



Ohjausalan koulutus-
ja tutkimusyksikkö

Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

ISSN 1796-4717



Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

**OHJAUSYMPÄRISTÖN, -AJATTELUN JA
-SUUNNITELMAN KEHITTÄMINEN PERUSKOULUSSA**

**Hanna Schrey
2009**

**Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos**

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1. JOHDANTO.....	5
2. MITÄ OHJAUS ON?.....	7
1.1 Ohjaus-käsitteen määrittelyä.....	7
1.2 Tiedotus, neuvonta, ohjaus ja opetus.....	7
3. OHJAUSTA KOSKEVA JULKINEN PÄÄTÖKSENTEKO.....	9
3.1 Ohjauksen toimintapoliittinen ulottuvuus ja valtakunnalliset tavoitteet.....	9
3.2 Ohjauksen alueellinen ulottuvuus ja kunnalliset tavoitteet.....	11
3.3 Turun alueellinen perusopetuksen ohjauspalvelujen järjestelmä ja sen kehittämistavoitteet.....	11
4. TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT.....	14
4.1 Tämän työn viitekehys.....	14
4.2 Johdatusta ohjausteoreettiseen ajatteluun.....	15
4.3 Konstruktivistinen viitekehys ja sosiodynaaminen ohjaus.....	15
4.3.1 Konstruktivismi ohjauksen taustalla.....	16
4.3.2 Sosiodynaaminen ohjaus.....	17
5. PERUSKOULUN TOIMINTAYMPÄRISTÖ JA OHJAUS.....	20
5.1 Yhteiskunnan ja työelämän muutosten vaikutukset nuorten ohjaukseen	20
5.2 Nuoruus elämänvaiheena -sukupolvi @.....	22
5.3 Monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtia.....	24
5.4 Ohjaajan ja opettajan uusi asiantuntijuus.....	25
6. OHJAUS KOKO KOULUN TEHTÄVÄNÄ.....	28
6.1 Organisaatioulottuvuus.....	28
6.2 Koulun toimintakulttuuri.....	28
6.3 Oppivan organisaation viitekehys.....	29
6.5 Holistinen oppilaskeskeinen ohjausmalli.....	32
6.5.1 Ohjauksen tavoite- ja sisältöalueet.....	32
6.5.2 Holistisen mallin ohjaustahot.....	35
6.4 Moniammatillinen reflektiivinen verkosto.....	36
7. SUUNNITELMALLINEN OHJAUS JA OHJAUSSUUNNITELMA.....	39
8. OHJAUSSUUNNITELMAN JÄSENTÄMINEN KYSYMYSTEN AVULLA.....	41
8.1 Miksi - ohjaustoiminnan perustelut.....	41
8.2 Missä - systeeminen ulottuvuus.....	41
8.3 Milloin - aikaulottuvuus ohjauksen jäsentäjänä.....	41
8.3.1 Ohjauksen vuosikello, kalenteri ja matriisi.....	41
8.3.2 Oppilaan opintopolkumalli.....	42
8.4 Kuka, ketkä - ohjauksen toimijat eli vastuu- ja työnjakoulottuvuus.....	43
8.5 Mitä - ohjauksen sisältö- ja tavoitealueet: mitä teemme?.....	45
8.6 Miten -ohjausmenetelmät ja toiminnan kuvaus: miten teemme, miten pyrimme saavuttamaan tavoitteemme?.....	46
POHDINTA.....	48
LÄHTEET.....	50
LIITTEET 1-3.....	51-53

TIIVISTELMÄ

Schrey, Hanna.

Ohjausympäristön, -ajattelun ja -suunnitelman kehittäminen peruskoulussa.
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ohjauksen koulutus- ja tutkimusyksikkö, 2009, 53 s. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä.

Tämän työn lähtökohtana on Turun kaupungin alueellinen ohjauksen kehittämishanke. Tavoitteenani on tarkastella ohjauksen *toimintaympäristöä, kehittämisen lähtökohtia ja prosessia* peruskoulussa sekä luoda tarkastelun kautta pohjaa sekä alueelliseen että koulukohtaiseen kehittämistyöhön.

Työn viitekehyksenä on käytetty verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen mallia (VOP) ja ohjauksen ulottuvuuksia. Aluksi käsittelen käytännön ohjaustoimintaan, sen kehittämiseen, rakenteisiin ja resursseihin vaikuttavaa valtakunnallista toimintapolitiikkaa ja alueellisia suunnitelmia. Käsittelen työssäni myös ohjausteorioita, jotka haastavat ohjaajaa syvälliseen oman työn, ohjattavan tilanteen ja ympäröivän todellisuuden tarkasteluun sekä oman että oppilaitoksen opetus- ja ohjausnäkökulman pohdiskeluun.

Varsinaisena tarkastelunäkökulmanani on ohjaus organisaatiotason toimintana ja koko koulun tehtävänä. Koska ohjaus organisaation kokonaisvaltaisena toimintatapana edellyttää jaettua ohjausnäkemystä, oppivan asiantuntijaorganisaation toimintakulttuuria ja reflektiivistä moniammatillista yhteistyötä, käsittelen työssäni näitä näkökulmia. Tarkastelen myös peruskoulun yhteiskunnallista ympäristöä ja erityispiirteitä. Organisaatio luo puitteet yksilön kehittymiselle, mutta se ei voi kehittyä ilman jokaisen yksilön osaamista, reflektiota ja halua kehittyä ja kehittää toimintatapojaan ja toimintaympäristöään. Työssäni painottuu ohjausnäkemys toimijoiden jaettuna käsityksenä ohjauksen periaatteista, sisällöistä, tavoitteista sekä menetelmistä ja toimintatavoista. Yhteinen ohjauksen kokonaisnäkemys on käytännön ohjaustyön ja sen kehittämisen kivijalka. Ohjauksellisuuden kehittäminen on oppilaitoksessa jatkuva prosessi ja arvioinnin kohde. Opetusta, ohjausta ja koulun toimintakulttuuria tulisi kehittää siten että ne itsessään aiheuttaisivat mahdollisimman vähän ohjauksen tarvetta ja tukisivat opiskelijaa itsenäistymään, kehittymään, oppimaan ja osallistumaan.

Työssäni olen hahmotellut holistista oppilaskeskeistä ohjausmallia peruskoulun toimintaympäristöön ja Turun alueelliseen ohjauspalveluverkoston. Olen luonut sekä teoreettista ja käsitteellistä pohjaa käytännön kehittämistyölle että hahmotellut joitain työkaluja ja jäsenmalleja, jotka mahdollisesti auttavat kehittämään ohjausta alueellisesti ja oppilaitoskohtaisesti.

Asiasanat: Ohjaussuunnitelma, holistinen oppilaskeskeinen ohjausmalli, ohjauskulttuuri, ohjausprosessi, oppilaanohjaus, oppiva organisaatio, moniammatillinen ohjauspalveluverkosto

ABSTRACT

Elaborating the counselling environment and counselling plans at comprehensive school. University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. Guidance and Counselling Education and Research Unit, 2009, 50 pages.

Guidance and Counselling Development projects and Practices.

The local development plan issued by the city of Turku gave me the idea of my project. The aim of my study is to examine the counselling environment, the basis on which it stands as well as the whole counselling process at comprehensive school. By these means I try to lay the foundations for both local and school-based development. The network-produced guidance service model (VOP) is used as the main tool and reference frame when perceiving and interpreting the whole process of counselling. The first issues under the consideration are the national policy and local plans which have an effect on counselling, its development, structures and resources in practice. I also deal with counselling theories which will challenge the surrounding reality. This will lead the counsellor's thoughts to the pondering of both her own view of teaching and counselling and the view implemented in the school in question.

The specific view of my study is counselling as organizational activity and the responsibility of the whole school. Counselling is the holistic and highly integrated mode of action in the organization entailing the common view on counselling methods, the conventions implied by the learning expert organization and reflective multi-professional cooperation. I have also included those aspects in my study.

I will also have a look at the social environment and specific features concerning comprehensive school. The organization provides the framework for individual development which, however, can't happen without the skills and competence of each individual involved and urge to evolve and develop one's models of action and environment. The basis of practical counselling and development lays on the shared, overall view of counselling. Improving counselling is an ongoing process subjected to continuous evaluation. Teaching, guidance and school-based conventions should be improved in such a way that it would cause as little need for counselling as possible and support the pupil to develop, learn, participate and to become independent.

In my study I have outlined a holistic, student-centered counselling model suitable for comprehensive school and the local network of guidance service of Turku. In my study I have provided the foundations for both theoretical and conceptual development work as well as outlined some questions, tools and analyzing models, which possibly may lead to developing local and school-based counselling.

Keywords: counselling program, holistic student-centered counselling model, student counselling, learning organization, multiprofessional network of counselling services

1 JOHDANTO

Kehittämishankeeni lähtökohtana on sekä oman työni ja osaamiseni kehittäminen ja tukeminen aloittelevana yläkoulun oppilaanohjaajana että osallistuminen Turun kaupungin oppilaanohjauksen kehittämishankkeeseen. Tavoitteenani on luoda kokonaisnäkemyksiä oppilaanohjauksen kehittämisestä, suunnittelusta ja toteuttamisesta, sekä ohjaustyöhön osallistuvan toimijan että organisaation näkökulmasta. Olen siirtynyt aikuiskoulutuksesta ja vapaan sivistystyön maailmasta peruskouluun viime vuoden keväällä. Olen toiminut sijaisena useissa yläkouluissa Turun seudulla ja kokenut uutena tarvetta koulukohtaiselle ohjaussuunnitelmalle, joka jäsentäisi oppilaitoksissa tehtävän ohjaustyön kokonaisuunnitelmaksi ja kuvaisi oppilaan ohjausta prosessina sekä määrittäisi myös työnjakoa ja yhteistyötä. Ohjaus on oppilaitoskohtainen prosessi ja jokaisella oppilaitoksella on hieman toisistaan poikkeavia tapoja toimia ja toteuttaa käytännön ohjaustyötä. En lainkaan pyri kritisomaan tai viittaamaan siihen, että ohjaus olisi oppilaitoksissa ollut organisoimatonta, päinvastoin. Ohjaus on vakiintunut vahvasti osaksi oppilaitoksen toimintaa ja kulttuuria. Ohjaussuunnitelmat ja käytännöt on kirjattu ohjaajan ja muun henkilöstön kalentereihin, ne ovat osa hiljaista tietoa, joka kulkee opettajan/ohjaajan mukana.

Turun kaupunki osallistuu valtakunnalliseen, opetushallituksen tukemaan oppilaanohjauksen kehittämishankkeeseen(OKE) vuosina 2008 - 2010. Turun kaupunki on yksi kehittämishankkeeseen osallistuvista 127 kunnasta. Kuntien lisäksi hankkeeseen osallistuu 21 yksityistä oppilaitosta. Valtakunnallisen hankkeen tavoitteeksi on asetettu kehittää oppilaanohjausta paikallisena ja seudullisena toimintana. Siinä halutaan vahvistaa nuoren mahdollisuutta tehdä tietoon perustuvia ratkaisuja ja valintoja elämässään, tarjota mahdollisuuksia etsiä vaihtoehtoisia polkuja tavoitteisiin sekä tukea nuorta itsenäistymiseen ja vastuunottoon. (Atjonen, P. 2009, 3, 18.)

Turun kaupungin oppilaanohjauksen hanketyön (OKE) tavoitteena on tehostaa oppilaan elämänsuunnittelun ohjausta sekä jatko-opintomahdollisuuksiin, työelämään ja ammatteihin perehtymistä. Hankkeen aikana laaditaan toimintamalli, jossa työelämään tutustuminen ja koulujen työelämäyhteistyö tulee olemaan kiinteämmän osa koko yläkoulun toimintaa sekä oppilaan ohjausprosessia. Luokkamuotoisesta ja henkilökohtaisesta ohjauksesta, pienryhmäohjauksesta ja työelämään tutustumisesta rakennetaan yhdessä oppilaan koko peruskoulun 6.-9. luokan jatkuva elämänsuunnittelun prosessi. Prosessia kuvataan oppilaan näkökulmasta ja rakennetaan ohjauspolku, joka kuvaa oppilaan ohjauksen vaiheita alkaen ennakoivasta ohjauksesta, päättyen jälkiohjaukseen. Lisäksi laaditaan rakennekuvaus siitä mitä ja miten perusopetusikäisten ohjauspalveluja Turun seudulla järjestetään.

Keskeisenä tavoitteena on luoda yhtenäisiä käytäntöjä ja sujuvaa yhteistyötä ohjaustoimintaan Turun alueella. Hanke on ohjauksen tilan ja olemassa olevien käytäntöjen ja toimintatapojen kartoittamista, kuvaamista ja mallintamista sekä samalla niiden yhtenäistämistä ja kehittämistä. Hanke toteutetaan projektisuunnittelija Petri Niemen johdolla ja yhteistyössä hankkeen ohjausryhmän ja Turun kaupungin yläkoulujen oppilaanohjaajien kanssa. Oppilaanohjaajista muodostettiin suunnitteluryhmiä ja työryhmiä, joissa kehittämistyötä toteutetaan. Projektisuunnittelija toimii koko hankkeen pääorganisaattorina ja koordinoijana. Työryhmät tulevat tuottamaan sisältöä eri kehittämisen osa-alueille. Turun kaupungin hanketyössä tavoitteena on mallintaa oppilaan ohjaustyötä prosessina, tuottaa kuntatason ohjaussuunnitelma, rakentaa Turun TET -tori, koota oppilaanohjaus -portaali, luoda

ala- ja yläkouluille yhteinen Internet ympäristössä toimiva ohjauskortti ja koota materiaalia ohjausprosessin tueksi. Kaupunkitason kehittämistoiminnalla tuetaan koulukohtaista suunnittelu- ja kehittämistyötä. Kouluille on asetettu tavoitteeksi vastata kysymykseen miten ohjausta toteutetaan koko koulun toimintamuotona ja oppilaan näkökulmasta. Samalla koulujen tulisi pohtia ohjauksen prosessia, nivelvaiheita, työnjakoa ja yhteistyötä. Kaikille Turun kaupungin yläkoululle on hankkeen aikana annettu tehtäväksi pohtia erityisesti työelämäyhteistyötä koko koulun toimintatapana ja kehittää ennaltaehkäisevää ohjaustyötä sekä kuvata oman yläkoulun ohjaustyötä prosessina ala- ja yläkoulun nivelvaiheesta toiselle asteelle.

Tulin mukaan Turun hankkeeseen sen alkuvaiheessa ja näin mahdollisuuden yhdistää omat tavoitteeni tukemaan osaltaan Turussa toteutettavaa ohjauksen valtakunnallista hanketta. Olen ollut mukana hankkeen suunnitteluryhmässä sekä Tet - työryhmässä ja lisäksi olen hankkeen kautta saanut mahdollisuuden osallistua opetushallituksen valtakunnallisen hankkeen tueksi tarjoamaan ja Tampereen yliopiston toteuttamaan koulutukseen. Tähän hankkeeseen osallistuminen on antanut minulle oivallisen mahdollisuuden olla mukana kehittämässä yhteistä ohjausajattelua, - näkemystä ja käsitteistöä, joka luo pohjan käytännön ohjaustoiminnan kehittämiseksi ja koulukohtaisille suunnitelmille. Kehittämishankkeessani luodaan siis suuntaviivoja peruskoulun koulukohtaiselle ohjauksen suunnittelulle. Ohjausta tarkastellaan koko koulun toimintatapana. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan jokaisella oppilaitoksella tulee olla ohjaussuunnitelma osana opetussuunnitelmaansa. Tavoitteena on luoda ohjaussuunnitelmapohjaa, joka nojaa valtakunnallisesti hyväksytyihin ohjausteorioihin sekä ohjaukselle asetettuihin tavoitteisiin, noudattelee kuntatason hanketyötä sekä tukee koulukohtaista suunnittelu- ja kehittämistyötä. Työni on siis pääosin teoreettinen selvitys, joka antaa suuntaviivoja käytännön koulukohtaiselle ohjaustyön kehittämiseksi.

En siis tavoittele yhden koulun ohjaussuunnitelmaa vaan tavoitteenani on jäsentää ohjausnäkemystä, ohjauksen toimintakokonaisuutta ja prosessia sekä auttaa mahdollisesti rakentamaan oppilaitoskohtaisia suunnitelmia. Oppilaitoksen ohjaussuunnitelmatyö on yhteistyötä, johon osallistuu opettajakunta ja koulun ohjaushenkilöstö. Tärkeää on pohtia yhdessä koulun ohjausta useista näkökulmista ja löytää myös yhteisiä käsitteitä sanoittaa ohjausarkea oppilaitoksessa. Koulun oman ohjaussuunnitelman rakentaminen on tärkeä osa kokonaisvaltaisen ohjauksen juurruttamista oppilaitoksen yhteiseksi toimintatavaksi. Ohjauksen toteutusta määrittää merkittävästi se, millainen toimintakulttuuri oppilaitoksessa on ja miten oppilaitoksen johto ja muut toimijat ohjaukseen asennoituvat. Kehittämishankkeeni tavoitteena on luoda ohjaussuunnitelmatyökalu, joka auttaa luomaan kokonaisnäkemys ohjauksesta sekä kehittämään organisaatiotason työnjakoa ja käytäntöjä edelleen. Ohjauksen toteutus koulussa näyttäytyy moniulotteisena koko ohjausjärjestelmän ja yhteistyön toimivuuden, ohjaushenkilöstön/opettajien kiinnostuksen ja asennoitumisen sekä oppilaiden oman aktiivisuuden yhdistelmänä. On selvää, että ohjauksen taustalla vaikuttaa näin myös jokaisen ohjaajan ja opettajan oma ohjausfilosofia, johon taas vaikuttavat käsitykset ihmisestä, oppimisesta, kehityksestä, maailmasta sekä tavoiteltavasta ja hyvästä elämästä. Jokainen ohjaaja kehittää omaa henkilökohtaista ohjaajuuttaan, ohjauksen toimintatapojaan ja ohjattavan kohtaamista, mutta olemassa olevat rakenteet, resurssit ja yhteistyö sekä ohjausilmapiiri luovat puitteet myös tälle henkilökohtaisen ohjausorientaation kasvulle ja kehitykselle.

2 MITÄ OHJAUS ON?

2.1 Ohjaus- käsitteen määrittelyä

Ohjausta voidaan tarkastella sekä yksilötasoisena vuorovaikutusprosessina että organisaatiotason prosessina ja palveluverkoston toimintana. Ohjausta voidaan myös tarkastella kansallisen ja kansainvälisen toimintapolitiikan näkökulmasta. Yksilötasolla ohjaus on nähty asiakaslähtöisenä ja tavoitteellisenä auttamissuhteena ja sitä on tarkasteltu kokonaisvaltaisena elämänsuunnittelun ja päätöksenteon prosessina kasvatustieteellisestä ja psykologisesta viitekehyksestä käsin. Kunnallisella ja organisaatiotasolla puhutaan ohjaus- ja palvelujärjestelmistä sekä -verkostoista ja integroiduista ohjauspalvelun kokonaisjärjestelmistä. Ohjausta voidaan siis jäsentää monista eri lähtökohdista ja tarkastella eri näkökulmista. Ohjauksen kohteena voi olla yksilö, ryhmä tai yhteisö. Ohjaus voi olla välillistä tai välitöntä. Ohjauksen sisältö voi olla kasvatuksellista, opetuksellista tai ammatinvalintaan, uravalintaan ja elämänsuunnitteluun liittyvää. Tässä hankkeessa näkökulmina on sekä yksilötason- että organisaatiotason ohjausprosessi, joille molemmille valtakunnallinen ja alueellinen toimintapolitiikka luo pohjaa.

Ohjauksen käsite määritellään ja sille annetaan merkitys siinä kontekstissa, jossa ohjausta toteutetaan ja siitä näkökulmasta käsin, josta ohjausta lähestytään (Kasurinen 2004, 40). Tässä keskitytään perusopetuksessa annettavaan ohjaukseen ja perusopetuksessa käytetään opinto- ohjauksesta termiä oppilaanohjaus, pyrkimyksenä huomioida myös nuoren yksilöllinen ja kokonaisvaltainen kasvu ja kehitys sekä henkilökohtaisen tuen tarve. Opinto-ohjaus viittaa peruskoulun näkökulmasta liian voimakkaasti vain ohjauksen yhteen osa-alueeseen. Kaikkea ohjausta voidaan Ojasen (2006) mukaan pitää myös kasvatuksena. Organisaatiotasolla tarkastellaan peruskoulua ja sen toimintaympäristöä ja alueellisesti näkökulma on Turun alueen ohjausverkostot ja toimintatavat.

Kun ohjauksessa painotetaan vuorovaikutusta on ohjaus kehämäinen prosessi, jossa etsitään ja tulkitaan vaihtoehtoja dialogissa ohjaajan kanssa. Mikään ohjausmenetelmä ei ole osoittautunut toista paremmaksi, mikä voi johtua siitä, että ohjaajan persoonallisuus on yhtä tärkeä kuin hänen käyttämänsä menetelmä. Toisaalta yksilölliset ja ainutkertaiset tarpeet ohjaavat käyttämään erilaisia metodeja. Lisäksi monilla ohjaussuuntauksilla on samantyyppisiä piirteitä.(Mäntsälä 2004)

2.2 Tiedotus, neuvonta, ohjaus ja opetus

Onnismaa (2007) pohtii teoksessa tiedotuksen, opetuksen neuvonnan ja ohjauksen toimintatapoja sekä niiden eroja. Ne kietoutuvat monin tavoin yhteen ja ovat kaikki tarpeellisia ohjaustyössä. Kokenut ohjaaja tunnistaa, minkälainen toimintatapa kussakin tilanteessa auttaa ohjattavaa parhaiten. *Tiedottamisen* tarkoituksena on antaa asiakkaalle tietoja, joita hän tarvitsee päätöksentekonsa pohjaksi. Ammattitaitoiselta ohjaajalta odotetaan tiedon hallintaa ja tiedonvälitystä (information management), jonka IAEVG määrittelee seuraavasti: ”Koulutusta, opiskelua, eri ammatteja ja työmahdollisuuksia koskevan tiedon kokoaminen, organisointi, päivitys ja levittäminen.” ”Asiakkaan ohjaaminen tiedon tehokkaaseen käyttöön.” Ohjattava on aina kuitenkin oman elämänsä asiantuntija ja tuo ohjaustilanteeseen myös itse tärkeää tietoa. *Neuvonta* on vuorovaikutuksellisempaa kuin tiedonvälitys ja joissain tilanteissa neuvo tukee

päätöksentekoa, mutta yleisesti ohjauksessa asiantuntijarooli halutaan kyseenalaistaa. *Ohjauksessa* asiakas osallistuu aktiivisesti ongelmiansa ratkaisemiseen. Ohjaaja pyrkii vahvistamaan työskentelyssä ohjattavan toimintakykyä ja päätöksentekoa sekä välttämään valmiiden ratkaisumallien tarjoamista.

Ohjaus on opiskelijan tukemista ja auttamista hänen opiskeluprosessissaan, ammatillisessa suuntautumisessaan ja kehittymisessään, elämäntilanteissaan ja elämänsuunnitelmiaan. Ohjaus ei ole tiedon jakamista, neuvomista, vaan opintojen ja siihen liittyvien valintojen tukemis-, oppimis- ja pohdintaprosessi. Ohjaustyössä asiantuntija liikkuu herkällä, elämään vaikuttavien päätösten alueella. Tärkeänä tavoitteena on ohjattavan oman toimintakyvyn kehittyminen ohjaus-vuorovaikutuksen seurauksena. (Onnismaa 2007.)

