

1183

OHJAUS AVAUTUVISSA JA VERKOTTUVISSA OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ

Raimo Vuorinen

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Lisensiaatintutkimus, kevät 1998

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Olemme tiedekunnan määrääminä tarkastaneet KM Raimo Vuorisen lisensiaatintutkimuksen 'Ohjaus avautuvissa ja verkottuvissa oppimisympäristöissä'. Kiittäen meille osoitetusta luottamuksesta, esitämme lausuntonamme kunnioittavasti seuraavan.

Suomalainen koulutusjärjestelmä ja ohjaus sen osana on ollut kuluneella vuosikymmenellä voimakkaassa muutosprosessissa. Ammattikorkeakoulu-laitoksen kehittäminen osaksi muuta korkeakoulutusjärjestelmää, koulutuksen suunnittelu -ja ohjausvastuun siirtyminen opetusministeriöstä kuntatasolle, teknologiapohjaisen opetuksen kehittäminen osana avoimia oppimisympäristöjä, elinikäisen oppimisen kansallinen ohjelma jne edellyttävät ohjausjärjestelmiltä, ohjaajankompetenssilta sekä ohjaajakoulutukselta uudenlaisia toimintamalleja. Koulutusjärjestelmän muutosten seurauksena myös ohjauksen rooli koulutuksen yleisten tavoitteiden toteuttajana korostuu aiempaa voimakkaammin. Uudistusten myötä tavoitteina korostuvat yksilön valmius toimia itsenäisesti ja vastuullisesti avoimissa ja runsaasti valintoja sisältävissä oppimis- ja työelämän ympäristöissä, mikä toteutuu vain toimivan ohjausjärjestelmän tuella. Ohjauksellinen ajattelu ja osittain ohjauksen käsitteistö on välittynyt osaksi opetustyön kaikkia professioiden kehittämistä. Ohjauksen toimintamallien siirtäminen sellaisenaan opetuksen yleisiksi käytänteiksi ei tietenkään onnistu. Ohjausta koskevalla tutkimus- ja kehittämistoiminnalla on merkittävä rooli tässä muutosprosessissa uusien teoreettisten lähestymistapojen kehittäjänä ja niihin nojaavien sovellutusten työstäjänä dynamiikaltaan erilaisiin kouluyhteisöihin.

KM Raimo Vuorisen kasvatustieteen ammatillisiin erikoistumisopintoihin liittyvä lisensiaatintutkimus pyrkii omalta osaltaan tehtyjen kokeilujen pohjalta osoittamaan eräitä mahdollisia polkuja ohjaustoiminnan kehittämiseksi avoimissa oppimisympäristöissä. Työn aihe on ajankohtainen ja koulutuksen kehittämisen ytimeen osuva. Tekijä osoittaa hallitsevansa hyvin sen suomalaisen ja eurooppalaisen kontekstin, jossa hänen tarkastelemaansa ilmiöt tapahtuvat ja kehittyvät. Hän onnistuu kytkemään tutkimuskysymyksensä ja osittain myös empiiriset havainnot tähän kontekstiin. Tästä laaja-alaisesta lähestymistavasta seuraa kuitenkin myös ongelmia.

Työ poikkeaa monella tavoin perinteisestä empiirisestä tai teoreettisesta opinnäytetyöstä. Se

viitekehys sekä tulkinnallinen tulos esitellään kukin omana kokonaisuutenaan ja lopuksi esitetään synteesi, miten ohjaustoimintaa tulisi kehittää. (Tiedotuksen ja neuvonnan strateginen suunnittelu koulutusorganisaatioissa sekä ohjaus verkottuvissa oppimisympäristöissä).

Tutkimuksen tulokset (ohjaustoiminnan kehittäminen) luettuaan jää pohtimaan olisiko ollut mahdollista löytää kokoava käsitteistö, joka olisi yhtenäisemmin jäsentänyt moniulotteista kokonaisuutta. Tällainen kokoava käsitetarkastelu olisi ollut käyttökelpoinen myös empiirisen aineiston muodostavien koulutus- ja kehittämishankkeiden systemaattisissa analyysissä ja niiden tulosten kriittisessä arvioinnissa. Tätä teoriaan nojaavaa työvälinettä tekijä olisi tarvinnut päästäkseen syvemmälle aineistonsa. Nyt tarkastelu jää liiaksi pelkän kuvailun varaan.

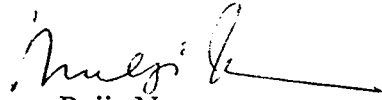
Tutkimuksessa on lyhyesti sivuutettu tekstissä laajalti viljellyn peruskäsitteen, ohjausanalyysia. Tekijä (s.48) toteaa "ohjauksen uudelleenmäärittelyssä ei ole kysymys uuden ohjausjärjestelmän luomisesta uuteen koulutusjärjestelmään. Ohjauksen näkeminen pelkkänä työvälineenä tai opinto-ohjaajan toimintana on ohut tulkinta, Tilannetta mutkistaa se, että suomen kielessä on vain yksi termi, jonka avulla tulisi pystyä kuvaamaan kokonaisuutta" Ohjaus käsitteen syvällisempi teoreettinen analyysi jätetään kuitenkin avoimeksi toteamalla "että perinteisen oppilaanohjauksen rinnalla olisi eduksi tarkastella ohjaus-, neuvonta ja tukipalveluja (s.48).

Tekijä itse erottaa tekstissään teknisesti sellaiset ohjaavat interventiot kuten tiedottamisen, neuvonnan ja ohjauksen (esim. kuvio 12 s.109), mutta ei käy määrittelemään näiden sisältöä eikä keskinäisiä suhteita. Tutkimus kohdistuu opinto-ohjaajien ammattikäytäntöön ja toimintaan eri näkökulmista. Tutkimuksen lähestymistapa on kuitenkin selkeästi organisaatio/ympäristökeskeinen sekä suunnittelu- ja strategiaprosesseja korostava. Kun tällainen näkökulman rajausta on tehty, ohjaus- ja oppimisympäristöjä käsittelevät modernit teoriat olisivat antaneet hyvän lähtökohdan kokoavaan teoreettiseen jäsennykseen. Tällaisen esittäminen tutkimuksen johdanto-osassa olisi auttanut lukijaa sekä ymmärtämään että arvioimaan tehtyjä kehittämiskokeiluja samalla kun sellaiset työmuodot kuten informaation jakaminen, neuvonta tai ohjauskeskustelu olisivat paremmin löytäneet keskinäiset suhteensa sekä niiden edellyttämä asiantuntijuus olisi samalla tullut myös arvioinnin kohteeksi.

Työssä on toki kirjoitettu paljon ohjausympäristöistä ikään kuin tutkimuksen tuloksena. Tekijä ei ole aivan reilu käyttämilleen lähteille. Esimerkiksi sivulla 50 esitetty kuvio 5 'Laaja-alaiset tiedotus-, neuvonta ja ohjauspalvelut oppimispolun eri vaiheessa' on

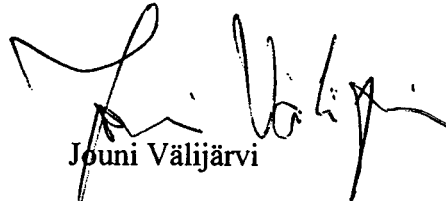
muuttuvaa koulutusjärjestelmää. Esiin nostetuista puutteistaan huolimatta työ täyttää epäilemättä ammatillis-tieteellisen lisensiaatin tutkimukselle asetettavat vaatimukset, joten esitämme sen hyväksymistä.

Jyväskylässä 30. syyskuuta 1998



Anna Raija Nummenmaa

kasvatuspsykologian professori
Joensuun yliopisto



Jouni Välijärvi

johtaja, professori
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Vuorinen Raimo

Ohjaus avautuvissa ja verkottuvissa oppimisympäristöissä

Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, opettajankoulutuslaitos.

1996. 136 sivua, liitteet

Tutkimus kuvaa 1990-luvulla toteutettujen ohjaukseen liittyneiden täydennyskoulutusohjelmien ja kehittämisprojektien kautta opinto-ohjauksen muuttuneita painopistealueita avautuvissa oppimisympäristöissä. Raportti on myös kuvaus yksittäisten koulutusorganisaatioiden strategisesta kehittämisestä kohti avoimia, informaatioteknologiaa soveltavia verkottuvia oppimisympäristöjä. Lisäksi tutkimuksessa pohditaan opettajien ja ohjaajien täydennyskoulutuksen problematiikkaa ja metodiikkaa projektioppimisen näkökulmasta.

Tulosten perusteella ohjaus on toisaalta yksilöllinen prosessi, mutta se on nähtävissä myös palvelujärjestelmänä, jossa asiakkaina opiskelijoiden rinnalla ovat oppilaitoksen koko henkilöstö, ylläpitäjät sekä ulkopuoliset yhteistyötahot. Aiempi oppilaitosmuodoittain sektoroitunut opinto-ohjaajan toimenkuva avautuu ohjausalan tutkivaksi ja kehittäväksi asiantuntijuudeksi, joka todentuu erilaisissa ohjauksen ja neuvonnan monipalveluympäristöissä.

Raportti on kehittävän työntutkimuksen pohjalta laajennettu monisyklinen toimintatutkimuksellinen kehittämishanke. Siinä kuvataan rinnakkain lähdeaineistona olevien eri projektien suunnittelun taustalla olleita tekijöitä ja toiminnan aikana saatuja tuloksia. Raportissa kuvataan myös itse tutkimusmenetelmän kehittymistä teknisestä tiedonintressistä kohti emansipatorista intressiä. Tehtyjen havaintojen perusteella arvioidaan ohjauksen kokonaistilannetta koulutusjärjestelmässämme ja esitetään kannanottoja ohjauksen kehittämiseen elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Valitulla esitysmuodolla korostetaan ja halutaan rohkaista koko ohjausjärjestelmäämme koskevan yhteisen toimintapolitiikan kehittämistä.

Hakusanat: opinto-ohjaus, oppilaanohjaus, opinto-ohjaajien koulutus, tutorointi, projektit, oppiva organisaatio, arviointi, portfolio

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	4
2 PROJEKTEISTA MONISYKLISEKSI KEHITTÄMISTUTKIMUKSEKSI.....	7
3 OPPILAANOHJAUKSEN KOHDE- JA TEORIAHISTORIALLINEN ANALYYSI SUOMESSA 1970-1990	18
4 OPPILAANOHJAAJAN TYÖN KEHITTÄMINEN –KOULUTUSOHJELMAT 1991-1994	22
4.1 Koulutusohjelmien lähtökohdat.....	22
4.2 Koulutusohjelmien toteutus	23
4.3 Koulutusohjelmien tuloksia ja arviointia.....	25
5 KOULUTUSJÄRJESTELMÄN RAKENTEELLISET MUUTOKSET 1991-1996.....	27
5.1 Koulutusjärjestelmän muutokset ja oppilaanohjaus	27
5.2 Siirtyminen tulosohjauksen.....	31
6 OHJAUS KOULUTUSKOKEILUISSA 1990-LUVULLA.....	34
7 OHJAUS JA TUTOROINTI AMMATTIKORKEAKOULUISSA - PROJEKTI 1994-1995	36
7.1 Projektin taustaa ja tavoitteet	36
7.2 Koulutusprojektin sisältö ja rakenne	37
7.3 Tuloksia projektin ensimmäisestä vaiheesta.....	39
8 OHJAUS AVAUTUVISSA KOULUTUSRAKENTEISSA	43
8.1 Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995-2000	43
8.2 Ohjauksen ja neuvonnan kohteiden kirjo.....	45
8.3 Eurooppalainen ulottuvuus ohjauksessa	53
9 OHJAUS ARVIOINTIKOHTENA JA OSANA KOKO OPPILAITOKSEN ITSEARVIOINTIA	55
9.1 Arvioinnin lähtökohdat.....	55
9.2 Arvioinnin kohteita ohjaustoiminnassa	59
10 NUORTEN AVOIMET KOULUTUSMAHDOLLISUUDET -PROJEKTI 1995 - 1996.....	61
10.1 Projektin lähtökohdat ja toiminnallinen kuvaus	61
10.2 Projektin toteutus	62
10.3 Yhteenvedoa tuloksista.....	67
10.4 Projektin arviointia.	74

11 PROJEKTEISTA STRATEGIOIKSI.....	76
12 AMMATTIKORKEAKOULUJEN OHJAUSTOIMINTA AVOIMISSA OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ -PROJEKTI 1996-1997	81
12.1 Projektin tavoitteet ja toteutus	81
12.2 Projektitoiminta verkottuvassa yhteiskunnassa	83
12.3 Tiedotus, neuvonta ja ohjaus oppilaitoksen toiminnan kokonaissuunnittelussa	86
12.4 Tiedotus-, neuvonta- ja ohjauspalvelujen järjestäminen - neljä vaihtoehtoista mallia	87
12.5 Ohjaustoiminnan organisoinnin ja toteutuksen erilaisia vaihtoehtoja	95
12.6 Ohjauksen monipalveluympäristöt	101
13 TIEDOTUKSEN, NEUVONNAN JA OHJAUKSEN STRATEGINEN SUUNNITTELU KOULUTUSORGANISAATIOSSA.....	106
14 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA.....	114
15 OHJAUS VERKOTTUVISSA OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ?	119
LÄHTEET	128
LIITTEET	137

1 JOHDANTO

Tämä monisyklinen toimintatutkimuksellinen kehittämishanke kuvaa 1990-luvulla toteutettujen ohjaukseen liittyvien täydennyskoulutusohjelmien ja kehittämisprojektien kautta opinto-ohjauksen muuttuneita painopistealueita avautuvissa oppimisympäristöissä. Tutkimus on puheenvuoro laajemman ohjauksen tulkinnan implementoimiseksi suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Toiseksi se on kuvaus yksittäisten koulutusorganisaatioiden strategisesta kehittämisestä sekä projekti-oppimisen ja verkostoajattelun hyödyntämisestä koulutusorganisaatioiden kehittämisessä kohti avoimia oppimisympäristöjä. Kolmanneksi tutkimuksessa pohditaan täydennyskoulutuksen problematiikkaa ja metodiikkaa nykyisessä koulutuspoliittisessa tilanteessa: miten meneillään olevaa jatkuvaa muutosta tulisi lähestyä, jotta tavoiteltavat kokonaisuudet avautuisivat sekä muuttuisivat käytännön ja teorian yhteenliittymäksi. Tutkimuksessa kuvataan projektien lähtökohtia ja taustaa, projektien toiminnallista etenemistä sekä saavutettuja tuloksia.

Käsillä oleva raportti liittyy tutkijan ammatilliseen erikoistumiseen tähtääviin kasvatustieteen jatko-opintoihin. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan jatko-opinto-oppaassa ammatilliseen erikoistumiseen tähtäävien jatko-opintojen tavoitteena on tiedeperustaisen ammattitaidon kehittäminen. Opiskelussa on kyse perustutkimuksen tulosten hyödyntämisessä käytännön ratkaisuja varten tai uusien menetelmien luomisesta käytännön ongelmatilanteiden ratkaisemista varten.

Aihevalintaan on vaikuttanut keskeisesti tutkijan työ opinto-ohjaajien perus- ja täydennyskouluttajana vuosina 1987-1998. Ohjauksen täydennyskoulutuksen kysyntä on kasvanut koko 1990-luvulla. Koulutustarvetta on lisännyt koko koulutusjärjestelmäämme koskeva uudistus avautuvine koulutusrakenteineen, ohjauksen kansainvälistyminen sekä informaatioteknologian entistä laajempi hyödyntäminen eri konteksteissa. Aiemmin luokkamuotoiseksi suunniteltu koulutus muuttuu uudistuksen myötä klusteriksi henkilökohtaisia opinto-ohjelmia.

Valtioneuvoston hyväksymissä vuosina 1991 – 2000 koskevissa koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa korostetaan ohjauksen merkityksen kasvamista koulutukseen sisältyvän valinnaisuuden lisääntyessä. 1990-luvun alkupuolella

toteutetuissa ohjaajien täydennyskoulutustilaisuuksissa paljastui, että koulutusjärjestelmän uudistusta tunnuttiin tekevän ensisijaisesti tutkintorakenteista ja opetuksen organisoinnista käsin. Vasta uusien koulutusmallien jo käynnistyttyä oppilaitoksissa huomattiin usein, että tarvitaan myös uudentyypistä ohjauksellista jäsenystä. Toistuvat tämän tyyppiset kannanotot osallistujilta lisäsivät tarvetta kehittää lähestymistapoja ohjauksen perustehtävän arviointiin täydennyskoulutuksen avulla.

Sama analogia ohjauksen perustehtävän muutoksesta koski myös ohjaajien perus- ja täydennyskoulutusta. Aiemmassa keskitetyssä hallintojärjestelmässä ohjaajien koulutusta määrittävissä opetussuunnitelmissa pyrittiin määrittelemään ohjaajan toimenkuvaa ja tarvittavia menetelmällisiä ratkaisuja. Avautuvissa rakenteissa ohjaajilta edellytetään ohjauksen perustehtävän sekä omien työkäytäntöjen jatkuvaa arviointia. Eri ammattien muuttuessa myös ohjaus ammattina on murroksessa. Tätä taustaa vasten päädyttiin toimintatutkimuksellisiin lähestymistapoihin koulutuksen suunnittelussa. Tavoitteena on tukea ohjaajia oman työnsä aktiivisina tutkijoina.

Edellä kuvatuista lähtökohdista johtuen tämä tutkimus on kokoava yhteenveto niistä ilmiöistä, jotka vaikuttivat ohjauksen muutokseen 1990-luvulla. Samalla se on kuvaus erityyppisistä projekteista ja niiden aikana tehdyistä havainnoista. Tätä taustaa vasten tutkimus pyrkii arvioimaan ohjauksen kokonaistilannetta valtakunnallisesti koulu-uudistusten edetessä. Raportissa kuvataan tutkimusprojekteja kronologisessa aikajärjestyksessä. Ohjausta koskevat koulutusjärjestelmän muutokset, tutkimusongelmat ja niihin liittyvät käsitteet tarkentuvat työn edetessä. Tutkimuksessa hyödynnetään eri projektien tuloksena syntyneitä väliraportteja.

Monessa ohjausalan tutkimuksessa todetaan, että termi ohjaus on moniselitteisenä ja -tasoisena käsitteenä hankala määritellä. Suomessa eri oppilaitosmuodoissa käytetään tehtävästä erilaisia ilmauksia. Tutkimuksen aineistona olevat hankkeet on toteutettu eri kouluasteilla ja tämän takia tekstissä käytetään sanaa ohjaus kuvaamaan oppilaitoksessa laaja-alaisia ohjaus-, tiedotus- ja neuvontapalveluja. Mikäli asiayhteys edellyttää, tekstissä erotellaan termit opinto-ohjaus ja oppilaanohjaus.

Tutkimuksen luonteeseen ja tehtyihin johtopäätöksiin ovat vaikuttaneet myös eri projekteissa mukana olleet kouluttajat. Jokaisessa tutkimuksessa olevassa projektissa on ollut mukana vähintään kaksi pääkouluttajaa. Työn kokonaistulokseen tutkijan rinnalla ovat kouluttajina

vaikuttaneet keskeisesti Seija Nykänen, Ari Tarkiainen, Esko Lehtinen, Matti Virtala, Harri Keurulainen, Jukka Lerkkanen, Risto Aalto ja Leevi Napari. Ohjauksen arviointia tarkastelleessa työryhmässä olivat mukana Leena Harri, Elise Kääntönen ja Ilkka Lähteenmäki. Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet –projektin aineiston luokittelussa on ollut mukana myös Tuula Rintala. Kaikille heille tässä yhteydessä lämpimät kiitokset.

Kaikkein merkittävin panos työn kokonaisuuteen on niillä yli viidellä sadalla ohjausalan ammattilaisella, jotka ovat pitkäjänteisesti olleet arvioimassa kehittämässä omaa työtään vähintään vuoden mittaisissa projekteissa. Projekteissa oli mukana osallistujia peruskouluista, lukioista, toisen asteen ammatillisista oppilaitoksista, kansanopistoista sekä ammattikorkeakouluista. Ohjausalan yhteistyötä korostaen toimintaa tarkastellaan tässä tutkimuksessa koko koulutusjärjestelmän ja yksilön elinikäisen oppimisen näkökulmista. Tässä raportissa ei kuvata yksityiskohtaisesti oppilaitostason laajaa ja intensiivistä kehittämistyötä tai konkreetteja uusia toimintatapoja. Tämä raportti yhteenvedo tehdystä havainnoista ja on siten osallistujien puheenvuoro ohjausalan kokonaiskehittämiseksi.

2 PROJEKTEISTA MONISYKLISEKSI KEHITTÄMISTUTKIMUKSEKSI

Tämä tutkimus on ensisijaisesti monisyklinen toimintatutkimuksellinen kehittämishanke, jossa analysoidaan keskusteluja ja kysymyksiä, jotka nousivat esille 1990-luvulla toteutetuissa ohjaukseen liittyvissä koulutusohjelmissa ja kehittämissuunnitelmissa peruskouluissa, lukioissa, toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa (Kuvio 1.).

Vaihe 1:

1990
Oppilaanohjauksen kohde- ja
teoriahistoriallinen analyysi
Suomessa 1970 - 1990

Vaihe 2:

1991----- 1994
Opinto-ohjaajan työn kehittäminen
- koulutusohjelma

Vaihe 3:

1994---1995
Ohjaus ja tutorointi
ammattikorkeakouluissa -projekti

1994---1995
Oppilaitosten itsearviointimallien kehittämisen projekti
- ohjaus osaprojektina

1995---1996
Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet -projekti

1995---1996
Aikuisen oppimaan ohjaamisen koulutusprojekti
Tampereen thol, Pirkanmaan toimipiste

1995---1996
Opinto-ohjaajakoulutuksen yhteistyöprojekti 1996 - 1997
Jyväskylän yliopisto ja Jyväskylän ammattikorkeakoulu
- projektin suunnitteluvaihe

1996---1997
Ammattikorkeakoulujen ohjaustoiminta
avoimissa oppimisympäristöissä -projekti

KUVIO 1. Tutkimuksen kontekstit ja aineistot

Tutkimuksen lähtökohtana on ollut Nykäsen ja Vuorisen (1991b) pro gradu -tutkielmana laadittu oppilaanohjauksen kohde- ja teoriahistoriallinen analyysi Suomessa 1970-1990.

Analyysissa sovellettiin kehittävän työtutkimuksen lähestymistapaa. Kehittävän työn tutkimuk-

sen tehtävänä on työn kehityksen dynamiikan ja uusien kehitysmahdollisuuksien paljastaminen ja realisoiminen. Ennen kaikkea pyritään muodostamaan uusia tietoisesti hallittuja välineitä kehittyneemmän käytännön saavuttamiseksi. Voidaan sanoa, että koulutus on kehittävän työntutkimuksen tärkein tutkimusmenetelmä. (Engeström 1985, 157.) Kehittävässä työntutkimuksessa on pyrkimyksenä lähentää perinteisesti toisistaan etäällä olevaa tutkimusta, koulutusta ja työelämässä tapahtuvaa käytännön työn kehittämistä toisiinsa (Arnkil 1986, 15). Tutkimus, koulutus ja työ nähdään historiallisena prosessina ts. alituisesti liikkuvana, muuttuvana, uudistuvana ja kehittyvänä. Analyysin tulosten perusteella käynnistettiin projektiperustaisia opinto-ohjaajille suunnattuja täydennyskoulutusohjelmia, jotka olivat yhtenä perustana myöhemmin toteutetuille valtakunnallisille ohjauksen kehittämishankkeille.

Projektien luonne ja kontekstit vaihtelivat tutkimuksen edetessä. Ensimmäisissä projekteissa (1991-1994) tarkasteltiin ohjausta yksittäisen opinto-ohjaajan ammatista ja toimenkuvasta käsin. Toisessa vaiheessa (1994-1996) ohjausta tarkasteltiin valtakunnallisissa arviointi- ja kehittämishankkeissa osana uutta koulutusrakennetta. Kolmannessa vaiheessa (1996-1997) ohjausta arvioitiin ja kehitettiin yksittäisten koulutusorganisaatioiden tasolla. Työn edetessä keskeiseksi nousi ohjauksen kokonaisuuden tarkastelu elinikäisen oppimisen näkökulmasta

Tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty ja dokumentoitu koulutusohjelmien edetessä. Aineisto on ensisijaisesti laadullista. Lähes kaikki projekteihin liittyvä aineisto on taltioitu, vaikka sitä kaikkea ei ole käytetty tässä tutkimuksessa. Aineiston kuuluvat ensisijaisesti projektien toimintasuunnitelmat sekä väli- ja loppuraportit. Oman laajan kokonaisuutensa muodostavat projekteihin osallistuneiden laatimat toimintasuunnitelmat, projektikuvaukset ja arvioinnit oppilaitoskohtaisista tuloksista. Lisäksi käytössä ovat olleet osallistujien arviot omasta kehityksestä ohjausalaan liittyvissä kysymyksissä. Analyysin tukena on käytetty myös tutkijan omia muistiinpanoja ja muistioita projektien suunnittelu- ja arviointikokouksista sekä projektien toteutuksen eri vaiheista.

Yhteistä tämän tutkimuksen lähdeaineistona olleille projekteille oli toimintatutkimuksellinen, interventtiivinen ja kehittävä näkökulma (vrt. Tarkiainen 1994; Tarkiainen & Vuorinen 1997, 12-16). Tässä yhteydessä intervention käsitteellä viitataan koulutukselliseen ja tutkimukselliseen otteeseen, jossa tietoisesti ja tavoitteellisesti puututaan "kohteeseen" eli vaikutetaan siihen. Interventiolähestymistavan taustalla on lewiniläinen (1948) ajatus, että vain muuttamalla

kohdetta kyetään kohteesta hankkimaan relevanttia tietoa. Interventiotyypinen ajattelu edellyttää siis, että 1) vaikutetaan kohteena olevan toiminnan muuttumiseen, 2) tutkitaan intervention kohdetta ja sen muutosta ja 3) tutkitaan itse interventiota tavoitteisena toimintana (Engeström 1992).

Interventio-näkökulmalla on siten aina olemassa pitkäaikainen aikaulottuvuus, jossa muutosta tarkastellaan. Jos interventioajattelun taustalla on olemassa ei-lineaarinen aikakäsitys, jolloin aikaulottuvuus nähdään ei-jatkuvana prosessuaalisena järjestelmänä, perinteinen tapa ajatella muutosta alku- ja lopputilanteen vertailuna on lähtökohtana riittämätön. Tällainen prosessiajattelu on kuitenkin monella tapaa pulmallinen. Esimerkiksi on ongelmallista, a) mikä valitaan intervention kohteeksi ja mikä intervention muodoksi, b) mikä itse asiassa muuttuu intervention kautta- vai tapahtuuko muutos interventiosta riippumatta.

Projektien suunnittelu ja toteutus oli jo eräänlainen interventiivinen toimintatutkimus. Toimintatutkimuksellinen näkökulma lähtee perinteisesti siitä, että mukana olevilla on selkeästi tiettyjä käytännön ongelmia, joita toimintatutkimuksella pyritään kollektiivisesti ratkomaan. Käytännön mukanaan tuomat ongelmat ovat katalysoimassa koko toimintatutkimuksellista projektia. Keskeistä lewiniläisessä action research -traditiossa on ollut, että se on a) yhteistoiminnallista, b) demokraattista, c) teoriaa ja käytäntöä muuttavaa (Lewin 1948). Olennaista tällaisessa naturalistisessa näkökulmassa on ollut, että kehittämis- ja arviointityö on korostanut paikallisuutta, itseorganisointumista ja reflektiota.

Carr ja Kemmis (1986, 31-40) ovat erotelleet habermasilaisittain (1976) tulkittuna kolme erilaista toimintatutkimuksellista näkökulmaa lähtien siitä, miten käytäntö on ymmärretty. Tekninen eli interventiosuuntautunut näkökulma korostaa ulkopuolisen osuutta kehittämis- ja arviointitoiminnan käynnistäjänä. Interventio lähtee siitä, että toimintaan houkutellessa asiasta kiinnostuneita ohjaajia, opettajia tai muita ammattilaisia, jotka yhdessä lähtevät yhdessä kokeilemaan käytännössä erilaisia ratkaisuja ongelmiin ja arvioimaan ratkaisujen merkitystä. Kokeilua ja mukana olevien työtä tuetaan konsultoinnin ja koulutuksen avulla. Ulkopuolinen tutkija/kouluttaja kokoaa aineiston ja raportoi aineiston ja raportoi hankkeesta.

Praktinen toimintatutkimus painottaa taas osallistujien oman tietoisuuden ja käytännön teorioiden tiedostamista ja uudelleen muotoilemista. Lähtökohtana on luottamus toimijoiden

päätöksenteko- ja harkintakykyyn. Tämän toimintatutkimuksen alalajin yleinen viitekehys rakentuu yleensä kognitiiviseen, humanistiseen psykologiaan ja niiden taustalla olevan ihmiskäsityksen edistämiseen.

Emansipatorinen toimintatutkimus korostaa selkeästi koulutusorganisaatioiden toiminnan ja siten siis ohjaajan ja opettajan työn yhteiskunnallista luonnetta. Työ nähdään yhteiskunnallisena oman toimintaympäristön/kontekstin kanssa käytävänä dialogina, jossa keskeistä on autonomisuus, demokraattisuus, ja valistushenkisyys.

Toimintatutkimuksellisessa traditiossa on selkeä deweyläinen pohjavire, joka palautuu reflektion käsitteeseen. Deweyläinen ajattelu korostaa toiminnan kahtalaista luonnetta: pyrkimystä rutiineihin ja pyrkimystä tavoitteelliseen, ajateltuun toimintaan. Taustalla on ajatus, että työtoiminta on aina "rajattua". Esimerkiksi ohjaajien ja opettajien työtä rajaavat ja kohdentavat erilaiset rutiinit sekä ajattelu- ja toimintamallit, joiden aukipurkamiseen reflektiivisellä toiminnalla pyritään. Reflektiivisessä projektissa päämääränä on siten interventioiden kautta houkutella ohjaajat ja opettajat a) kuvaamaan omaa työtapaansa, praksista, käytäntöä, b) arvioimaan omaa teoreettista työvälinettä, c) pohtimaan oman toiminnan taustalla olevia selityksiä (arvot, oletukset, uskomukset jne.) ja d) muotoilemaan uuden tavan toimia (toisin tekemisen etsintä) (Smyth 1989, 483-502.).

Reflektio edellyttää niin muodoin ulkopuolisia henkilöitä, joiden rooli on auttava, tukeva sekä osallistumista motivoiva ja ohjaava. Ulkopuolinen ei määrittele projektia, vaan saattaa osallistujia eteenpäin. Reflektiivistä projektia voidaan kuvata eräänlaisena spiraalimaisena silmukkame-taforana. Hieman vapaasti Elliottia (1991) mukaellen toimintatutkimuksessa tavoitteena on: 1) selkiinnyttää, mistä on projektissa kysymys; 2) muutosten määrittely ja suunnitelman tuottaminen; 3) oman toimintaympäristön reunaehtojen kartoitus - neuvottelut ja sopimukset; 4) resurssien kuvaus ja 5) eettinen aspekti ja sen selkiinnyttäminen

Kemmis ja McTaggart (1988, 22-25) ovat taas linjanneet toimintatutkimuksellista lähestymistapaa seuraavasti: 1) Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa on koulutuksen ja oppimisen kehittämistä muutoksen avulla. 2) Toimintatutkimus on syklinen itsereflektiivinen prosessi, jossa suunnittelu, toiminta, tarkkailu ja havainnointi ja reflektointi seuraavat sisäkkäisesti toisiaan tavoitteena aloittaa suunnittelu ja koko prosessi uudelleen. Tavoitteena on systemaatti-

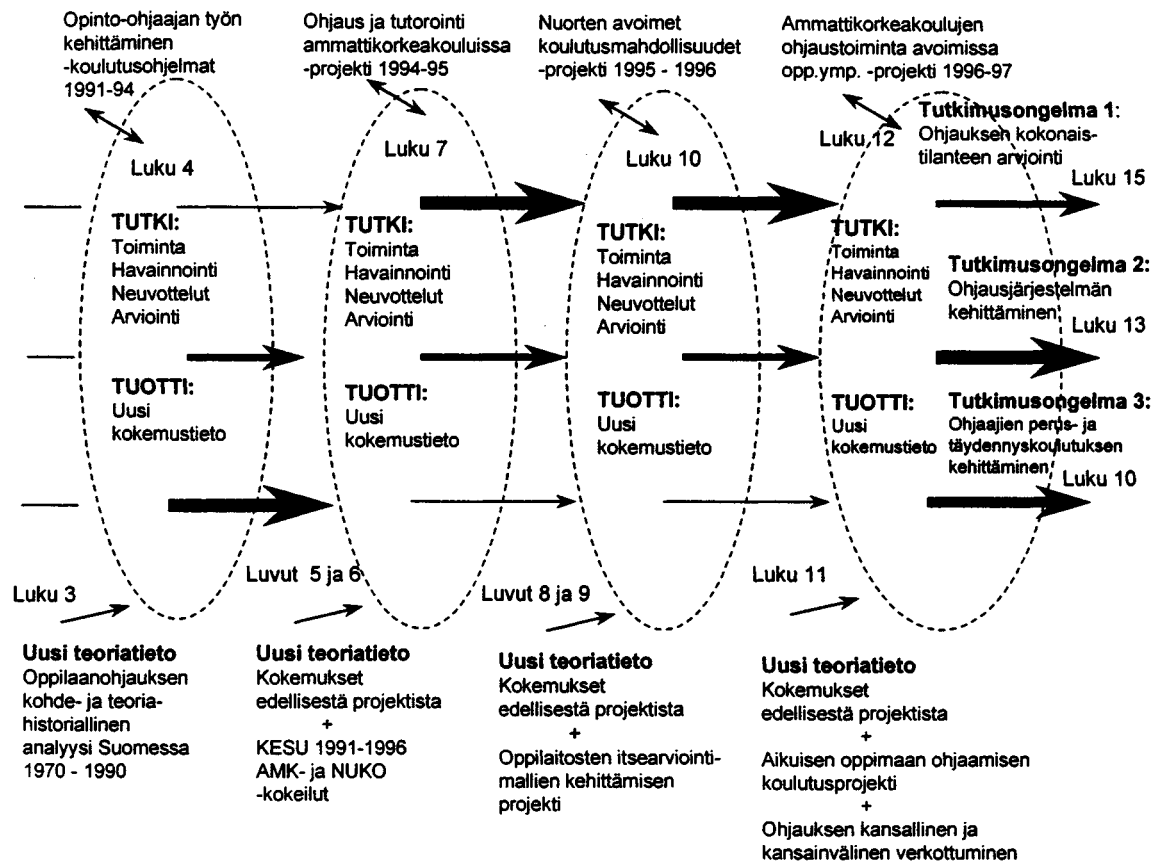
nen oppimisprosessi, jossa ihmiset toimivat tavoitteellisesti jättäen yllätyksille ja avoimuudelle tilaa. 3) Toimintatutkimus on osallistavaa toimintaa, jossa ihmisten toiminta kohdistuu oman työkäytännön kehittämiseen. 4) Toimintatutkimus on kollaboratiivista toimintaa tavoitteena luoda itsekriittisiä yhteisöjä, jotka osallistuvat tutkimus- ja kehittämisprosessin läpivientiin monitasoisena prosessina.

Toimintatutkimuksellisen lähestymistavan tutkimuksellinen ote on perinteisesti laadullinen. Tutkimuksen tavoitteesta ja luonteesta riippuen laadullisten menetelmien käyttö on yhteydessä tutkimusstrategiaan eli siihen, mitä tutkimuksella tavoitellaan. Perinteisesti toimintatutkimus on pyrkinyt purkamaan auki esimerkiksi opettajien esille nostamia dilemmoja (ks. Syrjälä & al 1994). Toinen tapa, jolla tutkimusaineistoa voidaan tulkita ja aukipurkaa on eräänlainen diskurssianalyttinen lähestymistapa, jolloin tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita osallistujien kielenkäytöstä, tavasta puhua ja lähestyä dilemmaa.

Jos itse projektin toimintalogiikkaa voisi luonnehtia toimintatutkimukselliseksi tai ekspansiivisen pedagogiikan (Engeström 1992) projektiksi, myös projektin teoreettisten työvälineiden kirjo oli sangen laaja-alainen johtuen pitkälle valitusta projektinäkökulmasta ja kouluttajien konsultaatiivisesta työotteesta. Myös kouluttajien omat työorientaatiot ja työskentelytavat joutuivat projektin aikana mielenkiintoiseen testiin; projektien alusta alkaen sovittiin, että projekteissa ei pyritä implementoimaan mitään yhtä ja ainoaa teoreettista työvälinettä eikä edes työvälinearse-naalia, vaan että pyritään ennen kaikkea avoimiin avauksiin ja "toisin tekemisen" -liikkeisiin (Arnkil 1992). Taustalla kouluttajilla oli eräänlainen oppivan organisaation (Argyris & al 1985; Senge 1990; Senge 1994; Morgan 1986) ja kehittävän työntutkimuksen (Engeström 1987) lähestymistapoja ja niiden synergioita syntetisoiva orientaatio.

Edelliseen lähestymistapaan perustuen tämä tutkimus on pitkän kehittämistoiminnan ja siihen liittyvän tutkimuksen tulos. Kuviossa 2. mallinnetaan tutkimuksen vaiheita soveltamalla kriittiseen metodologiaan liittyvää toimintatutkimusta (Kemmis & McTaggart, 1988, 9-14) ja opettajien näyttökokeen arviointimallin kehittämistutkimusta (Keurulainen 1998, 16-17). Tutkimusraportissa kuvataan rinnakkain eri projektien suunnittelun taustalla olleita tekijöitä ja toiminnan aikana saatuja tuloksia. Tulosten kuvaamisen yhteydessä kuvataan myös itse tutkimusmenetelmän kehittymistä saatujen arviointitulosten pohjalta. Itse tutkimusprosessissa on nähtävissä sykleinä toimintatutkimukseen liittyvää vaiheisuutta: 1) alustava tilanteen määrittä-

minen, 2) toiminnan suunnittelu, 3) toiminta ja sen havainnointi sekä 4) toiminnan reflektointi (Kemmis & McTaggart 1988, 9-14; Keurulainen 1998, 18-19).



KUVIO 2. Tutkimuksen eteneminen ja pääongelmien painotukset sen eri vaiheissa

Tutkimuksen pohjana olevaa projektitoimintaa on kehitetty aina aiempien projektien arviointien perusteella (uusi kokemustieto). Arviointi on perustunut kouluttajien tekemiin havaintoihin sekä projektiin osallistuneiden kanssa käytyihin neuvotteluihin ja keskusteluihin. Arvioinnin perustana ovat myös olleet osallistujien tuottamat hankekuvaukset ja niiden arvioinnit. Lisäksi osallistujat ovat antaneet palautetta itse koulutusohjelmista. Projektien suunnitteluun ja toteutuksen painotuksiin ovat vaikuttaneet kunkin projektin toteuttamisajankohtana tehdyt kansalliset koulutuspoliittiset linjaukset sekä teemaan liittyvä uusi teoreettinen tieto (vrt. Keurulainen 1998, 16-18). Myös itse projektit ovat tarkentaneet toimintaansa jatkuvan itsearviointin perusteella.

Tämä tutkimus on nähtävissä vaiheittain syntyneeksi monitasoiseksi yhteenvedoksi projekteissa mukana olleiden kokemuksista. Tämän tyyppisessä tutkimuksessa ei voi olettaa, että löytyisi vain yksi objektiivinen totuus, jota tutkimuksen keinoin ollaan etsimässä. Kehittämistutkimuksessa tutkija on itse mukana kehittämistoiminnassa ja siten myös vaikuttaa omilla valinnoillaan ja ratkaisuillaan lopputulokseen (vrt. Keurulainen 1998, 14). Tämän tutkimuksen pääongelmat ja metodologiset ratkaisut ovatkin muotoutuneet kontekstisidonnaisesti, omassa toimintaympäristössään kehittyvinä kokonaisuuksina. Tämä näkyy myös konstruktiivisena tutkimusotteena (Guba & Lincoln 1989, 173 – 183; Keurulainen 1998, 19-20), jossa kehittäminen ja siihen liittyvä tutkimus tehdään aidoissa, autenttisissa oloissa; projektissa mukana olevissa oppilaitoksissa. Tutkija on mukana toiminnassa ja tällöin tutkimustehtäväksi muodostuu myös ohjausalan asiantuntijoiden koulutuksen kehittäminen. Tällöin todentuu myös konstruktivistisen tutkimusotteeseen liittyvä periaate, jossa myös tutkija ja kehittämistoiminnan subjekti yhdistyvät.

Oppilaitoksissa tapahtuneeseen kehittämistoimintaan liittyen tämä tutkimus on myös tapaustutkimus, jonka edellytykset Stake (1994, 244-245; vrt. Keurulainen 1998, 20) tiivistä kuuteen kohtaan seuraavasti: 1) kohteen rajaus, 2) keskeisten käsitteiden valinta ja niiden esiin nostaminen, 3) uusien tiedollisten jäsenysten etsiminen toiminnan kehittämiseksi, 4) keskeisten havaintojen triangulaatio, 5) vaihtoehtoisten tulkintojen tarkastelu ja 6) väitteiden tai yleistysten tekeminen

Tässä tutkimuksessa kohteen rajaus ja tutkimusongelmat ovat tarkentuneet projektien edetessä. Kuviossa 2. kuvataan myös, miten tämän raportin eri teemat ovat painottuneet ja kehittyneet työn edetessä. Jatkossa tässä raportissa kuvataan erikseen projektien käynnistämiseen johtaneita taustatekijöitä, projektin suunnittelua tukenutta uutta teoretietoa, itse projektitoimintaa, projektien tuloksia sekä projektien myötä syntynyttä uutta kokemuksellista teoretietoa. Tutkimukseen liittyvät keskeiset käsitteet muotoutuivat seuraavin vaihein ja perustein.

Tutkimuksen lähtökohtana on Nykäsen ja Vuorisen laatima oppilaanohjauksen kohde- ja teoriahistoriallinen analyysi Suomessa 1970-1990 ja sen pohjalta laadittu malli opinto-ohjaajien työn kehittämiseen ja täydennyskoulutukseen. 1990-luvun alkuvaiheessa Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun toteuttamissa opinto-ohjaajan työn kehittämisen koulutusohjelmien tavoitteenasetteluissa tarkasteltiin ensisijaisesti opinto-ohjaajan työtä, ammattia ja ohjaajuutta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Tuossa vaiheessa ohjaus oli vakiinnuttanut asemansa

peruskoulussa ja toisella asteella, mutta ohjaustoiminta oli monessa mielessä käännekohdassa. Tuolloin käynnistymässä olleet hallinto- ja koulutusjärjestelmämme uudistukset lisäsivät oppilaitosten autonomiaa. Valtakunnan tasolla koulutuksesta päätettäessä johdonmukaisesti painotettiin ohjauksen kasvavaa merkitystä ja tarvetta lisätä ohjausaikaa. Koulutukseen varattavien määrärahojen vähentyessä käytännössä tehtiin kuitenkin päinvastaisia ratkaisuja, jotka vähensivät ohjaukseen varattavaa aikaa (Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio 1995, 14).

Keskeinen kysymyksenasettelu tässä tutkimuksessa onkin, kuinka näihin uusiin oppimisen ja koko yhteiskunnan haasteisiin onnistutaan koulutusorganisaatioissa nyt ja tulevaisuudessa vastaamaan. Tuolloin toteutetuissa koulutusohjelmissa pystyttiin tukemaan yksittäisen opinto-ohjaajan ammatillista kasvua, mutta ohjauksen tarkastelu koko oppilaitoksen tasolla olevana toimintana jäi ohuemmaksi. Siten tässä tutkimuksessa on haluttu nostaa kehittämisen keskipisteeseen usein marginaaliin asettuvat ohjauksen, tiedottamisen ja neuvonnan kysymykset koko koulutusorganisaation näkökulmasta. Marginalisoitumisen vaara on olemassa, jos koulutusorganisaation muutostilanteessa ohjaustoimintaa tarkastellaan vain ohjausalan työntekijän toimenkuvasta tai ammatista käsin.

Projektien edetessä nousi esille tarve tarkastella ohjauksen perustehtävän muuttumista osana avautuvia koulutusrakenteita. Valitsemalla tiedottamisen, neuvonnan ja ohjauksen teemat näkökulmaksi, josta koulutusorganisaatioiden, ohjaajien ja opettajien työkenttää tulisi tarkastella, asettuikin koko ohjaus mielenkiintoiseen valoon. Valittu tematiikka näytti yhdistävän koko oppilaitoksen henkilöstöä - hallinto ja ylläpitäjät mukaan lukien. Samalla nousi tarve tarkastella ohjausta laajemmin myös oppilaitosten ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa. (Tarkiainen & Vuorinen 1997, 9). Ohjaus on toisaalta yksilöllinen prosessi, mutta se on nähtävissä myös palvelujärjestelmänä, jossa asiakkaina opiskelijoiden rinnalla ovat koko henkilöstö ja oppilaitoksen ylläpitäjät sekä ulkopuoliset yhteistyötahot. Ohjauksen toimintaympäristö avautuu entistä enemmän verkostoihin oppilaitoksen ulkopuolelle. Tätä taustaa vasten tämä tutkimus on nähtävissä ohjauksen valtakunnallisen kokonaistilanteen arviointina.

Projektien konkretia toi esille koko koulutusprosessin kokonaisuuden yksittäisen opiskelijan näkökulmasta: miten opiskelijat rekrytoidaan, miten heidät valitaan, miten heidän oppimistaan ohjataan, neuvotaan ja opastetaan sekä miten koulutusprosessin lopussa opiskelijat valmistautu-

vat siirtymään työelämään ja yhteiskuntaan. Käytännössä useat projektit laajenivat yksittäisen oppilaitoksen strategiseksi kehittämiseksi, jossa hyödynnettiin projekti-oppimista ja verkostoajattelua avoimissa oppimisympäristöissä. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna tämä tutkimus kohdentuu yksittäisen koulutusorganisaation ohjausympäristön kehittämistutkimukseksi

Projektien edetessä problematisoitui myös opettajien ja ohjaajien täydennyskoulutuksen strategiat ja metodiikka nykyisessä koulutuspoliittisessa tilanteessa; miten meneillään olevaa jatkuvaa muutosta tulisi lähestyä, jotta tavoiteltavat kokonaisuudet avautuisivat sekä muuttuisivat käytännön ja teorian yhteenliittymäksi. Opetusministeriön asettama oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmä (1995, 37-38) esitti muistiossaan, että opinto-ohjaajien ammatillinen kehittyminen tulisi nähdä elinikäisen oppimisen jatkumona, jonka tavoitteena on syvenevä oman työn ymmärtäminen ja ammatillisen pätevyyden laajentaminen. Täydennyskoulutus ja oman ammattitaidon ja työn kehittäminen sekä pätevyyden laajentaminen tulisi olla luonnollinen osa opinto-ohjaajan työtä ja ammattia.

Työryhmä näki tärkeänä, ” että eri tahojen antamaa ohjausalan täydennyskoulutusta ja opinto-ohjaajien peruskoulutusta kohdennetaan ja koordinoidaan tarkoituksenmukaisesti sekä sisällöllisesti että alueellisesti. Täydennyskoulutustarjontaa tulisi suunnitella siten, että opinto-ohjaajilla on mahdollisuus hankkia itselleen koulutusta kulloinkin aktivoituneisiin koulutustarpeisiinsa, jolloin koulutus voisi osaltaan myös tukea työtilanteen tiedostavaa ymmärtämistä. Koska opinto-ohjaajan ammatillisessa kehittämisessä voidaan erottaa eri vaiheita, joissa hänellä on erilaisia tarpeita ja kiinnostuksen kohteita, on täydennyskoulutuksenkin oltava joustavaa. Koulutuksen vaikuttavuuden kannalta on myös tärkeää, että opinto-ohjaaja on itse aktiivisesti mukana oman koulutuksensa suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Täten hän sitoutuu omaan ammatilliseen kehitykseensä, mikä lisää myös koulutusmotivaatiota.”

Tämä tutkimus pyrkii vastaamaan myös edellä esitettyyn haasteeseen. Tutkimuksessa kuvataan, miten projekteissa mukana olleet omalla toiminnallaan olivat kehittämässä eri ympäristöihin soveltuvia täydennyskoulutusmalleja, joissa yhdistyvät kehittävä arviointi, projektitoiminta sekä kehittämis työ. Näitä näkökulmia, lähestymistapoja ja työmuotoja voidaan soveltaa myös ohjausalan ammattilaisten peruskoulutuksessa. Jatkossa yksilötason ohjauksen rinnalla painottuu aiempaa enemmän osaaminen, joka liittyy ohjauksen ja neuvonnan kokonaisjärjestelmän kehittämiseen ja arviointiin. Lisäksi oppilaitosmuodoittain sektoroitunut opinto-ohjaajan

toimenkuva avautuu jatkossa ohjausalan tutkivaksi ja kehittäväksi asiantuntijuudeksi, joka monimuotoistuu ja todentuu erilaisissa ohjauksen ja neuvonnan monipalveluympäristöissä.

Edellä kuvatun tutkimustehtävän edetessä ovat täsmentyneet myös tutkimuksessa kuvattavat käsitteet, joihin palataan ja joita tarkennetaan eri luvuissa useampaan kertaan. Tämä kuvastaa sitä, että projektien edetessä kehittämistutkimuksen hengen mukaisesti projektien kohteisiin tai jäsenyyksiin tehtiin tarkennuksia joko projektien sisäisen tai ulkoisen arvioinnin tulosten perusteella. Tulevissa luvuissa kuvataan ohjausta avautuvissa oppimisympäristöissä, ohjauksen arviointia ja ohjauksen strategista suunnittelua koulutusorganisaatioissa. Käytännön kokemusten rinnalla etsitään erilaisia teoreettisia jäsenyyksiä vastaavista tutkimushankkeista.

Triangulaatiolla tarkoitetaan usean menetelmän käyttöä tutkimusaineiston hankkimisessa (Hitcock & Hughes 1989; 104, Keurulainen 1998, 21). Tässä yhteydessä triangulaatio viittaa itse projektissa tuotettuihin pilottihankkeisiin sekä itse toiminnassa mukana olleiden kanssa käytyihin keskusteluihin. Kaikki tutkimuksen aineistona olevat projektit on toteutettu joko kahden tai kolmen kouluttajan tiimityönä, joten kouluttajien tekemät havainnot ja reflektiiviset itsearviointit ovat tuoneet mukaan vaihtoehtoisia tarkastelumalleja ja siten olleet keskeisenä tukena saatujen tulosten kokoamisessa ja jäsentämisessä.

Tämä raportti tuo esiin, miten eri projekteissa mukana olleet ovat halunneet edistää oman työnsä kehittämistä ja millaisiin konkreettisiin hankkeisiin on päätetty ryhtyä. Yhteenvetona edellä kuvatuista prosesseista tutkimuksen viimeisessä luvussa seuraa toimenpide-ehdotuksia ohjauksen, tiedottamisen ja neuvonnan laajemmalle tarkastelulle yksittäisen ohjaajan, koulutusorganisaation sekä kansallisen koulutuspolitiikan näkökulmasta. Ohjauksen kokonaistilanteen arviointia koskevat kannanotot ja niihin perustuvat toimenpide-ehdotukset esitetään koko koulutusjärjestelmää koskevinä kannanottoina lukuun ottamatta peruskoulun ala-astetta ja aikuiskoulutusta. Eri kouluasteita koskevia tarkennuksia tehdään, mikäli se asiayhteyden mukaan on tarpeellista.

