



Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

ISSN 1796-4717



Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

**JÄMIJÄRVEN PERUSKOULUN 7-9 LUOKKIEN
OHJAUSSUUNNITELMA**
**Jämijärven peruskoulun 7-9 luokkien opinto-ohjauksen uuden
opetussuunnitelman laatiminen**

Katariina Jokela

2005

**Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos**

TIIVISTELMÄ

Jokela, Katariina Erika. Jämijärven peruskoulun 7-9 luokkien ohjaussuunnitelma. Jämijärven peruskoulun 7-9 luokkien opinto-ohjauksen uuden opetussuunnitelman laatiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ohjauksen koulutus ja Tutkimus, 2005, 113 s. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä. ISSN.

Opinto-ohjaus perustuu opetussuunnitelmiin ja ylempiin säädöksiin, lakeihin ja asetuksiin. Opinto-ohjausta annetaan tuntijakoon merkittynä ohjauksena, joka on useimmiten luokkaopetusta, ja sen lisäksi annetaan henkilökohtaista ja muuta tarpeellista ohjausta. Ohjaustoiminnan tulee muodostaa koko perusopetuksen ajan kestävä jatkumo, jonka niveltäisiin on kiinnitettävä erityistä huomiota. Päävastuu oppilaanohjauksesta on opinto-ohjaajalla. Oppilaitoksen toimintakulttuurissa keskeistä on koko oppilaitoksen sitouttaminen ohjaukselliseen ajatteluun sekä monipuoliseen koulun sisäiseen ja ulkoiseen moniammatilliseen verkostoyhteistyöhön. Ohjauksen tarve on lisääntynyt. Haasteet edellyttävät opinto-ohjaajan työn jatkuvaa arviointia ja ohjauksen korkean laadun turvaamista. Ohjauksen teorioiden avulla ohjausalan työkäytänteitä voidaan kehittää ja löytää niihin monipuolisia näkökulmia.

Ohjaustyöhön kuuluu kasvun ja kehityksen tukeminen sekä opiskelun ja uranvalinnan ohjaus. Ohjaus on ihmisten hyvinvoinnin ja mielekkään elämän edistämistä sekä heidän yksilöllisten ja sosiaalisten voimavarojensa tukemista niin, että heistä kasvaa ”oman elämänsä ohjaajia”. Taitava ohjaus auttaa ja kohtaa yksilön tarpeet kannustavan ohjaussuhteen kautta. Tärkeää on välittäminen, aitous, ajantasaiset tiedot sekä ennakoitiedot. Ohjauksen tuella oppilas kehittää elämänsuunnittelun kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä tekee omiin kykyihinsä ja kiinnostuksiinsa perustuvia opiskelua, koulutusta, arkielämää, elämänuraa ja tulevaisuutta koskevia ratkaisuja. Oppilaanohjauksen tarkoituksena on edistää koulutyön tuloksellisuutta, lisätä hyvinvointia koulussa ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa.

Kasvun ja kehityksen tukemiseen liittyvien haasteiden ja nuorten syrjäytymisongelmien lisääntymisen vuoksi henkilökohtaisen ohjauksen tarve on kasvanut. Voimakas yksilöityminen yhdessä valintamahdollisuuksien lisääntymisen kanssa on korostanut identiteettityön, realistisen minäkäsityksen ja itsetunnon merkitystä. Kaikki peruskoulun yhdeksättä luokkaa käyvät ovat valinnan edessä: ammatillinen oppilaitos, lukio tai jotain muuta. Koska tulevaisuutta on vaikea ennakoida, nuorten tulisi oppia selviytymään erilaisissa yhteiskunnallisissa ja henkilökohtaisissa tilanteissa. Ohjauksen tulee luoda uskoa tulevaisuuteen ja nuorten vaikutusmahdollisuuksiin. Koulun tulee tarjota kaikille hyvä peruskoulutus ja riittävät yleiset tiedonhankinnan valmiudet sekä tukea oppimisvalmiuksien ja -myönteisyyden kehittymistä siten, että yksilöt saavat riittävän ponnistustason elinikäiselle oppimiselle.

Jokaiselle Jämijärven peruskoulun 7-9 luokkien 97 oppilaalle annettiin täytettäväksi kyselylomakkeet, joissa oli sekä monivalinta- että avoimia kysymyksiä. Kyselyn tarkoituksena oli kartoittaa oppilaiden tyytyväisyyttä/tyytymättömyyttä koulumme opinto-ohjaukseen sekä hahmottaa kehittämistarpeita. Keskeisimmät esille tulleet asiat olivat opinto-ohjauksen oppituntien vähyys suhteessa ohjauksen tarpeeseen 7. luokalla sekä henkilökohtaisen ohjauksen suuri tarve kaikilla luokka-asteilla. TET-jaksoon oltiin tyytyväisiä. Tiedon tarve jatko-opinnoista, ammasteista ja tulevaisuudesta oli suuri kautta linjan. Myös monipuolisuus, oppilaitoksiin tehtävät vierailut ja jokapäiväiseen koulunkäyntiin sekä itsetuntemukseen liittyvät asiat koettiin tärkeiksi. Avainsanat: opinto-ohjaus, opinto-ohjaaja, peruskoulu, opetussuunnitelma.

ABSTRACT

Jokela, Katariina Erika. The counselling program for the grades from 7 to 9 of the Jämijärvi comprehensive school. Planning of the new curriculum for student counselling concerning the grades from 7 to 9 of the Jämijärvi comprehensive school. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. Research and Training of counselling, 2005, 113 p. Development Project. ISSN.

Student counselling is based on different educational programs and on country's own laws and statutes. It is a part of curriculum and is taught mostly at class, but can also be tailored to each student individually. Student counselling should provide the student with a continuum of education which lasts throughout the comprehensive school. Special attention is needed during the shift from the lower level of the comprehensive school to the higher level. Student counsellor is responsible for the counselling program. In order for the student counselling to achieve its goals, the school should be well engaged with the idea of a counselling program and should have a good network of different kinds of schools, for example vocational schools and upper secondary schools, to co-operate with. The need for good student counselling has over the years increased. Therefore, student counselling should continuously be evaluated and the high quality of the counselling be guaranteed. The theories behind counselling provide the domain of education with new points of view, through which counselling can be developed and improved to better suit the needs of today's students.

Student counselling supports the student's individual growth and development and guides the student in his/her studies. One of its goals is also to support the student in his/her attempts to find a profession and a career which would interest him/her after the comprehensive school. Counselling can be seen as furthering of people's welfare and lives, and supporting their individual and social resources so that they grow to be the "counsellors of their own life". Good counselling takes into consideration the student's individual needs and helps the student to achieve his/her goals through an encouraging counselling relationship. It is important for the counsellor to genuinely care about the student, but also to have up-to-date knowledge and perhaps even the ability to predict the future's job possibilities. With the help of counselling the student is able to develop his/her skills which then serve him/her later in life. The student is able to make decisions about the future, for example about the desired education and profession which reflect both his/her interest and skills. The idea of student counselling is to improve the results of student's school work, increase welfare at school and prevent the student from edging out. Counselling has also an effect on educational and ethnical equality and equality between sexes.

The need of individual student counselling has lately increased due to the challenges in the supporting of the development and growth of young people. Edging out from school is also an issue to be solved. As the possibilities of different kinds of educational routes have increased and the idea of individualization has strongly emerged, the meaning of identity, realistic point of view of person's own ego and self-esteem have become emphasized. Every student in the last class of the comprehensive school has a decision to make. The students have to choose if they want to study for example in a vocational school or an upper secondary school. Young people should learn to cope with different kinds of social and personal situations. Counselling has to infuse faith into the students and assure them that they have the possibility to influence in the society. School should offer everyone a good education and sufficient facilities to gather information as well as support the development of learning abilities and the positive attitude towards learning so that every individual would have sufficient basis for lifelong learning.

All 97 students from grades 7 to 9 of the Jämijärvi comprehensive school were given a questionnaire which had both multiple choice and open questions. The meaning of the questionnaire was to find out if the students were satisfied with the student counselling of the school, but also to find out the areas of counselling that needed to be developed. The results showed that 7th graders would like to have more counselling that the curriculum has for them at the moment. The need for individual counselling came up at every grade. The 9th graders seemed to be satisfied with the "TET" period when they worked outside the school for two weeks. All of the students were eager to get information about future professions and study possibilities and considered it important to be able to visit different schools. They also pointed out that counselling was important to their everyday school work and helped them with their self-knowledge.

Keywords: comprehensive school, curriculum, student counselling, student counsellor

ESIPUHE

Kehittämishankeaiheeni on Jämijärven peruskoulun 7-9 luokkien ohjaussuunnitelma. Jämijärven peruskoulun 7-9 luokkien opinto-ohjauksen uuden opetussuunnitelman laatiminen. Kehittämishankkeeseeni sisältyy laaja teoriaosuus ja osittain se sijoittuu myös toimintatutkimuksen piiriin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, josta osa on otettu portaittain käyttöön jo vuonna 2004 ja kokonaisuudessaan se otetaan käyttöön viimeistään vuosina 2005-2006, edellyttää paikallista ja oppilaitoskohtaista ohjauksen toteuttamisen suunnitelmaa. Opetussuunnitelmissa ohjaus on nähty laaja-alaisena toimintana, jossa opinto-ohjaajien ohella myös rehtorilla ja opettajilla on omat vastuualueensa.

Jämijärven peruskoulussa on käynnissä uuden opetussuunnitelman laadinta ja opinto-ohjauksen opetussuunnitelmaosuus oli täysin tekemättä. Tarjouduin ottamaan kyseisen osuuden omaksi projektikseni ja työstin siitä myös kehittämishankkeeni. Peruskoulun opinto-ohjauksen opetussuunnitelma, jonka annan koululle, on ”siistitty versio” kehittämishankkeestani. Se toimii samalla runkona kehittämishankkeelleni.

Tarkoituksena on koulukohtaisen opetus- ja ohjaussuunnitelman lisäksi tehdä peruskartoitus opinto-ohjauksen tilasta Jämijärven peruskoulun yläluokilla oppilaille tarkoitettujen kyselylomakkeiden perusteella. Kartoitus toimii pohjana opinto-ohjauksen kehittämiseksi vastaamaan tämän päivän ja tulevaisuuden ohjaustarpeita. Kyselyn avulla pyrin selvittämään, miten tyytyväisiä/tyytymättömiä oppilaat ovat koulumme opinto-ohjaukseen ja miten hyvin on otettu huomioon ohjaukselliset kysymykset opiskelijan polun eri vaiheissa. Avointen kysymysten avulla selvitan mm. oppilaiden ajatuksia ja ehdotuksia opinto-ohjauksen kehittämiseen.

Tarkastelen ohjausta pitkäkestoisena kokonaisuutena ja käytännön toimintana peruskoulussa opiskelijan, ohjaajan, oppilaitoksen ja yhteiskunnan näkökulmista. Olen koonnut aiheesta myös monipuolisen teoriaosuuden, joka on olennaista teorian ja käytännön refleктоivan otteen kehittämisessä ja toimivien käytänteiden suunnittelussa. Olemme jatkuvasti kohtaamassa muutoksia, joilla on merkitystä toimintamme suunnittelussa. Muutokset asettavat myös haasteen opinto-ohjauksen ajan tasalla pitämiseen. Opinto-ohjaus ei voi eikä saa pysyä samanlaisena kaiken muutoksen keskellä. Siksi on ajoittain tärkeää kartoittaa, mikä on opinto-ohjauksen tila oppilaitoksessa ja hahmottaa uusia ajanmukaisia suuntaviivoja kehitykselle.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

ESIPUHE

1	OPINTO-OHJAUKSEN VALTAKUNNALLINEN OPETUSSUUNNITELMA..7	
1.1	Ohjauksen järjestäminen.....7	7
1.2	Oppilaanohjaus7	7
1.2.1	Tavoitteet.....8	8
1.2.2	Vuosiluokat 7-9.....8	8
1.2.3	Luokkamuotoinen ohjaus9	9
2	OPINTO-OHJAUKSEN KOULUKOHTAINEN OPETUSSUUNNITELMA..... 10	
2.1	Oppilaanohjaus Jämijärvellä 7-9 10	10
2.2	Työelämään tutustumisen järjestelyt Jämijärvellä..... 11	11
3	MITÄ OHJAUS ON?.....12	
3.1	Määritelmiä.....12	12
3.2	Ohjaustaidot.....13	13
3.3	Ohjauksen tavoitteet14	14
3.4	Toimintatavat ja työnjako16	16
3.5	Kodin ja koulun yhteistyö ohjauksen näkökulmasta17	17
3.6	Muutoksia ohjausalalla18	18
4	OHJAUKSEN PERUSTEHTÄVÄALUEET PERUSKOULUSSA22	
4.1	Kasvun ja kehityksen tukeminen22	22
4.2	Opiskelun ohjaus22	22
4.3	Uranvalinnan ohjaus23	23
5	OHJAUKSEN TEOREETTINEN PERUSTA.....24	
5.1	Ratkaisukeskeisyys24	24
5.2	NLP26	26
5.3	Konstruktivismi27	27
5.4	Psykoanalyttinen näkökulma ohjaustyöhön30	30
5.5	Kognitiivinen psykoterapia.....32	32
5.6	Eksistentiaalis-humanistiset teoriat32	32
6	ARVOT JA EETTISET KYSYMYKSET OHJAUKSESSA34	
6.1	Maailemankatsomus ja maailmankuva ohjauksessa34	34
6.2	Arvot ja etiikka35	35
7	MINÄKÄSITYS JA OHJAUS39	
7.1	Identiteetin rakentamisen tukeminen ohjauksessa.....40	40
7.2	Itsetunto41	41
7.3	Käsitys omasta kompetenssista41	41

8	ELÄMÄNTAIDOLLISET HAASTEET JA OHJAUS	42
9	SYRJÄYTYMISEN EHKÄISEMINEN.....	45
	9.1 Oppilashuoltoryhmä	46
10	VANHEMMUUS.....	48
11	ITSEOHJAUTUVIEN OPPILAIDEN OHJAAMISEN PARADOKSI	50
12	OHJAUSTA KOULUTUKSEEN VAI ELÄMÄÄN.....	51
13	VERKOSTOYHTEISTYÖ JA MONIAMMATILLISUUS.....	54
14	RYHMÄOHJAUS	56
15	INTERNETIN KÄYTTÖ PERUSKOULUN OHJAUKSESSA	58
16	TASA-ARVO.....	59
	16.1 Miksi sukupuolirajoja pitäisi murtaa?	63
	16.2 Sukupuolten tasa-arvoa verkostoyhteistyöllä	63
17	KATSE TULEVAISUUTEEN	65
	17.1 Elinikäinen oppiminen.....	65
	17.2 Yhteiskunnan ja työelämän muutosten yhteys ohjaukseen peruskoulussa...	66
	17.3 Nuorten tulevaisuusorientaatio	69
18	TEORIASTA KÄYTÄNTÖÖN	72
19	OPPILASKYSELYT	74
	19.1 Oppilaskyselyjen toteuttaminen	74
	19.2 Oppilaskyselyjen tarkoitus	74
	19.3 Oppilaskyselyjen tulokset ja pohdinta.....	74
	19.3.1 Monivalintakysymykset	74
	19.3.2 Avoimet kysymykset	80
	19.3.3 Vain 7. luokan oppilaille kohdenneet kysymykset.....	97
	19.3.4 Vain 9. luokan oppilaille kohdenneet kysymykset.....	99
20	TOIMENPITEET JA LOPPUPÄÄTELMÄT	103
	LÄHTEET	108
	LIITTEET.....	116

1 OPINTO-OHJAUKSEN VALTAKUNNALLINEN OPETUSSUUNNITELMA

1.1 Ohjauksen järjestäminen

Ohjaustoiminnan tulee muodostaa koko perusopetuksen ajan kestävä jatkumo, jonka toteutuminen taataan siten, että ohjaustyössä toimivat opettajat toimivat yhteistyössä oppilaan opintopolun aikana ja opiskelun nivelvaiheissa (Opetushallitus 2004).

Kaikkien opettajien tehtävänä on ohjata oppilasta oppiaineiden opiskelussa sekä auttaa häntä kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksiaan sekä ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä. Jokaisen opettajan tehtävänä on oppilaiden persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen. (Opetushallitus 2004.)

Oppilaalla ja hänen huoltajallaan on oltava mahdollisuus saada tietoa perusopetuksen työtavoista, valintamahdollisuuksista ja niiden merkityksestä oppilaan oppimiselle ja tulevaisuudelle. Oppilaalle ja hänen huoltajalleen tulee selvittää ohjauksen järjestämiseen, opiskeluun, oppilashuoltoon ja tukipalveluihin liittyvät koulukohtaiset asiat. Huoltajalle tulee järjestää tilaisuuksia neuvotella oppilaan opiskeluun ja valintoihin liittyvistä kysymyksistä opettajan, oppilaanohjaajan, oppilaan ja huoltajan yhteisissä tapaamisissa. (Opetushallitus 2004.)

Koulussa toteutettavan ohjauksen tulee ennaltaehkäisevän toiminnan lisäksi tukea erityisesti niitä oppilaita, joilla on opiskeluun liittyviä vaikeuksia tai jotka ovat vaarassa jäädä koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle perusopetuksen jälkeen (Opetushallitus 2004).

Ohjaustoiminnan periaatteet ja työnjako eri toimijoiden kesken on määriteltävä opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmaan tulee sisältyä kuvaus, miten yhteistyötä paikallisen työ- ja elinkeinoelämän kanssa toteutetaan koko koulun toiminnan tasolla. Tämän yhteistyön keskeisen osan muodostavat työelämän edustajien vierailut luokkatunneilla, työpaikkakäynnit, projektityöt, eri alojen tiedotusmateriaalien käyttö ja työelämään tutustuminen (TET). Eri oppiaineiden opetukseen tulee sisällyttää kokonaisuuksia, jotka liittävät opiskeltavan aineen antamat tiedot ja taidot työelämän vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin. (Opetushallitus 2004.)

1.2 Oppilaanohjaus

Oppilaanohjauksen tehtävänä on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä siten, että oppilas kykenee edistämään opiskeluvalmiuksiaan ja sosiaalista kypsymistään sekä kehittämään elämänsuunnittelun kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Ohjauksen tuella oppilas tekee omiin kykyihinsä ja kiinnostuksiinsa perustuvia opiskelua, koulutusta, arkielämää ja elämänuraa koskevia ratkaisuja. Oppilaanohjauksen tarkoituksena on edistää koulutyön tuloksellisuutta, lisätä hyvinvointia koulussa sekä ehkäistä syrjäytymistä. Sen avulla edistetään myös koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. (Opetushallitus 2004.)

Oppilaan turvallista siirtymistä opintopolun nivelvaiheissa tulee tukea oppilaanohjaajien ja toisen asteen oppilaitosten ohjauksesta vastaavien opinto-ohjaajien sekä opettajien välisellä yhteistyöllä, joka ylittää oppilaitosten ja kouluasteiden väliset rajat (Opetushallitus 2004).

1.2.1 Tavoitteet

Oppilas

- oppii itsenäisyyteen, vastuullisuuteen ja itsetuntemukseen
- oppii yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja
- oppii kehittämään oppimisvalmiuksiaan ja tunnistamaan oppimisvaikeuksiaan sekä etsimään apua ongelmatilanteissa
- oppii tuntemaan erilaiset oppimistyylit
- oppii kehittämään opiskelutaitojaan ja oman toiminnan arviointitaitojaan
- saa tukea ja ohjausta siirtyessään koulutuksen eri nivelvaiheissa perusopetuksen sisällä ja perusopetuksen päättövaiheessa
- oppii etsimään tietoja ja hankkimaan taitoja opiskelua, tulevaisuutta sekä elämää koskevia suunnitelmia ja valintoja varten käyttäen myös tieto- ja viestintäteknologian tarjoamia mahdollisuuksia
- oppii kehittämään päätöksentekotaitojaan sekä toteuttamaan ja arvioimaan tulevaisuudensuunnitelmiaan myös muuttuvissa olosuhteissa
- saa tukea ja ohjausta ammatillisessa suuntautumisessa, myös sukupuolirajat ylittävissä oppiaine-, koulutus- ja ammatinvalinnoissa
- oppii hankkimaan tietoja yhteiskunnasta, työelämästä ja yrittäjyydestä sekä kasvamaan monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen (Opetushallitus 2004).

1.2.2 Vuosiluokat 7-9

Perusopetuksen 7.-9. vuosiluokkien oppilaanohjaus tulee järjestää siten, että se tarjoaa oppilaalle kokonaisuuden, joka muodostuu

- luokkamuotoisesta ohjauksesta
- yksilöllisiin kysymyksiin syntyvästä henkilökohtaisesta ohjauksesta
- sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvasta pienryhmäohjauksesta
- työelämään tutustumisesta

Oppilaalle tulee järjestää henkilökohtaista ohjausta, jolloin oppilaalla on mahdollisuus keskustella opintoihinsa, koulutus- ja ammatinvalintoihinsa sekä elämäntilanteeseensa liittyvistä kysymyksistä. Oppilaalle tulee järjestää pienryhmäohjausta, jonka aikana hän oppii ryhmässä käsittelemään kaikille yhteisiä tai kunkin ryhmään osallistuvan opiskelijan henkilökohtaisia, muiden oppilaiden kanssa jaettavissa olevia ohjauksellisia kysymyksiä. (Opetushallitus 2004.)

Perusopetuksen päättövaiheessa oppilasta tulee ohjata ja tukea jatko-opiskeluvaiheissa sekä ohjata käyttämään opetus- ja työhallinnon sekä muita yhteiskunnan tarjoamia ohjaus-, neuvonta- ja tietopalveluita (Opetushallitus 2004).

Työ- ja elinkeinoelämän sekä koulun välisen yhteistyön tavoitteena on, että oppilas hankkii tietoa ammattialoista, ammasteista ja työelämästä sekä saa virikkeitä yrittäjyydestä (Opetushallitus 2004).

Oppilaalle tulee järjestää työelämään tutustumisjaksoja koulutus- ja ammatin valintojensa perustaksi ja työn arvostuksen lisäämiseksi. Oppilaan tulee voida hankkia

omakohtaisia kokemuksia työelämästä ja ammateista aidoissa työympäristöissä. Työelämään tutustumisen yhteydessä oppilaalle tulee järjestää mahdollisuus arvioida hankkimiaan tietoja ja kokemuksia. Opetussuunnitelmaan tulee laatia suunnitelma työelämään tutustumisen järjestelyistä. (Opetushallitus 2004.)

1.2.3 Luokkamuotoinen ohjaus

Tavoitteet:

oppilas

- oppii itsetuntemusta ja vuorovaikutustaitoja
- muodostaa kokonaiskäsitteksen koulun toimintatavoista ja opiskelumahdollisuuksista
- oppii käyttämään erilaisia opiskelumenetelmiä ja tiedonhankintakanavia sekä arvioimaan omia opiskelutaitojaan
- oppii kehittämään itselleen sopivia opiskelustrategioita
- tuntee Suomen koulutusjärjestelmän pääpiirteet ja oppii etsimään tietoa jatko-opiskelumahdollisuuksista
- hankkii perustietoa työelämästä ja eri ammattialoista
- opettelee etsimään tietoa opiskelusta ja työnteosta ulkomailla (Opetushallitus 2004).

Keskeiset sisällöt:

- itsetuntemus ja ammatillinen kehitys
- koulu yhteisössä toimiminen, perusopetuksen rakenne, eteneminen ja oppilaan arviointi
- opiskelun taidot
- tulevaisuudensuunnittelu- ja päätöksentekotaidot
- työelämätietous, elinkeinorakenne ja ammattialat
- Suomen koulutusjärjestelmä
- jatko-opintomahdollisuudet peruskoulun jälkeen ja hakeutuminen jatko-opintoihin
- opiskelu ja työskentely ulkomailla
- ohjaus-, tiedotus- ja neuvontapalvelut
- tasa-arvo yhteiskunnassa ja työelämässä (Opetushallitus 2004).

2 OPINTO-OHJAUKSEN KOULUKOHTAINEN OPETUSSUUNNITELMA

2.1 Oppilaanohjaus Jämijärvellä 7-9

Keskeiset sisällöt 7. luokalla:

- kouluyhteisössä toimiminen ja toimintaa säätelevät ohjeet
- itsetuntemus
- opiskelun taidot
- oppilaan ja hänen toimintansa arviointi
- perusopetuksen rakenne ja eteneminen
- ohjaus-, tiedotus- ja neuvontapalvelut
- tasa-arvo yhteiskunnassa

Opinto-ohjauksen tavoitteet 7. luokalla:

- oppilaan itsetuntemus- ja vuorovaikutustaidot kehittyvät
- saa kokonaiskäsityksen koulun toimintatavoista ja opiskelun mahdollisuuksista
- oppilas tunnistaa oppimistyyliänsä ja oppii kehittämään itselleen sopivia opiskelustrategioita. Samalla oppii käyttämään erilaisia opiskelumenetelmiä ja tiedonhankintakanavia
- oppii arvioimaan omia opiskelutaitojaan ja –saavutuksiaan
- oppii arvostamaan yksilöiden erilaisuutta
- saa tukea ja ohjausta siirtyessään koulutuksen nivelvaiheessa perusopetuksen sisällä

Oppilaanohjauksen sisällöt 8. luokalla:

- sosiaalinen ja ammatillinen kehitys
- kyvyt, taipumukset, persoonallisuus ja toimintavalmiudet
- tulevaisuuden suunnittelu- ja päätöksentekotaitojen kehittyminen
- tasa-arvo työelämässä
- perustiedot työelämästä

Oppilaanohjauksen tavoitteet 8. luokalla:

oppilas

- oppii itsenäisyyteen ja vastuullisuuteen
- oppii etsimään tietoja ja hankkimaan taitoja tulevaisuutta sekä elämää koskevia suunnitelmia ja valintoja varten
- tutustuu omakohtaisesti työelämään
- oppii kehittämään päätöksentekotaitojaan ja arvioimaan tulevaisuudensuunnitelmiaan

Oppilaanohjauksen sisällöt 9. luokalla:

- itsetuntemuksen ja ammatillisen kehityksen lisääntyminen
- tulevaisuudensuunnittelu- ja päätöksentekotaidot

- työelämätietous, elinkeinorakenne ja ammattialat
- Suomen koulutusjärjestelmään tutustuminen
- jatko-opintomahdollisuudet peruskoulun jälkeen ja hakeutuminen jatko-opintoihin
- tasa-arvo yhteiskunnassa ja työelämässä
- tietoja opiskelusta ja työskentelystä ulkomailla
- ohjaus-, tiedotus- ja neuvontapalvelut

Oppilaanohjauksen tavoitteet 9. luokalla:

- hankkia perustietoa työelämästä, ammattialoista ja yrittäjyydestä
- tutustuu omakohtaisesti työelämään
- tuntee Suomen koulutusjärjestelmän pääpiirteet ja oppii etsimään tietoa jatko-opiskelumahdollisuuksista
- opettelee etsimään tietoa opiskelusta ja työnteosta myös ulkomailla
- oppilaan itsetuntemus lisääntyy niin, että hän hakeutuu omia kykyjään ja tavoitteitaan vastaaviin jatko-opintoihin peruskoulun jälkeen
- oppilas saa tukea ja ohjausta perusopetuksen päättövaiheessa

2.2 Työelämään tutustumisen (TET) järjestäminen Jämijärvellä

7. luokalla ohjelmaan sisältyy ns. koulun sisäinen TET (1-2 päivää). Jokainen 7-luokkalainen on vuorollaan 1-2 päivän ajan koulun keittiöhenkilökunnan, siistijöiden ja talonmiehen apuna ja samalla tutustuu heidän tehtäviinsä. Osallistumisvuoroista opinto-ohjaaja laatii aikataulun tiedoksi kaikille osapuolille. Tutustuminen sijoittuu kevätlukukaudelle.

8. luokalla järjestetään viikon kestävä koulun ulkopuolinen TET, joka toteutetaan kevätlukukaudella. Jokainen oppilas hankkii itse TET -työpaikkansa, joka pyritään löytämään Jämijärveltä. Muista vaihtoehtoista neuvotellaan opinto-ohjaajan kanssa.

9. luokalla työelämään tutustuminen käsittää viikon mittaisen TET -jakson, joka sijoittuu syyslukukaudelle. Oppilaat hankkivat itse TET -työpaikkansa. TET -työpaikat pyritään löytämään Jämijärveltä. Jos tarkoituksenmukaista TET -paikkaa ei kotikunnasta löydy, muista vaihtoehtoista neuvotellaan opinto-ohjaajan kanssa.

Oppilaanohjaus arvioidaan suoritusmerkinnällä (S). TET -jaksoilta 8- ja 9-luokkalaiset saavat erillisen todistuksen, jossa arvioidaan: ahkeruutta, omaaloitteisuutta, asennoitumista työhön, sopeutumista työyhteisöön, käytännöllisyyttä, vastuullisuutta ja käyttäytymistä. Arviointiasteikko on; kiitettävä-hyvä-tyydyttävä-heikko.

3 MITÄ OHJAUS ON?

3.1 Määritelmiä

S. T. Gladding (1996) määrittelee ohjauksen suhteellisen lyhytkestoiseksi ihmisten väliseksi teoriapohjaiseksi prosessiksi, jossa perustaltaan psyykkisesti terveitä ihmisiä autetaan ratkomaan kehityksellisiä ja tilannesidonnaisia ongelmiaan. Ohjaus voidaan nähdä myös erityisenä auttamissuhteena, interventiovalikoimana, psykologisena prosessina, tai sitä voidaan tarkastella suhteessa toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin, ohjattaviin tai psykoterapiaan. Ohjaus voidaan määritellä myös keskeisten, hyvän auttamissuhteen ominaisuuksien kautta. Ohjaus toimii silloin, kun sen avulla pystytään auttamaan ohjattavaa auttamaan itseään. Ohjauksen lopullisena päämääränä on tehdä ohjattavista oman elämänsä parhaita ohjaajia. (Nelson-Jones, R. 1995.) Yhdistävänä näkökulmana useimmissa ohjauksen määritelmissä voidaankin S. Puukarin, M. Lairion & P. Nissilän (2001, 182) mukaan nähdä ihmisten hyvinvoinnin edistäminen ja heidän voimavarojensa tukeminen niin, että heistä kasvaa ”oman elämänsä ohjaajia”.

M. Lairion & S. Puukarin (2001, 10) mukaan ohjaussuhteeseen sisältyy monia ulottuvuuksia: ”ohjaajan ja ohjattavan fyysinen, kielellinen sekä ajatteluun ja tunteisiin liittyvä vuorovaikutus”. Heidän mukaansa professionaaliosuhteessa on keskeistä ”sellainen ihmisten välinen vuorovaikutussuhde, jossa ohjattava etsii aktiivisesti apua henkilökohtaisiin ongelmiinsa ja professionaalinen ohjaaja on motivoitunut ja koulutuksensa kautta kykenevä auttamaan ohjattavaa”. He toteavat, että ohjaus on tarkoitettu ensisijaisesti ihmisille, joilla on ongelmia erilaisissa elämänkaaren kehitysvaiheissa.

L. H. Hacney & L. S. Cormier (1996) kirjoittavat, että ohjauksesta voidaan puhua myös muutoksena, kasvuna, prosessina tai tuloksena. T. Vähämöttönen (1998, 17) määrittelee ohjauksen ”ohjattavan ja ohjaajan väliseksi toiminnaksi, prosessiksi”. Hän näkee neuvottelun keskeisenä ohjauksen elementtinä ja luonnehtii sen ”ideoiden ja näkökantojen vapaaksi vaihtamiseksi ohjattavan ja ohjaajan kesken”.

R. Vuorisen & J. P. Sampsonin (2000) mukaan ohjauksessa ei kerrota opiskelijoille, mitä heidän pitäisi tehdä, sillä ohjaus on kehämäinen prosessi, jossa etsitään ja tulkitaan eri vaihtoehtoja. He toteavat, että ohjaus on oman toiminnan suunnittelua ja arviointia dialogissa ohjaajan kanssa. Ohjaajan ja opiskelijan välinen ohjaussuhde pohjautuu heidän mukaansa yhteiseen tulkintaan prosessista, keskinäiseen kunnioitukseen ja luottamukseen. Tässä ajattelutavassa ohjaus lähestyy kehittävää itsearviointia.

S. T. Gladding (1996) havaitsee ohjauksen määritelmissä seuraavia yhteisiä piirteitä: 1) ohjaus on ammatti, joka edellyttää tiettyä koulutusta, 2) ohjaus on aktiivista toimintaa, ei pelkkää passiivista ongelmien kuuntelemista, 3) ohjauksessa käsitellään henkilökohtaisia, sosiaalisia, ammatillisia ja koulutuksellisia kysymyksiä, 4) ohjaajat työskentelevät yleensä ”normaalien” ihmisten parissa, joiden ongelmat vaativat esimerkiksi informaatiota tai lyhytkestoisia interventioita, 5) ohjaus on teoriapohjaista ja noudattaa joitakin yleisiä periaatteita, 6) ohjausprosessin avulla ohjattava oppii tekemään päätöksiä ja muodostamaan uusia tapoja toimia, tuntea ja ajatella sekä 7) ohjaus jakaantuu useisiin erityisalueisiin, joista opinto-ohjaus on yksi.

On lukuisia tapoja määritellä ohjaus riippuen siitä, millaisista teoriasuuntauksista kunkin ohjaajan käyttöteoria koostuu. Esimerkiksi sosiodynaaminen lähestymistapa

määrittelee ohjauksen muista teorioista poikkeavasti: se määritellään ”yleiseksi elämänsuunnittelun menetelmäksi ja itsensä luomisen edistämiseksi muodostetuksi yhteistyösuhteeksi. Prosessiksi, joka on älykkäällä keskustelulla ja vuorovaikutuksella aikaansaatu”. (Peavy, R. V. 2004, 38.) Ohjaus on ennen kaikkea mietiskelevä ammatti, joka on sitoutunut auttamaan toisia kuvaamaan, arvioimaan ja rekonstruoimaan näkökulmiaan ja minäidentiteettejään ja ryhtymään sellaiseen itsensä kehittämiseen, joka vie heitä eteenpäin kunkin omassa elämässä (Peavy, R. V. 2004).

3.2 Ohjaustaidot

Ohjaus edellyttää taitoa kohdata toinen ihminen ja yleistä ihmissuhdekyvykkyyttä. Tästä M. Mäkitalo (2004, 239) käyttää käsitettä avainosaaminen. Kysymys on hänen mukaansa ”vuorovaikutustaidoista, joka on ohjaajan yksi tärkeä työväline”. Hän lisää, että ”tämän päivän ohjaustilanne on tasavertainen neuvottelutilanne, jossa pelisäännöt ovat molemmin puolin tiedossa”. Hän kirjoittaa myös kognitiivisesta empatiasta, joka tarkoittaa taitoa ymmärtää, päästä selville toisen henkilön ajatuksenkulusta ja toiminnasta. Kognitiivisesti empaattinen suhtautuminen perustuu hänen mukaansa monisuuntaiseen itsensä ja toisen havainnointiin. Hän lisää, että kognitiivisesti empaattinen kommunikointi edellyttää omien arvojen ja asenteiden tiedostamista, tasa-arvoista suhtautumista, erillisyyttä sekä itsekeskeisyydestä luopumista. Siinä ovat keskeisessä asemassa aktiivinen kuuntelu, tarkoituksenmukainen kysely ja syventävä keskustelu. Taitava ohjaaja ottaa lisäksi huomioon niin omat kuin ohjattavankin tunteet ja joko tiedostaen tai tiedostamattomasti käyttää niitä välineinä yhteisten tavoitteiden saavuttamisessa. (Mäkitalo, M. 2004.) Eettinen tietoisuus on yhteydessä emootioihin, ja moraalinen vahvuus on tunteen ja järjen kohtaamista (Rikkinen, A. 1996). Eettiset pohdinnat antavat pohjaa ”sydämen viisaudelle”, jota voisi myös näkemyksellisyydeksi kutsua (Mäkitalo, M. 2004, 239).

Ohjauksen lopputulokseen vaikuttaa myös ohjaajan kyky motivoida ohjattavaa saavuttamaan asetetut päämäärät. Tärkein ihmisten motivoinnin periaate on M. Mäkitalon (2004, 237) mukaan tukeminen. Ihmisiä tulisi tukea heidän tavoitteissaan, tunteissaan ja uskomuksissaan. Aina pitää hänen mukaansa myös selvittää, vastaavatko pyrkimykset saavuttaa tietty tavoite myös yksilöllistä selviytymiskompetenssia. Hän toteaa, että ”motivoijan” täytyy ymmärtää, että hän on aina tekemisissä kokonaisen ihmisen kanssa. ”Motivoijan” tulee tuntea myös se tilanne, jossa ”motivoitava” on. Hän lisää, että motivaation tukeminen edellyttää ennen kaikkea inhimillisten emootioiden ja niiden vaikutusten ymmärtämistä. Ohjattavan motivoituneisuus määrittyy vuorovaikutuksessa. M. Mäkitalo (2004) epäileekin, että kaikkein tärkein inhimillisen motivoinnin periaate on ihmisiä kunnioittava kohtelu.

Kieli on ohjaustyön keskeinen väline. Sosiaalisessa kanssakäymisessä tuotetaan ja ylläpidetään erilaisia tulkintoja todellisuudesta. Ohjattavan tulkinnat omasta elämästään voidaan ymmärtää todellisuutta tuottavaksi ja seuraamukseksi toiminnaksi. ”Ohjauksen painopiste siirtyy siihen, kuinka asiakas puhuu ja millaista todellisuutta hän tulkinnoillaan tuottaa ja mahdollistaa”. (Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2004, 7.)

J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (2004, 6) toteavat, että ”ohjausalan asiantuntijuutta voidaan kuvata eräänlaisena raja-asiantuntijuutena, työhön liittyvien rajapintojen tunnistamisena ja jatkuvana uudelleenmäärittelynä”. M. Lairion & S.

Puukarin (2001) mukaan opinto-ohjauksen kannalta yhteistyö ja verkostojen kehittäminen on keskeinen ohjaustyön onnistumisen edellytys. Välittäminen on myös erittäin tärkeä ohjauksen elementti. L. Brammer (1985) näkee ohjaajan keskeiset ominaisuudet seuraavasti: 1) itsetietoisuus, 2) sensitiivisyys kulttuurisia eroja kohtaan, 3) kyky analysoida omia tunteita, 4) kyky toimia mallina muille, 5) altruismi, 6) vahva etiikan taju, 7) kyky ottaa vastuuta itsestään ja ohjattavasta sekä 8) kyky edistää ohjattavan yksilöllistä kasvua. Myös empaattisuus, aitous, kunnioittaminen, luottamus, todellisuuden ja mahdollisuuksien taju, kommunikaatiotaidot, sosiaalinen tuki, diagnostiset taidot, motivointi- sekä johtamistaidot ovat taitavan ohjaajan ominaisuuksia. Kuuntelu on tehokkaan kielellisen kommunikaation ehdoton edellytys. Myös kysymisen taito ja ohjattavan sekä hänen ongelmiansa ymmärtäminen on tärkeää.

Ohjaustyötä tekevillä on oltava ajantasainen tietous työelämästä ja koulutusmahdollisuuksista sekä näkemyksellisyyttä siitä, millaista tulevaisuutta kohden olemme matkalla. Erilaiset ennakointitiedot, hereillä pysyminen ajan virrassa ja heikkojen signaalien lukeminen ympäristöstä, ovat arvokkaita ohjaajien osaamisen lajeja. (Felt, T. 2004.)

On olemassa yleisiä ohjaustaitoja, joiden tietoiseksi tekemiseen, kehittämiseen ja elävänä pitämiseen on tärkeä kiinnittää jatkuvasti huomiota. Näitä taitoja ovat: aktiivinen kuuntelu, sanotun toistaminen, selkiinnyttäminen, yhteenvetojen tekeminen, kysyminen, konfrontointi, tuen antaminen, vastustuksen käsittely ja tulkinta.

A. R. Nummenmaa (2001) tiivistää opinto-ohjaajan työprosessiin liittyvät toimintakokonaisuudet ja ydinosaamisen seuraavasti:

- ohjauksen toimintaympäristöön liittyvä pätevyysalue: konteksti- ja sisältöosaaminen
- ohjaukseen liittyvä pätevyysalue: teoria- ja asiakasosaaminen
- yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä pätevyysalue: yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen
- jatkuvaan kehittämiseen liittyvä pätevyysalue: reflektio- ja tiedonhallintaosaaminen

3.3 Ohjauksen tavoitteet

M. Lairion & S. Puukarin (2001) mukaan ohjauksen tavoitteissa korostetaan ohjattavien vastuuta omasta elämästään. R. L. George & T. S. Cristiani (1990) esittävät viisi ydintavoitetta, jotka sisältyvät useisiin ohjauksen teorioihin ja malleihin. J. J. Schmidt (1996) on mukailnut nämä tavoitteet ottaen huomioon kulttuuritietoisuuden osana ohjausta:

- käyttäytymismuutosten edistäminen
- sosiaalisten ja henkilökohtaisten suhteiden parantaminen
- sosiaalisten taitojen ja selviytymiskyvyn kehittäminen
- päätöksentekoprosessien oppiminen
- inhimillisten voimavarojen ja kasvun edistäminen

M. Lairion & S. Puukarin (2001, 12) mukaan tavoitteiden toteutumiseksi on välttämätöntä, että ohjattava osallistuu ohjaukseen vapaaehtoisesti ja sitoutuu työskentelemään tavoitteiden saavuttamiseksi. Hänen täytyy tunkea edistyvänsä prosessin aikana, jotta motivaatio ohjauksen jatkamiseen säilyisi. He lisäävät, että

”ohjattavien tulee ymmärtää, 1) miksi heillä on ongelmia, 2) että he ovat niistä vastuussa ja 3) miten he voivat selviytyä samanlaisista ongelmista tulevaisuudessa”. L. H. Hacneyn & L. S. Cormierin (1996) mukaan ohjauksen tavoitteisiin pääsemiseksi on oleellista kiinnittää huomiota myös ohjattavan elämänkentän kokonaisuuteen. Tämä edellyttää kontekstuaalisen näkökulman huomioon ottamista ohjauksessa.

Ohjauksen päämäärä ja periaate on toimia aina tienä kyseisen ohjattavan (yksilön tai ryhmän) asioissa - asiakkaan asian ajajana. Ohjauksessa käsitellään usein juuri välillä olemisia, kehkeytymässä olevia tapahtumia sekä välineitä niiden käsittelyyn ja ratkaisemiseen, keinoja toimia hyväksi havaittuun suuntaan. Tämän lisäksi ohjauksella itsellään mennään usein tapahtumien väliin, jolloin ohjausintervention päämääränä on auttaa ihmistä auttamaan itse itseään. Ohjauksen interventiot ovat vuorovaikutuksellisia. (Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2004)

Ohjaajan on hyvä L. H. Hacneyn & L. S. Cormierin (1996) mukaan ajoittain tietoisesti tarkastella ohjaustoimintansa tavoitteiden toteutumista. Tämän tarkastelun pohjana voivat toimia esimerkiksi seuraavat onnistuneen ohjauksen tulokset:

- Ohjattavat näkevät ongelmansa erilaisessa kontekstissa.
- Ohjattavat hyötyvät ongelmiensa ymmärtämisestä.
- Ohjattavat reagoivat uudella tavalla vanhoihin ongelmiin.
- Ohjattavat oppivat kehittämään toimivia vuorovaikutussuhteita.

R. Vuorinen & J. P. Sampson (2000) kirjoittavat, että korkea-asteen ja toisen asteen koulutuksen monimuotoistumisen vuoksi ohjauksen tavoitteet on asetettava uudella tavalla myös peruskoulussa. Pää tavoitteita ovat heidän mukaansa oman aktiivisuuden ja luovuuden korostaminen, henkilökohtaisen oppimispolun hahmottaminen ja jatkuva arviointi. He lisäävät, että laadukas ohjaus on yksi keskeinen yksilön siirtymistä tukeva tekijä monimuotoistuvilla koulutus- ja työmarkkinoilla.

Ohjauksen ydintavoite on opiskelijan ohjaaminen autonomisuuteen, jolloin opiskelija voi toimia itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Autonominen opiskelija tietää, milloin hänen pitää hakea ohjausta. Koska autonomiset yksilöt pystyvät ymmärtämään ja hallitsemaan omaa toimintaansa, heitä ohjaa paremminkin sisäinen kuin ulkoinen motivaatio. Autonomiset oppijat tietävät, milloin ja miten toimia yhteistyössä ja osaavat tarvittaessa ottaa myös apua vastaan. (Vuorinen, R. & Sampson, J. P. 2000)

R. Vuorinen & J. P. Sampson (2000, 57-58) toteavat, että ”opiskelijan näkökulmasta ohjausta ja neuvontaa tarvitaan olemassa olevan ja alati moninaistuvan tiedon löytämiseen ja arviointiin, valintaan ja käyttöön liittyvissä kysymyksissä”. Opiskelijoilla on heidän mukaansa erilaiset valmiudet tehdä omaa tulevaisuuttaan koskevia päätöksiä. Näihin valmiuksiin liittyy pyrkimys oppia tuntemaan itsensä rehellisesti ja avoimesti (esim. toiveet, taidot, arvot, haaveet jne.) sekä halu oppia tuoreinta tietoa työelämästä. He lisäävät, että laajoihin valmiuksiin sisältyy myös halu oppia ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa nimenomaan ammatinvalinta- tai opintosuunnittelutilanteissa. Tämä lisää ohjattavan päätöksentekotaitoja sekä myös vastuuta omista päätöksistä.

Opiskelijoilla on erilaisia olosuhteita ja elämäntilanteita, jotka vaikuttavat heidän mahdollisuuksiinsa toteuttaa omia suunnitelmiaan. Heidän lähiympäristönsä voi tukea jatkosuunnitelmia, tai sitten henkilökohtainen elämäntilanne määrää opiskelulle reunaehdot. He voivat olla tietoisia siitä, että jotkin kielteiset ajatukset ja tunteet rajoittavat heidän kykyään ajatella avoimesti omaa tulevaisuutta koskevia asioita (sisäiset reunaehdot). Lisäksi he saattavat tunnistaa omasta ympäristöstään opiskelua vaikeuttavia tekijöitä. Tilanteissa, joissa opiskelijat tietävät päätöksenteon vaikeuksien

johtuvan joko sisäisistä tai ulkoisista reunaehdoista, he voivat olla halukkaita (ja kykeneviä) hakemaan apua. (Vuorinen, R. & Sampson, J. P. 2000)

3.4 Toimintatavat ja työnjako

U. Numminen (2001) toteaa, että opinto-ohjaus kuten muukin opetus perustuu opetussuunnitelmiin ja ylempiin säädöksiin, lakeihin ja asetuksiin. Hän lisää, että säädösten mukaan opinto-ohjausta annetaan tuntijakoon merkittynä ohjauksena, jonka toteutustapa on useimmiten luokkaopetusta, ja sen lisäksi annetaan henkilökohtaista ja muuta tarpeellista ohjausta. Ohjauksen kohteena voi siis olla yksilö, ryhmä tai laajempi yhteisö.

Suomen koululainsäädäntöön on kirjattu oppilaan ja opiskelijan erityinen oikeus saada opinto-ohjausta. Tämä kertoo opinto-ohjauksen vahvasta ja vakiintuneesta asemasta maamme koulujärjestelmässä. Ohjauksen asema, merkitys ja tehtävät ovat kuitenkin vaihdelleet ajan saatossa. J. Vuorinen (2000b, 70) toteaa, että ”opinto-ohjaajien työhön on liittynyt aina ohjaustyön lisäksi toiminta muutosagenttina”. Hän mainitsee, että ohjauksen tarve ja ohjaukseen kohdistuneet odotukset ovat jatkuvasti lisääntyneet sekä yhteiskunnallisten muutosten että koulutusjärjestelmän uudistusten myötä. Ohjauksellinen momentti on hänen mukaansa ulottumassa entistä selkeämmin koko koulutyöhön. Hän lisää, että oppilaan ja opiskelijan yksilöllinen huomioonottaminen ja oppijan yksilöllisen oppimisen edistäminen nousevat entistä selkeämmin koulun perustehtäviksi.

R. Vuorinen & J. P. Sampson (2000, 53) kirjoittavat, että ”ohjauksen kokonaisuuksien suunnittelua koulutusorganisaatiossa voi jäsentää vaiheittain oppimispolkuna: 1. ohjaus- ja neuvontatoiminta ennen opintojen alkua, 2. ohjaus opintojen alussa, 3. opetus ja ohjaus opintojen edetessä, 4. ohjaus opintojen päättövaiheessa ja 5. ohjaukseen liittyvät palaute- ja seurantajärjestelmät”. Suunnittelun alkuvaiheessa tulisi heidän mukaansa arvioida, miten oppilaitos kartoittaa opiskelijoiden motiiveja ja ohjaustarpeita näissä vaiheissa.

Opetussuunnitelmien perusteiden mukaan peruskoulun yläluokilla päävastuu oppilaanohjauksen toteutuksesta on opinto-ohjaajalla, jonka merkitys kasvaa valinnaisuuden, joustavuuden ja koulun monimuotoisuuden lisääntyessä. J. Pirttiniemi (2000) toteaa, että tehokas oppilaanohjaus edellyttää paitsi koulun sisäistä yhteistoimintaa myös hyvin toimivaa yhteistyötä koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välillä.

Yhteistoimintaa tarvitaan erityisesti nivelvaiheissa. Esimerkiksi Jämijärvellä oppilaita, jotka siirtyvät vuosiluokalta 6 vuosiluokalle 7 perehdytetään uuteen luokkaansa ja kouluunsa järjestämällä leirikouluja, teemapäiviä ja kouluun tutustumispäiviä. Tavoitteena on tehdä oppilaille ns. ”pehmeä lasku” uuteen kouluun ja ylemmälle luokka-asteelle.

Ohjausvastuuta tulee olla nykyistä enemmän kaikilla opettajilla. Opinto-ohjaajien tulee keskittyä entistä enemmän niiden oppilaiden ohjaukseen, joiden koulunkäyntiin liittyy keskimääräistä enemmän ongelmia. Opinto-ohjaus on siten koko oppilaitoksen toimintaa. Oppiainejakoinen opetussuunnitelma itse asiassa jakaa opinto-ohjausta useille opettajille. Jokainen opettaja toimii käytännössä oppimisen ohjaajana ja opiskelutaitojen opastajana ja vastaa myös kasvun ja kehityksen tukemisesta omilla tunteillaan. Jokaisen opettajan tulisi siis sitoutua opinto-ohjauksen tavoitteisiin – aivan

kuten omaan oppiaineeseensa. Tästä seuraa, että opinto-ohjauksen asema oppilaitoksessa on arvovalinta ja opinto-ohjauksen kehittäminen on osa oppilaitoksen strategista johtamista, kuten R. Vuorinen (2004) on todennut. Erilaiset toimija- ja auttajaverkostot ovat tehneet opinto-ohjauksesta parhaimmillaan koulun sisällä tapahtuvaa ja ulospäin suuntautuvaa moniammatillista yhteistyötä. (U. Numminen 2001.)

3.5 Kodin ja koulun yhteistyö ohjauksen näkökulmasta

Lapsi ja nuori elää samanaikaisesti sekä kodin että koulun vaikutuspiirissä. Tämä edellyttää näiden kasvatusyhteisöjen vuorovaikutusta ja yhteistyötä oppilaan kokonaisvaltaisen terveen kasvun ja hyvän oppimisen tukemisessa. Vuorovaikutus kodin kanssa lisää opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa häntä opetuksen suunnittelemisessa ja toteuttamisessa. Huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen ja nuoren kasvatuksesta. Koulu tukee kotien kasvatustehtävää ja vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Koulun on oltava yhteistyössä huoltajien kanssa niin, että he voivat osaltaan tukea lastensa tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä. Yhteisvastuullisen kasvatuksen tavoitteena on edistää lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa. Kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan sekä yhteisö- että yksilötasolla. (Opetushallitus 2004.)

Huoltajien mahdollisuus osallistua koulun opetus- ja kasvatustyön suunnittelemiseen ja arviointiin yhdessä opettajan ja oppilaiden kanssa edistää kodin ja koulun yhteistyötä. Huoltajille tulee antaa tietoa opetussuunnitelmasta, opetuksen järjestämisestä, oppilashuollosta ja mahdollisuudesta osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tämä edellyttää opettajien aktiivista aloitetta yhteistyössä sekä keskustelua ja tiedottamista huoltajien, opettajan ja oppilaan oikeuksista sekä velvollisuuksista. Yhteistyön lähtökohtana tulee olla eri osapuolien kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. (Opetushallitus 2004.)

Erilaisia kodin ja koulun vuoropuhelua tukevia yhteistyömuotoja tulee kehittää koko perusopetuksen ajan ja erityisesti siirryttäessä kouluasteelta toiselle tai muissa siirtymävaiheissa. Yhteistyö tulee järjestää siten, että oppilashuollon ja moniammatillisen yhteistyöverkoston avulla oppilaan koulunkäyntiä ja hyvinvointia voidaan tukea. Perusopetuksen päättövaiheessa huoltajille tulee antaa tietoa ja tarvittaessa mahdollisuus keskustella oppilaan jatkokoulutukseen liittyvistä kysymyksistä ja mahdollisista ongelmista oppilaanohjaajan ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden kanssa. (Opetushallitus 2004.)

Jämijärvellä yhteistyön tarkoituksena on tutustuttaa oppilaat, vanhemmat ja opettajat paremmin toisiinsa sekä koulun toimintaan. Tällä tavoin parannetaan koulumotivaatiota ja yhteishenkeä. Hyvä yhteishenki tuo kouluun viihtyisyyttä, turvallisuutta ja parantaa oppimisedellytyksiä. Kasvatusvastuu kuuluu ensisijaisesti vanhemmille, mutta koulu on myös osavastuussa oppilaiden kasvatuksesta. Koti ja koulu tukevat toisiaan hyvän päämäärän saavuttamiseksi. Oppilaan huoltajiin pidetään yhteyttä neuvottelujen ja puhelinkeskustelujen avulla. Kun ongelmia ilmenee, vanhempiin otetaan välittömästi yhteyttä ja selvitetään ongelmatilanteet sekä sovitaan jatkotoimenpiteistä.

