



Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä
ISSN 1796-4717

**YHDENVERTAISUUTTA, OMANARVONTUNTOA
JA YHDESSÄ TUKEMISTA**

Erityisen tuen moniammatillinen ohjausmalli lukivaikeuden kysymyksiin Mynämäen lukiossa. Yksin puurtamisesta kohti vertaistukea ja moniasiantuntijuutta.

Anu Ala-Krekola-Suni

2012



Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

TIIVISTELMÄ

Ala-Krekola-Suni, Anu

Yhdenvertaisuutta, omanarvontuntoa ja yhdessä tukemista. Erityisen tuen moniammatillinen ohjausmalli lukivaikeuden kysymyksiin Mynämäen lukiossa. Yksin puurtamisesta kohti vertaistukea ja moniasiantuntijuutta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ohjauksen koulutus ja tutkimus, 2012, 63 s. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä.

Lukiolaisten ja lukioon tulevien joukko on 2000-luvun aikana heterogeenistynyt. Lukioon hakeutuu yhä suurempi joukko opiskelijoita, joilla on oppimiseen liittyviä haasteita tai pulmia. Vuonna 2005 annettu asetus ylioppilastutkinnosta huomioi erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat, esimerkiksi lukivaikeutiset opiskelijat, mahdollistamalla yksilöllisiä koejärjestelyjä ja erityistä tukea ylioppilastutkinnon suorittamiseksi. Tämän hankkeen tausta-ajatuksena on ohjauksen palvelujärjestelyjen tarkasteleminen muuttunutta lukiokulttuuria vasten, jotta opiskelijat olisivat opintojensa suorittamisen suhteen lukion opetussuunnitelman edellyttämällä tavalla keskenään tasa-arvoisessa asemassa.

Lukivaikeus aiheuttaa selvän ohjaustarpeen; opiskelijat kaipaavat sekä pedagogista että sosio-emotionaalista tukea. Hankkeen puitteissa selvitetään lukivaikeuden etiologiaa, oireita ja niiden nostattamaa ohjaustarvetta. Ohjaustarve kytketään lukion opinto-ohjausta koskevaan lainsäädäntöön ja ohjauksen valtakunnallisiin tavoitteisiin sekä nostetaan esiin lukion opinto-ohjauksen opetussuunnitelman taustalla vaikuttavia teoreettisia lähtökohtia. Opetussuunnitelman taustalla on nähtävissä erityisesti holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli, sosiodynaamisen, ratkaisu- ja voimavarasuuntautuneen ohjauksen maailma. Tämän viitekehyksen puitteissa ja Mynämäen lukiossa keväällä 2012 kerätyn tapaustutkimuksellisen orientaation kaltaisen kyselyaineiston pohjalta rakennetaan henkilökohtaisen ohjauksen ja ryhmäohjauksen synteisiä moniammatillisessa ohjauksen palvelujärjestelmässä erityisen tuen kysymyksiin. Hankkeen lähtökohtana on luoda pohjaa ohjauksen käytännön kehittämistyölle Mynämäen lukiossa. Tarkastelunäkökulmana on erityisen tuen ohjauksen palvelujärjestelyt ja niiden moniammatillinen uudelleenorganisointi lukivaikeuden kysymyksissä. Vertaistuen kysymykset ovat uudessa ohjausmallissa olennaisia.

Ohjauksen kehittäminen ja kehittyminen oppilaitoksessa vaatii toimintapoliittista muutosta. Moniammatillisen työkuulttuurin syntyminen ja vakiintuminen on pitkälinen prosessi ja siinä tarvitaan tiimityötä. Hankkeessa esitettävä ohjausmalli on siis ainoastaan lähtökohta kehittyvälle ohjaukselle. Vasta yhteisen työn tuloksena uudistuva ohjauskulttuuri voi löytää todellisen muotonsa.

Asiasanat: opinto-ohjaus, holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli, sosiodynaaminen ohjaus, ratkaisukeskeinen ja voimavarasuuntautunut ohjaus, moniammatillinen ohjauksen palvelujärjestelmä, lukivaikeus, erityinen tuki

ABSTRACT

Ala-Krekola-Suni, Anu

Equality, self-esteem and collective support. A multiprofessional counselling model for special support in dyslexia cases in the Mynämäki upper secondary school. From solitary work towards peer support and multidisciplinary expertise. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. Guidance and Counselling Education and Research Unit, 2012, 63 p.

Development and practices of counselling.

Students studying or starting their studies in upper secondary school have become a more heterogeneous group in the 21st century. An increasing number of students with learning-related challenges or difficulties seek to pursue studies in upper secondary school. For example, the Government Decree on the Matriculation Examination, adopted in 2005, takes into consideration students who need special support, for example dyslexic students, by enabling individualised examination arrangements and special support for completing the matriculation examination. The key idea behind this project was to examine student counselling service provision against the backdrop of the widely transformed upper secondary school culture in order to promote equality between students in terms of their possibilities to complete upper secondary school studies in accordance with the national core curriculum.

Dyslexia constitutes a clear need for counselling; students are in need of both pedagogical and socio-emotional support. The project studies the aetiology and symptoms of dyslexia and the resulting need for counselling. The need for counselling is linked to national legislation on student counselling in upper secondary education and to the national targets for student counselling. In addition, the theoretical background of the student counselling curriculum in upper secondary education is highlighted. The curriculum is based especially on a holistic student-centred guidance model and a sociodynamic, solution-focused approach to counselling. Within this framework and based on non-generalisable case study survey material, a synthesis of individual and group counselling in multiprofessional counselling service provision is created for questions involving special support. The aim of the project is to lay a foundation for the practical development of counselling in the Mynämäki upper secondary school. The project is conducted from the perspective of counselling service arrangements for special support cases and their multidisciplinary reorganisation in questions dealing with dyslexia. Peer support is a key element in new counselling practices.

The development of counselling in the school requires changes in operational policies. The creation and establishment of a multiprofessional working culture is a lengthy process that demands teamwork. Therefore, the counselling practices proposed in the project are only a starting point for the developing field of counselling, which can find its true form only as a result of joint efforts.

Keywords: student counselling, holistic student-centred guidance model, sociodynamic counselling, solution-focused counselling, multiprofessional counselling service provision, dyslexia, special support

SISÄLLYS (CONTENTS)

TIIVISTELMÄ ABSTRACT

1	JOHDANTO	6
2	LUKIVAIKEUS JA SEN AIHEUTTAMA OHJAUSTARVE LUKIO- OPINNOISSA	8
2.1	Lukivaikeuden määrittelyä ja etiologiaa.....	8
2.2	Lukivaikeuden oireet ja niiden aiheuttama ohjaustarve	10
2.2.1	Primaarit oireet ja lukiolaisen ohjaustarve	10
2.2.2	Sekundaarit oireet ja lukiolaisen ohjaustarve.....	12
2.2.3	Yksilönäkökulmasta yhteiseen ja yhteiskunnalliseen näkökulmaan	13
3	LUKION OPINTO-OHJAUSTA KOSKEVA LAINSÄÄDÄNTÖ JA OHJAUKSEN VALTAKUNNALLISET TAVOITTEET	16
3.1	Ohjauksen järjestäminen.....	16
3.2	Opiskelijahuolto.....	17
3.3	Eriytyinen tuki	17
3.4	Ohjaustyön muodot, sisällöt ja toimijat	18
4	LUKION OPETUSSUUNNITELMAN OHJAUSTEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA	20
4.1	Ohjaus käsitteenä ja työorientaationa	20
4.2	Sosiodynaaminen ohjaus	22
4.3	Ratkaisukeskeinen ja voimavarasuuntautunut ohjaus	24
5	KAKSIN JA YHDESSÄ: HENKILÖKOHTAISEN OHJAUKSEN JA RYHMÄNOHJAUKSEN KYSYMYKSIÄ LUKI-OHJAUKSESSA.....	27
5.1	Henkilökohtainen ohjaus	27
5.2	Ryhmänohjaus – Vertaisuus voiman lähteenä.....	29
6	MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ OPINTO-OHJAUKSEN PALVELUJÄRJESTELMÄSSÄ	32
6.1	Moniammatillisuus käsitteenä	32
6.2	Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli moniammatillisissa opinto-ohjauksen palveluissa.....	34
6.3	Opinto-ohjauksen moniammatillisten palvelujärjestelyjen suunnittelu ja arviointi	36
7	KEHITTYVÄ OHJAUS: ERITYISEN TUEN LUKI-OHJAUSMALLI MYNÄMÄEN LUKIOSSA	39
7.1	Ohjauksen järjestäminen Mynämäen lukiossa: nykyinen ohjauskäytäntö lukiapauksissa.....	39
7.2	Kohti kehittyvää ohjausta: Yhdessä sinuiksi lukivaikeuden kanssa.....	43
7.2.1	Kyselyaineisto: Lukivaikeutisen opiskelijan näkökulma – primaarit ja sekundaarit oireet ja niiden aiheuttama ohjaustarve.....	43

	7.2.2 Kaksin ja joukolla: Henkilökohtaisen ohjauksen ja ryhmäohjauksen synteesi uudessa moniammatillisessa ohjauksen palvelujärjestelmässä Mynämäen lukiossa	45
	7.2.3 Laajeneva erityisen tuen ohjausmalli	50
8	LOPUKSI	51
	LÄHTEET	53
	LIITTEET	57

1 JOHDANTO

”Toisten auttaminen on ”eettinen hyvä” mistään opinkappaleista riippumatta. Auttajat ja avunhakijat kuuluvat samaan ihmiskuntaan asemastaan, ihonväristään, iästään, sukupuolestaan tai muista erottavista tekijöistä riippumatta. Ei tunneta yhtään kulttuuria, jossa ei olisi jonkinlaista henkilökohtaisen auttajan roolia – ohjaajan, papin, shamaanin, parantajan, sosiaalityöntekijän, mentorin, vanhimman, auttajan tai terapeutin. Auttajia nimitetään eri kulttuureissa eri tavoin, samoin auttamisen specifit funktiot ja muodot määräytyvät kulttuurisesti.” (Peavy, R.V. 2006, 37.)

Toisen asteen lukiokoulutus muodostaa oman *kulttuurinsa*. Tuon kulttuurin puitteissa ohjaustoimet noudattavat tietyllä tavalla *vakiintuneita* käytänteitä. Lukio-laisten ja lukioon tulevien joukko on kuitenkin muutoksessa, sillä 2000-luvun kuluessa lukioon on hakeutunut yhä suurempi joukko erityistä tukea tarvitsevia nuoria, kuten nuoria joilla on lukivaikeus. Ohjauksen palvelujärjestelyjä ja käytänteitä on tästä syystä tarkasteltava nykytilannetta vasten, jotta opiskelijat olisivat opintojen suorittamisen suhteen opetussuunnitelman edellyttämällä tavalla keskenään tasa-arvoisessa asemassa (ks. Opetushallitus 2003).

Mynämäen lukion opiskelijoista 13 % on lukivaikeuteen viittaavia piirteitä. 7 % lukiomme opiskelijoista on lukitodistus. Koulumme nykyinen ohjauuskäytäntö lukivaikeutisen nuoren kohdalla perustuu pääosin arjessa muotoutuneeseen äidinkielenopettajan, aineenopettajien ja opinto-ohjaajan yhteistyöhön. Varsinaista ohjausmallia ei ole. Käytännössä opiskelija on oikeutettu pidennettyyn koeaikaan sekä pyytämään itselleen oppitunneilla käsiteltävää materiaalia etukäteen ennen tuntia, jotta tunneilla voi keskittyä kuuntelemiseen muistiinpanojen tekemisen sijaan. Lisäksi lukivaikeutinen opiskelija voi käydä sekä lukivastaavan että opinto-ohjaajan kanssa henkilökohtaisia ohjauskeskusteluja.

Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen Kouluterveyskyselyn 2011 mukaan opiskeluun liittyvät vaikeudet ovat selvästi lisääntyneet koulussamme. Myös koulu-uupumus on lisääntynyt ja kuulluksi tuleminen koulussa vähentynyt. Samaan aikaan avun saamisen koulunkäynnin vaikeuksiin koetaan vähentyneen. (THL:n Mynämäen kuntaraportti 2011, 32.) Tarve ja todellisuus eivät siis kohtaa.

Tämän hankkeen tavoitteena on ohjausteoreettisista lähtökohdista luoda pohjaa ohjauksen käytännön kehittämistyölle Mynämäen lukiossa. Työn tarkoitus on jäsentää lukivaikeutisen opiskelijan ohjauksen tarvetta ja saattaa alulle erityisen tuen ohjausmalli oman koulumme tarpeisiin. Käytännössä tämä tarkoittaa ohjausprosessin jäsentämistä koko koulun henkilökunnan ja muiden lähialueella ohjaukseen osallistettavien toimijoiden näkökulmasta unohtamatta opiskelijan ja tämän vanhempien roolia. Toimijoiden ja työnjaon näkökulma on olennainen, jotta ohjaukset käytänteet jäsenyisivät, työnjako olisi selvä ja tuleva yhteistyö voisi toimia parhaalla mahdollisella tavalla opiskelijan hyvää ajatellen. Vaikka työn keskeisenä näkökulmana on opiskelijan subjektiivinen oikeus ohjaukseen, ei yhteiskunnallistakaan näkökulmaa voida sivuuttaa (ks. Opetushallitus 2003). Lukivaikeus on myös yhteinen ja yhteiskunnallinen kysymys.

Hankkeessa ohjaus ymmärretään auttamistyönä. Eräs tärkeä lähtökohta tämän työn tekemisessä on oman ohjausosaamiseni jäsentäminen ja kehittäminen kasvaakseni siinä kunniatehtävässä, jossa nuoria saan palvella. Eräs koulutusjakson minulle merkityksellisimmistä hetkistä oli huhtikuussa 2012 osallistuessani professori Spencer Nilesin luennolle. Hän kiteytti ohjaajuuden lahjaksi olla opiskelijan matkalla mukana ja

korosti toivon luomisen ja kannustamisen merkitystä. Nämä näkökulmat ovat lähellä myös omaa ohjausajattelua ja sen myötä näkökulmia tämän työn taustalla.

Työn teoreettisena viitekehysenä ovat holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli (van Esbroeck & Watts 1998, Nykänen 2010), ryhmäohjauksen ja vertaistuen ohjausmallit (mm. Penttinen 2011) sekä sosiodynaamisen ohjauksen teoria (Peavy 1999, 2001, 2006). Yksilöohjauksen perinne on koulullamme jo vahva, joten tässä työssä keskityn lähinnä ryhmätoiminnan kysymyksiin. Osana lukivaikeutisen nuoren kokonaisvaltaista ohjausprosessia on kuitenkin myös henkilökohtaisen ohjauksen näkökulma, jonka lähtökohtana työssä toimii sosiodynaamisuus yhdistettynä ratkaisukeskeisyyteen. Tarkoituksena on jäsentää ohjaustoimintaa, perehtyä opetussuunnitelmasta nouseviin teoreettisiin periaatteisiin ja etsiä näkökulmia, joiden avulla opetussuunnitelmaa voisi lukivaikeutisen nuoren kohdalla aidon moniammatillisesti toteuttaa. Aineisto hankkeeseen on kerätty kyselykaavakkeella toukokuussa 2012. Se on suppea ja sen arvo on tapaustutkimuksellisen orientaation mukainen. Laajamittaisten päätelmien tekeminen suppeasta aineistosta ei ole mahdollista. Käytetyn tutkimuskirjallisuuden perusteella voidaan kuitenkin osoittaa, että kyselyaineistosta esiin nousevat teemat ovat relevantteja ja niiden syvempi tarkastelu suomalaisessa lukiokontekstissa on, ei ainoastaan kiinnostavaa, vaan koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta myös suotavaa.

2 LUKIVAIKEUS JA SEN AIHEUTTAMA OHJAUSTARVE LUKIO-OPINNOISSA

2.1 Lukivaikeuden määrittelyä ja etiologiaa

Lukivaikeus on American SPEEC-Language- Hearing Associationin toimesta luokiteltu kommunikaatiohäiriöiden luokkaan kuuluvaksi kielelliseksi vaikeudeksi. Mielenterveyden häiriöiden diagnostisen ja tilastollisen ohjeiston (DSM III R= Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) mukaisesti *lukemisen erityisvaikeuden* diagnostiset kriteerit ovat seuraavat: 1) Standardoidulla testillä mitattu lukemissuoritus on huomattavasti heikompi, kuin mitä henkilöltä voi koulutuksen ja äyllisen kapasiteetin perusteella odottaa, 2) häiriö vaikeuttaa merkittävästi lukemista vaativia sekä akateemisia että arkipäiväisiä toimintoja ja 3) häiriö ei johdu näköön tai kuuloon liittyvästä vajavuudesta tai neurologisesta sairaudesta. *Kirjoittamisen erityisvaikeuden* kohdalla määrittely on samanlainen ensimmäisen ja kolmannen kriteerin osalta. Toiseen kriteeriin on kirjoitushäiriön kohdalla määritelty kuuluvaksi vaikeus, joka häiritsee merkitsevästi kirjallisen tekstin tuottamista, akateemisia kirjallisia suorituksia tai jokapäiväistä elämää. Kansainvälisen tautiluokituksen ICD-10 mukaan lukemisen erityisvaikeus ei selity älykkyydestä, näöntarkkuudesta tai alhaisesta koulutuksesta käsin. Henkilöllä, jolla on lukemisen erityisvaikeuksia luetun ymmärtäminen, sanojen tunnistaminen, suullinen lukutaito ja lukemista edellyttävien tehtävien suorittaminen voivat olla puutteellisia. Näihin vaikeuksiin yhdistyy usein kirjoittamiseen liittyviä haasteita. On myös tavallista, että tällaisista vaikeuksista edeltää puheen ja kielen kehitykseen liittyvät haasteet varhaislapsuudessa. Kouluikäisellä samaan yhteyteen voivat kytkeytyä myös tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöt. Kirjoittamisen erityisvaikeuden tunnuspiirteenä mainitun luokituksen mukaan on merkittävä kirjoittamisen taidon vajaus, joka ei selity alhaisesta älykkyydestä, näön epätarkkuudesta tai riittämättömästä koulutuksesta. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 71-72.) Lukivaikeuksiin liittyy suurta yksilöllistä vaihtelua. Henkilöllä voi olla joko lukemisen tai kirjoittamisen vaikeuksia tai nämä kaksi voivat esiintyä yhdessä. Ongelmia saattaa esiintyä myös matematiikan oppimisessa. Lukivaikeuden liitännäisoiroena on lisäksi usein tarkkaavaisuuteen liittyviä pulmia. (Holopainen, Aro, Savolainen 2008, 16; (Autio & al. 2011,20).

Edellä esitetyt määrittelyt ovat kliinisiä määrittelyksiä. Niiden pohjana on diagnostiikka ja syiden määrittäminen. Käytännön koulutyöskentelyssä kliinisten määrittelmien sijaan tai ainakin rinnalle on syytä nostaa pedagoginen kriteeristö. Tämä tarkoittaa sitä, että lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta voidaan määrittellä oppimistavoitteiden pohjalta. Jos perusasteen oppilas ei ole normaalissa ajassa oppinut lukemaan ja kirjoittamaan, voidaan katsoa hänellä olevan lukivaikeuksia. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 72.)

Ahvenaisen ja Holopaisen (2005) mukaan Catts (1989) ja Kamhi (1992) määrittävät lukivaikeutta merkitseväksi yleiskäsitteeksi *Dysleksian* käsitteen. Dysleksia on kehityksellinen kielellinen häiriö, jonka keskeisenä piirteenä on läpi elämän säilyvä vaikeus prosessoida fonologista tietoa. Vaikeus liittyy häiriöön fooneemisen tiedon koodauksessa, mieleen palauttamisessa ja fonologisen koodin käytössä muistitoiminnoissa. Lukivaikeutisella on usein siis heikko kyky manipuloida kielellisiä yksiköitä kuten tavuja tai äänneitä. On ajateltu, että lukemisen vaikeutta aiheuttaa myös vaikeus

tallentaa mielikuvia puhutuista sanoista. Lukemisessa mielikuvien nopea syntyminen on tärkeää, koska pitkät kirjainjonot ovat muutoin haasteellista hahmottaa pelkän näkökyvyn varassa. Muistitoimintojen osalta voidaankin todeta, että ongelmia esiintyy lähinnä työmuistin alueella. Fonologisen tietoisuuden ja muistiongelmiensa lisäksi lukivaikeus liittyy usein häiriöön puheen tuottamisessa. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 72.)

Lukivaikkeudesta keskusteleminen voi olla haasteellista käsitteen epämääräisyyden vuoksi. Ollaksemme tarkkoja on erotettava toisistaan varsinainen lukivaikeus, dysleksia, eli erityinen lukemiseen ja kirjoittamiseen oppimisvaikeus ja yleiset lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeudet. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 72.) Tämän hankkeen toteuttamisen kannalta ydin on ennen muuta lukemisen ja kirjoittamisen häiriöiden pedagogisessa määrittelyssä, sillä ohjauksen kannalta keskeistä on opiskelijan, opettajan tai molempien kokemus siitä, että koulutyöskentelyssä on lukemiseen, kirjoittamiseen tai kumpaankin liittyviä haasteita tai pulmia. Tällaisessa tapauksessa on aina ohjaustarve (Opetushallitus 2003).

Lukivaikkeuden etiologiasta voidaan todeta, että näkemykset vaikeuden syytaustasta ovat muuttuneet viime vuosikymmenien aikana ratkaisevasti. Aiemmin ajateltiin, että ympäristötekijät voivat suoraan aiheuttaa ongelmia kielellisten taitojen oppimisessa. Uusimpien käsitysten mukaan primaarisyynä on neurologisen toiminnan poikkeavuus mutta ympäristötekijöiden vaikutusta ei kuitenkaan kiistetä. Noin puolella lukivaikkeutisista ajatellaan olevan perinnöllinen tausta ja lukivaikkeuden on havaittu olevan yhteydessä useiden kromosomien geeneihin. Identtisillä kaksosilla lukivaikkeuden geneettinen riski on tutkimusten mukaan kaksi kertaa suurempi kuin epäidenttisillä. Poikien riski periä luvivaikeus on 35-40% ja tyttöjen alle 20 %. Perinnöllisten tekijöiden merkitys ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteinen sillä perimän käsitettä voidaan tarkastella myös sosiaalisesta näkökulmasta. *Sosiaalisiksi perimäksi* voidaan määrittellä perheen kielellinen virikekulttuuri, joka siirtyy sukupolvelta toiselle. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 74-75.) Maarit Silvenin mukaan lukutaidon varhaisina ennustajina ovat puheen kehityksen lisäksi myös vuorovaikutussuhteet vanhempien kanssa ja lukemiseen liittyvä kulttuuri. Lapsen kielellisen kehityksen kannalta on tärkeää miten kirjoja luetaan ja tarkastellaan, keskustellaanko niistä lapsen kanssa ja haastetaanko lasta ongelmanratkaisuun osana lukuprosessia. (ks. Silven 2006.)

Höien ja Lundberg (1992) edustavat tämänhetkistä näkemystä lukivaikkeuden taustasyistä. Heidän syymallinsa mukaan ympäristö ja perimä yhdessä tai erikseen vaikuttavat keskushermoston rakentumiseen. Myös ympäristön aiheuttamat lukivaikkeudet organisoituvat siis keskushermoston kautta. Neurologiset poikkeavuudet, jotka lukivaikkeuteen liittyvät paikantuvat useille aivoalueille mutta nykyisillä tutkimusvälineillä niitä ei pystytä tarkasti paikallistamaan. Normaalilukijoilla vasemman aivolohkon planum temporale -alue on suurempi kuin vastaava alue oikeassa aivopuoliskossa mutta lukivaikkeutisilla alueet ovat symmetriset. Nämä eroavaisuudet voidaan todentaa jo sikiövaiheessa. Planum temporale-alueen merkityksellisyys lukemisprosessissa on kuitenkin vielä epäselvä mutta voidaan päätellä, että alueella on jokseenkin merkityksellinen asema kielellisessä prosessoinnissa, koska alue on vasemmassa, kielellisyyttä ohjaavassa, aivopuoliskossa suurempi. Dyslektikoilla myös impulssien siirtyminen hermostossa on normaalia hitaampaa. (ks. Höien & Lundberg 1992, Ahvenainen & Holopainen 2005, 74-76.)

Keskeinen lukivaikkeutta aiheuttava tekijä on Höienin ja Lundbergin mukaan fonologisen systeemin heikkous eli vaikeus käsitellä mielessä sanaa pienempiä puhutun kielen osasia. Olennaisia fonologisia taitoja ovat muun muassa äänteiden ja kirjainten

väliden yhteyksien oppiminen, kirjainten sujuva käyttö ja nimeäminen, kielellisyyteen liittyvät muistitoiminnot eli kielellisen materiaalin prosessoiminen muistijärjestelmässä sekä kirjainten yhdistämisen ymmärtäminen. Fonologisen systeemin heikkous voi olla merkki myös laajemmista kielellisistä ongelmista, jotka voivat ilmentyä esimerkiksi viivästyneenä kielen kehityksenä, artikulaation vaikeutena, vaikeutena nimetä asioita tai dysfasiatyyppisinä ongelmina. (ks. Höien & Lundberg 1992; Ahvenainen & Holopainen 2005, 76-77.)

2.2 Lukivaikeuden oireet ja niiden aiheuttama ohjaustarve

Höienin ja Lundbergin syymallissa mainittujen lukivaikeuden perusongelmien oireet voidaan jakaa kahteen luokkaan, *primaarisiin* ja *sekundaarisiin* oireisiin (ks. Höien & Lundberg 1992; Ahvenainen & Holopainen 2005, 75).

Lähtökohtaisesti lukiolaisella on oikeus subjektiiviseen ohjaukseen (Opetushallitus 2003). Ohjaustarpeiden arvioinnissa tavoitteena on kohdistaa ohjaus vastaamaan opiskelijoiden ohjauksen tarvetta. On todettu, että yleensä ohjauspalveluihin hakeutuvat sellaiset opiskelijat, joiden valmiudet asioihin nähden ovat hyviä. Ne opiskelijat, jotka ovat vaikeuksissa, käyttävät sen sijaan ohjauspalveluita vähemmän. Heidän ohjaustarpeensa näyttäisi kuitenkin olevan suurempi. (Lerkkanen 2011, 46.)