Jatkossa kuvataan yksityiskohtaisemmin projekteja, jotka liittyivät ammattikorkeakoulujen ohjaustoiminnan kehittämiseen ja siten voidaan kyseenalaistaa tulosten yleistettävyyttä esimerkiksi peruskoulun ohjaustoiminnan kehittämiseen. Koko tutkimusaineistossa on silti mukana otokset myös peruskouluja koskevasta kehittämistyöstä. Projektien aikana tehtyjen

havaintojen mukaan ammattikorkeakouluissa ja nuorisoasteen koulutuskokeiluissa on jo käytännössä laajemmin toteutettu niitä toimintaperiaatteita, jotka ovat koko koulutusjärjestelmäämme koskevan uudistuksen hengen mukaisia. Saadut kokemukset valinnaisuudesta ja yksilöllisistä opintosuunnitelmista kuvaavat sitä tilannetta, johon suuntaan myös peruskoulu on kehittymässä. Näin ollen yleisellä tasolla ohjausta koskevissa kannanotoissa on löydettävissä koko järjestelmää koskevia toimintaperiaatteita. Siten tällä esitysmuodolla korostetaan ja halutaan rohkaista koko ohjausjärjestelmäämme koskevan yhteisen toimintapolitiikan kehittämistä.

Emansipatoriseen tiedonintressiin liittyen (Carr & Kemmis, 1986, 31-40) ja eri projekteihin liittyneiden diskurssien ja itse projektien tulosten perusteella tutkimuksen tavoitteena on:

- 1) laajentaa vuosina 1970 -1990 kehittyntä kuvaa eri kouluasteittain ja -muodoittain sektoroituneesta ohjaustoiminnasta ja tarkastella ohjausta avautuvissa oppimisympäristöissä elinikäisen oppimisen näkökulmasta (tutkimusongelma 1., luvut 7, 8, 10 ja 15).
- 2) laajentaa ohjauksen tarkastelua yksittäisen opinto-ohjaajan toimenkuvasta ja nähdä ohjaus myös oppilaitoksen/koulutusorganisaation toimintastrategiana (tutkimusongelma 2., luvut 9, 11,12, ja 13).
- 3) kehittää ohjaajien perus- ja täydennyskoulutusta refleksiivisesti vastaamaan avautuvaan ohjauksen perustehtävään (tutkimusongelma 3., luvut 4, 10, 11 ja 12).

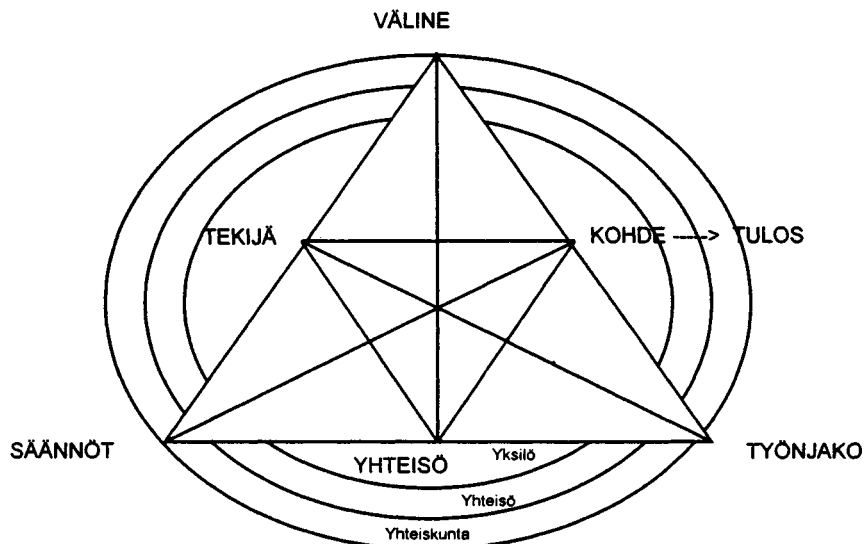
Edellä kuvattujen menettelytapojen ja periaatteiden mukaisesti tämän tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ja tuloksia jäsennetään eri luvuissa seuraavasti (ks. Kuvio 2, s 12):

- * Koulutusrakenteiden avautuminen vaikuttaa tiedottamisen, neuvonnan ja ohjauksen perustehtävään (luvut 5, 6, 8, 9, 10, 12 ja 15)
- * Koulutusta koskevan lainsäädännön väljeneminen ja oppilaitosten itsearvioinnin merkityksen korostuminen nostavat ohjauksen arviointikohteeksi osana koulutusorganisaation itsearviointia. (luvut 9,13)
- * Oppilaitosten autonomian lisääntyminen korostaa ohjauksen strategista kehittämistä koulutusorganisaatioissa (luku 11,13)
- * Ohjauksen perustehtävän laajeneminen vaikuttaa ohjaajien perus- ja täydennyskoulutukseen (luvut 4, 9,10,12,14)

3 OPPILAANOHJAUKSEN KOHDE- JA TEORIAHISTORIALLINEN ANALYYSI SUOMESSA 1970-1990

Ohjauksen perustehtävän muutos edellyttää myös ohjaajien ja opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämistä (luvut 4, 10) Nykänen ja Vuorinen (1991b) tarkastelivat ohjausta ammattina ja tutkivat opinto-ohjaajan ja oppilaanohjaajan työtä peruskoulussa, lukiossa ja keskiasteen ammatillisissa oppilaitoksissa. Tavoitteena oli selvittää, miten oppilaanohjaus on syntynyt koululaitokseemme, mitkä asiat olivat keskeisiä oppilaanohjaustyössä, mikä oppilaanohjauksessa oli yhteistä eri koulumuodoissa ja mitkä olivat silloin kehittämisen keskeisimpiä haasteita.

Tutkimuksessa sovellettiin toiminnan teoriaan perustuvaa kehittävän työntutkimuksen lähestymistapaa, jonka mukaan työ nähdään systemaattisesti ja jatkuvasti muuttuvana prosessina (vrt. Engeström 1985; Arnkil 1986; Hakala 1990; Virkkunen, 1991). Perusoletuksena analyysissä oli ympäristömuutosten heijastuminen oppilaanohjauksen toimivuuteen erilaisina jännitteinä. Näitä saattoivat olla esim. omaksuttujen työkäytäntöjen ja niitä ohjaavien ajattelumallien toimimattomuus suhteessa kouluyhteisöstä ja yhteistyötahoista nouseviin ongelmiin, työn organisoinnin ongelmatilanteet, toimintaa ohjaavien normien ja työympäristön jännitteet. Jännitteitä kuvattiin toimintajärjestelmän kolmiomallin (Engeström 1988, 11) avulla.



KUVIO 1. Kehittävän työntutkimuksen toimintajärjestelmän kolmiomalli Engeströmiä (1988, 11) mukaellen (Nykänen & Vuorinen 1991b, 6)

Kolmiomallissa ammattia voidaan eritellä kaikkien sen keskeisten elementtien vuorovaikutuksena ja siinä ilmenevinä kaksoissidoksina (ristiriitoina). Kolmiomallin elementit ovat: a) työn tekijä, b) työn tavoite tai kohde sekä c) ne välineet (myös teoriat ja ajattelumallit), joilla työn tekijä työtään tekee. Kolmiomalliin liitetään myös työtä säätelevät säädökset (reunaehdot) sekä työyhteisö ja sen sisäinen työnjako. Tavoitteena oli toimintaa analysoiden paikallistaa oppilaanohjausprosessin jännitteet ja kehittää jatkoa varten toimivampia ratkaisuja. (Hakala 1990, 6; Nykänen & Vuorinen 1991b.) Toimintaa analysoitiin kolmiomallin avulla yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan tasoilla.

Tutkimuksessa poikettiin kehittävän työntutkimuksen viisiportaisesta vaihemallista (Arnkil 1986, 16) siten, että siinä ei ollut mukana omaa työtään analysoivaa oppilaanohjaajien ryhmää. Tutkimuksessa perehdyttiin oppilaanohjauksen ilmiötasoon aihetta koskevien tutkimusten ja kirjallisuuden avulla. Tutkimuksessa eriteltiin ohjausta sen keskeisten elementtien välisenä vuorovaikutuksena ja työn tuloksena laadittiin ohjauksen oppilaanohjauksen kohde- ja teoriahistoriallinen analyysi Suomessa vuosina 1970 - 1990.

Tutkimustulosten mukaan (Nykänen & Vuorinen 1991a; 27-28, Nykänen & Vuorinen 1991b, 58-60) koulutusjärjestelmän rakenteelliset muutokset näkyivät oppilaanohjauksen työtoiminnassa samankaltaisina, eriaikaisina ja peräkkäisinä kehityssiirtyminä. 1990-luvun alkuun mennessä peruskoulussa edettiin ohjauksen vakiinnuttamisen vaiheeseen. Peruskoulun oppilaanohjauksen resurssit olivat muihin koulumuotoihin verrattuna laajimmat, mutta myös peruskoulun oppilaanohjauksen toiminta-alue, koko ikäluokka on laajin. Peruskoulun opinto-ohjaajien työn painopiste muuttui 1970-luvun alusta 1990-luvulle. Ensimmäiset opinto-ohjaajat perehtyivät laajasti koulutusjärjestelmään ja auttoivat muita opettajia toteuttamaan peruskoulu-uudistusta. He olivat omalla tavallaan muutosagentteja. Ammatinvalinnan yhdysopettajan tehtävät liitettiin heidän toimenkuvaansa.

1980-luvulla peruskoulun oppilaanohjauksen tehtäväjakoja muutettiin. Sen aikainen koulutusajattelu muutti kasvatuksellisen, opiskelun ja uranvalinnan ohjauksen ohjaukseksi koulutyöhön, työelämään ja vapaa-aikaan. Tuntikehysjärjestelmä ja tasokurssien poistaminen muuttivat opinto-ohjaajan työtä. Oppilaiden työelämään tutustuttamista lisättiin. Vastuu peruskoululaisten koulutus- ja ammatinvalinnasta siirtyi lähes kokonaan peruskoulujen opinto-ohjaajille.

Keskiasteella oppilaanohjaustoiminta käynnistettiin noin kymmenen vuotta peruskoulua myöhemmin. Lukion opinto-ohjaajien ja ammatillisten oppilaitosten oppilaanohjaajien toimenkuvat kehitettiin peruskoulun opinto-ohjaajan toimenkuvan pohjalta. Suurin osa ohjaajista hoiti oppilaanohjausta osa-aikaisesti muun opetuksen ohella. Lisäksi ohjausvastuuta hajautettiin koko henkilöstölle. Lukion opinto-ohjaajien työssä korostui lähinnä koulutusvalintojen ohjaaminen.

Keskiasteen koulunuudistuksen yhteydessä 1980-luvulla ohjaajat toimivat myös muutosagentteina. Kaksiportainen valintajärjestelmä erikoistumislinjavalintoinen oli uutta. Keskiasteen koulunuudistukseen liittynyt määrällinen tavoite, koko ikäluokan kouluttaminen, opiskelijaryhmien heterogeenisyys ja aikuisopiskelijoiden määrän kasvu lisäsivät ohjaustarvetta ammatillisissa oppilaitoksissa. Ammatillisissa oppilaitoksissa ohjaajan rooli vaihteli peruslinjasta ja koulun koosta johtuvista tekijöistä. Työssä painottuivat koulutusvalinnan tukeminen sekä ohjaaminen työelämään tai jatko-opintoihin

Ohjauksen tehtävät eri koulumuodoissa olivat suurimmaksi osaksi samansuuntaisia. Ohjaajien työn kvalifikaatiovaatimuksen olivat laajat. Ohjaajien tuli olla opettamisen, oppimisen, kasvattamisen, kasvun sekä ohjaamisen asiantuntija. Heiltä edellytettiin myös kommunikaatio-, suunnittelu- ja organisointitaitoja. Heidän toivottiin olevan nuorten elämänorientaation sekä koulutus- ja työorientaation välisten kytkentöjen asiantuntijoita.

Tutkimuksen mukaan oppilaanohjauksen toimintajärjestelmässä kaksoissidokset (ristiriidat) painottuivat lähinnä tekijän ja sääntöjen, tekijän ja työnjaon, tekijän ja kohteen, sekä välineen ja tekijän välille. Tekijän ja sääntöjen väliset ristiriidat liittyivät ennen kaikkea oppilaanohjauksen resursseihin. Vaikka tehtävät olivat laajennet, ei resursseja lisätty samassa suhteessa. Peruskoulun oppilaanohjauksen pidempi tradition oli paremmin mahdollistanut työnjakoon liittyvien kysymysten ratkaisemista. Lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa ohjauksen perustuminen ohjaajan ja luokanvalvojen työnjaolle näytti aiheuttavan työnjaollisia ongelmia.

Tekijän ja välineen välisiä kaksoissidoksia aiheuttivat ennen kaikkea koulutusjärjestelmän muutoksiin liittyvät uudet kvalifikaatiovaatimukset. Oppilaanohjaajilta edellytettiin entistä enemmän koulujärjestelmän ja elinkeinoelämän tuntemusta. Ikäkuokkien pienentyessä ohjaajat

joutuivat entistä tarkemmin ottamaan työssään huomioon sekä opiskelijan tarpeet että yhteiskunnan eri intressiryhmien välisen kilpailun opiskelijoista. Ammatillisten oppilaitosten ohjaajat joutuivat tarkkaan pohtimaan, mikä on tiedottamisen ja opiskelijarekrytoinnin välinen raja.

Tekijän ja kohteen väliset sekä välineen ja kohteen väliset kaksoissidokset näyttivät painottuvan lukioon ja ammatillisiin oppilaitoksiin. Lukion oppilaanohjauksen tehtävänä oli ohjata noin puolen ikäluokan jatkokoulutusvalintaa. Tämän tehtävän hoitamiseen lukion ohjausresurssit olivat riittämättömät. Ammatillisissa oppilaitoksissa kaksoissidoksia aiheuttivat opiskelijaryhmien heterogeenisuus ja peruslinjakohtaisen relevantin ohjausmateriaalin saatavuus. Avoimeksi kysymykseksi nousi jo tuolloin lukion opinto-ohjaajien ja ammatillisten oppilaitosten oppilaanohjaajien koulutuksen laajuus verrattuna ohjaustehtävän asettamiin kvalifikaatiovaatimuksiin.

4 OPPILAANOHJAAJAN TYÖN KEHITTÄMINEN –KOULUTUSOHJELMAT 1991-1994

4.1 Koulutusohjelmien lähtökohdat

Edellisessä luvussa kuvatussa oppilaanohjauksen kohde- ja teorianhistoriallisessa analyysissä löytyneiden kaksoissidosten pohjalta laadittiin kysymyksenasettelua oppilaanohjauksen työtoiminnan kehittämismallia varten. Keskeisimmiksi kysymyksiksi nousivat: Millainen on opinto-ohjaajan työorientaatio ja itsereflektio? Mikä on opinto-ohjaajan oma teoreettinen lähestymistapa työssään? Miten opinto-ohjaaja määrittelee työnsä kohteen? Miten opinto-ohjaaja näkee suhteet rinnakkaisiin työprosesseihin ja yhteistyökumppaneihin? Mitkä reunaehdot ohjaavat opinto-ohjaajan työtä? Miten opinto-ohjaaja kokee hallitsevansa työnsä?

Tehdyssä analyysissä ilmenneiden kaksoissidosten pohjalta laadittiin neliportainen ohjaajan työn kehittämismalli, jossa yhdistyi kehittävän työntutkimuksen lähestymistapa ja ohjaajien täydennyskoulutus. Mallin tavoitteena oli auttaa oppilaanohjaajia sekä oman työnsä että muuttuvan työelämän hahmottamisessa. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun täydennyskoulutuskeskus toteutti vuosina 1991-1994 kaksi kaksivuotista opinto-ohjaajien koulutusohjelmaa, joissa sovellettiin tutkimuksessa laadittua mallia ja kehittävän työntutkimuksen lähestymistapaa. Jyväskylässä toteutettuun hankkeeseen osallistui 20 ammatillisten oppilaitosten oppilaanohjaajaa, Lapin läänissä projektiin osallistui 23 opinto-ohjaajaa ja oppilaanohjaajaa eri koulumuodoista.

Oppilaanohjaajan työn kehittäminen -koulutusohjelmien tavoitteet olivat kaksitasoisia. Ensinnäkin lähtökohtana oli tarve auttaa ohjaajia selkiyttämään perustehtäväänsä ja kehittämään ammatillisuuttaan. Toiseksi haluttiin kehittää ohjaajille suunnattua täydennyskoulutusta. Projektien suunnitteluryhmän mielestä ohjaajille suunnatut yksittäiset täydennyskoulutuspäivät eivät siinä vaiheessa täysin pystyneet vastaamaan tähän haasteeseen, vaan haluttiin pitkäkestoisista, prosessoivaa koulutusta, jossa ohjaajat itse ovat aktiivisia itsensä ja työnsä kehittäjiä ja saavat muilta koulutukseen osallistuvilta kollegoilta ja koulutuksen vetäjiltä työnohjauksellista apua.

4.2 Koulutusohjelmien toteutus

1 Vaihe; oppia oppimaan. Neljä lähikoulutusjaksoa sisältävät projektit alkoivat orientatiojaksolla, jonka aikana perehdyttiin reflektiiviseen ajatteluun (ks. esim. Mezirov 1981 3-24; Rousi 1991; Eteläpelto 1992; Nurmi 1993) ja kehittävän työntutkimuksen vaihemallin soveltamismahdollisuuksiin oman työn kehittämiseksi. Tämän ensimmäisen; tutkivan vaiheen keskeisenä sisältöalueita olivat oppilaanohjauksen ammattitietotaidon jäsentäminen ja analyysi sekä ohjauksen yhteiskunnallinen kytkentä.

Kehittävän työntutkimuksen vaihemalliin sisältyvän työtoiminnan ilmiötasoon perehtymisen lähtökohtana oli oppilaanohjauksen alustava rajaaminen ja siihen perehtyminen. (Arnkil 1986, 17.) Vaihemallin kehä lähtee liikkeelle tilanteesta, jossa toimintajärjestelmässä ilmenee häiriöitä, kasvavia toiminnallisia tai taloudellisia vaikeuksia ja muutospyrkimyksiä. Muutosten suunta on vielä epäselvä ja siitä esiintyy monia kilpailevia käsityksiä. Kehittämistyön kannalta tämä vaihe merkitsee ilmenevien ongelmien kartoittamista ja esiin nostamista sekä toimintajärjestelmän sisäisten voimavarojen aktivoimista kehittämissponnistusten käynnistämiseksi ja organisoimiseksi. Keskeisiä kehitystä liikkeelle panevia voimia ovat juuri käytännössä esiintyvät ongelmat ja vaikeudet sekä kilpailevat ideat ja kiistat toiminnan kehittämisen suunnasta ja uusista menetelmistä. Ajankohtaista pontta ja tukea näille voimille saattaa antaa jokin olosuhteiden muutos, jonka vuoksi joka tapauksessa tarvitaan uusia ratkaisuja. (Virkkunen 1991, 190.)

Virkkusen (1991, 190) mukaan toiminnan kehittämisen kannalta ohjaajan/tutkijan/johdon keskeinen tehtävä tässä vaiheessa on juuri muutosvoimien aktivoiminen ja vastakkaisten käsitysten saattaminen yhteen niin, että syntyy uusien mahdollisuuksien etsimiseen motivoivia ajatussuuntein ja näkökulmien välisiä jännitteitä. Toinen keskeinen piirre on etsiä toiminnan piiristä yksi tai useampia sellaisia yksikköjä tai ydinryhmiä, joilla on paine, halu ja kyky etsiä uusia toimintamuotoja. Tässä vaiheessa on olennaista rajata kehittämistyön konkreettinen kohde ja tekijä niin pieneksi, että työ on hallittavissa. Tärkeintä on luoda uudet toimintaa koskevat ajatusmallit ja välineet, jotka voivat myöhemmin yleistyä.

Kehityksen etenemisen kannalta tässä vaiheessa on olennaista olla suuntaamatta uudistusvoimia ensimmäisiin näköpiirissä oleviin käytännön ratkaisuihin ja havaittujen ongelmien erilliseen ratkaisemiseen. Sen sijaan työyhteisön jäsenet tulisi suunnata pohtimaan ongelmien syitä

kysymällä, miten tällaisiin vaikeuksiin on tultu ja miksi toimintajärjestelmä on sellainen kuin se on. Toisin sanoen on käynnistettävä koko toimintajärjestelmän tarkasteluun tähtäävä oppimistoiminta. Tätä varten on täsmennettävä, mikä on se toimintajärjestelmä, jota kehitetään.

Jakson jälkeen osallistujat tarkastelivat itsenäisesti omaa työhistoriaansa edellä kuvattujen lähtökohtien pohjalta. Lisäksi he yksilöivät tarkemmin oman oppilaitoksen ohjauksen organisoimista ja omaa kehityskulkunsa ohjauksen ammattilaisena.

2. Vaihe; oppia kehittämään, ammattitietotaidon tarkastelu oman oppimisen näkökulmasta.

Tässä tuottavassa oppimisen vaiheessa kyseessä oli uusien todellisuutta kuvaavien mallien tuottaminen kehittävien tehtävien avulla. Käytännössä toisella jaksolla hahmoteltiin oman työn kehittämisen osa-alueita, joihin liittyviä asioita kirjattiin työpäiväkirjaan. Oppiminen tähtäsi teoreettisen ajattelun kehittämiseen.

3. Vaihe; oppia kehittämään. Tämän itsereflektoivan vaiheen tehtävänä oli laajentaa kehittävän työntutkimuksen vaihemallia ottamaan huomioon ohjauksen emotionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma. Kolmannella jaksolla keskusteltiin syvemmin kehittämishankkeista; ts. tarkasteltiin ohjaustyön eri osatekijöiden välisiä suhteita ja niissä ilmeneviä kaksoissidoksia sekä koko koulujärjestelmämme että Lapin näkökulmasta. Lisäksi käynnistettiin kehittämistyön toiminnallinen suunnittelu. Kehittämistehtävät toteutettiin oppilaitoksissa, jonka jälkeen arvioitiin työn ja työn hallinnan kehittymistä. Keväällä toteutettiin 1994 vielä koulutuksen arviointiin liittyvä kysely osallistujille.

4. Vaihe; oppia kehittämään työyhteisöä. Yhteistoiminnallisia ryhmätyömenetelmiä soveltaen työskentelyssä edettiin omien työkäytänteiden reflektiivisen tarkastelun kautta työyhteisön sisäisten suhteiden hahmottamiseen ja niiden mahdolliseen kehittämiseen. Oman kokonaisuutensa muodosti oppilaanohjauksen yhteiskunnallisen tehtävän tarkastelu. Konsultatiivisten työmenetelmien kautta kehittämisprojektiin osallistujia tuettiin alueellisen yhteistoimintaverkoston rakentamisessa. Kokonaisuutta syvennettiin oppilaanohjausta ja koulun itsearviointia koskevalla ajankohtaisella kirjallisuudella. Omien työkäytäntöjen kriittisen arvioinnin rinnalla tarkasteltiin omien vallitsevien työtapojen suhdetta oppilaanohjausta sivuaviin teorioihin. Tavoitteena oli siten syventää oman työn tietoista hallintaa.

Koulutusohjelmissa oli mukana ohjaajia eri koulumuodoista. Osallistujat kokivat tämän

rikkaudeksi, koska ohjaukseen liittyviä kysymyksiä pystyttiin tarkastelemaan jatkumona elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Toisaalta koulutusohjelma hajautui sisällöllisesti, eikä kehittämistehtävissä päästy riittävästi verkottumaan. Kehittämishankkeet olivat suuremmaksi osaksi yksilöllisiä tai oppilaitoskohtaisia. Yhteisen kokoavan teeman löytäminen ja jakaminen valtakunnalliseksi työväliseksi oli siinä vaiheessa jo osanottajien pienen lukumääränkin takia vaikeaa.

4.3 Koulutusohjelmien tuloksia ja arviointia

Osanottajien hankkeissa paistoi rohkeus ilmaista oma olemassaolo työyhteisössä, ja palautteiden mukaan projekti tuki kunkin osallistujan työn tietoisempaa hallintaa. Projektien aikana työstetyt kehittämishankkeet ennakoivat koulutusrakenteiden avautumista. Ohjausta ei voinut tarkastella enää vain yksittäisen opinto-ohjaajan toimenkuvasta tai näkökulmasta käsin. Käytetty koulutusmalli mahdollisti työn arvioinnin avautuvasta perustehtävästä käsin. Laajempi tarkastelu kuvasi myös ohjauksen yhteistyöverkoston merkityksen kasvamisesta sekä oppilaitoksen sisällä että oppilaitoksen ulkopuolella.

Projektin aikana oppilaitoskohtaiset kehittämishankkeet liittyivät nuorisoasteen koulutuskokeiluihin, luokattoman lukion ohjaukseen, oppilaitosten yhteistyökokeiluihin, maahanmuuttajien ohjaukseen, luokanvalvojen ja ohjaajien yhteistyöhön, opinto-ohjaajan rooliin ja ohjauksen työnjakoon työyhteisössä, opinto-ohjaajan perustehtävän tarkasteluun hajautetussa hallintokulttuurissa, opiskelun ohjaamiseen ja oppilaskeskeisten työmenetelmien käyttöönottoon, oppilashuoltoon sekä yleisiin elämänhallinnan ja työssä jaksamisen kysymyksiin.

Kunkin osallistujan oman työn kehittämisen lisäksi koulutusohjelman tulokset olivat merkittäviä ohjaajille suunnatun täydennyskoulutuksen kehittämisen kannalta (tutkimusongelma 3). Käytetty työmenetelmä koettiin työlääksi, mutta sen avulla oli mahdollista kehittää valmiuksia oman työn itsearviointiin. Käytettyä koulutusmallia arvioitiin ja sen painotuksia tarkennettiin arviointitulosten perusteella jo työn edetessä. Ohjaus on ihmissuhdeammatti, joka edellyttää pohdintoja työn taustalla olevista arvoista ihmiskäsityksistä, todellisuuskäsityksistä, tiedonkäsituksesta ja oppimiskäsityksestä. Sen vuoksi käytetyssä koulutusmallissa oli jo laajennettu perinteistä kehittävää työntutkimusta kokemuksellisen oppimisen periaatteella ja reflektiivisen ammattikäytännön analyysillä (Nykänen & Vuorinen 1991b, 73-80).

Koulutusohjelmien toteutuksen aikana tulosohjausta alettiin soveltaa oppilaitoksissa, jolloin omien työkäytäntöjen arviointi ja oppivan organisaation lähestymistapa alkoivat korostua toiminnan suunnittelussa. Tällöin perinteinen kehittävän työntutkimuksen vaihemalli arvioitiin liian hitaaksi ja raskaaksi työvälineeksi. Projektista saatujen kokemusten ja tulosten sekä osallistujilta saadun palautteen mukaan oli mahdollista keventää ja tarkentaa koulutusmallia laajempaan käyttöön seuraavissa luvuissa kuvatuissa valtakunnallisissa projekteissa.

5 KOULUTUSJÄRJESTELMÄN RAKENTEELLISET MUUTOKSET 1991-1996

5.1 Koulutusjärjestelmän muutokset ja oppilaanohjaus

Oppilaanohjaajan työn kehittäminen –koulutusohjelmien toteuttamisen aikana 1990-luvun alussa käynnistyi koulutusjärjestelmäämme koskeva uudistus, joka eteni kaikilla kouluasteilla samansuuntaisesti. Monet uudistukset liittyivät hyvin läheisesti oppilaanohjaukseen. Valtioneuvoston hyväksymän koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelman 1991-1996 sekä vuosia 1994-96 koskevan tarkisteen (Vnp 18.6.1993) mukaan tavoitteena oli kehittää koulutus- ja tutkintojärjestelmää aiempaa selkeämmäksi ja kansainvälisesti vertailukelpoiseksi. Lisäksi pyrittiin yhdistämään opetustoimen hajanaista lainsäädäntöä. Tavoitteena oli yksinkertainen perusrakenne ja yksilöiden valintoihin vastaava joustavuus. Eri oppilaitosten ja koulutusmuotojen välisiä raja-aitoja pyrittiin madaltamaan. Oppimistapaa, opetussisältöjä ja opetuksen järjestämistä koskevaa ohjausta vähennettiin ja perustutkintoja laaja-alaisesti. Samanaikaisesti uudistuva talous- ja hallintokulttuuri korosti opetustunteina mitattavien panostuotosten sijaan oppimistuloksia ja oppilaitoksissa tehtävän kehittämistyön merkitystä.

Kehittämissuunnitelmien tavoitteiden suuntainen kehittämistyö eteni kaikilla kouluasteilla samanaikaisesti, ja vuosia 1991-1996 koskevat toimenpiteet on jo pääosin toteutettu. Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteet on vahvistettu (Opetushallitus 1994b, 1994c) ja niissä määritellään opetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja sisällöt. Ammatillista koulutusta varten opetushallitus (1994a, 1994d) julkaisi ensimmäisessä vaiheessa opetussuunnitelmien uudistuksen yleiset periaatteet ja kaikille yhteisten opintojen tavoitteet. Keväällä 1995 julkaistiin alakohtaiset toisen asteen opetussuunnitelmien perusteet. Lisäksi keväällä 1996 julkaistiin ammatillisen koulutuksen opistoasteen opetussuunnitelmien perusteet. Nuorisoasteen koulutuskokeilut käynnistyivät vuonna 1992, ammattikorkeakouluopintoja koskeva lainsäädäntö astui voimaan vuoden 1995 alussa, ja kesäkuussa 1995 päätettiin ensimmäisten vakinaisten ammattikorkeakoulujen perustamisesta.

Kehittämissuunnitelmissa kuvatut muutokset edellyttivät oppilaanohjauksen ja sitä kautta myös ohjaajien perus- ja täydennyskoulutuksen arviointia sekä koko ohjaustoiminnan tavoitteiden

tarkennuksia. Seuraavissa kappaleissa on koottu ohjaukseen kytkeytyviä eri kouluasteille annettuja kehittämistavoitteita, jotka olivat pohjana tässä tutkimuksessa myöhemmin kuvattaville valtakunnallisille kehittämisprojekteille Ohjaus ja tutorointi ammattikorkeakouluissa 1994-1995, Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet 1995-1996 sekä Ammattikorkeakoulujen ohjaustoiminta avoimissa oppimisympäristöissä 1996-1997. (vrt. Vuorinen & Välijärvi 1994, 28-34; Opinto-ohjaajakoulutuksen kehittäminen Jyväskylän yliopistossa 1995, 10-17; Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio 1995, 2-5; Vuorinen 1996, 9-15.)

Peruskoulu. Kehittämissuunnitelman oppilaitos määrittelee opetussuunnitelmassaan omaleimaisuutensa valtioneuvoston päättämän tuntijaon rajoissa. Opetussuunnitelma palvelee oppilaitoksen toiminnan organisointia, ja ennen kaikkea se antaa oppilaalle ja hänen vanhemmilleen tietoa henkilökohtaisen opinto-ohjelman laatimiseksi. Tuntijaot voivat poiketa eri kouluissa ja saman koulun sisälläkin toisistaan. Yläasteella opetussuunnitelma voidaan laatia joko hajautetusti tai kurssimuotoisesti. Lähtökohtana on kuitenkin se, että oppilaalla tulee olla mahdollisuus jatkaa opintojaan seuraavalla kouluasteella, vaikka hän olisi opiskellut oppiainetta vain valtakunnallisen tuntijaon määrittämän minimimäärän.

Toisen asteen koulutus. Valtioneuvoston päätöksen mukaan lukion opinnot ja ammatillisissa oppilaitoksissa suoritettavat opinnot, muodostavat toisen asteen koulutuksen. Lisäksi koulutusta järjestetään oppisopimuskoulutuksena. Nykyiset opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 1994a, 1994b) linjaavat lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa opetuksen lähtökohtia monella tapaa perinteisestä poiketen Uudet tutkintorakenteet, valinnaisuuden huomattava lisääntyminen tuntijaossa sekä opetussuunnitelman moduulirakenne (opintokokonaisuudet, opintojaksot) loivat mahdollisuuksia luokattomuuteen ja joustaville opetuksellisille ratkaisuille. Opetussisältöjen aiempaa olennaisesti väljempi määrittely ja opetussuunnitelman prosessiluonne vahvistivat koulun roolia opetussuunnitelman laadinnassa. Opetussuunnitelman perusteet mahdollistivat myös oppilaitosten yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen tehostaminen. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 28.)

Lukio. Lukioissa siirryttiin uusiin opetussuunnitelmiin kuntien päätöksillä asteittain syksystä 1994. Tämän myötä käyttöön otettu tuntijako sallii opiskelijan itse valita vähintään 40 % opiskelemiensa kurssien kokonaismäärästä. Osan näistä valinnoista tulee suuntautua kaikille yhteisten aineiden opintojen syventämiseen, mutta varsin paljon opinnoista voi suuntautua myös

oppiaineiden rajat ylittäviin soveltaviin kursseihin Lukion oppimäärä edellyttää vähintään 75 kurssin opiskelua. Mitä laajemman ohjelman opiskelija itselleen valitsee sitä suuremmaksi itse päätettävien opintojen osuus kasvaa. Lukiossa suoritettavien opintojen ylärajaa ei enää säädöksillä määritellä. Koulun mahdollisuudet luoda opetustarjontaa luonnollisesti asettavat rajat valintavaihtoehdoille. Opiskelijan ohjelma voi sisältää myös muissa oppilaitoksissa tai ulkomailta suoritettavia opintoja.

Lukiossa joustavuutta lisäsi myös uudistettu ylioppilastutkinto. Sen kehittämistä pohtinut työryhmä jätti esityksensä kesällä 1993 (Ylioppilastutkinnon kehittämistyöryhmä 1993) ja asetus ylioppilastutkinnosta (1000/94) vahvistettiin 21.11.1994. Tutkinto säilyi ainejakoisena, mutta sen voi hajauttaa enimmillään kolmelle perättäiselle suorituskerralle. Näin opiskelijalla on enemmän ajallista joustavuutta valmistautua tutkintoon, ja hän voi halutessaan painottaa eri vuosina eri aineiden opiskelua sekä keskittyä samalla vastaavaan osaan tutkintoa. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 28-37.)

Toisen asteen ammatillinen koulutus. Opetusministeriön päätöksessä (78/011/94, 7.6.1994) ammatillinen tutkinto määritellään tavoitteelliseksi, laaja-alaiseksi kokonaisuudeksi, joka antaa pätevyyden johonkin ammatillista asiantuntemusta edellyttävään alueeseen tai ammattiin. Ammatillinen suuntautuminen tapahtuu tutkinnon sisällä, ja tutkintoihin voi liittää muiden koulutusalojen opintoja.

Valtioneuvoston 18.6.1993 hyväksymän kehittämissuunnitelman mukaan silloinen perus- ja erikoistumislinjajärjestelmä purettiin. Peruskoulupohjaisen ammatillisen koulutuksen rakenne muutettiin pääosin rinnakkaisesta peräkkäiseksi. Tutkintoon kuuluvia opintoja voitiin joustavammin korvata opiskelijan aikaisemmillä opinnoilla tai työkokemuksella. Tutkintojen nimellislaajuudet (80, 120, 140 tai 160 opintoviikkoa) määritellään koulutuslohkoittain ja -aloittain opetusministeriön rakennepäätöksellä. Tutkinnot muodostuvat suoritetuista opintokokonaisuuksista, joista osa voi olla muulta koulutusosalta tai yhteisiltä aloilta. Opetussuunnitelman moduulirakenteeseen siirtyminen mahdollistaa aiempaa paremmin erilaisten opintojen yhteensovittamisen opiskelijoiden valintojen pohjalta.

Vapaasti valittavien opintokokonaisuuksien vähimmäislaajuus on 80 ov:n tutkinnoissa 5 ov ja 120 ov:n tai laajemmissa tutkinnoissa 10 ov. Enimmäislaajuus määritellään tutkintokohtaisissa

opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa. Oppilaitos suunnittelee vapaasti valittavien opintokokonaisuuksien tarjonnan yhteistyössä alueen muiden oppilaitosten kanssa. Opiskelija voi valita näitä opintoja kiinnostuksensa ja ammatillisen suuntautumisensa mukaan eri oppilaitoksista tarjonnan mukaan. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 30-32.)

Opistoasteen opetussuunnitelmien perusteet otettiin käyttöön 1.8.1996. Opistotutkintojen laajuus on 80-180 ov. Peruskoulupohjainen opiskelija voi suorittaa opistotutkinnon vain toisen asteen ammatillisen perustutkinnon jälkeen tai sitä vastaavien opintojen jälkeen, jolloin perustutkintoa vastaavalla alalla opistotutkinnon opintoajan tulee lyhentyä 20 - 60 ov. Aikaisemman tutkinnon hyväksilukemisen periaatteet määriteltiin tarkemmin tutkintokohtaisesti. Kokonaisuudessaan tutkinnot muodostuivat perusopinnoista, ammattiopinnoista ja vapaasti valittavista opinnoista, harjoittelusta ja opinnäytetyöstä. (Opetushallitus 1996.)

Korkea-asteen koulutus. Korkea-asteen koulutuksen muodostavat ammattikorkeakoulut sekä tiede- ja taidekorkeakoulut. Ammattikorkeakoulut ovat yksi- tai monialaisia, pääsääntöisesti useasta oppilaitoksesta muodostettuja yhtymiä, jotka voivat järjestää myös muita ammatillisia tukintoja. Ammattikorkeakouluopintoja koskeva lainsäädäntö astui voimaan vuoden 1995 alussa ja kesäkuussa 1995 päätettiin ensimmäisten vakinaisten ammattikorkeakoulujen perustamisesta.

Valtioneuvoston 18.6.1993 hyväksymän koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelman vuosia 1994-96 koskevan tarkisteen mukaan taide- ja tiedekorkeakoulujen muodostaman yliopistolaitoksen rakenteen kehittämiseksi osa silloisista korkeakouluista suunniteltiin yhdistettäväksi laaja-alaisemmiksi kokonaisuuksiksi. Lisäksi tavoitteena oli sovittaa ammattikorkeakoulujen ja korkeakoululaitoksen rakenteen ja tutkintojen kehittämistoimet yhteen. Tavoitteena oli myös tiede- ja taidekorkeakoulujen perustutkintojen rakenteen uusiminen pääsääntöisesti kaksiportaiseksi alakohtaisen arvioinnin pohjalta. Tutkintorakenne voi vaihdella korkeakouluittain. Koulutusohjelmia pyrittiin kehittämään aiempaa laaja-alaisemmiksi ja samalla tavoitteena oli poistaa opiskelijoiden liikkuvuuden esteitä. Lisäksi tavoitteena oli kehittää avointa yliopisto-opetusta ja valmistella perusteet, jotka lisäävät opiskelijoiden mahdollisuuksia edetä avoimesta yliopisto-opiskelusta tutkinto-opiskeluun aiempaa joustavammin.

Aikuiskoulutus. Aikuiskoulutukseen kuuluvat mm. aikuislukiot, kansanopistot, kansalais- ja työväenopistot, ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset, avoin yliopisto, oppisopimuskoulutus ja vapaa sivistystyö. Opiskelijoilla on lisäksi mahdollisuus suorittaa ammatillisia tutkintoja näyttökokeina.

Valtioneuvoston tavoitteena oli riittävän laaja, sisällöltään korkeatasoinen ja opetusmuodoiltaan nykyaikainen perus- jatko ja täydennyskoulutuksen tarjonta. Näin pyrittiin joustavasti vastaamaan työelämän muutoksiin, kansainvälistymiseen ja laaja-alaisemmaksi muuttuvan peruskoulutuksen tarpeisiin. Koulutuksen kehittämisessä painotettiin yrittäjyyttä, omaehtoisuutta ja kansallisia erityispiirteitä. Lisäksi aikuisia varten luotiin koulutusjärjestelyt, jotka ottavat tasavertaisesti huomioon koulutuksen ja työkokemuksen avulla hankitun ammattitaidon.

5.2 Siirtyminen tulosohjauksen

Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1991-1996 todettiin, että suunnitelmakaudella siirrytään oppilaitoksissa tulosohjaukseen ja -budjettiin. Tulosohjaukseen siirtymisellä pyrittiin lisäämään koulutuksen tuloksellisuutta, taloudellisuutta ja toimintojen joustavuutta. Tavoitteena oli, että oppilaitokset voivat päättää annettujen yleistavoitteiden ja toimintamäärärahojen rajoissa entistä itsenäisemmin toiminnastaan ja taloudestaan (Lyytinen, 1993, 4). Suunnitelman mukaisten uudistusten myötä koulutuksen tuloksellisuuden arviointi korostuu kaikissa koulu- ja oppilaitosmuodoissa. Tämän johdosta pyrkimyksenä oli kehittää sekä valtakunnallisia että oppilaitosten itsearviointiin perustuvia arviointimenetelmiä ja tuloksellisuuden mittareita.

Tulosohjaukseen siirryttäessä ohjaus näytti nousevan yhdeksi keskeiseksi arviointikohteeksi. Ohjauksen laadun ja tuloksellisuuden arviointi on monitasoinen kysymys, koska ohjaus sinänsä on vaikeasti määriteltävä toiminta ja sitä tulkitaan usein omien mielikuvien, kokemusten tai eri tieteisiin pohjautuvien käsitteellisten määritelmien kautta. Suomessa ohjauksella on vahvat perinteet ja ohjausjärjestelmämme on kansainvälisesti arvostettu. Ohjauksen perustehtävän arvioinnin avulla on mahdollista kohdentaa jo olemassa olevaa asiantuntijuutta vastaamaan muuttuviin ohjaustarpeisiin. Toisaalta arvioinnin avulla voidaan yksilöidä uusia ohjauksen kohteita ja kehittää tarvittavia työmuotoja.

Arvioinnissa ohjauksen asemaa ja perustehtävää kannattaa tarkastella sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Ohjauksen arviointi on ajankohtainen kysymys Euroopan unionin jäsenmaissa, sillä ohjaus- ja neuvontapalvelujen saatavuus ja niiden kehittäminen ovat keskeisiä tavoitteita tietoyhteiskuntaan, elinikäiseen oppimiseen ja oppivaan organisaatioon liittyvissä strategioissa. Ohjauksen arviointia EU:ssa on käsitelty esim. Petra-ohjelmaan kuuluneessa ENIGMA - projektissa (Enhancing the Quality of Standard of Information and Guidance Materials and Standard of Practice). Ohjauksen arvioinnille esitettiin projektissa kolme perustetta. Teollisuusyhteiskunnasta tietoyhteiskuntaan siirtyminen edellyttää työntekijöiltä joustavuutta ja laajalaisempaa asiantuntijuutta. Instituutioiden merkitys ohenee ja ammatillista suuntautumistaan suunnittelevan yksilön vastuu omasta tulevaisuudestaan korostuu. Tämä merkitsee ohjauksen tavoitteiden uutta painotusta. Koulutusammatin ja työammatin suhde ei ole yksiselitteinen ja omien valintojen jatkuva arviointi korostuu koko elämää kattavan oppimispolun aikana.

Julkisin varoin toteutettuja palveluja on vähennetty myös muissa unionin jäsenmaissa. Arvioinnilla on pyritty tarkastelemaan, miltä osin palveluja voidaan tehostaa ja miltä osin ne ovat yksityistettävissä. Määrärahojen vähentäminen on myös vaikuttanut ohjauspalvelujen saatavuuteen. Julkishallinnon tehtävä palvelujen rahoituksesta ja valvonnasta on siirtynyt vahvemmin palvelujen arviointiin. Yhteiskunnan rahoittamien ohjauspalvelujen täytyy siten osoittaa oma korkea laatunsa ja tehokkuutensa suhteessa yksityisiin palvelujen tarjoajiin. Ohjaajina työskentelevät joutuvat määrittelemään toimintansa perusteet toisaalta palvelujen rahoittajille ja toisaalta palvelujen käyttäjille. Mikä on ohjauksen uusi perustehtävä, ja miten taataan sen laatu avautuvissa rakenteissa? (Bartholomeus & Brongers & Kristensen 1995, 5-8.)

Arviointiin sisältyy myös ohjauksen etiikka. Mitkä ovat perusteet oppilaitosten markkinoinnille? Pyritäänkö oppilaitokseen saamaan mahdollisimman paljon opiskelijoita oman toiminnan rahoituksen turvaamiseksi? Missä määrin informoidaan mahdollisuuksista suorittaa tutkintojen osia eri koulutusyksiköissä? Pyritäänkö pitämään opiskelijat kaikin mahdollisin keinoin omassa oppilaitoksessa? Kenen ehdoilla ohjausjärjestelmä toimii?

Työvoiman ja opiskelijoiden liikkuvuuden edistämiseksi tarvitaan toimivaa ohjausverkostoa kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. Ohjauksen arviointia ja laatua koskeva keskustelu on tarpeen eri ohjausjärjestelmien yhteistyön kannalta. Lisäksi yhteisten periaatteiden tunnistaminen helpottaa yhteiskäytössä olevien ohjausmateriaalien tuottamista.

Edellä kuvatut perusteet arvioinnille ovat osin samansuuntaisia kuin Suomessa. Näiden lisäksi vuosina 1994-1996 käyttöön otetut uudet opetussuunnitelmat ja tutkintorakenteet merkitsevät, että ohjausta kannattaa tarkastella pitkäkestoisena kokonaisuutena ja käytännön toimintana oppilaitoksissa opiskelijan, ohjaajan, oppilaitoksen ja yhteiskunnan näkökulmista. Ohjauksen aseman määrittelyssä kannattaa koota ydinkysymyksiä, joiden kautta oppilaitos voi laatia ohjaussuunnitelman osaksi oppilaitoksen opetussuunnitelmaa. Ohjaussuunnitelmassa tulisi olla sekä strateginen että toiminnallinen taso. Samat ydinkysymykset voivat olla myös ohjauksen arvioinnin ja kehittämisen lähtökohtina peruskoulussa, lukioissa, ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa.

Ohjauksen arviointiin liittyvää tukimateriaalia koottiin opetushallituksen koordinoiman oppilaitosten itsearviointimallien kehittämisen projektin osana vuosina 1994 - 1995. Projektin yhteydessä laadittiin raportti (Vuorinen 1995), jossa tarkasteltiin oppilaanohjausta oppilaitoksen toiminnan sisäisenä ja ulkoisena arviointikohteena. Raportissa ei vielä edetty varsinaisten arviointimenetelmien tasolle, koska eri oppilaitokset voivat painottaa ohjauksen tavoitteita koulutustehtävänsä mukaisesti. Lisäksi arvioinnin teki problemaattiseksi se, että sama tarkasteltava asia saattaa tuloksellisuuden arvioinnin yhteydessä saada eri tulkintoja sen mukaan, kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Tätä taustaa vasten raportissa olevia kysymyksiä voitiin hyödyntää oppilaitoksissa arvioinnin kohteiden ja eri ulottuvuuksia huomioon ottavien arviointivälineiden laatimiseen. Käytännössä raportti toimi pohjana seuraavissa luvuissa kuvattaville projekteille

6 OHJAUS KOULUTUSKOKEILUISSA 1990-LUVULLA

1990-luvun alussa käynnistyneiden ammattikorkeakoulukokeilujen ja nuorisoasteen koulutuskokeilujen tavoitteena oli kehittää erilaisia ratkaisumalleja koulujärjestelmän kehittämistä varten. Kokeilutoimintaa käytännössä ohjaavia lähtökohtia säädöksissä olivat opiskelijan mahdollisuus yksilöllisen opinto-ohjelman muodostamiseen, oppilaitosten yhteistoiminta opetuksen järjestämisessä sekä pyrkimys koulutuksen tason nostamiseen. Nämä yhdessä kiinnittivät huomion oppimisen laatuun ja uusien oppimisen muotojen kehittämiseen.

Kokeilujen keskeiset elementit tiivistettiin ensimmäisinä vuosina saatujen kokemusten ja kansainvälisen arvioinnin pohjalta (Numminen & Lampinen & Mykkänen 1996, 3-4). Opiskelijalla tulisi olla oikeus ja käytännössä mahdollisuus rakentaa oma opinto-ohjelmansa aikomansa tutkinnon puitteissa kaikesta siitä koulutustarjonnasta, jonka paikkakunnan oppilaitokset tarjoavat. Vastaavasti opettajalla tulisi olla oikeus ja käytännössä mahdollisuus työskennellä paikallisen/alueellisen oppilaitosten yhteistyöverkoston kaikissa oppilaitoksissa. Oppilaitosverkostolla tulisi olla oikeus ja käytännössä mahdollisuus kohdentaa voimavaroja yhdessä hyväksytyyn yhteisen työjärjestyksen mukaan eri oppiaineisiin, opintoprojekteihin ja muihin yhteisiin kehittämishankkeisiin. Lisäksi oppilaitosverkoston tulisi kehittää toimivat yhteydet työelämään siten, että työssä oppimista käytetään luontevasti tärkeänä oppimisen muotona.

Kokeilutulosten perusteella näytti siltä, että opiskelijoiden halukkuus ja käytännön taito muodostaa itselleen oppilaitosrajat ylittäviä opinto-ohjelmia oli huomattavan suuri, mutta valinnaisuuden toteutumisen esteitä olivat: 1) koulutusrakenteisiin liittyvät tekijät (tuntijako, opetussuunnitelmakeskeisyys vs. opinto-ohjelmakeskeisyys, tutkintorakenne), 2) oppilaitosten yhteistoimintaperinteen puuttuminen ja siitä seuraavat käytännölliset ongelmat sekä 3) oppiainekeskeisyys, mikä ilmeni oppilaitoksissa opiskelijoiden valintamahdollisuuksien eli oikeuksien rajoittamisena.

Kokeiluyksiköt arvioivat henkilökohtaisen ohjauksen tarpeen lisääntyneen valinnaisuuden myötä. Tietoa tarvitaan aiempaa enemmän oman ja muiden oppilaitosten opintojen sisällöstä. Kun henkilökohtaisen ohjauksen lisäämiseen opinto-ohjausresurssin puitteissa ei ollut mahdollista, on kokeiluissa jouduttu etsimään muita keinoja. Käytännössä ohjausvastuuta on

jaettu oppilaitoksissa ryhmänohjaajille, opettajatutoreille ja opiskelijatutoreille. (Numminen ym. 1996, 38-39.)

Kokeiluihin liittyen käynnistettiin opetusministeriön tuella teemaan liittyviä koulutusohjelmia sekä nuorisoasteen koulutuskokeiluissa (Heinolan kurssikeskus) että ammattikorkeakoulukokeiluissa (Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu, Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu). Nuorisoasteen ohjausta koskeva kehittämistoiminta jatkuu edelleen Heinolan kurssikeskuksen koordinoimana ja toiminnan tuloksia voidaan käyttää tämän tutkimuksen tulosten vertailuaineistona.

Kokeiluja koskevan tiedottamisen tehostamiseksi opetushallitus järjesti lisäksi koulutusta alueellisille tiedottajille, jotka puolestaan kouluttivat opinto-ohjaajia alueellisissa tapaamisissa. Kokeilujen alkuvaiheessa Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu järjesti kokeiluissa mukana oleville opinto-ohjaajille työkokouksia, joissa selviteltiin ohjauksen laajenemista ja painopisteiden muuttumista kokeilujen myötä. Näissä kokouksissa voitiin koota ydinkysymyksiä, joita hyödynnettiin seuraavassa luvussa kuvattavassa valtakunnallisessa projektissa.

7 OHJAUS JA TUTOROINTI AMMATTIKORKEAKOULUISSA - PROJEKTI 1994-1995

7.1 Projektin taustaa ja tavoitteet

Ohjaus ja tutorointi ammattikorkeakouluissa -projekti 1994-1995 perustui 21.1.1994 opetushallituksessa projektipäällikkö Ulla Nummisen johdolla käytyyn neuvotteluun, jossa sovittiin, että Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulu, Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja Pohjois-Karjalan väliaikainen ammattikorkeakoulu yhdessä suunnittelisivat ja toteuttaisivat koulutusprojektin, jonka kohderyhmäksi määriteltiin kaikki ammattikorkeakoulukokeiluissa olevat oppilaitokset. Tavoitteena oli, että kukin kokeiluun osallistuva oppilaitos lähettäisi koulutukseen yhden opinto-ohjaajan lisäksi 1-2 asiasta kiinnostunutta opettajaa. Opiskelijoiden osuus projektissa tuli mukaan oppilaitoskohtaisissa kehittämishankkeissa.