Opinto-ohjaus on saamassa uusia tehtäviä ja toimintamuotoja. Koulun kehityskeskustelu on yksi uusi työtapo, jossa oppilas ja hänen kotinsa ovat yhdessä

koulun kanssa edistämässä oppimista. Kehityskeskustelussa oppilas on keskipisteenä, ja pääpaino on hänen oppimisessaan nyt ja tulevaisuudessa. Keskustelun aikana käydään läpi niitä asioita, joita koti ja koulu voivat nuorelle tarjota. Keskustelussa kukin osapuoli on oman alueensa asiantuntija. Keskustelun aito dialogisuus toteutuu, jos keskustelu pitää sisällään seuraavat elementit: jatkuvuus, hyväksyntä, osallistuminen ja aktiivisuus, kuunteleminen, avoimuus, joustavuus, keskustelun tarve ja motivaatio, ymmärrys ja empatia. (Vuorinen, J. 2000b.)

Perusopetuksen 7. luokalle siirryttäessä kodin ja koulun yhteistyö on usein vaarassa hiipua huoltajien ja koulun päinvastaisista toiveista huolimatta. Säännölliset yhteydenpitomuodot supistuvat vuosittaisiin koko ikäluokan vanhempainiltoihin ja satunnaisiin yhteydenottoihin. Syyt tähän ristiriitaiseen kehitykseen löytyvät mm. opetusvastuun hajauttamisesta aineenopettajajärjestelmässä ja toimivien yhteistyömuotojen puuttumisesta. Kehityskeskustelu on aikaa ja resursseja vaativa yhteistyömenetelmä, joka vaatinee koululta nykyistä enemmän panostusta toimiakseen menestyksellisesti. Kehityskeskusteluun osallistuvia opettajia pitää kouluttaa. Koulun opinto-ohjaaja ammatillisen keskustelun asiantuntijana voisi olla tärkeä linkki tässä työssä. Opinto-ohjaajia tarvitaan myös sisään ajamaan kehityskeskusteluun liittyvää uudenlaista ohjauksellista näkökulmaa koko koulun käytännön toimintaan. Opinto-ohjaajan on myös muistettava, että ei ole mahdollista muuttaa toimintaympäristöään, ellei itse ole sisäistänyt uutta ajattelutapaa ja ottanut haltuunsa konstruktivistisen ohjauksen keskeisiä periaatteita omassa työssään. (Vuorinen, J. 2000b.)

J. Vuorinen (2000b, 71) kirjoittaa, että ”1990-luvun aikana Suomen opinto-ohjaus on teoreettisesti ja toiminnallisesti lähestynyt entistä selvemmin konstruktivistisesti orientoitunutta counselling-liikettä”. Opinto-ohjaajan konstruktivistiseen lähetystehtävään liittyy J. Vuorisen (2000b, 85) mukaan ”uuden tiedon lajin tuominen koulun kentälle”. Hän lisää, että ihmisten välisiin suhteisiin ja kanssakäymiseen liittyvää sosiaalista tietoa ei ole riittävästi tiedostettu ja tunnustettu opetuksen ja kasvatuksen piirissä.

Perusopetuksen osalta vanhempien näkökulma on tärkeä; millaista tietoa vanhemmat toivovat ja toisaalta saavat koululta omaa kasvatustehtäväänsä ja koulujärjestelmän valintoja varten (Numminen, U. 2001). Niinpä yhteistyö vanhempien kanssa, vanhempainillat, vanhempainvartit ym. ovat tärkeitä nuoren elämän ja koulunkäynnin kannalta.

3.6 Muutoksia ohjauksella

M. Lairion & S. Puukarin (2001, 29) mukaan ”ohjauksalan professionalismin oletetaan tulevaisuudessa muuttuvan kompleksiseksi, yhteistyöhön ja kompetenssiin perustuvaksi toiminnaksi”. Ohjauksen alueella on käynnissä muutoksia, joiden eräät piirteet oikeuttavat puhumaan paradigman muutoksesta. Ohjauksen teoreettinen perusta on Suomessa perinteisesti otettu yleisistä psykologisista teorioista, spesifit ohjauksen teorit ovat olleet sivuosassa. Käytännön ohjaustyössä painopiste on siirtynyt diagnosoinnista ohjauskeskusteluun ja –haastatteluun. Psykologisten teorioiden ylivalta ohjauksessa on murtumassa. Opetukselliset ja kasvatukselliset näkökulmat ovat tulleet myös ohjauksen teoriakentälle. Myös oppimisen näkökulmasta on aiempaa monipuolisemmin esillä aiemmin hallitsevana ollut sosiaalisen oppimisen teoria. (Sinisalo, P. 2000.)

Kurt Lewiniltä on peräisin ajatus siitä, että hyvät teoriat ovat hyvien käytäntöjen perusta. Aika on kuitenkin kääntämässä ajatuksen toisensuuntaiseksi: teorioiden rakentamiseksi hyvistä käytännöistä lähtien eli käytäntöläheiseksi teorioiden ja mallien tuottamiseksi. (Sinisalo, P. 2000.)

M. Lairion & E. Variksen (1998) mukaan henkilökohtaisen ohjauksen osuus on lisääntynyt neljänneksestä kolmannekseen opinto-ohjaajan käyttämästä kokonaistyöajasta. Tämä heijastaa heidän mukaansa länsimaista yksilöllistymiskehitystä, jossa yksilö on yhä enemmän itse vastuussa omaa elämäänsä koskevista ratkaisuista entistä monimutkaisemmissa ja vaikeammin hallittavissa toimintaympäristöissä. P. Sinisalo (2000) puolestaan tulkitsee tämän niin, että opinto-ohjaajan työ on nykyään enemmän ohjausta kuin opettamista. Joka tapauksessa oppilaanohjaus näyttäisi muuttuneen opetus- ja oppituntikeskeisestä toiminnasta ohjaavaksi toiminnaksi (M. Lairio & E. Varis 1998).

Elämänuraan liittyvät merkitykset syntyvät suhteissa, dialogissa ja yhteistoiminnassa. Ohjausalan kielenkäyttö on muuttunut: puhutaan yhä enemmän muutoksesta ja suhteista – elämän siirtymävaiheista ja siirtymävaiheissa tarvittavasta ura- ja elämänsuunnittelun tuesta. Ohjausalan kielenkäyttö ja keskustelu näyttävät olevan siirtymässä intressi-puheesta keskusteluksi intentioista (dynaamisuus, suhteet, prosessit). Intentiot voidaan määritellä yksilön merkitykselliseksi suuntautumiseksi maailmaan ja elämään. ”Toimijuuden ja intentioiden korostus auttaa tarkastelemaan ura- ja elämänsuunnittelua kontekstuaalisesti. Voidaan painottaa kontekstin prosessinomaisuutta sekä pyrkimystä jatkuvaan uudelleenkontekstualisointiin, joka saa dynamiikkansa todellisuuden muutoksista”. (Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (2004, 9.) J. Onnismaa (2003) kuvailee ”toista ekspertiisiä” edustavaa ohjausta rajoilla toimivaksi, dialogiseksi ja epävarmuutta sietäväksi.

Opinto-ohjaajan laadukkaan ohjaustyön ydinalueella ammatillinen keskustelu saa uusia tavoitteita ja sisältöjä. Ohjauksen tehtäväksi tulee entistä enemmän mielikuvien ja metaforien luominen – ja vielä sellaisten, jotka pysäyttävät tapahtumien, ajatusten ja tekojen automatisoituneen virran ja tuovat itsestään selvät asiat paremmin esille ja luovat uusia yhteyksiä ja mahdollisuuksia. Opinto-ohjauksen ammatillisen keskustelun laatu ilmenee siinä, miten hyvin keskustelussa oppilaan kanssa saadaan syntymään uusia yhteyksiä ja miten saadaan esille uusia piirteitä. Tämä näkymien ja tarjoumien luominen sekä lupaavuuden näkeminen tapahtuu yhdessä oppilaan (ja mahdollisesti hänelle läheisen elinpiirin) kanssa. Ja aina aidon dialogin pohjalta. (Riikonen, E. & Smith, G. 1998.) Opinto-ohjaukselle on osoitettu tässä aito kehitystehtävä (J. Vuorinen 2000b).

Ohjauksen laadun kannalta on keskeistä, että opinto-ohjaajalla on riittävästi aikaa oppilaiden henkilökohtaiseen ja pienryhmäohjaukseen (Vuorinen, J. 2000b). 2000-luvun koulun tehtävä on oppimisen ja elämän aktiivinen kehittäminen yhdessä vanhempien ja opettajien kanssa. Tätä kuvaa myös termi ”empowerment”. Uuden vuosituhannen kansalaisyhteiskunta vaatii jäseniltään sellaisia ominaisuuksia, tietoja ja taitoja – kvalifikaatioita – jotka vain koti ja koulu yhdessä ja yhteistyössä voivat tuottaa. Koulun tehtävänä on luoda sellaiset työskentelyolosuhteet, että jokaisen sisäinen voimantunne voisi kasvaa ja sitä myös voitaisiin käyttää. Keinoksi esitetään ennen muuta oppilaiden rohkaisemista, jotta he alkaisivat kokemaan aikaisempaa suurempaa voimaa itsessään. (Vuorinen, J. 2000a, 26-27.)

Laadukkaan ohjauksen teesit J. Vuorisen (2000b, 85-86) mukaan:

1. Oppilas on ”ihmisenä ainutkertainen ja elävä kertomus. Kunnioita jokaisen kertomusta”.

2. ”Tehtäväsi on synnyttää ohjauskeskustelun kautta uusia sanoja, mielikuvia ja metaforia. Sanat ovat työvälineesi. Pidä työvälineesi hyvässä kunnossa”.
3. ”Pane itsesi alttiiksi, lähde mukaan tarjoumien tielle ja etsi lupaavuuksia yhdessä. Uskaltaudu uusiin maailmoihin. Tee löytöretkiä”.
4. ”Pyrkimyksenä on aito dialogi oppilaan, mutta myös hänen läheisen elinpiirin (vanhempien ja ystävien) kanssa. Muista, että aidossa dialogissa on tärkeintä osapuolten tasa-arvoisuus”.
5. ”Älä puhu niin paljon. Kuuntele aktiivisesti”!
6. ”Jaa myönteisyyttä ja valoa oppilaisiisi. Kehu perin pohjin vähintään yhtä oppilasta päivässä. Teet elämäsi aikana 7600 ihmistä onnelliseksi”.
7. ”Ota erityiseen huomioon oppilaat, jotka tarvitsevat ohjausta ja tukea. Pidä huolta, että juuri he löytävät tien opinto-ohjaajan luo”.
8. ”Kehitä ohjaus- ja keskustelutaitojasi systemaattisesti. Nauhoita keskustelujasi ja analysoi niitä. Osallistu alan koulutukseen”.
9. ”Edistä kehityskeskusteluja koulussasi. Hyvän kehityskeskustelun kriteerit sopivat myös ohjaukseen. Hyvän ohjauksen kriteerit sopivat kehityskeskusteluun. Ole kehityskeskustelua käyvien opettajatoveriesi tukena”.
10. ”Älä tapa itseäsi työllä. kaikkea et voi tehdä; tee vain se, minkä pystyt”.
11. ”Lue hyvää kirjallisuutta. Käy elokuvissa. Laajenna tietoisesti kokemusperspektiiviäsi”.
12. Toimi ”empowermentin” muutosagenttina. Vaikka tehtävä onkin ”mission impossible”, aika sekä ihmisyyhteisö ovat puolellasi.
13. ”Unohda narisijat! Kaikille ei ole siunattu ihmisenä olemisen ymmärtämisen taitoa. Kohtele heitä kuitenkin armollisesti. Hymyile heille ja muista, että olet heidän yläpuolellaan”.

S. Puukarin, M. Lairion & P. Nissilän (2001, 182) mukaan ”refleктоiva työote ja arvioinnin säilyttäminen luontevaksi osaksi omaa toimintaa on keskeistä ohjausprofession rakentamisessa”. Ohjaaja tarvitsee työnsä kehittämisessä heidän mukaansa monipuolisia arviointimenetelmiä sekä oman persoonan ja perusasenteiden tuntemusta. Ohjaajien ja muiden ohjaustahojen monipuolisen tukiverkoston kehittäminen on tärkeä tulevaisuuden tavoite, jossa tarvitaan niin valtakunnallista kuin alueellista ja paikallista yhteistoimintaa.

Aiemmasta työtehtävien ja työntekijöiden yhteensovittamisesta painopiste on siirtynyt vuorovaikutuksen aikana kehkeytyviin uusiin, yhdessä luotuihin kysymyksiin ja tulkintoihin (Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2000b). Uudenlaisessa ohjaajan ja ohjattavan kohtaamisessa keskeistä on siirtyminen ohjauksesta neuvotteluihin, jossa ohjaajan tehtävänä on huolehtia ohjauskeskustelujen etenemisestä ja jossa ohjattava pysyy omien elämänratkaisujensa asiantuntijana (Spangar, T. 2000). Ohjaus tarjoaa ohjattavalle uusia osallisuuden ja toiminnan muotoja suhteessa niihin konteksteihin, jotka ovat hänen ratkaisujensa kannalta tärkeitä.

T. Spangarin (2000, 16) mukaan ”ohjauksella on todellisuutta luova eikä vain heijastava rooli”. Hänen mukaansa ohjaus on ohjaajan ja asiakkaan vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. Hän lisää, että samalla jokainen ohjausprosessi on ainutkertainen ja osallistujilleen luova prosessi. Vuorovaikutuksessaan ”ihmiset eivät toista ulkoista todellisuutta ja historiaansa, vaan tulkitsevat niitä uudelleen ja muuntelevat niitä”. Ohjausprosessin tulos on asiakkaan ja ohjaajan innovatiivisen yhteistyön tulos. Tuo yhteistyö on uudenlainen ”sisältä ulos –perspektiivi”. Asiakkaan tunteiden kunnioittaminen ja niiden tunnistaminen ovat keskeisiä elementtejä ”sisältä ulos –

ohjauksessa”. (Spangar, T. 2000, 16-19.) Suhteessa ohjauksen perusparadigmojen opetukseen ohjaus ”sisältä ulos” –perspektiivistä johtaa uudelleenarviointeihin ammatinvalinnanohjauksen kohteesta, tavoitteista, menetelmien luonteesta ja ohjaajan roolista. Ohjaaja laskeutuu sisältä ulos – näkökulmassa ylhäisestä ja ulkopuolisesta asiantuntijuudestaan asiakkaan neuvottelukumppaniksi, joka käyttää kulttuurissa vallitsevia auttamismenetelmiä tiede ja tutkimus yhtenä, mutta ei ainoana auttamisen perustana. (Spangar, T. 2000, 21-22.)

4 OHJAUKSEN PERUSTEHTÄVÄALUEET PERUSKOULUSSA

Vaikka yhteiskunnan muutokset heijastuvat myös ohjauksen perustehtävääalueisiin, ovat kasvun ja kehityksen tukeminen, opiskelun ohjaus ja uranvalinnan ohjaus edelleen toimiva tapa jäsentää ohjaustyötä (Puukari, S., Lairio, M. & Nissilä, P. 2001).

4.1 Kasvun ja kehityksen tukeminen

Ohjauksen perustehtävääalueista kasvun ja kehityksen tukemisen merkitys on lisääntynyt suhteellisesti eniten yhteiskunnan murroksen ja siihen liittyvien syrjäytymisongelmien vuoksi. Pyrkimyksenä on tarjota ohjausta, jonka avulla ohjattavista kasvaa itsenäisiä, tasapainoisia, toiset ihmiset ja ympäristön huomioon ottavia ihmisiä. Valinnaisuuden ja vaihtoehtojen lisääntyessä nuorten identiteettityö edellyttää kiinteämpiä ohjaussuhteita. Tarvitaan ohjauksen ydintehtävien tunnistamista ja keskittymistä olennaiseen. Ohjaajilta edellytetään nykyisin myös valmiuksia toimia sellaisten vanhempien kanssa, joilla on ongelmia vanhemmuuden ydinkysymyksissä. Ongelmiin puuttuminen edellyttää kasvatuksen ja ohjauksen ammattilasten sekä vanhempien verkostotoiminnan kehittämistä (Puukari, S., Lairio, M. & Nissilä, P. 2001.)

Yhteisöllisyyden ja yhteisvastuun ulottuvuus on merkittävä koko yhteiskunnan kannalta. Haasteet erityisesti nuorten yhteiskunnallisen kiinnostuksen ja aktiivisuuden lisäämiseksi ovat suuret. Koulujen tulisi reagoida tähän tilanteeseen, sillä ”tulevaisuuden yhteiskunta tarvitsee demokratian puolustajia ja kehittäjiä”. (Puukari, S., Lairio, M. & Nissilä, P. 2001, 187.)

4.2 Opiskelun ohjaus

S. Puukarin, M. Lairion & P. Nissilän (2001) mukaan opiskelun ohjauksen kehittämisessä on tärkeää ottaa huomioon uudet oppimisympäristöt. He toteavat myös, että ohjauksen kehittämisessä on tärkeää reagoida tiedon määrän ja tietotyön lisääntymiseen yhteiskunnassa. Erityisen merkittäväksi vaatimukseksi on heidän mukaansa muodostunut kriittinen ajattelu ja oleellisen tiedon valikointi. L. Haapasalo (1994) kirjoittaa, että opiskelun ohjauksessa tarvitaankin pitkäjänteistä oppimisstrategioiden ja metakognition kehittämistä, johon osallistuvat koko opettajakunta ja ohjaushenkilöstö.

S. Puukarin, M. Lairion & P. Nissilän (2001, 188) mukaan ”ohjattavien siirtyessä ylemmille kouluasteille on huolehdittava riittävästä niveltämisvaiheen ohjauksesta”. On tärkeää, että opiskelijat saavat orientoivaa ohjausta siirtyessään uuteen oppimisympäristöön. He lisäävät, että ”oppilaitosten välistä yhteistyötä on syytä kehittää niin, että opiskelijoiden HOPS:it ja HOJK:sit voidaan ottaa huomioon vastaanottavassa oppilaitoksessa ja tarjota kunkin yksilön tarvitsemaa tukea”. T. Kestin & J. Mutikaisen (2000) mukaan yhteistyön ja ohjauksen kehittäminen edellyttää tiedon

lisäämistä, oppilaitosten edustajien muiden yhteistyötahojen välisiä säännöllisiä keskusteluja sekä niiden pohjalta muodostettuja yhteisiä toimintakäytänteitä.

4.3 Uranvalinnan ohjaus

S. Puukarin, M. Lairion & P. Nissilän (2001, 186) mukaan uranvalinnanohjaus on peruskoulussa ”kokonaisvaltaista itsetuntemuksen jäsentämistä ja siitä nousevaa ammatillisen suuntautumisen ohjaamista”. Yleissivistävässä koulutuksessa tulisikin heidän mukaansa vahvistaa uranvalinnan perusteiden opetusta, jolla tuetaan uranvalintaan liittyvän itsetuntemuksen kehitystä. M. Lairio, S. Puukari & P. Nissilä (2001, 75) toteavat, että myös ”konstruktivististen uranvalinnan ohjauksen lähestymistapojen kehittäminen yksilöiden omakohtaisten uranvalintaan liittyvien tekijöiden avaamiseksi on tärkeää”.

Oppimaan oppimisen ja itsensä markkinoimisen taidot ovat S. Puukarin, M. Lairion & P. Nissilän (2001) mukaan tärkeitä dynaamisilla työmarkkinoilla, jossa oikeus työhön on ansaittava aina uudelleen. He toteavat myös, että monia työelämän kannalta keskeisiä kvalifikaatioita opitaan virallisen koulutusorganisaation ulkopuolella, niinpä uranvalinnan ohjauksessa kannattaakin ottaa huomioon nuorten harrastuneisuus ja eri yhteyksissä koulun ulkopuolella kehittyneet tiedot, taidot ja valmiudet.

Uraohjaus mm. auttaa yksilöitä arvioimaan omia tavoitteitaan, kiinnostuksiaan, osaamistaan sekä kykyjään. Se auttaa yksilöitä ymmärtämään koulutusjärjestelmiä ja työmarkkinoita sekä yhdistämään tätä jäsenystä omaan itsetuntemukseensa. Ohjauksen arviointihankkeisiin OECD:n ja EU:n jäsenmaissa 2001-2004 osallistuneissa maissa uraohjauksella nähtiin olevan etua sekä yksilöille että yhteiskunnalle mm. seuraavasta näkökulmasta: oppimiseen liittyvät tavoitteet tukevat koulutusjärjestelmän toimivuutta ja tuloksellisuutta sekä jäsentävät koulutuksen ja työmarkkinoiden välistä suhdetta. Arviointiraportissa korostettiin ohjauksen luonteen muutosta, jonka mukaan asiakkaalle ei kerrota, mitä hänen tulisi tehdä, vaan tuetaan hänen omien päätöksentekovalmiuksiensa kehittämistä. Tällöin välittömät oppimistulokset liittyvät tilanteisiin, joissa asiakas saa tietoa eri koulutus- ja ammattivaihtoehtoista. Ohjauksella voi olla välitöntä vaikutusta asiakkaan toimintaan esimerkiksi tilanteissa, joissa asiakas hakeutuu koulutukseen. Pitkän aikavälin tulokset voivat liittyä asiakkaan viihtymiseen valitsemallaan ammattialalla tai oman osaamisen kehittämiseen. Arviointiin osallistuneet maat siis korostivat perusopetuksen yhteydessä toteutettavan uraohjauksen merkitystä. Toisaalta oli havaittavissa riski, että kouluissa toteutettava uraohjaus kapenee ja marginalisoituu ja yhteydet työmarkkinoihin saattavat jäädä ohuiksi. (Vuorinen, R. 2004.)

5 OHJAUKSEN TEOREETTINEN PERUSTA

Teoria on ohjauksen kannalta tärkeä, koska ohjauksen teorioiden avulla ohjausalan työkäytänteitä voidaan kehittää ja löytää niihin monipuolisia näkökulmia. Ohjattavien kanssa työskenneltäessä ohjaajalle on hyödyksi se, että hän kykenee teorioiden avulla rakentamaan jäsentynyttä käsitystä ohjattavan tilanteesta. Keskeistä on ohjaajan oma aktiivinen ajattelu ja toiminta, jonka avulla hän luovasti hyödyntää eri teorioista ja malleista omaksumiaan aineksia omaksi käyttäteoriakseen. Oman käyttäteorian kehittäminen edellyttää työn ja työkäytänteiden reflektointia (Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001.) Ohjausalan keskeisten teorioiden avulla voidaan käynnistää ”aito dialogi elävän, joustavan ohjauskäsityksen rakentamiseksi” (Puukari, S., Lairio, M. & Nissilä, P. 2001, 182).

M. Lairion, S. Puukarin & P. Nissilän (2001, 41) mukaan ”ohjausteorioiden avulla voidaan 1) tarkastella ihmisten toimintaa, muutosta ja kehitystä, 2) määritellä normaalin toiminnan rajoja ja tunnistaa poikkeavaa käyttäytymistä sekä 3) jäsentää ohjausprosessia ja odotettavissa olevia tuloksia”. Heidän mukaansa työskentely erilaisten ohjattavien kanssa edellyttää monipuolisen teoreettisen orientaation kehittämistä. M. Lairio, S. Puukari & P. Nissilä (2001, 46) toteavat, että ”opinto-ohjauksessa ei ole syytä pitäytyä yhteen ohjauksen teoriaan tai teoriasuuntaukseen”. He lisäävät, että ”ongelmat ovat moninaisia, ja siksi niitä tulisikin tarkastella eri teoriasuuntausten tarjoamissa viitekehyksissä”.

Ohjauksessa otetaan huomioon ohjattavan tunteita, ajatuksia ja tekoja. Teoreettiset suuntaukset eroavat erityisesti tunteiden ja käyttäytymisen painotuksissa. Ohjauksessa hyväksytään ohjattavan havainnot ja tunteet sellaisinaan, mikä luo pohjaa heidän tulevan kasvun ja muutoksen käsittelyyn. (Hacney, L. H. & Cormier, L. S. 1996.)

Luottamus ja yksityisyys ovat keskeisiä ohjauksen elementtejä, ja ohjausympäristön tulisi tukea näitä. Ohjaus on myös vapaaehtoista ja menettää vaikutustaan, mikäli ohjattava ei osallistu siihen omasta tahdostaan. Yleensä ohjaaja ei tuo ohjaustilanteissa esille itseensä liittyviä asioita. Kommunikaation eri ulottuvuuksien (kielellinen ja ei-kielellinen) tiedostaminen ja herkkyyys niille on keskeinen osa ohjaustyötä. Ohjaukseen sisältyy myös aina monikulttuurisuutta. (Hacney, L. H. & Cormier, L. S. 1996.)

5.1 Ratkaisukeskeinen lähestymistapa

E. Riikosen (2000) mukaan ratkaisukeskeinen lähestymistapa on kehittynyt ongelmanratkaisuun keskittyneestä lyhytterapiasta. Se keskittyy hänen mukaansa MRI:n (Mental Research Institute), Gregory Batesonin ja Milton H. Ericsonin kehittämiin metodeihin. Hän toteaa, että ratkaisusuuntautuneen asiakastyön toimintatapa on jo toimivien asioiden ja olemassa olevan motivaation etsiminen ja tukeminen, keskittyminen siihen, mitä asiakkaat tekevät oikein. Se on eräänlaista onnistumisen erittelyä. Ohjaaja voi hänen mukaansa selvittää esimerkiksi sitä, missä ohjattava on onnistunut, miten tuloksellisuus on havaittavissa, minkälaisen keinojen avulla onnistumiset on saatu aikaan ja miten niiden todennäköisyyttä on mahdollisuus lisätä. M. Lairio, S. Puukari & P. Nissilä (2001, 48) kirjoittavat, että ratkaisukeskeinen lähestymistapa on ”tulevaisuuteen suuntautunut ja se kytkeytyy systeemiin teorioihin

siinä, että se ottaa monipuolisesti huomioon ongelman eri osapuolet ja sijoittaa ongelman tarkastelun laajempaan kontekstiin”. Lähestymistavan voidaankin heidän mukaansa nähdä soveltuvan hyvin nykyiseen ohjauksellista verkostoyhteistyötä korostavaan toimintaan

M. Lairio, S. Puukari & P. Nissilä (2001) kirjoittavat, että ratkaisukeskeinen työskentelymalli perustuu asiakaskeskeisyyteen ja positiiviseen ajatteluun. Työskentely keskittyy heidän mukaansa tavoitteisiin ja ratkaisuihin, suuntaa toimintaa ja ajattelua tulevaisuuteen sekä luottaa ohjattavan voimavaroihin, kykyyn ja luovuuteen löytää omat ratkaisut ongelmiinsa. Ohjattava siis toimii itse aktiivisesti, hahmottaa itse ongelman, tavoitteet ja ratkaisutavat ja on vastuussa omista ratkaisuisistaan ja omasta elämästään. He lisäävät, että ongelmia lähestytään pyrkimällä muuttamaan ohjattavan käyttäytymistä. Ohjattavan oletetaan oppivan myös ajattelemaan ja tuntemaan eri tavalla.

M. Lairion, S. Puukarin & P. Nissilän (2001, 61) mukaan ”positiivisen ajattelun ja omiin voimavaroihin luottamisen oletetaan edistävän ohjattavan itsehallintaa ja itseluottamusta sekä omien kykyjen ja taitojen löytämistä”. Niiden voidaan olettaa edistävän myös myönteisten uskomusten syntymistä sekä myönteisen minäkuvan kehittymistä.

E. Riikosen (2000) mukaan malli keskittyy ongelmien sijasta myönteisiin poikkeuksiin ja positiivisiin kehityssuuntiin. Hän lisää, että ongelman ratkaisemiseen tarvittavien voimavarojen katsotaan olevan olemassa ainakin piilevänä jo ohjauksen alussa. Mallissa pyritäänkin P. A. Kososen (2000, 351) mukaan tavoittamaan myönteisiä voimavaroja ja ”etsitään reaalaisia mutta havaitsematta jääneitä potentiaaleja”. Keskustelujen pääpaino on E. Riikosen (2000) mukaan ennen kaikkea siinä, mikä toimii - tapahtuneessa tai mahdollisessa myönteisessä kehityksessä, onnistumisissa ja myönteisten ajanjaksojen analysoimisessa. Hän toteaa, että keskusteluissa pyritään ennen kaikkea saamaan selville, mitä asiakas todella arvostaa ja minkä puolesta hän on valmis toimimaan ja vahvistamaan näiden tavoitteiden ja arvojen suuntaista toimintaa. Myös tuloksellisuutta arvioidaan tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta.

E. Riikonen (2000) kirjoittaa, että aluksi hankitaan kuvaus riittävän hyvästä tilanteesta ja sen saavuttamisen edellytyksenä olevan luottamuksen perusteluista ja siitä, millaisten tavoitteiden saavuttamiseksi ohjattava on todella valmis työskentelemään. M. Lairion, S. Puukarin & P. Nissilän (2001) mukaan tavoitteita selkiytetään, jotta ohjattava saadaan paremmin sitoutumaan toivottuihin muutoksiin. He lisäävät, että tavoitteiden asettelussa edetään pienin askelin lähitavoitteita hyödyntäen. E. Riikosen (2000) mukaan seuraavaksi tutkitaan, onko riittävän hyviä tilanteita jo esiintynyt tai onko niiden suuntaista kehitystä jo havaittavissa. Tämän jälkeen selvitetään, miten asiakas itse kuvaa ja selittää poikkeuksia tai edistystä. Sitten mietitään yhdessä ohjattavan kanssa, minkälaisia käytännöllisiä toimintamahdollisuuksia ja keinoja näiden selitysten pohjalta voidaan löytää. Lopuksi autetaan ohjattavaa soveltamaan näitä keinoja aiempaa tehokkaammin tai enemmän. M. Lairio, S. Puukari & P. Nissilä (2001, 64) muistuttavat, että ”tavoitteessa pysymistä on hyvä aika ajoin tarkistaa kyselemällä esimerkiksi uusia lähitavoitteita muutoksen ylläpitämiseksi”.

M. Lairio, S. Puukari & P. Nissilä (2001) kirjoittavat, että tavoitteita selvennettäessä etsitään ongelmatilanteeseen poikkeuksia. Ohjattaville esitetyissä kysymyksissä pysytellään heidän mukaansa yleensä konkreettisella tekemisen tasolla. He toteavat, että poikkeuksia tulevaisuudesta voidaan etsiä myös ”ihmekysymysten” tai ”kristallipallokysymysten” avulla. Myös erilaiset asteikolliset kysymykset ja selkeästi

muotoillut, selviytymistä kuvaavat kysymykset ovat toimivia. Huumorin merkitystä ei myöskään sovi unohtaa.

E. Riikosen (2000, 50) mukaan ”ongelmia käsitellään ongelmia koskevin kuvauksina, ongelmien ratkaisuja vastaavasti ratkaisukuvauksina”. Hän lisää, että ratkaisukeskeisen työtteen edustajat korostavat ongelmien ja niiden ratkaisujen vuorovaikutuksellista ja tulkinnallista luonnetta. Pienetkin käyttäytymisen ja tulkintakehyksen muutokset saattavat siksi johtaa suurempiin muutoksiin. Hän mainitsee, että positiivisilla palautteilla ja vastaanottojen välillä suoritettavilla tehtävillä on keskeinen merkitys. M. Lairio, S. Puukari & P. Nissilä (2001, 63) kirjoittavat, että ”tehtävien antamisen tavoitteena on saada esiin, toistaa ja vahvistaa ohjattavalle sopivia tapoja ratkaista ongelmansa”. Heidän mukaansa tehtävät yleensä lisäävät henkilön tietoisuutta omasta käyttäytymisestään ja auttavat kiinnittämään huomiota onnistumisiin.

5.2 NLP

NLP (Neuro-Linguistic Programming) on sisäisen maailman tutkimusmenetelmä, jonka avulla on mahdollista päästä tutkimaan ihmisen hiljaista tietoa. Siinä kiinnostus siirretään mielteiden sisällöistä niiden rakenteisiin ja sisäisen toiminnan lopputuloksista sen tuottaneeseen prosessiin. NLP on taidon, osaamisen ja onnistumisen mallittamista. (Toivonen, V.-M. & Asikainen, R. 2000.) Näin ollen NLP on sovellettavissa myös arkipäivän ohjaukseen.

NLP:ssä otetaan P. A. Kososen (2000, 351) mukaan huomioon ”mielen ja ruumiin, ajattelun ja tunteiden yhteys”. Hän mainitsee, että ”aistimellisuus, vuorovaikutukset ja kieli nähdään toistensa yhteydessä”. Hän lisää, että tavoitteena on luoda positiivisia voimavaroja, tuottaa muutos; pyrkimyksenä on nähdä, tehdä, kokea ja ajatella toisin.

V.-M. Toivosen & R. Asikaisen (2000) mukaan ihmiset reagoivat asioihin eri tasoilla. Tällaisia loogisia tasoja ylhäältä alaspäin ovat: minkä suuremman osan, identiteetti ja rooli, uskomukset ja arvot, taidot ja kyvyt, käyttäytyminen, reaktiot ja toiminta sekä ympäristö. He toteavat, että loogisten tasojen idean mukaan jokainen taso järjestää ja säätelee sen alla olevan tason tietoa ja toimintaa, abstraktimpi taso määrää sitä alempia tasoja. Heidän mukaansa jokaisella tasolla on omat, juuri sille ominaiset muutoksen säännöt ja että ohjauksessa on tärkeää olla tietoinen eri tasoista ja osata toimia kullakin tasolla, sillä toimintatavat ja menetelmät ovat erilaisia eri tasoilla. He lisäävät, että jonkin muuttuminen ylemmällä tasolla muuttaa asioita myös alemmalla tasolla; jonkin muuttaminen alemmalla tasolla saattaa vaikuttaa ylemmille tasoille, mutta ei aina eikä väistämättä. Asiakastyössä ohjaaja siis sukkuloi eri tasoilla. Ohjauksessa on tärkeää, että ohjaajalla on kokonaiskuva siitä, mitä ollaan tekemässä, ja että hän tietää, mitä muutoksista seuraa.

On olemassa joukko periaatteita, NLP:n perusoletuksia, jotka ovat osoittautuneet käytännössä hyödyllisiksi tavoiksi suhtautua asioihin: 1) maailma ja maailmankuva ovat eri asioita, 2) ulkoinen ja sisäinen informaatio käsitellään viiden aistin avulla, 3) tietoinen ja tiedostamaton, 4) huipputaitoa voidaan mallittaa ja opettaa muille, 5) viestin merkitys on sen herättämä reaktio, 6) kaiken käyttäytymisen takana on myönteinen tarkoitus, 7) ihmisillä on jo ne resurssit, joita he tarvitsevat itselleen tärkeiden

muutosten tekemiseen, 8) systeeminäkökulma: ”ekologia ennen kaikkea” (Toivonen, V.-M. & Asikainen, R. 2000, 129).

NLP:n näkökulmasta hyvä vuorovaikutus on toisaalta ajattelutapa ja toisaalta joukko osaamisen ja onnistumisen malleja ja tekniikoita (Toivonen, V.-M. & Kiviaho, M. 1998). Lisäksi tarvitaan sovellusavain (tavoite-palaute-joustavuus-malli), joka integroi ajattelutavan ja tekniikat ja näyttää, kuinka niitä sovelletaan kussakin käytännön tilanteessa (Toivonen, V.-M. & Asikainen, R. 2000).

5.3 Konstruktivismi

M. Lairio, S. Puukari & P. Nissilä (2001) mainitsevat, että konstruktivistinen suuntaus on syntynyt vastavoimana erityisesti behavioristiselle ajattelulle. Erona behavioralistisiin suuntauksiin on heidän mukaansa se, että monet konstruktivistisiin lähestymistapoihin lukeutuvat teorit ottavat huomioon tunteiden merkityksen yksilön tiedonmuodostuksessa. He lisäävät, että suuntauksen mukaan ohjauksessa on tärkeää se, millainen maailmankuva ja minäkäsitys on ohjattavan käyttäytymisen taustalla. Konstruktivistisesti suuntautuneet ohjaajat korostavat M. Lairion, S. Puukarin & P. Nissilän (2001, 47) mukaan ”ohjattavan elämänkokonaisuuden huomioonottamista ohjausprosessissa”. Tämä on heidän mukaansa ”perusteltua, jotta yksilön oman identiteetin muodostumista voidaan paremmin tukea aikana, jolloin yhteiskunnan ja kulttuurin antama tuki identiteetin muodostukselle on hajaantunut”. He toteavat myös, että konstruktivistisissä teorioissa korostetaan ”subjektiutta ja yksilö nähdään aktiivisena oman todellisuutensa luoja

na”. R. V. Peavyn (2000, 30) mukaan konstruktivistinen ajattelu on sosiodynaamisen näkökulman taustalla. Hän toteaa konstruktivismiin olevan toisilleen sukua olevien näkökulmien perhe ja että näkökulmat pyrkivät kuvaamaan sitä, mitä ja miten ihmiset tekevät ja miksi he sen tekevät. Hän lisää, että konstruktivistisessä teoriaperheessä hyväksytään ainakin viisi ihmisen kokemukseen liittyvää periaatetta: Ensinnäkin ”ihmiset ovat havaitsemisessaan, muistamisessaan ja tietämisessään proaktiivisia, generatiivisia, osallistuvia ja merkityksiä luovia”. Toiseksi ihmiset ovat ”itseorganisoituvia järjestelmiä, joiden itseorganisoituvista prosesseista monet ilmenevät tyypillisesti sellaisilla tietoisuuden tasoilla, jotka ovat vaikeasti tavoitettavissa”. Kuitenkin nämä prosessit voidaan tunnistaa ja pukea sanoiksi suotuisissa oloissa. Se, mikä on normaalisti implisiittistä, voidaan tehdä eksplisiittiseksi käyttämällä ohjausprosessissa sopivia menettelytapoja. Sosiodynaamisessa ajattelussa käytetään ajatusta tietoisuuden piiristä ilmaisemaan sitä, miten ja kuinka laajasti havaintokentän osa otetaan huomioon. Kolmanneksi ”yksilön itseorganisoituvat prosessit suosivat tiettyjen kokemisen tasojen ylläpitämistä, minkä vuoksi havaitsemme ajattelumme ja toimintamme ajallisen ja paikallisen jatkuvuuden”. Näitä kokemisen tapoja voidaan tarkastella ihmisen elämänkenttänä. Neljänneksi ajattelu, muisti, tunteet ja toiminta ovat sekoitus ainutlaatuisuutta ja sosiaalisen välittymisen välineitä. ”Ihmisyksilö on samanaikaisesti yksilöllinen toimija ja solmu sosiaalisten suhteiden verkossa”. Viidenneksi ”elämme monien todellisuuksien maailmassa, joka on sosiaalisesti konstruoitu”.

Sosiodynaaminen ohjaus on R. V. Peavyn (2004) mukaan auttamismenetelmä, jossa käytetään kulttuurisia työvälineitä yhteistyössä tarkoituksena ratkaista jokapäiväisen elämän konkreettisia ongelmia. Hän lisää, että sosiodynaaminen

lähestymistapa perustuu asiakkaan ehdottomaan kunnioittamiseen ja hänen elämäkokonaisuutensa ymmärtämiseen. J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (2004) kirjoittavat, että ohjaajan tehtävä on olla kanssaeläjä ja herkkä kuuntelija, joka inhimillisellä viisaudella ja asiakkaan elämään eläytymällä arvioi, mistä asiakkaan elämässä kulloinkin on kyse, ja yhdessä tämän kanssa rakentaa seuraavia askeleita elämän jatkumisen mahdollistamiseksi. R. V. Peavyn (2004, 43) mukaan ”sosiodynaamiset ohjaukset käytännöt on luotu poistamaan häiriötekijöitä ja vahvistamaan ihmisen oppimis-, itsensäluomis- ja itsensäorganisointitoimintoja ja –prosesseja”.

R. V. Peavyn (2004, 23) mukaan sosiodynaaminen ohjaus on ”elämän suunnittelemisen yleismenetelmä”. Ohjaus perustuu hänen mukaansa oletukseen, että ”ihmiset ovat kykeneviä tutkimaan niitä eksistentiaalisia todellisuuksia, joissa elävät, ja että he kykenevät omaksumaan uudenlaisia ja erilaisia ajattelu-, päätöksenteko- ja toimintatapoja”. Toinen taustaoletus on, että ihminen pystyy käsitteidensä, huoltensa ja valintojensa tutkimiseen paremmin yhteistyötä korostavassa, toivorikkaassa ja selventämistä tukevassa ympäristössä. Tällaisen viestintä- ja vuorovaikutusympäristön sosiodynaamiset ohjaajat pyrkivät hänen mukaansa luomaan yhdessä ohjattavien kanssa. Hän lisää, että sosiodynaaminen ohjaus on pyrkimystä saada aikaan sellaiset olosuhteet, jotka edistävät uusien näkökulmien oppimista ja uusien kykyjen kehittymistä. Tavoitteena on myös luoda sellaiset olot, joissa ihminen voi mahdollisimman hyvin löytää kokonaan uusia tai tarkistettuja näkökulmia siihen, mitä pitäisi tehdä seuraavaksi ja miten voisi päästä elämässä eteenpäin omien valintojensa pohjalta.

Tulevaisuudet luodaan R. V. Peavyn (2004) mukaan suunnittelun, valintojen ja toiminnan kautta. Hän lisää, että tulevaisuudet ovat myös tulosta vuorovaikutuksestamme toisten ja ympäröivän maailman kanssa. Hän toteaa, että aina kun tavoittelemme jotakin tavoitetta tai tietynlaista tulevaisuutta, sen toteuttamiseksi tarvitaan kolme asiaa: on muodostettava mielikuva tavoitteesta, kerättävä tahtoa sen toteuttamiseksi ja on toimittava tavoitteeseen pääsemiseksi.

R. V. Peavy (2004, 44-45) luonnehtii sosiodynaamista ohjausta seuraavasti:

- se ”perustuu toiseuden, erilaisuuden, ainutlaatuisuuden kunnioittamiseen”
- siinä tunnustetaan mahdollisuus tulkita todellisuutta monin eri tavoin
- se rohkaisee luovuuteen ja kulttuurien väliseen hyvään vuorovaikutukseen
- se pyrkii innoittamaan ja saamaan aikaan sekä henkilökohtaista että sosiaalista sitoutumista
- se ”korostaa jatkuvaa kehittymistä ja aina uutta konstruointia, eikä se esitä väitteitä lopullisesta tai perimmäisestä totuudesta”
- siinä ollaan ”kiinnostuneempia kulttuurisista työvälineistä ja kulttuurisista hypoteeseista kuin psykologisista käsitteistä”
- sitä ohjaa ”ihmistieteiden paradigma”
- se on kokonaisvaltaista ja korostaa vastavuoroisuutta
- siinä ”käytetään suoraan kielellisiä työvälineitä ja jokapäiväisestä sosiaalisesta elämästä kumpuavia käsitteitä auttamisprosessissa muuttamatta ajatuksia yksinomaan psykologisen sanaston tai psykopatologian sanaston mukaisiksi”
- siinä tavoitellaan ”yhteistyötä ja yhteisymmärrystä ja vältetään autoritatiivisuutta ja määräälevyyttä”
- tavoitteena on vapautuminen ja kykyjen kehittäminen
- monet ongelmanratkaisutavat hyväksytään

R. V. Peavy (1999) mainitsee seuraavat ohjauksen periaatteet: 1) Ihmisillä on erilaisia käsityksiä todellisuudesta. 2) Ihmiset elävät sosiaalisessa maailmassa, joka rakentuu vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kautta ihmisten rakentaessa sosiaalista todellisuutta yhdessä. Niinpä ohjauksessa keskitytään vahvasti ohjattavan jokapäiväisiin kokemuksiin, mikä merkitsee herkkyyttä ohjattavan kontekstille ja kulttuurille. 3) Kieli on tärkein merkityksen rakentamisen väline. Ohjaajan on tärkeää hyödyntää kieltä sekä ohjattavan maailmankuvan ja minäkäsityksen tulkinassa että ongelmanratkaisun välineenä. Ohjaaja voi tukea ohjattavaa löytämään uuden näkökulma itseensä ja elämäänsä. 4) Ihminen toimii, ei pelkästään käyttäydy. Ohjaajan tuleekin tukea ohjattavia heidän oman käyttäytymisensä reflektoinnissa. 4) Ohjattavan minäkäsitys on ohjauksen ydin. Ohjauksen päämääränä onkin pyrkimys mahdollisimman objektiiviseen minäkäsitykseen. 6) Ihmiset ovat aina jossakin elämäntilanteessa, joka vaikuttaa osaltaan heidän tapansa kertoa itsestään ja elämästään. 7) Ihminen on aina jonkin kulttuurin jäsen.

R. V. Peavyn (2000, 24) mukaan ”konstruktivistinen ajattelu, johon usein liittyy myös narratiivisia ajattelutapoja, auttaa ohjausta siirtymään autoritaarisesta puheesta dialogisuuteen”. Dialogisessa keskustelussa yhdistyvät kuunteleminen, puhuminen, kysyminen ja vastaaminen – ja kunnioittava hiljaisuus (Peavy, R. V. 2004). Ohjaussuhde on vuorovaikutusta, joka on yhdessä saatu aikaan ja johon sekä ohjattava että ohjaaja tuovat oman panoksensa. Ohjausistunnossa neuvotellaan siitä, mihin toimiin ohjattava ryhtyy, ja niiden on oltava mielekkäitä ohjattavan omassa elämässä. Ohjaajan tehtävänä on sensitiivisesti ja itseään havainnoiden toimia niin, että potentiaalisesta aidosta dialogista tulee realisoitunut yhteinen tavoite. Ohjattava ja ohjaaja ryhtyvät yhteistyössä rekonstruoimaan ohjattavan näkökulmaa samalla asettaen ohjattavan kokeman huolen aiheen kontekstiinsa. Ongelmat, vaikuttavat tekijät ja ratkaisut suhteellistetaan. Etsitään syrjään sysättyjä ja vaimennettuja ääniä, ne päästetään kuuluville ja niitä vahvistetaan. (Peavy, R. V. 2000.)

R. V. Peavyn (2000, 27) mukaan ”useimmat postmodernit, konstruktivistiset ohjausmenetelmät korostavat kielen käyttöä toiminnan uudelleensuuntaamisessa ja liikkeen aikaansaamisessa”. M. Lairio, S. Puukari & P. Nissilä (2001) toteavatkin, että konstruktivismiin kytkeytyy läheisesti narratiivinen lähestymistapa, jossa kielellä, metaforilla ja ihmisen elämäkerran tarkastelulla on keskeinen asema. R. V. Peavy (2000) kirjoittaa, että konstruktivinen, narratiivinen ohjaus on luovaa, tutkivaa, reflektiivistä, syventyvää ja henkilökohtaista. Pyrkimyksenä on M. Lairion, S. Puukarin & P. Nissilän (2001) mukaan edistää muutoksia siinä tavassa, jolla ohjattava hahmottaa maailmaa, kuinka hän ajattelee, havainnoi ja tuntee.

R. V. Peavy (2000, 31-32) esittää kolme keskeistä konstruktivismiin ideaa, joilla on suuri merkitys ohjauskäytännölle: Ensinnäkin ”modernistiset objektivismin, positivismiin, näiden ajatusten itsepuolustautumiseen tai näennäisautoritaarisiin periaatteisiin pohjaavat ohjausmenetelmät korvautuvat ajan oloon sellaisilla suuntauksilla, jotka käyttävät menetelminä kuvailua, elämäkokemuksen aktiivista tutkimista ja jossa mittaamisen menetelminä käytetään dynaamista ymmärtämistä ja arviointia”. Konstruktivismi suosii kuvailevaa kieltä. Toiseksi, ”elämän moraaliseen ulottuvuuteen kiinnitetään tulevaisuudessa enemmän huomiota”. Kolmanneksi, ”konstruktivismi painottaa eheyttä ohjaukseen kuuluvassa eritasoisessa arvioinnissa ja itse ohjausprosessissa”. Näiden lisäksi hän toteaa, että ”konstruktivistinen ajattelu vaikuttaa niin, että moniäänisyyden, reflektiivisyyden, narratiivisuuden, dialogisuuden ja diversiteetin käsitteitä voidaan ryhtyä soveltamaan ohjauksessa entistä laajemmin”.

R. V. Peavyn (2000, 37) mukaan ”laajentamalla aktiivisesti näkemystämme siitä, mistä elämässä on kysymys, ja oppimalla näkemään itsemme paitsi psykologisina myös sosiaalisina olentoina voimme luoda mielikuvitukseemme perustuvan rekonstruktion elämäämme vaikuttavista sosiaalisista suhteista ja suuremmista sosiaalisista rakenteellisista voimista”. Hän toteaa, että suhtautumalla ohjaukseen sosiologisemmin ja kulttuurisemmin voimme ohjauksen avulla valmentaa avunhakijoita oman sosiologisen mielikuvituksen kehittämisessä ja siten auttaa heitä oivaltamaan, etteivät he ole ”puutteidensa ja patologioidensa uhreja eivätkä ne ole heidän sisäisiä ominaisuuksiaan”. He oppivat myös oivaltamaan, että henkilökohtaiset huolet ovat myös julkisia asioita. Näin voidaan laatia sellaisia toimintastrategioita, jotka antavat uusia toimimismahdollisuuksia ja jotka ottavat huomioon sekä kontekstin että toimijan. R. V. Peavy (2000, 37) esittää sosiodynaamisuudesta kolme metaforaa ihmisestä: ”merkityksenluoja”, ”elämänkentän kartoittaja” ja ”dialogin kävijä”.

R. V. Peavyn (1999) mukaan ohjaajan on 1) kuunneltava, ja nimenomaan toisen kannalta, 2) oltava kärsivällinen ja nöyrä, 3) lähdettävä siitä, missä toinen on, 4) annettava autettavan opettaa auttajaa, 5) luovuttava turhamaisuudesta ja tarpeesta tulla ihailuksi ohjattavaa tietävämpänä ja taitavampana ja 6) oltava valmis myöntämään oma tietämättömyytensä.

M. Lairion, S. Puukarin & P. Nissilän (2001, 59) mukaan ”konstruktivismi haastaa ohjaajaa syvälliseen oman työnsä ja ohjattavan sekä sosiaalisen todellisuuden tarkasteluun”. He toteavat, että ”reflektiivisestä asenteesta ja suuntautumisesta todellisuuteen alkaa vähitellen muotoutua ohjaajan persoonalle ominaisia tapoja kohdata ohjattava niin, että ohjausprosessin aikana ohjattava saa tilaisuuksia ja aineksia ajattelunsa ja elämänorientaationsa uudelleentarkasteluun, rikastamiseen ja muuttamisen omista lähtökohdistaan käsin”.

5.4 Psykoanalyttinen näkökulma ohjaustyöhön

Psykodynaamisen lähestymistavan keskeinen edustaja oli Sigmund Freud (Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001). Freud tarkasteli mm. persoonallisuuden tiedostamatonta ja tiedostettua kerrostumaa. Freudin mukaan persoonallisuus rakentuu kolmesta alueesta: Id, Ego ja Superego. Myös seksuaalisuus ja aggressiot korostuvat hänen teoriassaan.

Käytännön näkökulmasta psykodynaaminen teoria on ohjaajalle hyödyllinen erityisesti ohjattavan elämänhistorian ja tunne-elämän merkityksen hahmottamisessa. Ohjaajan omien lapsuuden, nuoruuden ja nykyhetken kokemusten tiedostaminen ja ymmärtäminen auttaa myös ohjattavan ymmärtämisessä. Tärkeiden ihmissuhteiden ja aiempien kokemusten merkitys ilmenee käytännössä monissa ohjaustilanteissa. Näiden tarkastelu voi joskus olla välttämätön edellytys sille, että ohjattava pystyy selkeyttämään ajatteluaan, tunteitaan ja valintojaan. Opinto-ohjaajan ei ole kuitenkaan syytä uppoutua liian syvälle tunnemaailmaan ja ihmissuhteiden tarkasteluun. Ohjaajalta edellytetäänkin herkkyyttä huomata, milloin ongelmat edellyttävät muiden asiantuntijoiden, esimerkiksi psykologien tai psykiatrien, puoleen kääntymistä. (Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001.)

Psykoanalyttisen teorian käyttö lyhytkestoisten työskentelysuhteiden tukena edellyttää R. Lahden (2000) mukaan soveltamista ja työn erityislaadun huomioon ottamista. Ohjaustyössä on hänen mukaansa keskeistä adaptiivinen näkökulma. Hän

toteaa, että muutaman ohjaustapauksen aikana vuorovaikutuksen osapuolten on hahmotettava yhteinen näkemys ohjattavan tilanteen keskeisistä psyykkisistä ulottuvuuksista ja niiden suhteesta ympäröivän maailman mahdollisuuksiin ja vaatimuksiin: Millaisin pyrkimyksin ja motiivein (intention) asiakas elämässään suuntautuu, ja kuinka paljon hänellä on käytössään psyykkistä energiaa? Millaisiksi ovat kehityksen kuluessa muotoutuneet hänen minänsä (egonsa) varusteet, ihmissuhteensa (objektisuhteensa ja itsetuntonsa)? Hän lisää, että ohjaajan ja ohjattavan jakama tieto mahdollisuuksista ja rajoituksista sidotaan ohjauskeskusteluissa.

R. Lahden (2000) mukaan ohjaajan on tärkeää kuunnella valppaasti, mitä ohjattava sanoo (tietoiset ja tiedostamattomat odotukset) ja käyttää teoriaa tukena muodostaessaan diagnostisia hypoteeseja ohjattavansa tilanteesta. Hän toteaa, että kuunteleminen ja teorian perusteella muodostetut hypoteesit antavat suunnan erilaisille ohjauksellisille toimenpiteille, joilla ohjaaja pyrkii edistämään tuloksiin tähtäävää vuorovaikutusta.