2.2.1 Primaarit oireet ja lukiolaisen ohjaustarve

Ensisijainen ongelma eli fonologisen systeemin heikkous käy ilmi vaikeutena oppia lukemisen ja kirjoittamisen koodaustaitoja. Sanatasoisen oikeinkirjoituksen oppiminen ja tekninen lukeminen on lukivaikeutisella vaikeaa. Nämä ovat primaareja oireita. (ks. Höien & Lundberg 1992; Ahvenainen & Holopainen 2005, 77.)

Lukiossa opiskelijan lukivaikeus aiheuttaa usein eniten pulmia vieraiden kielten opiskelussa. Sanastojen oppiminen on haastavaa ja opiskelijalla on vaikeuksia tuottaa tekstiä. Hitaus on myös yleinen työskentelyä kuvaava tekijä. Kirjoitelmissa esiintyy paljon virheitä; kongruenssivirheitä, verbivirheitä ja yleisiä oikeinkirjoitusvirheitä. Tekstin lauserakenne on usein yksitoikkoinen ja tekstissä ilmenee runsaasti toistoa. (Autio & al 2011, 21.) Lapset ja nuoret, joilla on lukivaikeuksia menestyvät ryhmänä muita samanikäisiä heikommin koulussa. Tutkimukset viittaavat siihen, että erot kasvavat koulunkäynnin edetessä. Hidas ja virheellinen lukeminen vaikeuttaa läksyjen suorittamista ja aiheuttaa usein sen, että opiskelijan menestys ei ole oman taitotason mukainen. Opettajalle palautetut kurssityöt voivat olla kuitenkin hyvinkin tasokkaita, mikä selittyy sillä, että niiden tekemiseen kuluu usein suhteettoman paljon aikaa ja vaivaa. Moni lukivaikeutinen todella puurtaa koulutehtäviensä eteen. (Holopainen, Aro, Savolainen 2008, 16; Autio & al. 2011, 21).

Esimerkkejä kirjoittamisessa tapahtuvista yleisistä virheistä (Autio & al 2011, 22.):

- puuttuvat, väärät tai liiat kirjaimet (*mentelmää po. menetelmää; kodihoito po. kodinhoito; työskentylee po. työskentelee; erinlainen po. erilainen*)²²
- soinnillisten vs. soinnittomien äänteiden sekoittuminen, äng-äänne (*stradegy po. strategy; aporti po. abortti; reakoivat po. reagoivat; henkestä po. hengestä*)
- konsonantin ja vokaalin kesto (*teolistuminen po. teollistuminen; mielummin po. mieluemmin; siivojastaan po. siivoojastaan; alaastella po. ala-asteella*)

- äännejärjestyksen vaihtumat; reversaalit (*Jhon po. John; prostituoidun po. prostituoidun; opiskellaan po. opiskellaan*)
- rotaatiot (*bossidle po. possible*)
- puuttuvat tavut tai sanan osat (*krosomi po. kromosomi*)
- väärä tavuttaminen (*tatuoi-nnin; mei-stä*)”

Primaarit seuraukset vaikeuttavat huomattavasti opiskelijan koulutyöskentelyä. Willberg, Mynttinen ja Hällfors kuvaavat kahden lukivaikeutisen nuoren, Sannin ja Joonaksen, koulutyöskentelyn arkea. Seuraavassa tarkastellaan nuorten tarinoita lukivaikeuden primaarien oireiden näkökulmasta:

Sanni on 17-vuotias lukiolainen. Hän on matemaattisesti lahjakas ja myös reaaliaineet sujuvat hyvin. Lukivaikeuden primaarit oireet näkyvät opiskelussa kuitenkin monella tavalla. Kirjoittaminen tuottaa ongelmia sillä tarkistuksesta huolimatta tehtäviin jää runsaasti kirjoitusvirheitä. Pohdiskelevan tekstin tuottaminen on erittäin haastavaa, kuten myös vieraiden kielten opiskelu. Kielten kuullunymmärtämiskokeet voivat olla todella haasteellisia ja virheitä tulee paljon myös sanaston oikeinkirjoituksessa. Sanojen kirjoitusasun oppiminen on siis vaikeaa.

Sannin kaltaisten opiskelijoiden ohjaaminen, opettaminen ja arviointi on lukiossa aineenopettajalle varsin haastavaa. Esimerkiksi kielten opettajien on arvioitava kokeet huomioimatta lukivaikeutta, vaikka ymmärtäisivätkin kuinka suuria haasteita kyseisellä opiskelijalla työskentelyssään on. Palaute lukivaikeutiselle voi olla ainaisten punakynämerkintöjen vuoksi musertavaa.

Sopivilla opiskelutekniikoilla voi jonkin verran kompensoida lukivaikeutta. Opiskelijaa on ohjattava ja kannustettava kokeilemaan uusia tapoja opiskella, vaikka vanhoista tavoista pois oppiminen voikin olla työlästä ja kuormittavaa. Sanni motivoitui harjoittelemaan itselleen uuden tavan oppia vieraan kielen sanoja ja testasi tapaa yhden jakson aikana pidetyissä sanakokeissa. Hän tiesi olevansa visuaalinen ja kinesteettinen oppija, joten hän kirjoitti sanat paperilapuille ja kiinnitti lappuja kotinsa seinille. Liikkuessaan kotona paikasta toiseen, hän pysähtyi lukemaan kiinnittämiään lappuja. Lisäksi hän harjoitteli lausumaan ja kirjoittamaan sanoja eri päivinä. Tällä tavalla Sanni sai kiitettävän arvosanan englannin sanakokeesta. Onnistumisen tunteet auttavat jaksamaan eteenpäin.

Joonas on myös 17-vuotias lukiolainen. Hänellä on toisen vuoden opiskelijaksi kurssija suoritettuna liian vähän. Jokaisen jakson alussa Joonas tekee opinto-ohjaajan avustuksella uuden opiskelusuunnitelman ja aloittaa aina toiveikkaana. Muutaman viikon jälkeen tulee kuitenkin poissaoloja ja lopulta osa kursseista jää suorittamatta joko poissaolojen tai sitten puuttuvien suoritusten vuoksi. Joonas oli hyvä oppilas peruskoulussa ja oppiminen siellä oli melko helppoa. Oppitunneilla hän keskittyi kuuntelemaan ja siltä pohjalta onnistui saamaan kokeista hyviä arvosanoja. Koealueet olivat suppeita, joten lukemisen kanssa ei tullut ongelmia. Ongelmatodellisuudessa eläminen lukioaikana on hänelle aivan uutta, tosin jo peruskoulussa Joonas oli havainnut, että englannin ja ruotsin tuntien jälkeen opettaja toisinaan jäi selvittämään hänelle kielioppiasioita kahden kesken. Silloin Joonas selvästi omaksui asiat paremmin. Äidinkielessä poika myös huomasi lukevansa hitaammin ja virheellisemmin kuin muut ikäisensä vaikka kirjoittaminen sujuikin. Tästä huolimatta opettaja huomautti välillä Joonasta liian pitkistä ja sekavista virkkeistä tai ajatuskatkoista.

Joonaksen mielestä lukio-opiskelu on vaikeaa. Hänen on haasteellista hahmottaa kokonaisuuksia, kuuntelemalla ei enää pelkästään pärjää ja oppitunnit ovat kuormittavia. Oppitunneilla erityisen haastavalta tuntuu kuuntelemisen ja muistiinpanojen

kirjoittamisen samanaikaisuus. Iltaisin on paljon tehtäviä ja tunneille meneminen on työlästä.

Sannin ja Joonaksen tapauksessa, kuten useissa lukivaikeutisten nuorten tapauksissa lukiossa, lukivaikeuden primaarit oireet aiheuttavat ilmeisen ohjaustarpeen. Lukivaikeutinen lukiolaisnuori tarvitsee ohjausta opintojensa suunnittelussa siten, että työmäärä jaksoa kohden on sopiva eikä liian suuri. Suunnittelemisen ja omien voimavarojen mitoittaminen voi paikoin olla haasteellista, eikä siitä selvitä ilman ohjausta. Erityisesti primaarit oireet näkyvät opiskeluteknisissä asioissa, joten ohjausta tulisi saada myös opiskelutekniikoiden monipuoliseen kokeilemiseen. Kokeileminen on varsin työlästä, joten opiskelijan motivointi tässä prosessissa on keskeistä. Pitkään käytössä olleiden, vaikkakin heikkoa tulosta tuottavien, tekniikoiden poisoppiminen vie aikaa ja vaatii lujaa tahtoa.

Mahdollisten jatkuvien pettymysten sietäminen on usein myös vaikeaa, joten nuori tarvitsee erityistä kannustusta ja myös positiivista palautetta kaikesta siitä mikä sujuu hienosti. Ohjaustarvetta mietittäessä on huomioitava lukivaikeuden diagnosoinnin ajankohta. Ne opiskelijat, joilla lukivaikeus on diagnosoitu jo perusasteella, ovat olleet erityisen tuen piirissä jo peruskoulussa. Todennäköisesti he ovat ajan mittaan havainneet jo omaa oppimistaan helpottavia tekijöitä ja osaavat analysoida omaa oppimistaan siksi vavattomammin. Toisaalta he ovat myös tottuneet peruskoulussa saatavaan erityiseen tukeen. Mikäli saman kaltaista tukea ei toisella asteella olekaan tarjolla, on tilanne uusi ja kuormittava. Mikäli lukivaikeus kuitenkin diagnosoidaan vasta lukiossa, on ohjaustarve entistä suurempi. Tilanne on nuorelle kokonaan uusi ja sen lisäksi opiskeltavat asiakokonaisuudet laajempia ja opiskeluaines haastavampaa.

Primaarien oireiden kohdalla on nostettava ohjauksellisenä kysymyksenä esille myös lukivaikeuden diagnosoinnin merkityksellisyys. Mikäli lukion opettajakunta havaitsee lukiolaisella lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä poikkeamia, on opiskelija ohjattava asian tarkemman tarkastelun äärelle ja tukitoimien suunnittelu on aloitettava välittömästi (Opetushallitus 2003,20).

2.2.2 Sekundaarit oireet ja lukiolaisen ohjaustarve

Primaaristen oireiden pohjalta nousee useita sekundaarisia oireita. Sekundaarisilla oireilla tarkoitetaan heijastumia lukivaikeutisen henkilön elämäntilanteisiin. Vaikutukset voivat näkyä ymmärtämisen ongelmina, ongelmina käyttäytymisessä, sosio-emotionaalisina ongelmina, ongelmina itsetunnossa tai motivaatiossa. (ks. Höien & Lundberg 1992; Ahvenainen & Holopainen 2005, 77.)

Tässä jatketaan Sannin ja Joonaksen käyttämistä esimerkkeinä ilmeisten ohjaustarpeiden esiin nostamisessa. Primaarit ja sekundaarit ohjaustarpeet kietoutuvat yhteen. Sannin tapauksessa kielten opiskelu tuottaa suuria haasteita. Hän osaa ulkoa useita kielioppisääntöjä mutta sanaston paperille saattaminen on hankalaa. Pitkät sanat, konsonanttien yhdistelmät sanojen osina ja etu- ja jälkiliitteet saavat hien kohoamaan Sannin otsalle. Hänen mielestään on erittäin haasteellista ja työlästä oppia sellaisten sanojen kirjoitusasua. Sanni on sopinut opettajansa kanssa, että hän saa palauttaa jakson aikana lisätehtäviä siitä kielen osa-alueesta, jossa hän kokee olevansa hyvä. Tämä on tärkeää, sillä jatkuva epäonnistumisten ja punakynän piirtojen saaminen omiin tuotoksiin vaikuttaa epäsuotuisasti itsetuntoon ja motivaatioon.

Monet lukivaikeutiset lukiolaiset uurastavat kovasti (Autio & al. 2011,21). Jatkuvat epäonnistumiset alkoivat painaa Joonasta ja alensivat hänen itsetuntoaan. Lopulta hän harkitsi lukion lopettamista. Hän kuitenkin päätti toistaiseksi jatkaa aloitettuaan säännölliset tapaamiset erityisopettajan kanssa. Erityisen tuen eräänä

tavoitteena onkin juuri se, että nuoren ei tarvitsisi keskeyttää opintojaan oppimisvaikeuksien vuoksi (Willberg, Mynttinen, Hällfors 2006, 232).

Joonaksen kaltaiset opiskelijat joutuvat tekemään valtavasti työtä poisoppiakseen epäsuotuisat tai lukioon sopimattomat opiskelutavat. Lieväkin lukivaikeus yhdistettynä sopimattomiin opiskelu- ja oppimistyyliin tuottaa vaikeuksia oppimisessa ja tämä puolestaan tuottaa sekundaarisia oireita. Koulu ja opiskelu tuntuvat stressaavilta, sillä oppitunneilla on vaikea pysyä mukana prosessoinnin hitaudesta johtuen ja jatkuva jäljessä oleminen ahdistaa. Myös työmäärä voi uuvuttaa. Kotitehtäviin kuluu usein enemmän aikaa kuin muilla opiskelijoilla ja työpäivien mitta on huima, kun lasketaan yhteen koulussa ja kotona opiskeluun käytetty tuntimäärä. Tutkimuksissa on osoitettu, että lukivaikeudet ovat siis yhteydessä koulu-uupumukseen (Holopainen, Aro, Savolainen 2008, 17). Tästä voi seurata poissaoloja ja huonommuuden tunteita. Lukivaikeutisten elämäkerrallisista tarinoista nousee selkeästi esiin turhautuminen, tyhmäksi leimautuminen ja häpeän tunteet (Holopainen, Aro, Savolainen 2008, 17). On hyvin tavallista, että mikäli lukivaikeus havaitaan ensimmäisen lukiovuoden aikana, opiskelija kieltää asian vielä pitkän ajanjakson ajan. Sekundaaristen oireiden näkökulmasta omat haasteensa lukioaikana diagnosoiduissa lukivaikeustapauksissa aiheuttaa siis myös lukivaikeuden hyväksyminen osaksi omaa persoonaa. (Willberg, Mynttinen & Hällfors 2006, 236-237.)

2.2.3 Yksilönäkökulmasta yhteiseen ja yhteiskunnalliseen näkökulmaan

Yksilönäkökulmasta tarkasteltuna lukivaikeus aiheuttaa selkeän ohjaustarpeen sekä primaaristen että sekundaaristen seuraustensa vuoksi. Ohjaustarvetta on kuitenkin tarkasteltava myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta.

Entinen Opetushallituksen pääjohtaja, professori Jukka Sarjala (2000) kirjoittaa seuraavaa:

”Suomalainen kulttuuri, identiteetti ja hyvinvointi rakentuvat merkittävästi sanan varaan. Viime vuosisadan kansallisen heräämisen aikana etsittiin yhdyssiteitä, joiden avulla laajoilla maaseutualueilla ja muutamassa pikkukaupungissa asuvat suomalaiset saataisiin tuntemaan yhteenkuuluvuutta ja sitoutumaan kansakunnaksi. Sitä ennen kukin väestöryhmä eli elämäänsä omalla tavallaan, ja ainoana yhteisenä kokemuksena oli alamaisuus. Vähälukuisen yläluokan ja tavallisen kansan välillä oli sosiaalisen luokkajaon lisäksi ylitsekäymätön kielimuuri. Kansalliset herättäjät tekivät puhutusta ja kirjoitetusta sanasta kansakuntaa koossapitävän siteen.

Vanhasta kansanrunoudesta saatiin näyttö siitä, että myös suomalaisilla on omaperäistä kulttuuria vaalittavanaan ja että tähän kulttuuriperintöön kannattaa samaistua. Kansallisen itsetunnon kanalta oli tärkeää todistaa, että muinaisilla suomalaisilla oli taito ajatella muutakin kuin selviytymistä arjen vaikeuksista ja että heillä oli kyky pukea huimatkin ajatuksensa sanoiksi, vieläpä ilmaista itseään kauniisti. Sanallinen perintö sai arvostusta ja suomalaiset löysivät sen avulla itsensä. Myöhemmällä ajalla monet kirjailijat ovat nostattaneet kansallista itsetuntoa ja rakentaneet suomalaista elämäkäsitystä. Esimerkiksi J.L. Runeberg ja Sakari Topelius vaikuttivat monen sukupolven ajan käsityksiin omasta kansallisesta menneisyydestä. He osoittivat, että tässä maassa on jotakin jonka hyväksi kannattaa tehdä työtä. Kirjailijan vaikutusvalta kansakunnan muistiin ei jäänyt vain kansallisen heräämisen

aikakaudelle, vaan esimerkiksi Väinö Linnan tuotanto muutti yleistä ajattelutapaa itsenäisen Suomen kohtalokkaista tapahtumista enemmän kuin tieteellinen historiankirjoitus. – Kansallinen herääminen vaati kansanopetusta. Suomessa oli jo keskiajalta lähtien vaadittu myös rahvaalta lukutaidon alkeita, mutta kansakunnaksi kohoamiseen vaadittiin korkeampaa kansanopetuksen tasoa sekä suomenkielistä sivistyneistöä. Suomalaisen sivistyspolitiikan keskeinen periaate on yli vuosisadan ollut sivistyksellisten oikeuksien ulottaminen kaikille. Tasaveroisten koulutusmahdollisuuksien turvaaminen erilaisista lähtökohdista ponnistaville nuorille on ollut itsenäisen Suomen merkittävimpiä hankkeita, mikä tehtävä on vieläkin kesken, vaikka tavoitetta kohden on edetty.” (Sarjala 2000, 210-211.)

Suomalainen kulttuuri, identiteetti, hyvinvointi ja Suomen rakentuminen demokraattiseksi yhteiskunnaksi, länsimaiseksi oikeusvaltioksi, tasaveroiseksi kansakunnaksi kansakuntien joukkoon on pitkän kansansivistystyön tulosta. Sarjalan mukaan sekä kansallisen menestyksen että yksilön selviytymisen kannalta puhutun ja kirjoitetun tekstin tuottaminen ja ymmärtäminen ovat ydinosaamista. Hän tuo esiin, miten huomattava osa palveluista tuotetaan ja välitetään nykyään sähköisesti ja miten yhteiskunnalliset muutokset asettavat lukutaidolle aivan uusia vaatimuksia. Mekaanisen lukemisen taito ei enää riitä. Sarjalan mukaan kansallista osaamisvarantoa ei voida kohentaa huolehtimalla vain huipuista. Vaatimustason nosto heijastuu jokaisen suomalaisen elämään ja saattaa aiheuttaa suurta ahdistusta niille, joiden oppimisreitti on ongelmallinen ja omaksumiskyky hidas. Yhteiskunnasta on löydyttävä tahtoa huolehtia myös niistä kansalaisista, joille uusien vaatimusten mukaisen lukutaidon saavuttaminen on haasteellista. Tämä edellyttää varautumista lisäkustannuksiin, joihin Sarjalan mukaan sivistysvaltion on oltava valmis. (Sarjala 2000, 210-212.)

Suomen perustuslain kuudennessa pykälässä asetetaan ihmiset yhdenvertaisiksi lain edessä (Suomen perustuslaki 1999).

6 § Ihmiset ovat yhdenvertaisia lain edessä. Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. (Suomen perustuslaki 1999.)

6 § Ketään ei saa syrjiä iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden, sukupuolisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. (Yhdenvertaisuuslaki 2004.)

Laissa todetaan tämän viittaavan erityisesti yleissivistävään, ammatilliseen perus- ja aikuiskoulutukseen sekä ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa annettavaan koulutukseen (Autio & al. 2011,6).

Koulutuspoliittisesta näkökulmasta tarkasteltaessa on merkityksellistä taata jokaiselle halukkaalle, myös lukivaikeutiselle nuorelle, oikeus toisen asteen lukiokoulutukseen ja turvata opiskelijan yhdenvertaisuus tarvittavilla ohjauspalveluilla. Useiden seurantatutkimusten mukaan lukivaikeuksilla on edelleen selvä yhteys koulutusuran rakentumiseen. Lukivaikeutinen nuori päätyy heikomman menestyksen myötä suhteessa lyhyempään tai akateemisesti vähemmän vaativaan koulutukseen kuin

muut nuoret. (Holopainen, Aro, Savolainen 2008, 17.) Kaikki koulutusmuodot ovat sinänsä yhtä arvokkaita mutta koulutuksen tasa-arvon näkökulmasta on ongelmallista, mikäli kapea-alaisella erityisvaikeudella on liian painavia seurauksia. Voidaan pohtia, onko lukivaikeuksia kokeneiden nuorten suuntautumisessa akateemisesti vähemmän vaativiin koulutusohjelmiin taustalla heikomman koulumenestyksen aiheuttama opiskelumahdollisuuksien rajautuminen vai onko kyse siitä millaisen koulutusuran kyseiset nuoret kokevat omalle kohdalleen mahdolliseksi. (Holopainen & Savolainen 2006, 214.) Hintikan ja Strandenin (1998) mukaan Niilo Mäki instituutin tutkijan Seija Leinosen tutkimustulos osoittaa, että lahjakkaista lukivaikeutisista nuorista vain 10% oli käynyt lukion kun normaaliväestöstä lukion käy noin puolet ikäryhmästä. Hänen mukaansa on ilmeistä, että yliopistoissa on vähemmän lukivaikeutisia kuin ammattikorkeakouluissa tai lukioissa ja ammattikouluissa. (Taipale 1998, 135.) Viitisentoista vuotta myöhemmin, tällä hetkellä, opiskelija-aines lukioissa on kuitenkin heterogeenisempää ja tuen, ohjauksen, tarve näkyy lukioissa selvästi. Muutoksen taustalla on poliittisia päätöksiä, kuten oikeus saada erityisjärjestelyjä ylioppilastutkinnon kokeiden suorittamista varten. Lukioon hakeutuukin entistä useammin myös lukivaikeutinen opiskelija. (Saarenoja, TS 19.11.2011.) Koulutuksen tasa-arvoisuuden näkökulmasta tämä on positiivinen kehityssuunta, mikä kuitenkin ohjauspalveluiden järjestämisen näkökulmasta on otettava huomioon monellakin tavalla. Ensinnäkin varaamalla ohjaustyöhön riittävästi resursseja opiskelun tukemiseen ja toiseksi laatimalla ohjauksen kokonaissuunnitelma uutta tilannetta vastaavaksi. Kun ajatellaan heterogeenistynyttä lukiolaisten joukkoa voidaan myös todeta, että olennaista on riittäväillä tukipalveluilla auttaa koulunkäyntiä siitäkin näkökulmasta että se ei keskeytyisi (ks. Willberg, Mytinen & Hällfors 2006, 232). Tämä keskeyttämisuhan minimoiminen on sekä nuorten omaa tulevaisuutta että kansantaloutta ajatellen tärkeää. Tärkeää on myös ohjata ja kannustaa näitä nuoria urasuunnittelussa ja tukea heidän työllistymisprosessiaan (ks. Taipale 1998, 135). Oppimisvaikeudet ovatkin suuri haaste yhteiskunnallisesti, jotta nuori voi löytää väylän kohti työelämää (Holopainen, Aro, Savolainen 2008, 19). Nämä kysymykset eivät ole enää yksilötasoisia kysymyksiä, vaan koskettavat koko yhteiskuntaa. Kun ohjausta tarkastelee koulutusjärjestelmän, työmarkkinoiden ja yhteiskunnallisen tasa-arvon näkökulmasta, yksittäisen ohjaajan auttamistehtävä laajentuu yhteisölliseksi tehtäväksi (Vuorinen 2006, 32).

3 LUKION OPINTO-OHJAUSTA KOSKEVA LAINSÄÄDÄNTÖ JA OHJAUKSEN VALTAKUNNALLISET TAVOITTEET

Tässä luvussa tarkastellaan lukion ohjauspalveluita koskevaa julkista päätöksentekoa. Ohjauspalveluja lukiossa nimitetään opinto-ohjaukseksi. Lukiolainsäädäntö sekä asetus lukio-opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta muodostavat yhdessä opetussuunnitelman perusteiden kanssa säädöskokonaisuuden, jonka pohjalta lukion opinto-ohjausta tulee tarkastella ja kehittää (Merimaa 2004, 72).

3.1 Ohjauksen järjestäminen

Lukiolaissa säädetään seuraavaa:

”7 § Lukion oppimäärä sisältää, sen mukaan kuin 10 §:n nojalla säädetään tai määrätään, äidinkieltä ja kirjallisuutta, toista kotimaista kieltä ja vieraita kieliä, matemaattis-luonnontieteellisiä opintoja, humanistis-yhteiskunnallisia opintoja, uskontoa tai elämäntietoa, liikuntaa ja muita taito- ja taideaineita sekä terveystietoa. Tässä momentissa mainituissa opinnoissa voi, sen mukaan kuin 10 §:n nojalla säädetään tai määrätään, olla erilaajuisia oppimääriä. Taito- ja taideaineet sekä terveystieto ovat vapaaehtoisia niille opiskelijoille, jotka 18 vuotta täytettyään aloittavat lukiokoulutuksen. Koulutuksen järjestäjä voi 4 §:n nojalla määrätyn erityisen koulutustehtävän mukaisesti poiketa tämän momentin säännöksistä. (1.6.2001/454)

Lukion oppimäärään voi sisältyä myös ammatillisia opintoja ja muita lukion tehtävään soveltuvia opintoja sen mukaan kuin opetussuunnitelmassa määrätään. Tässä momentissa tarkoitettut opinnot ovat osittain tai kokonaan vapaaehtoisia tai valinnaisia.

Opiskelijalle tulee antaa myös opinto-ohjausta.” (Lukiolaki 21.8.1998/629)

”22 §

Oikeus saada opetusta

Opiskelijalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta sekä opinto-ohjausta.

