



KOULUTUKSEN
TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Raimo Vuorinen

INTERNET
OHJAUKSESSA

VAI

OHJAUS
INTERNETISSÄ?

*Ohjaajien käsityksiä internetin
merkityksestä työvälineenä*



Koulutuksen tutkimuslaitos
Tutkimuksia 19

Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä?

Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä

Raimo Vuorinen

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Rana -rakennuksen Blomstedt-salissa
lokakuun 6. päivänä 2006 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education of the University of Jyväskylä,
in the Building Villa Rana, Blomstedt Hall,
on October 6, 2006 at 12 o'clock noon.



K O U L U T U K S E N T U T K I M U S L A I T O S
J Y V Ä S K Y L Ä N Y L I O P I S T O

JULKAISUN MYYNTI:

Koulutuksen tutkimuslaitos

Asiakaspalvelu

PL 35

40014 Jyväskylän yliopisto

Puh. (014) 260 3220

Faksi (014) 260 3241

Sähköposti: ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi

<http://www.ktl-julkaisukauppa.fi/>

© Raimo Vuorinen ja Koulutuksen tutkimuslaitos

Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen

Taitto: Kaija Mannström

ISSN 1455-447X

ISBN 951-39-2607-9 (nid.)

ISBN 951-39-2635-4 (pdf)

Jyväskylän yliopistopaino

Jyväskylä 2006

Sisällys

TIIVISTELMÄ	5
ABSTRACT	9
ESIPUHE	13
ACKNOWLEDGEMENTS	15
1 JOHDANTO	17
2 OHJAUKSEN LAAJENTUNUT PARADIGMA	24
2.1 Ohjaus Suomessa	24
2.2 Ohjauksen luonteesta ja käsitteestä	26
2.3 Urasuunnittelun ohjaus	33
2.4 Urasuunnittelua koskeva julkinen päätöksenteko	40
2.5 Urasuunnittelupalvelujen eri työmuotoja	46
2.6 Yhteenveto	59
3 TIETOKONEAVUSTEISESTA OHJAUKSESTA INTERNETIN KÄYTTÖÖN OHJAUKSESSA	61
3.1 Tieto- ja viestintäteknologia koulutuksessa ja tutkimuksessa	62
3.2 Tieto- ja viestintäteknologian käytön kehitysvaiheet ohjauksessa	63
3.3 Urasuunnittelun tukena käytettäviä tieto- ja viestintäteknologian sovelluksia	67
3.4 Tieto- ja viestintäteknologian merkitys uranvalinnan ohjauksessa	70
3.5 Ohjaajan rooli tieto- ja viestintäteknologian käytössä	75
3.6 Tieto- ja viestintäteknologian ohjaukseen käyttöä koskeva julkinen pätöksenteko	86
3.7 Tieto- ja viestintäteknologian ohjauksen levinneisyys	92

Sisällys

3.8	Tieto- ja viestintäteknologia ohjaajien koulutuksessa	101
3.8.1	Ohjaajien koulutusta koskevia linjauksia	102
3.8.2	Ohjaajien koulutus Suomessa	103
3.8.3	Tieto- ja viestintäteknologian ohjauksen koulutus	104
3.9	Tutkimuskysymys	106
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	108
4.1	Tutkijan positio	108
4.2	Tutkimusotteen kuvaus	111
4.3	Fokusryhmät aineiston kokoamisen menetelmänä	114
4.4	Fokusryhmäkysymysten tarkentaminen	118
4.5	Fokusryhmien muodostaminen	120
4.6	Tutkimuksen kohdejoukko	122
4.7	Fokusryhmähaastattelujen kuvaus	126
4.8	Aineiston analyysi	128
5	OHJAAJIEN KÄSITYKSIÄ INTERNETIN MERKITYKSESTÄ OHJAUKSESSA	148
5.1	Ohjauksen sisältöluottuvuus	149
5.1.1	Internetin käyttö ohjauksen eri osa-alueilla	149
5.1.2	Asiakkaiden itsetuntemus ja internetin käyttö	154
5.1.3	Internetin käyttö toimintaympäristön mahdollisuuksien jäsentämisessä	157
5.1.4	Internetin käyttö päätöksenteon oppimisessa	158
5.1.5	Elämän muutostilanteiden kohtaaminen ja internetin käyttö ...	161
5.2	Internetin luonne ohjauksen näkökulmasta	162
5.2.1	Internetin tuoma lisäarvo ohjaukseen	163
5.2.2	Internetin rajoitteet ohjauksessa	166
5.3	Internet ja ohjausprosessi	169
5.3.1	Internetin käyttö ohjausprosessin eri vaiheissa	169
5.3.2	Ohjaajan rooli ja internet asiakkaan lähtötilanteen arvioinnissa	172
5.3.3	Ohjaajan rooli ja internet orientaatiovaiheessa	173
5.3.4	Ohjaajan rooli ja internet seurantavaiheessa	176
5.4	Internetin sovelluskohteet ohjauksessa	177

6	OHJAAJAT MOTIVOITUNEITA INTERNETIN KÄYTTÖÖNOTTOON	181
6.1	Keskeisimmät johtopäätökset	182
6.1.1	Ohjaajien käsitykset internetin merkityksestä ohjauksen tavoitteiden kannalta	182
6.1.2	Ohjaajien kokemus internetin lisäarvo ja rajoitukset ohjauksessa	188
6.1.3	Internetin merkitys ohjausprosessissa	190
6.1.4	Internetin merkitys ohjausjärjestelyjen hallinnoinnissa	196
6.2	Tutkimuksen arviointia	199
6.3	Johtopäätökset ja kehittämishaasteet	203
6.3.1	Ohjauskäytäntöjen ja -järjestelyjen kehittämishaasteet	204
6.3.2	Ohjaajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittäminen	206
6.3.3	Haasteet julkiselle päätöksenteolle	208
6.3.4	Johtopäätökset alan tutkimuksen ja teorian näkökulmista	209
6.4	Ohjaus läpinäkyväksi	210
	SUMMARY	212
	LÄHTEET	219
	LIITTEET	236

Vuorinen, R. 2006

Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä

Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 19.
ISSN 1455-447X, ISBN 951-39-2607-9 (nid.), ISBN 951-39-2635-4 (pdf)

Tiivistelmä

Sekä kansainvälisessä että kansallisessa koulutus- ja työvoimapolitiikassa on viime vuosina korostettu nuorille ja aikuisille suunnattujen ohjaus- ja neuvontapalvelujen saataavuutta, laadun varmistamista ja palvelumuotojen monipuolistamista. Yksittäisten eri elämänvaiheisiin sijoittuvien valintatilanteiden tarkastelun sijasta ohjauksen tavoitteita ja palveluja tulee jäsentää elinikäisen ohjauksen näkökulmasta. Laadukkaat ja kattavat ohjauspalvelut edesauttavat myös taloudellista kehitystä.

Perinteisten ohjaajan ja asiakkaan kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen perustuvien työmuotojen rinnalle on kehitetty uusia innovatiivisia työmuotoja. Tuoreimpia innovaatioita ovat tieto- ja viestintäteknologisten sovellusten ja internetin hyödyntäminen ohjauksessa. Ensimmäiset sovellukset liittyivät koulutus- ja ammattitietojen hallintaan. Uusimmissa internet-pohjaisissa sovelluksissa yhdistellään eri tietolähteitä sekä tuetaan ohjaajien ja asiakkaiden välistä vuorovaikutusta ohjausprosessissa. Tällä hetkellä on jo olemassa yleisiä malleja, jotta asiakkaita voidaan opastaa sovellusten tehokkaaseen käyttöön.