Ohjaajan on R. Lahden (2000) mukaan kiinnitettävä ennen kaikkea huomionsa rationaalisen ohjaussuhteen kehittymiseen. Hän muistuttaa, että ohjattava kohdistaa jokaisessa ohjauksessa ohjaajaan transferenssi-odotuksia, joiden vahvuus vaihtelee esimerkiksi ohjattavan iän ja psyykkisen koostuneisuuden mukaan. Hän lisää, että ohjaaja itse vaikuttaa toimenpiteillään siihen, kuinka epärealistisia odotukset, joita ohjattava ohjauksen alussa kohdistaa häneen, alkavat realisoitua. Ohjaajan on hänen mukaansa otettava nämä odotukset huomioon ohjattavan ja tilanteen mukaan erilaisin tavoin. Hän varoittaa myös ohjaajan mahdollisesta vastatransferenssista.

Transferenssiin kytkeytyvät läheisesti minän eri puolustusmekanismit, joiden tunteminen, tiedostaminen ja käsittely voivat olla joissain tilanteissa suureksi avuksi Ristiriitoja ja minän puolustusmekanismeja käsiteltäessä on ohjaajan oltava tasapuolinen ja hienovarainen. Keskeistä on, että ohjaaja edistää ohjattavan kokonaisuhyvinvointia. Hyvät yhteistyöverkostot koulun sisällä ja ulkopuolella toimivien mielenterveysasiantuntijoiden kanssa ovat ensiarvoisen tärkeitä ja ohjaajan kannattaakin tarvittaessa ohjata ohjattavansa toiselle asiantuntijalle. (Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001.)

Työskentelyssä täytyy huomioida paitsi ohjattavan kehityskelpoiset ominaisuudet myös heikkoudet ja lapsenomaiset puolet hänen persoonallisuudestaan. Psykoanalyttisesti orientoituneessa ammatinvalinnanohjauksessa tärkeänä pidetään motivaatiota - psyykkisen energian sitomista ja kohdentamista ammatillisia valintoja tekevän ihmisen kannalta mahdollisimman mielekkäällä tavalla. Ammatillisten toiveiden ja suunnitelmien takana on ainutkertaisen henkilöhistorian viitoittamia, osin tiedostamattomia pyrkimyksiä, joita on nimetty yksilöllisiksi intentioiksi. Niiden luonteeseen vaikuttavat paitsi ihmisen perimältään seksuaaliset ja aggressiiviset halut myös psyykkiset konfliktit. (Lahti, R. 2000.)

Psykoanalyttisen ohjauksen lähtökohdat liittyvät ammatilliseen kehitykseen ja päätöksentekoon. Ammatillisen identiteetin prosessointia pidetään nuoruusiän kehitystehtävänä (Lahti, R. 2000.) Psykoanalyttinen teoria auttaa ohjaustyössä jäsentämään ohjattavan kommunikaatiota ja muita havaintoja hänestä systemaattiseksi kuvaukseksi ohjattavan tilanteesta. Lisäksi teoria helpottaa ohjaussuhdetta ja ohjauksen vuorovaikutusta koskevien päätelmien tekemistä. Se auttaa myös suunnittelemaan interventioita tilannekuvauksen, ohjaussuhteen ja vuorovaikutuksen perusteella ja tekemään päätelmiä interventioiden myönteisistä ja mahdollisista kielteisistä vaikutuksista. Taustateoriaan suhteutettuna jokainen ohjaustilanne tarjoaa mahdollisuuden paitsi kyseisen ohjattavan auttamiseen myös

ammatinvalinnanohjauksen asiakastilanteita koskevan yleistettävän tiedon kartuttamiseen. (Lahti, R. 1994.)

5.5 Kognitiivinen psykoterapia

Kognitiivinen psykoterapia on laaja-alainen sateenvarjokäsite, joka kattaa monia erilaisia suuntauksia. Kognition käsitteellä tarkoitetaan yksilön ajatuksia, tiedon prosessointia, sisäisiä mielikuvia, muistikuvia, hänen tapaansa konstruoida kokemuksiaan ja nähdä itsensä suhteessa maailmaan. Yhä enemmän korostetaan kognitioiden yhteyttä emootioihin ja emotionaaliseen prosessointiin. Kognitiivinen psykoterapia tarjoaa tällä hetkellä laajan teoreettisen viitekehyksen, jossa ihmisten ongelmia voidaan kohdata erilaisissa konteksteissa. Tavoitteellisuus erottaa kognitiivisen psykoterapian psykodynaamisesta tai psykoanalyttisesta terapiasta, joissa tavoitteellisuus puuttuu tai on epämääräisempi. Kognitiivisessa terapiassa korostetaan ohjaajan ja ohjattavan tasaveroista yhteistyösuhdetta. Ohjaaja on aktiivinen yhteistyösuhteen kumppani, joka pyrkii auttamaan ohjattavaa muuttumaan tämän toivomalla tavalla käyttäen hyväkseen kognitiivisen psykoterapian teoreettista ymmärtämistä ja menetelmiä. (Kuusinen, K.-L. 2000.)

Ohjauksessa ”ihmismielen kokonaisvaltainen ja syvälinen ymmärtäminen on välttämätöntä samoin kuin niiden tekijöiden ymmärtäminen, jotka vaikuttavat ohjaustilanteessa”. Koska kukin kokee itsensä yksilöllisesti ja antaa yksilöllisiä merkityksiä kokemuksilleen, tarvitaan toisen ihmisen aktiivista kuuntelua ja kokemisen syvällistä tarkastelua, jotta toisen ihmisen ymmärtäminen olisi mahdollista. Kognitiivisessa psykoterapiassa on keskeistä ”yksilöllinen ongelman käsitteellistäminen”, joka sopii myös ohjauksen lähtökohdaksi. Yksilön psyykkiset rakenteet ja prosessit sekä vuorovaikutustavat ovat rakentuneet yksilön kehityshistorian myötä. (Kuusinen, K.-L. 2000, 100.)

Ohjauksessa pitäydytään usein varsinaista psykoterapiaa kapea-alaisemmassa ongelmantarkastelussa. Tällöin kognitioita ja tunteita tutkitaan rajatusti, niin että käsitellään tiettyä ongelmaa. ”Vaikka näkemys psyyken hierarkkisesta rakentumisesta merkitseekin, että ydintason organisoivat prosessit määrittävät tilannekohtaisia kognitiivisia prosesseja, on mahdollista pyrkiä muutokseen pelkästään tilannekohtaisissa merkityksenannoissa”. (Kuusinen, K.-L. 2000, 100.)

5.6 Eksistentiaalis-humanistiset teoriat

M. Lairio, S. Puukari & P. Nissilä (2001) kirjoittavat, että eksistentiaalis-humanistinen lähestymistapa kytkeytyy 1900-luvun filosofiseen pohdintaan, jossa keskeistä on ihmisen elämäntarkoituksen ja merkityksen tarkastelu. Eksistentiaalis-humanistisissa teorioissa painotetaan heidän mukaansa sitä, että ohjattava näkee maailman omalla tavallaan. Tätä yksilöllistä näkemystä maailmasta pidetään arvokkaana. Lisäksi nämä teoriat korostavat tunteiden tärkeyttä ohjauksessa.

M. Lairio, S. Puukari & P. Nissilä (2001, 46) toteavat, että ”myöhäismodernina aikana elämänmuodon pirstaloituminen edellyttää yksilöltä vahvaa identiteettityötä”. Tältä kannalta elämän tarkoituksen ja perusteiden hahmottaminen on tärkeää. He

lisäävät, että ”nyky-yhteiskunnassa korostuvan yksilöitymiskehityksen kannalta eksistentiaalis-humanistinen lähestymistapa on merkittävä: lähestymistavalle on ominaista korostaa ihmisen vapautta ja vastuuta sekä tukea hänen kasvuaan. Näin hän vähitellen oppii tunnistamaan omia mahdollisuuksiaan”. He korostavat vielä, että erityisesti nuorten kasvun ja kehityksen näkökulmasta tätä lähestymistapaa voidaan pitää tärkeänä. Koulutukseen ja ammatilliseen suuntautumiseen liittyvien valinnanmahdollisuuksien lisääntyessä nuorille on tarjottava tilaisuuksia pohtia aikuisen kanssa oman tulevaisuutensa kannalta keskeisiä elämän perusteisiin liittyviä kysymyksiä.

6 ARVOT JA EETTISET KYSYMYKSET OHJAUKSESSA

J. Parkkisen, S. Puukarin & M. Lairion (2001) mukaan ihmissuhdeammattien yhtenä keskeisenä lähtökohtana on se, kuinka niissä hahmotetaan maailmaa ja ihmistä sekä arvoihin ja etiikkaan liittyviä kysymyksiä.

6.1 Maailmankatsomus ja maailmankuva ohjauksessa

J. Parkkisen, S. Puukarin & M. Lairion (2001, 23) mukaan ”ihmisen maailmankatsomuksen ja maailmankuvan rakenne ja laatu ovat lähtökohtana tulkinnolle, joiden varassa ohjaustyötä tehdään. Ohjaustyössä kohtaavat ohjattavan ja ohjaajan maailmankatsomukset ja maailmankuvat”. Syvässä ohjausprosessissa joudutaan ottamaan huomioon erilaiset todellisuuden hahmottamisen lähtökohdat. Mielekäs vuorovaikutus edellyttää keskinäistä kuuntelua sekä oman ja ohjattavan ajattelun tuntemista. ”Parhaimmillaan ohjausprosessi sivuaa maailmankuvan eri ulottuvuuksia ja auttaa ohjattavaa jäsentämään omaa maailmankuvaansa”. (Parkkinen, J., Puukari, S. & Lairio, M. (2001, 27.)

J. Parkkisen, S. Puukarin & M. Lairion (2001) mukaan maailmankuvaan kuuluvia käsityksiä omaksuttaessa on ohjauksessa otettava huomioon tietyt perusoletukset maailmasta ja ihmisistä. Ohjausprosessissa pyritään heidän mukaansa auttamaan ohjattavaa oivaltamaan, miten hän perustelee käsityksensä oikeasta ja väärästä ja millaisessa suhteessa nämä käsitykset ovat yleisiin käsityksiin. He toteavat myös, että maailmankuva syntyy sosiaalisissa suhteissa, joissa ihminen luo merkityksiä ja sisältöjä elämän tapahtumista ja ympäristön ilmiöistä. Siksi ohjattavan koko elämänpiirin ja henkilöhistorian tunteminen on tärkeää ja siihen tulisi käyttää riittävästi aikaa. He lisäävät, että maailmankuvan elämyksellinen ulottuvuus tulee vahvasti esille mm. silloin, jos ohjattavan tunnetason perusvire on esimerkiksi pelko tulevaisuutta kohtaan, joka estää häntä tekemästä itselleen mielekkäitä valintoja. Tällöin pelkojen sanoiksi pukeminen ja niiden merkitysten analysointi voi olla edellytys tiedollisen aineksen omaksumiselle ohjausprosessissa.

J. Parkkinen, S. Puukari & M. Lairio (2001) toteavat, että voidakseen orientoitua ja selvittääkseen elämästä ihminen tarvitsee toimivia käsityksiä maailmasta ja omasta itsestään todellisuuden osana. Tämä on yksi haaste ohjaustyölle. Myös maailmankuvan kulttuurisen ulottuvuuden tunnistaminen on heidän mukaansa ohjaajalle tärkeää mm. siksi, että kulttuuri itse tuottaa sille ominaisia tapoja tulkita itseään. He toteavat, että lasten ja nuorten parissa ohjaustyötä tekeville nämä kulttuurin näkyvät muodot ovat tärkeitä viestejä. He lisäävät, että aito kiinnostus ja taito jäsentää ohjattavan omia merkitysrakenteita antavat hyvän lähtökohdan ohjaustilanteen sujuvalle etenemiselle.

J. Parkkisen, S. Puukarin & M. Lairion (2001) mukaan ohjattavien maailmankuvien tunnistaminen ja niiden erilaisuuden ymmärtäminen on lähtökohta onnistuneelle ohjaukselle. He lisäävät, että ohjaajan tulisi tuntea riittävän hyvin maailmankuvien ja maailmankatsomusten perustyypit ja niiden ajankohtaiset kombinaatiot, jotta ohjattavien ajattelun lähtökohtia voitaisiin nostaa ohjaustilanteessa

tarkastelun kohteeksi. Turvallisessa ohjaustilanteessa voidaan myös sopivalla tavalla kyseenalaistaa vallitsevia käytäntöjä.

Ihmisen maailmankuvaan liittyy J. Parkkisen, S. Puukarin & M. Lairion (2001) mukaan tiettyjä erityispiirteitä, jotka ohjaustyötä tekevän tulisi tunnistaa sekä omassa että ohjattavan ajattelussa. Havaitessaan esimerkiksi dikotomisoivaa ajattelua ohjaajan tulisi siirtää ohjauksen painopistettä ohjattavan ajattelun laajentamiseen sellaisilla kysymyksenasetteluilla, jotka monipuolistavat asian tarkastelua. J. Parkkisen, S. Puukarin & M. Lairion (2001, 31) mukaan ”kullekin yksilölle sopiva näkökulmien laajentamiseen rohkaiseva ohjaus voi merkittäväällä tavalla auttaa ohjattavia löytämään uusia ulottuvuuksia maailmankuvansa rakentamisen ja monipuolistamiseen”. He lisäävät, että ”tarvitaan ohjausta, jossa asenteiden ja itsearvostuksen stereotyyppisiä lähtökohtia puretaan ja luodaan uusia merkityssisältöjä, joiden kautta avautuu uusia kasvun mahdollisuuksia”.

J. Parkkisen, S. Puukarin & M. Lairion (2001) mukaan oppimisella on keskeinen tehtävä maailmankuvan muotoutumisessa. Ohjaamista voidaan heidän mukaansa pitää näiden oppimisprosessien virittäjänä. Ohjaus kehittää parhaimmillaan sellaista maailmankatsomuksellista ajattelua, joka suuntaa ohjattavaa useille hyvän elämän lähteille.

Elämäkatsomus on J. Parkkisen, S. Puukarin & M. Lairion (2001) mukaan kunkin ihmisen henkilökohtainen maailmankatsomus. Helve (1987, 26) näkee elämäkatsomuksella olevan identiteetin muodostajan funktio. ”Sen kautta ihmiselle muodostuu kuva roolistaan ja asemastaan yhteiskunnassa ja maailmankaikkeudessa”. Tämän kautta hän kokee oman identiteettinsä. Elämäkatsomuksen voidaan hänen mukaansa katsoa olevan ihmisen henkiseen itsetuntoon ja itseluottamukseen liittyvä motivaatiotekijä.

6.2 Arvot ja etiikka

J. Parkkisen, S. Puukarin & M. Lairion (2001) mukaan ohjaajan tulee olla tietoinen omista arvolähtökohdistaan, ymmärtää riittävän syvällisesti arvomaailman merkityksen ohjausprosessissa ja käsitellä vastaan tulevia kysymyksiä ohjattavaa ja ohjattavan arvolähtökohtia kunnioittaen. He lisäävät, että koska maailmankatsomuksella ja siihen sisältyvillä arvoilla on suuri vaikutus ihmisten elämässä, on ohjaustoiminnassa tärkeää ottaa tietoisesti kantaa työn eettisiin kysymyksiin, kysymyksiin oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta, siitä mitä tulee tavoitella, miten edistää hyvää elämää. He toteavat myös, että arvot ovat oleellinen osa maailmankuvaa ja yhdessä eettisten kysymysten kanssa ne muodostavat ulottuvuuden, joka läpäisee kaiken ohjaustoiminnan.

S. Puukarin, M. Lairion & P. Nissilän (2001, 183) mukaan ”arvojen ja etiikan käsittelyä tarvitaan siinä identiteettityössä, jossa määritetään oman toiminnan suuntaa sekä suhteita ihmisiin ja eri elämänalueita koskeviin kysymyksiin”. J. Onnismaa (2000) toteaa, että arjessa elävä etiikka edellyttää aitoa, usein epävarmuuden sävyttämää dialogia ja oman toiminnan kriittistä reflektiota, jossa ollaan valmiita kyseenalaistamaan näennäisiä itsestäänselvyyksiä. Tärkeä opinto-ohjaajan ominaisuus hänen mukaansa on reflektiivisyys: kyky ja halu asettaa senhetkinen toiminta yhteyksiinsä, toiminnan lähtökohtien ja mahdollisten seurausten pohdinta ja itsestään selvien asioiden problematisointi.

A. Giddens (1998) kirjoittaa, että monien nuorten voidaan nähdä löytäneen aiempaa laajempia eettisiä kysymyksiä tarkasteltavaksi. Toisaalta monet nuoret eivät enää kiinnity perinteisiin arvoihin ja auktoriteetteihin. M. Lairion, S. Puukarin & P. Nissilän (2001, 80) mukaan ”yksilöllisen reflektiivisyyden, yksilöiden sisäisen omia valintoja ja moraalista vastuuta koskevan pohdinnan, ongelmana on, että kaikilla ei välttämättä ole kykyä tai motivaatiota arvojen ja valintojensa pohdintaan”.

Ohjaajan tulee luoda ilmasto, jossa ohjattavat voivat tutkia ajatuksiaan, tunteitaan ja toimintojaan sekä päätyä heille parhaisiin ratkaisuihin. Ohjaajan tehtävänä on auttaa ohjattavia löytämään vastauksia, jotka ovat yhdenmukaisia heidän arvojen kanssa. Keskeistä on se, että ohjaaja on tietoinen omista arvoistaan ja siitä, kuinka hänen uskomuksensa ja norminsa vaikuttavat ohjattavien kanssa työskentelyyn. Ohjausta hakevat ihmiset tahtovat usein selkiyttää itselleen omia arvojaan ja päämääriään tehdäkseen tietoisia ja vastuullisia päätöksiä. Oleellista on tukea ohjattavaa toimimaan ja ajattelemaan itsenäisesti. (Corey, G. 1996.)

S. Puukari, M. Lairio & P. Nissilä (2001) toteavat, että ohjauksen etiikassa on kyse ennen kaikkea ohjaajan perusarvoista työtään ja ohjattaviaan kohtaan, tavasta jolla hän suhtautuu elämään. He toteavat, että ohjaaja tarvitse omakohtaista syvällistä ja joustavaa etiikan ymmärrystä. Lisäksi heidän mukaansa tarvitaan työyhteisöjen sisäistä ja monialaisten verkostojen toimintaan osallistuvien toimijoiden keskinäistä eettistä dialogia, jonka avulla määritellään yhteisiä linjauksia ongelmatilanteiden varalle ja otetaan kantaa syntyneisiin eettisiin ongelmiin.

Eri maissa on laadittu ohjasalan ammattilaisille eettisiä ohjeistoja. Suomalaisessa keskustelussa on ohjauksen eettisillä periaatteilla J. Parkkisen, S. Puukarin & M. Lairion (2001, 38) mukaan nähty olevan mm. seuraavia tehtäviä: ”selkeyttää vastuuta suhteessa ohjattavaan, vahvistaa luottamusta ammattikuntaa kohtaan ja turvata ohjattaville tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen kohtelu”. Suomen opinto-ohjaajat ry julkisti vuonna 2002 ohjaustoiminnan eettiset periaatteet, joihin sisällytettiin itsemääräämisoikeus, luottamuksellisuus, totuudellisuus, riippumattomuus ja ammattitaidon kehittäminen. Yleisesti mainittiin myös, että ohjauksen tavoitteena on tukea oppilasta ja opiskelijaa koulutukseen, opiskeluun sekä elämään ja tulevaisuuteen liittyvissä kysymyksissä. Ohjauksen perusperiaatteena on ohjattavan ihmisarvon kunnioittaminen, hyvinvoinnin ja tasa-arvon edistäminen. Opinto-ohjaajan keskeinen työväline on hänen oma persoonansa. Omien, ammattikuntansa ja yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyjen arvojen tiedostaminen ja niiden mukaan toimiminen on ohjaustyön perusta. (SOPOR ry 2002.)

Kaikkien ohjausalan ammattieettisten koodien takaa on löydetty seuraavia perusperiaatteita: tee toisille hyvää, älä tee toisille haittaa, kunnioita toisten itsemääräämisoikeutta, ole oikeudenmukainen ja rehellinen (Corey, G. 1996). Nämä ovat kuitenkin saaneet arvostelua osakseen ja etiikan pohdinnan lähtökohdaksi on ehdotettu ohjaustyön kohteen jäsenystä (ohjattavan auttamista auttamaan itse itseään) abstraktin arvokeskustelun tai yksityiskohtaisten ohjeiden sijasta (Ohjaavan koulutuksen tulevaisuustyöryhmä/ohjaavan koulutuksen ammattieettinen työryhmä 1998-1999).

J. Onnimaan (2000, 294) mukaan ”etiikka voidaan ohjaustyössä pitää ennalta määriteltyjen koodien sijasta resurssina ja työvälineenä ohjausprosessin kaikissa vaiheissa”. Esimerkiksi hyvää kommunikaatiota moraalisiin kriteereihin määriteltynä on se, mikä tekee ihmisille hyvää, so. laajentaa heidän mahdollisuuksiaan ja lisää heidän omanarvon tuntoaansa (Riikonen, E. & Smith G. 1998).

Valmiita rooleja, toimintamalleja ja reseptejä ei tällä hetkellä kehkeytyvässä ohjausasiatuntijuuden vaiheessa ohjausammattilaisella enää ole. Tästä johtuu, että

kysymyksiä oikeasta ja väärästä joudutaan pohtimaan kussakin tapauksessa erikseen. Ohjaustyö perustuu ohjaajan ja asiakkaan yhteistyösuhteeseen, riskien, eettisten kysymysten ja ratkaisujen, ylipäänsä merkitysten uudelleentulkintaan. (Onnismaa, J. 2000.)

Voidaan väittää, ettei koulutus tai ohjaus toimi eettisesti, ellei siinä korosteta kriittisyyttä vanhentuneita, vallanpitäjien suosimia itsestäänselvyyksiä kohtaan. Ohjaustyöntekijöiden tulee antaa asiakkailleen aikaa ja tilaa puhua ja toimia itse. Yleispätevien ja itsestään selvästi sitovien arvojen tilalle on tullut jatkuva neuvottelu. (Onnismaa, J. 2000.) Yleispätevä moraalitietä ei ole enää mahdollinen, vaan jokaisen olisi otettava moraalinen vastuu henkilökohtaisesti itselleen (Jallinoja, R. 1996). Toisaalta perusarvot voisivat toisen näkemyksen mukaan edelleen tarjota konsensuksen perustaa. Ongelma on kuitenkin siinä, että arvot ovat varsin abstrakteja ja yleisellä tasolla keskusteltaessa arvot muuttuvat usein staattisiksi ja ylhäältä annetuiksi, koska niiden merkityksiä ei luoda jokapäiväisessä arkisessa toiminnassa. (Onnismaa, J. 2000.)

J. Onnismaan (2000, 296) mukaan ”yksilön moraalinen identiteetti syntyy suhteessa muihin ja muille kerrottavana tarinoina itsestä”. Hän kirjoittaa, että ”oma arvokkuus kiinnittyy moraaliseen identiteettiin, itsen määrittelyyn arvokkaana ja hyväksyttävänä yksilönä, joka on suhteessa muihin”. E. Riikosen & G. Smithin (1998) mukaan moraalissa on varsin pitkälle kyse siitä, kuinka hyvin me arkipäivän tasolla rakennamme ja toteutamme tarinaa (narratiivinen kehys), joka ratkaisisi kysymyksen, miten elää mielekästä ja arvokasta elämää.

Nykymerkityksessä moraalitietä voitaisiin J. Onnismaan (2000, 197) mukaan pitää ”normeina ja arvoarvostelmina, jotka ohjaavat arvioita, päätöksiä ja toimintaa”. Tärkeä moraalitietä puoli on hänen mukaansa se, miten ihmisten on kulloinkin ”pantava itsensä käyttäytymään”, rakennettava itse itseään.

Etiikka on moraalitietä tutkimusta ja pohdintaa. Etiikka suhteuttaa moraalitietä käsitykset teorioihin ja ajatusmalleihin. Etiikka ymmärretään usein moraalitietä arvojen analysoinniksi ja pyrkimykseksi ymmärtää, mitä ihmiset pitävät hyvänä, oikeana tai oikeudenmukaisena. Etiikka on yhtä aikaa tiedollista ja toiminnallista, koska moraalitietä arvot koskevat myös sitä, mitä ihmisten pitäisi tehdä. (Jarvis, P. 1997.)

J. Kotkanvirran (1998, 83-84) mukaan ”filosofisessa etiikassa on tapahtunut muutos: aiempi yhteisöllinen ihmiskuva on korvautunut individualistisella näkemyksellä”. J. Onnismaa (2000) toteaa, että etiikka muuttuu moraalitietäfilosofiaksi, jossa peruskysymys ei koske enää hyvää elämää, vaan niitä moraalitietä periaatteita, jotka säätelevät yksilöiden yhteisöllistä elämää.

Yksilöllisyys ja yksilöityminen on viime vuosikymmeninä korostunut voimakkaasti. N. Rosen (1995, 45) mukaan ”yksilöiden tulee nyt täyttää yhteiskunnalliset velvoitteensa pyrkimällä toteuttamaan itseään, ei keskinäisten riippuvuus- ja velvoitesuhteiden pohjalta”. J. Onnismaa (2000, 298) toteaa, että yksilöiden pitää kontrolloida elämäänsä siten, että hänen valintansa tässä maailmassa ”ilmaisevat ja todellistavat sisäisen minän totuutta”. N. Rose (1995, 37) kirjoittaakin, että ”vallitsevan minäetiikan mukaan yksilö esiintyy autonomisena, vapaana toimijana tarkoituksenaan maksimoida elämänsä laatu valintojen kautta”.

Yksilöllisyyden korostus johtaa helposti eettiseen relativismiin. P. Jarvis (1997) kuitenkin esittää, että ainakin toisen huomioon ottaminen, näyttää olevan kaiken eettisen ajattelun läpikäyvänä periaatteena. Järkeä auttaa tekemään oikeita päätöksiä, mutta moraalitietä vastuu edeltää kaikkea päätösten pohdintaa. Etiikka ei tämän perusteella perustuisi abstrakteihin sopimuksiin, normeihin tai moraalitietä sääntöihin, vaan ihmisten jokapäiväisiin suhteisiin. (Onnismaa, J. 2000.)

J. Onnismaan (2000) mukaan kaikki suhteisiin liittyvä tieto ei ole kuvattavissa. Hän toteaa, että jonkin tilanteen kautta tietäminen (sosiaalinen tieto) auttaa toimimaan tietyssä konkreettisessa tilanteessa. Hän kirjoittaa myös, että vuorovaikutuksessa, puheessa ja sisäisessä dialogissa syntyy jatkuvasti uusia tilanteita, jotka sitovat osapuolet hetkeksi ja jäsentävät vuorovaikutuksia ja kokemuksia. Hän lisää, että uudet tilanteet vaativat uusia reagoititapoja, mielikuvitusta ja kuuntelua. Moraalinen vastuu alkaa jo ennen kuin on päätetty toimia.

E. Riikosen & G. Smithin (1998, 181) mukaan mahdollistavuus on keskusteluihin liittyvän vuorovaikutuksen väistämätön, keskeinen ja häviämätön piirre. ”Mahdollistava vuorovaikutus kutsuu heidän mukaansa jokaisen osanottajan yhdessä luomaan ja havaitsemaan lupaavuutta”.

J. Parkkisen, S. Puukarin & M. Lairion (2001) mukaan monipuolisten näkökulmien kautta ohjaaja voi hahmotella hyvän elämän eri ulottuvuuksia ja rakentaa ohjaustoiminnalleen kestäväää perustaa. He toteavat, että nykyisessä tilanteessa, jossa yhteiskunnan ja koulutuksen moninaiset muutokset ovat haastaneet opinto-ohjauksen etsimään identiteettiään, on tärkeää ottaa kantaa myös näiden muutosten myötä syntyneisiin uudentyyppisiin eettisiin ongelmiin, joita sisältyy esimerkiksi lisääntyneeseen syrjäytymiseen. Nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa on myös tärkeää saada työyhteisöt ja yksilöt syventämään ymmärrystään eettisistä kysymyksistä. He lisäävät, että eettisen keskustelun yhtenä ajankohtaisena haasteena on rohkaista ottamaan kantaa myös yhteiskunnalliseen kehitykseen, sillä vain riittävän laajapohjaisella aktiivisuudella voidaan varmistaa yhteiskunnan tasapainoinen kehitys, joka on yksi keskeisistä hyvän elämän edellytyksistä.

7 MINÄKÄSITYS JA OHJAUS

Useissa uranvalinnan teorioissa minuuden ja minäkäsityksen on nähty olevan yhteydessä erilaisiin elämänvalintoihin. Myös ohjaajan minuus vaikuttaa ohjaukseen. Konstruktivistiseen teoriasuuntaukseen kuuluvan sosiodynaamisen lähestymistavan mukaan ohjauksen yksi keskeinen tehtävä on auttaa ohjattavaa pohtimaan omaa minuuttaan ja näkemään mahdollisuutensa laaja-alaisesti. (Nissilä, P., Lairio, M. & Puukari, S. 2001.)

Minuus on laaja rakenne, joka muodostuu yksilön erilaisista tiedoista, tunteista, arvoista asenteista, tarpeista ja normeista, ja jossa ovat edustettuna yksilölle merkitykselliset henkilöt, asiat ja esineet. Minuudella on monipuolinen ja laaja vaikutus toimintaamme ja ajatteluamme; osa minuudesta on tiedostamatonta. Tietoista ja koettua osaa minuuden rakenteesta kutsutaan yleensä minäkäsitykseksi. (Nissilä, P., Lairio, M. & Puukari, S. 2001.)

Minuus ja käsitys itsestä kehittyvät jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Yksilö on sekä aktiivinen toimija että ympäristön toiminnan kohde. Erityisen tärkeitä minäkäsityksen muokkaajia ovat yksilölle merkitykselliset henkilöt. (Ojanen 1996.) Nuoruudessa yksilön minäkäsitys kehittyy voimakkaasti, kun hän käy läpi itsenäistymisprosessiin liittyviä kehityskriisejä ja luo perustaa aikuisen identiteetilleen. Oman elämän reflektointi on tällöin erityisen tärkeää. Nuori joutuu tekemään monia merkityksellisiä ratkaisuja. Yksilö voi myös joutua pohtimaan minäkäsitystään erilaisten elämänmuutosten yhteydessä. (Nissilä, P., Lairio, M. & Puukari, S. 2001.) Nykyajalle on tyypillistä pohtia identiteettiään läpi elämän sekä yksin että muiden ihmisten kanssa (Liebkind, K. 1996).

J. Vehviläisen (1998) mukaan merkittävä osa suomalaisista nuorista on ulkoapäin ohjautuvia koulutus- ja uravalinnoissaan. P. Nissilän, M. Lairion & S. Puukarin (2001) mukaan vain pieni osa nuorista tuntuu pohtivan, millaista elämää he itse haluaisivat ja mihin eri elämänvalintoihin heillä olisi realistiset mahdollisuudet. Tärkeää olisi nuoren kasvun ja kehityksen tukeminen niin, että nuoret oppivat vähitellen itsenäisesti pohtimaan oman elämänsä kysymyksiä ja päätöksiä eri näkökulmista ja ottamaan huomioon toiset ihmiset. Tällaisessa oman elämän reflektoinnissa nuorten on tärkeä käydä vuoropuhelua erityisesti vanhempiensa kanssa.

Henkilökohtaisten ohjauskeskustelujen lisäksi on hyödyllistä käyttää oppilaan itsetuntemusta tukevia analyyttisiä keskusteluja. Nuoren minäkäsitykseen vaikuttavat opinto-ohjaajan lisäksi myös monet muut tahot; vanhemmat, ystävät ja opiskelijatoverit, opettajat, työharjoittelupaikan esimiehet ja työntekijät ym. Onkin tärkeää, että opiskelijoiden realistisen minäkäsityksen edistäminen osana kasvun ja kehityksen tukemista nähdään yhdeksi keskeiseksi laaja-alaisen ohjauksellisen verkostotyön tavoitteeksi. (Nissilä, P., Lairio, M. & Puukari, S. 2001.)

Ihmisen käsityksessä itsestään voidaan erottaa kolme osaa: identiteetti, oman arvon kokeminen eli itsetunto ja käsitys omasta kompetenssista (Byrne, B. M. 1996). Näistä kaksi jälkimmäistä voidaan nähdä itsearviointin tuloksina. Kaikki kolme osaa ovat kuitenkin kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään. Realistisen ja monipuolisen minäkäsityksen edistäminen edellyttää sen eri osa-alueiden huomioon ottamista ohjaustyössä. Minäkäsityksen eri ulottuvuuksien ymmärtäminen ja huomioon ottaminen ohjauksessa on tärkeää, jotta ohjaaja voisi tukea ohjattavaa hänen itsereflektiossaan (Nissilä, P., Lairio, M. & Puukari, S. 2001.)

7.1 Identiteetin rakentamisen tukeminen ohjauksessa

Laajat yhteiskunnalliset muutokset ovat yhteydessä yksilöitymiskehityksen korostumiseen, minkä vuoksi aktiivisen identiteettityön merkitys on kasvanut. Nuorten identiteettityö ja heidän tulevaisuuden suunnitelmansa ovat merkittäviä haasteita ohjaustyölle. Identiteettityön näkökulmasta ohjattavien minäkäsityksen tukeminen on yksi tärkeimpiä ohjauksen tehtäviä. (Lairio, M. & Puukari, S. 2001.) Nyky-yhteiskunnassa tarvittavassa identiteettityössä on oleellista, että nuorille tarjotaan mahdollisuuksia keskusteluihin elämän peruskysymyksistä ja haastetaan heitä ottamaan kantaa oman toimintansa perusteisiin useista näkökulmista (Puukari, S., Lairio, M. & Nissilä, P. 2001).

Identiteetti määritellään usein itsensä kuvaamisen lopputulokseksi: käsitykseksi siitä, kuka minä olen. Se, mihin ihmisryhmiin ihminen samastuu, määrittää hänen sosiaaliset identiteettinsä. Nämä sosiaaliset identiteetit voivat olla joko elämän kuluessa hankittuja tai synnynnäisestä taustasta johtuvia. Merkittävien sosiaalisten identiteettien määrä vaihtelee elämäntilanteittain ja yksilöittäin. Identiteetin monipuolisuus auttaa yksilöä selviytymään erilaisista elämän muutoksista. (Linville, P. W. 1987.) Ihmiset eivät pyri vain samastumaan muihin vaan myös erottautumaan heistä. Yksilön persoonallinen identiteetti muodostuu siitä, miten hän kokee eroavansa muista viiteryhmiensä jäsenistä. (Liebkind, K. 1996.)

Identiteetin rakentaminen on prosessi, jota pitää aikuisten osaltaan tukea sekä kotona että koulussa. Tärkeää on keskustelu nuoren ja aikuisen välillä, nuoren ”valmistaminen” tulevaan. Kuten Jaana Lähteenmaa & Sari Näre (1992, 13) toteavat, ”ihmisen identiteetti muodostuu vuorovaikutuksessa ulkomaailman kanssa”. He myös mainitsevat, että ihmisen identiteetissä on kaksi puolta, toisaalta hänen oma käsityksensä itsestään, toisaalta näkemys siitä, millainen kuva ulkomaailmalla on hänestä. Heidän mukaansa ”lapsi haluaa tulla ja sosiaalistua hyväksytyksi, jolloin hänen on helpompi hyväksyä myös itse itsensä”. Myös C. Taylor (1995, 73) toteaa, että ”identiteettimme edellyttää muilta ihmisiltä saatavaa tunnustusta ja lisää, että hyvän elämän ydin sijaitsee arkipäivän elämässä, mm. perheen ja rakkauden piirissä”.

Valmiiden, vakiintuneiden ja selkeiden identiteettien ja niitä koskevia ratkaisujen muodostaminen on käynyt vaikeaksi. Identiteetin rakentaminen tuleekin nähdä neuvotteluna, jossa ihminen itse työstää identiteettiään. Elämänkenttien muutosten ja moninaistumisen keskellä yksilön on jatkuvasti muokattava identiteettejään. Nykytilanteessa tarvitaan tietoa nuorten identiteetin, maailmankuvan ja elämäntutkimuksen muodostumisesta. Koulun toiminnassa onkin tärkeää ottaa huomioon nuorten elämäntutkimuksen kokonaisuus. (Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001.)

Kiihtyvässä informaatiotulvassa oleellisen tiedon erottaminen arvovalintoja tehtäessä on vaikeaa. Media ja kulttuurituotteet vaikuttavat nuorten reflektiivisen identiteetin muodostumiseen (Laine, K. 1999). Nuoruusiän kehitys onkin paljolti etsintää, valintoja ja noidankehiä. Väärät valinnat johtavat umpikujaan ja monesti nuoret oppivat kantapään kautta asioita välillä ”lyöden päätänsä seinään”. Tärkeintä kuitenkin on, että nuorelle kehittyisi ehyt, vahva ja terve identiteetti, jolle rakentuu koko myöhempi elämä. Kestävän identiteetin rakentaminen ja ylläpitäminen postmodernissa yhteiskunnassa edellyttää, että yksilöiden on yhä enemmän turvaututtava ”omiin sisäisiin standardeihinsa” arvioidessaan sitä, mikä on arvokasta, mikä toimii ja mikä on hyvää (Peavy, R. V. 2000, 16).

Tämän päivän yhteiskunta asettaa valtavasti velvollisuuksia nykyajan nuorelle. Nyky-yhteiskunta haastaa nuoren kasvamaan nopeasti aikuiseksi sekä henkisesti että fyysisesti. Voidaan jopa puhua ”pikkuaikeisten” aikakaudesta. Peruskoulun päättövaiheessa nuoren identiteetti on kuitenkin yleensä epävarma. Valinnan mahdollisuuksia on pilvin pimein, mutta osaako nuori valita? Toisaalta myös rajoituksia on postmodernina aikana enemmän kuin koskaan (Peavy, R. V. 2000). Tärkeää kuitenkin on, että nuorta tuetaan tässä vaiheessa kaikin mahdollisin keinoin. P. Nissilä, M. Lairio & S. Puukari (2001, 91) toteavat, että ”erityisen tärkeää realistisen ja monipuolisen minäkäsityksen edistäminen on nykyään, kun mahdollisuuksia erilaisiin elämänvalintoihin on enemmän kuin koskaan aiemmin”.

R. V. Peavyn (1995) mukaan ohjaustilanteessa on mahdollista tutkia yhdessä ohjattavan kanssa hänen menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden ”miniään”. Tarinanäkökulma ja metaforat samoin kuin life space -karttojen piirtäminen voivat olla hyödyllisiä tutkittaessa tulevaisuuden minän esiin nousevia mahdollisuuksia. Oman identiteetin löytäminen ja selkiäminen on P. A. Kososen (2000) mukaan vapauttavaa ja terapeutista, se luo sekä yksilöllisiä että sosiaalisia resursseja.

7.2 Itsetunto

L. Keltikangas-Järvisen (1999) mukaan itsetunto on ihmisen sisäinen tunne siitä, että hän on heikkouksineenkin kokonaisuutena hyvä ja arvokas. Tämän holistisen itsetunnon lisäksi voidaan P. Nissilän, M. Lairion & S. Puukarin (2001) mukaan erottaa myös paikallinen itsetunto, joka koskee tiettyä elämäneluetta tai sosiaalista ympäristöä. Erityisesti länsimaiselle ajattelulle on heidän mukaansa tyypillistä yksilön arviointi hänen suoritustensa perusteella. He toteavat, että opinto-ohjauksessa on kuitenkin pyrittävä siihen, että nuoret kokevat jo olemassaolonsa arvokkaana. Ohjaajan onkin tärkeää osoittaa arvostavansa jokaista hänen opintomenestyksestään riippumatta.

7.3 Käsitys omasta kompetenssista

Yksilön käsitys omasta kompetenssistaan eli pystyvyydestään voi olla hyvin kapea-alainen. Ohjauksessa onkin P. Nissilän, M. Lairion & S. Puukarin (2001) mukaan tärkeää kehittää ohjattavan näkemystä siitä, mikä on hänen oman kompetenssinsa laajuus, ja auttaa häntä muodostamaan realistista käsitystä omasta pystyvyydestään. Kompetenssia tulee heidän mukaansa tarkastella myös eri aikaperspektiiveistä.

8 ELÄMÄNTAIDOLLISET HAASTEET JA OHJAUS

P. A. Kosonen (2000, 314) kirjoittaa ”habitaatista, joka ilmaisee mm. toimijan elämäkokonaisuuden intentionaalisuuden ja projektinomaisuuden sekä minuuden rakentamiselle välttämättömän ja resursseja luovan osallisuuden yhteisöissä ja yhteiskunnan eri instituutioissa”. Hän toteaa, että ohjauksen tehtävänä on hyvän habitaatin rakentamisen tukeminen ja ”huolto”: tässä valossa ohjaus saa perinteisten ohella myös uudenlaisia haasteita, kuten elämänpoliittisia ja yhteisöjen kehittämiseen liittyviä.

Sosiaalisten ehtojen murros on P. A. Kososen (2000, 314-315) mukaan nostanut esille ruumiillisuuden teeman samaten kuin ”hiljaisen osaamisen”, intuition, tunnetiedon ja herkkyyden merkityksen, kun ihmiset joutuvat jatkuvasti valitsemaan, etsimään mahdolluuksiaan, työstämään tilanteitaan ja ”käyttämään kontingenssia” suoriutuakseen elämässä tai saavuttaakseen hyvän elämäkulun. Hän mainitsee, että systeemiä ja ratkaisukeskeisiä lähestymistapoja voi pitää ohjaajan ”työkalupakissa” välttämättöminä, eikä voida välttää ammatillisuuden sekä asiakas-, yhteisö- ja yhteiskuntasuhteiden muutosten ymmärtämisen ja niiden jatkuvan kehittämisen haastetta (”toinen asiantuntijuus”).

P. A. Kososen (2000) mukaan ohjaustoiminnassa pyritään edistämään ohjattavien hyvinvointia ja kehittymistä, heidän elämänsä onnistumista. Hän toteaa, että tavoitteena on tukea ohjattavan kykyä itse ohjata itseään, hänen autonomiansa turvaaminen. Kyse on hänen mukaansa ohjattavan elämäntaidollisten haasteiden ja ongelmien ratkomisesta. Hän lisää, että elämäntaidon haasteet ja ongelmat kohdistuvat yksilöille – mutta aina ne ovat myös ihmisten välisiä ja vallitsevan yhteiskunnallisen kontekstin ehdoin muotoutuvia.

Subjektille olennaisia ovat P. A. Kososen (2000, 319) mukaan ”merkitykselliset, luottamukseen perustuvat lähi-ihmissuhteet ja –yhteisöt, kotipesät, jotka ankkuroivat habitaatin rakenteen”. Ohjaussuhteissa pyritään hänen mukaansa vaikuttamaan ohjattavan habitaattiin joko suoraan tai ainakin hänen haluunsa, kykyynsä ja mahdolluuksiinsa muokata habitaattiaan ja ylläpitää sitä suotuisana.

P. A. Kososen (2000, 320-322) mukaan ”yksilön minä pitää koossa hänen elämänsä kokonaisuutta”. Hän toteaa, että jotta habitaatissa voisi rakentua ehyt ja toimintakykyinen minuus, sitä ankkuroivissa lähi-ihmissuhteissa tulee olla keskinäistä hyväksymistä ja luottamusta, demokratiaa. Hyvän habitaatin kriteeriksi hän asettaa vaateen, että sen tulee mahdollistaa ja tukea minuuden jatkuvaa autenttista kehkeytymistä. Identiteetti suo hänen mukaansa kyvyn tehdä erotteluja asioiden välille, tehdä hyvää elämää tarkoittavia valintoja. Intentionaalisuudesta seuraa hänen mukaansa se, että minuuteen kuuluu jatkuva muutos, kasvu, joksikin tuleminen. Minuuden refleksiivisyyttä ohjaavan ”kompassin” osoittamista on käytetty hänen mukaansa sellaisia termejä kuin omatunto, itsetunto ja minäkuva.

Jos yhteiset institutionaaliset järjestykset katkeilevat ja hajoavat, seuraa P. A. Kososen (2000, 327) mukaan välttämättä ”vaikeuksia arjen hallinnassa, habitaatin perusteissa ja järjestämisessä ja minuudessa, koska sen transsendessi ja autenttisuus joutuvat vaikeuksiin”. Ohjauksen ehdot ja haasteet, ainakin vaativimmat haasteet, määrittyvät hänen mukaansa syvästi yhteiskunnan ja yhteisön tilasta. ”Elämäntaidon ja habitaatin ongelmien tausta voi siis olla yhteisöjen patologia”. Juuri nyt puhutaan paljon lasten ja nuorten pahoinvoinnista, vanhemmuuden katoamisesta, keskustellaan

kasvatusvastuusta ja koulun tehtävistä – kaikki asioita, jotka heijastuvat vahvasti myös ohjauksen haasteiksi.

P. A. Kososen (2000, 331-332) mukaan elämäkulun keskeiset ratkaisut, kuten uran valinta, tapahtuvat tilannetekijäin ehdoin, sattuman ja suunnitelman vuorovaikutuksena. Ohjauksen tulisi hänen mukaansa avata mahdollisuuksia, edistää kohtaamisia, kosketuksen tilanteita. Hän tavoittelee reflektiivisen toimijuuden ydintä: on osattava olla ”elämän puhuteltavana”, avoimena; on osattava kuunnella, tunnustella hiljaisuutta, tavoittaa herkästi todellisuuden tarjoumia, potentiaaleja. Hän lisää, että jos itsekuva on sulkeutunut, yksipuolinen, virheellinen ja epäautenttinen, voidaan tarvita ulkopuolelta tulevaa ohjausta, jopa pakkoa, jotta toimija suostuisi katsomaan päin omia mahdollisuuksiaan. Ohjauksen eetos vaatii hänen mukaansa edistämään autonomiaa ja rikasta toimintakykyä. Oma toimintaansa erittelemällä ohjattava voi tulla tietoisemmaksi omista arvoistaan ja intentioistaan ja näin edetä kohti autenttisuutta ja vastuun hyväksymistä.

P. A. Kososen (2000) mukaan toimijan näkökulmasta perspektiivit moninaistuvat – mikä on yhtäältä vapauttavaa, toisaalta haasteellista ja vaativaa: ratkaisunteen ja toimintasuunnan valinnan perustelut eivät tulekaan annettuina, vaan jäävät omalle kontolle. R. Eräsaari (1995) mainitsee omakohtaistuneen kontingenssin yhteiskunnan, joka sisältää P. A. Kososen (2000) mukaan eri puolia: 1. On paitsi vapaus myös pakko tehdä valintoja – ja kohdata koitua vastuu, 2. Ratkaisujen ja valintojen perustan epävarmuus ja ambivalenssi, 3. Luottamuksen ongelma. Subjektin nykyhetken merkityksellistä mielekäs tulevaisuus, 4. Riskien yksilöllistyminen, 5. Aktiivinen refleksiivisyys haasteena.

P. A. Kosonen (2000) kirjoittaa, että elämäntaidollisten ongelmien lähteet voivat liittyä yksilösubjektiin, yhteisöön tai institutionaalisiin järjestyksiin. Hyvää elämää kannattelevan habitaatin rakentuminen voi vaikeutua tai edistyä hänen mukaansa missä tahansa noista kolmesta piiristä – mutta usein korjaustoimia tarvitaan niissä kaikissa.

Hyvän habitaatin konstruoiminen edellyttää subjektitoimijalta P. A. Kososen (2000) mukaan reflektiivisyyttä, aktiivista elämänpoliittista otetta. Ohjauksen asiantuntija voi hänen mukaansa tuoda elämänpoliittista tukea ja myös resursseja useammalla tasolla. P. A. Kosonen (2000, 247) lisää, että ”ydinasia on yksilön mahdollisuus, halu ja kyky osallisuuteen, sosiaalisiin suhteisiin ja siteisiin autenttisena ja toimintakykyisenä subjektina: ohjaus voi tulla avuksi näiden kaikkien kohdalla”.

Ohjaustyössä toimivat tarvitsevat P. A. Kososen (2000, 351) mukaan ”monipuolisia valmiuksia kokea, havaita ja käyttää niin aistejaan, kehollisuuttaan, tunnerekisteriään kuin kognitiotaankin, herkästi ja intuitiivisesti”. Hän lisää, että ”hyvin monet oppilaiden ihmissuhde- ja muut systeemitason ongelmat, varsinkin vakavat, puhuvat mykkinä ja jäsentymättöminä: ruumiillisuudessa, tuntemuksissa, tunteissa”.

Ratkaisunteen sosiaalipsykologisilla prosesseilla on P. A. Kososen (2000) mukaan tärkeä merkitys, koska nuoren identiteetin kehitys ja uranvalinta tapahtuvat aina konkreettisissa yhteisöissä ja ihmissuhteissa sekä organisaatioissa. Päätöksenteossa on hänen mukaansa aina useita osapuolia.

P. A. Kosonen (2000, 353) kirjoittaa, että ”ammatilliset ja muut intressit, subjektin intentionaalisuuden ilmauksina, ovat välttämättömiä sisäisiä kompanseja muutoksen maailmassa, epävarman kontingenssin oloissa”. Hän toteaa myös, että lapsuuden ja nuoruuden kehitysvaiheet ovat edelleen olemassa ja niiden täytyy olla, mikäli halutaan tuottaa juurevaa ja vastuullista aikuisuutta – jonka kysyntä myöhäismodernissa on todella akuuttia. Perusturvallisuuden välttämättömyyttä ei sovi unohtaa. M. Kortteisen

(2000) mukaan varhaiset psykodynamiikan vauriot osaltaan luovat ja pitävät yllä yksilön habitaatin ongelmia, syrjäytymisen noidankehää.

9 SYRJÄYTYMISEN EHKÄISEMINEN

S. Puukarin, M. Lairion & P. Nissilän (2001) mukaan yhteiskunnan murroksissa nuorten syrjäytymiseen liittyvät ongelmat ovat lisääntyneet. Kehityskulkuun on kuulunut heidän mukaansa voimakas yksilöityminen, mikä yhdessä valintamahdollisuuksien lisääntymisen kanssa on korostanut identiteettityön merkitystä. He tähdentävät, että erityisesti nuorten identiteettityöllä on suuri vaikutus heidän hyvinvointiinsa ja tulevaisuuteen suuntautumiseensa. Kasvun ja kehityksen tukemiseen liittyvien haasteiden ja nuorten syrjäytymisongelmien lisääntymisen vuoksi henkilökohtaisen ohjauksen osuus opinto-ohjaajien työstä on selvästi kasvanut. Nuoret tarvitsevat turvallisia aikuisia, joiden kanssa he voivat jäsentää omaa elämäänsä ja saada perusteita valintojensa tekemiseen. Syrjäytymisuhan alaiset nuoret ovat yleensä niitä, jotka aiheellisesti määritellään erityistä ohjausta tarvitseviksi.

Vuodesta 2004 lähtien portaittain käyttöön otettavassa perusasteen uudessa opetussuunnitelman perusteissa oppilaitosten ylläpitäjiä edellytetään laatimaan opetuksen yleisiä tukipalveluja koskeva kokonaissuunnitelma ohjausta kuvaavan osion lisäksi (Vuorinen, R. 2004). Toimiva ohjaus ehkäisee ennakolta nuorten syrjäytymistä ja syrjäytymisen välttäminen onkin yksi opinto-ohjaajan tärkeistä tehtävistä. Erityisesti sellaiset nuoret, jotka ovat saaneet ns. ”heikon lähdön” elämään ja joilla siten on heikot psyykkiset ja elämänpoliittiset kyvyt ovat syrjäytymisuhan alla (Kortteinen, M. 2000, 44). Mutta on muistettava, että hauraatkin ihmiset pärjäävät, jos erityisesti heitä pyritään suojaamaan. A. Giddens (1998) mainitseekin, että olisi pyrittävä luomaan ja tukemaan sellaisia sosiaalisia verkostoja, joissa identiteettiä koskevat neuvottelut olisivat yksilöitä vahvistavia. Opinto-ohjaaja onkin yhä enemmän mukana näissä sosiaalisissa verkostoissa tukijan roolissa.

Tarjolla on monta tapaa elää elämyksellisesti merkityksellinen elämä. 2000-luvun yhteiskunnassa joutuu helposti tuuliajolle, jos yksilöltä puuttuu R. Eräsaaren (1998) mainitsemat harkitsevuus, selkeä tietoisuus omista tavoitteistaan ja vahva itsekuri. Eri ihmiset kykenevät eri tavoin tiedostamaan, hallitsemaan ja artikuloimaan yllykkeitään ja pyrkimyksiään elämässä. Ohjauksen tulisi antaa riskiyhteiskunnassa tarvittavia eväitä selviytymiseen ja mielekkääseen elämään. Näin ollen jokaista ohjattavaa tulee kohdella yksilönä huomioiden hänen erityisvahvuutensa ja heikkoutensa ja siten ohjaustarpeensa. Opinto-ohjaajan on tärkeä varmistaa myös, että jokaisella peruskoululaisella on oppivelvollisuuden päättymisen jälkeen paikka jossakin koululaitoksessa tai työelämässä, jotta kukaan ei jäisi ”tyhjän päälle” ja näin syrjäytyisi.

Suomessa peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheessa 7 prosenttia ikäluokasta jää koulutuksen ulkopuolelle. Tätä vaihetta voidaan pitää suomalaisen ohjaustyön ”mustana aukkona”. Ohjausvastuu ei peruskoulun päätyttyä käytännössä kuulu kenellekään. Lisäohjausaikaa tulisi olla huomattavasti enemmän niiden nuorten kanssa, joiden opiskelu on satunnaista ja jatko-opiskelumahdollisuudetkin ovat heikolla pohjalla. Oppilaanohjaaja ei nykyisillä ohjaustunneillaan kykene asiaa hoitamaan. Asia pitäisi ratkaista kokonaisvaltaisesti: ohjaus ja nuoren tukeminen pitäisi sisällyttää koko koulunkäyntiin, mutta siihen tulisi antaa parempia mahdollisuuksia myös vapaa-aikana. Nuoriso-ohjaajien osittainen siirtyminen koulujen sisälle parantaisi koulujen ja nuorisotoimen välistä yhteistyötä. (Pirttiniemi, J. 2004, 57.)