Opinto-ohjauksesta säädetään tarkemmin asetuksella.” (Lukiolaki 21.8.1998/629)

Lukion ohjaustoiminta muodostaa kokonaisuuden, jonka tarkoituksena on tukea opiskelijaa koko hänen lukio-opintojensa ajan opiskelun eri vaiheissa. Ohjauksen tehtävänä on kehittää opiskelijan valmiuksia tehdä valintoja opintopolkunsa ja elämänsä kysymyksissä. Ohjauksen tulee edistää kaikenlaista, niin koulutuksellista, etnistä kuin sukupuoltenkin välistä tasa-arvoa ja hyvinvointia sekä ehkäistä syrjäytymistä. (Opetushallitus 2003, 18)

Päävastuussa lukion opinto-ohjauksen suunnittelusta ja toteutuksesta on lukion opinto-ohjaaja. Ohjaus on kuitenkin koko koulun tehtävä ja siihen tulee kaikkien koulun opetus- ja ohjaushenkilöstöön kuuluvien osallistua. Opettajan tehtävänä on ohjata

opiskelijaa oman oppiaineensa opiskelussa sekä oppimaan oppimisessa. (Opetushallitus 2003, 18.)

Ohjaustoiminnan ytimenä on opiskelijoiden opiskelun ja hyvinvoinnin seuraaminen sekä tukeminen. Tästä tulee huolehtia yhdessä kotien kanssa. Yhteistyö tulee järjestää siten, että opiskelija saa tukea mainittuihin kysymyksiin ja opiskelun sekä hyvinvoinnin ongelmiin. Yhteistyön lähtökohtana on huolenpito tukea tarvitsevasta opiskelijasta. (Opetushallitus 2003, 18.)

3.2 Opiskelijahuolto

”29 a § (13.6.2003/478)

Opiskelijahuolto

Opiskelijahuollolla tarkoitetaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa.

Koulutuksen järjestäjän on huolehdittava siitä, että 29 §:n 2 momentissa tarkoitetulle opiskelijalle annetaan tieto hänen käytettävissään olevista terveydenhuollon ja sosiaalihuollon palveluista ja hänet ohjataan hakeutumaan näihin palveluihin.” (Lukiolaki 21.8.1998/629)

Opiskelijahuolto tarkoittaa opiskelijan fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtimista. Tavoitteena opiskelijahuoltotyössä on luoda turvallinen ja terve kouluympäristö ja ehkäistä syrjäytymistä tunnistamalla ja puuttamalla oppimisvaikeuksiin tai muihin lukioaikana ilmeneviin ongelmiin. Tavoitteena on yksilön tukeminen ja vastuu tästä kuuluu kaikille yhteisössä työskenteleville. (Opetushallitus 2003,19.)

Opiskelijahuoltoa voidaan toteuttaa moniammatillisessa opiskelijahuoltoryhmässä (Opetushallitus 2003, 19). Lukion opetussuunnitelman perusteissa ei kuitenkaan määritellä tai rajata niitä toimijoita, jotka ryhmässä voivat toimia. Mynämäen lukion opiskelijahuoltoryhmään kuuluvat rehtori, opinto-ohjaaja, terveydenhoitaja, psykologi, koululääkäri sekä kuraattori. Tarvittaessa ryhmään voidaan pyytää myös muita tahoja.

3.3 Erityinen tuki

”29 § Muut edut

Vammaisella tai muusta syystä erityistä tukea tarvitsevalla opiskelijalla on oikeus opiskelun edellyttämiin avustajapalveluihin, muihin opetuspalveluihin ja opiskelijahuollon palveluihin sekä erityisiin apuvälineisiin siten kuin siitä erikseen säädetään. (13.6.2003/478)” (Lukiolaki 21.8.1998/629)

Lukiossa kaikki opiskelijat opiskelevat saman opetussuunnitelman ja yhteisten tavoitteiden mukaisesti. Lukio-opiskelu poikkeaa tässä perusopetuksesta, jossa oppimääriä voi mukauttaa ja yksilöllistää. (Haakana & Tikkanen 2008, 153.) Lukiolainen on kuitenkin oikeutettu erityiseen tukeen, jonka tarkoituksena on auttaa ja tukea opiskelijaa siten, että hänellä on tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa opintonsa. Erityisen tuen piiriin luetaan kaikki sellaiset opiskelijat, joilla opiskelun edellytykset ovat heikentyneet pysyvästi tai tilapäisesti fyysisistä, psyykkisistä tai sosiaalisista syistä. (Opetushallitus 2003, 19.) Lukion erityisen tuen toimintaa määrittää lukiolaki, lukioasetus, valtioneu-

voston asetus lukio-opetuksen yleisistä tavoitteista ja tuntijaosta sekä Lukion opetus-suunnitelman perusteet (Willberg, Mynttinen & Hällfors 2006, 232).

Opetussuunnitelmassa korostetaan yksilöllisyyttä. Tämä merkitsee yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista. Suunnitelman mukaan opinto-ohjauksen tavoitteena on saattaa opiskelija kehittämään omia oppimisen taitojaan ja löytämään opiskelutapoja, jotka sopivat juuri hänelle. Tavoitteena on lisäksi auttaa opiskelijaa löytämään omat vahvuutensa oppijana. (Opetushallitus 2003, 16) Tämän vaateen on toteuduttava jokaisen opiskelijan kohdalla, myös siis lukivaikeutisen nuoren kohdalla.

Ylioppilastutkinnon tasolla erityinen tuki kytkeytyy erityisjärjestelyihin ylioppilastutkintoon sisältyvissä kokeissa. Lukivaikeus tulee siis huomioida ylioppilaskirjoituksissa (Asetus ylioppilastutkinnosta 2005).

”6 § Kokeiden järjestäminen poikkeavasti

Jos kokelaalla on vamma taikka luku- tai kirjoitushäiriö, hänen kokeensa voidaan järjestää poikkeavasti. Sama koskee kokelasta, joka on sairauden tai siihen rinnastettavan syyn vuoksi estynyt suorittamasta kokeita samalla tavalla kuin muut kokelaat.

Ylioppilastutkintolautakunta päättää 1 momentissa tarkoitettujen järjestelyjen käytöstä kokelaan tai hänen huoltajansa tekemän hakemuksen perusteella.” (Asetus ylioppilastutkinnosta 2005)

Ylioppilastutkintolautakunta voi siis myöntää erityisjärjestelyjä lukivaikeuden perusteella ylioppilastutkinnon suorittamista varten. Pelkästään lukivaikeuden perusteella myönnettyjen erityisjärjestelyjen määrä on viisinkertaistunut vuosina 2002-2011. Anneli Sihvon, ylioppilastutkintolautakunnan tutkintosihteerin, mukaan tämä aiheutuu siitä, että kouluissa on näkemys ja kokemus karttunut ja erityisjärjestelyjen tarve on havaittu yhä paremmin. (Saarenoja, TS 19.11.2011)

Käytännön työtäni tekemällä ja verkostoitumalla eri puolilla Suomea toimivien lukioiden opinto-ohjaajien kanssa olen havainnut, että lukioiden välillä on suuria eroja erityisen tuen järjestämisessä. Eroja on tuen määrässä ja uskoakseni myös sen laadussa. Myös käytänteet erityisen tuen koordinoinnissa vaihtelevat suuresti ja tuen tarjoajien moniammatillinen joukko saattaa muotoutua paikallisesti hyvinkin eri tavoilla (ks. Merimaa 2004). Tämä on ymmärrettävää, ja kuten on jo aiemmin todettu on lukiolaisten joukko on 2000-luvun aikana selvästi heterogeenistynyt ja lukioihin hakeutuu yhä enemmän opiskelijoita, joilla on oppimiseen liittyviä haasteita tai pulmia. Ohjauskäytänteet ja moniammatillisen yhteistyön rakenteet ovat tästä johtuen uusien haasteiden edessä ja ohjaustoiminta on viime vuosina joutunut mukautumaan uudenlaiseen lukiokulttuuriin. Toimiva arjen tuki ja erityinen tuki edesauttavat pedagogisen tuen mahdollisuuksia onnistua (Haakana & Tikkanen 2008, 156). Tässä hankkeessa työstehtään Mynämäen lukion ohjaussuunnitelmaa vastaamaan yhä paremmin kyseiseen haasteeseen.

3.4 Ohjaustyön muodot, sisällöt ja toimijat

”Ohjaustoiminta muodostaa lukion toiminnassa kokonaisuuden, jonka tarkoituksena on tukea opiskelijaa lukio-opintojen eri vaiheissa sekä kehittää hänen valmiuksiaan tehdä koulutusta ja elämänuraa koskevia valintoja ja ratkaisuja. Lukion opinto-ohjausta järjestetään *kurssimuotoisena, henkilökohtaisena ja pienryhmäohjauksena*” (Opetushallitus 2003, 18.)

”Valinta- tai muissa ongelmatilanteissa sekä päätöksentekotaitojensa kehittämiseksi opiskelijoiden tulee saada *henkilökohtaista tai pienryhmäohjausta*. Henkilökohtaisessa ohjauksessa opiskelijan tulee voida keskustella opintoihinsa, koulutusvalintoihinsa sekä ammatti- ja urasuunnitteluunsa, tulevaisuuteensa ja elämäntilanteeseensa liittyvistä kysymyksistä. Opiskelijalla *tulee olla mahdollisuus käsitellä pienryhmissä asioita, jotka ovat muiden opiskelijoiden kanssa jaettavissa olevia ja joiden esille ottaminen ryhmässä on mielekästä*. Opinto-ohjauksen tehtävänä on *tukea ja auttaa erityistä tukea tarvitsevia* opiskelijoita myös opintoihin liittyvissä käytännön kysymyksissä.” (Opetushallitus 2003, 216.)

Edellisten lainausten pohjalta voidaan todeta, että lukion opinto-ohjaus tulee opetussuunnitelman perusteella järjestää siten, että opiskelija saa sekä kurssimuotoista, henkilökohtaista että pienryhmäohjausta. Opinto-ohjauksen tavoitteista ja sisällöistä todetaan, että ohjauksen tehtävänä on tukea opiskelijaa hänen opinnoissaan, huolehtia siitä, että opiskelijalla on riittävästi sellaisia tietoja ja taitoja, joita hän tarvitsee siirtyessään jatko-opintoihin ja työelämään. Ohjauksen on muodostettava koko lukioajan kattava jatkumo, jonka aikana ohjataan vastuullisuuteen ja itsenäisyyteen, jotta opiskelija pystyy suunnittelemaan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelmansa, tunnistamaan opiskelunsa ongelmia ja etsimään tietoa miten saa apua ongelmiin. Ohjata tulee myös oppimaan oppimisen valmiuksien kasvussa, jotta opiskelija voisi löytää omat yksilölliset tapansa oppia ja havaita vahvuutensa oppijana. Opiskelijan tulee saada tukea päätöksentekoon, elämänsuunnitteluun ja elämänhallintataitojensa kehittämiseen sekä omien edellytystensä realistiseen arviointiin. Tarkoituksena on, että opiskelijalla on ohjauksen mahdollistamana valmiudet hakeutua jatko-opintoihin lukion päätyttyä. Ohjaajan on välitettävä opiskelijalle tietoa koulutusmahdollisuuksista, työ- ja elinkeinoelämästä sekä yrittäjyydestä. (Opetushallitus 2003.)

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 velvoittaa lukioita järjestämään yhden pakollisen ja yhden syventävän kurssin opinto-ohjausta. Valtakunnallisen pakollisen kurssin nimi on Koulutus, työ ja tulevaisuus (OP1). Syventävä kurssi, Opiskelu, työelämä ja ammatinvalinta (OP2), mahdollistaa keskittymisen myös sellaisiin teemoihin, joihin ei muussa ohjauksessa ole riittävästi aikaa (ks. LIITE 1). (Opetushallitus 2003.)

Ohjauksen kentässä toimivista henkilöistä opetussuunnitelmassa todetaan seuraavaa:

”Lukion ohjaustoimintaan tulee kaikkien koulun opettaja- ja opetushenkilöstöön kuuluvien osallistua. Opinto-ohjaajalla on päävastuu opinto-ohjauksen käytännön järjestämisestä sekä ohjauksen kokonaisuuden suunnittelusta ja toteutuksesta.” (Opetushallitus 2003, 18.)

”Opiskelijahuoltoon voidaan koordinoita ja kehittää moniammatillisessa opiskelijahuoltoryhmässä (Opetushallitus 2003, 19).”

Opetussuunnitelman perusteet on laadittu normimuotoon. Niissä ei ole kuvailevaa tekstiä, vaan ainoastaan määräyksiä siitä, mitkä ovat ohjaustoiminnan keskeiset tavoitteet. Tästä syystä opetussuunnitelman perusteissa ei ole ollut mahdollista määrittellä kunkin toimijan tehtäviä ohjauksen kokonaisuudessa. Tämä määrittely on opetuksen järjestäjän toimivaltaan lukeutuva asia. (Merimaa 2004, 78.) Ohjauksen moniammatillisuus on siis suunniteltavissa lukiokohtaisesti, kuten myös työn jakautuminen eri toimijoille. Moniammatillisuutta ja tehtävien jakautumista ohjauksen palvelujärjestelmässä tarkastellaan luvussa 6, Mynämäen lukion ohjaustyön nykyistä ja tulevaa moniammatillista ohjauksenkäytäntöä luvussa 7.

4 LUKION OPETUSSUUNNITELMAN OHJAUSTEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA

Tässä luvussa käsitellään ohjauksen käsitettä ja työorientaatiota sekä opetussuunnitelmasta nousevia ohjauksen teoreettisia lähtökohtia. Tavoitteena on tarkastella Lukion opetussuunnitelman perusteiden ja ohjausteorioiden välisiä yhtymäkohtia, syventyä näihin ja luoda sen kautta pohjaa erityisen tuen ohjausmallin teoreettiselle viitekehykselle. Kukin ohjaaja lähestyy ohjausta aina omasta viitekehyksestään, johon vaikuttaa ajattelun taustalla olevat ohjausteoriat ja ohjaajan oma käyttöteoria (ks. Lairio, Puukari, Nissilä 2001, 67) . Lukion opetussuunnitelman perusteet kuitenkin jo sinällään pitävät sisällään teoreettisia lähtöoletuksia. Suunnitelma korostaa yksilölähtöisyyttä, opiskelijan hyvinvoinnin merkitystä ja hyvinvoinnin seuraamista, tuen saamista, opiskelijan itsenäisyyttä ja vastuullisuutta, tasa-arvoa, syrjäytymisen ehkäisyä, omien vahvuksien löytämistä, omaa sitoutumista opiskeluprosessiin, omien voimavarojen tunnistamista sekä sosiaalisessa todellisuudessa tapahtuvaa prosessointia ja oppimisprosessia, joka voidaan ymmärtää kahdenvälisenä tai ryhmässä tapahtuvana (ks. Opetushallitus 2003, 18-19, 216). Jos tarkastellaan oppimisen teoriaa painottaa lukion opetussuunnitelma sosiokonstruktivistista oppimisenäkemyttä, jonka mukaan opetus tulee järjestää siten, että opiskelija pyrkii kohti päättelyä, ymmärtämistä ja tiedon soveltamista sosiaalisessa kontekstissa (Opetushallitus 2003; Merimaa 2004, 71). Kokoavasti ohjauksen näkökulmasta voidaankin todeta, että opetussuunnitelman taustalla on nähtävissä konstruktiviseen perinteeseen pohjautuva ohjausnäkemys. Suunnitelma nostaa esiin myös voimavarat ja vahvuuksista käsin toimimisen sekä kyvyn tehdä omaa tulevaisuuttaan koskevia ratkaisuja. Edelliseen perustuen sekä sosiodynaaminen että ratkaisukeskeinen- ja voimavarasuuntautunut ohjaus on lukiokontekstissa opetussuunnitelmatasolta lähtien perusteltua.

4.1 Ohjaus käsitteenä ja työorientaationa

Ohjauksen käsite on monitahoinen ja sen määrittely on haasteellista. Määrittelemiseen vaikuttaa aina sekä teoreettinen näkökulma, historialliset muutokset että käsitteen viitekehys. Ohjauksesta käytetään englanninkielisessä kirjallisuudessa monia termejä, kuten guidance, counselling, advising, tutoring, mentoring, facilitating, supervising ja information giving. (Nykänen 2010, 30-31; Vuorinen 2006, 26.) Counselling –käsite on vakiintunut tarkoittamaan suunnilleen samaa kuin psykoterapia mutta se kattaa lisäksi ammatinvalinnanohjauksen, työnhaun ohjauksen, perhe- ja kasvatusneuvonnan (Auvinen 1999, 12). Suomessa counselling-pohjaista ohjauksen käsitettä käytetään esimerkiksi hallinnon toimintapoliittisena käsitteenä sekä oppilaan ja opinto-ohjauksen käsitteenä että ammatinvalintaan liitettynä terminä (Nykänen 2010, 30; Vuorinen 2006, 26). Tässä luvussa keskitytään lähinnä ohjaustyön työorientaation tarkastelemiseen eikä niinkään käsiteanalyysiin.

Vuorisen (2006) mukaan Kosonen (2003) kuvaa ohjausta auttamistyönä, jossa pyritään edistämään asiakkaan hyvinvointia, kehittymistä ja hänen elämänsä onnistumista (Vuorinen 2006, 27). Onnismaan (2007) mukaan ohjaus on työmenetelmä ja moniin ammatteihin paikantuva ammatillisen keskustelun muoto. Ohjaustyön kenttiä ovat koulutuksen ohella kuntoutus, sosiaali- ja terveydenhuolto, syrjäytymistä ehkäisevät hankkeet ja organisaatioiden johtaminen. Huolimatta kentästä jolla toimitaan on

ohjaus aina Onnismaan mukaan ajan, huomion ja kunnioituksen antamista. Sitä voidaan kuvata laaja-alaisena elämänsuunnittelun menetelmänä, jonka tavoitteena on auttaa ohjattavaa elämään tasapainoisemmin osana ympäristöään ja käyttämään omia mahdollisuuksiaan. (Onnismaa 2007, 7.) Peavy (1999, 2001, 2006) määrittelee ohjauksen vuorovaikutteiseksi toiminnaksi, yleiseksi elämänsuunnittelun menetelmäksi, jossa on tarkoituksena voimavarojen vahvistaminen (Peavy 1999; Peavy 2001; Peavy 2006). Peavyn mukaan ohjaus antaa ihmiselle mahdollisuuden tarkastella mitä seurauksia siitä on miten ihminen elämäänsä elää, miten elämäänsä voisi elää ja miten jatkossa toimia (Peavy 1999, 18). Ohjaussuhde tarjoaa tukea, huolenpitoa, lohtua ja toivoa. Asiakkaalle annetaan tarpeen mukaan luotettavaa tietoa ja häntä autetaan selventämään ja luomaan kuvaa omista tavoitteistaan ja tulevaisuudestaan, tunnistamaan voimavarojaan sekä rajoituksiaan. Ohjauksessa autetaan tekemään ja toteuttamaan suunnitelmia, näkemään ja käsittelemään tavoitteidensa saavuttamisen tiellä olevia esteitä. (Peavy 1999, 19.)

Ohjaus on ihmissuhdeammatti. Toisen kunnioittaminen ja avoin vuorovaikutus ovat ammatin ytimessä. 1990-luvulta alkaen ohjaustyön vuorovaikutteinen luonne on korostunut (ks. Peavy 1997). Peavyn mukaan ohjausta on lähestyttävä sellaisena oppimisprosessina, jossa sekä ohjaaja että autettava antautuvat oppimaan uutta ja muuttumaan. Peavy lähestyy ohjausta menetelmänä, jossa *autetaan* ihmistä kirkastamaan itselleen omia ajatteluntapojaan, vahvuuksiaan ja voimavarojaan, omaa toimintaansa sekä tavoittelemaansa tulevaisuutta. Ohjaus on prosessiluontoista ja sen tavoitteena on aina asiakkaan omien voimavarojen vahvistaminen. (Peavy 2001, 13.)

Ohjaustyön professionalistuttua on syntynyt tarve erottaa ohjaustyö itsenäiseksi työkentäksi muista auttamis- tai ihmissuhdeammateista. (Vuorinen 2006, 29.) Koska ohjauksen ja sen myötä työorientaation rajaaminen on haastavaa on tehtävää lähestytty monin keinoin. Eräs lähestymisnäkökulma on rajaaminen negatiivien kautta, sen kautta mitä ohjaus ei ole. Onnismaan mukaan ohjaus ei ole tiedottamista, neuvontaa tai terapiaa. Tiedottamisessa asiakas etsii puuttuvaa tietoa, jolloin hän on vastaanottavassa roolissa ja työntekijä on tiedon jakajan roolissa. Neuvonnassa taas asiakas odottaa saavansa asiantuntijalta neuvoja ongelmaansa koskien. (Onnismaa 2007, 26.) Sekä ohjauksessa että terapiassa on kyse kommunikaation ja itsetutkistelun prosessista. Lähtökohtaisesti terapia ja ohjaus ovat kuitenkin toisistaan eroavat, sillä terapian kielenkäyttö on usein vajavuuslähtöistä. Ihminen nähdään sairaana tai parantumisen tarpeessa olevana tai hänellä koetaan ilmenevän jokin puute. Ohjaus ei ole parantamisprosessi, vaan siinä halutaan auttaa ihmistä ratkaisemaan konkreettisia elämisen ongelmia. Ohjaus on yhteistyötä asiakkaan ja ohjaajan välillä eikä asiantuntijapainotteista, kuten terapia. Vaikka kumpaisessakin, sekä ohjauksessa että terapiassa kiinnostavaksi koetaan tutkimisen ja muutoksen prosessit, on näiden kahden sanasto sekä menetelmät toisistaan poikkeavat. (Peavy 1999, 26-29.) Jokseenkin kiteytetysti voidaan sanoa, että ohjaus on *toisenluontoista* toimintaa. Ohjauksessa (Työministeriö 2002) ohjattava itse osallistuu aktiivisesti ongelmiensa ratkaisemiseen. Työntekijän, ohjaajan, rooli on ohjauskeskustelussa vahvistaa ohjattavan toimintakykyä ja välttää valmiiden ratkaisujen tarjoamista. (Onnismaa 2007, 26; Vuorinen 2006, 29.)

Ohjauksen käsitteelle annetaan usein merkitys siitä kontekstista käsin, josta puhuja tai kuulija lähestyy (Kasurinen 2004, 40). Tässä työssä ohjauksen määrittely rajautuu toisen asteen oppilaitoskontekstiin, lukiokontekstiin. Vaikka ohjaus toimialana eriytyy neuvonnasta ja tiedottamisesta on oppilaitoskontekstissa siihen liitettävä myös tieto-, informaatio- ja neuvontapalvelut. Opiskelijoille on välitettävä ajankohtaista, -tasaista ja relevanttia opintoja koskevaa tietoa. Kuitenkin edellisistä voidaan erottaa *syväisemmät* ohjauspalvelut (counselling), jossa keskitytään opiskelijan tukemiseen

hänen elämäntilanteessaan ja vaihtoehtoisten toimintatapojen jäsentämisessä. (ks. Vuorinen 2006, s.31.) Näihin ohjauspalveluihin käsillä oleva työ keskittyy.

Tässä työssä ohjaus nähdään koulukontekstiin sidottuna auttamistyönä, jonka ensisijaisena tavoitteena on keskittyä opiskelijan tukemiseen hänen elämäntilanteessaan. Ohjauspalvelujen kohteena olevaan toimijaan viitataan lukio-opintojen yhteydessä käsitteillä opiskelija tai ohjattava. Olen tietoinen ohjattava –käsitteen vivahteikkuudesta ja siihen sisään kirjoitetusta valtarakennelmasta. Työn teoreettisen viitekehyksen rakentuu yhtäältä Vance Peavyn sosiodynaamiseen ajatteluun ei tarkoituksena ole alleviivata tätä valta-asetelmaa. (ks. esim. Peavy 2006, 35.) Koen kuitenkin koulukontekstissa vieraaksi käyttää ohjauspalvelujen kohteena olevasta toimijasta käsitteitä asiakas. Myös avunhakija tuntuu kouluyhteydessä kömpelöltä ratkaisulta.

4.2 Sosiodynaaminen ohjaus

Ohjausta voidaan jäsentää ohjausteorioista käsin. Lairio, Puukari ja Nissilä (2001) toteavat, että Hackneyn ja Cormierin (1996) mukaan on olemassa yli sata ohjauksen teoriaa, jotka voidaan luokitella eri koulukuntiin kuuluviksi. Teorioiden avulla voidaan tarkastella toimintaa, muutosta ja kehitystä, määritellä toiminnan normaaliutta sekä jäsentää ohjausprosessia ja odotettavissa olevia tuloksia. Huomionarvoista on, että erilaisten ohjattavien kanssa työskentely edellyttää monipuolista teoreettista orientaatiota eikä ole olemassa yhtä teoriaa, joka vastaisi ohjattavien kaikkiin ohjauksellisiin haasteisiin. (Lairio, Puukari, Nissilä 2001, 41-42, 67.)

Ohjauksen teorioissa voidaan havaita neljä varsinaista suuntausta. Ensimmäinen näistä on psykodynaaminen lähestymistapa sekä niin kutsutut neofreudilaiset ja Freudin teorialle vastareaktion muodostuneet teoriat. Psykodynaamisen perinteen keskeinen edustaja on Sigmund Freud. Freudin näkemykset ihmismielestä ja ohjattavan elämänhistorian ja tunne-elämän merkityksellisyydestä lukeutuvat ohjaajan ammattitaidon perussivistykseen. Toiseen suuntaukseen lukeutuvat kognitiivis-behavioristisen perinteen edustajat, joissa korostetaan käyttäytymisen merkitystä ja ajatusrakenteiden analysointia. Kolmas teoriakokonaisuus on eksistentiaalis-humanistiset teoriat, joiden kulmakivenä on ihmisen elämäntarkoituksen ja merkitysten tarkastelu. Niissä korostetaan yksilön vapautta sekä vastuuta ja ohjaajan tukea yksilöllisessä kasvussa, jonka myötä ohjattava oppii tunnistamaan omia mahdollisuuksiaan. Nuorille on tarjottava tilaisuuksia pohtia aikuisen seurassa oman tulevaisuutensa kannalta olennaisia kysymyksiä. Neljäs teoriasuuntaus on monikulttuurinen ohjaus. Keskeinen tarkastelunäkökulma tässä teoriaperinteessä on ohjaajan omien kulttuuristen ennako-oletuksien tiedostaminen ja stereotyyppien purkaminen. Näiden lisäksi voidaan vielä erottaa konstruktivismin vanavedessä syntynyt teoriaperhe, johon sisältyy esimerkiksi kanadalaisen Vance Peavyn sosiodynaaminen ohjausteoria sekä ratkaisukeskeinen ohjaus, jossa korostetaan yksilön omia voimavaroja ja mahdollisuuksia ratkaista ongelmiaan. (Lairio, Puukari, Nissilä 2001, 41-47.)

