

SEIJA NYKÄNEN

# Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa

MATKALLA VERKOSTOJOHTAMISEEN?



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS



Koulutuksen tutkimuslaitos  
Tutkimuksia 25

# Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa

Matkalla verkostojohtamiseen?

Seija Nykänen

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S212)  
huhtikuun 23. päivänä 2010 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Education of the University of Jyväskylä,  
in the Auditorium S212, on April 23, 2010 at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

**JULKAISUN MYYNTI:**

Koulutuksen tutkimuslaitos

Asiakaspalvelu

PL 35

40014 Jyväskylän yliopisto

Puh. (014) 260 3220

Faksi (014) 260 3241

Sähköposti: [ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi](mailto:ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi)

[www.ktl-julkaisukauppa.fi](http://www.ktl-julkaisukauppa.fi)

© Seija Nykänen ja Koulutuksen tutkimuslaitos

Kansikuvan pohjana Standardi-reliefi (1979, ks. s. 17), Jyväskylän yliopiston taidekokoelma

Tekijöinä opiskelijat Leena Kantonen (os. Rahkama), Juha Koivisto ja Seija Nykänen,  
ohjaaja lehtori Pertti Kalin

Jyväskylän yliopiston museon kulttuurihistoriallisen osaston ja tekijöiden luvalla

Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen

Taitto: Taittopalvelu Yliveto Oy

ISSN 1455-447X

ISBN 978-951-39-3838-3 (nid.)

ISBN 978-951-39-3839-0 (pdf)

Jyväskylän yliopistopaino

Jyväskylä 2010

# Sisällys

TIIVISTELMÄ .....	9
ABSTRACT .....	11
ESIPUHE.....	15
<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>19</b>
<b>2 OHJAUKSEN PALVELUJÄRJESTELYT ILMIONÄ .....</b>	<b>30</b>
2.1 Ohjauksen käsite ja ulottuvuudet .....	30
2.2 Ohjauksen tieto ulottuvuuksittain .....	35
2.3 Ohjauksen palvelujärjestelyt alueellisena toimintana.....	44
2.3.1 Opinpolun käsite .....	44
2.3.2 Aluekontekstissa muodostuu verkostoja .....	48
2.3.3 Ohjauksen toimijoiden professioiden muutos.....	50
2.3.4 Monitieteisyys moniammatillisuuden lähtökohtana.....	53
2.3.5 Monihallinnollinen yhteistyö .....	58
<b>3 OHJAUKSEN PALVELUJÄRJESTELYIDEN JOHTAMINEN .....</b>	<b>60</b>
3.1 Johtaminen organisaation sisäisessä yhteistyössä .....	61
3.2 Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtaminen verkostossa.....	72
3.2.1 Verkosto.....	72
3.2.2 Organisaatioiden ja professioiden välisten rajojen ylittäminen yhteistyöverkostoissa .....	82
3.3 Verkoston johtamisen tutkimus .....	86
3.3.1 Johtaminen monikontekstuaalisissa olosuhteissa .....	87
3.3.2 Kokoava yhteistoiminnallisen verkostojohtamisen teoria.....	95
3.4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	98

<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA, METODI JA TOTEUTUS .....</b>	<b>101</b>
4.1	Sosiokulttuurinen aspekti ohjauksen palvelujärjestelyiden lähtökohtana .....	101
4.2	Fenomenografinen tutkimusote .....	110
4.3	Tutkimuksen toteutus .....	113
4.3.1	Tutkimuksen kohdealueet .....	113
4.3.2	Tutkimusaineistot .....	115
4.3.3	Aineiston keruumenetelmä: fokusryhmähaastattelu .....	117
4.3.4	Aineiston analyysi .....	120
<b>5</b>	<b>TULOKSET OHJAUKSEN PALVELUJÄRJESTELYIDEN MONIAMMATILLISEN JA MONIHALLINNOLLISEN YHTEISTYÖN JOHTAMISTARPEISTA JA -TAVOITTEISTA JA JOHTAMISTOIMINNASTA.....</b>	<b>131</b>
5.1	Rakenteiden johtaminen – rakenteella on väliä.....	135
5.1.1	Ohjauksen yhteistoiminta-alueen määrittely .....	135
5.1.2	Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkoston kokoaminen .....	139
5.1.3	Ohjauksen palvelujärjestelyiden toimintaedellytykset .....	146
5.1.4	Kooste rakenteellisista tekijöistä .....	156
5.2	Ohjauksen prosessien johtaminen .....	158
5.2.1	Ohjauksen strategiset toimintalinjaukset .....	159
5.2.2	Ohjauksen palvelujärjestelyiden yhteistyö .....	165
5.2.3	Tieto, tiedotus ja viestintä verkostoa kokoavana voimana .....	181
5.2.4	Asiakkaiden palvelujatkumon ja palveluiden toimivuuden seuranta ja arviointi .....	186
5.2.5	Kooste johtamisprosesseista .....	189
5.3	Henkilöstöjohtaminen .....	191
5.3.1	Johtaminen ja johtajan toiminta .....	192
5.3.2	Henkilöstön toiminta yksin tehtävästä työstä yhteistyöhön .....	198
5.3.3	Moniammatillinen osaaminen, opiskelu ja oppiminen.....	202
5.3.4	Kooste ohjauksen palvelujärjestelyiden henkilöstöjohtamisesta .....	212
5.4	Asiakaspalvelun erityiskysymykset johtamisen kannalta .....	213
5.4.1	Ketkä ovat asiakkaita verkostotoimijoiden määrittelemänä?.....	214
5.4.2	Ohjauksen verkosto asiakkaan kannalta verkostotoimijoiden kertomana ..	216
5.4.3	Kooste asiakaspalveluiden johtamisesta.....	220
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>222</b>
6.1	Moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön muuttuvat rakenteet .....	224
6.1.1	Ohjauksen toimintapolitiikan ja alueyhteistyön toimivuus.....	224
6.1.2	Ohjauksen palvelujärjestelyiden toiminnan muutos yksilön tiedosta ja toiminnasta verkostoon.....	228
6.1.3	Verkoston pimeä puoli .....	230
6.1.4	Eristyksistä verkostoon heterarkkisen organisointitavan avulla.....	234
6.2	Verkoston muokkaaminen monihallinnollisen ja moniammatillisen tiedon pohjalta .....	236

6.2.1	Ohjauksen palvelujärjestelyiden tiedeperustan laajentamisen tarpeet .....	236
6.2.2	Ohjauksen palvelujärjestelyiden tiedonmuodostus verkoston toiminnassa ja johtamisessa .....	239
6.2.3	Oppiminen ja osaaminen organisaatioiden sisällä ja niiden rajapinnoilla...	244
6.2.4	Ohjauksen verkoston itsearviointi .....	246
6.3	Prosessien kehittäminen järjestelyiden toimivuuden ja asiakkaan osallisuuden kannalta .....	247
6.4	Asiakkaan ohjaustarpeisiin vastaaminen aluekontekstissa .....	250
6.5	Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkostomaisen johtamisen malli .....	252
<b>7</b>	<b>PÄÄTELMÄT JA TUTKIMUKSEN KOETTELU</b> .....	<b>256</b>
7.1	Ohjauksen palvelujärjestelyjen johtamisen variaatiot organisaatioiden sisällä ja niiden rajapinnoilla .....	256
7.2	Ehdotukset ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen kehittämiseksi organisaation sisäisessä verkostossa .....	260
7.3	Ehdotukset ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen kehittämiseksi organisaation rajapinnoilla .....	262
7.4	Tutkimuksen arviointi .....	263
7.4.1	Aineistonkeruun rajaus ja metodin luotettavuus .....	263
7.4.2	Analyysimenetelmän valinnan arviointi .....	267
7.4.3	Määritelmien, teorioiden ja päätelmien luotettavuus .....	269
7.5	Tutkimuksen eettiset kysymykset .....	270
7.6	Tutkimustulosten merkityksiä ja seurauksia .....	271
	SUMMARY .....	275
	LÄHTEET .....	284
	LIITTEET .....	318
Liite 1	Alueiden kuvaukset .....	318
Liite 2	Respondenttiluettelo, haastattelut alueittain, haastatteluajankohdat, haastatellut ammateittain ja heidän koodinsa tekstisitaateissa .....	319
Liite 3	Keskustelujen ohjausta koskevat esimerkit .....	321
Liite 4	Johtamisen tavoitteiden ja tarpeiden kategorioiden muodostaminen indekseistä .....	323
Liite 5	Johtamistoiminnan kategorioiden muodostaminen indekseistä .....	334
Liite 6	Esimerkki mitä-puheen analyysistä: Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkostoon osallistuvien käsitykset ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön johtamistarpeista ja tavoitteista .....	340
Liite 7	Esimerkki miten-puheen analyysistä: Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtaminen organisaation sisäisenä toimintana .....	342
Liite 8	Esimerkki miten-puheen analyysistä: Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisesta organisaation rajapinnoilla .....	344
Liite 9	Analyysin käsittekartta ohjauksen palvelujärjestelyiden rakenteen johtamistarpeista ja -tavoitteista sekä toiminnasta .....	345

Liite 10	Analyysin käsittekartta ohjauksen palvelujärjestelyiden prosessien johtamistarpeista ja -tavoitteista sekä toiminnasta.....	346
Liite 11	Analyysin käsittekartta henkilöstöjohtamisen tarpeista ja tavoitteista sekä toiminnasta .....	347
Liite 12	Analyysin käsittekartta ohjauksen palvelujärjestelyiden asiakaspalveluiden johtamistarpeista ja -tavoitteista sekä toiminnasta.....	348

## KUVIOT

Kuvio 1	Verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen malli .....	34
Kuvio 2	Opiskelijan opinpolku .....	46
Kuvio 3	Ohjauksen palvelujärjestelyiden konteksti.....	49
Kuvio 4	Moniammatillinen yhteistyö oppimisen tilassa .....	55
Kuvio 5	Tutkimusparadigmojen jakautuminen funktionaaliseen näkemykseen, tulkinnalliseen näkemykseen, radikaaliin humanismiin ja radikaaliin strukturalismiin .....	108
Kuvio 6	Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen tutkimuksen viitekehys.....	109
Kuvio 7	Tutkimuksen tulosluvun rakenne.....	132
Kuvio 8	Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtaminen organisaatioissa ja niiden rajapinnoilla .....	223
Kuvio 9	Monitasoiset ohjauksen palvelujärjestelyiden tiedon muodostuksen kehät ja toiminnan muutos .....	228
Kuvio 10	Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen tiedeperustan laajentamistarve .....	238
Kuvio 11	Ohjauksen monihallinnollisten ja moniammatillisten palveluiden strateginen yhteistyö ja opiskelijan opinpolku.....	252
Kuvio 12	Ohjauksen palvelujärjestelyiden yhteistoiminnallisen johtamisen malli.....	255

## TAULUKOT

Taulukko 1	Ohjauksen palvelujärjestelyjen ulottuvuuksien matriisi .....	33
Taulukko 2	Moniammatillisuus organisaatioiden sisällä ja välillä hallinnonalan sisäisenä tai monihallinnollisena yhteistyönä .....	59
Taulukko 3	Julkisen sektorin hallinnonalojen ja organisaatioiden välisten verkostojen jäsenitys .....	73
Taulukko 4	Ohjauksen palvelujärjestelyiden sekä moniammatillisen ja monihallinnollisen työn tasot .....	98
Taulukko 5	Analyysin etenemisvaiheet.....	120
Taulukko 6	Koodauskehikko alueen, haastatellun roolin ja puheen sisällön mukaan .....	122
Taulukko 7	Ohjauksen palveluiden johtamisen tavoitteiden ja tarpeiden esille nostamisen analyysimatriisi .....	126
Taulukko 8	Analyysimatriisi organisaation sisäisestä johtamistoiminnasta .....	127
Taulukko 9	Analyysimatriisi organisaatioiden rajapintojen johtamistoiminnasta.....	127
Taulukko 10	Pääkategorioiden tiivistäminen .....	129

Taulukko 11	Tulosten koostetaulukoiden rakenne .....	133
Taulukko 12	Esimerkkejä erilaisten oppilaitosorganisaatioiden ohjauspalveluiden verkostoitumistarpeista .....	141
Taulukko 13	Ohjauksen palvelujärjestelyiden rakenteen johtamistarpeiden ja -tavoitteiden sekä johtamistoiminnan käsitysvaraatiot .....	156
Taulukko 14	Ohjauksen moniammatilliset ja monihallinnolliset yhteistyötavoite- ja tarvevaraatiot organisaatioiden rajapinnoilla .....	170
Taulukko 15	Monihallinnollisten ja eri organisaatioiden välisten yhteistyösuhteiden käsitysvaraatiot .....	177
Taulukko 16	Esimerkkejä monihallinnollisista, usean organisaation välisistä yhteistyösuhteista hanke- ja kolmannen sektorin organisaatioissa .....	179
Taulukko 17	Ohjauksen palvelujärjestelyiden prosessien johtamistarpeiden ja -tavoitteiden sekä johtamistoiminnan käsitysvaraatiot .....	189
Taulukko 18	Dialogisuuden syntymisen elementtejä .....	210
Taulukko 19	Ohjauksen palvelujärjestelyiden henkilöstöjohtamisen tarpeiden ja tavoitteiden sekä johtamistoiminnan käsitysvaraatiot .....	212
Taulukko 20	Ohjauksen palvelujärjestelyiden asiakaspalvelun johtamistarpeiden ja -tavoitteiden sekä johtamistoiminnan käsitysvaraatiot .....	221
Taulukko 21	Ohjauksen palvelujärjestelyiden yhteistyön, tiedonmuodostuksen ja johtamisen tasot .....	243
Taulukko 22	Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen käsitysvaraatiot .....	257





Nykänen, S. 2010

## Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa Matkalla verkostojohtamiseen?

Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 25.  
ISSN 1455-447X, ISBN 978-951-39-3838-3 (nid.), ISBN 978-951-39-3839-0 (pdf)

### Tiivistelmä

Ohjaus on tässä tutkimuksessa osallistava, oppimista ja elämänsuunnittelua edistävä palvelu. Muiden tukipalveluiden, kuten oppilas- ja opiskelijahuollon rinnalla ja kanssa se muodostaa verkostoituvat moniammatilliset ja monihallinnolliset palvelujärjestelyt. Ohjausverkosto on monisilmukkainen organisaatioiden sisäinen ja niiden rajapinnoille ulottuva verkosto.

Tutkimustehtävänä on selvittää opinpolun eri vaiheissa käytössä olevien ohjauksen palvelujärjestelyjen yhteistyön johtamista. Laadullisessa, fenomenografiseen lähestymistapaan pohjautuvassa tutkimuksessa tarkastellaan johtamista useampitasoisena ilmiönä. Tutkimuksen fokus on palveluiden suunnittelussa ja johtamisessa, ei ohjauksen asiakasohjaajasuhteessa.

Tutkimusaineisto koottiin yhdeksässä, viidelle alueelliselle kehittämisverkostolle suunnatussa fokusryhmähaastattelussa. Alueverkostot osallistuivat Opetushallituksen vuosien 2004–2007 ohjauksen kehittämishankkeeseen. Haastatteluissa koottiin 61 ohjauksen toimijan käsityksiä ohjausverkostojen johtamisesta. Haastatellut tuottavat tai johtavat moniammatillisia ja monihallinnollisia ohjauspalveluita. Toimijoiden käsityksillä on merkitystä johtamisen kehittämisessä.

Käsitykset ohjauksen palvelujärjestelyjen johtamisesta kiteytyivät neljään ulottuvuuteen. Johtamisella luodaan palveluiden 1) *rakenteet*: määritellään yhteistoiminta-alue, hahmotetaan verkosto toimijoineen sekä turvataan toimintaedellytykset, kuten resurssit. Johtamisella tunnistetaan ja edistetään palvelujärjestelyjen 2) *prosesseja* organisaatioissa sekä niiden rajapinnoilla. Prosesseja ovat strateginen suunnittelu, yhteistyö, tiedon muodostaminen, seuranta ja arviointi. 3) *Henkilöstöjohtamisessa* edistetään yhteistyömahdollisuuksia, huolehditaan työn- ja vastuunjaosta, osaamisesta sekä jaksamisesta. Johtajien on tärkeää

työskennellä toiminnan eri tasoilla moniammatillisessa ja monihallinnollisessa yhteistyössä. Ohjauksen ammattilaiset osallistuvat myös johtamiseen verkostoissa jaetun johtamisen periaatteen mukaan. 4) Johtamisen *asiakaspalvelun erityiskysymykset* koottiin ohjauksen toimijoiden, ei asiakkaiden käsityksistä. Toimijoiden mukaan palveluita tulisi kehittää kaikille asiakasryhmille. Koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien kansalaisten ja opinpolun nivelvaiheiden palveluiden saatavuudesta ja saavutettavuudesta pitäisi huolehtia.

Asiasanat: johtaminen, moniammatillisuus, monihallinnollisuus, monialaisuus, ohjauksen palvelujärjestelmät, opinto-ohjaus, oppilaanohjaus, oppilashuolto, opiskelijahuolto, opinpolku, inkluusio, verkosto

Nykänen, S. 2010

## Leadership and management in guidance and counselling networks: conceptions of actors

### Moving towards leadership and management in networks?

University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Research Reports 25  
ISSN 1455-447X, ISBN 978-951-39-3838-3 (printed version), ISBN 978-951-39-3839-0 (pdf)

#### Abstract

In this study, guidance and counselling are seen as services that are inclusive and promotes learning and life planning. In parallel and in conjunction with other networking support services, such as pupil and student welfare, it constitutes a set of networked services that are multiprofessional and multiadministrative.

The research task is to examine the management and leadership of cooperation between the guidance and counselling services available at different phases of the individual study path. The study, which takes a qualitative and phenomenography based approach, examines leadership and management as a multi-level phenomenon.

The research data were collected in nine focus group interviews conducted in five regional development networks. From 2004 to 2007 the regional networks took part in a Finnish National Board of Education project for the development of guidance and counselling. In the interviews conceptions of managing and leading guidance and counselling networks were collected from 61 people active in service delivery. The interviewees provide or manage multiprofessional and multiadministrative guidance and counselling services. The conceptions of the actors are significant in the development of management.

Conceptions of the management of guidance and counselling services crystallized into four dimensions. Leadership and management creates the following aspects of services: 1) *structures*: define the area of cooperation, map out the network with its actors and secure operational preconditions, such as resources. Leadership and management identifies and promotes services 2) *processes* in organizations and at their interfaces. The processes include strategic planning, cooperation, the formation, monitoring and evaluation of information; 3) *personnel management* enhances opportunities for cooperation, attends to the division of work and responsibility, know-how and coping. It is important that managers work at dif-

## Abstract

ferent levels of activity in multiprofessional and multiadministrative cooperation. Guidance and counselling professionals also take part in management according to the principles of shared management in networks; 4) *Special questions on client service* in management were collected from the concepts provided by guidance and counselling actors, not from those of clients. According to the actors, services should be developed for all client groups. Attention should be paid to the accessibility and achievability of services for citizens outside training and work and at transitional phases on their study path.

Keywords: leadership and management, multiprofessionalism, multiadministration, multidisciplinary, guidance and counselling service provision, study guidance and counselling, student guidance and counselling, pupil welfare, student welfare, study path, inclusion, network

Tutkija	<p>Seija Nykänen          Jyväskylän yliopisto          Koulutuksen tutkimuslaitos          PL 35          40014 Jyväskylän yliopisto          seiya.nykanen@jyu.fi</p>
Ohjaajat	<p>Professori Pauli Kaikkonen          Jyväskylän yliopisto          Opettajankoulutuslaitos</p> <p>Johtaja, PhD Jukka Alava          Jyväskylän yliopisto          Rehtori-instituutti</p> <p>Dosentti, lehtori, KT Aimo Naukkarinen          Jyväskylän yliopisto          Opettajankoulutuslaitos</p>
Esitarkastajat	<p>Dosentti, vararehtori HAMK, FT Seija Mahlamäki-Kultanen          Tampereen yliopisto</p> <p>Professori Jyri Manninen          Joensuun yliopisto</p>
Vastaväittäjä	<p>Dosentti, vararehtori HAMK, FT Seija Mahlamäki-Kultanen          Tampereen yliopisto</p>



## Esipuhe

Elinikäisen oppimisen polku ja ammatilliset siirtymät neljälle vuosikymmenelle ulottuvala työurallani ovat avanneet moninaisia näkökulmia ohjaukseen ja johtamiseen. Olen tarvinnut ohjauksen palvelujärjestelyjä asiakkaana monissa elämäni vaiheissa. Tuotin, suunnittelin ja johdin palveluita toisille. Nyt tutkin niitä. Kiitänkin ohjauksen alueverkostojen toimijoita mahdollisuudesta koota heidän käsityksensä tutkimusaineistosta tutkimusraportiksi.

Iloitsen oppimisesta työurani innovatiivisissa työyhteisöissä. Olen erityisen kiitollinen moniammatillisesta yhteistyöstä osaavien ja avarakatseisten työntekijöiden sekä toiveikkaina elämänsä suuntaa etsivien oppilaiden kanssa Palokan koulukeskuksessa. Siellä osaamisen jakaminen ja verkostotyö esimerkiksi vanhempien ja muiden palvelun tuottajien kanssa ovat olleet arkea koulun syntyajoista asti.

Keskustelu Koulutuksen tutkimuslaitoksen johtaja, professori Jouni Välijärven kanssa avasi suuntaa praksiksesta tutkimukseen. Hänen näkemyksensä siitä, miten myös tutkimuksen takana näkyvät ihmisen silmät, yhdistyi ajattelussani siihen entiseen, palvelun tarjoamiseen ihmisiltä ihmisille myös tutkimuksen avulla. Kiitän Jouni Välijärveä myös resurssista. Ne mahdollistivat tutkijan opinpolkuni.

Arvostavat kiitokseni moniammatilliselle ja monihallinnolliselle ohjaajakolmikolleni professori Pauli Kaikkoselle, rehtori-instituutin johtaja Jukka Alavalle ja dosentti, lehtori Aimo Naukkariselle toimimisesta väitösohjauksen verkostossa. Pauli Kaikkoselle olen kiitollinen avauksista tarkastella työtäni kulttuurisena ilmiönä. Tutkimuksen metakysymysten pohdintamme edistivät tutkimuksen koheesiota sekä käsitteellistä ymmärrystäni. Johtamisen opinnot Jukka Alavan ohjauksessa suuntasivat tutkimukseni johtamisen ky-



symyksiin. Opiskelin johtamista paradoksaalisessa tilanteessa. Suomessa on hyvin tyyppilistä, kuten kohdallani, että varttuneemmat rehtorit voivat paneutua johtamisopintoihin vasta vuosikausien työkokemuksen jälkeen. Kelpoisuudeksi tehtävään on aiemmin riittänyt muutamien opintoviikkojen opinnot. Moniammatillinen yhteistyö Aimo Naukkarisen kanssa jo Jyväskylän maalaiskunnan opetuksen järjestämissuunnitelmatyössä viritti ajatteluni syvemmin tarkastelemaan ohjauspalveluita osallisuuden ja tasa-arvon näkökulmista.

Professori Marjatta Lairio ja lehtori, FT Sauli Puukari auttoivat väitöstyön alkuvaiheessa seminaarityöskentelyssä ideoimaan työtäni. Esitän heille lämpimät kiitokset rohkaisusta ja kannustavasta matkalle saattamisesta. Kentuckyn yliopiston professori Lars Björkiä kiitän konsultaatiosta, joka auttoi ratkaisemaan tutkimuksen monografisen julkaisumuodon.

Sain esitarkastajikseni tutkimusalueen asiantuntijat dosentti Seija Mahlamäki-Kultasen ja professori Jyri Mannisen. Esitän heille parhaat kiitökseni asiantuntevasta paneutumisesta työni arviointiin sekä ajatteluni avaavasta ja raportointia edistävästä palautteesta. Oli opettavaista paneutua väitökseen asiantuntevan ja lämminhenkisen vastaväittäjän Seija Mahlamäki-Kultasen kanssa.

Kiitän Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkijayhteisöä saamastani tuesta. Professori Marja-Leena Stenström auttoi työn metatason kysymysten selkiennyttämisessä. Professori Päivi Tynjälä ei käännänyt oveltaan, kun purin hänelle työskentelytuntemuksiani. Akatemiatutkija, dosentti Aini-Kristiina Jäppinen tarjosi taitonsa prosessini kommentointiin ja oli matkakumppanina väitöstiellä. Ohjauksen kehittämisen yhteistyö KT, erikoistutkija Raimo Vuorisen kanssa jatkui ajatuksia kiteyttävänä sparrauksena. Kiitän asiantuntevista kommentteista käsikirjoitukseeni. KT, erikoistutkija Marjatta Saarnivaara auttoi avaamaan aineiston analyysivaiheessa helposti näkymättömiin jäävää hiljaista, toimintaa ohjaavaa tietoa. Hänen kysymystensä avulla hahmotin ajatteluni, toimintaani ja tulkintaani.

Kiitokset yhteistyöstä Valtakunnallisen ohjausalan osaamiskeskuksen, Vokesin Koulutuksen tutkimuslaitoksessa työskenteleville työntekijöille sekä tuotteliaalle, monialaiselle CHANCES-työryhmälle. Työ- ja elinkeinoministeriön ylitarkastaja Helena Kasurista kiitän ohjausosion palautteesta ja amanuessi Lea Pöyliötä tarkoista tekstin sisältö- ja muotokommenteista. Kiitän Tarja Hämäläistä suomenkielisen ja Leila Jyväsjärveä ruotsinkielisen aineiston litteroinnista sekä KTL:n kirjaston informaattikko Riitta Pitkästä materiaalipalvelusta. KL Marja-Leena Koppista kiitän käsikirjoituksen suomenkielisen kieliasun tarkastuksesta ja FL Glyn Hughesia englanninkielisten osioiden käännöstyöstä. Kiitokset työn painoasuun saattamisesta julkaisupäällikkö Jouni Sojakalle ja graafinen suunnittelija Martti Minkkiselle sekä tutkimusryhmän sihteeri Minna Jokiselle julkaisun kuvien toimittamisesta.

Kiitän kannen kuva-aiheena olevan Standardi-reliefin työryhmää kolmen vuosikymmenen takaisesta yhteistyöstä. Reliefi syntyi verkostossa. Sen teemat ovat johtamisenkin peruskysymyksiä: oppijoiden ja koulutuksen, asiakkaan tarpeiden ja palvelutuotannon

suhteet, yksilöiden suhteet yhteisöissä, johtaminen sekä toimiminen yksilönä vuorovai-  
kutuksen ja vallan kentillä.

Kiitän sisariani Kaija Söderlundia, Päivi Niemistä, Pirjo Ojanperää ja Riitta Nykästä elinaikaisesta tuesta sekä mahdollisuudesta aina yhdessä pohtia elämää ja koettua. Kaikkein läheisintäni, Joonas Hokkasta kiitän kasvutilasta, viisaasta ymmärryksestä ja läsnä-  
olosta silloinkin, kun minä prosessin vaiheissa olin poissaoleva. Olen oppinut kanssasi taitoa aina katsoa eteenpäin.

Iloitsen työn tuloksista Joonaksen, hänen lastensa, sisarieni ja heidän perheidensä sekä ystävien kanssa. Omistan väitöskirjani vanhempieni Iida ja Sulo Nykäsen muistolle.

Jyväskylässä 23.3.2010

Seija Nykänen



Standardi-reliefi, 1979. Leena Kantonen (os. Rahkama), Juha Koivisto ja Seija Nykänen. Jyväskylän yli-  
opiston taidekokoelma.



# 1

## Johdanto

Tutkimusteema nousee kysymyksistä, mitkä ovat ohjauksen tehtäviä vallitsevassa yhteiskunnallisessa tilanteessa ja miten ohjauspalveluita johdetaan. Koulutusjärjestelmän tarjoamat tukipalvelut eivät ole pystyneet vastaamaan kaikkien oppilaiden ja opiskelijoiden oppimisen ja opiskelun tuen tarpeisiin yhteiskunnan ja kansalaisten elämän muutoksissa. Yhteiskunnan tilannetta voi luonnehtia globaaliksi, verkottuneeksi, individualismia ja taloudellisia arvoja korostavaksi, epävarmuuden sietämistä vaativaksi ja pätkätöitä suosivaksi, nopeasti muuttuvaksi ja muutoksessa elinikäistä oppimista korostavaksi.

Osa opiskelijoista jää myös rakenteellisista syistä koulutuksen ulkopuolelle. Näitä syitä ovat esimerkiksi ohjausyhteistyön katkokset koulutuksen siirtymävaiheissa, fragmentoitunut tiedotus koulutuksen vaihtoehtoista, oppilashuollon henkilöstömitoituksen jääminen alle suositusten, oppilashuoltohenkilöstön huomion kohdistuminen yksittäisten perheiden ongelmiin, jolloin koulu yhteisöjen hyvinvointiin jää vähän mahdollisuuksia. Myös ohjauksen saatavuuden ja riittävyyden ongelmat voivat osaltaan olla syynä syrjäytymiseen. (Numminen 2002; Nykänen ym. 2007a; Rimpelä, Kuusela, Rigoff, Saaristo & Wiss 2008.) Työhistoriassani on yhteisöihin ja niiden toimintaan sitoutuvia henkilökohtaisia muutostekijöitä, jotka ovat aktivoineet kysymyksenasetteluni kokonaisohjauspalveluiden tarpeesta yksilön elämän eri tilanteissa, myös aikuisena.

Suomalaisia oppilaitoksia vuosina 2007 ja 2008 kohdanneiden dramaattisten ampuvälikohtausten jälkimainingeissa (Jokelan koulusurmat 7.11.2007 -raportti 2009) nousi keskusteluun yhteisöllisyys opetus- ja ohjaustyössä sekä koko yhteiskunnassa. Painotan

tutkimuksessa yhteisöllisyyden mahdollisuuksia. Tarkastelen yhteisöllisyyden haasteita ohjauksen sekä johtamisen välinein. Tässä taustalla ovat yhteiskunnalliseen kehitykseen palautuva asiakkaan palvelutarpeiden monimuotoistuminen ja havainnot, että kukaan työntekijä, mikään ammattiryhmä tai organisaatio ei yksin pysty vastaamaan asiakkaiden ohjaustarpeisiin (Nykänen ym. 2007).

Ohjauksen ja johtamisen tutkimuksessa on havaittavissa tutkimusparadigman muutosta. Julkisten palveluiden johtamisen nouseva verkostoparadigma voinee antaa vastauksia organisoinnin kysymyksiin muuttuvassa yhteiskunnan tilanteessa hierarkkis-organisatorisen ja byrokraattisen hallinto- ja johtamisparadigman rinnalla. (Agranoff & McGuire 2001b.)

## Ohjaus ja ohjauksen palvelujärjestelyiden johtaminen

Ohjauksesta puhutaan monessa yhteydessä. Se on esimerkiksi hallinnon käsitteenä toiminnan ja resurssien ohjaamista. Kasvatustieteen piirissä ohjaus on opintojen, oppimisen sekä elämän suunnittelun ja työurien ohjausta. Ohjaus tarkoittaa tässä tutkimuksessa elinikäistä ohjauksen linjauksen (Euroopan unionin neuvosto 9286/04) mukaan sitä, että ohjauspalveluiden avulla kaikenikäiset kansalaiset voivat määrittellä valmiutensa, taitonsa ja kiinnostuksensa missä tahansa elämän- tai opinpolkuns vaiheessa. Opinpolulla tarkoitetaan suunniteltua, tarjottua, koettua tai toteutunutta elinikäisen oppimisen, opintojen etenemisen ja oppimiskokemusten prosessia. Opinpolusta muodostuu yksilön opiskelu ja työuran jatkumo. (Elinikäinen oppiminen 2000, 17–18; Kasurinen 2004, 48; Numminen, Heino, Joronen-Vallin, Karlsson, Lerkkanen, Virtanen & Pirttiniemi 2005; Tarkiainen & Vuorinen 1997.) Tarkastelen opinpolulla tapahtuvaa ohjausta palvelujärjestelyinä. Tutkin ohjauksen palvelujärjestelyitä ja niiden johtamista moniammatillisena ja monihallinnollisena toimintana suomalaisessa kontekstissa.

Kansalaiset tarvitsevat ohjauksen palvelujärjestelyitä oppimisen, opiskelunsa ja elämän suunnittelun tueksi, siirtymissään opintovaiheesta toiseen sekä työelämään tai takaisin opintojen pariin. Ohjaustyössä tarvitaan monia toimijoita, kuten sivistys-, työ- ja elinkeino-, sosiaali-, terveys- ja vapaa-ajanpalveluita tuottavia organisaatioita. (Kasurinen 2004; Nykänen ym. 2007.) Tukipalveluiden kokonaisuuteen sisältyvät esimerkiksi oppilas- ja opiskelijahuollon palvelut (ks. Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007.) Ohjaus ja oppilashuolto eivät ole synonyymeja vaan sivuavat käsitteinä ja toimintana toisiaan (Merimaa 2004).

Opetus- sekä työ- ja elinkeinohallinto tuottavat toisiaan tukevia ohjauspalveluita. Ohjauksen palvelujärjestelyt koostuvat yhtäältä koulujen ja oppilaitosten ohjaustyöstä, toisaalta työ- ja elinkeinohallinto järjestävät ohjauspalvelut koulutuksen ulkopuolella olevil-

le nuorille sekä aikuisille. Lainsäädäntö ohjaa ammatillisen kehittymisen palveluita työ- ja elinkeinohallinnonkin puolella (L 1295/2002). Lakia muutettiin 2009 siten, että työnhakijan mahdollisuuksia kehittää opiskelemalla työllistymisvalmiuksiaan parannettiin. Tässä tutkimuksessa palvelujärjestelmän asemesta käytän termiä palvelujärjestelyt. Se tarkoittaa ohjauksen palveluiden tuottamista ohjajoustavana, asiakaslähtöisenä, useiden organisaatioiden ja moniammatillisten toimijoiden yhteistyönä. (Nykänen ym. 2007.)

Tukipalveluilla on suuria haasteita, minkä vuoksi palveluita tulisi tarkastella kokonaisuutena (Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007). Haasteena on esimerkiksi Euroopan laajuinen nuorisotyöttömyys. Nuorista eurooppalaisista keskimäärin 16 % on Euro-Indicators news -raportin (2007) mukaan työttömänä. Hyvin menestyviltäkin nuorilta vie kauan aikaa löytää työpaikka, saavuttaa taloudellinen ja sosiaalinen itsenäisyys sekä persoonallinen eheys. Eurooppalaisten nuorten, joilla on heikko koulumenestys, oppimisvaikeuksia ja vähemmistötausta, on vielä vaikeampaa löytää paikkansa työelämässä. Sosiaalinen syrjäytyminen ja nuorisotyöttömyys ovat inhimillisen pääoman tuhlausta ja kallista kansantalouksille.

Millään viranomaistaholla ei Suomessa näyttäisi olevan täsmällistä tietoa koulutuksen ulkopuolella olevista ja toisaalta syrjäytymisvaarassa olevista nuorista. Syrjäytymisen ehkäisyn vaikuttavuuteen ja taloudelliseen merkitykseen liittyvät tiedot ovat hajanaisia (Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007, 7).

Palveluiden ja kansalaisten ohjaustarpeiden kohtaannon vuoksi ohjauksen palvelujärjestelyt tulisi nähdä kokonaisuutena, ei paikkana vaan palveluna. Tarkastelen opetus suunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2003, 2004, 2005) määriteltyjä yleisen ja erityisen tuen palveluita johtamisen näkökulmasta kokonaisuutena. Teen tämän tietoisena siitä, että eri palvelut ammattiryhmien työnjaon kannalta katsottuna edellyttävät spesifiä ammattitaitoa ja sen huomioonottamista johtamisessa. Vastaavan rinnastuksen Mahlamäki-Kultanen ja Hulkari (2009) tekevät raportoidessaan Noste-ohjelman ohjaus- ja tukitoimia.

Ohjauksen palveluiden järjestämisen lähtökohta on tässä tutkimuksessa inklusiivinen. Se tarkoittaa, että palvelut tulisi järjestää asiantuntevasti ja yhteisöllisesti asiakkaan luonnollisissa elinympäristöissä. Erityisen tärkeää olisi asiakkaiden osallisuuden tukeminen. (Booth & Ainscow 2005; Naukkarinen 2003, 2005; Bradshaw 1999.) Tällainen palvelutulkinta edellyttää useanlaista johtamista asiantuntijaverkostoissa. Hallin ja O'Toolen (2004, 204) mukaan julkisen sektorin toimijat ovat havainneet tarpeen toimia yhdessä voidakseen taata palvelujen tuottamisen. Monihallinnollisen suunnittelun, yhteistyön ja koordinaation puute ja tarve nousi esille Nurmen (2009) ammattioppilaitoksen hitaasti opinnoissa edistyvien nuorten ohjauspalveluiden tutkimuksessa.

Käytän käsitteitä *ohjausverkosto* sekä *monihallinnollinen ja -ammattillinen yhteistyö* kuvaamaan *ohjauksen palvelujärjestelyiden organisaatioiden sisäistä* ja niiden *rajapinnoilla tapahtuvaa yhteistyötä*. Kielitoimiston suosituksesta olen korvannut poikkihallinnollinen-käsitteen

monihallinnollisuus-käsiteellä, vaikka tutkimukseni haastatellut asiantuntijat käyttivät poikkihallinnollisuutta.

Fokusoin tutkimuskysymykseni ohjauspalveluun. En tarkastele tässä ohjauspalveluiden organisaatioiden muita toimintoja tai palveluita. En siis tutki organisaatioiden palvelutuotantoverkostoja kokonaisuutena (ks. Provan & Milward 1991). Tarkastelen tutkimuksessa esimerkiksi sosiaalipalveluita vain sosiaalityön ja kuraattoripalvelun osalta, joissa korostuvat erityisesti lasten ja nuorten oppimisen, opiskelun ja muun elämänhallinnan tukeminen.

Tutkin ohjauksen ilmiötä järjestelyiden tasolla ja johtamisen näkökulmasta. Tällöin palvelujärjestelyt-termi sisältää suunnittelun, koordinoinnin ja eri toimijoiden yhteistyön. Tutkimuskohteekseni muotoutuivat johtamisen kysymykset, sillä yhteiskunnalliset ja ohjauspalveluita tuottavien organisaatioiden toimintakulttuurien muutokset ovat muuttaneet ohjausta ja johtamista (ks. Helakorpi 2001, 7).

## **CHANCES-hanke ja -tutkimus**

Ohjauksen katsotaan Suomessa alkaneen vuonna 1939 Helsinkiin perustetusta työvälistysoimisto ammatinvalinnanohjaajan virasta (Sinisalo 2000, 191). Ohjauksen erityinen kehittäminen kansallisena toimintana juontuu jo 1960-luvulle (Multimäki 1986; Maljojoki 1989; Sinisalo 2000). Edistystä on tapahtunut kaikkina ohjauksen alun jälkeisinä vuosikymmeninä. Kehittäminen aktivoitui erityisesti vuosien 2003 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2003, 2004), ohjauksen kansallisissa arvioinneissa (Numminen, Jankko, Lyra-Katz, Nyholm, Siniharju & Svedlin 2002; Numminen, Yrjölä, Lamminranta & Heikkinen 2004; Moitus, Huttu, Isohanni, Lerkkanen, Mielityinen, Talvi, Uusi-Rauva & Vuorinen 2001; Vuorinen, Karjalainen, Mylly, Talvi, Uusi-Rauva & Holm 2005) sekä Opetushallituksen koordinoimassa perusopetuksen, toisen asteen ja aikuis-koulutuksen oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeessa, joka sijoittui vuosille 2003–2007. Hankkeen tavoitteena oli ohjauspalveluiden saatavuuden ja riittävyyden parantaminen perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa sekä pysyvän ohjauksen alueellisen ja seutukunnallisen yhteistyön aikaansaaminen. (Kasurinen 2006, 13–14; Kasurinen & Launikari 2007, 8.)

Opetushallitus kytki ohjauksen kehittämiseen CHANCES-tutkimus- ja kehittämishankkeen, jonka taustalla on Työmarkkinoihin liittyvän syrjinnän ja eriarvoisuuden torjumista koskeva EQUAL-yhteisöaloiteohjelma (2000). Se hakee ratkaisumalleja heikoimmassa työmarkkina-asemassa olevien työllistyvyyden parantamiseksi sekä korostaa yhteistyötä erityisesti työnantajien ja yritysten, viranomaisten ja koulutuksen järjestäjien sekä muiden kohderyhmien edustajien kesken. Koko CHANCES-tutkimus- ja kehittämishankkeen taus-

talla ovat kansainvälinen ja kansallinen ohjauksen toimintapoliittinen kehittämistyö sekä ohjausta koskevat kansainväliset ja kansalliset arvioinnit (Numminen ym. 2002, 2004; Moitus ym. 2001; Vuorinen ym. 2005).

Koulutuksen tutkimuslaitos osallistui yhtenä toteuttajana hankkeeseen. Työskentelin hankkeen tutkijana. CHANCES-osahankkeiden tutkimus- ja kehittämisalueet valittiin opilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämiseen hyväksytyjen viidenkymmenen hankkeen joukosta. (Kasurinen & Launikari 2007, 10–11.) Koulutuksen tutkimuslaitoksen CHANCES-osahankkeen teemana oli ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen ja arviointi. Tutkimuksen tuloksena luotiin verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen malli (VOP-malli) (Nykänen, Karjalainen, Pöyliö & Vuorinen 2007a, 227–230).

CHANCES-tutkimusyhteistyöhön haki Opetushallituksen kautta neljä verkostotyön kehittämistä kiinnostunutta ohjauksen aluehanketta (ks. liite 1). Niistä yksi hanke eriytyi kahdeksi. Hankkeet muodostavat tutkimukseni harkinnanvaraisen tutkimusjoukon. Kokosin tutkimusaineiston fokusryhmähaastatteluissa alueilta. Sama aineisto on myös väitöstutkimukseni aineisto. Väitöstutkimuksessa aineisto analysoitiin uudella tavalla. CHANCES-hankkeella tarkoitan tässä tutkimuksessa tästä lähtien Koulutuksen tutkimuslaitoksen osahanketta, ellen erikseen mainitse muita osahankkeita.

## **Koulutuksen tutkimuslaitoksen CHANCES-hankkeen työnjako**

Esittelen hanketutkimuksen työnjaon, jolla kuvaan roolini CHANCES-tutkimuksen työryhmässä. Tämä antaa perusteen tehdä jatkotutkimusta hankkeen pohjalta sekä käyttää hankkeen aineistoa väitöstutkimuksessani. Vastasin tutkimuksen kokonaisuudesta: aineiston hankinnasta, analyysistä, raportoinnista ja työn etenemisestä. Tein tutustumis- ja konsultaatiokäynnit eri alueiden tutkimuskohteisiin. Kokosin tutkimuksen tekemistä edeltäneen perehtymismateriaalin, joka sisälsi ohjausta koskevat arvioinnit, hallitus- työvoimapolitiittiset ohjelmat, opetussuunnitelmat sekä tarvittavan teoriakirjallisuuden. Valmistelin aineiston keruun ja kokosin aineiston. Suunnittelin ja koordinoin haastattelyhteistyön alueiden yhdyshenkilöiden kanssa ja toteutin fokusryhmähaastattelut. Tein aineiston koodauksen, analysoin ja tulkitsin tutkimusaineiston sekä laadin alueraportit.

Hahmottelin yhteistyössä tutkija Merja Karjalaisen kanssa ohjauksen palvelujärjestelyjen teoreettisen paikannuksen CHANCES-raporttiin (Nykänen ym. 2007a). Tutkija Merja Karjalainen osallistui myös CHANCES-hankkeen tulosten analysoinnin kommentointiin ja raportointiin. Osallistuimme molemmat raporttiin sisältyvän mallin laatimiseen. Tutkimusamanuenssi Lea Pöyliö osallistui hankkeen hallinnollisten tehtävien lisäksi tutkimustulosten sekä koko raportin sisällölliseen kommentointiin ja kieliasun tarkastukseen. Hän laati koko CHANCES-aineiston yhden rinnakkaiskoodauksen hankkeen raportointi-



vaiheessa. Erikoistutkija Raimo Vuorinen osallistui sekä hankkeen valtakunnalliseen että Koulutuksen tutkimuslaitoksen osahankkeen suunnitteluun ja toimi hankkeen asiantuntijana. Hän teki kolmantena rinnakkaisen koodauksen aineistoon CHANCES-tutkimuksen analyysivaiheessa, osallistui raporttiin sisältyvän mallin laatimiseen ja kommentoi tutkimusraporttia.

## **Tutkimukseni kasvatustieteen kentässä**

Työni on laadullinen analyysi ohjauksen palvelujärjestelyjen johtamisen käsityksistä. Tutkimustarve on kytenyt työurani eri vaiheissa heränneistä kysymyksistä. Väitösprosessi lähti määrätietoisemmin liikkeelle CHANCES-tutkimuksen yhteydessä. Pehdyin siinä tämän tutkimuksen aineistoon ohjauksen ulottuvuuksien ja verkoston näkökulmista. Laajennan nyt tutkimustyöni johtamisen kysymyksiin. Ohjauksen palvelujärjestelyjen johtamista ei aiemmin ole tutkittu Suomessa.

Tutkimukseni lähtökohtana on ohjauksen monitahoinen yhteistyöprosessi, joka kytkeytyy koulutuksen muihin prosesseihin kuten oppimiseen, opetukseen, kasvuun sekä kasvatukseen ja koulutuksen järjestämiseen. Ohjauspalvelut nivoutuvat läheisesti opiskelijoiden oppimisen ja elämänsuunnittelun edistämiseen. Ohjauspalveluiden ohuus ja niukkuus saattavat ehkäistä opiskelijan etenemistä opinpolullaan. Esimerkiksi lukioiden ohjaus- ja oppilashuoltoresursseista ja työntekijöistä näyttäisi olevan pulaa. Tällöin opiskelijat joutuvat usein hakemaan palveluita terveydenhuollon korjaavista erityispalveluista.

Opiskelijoiden tuen tarpeisiin vastaamiseksi joudutaan ylittämään työntekijöiden välisiä moniammatillisia ja ohjausverkoston organisaatioiden monihallinnollisia rajoja. Perustana yhteistyössä on kuitenkin koko ajan oppimisen ja opiskelun sekä muun hyvinvoinnin edistäminen. Nämä seikat tekevät tutkimuksestani erityisesti kasvatustieteellisen tutkimuksen. Kasvatustieteen rooli itse ohjauksen teorioiden kehittämisessä on Ojasen (2001, 21) mukaan keskeinen, koska ohjauksessa on kyseessä ihmisten keskinäinen vuorovaikutus. Ojanen nostaa keskeisiksi ohjauksen teorioiksi kokemuksellisen ja konstruktivistisen oppimisen. Kuvaan ohjauksen teoriataustaa monipuolisemmin luvussa 2, s. 30 alkaen.

Olen valinnut kasvatustieteellisen ohjauksen palvelujärjestelyiden ilmiön näkökulmiksi palvelujärjestelyiden verkoston ja sen johtamisen. Tavoitteeni on saada näkyviin käsitteitä ja toimintatapoja, joiden avulla monihallinnollisten ohjauksen palveluiden tuottamista johdetaan verkostossa. Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkoston toimijoilla on oppimisen ja uuden tiedon tuottamisen tarpeita muuttuvassa kasvatuksen, koulutuksen, oppimisen ja tukipalveluiden verkostossa. Verkosto ei kuitenkaan ole itsetarkoituksellinen tutkimuskohteeni vaan se näyttäisi tietyiltä osiltaan olevan myös väline vastata yksilöllisiin,

organisaatioiden ja alueiden oppimistarpeisiin. Tuotettua tietoa voisivat hyödyntää sekä asiantuntijat, johtajat että hallinto.

Laadullisessa tutkimuksessa on olennaista, että tutkija on selvillä käyttämiensä menetelmien tieteenfilosofisista perusolettamuksista ja taustasitoumuksista (Huusko & Paloniemi 2006, 170). Jouduin pohtimaan tutkimustani yhteiskuntatieteen, sosiologian ja filosofian rajapinnoilla. Ymmärrän rajallisuuteni pohtia tutkimusaiheeni syvällisesti edellä mainittujen tieteenalojen käsitejärjestelmien kautta, sillä olen koulutukseltani ja lähestymistavaltaani kasvatustieteilijä. Pidän kuitenkin tarpeellisena, että ohjauksen palveluiden ilmiötä tulkittaisiin kasvatustieteen ja psykologian rinnalla laajasti. Ohjaus asettuu yhteiskuntatieteen, sosiologian, futurologian ja filosofian kenttiin. (Sinisalo 2000; Vuorinen 2006; Nykänen & Vuorinen 1991.) Ohjauksen palvelujärjestelyjä toteuttavat tahot ja työntekijät edustavat edellä mainittuja tieteenaloja. Tämän vuoksi olisi loogista tarkastella ohjauksen palveluita ja niiden johtamista monitieteisenä ja laajana elinikäisen ohjauksen käsitteen mukaisena prosessina.

Grannovetterin (1985) mukaan käyttäytymistä ja instituutioita tulee tarkastella osana niiden kontekstia ja suhteita. Tutkijat painottavat, että toisiinsa vaikutussuhteissa olevien (‘upottuneisuus, embeddedness’) toimintojen tarkastelu irrallisena, kuten ohjaus osana koulutusta ja yhteiskunnallista toimintaa, on riittämätöntä. (Grannovetter 1985, 482; Borgatti & Foster 2003, 994.) Huangin ja Provanin (2007, 186) mukaan verkostoituneiden terveyspalveluorganisaatioiden toiminnassa oli havaittavissa, että organisaatioiden osallistumisella verkostotoimintaan on yleisesti positiivinen yhteys organisaation sosiaalisiin tuloksiin, joita ovat esimerkiksi korkea luottamus, maine ja vaikuttavuus.

## Ohjauksen toimijat, palvelujärjestelyt ja niiden johtamistarpeet

Ohjauksen *palvelujärjestelyitä* voidaan tarkastella kolmitasoisesti. Tasot ovat asiakkaalle näkyvät palvelut, ohjauksen palvelujärjestelyt ja ohjauksen julkinen päätöksenteko. (Nykänen ym. 2007a, b.) Nämä tasot antavat perusteet määritellä ohjauksen palvelujärjestelyiden *toimijat* tässä tutkimuksessa kansallisen sekä alueellisen tason sekä organisaatioiden päätöksentekijöiksi, johtajiksi ja viranhaltijoiksi. Keskityn tutkimuksessani tarkastelemaan ohjauksen verkostoa sekä toimijoita alueellisella ja organisaatiotasolla. Tutkimuksen fokusryhmähaastatteluihin osallistuneet toimijat, joista noin kolmasosa on organisaatioiden johto- ja hallintotehtävissä työskenteleviä, on lueteltu liitteessä 2.

Ohjauksen palvelujärjestelyiden *johtamistarpeet* asettuvat kaikille ohjauksen tasoille. OECD (2004, 12) Career Guidance and Public Policy -raportin mukaan johtamisella on erityistä merkitystä palveluiden tuottajatasojen välisten kuilujen ylittämisessä, mutta johtamisen ja koordinoinnin mekanismit ovat yleisesti heikkoja. Ohjauksen palvelujärjeste-

lyjen verkoston johtamistarpeita voi kuvata useasta johtamisnäkökulmasta. Tutkimuksessani johtamisen teoreettiset lähtökohdat keskittyvät julkishallinnollisten organisaatioiden sisäisen ja organisaatioiden rajapintojen moniammatillisen ja -hallinnollisen yhteistyöverkoston johtamisen haasteisiin. Ne ovat poliittisia, toimintapoliittisia, hallinnollisia ja henkilöstöjohtamiseen liittyviä sekä pedagogisen johtamisen haasteita. Moniammatillisella yhteistyöllä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan ohjaukseen osallistuvien eri työntekijäryhmien yhteistyötä a) organisaation sisällä ja b) organisaatioiden rajapinnoilla. (Karila & Nummenmaa 2005, 212–213; Nummenmaa 2004, 114–115; Numminen & Stenvall 2004, 35.)

Tarkastelen *ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamista organisaatioiden sisäisenä ja välisenä moniammatillisena ja monihallinnollisena toimintana*. Palvelut sisältävät psykososiaalisen, opiskelun ja oppimaan oppimisen ohjauksen sekä ura- ja elämänsuunnittelun. Ohjauksen teoreettisen toimintakentän muutokset avautuvat moniammatillisesta näkökulmasta seuraavasti:

1. Ohjauspalvelut tulisi nähdä organisaatioiden sisäisenä ja alueellisena kokonaisuutena, jota tulisi johtaa ja koordinoida.
2. Ohjauspalvelujen suunnittelussa ja tuottamisessa tarvitaan ennakointia. Yksilön ohjaus- ja tukitarpeiden tulisi olla kaiken ohjauspalvelujen kehittämisen lähtökohtana (Sultana 2004, 130–131). Ohjauspalveluiden järjestelyistä vastuullisten oppilaitosten ja työhallinnon työntekijöiden on toimittava entistä tiiviimmin yhteistyössä muiden hallinnonalojen, kuten koulutus-, sosiaali- ja terveysalan palveluntuottajien kanssa. Tähän on syynä ohjauspalvelua tarvitsevien nuorten ja aikuisten taustojen sekä koulutushistorioiden sekä työelämän vaatimusten muuttuminen. (Vuorinen 2006, 25.)
3. Ohjaus tulisi nähdä palvelujärjestelyinä, joissa kaikenikäisillä asiakkailla on mahdollisuus tulla tietoiseksi omista palvelutarpeistaan ja ohjaustarpeisiin vastataan moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön avulla. (Vuorinen 1998; Sultana 2004, 130–131; Kasurinen 2004, 2005; Vuorinen 2006; Nykänen ym. 2007a.)
4. Verkosto on metafora, jonka avulla kuvaan palvelujärjestelyitä yhden organisaation sisällä sekä useampien organisaatioiden kehkeytyvänä yhteistyönä (ks. McGuire 2002, 600). Tämä tutkimus tuottaa välineitä ohjauksen palvelujärjestelyiden verkoston ja sen johtamisen käsitteiden määrittelyyn.

## **Tutkimusteema ja tutkijan silmälasit**

Koska tutkija on itse väline kvalitatiivisessa tutkimuksessa, raportoin seuraavaksi omaa toimintaani, koulutustani ja näkökulmiani tutkimusaiheesta (ks. Tynjälä 1991, 395). Olen työskennellyt perusopetuksen opettajana, opinto-ohjaajana ja rehtorina sekä kuntien ja

koulujen opetustoimen konsulttina, kunnan opetuksen suunnittelijana ja tutkijana. Tutkimustyö kietoutuu työuralla kohtaamiini ohjauksen ja johtamisen ilmiöihin.

Hermeneuttisen ymmärryksen lähtökohtana on, että ymmärtävä tulkitsija on sidoksissa perinteessä ilmaistuun asiaan ja hänellä on tai hän löytää yhteyden traditioon. Toisaalta hermeneuttisen tietoisuuden mukaan tutkija ei voi olla kyselemättä toiminnan kriittisiä perusteita ja on kuitenkin samanaikaisesti sekä samanmielisesti sidoksissa tutkittavan ilmiön traditioon (Gadamer 2004).

Tulkintoihin vaikuttaa osallisuuteni instituutioihin, joita tutkin. Björckin (2004) mukaan instituutio ei vastaa käsitteenä organisaatiota, vaikka sosiaalinen toiminta tapahtuu-kin organisaatioissa. Instituutioita ovat esimerkiksi koulu-, sairaala-, vankila- ja armeijalaitokset. Instituutiot muodostuvat kulttuuri-kognitiivisista, normatiivisista ja sääntöihin perustuvista elementeistä. Nämä elementit, toiminta ja resurssit luovat sosiaalista vakautta ja pysyvyyttä instituutioihin.

Työskennellessäni opinto-ohjaajana ja rehtorina koulutusinstituutiossa ja suunnittelijana opetushallinnossa olen omaksunut, mutta ollut myös luomassa, koulutusinstituution symbolista systeemiä, kuten sääntöjä, arvoja, odotuksia, tyypittelyjä ja skeemoja. Olen osallistunut ja johtajana vaikuttanut instituution suhdejärjestelmiin, kuten hallintojärjestelmään, rutiineihin, esim. protokollaan, rooleihin ja työnjakoon sekä ollut kuuliainen näille järjestelyille. Lisäksi olen osallistunut niiden kehittämiseen. Olen omaksunut instituution uskomusjärjestelmiä ja käsitteitä (Scott 2001; Björck 2004). Olen ollut sidottu instituution rakenteeseen, resursseihin, sääntöihin ja normeihin sekä niihin tulkintoihin kehityksen suunnasta, joita kouluyhteisö oli valmis tekemään ja tukemaan, vaikka olen pyrkinyt muuttamaan institutionaalista järjestystä (ks. North 1991).

Perinne antaa hermeneuttisen käsityksen mukaan tutkijalle aseman tuttuuden ja vierauden välitilassa (Gadamer 2004). Vaikka tekemäni siirtymät koulutuksen parissa tehtävästä toiseen ovat antaneet perspektiiviä ja ajallista etäisyyttä, koulutukseni ja työkokemukseni tietä olen sidoksissa ohjauksen palvelujärjestelyiden, koulunjohtamisen ja suomalaisen koulutusjärjestelmän instituutioon ja traditioon. Se tuo tutkimukseni kulkuun koko ajan tendenssin tulkita aineistoani koulun ja oppilaitoksen piirissä toimivien näkökulmasta. Tarkastelen aineistoani myös muiden organisaatioiden toimijoiden näkökulmista. Olen tarkkaillut tätä asiaa toiminnassani tutkimuksen edetessä. Historiani vaikuttaa mahdollisuuteeni yrittää kriittisesti ymmärtää ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen ilmiötä tuttuuden ja vierauden välitilassa (Gadamer 2004, 37).

Tutkimustyön kautta ja jo ennen sitä olen osallistunut samoihin elämäkäytäntöihin kuin tutkittavat, joten olen subjektiivisesti elänyt samaa todellisuutta heidän kanssaan. Tuntemani todellisuus vaikuttaa tutkijana tekemiini valintoihin ja tulkintoihini ilmiön todellisuudesta. (Varto 2005, 17; Hakala 2001, 18.) Moniammatillisen ja monihallinnollisen ohjausyhteistyön mahdollisuuden ja onnistumisen koin 1980-luvulla. Järjestimme

työparinani toimineen ammatinvalintapsykologin kanssa seitsemäsluokkalaisten työhöntutustumiskokeilun. Sen anti oli oppilaiden ja vanhempien osallisuuden tukeminen sekä työparin moniammatillisen tiedon, resurssien ja osaamisen yhdistäminen.

Rehtorin työssä koin ohjaajan ja rehtorin töiden roolipaineen, kun opetusvelvollisuuteni muodostui ohjaustyöstä. Samanaikaisesti, kun ohjasin nuoria, olin vastuullinen viranhaltija organisaation ohjauksen palvelujärjestelyjen kysymyksenasettelussa ja järjestelyjen johtamisessa. Tämä saattoi olla oppilaitteni kannalta hyvin ristiriitaista. Ainakin perusopetuksessa tällainen johtajan roolin moninaisuus on hyvin yleistä.

Työskentelin 1990-luvulla oppilaitosten ja kuntien koulutoimen kehittämiskonsulttina ja 2000-luvulla useita vuosia opetustoimen suunnittelijana isossa kunnassa. Pohdin ohjausta osana opetussuunnitelmaa ja hallinnon sekä eri organisaatioiden välisenä yhteistyönä. Opin katselemaan oppilaan opinpolkua jatkumona ja palvelujärjestelyjä kokonaisuutena, en vain yhden opintovaiheen perspektiivistä. Oppilashuollon ja erityisopetuksen kasvava tarve koulussa johdatti ajattelemaan myös ohjauspalveluiden koordinoitua kokonaisuutena. Tutkijaksi siirtyminen tarjosi etäisyyttä ohjauksen käytännön toimintaan ja näkökulmamuutosta ohjauksen ja johtamisen ilmiöiden yleisempään ymmärtämiseen (ks. Gadamer 2004).

## Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Ohjaus palvelee yksilöitä, heidän elämäänsä, opiskelua ja koulutusta koskevassa päätöksenteossa. Ohjauksella nähdään olevan merkitystä myös koulutuksen kehittämisessä ja työvoiman uudistamisessa. Kokonaisuudessaan ohjauksen palvelujärjestelyt palvelevat yksilöä, yhteisöjä sekä koulutuksen alueellista ja kansallista järjestämistä sekä työelämää. Ohjauksen palvelujärjestelyiden kontekstissa ohjausta tarkastellaan tässä työssä moniammatillisena ja monihallinnollisen toimintana. Palvelutuotantoa suunnitellaan ja johdetaan organisaatioiden sisällä ja niiden välisessä yhteistyössä.

Tutkin *opiskelijan opinpolullaan tarvitsemien verkostoituneiden ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamista*. Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamistutkimus on merkityksellistä (Nykänen ym. 2007a) sen vuoksi, että ohjausta on syytä tarkastella elimellisenä osana organisaatioiden muuta toimintaa ja osana organisaatioiden muodostamaa verkostoa (ks. Borgatti ja Foster 2003). Organisaatioiden muodostamalle laajemmilla verkostoille on tunnusomaista sellainen ongelmanratkaisu, johon yksittäinen toimija tai organisaation osa tai organisaatio ei yksin pysty (McGuire 2006, 678.) Kokosin tutkimusaineiston moniammatillisten ja monihallinnollisten ohjauksen toimijoiden parista. Tavoitteeni oli etsiä vastauksia ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen kysymyksiin sekä ohjausverkostossa toimivilta johtajilta että muilta verkoston toimijoilta. Haastatteluaineiston tuottamiseen

ei osallistunut palvelujärjestelyiden asiakkaita. Se, mitä tutkimuksen tuloksissa ja johtopäätöksissä kerrotaan asiakkaista ja heidän palvelutarpeistaan, on palvelujärjestelyiden toimijoiden tuottamaa.

Perehdyin ohjauksen palvelujärjestelyiden teoretisointeihin ja johtamistutkimukseen. Tämän lisäksi CHANCES-tutkimus kiteytti ohjauksen palvelujärjestelyjen johtamisen tutkimuskysymykset. Ne kohdentuvat ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden *käsityksiin* siitä,

- millaisia ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön johtamistarpeet ja -tavoitteet ovat organisaatioissa
- millaista moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön johtaminen on organisaation sisäisenä toimintana
- millaisia ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön johtamistarpeita ja -tavoitteita organisaatioiden rajapinnoilla ja
- millaista ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön johtaminen on toimintana organisaatioiden rajapinnoilla.

# 2

## Ohjauksen palvelujärjestelyt ilmiönä

Tässä luvussa lähestyn ohjausta palvelujärjestelyinä ja ohjauksen tietoa ulottuvuuksittain. Kuvaan ohjausta osana koulutusjärjestelmää, lainsäädäntöä ja opetussuunnitelmien perusteita. Asemoin ohjauksen alueelliseksi monihallinnolliseksi toiminnaksi ja hahmotan ohjauksen tiedonmuodostusta moniammatillisesta näkökulmasta.

### 2.1 Ohjauksen käsite ja ulottuvuudet

#### Ohjauksen käsite

Englanninkielisessä kirjallisuudessa on erilaisia termejä ohjaukselle. Kulloinkin käytettävällä termillä halutaan joko viitata toimintaympäristöön, jossa ohjausta toteutetaan, tai tuoda esille teoreettinen vivahde-ero (Vuorinen 1996, 17). Ohjauksen yhteydessä käytettäviä englanninkielisiä termejä ovat *guidance*, *counselling*, *advising*, *tutoring*, *mentoring*, *facilitating*, *coaching*, *supervising* ja *information giving* (Vuorinen 1996; Lairio & Puukari 1999; Mäntsälä 2004; Virtala 2005; Vuorinen 2006). Suomessa ohjausta käytetään esimerkiksi hallinnon toimintapoliittisena terminä, oppilaan ja opinto-ohjauksen käsitteenä sekä merkityksessä *ammatinvalinnan ohjaus*.

Kattavan ohjauksen käsitteen määrittelyyn on todettu olevan haasteellista sen kerroksellisuuden, monitasoisuuden ja -merkityksellisyyden vuoksi (Vuorinen 1996, 17; Lehtinen

& Jokinen 1996, 26–31; Lairio & Puukari 1999, 2001, 9; Lerkkanen 2002, 46–49; Virtala 2005, 8; Leskelä 2005; Vuorinen 2006). Ohjauksikäsitteen määrittelyyn vaikuttavat ohjausteoreettinen näkökulma (Lerkkanen 2002, 46), historialliset muutokset (Lairio 1992) ja käsitteen viitekehys (Vuorinen 1996, 16).

Peavy (1998) ja Spangar (2000) määrittivät ohjauksen prosessiksi, joka perustuu ohjaajan ja asiakkaan vuorovaikutukseen, keskinäiseen kunnioitukseen ja luottamukseen sekä yhteiseen tulkintaan prosessista. Savickas (1993) pitää ohjausta todellisuuden kehittämisenä ja rakentamisena eli konstruomisena pikemminkin kuin todellisuuden löytämisena. Ohjauksen ilmiössä on ollut lähtökohtana yksilön tarvitsemat ohjauspalvelut sekä ohjattavan ja ohjaajan vuorovaikutussuhde.

Elinikäistä ohjausta koskeva päätöslauselman (Euroopan unionin neuvosto 9286/04) mukaan ohjauspalveluiden avulla kaikenikäiset kansalaiset voivat määritellä valmiutensa, taitonsa ja kiinnostuksensa missä tahansa elämän- tai opinpolkuns vaiheessa. Opinpolulla tarkoitetaan suunniteltua, tarjottua, koettua ja toteutunutta elinikäisen oppimisen, opintojen etenemisen ja oppimiskokemusten prosessia. Opinpolku muodostuu yksilön opiskelu- ja työuran jatkumoksi.

Ohjausta yksilön uran kautta tarkastelee Onnismaa (2003). Hänen mukaansa uraa voidaan pitää yksilön elämäkerran ja yhteiskunnallisten rakenteiden leikkauspisteenä. Tarkastelen tässä tutkimuksessa tätä leikkauspistettä ohjauksen palveluntarjoajien yhteistoiminnan ja johtamisen näkökulmista.

Ohjaus- ja neuvontatyön ydin- ja erityisosaaminen on asiakkaan tilanteen määrittelyä ja arviointia, opintojen ohjaamista, ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaamista, henkilökohtaista ohjausta ja neuvontaa, tiedon hallintaa ja välitystä, konsultointia ja ohjauspalveluiden koordinointia. Se sisältää eri hallinnonalojen välisen opiskelijoille suunnattujen ohjausta tukevien ja jatko-ohjauspalveluita tuottavien moniammatillisten verkostojen organisoimisen ja ylläpidon. Ohjauksen ydin- ja erikoisosaamista on lisäksi tutkimus ja arviointi, palveluiden ja toimenpideohjelmien hallinnointi, alueellinen yhteistoiminta ja työmarkkinoille siirtymisen ja sijoittumisen ohjaus. (International competencies for educational and vocational guidance providers 2003; Repetto 2008.)

Yksilön hyvinvointiin keskittyvän ohjaussuhteen ja oppilaitoksissa toteutettavan oppilaitoskeskeisyyden ympärillä maailma on monimutkaistunut. Tämän vuoksi ohjauksen paradigma laajenee unohtamatta edellä mainittuja perussidoksiaan. (Sinisalo 2000; Vuorinen 2006.) Ohjaus on joustavana palveluna sopeutunut vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan ja yksilöiden tarpeisiin (Akos 2004, 192). Ohjauksen palvelujärjestelyt koskettavat muun muassa oppimista, koulukasvatusta, koulutusjärjestelmää, työelämää ja ihmisen elämäntavan kysymyksiä (Vuorinen 2006, 30).



## Ohjauksen palvelujärjestelyiden ulottuvuudet

Kuvaan seuraavassa ohjauksen ulottuvuudet taulukossa 1 olevan ohjauksen palvelujärjestelyiden matriisin avulla. Tässä on takana Tarkiaisen ja Vuorisen (1997) tiedottamisen, neuvonnan ja ohjauksen suunnittelumalli. Se perustuu 1990-luvulla suoritettuun suomalaisen koulutusjärjestelmän ja ohjauksen kehitysvaiheen analyysiin. Malli on laadittu kehittävään työntutkimukseen pohjautuvassa (Engeström 1987, 1995) kehittämiskokeilussa ja tulosten teoretisoinnissa. Mallin taustalla ovat toteutetut monisykliset toimintatutkimukselliset (ks. Kemmis & McTaggart 1988) ohjauksen täydennyskoulutusohjelmat ja kehittämiprojektit (Tarkiainen & Vuorinen 1997; Vuorinen 1998; Hakulinen & Kasurinen 2002, 6–12). Mallin teoreettinen tausta rakentuu organisaatioiden oppimisen (Argyris & Schön 1987; Argyris 1999), reflektiivisen toiminnan kehittämisen (Schön 1983, 1987), kehittävän työntutkimuksen (Engeström 1987, 1995) ja strategisen ajattelun (Minzberg 1991) teemoista. Hakulinen ja Kasurinen (2002) saattoivat mallinnuksen matriisimuotoon ammattikorkeakoulun ohjauksen kehittämistyössään. Mallinnusten perusteella ohjaus on ohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutusprosessi, joka on nähtävissä myös palvelujärjestelyinä. Sen toteuttajina ovat opiskelijoiden ja ohjaajien rinnalla oppilaitoksen koko henkilöstö, koulutuksen järjestäjän ja ohjauksen palvelujärjestelyiden kontekstissa ohjauksen muut toteuttajatahot. Mallia on kehitetty useissa kansallisissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa. (Tarkiainen & Vuorinen 1997; Vuorinen 1998; Hakulinen & Kasurinen 2002, 6–12; Kasurinen & Vuorinen 2003; Vuorinen, Karjalainen, Mylly, Talvi, Uusi-Rauva & Holm 2005, 52–59; Nykänen ym. 2007a.) Rinnakkaisia havaintoja opinpolusta on tehnyt Englannissa Reisenberger (1994).

Taulukon 1 ohjauksen toimintapoliittinen ulottuvuus luo ohjauksen palvelujärjestelyiden strategisen rungon. Kontekstuaalinen ulottuvuus, jota voisi kutsua myös ohjauksen alueelliseksi ulottuvuudeksi, kokoaa alueella ohjauksen palvelujärjestelyiden keskeisten toimijatahojen strategiat, verkostotoiminnan ja palvelut. Organisaatioulottuvuus kuvaa organisaation sisäistä ohjauksen palveluiden suunnittelua, koordinointia ja toteutusta. Työn- ja vastuunjakoulottuvuudet sisältyvät kaikkiin kolmeen edellä mainittuun ulottuvuuteen. Ulottuvuuksittain on keskeistä kysyä, keiden vastuulla jokin toiminta on, mitä tehdään ja milloin asioita tehdään. Sisällöllisen ulottuvuuden avulla kuvataan ohjaustoiminnan tehtäviä ja kohteita. Menetelmällisellä ulottuvuudella kuvataan ohjauksen menetelmiä ja välineitä. Aikaulottuvuus käsittää opiskelijan polun eri vaiheina ja jatkumona, joka muodostuu yksilön opiskelu- ja työurasta. (Vuorinen 1998; Hakulinen & Kasurinen 2002; Kasurinen & Vuorinen 2003; Kasurinen 2004, 46.)

Tarkastelen ohjauksen matriisia rinnan Laitilan (1999) kuvaaman koulutusjärjestelmän hallinnon ideaalimallien kanssa. Ne hän johtaa koulutusjärjestelmän primaari- ja sekundaariasiakkuuksien mukaan. Primaariasiakkaita järjestelmässä ovat palveluita tarvitse-

**Taulukko 1.** Ohjauksen palvelujärjestelyjen ulottuvuuksien matriisi

Ohjauksen ulottuvuudet	Ulottuvuuden luonnehdinta				
Toimintapoliittinen ulottuvuus	Ohjauksen yhteiskunnallinen kytkentä: kansallinen, alueellinen ja organisaatioiden ohjauksen päätöksenteko				Ohjauksen vastuun- jako ohjauksen kontekstissa
Kontekstuaalinen ulottuvuus	Ohjauksen suunnittelu, koordinointi ja toteuttaminen alueellisena palveluna opinpolun eri vaiheissa				
Organisaatio- ulottuvuus	Ohjauksen toteuttaminen eri organisaatioiden palveluna, ohjauspalveluiden tuottamisen johtaminen				
Työnjaollinen ulottuvuus	Ohjauksen osa-alueiden: psyko-sosiaalinen tuki, ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus sekä oppimisen ja opiskelun ohjaus ja niiden työnjako				
Sisällöllinen ulottuvuus	Asiakkaan tarvitseman ohjauksen sisällöt				
Menetelmällinen ulottuvuus	Asiakkaan tarvitseman ohjauksen menetelmät				
Aikaulottuvuus	Opiskelijan opinpolku siirtymävaiheineen				
	Ohjaus ennen opintoja	Ohjaus opintojen alussa	Ohjaus opintojen edetessä	Opintojen päättö- vaiheessa	Siirtyminen työmarkkinoille

vat kansalaiset. Sekundaariasiakkaita ovat poliittis-hallinnollinen järjestelmä, työelämän ja yritysten edustajat sekä koulutusjärjestelmässä työskentelevät ammattilaiset.

Ohjauksen toimintapoliittisen ja kontekstuaalisen ulottuvuuden voi rinnastaa poliittis-hallinnolliseen ideaalityyppiin (Laitila 1999), jossa on keskeistä, että poliittis-hallinnollisella vallalla on oikeus tulkita yhteiskunnan kokonaisuutta kollektiivisten arvojen pohjalta. Tämä saattaa näkyä esimerkiksi ohjaukseen käytettävien resurssien määrässä. Organisaatioulottuvuuden voi rinnastaa professioita korostavaan ideaalimalliin. Siinä korostetaan ammattilaisten asemaa ja oikeutta tulkita myös asiakkaiden etua asiakkaiden itsensä asemesta. Tämä näyttäytyy ohjauksen palvelujärjestelyiden suunnittelussa ja koordinoinnissa siten, että toistaiseksi harvoin asiakkaat osallistuvat palvelujärjestelyiden suunnitteluun.

Primaariasiakkaiden palvelutarpeita korostavan ideaalimallin mukaan kansalaisten ja koulutusjärjestelmän asiakkaiden osallistumisoikeudet ja valinnanmahdollisuudet lisäävät heidän mahdollisuuksiaan vaikuttaa saamiinsa palveluihin (ks. Plant 2006). Työnantajien ja yritysten asemaa korostavassa ideaalimallissa on keskeistä, että työnantajilla ja yrityksillä on oikeus asettaa koulutusjärjestelmän legitimitetin ehdoksi sellaisen työvoiman saatavuus, jolla on alati muuttuvaa työtä vastaavat kvalifikaatiot (Laitila 1999). Ohjauksen palvelujärjestelyiden toteuttamisessa on otettava huomioon kaikki nämä ideaalimallein kuvatut toisistaan poikkeavat intressitahot ja tarkasteltava palvelujärjestelyitä todellisuudessa näiden välimaastossa.

## Verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyiden malli

CHANCES-hankkeessa tuotettiin ohjauksen ulottuvuuksien pohjalta verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen malli (VOP-Malli) (Nykänen ym. 2007a). Mallissa ohjauksen ulottuvuudet laajennettiin ohjauksen toiminnan tasoiksi. Kuviossa 1 sisältö-, menetelmä- ja työnjakoulottuvuus muodostavat *asiakkaalle näkyvät ohjauspalvelut*. *Ohjausjärjestelyillä* tarkoitetaan moniammatillista suunnittelua, koordinointia ja yhteistyötä, jota tehdään ohjauspalveluita tuottavissa organisaatioissa ja niiden välisessä verkostoyhteistyössä. *Ohjauksen julkinen päätöksenteko* kehkeytyy toimintapoliittisen, kontekstuaalisen ja organisaatioulottuvuuden vuorovaikutuksessa. Päätöksenteko on toimintalinjauksien ja toimintaedellytysten luomista ja arvioimista. Julkinen päätöksenteko on kansallista, alueellista ja organisaatioittaista.

Kuvion 1 vasemmassa sarakkeessa on kuvattu ohjauksen toimintatasot. Toiminnan tasolla työskentelee erilaisia toimijoita. He osallistuvat alueellisten ohjauspalveluiden tuot-

	Ohjauksen toiminnan taso	Ohjauksen ulottuvuudet	Ohjauksen strategiset toimintaprosessit				
			Analyysi ja arviointi	Visiot, strategiat, tavoitteet	Viestintä ja sitoutuminen	Toiminta ja jatkuva oppiminen	
Tasasuunnittelu	I Ohjausta koskeva julkinen päätöksenteko	Toimintapoliittinen ulottuvuus	Bottom up ↑ ↓ Top down		Uudistava toiminta (third loop learning)		
		Kontekstuaalinen ulottuvuus					
	II Ohjausjärjestelyt	Organisaatio-ulottuvuus					
		Vastuu-ulottuvuus					Joustava toiminta (double loop learning)
		Työnjaollinen ulottuvuus					
Asiakkaalle näkyvät palvelut	III Asiakkaalle näkyvä ohjaus	Sisällöllinen ulottuvuus					
		Menetelmällinen ulottuvuus	Palautteen pohjalta tarkennettu toiminta (first loop learning)				
		Aikaulottuvuus – opinpolku	Top down				

**Kuvio 1.** Verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen malli (Nykänen ym. 2007)

tamiseen, kuten hallintohenkilöt, johtajat ja toimijat omilla toiminnan tasoillaan. Toiminnan tasojen vieressä oikealla ovat ohjauksen ulottuvuudet. (Hakulinen & Kasurinen 2002; Kasurinen & Vuorinen 2003; Nykänen ym. 2007a.) Niihin sisältyvät erilaiset ohjauksen palvelujärjestelyiden tuottamisen kontekstit.

Malliin sisältyvän strategisen oppimisen kehän avulla voidaan arvioida ja kehittää ohjauksen palvelujärjestelyjä. Prosessit eli toiminnat, joiden avulla ohjausta arvioidaan ja kehitetään, ovat arviointi ja analyysi, visiointi, viestintä sekä toiminta ja jatkuva oppiminen. (Alava 1999a; Nykänen ym. 2007a, 220.) Ohjauksen prosessien arvioinnin ja kehittämisen vuorotteluun kuuluu idea kehittämisen kehistä (learning loops) (ks. Senge 1990). Jos palveluprosessin arvioinnin jälkeen muutetaan vain toimintaa puuttumatta sen taustalla olevaan suunnitteluun ja päätöksentekoon, on kysymyksessä palautteen pohjalta *tarkennettu toiminta* (first loop learning). *Joustava toiminta* on sitä, että arviointitulosten pohjalta toiminnan kehittämisen lisäksi pureudutaan myös palvelujärjestelyjen suunnittelun arviointiin (double loop). (Argyris 1999, 68.) Björkin (2006c) mukaan joustava toiminnan arviointi paljastaa varsinaiset ongelmien syyt, joita voivat olla esimerkiksi puutteellinen suunnittelu, toimimattomat rakenteet ja puuttuvat toimintaedellytykset. *Uudistava toiminnan* arviointi johtaa tarkastelemaan palvelujärjestelyjen taustalla olevien periaatteiden, arvojen ja käsitysten toimivuutta. Tämä tarkoittaa ohjauksen palvelujärjestelyjen toimintapoliittisten linjausten arviointia. Vasta tämän jälkeen tulisi edetä ohjauspalvelujen suunnitteluun ja toteuttamiseen uudesta lähtökohdasta (third loop learning). (Argyris & Schön 1978; Argyris 1999; Senge 1990; Ekola 1997; Nikkanen 2001; Swieringa & Wierdsma 1992, 41–42; Nykänen ym. 2007a.)

Malliin on luotu laatukäsikirjan luonteinen arvioinnin ja strategisen kehittämisen väline. Sen jokaiseen tasoon on laadittu arviointityökalu strategisen oppimisen kehän vaiheiden mukaan (Nykänen ym. 2007a). Kysymyspatteriston laadintaprosessi nosti esiin johtamisen ja ohjauksen palvelujärjestelyjen välisen kytkennän. *Tämä osaltaan täsmensi väitöstutkimuksen tutkimustehtävää ja tutkimuskysymyksiä*, jotka esitän tarkemmin luvussa 3.4, s. 98–99.

## 2.2 Ohjauksen tieto ulottuvuuksittain

Jaottelen seuraavassa ohjauksen tietoa ja tutkimusta ohjauksen ulottuvuuksien mukaan.

### Sisällöllinen ja menetelmällinen ulottuvuus

Ohjauksen tutkimus on keskittynyt paljolti asiakkaan kohtaamisen kannalta merkittävään ohjauksen menetelmälliseen ja sisällölliseen ulottuvuuteen. Ohjaus voidaan nähdä asiakaslähtöisenä auttamisuhteena ja tavoitteellisena prosessina, jossa käytetään erilaisia ohjauksen menetelmiä. Ohjauksen teoreettiset pääsuuntaukset ovat psykoanalytti-

nen, behavioristinen, kognitiivinen ja humanistinen (Peavy 1999, 18). Lairio, Puukari ja Nissilä (2001, 46–47) erottavat ohjauksen lähestymistapoina psykodynaamisen, eksistentiaalis-humanistisen, konstruktivistisen ja monikulttuurisen lähestymistavan. Ohjausta voidaan tutkia asiakkaan kokemuksena saamistaan palveluista ja mahdollisuuksistaan osallistua ohjausprosessiin valintoihin kykenevänä ja halukkaana postmodernina subjektina. 1990-luvulla ohjausta alettiin kuvata vuorovaikutussuhteena ja erilaisissa ihmissuhdeammateissa käytettävänä työmenetelmänä ja neuvotteluna (Peavy 1997; Vähämöttönen 1998).

Ohjauksen tutkimuksen piirissä haetaan selkeyttä ohjauksen tulkinnalle asiakkaan omana kokemuksena, toimintaympäristön tai ohjauksen käsitteellisen viitekehyksen pohjalta (Vuorinen 1998; Lerkkanen 2002). Ohjaus on täten monikerroksinen prosessi. Ohjaustutkimukset ovat kohdentuneet yksilön uravalintaan ja urakehitykseen (Lerkkanen 2002; Vuorinen 2006), ohjausprosessiin asiakaspinoilla (Juutilainen 2003; Pekkari 2006) sekä ohjaustyöhön, ohjausammatteihin ja ohjausinstituutioihin (Onnismaa 2003). Lerkkanen (2002, 47–48) määrittelee ohjauksen toiminnan kohteeksi prosessin, jossa opiskelija oppii arvioimaan ja kehittämään vahvuuksiaan suhteessa toimintaympäristönsä mahdollisuuksiin. Vuorinen (2006, 24–60) jäsentää uraohjausta elinikäisen ohjauksen näkökulmasta ja laajentaa ohjauskeskustelua tutkimalla ohjaajien tieto- ja viestintäteknologian sekä internetin käyttötaitoja.

Postmodernistisen lähestymistavan mukaan ohjaus perustuu ei-deterministiseen käsitykseen maailmasta. Siinä ihmiset jäsentävät käsitystään todellisuudesta osallistumalla sosiaalisissa suhteissa erilaisiin diskursseihin eli puhetapoihin. Campbell ja Ungar (2004) kutsuvat tätä todellisuuskäsitystä ja kokemista suhteiden kautta konstruktionistiseksi tavaksi nähdä todellisuus. Tämä toisten kautta näkeminen toteutuu sosiokonstruktionistisen ohjausteorian mukaan ohjauksessakin. Ohjaus on yksilön ohjaustarpeista lähtevä vuorovaikutteinen prosessi asiakkaan ja ohjaajan välillä. Ohjausprosessissa on jatkuvasti mukana todellisuuskäsitys epävarmuuksineen ja muutoksineen. Ohjauksen todellisuuskäsitykseen kuuluu myös se, että ohjausprosessissa nostetaan esiin niitä taitoja, joiden avulla yksilöt sopeutuvat muutoksiin tai tuottavat aktiivisesti muutosta ja kehitystä omassa elämässään ja työelämässä. (Savickas 1997, 254.) Ohjauksen vuorovaikutuksessa on parhaimmillaan kysymys samasta kuin sosiaalisessa tuessa yleensä: mahdollisuudesta löytää uusia merkityksiä ja tapoja nähdä (Mikkola 2006). Sinisalonen (2000, 194–199) mukaan ohjausta ja neuvontaa on Suomessa 1970-luvulta lähtien tutkittu sosiaalipoliittisena, psykologisena, sosiaalipsykologisena, työpsykologisena ja kasvatustieteellisenä ilmiönä.

## Työnjaollinen ulottuvuus

Yksilön kehityksellisten, päätöksenteon ja henkilökohtaisista tarpeista lähtevien ohjauksellisten prosessien rinnalla ohjaus tulisi nähdä Onnismaan (2000) kuvaamana raja-asiantuntijuutena, jonka avulla tuotetaan ohjauksen palvelujärjestelyt. Tämä palveluiden hahmottaminen kokonaisuutena haastaa ohjauksen palvelutuottajia yhteistyöhön. Palvelujärjestelyiden kehittämällä voidaan taata asiakkaiden saaman ohjauksen saatavuus, riittävyys ja laatu sekä ratkaista koulutusjärjestelmän ja työelämän kehittämisen yhteiskunnallisia tehtäviä. Sinisalonen (2000, 201) mukaan avoimien oppimis- ja ohjausympäristöjen ympärillä käyty teoreettinen keskustelu nostaa esiin moniammatillisen ohjaustoiminnan teoreettisen ja empiirisen tutkimustarpeen. Siinä ohjausalan asiantuntijuutta voidaan kuvata Onnismaan (2000, 303) mukaan raja-asiantuntijuudeksi työhön liittyvien monien kontaktipintojen vuoksi.

Ohjauksen konstruktivistiseen teoriaan perustuvan käsityksen mukaan ohjaus on asiakaslähtöistä, holistista ja kontekstuaalista toimintaa (Watson & McMahon 2006, 161). Pattonin ja McMahonin (2006) kehittämä systeemiteoreettinen kehikko on ohjauksen teoreettinen lähestymistapa, joka ottaa kokonaisuudessa huomioon yksilön ja hänen elämänsä piirinsä kontekstin. He eivät kuitenkaan ulota systeemiajatteluaan ohjauksen palveluiden tuottamisen moniammatilliselle, monihallinnolliselle eivätkä toimintapoliittiselle tasolle. Heidän systeemiteoreettinen kehikkonsa pitää sisällään seuraavat teoreettiset lähtökohdat:

1. Lentin, Brownin ja Hackettin (2002) sosio-kognitiivinen urateoria, jonka avulla voi tuottaa urakäyttäjytymisen integratiivisen kuvauksen
2. Superin (1992) ja Savickas'n (2002) sosiaalisen konstruktionismin pohjalle rakennettu urakonstruktioiteoria
3. Chenin (2003) systeeminen lähestymistapa, joka sisältää pyrkimyksen yhdistää objektivistis-positivistinen ja konstruktivistinen urateoria sekä
4. Blusteinin (2001) integratiivinen ja inklusiivinen työpsykologia, jossa työ yksilön elämässä edustaa yhtä elämänavaruutta (lifespace).

Systeemiteoreettinen kehikko on johdettu urakehitykseen vaikuttavista systeemisarjoista, kuten yksilön systeemistä (muun muassa iästä, sukupuolesta, kyvyistä, kiinnostuksista), ohjattavan sosiaalisesta systeemistä (perheestä, lähioppilaitoksesta, ryhmästä ja medias- ta, joiden kanssa yksilö on yhteydessä) ja sosiaalis-yhteiskunnallisesta systeemistä (maantieteellisestä asemasta, sosioekonomisista mahdollisuuksista, poliittisesta päätöksenteosta). Pattonin ja McMahonin (2006) systeemiajattelun ytimenä ovat yksilön ohjaustarpeet.

## Kontekstuaalinen ulottuvuus

Ohjauksen ulottuvuudet tuovat ohjauskeskusteluun moniammatillisen diskurssin. Tarkastelen sitä tarkemmin luvussa 2.3.4, s. 53 alkaen. Ohjausta tulisi tarkastella vuorovaikutusprosessin ohessa palvelujärjestelyinä (Vuorinen 2006, 30). Kasurinen (2004) laajentaa ohjauksen moniammatilliseksi ja monihallinnolliseksi palveluprosessiksi. Prosessien taustalla ovat ohjauksen säädökset ja normit sekä niiden kehittäminen yhteiskunnallisessa muutoksessa. Karjalainen (2006) kuvaa ohjauksen alueellisen yhteistyön kehittämistarvetta jatkumoksi, jonka pitäisi ulottua esiopetuksesta työelämään. Ohjauksen palvelujärjestelyiden yhteiskunnallisten tavoitteiden ja koulutusjärjestelmän toimivuuden talous- ja tehokkuuspuheen rinnalla ovat asiakkaan ohjaustarpeet. Kun inhimillinen todellisuus näyttäytyy moninaisena, ei pelkkä järjestelmätasoinen dialogi ole riittävä ohjauksen palvelujärjestelyiden toteuttamiseksi. Palvelutuotannossa tarvitaan moniammatillista dialogia eri työntekijäryhmien kesken ja asiakkaan kanssa. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005.)

Ohjaus on jatkuvasti kehittyvä, muutoksiin vastaava toimintajärjestelmä. Ohjaajat työskentelevät ohjattavan orientaation ja koulutus- ja työmarkkinoiden välisen kytkennän asiantuntijoina. Tällöin ohjauksellinen ajattelu laajenee asiakastyön lisäksi käsittämään palveluiden strategisen suunnittelun, koordinoinnin ja tuottamisen prosesseja sekä päätöksentekoa, jolla ohjataan edellä kuvattuja prosesseja. (Aikuisopiskelun tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen 2006; Vuorinen 2006; Nykänen ym. 2007a.)

Muuttuvan työelämän ja asiakkaiden yksilöllistyvien tarpeiden myötä Sinisalo (2000, 200) nostaa tutkimushaasteeksi ohjauksen moniammatillisuuden. Vähämöttönen (1999) toteaa, että moniammatilliselle työlle on ominaista pluralistisuus. Se tarkoittaa moniäänisyyttä ja dialogisuutta, jossa kaikkien osapuolten identiteetti säilyy ja kehittyy keskinäisen kommunikaation kautta. Jälkiteollinen yhteiskunta on muuttunut niin, ettei enää ole mahdollista toimia sellaisten ohjausteorioiden mukaan, joissa pyritään ohjaamaan yhteen alati muuttuvaa todellisuutta ja kehittyvää ihmistä. Lisäksi työelämä ja ihmiset kehittyvät jatkuvasti. Tämä edellyttää ohjauksessa dynaamista käsitystä ihmisen mahdollisuudesta oppia ja sopeutua. (Savickas 1993, 254; Peavy 2000; Campbell & Ungar 2004.)

Lattuca (2003) näkee vastaukseksi monimutkaisiin yhteiskunnallisiin ongelmiin monitieteisen tiedonmuodostuksen ja sosiaaliset rajat ylittävän yhteistyön. Monitieteisessä tutkimuksessa Siparin (2008) mukaan kukin tieteenala toistaiseksi tuottaa kokonaisuuteen oman tuloksensa. Tavoiteltavaa olisi kiinteämpi tieteen välinen toiminta, joka voisi johdattaa näkökulmia yhdistäviin uusiin teoreettisiin viitekehyksiin ja uusiin sovelluksiin ratkoa arjen moniammatillisia ja monihallinnollisia ongelmia.

Varsinkin kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksiin keskittyvää kasvatustieteiden filosofiaa ja kasvatustieteiden sosiologiaa tulisi korostaa ohjauksen palvelujärjestelyjen tiedeperustana. Ohjauksen keskeisimmät tieteet ovat kasvatustiede, psykologia, yhteiskuntatiede sekä taloustiede.

(Maljojoki 1989, 18; Vuorinen 2006, 30; Nykänen & Vuorinen 1991.) Opettajankoulutus 2020 työryhmämuistio (2007) vetoaa koulutuksen ja kasvatuksen lisääntyviin kansainvälisiin ja kansallisiin haasteisiin: lasten ja nuorten syrjäytymisuhkaan, perheen muutoksiin ja oppimisen haasteisiin. Työryhmä nostaa monitieteiset, useamman tiedekunnan yhteiset opettajankoulutuksen tohtoritutkinnot tuloksellisuusrahan kriteereiksi. Koulutuksen ja ohjauksen tarkastelu alueellisena palveluina ja osana alueiden kehittymistä mahdollistaa ohjauksen tarkastelun taloustieteellisenä, talousmaantieteellisenä ja organisaatiotutkimuksen kysymyksenä (Virkkala 2003).

### **Ohjauksen palvelujärjestelyiden ja oppilaitosjohtamisen toimintapolitiikka**

Ohjauksen toimintapoliittinen ulottuvuus mahdollistaa ohjauksen tarkastelun yhteiskunnallisena toimintana. Ohjauksen palvelujärjestelyitä ohjaavat kansallinen, alueellinen ja organisaatioiden ohjauksen päätöksenteko. Kansallisella toimintapolitiikalla on kytkös esimerkiksi Euroopan unionin päätöksentekoon (Nykänen ym. 2007). Tämä luku avaa ensiksi kansallisen ja kansainvälisen toimintapolitiikan sidosta. Sen jälkeen tarkastelen ohjauksen palvelujärjestelyiden kansallisen toimintapolitiikan säädöstaustan monipolvisuutta.

Euroopan komissio on 2000-luvun alussa laatinut ja julkaissut useita toimintapoliittisia asiakirjoja, jotka vaikuttavat myös oppilaitosjohtamiseen (OECD 2004c; Pont, Nusche & Moorman 2008). Dokumentit määrittelevät esimerkiksi elinikäistä oppimista (KOM (2001) 678), työvoiman kehittämistä ja työllisyysstrategiaa (KOM (2002) 72) sekä nuorisopolitiikkaa (KOM (2001) 681). Lissabonin sopimuksessa linjataan, että EU:n jäsenmaissa pitäisi olla elinikäisen oppimisen tukemiseksi toimivat ohjauspalvelut (Eurooppa-neuvosto 2000). Kansalaisten osallisuutta suunnitteluun korostetaan esimerkiksi Euroopan unionin ohjausta koskevassa strategiatyössä (Euroopan unionin neuvosto 9286/2004). Kansalaisten äänen tulisi kuulua myös palveluiden suunnittelussa (Plant 2006; Wyness 2006).

Kansainväliset arvioinnit pitävät Suomen koulutusjärjestelmässä hyvänä yhtenäisiä, tasa-arvoa korostavia tavoitteita, oppimissaavutuksia ja alueellista yhteistyötä. Suomalaisen koulun johtamisen vahvuuksia ovat systemaattisuus ja jatko- ja täydennyskoulutuksen korostaminen. Oppilaitosten toiminnan arviointia tulisi kehittää ja suomalaisen koulutukseen sisältyvä osaaminen ja hiljainen tieto tulisi tehdä näkyväksi. (Hargreaves, Halász & Pont 2007, 32.)

Oppilaitosjohtamisella, opetuksella ja ohjauksella edistetään koulutusjärjestelmän toimivuutta, työvoiman uusiutumista ja kansalaisten hyvinvointia. Nämä tarkoittavat OECD:n (2004c) indikaattoreiden mukaan esimerkiksi sitä, että perustutkinnot takaavat työmarkkinoille siirtymisen, OECD-maiden koulutustaso ja työllisyysaste nousee koulu-



tussaavutusten myötä, koulutus ja työntekijöiden ansiot ovat positiivisessa yhteydessä toisiinsa, inhimillisen pääoman kasvu parantaa työvoiman toimivuutta ja edistää teknologian kehitystä.

Oppilaitosjohtaminen on merkityksellistä tuloksellisen ja tasa-arvoisen koulutuksen kehittämässä. Johtaminen vaikuttaa opettajien ja ohjaajien motivaatioon ja osaamisen kehittämiseen, työympäristöön ja -ilmapiiriin. Koulutuksen hallinnolliset muutokset (Laitila 1999) ja muutokset yhteiskunnassa ovat muuttaneet oppilaitosjohtamista. Sen haasteena ovat erityisesti teknologian kehitys, kansainvälinen muuttoliike, liikkuvuus ja globalisaatio (Pont ym. 2008, 20–21; Hargreaves, Halász & Pont 2007). Koulutuspolitiikka asettaa OECD:n arvioinnin mukaan koulunjohtamisen strategisiksi painotuksiksi johtamisen vastuiden selkiyttämisen, jaetun johtamisen vahvistamisen, johtajien johtamistaitojen kehittämisen ja johtamisammattien houkuttelevuuden (Pont ym. 2008, 20–21).

Ohjauksen kehittymiseen ovat vaikuttaneet samat yhteiskunnalliset, poliittishallinnolliset ja ideologiset kehityskulut kuin oppilaitosjohtamiseenkin. Ohjaukselle asetetaan yksilön hyvinvoinnin sekä koulutus- ja työelämän toimivuuden tavoitteita (Määttä 2007, 22). Ohjauksessa on otettava huomioon yksilön elämälleen ja toiminnalleen asettamat tavoitteet ja toisaalta työelämän sekä koulutusjärjestelmän toimivuuden tavoitteet (ks. Laitila 1999). Ohjaus ja sen tutkimus ovat nousemassa yhteiskunnallisten ja koulutusjärjestelmän nopeiden muutosten myötä keskeiseksi prosessiksi ja tutkimuskohteeksi (Onnismaa 2003; Juutilainen 2003). Ohjauksen tarjontaa määrittelevät asiantuntijatieto ja ohjauksen kansalliset ja kansainväliset linjaukset (L 630/1998, L 479/2003, L 478/2003; Opetushallitus 2003, 2004, 2005).

Palveluiden tuottamisessa julkishallinto tavoittelee kumppanuuksia, verkostoitumista, paikallista osallistumista sekä aktiivista ja vastuullista kansalaisuutta sekä yhdessä määrittäjä tavoitteita (Newman, Barnes, Sullivan, Knops 2004). Kickertin, Klijnin ja Koppenjanin (1997) mukaan palvelut tuotetaan organisaatioiden muodostamissa verkostoissa, joissa tulkinta palveluiden tavoitteista ja toiminnasta ketjuuntuu toimijoiden ja toimintatasojen välillä. Palveluiden tuottamista ohjataan julkisella päätöksenteolla, jota tulkitaan vaihtuvissa poliittisissa tilanteissa. Hallituksetkin ovat ohjaavasta roolistaan huolimatta osa sosiaalista systeemiä ja vain yksi monista sosiaalisista toimijoista, jotka vaikuttavat esimerkiksi ohjauksen palvelujärjestelyiden julkisen toimintapolitiikan muotoutumiseen. Sul-tanan (2006, 3–4) mukaan ohjauksen kehittämisessä on keskeistä palveluiden tarjonnan johdonmukaisuus, saavutettavuus, tiedotus, päätöksentekotaitojen kehittäminen ja laatu.

Euroopan unionin jäsenmaissa tarvitaan elinikäisen oppimisen ja -ohjauksen strategioiden integraatiota. Kehittämistyön koordinoimiseksi tarvitaan kansallisia ja alueellisia ohjauksen foorumeita, laaja-alaisia kehittämis- ja tutkimuskeskuksia ja pysyviä asiantuntijaryhmiä. (OECD 2004a, b; Watts 2006; Vuorinen 2007, 115.)

## Moniammatillisen ja monihallinnollisen ohjauksen palvelujärjestelyiden säädöstaustasta

Moniammatillisessa ja monihallinnollisessa yhteistyössä tarkastellaan eri organisaatioiden suhdeverkostoja, organisaatioiden tehtävien ja suhteiden erilaisuutta sekä palvelujärjestelyiden yhteistä tarttumapintaa. Opetusta ja ohjausta koskevan lainsäädännön lisäksi kuvaan tässä luvussa monihallinnollisen yhteistyön lähtökohdasta esimerkiksi kouluterveydenhuollon, lastensuojelun ja työvoimapalveluiden linjauksia. Lainsäädäntö on osatekijä organisaatioiden ja niiden sosiaalisen ympäristön suhteissa (Katz & Kahn 1978). Sahlberg (1997, 149) tarkastelee yksilön ja ympäristön suhdetta oppimisen ja opettamisen prosesseihin. Opiskelun ja opettamisen tavoitteena on Sahlbergin mukaan auttaa yksilöä näkemään yhteyksiä itsensä ja sosiaalisen ympäristönsä sekä opetussuunnitelman välillä.

Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen lainsäädäntö (L 477/2003, L 478/2003, L 479/2003; A1435/2001) korostaa, että oppilailla ja opiskelijoilla on oikeus saada tarvitsemaansa ohjausta sekä oppilas- ja opiskelijahuoltoa. Koulujen ja oppilaitosten tulee laatia oppilashuoltoa koskeva suunnitelma yhteistyössä sosiaali- ja terveydenhuoltoviranomaisten kanssa. Kunnan on järjestettävä kunnan koululaitoksen piirissä oleville oppilaille riittävä tuki ja ohjaus sekä muut tarpeelliset toimet koulunkäyntiin ja oppilaiden kehitykseen liittyvien sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien poistamiseksi sekä koulun ja kotien välisen yhteistyön kehittämiseksi.

Laki korostaa, että ammattikorkeakoulujen tulee omalla alueellaan olla yhteistyössä elinkeino- ja muun työelämän sekä suomalaisten ja ulkomaisten korkeakoulujen samoin kuin muiden oppilaitosten kanssa (L 351 /2003). Opetus on järjestettävä siten, että opiskelijat voivat harjoittaa opintoja tarkoituksenmukaisessa järjestyksessä ja tehokkaasti (A 352/2003).

Lastensuojelulaki (L 417/2007) toteaa, että lapsella on oikeus suotuisaan kehitykseen ja hyvinvointiin sekä turvalliseen ja virikkeitä antavaan kasvuympäristöön sekä etusija erityiseen suojeluun. Vanhemmuuden tukeminen on osa lastensuojelua. Sosiaali- ja terveydenhuollon, opetustoimen, nuorisotoimen, poliisitoimen tai seurakunnan tai muun uskonnollisen yhdyskunnan palveluksessa tai luottamustoimessa olevilla tai muun sosiaalipalvelujen tai terveydenhuollon palvelujen tuottajan, opetuksen tai koulutuksen järjestäjän tai turvapaikan hakijoiden vastaanottotoimintaa tai hätäkeskustoimintaa tai koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa tuottavan yksikön palveluksessa olevilla on ilmoitusvelvollisuus lastensuojelun tarpeesta olevasta lapsesta. (L 417/2007, 25 §.)

Laki kansanterveystyön muuttamisesta (L 928/2005) toteaa, että kansanterveystyöhön kuuluvina tehtävinä kunnan tulee ylläpitää kouluterveydenhuoltoa. Nuorisolaki (L 72/2006) toteaa, että nuorisotyötä ja -politiikkaa toteutetaan moniammatillisena yhteis-

työnä paikallisten viranomaisten kanssa sekä yhteistyönä nuorten, nuorisoyhdistysten ja muiden nuorisotyötä tekevien järjestöjen kanssa.

Työvoimatoimistoissa tarjottavat ammatinvalinta- ja urasuunnittelupalvelut ovat osa laissa ja asetuksessa määriteltyjä työvoimapalveluja, jotka jakaantuvat työnhakija-asiakkaille ja työnantajille suunnattuihin työnvälityspalveluihin sekä ammatillisen kehittymisen palveluihin (L 1295/2002; A 1344/2002). Asetukset julkisten työvoimapalvelujen toimeenpanosta (A 1347/2002, A 1356/2003) toteavat, että opetusviranomaisilla on ensisijainen vastuu opiskelijoiden ammatinvalinnan ja työnhaun palveluista. Työvoimatoimiston ammatinvalinta- ja urasuunnittelupalvelut sekä työnvälityspalvelut täydentävät oppilaitosten ohjauspalveluja. Koulutusta koskevaa tiedottamista, neuvontaa sekä koulutusta käsitteleviä tiedotusaineistoja ja tietorekistereitä kehitetään työ- ja opetusviranomaisten yhteistyönä.

Ohjauksen alueellinen yhteistyö edellyttää tiedonsiirtoa hallinnonalojen ja moniammatillisten toimijoiden välillä. Tietojen luovuttamisessa on otettava huomioon seuraavat lait: laki viranomaistoiminnan julkisuudesta (L 621/1999), laki potilaan asemasta ja oikeuksista eli potilaslaki (785/1992), laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (812/2000), henkilötietolaki (523/1999) ja hallintolaki (434/2003). Tiedonsiirrossa on huomioitava, että jokaisella viranhaltijalla on rikoslain (L 39/1889 ja luku 40 792/1989) 40. luvun perusteella yleinen salassapitovelvollisuus. Opetushenkilöstön erityinen salassapitovelvollisuus sisältyy opetustoimen lainsäädäntöön. Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennalta ehkäisy edellyttää kuitenkin yhteistyötä (Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy koulutuksen alalla 2003). Tiedonsiirtoa on toteutettava niin, että salassapitoa ja asiakkaan oikeutta itseään koskevaan tiedon siirtoon kunnioitetaan. Tasa-arvolaki (L232/2005) kieltää syrjinnän. Lisäksi laki korostaa, että viranomaisten ja oppilaitosten sekä muiden koulutusta ja opetusta järjestävien yhteisöjen on huolehdittava siitä, että miehillä ja naisilla on samat mahdollisuudet koulutukseen, ammatilliseen kehitykseen sekä, että opetus tutkimus ja oppiaine tukevat tämän lain tarkoituksen toteutumista.

Koska koulutuksen ja ohjauksen tavoitteena ovat myös osallistavan kasvatuksen periaatteena tunnetut tasa-arvon toteutuminen sekä työttömyyden ja syrjäytymisen ehkäisy, tarvitaan niiden toteuttamiseksi koulutusjärjestelmän osien välistä yhteistyötä sekä uusia innovatiivisia työmuotoja (Väyrynen 2001; Vehkomäki 2005, 15–16), joista yhtenä voidaan pitää alueellista ohjauksen yhteistyötä. Siirtymät opintovaiheen sisällä ja koulutusasteelta toiselle ovat aina opinpolun kriittisiä kohtia. Eri tutkimus- ja arviointitulokset korostavat, että siirtymävaiheiden ohjausmenetelmiä on kehitettävä. (Jäppinen 2007; Hallinnonalojen välisen syrjäytymistyöryhmän loppuraportti 2003, 24; Kasurinen 2004, 28; Numminen 2002, 116.) Siirtymävaiheen onnistuneisuus on yksi opinto-ohjauksen toimivuuden mittari (Numminen 2002). Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennalta ehkäisy koulutuksen alalla -muiston (2003) mukaan tarvitaan syrjäytymistä ehkäisevää lainsäädän-

nön muutostyötä. Lainsäädännön muutosta vaativista toimenpiteistä ovat tärkeimpiä lukion erityisopetuksen järjestäminen ja peruskoulusta ammattiin -seurannan järjestäminen.

## Ohjaus opetussuunnitelmissa

Koulutuksen hallinnon hajauttaminen alkoi 1980-luvulla. Sen myötä päätösvalta esimerkiksi paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä siirtyi keskushallinnolta kunnille, kouluille ja oppilaitoksille (Ojala 2003, 60; Laitila 1999). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) ohjauksen järjestäminen on osa opiskelun yleistä tukea. Opetussuunnitelmassa todetaan, että ohjauksen tulee muodostaa koko perusopetuksen kestävä jatkumo. Jatkumo muodostuu silloin, kun ohjaustyöhön osallistuvat työntekijät toimivat yhteistyössä oppilaan opintopolun aikana ja opiskelun nivelvaiheissa. Paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee määritellä ohjaustoiminnan periaatteet ja työnjako. (Opetushallitus 2003, 2004, 2005.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ohjaus määritellään koulun yhteisenä toimintana, jossa kaikkien opettajien tehtävänä on ohjata oppilasta oppiaineen opiskelussa, auttaa oppimaan oppimisen taitojen kehittämisessä ja ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntyä. Oppilaanohjaajan ohella myös muulla henkilöstöllä on omat vastuunsa.

Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2003) todetaan, että ohjauksen tulee muodostaa jatkumo. Opinto-ohjauksen kurssien tulee tarjota opiskelijalle mahdollisuus hankkia ne tiedot ja taidot, joiden varassa hän tekee jatko-opintojaan koskevia suunnitelmia ja pohtii ammatillista suuntautumistaan. Lukiokoulutuksessa opinto-ohjausta on yksi pakollinen kurssi sekä yksi syventävä kurssi. Toisen asteen koulutusta koskeviin lakeihin (L 1998/629; L 1998/630; L 810/1998) sisältyy yhteistyövelvoite.

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmissa opinto-ohjausta tulee sisällyttää vähintään 1,5 opintoviikkoa opiskelijan opintoihin. Opinto-ohjauksen tavoitteena on, että opiskelija osaa toimia oppilaitosyhteisössä, suunnitella opintojaan, sitoutuu opiskeluun ja seuraa opintojensa etenemistä. Opiskelijan pitäisi osata hakea tukea opiskeluvaikeuksiinsa sekä työtä että opiskelupaikkaa hakiessaan. Eri ammattialojen opetussuunnitelmissa kaikille aloille yhteinen ydinosaaminen sisältää esimerkiksi oppimistaidot. Oppimistaidot tarkoittavat opiskelijan valmiutta elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Ohjauksen tavoitteena on, että opiskelijalle muodostuisivat valmiudet arvioida omaa oppimistaan ja osaamistaan sekä suunnitella opiskeluaan. (Opetushallitus 2005.)

Ammattikorkeakoulujen ohjauspalvelut määritellään tutkintosäännöissä. Tarkempia määräyksiä ja ohjeita tutkinnoista, koulutusohjelmista, opetussuunnitelmista, opinnois-

ta, opintojen ohjauksesta, opetukseen osallistumisesta, muiden opintojen hyväksilukemisesta, harjoittelusta, opinnäytetyöstä, arvioinnista ja todistuksista annetaan kunkin ammattikorkeakoulun tutkintosäännössä. Yliopistolain (558/2009) ja yliopistoasetuksen (A 115/1998) mukaan opetus on järjestettävä siten, että opiskelijat voivat harjoittaa opintoja tarkoituksenmukaisessa järjestyksessä ja tehokkaasti.

## 2.3 Ohjauksen palvelujärjestelyt alueellisena toimintana

Ohjaus ei ole koulutuksesta, työelämästä ja yhteiskunnallisesta toiminnasta irrallinen toiminta, vaan se on, kuten Borgatti ja Foster (2003) toteavat elimellinen osa laajempaa sosiaalista kontekstiaan. Ohjauksen palvelujärjestelyiden alueellisen verkostoon sisältyvien näkökohtien, kuten opinpolukäsitteen ja aluenäkökulman kautta voi tarkastella eri toimijatahojen yhteyksiä eli sidoksia (Berry, Brower, Choi, Goa, Jang, Kwon & Word 2004; Borgatti & Foster 2003; Grannovetter 1985).

### 2.3.1 Opinpolun käsite

*Opinpolku*-käsitteen mukaan opiskelijan opintovaiheet seuraavat toisiaan. *Opinpolulla* tarkoitetaan suunniteltua, tarjottua, koettua ja toteutunutta elinikäisen oppimisen, opintojen etenemisen ja oppimiskokemusten prosessia. *Opinpolku* muodostuu yksilön opiskelu- ja työuran jatkumoksi. (Elinikäinen oppiminen 2000, 17–18; Kasurinen 2004, 48; Numminen, Heino, Joronen-Vallin, Karlsson, Lerkkanen, Virtanen & Pirttiniemi 2005; Tarkiainen & Vuorinen 1997.) Toteutuvat *opinpolut* ovat yksilöllisiä ja oppijat tarvitsevat erilaista tukea oppimisessaan, urasuuntautumisessaan ja siirtyessään opinpolun vaiheesta toiseen. Toimivilla ohjauksen palvelujärjestelyillä on vaikutusta siihen, miten kansalaiset voivat osallistua ja menestyä koulutuksessa ja työssä sekä kasvaa yhteiskunnan jäsenyyteen. Kovanen (2004) mukaan lasten kasvun ja oppimisen ohjaamisessa on tärkeää vanhempien ja ammattilaisten ohjaava tuki sekä yhteistyön suunnitelmallisuus. Tuen merkitys korostuu eniten erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten ohjauksessa.

Jokainen kansalainen tarvitsee tukea ja ohjausta. Elinikäisen oppimisen toteuttamiseksi tarvitaan toimivat, asiakaslähtöiset, moraalisesti ja eettisesti korkeatasoiset elinikäisen ohjauksen palvelut yksilön opinpolun eri vaiheisiin (Elinikäinen oppiminen 2000, 17–18; Nykänen ym. 2007a; Kasurinen & Vuorinen 2007, 278). Ohjauksen järjestämisen keskeinen periaate on jatkuvuus. Sen mukaan tarjotut ohjauspalvelut muodostavat jatkumon, joka tukee kansalaisia koulutuksen eri vaiheissa, työelämässä ja eri elämänvaiheisiin liittyvissä henkilökohtaisissa siirtymissä ja opinpolun nivelvaiheissa (CEDEFOP 2005).

Ohjausta voidaan kuvata aikaulottuvuuden mukaan seuraavissa opinpolun vaiheissa: ohjaus ennen opintoja, ohjaus opintojen alussa, ohjaus opintojen edetessä, ohjaus opintojen päättövaiheessa, ohjaus työelämään siirtymisessä sekä seurantavaihe (Reisenberger 1994; Tarkiainen & Vuorinen 1997; Hakulinen & Kasurinen 2002; Kasurinen & Vuorinen 2003).

## Ohjaus sekä opiskelun yleinen ja erityinen tuki

Opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2003, 2004, 2005) jakavat lainsäädännöllisistä ja rahoitusyryistä tukipalvelut yleiseen tukeen ja erityiseen tukeen, ja palveluiden tarjontaa tarkastellaan käytännössä erillisinä prosesseina. Väitöskirjan valmistelun aikaan erityisen tuen palveluita ollaan suunnittelemassa vaiheittaisiksi, siten että tukimuodot tullevat olemaan yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Erityisopetuksen strategia 2007).

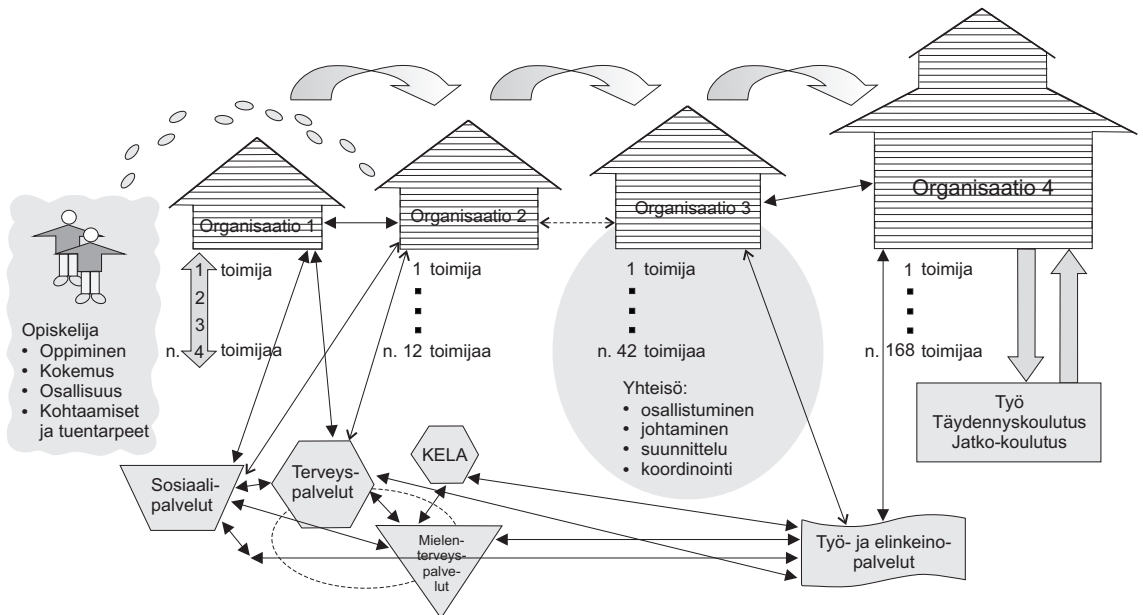
Taylor (1988) kritisoi niin sanottua porrasteista palvelujärjestelmää, joka sijoittaa vaikeimmin vammaiset portaikon alapäähän, eristyksiin, kauimmaksi yleisistä palveluista ja lievimmän vammaiset normaaliympäristöä lähestyvään yläpäähän. Taylor liittääkin erityisen tuen palvelut jatkumoksi, joka ottaa huomioon ja ratkaisee opiskelijan elämänhallinnan, kuten asumisen, opiskelun ja työelämään siirtymisen palvelut. Hän tarkastelee erityisen tuen palveluja vähemmän rajoittavan toimintaympäristön käsitteen kautta ja erottaa käsitteessä neljä ulottuvuutta: rajoittavuuden, integraation asteen, normaaliuden ja palveluintensiivisyyden.

Taylorin (1988) mukaan palvelut tulisi järjestää niin, että suositetaan palveluiden järjestämisessä normaaliutta ja mahdollisuutta osallistua yhteiskunnan toimintaan, mikä mahdollistaa itsenäisen elämän. Asiakkaiden tulisi voida osallistua palveluiden suunnitteluun normaaleissa toimintaympäristöissä. Taylor (1988) kritisoi sitä, että asiakkaiden opinpolullaan tarvitsemien tukipalveluiden päätökset tehdään asiantuntijatiedon varassa ja vallalla, jolloin asiantuntijat määrittelevät yksilöiden palveluiden sopivuuden, tarpeet ja mahdollisuudet. Taylor tiivistää kritiikkinsä seuraaviin kohtiin: 1) yhteiskunnassa katsotaan oikeutetuksi ja ulkoa määritellyksi vammaisten parasta tarkoittavaksi palveluksi siirtäminen vain vammaisille tarkoitettuihin rajoittaviin ympäristöihin, 2) vahvemmat määrittelevät, että vammaisten on ansaittava osallisuutensa ja pääsynsä vähemmän rajoittavaan ympäristöön. Kansalais- ja ihmisoikeudet määrittelevät kuitenkin kaikille oikeuden elää rajoittamattomissa ympäristöissä. 3) Asiantuntijat määrittelevät ja päättävät kuitenkin yksilöiden sijoittamisesta erilaisiin elämän ympäristöihin tai 4) siirtävät heitä ympäristöistä toisiin ilman, että yksilöiden perhe- ja ystävyysiteitä otetaan huomioon. 5) Monenlaiset fyysiset esteet psykologisten ja sosiaalisten esteiden lisäksi rajoittavat ihmisten osallistumista yhteiskuntaan. (Taylor 1988; Ladonlahti 2006.)

## Opinpolun palveluiden inklusiivinen lähestymistapa

Osallisuus on Boothin ja Ainscown (2002) mukaan yksilön kannalta mahdollisuutta aktiiviseen osallistumiseen, arvostetuksi ja hyväksytyksi tulemista ohjauksen ja tuen tarpeineen. Organisaationäkökulmasta osallisuus eli inklusio tarkoittaa sitä, että organisaation palvelutarjonnassa ymmärretään asiakkaiden ja työntekijöiden olevan lähtökohtaisesti erilaisia. Tämä moninaisuus hyödynnetään rikkautena. Inklusio on yhteisöllisyyden rakentamista myös eri palveluntarjoajien kesken koulutuksen, sosiaalisten olojen ja työelämän kehittämiseksi. Inklusiota ymmärtääkseen on tarkasteltava palvelua tuottavien organisaatioiden toimintamahdollisuuksia ja rakenteita, henkilökuntaa ja johtamista, sekä henkilöstön ja johtajien uskomusjärjestelmiä, väestöpohjaa, koulujen toimintaedellytyksiä, kuten oppilas- ja opiskelijaryhmien kokoa sekä sitä, miten organisaatioiden palvelutuotantoa, henkilökuntaa ja asiakkaita tuetaan esimerkiksi hallinnon puolesta. (Walker & Hackmann 1999; Väyrynen 2001, 13.)

Esitän kuviossa 2 opinpolun vaiheet jatkumona. Kuvio 2 on saanut vaikutteita CHANCES-tutkimustuloksista (Nykänen ym. 2007). Se on täsmentynyt tutkimusta seuranneissa pitämässäni täydennyskoulutuksissa eri puolella Suomea. Asiakkaan kannalta opinpolulla ovat tärkeä oppiminen, kokemukset, osallisuus sekä kohdatuksi tuleminen ja mahdollisuus tukeen. Aiemmillä oppimiskokemuksilla on merkitystä seuraavassa opintovaiheessa. Palvelujärjestelyiden toimivuudella, yhteistyöllä, vuorovaikutuksella ja ammattilaisten



**Kuvio 2.** Opiskelijan opinpolku

ammattillisella kasvulla on merkitystä asiakkaan hyvinvoinnille elämänkulun siirtymävaiheissa. (Forss-Pennanen 2006.)

Palveluorganisaatioiden sisällä eri toimijoiden kesken ja organisaatioiden välillä on yhteistyötä. Yhteisöiden toiminnassa korostuvat johtaminen, suunnittelu, koordinointi ja kaikkien osallistumismahdollisuudet. Sekä asiakkaiden että palveluntuottajien tarpeet ovat pitkälle yhteneväisiä.

Asiakkaan opinpolun siirtymissä tarvitaan organisaatioiden toimijoiden ja johdon työn- ja vastuunjakoa ja yhteistyötä sekä yhteistyötä organisaatioiden rajapinnoilla. Opinpolkukuvioon 2 on merkitty ohjauspalveluiden tuottajia, kuten sosiaali- ja terveys- sekä työ- ja elinkeinopalveluja. Nostan erityisesti näkyviin mielenterveyspalvelut osana terveyspalveluita, sillä nuorten mielenterveysongelmat näyttäisivät lisääntyneet.

Havainnollistan opiskelijan *tulla-, toimia-, lähtä-prosessien* avulla opinpolkukäsitettä asiakkaan näkökulmasta. Nivelvaiheprosessi kertoo enemmän asiantuntija- ja instituutioprosesseista. Tarkoitin tällä vallalla olevia yhteistyötapoja tiedonsiirtotapoineen ja yhteistyörakenteineen, joissa koulutusjärjestelmän osia pyritään nivomaan yhteen asiantuntijoiden yhteistyöprosesseissa. Asiakkaan siirtymistä opinpolun vaiheesta toiseen voi kuvata kolmen verbin avulla: *tulla, toimia ja lähtä*. *Tulla-vaiheessa* suunnitellaan opintopolun seuraavaa vaihetta. *Toimia-vaihe* tarkoittaa opiskelijan opiskelun ja oppimisen prosessia sekä niitä palveluita, joita hän tarvitsee opintovaiheen aikaan oman toimintansa tueksi. Tätä vaihetta seuraa taas uusi nivelvaihe ja *lähtemisen ja tulemisen* prosessit kertautuvat. Kun asiakas on siirtymässä uuteen opintovaiheeseen, *lähtemässä* yhtäältä ja *tulossa* toisaalle, se tarkoittaa tiettyjä tiedonsiirron ja nivelvaiheyhteistyön prosessien aktivoitumista siinä organisaatiossa, josta asiakas on lähtemässä ja siinä organisaatiossa, jonne hän on siirtymässä.

Opettaja on elämänprosessin toimija ja oppimisympäristön luoja (Sahlberg 1997). Ohjaajat edistävät myös ihmisten elämänprosesseja. Elämän ja oppimisen metaorientaatiossa on keskeistä *tuleminen* joksikin ennen *olemista* jotakin (Sahlberg 1997). Oppilaitosyhteisössä opetuksen, oppimisen ja ohjauksen prosessit nivoutuvat toisiinsa. Ohjausprosessia voidaan tarkastella yhden opintovaiheen sisällä ja koko opinpolun ajan opintovaiheesta toiseen. Ohjaus on prosessi, joka voi silloittaa opintovaiheet toisiinsa.

Valtion tarkastusvirasto päätyy oppilashuoltoa ja työpajoja koskevassa tarkastuskertomuksessaan (Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007) tulkintaan, jossa oppilaan ja opiskelijan opiskelun sekä oppimisen ja elämönhallinnan onnistumisen edellyttämät tukipalvelut tulisi nähdä kokonaisuutena (Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007, 143; Walker & Hackmann 1999, 29–31). Kokonaisuudesta tulee tarkastella osana koulun ja oppilaitoksen toimintakulttuuria (Nykänen & Vuorinen 1991; Vuorinen 1998; Kasurinen 2004). Kasurinen (2004) määrittelee koulun ja oppilaitoksen toimintakulttuurin muodostuvan virallisista ja epävirallisista säännöistä, toimintaa ohjaavista arvoista ja periaatteista sekä opetusta ohjaavasta oppimiskäsityksestä ja käytettävistä opetusmenetelmistä.

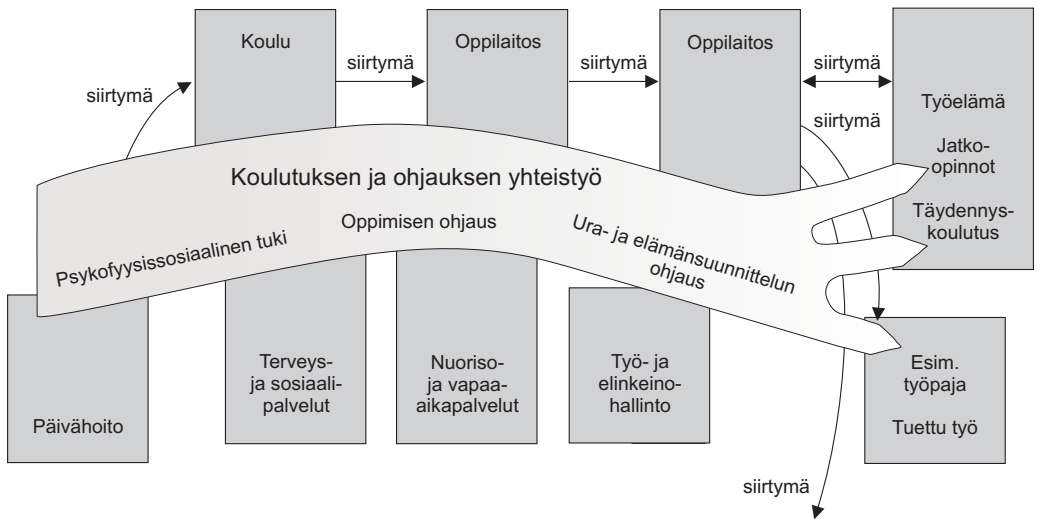


### 2.3.2 Aluekontekstissa muodostuu verkostoja

*Ohjauksen palvelujärjestelyiden aluekontekstikäsitteen avulla kuvaan ohjauksen palvelujärjestelyjen yhteistyöhön osallistuvia instituutioita, kuten oppilaitoksia, sosiaalipalveluita tai työ- ja elinkeinopalveluita. Instituutiot ovat ihmisten luomia rakenteita, joiden toiminta on poliittisesti, taloudellisesti ja sosiaalisesti vuorovaikutteista. Instituutioiden toimintaa ohjaavat sekä viralliset säännöt, kuten lait, asetukset ja suunnitelmat että epäviralliset tavat, traditiot, käyttäytymissäännöt, tabut ja sanktiot (North 1991, 97). Tästä seuraa, että ohjauksen palvelujärjestelyiden aluekontekstissa toimiminen on kompleksista ja monitahoista. Yhteistyötartpeiden vuoksi eri organisaatioidenvälille muodostuu verkostoja. Lainsäädäntö luo strategiset kehykset organisaatioiden väliselle ohjauksen monihallinnolliselle ja moniammatilliselle yhteistyölle. Palveluiden toteuttamista voidaan tarkastella organisaatioiden välisenä yhteistyönä. Tällöin ohjauksen ohjausyhteistyön eri tasoja voidaan tulkita sosiaaliin oppimisen teoriaan mukaan. Silloin ohjausta tuottavia organisaatioita voidaan pitää käytännön yhteisinä. Yhteistyötä tehdään näin monilla tasoilla. Eri tasojen välillä tapahtuu tiedonkulkua ja tiedonmuodostusta, jolloin näistä seuraavaa toimintaa voi pitää oppimisena ja toiminnan rajanylityksinä. (Wenger 1998; Savonmäki 2007.) Ohjauksen palveluiden alueellisen työn tarve on havaittu ja kehittämistyö käynnistetty. Alueilla tarvitaan pitkäjänteistä suunnittelua ja yhteistyön koordinoitua, jotta ohjauksen palvelujärjestelyistä muodostuisi yksilön elinikäistä oppimista tukeva jatkumo. (Numminen 2004; Karjalainen 2006; Kasurinen 2006, 19; Kasurinen & Vuorinen 2007, 278–279.)*

Julkinen koululaitos on linkki lasten ja nuorten koulutuksen ja muiden hallinnollisten palveluntuottajien, kuten sosiaali- ja terveys-, työ- ja elinkeino- ja vapaa-ajanpalveluiden välillä. Lähes kaikki kansalaiset saavat perusopetuksen, ja toisen asteen koulutuspalvelutkin tavoittavat pientä vähemmistöä lukuun ottamatta kaikki kansalaiset. (Goodman 2003, 2.) Nämä organisaatiot muodostavat ohjauksen palvelujärjestelyiden alueellisen kontekstin, jonka yhteistyön käytännöissä huolehditaan yhdessä ohjauksen osa-alueiden työn- ja vastuunjaosta ja yhteistyöstä (ks. Wenger 1998, 126).

Kuviossa 3 palveluntuottajaorganisaatioita ovat esimerkiksi koulut, oppilaitokset, sosiaali- ja terveyspalvelut sekä työ- ja elinkeinopalvelut. Kullakin organisaatiolla on vastuuta ohjauksen osa-alueista. (Tarkiainen & Vuorinen 1997; Nykänen ym. 2007a; Vuorinen 2006, 25.) Ohjauksen työnjakoa edellyttävät osa-alueet ovat psyko-sosiaalinen tuki, oppimisen ja opiskelun ohjaus sekä ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus (Kasurinen 2004, 50). Opetussuunnitelman perusteet määrittelevät oppilashuollon siten, että siihen kuuluvat lapsen ja nuoren oppimisen perusedellytyksistä, fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. Oppilashuolto on sekä yhteisöllistä että yksilöllistä tukea. Tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää koulu yhteisön hyvinvointia. (Opetushallitus 2004.)



**Kuvio 3.** Ohjauksen palvelujärjestelyiden konteksti

Ohjauksen nykyjaotus tangeeraa oppilashuollon määrittelyä (Merimaa 2004). Tangeerauspuolella on Jauhiainen luonnehdinnassaan (1993, 70–71) kuitenkin määrittellyt niin, että ohjaus on osa oppilashuoltoa. Hän jaottelee oppilashuollon seuraavasti: fyysinen ja psykososiaalinen oppilashuolto sekä ammatinvalinnan ja oppilaanohjaus. Hänen mukaansa fyysinen eli koululääkärin ja kouluterveydenhoitajan työ ja psykkinen oppilashuolto alettiin erottaa 1970-luvulla. Tätä jakoa tulisi tarkastella uudelleen ja nostaa fyysisyys takaisin psykkinen ja sosiaalisen hyvinvoinnin rinnalle. Nuorten fyysisen kehityksen ja siinä tapahtuvien häiriöiden esimerkiksi syömishäiriöiden voidaan katsoa olevan yhteydessä psykkinen ja sosiaaliseen kehitykseen ja tasapainoon.

Tarkastelen tässä oppimista, osallisuutta ja opinpolulla ja työelämään siirtymisen tukipalveluita yhteisessä kontekstissa ja yhteistyötä edellyttävänä palvelujärjestelyinä. Kontekstiin kuuluvat edellä mainittujen organisaatioiden lisäksi työelämä ja esimerkiksi osallisuutta edistävät hankkeet sekä koulutuspalveluiden joustoa tarjoavat työpajat. (Nykänen ym. 2007a.)