Koko ikäluokka on yhä enemmän vaihtelevine ongelmineen jokaisen opettajan arkipäivää. Ei voi olla kenenkään – kaikkein vähiten lapsen ja nuoren itsensä – edun mukaista, että tietämättömyys hänen ongelmistaan ja niihin vaikuttavista tekijöistä estää

niihin tarttumisen ajoissa. Tarvitaan siis uusia pedagogisia ratkaisuja. (Pirttiniemi, J. 2000.)

Pirstoutuminen opetuksessa ja ohjauksessa on askel koulutuksesta syrjäytymiseen niiden oppilaiden kohdalla, joilla koulunkäynti on jatkuvien poissaolojen sävyttämää. Tämän takia yleisopetuksen ja erityisopetuksen väliin tulisi hahmotella kolmas vaihtoehto oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia, mutta jotka eivät kuitenkaan sanan varsinaisessa merkityksessä ole erityisoppilaita. Heidän opintonsa tulisi olla ohjauspainotteisia, suhteellisen harvojen opettajien toteuttamana. Opettajilla tulisi olla jatkuva yhteydenpito koteihin sekä läheinen yhteistyö esimerkiksi sosiaali- ja nuorisotoimen kanssa. (Pirttiniemi, J. 2000.)

Oppilaanohjauksen mitoitus tulisi rakentaa siten, että opinto-ohjaaja kykenisi tuntemaan kaikki ohjattavansa ja antamaan heille heidän tarvitsemaansa ohjausta. Tämän lisäksi henkilökohtaista lisäohjausta tulisi tarjota niille oppilaille, joilla on kouluvaikeuksia tai joiden koulumotivaatio on huono. Näin oppilaat olisivat koulunkäyntiinsä nykyistä tyytyväisempiä, he saavuttaisivat parempia oppimistuloksia ja sijoittuisivat peruskoulun jälkeiseen koulutukseen. Tärkeätä olisi myös henkilökohtaisen ohjauksen jatkuvuuden takaaminen eri oppilaitosrajojen yli siirtymävaiheissa. (Pirttiniemi, J. 2000.)

9.1 Oppilashuoltoryhmä

Oppilashuoltoon kuuluu lapsen ja nuoren oppimisen perusedellytyksistä, fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. Oppilashuolto on sekä yhteisöllistä että yksilöllistä tukea. Tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää kouluyhteisön hyvinvointia. (Opetushallitus 2004.)

Oppilashuollolla edistetään välittämisen, huolenpidon ja myönteisen vuorovaikutuksen toimintakulttuuria kouluyhteisössä sekä varmistetaan kaikille tasavertainen oppimisen mahdollisuus. Oppilashuollolla tuetaan yksilön ja yhteisön toimintakyvyn säilyttämistä fyysistä ja psyykkistä turvallisuutta uhkaavissa tilanteissa. (Opetushallitus 2004.)

Oppilashuollolla edistetään lapsen ja nuoren oppimista sekä tasapainoista kasvua ja kehitystä. Oppilashuollon tavoitteena on oppimisen esteiden, oppimisvaikeuksien sekä koulunkäyntiin liittyvien muiden ongelmien ehkäiseminen, tunnistaminen, lieventäminen ja poistaminen mahdollisimman varhain. (Opetushallitus 2004.)

Oppilashuoltoon sisältyvät opetuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto sekä oppilashuollon palvelut, jotka ovat kansanterveyslaissa tarkoitettu kouluterveydenhuolto sekä lastensuojelulaissa tarkoitettu kasvatuksen tukeminen. Oppilashuolto kuuluu kaikille kouluyhteisössä työskenteleville sekä oppilashuoltopalveluista vastaaville viranomaisille. Sitä toteutetaan hyvässä yhteistyössä kotien kanssa. Yksittäistä oppilasta koskevien tarvittavien oppilashuollollisten tukitoimien suunnittelussa tulee kuulla lasta tai nuorta ja huoltajaa. Oppilashuoltotyötä ohjaavat luottamuksellisuus, lapsen, nuoren ja heidän huoltajiensa kunnioittaminen sekä eri osapuolien tietojensaantia ja salassapitoa koskevat säädökset. Oppilashuoltotyötä voidaan koordinoida ka kehittää moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. (Opetushallitus 2004.)

Jämijärven peruskoulun yläluokilla toimii oppilashuoltoryhmä, jonka tarkoituksena on olla lasten/nuorten, heidän kotiensa ja opettajien tukena. Ryhmän kokouksiin osallistuvat pääsääntöisesti psykologi tai vastaava, oppilaanohjaaja, kouluterveydenhoitaja, pienryhmän erityisopettaja, sosiaalityöntekijä ja rehtori. tarvittaessa kokouksiin osallistuvat asianomaisen luokan luokanvalvoja, vanhemmat ja eri alojen asiantuntijat.

Säännöllisesti kokoontuva oppilashuoltoryhmä pyrkii osaltaan huolehtimaan oppilasasioista. Opettajat voivat varata aikaa oppilashuoltoryhmältä, mikäli on tarvetta käsitellä ongelmallisia oppilasasioita. Opettajia kehoitetaan tuomaan ryhmän tietoon vähänkin hälyttävät tapaukset. Erilaisten peruskoulussa esiin tulevien riskikäyttäytymistekijöiden, kuten poissaolojen ja keskeyttämisaikkeiden nopea esille ottaminen on tärkeää, sillä ne ennustavat vaaraa syrjäytyä koulutuksesta. Koulupsykologilta tai vastaavalta voi varata ajan konsultointia varten tai nuorelle, jolla on ongelmia.

Oppilaan taustatekijät (vanhempien työttömyys, yksinhuoltajuus ym.) vaikuttavat myös vaaraan syrjäytyä koulutuksesta. Niinpä oppilaanohjauksen ja oppilashuoltotyön tärkeimmäksi kohderyhmäksi voi osoittaa epäsäännölliset koulunkäyjät, joiden kotona on vaikeuksia. Suomessa yli 10 prosenttia peruskoulun oppilaista on sellaisia, jotka tarvitsevat erityisseurantaa ja jatkuvaa oppilashuollollista tukea. Ilman hyviä opettajia, opinto-ohjaajia sekä oppilashuoltotyön riittävää panostusta sekä hyvää ja tiivistä paikallista eri alojen asiantuntijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä he olisivat jäämässä sivuun muustakin kuin vain toisen asteen koulutuksesta. (Pirttiniemi, J. 2000.) Koulujen johtaminen ja henkilöstön työnjako sekä suhteet oppilaisiin ratkaisevat. (Pirttiniemi, J. 2004).

10 VANHEMMUUS

Tämän päivän pirstoutunut vanhemmuus, epävarmuuden tila vanhemmuudessa, auktoriteetin rapautuminen, avioerot, työttömyys, isyyden muuttunut asema ym. näkyy sekä vanhemmuudessa ilmiönä että elettyinä kokemuksena. Epävarmuus ja työn paineet heijastuvat perheisiin ja lapsiin. Monien perheiden mahdollisuudet tukea nuoriaan koulutuksen hankkimisessa ovatkin heikentyneet (Numminen, U. 2001). Kuitenkin perheen asema muutoksia tasapainottavana voimana olisi tärkeää tulevaisuudessakin (Puukari, S., Lairio, M. & Nissilä, P. 2001).

Vanhempien luopuminen vanhemmuudestaan liian varhain tapahtuu nuorten henkisen liikkuvuuden ja luovuuden kustannuksella, ei niiden hyväksi. Lasta pidetään itsehallintaan treenattavana pikkuaikuisena. (Relander, J. 2000.) Lapsen on vaikea oppia itsehallintaa, jos ydinperhe on muutosten riepotelletavana. Tänä päivänä vanhemmilla onkin turha etsiä sellaisia kykyjä, joihin samaistamalla oman tilansa voisi vallata. Muutos koskee sekä ulkoista todellisuutta että sisäisyyteemme kohdistuvia kasvavia vaatimuksia. Mielenterveydellinen oirehtiminen onkin paljolti oirehtimista aikuisuutta vastaan (Relander, J. 2000). Kasvun ja kehityksen tukeminen, identiteetin rakentaminen sekä henkilökohtaisten elämäntaitojen kehittäminen korostuu tänä päivänä opinto-ohjaaja työssä.

T. Hoikkala (1993) toteaa, että vanhemmuuden kategoria tehtävä on hyvien edellytysten ja puitteiden luominen lasten omatoimiselle kasvulle. Ne koostuvat huolenpidosta, hyviin harrastuksiin ohjaamisesta, koulutuksen turvaamisesta ja rajoittamisesta. P. Siltalan (1989) mukaan vanhempien tulee pitää valtansa ja tulee panna asiat paikoilleen, eivätkä saa myötäillä aikuisia vastaan kapinoivia murrosikäisiä. Hän lisää, että jos aikuiset luopuvat vallasta, nuoresta tulee aikuinen varhain ja väärää tietä. T. Hoikkalan (1993) mukaan vanhemmuus on velvoittavaa ja helposti syyllisyyttä virittävää. Hän toteaa, että se, kuinka lapsensa hoitaa, on vanhemman kansalaisuuden keskeinen mitta. Hän muistuttaa, että vanhemmuuden malleja on monia ja ne kaikki mahtuvat vastuullisen vanhemmuuden sateenvarjotermin alle. Vanhemmat yleisesti tasapainoilevat sallivan ja vahvan vanhemmuuden välillä. Opinto-ohjaajat puolestaan tasapainoilevat oppilas- ja opettajakeskeisten mallien välillä. (T. Hoikkala 1993.)

V. Aalberg (1991, 237) kirjoittaa, että nuoren kasvu kohti itsenäisyyttä tapahtuu vaiheittain rajoja asettavassa ympäristössä. Ilman rajoja ei synny sisäistymistä. Rajoittamisesta seuraa törmäyksiä ja niistä pettymyksiä. Nämä pettymykset puolestaan kuuluvat kehitykseen ja ovat voimakkaita, kasvua eteenpäin vieviä voimia. Myös ristiriidat ovat hänen mukaansa väistämättömiä: ”Nuoret tarvitsevat rajoja, joita vastaan he voivat taistella, mutta jotka myös suojaavat heitä omilta vääriltä ratkaisuilta”.

Kasvatuksen moraalinen järjestys on sukupuolitettu: tyttöihin ja poikiin kohdistetaan erilaisia odotuksia (vrt. kiltit tytöt – maailmaa valloittavat pojat). Iän lisääntymisen ja eri-ikäisten keskinäissuhteiden kulttuurisia, yhteisiä avainaiheita ovat: rajat, ikävaihe, harrastukset, koulun käynti, seuran/kodin vaikutus (koti ja jengi), tulevaisuus ja itsenäistyminen. (Hoikkala, T. 1993)

Vanhemmat haluavat epäsuorasti johdattaa lapsensa oppimaan elämästä. Tyrkyttäminen ja autoritaarisuus eivät käy päinsä, koska nuorten omatoimisuutta halutaan kunnioittaa. Suoraa vaikuttamista kaihdetaan. Monet vanhemmat ajattelevat, että nuoruus on ennen muuta kouluttautumista ja itsenäisyyden aineiden hankkimista varten. Siis tulevaisuudessa sijaitsevaa varten. Tulevaisuuteen suuntautuminen on pedagogisoituneen kehityksen ilmaus. Nuoruuden näkeminen tulevaisuuden suunnasta on

yllätyksetöntä koulutuksen tärkeyttä korostavassa kulttuurissa ja koulutusyhteiskunnassa. (Hoikkala, T. 1993.)

Kuten vanhemmat, myös opinto-ohjaajat vierastavat T. Hoikkalan (1993) mukaan itsensä määrittelemistä kasvattajaksi. T. Hoikkala (1993, 151) sanoo opinto-ohjaajia ”tulevaisuuden kättilöiksi institutionaalisen elämänkulkumallin hengessä”. Hän toteaa, että opinto-ohjaajien työnä on luotsata nuoria opintojen risteyspaikoissa, esittää valintojen kirjat opiskelevan yksilön kannalta mielekkäiksi vaihtoehtoiksi tai ainakin käsitetyiksi vaihtoehtoiksi. Hän lisää, että opinto-ohjaajat suorittavat jonkinlaista koulutusväylien kenkälusikkatehtävää.

11 ITSEOHJAUTUVIEN OPPILAIDEN OHJAAMISEN PARADOKSI

Siinä missä vanhemmat puhuivat T. Hoikkalan (1993) haastatteluissa itsekasvattautuvista lapsistaan, opinto-ohjaajat luottavat oppilaskeskeiseen malliin. Hänen mukaansa opinto-ohjaaja levittää ohjattavan eteen valintojen kirjon, valitsemisen tehtävä (ja vastuu) asettuu oppilaille. Hän toteaa, että kasvu, itse, omat edellytykset, oma harkinta, oma aloitteellisuus, yksilöllisyys, itsenäisyys ovat oppilaskeskeisyyden sanastoa. Kasvu on oppilaan sisäisyyden tapahtumaa. Epäselvyyttä on hänen mukaansa siitä, alkaako tällainen kasvu itsestään vai tarvitaanko kasvun käyntiin sysäävää tietoista ohjaajaa.

On kaksi ohjauksen versiota: oppilaiden itsekasvuun vannota ja kasvattaja-ohjaajan interventiota edellyttävä. Jälkimmäisen kannattajat voivat ilmoittaa tekevän lukioon tulevista peruskoululaisista toimivia ihmisiä. Samat toimijat voivat olla tuotteliaita muullakin tavoin: vahvistetaan oma-aloitteellisuutta ja yksilöllisyyttä sekä ohjataan toimimaan itsenäisesti. Toiset tyytyvät vain tukemaan oppilaan kasvua. Oppilaskeskeisyys merkitsee autoritaarisuuden vastaisuutta. (Hoikkala, T. 1993.)

Toiminta, se mihin oppilaita ohjataan tai johdatetaan viittaa tulevaisuuteen, joko aikuisuuteen tai elämään laajemmin. Tämä liittyy ominaisuuksiin kuten itsenäisyys tai yksilöllisyys. Opinto-ohjaajan tehtävä on auttaa oppilasta löytämään oma valintansa. Se edellyttää kasvua, koska kasvu on avain itsenäiseen, yksilölliseen aikuisuuteen. (Hoikkala, T. 1993.)

T. Hoikkalan (1993) mukaan monet opinto-ohjaajat tähdentävät sitä, että nuoruus ja aikuistuminen ovat rajallisia vaiheita, jotka päättyvät periaatteessa vakiintumiseen. Hän muistuttaa, että nuoruus ja aikuistuminen yksilöllistyy ja että nuoruuden ja iän konstruktio on moninainen. Moninaisuus ja yksilöllisyys tarkoittaa hänen mukaansa ennen muuta ikärajojen määrittämisen vaikeutta: kukin tekee nuoruuden asiat oman aikataulunsa mukaan. Hän muotoilee itsenäistymisen matkaksi. Hänen mukaansa tärkeää siinä on, että elämä käsitellään kulkuna, siirtymisenä. K. Jokinen (1991) kirjoittaa, että matkan kategoriatoimintoja ovat itsensä pohdiskelu, etäisyyden ottaminen ja reflektointi.

Opinto-ohjauksessa luokitellaan nuoruuden kategoriatoiminnot kasvuksi, kehittymiseksi, kypsymiseksi, kokeilemiseksi, minäkuvan etsimiseksi, itsen löytämiseksi ja hyväksymiseksi, itsenäistymiseksi, kodista irtautumiseksi, lapsuudenkodin ulkopuoliseen sosiaaliseen ympäristöön sitoutumiseksi ja elämän perustan luomiseksi (Hoikkala, T. 1993).

12 OHJAUSTA KOULUTUKSEEN VAI ELÄMÄÄN

Perusopetuksen oppimäärät, oppisisällöt sekä pedagogiikka eivät melko suurelta osalta vastaa oppilaiden tarpeita. Erityisen suuri oppimisen vaje syntyy perusopetuksen kolmen viimeisen vuoden aikana, kun kolmannes pojista ”putoaa kärryiltä”. Peruskoulun viimeiset luokat sopivat tutkimusten mukaan poikien ikäkehitysvaiheeseen erittäin huonosti. Kokemusten mukaan kuitenkin hyvällä ohjauksella ja huolenpidolla lähes kaikki nuoret kyetään kouluttamaan ja saattamaan työelämään. Nykyisin yhteiskunnallinen kasvatusvastuu on entisestään korostunut, ja opettajien, työelämän ja opinto-ohjaajien yhteistyötä tarvitaan yhä enemmän. (Pirttiniemi, J. 2004, 50.)

Huomattava osa peruskoulussa heikosti menestyvistä on alisuoriutujia. Kykyjä olisi, mutta opetus ei kiinnosta. Heille peruskoulun jälkeiset koulutusvaihtoehdot ovat vähissä. (Pirttiniemi, J. 2004.) Koulutus on kuitenkin yhä useammin työllistymisen edellytys. Jo koulutuspoliittisestikin olisi tärkeitä varmistaa, että mahdollisimman monet nuoret jatkaisivat opintojaan peruskoulun jälkeen. Koulutuksesta pudonneet ovat ilmeisessä vaarassa syrjäytyä. Nivelvaiheeseen tuleekin kiinnittää erityisen paljon huomiota. (Pirttiniemi, J. 2004.)

Myös peruskoulun kuudennelta seitsemännelle vuosiluokalle siirtymiseen on paneuduttava koulussa monipuolisesti. Oppilaita ja heidän vanhempiaan perehdytetään yläluokkien opiskeluun monin tavoin. Kuitenkin valtakunnallisessa tutkimuksessa noin kolmasosa tai yli puolet vanhemmista katsoi saaneensa heikosti tietoa lapsensa seitsemännelle luokalle siirtymisestä. (Pirttiniemi, J. 2004.)

Viisitoistavuotiaan koulutusvalinnat ovat ongelmallisia. Vain noin kolmanneksella tämänikäisistä nuorista on valmiuksia tehdä realistisia ammattiratkaisuja. Peruskoulun jälkeen koulutuspaikkoja on tarjolla koko ikäluokalle ja hieman enemmänkin. Nuorten toiveet ja koulutustarjonta eivät kuitenkaan kohtaa. Sekä koulutus että työmarkkinat ovat tulleet paljon vaikeammiksi. Valinta ei siis ole helpottunut. Tämän takia suurien paineiden kasaaminen peruskoulun päätösvaiheissa olevien nuorten päälle ei ole oikeutettua. Lukiovalinta aikalisänä saattaa olla monelle hyvä valinta, mutta vaikeampi tilanne on niillä, jotka eivät lukioon halua tai eivät pääse. Yleinen ajattelutapa ”jos sinulla ei ole päättä lukioon, mene ammattikouluun” on harhainen. Esimerkiksi kaikki peruskoulussa menestymättömät eivät pärjää käytännön töissä. Useilla ammatillisen koulutuksen aloilla tarvitaan myös esimerkiksi matemaattisia tai kielellisiä kykyjä. On myös niitä nuoria, joita ei mikään kiinnosta. Peruskoulun päättövaiheen yhteishaku jakaa ikäluokan osittaisen ”pakon sanelemana” kahteen luokkaan: teoreettisesti ja käytännöllisesti orientoituihin (Pirttiniemi, J. 2004, 51-52.)

Oppilaiden peruskoulun aikaiset oppimisvaikeudet sekä oppilaiden ja heidän vanhempiensa vähäinen tietämys ammatillisesta koulutuksesta asettavat oppilaanohjaukselle suuria haasteita. Lisäksi ammatillisen koulutuksen rakenteen ymmärtäminen ei ole helppoa. Peruskoulun oppilaanohjauksen tavoitteet määrittellen opetussuunnitelmien valtakunnallisissa perusteissa. Ne ovat hyvin haasteelliset. oppilaanohjauksen tarkoituksena on auttaa ja ohjata oppilaita siten, että jokainen oppilas selviää mahdollisimman hyvin opiskelustaan peruskoulussa ja kykenee tekemään tarkoituksenmukaisia ja hänelle soveltuvia koulutusta ja uranvalintaa koskevia ratkaisuja. Oppilaanohjauksen avulla oppilas hankkii erityisesti yhteiskunnan ja työelämän sekä ammatinvalinnan ja jatko-opintojen kannalta tarpeellisia valmiuksia. Hyvä oppilaanohjaus edellyttää paitsi koulun sisäistä yhteistoimintaa myös hyvin

toimivaa yhteistyötä koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välillä. Henkilökohtaisen ohjauksen tarkoituksena on yksilöllistää ohjaukselle asetettuja tavoitteita. (Pirttiniemi, J. 2004.)

Työelämään tutustuttaminen muodostaa opetussuunnitelmaan kuuluvan kokonaisuuden, joka kattaa nykysäännön mukaisesti koko perusopetuksen. Oppilaalle tulee opetussuunnitelmien perusteiden mukaan järjestää työelämään tutustumisjaksoja koulutus- ja ammatinvalinnan tueksi. Näin ollen opetussuunnitelmissa on otettu kantaa työelämän merkitykseen nuorten ammatillisessa orientaatioissa. Työelämään tutustumisen määrää ei ole ilmoitettu, mutta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheeseen on opetussuunnitelmien perusteissa otettu kantaa: peruskoulujen tekemän työelämäyhteistyön tulee olla tukemassa nuorten jatko-opiskelua ja tulevaa työuraa. Kokonaisuudessaan työelämäkokemusten ja työelämään tutustumisen mitoituksen tulisi olla sellainen, että kullekin oppilaalle jäisi jaksoista henkistä pääomaa tulevaisuuden valintoihin. Ammatillisen koulutuksen kannalta on olennaista, että perusopetuksen oppilaanohjaajat ovat hyvässä yhteistyössä ammatillisen koulutuksen kanssa. Nuorten kannalta tärkeää on kuitenkin se, että perusopetuksen kuilu koko ammatilliseen koulutukseen ja työelämään pieneneisi. Se ei toteudu ainoastaan opinto-ohjausyhteistyöllä. Asenteelliseen yhteistyöhön vaaditaan muitakin opettajia, joiden tule omassa toiminnassaan viestittää, että heidän oppiaineillaan on olennainen merkitys ammatillisessa osaamisessa. (Pirttiniemi, J. 2004.)

Yhteiskunnan muuttuminen edellyttää J. Pirttiniemen (2004) mukaan opettajien ja ohjaajien työnkuvan muutosta. M. Lairio & S. Puukari (1999) ovat arvioineet oppilaanohjauskentän laajentumista ja uusia haasteita. Heidän mukaansa haasteet edellyttävät opinto-ohjaajan työn jatkuvaa arviointia ja oppilaanohjauksen aseman pohdintaa työyhteisössä. Erityisen tärkeää on määritellä ohjauksen ydintehtävät, ehkäistä pirstaloituminen ja turvata ohjauksen korkea laatu. Merkittävää on myös se, että oppilaanohjauksen suunnitelmissa otetaan huomioon ohjaajuuden käsitteen avaaminen ja siihen liittyvä tehtävien ja työnjaon uudelleenmäärittely. M. Lairion & S. Puukarin mukaan ohjauksen toteutus kehittyy vain oppilaitoksen syvällisen asenneilmaston muutoksen kautta. Ohjauksen kehittäminen vaatii suunnitelmallisuutta ja oppilaitoksen johdon määrätietoisuutta. Ohjaussuunnitelma on kunnolla tehty, työjako on yhdessä keskusteltu ja vastuut pidetään! (Pirttiniemi, J. 2004.)

Koulun vaikuttavuuden selvittäminen oppilaiden näkökulmasta on tärkeää. Kun peruskoulun vaikuttavuutta halutaan lisätä, parhaita mittareita muodollisten saavutusten lisäksi ovat oppilaiden koulutusmotivaatio ja jatkokoulutukseen pääseminen. Koulutusmotivaatiota voitaisiin nostaa mm. työkasvatusta lisäämällä, heitä opettavien määrää vähentämällä ja joitakin oppiaineita integroimalla käytännön tekemistä sisältäviin oppiaineisiin. Sama nuorten joukko, joka ei ole motivoitunut välineaineisiin, hakeutuu todennäköisimmin ammatilliseen koulutukseen, koska lukio teoreettisesti painottuneena ottaa ensisijaisesti peruskoulun päästötodistuksen keskiarvon mukaan ikäluokasta lähes 60 prosenttia. (Pirttiniemi, J. 2004.)

Peruskoulun koulukokemuksilla on yhteys yhteishaussa menestymiseen. Erityisesti pojilla on runsaasti kielteisiä koulukokemuksia, vaikka ne eivät aina olisikaan yhteydessä koulutusratkaisuihin. Tyttöihin verrattuna myös koulussa hyvin menestyneet ja yhteishaussa onnistuneet pojat ovat kokeneet kielteisiä kokemuksia yllättävän paljon. Pojat eivät koe saavansa tukea opinnoissaan ja heidän tyytymättömyytensä kohdistuu usein opettajiin. Osittain syy on opettajien suuressa määrässä ja oppituntien pienessä määrässä opettajaa kohti. Kysymys on usein myös ”katu-uskottavuudesta”. J. Pirttiniemi (2004) epäileekin, että kysymys olisi ainakin

osittain siitä, että ohjausvastuu on pilkottu pieniin osiin. Mitä enemmän nuoret eriytyvät ns. normaaleilta opiskelupoluilta, sitä vaikeammaksi opiskelujen eteneminen tulee. Olennaista on se, että opiskelija saisi mahdollisimman nopeasti apua tai tukea, josta hänelle on hyötyä. Usein paras avun antaja on elämänkokemusta omaava aikuinen. Tärkeintä on välittäminen, aitous, jonka nuori tunnistaa ohjaajassaan. (Pirttiniemi, J. 2004.)

Opetushallituksen toteuttamassa opinto-ohjauksen kansallisessa arvioinnissa (Numminen et al. 2002) kävi ilmi, että kaikkien kouluasteiden ohjauksessa on vakavia puutteita. Erityisesti tuli esiin, että oppilaat haluaisivat ohjausta paljon enemmän kuin sitä on tarjolla. Kouluongelmista kärsineiden nuorten ohjaukseen tulisi kiinnittää poikkeuksellisen suurta huomiota. Tavoitteena on hyvän vertaisryhmän avulla saada nuoret kiinnittymään koulutustavoitteisiin. (Pirttiniemi, J. 2004.)

Nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa ja siihen liittyvässä koulutusrakenteen myllerryksessä nuorten tulevaisuuden suunnittelu on aikaisempaa vaikeampaa. Ammattien muutos ja työmarkkinoiden heilunta eivät aina anna mahdollisuuksia pitkäkestoiseen tulevaisuuden suunnitteluun. Valintojen tekeminen eri koulutusvaiheissa on kuitenkin olennaista. Valinnat merkitsevät erilaisia tulevaisuuden vaihtoehtoja. Vaihtoehtojen esittelyyn nuorten ja heidän vanhempiansa tulee saada ammattitaitoista ohjausapua. (Pirttiniemi, J. 2004.)

13 VERKOSTOYHTEISTYÖ JA MONIAMMATILLISUUS

P. Sinisalonen (2000) mukaan yksi merkittävä ohjauksen ja neuvonnan käytännön työn haaste on moniammatillisuus, jaettu asiantuntijuus. Viime aikoina onkin noussut pintaan kysymys ohjauksesta eri ammattiryhmien yhdessä harjoittamana moniammatillisena toimintana. T. Vähämöttönen (1999, 67) toteaa, että ”moniammatilliselle yhteistyölle on ominaista pluralistisuus, moniäänisyys ja dialogisuus, jossa kaikkien osapuolten erityinen identiteetti paitsi säilyy myös kehittyä keskinäisen kommunikaation kautta”.

Yhteiskunnan muutokset yleensäkin, ohjattavien ongelmat ja ohjaustarpeet, ura- ja elämänsuunnitteluun liittyvät kysymykset ovat siinä määrin monimutkaistuneet, etteivät ohjausammattilaiset ja päätöksentekijät enää tule toimeen ilman toistensa asiantuntemusta. Yhden ammattialan osaaminen ei siis enää riitä. Tarvitaan monien eri alojen asiantuntijoiden toimiva verkosto, jaettua tietoutta, jotta opinto-ohjaaja voi kokonaisvaltaisesti ja onnistuneesti hoitaa tehtäviään. Vuoropuhelun kulttuurissa voi syntyä uusia näkökulmia ja jaettua ymmärrystä siihen, miten ura- ja elämänsuunnittelua tukevia toimintoja tulisi parantaa. (Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2000b.)

Ohjauksen ja ohjausasiiantuntijuuden rajojen tunnistaminen ja uudelleen määrittäminen on ajankohtaista moniammatillisessa yhteistyössä. Ura- ja elämänsuunnittelun kysymykset näyttävät muuttuneen siinä määrin monimutkaisiksi, että asiantuntijatyön kohde pitää usein yhdessä määrittää jonkin aiemmin tunnistamattomille katvealueille. Ohjauksellisissa kysymyksissä tarvittaisiin kuitenkin uusia ”kielenkääntöohjelmia ammatillisten ja hallinnollisten sektorirajojen ylittämiseksi”. (Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2004, 6-7.)

Vaikka ohjausammattilaisen työhön kuuluu lähtökohtaisesti rajojen kyseenalaistaminen ja avoimuus moneen suuntaan, moniammatillisuus ei voi merkitä ammatti-identiteetin ja perustehtävän liudentamista ja sulattamista yhteiseen yksimielisyyteen. Moniammatillisessa työssä käsiteltävät ongelmakysymykset näyttävät kullekin osapuolelle hänen oman perustehtävänsä näkökulmasta. Tiimityö ja verkostoituminen voi luoda uutta ja olla kiinnostavaa jos ja vain jos:

- jokainen voi olla sekä antavana että saavana osapuolena
- jokainen voi löytää lisävoimavaroja, oman osaamisensa täydennystä
- ”tiimityminen luo monipuolisuutta sekä energisoivassa että turvallisessa muodossa, määrässä ja tahdissa”. (Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (2004, 7.)

Uusien ohjaushaasteiden myötä siis erityisesti verkostoyhteistyön merkitys opinto-ohjauksessa on kasvanut. Lisäämällä yhteistyötä ja verkostoitumista oppilaitosten ja koko paikallisyhteisön kanssa voidaan mm. parantaa opiskelijoiden oppimistuloksia sekä vähentää työrauhaongelmia. Tulevaisuudessa opinto-ohjaajan toimenkuva laajentuu opiskelijoiden ongelmanratkaisun tukijasta ohjauksellisen verkostoyhteistyön organisaattoriksi. (Lairio, M. & Puukari, S. 2001.)

Yhteistyö on merkityksellistä ensinnäkin siksi, että toimintaan ja palveluihin saataisiin enemmän tehokkuutta ja vaikuttavuutta. Kustannuksia voidaan vähentää, jos päällekkäisyydet palveluissa, ohjauksessa voidaan välttää ja poistaa. Jos työnjaosta ja vastuista pystytään sopimaan selkeästi, on ohjattavilla mahdollisuus päästä nopeammin ohjauksen. Ohjauspalvelujen saatavuus voidaan tällöin turvata. Palvelujen erilaisen asiantuntijuuden ja monipuolisen osaamisen yhdistäminen on tietenkin myös ohjattavan

etu. Monipuolinen osaajaverkko keksii myös todennäköisemmin yhdessä kuin erikseen innovatiivisia, uusia ratkaisuja pulmatilanteissa. Yhteistyöllä ja vastuiden selkiyttämällä ja tiedonkulusta huolehtimalla pystytään paremmin huolehtimaan ohjattavista eri nivelvaiheiden yli. Yhteistyökäytännöistä on vain sovittava alueellisella ja paikallisella tasolla konkreettisesti. (Felt, T. 2004.)

Opetushallitus on syksyllä 2003 käynnistänyt laajan ohjauksen seutukunnallista verkostotyötä jäsentävän kehittämishankkeen, jota tuetaan alueellisella kouluttajaverkostolla. R. Vuorinen (2004) mainitsee keskeiseksi kansallisen ja alueellisen monialaisen verkostotyön. Tavoitteena on asiantuntemuksen, kokemuksen ja resurssien yhdistäminen. R. Vuorisen & H. Kasurisen (2002) mukaan verkostoammattilaisina ohjaajilla tulisi olla vahvemmat työvälineet osallistua keskusteluun, joka liittyy ohjauksen asemaan ja näkyviin rakenteisiin oppilaitoksissa/oppilaitosverkostoissa sekä muissa alueellisissa rakenteissa.

S. Puukarin, M. Lairion & P. Nissilän (2001, 197) mukaan ”myöhäismodernissa yhteiskunnassa tieto, informaatio ja asiantuntemus kiinnittyy vahvasti verkostoihin, joissa ammatillisen erikoistumisen rajat ovat väljiä”. Laaja-alaista verkostoyhteistyötä voidaan nimittää yhteistoiminnalliseksi ohjauskulttuuriksi, jolloin korostetaan sitä, että yhteisöllä on yhdessä neuvotellut ja hyväksytyt ohjaukseen liittyvät arvot, asenteet ja normit (Lairio, M. ja Nissilä, P. 2000). Verkostoyhteistyö edellyttää S. Puukarin, M. Lairion & P. Nissilän (2001, 198) mukaan ”laajapohjaista yhteistyötä hyödyntävän ohjausajattelun kehittämistä oppilaitoksissa”.

Holistisessa, opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa oppilaitoksen sisällä ensimmäisenä ohjaustahona toimivat opettajat sekä opiskelijatutorit ja tukioppilaat. Oppilaitoksen sisäiseen ohjauksen verkostoyhteistyöhön voivat osallistua kaikki oppilaitosyhteisön jäsenet edistämällä yhteistä hyvinvointia, osallistumalla tietyissä rajoissa ongelmatilanteiden ratkaisemiseen ja ohjaamalla apua tarvitsevia opinto-ohjaajan luo. Oppilaitosten ulkopuolisten ohjauksen yhteistyöverkostojen rakentamisessa on huomattava, että toimivan verkoston kehittäminen edellyttää selkeitä toimintaperiaatteita ja -malleja sekä tehtäväjakoja, jossa eri osapuolten keskeiset oikeudet ja velvollisuudet on riittävän tarkasti määritelty. (Lairio, M. & Nissilä P. 2000.) Hyvin toimivan verkoston edellytyksenä on esimerkiksi säännöllisyys, tasavertaisuus, luottamus, avoimuus, sitoutuminen toimintaan, onnistunut työnjako ja joustavuus.

14 RYHMÄOHJAUS

Yhteiskunnallisissa muutoksissa erilaisilla ohjausinterventioilla on tärkeä merkitys. Ryhmäohjaus interventiona antaa mahdollisuuden samanaikaisesti käsitellä yksilöllisiä kehitystarpeita ja ennakoita toimintaympäristöjen muutoksia. Tämä toimii myös koulun oppilaanohjauksessa. Suomalaisessa ohjaukskontekstissa ryhmäohjauksen käsitettä käytetään väljästi yleisnimikkeellä erilaiselle ryhmässä tapahtuvalle toiminnalle. Esimerkiksi koulussa ryhmäohjaukseksi kutsutaan opetustilanteita, joissa koko luokka on erilaisten lyhytkestoisten interventioiden (esimerkiksi tiedottamisen tai neuvonnan) kohteena. Kansainvälisessä määrittelyssä ryhmäneuvonta on luonteeltaan selvästi kognitiivista, ja se keskittyy osallistujille merkittävien ja päätöksentekoa helpottavien tietojen ja taitojen tuottamiseen. Ryhmäohjaus puolestaan keskittyy osallistujien tunteisiin, ajatuksiin ja käyttäytymiseen. Ohjausryhmät sisältävät usein myös neuvonnallisia ulottuvuuksia. (Ruponen, R., Nummenmaa, A. R. & Koivuluhta, M. 2000.)

Ryhmäohjauksella tarkoitetaan tavallisesti pitkäaikaista ohjausta, jolla on tietyt tavoitteet ja joka on suunnattu tietylle kohderyhmälle, joka yleensä on pienehkö (tavallisesti 7-12 jäsentä). Ryhmällä on aina yhteiset tavoitteet ja pyrkimykset, jäsenet tuntevat kuuluvansa ryhmään ja kokevat ryhmän palkitsevana, ryhmän toimintaa kuvaa vuorovaikutteisuus ja ryhmällä on yhteiset normit. Ohjausryhmässä on pääpaino ryhmän tavoitteiden mukaisten taitojen ja tietojen oppimisessa (pedagoginen ulottuvuus) sekä konstrukttiivisen asenteen kehittämisessä (psykologinen ulottuvuus). Olennaista on oppimisen edistäminen erilaisilla oppimistehtävillä. (Ruponen, R., Nummenmaa, A. R. & Koivuluhta, M. 2000.)

Strukturoidussa ryhmäohjauksessa oppija on aktiivinen oppimiskokemuksessa ja ryhmän jäsenet sitoutuvat aktiiviseen oppimisprosessiin, jossa on sekä tiedollisia että emotionaalisia ulottuvuuksia. Osallistumalla ryhmään ja erilaisiin oppimistehtäviin ryhmän jäsenet oivaltavat, miten he toimivat eri tilanteissa ja miten toiset tulkitsevat heidän toimintaansa. Tämä tietoisuus muodostaa perustan ja yllykkeen vaihtoehdoille toiminnalle. Pysyvämpään muutoksen päästään, jos käyttäytymisen taustalla oleviin asenteisiin ja ajatteluun pystytään vaikuttamaan. (Ruponen, R., Nummenmaa, A. R. & Koivuluhta, M. 2000.)

Ryhmäohjauksessa on keskeistä hyväksyvä ja tukea antava ilmapiiri. Ryhmä antaa mahdollisuuden yksilön kognitioiden, asenteiden ja käyttäytymisen muuttumiseen tarjoamalla erilaisten ajattelu- ja toimintavaihtoehtojen valikoiman. Yksi tärkeimmistä ryhmäohjauksen onnistumisen edellytyksistä on toiminnan perustana oleva ihmiskäsitys ja tämän käsityksen välittyminen työskentelyssä. Perustana on kunnioitus ja luottamus ihmisten voimavaroihin, näkemys ihmisestä aktiivisena oman toimintansa arvioijana ja suuntaajana. Ihmistä tarkastellaan sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa yhteydessään. Näkökulma on omien vahvuuksien ja siirrettävien taitojen näkyväksi tekemisessä. Osallistujat oppivat itsestään tutkimalla omia vahvuuksiaan sekä oman toimintansa taustalla olevia uskomuksia, olettamuksia ja arvoja. (Ruponen, R., Nummenmaa, A. R. & Koivuluhta, M. 2000.)

Ryhmäohjauksessa käytetään samoja kommunikaatiotaitoja kuin yksilöohjauksessa. Yksilöohjaustaidot ovat siirrettävissä myös ryhmätilanteisiin. Ohjaaja ei ryhmäohjauksessa anna yksilöohjausta, vaan keskittyy ryhmään ja ryhmäprosessiin sekä osallistujiin yksilöinä. Ryhmätilanteessa ohjaaja on kommunikaatiossaan aktiivisempi kuin yksilöohjauksessa. Ohjaajan lähestymistapojen

ja taitojen tulee vastata osallistujien tarpeita ja ryhmän kehitysvaiheita. Ohjaajan erilaiset lähestymistavat ovat aktiivinen ohjaaminen, vaikuttaminen, helpottaminen ja delegointi. (Ruponen, R., Nummenmaa, A. R. & Koivuluhta, M. 2000.)

Ohjaajan taidot voidaan jakaa kolmeen ryhmään – reaktiotaitoihin, vuorovaikutustaitoihin ja toimintataitoihin. Reaktiotaitoja ohjaaja käyttää yksilöiden ja koko ryhmän tarpeiden ja toiminnan ymmärtämiseen. Reaktiotaitoja ovat aktiivinen kuuntelu, toistaminen, selventäminen, empatia, kokoaminen ja tiedon jakaminen. Vuorovaikutustaidot ovat ryhmätaitojen ydin. Niitä käytetään vuorovaikutuksen rohkaisemiseen ja kanssakäymisen ohjaamiseen. Vuorovaikutustaitoja ovat tasapuolinen huomioonottaminen, yhdistäminen, estäminen, tukeminen, rajoittaminen sekä yksimielisyyden ja työyhteyden rakentaminen. Toimintataidolla ohjaaja rohkaisee osallistujia ilmaisemaan itseään ja auttaa heitä jakamaan kipeitäkin tuntojaan. Toimintataitoja ovat kysyminen, kehittynyt empatia, vahvuuksien esiin nostaminen, konfrontaatio, välittömyys, oman kokemuksen mukaan tuominen, mallin antaminen, prosessin havainnointi ja tavoitteiden asettaminen sekä sitoutuminen niihin. (Ruponen, R., Nummenmaa, A. R. & Koivuluhta, M. 2000.)

Ryhmäohjaus vastaa sellaisiin nykyalan haasteisiin, joihin yksilöohjauksen on vaikea vastata. Ohjausryhmässä ohjattavan vaikea ja ristiriitainen tilanne voidaan jakaa muiden samassa tilanteessa olevien kanssa. Ryhmäohjaus vastaa nykytilanteeseen, jossa kukaan ei voi väittää olevansa asiantuntija, vaan ohjaaja ja ohjattava kulkevat molemmat eteenpäin alati muuttuvassa maailmassa. Ryhmäohjaus on muutoksen mahdollistava oppimisen maisema. (Ruponen, R., Nummenmaa, A. R. & Koivuluhta, M. 2000.)

15 INTERNETIN KÄYTTÖ PERUSKOULUN OHJAUKSESSA

M. Pilli-Sihvolan (2000) mukaan Internet tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia tukea ihmisiä heidän urasuunnitteluun liittyvissä oppimis- ja päätöksentekoprosesseissaan. Hän mainitsee, että informaatio, erilaiset ohjausresurssit ja vuorovaikutus ovat keskeisiä Internetin ohjauksen elementtejä. Hän lisää, että kahdenvälisen vuorovaikutuksen lisäksi mahdollistuu sekä ohjattu että vapaamuotoinen ryhmävuorovaikutus. Tekstipohjaisuus ja eriaikaisuus asettavat kuitenkin hänen mukaansa omat haasteensa vuorovaikutukselle ja sen ohjaukselle. Hän toteaa, että hyvä palvelu syntyy monenlaisen osaamisen lopputuloksena ja antaa käyttäjälle mahdollisuuden arvioida omia tarpeitaan ja palvelun pätevyyttä ja luotettavuutta.

Yhä suurempi määrä urapäätöksenteossa tarvittavasta informaatiosta on M. Pilli-Sihvolan (2000, 34) mukaan saatavissa Internetistä, mutta toisaalta se on usein vaikeasti löydettävissä. Internet urasuunnitteluohjauksessa on ”hyvä renki mutta huono isäntä”. Järkevästi käytettynä sillä voidaan tehostaa ohjauspalvelujen käyttöä ja vapauttaa inhimillisiä voimavaroja sinne, missä niitä eniten tarvitaan. Lisäksi palvelut ovat joustavasti yksilöiden satavilla eri elämänvaiheissa, eli juuri silloin kun niitä tarvitaan. Palveluja on myös mahdollista käyttää täysin itsenäisesti ja yksityisesti. Valinnanmahdollisuudet siis kasvavat monessakin mielessä. Etäohjausta Internet-ohjaus on nimenomaan ohjaajan ja organisaation näkökulmasta. Ohjattavan näkökulmasta ohjaus tulee entistä lähemmäksi, jopa kotiin saakka. (Pilli-Sihvola, M. 2000.)

Toteutuakseen Internetin potentiaali uraohjaustyössä edellyttää tietoisia pyrkimyksiä laadukkaiden palvelujen tuottamiseen sekä ohjattavien auttamista löytämään nämä palvelut ja käyttämään niitä hyödyllisellä tavalla. Parhaimpiin tuloksiin päästään, kun tietokoneavusteinen ja perinteinen ohjaus yhdistetään tavalla, joka yhdistää tietokoneen ja ihmisen parhaita ominaisuuksia. Kaikilla ei kuitenkaan ole yhtäläisiä mahdollisuuksia, valmiuksia eikä edes halua hyödyntää Internetin tarjoamia palveluja. (Pilli-Sihvola, M. 2000.)

Internet on monen peruskoululaisen mielestä mielenkiintoinen tiedon hankintalähde, mielenkiintoisempi kuin paksut painetut oppaat. Nuoret löytävätkin erilaista ohjauksellista tietoa yhä enemmän internetistä. Eräs ohjauksen tehtävä on auttaa ohjattavaa jäsentämään eri lähteistä peräisin olevaa informaatiota mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Tärkeää onkin olennaisen hahmottamiskyky kaiken informaation ja muutosten keskellä. Ohjaajan rooliin kuuluu asioiden selkeyttäminen, selventäminen ja kirkastaminen (Felt, T. 2004). Mitkä asiat ovat yksilön kannalta merkityksellisiä tässä ja nyt tai tulevaisuudessa?

Tietotekniikka tarjoaa siis ohjaukselle erinomaisen hyödyllisiä apuvälineitä. P. A. Kosonen (2000, 354) kuitenkin korostaa, että ”sosiaalista osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja ruumiillisessa elämistä, kokemista ja jäsentymistä, inhimillistä kohtaamista ei tekninen välineistö voi korvata, ei siis myöskään sitä, mikä ohjauksessa on olennaista”.

16 TASA-ARVO

Sukupuolten välinen tasa-arvo tarkoittaa, että naisilla ja miehillä on yhtäläiset mahdollisuudet yhteiskuntaelämän eri alueilla koulutuksessa, työssä ja vapaa-aikana. Laadullinen tasa-arvo merkitsee sitä, että naisten ja miesten tiedot, taidot, kokemukset ja arvostukset saavat yhtä suuren painoarvon yhteiskunnassa. (Petäjaniemi, T. 1998.) Suomen hallituksen tasa-arvo-ohjelman tavoitteena on naisten ja miesten elämänpiirien lähentäminen toisiinsa sekä yhteisymmärryksen ja kumppanuuden lisääminen yhteiskuntaelämän kaikilla alueilla.

M. Tarmon (1992) mukaan Suomen koulu- ja tasa-arvolainsäädäntö antavat koulutukselle selvän tasa-arvon edistämistavoitteen ja koululaitoksessamme tähän tavoitteeseen on pyritty jättämällä sukupuoli huomiotta. T. Gordon & E. Lahelma (1992) mainitsevat, että opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietinnössä edellytetään, että opettajalla on valmius edistää tasa-arvoa, mutta ei kerrota, miten se saavutetaan. Myös T. Metso (1992) toteaa, että perinteisten sukupuoliroolien välittämistä koulussa on yllättävän vaikea murtaa. T. Gordonin & E. Lahelman (1992, 318) mukaan ”tasa-arvotavoitteen tulisi merkitä sitä, että koulu keskeisenä sosialisatiosta vastaavana instituutiona tukee kehitystä kohti yhteiskunnan tasa-arvoistamista esimerkiksi antamalla tytöille valmiuksia toimia eriarvoisuutta vastaan”. He lisäävät, että ”tämän tavoitteen saavuttamisen kannalta on yhtä tärkeää eriyttää oppilaat joissakin tilanteissa sukupuolen mukaan kuin varmistaa joissakin toisissa tilanteissa samojen perusvalmiuksien saavuttaminen sukupuolesta riippumatta”. Heidän mukaansa tasa-arvoistava koulu ei ole sukupuolineutraali vaan ”sukupuoliherkkä”; opetusmenetelmien tai –sisältöjen merkitystä arvioidaan sekä tyttöjen että poikien kannalta.

M. Lairio et al. (2001) mukaan eri kouluasteiden opetussuunnitelmissa on kiinnitetty erityistä huomiota sukupuolten tasa-arvon edistämiseen sekä koulutuksessa että työelämässä. Lisäksi on järjestetty useita sukupuolirajojen murtamista edistäviä koulujen ja yritysten yhteistyöprojekteja. S. Näre & J. Lähteenmaa (1992) toteavat, että koululaitos tuottaa kuitenkin ristiriitaisia viestejä, joissa toisaalta korostetaan tasa-arvoa, mutta piilo-opetussuunnitelmassa vielä toistetaan vanhoja sukupuolidikotomioita. K. Lampela & E. Lahelma (1996) mainitsevat, että koulussa näyttäisi vallitsevan vain näennäinen sukupuolineutraalius: vaikka tasa-arvoa kannatetaan, sukupuolten eroja vahvistetaan usein tiedostamatta. Niinpä sukupuolten tasa-arvon kirjaaminen opetussuunnitelmiin ei heidän mukaansa sinänsä vielä takaa tasa-arvon toteutumista, sillä viime kädessä kyse on ihmisten jokapäiväisistä asenteista.

M. Lairion et al. (2001) mukaan tyttöjen ja poikien koulutusurat ovat jo peruskoulun päättyessä erilaisia. He lisäävät, että viime vuosina eri sukupuolten koulutus- ja uravalinnat ovat palautuneet konservatiivisemmiksi. Yleensäkin nuoret ovat nykyisin jopa konservatiivisempia kuin aikaisemmin.

M. Tarmon (1992) mukaan tyttöjen poikia parempi koulumenestys on haluttu tulkita pikemminkin ahkeruudesta ja tunnollisuudesta kuin kyvyistä ja lahjakkuudesta. Näin tytöt ovat saaneet kohdata arvostuksen sijasta vähättelyä, joka ei tue tyttöjen itsetunnon kehitystä. Hänen mukaansa opettajat arvottavat poikien ominaisuudet tyttöjen ominaisuuksia paremmiksi. T. Metso (1992) toteaa, että yläasteella ja lukiossa sukupuolen vaikutus näkyy konkreettisesti tyttöjen ja poikien ainevalinnoissa. Koulu tuottaa T. Gordonin & E. Lahelman (1992) mukaan esimerkiksi oppisisältöjen välityksellä erilaisia oppimistuloksia.

Peruskoulun ja lukion jälkeisten oppilaitosten valintamekanismit suosivat yhä poikia ja sivuuttavat pitkälti tyttöjen kyvyt. Tyttöjen uudet kompetenssit ovatkin jääneet kulttuurissa melko näkymättömäksi. Tasaisesti korkeat arvosanat eivät paina niin paljon kuin ”oikeat ainevalinnat”. Suurimmat koulutusalat, joilla esimerkiksi matematiikkaa tai fysiikkaa ei painoteta, ovat naisvaltaisia sosiaali- ja terveydenhuoltoaloja, joille on erittäin kova karsinta. Pojat puolestaan sijoittuvat A. R. Nummenmaan (1992) mukaan ammatteihin, joihin liittyy aineellisten hyödykkeiden tuottamista tai joissa voi sijoittua yhteiskunnan johto-, suunnittelu- ja valvontatehtäviin. T. Gordon & E. Lahelma (1992) toteavat, että vaikka tytöillä on keskimäärin paremmat arvosanat kuin pojilla peruskoulun päättövaiheessa, jäävät tytöt useammin haluamiensa koulutusalojen ulkopuolella. M. Lairion et al. (2001) mukaan kaiken kaikkiaan ammatilliset intressit ja toiveet näyttäisivät olevan varsin heikkoja nuoren koulutukseen ja ammattiin sijoittumisen ennustajia.

Lukion tyttöistymisen, koulujen naisistuminen tuntuu huolettavan koulukeskusteluissa. T. Gordonin & E. Lahelman (1992) mukaan tyttöjen menestys koulutuksessa tukee käsitystä heidän valmiuksistaan selviytyä modernissa yhteiskunnassa. Tytöt ovat heidän mukaansa yhä kiinnostuneempia jatko-opinnoista. He toteavat kuitenkin, että tyttöjen ”uria” koulussa ei pidä nähdä ongelmattomina, sillä on mahdollista, että tyttöjen vaikeudet ovat näkymättömämpiä kuin poikien. He lisäävät, että siinä missä pojat voivat purkaa heitä vaivaavia asioita erilaisten häiriökäyttäytymisten kautta, tytöt saattavat peittää ahdistuksensa ja sisäistää ne, jolloin he eivät saa apua sitä tarvitessaan. Tyttöjen selviytyminen ongelmistaan saattaa olla hyvinkin työlästä. Toisaalta jokapäiväisessä kanssakäymisessä syrjäytyminen on enemmän poikien ongelma. Tämä heijastuu erityisesti psykiatrisessa hoidossa olevien poikien tyttöjä suuremmasta osuudesta. Myös erityisopetuksessa oppimis- ja käyttäytymishäiriöisten enemmistö muodostuu pojista. (Gordon, T. & Lahelma, E. 1992.) Kaiken kaikkiaan erityisesti tytöt joutuvat myöhäismodernissa yhteiskunnassa tasapainoilemaan moninaisten, osin ristiriitaisten haasteiden ja vaatimusten välillä (Näre, S. & Lähteenmaa, J. 1992).

P. Sinisalon (2000) mukaan koulutuksen ja ammatin valinta ovat vieläkin vahvasti sidoksissa sukupuoleen. A. R. Nummenmaa (1996) toteaa, että sukupuoli määrittää yksilön valintoja, elämäntietoa ja sen rakenteistumista monilla tavoin; tyttöjen ja poikien, naisten ja miesten koulutusvalinnat, ammatillinen suuntautuminen ja sijoittuminen työmarkkinoille erilaisiin asemiin, perustuvat sukupuolistuneisiin merkityksiin. A.R. Nummenmaan & P.-K. Korhosen (2000) mukaan elämäntietämyksen ja sen ehtojen ymmärtäminen voi tarjota merkittävän viitekehyksen sukupuolisensitiiviselle ohjaustoiminnalle. Sukupuolisensitiivinen ohjaus korostaa heidän mukaansa naisten ja miesten elämän tutkimista ja käsittelemistä sosiaalisessa kontekstissa sekä menneisyyden että nykyisyyden perspektiivistä.