R. Vance Peavyn sosiodynaaminen ohjausteoria pohjautuu konstruktiiiviselle perinteelle ja on omaksunut monia konstruktiiivisiä käsitteitä. Konstruktivismin keskeinen idea on että ihminen pikemmin tekee kuin löytää jotakin valmiiksi olemassa olevaa. Ihminen luo itse minuuttaan, sosiaalisia suhteitaan, tulevaisuuttaan ja tietoaan. (Peavy 2001, 27.) Sana sosiodynaaminen pohjautuu latinan sanaan *socialis* (kumppani, liittolainen) ja *kreikan* sanaan dynamikos (jatkuva muutos, liike). Sosiodynaaminen ohjaus on ohjaajan ja avunhakijan, ohjattavan, vuorovaikutusta ja yhteistyötä, jatkuvaa

muutosta ja kokonaisuuksien merkitystä korostava *auttamisen muoto* ja yleinen *elämän-suunnittelun menetelmä*, jonka tarkoituksena on voimavarojen vahvistaminen valinnanvapauden lisäämiseksi ja tulevaisuustoivon rakentaminen. Peavyn ajattelutavassa auttamisfilosofia ja sen kulttuurisidonnaisuus ovat olennaisia. (Peavy 2006, 19; Peavy 2001, 12, 20, 27; Peavy 1999, 10.)

Ohjaus on Peavyn mukaan hyvää esimerkiksi silloin kun se vähentää tuskaa, kärsimystä ja julmuutta, parantaa ihmisten välistä ymmärtämystä, auttaa ohjattavaa kuvaamaan omia kokemuksiaan, lisää avunhakijan itsearvostusta, auttaa henkilöä etenevänsä asettamaansa tavoitetta kohti kuitenkin tuottamatta vahinkoa muille, auttaa parantamaan sosiaalisessa elämässä menestymiseen tarvittavia taitoja, tarjoaa tukea ja emotionaalista turvaa, helpottaa avunhakijan vastuullista osallistumista sosiaaliseen elämään, lisää valinnanvapautta ja johtaa ohjauksen tarpeen vähenemiseen (Peavy 2006, 21).

Peavyn mukaan ideoiden tuottaminen, ideoiden, niiden merkitysten, omien elämäkokemusten, emotioiden ja havaintojen reflektointi on tuotteliasta ja viitoittaa kunkin elämää. Ohjausprossin laatu paranee, jos ohjattavan koko elämänkenttä on osana prosessia. (Peavy 2006, 20-21.) Elämänkenttä on kaikenkattava malli, jonka avulla tulkitsemme itseämme, ympäristöämme ja suhteitamme toisiin ihmisiin. Peavy mukailee Kurt Lewiniä todetessaan, että yksilön toiminta, hänen arvonsa ja tietonsa ovat yhteydessä toisiinsa. Jos siis halutaan muutosta yhdessä edellisistä, ei tule jättää muita huomiotta. Peavy (1999) valaisee tätä holismin periaatetta esimerkillään isästä, jonka toimintaa suhteessa lapseensa olisi muutettava. Pelkän käyttäytymisen muuttaminen ei tuo isälle ratkaisua, vaan hyvään lopputulokseen päästäkseen tämän isän on myös tarkasteltava käsityksiä isänä olemisesta, vanhemmuudesta ja perheestä. Peavy korostaa myös informaation merkityksettömyyttä ilman sen kääntämistä toiminnaksi. Uusi informaatio ei välttämättä muuta mitään henkilön toiminnassa ilman, että se integroidaan henkilökohtaisesti mielekkäällä tavalla. Ihmisen on siis aktiivisesti osallistuttava muutosprosessiin ja ongelmanratkaisuprosessiin, jotta tiedoissa, tunteissa, arvoissa tai havainnoissa tapahtuisi todellisia muutoksia. (Peavy 1999, 81.) Osallistuminen on sitä, että ohjattava, avunhakija, tuo prosessiin tarinan itseään huolestuttavasta asiasta, omat näkemyksensä ongelmasta, valmiutensa tai niiden puutteet, halun ilmaista itseään, asenteensa, kokemuksensa, tarpeensa, unelmansa, pelkonsa, voimistumisen tai paremmin selviämisen toiveensa, osaamisensa, epävarmuutensa, käsityksensä rajoitteistaan ja hämmennytyisyytensä. Ohjaajan tehtävänä on tarjota kyky ohjata keskustelua ja tuoda siihen erilaisia ongelmanratkaisumalleja. Hänen tehtävänsä on luoda luottamusta ja turvallisuutta, kuunnella, oppia ohjattavalta, pyrkiä sisälle ohjattavan elämänkenttään, olla avoin ja kiinnostunut ja aidosti yhteistyössä, kunnioittaa, tukea ja luoda toivoa sekä selventää asioita, mahdollisuuksia ja tutkia rajoja yhdessä ohjattavan kanssa. (Peavy 2001, 21.) Ohjaaja opastaa mutta ei opeta tai painosta. Painopiste prosessissa on ohjattavan kokemuksissa ja oppimisessa. (Peavy 2001, 15.) On kyse itsensä luomisesta, jossa ratkaisevaa on kyky kuvitella toisenlaisia olosuhteita ja minuuksia. Itsensä luominen on mahdollista tahtomisen ja toimimisen avulla, joten tulevaisuutta rakennetaan sosiodynaamisessa ohjauksessa kuvittelemisen, toivomisen ja tahtomisen keinoin. (Peavy 2006, 32, 20.)

Ohjauksen tausta-ajatuksena on ajatus siitä, että ihminen tekee jotakin tai oppii uutta, saa aikaan muutosta vain, jos hän on siihen valmis. Sen sijaan että leimaisi ohjattavan vastustelevaksi mikäli muutosta ei näytä tapahtuvan, on syytä ajatella, että tämä ei ole vielä valmis siihen. (Peavy 2001, 12; Peavy 1999, 115-116.) Ohjaajan asennoitumisen pitäisi olla sellainen, että se kutsuu ja rohkaisee vastavuoroisuuteen ja

dialogiin. Ohjaajan on oltava aidosti ja inhimillisenä läsnä eli osoittaa huolenpitoa, kunnioitusta, kiinnostusta, aitoutta, huumoria, erojen hyväksymistä ja toisen huolen merkityksellisenä pitämistä. (Peavy 2001, 34.) Peavyn näkemystä ohjauskeskustelusta ja sen periaatteista tarkastellaan lähemmin henkilökohtaista ohjausta käsittelevässä luvussa 5.1.

4.3 Ratkaisukeskeinen ja voimavarasuuntautunut ohjaus

Ratkaisukeskeisen ohjauksen juuret ovat ratkaisukeskeisessä psykoterapiassa. Ratkaisukeskeisen psykoterapian periaatteet ovat Furmanin mukaan yksinkertaiset. Kyseessä on sellainen lähestymistapa, jossa keskusteluissa asiakkaan kanssa ei keskitytä hänen ongelmiinsa ja niiden taustojen ymmärtämiseen, vaan asiakkaiden tavoitteisiin sekä niihin keinoihin, joiden avulla he voisivat saavuttaa tavoitteensa. (Furman&Ahola 2007, 5.) Tämä poikkeaa ammatillisen auttamisen perinteisestä lähtökohdasta, joka on ollut pyrkimys ymmärtää, mistä ihmisen ongelmat johtuvat eli siis tavoittaa mitä ongelmien taustalla on. Perinteisistä lähtökohdista tarkasteltaessa terapian tavoitteena on ollut kulkea menneisyyden ja nykyisyyden välisellä jatkumolla. Tämän sijaan ratkaisukeskeisyydessä kuljetaan ja prosessoidaan nykyisyyden ja tulevaisuuden välillä. (ks. Lairio, Puukari, Nissilä 2001, 47, 60.) Ratkaisukeskeinen lähestymistapa on systeemisesti suuntautuneiden lyhytterapioiden kentässä syntynyt terapiamuoto, joka tuli Suomessa tunnetuksi 1980- luvulla Ben Furmanin toiminnan kautta. Sitä on sovellettu terapiatyön lisäksi ohjaus- ja neuvontatyössä. (Furman & Ahola 2007, 5; Lairio, Puukari, Nissilä 2001, 60.)

Ratkaisukeskeisessä työskentelymallissa lähestytään asiakkaan, oppilaitoskontekstissa opiskelijan, ongelmia pyrkimällä muuttamaan ohjattavan käyttäytymistä. Prosessin osana voidaan käsitellä myös tunteita. Tavoitteena on tehdä niin kutsutusti ”sitä mikä toimii”, joten työskentelymalli on jatkuvassa muutosvalmiudessa. Lähestymistavassa korostetaan pienten muutosten merkityksellisyyttä. Ratkaisukeskeiselle ohjaukselle ominaisina periaatteina voidaan pitää asiakaskeskeisyyttä eli koulukontekstissa opiskelijakeskeisyyttä, positiivista ajattelua ja omien voimavarojen korostamista sekä tavoite- ja ratkaisukeskeisyyttä. Tavoitteiden asettelussa on keskeistä edetä pienin askelin ja selventää miten ohjattava käytännössä voi havaita edistyksensä. (Lairio, Puukari, Nissilä 2001, 60-61.) Ohjaajan tehtävä on auttaa opiskelijaa tulemaan tietoiseksi omista voimavaroistaan ja siitä, että hänellä itsellään on ratkaisun avaimet. Asiakaskeskeisyys ei siis tarkoita vain asiakkaaseen keskittymistä. Lairio, Puukari ja Nissilä toteavat, että Walterin & Pellerin (1992) mukaan työskentelyssä sitoudutaan siihen periaatteeseen, että ohjattava itse hahmottaa ongelman, tavoitteet ja ratkaisutavat. (Furman & Ahola 2007, 6; Lairio, Puukari, Nissilä 2001, 61.)

Lyhytterapiainstituutin perustajat Ben Furman ja Tapani Ahola kehittivät 1990-luvulla ratkaisukeskeisen reteaming valmennusmenetelmän. Reteaming on 12 askeleesta koostuva vaiheittain etenevä prosessi, joka kasvattaa motivaatiota ja yhteistyötä ja jonka avulla niin yksilöt kuin ryhmätkin voivat kehittää toimintaansa. Reteaming on Furmanin ja Aholan (2007) mukaan yleispätevä malli eli muoto ilman sisältöä. Se soveltuu käytettäväksi kaikenlaisissa tilanteissa, joissa ihmiset haluavat parantaa omaa toimintaansa. (Furman & Ahola 2007.)

Reteaming etenee vaiheittain. Se koostuu kahdestatoista etenevästä askeleesta tai tehtävästä. Askel askeleelta ihmisen usko omiin mahdollisuuksiinsa saavuttaa asetettu tavoite vahvistuu ja samalla kasvaa innostus toimia asian eteen. Alun perin termi reteaming on viitannut tiimeihin ja niiden valmentamiseen mutta menetelmää käytet-

täessä kävi ilmeiseksi, että se soveltuu yhtä hyvin yksilöiden toiminnan kehittämiseen. (Furman & Ahola 2007, 9-10.)

Reteaming prosessin vahvuutena on toiveikkuuden ja optimismin luominen. Furmanin ja Aholan (2007) mukaan sellaisetkin ihmiset, jotka suhtautuvat muutokseen skeptisesti ja epäluuloisesti alkavat reteaming-työskentelyn myötä pitää muutosta mahdollisena. Reteaming kasvattaa motivaatiota ja pitää luontevalla tavalla huolta siitä, että muutokseen tarvittava motivaatio kasvaa prosessin edetessä. Menetelmä myös lisää luovuutta ja kekseliäisyyttä ja ihmisten välistä arvostusta sekä lähentää ihmisiä toisiinsa. (Furman & Ahola 2007, 11-12.)

Reteaming-menetelmään on sisäänrakennettuna motivaatiokäsitys, jonka mukaan tavoitteesta riippumatta motivaatio muodostuu seuraavista tekijöistä:

1. Koet tavoitteen omaksesi
2. Tavoite on sinulle tärkeä ja arvokas
3. Uskot voivasi saavuttaa tavoitteen
4. Koet edistyväsi
5. Olet valmistautunut selviytymään mahdollisista takaiskuista

(Furman & Ahola 2007, 13.)

Reteaming-prosessi alkaa haaveen kuvaamisella. Ohjattava luo mielikuvan tavoittelemastaan tulevaisuudesta eli siitä, miltä hän haluaisi elämänsä näyttävän kun hän on tyytyväinen elämäänsä. Tulevaisuuden visioiminen on olennaisen tärkeää ja jatkoprosessi perustuu sen varaan. Toisena vaiheena on ohjattavan tavoitteenasettelu. Ohjattava siis itse asettaa itselleen tavoitteita eli miettii mitä hänen tulisi oppia, muuttaa tai tehdä, jotta hänen unelmansa voisi toteutua. Mikäli ohjattavalla on useita tavoitteita valitaan tässä vaiheessa yksi johon keskitytään. Tavoitteen saavuttamiseksi tarvitaan todennäköisesti muiden ihmisten tukea, apua ja kannustusta. Prosessin kolmas vaihe on omien tukihenkilöiden nimeäminen. Ohjattava saa kotitehtäväkseen kertoa asianomaisille tahoille tavoitteestaan ja pyytää heitä tukemaan prosessiaan. Neljänneksi ohjaaja pyytää ohjattavaa vastaamaan mahdollisimman monipuolisesti siihen kysymykseen, että mitä hyötyä hänelle itselleen, kannustajilleen ja muille ihmisille tulee olemaan siitä, että ohjattava saavuttaa tavoitteensa. (Furman & Ahola 2007.)

Seuraavassa, viidennessä vaiheessa, kiinnitetään huomiota siihen, että ohjattava on todennäköisesti jo tehnyt jotakin tavoitteen saavuttaakseen. Pysähdytään siis näkemään jo tapahtunut edistys ja pohditaan sitä miten se on tapahtunut. Tästä siirrytään mielikuvien laatimiseen tulevasta edistyksestä. Ohjaajan tehtävänä on auttaa ohjattavaa laatimaan itselleen mielikuva siitä miten kaikki tulee etenemään. Eteneminen on syytä nähdä prosessina ja luoda mielikuvia tavoitteen saavuttamisen vaiheista. Olennaista on myös todeta tehtävän vaikeus. Ihmiset eivät aseta itselleen tavoitteita, joiden saavuttaminen on täysin vaivatonta. Ennen kuin toteamuksesta siirrytään eteenpäin, on tärkeää käyttää aikaa niiden syiden tiedostamiseen, jotka tekevät tavoitteen saavuttamisen haasteelliseksi. Kun ohjattava nyt on selvillä haasteistaan on kasvatettava uskoa onnistumiseen. Vaikka tavoitteen saavuttaminen on vaikeaa, on se mahdollista. Ohjausprosessin tässä vaiheessa jäsenetään myös seikkoja, jotka puhuvat sen puolesta, että tavoitteen voi saavuttaa. Ohjattava tulee tietoiseksi aikaisemmista onnistumisistaan ja kyvyistään sekä taidoistaan ja käytössään olevista *voimavaroista*.

Tähän saakka mainitut reteaming-prosessin osat ovat olleet valmistautumista muutokseen. Lukivaikeutisen nuoren kohdalla muutos voisi olla esimerkiksi uusien opiskelutekniikoiden kokeileminen tai jokin muu hänen itsensä määrittämä lukivaikeuden primaareihin tai sekundaareihin seurauksiin liittyvä tekijä. Sitten siirrytään vaiheeseen, jossa ohjattava antaa lupauksen. Ohjattavaa pyydetään ilmoittamaan mitä

hän aikoo tehdä ennen seuraavaa tapaamista tavoitteensa eteen. Reteaming etenee siten, että kunkin tapaamisen lopuksi ohjattava antaa lupauksia siitä, mitä hän aikoo tehdä saavuttaakseen tavoitteensa. Seuraavalla tapaamiskerralla tutkitaan yhdessä edistystä. Edistyksen tarkkaileminen on keskeinen osa ratkaisukeskeisessä työskentelyssä. On tärkeää, että ohjattava kirjaa itselleen tarkasti muistiin edistyksen merkit ja havainnot. (Furman & Ahola 2007.)

On tavallista ja odotettavaa, että prosessin aikana tulee vastoinkäymisiä. Edistys voi olla tuskallisen hidasta ja joskus sattuu suoranaisia takaiskuja. Ohjaajan tehtävä on valmistaa ohjattavaa tällaisiin vastoinkäymisiin ja auttaa ohjattavaa saavuttamaan asenteen, jonka avulla tämä pystyy jatkamaan kohti tavoitetta vastoinkäymisistä huolimatta ja niistä lannistumatta. Lopulta tulee hetki, jolloin voidaan todeta, että ohjattava on saavuttanut tavoitteensa tai ainakin edistynyt siinä määrin, että prosessi voidaan päättää. Reteamin-prosessin kahdestoista eli viimeinen vaihe on onnistumisen juhlistaminen. Ohjaajan tehtävänä on tuolloin auttaa ohjattavaa näkemään kuinka paljon tämä on edistynyt ja saattaa hänet pohtimaan sitä, miten edistys on ollut mahdollista. Tavoitteena on saada ohjattava tuntemaan ansaittua ylpeyttä toiminnastaan ja kiitollisuutta siitä, miten muut ihmiset ovat olleet mukana hänen prosessissaan. Lopuksi mietitään vielä miten ohjattava voisi ilmaista kiitollisuutensa omille tukihenkilöilleen. (Furman & Ahola 2007.)

Ratkaisukeskeinen ja voimavara-suuntautunut ohjaus toteuttaa lukion opetussuunnitelmaa monellakin tavalla. Ohjauksen keskiössä on opiskelija, joka ottaa itse aktiivisen asenteen oman elämänsä kysymyksiin. Ohjaajan tehtävänä on opetussuunnitelman määrittelemällä tavalla tukea opiskelijan prosessia. Opiskelija ratkoo ohjausprosessin aikana opetussuunnitelmassa esitetystä opiskelunsa kannalta olennaisia ongelmia ja havahtuu myös huomaamaan omia vahvuuksiaan. Hän tulee myös tietoiseksi voimavaroistaan. Reteamin-prosessi on mahdollista käydä joko kahdenvälisen ohjauksen, henkilökohtaisen ohjauksen, muodossa tai ryhmäprosessina. Kuten edellä todettiin, kumpainenkin näistä ohjausmuodoista mainitaan opetussuunnitelmassa. (ks. Opetushallitus 2003)

5 KAKSIN JA YHDESSÄ: HENKILÖKOHTAISEN OHJAUKSEN JA RYHMÄNOHJAUKSEN KYSYMYKSIÄ LUKI-OHJAUKSESSA

Kahden ihmisen kohtaaminen henkilökohtaisen ohjauksen puitteissa on sosiaalinen vuorovaikutustilanne. Tilanne rikastuu sosiaalisilta varannoiltaan ja elementeiltaan kun mukaan tulee lisää ihmisiä. (Vanhalakka-Ruoho 2004, 135.) Mikäli prosessi tapahtuu ryhmässä, on mukana mahdollisuus myös vertaistukeen. Tutkimuskirjallisuuden pohjalta voidaan todeta, että vertaistuki on tärkeää monille oppimisvaikeutisille (Korkeamäki, Reuter & Haapasalo 2010). Vertaisryhmän voidaan ajatella tukevan yksilönohjausta mutta se voi myös korvata sen tai osan siitä. Koska resurssit ja ajankäyttö ovat lukion ohjaustoiminnan reunaehtoja on ryhmänohjauskysymysten ja vertaistuen pohtiminen myös tästä näkökulmasta lukiokontekstissa relevanttia. Ryhmänohjauksella voidaan osittain ratkaista ohjaajan rajallisen ajan aiheuttama ongelmaa ja kuitenkin tarjota ohjattaville kokemus ajasta ja huomiosta. (ks. Penttinen 2011,6; Onnismaa 2007.) Tässä luvussa tarkastellaan ohjausta vuorovaikutuksen näkökulmasta ja keskitytään yksityiskohtaisemmin sekä henkilökohtaisen ohjauksen että ryhmänohjauksen kysymyksiin luvussa 4 esitetyistä lukion opetussuunnitelmasta nousevista näkökulmista eli sosiodynaamisesta ja ratkaisukeskeisestä viitekehyksestä käsin.

5.1 Henkilökohtainen ohjaus

Henkilökohtainen ohjaus on opinto-ohjaajan käyttämä menetelmä, ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde sekä prosessi, jota ohjaaja toiminnallaan ylläpitää (Merimaa 2004, 79). Henkilökohtaisesta ohjauksesta säädetään lukioasetuksessa seuraavaa:

” 2 § Opinto-ohjaus

Opinto-ohjauksena opiskelijoille annetaan 1 §:n mukaan toteutetun ohjauksen lisäksi *henkilökohtaista* ja muuta tarpeellista ohjausta.

Opinto-ohjauksesta määrätään opetussuunnitelmassa.” (Lukioasetus 6.11.1998/810)

Lukiolainen on edellisen nojalla oikeutettu henkilökohtaiseen ohjaukseen. Lukio-opinnoissa henkilökohtainen ohjaus tapahtuu pääsääntöisesti opinto-ohjauskeskusteluissa. Juutilainen (2003) tarkastelee väitöstutkimuksessaan lukion ohjauskeskustelujen luonnetta analysoimalla yhdeksää opinto-ohjauskeskustelua. Opinto-ohjauskeskustelut olivat 45-60 minuutin mittaisia ja niiden keskusteluteemat painoutuivat lukio-opintoihin ja jatkokoulutukseen sekä sen suunnitteluun. Jatko-opintoteema oli laajimmin käsitelty puheenaihe. Juutilaisen mukaan muita elämäkysymyksiä käsiteltiin niukasti. Satunnaisesti puhuttiin asumisesta, harrastuksista, perheestä, ystävistä ja seurustelusta. (Juutilainen 2003; Juutilainen 2004, 126.) Juutilaisen aineisto on siinä suhteessa niukka (yhdeksän keskustelua), että siitä ei voi tehdä päätelmiä opinto-ohjauskeskustelujen yleisestä sävystä tai käsitellyistä elämäkentän aiheista. Kokemuseräisesti voin todeta, että ohjauskeskustelut voivat olla hyvinkin rönsyileviä ja keskustelu saattaa polveilla mitä merkityksellisimmille henkilökohtaisen elämän alueille.

Peavy (1999) näkee henkilökohtaisen ohjauksen yhteistyösuhteena, jonka tulee olla demokraattinen. Siinä pitää voida vaihtaa tietoa, ideoita vapaasti ja tuottaa innovaatioita. Usein ratkaisu kulloiseenkin ongelmaan pitää keksiä sen sijaan, että se sovellettaisiin jostakin valmiina olemassa olevasta. (Peavy 1999, 195.) Sosiodynaamisen ohjauksen periaatteisiin kuuluu ongelman asettaminen sille kuuluvalla paikalla. Ohjaukseen tuleva ihminen, tässä tapauksessa opiskelija, ei ole ongelma. Ongelmat eivät ole ihmisten sisäisiä vaan ihmisten välisiä asiaintiloja (Peavy 1999, 158).

Henkilökohtainen ohjaus on kommunikaatioprosessi, jonka tärkeimpänä osana on keskustelu. Keskustelu on konstruktivisessa sosiodynaamisessa ohjauksessa luonteeltaan dialogista. Siinä pyritään saavuttamaan ymmärrys ja etsitään yhteistä maaperää, jossa ollaan tasavertaisia. Dialogisen keskustelun olennaisena osana on empaattinen kuunteleminen, jossa uskotaan toisen viesti todeksi, pyritään ymmärtämään ihmistä ja lähestytään häntä hänen omasta viitekehystänsä käsin. Dialogisessa keskustelussa pyritään minimoimaan omat ennako-oletukset ja niiden vaikutukset viestin ymmärtämiseen. Ohjaaja kuuntelee mitä opiskelija sanoo, mitä hän jättää sanomatta, mitä hän ilmentää ei-kielellisesti ilmein ja elein, asennollaan ja liikehdinnällään. Puhujan ja kuuntelijan viestintä muodostaa tulkinnallisen kokonaisuuden, johon kumpikin tuo oman tietonsa, asenteensa ja arvonsa. Uusi ymmärrys, ”meidän ymmärryksemme”, syntyy yhteisessä prosessissa. Peavyn (1999) mukaan dialoginen kuuntelu on sellainen olemisen tapa, joka hyväksyy toisen tasavertaiseen viestintään, jossa kumpikaan ei pyri määräämään tai hallitsemaan. Dialogi ja jo siihen pyrkiminen, mikäli opiskelija ei pysty tai täysin halua dialogiin antautua, johtaa usein asioiden selkiytymiseen. Ohjaajan asenne ja paneutuva myötätuntoinen kuunteleminen on tapa antaa tukea ja tuoda mukaan toivon elementti. Kokemus todella kuulluksi tulemisesta on ohjaukseen tulevalle usein merkityksellinen ja auttaa jo sinänsä ja kunnioittava kuuntelu voi saattaa muutoksen liikkeelle. (Peavy 1999, 87-89; Peavy 2006, 82.)

Peavy (2006) lähtee siitä oletuksesta, että jokainen ihminen on kykeneväinen itseorganisautumiseen. Reflektio eli itsensä tutkistelu on olennainen osa ohjauskeskustelua. (Peavy 2006, 39; Peavy 1999, 120.) Jokaisella ihmisellä on omaelämäkerrallinen moniääninen minuus, jota hän jatkuvasti tarkistaa (Peavy 2006, 26). Ihminen on itse itseään luova ja konstruoi minuuttaan sosiaalisesti. Itsensä luomisessa on ratkaisevaa kyky kuvitella uudenlaisia olosuhteita ja uudenlaisia minuuksia. Ohjaus on tila, jossa on mahdollista tehdä juuri tätä; reflektoida, arvioida ja luoda ideoita, mielikuvia ja tavoitteita, jotka auttavat ihmistä pääsemään päämääriinsä. (Peavy 2006, 32-33, 35.)