Laajasti ajateltuna ohjauksessa on kyse ajan, huomion ja kunnioituksen antamisesta ohjattavalle. Määritelmä on myös kannanotto. Miten todellisuudessa kiireessä ja tehokkuusvaatimusten paineessa, kun aika on rajallista ja ohjattavien määrät suuria, antaa tunteen ajasta ja mahdollisuudesta tutkia, keksiä ja selkeyttää elämänsuunnitelmiaan. Tarkasteltaessa ohjausta laajasta näkökulmasta vahvistuu myös ajatus, että ohjausta toteuttavat useat toimijat yksilön elämänpolun eri vaiheissa. Ohjaus on yksilön maailmankuvan jäsentämistä, elämänsuunnittelua, itsetuntemuksen ja päätöksentekovalmiuksien kehittymistä, osallisuuden ja toimijuuden vahvistumista. Nämä tavoitteet voi jokainen koulun kasvatus- ja opetustehtävässä toimiva myös nähdä oman työnsä tavoitteina. Onnismaa (2007) pohtiikin *opetuksen* ja ohjauksen yhtäläisyyksiä ja näkee opetuksen myös ohjauksena ja ohjauksen myös pedagogisena toimintana. Ohjauksellinen opetus ja pedagoginen ohjaus tuovat mukaan oppijan näkökulman. Opittaessa liitetään uudet kokemukset aikaisempiin kokemuksiin, mutta ohjauksessa on mahdollista myös oppia antamaan vanhoille kokemuksille uusia toimintaan vaikuttavia merkityksiä.

3 OHJAUSTA KOSKEVA JULKINEN PÄÄTÖKSENTEKO

3.1 Ohjauksen toimintapoliittinen ulottuvuus ja valtakunnalliset tavoitteet

Oppilaan erityinen oikeus saada opinto-ohjausta on kirjattu Suomen lainsäädäntöön (628/1998, 11§, 30§) ja se kertoo opinto-ohjauksen vahvasta ja vakiintuneesta asemasta koulujärjestelmässämme. Perusopetuksessa oppilaanohjausta toteutetaan ja kehitetään perusopetuslainsäädännössä (L628/98; L629/1998; A852/98; A810/98) sekä vuonna 2001 annetussa valtioneuvoston asetuksessa (A1435/01) määriteltyjen raamien mukaisesti. Uusi lainsäädäntö (A1435/01) edellyttää, että oppilaanohjausta sisällytetään opetussuunnitelmaan perusopetuksen kaikilla luokka-asteilla. Perusopetuslakia täydennettiin osallisuutta koskevalla pykälällä 2.3.2007/239 ja oppilaskuntatoimintaan liittyvä lisäys tuli voimaan 1.8.2007 (47a§). Muutoksella tähdätään peruskoulun oppilaiden mahdollisuuteen ilmaista mielipiteensä oman koulunsa toimintaan liittyvissä asioissa, mutta myös oppilasta itseään koskevissa asioissa. Valtioneuvoston asetuksessa (1435/2001, 4§) perusopetuksen valtakunnallisissa tavoitteissa korostuu oppilaan kokonaisvaltainen ohjaus. Sen mukaan jokaisen oppilaan tulee saada oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen ja niiden voittamiseen sekä syrjäytymisen ehkäisyyn ja sosiaalisten taitojen oppimiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Opinto-ohjauksen luokkatunteja valtioneuvoston asetus määrää yläkoulussa annattavaksi 2 viikkotuntia ja tämän lisäksi oppilaille tulee järjestää tarpeen mukaan henkilökohtaista ohjausta (2001, 6§).

Suomalainen opinto-ohjaus on rakennettu aikanaan kansallisiin tarpeisiin ja sen tavoitteet ja sisältö ovat noudatelleet aina ajalleen tyypillisiä koulutuspoliittisia painotuksia. Nykyään myös kansainväliset tavoitteet vaikuttavat kansallisen ohjauksen tavoitteisiin. Ohjauksen asema, merkitys ja tehtävät ovat vaihdelleet eri aikoina. Vuorinen (2000, 70) korostaa, että ohjaajien työhön on aina liittynyt myös toiminta muutosagenttina. Ohjauksen tarve ja siihen kohdistuneet odotukset ovat myös jatkuvasti lisääntyneet yhteiskunnassa ja koulujärjestelmässä tapahtuneiden muutosten seurauksena. Ohjauksesta on tullut kehityksen seurauksena koko kouluyhteisön toimintaa ja yksi keskeisistä koulun perustehtävistä. (Onnismaa, Pasanen, Spangar 2002, 80 - 90, Vuorinen 2000, 70 - 80.)

Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittavat oppilaitoksia ohjauksen järjestämisessä. Opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille seuraavia ohjauksen järjestämiseen vaikuttavia näkökohtia. Ohjaustoiminnan tulee muodostaa *koko perusopetuksen ajan kestävä jatkumo* ja oppilaan tulee saada *tukea koko opintopolkunsa ajan*. Tämä jatkumo taataan yhteistyöllä koulun opetushenkilöstön kesken sekä moniammatillisella verkostoyhteistyöllä oppilaan opintopolun aikana ja opiskelun nivelvaiheissa. ”Kaikkien opettajien tehtävänä on ohjata oppilasta oppiaineiden opiskelussa sekä auttaa häntä kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksiaan. Jokaisen opettajan tehtävänä on oppilaiden persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen.” Jokainen koulussa oppilaiden parissa työskentelevä on näin myös ohjaaja ja osallistuu omalta osaltaan opintoihin liittyvien ongelmien syntyminen ennaltaehkäisyyn. (Opetushallitus 2004, 21 - 23.)

Ohjauksen tuella oppilas tekee omiin kykyihinsä ja kiinnostuksiinsa perustuvia opiskelua, koulutusta, arkea ja elämää koskevia ratkaisuja. Oppilaan ohjauksen

tarkoituksena on edistää koulutyön tuloksellisuutta, parantaa hyvinvointia koulussa ja ehkäistä syrjäytymistä. Sen avulla edistetään myös koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. (Opetushallitus 2004.)

Oppilaalla ja hänen huoltajallaan on oltava mahdollisuus saada tietoa koulun työtavoista, valintamahdollisuuksista ja niiden merkityksestä oppilaan oppimiseen ja tulevaisuuteen. Oppilaalle ja hänen huoltajalleen tulee selvittää miten ohjaus, opetus, oppilashuolto ja tukipalvelut ovat koulussa järjestetty. Huoltajille tulee tarjota mahdollisuus neuvotella oppilaan opiskeluun ja valintoihin liittyvissä kysymyksissä opettajan, oppilaanohjaajan, oppilaan ja huoltajan yhteisissä tapaamisissa. Ohjaustoiminnan tulee tukea erityisesti niitä oppilaita, joilla on opiskeluun liittyviä vaikeuksia ja jotka ovat vaarassa jäädä koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle peruskoulun jälkeen. Opetussuunnitelman mukaan ohjauksen tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä niin, että oppilas kykenee edistämään opiskelunvalmiuksia ja sosiaalista kypsymistään sekä kehittämään elämänsuunnittelun kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. (Opetushallitus 2004, 23, 258.)

Ohjaustoiminnan periaatteet ja työnjako eri toimijoiden kesken on määriteltävä opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmaan tulee sisältyä kuvaus, miten koko koulun toiminnan tasolla toteutetaan yhteistyötä paikallisen työ- ja elinkeinoelämän kanssa. Keskeisen osan tätä yhteistyötä muodostavat työelämän edustajien vierailut koulussa, työpaikkavierailut, projektityöt sekä eri alojen tiedotusmateriaalien käyttö ja työelämään tutustuminen (TET). Oppiaineisiin tulee sisällyttää kokonaisuuksia, jotka liittävät oppiaineen tiedot ja taidot työelämän vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin. Työelämään tutustumisjaksoja tulee järjestää koulutus- ja ammatinvalintojen perustaksi ja työn arvostuksen lisäämiseksi. Oppilaalle on tarjottava mahdollisuus hankkia omakohtaisia kokemuksia työelämästä ja ammasteista aidoissa työympäristöissä. Oppilaalla tulee olla myös tilaisuus arvioida hankkimiaan tietoja ja taitoja työelämään tutustumisen yhteydessä. ”Työ- ja elinkeinoelämän sekä koulun välisen yhteistyön tavoitteena on, että oppilas hankkii tietoa ammattialoista, ammasteista ja työelämästä sekä saa virikkeitä yrittäjyydestä. Oppilaalle tulee järjestää työelämään tutustumisjaksoja koulutus- ja ammatinvalintojensa perustaksi sekä työn arvostuksen lisäämiseksi. Oppilaan tulee voida hankkia omakohtaisia kokemuksia työelämästä ja ammasteista aidoissa työympäristöissä. Työelämään tutustumisen Yhteydessä oppilaalle tulee järjestää mahdollisuus arvioida hankkimiaan tietoja ja kokemuksia.” Käytännön yhteistyötä koulumaailman ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa esitetään lisättäväksi myös opetusministeriön strategiassa 2015 (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 23, 257, 259.)

Oppilaanohjaus toteutetaan 7.-9. vuosiluokilla siten, että se tarjoaa oppilaalle opetuskokonaisuuden, joka muodostuu *luokkamutoisesta ohjauksesta*, yksilöllisiin kysymyksiin syventyvistä *henkilökohtaisesta ohjauksesta*, sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvasta *pienryhmäohjauksesta* ja *työelämään tutustumisesta*. (Opetushallitus 2004, 259.) Henkilökohtaisessa ohjauksessa oppilaalla on mahdollisuus keskustella omiin opintoihin, koulutus- ja ammatinvalintaan sekä elämäntilanteeseen liittyvistä kysymyksistä. Oppilaalla tulee olla myös mahdollisuus osallistua pienryhmäohjaukseen, jonka aikana hän oppii käsittelemään yhteisiä sekä henkilökohtaisia ohjauksellisia kysymyksiä. Perusopetuksen päättövaiheessa oppilasta tulee ohjata ja tukea jatko-opintovalinnoissa sekä ohjata häntä käyttämään opetus- ja työhallinnon ohjaus-, neuvonta- ja tietopalveluita. Ohjauksen tulee muodostaa suunniteltu kokonaisuus, joka tukee oppilaan päätöksentekoprosessia ja siirtymää perusopetuksesta toiselle asteelle. Oppilaan turvallista siirtymistä opintopolun

nivelvaiheissa tulee tukea oppilaanohjaajien ja toisen asteen oppilaitosten ohjauksesta vastaavien opinto-ohjaajien sekä opettajien välisellä yhteistyöllä, joka ylittää oppilaitosten ja kouluasteiden väliset rajat. (Opetushallitus 2004, 259., Kasurinen & Merimaa 2006, 49.)

”Opetusministeriön Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003 - 2008 painotetaan opetus- ja oppimisympäristön kehittämistä siten, että koulussa voidaan luoda perusta elinikäiselle oppimiselle ja persoonallisuuden kasvuille.” Lähtökohtana tulee olla, että ohjaus-toiminta muodostaa toimivan palvelujärjestelmän ja että tuki- ja ohjauspalvelujen laatu ja riittävyys turvataan kaikilla kouluasteilla. (Kasurinen, H. 2004, 17.)

3.2 Ohjauksen alueellinen ulottuvuus ja kunnalliset tavoitteet

Ulottuvuus sisältää ohjauksen alueellisen yhteistyön eri organisaatioiden välillä sekä yhteistyöverkot työ- ja elinkeinoelämän kanssa. Ulottuvuus kuvaa myös opetuksen ja ohjauksen järjestämistä koskevan kansallisen lainsäädännön alueellisen soveltamisen kuten, alueen opetussuunnitelmat, erilaiset normit sekä alueiden ja kuntien päätökset ja strategiat. Sekä kansallisissa että kansainvälisissä arvioinneissa on todettu, että ohjauksen resursseissa on alueellisesti suurta vaihtelua. Tämä johtaa ohjauksen saatavuuden, laadun ja riittävyyden alueelliseen epätasaisuuteen. Alueellisten ja paikallisten erityispiirteiden huomioiminen on tärkeää, kun suunnitellaan ohjaukseen ja sen kehittämiseen varattavia resursseja. ”Ohjauksen järjestämisessä ja resursoinnissa tulee huomioida oppilaan- ja opinto-ohjaajien ammattieettiset suositukset sekä ohjauksen järjestämisen eri muodot.” Ohjauksen järjestäminen kattavaksi ja integroiduksi ohjauspalvelujen kokonaisjärjestelmäksi on vielä alueellisesti varsin puutteellista. Kansallisen arvioinnin mukaan ohjaustyötä tekevän henkilöstön määrässä ja kvalifikaatioissa oli suurta vaihtelevuutta. Suomen opinto-ohjaajat ry:n määrittämä ohjattavien maksimimäärä 200 - 250 oppilasta, jotta laadukkaan henkilökohtaisen ohjauksen toteuttaminen olisi mahdollista, toteutui vain harvoissa kunnissa. (Mäkinen 2007, 11 - 13.)

3.3 Turun ohjauksen toteutettu kehittämistyö ja kehittämistavoitteet vuodelle 2010

Turun tavoitteena on oppilaanohjauksen laadun ja tarvittavien tukitoimien sekä rakenteiden kehittäminen ja vakiinnuttaminen alueellisesti. Kaikille 24 Turun yläkoululle ja yhtenäiskoululle, ruotsinkieliset ja erityiskoulut mukaan lukien, on varattu mahdollisuus osallistua kehittämistyöhön. Perusopetusikäisten oppilaiden lukumäärä kunnassa on 14 772. Turun opetustoimi työllistää 1491 opettajaa. Kehittämistyölle varatuilla voimavaroilla pannaan liikkeelle mm. peruskoulun asiantuntijoiden työ ja koulukohtainen kehittämistyö, ja näin vaikutetaan jo kehittämistyövaiheessa tulosten juurrutettavuuteen. Turun kaupunki on saanut valtion erityisavustusta tähän perusopetuksen oppilaanohjauksen kehittämiseen 150 000 euroa. Tämä alkanut kehittämistyö on jatkoa jo aikaisemmin toteutetuille hankkeille. (Turun kaupungin oppilaanohjauksen hankehakemus 2008)

Vuosina 2003 - 2007 Turun seudulla on jo toteutettu useita toisiaan täydentäviä kehittämishankkeita: Rajakari-, Oponaattori-, Vaskooli-, Second Change ja Onnistuvat opit -hankkeet. Jo toteutetun kehittämistyön aika on syntynyt hallintokuntien ja kolmannen sektorin välille yhteistyötä. OJU-hanke (Länsi-Suomen lääninhallitus)

koordinoi tätä yhteistyötä hankekaudella. Rajakari-hankeen, Turun seudun oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen, aikana koottiin kuvaus ohjauspolusta peruskoulusta toiselle asteelle oppilaan ohjaajan työn näkökulmasta. Kuvaus on luettavissa osoitteessa <http://www.tkukoulu.fi/~pmniemi/ohjauspolku/ohjauspolku.html>. Sivustoon on koottu nivelvaiheyhteistyön vaiheita, ohjauksen vaiheita kouluasteen aikana sekä hyviä ohjauskäytänteitä. Osoitteeseen <http://www.tkukoulu.fi/~pmniemi/tet/polku.html> on koottu olemassa olevat hyvät käytännöt työelämään tutustumisessa. Opiskelijan omatoimisuuden tueksi ja oppimispolun solmukohtien työstämisen apuvälineeksi koottiin <http://www.oponaattori.fi> -sivusto. Oponaattori.fi -sivusto perustuu CIP-teoriaan ja CASVE-sykliin. CIP-teorialla kuvataan Internetin integroitumista urasuunnittelun vaiheisiin ja CASVE-syklillä päätöksenteon vaiheita.

Vaskooli- projektin (<http://www.vaskooli.fi>) tavoitteena oli kehittää alueellinen koulutustakuumalli. Projektin aikana Turkuun perustettiin matalan kynnyksen ohjauspiste Ohjaamo, joka tukee ja auttaa ilman koulutuspaikkaa jääneitä nuoria Turun seutukunnassa. Toimintaan kuuluu jälkihakupaikoille ohjaaminen, yhteishaussa auttaminen, työharjoittelujaksojen järjestäminen ja tukitoiminta opiskelujen jo alettua. Onnistuvat Opit -hankkeen (<http://www.onnistuvatopit.fi/>) aikana kehitettiin joustavia opetusratkaisujen ja vahvistettiin toiminnallisia ohjauskokonaisuuksia. Second Change -hankkeen aikana kehitettiin voimaannuttava ja oppijalähtöinen ohjausmalli ks. <http://www.secondchance.utu.fi/>

Peruskoulun ohjauspalveluiden lisäksi ohjauksen tuloksellisuuteen vaikuttavia ohjausmekanismeja Turussa ovat NuortenTurku, KOHO, perusopetusta täydentävä ja ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus sekä Turun työvoimatoimiston palvelut esim. JobCafé. Nuoritoimen NuortenTurku palvelupiste on alle 29-vuotiaille nuorille tarkoitettu tiedotus- ja neuvontapiste. Sosiaalitoimen KOHO -toiminta on tarkoitettu turkulaisille alle 25-vuotiaille työttömille nuorille. Se tarjoaa urasuunnitteluapua ja laajempaa elämänhallinnan tukea. Turussa järjestetään perusopetuksen lisäopetusta, ammatilliseen koulutukseen ohjaavaa ja valmistavaa koulutusta (ammattistartti), maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavaa koulutusta ja valmentavaa ja kuntouttavaa koulutusta ”ammattivalmennusta”. Turun työvoimatoimiston JobCafé on työnhakukeskus, tapahtuma-areena sekä nettikahvila, jossa on käytössä välineet ja kanavat rekrytointiin, oppilashankintaan, työnhakuun sekä tiedonhankintaan.

Kuluneella kehittämiskaudella 2003 - 2007 on toteutettu siis monia irrallisia mutta toisiaan täydentäviä kehittämishankkeita. Olemassa olevien kunnan ohjauspalveluiden kartoittaminen ja kunnan ohjaussuunnitelman kokoaminen on ajankohtaista ja perusteltua. Ohjaussuunnitelmaan kootaan olemassa olevat palvelut ja yhteystiedot kartastoksi ja kartoitustyön aikana pyritään tunnistamaan järjestelmän mahdolliset vuotokohdat. Työryhmä, joka kokoaa ohjaussuunnitelman, muodostuu nuorten ohjauksesta vastaavien Turun kaupungin hallintokuntien, työvoimahallinnon ja kolmannen sektorin edustajista. Ohjaava opinto-ohjaaja kokoaa kartoituksen tuloksen. Ohjaussuunnitelma päivitetään hankekauden jälkeen ja kehittämistulokset liitetään osaksi ohjaussuunnitelmaa. (Niemi, P. 2008, OKE-hakemus.)

Peruskoulun oppilaanohjauksen tavoite on tukea oppilaan ”omiin kykyihinsä ja kiinnostuksiinsa perustuvia opiskelua, koulutusta, arkielämää ja elämänuraa koskevia ratkaisuja”. Ohjausta tukevan materiaalin tulisi olla siis oppilas- ja voimavaralähtöistä. Jokainen oppilaitos esittelee koulutustarjontaansa kuitenkin omista lähtökohdistaan. Tulisi siis koota Turun seudun koulutustarjontaa kokoava portaali, joka olisi

oppilaslähtöinen. Omien voimavarojen ja vahvuuksien avulla oppilas kykenisi löytämään Turun seudun toisen ja korkea-asteen koulutusvaihtoehtoja. Tätä hankekokonaisuutta varten kootaan oma suunnitteluryhmä, jonka jäsenet edustavat turkulaisia toisen ja korkea-asteen oppilaitoksia. (OKE -hakemus.)

4 TOOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

4.1 Tämän työn viitekehys

Ohjausteorit, joissa ohjausta tarkastellaan vuorovaikutussuhteena, johon liittyy välittämistä, toivoa, rohkaisua ja aktivoimista, eivät riitä kuvaamaan ohjauksen koko toimintakenttää. Yksilön opinpolun ohjauspalvelujärjestelyjen näkökulmasta tarvitaan kasvatustieteen ja psykologian lisäksi sosiologian, yhteiskuntapolitiikan, filosofian ja futurologian teorioita ja käsitteitä sekä tutkimusta ohjauksen ymmärtämiseen ja kehittämiseen. Ohjausteorioiden lisäksi ohjauksen järjestelyjen tarkastelussa tarvitaan myös organisaatio-, verkosto- ja systeemiteorioita. (Nykänen & Vuorinen 1991, 62-63; Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007, 200-201.)

Tämän työn viitekehystenä ja ohjauksen kokonaisuuden hahmottamisen välineenä on käytetty verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen mallia (VOP) ja ohjauksen ulottuvuuksia. Mallin kehittäjät katsovat sen soveltuvan organisaatioiden ja alueiden ohjauksen arviointiin ja kehittämiseen (Atjonen 2009, 4.). Mallissa ohjausta jäsennetään seitsemään tasoon ja näitä tasoja käytän myös työssäni hahmotellessani ohjauksen kokonaisuutta. Ohjausta on pyritty tarkastelemaan sekä sen järjestämisen että aika ulottuvuuden näkökulmasta. Verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen mallissa toimintapoliittinen ulottuvuus ja kontekstuaalinen ulottuvuus ovat ohjausta koskevaa julkista päätöksentekoa ja sitä käsitellen kappaleessa 3. Organisaatioulottuvuus ja vastuu-ulottuvuus ovat ohjausjärjestelyjen tasoa ja näiden taustalla vaikuttavat organisaatio-, johtamis-, verkosto- ja systeemiteorit. Ohjausta koko koulun toimintaympäristössä ja organisaationäkökulmasta käsitellen kappaleessa 6. Työnjaollinen ulottuvuus, sisällöllinen ulottuvuus ja menetelmällinen ulottuvuus ovat asiakkaalle näkyviä ohjauspalveluita ja niiden taustalla vaikuttavat ohjausteorit. Tosin rajat tasojen välillä eivät ole selkeitä.

Tässä luvussa tarkastelen ohjausteorioita, jotka tarjoavat näkökulmia ohjausvuorovaikutukseen ja auttavat osaltaan myös koulun ohjaustoiminnan sisältöjen ja menetelmien suunnittelussa ja kehittämisessä. Tarkastelen tässä ohjauksen taustateorioina sosiokonstruktivismia sekä sosiodynaamista ohjausteoriaa ja perustelen teorioita käsitellessäni myös niiden valinnan. Ohjauksen työnjaollista ja sisällöllistä ulottuvuutta käsitellään luvuissa 6.5, 8.4 ja 8.5 ja menetelmällistä ja aikaulottuvuutta käsitellään luvuissa 8.4 ja 8.6.