Stereotyyppiset käsitykset tytöistä, ja niiden pohjalta muodostetut odotukset heidän käyttäytymisestään asettavat rajoituksia tyttöjen valinnoille. Tytöt eivät kuitenkaan ole passiivisia rooliensa edustajia, vaan aktiivisia toimijoita, joiden valintoihin sisältyy myös traditionaalisten odotusten vastaisia. Mutta ei riitä pelkästään, että huomataan millaisia nämä valinnat ovat. Lisäksi ne merkitykset, joita tytöt itse antavat valinnoilleen ovat tärkeitä. (Gordon, T. & Lahelma, E. 1992.) Koska perinteen suuntautumisnormit eivät enää pidä ihmistä otteissaan, saattaisi ei-perinteisiin, ennakkoluulottomampiin ammatinvalintaratkaisuihin ohjaaminen ja hakeutuminen helpottua tulevaisuudessa. S. Näre & J. Lähteenmaa (1992) toteavat, että tytöt suuntautuvat poikia yleisemmin vastakkaiselle sukupuolelle tyypillisiin ammatteihin.

M. Lairion et al. (2001) mukaan sukupuolirajojen rikkojat poikkeavat muista nuorista. He toteavat, että ei-perinteiselle uralle hakeutuvien nuorten ammatti-identiteetti on selkeytyneempi kuin perinteistä uraa harkitsevilla nuorilla. Lisäksi nämä nuoret ovat itsevarmoja ja rohkeita, siis heillä on korkeat minäpystyvyyssodotukset. A. R. Nummenmaan & M. Vanhalakka-Ruohon (1985) mukaan ei-perinteisen valinnan tehneillä tytöillä on yleensä korkeasti koulutetut vanhemmat ja läheinen suhde isään.

M. Lairion et al. (2001, 121) mukaan ”esteet sukupuolirajojen rikkomiselle ovat moninaisia ja yhteen kietoutuneita”. He lisäävät, että näiden asenteellisten esteiden voittaminen vaatii aktiivisia ohjaustoimia. Ei-perinteiselle alalle suuntautumista estävät heidän mukaansa mm.:

- vanhempien koulutus, sosiaalinen asema, konservatiivisuus sekä puutteelliset tiedot nykyisistä koulutus- ja uranvalintamahdollisuuksista
- opettajien konservatiiviset asenteet, välinpitämättömyys tai liian korkeat odotukset ei-perinteisille aloille hakeutuvista nuorista
- vertaisryhmän ja median vaikutus
- samastuminen omaan biologiseen sukupuoleen
- opinto-ohjaukseen käytettävissä olevan ajan puute
- kiinnostuksen vähyys ei-perinteisiin aloihin
- alhaiset minäpystyvyyssodotukset
- naisen ja miehen rooliin liittyvät kulttuuriset normit
- haluttomuus olla erilainen
- fyysiset rajoitteet
- työmarkkinoiden rakenteelliset tekijät
- pelko perinteistä poikkeavan valinnan hyväksyttävyydestä, feminiinisuuden tai maskuliinisuuden vähenemisestä
- haluttomuus kilpailla vastakkaisen sukupuolen kanssa

A. R. Nummenmaan & P.-K. Korhosen (2000, 70) mukaan ”sukupuolen merkitykset ja ulottuvuudet ovat läsnä ohjauksessa erilaisina olemisen ja tekemisen muotoina”. L. L. Gilbert ja M. Scher (1999, 14) ovat määritelleet neljä erilaista sukupuolen ulottuvuutta, jotka ovat merkityksellisiä myös ohjauksen ammattikäytännön näkökulmasta. Ensinnäkin sosiaalinen sukupuoli ”yksilöllisten erojen muotona” on läsnä niissä olettamuksissa, jotka kuvaavat tyttöjen ja poikien välisiä eroja esimerkiksi kyvyissä, kiinnostuksissa, arvoissa tai persoonallisuuden piirteissä. Toiseksi ”sukupuoli sosiaalisten rakenteiden, lakien ja politiikan muotona” sisältää yhteiskunnan sukupuolijärjestelmän erilaisia kulttuurisia, organisatorisia ja yksilöllisiä ilmentymiä”. Kolmanneksi ”sosiaalinen sukupuoli kielen ja diskurssin muotona” ilmenee kielenkäyttömme tapoina ja puheen sisältöinä”. Kieli onkin keskeisessä asemassa sosiaalisen sukupuolen tuottamisessa samoin kuin sukupuoleen liittyvien merkitysten purkamisessa ja uusien merkitysten rakentamisessa. Neljänneksi ”sosiaalinen sukupuoli vuorovaikutuksen muotona” viittaa niihin prosesseihin, joilla sukupuolta tuotetaan”. A. R. Nummenmaan & P.-K. Korhosen (2000, 71-72) mukaan ”ohjaustyö institutionaalisenä palveluna sekä rakenteiden, lakien ja politiikan muotona määrittää ja uusintaa yhteiskunnan sukupuolijärjestelmää”. He toteavat, että ohjaus henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen perustuvana ammatillisen keskustelun muotona on ”merkittävä areena sosiaalisen sukupuolen konstruoinnille ja rekonstruoinnille”.

Tasa-arvotavoitteiden edistämiseksi tarvitaan sukupuolisensitiivisyyttä ohjaus- ja neuvontajärjestelmiin sekä myös yhteiskunnalliseen keskusteluun. Sukupuolisensitiivinen ohjaus on A. R. Nummenmaan & P.-K. Korhosen (2000)

mukaan sellaista ammatillista ohjaustoimintaa, jossa sukupuolistuneet rakenteet, prosessit sekä niiden vaikutukset miesten ja naisten elämään voidaan tunnistaa, tiedostaa ja merkityksellistää. Taitava ohjaus auttaa ja kohtaa yksilön tarpeet. A. R. Nummenmaan & P.-K. Korhosen (2000) mukaan useimmissa ohjauksen lähestymistavoissa on viisi keskeistä ulottuvuutta. Ensinnäkin ohjaus perustuu kannustavaan ohjaussuhteeseen, joka rakentuu hoivan, luottamuksen ja toivon varaan. Toiseksi, asiakkaalle annetaan osuvaa ja asiallista tietoa silloin kun hän sitä tarvitsee. Kolmanneksi, asiakkaita autetaan selkiinnyttämään ja tuottamaan henkilökohtaisia tavoitteitaan ja tulevaisuuttaan koskevia mielikuvia. Neljänneksi, asiakkaita autetaan tunnistamaan henkilökohtaisia vahvuuksiaan. Viidenneksi, asiakkaita autetaan konstruoimaan vaihtoehtoisia valintoja, suunnitelmia ja työkaluja näitä suunnitelmia varten sekä käsittelemään tavoitteiden ja toiminnan tiellä olevia esteitä.

Vaikka vuorovaikutukseen perustuvassa ohjauksessa on aina samanlaisia peruselementtejä, työskentely erilaisten ryhmien kanssa edellyttää ohjaukselta ja ohjaajalta erityistaitoja ja -tietoja sekä erityistä asennoitumistapaa. Taitava ohjaaja tiedostaa, että maailma on erilainen naisille ja miehille; ohjaajan tulisi tunnistaa nämä todellisuuden rajoittavat puolet, jotka voivat olla sekä sisäisiä että ulkoisia, ja tutkia niitä ja niihin liittyviä reaktioita yhdessä ohjattavan kanssa. Pätevä ohjaaja on tietoinen niistä biologisista, psykologisista ja sosiaalisista kysymyksistä, jotka vaikuttavat yleisesti naisten ja miesten asemaan yhteiskunnassa. Hän tiedostaa myös sen, että jotkut ohjausteoriat soveltuvat paremmin miehille, jotkut taas paremmin naisille. Ohjaajan tulisi myös jatkuvasti ylläpitää omaa ammattitaitoaan näissä kysymyksissä - sukupuolisensitiivisyys on elinikäisen oppimisen projekti. (Nummenmaa, A. R. & Korhonen, P.-K. 2000.)

On tärkeää, että ohjauksessa tunnistetaan ja ollaan tietoisia sukupuoleen liittyvistä kielellisistä ja ei-kielellisistä prosesseista sekä erityisesti ohjaussuhteeseen liittyvästä vallasta. Naisten ja naisryhmien ohjauksessa voidaan hyödyntää erityisesti yhteistoimintaan liittyviä työskentelytapoja. Ohjaajan tulisi olla erityisen herkkä konteksti- ja olosuhdetekijöille. On myös tärkeää, että ohjaaja itse käyttää ei-seksististä kieltä ohjauksessa. Ohjaajan tulisi jatkuvasti tiedostaa naisten ja miesten ohjaukseen liittyvät omat olettamuksensa ja arvonsa sekä ymmärtää niitä oman kehityksensä näkökulmasta. Samalla hänen tulisi olla tietoinen siitä, miten hänen oma henkilökohtainen toimintansa mahdollisesti vaikuttaa ohjausprosessissa. Oman ammattikäytännön kehittämiseen sukupuolisensitiivisestä näkökulmasta kuuluu myös se, että ohjaaja pyrkii aktiivisesti purkamaan sukupuoleen perustuvia institutionaalisia ja yksilöllisiä käytäntöjä. (Nummenmaa, A. R. & Korhonen, P.-K. 2000.)

M. Lairion et al. (2001) mukaan ennakkokäsityksiä ja -asenteita ei-perinteisistä ammateista ja ammattialoista voidaan pyrkiä muuttamaan myös opinto-ohjaustunnilla analyttisten keskustelujen ja ei-perinteisistä aloista informoinnin avulla. J. Mezirow (1998) toteaa, että asenteiden ja käsitysten muuttuminen edellyttää kriittistä reflektointia. M. Lairion et al. (2001, 123) mukaan ”keskusteleminen sukupuolijaosta ja sen perusteista ohjattavien kanssa on hyödyllistä”. P. Tynjälän (1999) mukaan pohtimalla syvällisesti yhdessä on mahdollista havaita tiedollisia ristiriitoja, joiden käsittely ja ratkaiseminen voi johtaa käsitysten muuttumiseen. M. Lairion et al. (2001, 124) mukaan ”sukupuolineutraaliuden huomioon ottamisella ja korostamalla molempien sukupuolien mahdollisuuksia toimia eri aloilla ohjaajat ja opettajat voivat edistää ei-perinteisille aloille suuntautumista”.

S. Puukarin, M. Lairion & P. Nissilän (2001) mukaan eri tavoin saatuja tietoja ja kokemuksia voidaan syventää yksilö- ja ryhmäohjauksen avulla. He toteavat, että

näkökulman avartamisen lisäksi nuoria pitää myös rohkaista ja tukea ympäristön painostusta vastaan. Erityisesti palautteen laadulla on heidän mukaansa suuri merkitys itsetunnon tukemisessa. He lisäävät, että tavoitteena on, että sekä tytöt että pojat voisivat valita koulutus- ja työuransa tietoisina erilaisista mahdollisuuksista henkilökohtaisten kiinnostustensa ja taipumustensa, ei sukupuolensa ja yleisen mielipiteen mukaan. Sukupuolten tasa-arvon määrällisten ja laadullisten tavoitteiden edistämisen kannalta huomiota pitää kohdistaa sekä tyttöjen että poikien ei-perinteisiin valintoihin.

16.1 Miksi sukupuolirajoja pitäisi murtaa?

M. Lairion & S. Puukarin (2001, 7) mukaan ”yksilöiden valinnanmahdollisuuksien avartamisen sekä yhteiskunnan ja työelämän kehityksen ja tarpeiden kannalta näyttää ilmeiseltä, että tarvitaan ponnisteluja työelämän sukupuolirajojen murtamiseksi”. Tässä työssä opinto-ohjauksella ja koulujen toiminnalla on tärkeä osuus. He toteavat myös, että ajan myötä yhteiskunnalliset arvostukset voivat vaihtua ja saadaan aikaan merkittäviä muutoksia.

Sukupuolisidonnaiset valinnat vaikuttavat T. Lähdeniemen (1998) mukaan työvoiman laatuun ja määrään. Naisten ja miesten ajattelu- ja toimintatavat olisi hänen mukaansa nähtävä toisiaan täydentävinä työpaikoilla. Ei-perinteiset uravalinnat voidaan nähdä M. Lairion et al. (2001) mukaan myös keinona edistää mies- ja naisvaltaisten alojen tasavertaista palkkausta. Sukupuolittuneet valinnat pitävät heidän mukaansa myös yllä kaavamaisia käsityksiä miesten ja naisten tehtävistä ja ominaisuuksista.

16.2 Sukupuolten tasa-arvoa verkostoyhteistyöllä

Verkostoyhteistyö on M. Lairion et al. (2001) mukaan yksi merkittävä keino edistää sukupuolten tasa-arvoa. Erilaisten yhteistyösapuolten kanssa voidaan jakaa asiantuntijuutta nuorten koulutus- ja uravalintaa koskevissa kysymyksissä.

Sukupuolirajojen murtamisessa voidaan M. Lairion et al. (2001) mukaan kokeilla esimerkiksi työelämäyhteistyötä. Tässä toiminnallisen ohjauksen menetelminä voisivat olla työelämään tutustumisjaksot ja työharjoittelu ei-perinteisillä aloilla. Omakohtainen kokemus muokkaa aiempia tietoja ja käsityksiä tehokkaammin ja syvällisemmin kuin pelkkä toisen kertoma tieto. P. Tynjälä (1999) toteaa, että TET-harjoittelu auttaa näkemään työn todellisen luonteen ja korjaamaan virheellisiä ennakkokäsityksiä ei-perinteisistä työaloista. S. Puukarin, M. Lairion & P. Nissilän (2001) mukaan TET-jaksoilta saatuja kokemuksia on hyvä syventää yhteisten keskustelujen avulla ja rohkaista nuoria kriittiseen reflektioon.

M. Lairion et al. (2001) mukaan yhteistyötä työelämän kanssa voidaan tehdä myös vieraillemalla erilaisissa ei-perinteisissä aloja edustavissa yksityisen ja julkisen sektorin organisaatioissa. Näin nuori pystyy suhteuttamaan omia käsityksiään todelliseen työtilanteeseen, jolloin hän voi liittää asiayhteydestään irralliset tiedot omiin kokemuksiinsa (Tynjälä, P. 1999).

Yritys- ja ammattiesittelyjen järjestäminen oppilaitoksessa on myös yksi mahdollisuus. Tällöin nuorilla on tilaisuus pelata itseään aikuisiin, ei-perinteisen uran

valinneisiin henkilöihin. Vaikka nuoria kiinnostaa se, mitä muut ihmiset heistä ajattelevat, työn sisällöllä on kuitenkin suurin merkitys uranvalintapäätöstä tehtäessä. Yhteistyötä tulisi tehdä myös oppilaitosten välillä. Näin voidaan edistää tiedon kulkua ja vähentää ennakkoluuloja. (Lairio, M. et al. 2001.)

M. Lairio et al. (2001) toteavat, että koska vanhemmat ovat vahvoja vaikuttajia nuoren elämässä, myös vanhempien ennakkoluuloihin ei-perinteisiä aloja kohtaan on tärkeää pyrkiä vaikuttamaan esimerkiksi vanhempainilloissa ja henkilökohtaisissa keskusteluissa. J. Vehviläinen (1998) kirjoittaa, että vanhempien rooli nuoren koulutus- ja uravalinnassa on useissa tutkimuksissa osoittautunut varsin suureksi.

Ohjaus on tehokkaampaa, jos koko kouluyhteisö saadaan sitoutettua ohjaukselliseen ajatteluun. T. Lähdeniemi (1998) painottaa opettajien ja opinto-ohjaajien yhteistyötä ja ehdottaa työelämään tutustumisjaksoja teknisille aloille osaksi luonnontieteitä ja matematiikkaa. Samalla periaatteella hoidettaisiin naisvaltaisten alojen esittely. Työelämään tutustumisen integrointi tukee opinto-ohjausta, ja sillä on motivoiva vaikutus myös oppiaineiden opiskeluun.

S. Puukarin, M. Lairion & P. Nissilän (2001) mukaan myös opettajien ja koulun muun henkilökunnan asenteisiin tulisi pyrkiä vaikuttamaan. J. Häkkilän ym. (1998) mukaan opettajien on todettu vaikuttavan oppilaiden ainevalintoihin. Opettajien tuella ja rohkaisulla on vaikutusta erityisesti tyttöjen ei-perinteiselle alalle hakeutumiseen. M. Lairion et al. (2001, 130) mukaan ”opinto-ohjaajien ja opettajien välinen yhteistyö onkin keskeistä ennakkoluulottomien ainevalintojen edistämisessä”. He kuitenkin muistuttavat, että perusta sukupuolistereotyyppioille syntyy jo ennen kouluikää. Tästä voisi päätellä myös yhteistyön varhaiskasvattajien kanssa olevan aiheellinen.

17 KATSE TULEVAISUUTEEN

17.1 Elinikäinen oppiminen

Ura- ja elämänsuunnittelun monimutkaistuttua tuen saamista siirtymävaiheissa on eri maissa alettu pitää kansalaisoikeutena. Kansainvälisessä keskustelussa on korostettu ohjauksen asemaa eriarvoistumisen vastavoimana sekä sitä, että elinikäisen oppimisen ideoiden toteutuminen edellyttäisi mahdollisuutta elinikäiseen ohjaukseen. (Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2000b.)

Elinikäisen oppimisen käsitteellä on haluttu korostaa, ettei koulutus ja opiskelu pääty nuoruusikään vaan jatkuu läpi elämän. On myös otettava huomioon, että koulutusjärjestelmän ulkopuolellakin tapahtuu oppimista. Keskeistä on kehittyminen älyllisessä, emotionaalisessa ja moraalisisessa suunnassa. (Lampinen, O. 1998.)

Elinikäistä oppimista on perusteltu kahdella, sekä yksilöllisellä että yhteiskunnallisella, tasolla. Yksilöllisellä tasolla jokaisella ihmisellä on tarve kehittyä ja kasvaa koko elämän ajan. Toisaalta yhteiskunnallisella tasolla lähes kaikilla inhimillisen elämän alueilla tapahtuu nopeaa muuttumista, minkä johdosta tarvitaan jatkuvaa sopeutumiskykyä ja uuden oppimista. (Lampinen, O. 1998.) Elinikäinen oppiminen ja opiskelu ovat edellytys pärjäämiselle työmarkkinoilla (Felt, T. 2004).

O. Lampisen (1998, 150-151) mukaan ”koululaitoksen tulee tarjota kaikille hyvää peruskoulutus ja riittävät yleiset tiedonhankinnan valmiudet siten, että yksilöt saavat riittävän ponnistustason elinikäiselle oppimiselle”. Hän toteaa lisäksi, että koulutusjärjestelmä ei saa synnyttää marginalisoitumista, joka jättää osan väestöstä elinikäisen oppimisen perusvalmiuksien ulkopuolelle.

Elinikäisen oppimisen näkökulmasta koulutuksen on erityisen tärkeää tukea oppimisvalmiuksien ja oppimismyönteisyyden kehittymistä sekä itsenäisyyteen ja sosiaalisuuteen kasvamista. Lisäksi koulutuksen tulisi auttaa yksilöä näkemään omat mahdollisuutensa tulevaisuutensa rakentamisessa, myös muuttuvassa yhteiskunnassa. (Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999.)

Koululaitoksen tulee toimia tiiviissä yhteistyössä elinkeinoelämän kanssa (Lampinen, O. 1998). Yhteiskunnassa on virinnyt yleistä pelkoa siitä, vieraantuvatko lapset työelämästä. Onko heillä lainkaan todellisuus pohjaa työelämästä ja sen karuudesta? Työn ja kodin erottaminen on aiheuttanut aikuisten ja lasten maailman välille halkeaman; lapset eivät osallistu työhön, eivätkä he saa käsitystä vanhempiensa työstä tai palkkatyöstä ylipäänsä. Siksikin lasten vierailuja vanhempien työpaikoilla pidetään suotavana. (Julkunen, R., Nätti, J. & Anttila, T. 2004.)

R. V. Peavy (2000, s. 15) toteaa, että ajatus yhdestä, koko elämän mittaisesta urasta on käymässä yhä käyttökelvottomammaksi. Enää ei pyritäkään ohjaamaan yhteen ainoaan, koko elämän kestäväan työhön, vaan korostetaan elinikäistä oppimista, jatkuvaa itsensä kehittämistä. Oppimaan oppimisen tärkeä taito korostuu myös ohjaustyössä kuten kaikessa koulutuksessa. T. Tuohisen (2000, 255) mukaan yhdenlaisen ”työorientaation” jäsentäminen yksilön pysyväsäilyntekijäksi voi johtaa pahasti hakoteille muuttuvassa yhteiskunnassa.

Tieto- ja viestintäteknologia on tarjonnut mahdollisuuksia koulutusta ja työmarkkinoita koskevan tiedon uudentyypiseen jäsentämiseen. Suomessa perusopetuksen uusien opetussuunnitelmien perusteiden mukaan oppilaiden tulee tutustua jo koulun aikana verkon kautta välitettäviin julkisiin koulutus- ja

urasuunnittelupalveluihin. Tavoitteena on myös oppia arvioimaan verkossa olevien palvelujen laatua oman urasuunnittelun kannalta. Kyseessä on myös tietoyhteiskunnassa toimivan kansalaisen yksi perusvalmius. (Vuorinen, R. 2004.)

17.2 Yhteiskunnan ja työelämän muutosten yhteys ohjaukseen peruskoulussa

Yhteiskunnalliset muutosprosessit – tuotannon, koulutuksen ja elämänkulun jyrkät ja usein ristiriitaiset kehityslinjat – ovat rakenteistaneet suomalaista yhteiskuntaa uudelleen. Muutossuunnat ovat uudenlaiset koulutusmuodot, työurat ja työsuhdemuodot. Myös tiimityöskentelyä ja ryhmätyöskentelyä pidetään oppivan organisaation tärkeänä resurssina. Nämä prosessit heijastuvan monin tavoin nuorten elämäntilanteeseen ja urasuunnitteluun. (Ruponen, R., Nummenmaa, A. R. & Koivuluhta, M. 2000.) Yhteiskunnan ja työelämän muutokset ovat heijastuneet myös koulutuspolitiikkaan ja muuttaneet merkittäväällä tavalla ohjausalan toimintaedellytyksiä ja -ympäristöä (Puukari, S., Lairio, M. & Nissilä, P. 2001).

M. Lairion, S. Puukarin & P. Nissilän (2001, 77) mukaan ”nykyisen koulutuspolitiikan piirteitä ovat mm. yksilökeskeisen koulutuksen korostaminen sekä tarve ennakoida vaihtoehtoisia tulevaisuudennäkymiä”. Lisäksi on O. Lampisen (1998, 72) mukaan alettu korostaa ”oppilaitosten integrointia koulutuksen eriyttämisen sijasta”. Koulutuspolitiikan tavoitteena on nykyään vaihtoehtoisten tulevaisuudenkuvien, visioiden luominen.

M. Lairion, S. Puukarin & P. Nissilän (2001, 78) mukaan ”koulutuspolitiikkaan liittyy myös oppimiskäsitys, joka korostaa nykyään oppijan aktiivisuutta ja sosiaalisuutta tiedon rakentamisessa”. Modernin oppimisteorian piirteitä ovat E. Lehtisen (1997) mukaan konstruktivisuuden, kumulatiivisuuden, tiedon strukturaalisuuden, itseohjautuvuuden, oppimisen strategisuuden, päämääräsuuntautuneisuuden, tilannesidonnaisuuden, yhteistoiminnallisuuden ja yksilöllisyyden korostus. Lisäksi uutta oppimisteoriaa luonnehtii opetusta ja oppimista kehystävän ympäristön huomioiminen. H. Niemi (1998) kirjoittaa, että tulevaisuuden yhteiskunnassa aktiivisen oppimisen perusominaisuuksia ovat sisäinen motivaatio, kriittinen tiedon ja oman oppimisen arviointi, valmius hankkia, järjestää, muotoilla ja soveltaa tietoa sekä pohtia erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. M. Lairion, S. Puukarin & P. Nissilän (2001, 78) mukaan ”oppilaitoksen toimintakulttuurissa keskeistä on koko oppilaitoksen sitouttaminen ohjaukselliseen ajatteluun sekä monipuoliseen verkostoyhteistyöhön”.

Elämälle jatkuvan kehityksen keskellä on M. Wileniuksen (2000) mukaan tyypillistä mm. juurettomuus, monimerkityksellisyys, riskien hallitsemattomuus, ennakoimattomat muutokset, jatkuvasti muuttuvat ja monimutkaistuvat ulkoiset rakenteet sekä tekniikan ja teknologian yhä kiinteämpi yhteys kaikkeen toimintaamme. Ohjauksessa pitää pyrkiä antamaan oppilaalle valmiudet sopeutua muuttuviin olosuhteisiin ja valmiuden luomaan itse myös jotain uutta tämän modernin myllerryksen keskelle. S. Puukari, M. Lairio & P. Nissilä (2001) toteavat, että koska tulevaisuutta on vaikea ennakoida, on tärkeää, että nuoret oppivat selviytymään erilaisissa yhteiskunnallisissa ja henkilökohtaisissa tilanteissa. Tulevaisuuden yhteiskunnassa jokainen etsii omat tapansa elää ja selviytyä juuri siinä ajassa jossa elää. Jokaisella on siis oma yksilöllinen elämänprojekti. E. Riikosen (2000) mukaan laajemmin nähtyä

hyvinvointia, elämän mielekkyyttä sekä yksilöllisiä ja sosiaalisia voimanlähteitä koskevat haasteet ovat kohoamassa yhä keskeisemmiksi jälkimodernissa yhteiskunnassa.

R. Lahti (2000, 144) toteaa, että ”nykyaikainen työyhteiskunta ei tarjoa ihmiselle vakaita urapolkuja eikä ennustettavaa henkilökohtaisen etenemisen käsikirjoitusta, vaan se edellyttää suurempaa itseohjautuvuutta, tietoisuutta omista päämääristä ja itsetuntoista omien voimavarojen käyttöä yksilöllisissä pyrkimyksissä”. R. Julkusen (2000) mukaan yhteiskunnan muutokset ovat aiheuttaneet sen, että turvatut ja hyvät työpaikat, joilla voi elättää itsensä ja joissa voi tehdä itseä tyydyttävää työtä, supistuvat suhteessa kasvavaan halukkaiden joukkoon. Hänen mukaansa normaali täystyöllisyys vaihtuu parhaimmillaan hauraaseen täystyöllisyyteen. Kilpailu koulutus- ja työpaikoista on kovempaa kuin koskaan aiemmin. Varmaa on, että ohjauksen tarve tulee kasvamaan myös peruskoulussa.

R. Julkunen (2000) kirjoittaa, että työn kuva on muuttunut mm. siten, että jäykät, erikoistuneet ja rajoittavat työnkuvat ovat poistumassa. Tietoyhteiskunnassa tieto ei jäsenny enää ammateiksi ja hierarkioiksi, vaan tieto verkottuu, ammatillisten spesialiteettien rajat rikkoutuvat, eikä identiteettiä ilmaista enää ammatilla. R. Julkusen (2000) mukaan jälkiammatillisessa, yksilöllistyneessä työelämässä keskeisiä tekijöitä ovat monitaitoisuus, valmius oppia uusia työtehtäviä, liikkua ja joustaa, ryhmätyö sekä oppiminen ja luovuus työyhteisöissä. Hän toteaa myös, että tärkeitä poikkiammatillisia kvalifikaatioita/taitoja sekä metataitoja ovat sosiaaliset, ihmissuhde-, kieli- ja yrittäjäystaidot sekä aktiivisen muuttamisen ja oman persoonan käytön osaaminen. Eräs koulun tärkeä tehtävä on antaa keinoja ja valmiuksia näiden ominaisuuksien kehittämiseen, jotta nuori pärjäisi omillaan tulevaisuuden vaativassa, kilpailuttavassa yhteiskunnassa.

Ihmisellä on T. Tuohisen (2000, 241) mukaan ”motiivi erikoistumiseen”. Jonkin itseään kiehtovan erityistaidon harjoittelu ja oppiminen on usein erittäin innostunutta ja keskittynyttä, itsetoteutusta, ei ulkoapäin asetetun velvollisuuden pakottamaa. Suuri osa nuorista toivookin, että oman harrastuksen voisi kääntää työksi. Joidenkin nuorten harrastuneisuus onkin johtanut suoraan ammattiin ja työhön. Motiivin siirto tutkintoon tähtäävän koulutuksen piiriin on kuitenkin T. Tuohisen (2000) mukaan ottanut monella koville. Hän toteaa, että nykymuotoisilla koulutusorganisaatioilla on taipumus haaskata suuria määriä oppilaiden spontaaneja taito- ja tietomotiiveja. Oman taidon noteeraus mahdollisimman korkealle ja pysyvästi on yksilölle tärkeää. Jos näin ei käy, yksilö saattaa kokea kulttuuristen mallien ja rakenteiden sortavan omia sisäisiä motiivejaan tai jättävän ne kesannolle, vaille realisoitumismahdollisuuksia.

Tärkeää on viihtyä työssään ja kokea aitoa kiinnostusta työalaansa ja osaamisen nautintoa niin, ettei työ olisi pelkkää tervan juontia. Opinto-ohjaajalle onkin suuri haaste auttaa ohjattavaa löytämään itsestään se vahva osaamisalue, jos hän ei ole omia vahvuuksiaan itse löytänyt. Luovien ratkaisujen löytäminen on yksi ohjauksen suurista haasteista, joka edellyttää ohjaustietojen ja -taitojen jatkuvaa laajentamista. Nykyään ohjauksessa laaditaan yhä enemmän yksilöllisiä opinto-ohjelmia.

M. Kortteisen (2000) mukaan vanhat traditiot, rutiini, yhteisöt, suku, perhe ym. eivät sido yksilöä enää niin kuin ennen. Näin ollen yksilö on entistä paljaammin yhteiskuntaa vastassa. Enää ei ole varmoja odotuksia, turvallisuutta luovaa tuttuutta, ennakoitavuutta tai muuta tapahtumien kulkua varmistavaa tekijää.

J. Relanderin (2000, 297) mukaan ”alle 25-vuotiaat on pistetty säästökuurille ja tehokkuusvalmennukseen laman jälkeisessä Suomessa”. Hän toteaa, että ”kaikki nuoriin ja lapsiin kohdistuneet institutionaaliset toimenpiteet ovat tähänneet tehostamiseen,

elämän vapaa-alueiden rajoittamiseen ja hyödyn maksimointiin”. Kouluikää ollaan hilaamassa alaspäin, kouluu pitäisi käydä enemmän, tehokkaammin ja halvemmalla, opiskeluaikoja pyritään lyhentämään ja vapaa-ajan käyttöä suuntaamaan alueille, joista on hyötyä. Nuorille tarjotaan aikuisuuden vastuuta ja velvollisuuksia.

Yhteiskunnassa on myös tietyt normit, joiden mukaan yksilön oletetaan kehittyvän ja elävän. Paineita luodaan jo hyvin nuorten niskaan, joiden oletetaan kehittyvän tietyssä rytmissä ja olevan valmiita valintoihin jo varhain. Tietyssä ikävaiheessa odotetaan valmiuksia tiettyihin asioihin, joita vastaan nuori saattaa kapinoida ja tehdä oman päänsä mukaan. Varsinkin jatkuvasti muuttuvassa riskiyhteiskunnassa tulevaisuuteen katsominen voi olla hyvinkin vaikeaa, sekasortoista ja vastentahtoistakin. Kasvaminen kohti itsenäistä elämää on vaativa prosessi.

Erilaisten arvojen valinta tässä lisääntyvien arvostiritojen yhteiskunnassa asettaa monet nuoret uusien haasteiden eteen. Ohjaajalta vaaditaan aivan uudenlaista kykyä tulkita ja ymmärtää tätä yhteiskuntaa: miten valita arvonsa ja saavuttaa ”hyvä elämä” oikeiden arvovalintojen kautta. Yksilöllä on entistä laajemmat valinnanmahdollisuudet koulutuksessa, työelämässä ja itsensä kehittämisessä. Tällä yksilöllisten valintojen ja vastuiden aikakaudella myös niiden on valittava, jotka eivät pysty, tahdo tai halua valita. K. Paakkunaisen (1999, 153) mukaan ”2000-luvun uuden tyyppin toimijan tulisi käsitellä epävarmuutta, pelata epävarmuudella poliitikon tapaan, heittäytyä vastuuseen, tehdä valintoja sekä sitoutua ajatellen avointa, ennustamatonta tulevaisuutta”. Ohjauksen on autettava ohjattavaa elämään epävarmuudessa, löytämään pitävää pohjaa jalkojensa alle.

Kansainvälistyminen on muuttanut koulutusmahdollisuuksia ja työmarkkinoita. Suomalainenkin yhteiskunta monikulttuuristuu mm. siinä mielessä, että ulkomaalaisten määrä kasvaa (Sinisalo, P. 2000). Tarvitaan uudenlaista tietoutta eri kulttuureista ja toimintatavoista, jotta voidaan ohjata eri kansoista peräisin olevia yksilöitä koulutukseen ja työelämään. Toisaalta EU on tuonut mukanaan monia uusia opiskelumahdollisuuksia ulkomailla. Niinpä yhä useampi nuori hakeutuu ulkomaille opiskelemaan. Tämäkin on laajentanut opinto-ohjaajan työkenttää. Koulutukseen ja työelämään ohjauksen kansainvälistäminen ja kansainvälisen liikkuvuuden edistäminen on nykyaikaa.

M. Korhosen (2000, 57) mukaan ”ajasta, huomiosta ja kunnioituksesta tulee rajallinen luonnonvara lisääntyvien tehokkuusvaatimusten keskellä. Ihminen kuitenkin kaipaa niitä erityisesti muutos- ja valintatilanteissa”. Niinpä ohjauksen lähtökohdaksi muodostuu vuorovaikutustaitojen ja –asetelmien tuottaminen niin, että ohjattava tulee kuulluksi, hyväksytyksi ja ymmärretyksi sekä pääsee eteenpäin. British Association of Counsellors kuvaa ohjauksen tehtäväksi antaa asiakkaalle tilaisuus tutkia, keksiä ja selkeyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin. Lukuisille ohjaussuuntauksille yhteisenä tavoitteena voidaan pitää ihmisten auttamista niin, että he voivat osallistua mielekkääseen sosiaaliseen elämään. Hyvä ohjaus on inhimillistä toimintaa. (Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2000a.)

Kaikki peruskoulun yhdeksättä luokkaa käyvät ovat valinnan edessä: ammatillinen oppilaitos, lukio tai jotain muuta. Valinnasta pitäisi alkaa jatkokoulutusväylä, jonka yksi tulos pitäisi olla kilpailukykyinen työmarkkina-asema. Kulttuuri asettaa nuorille tavoitteen itsenäistyä, mutta tulevaisuus ei olekaan yksilölle niin selvä ja automaattinen kuin elämänkulun institutionaaliset mallit ja standardit lupaavat tai edellyttävät. (Hoikkala, T. 1993.)

T. Hoikkalan (1993, 251) mukaan ”aikuisuuden kirkkaus ja lopullisuus on poissa”. Sen seurauksena nuoruuden ja aikuisuuden yksiselitteisyys on heikko,

peruskoulun jälkeinen ikäsidonaisuus on höltyvässä. Hän lisää, että ihmiset voivat tehdä ja joutuvat tekemään samanikäisinä eri asioita, eri-ikäisinä samoja asioita, eikä ole hyviä perusteita puhua totaalisesti toisensa poissulkevista elämänvaiheista, eikä erottuvista siirtymä- ja initiaatoriiteistä. Hän toteaa, että valintojen pysyvä yhteiskunnallinen konteksti on epävarmuus. Matkaamisen profiilit ovat hänen mukaansa monenlaiset – on nopeita etenijöitä, hidastelijoita, viipyilijöitä, pudokkaita, realisteja, idealisteja, taktikkoja, päämääränsä kadottajia ym. Lisäksi yksi ja sama matkaaja voi hyödyntää matkaamisen monia profiileja rinnakkain jopa samanaikaisesti.

Ohjausalan kehitykseen vaikuttavat siis varsin herkästi erilaiset yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset. J. Mc Leod (1998) esittää seuraavia todennäköisiä ohjauksen kehityssuuntia:

- Ohjauksessa tulee vahvasti esille ihmisen ja luonnon välinen suhde, joka liittyy tarpeeseen säilyttää ympäristö elinkelpoisena. Tällöin on tärkeää kehittää ympäristötietoisuutta ja vastuuta ympäristöstä.
- Globalisaation mukana osa ohjauksesta on kansainvälistynyt. Toisaalta ohjausta on kehitetty myös painokkaammin paikalliset tarpeet ja kulttuurin huomioon ottavaan suuntaan.
- Tieteidenvälisyys vahvistuu, koska ohjauksessa tarvitaan monipuolista näkemystä ja ymmärrystä ihmisestä ja hänen kulttuurisesta ympäristöstään.
- Ohjauksesta voi muodostua eräänlainen ”kulutustuote”, jota ohjattavien toiveet alkavat suunnata ennakoimattomalla tavalla.

Monien haasteiden keskellä tarvitaan S. Puukarin, M. Lairion & P. Nissilän (2001, 201) mukaan ”tervettä kriittisyyttä, jotta muutosprosessit voidaan hallita ja edetä muutoksista mahdollisuuksiin”. He toteavat, että liian nopeasti ja pinnallisesti läpiviedyt muutokset eivät johda toivottuihin tuloksiin ja saattavat herättää vastustusta.

17.3 Nuorten tulevaisuusorientaatio

Tarkasteltaessa yksilön ajatuksia ja käsityksiä tulevan elämänsä suhteen pyritään ymmärtämään niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat yksilön suunnitelmiin ja asenteisiin tulevaisuutta kohtaan. Tulevaisuuteen on mahdollista vaikuttaa tehtyjen valintojen kautta. Jokainen elämän eri siirtymävaiheissa valittu polku suuntaa yksilön tulevaa elämäntilannetta. On tärkeää tietää ja ymmärtää, miten yksilön elämäntilanne ja nykyinen elämäntilanne, henkilökohtaiset ja kontekstuaaliset tekijät, vaikuttavat valinta- ja päätöksentekoprosessiin. (Lahti, R. & Pettersson, M. 1992.) Päätöksentekoprosessi käynnistyy yleensä tietyssä siirtymävaiheessa, ja yksilö voi toimia hyvin eri tavoin miettiessään vaihtoehtoja tulevaisuutensa suhteen. Uravalintaa ei saisi erottaa ammatinvalinnanohjauksessa yksilön muusta elämäntilanteesta, ja tulevaisuudensuunnittelua olisi tarkasteltava laaja-alaisena elämäntilannetta suunnitteluna (Kasurinen, H. 2000.)

Tulevaisuusorientaatioon vaikuttavat myös historiallinen aika, jota kulloinkin eletään sekä kiinnostukset ja harrastukset. Konteksti kattaa yksilön elinympäristön sekä koko yhteiskunnallisen tilanteen. Tämän vuoksi ohjaajan tulisi seurata yhteiskunnallista ja kansainvälistä kehitystä sekä olla tietoinen siitä, mihin suuntaan yhteiskunnan ajattelun olevan menossa, ja seurattava täten myös tulevaisuudentutkimusta. Yksilön päämäärätietoisuus, persoonallisuuden piirteet, elämäntilanne, kiinnostuksen kohteet, lahjakkuus ja taidot sekä yleinen kehitystaso: identiteetin muotoutumisvaihe, minäkuva

ja pystyvyysodotukset sekä yksilön arvomaailma vaikuttavat tulevaisuusorientaatioon. (Kasurinen, H. 2000.)

H. Kasurinen (2000) totesi tutkimuksensa perusteella, että yleisesti subjektiivinen hyvinvointi (tyytyväisyys elämän eri osa-alueisiin ja elämään yleensä) ja tärkeänä pidetyt asiat vaikuttivat nuorten tulevaisuusorientaatioon. Koulumenestys oli hänen mukaansa yhteydessä tyttöjen tapaan suunnitella tulevaisuutta ja asenteeseen tulevaisuutta kohtaan. Tyttöjen elämönhallintakokemukset olivat sitä myönteisemmät, mitä parempia arvosanoja he saivat koulussa. Koulumenestyksellä ei ollut samanlaista vaikutusta poikien tulevaisuusorientaatioon.

H. Kasurisen (2000) tutkimuksen tulokset kertoivat, että koulumenestys ennusti parhaiten nuorten koulutusreitintä valintaa. Sosiaalinen tausta (vanhempien koulutus ja ammatti) näytti myös vaikuttavan siihen, suunnittelivatko nuoret ammattikoulu- vai yliopisto-opintoja. Sukupuoli vaikutti välittömiin koulutussuunnitelmiin, tytöt aikoivat poikia useammin jatkaa opintojaan lukiossa, kun taas pojat suunnittelivat tyttöjä useammin ammatillisen koulutuksen aloittamista heti peruskoulun jälkeen. Yliopisto-opintoja suunnittelivat hyvin koulussa menestyvät nuoret, joiden vanhemmat olivat saaneet korkea-asteen koulutuksen ja erityisesti äidit olivat ylempiä toimihenkilöitä. Ammatillista reittiä peruskoulun jälkeen suunnittelivat nuoret, joiden koulumenestys oli keskitasoa alempi ja joiden vanhemmilla oli ammatillinen koulutus. Perheen koulutuspääoma siis vaikuttaa nuorten koulutussuunnitelmiin. Tämän perusteella ei yhteiskunnan rakenteella näyttäisi olevan merkitystä siihen, miten vanhempien koulutus on yhteydessä lasten koulutussuunnitelmiin. (Kasurinen, H. 2000.)

Vasta työttömyys omassa perheessä saa nuoret huomaamaan yhteiskunnallisen tilanteen ja mahdolliset ongelmat esimerkiksi työllistymisessä koulutuksen jälkeen. Nuorten päätöksentekoon ja jokapäiväiseen elämään vaikuttaa yhteiskunnan tarjoama mahdollisuuksien rakenne, joka sisältää mm. yhteiskunnan taloudellisen tilanteen, työelämän ja ammattien rakenteen, koulutustarjonnan sekä työllisyystilanteen. Myös ympäröivä sosiokulttuurinen konteksti, maantieteellinen sijainti sekä historiallinen aika vaikuttavat yksilön elämäntilanteeseen. Ne kulttuurit, joihin elämän aikana sopeututaan, vaikuttavat yksilön uskoihin, arvoihin ja käyttäytymismalleihin. Vanhemmilla ja massamedialla on suuri vaikutus siihen, miten nuoret omaksuvat ympäröivän yhteiskunnan normit, arvot ja käyttäytymismallit. (Kasurinen, H. 2000.)

Tulevaisuusorientaatio on yhteydessä yksilön kehitykseen. Tapa, jolla yksilö pystyy arvioimaan ja ennakoimaan tulevaisuuttaan, vaikuttaa siihen, kuinka hän suunnittelee tulevaisuuttaan, tekee päätöksiä ja valintoja. (Kasurinen, H. 2000.) Yksilöllinen tulevaisuusorientaatio rajoittuu usein lyhyille aikajaksoille ja suppeille elämänalueille. Nuorten tulevaisuusorientaatio suuntautuu lähinnä koulutuksen, perheeseen ja työhön. (Mannermaa, M. 1993.)

Elämäntilanteeseen kuuluvien siirtymävaiheiden ajoitukset ja järjestys vaihtelevat aikaisempaa enemmän. Valittu koulutusreitti vaikuttaa yksilön elämäntilanteeseen, ammatillista reittiä etenevien nuorten siirtymät ajoittuvat yleensä aikaisemmaksi kuin peruskoulun jälkeen lukioreitin valinneilla nuorilla. (Kasurinen, H. 2000, s. 210.)

Muutokset yhteiskunnassa vaikuttavat yksilön elämönhallintakokemuksiin, mutta myös asenteisiin eli käsitykseen siitä, minkälainen tulevaisuus häntä odottaa. Optimistinen elämäntilanne on siis yhteydessä subjektiiviseen hyvinvointiin ja mahdollisuuteen vaikuttaa omaan elämäntilanteeseen. Tämä on yhteydessä yksilön arvoihin sekä käsitykseen itsestä ja elinympäristöstä. Tulevaisuuteen suuntautumiseen vaikuttaa myös yksilön menneisyys, nykyinen elämäntilanne sekä käsitys tulevasta tilanteesta. Optimistinen tai pessimistinen elämäntilanne on yhteydessä paitsi

subjektiiviseen hyvinvointiin myös itsetuntoon. Joka tapauksessa nuoret näyttävät löytävän keinot selviytyä hyvinkin vaikeissa olosuhteissa. (Kasurinen, H. 2000.)

Enemmistö suomalaisista nuorista suhtautuu tulevaisuuteen luottavaisesti ja ovat koulutusorientoituneita. Nuorten toiveet stabiilista ja turvallisesta elämästä eivät välttämättä toteudu. Heitä pitäisi valmistaa nyky-yhteiskunnan vaatimaan joustavuuteen ja siihen, ettei heti tai koskaan välttämättä löydy vakituista työpaikkaa ja että tulevaisuus voi tuoda tullessaan monia muuttoja ja useita eri koulutuksia ja ammattitaitua. Pojat näyttäisivät olevan vähemmän valmiita tähän nyky-yhteiskunnan vaatimukseen kuin useat tytöt, jotka toivovatkin elämäänsä vaihtelua ja muutoksia. (Kasurinen, H. 2000.)

Suomea pidetään koulutusyhteiskuntana, jossa koulutuksen ja opillisen sivistyksen arvostus on ollut korkea. Samaan asiaan liittyy, että lukio on varsin suosittu peruskoulun jälkeinen koulutusmuoto. (Lähteenmaa, J. & Siurala, L. 1991.) Tästä voisi päätellä, että menestyminen opinnoissa ei ole turhanpäiväinen kulttuurinen teema (Hoikkala, T. 1993).

Koulussa pitäisi tiedostaa koulumenestyksen vaikutus tyttöjen tulevaisuuteen suuntautumiseen ja elämänhallintakokemuksiin. Nuorten itsetunnon kehittäminen ja ylläpitäminen on asetettu yhdeksi tärkeäksi tavoitteeksi Suomen koulutusjärjestelmässä. Huonosti koulussa menestyvät tytöt näyttäisi olevan yksi riskiryhmä itsetunnon suhteen, ja heidät tulisi myös tässä mielessä huomioida. (Kasurinen, H. 2000.)

Yksi ryhmä on erityislahjakkaat nuoret, joiden lahjakkuus saattaa jäädä huomiotta koulumaailmassa. Tällaisilla nuorilla näyttäisi myös useammin olevan ongelmia ihmissuhteissaan. Tukea tarvitsevat myös nuoret, jotka ajelehtivat vailla suuntaa, tällaisten nuorten kohdalla voi tulla kysymykseen myös yhteistyö muiden koulun ja kunnan ammattilaisten kanssa. (Kasurinen, H. 2000.)

Nuorten jakaminen niihin, jotka tarvitsevat henkilökohtaista ohjausta, ja niihin, jotka eivät sitä tarvitse, ei ole kovin helppo tehtävä. Tunnistettava valmius itseohjautuvaan tiedonhankintaan on yksi kriteeri, toinen on melko selkeät ja rationaalisilta kuulostavat suunnitelmat. Ohjauksessa tulisi kuitenkin pyrkiä välttämään dikotomioita ja jakoja. Tärkeintä lienee luoda tulevaisuudenuskoa nuoriin ja muistuttaa kaikista mahdollisista poluista, joita seuraten unelmat voivat toteutua. (Kasurinen, H. 2000.)

Suurin osa nuorista haluaa edelleen elää kulttuuristen normien mukaisesti (koulutus-, ammatti- ja työkeskeiset nuoret). Vain pieni osa haluaa rikkoa tietoisesti standardoidun elämäntavan (omiin juttuihinsa keskittyvät nuoret, joille tärkeintä on se, mitä ihminen ylipääntään elämässään tekee ja jotka yleensä ovat pohtineet varsin syvästi ja pitkään elämänsä tarkoitusta). Lisäksi on joukko nuoria, jotka eivät juuri tulevaisuuttaan suunnittele ja joiden nykyistä elämäntapaa ja tulevaisuudensuunnitelmia (tai niiden puutetta) ei kotona erityisemmin kommentoida (tutuissa ympyröissä elävät nuoret). (Vehviläinen, J. 1998.)

Koulutuskeskeisille nuorille on tyypillistä, että he pyrkivät toteuttamaan ympäristön asettamia vaatimuksia. He uskovat tulevaisuuden olevan pääasiassa omissa käsissä. Heille tärkeää on nopea koulutus- ja uraputkessa eteneminen, menestys, korkea yhteiskunnallinen status ja palkka. Heitä olisi tärkeää ohjata pohtimaan, mihin arvoihin nämä tavoitteet perustuvat. Ammattikeskeisille nuorille puolestaan tärkeitä asioita ovat oikea ammattiala, ammattitaito, vakituinen työpaikka ja perhe. He tekevät identiteettityötä yleensä ennen ammattikoulutuksen valintaa toisin kuin koulutuskeskeiset nuoret, joilla tämä tapahtuu huomattavasti myöhemmin. Työkeskeiset

nuoret omaksuvat ammattialansa yleensä vanhemmiltaan usein jo peruskoulussa ilman omaa identiteettityötä. (Vehviläinen, J. 1998.)

Suurin osa vanhemmista pyrkii sosiaalistamaan lapsiaan standardoituun elämään. On kuitenkin myös vanhempia, jotka eivät kannusta lapsiaan ja joiden välinpitämätön asenne heijastuu lapsiin, joilla ei tulevaisuuden suunnitelmia liiemmin ole eivätkä he tee identiteettityötä. Nämä nuoret ovat syrjäytymisuhan alaisia. Heitä onkin pyrittävä auttamaan kaikin keinoin jo peruskoulussa ja usein heidän kaltaisensa onkin määritelty erityistä tukea tarvitseviksi. (Vehviläinen, J. 1998.)

M. Lairion, S. Puukarin & P. Nissilän (2001) mukaan suurimmalla osalla nuorista näyttää olevan elämänsuunnitelma, joka ohjaa heidän tekemisiään. He toteavat myös, että suurin osa nuorista ei myöskään kyseenalaista vanhempiensa arvoja ja asenteita. Työttömyyden kasvu ja epävarmuuden lisääntyminen työ- ja koulutusmarkkinoilla eivät heidän mukaansa ole juuri vaikuttaneet nuorten tulevaisuuteen suuntautumiseen. Nuoret haluavat identiteetilleen pysyvyyttä. He lisäävät, että opinto-ohjaajat voivat osaltaan vaikuttaa siihen, ovatko koulutuskeskeiset nuoret riittävän aikaisin tietoisia niistä epävarmuustekijöistä, jotka vaikuttavat heidän elämäänsä vai oppivatko he vasta omien kokemustensa kautta nykyisen yhteiskuntamme ennakoimattomuuden ja epävarmuuden. On kuitenkin tärkeää, että ohjauksella luodaan myös uskoa tulevaisuuteen ja nuorten omiin vaikutusmahdollisuuksiin.

18 TEORIASTA KÄYTÄNTÖÖN

Vankan teoriaosuuden evästämänä on hyvät lähtökohdat pureutua Jämijärven opinto-ohjauksen tilaan ja opinto-ohjauksen kehittämiseen. Toimivan opinto-ohjauksen rakentamista on turha yrittää ilman perusteellista teoreettista taustatukea ja alan uusimpia tutkimustuloksia. Ohjauksen teorioiden avulla ohjausalan työkäytänteitä voidaan kehittää ja löytää niihin monipuolisia uusia näkökulmia.

Kaikki teoreettiset suuntaukset ja menetelmät eivät sovellu Jämijärven Keskuskouluun saati yleensäkään peruskouluun, mutta tarkoituksenani on hyödyntää kaikkea sitä, mikä meillä voisi toimia. Aivan ”lonkalta” ei perustavanlaatuisia muutoksia opinto-ohjaukseen koulussamme voi tehdä, eli syvällistä filosofista, eettistä ja teoreettista tietoteoriaa tarvitaan toimivan kokonaisuuden rakentamisessa.

Opinto-ohjaus perustuu opetussuunnitelmiin ja ylempiin säädöksiin, lakeihin ja asetuksiin, joita on luonnollisesti noudatettava. Ne antavat kuitenkin väljyyttä suunnitella oman oppilaitoksen koulukohtaista opinto-ohjaustoimintaa ja järjestelyjä. Jotta opinto-ohjaus onnistuisi antamaan oppilaille sitä mitä he todella tarvitsevat, on opinto-ohjaus ”ajettava läpi” koko koulun tukipilariksi ja kaikkien henkilökuntaan kuuluvien yhteiseksi asiaksi. Tämä ei onnistu yhdessä yössä, vaan vaatii opinto-ohjaajalta sinnikästä työtä ja uskoa tulevaisuuteen.

Jämijärven peruskoulussa työsarkaa opinto-ohjauksen taholla on riittämiin, sillä opinto-ohjauksella ei ole suurta jalansijaa koulumme toiminnassa ja sen asemaa kuvaavasti hyvin lausahdus: ”se on vain yksi pakollinen oppiaine muiden joukossa”. Opinto-ohjauksen nostaminen sille kuuluvaan asemaan on oppilaiden tulevaisuuden kannalta ehdottoman tärkeää.

Jämijärven opinto-ohjaajatilanteesta voisi sanoa, että pätevää opinto-ohjaajaa ei ole koulussamme ollut yli kymmeneen vuoteen. Tapasin keväällä koulumme vanhan, jo pitkään eläkkeellä olleen pätevän opinto-ohjaajan. Hän oli kovasti seurannut

sivusta kunnan asioita ja suri ääneen Jämijärven peruskoulun opinto-ohjauksen surkeaa tilaa ja päivitteli sitä, miten nuoret tänäpäivänä millään voivat osata tehdä valintoja tulevaisuutensa edessä ilman pätevää ohjausta. Hänen jälkeensä koulussamme on hänen mukaansa ollut pääasiassa vain epäpäteviä opinto-ohjaajia, jotka ovat omien spesiaaliaineidensa oheen joutuneet ottamaan opinto-ohjausta saadakseen tunteja riittävästi. Tämä keskustelu kannusti minua kohti päämäärääni, kehittävää opinto-ohjaajuutta. Ehkä minun myötäni Jämijärven peruskoulussa alkaa opinto-ohjauksen ”uusi aikakausi”, jossa opinto-ohjaus saa arvoisensa aseman.