Koulutusprojektin suunnitelman (Lehtinen & Tarkiainen & Vuorinen, 1994) mukaan tavoitteena oli tarkastella väliaikaisia ammattikorkeakouluja uudenlaisina oppimisympäristöinä ja pyrkiä ohjausjärjestelmää kehittämällä tukemaan muutoskehitystä. Kyse oli kulttuurimuutoksesta, jossa opettajien työn painopisteet siirtyvät eksperttimäisestä tiedonjako-opettamisesta yhteissuunnitteluun, oppimisen ohjaukseen ja kehittävään arviointiin. Toisin sanoen kyse on uudistavasta oppimisesta, johon liittyy uusien opetuskäytäntöjen tuottaminen ja uusien pedagogisten ratkaisujen kehittäminen (hankkeet, opetuskokeilut).

Koulutuksen tavoitteissa nousi esille koko ohjaustoiminnan jäsentäminen väliaikaisissa ammattikorkeakouluissa järjestelmätasolla, oppilaitostasolla ja yksilötasolla. Näytti siltä, että uudet koulutusratkaisut lisääisivät jokaisen opettajan vastuuta ohjaustoiminnasta, joten koulutuksen aikana tarkasteltiin ohjauksen kokonaisuutta ja ohjauksen työnjaon erilaisia mahdollisuuksia. Opiskelijoiden yksilöllisten kehittämistarpeiden ja valmiuksien tunnistaminen sekä oppimisprosessin ohjaaminen näyttivät keskeisiä elementtejä uuden tutor-opettajan kehittämisessä.

Koulutusprojektin aikana edellä kuvattuja tavoitteita yksilöitiin oppilaitostasolla. Tavoitteena oli selventää ohjauksen kohteiden ja työnjaon uusia mahdollisuuksia ja lisätä eri kokeiluyksiköiden välistä yhteistyötä ja sitä kautta saatavia synergiaetuja. Tavoitteena oli myös, että osallistujat toi-

misivat oppilaitoksissaan avoimen ohjausilmaston ja ohjausideologian muutosagentteina sekä rohkaisivat ja tukisivat kehittämisprojektien kautta kollegojaan uusintamaan omaa toimintaansa. Lisäksi tavoitteena oli kehittää opiskelijatutorointia osana ammattikorkeakoulujen ohjausjärjestelmää.

Koulutukseen sisältyi kokeiluyksikön ohjaustoiminnan arviointia ja mahdollisten uusien painopistealueiden ja kehittämiskohteiden määrittelyä. Tähän liittyi tutoroinnin mahdollisuuksien jäsentäminen työmuotona. Jäsentämiseen liittyi tutortoiminnan käynnistäminen tai jo alkaneen toiminnan arvioiminen ja kehittäminen kokeiluun osallistuvissa oppilaitoksissa. Tutortoiminta olisi siten yksi koulutuskokeilun kontekstiin kytkeytyvä osaelementti. Kokeilujen luonteeseen liittyi erilaisten vaihtoehtojen tarkastelu ennen järjestelmän vakiinnuttamista, joten koulutusprojekti on tutkimuksen kautta liitettävissä myös osaksi valtakunnallista kokeilujen arviointia. Tämän tutkimuksen näkökulmasta projektin tulokset liittyvät ensisijaisesti ohjauksen kokonaistilanteen arviointiin koulutusjärjestelmässämme (tutkimusongelma 1).

7.2 Koulutusprojektin sisältö ja rakenne

Koulutus toteutettiin yhteistyössä Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun, Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuskeskuksen ja Pohjois-Karjalan väliaikaisen ammattikorkeakoulun yhteisprojektina yhteistyössä opetusministeriön ja opetushallituksen kanssa. Projektissa oli mukana kaikkiaan 168 osallistujaa ja 68 oppilaitosta. Projektin arviointiin liittyvät raportit koottiin yhteiseen tietokantaan 56 oppilaitoksesta.

Koulutusprojekti toteutettiin monimuoto-opiskeluna niin, että siihen orientoiva opiskelu, lähiopetus ja oman toiminnan kehittämiseen tähtäävä, ohjattu itse/pienryhmäopiskelu vuorottelivat. Koulutus rakentui seuraavista loogisesti etenevistä teemoista. Teemojen painotus ja valinta tehtiin osallistujien kanssa yhteissuunnitteluna seuraavissa vaiheissa:

1. Vaihe; koulutustarpeen täsmentäminen ja ohjausjärjestelmän itsearviointi. Koulutukseen osallistuville lähetettiin ennakkotehtävänä kysely tai kartoitus, josta ilmeni oppilaitoksen sen hetkinen tilanne ja oma näkemys tutorjärjestelmän kehittämisestä omassa yksikössä. Ennakkotehtävän tavoitteena oli tuottaa tietoa koulutuksen suunnittelun yksilöimiseksi ja toteutuksen pohjustusmateriaaliksi. Samalla ennakkotehtävä tuki koulutukseen orientoitumista.

2. *Vaihe; orientaatiojakso.* Orientaatiojakso toteutettiin kaksipäiväisenä kevätlukukaudella 1994. Tavoitteena oli luoda yleiskuva nykytilanteesta ja hahmotella orientaatioperusta jatkokehitykselle. Pyrkimyksenä oli tukea kunkin kokeiluyksikön ohjauksen toimintajärjestelmän jäsentämistä ja organisointia. Koulutuksen aikana käsiteltiin seuraavia keskeisiä teemakokonaisuuksia ja niihin liittyviä kysymyksiä:

- * Ammattikorkeakoulu oppimisympäristönä, työelämän muutokset ja tutkimus, andragoginen näkemys aikuisesta oppijana, itseohjautuva oppiminen ja uusi pedagogiikka
- * Ohjauksen/tutoroinnin käsitteet, ohjauksen toimintajärjestelmä, ohjauksen verkostot
- * Ohjauksen eksperttiys, käyttö- ja julkiteoriat
- * Ohjauksen/tutoroinnin uudet työmuodot (yksilö - ja ryhmäohjaus) ja lähestymistavat ammattikorkeakoulussa
- * Ohjauksen/tutoroinnin työnjako, opinto-ohjaaja, opettajat, tukihenkilöstö, opiskelijat
- * Ohjauksen suunnittelu, seuranta, arviointi
- * Informaali oppimisen tuki
- * Ohjauksen toimintajärjestelmän, tutoroinnin kehittämisprojekti
- * Moderni tekniikka ohjauksen ja ohjaajan apuna

Yhteisen osuuden lisäksi osa ajasta käytettiin yhteistoiminnalliseen projektien suunnitteluun pienryhmissä, jotka muodostettiin kehittämishankkeiden perusteella. Orientaatiojaksot toteutettiin siten, että valtakunnallinen yhteinen koulutus tapahtui viidessä eri tapahtumassa eri puolilla Suomea. Kukin kokeiluun osallistuva oppilaitos lähetti koulutuksen opinto-ohjaajan tai ohjauksen koordinoinnista vastaavan henkilön sekä 1-3 asiasta kiinnostunutta opettajaa.

3. *Vaihe; oppilaitoskohtainen kehittämisprojekti lähikoulutusjaksoineen.* Tavoitteena oli, että orientaatiojakson jälkeen kussakin koulutukseen osallistuneessa yksikössä alkaisi tutoroinnin kehittämisprojekti, jossa pyrittäisiin selkeästi kehittämään ohjauksen toimintajärjestelmää. Koulutukseen osallistujat toimivat ikään kuin pilotteina omissa työympäristöissään ja pyrkisivät aitoihin muutoksiin työkäytäntöjen parantamiseksi.

Välitehtäviin liittyi myös konsultaatiopalveluja siten, että koulutus rakennettiin kehittämisprojektien tarpeisiin. Lähijaksoihin (2 + 1 päivää) sisältyi tarvittaessa yhteisiä luentoja ja ajankoh-

taisia kokeilujen tilannekatsauksia. Kehittämishankkeet etenivät orientaatiojaksolla perustetuissa työryhmissä. Kukin kouluttaja vastasi oman ryhmänsä hankkeiden etenemisen tukemisesta. Työskentelyn edetessä arvioitiin suomalaisen järjestelmän suhdetta eurooppalaisiin vastaaviin järjestelmiin.

4. Vaihe; koulutusprojektin arviointi. Koulutusprojektin tuloksellisuuden arviointia varten järjestettiin kevätlukukaudella 1995 kahden päivän laajuinen arviointijakso. Jakson aikana arvioitiin käynnistyneitä hankkeita ja yksilöitiin tutortoiminnan jatkotavoitteita ammattikorkeakouluissa. Työskentelyn pohjana käytettiin tietokantaa, joka muodostettiin tammi-kuussa 1995 osallistujille lähetetyn, projektia koskevan arviointikyselyn pohjalta. Arviointipäivä oli tarpeellinen myös hankkeiden kehittämiseen sitoutumisen ja yhteisten kokemusten vaihdon kannalta.

7.3 Tuloksia projektin ensimmäisestä vaiheesta

Projektin loppuraportin (Lehtinen & Tarkiainen & Vuorinen 1995; Tarkiainen & Vuorinen 1998) mukaan valtakunnalliseen projektiin osallistuneet yksiköt arvioivat ohjaus- ja tutorjärjestelmän senhetkistä kehittämisen tilannetta osana ammattikorkeakoulun kokonaiskehittämistä. Projektin aikana käsiteltävät teemat ja niiden lopullinen painotus ja valinta suunniteltiin osallistujien kanssa yhdessä. Alueellisissa tapaamisissa tarkasteltiin ammattikorkeakouluja osana koulutusjärjestelmää sekä ohjauksen ja tutoroinnin asemaa tässä järjestelmässä. Samalla hahmoteltiin arviointitulosten perusteella kohdennettuja ja käynnistettäviä kehittämishankkeita. Hankkeet liittyivät mm. opiskelijavalintaan, tiedottamiseen, opiskelijoiden orientoitumiseen, vertaisryhmäohjaukseen, opettajien tutor-koulutukseen, oppilaitoksen ohjaustoimintojen organisointiin ja tutkimuksen ohjaamiseen.

Projektin tavoitteena ei ollut luoda yhtä keskitettyä ohjaus- ja tutorointimallia kaikkiin oppilaitoksiin, vaan osallistujat pohtivat yhdessä näkökulmia opiskelijakeskeisen palvelumuodon kehittämiseksi. Koulutukseen osallistujat toimivat pilotteina omissa työympäristöissään ja pyrkivät aitoihin muutoksiin työkäytäntöjen parantamiseksi. Projektin tulosten arvioimiseksi tehtiin keväällä 1995 projektiin osallistujille kysely, jossa tarkasteltiin ohjauksen ja neuvonnan tavoitteita, työmuotoja, toiminnan arviointia sekä kehittämiskohteita. Kyselyyn vastasivat 55 kokeiluyksikön edustajat ja vastauksista muodostettiin tietokanta.

Kyselyn avulla haluttiin toisaalta tuottaa tietoa suomalaisten ammattikorkeakoulukokeilussa mukana olleiden oppilaitosten ohjauksen ja neuvonnan kokonaistilasta, ja toisaalta kyselyn pyrkimyksenä oli luoda pohjaa oman oppilaitoksen ja kehkeytymässä olevan ammattikorkeakoulun ohjauksen ja neuvonnan kokonaisuuden jatkokehittelylle. Kyselyn tavoitteena oli siten luoda kokonaiskuva valtakunnallisesta tilanteesta ja samalla jäsentää kulloisenkin oppilaitoksen/ammattikorkeakoulun kehittämistä. Kyselyn perusyksiköksi valittiin oppilaitos. Tämä johtui pitkälle siitä, että useassa ammattikorkeakoulussa ei ollut esiintynyt koko ammattikorkeakouluyksikön tasoista kehittämistoimintaa. Projektin edetessä ohjaus-, tiedotus- ja neuvontapalvelut näyttivät nousevan yhdeksi keskeiseksi arviointikohteeksi koko ammattikorkeakoulun toiminnan näkökulmasta.

Vastausten mukaan monet kehittämishankkeet liittyivät suoraan ohjauksen käytännön toiminnan yksilöimiseen, mutta projektin päättövaiheessa alkoi korostua laaja-alaisten ohjaus-, tiedotus- ja neuvontapalveluiden organisoinnin suunnitteleminen, esim. opintotoimistojen kehittäminen. Kokonaisuuden kannalta oli myös keskeistä ohjauksen ja neuvonnan ulottaminen koko ammattikorkeakoulun eri strategioihin; työelämästrategia, pedagoginen strategia, henkilöstöstrategia, tiedotusstrategia (ulkoinen ja sisäinen tiedottaminen). Lisäksi ohjaus näytti kytkeytyvän aiempaa enemmän työelämäyhteyksien kehittämiseen sekä opinnäytetöiden ja yleensä ammattikorkeakoulujen tutkimustoimintaan. Koko toiminnan ytimenä on olemassa olevien verkostojen vahvistaminen sekä uusien yhteyksien rakentaminen valtakunnallisella, alueellisella ja paikallisella tasolla eri yhteistyökumppanien kanssa (toisen asteen koulutus, työhallinto, yliopistot ja muut korkeakoulut)

Ohjaus ja tutorointi ammattikorkeakouluissa -projektin päättövaiheessa keväällä 1995 vakinaistettiin ensimmäiset ammattikorkeakoulut, ja projektiin liittyvillä teemoilla oli monia yhtymäkohtia eri vakinaistamiskriteereihin. Ammattikorkeakoulujen vakinaistamista varten opetusministeriö asetti selvitysmiehen Aki Valkosen tekemään ehdotuksen ammattikorkeakoulujen vakinaistamismenettelystä. Selvitysmiehen tehtävänä oli laatia esitys ammattikorkeakoulujen perustamiseen ja niiden jatkuvaan kehittämisen turvaamiseen liittyvistä menettelytavoista. Tehtävänä oli myös luonnostella ehdotus toimilupien myöntämisessä käytettävistä yleisistä perusteista ja kriteereistä sekä lupamenettelystä.

Vuoden 1994 lopulla julkaistu raportti (Valkonen 1994) kosketti myös jatkuvan kehityksen turvaamiseksi tarvittavaa toiminnan arvioinnin ja siihen liittyviä seurannan järjestelmiä sekä niiden harmonisoimista tiedekorkeakoulujen vastaavien järjestelyjen kanssa tulevaisuudessa. Raportissaan selvitysmies otti kantaa koulutuspoliittisiin reunaehtoihin, toimilupaprosessiin ja jatkuvan kehityksen turvaamiseen liittyviin seikkoihin. Kyseessä oli merkittävä muutosprosessi, jota Valkonen halusi tarkastella arvioinnin muutosstrategioiden ja erilaisten toimintaympäristöjen kautta. Tällaisia toimintaympäristöjä ovat: konserniympäristö, palveluympäristö, ylläpitäjäympäristö, kilpailuympäristö, yhteistyöympäristö, oppimisympäristö, työympäristö ja tukiympäristö. Lisäksi ammattikorkeakoulujen jatkuvan kehittämisen turvaamiseksi niiden olisi otettava käyttöön uusia muutosdynamiikan ja sen hallinnan instrumentteja ja välineitä, jotta koulutusorganisaatioiden monimutkaiset toimintaympäristöt ja niiden kehittäminen onnistuisi. Käytännössä tämä tarkoittaa, että ammattikorkeakoulujen olisi luotava toimintoja, jotka edistävät a) palauteinformaation etsimistä ja saamista omasta toiminnasta, b) laatujohtamisen työkalujen käyttöönottoa, c) jatkuvan kehittämisen seurantaan liittyvän tietojärjestelmän käyttöönottamista, d) itsearvioinnin käyttöönottoa ja sen harmonisoimista ulkoisten arviointikäytäntöjen kanssa, e) omaehtoisen benchmarking-toiminnan aloittamista, f) omaleimaisen pedagogiikan ja siihen liittyvän strategian luomista.

Keskeisin ammattikorkeakoulun ympäristölleen tuottama lisäarvo on oppiminen koulutusprosessin sisällä. Ammattikorkeakoulujen on näin ollen muotoiltava ja mallitettava oma oppimisympäristönsä; sisäinen toimintaympäristönsä. Valkosen mielestä ammattikorkeakoulun oli määriteltävä ja selvennettävä sisäisen toimintaympäristönsä prosessit, tuotteet ja niiden kehittämisstrategia sekä asiakkuus, jotta keskeinen koulutusorganisaatioiden toimintatavoite laadukas oppiminen saavutettaisiin. (Tarkiainen 1994.) Vaikka termiä ohjaus ei suoraan valintakriteereissä ilmaista, niin silti ohjaus näytti olevan yhteisenä tekijänä useammassa eri valintakriteerissä.

Ohjaus ja tutorointi ammattikorkeakoulussa -projektin tulosten pohjalta päädyttiin esittämään seuraavanlaisia kehittämishaasteita uudelle ammattikorkeakoulujärjestelmälle sekä kohteita mahdollisille jatkoprojekteille. Yksilöidynnän kokonaiskuvan saamiseksi tulisi käynnistää ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja neuvontatoiminnan laaja-alainen kartoitus ja kehittämistoiminta. Ohjaava opettajuus ja uudet työn organisoitumisen muodot edellyttävät ammattikorkeakoulujen opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen tehostamista. Ammattikorkeakouluihin hakeville tarvitaan selkeämpää tietoa ammattikorkeakoulujen luonteesta ja asemasta koulutus-

järjestelmässämme. Oma laaja kokonaisuutensa on ammattikorkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittäminen suhteessa uusiin koulutusohjelmiin ja ammattitaitovaatimukseen. Ammattikorkeakoulujen tulisi arvioida, missä määrin opiskelijavalinnat hoidetaan opettajien omin voimin, ja mikä on mahdollisten ulkopuolisen konsulttien asema ja rooli valinnoissa.

Projektissa korostui myös opintojen alkuvaiheen ohjauksen järjestelmällinen kehittäminen. Ammattikorkeakoulujen on selvitettävä, miten tuloksellisesti toteutetaan oppimismahdollisuuksien ja -ympäristöjen esittely. Opiskelijan näkökulmasta on keskeistä oman henkilökohtaisen opinto-ohjelman suunnittelemisen ja arvioinnin käynnistäminen. Opintojen edetessä korostuu koko ohjausjärjestelmän kehittäminen koulutusprosessin sisällä; millä tavoin tuetaan valinnaisuutta ja uusien oppimisen muotojen (esim. opetusteknologia, monimuoto-opetus, projektioppiminen) haltuunottoa. Lähes kokonaan oli jäsentämättä koulutuksen päättymiseen liittyvän ohjaustoiminnan kehittäminen sekä koulutuksen jälkeisen palautejärjestelmän rakentaminen.

Yhteenvetona projektista suunniteltiin työväline, jonka avulla oppilaitokset pystyivät jäsentämään tätä monitasoista kysymystä toisaalta opiskelijoille, henkilöstölle ja sidosryhmille suunnattuna palvelujärjestelmänä, toisaalta yhtenä koulutusorganisaation keskeisenä toimintastrategiana (tutkimusongelma 2). Työvälineen ydin on ohjaustoiminnan suunnittelua ja arviointia tukeva kysymyksenasettelu, jota voidaan soveltaa eri koulutusorganisaatioissa ja ohjaajien peruskoulutuksessa. Kokonaisuutena projektin tulokset olivat pohjana uuden rajatun jatkoprojektin (ks. luku 12) suunnittelulle.

8 OHJAUS AVAUTUVISSA KOULUTUSRAKENTEISSA

8.1 Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995-2000

Ohjaus- ja tutorointi ammattikorkeakouluissa -projektin päättyessä julkaistiin koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995-2000 (VNp 21.12.1995). Kehittämissuunnitelmissa esitettiin monia koulutuspoliittisia linjauksia, jotka jälleen vaikuttavat merkittävästi ohjauksen perustehtävän uudelleenmäärittelyyn.

Suunnitelman mukaan koulutuksen kehittämisen keskeiset kriteerit ovat korkea laatu, koulutuksellinen tasa-arvo ja elinikäisen oppimisen periaate. Tavoitteina korostetaan myös kansainvälistymistä sekä koulutuksen ja työelämän yhteistyön lisäämistä.

Kehittämissuunnitelman mukaan tutkimuksen ja koulutuksen tietostrategiaohjelma toteutetaan vuoteen 2000 mennessä. Peruskoulun ala-asteen ja yläasteen hallinnollisen rajan poistaminen, vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun mahdollistaminen yläasteella, yhteishaun ja koko opiskelijavalintajärjestelmän kehittäminen, toisen asteen tutkintojen uudistaminen, toisen asteen koulutuksen yhteistyö, oppisopimuskoulutuksen kehittäminen, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen joustavammat koulutusjärjestelyt sekä työelämään siirtymistä tukevien palvelumuotojen kehittäminen vaikuttavat kaikki koulutuksen ja ohjauksen kokonaisuuden uudelleen arviointiin.

Nuorisoasteen koulutuskokeiluja jatketaan ja ammattikorkeakouluopetuksiksi kehitetään kaikki ammatillisen korkea-asteen koulutus ja suurin osa opistoasteen koulutuksesta. Tavoitteena on, että vuoteen 2000 mennessä ammattikorkeakouluja muodostuu noin 30. Aikuiskoulutuksen osalta valtioneuvoston tavoitteena on riittävän laaja, sisällöltään korkeatasoinen ja opetusmuodoiltaan nykyaikainen perus- jatko ja täydennyskoulutuksen tarjonta. Näin pystytään joustavasti vastaamaan työelämän muutoksiin, kansainvälistymiseen ja laaja-alaisemmaksi muuttuvan peruskoulutuksen tarpeisiin. Koulutuksen kehittämisessä painotetaan yrittäjyyttä, omaehtoisuutta ja kansallisia erityispiirteitä. Lisäksi aikuisia varten luodaan koulutusjärjestelyt, jotka ottavat tasavertaisesti huomioon koulutuksen ja työkokemuksen avulla hankitun ammattitaidon.

Suunnitelmakaudella astuu voimaan myös uusi koulutusta koskeva lainsäädäntö, jossa ohjaus määritellään opiskelijan oikeutena. Työministeriön asettaman (15.4.1996) Nuorten työvoimapalvelujen ja oppilaanohjauksen yhteistyöryhmän muistion (1998, 15-16) mukaan uudistuvalla lainsäädännöllä on seuraavia merkittäviä vaikutuksia ohjaukseen.

Uudessa lainsäädännössä oppilaitoksilta edellytetään aiempaa laajempaa yhteistoimintaa. Opetussuunnitelma tulee laatia siten, että se antaa opiskelijalle mahdollisuuden yksilöllisiin opintoja koskeviin valintoihin tarvittaessa myös muiden koulutuksen järjestäjien antamaa opetusta hyväksi käyttäen. Opiskelijalla on oikeus lukea hyväkseen toisessa oppilaitoksessa suoritettut opinnot, jotka ovat tavoitteiltaan ja keskeisiltä sisällöiltään opetussuunnitelman mukaisia. Koulutuksen ja ohjauksen tulee tukea siten elinikäisen oppimisen toteutumista.

Ammatillisessa koulutusta järjestettäessä yhteistyö elinkeino- ja muun työelämän kanssa laajentaa myös ohjauksen perustehtävää. Uudistuviin opetussuunnitelmiin sisällytetään vähintään puolen vuoden mittainen työssäoppimisen jakso. Jakson mielekäs toteuttaminen edellyttää oppilaitoksilta ja työnantajilta yhteistä suunnittelua aiempaa enemmän.

Uusi lainsäädäntö koskee myös koulutuksen rakennetta. Uudessa lainsäädännössä ei enää mainita erikseen peruskoulun ala- ja yläastetta. Jos ala- ja yläasteen välinen raja häviää myös valtioneuvoston tavoite- ja tuntijakopäätöksissä, se johtaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamiseen. Esimerkiksi tuntijakopäätöksellä ratkaistaan, missä vaiheessa ja millä volyyymillä opinto-ohjaaja antaa luokkamutoista oppilaanohjausta. Opetussuunnitelman perusteilla puolestaan muovataan opinto-ohjaajan toimenkuvaa. Opetussuunnitelman perusteisiin tulee tehtäväksi muutoksia myös uusien oppilasarviointia koskevien asetusten tullessa voimaan. Kouluaikaisen arvioinnin uudistus vaikuttaa kouluaikana tapahtuvan opiskelun ohjaukseen ja päättöarvioinnin uudistus jatko-opintoihin hakeutumisen ohjaukseen.

Peruskoulun oppilaiden huoltajille annetaan lakiesityksen mukaan entistä laajemmat mahdollisuudet valita lapsen koulu. Uuteen perusopetuslakiin tulee myös maininta erityisen tehtävän saavista kouluista. Näin ollen koulutustiedotuksen ja neuvontapalvelujen tulee ulottua myös oppilaitokseen tulevien oppilaiden huoltajiin.

Peruskoulun lisäopetus muuttuu entistä monimuotoisemmaksi ja joustavammaksi. Mm. yksilölliset opetussuunnitelmat, jatkokoulutukseen ohjaaminen ja työ- tai koulutuskokeiluvaiheet ovat mahdollisia piirteitä. Lisäopetukseen voidaan ohjata nuori vielä vuoden aikana peruskoulun suorittamisen jälkeen. Tämä saattaa myös merkitä lisääntyviä asiakasyhteistyötarpeita koulujen ja työvoimatoimistojen kanssa. Aikuislukio häviää lainsäädännöstä käsitteenä, ja aikuisopetusta koskevat opetussuunnitelman perusteet on sijoitettava osaksi perusopetuksen ja osaksi lukion opetussuunnitelman perusteita. Tämä muutos edellyttää aikuisopiskelijoiden ohjauksen kehittämistä myös lukioissa.

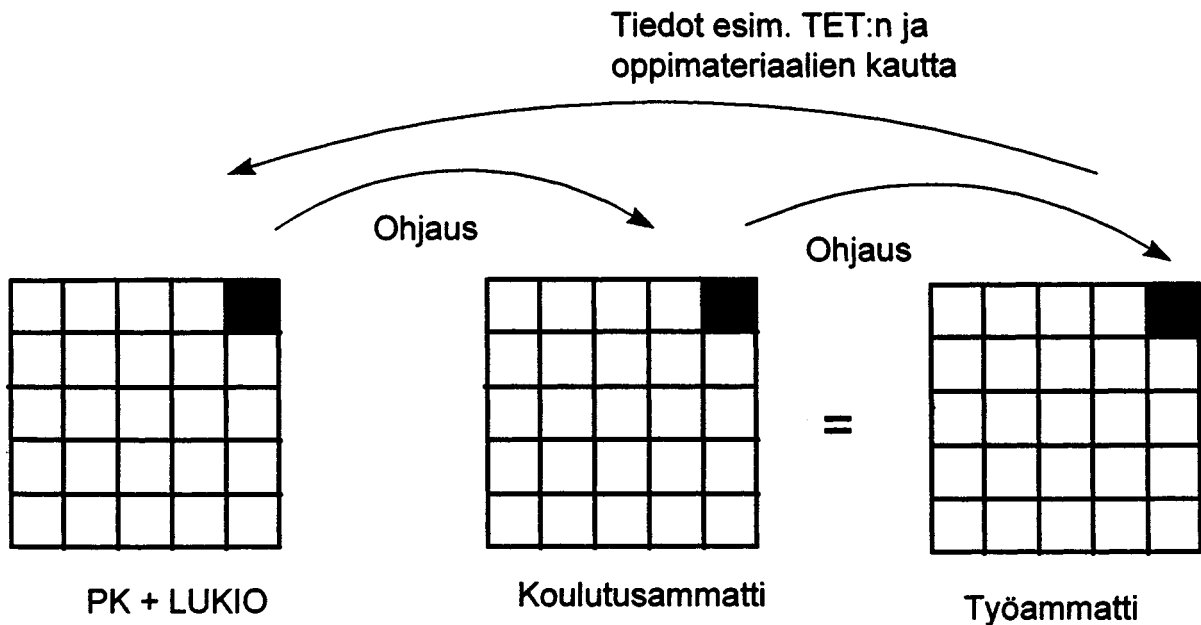
Uuden perusopetuslain mukaan erityisopetukseen siirretyille oppilaille on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Tällainen suunnitelma on osa erityisopetuksessa olevan oppilaan kouluaikaista ohjausta. Myös maahanmuuttajien valmentava opetus on lainsäädännössä nostettu entistä merkittävämpään asemaan.

Uudet säädökset vaikuttavat myös opiskelijavalintoihin ja valintojen apuna käytettäviin järjestelmiin. Merkittävin muutos koskee korkeakoulujen opiskelijavalintoja. Uudessa yliopistolaissa on jo maininta, että opiskelija voi saman lukuvuoden aikana ottaa vastaan vain yhden korkeakoulututkintoon johtavan opiskelijapaikan. Vastaava lainmuutos on tulossa ammattikorkeakoululakiin. Uusi järjestelmä astuu voimaan vuonna 1999. Samanaikaisesti kehitetään kokonaisuutena myös atk-pohjaista koulutustiedotus- ja opiskelijavalintajärjestelmiä. Valintajärjestelmien monimuotoistuesssa oppilaitoksen vastuu valintaperusteita ja -menetelmiä koskevasta tiedottamisesta korostuu. (Koulu yhteistyöryhmän muistio 1988, 15-16.)

8.2 Ohjauksen ja neuvonnan kohteiden kirjo

Ohjaus- ja tutorointi ammattikorkeakouluissa -projektin aikana esille nousutta ohjauksen tulkinnan laajentumista voi kuvata tiivistetysti seuraavasti. Ohjaus ja neuvonta näytti nousevan opiskelijoiden kanssa tehtävän työn rinnalla myös yhdeksi keskeiseksi oppilaitoksen opetussuunnitelman arviointi-, kehittämis- ja toimeenpanostrategiaksi. Lisäksi avautuvissa rakenteissa ohjaus korostuu oppilaitoksen ylläpitäjän näkökulmasta sekä toimintapoliittisena valintana että arvovalintana. Näiden painostusten taustalta on löydettävissä ainakin seuraavia tekijöitä. (Väljärvi & Vuorinen 1994; Vuorinen 1995; Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio 1995; Vuorinen 1996).

1990 -luvulla käynnissä olevassa koulu-uudistustyössä peruslähtökohdat ovat yhteisiä eri oppilaitosmuodoissa. Ydinmuutosta voisi kuvata pelkistetysti seuraavien kuvioiden avulla (Kuviot 3. ja 4.)

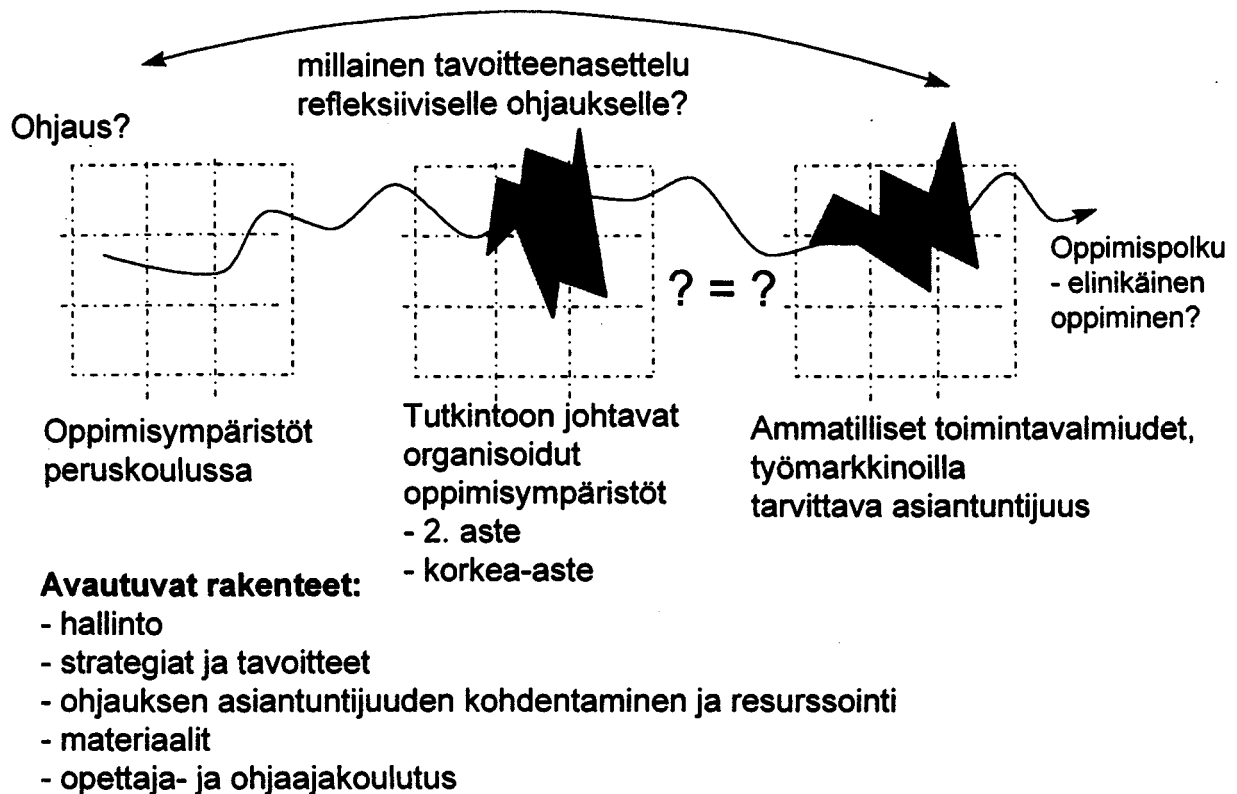


Keskitetty järjestelmä:

- hallinto
- tavoitteet
- opetuksen ja ohjauksen resurssointi sekä toimenkuvien määrittely
- materiaalit
- opettaja- ja ohjaajakoulutus

KUVIO 3. Ohjaus väistyvässä koulutusjärjestelmässä

Väistyvässä järjestelmässä koulutuksen hallinto ja suunnittelu oli keskitetty. Esimerkiksi toisen asteen ammatillinen koulutus suunniteltiin vastaamaan työelämässä olevia työammatteja ja opiskelijat sijoittuivat pääasiassa koulutusammatteja vastaaviin tehtäviin. Liikkuminen lähiammatteihin oli jossain määrin mahdollista. Yleissivistävässä koulutuksessa oppilaanohjauksen tavoitteisiin sisältyi koulutusammattien esittelyä ja ohjaus oli osin oppiaineen luonteista. Oppilaiden ja ohjaajien tulkinnat ja odotukset ohjauksen perustehtävästä saattoivat poiketa toisistaan (ks. Eskelinen 1993, 213-219) Järjestelmä oli osin suljettu ja opiskelijan tekemät koulutusvalinnat koskivat suurempia ja laajempia kokonaisuuksia. Tämän lisäksi ohjauksella oli tärkeä oppilashuollollinen tehtävä.



KUVIO 4. Ohjauksen luonne avautuvissa koulutusrakenteissa

Avautuvat koulutusrakenteet ja uudet opetussuunnitelmat korostavat kaikki opetuksen ja oppilaanohjauksen tehtävien ja työnjaon uudelleenmäärittelyä. Oppilaitosten toiminnan tavoitteena korostuvat itseohjautuvuus ja opiskelijan vastuullisuus. Esimerkiksi valinnaisuus, vuosiluokkiin sitomaton opetus ja luokattomuus peruskoulussa, lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa edellyttävät toimivaa ja voimavaroiltaan riittävää oppilaanohjausta. Toisen asteen koulutuksessa oppilaitosten yhteistyö, uudet tutkintojen muodostamisen mahdollisuudet, oppisopimuskoulutus ja aikuisten ammattitutkinnot ovat toisaalta ko. oppilaitosten erityiskysymyksiä, mutta ne heijastuvat peruskoulun ja lukion ohjauksen tavoiteasetteluun.

Kysymyksiä herättävät myös henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat, työssä oppiminen (TET), koulutuksellisen ja ammatillisen suuntautumisen ohjaaminen, arviointi ja verkostotyö oppilashuollossa. Kansainvälistyminen on osa jokaisen oppilaitoksen todellisuutta maahanmuuttajien ja vaihto-ohjelmien kautta. Kansainvälistyminen on ymmärrettävissä myös ajattelutapana ja toimintana avautuvissa tietoverkoissa. (Vuorinen 1994, 9; Opinto-ohjaajakoulutuksen kehittäminen Jyväskylän yliopistossa 1995, 16; Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio 1995, 11; Vuorinen 1996, 37; ks. Lairio 1997, 7.)

Avautuvissa rakenteissa koulutuksen suunnittelun lähtökohtana on ollut laaja-alaisten ammatillisten toimintavalmiuksien ja ammatillisen asiantuntijuuden tavoite. Koulutus sisältää alakohtaisia kaikille yhteisiä osioita, mutta tutkintojen sisällä on valinnaisuutta aiempaa enemmän.

Opiskelu muodostuu koko elämän kestäväksi oppimispoluksi ja valinnat jatkuvat koko oppimispolun ajan. Lisäksi tutkintojen sisällä voi olla erilaisia painotuksia. Koulutuksen aikana tehdyillä valinnoilla on merkitystä myös kunkin koulutusjakson jälkeisiin elämäntilanteisiin.

Ammattien esittely peruskoulussa ja lukiossa aiemmassa muodossa ei ole mahdollista ja ohjauksen tavoitteita on mielekästä painottaa aiempaa enemmän opiskelijoiden itsearviointiin ja omien valintaprosessien tunnistamiseen. Samalla ohjauksen asema opetussuunnitelmassa muuttuu. Millaisen tutkintorakenteen oppimisympäristön koulutustarjonta mahdollistaa ja millaisin pedagogisin ratkaisuin se toteutetaan? Kokonaisuuden kannalta on ratkaisevaa, miten a) suunniteltu opetussuunnitelma, b) toteutettu opetussuunnitelma ja c) toteutunut opetussuunnitelma on jäsennetty ohjauksen näkökulmasta. Tämän perusteella työnjaollisesti on selvitettävä, mikä on jokaisen opettajan asema ohjauksen toteuttajana?

Uusiin tutkintoihin liittyvät opintojen edetessä tehtävät jatkuvat valinnat lisäävät ohjauksen tarvetta ja työmäärää huomattavasti muun oppilashuollollisen verkostotyön lisäksi. Ohjauksen aseman tarkastelussa ei ole otettu riittävästi huomioon tätä muutosta ja ohjaustoiminnan supistamista koskevat kannanotot on tehty väistyvään järjestelmän ja siihen liittyvien mielikuvien pohjalta. Näin ollen perinteisen oppilaanohjauksen rinnalla on perusteltua tarkastella laajemmin kokonaisvaltaisia ohjaus- neuvonta- ja tukipalveluja.

Ohjauksen uudelleenmäärittelyssä ei ole kysymys uuden ohjausjärjestelmän luomisesta uuteen koulutusjärjestelmään. Ohjauksen näkeminen pelkkänä työvälineenä tai opinto-ohjaajan toimintana on ohut tulkinta. Tilannetta mutkistaa se, että suomen kielessä vain yksi termi ohjaus, jonka avulla tulisi pystyä kuvaamaan kokonaisuutta. Keskusteluissa ohjaus olisi jäsennettävä erilaisiksi toiminnoiksi, jotka kuvaavat ohjauksen kokonaisuutta, mutta toisaalta aiheuttavat pulmallisuutta niemenomaan monitasoisuutensa takia

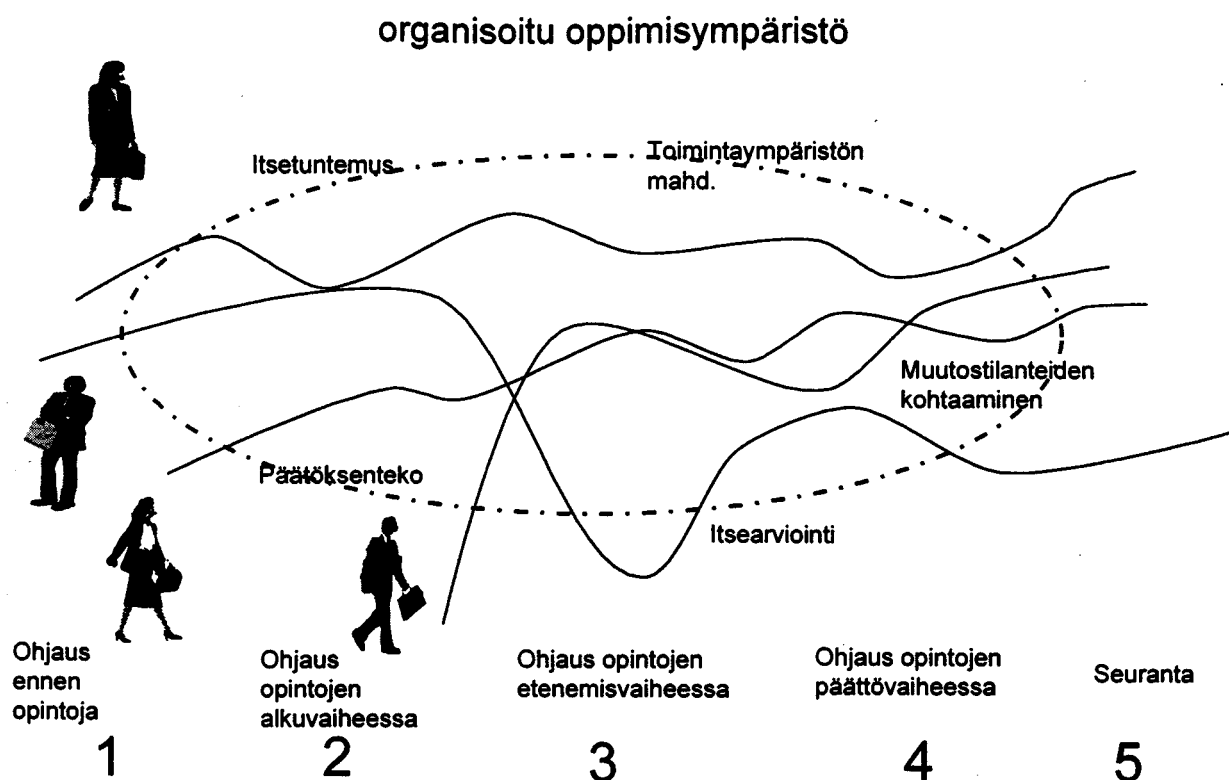
Edellisten näkökulmien perusteella perinteisen oppilaanohjauksen rinnalla olisi eduksi tarkastella laajemmin kokonaisvaltaisia ohjaus- neuvonta- ja tukipalveluja. Samalla ohjaus- ja neuvontatoiminta verkottuu entistä enemmän oppilaitoksen ulkopuolelle. Uutena työmuotona kannattaakin selvittää myös informaatioteknologian mahdollisuuksia ohjaus- ja neuvontatyössä.

Tällöin asiakkaina ohjauksessa voisivat olla hakijat, opiskelijat, oppilaitosten henkilöstö, sidosryhmät ja työnantajat. Tämä merkitsee ohjausalan ammattilaisille uusia asiantuntijuuden painotuksia. Yksilötason ohjauksen rinnalla painottuu aiempaa enemmän osaaminen, joka liittyy ohjauksen ja neuvonnan kokonaisjärjestelmän kehittämiseen ja arviointiin. Lisäksi oppilaitosmuodoittain sektoroitunut opinto-ohjaajan toimenkuva avautuu jatkossa ohjausalan asiantuntijuudeksi, joka monimuotoistuu ja todentuu erilaisissa ohjauksen ja neuvonnan monipalvelu ympäristöissä. Tämä näkökulma korostaa myös kansallisen ja kansainvälisen yhteistyön merkitystä ohjausalalla.

Valtioneuvoston hyväksymän vuosia 1995-2000 koskevan koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelman (VNp 21.12.1995) mukaan koulutuksen tuloksellisuus ja sen arviointi otetaan käyttöön rahoitusperusteena soveltuvien osien eri koulutusmuodoissa. Tuloksellisuusrahoitukseen vaikuttavat mm. koulutuksen laatu ja kehittämistoimet, tutkintojen suorittaminen, jatko-opintoihin pääsy sekä valmistuneiden työllistyminen. Uutena korostuvana toimintamuotoina oppilaitoksilta edellytetään siten valmistuneiden opiskelijoiden työhön siirtymistä tukevia palveluja sekä opiskelijoiden sijoittumisen seuranta. Opiskelijoiden sijoittumisen seuranta tukee myös oppilaitosten laadullista arviointia, mikäli arvioidaan myös valinnaisuuden merkitystä työelämässä tarvittavaan ammatilliseen osaamiseen ja asiantuntijuuteen.

Avautuvissa rakenteissa ohjaus näyttäytyy entistä monitasoisempana kokonaisuutena. Ohjaus- ja neuvontatoimintaa voi silti mielekkäästi hahmottaa niiden kysymysten kautta, joita opiskelija kohtaa ja nostaa esille yksilöllisen opinto-ohjelmansa aikana. Opinto-ohjelmaa voi jäsentää vaiheittain vuoden 1994 - 1995 projektin aikana kehitetyn oppimispolkumallin avulla (Kuvio 5.): 1) ohjaus- ja neuvontatoiminta ennen opintojen alkua, 2) opiskelijavalinta ja ohjaus opintojen alussa, 3) opetus ja ohjaus opintojen edetessä, 4) ohjaus opintojen päättövaiheessa ja 5) ohjaukseen liittyvät palaute- ja seurantajärjestelmät. (vrt. Reisenberger 1994; Lehtinen & Jokinen 1995.)

Ohjauksen ja neuvonnan tavoitteiden määrittelyssä tulee selvittää, mikä on se arena, jossa opiskelijalla on mahdollisuus käydä keskustelua seuraavista teemoista:



KUVIO 5. Laaja-alaiset tiedotus-, neuvonta- ja ohjauspalvelut oppijan polun eri vaiheissa

1. Itsetuntemus - tietoisuus niistä henkilökohtaisista ominaisuuksista (kyvyistä, asenteista, persoonallisista ominaisuuksista, taidoista, kvalifikaatioista, arvoista ja mielenkiinnon kohteista), jotka jäsentävät omaa sen hetkistä sekä tulevaa, tavoiteltavaa persoonallisuutta.
2. Tietoisuus toimintaympäristön tarjoamista mahdollisuuksista ja niiden asettamista vaatimuksista.
3. Päätöksenteon oppiminen - tietoisuus päätöksentekoon liittyvistä erilaisista prosesseista ja tietoisesta päätöksenteon oppimisesta.
4. Elämään liittyvien muutostilanteiden kohtaaminen - tietoisuus omien päätösten merkityksestä oman elämän tuleviin muutostilanteisiin, sekä tietoisuus ratkaisuista, jotka liittyvät uuteen elämäntilanteeseen siirtymiseen.

Opiskelijan itsearviointi kytkee yhteen edellä mainitut neljä tavoitealuetta. Tätä kokonaisuutta hyödyntäen ohjauksen keskeiset tavoitealueet; oman elämän ja ammatillisen suuntautumisen tavoitteellinen ja vastuullinen suunnittelu voidaan kiteyttää portfolioksi laajasti tulkittuna ajattelutapana (ks. esim. Kupila 1997). Portfolion muoto ja sisältö voi vaihdella yksilöllisesti. Opiskelutehtävien tai muun tyyppisten konkreettisten työnäytteiden lisäksi portfolioon voi

sisällyttää vain kunkin omaan henkilökohtaiseen käyttöön tarkoitettua aineistoa oman opintosuunnitelman laatimisesta, opintojen etenemisestä sekä oman työskentelyn arvoimisesta.

Portfolion suunnitteluun ja sen merkitykseen etsimiseen on mielekästä varata riittävästi aikaa heti opintojen alussa. Portfolio ei ole suorite, vaan ajattelutapa. Portfoliota voi rakentaa sekä yksilötyöskentelynä että yhteistoiminnallisen pienryhmätyöskentelyn pohjalle. Ryhmässä on mahdollista oppia ulkoistamaan omaa osaamistaan sekä ottamaan vastaan ja antamaan toisille palautetta. Tällöin lähestytään omaan itsetuntoon ja oman identiteetin kehittymiseen liittyviä henkilökohtaisen kasvun osa-alueita. Kokonaisuutena portfolio voi toimia koko opiskeluajan ohjauksen sisältöjä ja tavoitteita kokoavana suunnittelu- ja työvälineenä.

Portfolio on haaste myös ohjaajalle; miten ohjata portfoliotyöskentelyä tulevaisuuden suunnassa. Työn ohjaaminen antaa myös opettajalle mahdollisuuden arvioida ja kehittää omaa työtään. Tämä taso voi tuottaa arvokasta aineistoa myös oppilaitoksen työn tuloksellisuuden ja laadun arviointiin. (Peruskoulun lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteita laatineen työryhmän muistio 1997, 11.)

Ohjauksen ja neuvonnan kokonaisuuden tarkastelussa voi hyödyntää myös Euroopan unionin Komission vuonna 1994 julkaisemaa eri jäsenmaiden ohjausjärjestelmiä koskevaa vertailututkimusta, jossa yksilöitiin eri maiden ohjausjärjestelmien tavoitteenasettelua, organisointia ja resurssointia. Tässä tutkimuksessa (Watts 1994, 11) ja englantilaisessa ohjauksen laatuarvioinnissa (Hawthorn 1995, 53 - 54) ohjaustoiminta jäsennetään seuraaville tasoille (Vuorinen 1995, 10-11; Vuorinen 1996, 26; ks. Lairio 1996, 19-20; Tarkiainen & Vuorinen 1997, 20).

Ohjauksen liittyvissä tieto- ja informaatiopalveluissa (information) yksilöidään, miten oppilaille/opiskelijoille välitetään ajankohtaista ja relevanttia opintoja koskevaa tietoa. Arvioinnin (assessment) keskeisenä elementteinä ovat omien toiveiden ja mahdollisuuksien vertailu, oma elämänhistoria ja oppimishistoria suhteessa tulevan koulutuksen tarjoamiin mahdollisuuksiin. Neuvontapalveluissa (advice) haetaan vastauksia asiakkaiden osoittamiin rajattuihin kysymyksiin. Syväällisemmissä ohjauspalveluissa (counselling) keskitytään opiskelijoiden tukemiseen oman henkilökohtaisen elämäntilanteen ja vaihtoehtoisten toimintatapojen jäsentämisessä.

Ohjaus integroituu myös opetussuunnitelmaan siten, että se antaa riittävää pohjaa ammatilliseen suuntautumiseen, itsenäiselle päätöksenteolle, ja päätösten mahdollisten vaikutusten jäsentämiselle (career education). Oppimis- ja työllistymisedellytysten luomiseen eri tilanteissa (enabling) pyritään laajalla verkostotyöllä ja henkilökohtaisilla kontakteilla (networking). Rakenteiden avautuessa korostuvat myös opiskelijoiden sijoittumista koskevat tietopalvelut (placement) sekä opintonsa päättäneiden seuranta (follow-up). Erityisopetuksessa olleiden opiskelijoiden ohjauksessa ohjauksella on myös vahva merkitys tilanteissa, joissa pyritään hyödyntämään opiskelijoiden toimintaedellytyksiä mahdollisimman mielekkäästi (advocacy). Ohjausjärjestelmien kehittäminen edellyttää lisäksi jatkuvaa arviointia (innovating/systems change) ja kiinteitä suhteita ulkopuolisiin sidosryhmiin sekä erilaisia palautejärjestelmiä (feedback).