Aikaulottuvuus- opinpolku Ohjauksen järjestämisen ulottuvuus	Ohjaus ennen opintoja	Ohjaus opinto- jen alussa	Ohjaus opintojen edetessä	Ohjaus opinto- jen päättö- vaihees- sa	Ohjaus jatko- opintoihin siirtymä- vaiheessa	Ohjaus seuranta- vaiheessa
Toimintapoliittin en ulottuvuus; <i>Miksi?</i>	Päätösten taustalla vaikuttavat tekijät. Lait, asetukset, määräykset, opetussuunnitelmien perusteet, suunnitelmat					
Kontekstuaaline n ulottuvuus; <i>Raamit</i>	Päätösten toimeenpano; Opetussuunnitelman linjaukset, verkostotyön koordinointi, alueen, koulutuksen ylläpitäjän ja eri organisaatioiden välinen ja sisäinen suunnittelu, tiedotus ja tietopankki palveluista, TVT:n käyttö, resurssit					
(Systeeminen) Organisaatio- ulottuvuus; <i>Missä?</i>	Ohjaus oppilaitoksen tehtävänä. Johtamisen ja tiimityön koordinointi, toimintakulttuuri, arvot ja oppimis- ohjaus- ja tiedonkäsitys, henkilöstörakenne, kvalifikaatiot ja kompetenssit, ohjauksen järjestelyt, yhteistyö organisaation sisällä, vuorovaikutus ulkoisiin poikkihallinnollisiin kumppaneihin, varhainen puuttuminen, kodin ja koulun yhteistyö, uusien työntekijöiden perehdytys					
Vastuu- ulottuvuus; <i>Kenen vastuu?</i>	Ohjauksen palvelurakenteen kuvaus alueella ja organisaatiossa; toimijarekisteri, TVT:n hyväksikäyttö, moniammatillisen yhteistyön periaatteet					
Työnjaollinen ulottuvuus; <i>Kuka?</i>	Työnjaon ja vastuun selkiennyttäminen kouluissa/oppilaitoksissa ja eri organisaatioissa oppilashuolto- ja ohjauspalvelujen synkronointi, ”ohjaus kuuluu kaikille oppilaitoksessa” - linjauksen mukainen yhteissuunnittelu					
Sisällöllinen ulottuvuus; <i>Mitä?</i>	Ohjaustoiminta tehtävinä ja kohteina; esim. psykofyysissosiaalinen tuki, opiskelun ja oppimisen ohjaus, ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus, ohjauksen ja tuen muotojen kokonaisuus; ennaltaehkäisevä ohjaus, tuentarpeen varhainen tunnistaminen ja puuttuminen					
Menetelmällinen ulottuvuus; <i>Miten?</i>	<i>Ohjauksen menetelmät ja välineet</i> ; Luokka-, pienryhmä- ja henkilökohtainen ohjaus, oppilashuoltotyön menetelmät, tiedottaminen, neuvonta, vanhempainillat, infotilaisuudet sekä TET ja esim. moniammatillisen yhteistyön menetelmät					

Kuvio 1. Ohjauksen tasot ja ohjauksen ja tuen moniammatillinen palvelujärjestelmä sekä oppijan opinpolku (Nykänen 2009, Nykänen ym.2007, 35, Hakulinen & Kasurinen 2002, Vuorinen & Kasurinen 2002, Kasurinen & Vuorinen 2003)

4.2 Johdatusta ohjausteoreettiseen ajatteluun

Ohjausvuorovaikutuksesta on olemassa useita näkemyksiä ja teorioita. Mikään teoria ei yksin luo riittävää ja kattavaa käsitystä kaikista ohjauksen ulottuvuuksista ja tasoista. Tällä hetkellä on olemassa yli sata ohjauksen teoriaa, joita on jaoteltu erilaisiin suuntauksiin. (Lairio, ym. 2001, 9, 42; Lerkkanen 2002, 46 - 49; Ojanen 2006, 20.) Ojansen (2006) mukaan ohjausteorian tehtävänä on kuvata monitasoisesti ohjaussuhdetta eli sitä, mitä tapahtuu aidossa, kohtaavassa ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutuksessa.

Ohjausteorian päämääränä on edistää ymmärrystä ohjattavan kasvuhdoista, subjektiivisesta kokemuksesta sekä ohjausprosessista ja ohjaajan oman persoonan käytöstä ja osaamisen kehittymisestä jne. Yhden teorian nojalla tätä kaikkea ei Ojasen (2006) mukaan pysty kokonaisvaltaisesti edes tarkastelemaan. Työskentely erilaisten ohjattavien kanssa edellyttää ohjaajilta monipuolisen teoreettisen orientaation kehittämistä. Olisi tärkeää, että ohjaaja ja kasvattaja tiedostaisivat minkälaisille perusteluille heidän toimintatapansa rakentuu ja millaista kasvatusnäkemystä he edustavat. Kasvatus-, opetus-, ohjaustyössä toiminta, jolle ei voi löytää perusteluja tarjoaa mahdollisuuden mielivaltaan, ohjaajan ja kasvattajan on kyettävä vastaamaan myös miksi kysymyksiin. Kirsti Vänskän (*luenolla 2007*) mielestä arjessa on hyvä esittää mitä ja miten -kysymysten ohella miksi -kysymyksiä. Ihmisille muodostuu käyttöteoria erilaisten tapahtumien sarjana ja elämäkokemuksen tuloksena ja vähitellen se rakentunut omanlaisekseen ihmisen mielessä. Ojasen (2006) mukaan teorian ja ymmärryksen puutteessa ja kiireisessä arjessa on oppilaitoksissa luotu ohjauskäytäntöä, josta on tullut yhteistä pääomaa ja jonka tarkoituksen-mukaisuutta ei sittemmin ole enää tarkasteltu yhdessä kriittisesti ja pohdiskellen. Ohjauskäsityksistä on tullut itsestäänselvyyksiä, joita ei enää kyseenalaisteta. Käytäntö tai vallitsevat säännöt eivät riitä perusteluiksi toiminnalle vaan tarvitaan myös syvällisempää ja ilmiön ymmärtämiseen pyrkivää tutkivaa työtettä ja teorioita, jotka sanoittavat meille arkea ja auttavat ymmärtämään ilmiöiden välisiä yhteyksiä. Työskennellessään ohjattavien kanssa on ohjaajalle hyödyksi, että hän kykenee rakentamaan jäsentynyttä käsitystä ohjattavan tilanteesta. Keskeistä on ohjaajan oma aktiivinen pohdiskelu ja toiminta, jossa hän luovasti käyttää hyväkseen teorioista ja malleista omaksumiaan aineksia muodostaessaan omaa käyttöteoriaansa. Ohjaustilanteet ja asiakkaat ovat hyvin erilaisia, joten on tärkeää, että ohjaajan teoreettinen ymmärrys ja orientaatio on laaja ja monipuolinen, eikä hän tukeudu ainoastaan yhteen malliin tai teoriaa, joka kaventaa hänen mahdollisuuksiaan nähdä, ajatella ja toimia. Ohjaajan subjektiivisen käyttöteorian tulisi olla paitsi tiedostettu ja useita näkökulmia yhdistelevä myös jatkuvasti kehittyvä. Kurt Lewinin sanoin: ”Mikään ei ole niin käytännöllistä, kuin hyvä teoria.” (Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 41-42, Ojanen 2006, 10-22.)

4.3 Konstruktivistinen viitekehys ja sosiodynaaminen ohjaus

4.3.1 Konstruktivismi ohjauksen taustalla

Konstruktivistinen suuntaus on syntynyt vastareaktion behavioristisiin oppimis- ja ohjauskäsityksiin ja se on ollut vahvasti esillä viime vuosien oppimispsykologisessa ja pedagogisessa keskustelussa. ”Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.) Opetussuunnitelmassa painotetaan siis myös sosiokonstruktivistista oppimisenäkemystä, jonka mukaan opetus tulisi järjestää siten, että se suuntaisi oppilaiden toimintaa kohti päättelyä, ymmärtämistä ja tiedon soveltamista sosiaalisessa kontekstissa (Merimaa 2004, 71, 76). Näkemys siis vaikuttaa valtakunnallisen opetussuunnitelman taustalla ja sen tulisi vaikuttaa myös käytännön opetus-, ohjaus- ja kasvatustyössä.

Ohjaus tähtää ohjattavan oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen ja tavoitteita säätelevät oppimisen kriteerit. Näin ollen oppimisteoria on myös keskeinen ohjauksen taustateoria. Konstruktivismin pedagogiset vaikutukset sisältävät samoja painotuksia kuin ohjaussuhde. Konstruktivismin ydinajatuksukset ovat, että ajattelu on tiedon rakentamista, ihminen tätä tietoa rakentava subjekti ja tieto alati muuttuvaa. Tällä on ratkaiseva merkitys sille, miten oppiminen ymmärretään. Oppiminen nähdäänkin ohjattavan yksilöllisenä tiedon rakentamisprosessina; oman toiminnan tuloksena. Ohjattavan on otettava vastuu itse tavoitteita asettavana ja ymmärtävänä subjektina, joka vaikuttaa omaan kehitykseensä. Oppiminen on kontekstisidonnaista, siis se liittyy vahvasti opittavaan sisältöön ja oppimistilanteeseen. Konstruktivismi on muuttanut myös opetuksen ja ohjauksen tavoitteita ja toimintatapoja käytännön työssä. Koulutuksen suoritus- ja tietämissä painotteisista tavoitteista on siirrytty kasvu-, ymmärtämis-, osaamis- ja kehittymistavoitteiden suuntaan. Konstruktivismin tavoitteena on ilmiöiden ymmärtäminen ja omien toimintatapojen ja tulkintojen perusteleva. Tavoitteena pitäisi olla oppijan saaminen tietoiseksi ajattelu- ja toimintatavoistaan ja kykeneväksi tutkimaan vaihtoehtoisia tulkintoja ja mahdollisuuksia. Usein konstruktivistisesti suuntautuneet ohjaajat korostavat ohjattavan elämänkokonaisuuden huomioimista ohjausprosessissa. Tällöin yksilön oman identiteetin muodostumista voidaan paremmin tukea aikana, jolloin yhteiskunnan ja kulttuurin antama tuki identiteetinmuodostusprosessissa on hajaantunut. Konstruktivismiin pohjautuvat ohjausteoriat ja niiden sovellutukset ohjauskäyttöön eivät muodosta käsitteellisesti tai menetelmällisesti kuitenkaan mitään yhtenäistä kokonaisuutta. (Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 47, 57; Ojanen 2006, 22, 41 - 44.)

Konstruktivismissa korostuu myös tiedon muodostuksen yhteisöllisyys. Sosiaalinen vuorovaikutus on tärkeää oppimisessa sekä ohjauksessa. Tieto rakentuu yksilöiden osallistuessa ongelmien ratkaisuun. Yhteistoiminnallisuus ja vuorovaikutus ovat merkityksellisiä oppimisessa. Opiskelijat rakentavat kognitiivisia rakenteita ja taitojaan puhumalla, selittämällä, väittelemällä ja kyselemällä. Tällöin tietoa prosessoidaan yhdessä ja luodaan uusia yhteisiä merkityksiä. Tässä oppimisen prosessissa opettajan roolissa painottuu ohjauksellisuus ja menetelminä erilaiset yhteistoiminnalliset opiskelum muodot, joissa järjestetään mahdollisuus tiedon jakamiseen ja erilaisten tulkintojen ja perusteluiden esittämiseen. Työskentelytapoina korostuvat keskustelut, neuvottelut, ryhmä- ja parityöt sekä projektityöskentely. Kun korostetaan oppimisen sosiaalista ja yhteisöllistä luonnetta voidaan puhua sosiokonstruktivismista. Konstruktivismin vaikutus opettajan rooliin näkyy opettajan lisääntyneessä mahdollisuudessa vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Opettajan rooli on muuttunut konstruktivismin myötä yhä enemmän oppilaan oppimisen ohjaajaksi ja tukijaksi. Kun ohjauksen tehtävä liitetään myös oppimisprosessiin, rakennetaan ohjauksen avulla oppimisympäristöä ja vuorovaikutussuhdetta ja vaikutetaan näin oppimistapahtumassa rohkaisten, reagoiden ja palautetta antaen. (Tirri 2004, 205; Tynjälä 1999, 163 -165.)

4.3.2 Sosiodynaaminen ohjaus

Vance Peavyn (1999) sosiodynaaminen ohjausteorian taustalla on konstruktivismi. Peavy korostaa, että tarkastelemme asioita aina jonkun näkökulman kautta ja tulkitsemme näkemäämme, kuulemaamme ja aistimaamme ”mentaalisten linssijemme” kautta. Ohjaustyössä tämän tiedostaminen on tärkeää ja Peavy on ohjannut yleisestä

konstruktivistisesta viitekehuksesta seuraavia ohjauksen yleisperiaatteita. (Peavy 1999, 47 - 48, Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 57-58.):

1. Ihmisillä on erilaisia todellisuuskäsityksiä, eikä ohjauksessa voida lähteä liikkeelle siitä, että on vain yksi oikea objektiivinen todellisuus. On pyrittävä kuitenkin löytämään yhteisiä kriteereitä ”parempien” ja ”huonompien” todellisuuksien erottamiseen.
2. Ihmiset elävät maailmassa, joka rakentuu ihmisten konstruoidessa sosiaalista todellisuutta yhdessä vuorovaikutuksen ja kommunikaation kautta. Ohjauksessa olisikin näin ollen oleellista keskittyä ohjattavan jokapäiväisiin kokemuksiin, mikä merkitsee herkkyyttä ohjattavan kontekstille ja kulttuurille.
3. Kieli on tärkein väline merkityksen rakentamisessa. Ihminen jäsentää todellisuutta kielen avulla: ohjattavan tapa kertoa elämästään, heijastaa hänen käsitystään itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Pohtimalla ohjattavan kanssa hänen elämäntarinaansa ja miten sen voisi toisin kertoa, ohjaaja voi tukea ohjattavaa löytämään uuden näkökulman itseensä ja elämäänsä.
4. Ihminen toimii - ei ainoastaan käyttäydy. Ihminen ei vain reagoi ärsykkeisiin vaan toiminta perustuu myös aikomuksiin ja harkintaan. Ajattelutavan muutos vaikuttaa käyttäytymiseen. Ohjattavia tuleekin tukea heidän oman käyttäytymisensä reflektoinnissa.
5. Ihmiset ovat aina jossain elämäntilanteessa, joka vaikuttaa heidän tapaansa kertoa itsestään ja elämästään. Ohjaajan on tärkeä kuunnella ohjattavan huolenaiheita ja pyrkiä etsimään niihin uusia viitekehyksiä ja ratkaisuja.
6. Ihminen on aina jonkin kulttuurin jäsen ja kulttuuriset normit, arvot ja asenteet vaikuttavat toimintaamme ja ajatteluunne. Ohjaajan tulee huomioida ohjattavan kulttuuritausta sekä uuteen kulttuuriin kotoutumisprosessi.

Tarkastellessaan konstruktivistisen ohjauksen lähtökohtia ja juuria Peavy viittaa Sören Kirkegaardin ajatuksiin auttamisesta ja nostaa esille kuusi näkökulmaa, jotka luonnehtivat ohjaustyönkin keskeisiä lähtökohtia: Ohjaajan on

1. kuunneltava ja nimenomaan toisen kannalta,
 2. oltava kärsivällinen ja nöyrä,
 3. lähdettävä siitä, missä toinen on,
 4. annettava autettavan opettaa auttajaa,
 5. luovuttava turhamaisuudesta ja tarpeesta tulla ihailuksi autettavaa tietävämpänä ja taitavampana ja
 6. oltava valmis myöntämään oma tietämättömyytensä.
- (Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 59 - 60.)

Peavyn mukaan ohjausmenetelmistä löytyy viisi yhteistä piirrettä. Ohjaussuhde tarjoaa huolenpitoa, lohtua ja toivoa. Ohjattavalle annetaan tarvittaessa asiallista ja oikeaa tietoa ja häntä autetaan selventämään ja luomaan kuvaa omista tavoitteista ja omasta tulevaisuudesta. Ohjattavia autetaan tunnistamaan omia voimavaroja ja rajoituksia sekä tekemään ja toteuttamaan vaihtoehtoisia tulkintoja ja suunnitelmia. (Peavy 1996; Peavy 1999, 19.)

Konstruktivismi kytkeytyy läheisesti myös narratiiviseen lähestymistapaan, jossa kielellä, metaforilla ja ihmisen elämänkerran tarkastelulla on keskeinen asema. Pyrkimyksenä on kertomusten ja metaforien kautta edistää muutoksia tavassa, jolla ohjattava hahmottaa maailmaa, ajattelee ja tuntee. Ohjattavaa suunnataan kohtaamaan kertomuksiinsa sisältyviä kokemuksia ja tunteita. (Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 59.)

Ohjaajalta edellytetään perehtymistä konstruktivistisiin ajattelutapoihin, jotta ne avautuisivat käytäntöön vaikuttaviksi toimintaperiaatteiksi. Konstruktivismi ei tarjoa valmiita toimintamalleja vaan haastaa ohjaajaa syvälliseen oman työnsä ja ohjattavan sekä ympäröivän todellisuuden tarkasteluun. Konstruktivismi on siis enemmän periaatekuin menetelmälähtöistä. Reflektiivisestä asenteesta ja suuntautumisesta todellisuuteen muotoutuu vähitellen ohjaajalle ominaisia tapoja kohdata ohjattava niin, että ohjausprosessin aikana ohjattava saa tukea ajattelunsa ja elämänorientaationsa uudelleentarkasteluun, rikastamiseen ja muuttamiseen omista lähtökohdista käsin. (Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 59.)

5 OHJAUS JA PERUSKOULUN TOIMINTAYMPÄRISTÖ

5.1. Yhteiskunnan ja työelämän muutosten vaikutukset nuorten ohjaukseen

Työelämässä tapahtuu rakenteellisia muutoksia ja myös työn sisällä tapahtuu muutoksia, jotka vaikuttavat niihin vaatimuksiin, joita tulevilta työntekijöiltä odotetaan. Elämme jatkuvan muutoksen ja epävarmuuden ajassa, jossa tulevaisuuden ennustaminen on vaikeaa, ammattialoja tulee jatkuvasti uusia ja vanhoja katoaa. Aikaisempien selkeiden työtehtävien tilalle on tullut jäsentymättömämmät työnkuvat. Lisäksi työtehtävät ovat laaja-alaistuneet ja samalla ammattien väliset rajat madaltuneet sekä työhön ja organisaatioihin sitoutuminen heikentynyt. (Mäkinen, Kyhä & Olkinuora 2006.) Aiemmin elämänsuunnitelma jäsentyi lineaarisena koulutus- työura- eläke - mallina. Nyky-yhteiskunnassa yksilön tulevaa työuraa on yhä vaikeampi ennustaa. Se rakentuu sykleistä, urapolulla työ ja koulutus vuorottelevat ja monet kouluttautuvat useampiin ammatteihin uransa aikana.

Yksilöltä vaaditaan aiempaa aktiivisempaa oman uran rakentamista. Nykyään edes korkea koulutus ei välttämättä takaa työllisyyttä. On yhä enemmän yksilöstä kiinni miten hän pystyy koulutuksensa, kokemuksensa ja osaamisensa hyödyntämään työmarkkinoilla. Ammatinvalinnan kertaluontoisuudesta ollaankin siirtymässä elämänsuunnitteluun, joka on koko yksilön elämän tai työuran jatkuva prosessi. Käsitteet persoonallisuuden ja työtehtävien yhteensovittamisesta ovat siis vaihtumassa puheeseen muutoksesta, siirtymävaiheista ja ura- ja elämänsuunnittelusta (Savickas 2005). Elämänsuunnittelun näkökulma jäsentää ammatillista ja koulutuksellista päätöksentekoa osana yksilön elämänsuunnittelua ja sosiokulttuurisia yhteyksiä. Elämänsuunnittelu sisältää monenlaista päätöksentekoa, arviointia, suunnittelua ja tavoitteenasettelua.

Epävarmuuden hallinnan kehittämisessä ei ole kyse erillisten tietojen ja taitojen omaksumista vaan epävarmuuden ja ennustamattomuuden tiedostamisesta ja yksilön joustavasta, uteliaasta ja peräänantamattomasta asennoitumisesta, jonka avulla voi säilyttää toimintakykyisyytensä epävarmuudessakin (Barnett 2004). Nykytutkimus korostaa että, perinteisen uraohjauksen staattisten kysymysten ”kuka minä olen ja mitä osaan ” sijaan tulisi tarkastella sitä ”mitä haluan oppia, missä haluan kehittyä ja millaisen haluan tulevaisuuteni olevan” (Wijers & Meijers 1996). Muutokset asettavat haasteita myös kouluille ja kouluissa toteutettavalle opetukselle ja ohjaukselle. Toimintakompetenssien, itseohjautuvuuden sekä uteliaisuuden ja oppimishalun tukemiseen ja kehittämiseen tulisi koko ohjausprosessinkin tähdätä ja työelämään tutustuminenkin on tärkeä osa tätä prosessia. Tämä elämänsuunnittelun jatkuvuus asettaa myös haasteita ohjauksen yhteistyölle ja niveltymiselle yli oppilaitosrajojen. (Penttinen Leena, 27.11.2008 luento ja materiaali)

Elämänsuunnittelun merkittävien siirtymien (consequential transition) ja kokemusten tietoinen reflektointi uraohjauksessa on tärkeää, tällöin niistä voi tulla merkittäviä kehityksellisiä muutoksia yksilön elämässä esim. yksilön ja sosiaalisen toiminnan välisissä suhteissa. Niissä tapahtuu tietämisen tapojen ja identiteetin rakentumista sekä itsensä erilaista asemointia yhteiskunnassa (esim. Beach 2003). TET- jaksojen antia tulisi purkaa ja reflektoida, jotta siirtymillä, uudella tiedolla, osaamisella ja kokemuksilla koulun ulkopuolella olisi merkittävää vaikutusta yksilön kokemukseen sosiaalisesta asemastaan yhteiskunnassa. (Lairio, Penttinen & Penttilä 2007, 76;

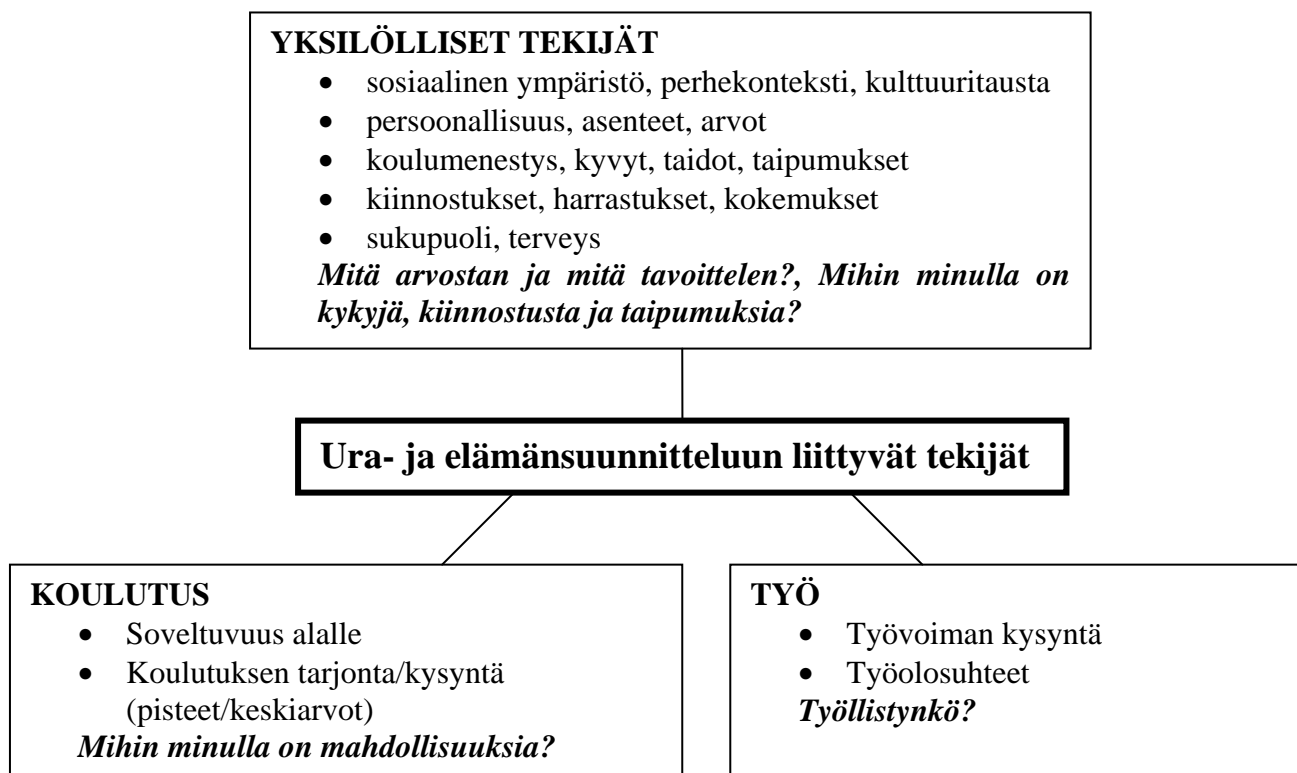
27.11.2008 luento, Penttinen Leena) Merkittävällä siirtymällä voisi olla näin vaikutusta motivaatioon ja kokemuksiin itsestään oppijana, osallistujana ja toimijana myös koulussa. Tärkeää olisi esimerkiksi kouluoppimisen ja työelämään tutustumisjaksojen nivomista kiinteämmäksi kokonaisuudeksi ja työoppimisen valjastamista kiinteämmin osaksi eri aineiden opintokokonaisuuksia, jotta työoppimisen merkityksellisillä kokemuksilla olisi positiivista vaikutusta myös oppilaan identiteetille koulussa.