Kun teoriapohja on hankittu, on perehdyttävä Jämijärven opinto-ohjauksen nykytilaan lähtökohdan selvittämiseksi. Tätä selvitystä palvelee oppilaskyselyt, joissa pääpaino on oppilaiden omissa ajatuksissa ja mielipiteissä. Olen myös sivusta seurannut koulumme opinto-ohjausta ja todennut, että kaikki asiat eivät ole kunnossa ja päivitystä on monella saralla. Opinto-ohjaus on pysähtynyttä (70-80 -luvun videoiden sävyttämää), verkostot ovat olemattomat. Myös kunta työnantajana ja maksajana on saatava huomaamaan asioiden tärkeysjärjestys.

Kun syksyllä 2005 aloitan opinto-ohjaustyöt koulussamme, olen varautunut siihen, että joudun aluksi suhteellisen yksin paiskimaan töitä ja taistelemaan uudistuksia läpi. Toivon kuitenkin onnistuvani saamaan tukea rehtorilta ja pikku hiljaa voittamaan puolelleni muuta henkilökuntaa. Maalaiskoulussamme ovat samat kaavat pyörineet paikallaan niin pitkään, että muutoshalukkuuden eteen on tehtävä tosissaan töitä.

19 OPPILASKYSELYT

19.1 Oppilaskyselyjen toteuttaminen

Laadittuani kyselylomakkeet (kts. liite 1) annoin ne täytettäväksi kaikille Jämijärven peruskoulun yläluokkien oppilaille. 7. luokkalaisia on koulussamme yhteensä 29, 8. luokkalaisia on yhteensä 32 ja 9. luokkalaisia on yhteensä 36. Aineiston koko on siis yhteensä 97 oppilasta. Kyselylomakkeita täytettiin viikolla 12 oppitunneilla. Kaikki oppilaat saivat kyselylomakkeen täyttöön aikaa niin paljon kuin tarvitsivat.

19.2 Oppilaskyselyjen tarkoitus

Oppilaskyselyn tarkoituksena oli kartoittaa opinto-ohjauksen nykytilaa Jämijärven peruskoulun yläluokilla; kuinka hyvin opinto-ohjaus tyydyttää eri luokka-asteilla olevien oppilaiden tarpeita. Parannusehdotuksia otettiin myös lomakkeessa vastaan. Lähtökohdan kartoitus on välttämätöntä, jotta opinto-ohjausta voidaan kehittää tarpeelliseen suuntaan.

Kysely sisälsi kaikille yhteisiä kysymyksiä, joista osa oli monivalintakysymyksiä ja osa avoimia kysymyksiä. Lisäksi kysymyksiä oli erityisesti 7. luokan oppilaille ja erikseen vielä 9. luokan oppilaille. Tämä erittely siksi, että saataisiin nivelvaiheiden kehittämiseen lähtökohtia ja ideoita.

19.3 tulokset ja pohdinta

Vaikka avointen kysymysten tulosten yhteenvedossa on eritelty tytöt ja pojat, ei tarkoitus ollut kuitenkaan sukupuolierojen löytäminen, vaan tämä helpotti tulosten käsittelyä ja löytyihän sieltä joitakin eroavaisuuksiakin tyttöjen ja poikien välillä, mutta se ei ollut itse tarkoitus. Tuloksissa en ole juurikaan verrannut eri luokilla olevien ajatuksia keskenään, sillä opinto-ohjauksen sisällöt ja tuntimäärä ovat niin erilaiset eri vuosiluokilla, että päädyin tutkimaan erikseen kutakin luokkaa. Joitakin kehityslinjoja tosin oli nähtävissä tiettyjen kysymysten kohdalla vertailtaessa 7., 8. ja 9. luokan oppilaiden vastauksia.

19.3.1 Monivalintakysymykset

Kaikille peruskoulun yläluokkien oppilaille yhteisenä tehtävänä oli vastata monivalintakysymyksiin (kts. liite 1). Tulokset olen koontanut luokittaisiin taulukoihin. Tehtävässä piti arvioida kunkin kysymyksen kohdalla asteikolla 1-5, mitä mieltä itse henkilökohtaisesti oli ko. asioista. Jälkikäteen voisi kritisoida, että vaihtoehtoa 3=en osaa sanoa ei kyselyssä olisi tarvinnut olla, sillä moni turvautui kyseiseen vaihtoehtoon.

Kysyttäessä ovatko opinto-ohjaustunneilla käsiteltävät tiedot sinulle hyödyllisiä, valitsi suurin osa 7. luokkalaisista vaihtoehdon 4=melko hyödyllisiä (jos ei oteta

huomioon niitä, jotka vastasivat vaihtoehdon 3=en osaa sanoa) (kts. taulukko 1). 8. luokalla suosituin oli vaihtoehto 2=jonkin verran (kts. taulukko 2). 9. luokkalaisista yhteensä 42 prosenttia koki käsiteltävät tiedot melko tai erittäin hyödyllisiksi (kts. taulukko 3). Opinto-ohjauksessa saatujen tietojen/taitojen soveltaminen arkielämään ei ollut itsestään selvyys millään luokka-asteella, sillä enemmistö oppilaista koki sovellettavuuden olevan keskivertoa heikompaa. Tosin moni valitsi myös en osaa sanoa -vaihtoehdon. Erityisesti 7. luokan oppilaat kokivat vaikeuksia soveltaa tietoja/taitoja arkielämässään. Tämä tulos on ymmärrettävä, onhan heillä vasta ensimmäinen vuosi yläluokilla meneillään.

TAULUKKO 1 Monivalintatehtävän tulokset 7. luokan osalta.
Vastausvaihtoehdot annettuihin kysymyksiin ovat: 1=ei lainkaan, 2=jonkin verran, 3=en osaa sanoa, 4=melko paljon, 5=erittäin paljon. N=29 oppilasta. Tulokset on ilmaistu prosentteina.

kysymykset	1	2	3	4	5
a) Ovatko opinto-ohjaustunneilla käsiteltävät tiedot sinulle hyödyllisiä?	14	10	41	24	10
b) Pystytkö soveltamaan arkielämässäsi opinto-ohjauksessa saamiasi tietoja/ taitoja?	21	21	38	21	
c) Onko opinto-ohjaus mielestäsi monipuolista	14	14	34	26	10
d) Oletko saanut riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta/neuvontaa?	34	10	31	24	
e) Onko opinto-ohjaaja hyvin tavoitettavissa?	21	7	14	38	21
f) Oletko saanut opinto-ohjaajaltasi apua kun/jos olet sitä tarvinnut?	21	7	31	24	17
g) Onko oppilaanohjauksessa käsitelty riittävästi eri oppiaineiden merkitystä jatko-opintojen kannalta?	24	14	38	21	3
h) Onko opinto-ohjaajasi luo helppo mennä puhumaan ongelmista?	21		31	24	24
i) Oletko saanut riittävästi tietoja opiskelutaidoista?	17	10	28	45	
j) Tiedätkö mitä aiot tehdä peruskoulun jälkeen?	17	7	31	24	21
k) Oletko saanut riittävästi tietoa opiskelusta 7-9 luokilla?	24	7	17	31	21
l) Ovatko opinto-ohjaustunnit tylsiä?	48	21	17	7	7
m) Oletko löytänyt oman opiskelutyylin?	17	10	34	24	14
n) Oletko saanut opinto-ohjauksessa riittävästi tietoja oppiaineiden arvostelusta?	21	14	28	34	3
o) Onko sinulla ollut opiskeluongelmia/oppimisvaikeuksia peruskoulussa?	59	7	14	14	7
p) Onko oppilaanohjauksessa käsitelty riittävästi opiskeluongelmiin/oppimisvaikeuksiin liittyviä asioita?	24	14	38	21	3
q) Onko oppilaanohjauksessa käsitelty riittävästi henkilökohtaisia ongelmia ja vaikeuksia?	24	10	48	17	
r) Onko oppilaanohjauksessa käsitelty riittävästi itsetuntemukseen ja omaan kehittymiseen tarvitsemiasi tietoja/taitoja?	21	14	41	24	
s) Oletko saanut oppilaanohjauksessa riittävästi tietoja ainevalinnoista ja valinnaisaineista?	17	3	7	52	21

Kuten taulukosta 1 nähdään, opinto-ohjauksen monipuolisuudesta kysyttäessä 7. luokalla 36 prosenttia oppilaista koki, että opinto-ohjaus on melko tai erittäin monipuolista. 9. luokkalaiset puolestaan kallistuivat lievästi toiseen suuntaan (kts. taulukko 3). Monipuolisuuteen pitäisi näiden tulosten perusteella kiinnittää huomiota erityisesti 9. luokan opinto-ohjauksessa.

Kysyttäessä, oletko saanut riittävästi henkilökohtaista ohjausta/neuvontaa, vastasi 7. luokkalaisista peräti 34 prosenttia jääneensä ilman henkilökohtaista ohjausta. Toisaalta 24 prosenttia vastasi saaneensa sitä melko paljon. 8. luokan oppilaista vastasi yhteensä 44 prosenttia, että he eivät ole saaneet lainkaan tai ovat saaneet jonkin verran henkilökohtaista ohjausta. 22 prosenttia heistä oli jäänyt vallan paitsi henkilökohtaisesta ohjauksesta. 9. luokan oppilaista enemmistö (39 prosenttia) vastasi saaneensa jonkin verran henkilökohtaista ohjausta. Tulokset ovat tämän kysymyksen kohdalla kehnot,

joten parannuskohteena henkilökohtaisen ohjauksen lisäys on ehdoton kaikilla luokkasteilla. (Kts. taulukot 1, 2 ja 3.)

TAULUKKO 2 Monivalintatehtävän tulokset 8. luokan osalta.
Vastausvaihtoehdot annettuihin kysymyksiin ovat: 1=ei lainkaan, 2=jonkin verran, 3=en osaa sanoa, 4=melko paljon, 5=erittäin paljon. N=32 oppilasta. Tulokset on ilmaistu prosentteina.

kysymykset	1	2	3	4	5
a) Ovatko opinto-ohjaustunneilla käsiteltävät tiedot sinulle hyödyllisiä?	9	34	22	31	3
b) Pystytkö soveltamaan arkielämässäsi opinto-ohjauksessa saamiasi tietoja/ taitoja?	6	25	47	19	3
c) Onko opinto-ohjaus mielestäsi monipuolista	6	19	50	22	3
d) Oletko saanut riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta/neuvontaa?	22	22	31	22	3
e) Onko opinto-ohjaaja hyvin tavoitettavissa?	3	6	28	44	19
f) Oletko saanut opinto-ohjaajaltasi apua kun/jos olet sitä tarvinnut?	6	13	22	38	22
g) Onko oppilaanohjauksessa käsitelty riittävästi eri oppiaineiden merkitystä jatko-opintojen kannalta?	19	25	34	22	
h) Onko opinto-ohjaajasi luo helppo mennä puhumaan ongelmista?	6	9	38	28	19
i) Oletko saanut riittävästi tietoja opiskelutaidoista?	6	16	47	31	
j) Tiedätkö mitä aiot tehdä peruskoulun jälkeen?	3	25	22	31	19
k) Oletko saanut riittävästi tietoa opiskelusta 7-9 luokilla?	3	25	25	44	3
l) Ovatko opinto-ohjaustunnit tylsiä?	13	31	25	28	3
m) Oletko löytänyt oman opiskelutyylin?	6	16	47	19	13
n) Oletko saanut opinto-ohjauksessa riittävästi tietoja oppiaineiden arvostelusta?	9	31	44	16	
o) Onko sinulla ollut opiskeluongelmia/oppimisvaikeuksia peruskoulussa?	50	19	13	9	9
p) Onko oppilaanohjauksessa käsitelty riittävästi opiskeluongelmiin/oppimisvaikeuksiin liittyviä asioita?	34	25	41		
q) Onko oppilaanohjauksessa käsitelty riittävästi henkilökohtaisia ongelmia ja vaikeuksia?	22	41	31	6	
r) Onko oppilaanohjauksessa käsitelty riittävästi itsetuntemukseen ja omaan kehittymiseen tarvitsemiasi tietoja/taitoja?	6	34	44	16	
s) Oletko saanut oppilaanohjauksessa riittävästi tietoja ainevalinnoista ja valinnaisaineista?	6	9	22	50	13

Kuten taulukosta 1 nähdään, opinto-ohjaajan tavoitettavuuteen vastasi 7. luokkalaisista yhteensä 59 prosenttia, että opinto-ohjaaja on melko tai erittäin hyvin tavoitettavissa. Taulukosta 2 ilmenee, että myös 8. luokkalaisista 63 prosenttia vastasi tavoitettavuuden olevan melko tai erittäin hyvä. Puolet 9. luokan oppilaista vastasi myös tavoitettavuuden olevan melko tai erittäin hyvä (kts. taulukko 3). Opinto-ohjaaja on siis aika mukavasti tavoitettavissa oppilaiden mielestä, niin kuin pitääkin.

Kysyttäessä oletko saanut opinto-ohjaajaltasi apua kun/jos olet sitä tarvinnut, 21 prosenttia 7. luokan oppilaista vastasi, etteivät ole saaneet lainkaan apua opinto-ohjaajalta. Tämä on hälyttävä tieto. 7. luokkalaisista kuitenkin enemmistö on saanut apua sitä tarvitessaan. 8. luokalla enää kuusi prosenttia sanoo, etteivät ole apua sitä tarvitessaan saaneet. 9. luokalla vastaava luku on 11 prosenttia. Sekä 8. että 9. luokilla enemmistö on saanut apua sitä tarvitessaan. Opinto-ohjauksen pitäisi kuitenkin toimia koulussa niin, että kukaan ei joutuisi sanomaan ettei saisi apua sitä tarvitessaan. Mutta osaavatko kaikki pyytää apua? Opinto-ohjaajakaan ei päältä päin aina osaa arvioida kuka on avun tarpeessa kuka ei. (Kts. taulukot 1, 2 ja 3.)

Kysymykseen onko oppilaanohjauksessa käsitelty riittävästi eri oppiaineiden merkitystä jatko-opintojen kannalta, enemmistö 7. ja 8. luokan oppilaista on sitä mieltä, että oppiaineiden merkitystä ei ole käsitelty riittävästi (kts. taulukot 1 ja 2). Taulukosta 3 nähdään, että 9. luokalla tilanne näyttää olevan parempi, mutta heistäkään ei ole

valinnut vaihtoehtoa 5 kuin kolme prosenttia. Tämän tilanteen kohentamiseen on kiinnitettävä huomiota opinto-ohjausta kehitettäessä. Jo opiskelumotivaationkin kannalta on olennaista, että jokainen aineenopettaja korostaa oman aineensa tärkeyttä jatko-opinnoissa. Tietysti tähän osallistuu myös opinto-ohjaaja.

TAULUKKO 3 Monivalintatehtävän tulokset 9. luokan osalta.
Vastausvaihtoehdot annettuihin kysymyksiin ovat: 1=ei lainkaan, 2=jonkin verran, 3=en osaa sanoa, 4=melko paljon, 5=erittäin paljon. N=36 oppilasta. Tulokset on ilmaistu prosentteina.

kysymykset	1	2	3	4	5
a) Ovatko opinto-ohjaustunneilla käsiteltävät tiedot sinulle hyödyllisiä?	3	22	33	36	6
b) Pystytkö soveltamaan arkielämässäsi opinto-ohjauksessa saamiasi tietoja/ taitoja?	3	17	69	6	6
c) Onko opinto-ohjaus mielestäsi monipuolista	8	22	56	11	3
d) Oletko saanut riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta/neuvontaa?	19	39	25	11	6
e) Onko opinto-ohjaaja hyvin tavoitettavissa?	6	17	28	28	22
f) Oletko saanut opinto-ohjaajaltasi apua kun/jos olet sitä tarvinnut?	11	14	25	39	11
g) Onko oppilaanohjauksessa käsitelty riittävästi eri oppiaineiden merkitystä jatko-opintojen kannalta?	25	6	39	28	3
h) Onko opinto-ohjaajasi luo helppo mennä puhumaan ongelmista?		14	58	14	14
i) Oletko saanut riittävästi tietoja opiskelutaidoista?	3	19	42	28	8
j) Tiedätkö mitä aiot tehdä peruskoulun jälkeen?		6	11	19	64
k) Oletko saanut riittävästi tietoa opiskelusta 7-9 luokilla?	6	6	44	28	17
l) Ovatko opinto-ohjaustunnit tylsiä?	6	17	47	19	11
m) Oletko löytänyt oman opiskelutyylin?		14	50	31	6
n) Oletko saanut opinto-ohjauksessa riittävästi tietoja oppiaineiden arvostelusta?	8	11	64	8	8
o) Onko sinulla ollut opiskeluongelmia/oppimisvaikeuksia peruskoulussa?	36	14	33	11	6
p) Onko oppilaanohjauksessa käsitelty riittävästi opiskeluongelmiin/oppimisvaikeuksiin liittyviä asioita?	17	8	64	6	6
q) Onko oppilaanohjauksessa käsitelty riittävästi henkilökohtaisia ongelmia ja vaikeuksia?	31	6	56	6	3
r) Onko oppilaanohjauksessa käsitelty riittävästi itsetuntemukseen ja omaan kehittymiseen tarvitsemiasi tietoja/taitoja?	8	22	50	14	6
s) Oletko saanut oppilaanohjauksessa riittävästi tietoja ainevalinnoista ja valinnaisaineista?	3	11	50	19	17

Taulukoiden 1 ja 2 mukaan yhteensä 48 prosenttia 7. luokkalaisista ja 47 prosenttia 8. luokan oppilaista on sitä mieltä, että opinto-ohjaajan luo on melko tai erittäin helppo mennä puhumaan ongelmista. Kuitenkin 21 prosenttia 7. luokan oppilaista kokee, että opinto-ohjaajan luo ei ole lainkaan helppo mennä ongelmistaan puhumaan. Onko kyse vierastamisesta, sitä ei varmuudella tiedä, mutta toivottavasti tilanne muuttuu kohti 8. luokkaa. 9. luokan oppilaista enemmistö (joilla oli aiheeseen jonkinlainen mielipide) mainitsi asian melko tai erittäin helpoksi (kts. taulukko 3). Kukaan 9. luokkalaisista ei valinnut vaihtoehtoa 1. Tärkeää on opinto-ohjaajan lähestyttävyyys, että opinto-ohjaajan luo on aina helppo tulla. Tämä on tietysti myös persoona- ja kemiakysymys.

Yhteensä 52 prosenttia 7. luokan oppilaista kokee saaneensa melko tai erittäin riittävästi tietoja opiskelutaidoista. Kuitenkin 17 prosenttia 7. luokkalaisista vastasi, etteivät ole saaneet lainkaan tällaista tietoa. Osasyllinen tähän tulokseen on todennäköisesti opinto-ohjaustuntien pieni määrä 7. luokalla. Opiskelutaitojen hiominen on tärkeää juuri peruskoulun yläluokkien alussa, jotta jatkossa opiskelu sujuisi ongelmitta. Opinto-ohjaukseen varattujen tuntien määrää olisi lisättävä, jotta kaikki tarpeellinen voitaisiin käydä oppilaiden kanssa yhdessä läpi. 8. luokan oppilaista 31 prosenttia vastasi saaneensa melko riittävästi tietoja opiskelutaidoista. 36 prosenttia 9.

luokan oppilaista kokee saaneensa melko tai erittäin riittävästi tietoja opiskelutaidoista. Opiskelutaidot ovat niin olennainen asia jatko-opiskelunkin kannalta, että sen osuutta tulisi kaikilla luokilla lisätä hieman erilaisin painotuksin. (Kts. taulukot 1, 2 ja 3.)

Melko tai erittäin selviä peruskoulun jälkeisiä suunnitelmia on 7. luokkalaisista 45 prosentilla ja 8. luokkalaisista 50 prosentilla. Näihin tuloksiin pitää kuitenkin suhtautua varoen, muuttuvathan suunnitelmat peruskoulun yläluokkien alku- ja keskivaiheilla usein vielä moneen kertaan eivätkä kaikki suunnitelmat suinkaan ole aina kovin realistisia. 9. luokkalaisista 83 prosenttia vastasi heillä olevan melko tai erittäin selvät suunnitelmat peruskoulun jälkeen. Iahduttavaa oli se, ettei yksikään 9. luokan oppilas valinnut vaihtoehtoa ei lainkaan. Niitä tosin löytyi, jotka eivät osanneet sanoa mitään. (Kts. taulukot 1, 2 ja 3.)

Taulukosta 1 nähdään, että 7. luokan oppilaista 52 prosenttia vastasi saaneensa melko tai erittäin riittävästi tietoa opiskelusta 7-9 luokilla. Kuitenkin 24 prosenttia 7. luokkalaisista vastasi etteivät ole mielestään saaneet lainkaan riittävästi tietoa opiskelusta 7-9 luokilla. Samaan kysymykseen enemmistö 8. luokan oppilaista (44 prosenttia), vastasi saaneensa melko riittävästi tietoa opiskelusta (kts. taulukko2). Tällä luokka-asteella 25 prosenttia vastasi, että ovat saaneet vain jonkin verran tietoa. Tämä pistää miettimään, missä vika? Taulukon 3 mukaan 9. luokalla 45 prosenttia oppilaista valitsi vaihtoehdot melko tai erittäin riittävästi. Erityisesti 7. luokalla opinto-ohjauksen sisältöihin tulee kuulua opiskelun ohjausta eikä sitä sovi unohtaa ylemmilläkään luokilla.

Kysymykseen ovatko opinto-ohjaustunnit tylsiä, peräti 48 prosenttia 7. luokkalaisista valitsi ei lainkaan –vaihtoehdon. 8. luokalla enemmistö vastasi jonkin verran. 9. luokalla enemmistö ei osannut vastata (valitsivat vaihtoehdon 3) kysymykseen. Vaikuttaa siltä, että 7. luokalla opinto-ohjaus on oppilaiden mielestä kiinnostavinta. Tämä saattaa kuitenkin johtua siitä, että oppilaanohjauksen tuntimäärä 7. luokalla on puolet pienempi kuin muilla luokka-asteilla. Tällöin ”uutuuden viehäytys” säilyy ja opinto-ohjaus on virkistävä poikkeus muiden, tavallisten aineiden joukossa. (Kts. taulukot 1, 2 ja 3.)

Oma opiskelutyö näyttää tulosten mukaan löytyvän pikkuhiljaa peruskoulun yläluokkien aikana. Kuten taulukosta 3 nähdään, 9. luokan oppilaista kukaan ei enää valinnut ei lainkaan –vaihtoehtoa. Tosin puolet heistä ei osannut sanoa puoleen eikä toiseen. Kuitenkin yhteensä 37 prosenttia 9. luokkalaisista valitsi vaihtoehdon 4=melko paljon tai 5=erittäin paljon. Mitä nopeammin oman opiskelutyylinsä löytää, sitä helpompaa koulunkäynti on. Opiskelutekniikoihin ja muihin opiskelutyöliin liittyvien tietojen ja taitojen opetteleminen on erityisesti 7. luokalla olennainen osa ohjausta. Näiden taitojen hiomista on kuitenkin pidettävä yllä myös ylemmillä luokilla. 9. luokan oppilaita tulee valmentaa jatko-opintoihin niin, että siirtyminen olisi mahdollisimman sujuvaa. Esimerkiksi lukiossa tarvitaan aivan tietynlaista opiskelutyöliä, jotta suuren tietomäärän omaksuminen olisi mahdollista. 9. luokan oppilaista voisi koota pienryhmiä sen mukaan, mihin he suuntautuvat peruskoulun jälkeen. Tällöin opinto-ohjaaja voisi ohjata kutakin ryhmää niin, että kaikki oppilaat kokisivat saavansa juuri heille sopivaa ohjausta tulevaisuuden kannalta.

Taulukon 1 mukaan 21 prosenttia 7 luokan oppilaista koki, etteivät he ole saaneet lainkaan riittävästi tietoja oppiaineiden arvostelusta. Luku vaikuttaa suurelta ottaen huomioon, että juuri 7. luokalla pitäisi oppiaineiden arvostelu selkeyttää uusille opiskelijoille. Opinto-ohjaajan lisäksi kullakin aineenopettajalla on velvollisuus kertoa oman aineensa arvostelusta kunkin kurssin alussa. Opinto-ohjaajan ja aineenopettajien yhteinen keskustelu ja yhteisten pelisääntöjen sopiminen aiheesta on tarpeellinen.

Kuitenkin 34 prosenttia 7. luokkalaisista vastasi saaneensa melko paljon tietoja aiheesta. Taulukosta 2 nähdään, että mielipiteet kallistuivat 8. luokalla pääasiassa vaihtoehtoon 2=jonkin verran, kun ei oteta huomioon niitä, joilla ei varsinaista mielipidettä ollut.

Opiskeluongelmista/oppimisvaikeuksista kysyttäessä 7. luokkalaisista 59 prosenttia vastasi, että heillä ei ole ollut lainkaan kyseisiä ongelmia/vaikeuksia (kts. taulukko 1). 14 prosenttia heistä valitsi melko paljon –vaihtoehdon ja 7 prosenttia valitsi erittäin paljon – vaihtoehdon. 8. luokalla niitä, joilla on ollut melko tai erittäin paljon opiskeluongelmia/oppimisvaikeuksia oli yhteensä 18 prosenttia oppilaista (kts. taulukko 2). Taulukosta 3 nähdään, että 9. luokalla vastaava luku oli 17 prosenttia. Johtopäätöksenä voisi sanoa, että niitä oppilaita, joilla on ollut jonkinlaisia opiskeluun/oppimiseen liittyviä ongelmia, on jokaisella luokka-asteella suhteessa melko paljon. Herää kysymys siitä, onko nykymuotoinen ”koululaitos” vanhentunut. Pitäisikö kehitellä uusia, enemmän yksilön huomioonottavia opetusmenetelmiä? Oppilaanohjauksessa ei ole 7. luokkalaisten mielestä käsitelty riittävästi opiskeluongelmiin/oppimisvaikeuksiin liittyviä asioita. Heistä 24 prosenttia valitsi ei lainkaan –vaihtoehdon. Toisaalta 21 prosenttia vastasi, että melko paljon on käsitelty näitä asioita. 8. luokalla on vahvasti yleinen mielipide kallistunut riittämättömän puolelle. Peräti 38 prosenttia heistä vastasi, ettei kyseisiä asioita ole käsitelty lainkaan. Yksikään heistä ei valinnut melko tai erittäin paljon –vaihtoehtoja. Myös 9. luokalla on lievää kallistumista negatiiviseen suuntaan tämän kysymyksen osalta. Koska yhteiskunta ja elämä yleensäkin ovat monimutkaistumassa kaikkine mahdollisuuksineen ja valintoineen päivineen on tärkeää ottaa opinto-ohjauksessa käsittelyyn tämä aihealue sekä yhteisesti että henkilökohtaisissa keskusteluissa.

Kysyttäessä onko oppilaanohjauksessa käsitelty riittävästi henkilökohtaisia ongelmia ja vaikeuksia, vastasi 7. luokkalaisista yhteensä 34 prosenttia ei lainkaan tai jonkin verran (kts. taulukko1). 17 prosenttia tältä luokka-asteelta valitsi vaihtoehdon melko paljon. Kukaan ei kuitenkaan kehdunut näitä asioita käsiteltävän erittäin paljon. Peräti 63 prosenttia 8 luokkalaisista vastasi samaan kysymykseen, että ei lainkaan tai jonkin verran (kts. taulukko 2). 9. luokalla ei lainkaan –vaihtoehdon valinneita oli 31 prosenttia (kts. taulukko 3). Tästä taisi löytyä ”suuri musta aukko”, joka olisi mitä pikimmin täytettävä henkilökohtaisella ohjauksella ja toimivalla moniammatillisella verkostoyhteistyöllä. Henkilökohtaisen ohjauksen määrä on ollut melko vähäistä koulussamme. Kuitenkin yksilöllistymisen aikakaudella juuri henkilökohtainen ohjaus on se tuki ohjattavalle, jota hän ehkä eniten tarvitsee.

Taulukon 1 mukaan niistä 7. luokan oppilaista, joilla oli selvä mielipide opinto-ohjaukseen sisältyvän itsetuntemukseen ja omaan kehittymiseen tarvittavien tietojen/taitojen käsittelyn riittävydestä, valitsi 24 prosenttia vaihtoehdon 4=melko riittävä. Kuitenkin yhteensä 35 prosenttia 7. luokkalaisista valitsi vaihtoehdot ei lainkaan tai jonkin verran. Taulukosta 2 nähdään, että 8 luokalla 34 prosenttia oppilaista valitsi vaihtoehdon 2=jonkin verran. Taulukon 3 mukaisesti 9. luokalla samaan vastausvaihtoehtoon päätyi 22 prosenttia oppilaista. 9. luokkalaisista kuitenkin yhteensä 20 prosenttia vastasi melko riittävä tai erittäin riittävä. Koko peruskoulun yläluokkien ajan on itsetuntemus ja oma kehittyminen yksi tärkeimmistä asioista, joten tämä aihealue tulee olla koko ajan esillä opinto-ohjauksessa.

Kysyttäessä oppilailta oletko saanut oppilaanohjauksessa riittävästi tietoja ainevalinnoista ja valinnaisaineista, vastasi yhteensä 73 prosenttia 7. luokan oppilaista melko tai erittäin paljon. Myös 8. luokkalaisista yhteensä 63 prosenttia päätyi samoihin vastausvaihtoehtoihin. 9. luokalla taas vastaukset ovat jakaantuneet melko tasaisesti, mikä todennäköisesti kertoo siitä, että peruskoulun ainevalinnat ja valinnaisaineisiin

liittyvät asiat ovat ”taakse jäänyttä elämää” eivätkä siis enää ajankohtaisia. (Kts. taulukot 1, 2 ja 3.)

19.3.2 Avoimet kysymykset

Kyselylomakkeessa oli myös kaikille tarkoitettuja avoimia kysymyksiä (kts. liite 1). Tulokset on analysoitu kunkin kysymyksen kohdalla luokittain (alkaen aina 7. luokasta) niin, että ensin on purettu tyttöjen ja sitten poikien vastaukset ja lopuksi on yhteenveto koko luokan oppilaiden ajatuksista.

Jos saisit päättää, millaisia asioita opinto-ohjaustunneilla käsitellään, mitä ne olisivat?

7. luokan tytöt

Yleisesti 7. luokan tytöt halusivat enemmän tietoja jatko-opinnoista jo 7. luokalla (samantapaisia toiveita yhteensä yhdeksän): ”Jatko-opiskelun kannalta tärkeiden koulujen taustatietoja yms.”, ”puhuttais enemmän jatko-opinnoista”, ”mihin kannattaisi hakea 9. luokan jälkeen?”, ”lukioista puhuminen”. Ammattiin liittyvistä asioista, kuten ammateista yleensä, valinnoista ja oppilaitoksista haluttiin puhuttavan (neljä toivetta). Myös koulun käynnin perusasioita toivottiin aiheiksi opinto-ohjaustunneille: ”mitä tietyillä tunneilla tehdään”. Valinnaisaineet mainittiin kahdessa lomakkeessa; ”valinnaisaineita ja eri ammatteja ja mitä kaikkea niihin sisältyy/eri (valinnais)aineiden vaikutuksesta opiskelumahdollisuuksiin ja ammatteihin pääsyyn, mitä kuuluu eri valinnaisaineisiin?” Lisäksi yhdessä lomakkeessa toivottiin oppimisvaikeuksiin liittyviä asioita käsiteltävän opinto-ohjaustunneilla.

7. luokan pojat

Myös 7. luokan pojilla toistui toive jatko-opintoihin liittyvistä asioista (kuudessa lomakkeessa); ”kerrotaisiin enemmän ammattikouluista, lukioista, koska ei voi tietää oikeastaan kumpaan kannattaisi mennä”, ”jatko-opiskelupaikoista”, ”mihin menisi 9. luokan jälkeen”, ”ammattikoulun kaikki puolet”, ”lukioon siirtymistä”, ”ammatteja ja jatko-opintoja”. Ammatinvalinnan ohjausta halusi kolme oppilasta. Työpaikat ja valinnaisaineet olivat kumpikin yhdessä lomakkeessa toivottu aihe. Yksi oppilas halusi opinto-ohjaustuntien sisällöksi ”kaikkea”. Yksi oppilas oli sitä mieltä, ettei hän olisi koskaan opinto-ohjaustunneilla ja kaksi vastasi: ”Ei mitään”.

Kaikki 7. luokkalaisten

7. luokkalaisten vastauksista paistoi se, että heillä ei kaikilla ollut ihan jäsentynyttä käsitystä opinto-ohjauksen luonteesta. Kuitenkin suurimmalla osalla, sekä tytöillä että pojilla lomakkeissa oli jatko-opintoihin liittyvät asiat keskeisenä aiheena, josta haluttiin tietoja. Myös ammatteihin ja valinnaisaineisiin kiinnitettiin huomiota. Vaikka kyseessä on 7. luokka, ovat he jo todella kiinnostuneita peruskoulun jälkeisestä elämästä. Itse koulun käyntiin liittyvistä asioista haluttiin yllättävän vähän tietoa. Jatko-opintojen ja ammatinvalinnan aihealueet painottuvat 9. luokalle, joten niiden osuutta voisi lisätä jo 7. luokallekin unohtamatta kuitenkaan opiskelutaitojen ja itsetuntemuksen merkitystä ohjauksen sisältönä.

8. luokan tytöt

8. luokan tytöistä kolme toivoi ammatinvalintaan liittyvää tietoa. Kolme tyttöä puolestaan kirjoitti toivovansa peruskoulun jälkeisen tulevaisuuden suunnitteluun

liittyviä asioita opinto-ohjaustuntien aiheeksi. Kolme toivoi tietoja eri ammateista ja siitä, millainen koulutus niihin tarvitaan. Kolme halusi tietoja opiskelumahdollisuuksista. Yksi haluaisi olla tietokoneella joka kerta etsimässä tietoja ammateista. Yksi halusi että käsiteltäisiin muitakin asioita kuin kouluun liittyviä. Yksi toivoi videoiden katselua. Osa toivoi enemmän keskustelua eri ammateista ja peruskoulun jälkeisistä oppilaitoksista, opinnoista, tarpeellisesta osaamisesta ja oppiaineista sekä edellisiin liittyvää ohjausta. Erytystoiveena oli myös keskustelu kieliin, matkusteluun ja näyttelijän työhön liittyvistä jatko-opintomahdollisuuksista.

8. luokan pojat

8. luokan pojista kolme halusi yleisesti tietoja jatko-opinnoista. Kaksi poikaa toivoi tietoja eri ammateista ja mitä kouluja niihin tarvitsee käydä sekä mitkä aineet ovat eri aloille tärkeitä. Kaksi poikaa toivoisi, että esiteltäisiin eri oppilaitoksia ja mitä niissä tehdään. Yksi toivoi hienomekaniikkaa käsitteleviä videoita. Yksi halusi tietoa erityisesti ammattikoulusta ja siellä olevista valinnaisaineista, toinen lukiosta ja lukioaineista. Myös vierailu ammattikouluun tai Osaralle esiintyi yhden pojan toiveissa.

Kaikki 8.luokkalaiset

8. luokan oppilaiden opinto-ohjaustuntien sisältötoiveissa esiintyi jatko-opinnot ja ammatinvalinta yleisesti. Toiveet ovat selvästi jäsenyneempiä kuin 7. luokan oppilailla. Tiedon tarve kasvaa 7. luokkaan verrattuna ja tulevaisuus siintää monen mielessä. Tulevaisuuteen halutaan selvyyttä. Myös erityistoiveita esiintyy enemmän kuin 7. luokalla (tiedot ammatit). Tämä kertoo jo jonkinlaisten suunnitelmien kehkeytymisestä.

9. luokan tytöt

9. luokan tytöistä kuusi halusi tietoja eri jatko-opiskelumahdollisuuksista. Kaksi tyttöä halusi tietää erityisesti lukioista ja toiset kaksi peruskoulun jälkeisistä asioista. Yksi halusi tietää eri pääsykoevaihtoehdoista (eli millaisia ne ovat) ja toinen työpaikoista. Yhden tytön lomakkeessa esiintyi toive tutustumisretkistä. Yksi halusi tietää työpaikkahakemuksista yms., toinen taidealasta.

9. luokan pojat

9. luokan pojista kymmenen piti jatko-opintoihin liittyviä asioita keskeisenä aihealueena. Neljä poikaa halusi tietoja ammattien haitta- ja hyvistä puolista. Myös työelämään, autoihin ja opiskeluun liittyviä aihealueita toivottiin. Kaksi halusi tietää erityisesti eri oppilaitosten pääsyvaatimuksista (esim. peruskoulupohjalta Ikatan asesepälinjalle). Aihealueiksi toivottiin myös lukioihin ja ammattikorkeakouluihin liittyviä asioita ja ”kaikenlaisia mielenkiintoisia” juttuja. Lisäksi toivottiin ”pitkiä jutteluita”.

Kaikki 9. luokkalaiset

Selvästi jatko-opiskeluasiat alkavat ”polttaa” 9. luokan keväällä oppilaiden mielissä. Aihetoiveet ovat juuri niitä asioita, joita 9. luokan opinto-ohjauksessa käsitelläänkin. Avoin keskustelu on toivottu tapa käydä tärkeitä asioita luokan kanssa läpi opinto-ohjaustunneilla. Keskustelua voidaan jatkaa vaikkapa pienryhmissä tai henkilökohtaisissa ohjaustilanteissa.

Jos voisit muuttaa koulun opinto-ohjausta jotenkin, mitä muutoksia tekisit? Vai onko nykyinen systeemi hyvä?

7. luokan tytöt

7. luokan tytöistä seitsemän mielestä nykyinen systeemi on hyvä. Neljä tyttöä haluaisi opinto-ohjausta enemmän kuin sitä tällä hetkellä on tarjolla. Parannettavaakin löytyy: ”ennen valinnaisaineiden valintaa opo ottaisi kahdenkeskiseen keskusteluun jotta tietäisi, mitkä aineet kannattaa valita”, ”ehkä hieman enemmän aikaa koneella etsiä tietoa oppilaitoksista tai koulujen esitteitä katsellen. Muuten ok”.

7. luokan pojat

7. luokan pojista yhdeksän totesi nykyisen systeemin hyväksi. Yksi puolestaan haluaisi vähemmän opinto-ohjausta ja toinen ei pidä opinto-ohjausta lainkaan tärkeänä. Kaksi poikaa ei pitänyt nykysysteemistä, mutta eivät perustelleet mielipidettään. Yksi totesi seuraavaa: ”kerrottaisiin enemmän ammattikouluista ja lukioista, koska ei voi tietää oikeastaan kumpaan kannattaisi mennä”.

Kaikki 7. luokkalaiset

Yleisesti 7. luokkalaiset pitävät nykyistä systeemiä hyvänä. Tyytyväisten määrä on jopa yllättävän suuri. Esiin pistää myös toive suuremmasta määrästä opinto-ohjausta. 7. luokkalaiset kokevat selvästi tarvetta ohjaukseen ja pitävät sitä yleisesti tärkeänä. Valinnaisaineiden valinta on 7. luokkalaisille iso asia ja siihen olisi enemmän satsattava opinto-ohjauksessa (henkilökohtaista ohjausta).

8. luokan tytöt

Kysyttäessä samaa kysymystä 8. luokan tytöiltä yhdeksän heistä vastasi nykyisen systeemin olevan hyvä. Yksi toivoi monipuolisuutta, yksi enemmän apua ammatinvalintaan. Henkilökohtaista ohjausta, videoita sekä keskustelua eri ammateista ja peruskoulun jälkeisistä opiskelupaikoista toivottiin enemmän. Yksi tyttö totesi, että tunneilla on kerrottu liikaa metsätaloudesta, sähköjutuista ym. Yksi moitti luokkatilaa ja yhden mielestä nykyinen systeemi ei ole hyvä.

8. luokan pojat

8. luokan pojista yksitoista piti nykyistä systeemiä hyvänä. Viikkotunteja sekä tietoa opiskelupaikoista, ammateista ja mitä aineita milläkin alalla painotetaan toivottiin enemmän. Yksi ei ollut lainkaan tyytyväinen opinto-ohjaukseen.

Kaikki 8. luokkalaiset

8. luokan oppilaista reilun enemmistön mielestä nykyinen systeemi on hyvä. Sukupuolten väliseen tasa-arvoon liittyy yhden tytön maininta liiallisesta ”miesten alojen” esittelystä. Eri alojen esittely tasapuolisesti, sukupuolisensitiivisyys huomioon ottaen, on tärkeää. Luokkatila sai risuja syystäkin. Henkilökohtaista ohjausta ja viikkotunteja saisi lisätä. Viikkotuntien lisääminen on kuitenkin hankalampi toteuttaa. Vapaamuotoinen keskustelu esimerkiksi jatko-opinnoista luokassa on huomionarvoinen asia. Täysin tyytymättömiä oli hyvin vähän.

9. luokan tytöt

Samaan kysymykseen 9. luokan tytöistä seitsemän vastasi nykyisen systeemin olevan hyvä. Videoiden katselua haluttiin enemmän. Kahden oppilaan mielestä ”opo voisi

kysellä henkilökohtaisesti, mistä on kiinnostunut ja auttaa jatko-opintopaikkojen valinnassa”.

9. luokan pojat

Kuusitoista poikaa vastasi, että nykyinen systeemi on hyvä. Yhden mielestä on parannettavaa (ei perusteluja). Yksi mainitsi, että voisi kertoa monipuolisemmin eri aloista ja opiskelumahdollisuuksista. Yksi kaipasi keskustelua enemmän. Kaksi sanoi nykyistä systeemiä kohtalaiseksi. Yksi peräänkuulutti enemmän henkilökohtaista neuvontaa ja yksi monipuolisempia tunteja.

Kaikki 9. luokkalaiset

Yleisesti 9. luokkalaiset olivat hyvin niukkasanaisia vastauksissaan. Reilu enemmistö piti systeemiä hyvänä. Taas toistui henkilökohtaisen ohjauksen tarve. Myös monipuolisuutta kaivattiin sekä myös keskustelua. Nämä toiveet ovat toteutettavissa.

Minkä arvosanan antaisit koulun opinto-ohjaukselle? Perustelee.

7. luokan tytöt

Arvosana: 10-. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Se on ihan hyödyllistä täällä ja muutenkin kivaa, mutta sitä ei ole ollut nyt paljoa, näppiksen takia”.

Arvosana: 9½. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Ehkä hieman enemmän aikaa koneella etsien tietoa oppilaitoksista tai koulujen esitteitä katsellen. Muuten ok”.

Arvosana: 9. Lukumäärä: 6. Perustelut: ”Opelle on helppo kertoa asioita joista haluaa puhua. Tulevaisuudesta puhutaan paljon”. ”Hyvät opettajat”. ”Opetus on kivaa eikä tunneilla ole tylsää”. ”Opo on mukava. Jää välillä vähän ulalle mitä pitäisi tehdä”. ”Enemmän tietoa ammateista ja esimerkiksi lukioista (mitä sisältää)”.

Arvosana: 8½. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Asioista puhutaan juuri riittävästi”.

Arvosana: 8. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Käsitellään erilaisia asioita, yleensä niitä mitkä on nyt ajankohtaista ja vähän niistä asioista, mitä on tulossa”.

Arvosana: 7. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Koska siellä käydään oikeita asioita”.

Arvosana: 5. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Ne tunnit joita on ollut, ovat olleet ihan mielenkiintoisia, mutta tunteja on ollut niin vähän, ettei ole voinut oppia mitään”.

Arvosana: 4. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Ennen valinnaisaineiden valintaa ei ollut lähes yhtään opinto-ohjausta puhumattakaan kahdenkeskisistä keskusteluista”.

7. luokan pojat

Arvosana: 9. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Systeemi toimii, mutta jossain määrin puutteita”.

Arvosana: 8½. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Opo osaa selittää asian monelta kantilta ja selkeästi”. ”Se nyt vaan on niin hyvä”.

Arvosana: 8. Lukumäärä: 3. Perustelut: ”Se on ok”.

Arvosana: 7½. Lukumäärä: 2. Perustelut: ”Sitä on ollut aika vähän”. ”Tunnit saisivat olla ihan pikkuisen mielenkiintoisempia”.

Arvosana: 7. Lukumäärä: 2. Perustelut: ”Se on keskivertoinen”. ”Opetus on vajavaista”.

Arvosana: 6. Lukumäärä: 1 Perustelut: ”Opossa on tyhmiä tehtäviä”.

Arvosana: 4. Lukumäärä: 1.

Arvosana: 4-. Lukumäärä: 2.

Kaikki 7. luokkalaiset

7. luokalla ongelmana on opinto-ohjauksen pieni tuntimäärä (½ h/viikko). Opinto-ohjaus on 7. luokalla yhdistetty ”näppikseen”, joten opinto-ohjaukseen on keskitytty vain silloin kun ”on ollut aihetta” ja muu aika on opeteltu näppäilytekniikkaa koneella. Monissa vastauksissa ilmenee suurempi ohjaustarve kuin mitä nykyresursseilla on voitu tyydyttää. Myös henkilökohtaisen ohjauksen lisäys olisi paikallaan. Keskimäärin opinto-ohjaus on oppilaiden antamien arvosanojen perusteella pidetty aine.

8. luokan tytöt

Arvosana: 10. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Ope paras, sille voi mennä aina juttelemaan mistä vaan, se kuuntelee, on nuori ja todella mukava”.

Arvosana: 9+. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Ope hyvä, mutta videot tylsiä”.

Arvosana: 9. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Ope mukava ja saa etsiä netistä tietoja”.

Arvosana: 9-. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Ollaan netissä ja käydään katsomassa ihan tärkeitä tietoja”.

Arvosana: kiitettävä. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Koska olen tyytyväinen opinto-ohjaukseen”.

Arvosana: 8½. Lukumäärä: 2. Perustelut: ”Jotain puuttuu mutta ei paljoa”. ”Käsitellään erilaisia opiskelupaikkoja ja ammatteja”.

Arvosana: 8+. Lukumäärä: 1.

Arvosana: 8. Lukumäärä: 3. Perustelut: ”Tunnit ovat hiukan tylsiä joskus”. ”Käsitellään erilaisia ammatteja”.

Arvosana: 7 ½. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Opo kiva, luokkatila huono, kirjat ok, tunnit yksitoikkoisia, enemmän juttelua”.

Arvosana: 7. Lukumäärä: 4. Perustelut: ”Välillä kivaa, mutta välillä tosi tylsää”.

Arvosana: 4. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Koska ei käydä läpi eri aloja ja katsotaan vain ”miesten ammatteja” videolta (metsuri ym.)”.

8. luokan pojat

Arvosana: 10. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Ope hyvä”.

Arvosana: 9. Lukumäärä: 2. Perustelut: ”Liian vähän viikkotunteja mutta hyvä opetus”.

Arvosana: 9-. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Ei olla käyty kaikkea läpi”.

Arvosana: 8½. lukumäärä: 1. Perustelut: ”Hyvä opettaja”.

Arvosana: 8. Lukumäärä: 3. Perustelut: ”Ei suurempaa valittamista”. ”Melko monipuolista”.

Arvosana: 8-. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Melko hyvää mutta parantamisen varaa on”.

Arvosana: 7½. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Keskivertoa parempi”.

Arvosana: 7. Lukumäärä: 3. Perustelut: ”Keskivertoa”. ”ok”. ”Tunnit on asiallisia mutta saisi olla enemmän asiaa”.

Kaikki 8. luokkalaiset

Tärkeää on, että opinto-ohjaaja on helposti lähestyttävissä, kuten huippuarvosanan opinto-ohjaukselle antanut tyttö totesi. Murrosikäisillä on monenlaisia mielteitä joita he haluavat purkaa jollekin ja opinto-ohjaajalla on tässä tärkeä rooli. Oppilaat tuntuvat pitävän tietojen etsimisestä internetistä. Myös 8. luokalla kaivattiin opinto-ohjausta lisää, vaikka 8. luokalla sitä onkin tarjolla enemmän kuin 7. luokalla.

9. luokan tytöt

Arvosana: 9. Lukumäärä: 3. Perustelut: ”Opinto-ohjaaja hyvä ja auttaa mahdollisimman paljon. Se on hyvää”. ”Viihtyisää”.

Arvosana: 8-. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Ihan hyvä, mutta jotakin puuttuu, kirjaakaan ei olla tehty aikoihin”.

Arvosana: 7. Lukumäärä: 4. Perustelut: ”Ajoittain aiheellisia juttuja, joskus tylsää tunneilla”. ”Ihan ok, suurin piirtein kerrottu kaikista opiskelupaikoista”. ”Henkilökohtaista ohjausta pitäisi olla enemmän”.

Arvosana: 6. Lukumäärä: 3. Perustelut: ”Siellä vaan istutaan”. ”Lisää infoa opiskelupaikoista yms.”. ”Riippuu paljon oposta minkälaiset tunnit on, ei tunnu siltä että saa kamalasti tarpeellisia tietoja”.

9. luokan pojat

Arvosana: 10. Lukumäärä: 3. Perustelut: ”ok ope”. ”Erinomaista”.

Arvosana: 9. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Mukavia”.

Arvosana: 8,5. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Enemmän tietoa saisi antaa lukion ainevalinnoista”.

Arvosanat: 8+. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Sitä saa sen verran kun on tarvetta”.

Arvosana: 8. Lukumäärä: 9kpl. Perustelut: ”Asiat on käyty ihan hyvin läpi”. ”Se on kohtalaisen hyvää”. ”Ei ehkä tarpeeksi tietoa”. ”Monipuolista”. ”Keskierto”.

Arvosanat: 7,5. Lukumäärä: 1. Perustelut: ”Hyviä puolia on, mutta parannettavaa löytyy”.

Arvosana: 7. Lukumäärä: 6. Perustelut: ”Koska ei ole henkilökohtaista neuvontaa”. ”Melko samanlaista joka tunti”. ”Ei mitään huipputasen ohjausta, mutta ei myöskään mitään huonointa”. ”Vähän tylsää”. ”Ei ole saanut tarpeeksi tietoa”.

Kaikki 9. luokkalaiset

9. luokan oppilaiden antamat arvosanat olivat keskimäärin hyviä. Henkilökohtaisen ohjauksen vähyys näkyi näistäkin lomakkeista. Koska opinto-ohjaustunteja on 9. luokalla enemmän kuin 7. luokalla ei näissä vastauksissa esiintynyt toivetta suuremmasta tuntimäärästä. Tietoa kaivattiin tosin lisää.

*Mikä on mielestäsi parasta/hyödyllisintä opinto-ohjauksessa? Miksi?**7. luokan tytöt*

Parasta/hyödyllisintä opinto-ohjauksessa oli 7. luokkalaisten tyttöjen mielestä se, että on kerrottu valinnaisainevalinnoista, jatko-opiskelupaikoista, jatko-opinnoista, ammattiasioista, ammatinvalinnoista ym., jonka jälkeen heidän mukaansa on helpompi valita eri vaihtoehdoista peruskoulun jälkeen ja tietää ammateista enemmän. Kahdessa lomakkeessa mainittiin, että opinto-ohjausta on ollut vain pari tuntia, joten ”ei ole kauheasti käsitelty asioita”, eikä näin ollen pysty sanomaan parhaita asioita. Yksi totesi, että hyödyllistä on sellainen tieto, joka kertoo millä tavalla opiskellaan kotona. Myös koulujen esitteiden lueskelu ja se, että ”kerrotaan ja kysellään itsestä” koettiin hyödylliseksi.

7. luokan pojat

Kolme poikaa oli sitä mieltä, että mikään ei ole parasta tällä hetkellä, koska ”ei kerrota asioista tarpeeksi”. Koulutus, ammatteihin liittyvät asiat, ”oman ammatin löytäminen”

ja se, että ”saa tietää mihin menee 9. luokan jälkeen” koettiin hyödylliseksi. Oppitunnit mainittiin yhdessä lomakkeessa ja yhdessä ”oppiminen että oppii”.

Kaikki 7. luokkalaiset

7. luokan vastauksissa korostui jatko-opintojen ja ammatinvalintaan liittyvien asioiden tärkeys. Lisäksi oppimaan oppimisen taidot, koulun käynnin taidot sekä itsetuntemustehtävät tulivat esille. Vastauksista heijastui myös se, että opinto-ohjaustuntien vähyys aiheutti turhautumista (ei saa tietoa tarpeeksi). Tästä voisi päätellä, että opinto-ohjaus koetaan yleisesti tärkeäksi tulevaisuuden kannalta jo 7. luokalla.

8. luokan tytöt

Tyttöjen vastauksissa korostuivat seuraavat asiat: ”On kivaa hakea netistä, kirjoista ja lehdistä tietoa ammateista ja opiskelupaikoista ym.”, ”kerrotaan ja keskustellaan eri opiskelupaikoista ja ammateista”, ”suunnitellaan tulevaa opiskelupaikkaa ja ammattia”, ”opetellaan täyttämään hakemuksia”, ”videoiden katsominen, näkee millaista jonkun työ on oikeasti ja harjoituskirjan täyttäminen”.

8. luokan pojat

Pojat korostivat seuraavia asioita: ”saa keskustella muiden kanssa, ei tule läksyjä, tietää vähän mitä tekee, tietää opiskelusta koska se on kiinnostavaa”, ”tulevaisuutta varten on hyvä tietää, mille alalle haluaa ja koulu opastaa siinä”, ”kerrotaan peruskoulun jälkeisistä opinnoista”, ”videoiden katsominen, koska niitä jaksaa joskus kuunnella”, ”kerrotaan mitä vaatimuksia kouluihin on” ja ”paljon ongelmanratkointia”.

Kaikki 8. luokkalaiset

Tietojen hakeminen itse internetistä on nuorten suosima tapa opiskella jatkokoulutukseen ja ammatteihin liittyviä asioita. Tulevaisuuden suunnittelu ja yhteinen keskustelu suunnitelmista koettiin tärkeäksi. Katse suuntautuu jo 8. luokkalaisilla vahvasti tulevaisuuteen. Myös ”ongelmanratkointia” esiintyi yhdessä lomakkeessa, joka osoittaa, että tehtävät, joissa harjoitellaan opiskelun/elämän erilaisissa ongelmakohdissa selviytymistä, koetaan tärkeäksi. Videot koetaan hyödyllisiksi siinä mielessä, että niissä näkee, millaista työ on ”oikeasti”.