Ohjaajien tieto- ja viestintäteknologian sekä internetin käyttötaidoissa on eroja. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten ohjaajat kokevat internetin roolin ja mer-

kityksen urasuunnittelun ohjauksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Ohjausta tarkastellaan monikerroksisena avoimena systeeminä: erilaisten rakenteiden, mekanismien ja kontekstien yhdistelmänä. Tarkastelun kohteita ovat mm. ohjaajan työ, informaatio- ja kommunikaatioteknologian ohjaukselliset sovellukset, oppilaitosten kotisivustojen suunnittelu, ohjaajien koulutus, ohjausjärjestelyjä koskeva julkinen päätöksenteko ja ohjauksen toimintapolitiikka.

Työ on fenomenografiseen lähestymistapaan pohjautuva ohjauksen ammattikäytäntöjen arviointitutkimus. Aineiston kokoamiseen on käytetty fokusryhmähaastatteluja, joihin osallistui talvella 2001–2002 yhteensä 46 eri oppilaitosmuodoissa työskentelevää ohjaajaa sekä työvoimatoimistojen koulutusneuvoja ja AVO-psykologeja eri puolilta Suomea. He ilmoittivat olevansa joko aloittelevia tai kokeneita internetin käyttäjiä. Combined methods -lähestymistapaan perustuvassa analyysissä selvitetään, miten he kokevat internetin roolin ja merkityksen urasuunnittelun ohjauksen tavoitteiden saavuttamiseksi ja millaisia erilaisia käsityksiä internetin käytössä on aloittelevien ja kokeneiden ohjaajien keskuudessa.

Kaikki ohjaajaryhmät kuvasivat toimintaympäristön mahdollisuuksiin ja tietoiseen päätöksentekoon kytkeytyvän tiedon merkityksen keskeiseksi ohjauksen tavoitteiden kannalta. Keskeisin lisäarvo internetillä näytti olevan välittömän tilannesidonnaisen tiedon sekä koulutus- ja työmarkkinatiedon lähteenä. Internetiä käytettiin tietolähteenä samalla tavalla kuin painettuja koulutusoppaita aiemmin. Internetiä käytettiin vähemmän opiskelijoiden ja asiakkaiden tilanteiden arviointiin tai jatkosuunnitelmien laatimisen tukena. Opiskelijoiden tilanteiden arviointi pohjautui ensisijaisesti ohjauskeskusteluihin. Teknologiasta haettiin ratkaisuja yksittäisiin ongelma-kohtiin kokonaisvaltaisen tietostrategisen suunnittelun sijasta. Tulokset osoittivat myös, että oppilaitosten ohjaajien työ oli tietopainotteista ja keskittyi yksittäisiin valintatilanteisiin. Asiakkaiden omien jatkosuunnitelmien tekeminen tulevaa elämää varten jäi vähäisemmäksi.

Tulosten perusteella aloittelevat ja kokeneet internetin käyttäjät ilmaisivat internetin merkityksen samansuuntaisesti ohjauksen eri osa-alueilla. Työmäärän koettiin osin lisääntyvän, mutta internetin avulla voitiin myös vähentää rutiininomaisia työtehtäviä. Aineisto vahvistaa sen, että ohjaajia tarvitaan tukena internetissä olevien koulutus- ja ammattitietopalvelujen käytön ohjaamiseen. Opetus- ja ohjausalan ammattilaisia tarvitaan myös arvioimaan uusien teknisten sovellusten vaikutuksia ja mahdollisuuksia käytännössä. Tutkimusta tarvitaan eri palvelumuotojen kustannustehokkuuden arvioimiseksi.

Internet on ajantasaisin koulutus- ja ammattitiedon lähde. Internetin palveluja tulee kehittää eri hallinnonalojen yhteistyönä. Oppilaitosten ylläpitäjien tulee varmistaa ohjauksen tila- ja laitejärjestelyillä palvelujen saatavuus. Tietoinen koko ohjausprosessin kattava internetin käyttö edellyttää ohjaajalta sen tiedostamista, mitä ohjaus on tai miten ohjaaja määrittelee itselleen ohjauksen tavoitteet ohjauksen eri osa-alueilla. Työnantajien tulee varmistaa ohjaajille mahdollisuus osallistua säännöllisesti internetin käyttöä koskevaan täydennyskoulutukseen. Jo peruskoulutuksen aikana ohjaajilla tulee olla mahdollisuus käyttää keskeisimpiä internetissä olevia työvälineitä ohjauskusteluihin tai ryhmäohjaukseen integroituneena elementtinä.

Asiasanat: elinikäinen ohjaus, opinto-ohjaus, urasuunnittelu, opinto-ohjaajat, koulutusneuvoja, ammatinvalintapsykologit, ohjausjärjestelyt, internet

Vuorinen, R. 2006

The Internet in guidance or guidance in the Internet? Perceptions of guidance practitioners on the use of the Internet as a tool in guidance

University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Research Reports 19.
ISSN 1455-447X, ISBN 951-39-2607-9 (printed version), ISBN 951-39-2635-4 (pdf)

Abstract

International and national educational and labour market policies are increasingly emphasising quality assurance and more diverse service delivery in guidance services targeted for adolescents and adults. Rather than focusing on one single educational or work transition, current policy statements emphasise that career guidance goals and services need to be offered from lifelong guidance perspective. Guidance has been widely viewed in these statements as a key contributor to economic development and competitiveness. However, access to guidance can be a major barrier in making lifelong guidance a reality.

The use of Information and Communication Technology (ICT) has the potential to greatly expand access to career guidance. Beginning with provision of traditional occupational and career information, ICT in career guidance has evolved to include a wide variety of information and assessment resources, as well as facilitating interaction among clients and guidance professionals. Generic counselling processes have been developed to help clients make effective use of ICT in career guidance. A consensus has

emerged that both the counsellor and ICT have an important role to play in the delivery of enhanced career guidance services.

Counsellors vary considerably in their experience in both the use of ICT in general and the use of the ICT in guidance in particular. The goal of this study was to understand the perceptions of guidance practitioners regarding their role and the role of the Internet in meeting guidance goals and delivering career guidance services. Career guidance services are described as a multi-layered open system; a combination of structures, mechanisms and contexts. This study focused on the work of the guidance practitioner, ICT applications, institutional web-site design and public policies of career guidance.

This study examined career guidance practise using a phenomenographic approach. The data was collected in focus groups in 2001–2002 among 46 guidance practitioners representing comprehensive, secondary and higher education, as well as public employment services. These practitioners identified themselves either as novice or experienced Internet users. The analysis was based on a 'Combined methods' approach with the aim of analysing how practitioners who were novice and expert in their use of ICT perceived the role of the practitioner and the role of technology in the use of Internet-based career services and career information delivery systems? The analysis also focused on whether or not there were differences in the perceptions between these groups.

The practitioners in all focus groups identified that information had a crucial role in promoting opportunity awareness and decision learning. The Internet had added value especially in obtaining educational and labour market information. Practitioners used resources on the Internet similarly to the way they used previous printed resource materials. The Internet was not widely used in screening client needs or supporting the implementation of individual action plans. Screening was based mainly on client interviews. Rather than developing coherent strategies for the use of ICT, the practitioners were using technical applications in order to solve fragmented problems. The results also revealed that the emphasis was on delivering career information rather than promoting career management skills from a lifelong guidance perspective.