Sattumilla on myös suuri merkitys elämässä, vaikka perinteisesti uraohjauksessa on pyritty eliminoimaan sattumien rooli. Suunnittelemattomat, ennakoimattomat tapahtumat voivat olla merkittäviä oppimiskokemuksia ja niiden tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntäminen positiivisesti omassa elämässä on tärkeää. Myös uraohjauksen tulisi kehittää taitoja, joilla voidaan hahmottaa ja hyödyntää sattuman synnyttämiä mahdollisuuksia. Näitä taitoja ovat *uteliaisuus* (uusien oppimismahdollisuuksien tutkimista), *peräänantamattomuus* (yrittämistä vastoinkäymisistä huolimatta), *joustavuus* (asenteiden ja olosuhteiden muuttamista), *optimismi* (uusien mahdollisuuksien näkemistä saavutettavina) ja *riskinotto* (toimiminen tuloksen epävarmuudesta huolimatta) (Mitchell, Levis & Krumboltz 1999). Mitchell ym. (1999) pitävät nykyaikana päättämättömyyttä jopa järkevämpänä kuin tehdä pysyviä sitoumuksia tulevaisuuden edessä. He näkevät päättämättömyyden myös positiivisena joustavuutena ja epävarmuuden sietämisenä sekä eteen tulevien mahdollisuuksien hyödyntämisen mahdollisuutena. Miten ohjauksessa tulisi suhtautua nykynuorten päättämättömyyteen? Kuinka paljon ohjauksessa annetaan tilaa ”haahuilulle”? Suomalainen koulutuspolitiikka on perinteisesti kannustanut tehokkuuteen, nopeisiin valintoihin ja valmistumiseen. Mutta onko nykynuoren joustava etsintä ja sopeutuminen notkeaan moderniin yhteiskunnallisestikaan niin huono asia? Ovatko laaja-alainen toimintakyky, kyky sietää epävarmuutta ja vastoinkäymisiä sekä jatkuva identiteettiprosessi niitä tekijöitä, joilla yksilöt selviävät eteenpäin nyky-yhteiskunnan yhä lisääntyvässä epävarmuudessa? Jos osaaminen määritellään kyvyksi tehdä jotain uutta, pikemminkin kuin toistaa tai hyödyntää jo olemassa olevaa ja opittua niin tämä innovatiivinen toimintakyky voi olla jopa edellytys pärjätä tulevaisuuden työelämässä. Joustava innovaattori ei osaa mitään yksityiskohtaisesti ja perusteellisesti, mutta hänellä on laaja-alaista näkemystä ja kokemusta sekä monipuolisia tietoja ja taitoja. Hänellä on potentiaalia oppia ja omaksua asioita, tarttua uusiin tilanteisiin sekä luoda rohkeasti uutta (Sennett 2007). (Lairio, Penttinen & Penttilä 2007, 99 -103, Puukari, Lairio & Nissilä 2001, 184-185, Penttinen Leena, 27.11.2008 luento ja materiaali)

Uravalinnan päätöksenteko sijoittuu aina tiettyyn toimintahorisonttiin, joka koostuu yksilön habituksesta, osaamisesta ja koulutuksesta sekä työmarkkinoista (Hodkinson & Sparkes 1997). Toimintahorisontti voi sekä laajentaa että rajoittaa yksilön näkemyksiä omista valinnanmahdollisuuksistaan. Yksilön päätöksenteko on konsultatiivista ja relationaalista siten, että nuori esim. hakee tukea, neuvoa ja apua ystäviltä, perheenjäseniltä, opettajilta ja ohjaajilta. Suhteet voivat toimia voimavaroina, mutta sisältää myös suunnittelun ja suuntautumisen esteitä. Merkittävä suhdeverkoston tarjoama tuki toteutuu emotionaalisenä tukena, arvostuksena ja tiedon tarjoamisena. Roolimallit, koulutukseen ja ammatteihin liittyvät arvot ja ideologiat sekä kokemukset ovat muita suhdeverkostojen kautta välittyviä tekijöitä. Suhdeverkoston vaikutukset ovat voimakkaimmillaan juuri nuorten päätöksenteossa. (Vanhalakka-Ruoho, M. 2007, 9)

Tulisi pohtia myös missä määrin koulu on mukana vahvistamassa yksilön toimintahorisonttia ja millä keinoin voitaisiin tätä toimintahorisontti myös laajentaa.

Ohjauksella voidaan auttaa näkemään myös oman sosiaalisen ympäristön ulkopuolisia mahdollisuuksia uravalinnassa. Toimivatko TET- ja työelämäyhteistyö tämän yksilön toimintahorisontin laajentajina vai kaventajana? (Penttinen Leena, 27.11.2008 luento ja materiaali.) Yksilö rakentaa omaa ura- ja elämänsuunnittelun toimintahorisonttiaan tiettyjen kysymysten avulla ja niiden ratkaisemiseen hän tarvitsee ohjauksellista tukea. Seuraavassa kuviossa olen hahmotellut kysymyksiä peruskoululaisen näkökulmasta. (Lairio, Penttinen & Penttilä 2007, 99.)



Kuvio 2. Oppilaan ura- ja elämänsuunnittelun toimintahorisontti (Lairiota, Penttistä & Penttilää mukaillen 2007, 99)

5.2 Nuoruus elämänvaiheena - sukupolvi @

Peruskouluikäinen nuori elää vaiheessa, jossa hän perinteisesti rakentaa identiteettiään ja yksilöllisyyttään sekä toisaalta taistelee riippuvuuden kanssa. Kasvava ja kehittyvä nuori on epävarma ja ylikorostuneen kiinnostunut siitä miltä hän näyttää. Hän etsii ihanteita ja pohtii kuka on tai miksi haluaa tulla. Hyväksyntä on nuorelle tärkeää. (esim. Erik H. Erikson ja Havighurst) Tähän vaiheeseen liittyy myös päätöksenteon harjoittelua sekä maailmankuvan rakentamista, arvojen selkeyttämistä sekä yhteiskuntaan kiinnittymistä. (Aaltonen ym.1997, 164)

Nyky-yhteiskunnassa tähän elämänvaiheeseen liittyvistä kehitystehtävistä suoriutuminen on monimutkaistunut ja vaikeutunut. Selkeitä identiteettejä ja niitä koskevia ratkaisuja ei enää ole. Postmodernin identiteetti nähdään neuvotteluna ja prosessina, jossa ihminen jatkuvasti luo ja rakentaa tietoisesti omaa identiteettiään. Nykyajalle on tyypillistä identiteettiprosessin jatkuminen läpi elämän, siis yksilö saattaa elää roolien hajaannuksessa tai eri rooleja yhdistellen koko ikänsä. Media, kulutus ja mainonta vaikuttavat nuorten elämismaailmaan ja refleksiivisen identiteetin

muodostumiseen. Kulttuuriteollisuuden ja populaarikulttuurin luomat identiteettimallit sekä medioiden maailmankuvat ovat nuorille koulua merkittävämpiä ja motivoivampia identiteettityön ja todelliskäsitysten muokkaajia. Kuten eräässä käymäläkirjoituksessa tuntematon nuori toteaa: ”Olemme tämän päivän koululaisia, käymme eilispäivän kouluja, joissa meitä valmistetaan keskiaikaisin menetelmin tulevaisuuden maailmaan.”. Sukupolvi @; ”nettinatiivit” ovat niitä, jotka ovat syntyneet informaatio- ja viestintäteknologian aikakaudella ja kasvaneet käyttämään sitä lapsesta lähtien. Tälle sukupolvelle digitaalinen maailma on osa elämänpiiriä, jossa on myös osa heidän yhteisöstään. (Luento 19.2.2008, Panu Moilanen) Erääksi nykyajan haasteeksi onkin muodostunut se, että koulun ulkopuolinen elämä tarjoaa nuorille merkittävämpiä oppimiskokemuksia ja tapahtumia kuin koulu. Mediat ja tietoverkot ovat keskeisessä asemassa kehitettäessä keskinäistä luottamusta, yhteisöjä ja yhteisiä tavoitteita. Toistaiseksi niiden toiminta on painottunut pääsääntöisesti kulutukseen ja viihteeseen eivätkä ne ole mieltäneet eettistä ja yhteiskunnallista tehtäväänsä. Tämä luo erityisiä haasteita koulun ohjaus- ja kasvatustehtävälle. Koulun toiminnassa onkin tärkeää ottaa huomioon nuorten elämänpiiri ja -kokonaisuus. (Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 79 - 82.)

Toisaalta myös arvojen selkiyttäminen on nykyaikana haastavaa, koska yleispätevät arvot ovat hämärtyneet. Uuden tietotekniikan synnyttämä ”välineellinen” ajattelutapa heikentää yhteisten arvojen pohdintaa. Informaatiotulvassa oleellisen tiedon erottaminen arvovalintojen pohjaksi on vaikeaa. Voi käydä jopa niin, että mediatulvasta on vaikea löytää mieltä ja yksilö kieltäytyy tulkitsemasta merkityksiä. Toisaalta moraalisen rappeutumisen sijaan monien nuorten voidaan nähdä löytäneen jopa aiempaa laajempia eettisiä kysymyksiä pohdittavakseen. Toisaalta monet nuoret eivät kiinnity perinteisiin arvoihin, auktoriteetteihin tai yhteisöihin. (emt., 79-82) Ohjauksessakin sivutaan usein kysymyksiä arvoista ja valinnoista, onnellisesta ja merkityksellisestä elämästä sekä sen saavuttamisen edellytyksistä. Kouluissa kuten ohjauksessakin olisi hyvä haastaa pohtimaan mitä edellyttää hyvä ja onnellinen elämä. Tulisi tarjota vaihtoehtoisia malleja ja ajatuksia toivottavista tulevaisuuksista. Ei ole yhtä oikeaa vastausta ja laaja-alainen pohdiskelu ja ajattelu olisi tärkeää. Asioita tulisi kuitenkin pohdiskella toivoa ylläpitävästi ja vaikutusmahdollisuuksia korostaen, positiivisessa ja kunnioittavassa hengessä. Kriittisyys ilman toivoa ja kokemusta vaikuttamismahdollisuuksista on lannistava. Sakari Suutarinen (Luento 2008) herätteli pohtimaan ajatusta suomalaisesta koulusta jossa vältellään arvoja ja asenteita. Olisiko Suomalaisen koulun ja kasvatuksen hyvä huomioida tiedon lisäksi arvot, asenteet, tunteet ja toiminta? Pitäisikö myös tarjota enemmän mahdollisuuksia keskustella, vaikuttaa, päättää ja kehittää?

Työelämän ja työmarkkinoiden epävarmuus, työurien muutokset ja työn sisäiset muutokset näkyvät myös nuorten suhtautumisessa työhön. Sukupolvien suhde työelämään on erilainen. Nuoret hakevat elämäänsä enemmän kuin täystyöllisyyttä (”full employment”), he haluavat myös täyttä nautintoa (”full enjoyment”) (Beck 1998). Nuorisobarometrin (2007) mukaan vain 15 % nuorista piti työn pysyvyyttä merkityksellisenä työssä. Verrattuna vuoden 2002 barometriin oli palkan merkitys noussut ja työsuhteen pysyvyyden merkitys laskenut. Työn sisältö ja kiinnostavuus nousi kuitenkin työn tärkeimmäksi ominaisuudeksi sekä nuorisobarometrissä että TAT:n nuorisotutkimuksen (2008) mukaan.

Komonen (2001) kuvaa kolmenlaista koulutukseen kiinnittymistä. Koulutussuuntautuneet ovat kiinnostuneita kouluttautumaan ja laajentamaan osaamistaan sekä myös vaihtamaan alaa kouluttautumisen seurauksena. He rakentavat horisontaalisia, yksilöllisiä projekteja ja kouluttautuminen on heille mieluista, mutta he

eivät ole niinkään urasuuntautuneita. Ammattiuralle suuntautuneet, pätevoityvät ja kouluttautuvat omalla alallaan. Heille myös koulutuksen mahdollistama uralla eteneminen ja statuksen nousu on tärkeää. Työsuuntautuneet kouluttautuvat koska haluavat työllistyä tiettyyn ammattiin ja hankkia muodollisen pätevyyden tehtävään. Nuorten suhde koulutukseen vaihtelee ja koulutuksella on nuorille erilaisia merkityksiä ja asema suhteessa heidän tulevaisuuden suunnitelmiinsa.

5.3 Monikulttuurisen ohjauksen toimintaympäristö ja lähtökohtia

Suomi on vielä etnistä tasa-arvoa ja moniarvoisuutta painottavassa merkityksessä varsin monikulttuurinen maa. Suomalainen kulttuuri on kansainvälisesti vertaillen suhteellisen yhtenäinen arvo- ja normijärjestelmässään sekä alueellisesti että yhteiskuntaluokittain. Ajattelu on melko etnosentristä; todellisuutta hahmotetaan oman kulttuurin näkökulmasta. Tätä taustaa vasten on vaikea tiedostaa, että omat ajattelu- ja toimintatavat ovat yksi monista mahdollisista tavoista ajatella ja toimia. Etnosentrisyyteen sisältyy usein myös taipumus muiden kulttuurien edustajien stereotyyppiintiin. Virallinen politiikka on suosinut maahanmuuttajien oman kulttuuriperinnön säilyttämistä jo 1980-luvulta lähtien, mutta mitä enemmän maahanmuuttajan kulttuurinen tausta poikkeaa omista kulttuurisista tavoista ja normeistamme sitä varauksellisemmin suhtaudutaan. Maahanmuuttajien työllistyminen on edelleen Suomessa haasteellista. Kyse ei ole välttämättä vain työnantajan asenteesta vaan esteen työnsaannille saattaa muodostaa myös muiden työntekijöiden ja asiakkaiden suhtautuminen. Suomalaiset kun haluavat palkata tietyille ammattialoille vain ”kantasuomalaisia”. Maahanmuuttajien ja maahanmuuttajataustaisten työllistymiseen liittyvistä asenteista kertoo se, että useat 1990-luvulla Suomeen tulleista pakolaisista on pitkäaikaistyöttömiä. Työvoimaan kuuluvista pakolaisista 2/3 on työttömänä tai erilaisilla työllistymiskursseilla. Työnsaannissa oli vaikeuksia jopa niillä pakolaistaustaisilla henkilöillä, jotka ovat hankkineet Suomessa yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen. Juuri maahanmuuttajien työllistymisen voi nähdä avaimena tasa-arvon toteutumiseksi. Ja vasta kun yhteiskunta on aidossa mielessä suvaitseva, on monikulttuurisuus mahdollista. Tähän haasteeseen on koulukin velvoitettu vastaamaan. Oppilaat kuten ihmiset yleensä eivät pysty arvostamaan itseään ennen kuin muut sen tekevät. Opetus- ja ohjaushenkilöstö on osaltaan vaikuttamassa siihen, että maahanmuuttajat ja kulttuuriset vähemmistöt löytävät paikkansa suomalaisessa yhteiskunnassa. (Lairio, Nissilä, Puukari & Varis 2001, 132 – 133; Talib M-T. 2002, 138 -139, 141.)

Suomen peruskouluissa on hyvin vaihtelevasti maahanmuuttajalapsia ja -nuoria sekä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja -nuoria. Turun seudullakin on hyvin koulukohtaista se, paljonko maahanmuuttajia kussakin peruskoulussa on. On kouluja, joissa ei ole lainkaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja toisia, joissa jopa 70 % oppilaista on maahanmuuttajataustaisia. Maahanmuuttajien määrä ja kulttuurien kirjo maassamme kuitenkin kasvaa koko ajan ja asettaa samalla edelleen uusia ja mielenkiintoisia haasteita ohjaustyölle oppilaitoksissa. Suomalaisissa kouluissa on vähemmistökulttuurien edustajia ollut pitkään saamelaiset ja romanit.

Ohjaajalta odotetaan kulttuurista tietämystä. Etninen tausta vaikuttaa yksilön ajatteluun ja toimintaan merkittävästi, usein tiedostamatta. Ohjattava tulisi nähdä ensisijaisesti yksilönä, mutta hänet tulisi myös huomioida etnisen ryhmäänsä edustajana. Monikulttuurinen ohjaus voidaan nähdä moniarvoisuuden kunnioittamisena. Tällöin hyväksytään ajattelun ja toiminnan monimuotoisuus, mutta odotetaan

sitoutumista joihinkin yleisiin ja yhteisiin sääntöihin. Moniarvoisen monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtana ovat siis ohjattavan kulttuuriset arvot ja normit, kuitenkin tietyin rajauksin. Kulttuuri ei ole muuttumaton, vaan se on jatkuvassa muutoksessa. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan kukin luo tietyssä määrin itse oman kulttuurinsa. Lisäksi kulttuuriin samaistumisen aste vaihtelee ja samaistumisen aste on usein erityisen suuri kun oma kulttuuri on vähemmistökulttuurin asemassa. (Lairio, Nissilä, Puukari & Varis 2001, 134 - 135.)

Nykyään yleisemmin sovelletun näkemyksen mukaan taitava monikulttuurinen ohjaus vaatii ohjaajalta paitsi tietoisuutta, myös ymmärrystä ja hyväksymistä sekä käytännön toimintaa ja soveltamista. Ohjaajan on hyvä tiedostaa omat ja kulttuurisidonnaiset arvot, normit ja asenteet eli kehittää monikulttuurista tietoisuuttaan. Tullakseen monikulttuurisesti tietoiseksi ohjaajan tulee tarkastella omaa kulttuuria etäämmältä. Ohjaajan tulee myös kehittää kulttuurierojen tuntemusta ja pyrkiä kulttuurisesti erilaisten ohjattavien maailmankatsomuksen ymmärtämiseen ja suvaitsevaisuuteen. Ohjattavan maailmankatsomuksen ymmärtäminen edellyttää tietoa ohjattavan kulttuuritaustasta, elämänhistoriasta ja nykyisestä elämäntilanteesta. Moniarvoisesta näkökulmasta on olemassa kulttuurisia arvoja jotka ovat erilaisia ja jotka tulee hyväksyä, toisaalta on myös kulttuurisia piirteitä, joita voidaan myös kyseenalaistaa. Lisäksi tarvitaan tietoisuuden ja ymmärryksen valjastamista oman toiminnan kehittämisen pohjaksi. Tärkeää on soveltaa ja kehittää ohjattavan kulttuuritaustaan sopivia toimintaperiaatteita ja ohjausmenetelmiä. (emt., 146 -148; Talib M-T. 2002, 138-142.)

Ranskalainen sosiologi Pierre Bourdieu (1991) puhuu kulttuuriprosessista, joka auttaa yksilöitä omaksumaan koulukulttuurin toiminta- ja käytösmallit. Yksilö ymmärtää ja tulkitsee ympäristöään oman sosiaalisen taustansa kautta. Hyvä koulumenestys ja yhteiskunnassa toimiminen edellyttää kielen ja siihen sisältyvien kulttuuristen tulkintajärjestelmien ymmärtämistä. Nämä kielikoodit (Bernstein 1975) ja kulttuuripääoma (Bourdieu&Passeron 1977) välittävät yhteiskunnan eriarvoisuutta, jota koulu edelleen vahvistaa. Usein maahanmuuttajaoppilaan koulussa epäonnistumista pyritään selittämään motivaation ja ahkeruuden puutteella vaikka usein syynä on yhteiskunnan kulttuurisiin ja kieleen liittyviin sosiaalisiin järjestelmiin kiinnittymättömyys. Koulu määrittelee oppilaan identiteetin ja valitsee menestyjät ja epäonnistujat. (Talib M-T 1999, 120; 2002, 67 -68.) Tarjoaako koulu todellisia menestymisen mahdollisuuksia lapsille ja nuorille, jotka eivät ole sosiaalistuneet tähän koulun vahvistamaan ja ylläpitämään keskiluokkaiseen tulkintajärjestelmään?

On tärkeää, että maahanmuuttajat ovat tietoisia suomalaisen yhteiskunnan ja koulunkäynnin periaatteista ja normeista. Koulussa kaikkien oppilaiden on sopeuduttava tiettyihin sääntöihin ja suomalaisen koulunkäynnin periaatteisiin. Liiallinen suvaitsevaisuuden tavoittelu voi johtaa epäarvoiseen kohteluun valtaväestön edustajien näkökulmasta ja konflikteihin luokkayhteisössä. Jos siis monikulttuurisuudella tarkoitetaan täydellistä kulttuuristen piirteiden hyväksymistä päädytään väistämättä umpikujaan. Suvaitsevaisuuden kulttuurirelativistinen tulkinta voi johtaa turhiin syyllisyyden tunteisiin silloin, kun kielteinen asenne liittyy vain tiettyihin esim. suomalaiseen kouluympäristöön sopimattomiin käyttäytymispiirteisiin - ei ohjattavan persoonaan. Kouluilla tulisi olla yhteisesti sovitut selkeät säännöt ja toimintamallit, jotka luovat järjestystä ja turvallisuutta ja ovat perusedellytys oppimiselle ja rakentaville kohtaamisille koulussa. On tärkeää keskustella oppilaitoksessa niistä periaatteista, joita kaikkien oppilaiden tulisi noudattaa. Tällaista moniarvoisuuteen pohjautuvaa suvaitsevaisuutta on monissa kouluissa toteutettukin esim. määritelty yhdessä

oppilaiden ja vanhempien kanssa periaatteet, joita noudattamalla eri etniset ryhmät voivat toimia yhdessä. Yhdessä neuvotellen voidaan laatia sellaiset säännöt, jotka ovat oikeudenmukaisia ja joihin kaikki voivat sitoutua. (emt., 153 - 157., Talib M-T 1999, 125.)