Vuorisén (2007, 25) mukaan myös kolmas sektori, kuten järjestöt sekä vankilat, puolustusvoimat ja seurakunnat tekevät aktiivista eri hallinnonalojen välistä moniammatillista ja monihallinnollista ohjauksen verkostotyötä. Työelämää tarvitaan ohjauksen palveluiden järjestämisessä tiedontuottajana, harjoituspaikkana. Työelämän ja koulutusjärjestelmän välillä liikutaan vastavuoroisesti, kun tarvitaan työtä tai kun lähdetään täydennys-, jatko- tai uudelleen koulutukseen.

### 2.3.3 Ohjauksen toimijoiden professioiden muutos

Oppilaitosjohto luo edellytykset ohjausyhteistyölle. Ohjauksen moniammatillista työtä koordinoivat oppilaan- ja opinto-ohjaajat opetussuunnitelmalinjausten mukaan. Luokan- tai ryhmäohjaajat ovat keskeisiä ohjauksen toteuttajia oppilaan- ja opinto-ohjaajien rinnalla, kuten myös oppilashuoltotyöntekijät, kuten kuraattori ja psykologit. Opettajat, koulunkäyntiavustajat ja muut työntekijät osallistuvat ohjauspalvelujen järjestämiseen. (Opetushallitus 2003, 2004; Nykänen ym. 2007a.)

Työnjaon muutokset ovat muuttaneet ammattiprofessioita (Hargreaves 2000). Ohjaus osana oppilaitosten sisäistä ja välistä yhteistyötä sekä työnjakoa muuttaa ohjaustyöhön osallistuvien työntekijöiden käsitystä työstään ja roolistaan. Opinto-ohjauksen teoria- ja kohdehistoriallisen analyysin ovat laatineet Nykänen ja Vuorinen (1991). Sinisalo (2000) kuvaa ohjauksen tutkimuksen vaiheita. Kukkonen (1990) on analysoinut ammatinvalintapsykologien työn kehitysvaiheita 1950-luvulta lähtien. Hargreaves (2000, 151–171) kuvaa koulutuksen muutoksen vaikutusta opettajien professionaalisuuteen neljän kehitysvaiheen kautta.

Sovellan Hargreavesin vaiheita siten, että kytken niiden sisälle sekä opinto-ohjauksessa että ammatinvalintapsykologien työssä tapahtuneet muutokset. Teen tämän tietoisena siitä, että esimerkiksi ohjaajien professionaalisuudella on lyhyemmät perinteet kuin opettajien profession kehityksellä. Toisaalta opettajilla on opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2003, 2004, 2005) mukaan vastuu ohjauksen toimeenpanossa, joten ammatillisuuden kehittymisen vaiheet ovat relevantti tapa tarkastella keskeisten ohjaukseen osallistuvien ammattiryhmien ammatillisuuden vaiheita. Vaiheet ovat kulttuurisidonnaisia eivätkä universaaleja, mutta niissä on yleistettäviä piirteitä (Hargreaves 2000).

1) Opettajien professionaalisuuden alkuvaihetta, ennen 1960-lukua Hargreaves (2000) nimittää esiprofessionaaliseksi vaiheeksi. Sitä Häivälän (2009) mukaan luonnehtii kutsumus. Silloin Hargreavesin (2000) mukaan luotiin tekniikoita opettajuuden ja oppimisen elementtien yhteensovittamiseksi, kun koulutuspolitiikka oli vasta kehityksensä alussa. Siinä ikäluokat luotsattiin koulunpidolla ja valikointiprosessilla jatko-opintoihin. Ohjausprofession esivaiheessa Suomessa opettajille sälytettiin ammatinvalinnan opettajan tehtävät. Niitä seurasivat oppilaanohjauksen kokeilut (Nykänen & Vuorinen 1991, 26).

Oppilashuollon historia Suomessa nivoutuu hyvinvointivaltion koulutus-, sosiaali- ja terveydenhuoltojärjestelmien muotoutumiseen. Oppilashuollolla tarkoitetaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista oppilashuoltoa. Koulupsykologien ja kuraattorien toiminta alkoi kaupungeista 1960-luvulla. Koulupsykologien tehtävänä olivat aluksi erityisopetussiirtojen edellyttämät älykkyyksimittaukset. Kuraattoreiden tehtävänä oli aluksi apukouluoppilaiden integroiminen yhteiskuntaan. Koululääkärien ja -terveydenhoitajien tehtävät säädet-

tiin 1940-luvulla osaksi kunnan lääkärin ja terveystyöntekijän työtä. (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2000.)

Kehittävän työntutkimuksen menetelmin Arnkil (1986) analysoi ammatinvalintapsykologien työn teorianhistoriallisia kehitysvaiheita ja työn muotoutumista. Ammatinvalintapsykologien työ on 1950-luvulta lähtien muovautunut teoreettisten siirtymien ja niistä johtuvien kehitysvaiheiden kautta. 1950-luvun kuluessa siirryttiin differentiaalipsykologian psykometrisestä testauksesta kliinis-diagnostiseen vaiheeseen. (Kukkonen 1990; Sinisalo 2000.)

Ammatinvalintapsykologien työssä siirryttiin 1960-luvun alussa hoitoon keskittyvään vaiheeseen. Siinä haastattelusta tuli keskeinen työmenetelmä ja ohjattavan persoonallisuus nousi tärkeäksi. Terapiakeskeisessä vaiheessa 60-luvun lopulla korostettiin psykologin professionalismia. (Arnkil 1986.)

2) Opettajien autonomisen professiokehitysvaiheen Hargreaves (2000) kytkee 1960-luvulta alkaneseen opettajien korkeakouluopetukseen ja tieteellisen opettajakoulutuksen alkuun. Ohjaajaprofession autonomisoituminen myötäilee Suomessa 1970-luvun alun peruskoulu-uudistusta ja uudistuksen läpiviemistä osaltaan helpottamaan luotua ohjaajakoulutusta. Autonomisen työmallin ongelmana pidettiin työntekijän eristäytyneisyyttä, yksinäisyyttä ja rajallisia mahdollisuuksia vastata oppimisympäristön muutoksiin yksin toimimalla. (Ks. Häivälä 2009.) Oppilaanohjauksen pioneeri-vaiheessa 1970–1980-luvuilla ohjaajaprofessio myötäili opettajaprofessiota ja alkuvaiheessaan ohjaus sai peruskoulun opetussuunnitelmassa oppiaineen leiman (Nykänen & Vuorinen 1991).

1970-luvulla kouluterveydenhuolto laajeni kaikkiin silloisen keskiasteen oppilaitoksiin ja sulautui osaksi yleistä julkista terveydenhuoltojärjestelmää. Oppilashuoltotyön rinnalla lakisääteistettiin kasvatuseuvolatoiminta. Lainsäädäntöön kirjattiin koulupsykologin ja -kuraattorin nimikkeet, mutta ei vielä lakisääteistä velvoitetta kunnille perustaa virkoja. (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2000.)

Peruskoulun alkuvaiheessa oppilaanohjausjärjestelmää luotaessa opinto-ohjaajien työ määriteltiin Jauhaisen mukaan (1993, 230) osaksi koulun psyykkistä oppilashuoltoa. Opinto-ohjaus oli yläkäsite, johon sisällytettiin opinto-ohjaajien, psykologien ja kuraattoreiden toiminta.

3) Opettajien kollegiaalisen, yhteisöllisen ammatillisuuden vaiheen alun Hargreaves (2000) sijoittaa 1980–1990-luvuille. Laajat yhteiskuntaa, koulutusta ja opettajuutta koskevat kompleksiset muutokset johtivat yhteistyön lisääntymiseen ja lisäkoulutuksen tarpeeseen. (Ks. Häivälä 2009.) Samanaikaisesti koulutusjärjestelmänmuutosten myötä opinto-ohjauksen tarve Suomessa lisääntyi toisen asteen koulutuksessa ja kurssimuotoisen lukion opinto-ohjaajia alettiin kouluttaa. Ammatillisten oppilaitosten ohjauksessa elettiin oppilaanohjauksen toimeenpanovaihetta. (Nykänen & Vuorinen 1991.)

Opettajien profession muutokset koskivat opittavien asioiden määrän kasvua, opettajien ja metodien runsautta, opettajan roolin muutosta kohti kokonaisvastuuta opiskelijoiden hyvinvoinnista, erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden integroimista yleisopetuksen luokkiin, monikulttuurisuuden lisääntymistä yhteiskunnassa, koulunjohtamisen rakennetta, toimintaa ja diskurssia koskevia muutoksia sekä näyttöjä siitä, että yhteistyön avulla voidaan muuttaa opetusta ja oppimista sekä aikaansaada onnistunutta ja hallittua muutosta. Opettajien professionalistuminen näkyy Jauhiaisen mukaan (1993, 256) siinä, että opettajien koulutustaso on noussut ja akateemistunut ja he ovat luoneet vahvan unionin. Tämä historiallinen vaihe loi pohjaa moniammatillisen ja monihallinnollisen työn lisääntymistarpeelle suomalaisessa ohjauksen palvelujärjestelyiden kontekstissa.

Koulupsykologien ja -kuraattorien työ painottui aluksi yksilölliseen, diagnosoivaan ja korjaavaan työhön (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2000). Ammatinvalintapsykologityössä 1970-luvulla professionalismi ja sen korjaavaan yksilötyöhön suuntautunut työote joutui kritiikin kohteeksi ja työssä alettiin korostaa ryhmämenetelmiä ja konsultatiivista työtettä, kun ammatinvalinnan ohjaus ja työnvälitys yhdistyivät (Arnkil 1986). Kasvatusneuvolassa psykologinammatti eriytyi Jauhiaisen (1993, 257) mukaan itsenäiseen asiantuntija-asemaan lääkäriprofession alaisuudesta. Kasvatusneuvolan sosiaalityöntekijät perivät sellaisia tehtäviä psykologeilta, joita psykologit olivat aiemmin tehneet lääkärin apulaisina (Jauhiainen 1993, 257).

4) Neljännen vaiheen postmodernia ammatillisuutta kuvaavat Hargreavesin (2000) mukaan laajempi, joustavampi ja demokraattisempi ammatillisuus, opettajuus ja ohjaajan tehtävä, joka synnytetään työntekijöiden keskinäisen sosiaalisen liikkeen kautta, ei esimerkiksi koulutuspolitiikoilta annettuna. Liikkeen tavoitteena on avoimuus suhteessa yhteistyökumppaneihin, inklusiivisuus suhteessa palveluiden tuottamiseen ja osallistavuus suhteessa asiakkaisiin. Inklusiivisilla palveluilla tarkoitetaan sitä, että palvelut tuotetaan asiakkaan kulloistenkin tarpeiden mukaan. Asiakkaita ei siirretä palvelusta toiseen, vaan palvelut tuotetaan siellä, missä asiakkaat jo ovat.

Ammatinvalinnanohjauksessa oltiin 2000-luvulle tultaessa Vähämöttösen (1998) mukaan jälleen paradigmanmuutoksessa, kun työssä alettiin soveltaa ratkaisukeskeisiä ja systemisiä työtapoja (ks. Patton & McMahon 2006). Oppilashuollon tehtävät ovat laajentuneet yksilötyöstä yhteisötasolle. 2000-luvun alun tavoiteluonnehdinnan mukaan oppilashuollon tavoitteena on yksilö- ja yhteisötasolla vaikeuksien synnyn ehkäiseminen tukemalla oppilaita sekä oppilaitosten keskinäisen yhteistyön edistäminen ja yhteisöihin moniammatillisen asiantuntemuksen tuominen. (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2000.)

Professionalisuuskeskustelu on edelleen tarpeellista. Esimerkiksi Engeström, Engeström ja Kärkkäinen (1995) pitävät asiantuntijoiden yhteistyön ja jaetun tiedon muodostamisen uhkana vieläkin vertikaalisia kisälli-mestari-ammattisuhteita. Nämä saattavat kou-

lussa ilmetä esimerkiksi vanhempien kollegoiden suunnasta nuoremman kollegan tuoreemman asiantuntijatiedon vähätteleminenä (ks. Nyman 2009, 47). Toisaalta Engeström ym. (1995) nostavat esiin ammatillisen asiantuntijatiedon monopolisoinnin. Siitä voisi olla esimerkkinä vaikkapa se, että lääketieteellisen tiedon piiriin kuuluvaa kuntoutustietoa ei kerrota koulun työntekijöille, vaikka kuntoutuva asiakas viettää päivänsä koulussa, jossa hänen kuntoutumistaan voitaisiin tukea. Tällaisten uuden tiedon tuottamisen esteiden vaihtoehtona Engeström ym. (1995) pitävät monikontekstuaalista toimintaympäristöä ja rajoja ylittävää tiedon muodostamista.

Kaikkien ohjaustyötä tekevien moniammatillisten työryhmien, kuten opettajien, ohjaajien, psykologien, kuraattoreiden sekä kouluterveydenhoitajien ja -lääkäreiden työn tavoiteasettelut ja kehityskulut 1960-luvulta alkaen myötäilevät toisiaan. Ammattien tehtäväkorostukset ovat teoriassa siirtyneet korjaavasta ja pelkästään yksilötyötä korostavasta työstä korostamaan yhteisöllistä hyvinvointia, yhteisöiden kehittämistä ja yhteistyötä sekä ennalta ehkäisevää työtettä.

### 2.3.4 Monitieteisyys moniammatillisuuden lähtökohtana

Moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa ohjaukseen osallistuvien eri työntekijäryhmien yhteistyötä a) organisaatioiden sisällä ja b) niiden välillä (Karila & Nummenmaa 2005, 212–213; Nummenmaa 2004, 114–115; Numminen & Stenvall 2004, 35). Englanninkielisessä kirjallisuudessa moniammatillisesta yhteistyöstä käytetään useita ilmaisuja. Suomessakin tästä työstä käytetään esimerkiksi kuntoutuksen piirissä monia käsitteitä, kuten monitieteinen, moniammatillinen (multidisciplinary), poikkitieteinen, yliamatillinen (transdisciplinary) ja ammattien välinen (intradisciplinary) yhteistyö. (Collin 2007; Sipari 2008.)

AmmatINVALINNAN ohjauksen parissa on Collinin (2007) mukaan virinnyt sama moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön keskustelu kuin opetuksen ja tutkimuksen parissa. Hän tarkastelee ammatINVALINNAN ohjauksen yhteydessä monitieteellistä, tiedenvälistä ja tieteiden välisiä rajoja rikkovaa yhteistyön käsitettä. Yhteistyötä tarvitaan, sillä tiedonmuodostuksen erikoistumisen ja professionalismin kehityksen myötä erikoistuneet blokit eivät voi enää vastata yhteiskunnan monimutkaistuneisiin haasteisiin.

Ohjauksen psyko-sosiaaliset, ura- ja elämänsuunnittelun sekä oppimisen ja opiskelunohjauksen osa-alueet edellyttävät toteutuakseen useiden ammattiryhmien ohjauksellista yhteistyötä ja yhteistyön koordinointia ja johtamista (Kasurinen 2004). Alava (2003) katsoo, että samalla tavalla kuin ohjausta organisaatioita voidaan tutkia monitieteisesti sosiologian, valtio-opin, antropologian, psykologian, yhteiskuntatieteen, liiketalouden, ja kasvatustieteen näkökulmista. Ammatti- tai organisaatorajoja ylittävä oppiminen on

työntekijöitä osallistava ja aktiivinen prosessi, jolla muutetaan ympäristöä (Toiviainen & Hänninen 2006, 237–239).

Ohjauksen ja moniammatillisen yhteistyön tarvetta ovat lisänneet autonomisuutta ja omaa vastuuta korostava yhteiskunnan yksilöllistyminen, jolloin ohjaustarpeet ovat monimuotoistuneet (Julkunen 2003, 67–68) sekä koulutuksen joustavuuden lisääntyminen (Nykänen & Vuorinen 1991; Virolainen 2000, 78; Numminen 2002, 112–113). Työelämän muutokset edellyttävät jatkuvaa opiskelua ja asenteiden tarkistamista (Paloniemi 2004; Collin 2005). Kulttuuristen ja etnisten vähemmistöjen ohjaus edellyttää eri palveluiden tarjoajien yhteistyötä ja verkostoitumista (Lairio & Puukari 2001, 43–45; Puukari & Lounikari 2005, 349).

## Moniammatillinen yhteistyö oppimisen tilassa

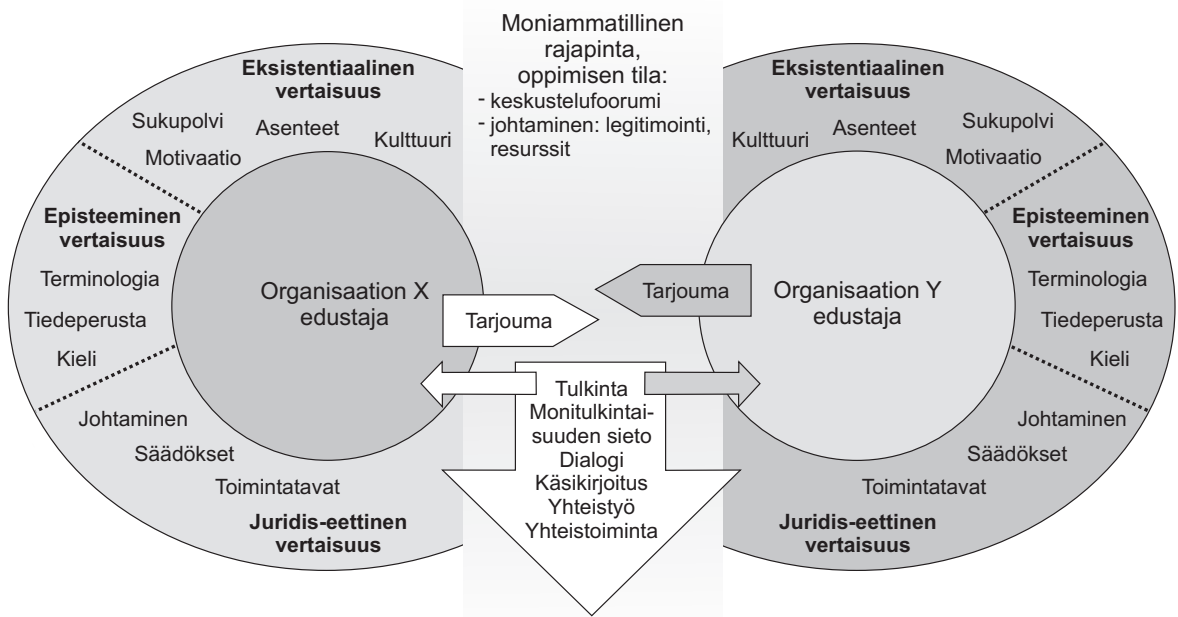
Yhteisöllinen auttamismissio voidaan jäsentää moniammatillisena yhteistyönä (Vuorinen 2006). Moniammatillisen yhteistyön tarve on todettu ihmissuhde- ja auttamistyössä, kuten vanhustyössä (Helminen & Karisto 2005), lasten sairaanhoidossa (Engeström 2004; Saaren-Seppälä 2004), psykososiaalisessa ja kriisityössä (Seikkula & Arnkil 2005), esi- ja alkuopetuksessa (Karila & Nummenmaa 2005), työvoimahallinnossa (Arnkil, Karjalainen, Aho, Lahti, Lyytinen & Spangar 2004) ja erityispäivähoidossa (Halttunen & Korkalainen 2005).

Moniammatillista työtä tulisi tarkastella sekä asiakkaan palvelutarpeiden että eri ammattiryhmien yhteistyön rakenteiden näkökulmista. Silloin voidaan puhua moniammatillisuudesta tai moniasiantuntijuudesta. *Moniasiantuntijuus* tarkoittaa, että asiakas on oman elämänsä asiantuntijana yhteistyössä ohjausammattilaisten kanssa ratkaisemassa ohjaustarpeitaan. (Sipari 2008, 36; Martikainen & Suomi 2005, 22; Arponen, Kihlman & Välimäki 2004, 28.)

Kovanen (2004) korostaa, että asiantuntijoiden *yhteinen työ* edellyttää, että työn päämäärät ja tavoitteet tunnustetaan eikä tyydytä vain tietojen vaihtamiseen erilaisilla tavoilla. Tässä tutkimuksessa kuvaan *moniammatillisuuden käsitteellä* ammattilaisten välistä suunnittelua, tavoitteiden määrittelyä ja yhteisen työn koordinoitua (Nykänen ym. 2007a, 207).

### *Oppimisen tila*

Kuviossa 4 on keskeistä eri organisaatioiden edustajien, moniammatillisten työntekijöiden kohtaaminen moniammatillisella rajapinnalla. Moniammatillinen työ organisaatioiden tai ammattilaisten välisillä rajapinnoilla on henkilöstön osaamisen kehittämistä kohti vuorovaikutustietoisempaa työotetta, joka edellyttää uuden tiedon luomista (Tynjälä, Nikkanen, Volanen & Valkonen 2005). Rajapinnalla toimimiselle on useita luonnehdintoja.



**Kuvio 4.** Moniammatillinen yhteistyö oppimisen tilassa Nykäsen ym. (2007a) mukaan

Sitä kutsutaan kolmanneksi tilaksi (Soya 1996), rajavyöhykkeeksi (Engeström 2004, 86–87) ja *oppimisen tilaksi* (Hytönen & Tynjälä 2005; Kalliola & Nakari 2006, 205).

*Oppimisen tilan* käsite perustuu Nonakan ja Konnon (1998) käsitteelle 'ba'. *Oppimisen tila* on samalla kertaa fyysinen, virtuaalinen ja mentaalinen tila (Nonaka & Konno 1998; Tynjälä ym. 2005, 31). Oppimisen tila tarkoittaa toimijoiden tasavertaista kohtaamista. Se tarkoittaa toimintaa ei kenenkään maalla, jolloin kenelläkään ei pitäisi olla valtaa yli toisten, vaan kohtaaminen tapahtuu tasavertaisista lähtökohdista. Kohtaaminen rajapinnalla on yhteisöllistä, jaettua ja välittyntä neuvottelua sekä keskustelua ja toimintaa päämäärän saavuttamiseksi.

### *Tarjouma*

Ohjaustyön parissa on vuorovaikutuksessa tuotettua tietoa kuvattu käsitteellä *tarjouma*. Tarjoumat ovat esineitä, asioita, tietoa, taitoa, käsitteitä, kokemuksia ja informaatiota, jotka avaavat toiselle ihmiselle toiminnan mahdollisuuksia. (Gibson 1986; Peavy 1999; Spangar 2000, 18; Juutilainen 2003; Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen 2003.) Tarjoumat ovat puhujan tarinoita hänestä itsestään, hänen elämästään ja kokemuksestaan (Juutilainen 2003, 205). Komulaisen (2000, 251) mukaan asiakkaiden oman elämän käsitteellistämistavat tiivistyvät elämän metaforissa, kertomuksissa ja ydinretoriikassa. Omien tar-



joumien ilmaiseminen on oman hiljaisen tiedon näkyväksi tekemistä. Luottamuksellinen, avoin vuorovaikutus, pääsy toisten maailmaan moniammatillisessa työssä voi syntyä kuuntelemalla ja tulkitsemalla yhteistyökumppanien tarjoumia, tarinoita ja niihin sisältyvää hiljaista tietoa. (Nykänen ym. 2007a.) Kunkin työntekijän oma tarjouma voi muuttua, kun työntekijät tulkitsevat toistensa tarjoumia oppimisen tilassa. Tämä on keskeistä yhteisen tiedon rakentamisessa. Työ rajapinnalla on jännitteistä ja ristiriitaista, mutta se tarjoaa myös mahdollisuuden vertaiseen kohtaamiseen ja dialogisen suhteen muodostumiseen. (Kaikkonen 2005, 243–261.)

### *Moniammatillisen työn kompetenssit*

Kulttuurienvälisen toiminnan taitoja: kunnioittamisen, eettisyyden, empatian, perspektiivin vaihdon, reflektion, vuorovaikutuksen ja *monitulkintaisuuden sietokyvyn* taitoja on määritellyt Kaikkonen (2004). Nämä kyvyt ovat tarpeen ja läsnä myös moniammatillisessa työssä. *Monitulkintaisuuden sietokyvyllä* Kaikkonen tarkoittaa kykyä tehdä tulkintaa useasta näkökulmasta uusissa, yllättävissä tilanteissa. Ilman sitä ihminen saattaa kuormittua psyykkisesti, minkä seurauksena hänen toimintakykynsä heikkenee. Moniammatilliseen työhön täytyisikin olla riittävästi aikaa, jotta voidaan harjoitella monitulkintaisuuden sietoa ja perspektiivin vaihtoa ja jotta yhteistä ymmärrystä voidaan rakentaa moniammatillisen yhteistyön pohjaksi. Tällaisten ammattikulttuuristen kohtaamisten periaatteiden touttamisessa tarvitaan johtamisen prosesseja, joilla luodaan edellytyksiä uuden moniammatillisen tiedon muodostamiselle. Ammattikulttuurisilla kohtaamisilla tarkoitan kuviossa 4 ilmaisemaani vertaisuutta ja erilaisuutta, joka ovat läsnä moniammatillisen yhteistyön oppimisen tilassa.

### *Dialogisuus*

Moniammatillisen työn onnistumisen edellytyksinä Arponen, Kihlman ja Välimäki (2004, 41–46) pitävät yhteistä tahtotilaa ja tavoitteita, myönteistä asennetta, suunnitelmallisuutta, kokemuksista oppimista ja dialogisuutta. Nykäsen ym. (2007a) mukaan moniammatillisessa yhteistyössä eri toimijoiden asiakkaat, toimintatavat, resurssit ja tavoitteet ovat erilaisia. Silti tärkeää on tutustuminen toisten työhön ja käsitteiden avaaminen yhdessä. Yhteistyön tavoitteena on moniäänisyyden ylläpitäminen ja sietäminen sekä dialogisuus. Täydennyskoulutus voi osaltaan lisätä myös työntekijöiden motivaatiota, dialogisuutta ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Dialogisessa suhteessa kenelläkään ei ole parempaa tai pätevämpää näkökulmaa todellisuuteen. Sarjan (2007, 39–43) mukaan dialogiset kokemukset käynnistävät ajattelun ja toiminnan muutosprosesseja yksilöiden elämässä ja yhteisöiden toiminnassa. Dialogi on hänen mukaansa myös keino purkaa esimerkiksi kouluinstituutioiden valtakulttuurin omaksumaa tapaa hallita ja myös alistaa esimerkiksi vähemmistökulttuureista tulevia lapsia. Dialogi voi rakentaa yhteisöllistä tilaa, rakentaa

vuorovaikutusta tasavertaisista lähtökohdista. Puukari ja Taajamo (2007) korostavat, että monikulttuurisen kohtaamisen ohjaustilanteissa dialogi merkitsee sitä, että eri kulttuureita edustavat voivat avata omaa kulttuuriaan, oppia toisista kulttuureista tai omaksua tavan katsella omaa kulttuuria toisin, oppia kommunikoimaan ja rakentamaan yhdessä uudenlaista kulttuuria.

### *Vertaisuus*

Tasavertaisen kohtaamisen lähtökohta oppimisen tilassa on toimijoiden erilaisuuden hyväksyminen ja ymmärrys vertaisuudesta. Karjalainen, Heikkinen, Huttunen ja Saarnivaara (2006) nostavat dialogisuus-keskusteluun vertaisuuden käsitteen mentoroinnin kontekstissa Honnethin (1996), Malisen (2000), Bourdieun ja Wacquantin (1992) ja Bourdieun (1994) pohjalta. Vertaisuudessa on keskeistä pyrkimys dialogiin, jossa osallistujat myöntävät käsitystensä keskeneräisyyden ja ehdotusluontoisuuden sekä pyrkivät tasavertaiseen kohtaukseen, jonka tavoitteena on ratkaista yhteistyönkysymyksiä tai luoda edellytyksiä asiakkaiden palvelemiseen yhteisen tiedonmuodostuksen avulla.

Moniammatillisessa yhteistyösuhteessa ilmenee Karjalainen ym. (2006) mukaan kolme vertaisuuden tasoa lomittain: *Eksistentiaalinen vertaisuus* kuvastaa moniammatillisten toimijoiden olemassaolon oikeutusta, ihmisarvoa ja tunnustuksen tarvetta. Moniammatillisessa työssä osanottajat ovat vahvasti eksistentiaalisesti vertaisia. *Episteeminen vertaisuus* kuvaa asiantuntijoiden olemassa olevaa tietoa, käsitteitä, teoreettista lähtökohtaa, mutta myös uuden tiedon tarvetta ja ammattitaidon kehittymisen vaadetta ja mahdollisuutta. Moniammatillisilla työntekijöillä on erilaista episteemistä tietoa. Episteemisen tiedon erilaisuus vahvistaa moniammatillisten toimijoiden vertaisuutta. *Juridis-eettinen vertaisuus* sisältää kunkin moniammatillisen työntekijän ammatilliset vastuut, oikeudet ja velvollisuudet, jotka ovat lähtöisin ammattien ja organisaatioiden erilaisista perustehtävistä. Moniammatillisilla toimijoilla on erilainen juridis-eettinen tausta.

Yhteisen tiedon rakentaminen, etsiminen ja tulkinta ovat mahdollisia sellaisissa ympäristöissä, joissa tarjolla on tietoa, mutta samalla luodaan mahdollisuus vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Moniammatillisen tiedon lähtökohta on kunkin työntekijän asiantuntijatieto. Yhteiseksi koettu, jaettu tieto on moniammatillisen työn ydin. (Stenmark 2002.)

### *Hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen*

Asiantuntijatiedon muodostukseen vaikuttaa Tynjälän (2006) mukaan teoreettisen, käytännöllisen ja itsesäätelytiedon integrointi. Tässä prosessissa tarvitaan välittäviä välineitä kuten kirjoittamista, analyttisiä tehtäviä, keskustelua, tutorointia, mentorointia, valmennusta sekä ohjausta. Asiantuntijatietoa on myös työntekijän hiljainen tieto, josta Polanyi (1966) sanoo, että tiedämme enemmän kuin osaamme kertoa. Hiljaisella tiedolla on kaksi ulottuvuutta: tekninen ja kognitiivinen. Tekninen ulottuvuus on lähellä Polanyin luon-

nehdintaa siitä, ettemme pysty käsitteellistämään tieteellisiä ja teknisiä periaatteita, joita sovellamme työssämme. Tämän tutkimuksen kannalta keskeinen on kognitiivinen ulottuvuus. Se koostuu syvälle juurtuneista skeemoista, mielen malleista, uskomuksista ja käsitteistä. Ne ovat vaikeasti ilmaistavissa, koska niitä pidetään itsestäänselvyyksinä. Hiljaisen tiedon kognitiivinen ulottuvuus heijastaa käsitystämme todellisuudesta, siitä mitä on ja visiotamme tulevaisuudesta. Nämä implisiittiset mallit muovaavat tapaamme nähdä maailmaa. (Nonaka ja Takeuchi 1995, 8–9; Vaahtio 2004.)

Hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisestä eri tutkijoiden käsitykset ja käytännön menetelmiä ovat koonneet Nikkanen ja Kantola (2008). Käyttämällä metaforaa puhuja siirtää tietoa tutusta käyttökontekstista tuntemattomaan tai toiseen kontekstiin (Stenmark 2002; Nonaka & Takeuchi 1995; Koskinen, Pihlanto & Vanharanta 2003; Vaahtio 2004). Videoinnin tai animaation avulla voidaan ositella ja analysoida toiminnan takana olevaa ajattelua. Toiminnan tavoitteiden määrittelyn ja dialogin avulla artikuloidaan hiljaiseen tietoon sisältyvä ymmärrys näkyväksi ja yhteisen ymmärryksen luomisen ainekseksi (Stenmark 2002; Nikkanen 2001; Nonaka & Konno 1998). Lukemalla relevanttia kirjallisuutta, kirjoittamalla sekä toimimalla ja harjoittelemalla voidaan täsmentää omaa hiljaista tietoa (Nikkanen & Kantola 2008; Koskinen, Pihlanto & Vanharanta 2003). Työssäoppimisen ja harjoittelun sekä tutoroinnin ja mentoroinnin avulla voidaan kehittää taitoja, joiden avulla voi tarkastella oppimistarpeita, ajattelua, tiedonmuodostusta ja tehdä analogioita oppimiskokemuksesta toiseen (Nikkanen & Kantola 2008; Tynjälä ym. 2005b; Nonaka & Takeuchi 1995). Narratiivien kirjoittamisella yksityinen tieto ja kokemus eksplikoidaan yhteisölliseksi (Stenmark 2002; Nonaka & Takeuchi 1995). Taiteen tekemisen avulla, kuten piirtämisellä, maalaamisella, konstruoimalla, mallinnuksella ja rakentamisella voidaan vaihtaa intuitiivisia kokemuksia ja tietoa yksilöiden ja yhteisön välillä (Koskinen, Pihlanto & Vanharanta 2003; Nikkanen & Kantola 2008). Ohjauskeskustelu on tilanne, jossa voidaan tehdä näkyväksi omaa hiljaista tietoa (Onnismaa 2003; Juutilainen 2003).

### 2.3.5 Monihallinnollinen yhteistyö

Suomalaisen ohjauksen palvelujärjestelyjen monihallinnollisuus-käsite tarkoittaa eri hallinnonalojen, kuten sivistys-, sosiaali- ja terveys- sekä työ- ja elinkeinopalveluiden välisiä yhteistyötä. Yhteistyössä voi olla mukana myös yksityisiä palveluntuottajia ja vapaaehtoisjärjestöjä. Monihallinnollisella työllä tarkoitetaan ohjauksen yhteistyösuhteita, joihin asiakkaan tarpeet huomioon ottaen osallistuu useamman kuin yhden hallinnonalan edustajia. Hallinnonaloilla on omasta toiminnastaan lähtevä esimerkiksi erilainen tiede-, käsite- ja säädöstausta sekä toimintakulttuuri (ks. luku 2.3.4, s. 53 alkaen). Monihallinnollinen verkostoyhteistyökäsite sisältää ne ohjauksen verkostotyön hallintoon, sopimuksiin,

suunnitteluun ja päätöksentekoon liittyvät asiat, joita tarvitaan asiakkaan opinpolullaan tarvitsemien ohjauspalvelujen järjestämiseksi eri hallinnonalojen ja organisaatioiden kesken. Monihallinnollisuus-käsitteen avulla voidaan kattaa julkisen sektorin yhteistyön käsitteenmäärittely. Monialaisuus-käsite kattanee monihallinnollisuus-käsitettä laajemmin esimerkiksi yksityisten palveluntuottajien, yritysten ja työnantajien mukana olon palvelujärjestelyissä. Näyttäisi siltä, että tarvittaisiin kulttuurista keskustelua kasvavassa yhteistyön tilanteessa näiden käsitteiden määrittelemiseksi. Monihallinnolliseen yhteistyöhön liittyy aiemmin kuvattu moniammatillisuus-käsite. Se tarkoittaa esimerkiksi eri organisaatioita edustavien työntekijöiden kohtaamista ja työskentelyä yhteisen työn kohteen parissa. (Karila & Nummenmaa 2001; 2005, 212–213; 2006; Nummenmaa 2004, 114–115; Numminen & Stenvall 2004, 35.)

Yhdistän moniammatillisuus- ja monihallinnollisuus-käsitteet taulukossa 2. Siinä määritellään moniammatillinen ja monihallinnollinen yhteistyö organisaation sisällä ja organisaatioiden välillä. Moniammatillinen työ voi olla saman hallinnonalan sisäistä tai hallinnon alojen välistä yhteistyötä, jolloin puhutaan monihallinnollisesta yhteistyöstä. (Nykänen ym. 2007a.)

**Taulukko 2.** *Moniammatillisuus organisaatioiden sisällä ja välillä hallinnonalan sisäisenä tai monihallinnollisena yhteistyönä Nykäsen ym. (2007a) mukaan*

	<b>Yhden hallinnonalan sisäinen yhteistyö</b>	<b>Eri hallinnonalojen välinen, monihallinnollinen yhteistyö</b>
<b>Organisaation sisäinen moniammatillinen yhteistyö (esimerkiksi oppilaitos)</b>	Esimerkiksi oppilaitoksen opinto-ohjaaja ja erityisopettaja	Esimerkiksi oppilaan-ohjaaja, koulukuraattori, terveydenhoitaja, erityisopettaja
<b>Eri organisaatioiden välinen moniammatillinen yhteistyö (esimerkiksi oppilaitos, sosiaalipalvelut, terveydenhuolto, työ- ja elinkeinopalvelut)</b>	Esimerkiksi perusopetuksen ja lukion opinto-ohjaajat	Esimerkiksi oppilaan-/opinto-ohjaaja, ammatinvalintapsykologi ja terveyskeskuslääkäri

Verkostoyhteistyö antaa Lairion ja Nissilän (2001, 18) mukaan mahdollisuuden selkeyttää eri ammattilaisten ammatti-identiteettiä suhteessa muihin verkostotoimijoihin. Toisaalta he korostavat ohjausalan täydennyskoulutusta verkostotoiminnan kehittämässä. Heidän mukaansa moniammatillisen ohjauksen täydennyskoulutukseen tulisi opinto-ohjaajien lisäksi osallistua myös muiden ohjaustahojen sekä oppilaitoksista että niiden ulkopuolelta.

# 3

## Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtaminen

Käsittelen seuraavaksi ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamista ja sen tutkimusta organisaatioiden sisäisessä ja organisaatorajat ylittävässä verkostossa. Tarkastelutavan lähtökohta on näkökulma, jonka mukaan oppilaan ja opiskelijan onnistunut opinpolku muodostuu eri organisaatioissa ja niiden välillä. Onnistuneet opinpolut tyydyttävät toisaalta oppijan tarpeita, toisaalta ne ilmaisevat yhteistoiminnassa järjestettyjen ohjauspalveluiden onnistumista.

Johtaminen on tämän tutkimuksen kannalta toisaalta toimintaa, jolla organisoidaan, koordinoidaan, suunnitellaan ja järjestetään ohjauksen palvelujärjestelyt. Toisaalta johtaminen on osa toimivaa eri henkilöstöryhmien sisäistä ja välistä moniammatillista ja monihallinnollista yhteistyötä. Ohjauksen palvelujärjestelyiden tehtäviä on kaikilla ohjaustyötä tekevillä. Ohjauksen palvelujärjestelyitä tuottavien organisaatioiden johtajilla on erityinen tehtävä palveluiden onnistumisen edellytysten luomisessa (Nykänen ym. 2007a). Johtajat eivät kuitenkaan voi yksin olla vastuussa palveluiden onnistumisesta. Jäppisen (2007, 15–16) mukaan opiskelijoiden opintojen onnistumiseksi, elämän suunnittelun ja tuen tarpeisiin vastaamiseksi tarvitaan useita toimijoita ja hyvin monenlaista tietotaitoa.

Johdonmukaisesti ja yhteistyössä järjestetty ohjaus on osa palvelujärjestelyitä tuottavien organisaatioiden menestystä. Toimiva johtaminen on keskeistä ohjauksen yhteistyöverkostoissa. Johdon tukena verkostossa työskentelee organisatorisia ja pedagogisia työryhmiä sekä tiimejä, joilla on merkitystä ohjauksen palvelujärjestelyiden onnistumisessa. Ohjauksen palvelujärjestelyt ovat oppilaitosorganisaatioissa osa opetussuunnitelmatyötä,

kehittämisen kohde ja myös väline. Ohjausjärjestelyt nivoutuvat läheisesti koulutuksen rakenteeseen ja koulutuksen järjestämiseen. (Jäppinen 2007, 16–17.)

### 3.1 Johtaminen organisaation sisäisessä yhteistyössä

Organisaatio on joukko ihmisiä, jotka kuuluvat jollakin tavalla yhteen ja työskentelevät jonkin päämäärän saavuttamiseksi. Organisaatio käyttää toiminnassaan erilaista teknologiaa. Tämä tarjoaa työskentelytapoja ja -välineitä, joilla työtehtävät jaetaan ihmisten tai osastojen kesken. Organisaatiolla on fyysinen rakenne, mikä tarkoittaa organisoitumistapaa, valtaa ja johtajuuden uskomista jollekin tai joillekin sekä vastuunjakoa. Organisaation toimintaa ja johtamista tulee tarkastella sen tilanne, kulttuuri, historia ja institutionaaliset sidokset huomioon ottaen. (Spillane, Halverson, Diamond 2004; Timperley 2005.)

Organisaation sidokset sisältävät organisaation toimintatavat, arvot, säännöt, kielen, uskomukset, myytit ja vuorovaikutussuhteet. Organisaatio on osa ympäristöään ja yhteydessä aikaan, paikkaan sekä vallitsevaan yhteiskunnan tilanteeseen. Organisaation ympäristösuhteet vaikuttavat sen tavoitteisiin, toiminnan ja olemassaolon tarkoitukseen. Ympäristöstä tulevat myös organisaation olemassaolon oikeutusta säätelevät määräykset, normit, lait, säädökset ja resurssit. (Hatch 1997, 9; Shafritz & Ott 2001; Spillane ym. 2004.)

#### Organisaatioiden johtaminen

Tarkastelen ohjauksen palvelujärjestelyjen johtamista aluksi yhden organisaation näkökulmasta osana organisaation toimintaa. Tällöinkin oletan, että organisaatio on osa palvelutuotantoverkosta, sillä organisaatio on aina kytköksessä toimintaympäristöönsä (Katz & Kahn 1978).

Organisaation johtamisella luodaan organisaatiolle rakennetta, puskuroidaan ympäristön vaikutuksilta ja hankitaan toimintaympäristöstä toimintaresurssit. Organisaatioita erityisesti suojaavia puskureita ovat esimerkiksi resurssit, kuten raha, tieto ja teknologia. (Miner, Amburgey & Stearns 1990; O'Toole & Meier 1999, 505.) Organisaation johtamisen lähtökohta on myös työn- ja vastuunjaon toimivuudesta huolehtiminen sekä vaikuttaminen organisaatiossa. Vaikuttaminen tapahtuu johtajan ja työntekijöiden välillä. Työnjako tarkoittaa, että työ organisaatiossa on jaettu rooleittain, toiminnoittain ja tehtävittäin. Siinä huolehditaan kontrollimekanismien avulla suorituksien täyttymisestä. Johtamisteorioiden ongelma on, että ne useimmiten ottavat huomioon vain karkean työnjaon johtajien ja alaisten tehtäviin. (Gronn 2000.)

Puskuroituminen toimintaympäristössä aiheuttaa ristiriitaa verkostomaisessa toiminnassa, sillä yhteistoiminta voi palveluiden järjestämiseksi ollakin muutostilanteissa keskeistä juuri niiden kanssa, joita vastaan on aiemmin mahdollisesti puskuroiduttu. Yksittäisen organisaation toiminta ja johtaminen muuttuvat verkostosuhteiden myötä. Toimintaympäristöstä allokoidut resurssit jaetaan uudelleen kumppaneiden kanssa yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. O'Toole ja Meier (1999) katsovat, että verkostot eivät suojaudu ympäristön muutoksiin puskureiden avulla, vaan ne hakevat vakautta ennemminkin jaettujen arvojen, yhteisten toimintatapojen ja opiskeluohjelmien avulla. Tämä sopii erityisesti koulutusta ja ohjausta järjestävien organisaatioiden toimintaan, sillä niillä on ratkaistavanaan myös uuden, toimintaa ohjaavan moniammatillisen tiedon tuottaminen.

Hallinnollinen johtaminen korostaa johtajan legitimitettä käyttäen valtaa organisaation omistajan tai järjestäjän valtuutuksella. Työntekijöiden ja johdon toiminta määritellään työsopimuksissa (Gronn 2006). Moniammatillinen työ nostaa johtamisen tarkastelunäkökulmaksi jaetun johtamisen. Ohjauspalveluiden alueellinen hahmottaminen on muutoksen johtamista, jolloin tarvitaan uusi tulkinta myös visioiden ja strategioiden johtamisesta. Oppilaitosorganisaatioissa tarvittaisiin erilaisten koordinointi- ja rajanylitystehtävien, kuten ohjauksen koordinoinnin ja erityisen tuen palveluiden suunnittelutyön huomioonottamista osana johtamista. Tällöin johtamis- ja alaisyön rajapinta hämärtyy ja johtamistyöhön osallistuvat muutkin kuin varsinainen johtaja. (Ks. Gronn 2008; Jäppinen 2007, 2009.)

Esittelen seuraavassa ohjauksen palvelujärjestelyiden kannalta muutos-, visio- ja strategista johtamista sekä pedagogista ja jaettua johtamista. Organisaatiojohtamisen luonnehdinnoista osa on erityisen keskeisiä oppilaitosorganisaatioiden kannalta. Esimerkiksi pedagoginen johtaminen on oppilaitosorganisaatioiden johtamisen erityisaluetta. Sen nostaminen tämän tutkimuksen kontekstiin on perusteltua, sillä haastatelluista suuri joukko työskenteli oppilaitosorganisaatioissa. Toisaalta lasten ja nuorten ohjauksen palvelujärjestelyistä paljon tuotetaan juuri oppilaitosorganisaatioissa.

## **Muutosjohtaminen**

Muutosjohtamisessa yhdistyvät sekä hallinnoinnin että ihmisten johtamisen prosessit. Organisaation toiminnan muutoksen tarve fokusoidaan ympäristöstä tuleviin tarpeisiin tai organisaation sisäiseen muutostarpeeseen. Strategiaprosessissa visioidaan tahtotila ja luodaan strategiset askeleet muutoksen saavuttamiseksi. Muutos johdetaan tukien henkilöstöä uuden työnjaon, konsultaation, sitoutumisen vahvistamisen ja suunnittelun keinoin. (Dunphy & Stacey 1993; Leithwood 1994; Burnes 1997.)

Ohjauksen organisoinnin vaihtoehtoja esittää Watts (1994, 66) ja päätyy malliin, jossa opinto-ohjaajien lisäksi myös muut ottavat vastuuta ohjaustoiminnasta oppilaitoksessa. Tämä ohjauksen organisoitintapa otettiin käyttöön 2000-luvun alun opetussuunnitelmien perusteiden suunnittelutyössä Suomessa (Opetushallitus 2003, 2004, 2005). *Oppilaan ja opiskelijan etenemisen tukeminen opinpolulla tulisi nähdä koko organisaation tehtävänä*. Tässä verkostotyöhön perustuvassa mallissa ohjausalan ammattilaiset toimivat ryhmänohjaajien sekä tutoreiden ja koko henkilöstön kanssa yhteistyössä kysymyksissä, jotka liittyvät 1) ohjauksellisen ajattelun ja toiminnan integroimiseen opetussuunnitelmaan ja organisaation kokonaisarviointiin, 2) ryhmäohjauksen kehittämiseen, 3) opiskelijoiden kokonaisprosessin ohjaamiseen, 4) oppilaitoksen ulkopuolisen verkostotyön jäsentämiseen 5) oppilaitoksen ulkopuolisen muutoskehityksen tulkintaan ja toimeenpanoon oppilaitostasolla. (Vuorinen 1998, 104.) Vuorisen (1998) mukaan palvelujärjestelyiden työnjakoa tulee selkeyttää. On päätettävä, kenen vastuulla ovat

1. informaatio- ja neuvontapalvelut
2. oppilaitoksen tarjoamat ohjauksen asiantuntijapalvelut ja
3. ohjaukseen liittyvät kaikille opiskelijoille yhteisten kysymysten käsittelyyn varatut opintokokonaisuudet.

Ohjauksen muutos koko organisaation tehtäväksi on oppilaitoksen strateginen muutos. Strategisen muutoksen johtamisen ja muutoksen toimeenpanon kannalta organisaatioissa on keskeistä Sampsonin (2006) mukaan olemassa olevien resurssien ja -palveluiden arviointi, suunnitelma muutoksen suuntaamiseksi, hyvien käytänteiden tunnistaminen osana kehittämistyötä, olemassa olevien ja uusien resurssien integroiminen, pilotointi, jatkuva henkilöstökoulutus ja realistiset odotukset muutoksen vauhdista.

Johtamisen erityishuomiot kohdentuvat muutoksessa Sampsonin (2006) mukaan ennakointiin. Muutokset tulisi saattaa henkilöstön tietoon riittävän ajoissa. Hänen mukaansa johtajan pitäisi keskustella henkilöstön kanssa ohjauksen palvelujärjestelyjen kehittämisestä, tavoitteista ja päämääristä. Tämä helpottaisi työntekijöiden sitoutumista. Henkilöstön kriittinen ajattelutapa ja vuorovaikutus ovat keskeistä muutostyössä. Tiedotus on elintärkeää ohjausstrategioiden onnistumiselle.

Opetussuunnitelman perusteiden linjaus muutti oppilaitoksissa työntekijöiden välistä työnjakoa. Gronnin (2003a) mukaan johtamisen lähtökohtana on organisaation työnjako. Ohjauksen palvelujärjestelyt perustuvat palveluita tuottavien organisaatioiden sisäisiin ja organisaatioiden väliseen työnjakoon ja yhteistyösuhteisiin. Organisaatiomuutoksissa ja yhteistyösuhteiden luomisessa tarvitaan erilaisia johtamisotteita. Ne ovat hallinnollista, asioiden ja ihmisten johtamista. (Leithwood 1994.)

Organisaatiojohdon tehtävänä on yhdessä ohjauksesta vastaavien työntekijöiden kanssa varmistaa ohjauspalveluiden saatavuus. He luovat osaltaan edellytykset ohjauksen jär-



jestämiselle ja sen vaatimalle työn- ja vastuunjaolle. Johtajalta kysytään tällöin muutosprosessin ymmärtämistä, muutoksessa tarvittavien suhdeverkostojen rakentamista sekä tiedon ja osaamisen jakamista. (Nykänen ym. 2007.)

Organisaatioiden muutosjohtamisessa on keskeistä muutoksen tarpeen arviointi ja sen kommunikointi organisaatiossa (Alava 1999a; Fernandez & Rainey 2006). Muutoksissa tarvitaan suunnitelmallisuutta ja laajaa mahdollisuutta osallistua muutosprosessiin, mikä osaltaan tukee muutoksen toteutusta. Muutos edistyy ylimmän johdon ja keskeisten sidosryhmien, esimerkiksi poliittisten päättäjien osallistumisesta ja tuesta. Muutosprosessit edellyttävät myös tukisysteemien uudelleen arviointia ja resursseja sekä muutoksen institutionalisointia, mikä tarkoittaa käyttäytymisen muutosta suhteessa muutoksen kohteena olevaa ilmiöön, kuten uusien työtapojen käyttöönottoa pysyvästi ja yhteistyösuhteiden vakiinnuttamista. (Leithwood 1994; Fernandez ja Rainey 2006.) Muutosjohtamisen moraalilaisena lähtökohtana on myönteisten muutosten aikaansaaminen kaikkien organisaatiossa toimivien hyväksi. Muutos etenee yhteistoiminnan muotoutumisprosessissa yksilöllisestä sopeutumisesta yhteisölliseen toimintakulttuurin muutokseen. Tässä prosessissa tarvitaan yhteistoiminnan johtamista. (Fullan 2001, 3–7; Tichy & Devanna 1986; Fernandez ja Rainey 2006; Forss-Pennanen 2006.)

Oppilaitosjohtaminen myötäilee kulloistakin yhteiskunnallista tilannetta. Lainsäädännön muutokset muuttavat rehtoreiden tehtäviä. Esimerkiksi aamu- ja iltapäivätoiminnan tulo palveluvalikkoon (L 1136/2003) toi sen järjestämistehtäviä perusopetuksen rehtoreille. Myös koulun turvallisuustyön korosteet lainsäädännössä sekä suunnitteilla oleva moniammatilliseen työhön velvoittava lakimuutos (Moniammatillisen viranomaisyhteistyön ja etsivän nuorisotyön lakisäätöistäminen 2009) muuttavat rehtorin työtä.

Muutoksissa tarvitaan luovaa ongelmanratkaisua, vaikka ne aiheuttavat epäjärjestystä ja -varmuutta. Kanervion (2007) kehittämän yksityiskoulun muutoksen teorian ensimmäisessä vaiheessa ulkoiset ja sisäiset muutokset johtavat kriisiin, jonka tunnistaminen on muutoksen lähde. Luovan ongelmanratkaisun avulla luodaan uusi rakenne ja kulttuuri. Kriittinen kohta teoriassa on ensimmäinen vaihe, sillä siinä hallinnosta tulee muutoksen katalyytti tai vastustaja. Hallinnon toimet johtavat parhaimmillaan tarvittaviin muutoksiin, jos hallinto vastaa ympäristöstä tuleviin paineisiin luovilla ratkaisullaan. (Kanervio 2007.) Olennaisia muutosvälineitä ovat kokonaisuutta ohjaava muutosmalli, toimintaa kuvaava matriisi sekä organisaatorakenne, uudistettu toimintakulttuuri ja jaettu käsitys toiminnan kehittämisen holistisuudesta (Tiusanen 2005, 48).

## Visio- ja strateginen johtaminen

Visiojohtaminen perustuu käsitykselle todellisuudesta muuttuvana ja muutettavissa olevana tilana (Alava 2003). Kun ohjaus laajenee organisaatioiden rajapinnoille, tarvitaan organisaatorajat ylittävää yhteistoimintaa ja visiojohtamista sekä strategiatyötä. Ohjauksen palvelujärjestelyjen laaja yhteistyö edellyttää sitoutumista. (Vuorinen 1998; Kasurinen 2004; Nykänen ym. 2007a, b.) Sitoutumisen aikaansaaminen on osoitus onnistuneesta johtajuudesta (Savolainen 2000). Väitöstutkijat Suomessa ovat olleet kiinnostuneista oppilaitosorganisaatioiden visio- ja strategisesta johtamisesta (Lehtonen 2002; Toikka 2002), visiotyöskentelystä (Kirveskari 2003) ja osaamisen johtamisesta (Viitala 2004).

Sisäministeriön aluekeskusohjelman avulla on luotu seudullisia yhteistyöverkostoja esimerkiksi yritysten, oppilaitosten ja tutkimuslaitosten kesken. Aluekeskusohjelmissa mainitaan useimmiten osaamisen vahvistaminen sekä koulutuksen ja työelämäyhteyksien kehittäminen. Tämä tuo ohjelmiin ohjaustematiikan, vaikka minkään alueen aluekeskusohjelmissa ei ole erityisesti mainittu ohjausta strategian osana. (Aluekeskusohjelman toimintakertomus 2005.)

Monimutkaista yhdistymis- ja muutosprosessia ammattikorkeakoulukontekstissa on kuvannut Toikka (2002). Keskeiseksi muutoksen hallintakeinoksi nousee Toikan mukaan strateginen ajattelu johtamisen välineenä sekä organisaation oppiminen. Lehtosen (2002) mukaan organisaation osaamisen strategisuus merkitsee tulevaisuuden kannalta keskeisen osaamisen tunnistamista ja oppimista toiminnasta. Muutospaineissa oppilaitosjohto etsii tulevaisuuden suuntaviivoja rakentamalla organisaatiolle visioita ja strategioita yksin tai laajemmalla yhteistyöllä. Visiot ovat yksinkertaistuksia tai kiteytyksiä tulevaisuuden tahtotilasta. Visiot toimeenpannaan strategisen johtamisen keinoin. Strategisen johtamisen vallinnat perustuvat johtajien käsitykseen työstä, ihmisestä työntekijänä, vallankäytön perusteista ja ymmärryksestä, jolla uusi tieto syntyy. (Kirveskari 2003.) Ohjauksen palvelujärjestelyiden visiointityön lähtökohtana tulisi olla yhteistoiminnan, jossa eri ammattiryhmien osaamiseen ja tietoon perustuvat muutossignaalit koottaisiin yhteisen tulevaisuuden tahtotilan perustaksi. Koulutuksen ennakoituvuudessa määritellään koulutuksen tarve suhteessa työmarkkinoihin. (Viitala 2004.) Ennakointi yhdistää koulutusjärjestelmää ja työmarkkinoita. Näiden kahden alueen välimaastoon sijoittuvat alueelliset ohjauksen palvelujärjestelyt ja niiden johtamis- ja osaamistarpeiden kehittäminen.

## Pedagoginen johtaminen

Pedagoginen johtaminen on Lonkilan (1990) mukaan johtajan tehtävä, jolla hän tukee ja ohjaa työntekijöitä, suunnittelee ja ideoi opetus- ja kasvatustyötä, seuraa opetussuunnitel-

man toteutumista sekä hoitaa suhteita koulun ympäristöön. Pedagoginen johtaja organisoii oppilaitoskulttuuria, opetussuunnitelman kehittämistä, työn- ja vastuunjakoa sekä yhteistyötä niin, että ne saumattomasti tukevat opiskelijan oppimista ja kasvua (Alava 2006). Nämä pedagogisen johtamisen luonnehdinnat kytkeytyvät ohjauksen palvelujärjestelyiden toimivuuden edellytyksiin.

Pedagogisesta johtamisesta on yhteys organisaation kehittymiseen oppivaksi organisaatioksi. Se vaatii johtamista, jossa keskeisellä sijalla on totuttujen toimintatapojen, tiedonkäsittely- ja diagnosointitapojen tarkastelu sekä yhteisöllisten ongelmaratkaisutaitojen opettelu. Tämä tarkoittaa, että johtaja mahdollistaa toiminnan kriittistä tarkastelua luomalla avointa keskusteluilmapiiriä. (Nikkanen & Lyytinen 1996; Argyris 1999, 89; Fullan 2005, 22–24; Tynjälä ym. 2005b, 32.) Suomessa rehtorit ovat usein taustaltaan opettajia, jolloin heillä oletetaan olevan hyvät pedagogisen johtamisen taidot (Hargreaves, Halász & Pont 2007; *Improving School Leadership, Finland 2007*).

Pedagogisia periaatteita rehtorin työssä ovat yhteistyön edellytysten luominen, henkilökunnan tukeminen ja yhteydenpitotehtävien korostuminen (Mustonen 2003, 61–64). Opettajat saattavat Mahlamäki-Kultasen (1998) mukaan kokea rehtorin pedagogisen roolin kapeaksi kontrolloijan rooliksi ammattioppilaitos kontekstissa. Opettajien ja rehtorin vuorovaikutuksen opettajat tulkitsivat vallan näkökulmasta samalla kun he korostivat vakaumuksellisesti oman ammattikuntansa toimintaa. Kuitenkin opettajat hyväksyivät tasa-vertaiselta tasolta opettajien ammatillisuutta kunnioittavan rehtorin pedagogisen rehtoriuden tavoitteeksi.

Hyvin toimivien ja tuloksellisten ammattioppilaitosten pedagogisen johtaminen ydin on taas Jäppisen (2007, 34) mukaan verkostoitunut, tiimittynyt ja organisaation kaikkiin osiin jakautunut pedagoginen johtaminen. Se luo mahdollisuudet hedelmälliselle toiminnalle.

Ohjauksen palvelujärjestelyiden kehittämisen kannalta tämä tarkoittaa yhteistyötä tukevan toimintaympäristön luomista. Siinä on keskeistä yhteisistä tavoitteista neuvottelemineen, resurssien määrittelemineen yhteistyötä varten, omasta ammatillisesta kontrollista luopumineen ja yhteistyöhön suostumineen. Pedagoginen johtaminen on myös toiminnan arviointia ja strategista suunnittelua sekä sitoutumista. Johdon tulisi tukea yhteistyötä ja tiedottaa siitä. (Bradshaw 2000, 87–88.) Muita tehtäväalueita ovat hallinto- ja talousjohtaminen sekä henkilöstöjohtaminen. Rehtori johtaa entistä enemmän yhteistyöverkostoiden tehtäviä.

Pedagogisen johtamisen käsitteeseen paneutuu Mäkelä (2007) useaan tutkijaan viitaten ja toteaa, että yhteistä horjuvan käsitteen luonnehdinnalle suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa on se, että sillä pyritään ohjaamaan koulun opetusjärjestelyjä ja siihen liittyvää opetussuunnitelmatyötä (Taipale 2000; Vaherva 1984; Lonkila 1990; Hämäläinen 1986). Mäkelä (2007) tarkastelee pedagogista johtamista instituutio- ja johtajanäkökulmista ja erottaa pedagogisesta johtajuudesta koulun ympäristösuhteiden hoitamisen eril-

liseksi tehtäväalueekseen määrittelemättä kuitenkin tämän tehtävän luonnetta. Asiakaslähtöisen pedagogisen johtamisen tarkastelun näkökulmaa ei ole syytä unohtaa. Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen kannalta on useita keskeisiä prosesseja, joiden vuoksi koulun ympäristösuhteiden tehtävät ovat osa pedagogista johtamista. Näitä tehtäviä ovat esimerkiksi prosessit, jotka tukevat oppilaiden ja opiskelijoiden siirtymistä opinpolullaan opintovaiheesta toiseen. Tällöin tarvitaan pedagogista johtamista ja yhteistyötä esimerkiksi perusopetuksen sisällä niiden koulujen kesken, joista tulee oppilaita tai opiskelijoita oppilaitokseen. Yhtenäisen perusopetuksen linjauksen vuoksi (Perusopetuslaki 628/1998) perusopetusta tarjoavien koulujen kesken tarvitaan opetussuunnitelmayhteistyötä ja jaettua pedagogista johtajuutta (Jäppinen 2007, 21). Tällainen prosessi on myös henkilökohtaisen opetuksen suunnitelman mukaan opiskelevien oppilaiden tai saattaen opintovaiheesta toiseen vaihtavien opiskelijoiden opinpolun yhtenäisyyden takaava yhteistyö. Pedagogisen johtamisen osuus on toistaiseksi rehtorin tehtävistä huolestuttavan vähäinen (Mäkelä 2007).

Koulutusorganisaatioissa tapahtuu hidaskulttuurinen muutos perusopetuksen kehittämistavoitteiden suuntaan. Muutos koetaan kouluorganisaatiossa mahdollisuutena tai uhkana. Linjattu yhtenäinen perusopetuksen jatkumo hakee muotoaan ja vain osa perusopetuksen oppilaista pääsee sellaisen perusopetuksen piiriin, jossa on toteutettu pitkälle vietyjä yhtenäisen perusopetuksen pedagogisia periaatteita. Vaikka kouluorganisaatio omaksuu tiimityökäytäntöjä, yhtenäistämismuutos ei ole muuttanut sitä professionaalisen oppivan yhteisön suuntaan. Keskustelumahdollisuudet ja täydennyskoulutus koettiin liian vähäisiksi, jotta mielekkääksi koettu yhteistyö olisi ollut vaikuttavaa. (Johnson 2006.) Yhtenäisen perusopetuksen toteuttaminen on myös yhteistyötä huoltajien ja vanhempien sekä muiden sidosryhmien kanssa (Johnson 2006; Mustonen 2003). Yhtenäinen perusopetus vähentää opinpolun siirtymiä ja tukee opinpolun jatkumon muodostumista perusopetusvaiheessa.

Angloamerikkalaisessa johtamiskirjallisuudessa pedagogisesta johtamisesta käytetään myös nimitystä *instructional leadership*. Käsite on kulttuurisidonnainen, sillä siihen sisältyy voimakasta rehtorin antamaa opettajien ja ohjaajien neuvontaa sekä ohjausta: esimerkiksi amerikkalaisessa koulutusjärjestelmässä rehtoreilla voi olla laajempi koulutus kuin opettajilla, jolloin heillä on edellytyksiä tällaiseen neuvontatyöhön. (Taipale 2000, 19; Mäkelä 2007, 66–67.)

## Jaettu johtaminen

Jaetun johtajuuden taustalla on sosiokulttuurinen oppimisteoria, toiminnan teoria ja jaetun kognition käsite. Sosiokulttuurinen teoria tarkastelee oppimista laajassa osallistavassa

ja erilaisia sosiaalisia muutosvoimia sisältävässä luokka-, oppilaitos- ja aluekontekstissa. Teorian mukaan vuorovaikutuksellisen oppimisen myötä syntyvät merkitykset ovat jaettuina. Johtamisen kannalta tämä merkitsee, että johtamisen prosessit ja toiminta ulottuvat laajalle, monien asiantuntijoiden tehtäväalueelle organisaatioissa. (Spillane, Halverson & Diamond 2004; Gronn 2002; Mayrowetz 2008; Gronn 2008.)

Toiminnan teoria tarkastelee johtamista yhteisön sosiaalisen todellisuuden ja rakenteen välisenä toimintana. Se yhdistää yksilön ja yhteisön toiminnan ja hakee sekä pyrkii ratkaisemaan toimintajärjestelyissä tapahtuvia ristiriitoja. Teoriassa toimintajärjestelmää kuvataan seuraavien elementtien avulla: työntekijä, työvälineet (teoreettiset ja käytännölliset), toimintaa ohjaavat säännöt, työnjako ja yhteistyö sekä toiminnan kohde, jota muovaamalla saavutetaan tulosta. Ihmisten välisen toiminnan kohde on usein vuorovaikutus ja tulos eli se mitä vuorovaikutuksessa yhdessä tuotetaan tai saavutetaan. Ohjauksen palvelujärjestelyissä tämä tarkoittaa, että yhteisesti luodun toimintapolitiikan ohjaamana ja yhteistyöhön osallistumalla asiantuntijat työn- ja vastuunjako noudattaen huolehtivat siitä, että alueen nuoret voivat osallistua ohjausprosesseihin ja että he saavat päätöksentekonsa, oppimisensa ja elämäntilanteensa tueksi riittävää sekä heidän tarpeistaan lähtevää ohjausta ja tukipalvelua. (Engeström 1999; Gronn 2000.)

Jaetun johtamisen Leithwood (1994) kytkee organisaation muutosprosesseihin. Gronnin (2008) mukaan on tullut jakamisen aika. Jaettu johtaminen on muutosjohtamisen väline, esimerkiksi jaetun vision rakentaminen ja tuottavan työkuulttuurin luominen. Gronn (2000, 2002, 2003a) ohittaa jaetun johtamisen teoretisoinnissaan johtaja-alaisuuden hierarkkisen kaksijakoisuuden. Hän näkee asiantuntijaorganisaatioiden kehittämisessä ja toiminnassa keskeiseksi sekä johtajan että alaisten osaamisen käyttöönoton ja limittymisen. Tällöin alaisille määritellään työnjaossa erityistehtäviä, jotka kuuluvat johtamistyön piiriin. Huolimatta alaisuudesta asiantuntija osallistuu johtamistyöhön. Tällaisia rooleja ovat esimerkiksi tiiminvetäjä, koordinaattori ja kehittämisestä vastuullinen työntekijä. Tämä edellyttää sopimista, sillä vastuuden myötä jaettuun johtamiseen osallistuvien asiantuntijoiden työn edellytys on, että heillä on riittävästi valtaa ja auktoriteettia suoritua yhteisesti sovitussa työnjaossa saamistaan tehtävistä.

Individualistista johtajan valtaa, jota Yukl (1999, 2002) korostaa, Gronn (2003b) kritisoi. Johtaja ei yksin pysty näkemään organisaation tulevaisuustietä ja motivoimaan alaisiaan toteuttamaan visiotaan, jos alaiset eivät voi osallistua kehittämistyöhön sen perusteista lähtien. Johtajan lienee mahdotonta yksisuunnaisesti tukea organisaation asiantuntijoita muutostilanteissa tai vastata yksin kaikkien asiantuntijajoukkojen prosessien johtamisesta. Organisaatioissa laaja tuki johtamiselle ja osallistuminen johtamisen tukiryhmiin ovat Jäppisen (2007) mukaan hyvin toimivan organisaation edellytyksiä. Jaettu pedagoginen johtaminen on Jäppisen (2009a, 8) mukaan oppimisen, opettamisen ja ohjauksen taustalla olevien rakenteisiin, käytänteisiin, toimintoihin ja sisältöihin liittyvää tietyn yhteisön

kaikkien jäsenten vastuullista, moniammatillista, tavoitteellista, pitkäkestoista ja suunnitelmallista toimintaa.

Ohjauksen palvelujärjestelyiden suunnittelussa ja koordinoinnissa tarvitaan monien työntekijäryhmien osaamista. Tämä sisältää organisaation toiminnan kehittämisen suunnittelun, uusien toimintatapojen kehittämisen sekä yhteisen tietokäsityksen luomisen, kuten hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisen (ks. lukua 2.3.4, s. 57). Osaamisen kehittäminen ja siihen liittyvä tiedon rakentaminen on strategisesti tärkeää ohjauksen palveluiden kehittämisessä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että asioita tehdään ja kokemuksia vaihdetaan arjessa. Työlle on suunnitelma eli käsikirjoitus (Engeström 2004). Päätökset tehdään perustuen keskusteluun, kuuntelemiseen, vuorovaikutukseen ja siinä syntyvään tietoon. Osallisuuteen, joka kuuluu jaettuun johtamiseen, liittyy särmiä. Ne ovat ristiriitaisia ja erilaisia moniammatillisen työn herättämiä tavoitteita, tulkintoja ja tilanteita. (Ropo, Eriksson, Sauer, Lehtimäki, Keso, Pietiläinen & Koivunen 2005; Engeström 2004.)

### *Jaetun johtamisen ytimet*

Jaetun johtamisen ydin on ensiksi (1) organisaation vuorovaikutteisessa yhteistoiminnassa, jossa osaaminen kootaan, ei niinkään johtajan yksilöllisessä, yksisuuntaisessa johtamistoiminnassa. Johtamiseen osallistutaan laajasti eikä se ole yhden yksilön johtamistehtäviä korostava vaan särnäinen, yhteiseksi tekemisen prosessi. Tätä luonnehdintaa Mayrowetz (2008) pitää johtamistutkimuksessa uutena. Tämän vuoksi hän edellyttää, että jaetun johtamisen tutkijat määrittelevät ne toiminnat, jotka muodostavat johtamisen. Johtamisen muutostarve perustuu siihen, että moniammatilliseen ja monihallinnolliseen yhteistyöhön osallistuu monen ammatin edustajia. (Ropo ym. 2005; Gronn 2002, 2003a, b; Mehra ym. 2006; Mayrowetz 2008.)

Muutosten tehoa ei mitata yksimielisyyden määrällä vaan uusien toimintatapojen elinvoimaisuudella (Engeström 2004). Organisaation oppimiselle on ominaista näkökulmien törmäminen ja väittely. Oppimista voi kuvata ekspansiivisen oppimisen kehän käsitteen avulla, jossa on yhtymäkohtia Deweyn reflektiivisen oppimisen, ajattelun ja toiminnan malliin (Dewey 1925/1998) sekä Kolbin teoriaan reflektiivisestä ajattelusta ja toiminnasta (Engeströmin 1999, 2004; Kolb 1984; Miettinen 2000b). Engeström kuvaa ekspansiivisen oppimisen mallissa yhteisöllisiä, organisaatioiden välisiä oppimisprosesseja organisaatioiden välisessä toiminnassa. Oppimisen kehällä kehityksen lähtökohta on vallitsevan tilanteen kyseenalaistaminen ja analysointi, uusien ratkaisuiden mallintaminen ja tutkiminen sekä niiden käyttöönotto ja prosessien arvioiminen. (Engeström 1999, 2004; Gronn 2000.)

Toiseksi (2) jaettu johtaminen on johtamisen rajapintojen laajentamista avoimemmaksi. Tällöin organisaatioissa tai niiden rajapinnoilla johtamisessa arvioidaan toimintaprosesseja ja mietitään, millaista osaamista omaavien asiantuntijoiden tulisi osallistua orga-

nisaation palveluiden tuottamisen kannalta tarpeellisiin verkostoihin. Kun arvioidaan toimijoiden osallistumistarvetta johtamisen verkostoon, arvioidaan samalla koko johtamisen kohteena olevaa toiminta-alueita prosesseina (opetussuunnitelmaprosessi, ohjauksen alueellinen suunnitelma), maantieteellisenä alueena (yhteistyöhön osallistuvat kunnat, kuntayhtymät, koulutuksen järjestäjät), tiedontuottamisen ja jakamisen alueena (koulutus- ja työelämätiedon tuottaminen alueen koulutuksesta, elinkeinoista ja työpaikoista). (Gunter & Ribbins 2002; Gronn 2002, 2003a; Bennet, Harvey, Wise & Woods 2003.) Yhteistyön ja työnjaon sekä tiedon jakamisen välinein prosesseista vastataan yhteisöllisesti. Tällöin alaiset osallistuvat suunnitteluun ja prosessien johtamiseen työnjaon mukaan. (Nonaka & Takeuchi 1995; Ropo ym. 2005; Engeström 1999, 2004.)

Jaetun johtamisen (3) kolmas periaate on, että asiantuntemusta katsotaan olevan monilla. Asiantuntemus on siroteltuna organisaation tai organisaatioiden eri osastoille, ryhmille ja asiantuntijoille. Johtamisen tehtävä on koota osaaminen osallistamalla eri toimijat aina siltä asiantuntemuksen alueelta, jolta prosessien johtamisessa kulloinkin on kysymys. Jaettu johtaminen on toimintojen orkestrointia siten, että tarvittava määrä keskeisiä toimijoita osallistuu johtamisprosesseihin. Niiden avulla tarvittava tieto ja asiantuntemus tulevat käyttöön ja näkyväksi sekä prosessit hoidetuksi. (Gunter & Ribbins 2002; Gronn 2003a; Bennet, Harvey, Wise & Woods 2003.)

### *Toiminnan organisointi osana jaettua johtamista*

Opetussuunnitelmien perusteiden (Opetushallitus 2003, 2004, 2005) mukaan opinto- ja oppilaanohjaaja koordinoi ohjauksen palveluiden järjestämistä oppilaitoksissa. Tämä rooli tulisi sisällyttää koulun tai oppilaitoksen johtamisjärjestelyjen työnjakoon jaetun johtajuuden periaatteen mukaan. Työnjaossa tulisi määritellä ohjausta koskevat vastuut oppilaitosjohdon ja opinto- ja oppilaanohjaajan koordinoititehtävän välillä. Jaetun johtajuuden näkökulmasta ohjauksen koordinoititehtävän onnistuminen edellyttää ohjauksen yhteisten tavoitteiden määrittelyä ja sopimista työnjaosta. Ohjauksen palvelujärjestelyiden toteuttamisessa opinto-ohjaajalla on esimerkiksi opiskelijoiden opinpolun siirtymien hallinnollisia tehtäviä ja koordinoititehtävä opetussuunnitelman perusteiden määräyksestä.

Jaetun johtajuuden keskeiset aspektit ovat Spillanen (2006) mukaan johdon toiminta, alaisten toiminta ja toimintakonteksti sekä näiden väliset kompleksiset kytkökset toimintatilanteessa. Hän erottaa yhteistyön, kollektiivisen ja koordinoivan jaetun johtajuuden. Spillane (2006) kytkee jaetun johtajuuden käsitteen oppilaitosten johtamisen toimintapoliittiseen työhön ja sanoo, että koulun ja oppilaitoksen johtaminen on enemmän kuin vain rehtorin työ. Se sisältää paljon työnjaossa sovittua koordinoitintia, yhteydenpitoa ja neuvottelutyötä, joka on jaettu muille työntekijöille kuin rehtorille. Työ edellyttää päätöksentekijöiltä toimintaresursseja, koulutusta sekä koordinoitintyöstä vastaavien työntekijöiden mukaan ottamista johtamisen kehittämiseen.

Jaetun johtamisen vastuista huolehtivia työntekijöitä suomalaisessa kontekstissa ovat esimerkiksi apulais- ja vararehtorit, opinto-ohjaajat ohjauspalveluiden koordinaattoreina ja yhteyden pitäjinä, eri kehittämisprojektien vetäjät, luontokoulun johtavat opettajat ja taiteen perusopetusta, erityisopetusta ja oppilashuoltoa sekä kuraattori- ja psykologipalveluita koordinoivat työntekijät.

### *Jaetun johtamisen ristiriidat*

Keskustelu jaetusta johtamisesta sisältää ristiriitoja. Hartley (2007) ja Mayrowetz (2008) pitävät jaetun johtamisen tutkimusta vaikeana ja sen vaikutusten toteennäyttämistä hankalana. He pitävät jaetun johtamisen lähtökohtana kouluorganisaatioiden työn uudelleen järjestämistä, toimintakulttuurin muutoksia sekä julkisen sektorin uudistuksia eri maissa. Mayrowetzin (2008) mukaan jaetun johtamisen tarve on noussut esimerkiksi toimintapolitiikan retoriikasta ja koulun johtamisen kulttuurin muutostarpeista. Gronnin (2003a) mukaan jaetun johtamisen nousussa on kysymyksessä uudenlaisen työn, kuten tietoteknisen työn tulo organisaatioihin, työkulttuurien ja osaamisen muutos, uudenlaisen työnjaon tarpeet ja näistä nouseva johtamisen muutos.

Spillane ym. (2004) argumentoivat jaetun johtajuuden oppilaitosympäristössä olevan kontekstisidonnaista. Se sisältää heidän mielestään johtajan ja toimijoiden vuorovaikutuksen, organisaation yhteisen tahtotilan sekä yhteistyötä ja toimintaa ohjaavat normit. Jaettu johtajuus on yhteisvastuuta siitä, että opiskelijat saavat tarvitsemansa tuen oppimiselleen ja opiskelulle. Toisaalta jaetun johtamisen käsitteen määrittelyssä on edelleen työtä vallan, vastuunjaon ja vaikuttamisen riittävien oikeutusten ja vallankäytön legitimoinnin kannalta, kun johtamiseen osallistutaan laajasti (Gronn 2008). Mayrowetzin (2008) mukaan jaetun johtamisen käsitettä ei ole riittävästi linkitetty esimerkiksi oppilaitosorganisaatioiden kontekstissa koulun ja johtamisen kehittämis keskusteluun.

Jaetun johtamisen vaikutusta oppilaitosorganisaation asiakastyössä oppimisen tulosten kannalta tarkastelee Hartley (2007) ja toteaa, että jaetun johtamisen käytännön soveluksista ja vaikutuksesta esimerkiksi opiskelijoiden oppimiseen ei toistaiseksi ole paljon tutkimusta eikä näyttöä. MacBeath, Oduro ja Waterhouse (2005) myötäilevät Spillanen ym. (2004) havaintoa jaetun johtajuuden avulla saavutetuista vaikutuksista opiskelijoiden onnistumiseen opinnoissaan. He toteavat, että jaettu johtajuus tehostaa koulun toimintaa. Se auttaa syventämään rituaalinomaisen itsearvioinnin todelliseksi kehittämiseksi, muuttaa luokkahuonekäytäntöjä ja auttaa kouluorganisaatioita paremmin osallistumaan koulutuksen toimintapolitiikan luomiseen ja vastaamaan haasteellisiin koulutukselle asetettuihin vaatimuksiin.



## 3.2 Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtaminen verkostossa

Seuraavassa kuvaan verkostoja ja niiden johtamista rajanylityksinä sekä ohjauksen palveluiden tuottamista ohjausverkostossa. Tarkastelen ohjauksen palvelujärjestelyitä ensin verkostotutkimuksen ja sitten verkostojohtamisen näkökulmasta.

### 3.2.1 Verkosto

Verkosto on koordinointi-, organisointi- ja yhteistyömekanismi, joka on noussut hierarkioiden ja markkinoiden rinnalle (Jackson & Stainsby 2000). Verkosto on kahden tai useamman yksikön tai niiden osien muodostettu, ei sattumanvarainen, sidoksinen yhteys. Verkostoissa osallistujat tekevät yhteistyötä ja koordinoivat palvelutuotantoa, ratkaisevat ongelmia, tuottavat tietoa ja innovaatioita sekä hankkivat resursseja. Verkostokumppanit ovat tasavertaisia eikä mikään osio ole hierarkkisesti toisen osion käskyvallassa. (Agranoff & McGuire 2001b.) Verkostolla on rakenne, visio, tehtävä sekä tavoitteet, ja sen toiminta perustuu usein sopimukseen. Verkostot eivät ole ainoastaan koordinaatiomekanismeja, vaan niille on tunnusomaista sellainen ongelmanratkaisu, johon yksittäinen toimija tai organisaation osa tai organisaatio ei yksin pysty. (McGuire 2006, 678.) Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkoston johtamistutkimus on merkityksellistä juuri edellä mainituista syistä. (Nykänen ym. 2007a.)

Verkostoyhteistyöstä ja tutkimuksesta käytetään lukuisia käsitteitä. Angloamerikkalaisessa tutkimuskirjallisuudessa organisaatioiden menestyksekkään toiminnallisen ja taloudellisen yhteistyön tutkimusalueetta on tarkasteltu strategisen *allianssikäsitteen* avulla (Argyris & Schön 1978; Walker & Hackmann 1999; Anand & Khanna 2000; Lambe, Spekman & Hunt 2000) ja toisaalta käsitteiden *organisaatioiden välinen yhteistyö ja läheisyys* (*inter-organizational collaboration and proximity*). Nämä käsitteet ovat lähellä verkostoajattelua (Knoben & Oerlemans 2006). Verkostoja on tutkittu *kumppanuuksina* (Kanter 1994; Euroopan komissio 2003; Saz-Carranza & Vernis 2006). Tutkimuskohteena ovat olleet *organisaatioiden väliset vertikaaliset ja horisontaaliset suhteet* (Agranoff 2001; Agranoff & McGuire 2001a; Hall & O'Toole 2004; Brass, Galaskiewicz, Greve & Tsai 2004; Hitt, Beamish, Jackson & Mathieu 2007) sekä *yhteistyö tai -toiminnan järjestelyt organisaatioiden rajapinnoilla* (*boundary spanning*). (Bereiter 2002; Wenger 1998; Engeström 2001; Weber & Khademian 2008; Montgomery & Oliver 2007; Marrone, Tesluk & Carson 2007; Noble & Jones 2006; Bradshaw 1999.)

Verkostotutkimuksen piirissä eri organisaatioiden vuorovaikutteisesta ja lyhyempi- tai pitempiketoisesta yhteistyösuhteista on laadittu luokituksia. Verkostoja on tutkittu monista näkökulmista: organisaatioiden toiminnan ja käyttäytymisen (Charlesworth 2001;

Mandell 1988; Agranoff 2001), strategisen johtamisen (Agranoff & McGuire 2003), liiketoiminnan verkostojen (Goerdel 2005), terveystieteiden verkostoitumisen (Provan, Fish & Sydow 2007), julkisen hallinnon (O'Toole 1996; Agranoff & McGuire 1998), informaatioteknologisten tietoverkoston näkökulmasta, sosiologisesta tai psykologisesta näkökulmasta verkostoihin. Myös vuorovaikutusta on tutkittu. (Fenton & Pettigrew 2000; Lambe, Spekman & Hunt 2002; Brass, Galaskiewicz, Greve & Tsai 2004.) Bottrup (2005) jakaa verkostot liiketoiminta-, kehittämis- ja säätelyverkostoihin. Säätelyverkostoilla pyritään vastaamaan lainsäädännön tuomiin haasteisiin yhteistyössä viranomaisten ja yritysten kanssa.

Jotta pystyisin käsittämään verkostoa, minun piti perehtyä verkostoista tuotettuun laajaan tutkimustietoon. Kokosin, jäsenin ja tulkitin taulukkoon 3 olemassa olevaa verkostotietoa ja lukuun 3.3 (s. 86) verkostojohtamisen analyysin. Tarvitsin tulkintaa lähinnä kansainvälisen tutkimusmateriaalin muokkaamisessa suomalaiseseen kontekstiin. Taulukoituja tulkintoja verkostokäsitteestä ja johtamisesta verkostoissa voitaisiin pitää osana tutkimukseni tulosta, sillä vastaavaa julkishallinnon verkostoiden koostetta ei ole laadittu maassamme.

**Taulukko 3.** *Julkisen sektorin hallinnonalojen ja organisaatioiden välisten verkostojen jäsenyys*

Lähestymistapa	Fokus	Teoria	Tutkija(t)
<b>A. Julkisen sektorin verkostot</b>			
1. Paradigman siirtymää enteilevä julkishallinnon monihallinnollisen verkostojohtamisen nousu perinteisen hierarkkis-organisatorisen, byrokraattisen paradigman rinnalle	Verkostojohtamisen meta-kysymykset: 1) Monimutkaisten yhteiskunnallisten ongelmien ratkaiseminen poliittisen päätöksenteon verkostoitumisella, 2) strategioiden muodostaminen ja toimeenpano verkostoissa, 3) hallintoinstituutioiden, verkostoissa toimintapolitiikan instrumenttien käyttö ja moniorganisatorinen toimintabyrokratian muutos.	Konventionaalisen johtamisteorian haitat verkostojohtamiseen sovellettuna ovat, että teoria ei ota huomioon verkoston eri tasoja, niiden välisiä vuorovaikutuksia, päätöksentekoa ja toimintatarpeita. Tilalle tullut ei-keskitetty matriisijohtaminen liittovaltioissa, joka on kehittynyt yhteistoinnalliseksi johtamisen toiminnaksi ja teoriaksi.	Cooke & Morgan (1993) O'Toole Jr. (1997) Linnamaa & Sotaurauta (2000) Agranoff (2001) Agranoff & McGuire (2001a) Agranoff & McGuire (2003) Agranoff (2006) Keast, Mandell, Brown & Woolcock (2004) Goerdel (2005) McGuire (2006) Saz-Carranza & Vernis (2006)

(jatkuu)

## Taulukko 3. (jatkuu)

<p>2. Verkoston tutkimustraditiot: Verkosto organisointimekanismina markkinoiden ja hierarkioiden rinnalla ja verkostotutkimuksen traditioiden kytkös muuhun yhteiskunnalliseen tutkimukseen Sidosteisuus verkostoissa, heikot ja vahvat sidokset sekä valta</p> <p>Hallinnon uhkatekijät verkostossakin:</p>	<p>1) Sosiaalisten verkostoiden analyysi: odotukset prosessien kehitykselle ja tuotosten nousulle verkostorakenteissa 2) Toimintapolitiittinen muutos yhteiskunnassa: politiikan tutkimus ja verkostot 3) Julkisen sektorin johtamisverkostot 4) Yhteistyö, kilpailu, koordinaatio ja yhteiskehittäminen</p> <p>Hallintoon sisältyvän ”paholaisen” olemassaolon tiedostaminen Teknisen järjen korostaminen ja protokolla ennen sisältöjä Ulkoilmainen toimintapolitiikka Velvollisuus ennen joustavuutta Eristäytyminen</p>	<p>Verkostoteoria; toimintapolitiikan muovaaminen osallistujien kesken, riippuvuussuhteet osallistujien välillä, näkemysten yhdistäminen, tiedonmuodostus, osallistuminen päätöksentekoon, verkostojohtaminen, prosessisuunnitelmat lähtökohtana interaktiiviselle yhteistoiminnalle verkostossa</p> <p>Julkisen hallinnon teoria Hallinnon etiikan tutkimus</p>	<p>Berry, Brower, Choi, Goa, Jang, Kwon &amp; Word (2004) Borgatti &amp; Foster (2003) Jackson &amp; Stainsby (2000) Granovetter (1985) Hiite, Williams &amp; Baugh (2005) Keast, Mandell, Brown &amp; Woolcock (2004) O’Toole (1997) Ospina &amp; Schall (2001) Kenis &amp; Provan (2006) Määttä (2007)</p>
<b>B. Monitasoiset hallitusten, hallinnonalojen ja organisaatioiden väliset vertikaaliset ja horisontaaliset verkostot</b>			
<p>1. Vertikaaliset verkostotasot: Henkilötasolta organisaatioiden väliseen yhteistyöhön, verkosto mikrotasolta makrotasolle, tasojen sisällä horisontaalista yhteistyötä</p>	<p>Verkoston rakentuminen vertikaalisesti mikrotasolta makrotasolle: yksilö-, ryhmä-, osasto- ja organisaatiotaso sekä organisaatioiden välinen taso sekä johtaminen monitasoisessa verkostossa yhdelle tasolle sijoittuvan johtamistutkimuksen asemesta</p>	<p>Monitieteinen (sosio- logia, kasvatustiede ja psykologia) ja moniteoriainen lähestymistapa, teoriavalinnat ja toimintatason keskeisten tutkimusyksiköitten mukaan</p>	<p>Brass, Galaskiewicz, Greve &amp; Tsai (2004) Hitt, Beamish, Jackson &amp; Mathieu (2007)</p>
<p>2. Federaalisten kulttuurien eli liittovaltioiden keskushallinnon ja osavaltioiden hallitusten välinen verkostoyhteistyössä politiikkaohjelmien, strategioiden sekä palvelujärjestelyiden suunnittelussa ja niiden implementoinnissa. Liittovaltio- konteksteissa, esimerkiksi Saksa ja USA on tullut tarpeen verkostoitua vertikaalisesti, sillä liittovaltion hallinto ei voi määritellä kaikilta osin osavaltioiden politiikkaa, mutta liittovaltion ja osavaltioiden politiikkojen tulee olla yhteydessä toisiinsa. Osavaltioiden ja alueiden välinen yhteistyö tuo vertikaaliseen verkostoon uuden toimintatason. Hallinnon mallit top-down-kontrollimallista, verojen luovutus- ja vastaanottamismalliin siitä oikeudenkäytön malliin ja lopulta verkostoon. Suomessa ministeriöiden, keskushallintovirastojen ja alueiden suhteita voidaan tarkastella analogisesti liittovaltiokulttuureihin.</p> <p>(Erotetaan sosiaalisista suhdeverkostoista)</p>	<p>Monitasoisen toiminnan ja tiedonkulun hallinnan sääntely päätöksentekoprosesseissa ja päätösten implementoinnissa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kansallisen toimintapolitiikan yhdistäminen täytäntöönpanojohdon johtamisotteeseen</li> <li>- haasteena federaalisen systeemin strategisten siirtymien täytäntöönpano; päätösten muovaaminen toimintapolitiikasta käytännöksi (policy-practice)</li> <li>- sopiminen ja sopeutuminen</li> <li>- toimintapolitiikan velvoitteiden siirtymät vertikaalisesti toimintapolitiikan tasolta toimintaan</li> <li>- horisontaalinen yhteistyö.</li> </ul>	<p>Federaalinen demokratiateoria</p> <p>Matriisijohtaminen: vertikaaliset ja horisontaaliset vuorovaikutussuhteet</p>	<p>Agranoff (2001a) Agranoff &amp; McGuire (2001a) Hall &amp; O’Toole (2000) Wenger (1998) Gronn (2003b)</p>
<p>3. Liiketoimintaverkostot, jotka muodostavat tuotanto- ja jakeluketjuja</p>			<p>Bottrup (2005)</p>

Taulukko 3. (jatkuu)

<b>C. Monihallinnollinen, horisontaalinen yhteistyö hallinnonalojen ja organisaatioiden välisessä yhteistyössä</b>			
<p>1. Julkisen sektorin toimintaverkostot ja läheisyys</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– normit ja rakenteet</li> <li>– alueen talous- ja toimintapolitiikan verkostoituminen</li> <li>– palvelutuotantoverkostot</li> </ul> <p>– kehittämisverkostot</p>	<p>Resurssien yhdistäminen, palvelutuotannon implementointi verkostosuhteissa (rahoituksen hierarkkisuus ja toiminnan verkostoitumisen ristiriita)</p> <p>Verkostosuhteen rakenne; Johtava tai koordinoiva organisaatio, kumppanuussuhteista sopiminen, linkit organisaatiosta toiseen, rahoitus, sitoutuminen palvelutuotantoon, yhteinen koulutus, palvelutuotannon etiikka; institutionaaliset normit vaikuttavat sidoksiin.</p>	<p>Hallintojärjestelmäteoria, joka korostaa hallinnon ja järjestöjen ja yksityisen sektorin keskinäistä suhdetta palveluiden tuottamisessa</p> <p>Institutionaalinen teoria</p> <p>Resurssi riippuvuusteoria</p>	<p>Selznick (1949)</p> <p>O'Toole (1996)</p> <p>Agranoff &amp; McGuire (1998)</p> <p>Glegg &amp; Hardy (1996)</p> <p>Provan &amp; Milward (1991)</p> <p>Pfeffer &amp; Salancik (1978)</p> <p>Knoben ja Oerlemans (2006)</p> <p>Guy (1998)</p> <p>Bottrup (2005)</p>
<p>2. Sosiaaliset verkostot, verkostoituminen ja tiedon muodostuksen johtaminen, kumppanuudet</p> <p>(koulutuksen osalta Suomessa toimitaan enimmäkseen julkisen sektorin sisällä, mutta kansainvälisesti koulutusverkostoissa työskennellään julkisen ja yksityisen sektorin yhteistyössä.)</p> <p>– säätelyverkostot</p>	<p>Julkisen ja yksityisen sektorin yhteistyö</p> <p>Verkostoiden kehitymisprosesseihin vaikuttavat tekijät: tarve, kumppanuusneuvottelu, rakenteen muovaus, talous, toiminta, arviointi, muutos tai vakiintuminen toimintatavaksi (sulautuminen)</p> <p>Julkishallinnon ja yritysten yhteistyöverkostot</p>	<p>Lineaariset kehitysmallit (useita rinnakkaisia, joissa samat teemat, eroavat vain käsittevalinnoiltaan)</p> <p>Sosiaaliset verkostot ja monihallinnolliset julkisen sektorin toimintapolitiikan implementointiverkostot erotetaan verkostoteorian kirjallisuudessa.</p>	<p>Kanter (1994)</p> <p>Euroopan komissio (2003)</p> <p>Saz-Carranza &amp; Vernis (2006).</p> <p>Agranoff (2006)</p> <p>Bottrup (2005)</p>
<p>3. Organisaatioiden väliset suhteet: Suhteiden luokitustavat: Resurssi riippuvuus 1960–1970-l. (Pfeffer &amp; Salancik 1978) Sosiaalisten luokkien kehikko 1980-l. Institutionaalinen kehikko 1980-l. (DiMaggio &amp; Powell 1983) Organisaatioiden välinen koordinaatio, uskomus- ja tietojärjestelmien välinen neuvottelu, yhteistyö Suomalaisen koulutuslainsäädännön muutos korostamaan yhteistyötä</p>	<p>Julkisten ja yksityisten palveluiden verkostot</p> <p>Osaamisen, tiedontuottamisen, työnjaon, rahoituksen ja kontrollin kytkeytyminen hallitusten, aluehallintojen ja organisaatioiden välisissä verkostoissa</p> <p>Ulkoistaminen, mutta julkiselle vallalle jää vastuu palveluiden saatavuudesta</p>	<p>Monihallinnollinen toimintapolitiikka edellyttää organisaatioteorian laajentamista; Kontekstin huomioon ottaminen organisaatioiden välisessä yhteistyössä, julkishallinnon organisaatioiden tarve sopimuksiin resurssien allokoinnin syistä</p>	<p>Pfeffer &amp; Salancik (1978)</p> <p>DiMaggio &amp; Powell (1983)</p> <p>O'Toole (1996)</p> <p>Isett &amp; Provan (2005)</p> <p>Mizruchi &amp; Galaskiewicz (1993)</p> <p>Kauko &amp; Varjo (2008)</p> <p>Ojala 2003</p> <p>OECD (2004c)</p> <p>Laitila (1999)</p>

(jatkuu)

Taulukko 3. (jatkuu)

<p>4. Organisaatioiden ja professioiden välisten rajojen ylittäminen yhteistyöverkostoissa boundary spanning; rajavyöhyketyöskentely, yhteisen tiedonmuodostamisen ja kapasiteetin kehittämisen haasteet</p>	<p>Yhteisen kielen löytäminen sekä artefaktien ja objektien (rakenteiden, käsitteiden, dokumenttien) sisällöstä ja merkityksestä neuvottelemisen Välittäjien tai lähettien toiminta sekä toisiaan täydentävien yhtymien luominen, yhteistoimintamaiseman ja -maaston kartoitus ja periferioiden tunnistaminen Jaettu oppiminen, transformaatio neuvotteluprosessina, jossa oppimisprosessissa muodostetaan uusia käsitteitä, joita käytetään toiminnassa. Organisaation oppiminen</p> <p>Toiminnan historiallinen, kulttuurinen ja kontekstuaalinen kytkös, professioiden välisen ja tiimiyhteistyön laajeneminen organisaatioiden sisäiseksi ja niiden väliseksi legitimiiksi yhteistyöksi. Eroavaisuuksien kunnioittaminen Johtajat rajavyöhykkeiden siteiden solmijoina</p>	<p>Sosiaalisen oppimisen teoria</p> <p>Kehittävän työntutkimuksen teoria</p> <p>Sosiaalinen identiteettiteoria ja institutionaalinen teoria (sidosten mikro- ja makrotasojen yhdistelmä)</p> <p>Monitasoisten sidosten teoria</p> <p>Organizational sense-making theory.</p>	<p>Bereiter (2002) Wenger (1998) Engeström (2001, 2004) Kerosuo &amp; Engeström (2003) Hakkarainen, Palonen, Paavola ja Lehtinen (2004) Nonaka ja Takeuchi (1995) Weber &amp; Khademi-an (2008) Montgomery &amp; Oliver (2007) Marrone, Tesluk &amp; Carson (2007) Noble &amp; Jones (2006) Bradshaw (1999) Gronn (2008) Fullan (2005) Rubin 2002; Bradshaw (2000) Hitt, Beamish, Jackson &amp; Mathieu (2007) Katz &amp; Kahn (1978) Nummenmaa (2004) Bereiter &amp; Scardamalia (1993) Savonmäki (2007) Saarnivaara (2002) Argyris (1999)</p>
<p>5. Verkostoiden kontrollointi</p>	<p>Palveluiden tuottajaverkostoiden yksilön hyvän ja yhteiskunnan hyvinvoinnin tavoitteet toteutetaan julkisen, yksityisen ja kolmannen sektorin yhteistyöllä. Palveluiden tuotannon onnistumista arvioidaan, mutta verkostotoimintaa ei kontrolloi mikään erityinen hallinnollinen elin. Verkoston kontrollimekanismit kootaan osallistujien mekanismeista soveltaen niitä verkostokontekstiin. Säättely, kontrollointi, evaluointi ja auditointi monihallinnollisen yhteistyön tuloksellisuuden varmistamisessa</p>	<p>Osallistujaorganisaatioiden ja verkoston tavoitteiden yhteensovittaminen ja arviointi</p>	<p>Hall &amp; O'Toole Jr. (2004) Agranoff &amp; McGuire (2001a) Agranoff &amp; McGuire (2004)</p>
<p>6. Allianssit Verkstorakenne eroaa allianssista, sillä verkstorakenne ei välttämättä ole sopimusperustainen. Allianssilla yhteisiä hallinnollisia rakenteita tuloksellisuuden turvaamiseksi.</p>	<p>Kahden tai useamman organisaation sopimukseen perustuva yhteistyö, jossa resursien yhteispanostusten ja tietotaidon jakamisen turvin tuotetaan palvelua yhdessä ja haetaan onnistumista. Panokset voivat olla taloudellisia ja henkisiä.</p>	<p>Organisaation oppiminen, hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen Oppivan organisaation teoria</p>	<p>Argyris &amp; Schön (1978) Walker &amp; Hackmann (1999) Anand &amp; Khanna (2000) Lambe, Spekman &amp; Hunt (2002)</p>

Kirjoitan seuraavassa auki taulukkoon 3 kokoamani verkostokäsitteen näkökulmat.

## A. Julkisen sektorin verkostot

### 1. *Organisoinnin ja johtamisen paradigmasiirtymä*

Joukko tutkijoita on ennakoitunut paradigman siirtymää, jossa perinteisen hierarkkis-organisatorisen ja byrokraattisen paradigman rinnalle on nousemassa julkishallinnon monihallinnollisen verkostojohtamisen paradigma. Sen lähtökohtana ovat verkostojohtamisen metakysymykset: 1) monimutkaisten yhteiskunnallisten ongelmien ratkaiseminen poliittisen päätöksenteon verkostoitumisella, 2) strategioiden muodostaminen ja toimeenpano verkostoissa, 3) hallintoinstituutioiden verkostoissa toimintapolitiikan instrumenttien käyttö ja moniorganisatorinen toiminta. Tällöin byrokratia, hallinnoiminen ei häviä, mutta yhteistoiminta muuttaa sen muotoa. (Cooke & Morgan 1993; O'Toole 1997; Linnamaa & Sotarauta 2000; Agranoff 2001, 2006; Agranoff & McGuire 2001b, 2003; Keast, Mandell, Brown & Woolcock 2004; Goerdel 2005; McGuire 2006; Saz-Carranza & Vernis 2006.) Paradigman siirtymää perustellaan sillä, että konventionaaliset organisaatioteoriat eivät ota huomioon verkoston eri tasoja, niiden välisiä vuorovaikutuksia, päätöksentekoa, toiminta- eivätkä tiedonmuodostuksen tarpeita organisaatioiden rajapinnoilla. Tutkijat hakevat vastauksia ei-keskitetyn matriisijohtamisen ja yhteistoiminnallisen johtamisen malleista. (Agranoff 2001, 2006; Agranoff & McGuire 2001b, 2003.)

### 2. *Verkoston tutkimustraditiot*

Verkostatutkimuksella on kytkös muuhun yhteiskunnalliseen tutkimukseen. Verkostojen tutkimuksessa vallitsee kolme traditiota: Yksi on sosiologisen tradition verkostatutkimus, jonka metodi on sosiologinen verkostoaalyysi. Toiseksi toimintapolitiikan kehittämisen verkostoja on tutkittu poliittisen tutkimuksen traditiosta. Kolmantena suuntauksena on julkisen hallinnon palvelutuotanto verkostoissa ja näiden verkostojen johtaminen, johon suuntaukseen väitöstutkimukseni kuuluu. (Berry, Brower, Choi, Goa, Jang, Kwon & Word 2004, 539–544.)

Verkostatutkimuksessa on Berryn ym. (2004) mukaan suuntauduttu hallinnon, toimintapolitiikan prosessien ja verkostotoiminnan tulosten tutkimukseen. Tutkimusta tulisi laajentaa verkostoilla saavutettujen positiivisten tulosten lisäksi verkostotyön kehittämis-kohteisiin, joita ovat esimerkiksi verkostotyön edellyttämä yhteisöllinen tiedonmuodostus ja ajattelu sekä verkostotyön tehokkaan, yhteistyötaitoihin perustuvan johtamisen tarve. Tämä tuo johtamiseen sosiaalisen konstruoinnin aspektin sekä kontekstisidonnaisuuden (Ospina & Schall 2001). Määttä (2007, 22–25) monihallinnollisten ryhmien tutkimus kytkee yhteiskunnallisen ja poliittis-hallinnollisen sekä ideologisen kehityskulun. Määttä nostaa verkostoitumisen taustalta muutosnäkökulmiksi korjaavan toiminnan tilalle ennal-

taehkäisyn politiikan, uuden hallintatavan ja julkishallintoajattelun lähtökohdaksi paikalliset ratkaisut, kontekstin merkityksen, ammattikäytäntöjen kehityksen ja nuorten kiinnittymisen vaikeuden nyky-yhteiskunnan haurauteen. Haurautta ilmentävät yhteiskuntaluokkien, sukupuoliroolien ja perheen hapertuminen.

Verkosto voinee tarjota vaihtoehdon yksittäisten toimijoiden ohentuneille mahdollisuuksille vastata yhteiskunnallisiin tehtäviin, kuten nuorten syrjäytymisen ehkäisyyn (Määttä 2007, 28). Organisaatioiden välisessä ohjauksen yhteistyöverkostossa työskennellään moniammatillisella rajapinnalla, oppimisen tilassa (Tynjälä ym. 2005b.) Se tarkoittaa, ettei mikään organisaatio voi dominoida tai käyttää valtaansa, vaan moniammatillisen työn lainalaisuuksien pohjalta toimitaan heikoissa tai vahvoissa yhteistyösidosissa. Verkostodynamiikassa toimitaan asiakas-, kumppanuus-, lainsäätäjä- tai kilpailusuhteissa (Granovetter 1985). Määttä (2007, 54) korostaa verkostotoimintatavassa mahdollisuutta tarkastella yhteiskunnallisesti monitasoisia ongelmia samansuuntaisesti ja päästä selville suunnasta ja tehtävästä moninaisuuden paineessa sekä vahvistaa yksilöiden toimijuutta.

## **B. Monitasoiset hallitusten, hallinnonalojen ja organisaatioiden väliset vertikaaliset ja horisontaaliset verkostot**

### **1. Vertikaalinen verkosto**

Tutkijat korostavat verkostojen tai julkisorganisaatioiden välisen yhteistyön tärkeyttä, mutta verkostoja ei ole nostettu riittävästi huolellisen tutkimuksen kohteiksi eikä verkostojohdantamista ole tutkittu systemaattisesti (Agranoff & McGuire 1998, 68; Meier & O'Toole 2003, 689). Siitä huolimatta tutkijat ovat sitkeästi muodostamassa käsitystä, että verkostot ovat normi julkisen sektorin toiminnassa ja johtamisessa. Tämä tulisi ottaa huomioon empiiris-teoreettisesti, normatiivisesti ja käytännön kannalta verkostojen ja niiden johtamisen tutkimuksessa. (Agranoff & McGuire 1998, 88; O'Toole 1996, 1997, 45; Hall & O'Toole 2004, 204.) Monitasoisista hallitusten, hallinnonalojen ja organisaatioiden välisistä vertikaalisista ja horisontaalisista verkostoista on esimerkkinä Euroopan unionin toiminta.

Ohjausta koskevaa toimintapolitiikkaa tehdään Euroopan unionin tasolla, kansallisesti ja alueellisesti sekä organisaatioissa. Ohjauksen alueverkostojen, kuten kaikkien moniorganisaatorakenteiden, ongelmana ovat lukuisat eritasoiset ja ristiriitaiset tavoitteet. Tämän vuoksi alueverkoston eli tässä tutkimuksessa ohjauksen palvelujärjestelyiden kontekstin tulisi toimia kuten poliittisen areenan, jonka tehtävänä on isäntäelimenä koota yhteen julkisen ja yksityisen sektorin toimijat ja organisaatiot. Näin luodaan kehittämisen aluekonteksti ja sen tarvitsema tuen keskittymä. (ks. Agranoff & McGuire 1998, 69; Agranoff 2001; Nykänen ym. 2007a, b.)

## 2. *Julkishallinnon verkostoiden synty*

Julkishallinnon verkostoiden syntyyn on vaikuttanut liittovaltiohallintomalli. Yhdysvalloissa julkishallinnollisen verkostotutkimuksen juuret ovat 1930-luvulla liittovaltion ja osavaltioiden vallan- ja työnjaon muutoksissa. Liittovaltion ja osavaltioiden välinen monihallinnollinen lainsäädäntö ja strategiatyö ovat edelleen verkostotutkijoiden mielenkiinnon kohteena. (Mandell 1988; O’Toole 1996; 225–226; Agranoff 2001, 31–56; Agranoff & McGuire 2001a; 2003, 1402.) Liittovaltiohallinnon verkostoitumisessa on keskeistä liittovaltion ja osavaltioiden hallitusten välinen verkostoyhteistyö politiikkaohjelmien, strategioiden sekä palvelujärjestelyiden suunnittelussa ja niiden implementoinnissa. (Agranoff 2001; Agranoff & McGuire 2001a; Hall & O’Toole 2004.)

Samaa ajattelutapaa voi soveltaa suomalaisessa kontekstissa ministeriöiden, keskusvirastojen, alueiden ja koulutusorganisaatioiden välisessä yhteistyössä hyvinvointi-, koulutus-, ja työ- ja elinkeinostrategioiden implementointiin. Julkisen sektorin strategiaverkostoiden toiminnassa on keskeistä monitasoisen toiminnan ja tiedonkulun säätely päätöksentekoprosesseissa ja päätösten implementoinnissa (Agranoff 2001; Agranoff & McGuire 2001a; Hall & O’Toole 2004). Tämä tarkoittaa kansallisen toimintapolitiikan yhdistämistä toimintaan alueilla ja organisaatioissa. Haasteena on tuolloin systeemin strategisten siirtymien täytäntöönpano. Tämä tarkoittaa syvää uudelleen ajattelemista, käsitteiden määrittelyä ja tiedonmuodostusta, kun sovelletaan strategialinjauksia erilaisiin alueellisiin konteksteihin vaikkapa Ranualla ja Vantaalla, joissa alueelliset tekijät eroavat toisistaan huomattavasti. Strategiatyötä tehdään alueellisestikin, mutta prosessissa on kyse sopimisesta ja sopeutumisesta kansallisen toimintapolitiikan velvoitteisiin ja niiden soveltamisesta vertikaalisesti toimintapolitiikan tasolta toimintaan.

Organisaatioiden verkostoitumista ja tiedonmuodostusta verkostossa tulisi tarkastella Hittin, Beamishin, Jacksonin ja Mathieun (2007) mukaan samanaikaisesti useilla vertikaalisilla toiminnan tasoilla, kuten yksilö- ryhmä- ja organisaatiotasolla sekä maantieteellisen alueen tasolla. Tutkimukseni kohdalla se tarkoittaa johtamisen tarkastelua monitasoisena ilmiönä organisaatioiden sisällä ja niiden välisillä rajapinnoilla.

## 3. *Liiketoimintaverkostot*

Liiketoimintaverkostot, jotka muodostavat tuotanto- ja jakeluketjuja, aktivoituvat koulutuksen piirissä Suomessakin. Liiketoimintaverkostoidea voisi pitää lähtökohtana esimerkiksi tilauskoulutuksen yhteistyössä. Tutkimuksen valmistumisen aikaan maassamme käydään keskustelua verkostoyhteistyönä järjestettävästä maksullisesta tilauskoulutuksesta. (ks. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi ammattikorkeakoululain muuttamisesta ja väliaikaisesta muuttamisesta 2009.)



### C. Monihallinnollinen, horisontaalinen yhteistyö hallinnonalojen ja organisaatioiden välisessä yhteistyössä

Tässä luvussa keskityn seuraaviin näkökulmiin: 1. julkisen sektorin toimintaverkostoihin ja läheisyyteen sekä 2. sosiaalisiin verkostoihin, verkostoitumiseen ja tiedon muodostuksen johtamiseen, kumppanuuksiin. Jätän allianssit ja verkostoiden kontrollointinäkökulmat sivuun tutkimukseni rajauksen vuoksi.

Julkisen sektorin toimintaverkostot juontuvat liittovaltiohallinnon verkostoitumistarpeesta. Siinä on keskeistä yhteisesti tuotettujen, sovittujen ja rahoitettujen palvelustrategioiden implementointi kansalaisten palveluksi. Tarkastelen ohjauksen verkostotarpeita *läheisyys*-käsitteen kautta.

#### 1. Julkisen sektorin toimintaverkostot ja läheisyys

Varsinaisesti organisaatioiden ja niiden ympäristöjen välisen tutkimustradition aloitti Selznick (1949). Tuolloin tutkimusaiheeksi muotoutuivat organisaatioiden välinen vuorovaikutus, resurssiriippuvuus ja toimintayhteistyö, joista kiinnostuttiin laajemmin vasta 1970-luvulla (Pfeffer & Salancik 1978). 1980-luvun amerikkalainen verkostotutkimus painautui esimerkiksi koulutuksen ja sosiaalipalveluiden, institutionaalisten sektorien suhdeterkostoihin sosiaalisten luokkien välisinä suhteina. Samaan aikaan tutkittiin esimerkiksi pankkien toimintaa, yritysten omistussuhteita ja toimijoiden välistä tulonjakoa. (Mizruchi & Galaskiewicz 1993.) Provan, Fish ja Sydow (2007) tutkivat verkostoanalyysimenetelmän avulla kokonaisia verkostoja. Tutkimustraditiossa analysoidaan verkoston rakennetta sekä organisaatioiden ja toimijoiden välisiä suhteita.

Ohjauksen palvelujärjestelyiden kannalta organisaatioiden välistä horisontaalista yhteistyötä voi tarkastella Knobens ja Oerlmansin (2006) läheisyysnäkökulmista, kuten

1) maantieteellisen läheisyyden näkökulmasta. Käsite sisältää ohjauksen palvelujärjestelyitä tuottavan alueen määrittelyn. Se sisältää alueen työ- ja elinkeinoelämän erityispiirteet, koulutustarjonnan ja ohjauspalveluiden tuottajat, kuten alueen sivistys-, sosiaali- terveys- ja kuntoutuspalveluiden tarjoajat.

2) Organisaatioiden välinen läheisyys tarkoittaa olemassa olevien ohjauspalveluiden kontekstia ja rakennetta sekä olemassa olevia organisaatioiden yhteistyösuhteita.

3) Kognitiivinen läheisyys tarkoittaa käytännön yhteistyössä toimivien työnteekijöiden välistä tiedon vaihtoa ja heidän pyrkimyksiään jaettuun tietoon. Angloamerikkalaisessa kirjallisuudessa tästä käytetään nimitystä *community of practice* (Wenger 1998; Gronn 2003b).

4) Kulttuurinen ja institutionaalinen läheisyys tarkoittavat, että alueella ja organisaatioissa pyritään luomaan eri instituutioiden välisiä yhteistyösuhteita. Tällöin eri organisaatioiden kulttuurisia eroja tulee tarkastella yhteistyön onnistumisen ehtona. Erityisen kes-

keistä on aikaansaada tilanne, jossa asiakkaan henkilösuoja ei esimerkiksi loukata, mutta palveluita voidaan silti tarjota yhteistyössä.

5) Organisatorinen, kulttuurinen ja institutionaalinen läheisyys yhdessä sisältävät sosiaalisen läheisyyden, jonka mukaan jaetut rutiinit, arvot, normit, kulttuurit, kieli ja suhteet lujittavat toimijoiden välistä koordinoitua ja yhteistyötä.

6) Teknologinen läheisyys liittyy tiedonmuodostuksen ja toiminnan ehtoihin. Se tarkoittaa yhteistyössä käytettävää teknologiaa, mutta myös yhteisen kielen muodostamista ja sen arvioimista, mitä yhteistyösuhteissa ei tiedetä eikä osata ja millaisiin ongelmiin tulisi yhdessä pyrkiä löytämään ratkaisuja. (Knoben & Oerlemans 2006.)

## **2. Sosiaaliset verkostot, verkostoituminen ja tiedon muodostuksen johtaminen, kumppanuudet**

Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkostoitumispyrkimyksiä voi rinnastaa julkisen sektorin terveydenhuollon verkostoitumiseen. Siitä on olemassa paljon kansainvälistä tutkimusta. Suomessa aihetta on tutkinut esimerkiksi Saaren-Seppälä (2004) organisaatorajat ylittävässä sairaalan, terveyskeskuksen ja lapsipotilaan vanhempien suhteissa. Verkostotutkimuksen teemoja terveydenhuollon, mutta myös muiden verkostojen tutkimuksissa ovat olleet sosiaalinen vuorovaikutus, suhteet, sidoksisuus, yhteistyö, kollektiivinen toiminta, luottamus ja työssä tapahtuva yhteiskehittäminen. (Granovetter 1985; Provan & Milward 1991; Brass, Galaskiewicz, Greve & Tsai 2004; Engeström 2004; Provan, Fish & Sydow 2007, 490–501.)

Verkostojen kumppanuuksien tarkastelu tarkoittaa julkisen ja yksityisen sektorin yhteistyötä. Verkostoiden kumppanuuksien kehittymisprosesseihin vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi yhteistyötarpeet, yhteistoimintarakenteen muovaaminen arvioinnin pohjalta, synergian tarve taloudessa sekä yhteiskunnallisesta muutoksesta johtuva toimintamuutos ja muutosprosesseissa tuotettujen uusien toimintatapojen vakiintuminen toimintatavaksi (sulautuminen) (Kanter 1994; Euroopan komissio 2003; Saz-Carranza & Vernis 2006).

Suomessa koulutusorganisaatioiden välinen yhteistyö on lisääntynyt erityisesti 1990-luvulla, kun julkinen hallinto ja valta ovat hajautuneet valtiolta kunnille ja keskushallinnosta aluetoimijoille ja kouluille sekä oppilaitoksille (Laitila 1999). Ohjauksen palvelujärjestelyiden organisaatioiden yhteistyösuhteet muodostuvat poliittisten päätösten seurauksena. Näitä päätöksiä olivat esimerkiksi koulutuksen ja ohjauksen palvelujärjestelyihin läheisesti liittyvän oppilashuollon säädökset (L 478/2003, L 477/2003) ja ohjausta koskevat määräykset esimerkiksi opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2003, 2004, 2005). Säädökset edellyttävät useiden monihallinnollisten toimialojen yhteistyötä.

Ohjauksen palvelujärjestelyjen alueellisten verkostojen johtamisen haasteet nivoutuvat keskusvirastojen, kuten Opetushallituksen sekä aluehallintoviranomaisten, kuntayhtymien, kuntien, oppilaitosten ja koulujen välisiin vertikaalisiin ja horisontaalisiin yhteis-

työsuhteisiin. Alueilla, kunnilla ja organisaatioilla kullakin on päätösvaltaa sekä vastuuta alueellisten strategioiden laatimisessa. (Kauko & Varjo 2008, 228; Ojala 2003; OECD 2004c; Laitila 1999.) Valtion aluehallinnon muutosten myötä koulutuksen päätösvaltaa siirtynee kenties uusille alueellisille keskusvirastoille, maakuntaliitoille ja kunnille. Hallinnollisella päätöksellä läänien tehtäviä on siirtynyt esimerkiksi Opetushallitukselle (Toisen asteen koulutuksen sähköisen hakujärjestelmän kehittämistyöryhmän muistio 2006).

Ohjauksen palvelujärjestelyiden kontekstissa verkostoituminen tarkoittaa, että toimitaan opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2003, 2004, 2005) määrittämän ohjaussuunnitelman mukaan ja oppilashuoltosäädösten (L 478/2003, L 477/2003) edellyttämässä opetus-, sosiaali- ja terveystieteiden yhteistyössä. Siinä palveluita tuottavat organisaatiot eivät toimi toistensa käskyvallassa vaan sovittujen yhteistyösuhteiden varassa. Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkostosuhteet ovat muodollisia tai epämuodollisia. Muodollisia suhteita rakennetaan lainsäädännön toteuttamiseksi kuten säädökset velvoittavat. (L 478/2003, L 477/2003; ks. Keast, Mandell, Brown & Woolcock 2004.) Ohjausverkostoissa on kuitenkin esimerkiksi vapaaehtoisjärjestöjä ja seurakuntia, joilla ei ole lakisääteistä yhteistyövelvoitetta. Lähtökohta on sama kuin esimerkiksi amerikkalaisessa monihallinnollisessa yhteistyössä, jossa julkiset, yksityiset ja kolmannen sektorin toimijat tuottavat palveluita yhteistyöverkostoissa. (Milward 1996.) Rajapinnat ovat palveluiden kehittämisen johtamisen muutoksen ehto. Rajapinnoilla hahmotetaan, luodaan ja hyödynnetään uutta tietoa ja toimintatapaa sekä ratkaistaan ongelmia, joiden ratkaisemiseen yhdellä toimijalla tai organisaatiolla ei ole yksin mahdollisuutta. (Engeström 2004; Tynjälä ym. 2005b; Nykänen ym. 2007a.)

Hahmottelen seuraavassa organisaatioiden välisten rajojen ylittämisen problematiikkaa. Taulukossa 3 mukana olevat allianssit ja verkostoiden kontrollointinäkökulma jäävät sivuun tutkimukseni rajauksen vuoksi.

### 3.2.2 Organisaatioiden ja professioiden välisten rajojen ylittäminen yhteistyöverkostoissa

Vaiheistan organisaatioiden ja professioiden välisten rajojen ylittämisen yhteistyöverkostoissa kolmeen teemaan, jotka ovat rajapinnoilta siirtymiin, siirtymillä yli rajan ja kohti risteytynyttä, uutta tietoa ja toimintaa. Nämä teemat kuvaavat organisaatioiden välisen yhteistyön lisääntymistä ja ammattilaisten hakeutumista yhteistyöhön, yhteisen tiedon muodostamista ja uutta ongelmanratkaisun potentiaalia, joka syntyy uudesta tiedosta.

## Rajapinnoilta siirtymiin

Pelkkä organisaation rajan sisällä tapahtuva uuden rakenteellisen järjestyksen luominen toiminnan ja ajattelun pohjaksi ei ole riittävä. Ohjauksen palvelujärjestelyiden muutokset näyttäytyvät laajasti. Muutospintoja ovat 1) asiakkaiden hyvinvoinnin, oppimisen ja kasvun tukipalveluiden järjestäminen alueellisesti, 2) henkilöstön työnjaon ja uudelleen orientoitumisen sekä sen edellyttämän oppimisen turvaaminen ja 3) näiden prosessien nostaminen johtamiskysymyksiksi. Näissä tarvitaan 4) johtamisen ulottamista yhteistyösuhteisiin organisaatorajoilla. Yhteistyössä toimiminen saattaa edellyttää jopa rajanylityksiä, joihin palaan tässä luvussa hieman myöhemmin (ks. Gronn 2008).

Rajapinnoilla toimimisesta Engeström (2004) käyttää käsitettä *rajavyöhyke*. Sillä tarkoitetaan toimintajärjestelmien välistä aluetta, jolla tapahtuu tai tarvittaisiin vuorovai- kutusta, neuvotteluja ja vaihtoa yhteisen ymmärryksen lisäämiseksi, toiminnan kohteen määrittämiseksi, tiedonmuodostamiseksi ja yhteistoiminnan virittämiseksi. (Kerosuo & Engeström 2003; Engeström 2004.) Käytän rajavyöhykkeistä jatkossa nimitystä rajapinta, sillä *rajapinta* on tila tai paikka, jossa välttämättä ei ylitetä rajoja, vaan jolle kokoonnutaan suunnittelemaan yhteistä toimintaa. Rajan ylityksiä tapahtuu tiedollisesti, kun rajapin- tasuunnittelun jälkeen ratkaistaan palveluprosessien yhteisiä tehtäviä. Toimiminen raja- pinnoilla voi olla yksilöitten tai ryhmien välistä. Varsinaiset rajanylitykset eivät ole vain yksittäisiä tekoja vaan ajallisesti ja paikallisesti hajautuneita tekojen sarjoja. (Engeström 2004.)

Rajapintatoimintaan, josta Tynjälä ym. (2005b, 31) käyttävät nimitystä *oppimisen ti- la*, kuuluu uuden tiedon muodostaminen. Tynjälän ym. (2005b) mukaan verkostoitunut toimintaympäristö mahdollistaa uuden tiedon muodostamisen kumppaneilta opitun tai yhdessä muodostetun pohjalta. Tämä on lähellä asiantuntijuustutkimuksessa esiintyvää tiedonluomisen näkökulmaa, joka on välttämätöntä uusien organisaatioiden yhteisten ongelmien ratkaisussa. Hakkarainen, Palonen, Paavola ja Lehtinen (2004) kuvaavat täl- laista asiantuntijuutta *innovatiivisen tietoyhteisön* käsitteellä. Siinä yhdessä luotu uusi tieto luo pohjan yhteistoiminnan kehittämiseksi. Engeströmin (2004) esittämä ekspansiivinen oppimisen yhteisö rajatyöskentelyineen ja Nonakan ja Takeuchin (1995) tietoa luova or- ganisaatio ovat esimerkkejä innovatiivisista tietoyhteisöistä.

Perinteisen käsityksen mukaan koulutusorganisaatioita johdetaan *yksikköinä*. Organi- saatioiden yhteistoimintaa on, mutta organisaatioiden sidokset ovat ohuita alueellisten palveluiden kannalta. (Nykänen ym. 2007.) Asiakkaan näkökulmasta opintovaiheet seu- raavat toisiaan. Tämä edellyttäisi koulutuksen järjestämisen tarkastelemista *jatkumona*. Se muuttaa perinteisen johtamisen tarkastelunäkökulmaa. Koulutusta ja ohjausta tulisi tar- kastella organisaatioiden yhteistyön rajapintoina samanaikaisesti, kun sitä asiakkaan kan- nalta tarkastellaan siirtymävaiheina. Näitä siirtymiä silloitetaan ohjauksen palvelujärjeste-

lyin. Siirtymät eli transitiot seuraavat toisiaan esiopetuksesta perusopetukseen, perusopetuksesta toiselle asteelle ja sieltä korkea-asteen opintoihin tai työelämään.

Pelkästään asiakkaat eivät siirry opinpolullaan. Keskeiset johtamisen uudet kysymykset liittyvät tiedon muodostamisen ja toimintatavan siirtymiin eli transiitioihin. Toiminta- ja johtamissiirtymien uusia kysymyksiä ovat, miten johtamisen pitäisi muuttua, kun opiskelijoiden opinpolku kurottuu kouluinstituutiosta toiseen opintovaiheen siirtymisessä. Miten oppilaan ja opiskelijan opinpolkua siirtymävaiheineen silloitetaan johtamisen ja ohjauksen siirtymäprosessien avulla? Mitä johtamisprosesseissa muuttuu, kun organisaatiot toimivat yhdessä näissä siirtymisissä? Mitä sopimuksia organisaatioiden välillä tulisi tehdä, että opinpolku voitaisiin rakentaa alueellisesti yksilön tarpeista lähtevänä ja toisaalta palvelujärjestelyjen sopimuskudelmanä? Miten mahdollistaa erilaisten yksilöllisten opinpolkujen muotoutuminen ohjauksen palvelujärjestelyiden kontekstissa? Miten johtamisen avulla voidaan joustavoittaa ohjauksen palvelujärjestelyiden koordinaatiota? Ohjauksen palvelujärjestelyiden kontekstin rajat ovat jo rikkoutumassa, kun joustavat rakenteet koulutusjärjestelmän välivaiheissa mahdollistavat yksilölliset etenemisratkaisut.

Organisaation osallistuminen verkostoyhteistyöhön muuttaa johtamista. Johtamisessa joudutaan kohtaamaan erilaisten arvojen ja arvostusten kirjo. Alueellisten koulutus- ja ohjauspalveluiden kokonaisuus tulisi hahmottaa yhteistyön johtamisessa. Yhteistyön kohteena oleva toiminnan johtaminen on arviointia, suunnittelua, ongelmanratkaisua ja työryhmien työn mahdollistamista. Johtajan odotetaan olevan motivoitunut yhteistyöhön ja motivoivan toisia. Verkostoyhteistyö edellyttää tehokasta vuorovaikutusta ja jatkuvaa oppimista. (Fullan 2005; Rubin 2002; Bradshaw 2000, 91–92.) Johtamistarpeet levittäytyvät kompleksisiin ja dynaamisiin suhteisiin silloin, kun palveluita tuotetaan yhteistyössä (Katz & Kahn 1978.)

### **Siirtymillä yli professio- tai organisaatorajan**

Edellisessä luvussa esitetty Engeströmin rajanylityskäsite on lähellä transgressio-käsitettä (Saarnivaara 2002, 5–6; Kerosuo & Engeström 2003; Engeström 2004). Muutoksessa siirretään toiminnan totuttuja rajoja tai toimitaan yhdessä yli rajojen, jolloin väistämättä syntyy uusia tapoja toimia.

Transgressio-käsite tarkoittaa kohtaamisia eri organisaatioiden johtajien ja organisaatioiden työntekijöiden kesken. Se viittaa myös ylisiirtymiin, jota rikkovat kirjoittamattomia sääntöjä: esimerkiksi vallanjakoa tai moraalisia periaatteita. Angloamerikkalaisessa kulttuurissa käsitettä pidetään jopa kaihdeettavana sen tabujen rikkomista kuvaavan merkityksen vuoksi. Mentaalisesti, sosiaalisesti ja psyykkisesti transgressiossa organisaation toi-

minnan raja siirtyy uuteen kohtaan. Varto (2000) käyttää tästä nimitystä *rajattaminen*. Engeström (2004, 47–48) päätyy tutkiessaan yleisen ja erityissairaanhoidon välisen sairaanhoidon vakavia ristiriitoja siihen, että organisaatioiden johdon ja toimijoiden on opittava organisaatioiden välisessä tilassa jotakin, mitä vielä ei ole.

Savonmäki (2007) kokoaa kollegiaalisen asiantuntijuuskäsitteen aspektit ammattikorkeakoulukontekstissa organisaatiotasolla. Hän nostaa Eteläpellon (1998) tuottaman yksilön kognitiivista näkökulmaa korostavan asiantuntijuuden rinnalle ryhmätason. Tässä Savonmäki käyttää apuna osallisuusnäkökulmaa. Asiantuntijuuden kehittymistä edistää asiantuntijakulttuurissa saatu tuki (Bereiter & Scardamalia 1993). Sosiaalisen oppimisen teorian (Wenger 1998) avulla Savonmäki laajentaa asiantuntijuuskäsitteen yhteisöllisen tiedon luomisen prosessiksi.

Ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen tiedonmuodostuksen kannalta asiantuntijuus laajenee vielä organisaatioiden, tai kuten Wenger asian ilmaisee, yhteisöjen rajapinnoille. Yhteisöissä voi työskennellä eri organisaatioiden jäseniä, kuten alueen ohjauksen palvelujärjestelyiden yhteisössä tapahtuu. Käytännön yhteisöt luodaan suunnittelun, verkostoyhteistyön ja virtuaalisten verkostojen avulla ja yhteistyöhön osallistuu johtajia ja toimijoita organisaatioiden ja hallinnon eri tasoilta. Yhteistyösuhteiden avulla luodaan siteitä ja jatkuvuutta eri toimijoiden ja toimintatasojen välille. Organisaatioiden rajapinnoilla työskentelevät ovat Wengerin käsittein välittäjiä. Nykänen ym. (2007a) käyttävät nimitystä *lähettien toiminta*, kun rajapintatyöskentelyssä on kyse toisiaan täydentävien, palveluita yhdessä luovien yhtymien tai verkostoiden luomisesta. Yhteistoiminta on tuolloin maiseman (Wenger 1998) tai maaston kartoitusta (Engeström 2004) ja periferioiden tunnistamista (Wenger 1998, 103; Nummenmaa 2004, 121; Engeström 2004, 82–87; Nykänen ym. 2007a, 207–208; Savonmäki 2007).

Rajan ylittäminen merkitsee aina uuden rajan muotoutumista, vaikka emme tunnista sen olemassaoloa kyseisellä hetkellä. Rajan ylittämisessä kyseenalaistetaan ja hylätään myös perinteisiä ajattelu- ja toimintatapoja uusien mahdollisuuksien avautuessa. Rajanylitys sisältää vastavuoroisuuden vaatimuksen. Rajan toisella puolella oleva toimija osallistuu teoillaan rajanylitykseen. (Saarnivaara 2002, 3–16; Engeström, Engeström & Kärkkäinen 1995; Engeström 2004, 86–87.)

Johtajien rajatyöskentelyä julkisen ja yksityisen sektorin välisessä palvelustrategiatyössä kuvaavat Noble ja Jones (2006). He vaihtelevat rajatyöskentelyn kunkin osallistujan esityövaiheeseen, jossa arvioidaan kumppanuuksien tarvetta ja jota seuraa hakeva vaihe. Työn arviointivaiheessa tarkastellaan yhteistyötarjouksia oman johtamistavan ja organisaation kannalta. Hyväksytyssä kumppanuussuhteessa luodaan rajavyöhykkeellä työskentelemisen rakenne ja säännöt sekä suunnitellaan yhteistyötä. Alkuvaihetta kuvaa itsetehostus, joka laantuu luottamuksen rakentamisen myötä. Yhteistyön aloitusvaiheessa haetaan organisaatioista toiminnan avainhenkilöt ja neuvotellaan *kaikki voittavat* -periaatteen toteutumi-

sesta. Se johtaa strategiseen suunnitteluun ja varsinaiseen toimintaan, jos aloitusvaiheen arviointityö on osuvaa ja kumppanuuteen sitoudutaan.

### 3.3 Verkoston johtamisen tutkimus

Kuvaan tässä luvussa johtamista monitasoisissa ja usean organisaation välisissä suhteissa. Paikannan *johtajien toimintaa verkostossa ja eri toimijoiden panosta uuden tiedon muodostamiseksi*. Todellisuudessa johtaminen nivoutuu kiinteästi verkoston rakenteisiin ja prosesseihin. Erotan sen tässä tutkimuksessa kuitenkin käsitteellisen selvyuden vuoksi omaksi luvukseksi.