Novice and experienced users of the Internet had similar perceptions of their role in the use of the Internet in different guidance activities. The practitioners believed that it takes more work to use the Internet; on the other hand the Internet could be used in routine tasks. There is still a need for personal support for clients in their use of the Internet. Guidance expertise is also needed in the design and evaluation of technical applications in guidance.

There are several implications that from this research. Internet-based services should be developed in co-operation between ministries responsible for career service delivery. Educational institutions should provide more flexible access points for guidance services. In order to use the Internet in a coherent way, a practitioner must be able to identify the targets for guidance and the theoretical framework used in service design. Educational institutions should provide practitioners with opportunities for sustainable in-service training in the use of the Internet in guidance. At the very beginning of counsellor training as practitioners, students should have opportunity to integrate key Internet-based career services and resources within individual guidance processes and group settings from the very beginning of their training. Finally, more research is needed to better understand how practitioners can make cost-effective use of ICT in guidance.

Keywords: lifelong guidance, educational guidance, vocational guidance, career counsellor, educational advisor, vocational psychologist, career services, Internet

Tutkija	Raimo Vuorinen Koulutuksen tutkimuslaitos PL 35 40014 Jyväskylän yliopisto raimo.vuorinen@ktl.jyu.fi
Ohjaajat	Professor James P. Sampson, Jr. Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development Department of Educational Psychology and Learning Systems Florida State University Professori Jouni Välijärvi Koulutuksen tutkimuslaitos Jyväskylän yliopisto
Esitarkastajat	Dosentti Seija Mahlamäki-Kultanen Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus Tampereen yliopisto Dosentti Jyri Manninen Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia Helsingin yliopisto
Vastaväittäjä	Dosentti Jyri Manninen Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia Helsingin yliopisto

Esipuhe

Tämä tutkimus käynnistyi Koulutuksen tutkimuslaitoksella keväällä 2001 osana opetusministeriön koordinoimaa ja Euroopan sosiaalirahaston tukemaa Opintoluotsihanketta. Haluan kiittää kehittämispäällikkö Kirsti Kylä-Tuomolaa opetusministeriöstä ja Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmeniaa mahdollisuudesta koota tutkimusaineisto osana kansallisen verkkopalvelun rakentamis- ja kehittämistyötä. Syksyllä 2003 opetusministeriö tuki lisäksi kirjallisuuskatsauksen viimeistelyä varten tehtyä opintomatkaa Florida State Universityssä toimivaan alan tutkimusyksikköön "The Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development".

Koulutuksen tutkimuslaitos on tarjonnut rohkaisevan ja tukevan ympäristön työn eri vaiheissa. Tiedonhakuvaiheessa informaattikko Riitta Pitkänen on avustanut lähteiden hankinnassa. Tutkimuksen metodisiin ratkaisuihin olen saanut konsultaatiota Hannu L.T. Heikkiseltä, Päivi Tynjälältä ja Marja-Leena Stenströmiltä. Ohjauksen tiivistä Merja Karjalainen on kommentoinut käsikirjoitusta sen eri vaiheissa. Tulosten analyysivaiheessa Seija Nykänen teki rinnakkaisen koodauksen koko aineiston osalta. Vuonna 2005 Koulutuksen tutkimuslaitos rahoitti kaksi opintomatkaa Florida State Universityyn. Rehtori Aino Sallisen stipendin turvin käsikirjoituksen viimeistely oli mahdollista Konneveden tutkimusasemalla maaliskuussa 2006. Työn loppuvaiheessa käsikirjoituksen kieliasun tarkisti Sanna Koivuranta. Martti Minkkinen, Jouni Sojakka ja Kaija Mannström ovat vastanneet lopullisen raportin ulkoasusta.

Yhteistyö ohjausalan ammattilaisten koulutuksesta vastaavien yksiköiden kanssa on auttanut kohdentamaan ja jäsentämään tutkimusta ohjaajien perus- ja täydennyskou-

lutuksen kehittämisen näkökulmasta. Työn käynnistämisvaiheessa keskustelut Joensuun yliopistossa toimineen Tietotekniikan opetuskäytön tutkimusyksikkö TOTY:n suunnittelijan Ismo Järvisen, Jyväskylän ammattikorkeakoulun opettajankoulutuspäällikkö Jukka Lerkkasen sekä Joensuun yliopiston tutkija Ari Tarkiaisen kanssa olivat virittämässä ajatuksia tutkimuskohteesta. Erityisesti keskustelut Opetusneuvos Helena Kasurisen kanssa auttoivat kohdentamaan tutkimuskysymystä sekä kiteyttämään tutkimuksellista otetta ja ohjauksen monikerroksista problematiikkaa työn eri vaiheissa.

Tutkimus ei olisi ollut mahdollinen ilman fokusryhmiin osallistuneiden ohjaajien työpanosta. Työministeriö, Helsingin kaupungin opetusvirasto ja Suomen opinto-ohjaajat ry aluejärjestöineen tekivät korvaamatonta työtä ohjaajien aktivoimiseksi osallistumaan tutkimushankkeeseen. Työministeriön ”Työvoiman kehittäminen ja ohjaus” –tiimin jäsenet ylitarkastajat Anneli Tallqvist, Liisa Winqvist, Teija Felt ja Harry Pulliainen sekä erikoissuunnittelija Jaakko Okkeri edistivät tutkimuksen toteutusta työhallinnon osalta. Opetushallinnon tietotekniikan ohjaukseen koskevissa kysymyksissä tukea ovat antaneet opetusneuvos Juhani Pirttiniemi ja emeritus opetusneuvos Erkki Merimaa Opetushallituksesta.

Kiitän erityisesti tutkimukseni käsikirjoituksen esitarkastajia dosentti Seija Mahlamäki-Kultasta ja dosentti Jyri Mannista perusteellisesta paneutumisesta työni rakentamiseen ja sisältöön. Ohjaava ja rakentava palaute auttoi jäsentämään ja selkeyttämään tutkimusraporttia. Kiitän myös kustosta, professori Eira Korpista tuesta ja kannustuksesta jatko-opintojen eri vaiheissa.

Kirjoitin tutkimusraporttia työn rinnalla limittäin useiden eri kehittämishankkeiden kanssa, ja tutkimusaineiston kokoamisen jälkeen työ ei edennyt suunnitellun aikataulun mukaisesti. Itse tutkimuksen tekemisen kanssa työajan painopisteiden priorisointi on ollut vähintään yhtä haastava oppimiskokemus. Työn ohjaajat professori James P. Sampson Jr. Florida State Universityn Tech Centeristä ja Koulutuksen tutkimuslaitoksen johtaja Jouni Välijärvi yhdistivät esimerkillisesti kaksi kansainvälistä jatko-opintojen ohjauksen kulttuuria. Yhteisten tapaamisten lisäksi keskusteluja käytiin sähköpostin ja webbikameroiden avulla. Molemmat ohjaajat opettivat nöyryyttä ja avoimuutta uudelle tutkimusaiheelle. Tämän työn loppuunsaattamiseksi he luottivat tutkijaan, asettivat selkeät haasteet työn etenemiselle välitavoitteineen ja antoivat tarvittaessa asiantuntevan tukensa niiden saavuttamiseksi. Kokeneina tutkijoina he auttoivat rajaamaan työn kohdetta sekä avasivat uusia tarkastelukulmia aineiston analyysille ja tulkinnoille. Lisäksi he auttoivat suhteuttamaan väitöskirjan tekemistä muuhun

jokapäiväiseen elämään. Olen kiitollinen tästä esimerkistä sekä saamastani tuesta ja ohjauksesta!