5.4 Ohjaajan ja opettajan uusi asiantuntijuus

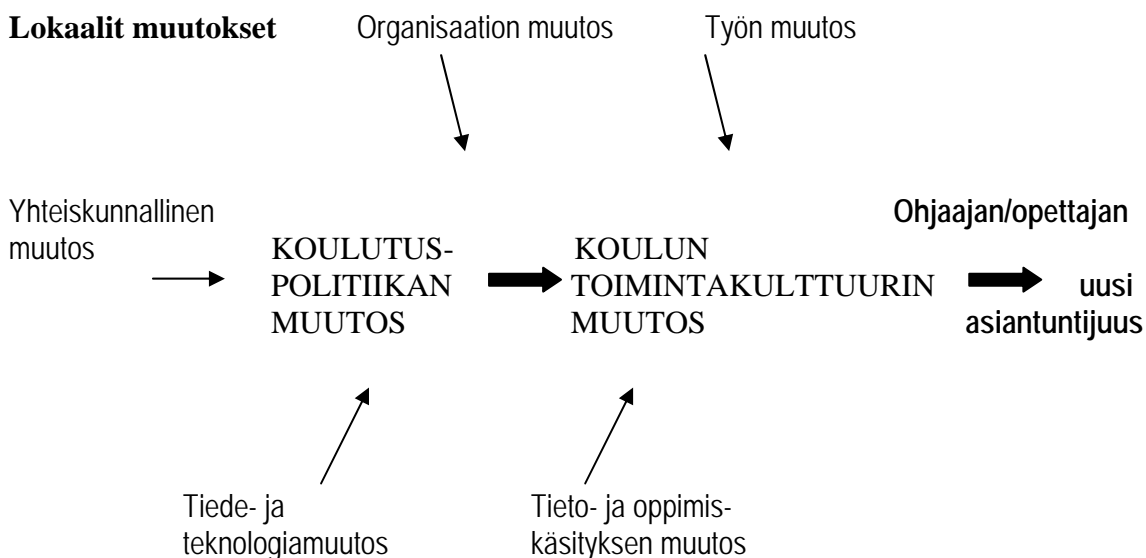
Koulutus on osa yhteiskuntaa ja muuttuu sen mukana. Koulun toimintaympäristö asettaa globaaleja sekä ”lokaaleja” paineita ja haasteita myös ohjaajan asiantuntijuudelle. Uudistuva oppimiskäsitys ja siihen liittyvä käsitys oppimisympäristöistä on lähentänyt koulua ja yhteiskuntaa. Verkostoituminen, työssä oppiminen ja medioiden nousu osaksi oppimisympäristöjä on tuonut koulun keskelle yhteiskuntaa. Tieto, informaatio ja muu medioiden tarjonta muokkaavat oppijan maailmankuvaa. Opettajien, kasvattajien ja ohjaajien haastava tehtävä on toteuttaa koulun kasvatustehtävää ja siihen sisältyviä eettisiä ja yhteiskunnallisia tavoitteita. (Helakorpi & Helander, 2007, 3)

Uudet ohjaushaasteet ovat kasvattaneet erityisesti verkostoyhteistyön merkitystä. Nuorten mahdollisuuksien, tarpeiden ja ongelmien moninaistuminen edellyttää jaettava asiantuntijuutta. Koulutus- ja uranvalintaan, opiskeluun, kasvuun ja kehitykseen sekä fyysiseen ja henkiseen hyvinvointiin ja terveyteen liittyvät kysymykset ovat usein yhteen kietoutuneita ja yhden ammattialan osaaminen ei riitä niiden ratkomiseen. Lisäämällä yhteistyötä ja verkottumista oppilaitosten ja koko paikallisyhteisön kanssa voidaan mm. tukea nuorten osallistumista ja estää syrjäytymistä. Voidaan puhua uudesta ohjauksen paradigmasta, jossa opinto-ohjaajan toimenkuva laajenee opiskelijoiden tukijasta ohjauksellisen verkoston organisaattoriksi. (Lairio & Puukari 2001, 6.)

Ohjaus on yhteydessä sekä yhteiskunnan, työelämän sekä koulutusrakenteiden kehityksen tuntemukseen sekä toisaalta yksilön persoonallisuuden, oppimisen ja elämänhallinnan tukemiseen ja siihen liittyviin ikäkausittaisten kasvuhaasteiden tuntemukseen. Kysymys on laajasta ja monitieteisestä aihealueesta, jonka hallinta edellyttää siis monipuolista aikaan kytkeytyvää yhteiskunnallista tietämystä ja kasvun ohjauksen sekä ohjauksen metodologian hallintaa. Tämä haastaa Helakorven ja Helanderin mukaan koko kouluyhteisön ja sen yhteistyöverkoston pohtimaan ohjaustyön toteutusta ja kytkentöjä koko yksilön oppimis- ja elinympäristöön. Koulun toimintaympäristön muutos heijastuu koulun sisäiseen toimintakulttuuriin ja ohjauksen käytäntöihin, sen verkostoihin ja ohjaustyön asiantuntijuuden luonteeseen. (Helakorpi & Helander, 2007, 17) Ammatinvalintaan liittyvä epävarmuus tekee yksilön valinnoista ja identiteetin työstämisestä epävakaita. Tämä lisää henkilökohtaisen ohjauksen ja ohjausvuorovaikutuksen tarvetta kaikilla koulutusasteilla. Tulevaisuuden ennustamisen vaikeus, monimutkainen koulutusjärjestelmä ja lukuisat mahdolliset koulutuspolut tekevät valinnan nuorelle vaikeaksi. Valintojen suunnittelua tukee neuvottelu ja yhdessä pohtiminen koulun ohjausasiantuntijan kanssa.

Onnismaa kuvaa (2003, 89) ohjaajan roolin muutosta kohti aktiivista yhteistyön rakentamista organisaation sisällä ja niiden välillä. Ohjaustyö on lähtökohdiltaan rajoja kyseenalaistavaa ja suuntautuu uudenlaisiin ratkaisuihin ei- kenenkään reviirille. Opinto-ohjaaja toimii yhä enemmän tiimeissä ja verkostoissa ja perinteisestä yksintyöskentelystä on jo monissa oppilaitoksissa luovuttu. Opinto-ohjaus ei ole yksin oppilaanohjaajan vastuulla vaan kaikki opettajat osallistuvat ohjauksellisiin tehtäviin. Tämä edellyttää oppilaanohjaajalta konsultoivaa ja kehittävää työtöytä. Ohjaajan ja opettajan asiantuntijuus voidaan jakaa neljään osaamisalueeseen: substanssiosaaminen,

kehittämisaikana, ohjauspedagoginen osaaminen ja työyhteisöosaaminen. (Helakorpi & Helander 2007, 19- 21)



Globaalit muutokset

Kuvio 3. Koulun toimintaympäristön haasteita koulun käytännöille ja opettajan/ohjaajan asiantuntijuudelle (Helakorpi ja Helander 2005, 3).

Kasvu asiantuntijuuden edellyttämään osaamiseen on pitkä prosessi. Nykyään asiantuntijuus edellyttää suoriutumista jatkuvasti muuttuvista, uusista ja kompleksisista tilanteista. On ylitettävä itsensä ja kontekstinsa - kehitettävä uutta osaamista ja toimittava reflektiivisesti. Aiemmin riitti monipuolinen ja vankka todellisuuden taju, nyt pitää olla myös tajua mahdollisuuksista. Tämä mahdollisuuden taju syntyy laajalaisesta globaalien, yhteiskunnallisen ja paikallisten toimintaympäristöjen tuntemuksesta. Asiantuntijan on pystyttävä ylittämään organisatorisia ja tieteenalansa rajoja. Mahdollisuuksien tunnistaminen ohjausvuorovaikutuksessa lisää vaihtoehtoisia suuntia ja toisin tekemisen tapoja. Ohjaussuhteen kuvaukset näyttävät muuttuneen neuvottelevaan ja dialogisuutta painottavaan suuntaan. (emt. 9)

6 OHJAUS KOKO KOULUN TEHTÄVÄNÄ

6.1 Ohjauksen organisaatioulottuvuus

Ohjauksen organisaatioulottuvuudella tarkoitetaan oppilaitoksessa toteutettavaa ohjaustoimintaa. Ulottuvuus sisältää organisaation ohjauksen toteutuksen ja ohjausjärjestelmän ja oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat linjauksineen. Ohjauksen toteuttamiseen vaikuttavat organisaation toimintakulttuuri ja -ympäristö, organisaation toimintaa ohjaavat arvot, asenteet, käsitykset sekä johtaminen, työn organisointi ja henkilöstön ohjauksellinen osaaminen. Oppilaitoksissa törmätään käytännössä toimintapoliittisten linjauksien ja toteuttamismahdollisuuksien väliseen ristiriitaan. Nuorten hyvinvoinnin lisääminen ja syrjäytymisen ehkäisy sekä ohjauksen tehostaminen ovat strategisia linjauksia, mutta niiden toteuttamiseen tarvittavia ohjaus- ja opetusresursseja on jouduttu leikkaamaan. Ohjausresurssit ovat ohjaustarpeiden ja -tavoitteiden näkökulmasta niukat, mutta tavoitteiden saavuttamista olisi varmaan mahdollista parantaa myös työtä kehittämällä ja monipuolisemman yhteistyön kautta. Verkostoyhteistyö on resurssien mielekästä käyttöä ja sitä kautta voi syntyä myös resurssien säästöä. Sisäisellä yhteistyöllä on mahdollista vähentää työn päällekkäisyyksiä. Organisaation johtaja on tärkeä edellytysten luoja. Yhteistyö on keskeistä toimintatapojen kehittämiseksi ja opiskelijoiden tuen tarpeesta lähtevän käytännön ohjausprosessin luomiseksi. (Nykänen ym. 2007, 101- 111.)

6.2 Koulun toimintakulttuuri

Kehitettäessä ohjausta koko koulun toimintana tärkeässä asemassa on koulun toimintakulttuuri. Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa merkittävästi koulun kasvatukseen, opetukseen, ohjaukseen ja sitä kautta oppimiseen. Koulun kaikkien käytäntöjen tulisi johdonmukaisesti tukea opetus- ja kasvatustyölle asetettuja tavoitteita. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 19.) Helakorpi (2006) on hahmotellut neljä koulun toimintakulttuurin päälohkoa:

Toimintaa ohjaavat arvot ovat kaiken toiminnan taustalla. Kysymys on oman arvopohjan ja eettisten periaatteiden pohdinnasta ja tiedostamisesta. Arvot ovat nähtävissä myös koulun normistossa ja rituaaleissa, kuten juhlissa, teemapäivissä sekä erilaisissa tapahtumissa. Arvot ovat yhteydessä ihmiskäsitykseen sekä tieto- ja oppimiskäsityksiin. Arvoja ilmentää myös keskustelukulttuuri, esim. virallinen ja epävirallinen puhe. Koulun kasvatustavoitteiden ja arvojen tulisi siis konkretisoida koulun toimintakulttuurissa. ”Tavoitteena on toimintakulttuuri, joka on avoin ja vuorovaikutteinen sekä tukee yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 19). Koulussa kohtaavat myös erilaiset arvomaailmat esim. eri kulttuurien ja sukupolvien arvot.

Osaamisessa ja vuorovaikutuksessa korostuvat ihmisten johtaminen ja sosiaalinen toiminta. Erilaisuuden, persoonallisten ominaisuuksien ja osaamisen hyödyntäminen rikastuttaa työyhteisöä ja -ilmapiiriä ja johtaa hyviin tuloksiin. Kysymys on kehittävästä työotteesta ja oppivasta organisaatiosta, joissa korostuu avoimuus, välittäminen ja luottamuksellisuus sekä innovointi ja yhteisen tiedon ja osaamisen jakaminen. Kaikissa työyhteisöissä korostuu aiempaa enemmän sosiaaliset taidot, vuorovaikutus ja kyky tehdä yhteistyötä. ”Myös oppilailta tulee olla mahdollisuus

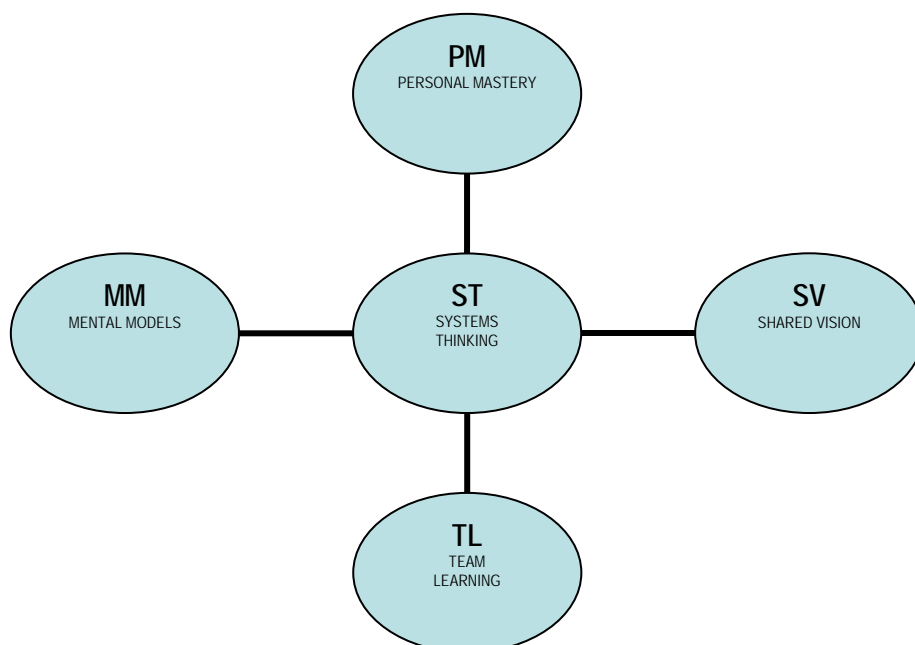
osallistua koulun toimintakulttuurin luomiseen” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 19).

Sisäinen toimintaympäristö tarkoittaa paitsi fyysisiä tiloja myös toimintaa ohjaavia virallisia ja epävirallisia sääntöjä, normistoja, työ- ja toimintakäytäntöjä ja johtajuutta. Fyysiset puitteet ilmentävät usein toimintakulttuurin painotuksia, historiaan ankkuroitumista tai halua uudistua. Miten esim. tuloksiin liittyvät painotukset ja sekä oppimista, inhimillisyyttä ja sosiaalista viihtyvyyttä painottavat näkökulmat ovat tasapainossa. Tällä alueella ovat myös vuosisuunnittelu, viikoittainen toiminta, lukujärjestyskysymykset sekä muut toiminnan organisointiin liittyvät kysymykset.

Ulkoinen toimintaympäristö liittyy suunnitelmallisuuteen, ennakointiin ja arviointiin. Oman työn kehittäminen edellyttää myös näkemyksellisyyttä yhteiskunnasta ja sen kehityksestä. Koulutuksen yhteistyöverkostoja ovat mm. vanhemmat, työelämätahot, muut koulut ja oppilaitokset, opetusviranomaiset, yliopistot ja korkeakoulut sekä alueellisesti ja kansallisesti että kansainvälisesti. Verkostoja ovat myös yksilötason asiantuntijayhteydet. (Helakorpi 2008, 216 – 218; Peruskoulun opetussuunnitelman periaatteet 2004, 19.)

6.3 Oppivan organisaation viitekehys

Koulumaailmassa ovat entistä tärkeämpiä ne osaamisalueet, jotka liittyvät kouluun työyhteisönä ja sen yhteistyöverkostoihin. Kokonaisvaltaisessa koulutuksen kehittämisessä korostuu yhteisöllisyys ja systeemisyytensä sekä toimijoiden innovatiivisuus sekä tietojen ja taitojen kollaboratiivinen kehittyminen. Systeemisyytensä ilmenee yksilöön nähden usein keskeisenä voimana, joka saa yksilön toimimaan toisin kuin hän vapaassa tilanteessa olisi toiminut tai olisi ollut järkevää toimia. ”Samalla kun systeemit synnyttävät käyttäytymistä, käyttäytymisellä on kykyä synnyttää rakenteita.” (Helakorpi 2008, 213.) On olemassa viisi keskenään riippuvuussuhteessa vaikuttavaa peruseriaatetta, jotka erottavat oppivan koulun/organisaation perinteisestä hierarkisesta koulusta/organisaatiosta.



Kuvio 4. Oppivan koulun viisi periaatetta Sengen (2000) mukaan (disciplines). (Helakorpi 2008, 213.)

Systeeminen ajattelu (SM): Peruseriaate on, että jokainen on osa kokonaisuutta ja vaikuttaa omalta osalta sen toimintaan ja tuloksiin. Systeemiajattelu perustuu kykyyn nähdä kokonaisuudet ja niihin sisältyvien tekijöiden väliset suhteet sekä toimintadynamiikka.

Sisäiset mallit (MM): Sisäiset mallit ohjaavat ja usein myös rajoittavat toimintaamme ja siksi niiden tulisi oppivassa organisaatiossa tulla julki keskustelujen ja avoimen toimintakulttuurin kautta. Jos kuva maailman toiminnasta (sisäinen malli) on kapea, ongelmia ei voida ratkaista systeemisillä keinoin ja se rajoittaa ihmisen muutoskykyä. Henkilökohtainen oppiminen tapahtuu organisaation luomassa kontekstissa ja näin kunkin jäsenen osaaminen on organisaation sosiaalista pääomaa ja vahvistaa sitoutumista yhteiseen päämäärään.

Yhteinen visio (SV): Kaikilla organisaatioilla tulee olla säilyäkseen yhteiset tavoitteet ja päämäärät. Yhteinen visio vie oppimista haluttuun suuntaan ja ohjaa energian käyttöä yhteiseksi hyväksi. Yhteiseen näkemykseen voidaan päästä avoimen keskustelun ja pohtimisen avulla (esim. tiimeissä).

Henkilökohtainen osaaminen (PM): Tavoitteena on henkilökohtaisen osaamisen hyödyntäminen osaksi organisaation oppimista. Organisaatio oppii oppivien yksilöiden kautta ja ihmisten halusta oppia tulee koko organisaation kannuste ja myönteisen ilmapiirin luoja.

Tiimioppiminen (TL): Tiimioppiminen on tulosta yhteisestä toiminnasta, kielestä ja ymmärryksestä. Ihmisellä on luontainen tarve innovatiiviseen ja kollaboratiiviseen toimintaan. Erilaisuus on tiimin voimavara eikä yhteistyö noudata organisatorisia rajoja vaan yksilöllisiä valintoja kontakteissa ja sosiaalisissa suhteissa sekä verkostoissa. (Helakorpi 2008, 213- 214.)

Oppilaitoksen arvopohjan, toimintaperiaatteiden ja prosessien uudistaminen vaikuttaa syvällisemmin kuin rakenteelliset uudistukset. Prosesseja uudistamalla syntyy uusia ajatuksia ja toimintamalleja eivätkä vanhat periaatteet ole enää mahdollisia. Työn sujumuuden, kommunikoinnin ja yhteisymmärryksen kannalta on tärkeää, että erilaisia verkostoja esiintyy. Henkilö voi kuulua moneen eri verkostoon ja organisaatiossa esiintyvien epävirallisten verkostojen on havaittu olevan helposti käytännön kehitystyöhön soveltuvia. Organisaation ja niiden välisen yhteistyön toimintajärjestelmiä tarkastellaan systeemiajattelun mukaisesti kokonaisuutena, jossa osat vaikuttavat toisiinsa. Ohjauksen kannalta tämä tarkoittaa opetussuunnitelman toimeenpanoa jakamalla ohjausvastuut organisaation sisäisessä työnjaossa, arvioimalla ohjauksen toimivuutta ja moniammatillisten yhteistyösuhteiden rakentamista ohjausvastuussa olevien kanssa. Työyhteisöissä on pyrittävä luomaan rikastuttavaa ja yhteisöllisen tiedon leviämistä mahdollistavaa vuorovaikutusta ja kannustavaa ja välittävää ilmapiiriä (Himanen 2004). Oppiva koulu toimii osana ympäröivää maailmaa vaikuttaen ja ottaen vastaan vaikutuksia. Opetuksessa tulisi tukea erilaisia lahjakkuuden lajeja ja erilaisia oppimistyyylejä sekä ymmärtää maailmaa pikemminkin muutoksen maailmana kuin opetella faktoja tai kilvoitella oikeista vastauksista. (Helakorpi 2008, 214 - 215.)

Monet tutkijat ovat määritelleet koulun oppivaksi organisaatioksi, oppivaksi asiantuntijaorganisaatioksi tai tiimiorganisaatioksi. Oppivalle organisaatiolle on luonteenomaista reflektiivisyys, jatkuva kehittyminen, oman toiminnan kehittäminen ja oppiminen omista kokemuksista, muiden parhaista käytänteistä ja historiasta. Oppivassa organisaatiossa työntekijät tietävät työnsä tavoitteet, tarkoituksen ja odotukset. Ohjaus kaikkien työntekijöiden työnä edellyttää selkeää työn- ja vastuun jakoa. Oppivassa

organisaatiossa vallitsee välittämisen etiikka, osallistuminen ja avoin vuorovaikutus, jossa moniammatilliset toimijat kohtaavat ja työskentelevät. Ohjauksen tavoitteena on oppilaiden osallisuuden lisääminen ja syrjäytymisen ehkäisy. Yhteisö tai organisaatio voi olla oppiva vain oppivien yksilöiden kautta. Organisaatio ei voi luoda tietoa ilman ihmisiä, mutta organisaatio voi tukea ihmisiä uuden tiedon luomisessa. Työntekijöiden on pyrittävä lisäämään omaa asiantuntemustaan ja kehittymään ammatillisesti. Organisaation/oppilaitoksen sisäisen toiminnan mallit voivat kehittyä keskusteluissa, koulutuksessa ja yhteistyössä muiden organisaatioiden kanssa. Keskustelut ja reflektointi edesauttavat hiljaisen tiedon eksplikointia ja uuden tiedon ja uusien toimintatapojen kehittymistä. Oppilaitoksen toimintaa ja tulevaisuutta koskeva jaettu näkemys, visio muovautuu kollektiivisesti ja kollegiaalisesti. Oppilaitoksen sisäinen, ammatillinen yhteistyö, jossa yhteisten tavoitteiden, arvojen, normien ja visioiden konstruointi on kollegiaalisen prosessin tulos on keskeistä. Opettajien päivittäisiä työtottumuksia olisi pyrittävä ohjaamaan niin, että ammatilliselle keskustelulle, yhteiselle suunnittelulle ja arvioinnille olisi riittävästi aikaa. Kollegiaalisuutta ei voi koulun kehittämisessä kiistää, se on tärkeää koulun kulttuurin luomisessa samoin kuin koulun kehittämisessä oppivaksi organisaatioksi. Uuden oppiminen organisaatiossa/oppilaitoksessa edellyttää aina työntekijöiden sitoutumista keskusteluun, koulutukseen, toimintaan ja toiminnan analysointiin. (Nonaka & Takeuchi 1995,59, Nykänen ym. 2007, 214, 218; Sahlberg 1998, 158 -159; 1996, 119.)