Verkoston lähtökohta on saavuttaa lisäarvoa ja synergiaa toimimalla yhteisten tavoitteiden suunnassa asiakkaiden palvelemiseksi. Verkoston johtamisen lähtökohtana ovat organisaatiot ja niiden yhteistoiminta. Organisaatiot muodostavat erilaisia verkostorakenteita, joiden muodostamisperusteina ovat asiakkaan palvelutarpeet, resurssien hankinta tai jakaminen, kun lisäresursseja ei ole mahdollisuutta saada. Osaamistarpeisiin vastaaminen on myös verkostoitumisen lähtökohta. (Milward 1996.) Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkostoitumisen lähtökohta ovat asiakkaiden palvelutarpeet. Ne muuttavat työntekijöiden välistä työn- ja vastuunjakoja organisaatioiden sisällä, mutta myös organisaatorajat ylittävässä työn- ja vastuunjaossa. (Nykänen ym. 2007a.)

Yhteiskunnan muutokset muuttivat hallintoa. Muutoksen myötä palveluita alettiin tuottaa enenevässä määrin monihallinnollisesti verkostoissa. Verkostojen johtamisen tarve juontaa kansainvälisesti julkishallinnossa 1970-luvulle. Monissa maissa, kuten Yhdysvalloissa ja Englannissa, julkisen sektorin palvelut ovat verkostoituneet yksityisten tai kolmannen sektorin palveluntuottajien kanssa (Milward 1996). Organisaatorajoja ylittävä suhdeverkostojen luominen muutti johtamista. Ongelman ratkaisussa tuli ottaa huomioon yhteistyöorganisaatioiden toimintatavat, erilaiset rahoitukset ja yhteistyösuhteet. Näistä on neuvoteltava verkostossa. (Mandell 1988; Stoker 1998.)

Verkosto on vaihtoehto hierarkkis-byrokraattiselle tavalle hallinnoida ja johtaa kompleksisten yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisua. Verkoston toiminnan johtaminen on haasteellista, sillä se edellyttää johtamisen yhteistyötä, uudenlaista tapaa käsitellä ja tuottaa tietoa sekä rakentaa uudenlaista kapasiteettia vastata ongelmiin. (O'Toole 1997, 45; Keast, Mandell, Brown & Woolcock 2004; Kenis & Provan 2006; Weber & Khademian 2008.)

Verkostojohtamisen tutkimusteemoja yhteiskunnan eri alueilta ovat koonneet Agranoff ja McGuire (2003, 1402), kuten Texasin osavaltion koulualueiden verkostoista ja niiden johtamisesta (O'Toole & Meier 2001), USA:n liittovaltion alueellistamispolitiikasta (Radin, Agranoff, Bowman, Buntz, Ott, Romzek & Wilson 1996), johtajien taidoista ja

kompetensseista monihallinnollisessa kontekstissa (O'Toole 1996) ja kuljetussysteemeistä (Chrisholm 1989).

Verkostoissa ei Linnamaan ja Sotaraudan (2000, 37) mukaan ole perinteisessä mielessä johtajaa. Johtaja ja johtaminen ovat kuitenkin eri käsitteitä. Verkostossa saattaa työskennellä useita johtajia, jotka yhdessä huolehtivat verkoston johtamistarpeista. Verkostoissa-kin johdetaan eri elementtejä, kuten prosesseja, henkilöstön toimintaa ja taloutta. Verkostojen johtamistehtävissä, jaetun johtamisen periaatteen mukaan, voivat työskennellä myös ne, joilla ei ole johtajastatusta hierarkioissa. Heillä on koordinoinnin, resurssien allokoinnin ja toiminnan johtamistehtäviä verkoston perustehtävän, työnjaon ja oman asiantuntemuksensa mukaan. (Linnamaa & Sotarauda 2000, 37; Weber & Khademian 2008; Gronn 2008.) Ohjausverkostoja johdetaan usein juuri ohjaaja-koordinaattori -voimin yhteistyössä johtajien ja toimijoiden kanssa (Nykänen ym. 2007a).

### 3.3.1 Johtaminen monikontekstuaalisissa olosuhteissa

Johtaminen moniorganisatorisissa, monihallinnollisissa, monisektorisissa ja monikontekstuaalisissa olosuhteissa tarkoittaa perinteisten eriytyneiden rajojen ylittämistä, julkisen sektorin päätösten toimeenpanoa laajoissa verkostoissa ja verkoston strukturointia. Monihallinnollisen verkostojohtamisen tunnusmerkit ovat yhteisöllinen ongelmanratkaisu, strateginen ja selviytymiskäyttäytyminen, vuorovaikutus verkoston hallintakontekstissa sekä verkostoiden kehittämisprosessien ymmärtäminen. (Hitt, Beamish, Jackson ja Mathieu 2007; Klijn, Koppenjan & Termeer 1995; Mandell 1988, 1999; Agranoff & McGuire 1999; Agranoff 2001, 2006; Charlesworth 2001; Goerdel 2005; McGuire 2002, 2006; O'Toole & Meier 1999, 2004; Meier & O'Toole 2003; Hall & O'Toole 2004; Engeström, Engeström & Kärkkäinen 1995; Reitan 1998; Knobens & Oerlemans 2006; Klijn, Koppenjan & Termeer 1995.)

Kuten verkostorakennetta käsittelevässä luvussa edellä kuvasin, verkostoilla on vertikaalinen ja horisontaalinen suunta. Hitt, Beamish, Jackson ja Mathieu (2007) nostavat tärkeäksi monihallinnollisen yhteistyön horisontaalisen, ammattilaisten välisen moniammatillisuuden lisäksi vertikaalisesti monitasoisen yhteistoiminnan ja sen johtamisen. Tämä tarkoittaa esimerkiksi poliittisen päätöksenteon, koulutuksen järjestäjien ja koulutusorganisaatioiden välisen suunnittelun, palveluiden tuottamisen ja arvioinnin johtamisyhteistyön lujittamista.

Verkoston rakentamiseen liittyvä johtaminen on Klijn, Koppenjan ja Termeerin (1995) mukaan verkoston muutosjohtamista eli verkoston strukturoinnin johtamista. He luonnehtivat verkoston rakenteellista muutosjohtamista



- verkoston toimijoiden välisten suhteiden ja toimintasääntöjen muutoksen johtamisella
- resurssien uudelleen jakamisella sekä
- arvojen, normien ja päämäärien uudelleen arvioimisella.

Kun verrataan organisaatioiden ja systeemien toimintaa verkostomaisen toiminnan organisointiin Mandellin (1999) havainto on keskeinen. Hänen mukaansa verkostorakenteessa tarvitaan toisenlaisia johtamisotteita ja päätöksentekomalleja kuin hierarkkis-byrokrattisissa rakenteissa. Yhdessä pysymisen perusta ei verkostossa ole kontrolli tai rakenne vaan yhteisöllinen mielenlaatu. Se tarkoittaa yhteisen kielen ja tiedon muodostamista, yhteistyön etujen näkemistä ja sitoutumista yhteistoimintaan.

Verkoston johtamista koskevaa tietoa on vähän Björkin (2006) mukaan ja verkostojohtamisen teoreettinen viitekehys on kehitteillä. Siitä huolimatta tutkijat ovat sitkeästi muodostamassa käsitystä, että verkostot ovat normi julkisen sektorin toiminnassa ja johtamisessa. Tämä tulisi ottaa huomioon empiiris-teoreettisesti, normatiivisesti ja käytännön kannalta verkostojen ja niiden johtamisen tutkimuksessa. (Agranoff & McGuire 1998; O'Toole 1996; 1997, 45; Hall & O'Toole 2004, 204.)

Johtamisen merkitystä verkostoissa korostavat Meier ja O'Toole (2003). Verkostoissa toimeenpannaan laajoja julkishallinnon toimintapoliittisia ohjelmia. Julkishallinnollisten organisaatioiden ja niiden yhteistyöverkostojen johtamisessa on samanaikaisesti käynnissä erilaisia johtamisevoluutioita, kuten yksittäisen organisaation johtamista, hierarkkisen systeemin johtamista ja johtamista verkosto-olosuhteissa. O'Toole ja Meier (1999, 523) pitävät johtamista verkostoissa haasteellisimpana, sillä verkosto on rakenteena amebamainen, muuttuva ja epästabiili. Verkostoa voidaan stabiloida siten, että yhteistyön perusta luodaan keskustelemalla tavoitteista ja niiden taustalla olevista arvoista sekä yhteisillä toimintatavoilla ja koulutautumisella. Koulutusorganisaatioiden välinen verkostomainen toiminta purkaa Meierin ja O'Toolen (2003, 697) mukaan toimijoiden rutiineja ja antaa mahdollisuuden käyttää rajallisia resursseja tehokkaammin.

### **Johtajan rooli verkostossa**

Toimiminen yhteistyösuhteissa lataa Bradshawin (2000) mukaan odotuksia johtajien roolimutoksille. Yhteistoiminnallinen johtaja arvostaa monenlaisia näkemyksiä ja hakeutuu yhteistyösuhteisiin. Hän käsittää koulutus- ja ohjauspalveluiden kehittämisen kokonaisuuden ja antaa tilaa työntekijöille ja muille johtajille yhteistyön rakentamisessa (ks. Fullan 2005). Yhteistoiminnallinen johtaja

- osaa arvioinnin ja suunnittelun prosessit
- on motivoitunut ja motivoi muita

- organisoi tiimejä
- osallistuu johtamisen tiimityöhön
- hallitsee talouden ja ongelmanratkaisun johtamisen ja
- näkee resurssisäästön synergiatyössä.

Yhteistoiminnallinen johtaja korostaa vuorovaikutusta ja osaa kommunikoida itse sekä on kiinnostunut yksilöiden ja sitä kautta organisaatioiden ja verkostoiden oppimisesta. (Bradshaw 2000.) Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisessa otan tässä tutkimuksessa huomioon ilmiön monitasoisuuden. Palvelujärjestelyiden johtamiseen alueella ja organisaatiossa linkittyvät aluehallinnon, kuten maakuntaliittojen ja uuden aluehallinnon johtamisen kysymykset. Kuntien ja kuntayhtymien on otettava kantaa ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamistarpeisiin. Tällöin korostuvat kuntien sivistyspalveluiden johtajien ja koulutuskuntayhtymien sekä oppilaitosorganisaatioiden johtajien roolit. Verkoston johtamistutkimuksessa on keskeistä tarkastella julkisen hallinnon johtamistraditioita verkostoissa. O'Toolen (1997, 50) mukaan tutkimuksen kohteena ovat esimerkiksi

- johtajien ajankäyttö verkoston toimintasuunnitelma- ja sopimustehtävissä
- johtajien työskentely vertikaalisissa ja horisontaalisissa verkostosuhteissa
- verkstorakenteiden tutkimus sekä
- verkostojohdamisen strategiat ja käytännöt.

## Yhteistoiminnallinen johtaminen

Sekä Bradshaw (2000) että O'Toole (1997) ovat tutkijakollegoineen johtajakeskeisiä eivätkä tarkastele johtamista jaettuna tai yhteistoiminnallisena työnä. Verkostokirjallisuudessa on käyty rajanvetoa hierarkkisen organisaatiokäsityksen ja verkoston välillä. Samalla on kehitetty vaihe vaiheelta verkostojohdamisen käsitteitä ja haettu teoriapohjaa. O'Toolen ja Meierin (1999) verkostojohdamisen mallissa puhutaan vielä puskurointitarpeesta eli yhteistoiminnasta, jonka avulla suojaudutaan ympäristön uhkilta. Edelleen puhutaan ympäristön hyödyntämisestä ja systeemien stabiloinnista ja puskurirakenteista, joiden avulla vähennetään ympäristön aiheuttamaa shokkia organisaation tai systeemin toiminnalle. (Ks. Miner, Amburgey & Stearns 1990.)

O'Toolen ja Meierin (1999) mallin McGuire (2002) määrittelee organisaatioiden väliin kytkentöihin rajoittuvaksi, ei vielä varsinaiseksi verkostomalliksi. O'Toolen ja Meierin (2004) teoreettisessa jatkokehittälyssä ja vastaiskussa McGuiren kritiikkiin, joka kohdistui heidän työhönsä, on keskeistä, että he eivät käytä verkostokäsitettä löysänä metaforana, vaan pitäytyvät hallinnon monitasoisissa rakenteissa ja pitävät niitä olemassa olevina koordinoitimekanismeina. He laajentavat kuitenkin verkostokäsitystään monihallinnol-

liseksi systeemiksi, jossa rakennetaan yhteistyöklustereita. Tämä on hierarkian ja verkoston välimuoto, josta he käyttävät termiä *rakenteellinen verkosto*. O'Toole ja Meier (2004) pitävät verkostoa enemmän rakenteena, jossa on piirteitä hierarkkis-byrokraattisesta, yhteistoimintaan suuntautuvasta mallista. Johtajat tukevat yhteistoimintaa näissä rakenneverkostoissa ja tekevät keskinäistä yhteistyötä. Keskeinen havainto on myös, että julkinen rahoitus ja lainsäädäntö eivät mahdollista julkishallinnon vapaata verkottumista esimerkiksi yksityisen sektorin kanssa, sillä julkisen sektorin organisaatiot ovat kytköksessä julkiseen talouteen ja tavoitteellisesti toteuttavat julkisia päätöksiä ja lakeja. (O'Toole & Meier 2004.)

Kontopouloksen (1993) heterarkkinen organisoitumismalli purkane kiistaa verkostojohtamisen koulukuntien (Agranoff & McGuire ja O'Toole & Meier) välillä, jossa edelliset vievät verkostoajattelua pidemmälle ja pitävät verkostoa uudelleen sopimuksissa rakentavana. Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkoston toimijat eivät ole hierarkkisessa suhteessa toisiinsa. Vaikka toimijoiden ja toimintatasojen välillä on suhteita, ne eivät ainakaan kokonaan ole määräysvallan ja toimintavaltuutuksen alisteisia suhteita, vaan jokaisella toimijalla ja toimintatasolla on perustehtävän, osaamisen ja asiantuntemuksen eriytymisen vuoksi itsenäistä tiedonmuodostuksen valtaa sekä päätös- ja toimivaltaa. (Gronn 2008.) Opintovaiheesta toiseen siirtyvien opiskelijoiden opiskelua, elämää ja tavoitteita koskeva palvelujärjestely on organisaatioiden kannalta organisaatorajaa ylittävää, suunnittelua ja tietoa vaativaa toimintaa. Se muuttaa organisaatioiden toimintarajoja ja haastaa tuottamaan tietoa yhdessä ja oppimaan alueilla ja organisaatioissa (Argyris 1999).

Tällaisesta suhdeverkostosta Gronn (2008) käyttää Kontonopoulukseen (1993) viitaten nimitystä heterarkia. Heterarkia-termi sopii kuvaamaan verkostomaisen toiminnan suhteita. Tällaisessa organisoitumistavassa tietoa välitetään, muokataan ja luodaan horisontaalisissa ja vertikaalisissa suhteissa, jolloin vaikutussuhteista, tiedosta ja toiminnasta muodostuu enneminkin hybridi, kolmas tapa toimia kuin vain kahden summa. (Kontopoulos 1993; Gronn 2008.) Lallimo ym. (2007) nimittävät hybriditoiminnan tiedonmuodostusta dialogin asemesta dialogiseksi oppimiseksi. Siinä oppimisen ja toiminnan tavoitteena on muokata enneminkin uusia jaettuja toiminnan kohteita kuin kohteita, jotka jo tunnetaan.

## Verkoston johtamisen perusteet

Verkoston johtamisen perusteet, useiden, tekstissä näkyvien tutkijoiden työn pohjalta, koovat Agranoff ja McGuire (2001b, 298–302). Prosessin aluksi *aktivoidaan* verkoston tehtävän kannalta tarpeelliset organisaatiot ja asiantuntijat. Tällöin kartoitetaan verkoston asiantuntijoiden kyvyt, tiedot ja resurssit sekä kunkin toimijatahon intressit. Tämä verkoston johtamisen luonnehdinta korostaa kaikkien toimintaan osallistuvien osaamista, ei ainoastaan johtajan panosta.

Seuraavassa vaiheessa luodaan verkoston arkkitehtuuri (Jackson & Stainsby 2000) tai *rakenne*, joka ei ole pysyvä vaan joustava. Se muuttuu ajan ja tavoitteiden mukaan. (McGuire 2002.) Tämän vuoksi verkostoa kuvataan monesti amebaksi. Rakenteen muovaamiseen kuuluu, että sovitaan strategiat ja toimintasäännöt ja -suunnitelmat sekä yhteiset tavoitteet. Verkoston rakenteen luominen ja näkyväksi tekeminen lisäävät luottamusta partnereiden välille.

*Mobilisointivaihe* on verkoston toiminnan aloittamista, olemassaolon ja jaetun tarkoituksen kirkastamista, resurssien allokointia, talousjohtamista, varainhankintaa ja kehittämisprojektien organisointia. Tiedonmuodostukseen he nostavat termin *groupware*. Termi tarkoittaa tiedonmuodostuksessa, että verkoston tietohallinnon *hardware ja software*-rakenteiden rinnalle pitäisi nostaa ryhmäprosessien osaaminen. (Bardach 1998; Agranoff & McGuire 2001b.) Verkoston resurssien allokointi ja talousjohtaminen ovat haasteellisia, sillä verkoston rakenteet ja resurssien allokoinnin perusteet muuttuvat verkoston joustavan rakenteen mukaan (McGuire 2002). Toistaiseksi palvelutuotannon toiminta verkostoituu, mutta talousresursseja jaetaan organisaatioittain tai toimialoittain byrokraattisesti (O'Toole 1996).

Verkoston syntetisoinnin vaiheessa erityinen johtamishaaste ovat eri toimijoiden kompleksiset tavoitteet ja eri konteksteista tulevien toimijoiden näkemyserot ja niiden yhteen sovittaminen. Verkoston muodostamisessa korostuvat tiedon muodostaminen ja vastavuoroisuussuhteiden ymmärtäminen sekä johtaminen viestimisellä enemmän kuin auktoriteetilla. (Agranoff & McGuire 2001b, 300.) Agranoffin ja McGuiren (1998, 85–90) mukaan verkoston johtaminen vaatii erilaista kapasiteettia kuin yksittäisen organisaation johtaminen, vaikka johtamishaasteissa on paljon yhteistä. Verkoston johtamisessa aktivoituvat samat asiat kuin organisaatioidenkin johtamisessa, mutta Mandellin (1988) mukaan monihallinnollisen yhteistyön johtamisessa on sovittava yhteen sekä yksittäisen organisaation että koko verkoston tavoitteet samanaikaisesti. McGuire (2002) kuvaa verkoston toiminnan liikkeitä ja vastavetoja, sopeutumista ja uudelleen sopeutumistarvetta, toimintaa ja vetäytymistä. Hän pitää näitä verkostotoimintaan kuuluvina, mutta johtamista haastavina siirtyminä.

Työskentely verkostossa vaatii tiimiytymistä, konfliktien sovittelua ja ongelmien ratkaisua. Tämänkaltainen työskentely edellyttää välitöntä ja vuorovaikutteista koordinoitua tai kommunikointia läpi koko verkoston. Päätöksenteko verkostossa perustuu osaamiseen, mutta päätökset ovat kaikille informoituja ja päätöksentekoprosessi julkinen. Päätöksenteossa kuunnellaan kaikkia asianosaisia. (Clegg & Hardy 1996.)

Johtaminen on organisaatioiden ja niiden toimijoiden välisten suhteiden rakentamista. Tästä Klijn ym. (1995) käyttävät nimitystä *verkoston pelinjohtaminen*. Näkemyksen mukaan verkoston rakenne on annettu. Verkostotoiminnassa on kuitenkin oltava avoin asiakkaan palvelutarpeiden muutoksille ja luotava verkostosuhteet tarkoituksenmukaisesti. Ohjauk-

sen kannalta tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että on verkostoiduttava joidenkin asiakkaiden palvelutarpeiden vuoksi kuntoutuspalveluita tarjoaviin organisaatioihin, joihin muutoin ei ole pysyvää yhteistyöntarvetta. Verkosto ankkuroituu näin ympäristöönsä. Ankkureita ovat konsensus tavoitteista, resurssien jako, suhteet ja sidokset ympäristöön, verkoston toimintapoliittinen päätöksenteko sekä sovitut strategiat. (McGuire 2002, 604–607.)

Monihallinnollinen verkostojen muodostuminen osin poliittisin päätöksin on kansainvälinen trendi (Hall & O'Toole 2004, 203). Osa yhteistyöverkostoista muodostetaan alueellisten tarpeiden mukaan esimerkiksi jonkin hankkeen ympärille, jolloin verkostorakenne on väliaikainen ja voidaan puhua projektiverkostosta. Toimintaverkostot ovat pysyviä yhteistyösuhteita, joiden toiminnassa on paljon sidoksia ja sitä kautta jo kehittyneitä luottamussuhteita. (Mandell 1988.)

Ohjauksen palvelujärjestelyiden hallinnollinen ja strateginen ohjaus tapahtuu osana koulutusjärjestelmää, valtiontaloutta ja eri ministeriöiden välistä laajaa toimintapolitiikkaa. Ohjauksen palvelujärjestelyiden organisointi voi tapahtua organisaatioissa tai niiden välisissä vuorovaikutussuhteissa, joten pelkästään organisaatiotutkimukseen perustaminen ei ole tässä tutkimuksessa riittävä lähestymistapa. Organisaatiot antavat kuitenkin edellytykset ohjauspalveluiden tuottamiselle ja toiminnassa tarvittavalle sosiaaliselle vuorovaikutukselle. Dynaaminen uudelleen ajattelemisen näyttäisi olevan välttämätöntä, kun tarkastellaan ohjauksen palvelujärjestelyjen johtamisen kysymyksiä. Silloin yhteistyösuhteiden johtamisessa on keskeistä yhteisen ohjaustoiminnan kohteen hahmottaminen. Kuitenkin johtamistyössä on tarpeellista ottaa huomioon kaikki edellä luetellut näkökulmat. (Anand & Khanna 2000; Lambe, Spekman & Hunt 2002.)

Organisaatioiden johtamisessa tämä tarkoittaisi siirtymistä organisaation institutionaalisiin rajoista annettuina tai rakennettuina yhteistyöhön, jossa nämä rajat ylitetään ja suuntaudutaan palveluiden tuottamisessa uusiin ideoihin (Saarnivaara 2002, 135). Engeströmin (2004) mukaan tämä edellyttää, että *on opittava jotakin, jota ei ole vielä olemassa-kaan*. Johtajien tehtävä on osaltaan solmia edellä mainittuja läheisyysuhteita ja hahmotella palvelukokonaisuutta yhteistyöverkostossa sekä osallistua monihallinnolliseen ja moniammatilliseen rajapintayhteistyöhön yhdessä toimijoiden kanssa.

## Osaamisen johtaminen verkostossa

Johtamistaitoa tarvitaan verkoston yhteisen, mutta samalla ristiriitaisenkin toimintapolitiikan johtamiseen, *osaamisen turvaamiseen*, mikä tarkoittaa osaamisen kartoittamista verkostossa ja rekrytoinnista huolehtimisesta sekä operatiivista verkoston johtamista. Järjestäytyneissä verkostoissa annetaan arvoa ryhmätyöskentelylle, johon sisältyy johtamista. Silloin luodaan yhtenäistä toimintapolitiikkaa ja strategioita, työskennellään projekteissa

ja arvostetaan työryhmän jäsenten kapasiteettia. Se edellyttää myös hyvin erilaisten ja eri koulutustaustaisten työntekijöiden keskinäistä vuorovaikutusta. (Klijn, Koppenjan & Termeer 1995; Clegg & Hardy 1996; Agranoff & McGuire 1998, 85.)

Osaamisen johtaminen on muutoksessa. Cleggin ja Hardyn (1996) mukaan moniammatillisia toimijoita johdetaan lukemattomien yhteenliittymien, klusterien, välityksellä pikemminkin kuin että heitä johtaisi yksi johtaja. Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi psykososiaalisten ohjauspalveluiden järjestämiseen osallistuu monta hallinnonalaa ja niiden konsernitasoisia, organisaatioiden ja osastojen johtajia sekä toimijoita, jotka kantavat vastuuta ja valtaa verkoston solmuista toiseen. Johtamiseen osallistuvia ammattilaisia ovat esimerkiksi psykososiaalisten palveluiden verkostossa ylilääkäri ja ylihoitaja sekä alueen palveluista vastaavat hoitajat, sosiaalijohtaja ja johtava sosiaalityöntekijä, sivistystoimenjohtaja, rehtori ja koulutusalojohtaja. Näin johtamissuhteet ja vastuut verkostoituvat.

Uraohjauksen palveluita järjestetään sekä kouluissa, oppilaitoksissa sekä työ- ja elinkeinotoimistoissa. Tällöin palveluverkon johtamiseen osallistuvat kuntayhtymien kuntien, koulujen ja oppilaitosten sekä työvoimahallinnon työvoimantyo- ja elinkeinotoimistojen johtajat ja aluehallinnon johtajat sekä aluehallintokeskusten eri osastoiden johtajat. Koulutusorganisaatioissa saattaa työkennellä aluerehtoreita tai johtavia toimialarehtoreita, jolloin yksittäisen organisaation ja aluerehtorin työnjaosta, yhteistyöstä ja vastuista tulisi sopia niin, että toimijat tietävät vastuusuhteet.

Verkostojohtajan toimintaa saattaa Klijn ym. (1995) mukaan rajoittaa se, että verkostojohtajat usein osallistuvat itse esimerkiksi oman organisaationsa mukana palveluiden tuottamiseen. Tämä vaikeuttaa heidän johtamistaan toisten verkostotoimijoiden suhteen, joihin heillä on johtamisvastuuta.

Osaamisen johtamisen ulottuvuudet ovat osaamisen suuntaaminen, oppimista edistävän ilmapiirin luominen, oppimisprosessin tukeminen ja esimerkillä johtaminen. Kolme ensimmäistä ulottuvuutta ovat johtamisteemoja ja neljäs on yhteydessä johtajan persoonaan. Osaamisen johtamiskeinoja ovat tiedon käsittely ja sen avulla tietoisuuden luominen, keskustelun synnyttäminen ja oppimista tukevien järjestelmien ja toimintamallien kehittäminen. Osaamisen johtaminen on johdon ja alaisten välistä sekä alaisten keskinäistä vuorovaikutusta. (Viitala 2004.)

Organisaatioiden välisessä verkostotyössä voidaan hankkia ja jakaa lisäresursseja, saada vaikutteita, innovaatioita, tietoa ja sosiaalista pääomaa. Verkostossa voidaan oppia johtamista, tiimiytymistä, visiointia ja yhteistyötä sekä saada tukea organisaation oppimiseen ja muutosten hallintaan. Verkostotutkimus voidaan suunnata organisaation kannalta sen kaikkiin verkostosuhteisiin tai keskittyä osaverkoston tutkimukseen. (Hite ym. 2005, 91–97.)

## Vallan jakaminen

Verkostotoiminnassa vallalla on merkitystä, kun määritellään toiminnanoikeutuksia tai jaetaan vastuuta yhteistyökumppaneiden kesken (Hardy & Clegg 2006, 761–762). Verkoston johtamisessa saattaa olla näkyvillä epäeettisiä, piiloisia vaikuttimia. Verkostossa vahvemman valta voi näyttäytyä heikomman partnerin manipulointina luottamuksen kaavussa. (Clegg & Hardy 1996, 679; Agranoff & McGuire 1998.) Tämän vuoksi tulisi olla selvillä myös *verkostojohdamisen ristiriidoista*. Agranoff ja McGuire (1998, 89) toteavat esimerkiksi seuraavaa:

- Verkoston tehokkuus–tehottomuus-aspekti tarkoittaa aineellisten ja henkisten resurssien sekä panoksien ja tuotoksien suhdetta verkostossa.
- Verkoston keskuksen ja reuna-alueiden suhde tarkoittaa, että verkoston sijainnin kannalta keskiössä olevat toimijat saavat paremmin äänensä kuuluville kuin ne, jotka edustavat kauempana sijaitsevaa tai määrältään vähäisempää joukkoa verkostossa.
- Monimuotoisuuden suhde tarkoittaa, että verkostossa toimijat arvostavat erilaisia asioita, jolloin jonkin toimijan kokeman yksittäisen päämäärän edistäminen voi olla ristiriidassa laajempien verkoston tavoitteiden kanssa. Verkoston ristiriitaisuutta lisää myös se, että tavoitteena on monesti periaate, että kaikki voittavat verkoston toiminnassa.

Verkostot eroavat koon, kompleksisuuden, rakenteen ja kokoonpanon mukaan. Verkoston solmut voivat muodostua julkishallinnon organisaatioista, yrityksistä ja kolmannen sektorin toimijoista. Mitä monimutkaisempi institutionaalinen rakenne verkostolla on, sitä enemmän sen johtaminen vaatii huomiota ja taitoa. Organisaation valta ja hallinnollinen toimintatapa on sovittava toisten vastaaviin, resurssien jaosta on sovittava, mahdollisia vihamielisyyksiä on torjuttava ja soviteltava sekä henkilöstöjohtamista on huomioitava. (Meier & O’Toole 2003.)

## Sidokset ja suhteet

Verkostoteoriaan perustuvassa tutkimuksessa on erotettu henkilökohtaisten sosiaalisten suhteiden taso ja strateginen verkostojohdamisen konteksti. Henkilösuhteille perustuvan epämuodollisen verkostoitumisen tason on katsottu olevan riittämätöntä ja haavoittuvaa organisaatioiden välisen tehokkaan toiminnan turvaamiseksi. Tämän vuoksi verkosto on mekanismi, jossa esiintyy sekä epämuodollisia että virallisia strategisia, johdettuja suhteita. (Hite, Williams & Baugh 2005.) Osallistuvien organisaatioiden ja niiden jäsenten välillä on heikkoja ja vahvoja sidoksia, joista Granovetter (1985) käyttää nimitystä *siteiden vakiintuneisuus*.

Vahvojen ja heikkojen sidosten vaihtelut vaikuttavat organisaation autonomian tasoon ja yhteistyösuhteiden voimakkuuteen Lazzarinin ja Zengerin (2002) organisaatioiden välisen *suhteiden dynaamisen teorian* mukaan. Ajallisesti pitkäkestoiset suhteet tuottavat yhteistyötä, jota kutsutaan *vahvaksi sidokseksi*. Ne perustuvat organisaatioiden välisille sopimuksille.

*Heikkojen sidosten* kautta johtamiseen saadaan uutta tietoa ja ne tarjoavat potentiaalisia uusia joustavia yhteistyömahdollisuuksia. Siteet perustuvat sattumanvaraisiin yhteistyösopimuksiin ja saattavat olla organisaatioiden osien tai yksittäisten toimijoiden välisiä suhteita. Organisaatioiden välisissä sidoksissa on ajoittaista ja yhteistyötavoitteista sekä toimintaympäristön muutoksista johtuvaa vaihtelua heikoista siteistä vahvoiksi ja päinvastoin. Vahvat siteet saattavat rajoittaa organisaatioiden autonomiaa. Toisaalta heikot siteet eivät anna organisaatioiden välille riittävän voimakasta yhteistyömahdollisuutta. Tarpeellisten, tavoitteista johdettujen vahvojen verkostositeiden luominen ja toisaalta heikkojen suhteiden ylläpitäminen ovat keskeisiä verkostajohtamisessa. (Lazzarini & Zenger 2002, 1–30.)

Verkostossa virtaa yhteisesti sovittuja toiminnan edistämisen sisältöjä, resursseja ja tietoa. Näitä on tutkittu *sosiaalisen pääoman teorian avulla*. Verkostojen yksi keskeinen tehtävä on yhteistyössä palvella tehokkaammin verkoston asiakkaita. Verkosto muodostuu joko suoraan verkoston keskustoimijasta jokaiseen muuhun toimijaan, jolloin puhutaan *suorasta verkstorakenteesta* tai välillisesti vaikuttamissuhteiden kautta toimijasta toimijaan, jolloin on puhe *ekosentrisestä verkstorakenteesta*. Organisaatioiden verkostosuhteet voidaan jakaa osaverkostoihin, joita ovat esimerkiksi *innovaatioverkosto*, *resurssiverkosto*, *sosioemotionaalisen tuen verkosto* ja *asiantuntija-alueen verkostot*. (Hite, Williams & Baugh 2005, 103–107.) Verkostajohtaminen on näiden suhteiden hallittua sopimista. Tieto ja resurssit kulkevat verkoston suhteiden kautta. Tämä on ratkaisevaa verkoston sisällöllisessä toimivuudessa.

Väitöstutkimukseni kuuluu organisaatioiden sisäisten ja välisten suhteiden sekä niiden johtamisen tutkimusalueeseen. Ohjauksen palvelujärjestelyjen verkoston tutkimus on osa verkosto kaikille ohjauksen palvelujärjestelyiden kontekstin organisaatioille, sillä niillä on paljon muitakin verkostosuhteita.

### 3.3.2 Kokoava yhteistoiminnallisen verkostajohtamisen teoria

Yhteistoiminnallisen verkostajohtamisen kehittymisen lähtökohta on se vääjäämättömyys, että mikään organisaatio tai ammattiryhmä ei yksin pysty ratkaisemaan kompleksisia yhteiskunnan muutokseen sitoutuneita asiakkaittensa palvelutarpeita. Sen vuoksi julkisella sektorilla kuten liike-elämässäkin haetaan kumppanuuksia ja verkostoidutaan. (Provan &



Milward 1991; Mandell 1999; Bardach 1998; O'Toole & Meier 2001; Agranoff & McGuire 2001a, 2003; Agranoff 2006.) Ohjauksen palvelujärjestelyjen johtamisessa tämä tarkoittaa, että samalla kun koordinoidaan ja sovitaan organisaation sisäisen yhteistyön tavoitteista, tarkastellaan palveluita, joita oma organisaatio ei voi tarjota ja luodaan suhteet asiakkaan palvelutarpeen kannalta keskeisiin organisaatioihin, jotta palveluista muodostuu kokonaisuus.

Verkosto muuttaa yksittäisten organisaatioiden toimintanormeja ja toimintaa, jolloin organisaatioiden rajapinnoilla työskentelevät saavat ehkä lisää valtaa ja toimintaresursseja, mutta toiminnan kannalta kaikkien työpanos on merkityksellinen. Tämän asian kiristämisen on verkoston johtajan työtä, kuten myös yhteistyösuhteiden helpottaminen, tiedon kokoaminen ja jakaminen yhdessä muiden johtajien ja rajapintatyöhön osallistuvien työntekijöiden kanssa. Verkoston sointi ei ole harmoninen sinfonia vaan jazzia, jossa yksilölliset soittotavat muodostavat musiikillisen kokonaisuuden. (Mandell 1999.) Johtajan tehtävä on työskennellä verkostoyhteistyössä vertikaalisesti hallintoon ja päätöksentekijöihin sekä horisontaalisesti toimijoihin (Agranoff ja McGuire 1998; O'Toole, Meier & Nicholson-Crotty 2005).

Agranoff ja McGuire (2003) loivat yhteistoiminnallisen johtamisen teorian yhdistelemällä laajasti useiden tutkijoiden verkosto- ja johtamisteoreetisointeja. Provan ja Milward (1991) perkasivat pohjaa teoriamuodostukselle hallinnollisten rakenteiden ja tuloksellisuuden pohdinnoilla. He tarkastelivat *institutionaalisen teorian* avulla palveluverkostoiden toimintaan osallistuvien organisaatioiden johtajien ja toimijoiden osallistumishalukkuutta ja sitoutumista palveluverkoston. Toimijat ja johtajat laajentavat institutionaalisia ja professioidensa normeja, kun he osallistuvat verkostotyöhön. Sitoutumista tukee se, että verkoston rakenne on tehty näkyväksi ja yhteiset tavoitteet on määritelty ja viestitty osallistujille. Osa verkostoon osallistuvien organisaatioiden työntekijöiden roolista muuttuu verkostotyössä. He tarvitsevat johtajien rinnalla verkoston toiminnan kokonaisnäkömyksen. (Agranoff & McGuire 2001b; Mandell 1999.)

*Yhteistoiminnallisen* monihallinnollisen verkostojohtamisen perusteet määrittivät Agranoff ja McGuire (2003). Niitä ovat Agranoffin ja McGuiren (2001b) mukaan 1) verkoston yhteisten tehtävien ja työnjaon määrittely, 2) riittävästä yhtenäisyydestä sopiminen, 3) yhteistyön ryhmäprosessien johtaminen, 4) verkostoiden joustavuus muutostilanteissa, 5) vastuiden ja velvollisuuksien eksplikoiminen eli näkyväksi tekeminen, 6) valta ja sen vaikutus ryhmien päätöksiin sekä 7) verkostojohtamisen vaikutukset verkoston toimintaan. Näiden tekijöiden pohjalta he hahmottelivat *verkostojohtamisen tehtäväalueena*. Sen perusta on verkoston aktivointi ja verkoston rakenteen eksplikointi. Johtamisen tehtävänä on verkoston prosessien liikkeelle saattaminen sekä niiden kehittymisen seuranta yhdessä toimijoiden kanssa.

Verkoston *sosiaalinen pääoma* näkyy jaetussa oppimisessa ja verkoston jäsenten neuvottelutaitona. Agranoffin ja McGuiren (2001b, 322) mukaan monet poliittiset ja hallinnolli-

set resurssipuutteet voitaisiin ratkaista joustavilla johtamisprosesseilla. Heidän mukaansa on ilmeistä, että vastuu ja valta verkostojohtamisessa on ratkaistava eri tavalla kuin yksittäisessä organisaatiossa. Teoria on saanut vaikutteita Mandellin (1999) *johtamistyylien ja instrumenttien tutkimuksesta*.

Laajan tutkimuksissa kootun verkoston rakenne-, toiminta- ja johtamistiedon varassa sekä edellä kuvattujen metakysymysten pohjalta Agranoff ja McGuire (2003, 1401–1422) loivat *yhteistoiminnallisen johtamisen teorian*. Yhteiskunnan palvelutuotannon hoitaminen monihallinnollisena strategiatyön verkostona perustuu verkostoille ja strategiatyölle.

Strategiat ovat toimintasuunnitelmia, joilla vastataan tiettyihin tavoitteisiin, esimerkiksi alueellinen ohjaussuunnitelma on ohjauksen palvelujärjestelyjen sopimusasiakirja, jolla on yhteys opetussuunnitelmiin (Nuorten ohjauspalveluiden tehostaminen 2007). Haasteena verkostotyössä on yhteisten tavoitteiden luomisen prosessi. Se edellyttää sidosryhmien määrittelyä, toimijoiden mobilisointia ja sopimusprosesseja. (Agranoff & McGuire 2003.)

Edellä kuvatun toimintatavan onnistumiseksi Chrislip ja Larson (1994) määrittelevät yhteistoiminnallisen johtamisen elementit, joilla on kytkentä yksittäisten organisaatioidenkin toimintaan. Yhteistoiminnallisen johtamisen johtamiselementit aktivoituvat verkostoiden johtamisessa. Näitä ovat

1. hyvä ajoitus ja toimijoiden yhteisten tarpeiden kartoitus
2. sellaisten vahvojen sidosryhmien kartoitus, jotka haluavat toimia verkostossa
3. laaja osallistumismahdollisuuksien tarjoaminen
4. prosessien luotettavuus ja avoimuus
5. ylimmän johdon näkyvyys ja/tai osallistuminen prosessiin
6. keskeisten toimijoiden tuki tai osallistuminen
7. mahdollisuus työstää luottamuksen saavuttaminen ja mahdollinen skeptisismi
8. väliaikaisestakin onnistumisesta huolehtiminen ja siitä tiedottaminen ja
9. siirtymä laajempiin toimintaympäristöihin pysyvästi.

Edellä esitettyjä johtamiselementtejä Agranoff ja McGuire (2003) pitävät haasteellisina ja vertaavat verkoston johtamisen prosessia Sengen (1990) ja Sengen ym. (2000, 77–92) systeemijatteluun perustuvaan oppivan organisaation teoriaan. Siinä toimijat toiminnan tulosta luodessaan laajentavat jatkuvasti osaamistaan mallintaen vastauksia avoimiin kysymyksiin. Teoriassa henkilökohtainen kehittyvä asianhallinta ja henkiset ajatusmallit mahdollistavat jaetun vision rakentamisen, tiimioppimisen ja systeemijattelun.

### 3.4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen kohteena on ohjauksen palvelujärjestelyjen johtaminen. Aiheena se liittyy sekä ohjaukseen että johtamiseen. Tutkittava ilmiö on monitahoinen. Rajaan ilmiötä taulukon 4 osoittamalla tavalla. Keskityn tässä tutkimuksessa ohjauksen palveluiden tuottajien yhteistoimintaan ja sen johtamiseen, en niinkään ohjauksen ja neuvonnan asiakas-ohjaajasuhteeseen. Tutkimustehtävänä on selvittää *opiskelijan opinpolullaan tarvitsemien verkostoituvien ohjauksen palvelujärjestelyjen johtamista*. Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamistutkimus on merkityksellistä (Nykänen ym. 2007a) ja ohjausta on syytä tarkastella elimellisenä osana organisaatioiden muuta toimintaa sekä osana organisaatioiden muodostamaa verkostoa (ks. Borgatti ja Foster (2003). Verkostoille on tunnusomaista sellainen ongelmanratkaisu, johon yksittäinen toimija tai organisaation osa tai organisaatio ei yksin pysty (McGuire 2006, 678). Tämä tarkoittaa *johtamisen haasteiden asemointia useampitasoisena ilmiönä*. Taulukossa 4 hahmotellaan ohjauksen palvelujärjestelyiden tasot, jotka on muokattu luvussa 2.2, s. 35 alkaen esitetyistä ohjauksen ulottuvuuksista. Ohjauksen toimintatasoja ovat asiakkaan ohjaustarpeisiin vastaaminen, ohjauksen toteuttaminen organisaation sisäisenä yhteistyönä, ohjauksen toteuttaminen organisaatioiden välisenä alueellisena yhteistyönä sekä ohjauksen toimintapolitiikan kansallinen taso. Keskityn tutkimuksessa ohjauksen asiantuntijoiden moniammatilliseen ja monihallinnolliseen yhteistyön tasoon ja sen johtamisen kysymyksiin.

**Taulukko 4.** Ohjauksen palvelujärjestelyiden sekä moniammatillisen ja monihallinnollisen työn tasot

Ohjauksen palvelujärjestelyiden taso	Moniammatillisen ja monihallinnollisen työn tasot
Ohjauksen toimintapolitiittinen taso	Kansallinen monihallinnollinen strategiatyö Alueellinen monihallinnollinen strategiatyö Organisaatioiden strategiatyö (vaikuttaa palvelujärjestelyiden johtamiseen ja on löyhästi mukana tutkimuksen taustassa.)
Ohjauksen palvelujärjestelyt  Ohjauspalveluiden suunnittelutaso ja sen johtaminen	<b>1) Organisaatioiden välinen moniammatillinen ja monihallinnollinen yhteistyö ja sen johtaminen</b> ----- <b>2) Organisaation sisäinen moniammatillinen ja monihallinnollinen yhteistyö ja sen johtaminen (1. ja 2. ovat tutkimuksen fokus.)</b>
Asiakkaalle näkyvät ohjauspalvelut (rajataan enimmäkseen tutkimuksesta)	Moniasiantuntijuusyhteistyö, jossa yksittäinen asiakas on mukana itseään koskevassa ohjausvuorovaikutuksessa (rajataan enimmäkseen tutkimuksesta).

*Lähtökohta-ajatukseni on, että ohjauksen palvelujärjestelyitä ei hahmoteta eikä tuoteta vielä kokonaisuutena organisaatioissa eikä alueellisesti ja näiden palveluiden johtamista tulisi kehittää (Nykänen ym. 2007; Karjalainen 2006). Tutkimukseni fokuksena ovat ohjauksen palvelu-*

järjestelyjen toimijoiden johtamisen tavoitteiden, tarpeiden ja toimivuuden käsitykset. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimivuudessa on keskeistä, miten palveluita johdetaan muotoutuvassa verkostossa. Analysoin fenomenografisen metodin avulla käsitysvariaatioita, joita haastatelluilla on palvelujärjestelyjen johtamisesta. Käsityksiin sisältyvällä tiedolla on merkitystä palveluverkostojen johtamisen kehittämisessä (Marton 1992). Tutkimustulosten avulla voi tarkastella osallisuutta yhteiskunnassa ja tuottaa tietoa johtamisen sekä ohjauksen palvelujärjestelyjen toiminnan kehittämiseksi.

CHANCES-hankkeen selvityksen perusteella ohjauksen palvelujärjestelyjen alueellisen verkoston arvioinnin ja kehittämisen neljä näkökulmaa ovat asiakkaan ohjaustarpeet, työntekijöiden moniammatillinen ja monihallinnollinen työskentely, ohjauksen verkoston toiminta organisaatiossa sekä moniammatillinen ja monihallinnollinen yhteistyö ohjauksen alueverkostossa (Nykänen ym. 2007). Ohjauksen palvelujärjestelyjen arvioinnin ja kehittämisen näkökulmat ovat johtamisen kysymyksiä.

### Tutkimuskysymykset

Olen edellä kirjallisuus- ja teoriakatsauksessa sovittanut yhteen opiskelijan opinpolullaan tarvitseman tuen palvelut ja johtamisen tarkastelutavan muutokset. Kun oppimista ja opiskelua tarkastellaan opinpolun jatkumossa, muuntuvat myös palveluprosessit alueellisiksi jatkumoiksi, verkostoiksi. Tästä seurannee johtamisen verkostoitumista. Suomalaisessa ohjauksen ja johtamisen tutkimuksessa on toistaiseksi keskitytty tarkastelemaan sekä ohjausta että johtamista professio- ja organisaatiolähtöisinä toimintoina. Laajennan tutkimukseni ohjauksen tarkastelun palvelujärjestelyiksi ja organisaatioperustaisen johtamisen verkostojohtamisen suuntaan. Tämä näkökulmalaajennus nosti tutkimusteemakseni ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen.

Sitä, miten ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen avulla voidaan hakea organisaatioiden sisäistä ja niiden välistä osaamista ja synergiaa, ei ole selvitetty ohjauksen tai johtamisen tutkimuksessa. Edellä esitetyltä pohjalta muotoilen tutkimuskysymykseni seuraavasti:

1. Millaisia ovat ohjauksen palvelujärjestelyjen verkostoon osallistuvien käsitykset ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön johtamistarpeista ja -tavoitteista organisaatioissa?
2. Mitä ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön johtaminen on verkostoon osallistuvien käsitysten mukaan organisaation sisäisenä toimintana?
3. Millaisia ovat ohjauksen palvelujärjestelyjen verkostoon osallistuvien käsitykset ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön johtamistarpeista ja -tavoitteista organisaatioiden rajapinnoilla?

4. Mitä ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön johtaminen on verkostoon osallistuvien käsitysten mukaan toimintana organisaatioiden rajapinnoilla?

Tutkimuskysymysten johtamistarpeet viittaavat akuutteihin, toiminnan kehittämisen kannalta nopeaa reagoitua ja ongelmanratkaisua edellyttäviin johtamistehtäviin. Johtamistavoitteet taas viittaavat organisaatioiden sisällä tai välillä määriteltyihin ja niiden toimintaa ohjaavissa strategioissa ja toimintapolitiikassa ilmaistuihin tavoitteisiin.

# 4

## Tutkimuksen lähestymistapa, metodi ja toteutus

### 4.1 Sosiokulttuurinen aspekti ohjauksen palvelujärjestelyiden lähtökohtana

Tieto, oppiminen ja kuva ontologisesta todellisuudesta muodostuvat sosiokulttuuriseen oppimisen teorian mukaan vyöhykkeistä (Vygotsky 1978). Olevaisen, ontologian perusteet ja tiedon, epistemologian perusteet kietoutuvat toisiinsa.

Tiedon rakentuminen on yksilöllinen prosessi, mutta yksilöt voivat oppia yhdessäkin yhteisöissä ja organisaatioissa. Konstruktivistisen käsityksen mukaan yksilö rakentaa omaa käsitystään maailmasta konstruoimalla tietoa. Konstruktivismi on työni epistemologinen, ei ontologinen lähtökohta. Oletan, että ulkoinen todellisuus on olemassa ihmismielestä riippumatta. (Ks. Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 21.) Konstruktivismi on riittävä tulkinta yksilöllisessä oppimisessa, ajattelussa ja itseä koskevassa päätöksenteossa (ks. Piaget 1929/1988). Tiedon konstruointia ja oppimista voidaan tarkastella myös yhteisöllisesti.

Perinteinen Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhyke (Zone of Proximal Development, ZPD) tarkoittaa oppijan aktuaalisen ja potentiaalisen taito- ja kehitystason välistä etäisyyttä. Aktuaaliselle kehitystasolle oppija yltää itsekseen toimimalla, kun taas potentiaalisen kehitystason oppija voi saavuttaa vuorovaikutuksessa ja ulkoisen tuen varassa, kuten vanhemman, opettajan sekä oppilaan- ja opinto-ohjaajan tuen avulla. (Vygotsky 1978; Tynjälä

ym. 2005a, 28 ja 30; Rutanen 2007, 20–21; Hujala 2002, 64–68; Kovanen 2004, 14.) Brunerin (1986, 142) ajatusta mukaillen ohjauksen palvelujärjestelyitä voi pitää osana sosiaalista systeemiä, jonka avulla oppijaa tuetaan ja ohjataan läpi lähikehityksen vyöhykkeiden.

Vygotskyn (1978) pohjalta rakennetuissa sosiokulttuurisissa teorioissa tiedon ei ajatella syntyvän pelkästään yksilön ajattelun tai havaintojen pohjalta vaan myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Nämä teoriat korostavat ajattelun välineiden, kuten kielen, symbolien, erilaisten ihmisten luomusten eli artefaktien ja uskomusten merkitystä. Ihminen toimii tietyssä historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. (Bruner 1996.) Sosiokulttuurisessa näkökulmassa on kyse siitä, kuinka ihmiset omaksuvat erilaisia kulttuurisia toimintoja, kuinka he kehittyvät niiden käyttäjinä ja tuottajina osallistumisen seurauksena ja kuinka he käyttävät hyväkseen kulttuurisen tarjonnan välineitä (Bruner 1990).

### **Ohjauksen palvelujärjestelyiden yhteisöllisyyden vaikutus työni epistemologiseen asemaintiin**

Ohjauksen palvelujärjestelyt ovat hahmottuneet työurallani monitasoisina ja -tahoisina vertikaalisina ja horisontaalisina vuorovaikutussuhteina. Tämä tarkoittaa, että ohjauksen ilmiö paikantuu kansalaisten saamaan ohjauspalveluun ja sen taustalla olevaan asiantuntijoiden väliseen suunnitteluun ja toimintapolitiikkaan. (Ks. Hakulinen & Kasurinen 2002; Kasurinen & Vuorinen 2003.) Toisaalta ohjaus asemoituu horisontaaliseksi saman toiminta-alueen organisaatioiden väliseksi yhteistyöksi tai organisaation sisällä esimerkiksi ohjaajien ja opettajien väliseksi yhteistyöksi ja sen johtamistarpeiksi, joita kuvasin johtamista käsittelevässä luvussa 3.1, s. 61 alkaen.

Tutkin ohjauksen palvelujärjestelyitä sekä yksilön että yhteisön näkökulmista. Tällöin tarvitsen lähikehityksen vyöhykkeen laajempaa kuin yksilön oppimiseen ja toimintaan perustuvaa tulkintaa. Kehittävässä työn tutkimuksessa Engeströmin (2004, 104–105) on laajentanut Vygotskyn yksilön oppimista kuvaavaa lähikehityksen vyöhyke -käsitettä yhteisölliseen merkitykseen. Se tarkoittaa, että yhteisöllisen toimintajärjestelmän, esimerkiksi tiimin tai oppilashuoltoryhmän, lähikehityksen vyöhyke tulee näkyväksi siten, että tiimi kohtaa oman toimintansa ristiriitoja, kuten häiriöitä ja innovaatioiden muutoksia sekä joutuu perehtymään vallitseviin, usein ulkoapäin tarjottuihin, toimintatapoihin ja kehitysvaihtoehtoihin. Näiden vaihtoehtojen historialliset juuret ovat tämän hetken toimijoille hämärtyneet. Juurien selvittäminen ja uusien kehitysvaihtoehtojen muokkaaminen yhteistyössä on Engeströmin (2004) mukaan tie tiimin ja organisaation oppimiseen ja uuden lähikehityksen vyöhykkeen muodostumiseen. Näin kehitys organisaatiossa, tiimissä ja ryhmässä etenee vaiheittain aivan kuin yksilön kehityksessäkin.

Ohjauksen palvelujärjestelyjen ilmiön kannalta Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke ja

sen laajennustyö (Engeström 2004) tarkoittavat, että ohjauksen palvelujärjestelyjen ilmiön laajenevissa kehissä ja monissa yhteistyöverkoston solmuissa tapahtuu käsitysten muokkaamista, tiedonsiirtoa ja oppimista vuorovaikutuksessa (Ahonen 1994, 118; Nykänen ym. 2007a). Sosiokulttuurinen konstruktionismi tarkoittaa ohjauksen palvelujärjestelyiden kannalta, että yhdessä toimiminen ohjauksen tavoitteiden saavuttamiseksi on laadukkaampaa ja tehokkaampaa työntekijöiden oppimisen ja asiakkaan saaman palvelun kannalta kuin mihin kukin verkostossa toimiva yksilö ylettyisi yksin (Nykänen ym. 2007a). Moniammatillisen ja monihallinnollisen työn kannalta tarvitaan tiedon rakentamista, minkä varassa on mahdollista tarkastella erilaisista näkökulmista ja tulkinnoista muodostuvaa oppimista ja päätöksentekoa. Tähän tarvitaan välineitä.

Sosiokulttuurisen teorian mukaan oppimisen välineitä ovat yhtäältä fyysiset työkalut ja toisaalta kielelliset käsitteet, teoriat, mallit, suunnitelmat, tiedotteet ja niiden kehittäminen sekä käyttö. Välineitä ovat myös viestinnän sekä yhteistyön muodot yhteisöllisessä toiminnassa. Edellä mainitut ajattelun ja toiminnan työkalut eivät ole aivojemme biologisia ilmiöitä. (Säljö 2001, 18–19.) Aivoillamme on kyky analysoida ja prosessoida, mutta taidot ja valmiudet syntyvät niistä tiedoista ja toimintamalleista, joita yhteiskunnassa on muotoutunut ja joista tulemme osallisiksi vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja joita muokkaamme sekä jalostamme (Säljö 2001, 19).

Ohjausyhteistyö on tärkeää ja tarpeellista esimerkiksi oppilashuoltopalveluita tuottavien organisaatioiden ja niiden toimijoiden kanssa (Merimaa 2004). Tarkastelen ohjauksen palvelujärjestelyiden tietoa yhteiskunnallisesta perspektiivistä tämän ontologisen käsityksen kautta. Tutkimuskohteessani eli ohjauksen palvelujärjestelyjen tuottamisessa ja niiden johtamisessa on keskeistä kieli-, konteksti- ja kulttuurisidonnaisuus (Bruner 1986, 1996; Kaikkonen 1994).

## **Tutkimuksen kieli-, konteksti- ja kulttuurisidonnaisuus**

Tutkimukseni kieli-, konteksti- ja kulttuurisidonnaisuus tarkoittavat seuraavaa:

1. Ohjaajat, johtajat ja rehtorit työskentelevät yhteistyössä oppilaitoskulttuurissa, jonka työn- ja vastuunjako ohjaavat oppilaitoksen toimintakulttuuri ja johtamistapa. Työn sisältöjä ja yhteistyösuhteita määrittelevät kansalliset säädökset: lait ja asetukset ja opetussuunnitelmien perusteet sekä kansainväliset toimintapoliittiset päätökset. Ohjauksen palvelujärjestelyiden organisaatioissa luodaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa sopimuksia ja toimintamalleja, joilla ratkaistaan yksittäisen ongelman yksityiskohtia tai laaja-alaisempia ongelmavyöhyitä.
2. Opiskelijan valintojen ja päätöksenteon konteksti muodostuu työelämän tarpeista, koulutustarjonnasta ja sen suunnittelumekanismeista. Suunnittelu luo tiedotuksen



ja neuvonnan avulla edellytyksiä opiskelijoiden päätöksenteolle. Toisaalta koulutussuunnittelu luo kehikon koko ohjauksen toiminnalle. Ohjauksen strategisen suunnittelun ja toiminnan välillä on kuilu. (OECD 2004a.) Tämän kuilun katsotaan yhtäältä johtuvan ohjauksen toimijoiden laadullisesta kielenkäytöstä puhuttaessa ohjauksesta ja toisaalta toimintapolitiikan lukuja, tuloksia ja määriä korostavan kielen kohtaamattomuudesta.

3. Oppilaiden/opiskelijoiden valintoihin ja päätöksentekoon vaikuttavat esimerkiksi heille välittynyt tai heidän hankkimansa tieto koulutuksesta ja ammateista, heidän omat kiinnostuksensa, harrastukset, terveydentila, koulumenestys ja kuva itsestä oppijana. Esimerkiksi kognitiivisen informaation prosessoinnin malli ottaa huomioon päätöksenteossa tiedolliset sisällöt: tiedon itsestä ja koulutus- ja ammattitietämyksen, päätöksentekotaidot ja toimeenpanoprosessit valintoja tehtäessä (Peterson, Sampson & Reardon 1991; Lerkanen 2002). Myös perhetaustalla on merkitystä nuoren osallisuuden kehittämisessä ja opintojen onnistumisessa (Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen, & Savioja 2007).
4. Ohjauspalvelut ovat osa alueen koulutustarjontaa sekä työ- ja elinkeinoelämän rakennetta.
5. Moniammatillisten ja monihallinnollisten ohjauksen palveluiden tarjoajien tehtävä on tukea oppilaiden ja opiskelijoiden oppimista ja opiskelua sekä psyko-sosiaalisia, uravalinta- ja päätöksentekoprosesseja. Koulutusjärjestelmä on muuttunut siinä määrin, että asiakkaat tarvitsevat ohjauspalveluita päätöksentekonsa ja valintojensa pohjaksi. (Opetushallitus 2004, 2003, 2005; Kasurinen 2004.)

Tämän tutkimuksen ontologinen perusta on edellä kuvattu käsitys monitieteisestä ja monitahoisesta kommunikaatiosta toiminnan lähtökohtana, erilaisista konteksteista tulevien toimijoiden kohtaaminen ja todellisuuden uudelleen tulkinta näissä kohtaamisissa, kun työskennellään ammattien ja organisaatioiden rajapinnoilla, joista Tynjälä ym. (2005b, 31) käyttävät nimitystä oppimisen tila.

*Ohjausmääritelmässään* Vuorinen (1998; 2007, 28) korostaa oman toiminnan suunnittelua ja arviointia dialogissa ohjaajan kanssa. Lisäksi hän korostaa oppijan autonomisuutta ohjaustarpeen sekä ohjausprosessin määrittelyssä. Vanhalakka-Ruoho (2006; 2007, 27) nostaa ohjausprosessiin päätöksenteon relationaalisuuden. Sillä hän tarkoittaa sosiaalisen suhdeverkoston osuutta nuorten koulutukseen ja ammatinvalintaan liittyvässä päätöksenteossa. Relationaalisuus korostaa ihmissuhteita, yhteisyyttä sekä sosiaalista verkostoa ja ympäristöä valinta- ja päätöstilanteiden osatekijöinä. Nämä asemoivat osaltaan ohjauksen kulttuurista, kontekstuaalista ja kielellistä ympäristöä ja luovat pohjaa tiedonmuodostukselle, jota tarkastelen seuraavaksi.

## Yhteisöllinen tiedonmuodostus

Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen vuorovaikutus- ja tiedonmuodostuksen suhteet muodostuvat asiakkaiden ja työntekijöiden välille ja organisaatioiden toimijoiden väliin moniammatillisiin suhteisiin. Organisaatiot erilaisine kulttuureineen muodostavat suhdeverkoston, jolla on yhteisiä tehtäviä tai palvelutehtävien osia työkenttäänään. Toimijoiden välisissä yhteistyösuhteiden verkostossa tavoitellaan yhteisöllisen tiedonmuodostuksella palvelukokonaisuutta. Tällaisten verkostojen ymmärtämisessä tarvitaan Latomaan (2009, 29) mukaan ymmärtävän psykologisen ja ymmärtävän sosiologisen tiedon vuoropuhelua. Ymmärtävä psykologia pyrkii ymmärtämään subjektiivista merkityksen antoa ja ymmärtävä sosiologia jaettava merkityksenantoa.

Yksilön kunnioittaminen on ohjauksen eettinen periaate. Yksilön valinnat tapahtuvat yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan sosiaalisissa ja kulttuurisissa vuorovaikutussuhteissa. Yhteiskunta ja työelämä muuttuvat nopeasti. Ohjauksen palvelut ovat osaltaan tuottamassa tietoa muutoksen monisidoksista tulkintaprosessia varten. Oppiminen osallistumisena yhteisöllisten käytäntöjen kehittämiseen on yksilön kehityksen ja hyvinvoinnin ydintä (Miettinen 2000a, 285). Yhteisöllisten käytäntöjen muutoksen voimana on tieto, joka muodostetaan erilaisten toimijoiden kesken.

Ohjauksen palvelujärjestelyjen moniammatillinen ja monihallinnollinen toiminta sisältää erilaisia ammatillisia käsitteitä, kenties kokonaisen kielellisen puhutavan. Ne, jotka kohtaavat maailman samassa suhteessa samankaltaisen kokemustaustansa vuoksi kuin edellä mainitun diskurssin kehittäjät, ymmärtävät luultavasti toisiaan samankaltaisen relationaalisen todellisuuden vuoksi. Sitä vastoin erilaisesta maailman kohtaamisen tavasta tuleva kieli ymmärretään luultavasti "väärin". (Ahonen 1994.)

Tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä ovat ohjauksen palvelujärjestelyiden konteksti eli alue ja organisaatiot, jotka tuottavat ohjauspalveluita sekä käsitteet *opinpolku*, *ohjaus* ja *johtaminen*. Ohjauksen palvelujärjestelyiden järjestämisessä on kysymys yksilön ja yhteiskunnan tavoitteiden kohtauspinnasta. Ohjauksen eettinen kysymys ja sitä kautta palvelujärjestelyiden kriittinen kysymys on, kenen ehdoilla palvelut tuotetaan ja millaiseen tietoon perustuen niitä tarjotaan. Ohjaus on monitasoiseen ja -tahoiseen vuorovaikutukseen nivoutuva prosessi. Asiakastyössä tieto rakennetaan ohjaajan ja ohjattavien välisessä vuorovaikutuksessa tai suunnittelutyössä. Ongelmanratkaisu tapahtuu moniammatillisissa vuorovaikutussuhteissa, kuten kuvasin luvussa 2.3.4, s. 53 alkaen. Asiakas voi osallistua näihin vuorovaikutussuhteisiin ainakin itseään koskevassa päätöksenteossa tai toisten edustajana palveluiden suunnittelussa.

Ohjauksen palvelujärjestelyjen johtamisen tulisi ulottua organisaation sisäisistä vuorovaikutussuhteista organisaatioiden väliin suhteisiin saakka. Rimpelän ym. (2008) mukaan oppilashuoltopalveluiden henkilöstöä ei johdeta eikä sen mitoitusta tarkastella ko-

konaisuutena eikä peruskoulujen johdossa tunneta riittävän hyvin ohjaus- ja oppilashuoltopalveluiden tosiasiallisia sisältöjä. Tämän vuoksi tämän tutkimuksen tietoteoreettiseksi lähtökohdaksi tarvitaan käsitteitä ja tulkintoja, jotka ottavat huomioon palveluiden moniosidoksisen järjestämistarpeen, vuorovaikutusvyyhden ja tiedonmuodostuksen muutoksen.

Organisaatioiden osaamisen strategisen hallinnan muutoksen tarpeellisuuteen ja tiedonmuodostuksen uuteen tapaan viittaa Lehtonen (2002, 14). Johtamiskäyttäytymistä käsittelevässä tutkimuksessaan Juusenaho (2004, 43) ottaa esimerkiksi teollisuudenalojen välisten rajojen hämärtyminen ja muutoksen sekä hybridioorganisaatioiden muodostumisen tarpeen, mutta ei lähennä tätä kehityskaarta julkishallinnon oppilaitosorganisaatioihin ja kontekstiin.

Hybridisaation käsitettä selventää Saarnivaara (2002, 5). Hybridisaatio tarkoittaa risteyttämistä. Siinä tutut, mutta keskenään yhteen kuulumattomat tekijät tai alueet yhdistyvät ja muodostavat uuden järjestyksen toimia ja ajatella. Eri elämän aloilla tapahtuu tällaisia rajan koetteluja jatkuvasti. Hybridisaatioita, risteyttämisiä tapahtuu luonnon kiertokulussa, taiteessa, liike-elämässä ja ihmisessäkin, (ks. Kaikkonen 2004) erityisesti hänen identiteettinsä muodostumisessa. Engeström ym. (1995, 319) liittävät hybridikäsitteen konteksteittain muuttuvaan asiantuntijatietoon. Heidän mukaansa asiantuntijatiedon haaste on, että tietoa tulee koota ja neuvotella eri konteksteista, jotta voidaan kehittää hybridiratkaisuja kompleksisiin ongelmiin.

## **Tutkimuksen ontologisten ja epistemologisten sidosten yhteys tutkimusmenetelmään**

Ohjauksen palvelujärjestelyt ovat välittävä prosessi yksilön ohjaustarpeiden ja yhteiskunnan tarpeiden välillä. Näiden kahden pääalueen tulisi kulkea ohjauksen todellisuutta muovaavissa prosesseissa rinnan. (Amundson 2000.) Yksilötason kysymysten rinnalla ohjaus on myös poliittinen prosessi, joka toimii rajapintana yksilön ja yhteiskunnan, yksilön ja mahdollisuuksien sekä yksilön toiveiden ja realismin välillä. Yhteiskunnan kannalta ohjaus voidaan nähdä valikointijärjestelmänä ja yksilön kannalta mahdollistamisprosessina. (Watts 1996, 351; Vuorinen 2006, 40.)

Oppimisen yhteydessä Bowden ja Marton (2004) sekä Roisko (2007, 61) puhuvat yhteisöllisestä tietoisuudesta. Siinä yksilöiden tietoisuudet linkittyvät toisiinsa ja rikastavat vastavuoroisesti toisiaan. Ilmiön tutkimuksen kannalta tämä tarkoittaa kompleksisempää ja täydellisempää kuvaa ilmiöstä. Kollektiivinen tietoisuus käsitys sisältyy fenomenografisen tutkimusotteen periaatteeseen, jonka mukaan ollaan kiinnostuneita yksilön ja yhteisöjen käsitysten variaatioista (Huusko & Paloniemi 2006, 172–173). Esittelen luvussa 4.2, s. 110 tarkemmin fenomenografisen tutkimusotteen, jonka olen valinnut työni analyysin ja tarkastelun silmälaseiksi.

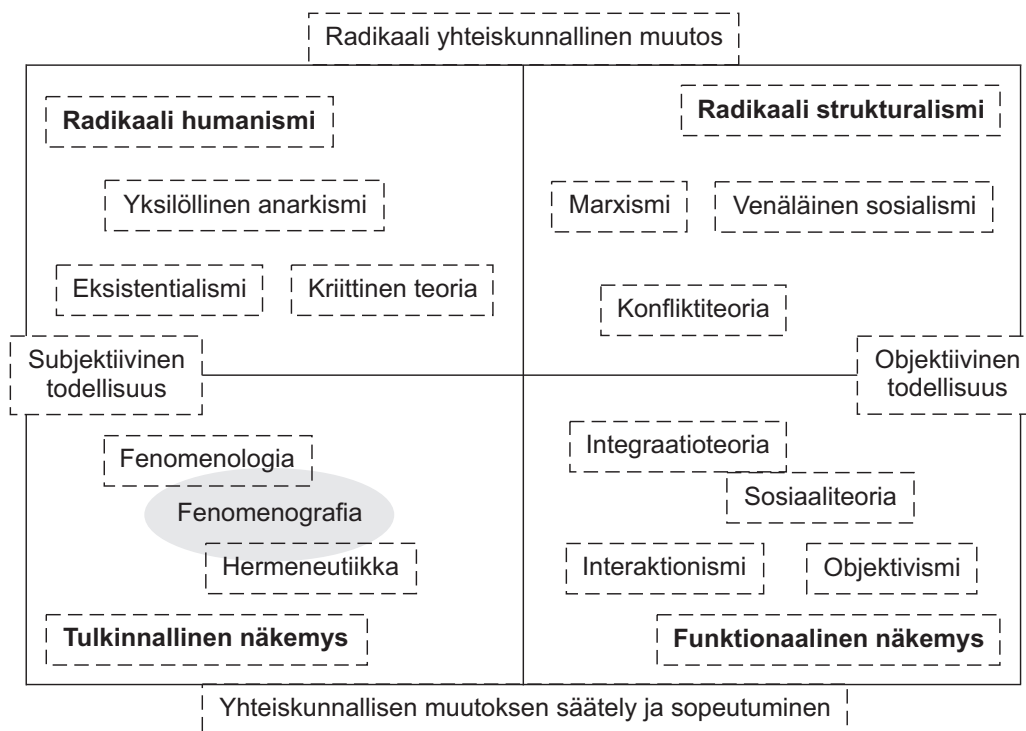
Fenomenografisen tutkimusotteen ontologiset ja epistemologiset perusteet kietoutuvat toisiinsa esimerkiksi seuraavasti. Yksi fenomenografisen tutkimusotteen tietoteoreettinen lähtökohta on intentionaalisuuden eli tarkoituksellisuuden periaate. Sen mukaan yksilön kokemuksia kuvaavat kognitiot ovat yhteydessä yksilön sisäiseen todellisuussuhteeseen. Yksilön ja maailman suhde on jakamaton. Ohjauksen kannalta yksilö peilaa mahdollisuuksiaan ympäröivän todellisuuden realiteetteihin. Hän on subjekti ja hänen kognitionsa ovat minän välittämiä. (Ahonen 1994.) Roiskon (2007, 37) mukaan voimme tuntee vain kokemamme maailman. Ihmisen kokemusmaailma ei ole verrattavissa todellisuuteen, sillä kokeminen on konstituoitua todellisuutta. Konstituointi tarkoittaa todellisuuden muokkaamista muodostamalla siitä malleja, skeemoja, teorioita ja hypoteeseja (Schwandt 2000).

### Ohjauksen palvelujärjestelyjen johtamistutkimus tutkimusparadigmojen kentässä

Burrellin ja Morganin (2006, 29) organisaatioiden toimintaa kuvaavien sosiologisten paradigmojen kentässä tutkimukseni asemoituu epistemologisesti subjektiivista, tulkitsevaa otetta hyödyntäväksi. Fenomenografisessa tutkimusotteessa on yhtymäkohtia fenomenologiseen tutkimustraditioon. Fenomenologia ei kuitenkaan luonnu tutkimukseni lähtökohdaksi, sillä tutkittavasta ilmiöstä on olemassa vasta käsityksiä. Ohjauksen palvelujärjestelyjen verkosto on kehkeytyvä alueellinen toimintatapa. Tällaisen ilmiön kokemuksiin paneutuminen saattaisi olla ennenaikaista. (Laine 2001, 26.)

Kuviossa 5 rajaan tutkimukseni sosiologisessa tutkimustraditioiden luokituksessa (Burrell & Morgan 2006). Fenomenologisessa tutkimusotteessa ollaan kiinnostuneita ilmiöistä kuten fenomenografiassakin, mutta fenomenologisessa otteessa on merkityksellistä erottaa sulkeistamisen avulla esireflektiiviset kokemukset käsitteellisestä ajattelusta. Fenomenografia ei tätä erottelua tee, vaan siinä lähdetään erityisestä tiedon intressistä ja empiiristä tutkimusta ohjaavista ennakko-oletuksista. Tällöin ilmiön kokemisen rakenne ja merkitys voidaan löytää sekä esireflektiivisessä kokemuksessa että käsitteellisessä ajattelussa.

Burrell ja Morgan (2006) eivät, kuten ei anglosaksinen tutkimustraditio muutoinkaan, esitle fenomenografista tutkimustraditiota. Burrellin ja Morganin sosiologisten paradigmojen luokituksessa työni sijoittuu yllä kuvattuun kategoriaan kuvion 5 mukaisesti.



**Kuvio 5.** Tutkimusparadigmojen jakautuminen funktionaaliseen näkemykseen, tulkinnalliseen näkemykseen, radikaaliin humanismiin ja radikaaliin strukturalismiin Burrellia ja Morgania (2006, 29) ja Mäkelää (2007, 85) mukaillen

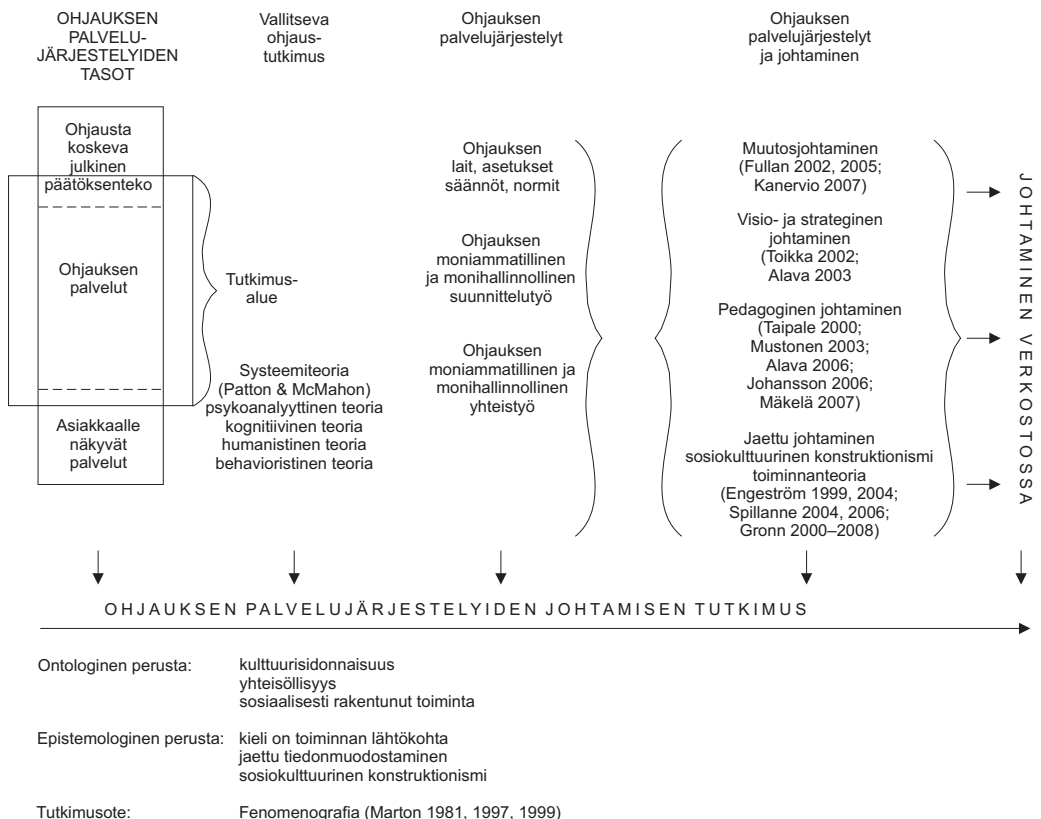
Fenomenografialla on yhtymäkohta hermeneutiikkaan. Fenomenografisen tutkimusotteen näkökulmasta tulkitseva ja ymmärtävä työote on väline nostaa aineistosta esiin ilmiön kokemisen erilaisia variaatioita. (Marton & Fai 1999; Marton & Trigwell 2000; Huusko & Paloniemi 2006, 172–173.) Tulkitseva ja ymmärtävä työote on keskeinen myös hermeneuttisessa tutkimustraditiossa. Hermeneuttinen tutkimusote tarkoittaa ilmiön tulkintaa ja ymmärtämistä toisten kokemana. Hermeneuttisen kehän mukaan tutkijan on pyrittävä tietoisesti tematisoitujen merkitysten ja merkitysyhteyden etsimisessä laajenneiden tutkimusalojen keskinäiseen tasapainotteluun. Tämä tarkoittaa, että merkitykset ja merkitysyhteydet määräävät toinen toistaan ja johtavat aina uuteen tulkintaan ja aina uuteen yritykseen ymmärtää sekä aina uusiin esioletuksiin (Varto 1992, 59).

Tutkijalla on tulkitsijan rooli ja hän toimii välittäjänä ilmiön ja lukijan välissä. Tulkitsija luo dialogin lukijan ja ilmiön välille. Hän auttaa näin ymmärtämään ilmiötä laajemmasta näkökulmasta. (Gadamer 2004.) Tutkimukseni hermeneuttisuus on läsnä jo valinnoissa, joiden avulla ennen varsinaista analyysityötä olen pyrkinyt hahmottamaan ohjauksen ja johtamisen tutkimuskenttää erillisenä ja toisaalta toisiinsa kytkeytyvänä yhteiskunnalli-

senä, sosiologisena, kasvatustieteellisenä, futurologisena ja organisaatioihin ja niiden toimintaan kuuluvana jatkumona.

Tulkitsen haastateltujen käsityksiä omasta ymmärryksestäni lähtevässä tulkintajatkumossa. Olen avoin yksilöiden ja heidän kielensä, sosiaalisen ympäristönsä, kulttuurinsa, ja taustaorganisaatioidensa toimintalogiikoista lähteville erilaisille tavoille ymmärtää, tulkita ja käsittää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Haastatellut tulkitsevat samaan ilmiöön liittyviä kokemuksiaan eri tavoin, jolloin he muodostavat erilaisia käsityksiä ilmiöstä.

Ohjauksen toimintapoliittinen eli julkisen päätöksen taso on tutkimuksessa esillä alueellisen ja organisaatioiden palveluja koskevan päätöksenteon osalta. Kuviossa 6 raajaan tutkimusalueeni ohjauksen palvelujärjestelyiden järjestelytasolle. Asiakkaille näkyvät palvelut ovat ohuesti esillä sen mukaan, miten haastatellut toivat esille asiakkaita koskevia käsityksiään. Ohjaustutkimus keskittyy enimmäkseen asiakkaille näkyvän toiminnan tasolle. Sen vuoksi olen kuviossa 6 sijoittanut keskeiset ohjaustutkimusteoriat sille tasolle.



**Kuvio 6.** Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen tutkimuksen viitekehys

Muutosjohtamisen, visio- ja strategisen- ja pedagogisen johtamisen tarkastelusta siirryn jaettuun johtamiseen ja verkostoissa tapahtuvan johtamisen suuntaan. Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen tarkastelun tavoitteena on tarkastella opiskelijan saamia palveluita opinpolun jatkumossa.

## 4.2 Fenomenografinen tutkimusote

Fenomenografia tutkii laadullisia tapoja, joilla ihmiset ymmärtävät tai kokevat jonkin ilmiön (Marton 1990). Tästä käytetään ilmaisuja käsitys, tapa ymmärtää tai tapa käsittää todellisuus. (Häivälä 2009; Latomaa 2005, 46; Piispanen 2008, 33.) Martonin (1981) fenomenografisessa tutkimusotteessa, jonka Latomaa (2009) tulkitsee fenomenografiseksi psykologiaksi, on ymmärtämisen tavoitteena kokemuksen ja kokemisen moninaisuus. Fenomenografisessa tulkintaprosessissa nostetaan esiin ja kuvataan laadullisesti erilaiset ihmisten tavat käsittää jokin maailman ilmiö eli miten ihmiset kokevat todellisuuden eri tavalla. (Häivälä 2009, 21; Huusko & Paloniemi 2006, 162–163; Manninen 2004, 200; Marton 1981, 1997; Marton & Fay 1999.)

Ymmärtäminen on Martonin (1992, 253) mukaan yksilön ja ilmiön välinen kokemuksellinen suhde. Oppiminen on Martonin mukaan muutosta yksilön ymmärtämisessä. Opetusmetodien kehittämisestä Marton (1992) katsoo, että ennen kuin jonkin asian opetusmetodeja kehitetään, täytyy ensin löytää ne tavat, joilla opiskelijat ymmärtävät opittavan ilmiön. Sovellan tätä analogiaa johtamisen analysointiin. Johtamisen kehittämisessä tulisi tutkia toisaalta johtajien käsityksiä johtamisesta, mutta yhtä tärkeää on nostaa esille niiden toimijoiden käsitykset, jotka osallistuvat johdettaviin prosesseihin, niiden suunnitteluun ja toteuttamiseen, jotta johtamista voitaisiin tarkastella koko toimintakonteksteissa riittävän laajasti.

Fenomenografisen tutkimusotteen mukaan ihmisen havaintoja ei voi verrata todellisuuteen itseensä, sillä kokemukset välittyvät yksilölle relatiivisina, ei todellisuutena itsenään, vaan merkitykset muodostetaan eli konstituoidaan yksilön ja maailman välisessä sisäisessä suhteessa (Marton 1997, 113). Havainnoissa, joita teemme ympäristötämme, on olemassa ei-episteeminen, mekaaninen todellisuuden taso ja toisaalta episteeminen, tulkinnallinen taso. Ihmiset konstituovat todellisuuden muodostamalla siitä malleja, skeemoja, teorioita ja hypoteeseja (Schwandt 2000). Fenomenografisen tutkimusote nojaa humanistiseen tutkimustraditioon, jossa katsotaan ihmisen ajattelun toiminnan olevan ehyttä, monisäikeistä ja subjektin tietoisuuteen kytkeytyvää (Ahonen 1994, 122).

Edellä kuvattu tarkoittaa, että kokoaan ja yhdistelen tulkintaprosessissa haastatteluihin osallistuvien puheesta niitä käsittämisen tapoja, joiden avulla ilmaisen, mitä puhu-

taan silloin kun käsitetään puhuttavan ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamistarpeista ja -tavoitteista sekä toiminnasta. En vertaile alueiden palveluita ja niiden johtamista, vaan kokoaan käsityksien pohjalta kokonaiskuvaa ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen monikerroksisesta ilmiöstä kehittämisen pohjaksi.

Fenomenografisen tutkimusotteen taustalla olevan kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu siten, että yksilö kehittää mielessään kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta saamastaan informaatiosta ajatusrakenteita, kuten skeemoja ja konstruktoreita. Fenomenografien tutkimat kielellisesti ilmaistut käsitykset ovat näitä rakenteita (Ahosen 1994), jolloin kieli on todellisuuden ontologisena yhtenäisyyden perustana (Marton 1997). Fenomenografinen tutkimusote tukeutuu samoihin ontologisiin ja epistemologisiin perusteisiin kuin mitä, olen esittänyt tutkimukseni ontologisessa ja epistemologisessa asemoinnissa. Tämän vuoksi fenomenografia on käyttökelpoinen tutkimukseni metodologiseksi lähestymistavaksi.

Käsitykset muokkautuvat sosiaalisissa vuorovaikutusprosesseissa. Tällainen vuorovaikutusprosessi oli myös aineiston keruumenetelmäksi valitsemani fokusryhmähaastattelu. (Ks. Säljö 1982; Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342.) Tältä osin valitsemani tutkimusote sopii yhteen myös tutkimukseni sosiokulttuuristen tietoteoreettisten perusteiltani kanssa.

Fenomenografinen tutkimusote ottaa huomioon yksilön käsitysten lisäksi käsitysten yhteisölliset variaatiot sekä niiden yhtäläisyydet ja erot. Tutkimussuuntauksessa ollaan kiinnostuneita yksilöiden ja yhteisöjen kulttuurissa välittyvien käsitysten variaatioista. (Marton, Dall'Alba & Beaty 1993, 282; Marton 1997, 114; Roisko 2007, 63.) Yhteisöllinen ote tarkoittaa tutkimuksessani käsitystä ohjauksen yhteisestä kielestä, vuorovaikutusmahdollisuuksista sekä yhteistyötä ja työnjakoa organisoivista sopimuksista.

### Mikä- ja miten-kysymykset fenomenografiassa

Kykyyn kokea jokin ilmiö vaikuttaa Martonin (1995) mukaan yksilön tietoisuuden luonne. Keskeinen tietoisuuden ulottuvuus on, että ihmiset eivät voi olla samalla hetkellä tietoisia samalla tavalla. Tietoisuus on kerroksellista ja sillä on ydin, johon fokusoituu asioita ja jotkut jäävät tietoisuuden raja-alueille.

Tietoisuudella on kaksi ulottuvuutta: *rakenne*, johon fenomenografisen tutkimusotteen ilmiötä koskeva kysymys ”*mikä*” viittaa. Toinen tietoisuuden ulottuvuus on *toimintaan* liittyvä ilmiön merkityksellinen ulottuvuus. Toiminnallisen tietoisuuden tutkimuskysymys on ”*miten*”. Se tarkoittaa, miten toiminnallisuus otetaan huomioon ilmiötä eriteltäessä. Martonin ja Fain (1999) mukaan ilmiön kokeminen tietyllä tavalla on aina yhteydessä ilmiön kokonaisuuden kontekstiin. Mikä-kysymysten tarkoituksena on saada esille yksilön



käsitys tietyistä ilmiöstä ja miten-kysymys viittaa käsitykseen ajatustoimintana eli ajattelu-  
prosesseihin (Huusko & Jokinen 2001).

Käytän näitä fenomenografian peruskysymyksiä tutkimuskysymysteni ytiminä. Tutki-  
mukseni "mitä"-kysymys viittaa johtamistarpeisiin ja tavoitteisiin. Mitä pitäisi johtaa, kun  
johdetaan ohjauksen palvelujärjestelyitä? "Miten"-kysymykseni viittaa johtamistoimin-  
taan. Miten ohjauksen palvelujärjestelyitä johdetaan nyt organisaatioissa ja niiden raja-  
pinnoilla?

Ilmiötä koskevien ilmausten ryhmittelyssä on Martonin ym. (1993) ja Martonin ja  
Fain (1999) mukaan käynyt ilmi, että eri ihmisten ilmaukset usein ilmaisevat saman kä-  
sityksen osia. *Näkemällä, että ilmiön kokeneiden ilmaukset kokemuksestaan ovat saman ilmiön  
osasia, voidaan saada kokonaiskuva ilmiöstä.* Marton (1995, 166) ja Marton ja Fai (1999) il-  
maisevat fenomenografisen tutkimuksen luonteeksi, että se paljastaa erilaiset tavat kokea  
jokin ilmiö. Empiirisiin havaintoihin perustuen fenomenografit tähdentävät, että minkä  
tahansa ilmiön osalta on olemassa rajallinen määrä erilaisia laadullisia eroja, joiden mu-  
kaan ilmiö koetaan, käsitteellistetään tai ymmärretään. Tämä voidaan ymmärtää erottu-  
vien aspektien, erottuvien aspektien jäljiteltävyyden ja kyseessä olevan ilmiön erottuvien  
aspektien potentiaalisten variaatioiden mukaan. (Marton 1992; Marton & Trigwell 2000;  
Pang 2003; Marton & Pong 2005.)

Kun tutkija löytää aineistostaan ilmiön kokemisen erilaiset tavat, hän voi muodostaa  
niistä aineiston tulkinta-avaruuden. Marton (1995, 175) ja Pang (2003) korostavat feno-  
menografisen tutkimusotteen yhteydessä, että tutkija ei koskaan voi kuvata ilmiön erilaisia  
kokemisen ilmenemismuotoja kokonaisuudessaan. Tämän vuoksi on otettava huomioon  
ihmisten kykyjen kriittiset erot kokea jokin ilmiö. Näihin kriittisiin kokemuseroihin vai-  
kuttavat esimerkiksi yksilöiden koulutustausta, ikä ja työorganisaation kulttuuri.

Fenomenografisessa tutkimusotteessa tutkijat eivät Huuskon ja Jokisen (2001, 79) mu-  
kaan kuvaa ilmiöitä omilla etukäteen määrittelemillään käsitteillä. Tutkimuksen tavoittee-  
na on hahmotella sellaiset kategoriat, joilla haastateltavat tulkitsevat sisältöjä. Heidän mu-  
kaansa tutkimuksen empiiristä työskentelyä ohjaa kuitenkin *ennakkoperehtyneisyys ilmiötä  
koskevan teoriaan.* Tämän vuoksi olen kirjoittanut auki ohjauksen ja verkostojohtamisen  
ilmiöt sekä niiden teoreettisen tarkastelun. Fenomenografin on perehdyttävä siihen tie-  
donalaan, jota koskevia käsityksiä hän aikoo tutkia. Näin voidaan täsmentää kysymyksen  
asettelua, tehdä valideja, syventäviä kysymyksiä haastattelussa ja tehdä valideja erotteluita  
tulkintavaiheessa, vaikka teoriamuodostus tapahtuu tutkimusprosessin aikana. (Ahonen  
1994, 132–133; Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

## 4.3 Tutkimuksen toteutus

Kuvaan tässä luvussa väitöstutkimusta edeltäneestä CHANCES-tutkimuksesta tämän tutkimuksen kannalta tarpeellisen. Esittelen tutkimuksen kohdealueet, fokusryhmähaastattelun aineiston keruumenetelmänä ja tutkimusaineistot. Perustelen fokusryhmämenetelmän valinnan aineiston keruumenetelmäksi ja esittelen haastatteluiden kulun. Sitten esittelen aineiston analyysin etenemisen vaiheittain.

### 4.3.1 Tutkimuksen kohdealueet

Väitöstyöni taustalla on Opetushallituksen koordinoima monitahoinen CHANCES-tutkimus- ja kehittämishanke. Se oli rinnakkaishanke Opetushallituksen oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeelle vuosina 2003–2007. Väitöstutkimukseni tutkimusjoukon muodostavat kaikki ne viisi aluetta, jotka ilmoittautuivat Opetushallituksen kautta Koulutuksen tutkimuslaitoksen ohjauksen verkostoyhteistyötä tutkivaan osahankkeeseen. Haastatteluaineisto koottiin näiden alueiden verkostotyöntekijöiden parissa. He edustavat alueverkostoissa omia organisaatioitaan ja erilaisia ammattiprofessioita. Liitteessä 1 on alueiden toimintakontekstia kuvaava erittely. Se sisältää alueverkostojen tehtävämäärittelyn, toiminnan koordinoinnin, verkostoon osallistuvien tahojen kuvauksen sekä näiden projektiverkostojen kiinnittymisen organisaatioiden varsinaiseen toimintaan. Seuraavassa luonnehdin lyhyesti kutakin tutkimusaluetta:

#### Alue 1

Eteläsuomalainen kahdeksan aikuislukion hanke, johon osallistuivat lukioden opinto-ohjaajat. Hanketyön erityinen kiinnostuksen kohde oli tietoverkkojen hyväksikäyttö ohjaus- ja neuvontatyössä sekä verkostoyhteistyö yhteisessä ongelman ratkaisussa.

#### Alue 2

Kymmenen pohjoispohjanmaalaisen kunnan oppilaan- ja opinto-ohjauksen yhteistyö- ja koulutushanke. Hankeyhteistyöhön osallistui alueen eri oppilaitosmuotojen oppilaan- ja opinto-ohjaajia, rehtoreita sekä työvoimatoimistojen edustajia. Hankkeella oli yhteinen koordinaattori sekä suunnittelu- ja ohjausryhmä. Hankkeen keskeiset kehittämistarpeet olivat ohjauksen alueellisen, eri hallinnonalojen yhteistyöverkoston luominen ja toiminnan kehittäminen, yhtenäisen ohjauksen polun kehittäminen kaikille oppilaitosasteille opetussuunnitelmätöy yhteydessä sekä hallinnonalat ylittävien verkostojen toiminnan kehittäminen.

### **Alue 3**

Eteläsuomalaisen kaupungin kahden ammatillisen oppilaitoksen ja kaupungin opetusviraston nuoriso- ja aikuiskoulutuslinjan yhteistyöhanke. Linja koordinoi yhteistyötä. Yhteistyöhön osallistui perusopetuksen, lukion ja ammatillisten oppilaitosten opinto- ja oppilaanohjaajia, nuorisotyöntekijöitä, kuraattoreita, oppilaitospsykologeja ja työelämän edustajia. Hankkeen keskeiset tavoitteet olivat opintovaiheiden siirtymien ohjaus ja siihen liittyvien seurantajärjestelmien kehittäminen monihallinnollisena yhteistyönä, ohjauksen verkoston luominen sekä siirtymävaiheiden ohjauksen kehittäminen alueellisena verkostoyhteistyönä.

### **Alue 4**

Eteläsuomalaisen kaupungin yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen yhteistyön kehittämishanke, jossa oli mukana kaupungin opetustoimen hallinto ja eri oppilaitosmuodot sekä ohjauksen verkostot. Näihin verkostoihin osallistui työntekijöitä perusopetuksesta, lukioista ja ammatillisista oppilaitoksista. He olivat rehtoreita ja koulutusalojohtajia, opinto-ohjaajia, kuraattoreita, terveydenhoitajia, psykologeja, työvoimahallinnon työntekijöitä ja syrjäytymisen ehkäisyyn suuntautuvien hankkeiden työntekijöitä. Alueet 3 ja 4 ilmoitettiin Opetushallituksen tutkimus- ja kehittämishankkeeseen aluksi yhtenä hankkeena. Ne eriytyivät sittemmin kahdeksi erilliseksi hankkeeksi alueiden koon, toimijoiden ja opiskelijoiden suuren määrän vuoksi.

### **Alue 5**

Ruotsinkielisen alueen ohjauksen kehittämishanke, jonka tavoitteena oli ohjauksen monihallinnollisen verkostoyhteistyön kehittäminen. Hankkeeseen osallistui kahdeksan kunnan oppilaan- ja opinto-ohjaajia, alueen ruotsinkielisen opetustoimen hallinnon edustus, opettajia ja rehtoreita. Haastattelut tehtiin ruotsinkielellä. Olen tuloksia raportoidessani kääntänyt näistä haastatteluista ottamani suorat tekstisitaatit suomeksi, jotta alueen asioiden anonymiteetti säilyy.

Tutkimushankkeen alueet edustivat erilaisia suomalaisia koulutus- ja elinkeinoelämän alueita. Ne poikkesivat toisistaan koulutustarjonnaltaan, väestömääriltään ja kulttuureiltaan. Maantieteellisesti ne edustivat Pohjois-Pohjanmaata, ruotsinkielistä rannikkoseutua, pääkaupunkiseutua ja Uuttamaata.

## 4.3.2 Tutkimusaineistot

### 1. Haastatteluaineisto

Väitöstyöni varsinainen aineisto koostuu yhdeksästä fokusryhmähaastattelusta. Ne on koottu edellä kuvatuista viidestä alueellisesta oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämisverkostosta, jotka esittelen tarkemmin liitteessä 1.

Haastatteluihin osallistuneet 61 ohjauksen moniammatillista työtä tekevät ja taustoiltaan monihallinnolliset asiantuntijat edustivat koulutuksen järjestäjien hallinnon suunnittelutehtäviä, työvoimahallinnon koulutus- ja ammattitietopalvelujen neuvontaa, lukiodien ja perusopetuksen rehtoreita ja apulaisrehtoreita, koulutusalojohtajia, terveydenhoitajia, sosiaaliohjaajia, kuraattoreita, erityisopettajia ja eri oppilaitosmuotojen opinto- ja oppilaanohjaajia sekä nuorten syrjäytymisen ehkäisyn ja maahanmuuttajien koulutuksen sekä työllistymisen projekteja. Liitteeseen 2 on koottu haastattelukäyntien ajankohdat, haastateltujen määrät alueittain ja ammateittain. *Aineistoa kertyi kustakin yhdeksästä, noin puolentoista tunnin mittaisesta haastattelusta yhteensä 250 sanasta sanaan litteroitua tekstisivua.*

Valitsin tutkimusaineiston keruumenetelmäksi fokusryhmähaastattelun, jonka esittelen tarkemmin hieman jäljempänä. Fokusryhmän ominaispiirteinä pidetään Mertonin, Fiskin ja Kendallin (1990) mukaan sitä, että osallistujat ovat kokeneet tietyn tilanteen ja että tutkija on alustavasti selvittellyt tutkittavan ilmiön tärkeitä osia, rakenteita, prosesseja ja kokonaisuutta. Tämän vuoksi tein kartoituskäynnit tutkimusalueille kootakseni fokuskeskustelujen pohjaksi ennakkokäsityksiä siitä, mihin ohjauksen verkostoa tarvitaan, keitä siihen kuuluu ja mitkä ovat ohjauksen verkostotyön seuraavat askeleet alueilla.

Fokusryhmien tavoitteena on koota vuorovaikutuksessa osallistujien käsitykset, ideat ja erilaiset näkökulmat, jotka ruokkisivat toisiaan ja näin synnyttäisivät uusia, yllättäviä näkökulmia ja huomioita (Krueger 1997a ja b; Bogdan & Biklen 2006, 109). Samalla eri yksilöt voivat varmistaa keskusteluissa näkökulmien oikeutusta (Valtonen 2005, 226). Ryhmähaastattelun yksi merkitys Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 61) mukaan on, että sen avulla voidaan saada selville haastateltavien yhteinen kanta johonkin ajankohtaiseen kysymykseen. Valitsin kuitenkin varsinaisista ryhmähaastatteluista poiketen tutkimushaastatteluksi fokusryhmähaastattelun, jossa tavoitteena ei ole konsensus.

Fokusryhmähaastatteluaineiston pohjalta on mahdollista analysoida käsityksiä ohjauksen palvelujärjestelyjen organisoitumisesta ja johtamisesta. Keskeiseksi tutkimusnäkökulman valintatilanteessa tuli, että voin saada näkyviin juuri ohjauksen palvelujärjestelyjen verkoston edustajien autenttiset käsitykset palvelujärjestelyjen ilmiön johtamisesta. Joitakin ammattiryhmien edustajia ei saatu yhteiskeskusteluun. Tiedostan ammattiryhmien puuttumisen vaikuttavan myös tutkimustuloksiin. Haastatteluiden perusteella en voi kuvata aukotonta ohjauksen palvelujärjestelyiden verkostoa, kun haastatteluissa ei ollut kaikkien verkoston edustajien ääntä.

Erilaiset kontekstit tai puhetilanteet kutsuvat Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan esiin erilaisia näkemyksiä ja puhetapoja. Tämä tarkoittaa, että käsitykset saattavat muuttua ja rikastua eli hybridisoitua vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa haastateltujen kontekstit vaihtelivat suuresta pohjoispohjalaisesta alueesta pääkaupunkiseudulle ja ruotsinkieliselle alueelle. Mukana haastatteluissa oli lisäksi maaseutukuntien edustajia. Eri konteksteja edustavien haastateltujen henkilöiden kokemukset ja puhettavat rikastivat aiheistoa.

**2. Opetushallitukselle lähetetyissä viiden alueen hankehakemuksissa** alueet esittävät ohjauksen alueellisen yhteistyön ennakkokäsityksiä ja toimintansa kehittämistavoitteita. Olen käyttänyt näitä tietoja kuvatessani alueita liitteessä 1.

**3. Pidin tutkimushankkeen alusta pitäen tutkimuspäiväkirjaa.** Tutkimuspäiväkirja sisältää muistiinpanoja tutkimuksen teoreettisesta pohdinnasta ja käsiteanalyysistä sekä tutkimusanalyysin etenemisen päiväkirjat. Kirjoitin päiväkirjaa ja kokosin viitteitä sekä materiaalia tutkimuksen eri vaiheisiin koko työskentelyni ajan.

**4. Kartoituskäyntien muistiinpanot.** Fokusryhmähaastatteluja edelsi pohjustustyö, jossa selvitin alueiden verkostoyhteistyön tavoitteita, tutustuin alueiden verkostotyöntekijöihin, perehdyin ohjauksen verkostotyöhön teoria- ja tutkimuskirjallisuuden avulla ja selvitin ohjauksen kansainvälistä ja kansallista säädöstaustaa. Tein tutkimusalueille kartoituskäynnit, joissa erittelin, millaisia ennakkokäsityksiä aluehankkeiden työntekijöillä oli alueellisesta moniammatillisesta ja monihallinnollisesta ohjauksen verkostosta. (Ks. Varto 2005, 41.) Käyntien tavoitteena oli myös tutustuminen laajojen aluehankkeiden työntekijöihin ja ohjaushankkeiden organisaatioihin. Kaikissa aluehankkeissa keskusteltiin ohjaukseen osallistuvien toimijoiden kanssa seuraavista teemoista:

- alueellisen ohjauksen verkostotyön merkitys ja työn tavoitteet
- alueellisen ohjauksen verkoston toimijatahot ja
- alueellisen yhteistyön seuraava vaihe.

Kiteytin aluehankkeiden kehittämistyöhön osallistuvien ennakkokäsityksiä alueverkostotyöstä keskustelemalla hankekoordinaattorien ja kehittämisen osallistuvien toimijoiden kanssa ennen varsinaisia haastatteluita. Näin sain alustavan kuvan ohjauksen alueverkostoista. Keskustelujen analyysi voidaan tiivistää neljään teemaan:

- organisaatioiden toimintakulttuurin kehittäminen
- ohjauksen palveluita tuottavien organisaatioiden välisen yhteistyön kehittäminen
- 2000-luvun alun opetussuunnitelmauudistuksen toimeenpano alueilla ja
- ohjauksen palveluiden kehittäminen.

### 4.3.3 Aineiston keruumenetelmä: fokusryhmähaastattelu

CHANCES-tutkimusongelmien pohjalta aineistonkeruumenetelmäksi nousi fokusryhmähaastattelu, jossa syvennetään tai selitetään tutkimuskohdetta (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996; Morgan 1998; Krueger 1997a ja b, 1998; Solatie 2001; Vuorinen 2006). Aineistonkeruumenetelmäksi oli luontevaa valita fokusryhmä eli kohdennettu ryhmäkeskustelu, sillä metodi mahdollistaa vuorovaikutteisen moniammatillisen työntekijäryhmän kuulemisen haastattelussa samanaikaisesti. Haastateltavat ilmaisevat omia näkökantojaan käsiteltäviin teemoihin, mutta saattavat haastattelun aikaan saada virikkeitä toisiltaankin (Bogdan & Biklen 2006). Fokusryhmähaastattelun käyttö on 2000-luvun taitteessa yleistynyt suomalaisessa yhteiskunta- ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Möttönen 1997; Välimaa 2000; Kolkka 2001; Moitus & Saari 2004; Lampinen 2005; Vuorinen 2006).

Keskusteluryhmien muodostamista pohjustettiin CHANCES-tutkimuksen kartoituskäynneillä. Alueellisten oppilaan- ja opinto-ohjauksen hankkeiden yhdyshenkilöt kutsuivat koolle keskustelutilaisuudet. Kartoituskeskusteluihin osallistui alueittain ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen verkoston edustajia sekä johtajia että toimijoita. Keskusteluihin osallistui alueyhdysheiköidien kutsusta sivistystoimenjohtajia, rehtoreita, eri oppilaitosmuotojen opinto-ohjaajia, erityisopettajia, koulu- ja oppilaitoskuraattoreita, terveydenhoitajia ja koulupsykologeja.

#### Fokusryhmähaastatteluiden teemat

Kartoituskäyntien keskusteluiden sekä perehtymistyön pohjalta hahmottelin CHANCES-tutkimuksen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset. CHANCES-tutkimuksen tutkimustehtävä oli analysoida, millainen käsitys verkostoyhteistyöhön osallistuvilla asiantuntijoilla on verkoston toiminnasta, organisoinnista sekä kehittämis- ja koulutustarpeista. Tältä pohjalta nostin CHANCES-tutkimuksen vaiheessa fokusryhmähaastatteluteemat.

Fokusryhmämenetelmän lähtökohtana on koota samanaikaisesti tietoa usealta keskusteluun osallistuvalla taholta. Tämän vuoksi keskusteluteemoja ei voi olla kovin monta. Haastatteluteemat olivat fokusryhmästä toiseen sisällöltään samanlaiset.

1. Mikä kysymys sinulla on nyt päällimmäisenä ohjauksen verkostoteeman osalta?
2. Miten moniammatillinen verkostomainen yhteistyö tulisi organisoida, jotta se toisi aitoa lisäarvoa ohjaustoimintaan?
3. Mitkä ovat ohjauksen verkostomaisen toiminnan pullonkaulat alueellasi?
4. Millaista koulutusta tarvitsette verkostomaisen yhteistoiminnan kehittämiseksi?

Näiden teemojen pohjalta koottu haastatteluaineisto on myös väitöstutkimukseni aineisto. Kysymys 1 edustaa fenomenografisen tutkimusotteen mitä-kysymystä. Kysymys 2 on miten-kysymys ja kysymyksissä 3 ja 4 on mukana näkökulmia molemmista fenomenografisista kysymyksistä (ks. luku 4.2, s. 111). Kysymysten asettelu myötäilee tutkimusongelmia.

## Fokusryhmien muodostaminen

Kartoituskäyntien aikana päätettiin osallistujien kanssa fokusryhmähaastatteluista, niiden ajankohdista ja määristä. Sovittiin, että kaikilla alueilla käytäisiin kaksi fokusryhmähaastattelua, joiden sopiva osallistujamäärä olisi 6–8 henkilöä. Lopulta tutkimuksen fokusryhmähaastatteluihin osallistui kerralla 3–11 keskustelijaa, jotka edustivat moninaisesti ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijatahoja, niiden johtajia sekä toimijoita. Fokusryhmien osallistujamäärä on yleensä 4–12 (Marková, Linell, Grossen & Orvig 2007, 33) ja Bogdanin ja Biklenin (2006) mukaan 7–10 edustajaa. Yhdellä alueella tehtiin yksi haastattelu. Tuon haastattelutilanteen osallistujat halusivat, että keskustelutilanteessa ei eriydyttäisi kahteen ryhmään ammattitaitain, vaan samassa fokusryhmähaastattelussa kuultaisiin sekä rehtoreiden että ohjaajien näkökulmia ohjauksen verkostoteemoista samanaikaisesti.

Varsinaiset fokusryhmät muodostettiin siten, että aluehankkeiden yhdyshenkilöt tiedottivat sähköpostilla ohjauksen yhteistyötahoille haastatteluiden ajankohdista. He pyysivät hankkeiden asiantuntijoita ilmoittautumaan haastatteluihin. Yhdyshenkilöt ottivat vastaan haastatteluihin ilmoittautumiset ja tiedottivat ryhmien henkilömäärät ja ammatit tutkijalle. Ryhmähaastattelun riskinä pidetään sitä, että ryhmiin ei osallistu riittävästi *avaininformantteja*. Nikkonen, Janhonen ja Juntunen (2003) puhuvat *avaintiedonantajien* käyttämisestä. Ohjauksen verkostohankkeisiin osallistuvat olivat tutkimuksen kannalta avaintiedonantajia, sillä he edustivat ohjauksen palvelujärjestelyjen eri tahoja. Lisäksi ongelmana on, että kaikki kutsutut eivät välttämättä tule paikalle tai jotkut dominoivat ryhmää (Hirsjärvi & Hurme 2001, 63). Kaikissa aineiston keruumenetelmissä on ongelmansa, sillä kyselylomakkeita ei jätetty palauttamatta.

## Fokusryhmähaastatteluiden kulku

Ryhmätilanteissa oli piirteitä sekä haastattelusta että keskustelusta. Haastattelutilanteiden aluksi esittelin lyhyesti taustani ja tutkimushankkeen, sillä jokaisessa fokusryhmässä oli myös niitä, jotka eivät olleet osallistuneet kartoituskeskusteluihin, mutta kuuluivat alueen ohjauksen palveluverkoston toimijoihin. Fokusryhmämenetelmästä korostin, ettei tilanteessa haeta oikeita vastauksia ja ettei haastatteluteemoihin ole väärää kommentteja. Ker-

roin myös, että haastatteluteemoihin ei haeta samanmielisyyttä ryhmän sisällä. Haastattelutavien on oikeus esittää asioiden hyviä puolia ja kehittämiskohteita. Pyysin haastateltavia puhumaan vuorotellen, mutta vapaassa järjestyksessä. (Bogdan & Biklen 2006, 109–110.)

Kartoituskeskusteluissa olin pyytänyt lupaa saada nauhoittaa keskustelut digisanelimelle ja videolle, jotta puhujat voidaan identifioida litterointivaiheessa. Toistin vielä fokushaastattelutilanteessa tämän pyynnön. Kerroin myös, että keskustelu etenee teemoittain. Ensimmäinen avoin keskusteluteema oli, mitä haastateltavilla oli päällimmäisenä mielessään, kun he ajattelivat ohjauksen palvelujärjestelyjen verkostoa. Teema tuotti paljon käsityskomponentteja johtamisesta ja organisoimisesta eli vastauksia fenomenografiseen mitätysmyykseen (Marton & Fai 1999).

Tämän lämmittelyteeman alussa pyysin osallistujia esittelemään itsensä, taustayhteisönsä ja osallisuutensa ohjauksen palveluverkostossa. Pyrkimykseni oli, etten työskentele ryhmän puheenjohtajana vaan ajankäytön varmistajana ja vastaan siitä, että kaikki osallistujat saavat tilaa keskustelussa. Joissakin keskusteluissa tämä ohjeistus riitti ja keskustelijat ottivat vuorotellen keskusteluaajan ja -tilan. Joissakin ryhmässä autoin osallistujia keskustelun alkuun pyytämällä heiltä puheenvuoroja. Aluksi kysyin haastattelumaisesti osallistujien mielipiteitä. Kun haastattelutilanne eteni, alkoivat haastatteluryhmän jäsenet spontaanisti kommentoida toistensa puheenvuoroja ja keskustella (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61).

Haastateltavien puhe syntyi kaikissa ryhmässä ohjauksen moniammatillisena, eri monihallinnollisia ohjauksen tahoja edustavien työntekijöiden ja haastatteluihin osallistuneiden johtajien vuorovaikutuksena. Verkostoilmiön moninaisuuden esille saamiseksi katsoin, että ristiriitojen esille tuominen ei olisi tutkimuksen tiedonhankinnan kannalta ongelmallista. Huolekseni tutkimushaastattelujen suunnitteluvaiheessa nousi, miten motivoisin ryhmien hiljaisia edustajia ilmaisemaan kantojaan. Varmistin asiaa myös kysymällä, olivatko kaikki mielestään saaneet tuoda esiin mielipiteensä. (Liite 3, esimerkki 1.) Haastattelutilanteet osoittautuivat vilkkaiksi. Niissä oli pikemminkin aikapula kuin luppoaikaa. Haastatellut innostivat toisiaan. Rakensin haastattelutilanteet niin, että jokainen saattoi ennen seuraavaan teemaan siirtymistä koota ajatuksiaan ja hakea omaa kantaansa hiljaisessa työskentelyvaiheessa. Ehkäisin näin ryhmän aktiivisimpien pääsyä hallitsemaan aikaa ja tilaa sekä muokkaamaan liiaksi ryhmän keskustelun kulkua.

Olin rehtorina totuttautunut työtapaan, että kirjoitin jatkuvasti muistiinpanoja keskusteluiden kulusta piirtoheittimelle esimerkiksi opettajainkokouksissa jäsentääkseni keskustelua osallistujille. Tein näin muistiinpanoni näkyviksi. Varmensin tällä menettelyllä tulkitani yhtäpitävyyttä puhujan kanssa. Käytin tätä menetelmää fokusryhmähaastatteluissa. Osallistuvat saattoivat siten kontrolloida alustavasti heidän puheestaan tekemiäni muistiinpanoja, jotka sinänsä ovat jo aineiston tulkintaa. Haastatteluteemojen lopussa tein lyhyen yhteenvedon kuulemastani. Testasin näin alustavien tulkintojeni vastaavuutta haastatteluaineiston tuottaneiden kanssa.



#### 4.3.4 Aineiston analyysi

Aineistoni on moniääninen fokusryhmähaastattelu ohjauksen palvelujärjestelyjen verkoston toiminnasta, tilasta ja verkoston organisoimistarpeista eli johtamiseen kytkeytyvistä asioista. Aineiston analyysin alkuvaiheessa aineistoa voi ryhmitellä eri tavoin. Väitöstutkimusta edelsi saman aineiston pohjalta laadittu tutkimus, jossa kuvattiin ohjauksen palvelujärjestelyjen ulottuvuudet ohjauksen matriisin avulla ja laadittiin verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyiden arviointimalli. Jatkoin tutkimusta samasta aineistosta fenomenografisen lähestymistavan mukaan.

Fenomenografiselle tutkimusotteelle on tyypillistä, että kysymyksenasettelu on avointa, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta ilmi (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenografinen työote mahdollistaa organisaatioiden edustajien erilaisten käsitysten ja näkökulmien vertaamisen (Marton & Booth 1997). Kuvaan taulukossa 5 aineiston analyysivaiheet, jotka avaan taulukkoa seuraavassa tekstissä.

**Taulukko 5.** *Analyysin etenemisvaiheet*

<b>Vaihe 1.</b> Aineiston lukeminen johtamisen näkökulmasta
Tavoite: Erottaa johtamista kuvaavat käsitykset aineistosta
<b>Vaihe 2.</b> Koodaus NVivo-aineistonkäsittelyohjelmalla
Tavoite a. Erotella johtamisen tavoitteet ja tarpeet
Tavoite b. Erotella johtamistoiminta organisaatioiden rajapinnoilla ja organisaation sisällä
<b>Vaihe 3.</b> Indeksoidun aineiston sijoittaminen tutkimuskysymysten pohjalta laadittuihin analyysimatriiseihin (liitteet 4–6)
Tavoite: Analyysin abstraktiotason nostaminen ja pääkategorioiden luominen
<b>Vaihe 4.</b> Tiivistämisprosessi (liitteet 7–8)
<b>Vaihe 5.</b> Tulosavaruus ja sen käsitteiden suhteiden testaus käsitekarttojen avulla (liitteet 9–12)

#### Analyysin ensimmäinen vaihe – aineiston lukeminen johtamisen näkökulmasta

Aineisto oli minulle tuttu, sillä olin analysoinut sen CHANCES-tutkimuksen yhteydessä ohjauksen ja verkostoitumisen näkökulmista. Näkökulmamuutos edellytti kuitenkin uutta perehtymistä. Ensimmäisessä analyysivaiheessa luin aineiston läpi useita kertoja mielessäni kysymykset, mitä haastatteluaineisto kertoo ohjauksen palvelujärjestelyjen organisointitarpeiden johtamisesta ja miten näihin johtamishaasteisiin vastataan tai tulisi vastata. Tässä lukuvaiheessa vein itseäni sisään haastateltujen käsityksiin. Koko lukemistahtuman ajan havainnoin eri organisaatioiden työntekijöiden ja johtajien puheesta johtamista kuvaavia sanoja, lauseita tai keskustelukatkelmia. Hain tekstistä ohjauksen palvelujärjestelyjen verkoston johtamisen käsityskomponentteja ja tein reunamerkinjä. Käsitykset voivat aineistossa muodostua sanasta, lauseesta, kappaleesta tai laajemmasta kokonaisuudesta,

kuten useamman yksilön välisestä dialogista (Valkonen 2006, 33). Valitsin käsityskomponentit tekstissä ajatuksellisten kokonaisuuksien mukaan (ks. Ahonen 1994, 143).

Analyysin tavoitteena oli koota ohjauksen palveluiden johtamisen käsitysten kokonaisuus, jota voitaisiin käyttää palvelujärjestelyiden johtamisen kehittämiseksi. Tämä on tutkimukseni koodaussuunnitelman orientaatioperusta (ks. Bogdan ja Biklen 2006, 180). Johtamiskysymys mielessäni tunnistin ja erottelin aineistosta asioita, jotka olivat relevantteja ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön johtamisen näkökulmasta. Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa valitsin aineistosta tutkimuksen kysymysten kannalta merkityksellisiä ilmauksia.

Aloin erotella käsityskomponentteja kohteesta eli asioista, mitä pitää johtaa ja toiminnan sisällöstä eli miten asioita johdetaan tai miten niitä pitäisi johtaa. (Marton & Pong 2005, 337). Ensimmäisen analyysivaiheen aikana laadin analyysin ideakartan. Siinä lähtökohtana oli esiselvityksessä esiin noussut moniammatillisen ja monihallinnollisen työn nelikenttä. Nelikentän avulla voi hahmottaa sekä monihallinnollista että saman hallinnon alan moniammatillista työtä. (Nykänen ym. 2007a; ks. luku 2.3.5, s. 59.) Toiseksi ideaksi muotoutui organisaatioiden johtamisen tarkastelu johtajan toimintana ja toimijoiden välisen yhteistyön näkökulmasta.

## **Analyysin toinen vaihe – koodaus NVivo-aineistonkäsittelyohjelmalla**

Käytin peruskoodauksessa NVivo-aineistonkäsittelyohjelmaa, joka on joustava, laadullista aineistoa organisoiva ja jäsentävä hallintajärjestelmä (ks. Bogdan & Biklen 2006). Loin NVivo-ohjelman avulla analyysini koodauskehikon. Esittelen sen taulukossa 6. NVivo ei tee analyysia, vaan sen käyttö edellyttää tutkimustehtävästä ja tutkijan ajattelusta lähtevää tulkintaa. Roiskon (2007, 131) mukaan NVivo-ohjelma mahdollistaa laadullisen aineiston käsittelyn systemaattisesti, täsmällisesti ja kontrolloidusti.

Tallensin kunkin litteroidun haastatteluaineiston ohjelmaan. Koodasin kunkin fokusryhmän osallistujan puheenvuorot erikseen liittämällä niihin haastattelupaikkakunnan, haastatellun nimen, oppilaitosmuodon, ammattinimikkeen (esimerkiksi A1/1/Alop), jotta pystyin erottamaan aineistosta johtajat, ohjauksen toimijat ja toimialat. Numeroin alueet samaan järjestykseen kuin ne on esitelty luvussa 4.3.1, s. 113–114 ja liitteessä 1.

Analyysiohjelmaa valitessani olin tietoinen valmiiden ohjelmien käyttöä koskevasta kritiikistä, jonka mukaan ne saattaisivat ohjata tutkijaa ohjelman suunnittelijoiden painottamiin teoreettisiin ratkaisuihin (Eskola & Suoranta 1999, 206–207). Ohjelmaan integroidulla indeksointityövälineellä pystyin valitsemaan ja merkitsemään litteroidusta aineistosta merkityksellisiä tekstisegmenttejä solmuiksi (noodi). Solmu on NVivo-ohjelmassa käytetty nimitys koodille, luokalle tai kategorialle. Sisällöllisesti solmun nimeämisessä on

kyse aineiston tulkinnasta ja sen käsitteellistämisen aloittamisesta. Ensimmäisen analyysivaiheen indeksointikehikko eli tarkentuneen koodauskeemani on taulukossa 6 (Patton 2002; Bogdan & Biklen 2006). Erotin koodauksen luokiksi alueen, haastattelun roolin ja puhujien johtamisen kohdetta kuvaavan mitä-puheen ja toimintaa kuvaavan miten-puheen.

**Taulukko 6.** Koodauskehikko alueen, haastattelun roolin ja puheen sisällön mukaan

Alue	Haastattelun rooli	Puheen verbimuoto
Alue I – V	Johtajat	Mitä-puhe
		Miten-puhe
	Verkostotoimijat	Mitä-puhe
		Miten-puhe

Johtajien ryhmässä analysoin niiden johtajien tai apulaisjohtajien puheen. Liitin ryhmään myös ne, joilla oli johtamistehtävä organisaatiossaan ja siihen liittyvänä esimerkiksi ohjaustehtäviä. Näitä ovat esimerkiksi johtava koulupsykologi, sillä hänellä on työroolissaan koulupsykologin työn lisäksi koordinointi- ja suunnittelutehtäviä sekä vastuita. Tähän ryhmään liitin edellä mainitusta syystä myös hallinnon suunnittelijat. Verkostotoimijoiden ryhmässä analysoin eri oppilaitosmuotojen, kuten perusopetuksen, lukion ja ammatillisten oppilaitosten opinto- ja oppilaanohjaajien, erityisopettajien, sosiaalikirjallisuuden, terveydenhoitajien, työvoimapalveluiden työntekijöiden, nuorisotyöntekijöiden ja erilaisten projektityöntekijöiden puheen.

Erottelin haastateltujen puheesta mitä- ja miten-puheen. Sain näin analyysissa eroon mitä-puheen avulla asiat, joita jo johdetaan tai joita pitäisi johtaa. Miten-puheessa erottui haastateltujen käsityksiä siitä, miten palvelujärjestelyitä pitäisi tai miten niitä jo nyt johdetaan. Merkitsin löytämäni käsitysten komponentit indekseiksi NVivo-aineiston käsitteilyohjelman kooderiin ja kirjoitin indekseille haastattelukatkelmaa kuvaavan nimen. Erottelin herkästi käsitykset, jotka jonkin verrankin poikkesivat toisistaan. En tulkinnut vielä yhteen samaa sisältäviä käsityksiä, vaan pidin niitä erillään löytääkseni ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamista koskevien käsitysten vivahteita. Sain yhteensä 491 mitä-puheen indeksiä eli käsityskomponenttia (liite 4). Mitä-puhetta edustivat esimerkiksi seuraavallaiset käsityskomponentit:

- ohjauksen hankealueen palveluja ei tunneta, koulun koko vaikuttaa paljon
- pienissä kouluissa ohjaus toimii hyvin
- ohjaus on osa kaikkea toimintaa
- johtajan tuki innovaatioille
- verkostolähtöinen rooli

- verkostolähtein tarvitsema johdon tuki
- konsernioppilaitoksen rehtori osallistuu suunnitteluun
- rehtorin ohjausvastuu ja
- kumppanien tuntemus.

Erotin aineistosta 201 miten-puheen indeksiä eli käsityskomponenttia, jotka ovat liitteessä 5.

Niistä esimerkkeinä ovat seuraavat komponentit. Luettelossa luku 2 viittaa johtamistoimintaan organisaatioissa ja luku 3 johtamistoimintaan organisaatioiden rajapinnoilla:

- verkostoitumistarpeen arviointi 2 ja 3
- erilaisten oppilaitosorganisaatioiden verkostoitumistarpeiden arviointi 2
- organisaatio on osa ketjua – osista jatkumo 3
- yksityisen oppilaitoksen verkostoituminen 2
- palvelutuotanto on yhteinen ja yhteisöllinen asia 2 ja 3
- ohjausta tarkastellaan eri organisaatioiden tuottamana palveluna 3
- ohjauksen palvelujärjestelyiden edellytykset organisaatioissa 2 ja
- opettajat ja johto luovat ohjauksen edellytyksiä 2.

Indeksointityössäni kiinnitin huomioni erityisesti verbimuotoihin. Niiden kohdalla kysyin, tarkoittaako haastateltu tapahtunutta asiaa vai esittääkö hän toiveen asian tulevaisuuden tilasta. Pohdin paljon lukuvaiheen preesensisen *on-verbimuodon* käyttöä haastateltujen puheessa ja toisaalta havaitsin aineistossa konditionaalnin käyttöä *olisi-puhetta*. Tämä verbi-  
muotojen vaihtelu hahmottui minulle niin, että eri alueilla on ohjauksen palvelujärjestelyiden kehittämistyö meneillään, mutta sen toimivuuteen ladattiin paljon toiveita. Samalla haastatellut ilmaisivat käsityksiä toimimattomista asioista. Tämä havainto auttoi myöhemmin tunnistamaan ohjauksen palvelujärjestelyiden varioivat vaiheet: eristäytyneen toiminnan, yhteistyöhakuisen toiminnan ja verkostoituneen toiminnan.

Haastateltavat tuottivat puhuessaan samaan aikaan käsityksiään ohjauksen palveluiden järjestämisen tavoitteista, vallitsevasta tilasta, kehittämisen alaisista prosesseista ja tulevaisuuden tahtotilasta. Martonin ja Boothin (1997) mukaan jonkin asian kokeminen on suhteessa siihen, miten kokija on tietoinen käsitettävän ilmiön rakenteesta. Ohjauksen palvelujärjestelyiden kehikossa tämä tarkoittaa, että organisaatioiden johtaminen vaikuttaa organisaation yhteistyökulttuuriin. Kulttuuri vaikuttaa toimijoiden tapaan kokea, oppia ja toimia. Kokeminen, oppiminen ja toiminta vaikuttavat toimijoiden tietoisuuden muodostumiseen.

Palvelujärjestelyiden johtamiskäsityksen kokonaisuuden kannalta kaikki tämä puhe rakentaa kokonaiskuvaa johtamisen tilasta, tarpeista ja rakenteista. Seuraavassa koodaus-esimerkissä on näkyvissä havaitsemani verbimuotojen vaihtelu, jossa haastateltu ilmaisee

olemassa olevan toiminnan tilan ja sen tahtotilan. Käytän johtamisen tavoitteita ja tarpeita sekä toimintaa kuvaavista löydöksistä nimitystä *indeksi*:

*A3/1/Aolop: Mutta että tossa aikasemmin puhuttiin niiden hyvien käytäntöjen jakamisesta, niin minusta meillä on hyvin paljon oppilaitoksissa eri asteilla hyviä toimintamalleja jo olemassa, joista me ei ninkun tiedetä ninkun mitään, että olis semmonen foorumi, onko se teknologian kanssa käyttäen tai sitten tuoda asiat ihmisten väliseen suoraan keskusteluun.*

Koodasin esimerkin seuraavasti:

*Alue 3/ ammatillinen opo/verkostotoimija/mitä-puhe:*

Indeksi 1. – tarvitaan hyvien käytänteiden jakamisen foorumi

Indeksi 2. – sähköisten palveluiden käyttö

Indeksi 3. – keskustelun tarve

*Alue 3/ ammatillinen opo/verkostotoimija/miten-puhe:*

Indeksi 1. – hyviä toimintamalleja on olemassa

Indeksi 2. – epätietoisuus toimintatavoista

Indeksit kuvasivat palvelujärjestelyiden monihallinnollisia ja moniammatillisia tavoitteita ja tarpeita sekä organisaatioissa että niiden rajapinnoilla. Lisäksi haastatellut kuvasivat johtamista asiakkaan työntekijän, johtajan, organisaation, alueen sekä ohjauksen kansallisen kehittämisen näkökulmista. Näistä ydinsanoista muodostui analyysin *käsitysryhmien* kriteeri, jota kuvaan seuraavaksi.

### **Analyysin kolmas abduktiivinen vaihe – indeksoidusta aineistosta alustaviin kategorioihin**

Analyysin kolmannenkin vaiheen työtä ohjasivat edelleen fenomenografisen lähestymistavan tavoite etsiä aineistosta käsitysryhmiä ja niitä määritteleviä kriteereitä sekä ryhmiä selkeyttäviä rajatapauksia tutkimuskysymyksiin nojautuen. Martonin ja Boothin (2000) mukaan fenomenografisten kategorioiden tulee ilmentää jotakin erityistä, erilaista tapaa kokea ilmiö (ks. Häivälä 2009). Aineiston lukuvaiheessa ohjauksen verkosto näyttäytyi valtavien moniulotteisena. Tämän vuoksi hain teoriakirjallisuudesta ja aineistosta rakenneaspekteja, joiden avulla voisin jäsentää moniammatillisen ja monihallinnollisen verkoston johtamistarpeiden käsityksiä ja samalla tehdä näkyväksi verkoston laajuuden ja kerroksellisuuden.

Tämän vuoksi tarkastelin NVivo-ohjelmaan perusaineistosta valitsemiani indeksejä vielä tutkimuskysymysteni ydinsanojen eli *tavoitteiden ja toiminnan* näkökulmista. En tässä vaiheessa vielä yhdistellyt indeksejä, sillä verkostoilmiön kannalta oli merkityksellistä pi-

tää koodimaailma avoimena, jotta näin, edustivatko koodit organisaation vai organisaatioiden välisen rajapinnan asioita.

Kategorioilla on Martonin ja Boothin (1997) mukaan toisiinsa looginen suhde, joka on usein hierarkkinen. Hain kategorioiden loogisia suhteita rakentamalla tutkimuskysymyksiin, aineistoon ja teoriakirjallisuuteen pohjautuvat analyysimatriisit. Tässä työni vaiheessa sovelsin abduktiivista empirian ja teorian vuoropuhuttamista (Miles & Huberman 1994; Pekkari 2006) ja tarkastelin aineistoa myös työni teoriaosassa kuvaamani käsitteiden kautta.

### *Organisaatioiden johtamistarpeiden ja tavoitteiden analyysi*

Taulukko 7 jäsentää ensimmäiseen tutkimuskysymykseen sisältyvät johtamisen tavoitteet ja tarpeet. Ohjauksen palvelujärjestelyn johtamistavoitteiden taulukon 7 rakenne noudattelee moniammatillisen ja monihallinnollisen ohjauksen yhteistyön näkökulmia (ks. luku 2.3.5, s. 59). Analyysimatriisitaulukoilla (taulukot 7–9) tarkensin analyysiskeemaani (Bogdan & Biklen 2006). Siinä jaottelin aineistolähtöisesti ja aineistoa sekä teoriaa vuoropuhuttaen (ks. Pekkari 2006) moniammatillista ja monihallinnollista käsitettä organisaation sisäiseen ja organisaatioiden rajapinnoilla tapahtuvaan yhteistyöhön, johon sain tukea Nummenmaan (2004, 113) moniammatillisen työn jaottelusta. Jaottelun avulla pyrin tekemään näkyväksi haastateltujen moniammatillisuuskäsitysten monitasoisuuden (ks. Marton & Booth 1997).

Avaan ensin taulukon 7 rakenteen. Sen sisällöstä on esimerkki liitteessä 6. Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkosto muodostuu organisaatioiden väliselle rajapinnalle ja organisaatioiden sisälle. Tämän vuoksi taulukko jakautuu ohjauksen kontekstuaaliseen ja organisaatioulottuvuuteen. Yhdistin käsitteet monihallinnollinen tai saman hallinnonalan sisäinen yhteistyö ja organisaation sisäinen tai organisaatioiden välinen yhteistyö. Sain neljä moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön aspektia. Aineiston koodausvaiheessa erottui selvästi, että haastatellut puhuivat yhteistyön lisäksi eristäytyneistä työikäytännöistä. Nostin tämän yhdeksi rakenteelliseksi aspektiksi analyysin toiseen vaiheeseen. Käytin tätä tietoa johtamisen tavoitteiden ja tarpeiden analysoinnissa nimeämällä rakenteelliset aspektit seuraavasti:

1. eri organisaatioiden välinen monihallinnollinen moniammatillinen yhteistyö ja sen johtamistarpeet ja tavoitteet
2. eri organisaatioiden välinen yhden hallinnonalan sisäinen yhteistyö ja sen johtamistarpeet ja -tavoitteet
3. organisaation sisäinen monihallinnollinen yhteistyö ja sen johtamistarpeet ja tavoitteet
4. organisaation sisäinen yhden hallinnonalan sisäinen yhteistyö ja sen johtamistarpeet ja tavoitteet (Nykänen ym. 2007a) ja
5. yksittäiset yhteistyösuhteet eli eristäytyminen.

**Taulukko 7.** Ohjauksen palveluiden johtamisen tavoitteiden ja tarpeiden esille nostamisen analyysimatriisi

Johtamistavoitteet ja -tarpeet	Kontekstuaalinen ulottuvuus: Organisaatioiden välinen rajapinta		Organisaatioulottuvuus: Organisaation sisäisten prosessien rajapinnat		
		1. Eri organisaatioiden välisen monihallinnollisen ja moniammatillisen yhteistyön johtamistarpeet	2. Eri organisaatioiden välisen yhden hallinnonalan sisäisen yhteistyön johtamistarpeet	3. Organisaation sisäinen poikkiallinnollinen yhteistyö ja johtamistarpeet	4. Organisaation sisäinen yhden hallinnonalan sisäinen yhteistyö ja johtamistarpeet
Sisällöllinen aspekti	Rakenteellinen aspekti: Käsitteiden variaatio				

Sijoitin toisessa analyysivaiheessa koodaamani mitä-puheen 492 koodin sisältämän informaation taulukon 7 rakenneaspekteihin. Siinä oli koottu ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen tavoitteet ja tarpeet, jotka oli jaoteltu organisaatioiden rajapintojen ja organisaation sisäisen johtamisen tavoitteisiin ja tarpeisiin. Sain tämän vaiheen tulokseksi 62 sivun mittaisen taulukon.

Taulukon 7 pohjalta tiivistyi johtamistarpeiden käsityksiä, kuten ohjauksen yhteisen tulkinnan, yhteistyön, työn- ja vastuunjaon, koulun tai oppilaitoskulttuurin muutostarpeet sekä täydennyskoulutuksen ja ohjauksen laadun arvioinnin tarpeet.