Ystävät ja työtoverit vuosien varrelta, Kiitos, että olette tukeneet ja uskoneet tämän työn valmistumiseen!

Omistan väitöskirjani perheelleni, Ulla-Maijalle ja Valtterille.

Jyväskylässä syyskuussa 2006

Raimo Vuorinen

Acknowledgements

In addition to the Finnish guidance community, several international colleagues and friends have encouraged and supported me in the course of this work. I have received valuable contributions related to use of the Internet in guidance from Alan Brown, Jennifer Bimrose, Cristina Coghi, Gareth Dent, Leonardo Evangelista, Bryan Hiebert, Ruth Hawthorn, Deirdre Hughes, Mia Lindberg, Anders Lovén, Tomas Mjörnheden, John McCarthy, Spencer Niles, Marcus Offer, Peter Plant, Hilka Salo-Ohlsen, Ronald Sultan, Richard Sweet, Michel Turcotte, Jennifer Wannan and Tony Watts. There have been also numerous other practitioners, researchers and policy makers who have made this research possible.

I also want to express my gratitude to Dr. Jeff Garis, Dr. Janet Lenz, Dr. Gary Peterson, Dr. Bob Reardon and graduate research assistants Darrin Carr and Jill Lumsden at The Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development at the Florida State University. During the research process they provided facilities to work and fulfilled the Tech Center mission of helping other researchers in the improvement of the design and use of computer applications in counselling and career development.

Most of all, I am deeply grateful of the completion of this thesis to my supervisors Professor James P. Sampson Jr. at the Florida State University and Director Jouni Välijärvi at the Institute for Educational Research in Jyväskylä University. They have helped me in analytic and strategic thinking in the research process and in the use of the Internet in guidance. Their long experience as researchers provided a unique and patient

Acknowledgements

example of the supervision process. Together they helped me to set goals and sequence the research process. While setting challenges, they provided the support that was necessary. Finally, I want to express my gratitude to my friends Jim and Sandy Sampson of all their support, warm hospitality and the working facilities at their home during the study visit periods at Florida State University.

Jyväskylä, September, 2006

Raimo Vuorinen

1

Johdanto

Työhöni ohjaajakouluttajana on sisältynyt tiivis vuorovaikutus täydennyskoulutuksessa käytännön työssä olevien ohjaajien kanssa eri kouluasteilla. Tämä on ollut motiivina kasvatustieteen opintoihin liittyneisiin aiempiin opinnäytteisiini, joissa yhtenä kantavana tutkimusongelmana on ollut ohjauksen ilmiön syvempi ymmärtäminen sekä ohjauksen perus- ja täydennyskoulutuksen kehittäminen. Pro gradu -tutkielmasamme (Nykänen & Vuorinen 1991) laadimme Seija Nykäsen kanssa vuosia 1970–1990 koskevan oppilaanohjauksen kohde- ja teorianhistoriallisen analyysin Suomessa. Analyysissa sovelsimme kehittävän työntutkimuksen lähestymistapaa, ja tulosten perusteella käynnistettiin projektiperustaisia opinto-ohjaajille suunnattuja täydennyskoulutusohjelmia. Näitä hyödynnettiin myöhemmin valtakunnallisissa ohjauksen kehittämishankkeissa, joissa alkoi jo näkyä tarve tieto- ja viestintäteknologian ohjaukseen. Seuraava katkelma on vuosina 1995–1996 toteutetun Opetushallituksen ”Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet” -hankkeen aikana tekemistäni muistiinpanoista:

– – projektin aikana yhdeksi keskeiseksi kysymykseksi on noussut uudistuva opiskelijavalintajärjestelmä. Oppilaitokset voivat aiempaa enemmän painottaa omia sisältöjään ja ainevalintojaan opiskelijavalinnan yhteydessä. Valtakunnallisissa koulutusoppaissa ei ole kuvattu kaikkia yksityiskohtia, ja siten hakijoilla ei ole riittävän ajoissa käytettäväänään ajantasaista informaatiota jatko- tai täydennyskoulutusvalintoja koskevien päätöstenä tueksi – –

Tuon projektin aikana sain mahdollisuuden osallistua joulukuussa 1996 neljänteen Euroopan unionin järjestämään teknologian ohjaukseen tarkastelemaan seminaariin, jonka päämääränä oli mm. tarkastella informaatioyhteiskunnan vaikutuksia ohjauspolitiikkaan ja arvioida silloisten tieto- ja viestintäteknologisten sovellusten laatua ja mahdollisuuksia ohjauksessa. Seminaarin yhteenvedossa korostettiin, että ihmisten pääsyä tietovälineisiin ei voi estää, koska kaupalliset ja muut kanavat pitävät tarjonnasta huolen. Siksi koulutuksen ja ohjauksen ammattilaisten on otettava uudet työvälineet käyttöön. (Watts 1997, 10.)

Seminaarissa tehtyjen esitysten mukaan ohjausta ja tiedottamista tuli tarkastella elinikäisen oppimisen ja elinikäisen ohjauksen näkökulmista. Eri käyttäjäryhmien tarpeet tulisi ottaa huomioon ohjelmistojen suunnittelussa. Palveluja tulisi suunnata myös heille, joilla ei ole jokapäiväistä mahdollisuutta käyttää teknologiaa. Opetus- ja työhallinnon tulisi olla aktiivisesti tukemassa internet-sovellusten kehittämistä ja käyttöä ohjaustarkoituksiin. Hallinnossa ja oppilaitoksissa tarvitaan linjauksia teknologian käytössä ja sovellusten käyttöönottoon liittyvässä koulutuksessa. On määriteltävä tasapaino laitehankintojen ja ohjelmistokehittelyn välillä. Seminaarissa painotettiin syvemmän arvioinnin tarvetta informaatioteknisten sovellusten käytöstä. (Watts 1997, 10.)

Edelliset kysymykset olivat yhtenä pohjana lisensiaattitutkimukselleni "Ohjaus avautuvissa ja verkottuvissa oppimisympäristöissä – strategisia kysymyksiä" (Vuorinen 1998). Tuossa raportissa kirjoitin auki 1990-luvun aikana eri verkostoissa kehitettyä teoriaa ja käytäntöä, arviointia ja toimintatutkimusta integroivaa ohjaajien koulutusmallia, jossa nostin esille visioita ja hahmotuksia erilaisista tavoista ymmärtää työ, opettaminen, oppiminen ja organisaatio sekä sen kehittäminen (Tarkiainen & Vuorinen 1997). Tuon tutkimuksen viimeisen virkkeen mukaan siinä jäsennettyä aineistoa oli tarkoitus soveltaa jatkotutkimuksessa, jossa "syvemmin kootaan lähtökohtia ja kriteereitä informaatioteknologiaa soveltavan verkottuvan ohjaavan ympäristön kehittämiseksi ja liittämiseksi koulutusorganisaation arviointiin ja strategiseen kehittämiseen."