Oppiva organisaatio ei ole mahdollista ilman toimintakulttuurin muutosta. Koulussa on totuttu yksintyöskentelyn kulttuuriin ja tiukkoihin virkojen määrittelemiін tehtäviin vaikka koulun toimintaympäristön muutokset edellyttävätkin joustavampia ja yhteistyölle perustuvia työskentelytapoja. Nykykoulu ei vielä sovi asiantuntijan työskentely-ympäristöksi. Oppilaan näkökulmasta uusi koulu tarjoaa kunkin omista tarpeista ja taipumuksista lähteviä opiskelumahdollisuuksia ja tapoja opiskella. Tulevaisuuden koulussa on enemmän tekemistä ja yhdessä tekemistä sekä yhteyksiä koulun ulkoiseen toimintaympäristöön. Toimintakulttuurin muutos edellyttää sisäisen ja ulkoisen dynamiikan oppimista. Sisäiseen dynamiikkaan kuuluu jaettu johtajuus, joka sisältää mm. opinto-ohjaajan koordinoivan roolin. Viestintäkulttuurin kehittäminen edellyttää tiedottamista, palautteen keräämistä ja arviointitiedon hyödyntämistä kehittämisessä. Työ tulisi organisoida tiimeiksi, jotka ratkaisevat ongelmia, tiedottavat ja kehittävät. Oppilaitoksen toimintakulttuurin kehittämisessä ulkoisen dynamiikan oppiminen on strategisen valmiuden lisäämistä luomalla kumppanuus- ja verkostosuhteita. Yhteistyö ei ole vain yhdessä tekemistä, vaan se on yhdessä ajattelemista, innovoimista ja kehittämistä. Se on myös aktiivisesta osallistumisesta ohjauksen verkostotoimintaan ja siinä voi olla esim. rehtorin lisäksi mukana oppilaanohjaaja ja suunnitteluvastuullinen opettaja. (Helakorpi & Helander 2005, 11-12, Nykänen ym. 2007, 215.)

LISÄÄNTYVÄ YHTEISÖLLISYYS

Menettelytapoihin suuntautunut, hierarkkinen ja byrokraattinen vanha kovan kurin koulu. - keskitetty hallinto	<i>Innovatiivinen ja kehittyvä tiimi- ja verkostokoulu</i> - itseohjautuvuus - yhteinen tieto ja jaettu näkemys (hiljainen tieto)	LISÄÄNTYVÄ JOUSTAVUUS
Käsityöajan mestari-oppipoikakoulutus - ammattikuntien ohjaus - hiljainen tieto	Tuloksiin suuntautunut, markkinaohjattu koulu - tässä ja nyt - ajattelu - alueellinen ohjaus	

Kuvio 5. Koulutuksen ja koulutusorganisaatioiden kehitystyytit (Helakorpi 1999; Helakorpi 2008, 246; Helakorpi & Helander 2005, 10.)

6.4 Holistinen oppilaskeskeinen ohjausmalli

Valtakunnallisen oppilaanohjauksen opetussuunnitelman perusteiden taustalla on ollut holistinen oppilaskeskeinen ohjausmalli, jossa ohjausta ja oppilashuoltoa on tarkasteltu koko oppilaitoksen toimintana. Mallin taustalta löytyy ajatus koko koulun asiantuntijayhteistyöstä ohjauksessa ja siinä kaikilla koulun opettajilla ja ohjaushenkilöstöllä on omat vastuunsa ja roolinsa ohjauksen kokonaisuudessa. Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan tätä koko koulun ohjausvastuuta. Tärkeää onkin saada opettajat ja muut oppilaita päivittäin kohtaavat tiedostamaan oma osallisuutensa oppilaitoksen ohjausyhteistyössä. Ohjaus nähdään mallissa tavoitteiltaan ja toiminnaltaan yksilötason vuorovaikutusta laajempaan järjestelyyn, kokonaisvaltaisena tehtävänä ja toimintatapana organisaatiossa. Kokonaisvaltaisuus viittaa selkeästi eri toimijoiden väliseen verkostoyhteistyöhön ja jaettuun asiantuntijuuteen. Ohjaustoiminnan näkökulmasta on keskeistä, että kaikki ohjaustahot ovat tietoisia omasta roolistaan kokonaisuudessa, sekä muiden toimijoiden asiantuntijuudesta ohjauksen yhteistyöverkostossa. Ohjattavien yksilölliset ohjaustarpeet edellyttävät laaja-alaista yhteistyötä ja jaettua moniammatillista ohjausasiantutijuuutta. Holistiseen ohjausmallin yhteistyötahoina ovat myös oppilaitoksen ulkopuoliset asiantuntijat. (Kasurinen & Merimaa 2006, 44, Mäkinen 2006, 11.)

6.4.1 Ohjauksen tavoite- ja sisältöalueet

Holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa ohjaus jaetaan kolmeen tavoite- ja sisältöalueeseen, jotka eivät ole erillisiä vaan monilta osin päällekkäisiä ja toisiaan tukevia. Malli integroi ohjauksen kolme keskeistä osa-aluetta käytännön kasvatustyössä ja siinä korostuu nuoren yksilöllisen ja kokonaisvaltaisen oppimisen, kasvun ja kehityksen sekä henkilökohtaisen elämänsuunnittelun tukeminen kaikessa koulun opetus- ja kasvatustyössä. Käsittelen tässä ensin ohjauksen tavoitealueiden sisältöjä.

1. <i>Opiskelun ja oppimisen ohjaaminen</i>
2. <i>Kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen</i>
3. <i>Elämänsuunnittelun- ja uranvalinnan ohjaus</i>

Kuvio 6. Ohjauksen kolme tavoite- ja sisältöaluetta (ohjauksen tehtäväkokonaisuudet oppilaitoksessa)

1. *Opiskelun ja oppimisen ohjaus* on oppimisen metataitojen kehittämistä. Näitä metataitoja ovat esimerkiksi lapsen ja nuoren kuva itsestä oppijana, itsetuntemus ja itsetunto, valintakypsyys ja päätöksentekotaidot. Kyse on siis monipuolisesta oppimisen ja opiskelun etenemisen tukemisesta sekä opiskelutaitojen kehittymisen ohjaamisesta. Tavoitteena on perehdyttää opiskelija uuteen opiskeluympäristöön ja yhteisöön, avustaa häntä opiskelun suunnittelussa ja etenemisessä sekä vahvistaa opiskelu- ja koulutusmyönteisyyttä ja elinikäisen oppimisen ajatusta. Oppimisen ja opiskelun ohjaus on tiiviisti yhteydessä opetukseen ja oppimistavoitteisiin pääsemiseen. Uudenlaisten opiskelutaitojen sekä oman oppimisen arviointitaitojen kehittyminen on myös osa opiskelun ja oppimisen ohjausta. (Nykänen ym. 2007, 167.)

- Tavoitteena on, että oppilas oppii tuntemaan erilaiset oppimistyyliä sekä kehittämään opiskelutaitojaan ja oman toiminnan arviointitaitojaan. eri oppiaineiden yhteydessä käydään läpi oppimistyyliä- ja menetelmiä sekä etsitään toimivia menetelmiä kyseisen aineen opiskelulle. Arviointikriteerien selvittäminen auttaa oppilasta arvioimaan omia suorituksiaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Omien opiskelutaitojen ja -valmiuksien tunteminen auttaa oppilasta selviytymään yhteiskunnassa, joka edellyttää elinikäisen oppimisen valmiuksia. (Kasurinen & Merimaa 2006, 53 - 59.)
- Tavoitteena on, että oppilas oppii kehittämään oppimisvalmiuksiaan ja tunnistamaan oppimisvaikeuksiaan sekä etsimään apua ongelmatilanteissa. Ohjaustilanteisiin ja kouluun on pystyttävä luomaan salliva ja turvallinen ilmapiiri, että oppilas kokee voivansa keskustella oppimiseensa liittyvistä kysymyksistä. Koko perusopetuksen ajan olisi opetukseen sisällytettävä sellaisia harjoituksia, joiden avulla oppilaat voivat kehittää oppimisvalmiuksiaan ja tunnistaa oppimisvaikeuksiaan. Opetussuunnitelmassa korostetaan jokaisen opettajan valmiutta tunnistaa oppimisvaikeudet tai muut ongelmat, jotka vaikeuttavat oppilasta keskittymään opintoihin. (emt. 2006, 53 - 59.)
- Tavoitteena on oppilaan oppimiskäsityksen laajentaminen käsittämään myös koulun ulkopuolisen oppimisen ja osaamisen kehittämisen. Oppilaan tulisi oppia etsimään tietoja ja hankkimaan taitoja opiskelua, tulevaisuutta sekä elämää koskevia suunnitelmia ja valintoja varten käyttäen tieto- ja viestintäteknologian tarjoamia mahdollisuuksia. Tavoitteena on, että oppilas oppii hankkimaan tietoa erilaisista tietolähteistä ja suhtautumaan myös kriittisesti tietolähteisiin. Oppilasta tulisi ohjata käyttämään internetissä olevia ammatillista suuntautumista tukevia harjoituksia ja hyödyntämään

harjoitusten tuloksia. Ohjaussuunnitelman tulisi sisältää mm. tieto- ja viestintäteknikan hyväksikäyttö ohjaus- opiskelu- ja opetusmenetelmien kehittämiseksi. (Merimaa 2006, 53 - 59; Nykänen emt. 2007, 175.)

2. *Kasvun ja kehityksen tukeminen* on ohjausta henkilökohtaisissa ja sosiaalisissa kysymyksissä. Kokonaisvaltainen oppilaskeskeinen ohjausmalli palvelee peruskouluikäistä nuorta ohjattavaa koska ohjauksen näkökulma kaikilla ohjaustasoilla tarkoittaa myös oppilaan herkässä vaiheessa olevan persoonallisen kasvun ja itsetunnon kehityksen huomioimista sekä psykososiaalista tukea.

- Oppilas oppii itsenäisyyteen, vastuullisuuteen ja itsetuntemukseen. Tavoitteena on, että vähitellen peruskoulun aikana oppilas oppii ottamaan vastuuta opinnoistaan, koulutehtävistään ja valinnoistaan. Hyvä itsetuntemus auttaa oppilasta tekemään itselleen sopivia valintoja opintojaan ja jatko-opiskelua koskien. Oppilaan on opittava tiedostamaan, minkälainen hän on oppijana ja mitä asioita hän pitää tärkeänä. Ohjauksella pyritään vahvistamaan oppilaan itsetuntoa ja autetaan häntä löytämään omat vahvuutensa sekä pyritään kehittämään reflektiivistä ajattelua ja itsearviointia. On tärkeää, että jokainen saa myös myönteisiä kokemuksia ja onnistumisen elämyksiä opintopolkunsa aikana. (Merimaa 2006, 53 - 59.)
- Tavoitteena on, että oppilas oppii yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Oppilaiden on opittava toimimaan erilaisissa ryhmissä, käyttämään erilaisia yhteistyömuotoja sekä noudattamaan yhteisön sääntöjä. Oppilaille on luotava mahdollisuuksia ja kannustettava heitä osallistumaan ja vaikuttamaan koulu yhteisön toimintaan. Tärkeitä taitoja myös työelämää varten ovat toisten huomioiminen sekä omien oikeuksien ja velvollisuuksien ymmärtäminen. Onnistunut ohjaus tukee oppilaan yleisten työelämävalmiuksien kehittymistä. (Merimaa 2006, 53 - 59.)
- Oppilaan tulee saada tukea ja ohjausta siirryttäessä koulutuksen eri nivelvaiheissa perusopetuksen sisällä ja perusopetuksen päättövaiheessa. Siirtyminen eri kouluasteelta toiselle on aina opintopolun kriittinen kohta ja etenkin toisen asteen siirtymä vaatii määrätietoista ohjausta ja tiedottamista oppilaille. Yhteistyö oppilaitosten välillä on välttämätöntä, erityisesti silloin kun oppilaalla on erityisen tuen tarvetta. (Merimaa 2006, 53 - 59.)

3. *Elämänsuunnittelun- ja uranvalinnan ohjaus* sisältää ohjauksen ammatti- ja työrooleihin liittyvissä valinnoissa ja jatko-opintoihin ja työhön sijoittumisessa.

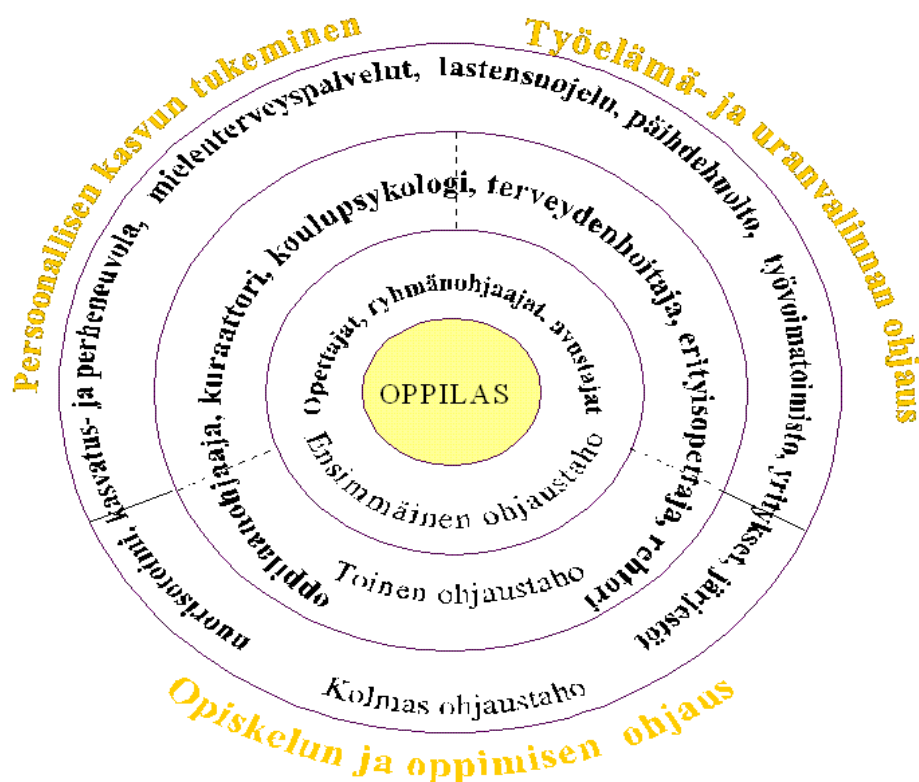
- Tavoitteena on, että oppilas oppii kehittämään päätöksentekotaitojaan sekä toteuttamaan ja arvioimaan tulevaisuudensuunnitelmiaan myös muuttuvissa olosuhteissa. Oppilaan on opittava tunnistamaan päätöksentekoonsa vaikuttavia tekijöitä. Oppilaanohjauksessa nuoria on valmistettava yhteiskunnan epävarmuuteen ja muuttuviin olosuhteisiin sekä luotava heille käsitys niistä mahdollisuuksista ja rajoituksista, jotka ovat vaikuttamassa heidän uraa ja elämää koskeviin päätöksiin. Oppilaan on opittava keskustelemaan näistä tekijöistä oppilaanohjaajan sekä huoltajiensa kanssa. (Merimaa 2006, 53 - 59.)

- Tavoitteena on, että oppilas pyrkii hankkimaan tietoja yhteiskunnasta, työelämästä ja yrittäjyydestä sekä kasvamaan monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen. Oppilaanohjaukseen on koko yläkoulun ajan sisällytettävä tietoa työelämästä ja eri ammattialoista. Eri oppiaineiden opetukseen tulee sisällyttää kokonaisuuksia, jotka liittävät opiskeltavan aineen antamat tiedot ja taidot työelämän vaatimuksiin. Ohjauksessa on huolehdittava siitä, että oppilailla on tietoa myös mahdollisuuksista opiskella ja työskennellä ulkomailla. (Merimaa 2006, 53 - 59.)
- Tavoitteena on, että oppilas saa tukea ja ohjausta ammatillisessa suuntautumisessa, myös sukupuolirajat ylittävissä oppiaine-, koulutus- ja ammattivalinnoissa. Oppilasta autetaan saamaan tietoa eri ammattialoista. Oppilaanohjauksen tehtävä on kyseenalaistaa stereotyyppinen ajattelu ja tukea niitä oppilaita, jotka valitsevat omien vahvuksiensa ja kiinnostuksensa mukaisia ammattialoja valtavirrasta poiketen. (Kasurinen & Merimaa 2006, 53 - 59, Lairio & Puukari 1999, 6, 30 -31.)

6.4.2 Holistisen mallin ohjaustahot

Ohjauksen keskiössä on ohjattava ja hänen sosiaalinen ryhmänsä. Ohjaus lähtee opiskelijan ohjaustarpeesta. Vanhemmat ovat keskeisiä yhteistyökumppaneita koulun kokonaisvaltaisessa ohjausmallissa ja ohjausyhteistyön kohteena on koko oppilaan sosiaalinen ryhmä. Vanhempien rooli ohjauksessa on merkittävä, mutta holistisessa mallissa varsinaisina toimijoina ovat institutionaaliset tahot. Oppilas osallistuu ohjauksen prosessiin oman elämänsä asiantuntijana ja ohjattavan lähipiiri, esimerkiksi perhe ja tukihenkilöt otetaan ohjausprosessiin mukaan. Esim. Chances -tutkimustulosten mukaan oppilailla ja alaikäisten oppilaiden vanhemmilla/hooltajilla tulisi olla mahdollisuuksia osallistua ohjausyhteistyöhön asianosaisina ja vastuullisina kasvattajina. Vanhempien/hooltajien asiantuntemus on ohjauksen voimavara ja kodin ja koulun välinen yhteistyö tärkeänä tekijänä syrjäytymisen ehkäisyssä. (Nykänen ym. 2007, 214.)

Mallin mukaan ohjauksen asiantuntijuus on porrastettu kolmeen tasoon ja ohjausta toteuttavat oppilaitoksessa useat henkilöt. Opiskelijoiden yksilölliset ohjaustarpeet edellyttävät hyvin eritavoin erikoistunutta ohjausasiantuntijuutta ja eri sisältöistä ohjausta. Mitä vaativampaa henkilökohtaista ohjausta oppilas tarvitsee, sitä pidemmälle erikoistunutta ohjaushenkilöstöä käytetään. Malli on myös työnjaollinen kuvaus ohjaushenkilöstön vastuista koulun sisällä. (Honkanen 2006,139, Kasurinen 2004, 41, Lairio & Puukari 1999, 29.)



Kuvio 7. Holistinen oppilaskeskeinen ohjausmalli yläkoulussa (Herranen, Paasikallio ja Penttinen 2008).

1. *Ensimmäinen ohjaustaho* on oppilaalle opettaja. Ensimmäisellä ohjaustasolla toimivat yläkouluissa aineenopettajat, luokanvalvojat, oppilaanohjaajat (ohjatessaan luokkamuotoisesti) ja avustajat. Oppilaanohjaajan rooli on tavallaan kaksijakoinen, koska hän toimii myös luokkamuotoisissa ohjaustilanteissa ja kohtaa oppilaita ryhmissä ja koulun arjessa päivittäin. Aineenopettajankin toimenkuva on muuttunut tiedon- ja oppimiskäsityksen muuttuessa tiedonjakajasta ja auktoriteetista kohti vuorovaikutuksellisuutta ja oppimisprosessien ohjausta. Tällä tasolla huomio tulisi kiinnittää erityisesti ongelmien ennaltaehkäisyyn sekä mahdollisten ongelmien havaitsemiseen ja varhaiseen puuttumiseen. Erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat opettajat lähettävät saamaan tukea seuraavan ohjaustahon asiantuntijoilta. Opettajat toimivat koulun toimintamallin mukaisesti ja vievät huolen herätessä asian esim. koulussa toimivan moniammatillisen oppilashuoltoryhmän pohdittavaksi.
2. *Toisella ohjaustasolla* toimii oppilaitoksen muu opetus- ja ohjaushenkilökunta, kuten oppilaanohjaaja, erityisopettaja, kuraattori, terveydenhoitaja ja rehtori. Nämä ohjaustahot tekevät läheistä yhteistyötä opettajien sekä muiden ohjausasiantuntijoiden kanssa ja toimivat oppilashuoltoryhmän jäseninä.
3. *Kolmas ohjaustaho* on opetustyöhön osallistumaton henkilö tai oppilaitoksen ulkopuolinen asiantuntija. Tällä ohjaustaholla toimivat oppilaitoksen ulkopuoliset

ohjaustahot, jotka toimivat yhteiskunnan ohjaus- ja tukipalveluorganisaatioissa, kuten nuorisotoimi, kasvatus- ja perheneuvola, mielenterveyspalvelut, lastensuojelu, päihdehuolto, työvoimatoimisto, yritykset ja järjestöt. He voivat osallistua myös oppilaitoksen ohjaustoiminnan kehittämiseen ja kouluttamiseen. (Herranen, Paasikallio & Penttinen 2008, Lairio & Puukari 1999, 29-30.)

6.5 Moniammatillinen reflektiivinen verkosto

Moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan ohjauksen yhteydessä siihen osallistuvien työntekijäryhmien yhteistyötä sekä *oppilaitoksen sisällä* että *oppilaitosten välillä*. Moniammatillinen yhteistyö voi olla saman hallinnonalan sisäistä eri ammattiryhmien välistä yhteistyötä tai poikkihallinnollista moniammatillista yhteistyötä useamman hallinnonalan työntekijöiden välillä. Moniammatillisen työn lähtökohtana on nuori ja hänen hyvinvointinsa tukeminen ja haasteena on yhdistää ammattilaisten vahvuudet ja osaaminen asiakkaan hyväksi. Moniammatillista työtä tulisi tarkastella oppilaan tarpeiden ja ammattiryhmien suunnitteluyhteistyön näkökulmista, jolloin kyse on sekä moniammatillisuudesta ja moniasiantuntijuudesta. (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö. 2007, 206 -208)

	Yhden hallinnonalan sisäinen yhteistyö	Eri hallinnonalojen välinen yhteistyö, poikkihallinnollinen yhteistyö
Organisaation sisäinen yhteistyö (esim. koulu)	Esim. koulun oppilaanohjaaja ja erityisopettaja, aineenopettaja ja luokanvalvoja	Esim. oppilaanohjaaja, koulukuraattori, terveydenhoitaja ja erityisopettaja
Eri organisaatioiden välinen yhteistyö /esim. koulu, sosiaalipalvelut, terveyden-huolto, työvoimahallinto)	Esim. perusopetuksen oppilaanohjaaja ja lukion opinto-ohjaaja	Esim. oppilaanohjaaja, ammatinvalintapsykologi ja terveyskeskuslääkäri

Kuvio 8. Moniammatillisuus organisaatioiden sisällä ja välillä, hallinnonalan sisäisenä tai poikkihallinnollisena yhteistyönä. (Nykänen ym. 2007, 207.)

Moniammatilliset yhteistyökumppanit ovat henkilötaustaltaan ja organisaationsa edustajina erilaisia. Heillä voi olla erilainen arvomaailma, asenteet, kieli, terminologia, tiedeperusta ja ajattelutapa. Myös heidän edustamillaan organisaatioilla saattaa olla erilainen toimintakulttuuri ja -tavat, säädöstausta sekä johtamis- ja organisaatorakenne. Nykänen ym. (2007) korostaa kuitenkin moninaisuutta voimavarana, jota pitäisi kyetä hyödyntämään kaikkien eduksi.

Moniammatillinen toiminta tapahtuu rajapinnalla eli oppimisen tilassa. ”Rajapinnalla toimiminen tarkoittaa toimijoiden tasavertaista kohtaamista.” Ammatti- ja organisaatorajoja ylittävä oppiminen on aktiivinen ympäristöään muuttava prosessi. Rajapinnalla toimiminen saattaa myös haastaa ja uhata asiantuntijoiden omia käsityksiä, tulkintoja ja uskomuksia. Avoimuus ja halu ymmärtää toisen asiantuntijan työn

perusteita saattaa olla myös väylä syvempään eri ammattiryhmien dialogiin. Dialogisuutta voidaan pitää ymmärryksen kehittelynä arvostavassa vuoropuhelussa. Dialogisessa suhteessa kenenkään näkökulma ei selitä todellisuutta pätevämmiin kuin muiden vaan kaikki myöntävät käsityksensä keskeneräisyyden ja pyrkivät tasavertaiseen kohtaamiseen. Moniammatillista yhteistyötä voidaankin tarkastella myös oppimiskumppanuutena ja moniasiantuntijuus edellyttää tahtoa osaamisen, tiedon ja vallan jakamiseen. (Nykänen ym. 2007, 208 - 211.)