### *Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamistoiminnan analyysi organisaatioissa*

Toimin tutkimuskysymysten 2 ja 3 eli johtamistoiminta organisaatioissa ja johtamistoiminta organisaatioiden rajapinnoilla samoin kuin johtamistavoitteiden tutkimuskysymyksen kohdalla. Loin kysymyksiä varten analyysimatriisit. Organisaatioissa ja niiden rajapinnoilla eli verkostossa tapahtuvan johtamistoiminnan käsitykset varioivat myös sisällöllisesti ja rakenteellisesti. Lukemisivaiheessa ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamista kuvaavat käsitykset asettuivat organisaatiotasolla taulukossa 8 esitetyn mukaan seuraavasti: 1) organisaation toimintapolitiikka ulkosuhteiden hoitamiseksi, 2) organisaation sisäinen yhteistyö, 3) johtajan näkökulma, 4) työn- ja vastuunjako, 5) työntekijän näkökulma sekä 6) asiakkaan saaman palvelun näkökulma (toimijoiden ja johdon käsitykset).

**Taulukko 8.** *Analyysimatriisi organisaation sisäisestä johtamistoiminnasta*

<b>Organisaation sisäisen johtamisen käsitykset</b>	1) Organisaation toimintapolitiikka ulkosuhteiden hoitamiseksi	2) Organisaation sisäinen yhteistyö	3) Johtajan näkökulma	4) Työn- ja vastuunjako	5) Työntekijän näkökulma	6) Asiakkaan saaman palvelun näkökulma (toimijoiden ja johdon käsitykset)
Sisällöllinen aspekti	Rakenteellinen aspekti: Käsityksen variointi					

Sijoitin organisaation johtamistoimintaa kuvaavan koodatun aineiston analyysikehiköön. Tästä on esimerkkejä liitteessä 7. Organisaation johtamista kuvaavat käsitykset tiivistyivät asioihin, kuten organisaation sisäisten verkostosuhteiden rakentamiseen osana organisaation toimintakulttuurin kehittämistä, toimijoiden sitoutumiseen strategioihin ja suunnitelmiin toiminnan onnistumiseksi, ohjauksen määrittelyn erilaisiin käsityksiin, jotka vaikuttavat asiakkaan saamaan palveluun sekä työntekijän käsityksiin saamastaan tilasta osallistua organisaation perustehtävän toteuttamiseen.

**Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtaminen organisaatioiden rajapinnoilla**

Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamistoiminta organisaatioiden rajapinnoilla hahmottui rakenteellisesti siten, että haastatellut puhuivat 1) koulutusjärjestelmän, 2) alueen, 3) organisaation, 4) johtajan, 5) työntekijän ja 6) asiakasnäkökulmista. Taulukossa 9 kuvataan tämän organisaatioiden rajapinnoilla tapahtuvan johtamisen rakenteelliset näkökulmat.

**Taulukko 9.** *Analyysimatriisi organisaatioiden rajapintojen johtamistoiminnasta*

<b>Organisaatioiden rajapinnoilla tapahtuvan toiminnan johtamisen käsitykset</b>	1) Koulutusjärjestelmän näkökulma	2) Alue- näkökulma (esim. koulutuksen järjestäjät, kuntayhtymät, yhteistyöalue)	3) Organisaatiönäkökulma	4) Johtajan näkökulma	5) Työntekijän näkökulma	6) Asiakasnäkökulma
Sisällöllinen aspekti	Rakenteellinen aspekti: Käsityksen variointi					

Liitteessä 8 on näihin rakenteellisiin aspekteihin liitettyjä sisällöllisiä esimerkkejä analyysistä. Tämän analyysin avulla pyrin hahmottamaan organisaatioiden rajapintojen johtamistoimintaa. Organisaatioiden rajapinnoilla tapahtuvaa johtamista kuvaavat käsitykset tiivistyivät asioihin, esimerkiksi toimintapolitiikan, hallinnon ja organisaatioiden toiminnan rajapintoihin, osallisuuden edellytysten luomiseen ohjauksellisen johtamisen avulla,



organisaatioiden johdon näkökulmiin ja tulkintoihin osallistua ohjausverkoston toimintaan sekä hallinnonaloittain sidottujen resurssien vaikutukseen organisaatioiden rajapintojen toiminnan johtamiseen. Taulukoihin 7–9 kokoamani informaation avulla hahmotin aineistosta verkoston kahden tason toiminnan.

### **Analyysin neljäs vaihe – tiivistämisprosessi**

Aineiston koodaus ja alustava kategorisointi, jonka tein johtamisen tavoitteiden, tarpeiden ja toiminnan näkökulmista avasi aineiston monitasoisuuden ja käsitysten laajan kirjon. Olin tarkastellut aineistoa taulukoimalla sitä teoreettisten rakenneaspektien avulla tutkimuskysymyksittäin. Analyysin abstraktiotason nostaminen oli pitkä, luova ja vaativa prosessi. Analyysin neljännessä vaiheessa tiivistin aineiston yläkategorioiksi. Tarkastelin aineistoa kahtaalta. Hyödynsin ensiksi NVivoon laatimiani sisällöllisiä luokituksia, jotka kuvaan liitteessä 4. Kirjoitin edellisessä työvaiheessa kokoamieni taulukoiden 7–9 sisällön (liitteet 6–8) suorasanaiseksi tekstiksi. Kokosin tekstiä aineistosta nousevien keskeisten teemasanojen ympärille. Tiivistysasiakirjojen avulla hahmotin yläkategoriat kahdella tasolla. Ne ovat organisaatioiden sisäinen ja organisaatioiden rajapintojen toiminta. Tiivistin alustavat johtamisen tavoitteiden ja tarpeiden kategoriat kahteentoista johtamista kuvaavaan käsityskategoriaan:

- Yhteistoiminta-alue
- Verkosto
- Strateginen suunnittelu
- Yhteistyö
- Toimintaedellytykset
- Seuranta ja arviointi
- Tieto
- Oppiminen ja osaaminen
- Kehittämistarpeet
- Henkilöstön toiminta
- Johtajan oma toiminta
- Asiakaspalvelu johtamisen kannalta.

Johtamistoiminnan alustaviksi kategorioiksi muotoutuivat seuraavat:

- Verkoston rakentaminen
- Edellytysten luominen
- Osaamisen edistäminen
- Koulutus

- Kehittäminen
- Viestintä
- Oppiminen ja osaaminen
- Palvelun saannin varmistaminen.

Kuten Marton ja Fai (1999) sanovat, ilmiötä koskevien ilmausten ryhmittelyssä on käynyt ilmi, että eri haastateltavien ilmaukset usein ilmaisevat saman käsitteen osia. Tarkastelin ohjauksen palvelujärjestelyiden verkostoitumista kokeneiden ilmauksia mielessäni ajatus, että ilmiön kokeneiden käsitysvariaatiot ovat saman ilmiön osasia. Yhdistelemällä erilaisia käsitysvariaatioita liitteissä 4 ja 5 kuvatulla tavalla sain edellä luettelemani alustavat kategoriat. Yhdistelemällä yllämainitut alakategoriat päädyin neljään pääkategoriaan, jolloin syntyi kokonaiskuva ilmiöstä. Pääkategoriat ovat:

1. Rakenteiden johtaminen
2. Prosessien johtaminen
3. Henkilöstöjohtaminen ja
4. Asiakaspalvelun erityiskysymykset johtamisen kannalta.

Tiivistän taulukossa 10 johtamisen tavoitteiden ja tarpeiden sekä toiminnan alakategoriat pääkategorioiksi.

**Taulukko 10.** Pääkategorioiden tiivistäminen

<b>Pääkategoria</b>	<b>Alakategoriat, joista pääkategoriat muodostuvat</b>
Rakenteiden johtaminen	Yhteistoiminta-alue Verkosto, verkoston rakentaminen Toimintaedellytykset, edellytysten luominen
Prosessien johtaminen	Strateginen suunnittelu, kehittäminen Yhteistyö Tieto, viestintä Seuranta ja arviointi
Henkilöstöjohtaminen	Johtajan toiminta Henkilöstön toiminta Osaaminen, oppiminen ja koulutus
Asiakaspalvelun erityiskysymykset johtamisen kannalta	Asiakaspalvelu johtamisen kannalta Palvelun saannin varmistaminen

***Tulosavaruus ja sen käsitysten suhteiden testaus käsittekarttojen avulla***

Työstin analyysivaiheiden kautta neljä pääkategoriaa: 1. ohjauksen palvelujärjestelyiden rakenteiden johtaminen, 2. ohjauksen palvelujärjestelyiden prosessien johtaminen, 3. henkilöstöjohtaminen ja 4. ohjauksen palvelujärjestelyiden asiakaspalvelun erityiskysymykset johtamisen kannalta.

Nämä neljä pääkategoriaa muodostavat tutkimuksen tulosavaruuden ytimen. Kuvaan tulosavaruuden tulosluvun pohdintaosassa luvussa 6, s. 222 alkaen. Tiivistin kategoriat laajasta aineistosta ja pitkässä monivaiheisessa analyysiprosessissa. Kuten Huusko ja Jokinen (2001) asian ilmaisevat, vertailin merkitysyksiköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Työskentelin siten, että siirsin alakategorioiden informaatiota käsitekarttoihin. Tarkistin kuvauskategorioiden rajat käsitekarttojen avulla, jotka ovat liitteissä 9–12. Tämän työn avulla varmistin, etteivät kategoriat mene päällekkäin niihin sisältyvien alakategorioiden sisältöjen kanssa. Työstin taulukoimani ohjauksen johtamisen tavoitteet ja tarpeet sekä johtamistoiminnan elementit pääkategorioiden käsitekarttoihin. Tällä testasin, miten alakategorioiden sisältämä informaatio sijoittuu luomaani neljään pääkategoriaan. Tavoite toteutui: kukin käsityskomponentti esiintyy vain kerran osana jotakin pääkategoriaa.

# 5

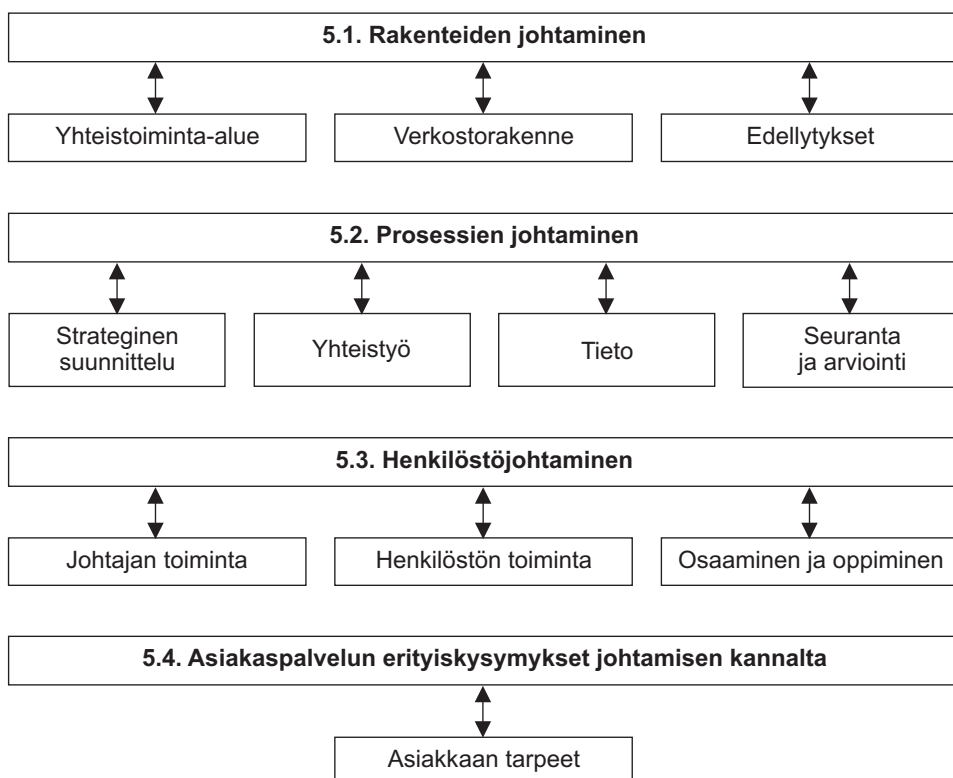
## Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön johtamistarpeista ja -tavoitteista ja johtamistoiminnasta

Vastaan tässä luvussa kaikkiin neljään tutkimuskysymykseen. Tutkimukseen osallistuneiden ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen tavoitteiden, tarpeiden ja toiminnan käsitteysvariaatiot nousevat yhtäältä heidän kokemuksistaan ohjauksen yhteistyöstä eri tehtävissä. Toisaalta käsityksiin tuntuisi vaikuttavan meneillään oleva ohjauksen kehittämistyö kohti alueellisesti hahmotettua verkostotyötä. Kolmanneksi haastateltujen käsitykset nousevat heidän omista ja taustaorganisaatioidensa visioista siitä, miten ohjauksen palvelujärjestelyitä tulisi johtaa. Neljänneksi käsitykset kumpuavat haastattelutilanteiden ainutlaatuisuudesta, kun haastatellut tuottivat uusia käsityksiä vuorovaikutusprosessissa. Tarkastelen tuloksia sekä organisaatioiden sisäisinä että niiden rajapintojen tavoitteina, tarpeina ja toimintana.

Fenomenografisen tutkimusotteen tarkoitus on kuvata varioivat käsitykset ilmiöstä, ei todellisuutta sellaisenaan. Tulkintaprosessissani olen muodostanut tutkimuksen tulosa-varuuden yksittäisissä haastatteluissa, haastateltavien kommentteista tai dialogissa esille nousseista käsitteysvariaatioista.

Analyysin perusteella ja tulkintaprosessissani ohjauksen palvelujärjestelyjen verkos-

toon osallistuvien käsitykset ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön johtamistarpeista ja -tavoitteista sekä toiminnasta tiivistyvät neljään ulottuvuuteen. Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisessa on ensi keskeistä 1) luoda organisaatioiden sisäisen yhteistyön sekä organisaatioiden rajapintojen yhteistyön mahdollistavat *rakenteet*. Toiseksi 2) johtamisen tavoitteena on tunnistaa ja edistää palvelujärjestelyiden kannalta keskeisiä *prosesseja sekä organisaatioissa että niiden rajapinnoilla*. 3) *Henkilöstöjohtamisen* osalta on tarpeellista kehittää henkilöstön yhteistyömahdollisuuksia, tiedonmuodostusta ja osaamista. Johtajan roolilla on merkitystä ohjauksen palveluiden kokonaisuudessa. Raportoin johtajan toiminnan erityisesti osana henkilöstöjohtamista, sillä johtajalla on paikka moniammatillisessa ja monihallinnollisessa työn- ja vastuunjaossa muiden ammattilaisten rinnalla. 4) *Asiakaspalvelun* kysymyksiin vastaan vain asiantuntijänäkökulman kautta, sillä aineisto kerättiin asiantuntijoiden haastatteluissa. Kuvaan luvun rakenteen kuviossa 7.



**Kuvio 7.** Tutkimuksen tulosluvun rakenne

Kirjoitan tutkimustulokset siten, että aluksi kunkin uuden kappaleen alussa määrittelen asiat, joita pitää johtaa eli johtamistarpeet ja -tavoitteet organisaatioiden sisällä ja sitten niiden rajapinnoilla. Sitten kuvaan, miten asiat näyttävät toimivan tai miten niiden pitäisi haastateltujen mukaan toimia ensin organisaatioiden sisällä ja sitten organisaatioiden rajapinnoilla. Teen tätä raportointirakennetta näkyväksi otsikoin koko ajan tekstin kuluessa.

Kunkin neljän tulosten alaluvun lopussa on koostetaulukot (taulukot 13, 17, 19 ja 20), joihin tiivistän tekstissä esiin tulleet käsitysvariaatiot eriytyneestä toiminnasta kohti verkostoitunutta toimintaa. Kokoan luvussa 5.1.4, s. 156 rakenteellisten tekijöiden koosteen, luvussa 5.2.5, s. 189, prosessit, luvussa 5.3.4, s. 212 henkilöjohtamisen ja luvussa 5.4.3, s. 221 asiakaspalvelun tekijät. Laadin koostetaulukot taulukossa 11 esittämälläni tavalla. Luvussa 6, s. 222 alkaen tarkastelen tuloksia tutkimuskirjallisuuden ja teorian tiedon valossa.

**Taulukko 11.** Tulosten koostetaulukoiden rakenne

Johtamistavoitteet ja -tarpeet eli se mitä johdetaan?	Missä johdetaan?	Johtamistoiminta eli miten johdetaan? Johtamisvariaatiot		
		Eristäytynyt toiminta	Pyrkimys yhteistyöhön	Verkostoitunut toiminta
	Organisaatio			
	Organisaatioiden rajapinta			

Laadin tulosten koostetaulukot analyysissä käyttämäni ja liitteissä 6–8 esittelemieni analyysitaulukoita yksinkertaistaen. Taulukossa 11 sarakkeessa johtamistavoitteet ja -tarpeet kuvaavat tutkimuskysymysten 1 ja 3 mukaisesti sitä, *mitä johdetaan?* Esitän johdettavien asioiden käsitysvariaatiot fenomenografisen tutkimusotteen mitä-kysymyksen mukaan. *Missä johdetaan?* -sarake sisältää tutkimustehtäväni kaksitasoisen rakenteen: ohjauksen palvelujärjestelyt organisaatioiden sisällä ja organisaatioiden rajapinnoilla. Johtamistoiminta eli *miten johdetaan?* -sarakeessa erittelen, miten johtamistoiminta näyttäytyy kolmena variaationa: eriytyneenä toimintana, pyrkimyksenä yhteistyöhön ja verkostoituneena toimintana. Tein analyysin kuluessa havainnon, että esimerkiksi ohjauksen palvelujärjestelyiden rakenteelliset tekijät varioivat eristäytyneistä käytänteistä yhteistyöhakuisuuden kautta verkostomaiseen toimintaan. Alueen käsitykset varioivat esimerkiksi niin, että aluetta ei hahmoteta, aluetyöstä on esimerkkejä ja alueyhteistyö on toimivaa ja verkostoitunutta. Käytän jatkossa tätä varioivaa kolmijakoa johtamistoiminnan tulosten koosteen pohjana.

Tulosluvun tekstisitaateissa merkintä (ess) tarkoittaa, että jonkin nauhoitustilanteen ulkoisen tekijän, esimerkiksi melun tai naurun vuoksi haastatellun puhe peittyy niin, ettei

siitä saa selvää. Respondenttien koodit luetaan, niin että esimerkiksi A1/1/Alop tarkoittaa, että A1 on alue (alueet 1–5) /1/ on haastateltava. Olen numeroinut saman ammatin edustajat juoksevin numeroin. /Alop on viittaus haastatellun ammattiin. Respondenttiluettelo on liitteessä 2.

## **Rakenteen, prosessien, henkilöstöjohtamisen ja asiakaspalvelun välisistä suhteista**

Tarkastelen aluksi lyhyesti rakenteen, prosessien, henkilöstöjohtamisen ja asiakaspalvelun välisiä suhteita, sillä olen joutunut tekemään valintoja hahmottaakseni tutkimustulokseni tässä tulosluvussa 5 esitetyllä tavalla. Työstin analyysin neljännen vaiheen tiivistämisprosessissa käsittekartat saadakseni näkyviin ja tarkastettua pääkategorioiden suhteet. Kuvaan seuraavaksi tekemiäni valintoja ja käsitteiden suhteita.

Sijoitin ensin yhteistyö-käsitteen rakennekategorian alle. Perusteena tähän on, että yhteistyö edellyttää jatkuvasti erilaista rakenteellista sopimista ja esimerkiksi resursseja. Siirsin yhteistyön kuitenkin prosessikäsitteen osa-alueeksi, sillä yhteistyö on enemmän työntekijöiden keskinäistä ja heidän sekä johdon välistä ongelmanratkaisua kuin rakennetta. Yhteistyön aloittamista edeltää tietty rakenne, kuten tilan, ajan ja resurssin määrittely. Tämä erottaa yhteistyön prosessiksi eikä rakenteeksi. Todellisuudessa yhteistyön ja strategisen suunnittelun prosessit ovat yhteydessä rakenne-elementteihin, kuten resursseihin ja muihin toimintaedellytyksiin, esimerkiksi työaikaan.

Tieto on sekä rakenne- että prosessielementti. Sijoitin sen kuitenkin osaksi prosesseja, sillä tietoa tarvitaan esimerkiksi koulutusjärjestelmän välisten, siirtymiä helpottavien rakenteiden luomisessa. Sijoitin tässä tiedon ensisijaisesti prosessielementiksi, sillä tietoelementti näyttäytyi aineistossa monesta näkökulmasta ja aineistossa nousi uuden tiedon luominen osana ohjauksen prosessien toimivuutta.

Tiedon, osaamisen ja oppimisen välillä on yhteys, vaikka olen sijoittanut laajan ja monitahoisen ohjauksen tietokäsitteen osaksi johtamisprosesseja. Osaamisen ja oppimisen elementteinä korostuu uuden tiedon luomisen tarve, pääsy olemassa olevaan ajantasaiseen tietoon ja viestimisen mahdollisuus. Tietoon, osaamiseen ja oppimiseen kuuluu osana myös mahdollisuus kouluttautumiseen.

Olen hahmottanut ohjauksen toimintaedellytykset osana palveluiden rakenteen johtamista. Edellytykset ovat lähtökohtia toiminnalle. Esimerkiksi ohjauksen kehittämisessä johtaminen luo toimintaedellytyksiä. Aineiston perusteella näyttäisi siltä, että asiakaspalvelun onnistumisen kannalta tarvittaisiin sekä rakenne-, prosessi- että henkilöstöjohtamisen toimivuutta. Asiakaspalvelun toimivuuden lähtökohtana ovat rakenteen osalta ensinnäkin se, että alueen toimijat tunnistaisivat alueen ja sen olemassa olevat palvelurakenteet, verkostoa koottaisiin ja edellytyksiä turvattaisiin. Prosessien osalta asiakaspalvelua edis-

tänee toimintastrategioiden toimivuus. Henkilöstön osalta asiakkaiden palveluverkoston osalta korostui osaamisen kehittäminen.

## 5.1 Rakenteiden johtaminen – rakenteella on väliä

Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen tavoitteena on ensiksikin rakenteen hahmottaminen:

*A4/2/Halsu/: Ja sit mää mietin, että et mikä varmaan pitäis olla ninkun se, että jotta se ei oo henkilöstä riippuvainen tää yhteistyökään niin että ne rakenteet pitäis jotenkin selkiyttää ja kirkastaa eli että tässä ja tässä asiassa toimitaan näin ja näin ninkun, että täysin riippumatta siitä, että kuka se henkilö on, joka sitten toteuttaa niitä toimenpiteitä niin sillon ehkä tän henkiöitten vaihtuvuuden niin sillon se ei pääsis haittaamaan niin hirveesti tätä, että jos rakenteet on kunnossa.*

Ohjauksen palvelujärjestelyiden rakenne muodostuu kolmesta elementistä:

- ohjauksen yhteistoiminta-alueesta
- ohjauksen verkostosta ja
- toimintaedellytyksistä.

Määrittelen lyhyesti nämä elementit tässä tutkimuksessa nousseiden käsitysten perusteella:  
**1. Ohjauksen yhteistoiminta-alueen** määrittely on ohjauksen kontekstin määrittelyä. Alue tulee määritellä yhteistyön jäsentämiseksi. Alue voidaan määritellä maantieteellisesti ja toiminnallisesti.

**2. Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkostoa** tarkastellaan organisaation sisäisenä ja organisaatioiden rajapinnoille muodostettuna verkostona. Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkosto voi olla vertikaalinen, horisontaalinen tai vertikaalis-horisontaalinen.

**3. Ohjauksen palvelujärjestelyiden toimintaedellytykset** ovat sekä taloudellisia resursseja että henkisiä edellytyksiä, kuten asenteita, tahtoa, taitoa ja osaamista.

### 5.1.1 Ohjauksen yhteistoiminta-alueen määrittely

#### Alueen määrittelytarve organisaatioiden kannalta

Ohjauksen alueverkostoon osallistuminen on yksittäisen organisaation kannalta tietoiseksi tulemistä alueen muista palveluntarjoajista ja niiden toimijoista. Samalla rakennetaan



yhteyksiä, joiden avulla voidaan taata alueen palveluvalikkoa hyödyntäen palvelua kaikille kansalaisille. Tämän vuoksi kaikilla organisaatioilla pitäisi olla pääsy yhteiseen palvelualueen toimintaan. Alueen organisaatioilla on erilainen omistajatausta ja -politiikka. Ohjauspalveluita tarjoavat valtion, kuntien, kuntayhtymien ja yksityisten oppilaitokset ja erilaiset muut palvelutuottajat.

Monihallinnollisia ja moniammatillisia palveluita rakennettaessa palveluntuottajat kartoitetaan ja parhaimmillaan yhteistyöhön kutsutaan alueen kaikki eri omistajapohjaiset oppilaitosorganisaatiot. Kaikkien palvelut kootaan silloin samaan aluepalvelukuvaukseen. Haastateltujen mukaan asiakkaat olettavat saavansa riittävät palvelut omistajaan katsomatta. Alueen intressi onkin asiakkaan saaman palvelun kehittäminen. Kuitenkaan esimerkiksi yksityisten oppilaitosten työntekijöillä ei välttämättä ole pääsyä kunnan koulujen ja oppilaitosten yhteistoiminta-alueelle:

*A3/2/Aolop: Et tietysti, kun me ollaan yksityinen oppilaitos siinä, niin sillä tavalla, et me ollaan vähän ulkona kaikesta, et kun muut toimii kaupungilla niin tavallaan ninkun on se kaupungin ja ope-  
tusviraston tuki siinä toiminnassa ja tietyt strategiat taustalla, totta kai meidänkin oppilaitoksessa on strategiat ja onneks mä oon saanu itte vaikuttaa niihin, kun oon johtotiimin jäsen, mutta mutta se on vähän eri tyypistä se toiminta, et semmonen tuki, semmonen ninkun laajempi tuki sieltä taustalta puuttuu.*

## **Alueen määrittelytarve organisaatioiden rajapinnoilla**

Käsitykset alueesta eroavat. Erot asettuivat esimerkiksi toimintatapoihin ja siihen, miten palvelurakenteet on tehty näkyviksi. Yhteistoiminta-alue tai aluekonteksti sai käsitteenä erilaisia merkityksiä sen mukaan, millainen haastattelun taustalla olevan verkoston aluekonteksti oli. Siellä, missä kymmenen kuntaa oli tehnyt alustavia interventioita ohjauksen yhteistyön kehittämiseksi, alue osattiin määrittellä tarkasti.

Aluekonteksti vaikuttaa palveluverkoston rakenteeseen, suunnitteluun ja resursseihin. Käsituseroja on myös siinä, miten alueella hahmotetaan ja hallitaan palvelurakenteen kokonaisuudet sekä koordinoidaan koulutus- ja ohjaustarjontaa. Myös käsityksissä ohjauksen palvelutarjonnasta on alueellisia eroja.

Ohjauksen palveluita tuottavat alueet ovat kooltaan, asukasmäärältään, koulutustarjonnaltaan ja elinkeinorakenteeltaan hyvin erilaisia. Tämän vuoksi alueiden palveluiden kokonaisuutta on vaikeaa hallita ja palvelut vaihtelevat. Alueen tunteminen on kuitenkin edellytys sille, että kaikkien asiakkaiden palvelutarpeet tulevat hoidetuksi. Tämän vuoksi yhteistoiminta-alueen määrittely auttaa yksilöimään, minkä tahojen on tarpeen olla mukana, kun alueelle laaditaan oppilaiden ja opiskelijoiden opinpolkua mahdollistavaa palvelujatkumon tarveanalyysia.

Alueen määrittelyn perustana voivat olla opiskelijoiden opinpolun liikkumasuunnat esimerkiksi perusopetuksen alaluokkien kouluista yläluokkien kouluun ja perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen. Tämä jako ei ole kattava, sillä suurten kaupunkien alueilla oppilaat jakautuvat sinne tänne koulutuspalveluihin.

### ***Yhteistoiminta-alueen maantieteellinen määrittely***

Alueilla on *monenlaista, osin päällekkäistä yhteistyön organisoitumista*. Ohjauksen alueellinen yhteistyö on osa alueen muuta koulutus- ja työelämän kehitystä. Tämän vuoksi alueilla on jo olemassa yhteistyösuhteita, jotka ovat tietyn maakunnan, kaupunkiseudun, tai kuntien vakiintuneita tai kehittyviä tai jollakin muulla tavalla, *maantieteellisesti rajautuvia yhteistyösuhteita*.

Ohjauksen palvelujärjestelyiden alue erotettiin esimerkiksi usein maakunnittain kootuista Sisäministeriön seutuohjelmista, sillä ohjauksen palvelujärjestelyiden alueisiin ei osallistunut esimerkiksi samoja kuntia kuin seutuohjelmien kehittämiseen. Maantieteellisesti ohjauksen palvelujärjestelyiden alueet voivat muodostua usean kunnan yhteistyöalueista. Väestörikkailla alueilla alue on suuri kaupunki, jonka sisällä palvelut voidaan organisoida yhteisen strategian pohjalta pienemmiksi alueiksi:

*A1/1/Aiklur + opo/: Alueesta nyt pitäis, (ess) alueyhteistyötä ollaan tekemässä tai ollaan alueella, että mikä on se alue, onko se joku maantieteellinen alue vai joku, ninkun tässä meilläkin on vähän tällainen toiminnallinen intressi. Mikä sitä aluetta yhdistää? Mikä on se lisäarvo siitä alueellisesta yhteistyöstä, voidaan saavuttaa. Ja mikä sitä aluetta rajaa, ainahan alueella on jotkut rajat.*

### ***Yhteistoiminta-alueen toiminnallinen määrittely***

Alue voidaan määrittellä myös *toiminnallisesti*. Ohjauksen kehittämisverkostoissa haettiin toiminnallista yhteistyötä erityisesti koulujen ja oppilaitosten kesken. Lisäksi toiminnallisesti ohjauksen yhteistyöalueeseen osallistuu niitä hallinnonaloja, joilla on ohjaustehtäviä. Näitä olivat sosiaalitoimistot, työ- ja elinkeinotoimistot, terveydenhoidon palvelut, työpaikat, nuoriso- ja vapaa-ajanpalvelut, Kela ja erilaiset hankkeet, jotka saattoivat olla yhden hallinnonalan sisäisiä tai hallinnonalojen välisiä hankeorganisaatioita.

Suurilla alueilla monihallinnollista työtä organisoidaan esimerkiksi siten, että sosiaali- ja sivistyspalvelut myötäilevät ohjauksen ja oppilashuollon alueellisessa organisoimisessa toisiaan:

*A4/2/Pore/: Niin mä nään sen omalta kohaltani sen sidosyhteistyön, ne on just nää nivelet, niihin on luotu hyvin selkee malli ja ne on minusta joka ikisellä alueella tässä kaupungissa ja ne alueet nyt on niitä, ne menee oikeestaan sosterin alueitten mukaan ja siihen sivistystoimi tulee sitten mukaan*

Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön...

*SN: Soster?*

*A4/2/Pore/: Sosiaalitoimi, sosteri, sivi on tää sivistystoimi ja sosteri on sosiaalitoimi. Niin, sosiaalitoimi on alueellisesti organisoitunut, sivistystoimi ei muuten paitsi että niillä on nyt tää aluerehtorien tai yhdysrehtorien (ess).*

*SN: Vielä kysyn siitä, että kun organisaatioonne tutustun, niin teillä on soster-alueet, niin meneekö alueelliset rehtoritoimet niitten mukaan?*

*A4/2/Pore/: Ei ihan, ei ihan, menee aikailla, mut ei ihan. Ja se ei oo minusta ollu ongelma siinä hommassa.*

Kaiken kaikkiaan voi sanoa, että toimijoiden ja yhteistyösuhteiden kannalta alueelle tulisi määrittellä *maantieteelliset ja toiminnalliset rajat*.

## **Alueen koko ja toimijoiden taustat organisaatioiden rajapinnoilla**

Kasvukeskusten alueilla suurten kaupunkien koulutuspalvelut muodostavat ohjauksen palvelujärjestelyiden keskiön. Pienemmistä kunnista siirrytään lähialueiden suurten kuntien tai kaupunkien tarjoaman koulutuksen pariin. Tällöin alueen keskus, johon on keskitetty esimerkiksi kuntayhtymän koulutuspalvelut, saattaa olla ohjauksen palvelujärjestelyitä koordinoiva keskus.

Pienillä alueilla ja pienissä organisaatioissa tunnetaan moniammatilliset työntekijät ja toiminta voidaan rakentaa henkilökohtaisten suhteiden varaan. Alueen rajausta koettiin suurilla alueilla jopa mahdottomalta tuntuvaksi tehtäväksi. Suurilla alueilla on paljon toimijoita, toimijatahoja ja asiakkaita, joten vaikeutena on oikeiden yhteistyökumppaneiden löytäminen. Verkostossa, joka on koottu ohjauksen osa-alueen yhteistyön kehittämiseksi ohi varsinaisen koulutuksen aluekontekstin, kiinnitettiin erityistä huomiota alueverkoston määrittelyn tarpeeseen:

*A4/3/Projt/: Mutta sitten tulee tietysti muut hallinnonalat, opetushallinnon lisäksi työhallinto on keskeinen voimavara meille toimijoille ja siinä onkin sitten vähän pullonkaulaa, että meidän pitäis vähän paremmin tietää, miten työhallinto toimii ja minkälaisia yhteistyöhankkeita meillä jatkossakin voisi olla, juuri näinä ninkun niukkenevina tai niukkojen, niukkoina rahallisina aikoina.*

## **Ohjauksen alue osana koulutusjärjestelmän toimivuutta**

Alueen yhteistyö on myös alueen koulutusjärjestelmän kehittämistä. Haastateltujen mukaan alueella voisi työskennellä esimerkiksi oppilaitosrajat ylittäviä ohjauksen ja oppilashuollon työntekijöitä. Yhteiset työntekijät ovat linkki koulutusjärjestelmän ja oppilaiden ja opiskelijoiden opinpolkujen yhtenäistämässä:

*A4/2/Proj /:...oppilashuoltohenkilöstön prosesseja muuttamalla niin, että niillä ois yläasteella, luki-  
oissa, ammatillisella puolella joitakin samoja työntekijöitä, jotka työskentelee oppilashuollon kim-  
pussa ja että olisi oppilas- tai opiskelijahuollon yhteinen koulutus.*

## 5.1.2 Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkoston kokoaminen

Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkoston käsitykset hahmottuivat sekä organisaatioiden että niiden välisten rajapintojen verkostosuhteiksi. Tässä luvussa kuvaan ensiksi organisaatioiden sisäisiä verkostoitumisen johtamistarpeita ja -tavoitteita sekä toimintaa ja sitten organisaatioiden rajapintojen vastaavia käsityksiä.

### Organisaatioiden verkostoitumistavoitteet ja -tarpeet

1. Organisaatioiden sisäisiin johtamistarpeisiin kuuluu mielekkäiden sisäisten ja myös organisaatioiden välisten *verkostosuhteiden arviointi* ja verkostoiden rakentamista arvioinnin pohjalta:

*A2/1/Aolar+op/: Kyllä mulla se pääällimmäinen kysymys tahtoo olla, mitkä ne on mejjän oppilaitok-  
sen verkostot. Missä pitäs olla mukana? Onko jotaki verkostoja, jossa välttämättä ei tarvis, että löy-  
tys se semmonen, se mejjän, kun ajattelee ommaa oppilaitosta, niin mejjän oppilaitoksen kannalta  
ne, ne tärkeät verkostot.*

2. Varsinkin suurten toisen asteen ammatillisten konsernioppilaitosten *palveluiden sisäinen näkyväksi tekeminen* selkeyttää palveluista viestimistä kumppaneille, kuten lähettävän oppilaitoksen oppilaille ja vanhemmille, ohjaajille ja opettajille. Lisäksi tarvitaan oman organisaatiokokonaisuuden ja palvelutarjonnan viestimistä omalle henkilöstölle, muille palvelun tarjoajille ja työelämän edustajille. Niinpä oppilaitokset ovat laatineet sähköisiä *palvelukarttoja*.

3. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan *ohjaus kuuluu kaikkien työntekijöiden vastuulle* ja sitä tarvitsevat jossakin määrin ja jossakin muodossa kaikki oppilaat ja opiskelijat. Ohjausta on jaettu kaikkien tehtäväksi esimerkiksi oppilaitoksen vähäisten kokonaisresurssien ja niukkojen ohjausresurssien vuoksi, mutta työnjaon lähtökohtana on myös ohjauksen saatavuus ja riittävyys. Opintojen etenemisen tukemisessa korostuu oppimaan oppimisen ohjaus, joka on osa opettajien ohjaustehtävää. Ohjauksen työnjaon selkiinntäminen on organisaation moniammatillisen työn tavoite:

Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön...

*A4/2/Halsu: ...sitten tää opettajien osallistuminen tähän ohjaustoimintaan, tietovirtaan, että tokihan sitä varmaan (ess) perusteet on ollu enemmän tai vähemmän, mutta nyt sen pitäis olla selkeesti tietosempaa ja siihen liittyen, mitä se nyt sitten painottuen sinne opiskelivalmiuksiin ja työtapojen ja kaikkien tän oppimaan oppimisen taitojen ninkun hankkimiseen, joka myöskin sen lisäksi että saadaan tietoa työelämästä niin se on kuitenkin varmaan semmosia taitoja, jotka sitten auttaa myös siellä toisen asteen siirtymisessä.*

4. Perusopetuksessa *systematisointia* vaativia ohjaustehtäviä ovat esimerkiksi alaluokilta yläluokille suunnatun oppilaiden oppimista edistävän tiedon siirtäminen ja työelämään tutustumisen järjestäminen, jossa käytetään apuna sähköisiä palveluita.

5. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen ohjauspalveluiden verkostoitumistarpeet myötäilevät *koulutuksen uusia toimintamalleja*, kuten opintojen henkilökohtaistamista ja aikaisemman osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Opintoja yksilöllistävien palveluiden katsotaan muuttavan opetusjärjestelyjä ja näkyvän opiskelijan opintoajassa. Yksilölliset opintosuunnitelmat muuttavat myös totuttuja käsityksiä oppimisympäristöstä. Opiskelija voi oppia muuallakin kuin luokkahuoneessa. Organisaatioissa on ratkaistava ohjauspalveluiden järjestämisen vastuut. Palveluiden järjestämisessä tarvitaan yhteisiä sopimuksia, työn- ja vastuunjakoja ja yhteistyötä.

## **Verkostoituminen organisaatioiden toimintana**

Organisaatioiden sisäisen verkoston rakentaminen perustuu toimenkuville. Se on ensinnäkin prosesseista tietoiseksi tulemista. Verkoston rakentaminen on johtamisen kannalta perustehtävien kirkastamista ja tiedostamisen mahdollistavan yhteistyön rakentamista. Sen katsotaan myös olevan vastausten etsimistä sitoutumisen ja sitouttamisen sekä työnjaon ja yhteistyön kysymyksiin:

*A2/1/Aolkaj: Ett se on enemmän sitten siinä arjessa, että kuka, mitä, milloin -kysymyksiin vastausten ettimistä. Ja tämä muut on sitten sitä toimijatasoa, että kun siellä ollaan tietoisia, niin sitten tehdään asioita.*

Toiseksi työnjakoa seuraava työn organisoimisvaihe on tiimityötä. Yhteistoiminnan kehittämisessä rakenteella on väliä. Tiimityö jäsentää yhteistyötä. Se lisää tietoisuutta ja mahdollistaa toimintaa yhdessä. Tiimityötä pidetään oppimisen ja yhteistyön edellytyksenä:

*A2/1/Aolop: ...että lähes kaikki ihmiset kuuluu johonkin tiimiin, johonkin työryhmään. Ja sitä kautta tulee se, että kaikille tulee se verkostomaisen työtavan oppimisen mahdollisuus. Organisaation sisäisen yhteistyön tuntemus lisääntyy.*

Oppilaitosorganisaatioissa katsotaan, että moniammatillinen ohjaus- ja oppilashuoltotyö nivoutuvat toisiinsa. Oppilashuoltohenkilöstö osallistuu opiskelijan opinpolun nivelvaiheysteistyöhön opettajien ja ohjaajien sekä rehtoreiden rinnalla. Niveltyö opinto-vaiheen sisällä esimerkiksi perusopetuksen kuudennelta luokalta yläluokkien kouluun on moniammatillista ja monihallinnollista. Työhön osallistuvat luokan- ja erityisopettaja, luokanvalvoja tai -ohjaaja, rehtorit, opinto-ohjaaja, kuraattori ja terveydenhoitaja.

## Ohjauspalveluiden verkostoitumisen johtamisen tavoitteet ja -tarpeet organisaatioiden rajapinnoilla

Lasten ja nuorten ohjauksesta huolehtivat ensisijaisesti koulut ja oppilaitokset. Olen tämän vuoksi koonnut erilaisten koulu- ja oppilaitosorganisaatioiden välisiä verkostoitumistarpeita taulukkoon 12. Samoja tarpeita löytyy useista organisaatioista, kuten resurssitarpeita, mutta olen fokusoinut tarpeita oppilaitostyypeittäin saadakseni näkyviin erilaiset käsitykset verkostoitumisen tarpeiden variaatioista.

**Taulukko 12.** Esimerkkejä erilaisten oppilaitosorganisaatioiden ohjauspalveluiden verkostoitumistarpeista

Oppilaitosorganisaatio	Verkostoitumistarve
1. Suuri ammatillinen konsernioppilaitos	Konsernin sisäisen yhteistyökirjon näkyväksi tekeminen, siitä tiedottaminen organisaation sisällä ja alueella, koordinoitavastuita ohjauksen verkostossa
2. Yksityinen oppilaitos	Olemassaolon turvaaminen verkostoitumisella, eristäytyneen kulttuurin purkaminen sisäisellä tiimityöskentelyllä
3. Pieni ammatillinen oppilaitos	Elinehto saada opiskelijoita ja tiedottaa olemassaolostaan
4. Suuri lukio	Vähäisen ohjausresurssin vuoksi tarvitaan tukipalveluita verkostolta, yhteydet opiskelijahuoltohenkilöstöön luotava oppilaitoksen ulkopuolelle, kun omia työntekijöitä ei ole
5. Valtion omistama lukio	Yhteys verkoston avulla alueen muihin oppilaitoksiin, yhteistä omistuspohjaa tai hallinnollista yhteistyötä ei muiden alueen oppilaitosten kanssa ole
6. Aikuislukio	Asiakashankinta, rekrytointi eli hakeva toiminta, tiedotus, yhteys muihin aikuislukioihin, verkosto päivälukioihin yhteisen henkilöstön ja esimerkiksi etälukiotoiminnan kautta
7. Perusopetus, ala- ja yläkoulu	Yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen ilman yhteisiä toimitiloja vuosiluokkien 1–6 ja 7–9 opetuksen välille
8. Monen oppilaitosorganisaation yhteistyö, kahden kunnan ylläpitämä ohjauspalvelu (yhteinen opinto-ohjaajan virka, jossa yhdistetty yhden kunnan yläkoulun ja lukion sekä pienen kunnan yhtenäinen perusopetusta antavan koulun ohjauspalvelut)	Pienten kuntien mahdollisuus saada resurssit riittämään
9. Pieni perusasteen erityiskoulu	Verkostoituminen erityisopettajan ohjaustaitojen varmistamiseksi

Verkostoitumistarpeet näyttäisivät nousevan organisaation erityispiirteistä. Esimerkiksi suuri toisen asteen ammatillinen konsernioppilaitos on muodostunut usean oppilaitoksen fuusiossa. Tällöin ohjauspalveluita organisoidaan usean oppilaitoksen kulttuureista ja toimintatavoista lähtien yhteistyössä. Omistajataustaltaan alueen muista oppilaitoksista eroavien, kuten yksityisten koulujen ja oppilaitosten työntekijät saattavat kokea eristäytynisyyttä työssään, jos heillä ei ole yhteyttä alueen muiden vastaavien työntekijöiden verkostoon. Esimerkiksi kunnan ylläpitämät oppilaitokset verkostoituvat järjestäjänsä organisoimissa kokouksissa automaattisesti.

Lukioiden ohjaus- ja oppilashuoltoresursseista ja työntekijöistä näyttäisi olevan pulaa. Lukiot joutuvat hakemaan esimerkiksi opiskelijahuoltopalveluita erityissairaanhoidon ja sosiaalipalveluiden puolelta, kun kuraattori- ja psykologipalvelua ei ole omassa organisaatiossa.

Yhtenäistä perusopetusta rakennetaan usein olosuhteissa, joissa oppilaat siirtyvät useista alaluokkien kouluista yläluokkien kouluun. Näiden koulujen kesken muodostetaan perusverkosto, johon nivoutuvat sitten esimerkiksi oppilashuoltopalvelut ja työelämäyhteydet. Pienten kuntien kesken ohjauspalveluita saatetaan tuottaa kahden kunnan omistaman koulun kesken. Erityisopettajat huolehtivat monesti erityiskoulujen ohjauksesta.

Oppilaitosorganisaatio saattaa olla tehtävänsä vuoksi osallisena useassa verkostossa. Esimerkiksi aikuislukio voi olla verkottunut kansalliseen etälukioverkostoon, alueen päivälukioiden yhteistyöverkostoon ja alueen muihin toisen asteen koulutuksen järjestäjiin:

*A1/1/Aiklur + opo/: Mutta että ninkun tässäkin just aatellaan aikuislukioita, niin tämmönen alue on ninkun liian pieni kun meitä on, me ollaan niin pieni oppilaitos, mutta just jos halutaan tehdä aitoo yhteistyötä niin se vaatii ninkun enemmän toimijoita kuin mitä tällä alueella on.*

Haastatteluihin osallistui myös muiden kuin oppilaitosorganisaatioiden edustajia. Heidän mukaansa kaikilla ohjauksen organisaatioilla on verkostoitumistarpeita. Kuvaan näitä myöhemmin taulukossa 14 kahden välisten monihallinnollisten yhteistyösuhteiden kuvauksessa.

## **Verkostotoiminta organisaatioiden rajapinnoilla**

Verkostoyhteistyötä tarvitaan, sillä opiskelijat siirtyvät opinpolullaan vaiheesta toiseen. Opintovaiheet seuraavat toisiaan ja opintovaiheiden sisälläkin on siirtymiä eli niin sanottuja sisäisiä niveliä: esiopetuksesta siirrytään perusopetukseen, perusopetuksen sisällä siirrytään alkuopetuksesta kolmannelle luokalle ja kuudennelta seitsemännelle luokalle sekä ammattiopintojen sisällä siirrytään perusopinnoista koulutusohjelmaopintoihin:

*A4/1/Pore/: Nivelletään niin peruskouluun niitä lapsia niin siellä on päivähoidon puolelta kiertäviä erityisopettajia, lastentarhanopettajia, psykologeja, vaikka mitä, että siellä, minusta se on hirveen ammatillinen porukka, joka viissaa niitä, ohjaa niitä lapsia eteenpäin. Vähän saman tyyppinen se on yläkoulun puolelle alakoulusta, mutta se ei oo ihan niin laajalla kokoonpanolla, ammatillisella kokoonpanolla varustettu, mutta on sielläkin psykologi ja koulukuraattorit ja terveydenhoitajat mukana.*

Opintovaiheen sisäiset nivelet ovat koulutuksen yhtenäisyyden ja opinpolkujen rakentamista ja varmistamista. Pelisäännöt, toimintamallit ja materiaalit helpottavat ensinnäkin asiakkaan saamaa kuvaa yhdessä tuotetuista ja tasalaatuisista palveluista eri palvelutilanteissa. Toisaalta ne helpottavat työntekijän työtä.

Ohjauksen verkoston lähtökohtana ovat toiminnan tarpeiden ja tavoitteiden määrittelyt. Eri hallinnonaloilla on erilaisia verkostoitumistarpeita. Ne vaihtelevat organisaatiosta ja alueesta toiseen. Tämän vuoksi alueellisessa verkostoissa on tarpeen miettiä paikallisia olosuhteita. Verkostomalleja on vaikeaa siirtää alueelta toiselle, sillä esimerkiksi alueet ja niiden toimintakontekstit, palvelurakenteet sekä asiakkaiden ja toimijoiden määrä vaihtelevat verkostosta toiseen. Kokonaisuuden kannalta tarvittavat palveluiden tuottajat tulee tunnistaa. Alueilla on ratkaistava, keitä palveluverkostossa tarvitaan ja varmistettava tarvittavien organisaatioiden osallistuminen verkostoyhteistyöhön, jotta ohjauspalvelut muodostaisivat oppilaan ja opiskelijan opinpolun jatkumoa tukevan kokonaisuuden, resursseja käytettäisiin mielekkäästi ja taattaisiin alueen elinkelpoisuus.

Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkostossa tarvitaan ainakin seuraavia tahoja: kouluja, muita oppilaitoksia, sosiaali- ja terveyspalveluita, Kelaa, työ- ja elinkeinopalveluita, nuorisovapaa-ajanpalveluiden työntekijöitä, asiakkaiden ja työelämän edustajia.

### ***Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkostosuunnat***

Verkostot eivät ole pysyviä rakenteita, vaikka yhteistyötä tehdäänkin usein samojen kumppaneiden kanssa. Verkostot ovat suhteita, joita hoidetaan pysyvämpien tai harvalukuisten kontaktien varassa. Verkostot rakentuvat monesti projektien ympärille. Ne tuottavat aikansa palveluita ja katoavat esimerkiksi resurssien loputtua. Verkostosuhteen ylläpitäminen koetaan haasteelliseksi verkoston moniulotteisuuden vuoksi. Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkostoilla voi olla vertikaalinen, vertikaalis-horisontaalinen sekä horisontaalinen suunta.

**1. Vertikaalinen suunta** tarkoittaa, että alueellisilla ohjauksen palvelujärjestelyiden verkostoilla on sekä kansallisia että alueellisia palvelu- ja kehittämistehtäviä. Ammatillisilla erityisoppilaitosten verkostoilla on esimerkiksi kehittämistehtäviä, joista on linkki kansalliseen koulutuksen järjestämisen ja alueiden oppilaitosten toiminnan ja palveluiden sekä työntekijöiden osaamisen kehittämiseen:



Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön...

*A2/1/Aolkaj/:... verkostotapaaminen, ammatillisten erityisoppilaitosten kehittämisverkoston tapaa-  
minen. Mietittiin, miten alueellista erityisopetuksen kehittämistehtävää. Tehtävää, kun se on jokai-  
selle järjestämisluvassakin annettu tehtäväksi, yhteistä koulutuksen järjestämistä, josta asiantun-  
tijapankkia että minkälaista erityisosaamista mistäkin talosta löytyy.*

Vertikaalisuus näyttäytyy myös *verkostoiden organisoitumisessa*. Verkoston ohjausryhmään voi osallistua aluehallinnon, koulutuskuntayhtymien ja koulutuksen järjestäjien johdon sekä monihallinnollisten toimijoiden edustajia. Ohjausryhmät käyttävät ohjauksen alue-  
työn päätösvaltaa. Ohjausryhmän lisäksi alueilla voivat työskennellä ohjauksen suunnitte-  
luryhmä ja koordinaattori. Suunnitteluryhmästä toivotaan pysyvää, alueellista ohjauksen  
verkoston koordinointielintä:

*A2/1/Aolkaj/: ...on näitä erilaisia, eri tason tämmösiä organisoiteja tapahtunu, että nyt kun on tää  
alueellinen ohjausryhmä, niin siinä on esimerkiksi ohjauksen eri hankkeet yhdistetty, että siellä on  
edustus kaikista neljästä ohjauksen hankkeesta... Mutta tää ohjausryhmä on yhteinen. Ja sitten seu-  
raavana tasona tulee sitten suunnitteluryhmä, joka osittain voi olla limittäinen, mutta että se on sit-  
ten sitä käytännön operationaalista suunnittelua.*

*SN: Ajatteletteko, että tätä suunnitteluryhmää muokkaamalla te voisitte saada pysyvän asiantunti-  
jaelimen, joka kattaisi kolme ohjauksen näkökulmaa, eli perusopetus, lukio, ammatillinen, ja sitten  
vielä hallinnon ja työvoiman.*

*A2/1/Aolop/: Joo mä elän toivossa, että tästä alueellisesta ohjausryhmästä se pikkuhiljaa kehitys.*

**2. Vertikaalis-horisontaalinen ohjauksen verkosto.** Osa verkostotyössä mukana olevista  
työntekijöistä osallistuu alueellisen suunnitteluryhmän työhön ja koordinoi myös oman  
organisaationsa sisäistä verkostoa. Työntekijöillä saattaa olla lisäksi päivittäinen ohjaus-  
työnsä asiakastyössä. He liikkuvat verkoston eri tasoilla. Haastateltu kuvaa verkostotyötä  
ohjauksen eri tasoilla:

*A2/1/Aolar+op/... että mää piän tämän verkon jollakin tavalla itelleni täällä päässä semmosena  
suurin piirtein selvänä, että kyllä tuota niin, että toisaalta on aika siellä, on se joka lähtee sieltä omas-  
ta oppilaitoksesta, niin jos on ohjausryhmästä tai suunnitteluryhmästä on kysymys, niin paine tulee  
sieltä siihen, että on siellä mukana. Mut sitte taas kun mennee koululle ja astuu siihen opon rooliin,  
niin siellä onki toimijan roolissa pittää olla. Ett on tämä tämmönen hiukan jakomielitautinen olo sit  
aina välillä...*

Verkoston vertikaalis-horisontaalinen työ on suunnittelua samanaikaisesti oman organi-  
saation hallinnossa sekä eri organisaatioiden johdon ja toimijoiden kanssa yhteistyössä  
organisaatioiden rajapinnoilla. Tämä näkyy alueilla ohjauksen ja oppilashuollon moni-  
hallinnollisessa suunnittelutyössä. Työssä tavoitteena on nähdä lapsen ja nuoren opinpol-  
ku yhtenäisenä:

*A4/2/Halsu/: Eli mä oon opetustoimen suunnittelija, perusopetuksessa ...tän ohjaushankkeen puitteissa hirveen hajanainen kenttä ...kun on yritetty, kerran me ollaan tavattu sillai isommalla joukolla ja yritetty koota, että mitkä kaikki nyt toimijat (ess) jotka tän hankkeen yhteydessä kannattais saman pöydän ääreen istuu tai miettiä, että tota, mitä me saatais yhes aikaseks, siinä on varmaan tää nivelvaihe. Mulla hirveen helposti ajatukset menee tänne ninkun oppilashuoltoon ja sitä kautta päälimmäisenä varmaan tässäkin se on sitä yhteistyötä, että tuota tietyllä tavalla tää lasten tämmönen perusopetuksen polku ninkun perusopetuksen päättötodistuksen varmistaminen, että kaikki saa sen ja pääsee kunnialla ja saavat sillä tavalla sen perusopetuksen suoritettua, että niillä on mahdollista jatkaa jossakin toisen asteen oppilaitoksessa sitten sitä omaa koulupolkua.*

**3. Horisontaalista verkostoyhteistyötä** tehdään sekä organisaatioiden sisällä että niiden rajapinnoilla. Hallinnonalan sisällä voi toimia laaja palveluiden kehittämisen verkosto:

*A4/3/Koulutus/: ...meillä on tämmönen työllisyysverkosto alueella ja en osaa sanoa, että kuuluuko siihen nyt yhteensä 200 vai 300 henkee kaiken kaikkiaan, ei ne nyt vielä oo koskaan kokoontunut kaikki yhdessä, mutta varmaan satakin henkee kerrallaan, niin semmosessa tilanteessa olis hyvä lyhyesti kertoa, että jos saadaan selville ja luotua semmonen rakenne, kutsuu koolle ja mitä tehdään missäkin porukassa, et sit se tulis kaikille saman tien kerrotuks.*

Työtä organisaatioiden rajapinnoilla vaikeuttaa se, että alueellisia toimijoita ei aina tunnetta organisaatioissa eikä alueellisen verkoston tarvetta aina hahmoteta. Organisaation johtamisessa tämä tarkoittaa, että tietoisempi verkostosuhteiden rakentaminen on tarpeen.

Eri ammattiryhmien keskinäisissä horisontaalisissa verkostoissa työskennellään myös organisaatioiden rajapinnoilla. Näistä esimerkkinä ovat kuraattorien keskinäiset alueelliset yhteistyöverkostot tai opinto- ja oppilaanohjaajien vastaavat yhteistyömuodot. Osa horisontaalisista verkostosuhteista organisaatioiden rajapinnoilla perustuu työntekijöiden henkilökohtaisille suhteille ja osasta yhteistyötä on sovittu organisaatioiden kesken. Molemmista on toimivia esimerkkejä ja ne ovat tarpeellisia. Aina kuitenkin ihmiset kohtaavat. Verkosto perustuu aina ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, oli yhteistyösuhteesta sitten olemassa sopimus tai ei:

*A1/1/Alop/: Niin ne on myöskin henkilökohtaisia suhteita sillä lailla... eri ammattiryhmien väliset kontaktit niin vaikka ne on tavallaan sen oppilaitoksen ja toisen ammatillisen toimijan välisiä virallisia yhteistyösuhteita niin ne on myöskin henkilösuhteita.*

Pelkille henkilökohtaisille suhteille perustuvat verkostosuhteet ovat organisaatioiden kannalta haavoittuvia. Jos verkosto perustuu vain tiettyjen työntekijöiden välisille suhteille, häviää organisaation tarvitsema tieto, kun työntekijän vaihtaa työpaikkaa:

*A1/4/Aoop/: Yhä enemmän sitä täytyy, ne jotka sitä yhteistyötä tekee, kuitenkin tehdä myös näkyväksi sillai, että olis niin kun paperilla ylhäällä ja*

*A1/1/Alop/: Se on vähän näkymätöntä tää yhteistyö.*

Muutos verkostotoiminnassa muuttaa organisaatioiden välisiä yhteistyösuhteita. Tästä on esimerkkinä kahden organisaation välinen yhteistyö alueen koulutustarjonnan muutostilanteessa. Alueella järjestettiin aluksi lukion ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen yhteinen koulutustarjonta. Tästä luovuttiin, mutta kaksi oppilaitosta jatkoi yhteistä koulutustarjontaansa. Verkosto muuntui kahden organisaation väliseksi kumppanuudeksi. Strategisessa muutostilanteessa verkostoidutaan uudelleen. Kumppanuus rikastuttaa organisaation koulutustarjontaa. Organisaatioiden välinen koulutustarjonta laajentaa asiakkaan valintamahdollisuuksia ja työntekijät oppivat organisaatioiden välisessä opetusvaihdossa.

### 5.1.3 Ohjauksen palvelujärjestelyiden toimintaedellytykset

Ohjauksen palvelujärjestelyiden toimintaedellytyksiä voi tarkastella seuraavista näkökulmista:

- aineelliset edellytykset, kuten aika ja tila eli foorumi ja talous
- toiminnalliset edellytykset, kuten voimavarojen yhdistäminen yhteistyöhön sekä
- henkiset edellytykset, kuten asenteet ja tuen tarpeet työssä.

Edellytyksiä voidaan tarkastella asiakkaan saaman palvelun, työntekijöiden työn ja johtajan näkökulmista organisaatioissa ja niiden rajapinnoilla. Käsittelen aineelliset edellytykset kahdessa luvussa. Kuvaan ensin ajan ja tilan ja sitten organisaatioiden ja niiden rajapintojen taloudelliset edellytykset.

#### **Aineelliset edellytykset: aika ja tila organisaatiossa**

Yhteistyöhön tarvitaan yhteinen työaika ja -tila. Keskeinen yhteistyön edellytys on työaika, jonka raivaaminen on johtamista. Työajan organisoiminen on yhteissuunnittelua, koordinaatiota ja yhteistyötä. Tavoitteena on laaja osallistuminen organisaation yhteissuunnitteluun. Välineitä yhteistyön esteiden raivaamiseen tarvitaan, sillä kokoontumisajan löytämistä pidetään haastatteluissa verkostoitumisen pullonkaulana.

#### **Aineelliset edellytykset organisaatioiden rajapinnoilla: aika ja tila ovat foorumi**

*Foorumi* käsitettiin sovittuna työtilana, mutta käsite sisältää myös tarpeellisten tahojen läsnäolon, joille asian käsittely kuuluu. Foorumin käsite jäsentää rajapintatyöskentelyä. Organisaatioiden väliselle rajapinnalle voidaan kutsua tarpeellisia tahoja ratkomaan fooru-

milla yhteisiä ongelmia. Työntekijöiden arjen ongelmanratkaisutaidot sisältävät paljon hiljaista tietoa, jonka näkyväksi tekemiseen tarvitaan foorumeita ja koulutustilaisuuksia. Foorumilla tuntuisi olevan reunaehtonsa. Se eronnee käsitteenä tilasta, joka on enemmän paikkaa kuvaava käsite. Foorumille tulijoilla on jotakin ongelmanratkaisun kannalta yhteistä. Heillä on ongelmanratkaisun välineitä ja toimintamandaatti työskennellä yhdessä. Foorumi voi olla myös yhteinen sähköinen työalusta. Sähköisellä alustalla työskenneltäessä foorumiin oikeutetuilla on esimerkiksi oikeus työalustan salasanoihin:

*A1/1/Alo: Tänne saa avoimesti tulla ninkun, jos tää ninkun leviää tavallaan ninkun ajatuksena, että se, joka on riittävän, kokee olevansa riittävän lähellä ja ois kenties jotain ninkun sisältöä tuotettavana tai annettavana niin oisko se sitten ikään kuin avoin foorumi tulla tähän joukkoon ninkun jatkossa tuottaa sisältöjä tai jotakin.*

## Organisaatioiden taloudelliset edellytykset

Haastatellut käsittivät palvelujärjestelyiden edellytykset laajasti. Heidän mielestään koulutuksen *rakenteet ovat resursseja*. Joustot koulutusvaiheiden välillä, kuten ohjaava ja valmentava koulutus ja lisäopetus, nähtiin resursseina. Asiakkaan saamat ohjauspalvelut varioivat haastateltujen käsitysten mukaan paljon. Ohjauksen resursointia kuvattiin niin, ettei ole olemassa kansallista päätöstä, miten ohjausta pitäisi resurssoida. Se vaihtelee alueellisesti, organisaatioissa ja yksittäisen ohjaajan mahdollisuuksissa tehdä työtään ja asiakkaan saamana palveluna. Esimerkiksi erityiskoulun uraohjausta ei ollut resursoitu mitenkään:

*A3/1/Poero: Luokanopettaja hoitaa erityiskoulussa tätä oman luokan ohjausta eikä oo minkäänlaisia resursseja siihen.*

*Ohjaajilla ei ole riittävästi resursseja* valmentaa peruskoulun oppilaita jatko-opintoihin, kuten esimerkiksi ammatillisiin opintoihin. Koulujen ammatinvalinnan ohjaukseen on liian vähän resursseja:

*A5/1/Projt: Oppilaita pitäisi valmentaa ammatillisiin opintoihin, ohjaajilla on aivan liian vähän resursseja ammattien valinnan ohjaukseen. Resurssi ei kerta kaikkiaan riitä.*

Lukioiden ohjauksessa joudutaan esimerkiksi miettimään ohjauksen niukkojen resurssien vuoksi palveluiden suuntaamisen *prioriteetteja*:

Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön...

*A4/3/Luop/: Säästötoimenpiteet hervittää, talossa on 600 opiskelijaa myöskin toivottavasti saa sitten opiskelijahuoltoryhmältä sit sieltä vähän myöskin ryhmänohjaajilta, ...joutuu tosissaan sitten miettimään tätä omaa ajan käyttöä, kelle sitä aikaansa antaa ja kelle ei, että tässä näitä päällimmäisiä mietteitä.*

Resurssointi on edellytys toimivalle työnteolle. Haastateltujen käsitys on, että työntekijät ovat haluttomia tekemään talkootyötä:

*A3/2/Aolop/: Se pitäis näkyä sit siinä (ess), et eihän kukaan ninkun omasta selkänahastaan rupee talkootyöllä tekemään yhtään mitään, ei edes opinto-ohjaukseen...*

Työntekijöillä on huolena, miten vähenevät resurssit jaetaan asiakas- ja verkostotyön kesken. Ohjaustyön muutos on tapahtunut viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana. Resurssimitoitukset eivät vastaa yhteiskunnassa ja asiakkaiden elämässä tapahtuneita muutoksia ja palvelutarpeiden kasvua. Tehostettua ohjausta tarvitsevat esimerkiksi lapset ja nuoret, joilla on diagnosoituja oppimis- tai muita erityisvaikeuksia. Lisäksi maahanmuuttajien erityistarpeet vievät ohjausaikaa. Ohjauksen resurssien kuvattiin vähentyneen 1990-luvulta lähtien. Toimijat katsoivat rehtorien olevan puun ja kuoren välissä jakaessaan niukkuutta oppilaitoksen kilpaileville toiminnoille:

*A4/3/Luop/: Rehtori on sitten aika tiukasti puun ja kuoren välissä, kun ei oo mistä jakaa niin sitten kuitenkin taattava eli pakolliset, valtakunnalliset ja syventävät kurssit. Se on sitten aina muusta pois...*

Kaikilla koulutusorganisaatioilla on yhteisenä huolena koulutuksen ja ohjauksen *resurssien riittävyys*. Rehtori kuvaa resurssipaineiden keskustelua taisteluksi yhtäältä organisaation sisäisessä resurssien jaossa ja toisaalta suhteessa järjestäjän hallintoon:

*A1/4/Aiklur/: ...on saatu resursoitua aika hyvin sillai opinto-ohjaukseen, että koko ajan yritetään pyytää lisää, että sehän on, että ei nyt lypsämistä, mutta sanotaan että pikku hiljaa ujutetaan ikään kuin ois se tietoisuus hallinnossa herännyt...*

Rehtorit kuvasivat myös *resurssien vähenemistä*. He ovat nähneet ohjauksen työnjaon kehittämisen yhtenä resurssien jaon välineenä. He kertoivat jakaneensa ohjaustyötä organisaatioissaan sekä toiminnallisista että taloudellisista syistä jo ennen kuin Opetushallitus määräsi opetussuunnitelman perusteissa ohjauksen kaikkien tehtäväksi oppilaitoksissa. Ohjauksen resurssit vaihtelevat alueittain ja organisaatioittain. Toimijoiden käsityksissä ilmaistaan hallinnonalan johdon ja toimijoiden välistä tulkintaeroa resurssien määrästä. Toimijoita kiinnostaa myös, miten hyvin hallinto on tietoinen vastaavan kokoisten palveluntuottajien resurssivertailuluvuista:

*A4/3/Luop/: ...tietääkö virastossa sitten oikeesti virkamiehet, minkä asteen asian kanssa painitaan, toivottavasti tietää...Lahja vois tietysti olla ainakin opetuslautakunnan jäsenille, niin ne vois alkaa ostaa Opetushallituksen koulutuksen indikaattoreita, joista ne vois katsella, että kuinka paljon rahaa käytetään oikeesti tai missä muissa kaupungissa mennään vertailuluvuissa.*

Oppilashuollon ja nuorten hoidon ja kuntoutuksen resurssit ovat haastateltujen käsityksen mukaan riittämättömät sekä taloudellisesti että henkilöstömäärinä mitattuna. Oppilashuollon ja erityisen tuen resurssien, kuten ohjauksenkin resurssien, katsottiin olevan tavoitteisiin ja haasteisiin nähden niukat:

*A5/1/Proj/: Olemassa olevat ohjauksen, oppilashuollon ja erityisen tuen resurssit ovat vähäiset.*

Olemassa olevia resursseja ei välttämättä ole tunnistettu organisaatioissa eikä eriytyneiden organisointi- ja työskentelytapojen vuoksi olla tietoisia kaikista resursseista. Yhteistyölle on tilaus niukkenevien resurssien vuoksi ja ohjausresurssien vähäisyys muuttaa ohjauksen työnjakoa. Resurssien koordinoitutarve organisaation sisällä tunnistetaan haastatteluissa:

*A4/1/Pore/: Hyvää tarkoittavien ihmisten resurssien koordinoimattomuus. Eli kaikki tekee ammatillisesti ja haluaa tehdä hyvää, mut kun sitä ei oo koordinoitu niin siinä hassautuu jotakin ja ja varsinkin rankkojen tilanteiden ympärillä se resurssi.*

Toimijat esittivät käsityksiä, että ohjauksen resursointia linjattaisiin ministeriöissä. Tämän turvin voitaisiin vastata ohjauksen minimitason toimivuudesta alueilla:

*A3/2/Aolop/: ...koko valtakunnallisesti joskus kun on (ess) koulutuksissa ympäri Suomea (ess) ja niin kuulee ninkun miten hirveen erilaiset, eri tavalla näitä on, hoidetaan että. Ehkä jotakin tämmöstä ohjausta olis tosiaan ministeritasolle hyvä tulla, että että edes joku minimivaatimus täytettäis.*

## **Taloudelliset edellytykset ja organisaatioiden rajapinta**

Palveluiden kehittämisen ongelmana nähtiin, että *resurssit on sidottu hallinnonaloittain* eikä ohjauksen ja oppilashuollon resursseja koordinoita alueellisesti. Asiakkaiden palveluntarpeet eivät kuitenkaan rajaudu vallitsevan työn- ja resurssinjaon mukaan. Monesti tarvitaan useamman moniammatillisen toimijan osallistumista ongelmanratkaisuun. Yhteistyö edellyttäisi nykyisen hallinnonalojen välisen byrokratian katselemista ennemminkin työn- ja vastuunjaon uudelleen arviointina ja resurssien kohdentamisena. Esimerkiksi oppilashuollon koordinoitujen, eri organisaatioiden välisen monihallinnollisen yhteistyön ongelmana on resurssien puute tai niukkuus ja koordinoinnin puute tai kehittymät-

tömyys, jolloin koordinoitaviin palveluihin eivät osallistu tai eivät tiedä osallistua kaikki palvelun tarjonnan kannalta tarpeelliset tahot. Esimerkiksi mielenterveyspalvelut koettiin muista tukipalveluista erillisinä. Haastateltujen käsityksen mukaan rahoituksen rajoitukset ehkäisevät palveluiden joustavan tuottamisen. Organisaatioiden yhteistyön yksi teema on tarkastella palveluita ja eri organisaatioiden resursseja kokonaisuutena ja laatia työnjakoa tältä pohjalta:

*A4/1/Halsu: ...rahotus on sidottu hallinnonaloittain niin kyllä se kaventaa niitä mahdollisuuksia, et millä tavalla voi ohjata näitä nuoria, et sit se täytyy olla ninkun sopiva nuori, että sitten taas 17-vuotias pääsee ESR-hankkeeseen tai 15-vuotias, että se pääsee lisäopetukseen tai jotakin, että se tekee sen ongelmalliseksi sen ohjaamisen...*

*A5/1/Po+Luop: Joskus pitäisi nämä alueen palvelut nivoa yhteen, resurssia tarvitaan ohjaukseen lisää.*

Julkisella sektorilla monihallinnollisen työn kehittäminen on myös taloudellinen kysymys. Eri hallinnonalojen kesken ei riittävästi mietitä palveluiden järjestämistä ennakoivasti yhdistäen eri rahoituksia synergisesti. Usein rahoitetaan päällekkäisiä toimintoja.

Verkostotyöllä, esimerkiksi yhteisten työvälineiden kehittämisellä, katsotaan voitavan purkaa sekä organisaatioiden sisäistä että niiden välistä päällekkäistä työtä. Tämä tuo resurssisäästöjä, mutta myös lisäarvoa palveluiden kohdentamiseen ja riittävyYTEEN. Koordinoimaton työnjako kuormittaa työntekijöitä. Yhteistyön katsotaan tuovan myös resurssisäästöä. Tällaista säästöä tulisi esimerkiksi ohjaajien, ryhmän- ja luokanohjaajien sekä opilashuoltohenkilöstön työn koordinoinnista:

*A4/1/Aolop: ...verkostotyöllä tai sidosryhmätyöllä pystytään ainakin jotakin hyödyntään ja sitten että, että semmonen päällekkäinen työ, jota varmasti on tapahtunut ja tapahtuu jatkossakin, niin jos sitä pystyis vähän vähentään.*

### **Kehittäminen hankerahoituksella**

Kansallisten ja alueellisten hankkeiden etuna on, että eri palveluntuottajat oppivat tuntemaan toisensa. Hankkeet ovat osa innovaatiopolitiikkaa, jonka mukana toimijatasolta suodattuu hyviä käytänteitä aina lainsäädäntöön asti. Hankkeet seuraavat esimerkiksi ESR-rahoituksen vuoksi toisiaan. Tämän vuoksi kumppanuudet yhdessä hankkeessa poikivat jatkohankkeita saman tavoitealueen toimijoiden kanssa. Ohjauksen palvelujärjestelyiden kehittäminen tapahtuu useimmiten hankerahoituksella:

*A4/1/Halsu: Ja mun näkökulmasta, mitä me olemme pohtineet tässä jo itse asiassa aika monta vuonna, meillä on aika monenlaisia projekteja ollu tässä nivelvaiheessa, jotka on erilaisilla projektirahoituksilla sitten järjestetty...*

Palveluita modifioidaan moniammatillisessa ja monihallinnollisessa hankeverkostossa. Tämä yhtäältä joustavoittaa palvelutarjontaa, toisaalta se aiheuttaa epävakautta ja eriarvoisuutta palveluiden saatavuuteen. Hankerahoilla ei voi palvella kovin laajoja kansalaispiirejä. Hankerahoitteisten palveluiden ongelma on myös väliaikaisuus. Ne aiheuttavat tempoilua ohjauksen palvelurakenteeseen ja tiedotus on vaikeaa, sillä palveluiden pysyvyyttä on vaikeaa ennustaa.

Hankkeen työntekijät saatetaan kokea irrallisiksi organisaatioiden perustyöstä ja he saattavat integroitua ohuesti perusorganisaation toimintaan, mutta perustyöntekijät kokevat myös uhkaavana hyviksi koettujen yhteistyösuhteiden loppumisen hankkeiden päätyttyä. Hankkeen työntekijöille saatetaan sysätä ylen määrin kehittämismvastuuta. Organisaation varsinaiset työntekijät odottavat, että hankkeen työntekijät ottavat lisärahoituksensa vuoksi perustyöntekijöiltä vastuita, joihin heillä itsellään ei riitä resursseja. Toisaalta hankerahoitteiset palvelut eivät ehdi juurruttaa uusia toimintatapoja osaksi organisaation toimintakulttuuria ja ne saattavat aiheuttaa tempoilevuutta.

Hankeorganisaatio on johtamisen kannaltakin ongelmallinen, sillä hankkeella on usein organisaation toimintaan kytkeytyvä tavoite, mutta myös rahoittajan intressit vaikuttavat toiminnan suuntaamiseen. Organisaation palvelutarjonnan johtaminen on haasteellista, sillä palveluita joudutaan muokkaamaan muuttuvissa olosuhteissa ja hankerahoituksen turvin. Tällöin hankkeen ja perusorganisaation tavoitteet pitää modifioida yhteen. Henkilöstövaihdokset aiheuttavat jatkuvaa tarvetta muovata verkostosuhteita muutostilanteissa:

*A3/1/Halsu/: Lähtökohdiltaan niin jotenkin masentava ajatus, että sit tosiaan se asiantuntijaryhmäkin ninkun päättyy sit siihen, kun tää hanke päättyy.*

Hallinnon edustajien käsityksen mukaan monihallinnollisissa hankkeissa tuotettuja innovaatioita tulisi kytkeä paremmin perustoimintoihin ja rahoittaa yhdessä eri hallintokuntien kesken:

*A3/1/Halsu/: ...opetusvirastossa, mut sen lisäksi sitten myöskin ninkun muissa hallintokunnissa niin, että ehkä jonain vuonna, ninkun tavallaan että jokainen hallintokunta resursois siihen jonkun pienen osan niin ehkä saatais tavallaan ihan perustoiminnolla aikaseks tällanen ohjauskeskus, joka tosiaan palvelis ninkun kaikkia alueen nuoria.*

## **Toiminnalliset edellytykset organisaatioissa ja niiden rajapinnoilla**

Ohjauksen palvelujärjestelyiden toiminnallisena edellytyksenä pidetään organisaation yhteistä *ohjaustulkintaa*. Toiminnallinen edellytys on myös oikeiden yhteistyökumppaneiden



läsnäolo kulloisessakin verkostosolmussa. Tarvittavat tahot valikoituvat verkostoon ratkaistavan ongelman mukaan. Toimintaedellytyksien määrittelyä tapahtuu sekä a) organisaatioiden sisällä että b) oppilaitosten ja muiden organisaatioiden rajapinnoilla.

Toiminnallisia edellytyksiä ovat myös organisaation toimintakulttuuri ja sen johtaminen sekä johdon tulkinta ohjauksen palveluiden järjestämistavasta. Ohjauksen kannalta keskeisiä toimintakulttuurin elementtejä ovat työtavat ja yhteistyö. Lisäksi keskustelijat nostavat ohjauksen edellytyksiksi nuoren koko elämismaailman. Seuraava haastatteludialogi kuvaa ohjauksen palvelujärjestelyiden toiminnallisia edellytyksiä, jotka ovat yhteistyösuhteita, toimintakulttuuria ja sen muutostarpeita, johtamista sekä palveluiden kehittämistä vastaamaan haasteisiin:

*SN: Keneltä saat apua edellytysten luomiseen?*

*A4/1/Aolop/: No, öö, sosiaalityö, terveydenhuolto, poliisi, erityisnuorisotyö, projektit.*

*A4/2/Pore/: Musta se on peruskoulussa ihan sama juttu, että tää on menny ihan tähän samaan, että opiskeluedellytykset (ess), ei niinkään koulussa olevat edellytykset vaan muut.*

*SN: Entä sitten oppilaitoksen sisällä, ne edellytyksen luoajat.*

*A4/1/Aolop/: No ne on kyllä, no ryhmänohjaaja tulee ensimmäisenä mieleen, joka on lähinnä sitä opiskelijaa, opettajat tietysti, talonjohto, miten suhtautuu, mitä antaa ninkun mahdollisuuksia muutakin kuin, muutakin kuin ninkun rahallisia mahdollisuuksia ja resurssimahdollisuuksia, se talon henki.*

*SN: Mitä siitä sanoisit omalta osaltasi?*

*A4/1/Aolop/: No meillä on talonjohto vaihtunu tässä muutama vuosi sitten ja varmaan tunnusteluvaihetta menossa, että että ninkun ihmiset tottu systeemiin, mikä oli aikasemman johdon kanssa ja sitten vähän eri käytäntöjä nykyään tehdään niin on semmonen muutosvaihe menossa, miten sanoisin sen kauniisti.*

*A4/2/Pore/: Vastarinta.*

*A4/1/Aolop/: Osittain vastarintaa ja osittain totuttelemista puolin ja toisin toimintamuotoihin...*

*SN: Vastarinta suhteessa mihin?*

*A4/1/Aolop/: Vastarinta näihin uusiin toimintatapoihin ehkä. Muutosvastarinta puolin ja toisin. Sitähän aina on ja se kuuluu ollakin, että siinä sitten ninkun aika kriittisesti arvioidaan niitä, mitkä siitä vanhasta työtavasta on ollu, jotka kannattaa säilyttää ja mitkä kannattaa heittää romukoppaan ja mitä kannattaa uudistaa.*

*A4/2/Pore/: Mihin sä viittaa työtavoilla?*

*A4/1/Aolop/: No ihan työtapoihin, mitkä on ne työn keskeiset osa-alueet esim. opinto-ohjaajalla, onko se yksilötyötä, yksilöohjausta, kahden tai, niin kahdenkeskistä opiskelijan auttamista vai onko se ninkun koordinoimista ja sen työn ninkun tavallaan siirtämistä ryhmänohjaajille ja opettajille tai jollekin ja se tai jollekin niin se on ryhmä, joka on aika paha ohjaajan näkökulmasta.*

### ***Verkosto on toiminnallinen resurssi***

Haastatellut esittivät verkostoitumisen resurssisäästönä siten, että alueen yhteisestä palvelukokonaisuudesta, joka tunnetaan ja josta säännöllisesti tiedotetaan palveluverkoston osallisille ja asiakkaille, saadaan apua, tukea ja resurssisynergiaa yksittäisten organisaatioiden ja työntekijöiden työhön. Haastateltujen käsityksen mukaan haja-asutusalueilla jo

nyt ikäluokat pienenevät. Tällöin ohjauksen palvelujärjestelyiden resurssit eivät suuremalti lisäänty. Verkosto nostettiin tällöin työn ja palveluiden uudelleen organisoimisen tavaksi. Ohjauksen toimintaedellytyksiä parantaisi, jos ohjauspalvelut kytkettäisiin alueen muuhun koulutussuunnitteluun. Samalla aluehallinnossa, kuntayhtymissä ja koulutuksen hallinnossa nousee ratkaistavaksi ohjauksen arvioinnin, monihallinnollisen järjestämisen sekä työn- ja vastuunjaon haasteita. Nämä ovat osaltaan ohjauksen toimintaedellytyksiä.

### *Syrjäyttävät rakenteet*

Haastatellut pitävät johtamishaasteena mahdollisten syrjäyttävien rakenteiden korjaamista ja syrjäytymisen ennaltaehkäisyä. Syrjäyttävillä rakenteilla haastatellut tarkoittivat seuraavia asioita: koordinoimaton yksintyöskentely, josta käytettiin nimitystä hyvää tarkoittava puuhastelu, yksintyöskentelyn voimakas tahto, tietokatkokset organisaatioiden ja monihallinnollisten kumppaneiden kesken ja se, että työntekijät eivät tunne alueen palveluita, jotta he voisivat kumppanoitua tai ohjata asiakas palveluun toisaalle, jos tarve niin vaatii. Haastateltujen käsityksessä viitataan siihen, että huono-osaisuuden ja syrjäytymisen lisääntymisellä on yhteyttä koordinoimattomiin sekä huonosti resursoituihin että johdettuihin ohjauksen palvelujärjestelyihin:

*A4/1/Pore/: ...resurssit vähenee tällä hetkellä, niin se mun huoli on siitä, että tähän ongelmatilkaan siirtyy ne kerran potkitutkin. Eli tavallaan se yleisen järjestelmän pitäminen semmosena, että et se joukko, jolla menee huonosti niin ei ainakaan lisääntynyt järjestelmästä johtuen...*

### *Arviointi ja arvokeskustelu*

Arviointi ja arvokeskustelu olisivat tarpeen ohjauksen edellytyksenä. Monihallinnollisen työn katsottiin säästävän resursseja:

*A4/1/Projt/: ...ensimmäiseks on pidettävä arvokeskustelu aika laaja, että halutaanko me tehdä sitä ja onko meillä sitten resurssit mitkä ne on siihen, mä väitän että resurssit tulee takasin ninkun yhteistyöllä...*

Resurssien riittävyttä pidettiin myös mittarina, jolla mitataan ohjauksen yhteiskunnallista arvostusta:

*A3/1/Poero/: Mun mielestä ninkun siinä rahoituksessa näytti vaan, että mitä asiaa arvostetaan ja mitä ei.*

## Henkiset edellytykset organisaatiossa

### *Tuki ja tahtotila*

Ohjauksen toimijat toivovat hallinnonalojen johdon tukea ja tahtoa mahdollistaa monihallinnollinen työ:

*A4/1/Projekt/: No sitten taas, kun tehään eri sidosryhmäporukan kanssa töitä niin kyllä se täytyy myöntää, että tämän kaupungin kokosessa hallinnossa on hirveän vaikea ilman hyvää tahtoa hallinnoida kahden eri hallinnonalan yhteistyötä, koska byrokratia saattaa kaataa sen, että et siellä pitää oikeesti olla hyvää tahtoo paljon myös sitten siellä johdon tasollakin että se onnistuu.*

Moniammatillisissa yhteistyössä saatetaan ajatella, että opettajat eivät osallistu ohjaustyöhön. Ongelmana voi olla, että opettajien ohjaustyö tapahtuu opetukseen sitoutuneena eikä sitä osata nostaa esille tai se jää keskustelutilan puuttumisen vuoksi näkymättömäksi. Opettajat tarvitsisivat tukea ohjaustyössä. Haastatellun mielestä opettajat tekevät enemmän ohjaustyötä kuin yleisesti havaitaan:

*A5/2/Kaope/: ...siis tehdään paljon enemmän kuin pelkästään opetustyötä, minun mielestä kaikki opettajat tekevät enemmän. Että mielestäni tarvittaisiin jonkinlaista ammattiapua...*

Ohjauksen toiminnallinen edellytys on myös *täydennyskoulutus*. Koulutusresursseista on pulaa. Täydennyskoulutus tapahtuu toistaiseksi eri ammattiryhmien erillisenä koulutuksena. Monihallinnollisessa ja moniammatillisessa täydennyskoulutuksessa voitaisiin luoda yhtenäisempää kuvaa ohjauksen tämän hetken haasteista ja niiden ratkaisuisista.

### *Asenteet*

Asenteita pidettiin palveluiden kehittämisen merkittävänä edistäjänä, edellytyksinä tai esteinä. Esimerkiksi resurssointi näyttäytyi asennekysymyksenä. Näkökulma ohjauksen resurssointiin varioi keskusteluissa ja yhdenkin puhujan puheessa. Resursseja tulisi tarkastella yhteiskunnallisesti, työntekijöiden mahdollisuuksien ja ohjauksen toimivuuden sekä asiakkaan saaman palvelun kannalta:

*A5/2/Luop/: Resurssitarve on nostettava esiin kaikilla foorumeilla, ei sitä voida rakentaa pelkästään ohjaajien ja heidän hyväntahtonsa varaan, ja minun mielestä se nyt on niin, että ohjaus nostetaan yhteiskunnassa esiin kuin mantra kaikissa yhteyksissä...mutta resurssitarpeista ei puhuta...*

Johdon asenteet heijastuvat ohjausedellytysten luomiseen. Ohjaus on sekä organisaatioiden että niiden rajapintojen työtä. Ohjauksen näkyväksi tekeminen on johtajien ja työntekijöiden yhteinen tehtävä. Siihen sisältyy suunnittelu, työn- ja vastuunjaosta sopiminen ja työskentely yhteistyössä yhteisten tavoitteiden suuntaan.

Asiakastyössä toimivien moniammatillisten ja monihallinnollisten työntekijöiden käsi-

tys on, että tarvitaan opetus-, sosiaali-, terveys- ja työvoimapalveluiden yhteistyötä, mutta näiden organisaatioiden johtajien käsityksinä välittyi, että heillä ei aina ole asennetta, näkökantaa tai tietoa yhteistyön tarpeellisuudesta:

*A3/2/Aolop/: Täytyy vaan sitten tuota, kun määhän viimeks kerroin, että kun mä olin sinne sosiaali-toimeen yhteydessä ja sain sovittua (ess) ehkäisevän perhetyön työntekijän kanssa, että hän tulis sinne meidän opiskelijahuoltokokoukseen, mutta sitten hän ottikin minuun yhteyttä, että esimies olikin kieltänyt ja esimies ei katsonut tarpeelliseksi sitä yhteistyötä. Et sitten pitäis löytää ninkun ne oikeet ihmiset sieltä, että se yhteistyö käynnistyy, että meillä se lopahti sit siihen, nyt mä en oo taas kerinny kattoo, että ketä ihmisiä siellä ois muita ihmisiä, ketä vois pyytää.*

Organisaatioissa saattaa olla vallalla asenne, jonka mukaan jonkun muun tulisi suunnitella työ ja tehdä se muualla kuin työntekijöiden parissa. Autonomiset työkäytänteet ovat saattaneet johtaa tilanteisiin, joissa kukin työntekijä suunnittelee työnsä vailla yhteyttä kokonaisuuteen tai työn lähtökohdat ovat jäsentymättömät:

*A4/2/Halsu/: Asenne tai joku tämmönen on ninkun (ess) et jotenkin ninkun tän puolen ninkun pohdiminen siitä ...puhuttu tää työnjako sitten siellä siellä tän ohjauksen suhteen, että kuka, kuka mitään tekee, niin se on varmaan, joka ninkun kaupungin, se saattaa olla sattumaa suurimmaks osaks on vielä aika ninkun vaikka jotakin olis sinne opsiin kirjoitettu niin ei se oo sitä käytäntöön toteudu.*

Haastatellut kuvaavat ohjauksen olevan hyvin haasteellista resurssiniukkuuden vuoksi. Yhteistyön esteenä saattavat olla kuitenkin liian instituutiolähtöiset asenteet ja tulkinnat palveluista. Oppilaitosorganisaatioissa asenneilmapiiri saattaa olla hyvin eristäytynyt, kuten asenne: "On meidän koulu eikä sen ulkopuolella mitään." Tällaista asennetta pidettiin johtamishaasteena, jolloin tavoitteena olisi laajentaa näkökulmaa:

*A4/1/Lure/: Toinen niin liittyy tähän kanssa tää hajanaisuus niin, että meillä on kauheen ninkun tämä niin että on olemassa ninkun joku meidän lukio ja meidän ninkun koulu ja sitten ninkun sen ulkopuolella ei mitään, että todella ninkun nähdä tätä niin, että nuoret, nää nuorten asiat on yhteisiä. Ja ninkun nähdä ninkun laaja-alaisuutta ihmisten ajattelutapaan tässä.*

Eristäytymisen asenteiden vuoksi toiminta saattaa halvaantua. Tällöin asiakkaat saattavat jäädä ilman tarvitsemaansa tukea ja palveluita:

*A2/1/Poop /: ...kun tulee jotakin semmosta, mitä me ei oo aikasemmin tehty siinä on ensimmäisenä se, että ei voi mitään tehdä elikkä minä, minusta vois ninkun ajatella, että ei ajatella ninkun heti ensimmäisenä että ei voi mitään tehdä, et ja tuota niin, sitten se että...niin yks juttuhan siinä on semmonen, mikä on varmaan meillä sisäänrakennettu muuri aika kovasti, ensimmäisenä sanotaan, että en minä voi mittään.*

Erityisen haavoittavaa oppilaiden ja opiskelijoiden opintojen edistymisen sekä kasvun ja kypsytymisen kannalta voi olla yhteisön asenne, että meillä on hyviä opiskelijoita, jotka selviytyvät ilman ohjausta. Esimerkiksi oppilaitoksen työntekijöiden saattaa olla vaikeaa kohdata opiskelijoita ihmisenä tai yhteydenotto vanhempiin tai huoltajiin koetaan vaikeana. Yhteydenoton ja kohtaamisen vaikeudet saattavat vaihdella työntekijän sukupuolenkin mukaan:

*A4/2/Aolkaj/: Ja tuolla ammatillisella puolella nimenomaan tää, en mitenkään väheksy nyt tässä insinööriin ammattia, mutta ninkun perusinsinöörit elikkä miehet, jotka ovat sen pitkän työuran tehneet siellä ihan oikeassa työ, ihan oikeassa työelämässä eikä täällä oppilaitoksessa niin mä näkisin, että heidän on hirveen vaikee asettua siihen oppilaan ohjaajan asemaan elikkä pitääkö ajatella sitä, että mun täytyy nyt ottaa yhteyttä tuon opiskelijan vanhempaan tai sukulaiseen tai huoltajaan, keneen tahansa, elikkä tällänen yhteistyö ryhmäohjaajille tai joku opetus ryhmäohjaajille siitä, että miten sä ninkun kohtaat sen opiskelijan niin mä nään sen osalle meidän opettajista äärimmäisen tärkeenä. Ehkä naiset jonkun verran helpommin osaa ottaa, varsinkin jos on omaa perhettä, niin osaa ottaa ja asettua siihen opiskelijan asemaan, että täytyy ottaa kotiin yhteyttä, mutta nää miehet, niin heillä on ninkun vaikeuksia siinä, eivät osaa ja eivät välttämättä sitten myöskään uskalla.*

## 5.1.4 Kooste rakenteellisista tekijöistä

Kooste ohjauksen palvelujärjestelyiden rakenteen johtamistarpeista ja -tavoitteista sekä johtamistoiminnan käsitysvariaatioista on taulukossa 13. Taulukossa vasemmalla ovat asiat, joita johdetaan. Taulukon keskeltä oikealle näkyvät variaatiot siitä, miten palveluita johdetaan. Taulukko jakautuu palveluntuottamispaikan mukaan organisaatioihin ja niiden rajapinnoilla tapahtuvaan rakenteen johtamiseen.

**Taulukko 13.** Ohjauksen palvelujärjestelyiden rakenteen johtamistarpeiden ja -tavoitteiden sekä johtamistoiminnan käsitysvariaatiot

Johtamistavoitteet ja -tarpeet eli se mitä johdetaan? <b>RAKENNE</b>	Missä johdetaan?	Johtamistoiminta eli miten johdetaan? Johtamisvariaatiot		
		Eristäytynyt toiminta	Pyrkimys yhteistyöhön	Verkostoitunut toiminta
Yhteistoimintalue	Organisaatio	Organisaatiolla ei ole edustusta aluetyössä.	Organisaatio ajautuu yhteistyöhön olemassaolon turvaamiseksi.	Organisaatio osallistuu sopimukselliseen alueyhteistyöhön.
	Organisaatioiden rajapinta	Kumppaneita ei tunneta, aluetta ei osata määritellä.	Kahden tai useamman hallinnonalan tai organisaation välisiä yhteistyösuhteita ja johtamisjärjestelyitä hahmotellaan.	Alue on määritelty maantieteellisesti ja toiminnallisesti. Ohjausryhmytyössä on aluehallinnon, organisaatioiden ja toimijoiden edustus.

(jatkuu)

Taulukko 13. (jatkuu)

<b>Verkoston rakenne</b>	Organi- saatio	Organisaation sisäisessä yhteistyössä ja työn- ja vastuunjaossa ei ole systemaattista rakennetta. Opetussuunnitelman osana on ohjaussuunnitelma, jota kuitenkin ei noudateta työnjaossa.	Oppilashuoltoryhmän työtä jäsennetään organisaatiossa, mutta kuraattori ja psykologityö irrallaan verkostosta.	Sisäinen työn- ja vastuunjako on määritelty ohjaussuunnitelmassa ja se toimii. Vastuut tunnetaan ja niistä huolehditaan. Johtaja osallistuu toimijoiden rinnalla suunnitteluun.
	Organi- saatioiden rajapinta	Toiveita alueverkoston rakentamiseksi	Ammattirakenteelle ja henkilösuhteille perustuva horisontaalinen verkosto. Horisontaalinen tai vertikaalinen verkostoituminen on tavoitteena. Ohjauksen osaprosessin ratkaisemiseksi on muodostettu verkosto.	Alueen vertikaalista ja horisontaalista verkostoa rakennetaan yhteisiin sopimuksiin perustuen. Verkostoitumistarvetta arvioidaan. Hankeverkostot ovat osa alueen palveluverkosta. Verkosto ei ole staattinen, vaan muutos verkostotoiminnassa muuttaa organisaatioiden välisiä yhteistyösuhteita ja mahdollistaa oppimisen.
<b>Toiminta- edellytykset</b>	Organi- saatio	Resurssit ovat niukat. Johtaja ei suosi innovaatioita. Taloudelliset resurssit aiheuttavat jatkuvaa sopeutumista.	Aktiivinen pyrkimys työn- ja vastuunjaon kehittämiseen. Projektit tuottavat innovaatioita.	Työn- ja vastuunjaolla saadaan palvelut tarjottua. Johtaja on aktiivinen innovaatioiden vastaanottamisessa ja kehittämisessä. Hiljainen tieto ja sen näkyväksi tekeminen osataan ja tiedon jakaminen tapahtuu foorumeilla. Verkostorakenteita pidetään resursseina.
	Organisaatioiden raja- pinta	Niukat taloudelliset resurssit jakautuvat sektoreittain ja työ on pirstaloitunutta.	Opetusta ja ohjausta järjestetään yhdessä resurssien turvaamiseksi. Projektirahoitusta hankitaan yhdessä. Yhteistä alueellista täydennyskoulutusta on.	Monihallinnollista resurssisynergiaa on. Osaamista varmistetaan verkostotyöllä. Johdon hyvä tahto alueen ja koulutuksen järjestäjien hallinnossa sekä organisaatioissa edistää verkostotyötä.

Taulukossa 13 ohjauksen yhteistoiminta-alueen tunnettuus varioi alueen sisällä ja alueiden välillä on eroja siinä, miten ohjauksen alueellinen työ hahmotetaan. Alueellinen työ ja sen johtaminen hakee muotoaan. Alueilla on organisaatioita, joiden toimijat aktiivisesti hakeutuvat ja vetävät muita alueen organisaatioita verkostoyhteistyöhön. Alueen muutos-

vaiheissa verkostoja on johdettava muutoksien havaitsemiseen yhdessä. Muutos verkosto-toiminnassa muuttaa organisaatioiden välisiä yhteistyösuhteita. Alueilla on myös hanke-verkostoja, jotka saattavat vain löyhästi liittyä alueen palveluverkostoon.

Toisaalta alueilla on niitä organisaatioita, jotka vähitellen ovat siirtymässä sisäisen verkostoyhteistyönsä kehittämiseen ja ohjauksen palvelujärjestelyiden työn- ja vastuunjakoä täsmennetään. Organisaatioihin tulee kehittämisideoita verkostoitumisen myötä. Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkstorakennetta tukisi yhdessä muodostettu käsitteistö suunnittelun pohjaksi. Ohjauksen palvelujärjestelyiden toimintaedellytykset vaihtelevat alueittain ja organisaatioittain. Siellä, missä alueyhteistyö on vireää, voidaan jo kokea, että yhteistyö tuo synergiaa.

## 5.2 Ohjauksen prosessien johtaminen

Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisprosesseja ovat

- strateginen suunnittelu
- yhteistyö
- tiedonmuodostuksen johtaminen ja
- arviointi sekä
- seuranta.

Kuvaan seuraavaksi lyhyesti ohjauksen prosessien johtamisen käsityksiä tutkimusaineiston mukaan.

1. Ohjauksen *strategisella suunnittelulla* tarkoitetaan suunnittelua, jolla ohjauspalveluiden kokonaisuutta hahmotetaan sekä ohjauspalveluiden yhteyttä alueen muuhun koulutuksen ja palveluiden suunnitteluun.

2. Ohjauksen *yhteistyössä* ovat keskeisiä organisointi ja tavoitteet. Yhteistyön johtamisen kysymys on, miten ohjauksen yhteistyötä kehitetään niin, että taattaisiin ohjauspalvelut kaikille kansalaisille ja parannettaisiin koulutusjärjestelmän osien yhteistyötä.

3. Ohjauksen palvelujärjestelyiden yhteydessä *tietoon* liittyvät käsitykset saavat monia merkityksiä, kuten tieto koulutuksesta, asiakkaasta, henkilöstön tieto ja tieto ohjauspalveluista.

4. Ohjauksen palvelujärjestelyiden laadun *arviointi* edellyttää ohjauksen tavoitteiden määrittelyä sekä organisaatio- että aluetasolla. Ohjauksen tavoitteena on kaikkien asiakasryhmien palvelun saannin varmistaminen. Alueellisessa ohjauksen järjestämisessä tulisi mää-

ritellä laadun arviointikriteerit. Tämä edellyttää alueella ja organisaatioissa tuotettavan ohjauksen arviointitiedon määrittelyä.

5. *Seuranta* tarkoittaa sekä palvelujärjestelyiden tuottamisen seurantaan että seurantaan opiskelijan opinpolun jatkumon muotoutumiseksi.

### 5.2.1 Ohjauksen strategiset toimintalinjaukset

Jaan ohjauksen palvelujärjestelyiden strategisen suunnittelun organisaatioiden sisällä ja niiden välisillä rajapinnoilla tapahtuvaan suunnitteluun. Strateginen suunnittelu ei ole jotakin toimijoiden ja johdon ulko- tai yläpuolella olevaa vaan väline luoda toimintalinjauksia ja tiedostaa kehittämistarpeita. Tiedostamisen tarpeesta kertoo, että alueen monihallinnollisia palveluita ei tunneta:

*A4/2/Pore/:* Että minusta tuota yhteistyö ylipäättänsä se ninkun jotenkin avaa silimiä, kun eihän me eri virkamiehet ja naiset niin oikeestaan tiiä, en mä esimerkiksi oo tienny, että työvoimatoimistossa on tuommosta palvelua.

### Ohjauksen strategisen suunnittelun tavoitteet ja tarpeet organisaatioissa

Tietoisuus organisaatioiden sisäisestä suunnittelutarpeesta on olemassa. Haastatteluissa kuvataan, että *ohjaussuunnitelmat* on laadittu osaksi opetussuunnitelmia ja alueellisia yhteistyöstrategioita on olemassa, mutta ne eivät ole juurtuneet toiminnoiksi:

*A5/2/Luop/:* Kun ajatellaan alueen moniammatillista yhteistyötä...valtavan eristäytynyt ilmiö, yhteistyötä tehdään paperilla, mutta ei käytännössä.

Työntekijät eivät välttämättä tunnista toteuttamiaan ohjauksen palveluita ohjaukseksi. Ohjauksen palveluiden ja erityisen tuen sekä oppilashuollon palvelusuunnitelmien sekä kuraattori- ja psykologipalvelujen tulisi kytkeytyä yhtenäiseen suunnitteluun ohjauspalveluiden kanssa:

*A2/1/Aolkaj/:* ...kaikki eivät miellä sitä, että tekevät paljon asioita, jossa on kyse opintojen ohjauksesta, mutta he puhuvat työssäoppimisen ohjauksesta tai hopsauksesta tai jostakin muusta, eivätkä näe sitä opintojen ohjauksena millään tavalla.

Suunnittelussa pitäisi olla mukana niiden toimijoiden, jotka osallistuvat ohjauspalveluiden tuottamiseen. Suunnittelun käytännönläheisyyttä korostettiin:



Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön...

*A5/1/Luop/: ... on tärkeää alkaa yksilötasosta että ei rakenneta pilvilinnoja jotka heiluu jossakin meidän päällä (ess.) aloitetaan opiskelijoista ja sitten mennään ylöspäin ja rakennetaan eteenpäin.*

## Ohjauksen strategisen suunnittelun toiminta organisaatioissa

Organisaatioilla on sisäiset ohjauspalvelun suunnitelmansa. Ohjaussuunnitelmat on laadittu osaksi opetussuunnitelmia valtakunnallisten perusteiden mukaan. Työ suunnitelmien toimeenpanon ja työnjaon toteuttamiseksi on meneillään ja eri vaiheissa kouluissa ja oppilaitoksissa. Rakenteet sekä työn- ja vastuunjako on määritelty ja työtä koordinoidaan:

*SN: Kuka sinun mielestä suunnitelmista on vastuussa?*

*A4/2/Pore/: Yhessä ne täytyy miettiä. Mä voisin tohon, esim. peruskoulun puolella, kun on näitä nivelvaihekokouksia, niin kyllä ninkun semmosilla alueilla, joilla nää toimii oikeesti ninkun kunnolla ja joilla on hyvät rakenteet siihen, niin siinä on määritelty, ei pelkästään se aika ja henkilöt, ketkä kutsutaan niin siihen on aina myös se vastuullinen henkilö määritelty tai mikä tehtävän ninkun haltija tai toimenkuvan haltija ninkun on vastuussa siihen, että se kokous kutsutaan koolle, että kyllä se näin menee, jos ne on kunnolla mietitty loppuun asti. Toimenkuvassahan se on.*

Suunnittelun ja palveluiden toimeenpanon välillä tuntuu olevan kuilu. Jäsenetyn työn asemesta haastatellut kuvasivat tilanteita, joissa ohjauksen yhteistyö toistaiseksi perustuu henkilösuhteille ja hatarasti käytäntöön johdettuihin suunnitelmiin, joilla ei varsinaisesti ole yhteistoiminnan tukea. Ohjauksen vastuut saattavat olla hajanaisia tai sopimatta:

*A4/1/Aolop/: Mutta sitten jos sä mietit näin koulukohtasia, esim. päivähoidosta kouluun siirtymiseen. Niin se tulee, se on ensin se täällä (näyttää kädellä ylätasoa), mistä mä puhun nyt ja sitten tulee se ruohonjuuritaso.*

*A4/2/Pore/: Mut et nyt, kun on noita koulujen opseja lukenu, niin kyllä niissä saattaa olla tosi tarkkaan määritelty, että miten tää nivelyö tehdään ...*

*A4/1/Aolop/: Toisella asteella se varmaan vielä puuttuu.*

*A4/2/Pore/: Eikä meilläkään kaikilla oo.*

Ohjaussuunnitelma on osoittanut merkityksellisyytensä tilanteissa, joissa työntekijät vaihtuvat. Palvelujärjestelyt saattavat ohentua, jos ne eivät perustu yhteissuunnittelulle, kun lähtevä työntekijä vie kirjaamattomat toimintatavat ja verkostotiedot mukanaan. Haastatellut kertoivat, että esimerkiksi sosiaalipalveluiden kuraattorit vaihtuvat usein. Heidän työtavoistaan ja verkostoistaan ei välttämättä jää minkäänlaista jälkeä, jolta pohjalta seuraava työntekijä voisi jatkaa yhteistyötä. Yhteistyösuhteiden pitäisi olla sidosteisia. Tämä tarkoittaa, että vaikka verkoston suhteet ovat aina henkilöiden välisiä, niillä on yhteys toisaalta organisaatioiden toimintatapoihin ja toisaalta asiakkaan saamaan palveluun:

*A1/4/Aolop/: ...jos henkilöt vaihtuu ja muuta, niin mitäs sitten. Et yhden opon kanssa keskustelin, jolla oli kans ninkun armeijassa näkökulma, että jos hän nyt sitten kuolee tässä huomispäivänä niin tässä pitää olla sitten seuraavana kun pystyy tätä työtä jatkaa, että hänellä oli hyvin paljon tämän näkökulma, että hän kirjasi kaikki ylös ja hänellä oli kaikki suunnitelmat kaikesta ja toisaalta toi on ninkun aika ihaltavaakin. Et yhä enemmän pitäis olla ninkun sitä työtä sovittuna ja kirjattuna.*

Ohjauksen strategiatyön asiakaslähtökohtina ovat kaikkien asiakasryhmien, kuten myös maahanmuuttajien, aikuisten, erityistä tukea tarvitsevien ja koulutuksen ulkopuolella olevien kansalaisten saaman ohjauksen turvaaminen, ohjauksen kehittäminen ja koulutuksen keskeyttämisen ja syrjäytymisen ehkäisy:

*A3/1/Ty/: Tuohan on ihan mieletön, jos on alueella on toisen asteen keskeyttäneitä 18 %, kun ajattelee sitten, että noin koulutuspoliittisesti, että miten heitä sitten jatkokoulutetaan tai täydennyskoulutetaan sitten, kun he kuitenkin joskus joutuu sinne työelämään ja niin pois päin.*

### **Strategisen suunnittelun johtamistarpeet ja -tavoitteet organisaatioiden rajapinnoilla**

Alueiden ohjaussuunnitelmaa tarvittaisiin, sillä ohjaus- sekä oppilas- ja opiskelijahuolto-palveluita tuotetaan nyt erillisinä. Palvelut suunnataan alueilla samoille nuorille ja työntekijätkin ovat usein yhteisiä. Palveluiden tulosalueiden toiminnasta nousee haastattelujen mukaan kehittämisehdotuksia valtuustoiden strategiatyölle:

*A4/3/Projt/: Jos ajattelee tätä näin hallinnon näkökulmasta niin tätä strategiatyöhän kuitenkin on siitä, että jos mieltii, että kun tulosalueella ja toimialueella tehdään näitä strategisia tulosprojekteja jne. niin sitä kauttahan ne ennen pitkää nousee myös valtuuston käsittelyyn ja poliitikoille, että kyllähän me pidetään tota, tässä kaupungissa pidetään esim. niin lautakuntaan kuin valtuustoseminaareja, joissa toimijoilla on mahdollista tuoda niitä omia ideoitaan ja tarkemmin, että mitä niillä on asioita esille, että kyllä politiikkoja pyritään pitämään ajan tasalla siitä, mitä oikeesti tehdään...*

Alueellisen ohjauksen palvelujärjestelyiden strategisen suunnittelun haasteena on viestiä alueellisille toimijoille ohjauksen palvelujärjestelyiden asiantuntijaryhmien muodostamistarpeesta. Alueen suunnittelussa tarvittaisiin aluksi verkostoinventaario olemassa olevista verkostosuhteista ja kartoitus siitä, ovatko tarpeelliset tahot jo mukana toiminnassa. Suuria kysymyksiä alueellisen ohjaustyön suunnittelussa ovat, miten työ organisoidaan ja keitä tarvitaan mukaan verkostoon.

Haastateltujen mukaan strateginen työ voidaan vaiheistaa. Alueellisessa suunnitelmassa ovat keskeisiä työn- ja vastuunjaon painotus, resurssit, koordinointi ja yhteistyötahot ja niitä koskevat sopimukset, jotka voidaan koota suunnitelmaksi. Koosteena erilaisista pyrkimyksistä suunnitella haastatteluissa kuvattuja alueellisia palveluita voisi päätyä seuraavaan strategisen suunnittelun vaihejakoon:

- kutsutaan koolle tarpeelliset tahot
- arvioidaan yhdessä olemassa olevia palveluita
- selkeytetään eri hallinnonalojen ohjausrooleja
- sovitaan yhteistyösuhteista
- määritellään päätöksentekokanavat
- kootaan yhteiset resurssit koordinoituihin
- sovitaan pelisäännöt, jotka viestitään kaikille osapuolille toimijoinen
- jaetaan yhteistyön vastuut
- järjestetään koulutusta organisaatioiden edustajille
- sovitaan kokoontumisista, asialistoista, asioiden kirjaamisesta ja tiedottamisesta ja
- viestitään päätöksistä toimijoille, asiakkaille, kuten yhteistyökumppaneille, oppilaille, opiskelijoille, huoltajille ja vanhemmille sekä työelämän ja yritysten edustajille.

Tietoisuus palveluiden yhteissuunnittelun tarpeesta on näkyvillä haastatteluissa, vaikka suunnitteluun ei aina uskottaisikaan. Työntekijöiden mielestä alueiden hallinnoissa ja päätöksentekoeleimissä ei olla tietoisia toimijoiden työkentän todellisuudesta, resursseista, toiminnan ohjauksesta eikä koordinoinnista. Toimintaa kuvastaa huoli eri toimintatasojen kohtaamattomuudesta ja palautejärjestelmien puuttumisesta sekä strategisen suunnittelun jäämisestä ylätasoon teemaksi. Eristäytyminen ja toimintatasojen vuoropuhelun puute näyttäytyvät toiminnan, resurssien ja tavoitteiden pirstaloitumisena. Vuorovaikutuksettomuuden vaarana on, että ohjauksen eri toiminnan tasot olettavat toimivansa tavoitteiden mukaisesti, syyllistävät toisiaan ja haaskaavat resursseja:

*A3/1/Poero: Mun mielestä osa ninkun tätä hajanaista (ess) aika monta vuotta ja kuka, et millä tavalla vois koordinoida ja yhteistyötä tehdä niin osasyynä mun mielestä siihen on kyllä se, että tota virastossa tai ainakaan kentällä ei oo ollu ninkun selkeänä mun mielestä se, että kuka virastossa on se, joka tai näistä oppi(ess) asioista ninkun vastaa, kuka vastaa ja sitten vielä erityisopetuksen. Ja muistan, mä olin muutama vuosi sitten, XXX kutsu kokoon työryhmän, kun tehtiin kysely kouluille, että kuka hoitaa opinto-ohjausasioita virastossa tai koulussa ja tota siinä oli sitten kyllä sillon mun mielestä tuntu, että se on ninkun aika hajallaan.*

Ohjauksen alueellinen toimintasuunnitelma on toiminnan *dokumentointia*. Suunnitelma sisältää alueen ohjauksen toiminnan tavoitteet:

1. ohjaus nähdään koko opinpolun kattavana prosessina ja kaikkien toimijoiden yhteisenä tehtävänä ja ohjauksen näkyväksi tekemisenä
2. verkoston rakennekuvaus sisältää seuraavat asiat: verkostoinventaarion olemassa olevista verkostosuhteista ja kartoituksen palveluiden järjestämisen tarpeellisista tahoista, alueen ohjauksen palvelujärjestelyiden organisaatioiden palvelukuvaukset ja yhteystiedot sekä alueen ohjausresurssien kartoituksen

3. tiedottamissuunnitelman ja
4. käytännössä ohjauksen suunnitelma laaditaan jakamalla se osakokonaisuuksiin, joista tehdään toimintasuunnitelma.

Alueellisen ohjauksen *verkoston suunnittelua ja organisointia kuvattiin haasteelliseksi*. Alueverkosto suurilla alueilla on vaikeasti hahmotettavissa, sillä organisaatioiden rajapintoja on paljon:

*A4/2/Halsu: Tää moninainen kenttä, sanoisko näin, että tuota sitten kun on yritetty, kerran me ollaan tavattu isommalla joukolla ja yritetty ninkun koota, että mitkä kaikki nyt toimijat (ess) jotka tän hankkeen yhteydessä kannattais saman pöydän ääreen istuu tai mieltiä, että tota, mitä me saatais yhes aikaseks ja ja mitä tässä on ja siinä on varmaan tää nivelvaihe (ess) yks.*

### **Ohjauksen strategisen suunnittelun toimivuus organisaatioiden rajapinnoilla**

Monihallinnollinen ohjauksen strategiatyö on vielä ohutta. Monihallinnollisia organisaatioiden välisiä alueellisia yhteistyösuhteita on, mutta varsinaisesta ohjauksen monihallinnollisesta strategiafoorumista ei ole vielä esimerkkejä. Sellainen tarvittaisiin pitkäjänteisen toiminnan jäsentämiseksi. Kansallisen ja alueellisen ohjauksen foorumin tarve nostettiin haastatteluissa esille:

*A3/1/Aolku: Mikä on se foorumi, missä sitten on tommosta työvoima ja koulutus, tommosta valtion päättäjiä suunnittelu tapahtuu. Esim. meillähän on ainakin kuraattoreiden näkökulmasta kun kattoo Kelan kanssa aika hyvää yhteistyötä ja ollu vuosia koulutuksia ja hyvät ninkun, meillä on hyvät polut ja linjat (ess) verkosto ja se on kuitenkin valtion, että tuota samantyyppisesti vois kuvitella, että sit vois olla työvoimahallinnon kanssa tiivistää sitä yhteistyötä, mutta se varmaan lähtis sieltä, mikä on se foorumi sit siellä ylhäällä niinkun alueella.*

*Alueet eroavat toisistaan ohjausstrategisen suunnittelun osalta*. Joillakin alueilla on useiden kuntien kehittämissuhteistyötä. Joillakin alueilla ohjauksen strategiatyötä tarkastellaan uraohjauksen näkökulmasta, jolloin strategiatyöhön osallistuvat alueen opetustointa hallinnoivat tahot. Työ organisoidaan koulujen ja oppilaitosten ja näiden työntekijäryhmien yhteistyönä. Toisilla alueilla ohjauksen strateginen suunnittelu perustuu opetus-, sosiaali-, terveys- sekä nuoris- ja vapaa-ajanpalveluiden yhteistyölle. Tällöin lähtökohtana on lapsen ja nuoren opinpolun jatkumon edellyttämien palveluiden yhteisvastuu ja syrjäytymisen ehkäisy edellyttämä monihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö. Suunnitteluun tavoitellaan mukaan työ- ja elinkeinopalveluita. Ohjauksen strategisella suunnittelulla on kytkös merkittäväksi yhteiskunnalliseksi tavoitteeksi tunnustetun osallisuuden toteutumiseen:

Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön...

*A4/2/Pore/: Kyllähän tämmönen esim. syrjäytymisen ehkäiseminen on tässä kaupungissa ollu, minä nyt en osaa sanoa, onks sitä vaan hoettu, mutta viimeiset 10 vuotta se ollu mejän ykkösasia. Ja sen puitteissa sivistysvirastossa on organisoitu moniammatillinen työ, jonka tuloksena on ns. erityisopetus- (tukipalveluiden suunnitelma), jossa on varmasti hirveen tarkasti kirjattu asioita ja se on takuusti tuolla kaupungintalolla luettu sataan kertaan, mutta mikä sen teho on niin se on taas ihan eri asia. Kun poliitikothan sanoo, että se on ihan hyvä asiakirja ja ne on tärkeitä asioita, mutta entäs siitä, siitä en osaa sanoa enempää.*

Oppilaitosjohdon edustajia osallistuu ohjauksen suunnittelutyhmään ja oppilaitosjohdolla on edustaja ohjauksen alueellisessa ohjausryhmässä. Ohjauksen ja oppilashuollon strategisen suunnittelun haasteena on, miten monihallinnolliset suhteet viritetään ja miten tavoitteet sekä resurssit voitaisiin saada tasapainoon. Resurssipula ja suuret työntekijäkohtaiset palvelumitoitukset saattavat olla myös seurausta ohuesta monihallinnollisesta strategiatyöstä. Työntekijöiden kannalta on merkityksellistä, että heidän äänensä on kuulluilla sekä alueen ohjauksen ohjausryhmässä että suunnitteluryhmässä. He eivät ole vain tiedotuksen kohde vaan osallisina suunnittelemassa ja kehittämässä palvelua. Tämän perusteella työntekijöiden on helpompaa sitoutua yhteistyöhön. Yhteinen strategia ja suunnittelu varmistaisivat palveluiden tasavertaista saatavuutta ja laatua:

*A5/2/Luop/: Mä ajattelen tätä yhteistyön organisointia, jota pitäisi olla. Me tarvitaan yhteinen suunnitelma. Ei se nyt pelkästään voi olla henkilöistä kiinni ja heidän varassaan sen takia, että se on aika epätasa-arvoista. Jotkut saavat ohjausta ja jotkut eivät, että mä kaipaen suunnitelmaa, joka esimerkiksi tässä kaupungissa, että mitä halutaan nuorisolle, miten niin kun nämä opintopolut näyttää, keitä siinä tarvitaan...*

Aluekäsitusten kuvauksia on koottu seuraavassa:

1. *Strategiatyössä tarvittavat tahot* ovat aluehallinnon, koulutuksen järjestäjän hallinnon, eri oppilaitosmuotojen johdon ja ohjauksen toimijoiden sekä työvoima-, sosiaali- ja terveys- ja nuoriso- ja vapaa-ajanpalveluiden edustajat. Työhön tulisi kutsua mukaan ne, jotka ovat jo aiemmin työskennelleet koordinoinnin parissa, kuten ohjaavat opettajat ja ohjaajat.
2. Joillakin alueilla on laadittu yhteistyön laajapohjainen *valtuustotasoinen strategia*, mutta suunnittelua ja yhteistyötä ei vielä koordinoida systemaattisesti esimerkiksi jonkin alueellisen yhteistyöryhmän avulla.
3. Työntekijät haluavat vaikuttaa osaltaan ohjauksen toimintapolitiikkaan. Heille *alueellinen asiantuntijaryhmä* on väylä poliittisiin päättäjiin. Keskustelu poliittisten päättäjien kanssa nähdään kehittämisen edellytyksenä.
4. Joillakin alueilla hahmotellaan alueellista asiantuntijaryhmää tai *alueellista ohjauksen suunnitteluryhmää*. Asiantuntijaryhmien perustamista ovat korostaneet erilaiset

hankkeet. Kyseessä olisi alueellinen keskustelufoorumi. Ryhmän tehtävä olisi keskustella, konsultoida, koordinoita ja selkiinnyttää palveluita. Suunnitteluryhmässä kohtaisivat pienempien suunnittelutiimien näkökulmat:

*A3/2/Aolop/: ... asiantuntijaryhmä ... eri käytäntöjen selkiinnyttämiseen... et eri paikat ei tee samaa työtä, ... tiettyjä rooleja eri hallinnon alueilla ... opiskelijan opintopolku ja siihen liittyvä ohjaus niin se jollain tavalla selkiintyis, että me aina ninkun tiedettäis, että mikä on seuraava vaihe, jos nyt tää vaihe ei toimi.*

5. *Pienillä alueilla työskennellään henkilötasolla.* Organisaatioilla on enemmän yhteisiä työntekijöitä. Asiakkaita on vähemmän. Heidät tunnetaan ja he tuntevat työntekijät. Tällöin ei ole myöskään suurta uudelleen organisoitumistarvetta.
6. *Koulutuksen järjestäjillä* katsotaan olevan *vastuuta* alueryhmän perustamisessa ja keskustelufoorumien kokoamisessa:

*A3/1/Poero/: No kyllä se mun mielestä ois varmaan opetusvirastossa, ainakin et sieltä tulis se tuki, tarjottais ninkun tähän mahdollisuus ja resurssit ja kai oikee paikkakin ja tän tyyppinen. Ja jollain tavalla siihen ninkun rohkaistais ja tuettais ihmisiä.*

Kaikessa alueellisessa työssä on meneillään *kulttuurinen ja organisatorinen muutos*. Tähän kuuluu, että ohjauspalveluita on jo nostettu alueen, kuntien ja muiden koulutuksen järjestäjien, kuten koulutuskuntayhtymien koulutuksen strategisen suunnittelun rinnalle. Työssä ovat mukana kuntien ja koulutuksen järjestäjien hallinto, eri ohjausta tuottavien organisaatioiden johto ja lukuisat alueelliset sekä kuntien ESR-rahoituksella ja muulla projektirahoituksella toteutettujen projektien henkilöstö.

## 5.2.2 Ohjauksen palvelujärjestelyiden yhteistyö

### Ohjauksen yhteistyötavoitteet ja -tarpeet organisaatioiden sisällä

Ohjauksen yhteistyötarpeen ydin on haastateltujen havainto, että *ei mikään organisaatio eikä kukaan työntekijä yksin pysty vastaamaan asiakkaan palvelutarpeisiin*. Organisaation sisäisen oppilas- ja opiskelijahuoltotyön avulla vastataan opiskelijoiden hyvinvoinnin kysymyksiin sekä turvataan jatko-opintoihin hakeutumista.

*A4/3/Proj/: Eli sen takia tää sidos, minusta tää on aivan oleellinen tällä hetkellä, että kukaan ei yksin enää asiakasta pysty palvelemaan.*

Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön...

Ohjauksen ongelmia asiakkaiden osalta ovat erityisesti opiskelun keskeyttäminen, opintoihin sitoutumisen ongelmat, opiskelijoiden elämäntilanteista ja taloudesta johtuvat vaikeudet, oppimisvaikeudet sekä mielenterveys- ja päihdeongelmat sekä syrjäytymisen uhka.

*A5/1/Projekt/: Nuoret muuttaa samanaikaisesti pois kotoa ja aloittavat elämään itsenäistä elämää monella tapaa ja heidän elämässä tapahtuu monia asioita Useimmilla, jotka tulevat meidän keskeyttämisprojektiin ei ole kysymys siitä, etteivätkö he olisi kiinnostuneita aloittamistaan opinnoista.*

Työntekijöiden kannalta haittaavia tekijöitä ovat yhteistyön koordinoimattomuus, työntekijöiden esimerkiksi yksin tekemisestä ja liiallisesta työkiireestä johtuva uupumus ja usealta suunnalta tulevat samanaikaiset toimintaympäristön muutokset.

## **Ohjauksen yhteistyön toimivuus organisaatioiden sisällä**

Verkostotoimijoiden puheessa korostuu asiakaspalvelun ongelmanasettelu- ja ratkaisutavat yhden työntekijän tai työntekijäryhmän näkökulmasta. Ohuempana näyttäytyy näkökulma, että työ organisoitaisiin yhdessä niin, että oma työ nähtäisiin osana laajempaa kontekstia ja asiakkaan palvelutarpeet ratkottaisiin yhteisöllisesti. Vaikuttaa siltä, että ratkaisuja ei vielä ole totuttu hakemaan yhdessä.

Monihallinnollisista ja moniammatillisista organisaatioiden sisäisistä yhteistyösuhteista on hyviä toimintamalleja niin suurista konsernioppilaitoksista, joissa yhteistyö on suunniteltua ja koordinoitua, kuin pienistäkin organisaatioista, joissa kaikki tuntevat toisensa ja asioista on helppoa sopia. Keskeyttämisen määrä vaihtelee alueittain ja oppilaitoksittain. Opintojen keskeyttämisen ehkäisemiseksi ohjaustarpeisiin on alettu hakea ratkaisuja moniammatillisesti ja monihallinnollisesti.

Monihallinnollista ja moniammatillista ohjausyhteistyötä tehdään esimerkiksi erityisen tuen tarpeessa olevien nuorten jatko-opintojen ohjaamisessa. Nuorten ohjaustarpeisiinsa vastaamiseksi tarvitaan oppilashuollon, ohjaus- ja erityisopetuksen työntekijöiden tiivistä yhteistyötä ja palveluiden hahmottamista kokonaisuutena. Opiskelijoiden palvelutarpeet korostuvat erityisesti opinpolun nivelvaiheissa. Yhteistyö tulisi järjestää niin, että kaikilla oppilailla ja opiskelijoilla ja heidän vanhemmillaan olisi aina mahdollisuus ja tilaa osallistua yhteistyöhön. Kun yhteistyö seuraa oppilaan ja opiskelijan opinpolkua, yhteistyö näyttää aina ulottuvan jollakin tavalla organisaatioiden rajapinnoille.

Opiskelijan tarvitsema oppimisen ja opiskelun tuki toteutuu organisaatioiden työntekijöiden työnjaon ja yhteistyön rajapinnoilla. Toteutuneista työsuorituksista muodostuvat organisaation antaman ohjauspalvelun mahdollisuudet, joita kuvataan opetussuunnitelmassa organisaation perustehtävänä. Ohjaus kuuluu oppilaitoksissa opetussuunnitelman

perusteiden mukaan kaikille. Perusteiden ytimenä on yhteisöllinen tulkinta ohjauksesta, mutta tulkinnat siitä, miten työ jaetaan ja miten otetaan ohjausvastuuta, vaihtelevat. Asiantuntijoiden välinen ammatillinen rajapinta on ehjä tai pirstaleinen organisaation toimintakulttuuria ja kokoa myötäillen.

Koulun koko vaikuttaa oppilaiden saamaan palveluun, mutta se ei liene määräävin tekijä. Paljon merkitystä palveluiden saatavuudessa on sillä, miten työ jaetaan, millaiset resurssit ohjaukseen yhteisössä annetaan, millaiset resurssit organisaatioon kaiken kaikkiaan tulee ylläpitäjiltä, miten opettajat ottavat vastuun ohjauksesta, miten tietoa jaetaan työntekijöiden yhteistyössä ja miten oppilaisiin ja opiskelijoihin yleensä asennoidutaan ja miten yksilöllisesti heidät kohdataan:

*A5/2/Luop/: Minun mielestä koulun koko vaikuttaa hirveesti, ei se oo kovin yksilöllistä se kohtaaminen jos sinulla on monta sataa opiskelijaa. Pienissä koulussa se toimii hyvin.*

Työn- ja vastuunjako ovat vaihtoehto yksin tehtävälle työlle. Opettajan ja oppilaitoksen tehtävä on opettaa ja kasvattaa. Kasvun ohjaaminen on ytimiltään ohjauksellista työtä. Se sisältyy opettajan tehtävään. Kun puhutaan opettajan ohjaustyöstä, herää toisinaan pelkoa, että opettaja ottaa tehtäviä ohi osaamisalueensa opinto- ja oppilaanohjaajalta. Toisaalta esitettiin huoli, että ohjaaja jää liiaksi yksin, kun opettajat eivät katso ohjauksen kuuluvan tehtäviinsä. Ammattiryhmien välisen keskustelun ja yhteisen tavoitteenasettelun katsottiin purkavan näitä jännitteitä.

Työnjaon ja yhteistyön välillä tuntuisi haastateltujen käsityksen mukaan olevan semanttinen ero. Työnjako voi pahimmillaan olla yhteistyön este. Liiansidotut, asiantuntijoiden yksilöliisiin roolitulkintoihin perustuvat työnjaot voivat olla yhteistyön este. Ei kuulu minun rooliini -tyyppiset tulkinnat näyttäytyvät esimerkiksi vastuun sysäämisenä toisaalle:

*A2/3Aolop/: ...oppilaitoksen sisäistä verkostoa niin on se paljon mietityttäny, että tavallaan henkilöstön ninkun vastuu siitä omasta työstä, ohjaushan kuuluu ninkun kaikille, kaikille siellä oppilaitoksessa, niin sitten kuitenkin kaikki ei siitä ota sitä ohjausvastuuta, että mieluiten sitten se, mikä kuuluisikin itelle se työ, niin se sitten sysätään jollekin muulle.*

Työn- ja vastuunjaon koettiin edistävän eri työntekijäryhmien työssäjaksamista:

*A4/2/Pore/: ... kovaa keskustelua käydään siitä meillä yhteisössä ja meillä on hyvin paljon töitä jaettu, mä oon joskus meinannu kuolla, sitäkin on opettajat ruvennu ite miettimään, että mitä me voidaan tehdä, että toi ei kuole. Siis tarkoittaa palaa loppuun.*

Työnjaon organisointiin tarvittaisiin johtajan panosta. Johdettu ja toimintakulttuuriin sisältyvä työn- ja vastuunjako vapauttaa toimimaan:



Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön...

*A4/2/Pore/: Musta se onkin iso, aika iso yhteisöllinen juttu, että ihmiset sitoutuu työhönsä ja se työ jaetaan. Että jos näkyy, ettei opinto-ohjaaja, on kuolemaisillaan, niin keskustellaan siitä, että pelastetaanko tää henki vai ei. Ja sillen, jos siihen sitoudutaan, että pelastetaan, niin sillen sitä työtä siirretään ja kaikki hoitaa sen hommansa. Minusta se on hirmu iso yhteisöllinen asia.*

Työnjaon toimivuus perustuu haastateltujen mukaan lopulta työntekijöiden vastuunottoon ja sitä kautta sitoutumiseen:

*A4/3/Luop/: ...mä oon toistakymmentä vuotta tehny tätä opon työtä ja siitä suurimman osan niin tuolla toisella asteella ja aina (ess) törmää siihen ja tulee tyrmätyks niitten ryhmänohjaajien kautta, että ne tietyllä tavalla ne työt halutaan aina tyrkätä opinto-ohjaajalle, huolimatta siitä, että vaikka niitä ois kuinka kirjattu, opetussuunnitelmiin tehty ohjauksen työnjakoa ja muita vastaavia, vaikka ne ois kuinka tarkkaankin sinne kirjattu niin aina meidän joukossa on ihmisiä, jotka eivät halua tämänöisiä asioita tehdä, koska he kokee sen kauheen vaikeeks ja ongelmalliseks...*

Verkostotyötä tehdään organisaation eri tasoilla. Sitä tekevät johtajat, ohjaajat ja opettajat. Työnjaossa on tarkasteltava rehtorin, opinto- ja oppilaanohjaajien, opettajien välistä ohjauksen työnjakoa kokonaisuutena. Opettajien työ oppimisen ja opiskelun ohjaajina on ohjauksen ydintä. Siihen liittyvät läheisesti luokan- ja ryhmänohjaajan tehtävät. Luokan- ja ryhmänohjaaja toimii oppilaan tai opiskelijan lähikasvattajana koulussa ja oppilaitoksessa. Opettajien orientaatio ohjaustehtäväänsä vaihtelee kuitenkin lähemmäksi tai etäemmäksi oppilaista tai opiskelijoista. Oppilaan- ja opinto-ohjaajat ottavat paljon vastuuta ohjaustehtävistä, mutta heidän resurssinsa eivät yksin riitä rakentamaan ohjauksen kokonaisuutta. Tällöin ohjaus siirtyy liiaksi yhden työntekijän varaan. Vaarana on, että oppilaat ja opiskelijat eivät saa riittävää tukea opinnoissaan ja kasvussaan. Ohjaussuunnitelmiin on kirjattu eri työntekijöiden ohjauksen toimenkuvia ja tehtäviä, kuten vastuita opintovaiheiden tiedonsiirrosta:

*A2/1/Poop/: ...jos mulla on ninkun esim. tiedossa selkeenä se, että kuka, että mikä minun organisaatiossani mun tehtävä siinä on, no meillä on määritelty se, että tässä toiselle asteelle siirtymisessä opinto-ohjaaja ja terveydenhoitaja on ne ihmiset, joilla on tietoa tästä asiasta ja he on ninkun ne toimijat esim. sen tiedonsiirron osalta...*

Työn- ja vastuunjaossa on opittu määrittelemään vastuut ja palaamaan esimerkiksi oppilashuoltotyössä tehtyjen sopimusten toteutumiseen asiakastyössä eli vastuuttamaan työntekijät:

*A4/1/Aolte/: ...opittua tuolta oppilashuoltotyöryhmästä, että aina pitää muistaa sopia, et kuka sitä asiaa nyt lähtee hoitamaan. Että jotta se tulis sitten mahdollisimman hyvin hoidetuksi niin se pitää aina muistaa sopia.*

Ohjauksen palveluiden kannalta ryhmä- ja luokanohjaajien tulisi haastateltujen mielestä opinpolun siirtymissä osallistua tehokkaammin opiskelijoiden oppimista koskevaan ohjaukseen. Tietoa opiskelijoiden etenemisestä, oppimisesta ja tuentarpeista tarvittaisiin myös suoraan opettajilta opettajille. Haastateltu kertoi esimerkin, jossa perusasteen työntekijät ohjaavat erityisen tuen tarpeessa olevia opiskelijoita toisella asteella yli organisaatorajan keskeyttämisen ehkäisemiseksi. Tämä on tarpeen, kun toisen asteen ohjauspalvelut eivät vielä tunne opiskelijoiden tarpeita tai suurten oppilaitosten palveluita ei heti riitä kaikille. Tällöin voi puhua avoimesta yhteydestä koulutusjärjestelmän asteelta toiselle.