9. luokan tytöt

Kolme tyttöä vastasi, että parasta opinto-ohjauksessa on se, että saa tietoa eri ammateista ja neljä että saa tietoa jatko-opiskelupaikoista ja -mahdollisuuksista, yksi piti parhaana opinto-ohjaajien (mm. Ikatán ja Osaran) esittelykäsityksiä. Yksi nosti esille työelämään tutustumisen, jolloin oppii hänen mukaansa edes jotain. Yhden mielestä parasta on se, että tietää mihin menee peruskoulun jälkeen ja yksi totesi hyödyllisimmäksi peruskoulun jälkeisten asioiden käsittelyn, ”koska niistä hyötyy eniten”. Yksi totesi, että kaikki on hyödyllistä.

9. luokan pojat

Jatko-opintojen ja opiskeluasioiden käsittely on tärkeää kahdeksan oppilaan mielestä. Kolme mainitsee erityisesti yhteishakupapereiden täytön hyödylliseksi. Myös seuraavia asioita esiintyi lomakkeissa: ”eri koulujen edustajien vierailut”, ”puhutaan työelämästä”, ”mielenkiintoiset juttelut”, ”videoiden katselu”, ”muissa kouluissa vierailu”, ”tehdä

kirjasta tehtäviä, jossa on täytynyt miettiä itseänsä ja mitä haluaa”, ”se on vapaamuotoista”.

Kaikki 9. luokkalaiset

Kuten arvata saattaa, jatko-opintojen, opiskeluasioiden ja ammatteihin liittyvien asioiden merkitys korostuu kohti 9. luokkaa. Yhteishakupapereiden täyttö oli tuoreena mielessä, joten myös se esiintyi ymmärrettävästi monessa lomakkeessa. Sekä muiden oppilaitosten edustajien vierailut koulussamme että tutustumiskäynnit muihin oppilaitoksiin koettiin hyödyllisiksi. Myös itsetuntemustehtävät esiintyivät hyödyllisimpien asioiden joukossa. Tämä osoittaa, että kaikilla 9. luokan oppilailta ei todellakaan ole vielä keväälläkään varmuutta siitä, mitä todella haluaisi peruskoulun jälkeen seuraavaksi tehdä. Huomion kiinnittäminen näihin oppilaisiin on erityisen tärkeää. Henkilökohtaisen ohjauksen tarve on juuri heillä suuri.

Mikä on tylsintä opinto-ohjauksessa? Miksi?

7. luokan tytöt

Kuusi tyttöä totesi, että mikään ei ole tylsää opinto-ohjaustunneilla. Kolme puolestaan totesi, etteivät osaa sanoa, koska opinto-ohjausta on ollut vain pari tuntia ja silloinkaan ”ei olla kauheasti käsitelty asioita”. Kuusi mainitsi kirjoissa olevien tehtävien ja monisteiden täyttämisen. Lisäksi lomakkeissa esiintyi seuraavat asiat: ”ei tajua kaikkea mitä tehdään”, ”kaikki turhat asiat”, ”ei jaksa kuunnella”.

7. luokan pojat

Kuusi poikaa ei osannut sanoa, mikä on tylsintä. Kahden pojan mielestä ei mikään. Lisäksi tuli esille seuraavat kommentit: ”kaikki”, ”ei mitään järkeä”, ”tehtävien tekeminen”, ”sitä on yksi tunti viikossa”, ”oppitunnit”.

Kaikki 7. luokkalaiset

Enemmistö joko ei osannut sanoa tai mikään ei ollut tylsää. Erilaisten tehtävien tekeminen koettiin tylsäksi. Oppituntien vähyys mainittiin myös huonoksi asiaksi. Jotkut pitivät opinto-ohjaustunneilla käsiteltäviä asioita turhina, mikä olikin odotettavissa, koska kyse on vasta 7. luokkalaisista.

8. luokan tytöt

Seitsemässä lomakkeessa mainittiin kirjan tehtävien teko tylsimmäksi asiaksi. Neljä tyttöä totesi tylsimmäksi videoiden katselun mikäli aihe ei kiinnosta. Lisäksi esiintyi seuraavia kommentteja: ”ei mikään”, ”kun joudutaan täyttämään lappuja”, ”mielummin etsisin tietoa eri ammateista”.

8. luokan pojat

Kolme poikaa totesi, että mikään ei ole tylsää. Muissa lomakkeissa esiintyi seuraavia mielipiteitä: ”samaa jauhamista”, ”tehtävien tekemistä ei jaksa”, ”liikaa tylsää tietokoneella etsimistä”, ”joskus esitellään ammatteja jotka eivät kiinnosta”, ”kertaus”.

Kaikki 8. luokkalaiset

Yleisesti tytöt pitävät internetistä tietojen etsimistä mielenkiintoisena kun taas pojat eivät mainitse sitä ollenkaan tai nimenomaan mainitsevat sen tylsäksi. Luokkamuotoisessa opetuksessa joutuu välillä esittelemään ammatteja, jotka eivät

kaikkia kiinnosta. Tällöin ryhmyttäminen voisi olla yksi ratkaisu. Toisaalta koskaan ei ole tilannetta, jolloin kaikkia kiinnostaisi kaikki. Tehtävien teko koettiin myös 8. luokkalaisten keskuudessa tylsäksi, joten sitä pitää vähentää.

9. luokan tytöt

Kolme oppilasta mainitsi videot ja kolme kirjojen tehtävien täyttämisen tylsimmäksi asiaksi. Kaksi tyttöä totesi, että mikään ei ole tylsää. Myös seuraavia kommentteja esiintyi: ”hiljaisuus ja ajan kuluttaminen”, ”voisi katsella elokuvia jne.” ”arvosanat, koska kaikki ne tietää”, ”kun käydään asioita, jotka eivät kiinnosta”.

9. luokan pojat

Neljä poikaa totesi, että vanhat videot ovat tylsiä. Toisaalta yhdessä lomakkeessa mainittiin, että kaikki muu on tylsää paitsi eri aloja käsittelevien videoiden katselu. Kolme koki turhauttavaksi vierailijat, jotka mainostavat oppilaitostaan. Kaksi ei löytänyt mitään tylsää opinto-ohjauksesta. Myös seuraavia mielipiteitä esiintyi: ”sellaiset asiat ja ammattien käsittelyt, jotka eivät kiinnosta”, ”ei olla vierailtu eri oppilaitoksissa”, ”kaikki kalvosysteemit, koska niitä ei jaksata katsella”, kun ei tehdä mitään”, ”tunnit”, ”se kun puhutaan tylsää asiaa”, ”turha jaarittelu”, ”kaikki, tylsä aine”, ”tehtävien teko, koska niistä ei ole mitään hyötyä”.

Kaikki 9. luokkalaiset

Ryhmyttäminen olisi paikallaan myös 9. luokan opinto-ohjauksessa kun käsitellään eri jatko-opiskelupaikkoja. Tällöin välttyttäisiin turhautumiselta. Yllättävää oli, että muiden oppilaitosten vierailijat olivat poikien mielestä tylsiä. Oppilaitosten mainostus koettiin negatiivisena. Videoissa on todella parantamisen varaa, ne kun ovat koulussamme 80-luvulta suurin osa. Oppilaathan haluavat nimenomaan ajankohtaista tietoa, eikä tietoa, joka on ajalta ennen heidän syntymäänsä. Vierailuja eri oppilaitoksiin on ollut hyvin vähän ja tämä koettiin pitkänä miinuksena. Vierailut ovat rahakysymys koululle, mutta silti ne kannattavat.

Mitä olet oppinut opinto-ohjaustunneilla?

7. luokan tytöt

Kolmessa lomakkeessa mainittiin, että ”ei ole opittu vielä paljoa, koska sitä on ollut niin, liian vähän”. Neljä tyttöä totesi, etteivät ole oppineet vielä mitään. Ne, jotka kokivat oppineensa jotain, luettelivat seuraavia asioita: ”kaikkea”, ”harjoittelemaan kokeisiin”, ”vähän erilaisista ammatinvalinnoista yms.”, ”ammatteihin liittyvistä asioista, mitä elämässä voi tehdä”.

7. luokan pojat

Viisi poikaa ei omien sanojensa mukaan ollut oppinut mitään. Kaksi oli oppinut ”vaikka mitä” ja muilla esiintyi seuraavaa: ”tietoa valinnaisaineista”, ”mitä ammatteja on olemassa”, ”tiedän enemmän erilaisista ammateista ja jatko-opiskelupaikoista”, ”en paljon mitään”.

Kaikki 7. luokkalaiset

Huomattavan monet eivät mielestään olleet oppineet juuri mitään. Tämä pistää miettimään taas kerran sitä, että opinto-ohjaustuntien määrää olisi lisättävä nimenomaan 7. luokalla. Myös henkilökohtaista ohjausta pitäisi järjestää ihan jo senkin takia, että

nähdään, miten koulun yläluokilla on lähtenyt käyntiin kunkin osalta, koulunkäynti kun on erilaista peruskoulun ala- ja yläluokilla.

8. luokan tytöt

Neljä tyttöä totesi saaneensa tietoja erilaisista opiskelupaikoista, -mahdollisuuksista ja ammateista. Kaksi tyttöä ei ollut oppinut mielestään mitään kun taas kaksi oli oppinut ”vähän kaikkea”. Myös seuraavia vastauksia löytyi: ”käyttämään tietokonetta”, ”suuntaa näyttävää”, ”koulussa tapahtuvia juttuja”, ”ruvennut enemmän miettimään tulevaisuutta”, ”täyttämään hakemuksen lukioon ja ammattikouluun”.

8. luokan pojat

Neljän pojan mielestä he eivät ole oppineet mitään. Muut vastasivat seuraavasti: ”että kannattaa käydä koulu kunnolla”, ”kaikkea työelämään perustuvaa”, ”tuntemaan eri aloja ja koulutuspaikkoja sekä ammattien vaatimuksia”, ”vähän jatko-opinnoista”, ”vaikka mitä”, ”jotain”, ”miten ongelmat saa ratkottua”.

Kaikki 8. luokkalaiset

8. luokalla tapahtuu osan kohdalla eräänlainen herääminen tulevaisuuteen. Tiedon jano peruskoulun jälkeisestä elämästä kasvaa. Oppimista on tapahtunut nimenomaan opiskelupaikkoihin ja ammatteihin liittyvissä asioissa. Myös ongelmista selviäminen on tärkeä avu ja hyödyllinen oppimisen kohde.

9. luokan tytöt

Kaksi tyttöä sanoi oppineensa täyttämään yhteishakukaavakkeen. Kaksi totesi oppineensa vaikka mitä ja toiset kaksi ei oikein mitään. Lisäksi kaksi tyttöä ei omien sanojensa mukaan ollut oppinut mitään uutta. Myös siitä, ”mihin menen opiskelemaan” ja jatko-opiskelumahdollisuuksista oli opittu ”yhtä sun toista”.

9. luokan pojat

Kuusi oppilasta oli oppinut täyttämään yhteishakukaavakkeita. Viisi poikaa oli ilmeisesti oppinut ”vaikka mitä”. Kaksi ei ollut oppinut ”mitään erityistä”. Lisäksi lomakkeissa esiintyi seuraavia vastauksia: ”opiskelupaikan hakeminen ja työn tärkeydestä”, ”koulujen pääsyvaatimukset”, ”kaikkea eri oppilaitoksista”, ”tulevaisuuteen tarvittavia asioita ja tietoja”, ”jatkokoulutuksesta”, ”ei paljoa”.

Kaikki 9. luokkalaiset

Yhteishakukaavakkeiden täytön oppiminen korostui näissä vastauksissa johtuen sen ajankohtaisuudesta. Monenlaisia asioita oli vastausten perusteella sisäistetty. Joukossa oli myös muutamia tyytymättömiä, jotka eivät mielestään olleet oppineet mitään. Opiskelumahdollisuuksista oli jonkin verran opittu. 9. luokalla saisi olla monipuolisempi sisältö opinto-ohjauksessa niin, että kaikki kokisivat saavansa juuri itselleen tärkeitä tietoja ja taitoja. Jokaisen huomioiminen yksilönä on keskeinen näkökohta ohjauksessa.

Millaista opiskelu on mielestäsi peruskoulun yläluokilla?

7. luokan tytöt

7. luokan tytöt vastasivat seuraavasti: ”jotkut aineet ovat vaikeita tajuta tai pysyä mukana”, ”normaalia”, ”ihan ok”, ”kivaa, mutta välillä hieman vaikeaa”, ”asiat oppii

nopeasti, kun on hyviä opettajia”, ”rennompaa kuin ala-asteella”, ”mukavaa”, ”vaikeampaa, vaativampaa, mutta ei ylivoimaista”, ”erilaista kuin ala-asteella”, ”melko samanlaista kuin ala-asteella”, ”läksyjä on vähän enemmän ja päivät ovat pitempiä, päivät saisivat olla vähän lyhyempiä”, ”kokeita on enemmän ja useammin”, ”pelottavaa, paljon uusia ihmisiä, enemmän oppiaineita, tiukemmat maikat”, ”hauskaa”.

7. luokan pojat

Viisi poikaa totesi opiskelun yläluokilla mukavaksi ja kaksi helpoksi. Muut 7. luokan pojat kommentoivat seuraavasti: ”naurettavan typerää”, ”rennompaa ilmapiiri”, ”mukavat opettajat”, ”todella kivaa”, ”tulee liikaa läksyjä, pikkutarkkaa, välillä ajattelematonta”, ”aina ei ole työrauhaa”, ”vaikeampaa kuin ala-asteella”.

Kaikki 7. luokkalaiset

7. luokkalaiset peilasivat tuntojaan ”ala-asteeseen”, mikä on luonnollista ottaen nivelvaiheen läheisyyden huomioon. Mielipiteet hajosivat reippaasti siinä, onko opiskelu vaativampaa, rennompaa ylä- vai alaluokilla. Enemmistö kuitenkin totesi opiskelun olevan vaikeampaa yläluokilla. Joku koki opiskelun 7. luokalla pelottavaksi. Nivelvaiheen tärkeyttä ei suotta korosteta ja erityisesti peloista on tärkeä päästä eroon, koska pelko on aivan turhaa ja kuluttavaa. Opiskelutaitojen ohjaus on tärkeä osa-alue juuri 7. luokalla, koska tiedon, läksyjen, kokeiden ja vaatimusten määrä kasvaa yläluokille tultaessa.

8. luokan tytöt

Kaksi tyttöä sanoi opiskelua hiukan rankemmaksi, vaativammaksi kuin ala-asteella, toiset kaksi totesi, että se on ihan ”ok”, kun taas kaksi totesi opiskelun joskus tylsäksi. Kahden tytön lomakkeessa luki, että opiskelu on aikaa vievää ja toiset kaksi vastasivat, että opiskelu on rennompaa kuin ala-asteella. Myös seuraavia vastauksia esiintyi lomakkeissa: ”kivempaa kuin ala-asteella”, ”vammasta”, ”pääasiassa yläaste on tosi nastaa”, ”osittain vaikeaa”, ”ihan kivaa, mutta jotkut aineet on vähän vaikeita”, ”kai siitä joskus jotain hyötyä on tulevaisuudessa”, ”useimmat opettajat ankarampia”, ”välillä on paljon läksyjä”, ”ihan kauheeta”, ”ihan liian vaikeaa”, ”pitkät koulupäivät”, ”tiukempaa kuin alaluokilla”, ”ihan mukavaa mutta välillä on kamalasti kokeita samalla viikolla”, ”luokkahenki on hyvä ja muutenkin hyvä ilmapiiri koulussa, mutta suurin osa opettajista on liian vanhaa ikäluokkaa. Tarvittaisiin lisää nuoria, mukavia ja ammattitaitoisia opettajia niin opiskelu olisi mieleisempää ja helpompaa”.

8. luokan pojat

Kahdessa lomakkeessa luki, että opiskelu on ihan hienoa, mutta välillä vähän vaikeaa. kaksi poikaa puolestaan totesi, että opiskelu on tyhmää. Muita kommentteja olivat seuraavat: ”matikka vaikeata, muut ihan ok”, ”huonoja opettajia”, ”tylsää, mutta mielenkiintoisempaa kuin ala-asteella”, ”ok, välillä kivaa, välillä tylsää”, ”vaativaa ja tärkeää tulevaisuutta varten”, ”melko helppoa”, ”riippuu päivästä”, ”kivaa, mukavaa ja opettavaista”, ”ei kauhean kivaa”.

Kaikki 8. luokkalaiset

Moni koki opiskelun ihan positiiviseksi asiaksi, mikä on hyvä tulos. Murrosikä näkyy vastauksissa kauttaaltaan yläluokilla, kuten myös tämän kysymyksen kohdalla. Onkin normaalia, että vastausten joukossa on aina niitä, joissa todetaan koulu ja kaikki kouluun liittyvä turhaksi ja tylsäksi. Jonkun oivallus, että ”kaipa tästä on

tulevaisuudessa jotain hyötyä”, on kypsymisen merkki. Niitä saisi vain olla yleisesti enemmän. Myös poikien ”taipumus” syyttää opettajia vaikeuksistaan on tyyppillistä nimenomaan murrosikäisille pojille.

9. luokan tytöt

Neljä 9. luokan tytöistä vastasi, että opiskelu on ihan ”ok”. Kaksi tyttöä totesi sen aika tylsäksi. Muita kommentteja olivat: ”raskasta”, ”erittäin huonoa”, ”ei voi sanoin kuvailla”, ”aika onnetonta”, ”vaativampaa”, ”koulupäivät pitkiä, koulu voisi alkaa kahdeksalta niin pääsisi kolmen maissa pois, kun taksit on aamulla 7.50 koululla... kouluun sohvat ja lisää viihdykkeitä”.

9. luokan pojat

Viisi poikaa totesi opiskelun ihan mukavaksi ja toiset viisi raskaaksi. Kolme poikaa totesi opiskelun olevan pitkästyttävää. Lisäksi lomakkeissa esiintyi seuraavia mielipiteitä: ”samaa vanhaa, samat kakaroiden säännöt”, ”itsenäisempää kuin alasteella”, ”rauhatonta luokassa, välillä hankala keskittyä tunnilla häiriköiden takia”, ”tylsää, ainoa mihin riittää mielenkiinto on teknisen työn tunnit”, ”rasittavaa”, ”koulumaista”, ”samanlaista kuin muillakin”, ”samanlaista kuin alaluokilla”, ”välillä rauhallista ja taas vähän meluisaa”, ”liikuntaa enemmän”, ”joustavaa”.

Kaikki 9. luokkalaiset

Motivaation puute on silmiinpistävää monen 9. luokkalaisen kohdalla koulussamme. Jossain vaiheessa tapahtuu kyllästyminen ja herpaantuminen koulunkäyntiin. Erityisesti 9. luokan pojat kokevat koulun käynnin tylsäksi. Tämä havainto on yhteneväinen alan tutkimusten tuloksien kanssa. Pojat kokevat nykymuotoisen koulunkäynnin puuduttavaksi ja monet kaipaavat konkreettista tekemistä, kuten teknisiä töitä ja liikuntaa. Asenne kuuluu ja näkyy luokissa häiriköintinä, josta puolestaan osa oppilaista kärsii suuresti. Koulumotivaation ylläpito on kuitenkin olennaisen tärkeää tulevaisuuden kannalta, joten tähän pitäisi koko koulun henkilökunnan voimin yhteistyössä tähdätä. Koulupäivät ovat niiden oppilaiden kohdalla erityisen pitkät, jotka joutuvat kulkemaan pitkiä koulumatkoja. Koulussa voisikin olla oma rauhallinen tila niille oppilaille, joilla on odotusaikaa sekä aamulla että iltapäivällä. Näin he voisivat hyödyntää tämän ajan tekemällä koulutöitä.

Onko sinulla ollut ongelmia peruskoulun yläluokilla? Jos on, niin minkälaisia?

7. luokan tytöt

Yhdeksällä työllä ei ole ollut ongelmia yläluokilla. Kahdella on ollut ongelmia kielten kanssa. Yksi on kärsinyt keskittymisongelmista luokassa johtuen oman luokan häiriköistä. Yhdellä ei ole omien sanojensa mukaan ollut suurempia ongelmia.

7. luokan pojat

Yhdeksän poikaa totesi, ettei heillä ole ollut ongelmia. Kiusaaminen esiintyi yhdessä lomakkeessa. Oppiaineista matematiikka toistui kolmessa lomakkeessa ja ruotsi yhdessä. Yhdellä oli ollut ongelmia, mutta hän ei niitä kertonut.

Kaikki 7. luokkalaiset

Suurimmalla osalla oppilaista ei ollut ongelmia koulunkäynnissään yläluokilla. Tämä on hyvä asia. Kuitenkin tietyt aineet koetaan vaikeiksi yläluokilla. Ruotsi on uusi aine 7. luokalla, joten se oli odotetustikin vaikeiden aineiden luettelossa. Kiusaaminen on aina aihe, johon on heti puututtava. Koulussamme esiintyy kiusaamista ja varsinkin, kun kohteeksi on otettu 7. luokkalainen oppilas, on tilanne oppilaan kannalta erityisen vaikea. Oppilashuoltoryhmä ja koko koulun henkilökunta sekä myös osallisten vanhemmat pitää olla mukana selvittämässä kiusaamistapauksia ja kiusaamiselle on tultava loppu. Keinot on yhteistyönä pohdittava ja nostettava aihe pöydälle ja selvitettävä perinpohjin.

8. luokan tytöt

Kymmenen tyttöä vastasi, että heillä ei ole ollut ongelmia. Kahdella on ollut ongelmia joidenkin aineiden kanssa. Muita vastauksia olivat: ”on ja ei”, ”vammasten poikien takia ja asenne ratkaisee -projektin takia”, ”matematiikan numero on laskenut kaksi numeroa”, ”välillä on, en muista asioita vaikka lukisin”, ”väsymystä, aika kun ei piisaa”, ”opettajille tulee aika paljon sanottua vastaan, mutta useimmat opettajat aiheuttavat sen itse”.

8. luokan pojat

Seitsemän poikaa koki, että heillä ei ole ollut ongelmia yläluokilla. Ne, jotka kokivat itsellään olevan ongelmia, nimesivät ne seuraavasti: ”opettajat”, ”on tämä vaikeampaa”, ”ei suurempia”, ”vakavia”, ”englanti”, ”matematiikka”.

Kaikki 8. luokkalaiset

Opettajat koettiin joidenkin lomakkeissa ongelmaksi. Tuo on kuitenkin asia, joita murrosikäisten kohdalla ei juuri voi välttää. Muutamat aineet, erityisesti kielet ja matematiikka, koettiin ongelmallisiksi. Tyttöillä esiintyi vastauksissa myös pojat, joka on ikätyyppinen asia. Väsymys ilmenee erityisesti tunnollisilla oppilailla, jotka yrittävät kovasti. Toisaalta väsymystä on yleisesti nuorilla myös liiallisen valvomisen seurauksena. Koulun ja kodin yhteistyöllä voitaisiin vaikuttaa ainakin joidenkin nuorten nukkumistottumuksiin.

9. luokan tytöt

Neljällä työllä ei ole ollut ongelmia. Kaksi puolestaan totesi, että vaikka mitä ongelmia on ollut. Yksi ei ymmärrä englantia ja kaksi ei matematiikkaa. Yhdellä on puheliaisuudesta johtuen (tunneilla) ongelmia ja toinen sanoi ongelmakseen liiallisen juoruamisen. Yksi sanoi, ettei aina keskity tunneilla.

9. luokan pojat

Yksitoista poikaa vastasi, että heillä ei ole ollut ongelmia. Kahdella oli ongelmia opettajien kanssa. Toiset kaksi sanoi ongelmakseen keskittymisongelmat, jota oli nimenomaan häiriköivien oppilaiden vuoksi. Yksi oli erotettu kerran koulusta, toisella oli motivaation puutetta, kolmannella lukihäiriö ja neljännellä matematiikka takkuilee. Yksi mainitsi vain, että on ollut ongelmia.

Kaikki 9. luokkalaiset

Keskittymisongelmat voivat johtua monista eri tekijöistä. Tämän tyyppisiä ongelmia on kuitenkin yllättävän monella ja yhdeksi monista syistä voisi mainita motivaation

puutteen. Motivaation puute heijastuu näistäkin vastauksista. Motivaation ylläpito on yksi tärkeimmistä asioista peruskoulun yläluokilla, jotta oppimista voisi tapahtua. Putoavatko pojat todellakin kärryiltä yläluokkien aikana, kuten tutkimuksissa on aiemmin todettu. Tyttöilläkin esiintyy motivaation puutetta ja muita ongelmia, mutta koulunkäynti sujuu kuitenkin paremmin kuin pojilla. Huomiota tulee kiinnittää koulujärjestelmiin ja niiden kehittämiseen, jos parannusta yritetään saada aikaiseksi.

Minkälaista apua olet saanut/tarvitsisit opinto-ohjaajaltasi?

7. luokan tytöt

Neljä tyttöä totesi, etteivät he ole tarvinneet apua. Kolme totesi, että ”en paljon mitään” ja kaksi, että ei mitään. Muita vastauksia olivat: ”olen saanut itse tarpeelliset tiedot”, ”olen saanut apua elämää koskevissa asioissa”, ”kaikkea tarpeellista”, ”minkälainen ammatti sopii minulle”.

7. luokan pojat

Neljä poikaa totesi, että: ”en minkäänlaista”. Kolme sanoi, että eivät ole tarvinneet apua. Kaksi ei osannut sanoa. Kaksi mainitsi saaneensa ”hyvää” ja selvästi ymmärrettävää apua. Yksi oli ”kuullut eri ammateista”.

Kaikki 7. luokkalaiset

Kysymyksen asettelu ei ollut ihan kohdallaan, sillä vastauksia voi tulkita useammalla tavalla. Niinpä ei voida olla varmoja, mitä tarkoitetaan vastauksilla ”en mitään”. Ne voivat merkitä joko sitä, että he eivät ole saaneet apua tai niin, että he eivät ole apua tarvinneet. Osa vastanneista kirjoittivat kuitenkin selvästi, ovatko tarvinneet apua vai ei. Joka tapauksessa apua on saatu erilaisiin asioihin ja toivon mukaan aina sitä tarvittaessa.

8. luokan tytöt

Viisi tyttöä totesi, etteivät he tarvitse apua. Kaksi totesi, että ”en mitään”. Muita kommentteja olivat seuraavat: ”en tarvitse, mutta jos tarvitsisin, niin ehkä 9. luokan jälkeisistä valinnoista”, ”vastauksia kysymyksiini”, ”kaikenlasta jos sitä olen tarvinnut”, ”tarvitsisin enemmän henkilökohtaista apua, koska jokaiselle tulee oma ammatti”, ”valitsemaan jatko-opintopaikkaa”, ”kertoisi soveltuvuudesta eri ammatteihin ym.”, ”en nyt mitään, mutta ensi vuonna varmaan jotain ammatinvalintaan liittyvää”, ”lisätietoa haaveammattistani ja muutenkin neuvoja koulunkäynnin suhteen”.

8. luokan pojat

Seitsemän poikaa vastasi, että ”en mitään”. Kaksi mainitsi saaneensa apua. Myös seuraavia kommentteja esiintyi lomakkeissa: ”tietoa jatko-opintopaikoista”, ”opastusta ja vastauksia kysymyksiini”, ”en ole tarvinnut”, ”tukiopetus”.

Kaikki 8. luokkalaiset

Tyttöjen vastauksissa ilmeni henkilökohtaisen ohjuksen tarve koulunkäyntiin ja jatko-opintoihin liittyvissä asioissa. Poikien vastauksissa ei ainakaan suoraan toivottu henkilökohtaista ohjausta. Poikien vastauksissa oli paljon tulkinnanvaraa johtuen huonosta kysymyksen asettelusta. Aihesisältö oli kuitenkin pojilla suurin piirtein sama kuin tytöillä.

9. luokan tytöt

Kolme tyttöä vastasi, että eivät ole saaneet/tarvinneet ”oikein mitään” apua opinto-ohjaajalta. Yksi sanoi selkeästi, että ei ole saanut apua, mutta ei välttämättä tarvitsekaan. Kaksi ei tarvitse. Yksi on saanut apua tarpeekseen. Yksi on kysellyt jatkokoulutusjutuista. Yksi totesi, että ”vaikka mitä”.

9. luokan pojat

Yhdeksän poikaa sanoi, etteivät he ole saaneet/tarvinneet mitään apua. Lisäksi yksi sanoi, ettei tarvitse enää apua ja yksi totesi saaneensa tarvitsemansa. Lomakkeen täytöstä ja jatko-oppilaitoksista oli saatu/tarvittiin apua. Kaksi ei osannut sanoa. Kaksi poikaa totesi, että ”vähän kaikenlaista hyödyllistä”. Yksi esitti toivovansa tietoa lukion ainevalinnoista. Yksi muisti vain neuvon, että pitää katsoa silmiin, kun puhuu jollekin (tämäkin ohje saatu 7:lla).

Kaikki 9. luokkalaiset

Vastatessaan ”en mitään”, voidaan osa näistä poikien vastauksista tulkita (neljä kpl.) niin, että ei ole ollut tarvettakaan apuun (muutama olivatkin kirjoittaneet tämän selkeästi), mutta osa (viisi kpl.) ei välttämättä ole saanut apua vaikka olisi tarvinnut. Jatko-opiskelut on kaikilla 9. luokkalaisilla yleisin avuntarpeen aihe.

Mitä haluaisit tehdä peruskoulun jälkeen? Toiveammattisi? mitkä asiat/ketkä ovat vaikuttaneet päätökseesi? Mikä oli viimeisin todistuskeskiarvosi? (Huom. keskiarvo suluissa).

7. luokan tytöt

”Opiskella. Toiveammattina sisustussuunnittelija (koska pidän suunnittelusta ja sisustuksesta) ja/tai hylättyjen, kaltain kohdeltujen eläinten ”turvakodin” omistaja (haluaisin auttaa koska olen nähnyt todella kauheaa eläinten pitoa, mutta en ole voinut puuttua siihen). (Keskiarvo aika hyvä)”.

”Opiskella jossain, toiveammattina peruskoulun 1-2 luokkien opettaja tai maanviljelijä (enimmäkseen eläimiä). Tykkään eläimistä ja niiden hoitamisesta ja olen aina asunut maalla, meilläkin viljellään maata, tykkäisin opettamisesta (keskiarvo aika hyvä)”.

”Urheilupainotteista, toiveammattina jalkapalloilija (7.3)”.

”Urheilupainotteiseen ammattikouluun, toiveammattina jalkapalloilija (7.2)”.

”Toiveammattina musiikinopettaja, opettaja, laulaja, jotain joka liittyy musiikkiin, sillä rakastan sitä (8.1)”.

”Toiveammattina esteratsastaja, koska olen aina haaveillut siitä (6.9)”.

”Toiveammattina lastenhoitaja, äiti ja muut sukulaiset sanoo että kannattasi pyrkiä hierojaksi (7.6)”.

”Lukioon, toiveammattina ala-asteen luokanopettaja. Haluan opettaa koulussa mutta yläasteen opettaminen ei ehkä olisi kovin mukavaa... Pienestä pitäen olen sitä miettinyt, nyt päätin sen, jos vain pääsisin siihen ammattiin isona (9.3)”.

”Toiveammattina lastentarhanopettaja, oma päätös. Tykkään olla lasten seurassa todella paljon (7.6)”.

”Toiveammatti ruotsinopettaja, oma päätös (n. 8)”.

”Opiskelemaan Ikaalisiin, toiveammattina ala-asteen opettaja (7.9)”.

”Toiveammattina liikunnan opettaja, oma päätös (n.8.6)”.

”Lukioon, toiveammattina esikoulun tai ala-asteen opettaja, olen pienestä asti halunnut opettaa (8.5)”.

7. luokan pojat

”Toiveammattina it-asiantuntija (8.1)”.

”Paperipuolelle tai lukioon (8.1)”.

”Toiveammattina poliisi tai kapiainen (8)”.

”Lukioon, äiti vaikuttanut päätökseen (7-8)”.

”Ammattikouluun, sieltä armeijaan, asesepän puolelle ja sieltä Ikataan aseseppäkouluun (6.5)”.

”Toiveammattina opettaja tai lääkäri, lukioon (7.8)”.

eos (8), eos (9.4), eos (8.1), eos (8). (5.1).

Kaikki 7. luokkalaiset

Hylättyjen eläinten turvakodin omistaja, jalkapalloilija, esteratsastaja ovat toiveita, jotka vaikuttavat vielä hiukan lapsenomaisilta ja saattavat vaihtua iän kertyessä. Mutta haaveitahan saa aina olla. Opettaja on tyttöjen keskuudessa suosikkiammatti. Yhdessä vastauksessa esiintyi selvästi myös tietous siitä, että ei ole itsestään selvyys kävellä vain oppilaitoksen ovesta sisään, vaan nyky-yhteiskunnassa on koulutuspaikoista kilpailua. Pojista puolella oli jo realistisia suunnitelmia peruskoulun jälkeen. Toinen puoli heistä ei osannut vielä sanoa mitään niin pitkälle.

8. luokan tytöt

”En ole varma menenkö lukioon, mutta toiveammattina on matkaopas ja lentoemäntä. Rakastan matkustelua ja ihmisten parissa työskentelyä (7.9)”.

”Näyttelijä, kukaan ei ole vaikuttanut päätökseen, se vaan tuli jostain että haluan näyttelijäksi (8.6)”.

”Osaralle, toiveammattina hevostenhoitaja. Rakastan hevosia mutta keskiarvo ei riitä ratsastuksenopettajakoulutukseen (7.4)”.

”Lukioon ja päätös on oma, koska en ole vielä keksinyt mihin ammattiin haluaisin opiskella, joten siinä saa 3 vuotta lisää aikaa miettiä (yli 8)”.

”Toiveammattina psykiatri, psykologi, lukio ensin, päätökseen on vaikuttanut halu auttaa ihmisiä, tietty matemaattisten & kemian ja fysiikan alatkin vetää puoleensa, mutta auttamisesta hyötyy muutkin (9.6)”.

”Lukioon, vanhemmat vaikuttaneet”.

”Lukioon, lentokenttätyö, kieliin liittyvä ammatti, media-viestintä (8.6)”.

”Musiikkipainotteiseen lukioon, laulajaksi, pidän laulamista ja musiikin kuuntelusta (n. 8)”.

”Ei tietoa ammatista”. ”eos”.

”Lukioon (8.6)”.

”Media- tai ravintola-alalle (n. 9)”.

”Osaralle tai amikseen (7.8)”.

”Toiveammattina ope, parturi, kosmetologi, media-assistentti (6)”.

”Toiveammattina lasten tai eläinten hoitaja (7.5)”.

”Toiveammattina hotellivirkailija tai sihteeri, mutta numeroni ei riitä”.

”Lukioon, toiveammattina opettaja (7.9)”.

”Ammattikouluun sisustukseen liittyvälle alalle, päätökseen vaikuttanut minä itse ja opo, joka on puhunut jostain ammateista (7.4)”.

8. luokan pojat

”Autologistiikkapuolelle, toiveammattina rekka- tai linja-autokuski (6.7)”.

”It-alalle (6.5)”.

- ”It-alalle, toiveena perustaa oma yritys (8.2)”.
- ”Toiveammattina sähkömies, jääkiekonpelaaja (7.2)”.
- ”Olla vaan, lukioon, toiveammattina opettaja (7.9)”.
- ”Lukioon (8.2)”.
- ”Toiveammattina autoalan insinööri, päätökseen vaikutan minä, palkkaus ja kiinnostus autoihin (7.5)”.
- ”Jatko-opintoihin, toiveammattina maanviljelijä, pidän siitä ammatista (7.6)”.
- ”Toiveammattina poliisi, hitsari tai insinööri (8.2)”.
- ”Sähköjuttuja (7.8)”.
- ”Toiveammattina puuseppä, kirvesmies, autokorjaaja, levyseppä, LVI-asentaja, telakkahitsari (7.1)”.
- ”Toiveammattina hitsaaja (7.2)”.
- ”Ei tietoa (7.5)”.

Kaikki 8. luokkalaiset

8. luokkalaisten vastauksissa on jo selvästi havaittavissa realismia erityisesti kommentteissa ”numeroni ei sinne riitä”. Tosin yksi vuosi on vielä edessä peruskoulua, joten opinto-ohjauksessa kuten muussakin koulun toiminnassa tulee korostaa 9. luokan tärkeyttä ja vaikutusta päästötodistukseen eli peli ei vielä ole menetetty toiveammattien kohdalla. Vaihtoehtoja ammatiksi tuntuu löytyvän varsinkin joidenkin poikien kohdalla. Käsitukset tulevaisuudesta eivät ole yhtä jäsentyneitä kuin 9. luokkalaisilla, mikä on ihan selvää. Tyttöjen ja poikien haaveet ovat täysin erilaisia. Pojilla on pääasiassa toiveena perinteisiä ”miesten ammatteja”, tytöillä ”naisten ammatteja”. Toisaalta yksi tyttö ilmaisi kiinnostuksensa fysiikan ja kemian alaan ja yksi poika oli kiinnostunut opettajan ammatista joten poikkeuksiakin löytyy. Maaseutukoulun vaikutus näkyy maanviljelijä toiveissa, joita tuskin kaupungista samalla tavalla löytyy. Tietysti joukossa on myös sukutilan jatkajia. Yhdessä vastauksessa tuli esille lukion valitseminen peruskoulun jälkeiseksi opinahjoksi, jotta saa lisäaikaa miettiä tulevaisuutta. Tämä on joidenkin kohdalla ihan toimiva ratkaisu, jos ei selvyyttä omista intresseistä vielä peruskoulun päättövaiheessa ole. Myös raha näyttää ratkaisevan joidenkin ammatinvalinnan.

9. luokan tytöt

- ”Lukioon (8.3)”.
- ”Kauppikseen (7.9)”.
- ”Kauppikseen, oma päätös (8.1)”.
- ”Parturi, muuttaa Ikaalisiin opiskelemaan (5.6)”.
- ”Taidealalle (n. 7.3)”.
- ”Amikseen catering-alalle, toiveammattina kokki (7.5)”.
- ”Lukioon, jotain kaupallista alaa, oma päätös”.
- ”Toiveammattina kosmetologi, menen kuitenkin catering-alalle kun kaikki mielipaikat on niin kaukana (hieroja) (6.7)”.
- ”Ikataan, toiveammattina joku mistä saa rahaa, päätökseen vaikuttavat vanhat, kaverit, itse (8.1)”.

9. luokan pojat

- ”Lukioon luonnontiedelinjalle. Sisarukset vaikuttivat vähän päätökseen (8.6)”.
- ”Opiskella kuusi vuotta, toiveammattina joku tietokone- tai kauppa-alan ammatti, päätökseen vaikuttavat vanhemmat, osa sukulaisista ja minä (8.3)”.

- ”Lukioon (9,4)”.
- ”Sähköelektroniikka (7)”.
- ”Toiveammattina puuseppä (7.7)”.
- ”Toiveammattina aseseppä, upseeri (8.3)”.
- ”Ammattikouluun, toiveammattina sähköasentaja, oma todistus ja kiinnostus vaikuttaneet päätökseen (7,5)”.
- ”Hitsaamaan (6.7)”.
- ”Toiveammattina automekaanikko, päätökseen vaikuttavat minä ja veljet (9.3)”.
- ”Osaralle (7.4)”.
- ”Ammattikouluun, arvosanat vaikuttaneet päätökseen”.
- ”Metkulaan, toiveammattina levyseppähitsaaja, päätökseen vaikuttavat isäntä ja minä (6.8)”.
- ”Toiveammattina autoinsinööri (8.4)”.
- ”Lukioon ja yliopistoon (7-8)”.
- ”Jatkan opiskelua, toiveammattia ei ole, mutta kunhan tienaa tarpeeksi rahaa (7.5)”.
- ”Rakennuspuolelle ammattikouluun, itse päätän, (8.1)”.
- ”Maanviljelijä (5.5-6)”.
- ”(8,8)”, ”(7.9)”, (6.3)”, ”(n. 7)”.

Kaikki 9. luokkalaiset

Suurimmalla osalla 9. luokkalaisia on selkeitä suuntaviivoja tulevaisuuteen. Pojissa löytyy myös niitä, joilla ei vielä ole käsitystä tulevaisuudesta peruskoulun jälkeen mikä sinänsä on huolestuttavaa mutta ei tavatonta. Toiveammatit ovat hyvin realistisia 9. luokkalaisilla toisin kuin 7. luokkalaisilla. Voisi jopa sanoa, että rima on joillakin pojilla yllättävän alhaalla todistuskeskiarvoa katsellessa. Realismia näkyy myös siinä, että välimatkat maaseudulta opiskelukaupunkeihin ovat niin suuret, että jotkin ammattitoiveet saattavat jäädä tietoisesti toteuttamatta. Muutto 16-vuotiaana toiselle paikkakunnalle ei ole hyvä ratkaisu varsinkaan maaseutuelämään tottuneilla nuorilla. Opinto-ohjauksessa olisikin keskityttävä korostamaan lähipaikkakuntien mahdollisuuksia tarjota koulutuspaikka nuorelle. Tässä työssä monialaisen verkostoyhteistyön ylläpito on olennaista. Hyvin moni peruskoulun yläluokkalainen tuntuu vastausten perusteella päättävän itse peruskoulun jälkeisestä tulevaisuudestaan. Piilovaikuttajia saattaa kuitenkin taustalta löytyä.

19.3.3 Vain 7. luokan oppilaille kohdennetut kysymykset

Kysyttäessä 7. luokan tytöiltä, miten he kokivat siirtymisen peruskoulun alaluokilta 7. luokalle, kuusi tyttöä mainitsi jännittäneensä. Muita kommentteja olivat: ”ihan normaalina luokan vaihtona”, ”onhan täällä mukavaa”, ”oli mukavaa vaihtaa koulua, mutta osa kavereista jäi vielä ala-asteelle”, ”aluksi tuntui ihan hyvältä jutulta, mutta pian hyvä kaverini alkoi haukkumaan. Mutta ei se enää niin pahaa ole. Nyt on taas ihan hauskaa ja kohtuullisen helppoa”. Kun jännitys hellitti, se tuntui jo ihan normaalilta, kivalta”, ”en niin erikoisena”, ”hienolta”, ”hauskaa”, ”aika samanlaista kuin ala-asteella”, ”jännittävältä, muttei kuitenkaan ylivoimaiselta”, ”aluksi en olisi halunnut, mutta nyt se tuntuu ihan kivalta”, ”pelotti, paljon uusia ihmisiä, enemmän oppiaineita, pidemmät päivät, tiukemmat maikat”.

Kysyttäessä samaa kysymystä 7. luokan pojilta, kolme poikaa mainitsi jännittäneensä siirtymisvaiheessa. Kolme poikaa puolestaan vastasi, että tuntui ”typerältä”. Kaksi totesi, että tuntui ”hyvältä” ja kahden mielestä ei ollut mitään

erikoista. Muut vastasivat seuraavasti: ”mukavalta tulla pois leikkikoulusta”, ”helppona”, ”toivoin saavani ystäviä”, ”ei ongelmia”, ”kiintoisana”, ”yläasteella on mukavampaa kuin ala-asteella”.

Yhteenvetona perussävy siirtymisessä yläluokille oli positiivinen. Jännitystä oli aika lailla ilmassa sekä tytöillä että pojilla, mutta onneksi se helpotti nopeasti lukuvuoden alettua. Osalle siirtyminen oli helppoa. Siirtyminen oli varmasti vaikeampaa kyläkouluilta kuin Keskuskoulun alaluokilta, joka on saman katon alla kuin yläluokat. Koulumatkat olivat uusia monelle syrjässä asuvalle.

Kysyttäessä tytöiltä saivatko he tarpeeksi tietoa peruskoulun yläluokista siirtyessään 6. luokalta 7. luokalle ja kuka kertoi, vastasivat useimmat heistä saaneensa tietoja omilta opettajiltaan. Myös vanhemmat sisarukset antoivat tietoja. Tiedonlähteinä toimi myös ala-asteen rehtori, yläluokilla olevat kaverit ja tutustussa opettajat. Kaksi oppilasta mainitsi kuutosten kurssin, jossa he olivat tutustuneet yläasteeseen ja saivat siellä paljon tietoja. Vain kaksi tyytymätöntä oli joukossa, joista toinen totesi seuraavaa: ”parantamisen varaa olisi vielä vähän ollut”. Pojilta vastaavaa asiaa kysyttäessä seitsemän heistä ilmoitti päätielähteikseen opettajansa. Tietoa saatiin myös sisaruksilta ja vanhemmilta oppilailta. Kolme poikaa kirjoitti, että he eivät olleet saaneet tietoa riittävästi. Yksi heistä sanoi, ettei kukaan kertonut.

Kaiken kaikkiaan suurin osa 7. luokan oppilaista ilmoitti saaneensa riittävästi tietoja peruskoulun yläluokista. Alaluokkien opettajilla oli tässä suurin rooli. Jämijärvellä on tapana vuosittain keväällä järjestää ns. ”kuutosten kurssi”, jonne kokoontuvat kaikki 7. luokalle syksyllä tulevat oppilaat. Se on leirikoulumuotoinen ja kestää pari päivää. Siellä on alaluokilta ja yläluokilta opettajia kertomassa uudesta koulusta ja tarkoitus on tutustua uusiin kavereihin. Tämä on toimiva tapa vähentää uusien tulokkaiden jännitystä. Opinto-ohjaajan roolia tulisi vahventaa Jämijärven koulussa erityisesti nivelvaiheessa.

Kun tytöiltä kysyttiin, onko opiskelussa peruskoulun ala- ja yläluokkien välillä eroja ja jos on, niin minkälaisia, oli neljä tyttöä sitä mieltä, että kaikki on suunnilleen samanlaista. Kaksi totesi, että yläluokilla kaikki on vaikeampaa. Toiset kaksi tyttöä totesi opiskelun rennommaksi. Muita kommentteja olivat: ”no, ihme kyllä, yleensä yläasteella tällä hetkellä on helpompaa. Outoa oli se, että on niin monta eri opettajaa”. ”Hauskempaa”, ”pidemmät päivät”, ”eri opettajat”, ”vähän”, ”alaluokilla oli paljon löysempää”. Kolme poikaa vastasi samaan kysymykseen, että eroja ei ole ala- ja yläluokkien välillä, kun taas kahden mielestä eroja on paljon. Kaksi poikaa totesi matematiikan olevan vaikeampaa. Muita poikien mielipiteitä olivat seuraavat: ”täällä on mukavampaa”, ”täällä on vapaampi ilmapiiri”, ”yläaste on helpompi”, ”vähän vaikeampia asioita”, ”yläasteella tulee enemmän läksyjä”, ”yläaste parempi”, ”tasoeroja löytyy”, ”päivät todella pitkiä”.

Yleisesti opettajien suurta määrää ihmeteltiin. Se onkin yksi olennainen ero peruskoulun ala- ja yläluokkien välillä. Ihmismäärä on myös suurempi kuin ennen varsinkin kyläkouluista tulevien silmissä. Aineiden vaikeustaso on erilainen vaikka jotkut olivatkin sitä mieltä, että yläluokilla on helpompaa. Se varmasti riippuu myös siitä, kuinka tosissaan koulun käynnin ottaa. Koulupäivät ovat pitempiä varsinkin kauempaa tulevilla.

Kysyttäessä tytöiltä, minkälaista opinto-ohjausta he olisivat halunneet 7. luokalla, vai ovatko he tyytyväisiä samaansa opinto-ohjaukseen, kahdeksan tyttöä ilmaisi tyytyväisyytensä opinto-ohjaukseen. Kolme tyttöä olisivat halunneet paljon enemmän tunteja ja kaksi apua valinnaisaineiden valintaan. Yksi oli melko tyytyväinen ja yksi olisi halunnut ammateista enemmän tietoa. Pojista kahdeksan oli tyytyväisiä opinto-

ohjaukseen. Tyytymättömät puolestaan kommentoivat seuraavasti: ”turhanaikaista opetusta, ei mitään hyötyä”, ”valinnaisaineista olisi pitänyt puhua enemmän”.

Tyytyväisten osuus kaikkien 7. luokkalaisten osalta oli suuri. Valinnaisaineisiin pitäisi kuitenkin 7. luokalla enemmän panostaa opinto-ohjauksessa, mielellään henkilökohtaisella ohjauksella. Taas tuli esille myös tuntimäärän vähyys, jolle pitäisi tehdä jotain konkreettista.

Kun tytöiltä kysyttiin, mikä on ollut vaikeinta opiskelussa 7. luokalla ja miksi, kolme tyttöä mainitsi matematiikan vaikeimmaksi asiaksi opiskelussa, koska ”siinä on paljon uutta opittavaa, on vaikea pysyä mukana, koska mennään niin lujaa”. Kaksi mainitsi lukihäiriön. Muita asioita olivat: ”kielet, ei jää päähän”, ”uudet aineet (jotkut) ja uudet asiat ja uusi opetusmenetelmä, erilainen kuin ala-asteella”, ”englanti, se on vain niin vaikeata minulle”, ”kokeita on joskus paljon eikä ehdi lukea”, ”ruotsi, fysiikka”, ”en tiennyt mitä valinnanaineita pitäisi valita”, ”ei mikään”. Pojilta vastaavaa aisaa kysyttäessä, kolmen pojan mielestä mikään ei ollut vaikeaa. Kolme poikaa puolestaan mainitsi ruotsin vaikeimmaksi ja kaksi poikaa matematiikan, koska ”siinä on liikaa läksyjä ja laskut vaikeita”. Muita asioita olivat: ”maantieto, kemia, fysiikka, englanti, opettaja”, ”enkku, huono kielipää, ollut aina vaikeaa”, ”uudet aineet”.

Uudet aineet nousivat esille vaikeimpien asioiden joukossa. Tämä on täysin ymmärrettävää ja esimerkiksi tukiopetus on paikallaan näiden aineiden kohdalla. Myös uudet opetusmenetelmät mainittiin. Opetus on erilaista ala- ja yläluokilla ja opinto-ohjauksen yksi tavoite on ohjata oppimaan ja opiskelemaan yläluokkien tavalla. Lukutekniikat, läksyjen teko, kokeisiin valmistautuminen ja muut perusasiat sisältyvät 7. luokan opinto-ohjaukseen. Koska kehitys on valtakunnallisesti menossa kohti yhtenäiskouluja, olisi opetuksenkin yhtenäistyttävä niin, ettei selkeää hyppäystä tulisi nivelvaiheessa. Alaluokilla tulisi valmistaa oppilaita tulevaan. Myös yläluokkien opettajilta vaaditaan herkkyyttä huomioida nämä vaikeudet ja tulla vastaan oman aineensa kannalta.

19.3.4 Vain 9. luokan oppilaille kohdennetut kysymykset

Kysyttäessä 9. luokan tytöiltä mielipidettä syksyllä olleesta TET -jaksosta, suurin osa tytöistä oli tyytyväinen TET -jaksoon. Viisi heistä perusteli sen ihan hyödylliseksi, yksi mielenkiintoiseksi, yksi hauskaksi, yksi keinoksi päästä pois koulusta, hengähdystauoksi, yksi kehui muuten, mutta mahdollisuuksia oli liian vähän. Kaksi pahoitteli TET -jakson lyhyttä; ”ihana, toinenkin viikko voisi olla keväällä, tiedän ammattini, haluaisin päästä sinne TET -viikolle”.

Pojilta vastaavaa asiaa kysyttäessä, suurin osa heistä oli myös tyytyväinen TET -jaksoon ja kehui sitä ”hyväksi”. Perusteluja olivat: ”se oli hyödyllinen”, ”oppi paljon”, ”sain tuntumaa työteekoon”, ”olin töissä sellaisessa paikassa jossa viihdyn ja työ oli mukavaa”, ”ei tarvinnut olla koulussa”. Yksi totesi sen raskaaksi mutta mukavaksi, yksi sanoi sitä hienoksi viikoksi. Yksi mainitsi, että se ei ollut kovin tarpeellinen hänelle. Vain yksi totesi sen täysin turhaksi.

Kaiken kaikkiaan TET -jakso oli ilmeisen onnistunut. Se koettiin tervetulleeksi katkoksi koulun arkeen. Toisaalta se oli myös mielekästä ja hyödyllistä tulevaisuuden suunnittelun kannalta. Myös työn arki paljastui muutamalle, jotka totesivat sen raskaaksi, mutta silti palkitsevaksi. Eroja ei tyttöjen ja poikien kohdalla ollut.

Tytöiltä TET -jakson pituuden riittävydestä kysyttäessä, kuusi heistä totesi TET -jakson pituuden sopivaksi. Perusteluja olivat seuraavat: ”mielenkiinto riitti, työ oli joustavaa”. Kuuden oppilaan mielestä TET -jakso saisi olla pitempi. Perustelut olivat:

”just kun saa hommista jotain tolkkua, harjoittelu-aika loppuu, ei ehtinyt tekeen mitään eikä tutustuun, viikossa ei opi kaikkea, tietäis paremmin ammasteista”. Pojilta samaa asiaa kysyttäessä yksitoista poikaa totesi TET -viikon liian lyhyeksi perusteluin: ”pitäisi olla kaksi viikkoa, jotta ehtisi tehdä jotain ja sisäistymään työhön, ei siinä kerinnyt mitään oppia”. Kahdeksan poikaa kehui sitä sopivaksi: ”kaksi viikkoa olisi ollut aivan liikaa, viikossa saa ihan tarpeeksi tietoa ja pitempi aika kävisi tylsäksi”. Kun taas kahden mielestä se oli liian pitkä: ”alkoi käymään tylsäksi, töitä oli...”.

Aavistuksenomainen enemmistö kaikista 9. luokan oppilaista oli TET -jakson pidentämisen kannalla. Oli myös niitä, joille viikkokin oli liikaa. TET -jakso on ilmeisesti tällä hetkellä sopivan pituinen eli viikon kestävä. Kaksi viikkoa peräkkäin on liikaa, mutta jos yksi viikko olisi syksyllä ja toinen keväällä, voisi harjoittelu olla mielekästä.