Tämä tutkimusraportti on osa tuolloin itselleni asettamani tavoitteen toteuttamista. Tutkimusteema alkoi konkretisoitua 2000-luvun taitteessa eri oppilaitosmuotojen ohjaajien täydennyskoulutuksissa usein toistuneissa kysymyksissä internetin käytön tehostamiseksi. Ohjaajat näkivät tuolloin internetin mahdollisuudet, mutta olivat epävarmoja sen käytössä. Lisäksi kaikilla ohjaajilla ei ollut työpaikassaan mahdollisuutta hyödyntää verkossa olevaa materiaalia puuttuvien internet-yhteyksien takia. Ohjaajien mukaan monet oppilaat ja opiskelijat käyttivät internetiä heitä enemmän. Tilanne

oli uusi sekä kouluttajille että ohjaajille. Ennen koulutuksen kehittämistä halusin syvemmin ymmärtää, mikä merkitys internetin käytöllä ohjaajien mielestä on.

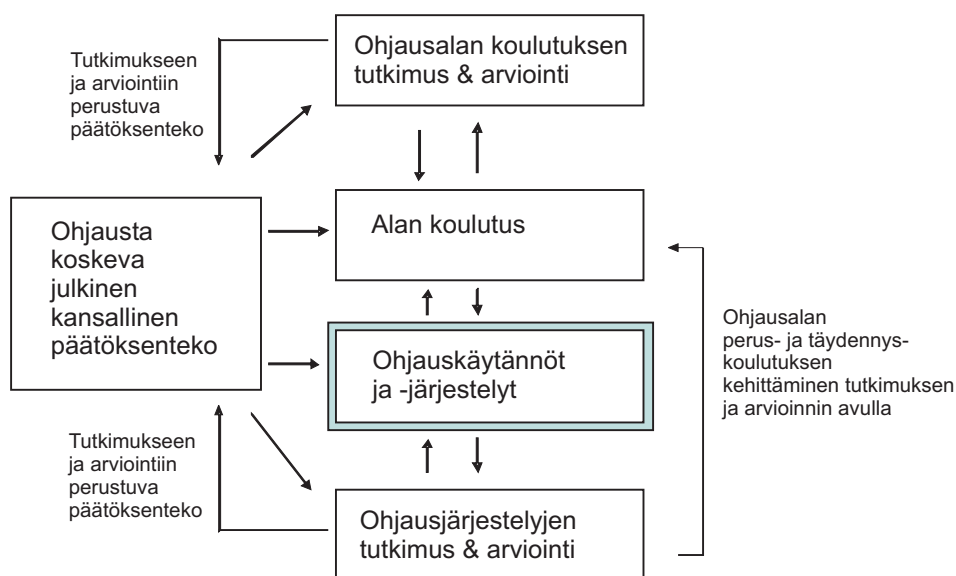
Samaan aikaan ohjauksen asema alkoi vahvistua sekä kansallisessa että kansainvälisessä koulutus- ja työvoimapolitiikassa. Euroopan unionin komissio esitti elinikäisen oppimisen tukemiseksi ohjauksen kehittämistä ja ohjauksen saatavuuden parantamiseksi tieto- ja viestintäteknologian käytön tehostamista (SEK (2000)1832, 17–18). Kansainvälisissä ohjauksen arvioinneissa (OECD 2004a; Sultana 2004) todettiin, että ohjauksen kasvaneeseen kysyntään tulisi vastata palvelumuotoja monipuolistamalla. Yhtenä kehittämiskohteena oli tieto- ja viestintäteknologian potentiaalinen kustannustehokkaampi hyödyntäminen.

Suomessa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 1999–2004 (1999) esitettiin, että elinikäisen oppimisen tukemiseksi tuli perustaa verkko-pohjainen, kansalaiskäyttöön tarkoitettu interaktiivinen opiskelun tieto- ja neuvontapalvelu, jonka tuli toimia myös työvälineenä neuvonta- ja ohjaustyössä toimiville. Verkkopohjaisten palvelujen ohella tavoitteeksi asetettiin henkilökohtaisten neuvontapalvelujen monipuolistaminen. Hanke konkretisoitui huhtikuussa 2002 avattuna opetusministeriön rahoittamana Opintoluotsi-palveluna. Opintoluotsi suunniteltiin itsepalvelukäyttöön. Sitä voidaan käyttää tietolähteenä myös ohjausprosessissa, varsinkin tiedonhakuvaiheessa.

Painottaessaan teknisten sovellusten kehittämistä päättäjät tavoittelevat palvelujen kustannustehokkuutta. Kuitenkin tutkimusten mukaan vain osa käyttäjistä pystyy tehokkaasti hyödyntämään internetissä olevia koulutus- ja ammattitietoja sekä urapalveluja itsenäisesti (Sampson 1997c; Grubb 2002). Ohjaajan rooli korostuu mitä enemmän hänen asiakkaillaan on käytettävissään vaihtoehtoisia tietolähteitä. Tutkimusten mukaan (ks. esim. Sampson ym. 2004) teknologisten sovellusten tehokkaan käyttöönoton edellytys on käyttäjien koulutus. Tämä tutkimus integroituu Opintoluotsi-palvelun kehittämiseen siten, että tutkimusaineisto koottiin osana tuota projektia ennen palvelun avaamista. Tämän tutkimuksen yhtenä tehtävänä on syventää ymmärrystä ohjausalan perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämiseksi ja ohjaajien tukemiseksi siinä, miten he auttavat asiakkaitaan internetin hyödyntämisessä myös itsenäisesti.

Tieto- ja viestintäteknologian ohjaukseen liittyvät tiiviisti yhteen ohjauksen käytännöt, ohjauksen koulutus, alan tutkimus ja ohjausta koskeva julkinen päätöksenteko. Tutkimukseni kuvaa tätä viime vuosina korostuneen ohjauksen paradigman laajentumista (ks. esim. Sultana 2004). Aiemmin ohjausta koskevassa keskustelussa painottuivat asiakkaan yksilöllinen prosessi ja ohjausdialogi. Harvat ohjausalan ammatti-

laiset ovat perehtyneet laajasti toimintapoliittisiin kysymyksiin, ja vastaavasti harvoilla poliittisilla päätöksentekijöillä on yksityiskohtaista tietoa ohjauksen organisoinnista ja toteutuksesta. Pyrin sen takia tarkastelemaan tässä työssä tieto- ja viestintäteknologian ja erityisesti internetin merkitystä ohjauksen laajenneen paradigman mukaisesti. Havainnollistan näiden osatekijöiden keskinäisiä suhteita kuvion 1 avulla. Samalla paikannan tämän tutkimuksen kontekstin suhteessa näihin osatekijöihin. Käytän samaa jäsennyttä luvussa 6 tutkimuksen perusteella tekemiäni kehittämissuhteiden jäsennyksessä.