Yhteisvastuun käsityksen mukaan organisaation työntekijöiden on oltava laajasti tietoisia alueen palvelutarjonnasta, vaikka he eivät olisi itse tiettyjä palveluita tuottamassa. Ohjauksen laatua mitataan työntekijöiden ammattitaidolla ja johtamisjärjestelyillä:

*A4/3 Projt/: ...opiskelijan näkökulma on, että häntä palvellaksemme meidän täytyy olla hyvin tietoisia kaikista niistä mahdollisuuksista, joita hänelle on tarjolla vaikka itse emme olisi sitä palvelua edes tuottamassa, tämä on myös ammattitaidon mittari.*

### **Tiimityö**

Tiimityö on organisaation sisäistä verkostotyötä ja osa yhteisöllisempää, laajempaa tapaa organisoida työtä. Tiimeistä ei kuitenkaan ole jäsentynyttä yhteyttä alueen monihallinnolliseen työhön. Tätä työtä varten tarvittaisiin alueellista sopimista johdon tuella. Tiimi mahdollista ja pakottaa perehtymään omaan ja toisten työhön, jotta tiimistä saadaan toivottu tulos alussa sekavaltakin tuntuvassa orientoitumisvaiheessa:

*A2/1/Aolop/: Kokeiltu sitä asiaa, asian eteenpäin viemistä esimerkiksi sillä, että tota, meillä on tiimiorganisaatio sisäajossa. Se on hirvittävän monimutkanen ja se joskus rasittaa, että se on niin monimutkanen, kun meillä on tiimiä ja tiimiä ja tiimin alajaosta ja hallintoyksikön tasolla ja opiston tasolla ja yksikön tasolla.*

### **Ohjauksen yhteistyötavoitteet ja -tarpeet organisaatioiden rajapinnoilla**

Eri oppilaitosmuotojen ohjaustyöntekijöiden yhteistyöfoorumilla käydään keskustelua työkäytännöistä, sopimistarpeista, suunnitellaan ja jaetaan työtä, vastuuta ja osaamista. Uusien ja nuorten työntekijöiden perehtyminen ja perehdyttäminen tapahtuu yhteistyössä kokeneempien kollegoiden kanssa. Yhteistyö on perehtymistä toisten työhön, työkäytäntöjen jakamista ja siinä on työnohjauksellisia piirteitä. Eristäytyneiden työkäytäntöjen purkaminen on tavoite, kuten myös työntekijöiden osaamisen kartuttaminen ja työssäjaksamisen turvaaminen.

Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön...

Yhteistyön tavoitteena asiakkaan kannalta on silloittaa opintovaiheet yhtenäisemmiksi opinpoluiksi ja turvata palveluiden laatua. Jos asiakkaaksi ajatellaan muut palvelun tarjoajat, heitä palvellaan antamalla tietoa ja ottamalla mukaan yhteistyöhön. Yhteistyön johtamistavoitteet ja tarpeet organisaatioiden rajapinnoilla on jaettu taulukossa 14 A) monihallinnolliseen alueelliseen yhteistyöhön ja B) saman hallinnonalan yhteistyöhön koulujen ja oppilaitosten rajapinnoilla.

**Taulukko 14.** Ohjauksen moniammatilliset ja monihallinnolliset yhteistyötavoite- ja tarvevariaatiot organisaatioiden rajapinnoilla

Yhteistyötarpeet ja toimijat	Yhteistyötarpeen kuvaus	Toimijat
<b>A. Monihallinnollinen alueellinen yhteistyö</b>		
Tiedonhallintamenetelmät	Sähköinen tietopankki alueen palveluista asiakkaille ja monihallinnollisten yhteistyökumppaneille; tavoite antaa tietoa palveluista ja niiden tuottajista.	Koulut, oppilaitokset, työ- ja elinkeinotoimistot, sosiaali- ja terveyspalvelut
Alueellinen oppilashuoltotyön kehittäminen  Psykososiaalisten palveluiden resurssit	Koulujen ja oppilaitosten oppilashuollossa tunnistetaan palvelutarpeet.  Palveluiden saannissa sosiaali- ja terveyspalveluista saatavuuden ongelmia ja oikea-aikaistamisen tarvetta  Toisen asteen opiskelijahuoltopalveluiden henkilöstöresurssien ja toimintatapojen kehittämistarpeita	Perusopetus, lukio, ammatillinen koulutus, sosiaali- ja terveyspalvelut
Henkilökohtaisen opetuksen järjestämissuunnitelman laatimisprosessi on ohjauksen ja verkostoyhteistyön väline.	Hojks-prosessia käsitelty erityispedagogisena prosessina; tarve hahmottaa se myös moniammatillisena ja monihallinnollisena ohjauksen prosessina; sisältää seuraavan opintovaiheen seurannan, ennakoinnin ja siirtymät jatko-opintoihin tai työelämään.	Prosessiin osallistuu paljon työntekijöitä oppilaan/opiskelijan ja vanhempien/huoltajien kanssa, kuten erityisopettajat, opettajat, kuntoutuksesta vastaavat monihallinnolliset tahot.
Kodin ja koulun, kodin ja oppilaitoksen yhteistyö	Kodin ja koulun yhteistyö yleistä esi- ja perusopetuksessa; vanhempien osallisuuden kehittämistarvetta erityisesti toisen asteen oppilaitoksissa  Toisen asteen oppilaitoksissa asenne- muutostarve; nuoremmat opiskelijat tarvitsevat paljon kodin ja oppilaitoksen tukea kehitystehtävissään (esimerkiksi muutto kotoa, talous, opinnot, seurustelu)	Lapsi ja nuori, huoltajat ja vanhemmat, opinto- ja oppilaanohjaajat, luokan- ja ryhmänohjaajat, opettajat, erityisopettajat rehtorit, kuraattorit, terveydenhoitajat
Koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten palvelut	Koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten ohjauspalveluiden kehittäminen, sillä palvelut eivät tavoita kaikkia nuoria. Tarve koordinoida ja suunnata palveluita myös tälle ryhmälle.	Työ- ja elinkeinopalvelut, sosiaali- ja terveyspalvelut, työpajat, oppisopimustoimistot, koulut ja oppilaitokset

(jatkuu)

Taulukko 14. (jatkuu)

Eri monihallinnollisten ja moniammatillisten työntekijöiden yhteinen täydennyskoulutus	Monihallinnollisen, systemaattisen täydennyskoulutuksen kehittämistarve	Perus- ja toisen asteen oppilaitokset, sosiaali-, terveys-, nuoriso- sekä työ- ja elinkeinopalveluiden työntekijät ja johtajat
<b>B. Saman hallinnonalan yhteistyö lähinnä koulujen ja oppilaitosten rajapinnoilla</b>		
Opiskelijarekrytointi	Tiedotuksen kehittämistarve haku- vaiheen asiakkaille konsernioppilaitoksissa  Perusopetuksesta toiselle asteelle siirtymisen ja opintojen etenemisen tiedotus ja tiedonkulun kehittäminen.	Perus- ja toisen asteen oppilaan- ja opinto-ohjaajat ja rehtorit, koulutusalaohjaajat työ- ja elinkeinotoimistojen henkilöstö, tutoropiskelijat, opettajat, luokanvalvojat
Yhteistyö opinpolun nivelvaiheissa	Perus- ja toisen asteen nivelvaiheyhteistyön kehittäminen; saattaminen koulutus- tai kuntoutumisprosessissa  Perusopetuksesta toiselle asteelle siirtymisen, kriittisen siirtymävaiheen, yhteistyön kehittämistarve  Moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön kehittäminen opinpolun siirtymissä  Asiakkaat (oppilaat/opiskelijat ja vanhemmat/huoltajat) tarvitsevat oikea-aikaista tietoa siirtymästä ja seuraavasta opintovaiheen opiskelusta.  Yhteishakujärjestelmän avulla huolehditaan siirtymisestä perusasteelta toisen asteen opintoihin.  Perusopetuksen sisäisten nivelten tarpeet kuvataan kohdassa yhtenäinen perusopetus.	Opetushallitus, oppilaitosjohto, opinto-ohjaajat, vanhemmat ja huoltajat, oppilas ja opiskelija
Oppilaiden ja opiskelijoiden oppimista ja opiskelua koskeva tiedonvaihto oppilaitosten välillä	Tarvitaan systemaattisempia tiedon- siirtomenetelmiä, tietosuojamääräyksen huomioon ottamista ja asiakkaiden osallistumisen varmistamista.	Oppilas/opiskelija, vanhemmat ja huoltajat, opettajat, oppilaan- ja opinto-ohjaajat, erityisopettajat, rehtorit, koulutusalaohjaajat, lastentarhanopettajat, erityislastentarhanopettaja
Koulutusjärjestelmän toimivuus	Opinpolun nivelvaiheiden yhteistyön tavoitteena yhtenäistää koulujärjestelmää  Siirtymissä tarvitaan viestintää toisille työntekijöille ja asiakkaille erilaisista toimintakulttuureista, opintojen metatiedoista ja työtavoista	

(jatkuu)

Taulukko 14. (jatkuu)

a) Yhtenäinen perusopetus	Perusopetuksen sisäisiin niveliin on kehitetty tiedonsiirtomenetelmiä, silti monihallinnollisessa yhteistyössä on tietokatkoksia.	Päivähoidon ja esiopetuksen sekä neuvolan työntekijät, luokan- ja erityisopettajat, opinto-ohjaajat, luokanohjaajat ja opettajat, psykologit, kuraattorit, rehtorit, oppilas sekä vanhemmat ja huoltajat
b) Toisen asteen oppilaitosten yhteistyö	Tutkintoihin johtavaa koulutusyhteistyötä on. Kehittämistarvetta on esimerkiksi valinnaisten opintojen järjestämisessä.	Perusopetuksen, lukio- ja ammatillisten oppilaitosten yhteistyö
c) Keskeyttämiskiarteiden katkaiseminen	Ohjaus voi näyttäytyä korjaavana, käsitöyemäisenä toimintana, koulutuksen suunnittelun ja muun toteutuksen suhteen irrallisena. Tarvittaisiin ohjauksen tiiviimpää kytköstä koulutus- ja alueen monihallinnollisiin palveluihin.  Ohjaajalla ei yksin ole riittäviä resursseja huolehtia kaikkien opiskelijoiden syvällisestä henkilökohtaisesta ohjauksesta. Tarve kehittää moniammatillista yhteistyötä on.  Muu oppilaitosyhteisö ei välttämättä kanna riittävää vastuuta opiskelijoiden opintoihin sitoutumisen varmistamisesta, neuvonnasta ja tiedotuksesta. Tarvitaan tiiviimpää oppilaitosten työntekijöiden yhteistyötä.	Perusopetus, toisen asteen oppilaitokset, sosiaali-, terveys-, työ- ja elinkeinopalvelut, oppisopimuskoulutus, nuoriso- ja vapaa-ajanpalvelut, työpajat, opintojen keskeyttämisen ehkäisyn projektit
d) Opintovaiheiden välinen seuranta	Systemaattista opintovaiheiden välisiä seuranta ei ole järjestetty.	

### A. Monihallinnollinen alueellinen yhteistyö

Monihallinnollisen työn tietoisuutta lisääsi haastateltujen mukaan yhtenäinen tiedotus- alusta internetissä, johon koottaisiin alueen ohjauksen, oppilashuollon ja kuntoutuksen palvelut, joita kansalaiset tarvitsevat opinpolkunsa eri vaiheissa. Oppilas- tai opiskelija- huolto toimii koulujen ja oppilaitosten sisällä, mutta oppilashuoltohenkilöstöllä on yhteydet oppilaitosorganisaatioiden ulkopuolelle, kuten sosiaali- ja terveyspalveluihin, esimerkiksi erityissairaanhoidon kuntoutuspalveluihin. Oppilas- ja opiskelijahuolto saattaa vaivata tarpeeton byrokrania, joka heikentää yhteistyötä, kun palvelun tarjoajat eivät tunne toisiaan tai luota toisiinsa.

Resurssipula ja palvelutarjonnan viiveet saattavat pahentaa lasten ja nuorten oireilua. Yhteistyö saattaa kangerrella, sillä monihallinnollisten tahojen yhteissuunnittelu on ohutta ja yhteistä työaikaa on haasteellista raivata. Oppilaitosorganisaatioiden oppilashuolto- palveluiden työntekijät joutuvat kannattelemaan asiakkaita, joilla on tarvetta sairaanhoidon palveluihin, mutta joita resurssipulan vuoksi ei ole tarjolla:

*A2/1/Por-Lur/:...nuori oppilas yläasteen oppilashuoltoryhmässä on niin siellä joskus tuntuu sillä tavalla, että on tuskastuttavan hidasta niitten asioiden käsittely, että ei ole esim. aikaa, kun tänä keväänä on puhuttu psykologille niin vasta sitten syksyllä on sitten seuraavia aikoja ja tuota tässä on kesä välissä ja sillä tavalla, että päästäis näitä asioita käsittelemään ja sitten kun tulee näitä koulu(ess) ryhmiä koululle asioita käsittelemään niin siinä tarvitaan sitten ..monta kokousta ennen kuin, meidän mielestä asiat pitäis hoitua nopeasti.*

Kodin ja koulun/oppilaitoksen yhteistyötä ei toistaiseksi ole mielletty voimavaraksi ja resurssiksi. Vanhemmilla ja huoltajilla olisi potentiaalia osallistua koulujen ja oppilaitosten toimintaan sekä lapsensa asioiden että yhteiskunnan asiantuntijoina:

*A2/1/Poop/:...että jotakin siihen pedagogiikkaan jotakin, miten tällasta, miten opetusta tehdään yhdessä, sitten yhtenä se kodit, joka on iso voimavara...*

Monihallinnollinen täydennyskoulutus nostettiin yhteistyön kehittämisen välineeksi. Esimerkiksi nostettiin perusopetuksen opettajien ammatilliseen koulutukseen tutustumisviikot. Tavoitteena on opiskelijan siirtymävaiheen opintojen yhteensovittaminen, eri koulustasteiden opettajien tutustuminen toistensa työhön ja koulutusjärjestelmän siirtymävaiheiden yhteistyö.

### **B. Saman hallinnon alan yhteistyö**

Samana hallinnon alan sisäisestä yhteistyöstä on tässä esimerkkinä koulujen ja oppilaitosten välinen yhteistyö. Yhteistyössä korostuu rekrytointiyhteistyö perusasteen ja toisen asteen välillä. Se sisältää paljon tiedonsiirron kehittämistä, tutustumista asiakkaisiin ja yhteistyökumppaneihin sekä vanhempiin. Tällöin puhutaan nivelvaiheyhteistyöstä.

Nivelvaiheyhteistyö yhdistää ohjauksen, oppilashuollon ja erityisopetuksen palvelut ja tarvittaessa tällaisella palvelukokonaisuudella katsotaan voitavan ehkäistä opintojen keskeyttämistä. Haastateltujen käsityksen mukaan perusopetuksen ohjauksen kehittämisellä on vaikutusta opiskelijoiden toisen asteen opintosuunnitelmien osuvuuteen. Erityisesti tulisi tehostaa ammatinvalinnan ohjausta:

*A3/3/Aolop/:... ohjausta ennen niitten opintoja alkamista niin ei tehdä tarpeeksi, on se sitten sen vastaanottavan oppilaitoksen homma tai sitten sen peruskoulun homma, niin siinä on mun mielestä iso kämmi se, että käydään työelämässä muutama viikko niin ei mun mielestä palvele sitä tai käydään tutustumassa oppilaitoksiin niin ei ihan oikeesti palvele sitä, mistä on kysymys.*

Ohjaus nivelvaiheissa ja erityisesti ennen opintojen alkamista on opintoihin sitoutumisen vahvistamista. Opintojen siirtymävaiheissa tulisi opiskelun ja oppimisen kannalta tarpeellinen tieto siirtää vaiheesta toiseen. Keskeyttämisen taustalla saattaa olla, että nuori ei

Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön...

saa riittävää oikea-aikaista tukea erityisesti uuden opintovaiheen alussa. Syynä saattaa olla myös, että oppimisvaikeuksia, kuten lukemis- ja kirjoittamisvaikeutta, ei ole tunnistettu tai niihin ei aiemmissa koulutusvaiheissa ole voitu resurssipulan vuoksi vastata riittävästi. Tunnistamattomat tuentarpeet seuraavat nuoren mukana opiskeluvaiheesta toiseen. Ne aiheuttavat pelkoa ja epävarmuutta, syövät motivaatiota ja voivat olla osasyynä opintojen keskeyttämiseen.

Ohjauksen kehittäminen on koulutusjärjestelmän eri osien välistä kehittämistä ja voi edistää koko koulutusjärjestelmän toimivuutta. Sillä on merkitystä sekä koulutusjärjestelmän joustavuuden, palveluiden kohdentamisen että opiskelijan kokeman palvelun kehittämisessä:

*A5/1/Projt/: Ohjauksen avulla pitäisi koulutusjärjestelmään löytää sellaista joustoa, että kenenkään ei tarvitsisi taloudellisista syistä keskeyttää opintoja, vaan voisi säilyttää opiskelupaikan.*

Perusopetuslaissa ja opetussuunnitelman perusteissa linjataan yhtenäinen perusopetus. Yhtenäisen perusopetuksen toteuttaminen on alueellinen yhteistyöhaaste. Koulurakentamisen ja palkkaus- ja työjärjestelyiden vuoksi ala- ja yläkoulujen välillä on usein tosiasiasa nivel. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen ja lukioiden välillä liikkuu opiskelijoita, jotka suorittavat useita tutkintoja tai tutkintojen osia molemmissa oppilaitosmuodoissa. Tämä yhteistyö on laajentanut mahdollisuuksia laatia yksilöllisiä opiskeluohjelmia.

## **Ohjauksen yhteistyön toiminta organisaatioiden rajapinnoilla**

Ohjaajat ovat *tiimittyneet* alueittain ja oppilaitosmuodoittain jakamaan työn hyviä käytäntöjä ja kehittämään työtä. Eri oppilaitosmuodoilla on vielä sisäiset ohjaustiiminsä, jotka arvioivat oman toiminta-alueensa ohjaustapoja. Koulutuksessa olevien nuorten palvelut järjestetään oppilaitoksissa. Yhteistyötä työ- ja elinkeinopalveluiden kanssa toivotaan:

*A4/3/Projt/: Työhallinto on keskeinen voimavara meille toimijoille ... meidän pitäis vähän paremmin tietää, miten työhallinto toimii ja minkälaisia yhteistyöhankkeita meillä jatkossakin voisi olla niukkevina rahallisina aikoina.*

Oppilaitosorganisaatioiden ja sidosryhmien yhteistyöstä on hyviä esimerkkejä, mutta *toimintatavat ja palvelun laatu vaihtelevat* ja alueilla tehdään päällekkäistä työtä. Olemassa olevia yhteistyötapoja tulisi arvioida ja selkeyttää. Yhteistyön ehto on, että se tuottaa lisäarvoa osapuolille. Kaikki voittavat -periaate vankentaa yhteistyötä. Moniammatillisessa prosessissa verkostoitumistarpeiden tulkinnat vaihtelevat johtajien ja osallistujien tehtävän ja

toimintaintressin mukaan. Ohjauksen palvelujärjestelyiden yhteistyö on parhaimmillaan yhteistä tiedonmuodostusta ja oppimista organisaatioiden rajapinnoilla. Siinä tarvitaan rohkeutta, luovuutta ja heittäytymistä. Sen perustana toimivat ihmiselämän perusvuorovaikutussuhteiden voimavarat, kuten huumori. Yhteistyö muuttuu yhteistoiminnaksi yhteisen tiedonmuodostuksen syvenemisen myötä, joka sietää myös toimintaristiriitoja oppimisen lähteenä:

*A1/1/Alo: Mitä se työssä oppiminen verkossa mejän tapauksessa on, niin...tietty rohkeus, mitä luovuus ja innovatiivisuus vaatii ja se, että me uskalletaan myöskin ottaa riskejä ja sitten kokeilla juttuja, sitten jos joku toinen ois kärpäsenä katossa ollu kuuntelemassa sitä, kun me työstetään vaikka jotain aineistoa, se on ihan mieleton prosessi, kaikki huutaa yhteen ääneen, siis meillä on jonkunlainen yhteinen tapa työskennellä, missä on mukana hirveen paljon huumoria myöskin, että et se tuo siihen tietynlaista, että et siedetään ja toisaalta sitten myöskin vakavuus ja sellanen ammatillisuus siinä, että eihän tässä nyt kuitenkaan, tässä käsitellään näitä mejän tuotoksia, että sä nyt oot kauhee, kun tommosta ehdotat. Et uskalletaan sanoa myöskin, että mä oon eri mieltä ja sitä ei uskalleta kaikissa työyhteisöis tai siis yhteisöissä, jotka nyt ei oo sit tämmösiä oppivia verkostoja. Et se on, mä oon ollu järjestötoiminnassa paljon ja kehittämistyössä siellä niin ne, jotka keksii ja menee eteenpäin niin ne uskaltaa myöskin kohdata niitä toiminnan katkoksia, häiriöitä, ristiriitoja ja ne, jotka junnaa paikoiltaan niin ne nykyttelee ja on myötämielisiä, kun ne on kokouksia yhdessä, eikä käytä sitä ninkun tavallaan sit sitä kitkaa myöskin voimana.*

### ***Ohjauksen koordinaattorin toiminta on osa jaettava johtamista***

Verkostosuhteita täytyy koordinoida sekä organisaation sisällä että suhteessa ulkopuolisiin kumppaneihin. Palveluiden koordinointi vaatii kärsivällisyyttä ja pitkäjänteistä työtä. Ohjauksen aluetyölle on valittu koordinaattoreita, joilla voisi olla apunaan alueellinen ohjauksen ryhmä. Koordinoinnissa on kysymys selkiyttämisestä ja rationalisoinnista. Koordinaattorit kokoavat tietoa alueen palveluista. He kokoavat koulutuskalentereita ja osallistuvat koulutusten suunnitteluun ja järjestämiseen. Heillä on tiedotustehtäviä ja he voivat johtaa kehittämisprojekteja.

Suurilla koulutuksen järjestämisen alueilla on haastateltujen mukaan vaikeuksia hahmottaa palveluntarjoajat ja yhteistyösuhteet. Tämän vuoksi tarvittaisiin asiantuntijaryhmän ja suunnitelman lisäksi yhteistyön koordinaattori, joka esimerkiksi kutsuisi koolle kokoukset, raportoi ja valmistelee yhteistyötä. Koordinointi tuo alueen työntekijöiden yhteistyöhön laajan tulkinnan palveluiden järjestämisestä. Koordinaattorin työ edellyttää laajaa perehtyneisyyttä palveluiden järjestämiseen. Haastatellun mukaan koordinaattorilla on myös perehdyttäjän rooli. Tähän työhön tarvitaan resurssia. Toisaalta koordinoinnin avulla voidaan saada resurssisäästöjä, sillä se purkaa päällekkäistä työtä:



Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön...

*A3/3/Aolop/: ...vaatii kyllä tavattomasti kärsivällisyyttä ja aikaa, että saadaan jotain järkeviä juttuja aikaseks ja tavallaan resurssjakoin, mutta sit mä uskon taas tämmösessä selkiyttämässä ja rationalisoinnissa niin kun resurssien säästöönkin, et mä ilman sitä nyt suuremmin tietämättä niin luulen, että aika paljon tehdään päällekkäistä työtä tietämät.*

Palveluiden alueellinen koordinointi on monimutkaista. Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkostotyön organisoinnin asemesta asioita tehdään usein käsityömäisesti. Esimerkiksi opiskelijoiden opintovaiheiden siirtotietojen lähettämiseen oppilaitoksesta toiseen ei ole toimivia järjestelmiä, vaikka tiedonsiirtoluvatkin asiakkailta olisivat kunnossa.

### **Alueen työnjako**

Alueellinen työnjako perustuu osittain yksittäisten työntekijöiden henkilökohtaisille suhteille ja asiantuntijoiden keskinäisille sopimuksille. Työnjakoa ei hahmoteta niin, että alueella olisi asiakastyötä varten yhteisesti sovittuja työmuotoja. Yhteistyö räätälöidään tilanteesta toiseen. Käsityömäinen työ kuluttaa niukkoja resursseja entisestään. Oppilaitokset joutuvat muokkaamaan esimerkiksi sosiaalipalveluiden kanssa tehtävää yhteistyötä asioittain, kun yhteisiä pelisääntöjä ei ole. Vaihtuvuus ehkäisee yhteistyön jatkumoa:

*A4/3/Luop/: ...lähinnä haen tämmöseltä elimeltä, että mä opin tuntemaan ihmiset ja mä tiedän siten kenen puoleen mä käännyn, jos mä haluan (ess) ninkun opiskelijan siirtää vaikka (ammatilliselle) puolelle, et kenen puoleen mä käännyn tai täytyykö mun lähtee keskustelemaan työvoimaviranomaisten kanssa tai terveydellisistä asioista, että siinä mielessä (ess), toisaalta sitten taas, kun on aika niukat resurssit niin täällä on hyvä sitten katsoa, että mitä pystyy tekeen yhteistyössä ja mihin ninkun riittää pelkästään se, että vaan käydään sitä keskustelua ja sitä kautta saadaan asioita eteenpäin.*

### **Monihallinnolliset toimivat yhteistyösuhteet**

Kuvaan ohjauksen monihallinnollisia, kahdenvälisiä yhteistyösuhteita taulukossa 15. Siinä on esimerkkejä ohjausta tuottavien organisaatioiden monihallinnollisista verkostosuhteiden variaatioista. Kokonaiskuvaa alueellisesta moniammatillisesta ja monihallinnollisesta yhteistyöverkostosta ei ole esitetty miltään alueelta. Taulukko 15 kuvaa alueellista työskentelyä organisaatioiden rajapinnoilla.

**Taulukko 15.** Monihallinnollisten ja eri organisaatioiden välisten yhteistyösuhteiden käsitysvariatiot

Organisaatioiden välinen monihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö		Yhteistyön muoto/ laatu
Hallinnonala 1.	Hallinnonala 2.	
Toisen asteen ammatilliset oppilaitokset	Työelämä	Oppilaitokset suunnittelevat työssäoppimisjaksoja työelämän ja yritysten kanssa.
Toisen asteen ammatilliset oppilaitokset	Sosiaalipalvelut	Yhteistyötä useimmiten opintojen keskeyttämisvaarassa olevien opiskelijoiden asioissa
Toisen asteen ammatilliset oppilaitokset	Koulutuksen ulkopuolella oleville nuorille suunnattu projekti, jossa työpaja- ja koulutustoimintaa	Projekti huolehtii alueellisesti koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten ohjauksesta työpajatoimintaan tai työhön.  Projekti ottaa vastaan opiskelijoita, jotka harkitsevat opintojen keskeyttämistä tai ovat jo keskeyttäneet opintonsa.  Nuori voi mennä projektin järjestämään työpajaan ja miettiä opintojen lopettamista tai jatkamista ilman että oppilaitos katsoo opiskelijan eronneeksi.
Ammatilliset oppilaitokset	Lukiot	Toisen asteen lukiokoulutus ja ammatilliset oppilaitokset järjestävät yhteistyössä kahden tai kolmen tutkinnon mahdollistavia opintoja: – ylioppilastutkinto + ammatillinen perustutkinto – ammatillinen perustutkinto + ammatillinen perustutkinto – ylioppilastutkinto + lukion oppimäärä + ammatillinen perustutkinto.
Työ- ja elinkeinohallinnon palvelut	Työelämä	Työ- ja elinkeinotoimistoilla ja työelämällä pitkät perinteet ja monipuolinen yhteistyö
Työ- ja elinkeinohallinnon palvelut	Sosiaalipalvelut	Ohjauksen toimivia yhteistyösuhteita toimeentulotuki- ym. asioissa
Työ- ja elinkeinohallinnon palvelut	Nuorisopalvelut	Työpajatoiminnan organisoinnissa on alueellista yhteistyötä.
Työvoiman palvelukeskukset	Sosiaalipalvelut	Työvoiman palvelukeskuksen ja päihdehuollon välillä on yhteyttä, mutta tarvittaisiin kiinteämpää yhteistyötä.
Koulutus	Työelämä	Perus- ja toisen asteen oppilaitoksilla kontaktit työelämään, työelämään tutustuminen ja työssäoppiminen ja opinto- ja oppilaanohjaajat osallistuvat työelämäkoulutukseen
Päivähoito ja esiopetus	Perusopetuksen alaluokkien koulu	Tiivis nivelvaiheyhteistyö Päivähoidosta kiertäviä erityisopettajia, lastentarhanopettajia, psykologeja huolehtimassa nivelyöstä kouluun.
Perusopetuksen alaluokkien koulu	Perusopetuksen yläluokkien koulu	Perusopetuksen sisäiset siirtymät alanivel ja keskinivel: oppilashuollon, opettajien, rehtoreiden ja oppilaanohjaajien yhteistyö
Perusopetus	Lukiot	Yhteistyötä; monesti yhteisiä opettajia ja toimitiloja.
Perusopetus	Toisen asteen ammatilliset oppilaitokset	Ennen ohjaavan ja valmentavan koulutuksen kokeilua lisäopetus järjestettiin perusopetuksen ja ammatillisen toisen asteen koulutuksen yhteistyönä.

(jatkuu)

Taulukko 15. (jatkuu)

Perusopetuksen lisäopetus, valmennuksen ja jouston tarve siirtymissä jatko-opintoihin	Ohjaava ja valmentava koulutus toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa	Kehittämismallit ja innovaatiot perus- ja toisen asteen siirtymässä, kuten ammattistartti eli ammatillisen peruskoulutuksen ohjaava ja valmistava koulutus kokeiluna vuonna 2006, joustavoittavat perus- ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen siirtymää
Perusopetus	Sosiaalipalvelut	On alueita, joissa perusopetus ja sosiaalipalvelut myötäilevät toisiaan alueellisten palveluiden järjestämisessä.  Pienemmät alueet selviytyvät palveluyhteistyöstä helpommin kuin suuret.  Oppilaitokset joutuvat muokkaamaan esimerkiksi sosiaalipalveluiden kanssa tehtävää yhteistyötä tapauksittain, kun yhteisiä pelisääntöjä ei ole. Tämä kuluttaa resursseja.
Perusopetus	Työ- ja elinkeinohallinto	Suurilla alueilla ammatinvalintapsykologin palveluita on perusopetuksen lisäopetuksen opiskelijoille tarjolla enemmän kuin muille perusopetuksen opiskelijoille.
Koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten aikuisten palvelut	–	Monihallinnollisen yhteistyön järjestelmät eivät tavoita koulutuksen ulkopuolella olevia nuoria.  Koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevista nuorimäärästä ei ole tarkkaa tietoa millään viranomaisella.  Moniammatillisia ja monihallinnollisia palveluita on vaikea järjestää tälle asiakasryhmälle.

Taulukon 15 mukaan toisen asteen ammatillisilla oppilaitoksilla on enemmän monihallinnollisia yhteistyösuhteita kuin lukioilla. Erityisesti ammatilliset oppilaitokset hakevat yhteistyötä työelämään. Työelämän luontevat yhteistyösuhteet käyvät esille myös työvoimapalveluiden yhteistyösuhteissa. Työvoimapalveluilla on yhteistyötä nuoriso- ja vapaa-ajanpalveluiden kanssa työpajanorganisoinnissa ja rahoituksessa. Työvoiman palvelukeskukset hakeutuvat yhteistyöhön sosiaalipalveluiden kansaa.

Ammatilliset oppilaitokset ja lukiot tarjoavat yhdessä mahdollisuuksia opiskella useita tutkintoja rinnan. Lukiot ja ammatilliset oppilaitokset ovat yhteistyöllään mahdollistaneet kahden tai kolmen tutkinnon suorittamisen toisen asteen opintojen aikana.

Esiopetus ankuroituu yhtäältä päivähoitoon ja toisaalta perusopetuksen alkuopetukseen. Tässä nivelyössä työskentelee intensiivinen joukko asiantuntijoita. Perusopetuksen sisäisten nivelten yhteistyö on myös jäsentynyt. Perusopetuksen ja lukioiden välinen yhteistyö perustuu paljolti sille, että niillä on monilla paikkakunnilla yhteisiä opettajia ja yhteisiä toimitiloja. Lisäksi perusopetuksen maisterikoulutuksen saaneet opettajat tuntevat lukiokoulutuksen järjestelyt. Perusopetuksen ja ammatillisen toisen asteen välillä haetaan syvempää yhteistyötä esimerkiksi opintojen tunnetuksi tekemisessä. Tiedonsiirto perusopetuksen nivelessä toiselle asteelle on kehittyvää. Aineiston pohjalta saattoi erottaa vähemmän sellaisia yhteistyösuhteita, joihin osallistuu kahta useampia yhteistyötahoja. Näistä esimerkkeinä ovat taulukon 16 hankeyhteistyösuhteet.

**Taulukko 16.** Esimerkkejä monihallinnollisista, usean organisaation välisistä yhteistyösuhteista hanke- ja kolmannen sektorin organisaatioissa

Hanke	Osallistujat	Kuvaus
Koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten palveluprojektin yhteistyösuhteet	Koulutuksen ulkopuolella olevien tai sinne joutumisvaarassa olevien nuorten työllistymiseen tai jatkokoulutukseen ohjaamisen projekti; Projekti on verkostoitunut alueen koulujen, oppilaitosten, työvoimapalveluiden, terveydenhoito- ja sosiaalipalveluiden kanssa.	Projekti tarjoaa yhteistyötahojensa kanssa työpajatoimintaa ja ohjausta opintojen keskeyttämisvaarassa oleville opiskelijoille.
Valtakunnallinen koulutuksen keskeyttämisen ehkäisyn hanke	Oppilaitokset, Kela ja sosiaali- ja terveyspalvelut toimivat yhteistyössä.	Alueen yhteistyön kehittämishanke on perustettu tukipalveluiden koordinoimiseksi ja koulutuksen keskeyttämisen ehkäisemiseksi.
Nuorten syrjäytymisen ehkäisyn hankkeet	Nuorisotyö, opetusviraston pajatoiminta ja nuorisopalvelut toimivat yhteistyössä.	Hankkeen syrjäytymisen ehkäisyn yhteistyötä puuttuivat koulut, oppilaitokset ja opinto-ohjaajat.
Nuorten työpajat	Pajat ovat verkottuneet työvoima-, sosiaali- ja terveys-, nuoris- ja vapaa-ajan palveluiden sekä oppilaitosten ja työelämän kanssa	

Taulukon 16 yhteistyösuhteissa verkostoitumisen lähtökohtana on alueellisen mallin laa-  
timinen opintojen keskeyttämisen ehkäisemiseksi tai koulutuksen ja työelämän ulkopuo-  
lella olevien nuorten palveluiden järjestämiseksi:

*A4/1/Työvn/:* Meillä (työ- ja elinkeinopalvelut) on toki tukitoimia sitten olemassa nuorisotoimiston kautta, mutta ennen kaikkea sosiaalityöntekijöitten kanssa tehdään paljon yhteistyötä, sieltä kim-  
mahtaa nuoret siinä vaiheessa meille, kun ollaan jo todellisissa ongelmassa ja hätä on kädessä.

Koulujen ja sosiaalipalveluiden välillä ei vielä tunnisteta verkostoitumistarpeita eikä kou-  
luista ja oppilaitoksista työvoimapalveluihin ole kaikilta osin toimivaa yhteistyösuhdetta:

*A3/1/Halsu/:* ...olin siellä kyllä ninkun neuvottelemassa tästä asiasta työvoimahallinnon puolella (ohjauskeskusasia), niin niin tota tavallaan kyl heillä oli hirveen ninkun vahva jotenkin se oma ninkun näkemys siitä, että he haluu tehdä tätä omaa, että ammatinvalinnan ohjaajat ja ammatinvalinnan psykologit he tekee ninkun työvoimatoimistoissa sitä työtä.

Hallinnonalojen välisen yhteistyön kehittämishaaste on arvioida yhteistyössä tarvittavat  
tahot ja löytää yhteistyökanava näiden kanssa:

*A3/1/Nuty/:* ...oikeiden yhteistyötahojen löytäminen on tässä tapauksessa tärkeimpää, et mehän, meidän projekti teki aika paljon yhteistyötä siis tuon ninkun opetusviraston pajatoiminnan kanssa ja nuorisopalveluiden puulaakien kanssa, mut hirveen vähän me esim. tehdään ninkun koulujen opojen kanssa, että siinäkin ois vähän ninkun meilläkin ninkun silleen saumaa kyllä alottaa se.

## *Yhteistyön toimivuuden esteet*

### **1. Kilpailu**

Oppilaitosten välillä on väistämättä kilpailua oppilaista. Kilpailua resursseista on siinä määrin, että se voi ehkäistä jouston ja innovaatioiden tulon alueen koulutusjärjestelyihin tai ehkäistä yhteistoimintaa. Esimerkiksi etälukio koulutusmuotona kohtasi vastustusta, kun pelättiin, että uusi koulutuksellinen vaihtoehto vie opiskelijat ja määrärahat muilta koulutusmuodoilta. Etälukio joustona suuntautuu kuitenkin vain osalle opiskelijoista ja lisää asiakkaan mahdollisuuksia saada koulutuspalvelua.

Kilpailun purkaminen merkitsee organisaatioiden kannalta mahdollisuutta saavuttaa synergiaetua esimerkiksi opiskelijarekrytoinnissa, tiedotuksessa ja koulutuksen järjestämisessä yhdessä:

*A2/1/Aolkaj/: Että tuo kilpailun purku, että sitä ei niin aina nähtäs, että no niin, että vaikka, vaikka sitä on, että samat opiskelijathan sitä hakee, että tietty semmonen kilpailutilanne, mutta että myös sikäli, että nähdään se työnjaon asiana. Ett se ei oo pelkästään sitä, että no niin, että ei ei nyt passaa materiaaleja näyttää, että no nehän nyt toiset voi käyttää sitä hyväkseen.*

### **2. Liiallinen byrokratia voi kahlita yhteistoimintaa**

Koulun työntekijät tuskastelevat erityisesti hallinnonalojen välisen byrokratian ja erilaisten palvelunäkemyksien ja -tulkintojen maastossa. Asiakkaan kanssa päivittäin työskentelevät kokevat epävarmuutta jonotusaikoina, kun oppilaat ja opiskelijat eivät saa riittävän nopeaa apua. Toisaalta prosessissa olevista oppilashuoltopalveluista ei myöskään saada tietoa lähettävään organisaatioon. Tämä purkaisi kuitenkin lähettävän tahon huolta:

*A2/1/Por+lur/: ...tavalla, että päästäis näitä asioita käsittelemään ja sitten kun tulee näitä ryhmiä koululle asioita käsittelemään niin siinä tarvitaan sitten (ess) monta kokousta ennen kuin, meidän mielestä asiat pitäis hoitua nopeasti sitten tuota, se kuitenkin se tää byrokratia siinä niin se vaatii minusta liian pitkän (ess) näitten asioiden hoitamisessa. Että meneekö siinä sitten oppilas pilalle, kun nämä säännöt pitää ninkun viimesen päälle noudattaa sitten.*

### **3. Asenteet vaikuttavat suhtautumiseen yhteistyöhön**

Vapaamuotoinen, henkilösuhteille perustuva yhteistyö ja kouluttautuminen ovat merkityksellisiä. Niiden avulla ei kuitenkaan pystytä ratkaisemaan alueellisen moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön rakenteellisia haasteita. Haastattelussa alueellista ohjaussuunnitelmaa tulkittiin esimerkiksi niin, että sitä tarvitsisivat nuoret tai aloittavat työntekijät, mutta eivät kokeneet työntekijät:

*A5/1/Aolop/: Alueellisen ohjaussuunnitelman, tai että tämän verkoston, että ne jotka sitä sitten käyttäät niin varioivat sitä joka tapauksessa tilanteesta toiseen. Niin että tällast suunnitelmaa on niin kun vaikeeta soveltaa kaikkien ja kaikille ja että se koskis kaikkia arvovaltaisia ihmisiä ja mun mielestä kyllä pitäis luottaa heidän omaan arvostelukykyyn. Malli vois soveltua nuorille ihmisille. Mutta joka tapauksessa meidän verkosto perustuu henkilökohtasiin kontakteihin...*

#### **4. Resurssipula**

Yhteistyön esteenä on myös resurssipula. Toisen asteen ammatillisten oppilaitosten ja lukiodien opiskelijoilla olisi enemmän ammatinvalinnan psykologin osaamista edellyttävää uraohjaustarvetta kuin työ- ja elinkeinotoimistot voivat antaa. Haastateltujen mukaan ammatinvalintapsykologien antaman ohjauksen saatavuus olisi merkityksellinen osa alueellista monihallinnollista palvelua. Seulonnoissa nousee esiin esimerkiksi toisen asteen opiskelijoita, joiden opinnot eivät edisty ja joilla ei ole realistisia ammatinvalintatoiveita. Nämä opiskelijat hyötyisivät avo-psykologipalveluista.

Tutkimukseni keskittyy perus- ja toisen asteen koulutuksen ohjauksen palvelujärjestelyihin, mutta aineistosta tulee esiin myös korkea-asteen ja aikuisten ohjauksen kehittämistavoitteita ja -tarpeita. Aikuisten ohjauksessa korostuvat rekrytointi- ja tiedotuspalveluiden tarpeet. Niihin pyritään vastaamaan esimerkiksi sähköisten palveluiden kehittämällä. Ohjaus toiselta asteelta korkea-asteen opintoihin on toisen asteen opinto-ohjaajien perustyötä.

### **5.2.3 Tieto, tiedotus ja viestintä verkostoa kokoavana voimana**

Tarkastelen ohjauksen palvelujärjestelyiden tietoaspektia yhdessä organisaatioiden sisäinen ja niiden rajapintojen osalta, sillä tietoon liittyvät käsitykset ovat erottamattomat ja ne saavat monia merkitysvariaatioita. Johtamisen kannalta ohjauksen palvelujärjestelyiden tieto nivoutuu useiden tekijöiden välille. Koulutustiedon tuottaminen on merkityksellistä sekä asiakkaille että organisaatioille. Asiakkaan oppimisen ja opiskelun tieto on pohjaan palveluiden suuntaamisessa. Asiakasta koskevan tiedon siirtäminen on hyvin sensitiivistä, säädeltyä ja siirtotietoon liittyvät johtamisen aluetta. Tiedon aspektit aineistossa olivat moninaiset, kuten seuraavat:

#### **1. Koulutustieto**

- Koulutusta koskevan tiedon tuottaminen ja tiedotus
- Koulutusta koskevan tiedon levittäminen

## *2. Asiakasta koskeva tieto ja sen viestiminen*

- Asiakkaan opinpolun jatkumon rakentumista tukeva oppimisen ja opiskelun tieto ja sen siirtäminen opintovaiheesta toiseen.

## *3. Tieto palvelujärjestelyistä*

- Organisaatioiden toimintaa koskeva tieto ja tiedotus
- Sähköiset palvelut
- Tieto ja tiedotus alueen palveluista
- Kehittämishankkeiden ja peruspalveluiden välinen tiedotus.

## **Koulutustieto**

### *Koulutusta koskevan tiedon tuottaminen ja tiedotus*

Koulutus- ja työelämätiedon tuottaminen ja levittäminen ovat ohjauksen toimivuuden peruselementtejä. Tiedontuottajia on useita, mutta myös tiedon tarvitsijoita on paljon. Koulutuksen järjestäjät, kuten kunnat, kuntayhtymät ja yksityiset oppilaitokset tuottavat tietoa alueen koulutuspalveluista. Oppilaitokset tuottavat tietoa koulutustarjonnastaan. Työ- ja elinkeinopalvelut tuottavat ammatteja ja työelämää koskevaa tietoa. Työelämän tiedotuskanavat tuottavat myös informaatiota työstä ja koulutuksesta. Koulutuksen ja työelämän yhteistyössä korostuu myös se, että työelämässä tarvitaan tietoa koulutuksesta ja päinvastoin.

Rekrytointiin osallistuvat työntekijät tarvitsevat laaja-alaista tietoa eri organisaatioiden tarjoamasta koulutuspalvelusta. Ilman tätä asiakkaat saattavat saada virheellisen tai puutteellisen kuvan koulutuksesta, mikä saattaa vaikuttaa heidän koulutusta koskevaan päätöksentekoonsa ja uravalintaansa. Koulutus- ja työelämätietoa tarvitsevat oppilaat ja opiskelijat, vanhemmat ja huoltajat, organisaatioiden johtajat, työntekijät ja työelämän edustajat.

Jos alueen koulutusta tuottavien organisaatioiden kesken ei ole sovittu, ketkä tuottavat koulutustietoa ja millaiset tietotarpeet ovat, voi seurauksena olla sekava ja pirstaleinen kuva alueen palveluista. Riittäviä yhtenäisen tiedontuottamisen periaatteita tarvittaisiin kenties alueen koulutuspalveluista. Tiedotuksen tulisi ehkä olla osa koulutuksen ja ohjauksen aluestrategiaa.

### *Koulutusta koskevan tiedon levittäminen*

Organisaatioissa mietitään, miten tietoa tuotetaan, missä sitä levitetään ja kenelle tietoa pitäisi suunnata. Esimerkiksi suurissa konsernioppilaitoksissa ja suurilla alueilla nousee ongelmaksi, miten palveluiden tuottajat itse hallitsevat ja pystyvät viestimään realistisen kuvan koko toimintaympäristönsä palveluista ja osaavat viestiä siitä kokonaisuutena vaikkapa opiskelijarekrytoinnissa.

*A2/1/Aolkaj/:* Siinä varmasti on, että, ett se niin rajottaa sitä, että esimerkiksi, missä verkostoissa on hyvä ratkasu, että yksittäinen opettaja lähtee. Että välttämättä ei sitä omaa yksikköään, puhumatta-kaan siitä, että tuntis laajempaa verkosto-oppilaitosta sillä tavalla, että pystys tietyllä tavalla edustamaan koko taloa eikä sitä yhtä osastoa, tai sen osaston sisällä ihan yksittäistä koulutusala. Ett se on myös niinko aikakysymys, että kun päätoimi onkin se opetus, niin ei sillä tavalla välttämättä koeta, että ois aikaa alkaa perehtymään sitten siihen laajempaan organisaatioon. Eikä oo välttämättä ollu aiemmin tarvetta.

*A2/1/Aolop/:* Tätä ei koske opettajia ainoastaan. Mulle oli itse asiassa yllätys, että se koskee myös opoja, kun meillä on toistakymmentä opinto-ohjaajaa ammattiopistossa. Niin suurin osa mejän opoista sanoo, että ei me voida kertoa koko ammattiopistosta, peruskoulusta, ellei me tunneta niitä muita yksiköitä. On järjestelmällisesti tehty töitä, että mejän opot oppis tuntemaan eri yksiköt ja vois kertoa, ainakin noin pintapuolisesti, ett siell on tämmöstä ja tämmöstä.

## Asiakasta koskeva tieto ja sen viestiminen opinpolun rakentamisessa

Koulutusjärjestelmän tieto asiakkaasta tarkoittaa lähinnä asiakkaan opinpolun jatkumon rakentumista tukevaa tietoa oppilaan ja opiskelijan oppimisesta ja opiskelusta ja sen siirtämistä opinpolun nivelvaiheissa opintovaiheesta toiseen. Perusopetuksen nivelet määriteltiin seuraavasti:

*A4/2/Pore/:* ...meillä se ylänivel, kun se alanivel on se päivähoidosta peruskouluun, sitten keskinivel ois varmaan se alakoulusta yläkouluun ja sitten ylänivel ois se yläkoulusta keskiasteelle, näin vois olla, tai toiselle asteelle.

Asiakastietoon viittaa myös monihallinnollisessa yhteistyössä asiakkaan hyvinvointia koskeva viranomaiselta toiselle siirrettävä asiakastieto ja sen laillisuusmenettely:

*A4/3/Koulutus0/:* Siitä esimerkiksi, että jos sosiaalityöntekijä on lähettäny sen henkilön palvelukeskukseen ja siis palvelukeskuksessa on semmonen öö, et kun asiakas lähetetään joko työvoimatoimistosta tai sosiaalityöntekijästä palvelukeskukseen niin useimmiten asiakas onkin allekirjottanut suostumuslomakkeen, että suostun, että tietojani käsitellään moniammatillisessa tiimissä. Ja sillon se on ninkun oikein, että tai ninkun että asiakas on suostunut siihen, että koko tää porukka saattaa käsitellä niitä näitä tietoja. Ja tää on ninkun lakimiesten avulla aikaansaatu juttu, että ilmeisesti aikasemmin tehtiin näin, mutta se ei ollu niin laillista kun se on nyt.

Oppilaiden ja opiskelijoiden opintovaiheiden väliseen opintoja koskevaan tiedonsiirtoon perusopetuksen sisäisissä nivelvaiheissa ollaan jokseenkin tyytyväisiä. Perusopetuksen ja toisen asteen välisessä tiedonsiirrossa on ongelmia hallinnonalan sisälläkin:

*A5/1/Proj1/:* Minun mielestä on tosi iso ongelma tää tiedonkatkos kuilu perusopetuksen ja toisen asteen välillä (ess.) ja niin kun opettajien ja opinto-ohjaajien ja erityisopettajien välillä.



Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön...

Toisella asteella tarvitaan perusopetuksessa opiskelevista oppilaista siirtotietoa, jotta toisen asteen opiskelun ohjausta voitaisiin jatkaa aiemman pohjalta. Tiedonsiirrossa tarvitaan asiakkaan lupa tai osallistuminen tiedonsiirtoon. Asiakastiedonsiirrossa on kunnioitettava tietosuojamääräyksiä ja asiakkaan oikeusturvaa. Tuentarpeiden varhaista tunnistamista tehdään aina opintovaiheen alussa, mutta ongelmalliseksi asian tekevät tunnistamatta jäävät tuentarpeet, jos seulontatiedot eivät siirry edellisestä opintovaiheesta seuraavaan tai seulonta jää toteutumatta niiden opiskelijoiden osalta, joista ei saada tietoa.

Palvelukokonaisuuksia järjestetään esimerkiksi niin, että perusopetuksen ja ammatillisen toisen asteen välisiä tiedonsiirtolomakkeita valmistellaan yhdessä. Haastatellun mukaan tieto opinpolun vaiheesta toiseen siirtyy sinänsä paperilla. Keskeinen ongelma on, miten siirtotieto muunnetaan arjen käytännöiksi, joiden avulla autetaan lasta ja nuorta hänen oppimisen ja tuentarpeen prosesseissaan. Tiedonkulun onnistuminen ja nivelytö edellyttävät toimijoilta vuorovaikutustaitoja:

*A4/2/Pore/: ...oppilaan kannalta olennaisen tiedon siirtyminen sillä lailla, että se muuttuis arkielämäksi ja arkitiedoks siellä, kun sitä lasta ohjataan ja kasvatetaan niin se on minusta semmonen iso juttu, että paperilla ne tiedot kyllä siirtyy, mut miten ne siirtyy sitten siihen arkeen oppilaan hyödyks, oli hän millä asteella tahansa.*

Asiakastiedon siirtäminen opintovaiheesta toiseen on osa opintojen seurantajärjestelmää ja toisaalta osa koulutusjärjestelmän yhtenäistämisyrittämyksiä:

*A2/1/Aolkaj/: Ja että perusopetuksen puoleltahan on tullu sitä viestiä, ...että perusopetuskin haluaa, heillä on taas velvoite seurata heiltä lähteneitä opiskelijoita. ...perusopetus antaa näitä, että kuka siellä on se, joka tietää opiskelijasta, kenellä on kenties 10–11 vuoden tuntemus opiskelijasta. Että semmosta oppilaantuntemusta, jota ei toinen aste ennätä saada.*

## Tieto palvelujärjestelyistä

Organisaatioiden toimintaa koskevaa tietoa ja tiedotusta pitäisi kehittää erityisesti suurissa organisaatioissa ja silloin, kun toiminnan perusteet muuttuvat. Hallinnon työnjaosta ja sen muutoksista tiedottaminen organisaatioille ja niiden kulloisenkin uudistuksen kannalta keskeisille avainhenkilöille on yhteistyön toimivuuden ehto:

*A3/1/Poero/: Mun mielestä osa ninkun tätä hajanaista... aika monta vuotta ja kuka, et millä tavalla vois koordinoida ja ja yhteistyötä tehdä. Niin osasyynä mun mielestä siihen on kyllä se, että tota virastossa tai ainakaan kentällä ei oo ollu ninkun selkeänä mun mielestä se, että kuka virastossa on se, joka näistä oppilaanohjausasioita ninkun vastaa ja sitten vielä erityisopetuksen asioista. XXX kutsu kokoon semmosen työryhmän, kun tehtiin kysely kouluille, että kuka hoitaa opinto-ohjausasioita virastossa tai niin kyllä silloin mun mielestä tuntu, että se on ninkun aika hajallaan, ainakin siinä vai-*

*heessa oli virastossakin se tietämys, että millä tavalla koulussa, hoitaako siellä opinto-ohjaaja vai erityisluokan opettaja vai joku tietty opettaja vai kaikki oman luokkansa vai miten se menee.*

Esimerkiksi ohjausta koskevissa hallinnonalojen sisäisissä uudistuksissa pitäisi ottaa huomioon kaikki ne tahot, jotka työskentelevät ohjauksen saralla, kuten erityisluokanopettajat erityiskouluissa. Tiedonkatkoksia seuraavat palveluketjujen toimintakatkokset saattavat jättää asiakkaat eriarvoiseen asemaan.

Alueilla käytetään sähköisiä välineitä, kuten yhteistä tietoverkkoalustaa ja sähköpostia tiedon tuottamiseksi alueen palveluista. Suunnittelutyö tietoverkkoalustalla on haastattelujen mukaan organisoitu esimerkiksi niin, että alustalle pääsevät työskentelemään verkoston pilottihenkilöt. Muille jäsenille annetaan aluksi katseluoikeus. Organisaation edustajat voivat osallistua verkostotyöskentelyyn, vaikka eivät aina pääsisikään kokouksiin. Kyseisen organisaation ja toimijan näkökulma tulee näin huomioitua verkoston toiminnassa. Ohjausmateriaaleja tuotetaan yhdessä tietotekniikan avulla. Alueella saattaa olla sähköinen menetelmäpankki hyvien käytäntöjen levittämiseen. Se auttaa esimerkiksi työtapojen monipuolistamisessa. Sähköisten välineiden käyttö esimerkiksi hallintotietojen siirrossa säästää työaikaa, mutta uusien välineiden käyttöönotto sisältää muutosvastarintaakin:

*AA2/1/Pool: Ja tossa tet-osiossa niin niin mikä ninkun tietysti tämmösen vastarinna kautta, mikä tuli tää työnantajarekisteri, tänne tuli hallinto-ohjelmaan, jollonka se on ninkun aina ajantasalla oleva systeemi, (ess) että tää ninkun on nyt toista vuotta näin, että tää on ninkun hyvä asia elikkä se tietoverkoston käyttäminen ninkun semmosessa, et rutiiniasioita pystyy nopeuttamaan sen avulla, joka säästää opinto-ohjaajan työtä...*

Oppilaitosten hallinto-ohjelmissa olisi edelleen kehitettävää. Ne toimivat hyvin yhden koulutuksen järjestäjän välisessä yhteistyössä, mutta eivät toistaiseksi alueellisina työvälineinä. Tietoja saatetaan joutua siirtämään käsin:

*A2/1/Lur+kor/: Kommentti tuohon hallintos-ohjelmaan, että täähän toimii hyvin yhden kunnan sisällä tai yhden kaupungin sisällä, mut sitten kun pitäis olla kunnasta XXX kuntaan YYY taikka kunnasta XXX ammattiopistoon niin siinähan se sitten kaatuu, siihen tarvitaan sitten vielä vanhanaikaiset systeemit...*

Koulutusjärjestelmän palveluiden alueellinen tiedontuotanto on kahtalainen. Toisaalta asiakkaat, kuten oppilaat, opiskelijat, vanhemmat ja toisten organisaatioiden työntekijät tarvitsevat tietoa alueen koulutuksesta, mutta toisaalta kaikki nämä ryhmät tarvitsevat tietoa tukipalveluista. Palvelujärjestelyt tulisi kuvata yhteisesti sovittujen kriteereiden mukaan esimerkiksi yhteisillä internet-sivustoilla tietoverkossa. Kootut palvelukuvaukset muodostaisivat alueen palveluiden tietopankin.

Nivelvaiheiden tiedonsiirto on aluekysymys. Erityisesti suurilla alueilla, joissa perus-

opetuksen opiskelijat hajaantuvat eripuolille alueen toisen asteen oppilaitoksiin, tarvittaisiin tiedonsiirtosysteemi. Sen avulla voitaisiin turvata opiskelijoiden opintojen jatkuvuuden edellyttämä tiedonkulku ja saada tietoa ohjauspalvelua tarvitsevista opiskelijoista, jotka jäävät koulutuksen ulkopuolelle. Johtamisen kannalta on merkityksellistä, että ohjauksen monipuoliset tiedot, tiedotus ja viestintätarpeet kytketään strategisen suunnittelun osaksi.

#### 5.2.4 Asiakkaiden palvelujatkumon ja palveluiden toimivuuden seuranta ja arviointi

Haastatellut kuvasivat seuranta- ja arviointia ohuesti. Seuranta-käsite näyttäytyy kaksiulotteisena. Se on opiskelijan opinpolun jatkumon muotoutumisen käsite sekä palvelujärjestelyiden toimivuuden käsite. Arviointitieto aineistossa oli ohutta.

##### **Seuranta organisaatioiden tehtävänä**

Ohjaukseen sisältyvää seurannan käsitettä kuvataan kahdenlaisesti. Se on ensisijaisesti opiskelijan opinpolun jatkumon käsite. Tällä tarkoitetaan opiskelijan opintojen nivelvaiheiden siirtymissä tapahtuvaa jälkiseurantaa, jossa opintovaiheen aiempi ja seuraava taho tiedottavat toisilleen onnistuneista siirtymistä. Niille opiskelijoille, jotka jäävät ilman opiskelupaikkaa, suunnataan jälkiohjausta.

*A4/1/Aolop/: Sitten työvoimatoimiston kanssa jälkihakumessuja elokuussa suunnitellaan just parhaillaan eli näitä, jos jää avoimia vapautuvia opiskelupaikkoja, että et tarjotaan niitä sellasille opiskelijoille tai nuorille, jotka ovat opintopaikkaa vailla.*

##### **Seuranta organisaatioiden rajapinnoilla**

Seuranta on järjestelytasoinen käsite. Silloin se tarkoittaa alueen ohjauspalvelujärjestäjien välisten tietoisesti rakennettujen yhteistyösuhteiden toimivuuden seuranta- ja palautteen keruuta palveluista. Tämä tarkoittaa palvelutuotannon toimivuuden seurantamekanismien ja arvioinnin kehittämistä. Kehittämistyö on koulutusjärjestelmän osien parempaa yhteistyötä. Näin varmistetaan opiskelijoiden opinpolun jatkumo. Seurannan organisoimistavaksi esitettiin myös käsitys erityisen ohjaustoimiston tarpeellisuudesta. Tällainen hallinto ottaisi kantaakseen koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten ohjauksen:

*A5/2/Luop/: ...pitäisi olla sellainen ohjaustoimisto, jolla olisi seurantatehtävä, joka ottais vastuulleen en opiskelijat, joiden kohdalla ei onnistu tää siirtymä koulutuksesta työelämään...*

Opintovaiheesta toiseen siirtyvien opiskelijoiden seurantavelvollisuutta ei ole määritelty laissa eikä asetuksissa, mutta tarve on havaittu. Tarvittaisiin esimerkiksi perusopetuksen toimijoille säädetty seurantavelvoite ottaa vastuulleen perus- ja toisen asteen nivelen siirtymäseuranta:

*A2/1/Aolkaj/: Ja toisaalta sitten, että sille perusopetukselle, kun heillä on se velvot seurata, niin toiselta asteelta menee tieto, että onko opiskelija alottanu opinnot, jättikö tulematta vaikka sai paikan, vai oisko siellä kenties tämmönen palaverin paikka...Että silloin voidaan kehittää myös sitä ohjaustoimintaa siellä, niin perusopetuksessa kuin toisella asteellakin.*

Ohjauksen verkoston toiminnalla näyttäisi olevan rajoitteensa. Opiskelijat liikkuvat alueiden sisällä ja välillä. He hakevat koulutusta joskus pitkienkin matkojen päästä koko valtakunnan alueelta. Alueellinen verkosto ei voi ulottua kaikkialle. Yhteistyösuhteita rakennetaan siirtyvien opiskelijoiden mukaan. Alueverkot rakentuvat alueellisesti opiskelijavirtojen palvelutarpeiden mukaan. Tämä on haasteellinen asia opiskelijoiden opinpolun seurannan järjestämisessä.

## Organisaation ohjauspalveluiden arviointi

Ohjauksen suunnitelma loisi pohjan myös arvioinnille. Ilman ohjauksen suunnitelmaa organisaatioissa ollaan nuorten palvelutarpeiden kasvaessa voimattomia:

*A5/2/Poop/: ...työ rakentuu paljolti sille nykyään, että meillä on nää henkilökohtaiset kontaktit ja tunnetaan henkilöt...tärkeetä olis että olis sellanen ohjaussuunnitelma ... jos sitä suunnitelmaa vois käyttää, sitä voi tietysti varioida tapauskohtaisesti, mutta että kuka mitään tekee...musta on tuntunu monta kertaa meidän koulussa, että me ollaan kyllä tehty kaikkemme mutta me ollaan kädettöminä. Että kuka ottaa (ess.) ja sitten ottaa vastuun että tää on niinkun pitkä prosessi...ja ne muut ottaa vastuuta osasta tehtäviä että niinkun voitais todella ottaa vastuuta kakista oppialista.*

Ohjauksen asiakastyön arviointiesimerkki kuvaa arviointia opiskelijan henkilökohtaisen ohjausprosessin välineenä:

*A1/1/Pelop/: ...erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoitten, ninkun oikeista, todellisista tarpeista, niin sithän mä, tavallaan siinäkin on se fokus, että mulla on joku opiskelija, jonka kanssa, jonka mä arvioin, että se tarvii oikeesti nyt jotankin muutakin kuin mitä mä pystyn ninkun opiskelujen sisältöjen merkeissä, sit siinä pitää aina erityisopettajalle, joka ninkun kenties ottaa sen, hänen, tämän opiskelijan tarpeen ninkun haltuun ja sit se menee hänen kautta eteenpäin jokin kuntoutushakemuksiin*

Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön...

*tai mikä se nyt sitten onkaan tavallaan se reitti, että onhan siinäkin ninkun, että jos puhutaan ninkun selkeästi tämmöisistä ohjauksellisista jutuista niin kyl se sillon on tavallaan siinäkin se opiskelijan tarpeet, joissa minä en itse yksinäni selviä ja pysty ratkasemaan sitä kuvioo.*

*A1/2/Polop/: Sehän on moniammatillista yhteistyötä tuolla tavalla sitten...*

## Ohjauksen alueellisten palveluiden arviointi

Arvioinnin osalta haastatteluiden käsitykset kertovat, että systemaattinen palveluiden alueellinen itsearviointi on vielä ohutta. Oppilashuoltopalveluita on kartoitettu, mutta ne eivät ole johtaneet tiiviimpään yhteistyöhön palveluntuottajien kesken. Palveluiden kehittämistä vaivannee myös se, että on pula metodeista, joilla arviointitieto muunnettaisiin seuraavan vaiheen suunnittelussa käytännöksi. Tästä kertonee myös haastatteluiden hallinnon edustajan esiin nostama prosessien ohjaamisen koulutustarve. Suunnitelmat jäävät helposti paperille.

Alueellisissa arvioinneissa pitäisi kenties laajemmin keskustella myös opinpolun jatkumosta, sillä koulutuksen tarjoajien yhteistyön tavoite tuntuu saavutetulta, kun asiakas siirtyy opintovaiheesta toiseen:

*A4/1/Projt/: Sitten ajattelumallit pitäisi koota arvokeskusteluun, kyllä meillä on ihan liikaa ajattelumallii semmosta, että kun lapsi lähtee päiväkodista niin sen prob, se ei oo enää sen päiväkodin probleemaa, kun se lähtee alakoulusta, se ei oo enää alakoulun probleema, kun se lähtee yläkoulusta, se ei oo yläkoulun probleema elikkä tätä (ess) tietysti eteenpäin.*

Haastattelun käsityksen mukaan yhden opintovaiheen järjestelyiden toimivuus ei vielä takaa asiakkaan opinpolun kokonaisuudessa palveluiden laatua. Hänen käsityksensä mukaan alueellinen yhteistyö mahdollistaa palvelukokonaisuuden laadunvarmistuksen, kun arvioidaan palveluita esimerkiksi yli opintovaiheiden siirtymien:

*A4/2/Pore/: ... kyl mä sitä joskus mietin, että mikä se on se esim. opinto-ohjauksen laatu tai ruotsin kielen opetuksen laatu, enkä mä, sillon musta on laadukasta, kun näyttää asiat toimivan hyvin, mut se on vaan, että näyttää. Ja niitä pudokkaita, siinähän mä kuulen ja nään tuolla peruskoulussa, että pudokasvaarassa on lapsia, mutta tuota sit ne saahaan sinne toiselle asteelle, mutta siellä sitten se keskeyttämisprosessi on, että siinä voi kahtoo ihteensä peiliin, että ei oo sillon peruskoulun aikana onnistuttu, jossain on menny pieleen tämä. Ja en mä tiedä, voiko kaikille tehdä mitään.*

## 5.2.5 Kooste johtamisprosesseista

Taulukoon 17 on koottu ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisprosessit. Kuvaan siinä johtamisen tavoitteet ja tarpeet organisaatioissa sekä niiden rajapinnoilla. Taulukko 17 sisältää myös palvelujärjestelyiden johtamisen variaatiot eristäytyneestä toiminnasta verkostoituneisiin palveluihin.

**Taulukko 17.** Ohjauksen palvelujärjestelyiden prosessien johtamistarpeiden ja -tavoitteiden sekä johtamistoiminnan käsitysvariaatiot

Johtamista-voitteet- ja tarpeet eli mitä johdetaan? PROSESSIT	Missä johdetaan?	Johtamistoiminta eil miten johdetaan? Johtamisvariaatiot		
		Eristäytynyt toiminta	Pyrkimys yhteistyöhön	Verkostoitunut johtaminen
<b>Strateginen suunnittelu</b>	Organisaatio	Ohjaussuunnitelma on ohuesti määritelty, mutta se ei ole juurtunut toiminnaksi.	Työnjako on tehty osaksi ohjaussuunnitelmaa, ja sitä johdetaan käytäntöön.	Ohjaussuunnitelman mukaan jaetaan työ ja yhteistyössä huolehditaan palveluiden tuottamisesta.
	Organisaatioiden rajapinnat	Ohjausta ei hahmoteta alueellisen yhteistyön osana tai alueellista yhteistyötä on vain joidenkin kumppaneiden kanssa.	Alueella ollaan tietoisia ohjauksen yhteistyön tarpeesta ja kumppanuuksia haetaan.	Alueella on strateginen ohjauksen suunnitelma ja tarvittavat tahot ovat mukana yhteistyössä. Ohjausryhmä ja koordinaattori toimivat yhteistyössä.
<b>Yhteistyö</b>	Organisaatio	Yhteistyösuhteet perustuvat yksittäisten työntekijöiden henkilösuhteille.	Ammattiryhmien välillä on työn- ja vastuunjakoa.	Ammattiryhmien välinen keskustelu ja yhteiset tavoitteet purkavat jännitteitä, kuten kateutta ja työnjaon kitkaa. Ohjausyhteistyötä tehdään organisaatiotasolla laajasti. Oppilashuolto-, ohjaus-, kuraattori- ja psykologipalvelut nähdään kokonaisuutena ja palveluita koordinoidaan.
	Organisaatioiden rajapinnat	Oppilaitosten välistä nivelvaiheyhteistyötä on.	Yhteistyötarpeita on paljon. Yhteistyö hahmotuu kahdenvälisenä.	Alueella kootaan ohjauksen tarpeelliset tahot yhteistyöverkostoksi.

(jatkuu)

Taulukko 17. (jatkuu)

<b>Tieto, tiedotus ja viestintä</b>	Organisaatio	Perusopetuksen oppilaiden ohjauksessa korostetaan sekä yleissivistävää että ammatillista jatko-opintoväylää, mutta vanhemmille suuntautuvaa tiedotusta saatetaan valikoida, esimerkiksi ammatilliset oppilaitokset eivät pääse esittelemään koulutustaan.	Ohjaajat ja opettajat saavat ajantasaista tietoa koulutuksesta ja työelämästä ja viestivät sitä oppilaille ja opiskelijoille sekä vanhemmille.	Organisaation palvelut viestitään laajalti omassa organisaatiossa. Tieto palvelutarjonnasta leviää asiakkaille ja muille palveluntarjoajille laajasti.
	Organisaatioiden rajapinnat	Oppilaan ja opiskelijan oppimista ja opiskelua koskevassa opintovaiheiden välisessä tiedonsiirrossa on katkoksia. Yksittäiset työntekijät pyrkivät vastaamaan asiakkaiden palvelutarpeisiin oman ammattitietonsa varassa.	Oppilaan ja opiskelijan oppimista ja opiskelua koskevaa tiedonsiirtoa kehitetään alueen asiantuntijoiden kesken. Palveluita tuotetaan yhdessä. Moniammatillista tietoa kootaan palveluiden kehittämiseksi ja ongelmanratkaisutilanteisiin.	Palvelukuvaukset ja koulutus- ja työelämä-tieto on koottu alueellisesti yhteiselle verkkopalustalle. Oppilaan ja opiskelijan oppimista ja opiskelua koskevassa tiedonsiirtojärjestelmä on laadittu yhteistyössä asiantuntijoiden ja asiakkaiden kanssa. Tietoa tuotetaan yhdistämällä erilaista osaamista uudennlaisiksi palveluiksi.
<b>Seuranta ja arviointi</b>	Organisaatio	Palveluiden arviointi on ohutta.	Asiakaspalautetta kootaan ja palveluiden laadusta kannetaan huolta.	Itsearviointia on, mutta varsinkin kehittäminen arviointitietoon kytkettävänä on vielä ohutta.
	Organisaatioiden rajapinnat	Monihallinnollista palveluiden arviointia tarvitaan. Opintovaiheiden välisen opiskelijan opinpolun seurantaveloitetta ei ole määriteltä.	Opinpolun seuranta on perusopetuksen ja toisen asteen välillä yhteishaun tulosten julkistamisen jälkeen kesäisin.	Alueellinen, monihallinnollinen arviointitiedon tarve on havaittu. Yhteistyöhön suuntautuneilla alueilla hahmotellaan seurantajärjestelyitä yhdessä ja annetaan jälkiohjausta perusopetuksesta päässeille koulutuksen ulkopuolella oleville nuorille.

Taulukossa 17 strateginen suunnittelu tarkoittaa erityisesti opetussuunnitelman osaksi laadittavia ohjaussuunnitelmia. Ne on jossakin muodossa laadittu osana vuosien 2003–2005 opetussuunnitelmauudistusta. Siellä, missä toiminta on eristäytynyttä, ohjaussuunnitelma ei palvelle vielä ohjauksen työn- ja vastuunjaon hahmottamista yhteisöllisenä palveluna.

Yhteistyösuhteet organisaatioiden rajapinnoilla hahmottuvat enimmäkseen kahden toimijatahon välisinä yhteistyösuhteina. Tieto hahmottui tuloksissa laajana käsitteenä koulutus- ja työelämätiedosta palveluita ja niiden järjestämistä koskevaksi tiedoksi. Tiedon kulussa sen kaikissa muodoissa voi olla katkoksia, jotka voivat vaikuttaa palveluiden saatavuuteen.

Suomessa tarvittaisiin opiskelijoiden opintopolkujen eheyttä turvaava kansallisen strategisen seurannan linjaus. Tämän jälkeen saataisiin tietoa esimerkiksi koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevien 25 vuotta nuorempien nuorten määrästä ja palveluiden kohdentamistarpeista.

Arviointityötä kehitetään sekä organisaatioissa että niiden rajapintojen yhteistyössä. Monihallinnollista arviointia tulisi kehittää, kuten myös prosessienhallintametoodeja, joiden avulla tuotettua arviointitietoa voitaisiin hyödyntää palveluiden kehittämisessä.

### 5.3 Henkilöstöjohtaminen

Henkilöstöjohtamisen elementit ovat henkilöstön toiminta, johtajan toiminta sekä osaa-  
minen ja oppiminen. Kuvaan ensin käsitteet tutkimusaineiston pohjalta.

**1. Johtaminen ja johtajan toiminta** tulee erottaa käsitteinä toisistaan. Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamiseen osallistuu johtajia eri hallinnonaloilta ja toiminnan tasoilta. Johtajia osallistuu myös kunnista, koulutuskuntayhtymistä sekä organisaatioista. Lisäksi monilla verkostoiden tehtäviin osallistuvilla työntekijöillä on johtamistehtäviä.

**2. Henkilöstön toiminta.** Palveluiden tuottaminen verkostoissa muuttaa työntekijöiden käsityksiä ammatistaan ja roolistaan. Moniammatillinen työote haastaa työntekijöiden asenteita, osaamista ja tapaa tehdä työtä. Osallistuminen moniammatilliseen verkostoon koetaan antoisana mutta vaativana. Työ verkostossa sisältää oppimisen mahdollisuuden ja siinä koetaan olevan työnohjauksellisia piirteitä.

**3. Osaaminen ja oppiminen.** Kun työ verkostoituu, on työntekijöiden opittava uusia taitoja. Yksin tehtävässä työssä voi selviytyä itsenäisen ongelmanratkaisutaidon turvin. Verkostossa on analysoitava ja arvioitava, laadittava selviytymisstrategioita yhdessä, viestintä monimutkaistuu ja lisääntyy. Toiminnan muutos haastaa oppimaan.



### 5.3.1 Johtaminen ja johtajan toiminta

Kuvaan johtajan toimintaa ensin organisaatioissa ja sitten alueen yhteistyössä. Jako ei ole selkeä, sillä johtaminen näyttäisi olevan välittäjäprosessi organisaatioissa ja niiden välillä. Se sijoittuu tämän tästä organisaatioiden rajapinnalle, vaikka johtajan toimintaa tarkastelisi organisaationkin näkökulmasta.

Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtaminen edistää resurssitehokkaiden palveluiden kehittämistä. Silloin osallistutaan laajasti strategiseen suunnitteluun ja tuetaan yksilön koulunkäynnin, opiskelun ja oppimisen sekä koulutus- ja uratavoitteiden saavuttamista.

#### Johtamisen ja johtajan toiminnan tavoitteet organisaatiossa

Organisaatiossa kaivataan palvelujärjestelyiden konkretisointia. Asiakkaan palvelutarpeiden tunnistamiseksi tarvitaan menetelmiä, kuten arviointia, neuvottelua vanhempien kanssa, ajantasaisempaa asiakkaan palvelutarpeiden tunnistamista ja toimintasuunnitelmien laatimista yksittäisen asiakkaan asiassa, mutta myös suunnittelua työntekijöiden välisen työn jäsentämiseksi. Nämä toiminnat tulisi organisoida yhteistyössä johtajien ja toimijoiden kesken.

Asiakkaiden elämäntilanteet muuttuvat nopeasti yhteiskunnallisten muutosten vuoksi. Palveluiden turvaamiseksi muuttuvissa tilanteissa palveluorganisaatioissa tarvittaisiin kaikki ammattiryhmät yhdistävän työotteen johtamista. Asiakkaiden tarpeet muuttuvat opinpolun vaiheissa. Esimerkiksi tuentarpeiden arviointi yhdessä opiskelijan kanssa on tähdellistä myös toisen asteen opintojen aloitusvaiheessa. Tällöin havaittu oppimisen ja opiskelun tuentarve voi ehkäistä opintojen keskeyttämistä ja turvata opintojen sujumisen.

Johtamisessa korostuu *eri organisaatioiden välisen yhteistyön organisointi*. Haastatellut kuvasivat tilannetta niin, että organisaatioissa valikoituvat verkostotyöhön tietyt henkilöt, joista voi käyttää nimitystä lähetti tai verkostosukkula. He työskentelevät johdon ja yhteistyön valtuuttamina ja johdon hyväksymin resurssein. Heidän on tärkeää tuntee oman organisaationsa toimintatapaa, jotta heillä olisi riittävä asiantuntemus toimia lähettinä verkostoissa. Organisaatioiden kannalta verkostoedustajien valinta on merkityksellistä. Johtajan on oltava tietoinen organisaatiota verkostosuhteissa edustavien työstä ja varmistettava verkostoihin sellaisia asiantuntijoita, joilla on riittävä oman organisaation, toiminnan ja tavoitteiden tuntemus. Ilman johtajan tukea verkostoissa työskentelevät jäävät yksin.

Työntekijät miettivät, mikä on niin sanotun oman työn ja verkostotyön suhde ajankäytössä ja tavoitteiden saavuttamisessa. Verkostotyö jää irralliseksi osaksi organisaation reuna-alueelle ja työntekijän taakaksi, jos sitä ei mielletä ja määritellä osaksi organisaation perustehtävää. Määrittely vapauttaa toimimaan verkostoissa. Verkostotyö näyttäisi olevan

myös organisaation kehittämisen väline. Työntekijät tarvitsevat johdon tukea verkostoitumisessa. Jaetun johtamisen näkökulmasta verkostoedustajat ovat organisaation innovaatiotoiminnan ytimessä ja heille ajautuu tai annetaan myös organisaation valtaa tehtävien mukana. Jaettu johtaminen on myös vallan jakoa. Tämän vuoksi organisaation verkostoedustajien tehtävien avaaminen koko organisaatiolle on tarpeen, jotta kateutta ja eriarvoisuuden kokemuksia voidaan purkaa. Verkostolähtein toiminta näyttää olevan osa organisaation verkostoitumisedellytyksiä. Verkostolähtei tarvitsee johdon tukea työssään sekä rajapinnoilla että omassa organisaatiossa:

*A2/1/Aolkaj/: ...että se ei oo aina kilpaileva, kilpaileva tehtävä sitte se ulkoinen, ja myös sitte, että pysyy sitte selittämään, että mitä hyötyä siitä on sitte omaan taloonkin...esimieskin sitte sanonut, että joo että, että rehtori antanu niinko luvan tähän, että sitä saa olla tien päällä menossa, Että siinä on taustatuki, että vaikka tietää, että opettajat saattaa sitte sanoa, että no et oo ikinä tavoitettavissa, mutta että ei tarvi sitte niin huonoa omaatuntoa siitä kantaa, vaan että ilmoitan, että mä oon sitten tossa ja tossa välissä, että nyt mulla on tämmösiä muita, muita työhön liittyviä menoja.*

Organisaation sisäisen ja verkostotyön suhde *työaikana* on ratkaistava niiden työntekijöiden osalta, jotka edustavat organisaatiota verkostossa. Verkostotyöntekijöiden työajanhallinta on osoittautunut vaikeaksi, sillä resurssit eivät aina salli sijaisten palkkaamista.

*A2/1/Aolkaj/: Ett se on myös niinko aikakysymys, että kun päätoimi onkin se opetus, niin ei sillä tavalla välttämättä koeta, että ois aikaa alkaa perehtymään sitten siihen laajempaan organisaatioon. Eikä oo välttämättä ollu aiemmin tarvetta.*

Työntekijöiden *työhön sitoutuminen* on johtamisen haaste, sillä ilman sitoutumista asiakkaat jäävät palvelutta:

*A2/Aolop/: Tässä tulee just se, se että se ongelma ei oo se, etteikö me tiedettäis mitä sen opiskelijan kanssa pitää tehdä vaan se, että me ei tehdä.*

### **Toimintakulttuurin kehittäminen ja projektityö**

Toimintakulttuurin kehittäminen on haasteellista. Monien projektien tavoite on hakea ratkaisuja ohjaustyön uudelleen organisoimiseksi. Projekteissa kehittämisen vaikeus on, että hyväkään projekti ei organisoimatta muuta koko järjestelyä. Johtajan kokemuksen mukaan työskentely kolmannen sektorin projektissa yhdessä yritysjohtajien kanssa opetti *projektinhallintataitoja*, joita voidaan hyödyntää ohjauksen alueverkoston toiminnassa. Projektien hallintataidoille voidaan rakentaa prosessien johtamista. Taitoja ovat tavoitteen asettelun täsmällisyys, aikataulut, työnjako, prosessin etenemisen seurantalaverit, kirjalliset raportit ja sovitun vastuunoton varmistus kertaamalla sovitun sisältö. Johtaja kat-

Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön...

soi voivansa hyödyntää projektinhallintataitoja organisaationsa johtamisessa ja arvioi, että selkeä projektinhallinta auttoi työntekijöitä sitoutumaan.

Organisaation sisäisten verkostosuhteiden rakentaminen on osa organisaation toimintakulttuurin kehittämistä. Hallinnon ja johdon näkökulmasta yhteistyön organisoiminen on yhteisöllistä, sopimuksenvaraista ja perustuu toimenkuvien määrittelyille. Eräs haastateltu katsoi, että oppilaitosorganisaatioiden totutut rakenteet, kuten työaika- ja palkkausjärjestelyt, eivät vielä tukenet yhteistoiminnallista kulttuuria. Koulun aikuisten yhteistoiminnallinen työote on esimerkki lapsille ja nuorille toimia yhdessä tulevaisuuden työsäännä:

*A2/1/Poop/: Miten koulu vois ninkun, miten voitais ninkun esim. sitä sitä koulun toimintakulttuuria tai jotain, siellähän on, jos ruvetaan heittää joku projekti päälle niin se on ikään kuin semmonen ylimääräinen rasitus kouluun, koska se ei mene sen systeemin mukaan, että nyt pietään 45 minuuttia ja sitten 15 minuuttia välitunti ja silloin se aiheuttaa semmosen ninkun hirveän voimien ponnistuksen sieltä ja et mistä se aika revittää, et se on ikään kuin ylimääräinen asia. Elikkä silloin ninkun varmaan, melkein se ois ninkun koulutuksen kautta löytyisi niitä erilaisia uusia tapoja tehdä opetusta, onhan niitäkin nimittäin nähty, omien lasten osalta toisen tyyppistä, kokonaisvaltasta opetuksen vetämisyhteistyöä, jossa oli ninkun mahtava kattoo, miten sen luokan ja sen ryhmän ninkun, miten se sen vuoden aikana rupesi toimimaan.*

### **Sitoutuminen**

Työntekijöiden sitoutumisen ehto verkostossa työskentelyyn on organisaation johdon hyväksyntä. Työntekijöiden sitoutumisella on myös yhteys organisaation tuloksellisuuteen ja tehokkuuteen:

*A3/1/Halsu/: ... tulos ois tavallaan mahdollisimman ninkun tehokas niin kyllä se tietysti vaatii siihen, että tavallaan sitä löytys tosiaan sitä sitoutumista.*

Sitoutuminen yhteistyöhön saatetaan kokea vaikeaksi ja se vaihtelee:

*A2/1/Aolop/: ...päällimmäisenä, kun monessa verkossa toimii, että mistä saadaan välittämisen kulttuuri. Ja nyt oikeestaan se välittäminen ja hyvin laajasti, koska se mistä se mulle tuli, niin se, että jos mä sovin kahdenkesken jonkun kollegan tai jonkun kumppanin kanssa, et tehdään näin, me tehdään yhteinen päätös siitä, että nyt näin tehdään ja mä tiedän että se tapahtuu. Mutta jos mulla on kokouspöydän vieressä 15 ihmistä ja me sovitaan, että me kaikki teemme näin niin mä voin mennä vaikka pääni pantiksi, että kolme siitä ryhmästä keskimäärin tekee sen asian, osa kärsii huonoo omaatuntoa ja osa unohtaa sen samantien, kun kävelee siitä tilasta. Eli vaikka olis kuinka tärkeitä asioita ja yhteisesti sovittuja asioita niin se, ihan se viimeinen sitoutuminen puuttuu.*

## Johtajan toiminta ohjauksen palvelujärjestelyiden organisaatioissa

Johtajien käsityksen mukaan ohjaus on oppilaitosten tärkeä perusprosessi. He asennoituivat myönteisesti ohjauksen kehittämiseen. Esimerkiksi konsernioppilaitosten rehtorit ja hallinto ovat selkeästi ottaneet vastuuta osallistua ohjauksen palvelujärjestelyiden suunnitteluun ja niiden nostamiseen strategisiksi vahvuusalueiksi. Tämä on antanut painoarvoa ohjauspalveluille organisaation sisälläkin. Ohjauksen kehittämistyötä delegoidaan oppilaitosorganisaatioissa prosesseittain esimerkiksi niin, että jotkut työntekijät osallistuvat opetussuunnitelmatyössä työelämäyhteyksien kehittämiseen, toiset suunnittelevat ohjauksen työnjakoa ja joku työntekijä koordinoi opetussuunnitelmaprosessin kokonaisuutta. Työntekijät osallistuvat johtajan rinnalla prosessien johtamiseen ja kehittämiseen.

Organisaation sisäinen ja organisaatioiden rajapintojen verkostotyö on palvelujärjestelyn rakentamista yhteisöllisesti. Tämä on johtamista, jossa johtajan asenteilla, tavoitteilla ja tahdolla on merkitystä, sillä hänellä on valtaa saada ja saattaa aikaan tai ehkäistä toimintaa. Esimerkiksi koulujen ja oppilaitosten rehtorit osallistuvat ohjauksen palveluiden yhteistyöhön ja valtaistavat osaltaan yhteistyötä:

*A2/2/Aolop/: Hallinnon mukana olo, niin ammattiopistossa niin nyt on sitten myös rehtori (ess) yhä enempi on mukana sitten näissä kehittämissuunnitelmissa ja myös suunnitelmien tekemisessä ihan konkreettisesti mukana ja sitä kautta sitten se painoarvo ja (ess) minun mielestäni toivon mukaan tulee myös sitten lisääntymään lähiaikoina.*

Johtajat eivät välttämättä itse ole sitoutuneita hankkeisiin, jos hankkeet eivät ole tulleet organisaatioihin heidän kauttaan tai he eivät ole olleet osallisina niissä foorumeissa, joissa kehittämishankkeita on suunniteltu. Hankeorganisaatioista saattaa puuttua tämän vuoksi ohjauksen tavoitteiden kannalta tarpeellisia yhteistyöorganisaatioita. Tiedotuksella on keskeinen sija siinä, että organisaatioiden johto voi perehtyä verkostotyön tavoitteisiin ja sitoutua työskentelyyn, joka edellyttää myös resurssointia kulloiseltakin organisaatiolta. Ohjaajat kokevat jäävänsä yksin ohjauksen ongelmien kanssa ilman yhteisöllistä työotetta. Työntekijät saattavat estää innovaatioiden tulon organisaatioon, jos johto ei tue innovaationtuloa eikä ole aktiivinen. Moniammatillisen työn kehittäminen näyttäisi olevan liiaksi asiantuntijoiden varassa. Nämä yrittävät selviytyä ohjaushaasteita verkostoitumalla keskenään, mutta eivät valtaistu kehittämissuunnitelmissa ilman oikean tason johdon osallistumista yhteistyöverkoston. Ilman rehtoreiden ja johtajien panosta ohjauksen työn- ja vastuunjako ei toteudu:

*A2/2/Poop+luop/: Alueen opoilta oli semmonen, peruskoulun puolelle,... miten kaikki, miten tää ohjaus jaetaan... just tässä toukokuun kiireessä semmosen ninkun sovellutuksen meille yläasteelle ja*

Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön...

*lukioon ja jaoin sen niin se (ess) lukiossa toistakymmentä opettajaa niin sen ehkä yks tai kaks sitten sano, että otti sen, ajatteli mitä se mulle merkitsee ja teki jottain, mutta muut varmaan vaan ajatteli, että no, tää on niitä opon höpötyksiä, että tuota vaikka se on siellä laissa ja asetuksessa ja opsin perusteissa, kesussa ja joka paikassa niin ei se, se jää vähän että se, just kun tässä oli ne rehtorit mukana, että kun sais tosiaan rehtorit mukkaan niin mä luulen, että se pittää aina asian tulla vähän ninkun sieltä ylläältä päin, että kun ite on, niin ne aattelee, että no se on niitä opon höpötyksiä...*

Ohjaajien kannalta osallisuus tarkoittaa, että johtamisessa otetaan huomioon toimijoiden ääni arjen työn- ja vastuunjaossa ja organisaation sisällä. Johtajilla ja rehtoreilla on vastuu resurssien hankinnasta ja jaosta sekä organisaation prosessien edistämisestä. Heillä on myös yhteydenpitotehtävä järjestäjän hallintoon ja poliittisiin päätöksentekijöihin. Johtajat ovat osaltaan vastuussa koulutuksen ja ohjauksen palveluiden saatavuuden, riittävyyden ja kohdentumisen tavoitteiden toteuttamisesta. Tämän vuoksi johtajien koulutus-tarpeista pitäisi huolehtia:

*A1/2/Pore/: Tota, minusta ohjaus vois olla sitten mejän kaupungintasoisesti rehtorikoulutuksessa varsinkin tai nyt peruskoulun rehtorikoulutuksessa olla, että siellä ois tämän päivän opinto-ohjauksesta, että mitä se on ja mitä sen on tarkoitus (ess) hengen mukaan toteuttaa, koska mä oon ihan varma, et kaikki, jos tota opseissa on, että tää on pakko tehdä niin sillon se ei oo kyllä ymmärretty oikein, et sitä vois (ess) rautalangasta väantää.*

Ohjauksen palvelujärjestelyiden kehittämisen lähtökohta on, että johtajat näkevät ohjausprosessin laajasti ja arvokkaana. Ohjauksen palvelujärjestelyiden organisoimisessa kaikkien työksi on kehitettävää. Johtajia tarvitaan mukaan suunnittelemaan yhteistyötä organisaatiossa sekä tukemaan uusien toimintatapojen määrittelyä, arviointia ja juurruttamista.

Ohjauksen ja oppilashuollon yhteistyön kehittämisessä ovat mukana monesti rehtori, kuraattori, opinto- tai oppilaanohjaaja, oppilaan lähiopettaja, kuten luokanopettaja, luokanvalvoja tai ryhmänohjaaja, terveydenhoitaja, lääkäri ja psykologi. Ohjauksen työnjako organisaatiossa on hyväksytty, kehittämisen kohteena oleva prosessi:

*A4/2/Pore/: Meillä on siirretty opinto-ohjaajan tehtävänkuvasta luokanohjaajille, meillä on hyvin tarkasti kuvattu se, että tuolla on luokanohjaaja ja opinto-ohjaaja. Ja siitä keskustellaan joka vuosi, että tai tuuvaan esille, muistutetaan, että tää on tää homma. Että sä vastaat siitä ja siitä työstä ja hän vastaa siitä ja siitä, reksi vastaa siitä ja siitä.*

Johtaja ei voi yksin muuttaa organisaation toimintakulttuuria. Tässä työssä hän tarvitsee työntekijöiden osallistumishalukkuutta ja tahtoa yhteistyöhön. Haastateltujen mukaan yhteisöllisyys on myös johtamiskysymys, mutta ilman kaikkien sitoutumista ja osallistumista organisaatiolla on pitkä matka yhteistoimintaan, jonka avulla palveluita kehitetään:

*A4/2/Pore/: ...miten sä osaat sitä niitä asioita hivuttaa niin, että ne kaikki näe, joilleka ei kuulu miikään, niin sä saat siihen sitoutumaan ja mukaan. Musta se on ennen kaikkee johtamiskysymys. Se yhteisöllisyyden rakentaminen on johtamiskysymys.*

*A4/2/Halsu/: On. Mutta sillon, jos työnjako on, et sitä yhteisöllisyyttä ei oo, työnjako on ... lokeroitu näin.*

*A4/2/Pore/: Se on pitkä tie siihen yhteisöllisyyteen yhteisössä.*

Sisäinen verkosto muotoutuu asiantuntijoiden kesken. Johtajan tehtävä on silloin mahdollistaa toimintaa. Se tarkoittaa rakenteiden arviointia, kokeiluja ja perehdytystä. Sisäinen koulutus on tapa oppia verkostoitumisesta. Opinto-ohjaaja vastaa ohjauksen koordinoimisesta. Hän tarvitsisi valtuutuksen työlleen, ja siitä tulisi keskustella organisaatiossa. Toimintatapojen kehittämisessä saatetaan vielä odottaa ylhäältä tulevaa käskyä tai valtuutusta:

*A3/1/Aolop/: Mä oon joskus ajatellu, että kertos se siitä, että me otetaan ninkun kontaktia ninkun väärään tasoon, että pitäis ensin mennä sieltä ylempää kysymään ja, tavallaan lupaa, että saadaanko toimia yhdessä. Et kun se tavallaan se ajatus siitä yhteistoiminnasta tulee sieltä ylempää tasoo niin sitten ne (työntekijät ja rehtorit) suhtautuis siihen positiivisesti.*

## **Johtajan toiminnan tavoitteet ja tarpeet organisaatioiden rajapinnoilla**

Suunnitelmien täytäntöönpano ja projektien hallinta sekä prosessimaiset työmenetelmät ovat johtamisen erityishaasteita, joihin hallinnon edustajat rehtorit ja johtajat tarvitsisivat koulutusta:

*A4/2/Halsu/: ...julkisissa palveluissa tarvittas prosessin ohjauksen koulutusta kuinka me tietosesti, kun ne tekee sitä niin sydämellä ja, mutta että meidän pitäis siellä prosessin, kuinka me kuvataan ja kuinka me ohjataan niitä prosesseja ja tehään ninkun siellai järkevästi.*

Johtajan toiminta moniammatillisessa ja monihallinnollisessa työssä on siteiden solmimista ja välittäjän tehtävää hallinnontasolta toiselle. Esimerkiksi koulutuksen järjestäjän johto on tietoinen ohjauksen moniammatillisesta kehittämisestä, mutta ei välttämättä osallistu suoraan sen suunnitteluun. *Johtajien hyvä tahto* on kuitenkin tarpeen hallinnonalojen välisessä työssä, strategisessa suunnittelussa ja koordinoimisessa. Hyvää tahtoa osoittaa esimerkiksi johtajien aktiivisuus kuunnella asiantuntijoita, ottaa vastaan tietoa ja neuvotella sekä päättää asioista yhdessä työntekijöiden kanssa.

Esimerkiksi ohjauksen verkoston työtä on delegoitu verkostotyöntekijöille, kuten koordinaattoreille, läheteille ja projektipäälliköille. Silloin näiden ohjauksen asiantuntijoiden täytyy työskennellä yhteistyössä johtajien kanssa, jotta ohjauksen verkostossa liikkuva kehittämistieto hedelmöittäisi organisaatioiden ohjauksen kehittämistä.

Johtajilla on tehtävää ja vastuuta alueen ohjauksen yhteisölliseen keskusteluun virittämässä ja osallistumisessa sekä ohjauksen työn- ja vastuunjaon kehittämisessä. Johtajia tarvitaan mukaan ohjausverkostoon. Heitä tarvittaisiin suunnittelemaan alueellista, organisaatorajat ylittävää yhteistyötä. Verkostoista, joissa esimerkiksi kouluvirasto koordinoi asiantuntijaryhmän työskentelyä, on jo esimerkkejä. Yhteistyössä on tärkeää olevien toimintatapojen erittely ja arviointi sekä ohjauksen kytkeminen alueen hyvinvointi-, koulutus- ja työ- ja elinkeinopolitiikkaan:

*A3/3/Aolop/: ...monet oppilaitoksethan nyt ajaa tätä ohjaustoimintaa ja osassa se on jo pitkälle tällanen holistinen tää malli eli ohjaukseen, sitä ei oteta mitenkään irralliseksi jutuks vaan se on ninkun osa kaikkea toimintaa...*

### 5.3.2 Henkilöstön toiminta yksin tehtävästä työstä yhteistyöhön

#### Henkilöstön toiminnan tavoitteet organisaatioissa

Opettajien ja ohjaajien työtä tuntuisi vaivaavan yksinäisyys. Yksin tehtävä työ uuvuttaa ja saattaa näyttäytyä asiakkaiden siirtelynä palvelusta toiseen. Opettaja on vastuussa sekä ryhmästä että yksilöiden tarpeisiin vastaamisesta paineen alla. Tukena ryhmien kanssa työskentelevillä opettajilla pitää olla riittävät yksilötyötä tekevien työntekijöiden, kuten psykologien, terveydenhoitajien ja kuraattorien resurssit:

*A4/1/Aolter/: Eli kyl mä oon ihan sitä mieltä, että ne ryhmänohjaajat todella ihan erilaisessa paineessa pyörii kuin me, jotka ollaan tämmösiä ajanvaraussysteemillä auttajia, koska se on aina se oppilas siinä ja varsinkin siinä niin sitä uupumusta tahtoo tulla elikkä mä ymmärrän varsin hyvin sen asenne, asenteenkin, että voi kun pääsin taas eroon tuosta, hyvä ettei enää tarvitse enempää paneutua asiaan.*

Ohjaustyön erilaiset näkökulmat saattavat olla lähtöisin työntekijöiden erilaisista tehtävistä ja menetelmistä, mutta myös siitä, tekevätkö työntekijät työtä yksilöiden vai ryhmien kanssa. Ryhmässä työskentelevä opettaja näkee opiskelijat osana sosiaalista verkostoa, kun taas esimerkiksi kuraattori näkee opiskelijan vain yksilötilanteissa. Oppilaiden ja opiskelijoiden käyttäytyminen saattaa olla erilaista ryhmässä kuin henkilökohtaisessa ohjaustilanteessa.

Ohjaustyö muuttuu koko ajan yhtäältä asiakkaan elämäntilanteiden, toisaalta ohjauksen menetelmällisen kehityksen ja kolmanneksi koulutusjärjestelmän muutosten myötä. Kaikkien ohjaajaryhmien on haasteellista seurata monitahoisia kehityskulkuja. Erityisen haasteellista se näyttäisi olevan toisen asteen koulutuksessa. Siellä ohjaajat ovat usein osaikaisia. He saattavat työskennellä nuorten ja aikuisten ohjaajina samanaikaisesti, kun he

työskentelevät myös opettajina. He kokevat moniroolisuuden ja erilaisiin tehtäviin keskittymisen ongelmat. Lisäksi opettajat saattavat työskennellä luokkaopetuksen lisäksi etäopettajina tietoverkossa. Etäopiskelun myötä myös etäohjausta on ruvettu tarjoamaan tietoverkon kautta.

Työntekijöillä voi olla tehtävänsä mukaan laajempi yleinen tulkinta organisaation palveluista. Esimerkiksi opinto- tai oppilaanohjaajat tarvitsevat laajaa tulkintaa työnsä pohjaksi. Osalla työntekijöistä on kapea, spesifimpi rooli organisaation palveluiden rakentamisessa, kuten opettajalla. Molempia näkökulmia tarvitaan esimerkiksi koulutustiedosta viestimisessä ulos organisaatiosta.

Oppilaitosorganisaation perustehtävästä on vallalla erilaisia tulkintoja. Organisaation työntekijöiden energia saattaa olla sitoutunut vallitsevien työkäytäntöjen ja rakenteiden ylläpitoon. Silloin totutuista roolisidonnaisista työkäytännöistä ja työnjaosta pidetään kiinni, esimerkiksi siitä, että opettaja opettaa ja oppilaan- tai opinto-ohjaaja ohjaa. Toimijoiden välillä voi olla muodollista yhteistyötä.

## **Henkilöstön toimintatavan muutos: roolimutokset, moniammatillisuus ja organisaatiokulttuuri**

Moniammatillista yhteistyötä tehdään organisaatioiden sisällä. Tällainen työote vahvistaa organisaatioiden yhteisöllistä kulttuuria. Se perustuu esimerkiksi yhteistyön tarpeiden tunnistamiseen, sopimiseen, työn- ja vastuunjakoon ja sitoutumiseen yhteistyöhön. Tavoitteelliseen ja yhdessä suunniteltuun on helpompaa sitoutua kuin toisaalla suunniteltuun ja tavoitteeltaan epäselvään toimintaan. Sitoutuminen yhteistyöhön purkaa eristäytyneitä työkäytäntöjä ja yksin tekemistä. Yksin tekemisen kulttuurin purkaminen on johtamisen prosessi, vaikka se on myös työntekijöiden oppimista ja asennemuutosta.

Työn- ja vastuunjako edistää palveluiden katveiden tunnistamista, se ilmaisee yhteisöllisyyttä ja varmistaa asiakkaiden palvelun saantia. Työ verkostossa muuttaa työntekijän kokemaa työroolia. Työrooli laajentuu yhteyksien hoitamiseen verkostossa sähköpostitse tai henkilökohtaisesti. Kehittämisverkostoissa työskentelevät toimijat kokevat, että organisaatioissa on vaikeaa löytää väyliä jakaa verkostoissa opittua tietoa osaksi oman organisaation toimintaa. Mitä suuremmasta organisaatiosta on kyse, sitä koukeroisempi on tiedotusväylä:

*A3/3/Aolop/: ...kerran sen (ohjauksen kehittämishankkeen) ohjausryhmässä toimimisen jälkeen ollu johtoryhmässä kertomassa tästä, mutta siinä se sitten vissiin onkin, siitä on jo lähes vuosi aikaa, että sekin vaatii ninkun, että saadaan sit se tieto sinne kaikille tasoille, jo pelkästään yhdessä yksikössä, puhumattakaan sitten kaikissa.*



Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön...

Työntekijöiden, jotka työskentelevät asiakaspinnoilla ja tuntevat asiakkaiden palvelutarpeet, tulee olla motivoituneita ja avata kehittämistarpeita saadakseen työlleen johdon tuen ja kehittämisresurssit. Näiden avulla voidaan muuttaa myös toimintakulttuuria:

*A3/1/Halko+psy/: ... että itse on motivoitunut ja et saa sen siunauksen sieltä ylempää sitten...*

Ohjauksen järjestämiseen suhtaudutaan hyvin eri tavalla toiminnan eri tasoilla. Haastatellut kaipasivat arvokeskustelua koulutuksen järjestämiseen liittyvistä yhteiskunnassa vallitsevista asenteista yleensä. Tällä he viittasivat esimerkiksi eri oppilaitosmuodoille aikojen kuluessa muodostuneisiin statuksiin tai koulutuskeskusteluun mediassa, joka on laatinut vaikkapa erilaisia koulutuksen rankinglistoja.

## **Henkilöstönäkökulma alueellisessa monihallinnollisessa ja moniammatillisessa työssä**

Moniammatillisella ja monihallinnollisella työllä on alueellottuvuus. Työntekijöiden *alueellisuuskäsitykset* syntyvät yhteistyömahdollisuuksien kautta. Monihallinnollinen työ on kokonaisuuksien hahmottamista ja tutustumista eri työntekijöiden ja organisaatioiden työtapoihin, kieleen ja kulttuuriin. Toistaiseksi alueella tarjottavia palveluita ei tunneta eri tahojen kesken. Tämä on organisaatioiden johtamisen haaste.

Eri hallintokuntien ja asiantuntijoiden *professionaaliset rajat* näyttäisivät olevan liikkeesä kohti verkostoitunutta toimintaa. Asiakkaiden palvelutarpeiden moninaisuuden vuoksi kukaan työntekijä yksin ei pysty vastaamaan kaikkien asiakkaiden ohjaustarpeisiin. Palvelukokonaisuuden hahmottamiseksi tarvitaan moniammatillisten *kumppaneiden* henkilökohtaista ja heidän työnsä tuntemista, josta voidaan viestiä asiakkaille. Kumppanuuksissa vaihdetaan informaatiota ja tuotetaan uutta tietoa toiminnan pohjaksi. Yhteistoiminta syvenee luottamuksellisessa ilmapiirissä:

*A1/3/Alop/: Luottamus on peruskysymys, että kaikki lähtee siitä, että luottaa siihen ryhmään, luottaa siihen, että voi sanoa eikä tarvitse ninkun pelätä sitä, mitä sanoo elikkä kaikki (ess) luottamuksesta.*

Luottamus syntyy kumppaneiden ja heidän työnsä tuntemuksesta. Pitkäkestoinen, yhteinen koulutus tai yhteistoiminta mahdollistavat sitoutumisen ja yhteisvastuun:

*A1/1/Aiklur+lo/: Taustalla on se, että meidän Opofi 1-, ja 2- ja 3- koulutus, jollonka oltiin, siis tää perusjoukko koko ajan yhdessä, jollon me on opittu tunteen toisemme ja vähän ninkun tavallaan siitä tulee myöskin vastuu, heti kun sovitaan jotain yhdessä ja työnjakoa niin sitten myöskin toteutetaan.*

Moniammatillisessa työssä tarvitaan rohkeutta ja työhön vääjäämättä kuuluvien häiriöiden ja ristiriitojen kohtaamista. Moniammatillisessa työssä joudutaan ratkaisemaan ongelmia, joihin ei ole olemassa aiempaa tietoa tai vanhoja vastauksia:

*A1/1/Alop/: ...tämmönen tietty rohkeus, mitä luovuus ja innovatiivisuus vaatii ja se, että me uskalletaan myöskin ottaa riskejä ja sitten ninkun kokeilla juttuja...*

Tämä tarkoittaa, että yhteistyössä tarvitaan ennakkoluulotonta, luovaa ja innovatiivista asennetta ja epävarmuuden sietoa. Moniammatillisen työn lähtökohtia ovat eettinen vastuu itsestä, asiakkaasta ja yhteistyökumppanista. Edellä kuvatut tekijät auttavat työntekijöitä sitoutumaan yhteistyöhön. Moniammatillisuudessa korostuu vaikeasti kohdattava erilaisuuden hyväksyminen, mutta se on edellytys ohjausvastuun jakamiselle ja erilaisen työotteiden yhteensovittamiselle. Hyvien käytäntöjen jakaminen on alku yhteistyössä kehitettävälle uusille työmenetelmille. Organisaatioiden sitoumuksille perustuvaa yhteistyöjäsenystä tarvitaan esimerkiksi opiskelijarekrytoinnin kehittämisessä, palvelutiedon jakamisessa kaikille työntekijöille ja suunnitelmallisen yhteistyön vakiinnuttamisessa.

Monihallinnollisessa toimintaympäristössä toiminnan edellytyksistä sopiminen on tärkeää. Tämä tarkoittaa byrokratian uudelleen hahmottamista, silloin kun byrokratialla tarkoitetaan myös tarpeellisen hallinnon kehittämistä. Verkostossa pitäisi tiedon ja muun toiminnan edellytysten, kuten resurssien, kulkea avoimemmin ja näkyvämmiin hallinnonalan tasolta toiselle:

*A3/3/Aolop/: No, vähän semmonen irrallinen olo on. Mä tiedän tän linjanjohtajan kannan kyllä, mä oon sen jostakin joskus kuullu, mut sitten tuota, jos aattelee, että mä oon sit tavallinen toimija siellä ja sitten linjanjohtaja on täällä niin siinä välissä on, tää byrokratia on niin kova, niin siinä välissä on sitten kaikenlaisia esimiehiä ja aina kaikki asiat menee kaikkien kautta näin.*

Toimintalinjaukset välittyvät hallinnoista ja esimerkiksi konserniorganisaatioiden johtamisjärjestelyiden työnjaosta usean tahon kautta työntekijöille. Delegointiketjun tulisi olla selkeä ja helposti viestittävä. Tämä varmistaisi toimijatasojen välisen yhteistyön saumattomuuden, sillä asiakastyötä tekevien työntekijöiden näkemysten tulisi vaikuttaa päätöksentekoon. Työntekijöille välittyy tieto asiakkaiden elämäntilanteista ja tarpeista. He ovat myös yhteistyön kehittämistarpeiden asiantuntijoita:

*A3/3/Aolop/: Mutta en mä tiedä, mun mielestä ninkun ne koukerot, mitä siinä nyt on ninkun opinto-ohjaajan välillä ninkun, mä esim. nään sen ongelmalliseksi, että mun pitäis raportoida kaikille esimiehille, mä nään sen kuitenkin oleelliseksi taustaksi, jotta tämmönen ryhmä voi toimia ja tieto ninkun levittäytyä.*

Alueen verkostotyötä hankaloittavat verkostotyöntekijöiden moninaiset työaikajärjestelyt. Useista moniammatillisista yhteistyöpöydistä puuttuvat opettajat, sillä heillä on vastuullaan opetusryhmät, silloin kun muilla moniammatillisilla toimijoilla on mahdollisuus yhteistyöpalaveriin. Opettajien työaikaan sisältyvä yhteissuunnittelu antaa tiettyä joustavuutta, mutta monesti opettajien on vaikeaa irrottautua kokouksiin. Tämä työaikojen erilaisuus tulisi ottaa lähtökohdaksi yhteistyöaikaa soviteltaessa.

Moniammatillisen verkoston toimijoiden verkostoitumisodotukset vaihtelevat. Haastatellut korostivat erityisesti, ettei verkostoituminen ole itseisarvo vaan väline ratkaista asioita. Verkostotaitoja voi oppia esimerkiksi tiimissä. Moniammatillisissa tiimeissä haasteelliseksi koettiin kumppanien vaihtuvuus ja toiminnan väliaikaisuus.

Erityisesti projekteissa kehittäminen koettiin haastavaksi. Projektityöntekijöiden pitää raivata tehtävänsä usein monen organisaation rajapinnoilta. Heillä on aikapaineita selvittää tehtävänsä tavoitteet, käyttää resurssinsa mielekkäästi ja pyrkiä liittämään toimensa organisaatioiden perustehtäviin. Tässä työssä he kohtaavat muutosvastarintaa sekä johtajien että organisaatioiden toimijoiden suunnalta.

### 5.3.3 Moniammatillinen osaaminen, opiskelu ja oppiminen

Kokoan seuraavaksi moniammatillisen osaamisen kehittämisen. Siinä korostuivat

- organisaatioiden henkilöstön opiskelu
- ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön osaamistarpeet
- verkostotoimintaa tukeva koulutus ja
- alueellinen verkosto ja moniammatillinen oppiminen.

#### Organisaatioiden henkilöstön opiskelu

Koulutuksella on merkitystä osallistujille. Se antaa asioihin erilaisia leikkauspintoja ja kohtaamisia, jotka saattavat synnyttää uusia ideoita. Suunnitelmallisella täydennyskoulutuksella voitaisiin edistää koulutuksen ja ohjauksen strategiaa. Koulutussuunnittelua tulisi jäsentää tarvekartoituksen pohjalta:

*A4/2/Halsu/: ... koulutustarpeet tulis aina ninkun sieltä ryhmältä, se jota aiotaan kouluttaa, että järkevähän se on, että se koulutus kohdentuu juuri niihin oikeisiin asioihin, mitä sillä kertaa siinä ne ihmiset, jotka töitä tekee.*

Täydennyskoulutuksen metodien tulisi olla osallistavia. Asiantuntijaluennot eivät ole riittävä metodi. Osallistujien kokemuksia tulisi korostaa tiedonjakamisen asemesta. Yhteisöllistä oppimista edistettäisiin parhaiten yhteistoiminnan avulla:

*A4/2/Poop/: Sitten joku puhuu teoriassa näitä niin sen saa vaan semmosen erittäin tai semmosen vastareaktion että pitäis mieltä oikein tarkkaan sitä, mä en osaa sanoa että minkälaista, mut et se ei onnistu sillai pelkällä asiantuntijaluennolla.*

Moniammatillisen työn lähtökohta olisi, että kaikilla olisi mahdollisuus koulutukseen ja oppimiseen. Osaamisen jakaminen on asiantuntijoiden oppimisen ydintä. Esimerkiksi oppilaitosten ohjauksen työnjaonmuutos merkitsee opettajille oppimistarpeita:

*A2/3/Aoop/: ...opettajien koulutus, että varmaan opinto-ohjaajat (ess) käy kaikissa koulutuksissa ja saa tietoo, mutta miten sitten ne riviopettajat ninkö miten heille... Tavallaan nostaa se ohjaus ninkun esiin myös siellä kaikkien opettajien keskuudessa.*

Uuden tiedon sanotaan syntyvän myös toiminnassa:

*A1/1/Alop/: ...osaamisen jakamista ...kun jossain ollaan jo päästy pidemmälle,... jotka ei oo vielä sillä rintamalla ihan niin pitkällä, saa ajankohtaista, informaatiota mitä ei ninkun mistään muista lähteistä löydy, et me ei voida mennä kirjastosta hakemaan kirjaa, että kuinka ohjaan maahanmuuttajia ja kuinka rakennan opinto-ohjauksen tietoteknistä toimintajärjestelmää, et se on tietoa, joka on vaan meissä ihmisissä ja syntyy tavallaan ...toiminnan kautta.*

Verkostossa pitää tuntea kumppanit, jotta verkosto voisi toimia ja myös laajentua uusien verkostosuhteiden myötä. Osallistavien täydennyskoulutusmetodien tulisi palvella myös tätä tarkoitusta:

*A1/1Pelop/: ...että se ei voi olla semmonen, että istutaan kuuntelemassa luentoa kymmenestä viiteen ja lähetään pois. Verkostoitumisen yks oleellisin osa on just siis se, että oppii tunteen toisia.*

Koulutuksen tulisi olla nykyistä pitempiketoista. Vaikka haastatteluissa osallistajat ankuroivat uuden tiedon muodostamisen asiantuntijoiden kokemustietoon, se ei yksin riitä, vaan tarvitaan teoreettisia käsitteitä. Koulutettavien ryhmän tulisi olla vuorovaikutuksen ylläpitämiseksi riittävän pieni. Koulutettavilla tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa koulutuksen tavoitteisiin.

## Ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön osaamistarpeet

Ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön osaamistarpeet ovat erilaisia kuin yksittäisen ammattiryhmän sisäiset oppimistarpeet. Esimerkiksi opettajat korostavat ammattiosaamisensa kehittämistarpeina esimerkiksi aineenhallintaa, uutta alan tietoa ja metodikoulutusta. Kouluissa ja oppilaitoksissa työskentelevien oppimistarpeet yleensä asettuivat erityisesti oppilaiden ja opiskelijoiden kohtaamiseen ja opiskelijaryhmien ryhmäytymisen tukemiseen. Näitä taitoja korostettiin erityisesti opintojen keskeyttämisen ehkäisemiseksi:

*A4/2/Poolp/: Peruskoulupuolen luokanvalvojat elikkä käytännössähän se sitten tarkoittaa, kun vuoron perään luokanvalvojuus sitten iskee, niin kaikkia opettajia niin enemmän tämmöstä koulutusta nuoren kohtaamisesta ja miten häntä voidaan auttaa ninkun on myöskin opettajalle selvittää...*

Organisaatioiden toimintakulttuurin muutokset lisäävät koulutustarvetta. Muutosta voidaan suunnata ja juurruttaa oppimisen avulla. Tiimikoulutusta pidetään muutoksen hallinnan välineenä:

*A2/1/Aolop/: ...ollut tavoitteena siellä, että nää toimijaryhmät koulutettais siihen, että mitä on tiimityö, mitä se yhdessä tekeminen itse asiassa tarkoittaa. Se on tullu tässä aamun aikana, että sitä ei osata. Mä oon ite tehny muka tiimityötä monta vuotta, en mä osaa sitä. Koska se on työkalu käyttää jatkossa.*

Ketään ei voida määrätä yhteisöllisyyteen eikä osaamisen jakamiseen. Verkostotyötavan oppiminen organisaatioiden rajapintatyössä on kuitenkin välttämätöntä. Vertaistuki ja kollegavalmennus voivat palvella myös verkostoitumista:

*A1/3/Aikluapr/: Koulutuksessa on hyvä verkkoitiimi, opettajia, jotka innostuneita innostavat toisia, rehtori ei voi määrätä.*

Organisaatioissa on verkostoasiantuntemusta. Niissä on ammattilaisia, jotka ovat jo toimineet verkostoissa. Toisaalta organisaatioissa on erityisosaajia, joilla on kapeampi tehtävänkuva kuin niillä, jotka vastaavat laajemmasta yhteistyöstä. Esimerkiksi ammattiopettaja ja opinto-ohjaaja voidaan rinnastaa edellä kuvatulla tavalla. Kummankin osaamista tarvittaisiin esimerkiksi opiskelijarekrytoinnissa:

*A1/1/Aolop/: Ja kun tää laajalla alueella toimiva tarvis joskus sitä syvällistä tuntemusta, ja tää kapealla sektorilla toimija tarvis sitä laajennusta, nii jos ne aina ne verkostot pysyy niiden yhden, kahden ihmisen harteilla, niin niiltä muilta menee mahdollisuus oppia sitä...me saatas se verkostomainen työtapa laajenemaan, leviämään, useemman oppimaan, niin meidän pitäis saada mukaan useampi ihminen niihin verkostoihin. Uimaan voi oppia vaan uimalla.*

Organisaation sisäinen koulutusfoorumi avaa toimintamahdollisuuksia osaajille. Tämä on osa organisaation uuden tiedon muodostamisen mahdollisuutta:

*A2/2/Aolop/: ... hyvien käytäntöjen jakamisesta, niin minusta meillä on hyvin paljon oppilaitoksissa eri asteilla hyviä toimintamalleja jo olemassa, joista me ei ninkun tiedetä ninkun mitään, että olis semmonen foorumi, onko se teknologian kanssa käyttäen tai sitten tuoda (ess) seminaaria (ess) jossa käytäs, ensin esiteltäis ne ja sitten pienemmissä ryhmissä vois ninkun (ess) opetusten vaihtoo ja siinä justiin se, että samanhenkiset, samaan asiaan sitoutuvat ihmiset ninkun saa niistä ninkun paljon ja sieltä nousee sitten siihen omaankin työhön sitten niitä voimavaroja.*

## Verkostotoimintaa tukeva koulutus

Verkostotoimintaa tukeva koulutus ja oppiminen vaiheistettiin keskusteluissa. Verkostossa toimimisen koulutuksen lähtökohta ovat sosiaalisten taitojen korostaminen. Verkostotoiminta sisältää työnohjauksellisen, ja kuten haastateltu sanoo, henkisen valmentautumisen näkökulman yhteistyöhön:

*A1/1/Aiklur+lo/: ...tarvitaan tämmösiä ninkun sosiaalisia taitoja ensiks toimia verkossa... konsultointitaitoja... henkistä valmennusta, joka sitten tukee tätä sosiaalista kanssakäymistä.*

*A1/3/Alop/: ... vähän semmosta työnohjaus sellastakin.*

*A1/2/Alop/: Samaan aikaan ninkun räätälöidään koulutusta.*

Työntekijöiden vuorovaikutuksen kehittäminen ja verkostokumppaneihin tutustuminen korostuvat haastateltujen mielestä. Toimijoiden välinen luottamus on myös koulutuksen voimavara. Luottamukselle voidaan räätälöidä asiantuntemusta kartuttavaa koulutusta. Sen pohjalta voidaan rakentaa tietoa, teoriaa ja ongelmanratkaisua.

Täydennyskoulutuksen vaiheet etenevät vuorovaikutuksen pohjalta kokemustiedon virittämiseen ja yhteisen ongelman erittelyyn. Tämän jälkeen voidaan yhdessä toimien kehittää uusia välineitä. Ulkopuolinen asiantuntija voi suunnata konsultaationsa vasta niihin toiminnan vaiheisiin, joissa syvennetään koulutettavien oman toiminnan pohjalta lähtevää ongelmanratkaisua. Ennen tällaista koulutuksellista maaperän muokkausta asiantuntijatieto saattaa jäädä ulkokohtaiseksi:

*A1/1/Pelop/: Sitten kun tulee joku ninkun joka näkee eri näkökulmasta ja ohjausteoreettisesta tai erinäköisestä dialogia, vuorovaikutus, ties mistä näkökulmista.*

Tieto- ja viestintäteknikka antaa täydennyskoulutukselle yhteydenpitoalustan, mutta tieto- ja viestintäteknikkaa voidaan myös opiskella yhdessä ja tuottaa uusia työvälineitä. Hyvät toimintatavat ja mallit voidaan jakaa täydennyskoulutuksessa. Yhteisen oppimisen motiivina on yhdessä kehitetty idea, josta on hyötyä kaikille osallistujille. Haastateltujen

Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön...

mukaan samanmielisten kesken on helpompi toimia, mutta eri kantaa edustavien verkostotoiminta on vaativaa. Silloin kun yhteistyössä ja oppimisessa on erilaisista näkökulmista orientoituvia toimijoita, on tärkeää tunnistaa ja tietää missä viitekehyksessä toimitaan. Verkoston osaamista edistävät toimijoiden tuttuus ja ennenkin tehty yhteistyö. Verkostoitumismantraan ei sinänsä uskota, mutta verkostotyötavat voi oppia, vaikka jotkut toimijat luonnostaan toimisivat mieluiten yksin.

Opettajien virkaehtosopimukseen sisältyy kouluttautumiselvelöite. Veso-koulutuksenkin metodeita tulisi kehittää, jotta se kohdentuisi paremmin eri työntekijäryhmille:

*A1/5/Aiklur/: 70-luvun veso -koulutuksen käyttöön, saatettiin tehdä hallaa, voimistelusalissa kaikki kalvosulkeisissa, mahdollisimman pieni kohderyhmä pitäisi lähettää koulutukseen kerrallaan ..., asennemuokkaus,... tutustuttamiseen kiinnitetään huomio...*

Täydennyskoulutus voisi olla myös yhteistyön opiskelua:

*A2/2/Aolop/: Oppilaitoksen sisällä, jos ajatellaan tota moniammatillista verkostoitumista ja yhteistyötä nii yks semmonen asia, mikä (ess) kehittämishankkeessa ja opetuksen kehittämishankkeessa niin ollaan lisätty henkilökunnalle esim. erilaisista oppijoista niin koulutusta ja minusta me voitais ninkun ammattiopisto (ess) verkostossa niin hyödyntää sitten myös näitä koulutuksia ninkun laajemmin kuin siinä oman oppilaitoksen sisällä, että tarjottais niitä koulutuspäiviä just muille oppilaitoksille, että vois tulla mukaan.*

Yhteistyö organisaatioiden rajapinnoilla välittää informaatiota ja kehittää työtä sekä organisaatioiden että yhteistyöverkoston suuntaan. Uudet toimintatavat saattavat tulla organisaatioihin usein kehittämishankkeiden välityksellä. Kehittämisasiat voivat viritä myös toimijoiden henkilökohtaisten verkostoitumisten myötä.

## **Alueellinen verkosto ja moniammatillinen oppiminen**

Alueellinen koulutuksen järjestäminen säästäisi resursseja ja voisi tuoda yhteen moniammatilliset työntekijäryhmät. Koulutuksen alueellinen koordinointi takaisi koulutuksen saatavuutta. Koordinointi poistaa päällekkäistä koulutusta ja tavoittaa näin koulutuksen tarvitsijat:

*A2/1/Aolop/: Itse asiassa me hallinnoidaan se hyvin verkostomaisesti, meillä on seuraava koulutuskalenterin tämmönen suunnittelutapaaminen. Eli siinä on mukana eri oppilaitosasteet, lääninhallitus, sivistisosasto, projektit ja me katotaan sillai, mitä eri toimijat on suunniteltu seuraavaks lukuvuodeks ja sit me laitetaan ne sillai kalenteriin, että ei mene päällekkäin ja että ei kaks toimijaa järjestä samaa koulutusta.*

Verkostoitumista tukevassa koulutuksessa on määriteltävä yhteiset tavoitteet ja toimintatarpeet, joihin voidaan yhdessä sitoutua. Samalla voidaan yhdistää useamman toimijan tai organisaation resurssit, tavoitteet ja päämäärät, sekä jakaa toiminnasta saatavat edut. Verkostoissa mietitään, millaisia etuja vuoropuhelusta seuraa, miten eri osapuolet hyötyvät ja mitä hyötyä verkostoissa kehitetystä osaamisesta ja uudesta tiedosta olisi laajemminkin esimerkiksi niille, jotka ovat verkoston ulkopuolella. Verkostotoimijoiden mielestä täydennyskoulutuksessa tulisi luottaa toimijoiden omiin kehittämisideoihin ja tulevaisuuden näkyihin. Verkostolla katsottiin olevan voimaa ja mahdollisuus myös synnyttää muutosta.

Haastateltuja kiinnosti, miten erilaisissa verkostoiden oppimistilanteissa on onnistuttu muutosvastarinnan torjumisessa. He näkivät, että muutosvastarinta vähenee, kun yhteistyöstä on selvää ja konkreettista hyötyä, osallistujilla on yhteiset ongelmat ja verkostossa jaetaan mahdollisia onnistumisen tarinoita. Työntekijöiden toimimista vertaiskouluttajana pidettiin verkoston hyvänä käytänteenä esimerkiksi niin, että opettajat kouluttavat toisiaan. Osaamiskartoituksessa selvitetään, kenellä on jo kehitettäviä taitoja tai tarvittavaa tietoa. Verkostotyö tuo innovaatioita organisaation toimintaan:

*A2/1/Aolkaj/: Meillä oli nyt koottuna tämmöinen osaamiskartoitus, että siitä oli sovittu edellisessä verkostotapaamisessa jokainen taloon sitä omaa osaamistaan, kirjaa ylös, ja eilen se oli sitten kaikille nähtävänä ja eteenpäin työstämisestä sovittiin.*

Verkoston sidoksia lujittaisi vapaampi yhdessä olo. Silloin koulutuksessa tarvittaisiin kahvikuppikeskusteluja, taukoja ja ajatusten vaihdonmahdollisuutta. Verkostoammattilaisen toimintaan yleistettäviä asioita ovat haastateltujen mukaan dialogisuus, vuorovaikutellisuus ja asiakasnäkökulmasta huolehtiminen.

Hallinto- ja johtamistyön erityiseksi koulutusteemaksi nostettiin prosessien ohjaamisen koulutus:

*A4/1/Halsu/: Mä haluan nyt ehdottaa itselleni koulutusta (ess) tarvitsen, oikeesti musta tuntuu, että näissä julkisissa palveluissa tarvittas tällasta prosessin ohjauksen koulutusta ninkun että kuinka me tietosesti, me tehdään paljon hyvää työtä ja ja tehdään käytännössä ja jokainen yrittää parhaansa ja ihmiset jopa loppuun palaa sen takia, kun ne tekee sitä niin sydämellä ja niin täysillä, mutta että meidän pitäis siellä prosessin, kuinka me kuvataan ja kuinka me ohjataan niitä prosesseja ja tehään ninkun siellä järkevästi.*

Muutosta voidaan edistää verkostoitumalla organisaatioiden sisällä. Sisäisen yhteistyön viriämiseen tarvitaan oppimisen tilaa ja aikaa. Yhteisöllisestä oppimisesta on esimerkkinä myös opettajien opintopiiri, jossa purettiin kuppikuntaisuutta ja rohkaistuttiin ilmaiseen osaamiseen sekä keskustelemaan:



Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön...

*A1/1/Alop/: ...opintopiiri kaksi vuotta tasa-arvoinen, eri aineen opettajat mukana... tarvittiin keskustelun foorumi, aluksi oli eri leirejä, pitemmällä ollaan nyt keskustelussa, tietoisuus siitä missä mennään, oppiminen tapahtunut... jännittäminen vähentynyt, ideoita on opittu vapaasti jakamaan.*

Ohjauksen työntekijäryhmät ovat täydennyskoulutukseen osallistumisen osalta erilaisessa asemassa, vaikka eri ammattiryhmien yhteistä koulutusta korostettiin haastatteluissa:

*A4/1/Aolop/: Ja sitten yhteistä koulutusta yhteisen teeman puitteissa just verkostoille. Se nousee varmaan se koulutustarve, jossa olis just kuraattoreita ja psykologeja ja opoja ja opiskelijahuollon edustajia.*

Terveystenhoitajat, kuraattorit ja psykologit, jotka tekevät yksilötyötä ajanvarausperiaatteen mukaan, voivat helpommin osallistua koulutukseen työajallaan. Heidän osallistumisestaan rajoittavat kuitenkin asiakkaiden suuri määrä ja niukat toimintaresurssit. Opettajien edustajat puuttuvat toistaiseksi moniammatillisista koulutuksista, sillä opettajien on vaikeaa irrottautua täydennyskoulutukseen. Sijaisjärjestelyihin ei tunnu olevan varaa, eivätkä opettajat mielellään jätä oppilasryhmää ilman sijaista toisten työntekijöiden hartioille. Opinto-ohjaajilla on usein ollut oppitunniton perjantaipäivä, joka on mahdollistanut kouluttautumisen ja yhteydenpitotehtävien hoitamisen. Järjestelystä on saatettu joutua luopumaan, kun kouluissa ja oppilaitoksissa on siirrytty jaksotettuun opetukseen. Toisen asteen opinto-ohjaajat ovat usein osa-aikaisia opinto-ohjaajia, jolloin heillä on myös opetustyötä. Koulutukseen toki kannustetaan, vaikka rehtorien mielestä perustyöhön on paineuttava ensisijaisesti:

*A4/1/Aolter/: ...ainakin terveydenhuoltopuolella niin kovasti sitä tuetaan sitä kouluttautumista, että suorastaan aletaan huomautella, jos siellä ei joku oo mukana. Niin, niin opettajaryhmät aika usein puuttuu tämmösisistä moniammatillisista koulutustilaisuuksista, että se on harmillista, koska se ilman muuta tuo sitä kuvaa, että kokonaiskuvaa paremmin, jos siellä on myöskin ninkun nuorten kanssa toimijoita.*

*A2/1/Aolop/: No mulla tuli tuossa yks mieleen, tää ei tullu itse asiassa aamupäivällä mieleen. Yks semmonen pullonkaula, jonka oon projektityöntekijänä huomannu. Niin kun meillä on näitä hankkeita, projekteja, me otetaan se toiminta irti sieltä normaalista toiminnasta, kehitetään. Niin tulee semmonen kummallinen kuvitelma, että projekti tekee tai projektipäällikkö tekee tai projektiassistentti tekee – ja minun ei tarvitse tehdä mitään. Projekti tekee minulle tän. Ja tämän virhekuvitelman aikaansaannosta mä oon yrittäny välttää just sillä, että multa lähtee keskeneräisiä papereita ja ne on täynnä kirjoitusvirheitä ja mä julkasen ne, version 0.8 ja 1.2 ja 2.3 ja niin edelleen. Mutta silti tulee semmonen tunne välillä, että odotetaan, että minä teen puolesta. Ja tää on yks semmonen. Tai oletetaan, ett joku muu tekee. Ja sen Jonkun Muun hautajaiset pitäis viettää ensimmäisenä. Ei ole ketään Joku Muuta.*

Verkostossa jaettujen heikkojen muutossignaalien pohjalta päästään ennakoimaan tulevaisuutta yhdessä. Nämä kehittämissignaalit muuttavat organisaatioiden toimintatapaa. Verkostossa havaitut signaalit tulee tulkita oman organisaation toiminnan kannalta. Oma toimintaa muokataan niiden pohjalta. Näin työkäytännöt kehittyvät verkostossa opitun pohjalta. Tällaisia käytäntöjä ovat esimerkiksi yhteisten materiaalien laatiminen, koulutuksen koordinointi sekä osallistuminen henkilöstökoulutuksen suunnitteluun ja järjestämiseen. Ongelmanratkaisu tuottaa uusia visioita toiminnan suunnasta koulutuksen toimintapolitiikan kehittämiseksi:

*A2/1/Aolkaj/: ...tämmösiä arkisiakin käytänteitä siinä, että millä tavalla tehdään, minkälaisia pulmia on, on tullu, vastaan eri puolilla. Onko jotakin muutoksia tulossa, tulossa, joihin sitte täytyy reagoida ja yhdessäkin että niitä ratkaisuja tämmösiin pulma, pulmakohtiin.*

Oppiminen on lisäarvo organisaatioiden rajapintojen yhteistyössä. Yhteistyössä sanotaan olevan täydennyskoulutuksen piirteitä. Siinä tiedotetaan ja luodaan uutta tietoa. Viestintä ja henkilökohtainen kontakti ovat merkityksellisiä ja mahdollistavat osallistumisen uuden tiedon muodostamiseen. Moniammatillisen ja monihallinnollisen työn organisointi on osa uuden tiedon muodostamista:

*A3/1/Aolku/: ...edellisenkin kokouksen ninkun anti oli just se, että tuli kyllä niitä näkökulmaeroja ja sitten ihan tutuksi sen toisen, samat asiakkaat ja toinen katsoi ihan toiselta kantilta sitä ja näkee toisesta valosta ja se ninkun laajentaa sitä semmosta, nimenomaan näissä, näihin pullonkauloihin vaikuttaa, että koska just näitä tulee näitä ihan konkreettisia esim. esimerkkejä mainitaan.*

### **Dialogisuus**

Dialogisuus ja moniäänisyys ovat haastateltujen mukaan prosesseja. Moniammatillisessa kohtaamisessa puhutaan herkästi ohi. Vaikeutena on myös, miten ongelmat nähdään ja miten niihin haetaan ratkaisuja:

*A3/3/Aolop/: ...että osataanko ninkun ajatella tämmösenä ryhmänä, että se ongelma on ninkun yhteinen.*

Olen koonnut taulukkoon 18 johtamista ja oppimista kuvaavat käsitykset, joiden avulla tavoitellaan yhteisen ymmärryksen muodostumista, dialogisuutta. Näiden prosessien yhdistäminen auttaa ongelmanratkaisutapojen oppimista moniammatillisessa työssä.