Keskeinen osa moniammatillista työtä on tiedon hallinta ja uuden tiedon tuottaminen. Hiljaisen tiedon ”etsiminen” ja käyttöönottaminen avoimen kommunikaation kautta on keskeistä. Uuden tiedon luomisessa hiljainen tieto (tacit) muunnetaan eksplisiittiseksi tiedoksi. Keskustelemalla työtilanteista ja ongelmista hiljainen tieto saa yhteisiä käsitteitä yhteisen ymmärryksen laajentamiseksi. Moniammatillisen keskustelun tavoitteena tulisikin olla yhteisen kognition rakentaminen eikä vain toiminnan koordinointi ja ideointi. Eri työntekijöiden ja organisaatioiden eksplisiittistä tietoa voidaan yhdistellä ja tuottaa näin uutta tietoa dialogin kautta. Tieto ei ole itsessään arvokasta vaan keskeistä on miten ihmiset organisaatioissa oppivat käyttämään ja jakamaan tietoa. Tämä tiedon ja tietämyksen sosialisatio, ulkoistaminen, konstruointi ja sisäistäminen; tiedon virtaus ovat avainsanoja osaamiselle, oppimiselle ja yhteiselle tietämykselle. Organisaatio voi tukea ihmisiä uuden tiedon luomisessa, luomalla mahdollisuudet vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Näille toimintatavoille, jossa osaamista ja hiljaista tietoa etsitään, jaetaan ja hyödynnetään muualla ja uusilla tavoilla on kutsuttu nykytermein mm. ”bench mark” ja ”parastaa”. Jos ohjauksen kehittämistyössä keskitytään vain yksittäisen organisaation toimintakulttuurin ja palvelujen tarjonnan kehittämiseen, kehitetään vain opiskelijan opinpolun yhden vaiheen ohjausta. (Helakorpi 2001, Kangaslahti 12.12.2008, Nonaka & Takeuchi 1995, 59; Nykänen ym. 2007, 210 - 211; Tynjälä ym. 2005, 30.)

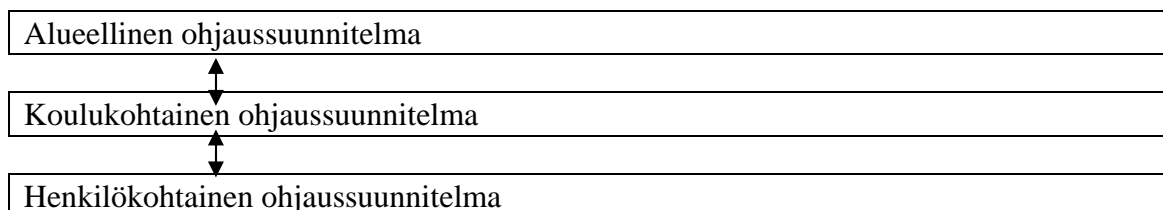
7 SUUNNITELMALLINEN OHJAUS JA OHJAUS- SUUNNITELMA OPPILAITOKSESSA

Jouni Välimaa (2004) käsittelee ohjausta tasa-arvoisen osaamisen mahdollistajana. Aiempaa joustavammassa ja opiskelijoiden omiin valintoihin perustuvassa opiskelussa ohjauksen tulisi integroida opiskelu ja oppilaitoksen toiminta kokonaisuudeksi. Ohjauksen tulisi nivoutua kiinteäksi osaksi koko koulun toimintaa ja ulottaa ohjauksellinen pedagogiikka koskemaan koko kouluyhteisöä. Kaikkien opettajien tulisi omaksua ohjauksellisuus toimintatavakseen. Ohjauksen vaikuttavuuden kannalta on olennaista sen integroituminen osaksi koulun toimintakulttuuria ja välittyminen myös eri sisältöalueiden opetukseen. Ohjauksellisesti orientoituneen pedagogiikan juurruttaminen osaksi koko kouluyhteisön toimintaa on haaste myös opettajankoulutukselle. Ohjaukselliset ajattelutavat ja ohjauksen toimintamallit ovat muodostumassa suunnannäyttäjiksi koko koulun toimintakulttuurin kehittämiseksi.

Kehittämistyön lähtökohdiana oppilaitoksissa on nykytilan kartoitus ja kehittämisen edellytyksenä yhteinen käsitys kehittämiskohteesta. Kun ohjauksen kehittämistyöhön lähdetään oppilaitoksessa, tulisi kaikilla olla yhteinen käsitys siitä, mitä ohjauksella organisaatiossa tarkoitetaan. Oppilaitoksissa tulisi pohtia mitä tehtäviä ohjauksellisuus edellyttää opettajilta. Koulutusrakenteiden muutos on lisännyt yksilöllisiä ohjaustarpeita pysyvästi ja samalla tarvetta oppilaitosten yhteisöllisyyttä vahvistavien uusien menettelytapojen kehittelylle. Tässä kehityksessä keskeiseksi nousee ryhmäohjauksen rooli, kaikkien opettajien sitoutuminen kouluyhteisöä integroiviin ohjaustehtäviin sekä ohjauksen ammattilaisten rooli yhteisöllisyyden vahvistajina, organisatoristen muutosten ja täydennyskoulutuksellisten ratkaisujen kehittäjänä. Tarvitaan ohjauksen aseman vahvistumista oppilaitosten opetussuunnitelmissa ja oppilaitosyhteistyötä ja resurssien yhdistämistä ohjauksen järjestämisessä.

Koulukohtaiset ohjauksen ja oppilashuollon suunnitelmat onkin otettu käyttöön opetussuunnitelman osana. Ohjauksen saatavuuden, riittävyyden ja kattavuuden näkökulmasta ohjauksen suunnitelmallinen työnjako on nostettu opetussuunnitelmien perusteissa ohjausta koskevien määräysten lähtökohdaksi. Myös ohjauspalveluiden jatkuvuuden ja laadun näkökulmasta ohjaussuunnitelma on erittäin tarpeellinen. Kriittisesti ohjaussuunnitelma saatetaan nähdä tarpeellisena vain esimerkiksi työuraansa aloitteleville ohjaajille ja muille asiantuntijoille tai sen heikkoutena voidaan nähdä sen vaikea soveltaminen tapauskohtaisesti. Joillakin paikkakunnilla ohjauksen verkostot ovat jo vakiintuneet ja perustuvat henkilökohtaisille suhteille. Tällainen henkilösuhteille perustuva verkosto ja henkilökohtainen ohjaussuunnitelma on kuitenkin haavoittuva organisaatioiden toiminnan jatkuvuuden ja ohjauksen asiantuntemuksen kehittämisen näkökulmasta. Epävirallisesta verkostosta saattaa puuttua oppilaan kannalta tärkeitä toimijoita ja se saattaa toimia epäsystemaattisesti. Henkilökohtainen suhdeverkosto ja hiljainen ohjaustietotaito häviää oppilaitoksesta kun työntekijä vaihtaa työpaikkaa. Ohjaussuunnitelman kirjaaminen on eräs ohjauksen toiminnan laadun varmistamisen ja arvioinnin väline. Ohjauksen toimiva työnjako edellyttää oppilaitoskohtaista ohjaussuunnitelmaa. Ohjauksen suunnittelu ja arviointi ovat osa oppilaitoksen strategista suunnittelua. Oppilaitoksen näkökulmasta toimiva opintojen ohjausjärjestelmä on kaksisuuntainen, jolloin siinä saadaan arviointitietoa alhaalta ylös strategista suunnittelua varten. Vastaavasti tietoisella ohjausstrategialla voidaan tuottaa laadukasta ja oppilaiden oppimista ja opiskelua tukevaa ohjausta. Ensimmäinen tehtävä on arvioida mitä ohjauspalveluja oppilaitos tarjoaa ja miten se vastaa oppilaiden ja

sidosryhmien ohjaustarpeisiin opintopolun eri vaiheissa. Lisäksi tulisi pohtia millaiset ovat johdon, henkilöstön ja oppilaiden ohjaukseen liittyvät arvot, motiivit ja tarpeet. Tämän alustavan analyysin jälkeen on tarpeen arvioida olemassa olevat opintojen ohjauksen henkilöstö- ja fyysiset resurssit sekä ohjauksen kokonaisuuteen vaikuttavien keskeisimpien muutostekijöiden yksilöinti ja priorisointi. Seuraavana vaiheena on nykyisten toimintamuotojen ja -käytänteiden kriittinen arviointi suhteessa muuttuneen ohjauksen ja neuvonnan perustehtävään. Tulisi myös arvioida mikä on henkilöstön ohjausasiantuntijuuden täydennyskoulutustarve. (Nykänen ym. 2007, 120 -121, Vuorinen & Sampson 2000, 54 - 55.)



Kuvio 9. Ohjaussuunnitelmatasot (esim. Nykänen 2009)

Ohjaussuunnitelman perustana ovat koulun arvot ja niistä johdettu missio – miksi olemme ja mitä tavoittelemme. Ohjaussuunnitelma voidaan nähdä osana koko pedagogisen toiminnan kehittämisen sykliä. Ohjaus ei ole erillistä suhteessa opetussuunnitelmatyöhön, opetuksen käytännön toteutukseen tai opetuksen tukipalveluresurssien määrittelyyn. Ohjaus ei niin ikään ole erillistä toimintaa, jota tarvitaan silloin, kun muusta toiminnasta tiedotetaan tai kun muu toiminta aiheuttaa kysymyksiä, pulmia tai ongelmia. Ohjausta olisi pyrittävä tarkastelemaan laajemmin kuin konkreettisenä työnä, esimerkiksi pelkästään ohjaustilanteina opiskelijoiden kanssa, valinnaisista opinnoista tai jatko-opinnoista tiedottamisena. Ohjauksellisen ajattelun ja ymmärryksen tulisi olla läsnä jo silloin, kun tehdään päätöksiä opetuksen ja opiskeluprosessien tavoitteista, sisällöistä, muodoista ja resursseista. Opiskelu- ja opetusympäristöä sekä opiskelu- ja opetusprosesseja tulisikin suunnitella siten, että ne itsessään aiheuttaisivat mahdollisimman vähän ohjauksen tarvetta ja tukisivat opiskelijaa kasvamaan, kehittymään, oppimaan ja osallistumaan koulutyössä ja -toiminnassa.

8 OHJAUSSUUNNITELMAN JÄSENTÄMINEN KYSYMYSTEN AVULLA

Ohjaussuunnitelmaa voidaan jäsentää monin eri tavoin. Jäsennys voi olla kronologinen tai temaattinen. Temaattinen jäsennys hahmottelee ohjauksen sisältö- ja tavoitealueita. Kronologinen jäsennys taas jäsentää ohjauksen prosessia toisiaan seuraavina tehtävinä tai ohjausta opinpolun eri vaiheissa. Ohjausta voidaan siis jäsentää aikaulottuvuudella, ohjauksen sisältöulottuvuudella, ohjauksen menetelmien kautta tai eri toimijoiden työnjaon näkökulmasta. Jäsennykset eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan toisiaan täydentäviä. Mikään jäsennyksistä ei yksin riitä yksinään kuvaamaan oppilaitoksessa toteutettavaa ohjausta vaan ohjausta on hyvä hahmottaa useista ulottuvuuksista käsin. Näin saadaan rakennettua kattava ja aukoton kokonaisuus. Mallit toimivat apuvälineinä oppilaitoksen ohjaussuunnitelman rakentamisessa.

8.1 *Miksi* - ohjaustoiminnan perustelut - toimintapoliittinen ja alueellinen ulottuvuus:

Kaikille koulussa toimiville olisi oltava selvillä ohjauksen opetussuunnitelmassa esitetyt tavoitteet sekä painotukset. Koulussa annettavaa ohjausta määrittävät sekä valtakunnalliset ja kunnalliset että koulukohtaiset säännökset ja ohjeistukset ja ne vastaavat kysymykseen miksi teemme, mihin tavoitteemme perustuvat? Valtakunnallisia ja kunnallisia ohjeita ja kannanottoja käsitellään kappaleessa 2. Ohjaussuunnitelmaan on hyvä liittää myös ohjausta koskevat valtakunnalliset tavoitteet ja järjestämistä koskevat ohjeistukset ja säädökset.

8.2 *Missä?* - systeeminen ulottuvuus

Systeeminen ulottuvuus kuvaa kontekstia, jossa toimitaan ja ohjausta kehitetään. Ohjauksen suunnittelun, toteutuksen ja kehittämisen näkökulmasta on keskeistä koulun ja oppilaitoksen toimintakulttuuri ja toimintaa ohjaavat arvot. Yhteinen ohjaus- ja oppimiskäsitys, ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys luo pohjan yhteistoiminnalle ja -suunnittelulle. Yhteiset tavoitteet ja visio antavat yhteisen suunnan toiminnalle. Ohjauksen toteutusta määrittää merkittävästi se, millainen toimintakulttuuri oppilaitoksessa on ja miten oppilaitoksen johto ja muut toimijat ohjaukseen asennoituvat. Oppilaitoksen henkilöstörakenne ja osaaminen; kvalifikaatiot ja kompetenssit tulee ottaa huomioon ohjausta suunniteltaessa. (esim. Nykänen 2009.)

8.3 *Milloin* – aikaulottuvuus ohjauksen jäsentäjänä

8.3.1 Ohjauksen vuosikello, kalenteri, matriisi

Ohjausta jäsentää hyvin kalenterin mukainen ohjauksen tehtäväalueiden hahmottaminen. Monissa oppilaitoksissa ohjaussuunnitelman osana on ohjauksen vuosikello, kalenteri, tai toimintamatriisi, jossa ohjauksen tehtävät on jaettu kalenteriviikoille tai kuukausille. Kronologinen jäsennys määrittää ohjauksen aikatauluja, tehtäviä ja työnjakoa. Ohjauksen vuosikello onkin tärkeä ohjaustoimintaa

koordinoiva suunnitelma, joka auttaa hahmottamaan vastuita ja ohjauksen tehtäväkenttää toimijoiden näkökulmasta. Vuosikello ei kuitenkaan parhaalla tavalla auta hahmottamaan kokonaisuutta opiskelijan näkökulmasta. (Opetushallitus 2005)

Esimerkki opinto-ohjauksen lukuvuosisuunnitelmasta tai vuosikellosta on liitteenä (Liite 1). Ohjausta voidaan jaotella aikaulottuvuudella, kuukausittain ja luokka-asteittain sekä määrittellä ohjauksen sisällöt. Ohjauksen sisällöt tulisi purkaa tehtäviksi jokaiselle kuukaudelle ja määrittää tehtävistä vastaavat henkilöt.

8.3.2 Oppilaan opintopolku

Ohjauspalvelut muodostavat jatkumon yksilön opiskelu-uralla ja niitä voidaan ryhmitellä esim. seuraavasti: nivel- ja siirtymävaiheiden ohjaus, ohjaus yhtenäisessä peruskoulussa, varhainen puuttuminen, valmentautuminen siirtymään toiselle asteelle, lisäopetus ja muut erityisjärjestelyt ja siirtymä eteenpäin koulutusuralla.

Opintopolkumallissa tarkastellaan oppilaan ohjausta hänen opintojensa eri vaiheissa. Keskeistä on tarkastella ohjausta oppilaan näkökulmasta hänen edetessä opintopolullaan vaiheesta toiseen. Opintopolkumalli korostaa ohjauksen jatkuvuutta läpi koko opiskeluajan ja opiskelun nivelvaiheissa. Opiskelunsa eri vaiheissa ja siirtymissä, nivelvaiheissa yksilö tarvitsee psykososiaalisia, oppimisen ja opiskelun sekä ura- ja elämänsuunnittelun ohjausta ja tukea, jonka tulisi muodostaa jatkumo. Opintopolkumallissa oppilailla on oikeus saada ohjausta kaikissa opintopolun vaiheissa. Ohjauksen tavoitteena on myös osallisuuden vahvistaminen, sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisy sekä ongelmien varhainen tunnistaminen ja niihin puuttuminen. Minkälaista ohjausta ja tukea oppilas kussakin vaiheessa tarvitsee ja mitkä ovat opintopolun kriittiset pisteet? Kohtaavatko ohjaustarjonta ja oppilaan ohjaustarpeet kaikissa vaiheissa? Minkälainen ohjausyhteistyö on tarpeen opintopolun eri vaiheissa jne. Siirtymät opintojen sisällä sekä koulutusasteelta toiselle ovat aina opintopolun kriittisiä kohtia. Siirtymävaiheen onnistuneisuus on yksi tärkeä ohjauksen toimivuuden mittari. Näitä kysymyksiä oppilaitoksissa tulisi pohtia omaa ohjaussuunnitelmaa laadittaessa. Viisivaiheinen opintopolkumalli:(esim. Nykänen 2009, Opetushallitus 2005, 9.)

1. Ohjaus ennen opintoja (pre-entry)
2. Ohjaus opintojen alkuvaiheessa (entry)
3. Ohjaus opintojen edetessä (on-programme)
4. Ohjaus opintojen päättövaiheessa (exit)
5. Seurantavaihe; ohjaukseen liittyvät palaute- ja seuranta järjestelmät (follow-up)

Ohjauksen toimintamatriisissa on mahdollista eritellä oppilaiden opinto-ohjaukseen liittyvät prosessit ja niistä vastaavat henkilöt. Matriisissa ohjaus voidaan jakaa ohjauksen holistisen mallin mukaisesti sisältö- ja tavoitealueisiin. Matriisi on luokkakohtainen esimerkiksi 9. luokkien ohjaus. Mallissa on mukana aikaulottuvuus ja opintopolku (Liite 2).

8.4 Kuka, ketkä - ohjauksen toimijat eli vastuu- ja työnjakoulottuvuus

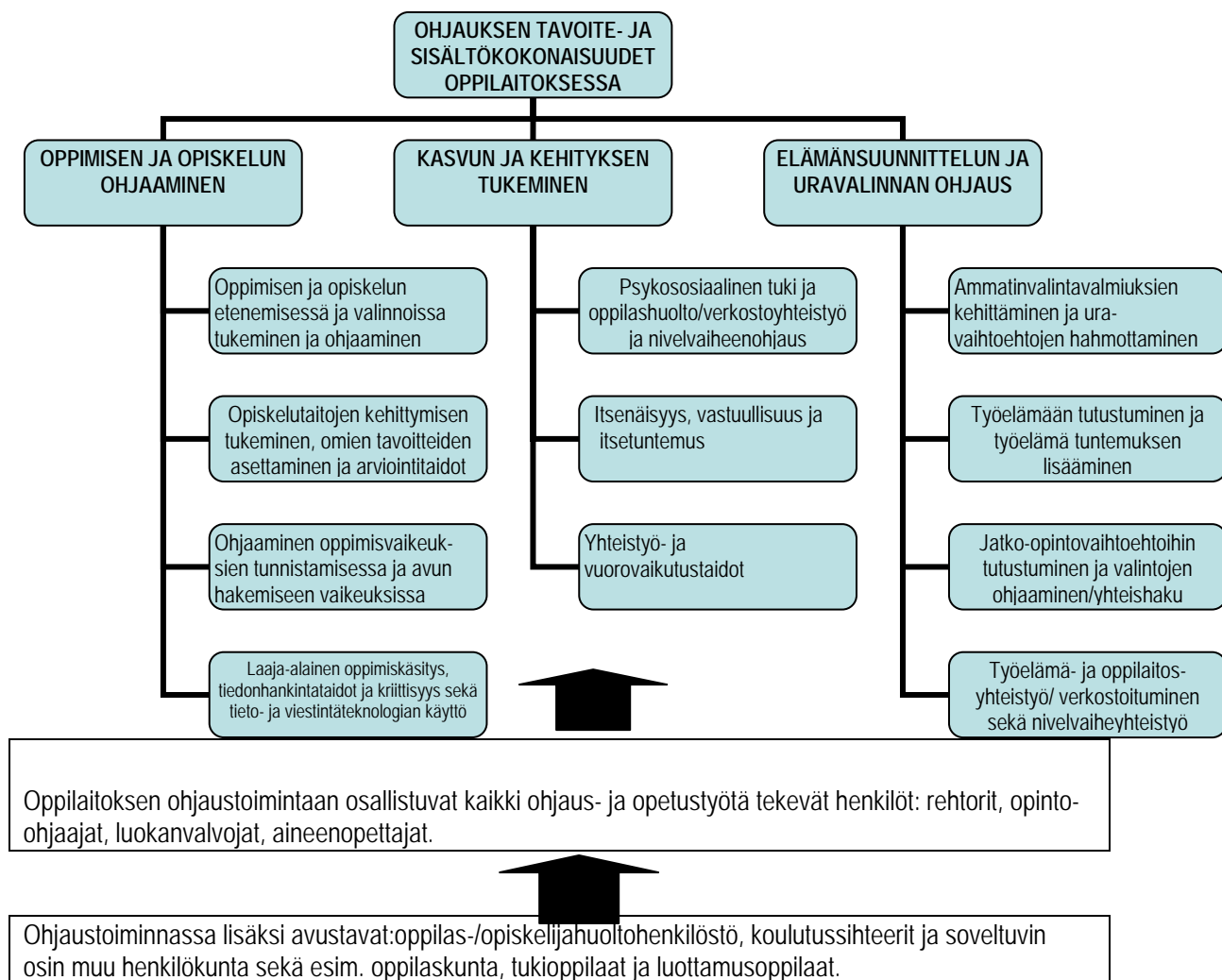
Ohjausta voidaan jäsentää myös vastuiden ja työnjaon mukaan. Vastuu- ulottuvuus käsittää palvelurakenteen kuvauksen alueellisesta ja organisatorisesta näkökulmasta ja vastuiden hahmottamisen eri toimijoiden kesken sekä moniammatillisen yhteistyön

näkökulmasta. Kuka/ketkä toimivat? Alueellinen toimijarekisteri, jota hahmotettaisiin esim. oppijan opintopolun eri vaiheissa ja tavoite - ja sisältöalueittain. Työnjaon ja vastuun selkiinnyttäminen kouluissa/oppilaitoksissa ja eri organisaatioissa oppilashuolto- ja ohjauspalvelujen synkronointi, ”ohjaus kuuluu kaikille oppilaitoksessa” - linjauksen mukainen yhteissuunnittelu. Työnjaon toteutuminen edellyttää toimivaa suunnitelmaa ja ohjaus- ja tukipalvelut kaikkien työntekijöiden työnä edellyttää selkeää työn- ja vastuunjakoa.