Narratiivisuus voidaan nähdä sosiodynaamisen ohjauskeskustelun eräänä tärkeänä ulottuvuutena. Tarina on perusväline, jota ihmiset kommunikaatiossaan käyttävät. Ohjauksessa ohjaaja saa kuulla ohjaukseen tulevan elämästä; ihminen kertoo tarinaansa ja tuo tilanteeseen oman tarinatodellisuutensa. Peavyn mukaan (1999) tarinoissa on keskeistä se, että ne määrittelevät keitä me olemme, ne ohjaavat meitä sosiaalisessa elämässä ja niitä tarkistetaan jatkuvasti. Konstruktivismissa painotetaan sitä, että ihmisen tarina, se mitä hän ohjaajalle kertoo, on totta hänelle. Se kuvaa hänen henkilökohtaista todellisuuttaan ja hänen tulkintojaan. Konstruktivismin mukaan on toivoa paremmasta elämästä, paremmista ratkaisuksista tai minuudesta, kun kuvailemme huolemme ja elämämme uutta minuutta muodostavien tarinoiden avulla. Sanamme ja tarinatamme voivat johtaa muutokseen toiminnassa. Kun kertoo mitä itselleen on

tapahtunut, voi saavuttaa uuden ymmärryksen ja nähdä asioita uudesta näkökulmasta. Tämä voi johtaa toiminnan muutoksiin. Narratiivit ovat tärkeitä ohjauksen kentässä. (Peavy 1999, 103-104; Peavy 2006, 81.)

Henkilökohtaisessa ohjauksessa ohjaukseen tulevaa voidaan auttaa kartoittamalla hänen elämänkenttäänsä. Kartoittamisella Peavy (1999) tarkoittaa niitä menetelmiä, joilla ohjauksessa oleva ja ohjaaja voivat saattaa ajatuksia ja tunteita näkyvään muotoon. Kartoittaminen voi tapahtua piirtäen tai keskustellen tai näitä yhdistellen. Kartoitus on keino saada minuus näkyväksi. Se aktivoi kumpaakin osapuolta ja auttaa selventämään huolenaiheen keskeisiä piirteitä sekä minuuden erilaisia ääniä ja sosiaalisia suhteita. Kartan tekeminen auttaa saamaan kokonaiskuvan ongelman kontekstista. (Peavy 1999, 94.)

Peavyn (1999) mukaan ohjaus on kulttuurisesti määritellyssä kontekstissa tapahtuva prosessi, jossa tarvitaan kulttuurista lukutaitoa eli kykyä ymmärtää ja käyttää kulttuurin merkitysjärjestelmiä ja neuvotella niistä (Peavy 2006, 81). Kahdenvälinen henkilökohtainen ohjaus sisältää välittämistä, toivoa, rohkaisua ja selventämistä. Se on sosiaalista toimintaa, joka on sovitettu yksilöllisiin tarpeisiin ja kohdennettu käytännölliseen tilanteeseen, ongelmanratkaisuun. Henkilökohtaisessa ohjauksessa ihminen tuo ohjaustilanteeseen koko elämänsä ja ohjaajan tehtävänä on auttaa häntä kokemaan hallinnantunnetta elämässään. Ohjaus tuottaa uutta ymmärrystä ja painottaa mahdollisuuksia. Se on suojapaikka, jossa saa toivoa, tukea, selvyyttä ja toimintamahdollisuuksia. Ohjaus on yhteistyösuhde konkreettisten ongelmien ratkaisemiseksi. (Peavy 1999, 19-24.) Henkilökohtaisessa ohjauksessa ongelmanratkaisua voidaan lähestyä monenlaisten viestinnän muotojen avulla kuten puhumalla, visualisoimalla, kirjoittamalla, refleктоimalla ja kunnioittavalla hiljaisuudella. Ohjaaja ja ohjauksessa oleva tuottavat ongelmanratkaisuideoita ja arvioivat niiden toimivuutta yhdessä. (Peavy 2006,86.)

5.2 Ryhmänohjaus – Vertaisuus voiman lähteenä

Vanhalakka-Ruoho (2004) toteaa, että kaikilla ohjauksen päätraditioilla niin psykodynaamisella, kognitiivisella kuin humanistisellakin orientaatiolla on omat sovelluksensa ryhmänohjaukseen. Ryhmänohjaussuuntauksia voidaan tarkastella strukturoimattomissa ryhmissä ryhmän toimintaa ei ennalta suunnitella kun taas strukturoiduilla ryhmissä on aina ennalta asetetut tavoitteet ja oppimisaktiviteetit. Strukturoidun ryhmänohjausmallin juuret ovat työvoimaohjauksessa. Sen oppimisteoreettisia, pedagogisia ja psykologisia perusajatuksia voidaan kuitenkin soveltaa laajasti erilaisiin ohjauskonteksteihin, kuten työpaikkaohjaukseen, työyhteisöjen kehittämiseen, ohjaavaan koulutukseen sekä koulujen ja oppilaitosten oppilaan- ja opinto-ohjaukseen. Vanhalakka-Ruohon mukaan malli soveltuu erityisen hyvin koulujen ja oppilaitosten ohjaustyömuodoksi perustuessaan nimenomaan oppimiseen, pedagogiikkaan ja psykologiaan. (Vanhalakka-Ruoho 2004, 136-137.)

Myös uudemmilla ohjauksen muodoilla on omat muotonsa ryhmänohjauksesta. Peavyn (2006) mukaan sosiodynaaminen ryhmänohjaus perustuu pääosin kolmeen konstruktivistiseen oppimista koskevaan periaatteeseen. Ensinnäkin ryhmänohjaus tarjoaa osaamisen lisäämiseen ja näkökulmien tarkastamiseen sopivan oppimisympäristön. Toiseksi ryhmänohjauksessa tulee käyttää toimintaan perustuvia oppimismenetelmiä ja kolmanneksi, ihmiset oppivat parhaiten saadessaan tukea ja rohkaisua, joita hyvin ohjattu ryhmä aina tarjoaa. (Peavy 2006, 109.)

Peavyn (2006) mukaan ohjaajan tehtävä on huolehtia ryhmäprosessin ohjaamisesta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että ohjaajan on ensinnäkin varmistettava siitä, että kokoontumistila on häiriötön ja kaikilla on rauha työskennellä. Ohjaaja pitää huolen siitä, että alussa käydään asiaan orientoivaa lämmittelykeskustelua ja että ryhmän työskentelytavat ovat emotionaalisesti turvallisia. Näin osanottajien on mahdollista tuoda ryhmässä esiin henkilökohtaisia asioitaan. Ohjaajan tehtävänä on myös sovittaa oppimiskokemus ryhmälle sopivaksi. Tämä tarkoittaa sitä, että osallistujien kyvyt ja tarpeet otetaan huomioon ja sovitetaan toimit niihin. Ohjaajan on ymmärrettävä, että ryhmän jäsenten kyvyt, tarpeet, motivaatio ja toiminnan nopeus vaihtelevat ja antaa itse mallia viestinnästä, erityisesti dialogisesta viestinnästä. On varmistettava, että ryhmäläiset kuuntelevat toisiaan ja korostettava, kuinka tärkeää se on. Ohjaaja myös vastaa tehtävien antamisesta ryhmälle. Tehtävien avulla pyritään itsearvostuksen vahvistamiseen, kykyjen kehittämiseen ja hyödyllisen tiedon saamiseen. Tavoitteena on dialogi oppimiskokemuksista ja siitä, miten niitä voisi soveltaa päivittäisessä elämässä. (Peavy 2006, 109-110.)

Peavylainen ryhmänohjaus voisi lähtökohtiensa vuoksi olla toimiva menetelmä lukivaikeutisten ryhmänohjauksessa. Peavyn mallin mukainen ryhmänohjaus on strukturoitua ja siinä on näkökulmana strukturoiduille teorioille tyypillinen näkemys ihmisestä aktiivisena oman toimintansa ja oppimisensa arvioijana ja suuntaajana. Peavy (2006) ohjeistaa, että ryhmän ilmapiiriin on oltava emotionaalisesti turvallinen, joten oletuksena on ryhmässä tapahtuvien asioiden nostattavan esiin tunteita yksilöissä. Myös oppiminen kytkeytyy tunteisiin. Oppiminen voidaan käsittää tietojen ja taitojen hankkimiseksi mutta myös tunteiden, uskomusten, asenteiden ja näkemysten tarkasteluksi ja pohdinnaksi. Peavyn ryhmänohjausmalli pitää siis sisällään strukturoiduille ryhmänohjausteorioille tyypillisen vahvan psykologisen ulottuvuuden. Keskeistä on sisäinen työskentely ja työskentely yhdessä. Kaikki nämä tekijät ovat myös linjassa opetussuunnitelmassa esitettäviin vaateisiin ohjausta ja tukea ansaitsevasta aktiivisesta yksilöstä, joka työstää oman tulevaisuutensa kannalta relevantteja kysymyksiä löytääkseen omia vahvuuksiaan ja voimavarojaan. (Peavy 2006; Vanhalakka-Ruoho 2004, 137; Opetushallitus 2003.)

Strukturoidun ryhmänohjauksen periaatteisiin jo sinällään kuuluu kunnioitus ihmisen omiin voimavaroihin (Vanhalakka-Ruoho 2004, 137). Ratkaisukeskeinen ohjaus, niin yksilö kuin ryhmäprosessina, ponnistaa samalta pohjalta (ks. Furman & Ahola 2007). Luvussa 4.3. esitelty reteaming-menetelmä soveltuu niin ryhmille kuin yksilöillekin.

Varsinainen ryhmänohjaus ja vertaisryhmätyöskentely ei ole perinteisesti ollut suomalaisten opinto-ohjaajien perustyömuotoja. Vanhalakka-Ruohon (2004) mukaan ryhmänohjausta voidaan käyttää oppimisen ohjaamisessa, pulmissa, koulutus- ja ammattisuunnitelmien tukena ja psykososiaalisen tuen muotona. Se voi myös toimia syrjäytymisen ehkäisyssä. Ryhmänohjaus voi edeltää henkilökohtaista ohjausta tai tulla sen seurauksena. (Vanhalakka-Ruoho 2004, 140.) Esitetyn näkökulman perusteella ryhmänohjaus on perusteltu työmuoto erityistä tukea tarvitsevalle lukiolaiselle, jolla on lukivaikeuksia. Ryhmässä on mahdollisuus oppia ja saada sosio-emotionaalista tukea. Työskentelymuoto kohtaa siis sekä primaarin että sekundaarin ohjaustarpeen. Tässä kohdassa on tarkennettava, että ryhmänohjaus ei tarkoita samaa kuin lukiossa usein viikoittain olevat ryhmänohjaustuokiot. Ne ovat opettajakeskeisiä opetustuokioita, hetkiä kohtuullisen suuressa ryhmässä (n. 20 opiskelijaa).

Useissa ryhmänohjausmalleissa painotetaan sitä, että ohjauksen lähtökohtana ovat ryhmäläisiä yhdistävät intressit ja itse muodostettu jaettu tavoite (Penttinen & al.

2011, 7). Vertaisryhmissä samuuden tunne vahvistaa sosiaalista tukea ryhmän sisällä (Penttinen & al. 2011, 6). Penttinen ja Plihtari (2011) tarkastelevat vertaisryhmäkokeuksia yksilönäkökulmasta artikkelissaan Vertaisryhmä opiskelun tukena – ryhmänohjauksen pedagogisia haasteita. Tutkimustulokset osoittavat, että opiskelijoiden vertaisryhmäkokeemukset olivat poikkeuksetta myönteisiä. Vertaisryhmän koettiin ”normalisoivan” yksilöllisiä kokemuksia. Ryhmään osallistui opintojensa päättövaiheessa olevia opiskelijoita, joilla oli opinnäytetyö tekeillä. Normalisoituminen tarkoitti sitä, että opiskelija huomasi monen muunkin henkilön olevan saman kaltaisessa tilanteessa kuin hän itse on opinnäytetyön tai elämänsä suhteen. Opiskelijat pitivät tärkeänä kokemuksellista vertaisuutta ja sitä, että sai jakaa tilanteensa toisten kanssa. Ryhmä koettiin myös voimavaraistavaksi paikaksi, jossa yksilöstä ollaan kiinnostuneita. Ryhmä lisäksi aktivoi jäseniään. Sen koettiin tarjoavan rytmiä ja aikatauluttavan opinnäytteen tekemistä, koska jokaiseen tapaamiseen oli tuotava mukanaan tekstiä. Ryhmästä saatiin myös tietoa ja taitoja. (Penttinen & Plihtari 2011, 58- 63.)

Penttinen ja Plihtari (2011) nostavat esiin myös emootiot ryhmäkontekstissa. Tutkimus osoittaa, että ryhmänohjaukseen osallistuneet opiskelijat kokivat voivansa ryhmässä puhua tunteista, jaksamisesta ja motivaatiosta. Opinnäytetyöhön viitattiin sanoilla ”mörkö” ja ”peikko”. Möröistä ja peikoista voitiin keskustella yhdessä ja näin jakaa tunteita. (Penttinen & Plihtari 2011, 61-62)

Oppimisvaikeuksien ja ryhmätoiminnan ollessa kyseessä on nostettava esiin Opi oppimaan –hankke (RAY2006-2010). Hankkeessa kehitettiin uusia kuntoutuspalveluita aikuisten oppimisvaikeuksiin. Eräs kehitetyistä tukimuodoista on ryhmäkuntoutus. Hankeraportista ilmenee, että vertaistuki on tärkeää monille oppimisvaikeuksien kanssa eläville, sillä 90 % hankkeeseen osallistuneista henkilöistä koki, että työskentely oli vastannut odotuksia ja edistänyt omia tavoitteita. (Korkeamäki, Reuter, Haapasalo 2010.)

Vertaistukea tarjoava ryhmätyöskentely ja sen myötä ryhmänohjaus on relevantti työmuoto ohjauspalvelujen kentässä myös lukiassa. Kokemusperäisesti voin todeta, että lukipulmia usein hävetään ja niistä ei puhuta luokkatilanteissa. Vertaisuudessa on kuitenkin voimaa, kuten mainitut tutkimustulokset osoittavat. Lukivaikeuden ”normalisoitumisen” kokemus olisi enemmän kuin tervetullut näkökulma nuoren lukiolaisen arkeen.

6 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ OPINTO-OHJAUKSEN PALVELUJÄRJESTELMÄSSÄ

Vuorisen (2006) mukaan ohjausta on tarkasteltava paitsi vuorovaikutusprosessina myös palvelujärjestelyinä (Vuorinen 2006, 30; ks. myös Nykänen 2010, 38). Kasurinen määrittelee ohjauksen sellaiseksi palveluprosessiksi, joka on moniammatillinen ja monihallinnollinen (Kasurinen 2004; Nykänen 2010, 38). Lukion opetussuunnitelman perusteissa ohjaus nähdään *moniammatillisena* ja *moniasiantuntijuuteen* pohjautuvana työnä. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toteuttaminen on opetussuunnitelman nojalla koko koulun yhteinen tehtävä, jossa koululla on mahdollisuus itse määrittellä moniammatilliset toimet tämän tehtävän toteuttamisessa. Kun ohjausprosessiin osallistetaan ohjauksen palvelujärjestelyjen ammattilaisten rinnalle opetussuunnitelman edellyttämällä tavalla sekä opiskelija itse että hänen vanhempansa, täydentyy moniammatillisuus *moniasiantuntijuudeksi*. (ks. Nykänen 2011, 96; Opetushallitus 2003.)

Toimivilla ohjauksen palvelujärjestelyillä on suuri merkitys siihen, miten opiskelijat menestyvät opinnoissaan ja kasvavat yhteiskunnan jäsenyyteen (Ks. Nykänen 2010, 44). Tässä luvussa tarkastellaan ohjauksen palvelujärjestelmää ja moniammatillista ohjaustyötä erityisesti koulu yhteisön näkökulmasta.

6.1 Moniammatillisuus käsitteenä

Isoherranen (2005) rajaa moniammatillisuuden käsitettä. Hän pohtii mitä moniammatillisuus on ja tuo esiin niitä haasteita, joita moniammatillinen työ kulttuuri asiantuntijoille asettaa. Hän tarkastelee myös sitä, millaista vuorovaikutusta moniammatillinen yhteistyö vaatii ja minkälaisia taitoja yksilön tulisi hallita kyetäkseen yhteistyön kehittämiseen. Isoherranen korostaa, että toteutuakseen optimaalisella tavalla, vaatii moniammatillinen työ siihen sitoutumista. Se vaatii myös osaamista sekä tahtoa. (Isoherranen 2005.)

Moniammatillisen yhteistyön käsite on peräisin 1980-luvun loppupuolelta ja vakiintui Suomessa 1990-luvulla. Käsite on melko epämääräinen ja sitä käytetään monesta eri näkökulmasta käsin. Yhteistyö käsitteenä merkitsee yhdessä suoritettavaa työtä tai tehtävää, ongelmanratkaisuprosessia tai päätöksentekoa tai uusien näkökulmien etsimistä keskustellen. Moniammatillisuus tuo yhdessä tehtävään työhön mukaan *useat näkökulmat* sekä *monitieteisyyden*. (Isoherranen 2005, 13-14.) Koulu yhteisön kannalta voidaan tämän pohjalta ymmärtää, että esimerkiksi opiskelijahuoltoryhmässä tehtävä moniammatillinen yhteistyö on yhteistyötä eri toimialojen, sivistystoimen, sosiaali-toimen ja terveydenhuollon kesken. Näin koulutyössä päästään monitieteisyydestä (kasvatustiede) monitieteisyyteen. Koulujen perinteinen toimintakulttuuri on perustunut yksin tekemisen traditiolle. Moniammatillisen toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää täysin uudenlaista orientaatiota. Jaettu asiantuntijuus on vaativa orientaatio ja siinä on kyse kollektiivisen käsitteenmuodostuksen prosessista. Orientaatio johtaa myös epämukavuusalueelle ympäristöön, joka on vieras. Joudutaan ylittämään rajoja ja kohtaamaan epäpätevyyden tunteita. Rajojen ylittämällä moniammatillisuudessa tarkoitetaan organisaatioiden, yhteisöjen ja roolien rajoja koskevien sääntöjen sovittuja ylittämisiä, jotta voidaan työskennellä asiakaslähtöisesti ja joustavasti. Osaamisen rajojen ohella ylitetään ja neuvotellaan hallinnollisia rajoja. Mikäli hallinnolliset rakenteet eivät tue joustavaa yhteistyötä joutuu moniammatillisen yhteistyön kehittä-

minen altaalle. Asiantuntijoiden ryhmällä on myös taipumus omaksua vahvasti oman ryhmänsä ajattelu- ja toimintatapa ja rajojen ylittäminen voi tästäkin syystä olla haastavaa. (Isoherranen 2005, 16.; Nummenmaa 2004, 116-117.)

Isoherrasen mukaan käytännöllisestä näkökulmasta tarkasteltaessa moniammatillisessa yhteistyössä korostuvat rajojen ylitysten lisäksi asiakaslähtöisyys, tiedon ja eri näkökulmien kokoaminen yhteen, vuorovaikutustietoinen yhteistyö, sekä verkostojen huomioiminen. Moniammatillinen työskentely (multiprofessional) on erotettava moniammatillisesta tiimityöstä. Tiimit ovat silti usein pääasiallisin tapa organisoida moniammatillista yhteistyötä. Tavoitteena on yhteistyöllä saavuttaa asiakkaan etu ja ajatuksena on se, että yhteistyö tuottaa paremman tuloksen kuin yksin puurtaminen. Moniammatillisessa yhteistyössä on pyrittävä tietoisesti sellaiseen vuorovaikutukseen, jossa tiedon eri näkökulmien yhdistäminen tuottaa asiakkaan kanalta enemmän kuin yksittäisen asiantuntijan ratkaisut. Isoherranen korostaa, että prosessoinnissa on tärkeää, että otetaan huomioon sekä asiakkaan että hänen verkostonsa näkökulma. Tavoitteena on siis kohdata asiakas kokonaisvaltaisesti. (Isoherranen 2005, 114-16.)

Moniammatillisuudessa on olennaista prosessoida tietoa yhdessä. Tämä vaatii taitoja. Asiantuntijoiden on yhteistyötilanteissa rakennettava erillistä näkökulmista yhteinen kokonaisuus ja jaettu näkemys. Tästä prosessista käytetään käsitettä sosiaalisesti jaettu kognitio (Isoherranen, 2005, 23). Yhteisesti jaettua ymmärrystä rakennetaan dialogilla, johon kuuluu toisten kuunteleminen, kunnioitus, kärsivällisyys sekä avoimuus (Isoherranen 2005, 25). Aidosti edellisten toteuttaminen esimerkiksi opiskelijahuoltotyössä vaatii näiden tavoitteiden selkeän esiin ottamisen ja keskustelun, jotta niihin voidaan yhdessä sitoutua. Opiskelijahuoltotyö muotoutuu kokemukseni mukaan helposti tehtävien jakamiseksi kullekin erikseen aidon yhteistyöorientaation sijaan. Täten moniammatillisuus jää ulkoiseksi sisäisen moniammatillisuuden sijaan (ks. Nummenmaa 2004, 116).

Moniammatillisuuden kysymysten kentässä voidaan tarkastella tiimityötä ja työryhmää erilaisina kokoonpanoina. Opiskelijahuoltoryhmä ei ole puhtaasti kumpaakaan. Kokemusperäisesti voin todeta, että se kuitenkin tiettyjen asiointilojen vuoksi (keskustelu, päättäminen, delegointi, vahva johtajuus, yksilölliset työsuoritukset) muistuttaa helposti enemmän työryhmää kuin tiimiä (aito yhteistyö, avoin keskustelu, kollektiiviset työsuoritukset). Aitoon yhteistyöhön pääsemiseksi on kiinnitettävä huomiota yksilöllisten työsuoritusten ja delegoinnin sijaan (ota sinä tämä, minä otan hänet jne.) yhteisiin prosesseihin ja opiskelijan osallistamiseen tässä prosessissa ylittämällä roolijakoja. On pyrittävä tiimin suuntaan. Tämä vaatii luottamuksellisen ja avoimen suhteen ryhmän jäsenten välillä ja perehdyttämistä toinen toistensa rooleihin. Tiivistetysti voidaan sanoa, että rajojen ylittämällä moniammatillisessa opiskelijahuoltotyössä tarkoitetaan organisaatioiden, yhteisöjen ja roolien rajoja koskevien sääntöjen sovittuja ylittämisiä, jotta voidaan työskennellä opiskelijalähtöisesti ja joustavasti. (ks. Isoherranen 2005, 16.) Kyse on myös yhteisestä työssä oppimisen prosessista, jossa selkiinnytetään perustehtävää sekä keskeisiä prosesseja. Siinä suunnitellaan ja kehitetään yhteistyönä toimintamuotoja ja tehdään näkyväksi kunkin ominta osaamisaluetta. Työyhteisöissä ollaan kuitenkin edelleen varsin tottumattomia oman työn ja kollegoiden osaamisen analyttiseen tarkasteluun. Myös aika tällaisiin keskusteluihin on usein rajallinen. Aidon moniammatillisuuden kehittymiseen tarvitaan kulttuurimuutosta ja tukea johdon tasolta. Moniammatillisen osaamisen johtamista voidaan pitää perustellusti yhtenä johtamisen keskeisistä tehtäväkentistä. (Nummenmaa 2004, 117, 120-121.)

6.2 Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli moniammatillisissa opinto-ohjauksen palveluissa

Van Esbroeck ja Watts (1998) nostavat esiin eurooppalaisten ohjauspalveluiden kirjavuuden. Ohjausta lähestytään kansallisesti hyvin erilaisista käytänteistä käsin. Ensinnäkin ohjauspalveluiden kentässä toimii lukuisien eri hallinnonalojen toimijoita; opettajia, psykologeja ja työvoimahallinnon henkilöstöä, joiden koulutus ohjauksen specifeihin kysymyksiin nähden vaihtelee suuresti. Toiseksi ohjauspalvelujen fokus vaihtelee uraohjauksen ja ohjauksen muiden aihe-alueiden, kuten henkilökohtaisen elämäkysymysten ohjauksen, välisessä maastossa ja kolmanneksi ohjauksen muoto varioidaan tiedottamis – ja neuvontapalveluista laajempaan ohjauksen kenttään. (Van Esbroeck & Watts 1998.) Van Esbroeckin ja Wattsin ratkaisuehdotuksena ohjauksen selkiyttämiseksi on kehittää ohjausta holistiseen suuntaan, jolloin ohjaus- ja neuvontapalveluja on mahdollisuus tarkastella kokonaisuutena. (Van Esbroeck & Watts 1998; ks. myös Lairio & Rekola 2007, 121.)

Van Esbroeckin ja Wattsin (1998) mallissa ohjaustoiminnan keskiössä ja ohjauksen ja tukitoimien lähtökohtana on opiskelija ja hänen tarpeensa (Van Esbroeck & Watts 1998; Herranen & Penttinen 2008, 9). Tämä lähtökohta korostaa ohjauksen ymmärtämistä henkilökohtaisena ja vuorovaikutteisena prosessina. Opiskelijat nähdään yksilöinä ja heidän itsenäisyyteensä kiinnitetään prosessissa erityistä huomiota. (Lairio & Rekola 2007, 121; Lairio, Puukari & Varis 1999, 29.) Lähtökohta on yhteneväinen ohjauksen nykyetoksen kanssa, jonka mukaan ohjattava nähdään ohjaustoiminnan subjektina, oman elämänsä asiantuntijana, jonka kokemukset ja osallistuminen ovat olennaisia ohjausprosessin kulussa (Ks. Herranen & Penttinen 2008, 9; Nykänen 2011, 96). Valtakunnallisissa lukion opetussuunnitelman perusteissa opiskelijan ohjaaminen *yksilönä* nousee vankasti esiin. Opetussuunnitelman perusteiden taustalla on selkeästi nähtävissä holistisen opiskelijakeskeinen ohjausmalli. (ks. Opetushallitus 2003; ks. Lairio, Puukari & Varis 1999, 27-30.)

Holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin avulla voidaan jäsentää ohjauksen *toimijoita, toimijoiden vastuu-alueita ja ohjauksen osa-alueita* (Van Esbroeck & Watts 1998; Herranen & Penttinen 2008, 10). Van Esbroeck ja Watts erottavat kolme ohjaustahoa, jotka kukin vastaavat osaltaan ohjaustoimista. Mitä vaativampaa ohjausta opiskelija tarvitsee, sitä erikoistuneempaa ohjausta hänelle tarjotaan. Malli pohjautuu täten moniammatilliselle työkuulttuurille. (Van Esbroeck & Watts 1998; Lairio & Rekola 2007, 121; Lairio, Puukari & Varis 1999, 30.) Ensimmäisen ohjaustahon muodostaa opetushenkilöstö, joka toimii opetustehtävässään kiinteässä vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Tähän ohjaustahoon voidaan lukea myös tutorit, vertaisohjaajat. Opettajat integroivat uravalinnan ohjauksen kysymyksiä omaan opetukseensa ja antavat omalta osaltaan tietoa koulutusmahdollisuuksista. Heidän tehtävänä on myös tarkkailla opiskelijoita ja tiedottaa mahdollisista ongelmista seuraavalle ohjaustasolle. Opettajilta ei siis vaadita specifiä ohjauksellista osaamista, vaan heidän odotetaan lähettävät erityisen tuen tarpeessa olevat opiskelijat seuraavalle ohjaukselliselle tasolle, opinto-ohjaajalle. Opettajien erityisenä ohjauksellisena tehtävänä on myös toimia ennaltaehkäisevästi. (Van Esbroeck & Watts 1998; Lairio, Puukari & Varis 1999, 30; Herranen & Penttinen 2008, 11.)

Toinen ohjaustaho on yhteydessä ensimmäiseen mutta sen henkilöstöllä on ohjauksellisesti yksilöidympiä tehtäviä. Toisen ohjaustahon lukiokulttuurissa muodostavat opinto-ohjaaja, kuraattori ja erityisopettaja. (Van Esbroeck & Watts 1998;

Lairio, Puukari & Varis 1999, 30; Herranen & Penttinen 2008, 12). Oppilaitoskohtaisia eroja voi kuitenkin esiintyä. Toisen ohjaustahon tehtäviin kuuluu vastuu uravalinnanohjauksesta. Tämän tason toimijat antavat ura- ja koulutusmahdollisuuksia koskevaa tietoa, kehittävät uravalinnan ohjausta, kouluttavat ja motivoivat opetushenkilöstöä ohjaustehtäviinsä sekä ovat yhteistyössä erikoistuneiden ohjaus- ja tukipalvelujen asiantuntijoiden kanssa. (Lairio, Puukari & Varis 1999, 30.) Kolmas ohjaustaho on etäimpänä opetustehtävistä. Sen toimijat ovat ohjaustoimiltaan eriytyneitä ekspertejä, oppilaitosten ulkopuolisia asiantuntijoita, jotka työskentelevät yhteiskunnan ohjaus- ja tukipalveluorganisaatioissa. He työskentelevät yleensä jonkin osa-alueen erityiskysymysten diagnosoinnin ja ongelmanratkaisun parissa. He voivat osallistua myös ohjaustoiminnan kehittämiseen ja henkilöstön kouluttamiseen. Kolmannella ohjaustaholla lukiokontekstissa voivat työskennellä esimerkiksi terveydenhoitaja, kuraattori ja psykologi. Näissä erikoistuneissa ohjauspalveluissa ohjauksen ja terapian raja on usein häilyvä. (Van Esbroeck & Watts 1998; Lairio, Puukari & Varis 1999, 30; Herranen & Penttinen 2008, 12.) Lairion, Puukarin ja Variksen (1999) mukaan mainittujen ohjaustahojen ohella opiskelijoiden vanhemmat nähdään tärkeinä ohjauksen yhteistyökumppaneina. Vanhempien osallisuus ohjausprosessissa korostuu myös lukion opetussuunnitelman perusteissa. (Lairio, Puukari & Varis 1999; Opetushallitus 2003.)

Jokaisen ohjaustahon tehtäviin kuuluu ohjauksen kolmen sisältöalueen kysymyksissä ohjaaminen. Sisältöalueita ovat *uravalinnanohjaus*, *persoonallisen kasvun ja kehityksen tukeminen* sekä *opiskelun ohjaus* (Van Esbroeck & Watts 1998). Ammatillisen ohjauksen ja uraohjauksen avulla tuetaan ammatinvalintaa ja työelämäkysymyksiä sisällään pitäviä pohdintoja, persoonallisen kasvun ja kehityksen tukeminen tarkoittaa sellaisten sosiaalisten ja henkilökohtaisten kysymysten tarkastelua, jotka voivat vaikuttaa opiskelijan kehittymiseen ja oppimisen ja opiskelun ohjauksella tuetaan opiskelijan oppimisprosessia ja hänen koulutustaan ja opiskeluaan koskevia valintoja. Kolmea mainittua ohjauksen sisältöaluetta voidaan kuitenkin tarkastella osittain päällekkäisinä ja toisiinsa kytköksissä olevina alueina. (Van Esbroeck & Watts 1998; Herranen & Penttinen 2008, 10.) Esitetyssä kolmiportaisessa ohjausmallissa voidaan Van Esbroeckin ja Wattsin mukaan nähdä vaikutteita muun muassa Gilesin (Giles & al. 1985) opiskelijakeskeisestä lähestymistavasta. (Van Esbroeck & Watts 1998.)

Holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin peruslähtökohtana on opiskelijan tarve ohjaukselle, ohjauspalvelujen sijainti lähellä opiskelijaa ja täten palvelujen helppo saatavuus, ongelmien ennalta ehkäiseminen sekä moniammatillinen yhteistyö. Olennaista on tiedostaa, että ohjauksen kolme sisältöaluetta eivät ole itsenäisiä ohjausalueita, vaan toisiinsa vaikuttavia ja toisiinsa yhteydessä olevia. Vaikka Vuorinen (2006) toteaa mallin palvelevan hyvin ohjauksen työnjaon kuvauksena, on Van Esbroecin ja Wattsin mallia tarkasteltava jäykän työroolituksen sijaan moniammatillisen tiimityön näkökulmasta. Ensisijaisesti kiinnostavaa ei ole työtehtävien jakautuminen eri toimijoille, vaan se miten eri toimijat voivat toistensa työtä tukien vahvistaa kokonaisohjausta ja yhdessä palvelua ohjattavaa mahdollisimman hyvin. (Van Esbroeck & Watts 1998; Herranen & Penttinen 2008, 10; Vuorinen 2006, 31.) Nykänen (2011) toteaa, että mikään ammattiryhmä tai organisaatio ei pysty yksin vastaamaan kaikkiin ohjaustarpeisiin. Hän kuvaa ohjausverkostoa monisilmukkaisiksi organisaatioiden sisäiseksi ja niiden rajapinnoille ulottuvaksi verkostoksi. Kun opiskelija itse osallistuu oman elämänsä asiantuntijana ohjaussuhteeseen yhteistyössä monien ohjaavien tahojen kanssa, voidaan itse asiassa puhua *moniasiantuntijuusyhteistyöstä*. Nykäsen mukaan

moniammatillisuus viittaa käsitteenä lähinnä ohjauksen palvelujärjestelyjen ammattilaisten väliseen yhteistyöhön. (Nykänen 2011, 54, 96.) Van Esbroeckin ja Wattsin (1998) mallia tulisi tämä huomioiden tarkastella yksilökeskeisyytensä vuoksi moniammatillisuuden sijaan tai ainakin ohella nimenomaan *moniasiantuntijuuden* näkökulmasta. Keskushenkilön eli opiskelijan panos ohjausprosessiin ja sen etenemiseen on olennainen. Peavy (2006) tähdentää miten sosiodynaaminen filosofia ei kannata ohjaajan asettumista auktoriteettiasemaan suhteessa avunhakijoihin. Hän korostaa ohjaajan ja ohjattavan yhteistoimintaa; yhdessä kuuntelemista, ajattelemista, tuntemista ja konstruomista, jotka edistävät hyvää ohjausta. (Peavy 2006, 35, 53.) Voidaankin ajatella, että yhteisen tekemisen filosofiasta kumpuaa aito moniasiantuntijuuteen pohjautuva ohjaustyöskentely, jossa nuori itse, hänen läheisensä (vanhemmat) ja vertaisensa (vertaistuki) ovat virallisia ohjauksen palveluja tarjoavien tahojen kanssa yhdenvertaisessa asemassa. (vrt. Opetushallitus 2003.) Uskoakseni tämän kaltainen työskentely on avuksi ja hyödyksi, voimaksi ja rakennukseksi erityistä tukea tarvitsevan nuoren ohjaamisessa.

6.3 Opinto-ohjauksen moniammatillisten palvelujärjestelyjen suunnittelu ja arviointi

Van Esbroeck ja Watts (1998) nostavat esiin vähemmistökulttuurien lisääntymisen ja alati heterogeenistyvän opiskelija-aineksen korkeamman koulutuksen kentässä. Ohjauspalvelut on suunniteltu enemmistökulttuurin mukaisiksi. Van Esbroeck ja Wattsin mukaan Dumora (1997) korostaa kuitenkin nimenomaan vähemmistöihin lukeutuvien kohtaavan enemmän haasteita opinnoissaan (Van Esbroeck & Watts 1998.) Näin ollen juuri vähemmistöjen edustajat tarvitsevat tukea. Yhtenä vähemmistönä lukio-opiskelijoiden joukossa voidaan pitää oppimisvaikeutisia nuoria. Ohjaajien on ymmärrettävä heterogeenistyneemmän toimintakulttuurin haasteet ja suunniteltava ohjaus vastaamaan nykytilannetta. Tämä vaatii uutta ohjaajuutta ja ohjaustaitoja (ks. Van Esbroeck & Watts 1998.) On myös muistettava, että ohjausta saavat usein opiskelijat, jotka sitä itse aktiivisesti hakevat. Ohjauspalveluiden olisi kyettävä ottamaan huomioon myös ne opiskelijat, jotka eivät itse hakeudu ohjaukseen. (Lairio & Rekola 2007, 123.)

Vuorisen (2006) mukaan holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli ei ota kantaa ohjauksen kokonaissuunnittelun eikä ohjausjärjestelyjä koskevan päätöksenteon taustalla oleviin seikkoihin (Vuorinen 2006, 31). Ohjauksen arviointia ja sen kautta kokonaissuunnittelua ja päätöksentekoa voidaan lähestyä verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen mallin (VOP) avulla. Mallissa on seitsemän ohjauksen ulottuvuutta, jotka on tiivistetty kolmeksi ohjauksen toiminnan tasoksi. Ulottuvuuksia ovat: aikaulottuvuus – opinpolku, menetelmällinen ulottuvuus, sisällöllinen ulottuvuus, työnjaollinen ulottuvuus, vastuu-ulottuvuus, organisaatio-ulottuvuus, kontekstuaalinen ulottuvuus ja toimintapoliittinen ulottuvuus. Ohjauksen toiminnan tasoksi määritellään asiakkaalle näkyvä ohjaus, ohjausjärjestelyt sekä ohjausta koskeva julkinen päätöksenteko. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toiminnan muutoksia voidaan arvioida mallin sisältämän kysymyskokonaisuuden avulla. Kysymykset on johdettu strategisen oppimisen kehän vaiheista. Näitä ovat 1) toiminnan nykytilan analysoiminen ja arviointi, 2) ohjauksen palvelujärjestelyjen visioiden, strategioiden ja kehittämistavoitteiden laatiminen, 3) viestinnän ja sitoutumisen tukeminen ja 4) toiminnan ja jatkuvan oppimisen varmistaminen. (Nykänen & al. 2007, 227-230; Nykänen 210, 34-

35.) Ensimmäinen toiminnan muutoksen taso on *palautteen pohjalta tarkennettu toiminta*. Siinä arvioidaan ohjattaville näkyvien palveluiden työnjakoa, sisältöä ja menetelmiä. Tälle ensimmäiselle tasolle jääminen (first loop learning) on riittämätöntä koko ohjauksen palvelujärjestelyjen kehittämistä ajatellen, koska ohjauksen palvelujen kokonaisuus muodostuu alueellisesta, opiskelijan opinpolun ohjauksen moniammatillisesta verkostotyön- ja vastuunjaosta organisaatiossa sekä organisaatioiden välillä. Tarvitaan siis myös ohjauksen palvelujärjestelyjen taustasuunnittelun, toiminnan rakenteiden ja toimintaedellytysten arviointia, jotta voidaan tehdä näkyväksi ohjauksen palvelujärjestelyjen toimimattomuuden taustalla olevia syitä. Tällaista ohjauksen palvelujärjestelyjen arviointia voidaan nimittää joustavaksi toiminnaksi (second loop learning). Uudistava toiminnan arviointi (third loop learning) johtaa tarkastelemaan palvelujärjestelyjen taustaoletuksia; periaatteita ja arvoja. Kolmannella tasolla arvioidaan kansallista, alueellista ja organisaation sisäistä päätöksentekoa ja kyseenalaistetaan totunnainen ohjaus, sen premissit, periaatteet ja asenteet. Vasta tämän jälkeen on syytä edetä ohjauspalvelujen suunnitteluun ja toteuttamiseen uudesta lähtökohdasta. (Nykänen & al. 2007, 229-230; Nykänen 2010, 34-35.)

Erityisen tuen nostattamaa ohjaustarvetta ajatellen on syytä nostaa esiin, että Nykäsen (2010) mukaan nykyisessä ohjaustyössä asiakkaita ei enää siirretä palvelusta toiseen, vaan palvelut tuotetaan siellä missä asiakkaat jo ovat. Lisäksi kaikkien ohjaustyötä tekevien moniammatillisten työryhmien, kuten opettajien, psykologien, ohjaajien, kuraattoreiden, kouluterveydenhoitajien ja -lääkärien työn määräykset ovat 1960-luvulta alkaen kulkeneet toisiaan myötäilevään suuntaan ja ollaan siirretty korjaavasta yksilötyöstä *ennaltaehkäisevään yhteistyön orientaatioon*. (Nykänen 2010, 52-53.) Yhteistyön lähtökohtana on nykyisen toiminnan riittävä arviointi. Yhteistyössä tarvitaan strategista ja toiminnallista suunnittelua sekä koordinoitua eli työnjaon suunnittelua, tiedottamista ja moniammatillisia neuvotteluja. Työn ja vastuunjaon onnistumiseen sekä yhteistyösuhteisiin vaikuttavat vahvasti organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Työntekijöillä on hyvin samankaltaisia tarpeita kuin ohjattavillakin: tulla kuulluksi ja kohdatuksi ja kokea voivansa vaikuttaa sekä oppia uutta. (Nykänen 2011, 102, 98.) Opiskelijakeskeisen holistisen ohjausmallin kolme ohjauksen sisältökokonaisuutta uravalinnanohjaus, persoonallisen kasvun ja kehityksen tukeminen sekä opiskelun ohjaus muodostavat Nykäsen (2010) mukaan asiakkaan palvelutarpeiden lisäksi moniammatillisen työn pohjan. Moniammatillinen työ edellyttää useiden ammattiryhmien yhteistä työskentelyä, jossa vallitsee läheisyysperiaate. Läheisyydellä tässä tarkoitetaan palvelujen järjestämisen kontekstin eli alueen tuntemista, kognitiivista läheisyyttä eli toimijoiden välistä tiedon vaihtoa ja jakamista, kulttuurista ja institutionaalista läheisyyttä eli hakeutumista tietoiseen yhteistyöhön (esim. koulu, sosiaali- ja terveystoimi keskenään) sekä sosiaalista läheisyyttä eli toimijoiden tietämystä siitä, miten toimintarutiinit, arvot, normit, kulttuuri, kieli ja yhteistyösuhteet lujittavat yhteistyötä. Yhteistyössä tarvitaan myös joustavuutta ja luopumista liian tarkasta työnjaosta. Palvelujärjestelmät ovat muuttumassa yhä joustavimmiksi myös siten, että järjestelyjä muovataan alueellisista lähtökohdista käsin paikallisiin tarpeisiin sopiviksi. Vanhat, ainoastaan hierarkian ylätasoilta kuten ministeriöistä käsin johdetut palvelurakenteet ovat muuttuneet. Alueellisen yhteistyön ydin on monihallinnollinen strategiatyö, joka voi myös mahdollistaa eri hallinnonalojen resurssien paremman yhteiskäytön. (Nykänen 2011, 98-101.)

Ohjauksen palvelujärjestelyjen kehittäminen vaatii johtamisprosessien muutosta. Verkostoituvien palvelujen johtamiseen osallistuu monesti useita henkilöitä. Jaetun johtamisen ilmapiirissä painopiste on siirtynyt jäykän työnjaon ja tiukkojen roolimääritysten sijaan eri toimijoiden osaamisen kunnioittamiseen. Alueellisen ohjauksen verkosto-yhteistyön ytimenä on alueellinen asiantuntijaryhmä, joka voi työskennellä eri organisaatioiden, hallinnonalojen ja päätöksentekijöiden rajapintana johtaen strategia-työtä ja ottaen vastuuta ohjauksen suunnittelusta. Tämän kaltainen ohjauksen monihallinnollinen strategiatyö on Suomessa vielä ohutta mutta sille on tarve, jotta pystytään vastaamaan vallitseviin ohjauksellisiin haasteisiin. Edellytykset ohjauksen yhteistyölle luo oppilaitosjohto. Johtamisen kysymykset ovat siis olennaisia ohjauksen kehittymisen kentässä. (Nykänen 2011, 104, 106; Nykänen 2010.)

7 KEHITTYVÄ OHJAUS: ERITYISEN TUEN LUKI-OHJAUSMALLI MYNÄMÄEN LUKIOSSA

Tässä luvussa tarkastellaan Mynämäen lukion ohjaukikäytänteitä lukitapauksissa ja rakennetaan moniasiantuntijuuteen ja moniamatillisuuteen perustuvaa erityisen tuen lukimallia, jossa yksilöohjauksen rinnalla on vertaistuen näkökulma. Aluksi kuvataan nykyinen lukiohjaukikäytäntö, jonka jälkeen hahmotellaan ohjauksen uusia suuntaviivoja Mynämäen lukiossa keväällä 2012 toteutetun kyselyn ja tämän työn aiempien lukujen teoriasta nousevien näkökulmien varaan.

7.1 Ohjauksen järjestäminen Mynämäen lukiossa: nykyinen ohjaukikäytäntö lukitapauksissa

Erityiseen tukeen oikeutettu opiskelija saa oikeutenaan nauttia myös erityisen tuen ulkopuolella olevista jokaiselle tarkoitetuista ohjauspalveluista. Tämän vuoksi nähdään tarpeellisena kuvata lukiomme ohjaukikäytänteet myös erityisen tuen ulkopuolelta. Tarkemmin kuvataan lisäksi vallitsevat erityiset tukitoimet. Lukion ensimmäisen vuoden opiskelijoita kutsutaan alkaviksi, toisen vuoden opiskelijoita jatkaviksi ja päättövuottaan suorittavia abiturienteiksi.

TAULUKKO 1 Ohjaustoiminnan työnjako

Toimija	Tehtävät
Ryhmänohjaaja	<ul style="list-style-type: none"> - Opiskelijoiden perehdyttäminen lukio-opintoihin - Hyville tavoille opettaminen - Informaatiosta huolehtiminen: viikoittaiset tapaamiset ja kahdenkeskeiset keskustelut, yksilöllinen ohjaaminen - Oman ryhmän opiskelijoiden tunteminen; tutustumiskeskustelut - Oman ryhmän opiskelijoiden opintojen seuraaminen: huolenaiheiden ja onnistumisten huomaaminen - Kurssivalintojen seuraaminen ja ensisijainen ohjaaminen, Wilman päivittäminen - Kurssikertymän seuraaminen; kokonaiskurssimäärä, ainekohtainen kurssimäärä - Poissaolojen seuraaminen - Mahdollisimman pikainen todellisista ongelmista tiedottaminen opinto-ohjaajalle tai muulle taholle (esim. rehtori, psykologi, kuraattori,

	<p>terveydenhoitaja)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yhteydenpito koteihin - Syrjäytyvien havaitseminen ja tilanteeseen puuttuminen. Tarvittaessa yhteys esimerkiksi rehtoriin, opinto-ohjaajaan, terveydenhoitajaan, kuraattoriin, psykologiin
Aineenopettaja	<ul style="list-style-type: none"> - Ohjaaminen kurssivalinnoissa - Syrjäytyvien havaitseminen, tilanteeseen puuttuminen ja yhteyden ottaminen ryhmäohjaajaan. Tarvittaessa yhteys esimerkiksi rehtoriin, opinto-ohjaajaan, terveydenhoitajaan, kuraattoriin, psykologiin. - Hyville tavoille opettaminen - Poissaolojen seuraaminen ja yhteyden ottaminen ryhmäohjaajaan. - Onnistumisten huomaaminen ja kannustus, palautetta myös ryhmäohjaajalle. - Valmentaminen oman aineen ylioppilaskokeeseen (esim. vastustekniikka)
Opinto-ohjaaja	<ul style="list-style-type: none"> - Uusien opiskelijoiden perehdyttäminen lukio-opintoihin (puolikas kurssi) - Tutorien ohjaaminen - Ryhmäohjaajien informointi tarpeellisista ajankohtaisista asioista - Opiskelijoille tarjottavan erityisen tuen koordinointi yhdessä muiden tahojen kanssa (rehtori, kuraattori, psykologi, terveydenhoitaja) - Ohjaaminen kurssivalinnoissa ja lukio-opinnoissa - Ongelmatilanteiden ratkominen - Opiskelijahuoltoryhmässä työskentely - Jatko-opinto-ohjaus - Lukion markkinointi (mm. vanhempainillat, peruskoululaiset) - Ajantasaisen lukioinfon välittäminen opiskelijoille
Rehtori	<ul style="list-style-type: none"> - Kurssitarjottimen laatiminen yhdessä hallinnon työryhmän kanssa - Lukion markkinointi - Ajantasaisen lukioinfon välittäminen opiskelijoille - Opiskelijahuoltoryhmässä työskentely

	- Kurinpito (lukiolainsäädäntöön liittyvät rangaistukset)
Opiskelijahuoltoryhmä (rehtori, opinto-ohjaaja, terveydenhoitaja, kuraattori, psykologi, tarvittaessa muita tahoja)	- Erityisen tuen toimenpiteet

TAULUKKO 2 Nykyinen tuki luki-tapauksissa

Tukimuoto	Kuvaus ja toimijat
Luki- seula	Toteutetaan kaikille alkaville: Jokainen alkava testataan Niilo Mäki –instituutin lukiseulalla. Jos opiskelija ”jää kiinni” seulaan, ohjaa äidinkielen opettaja hänet Turun kristillisen opiston lukitestaukseen.
Keskustelu luki-vastaavan kanssa (äidinkielen opettaja)	Lukivastaava ohjaa Turun Kristillisen opiston lukituki-keskukseen omakustanteiseen luki-testiin. Lukivastaavan kanssa voi keskustella myös lukivaikeuteen liittyvistä käytännön kysymyksistä.
Koetilanteet	Keskivaikea ja vaikea lukivaikeus oikeuttaa tuntia pidempään koeaikaan kurssikokeissa ja kaksi tuntia pidempään koeaikaan kirjallisissa ylioppilaskokeissa. Kielten kuuntelukokeiden kysymyksiin on mahdollisuus tutustua välitunnilla ennen kuuntelukoetta. Kielten ylioppilaskokeissa on mahdollisuus saada pitkätaukoiset äänitteet ja pidempi vastausaika.
Oppituntitilanteet	Lukivaikeutinen voi saada tuntimuistiinpanot niin toivoessaan ennen oppituntia, jos näin on opettajan kanssa sovittu. Aineenopettajat tukevat mahdollisuuksien mukaan opiskelijoita heidän kysymyksissään.
Opinto-ohjaus	Henkilökohtaiset ohjauskeskustelut opinto-ohjaajan kanssa ja opiskelijan halutessa opiskelutekniikkaan perehtymistä yhdessä opinto-ohjaajan kanssa. Ryhmänohjaaja seuraa jokaista ryhmänsä jäsentä ja tiedottaa tuen kannalta olennaisista asioista niitä tahoja, joita asia koskee (esimerkiksi opinto-ohjaajaa, psykologia, kuraattoria).
Erityinen tuki	Opiskelijahuoltoryhmä kokoontuu keskimäärin kerran jakson aikana ja lisäksi tarvittaessa. Jokaisen opettajan,

	<p>ryhmänohaajan tai opiskelijahuoltoryhmän jäsenen on mahdollisuus tuoda kokemansa huolenaihe ryhmän käsittelyyn. Ryhmään kuuluu rehtori, opinto-ohjaaja, psykologi, terveydenhoitaja sekä kuraattori. Paikalle voidaan kutsua myös muita asiantuntijoita. Ryhmään voidaan kutsua paikalle opiskelijoita ja heidän huoltajiaan. Ryhmässä tehtävät jaetaan toimialoittain, joten ryhmätapaamisen jälkeen kullakin jäsenellä on tiedossa ne opiskelija-asiat, joita hän pyrkii edistämään.</p>
<p>Hallinnollinen tuki</p>	<p>Rehtorin rooli on vastaanottaa lukilausunnot ja hoitaa tutkintojärjestelyihin liittyvät seikat. Ylioppilastutkintolautakunta voi lukilausunnon perusteella myöntää oikeuden erityisjärjestelyihin ylioppilastutkintoa suoritettaessa.</p>

7.2 Kohti kehittyvää ohjausta: Yhdessä sinuiksi lukivaikeuden kanssa

7.2.1 Kyselyaineisto: Lukivaikeutisen opiskelijan näkökulma – primaarit ja sekundaarit oireet ja niiden aiheuttama ohjaustarve

Osana käsillä olevaa hanketta toteutettiin Mynämäen lukiossa tapaustutkimus lukivaikeuden aiheuttamasta tuen tarpeesta (ks. Liite 2). Aineisto on kerätty kyselykaavakkeella toukokuussa 2012. Se on suppea ja sen arvo on tapaustutkimuksellisen orientaation mukainen, joten laajamittaisten päätelmien tekeminen aineistosta ei ole mahdollista. Tutkimuskirjallisuuden perusteella voidaan kuitenkin osoittaa, että kyselyaineistosta esiin nousevat teemat ovat relevantteja ja niiden syvempi tarkastelu suomalaisessa lukiokontekstissa on ei ainoastaan kiinnostavaa vaan myös koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta suotavaa. (ks. Korkeamäki & al. 2010.)