**Taulukko 18.** Dialogisuuden syntymisen elementtejä

Johtamisprosessi	Oppimisprosessi	Tuotos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kohtaamisfoorumin avaaminen, keskustelun ja oppimisentilan edellytykset</li> <li>• Osallistumisresurssit</li> <li>• Koordinointi</li> <li>• Osallistuminen laajasti</li> <li>• Toimintalinjaukset</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kuuntelu</li> <li>• Kohtaaminen</li> <li>• Keskustelu</li> <li>• Tutustuminen</li> <li>• Käsitteiden avaaminen</li> <li>• Luottamus</li> <li>• Rohkeus</li> <li>• Sitoutuminen</li> <li>• Ymmärrys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ongelmanratkaisutaitojen oppiminen</li> <li>• Ratkaisuehdotusten tekeminen</li> <li>• Suunnitelmat</li> <li>• Päätökset</li> </ul>

Johtamisella on merkitystä dialogisen yhteistyön synnyttämisessä. Johtamisen avulla luodaan keskustelufoorumi. Osallistumisresursseja ovat työaika ja palkkaresurssit. Yhteistyössä on arvioitava keitä siinä tarvitaan. Johtamisprosesseissa, joihin osallistuvat johtajat, koordinaattorit ja toimijat, luodaan tarvittavien suunnitelmien linjaukset. Yhteistyösuhteissa opitaan tuntemaan kumppanit. Johtamisprosessien tehtävänä on saattaa kumppaneita yhteen.

Dialogisen työn oppimisprosesseiksi haastatellut nostivat kuuntelun ja keskusteluun osallistumisen. Luottamus syvempään jakamiseen syntyy nykyistä pitempikestoisessa yhteistyössä tai koulutuksessa, jossa opitaan tuntemaan kumppaneita. Tutuus rohkaisee keskustelemaan ja vetää yhteistyöhön. Keskeistä oppimisessa on aika, joka tarvitaan käsitteiden avaamiseen. Dialogisen prosessin tuotoksia ovat ongelmanratkaisutaitojen oppiminen, ratkaisuehdotukset, päätökset ja suunnitelmat.

Yhtenäiset työtavat ja hyvien käytäntöjen ja materiaalien jakaminen helpottavat yksittäisen työntekijän työtä. Yksittäiset työntekijät ovat osa oppivan verkoston innovaatiotyötä. Verkostotyö vie aluksi paljon aikaa, sillä luottamuksellisten yhteistyösuhteiden rakentaminen ei tapahdu heti. Työaikaakin säästyy, kun toimintatavat ja ihmissuhteet on luotu vakaalle, kestäväälle pohjalle. Itsenäinen ja yksinäinen työote ehkäisee verkostoitumisen ja sen synergiahyödyn saavuttamisen. Verkostotyö perustuu aina ihmisten toimintaan. Henkilökohtaiset kontaktit ovat merkityksellisiä, verkostotyö on kuitenkin haasteellista osallistujien eroavuuksien vuoksi:

*A3/1/Ty/: Eri toimijoiden, organisaatioiden ja tehtävien tämmönen erilaisuus, heterogeisuus, mitä se tarkoittaa, se on rikkaus, mutta myös voi olla, että siinä on ne omat haasteensa sitten tämmöseen yhteiseen toimintaan.*

### **Osaamisen jakaminen – oppiva verkosto**

Työntekijöiden oppimisella on siirtovaikutusta organisaatioiden ja verkostojen toimintaan. Oppivien ihmisten, organisaatioiden ja alueen välillä näyttäisi olevan yhteys. Strategian pohjalta verkostossa implementoitu toimintamalli antaa kehittämissä impulssein ensin

verkostotoimijoille. Nämä siirtävät kehitysinnovaatiot omiin organisaatioihinsa. Organisaatioitasolla pyritään muokkaamaan verkostossa opittua osaksi omaa organisaatiota. Tämä innovaativirta vaikuttaa myös työntekijöiden työn sisältöön, se saattaa muuttaa työntekijän roolia organisaatiossa. Innovaatiotoiminta muuttaa myös palveluita:

*A2/1/Aolkaj/: Ja siinäki tulee just, että näitä hyviä käytänteitä ja työkaluja, että eilenkin sovittiin jostakin lomakkeesta, että ai, teiltä löytyy tällainen, että se ois ihan hyvä nähä muittenkin, että oisko siinä jotakin, joka kannattas itelläkin ottaa huomioon. Mutta että ihan sitten tällaisia arkisiakin käytänteitä siinä, että millä tavalla tehdään tehdään, minkälaisia pulmia on, on tullu, tullu vastaan eri puolilla. Onko jotakin muutoksia tulossa, tulossa, joihin sitte täytyy reagoida ja yhdessäkin että niitä ratkaisuja tällaisiin pulma, pulmakohtiin. Ja kyllä niillä, että siinä niin, ett verkoston tällaisenä, että mehän muun muassa nii, että kun meillä tässä kehittämistehtävässä on sitten semmonen koulutustehtäviä ja muita, että henkilöstökoulutuksen järjestämistä, niin esimerkiksi että koulutusmateriaaleja, että verrataan, että ai teillä on tällainen näkönen HOJKS-koulutus. Meillä on tämän näkönen. Olisko jotakin, jota sieltä kannattas ottaa, ottaa mukaan omiinkin juttuihin tai millä menetelmillä eri puolilla on toteutettu, minkälainen palaute siitä on tullut.*

Erilainen osaaminen hyödyntää aluetta ja organisaatioita. Verkoston mahdollisuus palvella yhteisiä asiakkaita on tehokkaampaa, kun moniammatillista yhteistyötä sovitetaan yhteen. Organisaatio saa lisäarvoa ja statusta osaavista työntekijöistä. Eri tavalla osaavat työntekijät täydentävät toisiaan. Erilaisuus voisi olla hyvä tiimittämisen perusta. Tiimityösissä voivat olla lähtökohtina erilaisen moniammatillisen ja monihallinnollisen osaamisen tunnistaminen, erilaisen osaamisen hyödyntäminen ja oppimisen tarve:

*A2/1/Aolop/: ...että mitä on tiimityö, mitä se yhdessä tekeminen itse asiassa tarkoittaa. Se on tullu tässä aamun aikana, että sitä ei osata. Mä oon ite tehny muka tiimityötä monta vuotta, en mä osaa sitä. Koska se on työkalu käyttää jatkossa.*

Yhtenäiset työtavat syntyvät työntekijöiden keskinäisen tuntemuksen, tiedon ja toimintatapojen sekä suunnittelun jakamisesta. Osaamisen tuotteistaminen on väline osaamisen jakamisessa. Se auttaa ilmaisemaan oman työn ytimet tiedoksi toisillekin:

*A4/17Projt/: ...tuotteistamista ylimääräisenä työnä ninkun alkuperin raportoitiin, kun se on niin raskasta ja vie aikaa, mut se oli mielettömän hyvä, kun nyt me tiedetään ihan tarkkaan, mitä me tehdään missäkin vaiheessa (ess) mihin se kohdistuu just tällä hetkellä, meillä tuoteperhe ninkun käytännössä se elikkä jokainen omasta työstään kertoo ja kuvaa niin sillon niihin työhön on paljon helpompi tutustua.*

Verkostolähtötoiminta-alueita ovat verkoston ja organisaation rajapinta ja sen ylitykset. Organisaation verkostolähtötoiminta osallistuvat innovaatiotoimintaan verkostotapaamisissa. He innovoivat tapaamisissaan. Uusien ideoiden liike organisaatioiden rajapinnoilla on monisuuntaista. Työntekijöiden tunnettuus verkostossa tuo lisäarvoa omalle organisaatiolle. Se avaa organisaation toimintatavat verkostokumppaneille.

### 5.3.4 Kooste ohjauksen palvelujärjestelyiden henkilöstöjohtamisesta

Kokoan taulukkoon 19 henkilöstöjohtamisen asiat ja niiden toimivuutta kuvaavat käsitysvariaatiot.

**Taulukko 19.** Ohjauksen palvelujärjestelyiden henkilöstöjohtamisen tarpeiden ja tavoitteiden sekä johtamistoiminnan käsitysvariaatiot

Johtamistavoitteet ja -tarpeet eli mitä johdetaan? HENKILÖSTÖJOHTAMINEN	Missä johdetaan?	Johtamistoiminta eli miten johdetaan? Johtamisvariaatiot		
		Eristäytynyt toiminta	Pyrkimys yhteistyöhön	Verkostoitunut johtaminen
Johtajan toiminta	Organisaatio	Johtaja ei näe monihallinnollisen yhteistyön merkitystä oman organisaationa tai sen asiakkaiden kannalta. Johtajalla ei ole työvälineitä delegoida työtä.	Johtaja korostaa omia prosessin hallintataitojaan osana kehittyvää yhteistyötä.	Johtaja on tietoisesti kehittänyt toimivaa ohjauksen työnjakoa organisaation sisällä.
	Organisaatioiden rajapinnat	Johtajat kokevat haasteelliseksi ohjauksen palvelujärjestelyiden hahmottamisen monihallinnollisesti eivätkä näe sitä välttämättömänä. Resurssijako ei tue johtamista. Kaikki toimijat eivät halua osallistua verkostotyöhön. Johtaminen on kiireen- ja paineenalaista.	Johtajat kokevat työskentelevänsä itse lähetteinä alueverkoston ja organisaationsa rajapinnalla. Innovaatioita hyödynnetään yhteistyön kehittämisessä.	Alueen hallinnonalojen ja oppilaitosten ylimmällä johdolla on tahto ja näkemys osaltaan edistää alueen palveluiden strategista yhteistyötä. He osallistuvat itse ohjausryhmiin.
Henkilöstön toiminta	Organisaatio	Yksin tehtävään työhön on mahdollista uppoutua; Kaikki eivät osallistu organisaation sisäiseen yhteistyöhön eivätkä täydennyskoulutukseen. Alueen yhteistyökumppaneita ei tunneta. Lähettejä kadahditaan tai aliarvioidaan.	Jaetun johtamisen tuella palveluita koordinoidaan. Varhainen tunnistaminen osataan ja tukea tarjotaan. Yhteistyöstä saadaan voimaa. Työ nähdään ennemminkin mahdollisuutena kuin ongelmana. Organisaatio on kehitysmönteinen.	Organisaation sisällä hyvää tahtoa ja toimivat yhteistyösuhteet. Lähetit saavat tukea toiminnalleen organisaatioiden rajapinnoilla. Asiakkaista välitetään. Vallalla on "me voimme -asenne".
	Organisaatioiden rajapinnat	Alueella on voimakkaita persoonia tai organisaatioita, jotka kilpailevat keskenään.	Henkilöstö saa koulutusta. Palveluita kehitetään rekrytoimalla monihallinnollisia työntekijöitä. Palveluiden kehittäminen on alueen yhteisellä agendalla.	Eri organisaatioiden lähetit kehittävät yhdessä organisaatioiden ja poliittisen johdon kanssa strategisia innovaatioita, jotka välittyvät organisaatioihin kehittyvinä työmenetelminä. Alueella on synergiahakuisuutta ja yhteistyötä.

(jatkuu)

Taulukko 19. (jatkuu)

<b>Osaaminen ja oppiminen</b>	Organi- saatio	Työnjakoa pidetään pysyvyyden tukirakenteena. Naiset saattavat joustavammin ottaa ohjausvastuuta tai oppia ohjauksellisia työtapoja.	Oppimisen lähtökohta on yhteistyöhön sitoutuminen. Ajantasaista tietoa hankitaan työn kehittämiseksi.	Organisaatiossa työskennellään yhteistoiminnallisesti tiimeissä. Vastuut jaetaan ja sitoudutaan. Arviointityö on kehittyntä. Johtamiseen osallistutaan. Kehittämistä jäsennetään arviointitiedon avulla.
	Organi- saatioiden raja- pinnat	Alueen normit ja tavat sitovat entiseen. Vähän liikelle panevia innovaatioita. Pysyvät, kohtalaisen hyvät rakenteet ja resurssit. Perinteet hallitsevat.	Yhteistyön tarve on havaittu. Innovaatio toimintaa on. Alue on kokenut kriisin tai menetyksen, jonka vuoksi lähdetään uuteen suuntaan.	Alueellista ohjaussuunnitelmaa tuotetaan yhdessä. Sitä pidetään yhteistoiminnan käsikirjoituksena. Täydennyskoulutusta tarjotaan monihallinnollisesti. Täydennyskoulutusmenetelmiä kehitetään ja palveluita koordinoidaan.

Taulukossa 19 johdon toiminnassa korostuvat osallistuminen, arvostus ja innovaatiotoimintaan kannustaminen. Jos johtaminen on eristäytynyttä, johtaja ei tue riittävästi organisaation sisäisen yhteistyön muodostamista eikä näe monihallinnollisen yhteistyön merkitystä oman organisaationsa verkostosuhteiden kannalta keskeisenä. *Johtaminen on haastateltujen mukaan myös yhteistyöhön pyrkivää. Tällöin johtaja osallistuu yhteistyön rakentamiseen organisaation sisällä ja toimii aktiivisesti verkostojen rajapinnoilla. Jos johtaminen on verkostoitunutta, organisaatioiden johtajat tukevat lähettientoimintaa ja alueen kaikkien tasojen johtajat edistävät alueen palveluiden strategista yhteistyötä sekä osallistuvat itse ohjausryhmiin.*

Henkilöstön toiminnassa on keskeistä sitoutuminen ja oman roolin kokeminen yhteisöllisenä ja yhteistyöhön suuntautuvana. Eristäytymisen lähtökohtana voi henkilöstön osalta olla liian kapea roolitulkinta työstä tai sitten organisaation kulttuuri ja johtaminen estävät osallistumista.

Eristäytynyt toiminta ei edistä oppivaa ilmapiiriä vaan pyrkimyksenä on olemassa olevan tilan ja toiminnan säilyttäminen ennallaan. Osaamisessa ja oppimisessa korostuvat alueen koko innovaatiotoiminnan tuki ohjauksen palvelujärjestelyiden kehittämiseksi ja yhteisen käsikirjoituksen laatimisen mahdollisuudet.

## 5.4 Asiakaspalvelun erityiskysymykset johtamisen kannalta

Kokosin tutkimusaineiston ohjauksen palvelujärjestelyiden toimijoiden parista. Haastatteluihin ei osallistunut asiakkaita. Toimijat nostivat kuitenkin esille asiakkaiden palvelut ja niiden johtamistarpeet. Asiakaskeskeisen palveluasenteen taustalla on koulutusjärjestelmän ja palveluiden laaja tulkinta, jolloin palvelut ja koulutustarjonta halutaan nähdä

alueen yhtenäisenä rikkautena. Kokoan seuraavaksi käsitykset asiakkaista, osallisuudesta, palveluiden kehittämisestä ja verkostotyöstä siten kuin haastatellut toimijat näkivät asiat asiakkaan kannalta.

#### 5.4.1 Ketkä ovat asiakkaita verkostotoimijoiden määrittelemänä?

Alaikäiset oppilaat ja opiskelijat tarvitsevat sekä vanhempien että ohjaushenkilöstön tukea elämässään ja opinnoissaan. Tällöin ohjauspalveluiden asiakkaita ovat sekä lapset, nuoret että vanhemmat ja huoltajat. Vanhemmilla ja huoltajilla on oikeus, velvollisuus ja tarve osallistua lastensa koulunkäyntikeskusteluun ja päätöksentekoon. Heitä ei vielä nähdä täysivaltaisina ohjauksen palvelujärjestelyiden osallistujina eikä resursseina nuoren ohjauksessa, vaikka yhteistyötä kodin ja koulun/oppilaitosten välillä on tehty. Oppilaita, vanhempia ja huoltajia tarvittaisiin myös palveluiden suunnittelussa:

*A2/1/Poop/: ...sitten yhtenä se kodit, joka on iso voimavara, millä tavalla kodit on mukana siinä lasten, nuorten ohjauksessa elikkä meillähän on nyt esim. systemaattiset arviointikehityskeskustelut oppilaitten, huoltajien ja opettajien kesken, joka on ninkun ihan alkutekijöissä vielä.*

Kodin ja ammatillisten oppilaitoksen yhteistyö on lisääntynyt sitä mukaa, kun esimerkiksi sosiaali- ja terveyden huoltoalalle on päässyt nuorempia opiskelijoita. Ammatillisen koulutuksen ja erilaisten hankkeiden parissa on havaittu, että nuoremmat opiskelijat saattavat tarvita paljon tukea elämänvaiheen kehitystehtävissään esimerkiksi, kun he muuttavat kotoa ja huolehtivat samanaikaisesti taloudestaan, seurustelusuhteistaan ja aikuistumisen muista kehitystehtävistä. Haastatellut nostivat tärkeäksi oppilaan elinpiirin hyödyntämisen kasvun ja oppimisen tukemisessa ja vanhempien osallistumismahdollisuuden lisäämisen ohjauksen kehittämisessä:

*A2/1/Poop /: ...oppilaan oman elämänpiirin niin kun hyödyntäminen siinä kasvuprosessissa ja sitä kautta, että se, vanhemmathan tukee sitä koulunkäyntiä, kun me löydetään sinne se, ninkun ne yhteiset linjat.*

Asiakkaiksi laskettiin myös monihallinnolliset yhteistyökumppanit. He tarvitsevat tietoa organisaatioiden ja alueen palveluista, vaikka eivät itse tuotakaan kaikkia palveluita. Myös alueen yritykset ja työelämän edustajat ovat koulutus- ja ohjauspalveluiden asiakkaita.

#### **Osallisuus**

Haastatellut korostivat kaikkien oppilaiden ja opiskelijoiden ja myös koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten mahdollisuuksia osallistua yhteisöihin, koulutukseen tai työhön ja yhteiskunnan toimintaan. Opiskelijoita kuitenkin valikoidaan soveltuvuuden perus-

teella eivätkä opiskelupaikat riitä kaikille. Nuoret eivät aina pääse koulutukseen ensisijais-  
ten koulutustoiheidensa mukaan. He joutuvat tällöin tekemään opiskeluvaihtoehtoja, jotka ei-  
vät vastaa heidän toiveitaan. Tämä saattaa yhtenä syynä johtaa opintojen keskeyttämiseen.

Ohjauspalvelut eivät aina kohtaa asiakkaiden tarpeita tai ohjauksen resurssit eivät riitä.  
Osa opiskelijoista ei hakeudu ohjaukseen, vaikka sitä olisi tarjolla. Ohjauspalvelut eivät  
ulotu tukemaan kaikkien päätöksentekoa ja kiinnittymistä opintoihin. Osa opiskelijoita  
jää koulutusjärjestelmän kiertolaisiksi. He aloittavat useita koulutuksia ja hakevat yrityk-  
sen ja erehdyksen kautta tietä opintoihin, tutkintoon tai työllistymiseen:

*A4/3/Koulutus/:* ...huomannu omassa työssä, että ne opiskelijat, jotka tulee meille täysikäisinä, ovat olleet peruskoulun jälkeen jossakin, eivät oikeestaan ninkun missään, kukaan ei tiä, että missä ovat olleet ja ehkä ovat yrittäneet jotakin koulua, sitten keskeyttäneet ja sitten monilla ei oo esim. sitten vanhempia tai perhettä täällä, eivätkä halua, että perheen kanssa ollaan yhteistyössä ja sitten siinä vaiheessa, kun se opiskelu sitten lähtee jotenkin tökkimään niin se ohjaustilanne sitten siinä, että se on ollu sillai, se on ninkun haaste, että sitten siinä käy niin, että he sitten ite eroaa tai ne katotaan eronneeks ja sitten ninkun vaan ite jää miettiin, että nyt se sitten taas on ei missään, ehkä ens syksynä aloittaa jotakin toista koulua, että että on sitten paljon semmosia nuoria aikuisia, jotka vaan ninkun ajelehtii paikasta toiseen.

### **Palvelun kehittäminen**

Asiakkaan parasta tulkitaan usein asiantuntijoiden asenteiden kautta. Organisaatiot saatta-  
vat instituution toimintaa korostavien asenteiden takia valikoida asiakkaitaan myös siellä,  
missä koulutus ja opiskelu on asiakkaan lakisääteinen subjektiivinen oikeus. Käsityksissä  
on havaittavissa painotuksia, joiden mukaan organisaatioiden työntekijöille ei ole täysin  
selvää, kuuluvatko kaikki asiakkaat organisaation palveluiden piiriin ja miten asiantuntija-  
tieto ja nuoren käsitykset elämänsä suunnasta kohtaavat. Tällöin kysytään, kenen ehdoilla  
palveluita tarjotaan:

*A2/1/Por+lur/:* Se on mua aina rassannu tässä ja varmaan rassaa niin kauan kun mä oon tässä työs-  
sä. Sama juttu se on myöskin sitten lukiossa, että siellä taas sitten kun lukiossa on oppilaat vanhem-  
pia niin sitten heillä on myöskin itsenäistä tahtoa ja sitä pitää tietysti kunnioittaa, mutta aina se tah-  
to ei sitten käy yksiin meidän ajatusten kanssa sitten, että pitää miettiä, mikä oppilaille ois parasta.

Asiakkaita valikoidaan yhtäältä rekrytointimielessä. Toisaalta haastatellut kertoivat, että  
koulutuksen keskeyttämiseen on aiemmin turvauduttu järjestelyiden toimimattomuuden  
vuoksi. Palveluntuottajien tulkinnalla, kenelle koulutus- ja ohjauspalvelut on suunnattu ja  
kenelle eivät, on yhteys organisaation toimintakulttuuriin. Yksin tehtävä työ koetaan ras-  
kaana. Opiskelijoille ei ole tarjolla tukipalveluita, jolloin organisaation tulkinnan mukaan  
opiskelija on voitu "ajaa" keskeyttämään opintonsa:



Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön...

*A4/1/Projt/: ... että kun sä puhuit lukioista silloin, että kun pantiin pihalle, niin se on myös tällanen itsesuojelukeino, että pannaan pihalle, koska jos ne jää siihen ryhmään niin työntekijä on ite hajalla kun sä teet yksin töitä.*

Palveluviiveet tarkoittavat, että opiskelijat eivät esimerkiksi aina saa riittävää palvelua ajoissa. Viiveet voivat olla kuukausien mittaisia. Nuorten kohdalla loma-ajat saattavat olla riski selviytyä vaikeuksien yli yksin.

Koulutus- ja ohjausväylät tulisi tehdä näkyviksi alueellisesti esiopetuksesta aina aikuisopetukseen asti. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen ohjauspalvelut eivät vielä vastaa rakenteeltaan perusopetuksen ohjauspalveluita määrällisesti eivätkä laadullisesti. Opiskelijoiden ikä- ja kehitysvaihe ovat erottavia tekijöitä. Toisen asteen palveluiden kokonaisuutta kuitenkin kehitetään jatkuvasti ja lähtökohtana ovat esimerkiksi keskeyttämisen ehkäiseminen, opintojen aloitusvaiheen ohjaus, yhteistyösunnat erityisesti perusopetukseen ja työvoimapalveluihin, mutta myös yhteydenotot esimerkiksi vanhempien kanssa yhdessä lastensuojeluviranomaisiin sekä päihde- ja kriminaalihuoltoon. Aikuiskoulutuksen osalta korostuvat hakeva toiminta ja jatko-opiskelun ohjaustarpeet. Myös perustutkin-toja aikuisopiskeluna suorittavat tarvitsevat jatko-opinto-ohjausta:

*A4/1/Lure/: ...aikuisten ammatillista opiskelua niin niitä väyliä niin niitä tulee tukea ja kasvattaa.*

Maahanmuuttajataustaisten aikuisten opiskelun ohjauksessa korostuvat osittain samat asiat kuin nuortenkin ohjauksessa. Yhteiskuntarakenteeseen perustuvan ammattijaon ja siitä johdetun ammatillisen koulutuksen kokonaisuuden hahmottaminen on vaikeaa. Kieli ja kulttuurierot vaikeuttavat koulutusta koskevaa päätöksentekoa. Myös tämän vuoksi oppilaitosten johdon olisi ymmärrettävä aikuiskoulutuksen ohjausresurssien merkitys:

*A1/3/Aikluapr/: ...maahanmuuttajat ... sinne puolelle täytyy satsata, muuten ne jää heitteille, ... meillä on sikäli resurssia, sitä on laitettu ohjaukseen.*

## 5.4.2 Ohjauksen verkosto asiakkaan kannalta verkostotoimijoiden kertomana

Verkostotoimijat pitävät ohjauksen verkoston ensisijaisina tehtävinä opintovaiheiden sisäisen ohjauksen lisäksi opinpolun nivelvaiheiden ohjaustarpeisiin vastaamista, ohjauksen saatavuudesta huolehtimista ja toimia opintojen keskeyttämisen ehkäisemiseksi:

*A3/1/Nuty/: Ohjaus ja keskeyttämisen ehkäisy. Ja jotenkin ninkun näihin kysymyksiin ninkun ja näitten kysymyksiin vastauksien löytäminen ois musta ninkun tän työryhmän tai tän yhteistyöverkoston ninkun semmonen ensisijainen tehtävä.*

Organisaatioiden rajapintatyöskentelyn arvo on asiakkaan kannalta ennalta ehkäisevän työn merkityksen korostuminen organisaatioiden monihallinnollisessa työssä:

*A4/1/Proj/: ...oppimisvaikeuksiset, jotka on siirtymässä toiselle asteelle, niistä ei tulis niitä rankkoja. Eli kun osa on hoidettavissa kevyemmällä tukitoimenpiteillä ja jos ei hoideta kevyemmällä niin sit hoidetaan rankimmilla.*

Ennalta ehkäisevän ja korjaavan toiminnan suhdetta pitäisi muuttaa niin, että suunnittelun avulla korjaavaa työtä voitaisiin vähentää ja yhteistyön avulla asioita hoidettaisiin ennalta ehkäisevästi. Monihallinnollisen ja moniammatillisen yhteistyön voimin tulisi ratkaista erityisesti niiden nuorten asioita, jotka ovat päättämässä perusopetusta heikoin arvosanoin. Lisäksi yhteistyötä tarvitaan niiden oppilaiden opintojen ohjauksessa, jotka ovat keskeyttämisvaarassa perusopetuksessa sekä ohjattaessa koulutuksen ulkopuolella olevia 15–16-vuotiaita nuoria koulutukseen tai työelämään.

Haastateltujen mukaan alueilla on nuoria, jotka keskeyttävät perusopetuksen. Tällaiset nuoret eivät kuulu perusopetuksen ulkopuolisten tukipalveluiden joukkoon, ennen kuin he täyttävät seitsemäntoista vuotta. Haastateltujen mukaan perusopetuksen keskeyttämisen ehkäisemiseksi tarvitaan yhteistyötä ja -vastuuta. Monihallinnollinen yhteistyö opintovaiheen sisällä ei riitä, vaan tarvitaan tukea perheiltä, koululta ja monihallinnollisilta yhteistyökumppaneilta:

*A4/1/Pore/: Resurssit on vähäiset, mutta onko näin, että sä kuvasit tätä luku- ja kirjutustaidottomia jne. tulee, että onks sitten niin, että oppivelvollisuushan jatkuu sinne asti, kun on 17 vuotta tai että on saanut perusopetuksen jatko-opintokelpoisuuteen omaavat tiedot, niin onks meillä perusopetuksen sisälläkin vähän petrattavaa siinä, että jos me pietäänkin ne 17 vuoteen asti kiinni, nehän on virallisessa järjestelmässä silloin, jollon tavallaan voidaan yrittää sitä kautta ne 10 kertaa potkitut ja lastensuojelun kautta saada tukea tai muitten järjestelmien kautta, että ei tuu sitä 16–17 vuoden katketta ainakaan semmosille, jotka voitaa pitää laillisin keinoin kiinni. Koska silloin, jos oppivelvollisuus jatkuu niin ne on laillisin keinoin kiinni.*

Perusopetuksen jälkeisen koulutuksen moniammatillisella työllä on kaksi erityistä kohde-ryhmää: nuoret, jotka eivät hae tai pääse koulutukseen, ja nuoret, jotka päättävät perusopetuksen heikoin arvosanoin ja jotka eivät ole motivoituneita lisäopetukseen. Toisaalta nämä nuoret muodostavat koulutuksen ja työelämän välimaastoon määrältään kumulatiivisesti kasvavan ohjauspalveluita tarvitsevien kansalaisten joukon.

Tulokset ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön...

Putoamisvaarassa olevat oppilaat tunnistetaan jo perusopetuksessa, mutta he siirtyvät toiselle asteelle tuentarpeineen, joille ei sisällöllisesti ole voitu tehdä tai tehty mitään. Uuden opintovaiheen alussa nuori saattaa keskeyttää opintonsa:

*A4/2/Pore/: ...sitähän tietoo on meillä peruskoulun puolella vaikka kuinka paljon niistä yksilöistä sieltä viisi-vuotishommasta lähtien, mutta mä en sitten tiiä, että miten se sitten sitten kohtaa siellä ja kohtaantuu siellä ammatillisella ja lukion puolella ja se on esimerkiks tää peruskoulun yläkoulun puolella, jota minä edustan, niin minusta se tai mulle tulee sellanen olo, että kun sitä tietoo on niin paljon, että pystytääkö sitä tietoo sitten lapsesta hyödyntämään esimerkiks oppilaitoksessa tai opetuksessa tai missä hyvänsä.*

Keskeyttämistä torjuvien toimien hitaus tai tiedonkatkokset ovat yhteydessä siihen, että siirtotietoa on paperilla, mutta se ei aktivoitu toiminnaksi ja yksilölliseksi tuen suunnitelmaksi:

*A4/1/Aolop/: Elikkä tosta tiedonsiirrosta, et se ei välttämättä aina oo niin, että meillä byrokraateina olis sitä tietoo vaan se (ess) osa olla siellä kotona kaikesta huolimatta vaikka se on se, kun tutkimuk(ess) se ohjaus esim. oppimisvaikeuksissa niin se on lähtenyt koululta käsin, mutta sitten se tieto sen (ess) vanhemmille ja se saattaa olla yksinomaan vanhemmilla siinä vaiheessa, kun tullaan toiselle asteelle.*

Opintojen keskeyttäminen ja aloittaminen toistuvasti kuvastaa ohjauksen kehittämisen tarvetta useilla alueilla:

*A5/1/Aolop/: ...käytännössä esimerkiksi meille ammattioppilaitokseen saattaa tulla opiskelija viidenteen tai kuudenteen koulutukseen. Opiskelija ei oo voinut suorittaa opintojaan loppuun terveydellisten syiden vuoksi. Nää on henkilöitä, jotka tarvitsisivat ohjauspalveluita jostakin, mutta oikeaa osoitetta ei vaan ole ollut. Meillä on aika monia aikuisia, jotka kulkevat opinnoista toisiin ja keskeyttävät ne...*

Kaikkien asiakkaiden palvelutarpeisiin tulisi paneutua tasavertaisesti, esimerkiksi maahanmuuttajanuorten ohjaukseen:

*A1/1/Aiklure+lo/: ...maahanmuuttajien peruskoulu ja nyt kun nää on päättövaiheessa nää maahanmuuttajat niin siinä ois vaadittu ehkä tai tarvittu ehkä enemmän sitä tämmöstä jatko-ohjausta ja se on, me on kyllä täysin laiminlyöty se puoli, että se on ihan satunnaista ollu. Ja nyt se täytyy tehdä kylä systemaattisemmaks.*

Maahanmuuttajien aiempaa osaamista ei tunnisteta eikä tunnusteta vielä täysin. Koulutuksessa on päällekkäisyyksiä ja jäsentymättömästi toinen toistaan seuraavia opintovaiheita. Maahanmuuttajanuorilla on myös työllistymisvaikeuksia ja heidän kohdallaan palveluita ei koota kokonaisuudeksi, vaan he joutuvat hakemaan palvelua monesta eri paikasta:

*A3/1/Aolop/: ... peruskoulun puolelta eteenpäin, että ei ninkun aloitetaan taas me alusta sitä tiedon keräämistä ja mitä siellä on taustalla ja mitä on tehty ja, tosiaan ei tätä tämmöstä turhaa ninkun luukuttamista tän opiskelijan tämmöstä, että varmaan ninkun maahanmuuttajien kohdalla on erityisen paljon sitä, että he vaan ninkun kertoo ne samat juttunsa sadalle eri instanssille suunnilleen että, et tuota hyppäävät ninkun tämmösestä koulutussysteemistä toiseen oikeestaan valmistumatta mihinkään tai, kyl ne on ninkun aika tehottomia sitten ne toimenpiteet monesti sit kun he valmistuu taikka jotenkin omista valmistavista koulutuksista päässy.*

Asiakkaita tarvittaisiin myös palveluiden suunnittelussa. Tämä lisäisi palveluiden avoimuutta ja läpinäkyvyyttä. Haastatellut ilmaisivat, etteivät kaikki asiakkaat luota palvelun tarjoajien hyvätarκοittavuuteen tai asiantuntijatietoon pohjautuviin palveluihin. Esi-merkkinä kerrottiin huoltajista ja vanhemmista, jotka eivät anna lastaan koskevaa tietoa kaikille opetuksen järjestämisen tahoille. Tiedon puute ehkäisee tuen jatkuvuutta:

*A4/1/Aolop/: Erityisoppilaista on kokemusta, että ei kerta kaikkiaan löydy niitä aikasempia tutkimuksia vaan vanhemmilta tai lapselta saa sen tiedon, että on kyllä tehty, mutta niitä ei oo ninkun saatu käsiin.*

Haastattelusta käy selville, että erityisopetukseen otettujen lasten ja nuorten määrä on noussut viimeisen vuosikymmenen aikana. Myös tyttöjen osuus erityisopetuksessa on nousemassa. Erityisopetuksen siirtopäätösten taustalla ovat yksilön kehitykselliset, koulutuksen järjestämisen ja yhteiskunnalliset syyt. Samalla nostetaan keskusteluun järjestelyiden kehittämisen tarve:

*A4/1/Pore/: Eli meillä on ysiluokalla tällä hetkellä perjantain lukema 324 oppilasta, jotka on otettu tai siirretty erityisopetukseen jossain vaiheessa peruskoulun aikana, se on yli 13 % päättöikäluokasta. Eli enemmän kuin muilla luokka-asteilla ja merkittävä poikkeama, joka minusta on pikkusen noussut tässä keskustelussa esiin, on tonne ekaluokkiin on, että ekaluokalla erityisopetuksen otetuista 24 % on tyttöjä, ysiluokalla 42 % erityisopetuksessa olijoista on tyttöjä.*

*SN: Sanotko vielä sen ysiluokan?*

*A4/1/Pore/: 42 %. Elikk 170 melkein. Eli tavallaan se tyttöjen määrä lisääntyy siinä matkan varrella, osa on tietysti ihan kehityksellistä, mutta että osa varmaan järjestelmän sisäistä.*

Ohjausta tulisi tarkastella kokonaisuutena oppilashuollon ja erityisen tuen palveluiden kanssa ja suuntautua toimintakulttuurin kehittämiseen ja ennalta ehkäisevään työhön enemmän kuin korjaavaan toimintaan:

*A4/1/Pore/: ...miten löydetään menetelmiä toki näihin rankimpiin, miten löydetään niin, että ne oppimisvaikeuksiset, jotka on siirtymässä toiselle asteelle, niistä ei tulis niitä rankkoja. Eli kun osa on hoidettavissa kevyemmällä tukitoimenpiteillä ja jos ei hoideta kevyemmällä niin sit hoidetaan rankimilla. Ja sitten on osa näitä, joita elämä on potkinu kymmeneltä suunnalta ja tulee potkimaan vielä kaheltakymmeneltä suunnalta eteenpäin.*

Koulutuksen ulkopuolella esimerkiksi pajoissa työskentelevien nuorten moniammatillisia palveluita tuottavat nuorisopalvelut eivät välttämättä ole verkostoituneet koulujen ja oppilaitosten kanssa vaan työskentelevät sosiaali- ja työvoimahallinnon kanssa. Ohjaus- tarpeiden kuvataan kasaantuvan lopulta työ- ja elinkeinopalveluiden ”luukuille”, joita nimitetään ohjauskuilun pohjaksi:

*A4/1/Työvn/: Olen nuorten osaston työvoimaneuvoja työvoimapalveluiden nuorten yksiköstä. Siellä varmaankin on tämä kuilun pohja elikkä kaikki, jotka tippuu lukioista, ammatillisista oppilaitoksista ilman tuota, tukitoimista huolimatta, peruskoulun keskeyttäneet, kaikki lopulta päätyvät jossain muodossa meidän yksikköön. On koulupelkoja, erilaisia koulukiusaamisia, erilaisia sairauksia, todellakin ihan luku- ja kirjoitustaidottomuutta, erilaisia kotielämän vaikeuksia, mielenterveysongelmia, päihdeongelmia, kaikki näyttäytyy laajana kirjona.*

### 5.4.3 Kooste asiakaspalveluiden johtamisesta

Työstin analyysin luvuvaiheesta alkaen havaintoa, jossa kiinnitin huomiota haastateltavien puheen vaihteluun, kun he kertoivat ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamiskäsitteisiään. Paljastin johtamisen toiminnan käsitysvariaatioita haastateltavien puheesta juuri kiinnittämällä huomiota haastateltujen puheen ”toimii”, ”ei toimi”, ”olisi syytä toimia”-tyyppisiin käsityskomponentteihin. Kokoan taulukossa 20 asiakkaan palvelutarpeiden johtamisen toiminnan käsitysvariaatiot organisaatioiden ja niiden rajapintojen toiminnassa eristäytyneenä, yhteistyöhön pyrkivänä ja verkostoituneena toimintana.

Taulukossa 20 eristäytynyt toiminta saattaa olla rakenteellinen syy joidenkin nuorten syrjäytymiskehitykseen, sillä palvelutarpeita ei tarkastella kokonaisuutena eikä yhteistoiminnassa. Eristäytyminen saattaa ylläpitää piiloista syrjimistä. Silloin organisaatioon kehittyy keinoja syyä pois asiakkaita, joiden ei katsota olevan organisaation perustehtävän mukaisen palvelutarjonnan keskiössä.

Yhteistoimintaan suuntautuvassa johtamis- ja palvelukulttuurissa korostetaan asiakkaiden omatoimisuutta ja osallistumiselle luodaan mahdollisuuksia. Asiakkaan palvelutarpeet tunnistetaan varhaisesti, mikä osaltaan ehkäisee syrjäytymiskiarteiden alkamista. Yhteistyötä tehdään tuen ja ohjauksen tarjoamiseksi ja asiakkaat saavat relevanttia tietoa palveluista ja palvelua sitä tarvitessaan.

Palveluiden verkostoituneessa johtamisessa korostuu suunnitelmallisuus, eettisyys ja osallistavuus. Palvelut tehdään näkyviksi asiakkaille ja toimijoille ja niistä tiedotetaan laajalti. Sähköiset työvälineet auttavat tiedotuksessa ja palveluiden saavuttamisessa. Silloin toiminta on verkostoitunutta ja johtaminen tukee verkostoitumista. Yhteistyö näyttäisi olevan helpompaa saman hallinnonalan sisällä ja organisaatioissakin samanlaista työtä tekevien kesken. Tästä on mahdollista siirtyä kohti verkostoitunutta työtappaa koordinoitua, jaetun johtamisen ja yhteistyölle raivatun tilan ja ajan avulla.

**Taulukko 20.** Ohjauksen palvelujärjestelyiden asiakaspalvelun johtamistarpeiden ja -tavoitteiden sekä johtamistoiminnan käsitysvariantit

Johtamistavoitteet ja -tarpeet eli mitä johdetaan? <b>ASIAKAS-PALVELUN ERITYISKYSYMYKSET</b>	Missä johdetaan?	Johtamistoiminta eli miten johdetaan? Johtamisvariantit		
		Eristäytynyt toiminta	Pyrkimys yhteistyöhön	Verkostoitunut johtaminen
Asiakkaiden tarpeet	Organisaatio	Asiakkaan palvelutarpeita ei tarkastella kokonaisuutena eikä yhteistoiminnassa. Organisaatiolla on keinoja sysiä pois asiakkaita, joiden ei katsota olevan organisaation perustehtävän mukaisen palvelutarjonnan keskiössä.	Asiakkaan palvelutarpeet tunnustetaan varhain. Yhteistyötä tehdään tuen ja ohjauksen tarjoamiseksi ja asiakkaat saavat relevanttia tietoa palveluista ja oikea-aikaista palvelua.	Asiakas osallistuu palveluiden suunnitteluun ja vallalla ovat hyvät kodin ja koulun/oppilaitoksen yhteistyötavat.
	Organisaatioiden rajapinta	Asiakkaan palvelutarpeita ei muodostu alueellista kokonaisuutta. Syrjäytymisvaarassa olevia nuoria ei tavoiteta. Palveluita tarjotaan luukulta toiselle.	Nivelvaiheiden ohjaus on jäsentynyttä ja palvelun tuottajat tuntevat toisensa. Tiedotus toimii ja palvelut on tehty näkyviksi koko alueella. Sähköiset palvelukartat ovat saatavilla sekä asiakkaille että toimijoille.	Alueen ohjaussuunnitelma kattaa kaikki asiakkaat, myös koulutuksen ja työn ulkopuolella olevat. Asiakkailta on ääni palveluiden suunnittelussa. Sähköiset palvelut toimivat.

# 6

## Pohdinta

Kysyin tässä tutkimuksessa, mitkä ovat ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen tavoitteet ja tarpeet organisaatioissa, jotka tarjoavat ohjauspalveluita. Tutkin käsityksiä siitä, miten johtaminen toimii organisaatioissa ja niiden rajapinnoilla. Tutkimustehtävänä oli kuvata *ohjauksen palveluiden tuottajien yhteistoimintaa ja sen johtamista* sekä selvittää *verkotyöntekijöiden ja johtajien käsityksiä opiskelijan opinpolullaan tarvitsemien ohjauksen palvelujärjestelyjen yhteistyön johtamisesta*. Tämä tarkoitti *johtamisen haasteiden asemointia sekä organisaatioissa että niiden rajapinnoilla*.

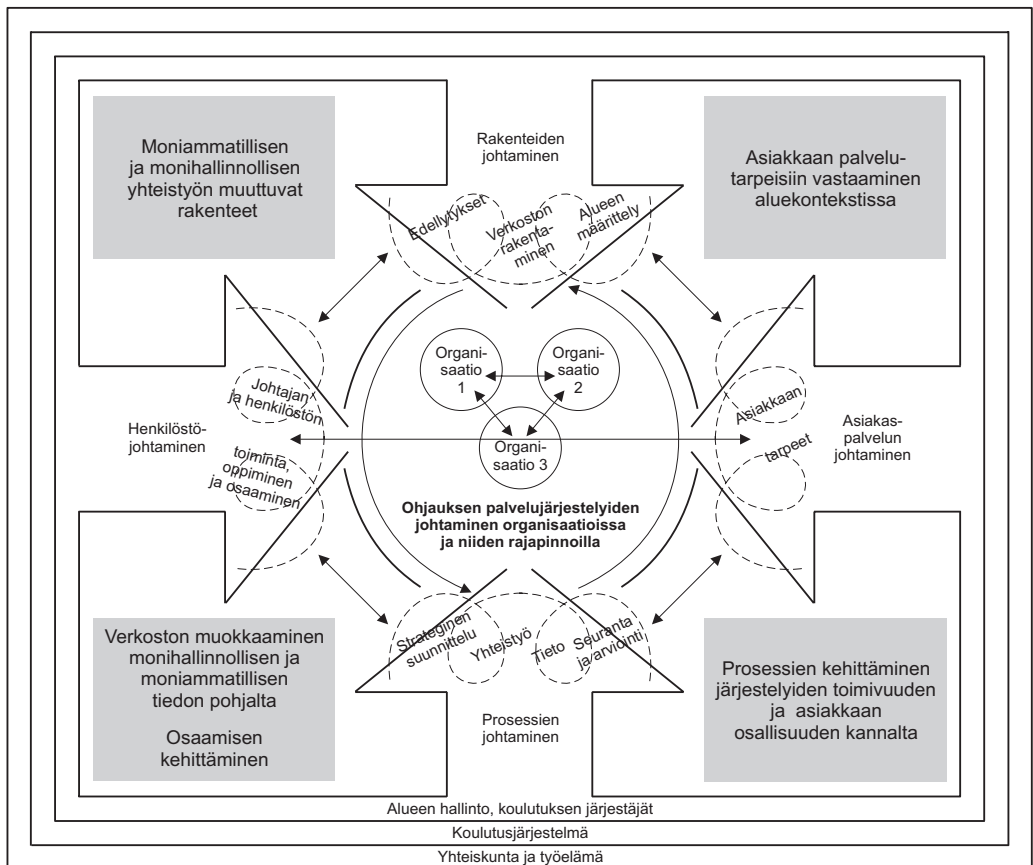
Tarkastelin luvussa 5 tutkimuslöydöksiäni neljässä johtamisen tavoitteita, tarpeita ja toimintaa avaavassa tutkimusanalyysin pääkategorioiden mukaan neljässä käsitysulottuvuudessa eli rakenteina, prosesseina, henkilöstöjohtamisena ja asiakaspalvelun kysymyksinä. Seuraavaksi pohdin tutkimustuloksia ulottuvuuksien välisinä suhteina. Nostan käsitykset ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen tavoitteista ja tarpeista sekä toiminnasta teoreettiseen vuoropuheluun tutkimuskirjallisuuden kanssa.

Ohjauksen palvelujärjestelyiden tulokset toiminnan osalta näyttäisivät varioivan eristäytyneistä palveluista verkostoituneisiin palveluihin. Pidän tämän näkökulman mukana seuraavissa luvuissa, jotka otsikoin kuviossa 8 näkyvien johtamiskäsitysten suhteiden mukaan seuraavasti:

- 1) Rakenteiden ja henkilöstöjohtamisen suhteet kiteytyvät *moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön muuttuviksi rakenteiksi*.

- 2) Henkilöstöjohtamisen ja prosessien suhteiden tarkastelun ydintä on *verkoston muokkaaminen moniammatillisen ja monihallinnollisen tiedon pohjalta*.
- 3) Prosessien ja asiakaspalvelun suhteet otsikoin *prosessien kehittämiseksi järjestelyiden toimivuuden ja asiakkaan kannalta*.
- 4) Asiakaspalvelun ja rakenteiden suhteita kuvaavan luvun otsikoin *asiakkaan palvelutarpeisiin vastaamiseksi aluekontekstissa*.
- 5) Palvelujärjestelyiden rakenteet ja prosessit näyttäisivät nivovan yhteen ohjauksen palvelujärjestelyitä organisaatioissa ja niiden rajapinnoilla.

Edellä mainittujen suhteiden, verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyiden mallin (Nykänen ym. 2007) ja yhteistoiminnallisen verkostojohtamisen teorian pohjalta (Agranoff & McGuire 2001b, 2003) laadin kokoavaksi luvuksi ohjauksen palvelujärjestelyiden yhteistoiminnallisen johtamisen mallin.



**Kuvio 8.** Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtaminen organisaatioissa ja niiden rajapinnoilla



Kuvion 8 keskiössä ovat palveluita tuottavat organisaatiot ja niiden rajapinta. Palveluiden johtamisen tavoitteet ja tarpeet on kuvattu paksuissa nuolissa. Rakenteiden johtamiskäsitukset kuvasivat alueen määrittelyä, edellytysten luomista ja verkoston rakentamista. Ohjauksen palvelujärjestelyiden prosessien käsitettiin olevan strategista suunnittelua, yhteistyötä, tietoon liittyviä elementtejä sekä seurannan ja arvioinnin prosesseja. Henkilöstöjohtamisen käsityksissä korostuivat johtajan ja henkilöstön toiminta sekä heidän oppimisensa ja osaamisensa. Asiakaspalvelun johtamisen erityiskysymykseksi ohjauksen verkoston toimijat ja johtajat käsittivät kaikkien asiakasryhmien tarpeisiin vastaamisena.

## **6.1 Moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön muuttuvat rakenteet**

### **6.1.1 Ohjauksen toimintapolitiikan ja alueyhteistyön toimivuus**

#### **Yhteistoiminta-alue historiallisena ja kulttuurisena käsitteenä**

Tutkimustuloksissa korostuivat käsitykset yhteistoiminta-alueesta *maantieteellisenä* ja *toiminnallisena* foorumina. Ohjauksen verkoston rajapintojen määrittelyssä on tarpeen nykyistä tarkempi yhteistyöalueen määrittely, edellytysten erittely, prosessien toimivuuden arviointi ja uuteen tiedonmuodostustapaan pohjautuva johtamisen uudelleen hahmottaminen. Nämä organisaatiokulttuurien muutospainet tulevat yhtäältä palveluorganisaatioiden fuusioista. Toisaalta organisaatioiden lakkauttamiset muuttavat palveluiden organisoimiskulttuuria alueilla ja organisaatioissa. Kulttuuri opitaan Kaikkosen (1994, 68) mukaan vuorovaikutuksessa ja toiminnassa toisten ja jonkin yhteisön piirissä. Muutokset yhteiskunnassa kuten palveluiden järjestämisen uudelleen organisoinnissa muuttavat tätä kulttuurisen oppimisen tapaa. Tällöin Kaikkosen mukaan kulttuurin luomisessa on läsnä yhteiskuntateoreettinen ja viestintäteoreettinen perspektiivi. Erityisesti uusissa organisoitumistilanteissa Sampson (2006) näkee merkitykselliseksi kulttuurin kehittämisen. Hän korostaa henkilöstön osallistumista päätöksentekoon, asiakaskeskeisyyttä, vastuottoa, arviointia ja kehityksen hyväksyvän asenteen vahvistamista.

Monien palveluiden yhteistyöalue voi muuttua toiminnallisesti ja kulttuurisesti esimerkiksi kuntaliitosten myötä tai kun kunnat järjestävät ohjauspalveluita yhteistyösopimusten turvin. Lehtola (2008) piirtää palveluiden saatavuuden kehät kansalaisen kannalta niin, että lähiympäristöön sijoittuvat lähipalvelut, kuten päivähoito, alaluokkien koulu, kauppa ja postipalvelu sekä kirkko, apteekki- ja pankkipalvelut. Seudullisia palveluita ovat esimerkiksi yläkoulun ja terveydenhuollon palvelut. Laajan väestöpohjan palvelua ovat esimerkiksi toisen asteen koulutus ja sairaalapalvelut. Lehtolan (2008) mukaan palveluiden tarjonta

muuttuu tai jopa murenee esimerkiksi kuntaliitoksissa. Alakouluja lähipalveluna lakkauteaan ja yläkouluja yhdistetään samoin kuin terveyskeskuspalveluita. Tämä näyttäisi tarkoittavan, että yhteistoiminta-alueita pitäisi tarkastella muuttuvissa tilanteissa *historiallisena* ja *kulttuurisena* käsitteenä. Palveluiden toimivuuden näkökulmasta alue- tai kuntaliitoksissa korostuu kulttuurinen muutos teknis-hallinnollisen ja maantieteellisen aluemäärittelyn rinnalla. Se aiheuttaa aivan uuden lähikehityksen vyöhykkeen (ks. Vygotsky 1978; Engeström 2004) tarkastelun liitosorganisaatioissa. Valtioneuvoston selonteko kunta- ja palvelurakenneuudistuksesta (2009) antaa väliraportin PARAS-hankkeesta. Selonteon mukaan uudistus ei ole vahvasti edennyt palvelujen kehittämiseen. Kuntien peruspalveluita, kuten sosiaali- ja terveyspalveluita tullaan järjestämään suuremmissa kokonaisuuksissa, joko muodostuvilla yhteistoiminta-alueilla tai aiempaa suuremmissa kunnissa. Kuntien välinen yhteistyö on lisääntymässä. Rakenteet ovat paikoin selonteon mukaan kehittymässä hajanaiseen suuntaan eikä palvelutuotanto muodosta kaikilla yhteistoiminta-alueilla yhtenäistä kokonaisuutta.

Uudessa tilanteessa tulisi tarkastella toiminnan ristiriitoja, häiriöitä ja innovaatioiden muutoksia. Yhteistyötä rakennettaessa joudutaan perehtymään erilaisiin toimintatapoihin ja kehitysvaihtoehtoihin. Juurien selvittäminen eli aluekäsitteen historiallinen ulottuvuus tarkoittaa uusien kehitysvaihtoehtojen muokkaamista yhteistyössä. Näin kulttuurinen kehitys uudessa organisaatioissa ja sen verkostosuhteissa etenee vaiheittain aivan kuin yksilönkin kehityksessä. Rakenteiden muutokset merkitsevät uuden tiedon muodostuksen tapaa, jota käsitelen luvussa 6.2.2, s. 239.

Palveluiden kehittäminen verkostomaisesti edellyttäisi Kaikkosen (1994, 2004) kulttuurimääritelmän mukaan uusia toiminnan sääntöjä, jotka tuotettaisiin yhdessä organisaatioiden rajapinnoilla. Ohjauksen palvelujärjestelyiden suunnittelun rajapinnat näytävät vahvenevilta yhteistyösuhteilta, vaikka henkilötasoinen verkostoituminen eri organisaatioiden välillä on tutkimuksessani haastateltujen käsitysten mukaan mukaan voimakkaampaa kuin organisaatioiden sopimuksenvaraiset verkostot. Palvelujärjestelyiden suunnittelussa olisikin otettava huomioon vahvemmin alueellinen eli kontekstuaalinen ohjauksen palvelujärjestelyiden ulottuvuus. *Tämä tarkoittaa alueen luonteen, sijainnin, väestön, elinkeinorakenteen ja palveluntuottajien kartoittamista sekä olemassa olevien palveluiden kehittämistä kansalaisten tarpeiden pohjalta.* Samalla tulisi kansallisesti huolehtia tasa-arvo- lähtökohdista asiakkaiden palveluiden riittävästä samanlaisuudesta.

## Verkostoissa on aukkoja

Organisatorinen eristäytyminen näyttäytyy esimerkiksi siten, että alueen yksityinen tai valtion oppilaitos jää ulos verkostosta, kun sillä ei ole hallinnollista yhteyttä alueen kuntien

ja kuntayhtymän koulutuksen kontekstiin. Organisaatioiden johdon työtä haastaa pyrkimys löytää kumppaneita kehittämistyöhön ja resursseja palveluihin yhteistyöstä hallinnon ja poliittisten päättäjien kanssa. Vaikka strategiset linjaukset korostavat kattavia palveluita ja riittävää resurssointia, on palveluiden suunnittelun ja toteutumisen välillä vielä kuilua. Rehtorit työskentelevät ja kehittävät prosesseja, jolloin he toivovat tukea johtajiltaan hallinnosta ja yhteistyötä päättäjien kanssa.

Korkalainen (2009) asiantuntijuutta erityisvarhaiskasvatuksen toimintaympäristössä käsittelevät tutkimustulokset ovat omien tutkimustulosteni kanssa samansuuntaiset. Varhaiskasvatuksenkin piirissä asiantuntijuuteen perustuvassa tiimityössä työ suunnitellaan yhdessä, osaamista ja vastuuta jaetaan. Korkalaisen mukaan yhteistyön onnistumisen edellytyksenä asiantuntijuuden lisäksi tarvitaan toimivat rakenteet ja resurssit.

Kuntien yleissivistävän opetustoimen johtamisen tilaa vuonna 2008 ja muutosta vuoteen 2015 kuvaavassa tutkimuksessaan Kanervio ja Risku (2009) korostavat, että opetustoimenjohtamisessa pyritään pitkäjänteiseen ja johdonmukaiseen strategiseen kehittämiseen toimintaympäristön muutokset huomioon ottaen. Tärkeänä pidetään silloin rahoitusta, täydennyskoulutusta, opetussuunnitelman perusteita ja erilaisia kehittämishankkeita.

Ohjauksen palveluiden työn- ja vastuunjaon toimivuus varioi tuloksissani niin, että se on toisaalta verkostoitunutta, mutta toisaalta sattumanvaraista, paperille jäävää ja puuhakkaan sooloilun värittämää. Rakenteiden puutteet saavat palvelut vaikuttamaan puuhastelulta. Näyttäisi siltä, että oppilaitosten välistä työn- ja vastuunjakoja tulisi tehostaa opiskelijoiden opintovaiheiden siirtymissä. Vastuita pitäisi selkeyttää. Asiakkaan siirtämistä palvelusta toiseen kuvattiin ”luukuttamisena”. Se tarkoittaa haastateltujen mukaan asiakkaan neuvontaa siirtymään palvelusta toiseen. Olosuhteet voivat olla sellaiset, että työntekijät eivät tunne palveluketjuja. Jos he joutuvat rajaamaan asiakkaan palvelutarpeen pois omalta vastuualueeltaan, palveluntarjoajilla ei välttämättä ole tietoa siitä, missä ja ketkä voisivat auttaa asiakasta. Yksittäisen työntekijän kaikkivoipaisuutta haastatteluissa kuvattiin taas asiakasta halvauttavana ”koppihoitona”. Tämä juontaa myös siihen, etteivät asiantuntijat välttämättä tunne olemassa olevia asiakkaan palvelutarpeen kannalta tarkoituksenmukaisia muita palveluntuottajia tai sähköisiä palveluita. Tällöin asiantuntija pyrkii vastaamaan jopa sellaisista palveluista, joihin hänellä ei ole pätevyyttä. Saaren-Seppälä (2004) katsoo ohjauksen palveluihin rinnastuvan terveydenhuollon piirissä potilaiden siirtelyn palvelusta toiseen ja palvelua haavoittavien tietokatkosten johtaneen verkostoitumiskehitykseen palveluiden parantamiseksi.

Ohjauksen alueellisen työn- ja vastuunjaon kehittämisen katsottiin haastatteluissa olevan hidasta. Tällöin haettiin ratkaisuvaihtoehtoja olemassa olevan toiminnan rajoissa. Suurillakin alueilla ohjauspalveluiden organisoinnin lähtökohtana pidetään henkilökoh- taisen ohjausajan lisäystä. Palvelun rakenteisiin ei silloin tarvitsisi puuttua. Ilman raken-

netta saattaa tällöin olla vaikeaa vastata esimerkiksi paljon tukea elämässään ja opinnoissaan tarvitsevien nuorten kasvavaan määrään.

Aikuiskoulutuksen Noste-ohjelmaan osallistuvien ohjausverkostot pitäytyivät Mahlamäki-Kultasen ja Hulkarin (2009) mukaan oppilaitosten sisällä ja eikä oppilaitosten sisälläkään ohjaus hahmottunut Kasurisen (2004) kuvaamaksi selkeäksi, kattavaksi ja holistiseksi ohjausmalliksi.

## Seurannan kehittämishaasteet

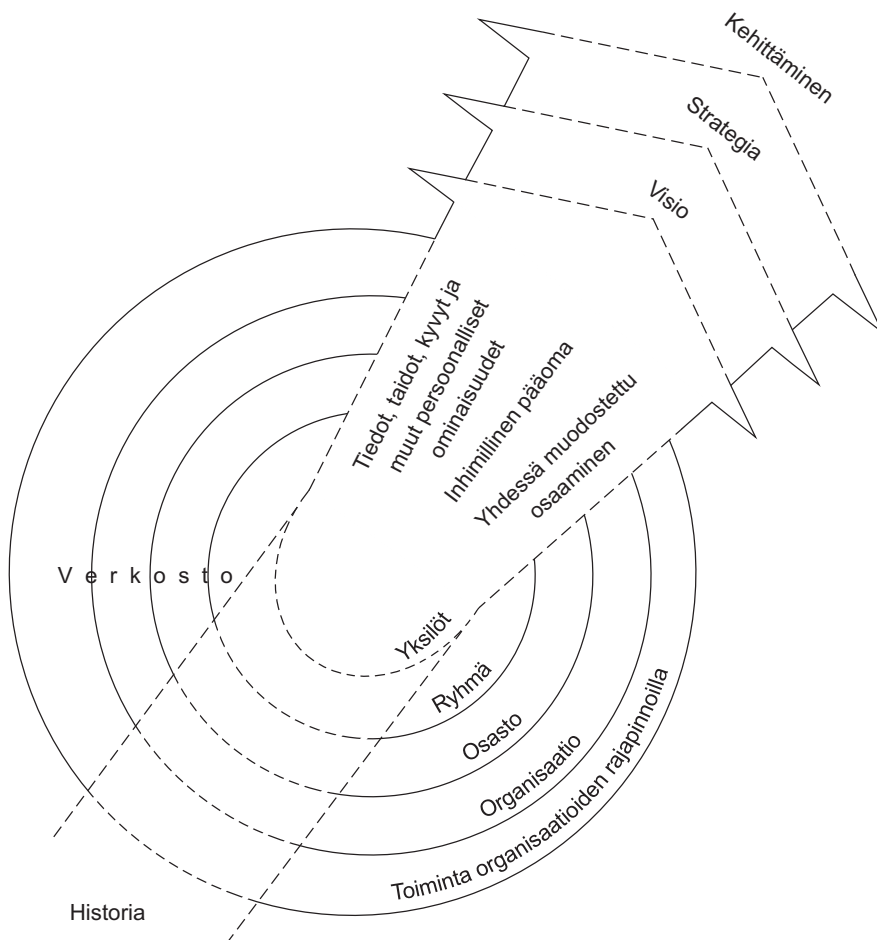
Opintovaiheiden välisen siirtymisen onnistumisen seurantajärjestelyt odottavat ratkaisujaan haastateltujen mukaan kansallisestikin. Tätä järjestelyä pidetään koulutusjärjestelmän eheyteen pyrkivien käsitysten mukaan niin merkittävänä, että sen hoitamiseksi katsotaan tarvittavan erityisiä työntekijöitä opiskelijoiden opinpolun siirtymävaiheisiin. He saattaisivat nuoria koulutuksen vaiheesta toiseen. Näitä olisivat esimerkiksi erityisesti tehtävään koulutetut nuoriso-ohjaajat tai sosionomit. Esitys sisältäne ajatuksen, että tehtävää ei vielä pystytä hoitamaan verkostossa jo työskentelevien voimin.

Useissa projekteissa työskennellään syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Koulutusjärjestelmän rinnalle nousee avustavia palveluita, jotka saattavat kertoa institutionaalisten palveluiden, kuten olemassa olevien koulutus- ja ohjauspalveluiden toimimattomuudesta. Avustavien palveluiden resurssitarpeisiin on pystytty vastaamaan esimerkiksi Kela:n tai Euroopan sosiaalirahaston tuella. Palvelut ovat tehokkaita yksittäisten nuorten siirtymien tukijoina, mutta ne eivät pysty muuttamaan eristäytyneesti toimivien organisaatioiden toimintatapoja. Eristäytyneet toimintatavat saattavat aiheuttaa lisää kompensoivien palveluiden tarvetta. Projektien ansiosta yhteistyösuhteita on kuitenkin pystytty parantamaan ja purkamaan monihallinnollista byrokratiaa. Näin organisaation tai ammattikunnan intressien liiallinen suojelukin on vähentynyt.

Yhteistyön haasteena on, että palvelut eivät tavoita esimerkiksi koulutuksen ulkopuolella olevia nuoria systemaattisesti. Haastatellut aikuislukioiden edustajat toivat esiin aikuisen ohjauksen haasteena sen, että esimerkiksi koulutustieto ei myöskään saavuta kaikkia aikuisia. Kaikkien ikäryhmien mahdollisuudet tarttua tarjolla olevaan koulutukseen ovat heikot ilman ohjauksen palvelujärjestelyiden yhteistyötä. Ammattikoulutusta vailla olevat nuoret tarvitsevat joustavia palveluita, esimerkiksi työpajatyötä. Alueellisia palveluita tulisi jäsentää, jotta koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten palvelujonot eivät kasaantuisi työ- ja elinkeinopalveluiden luukuille.

## 6.1.2 Ohjauksen palvelujärjestelyiden toiminnan muutos yksilön tiedosta ja toiminnasta verkostoon

Tutkimukseni pohjalta monihallinnollisissa yhteistyösuhteissa eri työntekijät ymmärtävät käsitteet ja toistensa kielen omista lähtökohdistaan. Tiedonmuodostus on osaamisen kehittämisen haaste. Yhteistoiminta antanee mahdollisuuksia uuden tiedon muodostukseen ja alueen, organisaatioiden ja työntekijöiden oppimisen kehät muodostuvat verkostossa kuullusta, kehitelystä, jaetusta ja opitusta. Esitän kuviossa 9 toiminnan muutokseen tähtäävän ketjun yksilön oppimisesta yhteisölliseen tiedonmuodostukseen ja oppimiseen. Siinä tiedonmuodostus tähtää visiointiin ja uuteen strategiatyöhön sekä historiallisen toiminnan muutokseen ja kehittämiseen. Yhdistän Hittin ym. (2007) tiedonmuodostuksen ja Vesalaisen ja Strömmerin (1999) verkoston oppimisen mallit.



**Kuvio 9.** Monitasoiset ohjauksen palvelujärjestelyiden tiedon muodostuksen kehät ja toiminnan muutos Vesalaista ja Strömmeriä (1999) ja Hittä ym. (2007) mukaillen

Hitt ym. (2007) rakentavat teoreettisen ja empiirisen sillan verkoston eri tasojen tiedonmuodostukseen ja johtamiskeskusteluun. Hitt kumppaneineen tähdentää, että perinteisesti monitasoisiin ongelmiin tarjotaan yhden tason analyyssejä. Ohjauksen palvelujärjestelyiden osalta tämä tarkoittaa, että ohjausta tarkastellaan toimintakontekstista ja ohjausta tuottavien organisaatioiden muusta toiminnasta irrallisena (ks. Granovetter 1985, luku 1, s. 22). Hitt ym. (2007) korostavat, että sekä monitasoinen teorianmuodostus, arviointi että analysointi ovat tarpeen. Vesalainen ja Strömmer (1999) kuvaavat tiedonmuodostuksen vaiheet historiallisesta tilanteesta visioksi toiminnan tasojen, kuten yksilön, ryhmän, organisaation ja verkoston välisinä tiedonmuodostuksen ja vuorovaikutuksen prosesseina. Siinä yksilön tiedonmuodostus on aina ytimessä.

Kuvion 9 lähtökohta ovat ohjauksen palvelujärjestelyiden kehät yksilöstä monihallinnolliseen toimintaan organisaatioiden rajapinnoilla. Ryhmä tarkoittaa ohjauksen palveluiden tarjoamista esimerkiksi luokkaohjauksessa tai pienryhmässä ja yhteistyön edellyttämää tiedonmuodostusta. Osasto tarkoittaa esimerkiksi konsernioppilaitoksen yhden oppilaitoksen tarjoamien ohjauspalveluiden tuottamista, arviointia ja kehittämistä sekä näissä prosesseissa tarvittavaa tiedonmuodostusta. Organisaatio tarkoittaa esimerkiksi yhden oppilaitoksen tarjoamien ohjauspalveluiden tarkastelua osana alueen ohjauspalveluita ja sitä tiedonmuodostusta, jota tarvitaan organisaation palveluiden johtamisessa ja organisoinnissa. Organisaatioiden rajapinta, monihallinnollinen yhteistyöverkosto kokoaa alueen palveluiden tarkastelussa tarvittavan tiedon, kuten rakenteita, prosesseja, henkilöstöjohtamista ja asiakkaan palveluiden johtamisessa tarvittavaa tietoa ja teoriaa. (Ks. Hitt ym. 2007.)

Verkoston oppiminen tähtää yhteisen vision muodostamiseen Vesalaisen ja Strömmerin (1999) mukaan (Knightiä (2002) mukailten). Knight katsoo, että kognitiivinen muutos, tiedonmuodostus ja oppiminen ovat avaimia käyttäytymisen ja toiminnan muutokses- sa. Jatkan tiedonmuodostuksen mallia kohti strategista suunnittelua ja toiminnan kehittämistä. Yhteinen visio ei vielä riitä toiminnan kehittämiseksi. Siinä tarvitaan yhteistä suunnittelua ja strategiatyötä. (Ks. Alava 1999a.) Siinä tieto kootaan kaikilta toiminnan tasoilta, jolloin strategiatyö luo pohjan kehittämislle ja siihen sitoutumiselle (Nykänen ym. 2007).

Suunnittelu, toimeenpano ja arviointi ovat osa sekä yksilöllistä että yhteisöllistä oppimisprosessia (Vesalainen & Strömmer 1999, 122–137). Sen lisäksi että tiimi ja organisaatio ovat oppimisen foorumeita yksilöille, tiimi ja organisaatio oppivat yksilöidensä kautta (Senge 1990; Sahlberg 1997; Vesalainen & Strömmer 1999, 122–137; Mäntylä 2002, 220; Tynjälä, Ikonen-Varila, Myyry & Hytönen 2007).

Pelkän vision, vaikkapa hyvin laaditun opetussuunnitelman avulla ei saada aikaan oppimista, joka johtaisi reflektiiviseen osallistumiseen ja sitä kautta muutokseen yhteiskunnassa (Heaney & ja Horton 1995, 106). He korostavat myös rakenteiden muuttamisen merkitystä, kun halutaan toimia toisin. Heaney ja Hortonin luonnehdinta merkitsee

tämän tutkimuksen kannalta, että rakenteilla on merkitystä siihen, miten johtajat ja henkilöstö voivat toimia, ja millaisia prosesseja ohjauksen palveluiden kehittämiseksi voidaan aikaansaada. Rakenteiden eli alueen tuntemuksen, henkisten ja aineellisten resurssien eli edellytysten ja verkoston varassa voidaan suunnitella, kehittää yhteistyötä ja luoda uutta tietoa.

### 6.1.3 Verkoston pimeä puoli

Verkostoilla on pimeä ja toimimaton puoli eikä verkosto sinänsä johda työn optimaaliseen organisointiin. Verkostoituminen ei välttämättä lisää palveluiden tasalaatuisuutta ja tasa-arvoa. Näyttäisi siltä, että aktiivisimmat ja edistyksellisimmät organisaatiot myös verkostoituvat. (O'Toole ja Meier 2004.) Kansalaisten kannalta palveluiden tarve on olemassa organisoitumistavasta riippumatta. Selznicin (1949) mukaan julkishallinnon monihallinnolliset palveluntarjoajat ovat aina riippuvaisia toisistaan ja niiden on löydettävä keinot rakentaa tukea toisilleen taatakseen toimintansa tulevaisuuden. Tukea haetaan erityisesti niiden parista, joilla on vaikutusvaltaa ja resurssien jako-oikeutta. Ohjauksen palvelujärjestelyiden toimijat toivoivat hallinnon ja johdon osallistumista ja tukea työnsä reunaehdojen ja yhteistyösuhteiden määrittelemisessä. Tämä tarkoittaa, että hallinnonalojen verkostoitumisen lisäksi tarvitaan yhteiskunnallista ja hallinnollista ohjausta ja arviointia sekä O'Toolen ja Meierin (2004) mukaan myös kontrollia. Sen tavoite on, että yhteiskunta on tietoinen kansalaisten saaman palvelun mahdollisuuksista ja tilasta (O'Toole & Meier 2004).

Verkoston rakenteiden, toimintatapojen ja tiedontuottamisen haasteita voidaan eritellä esimerkiksi verkoston vertikaalisen tasojen mukaan. Kansallisella ja kansainvälisellä koulutuksen ja ohjauksen toimintapolitiikalla on yhteys. Verkostoituminen muuttaa julkisten palveluiden tarjoamista, johtamista ja poliittista päätöksentekoa. Kallon (2009) mukaan Taloudellisen kehityksen ja yhteistyön järjestö OECD arvioi palveluiden tuottamista, laatii indikaattoritutkimuksia ja esittää suosituksia, joilla on vaikutusta jäsenmaiden kansalliseen päätöksentekoon. Järjestön valta leviää virkamies- ja asiantuntijaverkostoiden kautta akateemiseen maailmaan ja jäsenmaiden yhteiskuntiin demokratian taustavaikuttajaksi, kuten myös Euroopan unionin ja Maailmanpankin koulutusohjelmat ja politiikat. Kansainväliset järjestöt ovat tuottaneet 2000-luvulla kansalliseen koulutuspolitiikkaan niin kutsuttuja pehmeitä lakeja. Ne ovat uudenlaisia hallinnan tapoja, jotka lisäävät jäsenmaiden välistä kilpailua, vaikuttavat päätöksentekijöiden käsityksiin tulevaisuuden politiikan suunnista ja levittäytyvät kansalliseen lainsäädäntöön. (Kallo 2009.)

Verkostoituminen muuttaa asiantuntijoiden työtä. Yhteistyön oppiminen on selviytymistä tunnetuista ja tulevista haasteista (Bradshawin 2000). Haasteet ovat samanaikais-

ti paikallisia, kansallisia ja kansainvälisiä. Uutta toiminta- ja tiedonmuodostamisen tapaa tarvittaneen moniaalla.

Kansainvälisiin arviointeihin, suosituksiin ja niiden käyttöön päätöksenteon pohjana tulisi suhtautua kriittisesti. Ne saattavat edustaa ainoastaan kansainvälisten järjestöiden nimittämien asiantuntijaryhmien näkemyksiä kohdemaiden tilanteesta eikä tiedontuotamiseen välttämättä ole osallistunut riittävän laaja tieteellinen eikä hallinnollinen asiantuntemus. Lisäksi arviointitieto saattaa olla konsensuaalista eli jäsenmaiden virkamiesten ja poliittisten päätöksentekijöiden tarpeisiin tuotettua. (Kallo 2009.)

Kallo (2009) nostaa esiin konsensushakuisen ja homogeenisoivan kansainvälisen vaikuttamisen. Dialogisen, yhteisiä toiminnan kohteita hakevan tiedonmuodostamisen, kansallisten keskustelufoorumien ja toimintatasojen välisen keskustelun asemesta ajatuksia ja toimintalinjauksia adoptoidaan ulkoisista konteksteista. Tämä vähentää paikallisen keskustelun tarvetta arvoista, palveluiden järjestämisen taustaideologioista sekä loitontaa päätöksentekoa kansalaisten tarpeista. Tällöin verkostoituminen on pikemminkin yhdenmukaistavaa ja standardisoivaa. Sen tulisi kuitenkin tuottaa tietoa ja näkemysvariaatioita, joita tarvittaisiin kansallisessa kehittämisessä.

## Verkostohaasteet ohjauksen palvelujärjestelyiden aluekontekstissa

Ohjauksen alueellisessa kontekstissa verkosto ei tee autuaaksi toiminnan organisoimistapana. Verkostoiden toiminnassa on tieto- ja toimintakatkoksia. Kaikki ohjauksen palvelujärjestelyihin osallistuvien organisaatioiden työntekijät eivät tunne toisiaan eivätkä toistensa tarjoamia palveluita, vaikka heillä on yhteisiä asiakkaita. Verkostotoiminnan nimissä voidaan klikkiytyä, jolloin toimintaa ohjaa toimijoiden tai organisaatioiden omien etujen ajaminen. Verkosto voidaan sulkea joiltakin keskeisiltä toimijoilta. Yhtä hyvin kuin muussa inhimillisessä toiminnassa verkostotyössäkin käytetään valtaa hyvän edistämiseen tai epäeettisten järjestelyiden ylläpitämiseksi. Verkostonkin toimintaa voivat tiedon asemesta ohjata harvojen uskomusjärjestelmät.

Verkosto-organisaatioiden varhaiset tutkijat Miles ja Snow (1992) listasivat verkosto-organisaatioiden epäonnistumisten syiksi verkoston keskustassa toimivien johtajaorganisaatioiden tavoitteiden yhteensovittamisen ja verkoston tehtävien yhteissuunnittelun ongelmat. Lisäksi he katsoivat, että verkostoissa on vaikeaa löytää kehittämisen aloituskohtaa, kun kajottavia asioita on lukuisia. Tällöin myös resurssien suuntaaminen tulee ongelmalliseksi. Hulkari ja Mahlamäki-Kultanen (2009) löytävät Noste-ohjelman aikuis-koulutusorganisaatioiden verkostoitumisen esteiksi yhteisteisten tavoitteiden ja luottamuksen puuttumisen, sitoutumattomuuden ja vastuunjaon epäselvyydet. Samanlaisia tuloksia saivat Linnamaa ja Sotarauta (2000) tutkiessaan Etelä-Pohjanmaan kehittäjäverkos-



toja. Verkostoituminen on syvä, toiminnan ja sen taustalla olevaan ajattelutavan muutos (Mandell 1999). Verkostoitumisen esteenä voivat olla kilpailu, kateus ja tottumattomuus toimia yhdessä.

## **Individualismi ja kollegiaalisuus organisaation sisäisessä verkostossa**

Individualismia ja kollegiaalisuutta on totuttu Sahlbergin (1997) mukaan pitämään koulun kehittämässä vastakohtina. Individualismi voi olla koulukulttuurin vahvuus ja ongelma. Koulun työntekijöiden eristäytyneisyyden muutosta haettaessa on tunnistettava ja tunnustettava koulukulttuurin muodot. (Sahlberg 1997, 153.) Oman tulkintani mukaan opettajan on luokassa selviydyttävä itsenäisesti tehtävistään. Hän on silloin orkesterinjohtaja. Kouluyhteisön kehittämiseen osallistuessaan työntekijä on kuorolaulaja. Näiden tilannesidonnaisten, ristiriitaisten rooliodotusten fuusiossa tarvitaan tiedostamista, keskustelua ja joustavaa toimintaa, jotta työn- ja vastuunjaosta pystytään keskustelemaan ja päättämään organisaation sisäisessä verkostotyössä. Sahlberg (1997, 172) varoittaa pakollisen kollegiaalisuuden vaaroista, joiksi hän nimeää pilaantuneet ihmissuhteet, kielteisten ilmiöiden korostumisen ja jopa työyhteisölliset kriisit. Hän muistuttaa, että yhteistoiminnallisuus vaatii osallisiltaan joustavia asenteita, ennakkoluulottomuutta, persoonallisuuden laaja-alaisuutta ja monipuolisia taitoja toimia toisten kanssa.

Verkostoitumishalukkuutta saattaa ehkäistä resurssien ja ohjauksen toiminnan tavoitteiden välinen kuilu. Rehtorit kokivat olevansa puun ja kuoren välissä esimerkiksi resurskisyöksissä. Työ on niukkuuden jakamista. Johtaminen on monella tapaa ristiriitaista. Johtajuutta ei yhtäältä voi lunastaa tyhjiössä eikä eristyksissä. Toisaalta johtajaksi nouseminen opettajatyöyhteisöstä saattaa olla kateuden sävyttämää. Tämä estää avoimuutta ja rajoittaa rehtorin toimintaa. Hän kohtaa sekä hallinnon että organisaation toimijoiden asettamat paineet. Kouluissa toimittaneen vielä aika yksin, sillä rakenteet ja resurssijako lienevät osaltaan opettaneet ja pakottaneet tähän. Esimerkiksi opettajien palkkausperusteet eivät kaikilta osin tukeen yhteistyön kehittämistä tavoitteiden edellyttämässä laajuudessa.

Työntekijöiden verkostoissa opitulle ei välttämättä ole jakopintaa omassa organisaatiossa, jos organisaation johto ei ole herkistynyt kuuntelemaan ulkoa tulevaa muutosviestiä. Asiantuntijaorganisaatioiden johtajien ja toimijoiden palveluiden tuottamisen tulkinnoissa on eroja. Rehtoreiden ja muiden johtajien saattaa olla haasteellista motivoida ja saada työntekijöitä sitoutumaan yhteistyöhön. Työntekijät saattavat tulkita tehtävänsä omalla tavallaan ammatillisten roolitulkintojensa pohjalta. Oppimisen edistämiseksi tarvittavista tukipalveluista ei vielä muodostune yhtenäistä, hallinnon, oppilaitosten ja muiden palveluita tuottavien tahojen kehittämislinjaa.

Avaimena oppilaitosorganisaatioiden yhteistyöhön Savonmäki (2007, 156) pitää opettajan autonomiaa. Autonomisuus toteutuu yhteisössä integraatio- ja differentiaatiotasapainon vallitessa. Yhteistyön oppiminen auttaa tasapainon löytämistä organisaation toimintakulttuurin integraation ja differentiaation välillä. Savonmäen (2007) mukaan vieraantuminen yhteistyöstä voi edistää eristäytynyttä, fragmentoituvaa toimintakulttuuria.

### **Irrrottautuminen individualismista ja eristäytyneestä työkulttuurista johtamisen muutoksella**

Tulosteni mukaan opettajien työn kannalta eristäytyneisyys näyttäisi siltä, että usein opettaja tekee työtään yksin. Hänellä ei välttämättä yksin ole keinoja vastata haasteellisten opiskelijoiden tuentatarpeisiin.

Työyhteisöjen demokratiaa tulee Häivälän (2009, 130) mukaan kehittää, sillä kehittämiseen osallistumisen lisätyö näyttäisivät kasaantuvan laajemmin vastuuta kantaville. Rautiainen (2008) kuvaa aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulun yhteisöllisyydestä ja löytää koulun kaksi tilaa: yksityisen, luokkahuoneeseen rajoittuvan ja yhteisöllisen. Luokkahuoneessa ollaan oppiaineen sitomassa eristyksessä. Yhteisöllisyys on koulun julkisessa tilassa tapahtuvaa toimintaa, jota opiskelijat eivät tunne hyvin. Opiskelijoiden idealismi ja toivo yhteistyön koulusta vaatisi Rautiaisen mukaan koulun kaikkien työntekijöiden panosta. Koulun toimintarakenteiden suunnan muutoksessa tarvittaisiin kokoon-tumista ja keskustelua.

Tulokseni kertovat, että eristäytyminen saattaa näyttäytyä myös ohjaustyöntekijän käsityksenä liiallisesta vallastaan toimijana. Tämä saattaa kuvastaa johtamisen vajetta. Työntekijät saattavat työskennellä vailla yhteyttä omaan organisaatioon, toisiin työntekijöihin tai monihallinnollisiin kumppaneihin. Vallan ja samalla rajattoman vapauden tunne ilmentäneeristäytynyttä työkäytäntöä. Se kertonee, että työntekijä on tiedostanut yhteyksi-en puuttumisen, toivoo ja tarvitsee niitä.

Opettajien autonomia ja ammattiprofessio ovat voimakkaita. Opettamisen prosesseja korostava oppilaitoskulttuuri saattaa jättää toissijaiseksi opiskelijoiden oppimista edistä-vän yhteistoiminnan. Hargreaves ym. (2007) katsoivat, että suomalaiset rehtorit ovat usein taustaltaan opettajia, jolloin heillä kuitenkin oletetaan olevan hyvät pedagogisen johtami-sen taidot. Johtajan pyrkimykset yhteistoiminnan tehostamiseen saattavat kariutua aika-pulaan ja palkkausperusteisiin.

Koulun ja oppilaitoksen toiminnassa on siis kerroksellisia rakenteellisia yhteistoimin-nan esteitä. Ahosen (2008, 170–171) mukaan esteenä yhteistoiminnan kehittämiseksi ja jaetulle johtamiselle ovat myös oppilaitosorganisaatiossa auki puhumattomat implisiitti-set teoriat johtamisesta. Hän korostaa myös, että oppilaitosympäristöön tarvitaan vuoro-

vaikutteista paradigmaa ja vaihtoehtoa johtajan dominoivaa asemaa korostavalle johtamispuheelle.

Nurmi (2009, 104–105) kiteyttää toimivan johtamisen, opetuksen ja ohjauksen dialogisessa yhteistoimintamallissaan. Hänen mukaansa jokainen opettaja on opettaessaan ohjauksen keskiössä, sillä opettajan havainnot opiskelijan oppimisesta ja olemisesta yhteisössä ovat ohjauksen lähtökohta. Opettajan havaintojen pohjalta avautuu dialogi opiskelijan kanssa. Havainnot luovat pohjan myös tilanteessa tarvittavien muiden asiantuntijoiden interventioille. Tietoinen välittäminen varmistetaan erilaisin moniammatillisen yhteistyön palaverien, joissa asiakkaalla on osallisuus.

Yhteistyön ja johtamisen jakamisen aika on jo näkyvässä (Gronn 2008), mutta se vaatii vielä työtä. Viimeaikaisimmat rehtorin työn tutkimukset eivät ole Suomessa käsitelleet jaettua johtamista (Jäppinen 2007). Mustosen (2003) rehtorin toimenpiteitä kolmessa maassa vertaillut tutkimus päättyy siihen, että suomalaisia kouluja johdetaan edelleen asiantuntijaorganisaatioina. Ojalan (2003) mukaan managerialismin piirteet korostuvat desentralisaation ja vallan delegoinnin myötä oppilaitosjohtamisessa, jossa korostuu myös kilpailu. Johtaminen perustunee edelleen vahvaan professionaalisuutta ja auktoriteetteja korostavaan arvomaailmaan. Oppivan organisaation johtamisessa tarvittaisiin kuitenkin laajempaa vuorovaikutusareenaa ja avoimempaa oppilaitoskulttuuria (Mustonen 2003). Sellaisessa kulttuurissa moniammatillisen tiedonmuodostamisen ja työn- ja vastuunjaon sekä yhteistyön avulla voitaneen kehittää opiskelijoiden tarvitsemat tukipalvelut eri ammattiryhmien, johtajien, hallinnonalojen ja asiakkaiden välisessä yhteistyössä.

#### 6.1.4 Eristyksistä verkostoon heterarkkisen organisointitavan avulla

Vaikuttaa siltä, että ohjauksen palvelujärjestelyiden organisointi edellyttää hierarkkisen organisointitavan asemesta vuorovaikutteisempaa tapaa tarkastella palveluiden organisoinnista. Laine ja Peltonen (2003) kuvaavat ympäristön rakenteen ja toiminnan samanaikaisen muutoksen selittämismallia. Ohjauksen palvelujärjestelyiden kannalta malli tarkoittaisi, että ohjauksen verkoston osalta on tarkasteltava rakenteita, yhteistyötä sekä tiedonmuodostus- ja suunnitteluprosesseja samanaikaisesti. Laineen ja Peltosen selittämismalli antaa yhteiskuntatieteellistä perspektiiviä ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen haasteisiin.

Johtamiskirjallisuudessa on alettu puhua heterarkkisen hallinnointitavan ohjauksesta. Se tarkoittaa tiedolla ohjaamista ja arvioinnin korostamista. (Kontopoulos 1993; Gronn 2008.) Verkostossa johtaminen ei lähde keskushallinnon määräävästä asemasta vaan monitasoisesta osallistumisesta samojen ongelmien ratkaisemiseen. Joustavien rakenteiden

johtaminen, kuten esimerkiksi koulutuksen järjestäjien yhteistyö ammattistarttikokeiluissa (Jäppinen 2009a) tapahtuu verkoston risteyskohdissa eli solmuissa, eri tahojen johtajien ja toimijoiden kohtaamispinnoilla, joissa toimitaan kohti kollegiaalista suorituskykyä (Agranoff & McGuire 1999).

Ajatus hierarkkisesta rakenteesta käsitetään ylhäältä alas suuntautuvana vaikutuskanavointina. Käytännön toimijoiden taso, organisaatiotaso ja aluekonteksti voidaan ymmärtää rakentumisen eri tasoina, kuten verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyiden mallissa luvussa 2.1, s. 34 esitin. Ohjauksen palvelujärjestelyiden matriisin tasojen päällekkäisyys on piirtämistapa pikemminkin kuin hierarkia, joka tarkoittaisi arvojärjestystä tai muuta normatiivista ulottuvuutta. Ohjauksen prosessit rakentuvat toistensa varaan. Kun matriisiin lisätään Sengen (1990; Senge ym. 2000) arvioinnin kehämäinen laajeneminen ja tiedon kulkua kuvaava kaksisuuntaisuus eri toimijatasojen välillä, voidaan matriisimallia pitää kuvauksena Kontopouloksen (1993) hetrarkiasta.

Tieto, valtuutukset, resurssit ja valta toimia muodostuvat matriisin tasojen vuorovaiikutussuhteissa (Nykänen ym. 2007). Ohjauksen palvelujärjestelyiden rakenteesta muodostuu strategisen suunnittelun ja strategioiden toimeenpanon yhteistyössä hierarkian asemesta heterarkia (Gronn 2008). Hierarkkisessa hallinnossa ylempi hallinnon taso vaikuttaa alempaan tasoon määräävämmiin. Heterarkkinen hallinnon muoto tarkoittaa, että eri toimijatasot käyttävät valtaa ja vaikuttavat toisiinsa tasavertaisemmin (Gronn 2008). Tällainen hallinta näyttäytyy esimerkiksi koulutuksen rahoituksessa, opetussuunnitelmatyössä tai arvioinnissa. Koulutuksen resursseja määritellään valtionhallinnossa, mutta kunnilla on määräämisoikeus siihen, miten rahaa käytetään koulutukseen ja ohjauspalveluihin. Opetussuunnitelman perusteet ovat määräysmuodossa, mutta kunnilla ja kouluilla on oikeus soveltaa opetussuunnitelmaa paikallisiin olosuhteisiin (Opetushallitus 2003, 2004, 2005). Koulutuksen arviointitietoa kootaan hallinnon eri tasoilla ja eri toiminnantasot saavat tietoa toisistaan, mutta ylempi taho ei määrää alemman tason itsearviointikohteita.

Kontopoulos (1993) asettaakin vastakkain konstruktionistisen ja hierarkkisen episteemisen strategian luoda rakenteita. Kun konstruktionistinen strategia käsittelee rakentumista alhaalta ylös niin hierarkkinen episteeminen strategia käsittelee rakentumista ylhäältä alas suuntautuvana. Kontopoulos (1993, 55) sekä Laine ja Peltonen (2003) nimeävät heterarkiaksi strategian, joka yhdistää konstruktion ja hierarkian episteemiset strategiat eli tiedonmuodostuksen strategiat. Kontopoulos (1993) nimittää rakenteen heterarkiaksi. Siinä mikään taso ei täysin hallitse toista, vaan eri tasot määräävät toisiaan vain osittain. Näin heterarkian luonnehdinta lähestyy verkoston määrittelyä, sillä verkostokumppanit ovat tasavertaisia eikä mikään osio ole hierarkkisesti toisen osion käskyvallassa (Agranoff & McGuire 2001b). Konstruoimisen prosessit rakentuvat alhaalta ylös ja ylhäältä alas niin, ettei kumpaakaan rakentumisen suuntaa oteta määrääväksi.

Heterarkiassa eri toiminnantasojen tarpeet, taidot ja tiedot kohtaavat tasavertaisemmin verkoston solmukohdissa kuin hierarkioiden rajapinnoilla. Tällainen kohtaaminen tapahtuu esimerkiksi alue- ja keskushallinnon resurssikeskusteluissa. Heterarkkisessa hallinnossa päätöksenteko on monisuuntaista eikä pelkästään ylhäältä alas ohjautuvaa (Gronn 2008; Spillane ym. 2007). Heterarkiassa kontrollin sijasta ohjataan tiedolla, arvioinnilla ja talousohjauksella, joten se on hallinnan muoto, joka on lähempänä verkostoa kuin hierarkia. Heterarkia sisältää näkökulman vaikutusten, kuten tiedon, vallan ja resurssienkulmisesta sekä horisontaalisesti että vertikaalisesti (Kontopoulos 1993).

## **6.2 Verkoston muokkaaminen monihallinnollisen ja moniammatillisen tiedon pohjalta**

Tutkimustulosten keskeinen muutosviesti on, ettei yksikään asiantuntija, ammattikunta eikä mikään organisaatio voi yksin vastata asiakkaiden muuttuviin palvelutarpeisiin. Samaa tulokseen päätyy Sultana (2006). Tarvitaan verkostoitumista, mikä muuttaa organisaatioiden institutionaalisia rajoja esimerkiksi silloin, kun se muuttaa työntekijöiden ja johtajien käsityksiä jaetusta tiedosta. Transgressio-käsitteen mukaan ammattikuntien rajat eivät kuitenkaan häviä, vaan siirtyvät toiseen kohtaan laajentaen käsityksiä yhteistyösuhteissa. (Saarnivaara 2002, 5–6; Kerosuo & Engeström 2003; Engeström 2004.)

Ohjauksen palvelujärjestelyiden rajapinta laajenee. Se sisältää monien ohjauksen ammattilaisten tulkinnat ohjauksen palveluiden suunnittelusta, asiakkaiden osallisuudesta ja yhteisestä tulkinnasta asiakkaan parhaasta. Pajarinen, Puhakka ja Vanhalakka-Ruoho (2004) suosittelevat aikuisohjauksen arviointitutkimuksessaan muun muassa moniammatillisen verkostoitumisen sekä siirtymävaiheiden ohjauksen kehittämistä lääkkeeksi aikuisten ohjauksen tehostamiseen.

### **6.2.1 Ohjauksen palvelujärjestelyiden tiedeperustan laajentamisen tarpeet**

Ohjauksen palvelujärjestelyjen johtamista voisi tarkastella ohjauksen eri funktioiden näkökulmista. Tulosteni mukaan näitä funktioita ovat esimerkiksi ohjauksen palvelujärjestelyiden kehittäminen ja johtaminen osana yhteiskunnassa tapahtuvan muutosta. Muutoskäsityksinä nostettiin esiin erityisesti nuorten koulutuksen ja työelämän syvempi yhteistyö ja kaikkien kansalaisten ohjauksen järjestäminen tasavertaisesti. Ohjauksen asemointiin osana hyvinvointipolitiikkaa viittasivat erityisesti käsitykset syrjäytymisen ehkäisyn korostamisesta ja huoli nuorten sairastavuuden ja lisääntyneiden psyykkisten häiriöiden ehkäisyn tarpeista. Tämä viitanee siihen, että ohjausta pitäisi tarkastella hyvinvointi-, koulu-

tus- ja työvoimapolitiikan osana monitieteisenä tutkimusalueena. Ohjaus asettunee silloin kasvatustieteen ja psykologian lisäksi yhteiskuntatieteen, sosiologian, futurologian ja filosofian kenttiin. (Sinisalo 2000; Vuorinen 2006; Nykänen & Vuorinen 1991.)

Ohjauksen parista Collin (2007) nostaa monitieteiseen tarkasteluun esimerkiksi ohjauksen käytännöt ja teorian. Monitieteisesti tulisi tarkastella, onko ohjauksen tavoitteena yksilöllisten valintojen tukeminen vai sopeutuminen. Tavoitellaanko ohjausta vai valikointia koulutukseen ja millainen on yhteiskunnallinen eriytyminen suhteessa yhteiskunnalliseen kehitykseen? Edellä mainittuja kysymyksiä tulisi hänen mukaansa tarkastella ohjauspsykologian, sosiologian ja yhteiskuntatieteen sekä aikuiskasvatuksen ja organisaatiopsykologian näkökulmista.

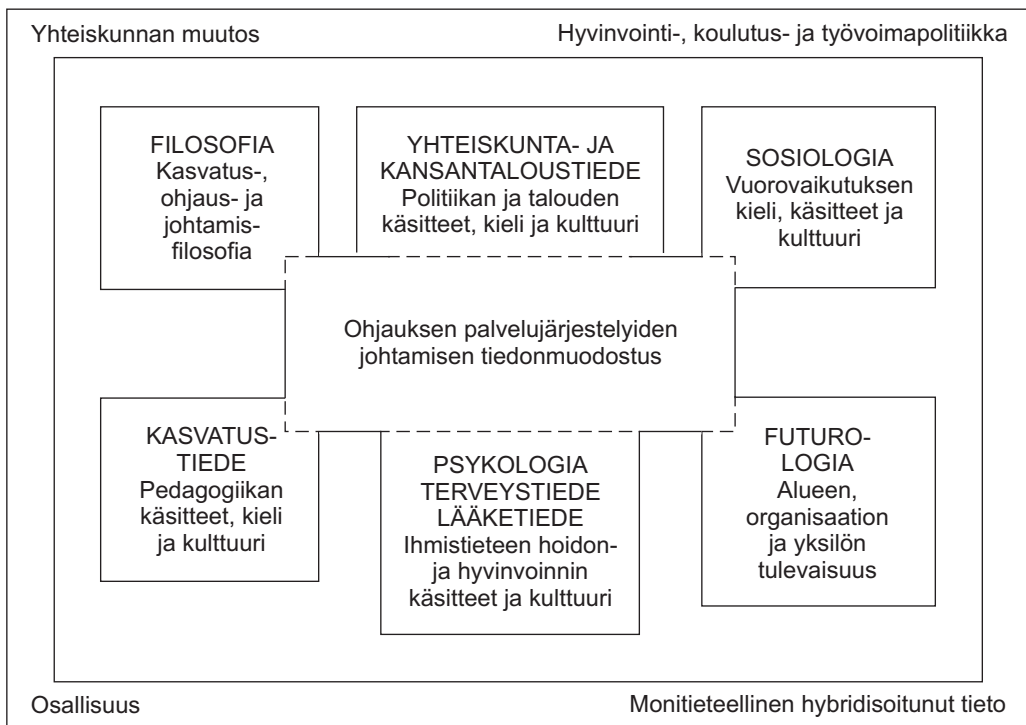
Tarkastelen edellä kuvattuja ohjauksen johtamistarpeita ja ohjauksen funktioita Kaikkosen (1994, 81; 2004) yksilön ja kulttuurin kohtaamisen kokonaisuuden sekä yksilön, yhteisön ja kulttuurin välisten erilaisten selitysrepertuaarien kautta. Ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen työn ammattilaiset ja heidän asiakkaansa elävät erilaisissa todellisuuksissa, joissa ohjauksen vaikutukset ja merkitykset vaihtelevat. Ohjausta tarkastellaan yleensä *kasvatustieteellisenä ilmiönä* osana koulutusjärjestelmää. Tällöin ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisessa tarkastellaan osana ohjaus- ja johtamisteorioita ja pedagogista käsitteistöä, kieltä ja kulttuuria sekä näiden *filosofisia* juuria.

Kuvion 10 mukaan ohjauksen palvelujärjestelyjen perussuhde on rakentunut ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutukselle. Tämän suhteen lähtökohta on ohjaajan psykologinen tieto kehityksestä, urasuuntautumisesta ja *psykologian* piiriin kuuluvista ohjausteorioista. Nuorten pahoinvointi, kuten keskittymättömyys, ajalehtiminen koulutuksesta toiseen ja päihteiden käyttö tuovat ohjauksen taustatieteiden joukkoon *terveys- ja lääketieteelliset* näkökulmat. Tällöin ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisessa on otettava huomioon ihmistieteen, hoidon ja hyvinvoinnin käsitteet ja kulttuuri. Esimerkiksi Niikko (2009) tarkastelee samalla tavalla varhaiskasvatuksen lapsikeskeisyyden perustaa monitieteisinä yhteyksinä kasvatustieteiden, kehityspsykologian, oppimisteoreettisen ja yhteiskunnallis-sosiologisen ajattelun.

Tulosteni mukaan moniammatillisen ja monihallinnollisen työn taustalla on eri ammattiryhmien ja hallinnonalojen tieto esimerkiksi sosiaalisista suhdeverkostoista, kuten ohjaustyötä tekevien verkostosuhteista osana organisaatioiden toimintaa ja työntekijöiden omista suhdeverkostoista. Lisäksi tulokset kuvaavat ohjauksen yhteyttä työ- ja elinkeinopolitiikkaan, kuten koulutuksen ja työn väliseen tiedotukseen ja yhteistoiminnan tarpeeseen. Silloin korostuu ohjauksen yhteiskunnallinen tulkinta. Tällöin tarkastelunäkökulmana on *politiikan* kieli ja kulttuuri. Tämä tuo *yhteiskuntatieteen* ohjauksen taustatieteeksi. Haastateltavieni käsitykset koulutuksen taloudesta, monihallinnollisen työn resurssiongelmista ja tukipalveluiden rahoituksesta osana koulutusta ja muuta yhteiskuntataloutta nostavat ohjauksen tarkasteltavaksi sekä *kansantaloustieteen* että *taloustieteen* piirissä. Ammatti-

oppilaitosten pedagogisen johtamisen haasteita ovat Mahlamäki-Kultasen (1998) mukaan rahoitusjärjestelmä, oppilaitoskontekstin nopeat, hallinnolliset ja kulttuuriset muutokset sekä tarve keskustella koulutuksen ja talouden vuorovaikutussuhteesta erityisesti heikon talouden aikaan.

Ohjauksen prosesseissa on mukana sekä kansalaisen sekä yhteiskunnan kannalta tulevaisuusorientaatio. Ohjauksen palvelujärjestelyiden avulla suuntaudutaan seuraaviin opintovaiheisiin, työelämään tai tarkastellaan ohjausjärjestelyiden vaikutusta työelämän uudentamisessa. Nämä tulevaisuusperspektiivit ovat *futurologisia* ilmiötä.



**Kuvio 10.** Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen tiedeperustan laajentamistarve Sinisaloa (2000), Vuorista (2006), Nykästä ja Vuorista (1991) ja Kaikkosta (1994, 2004) mukailten

## 6.2.2 Ohjauksen palvelujärjestelyiden tiedonmuodostus verkoston toiminnassa ja johtamisessa

Ohjauksen moniammatillinen ja monihallinnollinen tieto on kolmitasoista. Se pohjautuu yhtäältä strategiseen tietoon, kuten ohjausjärjestelyjä määrittäviin lakeihin, opetussuunnitelman perusteisiin ja erilaisiin sopimuksiin. Tieto on toisaalta moniammatillisten toimijoiden ammattitiedosta rakentuvaa. Kolmanneksi tieto muodostuu käytännön tilanteissa, joissa tavataan asiakkaita.

Ohjauksen asiantuntijatieto näyttäisi olevan murroksessa. Palvelutarpeiden muutos on auttanut toimijoita näkemään ohjauksen laajemmin. Uraohjauksen rinnalla korostetaan nyt psykososiaalista sekä oppimaan että opiskeluun ohjausta. Erityisopettajien, maahanmuuttajatyötä tekevien opettajien ja kuraattoreiden erikoistieto on osa ohjaustiedon muodostamista. Opettajien tulisi olla erityisesti oppimaan oppimisen ohjaajia. Uraohjauksen erityisosaamisesta huolehtivat koulutetut oppilaan- ja opinto-ohjaajat. Työn- ja vastuunjaon lisäksi tarvitaan kokoavaa keskustelua työn onnistumisesta sekä osaamis- ja palvelutuotannon katveiden paljastamisesta.

Koulutusjärjestelmän ja palveluiden toimivuuden lähtökohtana on, että järjestelyiden osien välisestä tiedontuotannosta huolehditaan. Siinä ohjaus laajenee useammalle ammatilliselle, mutta samalla ohjauspalvelu syvenee, kun yhden työntekijäryhmän vastuulla olevaa ohjausta ja tietoa jaetaan tai kun ohjausta tarkastellaan useista näkökulmista. Yhteistoiminta edellyttää yhteistä tietoa. Yhteistoiminnassa tarvitaan

- yhteistyösopimuksia
- koulutusta
- keskustelua ja
- yhteistä tulkintaa ohjauksen tehtävistä, vastuista ja osaamisesta organisaatiossa.

### **Yhteistyöstä tiedonmuodostuksen avulla yhteistoimintaan**

Ohjaustulkinta syntyy usein eriytyneenä muista oppilaitosorganisaation prosesseista, kuten opetuksesta, suunnittelusta ja yhteistyöstä. Tulkinnasta ottavat enimmäkseen vastuuta oppilaan- ja opinto-ohjaajat. Tällöin ohjaajien tulkinta ohjauspalvelusta korostuu. Rehtorien ja johtajien toivottiin haastatteluissa avaavan keskustelua ohjauksen paikasta organisaatioissa yhdessä muiden asiantuntijoiden kanssa. Tämä edistäisi kaikkien työntekijöiden sitoutumista ohjaustyöhön. Yhtäältä ohjaajat eivät kenties halua luopua omasta tulkinnastaan ohjauksesta. Toisaalta ilman yhteistä keskustelua, suunnittelua ja päätöksentekoa opettajat sekä muut ohjauksen työntekijät, kuten oppilashuoltohenkilöstö eivät voi täysin toteuttaa tehtäviä, jotka heille palvelun tuotannon ja opetussuunnitelman linjausten mukaan kuuluisivat.



Toiminnan muutos edellyttää Paavolan ym. (2004, 571) mukaan uudenlaista tapaa luoda tietoa esimerkiksi oppilaitosorganisaatioissa. He nimeävät useita tekijöitä, jotka estävät verkostoitunutta, yhteisöllistä ja innovatiivista tiedonmuodostusta ja toimintatapaa esimerkiksi kouluissa. Näitä ovat esimerkiksi opettajien eristäytynyt tapa työskennellä luokkassaan, luokkahuoneen tilajärjestelyt, koulun sidottu aikataulu ja sosiaalinen rakenne.

Tiedonmuodostusta toimivampien palvelujärjestelyn kehittämiseksi tarvittaneen. Ammatillisen tiedonmuodostuksen edistämiseksi voisi olla apua esimerkiksi Hargreavesin pohjalta (1999) laatimastani tiedontuottamisen johtamisesta:

- luodaan kulttuuri, joka edistää innostusta jatkuvaan kehittämiseen
- tiedostetaan organisaation toimintaympäristön edellyttämät tiedonmuodostuksen tarpeet: tarvitaan esimerkiksi herkkyyttä kuunnella opiskelijoiden, vanhempien ja hallinnon tarpeita
- tarvitaan joustavaa ja koherenttia suunnittelua
- kehitetään delegointia ja vastuunjakoa
- tunnustetaan ja arvostetaan erityisosaamista
- tarjotaan jatkuvuutta ja mahdollisuutta säännölliseen reflektointiin, debattiin ja erilaisten kohtaamiseen ja tarjotaan osallistumisen tukea kaikille organisaation jäsenille
- resurssoidaan ja luodaan rakenteita yhteistyöhön
- luodaan mahdollisuuksia erilaista tietoa omaavien kohtaamiseen, jolloin hybridi tiedonmuodostus on mahdollista sekä
- tehdään verkostot näkyviksi ja kannustetaan verkostosuhteisiin hakeutumista.

## **Yhteistyö rakenteiden, tiedonmuodostuksen ja oppimisen näkökulmasta**

Tutkimustuloksissani esiin nouseva moniammatillinen dialogi laajentaisi eri ammattiryhmien käsityksiä myös palveluiden suunnittelusta ja antaisi mahdollisuuden oppia yhteistyösuhteissa. Dialogi ei välttämättä suoraan muunnu oppimiseksi ja toisin tekemisen perustaksi. Tarkastelen seuraavassa yhteistyötä rakenteiden johtamisen, tiedonmuodostuksen ja oppimisen näkökulmasta. Näissä prosesseissa tarvitaan monitulkintaisuuden sietoa (Kaikkonen 2004), sillä Collin (2007) tähdentää, että ohjauskysymykset ovat monimutkaistuneet ja yksin tehtävän työn aika on ohi. Monimutkaiseen kysymykseen ei ole yksinkertaisia vastauksia. Niitä joudutaan hakemaan usean tieteen alan ja monien toimijoiden parista. Collinin mukaan tarvitaan myös uudenlaista yhdyntynyttä monitieteistä tiedonmuodostusta (ks. luku 6.2.1, s. 236–238).

AmmatINVALinnan ohjauksen yhteydessä Collin (2007) tarkastelee monitieteellistä yhteistyön lähestymistapaa ja korostaa, että asiantuntijat muodostavat yhdessä keskustellen

käsityksen. He räätälöivät yhteistyössä asiakaslähtöisen tavoitteen toiminnalleen. Yhteistyössä erilaisesta tiedosta muodostuu hybridi eli erilaisten näkökulmien kohdatessa uusi, risteytynyt näkökulma käsiteltävään asiaan. Hybridi on enemmän ja erilainen kuin mikään sen yksittäinen näkökulma sinänsä on. (Collin 2007.)

Yhteistyö on vielä tietojen vaihtamista, vaikka keskustelun tarvetta korostetaankin ja sille varataan aikaa (Isoherranen 2005, 16; Martikainen & Suomi 2005, 19). *Transamatillisuus* on Collinin mukaan teorioiden, käsitteiden ja lähestymistapojen laajempaa muutosta, kuten koko järjestelyiden uudelleen muovautumista. *Transamatillisen* yhteistyön saavuttamisessa tarvittaneen verkostojohtamista.

### *Transamatillisuus sitoutumisena ja johtamisena verkostossa*

Johtaminen verkostossa ja toimijoiden sekä johtajien sitoutuminen luovat transamatillisuuden mahdollisuuksia. Näitä ovat esimerkiksi rakenteiden osalta alueellinen yhteistyö ja sen strateginen suunnittelu, organisaatioiden ja alueen ohjausyhteistyön yhdessä tapahtuva tarkastelu suunnitteluvaiheessa. Yhteistoiminnan mahdollisuuksia luovat verkostolähtöisyydelle työlle raivattu työaika ja -tila organisaatioissa sekä verkostossa opitun jakaminen organisaatioissa.

Sovellan Nikkasen ja Lyytisen (1996) toimivan arviointiverkoston toimintakykyisyyden piirteitä transamatillisuuden kuvaukseen. Toimintakykyisyyden piirteitä ovat

- täydentyvyys
- yhteensopivuus
- yhteistyöhalukkuus
- sitoutuminen ja
- luottamus.

Täydentyvyys tarkoittaa, että verkoston henkinen ja aineellinen kapasiteetti täydentyy verkoston osallistujien erilaisella pääomalla. Rekrytoinnin johtamisessa suositetaan homogeenisuuden asemasta erilaista osaamista. Yhteensopivuus tarkoittaa, että aluetoimijoiden visiot, päämäärät, toiminta-ajatukset ja toimintakulttuurit juonnetaan johtamisessa yhteen ja ne edistävät yhdessä asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Tuloksellisuus edellyttää motivoitumista aitoon yhteistyöhön, jota johtamisella edistetään esimerkiksi raivaamalla tilaa yhteistyölle. Kohtaamiset lisäävät yhteistyöhalukkuutta. Sitoutuminen on ensinnäkin ihmisen vapaaehtoista, henkilökohtaiseen intressiin perustuvaa kiinnostusta panna itsensä likoon jonkin asian puolesta. Toinen luonnehdinta mahdollistaa sitoutumisen kehittyvänä ja oppimiseen kytkeytyvänä prosessina. Siinä verkostotoimintaan sitoutuminen tapahtuu vaikuttamisen sekä taustojen ja toiminnan vaihtoehtojen tuntemuksen kautta syntyvän ymmärryksen avulla. Osallistuvuuden ja vastuun jakamisen sekä mahdollisuuden osallistua johtamisen työnjakoon tulisi sisältyä verkostojohtamiseen. Luottamus syn-

tyy verkostossa avoimista organisaatioiden toimintakulttuureista, yhteisesti hyväksytyistä strategioista sekä avoimesta ja runsaasta tiedonkulusta.

### *Valtautuminen, transammattillisuus ja dialoginen tieto*

Keskeinen elementti yhteistyön syventämisessä on tiedonmuodostuksen syveneminen tietojen jakamisesta ja eri näkökulmien kokoamisesta dialogiseksi tiedoksi, jossa koko ajan yhteistyössä muokataan yhteisiä kohteita. Ohjauksen palvelujärjestelyiden yhteisiä kohteita ovat tämän tutkimuksen haastateltujen käsitysten mukaan esimerkiksi nivelvaiheiden tiedonmuodostus, sähköisten palveluiden tarpeiden kartoitus ja toimivien sähköisten palveluiden tuottaminen, alueen koulutustarjonnan kuvaukset ja palvelukartoitukset.

Moniammatillinen oppiminen tarkoittaa oppimisen perustumista yhdessä muodostetulle tiedolle. Tästä Paavola ym. (2004) käyttävät nimitystä *dialogisen oppimisen lähestymistapa*. Se tarkoittaa tiedon luomista ja oppimista tietoa tuottavissa yhteisöissä, kuten ohjauksen palvelujärjestelyiden verkostossa jaetun *kohteen yhteisenä ja reflektioivana konstruointiprosessina*. Oppiminen ei silloin ole vain henkistä työtä tai vuorovaikutusta ihmisten välillä, vaan aktiivista välittävien artefaktien, kuten käsitteiden ja työmetodien luomista sekä neuvotteluprosessien ylläpitoa.

Muutoksen liikkeelle panevana voimana on Moilasan ja Rautiaisen (2009, 172–173) mukaan yksilön kannalta valtautuminen. Siinä on keskeistä havahtuminen epäkohtaan, sen merkityksen pohdintaan, päättäväisyys ja pätevyys lähteä muuttamaan asioita. Moilanen ja Rautiainen (2009) kytkevät toisiinsa Huriin (2006) viitaten yksilön ja yhteisön valtautumisen prosessit, joissa sekä yksilön että yhteisön toiminta muuttuu. Lähtökohtana voi olla koettu alisteinen tai syrjivä tilanne toiminnassa tai muu toiminnan ristiriita. Tällainen tilanne on lähtökohtana myös transgressiotoiminnassa (Saarnivaara 2002, 5–6; Kerosuo & Engeström 2003; Engeström 2004).

Yhteisössä muutostahtoisten yksilöiden prosessit etenevät kumppanuuksien ja yhteenkuuluvuuden tunteen, sitoutumisen ja vaikuttamisen kautta yhteisön uuteen rakenteeseen. Tällöin välineenä voi olla johtaminen, jossa vastuuta ja valtaa jaetaan jaetun johtamisen periaatteen mukaan. (Gronn 2008.)

Tämä olisi johtamisen keskeistä toiminta-alueetta ohjauksen palvelujärjestelyiden eri toimijatasojen välisessä vuorovaikutuksessa, sillä yhteistyön vallitsevassa vaiheessa on merkillepantavaa, että eri ammattien edustajat eivät ole selvillä toistensa työtä määrittävistä tekijöistä ja työn kohteista. Tämän vuoksi dialogisessa työssä yhteiset kohteet ja tavat käyttää työvälineitä tuotetaan toimijoiden välisessä prosessissa jatkuvassa neuvottelussa uudelleen ja uudelleen. (Lallimo ym. 2007, 161.)

## Yhteistyö, tiedonmuodostus ja johtaminen

Tulosteni mukaan muuttuneissa yhteistyötilanteissa julkisen sektorin johtajat hakevat malleja yhteistyön johtamiseen muilta johtajilta esimerkiksi prosessinhallintataitojen kehittämiseen. Hallinnon ja johdon edustajat korostavat johdon prosessinhallintataitojen koulutusta. Tämä olisi osa esimerkiksi kehittämisen syklien tuntemista. (Ks. Alava 1999a.) Käsitteet, jotka tulivat näkyviin tutkimustuloksissani, kuvasivat enimmäkseen moniammatillista yhteistyötä. Siinä yhteistoiminnan voimaksi nousi yhteinen, luottamukseen perustuva ja ristiriitoja sietävä yhteistyö.

Johtajilla on keskeinen rooli Bradshawin (2000, 91–93) mukaan monihallinnollisten kehittämisprosessien johtamisessa, mutta he eivät johda yksin. Yhteistyöhön osallistuvien johtajien ja toimijoiden täytyy hänen mukaansa arvostaa erilaisia yhteistyössä esiin tulevia näkökulmia ja raivata tilaa keskustelulle. Siihen perustuu yhteinen tiedonmuodostus. Johtajat tarvitsevat alueellisen koulutuksen ja ohjauksen kehittämisen laajaa, koko kuvaa (ks. Fullan 2005) sekä sen arviointia ja suunnittelussaan. Motivaation ylläpitämiseksi kehittämisessä tarvittaisiin yhteinen visio ja tavoitteet. Siinä keskeistä on ajattelu, miten saada asiat tehdyksi parhaalla tavalla. Viestiminen korostuu yhteistyössä (Bradshaw 2000, 92; Senge ym. 2000, 71–73). Tiimittäminen luo yhteistyölle rakennetta sekä henkisen ja fyysisen tilan oppimiselle ja ongelman ratkaisulle. Yhteistyö säästää resursseja ja antaa toiminnalle lisäarvoa, jos jatkuvasta oppimisesta huolehditaan. (Bradshaw 2000, 93; Senge ym. 2000, 93–98.) Yhdistän taulukossa 21 ohjauksen yhteistyön, tiedonmuodostuksen ja verkostojohtamisen kehittelykulkua.

**Taulukko 21.** Ohjauksen palvelujärjestelyiden yhteistyön, tiedonmuodostuksen ja johtamisen tasot Lallimoa ym. (2007), Collinia (2007) ja Wengeriä (1998) mukailten

Ohjauksen yhteistyön taso	Tiedonmuodostustapa	Johtamisote
Moniammatillinen yhteistyö, moniasiantuntijuusyhteistyö	Eri näkökulmien kokoaminen	Yhteistyö johtajien ja toimijoiden kesken
Interamatillinen yhteistyö	Hybriditiedonmuodostus	Jaettu johtaminen
Transamatillinen yhteistyö	Trialoginen tiedonmuodostus	Lähettien toiminta ja johtamisen yhteistyö verkostossa

Taulukossa 21 yhteistyö syvenee moniammatillisesta yhteistyöstä monihallinnolliseksi transamatilliseksi yhteistyöksi. Tässä prosessissa tarvitaan tiedonmuodostuksen syventämistä erilaisten näkemysten kokoamisesta yhteisten kohteiden muokkaamiseen. Johtaminen syvenee johtajien ja toimijoiden yhteistyöstä jaetuksi johtamiseksi organisaatioissa sekä organisaatioiden välisillä rajapinnoilla lähettien ja johtajien vuorovaikutukseksi sekä johtamiseksi verkostossa.

Oppimisen sosiaalisen teorian periaatteiden mukaan oppimisprosessin keskeiset elementit ovat yhteisö, sen identiteetti, merkitysrakenne ja käytännönläheisyys. Yhteisön oppimisen lähtökohta: toimijoiden tunne kuulumisesta joukkoon eli osallisuus ja identiteetin muodostus on tulemista yhdessä joksikin. Mitä laajemmista verkostoista ja toimintatasojen kohtaamisesta on kysymys, sitä monipuolisemmin verkostosuhteet on arvioitava yhdessä eri toimijoiden välisissä neuvotteluissa. (Wenger 1998, 4–5.)

Kaikkia yhteistyön muotoja tarvitaan. Palvelutuotannon kokonaisuus tulisi koota ja arvioida perusteellisesti. Merkitysrakenteet kehittyvät monihallinnollisessa koulutuksessa, yhteisissä suunnitteluprosesseissa ja kokemuksissa, joissa käytännöt muuttuvat yhteisessä toiminnassa (Wenger 1998).

### 6.2.3 Oppiminen ja osaaminen organisaatioiden sisällä ja niiden rajapinnoilla

Vaikka johtaminen jaetaan ja siihen osallistuu johtajien lisäksi erityistehtäviä saaneita työntekijöitä ja vaikka työntekijät suhtautuvat työhönsä vastuullisesti, jopa tulostavasti osana johtamisjärjestelyjä, johtajat eivät jääne työttömiksi. Verkostossa opittu tieto ei riittävästi leviä ilman aktiivista johtamista. Johtajien positiivinen asenne edistää yhteistyöyhteyksien luomista ja rajapinnoilla työskentelyn edellyttämien taitojen kehittämistä (Bradshaw 1999; Goodman 2003, 175). Goodman (2003) toteaa, että mitä myönteisimmät asenteet rehtorilla oli monihallinnolliseen yhteistyöhön, sitä paremmin yhteistyö onnistui ja sitä paremman tilan monihallinnolliset yhteistyökumppanit saivat toimia koulussa yhdessä koulun työntekijöiden kanssa. Rehtorin osallistuminen palveluiden järjestämisen koordinointiin vaikutti myönteisesti monihallinnollisen työn onnistumiseen.

Ohjauksen palveluiden kehittäminen näyttäisi olevan uuden oppimista ja uudelleen katsomista alueilla ja organisaatioissa. Erityistä kehittämistyötä tehdään opintojen keskeyttämisen ehkäisemiseksi organisaatioissa. Opintojen loppuun saattamisen ja yleisen kouluhyvinvoinnin edistämisen välineeksi Nurmi (2009) löytää opettajan tietoisesta kannustavan dialogin opiskelijoiden ja työntekijöiden välisessä vuorovaikutuksessa.

Uutena monihallinnollisena palveluna haastatteluissa esitettiin alueellista ohjaustoimistoa, joka ottaisi vastuulleen koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten monihallinnollisen palvelun. Tähän nivoutuu Lyytisen (1999) luonnehdinta oppivasta alueesta. Hän korostaa oppivan alueen ja koulutuksen kytköksessä innovaatiokapasiteetin nostamista. Se tarkoittaa esimerkiksi kykyä tuottaa uusia tuotteita, prosesseja ja käyttäytymistä. Ohjauksen palvelujärjestelyiden osalta tämä tarkoittaisi esimerkiksi palveluiden näkyväksi tekemistä tuotteistamalla palvelut ja tiedottamalla niistä yhteisellä sähköisellä alustalla.

Yksittäisissä organisaatioissa on paljon hyviä käytänteitä, joita voitaisiin jakaa sähköisesti yhteisellä alueellisella verkkoalustalla. Se toimisi sähköisenä foorumina. Alueen palvelut kuvauksineen ja henkilöstöineen voitaisiin koota alueen ohjauksen, oppilashuollon ja kuntoutuksen palvelusivustolle kansalaisten ja eri toimijoiden käyttöön.

Organisaatioissa tarvitaan verkostossa tuotetun tai opitun tiedon tai hyvän käytänteen juurruttamista. Se edellyttäisi verkostolähteille organisaation sisäistä foorumia, jossa he voisivat esimerkiksi kouluttaa tai konsultoida organisaatioiden työntekijöitä ja tiimejä. Verkostossa kuultu, opittu tai tuotettu innovaatio ei siirry ilman foorumityöskentelyä osaksi organisaation toimintakulttuuria. Kun organisaatioissa avataan foorumi uuden oppimiselle, avataan mahdollisuus tarkastella ja arvioida organisaation nykytilaa.

Verkostomaisen toimintatavan oppiminen on alueiden ohjauspalveluiden kehittämisen haaste. Nykyinen täydennyskoulutustarjonta suunnataan haastateltujen käsityksen mukaan enimmäkseen ammattiryhmittäin. Tämä ei välttämättä myötäile opetussuunnitelmaa tai kehittämissuunnitelmien kulloisiakin painotuksia. Tarjonnassakin on päällekkäisyyttä. Koulutustarpeiden kartoitusta tehdään, mutta täydennyskoulutus ei aina palvele suunnitelmallisesti työntekijöiden ammatillista kehitystä tai verkostoitumistarpeita. (Ks. Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2006.)

Koulutuksen järjestäjien ja osittain alue- ja keskushallinnon vastuulla olisi huolehtia täydennyskoulutuksen suunnittelusta. Organisaation johdon voi olla vaikeaa allokoida riittäviä resursseja täydennyskoulutukseen, sillä monesti resurssit ovat muutoinkin niukat. (Ks. Opettajankoulutus 2020 2007, 12.) Täydennyskoulutuksen avulla alueen koko ohjaushenkilöstö saisi tietoa ohjauksen kehittämissuunnitelmista. Esimerkiksi Häivälän (2009, 130) mukaan erityisenä ammattitaidon puutteena lukion opettajat kokevat ryhmäohjaajana toimimisen. Joustava ja verkostomainen ohjaus edellyttää aikuiskoulutuksessa Mahlamäki-Kultasen ja Hulkarin (2009) mukaan jokaiselta aikuiskouluttajalta riittävää ohjausosaamista ja riittävästi ohjauksen erityiskysymyksiin koulutettuja opinto-ohjaajia.

Prosessiin perustuva koulutus tarkoittaisi ohjauksen osalta tutkimustulosteni mukaan koulutusteemoja, joilla haettaisiin vastauksia esimerkiksi siihen, miten

- yksinäisestä työstä siirryttäisiin synergiaan ja ratkaisujen etsimiseen yhdessä
- kehitettäisiin konkreettisia työvälineitä uusiin verkoston käyttötarkoituksiin
- irrallisista työkäytännöistä siirryttäisiin kokonaisuuksien hahmottamiseen
- ratkaistaisiin ongelmia tietoverkkojen avulla
- järjestettäisiin alueellista monihallinnollista koulutusta ja
- luotaisiin alueellinen systemaattinen täydennyskoulutusohjelma ottamaan huomioon esimerkiksi koulutustarpeet, joilla vastataan opinpolun vaiheissa opiskelevien ja opiskeluun pyrkivien ohjaukseen sekä nivelvaiheissa siirtyvien opiskelijoiden ohjaus- ja tuen tarpeisiin.

## 6.2.4 Ohjauksen verkoston itsearviointi

Ohjauksen palvelujärjestelyiden onnistumisen kannalta näyttäisi siltä, että organisaatioissa ja alueilla tarvittaisiin palveluiden kokonaisvaltaisempaa itsearviointia palveluiden järjestämisestä. Monihallinnollisessa työssä tarvitaan tulosteni mukaan alueellista keskustelua yhteistyöstä. Haastatteluissa alueellisten palveluiden ongelmat, kuten koordinoinnin, suunnittelun ja työnjaon selkiinnyttämisen kehittämistarpeet havaitaan, mutta niiden ratkaisemiseksi ja tarvittaneen vielä arviointia ja ratkaisumalleja.

Huolimatta laajasta ulkoisesta arviointityöstä näyttäisi siltä, että organisaatioiden ja alueiden monihallinnollisten palveluiden itsearviointirakenteet ovat haastateltujen mukaan ohuita ja arviointiprosessit hakevat muotoaan.

Ohjauspalveluita on arvioitu ulkoisesti koko 2000-luvun ajan. Esimerkiksi Moitus ym. (2001) arvioivat opintojen ohjausta korkeakouluissa. Numminen ym. (2002) toteuttivat ohjauksen tila-arvioinnin perus- ja toisen asteen koulutuksessa ja Numminen ym. (2004) sekä Pajarinen, Puhakka ja Vanhalakka-Ruoho (2004) aikuisoppilaitoksissa. Karjalainen ja Kasurinen (2006) kokosivat ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen verkoston tilaa kuvaavan arvioinnin.

Erityinen haaste on arviointitiedon kytkeminen kehittämiseen. Arviointi ei liity Lapiolahden (2007, 155–156) mukaan esimerkiksi talousarviosuunnitteluun eikä siitä ole takaisinkytkentää toiminnan kehittämiseen eikä sen toteuttamiseen ole riittäviä resursseja. Ohjauksen palvelujärjestelyiden kannalta muutospainetta luonee erityisesti organisaatioiden välisen yhteistyön kasvava koordinoitintarve. Sekin edellyttäisi toteutuakseen luovia ratkaisuja ja koulutuksen järjestäjien ja eri organisaatioiden palveluiden arviointia. Lapiolahden (2007) mukaan toimet koulutuksen järjestäjien arviointivelvoitteen toteuttamiseksi eivät ole olleet merkittäviä viimeisen kymmenen vuoden aikana.

Arviointi pitäisi Vuorisen (2009) mukaan ulottaa palveluiden tuottajien toimintatapojen ja monihallinnollisten palveluiden arviointiin. Spangar, Arnkil ja Vuorinen (2008) ehdottavat työvoimapalvelun ja siinä tapahtuvan ohjauksen arviointiin työelämälähtöistä integroivaa mallia. Siinä on keskeistä työvoimapalveluiden uudistuksen kokonaisuus, kuntien ja valtion yhteistyön avaukset, palveluiden laadun kehittäminen ja monihallinnollinen kehittämistyö.

Tiedotuksen, tutkimuksen ja suositusten avulla toteutettu informaatio-ohjaus ja arviointivelvoite koulutuksen järjestäjien palvelutuotannon laadun varmistamiseksi eivät ole ottaneet huomioon arviointitoiminnan edellytyksiä kunnissa (ks. Fullan 2001; Lapiolahti 2007).

Organisaatioiden ja hallinnonalojen sisäisen toiminnan ja talouden seuranta mahdollistavia johdon informaatio- ja tietojärjestelmiä on kunnissa. Lisäksi Koulutuksen arviointisihteeristö on tuottanut paljon arviointitietoa omaa tutkimusaiheittainkin sivua-

vista teemoista, kuten koulutuksen perusturvasta ja oppimisen tuesta perusopetuksessa (Korkeakoski 2005), kouluyhteisön kehittävästä itsersioinnista (Räisänen & Rönholm 2006) ja perusopetuksen pedagogisesta arvioinnista (Atjonen ym. 2008). Monihallinnollisia mittareita tulisi kuitenkin pohtia.

Silvennoinen (2006) viittaa perusopetuslakiin (L629/1998), lukiolakiin (L629/1998), ammatillisesta koulutuksesta annettuun lakiin (L630/1998), ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annettuun lakiin (L631/1998) sekä vapaan sivistystyön lakiin (L632/1998) ja toteaa, että koulutuksen arviointitiedon tuottaminen perustuu verkostotoimintaan. Toimintatapa edistää koulutuksen alueen toimijoiden yhteistyötä, keskinäistä tunnettuutta ja vahvistaa koulutuksen alan verkostoja. Lyytinen (2004) on laatinut alueen oppimisen ja toimintakulttuurin arviointikehikon, jossa hän tarkastelee toimintakulttuurin muutosta henkilöstön sitoutumisen, keskusteluilmapiiriin liittyvien ja alueyhteistyön rakenteellisten sekä prosessitekijöiden avulla.

### **6.3 Prosessien kehittäminen järjestelyiden toimivuuden ja asiakkaan osallisuuden kannalta**

Haastatellut korostivat ohjauksen palvelujärjestelyiden työn- ja vastuunjaon sekä yhteistyön kehittämistä, jotta erilaisten asiakkaiden erilaisiin palvelutarpeisiin voitaisiin vastata. Haastatellut nostivat esiin myös ohjauksen merkityksen työelämän muutoksessa. Ohjauksen palvelujärjestelyiden työnjaon mukaan kaikkia palveluita ei voida tuottaa kaikissa organisaatioissa. Alueverkosto voinee paremmin vastata hyvin erilaisiin asiakkaiden palvelutarpeisiin.