Työnjakoon perustuva jäsenitys mainitaan opetussuunnitelmassa, jonka mukaan koko henkilöstön tulee osallistua ohjaukseen, mutta päävastuu on opinto-ohjaajalla. Edellinen edellyttää oppilaitoksen sisäistä asiantuntijayhteistyötä, yhteistyötä oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa, eri oppilaitosten välillä sekä oppilaitosten ulkopuolisten ohjaustahojen kanssa. Eri tehtävistä vastaavat henkilöt tulee nimetä ja määritellä heidän tehtävänsä. Toiminta selkeytyy ja helpottuu työnjaon kautta ja ohjauspalvelut tulevat helpommiksi hahmottaa myös oppilaan ja kotien näkökulmasta. Työnjaolla varmistetaan, ettei oppilas jää ilman tukea vaan ohjataan aina hakemaan tukea, ohjausta ja neuvontaa oikealta taholta. Oppilaanohjauksen työnjako koskee ainakin seuraavia ammattiryhmiä: opinto-ohjaaja, ryhmäohjaaja tai luokanvalvoja, aineenopettaja, rehtori, apulaisrehtori, erityisopettaja, S2-opettaja, koulukuraattori, koulupsykologi, terveydenhoitaja, kouluavustaja, kanslia/toimistohenkilökunta, huoltaja, tukioppilaat/oppilaskunta/oppilas. Työnjaossa tulee ottaa huomioon myös koulun ulkopuoliset yhteistyötahot, kuten sosiaali- ja nuorisotyöntekijät, ammatinvalinnan ohjaajat ja työpaikkaohjaajat. (Kasurinen 2004, Opetushallitus 2005, 9.) Liitteessä 3 on esimerkki ohjauksen työnjaosta toimijoittain.

8.5 Mitä - ohjauksen sisältö- ja tavoitealueet: mitä teemme?

Ohjauksen tavoite- ja sisältöalueita käsiteltiin kappaleessa 5.4 ja kuviossa 6. Ohjaussuunnitelma jäsentyy luontevasti ohjauksen tehtäväkokonaisuuksien kautta. Oppilaitoksessa olisi pohdittava niitä tehtäväkokonaisuuksia ja sisältöalueita, joihin ohjaus oppilaitoksessa jakautuu. Ohjauksen temaattinen hahmottelu saattaa auttaa hahmottamaan työnjakoa ja yhteistyöalueita (Liite2). Jäsenitysmallin heikkoutena on se, että ohjauksen kysymykset rajautuvat harvoin vain yhteen teemaan ja ohjausta vaativat kysymykset ja ohjaustarve kietoutuvat toisiinsa. Ohjauksen sisältöjä voidaan jäsentää myös aikaulottuvuuden pohjalta; mitkä ohjauksen sisällöt painottuvat opintojen eri vaiheissa (Liite1). Seuraavassa esitellään esimerkki ohjauksen jäsentämisestä sen tavoite- ja sisältöalueiden kautta, jotka on edelleen jaettu osa-alueisiin. Tämän jälkeen tulisi vielä miettiä miten nämä tavoitteet toteutuvat käytännössä, esim. missä aineissa ja toiminnoissa tulisi oppilasta näissä sisällöissä tukea ja ohjata sekä kuka vastaa toteuttamisesta.



Kuvio 9. Ohjauksen tavoite- ja sisältöalueet opetussuunnitelmassa ja oppilaitoksen ohjaussuunnitelman jäsentämisen pohjana (esim. Mäkinen 2007, 21; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 258-260.)

8.6 Miten - ohjausmenetelmät ja toiminnan kuvaus: miten teemme, miten pyrimme saavuttamaan tavoitteemme?

Opinto-ohjausta tai oppilaanohjausta on mahdollista jäsentää ohjauksen työmuodon tai ohjausmenetelmien mukaan. Menetelmäulottuvuus pitää sisällään myös ohjauksen materiaalit sekä tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntämisen esim. hallinto-ohjelmat, koulun kotisivut, internetin ohjausmateriaalit ja -ympäristöt sekä etäopiskelumateriaalit. Tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntäminen esim. verkko-ohjaus on matalan kynnyksen ohjauspalvelua ja interventio ohjattavien yhteisöihin ja arkeen. Kyse on myös moniammatillisen yhteistyön menetelmistä ja toimintatavoista. Tulisi pohtia mitä menetelmiä käytetään ja arvioida miten menetelmät toimivat tavoitteiden näkökulmasta. Seuraavassa jaotellaan ohjausta työmuodon mukaan, jaottelu auttaa hahmottamaan myös ohjauksen työnjakoa ja resurssointia.

- henkilökohtainen ohjaus
 - pienryhmäohjaus
 - luokkamuotoinen ohjaus
 - työelämään tutustuminen
 - ohjausyhteistyö
 - tiedotus ja neuvonta
 - infotilaisuudet ja vanhempainillat
 - virtuaaliohjaus (TVT –tekniikan hyödyntäminen)
 - hallinto-ohjelmat
- (Opetushallitus 2005, 9.)

10 POHDINTA

Omassa työssäni olen halunnut korostaa ohjauksen arvopohjan, periaatteiden ja toimintatapojen pohdintaa. Ilman eri toimijoiden yhteistä ohjausnäkemystä ja tavoitteita, on suunnittelu- ja kehittämistyö mahdotonta. Yhteinen ohjauksellinen ajattelu ja periaatteet ovat ohjaustyön ja sen kehittämisen kivijalka. Tämä työ ei anna niinkään konkreetteja vastauksia käytännön kehittämistyölle, vaan herättelee pohtimaan ohjausta koko koulun tehtävänä ja oppilaan kokonaisvaltaisena elämänsuunnittelun prosessina. Tässä työssä ohjaukselle suuntaa antavat oppimisen ja ohjauksen sosiokonstruktivistiset periaatteet, holistinen oppijakeskeinen ohjauksen toimintatapa ja moniammatillisen reflektiivisen verkoston viitekehys.

Yksi oppilaanohjauksen valtakunnallisen kehittämishankkeen missio on juurruttaa näkemystä kaikkien koulun aikuisten ohjausvastuusta, jota oppilaiden moninaistuvaan ohjaustarpeeseen vastaaminen edellyttää. Holistinen ohjausmalli auttaa hahmottamaan ohjausta koko koulun ja myös koulun ulkopuolisten toimijoiden tehtävänä. Se selkiyttää työnjakoa ja vastuukysymyksiä. Opintopolku -malli taas tarkastelee ohjausta oppijan prosessina ja painottaa eri toimijoiden välistä yhteistyötä oppilaan opinpolun kuluessa ja nivelvaiheissa. Yksi jäsenystapa ei varmaan riitä yksinään hahmottamaan koko ohjauksen kokonaisuutta oppilaitoksessa vaan pitää pohtia vastauksia lähes kaikkiin kappaleen 8 kysymyksiin.

Turun kaupungin kehittämishankkeessa on keskeistä kuntakohtainen yhteissuunnittelu, joka tukee koulukohtaista kehittämistyötä. Tavoitteena on valtakunnallisten tavoitteiden mukaisesti alueellisen ohjaussuunnitelman kehittäminen, joka auttaa myös kouluja hahmottamaan omaa koulukohtaista ohjaussuunnitelmaansa. Hankkeen koulutukset ovat omalta osaltaan syventäneet ajattelua ja pohdintaa, mutta koulutuksia tulisi ehdottomasti koulukohtaisen suunnittelun onnistumiseksi kohdentaa kaikille toimijoille, ei vain rehtoreille ja opinto-ohjaajille. Turun alueellinen kehittämishanke on edennyt vaiheeseen, jossa koulukohtaiset tavoitteet on kirjattu ja kehittämistyöstä vastaavat henkilöt valittu. Edessä on siis vielä koko koulukohtaisen suunnittelun prosessi. Kouluissa kehittämis- ja suunnittelutyön ainaisena ongelmana on rajallinen resurssi. Tämän hankkeen kautta on saatu myös resurssia yhteisiin kehittämis- ja työpajoihin. Olisi hienoa, jos Turun kaupungin kehittämishankkeen innoittamana kouluissa syntyisi uudenlaisia yhteistyön ja kehittämisen toimintatapoja ja pohdintaa koulun ohjausperiaatteista ja -näkemyksestä. Ohjaussuunnitelmatyössä tulisi kaikkien ohjaustahojen olla mukana. Ohjaussuunnitelman tulisi auttaa arjen ohjaustyössä, mutta se tulisi nähdä myös prosessina, jota arvioidaan ja kehitetään jatkuvasti. Tulisi pohtia myös niitä indikaattoreita, joilla koulun ohjausjärjestelmää arvioidaan.

Tämä työ avaa näkökulmaa siihen miten ohjausta tulisi kouluissa suunnitella, kehittää ja arvioida. Mutta jättää vastaamatta useisiin käytännön kehittämistyöhön liittyviin kysymyksiin ja nostaa loputtomasti uusia kysymyksiä. Ainakin seuraavia kysymyksiä olen pohtinut paljon tämän hankkeen aikana. Miten ohjaukseen liittyvät peruskysymykset ratkotaan yhdessä työyhteisössä? Miten kokonaisvaltaista ohjausorientaatiota lähdetään juurruttamaan koulun henkilöstöön? Mitkä teoreettiset taustasitoumukset ja minkälainen opetus/ohjausfilosofia ohjaa kunkin toimintaa koulussa? Mikäli tavoitteena on luoda koko koulun suunnitelmia ja yhteisiä toimintatapoja, johon kaikki sitoutuvat olisi tärkeää, että löytyisi myös yhteinen kieli, jolla asioista keskustellaan. Miten tämä yhteinen kieli löydetään? Miten sanoitamme kouluarkea samoin käsittein, vaikka kokemuksemme, koulutuksemme ja

tehtävämmekin ovat erilaisia. Miten löytää ne yhteiset tavoitteet; päämäärät joka ohjaavat kaikkien toimintaa? Mitkä ovat ne arvot, joista käsin toimimme ja miten löytää yhteisiä arvoja toimintamme pohjaksi? Miten herättää halu kehittää omia toimintatapoja, eikä vaan muutosvastarintaa tai närkästystä siitä, että taas joutuu tekemään palkatonta lisätyötä.

Koen myös todelliseksi haasteeksi sen miten hienot ja korkealentoisen teorian saadaan kohtaamaan ne arjen käytännölliset ongelmat, joiden kanssa koulun opettajat ja ohjaushenkilöstö painivat päivittäin. Opettaja/ohjaajat tekevät kiireisessä arjessa valintoja, ratkaisuja, päätöksiä rutinoituneesti ja tiedostamattaan taustalla vaikuttavia lähtökohtiaan. Miten kiinnostus oman toiminnan reflektointiin ja kehittämiseen herätetään? Miten ohjaus- tai kasvatustieteelliset teorian saataisiin sanoittamaan arkea, siten, että ne auttaisivat meitä myös kehittämään toimintaamme. Useinhan on niin, ettei tieto riitä muuttamaan toimintaamme ja käyttäytymisemme pysyy samanlaisena vaikka tieto tai teoria meidät vakuuttaisikin. Tunne uuden tiedon ja teorian, mutta ne eivät ohjaa käytäntöämme. Miten ohjauksen työvälineet otetaan vastaa koulun hektisessä arjessa ja miten ne saadaan vastaamaan myös todellisiin kouluarjen haasteisiin? Miten rajallisten resurssien puitteissa saataisiin kouluun luotua kokonaisvaltaisen oppilaslähtöisen ohjauksen ilmapiiri, prosessi ja toimintatavat, joissa jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus saada ohjausta ja tukea oppimisessa, opiskelussa, psykososiaalisessa kehityksessä sekä elämän suunnittelussa koko hänen opintopolkunsa ajan. Miten saadaan ohjattavan näkökulma ja ohjaustarve huomioitua koulun ohjaussuunnitelmassa ja ohjauskäytännöissä. Miten koulun ohjauksesta tulisi kokonaisvaltaisempi ja syvällisempi itsetuntemuksen kehittämisen, elämänsuunnittelun ja voimaantumisen prosessi?

LÄHTEET

- Aaltonen, M., Ojanen, T., Sivén, T., Vihunen, R. & Vilén M. 1997. Lapsen aika. Wsoy.Porvoo.
- Atjonen, P. 2009. Onko ohjaus ohjauksessa - Verkostomaisesti tuotettujen palvelujen mallin soveltaminen oppilaanohjauksen itsearviointiin. Oppilaanohjauksen kehittäminen 2008-2010. Kehittävän arvioinnin raportti 3/09. Joensuun yliopisto.
- Hakulinen, R. & Kasurinen, H. 2002. Ohjaus ammattikorkeakouluopiskelijoiden palvelujärjestelmänä - luonnos ohjauksen kehittämiseksi Hämeen ammattikorkeakoulussa.
- Helakorpi, S. 2008. Oppilaitoksen johtaminen ja kehittäminen, laatutyö. Teoksessa Helakorpi, S.(toim.). 2008. Postmoderni ammattikasvatus - haasteena ubiikkiyhteiskunta. Hämeen ammattikorkeakoulu. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.
- Helakorpi, S. 2008. Uuteen kouluun, uuteen oppimiskulttuuriin. Teoksessa Helakorpi, S.(toim.). 2008. Postmoderni ammattikasvatus - haasteena ubiikkiyhteiskunta. Hämeen ammattikorkeakoulu. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.
- Helakorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Tammi. Helsinki.
- Helakorpi, S. & Helander, J. 2007 . Ammatillisen opinto-ohjaajan asiantuntijuus. Artikkel
- Himanen, P. 2004. Välittävä, kannustava ja luova Suomi. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta. Teknologian arviointeja 18. IAEVG, 2002. IAEVG (International Association for educational and vocational Guidance) Qualification Standards for educational Guidance and Career Service Providers. <http://www.uned.es/aeop/Form.fin.htm>.
- Karjalainen, M. & Kasurinen, H. (toim.) 2006. Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslustoja 13.
- Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa Kasurinen, H.(toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 40-56.
- Lairio, M., Nissilä, P., Puukari, S. & Varis, E. 2001. Opinto-ohjaajat monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajien tukijoina. Teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-22.
- Lairio M. & Penttilä M. (toim.) 2007. Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Lairio, M., Penttinen, L.& Penttilä, M. 2007. Akateeminen urasuunnittelu ja työelämään siirtyminen. Teoksessa Lairio M. & Penttilä M. (toim.) 2007. Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-22.
- Lairio, M., Puukari, S.& Nissilä, P. 2001. Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa Lairio M. & Puukari S.(toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-22.
- Lerkkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista häiritsevät ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Julkaisuja 14.

- Merimaa, E. 2002. Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteiden merkitys ohjauksen kannalta. Teoksessa R, Vuorinen & H, Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99-109.
- Merimaa, E. 2004. Oppilaan ja opiskelijan ohjaus perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään - Opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 71-81.
- Mäkinen, S. 2007. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen 2003-2007 loppu- ja arviointiraportti. Opetushallitus. ISBN 978-952-13-3629-4 (PDF)
- Mäntsälä, T. 2004. Järjestelmä on mutta toimiiko se?
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen - poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 34.
- Nykänen, S. & Vuorinen, R. 1991. Oppilaanohjaustyön kehittäminen. Oppilaanohjauksen kohde- ja teorianhistoriallinen analyysi Suomessa vuosina 1970-1990. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press.
- Nummenmaan, A-R. 2004. Teoksessa Kasurinen, H. (toim.) 2004. Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki yliopistopaino.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 91. Joensuu.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö – Aikaa, huomiota ja kunnioitusta
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2002. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo:PS-kustannus.
- Opetushallitus, 2005. Miten tuemme opiskelijaa oppilaitoksessamme? - opas ammatillisen opinto- ohjaussuunnitelman laatimiseen. Helsinki:Opetushallitus
- Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21.vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologinen kustannus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Perusopetusasetus 1435/2001.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Puukari, S. Lairio, M. & Nissilä, P. 2001. Teoksessa Lairio M. & Puukari S. (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-22.
- Sahlberg Pasi 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119.
- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu - Haaste ja mahdollisuus. Kirjapaja Oy. Helsinki.
- Talib, M-T 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa - Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopisto.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2007. Nuorten elämäkulun suunnittelun relationaalisia aspekteja. Teoksessa Juutilainen, P-K. 2007. Suhteita ja suunnanottoja. Näkökulmia

nuorten ohjaukseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. ISBN 978-952-219-023-9 (pdf)

- Vuorinen, R. & Sampson, J.P., Jr. 2000. Ohjaus opintojen suunnittelun ja arvioinnin tukena - strategisia kysymyksiä. Teoksessa J. Onnismaa, H.Pasanen & Spangar. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 46-69.
- Välimaa, J. 2004. Teoksessa Kasurinen, H. (toim.) 2004. Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa.

LIITE 1. Esimerkki lukuvuosisuunnitelma/ohjauksen vuosikellosta

Luokat	Nivelvaihe 6lk→	7. luokka	8.luokka	9.luokka	Nivelvaihe toiselle asteelle
Sisältö- esimerk- kejä	Valmen- tautuminen yläkouluun, tiedonsiirto	Ryhmäytyminen, koulun toiminta- ja oppimis- ympäristöön orientoituminen. opiskelutaidot, tavoitteet ja arviointi, TET, valinnaisaineet, yleinen työelämä tietous, Suomen koulutus- järjestelmä, luottamus, oppilaskunta ja tukioppilas- toiminta	Luokahenki, TET - viikko, yrittäjäyys, valinnaisaineet, Koulutusalat ja ammatit, toisen asteen koulutusvaihtoehdot, oma suuntautuminen itsetuntemus ja itsetunnon kehittäminen	Jatko-opintojen suunnittelu, vahvuudet, TET - viikko, perehtyminen oman kiinnostuksen mukaiseen alaan ja koulutus- vaihtoehtoon, oppilaitosvierailut, koulutuskokeilut, yhteisvalinta, kesätyöt ja työnhaku, työvoimahallinnon palvelut	Siirtyminen toiselle asteelle, jälkiohjaus ja seuranta, tiedonsiirto
elo					
syys					
loka					
marras					
joulu					
tammi					
helmi					
maalis					
huhti					
touko					
kesä					
Vastuu- henkilöt ja ryhmät	R=rehtori AR=apulais- rehtori	OPO=opinto- ohjaaja OHR= oppilashuolto- ryhmä	LV=luokanvalvoja AO=aineenopettaja EO=erityisopettaja	K=kuraattori TH=terveyden- hoitaja P=psykologi	TO=tukioppilaat OK=oppilaskunta
Yhteistyö ja verkostot		H=huoltaja	NT=nuoriso- työntekijät SRK=seurakunta		

LIITE 2. Opintopolku ja oppilaanohjaus tavoite- ja sisältöalueittain esim. 9 luokan ohjaus.

Opintopolku Tavoite- ja sisältöalueet	ENNEN OPINTOJA	OPINTOJEN ALKU- VAIHEESSA	OPINTOJEN KULUESSA	OPINTOJEN LOPPU- VAIHEESSA	SEURANTA
OPPIMISEN JA OPISKELUN OHJAAMINEN					
KASVUN JA KEHITYKSEN TUKEMINEN					
URA- JA ELÄMÄN- SUUNNITTELU N OHJAUS					
Vastuuhenkilöt ja verkostot ja yhteistyötahot	kirjataan taulukkoon tehtävän yhteyteen				

LIITE 3. Esimerkki ohjauksen työnjaosta toimijoittain

VASTUUHENKILÖ	TEHTÄVÄT
Rehtori/apulaisrehtori	Rehtorilla on hallinnollinen kokonaisvastuu ja hän vastaa ohjaus- ja oppilashuoltotyöhön liittyvästä verkostotyöstä ja sen kehittämisestä. Hän käyttää päätöksenteon pohjana opettajakunnan ja oppilashuoltoryhmän esityksiä sekä kuulee oppilaita ja huoltajia tehdessään päätöksiä. Rehtori/apulaisrehtori toimii oppilashuoltoryhmän puheenjohtajana.
Opinto-ohjaaja	Opinto-ohjaaja on päävastuussa ohjauksen kokonaissuunnittelusta oppilaitoksessa. Oppilaanohjaajat ohjaavat oppilaita henkilökohtaisesti, pienryhmissä ja luokkamuotoisesti oppimiseen ja opiskeluun liittyvissä kysymyksissä, valinnaisaineiden valinnoissa ja työelämään tutustumisessa ja vastaavat oppilaiden jatko-opinto- ja uraohjauksesta. Opinto-ohjaaja vastaa nivelvaiheen siirtoneuvotteluista ja tiedonsiirrosta yhdessä kuraattorin, terveydenhoitajan ja erityisopettajan kanssa. Henkilökohtaiset ohjauskeskustelut ovat tärkeä osa opinto-ohjaajan työtä.
Luokanvalvoja	Luokanvalvoja vastaa oman luokkansa kokonaisvaltaisesta seurannasta ja yhteishengen kehittämisestä. Luokanvalvoja pitää yhteyttä huoltajiin. Luokanvalvoja tuo tarvittaessa oppilaasta tietoa oppilashuoltoryhmään tai tiedottaa asiasta oppilashuoltoryhmän jäsenelle.
Aineenopettaja	Aineenopettaja ohjaa oppilasta oman oppiaineensa opiskelussa ja antaa tarvittaessa lisätuen tukiopeutuksena tai eriytettynä opetuksena. Hän tiedottaa tarvittaessa luokanvalvojalle oppilaaseen liittyvistä erityisistä asioista kuten poissaoloista ja häiriökäyttäytymisestä. Oppilaan oppimisvaikeuksista hän keskustelee tarvittaessa erityisopettajan kanssa ja sopii luokanvalvojan kanssa miten asiasta informoidaan huoltajia. Aineenopettaja integroi myös uravalinnan ohjausta omaan opetukseensa ja antaa oppilaille tietoa oman oppiaineensa hyödyntämisestä ura- koulutus- ja ammatinvalinnassa sekä työelämässä. Hän ohjaa myös kasvussa sekä pyrkii osaltaan osallistamaan oppilaita koulun toimintaympäristössä oman roolinsa mukaisesti.
Koulukuraattori	Koulukuraattori neuvottelee vanhemman/huoltajan ja oppilaan kanssa oppilaan tarvitsemista tukitoimista. Hän tekee yhteistyötä koulun muun ohjaus- ja opetushenkilöstön kanssa oppilaan koulunkäyntiin, liittyvien vaikeuksien vähentämiseksi ja esteiden poistamiseksi sekä elämänhallinnan lisäämiseksi. Hän toimii moniammatillisissa verkostoissa myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, kuten perheneuvola, sosiaalityöntekijät.
Terveydenhoitaja	Terveydenhoitaja tekee oppilaille terveystarkastuksia ja antaa ennaltaehkäisevää ohjausta terveisiin elämäntapoihin ja vastuuseen omasta terveydestä ja hyvinvoinnista. Kouluterveydenhoitaja hoitaa akuutit sairastapaukset ja ohjaa jatko-hoitoon. Hän auttaa opiskelijoiden terveydentilan huomioimisessa ammatinvalinnassa. Kouluterveydenhoitaja hoitaa oppilaiden terveydenhoitoon liittyvät asiat kansanterveyslain vaatimusten mukaisesti. Kouluterveydenhoitaja on oppilashuoltoryhmän jäsen ja oppilaan terveyden hoitoon liittyvissä kysymyksissä pitää myös yhteyttä huoltajiin.
Koulunkäyntiavustaja	Koulunkäyntiavustajalla on tärkeä rooli oppilaan ohjaamisessa. Hän motivoi, kannustaa ja tukee oppilasta opiskelussa sekä neuvoo ja avustaa käytännön toimissa.. Koulunkäyntiavustaja tukee oppilasta oppitunnilla ja koulupäivän aikana.
Keittäjät	Keittäjät ohjaavat oppilaita hyviin käytöstapoihin ja siisteyteen ruokalassa. Oppilaat tutustuvat 7.luokalla heidän työhönsä yhden päivän ajan koulun sisäisessä TET-harjoittelussa. Harjoittelussa ohjataan työelämätaitoihin; hyvään käytökseen, työnteon arvostamiseen ja toisten huomioonottamiseen.