Kuvio 1. Ohjausta koskevan julkisen päätöksenteon, ohjauksen koulutuksen ja tutkimuksen sekä ohjauskäytäntöjen ja -järjestelyjen keskinäiset suhteet

Ohjausta koskeva julkinen päätöksenteko vaikuttaa käytännön ohjausjärjestelyihin monella tasolla. Ohjausalan koulutuksen ja tutkimuksen kansallisilla linjauksilla, erilaisilla toimenpideohjelmilla sekä perustoimintojen ja kehittämishankkeiden rahoituksella luodaan linjaa ohjauksen kehitykselle. Ohjausalan perus- ja täydennyskoulutus vaikuttavat ohjausjärjestelyihin ja ohjaajien ammattikäytäntöihin. Koulutuksen tulisi puolestaan ottaa huomioon ja ennakoida ohjauskontekstien muutoksia. Ohjaus-

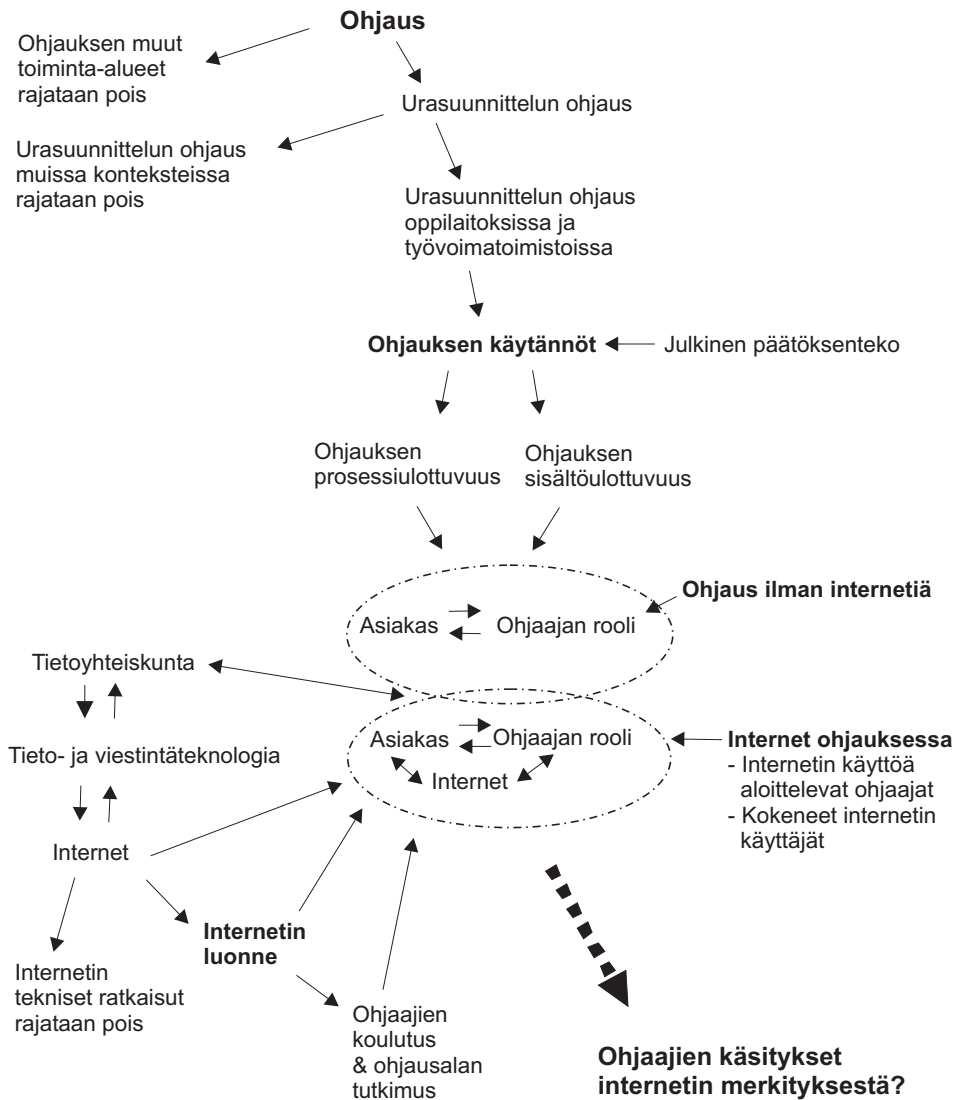
järjestelyjä ja -käytäntöjä koskeva tutkimus ja arviointi tuottavat tietoa sekä ohjauksen kehittämistyön että ohjauksen järjestämistä koskevan päätöksenteon pohjaksi. Tärkeä tiedonlähde päätöksentekijöille on alan ammattilaisten koulutuksen kehittämistä koskeva arviointi ja tutkimus. Tavoitteena tulisi olla pysyvä tutkimuspohjaiseen tietoon perustuva ohjauksen strateginen kokonaiskehittäminen.

Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjauspalveluja tuotetaan Suomessa kahden hallinnon alaisuudessa. Oppilaitosten ohjauspalvelut ovat opetusministeriön alaista toimintaa. Aikuisten ja oppilaitosten ulkopuolella olevien nuorten ohjaus tuotetaan työhallinnon tarjoamana palveluna. Olen rajannut tutkimuksen koskemaan internetin käyttöä ohjauksessa eri oppilaitosmuodoissa ja työvoimatoimistoissa. Otan tutkimuskohteen rajaamisessa ja tulosten tulkinnessa huomioon myös ohjausta koskevan julkisen päätöksenteon.

Luvussa 2 jäsenän ohjauksen luonnetta ja rajaamiseksi tutkimuksen koskemaan urasuunnittelun ohjausta. Tämän jälkeen esittelen tutkimuksen kontekstin kuvaamalla ohjauksen kansallisia linjauksia ja ohjauksen työmuotoja oppilaitoksissa ja työvoimatoimistoissa. Kolmannessa luvussa tarkastelen tieto- ja viestintäteknologian kehitysvaiheita tietokoneavusteisesta ohjauksesta internetin käyttöön. Kuvaan teknologian lisäarvoa ja rajoituksia ohjauksessa sekä ohjaajan roolia internetin hyödyntämisessä. Tutkin tässä työssä ohjaajan käsityksiä internetin käytöstä ohjauksessa, mutta käytän tekstissä tarvittaessa termiä tieto- ja viestintäteknologia. Tämä sen takia, koska osa internetissä olevista ohjauksen työvälineistä perustuu aiempiin teknologioihin ratkaisuihin. Vastaavasti jotkut aiemmista tieto- ja viestintäteknologian ohjauskäytön tutkimustuloksista ovat relevantteja myös internetin tarkastelun yhteydessä. Käytän termiä internet tilanteissa, kun tarkastelen ensisijaisesti sen käyttöön liittyviä kysymyksiä. Esitän tutkimuskohteen muotoutumisen ja tutkimuskirjallisuuden analyysin vaiheistuksen kuviossa 2.

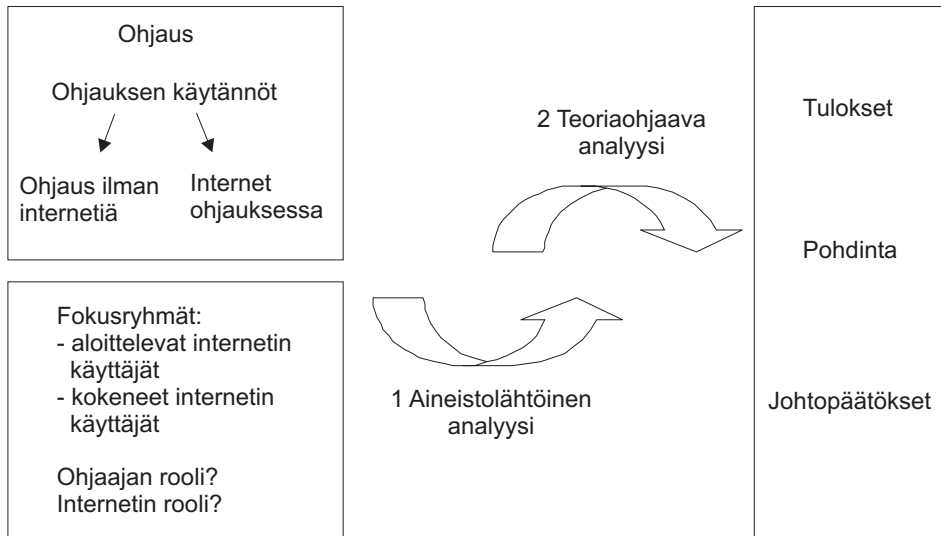
Aiempien tutkimustulosten perusteella tutkimustehtäväksi muodostui selvittää, miten ohjaajat kokevat internetin roolin ja oman roolinsa merkityksen urasuunnittelun ohjauksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Tutkimustehtävän muotoilun takia valitsin laadullisen tutkimusotteen. Työssäni yhdistyy fenomenografinen lähestymistapa ja arviointitutkimus. Käytin aineiston kokoamiseen fokusryhmähaastatteluja, joihin osallistui talvella 2001–2002 yhteensä 46 eri oppilaitosmuodoissa työskentelevää ohjaajaa sekä työvoimatoimistojen koulutusneuvoja ja ammatinvalintapsykologeja (AVO-psykologeja) eri puolilta Suomea. He ilmoittivat olevansa joko aloittelevia tai kokeneita internetin käyttäjiä. Koska internetin käyttö on varsin uusi ilmiö, halusin ohjauksen

perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämiseksi ymmärtää, millaista oppimista internetin tehokas käyttö työssä olevilta ohjaajilta edellyttää. Lisäksi halusin selvittää, millaiset ovat internetin käyttöä aloittelevien ja siinä kokeneiden ohjaajien käsitykset internetin käytöstä ohjauksessa. Kuvaan tutkimuksen toteuttamista luvussa 4.



Kuvio 2. Tutkimustehtävän rajaus kirjallisuuden perusteella

Luvussa 5 esittelen ohjaajien käsityksiä internetin käytöstä ja käyttömahdollisuuksista ohjauksessa erikseen ohjauksen sisältö- ja prosessiulottuvuuden näkökulmista. Luvussa 6 kuvaan internetin merkitystä ohjauksessa sekä tämän tutkimuksen tulosten perusteella tekemiäni johtopäätöksiä. Esitän tutkimuksen raportoinnin etenemisen kuviossa 3.



Kuvio 3. Tutkimuksen raportoinnin eteneminen

2

Ohjauksen laajentunut paradigma

Tarkastelen tässä luvussa ohjauksen luonnetta, sen sisältö- ja prosessiulottuvuutta sekä ohjaajan roolia ohjausprosessissa. Esittelen ensiksi tiiviisti suomalaiset ohjausjärjestelyt. Rajaan tarkastelun urasuunnittelun ohjaukseen oppilaitoksissa ja työhallinnossa. Kuvaan kontekstin, jossa tieto- ja viestintäteknologian sovelluksia voidaan ohjauksen näkökulmasta hyödyntää. Tarkasteltavia teemoja ovat ohjaus, uraohjaus, ohjauksen käytännöt ja ohjauksen järjestämistä koskeva julkinen päätöksenteko.

2.1 Ohjaus Suomessa

Perusopetuksessa ohjauksesta huolehtivat pääasiassa oppilaanohjaajat, ja toisella asteella opinto-ohjaajat. Suurin osa ohjaajista on koulutukseltaan opettajia, jotka ovat saaneet ensin koulutuksen opettajaksi ja sen jälkeen 1–1 ½ vuoden pituisen koulutuksen ohjaajaksi. Opinto-ohjaajan ohella kaikki opettajat ohjaavat oppilaita opiskeluun liittyvissä kysymyksissä. Luokanvalvojat/ryhmäohjaajat/tuutorit ovat oppilaidensa tukihenkilöitä koulunkäyntiin ja kouluyhteisön toimintaan liittyvissä kysymyksissä. Korkea-asteella yliopistot ja ammattikorkeakoulut vastaavat itse siitä, minkälaisia ja miten organisoituja ohjauspalveluja ne tarjoavat.

Työvoimatoimistoissa tarjottavat ammatinvalinta- ja urasuunnittelupalvelut ovat osa laissa ja asetuksessa määriteltyjä työvoimapalveluja, jotka jakaantuvat työnhakija-asiakkaille ja työnantajille suunnattuihin työnvälityspalveluihin sekä ammatillisen kehittymisen palveluihin (Laki 1295/2002; Asetus 1344/2002). Viimeksi mainitut käsittelevät mm. ohjauspalveluihin luokiteltavat ammatinvalinta- ja urasuunnittelun oh-

jauksen, koulutus- ja ammattitietopalvelun sekä ammatillisen kuntoutuksen. Työministeriön tehtävänä on myös eri muodoissa tuottaa, koota ja välittää ammatti- ja työmarkkinatietoa. Työvoimatoimistojen koulutus- ja ammattitietopalvelun tehtävänä on kattavan koulutustiedon ja -neuvonnan tarjoaminen kaikille koulutusta suunnitteleville asiakkaille. Lisäksi työhallinto tarjoaa ammatinvalintaan ja urasuunnitteluun liittyvinä palveluina työnhakupalveluja, työvoimakoulutusta sekä maahanmuuttajien koutumissuunnittelua. (Tallqvist 2002.)

Työttömien työnhakijoiden taustojen ja koulutushistorioiden yksilöllistymien sekä työelämän vaatimusten muuttuminen ovat merkinneet sitä, että työhallinnon työntekijöiden on toimittava entistä tiiviimmin yhteistyössä muiden hallinnonalojen kanssa. Esimerkiksi koulutus-, sosiaali- ja terveysalat ovat merkittäviä yhteistyökumppaneita, joiden kanssa työhallinnolla on yhteisiä asiakkaita.

Suomessa julkinen sektori tuottaa ohjauksessa käytettävän informaation ja vastaa sen rahoituksesta. Opetusministeriön ja työministeriön perusrahoitukseen sisältyy ohjauksen ja neuvonnan toteuttamiseen liittyvä velvoite. Opinto-ohjauksen rahoitus sisältyy perus- ja toisen asteen oppilaitosten normaaliin valtionosuusrahoitukseen. Sitien koulutusmuodot ja työvoimatoimistot sekä niissä tarjottavat tiedotus-, neuvonta- ja ohjauspalvelut ovat asiakkaille maksuttomia julkisia palveluja. Tätä periaatetta pyritään noudattamaan myös tulevaisuudessa. Tosin työvoimatoimistot voivat laskuttaa työnantaja yksittäisistä palveluista, ja joissakin toisen asteen koulutusmuodoissa hakijat joutuvat maksamaan erillisistä hakuprosessiin liittyvistä psykologisista soveltuvuusarvioinneista. (Kasurinen & Vuorinen 2002b.)

Opetus- ja työhallinnon kanssa yhteistyössä toimii Kansainvälisen henkilöväihdon keskuksessa CIMO:ssa (Centre for International Mobility) oleva Suomen Euroguidance-keskus. Keskuksen tehtävänä on koota, tuottaa ja levittää tietoa sekä järjestää täydennyskoulutusta opiskelumahdollisuuksista Suomessa ja ulkomailla. Kansainvälisen henkilöväihdon keskus CIMO edistää suomalaisen yhteiskunnan kansainvälistymistä koulutuksen, työelämän ja nuorisotoimen alueella.

Paikallisesti oppilaitosten ja työvoimatoimistojen rinnalla esim. lääninhallitukset, työpajat, järjestöt, vankilat, puolustusvoimat ja seurakunnat tekevät aktiivisesti eri hallinnonalojen välistä moniammatillista ohjauksen verkostotyötä. Vuonna 2003 koululakeihin (477/2003) lisättiin kodin ja koulun yhteistyötä sekä oppilas- ja opiskelija-huoltoa koskevat pykälät, joiden mukaan oppilaitosten ylläpitäjiltä edellytetään suunnitelma alueellisen yhteistyön toteuttamisesta.