Kyselyyn vastasivat opiskelijat, joilla lukivaikeus on diagnosoitu ja joilla siis on lukitodistus. Kyselyyn saivat osallistua myös ne opiskelijat, joilla äidinkielen opettaja tai vieraiden kielten opettajat olivat havainneet lukivaikeuteen viittaavia piirteitä. Heistä vastauksen jätti yksi opiskelija. Kyselyyn vastasi yhteensä yhdeksän opiskelijaa, seitsemän tyttöä ja kaksi poikaa. Vastaajista seitsemällä lukivaikeus on todettu lukioaikana, yhdellä perusasteella ja yhdellä sitä ei virallisesti ole todettu. Diagnostoituista seitsemällä lukivaikeus on keskivaikea, yhdellä lievä.

Luvussa 6.2 esitetyn Van Esbroeckin ja Wattsin holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin eräs peruslähtökohta on opiskelijan *tarve ohjaukselle*. Kyselyaineistosta nousee esiin selvä ohjaustarve. Tarve on viime vuosina tullut esille myös koulumme arjessa sillä apua kysytään opinto-ohjaajalta sekä opettajakunnalta entistä enemmän. Nykyisellään ohjausta saavat lähinnä ne lukivaikeutiset opiskelijat, jotka sitä siis pyytävät, eikä koordinoitua ohjausmallia tai ennaltaehkäiseviä toimia ole kirjattu. Tähän tarvitaan muutos. On aika siirtyä korjaavasta yksilötyöstä ennaltaehkäisevään yhteistyöhön (ks. Nykänen 2010).

Kysely nostaa esiin lukivaikeutisen opiskelijan kokemusmaailmaa. 77,8% vastaajista kokee lukivaikeuden vaikeuttavan opiskeluaan. 44,4% vastaajista on havainnut läksyjen tekemisen vievän muita opiskelijoita pidemmän ajan. Primaarit oireet ovat vastaajien mukaan havaittavissa myös koulumenestyksessä, sillä 44,4% vastaajista kokee lukivaikeuden vaikuttavan koulumenestykseensä. Vaikeaksi koetaan erityisesti vieraiden kielten opiskelu, lukeminen, tekstin ymmärtäminen ja oikeinkirjoitus:

Kirjoittamisessa ja vieraisissa kielissä (esim. sanojen opettelu ja ainekirjoitus).

Lukiessa vaikeita sanoja ja kirjoittaessa.

Kielten opiskelu.

Kielissä, sanoja kirjoituksessa ja niiden opettelussa, kirjoitusvirheissä ja joskus lukuvirheissä.

Erityisesti kielten opinnoissa. Vähän kaikkialla. Matemaattisissa aineissa ei paljoakaan. Arkipäiväisessä elämässä saatan myös huomata sen vaikutukset.

Lukeminen on hidasta, sillä sanat täytyy painaa mieleen, jotta tekstin ymmärtää. Tekstin tuottaminen hankalaa, tekstin ymmärtäminen hankalaa, oikeinkirjoitus.

Äidinkielessä ja englannissa.

Kirjoitusvirheissä, ajatuskatkoissa, lukemisen hitaus ja luetun ymmärtäminen, englannin ja ruotsin kielen ymmärtäminen välillä vaikeaa.

Sekundaariset oireet tulevat myös selkeästi esiin. Lukipulmat hävettävät 33,3% vastaajista, ne herättävät pelkoa joukkoon kuulumattomuudesta, tuottavat kiusallisuudentunteita ja tunteen siitä, että muut eivät ymmärrä mistä lukivaikeudessa on kyse.

TAULUKKO 3 Luki-vaikeutisten kokemuksia

Kokemus	% vastaajista
Tunnen joskus pelkoa siitä, että muut huomaavat lukivaikeuteni.	22,2%
Minusta tuntuu, että lukivaikeus vaikuttaa rohkeuteeni tehdä tulevaisuutta koskevia valintoja	22,2%
Ääneen lukeminen toisten läsnä ollessa on kiusallista	66,6%
Lukivaikeus vaikuttaa itsetuntooni	11,1%
Koen, että muut ihmiset eivät aina tiedä mikä lukivaikeus oikeasti on	44,4%
Olen joskus kokenut, että muut luulevat lukivaikeuden liittyvän älykkyyteen	44,4%
Olen joskus hävennyt lukivaikuttani	33,3%
Lukivaikeus vaikuttaa rohkeuteeni vastata oppitunnilla	11,1%
Lukivaikeus vaikuttaa koulumenestykseeni	44,4%
Olen kokenut yksinäisyyden tunteita lukivaikeudesta johtuen	0%
Lukivaikeus vaikuttaa sosiaalisiin suhteisiin	11,1%
Pelkään ylioppilaskokeiden suorittamista lukivaikeudesta johtuen	11,1%
Lukivaikeus vaikuttaa jatko-opintosuunnitelmiini	11,1%
Lukivaikeus vaikuttaa tulevaan työnhakuuni	0%
Lukivaikeuden vuoksi minulla menee läksyjen tekemiseen enemmän aikaa ja voimavaroja kuin opiskelijoilla, joilla ei ole lukivaikeutta	44,4%

Vastaajista 77,8% kokee lukivaikeuden vaikuttavan elämäänsä. 55,6% kokee, että lukivaikeuden näkyminen koulutyöskentelyssä tai elämässä ei sinällään herätä tunteita. Neljä vastaajaa erittelee kuitenkin tunteita sekundaaristen oireiden näkökulmasta kysyttäessä millaisia tunteita lukivaikeuden olemassaolo herättää. Lukivaikeuden on koettu hävettävän, turhauttavan ja vaativan sopeutumista:

Huolestuneita, sillä haluaisin olla hyvä koulussa.

Jollakin tavalla helpotuksen tunteita, koska olen saanut nykyään esim. tarpeeksi aikaa tehdä tehtäviäni, sillä olen hidas tehtävissäni.

Aluksi en hyväksynyt asiaa ja häpesin sitä. Pikkuhiljaa alan ymmärtää lukivaikeutta ja ystävien ja perheen avulla olen hyväksynyt asian. Lukivaikeus on osa minua. Sen kanssa täytyy vain oppia elämään. Työn teolla pärjää ja lukivaikeuden voittoa.

Välillä turhaudun kun sanat eivät jää päähän, vaikka kuinka yritän.

Vastaajista 88,9% haluaa pulmaansa tukea sekä opettajilta että opinto-ohjaajalta. Opettajilta toivotaan apua lähinnä primaareihin oireisiin; vinkkejä opiskelun tueksi, neuvoja opiskelumenetelmien valintaan sekä tukea tehtävien tekemiseen. Opinto-ohjaajalta toivotaan opiskelutekniikan opastusta mutta myös tietoa lukivaikeudesta ja tukea ja kannustusta opinnoissa. Sekundaaristen oireiden osalta muilta opiskelijoilta toivotaan ymmärrystä lukiopiskelijan hitautta kohtaan, kärsivällisyyttä sekä vaikeuksien huomiointia. 77,8% vastaajista osallistuisi kouluajalla toimivaan lukiopiskelijöiden keskinäiseen vertaistoimintaan.

TALUKKO 4 Tukimuodot

Tukimuoto	% vastaajista
Haluaisi saada tukea opettajalta	88,9%
Haluaisi saada tukea opinto-ohjaajalta	88,9%
Osallistuisi kouluajalla toimivaan vertaisryhmään	77,8%

7.2.2 Kaksin ja joukolla: Henkilökohtaisen ohjauksen ja ryhmäohjauksen synteesi uudessa moniammatillisessa ohjauksen palvelujärjestelmässä Mynämäen lukiossa

Van Esbroeckin ja Wattsin (1998) holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli on havaittavissa lukion opetussuunnitelman perusteiden taustalla (ks. s. 35; Opetushallitus 2003). Siksi on luontevaa, että mallin peruslähtökohdat muodostavat pohjan tässä hankkeessa hahmottavalle erityisen tuen lukiohjausmallille. Van Esbroeck ja Watts (1998) korostavat ohjauksen suunnittelua opiskelijan *ohjaustarpeesta* käsin. Tarve on koulullamme ilmeinen, kuten on jo aiemmin esitetty. Malli myös korostaa ongelmien *ennaltaehkäisyä*, ohjauspalvelujen *sijaintia lähellä* opiskelijaa ja täten *palvelujen helppoa saatavuutta* sekä *moniammatillista yhteistyötä* (ks. s. 36). Tältä pohjalta hahmotellaan nyt uusia linjauksia koulumme arjen ohjaustyöhön.

Lukiopiskelijalla on oikeus kattaviin ohjauspalveluihin ja tasavertaisiin mahdollisuuksiin suorittaa opintonsa (ks. Opetushallitus 2003). Luvun 7.2. otsake 'Yhdessä sinuiksi lukivaikeuden kanssa' viittaa käsillä olevan hankkeen aiemmista teorialuvuista nouseviin ajatuksiin *vertaistuesta* sekä *moniammatillisesta* ja *moniasiantuntijaisesta* työskentelystä. Koulussamme on aktiivinen opettajakunta ja kukin tukee lukivaikeutista nuorta omassa oppiaineessaan parhaan kykynsä mukaan. Nykyisellään kuitenkin sekä ohjaus että selviytyminen lukivaikeuden kanssa pohjautuvat koulussamme enemmän yksilökulttuurille. Vaikka opettajakunnan kesken vertaistuki on osa jokapäiväistä työskentelyä, jää erityiskysymysten osalta vertaistuen saaminen melko vähälle.

Tarkasteltaessa Van Esbroeckin ja Wattsin (1998) holistista opiskelijakeskeistä ohjausmallia voidaan todeta, että ensimmäisen ohjaustahon suhteen lukiohjaus toimii lukiossamme hyvin. Aineenopettajat ja ryhmäohjaajat toimivat opetustehtävässään vuorovaikutuksessa opiskelijöiden kanssa ja tiedottavat mahdollisesta ohjaustarpeesta

lukitapauksissa opinto-ohjaajalle. Aineenopettajilta ja ryhmänohjaajilta ei vaadita specifia *ohjauksellista* osaamista (vt. aineenhallinta ja pedagogiikka) lukitapauksissa.

Toisen ohjaustason toimijoita tarkasteltaessa on todettava, että tason palvelut ovat yksipuoliset. Toisen tason muodostavat pääsääntöisesti opinto-ohjaajan palvelut. Koulullamme ei ole tähän saakka ollut käytössä erityisopettajan pedagogista tukea, jota voidaan lukiohjauksen ollessa kyseessä pitää puutteena. Opinto-ohjaajalla ei useinkaan ole kompetenssia ohjata oppimisen specifeissä pulmissa.

Kolmannen tason toimijoita koulumme osalta ovat kunnan koulutoimessa työskentelevä kuraattori sekä terveysasemalla toimiva psykologi. Kolmannen tason palvelut eivät täysin täytä Van Esbroeckin ja Wattsin mallin läheisyysperiaatetta. Palvelut ovat kyllä olemassa ja ne ovat laadukkaita mutta eivät opiskelijan välittömässä läheisyydessä omassa koulurakennuksessa, joten kynnyks kolmannelle tasolle hakeutumiseen voi olla melko suuri. Lisäksi toinen ja kolmas ohjaustaho työskentelevät melko itsenäisesti eikä vuorovaikutusta tai yhteistyötä lukitapauksissa sanottavammin ole.

Tämä hanke käynnistyi luvussa 6.3 esitetyn First loop learning –tason pohjalta. Olen käytännön työssäni viime lukuvuosina havainnut yhä kasvaneen lukiohjaustarpeen ja yrittänyt tarkentaa toimintaani ohjaajana erityisen tuen ja erityisesti lukiohjauksen teemojen suhteen. Oman toimintani tarkastelu ei kuitenkaan yksinomaan riitä, vaan kehittyvä ohjaus tarvitsee laajemman perspektiivin. Viime lukuvuoden aikana olen tarkastellut lukiolainsäädäntöä ja lukion opetussuunnitelman perusteita erityisen tuen näkökulmasta. Olen käynyt moniammatillisia keskusteluja ja neuvotteluja rehtorin, aineenopettajien, psykologin sekä kuraattorin kanssa erityisen tuen ohjaustoimien nykytilasta ja mahdollisesta tulevaisuudesta. Keskustelut ovat olleet osin myös monihallinnollisia rajautuen sivistystoimen, sosiaalitoimen ja terveydenhuollon alueille. Olen lisäksi tutustunut laajasti aihetta koskevaan kirjallisuuteen, jonka pohjalta tämän työn teoreettinen osuus on laadittu.

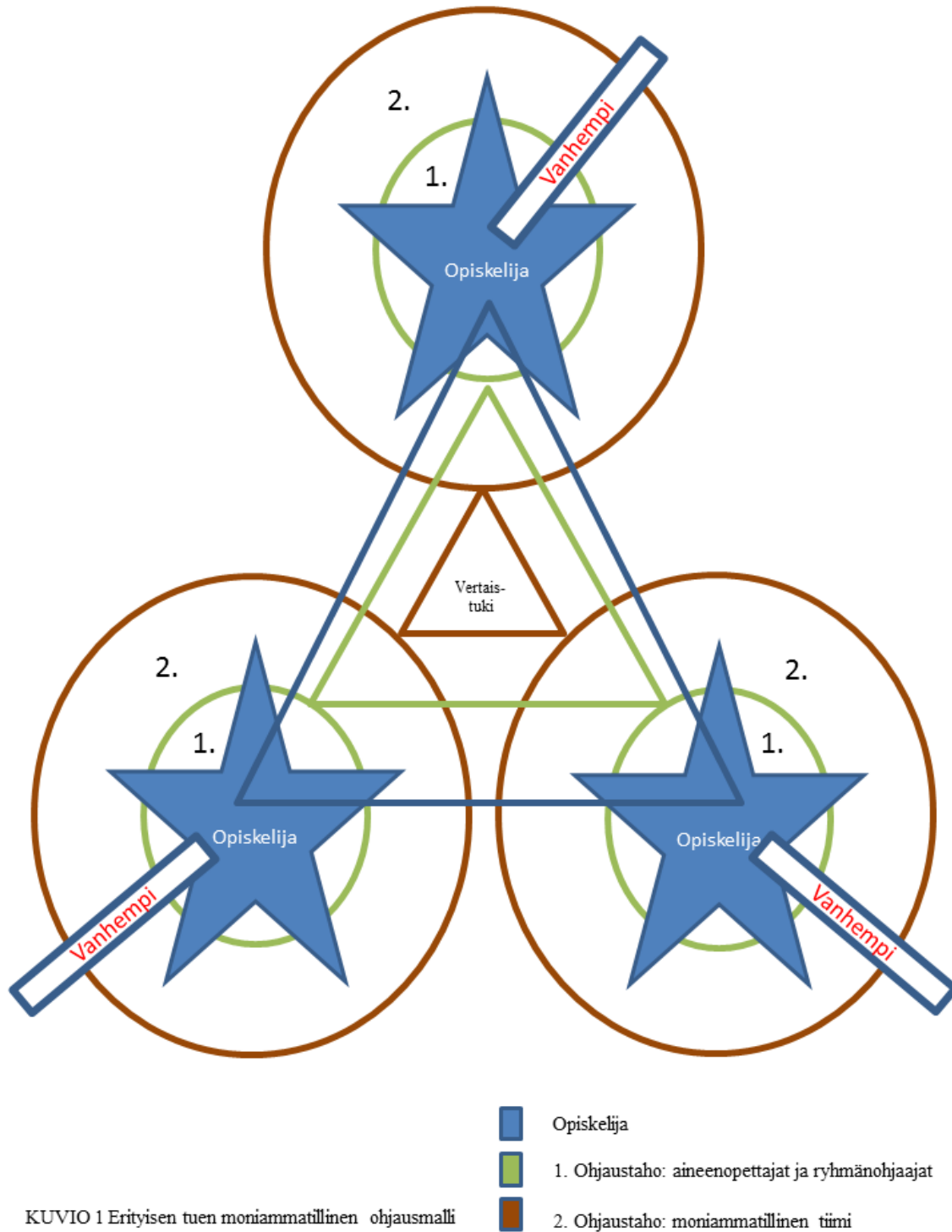
Käsillä oleva hanke toimii päänavauksena lukiomme laajempaan ohjaukselliseen muutokseen, jossa tulee huomioida ohjauksen palvelujärjestelyjen taustasuunnittelun merkitys, toiminnan rakenteiden ja toimintaedellytysten arvioinnin keskeisyys sekä palvelujärjestelyjen taustaoletusten kuten arvopohjan tarkastelun merkityksellisyys. Hanke siirtää koulumme kehittyvän lukiohjauksen second ja third loop learning –tasolle. (ks. s. 38 ;Nykänen 2010)

Kehittyvä erityisen tuen piiriin lukeutuva ohjaus vaatii toimintapoliittista muutosta koulumme ohjausympäristössä. Lukivaikeuden primaarit ja sekundaarit oireet vaativat yhä jäsentyneempää sekä pedagogista että sosioemotionaalista tukea. Primaarien oireiden aiheuttama ohjaustarve on ennen muuta pedagoginen ja tähän tarpeeseen aineenopettaja tai opinto-ohjaaja ei pysty yksin vastaamaan, vaan rinnalle tarvitaan täydentävää erityistä ohjausosaamista. Van Esbroeckin ja Wattsin holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa opinto-ohjaajan kanssa samalla ohjaustasolla työskentelevät nimenomaan henkilöt joilla on yksilöidympiä ohjauksen tehtäviä. Tällaisia toimijoita voivat olla esimerkiksi erityisopettajat sekä kuraattorit. Mynämäen lukiossa ei ole tähän saakka ollut käytössä erityisopettajan palveluita.

Jotta opiskelijoiden ohjaustarpeeseen pystytään vastaamaan, on koulumme nykyistä yksilöohjaukseen nojaavaa kolmen irrallisen ohjaustason (aineenopettajat, opinto-ohjaaja, muut toimijat eli psykologi ja kuraattori) (vrt. Van Esbroeck & Watts 1997) mallia tarkasteltava kriittisesti. Toiselle ohjaustasolle tarvitaan ensinnäkin erityisopettajan osaamista. Erityisopettajan tuki on arvokas lukiopiskelijalle mutta myös aineenopettajille ja opinto-ohjaajalle arjen työn erityiskysymysten äärellä. Van

Esbroeckin ja Wattsin mallia voidaan myös perustellusti erityisen tuen ohjauskysymyksissä madaltaa sisältämään vain kaksi tasoa: aineenopettajien ja ryhmänohjaajien tason sekä ohjauksen suhteen yksilöidympien tehtävien tason (Kuvio 1). Näin opinto-ohjaaja, erityisopettaja, kuraattori sekä psykologi voivat toimia samalla tasolla ja muodostaa läheisessä keskinäisessä työsuhteessa toimivan *erityisen tuen moniammatillisen ohjaustiimin*. Vaikka Van Esbroeckin ja Wattsin mallissa psykologi paikantuu kolmannelle ohjaustasolle, etäälle opetustehtävistä erityiskysymysten diagnosoinnin pariin, paikantuvat lukivaikeuden nostattamat sekundaariset ohjaustarpeet kuitenkin niin läheisesti psykologin työkenttään, että hänen on luontevaa työskennellä läheisessä yhteistyössä muiden mainittujen toimijoiden kanssa.

Erityisen tuen moniammatilliseen tiimiin voidaan osallistaa muitakin asiantuntijoita, kuten äidinkielen ja ilmaisutaidon opettaja. Halosen (2002) mukaan 2000-luvun kuluessa lukiopetustakin on laajennettu perinteisestä menetelmästä sisältämään erityisesti erilaisia kuntouttavia sisältöjä. Lukikuntoutuksen näkökulma on kokonaisvaltainen ja tarkoittaa sitä, että kognitiivisten valmiuksien ohella kuntoutetaan ihmistä myös psykososiaalisesti. Mukana voivat erityisopettajan ohella olla esimerkiksi psykoterapeutti ja ilmaisutaidon opettaja. (Halonen 2002, 11.) Lukiokontekstissa psykoterapeutin paikalla toimii luonnollisesti psykologi.



KUVIO 1 Erityisen tuen moniammatillinen ohjausmalli

Toimijanäkökulman ohella on tarkasteltava palvelujen sijaintia. Moniammatillinen tuki on syytä Van Esbroeckin ja Wattsin (1997) ajatuksen mukaisesti paikantaa helposti saataville, lähelle opiskelijaa. Nykyisellään opinto-ohjaaja on koulussamme paikalla joka päivä, psykologi toimii ajanvarauksella kunnan terveysasemalla ja koulukuraattori käy lukiollamme keskimäärin kerran viikossa. Psykologi ja kuraattori ovat tavoitettavissa myös puhelimitse ja kuraattori pääsee paikalle melko lyhyellä varoitusaajalla. Sekä kuraattori että psykologi ovat myös osa lukiomme kerran jaksossa kokoontuvaa opiskelijahuoltoryhmää. Tiimijattelussa erityisen tuen moniammatillisen ohjaustiimin on tarkoitus olla käytettävissä oman koulumme tiloissa sovittuina ajankohtina. Tuki tuodaan lähelle opiskelijaa keskelle koulun arkea, eikä opiskelijan tarvitse kokea, että on lähdettävä avun hakuun koulun ulkopuolelle.

Erityisen tuen uuden moniammatillisen ohjaustiimin toiminnassa käytetään sekä yksilöohjauksen että ryhmäohjauksen menetelmiä toisiaan täydentävinä. Yksilöohjauksessa on mahdollisuus kohdennetusti tukeutua kunkin tiimin jäsenen erityisosaamisalueeseen suhteessa oppimisen ja opiskelun tukemiseen, ammatilliseen ja uraohjaukseen sekä henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukemiseen (ks. Van Esbroeck & Watts 1997). Tämä toimijoiden, työnjaon ja roolituksen näkökulma on tärkeä ja tiimin jäsenten omat erityisvastuualueet on syytä määrittellä selkeästi (ks. Isoherranen, 116). Työnjaosta on käytävä neuvotteluja yhdessä, joten tämän hankkeen puitteissa ei kyetä määrittämään kunkin toimijan erityiskentän kokonaisuutta ilman yhteistä keskustelua (ks. Nummenmaa 2004). Vaikka työnjako ja tehtävien hahmottuminen ovat olennaisia, on päätavoitteena mallissa kuitenkin mainittujen toisen ohjaustason toimijoiden *yhteistyön synnyttämä kattava kokonaisohjaus*, joka pohjautuu dialogiin perustuvalla moniammatillisuudelle (ks. Isoherranen 2005, 25, 37). Moniammatillisen työkultuurin kehittäminen on vaativa kollektiivisen käsitteenmuodostuksen prosessi, joka johdattelee ylittämään oman hallinnonalan ja ammattialueen rajoja (Nummenmaa 2004 116-117). Todelliseen moniammatilliseen työotteeseen pääsemiseksi tarvitaan pitkäjänteistä ja sitoutunutta työskentelyä yhdessä yhteisen päämäärän eteen.

Yksilöohjaus toteutetaan uudessa ohjausmallissa ajanvarauksella ja kukin lukiopiskelija voi tarpeensa mukaan varata ajan siltä toimijalta, jonka tuki on tarpeen. Ryhmäohjauksen osalta tiimityön päätavoitteena on organisoida lukiopiskelijoille vertaistukitoimintaa (Kuvio 1). Vertaisryhmän johtoajatuksena on opetussuunnitelman korostama vahvuuksien ja kykyjen esiin nostaminen ja toinen toisensa tukeminen (ks. Opetushallitus 2003). Peavyn (1999) mukaan ohjauksessa on syytä hylätä vikoja ja puutteita korostava kielenkäyttö ja omaksua mahdollistamisen kieli (Peavy 1999, 33). Peavy myös näkee patologisoinnin negatiivisena seikkana. Hänen mukaansa huomio on ohjauksessa kiinnitettävä vahvuuksiin. (Peavy 1999, 26-29.) Vertaistoiminnan teoreettisina kulmakivinä voidaan tältä pohjalta pitää sosiodynaamista kunnioittavaa ilmapiiriä ja omien voimavarojen painotusta, joka on olennainen piirre ratkaisukeskeisessä ohjauksessa.

Kuten edellä on todettu, sekä sosiodynaaminen että ratkaisukeskeinen ja voimavarasuuntautunut ohjaus nojaavat käsitykseen, jossa opiskelija itse on aktiivinen toimija omien elämäkysymystensä suhteen. Edelleen on todettu, että Penttisen ja Plihtarin (2011) mukaan vertaisryhmätoiminnalla on ”normalisoiva” vaikutus. Ryhmäläiset huomaavat, että eivät ole yksin, vaan muillakin on samankaltaisia pulmia tai haasteita. Kuten todettua, painopiste ryhmätoiminnassa on kuitenkin opiskelijoiden

omissa voimavaroissa ja vahvuuksissa lukipulmien sijaan. Ryhmä voi lisäksi toimia aktiivivana ja tarjota paikan, jossa käsitellä tunteita. (ks. Penttinen & Plihtari 2011.)

Tässä esitetyssä erityisen tuen moniammatillisessa ohjausmallissa (Kuvio 1) uutta oman koulumme toimintakulttuurissa on *toimijoiden kentän rikastuminen* erityisopettajan työpanoksen myötä. Uutta on myös *aktiivinen moniammatillinen hierarkialtaan madallettu tiimityö* ja sen konkreettinen sijoittuminen oman koulun tiloihin lähelle opiskelijaa ja täten *laajamittaisten ohjauspalveluiden helppo saavutettavuus*. *Moniammatillisuus laajentuu* mallissa lisäksi *moniasiantuntijuudeksi* (ks. Nykänen 2011, 96). Opiskelija on kaiken keskiössä ja hänen vanhempansa voidaan myös ottaa mukaan ohjausprosessiin, kuten opetussuunnitelmassakin esitetään (ks. Opetushallitus 2003). Opiskelija ja hänen vanhempansa ovat asiantuntijoita opiskelijan elämänskysymysten suhteen ja siksi heidän näkökulmansa on ensiarvoisen olennainen.