Näiden toimintakokonaisuuksien taustalta Ohjaus- ja tutorointi ammattikorkeakouluissa - projektissa koottiin ydinkysymyksiä, joiden avulla kohdennettiin ohjauksen ja neuvonnan kokonaisarviointia. Millainen on ohjaus- ja neuvontapalvelujen saavutettavuus, ja miten käyttäjille ohjataan saatavilla olevien palvelujen ja materiaalien valintaa ja käyttöä? Toisaalta pohdittiin, millaiset strategiat, toimintapolitiikat ja ajattelumallit ohjaavat palvelujen kokonaisuunnittelua, asemaa ja tarjontaa organisaation sisäisissä ja ulkoisissa verkostoissa

Projektin aikana jäsennettiin myös tutoroinnin suhdetta koko oppilaitoksen laaja-alaisiin ohjaus-, tiedotus- ja neuvontapalveluihin. Edellä kuvatussa ohjauksen monitasoisessa ja -muotoisessa kokonaisuudessa tutorointi on ainoastaan työnjaollinen kysymys. Yhtenä ratkaisuna opettaja-tutorin tehtävän määrittelylle nousi perinteisen luokanvalvojajärjestelmän sijaan jäsenyvä omaopettajajärjestelmä.

Avautuvissa rakenteissa opettajatutor on ryhmänohjaaja, joka käy opiskelijan kanssa keskustelua oman opiskelusuunnitelman kokonaisuudesta ja sen arvioinnista koko opiskeluajan. Lisäksi kukin kouluttaja käy keskustelua opiskelijoiden kanssa kunkin opintokokonaisuuden merkityksestä opiskelijoiden henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan, ammatilliseen kasvuun sekä ammatilliseen suuntautumiseen ja siten omalta osaltaan ohjaa opiskelijoiden autonomisuuteen kasvamista. Menetelmällisesti tutorointi rajautuu siten oppimisen ohjaamiseen liittyväksi kouluttajan ja opiskelijan väliseksi monimuotoiseksi dialogiksi - ohjaavaksi opettajuudeksi.

8.3 Eurooppalainen ulottuvuus ohjauksessa

Suomen liittyminen Euroopan Unioniin vuonna 1995 merkitsi myös ohjauksen perustehtävän laajentumista. Maastrichtin sopimuksen 126 ja 127 artiklojen perusteella Euroopan unionin komissio on nostanut ohjauksen ja neuvonnan kehittämisen yhdeksi koulutuspoliittiseksi painopistealueeksi. Komission mukaan ohjausjärjestelmillä on merkittävä asema eurooppalaisen ulottuvuuden vahvistamisessa. Ohjausjärjestelmiltä edellytetään että, ne lisäävät tietoisuutta kasvatukseen, koulutukseen, harjoitteluun ja työnteon mahdollisuuksista eri jäsenmaissa sekä auttavat niitä opiskelijoita, jotka ovat kiinnostuneita omista mahdollisuuksistaan muissa jäsenmaissa. Lisäksi edellytetään, että ohjausjärjestelmät vastaavat muiden jäsenmaiden yksittäisten opiskelijoiden tekemiin kysymyksiin ja auttavat niitä opiskelijoita, jotka haluavat palata takaisin omaan kotimaahansa. Pyrkimyksenä on myös kehittää ohjausta laadullisesti samalle tasolle kaikissa jäsenmaissa.

Peruskoulun ohjauksessa eurooppalainen ulottuvuus voi lisäksi tarkoittaa esim. käsiteltävien asioiden tarkastelua eurooppalaisesta näkökulmasta. Lisäksi kulttuurien välistä ja monikulttuurista ohjauksellista yhteistyötä tarvitaan vieraskielisten maahanmuuttajien opiskelun ja ammatillisen suuntautumisen ohjaamisessa.

Euroopan unionin koulutusyhteistyössä nuorten ohjaus ja neuvonta on sijoitettu ammatillisen koulutuksen Leonardo da Vinci -ohjelmakokonaisuuteen. Ohjaukseen ja neuvontaan sisältyvät monikansalliset koulutus- ja kehittämisprojektit sekä jokaisessa jäsenmaassa olevat kansalliset tiedotus- ja neuvontakeskukset, ns. resurssikeskukset. Keskusten tehtävänä on turvata kansalaisille tasavertaiset mahdollisuudet saada tietoa sekä kotimaan että muiden yhteisömaiden tarjoamista opiskelu- ja harjoittelumahdollisuuksista. Keskukset pyrkivät parantamaan ohjauksen ja neuvonnan laatua kansallisella tasolla ja tuomaan eurooppalaisen ulottuvuutta kansallisiin ohjausjärjestelmiin.

Suomessa kansallisen tiedotus- ja neuvontakeskuksen tehtäviä hoitaa Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO Euroopan komission, opetusministeriön ja työministeriön yhteisesti rahoittamana pitkän aikavälin kehittämisprojektina. Projektin tavoitteena on mm. edistää ohjauksen ja neuvonnan kansallisten rakenteiden kehittämistyötä; aikaansaada uusia

menetelmiä ja käytäntöjä tukemalla ohjausta ja neuvontaa antavien tahojen osallistumista EU:n ohjelmien projektiyhteistyöhön; edesauttaa verkottumista sekä informaatioteknologian ja tietotekniikan soveltamista ohjaukseen ja neuvontaan sekä järjestää Eurooppakoulutusta ohjaajien ja neuvojien koulutuksen tarpeisiin. (Aalto & Kankaanranta, 1996, 2, 6.)

9 OHJAUS ARVIOINTIKOHTENA JA OSANA KOKO OPPILAITOKSEN ITSEARVIOINTIA

9.1 Arvioinnin lähtökohdat

Ohjaus ja tutorointi ammattikorkeakouluissa -projekti näytti selkeästi, että ohjaukseen liittyvän kehittämisprojektin tuloksellinen käynnistäminen oppilaitoksissa ja tarvittaviin muutoksiin vastaaminen edellytti tuekseen ohjausjärjestelmän kokonaisarviointia. Ohjausta olisi arvioitava toisaalta omana kokonaisuutenaan, toisaalta yhtenä arviointikohtena osana organisaation kokonaisarviointia. Ammattikorkeakoulukontekstissa saatuja tuloksia oli mahdollista syventää ja laajentaa opetushallituksen koordinoimassa, vuosina 1994-1995 toteutetussa oppilaitosten itsearviointimallien kehittämisen projektissa (Vuorinen 1995).

Arviointia käynnistettäessä on tärkeää tiedostaa arvioinnin kohteet ja tavoitteet sekä pohtia mikä on arvioinnin tuottaman tiedon käyttötarkoitus ja tehtävä. Arviointi ei ole passiiviseen seurantaan ja toteamiseen perustuva palautejärjestelmä, vaan arviointi on dynaamista ja vuorovaikutteista kehittämistyötä. Oppivassa työyhteisössä arviointi on prosessi, joka muuttuu toiminnassa ja muuttaa toimintaa. Arvioinnin avulla hankitaan tietoa päätösten tekemiseksi ja toiminnan kehittämiseksi. Siksi arviointitoiminta ei voi olla sattumanvaraista, vaan oppilaitos rakentaa ja kehittää jatkuvasti omaa arviointikulttuuriaan. (Ammatillisen opettajankoulutuksen tuloksellisuuden arviointi, 1995, 4.)

Arvioinnin perustan kriteerejä voi johtaa seuraavista lähtökohdista (vrt. Ammatillisen opettajankoulutuksen tuloksellisuuden arviointi, 1995, 4):

1) Koulun ja koulutuksen yhteiskunnallisista tehtävistä ja koulutuspoliittisista päämääristä käsin: Tämä lähtökohta merkitsee sen arvioimista, miten hyvin tietyissä kouluissa tai koulutustasoilla saadaan tuotettua oppimistuloksina esim. työvoiman tuottamistehtävän edellyttämiä yleisiä tai spesifejä ominaisuuksia ja valmiuksia sekä kulttuuri- ja socialisaatiotehtävän mukaista arvojen ja asenteiden sisäistymistä, maailmankuvan muodostamisen rakennusaineita ja kansalaistaitoja.

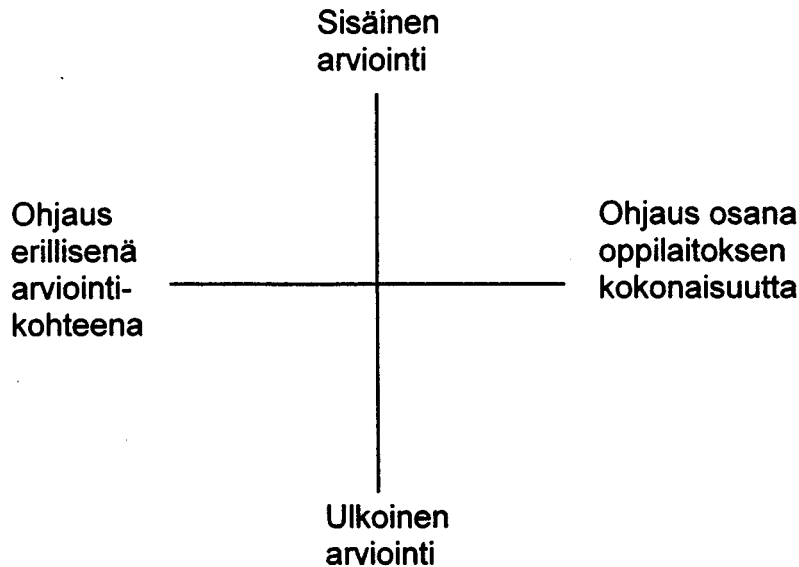
2) Opetussuunnitelman tavoitteista käsin: Opetussuunnitelman tavoitteiden toteutusasteen sijasta voidaan asettaa arvioitavaksi, miten opetussuunnitelma tukee tai estää koulutuksen tavoitteita. Yksilöllisyys ja joustavuus toteutuvat henkilökohtaisia opiskelusuunnitelmia työstämällä; ohjaussuhteessa opiskelijat oppivat määrittämään omia tavoitteitaan sekä oppimis- ja kehittämistarpeitaan.

3) Opetus- ja oppimisteorioista tai teoreettisiin ja normatiivisiin näkemyksiin perustuvasta viitekehyksestä käsin: Ainoastaan yhteen teoriaan nojaava arviointikriteeristö saattaa johtaa arvioinnin kannalta kapeaan tulkintaan, joten viitekehyksen muodostamisessa kannattaa hyödyntää useita lähtökohtia. Käsitukset ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta konkretisoituvat oppilaitoksen opetussuunnitelma-ajattelussa. Aktiiviseen oppimiseen sisältyvät opiskelijan päämäärien pohdinta ja niiden asettaminen, valintojen tekeminen ja vastuunotto sisällöistä ja toimintatavoista sekä omien toimintatapojen jatkuva arviointi.

4) Empiirisistä tutkimustuloksista käsin: Arvioinnissa voi hyödyntää kansallisia tai kansainvälisiä tutkimuksia, joissa verrataan edustavia otoksia keskenään samalla ottaen huomioon eri oppilaitosmuotojen tai eri maiden väliset erot esim. opetussuunnitelmien sisällöissä, tavoitteissa, viikkotuntimäärissä yms. seikoissa. Lisäksi voi hyödyntää tutkimuksia, jotka antavat kuvaa erilaisista rajatuista arvioinnin kohdealueista.

Aiemmissä luvuissa on kuvattu ohjauksen monikerroksisuutta, joten arviointikriteerien muodostaminen pelkästään yhden näkökulman perusteella johtaa todennäköisesti suppeaan ja vinoutuneeseen arviointiin. Arvioinnin monipuolistamiseksi ja esitettyjen näkökulmien puutteiden kompensoimiseksi on tarpeellista johtaa kriteerit yhdistämällä eri näkökulmia.

Tämän tarkastelun pohjana voi käyttää esim. nelikenttää (Kuvio 6.), jossa ensimmäisenä ulottuvuutena on arvioinnin kohde; ohjaus itsenäisenä toimintana vs. ohjaus osana koko oppilaitoksen toimintaa. Toisena ulottuvuutena on toiminnan arvioinnin suorittaja; tapahtuuko arviointi toimintajärjestelmän sisäisesti vai sen ulkopuolelta. Lähestymistavan painotuksia muuttamalla arviointi sijoittuu nelikentän eri lohkoihin ja saa eri tulkintoja ja muotoja. Tämän jälkeen vertaillaan, millaisia tavoitteita eri kenttiin sijoittuvat arviointitapahtumat asettavat arvioinnille. Ohjauksen tuloksellisuuden kokonaistarkastelussa on silti huomioitava nelikentän kaikki ulottuvuudet. (Virtala & Vuorinen 1995.)



KUVIO 6. Ohjaustoiminnan arvioinnin tarkastelunäkökulmia (Virtala & Vuorinen 1995)

Opetus- ja ohjaustoiminnan arviointiin sisältyy myös sekä operationaalinen että strateginen ulottuvuus. Tässä yhteydessä voidaan puhua myös määrällisestä ja laadullisesta tai tuotos- ja prosessiarvioinnista. Traditionaalisen tulosarvioinnin ja prosessiarvioinnin välillä on joitain peruseroja. Tuotosarvioinnissa korostetaan etukäteen harkittuja toimenpiteitä, joilla on selvästi osoitettavissa oleva alku ja loppu. Prosessiarvioinnissa ollaan kiinnostuneita tapahtumien kulusta ja kehittymisestä kohti tavoitetta, eli siitä miten vaikkapa oppilaitoksen työkäytänteiden kehitysprosessit ovat asetettujen kasvatustavoitteiden suuntaisia. Siinä korostetaan toiminnan joustavuutta ja jatkuvuutta. Toimintamuodot ja -menetelmät kehittyvät prosessin myötä. (vrt. Myller & Patrikainen 1993, 60.)

Käytettäessä nelikenttää arvioinnin jäsentämisessä, voi sitä soveltaa erikseen sekä strategisen että operationaalisen suunnittelun arvioinnissa. Etuna on silloin se, että voidaan yksilöidä toimintaan vaikuttavien eri tahojen näkökulmia ja siten paikantaa mahdollisia arvioinnin ja koko oppilaitoksen kehittämistyössä syntyviä jännitteitä.

Ulkoisen arvioinnin suorittaa jokin muu taho kuin toiminnan suunnittelija tai toteuttaja itse. Ulkoinen arviointi korostuu keskitetyssä ja resurssiohjatussa järjestelmässä, jossa talous-, suunnittelu- ja toteutusvastuu eivät kohtaa. Perinteisesti ulkoisessa arvioinnissa on painottunut operatiivinen ulottuvuus. Arviointikohteita ovat olleet mm. omat kustannustekijät keskimääräis-

kustannuksiin verrattuina, opiskelijoiden saama kelpoisuus ja työllistyminen sekä hakijoiden, keskeyttäneiden ja valmistuneitten määrät. Viime vuosina ulkoista arviointia on kehitetty strategiseen suuntaan esim. opetushallinnon eri tahojen ja oppilaitosten yhdessä toteuttaman Oppilaitosten tuloksellisuus- ja tulosohjaus- hankkeen (OTTO-projektin) yhteydessä (Nieminen, Ojala & Vuorela, 1994).

Sisäinen arviointi perustuu itsearviointiin. Lyytisen (1992, 1993) mukaan itsearviointi on koko työyhteisön tai sen yksittäisen jäsenen omaan toimintaansa, sen tavoitteisiin ja toimintaedellytyksiin kohdentamaa arviointia, joka voi tapahtua koko koulutusorganisaation toimivuutta ja sen toimintaympäristöä, opetusta/ohjausta ja/tai opiskelijan oppimista koskevana arviointiprosessina. Itsearvioinnissa on siis eri tasoja. Esimerkiksi ohjaustoiminnan itsearviointi voi liittyä laajemmin koko oppimisprosessin tukemiseen ja tukea siten osaltaan koko oppilaitoksen perustehtävän toteutumista. Organisaatiotasoisena itsearvioinnin keskeisenä tavoitteena on tukea koko työyhteisön kehittymistä jatkuvasti oppivaksi ja itseohjautuvaksi. Itseohjautuminen on taas koulun omaehtoista, itsenäistä, suunniteltua ja itsejohdettua kehittämistä joustavaksi asiantuntijayhteisöksi.

Sisäiseen tuloksellisuuden arviointiin kuuluu oppilaitoksen toiminta siinä suhteessa, millaisin toimintaprosessein (käytännön toimenpitein) tavoitteeksi asetetut tulokset saadaan aikaan, ja mikä on näiden laatutaso (Lyytinen 1993, 3-4). Oppilaitosta tulisi arvioida kokonaisuutena ja itsearvioinnin tulisi kohdistua myös oppilaitoksen toimintaympäristöön. Lisäksi arviointia tulisi olla oppilaitoksen joka tasolla ja sille tulisi olla selkeä motiivi. Yhteisesti jaettu kokemustieto tukee yhdessä oppimista. Avointa toimintakulttuuria kuvastaa myös mahdollisten vastakohtaisuuksien esille tuominen. Lopullisena tavoitteena arvioinnissa on myös ilmiöiden ymmärtäminen ja selittäminen, mikä on sinänsä on jo merkittävä alku oppivan työyhteisön kehittymiselle.

Ohjauksen tuloksellisuuden arvioinnin kannalta keskeiseksi nousee koko oppilaitoksen toiminnan tuloksellisuus. Monialaisia koulutuspalveluja tarjoavien oppimiskeskusten ja oppilaitosverkostojen toimintaa tukee jäsentynyt ohjausverkosto. Toimiva ohjausjärjestelmä on osa kilpailukykyisen oppilaitoksen kokonaistoimintaa ja imagoa. Se voi tukea koulun toiminnan tavoitteellisuutta ja tuloksellisuutta. Jos tähän halutaan sitoutua, niin se merkitsee, että oppilaitos ottaa kollektiivisen vastuun ohjauspalvelujen riittävästä tarjonnasta.

Opetushallituksen organisoiman opetustoimen tuloksellisuuden arvioinnin metodisen kehittämisprojektissa koulutuksen tuloksellisuus määritellään valtionhallinnon käyttämän arviointijärjestelmän pohjalta seuraavasti (Räisänen & Vainio 1996, 11-12):

- * Tuloksellista koulutus on silloin, kun kansallisella ja kansainvälisellä tasolla koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu.
- * Tehokasta koulutus on silloin, kun koulutusjärjestelmän, opetushallinnon ja opetusjärjestelyjen toimivuus, joustavuus ja ajoitus ovat mahdollisimman tarkoituksenmukaiset.
- * Vaikuttavaa koulutus on silloin, kun sen tuottamat valmiudet laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä.
- * Taloudellista koulutus on silloin, kun koulutusresurssit on kohdistettu koulutukselle asetettujen tavoitteiden kannalta optimaalisesti ja resurssien määrä on tuotettujen koulutuspalveluiden ja tuotantoprosessien kannalta tarkoituksenmukainen.

9.2 Arvioinnin kohteita ohjaustoiminnassa

Kokonaisuutena ohjauksen asema yhtenä arviointikohteena perustuu opetustoimea koskevissa säädöksissä mainittuun ohjauksen perustehtävään oppilaitoksissa. Lisäksi laki työvoimapalveluista edellyttää ammatillisen suuntautumisen ohjauksessa oppilaitosten ja työhallinnon yhteistoimintaa. Oppilaitoskohtaisesti ratkaistaan, mitä toimintoja ohjauksen osalta arvioidaan.

Oppilaitosten itsearviointimallien kehittämisen projektiin liittyvässä ohjausta koskevassa osaraportissa ei vielä edetty varsinaisten arviointimenetelmien tasolle, koska ohjauksen toimintatavat vaihtelevat oppilaitoksen perustehtävän ja opiskelijamäärän mukaisesti. Peruskouluissa, lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksessa oppilaiden ikä ja henkilökohtaiset elämäntilanteet näkyvät ohjauksen tavoitteissa ja sisällöissä. Lisäksi opetuksen käytännön toteutusmuodot (lähiopetus, itsenäinen opiskelu) vaikuttavat käytettäviin lähestymistapoihin. Osaraportissa koottiin kuitenkin keskeisiä kysymyksiä, joihin oppilaitosten on otettava kantaa omaa toimintaansa suunnitellessaan. Kysymyksiä hyödynnettiin oppilaitostasolla seuraavassa luvussa kuvattavassa Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet –projektissa 1995-1996. Projektissa ohjauksen arviointia kohdennettiin: 1) oppilaitoksen ohjaussuunnitelmaan ja sen toteuttamiseen, 2) ohjaus- ja neuvontapalvelujen järjestämiseen käytännössä, 3) henkilöstön

asiantuntijuuteen ja täydennyskoulutukseen ohjaukseen liittyvissä kysymyksissä, 4) oppilaitoksen perustehtävään sekä oppilas/opiskelijaryhmien luonteeseen, 5) oppilaiden/opiskelijoiden motiiveihin ja tarpeisiin hakea ohjausta sekä 6) itse ohjauksen arviointiprosessiin (vrt. Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio 1995, 13). Työskentelyssä käytetyt yksityiskohtaisemmat kysymykset ovat tutkimuksen liitteessä 1.

10 NUORTEN AVOIMET KOULUTUSMAHDOLLISUUDET -PROJEKTI 1995 - 1996

10.1 Projektin lähtökohdat ja toiminnallinen kuvaus

Edellisissä luvuissa kuvatut ohjaustoiminnan laajennukset nostivat esille tarpeen arvioida laajemmin koulutukseen ja työelämään liittyvien ohjauspalvelujen kansallista verkostoa. 1990-luvun lopulla verkosto koostuu koulujärjestelmän oppilaanohjauksesta ja tutoroinnista, työvoimatoimistojen koulutus- ja ammattitietopalveluista ja ammatinvalinnanohjauksesta sekä yliopistojen ja korkeakoulujen urasuunnittelu- ja rekrytointipalveluista. Lisäksi opetusministeriö, opetushallitus ja työministeriö ovat keväällä 1996 käynnistäneet ura- ja rekrytointipalvelujen kehittämisen alueellisina pilottiprojekteina ammatillisten oppilaitosten, ammattikorkeakoulujen ja työvoimatoimistojen yhteistyönä.

Monitasoinen verkostotyö avaa uusia mahdollisuuksia ohjauksen alalla työskenteleville. Samalla ohjausalan yhteistyön merkitys korostuu. Ohjauksen tehtäviä ja asiantuntijuutta ei voi enää määrittellä oppilaitosmuodoittain eriytyneinä toimenkuvina. Väljentyneet säädökset antoivat oppilaitoksille mahdollisuuksia kehittää samansuuntaista yhteistoimintaa kuin nuorisoasteen koulutuskokeiluissa. Opetushallitus halusi tukea muutoskehitystä tarjoamalla oppilaitoksille ohjauksen kehittämiseen liittyvää täydennyskoulutusta. Tämä projekti tuloksineen liittyy ensisijaisesti ohjauksen kokonaistilanteen arviointiin (tutkimusongelma 1).

Syksyllä 1995 käynnistyi valtakunnallinen peruskoulujen, lukioden ja ammatillisten oppilaitosten ohjausjärjestelmien kehittämisprojekti. Projektin suunnittelussa ja toteutuksessa hyödynnettiin Ohjaus ja tutorointi ammattikorkeakouluissa -projektin aikana saatuja kokemuksia. Kehittämisprojektin tavoitteena oli tarkastella uutta koulutusjärjestelmää ja sitä kautta oppilaitoksia uudenaikaisina oppimisympäristöinä sekä pyrkiä ohjausjärjestelmää kehittämällä tukemaan muutoskehitystä. Projektiin sisältyi oppilaitosten ohjaustoiminnan arviointia ja mahdollisten uusien painopistealueiden ja kehittämiskohteiden määrittelyä nyt peruskoulun ja toisen asteen kontekstissa. Projektin suunnittelusta ja toteutuksesta vastasi Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu yhteistyössä opetushallituksen, lääninhallitusten, Suomen rehtorit ry:n, Opinto-ohjaajat ry:n ja Suomen oppilaanohjaajat ry:n kanssa.

Projekti käynnistyi alueellisina ryhminä ensimmäisessä vaiheessa syksyllä 1995 silloisissa Keski-Suomen, Kuopion, Lapin, Pohjois-Karjalan ja Lapin lääneissä. Keväällä 1996 hanke laajeni muihin lääneihin. Lähijaksoilla oli mukana kaikkiaan 211 oppilaitoksen edustajia. Kokonaisuudessaan oppilaitosten määrä oli suurempi, koska jotkut oppilaitoskohtaiset hankkeet koskivat useamman oppilaitoksen alueellista yhteistyötä, esim. Porvoossa. Vuonna 1995 aloitti 90 oppilaitosta ja vuonna 1996 työskentelyssä oli mukana 121 oppilaitosta.

Eri oppilaitosmuotojen edustajia oli melko tasaisesti: 73 yläastetta, 66 lukiota ja 67 ammatillista oppilaitosta. Yhdistettyjä yläasteen ja lukion oppilaitoksia oli mukana kaikkiaan viisi.

Tarkempi alueellinen jakautuminen on kuvattu liitteessä 2. Vuonna 1995 projektin lähijaksoilla oli mukana 167 osallistujaa, vuonna 1996 osallistujia oli 195. Yhteensä projektissa oli mukana 362 ohjauksen kehittäjää. Osallistujien alueellinen jakauma on kuvattu liitteessä 3. Kehittämisprojekti toteutettiin monimuoto-opiskeluna niin, että siihen orientoiva opiskelu, lähiopetus ja oman toiminnan kehittämiseen tähtäävä, ohjattu itse/pienryhmäopiskelu vuorottelevat. Opetushallitus rahoitti projektia opetuskulujen osalta. Lähettävä oppilaitos vastasi osallistujien matka- ja majoituskuluista.

10.2 Projektin toteutus

Projektin kokonaisuuden suunnittelussa hyödynnettiin Ohjaus ja tutorointi ammattikorkeakouluissa –projektin aikana muotoutunutta koulutusmallia, jota vielä kehiteltiin edelleen osallistujilta saadun palautteen ja projektin kouluttajien tekemän itsearvioinnin pohjalta. Lisäksi projektin suunnittelussa ja toteutuksessa oli otettava huomioon uusi konteksti peruskouluissa sekä toisella asteella. Uusi projekti rakentui seuraavista teemoista. Teemojen lopullinen painotus ja valinta tehtiin osallistujien kanssa yhteissuunnitteluna seuraavissa vaiheissa.

1. Vaihe; koulutustarpeen täsmentäminen ja ohjausjärjestelmän itsearviointi. Koulutukseen osallistuville lähetettiin ennakkoon ohjausjärjestelmän kehittämisen lähtökohtia kuvaavaa koulutusmateriaalia. Ennakkomateriaalia lähetettiin nyt edellistä projektia enemmän, koska yhteisiä lähijaksoja oli nyt kaksi päivää vähemmän. Lisäksi lähetettiin ennakkotehtävänä kysely, josta ilmeni osallistujien oma näkemys ohjausjärjestelmän kehittämisestä omassa yksikössä. Ennakkotehtävän tavoitteena oli tuottaa tietoa koulutuksen suunnittelun yksilöimiseksi ja toteutuksen pohjamateriaaliksi. Samalla ennakkotehtävä tuki koulutukseen orientoitumista.

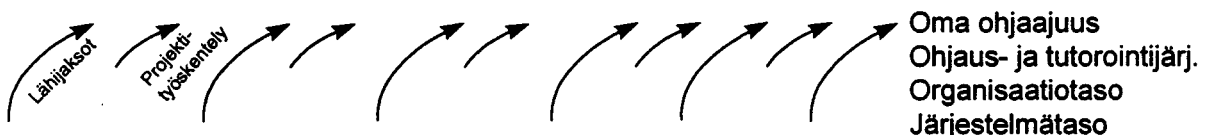
2. *Vaihe; orientaatiojakso.* Kahden päivän laajuiset orientaatiojaksot toteutettiin syyskuussa 1995 ja keväällä 1996. Projektin ensimmäisen lähijakson aikana tavoitteena oli tarkastella oppilaitoksen sisäisen ja ulkoisen toimintaympäristön muutosta ja etsiä sitä kautta kehittämissstrategiaa ohjaukselle ja neuvonnalle. Analyysin ja arvioinnin perusteella löydettäisiin varsinaiset kohteet kehittämishankkeille. Kehittämistyön etenemisen ja saavutettujen tulosten perusteella valittaisiin tarkemmat painotukset koulutuksen lähijaksoille. Tavoitteena oli synnyttää osallistujien ja kouluttajien välille dialogi, jossa kehittämistyötä tarkastellaan usealla tasolla: oman ohjaajuuden/opettajuuden/johtajuuden, ohjauksen ja tutoroinnin, oppilaitoksen kokonaiskehittämisen ja ja ammatillisen koulutuksen osalta oman koulutusalan kokonaisuuden näkökulmista (Kuvio 7.) Projektin aikana työ eteni sekä toiminnallisella että oppilaitoksen strategisen kehittämisen tasolla. Tätä lähestymistapaa tuki se, että myös oppilaitosten johdon edustajia oli mukana koulutuksessa.

Kouluttajien interventiot prosessin edetessä - koulutuspanos



YHTEINEN KOSKETUSPINTA + dialogi
Oppimisen arvioinnista arvioinnin oppimiseen?

-> Toimintapolitiikka ja
toimenpiteet ohjauksessa
-> uusi arviointikierrös alkaa...



Koulutukseen/Projektiin osallistuvien omat hankkeet

KUVIO 7. Ennakkosuunnitelma projektikokonaisuudesta

Projektin ennakkosuunnitelma oli runkona sille, mitä koulutuksessa tavoiteltiin. Se sisälsi avoimuuden vaatimuksen sekä kouluttajille että osallistujille. Projektin alussa käytettiin laajaa teoreettista, yleistä lähestymistapaa, joka tarkentui yhteisen arvioinnin edetessä. Tavoitteena oli 'kuunnella' yhdessä osallistujien kanssa omien työkäytäntöjen muutosta ja sitä kautta rakentaa

omaan organisaatioon soveltuvaa ohjauksen ja neuvonnan lähestymistapaa. Myös projektin ohjausryhmä otti kantaa projektin painotuksiin. Koulutuksen aikana käsiteltiin seuraavia keskeisiä kysymyksiä (painotusta ja ajoitusta arvioitiin jakson aikana):

- * Ohjauksen merkitys oppilaitoksen strategisessa ja toiminnallisessa suunnittelussa
- * Verkostotyö työelämän kanssa
- * Uusi koulutusjärjestelmä, oma oppilaitos oppimisympäristönä, työelämän muutokset ja tutkimus, itseohjautuva oppiminen ja uusi pedagogiikka
- * Uuudet opiskelijavalintajärjestelmät
- * Vuosiluokkiin sitomaton opetus ja luokattomuus
- * Henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, arviointi, seuranta
- * Ohjauksen/tutoroinnin uusi tulkinta ja tavoitteenasettelu, ohjauksen toimintajärjestelmä, ohjauksen alueelliset ja kansainväliset verkostot
- * Ohjauksen eksperttiys, käyttö- ja julkiteoriat
- * Ohjauksen/tutoroinnin uudet työmuodot (yksilö - ja ryhmäohjaus) ja lähestymistavat
- * Ohjauksen/tutoroinnin työnjako, opinto-ohjaaja, opettajat, tukihenkilöstö, opiskelijat
- * Ohjauksen suunnittelu, seuranta, arviointi
- * Kansainvälistyminen. ohjausjärjestelmien kommunikoitavuus suhteessa eurooppalaisiin järjestelmiin, vaihto-ohjelmat
- * Ohjauksen toimintajärjestelmän kehittämisprojekti
- * Moderni tekniikka ohjauksen ja ohjaajan apuna, hallinto-ohjelmien hyödyntäminen
- * Opintojen päättövaiheen problematiikka
- * Alueelliset tiedotus- ja neuvontakeskukset, rekrytointipalvelut
- * Oppilaitosten hallinto-ohjelmien merkitys ja ajantasainen tiedonhallinta
- * Ryhmäohjaajien toiminta oppilaitoksissa

Tavoitteena oli, että kukin osallistuva oppilaitos lähetti koulutukseen rehtorin/apulaisrehtorin ja opinto-ohjaajan tai ohjauksen koordinoinnista vastaavan henkilön. Läänikohtaisiin tilaisuuksiin kutsuttiin 50 - 70 osallistujaa. Yhteisen osuuden lisäksi osa ajasta käytettiin yhteistoiminnalliseen projektien suunnitteluun ja tarkentamiseen pienryhmissä. Ryhmät muodostettiin kehittämishankkeiden perusteella.

3. *Vaihe; oppilaitoskohtainen kehittämisprojekti.* Tavoitteena oli, että orientaatiojakson jälkeen kussakin koulutukseen osallistuneessa yksikössä käynnistettiin ohjausjärjestelmän arvioinnin pohjalta kehittämisprojekti, jossa pyrittiin selkeästi kehittämään ohjauksen toimintajärjestelmää. Koulutukseen osallistujat toimivat ikään kuin pilotteina omissa työympäristöissään ja pyrkivät aitoihin muutoksiin työkäytäntöjen parantamiseksi. Kouluttajat toimivat työtä tukevin ja toiminnan itsearviointia tukevin konsultteina. Välitehtäviin liittyi myös konsultaatiopalveluja siten, että etäjakson aikana koulutus rakennettiin kehittämisprojektien tarpeisiin. Etätyöskentelyn aikana oppilaitokset olivat kouluttajiin yhteydessä vaihtelevasti.

Oppilaitoskohtaisista hankkeista koottiin valtakunnallinen tietokanta, jossa hankkeet ryhmiteltiin seuraavien teemojen alle. Projektin päättyessä tietokanta jaettiin kaikille mukana olleille oppilaitoksille. Kehittämishankkeet jakautuivat seuraaviin teemoihin (Taulukko 1.):

Hankkeen kohde	Hankkeiden lukumäärä
Ohjausjärjestelmän kehittäminen	69
HOPS ja valinnaisuus	55
Ohjauksen työnjako	45
Oppilaitosten yhteistyö	34
Ohjauksellisuus opetussuunnitelmassa	32
Portfolio - opiskelijoiden itsearviointi	21
Ohjauksen verkottuminen	13
Ohjausjärjestelmän arviointi	13
Henkilöstön (lv/tutorit) koulutus	9
Työelämäyhteydet	9
Informaatioteknologia ohjauksessa	7
Kansainvälistyminen	6

TAULUKKO 1. Kehittämishankkeiden jakautuminen eri teemoihin

Osallistujia puhututtivat eniten ohjausjärjestelmän kokonaiskehittäminen, ohjauksen työnjako sekä valinnaisuus opetussuunnitelmassa. Edellä luokiteltujen lisäksi oli erillisiä hankkeita seuraavista teemoista: opintojen hyväksilukeminen, opiskelijan ammatillisen kasvun tukeminen,

työpainotteinen luokka, elämänhallinta, tutor-toiminta, ylioppilastutkinnon hajauttaminen, yrittäjyyskasvatus, opiskelijatutorointi, työllistymisedellytysten parantaminen sekä internaattiotopiskelu. Sama oppilaitos saattoi olla useammassa eri ryhmässä, jos hanke on liittynyt useampaan teemaan. Hyvin yleistä oli, että oppilaitoksessa oli 2-3 ryhmään kuuluvaa hanketta.

Heti ensimmäisten jaksojen aikana vahvistui kaikissa ryhmissä havainto, että ohjauksen kehittäminen liittyy vahvasti opetussuunnitelman kehittämiseen. Lisäksi todettiin, että ohjaus on toisaalta oppilaitoksen sisäinen asia, mutta verkostotyö oppilaitosten ulkoisten sidosryhmien kanssa korostuu aiempaa enemmän. Lisäksi koulutuksen ja työelämän yhteydet korostuvat. Valinnaisuuden lisääntyessä ohjauksen tarve lisääntyy ja oppilaitoksen sisäinen yhteistyö ohjauskysymyksissä tiivistyy. Toisaalta yhteisvalinta ja eri korkeakoulujen valintajärjestelmät muuttuivat vuoden 1995 aikana ja tämä vaikeutti ohjaukseen liittyvää tiedottamista. Kokonaisuutena todettiin, että kysymyksessä on hyvin monitasoinen ja monia eri ulottuvuuksia sisältävä problematiikka, joka on tarkasteltavana osana koko oppilaitoksen kehittämistyötä ja profiloitumista. Ohjauksen osalta opinto-ohjaajien tehtäväkenttä laajenee kokonaisuuden organisoijana

4. Vaihe; toinen lähijakso. Ensimmäisen jakson jälkeen osallistujille lähetettiin hankekohtaisia tukikysymyksiä. Toinen lähijakso (2 päivää) suunniteltiin pitkälle oppilaitoskohtaisten hankkeiden pohjalta. Lisäksi jakson aikana tarkasteltiin projektin hallintaan ja toteuttamiseen liittyviä kysymyksiä. Jaksojen aikana mukana oli asiantuntijoita eri teema-alueilta, esim. luokattomuus ja valinnaisuus hallinnon ja opiskelijan näkökulmista, ohjauksen eurooppalainen ulottuvuus ohjauksen kansallisen resurssikeskuksen näkökulmasta sekä EU:n eri ohjelmien mahdollisuudet ohjauksen näkökulmasta. Kehittämishankkeet etenivät ja tarkentuivat orientatiojaksolla perustetuissa työryhmissä.

Toisen lähijakson tehtävänä oli arvioida hankkeiden etenemistä ja olla pohjana omaehtoiselle jatkotyöskentelylle. Yhteisenä teemana puhututti koko oppilaitoksen sitoutuminen hankkeeseen. Osa suunnitelluista asioista jäi toteutumatta, koska koko oppilaitoksen tuki puuttui asialta.

5. Vaihe; oppilaitoskohtaisen kehittämisprojektin syventäminen. Tässä vaiheessa tavoitteena oli hankkeen syventäminen alueellisissa pienryhmissä. Ryhmien työssä oli eroja. Ne ryhmät, jotka olivat sopineet yhteisistä aikatauluista ja kokoonkutsujista, pystyivät työskentelemään tehokkaasti. Osa ryhmistä eli ja muutti muotoaan. Lisäksi tavoitteena oli että osallistujat ovat jakson

aikana yhteydessä kouluttajiin, jotka konsultoivat hankkeiden etenemistä. Tämän vaiheen tuloksia koottiin myös valtakunnalliseen tietokantaan.

6. Vaihe; kolmas lähikoulutusjakso. Viimeisen lähikoulutusjakson (2 päivää) aikana arvioitiin ja syvennettiin hankkeita sekä laadittiin jatkosuunnitelmia seuraavien lukuvuosien käynnistämistä varten. Lisäksi tarkasteltiin ohjauksen uusia työmuotoja ja nostettiin esille myös nuorisosteiden kokeiluissa esille tulleita toiminnallisia ohjausjärjestelmien kehittämiskäytäntöjä. Syksyllä 1995 aloittaneet ryhmät pystyivät yhdistämään hankkeensa oppilaitoksen toiminnan kokonaissuunnittelun aikatauluun, ja keväällä 1996 tehdyt suunnitelmat voitiin toteuttaa syksyllä 1996. Keväällä 1996 aloittaneilla suunnittelun tavoitteena oli syyslukukausi 1997. Projektin päättövaiheessa monet ilmoittivat, että kaikkia tuloksia ei vielä siinä vaiheessa pystynyt osoittamaan riittävän laajasti.

10.3 Yhteenvetoa tuloksista

Vuoden 1996 lopulla projektissa vahvistui havainto, että ohjaus on hallinnon hajautuessa entistä enemmän myös alueellista toimintapolitiikkaa. Myös Watts (1996b, 351) korostaa, että ohjaus on pohjimmiltaan poliittinen prosessi. Ohjaus on prosessi a) yksilön ja yhteiskunnan välillä, b) yksilön ja mahdollisuuksien välillä ja c) toiveitten ja realismin välillä. Ohjaus luo edellytyksiä yksilön elämään liittyvien muutosten työstämiseen. Yhteiskunnassa, jossa yksilöiden mahdollisuudet tulevaisuuden suunnitteluun ovat epävarmat ja monimuotoiset, ohjauksen etiikkaan liittyy kaksijakoinen kysymys; palveleeko se ja olemassa olevan eriarvoisuuden kasvamista vai vähenemistä.

Luokattomuuden ja oppilaitosten laajenemisen myötä ohjauksen tarve ja luonne muuttunut. Yksittäisen opinto-ohjaajan mahdollisuudet yksin vastata laajentuneeseen tehtävään ovat rajalliset. Ohjaus ei voi olla irrallaan oppilaitoksen toiminnan kokonaistavoitteesta ja koko henkilöstön vastuulla ohjaus on yksi väline tuon tavoitteen saavuttamiseen (Oppilaanohjaus 2000 –työryhmän loppuraportti 1998, 36) Myös Wattsin (1996b, 351) mukaan valinnaisuuden kasvamisen myötä ohjauksen tarve kasvaa. Lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa projektin tulokset olivat samansuuntaisia kuin Ohjaus ja tutorointi ammattikorkeakouluissa –projektissa. Valinnaisuuden lisääntyessä opintojen suunnitteluun ja arviointiin liittyvän ohjauksen tarve kasvaa. Tähän laajentuneeseen tehtävään verrattuna toisen asteen ohjauksen toimintaedellytykset

olivat riittämättömät. Myöskään toisen asteen ohjaajille järjestettyjen aiempien ohjaajakoulutuksien (20 ov) opetussuunnitelmissa ei ole riittävästi voitu ottaa huomioon tätä laajentunutta perustehtävää. Paineet ohjaajien peruskoulutuksen laajentamiselle ovat osallistujilta saadun palautteen mukaan ilmeiset.

Ohjaus on myös entistä enemmän oppilaitosten henkilöstökoulutukseen liittyvä kysymys. OECD-maiden ohjausta koskevassa arviointiraportissa (Mapping the Future 1996, 50) korostetaan myös henkilökunnan koulutusta. Vaikka ohjausjärjestelmä voitaisiin kehittää kuinka toimivaksi hyvänsä, niin palveluja käyttävä yksilö ei saa laadukasta ohjausta, jos ohjaaja ei ole kyllin hyvin perehtynyt uuteen tehtäväänsä. Vastaavasti Tallantyre (1996, 72) painottaa henkilöstökoulutuksen merkitystä uuden ohjausjärjestelmän kehittämisessä. Myös Hämeen lääninhallituksen keväällä 1996 asettama oppilaanohjauksen alueellisesta kehittämisestä vastaava Oppilaanohjaus 2000 -työryhmä esittää loppuraportissaan (1998, 44) henkilöstökoulutuksen merkitystä. Kokonaisuutena ohjaajilla on ohjaukseen liittyvässä henkilöstökoulutuksessa kaksoisrooli. He ovat toisaalta oppimassa, toisaalta konsultoimassa koko henkilöstöä ohjauskysymyksissä. Pitkällä tähtäimellä ohjaus on oppilaitoksen ylläpitäjien strateginen valinta ja sitä kautta myös kilpailuetu.

Palvelujen tasavertaiseen saatavuuteen liittyy olennaisesti informaatioteknologian hyödyntäminen ohjauksessa. Edellä kuvattujen muutosten perusteella oppilaitoksen sisäisessä ja ulkoisessa tiedontuotannossa projektin aikana nousi esille ainakin viisi keskeistä kohdetta (vrt. Hunt 1997, 50-51) informaatioteknologian uusille sovelluksille: 1) Opiskeluun liittyvä välitön tiedonhankinta verkostoista, 2) Koulutusta sekä opiskelua koskeva tiedotus- ja neuvontatoiminta, 3) Henkilökohtaisten opinto-ohjelmien suunnittelu sekä etenemisen seuranta ja arviointi ja 4) Yhteistyö oppilaitoksen ulkoisten sidosryhmien kanssa ja 5) Oppilaitoksen toiminnan suunnittelu ja itsearviointi.

Oppilaitosten liittyminen tietoverkkoihin lisää opiskelijoiden mahdollisuuksia käyttää uusia tiedonlähteitä opiskelussaan. Samalla myös oppilaitosten ja kirjastojen yhteistyön merkitys korostuu. Informaatioteknologian nykyistä laajempi hyödyntäminen koulutusta koskevassa ohjaus-, tiedotus- ja neuvontatyössä on jatkossa välttämätöntä. EU:n sosiaalirahaston ohjelma 4:ssä korostetaan laaja-alaisten koulutus- ja ammattitietopalvelujen kehittämistä. Ohjelman tehtävänä on edistää tarkoituksenmukaista koulutukseen hakeutumista ja sijoittumista eri

ammattialoille. Koulutus- ja ammattipalvelun tehtävänä on tarjota tietoa opiskelumahdollisuuksista ja työtehtävien ja ammattien sisällöistä, työmarkkinoista ja edistää siten ammatillista kehittymistä ja sijoittumista työmarkkinoille.

Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet -projektin aikana keskeiseksi kysymyksi nousivat opiskelijavalintajärjestelmät. Oppilaitokset voivat tällä hetkellä aiempaa enemmän painottaa omia sisältöjään ja ainevalintojaan opiskelijavalinnan yhteydessä. Valtakunnallisissa koulutusoppaissa ei ole kuvattu kaikkia yksityiskohtia ja siten hakijoilla ei ole riittävän ajoissa käytettävään ajantasaisista informaatiota jatko- tai täydennyskoulutusvalintoja koskevien päätösten tueksi.

Projektin aikana tehdyt havainnot ovat samansuuntaisia Euroopan Unionin sosiaalirahaston ohjelman tavoite 4:n yhteiskuntapoliittisten tavoitteiden kanssa. Aikuisten koulutusmahdollisuuksia koskeva tiedotus ja neuvonta on Suomessa projektin toteutuksen aikaan osoittautunut puutteelliseksi seuraavien kohteiden osalta: 1) Oppilaitosten ja koulutuksen järjestäjien rooli koulutustiedotuksessa ja neuvonnassa vaihtelee suuresti. 2) Koulutuksen tarjonnan tietosisällöt ovat puutteellisia. 3) Suomesta puuttuu yhtenäinen ja ajantasainen koulutusmahdollisuuksien tarjontarekisteri. 4) Tiedotusta ja neuvontaa ei ole riittävästi koordinoitu, eikä olemassa olevaa tietotekniikkaa hyödynnetä riittävästi. 5) Tietojen saatavuus vaihtelee koulutusmuodoittain ja alueellisesti.

Oppilaitosten sisäisten ohjelmien kehittämisen rinnalla kannattaa jatkossa pohtia, mitä uusia haasteita kansallinen ja kansainvälinen verkottuminen tuo hallinto-ohjelmien kehittämisen näkökulmista. Väistyvässä järjestelmässä opintosuoritusten kirjaaminen oli helpompaa, kun opiskelu tapahtui kiinteissä ryhmissä yhteisen lukujärjestyksen mukaan. Nyt opiskelijoilla on mahdollisuus yksilöllisiin opiskeluohjelmiin ja oman yksilöllisen aikataulun laatimiseen. Väärälän (1995) mukaan koulutuksen ajankohtainen virta näyttää vievän kohti eriytyvämpiä rakenteita ja sisältöjä ja kohti avoimempia järjestelmiä.

Muutokset koulutuksen organisoinnissa ovat johtaneet siihen, että opiskelijoiden henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien sekä opintosuoritusten kirjaamisessa on horjuvuutta. Oppilaitoksissa ja korkeakouluissa on käytössä erilaisia hallinto-ohjelmia, joihin voidaan kyllä nykyisin tallentaa opiskelijavalintojen tulokset, opiskelijakortistot, arvioinnit, opiskelijoiden valinnat,

opiskelijoiden ja kouluttajien työjärjestykset, opiskelijoiden valintojen ryhmittelyt jne.. Silti koulutuksen suunnittelua ja seuranta koskevien tietojen kirjaaminen tapahtuu vielä osin manuaalisesti. Suurissa monialaisissa yksiköissä tai alueellisissa oppimiskeskuksissa voitaisiin tehostaa toimintaa ja henkilöstön osaamisen tarkoituksenmukaista kohdentamista, jos tietokoneita hyödynnettäisiin tehokkaammin jo tietojen keräämisvaiheessa. Lisäksi jatkossa tulisi ottaa huomioon siirtyminen ryhmäjakoisiin pohjautuvasta koulutussuunnittelusta yksilöllisiin opinto-ohjelmiin pohjautuvaan suunnitteluun.

Oppilaitosten kurssitarjonta ja opinto-opas tulisi olla saatavilla verkossa. Tietokanta voisi sisältää myös yksityiskohtaisempia kuvauksia opinto-kokonaisuuksista. Toisen asteen koulutuksessa tai monialaisissa ammattikorkeakouluissa tarjotin voisi kattaa koko alueellisen koulutustarjonnan. Laatiessaan henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaansa opiskelija voisi poimia opinto-opaasta haluamansa pakolliset ja valinnaiset moduulit. Opiskelijan valinnat kirjattaisiin keskustietokantaan, joka tarkistaisi, että suunnitelma on relevantti (ts. täyttää tutkinnon muodostamisen reunaehdot). Tarvittaessa opiskelija saisi suunnitelmastaan tulosteen.

Edellä kuvatulla menettelyllä opiskelijoiden suunnitelmat olisivat nopeammin koottavissa opintorekisteriin. Samalla etuna olisi työjärjestysten helpompi suunnittelu ja toteutumisen seuranta. Opintojen edetessä opiskelijat saisivat reaaliaikaisen tiedon omista suorituksistaan. Lisäksi ryhmänohjaajat/tutorit saisivat kokonaiskuvan ryhmänsä opiskelijoiden opintojen etenemisestä. Lisäksi ohjelma ilmoittaisi mahdollisista etenemisen esteistä tai opintojen mahdollisesta viivästyisestä. Jos suunnitelmiin tulisi muutoksia, ne kirjattaisiin myös reaaliajassa tarvittaviin tiedostoihin. Jos kouluttajan vastuulla olisi tietyn opiskelijaryhmän opintojen seuranta, nyt kokonaiskuva tilanteesta olisi helpommin saatavilla. Oma kokonaisuutensa olisi myös kouluttajien oman työajan seuranta.

Toimiva ohjausjärjestelmä on osa kilpailukykyisen oppilaitoksen imagoa ja se voi tukea koulun toiminnan tavoitteellisuutta ja tuloksellisuutta. Englannissa toimiva ohjausalan tutkimusyksikkö (National Institute of Careers Education and Counselling) on kehittänyt kriteerejä ohjauksen taloudellisten hyötyjen arvioimiseksi (Watts 1994; vrt. Killeen 1996, 74). Selvityksen mukaan yksilöt pärjäävät sitä paremmin vaativista valintatilanteista mitä enemmän heillä on relevanttia tietoa eri vaihtoehdoista avautuvista koulutus- ja ammattirakenteista. Tarkoituksenmukaisin ja tietoisin perustein tehdyt valinnat todennäköisesti lisäävät tasapainoa avoimien koulutus- ja

työpaikkojen sekä hakijoiden toiveiden välillä. Työnantajan näkökulmasta tarkasteltuna puuttuva informaatiojärjestelmä vaikeuttaa alaa koskevaa tiedottamista ja pätevän työvoiman saantia. Tämä puolestaan rajoittaa pitkällä tähtäimellä yrityksen taloudellista kasvua.

Toimivasta ohjausjärjestelmästä on etua myös koulutus suunnitteluun ja informointiin. Asianmukaisen informaation avulla hakija voi vertailla koulutustarjontaa ja omia tarpeitaan. Tieto koulutusjärjestelmän kehityksestä ja sen tarjoamista mahdollisuuksista tukee opiskelijan sitoutumista omaan päätöksentekoon. Riittävän informaation avulla opiskelijan on helpompaa arvioida, kuinka paljon hän on valmis panostamaan omia henkisiä voimavarojaan koulutukseensa ja sitä kautta myöhempään ammattiinsa. Näin tehokkaaseen käyttöön saadut henkiset voimavarat hyödyttävät sekä yksilöä että kokonaistaloutta. Työnantajat voivat ohjausjärjestelmän avulla esittää tuleville työntekijöilleen näkökulmiaan työelämän mahdollisuuksista ja kvalifikaatiovaatimuksista. Vastaavasti työnhakijoilla on parempi mahdollisuus etsiä koulutustaan ja asiantuntemustaan vastaavaa työtä.