Palveluita on organisoitava. Organisoitavaksi eivät riittäne vapaasti henkilösuhteille muotoutuvat verkostosuhteet vaan tarvittaneen palveluiden koordinoitua. Julkishallinnon säädökset ylläpitävät hallinnollisia rakenteita, vaikka toiminnat verkostoituvatkin. Hallintatavan rakenteita pitänee tarkastella uudella tavalla.

Johtamisessa on otettava kantaa henkilöstön työn ja urakehityksen muutoksiin ja henkilöstöstrategian suunnitteluun organisaatiossa, kun ollaan siirtymässä koulutuksen ja ohjauspalveluiden tuotannossa epälineaarisiin oppimisurisiin ja yhteisöllisyyttä korostavaan oppimiseen (Oppimisen muuttuva maasto 2008). Baruchin (2003) mukaan organisaatioiden henkilöstöpolitiikka on muutoksessa ja siinä pyritään strategisesti sovittamaan yhteen henkilöstön osaamisen ja elämäntilanteiden sekä yrityksen tulevaisuuden näkymiä. Amundsonin (2005) mukaan urateorioiden kehitys ja käytännöt ovat seuranneet globaalia työn muutosta. Urateoriakehitys on kulkenut kohti systeemiteoriaa, konstruktivistista lähestymistapaa ja toimintatutkimusta.

Jatkuva työelämän muutos ja siitä seuraavat ohjauksen muutostarpeet haastanevat en-



tistä tiiviimmin osaamisen ylläpitämiseen ja lisäävät kouluttautumistarpeita. Tämä lähentää koulutusta ja työelämää entisestään (ks. Reiman 2002). Työtä kehitetään myös julkisen sektorin organisaatioissa.

## **Moniammatillinen palveluketju**

Ohjauksen moniammatillinen palveluketjuajattelu tarkoittaisi organisaatiolähtöisen palvelutarjonnassa ajattelun suunnan muutosta entistä enemmän asiakaslähtöisyyteen. Ohjauksen palveluketjukäsite rinnastuu terveydenhuollon hoitoketjujen rakentamiseen erikoissairaanhoidon ja perusterveydenhuollon välille. Palveluketjuajattelussa on keskeistä eri organisaatioissa toimivien yhteinen käsitys hoidon tarjoamisesta ja potilaiden ohjauksesta suurissa hoitoverkostoissa. (Saaren-Seppälä 2004; Opintojen keskeyttämisen toimenpideohjelma 2007, 22.)

Palveluketjuajattelun kehittämiseen tarvittaisiin koulutusta. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen integraatiohanke tukee opettajaksi opiskelevien mahdollisuutta oppia ja osallistua holistiseen työhön. Hankkeessa ajatellaan, ettei opetuksen, oppimisen eikä ohjauksen ongelmia voida ratkaista pelkästään hallinnossa tapahtuvan suunnittelun avulla vaan dialogisuuden ja uuden tiedonmuodostuksenkin kautta. Tällöin on kysymyksessä toisten ihmisten kokemusten, ajattelutapojen ja toiminnan ymmärtäminen. Tämä on osa monitulkintaista sosiaalisen todellisuuden muotoutumista ja monitulkintaisuuden siedon opettelua oppilaitoskontekstissa. (Kaikkonen 2004; Moilanen & Rautiainen 2009, 162.)

## **Prosessien kehittäminen asiakkaan osallisuuden laajentamiseksi**

Ohjauspalveluiden asiakkaita ovat haastateltujen mukaan kansalaisten lisäksi ohjauksen koulutus- ja työelämä tiedon osalta eri organisaatioissa työskentelevät muut palveluiden tarjoajat, työelämäneustajat, media ja nuorten huoltajat sekä vanhemmat. Tulkinta sekä asiakkaan oppimisesta että hyvinvoinnista, kuten myös tulkinta asiakkaiden tarvitsemista palveluista näyttäisi syntyvän asiantuntijatiedon varassa. Tulkinnat vaihtelevat esimerkiksi oppilaitoksessa ammattiryhmittäin. Jokaisella asiantuntijalla erikseen näyttäisi lisäksi olevan oma tulkintansa ammattialansa tiedosta. Asiantuntijoilla voi olla käsitys, että opiskelijat ja huoltajat eivät ymmärrä parastaan, kun he eivät välttämättä tulkitse asiantuntijatiedon varassa rakennettua palvelutarjontaa, kuten asiantuntijat ehdottavat. Seurauksena voi olla luottamuspulaa asiantuntijoiden ja asiakkaiden välillä. Palvelut eivät välttämättä kohdata asiakkaita, sillä asiantuntijatieto ja asiakkaan tieto omista tarpeistaan voivat poiketa.

Urat ovat muuttuneet pätkiksi ja poluiksi. Ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen työn johtamisessa tämä on kahdenlainen haaste. Ensinnä monihallinnollisessa verkostossa tarvittaisiin yhteistyötä työelämän kanssa, jotta koulutuksessa ja ohjauksessa oltaisiin selvillä, millaiset urakäsitykset ovat toimivia ja mahdollisia jatkuvasti muuttuvassa työelämässä. Johtamisen haasteena on lisäksi se, miten yhteistyössä johtajien ja työntekijöiden kesken edistetään organisaation työntekijöiden osaamista ja selviytymistä työuramuutoksissa. Aikuisten alueellisten tieto-, neuvonta- ja ohjauspalveluiden arvioinnit nostivat esiin yhden palvelupisteen tai ohjauskeskuksen kehittämisen sekä monihallinnollisen ja moniammatillisen yhteistyön tarpeet aikuisten ohjauksessa (Vuorinen 2009; Rantamäki, Nykänen, Vuorinen & Saukkonen 2010).

Todelliseen integraatioon ja inklusioon tarvitaan Taylorin (1988) mukaan kokonaisvaltaista ajattelua ja tiedontuotantoa. Siinä yksilölliset tarpeet otetaan huomioon ja palvelut järjestetään niin, että asiakkaat voivat kokea kuuluvansa yhteisöihin esimerkiksi kouluun ja oppilaitokseen. Inklusiivinen ajattelu antaisi sijaa asiakkaiden henkilökohtaiselle päätöksenteolle. He voivat käyttää asiantuntijatietoa tarvitessaan. Palveluita järjestetään luomalla integraatiomahdollisuuksia joustavasti. Tällöin ei odoteta vain asiakkaiden joustavan ja sopeutuvan. Asiakkaiden leimaamisesta siirrytään tunnistamaan ja kunnioittamaan yleisiä inhimillisiä tarpeita palveluiden järjestämisen lähtökohtana. (Taylor 1988; Ladonlahti 2006.)

Asiakkailta ei välttämättä haastateltujen käsityksen mukaan kysytä, millaista opetusta, ohjausta ja oppimisen tukea he tarvitsisivat, vaan palvelut suunnitellaan asiantuntijoiden kesken esimerkiksi opetussuunnitelmaprosessissa. Näyttäisi siltä, että asiakkaita ei aina oteta mukaan palveluiden suunnitteluun. Tämä voi olla osasy siihen, että asiakkaat kokevat asiat ulkokohtaisina. Tällöin ei esimerkiksi lapsen tai nuoren ja vanhempia tietoa oppimiseen ja hyvinvointiin liittyvistä asioista haluttane jakaa asiantuntijoiden kanssa. Tieto ei aina siirry esimerkiksi huoltajien välittämänä perusasteelta toiselle asteelle. Vanhempien ja huoltajien osattomuus lasten ja nuorten opinpolun vaiheissa saattaa näyttäytyä pelkona, että tietoja käytetään väärin eikä niitä sen vuoksi esimerkiksi anneta opinto-vaiheesta toiseen.

Perusopetuksen laatukriteerien väliraportti (2008) ottaa kantaa osallisuuteen. Johtamisen ja toiminnan suunnittelun laadunkehittäminen korostaa henkilöstön osallistumismahdollisuuksien huomioon ottamista johtamisessa, mutta jättää asiakkaiden osallisuuden vähemmälle. Näyttäisi siltä, että perusopetuksen asiakkaaksi lasketaan kriteerien perustella oppilaat. Asiakkaina ei korostetusti mainita vanhempia tai esimerkiksi muiden koulutusmuotoja kuten lukioden tai ammatillisten oppilaitosten tai yrittäjien ja työnantajien edustajia. Vanhemmat mainitaan koulun sisäisen osallisuuden rakentamisen ja yhteistyön suunnittelussa. Raportissa korostetaan oppilaiden osallisuutta yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentamisessa.

Vuonna 2006 opetusministeriön käynnistämä Joustava perusopetus -hankkeen eli Jopo®:n tavoitteena on ollut peruskoulun toimintatapojen ja opetusmenetelmien kehittäminen. Niiden toivotaan vastaavan paremmin nuorten yksilöllisiin tarpeisiin. Hankkeen taustalla oli huoli perusopetuksen keskeyttämisestä ja koulupudokasongelmasta. Hankkeella pyritään tavoittamaan yleensä peruskoulun oppimäärän suorittamatta jättäviä oppilaita ja myös toisen asteen koulutukseen siirtymättömiä oppilaita. Peruskoulun päätötodistus jää saamatta vuosittain keskimäärin noin 300 nuorelta. Toiselle asteelle jättää heti peruskoulun jälkeen hakeutumatta yli 1 000 oppilasta ja noin 4 500 oppilasta jättää aloittamatta opinnot. Ongelmallista on toisen asteen opintojen keskeyttäminen. (Manninen & Luukannel 2008.)

Koko perusopetusta tulisi nivoa enemmän oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioon ottavaksi järjestelyksi. Osallistavan toimintakulttuurin kehittäminen on oppimisen johtamista ja oppimista seuraava muutos on todellinen, kun se ulottuu toiminnan taustalla oleviin uskomuksiin ja oletuksiin asti (Seppälä-Pänkäläinen 2009). Seppälä-Pänkäläisen (2009) mukaan koulu instituutiona ei liene pystynyt vastaamaan yhteiskunnan muutokseen ja sosiaalisen todellisuuden fragmentoitumiseen, vaan luokittelee jyrkimmillään oppijoita ja kaventaa normaaliutta. Muutos edistäisi kaikkien oppilaiden oppimista ja osallistumista. Tällöin tarvittaisiin joustavuutta lisääviä kokeiluja ja erillispalveluita.

## 6.4 Asiakkaan ohjaustarpeisiin vastaaminen aluekontekstissa

Palveluista tulisi tiedottaa, niin että eri palveluntuottajat tuntisivat sellaisetkin alueen ohjauspalvelut, joita heidän omat organisaationsa eivät tarjoa. Palveluiden kokonaisuuden hahmottaminen mahdollistaisi yhteistyön tarvittavien tahojen kesken. Palvelutarpeiden tunnistaminen, arviointi ja palveluihin ohjaaminen helpottuisivat. Palveluiden käyttöön liittyvät myös niitä koskeva kokonaistiedottaminen ja asiakkaiden oikeuksien esittely. Tällöin asiakas tulee tietoiseksi siitä, mitä palveluita on olemassa ja mitä hän voi odottaa saavansa palveluilta (ELPGN 2008).

Yhteiskunnan vallitsevat koulutusasenteet ja -statukset ovat läsnä koulutus- ja uravalintakeskustelussa. Tulosteni mukaan peruskoulujen sanottiin jopa valikoivan, mille toisen asteen koulutuksen tarjoajalle ne antavat rekrytointipuheenvuorot ja koulutustiedotusmahdollisuuden. Lukio vai ammatillinen väylä -ajattelu ja osittainen vastakkainasettelu näyttäisivät olevan pinnan alla, vaikka nuorten koulutusvalinnat ja valikoitumisprosessit saattavat vaihdella trendeittäin (ks. Virtala 2005). Tästä huolimatta perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen niveliä vaiheessa ja toisen asteen ammatillisen ja lukiokoulutuksen välillä tehdään yhteistyötä. Perusopetuksen yhdeksännen luokan ohjauksen kehittymisen sanotaan näkyvän toisen asteen osuvampina valintoina. Opintojen keskeyttämisessä näh-

dään olevan kysymys myös siitä, että nuorten koulutusvalintojen päätösten taustalla on ohut tieto jatkokoulutuksesta ja työelämästä.

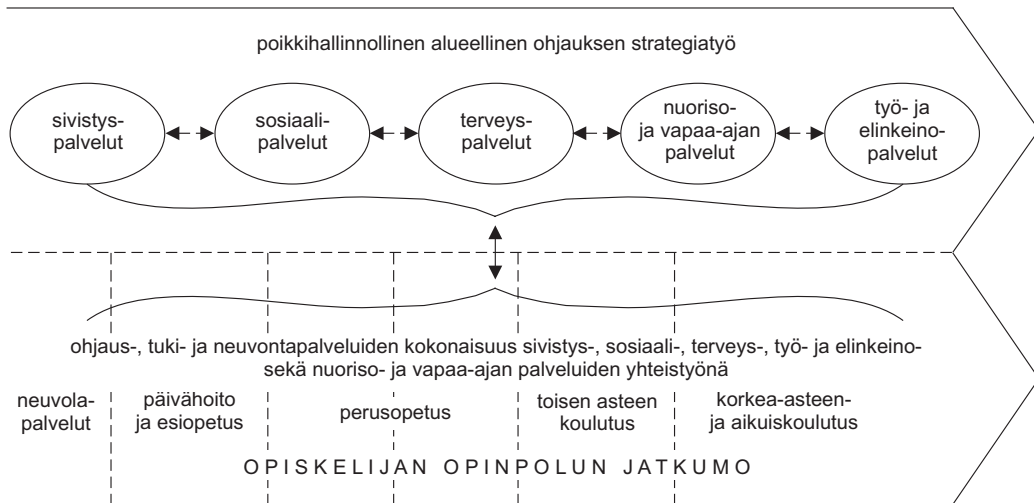
Perusopetuksen ohjauksen ongelmat siirtävät Virtalan (2005) mukaan painetta ja vastuuta koulutus- ja urasuunnittelun ohjauksesta toiselle asteelle. Hänen mukaansa nuoret valitsevat usein lukio-opinnot saadakseen aikaa selkeyttää urapäätöksiään. Vuoden 2005 jälkeen ohjauksen suunta ammatillisiin opintoihin on kuitenkin vahvistunut. Opetushallituksen tilaston (Koulutusnetti 2009) mukaan vuodesta 2006 lähtien enemmän nuoria on hakeutunut ja päässyt ammatillisiin koulutuksiin kuin lukioon.

### **Nivelyö on rakenteiden ja prosessien hiomista opinpoluksi**

Opiskelijoiden opinpolun mahdollisuuksien jatkumon rakentaminen on toimimista heterarkiassa (ks. luku 6.1.4, s. 234–236). Toiminnan monikeroksisuutta voidaan hallita hyvällä suunnittelulla. Alueellinen ohjaussuunnittelu kattaa myös opintovaiheiden siirtymät. Nivelvaiheyhteistyö vaatii oppilaita lähettävien ja vastaanottavien yhteistyötä. Lisäksi tarvitaan heterarkian eri tasojen, kuten hallinnonalojen johdon, organisaatioiden johtajien ja toimijoiden työn yhteensovittamista, jotta strategiat, resurssit ja palvelu kohtaisivat asiakkaan.

Kuviossa 11 tarkastelen opiskelijan opinpolun jatkumon edellyttämää yhteistyötä sekä toimijoiden että alueellisten strategioiden osalta. Kuvio muodostaa ohjauksen palvelujärjestelyiden rakenteen, jossa opinpolku muotoutuu eri opintovaiheista. Opintovaiheiden siirtymät ovat erityisiä ohjaushaasteita. Ohjauksen muutos tarkoittaa tässä ohjauksen palveluiden hahmottamista kokonaisuutena.

Ohjauksen palvelujärjestelyiden konteksti muodostuu sivistys-, sosiaali-, terveys- sekä työ- ja elinkeinopalveluiden ja nuoriso- ja vapaa-ajan palveluista. Tätä kokonaisuutta korostavat muistiot Nuorta ei jätetä – Puhalletaan yhteen hiileen (2009) ja Moniammatillisen viranomaisyhteistyön ja etsivän nuorisotyön lakisäätöistäminen (2009). Lakiuudistuksen mukaan kunta asettaisi moniammatillisen ohjaus- ja palveluverkoston viranomaisyhteistyöryhmän, joka tarjoaisi ja lisäisi nuorille suunnattuja ohjaus- ja tukipalveluja. Lakiesityksen taustalla on useiden ministeriöiden yhteistyöntarve. Sen mukaan opetus-, sosiaali- ja terveys-, työ- ja elinkeino-, puolustus-, ympäristö-, sisäasiain- ja oikeusministeriö yhdessä suosittaisivat omalle hallinnolleen sitoutumista paikallistason moniammatillisen viranomaisyhteistyön nuorten ohjaus- ja palveluverkoston kehittämiseen palvelujen tehostamiseksi ja niiden laadun turvaamiseksi. (Nuorta ei jätetä ... 2009)



**Kuvio 11.** Ohjauksen monihallinnollisten ja moniammatillisten palveluiden strateginen yhteistyö ja opiskelijan opinpolku

Johtamisen muutos palautuu erikoistumisen, työnjaon ja ammatillisuuden muutokseen. Nämä muutokset yhdistyvät yhteiskunnalliseen ja koulutuksen muutokseen. Koulutus- ja ohjauspalveluiden järjestämistä ohjaavien lakien, asetusten, strategioiden ja opetussuunnitelman perusteiden muutokset Suomessa myötäilevät maailmanlaajuisista ja eurooppalaisista yhteiskuntien, talouden ja kansainvälistymisen muutosta.

Elänemme ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen siirtymävaihetta eristäytyneistä toimista kohti asioiden hahmottamista kokonaisuuksina ja verkostoituneempaa työotetta. Spangarin, Arnkilin ja Vuorisen (2008, 27–28, 37–38, 61) työvoimapoluita koskevassa synoptisessa arviointimatriisissa arviointitulokset ovat samansuuntaiset. Heidän mukaansa tavoitteena tulisi olla ohjauksen kokonaisvoimavarojen joustava kehittäminen kaikilla ohjauksen tasoilla.

## 6.5 Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkostomaisen johtamisen malli

Jaettu johtaminen on organisaation sisäisen verkoston johtamisen kehittämistä. Jaetun pedagogisen johtamisen tulkinnan mukaan tarvitaan rakenteiden ja käytänteiden arviointia ja avaamista. Työn- ja vastuunjaon määrittäminen on toimintojen ja sisältöjen perkaustyötä. Jakaminen on osallistavaa. Tämä tarkoittaa, että yhteisössä kaikki jäsenet otetaan mukaan suunnitteluun ja toimintaan. Toiminnan tavoitteet ja suunta tulisi määrittellä yhdessä. Vastuu otettaneen ja sitoutuminen lienee helpompaa, kun on vaikuttamismah-

dollisuuksia. Sitoutumisessa tarvittaneen myös päätöksenteon ja toiminnan taustojen ja toiminnan vaihtoehtojen tuntemusta. Sitoutuminen tapahtuu tällöin syventyvän ymmärryksen avulla. (Ks. Nikkanen & Lyytinen 1996; Agranoff & McGuire 2001b; Mandell 1999; Jäppinen 2007, 2009a.)

Moniammatillisilla työntekijöillä on keskinäistä yhteistyötä omassa organisaatiossa. Heillä on myös tehtävänsä mukaisia yhteistyösuhteita ohi organisaatorajojen. Tämän henkilökohtaisen verkostoitumisen lisäksi tarvittaneen palvelujärjestelyistä vastaavien organisaatioiden johtajien välisiä tiiviimpiä kontakteja ja sopimista. Verkostossa yksi johtaja ei voi tietää ja suunnitella kaikkea. Hän ei voi hallita, organisoida ja koordinoida yksin eikä hän voi kontrolloida toimintoja tai tehdä päätöksiä vain oman tietonsa varassa. Vaikutussuhteet ja niiden suunnat vaihtelevat organisaatioissa. Johtaja vaikuttaa alaisiinsa, mutta alaisten tiedolla on arvoa johtajan osaamisen kehittämisessä (Gronn 2008).

Organisaatioiden johtamisessa on Juutin (2000) mukaan tunnistettu jo tämän vuosituhannen alussa yhteiskunnan muutoksen vaikutus johtamiseen. Organisaatiot hakevat tiimistä ja verkostoitumisesta voimaa vastatakseen muutoksen. Verkstorakenne edellyttää vuorovaikutustaitoja sekä johtajilta että toimijoilta. Niiden kehittämiseksi Juuti (2000) esittää työnhajusta, valmentamista ja vastuuttamista.

Tutkimukseni haastateltavien käsityksen mukaan ohjauksen toimijoiden työn- ja vastuun jaon sekä yhteistyön jäsentämistä haetaan. Gronn (2008) nostaa jaettua johtamista ja yhteisöllistä tiedonmuodostamista lähtökohdiksi organisaation prosessien toimimiselle. Se tarkoittanee uudenlaista tapaa asettaa kysymykset ja hakea niihin vastausta jaetun johtamisen avulla. Hybriditiedonmuodostus johtamisen käsitteenä tarkoittanee myös organisaatioiden välisten suhteiden tarkastelua.

Ohjauksen palvelujärjestelyiden muutoksessa haetaan suuntaa eriytyneestä työkuultuurista verkostoitumiseen. Rakenne vaikuttaa prosesseihin ja yhteistyön vaatimukset syvenevät. Toiminnan edellytyksiä tarvitaan, jotta voidaan vastata uusiin haasteisiin. Hulkari ja Mahlamäki-Kultanen (2009) löytävät ajatuksen tämän tutkimuksen tuloksiin rinnastuvasti, että verkostoiden kyky tuottaa innovaatioita on yhteydessä rakenteiden ja suhteiden luomiseen, johtajuuteen, asiantuntijuuteen ja kokonaisprosessien hahmottamiseen.

Kokoan ohjauksen palvelujärjestelyiden verkostomaisen johtamisen yhteistoiminnallisen mallin kuvioon 12. Yhdistän siinä monihallinnollisen strategiatyön ja verkostojohdamisen käsitteet. Käytän mallin aineksina verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyiden mallin tasoja (Nykänen ym. 2007a, b) ja tämän tutkimuksen ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen esiin nousseita ulottuvuuksia *rakenne, prosessit, henkilöstöjohtaminen* ja *asiakkaan palvelutarpeiden huomioonottaminen*. Lisäksi mallin taustalla on Agranoffin ja McGuiren (2001b, 2003) yhteistoiminnallisen johtamisen teoria.

Monihallinnollisuudella tarkoitan palvelustrategioiden tarkastelua laajemmin kuin yhden strategian tai toimijatahon kannalta. Palvelustrategioiden välille muodostuu yhteyksiä,

kun palvelutarpeita tarkastellaan asiakkaiden elämän koko laajuudessa ja palvelutuotannon synergioita hakien. Strategioiden välille haetaan monihallinnollisia yhteyksiä.

Malli sisältää ohjauksen palvelujärjestelyiden verkoston koulutus-, terveys-, sosiaali- ja hyvinvointi- sekä työ- ja elinkeinopolitiikan strategiaprosessit. Niitä on tarkasteltu yhdessä esimerkiksi joidenkin tutkimusalueitteni syrjäytymisen ehkäisystrategioissa.

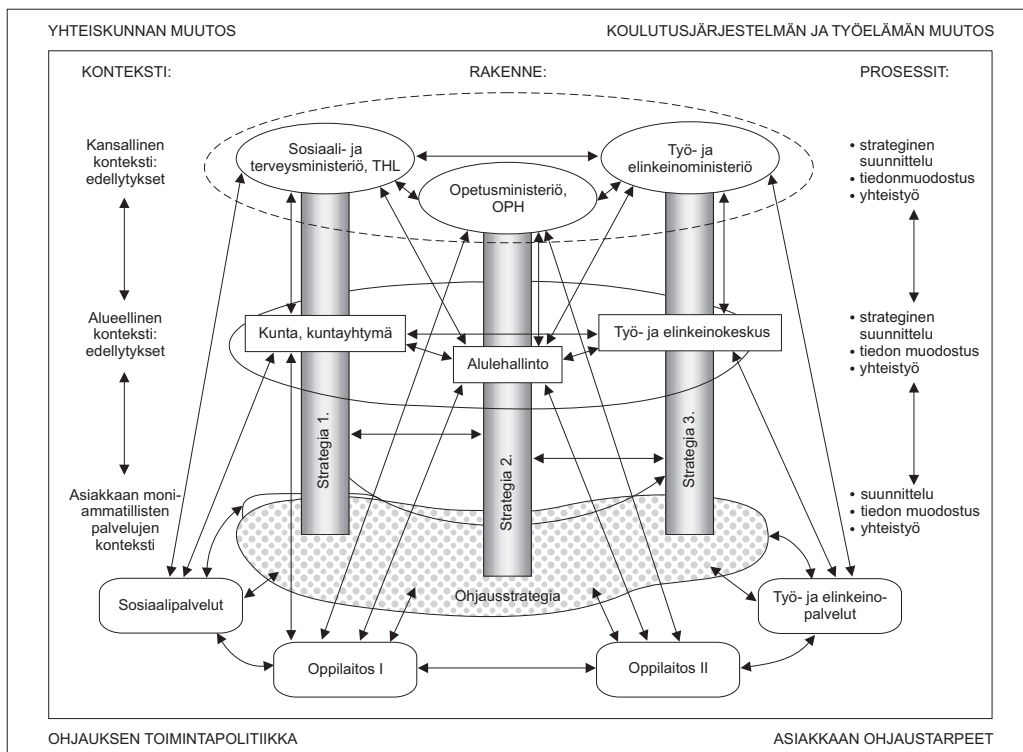
Agranoffin ja McGuiren (2001, 676) mukaan verkosto on rakenne, joka yhdistää julkisia ja yksityisiä toimijoita, joilla on omat tavoitteensa ja strategiansa, kuten kuvaan kuviossa 12. Verkostossa toimivien välillä on siteitä ja yhteistyötä, joka voi kehittyä *symbiootiseksi suhteeksi*. Silloin yhdistetään voimavaroja, muodostetaan yhteiset tavoitteet, lisätään kommunikaatiota ja toimitaan yhteisöllisesti.

Ohjauksen toimintapolitiikan strategia työstä vastataan kansallisesti ja alueellisesti. Näyttää siltä, että ohjauksen strategiatyössä tarvittaisiin esimerkiksi opiskelijoiden opintovaiheiden välisen seurannan tehostamiseksi kansallista monihallinnollista strategiaa. Aikuisopiskelun tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittämisen työryhmä (2006), kuten myös Nuorten ohjauspalveluiden tehostamisen työryhmä (2007) ottavat asiaan saman kannan.

Kuvaan mallissa ohjauksen kansallista yhteistyötä kuvion 12 ylätasoon kehällä. Se on rinnakkainen verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyiden mallin ohjausta koskevan julkisen päätöksen teon kansalliselle tasolle. Siihen kuuluvat toimijoina opetus-, työ- ja elinkeino-, sosiaali- ja terveys-, sisä- ja valtiovarainministeriö lainsäädäntövaltansa vuoksi. Ministeriöiden yhteistä strategiamuodostusta on esimerkiksi aikuisten Opin ovi -hankkeen taustatyössä. (Aikuisopiskelun tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen 2006.) Strategista määräys-, suunnittelu- ja toimeenpanovaltaa on myös keskusvirastoilla, kuten Opetushallituksella sekä Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksella.

Ohjauksen palvelujärjestelyiden yhteistoiminnallinen johtamisen malli havainnollistaa monihallinnollisen strategiatyön ja verkostoitumisen sekä johtamisen monikerroksisuutta. Monihallinnollinen strategiatyö verkostoitunee entistä enemmän myös alueilla. Päätösvaltaa tähän on läänien tilalle muotoutuvilla hallintovirastoilla, kuten elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskuksilla sekä aluehallintovirastolla (Aluehallinnon uudistamishanke 2008), maakuntaliitoilla, kuntayhtymillä, kunnilla, Kela:lla sekä yksittäisillä organisaatioilla, kuten kouluilla ja oppilaitoksilla sekä sosiaalipalveluyksiköillä.

Selvyyden vuoksi kuvioon on lisätty vain joitakin ohjauksen palvelujärjestelyiden toimijoita, joilla on vastuuta palveluiden tuottamisessa. Malli olettaa silti, että kaikki tarvittavat toimijatahot ovat mukana alueen yhteistyössä. Malli ilmaisee O'Toolen (1997) esiin nostamat verkostajohtamisen haasteet, joiden mukaan johtajat yhteistyössään muovaavat palvelukontekstin, jossa myös muut, kuten koordinoitivastuulliset työntekijät tekevät päätöksiä. Tämä tarkoittaa jaetun johtajuuden periaatetta osana verkostossa johtamista.



**Kuvio 12.** Ohjauksen palvelujärjestelyiden yhteistoiminnallisen johtamisen malli

Mallin ytimenä ovat eri toimijoiden väliset nuolilla osoitetut vuorovaikutussuhteet, joissa kulkee tietoa. Vertikaalisten ja horisontaalisten julkishallinnollisten yhteistyösuhteiden pirstaleisuus haastaa ylhäältä alas ja alhaalta ylös suuntautuvaan arviointi- ja kehittämistyöhön ja tiedonmuodostukseen. (Agranoff & McGuire 2003.) Asiakkaan saaman palvelun laadun, saatavuuden ja riittävyyden kannalta tarvitaan monitasoista yhteistyötä.

Verkostoiden johtamisen yhtenä välineenä on arviointi (Agranoff & McGuire 2001b, 2003). Arviointia tulisi käyttää tehostetummin kehittämisen pohjana (ks. Rantamäki ym. 2010). Arviointitieto auttaa julkisen hallinnon johtajia ja toimijoita ymmärtämään monihallinnollisten ja moniammatillisten prosessien kompleksisuutta sekä toimimaan vertikaalisissa ja horisontaalisissa verkostoissa.

Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkostomaisen johtamisen yhteistoiminnallinen malli näyttäisi täyttävän heterarkkisen hallinnointi- ja johtamismallin Kontopouloksen (1993) määrittelemät kriteerit. Siinä toiminnan tasot rakentuvat toistensa varaan. Niiden välillä on tiedonkulkua ja yhteistyösuhteiden syvenemisen myötä yhdessä tuotettua arviointia sekä uutta tietoa. Näiden varaan voidaan rakentaa yhteistoimintaa.



# 7

## Päätelmät ja tutkimuksen koettelu

### 7.1 Ohjauksen palvelujärjestelyjen johtamisen variaatiot organisaatioiden sisällä ja niiden rajapinnoilla

Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen käsitysvariaatiot kokoan tiivistetysti taulukoon 22. Niistä näyttäisi muodostavan siirtymiä tai ketjuja. Suuntana voisi olla siirtymät eristäytyneistä tavoista toimia ja johtaa kohti toimintaa verkostossa. Käsitysvariaatioista näyttäisi muotoutuvan kolme erilaista tapaa toimia ja johtaa ohjauksen palvelujärjestelyitä.

#### **Eristäytyneisyys ohjauksen palvelujärjestelyiden toiminnassa ja johtamisessa**

Uuden toiminta- ja johtamiskulttuurin haasteena ovat historialliset tavat tehdä työtä. Haasteena voi myös olla se, että johtajilla ei välttämättä ole ollut johtamisen edellytyksiä julkishallinnon asiantuntijaorganisaatioissa. Asiantuntijat, jotka työskentelevät ohjauksen palvelujärjestelyiden asiantuntijaorganisaatioissa, ovat kukin ryhmä olleet sitoutuneita oman ammattikuntansa tulkintoihin palveluprosesseista. Ammattikuntien roolitulkinnat ovat olleet vahvoja, juurtuneita, historiasta ja professioista lähteviä. Ne eivät kaikilta osin vastanne asiakkaiden alati muuttuvia palvelutarpeita. Roolitulkinnat saattavat ylläpitää hierarkkis-byrokraattista johtamisjärjestelyä. Se saattaa näyttäytyä eristäytymisenä, oma-

**Taulukko 22.** Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen käsitysvaariatioiden

		Yhteistyöhön pyrkivät palvelut ja johtaminen		Verkostoyhteistyön johtaminen	
		Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamista kuvaavien käsitusten koosteet			
Johtamisen elementti	Eristäytyneet palvelut ja johtaminen	Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamista kuvaavien käsitusten koosteet	Yhteistyöhön pyrkivät palvelut ja johtaminen	Verkostoyhteistyön johtaminen	
<b>Rakenteellisten asioiden johtaminen</b>	Alueen ohjauspalveluita tuottavat tahot eivät tunne toisiaan eikä toistensa palveluita. Tämä lienee johtamisen haaste. Resurssit jaetaan eri hallinnon aloilla erillisinä.	Alueen ohjauspalveluita tuottavat tahot eivät tunne toisiaan eikä toistensa palveluita. Tämä lienee johtamisen haaste. Resurssit jaetaan eri hallinnon aloilla erillisinä.	Alueen ohjauksen verkostoa suunnitellaan asiantuntijoiden ja johtajien yhteistyössä. Verkoston kuuluviin tarpeellisiin tahoihin luodaan suhteet. Sekä aineellisia että henkisiä resursseja kuten rahaa ja osaamista kartoitetaan johtamisen tuella.	Alueella on monihallinnollinen strateginen elin, joka vastaa johdon ja toimijoiden yhteistyönä alueen ohjauksen strategiatyöstä. Alueelle on muodostettu ohjauksen verkosto, johon sekä hallinnon, johdon että työntekijöiden edustajat osallistuvat. Resurssisynergiaa haetaan alueellisesti.	
<b>Prosessien johtaminen</b>	Lainsäädännössä ja strategioissa on katveita, joihin jää palveluita tarvitsevia kansalaisia. Tällainen katve on esimerkiksi nuorten opinpolkujen seurannan ongelma. Ohjauksen strateginen suunnittelu tapahtuu organisaatioissa johdettuna eikä muodosta alueellista jatkumoa.	Lainsäädännössä ja strategioissa on katveita, joihin jää palveluita tarvitsevia kansalaisia. Tällainen katve on esimerkiksi nuorten opinpolkujen seurannan ongelma. Ohjauksen strateginen suunnittelu tapahtuu organisaatioissa johdettuna eikä muodosta alueellista jatkumoa.	Moniammatillinen yhteistyö perustuu alueellisesti syrjäytymisen ehkäisemisen strategialle. Strategiat on tuotettu laajapohjaisesti, mutta niiden toimeenpanoa ei arvioida kattavasti. Alueen ja organisaatioiden johto tunnustaa ja tunnustaa ohjauksen yhteistyön kehittämis-kohteeksi. Organisaatioiden ja alueen oppilashuoltopalveluiden välillä on monihallinnollista yhteistyötä, mutta palveluista on pulaa ja niissä on palveluviiveitä.	Monihallinnollinen ohjaus- ja suunnitteluryhmä kattaa keskeiset alueen ohjauksen tahot ja johdon sekä koodinoin alueen ohjauspalveluita ja kehittämisen perustuu arvioinnille. Hallinnon johto tukee verkostoitumista ja sen edustajat osallistuvat aktiivisesti yhteistyöhön. Asiakkaat voivat osallistua palveluiden suunnitteluun. Sähköisiä palveluita kehitetään monihallinnolliseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön sekä asiakkaiden käyttöön.	
<b>Henkilöstöjohtaminen</b>	Yhteistyön asemesta vallalla on hyvää tarkoitavien työntekijöiden yksinäinen puuhastelu, jota ei johdeta kokonaisuuksiksi. Johtajat ovat puun ja kuoren välissä pyrkinessään kehittämään palveluita ja perustellessaan tarvittavia toimintaresursseja. Ohjaajat kokevat tekevänsä ohjaustyötä yksin ja ohjaus- ja ohjausorganisaatioissa on sama kuin opinto- ja oppilaitsohjaajan työ. Ohjauksen vastuita saatetaan väistellä ja kokea, etteivät ne kuulu työnkuvaan. Opettajat eivät tunnista työssään osallistuvansa ohjauksen työskennellessään sellaisissa tehtävissä, kuten henkilökohtaisimman, tukiohjaajan tai oppilaiden ja opiskelijoiden työelämään tutustumisen ohjaus. Monihallinnollinen työ on paperille jäävää ja eristäytyneitä ammattikunnittain. Palveluiden ylläpitäjän hallinto on etäällä toimijoista, mitä kuvastaa, että toimijat eivät tiedä hallinnon linjauksista. Täydennyskoulutus on irrallista ja yksittäisille työntekijöille suunnattua.	Yhteistyön asemesta vallalla on hyvää tarkoitavien työntekijöiden yksinäinen puuhastelu, jota ei johdeta kokonaisuuksiksi. Johtajat ovat puun ja kuoren välissä pyrkinessään kehittämään palveluita ja perustellessaan tarvittavia toimintaresursseja. Ohjaajat kokevat tekevänsä ohjaustyötä yksin ja ohjaus- ja ohjausorganisaatioissa on sama kuin opinto- ja oppilaitsohjaajan työ. Ohjauksen vastuita saatetaan väistellä ja kokea, etteivät ne kuulu työnkuvaan. Opettajat eivät tunnista työssään osallistuvansa ohjauksen työskennellessään sellaisissa tehtävissä, kuten henkilökohtaisimman, tukiohjaajan tai oppilaiden ja opiskelijoiden työelämään tutustumisen ohjaus. Monihallinnollinen työ on paperille jäävää ja eristäytyneitä ammattikunnittain. Palveluiden ylläpitäjän hallinto on etäällä toimijoista, mitä kuvastaa, että toimijat eivät tiedä hallinnon linjauksista. Täydennyskoulutus on irrallista ja yksittäisille työntekijöille suunnattua.	Organisaatioiden johtajat työskentelevät hallinnon ja eri hallinnonalojen sekä työelämän välisellä alueella ja välittävät toimijoiden ja asiakkaiden ääntä hallintoon ja päätöksentekoon ja päinvastoin. Organisaatioiden työntekijät osallistuvat alueelliseen yhteistyöhön ja tuovat kehittämistä edistävää tietoa organisaatioon. Kehittämishankkeisiin osallistutaan laajasti. Täydennyskoulutusta tarjotaan organisaation koko henkilökunnalle ja moniammatillista koulutusta on tarjolla.	Johtajat osallistuvat ohjauksen palvelujärjestelyiden monihallinnolliseen työhön ja edistävät verkostoitumista alueella ja organisaatioissa. Organisaatioiden sisällä toimii ohjausverkosto. Organisaatiot verkostoituvat lähettien välityksellä organisaatioiden rajapinnoilla. Verkostotyö on sopimuksenvaraista. Lisäksi alueella verkostoidutaan toimijalähtöisesti. Ohjauksen työjaosta on sovittu organisaatioissa. Yhteistyö on tuloksellista esimerkiksi opintojen keskeyttämisen vähentämisessä, sekä opiskelijoiden ja työntekijöiden työhyvinvoinnin näkökulmista. Opettajat ja kaikki palveluiden toteuttajat osallistuvat yhteistoimintaan. Täydennyskoulutusta koordinoidaan alueellisesti ja monihallinnollista koulutusta suunnitellaan.	
<b>Asiakaspalvelu</b>	Asiakasta siirrellään palvelusta toiseen. Koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevien nuorten palveluiden saanti voi olla sattumanvaraista.	Asiakkaan palvelutarpeita kartoitetaan. Ohjauspalvelun jäsentämiseksi tehdään moniammatillista ja monihallinnollista yhteistyötä. Koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevia nuoria varten on projekteja ja resurssikeskuksia.	Asiakkaat saavat resurssitehokkaasti palvelua. Tutustumisen seuraaviin opintovaiheisiin ja työelämään sekä työssäoppiminen on toimivaa. Alue tarjoaa palvelua myös koulutuksen ja työelämän ulkopuolella oleville kansalaisille tasavertaisesti. Koulutuksen ennakointi tukee kaikkien kansalaisten koulutuksen saatavuuden ja riittävyvyyden tavoitteita.		

tulkintaisuutena ja tämä yhteisöllisenä hyväksyntänä sekä vaikeasti muutettavissa olevana. Agranoffin ja McGuiren mukaan (2001b) hierarkkis-byrokraattisen johtamistavan rinnalle on nousemassa yhteisöllisempi tulkinta palveluista ja verkostomainen johtamisote, jonka he sanovat vähitellen muuttavan johtamisen paradigmoja.

Eristäytynyt johtamistapa lienee osa eristäytynyttä palvelukulttuuria. Se on haaste ohjauksjärjestelyiden kaikilla tasoilla. Eristäytymisen purkamista tarvittaneen lainsäädäntötasollakin, sillä toistaiseksi palvelustrategiat jättävät huomiotta esimerkiksi koulutuksen ulkopuolella olevat 15–16-vuotiaat peruskoulun päättäneet, jotka eivät halua hakeutua lisäopetukseen tai jotka eivät esimerkiksi mahdu ammattistarttiopetukseen (Jäppinen 2009a).

Tutkimus nosti esiin, että on kokonaisia alueita tai alueilla osa-alueita, joissa palvelun tuotantoa ei tarkastella organisaatioiden välisenä yhteistyönä. Ohjauksen tulkinta organisaatioissa on hyvin opinto- ja oppilaanohjaajakeskeistä eikä työnjako toimi, vaikka sellainen olisikin kirjattu ohjaussuunnitelmiin. Johtajat saattavat jättää huomiotta organisaatioihin verkostoitumisesta mahdollisesti tulevat edut ja innovaatiot. Johtaja saattaa joissakin tapauksessa toimillaan jopa ehkäistä kehittämisideoiden rantautumisen organisaatioon. Työntekijöiden väliset suhteet voivat organisaatioissa perustua roolitulkintoihin, työnjasta tiukasti kiinni pitämiseen ja hierarkiaan.

Vuorovaikutus saattaa hierarkkisessa työskentelytavassa olla valtaaan kytkeytyvää. Valta ei ole vain johtamiseen liittyvää. Se saattaa ilmetä asiantuntijaorganisaatioissa asiantuntijoiden välisinä yhteistyön esteinä ja asenteina, kuten ”mikä sinä olet minulle ehdottamaan uutta ideaa, työtapaa tai yhteistyötä”. Johtajan kautta saatetaan kierrättää ideoita tai toisaalta odotetaan käskyä toimia tai tehdä yhteistyötä. Johtajasta tulee tällöin työntekijöiden välisen vallan ja arvovallan korostamisen väline. Eriytyneet tekemisen tavat eivät tukene asiakaspalvelua ja kehittämistä. Tämä voisi olla ketju, joka kuvaa enemmänkin rakenteita, jotka osaltaan syrjivät asiakkaita kuin että syrjäytyminen olisi pelkästään yksittäisen kansalaisen ominaisuus, elämäntavan ilmentymä tai valinta.

Työntekijät ja johtajat voivat kokea yksinäisyyttä työssään eikä kollegatuki organisaation sisällä ja alueella tavoita työntekijöitä. Ohjauspalvelua voisi eristäytyneenä toimintana kuvata perusasteen yhteishaun toteuttamiseksi. Yhteistyötä perusasteelta toiselle asteelle voisi luonnehtia samoin yhteishakuun liittyvien rutiinien ja teknisen opintovaiheen tason ylittämiseksi. Tällöin ohjauksella ei ole kytköstä opetussuunnitelmaan, oppilaiden ja opiskelijoiden oppimiseen, oppilashuoltoon eikä erityisen tuen ja kuntoutuksen palveluihin. Työntekijät eivät silloin tunne alueen kaikkia ohjauspalveluita, jolloin asiakkaat eivät saa johdonmukaista tukea. Koulutuksen ulkopuolelle jäävät nuoret saattavat jäädä alueella palveluita tai palvelun saanti on liiaksi nuoren oman aktiivisuuden varassa.

## Yhteistyöhön pyrkivä johtaminen

Alueellinen yhteistyöpyrkimys näyttäytyy aktiivisten, tietyn alan tai alojen sisäisten asiantuntijoiden verkostoitumisena. Tällöin vielä toimijoilla saattaa olla vaikeuksia saada kehittämiseidensa juurtumaan organisaatioiden ja alueen yhteistyösuhteisiin. Työntekijöiden täydennyskoulutus on ohuesti kehittämiseen kytkeytyvää ja suuntautuu yksittäisille työntekijöille heidän intressistään, vailla kytköstä organisaation tai alueen kehittämissuuntauksiin.

Pyrkimys yhteistyöhön hahmottuu siten, että alueella on kuntia, jotka ovat ottaneet syrjäytymisen ehkäisemisen kehityslähtökohdaksi moniammatillisen ja monihallinnollisen työn. Hallinnon edustajilla on dynaaminen ote palveluiden kehittämisessä ja hallinnon johto ja päätöksentekijät osallistuvat ohjauksen ja oppilashuollon strategia- ja suunnittelu-työhön. Hallinnon asenne näyttäytyy tukena organisaatioiden johtajille. Yhteistyösuhteita luodaan aktiivisesti ja palveluiden tuottajien johto ja toimijat tuntevat toisiaan.

Organisaatioiden palvelutuotantoa kuvaavat aktiivinen suunnittelu, työn- ja vastuunjaosta sopiminen sekä toiminnan arviointi. Verkostosuhteet lähialueella esimerkiksi sivistys-, sosiaali-, terveys- ja työ- ja elinkeinopalveluiden välillä ovat toimivat. Työntekijät ja johtajat kokevat saavansa tukea työlleen ja työtä kuvataan yhteisvastuullisesti. Asiakkaan tarpeisiin suhtaudutaan vakavasti ja asiallisesti. Yhteistyöhön muiden palveluntuottajien kanssa hakeudutaan asiakkaan asioissa ja suunnittelumielessä. Vanhemmat ja huoltajat otetaan mukaan yhteistyöhön. Asiakkaat saavat palvelua ja tiedonsiirto esimerkiksi opintovaiheiden välillä on sopimukseen perustuvaa ja lainsäädännön huomioon ottavaa. Koulutuksen ulkopuolella oleville pyritään järjestämään palvelut.

## Verkostoyhteistyön johtaminen

Verkostoyhteistyön johtaminen ja toimintakulttuurin muutos näkyvät alueen palveluiden monihallinnollisena kehittämisenä. Strategiat tuotetaan aluehallintoelinten, koulutuskuntayhtymien, kuntien ja organisaatioiden sisäisessä ja välisessä yhteistyössä. Alueen toimielinten ylin johto näkee verkostoitumisen tarpeelliseksi ja tukee sitä. Alueen kehitys nähdään innovatiivisena. Siinä koulutus-, työelämäyhteistyö ja ohjauksen palvelut muodostavat kokonaisuuden, jolla turvataan alueen elinvoimaisuutta, innovaatiotoimintaa ja keskeisenä tavoitteena pidetään kansalaisten hyvinvointia. Monihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyöryhmä koordinoi strategiatyön pohjalta ohjauksen palvelujärjestelyjä.

Eri organisaatioiden hallinto näkee ohjauspalveluiden verkostoitumisen laajasti ja tukee, resursoi ja koordinoi yhteisiä hankkeita. Johtajat ja toimijat tekevät tiivistä yhteistyötä. Vastuut jaetaan ja kukin toimija kohdallaan ottaa johtamistehtäviä, kuten suunnitteluvastuut.

tuuta, koordinoititehtäviä, tiiminvetämistä, työryhmän organisointia, raportointia, koulutusta ja konsultointia tehtäväkseen. Tiimeissä kootaan ja jaetaan työntuloksia ja niistä viestitään tarvittaville tahoille.

Johtajat ja toimijat näkevät ohjauksen palvelujärjestelyt osana kansalaisten hyvinvoinnin edistämistä, työntekijöiden työhyvinvoinnin lisäämistä ja uuden tiedonmuodostamisen prosessia. Johtaminen verkostoituu tehtävien myötä siten, ettei alueella odoteta, että johtajat, johtotiimit tai koordinointimekanismit kokoavat osaamista, strategioita tai suunnitelmia ylhäältä alas toteutettavaksi vaan toimijoiden asiantuntemus ja osaaminen on osa jaettua johtamisvastuuta. Se sisältää sitoutumista ja osallistumishalukkuutta. (Ks. Jäppinen 2007, 2009.) Tieto, valta ja resurssit virtaavat. Organisaatioiden välisillä rajapinnoilla työskennellään oman organisaation asiantuntemuksen lähetteinä yhteisesti sovituisissa alueen asiantuntijafoorumeissa. Verkostossa kehkeytyvällä osaamisella on jakopinta organisaatioissa. Asiakkailla on tilaa strategisessa suunnittelussa tasavertaisina oman elämänsä asiantuntijoina palveluntuottajien rinnalla. Kansalaista ei jätetä palveluverkoston ulkopuolelle.

## 7.2 Ehdotukset ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen kehittämiseksi organisaation sisäisessä verkostossa

Tutkin ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamista organisaatioissa ja niiden rajapinnoilla. Kokoan seuraavassa tutkimustuloksista ehdotukset ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen kehittämiseksi. Ohjauspalveluiden järjestämisessä tarvittaneen seuraavanlaisia organisaation yhteistoimintaa edistäviä johtamisen elementtejä:

Rakenteiden johtaminen:

- Ohjauspalveluita tarkastellaan organisaation sisällä kokonaisuutena.
- Resurssisynergiaa haetaan moniammatillisesta ja monihallinnollisesta yhteistyöstä.
- Yhteistyöhön osallistumisen edellytyksiä ja resursseja turvataan suunnittelun johtamisen avulla.

Prosessien johtaminen:

- Organisaation ohjaussuunnitelmassa määritellään ohjauksen palvelujärjestelyiden työn- ja vastuunjako ja yhteistyö organisaation sisäisen verkostotyön kehittämiseksi.
- Ohjaussuunnitelman mukaan ohjauksen palvelujärjestelyiden työt ja vastuut jaetaan ja yhteistyössä huolehditaan palveluiden tuottamisesta. Yhteistyöhön osallistuvat esimerkiksi luokan- ja ryhmänohjaajat, opettajat, opinto- ja oppilaanohjaajat, erityisopettajat, kuraattorit, terveydenhoitajat, psykologit, rehtorit ja koulutuslajohtajat.
- Palveluita koordinoidaan organisaatiossa, jolloin ohjaus, oppilashuolto, kuraattori

ja psykologipalvelut nähdään oppimista, opiskelua ja ura- ja elämänsuunnittelua tukevana kokonaisuutena.

- Organisaatioissa arvioidaan, millaisiin organisaation ulkopuolisiin verkostoihin on tarpeellista osallistua.
- Ohjauksen palvelujärjestelyistä viestitään laajasti omassa organisaatioissa ja tieto palveluista leviää asiakkaille ja muille palveluntarjoajille alueella.
- Palveluita johdetaan arviointiin, visiointiin ja strategioihin perustuen.
- Osallistavien palveluiden järjestäminen on organisaation toimintakulttuurin laajuisen muutos tavassa tehdä ja toimia.
- Projektit nivotaan osaksi organisaation toiminnan kehittämistä.

Henkilöstöjohtaminen:

- Organisaatioissa vahvistetaan asiakkaan palvelutarpeisiin vastaamiseksi asennetta: "Me välitämme ja voimme!"
- Hyvä tahto yhteistyöhön ja toimivat yhteistyösuhteet organisaation sisällä tarvinnvat työajan uudelleen organisoimista ainakin suunnittelutyön osalta.
- Organisaatioissa työskennellään yhteistoiminnallisesti tiimeissä. Työ ja vastuut jaetaan ja tähän sitoudutaan.
- Johtaminen on myös jaettua ja siihen osallistutaan esimerkiksi koordinaattoreina, tiimivetäjinä ja ryhmävastaavina.
- Palveluiden kehittämistä jäsennetään arviointitiedon avulla.
- Koulutustarpeita kartoitetaan ja koulutusta tarjotaan myös moniammatillisen ja monihallinnollisen työn näkökulmasta.
- Suunnitteluyhteistyöhön otetaan vanhempien ja huoltajien sekä oppilaiden ja opiskelijoiden edustus.

Asiakasprosessien johtaminen:

- Oppilaiden ja opiskelijoiden tuen tarpeita tunnistetaan varhaisesti ja niihin puututaan yhteistyössä asiakkaiden ja tarvittavin työntekijävoimin.
- Opintojen yksilöllistämismahdollisuuksia kehitetään.
- Ohjauspalveluiden järjestetään tasavertaisesti kaikille sekä yleisen että erityisen tuen tarpeessa olevilla opiskelijoille.
- Oppilaiden ja opiskelijoiden elinpiiriä hyödynnetään opiskelussa ja ohjauksessa.
- Oppilaitosorganisaatioiden kodin ja koulun tai kodin ja oppilaitoksen yhteistyötä kehitetään.

Edellä kuvatun ohjauksen palvelujärjestelyiden johtaminen on osa organisaation yhteisöllisyyden rakentamista.

### 7.3 Ehdotukset ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen kehittämiseksi organisaation rajapinnoilla

Kokoan seuraavassa ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen kehittämisehdotukset organisaatioiden rajapinnoilla:

- Yhteistyön lähtökohtana on yhteistyöalueen määrittely riittävän kattavasti, kuten maantieteellisesti, toiminnallisesti, historiallisesti ja kulttuurisesti. Tämä luo pohjan verkostomaiselle toiminnalle. Silloin tiedetään, keitä verkostossa tarvitaan.
- Kansalaisten opintovaiheita tulisi tarkastella jatkumona, joista muodostuisi alueellinen opinpolun tarjous. Koulutus- ja ohjauspalveluiden moniammatillinen ja monihallinnollinen yhteistyö tukisi tämän jatkumon syntymistä.
- Alueen ohjauspalveluita pitänee tarkastella koulutuksen, hyvinvoinnin ja työ- ja elinkeinostrategioiden osana tai rinnalla.
- Alueellista monihallinnollista suunnittelua ja itsearviointia pitäisi vahvistaa.
- Alueen palveluita tulisi koordinoida ja tiedontuottamisesta sekä tiedonkulusta tulisi huolehtia alueyhteistyössä.
- Alueilla tarvittaisiin yhteistä monihallinnollista eri toimijatahojen ja -tasojen täydennyskoulutusta.
- Alueella tarvittaisiin ohjauksen palvelujärjestelyiden monihallinnollinen, vertikaalis-horisontaalinen koordinointielin ja keskustelufoorumi. Siihen osallistuisivat eri toimintatasojen ja -tahojen, kuten poliittisten päättäjien, hallintojen, johtajien ja toimijoiden edustajat. Ohjauksen strategisen suunnittelun vaiheistukseksi haastatellut ehdottivat seuraavaa:
  - kutsutaan koolle tarpeelliset tahot
  - arvioidaan yhdessä olemassa olevia palveluita
  - selkeytetään eri hallinnonalojen ohjausrooleja
  - sovitaan yhteistyösuhteista
  - määritellään päätöksentekokanavat
  - kootaan yhteiset resurssit koordinointityöhön
  - sovitaan pelisäännöt, jotka viestitään kaikille osapuolille toimijoinen
  - jaetaan yhteistyön vastuut
  - koordinoidaan palveluiden tuottamista
  - järjestetään koulutusta organisaatioiden edustajille
  - sovitaan kokoontumisista, asialistoista, asioiden kirjaamisesta ja tiedottamisesta ja
  - viestitään päätöksistä toimijoille, asiakkaille, kuten yhteistyökumppaneille, opilaille, opiskelijoille, huoltajille ja vanhemmille sekä työelämän ja yritysten edustajille.

Kun näitä kehittämissuhteiden edellyttämiä resursseja pohditaan ja arvioidaan, tulisi pitää mielessä palveluiden arviointinäkökulmat. Niitä ovat palveluiden merkitys asiakkaille, työntekijöiden yhteistoiminnan ja jaksamisen näkökulma, organisaatioiden toimintakulttuurin kehittämistarpeet ja alueen elinvoimaisuus (ks. Nykänen ym. 2007b, 28). Nuorten syrjäytymisen ehkäisy -raportin (2007, 116) laskelma osoittaa lisäksi, että jos yhden nuoren syrjäytynyt elämänura kestää koko odotettavissa olevan työiän, noin neljäkymmentä vuotta, on syrjäytymisestä aiheutuva nykyarvoksi laskettu kansantulon menetys 700 000 euroa ja julkisen talouden vastaava menetys 430 000 euroa.

## 7.4 Tutkimuksen arviointi

Luotettavuustarkastelua voidaan pitää Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan tutkimuksen vaiheesta toiseen etenevänä laaduntarkkailuna. Jouduin jatkuvasti, kuten Eskola ja Suoranta (1999, 209) korostavat, pohtimaan tekemiäni ratkaisuja ja ottamaan kantaa tekemiäni työn luotettavuuteen kuin myös analyysin kattavuuteen. Pohdinnoissa erityisenä tukena minulla olivat ohjaajieni ja Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkijoiden kanssa käymäni tutkimuksen metatason keskustelut esimerkiksi aineiston soveltuvuudesta väitöskirjatyön aineistoksi, metodivalinnasta, tutkimuksen asemoinnista analyysistä ja arvioinnista. Olen itse tämän tutkimuksen tutkimus- ja tulkintaväline (Heikkinen 2008, 152). Tämän vuoksi arvioin koko tutkimusprosessia subjektiivisen työpanokseni avaamiseksi (Eskola & Suoranta 1999, 211). Analyysin kattavuus oli erityinen haaste, sillä työskentelin sen osalta koko ajan sekä organisaatio- että aluetasolla. Arvioin seuraavaksi tutkimuksen aineiston keruuta, analyysia, omaa toimintaani, metodivalintaa sekä käyttämiäni käsitteitä ja tutkimuksen teoriamuodostusta. Olen tutkimuksen kuluessa kirjoittanut auki omaa toimintaani, jotta lukija voisi arvioida toimintani luotettavuutta (Lincoln & Guba 1985).

### 7.4.1 Aineistonkeruun rajausta ja metodin luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen tarkoitus tässä on ohjauksen toimijoiden käsitysten ja tulkintojen esille nostaminen (ks. Hakala 2001, 17). Tämän vuoksi haastatteluihin osallistui vapaaehtoisia alueverkostoiden edustajia He edustivat sekä johtajia että verkostotoimijoita. Ryhmähaastattelut antoivat kuvan viidestä hyvin erilaisesta verkostosta, niiden tilasta ja merkityksistä alueen kehittämisessä sekä työntekijöiden ja organisaatioiden toiminnan ja asiakkaiden saaman palvelun kannalta.

Avaan seuraavaksi uskottavuuden ja rehellisyyden nimissä (ks. Patton 1990) pohdintaa, joidenkin keskeisten toimijoiden puuttumista haastatteluista. Ryhmiä, joilla mielestäni



on ääni ohjauksen palvelujärjestelyiden toteuttamisessa, mutta he eivät osallistuneet tähän tutkimukseen ovat sivistystoimenjohtajat, ammatinvalintapsykologit ja lastentarhanopettajat esiopetuksen osalta. En kuitenkaan tehnyt interventiota saadakseni heitä mukaan haastatteluihin. Silläkin on tiedon analysoinnin kannalta merkitystä, keitä haastatteluisa oli ja keitä niihin ei syystä tai toisesta osallistunut. Osallistuminen kuin osallistumatta jättäminen liittyy verkoston johtamisen kannalta verkostorakenteeseen. Tein tutkijana havaintoja verkostoon osallistuvista. Merkityksellistä oli myös, mitä läsnä olevat puhuivat poissa olevista haastattelutilanteissa.

Haastatteluaineistoon ei osallistunut asiakkaita. Alueellisten ohjausverkostojen ensimmäisillä tutkimuskäynneilläni otin puheeksi alueiden koordinaattoreiden ja kokouksiin osallistuvien kanssa fokusryhmähaastattelujen haastatteluryhmien kokoamisen ja alueen näkökulmasta tarpeellisten tahojen kutsumisen haastatteluihin. Näyttäisi siltä, että suunnitteluperinteeseemme ei vielä kuulu asiakkaiden kutsuminen palveluiden suunnitteluun. Myös työelämän edustus oli haastatteluryhmissä ohut. Kuitenkin silloin, kun työelämän edustaja oli paikalla haastatteluissa, hänellä oli kontribuutio haastattelutiedonkeruun edistämiseen. Ohjauksen palvelujärjestelyjen asiantuntijaryhmiin ei ollut kutsuttu myöskään oppilaiden ja opiskelijoiden eikä huoltajien ja vanhempien edustajia. Tämäkin osoittanee, että asiakkuuksiin ei suomalaisessa palveluiden suunnittelussa vielä kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Rimpelän ym. (2008) mukaan oppilaiden huoltajilla on yleensä vaatimaton osuus kouluyhteisön kehittämisessä, sekä palveluiden seurannassa ja arvioinnissa.

Asiakkaan positio vaihtelee moniammatillisen oppilashuoltoryhmän palaverissa kohteesta subjektiksi. Monissa auttamisammateissa, kuten ohjauksessakin huolta saatetaan kantaa asiakkaasta asiantuntijoiden kesken yli asiakkaan päin. Tervo (2007) kuvaa oppilashuoltohenkilöstön diskursseja, joista viidestä puhettavasta neljä välineellistää asiakkaan, viides on subjektipuhetta asiakkaasta.

Haastattelutilanteista puuttuivat myös ammatinvalintapsykologien edustajat. Haastattelujen tulokset kuvasivat useasta verkostosta puuttuvan avo-psykologien edustuksen. Tahtoa heillä olisi osallistua, ei kenties resursseja. Vaikka esiopetus on osa perusopetusta, ei missään verkostossa havaittu, että esiopetuksen edustajia tarvittaisiin myös ohjauksen verkoston palavereissa. Haastatellut ilmaisivat kuitenkin, että jo neuvolaikäisistä lapsista on niin paljon tietoa, että heidän hyvinvoinnin ja oppimisen ennusteensa ovat muotoutumassa viisivuotiaina. Sivistystoimenjohtajien katsottiin olevan kiireisiä ja osallistuvan harvoin suunnittelukokouksiin, joissa ruohonjuuritaso puhuu. Heidän asiantuntemustaan tarvittaisiin verkoston toiminnassa ja toisaalta heidän toivottaisiin olevan kokouksissa kuulemassa, mitä palvelun kehittämistarpeita arjen työssä havaitaan. Sivistystoimenjohtajien osallistumismahdollisuuksiin vaikuttaa pienillä paikkakunnilla heidän moniroolisuutensa ja suurilla paikkakunnilla suunniteltavien ja johdettavien asioiden suuri määrä (ks. Karnervo & Risku 2008).

Dialogisessa yhteistyössä tarvittaisiin kaikkien osallistuvien autenttista ääntä. Sivistysjohtajien, ammatinvalintapsykologien ja esiopetuksen edustajien puuttumisen vaikutusta tuloksiini voin vain tehdä oletuksia ja todeta, että kokosin tutkimusaineiston ohjauksen palvelujärjestelyiden ja niiden johtamisen vallitsevissa olosuhteissa. Tutkin siis verkoston toimintaa ja sen johtamista vallitsevassa todellisuudessa eli asiantuntijatietoon ja -toimintaan perustuvassa verkostossa. Tällä on merkitystä tutkimuksen tuloksiin ja johtopäätöksiin, joissa saatoin todeta erilaisten johtamiskulttuurien olemassaolon.

## Aineiston keruu

Kaikissa fokusryhmissä päästiin tietyn lämmittelyajan jälkeen keskustelunomaiseen vuorovaikutukseen (liite 3, esimerkki 2). Osallistujien välinen avoin keskustelu keskeytyi kuitenkin silloin, kun pyysin heitä fokusoimaan keskustelun teemaan tai siirtymään teemasta toiseen, jotta saisimme katettua kaikki keskusteluteemat (liite 3, esimerkki 3). Silloin, kun keskustelu spontaanisti näytti tuottavan katetta kaikille neljälle keskusteluteemalle tai osallistujat itse pitivät huolta teeman vaihdoksista, en keskeyttänyt keskustelua enkä puuttunut sen kulkuun.

Tein keskusteluiden kuluessa tarkentavia kysymyksiä tai pyysin haastateltavaa laajentamaan tai perustelemaan jotakin teeman kannalta keskeistä asiaa, jonka hän toi kuin sivumennen puheessaan esiin (Valtonen 2005). Keskustelujen kuluessa tarkensin ymmärtämistäni pyytämällä selventämään informaatiota (liite 3, esimerkki 4). Joissakin tilanteissa jouduin johdattamaan keskustelua sen fokukseen. Saatoin kysyä keskustelijoilta esimerkiksi selvitystä joihinkin heidän käyttämiinsä ammattinimityksiin tai paikallisiin ilmaisuihin esimerkiksi joistakin erisnimien nimetyistä oppilaitosnimistä, joiden tehtävä ja asema koulujärjestelmässä eivät avaudu vailla lisäselvitystä. Kysyin myös joistakin paikallisista palveluista tai paikoista, joista minulla ei ollut tietoa tai joka asia ei selvinnyt keskusteluyhteydestä. Varoin ottamasta kantaa keskustelijoiden tuottamiin näkökulmiin, mutta tein tarkentavia kysymyksiä haastatelluille. Kuulen lisäksi digisanelimelta, etten pystynyt kommentteissani aina neutraaliuteen: niin lähellä tutkimusaihe on omaa toimintaani ja elämismaailmaani. Kuulen nauhalta esimerkiksi ihmettelyni siitä, että jollakin alueella on lukuisa joukko peruskoulun keskeyttäneitä nuoria, vaikka kysymyksessä on oppivelvollisuuslain alainen koulutusmuoto. Katson kuitenkin, että pyrkimykseni pysyä ohjaajan eli moderaattorin roolissa oli vallitsevana keskustelutilanteissa, ja keskustelijoilla oli tilaa tuottaa omaa aluettaan kuvaava ohjauksen palvelujärjestelyjen verkostokeskustelu (ks. Krueger 1997b; Marková ym. 2007).

Saatoin valita ryhmäkeskustelun aineistonkeruumenetelmäksi, sillä minulla on pitkä opinto-ohjaajan työkokemus, jossa olen käyttänyt paljon ryhmäkeskustelumenetel-

mää ohjausmenetelmänä. Rehtorin työssäni johdin liki yhdeksän vuoden ajan erilaisia vuorovaikutustilanteita. Olin hankkeen tutustumiskäyntien aikana esitellyt aikeeni kerätä aineiston ryhmäkeskusteluina. Tätä työtapaa ei missään tutustumiskäyntien vaiheessa kyseenalaistettu esimerkiksi pelkona siitä, että haastateltavat eivät uskaltaisi ilmaista itseään avoimesti ryhmätilanteissa. Noissa tilanteissa eivät ryhmien osallistujat tosin olleet vielä selvillä. Haastatteluissa sittemmin viitattiin niin sanottuun herran pelkoon. Sillä tarkoitettiin toimijoiden arkuutta puhua alueen ylimmän johdon kanssa samoissa tilanteissa.

Haastatteluista käy selville, että esimerkiksi alueellisten työryhmien puheeseen viitataan siten, että eri ammattien edustajat, jotka osallistuvat alueen moniammatillisiin ja monihallinnollisiin työryhmiin, voivat arastella esimerkiksi alueen ylimmän hallinnollisen johdon, kuten TE-keskuksen johtajan, lääninhallituksen korkeiden viranhaltijoiden ja sivistystoimenjohtajien läsnäoloa sekä osallistumista työryhmiin. (Ks. Moitus & Saari 2004.) Työntekijät voivat kokea arkuutta ilmaista itseään johdon tai monenlaisten asiantuntijoiden läsnä ollessa. Toisaalta samassa keskustelussa sanottiin, että avoimen vuorovaikutusten ja moniäänisyyden vuoksi työntekijöiden on rohjettava ilmaista asiantuntemuksensa ja kantansa asioiden eteenpäin viemiseksi esimerkiksi päättäjille (Hiebert 2009). Varmistin käytännössä tätä tasavertaisuustavoitetta kysymällä joka kerta ennen seuraavaan haastatteluteemaan siirtymistä, kokivatko haastatellut saaneensa riittävästi aikaa ja tilaa näkemystensä esittämiselle. Sallin siinä vaiheessa vielä lisäkommentit, tarkennukset ja mahdolliset kommentit toisten puhujien puheenvuoroihin (liite 4, esimerkki 4).

## Aineiston käsittelyn laadun tarkkailu

Tutkimusaineisto oli minulle tuttu, sillä olin raportoinut aineiston ohjauksen palvelujärjestelyiden moniammatillisen matriisin näkökulmasta CHANCES-tutkimuksessa. Koin vaikeaksi ryhtyä analysoimaan aineistoa uudelleen johtamisen näkökulmasta. Näiden kahden analyysin välillä on kuitenkin puolentoista vuoden ajallinen viive, joka auttoi minua irrottautumaan edellisestä analyysistä. Tuona aikana irrottauduin ensimmäisen vaiheen kysymyksenasettelusta. Luin lisää laadullisen tutkimuksen metodikirjallisuutta, ohjauksen ja johtamisen teoreettista kirjallisuutta sekä pohdin tutkimuksen teoreettisia ja metodisia ratkaisuja. Saatoin asennoitua samaan aineiston analysointiin uudesta näkökulmasta, tein lukiessani kysymyksen, mitä kukin ilmaus tarkoittaa *johtamisen* näkökulmasta. Muotoilin tutkimuskysymykset sekä CHANCES-hankkeessa nousseiden tiedontarpeiden että tämän tutkimuksen käsite- ja teoriataustan pohjalta.

Eriyisen haasteellista analyysissä oli hallita verkoston johtamisilmiötä sekä organisaation sisäisenä ilmiönä että ilmiönä organisaatioiden rajapinnoilla. Kaikkien ohjauk-

sen palvelujärjestelyiden verkoston johtamisen elementtien hallintaa auttoi päätökseni tarkastella aineistoa ensin NVivo-ohjelman avulla. Käytin ohjelmaa aineistomerkkauksen teknisenä apuvälineenä, aineiston luokittelun hallintaan ja sen edelleen kehittämiseen samoin kuin jos olisin käyttänyt kynää tai yliviivaustussia. Analyysin, indeksinimet ja kategoriat laadin itse.

Analyysissa minua kiinnosti ja olisin halunnut vieläkin syvemmin tarkastella yhteistoinnin taustalla olevaa tiedonmuodostusta, kuten hiljaisen tiedon esiin nostamista ja että moniammatillisessa pöydissä puhumme toistemme ohi, mutta siihen aineisto antoi vähän viitteitä. Moniammatillinen tieto nousi aineistossa kuitenkin voimakkaasti esille. Sen vuoksi tuloksissa tietoa kuvaavaa luku on monisyinen.

## 7.4.2 Analyysimenetelmän valinnan arviointi

Harkitsin aluksi aineiston analyysia grounded-teorian pohjalta ja perehdyin sen perusteisiin. Charmaz (2000, 510) katsoo, että Glaserin ja Straussin (1967) ja Strausin ja Corbinin (2000) grounded-teorian lähtökohtana on positivismi ja tulkintojen tavoitteena pyrkimys objektivismiin. Tämä olisi ristiriidassa tutkimukseni ontologisten ja epistemologisten sitoumusten kanssa. Patton (1990) korostaa, että tutkimuksen arvioinnin yksi lähtökohta on, miten paradigmaattiset näkemykset ja oletukset tukevat tutkimuksen kokonaisuutta. Lähtöoletukseni oli, että asiakkaille näkyvien palveluiden ohjaustieto konstruoituu ohjauksen palvelutuottajien ja asiakkaiden välisessä vuorovaikutusprosessissa. Sen lisäksi ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön tieto syntyy ohjaukseen osallistuvien toimijoiden ja johtajien välisissä vuorovaikutusprosesseissa.

Grounded-teorian tutkimusotteessa on Charmazin (2000) mukaan kaksi suuntausta, jossa edellä mainitun positivismia, objektivismia ja realismia korostavan tutkimusotteen rinnalla on konstruktivistinen grounded-teoria. Sen perustana on tutkijan ja tutkimuskohteen sekä tutkijan ja aineiston välinen vuorovaikutus ja tiedon muodostaminen näissä vuorovaikutussuhteissa. Konstruktivistisen grounded-teorian perustuvan analyysin tavoitteena on subjektiivisten merkitysten ymmärtävä tulkinta. Siinä aineisto on narratiivinen konstruktio todellisuuden kokemisesta, ei todellisuus itse. (Charmaz 2000, 514.) Patton (2002, 128) kritisoi Charmazin (2000, 524–526) tulkintaa konstruktivistisen grounded-teorian perusteista eikä näe konstruktivistista grounded-teoriaa fenomenologiasta erottavana tutkimusotteena.

Olen käynyt positivistis-behavioristiseen tieteen traditioon kuuluvan opettajankoulutuksen 1970-luvun lopulla eikä tämä suuntaus ole menettänyt käyttökelpoisuuttaan tiettyjen oppimis- ja ohjaustilanteiden lähtökohtana 2000-luvun koulutuksen, ohjauksen eikä opetuksen lähestymistapojen valikossa. Grounded-teoria olisi ollut taustaoletuksistaan

huolimatta käyttökelpoinen tutkimuksessani teoriamuodostukseen tähtäävänä tutkimusotteena.

Fokusryhmähaastatteluissa koottu aineisto ankkuroi aineistoni oppilaitos- ja aluekontekstiin. Ryhmähaastattelumetodi avasi aineistoa, mutta ankkuroi sen myös aikaansa, kontekstiin ja haastateltujen näkemyksiin ohjauksen palvelujärjestelyjen verkostosta ja haastatteluhetken autenttisissa tilanteissa. Grounded-teorian mukaan työskenteleminen olisi edellyttänyt aineiston kokoamista useaan otteeseen. Haastateltujen kokoaminen vastaaviin tilanteisiin ja haastattelujen jatkaminen toisessa hetkessä samalla ryhmäkokooppinolla olisi ollut käytännössä haasteellista. Tämän vuoksi aineiston samplaus eli tiedonkeruun jatkaminen teoriaideoiden myötä aineiston jatkohankintaan olisi saattanut aloitetulta pohjalta olla mahdotonta. Olisin voinut edetä aineistotriangulaation suuntaan, jolloin olisin voinut koota lisäaineistoa yksittäisiltä haastateltavilta tai uusissa haastatteluryhmissä. Viisi verkostoa ja niissä toteutetut haastattelut olivat kuitenkin autenttisia kuvauksia ohjauksen palvelujärjestelyjen verkostoitumisen tilanteesta. Niihin ulkoa lisätty aineisto tai tukijan ennakkokäsitysten mukainen ja siitä lähtevän lisäarvonhakeminen olisi rikkonut kuvan, jonka jo kootut haastattelut välittivät.

Käsitysvariaatioiden kokoaminen fenomeenografisen tutkimusotteen avulla auttoi näkemään ohjauksen palvelujärjestelyiden toiminnan ja johtamisen laadullisen vaihtelun variaatiota. Jäsenyyksen avulla lukijat ja ohjauksen palvelujärjestelyiden toimijat voinevat arvioida, miten ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen kulttuuristen siirtymien tarkasteluun soveltuu ehdottamani jako eriytyneistä palveluista, yhteistyötahdon näkyminen palveluiden tuottamisessa ja verkostomainen toimintatapa.

Pohdin matkan varrella Martonin (1995, 166) sekä Martonin ja Fain (1999) ilmaisemaa fenomenografisen tutkimuksen luonnehdintaa, joka käsittelee erilaisia tapoja kokea jokin ilmiö. Empiirisiin havaintoihin perustuen fenomenografit tähdentävät, että minkä tahansa ilmiön osalta on olemassa rajallinen määrä erilaisia laadullisia eroja, joiden mukaan ilmiö koetaan, käsitteellistetään tai ymmärretään. Tämä voidaan ymmärtää erottuvien aspektien, erottuvien aspektien jäljiteltävyyden ja kyseessä olevan ilmiön erottuvien aspektien potentiaalisten variaatioiden mukaan. (Marton 1992; Marton & Pong 2005.) Tältä osin fenomenografia lähestyy realistista tulkintaa todellisuudesta. Marton (1992) katsoo, että tutkijan tehtävä on paljastaa ilmiön käsittämisen laatuun liittyvät olemassa olevat variaatiot. Konstruktionismin lähtökohta voisi olla, että yksilöt tai ryhmät voisivat rajattomasti konstruoida erilaisia käsittämisvariaatioita. Jouduin analyysityössäni hyväksymään tämän metodiin mahdollisesti sisältyvän ristiriidan. Pyrin tutkimuksen metodista lähestymistapaa valitessani tiedostamaan tutkimusmenetelmän taustalla olevat tieteenfilosofiset ja epistemologiset perusoletukset (Mishler 1990; Tynjälä 1991).

Martonilaisen fenomenografisen tutkimusotteen vahvuus on, että sen avulla esiin nostetut varsin vähän tutkitun, mutta akuutin ohjauksen verkoston käsittämistapojen avulla

voi muodostaa kuvan monitasoisesta verkostosta. Fenomenografinen kuva ohjauksen palvelujärjestelyiden ilmiöstä konstruoi useiden toimijatahojen ja toimijoiden käsityksistä. Pattonin (2002) mukaan sosiaalisesti konstruoituneen tiedonmuodostuksen lähtökohdaksi on moninaisten perspektiivien (Lincoln & Guba 1985) esille tuominen eikä totuus. Lincolnin ja Guban (1985) mukaan laadullinen tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä eikä objektiivista totuutta. Tähän perustuu myös fenomenografinen tutkimusote (Marton 1992).

### 7.4.3 Määritelmien, teorioiden ja päätelmien luotettavuus

Aineiston yhden osion analysoi itsenäisesti jaettuun johtajuuteen ja yhteisölliseen oppimiseen perehtynyt tohtoritason tutkija. Tämä tutkijatriangulaatio osoitti aineiston analyysin vastaavuutta 79 %:sti tekemääni koodaukseen. Tätä voisi pitää tuloksena, jonka mukaan tuottamani käsitekonstruktio vastaa pitkälti samanlaista tulkintaa tutkittavien todellisuuksista kuin toisen tutkijan tulkinta. (Lincoln & Guba 1985; Tynjälä 1991, 392.)

Olen koonnut ohjauksen palvelujärjestelyiden verkoston ja sen johtamisen käsitteet usean tutkimuksellisen lähestymistavan kirjallisuudesta. Jäsenmän seuraavaksi ajatteluani ja oppimistani sekä valintojani. Kokoan käsitteet ja teoriat, joita kuvasin työni teoreettisessa osassa luvuissa 1–3.

CHANCES-tutkimus tuotti verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyiden mallin (Nykänen ym. 2007a). Sen parissa työskenteleminen tuotti myös perusajatukset ohjauksen verkoston johtamisen tutkimustarpeesta. Mallin taustalla on ohjauksen kehittämistyössä syntynyt ohjauksen ulottuvuuksien matriisi. Se on tuotettu kehittämissokeilussa ja tulosten teoretisoinnissa. Matriisin taustalla ovat toteutetut monisykliset toimintatutkimukselliset kehittämissokeilut ja teoretisoinnit. (Tarkiainen & Vuorinen 1997; Vuorinen 1998, 1; Hakulinen & Kasurinen 2002, 6–12; Kasurinen & Vuorinen 2003; Vuorinen, Karjalainen, Mylly, Talvi, Uusi-Rauva & Holm 2005, 52–59; Nykänen ym. 2007a.)

En voi kieltää, ettenkö olisi tiennyt jotakin, ennen kuin tiesin. Tarkoitan tällä, että olin työskennellyt ennen tutkimustyötä tutkittavien ilmiöiden parissa niin kauan, että olin ajatellut käsitteiden toimintalogiikkoja jo ennen tutkimusta. Tutkimuksen palauteprosessi auttoi minua tarkentamaan näkökulmiani ja varomaan ylitulkintoja. Pysin luomaan käsitejärjestelmää, jonka avulla voisin kuvata ohjauksen palvelujärjestelyiden kontekstia ja tiedonmuodostusta johtamisen näkökulmasta.

Verkostojohtamisen teoretisointi ja käsitteistö Suomessa on nuorta. Minulla ei ole ollut työssäni koeteltua teoreettista selkänöjää. Tämän vuoksi lähdin analyysiprosessissa analysoimaan ohjauksen palvelujärjestelyiden verkostoihin osallistuvien käsityksiä verkostoiden johtamisesta. Saatoin päätellä, että verkostoitumista organisoitumistapana on

olemassa tai sitä tavoitellaan, sillä alueet, joilta haastattelut koettiin, olivat ilmoittaneet Opetushallituksen hankkeeseen. He olivat halukkaita kehittämään ohjauksen palvelujärjestelyjen verkostoa. Organisoitumistavasta riippumatta asioita johdetaan. Tämän vuoksi kiinnostuin johtamisesta verkostoitumistilanteesta.

Koin haastavaksi jäsentää verkostoteemaa julkishallinnollisessa ja monihallinnollisessa kontekstissa. Kansainvälisiä artikkeleita teemasta on saatavilla paljon. Niiden ongelma on kuitenkin palvelurakenteiden kulttuuri- ja kontekstisidonnaisuus. Teoriat hakevat muotoaan kansainvälisessä vilkkaassa keskustelussa (Agranoff & McGuire 2001, 2003). Johtamistutkimus keskittyy toistaiseksi enimmäkseen organisaatioiden sisäisen johtamisen ongelmanasetteluun ja näkee monesti yhteistyön tulkinnan organisaatiolähtöisenä sidosryhmäyhteistyönä, jossa sidokset muodostetaan organisaation olemassaolon turvaamiseksi eikä niinkään verkostoitumiseksi tasavertaiselta pohjalta. Siinä olisi keskeistä jaettu tieto, uusi tiedonmuodostus yhdessä sekä innovaatiotoiminta.

Jäsenin verkostoteoreettisen katsauksen kansainvälisen keskustelun pohjalta. Löysin keskustelun sisäiset jännitteet ja tutkijoiden keskinäiset viittaukset (esimerkiksi O'Toole & Meier 1999 ja McGuire 2002). Koulukuntakeskustelua kuvaan lyhyesti verkostojohtamisluvussa. Tuon teoreettiseen keskusteluun heterarkian ja verkoston välimaastoon sijoituvan ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisen mallin. Se sai vaikutteita Agranoffin ja McGuiren (2001b, 2003) yhteistoiminnallisesta johtamisteoriasta.

Tietoisena siitä, että 1) tapani hahmottaa ohjauksen palvelujärjestelyitä verkostona on lähtöisin 2000-luvulla kehkeytyneestä tavasta toimia, ei niinkään vielä tällä näkökulmalla saatavilla olevasta tutkimustiedosta, 2) tutkimusmetodini fenomenografian tutkimusperinne ei mahdollista faktoihin vaan käsityksiin perustuvaa tiedon tuottamista, 3) verkostotutkimus on Suomessa kehkeytyvää eikä ohjausta eikä johtamista ole tutkittu kovin paljon verkostonäkökulmasta, rohkenen ilmaista tulosteni yhtenä johtopäätöksenä yhteistoiminnallisen verkostojohtamisen mallin. Teen tämän siinä tarkoituksessa, että se herättää keskustelua toimijatasojen vertikaalisesta ja horisontaalisesta verkostoyhteistyöstä ja avaa jatkotutkimusmahdollisuuksia.

## 7.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkimukseni aineisto on koottu ohjauksen palvelujärjestelyiden asiantuntijaverkostoissa. Säilytän alueiden anonymiteetin. En myöskään vertaile alueita toisiinsa. Kokoan eri tahoilta ja toimijoilta kootun tiedon yhteiskuvaksi verkostoituvasta johtamisesta. Verkostoitumisen tilaa kuvasi haastatteluihin osallistuvien joukko.

Oman toimintani ja koulutukseni kautta olen osa samaa verkostoa. Kykyäni nähdä so- kaisevat samat asiantuntijatiedon varassa rakennetut työhypoteesit, asioiden samat ratkai-

suyritykset mitä asiantuntijat verkostoa käsittelevissä fokusryhmissä pohtivat. Tulkintani nousevat samasta todellisuudesta. Moninaisen työkokemukseni varassa pystyn katsomaan ohjauksen verkostoa useista näkökulmista.

Olen pohtinut Perttulan (2009, 156–157) kokemuksentutkijan seitsemännen kysymyksen mukaan subjektiivisuutta ja objektiivisuutta. Perttulan kysymys käsittelee objektiivisuuden ehtojen täyttymistä. Tutkimuksen empiirisen toteutuksen objektiivisuutta voisi Perttulan mukaan kuvata niin, että tutkimuksellinen ymmärrys perustuu tutkimukseen osallistuvien elävään kokemukseen ja kokemuskuvauksiin. Halusin tulosten raportoinnissa käyttää paljon suoria sitaatteja tutkimusaineistosta. Haluan niiden avulla avata tutkittavien käyttämiä ilmaisuja. Sitaattien avulla lukija pystyy arvioimaan, missä määrin tekemäni päätelmät vastaavat tutkittavien esittämiä käsityksiä (ks. Taajamo 2005). Tämän avulla lukija voi arvioida tutkimustuloksen luotettavuutta. Lopulta kuitenkin raporttiin valitut sitaattit ovat minun valintojani ja niistä tekemäni tulkinnat minun tulkintojani (ks. Hänninen 1999, 34).

Tutkimuksen analyysissa annan puheenvuoron sekä toimijoiden että johtajien puheelle ja konstruoin johtamisen kehittämisenäkymät sekä toimijoiden että johtajien äänen kuullen. Tutkimustulokset lujittivat tietoa, että toimijoilla ja johtajilla on yhtä hyviä näkemyksiä ohjauksen tulevaisuuden suunnasta ja johtamistarpeista. Käsitteksen vahvistuminen antaa tilaa jaetun- ja verkostojohdamisen kehittämiseksi.

Loin ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen johtamisen rakenteelliset aspektit aineistosta ja teoriakirjallisuuden mukaan jäsentäkseni analyysia. Sisällöllisesti olin koko ajan uskollinen sille, mitä haastateltavat tuottivat haastattelussa. Huusko ja Paloniemi (2006) toteavat että, fenomenografista kategoriajärjestelmää voidaan pitää riittävänä ja aineistoa oikeudenmukaisesti kohtelevana kuvauksena, jos jokainen yksittäinen haastattelu on mahdollista sijoittaa sen sisään. Näin tapahtui analyysini osalta. Työstin lopuksi analyysin kategorioita käsitekarttatekniikalla. Tarkastelin tuolloin kategorioiden suhteita. Toisaalta sain käsitekartta työskentelyssä näkyviin, etteivät kategoriani asetu päällekkäin.

## 7.6 Tutkimustulosten merkityksiä ja seurauksia

Teen seuraavien tutkimustulosten hyödyntämisen tai kenties laadullisten tutkimustulosten siirrettävyyden tulkinnat tietoisena, että en yksin voi tehdä johtopäätöksiä tutkimustulosten sopivuudesta muissa konteksteissa tapahtuvaan verkostoituvaan toimintaan tai toiminnan johtamiseen (ks. Tynjälä 1991, 390). Olen pyrkinyt kuvaamaan niin avoimesti kuin mahdollista toimintaani tutkijana, tutkimusalueita, haastattelutilanteita ja aineistona analyysia sekä tutkimustuloksia. Tutkijayhteisöt ja ohjauksen palvelujärjestelyiden



päätöksentekijät, johtajat, suunnittelijat ja toimijat voiviat tältä pohjalta arvioida, miten tutkimustulokset soveltuvat ehdottamiini interventioihin.

Ohjauksen palvelujärjestelyiden kehittämisen tarve on havaittu. Siitä kertovat esimerkiksi useat 2000-luvulla istuneet opetus-, sosiaali- ja terveysministeriön sekä työministeriön kehittämissuunnitelmat (ks. Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2000; Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma 2007; Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2000). Lisäksi ministeriöt ovat rahoittaneet kokeiluja ja kehittämistyötä (ks. Jäppinen 2007; Karjalainen ja Kasurinen 2006; Taajamo & Puukari 2007; Juutilainen 2007). Työryhmämuistioissa nostetaan esiin samantapaisia kehittämisehdotuksia, joihin olen päätenyt tutkimustuloksissani. Ohjauksen palvelujärjestelyitä ei kuitenkaan ole aiemmin tutkittu johtamisen näkökulmasta.

Jatkotutkimukset antavat lisätietoa organisaatioiden rajapinnoilla tapahtuvan johtamisen osalta tulosteni siirrettävyydestä (ks. Koro-Ljungberg 2005). Jatkossa pitäisi tutkia johtamista organisaatioita laajemmissa konteksteissa ja kokonaisissa verkostoissa. Tiedonmuodostuksen ja johtamisen yhteyttä pitäisi selvittää. Jatkotutkimusteemaksi nousee myös johtajien, hallinnon ja poliittisten päättäjien välisen vertikaalisen verkoston valtasuhteet, tiedonkulku, tiedonmuodostus, päätöksenteko sekä toiminnan implementoinnin ketju.

Tarkastelen seuraavassa tutkimustuloksiani lyhyesti johtamiskoulutuksen, palvelujärjestelyiden johtamisen, julkisen päätöksenteon ja johtamistutkimuksen ja -teoriamuodostuksen kannalta.

## **Mitä tuloksista voitaisiin hyödyntää johtajakoulutuksessa?**

Oppilaiden ja opiskelijoiden opinnot eivät rakennu yhden opintovaiheen varassa. Tällöin korostuu alueellinen näkökulma koulutuksen tarjoajien yhteistyössä. Moniammatillinen ja monihallinnollinen työote taas tuntuisi vastaavan sekä asiakkaan oppimisen että oppimisen tukipalveluiden haasteisiin. Lisäksi moniammatillinen työote koettiin haastatteluissa työnohjaukselliseksi ja työskentelyä verkostossa pidettiin täydennyskoulutuksenomaisena. Rehtorikoulutuksen sisältöihin tulisikin jatkossa korostuneemmin nostaa verkostotoiminta ja johtaminen monihallinnollisessa ja moniammatillisessa kontekstissa.

Opettajakoulutus 2020 työryhmä (2007) suosittaa rehtoreille 25 opintopisteen opintokokonaisuutta, joka kehitettäisiin keskushallinnon ja yliopistojen yhteistyönä. Työryhmä ehdottaa koulutuksen sisällöiksi henkilöstöjohtamisen, taloushallinnon, oppilaitoksen kehittämisen ja arvioinnin moduuleita.

Opetus ja ohjaus nivoutuvat tutkimustuloksissa toisiinsa. Ohjauksen palvelujärjestelyi-

den avulla tuetaan kaikkien oppilaiden ja opiskelijoiden oppimista ja opintojen edistymistä. Kukaan työntekijä eikä mikään organisaatio yksin voi vastata kaikkiin asiakkaan palvelutarpeisiin. Tämä muuttaa työntekijöiden tapaa tehdä työtä ja työn organisointia, jolloin muutos heijastuu johtamisen. Rehtorikoulutukseen tulisi Korkeakosken (2005) mukaan panostaa enemmän, sillä rehtorin tehtävät painottuvat entistä suuremmissa yksiköissä selvemmin moniammatillisten yhteistyöverkostojen toiminnan organisoimiseen.

### **Mitä tuloksista voitaisiin hyödyntää julkisessa päätöksenteossa?**

Kansalaisten hyvinvointi-, koulutus- sekä työ- ja elinkeinostrategioita tulisi tarkastella läheisemmässä yhteydessä toisiinsa. Tulosteni kanssa samansuuntaisesti Juva ym. (2009) esittävät, että palvelutuotannon ohjauksen tulisi olla monihallinnollisempaa ja että oppimisen tukipalveluita tulisi tarkastella kokonaisuutena (Juva ym. 2009; Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007).

Oppilashuollossa tarpeita on Korkeakosken (2005, 58) mukaan enemmän kuin tarjolla olevia palveluita eikä esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja opiskelijoiden määrän kasvulle näy rajaa. Tällöin kysymyksessä on merkittävä yhteiskunnallinen resurssitarve. Meillä ei kuitenkaan ole käytettävissä monitieteellistä tietoa ongelmien ratkaisemiseksi. Tällainen monitieteellinen tieto muodostuisi esimerkiksi kasvatustieteellistä, sosiaalitieteellistä, sosiologista, taloustieteellistä, futurologista sekä lääke- ja terveystieteellistä tietoa yhdistämällä.

Oppilaitosjohdon kehittämiseksi tarvitaan kansallinen strategia. Lisäksi tarvitaan tiiviimpää oppilaitosjohdon, koulutuksen järjestäjien hallinnon ja opettaja- ja ohjaajakoulutuksen välistä sekä johtajien keskinäistä yhteistyötä.

### **Mitä merkitystä tuloksilla on johtamisteorioille ja -tutkimukselle?**

Palvelujärjestelyiden verkoston menestyksellisessä toiminnassa näyttäisivät korostuvan yhteisöllinen ja moniääninen tiedonmuodostus, kaikkien osallisuuden mahdollistava toiminta ja verkostossa toimimisen aiheuttama muutos johtamiseen. Nämä näyttäisivät muuttavan tapaa ajatella organisoitumista ja johtajan roolinmuutoksen tutkimustarvetta, kun toiminta verkostoituu.

Jatkossa olisi tärkeää tutkia, mitkä hierarkkis-byrokraattisen johtamistutkimuksen rinnalle pyrkivän verkostomaisen johtamisotteen mahdollisuudet ovat tulevaisuuden palvelutarjonnan johtamisessa. Verkoston johtamistutkimusta tulisi tehdä myös johtajien parissa. Silloin tutkimusteemoiksi nousivat esimerkiksi, millaisia edellytyksiä johtajat näkevät

olevan verkoston johtamiselle ja millaista koulutusta he kokevat tarvitsevansa. Lisäksi johtamista tulisi tutkia sekä horisontaalisissa että vertikaalisissa verkostoissa. Monitasoinen johtamistutkimus lisäisi tietoa johtamisen sidoksista ja rajojen ylittämistarpeista monitasoisissa rakenteissa. Monihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö on arviointitutkimuksen haaste tulevaisuudessa. Jatkotutkimuksessa olisi lisäksi tarvetta vertailla verkostoitumista erilaisissa aluekonteksteissa. Sen avulla saataisiin tietoa palveluiden järjestämisestä niin harvaanasutuilla alueilla kuin suurissa kasvukeskuksissakin.

**Nykänen, S. 2010**

## **Leadership and management in guidance and counselling networks: conceptions of actors**

### **Moving towards leadership and management in networks?**

University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Research Reports 25.  
ISSN 1455-447X, ISBN 978-951-39-3838-3 (printed version), ISBN 978-951-39-3839-0 (pdf)

#### **Summary**

This study examines guidance and counselling services and their leadership and management in a Finnish context. According to the Finnish national core curriculum (2003, 2004, 2005), the implementation of the guidance and counselling services involve not only the students and counsellors of an educational institution but also its entire staff. In addition, guidance and counselling collaboration is carried on between various organizations (Tarkiainen & Vuorinen 1997; Vuorinen 1998; Hakulinen & Kasurinen 2002, 6–12; Kasurinen & Vuorinen 2003; Vuorinen, Karjalainen, Mylly, Talvi, Uusi-Rauva & Holm 2005, 52–59; Nykänen et al. 2007a). Using the curriculum as a basis, I examine the leadership and management of guidance and counselling services as a multi-professional and multi-administrative activity carried on within and between organizations, especially in conjunction with educational services for young people.

With the help of guidance and counselling services citizens of all ages can identify their capacities, competences and interests, to make educational, training and occupational decisions and to lead and manage their individual life paths in learning, work and other settings in which these capacities and competences are learned and/or used (Council of the European Union 9286/04). The learning path is a planned, offered, experienced or implemented continuum of lifelong learning, study progress and learning experiences (Lifelong learning 2000, 17–18; Kasurinen 2004, 48; Numminen, Heino, Joronen-Vallin, Karlsson, Lerkkanen, Virtanen & Pirttiniemi 2005; Tarkiainen & Vuorinen 1997).

Collaboration between organizations is required during the various phases of study, but also at the transitions along the learning path. Using the concept of regional context I describe the cooperative relationships of those institutions that take part cooperatively in guidance and counselling services, such as schools, social services and public employment

services. As a result the functioning of guidance and counselling services in a regional context is complex and involved. For the benefit of cooperative relations, networks are formed between various organizations.

The leaders and managers of organizations create the preconditions for internal guidance and counselling collaboration. Their participation is also required in the networks existing between organizations. According to the national core curriculum for basic and secondary education (National Board of Education 2003, 2004, 2005), student counsellors and study counsellors coordinate the multi-professional work of guidance and counselling. The same phenomenon is discernible in the implementation of adult services. In this case counsellors, in line with the principles of distributed leadership (Gronn 2008), also take part in leading and managing guidance and counselling services. From the viewpoint of this study, management is, on the one hand, the activity by means of which guidance and counselling services are organized, coordinated, planned and implemented. On the other hand, leadership is the promotion of functioning multi-professional and multi-administrative collaboration both within and between various personnel groups.

### **Networks, leadership and management and leadership**

Research into the leadership and management of a guidance and counselling service network is of significance (Nykänen et al. 2007a), since networks are characterized by the sort of problem-solving challenges which an individual actor or part or whole of an organization is incapable of tackling alone (McGuire 2006, 678). A network is a mechanism of coordination, organization and collaboration that has arisen alongside hierarchies and markets (Jackson & Stainsby 2000). A network is a non-random, bound connection formed between two or more units or their parts. A network has a structure, a vision, a task as well as goals, and its activity is often based on contractual agreements.

Alongside the hierarchical-organizational and bureaucratic paradigm of leadership and management, the paradigm of public administration multi-administrative network leadership and management is emerging. In leadership and management this takes into account the various levels of the network, the interaction between them, and the needs for decision making, activity and knowledge formation at organizational interfaces. (Agranoff 2001, 2006; Agranoff & McGuire 2001b, 2003.) The promotion of multi-administrative networking through political decisions is an international trend (Hall & O'Toole 2004, 203). Part of the cooperative networks are formed to meet regional needs, for example around a particular project. In these cases the network structure is temporary and can be referred to as a project network. Activity networks are permanent cooperative relationships whose activities involve multiple commitments and thus developed relations of trust (Mandell 1988).

From the viewpoint of guidance and counselling it is this type of long-term network relationship that would be required.

Networking activity must be open to changes in the customer's service requirements and must create network relations appropriately and purposefully. In this way the network is anchored into its environment. Such anchors are made up of consensus about goals, division of resources, relationships and links to the environment, the network's action policy decision making and agreed strategies. (McGuire 2002, 604–607).

According to Agranoff and McGuire (2001b, 298–302), the foundations of network leadership and management are activation of the organizations and experts considered necessary to fulfil the task of the network, the creation of a structure for the network that is flexible (Jackson & Stainsby 2000). The mobilization stage marks the commencement of the network's activity, the elaboration of its *raison d'être* and distributed purpose, the allocation of resources, economic management, acquisition of funds and the organization of development projects (Agranoff & McGuire 2001b, 298–302). Leadership skills are required for the management of the network's common, even contradictory, action policy and to guarantee its competency. This also necessitates mutual interaction between very different employees with a variety of educational backgrounds (Klijn, Koppenjan & Termeer 1995; Clegg & Hardy 1996; Agranoff & McGuire 1998, 85).

## Research design

This study is a qualitative analysis of conceptions of leadership and management in guidance and counselling services. Phenomenography investigates qualitative ways in which people understand or experience a particular phenomenon (Marton 1990). According to Marton's (1981) phenomenographic approach, the goal of understanding is diversity of experience and experiencing.

The research task is to examine the collaborative leadership and management among networked guidance and counselling services needed by students to complete their learning path. This means situating the challenges of leadership and management as a multi-level phenomenon. Having familiarized myself with various theorizations of guidance and counselling services as well as with research on leadership and management and networking, I derived my research questions from these foundations. These questions focus on the conceptions of guidance and counselling services held by leaders and managers and other actors with regard to:

- What kind of needs and objectives are there in organizations for the leadership and management of multi-professional and multi-administrative collaboration in guidance and counselling?

## Summary

- What kind of leadership and management of multi-professional and multi-administrative collaboration exists internally within an organization?
- What kind of leadership and management needs and goals for multi-professional and multi-administrative collaboration are there at the interfaces of organizations?
- What kind of activity in the leadership and management of multi-professional and multi-administrative collaboration in guidance and counselling takes place at the interfaces of organizations?

The data collection method that emerged was the focus group interview where the object of research is deepened or explicated (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996; Morgan 1998; Krueger 1997a and b, 1998; Solatie 2001; Vuorinen 2006). The starting point of the focus group interview is to collect information simultaneously from several participants in the groups. The objective is not to arrive at consensus between the ideas of the interviewees, even though they receive stimuli from each other during the interview (Bogdan & Biklen 2006).

The research data were collected as part of the CHANCES guidance and counselling development project coordinated by the National Board of Education between 2003 and 2007. The 61 experts interviewed were from five networks and represented administration, public employment office personnel, secondary and senior secondary school headteachers, directors of education, public health and social welfare workers, school welfare staff, special needs teachers and study counsellors representing different educational institutions, as well as project workers.

If the aim is to achieve depth in the forming of information, there cannot be very many interview topics in the focus groups. The topics were as follows:

1. What question is uppermost in your thoughts with regard to the topic of networking in guidance and counselling?
2. How should multi-professional networking collaboration be organized in order to give genuine added value to guidance and counselling activity?
3. In your own region, what are the bottlenecks affecting guidance and counselling networking activity?
4. What kind of training do you require in order to develop networking collaboration?

A total of 250 pages of word-for-word transcription data resulted from the nine interviews, each lasting about 90 minutes. It is typical of a phenomenographical analysis and approach that open-ended questions are used so that different conceptions can emerge from the data (Huusko & Paloniemi 2006, 164). A phenomenographical technique makes it possible to collect and even compare the different conceptions and viewpoints of representatives of the organizations (Martin & Booth 1997). The aim of the analysis was to

piece together a totality of the conceptions related to leadership and management of guidance and counselling services which could be used in the development of services. This is the orientation basis of the coding and analysis in this research (Bogdan & Biklen 2006, 180).

## Key findings

On the basis of the analysis and in the process of my interpretation, the conceptions of those participating in a guidance and counselling service network with regard to the leadership and management and needs and objectives, as well as the activity, for multi-professional and multi-administrative collaboration in guidance and counselling can be condensed into four dimensions. Primarily, in the leadership and management of guidance and counselling services, it is important to 1) create the structures that facilitate internal collaboration within organizations and collaboration at the interfaces between them. Structural elements consist of defining the area of collaboration, constructing the network and creating operational prerequisites. Awareness of the area of guidance and counselling collaboration varies within a region, and there are differences between regions in the way regional guidance and counselling work is perceived. Regional work and its leadership and management is still taking shape. In the regions there are organizations whose staff actively seek out network collaboration and draw others into it. A change in networking activity alters the collaborative relationships between organizations. The preconditions for guidance and counselling services vary according to region and to organization. Where regional collaboration is already flourishing there is a sense that collaboration generates synergy.

Secondly, the goal of leadership and management is to 2) recognize and promote processes both within organizations and at their interfaces, processes which are central services. Process elements consist of strategic planning, defining collaborative relationships, knowledge production, monitoring and evaluation. Collaborative relations at organizational interfaces mostly take the form of collaborative relationships between two agencies. In the results information is perceived as a broad concept that evolves from information related to education and employment into information on services and their provision. There may be breakdowns in information flow in all of its forms and these may affect availability of services.

There is a need in Finland for a national strategy that guarantees consistency in students' learning paths, and a clear policy for monitoring it. We could then obtain information, for example, on the number of under 25-year-olds that are not in education or work and their service requirements. Evaluation work is being carried on within organizations and in collaboration at their interfaces. There is need to develop multi-administrative evaluation.



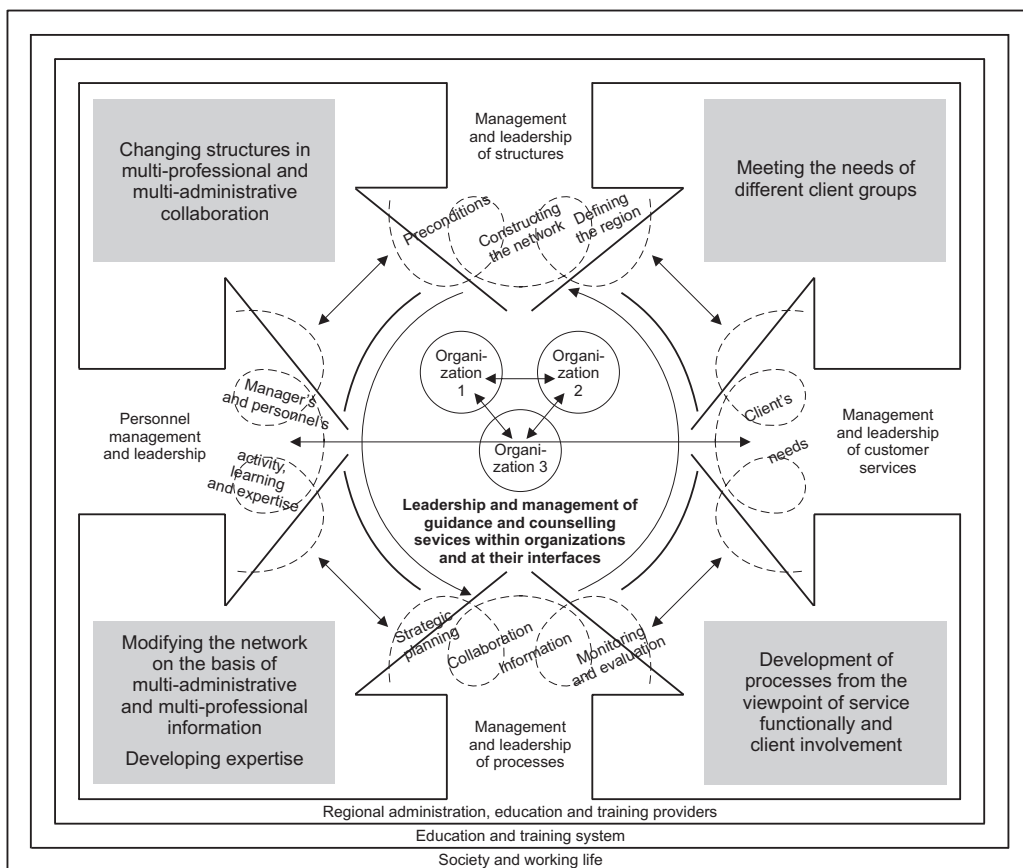
Evaluation information could be utilized in developing services. Leaders and managers need training in directing processes.

3) With regard to personnel leadership and management there is a need to develop opportunities for personnel to collaborate, and to enhance their expertise. The role of the leader or manager is significant in the totality of guidance and counselling services. Together with other professionals, the leader or the manager has an important position in the multi-professional and multi-administrative division of work and responsibility. In the development of expertise it is important that the innovative activity of the whole region supports the development of guidance and counselling services. The regions require a common development plan shared by the different organizations.

4) I respond to questions on customer service only from an expert viewpoint since the data were collected in interviews with experts. In a collaboratively orientated leadership and management and service culture the independent initiative of customers is stressed and opportunities for participation are created. The customer's service requirements are recognized at an early stage, which thus prevents the initiation of marginalization.

## Conclusions

This study focused on conceptions of aims, requirements and activity in the leadership and management of guidance and counselling services. The main outcomes of the study are presented in Figure 1. The organizations offering services and their interfaces are located at its centre. The large arrows indicate the aims and requirements in service leadership and management. Conceptions of leadership and management of structures describe the definition of a region, the creation of preconditions and the building of a network. Guidance and counselling service processes were understood to be strategic planning, collaboration, elements related to information as well as monitoring and evaluation processes. In conceptions of personnel leadership and management emphasis was on the activity of the manager and personnel, and also on their learning skills and expertise.

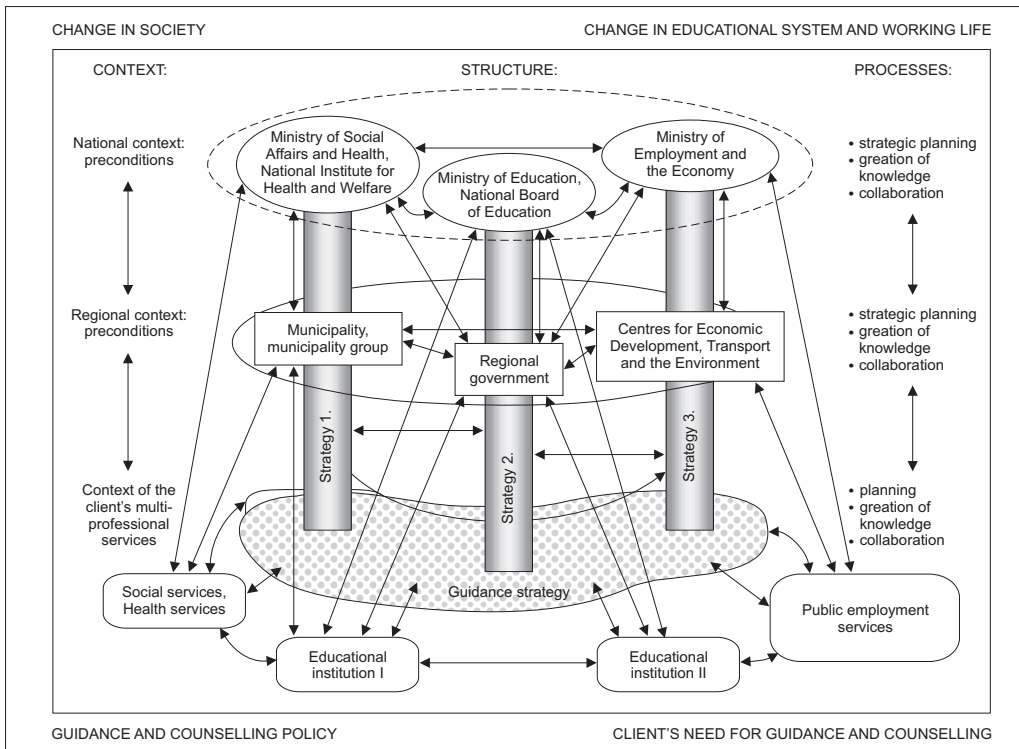


**Figure 1.** *Leading and managing guidance and counselling services in organizations and at their interfaces*

### A collaborative management model for guidance and counselling services

I have compiled a collaborative leadership and management model in Figure 2 on the basis of the leadership and management elements and the theory of collaborative network management and leadership (Agranoff & McGuire 2001b, 2003).

The model of collaborative leadership and management of guidance and counselling services illustrates the multi-administrative strategic work and the multi-layered and extensive nature of networking, leadership and management. It is likely that multi-administrative strategic work will become increasingly networked in the regions. The authority for this is also held by regional administrations, provincial associations, municipality groups, individual municipalities, Kela (the Finnish Social Insurance Institution) as well as individual organizations such as schools, colleges and social services.



**Figure 2.** A collaborative leadership and management model for counselling services

For the sake of clarity, the diagram only includes certain agencies working in the context of guidance and counselling services and responsible for the delivery of guidance and counselling services. The model assumes, however, that all the agencies in guidance and counselling service context are involved in regional collaboration. The model reveals the leadership and management challenges in services and the multi-layeredness of leadership and management. The existing fragmentation of both the vertical and horizontal collaborative relationships in public administration is a challenge, not only to knowledge creation but also to evaluation and development work in both a top-down and bottom-up direction (Agranoff & McGuire 2003). From the perspective of the quality, availability and adequacy of the service received by the customer, there is a need for multi-level collaboration.

## Implications

The collaborative leadership and management model for guidance and counselling services has implications for training of leaders and managers, leadership and management research and theories as well as for public policy development. Multiprofessional and multiadministrative co-operation seem to meet the challenges of individual learning and challenges in delivery of client support services. Networking and leadership and management in multiprofessional and multiadministrative contexts should be emphasized more in the training of leaders and managers.

A key feature in well functioning service network is collaborative and dialogical creation of knowledge, inclusive collaboration and emergent development of leadership and management in networks. There is a need to examine what is the potential of network management in addition to existing hierarchical-organizational authority paradigm of bureaucratic management (Agranoff & McGuire 2001). This type of research should also be conducted among leaders and managers. The research could focus on their perceptions on the preconditions of leadership and management in networks and on the perceived further training needs.

Multi-administrative strategy development exists at national and regional levels. On organizational level multi-professional cooperation is emerging. There is lack of consistent multi-disciplinary creation of knowledge to support these actions. There is also a need for a national strategy for educational leadership and management, more coherent cooperation between educational leadership and management, administration, teacher training and training of guidance practitioners.

## Lähteet

- Agranoff, R. 2001. Managing within the Matrix: Do collaborative intergovernmental relations exist? *Publicus* 31 (2), 31–56. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://links.jstor.org/sici?sici=0048-5950%28200121%2931%3A2%3C31%3AMWTMDC%3E2.0.co%3B2-5 >](http://links.jstor.org/sici?sici=0048-5950%28200121%2931%3A2%3C31%3AMWTMDC%3E2.0.co%3B2-5) (Luettu 20.2.2008).
- Agranoff, R. 2006. Inside collaborative networks: Ten lessons for public managers. *Public Management Review* 66, 56–65.
- Agranoff, R. & McGuire, M. 1998. Multinetwork management: Collaboration and the hollow state in local economic policy. *Journal of Administration Research and Theory* 8 (1), 67–91.
- Agranoff, R. & McGuire, M. 1999. Managing in network settings. *Public Studies Review* 165 (1), 18–41.
- Agranoff, R. & McGuire, M. 2001a. American federalism and the search for model of management. *Public Administration Review* 61 (6), 671–681.
- Agranoff, R. & McGuire, M. 2001b. Big questions in public network management research. *Journal of Public Administration Research and Theory* 11 (3), 295–326.
- Agranoff, R. & McGuire, M. 2003. Inside the matrix: Integrating the paradigms of intergovernmental and network management. *International Journal of Administration* 26 (12), 1401–1422.
- Agranoff, R. & McGuire, M. 2004. Another look at bargaining and negotiating in intergovernmental management. *Journal of Public Administration Research and Theory* 14 (4), 495–512.
- Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 352. Väitöskirja.

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Aikuisopiskelun tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen. 2006. Opetusministeriön ja työministeriön asettaman valmisteluryhmän ehdotukset toimenpideohjelmaksi. Työhallinnon julkaisu 365. Helsinki.
- Akos, P. & Calassi, J. P. 2004. Training school counselors as developmental advocates. *Counsellor Education & Supervision* (43) 3, 192–206. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=12584175>> (Luettu 7.11.2007).
- Alatupa, S. (toim.), Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL: <http://www.sitra.fi/julkaisut/raportti75.pdf?download=Lataa+pdf>> (Luettu 17.10.2007).
- Alava, J. 1999a. Learning audit. Evaluating organizational development, change and learning. Theory and practice. University of Kentucky and Organizational learning systems & Didactica Consulting.
- Alava, J. 1999b. Organizational change in the Union of professional engineers in Finland and the Union of professional social workers in Finland. University of Kentucky. Väitöskirja.
- Alava, J. 2003. Uudet johtajuusulottuvuudet: sopimusjohtaminen ja uudistava johtaminen. Luento 6.8.2003. Jyväskylän yliopisto. Rehtori-instituutti. Opetustoimen hallinto ja johtaminen -aineenopinnot koulutusohjelma.
- Alava, J. 2006. Pedagogical vs. instructional leadership. Exploring the definitions and implications. Luento 20.6.2006. The Second International Symposium of Educational Reform 2006. University of Jyväskylä, 12.–23.6.2006.
- Aluehallinnon uudistamishanke. 2008. Uuden aluehallinnon taloustyöryhmän raportti. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL: [http://www.vm.fi/vm/fi/04\\_julkaisut\\_ja\\_asiakirjat/03\\_muut\\_asiakirjat/20081017ALKUha/014\\_alku\\_talousraportti\\_311008.pdf](http://www.vm.fi/vm/fi/04_julkaisut_ja_asiakirjat/03_muut_asiakirjat/20081017ALKUha/014_alku_talousraportti_311008.pdf)> (Luettu 30.5.2009).
- Aluekeskusohjelman toimintakertomus 1.1.2005–22.6.2005. 2005. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL: [http://www.intermin.fi/intermin/hankkeet/aky/home.nsf/files/ako\\_toimintasuunnitelma\\_kevät2005\\_toteutuma/\\$file/ako\\_toimintasuunnitelma\\_kevät2005\\_toteutuma.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/hankkeet/aky/home.nsf/files/ako_toimintasuunnitelma_kevät2005_toteutuma/$file/ako_toimintasuunnitelma_kevät2005_toteutuma.pdf)> (Luettu 20.4.2006).
- Amundson, N. 2005. The potential impact of global changes in work for career theory and practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 5, 91–99.
- Amundson, N. E. 2000. Connecting career development and public policy with counseling process issues. Teoksessa *Making waves: Career development and public policy*. In-

- ternational Symposium 1999 Papers, Proceedings and Strategies. Ottawa: Canadian Career Development Foundation, 40–51.
- Anand, B. N. & Khanna, T. 2000. Do firms learn to create value? The case of alliances. *Strategic Management Journal* 21(3), 295–315.
- Argyris, C. 1999. *On organizational learning*. (2. painos) Malden, MA: Blackwell.
- Argyris, C. & Schön, D. 1978. *Organizational learning*, Readings, MA, Addison-Wesley.
- Arnkil, R. 1986. Ammatinvalintapsykologin työn kehittämistutkimus. Työvoimaministeriö. Työvoimapoliittisia tutkimuksia 68. Helsinki: Työministeriö.
- Arnkil, R., Karjalainen, V., Aho, S., Lahti, T., Lyytinen, S-M. & Spangar, T. 2004. Yhteispalvelusta palvelukeskuskonseptin kehittämiseen. Yhteispalvelukokeilun arvioinnin loppuraportti. Helsinki: Työministeriö.
- Arponen, A., Kihlman, E. & Välimäki, S. 2004. Matkalla moniammatillisuudesta moniasiantuntijuuteen. Teoksessa M. Anttila & S. Rousu (toim.) Haravalla kootut. Moniasiantuntijuus, strateginen kumppanuus, seudullinen kumppanuus. Helsinki: Lasten suojelun keskusliitto & Suomen kuntaliitto, 17–47.
- Asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 1435/2001. Valtioneuvosto.
- Asetus ammattikorkeakouluista. 352/2003. Valtioneuvosto.
- Asetus julkisesta työvoimapalvelusta. 30.12.2002/1344. Valtioneuvosto.
- Asetus julkisten työvoimapalvelujen toimeenpanosta 1347/2002. Valtioneuvosto.
- Asetusmuutos julkisen työvoimapalvelun toimeenpanosta 1356/2003. Valtioneuvosto.
- Asikainen, E. (toim.) 2006. Pysäytyskuvia. Sukupuoli ja seksuaalisuus nuorten elämässä ja koulun arjessa. Joensuun yliopisto.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen J., Risku, A.-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagoginen arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä.
- Bardach, E. 1998. *Getting agencies to work together: The practice and theory of managerial craftsmanship*. Washington, D.C: Bookings Institution Press.
- Baruch, Y. 2003. Career systems in transition. A normative model for organizational career practices. *Personnel Review* 32 (2), 231–251.
- Bennet, N., Harvey, J. A., Wise, C. & Woods, P. A. 2003. *Desk study review of distributed leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bereiter, C. 2002. *Education and mind in the knowledge age*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Berry, F. S., Brower, R. S., Choi, S. O., Goa, W. X., Jang, H. S., Kwon, M. & Word, J. 2004.

- Three traditions of network research: What the public management research agenda can learn from other research communities. *Public Administration Review* 64 (5), 539–552.
- Björck, F. 2004. Institutional theory: a new perspective for research into IS/IT security. Paper presented at the 37th Hawaii International Conference on System Sciences, January 5–8, 2004, Big Island, HI, USA.
- Björck, L. 2006. Systems thinking and leadership in complex organizations. Paper presented in The Second International Symposium of Educational Reform 2006. University of Jyväskylä, 12.–23.6.2006.
- Blustein, D. L. 2001. Extending the reach of vocational psychology: Toward an inclusive and integrative psychology of working. *Journal of Vocational Behavior* 59 (2), 171–182.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2006. *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods* (5. painos) Boston: Allyn & Bacon.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. *Index for inclusion, developing, learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T. & Ainscow, M. 2005. *Koulu ja inkluusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. Toim. L. Kokko & E. Pietiläinen. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Borgatti, S. & Foster, P. C. 2003. The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management* 29 (6), 991–1013.
- Bottrup, P. (2005). Learning in a network: a 'third way' between school learning and workplace learning? *Journal of Workplace Learning* 17 (8), 508–520.
- Bourdieu, P. 1994. *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bowden, J. & Marton, F. 2004. *The university of learning*. London: Routledge Falmer.
- Bradshaw, L. K. 1999. Principals as boundary spanners: Working collaboratively to solve problems. *Nassp Bulletin* 83 (611), 38–47.
- Bradshaw, L. K. 2000. The changing role of principals in school partnerships. *Nassp Bulletin* 84 (616), 86–96.
- Brass, D. J., Galaskiewicz, J., Greve, H. R. & Tsai, W. 2004. Taking stock of networks and organizations a multilevel perspective. *Academy of Management Journal* 47 (6), 795–817.
- Bruner, J. S. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Bruner, J. S. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Bruner, J. S. 1996. *The culture of education*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.



- Burrell, G. & Morgan, G. 2006. Sociological paradigms and organizational analyses. England: Ashgate Publishing Limited.
- Burnes, B. 1997. Organizational choice and organizational change. *Management decision* 35 (10), 753–759.
- Campbell, C. & Ungar, M. 2004. Constructing a life that works: Part 1. Blending postmodern family therapy and counseling. *The Career Development Quarterly* 53, 16–27.
- CEDEFOP. 2005. Improving lifelong guidance policies and systems. Using common European reference tools. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Charlesworth, J. 2001. Negotiating and managing partnership in primary care. *Health & Social Care in the Community* 9 (5), 279–285.
- Charmaz, K. 2000. Grounded theory. Objektivist and constructivist methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research* (2. painos) Thousand Oaks: Sage Publications, 509–535.
- Chen, C. P. 2003. Integrating perspectives in career development theory and practice. *Career Development Quarterly* 51 (3), 203–216.
- Chrisholm, D. 1989. Coordination without hierarchy: Informal structures in multiorganizational systems. Berkley, CA: University of California Press.
- Chrislip, D. D. & Larson, C. 1994. Collaborative leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clegg, S. R. & Hardy, C. 1996. Conclusions: Representations. Teoksessa S. R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence & W. R. Nord (toim.) *The SAGE Handbook of organization studies*. London: Sage, 676–708.
- Collaboration in the provision of career guidance services. 2006. National Resource Centre for Guidance in Estonia. Tallin: Foundation for Lifelong Learning Development Innove.
- Collin, A. 2007. Multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary collaboration: Implications for vocational psychology and vocational guidance. Paper presented in the IAEVG/NCDA Symposium, Padua, 3 September 2007.
- Collin, K. 2005. Experience and shared practice. Design engineers' learning at work. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 261.
- Cooke, P. & Morgan, K. 1993. The network paradigm: New departures in corporate and regional development. *Environment and Planning D: Society and Space* 11 (5), 543–564.
- Dewey, J. 1988/1925. Experience and nature. The later works of John Dewey. Vol. 1. Toim. Jo Ann Boydston. Carbondale & Edwardsville. Southern Illinois University Press.
- Dimaggio, P. J. & Powell, W. W. 1983. The Iron Cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review* 82, 147–160.

- Dunphy, D. & Stacey, D. 1993. The strategic management of corporate change. *Human Relations* 46 (8), 905–918.
- Ekola, J. 1997. Omaa työtään kehittävä opettaja. Luento Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulussa 22.5.1997.
- ELGPN. 2008. European Lifelong Guidance Policy Network. Documentation of the ELGPN plenary meetings. Third ELGPN meeting 16.9.2008 Lyon, France. "Managing change: lifelong guidance in Europe" Workshop 1: Presentations and Key messages. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL: [http://ktl.jyu.fi/img/portal/14879/FPUE\\_LYON\\_Conf\\_atelier-WP\\_1\\_-\\_Key\\_Messages.JMCdoc.doc?cs=1238763334](http://ktl.jyu.fi/img/portal/14879/FPUE_LYON_Conf_atelier-WP_1_-_Key_Messages.JMCdoc.doc?cs=1238763334) > (Luettu 17.8.2009).
- Elinikäinen oppiminen. 2000. Komission yksiköiden valmisteluasiakirja. 30.10.2000, SEK (2000) 1832. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/memofi.pdf>> (Luettu 5.6.2006).
- Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1999. Expansive visibilization of work: An activity-theoretical perspective. *Computer Supported Cooperative Work* 8 (1), 63–93.
- Engeström, Y. 2001. Kehittävä siirtovaikutus: mitä ja miksi? Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino, 28–66.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. 1995. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction* 5, 319–336.
- Erytisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Opetusministeriö.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1998. The development of expertise in information systems design. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 146.
- Euro-Indicators news. Release 93/2007, 3 July 2007. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?\\_pageid=0,1136184,0\\_45572592&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=0,1136184,0_45572592&_dad=portal&_schema=PORTAL)> (Luettu 13.12.2007).
- Eurooppa-neuvosto. 2000. Puheenjohtajavaltion päätelmät. Lissabon. Eurooppa-neuvosto 23.–24.3.2000. 28) Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_fi.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fi.htm)> (Luettu 5.8.2009).
- Euroopan unionin neuvosto. 2004. Ehdotus: Neuvoston ja neuvostossa kokoontuvien jäsenvaltioiden hallitusten edustajien päätöslauselma politiikkojen, järjestelmien ja käytäntöjen tehostamisesta elinaikaisen ohjauksen alalla Euroopassa. 9286/04.

- EDUC 109. SOC 234. (OR. en). 18. toukokuuta 2004. Saatavilla www-muodossa: <URL: [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/resolution2004\\_fi.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/resolution2004_fi.pdf)> (Luettu 14.9.2006).
- Euroopan unionin neuvoston päätöslauselma 15030/08. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/fi/08/st15/st15030.fi08.pdf>> (Luettu 31.3.2009).
- European Commission. 2003. European Commission guidelines for successful public-private partnership. Brussels: European Commission.
- Fenton, E. M. & Pettigrew, A. M. 2000. Theoretical perspectives on new forms of organizing. Teoksessa A. M. Pettigrew & E.M. Fenton (toim.) *The innovating organization*. London: Sage, 2–46.
- Fernandez, S. & Rainey, H. G. 2006. Managing successful organizational change in public sector. *Public Administration Review* 66 (2), 168–176.
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3/2006. Kokkola. Väitöskirja.
- Fullan, M. 2001. *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. 2005. *Leadership & sustainability. System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Crown Press.
- Gadamer, H.-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteessä ja filosofiassa*. Suomentos I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gibson, J. J. 1986. *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1967. *Discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goerdel, H. T. 2005. Taking initiative: Proactive management and organizational performance in networked environments. *Journal of Public Administration Research and Theory* 16 (3), 351–367.
- Goodman, J. J. 2003. *Principals' perspectives on interagency collaboration*. University of Kentucky, Lexington, KY: College of Education.
- Granovetter, M. 1985. Economic action and social structure: The problem of embeddedness. *American Journal of Sociology* 91 (3), 481–510.
- Gronn, P. 2000. Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management, Administration & Leadership* 28 (3), 317–338.
- Gronn, P. 2002. Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly* 13 (4), 423–451.
- Gronn, P. 2003a. Leadership: who needs it? *School Leadership and Management* 23 (3), 267–290.

- Gronn, P. 2003b. Leadership's place in a community of practice. Teoksessa M. Brundrett (toim.) *Leadership in education*. London: Sage Publications, 23–35.
- Gronn, P. 2006. The significance of distributed leadership. *Educational Leadership Research* 7. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://slc.educ.ubc.ca/eJournal/Issue7/index7.html>](http://slc.educ.ubc.ca/eJournal/Issue7/index7.html) (Luettu 10.11.2008).
- Gronn, P. 2008. The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration* 46 (2), 141–158.
- Gunter, H. & Ribbins, P. 2002. Leadership studies in education: Towards a map of field. *Educational Management Administration Leadership* 30 (4), 387–416.
- Guy, P. B. 1998. Managing horizontal government: The politics of co-ordination. *The Public Administration* 76 (2), 295–311.
- Hakala, J. T. 2001. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aittola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 10–23.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of network expertise. Amsterdam: Elsevier, Pergamon & EARLI.
- Hakulinen, R. & Kasurinen, H. 2002. Ohjaus ammattikorkeakouluopiskelijoiden palvelujärjestelmänä. Luonnos ohjauksen kehittämiseksi Hämeen ammattikorkeakoulussa. Ammattikorkeakoulunopintojen keskeyttämisen vähentäminen – KeVät-projekti. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hall, T. E. & O'Toole, L. J. Jr. 2000. Structures for policy implementation. An analysis of national legislation, 1965–1966 and 1993–1994. *Administration and Society* 31 (6), 667–686.
- Hall, T. H. & O'Toole, L. J. Jr. 2004. Shaping formal networks through the regulatory process. *Administration and Society* 36 (2), 186–207. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://aas.sagepub.com/cgi/content/abstract/36/2/186>](http://aas.sagepub.com/cgi/content/abstract/36/2/186) (Luettu 20.2.2008).
- Hallinnonalojen välisen syrjäytymistyöryhmän loppuraportti. 2003. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 2003:20. Helsinki. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/syrjaytymis/loppuraportti.pdf>](http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/syrjaytymis/loppuraportti.pdf) (Luettu 14.12.2006).
- Hallintolaki 434/2003. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi ammattikorkeakoululain muuttamisesta ja väliaikaisesta muuttamisesta 26/2009. Valtioneuvosto.
- Halttunen, L. & Korkalainen, P. 2005. Verkostoituva erityispäivähoito -hanke 2003–2005. Hankeraportti. Jyväskylä: Keski-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.
- Hardy, C. & Clegg, S. R. 2006. Some dare to call it power. Teoksessa S. R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence & W. R. Nord (toim.) *The SAGE handbook of organization studies*. (2. painos) Thousand Oaks: Sage, 754–775.
- Hargreaves, A. 2000. Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching. Theory and Practice* 6 (2), 151–182.

- Hargreaves, A., Halász, G. & Pont, B. 2007. School leadership for systemic improvement in Finland. A case study for the OECD activity improving school leadership. Paris: OECD.
- Hargreaves, D. H. 1999. The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies* 47 (2), 122–144.
- Hartley, D. 2007. The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies* 55 (2), 202–214.
- Hatch, M. 1997. *Organization theory. Modern, symbolic and postmodern perspectives.* New York: Oxford University Press.
- Heaney, T.W. & Horton, A. I. 1995. Reflektiivinen osallistuminen yhteiskunnalliseen muutokseen. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa.* Suomennos L. Lehto. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23.
- Heikkinen, H. L. T. 2008. Opettajan identiteetti ja kertomuksen kaanon. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Raivio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmiä ja lähestymistapoja.* Helsinki: Kansanvalistusseura, 151–158.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Helakorpi, S. 2001. *Koulun johtamishaaste.* Helsinki: Tammi.
- Helminen, P. & Karisto, A. 2005. Vanhustyö muuttuvassa hyvinvointivaltiossa. Teoksessa E. Noppari & P. Koistinen (toim.) *Laatua vanhustyöhön.* Helsinki: Tammi, 9–18.
- Henkilötietolaki 523/1999.
- Heron, J. 1990. *Helping the client.* London: Sage Publications.
- Hiebert, B. 2009. Self-Care: What is good for or clients is good for us. Luento Valtakunnallisilla oppilaan- ja opinto-ohjauksen päivillä Tampereella 29.–31.1.2009.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Hite, J. M., Williams, E. J. & Baugh, S. C. 2005. Multiple networks of public school administrators: An analysis of network content and structure. *International Journal of Leadership in Education* 8 (2), 91–122.
- Hitt, M. A., Beamish, P. W., Jackson, S. E. & Mathieu, J. E. 2007. Building theoretical and empirical bridges across levels: Multilevel research in management. *Academy of Management Journal* 50 (6), 1385–1399.
- Honneth, A. 1996. *Struggle for recognition. The moral grammar of social conflicts.* Oxford: Polity Press.
- Huang, K. & Provan, K. G. 2007. Structural embeddedness and organizational social outcomes in a centrally governed mental health services network. *Public Management Review* 9 (2), 169–189.

- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehityksen rakentuminen. Virkaanastujaisesityelmä 9.5.1996, Oulun yliopisto, Kajaani. *Kasvatus* 27 (5), 489–500.
- Hujala, E. 2000. Esiopetus varhaiskasvatustieteen näkökulmasta. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja/Journal of Teacher Researcher -sarja* 8, 5–19.
- Hujala, E. 2002. *Uudistuva esiopetus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hulkari, K. & Mahlamäki-Kultanen, S. 2009. Noste-verkostot aikuiskoulutuksen kehittäjinä. Teoksessa *Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:35, 57–67.
- Hur, M. 2006. Empowerment in terms of theoretical perspectives: Exploring a typology of the processes and components across disciplines. *Journal of Community Psychology* 34, 523–540.
- Huusko, M. & Jokinen, S. 2001. "En minä, mutta pojat." Yliopisto-opiskeluun liittyvä epäeettinen toiminta sivistyksen ja tulokellisuuden ristivedossa. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisuja A 19.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteessä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hytönen, T. & Tynjälä, P. 2005. A learning network promoting knowledge management. Paper presented 4th International Conference on Researching Work and Learning. Sydney, Australia, 12.–14. December 2005.
- Häivälä, K. 2009. Lukion opettajien ääni – Aineenopettajien käsityksiä muutoksista ja visioista lukiossa. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis. Sarja – Ser. C osa – Tom. 283*. Väitöskirja.
- Hämäläinen, K. 1986. *Koulun johtaja ja koulun kehittäminen*. Suomen kaupunkiliitto. Julkaisu D: 32. Vantaa: Kunnallispaino.
- Hänninen, V. 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Taperensis* 696. Väitöskirja.
- Improving school leadership, Finland. 2007. Country background report. Publications of the Ministry of Education, Finland 2007:14.
- International competencies for educational and vocational guidance providers. 2003. International Association for Educational and Vocational Guidance. IAEVG. 2003. Saatavilla *www-muodossa*: <URL: <http://www.iaevg.org/crc/files/CQS-Final%20Report-draft%208111.doc>>. (Luettu 10.8.2009).
- Isett, K. R. & Provan, K. G. 2005. The evolution of dyadic interorganizational relationship in a Network of publicly funded nonprofit agencies. *Journal of Public Administration Research and Theory* 15 (1), 149–165.
- Isoherranen, K. 2005. *Moniammatillinen yhteistyö*. Vantaa: Dark.
- Jackson, P. M. & Stainsby, L. 2000. Managing public sector networked organizations. *Public Money and Management* 20 (1), 11–16.

- Jauhiainen, A. 1993. Koulu, oppilashuolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuus-koulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Turun yliopiston julkaisusarja. Sarja C. Väitöskirja.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/2006. Väitöskirja.
- Jokelan koulusurmat 7.11.2007. 2009. Tutkintalautakunnan raportti. Oikeusministeriö. Julkaisu 2009:2. Helsinki.
- Julkunen, R. 2003. Työelämä ohjauksen ympäristönä. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 55–70.
- Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 249. Väitöskirja.
- Juuti, P. 2000. Johtamispuhe. Aavaranta-sarja 48. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juutilainen, P.-K. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 92. Väitöskirja.
- Juva, S., Kangasvieri, A. & Välijärvi, J. 2009. Kuntaperustaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Jäppinen, A.-K. 2007. Kiinni ammattiin – Ote opintoihin. Keskeyttämisen vähentäminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Opetusministeriön julkaisu 27. Helsinki.
- Jäppinen, A.-K. 2009a. Onnistujia opinpolun siirtymissä. Ammatillisen peruskoulutuksen ohjaavan ja valmistavan kokeilun (Ammattistartti) vaikuttavuus. Loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Käsikirjoitus.
- Jäppinen, A.-K. 2009b. Ten keys towards distributed pedagogical practices – Opening the magic box of collaborative learning. *International Journal of Educational Research*. Submitted 4.5.2009.
- Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Helsinki: WSOY.
- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Kaikkonen, P. 2005. Kokemus ja kohtaaminen kielikasvatuksen lähtökohtina. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus. Tampere: Tampere University Press, 243–261.
- Kalliola, S. & Nakari, R. 2006. Vuorovaikutus ja dialogi oppimisen tiloina. Teoksessa H. Toiviainen & H. Hänninen (toim.) Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–236.
- Kallo, J. 2009. OECD education policy. A comparative and historical study focusing on the

- thematic reviews of tertiary education. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia: 45. Jyväskylä: Jyväskylä University press.
- Kanervio, P. 2007. Crisis and renewal in one Finnish private school. Jyväskylä University. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 323. Väitöskirja.
- Kanervio, P. & Risku, M. 2009. Tutkimus kuntien yleissivistävän koulutuksen opetustoimen johtamisen tilasta ja muutoksista Suomessa. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 16.
- Kanter, R. M. 1994. Collaborative advantage: the art of alliance. *Harvard Business Review* 72 (4), 96–109.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. & Nummenmaa A. R. 2005. Esi- ja alkuopetuksen jatkumo haastaa opettajat moniammatilliseen työskentelyyn. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 212–216.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 34–47.
- Karjalainen, M. 2006. Alueellinen yhteistyö. Teoksessa M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslsteita 31, 63–80.
- Karjalainen, M., Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. 2006. Dialogi ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus* 26 (2), 96–103.
- Karjalainen, M. & Kasurinen, H. (toim.) 2006. Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslsteita 31.
- Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 40–56.
- Kasurinen, H. 2005. Oppilaanohjaus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 268–275.
- Kasurinen, H. 2006. Ohjauksen kehittämisen lähtökohdat. Teoksessa M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslsteita 31, 13–30.
- Kasurinen, H. & Launikari, M. 2007. Johdanto. Teoksessa H. Kasurinen & M. Launikari



- (toim.) CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 8–13.
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2003. Initiatives generated by the results of national evaluations on guidance provision. Teoksessa H. Kasurinen & U. Numminen (toim.) Evaluation of educational guidance and counselling in Finland. Opetushallitus. Evaluation 5/2003. Helsinki, 39–43.
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2007. Tulevaisuuden näkymiä – Verkostoituminen ja yhteistyön voima. Teoksessa H. Kasurinen & M. Launikari (toim.) CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 270–280.
- Katz, D. & Kahn, R. L. 1978. The social psychology of organization (2. painos) New York: John Wiley.
- Kauko, J. & Varjo, J. 2008. Age of indicators: changes in the Finnish education policy agenda. *European Educational Research Journal* 7 (2), 219–231.
- Keast, R., Mandell, M. P., Brown, K. & Woolcock, G. 2004. Network structures: Working differently and changing expectations. *Public Administration Review* 64 (3), 363–371.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. The action research reader. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kenis, P. & Provan, K. G. 2006. The control of public networks. *International Public Management Journal* 9 (3), 227–247.
- Kerosuo, H. & Engeström, Y. 2003. Boundary crossing and learning in creation of new work practice. *Journal of Workplace Learning* 15 (7/8), 345–351.
- Kickert, W. J. M., Klijn, E.-H. & Koppenjan, J. F. M. 1997. Introduction: A management perspective on policy networks. Teoksessa W. J. M. Kickert, E.-H. Klijn & J.F.M. Koppenjan (toim.) *Managing complex networks. Strategies for the public sector*. London: SAGE Publications, 1–11.
- Kirveskari, T. 2003. Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 933. Väitöskirja.
- Klijn, E.-H., Koppenjan, J. & Termeer, K. 1995. Managing networks in the public sector: A theoretical study of management strategies in policy networks. *Public Administration* 75 (3), 437–454.
- Knight, L. 2002. Network learning: Exploring learning by interorganizational networks. *Human Relations* 55 (4), 427–454.
- Knoben, J. & Oerlemans, L. A. G. 2006. Proximity and inter-organizational collaboration: A literature review. *International Journal of Management Review* 8 (2), 71–89.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolkka, M. 2001. Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessiaali-

- suus. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 825. Väitöskirja. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <URL: <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5124-4.pdf>> (Luettu 17.10.2007).
- KOM. 2001. 678.21.11.2001. Elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen. Komission tiedonanto. Saatavilla [www-muodossa](http://www-muodossa): <URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:FI:PDF>> (Luettu 23.11.2009).
- KOM. 2001. 681.21.11.2001. EU:n nuorisopolitiikan uudet tuulet. Euroopan komission valkoinen kirja.
- KOM. 2002. 72.13.2.2002. Ammattitaitoa ja liikkuvuutta koskeva komission toimintasuunnitelma. Komission tiedonanto neuvostolle, Euroopan parlamentille, talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Saatavilla [www-muodossa](http://www-muodossa): <URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0072:FIN:FI:PDF>> (Luettu 23.11.2009).
- Komulainen, K. 2000. Kertomukset, elämänmetaforat ja ydinretoriikat ohjauksen apuvälineenä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus, 252–275.
- Kontopoulos, K. M. 1993. The logics of social structure. Cambridge: Cambridge University Press.
- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiseryityskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 363. Väitöskirja.
- Korkeakoski, E. 2005. Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 1: Arviointiraportti. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 8. Jyväskylä, 45–59.
- Koro-Ljungberg, M. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. Kasvatus 36 (4), 274–284.
- Koskinen, K., Pihlanto, P. & Vanharanta, H. 2003. Tacit knowledge acquisition and sharing in a project work context. International Journal of Project Management 21, 281–290.
- Kosonen, P. 2000. Elämäntaidolliset haasteet ja ohjaus – Näkökohtia habitaatin muotoutumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 314–359.
- Koulutusnetti. 2009. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa](http://www-muodossa): <URL: <http://www.koulutusnetti.fi/index.php?file=274>> (Luettu 20.3.2009).
- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. Jy-

- väskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 256. Väitöskirja.
- Krueger, R. A. 1997a. Developing questions for focus groups. Focus group kit 3. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Krueger R. A. 1997b. Moderating focus groups. Focus group kit 4. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Krueger R. A. 1998. Analyzing & reporting focus group results. Focus group kit 6. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kukkonen, S. 1990. The theoretical backround of vocational guidance in Finland. AVO Ammatinvalinta 2, 25–31.
- Ladonlahti, T. 2006. Oppimisen merkitys ja mahdollisuudet yhteisöön liittymisen tukemisessa. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Helsinki: Yliopistopaino, 17–41.
- Laine, M. & Peltonen, L. 2003. Ympäristökysymys ja aseveliakseli. Ympäristön politisoituminen Tampereella vuosina 1959–1995. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 247. Väitöskirja.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lairio, M. 1992. Oppilaanohjaajien täydennys- ja jatkokoulutus. Teoksessa M. Lairio (toim.) Opinto-ohjaajan työ ja koulutus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 72, 82–90.
- Lairio, M. & Nissilä, P. 2001. Verkostoituminen osana opinto-ohjaajan asiantuntijuutta. Aikuiskasvatuksen aikakauskirja 3 (4), 14–20.
- Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslustoista 1.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–22.
- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 41–67.
- Laitila, T. 1999. Siirtoja koulutuksen ohjauksentällä. Suomen yleissivistävän koulutuksen ohjaus 1980- ja 1990-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja C 146. Väitöskirja.
- Laki ammatillisen koulutuksen lain muuttamisesta 479/2003.
- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 631/1998.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998.
- Laki ammattikorkeakouluista 351/2003.

- Laki julkisesta työvoimapalvelusta 2002/1295.
- Laki kansanterveyslain muuttamisesta 928/2005.
- Laki lukiolain muuttamisesta 478/2003.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 477/2003.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 1136/2003.
- Laki potilaan asemasta ja oikeuksista 785/1992.
- Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 812/2000.
- Laki tasa-arvosta 232/2005.
- Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 621/1999.
- Laki vapaasta sivistystyöstä 632/1998.
- Lallimo, J., Muukonen, H., Lipponen, L. & Hakkarainen, K. 2007. Trialogical knowledge construction: The use of boundary object in multiprofessional negotiation. Teoksessa H. Gruber & T. Palonen (toim.) Learning in the workplace – new developments. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 32, 157–184.
- Lambe, C. J., Spekman, R. E. & Hunt, S. D. 2002. Alliance competence, resources, and alliance success: Conceptualization, measurement and initial test. Journal of the Academy of Marketing Science 30 (2), 141–158.
- Lampinen, M. 2005. Users of new technology. A discourse analysis of a new technology user. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1064.
- Lapiolahti, R. 2007. Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 308. Väitöskirja.
- Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy koulutuksen alalla. 2003. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:4. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki.
- Lastensuojelulaki 417/2007.
- Latomaa, T. 2005. Ymmärtävä psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Lattuca, L. R. 2003. Creating interdisciplinarity: Grounded definitions from college and university faculty. History of Intellectual Culture (3) 1, 1–20. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.uccalgary.ca/hic/>](http://www.uccalgary.ca/hic/) (Luettu 3.11.2008).
- Lazzarini, S. G. & Zenger, T. R. 2002. The strength of churning ties: A dynamic theory of interorganizational relationship. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.olin.wustl.edu/faculty/zenger/churning9.doc>](http://www.olin.wustl.edu/faculty/zenger/churning9.doc) (Luettu 28.11.2007).
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor. Itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Helsinki: Atena.
- Lehtola, I. 2008. Matka maalta markettiin. Liikkuminen ja palveluiden muutos itäsuoma-

- laisella maaseudulla. Tiehallinnon selvityksiä 25/2008. Helsinki.
- Lehtonen, T. J. 2002. Organisaation osaamisen strateginen hallinta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 867. Väitöskirja.
- Leithwood, K. 1994. Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly* 30 (4), 498–518.
- Lent, R. W., Brown, S.D. & Hackett, G. 2002. Social cognitive career theory. Teoksessa D. Brown & Associates (toim.) *Career choice and development*. (4. painos) San Francisco: Jossey Bass, 255–311.
- Lerkkänen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Julkaisuja 14. Väitöskirja.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1090.
- Lincoln, Y. S., & Guba, J. P. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Linnamaa, R. & Sotarauta, M. 2000. Verkostojen utopia ja arki. Tutkimus Etelä-Pohjanmaan kehittäjäverkostosta. Tampereen yliopisto. Alueellisen kehittämisen tutkimusyksikkö. SENTE-julkaisu 7.
- Lonkila, T. 1990. Koulun pedagoginen ja hallinnollinen johtaminen. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita ja selosteita 31.
- Lukioasetus 6.11.1998/ 810.
- Lukiolaki 21.8.1998/629.
- Lyytinen, H. K. 1999. Työelämäyhteistyön arviointi. Jyväskylän, Tampereen ja Turun ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyön ulkoinen arviointi. Korkealoulujen arviointineuvoston julkaisuja 16:1999.
- Lyytinen, H. K. 2004. Oppivan alueen lisäarvo aluekehityksessä. Miten arvioida oppilaitoksen verkostoitumista? Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen arviointisihteeristö. Julkaisematon moniste.
- Lätti, M. 2008. Ohjaus osana opettajan työtä. Perusopetuksen aineenopettajien käsityksiä ohjauksesta. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja A: Tutkimuksia 20. Joensuu yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan lisensointityö.
- MacBeath, J., Oduro, G. & Waterhouse, J. 2005. Distributed leadership: A developmental process. Paper presented within symposium: Leadership for Learning. International Congress for School Effectiveness and Improvement. Barcelona, 2nd – 5th January, 2005.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 599. Väitöskirja.

- Mahlamäki-Kultanen, S. & Hulkari, K. 2009. Ohjaus ja tukitoimien käyttö ja vaikuttavuus Noste-ohjelmassa. Teoksessa Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus. Opetusministeriön julkaisuja 2009:35, 48–56.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 49.
- Maljojoki, P. 1989. Oppilaanohjauksen tiede- ja teoriataustasta. Teoksessa T. Hietavuo & M. Ylivakkuri (toim.) Kehittyvä oppilaanohjaus. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino, 9–39.
- Mandell, M. P. 1988. Intergovernmental management in interorganizational networks: A revised perspective. *International Journal of Public Administration* 11 (4), 393–416.
- Mandell, M. 1999. Community collaboration: Working through networks structures. *Policy Studies Review* 16 (1), 42–64.
- Manninen, J. 2004. Mielikuvat ohjaavat aikuisten osallistumista koulutukseen. *Aikuiskasvatus* 24 (3), 196–205.
- Manninen, J. & Luukannel, S. 2008. Joustava perusopetus. JOPO®-toiminnan vaikuttavuuden arviointi. Opetusministeriön julkaisuja 2008:36. Saatavilla [www.muodossa: <URL: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm36.pdf?lang=en>](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm36.pdf?lang=en) (Luettu 15.9.2009).
- Mansnerus, H. 2007. Bändikulttuurinen ymmärrys musiikkikasvatuksessa. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tampereen Yliopistopaino, 97–117.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M. & Orvig, A. S. 2007. Dialogues in focus groups. Exploring socially shared knowledge. London: Equinox Publishing.
- Marrone, J. A., Tesluk, P. E. & Carson, J. B. 2007. A multilevel investigation of antecedents and consequences of team member boundary-spanning behavior. *Academy of Management Journal* 50 (6), 1423–1439.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.
- Marton, F. 1992. Phenomenography and “the art of teaching all things to all men”. *Qualitative Studies in Education* 5 (3), 253–267.
- Marton, F. 1995. Cognosco ergo sum. Reflections on reflection. *Nordisk Pedagogik* 15 (3), 165–189.
- Marton, F. 1997. Phenomenography. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) Educational research, methodology and measurement: An international handbook. Cambridge: Pergamon, 95–101.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Marton, F., Dall’Alba, G. & Beaty, E. 1993. Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research* 19 (3), 277–300.
- Marton, F. & Fai, P. M. 1999. Two faces of variation. Paper presented at the Conference for Learning and Instruction. Göteborg University, Sweden, August 24–28, 1999.
- Marton, F. & Trigwell, K. 2000. Variation Est Mater Studiorum. *Higher Education Research & Development* 19 (3), 381–395.
- Marton, F. & Pong, W. Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research and Development* 24 (4), 335–348.
- Mayrowetz, D. 2008. Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usage of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly* 44 (3), 424–435.
- McGuire, M. 2002. Managing networks: Propositions on what managers do and why they do it. *Public Administration Review* 62 (5), 599–609.
- McGuire, M. 2006. Intergovernmental management: A view from the bottom. *Public Administration Review* 66 (5), 677–679.
- Mehra, A., Smith, B. R., Dixon, A. L. & Robertson, B. 2006. Distributed leadership in teams: The network of leadership perceptions and team performance. *The Leadership Quarterly* 17 (2006), 232–245.
- Meier, K.J. & O’Toole, L. J. Jr. 2003. Public management and educational performance. The impact of management networking. *Public Administrative Review* 63 (6), 689–699.
- Meier, K.J. & O’Toole, L. J. Jr. 2009. The proverbs of new public management: Lesson from an evidence-based research agenda. *The American Review of Public Administration* 39 (4), 4–22.
- Merimaa, E. 2004. Oppilaan ja opiskelijan ohjaus perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 71–81.
- Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. L. 1990. *The focused interview*. Glencoe, IL: Free Press.
- Miettinen, R. 2000a. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 276–292.
- Miettinen, R. 2000b. The concept of experiential learning and John Dewey’s theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education* 19 (1), 54–72.
- Mikkola, L. 2006. Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities* 66.
- Miles, M. & Huberman, A. 1994. *Qualitative data analysis*. (2. painos) USA: Sage Publications.
- Miles, R. E. & Snow C. C. 1992. Causes of failure in network organizations. *California Management Review*. Summer 1992, 53–72.
- Milward, H. B. 1996. Symposium on the hollow state: Capacity, control and performance

- in interorganizational settings. *Journal of Public Administration Research and Theory* 6 (2), 193–195.
- Miner, A. S., Amburgey, T. L. & Stearns, T. M. 1990. Interorganizational linkages and population dynamics: Buffering and transformational shields. *Administrative Science Quarterly* 35, 689–713.
- Minzberg, H. 1991. Strategic thinking as "seeing". Teoksessa J. Näsi (toim.) *Arenas of strategic thinking*. Helsinki: Foundation for Economic Education, 21–25.
- Mishler, E. G. 1990. Validation in inquiry-guided research: the role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review* 60 (4), 415–442.
- Mizruchi, M. & Galaskiewicz, J. 1993. Networks of interorganizational relations. *Sociological methods & research* 22 (1), 46–70.
- Moilanen, P. & Rautiainen, M. 2009. Onko valtautuminen mahdollista? Toimintapätevyyden kehittyminen luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*. Helsinki: OKKA-säätiön julkaisuja, 158–177.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 13: 2001. Helsinki: Edita.
- Moitus, S. & Saari, S. 2004. Menetelmistä kehittämiseen. *Korkeakoulujen arviointineuvoston arviointimenetelmät vuosina 1996–2003*. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Moniammatillisen viranomaisyhteistyön ja etsivän nuorisotyön lakisäätöistäminen. 2009. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:22. Saatavilla [www.muodossa: <URL: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr22.pdf?lang=fi>](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr22.pdf?lang=fi) (Luettu 11.8.2009).
- Montgomery, K. & Oliver, A. L. 2007. A fresh look of how professions take shape: Dual-directed networking dynamics and social boundaries. *Organizational Studies* 28 (5), 661–687.
- Morgan, D. L. 1998. *The focus group guidebook*. Focus Group Kit 1. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Multimäki, K. 1986. Ammatinvalinnanohjauksen kehittämisen vaiheita. Ammatinvalinnanohjausneuvoston toiminta 1956–1986. Ammatinvalinnanohjauksen monistesarja 39. Helsinki: Työvoimaministeriön työvoimaosaston ammatinvalinnanohjaustoimisto.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteuttaminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium* 63. Väitöskirja.



- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 316. Väitöskirja.
- Mäkinen, S. 2008. Kohti entistä ehompaa oppilaanohjausta. Vuosia 2008–2010 koskevien oppilaanohjauksen kehittämissuunnitelmien analyysi. Oppilaan ohjauksen kehittäminen 2008–2010. Joensuun yliopisto. Kehittävän arvioinnin raportti 1/2008.
- Mäntsälä, T. 2004. Järjestelmä on mutta toimiiko se? Opiskelijoiden arvio opinto-ohjauksen tilasta ja opintopolun eri vaiheiden ohjauksen kehittämistarpeista Turun ammattikorkeakoulussa. Turun ammattikorkeakoulu. Tutkimuksia 14.
- Määttä, M. 2007. Yhteinen verkosto? – Tutkimus nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä monihallinnollisista ryhmistä. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia 252. Väitöskirja.
- Möttönen, S. 1997. Tulosjohtaminen ja valta poliittisten päätöksentekijöiden ja viranhaltijoiden välisessä suhteessa. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistämisen prosessista. Opetushallitus. Moniste 9/2003. Helsinki.
- Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistämisen prosessista. Opetushallitus. Moniste 5/2005. Helsinki.
- Newman, J., Barnes, M., Sullivan, H. & Knops, A. 2004. Public participation and collaborative governance. *Journal of Social Policy* 33 (2), 203–223.
- Niikko, A. 2009. Varhaiskasvatuksessa lapsikeskeisyyden perusta on monitieteellisessä ajattelussa. *Kasvatus* 40 (1), 69–82.
- Nikkanen, P. 2001. Effectiveness and improvement in a learning organization. Teoksessa E. Kimonen (toim.) *Curriculum approaches. Readings and activities for educational studies*. University of Jyväskylä: Department of Teacher Education & Institute for Educational Research, 55–76.
- Nikkanen, P. & Kantola, J. 2008. How to capture tacit knowledge? University of Jyväskylä. Finnish Institute for Educational Research and Department of Teacher Education. Paper presented at the EARLI PD-SIG 14th conference 27–29<sup>th</sup> of August 2008, Jyväskylä, Finland.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nikkonen, M., Janhonen, S. & Juntunen, A. 2003. Hoitokulttuurin tutkimuksesta: Etnografia hoitotieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Helsinki: WSOY, 44–81.
- Noble, G. & Jones, R. 2006. The role of boundary-spanning managers in the establishment of public-private partnerships. *Public Administration* 84 (4), 891–917.

- Nonaka, I. & Konno, N. 1998. The concept of "Ba": Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review* 40 (3), 40–54.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation.* New York: Oxford University Press.
- North, D. C. 1991. Institutions. *Journal of Economic Perspectives* 5 (1), 97–112.
- Nummenmaa, A. R. 2004. Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa.* Helsinki: Opetushallitus, 113–122.
- Numminen, U. 2002. Opinto-ohjaus – vastaus opiskelijan ja koulujärjestelmän ongelmiin? Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) *Ohjaus Suomessa 2002.* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 111–129.
- Numminen, U. 2004. Seutukunnallinen yhteistyö opinto-ohjauksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa.* Helsinki: Opetushallitus, 98–112.
- Numminen, U., Heino, J., Joronen-Vallin, K., Karlsson, R., Lerkkanen, J., Virtanen, R. & Pirttiniemi, J. 2005. Miten tuemme opiskelijaa oppilaitoksessamme? Opas ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaussuunnitelman laatimiseen. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla *www-muodossa*: <URL: <http://www.edu.fi/julkaisut/mitentuemme.pdf>> (Luettu 6.9.2006).
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Opetushallitus. Arviointi 2/2002. Helsinki.
- Numminen, U. & Stenvall, K. 2004. Seudulliseen yhteistyöhön! Opetustoimen seudullisia verkostoja. Helsinki: Opetushallitus.
- Numminen, U. (toim.), Yrjölä, P., Lamminranta, T. & Heikkinen, E. 2004. Opinto-ohjauksen tila aikuisoppilaitoksissa. Arviointi 4. Helsinki: Opetushallitus.
- Nuorisolaki 72/2006.
- Nuorta ei jätetä – Puhalletaan yhteen hiileen. 2009. Moniammatillista viranomaistyötä ja sen lakisääteistämistä selvittävän monihallinnollisen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:5. Helsinki.
- Nuorten ohjauspalvelujen tehostaminen. 2007. Opinto-ohjauksen ja työhallinnon ohjauspalvelujen työryhmä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 39. Saatavilla *www-muodossa*: <URL: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr39.pdf?lang=fi>> (Luettu 11.5.2009).
- Nuorten syrjäytymisen ehkäisy. 2007. Valtiontalouden tarkastusviraston toimintatarkastuskertomus 146/2007. Valtiontalouden tarkastusvirasto. Helsinki: Edita. Saatavilla *www-muodossa*: <URL: [http://www.vtv.fi/chapter\\_images/7551\\_1462007\\_Nuorten\\_syrjaytymisen\\_ehkaisy\\_NETTI.pdf](http://www.vtv.fi/chapter_images/7551_1462007_Nuorten_syrjaytymisen_ehkaisy_NETTI.pdf)>. (Luettu 1.11.2007).

- Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa säätelijöinä. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 170. Väitöskirja.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007a. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – monihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 34.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R & Pöyliö, L. 2007b. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen & M. Launikari (toim.) CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 26–47.
- Nykänen, S. & Vuorinen, R. 1991. Opinto-ohjauksen kohde- ja teoriahistoriallinen analyysi Suomessa v. 1970–1990. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraankielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 368. Väitöskirja.
- OECD. 2004a. Career guidance and public policy. Bridging the gap. Paris: OECD. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.oecd.org/dataoecd/33/45/34050171.pdf>](http://www.oecd.org/dataoecd/33/45/34050171.pdf) (Luettu 29.8.2006).
- OECD. 2004b. Career guidance: A handbook for policy makers. Paris: OECD. Saatavilla [www-muodossa:<URL: http://www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf>](http://www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf) (Luettu 24.8.2006).
- OECD. 2004c. Education at a glance: OECD indicators 2004. Paris: OECD. Saatavilla [www-muodossa: <URL: <http://www.oecd.org/document/7/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_33712135\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html>](http://www.oecd.org/document/7/0,3343,en_2649_39263238_33712135_1_1_1_1,00.html) (Luettu 30.9.2008).
- Ojala, I. 2003. Managerialismi ja oppilaitosjohtaminen. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia 119, Hallintotiede 8. Väitöskirja.
- Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 99.
- Onnismaa, J. 2000. Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiantuntijuus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 294–313.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 91. Väitöskirja.
- Opettajankoulutus 2020. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki.
- Opetushallitus. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki.

- Opetushallitus. 2005. Opetushallituksen määräys ammatillisen peruskoulutuksen opetus-  
suunnitelmasta ja näyttötutkinnon perusteista. Helsinki.
- Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma. Keskustelumuistio 8.2.2007.  
Opetusministeriön monisteita 2007:2. Helsinki.
- Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto. 2000. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuk-  
sen oppilashuoltotyöryhmän muistio 54/043/2000. Opetusministeriö.
- Oppimisen muuttuva maasto. 2008. Taloudellisesta taantumasta nousuun oppimista ke-  
hittämällä. Teoksessa A. Hautamäki (toim.) Oppiminen ja koulutus tulevaisuustyö-  
ryhmän raportti. Helsinki: Foresigi-it.fi.
- Ospina, S. & Schall, E. 2001. Leadership (re)constructed: How lens matter. Paper presented  
at APPAM Research Conference. November 2001. Washington, DC.
- O'Toole, L. J. Jr. 1996. Hollowing the infrastructure: Revolving loan programmes and network  
dynamics in the American States. *Journal of Public Administration Research and  
Theory* 6 (2), 225–242.
- O'Toole, L. J. Jr. 1997. Treating networks seriously: Practical and research-based agendas in  
public administration. *Public Administration Review* 57 (1), 45–52.
- O'Toole, L. J. Jr. & Meier, K. J. 1999. Modeling the impact of public management: Implica-  
tions of structural context. *Journal of Public Administration Research and Theory* 9  
(4), 505–526.
- O'Toole, L. J. Jr. & Meier, K. J. 2001. Managerial strategies and behavior in networks: A mod-  
el with evidence from U.S. public education. *Journal of Public Administration Re-  
search and Theory* 11 (3), 271–294.
- O'Toole, L. J. Jr. & Meier, K. J. 2004. Public management in interorganizational networks:  
Matching structural networks and managerial networking. *Journal of Public Admin-  
istration Research and Theory* 14 (84), 469–494.
- O'Toole, L. J. Jr. & Meier, K. L. & Nicholson-Crotty, S. 2005. Managing upward, downward  
and outward. *Public Management Review* 7 (1), 45–68.
- Paavola, S., Lipponen, L. & Hakkarainen, K. 2004. Models of innovative knowledge com-  
munities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research* 74 (4),  
557–576.
- Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Aikuisopiskelijan ohjaus opin-  
topolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Opetushallitus. Ar-  
viointi 3/2004. Helsinki.
- Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän  
ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. Jyvä-  
skylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 253.
- Pang, M. F. 2003. Two faces of variation: on continuity in the phenomenographic move-  
ment. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47 (2), 145–156.

- Patton, M. 1990. *Qualitative research and evaluation methods*. (2. painos) Newbury Park: Sage.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. (3. painos) Thousand Oaks, London :Sage.
- Patton, W. 2007. *Connecting relational theory and the systems theory framework: Individuals and systems*. Paper presented at the IAEVG Conference 4–7. August 2007. Padova, Italy.
- Patton, W. & McMahon, M. 2006. *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Peavy, R. V. 1997. *Sociodynamic counseling. A constructivist perspective for the practice of counseling in the 21st century*. Victoria: Trafford Publishing.
- Peavy, R. V. 1998. A new look at interpersonal relations in counselling. *IAEVG Bulletin* 62/1998.
- Peavy, V. R. 1999. *Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön*. Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Peavy, R. V. 2000. *AmmatINVALINNAN ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana*. Suomentanut P. Auvinen. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*, 14–40.
- Pekkari, M. 2006. *Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1196.
- Perusopetuksen laatukriteerit. 2008. Väliraportti 31.12.2008. Opetusministeriö.
- Perusopetuksen laatukriteerit. 2009. Opetusministeriö. Saatavilla [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/pop/liitteet/perusopetuksen\\_laatukriteerit.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/pop/liitteet/perusopetuksen_laatukriteerit.pdf) (Luettu 11.8.2009).
- Perusopetusasetus 20.11.1998/ 852.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/ 628.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P. Jr. & Reardon, R.C. 1991. *Career development and services: A cognitive approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Pfeffer, J. & Salancik, G. R. 1978. *The external control of organizations*. New York: Harper & Row.
- Piaget, J. 1929/1988. *Lapsi maailmansa rakentajana*. Käännös Saara Palmgren. Helsinki: WSOY.
- Piaget, J. 1959. *The language and thought of the child*. Käännös M. & R. Gabain. London and New York: Routledge.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2006. *Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman seuranta ja arviointi 2005. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslehti 29.

- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus. Väitöskirja.
- Plant, H. 2006. Involving the users of guidance services in policy development. The Guidance Council. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://lagadeild.hi.is/Apps/WebObjects/HI.woa/swdocument/1010939/Involving+the+users+of+guidance+service+in+policy+development.pdf >](http://lagadeild.hi.is/Apps/WebObjects/HI.woa/swdocument/1010939/Involving+the+users+of+guidance+service+in+policy+development.pdf) (Luettu 3.4.2008).
- Polanyi, M. 1966. The tacit dimension. New York: Anchor Press.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. 2008. Improving school leadership policy and practice. Education and training policy. Paris: OECD.
- Provan, K.G., Fish, A. & Sydow, J. 2007. Interorganizational networks at the network level: A review of the empirical literature on whole networks. *Journal of Management* 33 (3), 479–516.
- Provan, K. G. & Milward, H. B. 1991. Institutional-level norms and organizational involvement in a service-implementation network. *Journal of Public Administration Research and Theory* 1 (4), 391–417.
- Puukari, S. & Launikari, M. 2005. Multicultural counselling in Europe – Reflections and challenges. Teoksessa M. Launikari & S. Puukari (toim.) *Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe*. Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos & CIMO, 349–364.
- Puukari, S & Taajamo, M. 2007. Kulttuurinen kehitystehtävä monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtien hahmottamisessa. Teoksessa M. Taajamo & S. Puukari. *Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. *Tutkimuslauseita* 36, 9–21.
- Radin, B. A., Agranoff, R., Bowman, A., Buntz, G. C., Ott, S. J., Romzek, B. S. & Wilson R. H. 1996. *New governance for rural America: Creating intergovernmental partnerships*. Lawrence, KS: University Press of Kansas.
- Rantamäki, J., Nykänen, S., Vuorinen, R. & Saukkonen, S. 2010. Ohjauksen arviointivälineiden kehittämisen tutkimus. ESR/Toimintalinja 3/Osuvuutta ja kysyntälähtöisyyttä aikuisopiskeluun tieto-, neuvonta- ja ohjauspalvelujen valtakunnallisella kehittämisohjelmalla. Osaohjelma 3A: Ohjauksen tutkimus- ja arviointi loppuraportti. Työ- ja elinkeinoministeriö. Käsikirjoitus.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 350. Väitöskirja.
- Reiman, P. 2002. Ammattikorkeakoulut linkkinä kansallisen innovaatiojärjestelmän ja PK-yritysten välillä. Teoksessa H. Katajamäki & T. Huttula (toim.) *Ammattikorkeakoulut alueidensa kehittäjinä – näkökulmia ammattikorkeakoulujen aluekehitystehtä-*

- vän toteutukseen. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:2002. Helsinki: Edita, 41–49.
- Reisenberger, A. 1994. Managing the delivery of guidance in colleges. Further Education Unit. FEU 069. Department of Employment. Great Britain, Shaftesbury, Dorset: Blackmore Press.
- Reitan, T. C. 1998. Theories of interorganizational relations in human services. *Social Service Review* 72 (3), 285–309.
- Rikoslaki 1889/39.
- Rikoslaki 1989/792.
- Rimpelä, M., Kuusela, J., Rigoff, A.-M., Saaristo, V. & Wiss, K. 2008. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskoulussa 2 – Perusraportti kyselystä 1.–6. vuosiluokkien kouluille. Helsinki: Opetushallitus ja Stakes.
- Roisko, H. 2007. Adult learners' learning in a university setting. A phenomenographic study. University of Tampere. *Acta Universitatis Tamperensis* 1226. Väitöskirja.
- Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. 2005. Jaetun johtajuuden särvät. Helsinki: Talentum.
- Rubin, H. 2002. Collaborative leadership. Developing effective partnership in communities and schools. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rutanen, N. 2007. Water in action. Encounters among 2- to 3-years old children, adult, and water in day care. University of Helsinki. Department of Social Psychology. *Social Psychology Studies* 15.
- Räsänen, A. & Rönholm, H. (toim.) 2005. Arviointi tukee kehittymistä – miten arvioinnin kehittymistä tuetaan? Koulutuksen järjestäjien tukeminen arviointiin liittyvissä asioissa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 7. Jyväskylä.
- Saaren-Seppälä, T. 2004. Yhteisen potilaan hoito – tutkimus organisaatorajat ylittävästä yhteistoiminnasta sairaalan, terveyskeskuksen ja lapsipotilaiden vanhempien suhteista. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1052.
- Saarnivaara, M. 2002. Kohtaamisia ja ylityksiä rajoilla – Lähtökohtien teoreettinen paikantaminen. Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.) Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 3–18.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.
- Sampson, J. P., Jr. 2006. Promoting continuous improvement in delivering career resources and services. University of Derby. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.derby.ac.uk/cegs/>](http://www.derby.ac.uk/cegs/) (Luettu 4.3.2008).
- Sampson, J. P., Jr. 2008. Designing and implementing career programs: A handbook for effective practice. Broken Arrow, OK: National Career Development Association.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1997. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yh-

- distäminen. Helsingin yliopiston Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus.
- Sarja, A. 2007. Ohjausdialogi, yhteisöllisyys ja opetustyö. Teoksessa M. Taajamo & S. Puukari. Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 36, 37–47.
- Savickas, M. 1993. Career counseling in the postmodern era. Special issue: Constructivist psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy* 7 (3), 205–215.
- Savickas, M. 1997. Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly* 45 (3), 247–259.
- Savickas, M. 2002. Career construction: A developmental theory of vocational behavior. Teoksessa D. Brown & Associates (toim.) *Career choice and development*. (4. painos) San Francisco: Jossey Bass, 149–205.
- Savolainen, T. 2000. Muutoksen johtaminen ideologisena ja strategisena haasteena. Teoksessa *Balanced scorecard valtionhallinnossa*. *Balanced scorecard forum 2000*. Valtiovarainministeriö. Saatavilla [www.muodossa: <URL: http://www.hallinto oulu.fi/suunnit/toiminta/BSCvaltionhallinnossa.pdf#search=%22Tichy%20ja%20devanna%22 >](http://www.muodossa.<URL: http://www.hallinto oulu.fi/suunnit/toiminta/BSCvaltionhallinnossa.pdf#search=%22Tichy%20ja%20devanna%22 >) (Luettu 22.9.2006).
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikroliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. Väitöskirja.
- Saz-Carranza, A. & Vernis, A. 2006. The dynamics of public networks. A critique of linear process models. *International Journal of Public Sector Management* 19 (5), 416–427.
- Schwandt, T. A. 2000. Three epistemological stances for qualitative inquiry. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 189–213.
- Schön, D. A. 1983. *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scott, W. R. 2001. *Institution and organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. E. 2005. *Dialoginen verkostotyö*. Helsinki: Tammi.
- Selznick, P. 1949. *TVA and the grass roots*. Berkley: University of California Press.
- Senge, P. M. 1990. *The fifth discipline, the art and practice of the learning organization*. USA: Doubleday, 1990; UK: Century Business, 1992.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. 2000. *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Shafritz, J. M. & Ott, J. S. 2001. *Classics of organization theory*. (5. painos) Belmont, CA : Wadsworth.
- Silvennoinen, H. (toim.) 2006. Koulutuksen arviointi verkostoituu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 18. Jyväskylä.



- Sinisalo, P. 2000. Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus, 190–206.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentaminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylän yliopisto. Studies in Education, Psychology and Social research 342. Väitöskirja.
- Solatie, J. 2001. Focusryhmät. Kvalitatiiviset ryhmäkeskustelut strategisen markkinointitutkimuksen apuna. Helsinki: Mainostajien liitto.
- Soya, E. W. 1996. Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places. San Francisco: Blackwell.
- Spangar, T. 2000. Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen "sisältä ulos". Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–23.
- Spangar, T., Arnkil, R. & Vuorinen, R. 2008. Kohti ohjauksen kokonaisvoimavarojen yhteiskehittämistä. Ammatinvalinta- ja uraohjauksen kehittämissaasteiden strategisen perustan arviointitutkimus. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 30/2008. Helsinki. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com/URL:http://www.tem.fi/files/20618/TEMjul_30_2008_Tyo_ja_yrittajyys.pdf): <URL: [http://www.tem.fi/files/20618/TEMjul\\_30\\_2008\\_Tyo\\_ja\\_yrittajyys.pdf](http://www.tem.fi/files/20618/TEMjul_30_2008_Tyo_ja_yrittajyys.pdf)> (Luettu 14.8.2009).
- Spillane, J. P. 2006. Distributed leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pareja, A. S. 2007. Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools* 6 (1), 103–125.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. 2004. Toward a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36 (1), 3–34.
- Stenmark, D. 2002. Information vs. knowledge: The role of intranets in knowledge management.
- In Proceedings of HICSS-35, January 7–10 Hawaii: IEEE Press. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com/URL:http://www.viktoria.se/~dixi/km/index.html): <URL: <http://www.viktoria.se/~dixi/km/index.html>> (Luettu 24.9.2008).
- Stoker, G. 1998. Governance as theory: five propositions. UNESCO: Blackwell Publishers.
- Strauss, A. & Corbin, J. 2000. Grounded Theory methodology. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications, 273–285.
- Sultana, R. 2004. Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe. CEDEFOP Synthesis Report. Thessaloniki: Cedefop.
- Sultana, R. 2006. Current progress of lifelong guidance policy and practice initiatives in the EU. Key findings and preliminary conclusions from the synthesis of national and European material. Lifelong Guidance policies and systems: Building the stepping stones. Keynote lecture at the Finnish EU Presidency Conference, Jyväskylä 6–7 November 2006.

- Suomi, A. & Martikainen, M. 2005. Kumppanuus ja moniasiantuntijuus erityispäivähoidon kehittämiskohteena. Teoksessa P. Korkalainen (toim.) Kumppanuus ja moniasiantuntijuus erityispäivähoidon kehittämiskohteena. Keski-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus. Verkostoituva erityispäivähoito -hanke 2003–2005. Jyväskylä, 18–34.
- Super, D. E. 1992. Towards a comprehensive theory of career development. Teoksessa D. H. Montross & C. J. Shinkman (toim.) Career development: Theory and practice. Springfield, IL: Charles Thomas, 35–64.
- Säljö, R. 1982. Learning and understanding. Göteborg university. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 41.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Käännös Transla / Bo Grönholm. Helsinki: WSOY.
- Taajamo, M. & Puukari, S. 2007. Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 36.
- Taipale, A. 2000. Peer-assisted leadership -menetelmä rehtorikoulutuksessa. Erään koulutusprosessin taustakontekstin kuvaus, teoreettiset perusteet sekä toteutuksen ja vaikuttavuuden arviointi. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 312.
- Tarkiainen, A. & Vuorinen, R. 1997. Toisin tekemisestä ja näkemisestä – pohdintoja opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen strategioista. Teoksessa A. Tarkiainen & R. Vuorinen (toim.) Työyhteisö oppimassa – laadun arviointia projektityöskentelynä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 10, 9–40.
- Taylor, S. J. 1988. Caught in the continuum: A critical analysis of the principle of the least restrictive environment. The Association for Persons with Severe Handicaps (13) 1, 41–53.
- Tervo, H. 2007. "Mukava poikahan se on". Diskurssianalyysi moniammatillisen oppilas- huoltoryhmän palaverista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellinen pro gradu -tutkielma.
- The voice of users in guidance. 2007. Summaries, highlights and recommendations from the Leonardo Thematic Monitoring Conference on Guidance. 10<sup>th</sup>–11<sup>th</sup> May 2007. Iceland: Leonardo National Agency.
- Tichy, N. & Devanna, M. 1986. The transformational leader. New York: John Wiley & Sons.
- Timperley, H. S. 2005. Distributed leadership: developing theory from practice. Journal of Curriculum Studies 37 (4), 395–420.
- Tiusanen, O. 2005. Työyhteisön kehittäminen ja tärkeimmät muutosvälineet. Tapaustutkimus Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulun eli Helian henkilöstön ja johdon kehittämiskäsityksistä, muutosvälineistä ja muutosmalleista 1995–1997. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampensis 1121. Väitöskirja.

- Toikka, M. 2002. Strategia-ajattelu ja strateginen johtaminen ammattikorkeakoulussa. Taustatutkimus Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 873. Väitöskirja.
- Toisen asteen koulutuksen sähköisen hakujärjestelmän kehittämistyöryhmän muistio. 2006. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 5. Helsinki.
- Toiviainen, H. & Hänninen, H. 2006. Lopuksi: rajoja ylittävän oppimisen haaste. Teoksessa H. Toiviainen & H. Hänninen (toim.) Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 237–239.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusten luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5/6), 387–398.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuluttuurit. Teoksessa A. M. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2005a. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. juhlakirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 19–48.
- Tynjälä, P., Nikkanen, P., Volanen, M. V. & Valkonen, S. 2005b. Työelämäyhteistyö ammatillisessa koulutuksessa ja työyhteisöjen oppiminen. Taitava Keski-Suomi -tutkimus. Osa 2. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 24.
- Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S. 2005c. Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi -tutkimus. Osa 1. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 23.
- Tynjälä, P., Ikonen-Varila, M., Myyry, L. & Hytönen, T. 2007. Verkostoissa oppiminen. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Työmarkkinoihin liittyvän syrjinnän ja eriarvoisuuden torjumista koskeva EQUAL-yhteisöaloiteohjelma: Suomi. 2000. Opetusministeriö. Euroopan sosiaalirahasto. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.esr.fi/esr/fi/\\_yleiset/cip\\_equal\\_fi\\_su.pdf](http://www.esr.fi/esr/fi/_yleiset/cip_equal_fi_su.pdf)
- > (Luettu 21.11.2006).
- Vahtio, E.-L. 2004. Hiljainen tieto mukana rekrytoinnissakin. Työpoliittinen Aikakauskirja (1), 46–50.
- Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A5.
- Valtioneuvosto. 2007. Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma 19.4.2007. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/hallitusohjelma-painoversio-040507.pdf](http://www.valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/hallitusohjelma-painoversio-040507.pdf)
- > (Luettu 11.5.2009).
- Valtioneuvoston selonteko kunta- ja palvelurakennemuudistuksesta. 2009. Valtiovarainministeriö.

- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiitula (toim.) Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2006. Relational aspects in career and life-planning of young people. Paper presented at the IAEVG Conference 2006 'Cross-over Guidance'. Copenhagen 23–25. August 2006. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.fue.dk/iaevg/Workshops/5-methodological/vanhalakka-fullwork.htm>](http://www.fue.dk/iaevg/Workshops/5-methodological/vanhalakka-fullwork.htm) (Luettu 11.5.2009).
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2007. Nuorten elämänkulun suunnittelun relationaalisia aspekteja. Teoksessa P.-K. Juutilainen (toim.) Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta, 9–31.
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Juutilainen, P.-K. 2003. Ydinasiantuntijuutta ja yhteistyön kuvioita. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 113–123.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Hygieia-sarja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 2000. Rajattaminen ja rajalliset. Fragmentteja teemasta. Teoksessa I. Sava (toim.) Rajoilla 1. Rajattajat ja rajojen ylittäjät. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja. Työpaperit F 9.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf>](http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf) (Luettu 9.10.2007).
- Vaughn, S., Schumm, J. S. & Sinagub, J. 1996. Focus group interview in education and psychology. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vehkomäki, A. O. 2005. ESO-pilotin lähtökohdat ja toimintaympäristö. Teoksessa T. Koskinen (toim.) Saattaen omille teilleen. Kokemuksia siirtymätyöskentelyn haasteista ja mahdollisuuksista. Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK julkaisuja 6, 15–26.
- Vesalainen, J. & Strömmer, R. 1999. From individual learning – Networks as learners and as forums for learning. Teoksessa T. Alasoini & P. Halme (toim.) Learning organizations, learning society. National Workplace Development Programme Yearbook. Helsinki: Ministry of Labour, 179–139.
- Viitala, R. 2004. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia 109. Väitöskirja.
- Virkkala, S. 2003. "Oppiva alue" -käsitteen tausta ja sovelluksia alue- ja maaseudun kehittämisessä. Jyväskylän yliopisto. Kokkola, Chydenius-Instituutti. ChyNetti 31. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.chydenius.fi/julkaisut/chynetti/artikkelit/chynetti31.html>](http://www.chydenius.fi/julkaisut/chynetti/artikkelit/chynetti31.html) (Luettu 19.3.2008).
- Virolainen, M. 2000. Opettajat ja rehtorit verkostoitumisen kehittäjinä. Teoksessa M. V. Volanen (toim.) Kokeiluista reformeiksi. Tuloksia ja johtopäätöksiä nuorisoasteen

- koulutuskokeiluista ja ammattikorkeakoulureformista. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 75–86.
- Virtala, M. 2005. Lukion vai ammattikoulun kautta? Peruskoulun päättävien nuorten koulutusväylävalintojen perusteluja ja valintoihin liittyviä tulevaisuusorientaatioita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatin tutkimus.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dilalogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen kasvatus ja toisin kasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 309–334.
- Vuorinen, R. 1996. Ohjaus arvioinnin kohteena ja osana oppilaitosten itsearviointia. Teoksessa E. Merimaa, A. Räsänen & U. Saresmaa (toim.) Opinto-ohjaus – ohjauskäytännöistä arviointeihin. Helsinki: Opetushallitus, 7–63.
- Vuorinen, R. 1998. Ohjaus avautuvissa ja verkottuvissa oppimisympäristöissä – strategisia kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Lisensiaattitutkimus.
- Vuorinen, R. 2006. Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 19.
- Vuorinen, R. 2007. Eurooppalainen ohjauspolitiikan verkosto – European Lifelong Guidance Network (ELGPN). Ammatillisen ohjauksen vuosikirja 2007. Helsinki: Työministeriö, 115–119.
- Vuorinen, R. 2009. Alueellisten aikuiskoulutuksen tieto-, neuvonta- ja ohjauspalvelujen tilanne 2009. Opin Ovi -hankkeen arviointi. Työministeriö.
- Vuorinen, R., Karjalainen, M., Mylly, H., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Holm, K. 2005. Opin-tojen ohjaus korkeakouluissa – seuranta 2005. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Verkkojulkaisuja 5. Helsinki. Saatavilla [www.muodossa: <URL: http://www.kka.fi/pdf/muut/muut\\_julkaisut/KKA200505\\_opint.pdf>](http://www.kka.fi/pdf/muut/muut_julkaisut/KKA200505_opint.pdf) (Luettu 4.6.2006).
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vähämöttönen, T. 1998. Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations. An interpretive study of career counselling concepts and practice. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 34.
- Vähämöttönen, T. 1999. Konstruktivistista valoa postmoderniin ohjaukseen. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Näköpiirissä valoa. Ohjauksen haasteita uudella vuosituohannella. Tampere: Pirkanmaan opinto-ohjaajat, 59–75.
- Välimaa, R. 2000. Nuorten koettu terveys kyselyaineistojen ja ryhmähaastattelujen valossa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sports, Physical Education and Health* 68.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 12–29.

- Walker, J. D. & Hackmann, D. G. 1999. Full-service schools: Forming alliances to meet needs of students and families. *NASSP Bulletin* 83 (611), 28–37.
- Watson, M. & McMahon, M. 2006. My system of career influences: responding to challenges facing career education. *International Journal of Vocational Guidance* 6, 159–166.
- Watts, A. G. 1994. Educational and vocational guidance in the European Community. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Watts, A. G. 1996. Socio-political ideologies in guidance. Teoksessa A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd & R. Hawthorn (toim.) *Rethinking career education and guidance. Theory, policy and practice*. London: Routledge, 351–365.
- Watts, A. G. 2006. Building the stepping stones. Report from the conference workshops. Finnish EU Presidency Conference on Lifelong Guidance Policies and Systems, Jyväskylä, 6–7 November 2006. Saatavilla [www.muodossa: <URL: http://ktl.jyu.fi/ktl/guidance2006>](http://www.muodossa.fi/URL:http://ktl.jyu.fi/ktl/guidance2006) (Luettu 12.12.2007).
- Weber, E. P. & Khademian, A. M. 2008. Wicked problems, Knowledge challenges and collaborative capacity builders in network settings. *Public Administration Review* 68 (2), 334–349.
- Weisner, T., & Gallimore, R. 1994. Ecocultural studies of families adapting to childhood developmental delays: Unique feature, defining, differences and applied implications. Teoksessa M. Leskinen (toim.), *Family in focus. New perspectives on early childhood special education*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research 108, 11–25.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practise. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wyness, M. 2006. Children, young people and civic participation: regulation and local diversity. *Educational Review* 58 (2), 209–218.
- Yliopistoasetus 115/1998. Valtioneuvosto.
- Yliopistolaki 558/2009. Valtioneuvosto.
- Yukl, G. 1999. An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly* 10 (2), 285–305.
- Yukl, G. 2002. *Leadership in organizations*. (5. painos) NJ: Prentice-Hall.

# Liitteet

## Liite 1. Alueiden kuvaukset

Alue	Haastatteluihin osallistuneiden toimijoiden toiminta-alueet tässä tutkimuksessa (alueen määrittely)	Toiminta-mandaatti, koordinointi ja rahoitus	Verkostoihin osallistuneet	Ohjauksen palvelujärjestelyiden kehittämisen kiinnittyminen organisaatioiden tai alueen muuhun toimintaan
<b>Alue 1</b>	Eri kuntien saman koulutustason oppilaitosorganisaatioiden yhteistyöverkosto  Yhteistyöverkoston lähtökohta on samaan kehittämiskoulutukseen osallistuneiden yksittäisten työntekijöiden kiinnostus kehittää työvälineitä sähköiseen verkko-ohjaukseen.	Yhden organisaation työntekijä koordinoi kehittämisrahalla ja oman toimen ohessa verkostotoimintaa.  Osallistujilla omien organisaatioiden johdon tuki työlle	Opinto-ohjaajia, rehtoreita ja satunnaisesti myös opettajia	Oppilaitosten johtoa informoitiin hankkeen tavoitteista ja toiminnan etene- misestä.
<b>Alue 2</b>	Kymmenen kunnan ohjauksen yhteistyöverkoston kehittämis- hanke	Koulutuskuntayhtymä rahoittaa päätoimi- sen koordinaattorin, ohjausryhmän kautta yhteys alueen muuhun hallintoon (TE-keskus, koulutuskuntayhtymä, kunnat).	Ohjaushenkilöstöä eri oppilaitosmuodoista (perusopetus, lukio, am- matillinen toinen aste ja erityisammattioppilai- tos), rehtoreita, koulutus- alajohtajia, työ- ja elin- keinohallinnon edustajia, koulutuksen järjestäjän ja kuntien opetustoimen hallintohenkilöstöä	Alueellisen ohjaussuunnitel- man laatimisen tavoite, kou- lutusta alueen ohjaushen- kilöstölle, sidos hallintoon ohjausryhmän kautta, sidos organisaatioihin verkostoon ja koulutuksiin osallistuvien kautta
<b>Alue 3</b>	Suuren kunnan ohjauksen asiantuntijaryhmän perustamisesta kiinnos- tuneita perus- ja toisen asteen koulutuksen oh- jaushenkilöstöä, toisen asteen ammatillisen koulutuksen hallinto, edustus työelämästä	Vastuuhenkilöllä, joka toimii oman toimensa ohessa, on yhteys teh- tävänsä kautta järjestä- jän hallintoon.	Ohjauksen yhteistyön kehittämisestä kiinnos- tuneita oppilaitosten ja hallinnon työntekijöitä	Sidos hallintoon ja organi- saatioihin verkostoon osal- listuvien kautta
<b>Alue 4</b>	Yksi kunta, mukana koulutuksen järjestäjän hallinnon edustajia, pe- rusasteen ja toisen as- teen ohjaushenkilöstöä ja johtajia, lukion opin- to-ohjaajia, kehittämis- projektien edustajia	Hallinnon virkamies- vetoinen koordinointi, koulutus ja sosiaalipal- velut on jaettu pienem- piin alueisiin, aluereh- tori ja aluesosiaalityö tekevät yhteistyötä	Moniammatillinen ver- kosto kunnan sisältä: rehtoreita, opinto-oh- jaajia, terveydenhoitajia, kuraattoreita, psykolo- geja, hallintohenkilös- töä, projektien edustajia	Tavoitteena alueellisen oh- jaussuunnitelman laati- minen, strategiatyö, mandaat- ti koulutuksen järjestäjän, yhteys eri organisaatioihin täydennyskoulutuksen, alue- toiminnan, hallinnon ja ver- kostoon osallistuvien kautta
<b>Alue 5</b>	Useiden kuntien ohja-uksen kehittämisver- kosto laajalta maantie- teelliseltä alueelta	Yhden kunnan työntekijä koordinoi toiminta- ta oman toimensa ohessa.	Ohjaushenkilöstöä eri oppilaitosmuodoista, sosiaalityöntekijöitä, jot- ka huolehtivat alueella koulupudokkaista	Suunnitteluyhteys eri aluei- den koulutuksen järjestäjän hallintoon, seutukunnallisten ohjaussuunnitelmien laatimistavoitteita

**Liite 2. Respondenttiluettelo, haastattelut alueittain, haastatteluajankohdat, haastatellut ammateittain ja heidän koodinsa tekstisitaateissa**

Alue	Haastattelu-ajankohta	Haastatellun ammatti	Koodi
Alue 1	1 fokusryhmähaastattelu 16.5.2005	Aikuislukion opinto-ohjaaja	A1/1/Alo
		Aikuislukion opinto-ohjaaja	A1/2/Alo
		Aikuislukion opinto-ohjaaja	A1/3/Alo
		Aikuislukion opinto-ohjaaja	A1/4/Alo
		Päivä- ja etälukion opinto-ohjaaja	A1/1/Pelo
		Päivä- ja etälukion opinto-ohjaaja	A1/2/Pelo
		Aikuislukion rehtori ja opinto-ohjaaja	A1/1/Aiklur+lo
		Aikuislukion rehtori	A1/2/Aiklur
		Aikuislukion apulaisrehtori	A1/3/Aikluapr
		Aikuislukion rehtori	A1/4/Aiklur
		Aikuislukion rehtori	A/5/Aiklur
Alue 2	2 fokusryhmähaastattelu 13.5.2005	Ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaaja (osallistui alueen molempiin haastatteluihin)	A2/1/Aolop
		Ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaaja	A2/2/Aolop
		Ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaaja	A2/3/Aolop
		Perusopetuksen oppilaanohjaaja	A2/1/Poop
		Perusopetuksen oppilaanohjaaja	A2/2/Poop+luop
		Lukion ja kansalaisopiston rehtori	A2/1/Lur+kor
		Perusopetuksen ja lukion rehtori	A2/1/Por+Lur
		Ammatillisen oppilaitoksen toimialajohtaja	A2/1/Aolkaj
Ammatillisen oppilaitoksen apulaisrehtori ja opinto-ohjaaja	A2/1/Aolar+op		
Alue 3	2 fokusryhmähaastattelu 17.5.2005 ja 29.8.2005	Perusopetuksen erityisopettaja	A3/1/Poero
		Ammattioppilaitoksen opinto-ohjaaja	A3/1/Aolop
		Ammattioppilaitoksen opinto-ohjaaja	A3/2/Aolop
		Ammattioppilaitoksen opinto-ohjaaja	A3/3/Aolop
		Ammattioppilaitoksen kuraattori	A3/1/Aolku
		Nuorisotyöntekijä	A3/1/Nuty
		Koulutuksen järjestäjän hallinnon suunnittelija	A3/1/Halsu
		Hallinto/Ammatillisen koulutuksen psykologi- ja kuratiivisen työn koordinaattori + oppilaitospsykologi	A3/1/Halko+psy
Työelämän keskusjärjestön edustaja	A3/1/Ty		
Alue 4	2 fokusryhmähaastattelu 23.5.2005	Ammattioppilaitoksen opinto-ohjaaja	A4/1/Aolop
		Perusopetuksen oppilaanohjaaja	A4/2/Poop
		Lukion opinto-ohjaaja	A4/3/Luop
		Lukion rehtori	A4/1/Lure
		Ammattioppilaitoksen koulutuslajahtaja	A4/2/Aolkaj
		Perusopetuksen rehtori	A4/1/Pore
		Perusopetuksen rehtori	A4/2/Pore
		Koulutuksen järjestäjän hallinnon suunnittelija	A4/1/Halsu
		Koulutuksen järjestäjän hallinnon suunnittelija	A4/2/Halsu
		Lukio-opetuksen psykologi	A4/1/Lupsy
		Ammattioppilaitoksen terveydenhoitaja	A4/1/Aolter

(jatkuu)



Liitteet

Liite 2 (jatkuu)

		Työvoimapalvelut Nuorten työvoimaneuvoja	A4/1/Työvn
		Työvoimapalvelut koulutus- ja ammattitietopalveluneuvoja	A4/2/Työvn
		Työvoimapalvelukeskus koulutusohjaaja	A4/3/Koulutuso
		Syrjäytymisen ehkäisyn projektityöntekijä	A4/1/Projt
		Joustavien koulutuspalveluiden projektityöntekijä	A4/2/Projt
		Maahanmuuttajien koulutusprojektin projektityöntekijä	A4/3/Projt
<b>Alue 5</b>	2 fokusryhmähaastattelua 30.5.2005	Ammattioppilaitoksen opinto-ohjaaja	A5/1/Aolop
		Ammattioppilaitoksen opinto-ohjaaja	A5/2/Aolop
		Ammattioppilaitoksen opinto-ohjaaja	A5/3/Aolop
		Ammattioppilaitoksen opinto-ohjaaja	A5/4/Aolop
		Perusopetuksen oppilaanohjaaja	A5/1/Poop
		Perusopetuksen oppilaanohjaaja	A5/2/Poop
		Perusopetuksen kuraattori	A5/1/Poku
		Perusopetuksen ja lukion opinto-ohjaaja	A5/1/Po+luop
		Lukion opinto-ohjaaja	A5/1/Luop
		Lukion opinto-ohjaaja	A5/2/Luop
		Lukion opinto-ohjaaja ja opettaja	A5/3/Luop+ope
		Ammattioppilaitoksen erityisammattiopettaja	A5/1/Eammope
		Kansanopiston opettaja	A5/1/Kaope
		Kansanopiston opettaja	A5/2/Kaope
Projektityöntekijä, sosiaaliohjaaja	A5/1/Projt		
<b>Yht. 5 aluetta</b>	Yht. 9 haastattelua	Yht. 61 haastateltua	

### Liite 3. Keskustelujen ohjausta koskevat esimerkit

#### Esimerkkiviite 1. viittaa s. 119 osallistumisen varmistamiseen

SN: *"Oletteko mielestänne saaneet kertoa ne asiat tähän mennessä, jota halusitte tuoda esille?"*

A4/1/Lure: *"– No minä vielä yhden sanoisin, niin tälläset että näille nuorille, et vaan ne jotenkin ninkun tekijät pitkitetään ninkun ihmisen tietä ihan turhan takia, että ninkun sanoit, ne haluavat töihin monet ja oon lukenut niin, että esim. Australiassa on sellanen systeemi niin, että näille nuorille on kehitetty niin sellanen niin, että siinä on paljon ninkun niin työtä ja pikkusen opintoja elikkä sellanen niin, että esim. Helsinki kaupunki on nyt ottanut, tosin se on vasta 18 vuotialle, mutta jos sais jo 16, et ne tietää että niillä porukka vanhenee maanrakennuksessa niin siellä niin pidetään erittäin onnistuneena tätä oppisopimusrakennetta, minkä ne on..."*

#### Esimerkkiviite 2. raportin tekstiin s. 265. Puheenvuoroja otettiin vapaasti:

*"Kaikissa fokusryhmissä päästiin tietyn lämmittelyajan jälkeen keskustelunomaiseen vuorovaikutukseen."*

Alue nn/SN: *Voitas ensin vaikka päällimmäistä kysymystä ryhtyä yhdessä miettimään ja voidaan sopia niin, että kun meillä on niin pieni ryhmä, niin varsinaista puheenjohtajaa, en aio puheenjohtajana olla vaan ottakaa aina aikanne ja tilanne sitten siinä, kun tulee mieleen, että niin että se keskustelu ois sitten sillä tavalla teidän välistä ja mä kysyn sitten, jos jotakin on ja ihan kuka tuntee innostusta alottaa niin ensin oma esittely ensin ja sitten se asia, mikä tällä hetkellä on päällimmäisenä.*

A3/1/Poero: *"Mä voin vaikka alottaa. Olen N.N. XXXX koulusta ja erityisopetuksessa työssä ja vaikka mä oon (ess) mut yks on ihan tämmönen, tämmönen (ess) verkoston ehkä yhteinen ninkun keskustelufoorumi, minkälaisia on aika paljon ollukkin semmosia lyhytaikaisia kokeiluja tai semmosia vapaamuotisia ryhmiä, missä on ammattikoulujen edustajat ja opinto-ohjaajat ja erityisopettajat palaveranneet ehkä lukuvuosittain kullosestakin oppilasaineksesta ja ryhmästä ja tulevista valintaprosesseista ja kaikista tän tyyppisistä. ..."*

A3/3/Aolop: *"No mä voin vaikka seuraavaks sanoo, mä oon K.K., opinto-ohjaaja, tuun XXXX oppilaitoksesta. Ja mä nyt lähinnä ajattelin asiantuntijaryhmän toiminnassa sitä, että miten sen ryhmän toiminnan sais sellaseks, että se todella konkreettisesti hyödyntää omaa sekä oppilaitoksen työtä ja lähinnä toimintaa ja sitä kautta sitten tietysti se hyöty menee niiden opiskelijoiden parhaaksi."*

**Esimerkkiviite 3.** raportin tekstiin sivulle 265: *"Osallistujien välinen avoin keskustelu keskeytyi, kun pyysin heitä fokusoimaan keskustelun teemaan tai siirtymään temasta toiseen, jotta saisimme katettua kaikki keskusteluteemat."*

A3/3/Aolop: *"Mut nuoria ei kauheen helposti oteta oppisopimukseen, että se on tosi ninkun semmonen ongelma. Se voi olla asenteellinen ongelma esimerkiksi ja jotain muutakin."*

A3/2/Aolop: *"Niin, että tämä on niin (ess) aika turhaa. Se lähtee kuitenkin siitä, että on se työpaikka olemassa."*

A3/3/Aolop: *"Aivan, joo, se on se edellytys kyllä. Ja sehän on se hirveen iso ongelma."*

A3/2/Aolop: *"Halukkuutta olis paljon enemmän."*

SN: *Mutta pysytellään vielä niissä, että mihin asiantuntijaryhmä voi vastata. Miten te siinä jatkatte? No, te ootte nostanu esille, että tämä käytänteiden selkiinnyttäminen ja nivelvaiheet ja sitten nää tietyt joustot eli Työpajat, työharjottelut ja oppisopimus. Mutta mitä muuta?*

A3/1/Halsu: *"Niin no, mä ajattelin nyt ainakin tavallaan ninkun että eri, siis hallintokuntien välillä tosiaan ninkun tää verkostoituminen, että mun mielestä B.B. sano hyvin, että että nytten ninkun sinnikkäästi tehdään töitä siinä, että esim. saadaan tää työvoimahallinto mukaan ja kyl mä uskon..."*

#### **Esimerkkiviite 4.** viittaa s. 265 slangisanojen tai asiantuntijatiedon varmistamiseen

A4/4/Pore: *"En mä tiää, mä tään nyt liian helposti, kun mä oon peruskoululainen. Niin mä nään sen omalta kohaltani sen sidosyhteistyön, ne on just nää nivelet, niihin on luotu hyvin selkee malli ja ne on minusta joka ikisellä alueella tässä kaupungissa ja ne alueet nyt on niitä, ne menee oikeestaan sosterin alueitten mukaan ja siihen sivistystoimi tulee sitten mukaan..."*

SN: *Soster?*

A4/4/Pore: *"Sosiaalitoimi, sosteri, sivi on tää sivistystoimi ja sosteri on sosiaalitoimi."*

#### Liite 4. Johtamisen tavoitteiden ja tarpeiden kategorioiden muodostaminen indekseistä

Indeksi	Alakategoriat: Taso 1	Alakategoriat: Taso 2	Pääkategoriat
1. yhteistyöalueen raja 2. ammattilaisten alueellisuuskäsitykset 3. alueen palveluja ei tunneta 4. ohjauksen hanke alueen palveluja ei tunneta koulun koko vaikuttaa hirveästi 5. pienissä kouluissa ohjaus toimii hyvin 6. ylläpitäjän omistajapohjan erot 7. palveluiden pirstaleisuus-yhtenäisyys 8. yksityinen oppilaitos 9. aluetyön intressi, tavoite 10. alueen palveluista tietoa kaikille 11. hallinnon ja toimijoiden yhteys 12. palvelurakenteen kokonaisuuden hallinta 13. alueelliset erot palvelutarjonnassa 14. alueelliset erot toimintatavoissa 15. palvelurekisteri muodostetaan kuntien kesken 16. perusopetuksella vahva pohja 17. eristäytymisen kehät 18. omistajapolitiikka, eri kulttuuri 19. yhteistyöalueen toimijoiden tuntemus 20. suuri alue, oikeiden yhteistyökumppaneiden löytäminen 21. organisaatioiden välinen ohjausrakenne alueelle 22. media saattaa leimata koulut 23. motivointi henkilökohtaisessa ohjauksessa ei riitä rakenteeksi 24. koordinoimaton koulutus- ja palvelutarjonta alueella	Konteksti	Yhteistoiminta- alue	Rakenne
25. verkostoilla kansallisia tehtäviä (erityiskoulut) 26. palvelurakenteen näkyväksi tekeminen 27. verkoston rakentamisen epäsystemaattisuus 28. tarvittavat edustajat verkostoon 29. palveluiden verkosto puutteet 30. ohjauspalvelut 31. suuri toimijamäärä, haaste 32. kahden oppilaitoksen väliset opetusverkostot 33. verkostoyhteistyö kahden välillä 34. missä verkostoissa mukana 35. organisaatioiden välisen verkostotyön hahmot- taminen 36. palvelukartoitus 37. palveluihin kilpailu suosituista koulutuspaikoista 38. tutustuminen 39. työnorganisointi verkostomaisesti 40. työntekijän henkilökohtaiset verkostot 41. ohjauksen hyvä pohja kehittämisen lähtökohta 42. palvelutuotanto on yhteinen ja yhteisöllinen asia 43. verkoston toiminta	Verkostosuhteet  Verkoston toiminta  Organisaation toimintakulttuuri  Alueen toiminta- kulttuuri	Verkosto	

(jatkuu)

## Liite 4 (jatkuu)

<p>44. verkostoedustusten kasautuminen samoille työntekijöille  45. toimijavetoisten työryhmien ongelmat  46. verkosto tuottaa innovaatioita  47. henkilösuhdeverkosto  48. keitä mukana verkostossa  49. verkostoyhteistyön tulevaisuus  50. työ oppilaitoksessa muuttunut verkostotyön myötä  51. verkosto yhtenäistää oppilaitoksen sisäisiä ja vä-  lisiä prosesseja  52. toimijaverkoston laajuus  53. isolla alueella verkostoituminen  54. verkostossa päällekkäisen työn karsinta</p>			
<p>55. yhdessä luodut työvälineet  56. verkostotyö vie aluksi enemmän aikaa  57. resurssipulan vuoksi osittain ohjaus ontuu  58. resurssit ovat ohjauksen edellytys  59. ajankäytön ongelmat  60. tietotekniikka verkon työvälineenä  61. palvelurakenteen kuvaustarve  62. palvelurakenteen kirjaaminen  63. verkostotyöntekijöiden erilaiset työajat  64. palveluihin on satsattu ja edistytty  65. opettajat opiskeluvalmiuksien asiantuntijoita yh-  teistyö säästää ohjausresurssia  66. resurssipulan vuoksi osittain ohjauspalvelua  67. ohjaajien virat  68. yhteiseen työskentelyyn ei aikaa  69. epätietoisuus olevista resursseista  70. moniammatillinen työ paikannus  71. resurssisäästöt  72. resurssien käytön tehostuminen yhteistyössä  73. olevien resurssien käyttö  74. työryhmien toimintaresurssit  75. kilpailu  76. ohjausresurssista taistelu  77. ohjaus on opiskeluedellytysten luomista  78. oppilaitoksen rahoitus ja opiskelu  79. ohjausresursoinnin väheneminen  80. ohjausresurssien riittävyys  81. oppilaitoksen resurssileikkaukset näkyvät  ohjauksessa  82. työaika  83. yhteinen työaika vaikea löytää  84. verkostotyö vie aluksi aikaa  85. yhteisen työajan järjestäminen vaikeaa  86. verkostotyö vie aluksi enemmän työaika  87. osallistavaa, ohjaavaa työtettä kohti  88. ohjauksellisuus systeemissä  89. ohjauksen alueellinen ryhmä  90. ohjauksen hankekehittäminen  91. koulun tasolla verkkotyöntekijät  92. org. välinen verkosto on olemassa  93. org. välinen verkosto on kehittämisen kohde  94. hyvien käytäntöjen jakaminen</p>	<p>Organisointi   Tavoitteet   Yhteys alueen  hallinto-  rakenteeseen ja  palveluihin   Toimintaresurssit   Työaika   Asenteet   Opetus-  suunnitelma   Ohjaus   Ohjauksen  institutionalisointi   Työvälineet</p>	<p>Toiminta-  edellytykset</p>	

(jatkuu)

## Liite 4 (jatkuu)

<p>95. käsityksperusta, organisaation väliselle verkostolle</p> <p>96. oppiminen verkostossa toisilta</p> <p>97. palvelurakenteen näkyväksi tekeminen</p> <p>98. perusopetuksen nivelyössä systemaattisuutta</p> <p>99. kaikki eivät sitoudu yhteistyösopimukseen</p> <p>100. verkon eri toimijoiden väliset</p> <p>101. palveluviiveet resurssien vuoksi</p> <p>102. nivelvaiheiden käytänteet verkostotyössä</p> <p>103. oppilaitosten välisen kilpailun purku</p> <p>104. oppilashuoltokysymykset verkostotyötä</p> <p>105. verkostoitumistarpeet</p> <p>106. verkostoitumisen ongelmat</p> <p>107. verkostoilla erityisopetuksen kansallisia tehtäviä</p> <p>108. verkostoyhteistyö kahden välillä</p> <p>109. verkostotyö rekrytoinnissa tärkeä</p> <p>110. verkosto tuottaa innovaatioita opetukseen</p> <p>111. missä verkostoissa mukana</p> <p>112. kuka edustaa verkostoa</p> <p>113. sitoutumisen varmistaminen verkostotyössä</p> <p>114. organisaatioiden välisen verkostotyön hahmottaminen</p> <p>115. verkostotyö muuttaa työtä organisaatioissa</p> <p>116. verkostotyö yhtenäistää oppilaitoksen sisäistä työtä</p> <p>117. verkoston näkyväksi tekeminen</p> <p>118. käsityksperusta, organisaatioiden välinen verkosto</p> <p>119. palvelurakenteen näkyväksi tekeminen tietoverkossa</p> <p>120. vastuun jättäminen, kun asiakas siirtyy opinpolullaan</p> <p>121. pelko että marginaaliryhmät leimaavat organisaation</p> <p>122. media saattaa leimata koulut</p> <p>123. työntekijöiden vaihtuvuus</p> <p>124. toisten työn tunteminen</p> <p>125. tiedontarve ohjauksen palveluverkosta</p> <p>126. kokonaistuen tarve</p> <p>127. win-win motivaatio yhteistyöhön</p> <p>128. yksinäinen työote – verkostosta voimaa</p> <p>129. pajojen ja lisäopetuksen yhteistyö</p> <p>130. Kelan projekti, hyvien käytäntöjen toimintamalli</p> <p>131. oppilashuollon ja ohjauksen yhteistyö</p> <p>132. asiakkaan palvelutarpeisiin vastaaminen</p> <p>133. kuntatalouden säästötavoitteet muuttavat työtä</p> <p>134. rahoitus sidottu hallin aloittain</p> <p>135. talous antaa toiminnan reunaehdot</p> <p>136. hajallaan olevien resurssien nivomin</p> <p>137. resurssien väheneminen kärjistää nuorten palvelun saantia</p> <p>138. olevista resursseista ei toimijoilla ole tietoa, kun resursseja ei ole koottu yhteen</p> <p>139. organisaation rahoitus resurssit</p> <p>140. palveluviiveet resurssien vuoksi</p> <p>141. resurssipulan vuoksi osittain ohjaus ontuu</p> <p>142. epätasainen ohjausresursointi</p>			
--	--	--	--

(jatkuu)

## Liite 4 (jatkuu)

<p>143. ohjauksen työnjakoa organisaatiossa on  144. vastuunjaossa ongelmia organisaation sisällä  145. palveluiden kehittäminen  146. nuorten ongelmien laaja kirjo työvoima-  palveluissa  147. palvelut näkyväksi  148. ohjauksen alueellinen ryhmä  149. koordinoimaton koulutustarjonta  150. ohjauspalveluiden koordinoinnin tarve  151. ohjauksen asiantuntijaryhmän tarve  152. opinpolun yhtenäisyys perusopetuksen sisällä  153. yhdeksäsluokkalaisten ohjauksen kehittäminen  154. yhteiskunnallisen keskustelun tarve ohjauksesta  155. asenne eri koulutuksia kohtaan  156. kehittäminen projekteissa, projektikehittäminen,  jatkuvuuden pulmat  157. ohjauksen määrittely  158. ohjaus on mantra, joka noistetaan juhlapuheissa  159. kehittämisryhmän koordinointi  160. ohjauksen asiantuntijaryhmän tarve  161. suunnitelmat konkreeteissa kysymyksissä  162. asiantuntijaryhmän kokoamisen vaikeus, koor-  dinointi  163. ohjauksen yhteistyöfoorumien tarve  164. ohjauspalvelu koordinoinnin tarve  165. päällekkäisen työn purkamisen tarve  166. rehtori-ohjaaja vetoiset kehitysryhmät  167. palveluprosessien kehittäminen, esimerkiksi  nuorten aikuisten monihallinnolliset palvelut  168. koulutustarpeen ennakoinnin ongelma  169. koulutusjärjestelmän osien yhteistyö  170. kaikkien opiskelumuotojen etäopiskelu  171. koulutusjärjestelmän osien välinen yhteistyö  172. perusopetuksen keskeyttämisen ongelma  173. koulutusjärjestelmän toimivuus  174. järjestelmän kehittäminen tuotteistamalla  175. ohjaus on osa kaikkea toimintaa  176. ohjauksellisuus systeemissä  177. tukipalveluiden laajempi näkemys  178. totuttujen toimintatapojen laajentaminen  179. oppilaitosten välisen kilpailun purku</p>	<p>Kehittämisprosessit  eri toimijoiden  välillä  Arvot ja arvostuk-  set  Tulevaisuuden  tahtotila  Päätöksenteko  Koordinointi  Suunnittelu</p>	<p>Strateginen  suunnittelu</p>	<p>Prosessi</p>
<p>180. esimerkkejä eri ammattilaisten välisistä proses-  seista verkostossa  181. terveydenhoitaja-opinto-ohjaaja yhteistyö  182. oppilaitosten ja muiden tahojen yhteistyö  183. käsityömaisten työotteiden ongelmat käsityö-  mäiset työtavat siirtymässä, tukihenkilöiden tarve  ratkaisu siirtymässä  184. koulujen välistä yhteistyötä vähän  185. opettajia mukaan ohjaustyössä  186. aol työelämä yhteistyö – työssäoppiminen  187. pudonneiden kuilun pohja työvoimapalveluissa  188. oppilaanohjauksen ja työvoimapalveluiden yh-  teistyö  189. ohjauksellisten prosessien jatkumo</p>	<p>Yhteistyö eri  hallinnonalojen  välillä  Ammattilaisten  yhteistyö  Työn- ja vastuunja-  ko  Yhteistyö oppilai-  tosten välillä</p>	<p>Yhteistyö</p>	

(jatkuu)

## Liite 4 (jatkuu)

<p>190. työnjakoa, mutta ei yhteistyötä  191. kuraattori poistaa koulutyöntekijöiden vastuut  192. yhteistyö perus- ja toinen aste  193. oppilasmäärän väheneminen, uusi työnjako  194. organisaatioiden välinen työnjako kysymysmerkki  195. organisaatioiden välinen työnjako ontuu  196. nivelvaihemallit  197. vastuun jättäminen kun lapsi siirtyy opinpolullaan  198. oppilaitoksen vastuu keskeyttämisen ehkäisyssä  199. hyväksilukemisprosessien vastuut  200. erityistuen tarve ja monihallinnollinen työ  201. oppilaitoksen sisäinen ohjaus opintovaiheiden välillä  202. opinpolun nivelvaiheiden ohjaustarpeet  203. projektityön ja organisaation varsin työn suhde  204. perusopetuksen nivelytyössä systeemi  205. nivelvaiheiden käytänteet verkostotyössä  206. moniammatillisen työn erilaiset näkökulmat  207. yhteistyöhön sitoutumisen ongelmia  208. erityistuki ja ohjaus vuoropuheluun  209. vastuu keskeyttämisen yhteydessä  210. ammatinvalinnan ohjaus  211. opintojen keskeyttämisen ehkäisy  212. yhteistyö työelämän kanssa  213. spontaani yhteistyö  214. järjestetty organisoitu yhteistyö  215. yhteistyökumppaneiden henkilökohtainen tuntemus  216. yhteistyö asiakasryhmien ohjauksessa  217. järjestäytynyt yhteistyötyö luo tasavertaisuutta kilpailu opiskelijoista  218. yhteistyön arvostus  219. yhteistyö asiakkaan opinpolun mukaan  220. ohjaussuunnitelman variointitarve  221. kilpailusta yhteistyöhön  222. ohjaus- ja oppilashuoltoyhteistyö  223. työnjako  224. moniammatillinen työ paikannus  225. hallinnonalojen ohjauksen työnjako  226. ohjauksen työnjako oppilaitoksen tasolla  227. yhteistyön jäsentymättömyys  228. yhteistyön edistyminen näkyy  229. yhteistyö kehittää koulun toimintakulttuuria  230. toinen aste ja lastensuojelu  231. nivelvaihettyön käytännöt  232. oppilaitoksen sisäisen verkoston vastuunjako  233. win-win motivaatio yhteistyöhön  234. ohjauksellinen prosessien jatkumo ihanne  235. lastensuojelu ja toinen asteen yhteistyö  236. avoin yhteys toiselta asteelta perusasteelle  237. työvoima- ja sosiaalipalveluiden yhteistyö  238. saattaminen opintovaiheesta toiseen  239. avoimuus yhteistyöhön tullut  240. pajojen ja lisäopetuksen yhteistyö</p>	<p>Ohjausprosessit, suunnitelmat  Prosessitietoisuus</p>		
--	--	--	--

(jatkuu)



## Liite 4 (jatkuu)

<p>241. oppimisen ohjaus oppimisen metataidot  242. yhtenäisen perusopetuksen luominen  243. nivelvaihteyden käytännöt  244. hyvien käytäntöjen jakaminen  245. ohjauksellinen prosessien jatkumo  246. nivelvaihteyden perusasteen ammatillisten oppilaitosten välillä  247. jälkiohjaus perusopetuksen jälkeen, ammatilliset oppilaitokset ja työvoimapalvelut  248. ammattioppilaitos-työelämä-yhteistyö, työssä-oppiminen  249. terveydenhoitaja-opinto-ohjaaja-yhteistyö  250. päällekkäisen työn purkamisen tarve  251. ohjauksen muutos ja koordinoitutyö</p>			
<p>252. palvelutietoa työntekijöille  253. ohjauksen tärkeys korostuu  254. yhteistyö tietoverkkojen avulla  255. tietoverkkojen avulla rakenteet  256. käsityömäinen tiedonsiirto  257. sähköisten palveluidentuottaminen  258. tieto- ja viestintätekniikkaa hyödynnettävä  259. suurten alueiden niveltiedon siirto  260. sähköisten välineiden hyödyntäminen yhteistyössä  261. tiedonpuute  262. ohjaustieto tietoverkoissa  263. palvelutietoa työntekijöille  264. kohtaan tiedon muodostaminen ja viestintä  265. tiedottaminen hallinnollisista asioista  266. tiedotus toimijoille kehittämissuunnitelmista  267. tehdyt linjaukset tiedottamatta  268. hallinnon tieto ei kulje toimijoille  269. tiedonkulku  270. opintovaiheesta toiseen opiskelun ja oppimisen tiedonsiirto:  271. tietoa jo päivähoitosta alkaen on  272. asiakkaan osallisuus tiedonsiirrossa  273. asiakkaan osallisuus, tiedonsiirrossa kehitettävää  274. tiedotus opintovaiheista opinpolulla  275. salassapitovelvollisuus estää tarpeellisen tiedonkulkua  276. salassapitovelvollisuus ja tiedonkulun tarpeellisuus  277. olemassa olevaan tietoon ei ole työntekijöillä pääsyä  278. henkilöstö: vaitiovelvollisuus  279. suurten alueiden niveltiedon siirto  280. tiedonkulun katkokset nivelissä  281. ohjaustieto tietoverkoissa  282. hiljainen tieto  283. asiakkaan päätöksenteon pohjalla oleva koulutus- ja työelämä-tietorealistisen koulutustiedon puute ohjauksessa ja asiakkaan päätöksenteossa  284. oppilaitoksen sisäisen tiedonkulun varmistaminen</p>	<p>Tiedon muodostaminen ja viestintä</p> <p>Koulutustieto</p> <p>Ohjauksellinen tieto</p> <p>Tiedonsiirto</p> <p>Tietosuoja</p> <p>Salassapito</p> <p>Tiedonkulku</p>	<p>Tieto</p>	

(jatkuu)

## Liite 4 (jatkuu)

<p>285. jälkiseurannasta vastuu  286. ohjaus nivelvaiheissa ontuu, puuttuu välineitä keskeyttämisen ehkäisyyn  287. ohjauksen hyvä pohja kehittämisessä  288. arviointitiedon hyödyntäminen kehittämisessä  289. palvelutarpeiden tunnistaminen ja resurssien suuntaaminen  290. hallinto-ohjelmat mahdollistavat seurannan  291. ohjauksen arviointi/koulun koko ei pieniin isot tarvitsevat  292. ohjauksen arviointi  293. opinto-ohjauksen laatu  294. seuranta</p>	<p>Arviointi  Seuranta</p>	<p>Seuranta ja arviointi</p>	
<p>295. käsitys moniammatillisesta työstä  296. ohjaaja rehtori yhteistyö  297. johtajat ovat puun ja kuoren välissä  298. työnjako tehty näkyväksi toimenkuvin  299. johdon asenteet ohjausehdellistysten luomisessa  300. ylläpitäjän johto on tietoinen kehittämistoiminnasta, mutta ei välttämättä osallistu suunnitteluun  301. johtajien hyvätahto hallinnonalojen koordinoimisissa tarpeen  302. kouluvirasto koordinoi asiantuntijaryhmän työskentelyä  303. hallinnon tieto ei kulje toimijoille  304. johtajien ja ohjaajien toistensa tuntemus tärkeää  305. yhteisöllisyyden rakentaminen on johtamista  306. projektityön ja organisaation varsinaisen työn suhde  307. johdon ja toimijoiden tulkinnat yhteistyöstä  308. oikea työ – verkostotyö, kuka edustaa verkostoa  309. johdon tuki verkostoitumisessa, johtaja verkostotyön taustatuki  310. johdon osallistuminen suunnitteluun  311. delegoinnissa johtamisongelmia  312. organisaatioiden johtajilla on yhteys päättäjiin  313. johdon vastuu tukea täydennyskoulutusta  314. johtajan henkilökohtaisen osallistumisen tarve prosesseihin  315. yhteisöllisyyden rakentaminen on johtamista  316. rehtorin vastuu resurssien saannissa organisaatiolle ja vastuu resurssien jaossa organisaation sisällä  317. ohjaus on tärkeä johtajien mielestä  318. johdon asenteet ohjausehdellistysten luomista  319. johdon vaihdos muuttaa totuttuja työkäytäntöjä  320. sitouttaminen  321. johtaja on puun ja kuoren välissä</p>	<p>Johtaja itse  Arvot ja asenteet  Orientaatioperusta  Tiedot ja taidot  Osallistumisen tukeminen</p>	<p>Johtajat</p>	<p>Henkilöstöjohtaminen</p>

(jatkuu)

## Liite 4 (jatkuu)

	Rooli	Henkilöstö	
322. käsitys moniammatillisesta työstä			
323. häiriöiden ja ristiriitojen kohtaaminen			
324. yksinäinen työote – verkostosta voimaa	Moniammatillinen työ		
325. tet-järjestelyiden kehittämisessä muutosvasta-rintaa			
326. kumppanien tuntemus auttaa palveluiden järjestämisessä	Moniammatillisuuden ehdot		
327. toisten työn tunteminen			
328. luokuttamisen ehkäiseminen	Riittämättömyys yksin		
329. on meidän koulu eikä sen ulkopuolella muuta			
330. ohjauksen palvelut pirstaloituneet			
331. opinto-ohjauksen kapea tulkinta organisaatioissa, ohjauksen tulkinta	Palveluiden tunnistaminen		
332. opettajat opiskeluvalmiuksien kehittäjinä			
333. ohjausta ajatellaan opinto-ohjaajan työnä	Henkilöstöresurssit		
334. ylpeys selvitä itse			
335. totuttuihin toimintatapoihin jääminen	Asiakaslähtöisyys		
336. on opittu työskentelemään itsenäisesti ja yksin			
337. rohkeus luovuus innovatiivisuus	Eistäytyneisyys		
338. erilaisten työotteiden yhteen sovittamistarve			
339. noviisi konkari	Työntekijöiden koulutus		
340. sitoutuminen			
341. sitouttaminen			
342. kaikki eivät sitoudu yhteistyösopimukseen			
343. rohkeus			
344. luovuus			
345. innovatiivisuus			
346. kumppaneiden tuntemus			
347. luottamus			
348. vastuu			
349. ohjausvastuun jakaminen			
350. työntekijä kokee, että hänellä on liikaa valtaa			
351. vastuu työnjaossa loppuun suorittaminen johdon ja toimijoiden tulkinnat yhteistyöstä			
352. opettaja sysää ohjausvastuut opinto-ohjaajalle			
353. ohjausvastuun jakaminen			
354. ohjaaja rehtori yhteistyö			
355. epävirallinen yhteistyö			
356. kumppaneiden tuntemus			
357. muutosvasta-rinta, kun työtapoja kehitetään			
358. sitoutumisen varmistaminen verkostossa			
359. verkostotyöntekijöiden erilaiset työajat			
360. moniammatillisen työn erilaiset katsantokannat			
361. verkostotyö on työntekijän oikeaa työtä			
362. kaikki eivät sitoudu yhteistyösopimukseen			
363. verkon eri toimijoiden väliset suhteet			
364. käsittämisen erot saman ammattiryhmä sisällä			
365. ylpeys selvitä itse, kulttuurinen tekijä			
366. ei ajatella organisaation tarpeita			
367. ei mietitä rahoitusta			
368. opo ihmettelee opiskelijan kanssa			
369. yhteistyö oman ammattikunnan sisäistä			
370. yksintyöskentelemisen eristäytyneisyys			
371. minulla on liikaa valtaa			
372. verkostot ovat ajattelutapa ja asenne			

(jatkuu)

## Liite 4 (jatkuu)

<p>373. ammattilaisten alueellisuuskäsitykset  374. yhteistyöhön sitoutumisen ongelmia  375. opettajan rooli  376. toisten työn tunteminen  377. helposti kädet pystyyn  378. sukupuolierot opettajien asenteissa  379. sukupuolierot rohkeudessa ottaa puheeksi  380. ohjausprofession muutos 20 v. aikana  381. asenteilla on suuri merkitys  382. ei kuulu meille hoidettavaksi -asenne  383. opettaja sysää ohjausvastuut opolle  384. työntekijän henkilökohtaiset verkostot  385. yhteistyökumppaneiden henkilökohtainen tuntemus  386. yksinäisyys työssä  387. ohjaaja-rehtori-yhteistyö  388. verkostotyöntekijöiden erilaiset työajat  389. moniammatillisten työryhmät erilaisia</p>			
<p>390. kokonaisuusien hahmottaminen  391. alueen palveluja ei tunneta  392. projektityön ja organisaatioiden varsinaisen työn suhde  393. pari- ja verkostotyössä oppiminen  394. käsitys koulutiedosta  395. vertaisoppiminen työntekijäyhteisössä  396. yhteistoiminnan tapoja ei osata  397. yhdessä tekemisen oppiminen  398. hyvien käytäntöjen jakaminen  399. osallistavaa ja ohjaavaa työtettä kohti  400. erilaisuuden rikkauden hyväksyminen  401. vertaisoppiminen oppilaitosyhteisössä  402. moniammatillisen työn erilaiset katsantokannat  403. ongelman ratkaisutavat  404. ohjausmallin luominen ja tiedottaminen niistä  405. oppiminen verkostossa  406. verkosto tuottaa innovaatioita  407. yhdessä tekemisen oppiminen  408. verkossa opitun siirtyminen organisaatioihin  409. moniammatillisten työntekijöiden kieliero  410. työnohjausta ohjaushenkilöstö ei ole  411. persoona työvälinaena vai ammatillinen työote  412. kulttuuriset erot  413. yhdessä tekemisen oppiminen  414. moniammatillisen työn erilaiset näkökulmat moniammatillinen työ paikannus  415. erilaisuuden rikkauden hyväksyminen  416. käsitys moniammatillisesta työstä  417. häiriöiden ja ristiriitojen kohtaaminen  418. epävirallinen yhteistyö  419. erilaisten työotteiden yhteen sovittamistarve  420. muutosvastarinta, kun työtapoja kehitetään  421. yhteistyön arvostus  422. hyvien käytäntöjen jakaminen  423. kaikki eivät sitoudu yhteistyösopimukseen</p>	<p>Oriantaatiopohja  Oppiminen  Osallistuminen  Koulutustarpeet  Käsitykset työstä</p>	<p>Oppiminen</p>	

(jatkuu)

## Liite 4 (jatkuu)

<p>424. yhteistyöhön sitoutumisen ongelmia  425. uutta näkökulmaa arkityöhön  426. moniäänisen dialogin mahdollisuus  427. osaamisen jakaminen opettajat ja ohjaajat  428. yhdessä tekemisen oppiminen  429. vertaisoppiminen verkossa  430. yhteinen koulutus  431. yhteinen käsitemaailma  432. pätkätyö  433. työntekijöiden vaihtuvuus  434. moniammatillisen näkemyksen syntyminen hidasta</p>			
<p>435. moniasiakkuudet  436. palveluiden suuntaaminen kaikille asiakkaille  437. nuorten aikuisten monihallinnolliset palvelut  438. nuorten yhteinen juttu saada apua  439. pudonneiden kuilun pohja työvoimapalveluissa  440. erilaiset tulkinnat asiakkaiden tarpeista  441. koulujärjestelmän sisällä tyttöjen ongelma  442. oppilaspaikat täynnä ja pudokkaita  443. toisen asteen tuen riittävyys  444. työelämä ei vedä kouluttamattomia nuoria  445. koulutuksen vaihtuvien suosikkialojen työllistävyys  446. nuorten pitkäaikaistyöttömien työllistäminen  447. 15–16-vuotiaiden perusopetuksen päättäneiden ongelmat  448. räätälöinti monenlaisen tuen tarpeessa oleville asiakkaille  449. nuorten ongelmien laaja kirjo työvoimapalveluissa  450. verkostotyö opiskelija rekrytoinnissa tärkeä  451. maahanmuuttajien ohjaus  452. maahanmuuttajien opintojen ohjauksen laiminlyönti, maahanmuuttajapalvelut irrallaan, eivät vastaa tarpeita  453. asenne, onko nuori tärkeä vai raha  454. asenne 'No child left behind' voimaan  455. maahanmuuttaja nuorten ongelmat työllistymisessä  456. koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten ohjaus koulutuksen ulkopuolelle jäävät  457. erilaisten oppilaiden mahdollisuus ohjaus  458. erityistuen tarve ja monihallinnollinen työote, erityisen tuen tarpeissa ohjaus  459. huomiota erityisopetuksesta jatko-opintoihin  460. tyttöjen erityisopetuspäätökset lisääntyneet  461. paniikkihäiriöiden lisääntyminen lukiossa  462. nuorten pitkäaikaistyöttömien työllistyminen  463. koppihoito – palvelurakenne ei vastaa nuoren tarpeisiin  464. perusopetuksen keskeyttämisen ongelmat  465. lisäopetus, pääsy lisäopetukseen  466. ammatilliseen opiskeluun valmentaminen</p>	<p>Asiakasryhmät, joilla erityisiä palvelutarpeita</p> <p>Osallisuuden edellytykset</p> <p>Yksilöllisyys</p> <p>Hallinnollisten mahdollisuuksien käyttö asiakkaan hyväksi</p> <p>Opinpolun jatkumo</p> <p>Palvelutarpeet</p>	<p>Asiakas-prosessit</p>	<p>Asiakas-palveluiden johtamistarpeet ja -tavoitteet</p>

(jatkuu)

## Liite 4 (jatkuu)

<p>467. ohjausta aikuisille elinikäinen  468. koulutuksen ulkopuolella olevien kansalaisten ohjaus  469. koulujärjestelmän sisällä tyttöjen ongelmat  470. asiantuntijoiden keskustelu ei riitä, asiakkaiden osallisuus  471. osallisuuden tukeminen alueella  472. oppilas ja vanhemmat tulkitsevat tarpeita eritavalla kuin asiantuntijat  473. asiakkaan osallisuus tiedonsiirrossa  474. koulutusvalintojen osuvuus, koulutusvalinnat eivät osu, keskeytys  475. opinpolun nivelvaiheiden ohjaustarpeet  476. opiskelijan osaamisen tunnistaminen  477. rekrytointi, suunnitelmallisuus, verkostotyö opiskelijarekrytoinnin kannalta  478. perusopetuksen oppilaiden perehdytys ammatillisiin opintoihin  479. tunnistettuihin ongelmiin ei saa apua  480. suuri keskeyttäneiden määrä toisella asteella joillakin alueilla, oppilaista vastuu keskeyttämisen ehkäisyssä  481. yksilölliset opinpolut  482. räätälöinti monenlaisen tuen tarpeessa oleville  483. yhdeksäsluokkalaisten ohjaushetki tärkeä  484. resurssien väheneminen kärjistää nuorten ongelmia  485. nuorten erityispalveluista on pulaa  486. ryhmäyttäminen ja ryhmäytyminen opintovaiheen alussa  487. verkostotyö opiskelijoiden rekrytoinnin kannalta  488. verkostotyö opiskelijarekrytoinnissa tärkeä  489. ei ne opiskelijat paljon kysele  490. luukuttaminen – asiakasta siirretään palvelusta toiseen opinpolun nivelvaiheiden ohjaustarve</p>			
491	37	13	4

## Liite 5. Johtamistoiminnan kategorioiden muodostaminen indekseistä

Taulukossa luku 2 viittaa johtamistoimintaan organisaatioissa ja 3 johtamistoimintaan organisaatioiden rajapinnoilla

Indeksi	Alakategoria: Taso 1	Alakategoria: Taso 2	Pääkategoriat
1. verkostoitumistarpeet 2 ja 3	Organisaation sisäinen verkosto	Verkosto	Rakenne
2. verkostoitumistarpeen arviointi 2 ja 3		Edellytykset	
3. erilaisten oppilaitosorganisaatioiden verkostoitumistarpeet 2	Verkostoitumistarpeet ulos	OPS – Ohjaus	
4. osa ketjua - osista jatkumo 3			
5. yksityinen oppilaitos 2			
6. palvelutuotanto on yhteinen ja yhteisöllinen asia 2 ja 3	Palvelujatkumo		
7. ohjausta tarkastellaan eri organisaatioiden tuottamana palveluna 3	Edellytykset		
8. ohjauksen palvelujärjestelyiden edellytykset organisaatioissa 2	Ohjauksen määrittely		
9. opettajat ja johto luovat ohjauksen edellytyksiä 2	Organisaatioiden rajapinnat		
10. opiskelijan oppimisen edellytykset huomioitava kokonaisuutena 2			
11. talous vaikuttaa ohjauksen edellytyksiin 2 ja 3	Opetussuunnitelma		
12. resurssit ovat ohjauksen edellytys 2			
13. osallistumismahdollisuudet moniammatilliseen työhön 2	Toiminnan organisointi		
14. ohjauksen määrittelystä erialisia käsityksiä 2			
15. palvelujärjestelyiden konkretisointi organisaatiossa 2	Eristäytyminen		
16. ohjaus on mantra, joka nostetaan juhlapuheissa 2			
17. asiantuntijoiden välinen ammatillinen rajapinta 3			
18. opetussuunnitelma 2 ja 3			
19. ohjaussuunnitelma 2 ja 3			
20. ops perusteiden mukaan, miten työ jaetaan 2			
21. organisaation perustehtävä 2			
22. koulun koko vaikuttaa hirveesti 2			
23. pienissä koulussa se (ohjaus) toimii hyvin 2			
24. ylläpitäjän omistajapohjan erot 3			
25. johtaja on puun ja kuoren välissä 2			
26. työntekijä kokee, että hänellä on liikaa valtaa 2			
27. "koppihoito"-palvelurakenne ei vastaa nuoren tarpeisiin 2 ja 3			
28. "luukuttaminen" – asiakasta siirretään palvelusta toiseen 2 ja 3			
29. systeemin rikkominen 3			
30. projekteissa kehittämisen vaikeus 3			
31. projekti ei muuta järjestelyjä 3			
32. ajankäyttö 2 ja 3			
33. kokonaisvaltainen opetuksen kehittämissysteemi 2			
34. perustyö ja projekti ovat toisistaan irrallisia 2			

(jatkuu)

## Liite 5 (jatkuu)

<p>35. koulun toimintakulttuurin kehitys-projekti päälle 2</p> <p>36. projekti – ylimääräinen rasite 2</p> <p>37. ajankäytön ongelmat 2 ja 3</p> <p>38. organisaation sisäisen verkosto-suhteen rakentaminen 2</p> <p>39. yhteistyö sopimuksenvaraista 2 ja 3</p> <p>40. organisoiminen perustuu toimenkuvulle 2 ja 3</p> <p>41. sitoutumisen ja sitouttamisen ero 2</p> <p>42. yhteistyöhön käytettävän työajan riittävyys 2 ja 3</p> <p>43. pieni ryhmä on toimiva, siinä on motivoituneita ihmisiä 2</p> <p>44. palveluketjukatkokset 3</p> <p>45. oppilashuollon toiminta 2 ja 3</p> <p>46. hallinnollisten muutosten kokonaisvaikutukset 2 ja 3</p> <p>47. yhteissuunnitteluun aikaa ja rahaa 2 ja 3</p> <p>48. vallanjako koordinoitavuudessa 2 ja 3</p> <p>49. systemaattisia rakenteita työntekijöiden tueksi ei ole 3</p> <p>50. siirtymä ammatillisten opintojen sisällä 2</p> <p>51. opintovaiheen sisäiset nivelet 2</p> <p>52. ohjaus kuuluu kaikille 2</p> <p>53. työnjako resurssipulan vuoksi tarpeen 2 ja 3</p> <p>54. perusopetuksessa systematisointia vaativia palveluita 2 ja 3</p> <p>55. työelämään tutustumisen järjestäminen 2 ja 3</p> <p>56. moniammatillinen rajapinnat organisaation sisällä 2</p> <p>57. nivelyö oppilaitoksen sisällä on moniammatillista ja monihallinnollista 2</p> <p>58. palvelukartta 3</p> <p>59. organisaation sisäisen ja verkostotyön suhde työaikana 2 ja 3</p> <p>60. työntekijöiden työaikajärjestelyt ja resurssit 2</p> <p>61. tuntityöperustaisessa palkkauksessa johtaja ei voi hyvin delegoida 2</p> <p>62. toisen asteen koulutuksen ja aikuisopiskelun ohjaajat ovat usein osa-aikaisia 2</p> <p>63. oppilaitos oppilaitoksen sisällä 2</p> <p>64. rajapinta organisaatiosta ulos 3</p> <p>65. alueellisia toimijoita ei aina tunneta organisaatioissa 2 ja 3</p> <p>66. alueellinen verkoston tarvetta ei aina hahmoteta 2 ja 3</p> <p>67. imagotekijät – ei välttämättä voida vaikuttaa 2 ja 3</p> <p>68. kouluissa ehkä leimautumisen pelkoa 2</p> <p>69. jokaisessa koulussa on oma marginaali-ryhmänsä 2</p> <p>70. koulutuksen julkikuvaa luo esimerkiksi media 2 ja 3</p>			
--	--	--	--

(jatkuu)



Liite 5 (jatkuu)

<p>71. organisaatiotasoiset verkostot, molemmat olemassa ja tarpeellisia 2  72. henkilökohtaiset verkostot 2  73. pienen piirin salatiето 2 ja 3  74. hajanaisuus 3  75. instituution korostamisen ja hajanaisuuden asemesta alueen kokonaiset palvelut 2 ja 3  76. organisaatiotason suunnittelu 2  77. hallittuja systeemejä, ninkun nyt on tehty tämmösiä, viimeisessä opsissa 2  78. verkoston tasot 2 ja 3  79. työntekijän henkilökohtainen ote verkostoitua 2  80. organisaation verkostosuhteet 2 ja 3  81. verkostorakenne 2 ja 3  82. konserni oppilaitoksen palvelut näkyväksi 2  83. pelisäännöt 2 ja 3  84. toimintamallit 2 ja 3  85. rakenteella on väliä 2 ja 3</p>			
<p>86. yhteistyö mahdollisuus 2  87. tietoisuus 2, 3  88. pieni piiri, salatiето 3  89. toiminta yhdessä 2 ja 3  90. lähes kaikki ihmiset kuuluu johonkin tiimiin 2  91. oppimisen ja yhteistyön suhde 2  92. johtamisen välinen osa jaettava johtajuutta organisaatiossa 2  93. organisaation on sisäisen yhteistyön tuntemus lisääntyy 2  94. osaamisen jakaminen on osa tiedon muodostusta 2 ja 3  95. yhteistyö ja koulutus 2 ja 3  96. ohjaushenkilöstön työnohjaustarve olemassa 2  97. mielekkäiden verkostosuhteiden arviointi 2 ja 3  98. palvelutarjonnan viestimisen tarve koko henkilöstölle 2  99. tiimit ja verkostot opettavat henkilöstölle verkostotyötapaa 2 ja 3  100. palveluiden sisäinen koordinointi 2  101. verkostoitumisen vaikutus organisaation omaan toimintaan 2  102. oman toiminnan liittäminen laajempaan alueen oppilaitoskontekstiin 2 ja 3  103. on tiimiorganisaatio sisäänajossa 2  104. johdon viestintä organisaation kokonaisuudesta puuttuu 2  105. ohjauksen koordinointi on osa organisaation jaettava johtajuutta 2  106. verkostotyötä tehdään organisaation eri tasoilla 2  107. organisaation verkostoedustajan asiantuntemuksen varmistaminen 2 ja 3  108. arvojohtaminen 2  109. nuorten asiat ovat yhteisiä 2 ja 3  110. rutiineja siirretty sähköisiin välineisiin 2 ja 3  111. ohjauksen ja erityisopetuksen yhteistyö 2 ja 3</p>	<p>Sisäinen yhteistyö  Strategiatyö  Työnjako  Tulkinnat toiminnasta organisaatiossa  Työtavat  Viestintä  Tiedon muodostus  Arviointi</p>	<p>Yhteistyö  Strategiatyö  Tieto  Viestintä  Arviointi</p>	<p>Prosessi</p>

(jatkuu)

## Liite 5 (jatkuu)

112. siirtymävaiheiden kivut 2 ja 3			
113. opetussuunnitelmassakin laatineet toimintakaavoja 2			
114. muutosvastarinnan työstäminen 2			
115. sisäisen yhteistyön rakentaminen 2			
116. Puuhastelu 2 ja 3			
117. "lillukan varsissa" askaroiva toiminta, puuhastelun paljastaminen kuitenkin 2			
118. virallisesti omissa hallinnon välisten yhteistyökuvioitten suunnitelmissaan sopineet, että meillä on yhteistyötä 2 ja 3			
119. rakenteiden arviointi 2 ja 3			
120. kokeilutoiminta 2			
121. perehdytys 2 ja 3			
122. tiimi 2 ja 3			
123. työn- ja vastuunjaon sekä yhteistyön vaikutuksesta opiskelijan – työntekijän suhteet 2			
124. työkuultuurissa on erityisiä työotteita 2			
125. tiimityö on osa suurempaa ja laajempaa 2 ja 3			
126. ettei nyt tartte ninkun arpoo opettajaa 2			
127. konsernioppilaitosten ohjauspalveluiden yhtenäistäminen 2			
128. hallinto ja rehtori mukana ohjauksen palveluiden suunnittelussa tuo lisää painoarvoa ja arvostusta ohjauksen palveluille 2			
129. sisäisestä koulutuksesta myyntituote ulkosuhteisiin 2 ja 3			
130. rehtori yhä enempi on mukana sitten näissä kehittämissuunnitelmissa 2 ja 3			
131. hallinnon mukana olo 2 ja 3			
132. organisaation tarjoaman palvelun kohdentuminen 2			
133. resurssien käyttö palvelemaan asiakasta eikä syrjivä rakenne 2			
134. suunnitelma on, sitä ei ole juurrutettu käytännöksi 2 ja 3			
135. ohjaussuunnitelmat on kirjattu, ei noudateta 2			
136. ohjaussuunnitelman katsotaan sitovan työtä 2			
137. yhteistyön tarve 2 ja 3			
138. alaluokilta yläluokille tiedon siirto 2 ja 3			
139. henkilökohtaistaminen 2			
140. osaamisen tunnistaminen 2			
141. tuen työnjako toimii 2 ja 3			
142. tuotteistaminen 2 ja 3			
143. tasalaatu palveluihin 2 ja 3			
144. rekrytoinnin työnjako 2 ja 3			
145. sähköisten palveluiden tuottaminen 2 ja 3			
146. nivelyössä mukana rehtori, opinto-ohjaaja, kuraattori, terveydenhoitaja 2 ja 3			
147. perusasteen sisäinen nivelyö 2 ja 3			
148. ohjaus ja oppilashuolto rinnastetaan 2 ja 3			
149. oppilashuoltohenkilöstö osallistuu nivelvaihteyöhön 2 ja 3			
150. nivelyö on yhtenäistä perusopetusta 2 ja 3			
151. nivel perusopinnoista koulutusalaopintoihin 2			

(jatkuu)

## Liite 5 (jatkuu)

<p>152. opiskelijoiden seuranta velvollisuutta ei ole 2 ja 3  153. prosessista tietoiseksi tuleminen 2 ja 3  154. kun siellä ollaan tietoisia, niin sitten tehdään asioita 2  155. tiimityö, jossa tehdään yhdessä 2</p>			
<p>156. verkostotyön delegointi tuottaa johtajille ongelmia 2 ja 3  157. johdon osallistuminen ja sitoutuminen suunnittelutyöhön 2 ja 3  158. kokonaisnäkemys palveluista organisaatiossa 2 ja 3  159. toimijoiden palveluiden tuottaminen 2  160. kokonaisnäkemyksellä merkitystä 2 ja 3  161. johdon oppiminen 2  162. henkilöstön oppiminen työntekijän oppimisen näkökulma 2  163. Esteet osallistua 2  164. henkilökohtaisessa ohjauksessa ehtii motivoida 2  165. osaamisen jakaminen osalla kapea spesifimpi rooli organisaation palveluiden rakentamisessa 2  166. meillä on hyviä opiskelijoita, jotka selviytyvät ilman ohjausta 2  167. arvokeskustelu koulutuksen järjestämistä koskevista asenteista 2 ja 3  168. koulutuksen statukset: lukio vai ammatillinen väylä 2 ja 3  169. opiskelijan kohtaamisen vaikeus 2  170. rooli 2  171. ammattiryhmään professionaalisuuden korostuminen 2  172. vanhempiin tai huoltajiin yhteydenoton vaikeus 2  173. sukupuoli eroja työntekijöiden asennoitumisessa kohtamiseen ja yhteydenottoihin 2  174. opettajat tekevät enemmän ohjaustyötä 2  175. työntekijät eivät ole yhteistyössä, vaan tiedottamisen kohde 2  176. yhteistyöhön mukaan ottaminen 2 ja 3  177. professiot ja roolimäärittelyt 2  178. epävarmuus uuden edessä 2  179. toiminnan takana olevat asenteet 2  180. ei voi mitään tehdä 2  181. meillä sisäänrakennettu muuri aika kovasti 2  182. mikä on työntekijän asenne työhönsä ja koettu rooli 2  183. henkilökunta tulkitsee omaa osastoa keskeiseksi osaksi organisaatiota eikä näe kokonaisuutta 2 ja 3  184. henkilökohtaiset työntekijöiden verkostot 2  185. tää verkko ja sitoutuminen 2 ja 3  186. on meidän koulu eikä sen ulkopuolella mitään 2  187. sähköisten palveluiden kehittämisessä vastarintaa 2 ja 3  188. organisaatioiden johtamisen sudenkuoppia 2  189. projektien työntekijät, joilla ei ole muodostunut tiukkoja institutionaalisia roolikäsityksiä, näkivät organisaatioiden toiminnan kehittämiskohteita 2</p>	<p>Sitoutuminen  Näkemyksistä  Oppiminen  Osallisuus  Asenteet  Johtajan toiminta  Professiot</p>	<p>Sitoutuminen  Orientaatio  Oppiminen</p>	<p>Henkilöstöjohtaminen</p>

(jatkuu)

## Liite 5 (jatkuu)

190. henkilökohtaiset suhdeverkotot 2 191. johtajan tuki innovaatioille 2 192. verkostolähetin rooli 2 ja 3 193. verkostolähetin tarvitsema johdon tuki 2 ja 3 194. konsernioppilaitoksen rehtori osallistuu suunnitteluun 2 195. rehtorin ohjausvastuu 2 196. kumppanien tuntemus 3			
197. asiakkaan on helpompaa saada näkemys yhdessä tuotetuista ja tasalaatuisista palveluista eri palvelutilanteissa 2 ja 3 198. oppilaan elinpiirin hyödyntäminen kasvun ja oppimisen tukemisessa 2 ja 3 199. vanhemmathan tukee sitä koulunkäyntiä 2 200. opiskelijat tarvitsisivat moniammatillista apua 2 ja 3 201. rekrytointi-tiedotus 2 ja 3	Yhteistyö asiakkaan kannata  Osallisuus  Moniammatillisuus asiakkaan kannalta  Tiedotus	Asiakaspalvelun prosessit	Asiakaspalvelun johtaminen
201			

**Liite 6. Esimerkki mitä-puheen analyysistä: Ohjauksen palvelujärjestelyiden verkostoon osallistuvien käsitykset ohjauksen moniammatillisen ja monihallinnollisen yhteistyön johtamistarpeista ja tavoitteista**

Johtamis-tavoitteet ja -tarpeet	Kontekstuaalinen ulottuvuus: Organisaatioiden välinen rajapinta		Organisaatioulottuvuus: Organisaation sisäisten prosessien rajapinnat		
	1. Eri organisaatioiden välisen monihallinnollisen ja moniammatillisen yhteistyön johtamistarpeet	2. Eri organisaatioiden välisen yhden hallinnonalan sisäisen yhteistyön johtamistarpeet	3. Organisaation sisäinen monihallinnollinen yhteistyö ja johtamistarpeet	4. Organisaation sisäinen yhden hallinnonalan sisäinen yhteistyö ja johtamistarpeet	5. Yksittäiset yhteistyösuhteet eli eristäytyminen
Sisällöllinen aspekti	Rakenteellinen aspekti: Käsityksen variointi				
Verkostotarpeen määrittely	<p>Yhteinen kohde ja tavoite</p> <p>Edunsaannin mahdollisuus kaikille osallistujille</p> <p>Asiakaskeksisen asenteen taustalla koulutusjärjestelmän ja palveluiden laaja tulkinta</p> <p>Ohjauspalvelut ja koulutustarjonta halutaan nähdä alueen yhtenäisenä rikkautena.</p>		Johdon ja toimijoiden välinen tulkintiero verkostoitumistarpeista		
Arvokeskustelu ohjauspalveluiden järjestämisestä	Ohjauspalvelut ovat yhteydessä organisaation ulkopuoliseen yhteistyöhön.	<p>Erilaisista ammatillista rooleista orientoituvat työntekijät hahmottavat ja ottavat haltuun tehtäviä eri tavalla.</p> <p>Erlainen kieli</p> <p>"Meidän koulu", yhteistyötä korostavan asenteen asemesta</p>	<p>Yhteisön, koko organisaation, koko systeemin ohjauksellinen toimiminen</p> <p>Ongelma, miten organisaatiossa raivataan aika ja tila keskustelulle ja kehittämis-työlle.</p> <p>Ohjauspalveluiden järjestäminen organisaatiossa kuuluu kaikille.</p>	<p>Ohjauspalveluista vastuussa oppilaitoksen kaikki työntekijät (luokan- ja aineenopettajat, luokan- ja ryhmänohjaajat, opinto- ja oppilaanohjaajat, erityisopettajat, rehtorit)</p> <p>Periaate ei toistaiseksi toteudu.</p> <p>Työnjaossa on epäselvyyttä.</p> <p>Tarvitaan avoin keskustelu, foorumi, asiakkaat mukaan keskusteluun</p>	<p>Painotuksia, joiden mukaan ei ole täysin selvää, kuuluvatko kaikki organisaation asiakkaat palveluiden piiriin.</p> <p>Instituutio valikoi asiakkaitaan: "Työpaikalla ilmaistiin, että ei se sitten kuulu meille (oppilaaksi)" A2/1/Por + lur</p> <p>Epäeettinen kasvatuksellinen lähestymistapa kertoo asenteista "nuo" pudokkaat", "me selviytyjät".</p> <p>"Leimataanko luuseriksi varoitukseksi muille"A4/1/Lure</p>

## Liite 6 (jatkuu)

<p>Tulkinta ohjauksen palveluiden tavoitteista</p> <p>Yhteisön tavoitteet</p>		<p>Opiskelijan oppimisen, osallistumisen, sekä ura- ja elämänsuunnittelun edistäminen; yksilön koulunkäynnin, opiskelun ja oppimisen, tulevaisuuden koulutus- ja uratavoitteiden yksilöllisten tavoitteiden saavuttaminen</p>	<p>”Nuoret ovat kokonaisia” A4/1/ Lure</p> <p>”Monet oppilaitoksethan nyt ajaa tätä ohjaustoimintaa ja osassa se on jo pitkälle tällanen holistinen tää malli eli ohjaukseen, sitä ei oteta mitenkään irralliseksi jutuks vaan se on ninkun osa kaikkea toimintaa” A3/3/Aolop</p>	<p>Ohjauksen työn- ja vastuunjako organisaatiossa</p> <p>”... työelämään tutustumisesta ... sekä opettajan että opinto-ohjaajan työtä tutustuttaa nuoria” A3/3/Aolop</p>	<p>Miksi opiskelijat tarvitsevat ohjausta?</p> <p>Kaikkien oppilaiden ja opiskelijoiden palvelu</p> <p>Koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten osallisuus ja oppimisen mahdollisuudet</p>
<p>Verkoston näkyväksi tekemisen tarve</p> <p>Foorumin tarve, keskusteluryhmä</p> <p>Yhteistyön suunnittelun tarve</p> <p>Toimijalähtöinen verkostoituminen mahdollista</p> <p>Ajanpuute</p> <p>Keskustelun jäsenystarve</p>	<p>”Tuettua varsinaista organisoitua keskustelufoorumia ja suunnitteluryhmää ei oo ollu, että semmosia ainakin erityisopetuksen puolella on kaivattu. Tietysti semmosen voi ittekin luoda ja kutsua vaan ihmisiä kokoon ja, mut ei siihenkään tunnu aina olevan sitten aikaa. Se aina kuivuu johonkin.” A3/1/Poero</p>				

## Liite 7. Esimerkki miten-puheen analyysistä: Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtaminen organisaation sisäisenä toimintana

Organisaation sisäisen johtamisen käsitteet	1) Organisaation toimintapolitiikka ulkosuhteiden hoitamiseksi	2) Organisaation sisäinen yhteistyö	3) Johtajan näkökulma (rooli organisaation sisäisessä verkostotyössä)	4) Työn- ja vastuunjako	5) Työntekijä-näkökulma (rooli organisaation sisäisessä verkostotyössä)	6) Asiakkaan saaman palvelun näkökulma (toimijoiden ja johdon käsitteet)
Sisällöllinen aspekti	Rakenteellinen aspekti: Käsitteen variointi					
Yhteistyön edellytykset toimivat  Yhteistyötä on tehty näkyväksi  Toimijat tuntevat toisensa  Sisäiset toimintatavat tunnetaan	Organisaation sisäinen yhteistyö palvelee opiskelijarekrytointia.  Organisaation toimintaa esittelevät työntekijät pystyvät antaman kokonaiskuvan organisaation palveluista ulkopuolisille ja esimerkiksi tuleville opiskelijoille.	Yhteistyökuvaus on tehty organisaatiossa "meillä alkaa yhtenäistyy toimintatavat, me tiedetään miten meillä toi tapahtuu oppilaitoksen sisällä missäkin yksikössä, tunnetaan toisemme." A2/1/Aolop		"suurin osa meidän opoista sanoo, että ei me voida kertoa koko ammattiopistosta, peruskoulusta, <i>ellei me tunneta niitä muita yksiköitä.</i> (ess) järjestelmällisesti tehty töitä, että meidän opot oppis tuntemaan eri yksiköt ja vois kertoa, ainakin noin pintapuolisesti, että siellä on tämmöstä ja tämmöstä "A2/1/Aolop		
Strategia	Organisaation strategian yhteys järjestäjän toimintaan	Strategian olemassaolo tärkeää	Rehtori johtaa oppilaitoksen strategiatyötä.		Työntekijöiden osallistuminen strategiatyöhön mahdollista.	

(jatkuu)

## Liite 7 (jatkuu)

<p>Imagotekijät, joihin ei välttämättä voida vaikuttaa.</p> <p>Tulkinnat yhdessä imago-tekijöistä</p> <p>Koulutuksen julkikuvaa luo esimerkiksi media.</p> <p>Palvelutuotanto on yhteinen ja yhteisöllinen asia.</p>	<p>Media leimaa ranking-listoillaan jotkut koulut huonommiksi kuin toiset.</p> <p>Kilpailua oppilaitosten välillä</p> <p>Ohjaus on kaikkien koulujen yhteinen asia.</p>	<p>Oppilaitoksen imagon vuoksi ei pidä jättää puuttumatta.</p> <p>"jos on joku koulu, joka aktiivisesti ajaa niitä asioita niin sillon tuntuu, että ninkun tää koulu saattais tosiaan mediassa sitten jollain tavalla leimautua, vaan että ne on kaikkien koulujen yhteinen asia, nuorten yhteinen juttu" A4/1/Lypsy</p>		<p>Ohjaustarpeet otetaan vakavasti työnjaollisiksi asioiksi.</p>		<p>Nuorista välitetään.</p>
<p>Verkostomaisen työtap</p> <p>Tiimit</p> <p>Osallistuminen</p> <p>Verkosto-työtavan oppiminen</p>		<p>"Se on niin monimutkanen, kun meillä on tiimiä ja tiimiä ja tiimin alajaosta ja hallintoyksikön tasolla ja opiston tasolla ja yksikön tasolla." A2/2/Aolop</p>	<p>Tiimityön valinta toimintatavaksi</p> <p>Työnorgani-sointiin osallistuminen toimijoiden kanssa</p>	<p>"Mut tässä on se etu, että lähes kaikki ihmiset kuuluu johonkin tiimiin, johonkin työryhmään."</p> <p>A2/1/Aolop</p>	<p>"Ja sitä kautta tulee se, että kaikille tulee se verkostomaisen työtavan oppimisen mahdollisuus."</p> <p>A2/1/Aolop</p>	



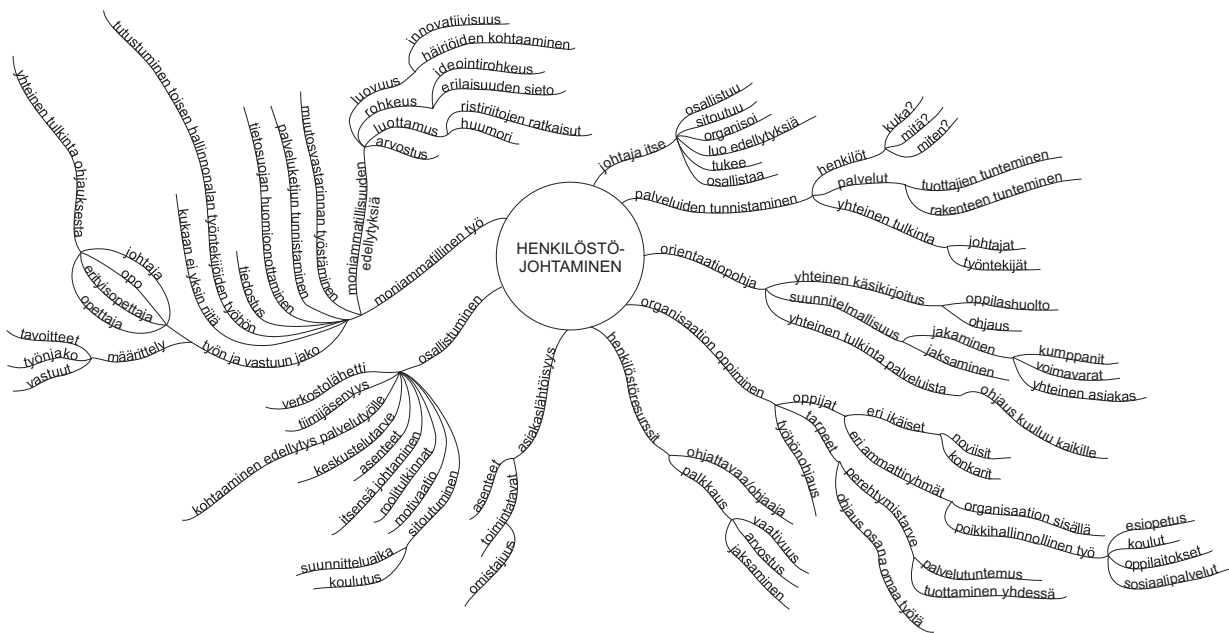
## Liite 8. Esimerkki miten-puheen analyysistä: Ohjauksen palvelujärjestelyiden johtamisesta organisaation rajapinnoilla

Organisaatioiden rajapinnoilla tapahtuvan toiminnan johtamisen käsitteet	1) Koulutusjärjestelmänäkökulma	2) Aluenäkökulma (esim. koulutuksen järjestäjät, kuntayhtymät, yhteistyöalue)	3) Organisaatiönäkökulma	4) Johtajänäkökulma	5) Työntekijänäkökulma	6) Asiaksnäkökulma
Sisällöllinen aspekti	Rakenteellinen aspekti: Käsitteiden variaatio					
<p>Toimintapolitiikka alueella, strateginen työ</p> <p>Hallinnonalan johdon vastuu</p> <p>Valtuusto</p> <p>Lautakunnat</p> <p>Foorumin rakentaminen</p> <p>Toimijoiden yhteys poliittisiin päättäjiin</p> <p>Ylimpien viranhaltijoiden osallistuminen suunnitteluun</p>		<p>"Jos ajattelee hallinnon näkökulmasta tätä strategiatyöhön on ...sitä, tulosalueella ja toimialueella tehdään näitä niinkun strategisia (ess) tulosprojekteja sitä kauttahan ne nousee myös valtuuston käsittelyyn ja politiikoille, me pidetään tota, tässä kaupungissa niin lautakuntaan kuin valtuustoseminaareja, joissa toimijoilla on mahdollista tuoda niitä omia ja tarkemmin, että mitä niillä on asioita esille, että kyllä politiikkoja pyritään pitämään ajan tasalla siitä, mitä oikeesti tehdään sitten keväälläkin.." A4/3/Projt</p>	<p>Johtajat osallistuvat</p> <p>"Mulle tuli edelleenkin mieleen myöskin siellä (ess) tämmösenä yhteydenpitäjällä sitten poliittisiin päättäjiin, rahavirroista päättäviin ihmisiin.." A3/17Poero</p> <p>"...elikkä linjanjohtaja on kyllä tietoinen ja tota sillä tavalla, mun mielestä hän on kyllä hirveen tämän ohjausasian takana, että kyllä mä uskon nyt, että hän sitä vie eteenpäin, mutta että siinä olis mukana joku tämmönen virkamies.." A3/1/Halsu</p>		<p>Toimijat voivat ilmaista kantojaan politiikan luomissa</p>	
<p>Suuren kunnan strateginen työ</p> <p>Sivistystoimen moniammatillinen työ on organisoitu syrjäytymisen ehkäisystrategialle.</p> <p>Erityisopetuksen strateginen linjaus</p> <p>Strategia tunnetaan ja se on yhteisesti hyväksytty.</p> <p>Strategian linjausten toimeenpanoa epäillään</p> <p>Organisaatioiden johtajat osallistuvat tai kommentoivat strategiatyötä.</p> <p>Toimijat epäilevät strategiatyön tehoa ja voimaa.</p>		<p>"Kyllähän tämmönen esim. syrjäytymisen ehkäisemien on tässä kaupungissa ollu, minä nyt en osaa sanoa, onks sitä vaan hoettu, mutta viimeiset 10 vuotta se ollu mejän ykkösasia. Ja sen puitteissa sivistysvirastossa on organisoitu moniammatillisen työn, jonka tuloksena on erityisopetuksen strateginen linjaus, jossa on varmasti hirveen tarkasti kirjattu asioita ja se on takuusti tuolla kaupungintalolla luettu sataan kertaan, mutta mikä sen teho on niin se on taas ihan eri asia. Kun poliitikoitan sanoo, että se on ihan hyvä asiakirja ja ne on tärkeitä asioita, mutta entäs siitä, siitä en osaa sanoa enempää." A4/2/Pore</p>	<p>"... tuottamaa paperimäärää, että kuka niitä lukee." A4/3/Luop</p> <p>"Onhan niitä reksi ollu ainakin kattomassa." A4/2/Pore</p>		<p>"tuottamaa paperimäärää, että kuka niitä lukee." A4/3/Luop</p>	





## Liite 11. Analyysin käsitekartta henkilöstöjohtamisen tarpeista ja tavoitteista sekä toiminnasta



## Liite 12. Analyysin käsittekartta ohjauksen palvelujärjestelyiden asiakaspalveluiden johtamistarpeista ja -tavoitteista sekä toiminnasta





Tutkimuksia 25  
ISBN 978-951-39-3839-0  
ISSN 1455-447X

**OHJAUSVERKOSTO ON** monisilmukkainen organisaatioiden sisäinen ja niiden rajapinnoille ulottuva verkosto. Ohjaus on tässä tutkimuksessa osallistava, oppimista ja elämänsuunnittelua edistävä palvelu. Muiden tukipalveluiden, kuten oppilas- ja opiskelijahuollon rinnalla ja kanssa se muodostaa verkostoituvat moniammatilliset ja monihallinnolliset palvelujärjestelyt.

Tutkimuksessa tarkastellaan alueellisten ohjauksen toimijoiden käsityksiä ohjauksen palvelujärjestelyjen yhteistyön johtamisesta. Tulosten perusteella johtamisella luodaan palveluiden rakenteet, edistetään palveluprosesseja, tuetaan henkilöstön osaamisen kehittämistä ja jaksamista sekä tuotetaan yhteistyössä palveluita kaikille asiakasryhmille. Tulosten merkityksiä tarkastellaan johtamisen kehittämisen, johtajakoulutuksen, julkisen päätöksenteon ja johtamistutkimuksen näkökulmista.

Kansi: Martti Minkkinen