Kysyttäessä tytöiltä mitä mieltä he ovat muihin oppilaitoksiin tehtävistä vierailukäynneistä, kuuden tytön mielestä vierailukäyntejä olisi saanut olla enemmän. Useimmat totesivat ne ”hyväksi hommaksi, jolloin tutustui vähän paikkoihin ja että on kiva kun sellaisia järjestettiin”. Yksi sanoi ne turhiksi. Pojilta samaa kysyttäessä yhdeksän poikaa kehui niitä hyväksi perusteluin: ”kiinnostavia, koska menee koulutunteja pois, aika ei vain tunnu riittävän”. Yhden mielestä: ”ei kerkiä tutustua, kun on liian kova esittelyvauhti”. Kolme totesi selkeästi, että niitä on liian vähän. Kolme ei pitänyt niitä tarpeellisina.

Enemmistö 9. luokkalaisista piti vierailuja muihin oppilaitoksiin hyvänä ideana. Koulussamme ei olla paljoa tehty vierailuja muualle. Yksi vaihtoehto olisi varata kokonainen päivä ja lähteä sellaiseen kaupunkiin, jossa on tarjota monia erilaisia kohteita. Näin saisimme kerralla tutustuttua mahdollisimman moneen kohteeseen eikä kaikkien tarvitsisi edes käydä joka paikassa vaan he voisivat valita oman kiinnostuksen mukaan tutustumiskohteensa.

Kun tytöiltä kysyttiin mielipidettä koulussamme käyneiden muiden oppilaitosten edustajien pitämistä opinto-ohjaustunneista, seitsemän tyttöä totesi ne mielenkiintoisiksi. Näillä tunneilla sai lisätietoja kouluista ja kaksi totesi ”tyyppien puhuvan asiaa”. Yksi totesi saaneensa paljon tietoa siitä oppilaitoksesta mihin hän haki. Kaksi totesi tunnit tylsiksi ja kaksi samantekeviksi. Pojista viisi oli sitä mieltä, että ne olivat liian pitkiä ja tylsiä. Yksi totesi niissä olevan liikaa mainostamista. Kymmenen pojan mielestä ne olivat ihan hyviä, mielenkiintoisia tai valaisevia. Yksi kirjoitti vierailijoiden esittelevän liian vähän. Yhden mielestä osa niistä on tylsiä osa mielenkiintoisia.

Vastausten perusteella voisi ajatella, että tulevaisuudessakin kutsutaan vierailijoita esittelemään omia oppilaitoksiaan, mutta paikalle voisi kutsua vaikka useamman oppilaitoksen edustajat samanaikaisesti niin, että oppilaat voisivat osallistua kiinnostuksena mukaan valitsemaansa esittelyyn. Näin vältetään turhautumiselta.

Vain 9. luokkalaisille tarkoitettussa monivalintatehtävässä kartoitettiin, ovatko oppilaat saaneet opinto-ohjauksessa mielestään riittävästi tietoa taulukossa 4 esitetystä aiheista. Työelämästä ja työpaikoista vastasi 39 prosenttia oppilaista saaneensa melko tai erittäin paljon tietoa opinto-ohjauksessa. Peruskoulun jälkeisistä vaihtoehdoista vastasi peräti 66 prosenttia saaneensa melko tai erittäin paljon tietoa. Jatko-opinnoista lukiossa vastaava luku oli 50 prosenttia. Ammatilliseen koulutuksen liittyvistä jatko-opinnoista 47 prosenttia oppilaista valitsi vaihtoehdot 4 tai 5 (kts. taulukko 4). Nämä aiheet ovat keskeisesti olleet opinto-ohjauksessa esillä, eikä tämä tässä esitetty tulos ole lainkaan yllätys.

Ns. kahden tutkinnon suorittamisesta eli lukio-opintojen ja ammatillisten opintojen samanaikaisesta suorittamisesta tulokset eivät olleet yhtä hyviä kuin edellisten aiheiden kohdalla ja taulukon 4 mukaan 11 prosenttia ei omasta mielestään ollut saanut lainkaan tietoja ko. aiheesta. Toisaalta niitä, jotka olivat mielestään saaneet ns. kahden tutkinnon suorittamisesta tietoja melko tai erittäin paljon oli 36 prosenttia. Kahden tutkinnon suorittaminen samanaikaisesti on hyvin vaativaa ja lisäksi se on uudehko, vasta muovautumassa oleva vaihtoehto, joten sen nostaminen ”perinteisten vaihtoehtojen” rinnalle ei ainakaan vielä ole toteutunut. Tällekin vaihtoehdolle on kuitenkin tulevaisuudessa raivattava tilaa niin, että tulokset vastaavissa kysymyksissä olisivat samaa luokkaa kuin edellisten vaihtoehtojen kohdalla.

TAULUKKO 4 Oletko saanut opinto-ohjauksessa riittävästi tietoja alla olevista asioista? Vastausvaihtoehdot annettuihin kysymyksiin ovat: 1=ei lainkaan, 2=jonkin verran, 3=en osaa sanoa, 4=melko paljon, 5=erittäin paljon. N=36 oppilasta. Tulokset on ilmaistu prosentteina.

	1	2	3	4	5
a) työelämästä ja työpaikoista	3	14	44	28	11
b) peruskoulun jälkeisistä vaihtoehtoista		14	19	47	19
c) jatko-opinnoista lukiossa	6	11	33	25	25
d) jatko-opinnoista ammatillisessa koulutuksessa		8	44	22	25
e) ns. kahden tutkinnon suorittamisesta eli lukio-opintojen ja ammatillisten opintojen samanaikaisesta suorittamisesta.	11	22	31	22	14
f) jatko-opinnoista lukion/ammattillisen koulutuksen jälkeen	6	36	31	8	19
g) eri ammattialoista	3	22	56	8	11
h) jatko-opintoihin tai ammatin valintaan liittyvien tietojen hankkimisesta internetistä	17	17	44	14	8
i) yhteishausta toisen asteen koulutukseen	3	6	39	39	14
j) kansainvälisistä opiskelumahdollisuuksista	31	25	31	11	3

Kysyttäessä lukion/ammattillisen koulutuksen jälkeisistä jatko-opinnoista saatujen tietojen riittävyttä, oli suosituin vastausvaihtoehto 3=jonkin verran (36 prosenttia). Eri ammattialoista saatujen tietojen riittävyttä kysyttäessä oppilaat eivät olleet kovin varmoja vastauksestaan, koska 56 prosenttia valitsi vaihtoehdon 3=en osaa sanoa. 22 prosenttia oppilaista vastasi tähän kysymykseen vaihtoehdon 2=jonkin verran. Toisaalta 11 prosenttia oli kuitenkin sitä mieltä, että eri ammattialoista on puhuttu erittäin paljon. Jatko-opintoihin tai ammatinvalintaan liittyvien tietojen hankkimisesta internetistä on tulosten mukaan saatu keskivertoisesti tietoja. Tosin 17 prosenttia oli sitä mieltä, ettei tätä aihetta ole ollut esillä ollenkaan. 9. luokalla ei ollakaan käytetty internetiä yhtä usein opinto-ohjaustunneilla kuin 7. ja 8. luokalla. Tulevaisuudessa on kuitenkin syytä korostaa internetin tärkeyttä tietojen hankkimisessa, sillä yhä enenevässä määrin esimerkiksi oppilaitosten oppaat ovat sähköisessä muodossa. Lisäksi kaikkein tuorein tieto saadaan nimenomaan internetistä. (Kts. taulukko 4.)

Kuten taulukosta 4 nähdään, 53 prosenttia oppilaista vastasi, että yhteishausta toisen asteen koulutukseen on käsitelty opinto-ohjauksessa melko tai erittäin paljon. Kansainvälisistä opiskelumahdollisuuksista puolestaan ei tulosten mukaan ole opinto-ohjauksessa saatu riittävästi tietoja, sillä taulukon 4 mukaan yhteensä 56 prosenttia oppilaista valitsi vaihtoehdot ei lainkaan tai jonkin verran. Jämijärvellä ei kansainvälisyyttä ole noteerattu kovin korkealle ehkä tietoisestikaan. Kyseessä on sisäsuomen pieni kunta keskellä maaseutua, eikä koulussamme ole yhtään maahanmuuttajaakaan. Kuitenkin jos katsomme pidemmälle tulevaisuuteen, hetkeen

jolloin nämäkin peruskoululaiset ovat täysi-ikäisiä, saattaa tilanne olla aivan toinen. Tästä johtuen tarvitaan jo peruskoulussa opinto-ohjauksen puitteissa perustietoa kansainvälisistä mahdollisuuksista, jolle voi myöhempiä suunnitelmia rakentaa.

20 JATKOTOIMENPITEET JA LOPPUPÄATELMÄT

Kyselyn tarkoituksena oli kartoittaa oppilaiden tyytyväisyyttä/tyytymättömyyttä koulumme opinto-ohjaukseen sekä hahmottaa kehittämistarpeita. Keskeisimmät esille tulleet asiat olivat opinto-ohjauksen oppituntien vähyys suhteessa ohjauksen tarpeeseen erityisesti 7. luokalla sekä henkilökohtaisen ohjauksen suuri tarve kaikilla luokkasteilla. TET-jaksoon oltiin yleisesti melko tyytyväisiä. Tiedon tarve jatko-opinnoista, ammasteista ja tulevaisuudesta oli suuri kautta linjan. Myös monipuolisuus, oppilaitoksiin tehtävät vierailut ja jokapäiväiseen koulunkäyntiin sekä itsetuntemukseen liittyvät asiat koettiin tärkeiksi.

Kuten valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa mainitaan, opinto-ohjausta annetaan tuntijakoon merkittynä ohjauksena, joka on useimmiten luokkaopetusta, ja sen lisäksi annetaan henkilökohtaista ja muuta tarpeellista ohjausta. Opetussuunnitelmassa ei ole tarkkaan määritelty sitä, missä suhteessa näitä osa-alueita toteutetaan kouluissa. Tämä antaa oppilaitoksille mahdollisuuden kehittää omiin tarpeisiinsa soveltuvan opinto-ohjauskokonaisuuden. Jotta opinto-ohjaus toimisi mahdollisimman hyvin, on juuri näiden osa-alueiden kokonaisuus suunniteltava tarkoin oppilaiden tarpeita vastaaviksi.

Tarkasteltaessa Jämijärven peruskoulun opinto-ohjauksen kokonaisuutta ei voi välttyä huomaamasta sitä tosiseikkaa, että edellä mainittujen osa-alueiden kokonaisuus ei toimi. Erityisesti henkilökohtaisen ohjauksen osuus koulussamme on hyvin vähäistä. Kuitenkin kasvun ja kehityksen tukemiseen liittyvien haasteiden ja nuorten syrjäytymisongelmien lisääntymisen vuoksi henkilökohtaisen ohjauksen tarve on kasvanut niin valtakunnallisesti kuin Jämijärvelläkin. Voimakas yksilöityminen yhdessä valintamahdollisuuksien lisääntymisen kanssa on korostanut identiteettityön, realistisen minäkäsityksen ja itsetunnon merkitystä.

Opinto-ohjaajalla ei tällä hetkellä koulussamme ole henkilökohtaiseen ohjaukseen tarkoitettuja aikoja, joita oppilaat voisivat varata itselleen sitä tarvitessaan. Opinto-ohjaajalla ei myöskään koulussamme ole vakiintunutta fyysistä paikkaa, josta hänet tavoittaisi, koska tällä hetkellä opinto-ohjaus on jaettu kahdelle monien eri aineiden tuntiopettajalle. Juoksevat asiat hoidetaan usein käytävillä, opettajanhuoneen ovella ja missä sattuu. Koulussamme on kuitenkin olemassa opinto-ohjaajalle erillinen tila, joka tulee ottaa aktiiviseen ohjauskäyttöön. Näin oppilaat tietävät, mistä opinto-ohjaajan sovittuina aikoina tavoittaa ja missä on ohjaus- ym. oheismateriaalia. Tämän tulisi toimia myös turvallisena tilana, jonne oppilaat ovat aina tervetulleita puhumaan luottamuksellisesti asioistaan.

Oppilaille on syytä korostaa, että opinto-ohjaajan luo voi tulla käymään vaikka ei erityisiä ongelmia olisikaan, kertomaan vaikkapa iloisista asioista, onnistumisen kokemuksista ym. Tällä tavoin vältytään ajatukselta, että opinto-ohjaajan luona käyvillä olisi aina jokin iso ongelma. Kukaan ei saa leimaa otsaansa käytyään henkilökohtaisessa ohjauksessa opinto-ohjaajansa luona vaan se on luonnollinen ja jokaisen oikeuksiin kuuluva asia.

Oppilaiden vastauksista on havaittavissa se, että kaikesta huolimatta opinto-ohjauksesta pidetään ja useimmat pitävät sitä hyödyllisenä. Koska koulussamme on oppilaita suhteellisen vähän, olisi opinto-ohjaajan haastateltava kaikki koulun oppilaat vuosittain vähintään kerran. Näin jokainen oppilas keskustelisi opinto-ohjaajansa kanssa ainakin tunnin vuodessa. Lisäksi oppilailla tulee olla mahdollisuus tulla opinto-ohjaajan kanssa keskustelemaan muinakin aikoina, kunhan sopii asiasta ohjaajansa kanssa.

Oppilaille pitää korostaa, että henkilökohtaiset tapaamiset opinto-ohjaajan kanssa ovat luonteva tapa hoitaa omia asioita ja purkaa huoliaan.

Opinto-ohjaustuntien vähyys suhteessa koettuun tarpeeseen on valtakunnallinen ongelma, johon on vaikea paikallisella tasolla löytää ratkaisua. Ryhmäyttäminen tehostaisi ohjausta siten, että oppilaat saisivat valita kiinnostuksena mukaan sellaisen ryhmän, jossa käsiteltäisiin juuri hänen tärkeiksi kokemiaan asioita. Näin vältetään siltä, että oppilas joutuu kuuntelemaan/tekemään mielestään tylsiä ja hyödyttömiä asioita. Tietysti ns. yleishyödylliset asiat on syytä selvittää koko luokalle. Näin saataisiin opinto-ohjauksen anti mahdollisimman hedelmälliseksi ja tämä motivoisi oppilaita. Oppilaat kaipaavat selvästi aikaa, aikaa käsitellä erilaisia asioita. Ryhmäyttäminen ja henkilökohtainen ohjaus ovat helpommin toteutettavissa olevia apuja tähän kuin luokkamuotoisen opinto-ohjauksen tuntimäärän lisääminen.

Opiskelutekniikkaan, oppimisen ohjaamiseen/vaikeuksiin tulisi perehtyä muillakin luokilla kuin vain 7. luokalla. Tämä siksi, että opiskelutaidot ovat osalla nuorista hukassa vielä 9. luokallakin. On muistettava, että koskaan ei ole liian myöhäistä oppia näitä taitoja, joten enemmistön kehitysvauhdista pudonneille mattimyöhäisillekin on annettava tähän mahdollisuus, jotta heillä peruskoulun päättyessä olisi tulevassa elämässä tarvittavat tiedot ja taidot ja mahdollisuus elinikäiseen oppimiseen.

Koska tulevaisuutta on vaikea ennakoida, nuorten tulisi oppia selviytymään erilaisissa yhteiskunnallisissa ja henkilökohtaisissa tilanteissa. Ohjauksen tulee luoda uskoa tulevaisuuteen ja nuorten vaikutusmahdollisuuksiin. Koulun tulee tarjota kaikille hyvä peruskoulutus ja riittävät yleiset tiedonhankinnan valmiudet sekä tukea oppimisvalmiuksien ja -myönteisyyden kehittymistä siten, että yksilöt saavat riittävän ponnistustason elinikäiselle oppimiselle.

Itsetuntemus ja identiteetti ovat asioita, joita pitää nyky-yhteiskunnassa kypsyttellä koko elämän ajan. 7. luokalla tuleekin painottaa juuri näitä aihealueita, mutta niitä ei pidä unohtaa ylempilläkään luokilla. Oppimispäiväkirjan aloittaminen 7. luokalla palvelisi juuri tätä osa-aluetta ja lisäksi tietysti muutakin kehittymistä kokonaisvaltaisesti. Oppilaille on myös korostettava, että modernissa yhteiskunnassa yhden identiteetin kehittyminen ei tarkoita sitä, että se toimii koko elämän ajan. Koska omaa identiteettiään on kyettävä muokkaamaan ajan myötä, on peruskoulun opinto-ohjauksen pystyttävä auttamaan nuoria kehittämään itselleen hyvä pohja tulevaisuuden varalle.

Oppimispäiväkirjat ja portfoliot ovat moderni ja mielekäs tapa oppia monelle. Voisimme ottaa portfoliot kokeilukäyttöömme ja aloittaa niiden laadinnan jo 7. luokalla. Tämän portfolion yhteyteen liitettäisiin myös oppimispäiväkirjan laadinta. Tärkeitä pohdinnan kohteita portfoliossa voisivat olla itsetuntemus, identiteetti, arvot ja asenteet, omat hyvät ja huonot sekä kehitettävissä olevat puolet, ominaisuudet, kiinnostuksen kohteet, tulevaisuudensuunnitelmat, toiveammatit, kehittymisen kaari ym.

Ammatin- ja uranvalinnanohjausta voitaisiin ripotella vapaammin eri luokkasteille sopivina annoksina sulateltavaksi alkaen jo 7. luokalta. Peruskouluikäiset nuoret kehittyvät niin eri tahtiin, että kun toiset kaipaavat jo tietoja peruskoulun jälkeisestä tulevaisuudesta, pohdiskelevat toiset vielä omaan itseensä ja nuoruusikänsä liittyviä kysymyksiä. Tämänkin vuoksi ryhmäyttäminen ja erilaiset vaihtoehdot ovat olennaisia. Monipuolisuus antaa varmasti parhaan tuloksen.

TET-jakso sai kiitosta 9. luokan oppilailta. Sen pituus on ilmeisesti koulussamme riittävä. Toisaalta kokeiluna voisi toteuttaa jonakin vuonna viikon kestävän TET:in sekä

syksyllä että keväällä. Työelämään omakohtainen tutustuminen on aina arvokas ja useimmiten opettavainen kokemus. Lisäksi kulussamme on erikoisuutena myös 8. luokkalaisten TET (viikko toukokuun lopussa). 7. luokkalaisille riittänee koulun sisäinen muutaman päivän kestoinen TET. Työelämään tutustumista ei ole koskaan liikaa ja ottaen huomioon opiskelun teoreettisuuden peruskoulussa, on käytännön kokemuksilla arvokasta antia. TET- jaksot vaativat kuitenkin kunnan pohjustuksen ja TET -paikat on valittava huolella.

Opinto-ohjauksen ajan tasalle tuominen koulussamme vaatii myös rahallisia satsauksia. Videokasettien ja ohjausmateriaalien uusiminen on välttämätöntä, emmehän voi suuntautua tulevaisuuteen 70-80- luvun materiaalien kautta. ATK-luokan käyttöä voidaan tehostaa tuoreimman tiedon saamiseksi. Vierailuja erilaisiin oppilaitoksiin kaivattiin varsinkin 9. luokalla, mikä on ymmärrettävää. Jämijärvi on niin syrjässä suurista keskuksista, että kuljetuskustannukset nousevat aikamoisiin lukemiin. Kannattaisin sellaisia vierailukäyntejä, joihin buukataan useita eri kohteita samaan kertaan ja tutustutaan valinnan mukaan erilaisiin kohteisiin ja jaetaan myöhemmin muiden kanssa kokemuksia. Näin säästetään rahaa ja koetaan paljon uutta. Myös vierailijoita monista eri oppilaitoksista ja yrityksistä tulee pyytää kouluamme. Tämä edellyttää toimivien verkostojen luomista ympäröivään maailmaan.

Ohjaustoiminnan tulee muodostaa koko perusopetuksen ajan kestävä jatkumo, jonka nivelvaiheisiin on kiinnitettävä erityistä huomiota. Moni 7. luokkalainen kuvasi tuntojaan alaluokilta yläluokille siirtymisestään. Jännitys, uudet/monet eri opettajat, uudet aineet, uudet luokkatoverit, koulupäivien pituus, kokeiden määrä, opiskelun erilaisuus ym. olivat pohdiskelun teemoja. Jämijärven peruskoulun opinto-ohjaajan roolin vahventaminen nivelvaiheessa on keskeistä. Opinto-ohjaajan tulee käydä vierailuilla jokaisessa kyläkoulussa 6. luokan keväällä kertomassa monipuolisesti siirtymisestä peruskoulun yläluokille ja koulunkäynnistä ym. asioista peruskoulun yläluokilla. Tutustuminen uusiin opiskelijoihin jo tässä vaiheessa on tärkeä ja satsaamisen arvoinen asia. 6. luokkalaisille tulee järjestää myös tutustumiskäynti keväällä uuteen opinahjoon.

Koulussamme toimii ns. ”kuutosten kurssi” leirikoulumuotoisena toimintana, jonka toimintaan ala-asteen opettajien lisäksi myös opinto-ohjaajan osallistuminen olisi tärkeää. Tämä ”kuutosten kurssi” on saanut yleisesti kiitosta ja se on ideana säilyttämisen ja kehittämisen arvoinen. Sen tarkoituksenaan on tutustuttaa ennen koulujen alkua eri kyläkoulusta tulevat 6. luokkalaiset oppilaat toisiinsa ja kertoa koulunkäynnistä yläluokilla. Tälle kurssille olisi hyvä saada mahdollisimman monen oppilaan vanhemmat myös mukaan. Tämä olisi opinto-ohjaajalle ja opettajille luonteva tapa tutustua sekä oppilaaseen että hänen vanhermpiinsa.

Koulussamme on tutor-toimintaa, mutta tutorien rooli koulun arjessa on vähäinen. Tutorien roolia voisi monipuolistaa niin, että esimerkiksi tilanteissa, joissa varhain huomataan oppilaan joutuvan kiusaamisen kohteeksi, voitaisiin näitä tilanteita ennaltaehkäisemään koordinoida tutorit. Tutoreilla tulee toki olla monia eri tehtäviä, mutta koulukiusaamisen ehkäisemiseen tutoreilla voisi tulevaisuudessa olla tärkeä tehtävä. Erityisesti tutorien tukea tarvitsevat ne uudet 7. luokkalaiset, jotka tulevat kauempaa pienistä kyläkouluista Keskuskouluun yläluokille. Tutorkoulutuksen tulee olla jokakeväinen operaatio, jonka opinto-ohjaaja vetää.

Koska opiskelu yläluokilla on erilaista kuin alaluokilla, on koko koulun henkilökunnan yhteistyö 7. luokkalaisten perehdyttämisessä erilaiseen opiskeluun tärkeää. Peruskoulun yläluokilla opettavien uusien aineiden opiskelussa on aineenopettajien annettava oma ohjeistuksensa uusille oppilaille. Myös

vanhempainilloissa voidaan antaa ohjeita ja tietoja sekä nuorille että vanhemmille kouluun liittyvistä asioista.

Nivelvaiheissa on huomioitava myös kaikki 9. luokkalaiset. Erityisen tärkeää on varmistaa, että kaikki löytävät jonkin jatkopaikan peruskoulun jälkeen. Jokaisen nuoren tulevaisuus on yhtä tärkeä, oli jatkopaikkana sitten lukio, ammattikoulu tai jokin muu kohde. Koska tiedetään, että juuri tämä nivelvaihe on ”vaaran paikka” pudotukseen, on opinto-ohjaajan pidettävä silmät ja korvat auki jokaisen nuoren kohdalla. Kun yhteishakutulokset tulevat, on opinto-ohjaajan tarkastettava, että pudokkaita ei ole. Jos sellaisia nuoria on, jotka eivät jatkopaikkaa ole saaneet, on opinto-ohjaajan yhdessä nuoren ja hänen vanhempiansa kanssa varmistettava nuorelle jokin paikka peruskoulun jälkeen. Tärkeää on taata jokaiselle mahdollisimman hyvä elämä ja tulevaisuus.

Opinto-ohjaajan roolia pitää kehittää oppilashuoltotoiminnan tasa-arvoisena jäsenenä. Tällä hetkellä oppilashuoltotoimikunnassa koulussamme tärkeimmät henkilöt ovat erityisopettaja, terveydenhoitaja, rehtori ja muutama aineenopettaja. Opinto-ohjaaja voisi toimia koollekutsujana ja puheenjohtajana kuten monissa muissakin kouluissa on käytäntönä. Tämä liittyy myös opinto-ohjaajan uuden, arvoisensa aseman vakiinnuttamiseen.

Vaikka päävastuu oppilaanohjauksesta on opinto-ohjaajalla, oppilaitoksen toimintakulttuurissa keskeistä on koko oppilaitoksen sitouttaminen ohjaukselliseen ajatteluun sekä monipuoliseen koulun sisäiseen ja ulkoiseen moniammatilliseen verkostoyhteistyöhön. Erityisesti Jämijärvellä on tärkeää aloittaa verkostojen rakentaminen ensin ympäryskuntiin ja sitten myös laajemmalle alueelle suurempiin keskuksiin. Jämijärven syrjäinen sijainti edellyttää voimakasta verkostoyhteistyötä muiden osapuolten kanssa, jotta esimerkiksi 9. luokkalaisille voidaan tarjota parhaat mahdolliset polut peruskoulun jälkeen.

Verkostojen toimivuus on tärkeää myös ongelmatilanteissa, joissa oppilas tarvitsee muuta kuin opinto-ohjaajan antamaa asiantuntija-apua. Yhteydet mielenterveys- ja sosiaalipuoleen ovatkin ihan kunnossa Jämijärvellä Kankaanpään suuntaan. Kuitenkin hoitoonohjaus tai aikojen/diagnoosien saaminen on tuskallisen hidasta. Koska virallisia toimenpiteitä/päätöksiä ei voida tehdä ilman asiantuntijoiden lausuntoa, on hätäavunkin oltava kunnossa. Yhteistyön erityisopettajan, vanhempien ja muiden tahojen kanssa on ehdoton, jotta prosessien hitaudesta johtuva odotusaika saadaan nuorelle mahdollisimman mielekkääksi.

Kuten valtakunnallisestikin, on myös paikallisesti Jämijärvellä ohjauksen tarve lisääntynyt. Haasteet edellyttävät opinto-ohjaajan työn jatkuvaa arviointia ja ohjauksen korkean laadun turvaamista. Ensimmäinen askel Jämijärvellä on kuitenkin opinto-ohjauksen jaloilleen nostaminen ja uudistaminen. Nyt kun lähtöpistearvio on kyselytutkimuksen avulla tehty, on kehittämisen aika. Välikyselyjä opinto-ohjauksen tilasta on tehtävä ainakin vuosittain, jotta nähdään tuottavatko uudet toimenpiteet tulosta toivottuun suuntaan. Edessä on vuosien sitkeä opinto-ohjauksen kehittämistyö, jolle ei näy loppua. Opinto-ohjaus ei koskaan voi eikä saa jämähtää paikoilleen, sillä maailma muuttuu joten myös meidän on jatkuvasti muututtava.

Ohjaustyöhön kuuluu kasvun ja kehityksen tukeminen sekä opiskelun ja uranvalinnan ohjaus. Ohjaus on ihmisten hyvinvoinnin ja mielekkään elämän edistämistä sekä heidän yksilöllisten ja sosiaalisten voimavarojensa tukemista niin, että heistä kasvaa ”oman elämänsä ohjaajia”. Taitava ohjaus auttaa ja kohtaa yksilön tarpeet kannustavan ohjaussuhteen kautta. Tärkeää on välittäminen, aitous, ajantasaiset tiedot sekä ennakoititiedot. Ohjauksen tuella oppilas kehittää elämänsuunnittelun kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä tekee omiin kykyihinsä ja kiinnostuksiinsa perustuvia

opiskelua, koulutusta, arkielämää, elämänuraa ja tulevaisuutta koskevia ratkaisuja. Oppilaanohjauksen tarkoituksena on edistää koulutyön tuloksellisuutta, lisätä hyvinvointia koulussa ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa.

LÄHTEET

- Aalberg, V. 1991. Nuoruus psykoanalyysissa. Teoksessa T. Hoikkala (toim.) *Törmäävät tulkinnat. Kirja nuorista ja nuoruudesta*. Jyväskylä: Gaudeamus, 233-238.
- Brammer, L. 1985. *The helpful relationship*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Teokseen viitattu teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. 2001 (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Byrne, B. M. 1996. Academic self-concepts: its structure, measurement, and relation to academic achievement. Teoksessa B. A. Bracken (toim.) *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations*. New York: Wiley, 287-316.
- Corey, G. 1996. *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. 5th ed. Brooks/Cole, Pacific Grove. 3. luku. Teokseen viitattu teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 300. Teokseen viitattu myös teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. 2001 (toim.). *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 33.
- Eräsaari, R. 1995. Mitä on refleksiivinen ”Modernisaatio”? Teoksessa Rahkonen, K. (toim.) *Sosiologisen teorian uusimmat virtaukset*. Helsinki: Gaudeamus. Artikkeleihin viitattu teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 333.
- Eräsaari, R. 1998. Mikä ihmeen elämänpolitiikka? Teoksessa J.P. Roos & T. Hoikkala (toim.) *Elämänpolitiikka*. Helsinki: Gaudeamus 1998, 92-109.
- Felt, T. 2004. Ohjauspalvelut tulevaisuuden toimintamaisemassa. AVO 2004, *AmmatINVALINNAOHJAUksen vuosikirja*. Helsinki: Oy Edita Ab, 3-6.
- George, R. L. & Cristiani, T. S. 1990. *Counseling: Theory and practice*. 3. painos. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Teokseen viitattu teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2001. *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 13.
- Giddens, A. 1998. *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*. Polity Press, Cambridge. Teokseen viitattu artikkelissa Kortteinen, M. 2000. Kohti 2000-luvun sosiaalitieteellistä ajattelua. Keskustelua Anthony Giddensin kanssa. Teoksessa T, Hoikkala & J. P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. *Sosiologisia teorioita vuosituhatvuoden vaihteesta*. Helsinki: Gaudeamus, 32-53.
- Gilbert, L. L. & Scher, M. 1999: *Gender and sex in counselling and psychotherapy*. London: Allyn and Bacon.
- Gladding, S. T. 1996. *Counseling. A comprehensive profession*. 3. painos. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Teokseen viitattu teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2001. *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) *Letit liehumaan: Tyttökulttuuri murroksessa*. Tampere: Tietolipas 124 SKS, 314-327.
- Haapasalo, L. 1994. *Oppiminen, tieto ja ongelmanratkaisu*. Jyväskylä: Medusa.
- Hacney, L. H. & Cormier, L.S. 1996. *The professional counsellor. A process guide to helping*. 3. painos. London: Allyn & Bacon. Teokseen viitattu teoksessa Lairio, M., Puukari, S & Nissilä, P. 2001. (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin*.

- Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 13, 15, 42.
- Helve, H. 1987. Nuoret, maailmankuva ja kulttuuri. Teoksessa H. Helve (toim.) Ihmisenä maailmassa. Helsinki: Gaudeamus. Artikkeleihin viitattu teoksessa Lairio, M., Puukari, S & Nissilä, P. 2001. (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 25.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Jyväskylä: Gaudeamus.
- Häkkiä, J., Kärkäs, M., Aksela, H., Sunnari, V. & Kylli, T. 1998. Tytöt, pojat ja fysiikka. Lukiolaisten käsityksiä fysiikasta oppiaineena. Oulun yliopisto: Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja sarja A 14.
- Jallinoja, R. 1996. Sosiologiaa postmodernisuudesta: Zygmunt Bauman. Teoksessa Rahkonen, K. (toim.) Sosiologisen teorian uusimmat virtaukset. Helsinki: Gaudeamus. Artikkeleihin viitattu artikkelissa Kosonen, P. A. 2000. Elämäntaidolliset haasteet ja ohjaus – näkökohtia habitaatin muotoutumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa II. Jyväskylä: PS-kustannus, 314-359.
- Jarvis, P. 1997. Ethics and Education for Adults in a Late Modern Society. The National Institute of Adult Continuing Education, Leicester. Teokseen viitattu artikkelissa Onnismaa, J. 2000. Ohjausalan etiikka ja ohjausasiantuntijuus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa II. Jyväskylä: PS-kustannus, 297.
- Jokinen, K. 1991. mistä puhumme kun puhumme kirjallisuudesta. Sosiologian liseniaattityö. Jyväskylän yliopisto.
- Julkunen, R. 2000. Työelämänpolitiikka. Teoksessa T. Hoikkala & J. P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhanen vaihteesta. Helsinki: Gaudeamus, 218-237.
- Julkunen, R., Nätti, J. & Anttila, T. 2004. Aikanyrjähdys. Keskiluokka työn puristuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Kasurinen, H. 2000. Nuorten tulevaisuusorientaatio. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa I. Jyväskylä: PS-kustannus, 207-220.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1999. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.
- Kesti, T. & Mutikainen, J. 2000. Jyväskylän normaalikoulun oppilashuollon käyttämät tukitoimet ja yhteistyöverkostot syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Jyväskylän yliopisto & Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Opinto-ohjaajien monimuotokoulutus. Kehittämishanke.
- Kortteinen, M. 2000. Kohti 2000-luvun sosiaalitieteellistä ajattelua. keskustelua Anthony Giddensin kanssa. Teoksessa T. Hoikkala & J. P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhanen vaihteesta. Helsinki: Gaudeamus, 32-53.
- Kosonen, P. A. 2000. Elämäntaidolliset haasteet ja ohjaus – näkökohtia habitaatin muotoutumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa II. Jyväskylä: PS-kustannus, 314-359.
- Kotkanvirta, J. 1998. Yksilöllisyys, yhteisöllisyys ja etiikka – teema ja variaatioita. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) Moderniteetti ja moraalit. Helsinki: Gaudeamus. Artikkeleihin viitattu teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.)

- Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa II. Jyväskylä: PS-kustannus, 83-105, 298.
- Kuusinen, K.-L. 2000. Kognitiivinen psykoterapia ohjauksen viitekehyksenä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa I. Jyväskylä: PS-kustannus, 83-105.
- Lahti, R. 1994. Ohjaussuhde ja ohjaustoimenpiteet, monisteet I ja II. Työministeriö, Helsinki.
- Lahti, R. 2000. psykoanalyttinen näkökulma ohjaustyöhön. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa I. Jyväskylä: PS-kustannus, 137-161.
- Lahti, R. & Pettersson, M. 1992. Yksilölliset intentiot – ammattiin suuntautumisen voima. Ammatinvalinnanohjauksen asiakkaiden tilanteiden kuvaus ja kartoitus. Työministeriö. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia. Nro 22. Helsinki.
- Laine, K. 1999. Koulukuvia: koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Lairio, M. & Nissilä, P. 2000. Towards collaborative counselling culture – A follow-up study of Finnish school counselling. Julkaisematon artikkelikäsitelmä. Artikkeleihin viitattu teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2003. Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 197.
- Lairio, M., Nissilä, P. Puukari, S. & Varis, E. 2001. Opinto-ohjaus sukupuolirajojen murtajana. Teoksessa M. Lairio, & S. Puukari (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 103-130.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Ohjaustyön kehityssuuntia. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 1. 117-130.
- Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-22.
- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 41-68.
- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001. Yhteiskunnalliset kehityslinjat ja opinto-ohjaus. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 69-90.
- Lairio, M. & Varis, E. 1998. Muutosten maailma – haaste oppilaanohjaukselle. AVO 1998, Ammatinvalinnanohjauksen vuosikirja. Helsinki: Oy Edita Ab, 65-74
- Lampela, K. & Lahelma, E. 1996. Tytöt ja pojat peruskoulussa - kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa A. Jakku-Sihvonen & S. Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Opetushallitus, 225-240.
- Lampinen, O. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. 1998. Tammer-Paino OY, Tampere: Gaudeamus.
- Lehtinen, E. 1997. Tietoyhteiskunnan haasteet ja mahdollisuudet oppimiselle. Teoksessa E. Lehtinen (toim.) Verkkipedagogiikka. Helsinki: Edita, 12-40.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Helsinki: WSOY.

- Liebkind, K. 1996. The social psychology of ethnic identity. Teoksessa J. Kervinen, A. Korhonen & K. Virtanen (toim.) Identities in transition. Publications of the doctoral Program on Cultural Interaction and Integration, 9-26.
- Linville, P. W. 1987. Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology* 52, 663-676. Artikkeleihin viitattu teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 93.
- Lähdeniemi, T. 1998. Koulujen ja yritysten yhteistyön perusta luonnontieteissä. Teoksessa J. Lavonen & M. Erätuuli (toim.) Tuulta purjeisiin: Matemaattisten aineiden opetus 2000-luvulle. Jyväskylä: Atena. Artikkeleihin viitattu teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 107.
- Lähteenmaa, J. & Näre, S. 1992. Tyttötutkimuksen palmikkoja punomassa. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan: Tyttökulttuuri murroksessa. Tampere: Tietolipas 124 SKS, s. 9-21.
- Lähteenmaa, J. & Siurala, L. 1991. Nuoret ja koulutus. Teoksessa J. Lähteenmaa & L. Siurala (toim.) Nuoret ja muutos. Helsinki: Tilastokeskus Tutkimuksia 177, 13-22.
- Mannermaa, M. 1993. Tulevaisuus – murroksesta mosaiikkiin. Helsinki: Otava.
- McLeod, J. 1998. An introduction to counselling. 2. painos. Buckingham: Open University Press. Teokseen viitattu teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 199.
- Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan: Tyttökulttuuri murroksessa. Tampere: Tietolipas 124 SKS, 270-283.
- Mezirow, J. 1998. On critical reflection. *Adult Education Quarterly* 48 (3), 185-199. Artikkeleihin viitattu teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 123.
- Mäkitalo, M. 2004. Ohjaustyön jäsentäminen ja avainosaamisen käsite. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa III. Jyväskylä: PS-kustannus, 233-240.
- Nelson-Jones, R. 1995. The theory and practice of counselling. 2. painos. London: Cassell. Teokseen viitattu teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-10.
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Juva: Atena. Artikkeleihin viitattu teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-10, 78.
- Nissilä, P., Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Minäkäsityksen tukeminen ohjauksessa. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 91-102.
- Nummenmaa, A. R. 1992. Toisen sukupuolen ammatti nuoren koulutusvalintana. Työministeriö. Työpoliittisia tutkimuksia 31.

- Nummenmaa, A. R. 1996. Koulutus sukupuoli ja elämänkulku. Nuoruudesta aikuisuuteen yhteiskunnallisessa muutoksessa. Työpoliittisia tutkimuksia 149. Työministeriö, Helsinki. Artikkeleihin viitattu teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa I. Jyväskylä: PS-kustannus, 74-75.
- Nummenmaa, A. R. 2001. Ohjaus ammattina, osaamisena ja työprosessin osana. AVO 2001, Ammatinvalinnanohjauksen vuosikirja. Helsinki: Oy Edita Ab, 58-68.
- Nummenmaa, A. R. & Korhonen, P.K. 2000. Sukupuolisensitiivinen ohjaus. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa I. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-82.
- Nummenmaa, A. R. & Vanhalakka-Ruoho, M. 1985. Toisen sukupuolen ammattiin suuntautuminen. Ammatti, sukupuoli ja työmarkkinat –tutkimusprojektin loppuraportti. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia 55. Työvoimaministeriö.
- Numminen, U. 2001. Opinto-ohjauksen arviointi – lähtökohtia. AVO 2001, Ammatinvalinnanohjauksen vuosikirja. Helsinki: Oy Edita Ab, 51-57.
- Numminen, U., ym. (toim.) 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa, ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Arviointi 8/2002. Opetushallitus, Helsinki.
- Näre, S. & Lähteenmaa, J. 1992. Moderni suomalainen tyttöys: altruistista individualismia. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan: Tyttökulttuuri murroksessa. Tampere: Tietolipas 124 SKS, 329-337.
- Ohjaavan koulutuksen tulevaisuustyöryhmä/ohjaavan koulutuksen ammattieettinen työryhmä. Kokousmuistiinpanot 1998-1999. Kokousmuistiinpanoihin viitattu teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa II. Jyväskylä: PS-kustannus, 301.
- Ojanen, M. 1996. Mikä minä olen? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.
- Onnismaa, J. 2000. Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiatuntijuus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa II. Jyväskylä: PS-kustannus, 294-313.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiatuntijuuden muutos. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 91. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000a. Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa I. Jyväskylä: PS-kustannus, 5-11.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000b. Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa II. Jyväskylä: PS-kustannus, 7-9.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2004. Ohjaus ammattinaja tieteenalana osa III. Jyväskylä: PS-kustannus, 5-14.
- Paakkunainen, K. 1999 Nuorisotyön evaluaatio ”poliittisen” uudelleen löytämisenä. Teoksessa K. Paakkunainen (toim.) Arviointitutkimus ja nuoriso. Tulosvastuusta dynaamiseen nuorisotoimintaan. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto 1999, 123-200.
- Parkkinen, J., Puukari, S. & Lairio, M. 2001. Ohjauksen filosofinen perusta. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 23-40.
- Peavy, R. V. 1995. An Orientation to Constructivist Career counselling. NorthStar Research Document. July. Artikkeleihin viitattu artikkelissa Onnismaa, J. 2000. Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiatuntijuus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen &

- T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa II. Jyväskylä: PS-kustannus, 294-313.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Peavy, R. V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Suomentaja Petri Auvinen. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa I. Jyväskylä: PS-kustannus, 14-40.
- Peavy, R. V. 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa III. Jyväskylä: PS-kustannus, 16-47.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus: Vammalan kirjapaino Oy.
- Petäjäniemi, T. 1998. Naisten ja miesten tasa-arvo – yhteinen etu. Teoksessa J. Tarkki & T. Petäjäniemi. Tasa-arvo. Saavutuksia ja haasteita. Sitra. Puheenvuoroja 187. Jyväskylä: Atena, 13-76.
- Pilli-Sihvola, M. 2000. Urasuunnitteluohjausta internetissä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa II. Jyväskylä: PS-kustannus, 34-43.
- Pirttiniemi, J. 2000. Miksi nuoret vieraantuvat koulutuksesta? AVO 2000, Ammatinvalinnanohjauksen vuosikirja. Helsinki: Oy Edita Ab, 20-25.
- Pirttiniemi, J. 2004. Ohjausta koulutukseen vai elämään. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) 2004. Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa III. Jyväskylä: PS-kustannus, 50-61.
- Puukari, S., Lairio, M. & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 181-200.
- Relander, J. 2000. Kultainen nuoruus. Vuosituhannen vaihteen väkinäisen viriili joukkofantasia. Teoksessa T. Hoikkala & J. P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhannen vaihteesta. Helsinki: Gaudeamus, 281-303.
- Riikonen, E. 2000. Henkinen hyvinvointi, voimanlähteet, kuntoutuminen. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa I. Jyväskylä: PS-kustannus, 41-56.
- Riikonen, E. & Smith, G. 1998. Inspiraatio ja asiakastyö. Vastapaino: Tampere.
- Rikkinen, A. 1996. Ihmisenä ammatissa. Emotionaalisuuden ja moraalien yhteys ammattitaidossa. Työelämän tutkimus. Opetushallitus.
- Rose N. 1995. Eriarvoisuus ja valta hyvinvointivaltion jälkeen. Teoksessa Eräsaari, R. & Rahkonen, K. (toim.) Hyvinvointivaltion tragedia. Keskustelua eurooppalaisesta hyvinvointivaltiosta. Gaudeamus: Helsinki. Artikkeleihin viitattu teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa II. Jyväskylä: PS-kustannus, 298.
- Ruponen, R., Nummenmaa A. R. & Koivuluhta M. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa I. Jyväskylä: PS-kustannus, 162-188.
- Schmidt, J. J. 1996. Counseling in Schools. Essential services and comprehensive programs 2. painos. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. Teokseen viitattu teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 13.

- Siltala, P. 1989. Nuoruus. Teoksessa P. Niemelä & J.-E. Ruth (toim.) Ihmisen elämänkaari. Keuruu: Otava, 91-112.
- Sinisalo P. 2000. Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa I. Jyväskylä: PS-kustannus, 190-206.
- SOPO NEWS. 2/2002. Mänttä: M-Print Oy, 36.
- Spangar, T. 2000. Ohjaajan ja asiakkaan kohtaminen ”sisältä ulos”. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa II. Jyväskylä: PS-kustannus, 14-23.
- Tarmo, M. 1992. ”Tytöt ne mutisee mekkoonsa.” Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan: Tyttökulttuuri murroksessa. Tampere: Tietolipas 124 SKS, 284-300.
- Taylor, C. 1995. Autenttisuuden etiikka. Suom. kääntänyt T. Soukola. Helsinki: Gaudeamus.
- Toivonen, V.-M. & Asikainen, R. 2000. Osaamisen ohjaajana-NLP ja inhimillisen taidon mallittaminen. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa I. Jyväskylä: PS-kustannus, 106-136.
- Toivonen, V.-M. & Kiviaho, M. 1998. Tässä suhteessa. Erilaisuus, yhteys, yhteistyö. NLP Vuorovaikutuskirja. Helsinki: Förlags AB ai-ai OY. Teokseen viitattu teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa I. Jyväskylä: PS-kustannus, 130
- Tuohinen, T. 2000. Heinäsirkka vai muurahainen? Suomalaisen työhalun psykologisilla juurilla. Teoksessa T. Hoikkala & J. P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhaten vaihteesta. Helsinki: Gaudeamus, 238-266.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena, konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: kirjajyhtymä.
- Vehviläinen, J. 1998. 2000-luvun koululaisgalleria-ammattikouluttamattomat nuoret yhteiskunnan ja vanhempien huolenaiheena. Nuorisotutkimus 16 (2), 32-41.
- Vuorinen, J. 2000a. Koti ja koulu keskustele – jatkoa vanhalle vai jotain uutta. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. PS-Kustannus: Jyväskylä. Artikkeleihin viitattu teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa II. Jyväskylä: PS-kustannus, 80.
- Vuorinen, J. 2000b. Opinto-ohjaus – ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa II. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-88.
- Vuorinen, J. & Sampson, J. P. 2000. Ohjaus opintojen suunnittelun ja arvioinnin tukena – strategisia kysymyksiä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa II. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.
- Vuorinen, R. 2004. Ohjauksen arviointi OECD:n ja Euroopan Unionin jäsenmaissa 2001-2004. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa I. Jyväskylä: PS-kustannus, 288-304.
- Vuorinen, R. & Kasurinen, H. (toim.) 2002. Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vähämöttönen, T. 1998. Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations. An interpretive study of career counselling concepts and practice. University of Joensuu. Publications in Social Sciences 34. Artikkeleihin viitattu artikkelissa Vähämöttönen, T. 1999. Asiakaskohtaaminen, työvoimapolitiittinen uudistus ja ammatinvalinnanohjaus. AVO 1999, Ammatinvalinnanohjauksen vuosikirja. Helsinki: Oy Edita Ab, 61-69.

Wilenius, M. 2000. Elämä toisaalla ja tässä: rakenteiden murroksessa kohti uutta vuosituhatta. Teoksessa T. Hoikkala & J. P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhannen vaihteesta. Helsinki: Gaudeamus, 267-280.

LIITE 1

KYSELYLOMAKE PERUSKOULUN YLÄLUOKKALAISILLE 7-9

Ympyröi itsellesi sopiva vaihtoehto.

1. Olen

- | | |
|---|-------|
| 1 | tyttö |
| 2 | poika |

2. Olen tällä hetkellä

- | | |
|---|-------------|
| 1 | 7. luokalla |
| 2 | 8. luokalla |
| 3 | 9. luokalla |

3. Ympyröi itsellesi sopiva vaihtoehto.

(1=Ei lainkaan, 2=jonkin verran, 3=en osaa sanoa, 4=melko paljon, 5= erittäin paljon).

- | | |
|--|-----------|
| a) Ovatko opinto-ohjaustunneilla käsiteltävät tiedot sinulle hyödyllisiä? | 1 2 3 4 5 |
| b) Pystytkö soveltamaan arkielämässäsi opinto-ohjauksessa saamiasi tietoja/taitoja? | 1 2 3 4 5 |
| c) Onko opinto-ohjaus mielestäsi monipuolista? | 1 2 3 4 5 |
| d) Oletko saanut riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta/neuvontaa? | 1 2 3 4 5 |
| e) Onko opinto-ohjaaja hyvin tavoitettavissa, jos sinulla on hänelle asiaa? | 1 2 3 4 5 |
| f) Oletko saanut opinto-ohjaajaltasi apua kun/jos olet sitä tarvinnut? | 1 2 3 4 5 |
| g) Onko oppilaanohjauksessa käsitelty riittävästi eri oppilaineiden merkitystä jatko-opintojen kannalta? | 1 2 3 4 5 |
| h) Onko opinto-ohjaajasi luo helppo mennä puhumaan ongelmista? | 1 2 3 4 5 |
| i) Oletko saanut riittävästi tietoja opiskelutaidoista? | 1 2 3 4 5 |
| j) Tiedätkö, mitä aiot tehdä peruskoulun jälkeen? | 1 2 3 4 5 |
| k) Oletko saanut riittävästi tietoa opiskelusta 7-9 luokilla. | 1 2 3 4 5 |
| l) Ovatko opinto-ohjaustunnit tylsiä? | 1 2 3 4 5 |
| m) Oletko löytänyt oman opiskelutyylin? | 1 2 3 4 5 |
| n) Oletko saanut opinto-ohjauksessa riittävästi tietoja oppiaineiden arvostelusta? | 1 2 3 4 5 |
| o) Onko sinulla ollut opiskeluongelmia/oppimisvaikeuksia peruskoulussa? | 1 2 3 4 5 |
| p) Onko oppilaanohjauksessa käsitelty riittävästi opiskeluongelmiin/oppimisvaikeuksiin liittyviä asioita? | 1 2 3 4 5 |
| q) Onko oppilaanohjauksessa käsitelty riittävästi henkilökohtaisia ongelmia ja vaikeuksia? | 1 2 3 4 5 |
| r) Onko oppilaanohjauksessa käsitelty riittävästi itsetuntemukseen ja omaan kehittymiseen tarvitsemiasi tietoja/taitoja? | 1 2 3 4 5 |
| s) Oletko saanut oppilaanohjauksessa tarpeeksi tietoja ainevalinnoista ja valinnaisaineista? | 1 2 3 4 5 |

4. Vastaa kuhunkin alla olevaan kysymykseen annetuille viivoille.

a) Jos saisit päättää, millaisia asioita opinto-ohjaustunneilla käsitellään, mitä ne olisivat. (Mieti erityisesti juuri sinulle tarpeellisia asioita). _____

b) Jos voisit muuttaa koulun opinto-ohjausta jotenkin, mitä muutoksia tekisit? Vai onko nykyinen systeemi hyvä? _____

c) Minkä arvosanan antaisit koulun opinto-ohjaukselle? Perustele! _____

d) Mikä on mielestäsi parasta/hyödyllisintä opinto-ohjauksessa? Miksi? _____

e) Entä mikä on tylsintä opinto-ohjauksessa? Miksi? _____

f) Mitä olet oppinut opinto-ohjaustunneilla? _____

g) Millaista opiskelu on sinun mielestäsi peruskoulun yläluokilla? _____

h) Onko sinulla ollut ongelmia peruskoulun yläluokilla? Jos on, niin minkälaisia? _____

i) Minkälaista apua olet saanut/tarvitsisit opinto-ohjaajaltasi? _____

j) Mitä haluaisit tehdä peruskoulun jälkeen? Toiveammattisi? Mitkä asiat/ketkä ovat vaikuttaneet päätökseesi? _____

k) Mikä oli viimeisin todistuskeskiarvosi? _____

ALLA OLEVIIN KYSYMYKSIIN (5-9) VAIN 7. LUOKKALAISET VASTAAVAT

5. Miten koit siirtymisen peruskoulun alaluokilta 7. luokalle? (Miltä sinusta tuntui?) _____

6. Saitko tarpeeksi tietoa peruskoulun yläluokista siirtyessäsi 6. luokalta 7. luokalle? Kuka kertoi? _____

7. Onko opiskelussa peruskoulun ala- ja yläluokkien välillä mielestäsi eroja? jos on, niin minkälaisia? _____

8. Minkälaista opinto-ohjausta olisit halunnut 7. luokalla? Vai oletko tyytyväinen saamaasi opinto-ohjaukseen? _____

9. Mikä on ollut vaikeinta opiskelussa 7. luokalla? Miksi? _____

ALLA OLEVIIN KYSYMYKSIIN (10-14) VAIN 9. LUOKKALAISET VASTAAVAT

10. Mitä mieltä olet syksyllä olleesta TET-jaksosta? _____

11. Oliko TET-jakson pituus riittävä? Perustelut! _____

12. Mitä mieltä olet muihin oppilaitoksiin tehtävistä vierailukäynneistä? _____

13. Mitä mieltä olet koulussamme käyneiden muiden oppilaitosten edustajien pitämistä opinto-ohjaustunneista? _____

14. Oletko saanut opinto-ohjauksessa riittävästi tietoja alla olevista asioista? Ympyröi itsellesi sopiva vaihtoehto. (1=Ei lainkaan, 2=jonkin verran, 3=en osaa sanoa, 4=melko paljon, 5= erittäin paljon).

- | | |
|---|-----------|
| a) työelämästä ja työpaikoista. | 1 2 3 4 5 |
| b) peruskoulun jälkeisistä vaihtoehtoista. | 1 2 3 4 5 |
| c) jatko-opinnoista lukiossa. | 1 2 3 4 5 |
| d) jatko-opinnoista ammatillisessa koulutuksessa. | 1 2 3 4 5 |
| e) ns. kahden tutkinnon suorittamisesta eli lukio-opintojen ja ammatillisten opintojen samanaikaisesta suorittamisesta. | 1 2 3 4 5 |
| f) jatko-opinnoista lukion/ammatillisen koulutuksen jälkeen. | 1 2 3 4 5 |
| g) eri ammattialoista. | 1 2 3 4 5 |
| h) jatko-opintoihin tai ammatinvalintaan liittyvien tietojen hankkimisesta internetistä. | 1 2 3 4 5 |
| i) yhteishausta toisen asteen koulutukseen. | 1 2 3 4 5 |
| j) kansainvälisistä opiskelumahdollisuuksista. | 1 2 3 4 5 |