Ohjaus- ja hallintojärjestelmien kehittämisen yhteydessä on usein viitattu lisääntyviin kustannuksiin. Toisaalta koulutusjärjestelmän kokonaiskustannuksia voivat lisätä myös ohjauspalvelujen puutteesta johtuneet väärät valinnat ja pidentyneet opiskeluajat. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna ohjaus- tiedotus- ja neuvontatoiminnan ovat selkeästi yksi oppilaitoksen kokonaistoiminnan arvioinnin kohde.

Jos ohjausta tarkastelee yhteiskunnallisena säätelyvälineenä, niin koko kansantaloutta ajatellen yksilön ja yhteiskunnan tarpeiden lähentyminen vähentää keskeyttämisistä ja tätä kautta koulutuspaikkojen hukkakäyttöä. Keskeyttäneiden tai ohuemalla motivaatiolla opiskelleiden työntekijöiden koulutustaso ei vastaa työnantajien ammattitaitovaatimuksia. Ammatillisen koulutuksen jälkeiset vuodet ovat etsimisen ja epävarmuuden aikaa. Sitoutuminen työhön ja motivoituminen oman ammatin harjoittamiseen ovat myös Volasen (1986, 85) mukaan keskeisesti riippuvaisia näiden vuosien tapahtumista. Pitkällä tähtäimellä tämä ulkokohtaistaa ja pinnallistaa ammattiin kiinnittymistä ja voi vahvistaa syrjäytymisprosessia. Kynnys jatkokoulutukseen tai työnhakuun voi nousta hyvin korkeaksi. Koulutuksen loppuvaiheessa siirtymistä ja vastuullista suunnittelua tukeva ohjausjärjestelmä voi ehkäistä tehokkaasti tätä kehitystä. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 118-119.)

Mikäli tulevaisuudessa oppilaitosten rahoituksessa siirrytään opintoviikkoperustaiseen (voucher) rahoitusmalliin, niin se edellyttää suoritusten seurantaan yksittäisen opiskelijan jokaisen opintoviikon kohdalla. Tähän malliin sisältyy se ajatus, että opiskelija voi suorittaa tutkinnon osia myös useammassa eri oppilaitoksessa tai oppilaitoksen eri koulutusohjelmissä. Oppilaitosten siirtyminen projektoituvaa työtapaan lisää myös paineita taloushallintoon, joka on jatkossa entistä enemmän sisäistä ja ulkoista tiedontuotantoa eikä vain revisiotoimintaa.

Hallinto-ohjelmiin kerättävillä tiedoilla on siten jatkossa merkitystä myös oppilaitoksen tehokkuuden arvioinnissa. Tehokkuuteen sisältyy myös tilojen kuormituksen ja käyttöasteen tehokas suunnittelu, mikä taas edellyttää ryhmäkokojen ja ryhmien aikataulujen seurantaan. Myös opintotoimistot saivat tätä kautta perustoimintojaan varten nopeammin ajantasaisen tietokannan, joka palvelee sekä opiskelijoita, kouluttajia, että koko organisaation tukitoimia. Tarkoituksenmukaisten hallinto-ohjelmien avulla voidaan myös koota yhteenveto toteutuneista opinto-ohjelmista. Mikäli tämä tieto olisi yhdistettävissä opiskelijoiden sijoittumista kuvaavaan järjestelmään, voitaisiin arvioida koulutustarjonnan tarkoituksenmukaisuutta työelämän tarpeisiin nähden. Toisaalta samasta yhteenvedosta opiskelija saisi urasuunnittelunsa tueksi viitteellistä tietoa erilaisten tutkintorakenteiden sijoittumismahdollisuuksista.

Ohjauksellista osaamista tarvitaan tiedon hallintaan ja ohjauksellisen tiedon tuottamiseen ja ylläpitoon. Oma laaja kokonaisuutensa on ohjaukseen liittyvien atk-sovellusten hallinta, opiskelijoiden ohjaaminen niiden käyttöön ja opiskelijoiden ohjaaminen näiden sovellusten käyttöön. Opiskelijahallintoon liittyvien ohjelmistosovellusten merkitys kasvaa, mitä enemmän valinnaisuutta ja oppilaitosten yhteistoimintaa lisätään (vrt. Hunt 1997, 51). Kokonaisuutena on arvioitava informaatioyhteiskunnan vaikutukset myös ohjauksen kokonaissuunnitteluun ja -strategioihin. Tietokone ei ole työväline vain opinto-ohjaajille, vaan sitä kautta avautuu kanava myös oppilaille ja opiskelijoille tiedonlähteille.

Kokonaisuutena projektin tuloksissa korostui se, että ohjauksen toteutuksen kirjo on lisääntynyt. Ohjauksen toteutukseen oppilaitoksissa on hyvin erilaiset toimintaedellytykset. Ohjaukseen ja sen kehittämiseen panostaminen on siten hyvin vahvasti oppilaitoksen tietoinen tai tiedostamaton arvovalinta. Lisäksi oppilaitosten kehittämistyö etenee hyvin eri tahtiin. Oppilaitosten yhteistyön osalta on käynnistetty keskusteluja yhteistyön mahdollisuuksista, toisaalta nuorisosaateen kokeiluissa olevat ovat joutuneet pohtimaan samantyyppisiä kysymyksiä kokeilun alkaessa

muutama vuosi aiemmin ja pohtivat tällä hetkellä keinoja yhteistoiminnan tiivistämiseksi ja tehostamiseksi. Molemmat vaiheet ovat kehittämisen kannalta hyvin arvokkaita, sillä kehittämistyössä on vaikea oikaista eri vaiheiden välillä.

Projekti osoitti myös selvästi, että myös peruskoulun jälkeisissä opinnoissa opiskelijoille olisi taattava riittävä ohjaus. Henkilökohtaisen ohjauksen rinnalla ohjauksellista asiantuntijuutta tarvitaan alueellista koulutustarjontaa koskevan tiedottamisen ja neuvonnan strategiseen suunnitteluun. Ohjauksen laajentuneen perustehtävän takia lukioissa ja toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa tarvitaan entistä enemmän päätoimisia ohjausalan ammattilaisia.

Monet projektissa kehitetyt työmuodot ovat voineet olla jo käytössä ennen tätä projektia, eivätkä välttämättä siinä mielessä ole uusia työmuotoja. Kuitenkin kyseisissä oppilaitoksissa ne edustivat toisin tekemistä suhteessa aiempaan käytäntöön. Oleellisimpana tuloksena projektista syntyi oppilaitoksille ja ohjaajille ohjauksen kokonaisuuden suunnitteluväline. Suunnittelussa tulee ottaa huomioon toimintaympäristössä tapahtuvat muutokset ja arvioida omaa toimintaansa suhteessa niihin. Tämän jäsenyyksen pohjalta oppilaitokset voivat suunnitella ohjauksen kokonaisuutta seuraavien laajojen kysymysten kautta:

- * Miten oppilaitos vastaa eri opiskelijaryhmien ja eri sidosryhmien kysymyksiin oppimispolun eri vaiheissa?
- * Millainen henkilöstön asiantuntijuus ohjauksellisissa kysymyksissä oppimispolun eri vaiheissa? Miten henkilöstön täydennyskoulutus on järjestetty?
- * Miten oppilaitoksen opetussuunnitelmassa on otettu huomioon ohjaukselliset kysymykset?
- * Miten ohjaus liittyy oppilaitoksen kokonaisstrategioihin?
- * Miten ohjauksen perustehtävän arviointi on jäsenetty ja miten arvioinnissa saatua tietoa käytetään toiminnan eteenpäin kehittämiseen?

Kysymyksiä kannattaa jäsentää koko henkilöstön kanssa, ja näihin kysymyksiin annetuista vastauksista voidaan oppilaitoksissa johtaa toiminnallisia ratkaisuja sekä tehtäväjakoja ohjauksen toteuttamiseksi.

10.4 Projektin arviointia

Projektin etenemistä ja painotusta arvioitiin yhdessä osallistujien kanssa koko projektin ajan. Tällöin käsiteltävissä sisällöissä ja ohjelmissa tuli alueellisia eroja. Vuonna 1996 käynnistyneissä ryhmissä voitiin hyödyntää edellisen syksyn tuloksia ja kokemuksia Esimerkiksi keväällä 1996 julkistettiin koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995-2000 (VNp 21.12.1995). Kävimme kontaktijaksoilla kehittämissuunnitelmaa läpi heti tuoreeltaan ja pohdimme siinä olevia tavoitteita ohjauksen kannalta.

Viimeisten lähijaksojen luonne vaihteli ryhmittäin kehittämiskohteiden sisällön mukaan. Keskusteluihin sisältyi kollegavalmennusta, työnohjausellisuutta sekä keskusteluja ohjauksen ja hallinnon suhteesta. Osa oppilaitoskohtaisista hankkeista ei edennyt suunnitelmien mukaisesti, emmekä saaneet kaikilta palautetta tai kannanottoja hanketta vaikeuttaneista tekijöistä.

Hankkeeseen liittyi myös kaksi kyselyä projektin vaikuttavuudesta. Pyysimme kommentteja projektin merkityksestä oppilaitoksen kehittämiseen, ohjauksen kehittämiseen sekä oman ohjaajuuden, opettajuuden/johtajuuden kehittämiseen. Noin puolet osallistujista vastasivat molempiin kyselyihin.

Oppilaitoksen tason tarkastelun näkökulmasta vastaamisvaikeutta koettiin projektin keskeneräisyyden vuoksi, joten vaikuttavuutta löytynee, kun tulokset ovat pidempään olleet käytännön testissä. Hanke koettiin lähes kauttaaltaan myönteiseksi, näkemyksiä ja tietoa avartavaksi, työyhteisössä yhteistoimintaa lisänneeksi, verkottumista helpottaneeksi, koulun kokonaistoiminnan kehittymistä tukevaksi sekä uskoa menestymiseen lisääväksi. Palautteiden mukaan opiskelijoiden ja opettajien työtä hyödynnetään aiempaa enemmän. Oppilaitosten johto oli kokenut yhteistyön tuloksekkaaksi ja jatkosuunnittelu sekä kehittämistyö on joko lähtenyt liikkeelle tai useissa tapauksissa aktivoitunut. Koko oppilaitoksen sitoutuminen keskusteluun koettiin vaikeaksi. Osa suunnitelluista hankkeista olikin jäänyt toteutumatta, koska ne eivät saaneet riittävää tukea oppilaitoksessa.

Ohjauksen kehittämisen näkökulmasta palautteista löytyi viisi pääsuuntausta: 1) Tietoisuus ohjauksen merkityksestä on yleisesti lisääntynyt ja ohjaukselle on laadittu runkosuunnitelma, jota nivellettiin vahvemmin opetussuunnitelmien kehittämiseen. 2) Oppilaitokset verkottuivat

aiempaa enemmän. 3) Ohjaus koettiin oppilaitoksen yhteiseksi asiaksi ja oppilaitoksissa kehitettiin uutta työnjakoa opinto-ohjaajien, ryhmäohjaajien, tutoreiden ja opiskelijatutoreiden kesken. Myös opinto-ohjaajien resurssit olivat lisääntyneet työn tullessa enemmän näkyväksi. 4) Tietoisuus informaatioteknologian mahdollisuuksista ohjauksen välineenä lisääntyi. 5) Kokonaisuutena projekti tarjosi areenan ohjauksen sisäisen ja ulkoisen arvioinnin kehittämiseksi.

Osallistujien oman opettajuuden/ohjaajuuden/johtajuuden näkökulmista arvioiden koettiin, että opinto-ohjaajan työtä on täsmennetty ja opetusvelvollisuutta on pienennetty. Tätä kautta ohjaajan työn merkityksellisyys on havaittu paremmin ja myös ohjausresurssia on kohdennettu paremmin henkilökohtaiseen ohjaukseen. Ryhmäohjaajien kanssa tehtiin yhteistyötä aiempaa enemmän, ohjaustuokioita on suunniteltu yhdessä, oppilastutorit olivat aktiivisesti työssä mukana ja ohjausryhmien koot ovat pienentyneet. Tehostunut informaatiopalvelu vähensi yksilöllistä ohjaustarvetta. Ohjauksen tuloksellisuuden koettiin parantuneen työnjaon selkiintymisen myötä. Opinto-ohjaajien yhteistyö lisääntyi sekä oppilaitosten sisällä että eri oppilaitosmuotojen välillä. Olennaista oli myös se, että omien työtapojen analysointi edistyi.

11 PROJEKTEISTA STRATEGIOIKSI

Edellisissä luvuissa kuvatuissa molemmissa valtakunnallisissa projekteissa korostui havainto, että kehittämistyö suuntautui usein ohjaajien omaan toimenkuvaan liittyviin kysymyksiin. Suhde koko oppilaitoksen kehittämiseen jäi usein ohueksi. Tällöin ohjaus on vaarassa marginalisoitua. Tämän pohjalta tuli tarve kehittää oppilaitosten henkilöstölle suunnattua täydennyskoulutusta siten, että myös oppilaitoksen kokonaiskehittäminen otetaan huomioon. Samalla kehittämistyö ikään kuin legitimoidaan oppilaitoksen sisällä (tutkimusongelma 3).

Tampereen terveydenhuolto-oppilaitoksen Pirkanmaan toimipisteessä vuosina 1995-1996 järjestetyssä Aikuisen oppimaan ohjaamisen koulutusohjelmassa oli mahdollista syvällisemmin kehittää työmuotoa, jossa edellisissä luvuissa kuvattua ohjaustoiminnan laajempaa jäsenystä sovellettiin oppilaitoskohtaisten kehittämishankkeiden kohteiden määrittelyssä (Tarkiainen & Vuorinen 1997). Vuoden kestävään koulutukseen osallistui 25 henkilöstön edustajaa. Seuraavissa kappaleissa kuvataan koulutusohjelmassa käytettyjen interventioiden laajentamista.

Koulutusohjelmaan kuuluneen ensimmäisen jakson aineiston pohjalta käynnistettiin ohjauksen ja neuvonnan kokonaistilanteen arviointi. Työvälineenä käytettiin SWOT-analyysia ohjauksen ja tutoroinnin strategioitten muotoilemiseksi. Analyysi vaihestettiin siten, että ensimmäisessä vaiheessa määriteltiin Tampereen terveydenhuolto-oppilaitoksen Pirkanmaan toimipisteen toimintaympäristö ja ennakoitavissa olevien muutostekijöiden perusteella käytettävät tarkastelunäkökulmat. Toisessa vaiheessa analysoitiin muutokseen sisältyviä mahdollisuuksia ja uhkatekijöitä sekä ohjaustoiminnan vahvuuksia ja mahdollisia heikkouksia. Kolmannessa analyysin tulokset koottiin menestymis-, kehittämis-, varautumis- ja selviytymisstrategioiksi.

Edellä kuvatulla vaiheistuksella haluttiin välttää SWOT-analyysin käyttöön usein kohdistuvaa kritiikkiä, jonka mukaan se usein jäisi vain olemassa olevan tilan toteamiseksi. Jotta analyysillä olisi ollut merkitystä, sitä täytyi syventää arvioinnin näkökulmasta. SWOT-työskentelyn aineistoon liittyikin arviointityön kannalta olennainen jäsenys. Toimintaympäristöä koskeva analyysi sisälsi tärkeän *miksi*-kysymyksen. Oli toisin sanoen määritettävä, mitkä olivat ne jo silloin tiedossa olevat, mahdollisesti ennakoitavissa olevat tai tavoiteltavat muutokset, joita oppilaitos kehittämistyössään tavoitteli. Mitkä tekijät vaikuttivat ohjauksen ja neuvonnan

kokonaistoiminnan muutokseen? Mihin päämääriin pyrittiin? Miksi valitut päämäärät olivat tärkeitä? Tämän jälkeen määriteltiin arviointiaineisto ja -menetelmät. Mitä ja miksi arvioidaan? Kuka arvioi? Miten arvioidaan? (vrt. Keurulainen 1996.)

Ensimmäisen vaiheen jälkeen muodostettavat strategialauseet sisälsivät puolestaan *mitä*-kysymyksen. Silloin valittiin ja rajattiin niitä kohteita, joihin kehittämishankkeet suunnattiin. Kehittämisstrategioiden pohjalta kohdennettu projektin toimintasuunnitelma sisälsi vihdoin tarkennuksen ja vastaukset *miten*-kysymykseen. Millaisia työskentelytapoja valitaan? Miksi valitut työtavat olivat tarkoituksenmukaisia.

Edellä kuvatulla kolmitasoisella jäsenyyksellä halusimme myös tukea sitä, miten oppilaitoksessa voisi tiivistää suuntaviivoja suunnitelmille, jotka olisivat muutettavissa myös konkreetteiksi toimenpiteiksi. Tämän lisäksi työskentelyn pohjalta voitiin projektin päättyessä argumentoida strategialauseita projektin aikana tehtyjen havaintojen ja kehittämistulosten pohjalta. Tästä muotoutui lopulta myös perusta ohjauksen ja tutoroinnin toimintajärjestelmälle. Toisin sanoen pyrimme kunkin osallistujan oman panoksen kautta määrittelemään projektin aikana oppilaitoksen ohjauksen ja neuvonnan yhteistä perustehtävää ja sitä yksilöivää visiota. Näiden ohjausta ja neuvontaa kuvaavien strategialauseiden pohjalta osallistujat voivat myös jatkossa hahmottaa ohjauksen ja neuvonnan asemaa osana koko oppilaitoksen toimintaa, ja sen jälkeen tehdä operaatiotason toimenpidesuunnitelmaa strategioitten toteuttamiseksi ja arvioimiseksi. Tämä tarkastelunäkökulma oli osa laajempaa kerrosta projekteissamme.

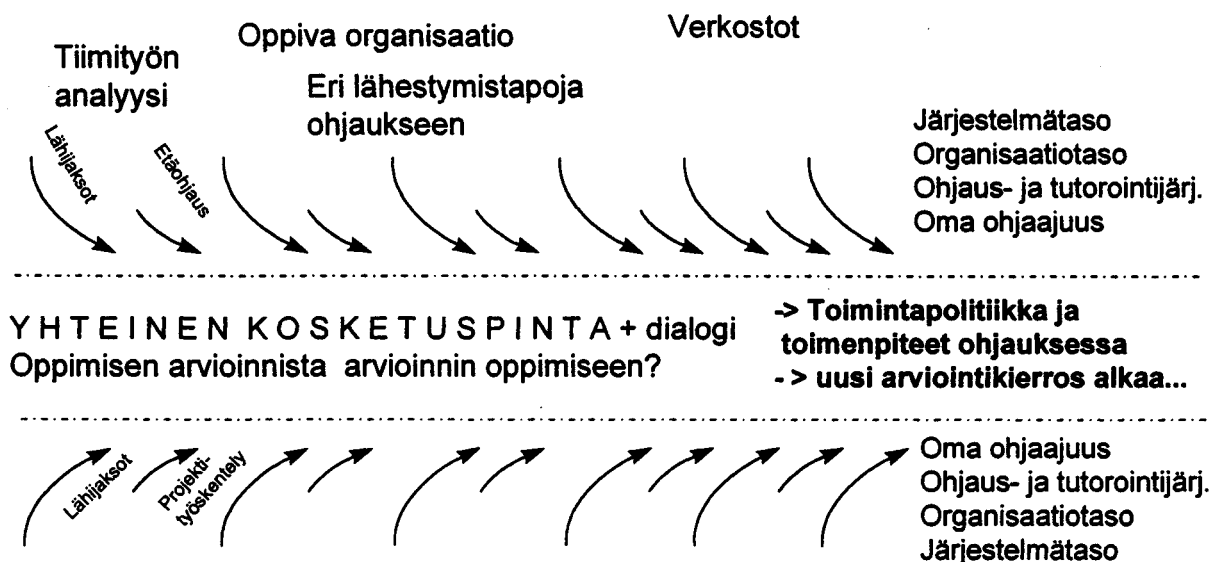
Projektiin osallistujat muodostivat työpareja tai työryhmiä ja valitsivat analyysin tulosten perustella pilottihankkeen, jonka kautta he halusivat kehittää ohjauksen ja neuvonnan kokonaisuutta. Hankkeet kuvastivat monitasoisesti koko toiminnan problematiikkaa ja laajuutta oppilaitoksessa.

Yhdessä suunnitellen hankkeiden pohjalta voitiin hahmottaa ohjauksen kolmea kokonaisuutta, tiedotus ja neuvontapalvelut, ohjauksellisuus opetussuunnitelmassa ja ohjauksen menetelmälliset ratkaisut. Hankkeet liittyivät seuraaviin teemoihin (Kuvio 8., vrt. Kuvio 7., luku 9.3): oppilaitoksen markkinointi ja hakijoille suunnattu tiedottaminen, opiskelijavalintajärjestelmien kehittäminen, orientoituminen terveydenhuoltoalan ammattilaiseksi, ohjauksellisuus opetussuunnitelmassa, itseohjautuvuus/autonomia opiskelussa, itsenäiseen opiskeluun soveltuvan

materiaalin kehittäminen, työssä oppiminen ja ohjaaminen, päättötöiden ohjaus ja tutkimuspoliittinen ohjelma, problem based learning, rekrytointiproblematiikka, luokanvalvojasta ryhmänohjaajaksi, hallinto toimintaedellytysten luojana kehittämishankkeille.

Kouluttajien interventiot prosessin edetessä - koulutuspanos

Arviointi -> stategiat OPS:ssa, ohjauksessa, omat kehittämisstrategiat



Esim. Valintajärj., Ohjauksellisuus ops:ssa, Orientoituminen, Itseohjautuvuus, Itsenäiseen opiskeluun soveltuva materiaali, PBL, Päättötöet, Rekrytointiproblematiikka, Luokanvalvojajärjestelmästä ryhmänohjaajiksi, Hallinto toimintaedellytysten luojana, jne.

Koulutukseen/Projektiin osallistuvien omat hankkeet

KUVIO 8. Projektin edetessä tarkentunut kokonaissuunnitelma

Kaikki kehittämishankkeet liittyivät oppilaitoksen käytännön työskentelyyn ja kustakin projektista laadittiin erillinen projektisuunnitelma. Projektien synnyttämisen taustalla oli ajatus, että oppilaitoksessa esille nousevat projektit läpivalaisevat laajemmin ohjauksen ja neuvonnan tematiikkaa - sen ristiriitoja ja kehitysujuja. Lähestymistapa koettiin mielekkääksi, koska työskentelyn aikana oppilaitosta koskevat hallinnolliset ratkaisut puhuttivat paljon. Toisaalta pohdittiin myös, onko hankkeilla pohjaa, jos toiminnat muuttuvat koko ajan. Kuitenkin todettiin, että projektissa on mahdollista muotoilla uusia toimintakäytänteitä tulevaisuutta varten. Avoimet kysymykset haluttiin nähdä mahdollisuuksina, ei toimintaa lamauttavina uhkatekijöinä.

Useat projektissa mukana olevat halusivat käytännön syistä kehittää omaa työtään fyysisesti lähellä olevalla toiminta-areenalla. Hankkeet olivat alkuun hyvin pienimuotoisia ja konkreettisia ja tätä näkökulmaa ei alkuun haluttu sulkea pois. Hankkeiden tavoitteeksi asetettiin pilottitoiminnan aloittaminen pienestä kokonaisuudesta ja sen jälkeen laajempaan pyrkivä kehittämistoiminta. Kunkin hankkeen yhteydessä pohdittiin vielä erikseen, millä tavalla se liittyi SWOT-analyysin toisessa vaiheessa muotoiltuihin ohjauksen ja neuvonnan kehittämisstrategioihin. Mikä tekijä toimintaympäristön muutoksessa herätti tarpeen hankkeelle, mihin kysymykseen hanke on vastaus? Millä tavalla hanke kehittää omaa toimintaa? Projektin lopussa tavoitteena oli koota kaikki hankekohtaiset strategiat yhteen ja muokata niistä yhteistä näkemyspaperia, visiota ohjauksen ja neuvonnan kokonaiskehittämiseksi.

Lähijaksojen aikana työskenneltiin hankeryhmittäin ja hahmotettiin hankkeista muotoutuvia kokonaisuuksia. Hankkeiden sisältöä jäsennettiin ja joidenkin kohdalla tavoitteita ja työn painopisteitä tarkennettiin. Kohteiden tarkentuessa osa työryhmistä ja hankkeista organisoitui uudelleen. Kaikille yhteisten tuokioiden ja keskustelujen tehtävänä oli muodostaa hankkeista kokonaiskuvaa. Kouluttajat konsultoivat hankkeita tarpeen mukaan välillä yhdessä työparina, välillä erikseen. Lähijaksojen teoriakokonaisuudet ja oheiskirjallisuusviitteet puolestaan laadittiin tukemaan hankkeiden edetessä esille nousevia teemoja. Työn edetessä tarkasteltiin vielä uudelleen asiantuntijuuden problematiikkaa riskiyhteiskunnassa, tiimityön analyysia, oppivaa organisaatiota ja verkostotyötä. Omia laajoja kokonaisuuksia olivat myös ohjausprosessin erilaisten jäsenysmahdollisuuksien ja lähestymistapojen tarkastelu ja joka lähijaksolla tapahtuva projektityöskentelyn jatkuva arviointi ja analyysi. Kun oman hankkeen edetessä oma työskentely jäsenyi, samalla arvioitiin tässä projektissa käytettyjen menetelmien soveltamismahdollisuuksia omassa työssä opettajana, ohjaajana, johtajana.

Etäjaksojen aikana työskentely painottui hankekohtaiseen keskusteluun, jossa projektiin osallistujat lähettivät kouluttajille kuvauksia ja kysymyksiä työn etenemisestä esim. liitetiedostoina sähköpostilla tai paperiversioina. Prosessikirjoituksen luonteisesti teksteistä keskusteltiin niiden edetessä. Tavoitteena oli sisäistämisen ja ulkoistamisen dialogi ja sykli. Kun hanke eteni konkreettisesti, samalla osallistujat pyrkivät kuvaamaan sen suhdetta omaan laajempaan tulkintaansa opetus- ja ohjaustyöstä. Mikä merkitys hankkeella oli oman opettajuuden/ohjaajuuden/johtajuuden kehittymiselle?

Hankkeista koottiin raportti (Tarkianen & Vuorinen 1997b) oppilaitoksen sisäiseen käyttöön ja lisäksi osallistujat laativat työstään artikkelin tähän projektia kuvaavaan julkaisuun. Artikkelin tavoitteena oli nostaa omasta hankkeesta esille asia, joka olisi laajemmin yleistettävissä, ja joka voisi innoittaa muissa oppilaitoksissa tapahtuvaa kehittämistyötä.

Kouluttajat toimivat projektin aikana eräänlaisina työnohjaajina ja konsultteina toisilleen. Ennen jokaista lähijaksoa, jokaisen lähijakson aikana sekä joka jakson jälkeen arvioitiin projektin esille nostamia kysymyksiä, esillä olleita teemakokonaisuuksia sekä käytettyjen työmuotojen tarkoituksenmukaisuutta. Kaikki osallistujien toimittamat kehittämishankkeita kuvaavat raportit olivat molempien kouluttajien käytössä olevassa tietokantaohjelmassa. Näiden aineistojen pohjalta sovittiin kummankin kouluttajan asiantuntija-alueen mukaan vastuutukset projektikohtaisen konsultaation ja lähijaksoille sisältyvien teemakokonaisuuksien valmistelujen osalta.

Tampereen terveydenhuolto-oppilaitoksen Pirkanmaan toimipisteessä toteutetun projektin aikana kehitelty henkilöstön koulutusmalli oli pohjana seuraavassa luvussa kuvatulle ammatti-
korkeakouluissa toteutetuille ohjauksen kehittämisprojekteille.

12 AMMATTIKORKEAKOULUJEN OHJAUSTOIMINTA AVOIMISSA OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ -PROJEKTI 1996-1997

12.1 Projektin tavoitteet ja toteutus

Ammattikorkeakoulujen ohjaustoiminta avoimissa oppimisympäristöissä määriteltiin projektisuunnitelmassa (Lehtinen & Tarkiainen & Vuorinen 1996; Tarkiainen & Vuorinen 1998) valtakunnalliseksi suomalaisia ammattikorkeakouluja koskeva kehittämis- ja arviointiprojektiksi, jossa pyrittiin henkilöstön jatko- ja täydennyskoulutuksen avulla edistämään suomalaisen ammattikorkeakoulujärjestelmän opintojen, opiskelun ja opiskelijaohjauksen ja koulutukseen liittyvän neuvonnan kokonaisjärjestelmää (tutkimusongelma 2). Projekti katsottiin jatkoksi vuosina 1994-1995 toteutuneelle valtakunnalliselle Ohjaus ja tutorointi ammattikorkeakoulussa -projektille.

Keväällä 1996 käynnistyneen jatkoprojektin koulutusosioiden ja tarjottavan konsultoinnin avulla ammattikorkeakouluilla oli mahdollisuus erilaisten omien kehittämisprojektien kautta yksilöidä omaan ammattikorkeakouluun soveltuvaa ohjauksen ja neuvonnan kokonaisuutta ja sen edellyttämää asiantuntemusta sekä henkilöstön tehtäväkuvia ja ns. ohjaavan opettajuuden pedagogiikkaa. Projektin lähtökohtana on ollut ammattikorkeakoulun oma autonomia ja halu kehittää ohjauksen ja neuvonnan kokonaisuutta. Kokonaisuutena projektin tavoitteina oli:

- * nivoa kehiteltävä projektitoiminta ammattikorkeakoulun yleisstrategiaan ja muuhun kehittämistyöhön sekä sisäiseen ja ulkoiseen arviointiin;
 - * nivoa aloitettava kehittämisprojekti ammattikorkeakoulun henkilöstöstrategiaan ja edistää projektiin osallistuvien henkilöiden osaamista ja asiantuntemusta ohjauksen ja neuvonnan kysymyksissä;
 - * edesauttaa ammattikorkeakoulun kansainvälistymistä verkottumalla vastaaviin kehittämisprojekteihin Euroopassa;
 - * parantaa työharjoittelun ohjausta ja yleensä työelämäsuhteen kehittämistä.
- kehittää ammattikorkeakoulun pedagogista kehittämistä ja oppimisympäristöstrategiaa painottuen erityisesti opiskelijarekrytointiin ja oppilaitoksen markkinointiin, opiskelijavalintoihin, opiskelun aloitusvaiheen ohjaukseen, monialaisuuteen ja opiskeluprosessin hallintaan ja

itsearviointiin, ammatilliseen kasvuun, työharjoittelun kehittämiseen, opinnäytetöiden ohjaukseen sekä opiskelijoiden rekrytointiin työmarkkinoille

Projektin keskeinen toimintamuoto on ollut sisäiseen arviointiin pohjautuva projektioppiminen ja verkottuminen. Tämän perusteella projektin tavoitteissa määriteltiin myös, että sen avulla ammattikorkeakoulut voivat pilottioppilaitoksina olla kehittämässä suomalaisen ammattikorkeakoulujärjestelmään soveltuvaa ohjauksen ja neuvonnan kokonaisjärjestelmää sekä osallistua kansainvälisessä ympäristössä vastaaviin kehittämisprojekteihin esim. Kansainvälisen henkilövaihdon keskuksen CIMO:n kanssa tehtävän yhteistyön avulla. Läpäisy tavoitteina oli myös kehittää osallistujien omaa strategista osaamista, edistää ammattikorkeakoulun tiedottamista ja markkinointia sekä osallistua erilaisten ohjaukseen liittyvien arviointityökalujen kehittelyyn (tutkimusongelma 3).

Ammattikorkeakoulujen ohjaustoiminta avoimissa oppimisympäristöissä - projekti alkoi keväällä 1996. Projekti toteutettiin Ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen yhteistoimintakokeiluna (asetus 948/89) Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen, Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun ja Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun organisoimana. Keväällä 1996 kaikille ammattikorkeakouluille lähetettiin tarjous mahdollisuudesta osallistua projektiin. Seitsemän hakijan joukosta mukaan valittiin Espoo-Vantaan, Kajaanin, Mikkelin ja Tampereen ammattikorkeakoulut. Turun ammattikorkeakoulu liittyi projektiin mukaan ilman opetusministeriön subventiota ja liitti hankkeeseen vielä laajan opettajatutorkoulutuksen.

Jatkoprojekti päätettiin toteuttaa osana kunkin ammattikorkeakoulun henkilöstön jatkokoulutusta siten, että siihen osallistui noin 20 henkilöä kustakin ammattikorkeakoulusta. Koulutusosuuden laajuus oli kaiken kaikkiaan 8 opintoviikkoa. Koulutusohjelma oli toisaalta kunkin osallistujan yksilöllinen opiskeluareena, toisaalta koko oppilaitoksen ohjauksen ja neuvonnan toimintajärjestelmän kehittämisprojekti.

Projektiin osallistuneilta ammattikorkeakouluilta edellytettiin alkuvaiheessa tarkempia esityksiä hankkeiden kohdentamisesta ja arviointia hankkeiden suhteesta ammattikorkeakoulujen laajempiin kehittämis- ja toimintastrategioihin. Projektin kokonaistavoitteen mukaan edettiin samanaikaisesti toisaalta käytännön ja operaatioiden tasolla ja toisaalta etsittiin laajempia strategisia linjauksia suhteessa koulutukseen, koulutusprosessiin ja työelämään siirtymiseen

liittyvän tiedotukseen sekä neuvonnan ja ohjauksen kokonaisuuteen oman ammattikorkeakoulun kokonaisstrategiassa.

Koulutukseen haluttiin samanaikaisesti mukaan opettajia, johdon edustajia, opinto-ohjaajia sekä opintotoimistojen henkilökuntaa. Tavoitteena oli vahvistaa kehittämishankkeiden etenemistä ja parantaa ohjauksen laatua. Samalla koulutuksen avulla muut tähän teemaan liittyvät ja vireillä olevat kehittämishankkeet voitiin saada näkyviksi ja koordinoituiksi. Lisäksi koulutuksella tavoiteltiin strategisen johtamisen kehittämistä läheisessä yhteydessä perustoimintaan. Lisäksi kehittämistyöhön haluttiin mukaan aiempia projekteja enemmän teoreettisten lähtökohtien pohdintaa ja asiantuntijoiden konsultointia.

12.2 Projektitoiminta verkottuvassa yhteiskunnassa

Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet -projektin aikana oppilaitoskohtaisten kehittämishankkeiden etenemistä tarkasteltiin jatkuvasti sekä hankkeen sisällön että projektien hallinnan näkökulmasta. Kuitenkin monessa tapauksessa tehty arvokas työ jäi yksin lähijaksoilla mukana olleen oppilaitoksen edustajan vastuulle. Tämän tilanteen välttämiseksi Ammattikorkeakoulujen ohjaustoiminta avautuvissa oppimisympäristöissä -projektissa edettiin tarkastelemaan perusteellisemmin tiimityön analyysiä oppivassa organisaatiossa ja verkostotyössä. Samalla hankkeita syvennettiin suunnittelun strategisen ja operationaalisen tason dialogina (Tarkiainen & Vuorinen 1997, 25-28; Tarkiainen & Vuorinen 1998). Keväällä 1996 verkottumista tarkasteltiin vielä opetusministeriön Suomi tietoyhteiskunnaksi -ohjelman näkökulmasta. Lisäksi pohdittiin informaatioteknologian sovellusmahdollisuuksia ohjauksessa laajemmin. Oma kokonaisuutensa oli Internetissä olevien koulutukseen ja neuvontaan liittyvien tietojen hyödyntäminen omassa työssä.

Puhuttaessa edelleen yhteiskunnan verkottumisesta, jolla siis viitataan sekä työkuulttuuriseen että taloudellispoliittiseen ratkaisevaan yhteiskunnan toimintojen - sen rakenteiden, prosessien ja tavoitteiden - monimutkaiseen uudelleen muotoutumiseen, juuri verkottuminen ja teknologian hyödyntäminen ovat aivan keskeisiä tematiikkoja hyvinvointipalvelujen kehittämisessä. Tämä kehitystrendi näyttäytyy esimerkiksi uusien tuotantomallien kehittämisessä, tekniikan ja teknologian käsitteiden uudelleen määrittelynä, tuotteiden ja niiden räätälöinnin vaatimuksina, kilpailuvalttien etsimisenä, työprosessien uudelleen jäsentymisenä, koko työn käsitteen

radikaalina uudelleenarviointina, yksilöllisen urakehityksen, palkkauksen ja työtoiminnan arvioinnin ja sen ohjauksen käsitteiden sisällöissä tapahtuneina muutoksina (Stenlund 1996). Verkottuminen näyttäytyy myös esimerkiksi koulutuksen, työuran, työsuhteiden, eläkeiän, sukupuolijärjestelmien, työllisyyden, sosiaaliturvan ja ns. sosiaalisten turvaverkkojen uudelleen määrittelynä.

Verkostoyhteiskunnan skenaarioissa on usein viitattu globaalin ja paikallisen väliseen jännitteeseen. Yritysten, instituutioiden ja organisaatioiden toiminta kansainvälistyy koko ajan ja samaan aikaan juuri paikallinen osaaminen ja aktiivisuus nousevat myös olennaisiksi viimekätisiksi määrittäjiksi tulevaisuuden maailmaa rakennettaessa. Samoin myös projektitoiminnan nouseminen keskeiseksi moniammatillisen työtoiminnan hallinnoimisen välineeksi on selkeästi osa verkottuvan yhteiskunnan ja laajemmin ns. riskiyhteiskunnan ominaislaatua (vrt. Stenlund 1996; Abbot 1988). Työelämän ja koulutusorganisaatioiden verkostojen monimuotoistuesssa myös ohjaukselta edellytetään verkottumista.

Ammattikorkeakoulujen ohjaustoiminta avoimissa oppimisympäristöissä -projektien lähijaksojen aikana tarkasteltiin myös kehittämisprojektien hallintaan liittyviä kysymyksiä projektin nettovaikuttavuuden tehostamiseksi kussakin mukana olevassa yksikössä. (Tarkiainen & Vuorinen 1997, 26-28; Tarkiainen & Vuorinen 1998). Se, miten organisaatiot ja instituutiot hallitsevat riskejä yleensä ja hahmottavat omaa toimintaansa, on nostanut laatu-keskustelun yritysten ja niiden toiminnan hallinnan välineeksi. Organisaatioiden on ollut eräänlainen pakko niiden rajojen hämärtyessä ja sisäisten rakenteiden ja prosessien monimutkaistuesssa etsiä itselleen uusia välineitä, joiden avulla ne ymmärtäisivät, mistä ne tulevat, mitä ne itse asiassa ovat ja mihin ne ovat menossa. Paljon kannatusta saanut näkökulma on oppivien organisaatioiden viitekehys (ks. Morgan 1986; Argyris & Schön 1978), jossa organisaatioita on tarkasteltu oppivina yksikköinä ja joiden kehittämisessä itse organisaation ja sen jäsenten oppiminen muodostaa organisaation ja strategioiden perustan (Senge 1990; Senge 1994; Morgan 1986; Burgoyne & al 1995).

Oppivien organisaatioiden teoria on pyrkinyt luomaan oppimiselle edellytyksiä, oppimisen logiikan analyttisiä välineitä ja oppimisen palautteen ja sen strategioiden menetelmiä. Olennaista organisaatiostrategioissa onkin ollut luoda viitekehys, jossa strateginen ajattelu läpivalaisee ja tuo organisaation näkyviin mahdollisimman monipuolisesti (Minzberg 1991, 21-

25). Strateginen ajattelu voidaan tiivistää kyvyksi nähdä (seeing) eri suuntiin organisaatiossa ja sijoittaa organisaatio konteksteihin. Mintzbergin mukaan strategiatyössä on enemmän kyse ”näkemisestä” kuin ”ajattelusta”.

Organisaation on nähtävä eteenpäin visioiden ja skenaarioiden suuntaan (seeing ahead) eli organisaatiolla täytyy olla välineet ja keinot tuottaa ja hallita näitä instrumentteja. Organisaatioiden on nähtävä taaksepäin omaa historiaansa (seeing behind) eli elämää voidaan elää eteenpäin, mutta sitä voidaan ymmärtää taakaapäin. Organisaation on siis oltava tietoinen siitä, miten se on tähän nyt käsillä olevaan tilanteeseen tullut, ja miten sen historia kenties on läsnä sen nykypäivässä ja sen kehittämisessä.

Organisaatioiden on myös nähtävä ylhäältä päin (seeing above) lintuperspektiivistä omaa toimintaansa. Toisin sanoen sen on suhteutettava itsensä laajempaan kontekstiin ja ymmärrettävä, mikä on sen suhde tuohon tai noihin konteksteihin. Organisaation on katsottava omaa toimintaansa myös alhaalta päin (seeing below), eli niiden on etsittävä itselleen ydin ja hiottava se timantiksi ja löydettävä omalle toiminnalleen perusta.

Organisaation on lisäksi katsottava viereensä (seeing beside), eli sen on kehitettävä itselleen innovatiivinen priimusmoottori tai löydettävä se lähde, joka ylläpitää edellä mainittuja toimintoja. Jotta organisaatio todella ymmärtäisi, mitä se on ja missä se on, sen on lisäksi katsottava itsensä taakse tai yli (seeing beyond). Vain kehittämällä itselleen jonkinlaisen viitekehyksen, jonka kautta toimintaa voidaan ymmärtää teoreettisesti ja käytännössä, organisaatio voi todella oppia. Lisäksi organisaation on kehitettävä välineitä, joilla se voi nähdä itsensä läpi (seeing through). Tämä tarkoittaa, että organisaation on etsittävä menetelmiä ja välineitä, joilla se kerää informaatiota ja ihmisiä, arvioi ja kontrolloi omaa toimintaansa ja markkinoi itseään.

Kaikki edellä luetellut näkökulmat asettavatkin organisaatiot ja niiden strategisen ajattelun - koko sen viitekehyksen - kovin vaativiin puitteisiin. Jos halutaan todella puhua laadusta ja oppimisesta organisaation tasoisena toimintana, mitään edellä olevaa elementtiä ei voisi jättää huomioimatta.

12.3 Tiedotus, neuvonta ja ohjaus oppilaitoksen toiminnan kokonaissuunnittelussa

Ammattikorkeakoulujen ohjaustoiminta avoimissa oppimisympäristöissä -projektin perusteemat

liittyivät ennakkosuunnitelmien mukaan: 1) projektitoimintaan ja sen avulla syntyviin uusiin innovatiivisiin kokeiluihin ja toimintamalleihin; 2) verkostoihin ja niiden hyödyntämiseen ammattikorkeakoulun laajempina oppimisympäristöinä sekä 3) ohjaustoiminnan sisältöjen ja muotojen kehittelyyn sekä käytännön että laajempien teoreettisten viitekehysten näkökulmista.

Projektin edetessä yksittäisten pilottihankkeiden painotuksissa ja kohdentamisessa tehtiin tarkennuksia tai eri pilottien yhdistämiä. Vuoden 1997 loppuun mennessä osallistujat pystyivät tekemään pilottihankkeiden pohjalta esityksiä tiedottamisen, neuvonnan ja ohjauksen linjauksiksi omassa ammattikorkeakoulussaan. Projektissa mukana olleiden ammattikorkeakoulujen organisaatioiden kehittymisvaihe näkyi pilottihankkeiden painotuksissa. Niissä ammattikorkeakouluissa, joissa henkilöstöä ja organisaatiota koskevat päätökset olivat projektin kuluessa osin auki, ryhmän tekemillä esityksillä ei näyttänyt olevan kiinnekohtaa kehittymässä olevaan organisaatioon. Koska ryhmällä ei ollut toimintavaltuuksia, niin se selvästi rajoitti mukana olleen ryhmän toimintaedellytyksiä. Työn tulokset ovat silti merkittäviä kunkin mukana olleen oman asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta. Organisaatiossa pilottihankkeiden tulokseen vaikutti ratkaisevasti, mikäli tiedottamista, neuvontaa ja ohjausta tarkasteltiin laajemmin osana koko ammattikorkeakoulun laadun kehittämistä.

Kontaktijaksojen aikana keskustelimme osallistujien kanssa työn etenemisestä eri ammattikorkeakouluissa. Yksikkökohtaisten tulosten lisäksi pilottihankkeet tuottivat laajemmin yleistettävää aineistoa organisaatiokohtaisen tiedotuksen, neuvonnan ja ohjauksen kokonaisuuden ja siihen liittyvien kokonaisstrategioiden hahmottamiseksi. Aineistossa oli yhtymäkohtia Englannissa toteutettuun korkea-asteen tiedotuksen, neuvonnan ja ohjauksen kehittämisprojektiin ”Guidance and the Learner Autonomy” (ks. McNair 1996).

12.4 Tiedotus-, neuvonta- ja ohjauspalvelujen järjestäminen - neljä vaihtoehtoista mallia

Ammattikorkeakoulujen ohjaustoiminta avoimissa oppimisympäristöissä -projektissa lähdettiin liikkeelle kunkin mukana olevan ammattikorkeakoulun omista lähtökohdista ja reunaehdoista. Ammattikorkeakoulujen monimuotoisuudesta johtuen ei ole olemassa yhtä yksinkertaista ja oikeaa tapaa järjestää tiedotus-, neuvonta- ja ohjauspalveluja ammattikorkeakouluissa. Ensinnäkin opiskelijoiden tausta ja myös odotukset ohjausta kohtaan vaihtelevat. Toiseksi yksittäisessä ammattikorkeakoulussa jopa eri toimintayksiköt painottavat tavoitteitaan eri tavoin, ja tämä

vaikuttaa myös tarjottavien ohjauspalvelujen luonteeseen ja laajuuteen. Kolmanneksi ammattikorkeakoulussa käytettävät työskentelymuodot vaihtelevat. Käytännössä tämä palvelujen kirjavuus vaikuttaa myös henkilöstön tehtäviin ja vastuualueisiin ohjauksen kokonaisuudessa. Ilman laajaa koko ammattikorkeakoulua koskevaa strategista arviointia on mahdotonta yksilöidä, mitkä palvelut tulisi keskittää ja mitkä hajauttaa. Vaikka yksiselitteistä, kaikkiin ammattikorkeakouluihin soveltuvaa ohjausjärjestelmää ei voi esittää, silti on tärkeää yksilöidä opiskelijoille tarjottavien peruspalvelujen luonne ja lähtökohdat. (vrt. McNair 1997, 17.) Ohjausjärjestelmän luonteeseen vaikuttaa keskeisesti se, miten ammattikorkeakoulu määrittelee:

A) ulkoisen ja sisäisen tarkastelunäkökulman - painottuuko toiminnassa opiskelijoiden yksilöllisen autonomian ja asiantuntijuuden kehittyminen vai tutkintojen sekä valmistuneiden ammattilaisten tuottaminen pelkästään työmarkkinoiden tarpeisiin

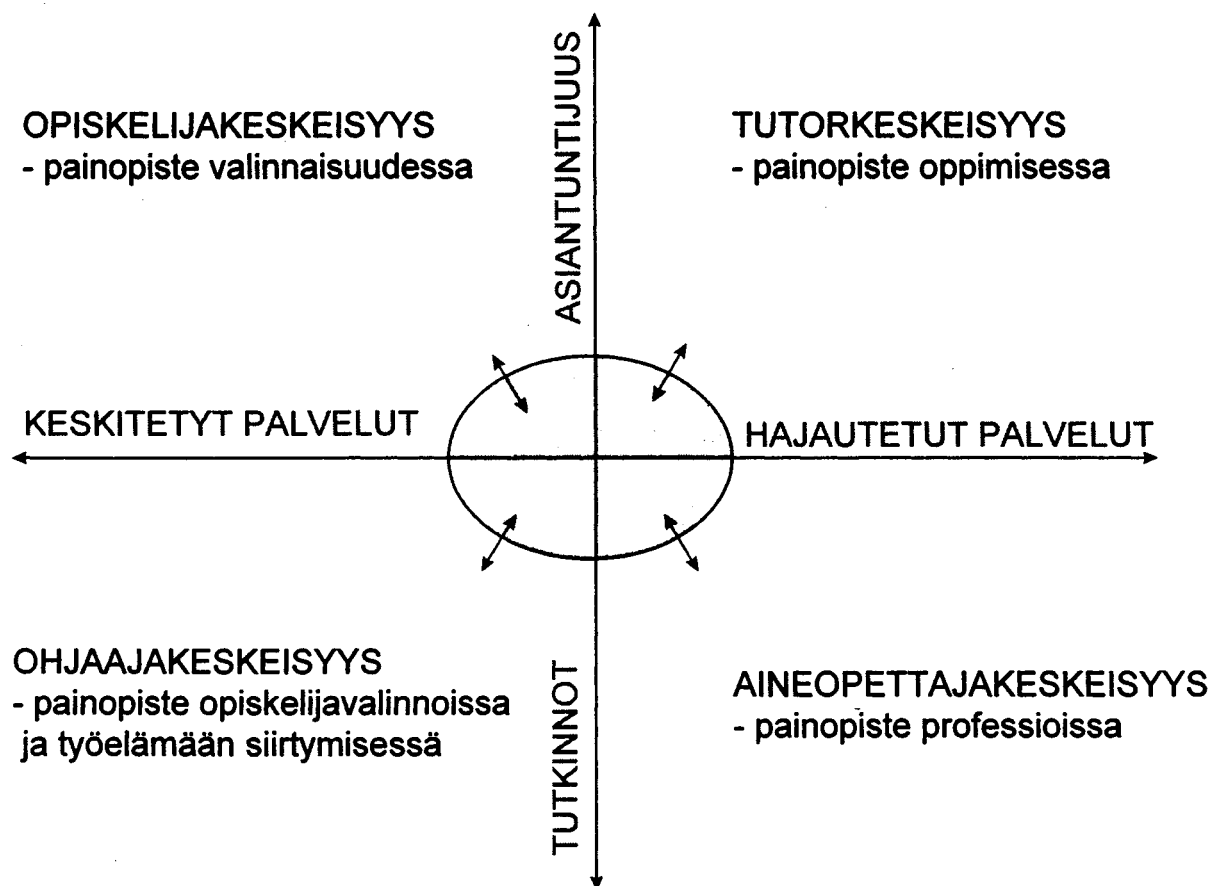
B) keskitetyt vai hajautetut palvelut - missä kulkee raja keskitettyjen ja hajautettujen tiedottamiseen, neuvontaan ja ohjaukseen liittyvien asiantuntijapalveluiden välillä

Edellä kuvatut määrittelyt eivät ole joko-tai -vaihtoehtoja, ja yksittäisessä organisaatiossa painotukset voivat monesti mennä ristikkäin. Kuitenkin näiden vaihtoehtojen avulla voidaan määrittää karkeasti neljä eri lähestymistapaa tai lähtökohtaa ohjauspalvelujen organisoimiseksi (Kuvio 9.). Nämä lähestymistavat ovat hyvin samanlaisia kuin Englantilaisissa yliopistoissa. Vaikka kulttuurinen konteksti on erilainen, niin tiedottamiseen, neuvontaan ja ohjaukseen liittyy paljon yhteistä kysymyksenasettelua.

Opiskelijakeskeinen malli tiedotukseen, neuvontaan ja ohjaukseen liittyvissä kysymyksissä korostuu organisaatioissa, joissa opetussuunnitelma on modulaarinen ja sisältää paljon valinnaisuutta. Koulutuksessa käytetään paljon etäopiskelua ja vaihtelevia itsenäisiä työskentelytapoja. Opetussuunnitelman runsaasta valinnaisuudesta johtuen opiskelijoilla ei ole mahdollista luoda pitkäkestoista ohjaaja - opiskelijasuhdetta. Tällöin monet ohjauspalvelut on keskitetty ja opiskelijoilla on mahdollisuus saada opintotoimistosta ohjausta henkilökohtaisen opintosuunnitelmansa laadintaan ja arviointiin. Ohjauksessa tarkastellaan opintosuunnitelman relevanssia ja mielekkyyttä suhteessa käytettävissä olevaan koulutustarjontaan.