Myös *vertaistuen* ja *ennaltaehkäisyn* näkökulma on tuore koulumme toimintatavoissa lukikysymyksen suhteen. Vertaisryhmän tavoitteena on toimia läpäisevästi opiskelijan koko lukiotaipaleen ajan ja näin toteuttaa opetussuunnitelmassta nousevaa ajatusta ohjauksen jatkumosta (ks. Opetushallitus 2003). Vertaisuuden ajatus ei mallissa rajaudu vain opiskelijoiden vertaistukeen, vaan tavoitteena on myös ensimmäisen ja toisen ohjaustahon toimijoiden mahdollisuus yhä tiiviimpään vertaistukeen arjen työssä (Kuvio 1). Vertaistuen konkreettiset muodot on koululla suunniteltava yhdessä kaikkien toimijoiden kesken. Ennaltaehkäisyllä tarkoitetaan lähinnä tuen antamista jo ennen kuin opiskelija on ajautunut tilaan, jossa kokee opiskelemisen liian kuormittavaksi.

Erityisen tuen ohjausmallin avainsanoja ovat läheisyys, yhteistyö, vertaisuus, tuki ja voimavarat.

7.2.3 Laajeneva erityisen tuen ohjausmalli

Luvussa 7.2. esitetty erityisen tuen moniammatillinen ohjausmalli on muotoutunut ohjauksen kehittämisprosessin tähänastisen työn tuloksena. Malli ei tämän hankkeen puitteissa suinkaan ole kehittynyt valmiiksi, vaan oikeastaan pääsee vasta nyt todella muotoutumaan moniammatillisessa ja moniasiantuntijaisessa foorumissa keskustuskilöiden, opiskelijoiden, palautteen varassa kun se nyt otetaan käyttöön uuden lukuvuoden alkaessa.

Tulevaisuudessa mallin ei ole tarkoitus rajautua vain kapeasti lukiohjaukseen, vaan laajentua koulullamme yleisestikin erityisen tuen kysymyksiin sovellettavaksi. Työ vaatii kuitenkin moniammatillista yhteistyötä, enkä voi ottaa vapautta hahmotella sellaisia linjauksia yksin. Työ ohjauksen kehittämiseksi siis jatkuu lukiomme arjessa opettajakunnan ja muiden toimijoiden välisenä keskusteluprosessina.

8 LOPUKSI

Ohjauksen käsite on monitahoinen ja sen määrittely haasteellista. Tässä hankkeessa ohjauksella tarkoitetaan opinto-ohjausta ja se ymmärretään auttamistyönä. Hankkeen näkökulmat rajautuvat toisen asteen oppilaitoskulttuuriin, lukioon.

Käytännön työssäni lukion opinto-ohjaajana olen huomannut oppimisvaikeuksien aiheuttaman konkreettisen ohjaustarpeen. Ohjaustarve tulee ilmi myös keväällä 2012 Mynämäen lukiossa toteutetussa kyselyssä. Myös tutkimuskirjallisuus tukee ohjaustarpeen olemassaoloa. Tässä hankkeessa päätavoitteena on ollut erityisen tuen näkökulmasta selventää lukion opinto-ohjausta koskevaa lainsäädäntöä ja ohjauksen valtakunnallisia tavoitteita, nostaa tavoitteista esiin ohjauksen teoriapohjaa ja sen valossa pohtia miten ohjauspalveluita voisi opiskelijoiden edun nimissä parantaa ja uudistaa. Työn päänäkökulmana on opiskelijan ohjaustarpeen kohtaaminen lukion arjen ohjauskulttuurissa.

Vuoden 2005 asetus ylioppilastutkinnosta mahdollisti oppimisvaikeuksien huomioimisen ylioppilastutkinnossa ja tämän myötä lukiolaisten joukko on heterogeenistynyt. Oppimisvaikeudet ja erityisesti lukivaikeus on nykyään osa lukion, myös Mynämäen lukion, arkea. Ohjaustoimet kaipaavat tästä syystä uudelleentarkastelua. Tämän hankkeen tavoitteena on ollut käynnistää ohjauksen palvelujärjestelmän arviointi ja luoda pohjaa ohjauksen käytännön kehittämistyölle Mynämäen lukiossa. Työn teoreettinen viitekehys, sosiodynaaminen, ratkaisukeskeinen ja voimavarasuuntautunut ohjaus, nousevat lukion opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelmasta on havaittavissa myös Van Esbroeckin ja Wattsin holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli. Tämän teoriapohjan sekä kerätyn kyselyaineiston pohjalta olen tarkastellut vallitsevaa ohjauskulttuuria ja rakentanut mallin sen uudistumisesta. Mynämäen lukion opettajakunta on osaavaa ja koulussamme ohjaustoimien jakautuminen yhteiseksi työksi on arkipäivää. Ohjaus on kuitenkin alati kehittyvää ja lukion on elettävä ajassa. Nykyisessä ohjauskäytännössä toimijoiden työ on irrallista ja osin myös päällekkäistä. Opiskelijan saama pedagoginen tuki rajautuu aineenopettajien antamaan tukeen, eikä erityisopettajan palveluja ole saatavilla. Hankkeen keskeisenä tavoitteena on ollut uudistaa koulumme toimintakulttuuria ja rikastaa niin pedagogista kuin sosio-emotionaalistakin tukea erityisen tuen kysymyksissä. Hankkeen keskeinen näkökulma on vertaistuki sekä opiskelijoiden että koulun henkilökunnan ja muiden ohjaukseen osallistettavien tahojen näkökulmasta.

Lukivaikeus aiheuttaa sekä primaareja että sekundaareja oireita. Primaarit oireet liittyvät oppimistuloksiin ja näkyvät esimerkiksi oikeinkirjoituksessa ja työskentelyn hitautena. Sekundaarit oireet ovat sosio-emotionaalisia; lukivaikeus hävettää, pelottaa ja uuvuttaa. Primaarien oireiden aiheuttama ohjaustarve on lähinnä pedagoginen. Hankkeessa esitetyssä erityisen tuen moniammatillisessa ohjausmallissa koulumme pedagogista tukea vahvistetaan erityisopettajan palveluilla. Van Esbroeckin ja Wattsin holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin periaatteisiin nojaten opiskelijaa lähinnä oleva pedagoginen ohjaava taso (aineenopettajat) toimii jokapäiväisessä yhteydessä opiskelijoihin ja havaitsee mahdollisen ohjaustarpeen nopeasti. Ohjaustarpeen ilmentyessä kokonaihojaukseen osallistetaan toiselta ohjaavalta tasolta erityisopettaja, opinto-ohjaaja tai koulupsykologi tarpeen mukaan. Toisen ohjaustason toimijat ovat ohjauksen eriytyneempiä palveluja tarjoavia tahoja ja he toimivat moniammatillisessa tiimissä. Moniammatilliseen ohjauksen tiimiin voidaan osallistaa muitakin tahoja

tarpeen mukaan. Erityisen tuen moniammatillisessa ohjausmallissa uutta on oman koulumme kontekstissa toimijoiden entistä tiiviimpi keskinäinen yhteistyö, toimijoiden kentän rikastuminen erityisopettajan palveluilla, moniammatillinen hierarkialtaan madallettu tiimityö (tilat erityisopettajalle ja psykologille koulussa) ja täten ohjauspalveluiden läheisyys ja helppo saatavuus. Uudessa ohjausmallissa vertaistuen kysymykset ovat myös olennaisia. Ohjaavat tahot työskentelevät yhdessä saavuttaakseen laadukkaan kokonaisuohjauksen ja samalla voivat tukea toinen toistensa työskentelyä. Myös opiskelijoille tarjotaan vertaistoimintaa. Opiskelijoiden lukivertaisryhmän tavoitteena on toimia läpäisevästi koko lukioajan ja näin toteuttaa opetussuunnitelmassa vaadittavaa ohjauksen jatkumoa. Vertaisuuden kysymykset läpäisevät mallin kaikki toimijat. Kuten lukiopiskelija, on myös aineenopettaja ja ohjauksen eriytyneempien palveluiden tarjoaja (opinto-ohjaaja, erityisopettaja, psykologi) oikeutettu vertaistukeen. Tämä kytkeytyy koulun henkilökunnan kohdalla myös työssä jaksamiseen. Vertaisuudessa on voimaa.

Hankkeen puitteissa kehitetty ohjauskäytännö pohjautuu osittain jo käytössä olleelle ja toimivalle ohjauskulttuurille. Ennaltaehkäisy, rikastetun pedagogisen tuen, tiimityön ja vertaisuuden elementit ovat askelia uuteen suuntaan. Ohjausmalli ei hankkeen myötä tullut valmiiksi vaan oikeastaan pääsee vasta nyt opiskelijapalautteen ja opettajakunnan sekä eriytyneiden ohjauspalvelujen tarjoajien yhteisen työn tuloksena muotoutumaan koulumme toimintakulttuurin osaksi. Vertaisryhmässä on mahdollisuus kokeilla esimerkiksi reteaming-menetelmää ja kokemusten myötä kehittää työskentelyä eteenpäin. Mallin ei ole tulevaisuudessa tarkoitus rajautua ainoastaan lukivaikkeuden kysymyksiin vaan kasvaa koskemaan laajemminkin erityisen tuen kysymyksiä.

Oppimisvaikeuksien kohdalla näkökulma on usein diagnostinen. Lukivaikkeuden kohdalla diagnostiikka on toki tärkeää, jotta opiskelija voi esimerkiksi saada ylioppilastutkintolautakunnalta oikeuden pidempään koeaikaan. Tämän hankkeen näkökulma lukivaikkeuteen ja sen nostattamiin ohjauskysymyksiin on kuitenkin lähinnä kyky- ja arkikeskeinen. Lukivaikeutinen nuori osaa, pystyy ja taitaa. Hän tarvitsee silti myös tukea ja kannustusta. Ohjaus on se suojapaikka, jossa hänen voimavarojaan voidaan nostaa esiin sekä kahdenvälisessä toiminnassa eli henkilökohtaisessa ohjauksessa että ryhmätoiminnan avulla. Vertaisryhmässä omat pulmat voivat normalisoitua ja opintojen haasteita voidaan yhdessä jakaa sekä löytää jokaisen vahvuuksia.

LÄHTEET

Ahvenainen, O., Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data Oy.

Asetus ylioppilastutkinnosta. 17.11.2005.

Auvinen, P. 1999. Suomentajan esipuhe. Teoksessa R. V. Peavy Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Työministeriö, 12.

Chances <http://ktl.jyu.fi/img/portal/6822/G034.pdf>

Furman, B., Ahola, T. 2007. Onnistuminen on joukkuelaji. Reteaming valmentajan käsikirja. Miten motivoit ihmisiä saavuttamaan sen minkä he haluavat saavuttaa. Helsinki: Lyhytterapiainstituutti oy.

Haakana, R., Tikkanen, A. 2008. Erityinen tuki lukiossa. Teoksessa L. Kairaluoma & al. (toim.) Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti, 153-159.

Halonen, M. 2002. Oppimisen lukioista oppimisen avaimiin. Turku: Turun kristillisen opiston säätiö.

Herranen, J., Penttinen, L. 2008. Aikuisopiskelijalähtöistä ohjausta etsimässä. Teoksessa M. Lähti, P. Putkuri (toim.) Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Raportteja 32. Joensuu: pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, 9-24.

Holopainen, L., Aro, M., Savolainen, H. 2008. Mitä lukivaikeudet ovat? Teoksessa L. Kairaluoma & al. (toim.) Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti, 13-19.

Holopainen, L., Savolainen, H. 2008. Nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. Teoksessa L. Kairaluoma & al. (toim.) Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti, 203-229.

Hällfors, A., Mynttinen, S., Willberg, S. 2006. Lukion erityisopetus. Teoksessa M. Takala, E. Kontu (toim.) ABC luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 231-250.

Höien, T., Lundberg, I. 1997 Dyslexi. Stockholm: Natur och Kultur.

Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Vantaa: WSOY.

Juutilainen, P-K. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 92. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Juutilainen, P-K. 2004. Opinto-ohjauskeskustelu – elämänsuunnittelun areena. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 123-134.

Korkeamäki, J., Reuter, A., Haapasalo, S. 2010. Aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen, arviointi ja kuntoutus. Opi oppimaan –hankkeen toimeenpano ja tulokset. Helsinki: Kuntoutussäätiö.

Lairio, M., Puukari, S., Nissilä, P. 2001. Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa M. Lairio, S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 41-67.

Lairio, M., Puukari, S., Varis, E. 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva. Teoksessa M. Lairio, S. Puukari (toim.) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 21-41.

Lairio, M., Rekola, H. 2007. Opiskelijan tarpeet ohjauskulttuurin kehittämisen lähtökohdana. Teoksessa M. Lairio, M. Penttilä (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 107-127.

Lerkkanen, J. 2011. Siirtymät ja päätöksenteko. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa, J. Pirttiniemi (toim.) Opo. Opinto-ohjaajan käsikirja. Oppaat ja käsikirjat 2011:3. Tampere: Opetushallitus.

Lommi, A., Luoma, P., Puusniekka, R., Vilkki, S., Jokela, J., Kinnunen, T., Laukkarinen, E., Kivimäki, H. 2011. Kouluterveys 2011. Mynämäen kuntaraportti. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus.

Lukioasetus 98/A810.

Lukiolaki 21.8.1998/629

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.

Lundberg, I., Höien, T. 1992. Dyslexi Stockholm: Natur och Kultur.

Merimaa, M. 2004. Oppilaan ja opiskelija ohjaus perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 71-81.

Nummenmaa, A.R. 2004. Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 113-122.

Nykänen, S., Karjalainen, M. Vuorinen, R., Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen. Poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Nykänen, S. 2010 Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa. Matkalla verkostojohdantamiseen? Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Tampere: Gaudeamus.

Peavy, V.R. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21.vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Työministeriö.

Peavy, V.R. 2001. Elämäni työkirja. Konstruktivististen ohjausperiaatteiden soveltaminen: tehtäviä ja harjoituksia. Helsinki: Psykologien kustannus.

Peavy, V.R. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien kustannus.

Penttinen, L., Plihtari, E. 2011. Vertaisryhmä opiskelun tukena – ryhmäohjauksen pedagogisia haasteita. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos, L. Valkonen (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylä: Euroopan sosiaalirahasto.

Penttinen, L., Skaniakos, T., Valkonen, L., Plihtari, E. 2011. Vertaisuus voimavarana opintopolulla: Johdantoa kirjan teemoihin. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos, L. Valkonen (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylä: Euroopan sosiaalirahasto.

Saarenoja, A. Turun Sanomat 19.11.2011 s. 12.

Sarjala, J. 2000. Päätteeksi. Sana, yksilö ja yhteiskunta. Teoksessa A-M. Hintikka (toim.) Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Jyväskylä: Gummerus, 210-214.

Silven, M. 2006. Lukutaidon varhaiset ennustajat: puheen kehitys ja vuorovaikutus vanhempien kanssa. Teoksessa M. Takala, E. Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta lukitaitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 47-62.

Suomen perustuslaki 1999.

Taipale, I. 1998. Eräitä lukihäiriön sosiaalisia seurauksia aikuisiällä. Teoksessa A-M. Hintikka, K. Stranden Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi. Näin autat lukivaikeuksista. Helsinki: Edita, 134-138.

Van Esbroeck, R., Watts, A.G. 1998. New skills for a holistic career guidance model. *International Careers Journal*, 26th June 1998.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2004 Ryhmäohjaus opinto-ohjaajan työmuotona. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 135-144.

Vuorinen, R. 2006. Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä. Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Yhdenvertaisuuslaki 2004.

LIITTEET

LIITE 1: Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 (Opetushallitus 2003, 216-218)

”5.21 OPINTO-OHJAUS

Opinto-ohjauksen tehtävänä on tukea opiskelijaa opinnoissa lukioaikana ja huolehtia siitä, että opiskelijalla on riittävästi sellaisia tietoja ja taitoja, joita hän tarvitsee siirtyessään jatko-opintoihin ja työelämään.

Ohjaustoiminnan tulee muodostaa koko lukiokoulutuksen ajan kestävä jatkumo, jonka aikana opinto-ohjauksen kurssit tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden hankkia perustiedot ja taidot, joiden varassa heidän on mahdollista suunnitella jatko-opintoja ja pohtia ammatillista suuntautumista. Valinta- tai muissa ongelmatilanteissa sekä päätöksentekotaitojensa kehittämiseksi opiskelijoiden tulee saada henkilökohtaista tai pienryhmäohjausta. Henkilökohtaisessa ohjauksessa opiskelijan tulee voida keskustella opintoihinsa, koulutusvalintoihinsa sekä ammatti- ja urasuunnitteluunsa, tulevaisuuteensa ja elämäntilanteeseensa liittyvistä kysymyksistä. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus käsitellä pienryhmissä asioita, jotka ovat muiden opiskelijoiden kanssa jaettavissa olevia ja joiden esille ottaminen ryhmässä on mielekästä. Opinto-ohjauksen tehtävänä on tukea ja auttaa erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita myös opintoihin liittyvissä käytännön kysymyksissä.

Opinto-ohjauksen tavoitteet

Opinto-ohjauksen tavoitteena on ohjata opiskelijaa itsenäisyyteen ja vastuullisuuteen siten, että hän pystyy suunnittelemaan oman henkilökohtaisen opiskelusuunnitelmansa, tunnistamaan opiskeluunsa liittyviä ongelmia ja etsimään tietoa, miten hän saa apua näihin ongelmiin. Tavoitteena on, että opiskelija pystyy opiskelemaan täysipainoisesti koko lukion ajan, kykenee kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan sekä löytämään omat yksilölliset oppimisen tapansa ja vahvuutensa opiskelijana.

Opiskelijaa tulee ohjata hankkimaan tietoa ja hyödyntämään tieto- ja viestintäteknologian tarjoamia mahdollisuuksia. Tavoitteena on, että opiskelija tuntee keskeiset jatkokoulutus- ja ammatinvalintaan liittyvät hakuoppaat ja muut tietolähteet sekä osaa käyttää tietoverkoissa olevaa informaatiota itsenäisesti jatko-opintoihin hakeutumisen tukena.

Opiskelijaa tulee ohjata ja tukea elämänsuunnittelun ja -hallinnan taidoissa. Opiskelijan tulee saada ohjausta jatko-opintojen suunnittelussa ja päätöksenteossa siten, että hänellä on tietoa opiskeluvaihtoehdoista lukion jälkeen ja että hän tuntee toisen asteen ammatillisten oppilaitosten, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen keskeisen koulutustarjonnan. Tarkoituksena on, että opiskelijalla on valmiudet hakeutua jatko-opintoihin välittömästi lukio-opintojen jälkeen. Tavoitteena on, että opiskelija pystyy ammatillisen suuntautumisen etsimisessä ja päätöksenteossa arvioimaan realistisesti omia edellytyksiään ja mahdollisuuksiaan opintojen eri vaiheissa. Tavoitteena on, että opiskelija suunnittelee lukio-opintojaan ja tekee valintojaan tarkoituksenmukaisella tavalla ottaen koko ajan huomioon jatko-opintosuunnitelmansa.

Opinto-ohjauksen tehtävänä on välittää tietoa työ- ja elinkeinoelämästä sekä yrittäjyydestä. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus tutustua eri ammatteihin ja työelämään sekä opiskeluun muissa oppilaitoksissa. Opiskelijaa tulee ohjata siten, että hän osaa etsiä tietoa muiden maiden tarjoamista opiskelumahdollisuuksista ja työskentelystä ulkomailla.

PAKOLLINEN KURSSI

1. Koulutus, työ ja tulevaisuus (OP1)

Opinto-ohjauksen pakollisen kurssin tavoitteena on, että opiskelija saa lukio-opintojen aloittamiseen ja suorittamiseen sekä jatko-opintoihin hakeutumiseen liittyvät keskeiset tiedot ja taidot. Kurssiin liittyen järjestetään tutustumista työelämään sekä toisen ja korkea-asteen koulutuspaikkoihin. Opinto-ohjauksen kurssilla tulee käsitellä kaikille opiskelijoille yhteisiä, lukio-opintoihin, ylioppilastutkintoon, jatko-opintoihin, ammatti- ja urasuunnitteluun liittyviä kysymyksiä sekä kulloinkin lukio-opintojen kannalta ajankohtaisia asioita.

KESKEISET SISÄLLÖT

- opintojen rakentuminen ja omien opiskelutaitojen kehittäminen
- itsetuntemus
- omien toimintamallien ja vahvuuksien tunnistaminen
- työelämätietous
- ylioppilastutkinto
- ammatillinen suuntautuminen ja jatko-opintojen pohtiminen
- jatko-opintoihin hakeutuminen
- työelämään siirtyminen

SYVENTÄVÄ KURSSI

2. Opiskelu, työelämä ja ammatinvalinta (OP2)

Opinto-ohjauksen syventävän kurssin keskeisenä tavoitteena on lisätä opiskelijan opiskeluvälmiuksia, parantaa hänen itsetuntemustaan ja ohjata häntä perehtymään jatkokoulutuksen ja työelämän kannalta sellaisiin keskeisiin kysymyksiin, joihin muussa ohjauksessa ei ole mahdollista syventyä. Kurssin puitteissa voidaan tutustua mahdolliseen jatko-opiskelupaikkaan. Opetussuunnitelmassa määritellään opinto-ohjauksen syventävän kurssin tavoitteet ja keskeiset sisällöt kunkin koulun opiskelijoiden keskeisten tarpeiden pohjalta painottaen alueellisen työ- ja elinkeinoelämän kysymyksiä, itsetuntemusta ja opiskelun taitoja tai ammatti- ja urasuunnittelua tai käsitellen kaikkia osa-alueita yhdessä.”

LIITE 2

KYSELY LUKIVAIKEUDESTA, SEN VAIKUTUKSISTA JA TUEN TARPEESTA

Hei!

Tämä kysely liittyy Jyväskylän yliopistossa suoritettavien ohjauksen opintoihin. Tavoitteena on kehittää oman lukiomme *ohjauskäytänteitä ja erityistä tukea*, johon lukivaikeutinen on oikeutettu. Kysely toteutetaan anonymisti ja vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Kiitos, että käytät hetken ajastasi kyselyyn vastaamiseen.

kevätterveisin opinto-ohjaajasi Anu Ala-Krekola-Suni

Rengasta vastauksesi:

1. Sukupuoli: tyttö / poika
2. Lukion aloittamisvuosi: -09 / -10 / -11
3. Lukivaikeuteni todettiin: perusasteella / lukiossa/ sitä ei ole virallisesti todettu
4. Minulla on luki-todistus (Olen käynyt lukitestissä esimerkiksi Turun kristillisellä opistolla): kyllä / ei

Lukivaikeuteni on: lievä / keskivaikea / vaikea

Kirjoita vastauksesi seuraaviin kysymyksiin:

5. Millaista tukea haluaisit saada / olisit halunnut saada lukioaikanasasi:

a) perheeltä _____

b) ystäviltä _____

c) opettajilta _____

d) toisilta opiskelijoilta

e) opinto-ohjaajalta

f) koulupsykologilta

g) erityisopettajalta

h) joltakin muulta, keneltä

6. Millaista tukea olet saanut tähän mennessä peruskoulussa tai lukiossa:

a) perheeltä

b) ystäviltä

c) opettajilta

d) toisilta opiskelijoilta

e) opinto-ohjaajalta

f) koulupsykologilta

g) erityisopettajalta _____

h) joltakin muulta, keneltä _____

7. Miten/missä lukivaikeutesi näkyy?

8. Millaisia tunteita tämä sinussa herättää?

9. Vaikuttaako lukivaikeus elämääsi? kyllä / ei

Miksi? _____

Mikäli vastasit *kyllä* kysymykseen 9, vastaa myös seuraavaan kysymykseen, kysymykseen 10.

10. Rastita sinuun sopivat vaihtoehdot:

- Tunnen joskus pelkoa siitä, että muut huomaavat lukivaikeuteni. ____
 Minusta tuntuu, että lukivaikeus vaikuttaa rohkeuteeni tehdä tulevaisuutta koskevia valintoja ____
 Ääneen lukeminen toisten läsnä ollessa on kiusallista. ____
 Lukivaikeus vaikuttaa itsetuntooni. ____
 Koen, että muut ihmiset eivät aina tiedä mikä lukivaikeus oikeasti on. ____
 Olen joskus kokenut, että muut luulevat lukivaikeuden liittyvän älykkyyteen. ____
 Olen joskus hävennyt lukivaikuttani. ____
 Lukivaikeus vaikuttaa rohkeuteeni vastata oppitunnilla. ____
 Lukivaikeus vaikuttaa koulumenestykseeni. ____

Olen kokenut yksinäisyyden tunteita lukivaikeudesta johtuen. ____
 Lukivaikeus vaikuttaa sosiaalisiin suhteisiin. ____
 Pelkään ylioppilaskokeiden suorittamista lukivaikeudesta johtuen. ____
 Lukivaikeus vaikuttaa jatko-opintosuunnitelmiini. ____
 Lukivaikeus vaikuttaa tulevaan työnhakuuni. ____
 Lukivaikeuden vuoksi minulla menee läksyjen tekemiseen enemmän aikaa ja voimavaroja kuin opiskelijoilla, joilla ei ole lukivaikeutta: ____

11. Vaikeuttaako lukivaikeus opiskeluasi? kyllä / ei

Jos vastasit kyllä, kerro vielä omin sanoin millä tavalla se vaikeuttaa koulutyöskentelyäsi.

Palaa uudelleen tehtäviin 5 ja 6. Täydennä vastauksiasi, mikäli huomaat sille olevan tarvetta.

12. Onko ystäväpiirissäsi henkilö / henkilöitä, jolla / joilla on lukivaikeus? Rengasta vastauksesi. kyllä / ei

13. Miten opinto-ohjaaja voisi olla tukemassa opiskeluasi?

14. Voimme muodostaa omaan kouluumme ryhmän, johon saisi osallistua vain henkilöt, joilla on lukivaikeus. Osallistuisitko (abiturientit: olisitko osallistunut) tällaiseen omassa lukiossasi järjestettävään kouluajalla toimivaan vertaisryhmään, jonka tarkoitus on tukea opiskelua ja elämää?

kyllä / ei

Koen, että minulle on apua lisäksi henkilökohtaisesta opinto-ohjauksesta. Rengasta vastauksesi. kyllä / ei

KIITOS VASTAUKSESTASI! SE ON ARVOKAS.