Tutorperustainen malli korostuu organisaatioissa, joissa suurin osa opiskelijoista on kokopäiväi-

siä. Ohjaus lähtee yksilön motiiveista ja tarpeista, mutta toimii rajoitetumman opetussuunnitelman ehdoilla. Tällöin jokainen kouluttaja on vastuussa omien opiskelijoiden henkilökohtaisten opintosuunnitelmien ohjaamisesta. Keskitetyt palvelut ovat vähäisempiä ja ne suunnataan opiskelijoille, joilla on laajempia henkilökohtaisia ongelmatilanteita opiskelussa. Tässä mallissa painopiste on oppimisprosessissa, ei niinkään ammatillisessa suuntautumisessa. Tämä toimintamalli näyttää sopivan sellaiseen työmarkkinatilanteeseen, jossa opiskelijat eivät välittömästi valmistumisen jälkeen välttämättä hae tai edes löydä koulutustaan vastaavia työtehtäviä.



KUVIO 9. Kaksiulotteinen malli tiedottamisen, neuvonnan ja ohjauksen painotusten tarkastelemiseksi (vrt. McNair 1997, 17)

Aineopettajaperustaiseen malliin sisältyy samoja elementtejä kuin tutorperustaiseen malliin, mutta tässä keskitytään enemmän itse koulutusohjelmaan perehtymiseen. Tässäkin mallissa jokaisen kouluttajan vastuu ohjauksessa on laaja, mutta vastuu koskee ensisijaisesti vain omaan koulutusohjelmaan liittyviä kysymyksiä. Ohjauksen toteutuksen organisoinnissa vedotaan koulutusohjelman erityispiirteisiin, jotka johdetaan alan professioista. Tämä malli muodostuu

problemaattiseksi opiskelijoille, jotka haluaisivat yksittäistä koulutusohjelmaa laaja-alaisempaa asiantuntijuutta. Tällöin vain keskitetyissä ohjauksen asiantuntijapalveluissa voidaan opiskelijalle tarjota mahdollisuutta tarkastella omaa ammatillista suuntautumista laaja-alaisemmin. Lisäksi ohjausalan ammattilaisen kanssa voidaan keskustella syvemmin sellaisista henkilökohtaisista kysymyksistä, jotka voivat olla vieraita vahvalla ainesidonnaisella identiteetillä työskentelevälle kouluttajalle.

Keskitetyssä ohjauksen asiantuntijapalvelussa painopiste on oppilaitoksen ulkopuolisessa toiminnassa. Ohjausalan ammattilaisten työhön perustuvat palvelut suunnataan ensisijaisesti kysymyksiin, jotka liittyvät työelämään siirtymiseen. Kouluttajat toimivat yhteistyössä sekä ohjaajien että alueen työnantajien kanssa. Ohjausprosessi kytkeytyy ammatilliseen kasvuun ja henkilökohtaisen opintosuunnitelman arviointiin. Keskitettyjä ohjauspalveluja suunnataan opiskelijoille, jotka haluavat yksittäistä koulutusohjelmaa laaja-alaisempaa opinto-ohjelmaa.

Edellä kuvatuista nelikentistä yksikään ei sellaisenaan ole täysin kattava, sillä tiedottamista, neuvontaa ja ohjausta ei voi pelkästään tarkastella vain ammattikorkeakoulun näkökulmasta. Avautuvissa rakenteissa toiminta verkottuu eikä koulutusorganisaatioilla tai ohjausalan asiantunijollakaan ole monopoliasemaa opiskelijan tulevaisuuteen liittyvän informaation välittämisessä. (vrt. McNair 1997, 17-18.)

Informaatioteknologia laajentaa ohjauksen perustehtävää merkittävästi eri organisaatioissa. Joulukuussa 1996 järjestettiin Euroopan Unionin Komission tuella järjestettiin neljäs asiantuntijaseminaari, joka tarkasteli informaatioteknologian mahdollisuuksia tiedottamisessa, neuvonnassa ja ohjauksessa. Seminaarin yhteenvedona syntyneen ja Euroopan Unionille jätetyn suosituksen (Watts 1997, 10) mukaan tiedottamisessa, neuvonnassa ja ohjauksessa pyritään hyödyntämään informaatioteknologiaa ja Internetiä mahdollisimman laajasti elinikäisen ohjauksen näkökulmasta. Informaatioteknologia tuo uuden työvälineen ohjaukseen, se ei korvaa ohjausalan asiantuntijoita. Ammattikorkeakoulujen tulisi tässä tilanteessa pohtia, mikä on tarkoituksenmukainen investointien suhde itse laitteiston ja tiedottamiseen, neuvontaan ja ohjaukseen liittyvien ohjelmistosovellusten kehittämisen osalta.

Kansainvälistyminen ja Eurooppalainen ulottuvuus vaikuttavat myös konkreettisesti ohjaukseen

ammattikorkeakouluissa. Euroopan Unionin koulutuspolitiikassa korostetaan opiskelijoiden ja työvoiman liikkuvuutta jäsenmaissa sekä syrjäytymiskehityksen ennaltaehkäisyä. Lisäksi tutkintojen vertailtavuus on keskeinen kysymys. OECD:n jäsenmaissa toimiva ohjausjärjestelmä nähdään avainasiaksi aktiiviseen koulutus- ja työvoimapolitiikkaan pyrittäessä. Vuonna 1996 julkaistiin näkemyspaperi ohjauksen kehittämiseksi jäsenmaissa. Toimenpide-ehdotusten (Mapping the Future 1996, 50-52) mukaan ensimmäinen lähtökohta ohjauksen kehittämisessä olisi toiminnan kehittävä arviointi. Raportin mukaan kokonaisjärjestelmän kehittämistä nopeuttaa kuitenkin eniten riittävän korkeatasoinen ohjausalan ammattilaisten perus- ja täydennyskoulutus. Koulutuksen ei tulisi keskittyä pelkästään ohjauksen metodologisiin kysymyksiin vaan ohjaajien peruskvalifikaatioihin tulisi sisältyä koko järjestelmän kehittävä arviointi.

Kehittävään arviointiin sisältyy toiminnan yksilöinti ja strateginen suunnittelu oman sisäisen toiminnan ja ulkoisen toimintaympäristön näkökulmasta. Tiedottaminen, neuvonta ja ohjaus näyttäytyvät tässä tilanteessa toisaalta elinikäisen oppimisen näkökulmasta jatkuvana prosessina, toisaalta palvelujärjestelmänä elämän eri vaiheissa. Tässä monimuotoistuvassa tilanteessa palvelujen tarve kasvaa, joten samalla on mietittävä kustannustehokkuutta palvelujen järjestämisessä.

Tiedottamisen, neuvonnan ja ohjauksen kustannustehokkuuden arviointiin liittyy Sampsonin (1998) mukaan kaksi keskeistä ulottuvuutta: toiminnan sisältö ja toimintaprosessi. Sisällön tarkastelun yhteydessä keskitytään opiskelijan päätöksentekoon tarvittavaan informaatioon, kun taas prosessin näkökulmasta on keskeistä tunnistaa ne vaiheet, jotka liittyvät omaa tulevaisuutta koskevaan päätöksentekoon. Tiedottamisen, neuvonnan ja ohjauksen kustannustehokkuutta voi pitkällä tähtäimellä lisätä, jos toiminnan strateginen suunnittelu lähtee siitä, että ohjaavan ympäristön suunnittelussa otetaan huomioon opiskelijoiden erilaiset tarpeet ja motiivit hakea ohjauksellisia palveluja. Ohjaushenkilöstön ensisijaisena tehtävänä on saada selville ohjattavan valmiudet ja valita toimintastrategiat sen mukaan.

Florida State Universityssä on sovellettu kognitiivista informaation prosessointiteoriaa (the cognitive information processing = CIP) ohjausympäristöjen ja -prosessin säätelyyn sekä ohjaustekniikkojen, -menetelmien, -välineiden kehittämiseen samoin kuin ohjaushenkilöstön asiantuntemuksen ja toimintaorientaation syventämiseen (Peterson, Sampson, Reardon & Lenz

1996, 423-475). CIP-teorian ohjauskäytäntöön soveltamiselle on asetettu neljä tavoitetta, joilla on yhteyksiä asiakkaan oppimiseen. Lähtökohtana on kehittää sekä ohjaajalle että ohjattavalle riittävän yksinkertainen, mutta kuitenkin pätevä ja relevantti paradigma selittämään urasuunnitteluun ja päätöksentekoon liittyviä ongelmatilanteita.

CIP-teorian mukaan urasuunnitteluun liittyy ensiksikin asiakkaan *valmiudet tunnistaa itseään*, arvojaan, tietojaan sekä päätöksenteko-valmiuttaan (Self-Knowledge). *Tieto toimintaympäristön mahdollisuuksista* (Occupational Knowledge) sisältää informaatiota eri ammattialoista, työmarkkinoista sekä eri opiskeluvaihtoehdoista. Kolmanneksi *päätöksentekotaidon* (Decision Making Skills) kehittämiseksi on teorian avulla luotu malli (CASVE-sykli), jonka avulla asiakas voi systemaattisesti oppia ohjaamaan omaa päätöksentekoaan (oppimisprosessiaan). Päätöksen *toimeenpanoon* (Executive Processing) liittyvät metakognitiiviset taidot, joilla kontrolloidaan päätöksentekoon tarvittavien kognitiivisten strategioiden valintaa ja vaiheistusta jatkuvan itsearvioinnin avulla. Kokonaisuutena pyrkimyksenä on ollut luoda malli, jonka avulla voi seurata ja arvioida myös asiakkaan kehitystä urasuunnitteluun liittyvissä ongelmanratkaisuisissa ja päätöksenteossa (Peterson, Sampson, Reardon & Lenz 1997, 3-4).

CASVE (Communication, Analysis, Synthesis, Valuing, Execution) -sykliin sisältyy seuraavia vaiheita. Ohjausprosessiin sisältyvän päätöksenteon lähtökohtana (*kommunikaatio*) on oman aseman tunnistaminen valintatilanteessa. Mitkä tapahtumat, mitkä tuntemukset, mitkä muut sisäiset tai omasta ympäristöstä johtuvat tekijät johtavat asiakkaan erilaisiin valintatilanteisiin. Keskusteluissa etsitään motiiveja, jotka ovat ohjaukseen hakeutumisen pohjana. Pyrkimyksenä on että asiakas oppisi tunnistamaan, että hänen on tehtävä päätöksiä

Analyysivaiheessa pohditaan omia vahvuuksia ja omaa tapaa oppia suhteessa koulutuksessa tai työmarkkinoilla oleviin mahdollisuuksiin. Tässä yhteydessä korostuu myös omien tiedonhankintamenetelmien, tiedonhallinnan, oman oppimisen ja vastuullisen päätöksenteon arviointi (metakognitiiviset valmiudet). *Synteesivaiheessa* kootaan (elaborointi) näkyviin työskentelyn eri vaiheissa esille tulleita mahdollisuuksia sekä lopulta rajataan (kristallisointi) muutamia todennäköisiä valinnan kohteita tarkempaan analyysiin. Eri vaihtoehtojen *arvioinnissa* pohditaan niiden merkitystä ennen kaikkea itselle sekä henkilökohtaisesti merkittävälle läheisille henkilöille tai lähiystävöille. Ensisijaisen vaihtoehdon rinnalle kannattaa nostaa myös muutamia kohteita varasuunnitelmia varten. Lopuksi mallin *toimeenpanovaiheessa* pohditaan konkreettisia

omaan elämäntilanteeseen sopivaa ja hallittavaa toimintasuunnitelmaa ja sen vaiheistusta halutun tavoitteen saavuttamiseksi. Mallin kehä sulkeutuu uudelleen kommunikaatiovaiheeseen, jossa arvioidaan prosessia, tehtyjä ratkaisuja, toimenpiteitä ja saavutettuja tuloksia. (Peterson ym. 1997, 3-4.)

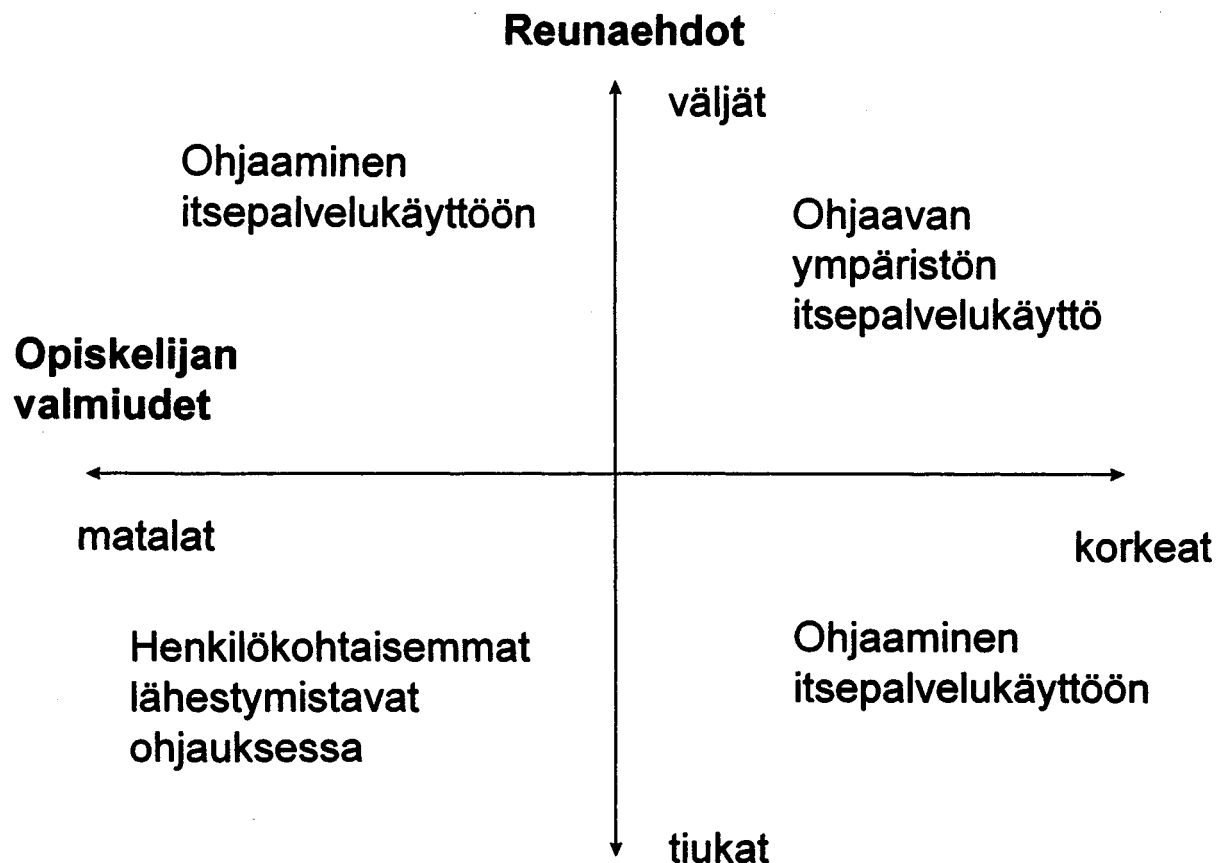
Ohjaavan ympäristön (Kuvio 10.) suunnittelussa otetaan huomioon kaksi perusulottuvuutta (Sampson & Reardon 1996, 11). Ensinnäkin opiskelijoilla on erilaiset valmiudet tehdä omaa tulevaisuuttaan koskevia päätöksiä. Tässä yhteydessä valmiudet viittaavat ohjattavan kognitiiviseen ja affektiiviseen kykyyn ja valmiuteen tunnistaa omaa päätöksentekoprosessiaan (CIP-teoria). Valmiuksiin liittyy myös pyrkimys oppia rehellisesti ja avoimesti tunnistamaan itsensä (esim. toiveensa, taitonsa, arvonsa, haaveensa jne.) sekä halu oppia tuoreinta tietoa työelämästä. Laajoihin valmiuksiin sisältyy myös halu oppia ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa nimenomaan urasuunnittelu-, ammatinvalinta- tai opintosuunnittelutilanteissa. Tämä lisää ohjattavan päätöksentekotaitoja sekä myös vastuuta omista päätöksistä.

Toisaalta opiskelijoilla voi olla henkilökohtaisessa elämäntilanteessaan erilaisia reunaehtoja opiskelun toteutumiseen. He voivat olla tietoisia, miten kielteiset ajatukset ja tunteet mahdollisesti rajoittavat heidän kykyään ajatella avoimesti omaa tulevaisuutta koskevissa tilanteissa. Lisäksi he tunnistavat omassa ympäristössään opiskelua mahdollisesti vaikeuttavia tekijöitä (perhesyyt, talous, jne.). He voivat näin olla halukkaita (ja kykeneviä) etsimään apua tilanteissa, joissa he tunnistavat päätöksenteon vaikeuksien johtuvan joko sisäisistä tai ulkoisista reunaehdoista.

Opiskelijoiden urasuunnitteluun liittyvien valmiuksien arviointia varten CIP-teoriaan (Peterson ym. 1996) ja kognitiiviseen terapiaan (Beck, 1976; Beck, et al., 1979; 1985) perustuen on kehitetty esim. CTI (The Career Thoughts Inventory) –testi, ja siihen liittyvän oppimateriaalia, joiden avulla yksilö voi tunnistaa ja kehittää itseohjautuvuuttaan ura/opintosuunnittelussaan sekä päätöksenteossaan. Testin avulla voidaan tunnistaa ohjaukseen hakeutuvista opiskelijoita, joilla mahdollisesti on ongelmatilanteita urasuunnittelussaan (Screening). Testillä voidaan myös yksilöidä ajattelun luonnetta, joka rajoittaa tehokasta urasuunnittelua (Needs Assessment). Tällainen ajattelu voi liittyvä päätöksenteon epävarmuuteen, sitoutumisen puutteeseen tai kykenemättömyyteen erottaa omia odotuksia ulkopuolisten asettamista odotuksista

CTI-testi ja siihen liittyvä tukimateriaali pyrkivät lopuksi tukemaan urasuunnitteluun liittyvä oppimisprosessia (Learning) ensinnäkin motivoimalla ohjaukseen. Toiseksi materiaali tukee oppimiskohteiden tunnistamista yksilöimällä sen ajattelun luonnetta, joka hidastaa urasuunnittelua. Kolmanneksi aineisto haastaa opiskelijan muuttamaan negatiivista ajatteluaan konkreettien kehittämistehtävien avulla. Neljännessä vaiheessa materiaali pyrkii tukemaan päätöksenteon tunnistamista. Koontavaiheessa oppimateriaali on suunniteltu siten, että opiskelijat oppisivat ymmärtämään, kuinka erilaisia ohjauspalveluja voidaan hyödyntää tehokkaimmin urasuunnittelussa. (Sampson, Reardon, Lenz, Peterson & Saunders 1996, 1-4.)

Edellä kuvatun luokittelun perusteella myös ammattikorkeakouluihin olisi kehitettävissä vastaavia joustavia palveluja erilaisille opiskelijoille. Jos opiskelija tunnistaa tavoitteensa ja on valmis toimimaan itsenäisesti, hänellä tulisi olla mahdollisuus ohjaavan ympäristön itsepalvelukäyttöön (Self-Help Services). Jos opiskelijalla on osin epävarma tilanteestaan, häntä voidaan tukea itsepalvelukäyttöön siirtymisessä (Brief-Assisted Services). Henkilökohtaisempi ohjaus (Case-Managed Services) suunnataan opiskelijoille, joilla on laajempia ongelmatilanteita tulevaisuutensa suhteen. Tällöin palvelujen suunnittelussa on otettava huomioon, missä määrin ammattikorkeakoulu panostaa ohjaavan ympäristön rakentamiseen ohjauspalvelujen kehittämisen rinnalla. (Sampson & Reardon 1996, 6-10.)



KUVIO 10. Kaksiulotteinen malli tarvittavien ohjauspalvelujen suunnittelemisen tueksi koulutusorganisaatiossa (Sampson & Reardon 1996, 11)

Mallia on kritisoitu siitä, että se jättäisi opiskelijat heitteille ilman ohjauspalveluja. Sampsonin ja Reardonin mukaan (1996, 16) tarkoituksenmukaisten ohjauspalvelujen saatavuuden takaamiseksi eri tyyppisille käyttäjäryhmille mallissa on kaksi näkökulmaa. Ohjaustarpeiden lisääntyessä ohjaukseen varatut voimavarat eivät yleensä mahdollista kaikille syvää henkilökohtaista ohjausprosessia. Jos ohjausta on saatavana vain tässä muodossa, osa opiskelijoista ei pääse käyttämään ohjauspalveluja tässäkään tilanteessa. Lisäksi ohjauksessa on hyvin vähän psykologisia testejä lukuun ottamatta sellaisia palvelumuotoja, jotka edellyttäisivät professionaalista monopolia (Watts 1994, 66). Monet hakevatkin ohjauspalveluja myös muilta tahoilta, esim. opettajilta, julkaisuista ja verkoista. Jos tarjolla on vain itsepalvelumateriaalia, niin silloin ohjauksen ulkopuolelle jää ryhmä, jolla omaa tulevaisuuden suunnittelua koskevat valmiudet ja mahdollisuudet ovat heikkomat.

Edellä kuvatussa ympäristössä ohjausta tarvitaan opiskelijan näkökulmasta olemassa olevan ja alati moninaistuvan tiedon saavutettavuuteen, arviointiin, valintaan ja käyttöön liittyvissä kysymyksissä. (Sampson 1997, 86-92) Toisaalta ohjauksellista asiantuntijuutta tarvitaan koulutusorganisaatioissa tietojärjestelmien ylläpitämiseen ja kehittämiseen sekä välitettävään tiedon laatuun liittyvissä kysymyksissä. Tärkeintä on liittää välitettävä ohjauksellinen tieto tarkoituksenmukaisesti koulutusorganisaation perustehtävään. Oma laaja tehtävänsä on henkilöstön ja opiskelijoiden jatkuva koulutus informaatioteknologian ohjaukselliseen käyttöön liittyvissä kysymyksissä. Ammattikorkeakoulujen tulisi pohtia, miten taataan tarkoituksenmukaiset palvelut edellä kuvatuille neljälle opiskelijaryhmälle. Kustannustehokkuuden rinnalla onkin tarpeen tarkastella resurssi- ja henkilöstötehokkuutta. Onko olemassa olevat resurssit kohdennettu tarkoituksenmukaisesti ja onko henkilöstön asiantuntijuus käytetty ja kohdennettu kokonaisuuden kannalta mielekkäällä tavalla?

12.5 Ohjaustoiminnan organisoinnin ja toteutuksen erilaisia vaihtoehtoja

Kaikkien tässä tutkimuksessa kuvattujen projektien päällimmäinen tulos ja havainto on ollut, että mukana olleiden koulutusorganisaatioiden tiedotuksen, neuvonnan ja ohjauksen kokonaisjärjestelmässä sekä siihen liittyvissä palveluissa ja siihen yhdistyvässä asiantuntijuudessa on koko järjestelmän näkökulmasta monenlaisia avoimia kysymyksiä. Näistä ehkä kaikkein keskeisempiä ja ongelmallisimpia on ollut, että suomalaisesta koulutusjärjestelmästä puuttuu systemaattinen kokonaisajattelu ja viitekehys tiedottamiseen, neuvontaan ja ohjaukseen liittyvän problematiikan jäsentämiseksi.

Toinen yhtä tärkeä havainto on ollut, että samalla, kun tuo järjestelmä puuttuu oppilaitoksilla, ammattikorkeakouluilla erityisesti ei näytä olevan kiinnostusta eikä halua opiskelijoiden, heidän opintojensa tukemiseen saati laajemmin nyt tarkasteltavina olevien aihealueiden kehittelyyn. Lukuisia erillään olevia hankkeita - esim. opintojen kansainvälistäminen, työelämäyhteydet, opinnäytetöihin ja yleensä opiskelijoiden ammatilliseen orientaation ja heidän työllistymiseensä liittyviä hankkeita ei oletettavasti ole ymmärretty koulutusjärjestelmän kokonaisuuteen liittyviksi, vaan erillisiksi eteen tuleviksi pakoiksi, joista ammattikorkeakoulujen olisi selvittävä. Myös suomalaisen työelämän nopeat muutokset ja monen toimialan epäselvä asema tulevaisuuden suomalaisessa elinkeinorakenteessa ovat seikkoja, jotka puoltavat edellä mainituissa projekteissa esiin nousseiden teemojen edelleen kehittelyä ja niiden nostamista

tietoiseksi kehittämisen kohteeksi koulutusorganisaatioissa.

Eri ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa otetaan eri tavoin kantaa ohjauksen toteutukseen. Tavoitteissa korostetaan, että koko oppilaitos on vastuussa ohjauksen tavoitteiden toteuttamisesta, Oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelmassa olisi mielekästä, jos ohjauksen tavoitteet ovat sekä toimintastrategisessä osassa että käytännön toteutusta ja toimintamuotoja määrittelevässä osassa. Siten voidaan yksilöidä oppilaitoksen perustehtävän kannalta mielekkäät ratkaisut.

Englannissa toteutettiin valtakunnallinen ohjauksen arviointiprojekti ammatillisessa koulutuksessa vuonna 1994, ja sen tulokset ovat osin samansuuntaisia kuin käytännön kokemukset Suomessa. Tulosten (Reisenberger 1994) mukaan oppilaitokset olivat organisoineet ohjaustoimintansa usealla eri tavalla (Kuvio 11.). Muutamat olivat rakentaneet vahvoja tietopalvelukeskuksia, jotka keskittyivät neuvontapalveluihin. Osa oppilaitoksista lähti liikkeelle yksilön kehityksestä ja sen ohjaamisesta. Kolmas ryhmä painotti ammatillisen suuntautumisen ohjausta. Projektissa arvioitiin näiden eri toteutusmallien toimivuutta; vahvuuksia ja heikkouksia. Tulokset edustivat sikäläisiä tyypillisiä toteutusmalleja ja toimivat siten vertailuaineistona itsearviointia suorittaville oppilaitoksille. Projektin tuloksena syntyi siten kehittämishankkeita, jossa keskityttiin ilmenneiden puutteiden korjaamiseen.

Tutkimus osoitti, että joissakin oppilaitoksissa ohjauksen kehittämistyö oli ollut hyvin lyhytnäköistä. Rahoitusta oli saatu vain korjaaviin toimenpiteisiin. Rahoitukseen oli vaikuttanut yksittäisten hallinnon edustajien tuntema kiinnostus ohjauspalvelujen jäsentämiseen. Tämä johti sitten vain yksittäisten painopistealueiden kehittämiseen ja kokonaisuuden tarkastelu ontui. Epätarkoituksenmukaisen toteutusmallin korjaaminen jälkikäteen on osoittautunut kalliiksi. Seuraavissa kappaleissa kuvataan tarkemmin kunkin toimintamallin mahdollisia vahvuuksia ja kehittämiskohteita (vrt. Vuorinen 1996, 30-34):

Vaihtoehto 1; keskitetyt toiminnot ja ohjauksen integrointi. Tässä mallissa ohjausta toteutetaan erillisenä toimintana oppilaitoksesta tiedottamisen yhteydessä. Opintojen alkuvaiheessa ohjausta keskitetään ohjauksesta vastaaville erikoisasantuntijoille. Muuten ohjauspalvelut ovat hajautettuina ja kukin ohjauksesta vastuussa oleva taho voi painottaa tehtäviä omien näkökulmiensa mukaan.

Tämä ohjauksen toteutustapa on lähinnä Suomessa käytössä olevaa ohjausjärjestelmää. Suomessa opinto-ohjaajat ovat kiinteästi oppilaitoksessa työskenteleviä ohjauksen asiantuntijoita, joilla useimmilla on opettajatausta. Englannissa erona on se, että oppilaitoksissa voi olla erillisiä ohjauksen palvelukeskuksia, joissa ohjaajina työskentelevillä voi olla myös psykologin koulutus.

Tämän mallin mahdollisia vahvuutena nähtiin se, että opiskelun alkuvaiheen ohjauksesta vastaavat ovat ammattilaisia ohjauksessa, toisaalta he eivät välttämättä sitoudu oppilaitoksen opetustehtävään (tässä on otettava huomioon Englannin järjestelmä, jossa osa ohjausalan asiantuntijoista tulee oppilaitoksen ulkopuolelta). Vastuunjako ohjauksessa on selkeä, ja oppilaitoksen ulkopuoliset ohjauspalvelut tehokkaassa käytössä. Ohjaushenkilöstöllä on vahva ulkopuolinen asiantuntijaverkosto. Ohjauksella on oma korkea profiilinsa suhteessa muuhun opetukseen ja ohjaajilla on tehokas järjestelmä aineiston keruussa hakumenettelyjen yhteydessä. Ohjaushenkilöstö käyttää pitkäjänteisesti keräämäänsä perustietoa ohjauksen kehittämisessä ja strategisessa suunnittelussa. Opiskelijoiden näkökulmasta ohjaustoiminta on kaikille tasapuolista. Ohjauksella on omat toimijansa ja toimipisteensä (huom. englantilainen järjestelmä; esim. careers center) ja niitä resurssoidaan osana oppilaitoksen kokonaistoimintaa erikseen. Lisäksi ohjaustiimi toimii kiinteässä yhteistyössä ja luo yhteisiä visioita toiminnan kehittämiseksi

Tällä mallilla nähtiin myös olevan puutteita. Jos ohjaus liitetään kiinteästi vain opinnoista tiedottamiseen ja opintojen alkuvaiheeseen, muu ohjaustoiminta on vaarassa jäädä vähäiseksi. Opiskeluprosessin ohjaaminen voi jäädä hoitamatta ja opintojen päättövaiheen ohjaus ei tue siirtymistä koveneville työmarkkinoille. Koulutuksen jälkeen työttömät työnhakijat ja työttömyysuhan alla olevat työntekijät voivat tarvita ylimääräistä ohjaustukea myöhemmin. Opiskeluprosessin aikaisesta ohjauksesta vastaavat henkilöt eivät välttämättä tee riittävästi keskinäistä yhteistyötä, ja ohjauksellinen näkemys koko opetussuunnitelmassa ei toimi. Ohjauksen toteuttamiselle ei ole selkeää, koko henkilöstön tehtäviä jäsentävää toimintasuunnitelmaa. Ohjaukseen erikoistuneet ammattilaiset, jotka eivät ole opettajia, voivat olla erillään muusta henkilökunnasta. Tätä voidaan ehkäistä siten, että ohjaushenkilöstö osallistuu organisaation sisäisiin verkostoihin ja työryhmiin. Mikäli oppilaitoksen johtohenkilöitä on mukana ohjaustiimien kokouksissa, on mahdollisuus viestinnän tehostamiseen.

Vaihtoehto 2; hajautetut toiminnot. Tässä mallissa kaikki toiminnot ovat olemassa, mutta toiminnasta puuttuu kokoava ajatus ja yhtenäisyys. Toiminnot ovat mahdollisesti linjaorganisaation muodossa, mutta kenelläkään ei ole sellaista kokonaisvastuuta, joka on mahdollista edellä kuvatussa keskitetyssä järjestelmässä. Opiskelijalla on mahdollisuus saada informaatiopalveluja ja myös henkilökohtaista ohjausta, mutta kokonaisuutena ohjaus ei tue opiskelijan opiskelusuunnitelmaa. Oppilaitos saattaa erikseen vastuuttaa henkilöstöä esim. oppilaitoksen markkinointiin, opiskelijavalintaan ja opintoneuvontaan. Ohjauksen toteuttamiseen saatetaan muodostaa joustavaa, löysää oppilaitoksen sisäistä verkostoa.

Tämän mallin yhtenä vahvuutena oli joustavuus palvelujen saamisessa opintojen kaikissa vaiheissa. Toisaalta asiantuntijuuksien epätarkoituksenmukainen kohdentuminen, toiminnan päällekkäisyys, esim. ryhmänohjaajien toiminta ei välttämättä kohtaa jokaisen opettajan toiminnan kanssa. Ohjaustoimintaa koskevat suunnitelmat, aloitteet ja kehittämishankkeet eivät ehkä välity koko oppilaitoksen toimintaan. Tiedonvälitys ei välttämättä toimi ja henkilöstön erilaiset painotukset ohjauksen strategioissa voivat hämmentää opiskelijoita. Epäselvä linjaorganisaatio ja työnjako voivat aiheuttaa sen, kellekään ei ole kokonaisvastuuta toiminnasta. Tällöin ohjaustoiminnan matala profiili heijastuu oppilaitoksen toiminnassa.

Vaihtoehto 3; ohjaus läpäisyperiaatteella. Oppilaitoksen koolla näytti olevan selkeä yhteys valittuun ohjauksen organisointitapaan. Pienemmät oppilaitokset tuntuvat luottavan ohjauksen hoitamiseen läpäisyperiaatteella. Toiminta pohjautuu läheiseen vuorovaikutukseen, myös johdon taholta. Taustalla on ns. pastoraalisen huolenpidon ideologia. Organisaatiossa ei keskitetä ohjausta yhdelle henkilölle. Ohjausta hoidetaan oman työn ohella, riippumatta henkilöstön motiiveista tai soveltuvuudesta ohjaustehtäviin. Jos oppilaitoksen koko kasvaa, tällä tavalla ei voi hoitaa tehokkaasti ohjausta.

Tämän mallin mahdollisena vahvuutena on ohjauksessa painottuva supportiivinen ote, jolloin opiskelijoilla on jokapäiväinen kontakti lähiohjaajaan. Ryhmänohjaajilla/tutoreilla on mahdollisuus koko opetussuunnitelman jäsentämiseen, jolloin ohjauksella tuntuisi olevan vahva asema kokonaistoiminnassa. Mallin heikkous nähtiin tilanteessa, jossa ohjauksesta vastaavat henkilöt ovat kiinteästi mukana toiminnassa, mutta asiantuntijuus ohjauskysymyksissä vaihtelee. Tällöin syntyy mahdollisesti epätarkoituksenmukaisia ohjaussuhteita. Ohjausta voidaan suunnata yleisen

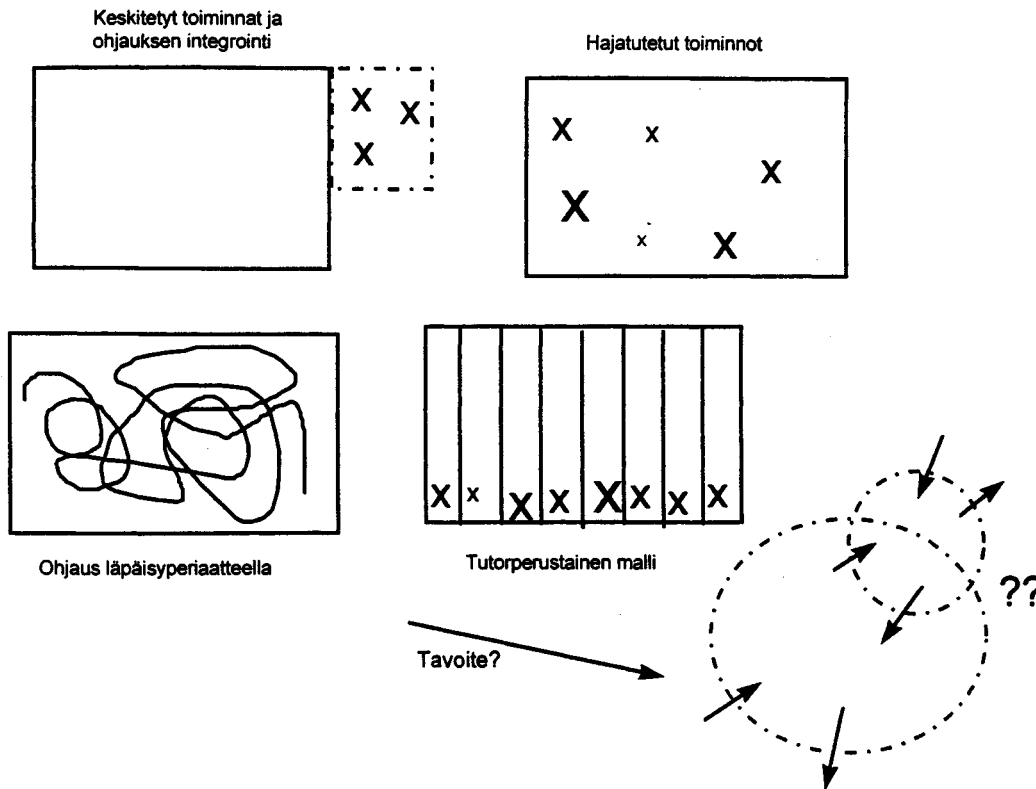
ongelmanasettelun pohjalta pintapuolisesti, jolloin opiskelijan yksilölliset kysymykset on vaikeampi nostaa esille. Tässä mallissa ohjauksen erikoisasiantuntijapalvelut ovat vaikeammin saatavilla, ja erikois-tapauksissa tarvitaan ulkopuolisia asiantuntijoita. Ohjauksikysymyksissä nousevat esille myös opettajien jääviyskysymykset opettajan ja ohjaajan kaksoisroolissa. Kokonaisuutena ohjauksen kokonaisvaltainen kehittäminen saattaa jäädä ohueksi

Vaihtoehto 4; tutorperustainen malli. Erikseen nimetyt ryhmäohjaajat (opettajatutorit) vastaavat pääosin ohjauksen toteutuksesta sekä orientaatiovaiheessa että opintojen etenemisvaiheessa. Tämä muoto on kehittynyt siirryttäessä läpäisyperiaatteella toimivasta supportiivisesta toimintavasta opiskelijan itseohjautuvuuden vahvistamiseen.

Tässä mallissa ryhmäohjaajilla/tutoreilla on mahdollisuus koko opetussuunnitelman jäsentämiseen, ts. ryhmäohjaajalla/tutorilla on mahdollisuus tulkita omaa toimintaansa omaa opetettavaa ainetta laaja-alaisemmin. Ohjaus voidaan liittää koko opetussuunnitelman toteuttamiseen ja opiskelijoilla on mahdollisuus yksilölliseen opiskeluprosessiin

Tämän mallin mahdollisena heikkoutena oli ohjauspalvelujen käyttömahdollisuus lähinnä vain päätoimisilla opiskelijoilla, monimuotokoulutuksessa palvelujen saatavuus voi olla rajoitettua. Ryhmäohjaajien/tutoreiden sitoutuminen ja asiantuntijuus ohjauksikysymyksissä ja koko opetussuunnitelman tuntemisessa voi vaihdella suuresti, ja keskinäinen yhteistyö voi olla vähäistä. Vahva opetettavaan aineeseen sidottu tulkinta opettajuudesta voi heikentää ohjaavaa työtettä. Opiskelijan kynnys käyttää ohjauksen erikoisasiantuntijan palveluja voi nousta korkealle, jolloin korjaava toiminta korostuu turhan paljon. Myös tässä mallissa ohjauksen kokonaisvaltainen kehittäminen saattaa jäädä ohueksi. Tutoreilla ei välttämättä riittävästi tietoa oman koulutusohjelman ulkopuolisista sisällöistä ja ammatillisen suuntautumisen mahdollisuuksista. Malli on jähmeä ja hidaskäyttöinen, elleivät tutorit ole jatkuvassa yhteistyössä ohjaustoiminnan koordinoinnista vastaavan henkilöstön kanssa.

Edellä kuvattuja tuloksia ei sellaisenaan voi suoraan käyttää suomalaisen järjestelmän kehittämisen argumentoinnin tukena, mutta niiden pohjalta voi käynnistää keskustelun oppilaitostasolla. Keskustelun pohjana voi käyttää myös Wattsin (1994, 66) esittämiä kannanottoja ohjauksen organisoinnin vaihtoehtoista. Watts tukee mallia, jossa opinto-ohjaajien lisäksi myös muut ottavat vastuuta ohjaustoiminnasta oppilaitoksessa (Kuvio 11.).



KUVIO 11. Ohjaustoiminnan organisoinnin vaihtoehtoja

Tässä verkostotyöhön perustuvassa mallissa ohjausalan ammattilaiset toimivat ryhmänohjaajien/tutoreiden ja koko henkilöstön kanssa yhteistyössä kysymyksissä, jotka liittyvät 1) ohjauksellisen ajattelun ja toiminnan integroimisessa opetussuunnitelmaan ja organisaation kokonaisarviointiin, 2) ryhmäohjauksen kehittämiseen, 3) opiskelijoiden kokonaisprosessin ohjaamiseen, 4) oppilaitoksen ulkopuolisen verkostotyön jäsentämiseen 5) oppilaitoksen ulkopuolisen, ohjaustoimintaan vaikuttavan muutoskehityksen tulkintaan ja toimeenpanoon oppilaitostasolla

Toiminnan tasolla tulee selvittää, kenen vastuulle kuuluvat ohjaukseen liittyvät 1) informaatio- ja neuvontapalvelut, 2) oppilaitoksen tarjoamat erilliset ohjauksen asiantuntijapalvelut 3) ohjaukseen liittyvät kaikille opiskelijoille yhteisten kysymysten käsittelyyn varatut erilliset opintokokonaisuudet. Lisäksi on mietittävä, miten jokainen opintokokonaisuus liittyy opiskelijan henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan ja miten opiskelija arvioi oppimaansa osana persoonallista ja ammatillista kasvuaan.

12.6 Ohjauksen monipalveluympäristöt

Uutena työmuotona oppilaitokset voisivat työhallinnon ja muiden sidosryhmien kanssa miettiä mahdollisuuksia kehittää alueellisia ohjaus- ja neuvontakeskuksia, jotka palvelisivat sekä opiskelijoiden että elinkeinoelämän tarpeita. Yliopistojen yhteydessä on jo saatu vastaavia käytännön kokemuksia rekrytointipalveluista. Keskuksissa voitaisiin hyödyntää telemaattisia palveluja nykyistä laajemmin ja osa ohjaukseen liittyvistä toiminnoista voitaisiin keskittää. Esimerkiksi monialaisissa oppimiskeskuksissa tai saman ylläpitäjän oppilaitosryhmittymissä nämä ohjaus- ja neuvontakeskukset voisivat tarjota palvelujaan useille eri käyttäjäryhmille. Yksittäiset opiskelijat voisivat saada yleisinformaatiota ja tukea kysymyksiin, jotka liittyvät hakeutumiseen, opintojen suunnitteluun ja ennen kaikkea työmarkkinoille siirtymiseen ja kansainvälistymiseen.

Alueellinen ohjauskeskus voisi toimia myös resurssikeskuksena eri oppilaitosten henkilöstölle ohjaukseen ja tiedonhankintaan liittyvissä kysymyksissä. Tällöin olisi otettava huomioon eri tietokantojen ja telemaattisten palvelujen laajempi hyödyntäminen ohjaus- ja neuvontatyössä. Keskusten yhteydessä voisi toimia myös projektipankki, joka palvelisi sekä oppilaitoksien että työelämän tarpeita. Oma kokonaisuutensa voisi olla myös ohjausmateriaalin julkaisuutoiminta. Keskusten lisäksi tulisi silti huolehtia ohjauspalvelujen saatavuudesta myös oppilaitostasolla. Vaihtoehtoisesti ohjauskeskus voisi olla sateenvarjo/verkosto, joka kokoaa ja tiivistää jo olemassa olevia ohjaus- ja neuvontapalveluja. Keskusten rahoittajina voisivat olla palveluja käyttävät sidosryhmät.

Kokemuksia monipalvelukeskuksista (infoteket) on esimerkiksi Ruotsissa, jossa keskuksat toimivat laajojen asiakasryhmien käytössä. Keskusten tavoitteena on kehittää koulutusta ja työmarkkinoita koskevaa tiedottamista siten, että tuetaan asiakkaan itsenäisen tiedonhankinnan mahdollisuuksia. Lisäksi pyritään olemassa olevien palveluiden joustavampaan käyttöön informaatioteknologiaa hyödyntämällä. Keskuksat pyrkivät kehittämään oppilaitosten ja työelämän välisiä suhteita sekä tukemaan näitä molempia tahoja työmarkkinoita koskevan ajankohtaisen tiedon tuottamisessa.

Ammattikorkeakoulujen ohjaustoiminnan kehittämiseen liittyvien projektien aikana kouluttajat olivat yhteistyössä Yhdysvaltalaiseen Community College- järjestelmään kuuluvien oppilaitos-

ten kanssa (Lehtinen & Tarkiainen & Vuorinen 1997). Community College –järjestelmässä on monia yhtymäkohtia esim. suomalaisiin aikuiskouluihin, ammattikorkeakouluihin tai ammatillisiin aikuiskoulutuskeskuksiin. Esimerkiksi Floridan osavaltiossa Community colleget tarjoavat yleissivistäviä kokonaisuuksia, joka hyvitetään sellaisenaan 60 opintoviikon suorituksena Floridan osavaltion yliopistoissa. Opiskelijalla voi olla tavoitteenaan kaksivuotinen ammatillinen tutkinto, jota voi täydentää myöhemmin jatko-opinnoilla. Aikuiskoulutuksessa opiskelijoilla on lisäksi mahdollisuus suorittaa High Schoolin päättötodistus hyvin henkilökohtaisesti räätälöidyllä opintosuunnitelmalla.

Community Collegeissa ohjaus nähdään usein eri palvelujen kokonaisjärjestelmänä. Ohjauksen kokonaisuudesta käytettiin usein termiä opiskelijapalvelut (Student services). Yksilöille suunnattavien palvelujen rinnalla erityisinä painoalueina olivat usein työelämäsuhteet.

Koulutusyksiköt olivat kehittäneet erityisiä ohjelmia (esim. One-stop Career Center, School to Work, Welfare to Work, High Skills/High Wage Jobs), joiden tavoitteena oli parantaa yksilön koulutusmahdollisuuksia, eliminoida päällekkäisyyksiä, vähentää hallinnollisia kuluja, lisätä koulutuksen ja työelämän dialogia sekä parantaa oppilaitoksen kokonaistuloksia. Ohjauskeskukset joko koordinoivat tai konsultoivat seuraavissa kappaleissa kuvattuja toimintoja.

One stop Career Center (Daytona Beach Community College). Ohjauskeskus oli suunniteltu erityisesti koulutuksensa keskeyttäneiden ja high school -diplomia vailla olevien tukemiseen ja koulutukseen. Järjestelmässä paljon piirteitä erityispedagogisista ja kuntoutusjärjestelmistä suomalaisessa ympäristössä (vrt. ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset, kuntoutustutkimuskeskukset, lastensuojelujärjestelmät, erilaiset muut hyvinvointi/koulutuspalvelujärjestelmät).

Erityisenä kohderyhmänä olivat kulttuuriset ryhmät, heidän kielikoulutuksensa ja urasuunnittelunsa. Painotuksen taustalla oli amerikkalainen lainsäädäntö, jossa työttömyyden vaihtoehdoksi ja sosiaalietuksien tarjottiin eräänlaista ota tai jätä- vaihtoehtoa. DBCC oli hyvin laaja-alaisesti keskittynyt tähän ongelmatiikkaan. Palvelujen järjestämisen ja kehittämisen viitekehyksenä käytettiin elinikäistä oppimista.

School to work Transition –ohjelma. (Daytona Beach Community College). Ohjelman erityinen kehittelyn alue oli yhteistyö paikallisen teollisuuden ja elinkeinoelämän kanssa. Tätä silmällä pitäen organisaatio oli laajasti mukana elinkeinoelämän kanssa työelämäyhteyksiin liittyvissä kehittämishankkeissa. School to Work Transition -ohjelma on amerikkalainen ammatilliseen

orientaatioon uudella näkökulmalla ja lähestymistavalla käynnistynyt laaja hanke. Hankkeen pohjalla oli ns. ammattiklusteriajattelu, jossa ammatit oli jaettu 8 eri klusteriin. Näitä klustereita selvennettiin ja koko järjestelmää ajettiin sisään jo suomalaista peruskoulua vastaavassa koulutusympäristössä tarkoituksena ulottaa toiminta yli koko koulutusjärjestelmän. Tavoitteena oli, että ammatinvalintaan ja ammatilliseen orientaatioon kiinnitettäisiin huomiota jo hyvinkin aikaisessa ihmisen kehitysvaiheessa.

Kokeilussa oli mukana paljon vanhempien ryhmiä, opettajia ja työelämän edustajien erilaisia ryhmittymiä, joiden näkökulmista koko koulutusta ja ammatillisen orientaation jäsentämisen kokeilua suunniteltiin Santa Fe Community Collegessa toteutetun vastaavan ohjelman taustalla oli alueellisen elinkeino- ja työelämäkehityksen toiminnallinen ja tulevaisuutta luotaava ja jäsentävä toimintamalli. Ohjelmaneri elementteinä olivat seuraavat kokonaisuudet: 1) Yleinen tiedottaminen ja tietoisuus - ammatillinen kehitys, 2) Ohjaus ja neuvonta, 3) Kouluperustaiset ohjelmat ja tukijärjestelmät, 3 Työpaikkakoulutukset ja työkohtaiset ohjelmat sekä 5) Arviointi ja tulokset sekä opiskelijoiden sijoittuminen. Mielenkiintoiseksi ohjelman tekee se, että sitä voisi pitää hyvin tärkeänä interventiona juuri työllistymisen ja työvoiman ja koulutuksen kehittämisen tarpeiden yhteen nivomisen kanssa.

Sampson ja Reardon (1996, 2) asettavat tämän tyyppisten monipalvelukeskusten kehittämiseksi neljä peruseriaa. Ensimmäiseksi tulisi taata mahdollisimman laaja ja käyttäjäystävällisesti järjestetty pääsy tarvittavan tiedon lähteille. Toiseksi tulisi pyrkiä asiakaslähtöiseen palveluun, jolloin palvelujen käyttäjällä tulisi olla mahdollisuus valita haluamansa palvelumuodot. Kolmanneksi tulisi pyrkiä yhdistämään mahdollisimman laajasti eri tahojen tuottamaa aineistoa päällekkäisten toimintojen välttämiseksi. Kustannuksia voidaan myös minimoida, mikäli useammat tahot osallistuvat yhteisen palvelujärjestelmän suunnitteluun ja kaikille yhteiskäytössä olevan ohjauksen infrastruktuurin rakentamiseen (esim. yhteiset tietoverkot ja tietojärjestelmät). Neljänneksi keskustusten tulisi pystyä osoittamaan olemassaolonsa oikeutus tuloksellisella toiminnalla.

Urban Resource Center (Jacksonville Community College). Urban Resource Center on ohjauksen, tiedotuksen ja neuvonnan monipalvelukeskus, joka palvelee oppilaitokseen hakijoita, opiskelijoita, henkilöstöä, alueen työnantajia sekä koko alueen asukkaita. Keskus palvelee asiakkaitaan ammatillisten perusvalmiuksien arvioinnissa, luku- ja kirjoitustaidon testauksessa,

atk-laitteiden hallinnassa ja eri ohjelmistojen koulutuksessa, työllistymiseen ja työnhakuun liittyvissä kysymyksissä, ammatilliseen suuntautumiseen liittyvissä kysymyksissä sekä omaan elämänhallintaan liittyvissä peruskysymyksissä. Erityistä tukea ja ohjausta tarvitseville, työttömille ja työttömyysuhanalaisille on järjestetty lisäksi omia erikoispalveluja, ja laajana tavoitteena alueellisesti on ennaltaehkäistä syrjäytymiskehitystä.

Keskus toimii tiiviissä vuorovaikutuksessa alueen työmarkkinoiden ja julkishallinnon kanssa. Keskeinen tavoite on olla yhdysiteenä FCCJ:n ja Floridan koillisen osavaltion kanssa. Sidosryhmissä on kolme merkittävää segmenttiä: olemassa olevat yritykset, alueen uudet yritykset, sekä alueen julkishallinnon palvelukeskukset. Alueella jo toimivat työnantajat voivat ostaa keskukselta työntekijöilleen räätälöityä ja kohdennettua täydennyskoulutusta suhteessa yrityksen omiin kehityssuuntiin. Uudet yritykset voivat saada tuleville työntekijöilleen alaan liittyvää erikoiskoulutusta. Alueen työvoimatoimistot voivat käyttää keskuksen palveluja asiakkaidensa yksilöllisten opinto-ohjelmien suunnitteluun ja toteutukseen elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Toimintaa rahoitetaan osin julkisin varoin, osa rahoituksesta tulee yrityksille suunnatusta maksupalvelusta.

Työpaikoille räätälöityjen kurssien opetussuunnitelman rakentaminen oli kolmivaiheista. Ensimmäisessä vaiheessa tehtiin yritysanalyysi, jossa kartoitettiin yrityksen liikeidea, perustettava ja sen toteuttamiseen tarvittavat työntekijöiden ammatilliset toimintavalmiudet ja asiantuntija-alueet. Tämän jälkeen suunniteltiin tarvittavat opinto-kokonaisuudet yhteistyössä oppilaitoksen ja yrityksen edustajien kanssa. Kolmanneksi suunniteltiin, miten koulutus voidaan toteuttaa mahdollisimman suureksi osaksi itse työpaikalla. Itse työtehtävissä tarvittavien taitojen ohella opetussuunnitelmassa keskityttiin ammattialasta riippumattomiin osaamisalueisiin, jotta laajalaisen tutkinnon myöntäminen opiskelijalle olisi myös mahdollista.

Urban Resource Center pyrki kehittämään järjestelmää, joka hyödyttäisi mahdollisimman useita tahoja. Alueen yritykset hyötyivät saadessaan ammattitaitoisia työntekijöitä subventoidulla täydennyskoulutuksella yrityksen perustamis- ja kehittämisvaiheessa. Opiskelijat saivat ajantasaista koulutusta ja mahdollisesti ensimmäisen työpaikan suoraan valmistuttuaan. Kolmanneksi FCCJ sai maksupalveluna toteutettavasta räätälöidystä koulutuksesta lisää määrärahoja omaan budjettiinsa. Työssä olevat ja ammatillisen tutkinnon omaavat asiakkaat saattoivat saada tukea joko uuden ammatin hankkimiseen tai työpaikan hakemiseen liittyviin

kysymyksiin. Keskus järjesti work shoppeja työnhakuun liittyvistä teemoista ja itsetunnon kehittämiseen liittyvistä kysymyksistä. Etnisille vähemmistöryhmille ja maahanmuuttajille oli tarvittaessa omia kursseja. Kurssien toteutuksessa lähdettiin usein alueellisista ryhmistä ja esimerkiksi osa kursseista toteutettiin maahanmuuttajien omilla asuinalueilla. Tämä liittyi collegen roolin yhteiskunnallisena resurssitekiijänä.

Edellä kuvattuja järjestelmiä ei sellaisenaan voi suoraan arvioida suomalaisesta näkökulmasta, koska oppilaitoksilla oli jo opiskelijamäärien takia erilaiset resurssit kehittää toimintaa. Toisaalta yksittäisen opiskelijan näkökulmasta ydinkysymykset ovat samansuuntaisia. Yleensä Community College- järjestelmä poikkeaa suomalaisesta juuri koulutustehtävän ja sosiaalipalvelutehtävän yhdistämisestä aiheutuvasta synergiasta. Suomalaisessa järjestelmässä monet henkilökohtaiset tukitoimet sijoittuvat joko sosiaalitoimeen tai työhallintoon - ei niinkään koulutushallinnon alle. Tulevaisuudessa saattaa olla näköpiirissä yhä useammin erilaisten synergioiden etsiminen, jossa suomalaisessa järjestelmässä synnytetään isoja - lähinnä juuri informaatioteknisten sovellusten kehittelyjen ansioista - palvelukeskuksia, joissa yhdistyvät eri hallinnonalat. Näiden keskusten synergiasta saattaa syntyä aivan uutta näkökulmaa koko yksilön kehitykselle elinikäisen oppimisen ja ohjauksen näkökulmasta.

13 TIEDOTUKSEN, NEUVONNAN JA OHJAUKSEN STRATEGINEN SUUNNITTELU KOULUTUSORGANISAATIOSSA

Oppilaitoskohtaisia kehittämisprojekteja kuvaavissa kirjoituksissa tulee usein julki vain se, millaisin välinein operationaalisella tasolla hankkeisiin on ryhdytty. Tässä tutkimuksessa kuvatuissa projekteissa laajempina pontimina oli luoda perusstrategia koko organisaation tasoiselle kehittämiselle. Näin siksi, että pelkkä operationaalinen, konkreettinen kehittäminen ilman laajempia kehyksiä pelkistyy nopeasti puuhasteluksi ja uudeksi lenkiksi loputtomaan kehittämisprojektien ketjuun. Vaarana on se, että koulutusorganisaatiot ovat pullollaan erilaisia kehittämissankkeita, joita ei näytä sitovan toisiinsa juuri mikään ja joiden välinen vuoropuhelu on hyvin näennäistä. (Tarkiainen & Vuorinen 1997, 37.)

Eräällä tavalla kyse on projektimuotoisen työskentelyn vaikeudesta, jolloin lukuisat projektit omalla käsikirjoituksellaan muokkaavat omaa kohdettaan (vrt. Engeström 1995), mutta eivät ole kiinnostuneita projektin rajaukseen vedoten muista hankkeista. Tällainen työskentely viittaa organisaation sisäisen vuorovaikutuksen ongelmiin - tilanteisiin, jossa pääsääntöinen projekti-hallinnan työkalu on koordinointi, mutta ei kollaboraatio saati aito kommunikaatio (vrt. Stenlund 1996). Se, miten koulutusorganisaatiot saataisiin saman kohteen äärelle, palautuu pitkälle organisaation sisäiseen hallintointiin ja johtamiseen eli lyhyesti strategiaan. Jos yhteistä strategiaa ei ole, ei ole myöskään yhteistä käsikirjoitusta eikä yhteistä käsitystä siitä, mitä ollaan tekemässä ja minne ollaan menossa.

Ohjausta on usein kuvattu palveluina ja vastaamisena opiskelijoiden tarpeisiin. Kuitenkin kouluttajina olemme samassa tilanteessa opiskelijoiden kanssa. Missä määrin voimme itse olla autonomisia ja missä määrin otamme itse kouluttajina vastuuta oman työmme uusista painotuksista ohjatesamme opiskelijoita autonomisuuteen. Missä määrin oppilaitos uskaltaa opetus-suunnitelman kehittämisessään hyödyntää sille annettua autonomiaa koulutusohjelmien ja tutkintojen suunnittelussa. Olemme jatkuvasti kohtaamassa muutoksia, joilla on merkitystä toimintamme suunnitteluun. Ulkopäin tulevaan muutospaineeseen liittyy usein vastustusta ja välttelyä. Harvoin aikaa jää tietoisesti kehittämisstrategian yhteiselle pohdinnalle. Ohjauksessa käytetyillä lähestymistavoilla on mahdollista purkaa muutokseen liittyvää epävarmuutta (McNair 1996, 17). Kehittämistyössä ei silloin lähdetä liikkeelle aiemmista toimenkuvista tai työtehtävien

resurssoinnista. Toiminnan uudelleen jäsentäminen lähtee liikkeelle muuttuneesta perustehtävästä, ja toimenkuvat ja resurssoinnit ovat viimeisiä ratkaistavia kysymyksiä.

Jos ohjaus nähdään keskeisenä osana oppimis- ja työympäristöjen kehittämistä, niin yksikkötasolla tarvitaan yhteistä näkemystä siinä käytettävistä toimintatavoista, työnjaosta, resurssoinnista ja hallinnosta. Lähtökohtana on se, että ohjauksellisia palveluja on oltava tarjolla kaikille. Lisäksi on varmistettava se, että sekä opiskelijat ja koko henkilöstö tietävät millaisia palveluja on tarjolla, ja kuka mistäkin on vastuussa. Oma laaja kokonaisuutensa on ohjauksesta vastaavalle henkilöstölle järjestetty koulutus ja tuki ohjaustehtäviin.

Edellä kuvattu muutos toiminnassa aiheuttaa muutosta toimintakulttuurissa ja tämäntyyppinen prosessi on hidas. Oppilaitoksissa tarvitaan yhteistä, tietoista näkemystä tavoiteltavista muutoksista. Avautuvissa rakenteissa yhteisen toimintapolitiikan arvona on se, että sen avulla oppilaitoksissa voidaan taata ohjaukselliset minimipalvelut kaikille oppilaille/opiskelijoille. Toisaalta toimintapolitiikan tulisi olla tarpeeksi joustava, että se voisi ottaa huomioon: 1) eri opiskelijoiden erilaiset motiivit ja tarpeet hakea ohjausta; 2) erilaiset koulutuksen toteutusmuodot; 3) eri koulutusohjelmat/opintokokonaisuudet/oppiaineet ja 4) eri kouluttajien erilaiset valmiudet toimia ohjauksellisissa tehtävissä. (Tallantyre 1996, 72.)

Ohjauksen kokonaisstrategian hyväksyntään ja käyttöönottoon vaikuttaa keskeisesti se, miten se on oppilaitoksessa muodostettu. Oppilaitosten profiloituessa ohjauksen kokonaissuunnittelun mallia tai henkilöstön toimenkuvia ei voi sellaisenaan siirtää oppilaitoksesta toiseen. Strategiat on kehiteltävä tai muotoiltava vastaamaan kunkin oppilaitoksen omaa perustehtävää ja toimintakulttuuria. Silti strategian pohjana voi eri oppilaitoksissa olla yhteisiä elementtejä. Toisin sanoen voidaan koota keskeisiä strategisia kysymyksiä, joihin oppilaitosten on otettava kantaa tai luotava oma suhde. Tiedotuksen, neuvonnan ja ohjauksen kokonaisuuden suunnitteluun pitkällä aikavälillä koulutusorganisaatiossa voikin sisältyä seuraavia vaiheita (vrt. Tallantyre 1996).

Lähtökohtana toimintastrategian muotoilemiselle on oppilaitoskohtaisen tai alueellisen työryhmän tai projektin asettaminen. Projektiin tulisi osallistua sekä hallinnon että ohjaustyössä eri tehtävissä toimivien henkilöstöryhmien ja opiskelijoiden edustajia. Työryhmän tehtävänä on aluksi olemassa olevan kokonaistilanteen analyysi. Mitkä tekijät oppilaitoksen ulkoisessa ja sisäisessä toimintaympäristössä edellyttävät toimintastrategioiden uudelleen arviointia? Millaiset

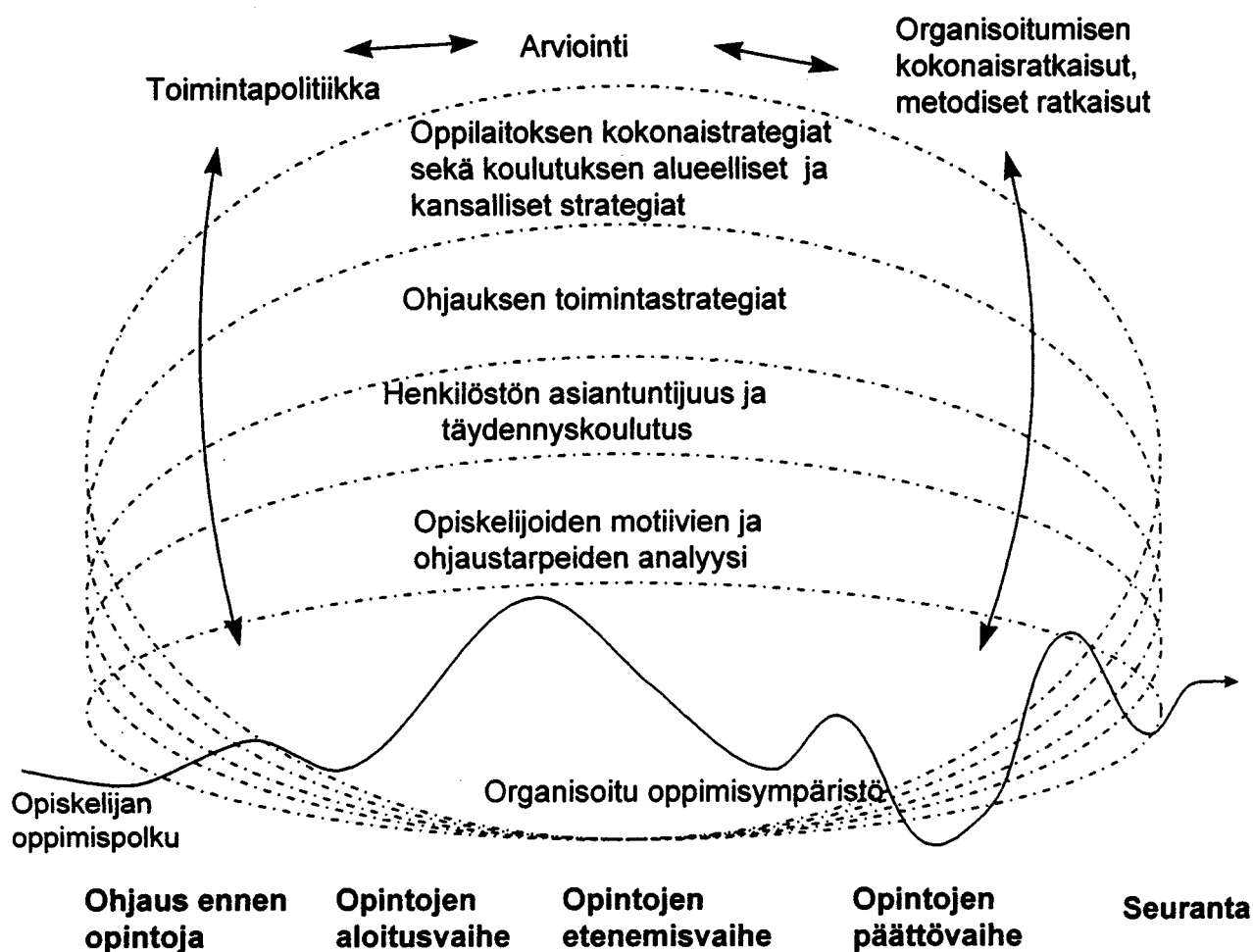
ovat hallinnon, henkilöstön ja opiskelijoiden arvot, motiivit ja tarpeet? Tämän alustavan analyysin jälkeen on tehtävä olemassa olevien resurssien ja henkilöstön asiantuntijuuden arviointi sekä keskeisimpien muutostekijöiden yksilöinti ja priorisointi. Seuraavana vaiheena on nykyisten toimintamuotojen ja -käytänteiden kriittinen arviointi suhteessa muuttuneen ohjauksen ja neuvonnan perustehtävään. Arvioinnissa voi hyödyntää benchmarking-ajattelua, jolloin vastaavien rinnakkaisten yksiköiden kokemuksia arvioidaan suhteessa omaan muutokseen.

Strategian käyttöönotolle on eduksi, jos koko henkilöstöllä on mahdollisuus yhteisissä keskusteluissa yksilöidä ohjauksen ja neuvonnan lähtökohtia. Vasta tämän jälkeen voidaan toiminnallisesti kuvata laaja-alaiset ohjaus- ja neuvontapalvelut opiskelijavalinnasta opintojen päättövaiheeseen. Uusi toimintakulttuuri edellyttää myös yksikkökohtaisten kehittämishankkeiden pilotointia, jossa testataan ja arvioidaan uusia uudet käytänteitä. Arviointitulosten perusteella voidaan lopuksi käynnistää teemaan liittyvä koko henkilöstön koulutus ja toiminnan jatkuva kehittävä arviointi. Olennaista koko kehittämistyölle on kiinteä suhde hallintoon ja oppilaitoksen kokonaiskehittämiseen.

Tässä tutkimuksessa kuvattujen projektien tuloksena oppilaitoksissa syntyi lukuisia erilaisia konkreettisia kehittämishankkeita. Usein ne olivat ensimmäisiä, pieniä askeleita oppilaitoskohtaisen ohjauksen toimintastrategian muutokselle. Nämä yksittäiset hankkeet tuottivat silti laajemmin yleistettävää arvokasta aineistoa oppilaitoskohtaisen ohjauksen ja neuvonnan kokonaisuuden ja siihen liittyvien kokonaisstrategioiden hahmottamiseksi. Yhdistelemällä eri teemoihin ja eri oppilaitoskonteksteihin liittyneet hankkeet laajemmiksi kokonaisuuksiksi projektissa voitiin luoda malli (Tarkiainen & Vuorinen 1996, 1997a, 1997b, 1998a, 1998b) tiedottamisen ja neuvonnan strategisen suunnittelun pohjaksi. (Kuvio 12.). Malli on sovellettavissa peruskoulusta korkea-asteen koulutukseen, koska pohjana on ohjauksen toteutus elinikäisen oppimisen näkökulmasta.

Ohjauksen ja neuvonnan kokonaisuuksien suunnittelumalli sisältää tiivistettynä seuraavat tasot: Ohjauksen suunnittelun lähtökohtana voi käyttää opiskelijan henkilökohtaista opinto-suunnitelmaa elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Sovellettaessa mallia ammattikorkeakoulukontekstiin opiskelijarekrytointi ja koulutuksen markkinointi näyttäytyvät jo ohjauksellisina interventioina. Tällöin toiminnassa olisi ja alusta alkaen huolehdittava ammatilliseen orientoitumiseen, elämänkulkuun ja päätöksentekoon liittyvistä näkökulmista. Vastaavasti

opiskelijavalinnoissa olisi hyödynnettävä ammatinvalintaan ja ammatilliseen orientaatioon liittyvää osaamista ja tutkimusta. Oma laaja kokonaisuutensa on henkilökohtaisen opintosuunnitelman laadinta ja arviointi. Myös työharjoittelu on nähtävissä ammattikorkeakouluopintojen ytimenä ja ohjauksellisia kysymyksiä sisältävänä vaiheena. Vastaavasti opinnäytetöiden ohjaaminen on liitettävä osaksi ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämispoliittikkaa ja sitä kautta määriteltävä painotuksia ohjaukselle. Ammattikorkeakouluissa ura- ja rekrytoinpalvelut on nähtävä osana ohjauksen kokonaisuutta - ei erillisenä toimintana. Lisäksi valmistuneiden opiskelijoiden seuranta ja heiltä saatava palaute ovat osa tiedottamiseen, neuvontaan ja ohjaukseen liittyviä kysymyksiä.



KUVIO 12. Tiedottamisen, neuvonnan ja ohjauksen kokonaisuuksien suunnittelu koulutusorganisaatiossa (Tarkiainen & Vuorinen 1997, 36)

Aiempaa enemmän valinnaisuutta sisältävät opintosuunnitelmat merkitsevät monimuotoisempia tarpeita ohjaukselle. Tässä tilanteessa ohjaus on prosessi, jossa opiskelija pyrkii ottamaan vastuuta omista päätöksistään sekä tekemään päätöksiä järkevästi. Ohjauksen tavoite on opiskelijan oppiminen tunnistamaan omia mahdollisuuksiaan toimia avautuvissa oppimisympäristöissä. Tosin sanoen ohjauksen ydintavoite on opiskelijan ohjaaminen autonomisuuteen, jolloin opiskelija voi toimia itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Autonominen opiskelija tunnistaa, milloin hän hakee ohjausta. Ohjausprosessissa hänellä silti on tietoisuus omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa käsiteltävänä olevaan asiaan tai tilanteeseen. Ohjauksen ensi vaihe onkin arviointia ja neuvottelua tulevan ohjaussuhteen luonteesta ja mahdollisuuksista sekä opiskelijan että ohjaajan näkökulmasta. Käytettävät lähestymistavat ja työmuodot vaihtelevat jokaisen kohdalla.

Autonomisuus on yksi ihmisen perustarpeista, jota arvostetaan ja korostetaan koulutuksessa opiskelijoiden ja henkilöstön keskuudessa. Koska autonomiset yksilöt pystyvät ymmärtämään ja hallitsemaan omaa toimintaansa, heitä ohjaa paremminkin sisäinen kuin ulkoinen motivaatio. He oppivat, koska he haluavat tietää asioista, ei niinkään toisen kehotuksesta. He toimivat, koska he haluavat tuloksia, ei tyydyttäkseen muiden ihmisten toiveita. Kysymys on eräänlaisesta sisäisestä laatuajattelusta ja siitä, miten tuntee oman olemisensa myös olemassa olevien reunaehtojen suhteen. Autonomisuus ei ole eristäytymistä vaan pikemminkin yhteistyötä. Autonomiset oppijat tietävät, milloin ja miten toimia yhteistyössä ja osaavat tarvittaessa ottaa myös apua vastaan. (McNair, 1996, 11-12.)

Ohjauksessa ei kerrota opiskelijoille mitä heidän pitäisi tehdä. Ohjaus on kehämäinen prosessi, jossa etsitään ja tulkitaan eri vaihtoehtoja tarkasteltavaan tilanteeseen. Ohjaus on oman toiminnan suunnittelua ja arviointia dialogissa ohjaajan kanssa. Ohjaajan ja opiskelijan välinen ohjaussuhde pohjautuu yhteiseen tulkintaan prosessista, keskinäiseen kunnioitukseen ja luottamukseen (Peavy 1998). Ensimmäinen vaihe ohjauksen kokonaisuuden strategisen suunnittelun käynnistämisessä onkin arvioida, miten koulutusorganisaatio vastaa eri opiskelijaryhmien ja eri sidosryhmien kysymyksiin oppimispolun eri vaiheissa? Olennaista on myös selvittää, miten koulutusorganisaatio kartoittaa opiskelijoiden ja sidosryhmien motiiveja hakea ohjausta tai mahdollisia ohjaustarpeita?

Toinen taso suunnittelussa on yksilöidä ja arvioida, millaisilla palvelumuodoilla koulutusorganisaatio vastaa edellä kuvattuihin kysymyksiin oppimispolun eri vaiheissa? Käytännössä arvioidaan, millainen on koko henkilöstön asiantuntijuus ohjauksellisissa kysymyksissä, ja miten henkilöstön täydennyskoulutus on järjestetty. Lisäksi on arvioitava käytössä olevien lähestymistapojen, resurssien ja toimintaedellytysten tarkoituksenmukaisuus suhteessa ensimmäisessä vaiheessa tehtyyn tarvekartoitukseen.

Koko projektin esille nostamasta näkökulmasta haasteet ammatilliselle opettajankoulutukselle ja erityisesti sen jatko- ja täydennyskoulutukselle ovat suuret. Jatko- ja täydennyskoulutuksen keskeinen ongelmatiikka koskeekin juuri sen strategiaa ja sitä, miten se kykenee yhdistämään opettajien omassa työssä oppimisen ja yksittäisillä kontaktijaksoilla tapahtuvan oppimisen. Lisäksi strategiassa joudutaan palaamaan työelämän ja koulutuksen väliseen ongelmaan edellisestä ristiriidasta seuraten. Jatko- ja täydennyskoulutus joutuu siis toisaalta olemaan kohteensa näköinen ja toisaalta interventioilla muotoilemaan oman strategiansa suuntaista toimintaa.

Toisin sanoen, on pohdittava, miten voidaan muodostaa itseään jatkuvasti arvioiva ja tarkentava avoin oppimisympäristö opettajien täydennyskoulutukseen? Miten oppilaitosten opettajilla olisi mahdollisuus toimia ja oppia omassa täydennyskoulutuksessaan samalla analogialla, jolla he itse pyrkivät luomaan oppimisympäristöjä omille opiskelijoilleen? Miten täydennyskoulutuksen toteuttajat voivat refleksiivisesti tarkentaa omaa toimintaansa ja organisoitumistapaansa vastaamaan sisällöllisesti ja toiminnallisesti toimintatutkimuksen logiikalla toteutettujen koulutusprojektien esiin nostamiin uusiin kohteisiin? Koulutuksen vaikuttavuuden kannalta on keskeistä, miten täydennyskoulutus pystyy muuntautumaan ja joustavasti tukemaan oppilaitosten valitsemia, oman toiminnan arviointiin perustuvia omia strategiavalintoja? Tulevaisuudessa on pystyttävä yksilöimään, mitä itse asiassa voisikaan olla "avoin täydennyskoulutusympäristö"? (Tarkiainen & Vuorinen 1997, 37-38)

Kolmas oleellinen elementti suunnittelumallissa on selvittää, miten koulutusorganisaation opetussuunnitelmassa on otettu huomioon ohjaukselliset kysymykset polun eri vaiheissa? Missä määrin yksilölliset koulutusratkaisut todella ovat mahdollisia. Sekä opiskelijan ja ylläpitäjän näkökulmasta on tärkeää huolehtia siitä, että koulutustarjonta ja koulutuksen organisointi mahdollistavat valinnaisuuden opiskeluajan merkittävästi pidentymättä. Opetussuunnitelmata-

solla on yksilöitävä myös, miten ohjaukselliset kysymykset on sisällytetty opetussuunnitelmaan joko integroidusti tai erillisinä aikavarauksina. Tässä yhteydessä voi pohtia myös opiskelijoiden mahdollisen portfolio-työskentelyn ohjausta.

Edellä kuvatutuilla kahdella tasolla tehdyt ratkaisut heijastavat sitä, miten koulutusorganisaatio muodostaa ohjauksen ja neuvonnan kokonaisstrategiat? Tämä on kolmas laaja taso suunnittelumallissa. Avautuvissa rakenteissa korostuu aiempaa enemmän myös oppilaitoksen ylläpitäjän painotukset ohjaukselle. Viime kädessä on keskeistä arvioida, miten ohjaus liittyy koulutusorganisaation kokonaisstrategioihin. Tämän tason merkitystä kuvaa hyvin se, että Englannissa korkea-asteen koulutuksen valtakunnallisessa arvioinnissa ohjaus- ja neuvontapalvelut on valittu yhdeksi kuudesta koulutusorganisaation ulkoisen arvioinnin kohteesta (McNair 1997, 11) Hyvin toimiva ohjaus indikoi hyvin toimivaa koulutusorganisaatiota. Myös Hämeen lääninhallituksen keväällä 1996 asettama oppilaanohjauksen alueellisesta kehittämisestä vastaava Oppilaanohjaus 2000 -työryhmä esittää loppuraportissaan (1998, 44), että ohjauksen saatavuus koulussa tulisi säilyttää eräänä koulutuksen perusturvan arviointikriteerinä.

Tässä kuvattu nelitasoinen suunnittelumalli kokoo ohjaukseen liittyvät eri tasot. Projektien aikana tuli usein esille se, että kolmen laajimman kehän kysymykset tulivat esille aiempaa monimuotoisempina. Aiemmassa hallintojärjestelmässä monet näillä tasoilla tehdyt ratkaisut oli tehty keskitetysti, ja ohjaushenkilöstön tehtävänä oli ensisijaisesti näiden ratkaisujen toimeenpano oppilaitostasolla. Nyt tämä järjestelmä on monimuotoistumassa, ja nämä ratkaisut tehdään pitkälti oppilaitostasolla. Samalla on pohdittava oman toiminnan suhdetta muihin alueellisiin oppilaitoksiin ja muihin sidosryhmiin. Toisin sanoen, miten alueelliset strategiat ovat mukana oppilaitoksen kokonaissuunnittelussa. Ohjauksellista asiantuntijuutta tarvitaan myös koko organisaation strategisten linjausten tasolla. Vastaavasti ohjaushenkilöstön perus- ja täydennyskoulutuksessa näiden tasojen kysymykset tulisivat olla riittävän laajoina mukana. Tällä perusteella voi sanoa, että ohjaus on oppilaitoksen arvo- ja strategiavalinta. Ohjauksen arviointi tulisi siten oppilaitoksissa kohdentua mallin kaikille neljälle tasolle. Samalla omien työkäytäntöjen kehittävä arviointi on ohjaustehtävissä työskentelevien keskeinen kvalifikaatio.

Koko toiminnan suunnittelun perustana on jäsennettävä, miten ohjauksen perustehtävän laadun arviointi on jäsennetty oppilaitoksessa ja miten arvioinnissa saatua tietoa käytetään toiminnan eteenpäin kehittämiseen? Perusteellinen itsearviointi ja sitä tukeva ulkoinen arviointi ovat

ohjauksen kehittymisen perusedellytyksiä. Kehittäminen ja oppiminen ovat arvioinnin lähtökoh-
tia, arviointi lisää resurssien käytön taloudellisuutta ja toiminnan tehokkuutta (Oppilaanohjaus
2000 -työryhmän muistio 1998, 47). Arviointitulosten perusteella tehtävät ratkaisut kuvaavat
koulutusorganisaation toimintapolitiikkaa ohjauksessa ja neuvonnassa. Millaisiin toiminnallisiin
ratkaisuihin päädytään jatkuvan kehittävän arvioinnin kautta?

Kukin taso sisältää hienojakoisempia kysymyksiä, joiden avulla koulutusorganisaatio voi
muokata omista lähtökohdistaan tarkoituksenmukaisia toiminnallisia ratkaisuja ohjauksen ja
neuvonnan kokonaisuudeksi ja sen arvioimiseksi. Toisaalta ohjaustehtävissä toimivat voivat
mallin avulla arvioida oman asiantuntijuuden painottumista eri tasoilla. Tässä ajattelussa ohjaus
on nähtävissä kaksisuuntaisena laajana järjestelmänä organisaation näkökulmasta. Toimiva
järjestelmä tuottaa arviointitietoa alhaalta ylös (bottom – up) strategista suunnittelua varten.
) Vastaavasti tietoisella ohjausstrategialla voidaan tuottaa laadukkaat peruspalvelut (top – down)
palvelujen eri käyttäjäryhmille (vrt. McNair 1997, 5).

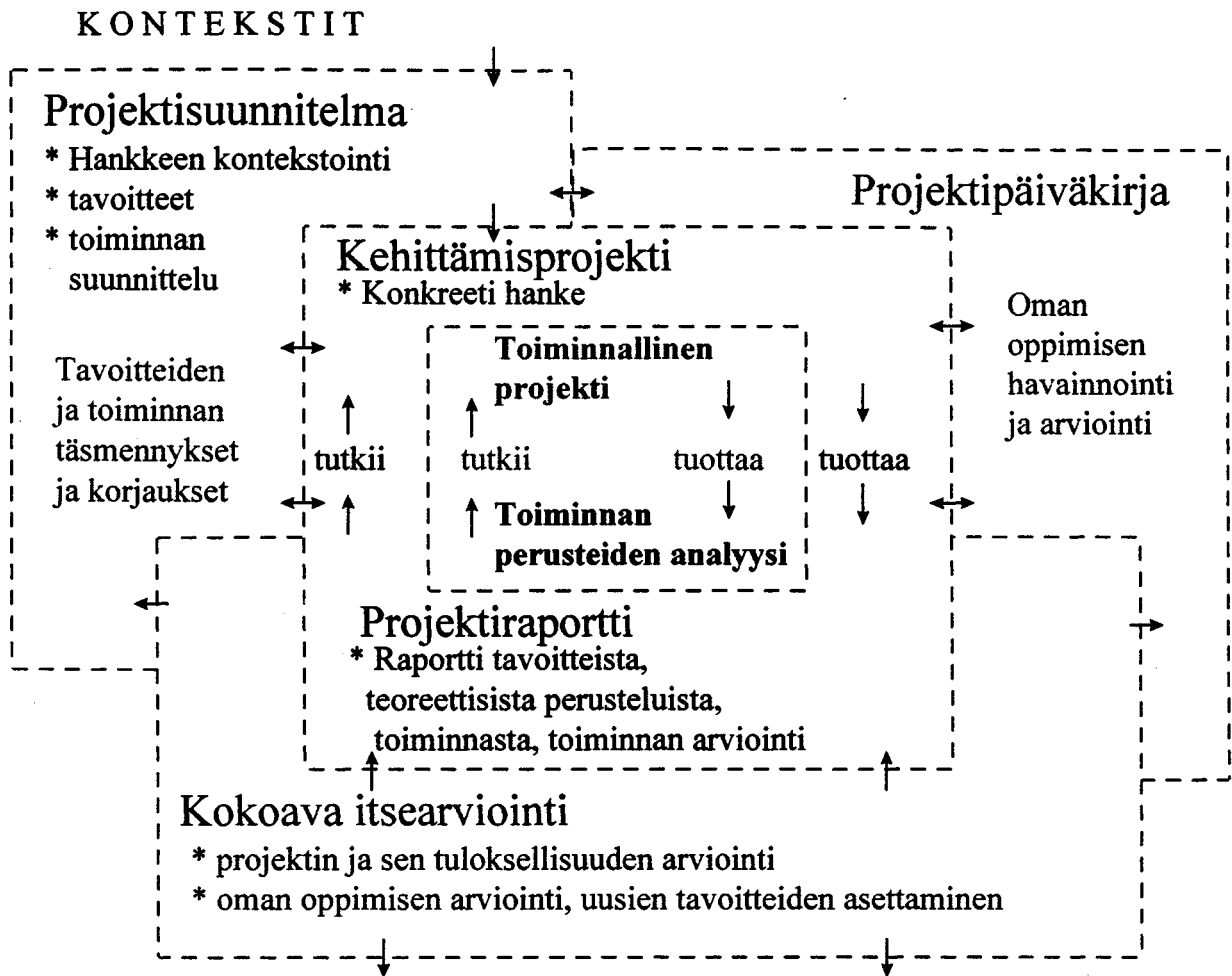
14 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Tutkimukseen sisältyvien projektien lähestymistapojen ja koko aineiston luonne rajaavat käsittelyn laadulliseen analyysiin. Työn edetessä käytettävät lähestymistavat ovat tarkentuneet ja syventyneet, joten käytetyt analyysimenetelmät muodosta yhtä selkeää menetelmäkokonaisuutta, jossa olisi valmiita vaihtoehtoja sellaisenaan käytettäväksi. Näin ollen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa lähtökohdat ovat erilaiset kuin perinteisessä positivistisessä tutkimuksessa.

Luotettavuuden ja totuudellisuuden arvioinnissa sovelletaan konstruktivistisen tutkimuksen käsitteistöä (ks. Keurulainen 1998, 116). Tällöin sisäisen validiteetin käsite on korvattu uskottavuuden käsitteellä, ulkoinen validiteetti siirrettävyyden käsitteellä, reliabiliteetti luotettavuuden käsitteellä ja objektiviteetti vahvistettavuuden käsitteellä (Lincoln & Guba 1985, 290-330; Guba & Lincoln 1989, 233-251). Riittävä ajallinen sitoutuminen, pitkäjänteinen havainnointi, vertaisarvioinnit, laajeneva subjektiviteetti ja asianosaisten kehitettävään asiaan kohdistuvat arvioinnit tutkimusprosessin aikana osoittavat tutkimuksen luotettavuutta (Keurulainen 1998, 116).

Tutkimuksen pitkäjänteisyyttä kuvaa se, että siinä on koottuna yhdeksi esitykseksi noin kymmenen vuoden kuluessa jäsenyntyä kuvauksia ohjausalan perus- ja täydennyskoulutuksen perusteista ja käytänteistä. Tämän jakson aikana on ollut mahdollista yksilöidä niitä keskeisiä tekijöitä, jotka ovat merkityksellisiä kehitettävän kohteen kannalta. Pitkä aikaväli on mahdollistanut myös yksityiskohtaisen perehtymisen tutkimuskohteeseen.

Tutkimuskohteeseen liittyvän arviointiaineiston kokoaminen sinänsä oli myös yksi kehittämiskohde työn edetessä. Tutkimuksen lähdeaineistona olleiden projektien arviointi pyrittiin saamaan mukaan jo projektien suunnitteluvaiheessa. Tällöin arvioinnissa oli mahdollista koota laajempaa arviointiaineistoa reaaliajassa. Lisäksi projektin vetäjät ja oppilaitoskohtaiset projektit pyrkivät vastavuoroisesti käymään dialogia jo oppilaitoskohtaisten kehittämishankkeiden suunnitelmista, kohteistuksesta, vaiheistuksesta sekä itse hankkeiden toteutuksesta. Toteutettua projektiarviointia voi tarkastella jäsenyyksen mukaan, jossa arviointi kuvataan portfolion (Kuvio 13.) avulla (vrt. Keurulainen 1996).



KUVIO 13. Projektin arviointi portfoliona (Keurulainen 1996)

Tutkimusaineistossa on mukana tässä tutkimuksessa kuvattujen projektien suunnitelmia ja loppuraportteja sekä oppilaitoskohtaisten kehittämishankkeiden suunnitelmia, toimintakuvauksia ja arviointiraportteja. Itse projektin prosessin arvioimisen rinnalla projektityössä tapahtuneen oppimisen arviointi on tärkeää myös mukana olleiden toimijoiden ja myös kouluttajien oman ammatillisen kasvun kannalta. Sen lisäksi, että arvioidaan projektin substanssia, tulisi arvioida myös itse arviointiin liittyvän osaamisen syvenemistä. Tosin sanoen arvioinnissa pyritään kehittämään mukana olevien hankkeiden itsearviointitaitoa. Arviointi on myös koulutuksellinen interventio projektiin osallistuville, ja arvioinnin tulisi olla oppimiskokemus myös mahdollisille ulkopuolisille evaluaattoreille. Kokonaisuutena arviointi on neuvottelua ja kehittävän arvioinnin tuloksena syntyy innovaatioita ja toimenpide-ehdotuksia toimijoille, kouluttajille sekä projektin rahoittajille.

Tulosten analysoinnin luotettavuus on laadullisen aineiston ongelma. Tässä tutkimuksessa sitä on pyritty parantamaan vertaisarvioinnilla siten, että aineisto on analysoitu yhdessä projektissa mukana olleiden kouluttajien kanssa. Kaikissa hankkeissa oli mukana vähintään kaksi päävastuullista kouluttajaa. Ammattikorkeakouluja koskevat projektit toteutettiin lisäksi yhteistyössä kolmen eri koulutusorganisaation kanssa. Ohjauksen arviointia koskevaa jäsenystä tehtiin työryhmässä, jossa oli eri koulumuotojen edustajia. Tämä kuvastaa myös laajenevan subjektiiviteetin ideaa. Aineiston luokittelusta on keskusteltu projektiin osallistuneiden kanssa ja tuloksia on arvioitu yhdessä projekteihin liittyneissä loppuseminaareissa. Viimeisimmässä projektissa käytettiin myös ulkopuolista evaluaattoria.

Tutkimuksen uskottavuutta tukee se, että eri projektien ja koulutusohjelmien yhteydessä olevat hankkeet ovat sisällöllisesti todellisia ohjausalan asiantuntijatehtäviä oppilaitostasolla (vrt Launis 1989, 77). Analyysissä on pyritty tekemään yhteenvetoa niistä merkityksistä, joita osallistujat itse ovat antaneet tekemilleen havainnoille. Yhteisesti jäsenetyt projektiarvioinnin lähtökohdat mahdollistivat myös eri oppilaitoskohtaisten projektin vertaisarvioinnin ja tukivat lisäksi asianosaisten projekteihin kohdentamaa itsearviointia.

Asianosaisten arvioinnit ovat olleet keskeisiä tekijöitä koulutusohjelmien kehittämisessä. Varsinkin luvussa 10 kuvatus projektin aikana mukana olleet vaikuttivat itsearviointitulostensa perusteella projektin kohteistukseen ja eri teemojen painotukseen. Uskottavuutta heikentää osin se, että Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet –projektissa osalta tutkimuksen aineistossa on mukana oppilaitoskohtaisten hankkeiden loppuraportit vain 79 oppilaitokselta. Lähijaksoilla oli mukana edustajia kaikkiaan 211 oppilaitoksesta. Tämä pienentää otosta ohjauksen valtakunnallisen arvioinnin osalta. Raporttien puuttumisen taustalla oli usein se, että projektin alussa suunniteltu kehittämishanke ei saanut koko oppilaitoksen tukea. Tämä toisaalta vahvisti tutkimuksen tulosta, jonka mukaan oppilaitoskohtaisen kehittämishankkeen tuloksellisuuteen vaikuttaa vahvasti sen saamat toimintavaltuudet ja –edellytykset.

Edellä kuvattu projektien loppuraporttien puute kuvaisi perinteisen tutkimuksen termin tutkimuksen yleistettävyyden rajoitteita, jotka voitaisiin todentaa tilastollisin menetelmin. Tämän tyyppisessä monisyklisessä kehittämishankkeessa siirrettävyyden perusteina ovat kuitenkin Keurulaisen (1998, 118) tavoin tutkimustuloksiin johtaneiden perustelujen esittäminen

ja toiminnan asettaminen niihin ajallisiin, paikallisiin ja toiminnallisiin yhteyksiin, joissa tutkimus on tehty (Guba & Lincoln 1989, 241-242). Projekteihin osallistuneet ovat ohjausalan asiantuntijoita, ja johtopäätökset toiminnan siirrettävyydestä kuuluvat heille, jos he aikovat hyödyntää tutkimuksen tuloksia toiminnassaan. Tutkijan täytyy tässä yhteydessä pyrkiä antamaan tehdyille johtopäätöksille mahdollisimman selkeitä perusteluja.

Toisaalta Heikkinen (1996) esittävää toiminnan uudistamisen ongelmaksi sen, että uudistajien on vaikeata irrottautua niistä perustavaa laatua olevista uskomuksista ja arvoista, jotka ovat juurtuneet siihen kulttuuriin, jota he haluavat muuttaa. Kuinka siis uudistaa kulttuuria, jonka tuote itsekin on? Tässä yhteydessä tulosten siirrettävyyttä tukee se, että tulokset peräkkäisistä projekteista olivat samansuuntaisia. Myös nuorisoasteen koulutuskokeilujen ohjausta koskevat kannanotot tukevat tehtyjä havaintoja. Lisäksi eri kansallisten ja kansainvälisten asiantuntijaryhmien (Reisenberger 1994; Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio 1995; Mapping the Future 1996; McNair 1996; McNair 1997; Watts 1997; Oppilaanohjaus 2000 –työryhmän raportti 1998; Kouluyhteistyöryhmän muistio 1998) tekemät johtopäätökset ohjauksen perustehtävän laajenemisesta ovat samansuuntaisia.

Kurtakon (1990, 15) mukaan luotettavuustarkastelussa on myös tärkeää se onko toiminnan avulla saavutettu joitain sellaisia taitoja tai valmiuksia, joiden avulla pystytään entistä paremmin hallitsemaan tutkimuksen kohteina olleita tilanteita (Keurulainen 1998, 118). Projektien aikana kehiteltyä lähestymistapaa ohjausalan henkilöstön täydennyskoulutuksessa sovellettiin opetus-suunnitelman kehittämisessä opinto-ohjaajien peruskoulutuskokeiluun, jossa yhdistettiin aiemmin erillisinä järjestetyt Jyväskylän yliopiston ja Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-ohjaajakoulutukset. Kokeilu toteutettiin 35 opintoviikon laajuisena ensimmäisen kerran vuosina 1996-1997. Lisäksi Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämissä oppilaitoskohtaisissa ohjaukseen liittyvissä kehittämisprojekteissa sovelletaan ja kehitetään tutkimuksessa kuvattuja lähestymistapoja ja toimintaperiaatteita. Vuonna 1997 lähestymistapaa sovellettiin Euroopan Unionin jäsenmaiden ohjauksen ja neuvonnan resurssikeskusten verkoston arvioinnin käynnistämisvaiheessa.

Cuba ja Lincoln (1989, 242) esittävät konstruktivistisen tutkimuksen luotettavuusanalyysiin sisällytettäväksi sen, missä määrin se päättelyprosessi, joka on johtanut tutkimuksen sen hetkiseen lopputulokseen on jäljitettävissä ja miten ko. prosessi on onnistuttu dokumentoimaan

ja missä määrin se on vahvennettavissa. Vahvistamisen tarpeet liittyvät myös tutkimusaineistoon, tulkintoihin ja edellisten pohjalta tehtyihin johtopäätöksiin.

Tutkijan oma panostus kehittämistyöhön ohentaa positivistiseen tutkimusotteeseen liittyvää pyrkimystä objektiivisuuteen, ja tämäntyyppisessä kehittämistutkimuksessa se liittyy vahvistavuuteen. Subjektivismia lieventää se, että projektien tulokset ovat syntyneet kouluttajatiimeissä käytyjen keskustelujen pohjalta. Kouluttajat ovat edustaneet eri koulutusorganisaatioita. Tässä raportissa on kuvattu niitä lähtökohtia, jotka olivat kehittämisprojektien perustana. Lisäksi on kuvattu niitä menettelytapoja ja niitä lähteitä, joihin johtopäätökset perustuvat. Osa tuloksista on ollut jo kirjattuna projektien väliraportteihin. Raportissa on myös kuvattu niitä pohdintoja, jotka kokoavat yhteen päättyneiden projektien havaintoja, ja jotka ovat olleet pohjana seuraaville kehittämishankkeille. Kokoavana tekijänä on luvussa 11 kuvattu toimintamalli ohjauksen, neuvonnan ja tiedottamisen suunnittelemiseksi koulutusorganisaatiossa. Seuraavassa luvussa esitetään vielä yhteenveto tutkimuksen keskeisimmistä havainnoista.

15 OHJAUS VERKOTTUVISSA OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ?

Seuraavat kannanotot ohjauksen kehittämiseksi perustuvat eri projektien aikana koottuun tutkimusaineistoon ja sen pohjalta tehtyihin johtopäätöksiin. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin tutkimusajankohtana työskennelleiden ohjausalan kansallisten ja kansainvälisten asiantuntijaryhmien kannanotot (Reisenberger 1994; Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio 1995; Mapping the Future; 1996, McNair 1996; McNair 1997; Watts 1997; Oppilaanohjaus 2000 –työryhmän raportti 1998; Kouluyhteistyöryhmän muistio 1998).

Monet samanaikaiset muutostekijät koulutusjärjestelmän rakenteissa sekä opetussuunnitelmissa korostavat ohjauksen, tiedottamisen ja neuvonnan merkitystä läpi koko koulutusjärjestelmän peruskoulusta korkea-asteelle. Ohjaus on toisaalta palvelujärjestelmä oppilaitoksen sisäisille ja ulkoisille palvelujen käyttäjäryhmille, toisaalta keskeinen oppilaitoksen kehittämisen strateginen lähestymistapa ja arvovalinta. Pitkällä tähtäimellä toimiva ohjauksen infrastruktuuri on kansallisella tasolla yksi keskeisimpiä työvälineitä uuden koulutusjärjestelmämme laadukkaalle rakentamistyölle.

Yksilötasolla ohjaus on nähtävissä yhtä paljon oppimisprosessina kuin mahdollistamis- ja auttamisprosessina (ks McNair 1997, 5). Ohjauspalveluja tulisi olla saatavilla elinikäisen oppimisen näkökulmasta kaikille ikäryhmille (ks. Watts 1997, 10). Oppilaitosten autonomian lisääntyessä ohjauksen peruspalvelujen laatu ja määrä vaihtelevat. Sen vuoksi eri oppilaitosten oppilaat/opiskelijat ovat epätasa-arvoisia palvelujen saatavuuden näkökulmasta. Koulutusraken- teiden avautuessa ja oppilaitosten yhteistyön lisääntyessä henkilökohtaisen ohjauksen tarve kasvaa. Palvelujen suunnittelussa tulisi ottaa huomioon erilaiset käyttäjäryhmät erilaisine tarpeineen ja valmiuksineen käyttää ohjauspalveluja hyväkseen. Oppilaitostasolla tarvitaan riittäviä voimavaroja kasvavaan tarpeeseen vastaamiseen. Myöskin kouluyhteistyöryhmän (1998, 1) mielestä toimiva ohjaus ehkäisee ennakolta nuorten syrjäytymistä ja estää työttömyyden pitkittymistä.

Ohjausta ei voi kuitenkaan tarkastella ja arvioida pelkästään yksittäisen ohjaajan toimenkuvasta käsin, koska tällöin on vaarana, että ohjaus marginalisoituu oppilaitostasolla (ks. myös Watts 1993, 66). Yksittäinen ohjaaja ei käytännössä pysty yksin hoitamaan kasvavaa ohjaustarvetta.

Toisaalta ohjaajat eivät ole enää monopoliasemassa henkilökohtaista urasuunnittelua koskevan tiedon välittämisessä (Offer 1997, 41). Offerin mukaan tulevaisuudessa ohjauksellisia palveluja on saatavilla laajemmin tietoverkoista sellaisissa ympäristöissä, missä ihmiset itse asiassa elävät: kotona, kahviloissa, erilaisissa kokoontumistiloissa. Asiakkaat eivät tule ohjaajan luokse, vaan ohjauspalvelut menevät virtuaalisesti asiakkaiden luokse.

Kustannustehokkuutta voidaan lisätä rakentamalla ohjaavaa ympäristöä, joka mahdollistaa tarkoituksenmukaisten elementtien osalta järjestelmän itsepalvelukäytön (Sampson & Reardon 1996; 5-12, Sampson 1997, 91). Siksi ohjauksellista asiantuntijuutta tulee koulutusorganisaatioissa kohdentaa tällaisen ympäristön rakentamiseen. Myöskin Offer (1997, 42) korostaa, että ohjausalan ammattilaisten tulisi olla mukana myös Internetpohjaisten ohjauspalvelujen kehittämisessä. Vaarana kuitenkin on, mitä enemmän oppilaitosten sisäisten kysymysten hoitaminen vie aikaa, sitä vähemmän jää aikaa henkilökohtaisemmalle ohjaukselle uranvalintaan ja omaan tulevaosuuteen liittyvissä kysymyksissä. (Kouluyhteistyöryhmän muistio 1998, 14) Tässä yhteydessä on kysymys ohjauksen perustehtävän uudelleen määrittelystä oppilaitostasolla ja tähän määrittelyyn perustuvasta työnjaosta sekä vastuun jakamisesta.

Ydinasia tilanteen parantamiseksi on ohjauksen toimintapolitiikan kehittäminen koulutusorganisaatioissa. Toimintapolitiikassa tulisi määritellä ohjauksen perustehtävä sekä henkilöstön toimenkuvat ja vastuutukset koko organisaation toiminta-ajatuksen ja perustehtävän näkökulmasta. Koska kysymys on organisaation koko henkilöstöä koskevasta tehtävästä, koko henkilöstön sitoutuminen tehtävään on elintärkeää. Myös opiskelijatutorointi on merkittävä osa ohjauksen kokonaistoimintaa

Oppilaitostason kehittämistyössä tulee ottaa huomioon ohjauksen tiedottamisen ja neuvonnan strateginen suunnittelu sekä käytännön konkreetti kehittämistoiminta. Koulutusorganisaatiot ja ohjauksesta vastaavat henkilöt tarvitsevat järjestelmiä ja työvälineitä ohjauksen jatkuvaan arviointiin ja kehittämiseen. Myös oppilaitosten henkilöstöllä on ohjaustarpeita kuten myös opiskelijoilla. Koulutuksen sisällöissä tulisi ohjauksellisten valmiuksien opiskelun rinnalla ottaa huomioon ohjauksen perustehtävän tarkastelu koko organisaation ja uuden väljenevän lainsäädännön näkökulmasta. Näihin henkilöstökoulutustarpeisiin vastaaminen parantaa myös opiskelijoille suunnattujen ohjauspalvelujen laatua

Ohjaus liittyy vahvasti koulutusorganisaation opetussuunnitelman kehittämistyöhön. Millaisen tutkintorakenteen oppilaitosten yhteistyövelvoite ja alueellinen koulutustarjonta mahdollistavat? Henkilökohtaisen opintosuunnitelman jatkuva arviointi on siten sekä yksilöllinen että ryhmäprosessi. Opetussuunnitelmassa on otettava huomioon myös ammatilliseen kasvuun ja urasuunnitteluun liittyvät erilliset opintokokonaisuudet. Korkea-asteen ja toisen asteen koulutuksen monimuotoistuminen määrittää ohjauksen tavoitteenasettelua uudella tavalla peruskouluun saakka. Tavoitteenasettelun ydin on oman aktiivisuuden ja luovuuden korostaminen, henkilökohtaisen oppimispolun hahmottaminen ja jatkuva arviointi (ks. Oppilaanohjaus 2000 -työryhmän loppuraportti 1998, 34).

Ohjauksen laajeneva tarve näkyy ennen kaikkea toisella asteella. 1980-luvun koulutusjärjestelmään suunnitellut toimenkuvat ja ohjaukseen varattavat ovat täysin riittämättömät. Opiskelijoiden valinnanmahdollisuudet oppilaitoksen sisällä ja alueellisissa verkostoissa ovat lisääntyneet, joten ohjauksen tarkoituksenmukainen hoitaminen edellyttää päätoimisia ohjausalan ammattilaisia myös lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. Ohjaustarvetta lisäävät myös vaihtoehtoiset koulutusmallit ja lisääntyvä yhteistyö työmarkkinoiden kanssa.

Ohjaus on toimintaa, johon liittyy opiskelijoiden siirtymistä koulutusorganisaatioista toiseen tai työmarkkinoilla oleviin organisaatioihin. Moniammatillisen verkostotyön kehittämiseen liittyy siten myös opiskelijavalintojen sekä ura- ja rekrytointipalvelujen kehittäminen. Verkostotyön lisääntyminen johtaa myös siihen, että oppilaitoksittain organisoitu ohjauksen suunnittelu on riittämätöntä. Avautuvien oppimisympäristöjen on oltava myös verkostomallisia ohjauksen monipalveluympäristöjä.

Työhallinnon kanssa tehtävään yhteistyöhön on olemassa perinteet jo oppilaitoksissa toteutettavan ohjauksen käynnistymisestä lähtien. Kouluyhteistyöryhmä esittää muistiossaan (1998, 18-22), että yhteistyötä tulisi kehittää entistä enemmän koko työvoimatoimistojen yhteistyönä ja sen merkityksen tulisi näkyä myös työhallinnon painopisteissä. Työryhmä myös rohkaisee oppilaitoksia ja työvoimatoimistoja yhteisiin kehittämis- ja kokeiluprojekteihin. Mielekkäinä yhteistyömuotoina on kehitetty ura- ja rekrytointipalveluja korkea-asteen ja toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Kuten työryhmäkin esittää, ura- ja rekrytointipalvelujen tulisi olla luonteeltaan laaja-alaista yhteistoimintaa, johon oppilaitosten ja työhallinnon verkostotyön lisäksi myös

muut tahot osallistuvat. Palvelujen suunnittelussa tulisi ottaa huomioon se, että ne palvelisivat muitakin kuin vain opintonsa päättämisvaiheessa olevia opiskelijoita. Ura- ja rekrytointipalvelut voivat olla merkittävä osa oppilaitoksen ohjauksen kokonaistoimintaa ja tarjota oman tulevaisuuden suunnitteluun liittyviä palveluja koko opiskeluajan.

Opiskelijoille ja työnantajille suunnattujen palvelujen rinnalla tulisi pohtia myös, missä määrin ura- ja rekrytointipalvelut voisivat toimia alueellisina ohjauksen monipalvelukeskuksina, jotka palvelisivat laajempia asiakasryhmiä sekä myös ohjausalan ammattilaisia. Kouluyhteistyöryhmä esittää myös muistiossaan (1998, 1), että koulutuksen ulkopuolelle jääneiden nuorten tehostetuja ohjauspalveluja voitaisiin toteuttaa esimerkiksi oppilaitosten yhteisessä ohjauspisteessä, joka toimii kouluaikojen ulkopuolellakin. Eri hallinnonalojen yhteistyössä suunnittelema ja rahoittama keskus voisi parantaa yksilön koulutusmahdollisuuksia, eliminoida päällekkäisyyksiä, vähentää hallinnollisia kuluja, lisätä koulutuksen ja työelämän dialogia sekä parantaa oppilaitosten kokonaistuloksia.

Alueelliset monipalvelukeskukset voisivat myös edistää eurooppalaista ulottuvuutta ohjauksessa. Kansallisen ohjauksen ja neuvontakeskuksen tehtäviä hoitavalla Kansainvälisen henkilövaihdon keskuksella CIMO:lla on jo toimiva alueellinen verkosto työhallinnon sisällä suurimmissa työvoimatoimistoissa. Tarve vastaavan verkoston aikaansaamiseksi myös oppilaitosten toiminnan tukemiseksi on kasvava. Jatkossa kannattaa selvittää, mitkä tahot voisivat hoitaa tätä tehtävää käytännössä.

Projektien aikana maahanmuuttajien ohjaukseen liittyvät kysymykset lisääntyivät. Lähes puolessa kouluissa on maahanmuuttajaoppilaita ja heidän määränsä kasvaa. Maahanmuuttajille suunnattuja ohjauspalveluita ollaan kehittämässä, mutta monessa tapauksessa työ on alkuvaiheessa. Nuorten henkilökohtaisten koulutus- ja työnhakusuunnitelmien laatiminen tulee olemaan mittava tehtävä niin oppilaitoksille kuin työvoimatoimistoille. (Kouluyhteistyöryhmän muistio 1998, 20.)

Informaatioteknologia tuo uusia työvälineitä ja mahdollisuuksia ohjauksen toteuttamiseen, se ei korvaa ohjauksen ammattilaisten työtä. Informaatiota on tarjolla opiskelijoille ja ohjaajille huomattavasti aiempaa enemmän. Tämän takia informaatioteknologisten sovellusten hyödyntäminen koulutuksessa ja sitä koskevassa tiedottamisessa lisää ohjaustarvetta. Ohjauspalvelujen

käytön ohjaamisen rinnalla ohjauksellista asiantuntemusta tarvitaan tarkoituksenmukaisten palvelujen suunnitteluun.

Jatkosuunnittelussa kannattaa pohtia myös informaatioteknologisten sovellusten kehittämistä myös Eurooppalaisen ulottuvuuden näkökulmasta. Joulukuussa 1996 järjestettiin Dublinissa Euroopan unionin Komission tukemana neljäs eurooppalainen informaatioteknologiaa ohjauksessa käsittelevä seminaari. Konferenssin päämääränä oli mm. tarkastella informaatioyhteiskunnan vaikutuksia ohjauspolitiikkaan EU:n ja kansallisella tasolla, tarkastella nykyistä informaatio- ja kommunikaatioteknologiaa ja arvioida sen nykyisiä ja tulevia mahdollisuuksia. Lisäksi seminaarin tavoitteena oli tarkastella informaatioyhteiskunnan ohjaustoiminnassa käytettävän informaatio- ja kommunikaatioteknologian laatua ja arviointia.

Seminaarin yhteenvedossa korostetaan, että koulutusta koskevan tiedotus- ohjaus- ja neuvonta-järjestelmän on oltava enemmän kuin informaatiota. Nykyisessä tilanteessa ihmisten pääsyä tietovälineisiin ei voi estää; kaupalliset ja muut kanavat pitävät tarjonnasta huolen. Siksi koulutuksen ja ohjauksen ammattilaisten on tultava mukaan uusiin välineisiin. (Watts 1997, 10; Sampson 1997, 86; Okkeri 1996)

Tehtyjen esitysten mukaan ohjausta ja tiedottamista tulisi tarkastella elinikäinen oppimisen ja elinikäisen ohjauksen näkökulmista. Informaatio- ja kommunikaatioteknologioiden mahdollisuuksia pitäisi hyödyntää kaikin tavoin. Oppilaitoksissa tulisi olla tehokkaita ohjelmia, ja eri käyttäjäryhmien tarpeet tulisi ottaa huomioon ohjelmistojen suunnittelussa. Palveluja tulisi suunnata myös heille, joilla ei ole jokapäiväistä mahdollisuutta käyttää informaatioteknologiaa. Lisäksi opetus- ja työhallinnon tulisi olla aktiivisesti tukemassa internet-sovellusten kehittämistä ja käyttöä ohjaustarkoituksiin. Hallinnossa ja oppilaitoksissa tarvitaan myös linjauksia teknologian käytössä ja sovellusten käyttöön ottoon liittyvässä koulutuksessa. On määriteltävä tasapaino laitehankintojen ja ohjelmistokehittelyn välillä. Missä määrin koulutusorganisaatioissa keskitytään verkkojen rakentamiseen ja jätetään vähemmälle huomiolle omista lähtökohdista nouseva sovellusten käytön suunnittelu? Tästä seuraa se, että jatkossa tarvitaan syvempää arviointia myös informaatioteknisten sovellusten käytöstä.

Suomi tietoyhteiskunnaksi –ohjelman tavoitteet tukevat informaatioteknologian sovellusta ohjaustyössä (ks. myös Oppilaanohjaus 2000 -työryhmän muistio 1998, 42) Valtakunnallisen

strategian mukaan kaikki Suomen oppilaitokset yhdistetään verkkoon vuoteen 2000 mennessä. Tällä hetkellä monet kehittämishankkeet liittyvät ymmärrettävästi fyysisen verkon rakentamiseen. Aikaa ja voimavaroja on vähemmän ohjelmistojen kehittämiseen.

Tietoverkkojen yleistymisen oppilaitoksissa lisäävät opiskelijoiden tasa-arvoa palvelujen saamisessa. Vuonna 1997 Työministeriö päätti jo ryhtyä kehittämään Internetpalveluna toteutettavaa vuorovaikutteista ammatinvalintaohjelmaa, jota voitaisiin jakaa laajasti kaikkien tarvitsevien ulottuville (Kouluyhteistyöryhmän muistio 1998, 21-22). Myös korkea-asteen ura- ja rekrytointikeskusten toiminnassa löytyy ja monia toimivia Internet-pohjaisia ohjelmistoratkaisuja. Palvelujen lähtökohtana työryhmä edellyttää, että jokaisella oppilaitoksen ohjaajalla tulisi olla käytettävissään ja hallinnassaan tietoverkkojen edellyttämä tekniikka.

Internet-pohjaisten palvelujen kehittämistä hankaloittaa se, viimeisen vuosikymmenen aikana koulutusjärjestelmässämme tutkintorakenteet ja -nimikkeet ovat muuttuneet radikaalisti. Oppilaitokset voivat painottaa valintaperusteitaan sekä opetussuunnitelmansa sisältöjä ja toteutusmuotojaan oman profiloitumisensa mukaisesti. Tästä syystä esimerkiksi koulutusoppaat ovat olleet ilmestyessään osin vanhentuneita ja koulutukseen liittyvien tietokantojen päivittäminen on koettu työlääksi. Koulutusta koskevaan tiedottamiseen ja ammatinvalintaan liittyvien ohjelmistojen kehittäjät eivät ymmärrettävästi ole olleet kiinnostuneita investoimaan rajallisilla markkinoilla tuotteeseen, joka vanhenee nopeasti. Opiskelijoille on ollut vaikeaa saada ajantasaista tietoa omaa opiskeluaan ja tulevaisuuttaan koskevan päätöksenteon tueksi. Tässä vaiheessa kannattaa verkkojen rakentamisen rinnalla pohtia, miten verkkoja olisi mahdollista hyödyntää ja missä määrin innovointi käytön mahdollisuuksissa vaikuttaa siihen logiikkaan, joilla verkkoja rakennetaan?

Internet on tarjonnut monille oppilaitoksille mahdollisuuden tuottaa kotisivujen kautta ajantasaista tietoa hakijoilleen ja opiskelijoilleen. Kotisivujen logiikka ja sisällöt vaihtelevat melkoisesti. Tällä hetkellä tiedon etsijä joutuu usein käyttämään runsaasti aikaa etsiessään tarkoituksenmukaista tietoa. Tilannetta on parannettu rakentamalla eri yhteyksiin linkkikokoelmia, joissa kotisivuja luokitellaan tiettyjen kategorioiden mukaisesti. Jatkossa opetus- ja työhallinnon kannattaa yhdessä selvittää vaihtoehtoja, miten ja missä rajoissa oppilaitosten kotisivulle voisi kehittää yhden yhteisen sivun, joka sisältäisi koulutusvalintaansa suunnittelevan yksilön kannalta merkittävän informaation. Tämä sivu sisältäisi esim. tutkintonimikkeet tai

muun vastaavan hakusanan. Nämä kotisivut sisältäisivät itse asiassa tietokannan, jonka pohjalta olisi helppo tehdä hakuja. Tältä sivulta olisi yhteys oppilaitoksen kotisivulle, joka muuten voisi olla oppilaitoksen oman strategian mukainen. Tiedon ajantasaisuus tässä tapauksessa olisi oppilaitoksen ulkoisen markkinoinnin ja tiedottamisen kannalta ratkaisevaa..

Sekä ohjauksen kokonaisuuteen ja informaatioteknologian sovellusten jatkokehittelyyn voi jäsentää seuraavien kysymysten avulla. Millainen on ohjaus- ja neuvontapalvelujen saavutettavuus organisaatioissa? Miten käyttäjiä ohjataan arvioimaan esillä olevien palvelujen tarkoituksenmukaisuutta? Miten käyttäjiä ohjataan valitsemaan ja käyttämään saatavilla olevia palveluita ja materiaaleja (ns. front office -problematiikka)? Toisaalta on pohdittava, millaiset strategiat, toimintapolitiikat ja ajattelumallit ohjaavat palvelujen kokonaissuunnittelua, asemaa ja tarjontaa organisaation sisäisissä ja ulkoisissa verkostoissa (ns. back office -problematiikka). Miten suunnitellaan palvelu- ja käyttöympäristö? Miten taataan palvelujen laatu ja tarkoituksenmukaisuus suhteessa organisaation perustehtävään. Lisäksi on pohdittava, miten järjestetään palveluihin liittyvä käyttäjäkoulutus ja tarvittava asiakastuki.

Opetushallituksen koordinoima Euroopan unionin Employment Youthstart -ohjelmaan kuuluva Fast Trac to Vocational Education -projektin informaatioteknologiaan keskittynyt hanke nosti keväällä 1998 esille luovasti koko koulutusjärjestelmäämme koskevan ongelmatilanteen informaatioteknologian kehittämiseen liittyvissä kysymyksissä. Projektissa kehiteltiin koulutusorganisaation kotisivua kaksisuuntaisena informaatiokanavana ja projektin kokonaisuutta palvelevana työvälineenä. Lisäksi kotisivua kehitettiin oppilaitoksen arvioinnin työvälineenä ja tulosten levittäjänä. Lisäksi kotisivun kautta on saatavissa runsaasti opiskelumateriaalia. Työmuodon yleistettävyyden kannalta tilanne on problemaattinen. Tässä muodossa oppilaitoksen kotisivun kehittäminen ja ylläpitäminen on laaja ja haastava tehtävä. Mikkelin Multimediapaja olikin näkyvästi mukana Otavan opiston osaprojektissa. Tämän tyyppisen toiminnan yleistyessä oppilaitoksissa tarvitaan riittäviä resursseja henkilöstölle, joka ylläpitää ja päivittää kotisivuja. Lisäksi oppilaitoksissa tarvitaan jatkuvaa koulutusta opiskelijoille ja henkilöstölle. Tämä on uusi tehtävä, jota oppilaitoksissa ei ollut vielä viime vuosikymmenellä. (Virtala & Vuorinen 1998, 24.)

Koulutusta koskevaan tiedottamiseen ja ammatinvalintaa tukevien ohjelmistosovellusten kehittämisen rinnalla kannattaa jatkossa arvioida myös oppilaitosten hallinto-ohjelmien

toimivuus ja kehittäminen ohjauksen näkökulmasta. Tarkoituksenmukaiset sovellukset tuottavat tietoa toiminnan suunnittelua ja arviointia varten opiskelijalle, yksittäiselle kouluttajalle, oppilaitoksen hallinnolle ja ylläpitäjälle, alueellisille yhteistyötahoille sekä viime kädessä myös valtakunnalliselle opetushallinnolle.

Oppilaitoksen laadun arvioinnin yhteydessä tulee kiinnittää huomiota ohjaustoiminnan laatuun sekä siihen, miten ohjaushenkilöstön asiantuntijuus parhaiten olisi hyödynnettävissä ja kohdentettavissa eri prosesseihin koko organisaation tasolla. Tiedotuksen, neuvonnan ja ohjauksen kysymykset on liitettävä osaksi oppilaitosten strategisia linjauksia; toiminta on organisoitava, resurssoitava ja sitä on arvioitava näiden strategioiden pohjalta. Tämän tyyppisen toiminnan merkitystä kuvaa se, että Englannissa korkea-asteen koulutuksen valtakunnallisesta arvioinnista vastaava elin Higher Education Funding Council of England (HEFCE) on nostanut arvioinnissaan ohjauspalvelut yhdeksi kuudesta koulutuksen laadun ja tuloksellisuuden arviointikohteesta (McNair 1997, 11). Myös Suomessa oppilaitosten tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustoiminta tulisi ottaa yhdeksi arviointikohteeksi valtakunnallisella tasolla oppilaitosten tuloksellisuuden arvioinnissa.

Edellä kuvatut muutokset ovat merkittäviä myös ohjausalan perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämisen näkökulmasta. Avautuvissa koulutusrakenteissa ohjaajan työn taloudellinen ja tuloksellinen hoitaminen kuitenkin edellyttää, että ohjaajien peruskoulutuksen jatkossa on oltava kaikille koulutusasteille vähintään kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annetun asetuksen (576/1995) 15 § 2 momentin mukaisesti 35 opintoviikkoa, joka antaisi laaja-alaisen pätevyyden ohjaustehtäviin eri kouluasteilla. Elinikäisen oppimisen näkökulmasta tulisi oppilaitosmuodoittain eriytyneistä ohjaajien toimenkuvista siirtyä ohjausalan asiantuntijoihin, jotka omia työkäytäntöjään arvioiden työskentelevät erilaisissa ympäristöissä.

OECD:n jäsenmaissa toimiva ohjausjärjestelmä nähdään avainasiaksi aktiiviseen koulutus- ja työvoimapolitiikkaan pyrittäessä. Kokonaisjärjestelmän kehittämistä nopeuttaa eniten riittävän korkeatasoinen ohjausalan ammattilaisten perus- ja täydennyskoulutus. Opinto-ohjaajien kelpoisuusehtojen tulisi seurata laajentuneesta perustehtävästä johtuvia kohonneita kvalifikaatiovaatimuksia, joihin tulisi vastata jo ohjaajien peruskoulutusvaiheessa. 20 opintoviikon laajuiset opinnot ovat liian suppeita vastaamaan tehtävään, joka liittyy perinteisen yksilökeskei-

sen työn rinnalla entistä enemmän oppilaitosten oppimisympäristön ja työympäristön kehittämiseen kansallisissa ja kansainvälisissä verkostoissa.

Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu ja Jyväskylän yliopisto ovat opetusministeriön myöntämän luvan 16.1.1995 (14/504/94) mukaisesti toteuttaneet yhteisen opinto-ohjaajakoulutuksen kokeiluprojektin, jossa kaikilla opintojen laajuus oli 35 opintoviikkoa. Projektin yhtenä keskeisenä tavoitteena oli vastata edellä kuvattuun muutokseen ohjauksen perustehtävässä ja ennen kaikkea opetusministeriön kanssa käytyjen keskustelujen perusteella testata 35 opintoviikon laajuisia opintoja laaja-alaiseen ohjaajakelpoisuuteen pyrittäessä. Koulutuksen opetussuunnitelmassa otettiin jo vahvasti huomioon valtakunnallisissa kehittämissuunnitelmissa saatuja tuloksia. Joulukuussa 1997 päättyneen ensimmäisen vaiheen tulokset ovat tehdyin arvioinnin ja saatujen palautteiden mukaan erittäin positiivisia. Projektissa päästiin irti oppilaitosmuodoittain eriytyneestä ohjaajakoulutuksesta ja projektin tuloksia tulisi nopeasti arvioida laajemmin ennen lopullista päätöstä ohjaajakoulutuksen kokonaislaajuudesta.

Kokonaisuutena tämä raportti tuo esiin lukuisia kohteita jatkotutkimuksille. Ohjauksen valtakunnallisen tilan arvioinneissa määrällisin indikaattorein tehtävän tarkastelun rinnalla tulisi myös laadullisin kriteerein systemaattisesti arvioida ohjauksen merkitystä koulutusorganisaatioiden laadun ja tuloksellisuuden näkökulmasta. Tämän tutkimuksen aineisto on sovellettavissa jatkotutkimushankkeeseen, jossa syvemmin kootaan lähtökohtia ja kriteereitä informaatioteknologiaa soveltavan verkottuvan ohjaavan ympäristön kehittämiseksi ja liittämiseksi koulutusorganisaation arviointiin ja strategiseen kehittämiseen.

LÄHTEET

- Aalto, P., Kankaanrinta, K. 1996. Kohti tietoyhteiskuntaa – Informaatioteknologian sovellukset ohjauksessa ja neuvonnassa. Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.
- Abbot, A. 1988 The system of professions. An Essay on the division of expert labor. Chigaco: University of Chigaco Press.
- Ammatillisen opettajankoulutuksen tuloksellisuuden arviointi. 1995. Hämeenlinnan ja Jyväskylän ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteistyöprojektin loppuraportti.
- Argyris, C., Schön, D. A. 1987. Theory in practice. San Francisco, London: Jossey Bass Publications.
- Argyris, C., Schön, D.A. 1978. Organizational learning: A theory of action perspective. Reading, Mass: Addison-Wesley publishing company.
- Argyris, C., Putnam, R., McLain Smith, D. 1985. Action science. Concepts, methods and skills for research and intervention. New York.
- Arnkil, E. 1991. Peilejä: hypoteeseja sosiaalityön ristiriidoista.
- Arnkil, R. 1986. Ammatinvalintapsykologin työn kehittämistutkimus. Työvoimaministeriö. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia 68.
- Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 21.4.1995/576. Suomen laki- ja asetuskokoelma.
- Barnett, R. 1994. Power, enlightenment and quality evaluation. In European journal of education, Vol.29, No.2, 1994, 165-178.
- Bartholomeus, Y., Brongers, E., Kristensen, S. (ed.) 1995. The Quest for Quality – Towards Joint European Quality Norms. LDC. Leeuwarden: National Careers Guidance Information Centre.
- Burgoyne, J., Pedler, M., Boydell, T. 1995. Towards learning company. London: McGraw-Hill Book Company.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical. London: The Falmer press.
- Ehdotus lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi. Peruskoulun lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteita laatineen työryhmän muistio. 1997. Opetushallitus.
- Elliot, J. 1991. Action research for educational change. Milton Keynes: Open University.
- Engeström, Y. 1985. Kehittävän työtutkimuksen peruskäsitteitä. Aikuiskasvatus 5 (4). 156-164.
- Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. Helsinki: Orienta konsultit.

- Engeström, Y. 1988. Perustietoa opetuksesta. Valtionvarainministeriö. Helsinki:
Valtion painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1992. Interactive expertise. Research bulletin 83. Department of Education,
University of Helsinki.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Eskelinen, T. 1993. Opotunti. Opetusintentiot, mielekkyys ja vastavuoroisuuden kokemukset
peruskoulun oppilaanohjaustunnilla. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä
julkaisuja N:o 15.
- Eteläpelto, A. 1992. Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittymisessä. Teoksessa
Nurminen, R., Eteläpelto, A., Mustikkamaa, K., Rantanen T. & Rousi, H. Kohti
uutta opettajuutta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3.
7-18.
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S. 1989. Fourth generation evaluation. Newbury Park: Sage.
- Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.)
Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet. Osa I. Helsinki: Gaudeamus. 118-141
- Hakala, P. 1990. Ympäristöanalyysit ja organisaation toimintakyvyn arviointi. Opetusmoniste.
Työvoimaopisto.
- Hawthorn, R. 1995. First Steps. A Quality Standards Framework for guidance across all sectors.
National Institute for Careers Education and Counselling. RSA.
- Heikkinen, H. 1998. Toimintatutkimus – kriittistä tiedettä?
<http://www.jyu.fi/~hlheikki/metodi.html>.
<http://search.yahoo.com/bin/search/options>. 27.5.1998
- Hitcock, G., Hughes, D. 1989. Research and the teacher. London: Routledge.
- Hunt, M. 1997. Managing and integrating IT in careers and guidance work – a UK perspective.
In R. Keane & al (Eds.) 1997. 38-42.
- Juuti, P. 1995. Johtaminen ja organisaation alitajunta. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 1995. Postmoderni ajattelu ja organisaation syvällinen muutos. Helsinki:
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana.
Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35.
- Keane, R., McCarthy, J., Mulcahy, M., Murnaghan, J. & O'Dowd, G. (Eds.)
Guidance in the Information Society. Fourth European Conference on Information
and Communications Technology in Guidance. 2. – 4.12.1996. National Centre
for Guidance in Education. Ireland.

- Kemmis, S. & McTaggart, R. (Ed.) 1988. The Action research reader. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Keurulainen, H. 1996. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajankoulutukseen liittyvä näyttökoe. Julkaisematon lähde.
- Keurulainen, H. 1998. Arviointimallia kehittämässä – ammatilliseen opettajankoulutukseen liittyvä näyttökoe. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Licensiaatintyö.
- Killeen, J. 1996. The learning and economic outcomes of guidance. In A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J.M. Kidd & R. Hawthorn (Ed.) *Rehinking Careers Education and Guidance. Theory, Policy and Practice*. London: Routledge. 72-91.
- Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991-1996. Valtioneuvoston päätös 18.6.1993. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995-2000. N:o 50/500/95. 21.12.1995. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kouluyhteistyöryhmän muistio. Työ- ja opetushallinnon yhteistyö nuorten työvoimapalvelujen ja oppilaanohjauksen alalla. Työryhmämuistio 1998. Helsinki: Työministeriö.
- Kupila, P. 1997. Portfolio prosessina ja itsearviointin tukena. *Peda-forum* 2/97. 15-17.
- Kurtakko, K. 1990. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. TUKU-projektin loppuraportti II osa: projektissa käytetyn toimintatutkimusmallin lähtökohdat ja kokemuksia sen soveltamisesta. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 14. Rovaniemi: Lapin korkeakoulu.
- Lairio, M. 1996. Opinto-ohjaajakoulutuksen uudet painotukset. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 22.
- Lairio, M. 1997. Oppilaanohjauksen kokonaistilanteen kartoitus. *Sopo-sanomat* 3, 7-8.
- Launis, K. 1989. Ongelmanratkaisun kehittäminen asiantuntijatyössä. Kehittävän työntutkimuksen sovellus Työterveyslaitoksen toksikologian koulutusohjelmaan. Tutkimus- ja kehittämisraportteja 2. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Lehtinen, E., Jokinen, Tutor. *Itsenäistyvän oppijan ohjaaja*. Atena Kustannus. Juva: WSOY
- Lehtinen, E., Tarkiainen, A. & Vuorinen, R. 1994. Ohjaus ja tutorointi ammattikorkeakoulussa. Projektisuunnitelma. Julkaisematon lähde.
- Lehtinen, E., Tarkiainen, A. & Vuorinen, R. 1995. Ohjaus ja tutorointi ammattikorkeakoulussa. Projektiraportti. Julkaisematon lähde.

- Lehtinen, E., Tarkiainen, A. & Vuorinen, R. 1996. Ammattikorkeakoulujen ohjaustoiminta avoimissa oppimisympäristöissä. Projektisuunnitelma. Julkaisematon lähde.
- Lehtinen, E., Tarkiainen, A. & Vuorinen, R. 1997. . Ammattikorkeakoulujen ohjaustoiminta avoimissa oppimisympäristöissä. Raportti opintomatkaista Yhdysvaltoihin 9.-20.4.1997. Julkaisematon lähde.
- Lewin, K. 1948. Resolving social conflicts. New York: Harper & Brothers.
- Lincoln, Y., Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Lyytinen, H. 1992. Koulukohtaisten arviointijärjestelmien kansainvälisestä kehittelystä. Teoksessa R. Laukkanen, K. Salmio, R. Svenlin (toim.) Koulun itsearviointi. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 48-57.
- Lyytinen, H. 1993. Oppilaitoksen tuloksellisuuden itsearvioinnista. Teoksessa: R. Miettinen (toim.) Koulutuksen vaikuttavuus. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun teemajulkaisu.
- Mezirow, J. 1981. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education* 32 (1). 3-24.
- Mapping the Future. Young People and Career Guidance. 1996. OECD. Centre for Educational Research and Innovation.
- McNair, S. 1996. Introduction – Living with Diversity. In S. McNair (Ed.) *Putting Learners at the Centre. Reflections from the Guidance and Learner Autonomy in Higher Education Programme*. Sheffield: Higher Education and Employment Division. Department for Education and Employment. Sheffield. 7-23.
- McNair, S. 1997. Getting the most out of HE: supporting learner autonomy. Sheffield: Department for Education and Employment (DfEE) Briefing Paper.
- Minzberg, H. 1991. Strategic thinking as "Seeing". In J. Näsi (Ed.) *Arenas for strategic thinking*. Helsinki: Foundation for Economic Education.
- Morgan, G. 1986. *Images of organizations*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Muuttuva maailma – uudistuva ohjaus. Oppilaanohjaus 2000 –työryhmän loppuraportti. 1998. Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 7.
- Myller, L., Patrikainen, R. 1993. Itsearviointi oppijan työvälineeksi. Teoksessa: M. Suortamo & R. Valli (toim.) *Opettaja opissa*. Juva: WSOY
- Nieminen, P., Ojala, T, Vuorela, T. 1994. Mihin oppilaitos tarvitsee opetushallintoa. Ohjaus ja tuki oppilaitoksen onnistumiselle. OTTO-hankkeen seurantaraportti. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus

- Numminen, U., Lampinen, O. & Mykkänen, T. 1996. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 6. Lukuvuosi 1994-95. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja.
- Nurmi, H. 1993. Sosiaalialan joustavan koulutusrakenteen seuranta. Teoksessa H. Nurmi (toim.) Sosiaalialan keskiaste uudistuu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 84. 141-193.
- Nykänen, S., Vuorinen, R. 1991a. Oppilaanohjaus ammattina. Kehittävän työntutkimuksen sovellus oppilaanohjauksen tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Opetushallitus.
- Nykänen, S., Vuorinen, R. 1991b. Oppilaanohjaustyön kehittäminen. Oppilaanohjauksen kohde- ja teorianhistoriallinen analyysi Suomessa vuosina 1970-1990. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2.
- Offer, M. 1997. Developments in Information and Communications Technology for Guidance in Europe. In R. Keane & al (Eds.) 1997. 38-42.
- Okkeri, J. 1996. Matkaraportti. Fourth European Conference on Information and Communications Technology in Guidance. 2. – 4.12.1996. National Centre for Guidance in Education. Ireland. Julkaisematon lähde.
- Opetushallitus. 1994a. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistus. Helsinki: Painatuskeskus
- Opetushallitus. 1994b. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Painatuskeskus.
- Opetushallitus. 1994c. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Painatuskeskus
- Opetushallitus. 1994d. Yhteiset opinnot nuorten ammatillisessa peruskoulutuksessa toisella asteella. Helsinki: Painatuskeskus
- Opetushallitus. 1996. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien perusteet. Opistoaste. Puuala. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Opetusministeriön päätös nuorten ammatillisen koulutuksen rakenteesta. N:o 78/011/94. 7.6.1994. Helsinki: Opetusministeriö
- Opinto-ohjaajakoulutuksen kehittäminen Jyväskylän yliopistossa 1995. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita. 24:1995. Helsinki: Yliopistopaino.

- Peavy, V. 1998. New look in Interpersonal Relations. Paper presented at Light and Dark - Counsellors for Uncertain Times. The 46th Conference of the International Association for Educational and Vocational Guidance. 5.-8.2.1998. Tampere, Finland.
- Peterson, G.W., Sampson, J.P., Jr., Reardon, R.C. & Lenz, J.G. 1996. A Cognitive Information Processing Approach to Career Problem Solving and Decision Making. In D. Brown & L. Brookd (Eds.) Careers choice and development (3rd Ed.). San Fransico, CA: Jossey-Bass. 423-475.
- Peterson, G.W., Sampson, J.P., Jr., Reardon, R.C. & Lenz, J.G. 1996. A Cognitive Approach to Career Development and Services. Tallahassee, FL: Florida State University, Centre for the Study of Technology in Counselling and Career Development.
- Pedler, M. 1991. The learning company: a strategy for sustainable development. London: McGraw & Hill.
- Reisenberger, A. 1994. Managing the delivery of guidance in colleges. Further Education Unit. Department of Employment.
- Rousi, H. 1991. Näkökulmia ammatillisen opettajankoulutuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Sovellutuslana sosiaalialan opettajankoulutus. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1.
- Räisänen, A., Vainio, L. 1996. (toim.) Etsi laatu itsestäsi – Itsearviointikäytäntöjä. Opetushallitus. Arviointi 12/96. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sampson, J.P, Jr. 1996. Quality and user issues. Ensuring quality in the content and use of information technology in career guidance. In R. Keane & al (Eds.) 1997. 86-94.
- Sampson, J.P., Jr., Peterson, G.W., Lenz, J.G., Reardon, R.C. & Saunders, D.E. 1996. The Use and Development of Career Thoughts Inventory. FL: Florida State University, Centre for the Study of Technology in Counselling and Career Development.
- Sampson, J. P, Jr., Reardon, R.C. 1997. Maximising staff resources in meeting customer needs In one-stop centers (technical raport No 22) Tallahassee, FL: Florida State University, Centre for the Study of Technology in Counselling and Career Development.
- Schön, D.A. 1983. The reflective practioner. London: Temple Smith.

- Schön, D.A. 1987. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. 1990. The fifth discipline: the art and practice of the learning organisation. New York: Doubleday.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Smith, B. 1994. The fifth discipline-fieldbook. New York: Doubleday.
- Smyth, J. 1989. A critical pedagogy of classroom practice. In Journal curriculum studies, 21, 483-502.
- Stake, R.E. 1994. The Countenance of Educational Evaluation. Teachers College Record 68. 523-540.
- Stenlund, H. 1996. Projektijohtamisen perusteet. Helsinki: Edita.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tallantyre, F. 1996. Guidance and the Institution. In S. McNair (Ed.) Putting Learners at the Centre. Reflections from the Guidance and Learner Autonomy in Higher Education Programme. Sheffield: Higher Education and Employment Division. Department for Education and Employment. Sheffield. 69-95.
- Tarkiainen, A. 1994. Tutkimussuunnitelma lisensiaatin työtä varten. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisematon lähde.
- Tarkiainen, A., Vuorinen, R. 1996. Seeing and doing otherwise. Some remarks on the guidance provision in Finnish polytechnics from the quality point of view. Paper presented at IAEVG conference Guidance and Counselling for the 21st Century. 8.-12.7.1996. University College of Dublin. Dublin.
- Tarkiainen, A., Vuorinen, R. 1997a. Evaluating the guidance provision in Finnish polytechnics focusing on quality aspects. In the synthesis report : Guidance in Europe - Evaluation and Future Prospects -seminar Marina Congress Center, Helsinki, 3. - 4. 3.1997. Centre for International Mobility, National Resource Centre for Guidance in Finland. 75-85
- Tarkiainen, A., Vuorinen, R. 1997b. Toisin tekemisestä ja näkemisestä- pohdintoja opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen strategioista. Teoksessa: Ari Tarkiainen, Raimo Vuorinen (toim.) Työyhteisö oppimassa - laadun arviointia projektityöskentelynä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 10.

- Tarkiainen, A., Vuorinen, R. 1998a. Ammattikorkeakoulujen ohjaustoiminta avoimissa oppimisympäristöissä. Ammattikorkeakoulun ohjaavat oppimisympäristöt –seminaari. Espoo-Vantaan ammattikorkeakoulu. 12.-13.3.1998. Vantaa.
- Tarkiainen, A., Vuorinen, R. 1998b. Guidance and Counselling in open Learning Environments, a national project in developing guidance provision in Finnish polytechnics 1996 – 1997. Paper presented at at Light and Dark - Counsellors for Uncertain Times. The 46th Conference of the International Association for Educational and Vocational Guidance. 5.-8.2.1998. Tampere, Finland.
- Tarkiainen, A., Vuorinen, R. 1998c. Seeing and doing otherwise in the evaluation of guidance in Finnish polytechnics. In L. Efana (Ed.) The 3rd International Conference for trainers of Educational and Vocational Guidance Counsellors. Publication of Labour Administration 195. Helsinki: Ministry of Labour. 141-155.
- Valkonen, A. 1994. Kokeilusta konkretiaan. Ammattikorkeakoulujen toimilupakriteerit ja keinot jatkuvan kehityksen turvaamiseksi. Opetusministeriön työryhmien muistioita 32. Helsinki: Opetusministeriö.
- Watts, A. 1994. Educational and vocational guidance in the European Community. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Watts, A. 1996a. A Framework for Comparing Careers Guidance Systems in Different Countries. International Association for Educational and Vocational Guidance Bulletin 58/1996. 53-63.
- Watts, A. 1996b. Socio-political ideologies in Guidance. In A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J.M. Kidd & R. Hawthorn (Ed.) Rethinking Careers Education and Guidance. Theory, policy and Practice. London: Routledge. 351-365.
- Watts, G.A. 1997. Conference recommendations. Synthesis report. In R. Keane & al (Eds.) 1997. 10.
- Virkkunen, J. 1991. Johtamisen rationalisointi vai kehityksen hallinta. Tulosjohtamisen tehokkuuskäsitys ja sen ylittämisen mahdollisuudet. Julkishallinnon kouluttajat ry. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Virtala, M., Vuorinen, R. 1995. Studiehandlenings resultat? Handledning och läroplansarbete. Teoksessa C. Tallqvist (Red.) Inspirationsmaterial för handledare. Helsinki: Utbildningsstyrelsen. 27-36.
- Virtala, M., Vuorinen, R. 1998. The Intercultural Education Project Fast Trac to Vocational Education. Ulkoisen arvioinnin loppuraportti. Opetushallitus. Julkaisematon lähde.

- Volanen, M.V. 1986. Teoksessa Työ tutuksi. Ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteydet. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus, 78-89.
- Vuorinen, R. 1994. Koulunpidosta oppimisen ohjaamiseen? Opo-lehti Opinto-ohjaajien ammatti- ja järjestölehti 4, 8-10.
- Vuorinen, R. 1995. Ohjaus arvioinnin kohteena osana oppilaitoksen itsearviointia. Oppilaitosten itsearviointimallien kehittämisen projektin ohjausta koskevan osaprojektin loppuraportti. Opetushallitus. Julkaisematon lähde.
- Vuorinen, R. 1996. Ohjaus arvioinnin kohteena ja osana oppilaitoksen itsearviointia. Teoksessa E. Merimaa, A. Räisänen & U. Saresma (toim.) Opinto-ohjaus – ohjauskäytännöistä arviointeihin. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Vuorinen, R. 1997. Incorporating new technology into the initial training of guidance practitioners - the Finnish experience. In R. Keane & al (Eds.) 1997. 69-74.
- Vuorinen, R., Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet ja opettajan roolin muuttuminen. Helsinki: Painatuskeskus.
- Väärälä, R. 1995. Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. Acta Universitatis Lapponiensis 9. Rovaniemi: Lapin yliopisto

LIITE 1**OHJAUKSEN ARVIOINTIKOhteita KOULUTUSORGANISAATIOSSA**

Seuraavia kysymyksiä sovellettiin vuonna 1995 käynnistyneessä Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet -projektissa eri oppilaitosmuodoissa joustavasti. Kysymyksiin oli koottuna arviointikohteiksi ohjaustoimintojen ytimiä, jotka ovat yhteisiä ohjaukselle oppilaitosmuodosta riippumatta.

1. Ohjaussuunnitelma ja sen toteuttaminen

- * Onko oppilaitoksen opetussuunnitelman yhteydessä laadittu ohjaussuunnitelma, jossa yksilöidään ohjauksen lähtökohdat, tavoitteet ja toimintaperiaatteet. Miten tätä suunnitelmaa arvioidaan?
- * Onko oppilaitoksessa suunniteltu strategiat ohjaustoiminnan kehittämiseksi?
- * Miten ohjaustoiminta on yhdistetty oppilaitoksen hallintoon?
- * Mikä on opinto-ohjaajan asema hallinnossa?
- * Miten ohjauksellisuus näkyy a) omana opintokokonaisuuden luonteisena aikavarauksena (oppilaanohjauksen luokkatunnit, kurssit ja orientoivat opintokokonaisuudet) ja b) jokaisessa opintokokonaisuudessa?
- * Miten ohjausta toteuttavien tahojen tarkoituksenmukainen yhteistoiminta on varmistettu eri tasoilla?
 - oppilaitosten sisäinen yhteistyö
 - yhteistyö lähettävien ja vastaanottavien oppilaitosten kesken
- * Miten ohjauksen toteutusta arvioidaan ja miten arvioinnin tuloksia käytetään toiminnan kehittämisessä?
- * Onko ohjaustoiminta ja sen arviointi yhdistetty koko oppilaitoksen toiminnan laadun arviointiin?

* Millä tavoin ohjaustoiminnasta, ohjauspalvelujen käyttäjäryhmien tarpeista sekä eri sidosryhmien näkökulmista saadaan tietoa?

- oppilaitoksen strategisen suunnittelun tueksi
- opetussuunnitelman kehittämisen tueksi sekä
- opiskelijoiden opintojen etenemisen seuraamiseen ja tulosten kirjaamiseen

* Miten ohjauspalvelut resurssoidaan?

- onko ohjaukselle varattu riittävät toimintaedellytykset suhteessa meneillään oleviin koulutusuudistuksiin?

- miten arvioidaan ohjausresurssien riittävyttä ja resurssien käytön tarkoituksenmukaista kohdentamista?

- otetaanko ohjauksen resurssoinnissa huomioon järjestelmän jatkuvasti muuttuessa yhä useammin päivittämistä tarvittavat perustiedot ja sitä kautta lisääntyvä ohjaushenkilöstön täydennyskoulutustarve?

*...

2 Ohjauspalvelujen järjestäminen käytännössä

* Mitä seuraavia palveluja opiskelijoille on tarjolla opintojen eri vaiheissa (ennakkoinformaatio ja aloitusvaihe, opiskelu oppilaitoksessa, opintojen päättövaihe)?

- tietopalvelut, informaatio oppilaitoksesta oppilaille/opiskelijoille, huoltajille
- ennakkokeskustelut
- valintakokeeseen liittyvät keskustelut
- alkuorientaatio
- aiempien opintojen hyväksilukeminen ja arviointi
- itsearviointi, opintojen kiinnittäminen aiempaan oppimishistoriaan ja omaan aiempaan elämäntilanteeseen
- ryhmätyöskentelyyn orientoituminen
- ryhmäohjauksen mahdollisuudet
- henkilökohtainen ohjaus
- aiempien kokemusten ja hankitun asiantuntijuuden hyödyntäminen henkilökohtainen opintosuunnitelmassa
- kirjaston ja eri tietokantojen hyödyntäminen yksilöllisesti opintojen eri vaiheissa
- ammatillisen suuntautumisen ohjaaminen, myös ulkopuolisten asiantuntijoiden konsultaatio

- ohjauskeskustelut ammatillisen suuntautumisen ohjaamisessa
- ohjaus jatko-opintoihin liittyvissä kysymyksissä
- ohjauspalvelut työpaikkojen hakemiseen liittyvissä kysymyksissä
- opintojen päätyminen ja muutostilanteisiin valmistautuminen
- * Miten palvelujen saatavuus on järjestetty?
- * Onko ohjaustoiminta verkottunutta?
- * Onko opiskelijatutoroinnin mahdollisuuksia hyödynnetty ohjaustyössä?
- * ...

3 Henkilöstö ja henkilöstön täydennyskoulutus

- * Kuinka monta koulutettua opinto-ohjaaja toimii ohjaustehtävissä oppilaitoksessa?
Onko koulutettujen ohjaajien määrä riittävä?
- * Millainen on eri hallintokuntien osuus ohjaustoiminnan toteutuksesta (terveys- ja sosiaalityö, srk ...)? Millainen on ohjauksen yhteistyöverkosto?
- * Miten ohjauksesta vastaavien henkilöiden asiantuntijuus painottuu? Millä keinoin he pystyvät vastaamaan erilaisten opiskelijaryhmien tarpeisiin? Millä keinoin turvataan eri opiskelijaryhmien tarpeet?
- * Miten ilman ohjaustehtäviin erikoistavaa koulutusta olevat henkilöstön jäsenet toteuttavat ohjauksen kokonaistehtävää?
- * Miten opinto-ohjaajat ohjauksen erikoisasiantuntijoina toimivat koko henkilöstön tukena ohjauksen suunnittelu- ja toteutustehtävissä? Onko tässä vakiintuneita käytäntöjä oppilaitoksessa?
- * Miten opinto-ohjaajien ja koko henkilöstön täydennyskoulutus on järjestetty ohjaukseen liittyvissä kysymyksissä?
- * Onko opinto-ohjaajilla oikeus työajalla osallistua täydennyskoulutukseen?
- * Onko ohjauksesta vastaavalla henkilöstöllä mahdollisuus työnohjaukseen?
- * Onko opinto-ohjaajilla mahdollisuus työelämään tutustumisjaksoihin?
- * ...

4 Oppilaat ja opiskelijat

- * Kuinka paljon oppilaitoksessa on oppilaita/opiskelijoita?
- Mikä on oppilaiden/opiskelijoiden ikärakenne?
- Millainen on opiskelijoiden aikaisempi oppimishistoria?
- Millainen on opiskelijoiden ammatillinen tausta?
- * Kuinka paljon tulevat oppilaat, hakijat, huoltajat halusivat ennakkotietoja oppilaitoksesta edellisenä lukuvuonna?
- * Mikä oli tiedustelujen tarkoituksena ja mahdollisena tuloksena?
- hakeminen oppilaitokseen
- henkilökohtaisen opintosuunnitelman jäsentäminen
- aiempien opintojen täydentäminen ja myöhempi hakeutuminen
- verkostotyön hyödyntäminen esim. työvoimatoimiston ammatinvalinnan ohjaukseen siirtyminen
- * Millaisia hakijoita oppilaitokseen otti yhteyttä?
- ikä
- aiempi työ- ja opiskeluhistoria
- * Miten hakijaryhmät vastaavat alueellista koulutustarvetta?
- * Onko oppilaitoksessa opiskelijaryhmiä, jotka eivät käytä ohjauspalveluja?
- * Millaisia toimintakäytänteitä on ohjaukseen hakeutumisessa tai syvempään henkilökohtaiseen jatko-ohjaukseen ohjaamisessa?
- * Millaisia asioita käsitellään ohjausprosessin aikana?
- oppilaitokseen hakeutuminen
- kurssien tai opintokokonaisuuksien vaihdot
- henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tarkentaminen
- opintososiaaliset asiat
- jatko-opinnot
- ammatillinen suuntautuminen
- oppimisvaikeudet
- henkilökohtaiset ongelmatilanteet
- opintojen keskeyttäminen
- * ...

5 Ohjaus- ja neuvontapalvelut

* Onko oppilaitoksessa käytössä atk-pohjaisia neuvontajärjestelmiä ?

- tietokantoja

* Miten tietokantoja hyödynnetään?

- opiskelijarekisterit

- opintosuoritusrekisterit ja opintokortistot

- ovatko valinnat ja työjärjestysten laatiminen yhdistetty atk:lla

-käytetäänkö hallinto-ohjelmia opetussuunnitelman kehittämiseen tai strategiseen suunnitteluun?

- mikä on suhde valtakunnalliseen arvioinnin kehittämiseen?

* Onko oppilaitoksessa käytössä tietokantoja HOPS:ien kirjaamista ja etenemisen arvioimista sekä seuranta varten?

* Onko oppilaitoksessa infopistettä koulutuksellisen ja ammatillisen suuntautumisen ohjaamista varten?

- hakijoille ja jo opiskelemissa oleville

- opintonsa päättövaiheessa oleville ja työmarkkinoille siirtyville

- opinto-ohjaajille ja ohjauksesta vastaaville

- koko henkilöstön käyttöön

* Miten oppilaitoksessa on järjestetty työelämään tutustuttamiseen ja työharjoitteluun liittyvä tiedotus?

* Vastaavatko ohjauksen sisällöt, menetelmät ja tukimateriaali käyttäjien, hakijoiden ja opiskelijoiden tarpeita?

- miten eri käyttäjäryhmien tarpeita arvioidaan?

- miten toiminnassa todella otetaan huomioon erilaiset yksilölliset tarpeet?

* Onko ohjauksen asiantuntijoilla tietoa riittävästi opintososiaalisista asioista, maahanmuuttajien kysymyksistä, paikallisesta työllisyystilanteesta jne...?

* Miten oppilaitoksessa on huolehdittu kansainvälistymiseen liittyvien asioiden tiedottaminen?

* Kuka vastaa ohjauksen tukimateriaalin ja ohjaajien tietojen päivittämisestä?

* ...

6 Oppilaiden ja opiskelijoiden motiivit hakea ohjausta ja mahdolliset ohjaustarpeet

* Millä keinoin kootaan tietoa seuraaviin kysymyksiin ja miten saatua tietoa käytetään hyväksi toimintojen organisoimisessa:

* Ennakkoinformaatio opinnoista ja opintojen aloitusvaihe

- Palvelujen saatavuus

- Selkeät informaatiopalvelut

- Tieto opiskelukustannuksista

- Ennakkokeskustelut

- Aiempien opintosuoritusten kirjaaminen ja mahdolliset korvaavuudet

* Opinnot oppilaitoksessa

- Orientoituminen

- Opiskelusuunnitelma ja eri vaihtoehdot

- Opiskelun tukeminen

- Ammatillisen suuntautumisen ohjaaminen

- Ammatillisen kasvun ohjaaminen

- Opintojen arviointi ja itsearviointi

* Opintojen päättövaihe

- Ammatillinen suuntautuminen

- Oman asiantuntijuuden tunnistaminen

- Opintojen viivästyminen

- Jatkokoulutusvaihtoehdot

- Muutostilanteiden kohtaaminen

* Opintojen jälkeinen seurantavaihe

- Yhteistyö työhallinnon kanssa

- Sijoittuminen työelämään ja jatkokoulutukseen

- Arviointi

- Palaute

* Miten ohjaushenkilöstö valmistautuu yksilöllisten opiskelusuunnitelmien mukanaan tuomiin ohjaustarpeisiin?

Liite 2

NUORTEN AVOIMET KOULUTUSMAHDOLLISUUDET –PROJEKTIN
OSALLISTUNEITTEN OPPILAITOSTEN MÄÄRÄ LÄÄNEITTÄIN 1995-1996

LÄÄNI	YLÄSTE	LUKIO	YLÄAS+ LUKIO	Amm.ol	Kaikki
K-Suomi	6	3	3	11	23
Kuopio	3	7		6	16
Lappi	8	4		7	19
P-Karjala	6	6	1	4	17
Vaasa	2	6		7	15
Yhteensä 95-96	25	26	4	35	90
Häme	7	10		13	30
Kymi	2	2		1	5
Mikkeli	1	1		1	3
Oulu	12	8		8	28
Uusimaa	17	17		5	39
T-P lääni	9	2	1	4	16
Yhteensä 96	48	40	1	32	121
Kaikki yhteensä	73	66	5	67	211

Liite 3

**NUORTEN AVOIMET KOULUTUSMAHDOLLISUUDET –PROJEKTIN
OSALLISTUNEITTEN HENKILÖIDEN MÄÄRÄ LÄÄNEITTÄIN 1995-1996**

	95-96	96
Vaasan lääni	39	
Kuopion lääni	30	
P-Karjalan lääni	31	
Lapin lääni	28	
K-Suomen lääni	39	
Uudenmaan lääni		77
Oulun lääni		46
Kymen lääni		5
Mikkelin lääni		3
Hämeen lääni		46
Turun ja Porin lääni		18
	167	195
Kaikki yhteensä		362