Koska Suomessa valtaosa ohjauksesta ja neuvonnasta tuotetaan julkisina palveluina, maassamme on varsin vähän kansalaisille ohjaus- ja neuvontapalveluja tuottavia yrityksiä. Internetissä toimii yksityisiä urasuunnittelu- ja työnvälityspalveluja, joiden kautta on saatavilla myös työmarkkinoita ja koulutusta koskeva tietoa. Yritykset suunnataavat palvelujaan työnantajille työntekijöiden ammattitaidon kehittämisen tai uudelleensijoittumisen tukemiseksi. Myös henkilöstön työnohjaustilanteissa voi tulla esille koulutusta koskevia kysymyksiä. Osa yrityksistä tuottaa työnhakuryhmille suunnattuja kursseja työvoimapoliittisena koulutuksena.

Rajaan tutkimukseni koskemaan opetus- ja työhallinnossa toimivaa ohjaushenkilöstöä, koska julkisten palvelujen rinnalla toimivat ohjauspalvelut ovat merkitykseltään vielä rajallinen ja heterogeeninen kokonaisuus, johon perehtyminen on erillisen tutkimuksen aihe.

2.2 Ohjauksen luonteesta ja käsitteestä

Ohjauksen käsitteen ja ohjausjärjestelyjen määrittelyn tekee haasteelliseksi itse ilmiön monikerroksisuus. Käsitteen jäsentymättömyys näkyy käytännössä siten, että eri yhteyksissä ohjausta tulkitaan joko oman kokemuksen, toimintaympäristön tai käsitteellisen viitekehyksen pohjalta (Vuorinen 1998; Lerkkanen 2002). Lisäksi eri kielissä¹ ohjauksen käsitteessä painottuvat erilaiset kulttuuriset ja sosiaalishistorialliset näkökulmat (Kosonen 2000, 315). Osa tulkintaeroista selittyy ajan kuluessa tapahtuneilla ohjausalan sisällöllisillä ja historiallisilla muutoksilla (Lairio 1992, 106).

Englanninkielisessä kirjallisuudessa ohjauksesta ja neuvonnasta käytetään lukuisia eri termejä (mm. *advising*, *counselling*, *coaching*, *facilitating*, *guidance*, *mentoring*, *super-vised*, *tutoring*). Termien käytöllä halutaan viitata toimintaympäristöön, jossa ohjaustyötä tehdään tai termin taustalla olevaan teoreettiseen vivahde-eroon (Vuorinen 1996). Suomessa näistä termeistä johdetuilla ja ”maahantuoduilla” lainasanoilla on haluttu tehdä eroa (esim. Leskelä 2005) suomen kieleen vakiintuneisiin ohjauksen ja neuvonnan käsitteisiin, joiden takana ovat useimmiten englanninkieliset termit ”*guidance*” ja ”*counselling*” (Luukkonen 1978; Lairio 1988; Nykänen & Vuorinen 1991;

¹ Ohjausalan kansainvälisen keskusjärjestön (<http://www.iaevg.org>) nimi on ranskaksi ”Association internationale d’orientation scolaire et professionnelle”, saksaksi ”Internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung” ja englanniksi ”International Association for Educational and Vocational Guidance”.

Lairio & Puukari 1999a; Helander 2000; Kosonen 2000; Lahikainen 2000; Sinisalo 2000; Onnismaa ym. 2000a; Lerkkanen 2002).

Käsitteenmäärittelyn hajaannusta kuvaa myös tapa, jolla ohjausta lähestytään suomalaisessa alan kirjallisuudessa. Onnismaa (2003, 7–10; 2000) määrittelee ohjausta ns. kontrafaktuaalisen metodin avulla kuvaamalla negaatioiden kautta, mitä ohjaus ei ole myöhäisessä modernissa (esim. Giddens 1995). Hän ei pidä ohjausta ammattialana, tieteenalana, terapiana, opetuksena, neuvojen antamisena eikä perinteisten instituutioiden perinteisenä sektoroituneena toimintatapana. Pasanen (2003) puolestaan luokittelee ohjauksen auttamisena, vuorovaikutuksen tuottamisen tapana, toimintaympäristönä ja ammattina. Lairio ja Puukari (1999a) jäsentävät ohjauksen identiteettiä ensisijaisesti ohjaajan toimintana ja toimenkuvan muutoksina.

Kosonen (2000, 315) kuvaa ohjaukseen sisältyvää auttamista missiona, jossa pyritään edistämään asiakkaiden hyvinvointia ja kehittymistä, heidän elämänsä onnistumista. Tavoitteena on tukea asiakkaan tai asiakasryhmien kykyä itse ohjata itseään, heidän autonomiansa (McNair 1996) turvaaminen. Ohjaus nähdään ennen kaikkea mahdollistamisprosessina (Dryden & Feltham 1994; Nelson-Jones 1994, 2). Tätä asiakkaiden voimavaraistumisen (empowerment) tukemista ja osallisuutta ovat korostaneet viime vuosina voimakkaimmin esimerkiksi kanadalaiset Peavy (1999) ja Amundson (1998). Samansuuntainen asiakaskeskeisyys ja ohjattavan kokonaisvaltainen hyvinvointi korostuvat kansainvälisten ohjausalan järjestöjen laatimissa ohjauksen tavoitteiden määrittelyissä (BAC 1984; Lairio & Puukari 1999a; Lerkkanen 2002; Onnismaa 2003).

Elinikäinen oppiminen lisää uudentyyppistä kysyntää ja monimuotoisempia tarpeita ohjaukselle. Ohjauksen tavoitteena korostuu opiskelijan oppiminen tunnistamaan omia mahdollisuuksiaan toimia avautuvissa oppimisympäristöissä. Ohjauksen kohde ei ole enää opiskelija vaan prosessi, jossa hän oppii arvioimaan ja kehittämään omia vahvuusalueitaan suhteessa oman toimintaympäristön mahdollisuuksiin (Nykänen & Vuorinen 1991, 12; Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio 1995, 11; Vuorinen 1996, 16; Helakorpi & Olkinuora 1997, 139–144; Lerkkanen 2002, 47). Itseohjautuvuuden (Koro 1993; Lehtinen & Jokinen 1994) sijasta ohjauksen ydintavoite on opiskelijan ohjaaminen autonomisuuteen, jolloin opiskelija voi toimia itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Autonominen opiskelija tunnistaa itse, milloin hän hakee ohjausta. Ohjausprosessissa hänellä on silti tietoisuus omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa käsiteltävänä olevaan asiaan tai tilanteeseen. Ohjauksen ensi vaihe onkin arviointia ja neuvottelua tule-

van ohjaussuhteen luonteesta ja mahdollisuuksista sekä opiskelijan että ohjaajan näkökulmasta. Käytettävät lähestymistavat ja työmuodot vaihtelevat yksilöllisten tilanteiden mukaan.

Autonomisuus on yksi ihmisen perustarpeista, jota nykyisin arvostetaan ja korostetaan koulutuksessa (Opetushallitus 2003, 2004). Koska autonomiset yksilöt pystyvät ymmärtämään ja hallitsemaan omaa toimintaansa, heitä ohjaa paremminkin sisäinen kuin ulkoinen motivaatio. He oppivat, koska he haluavat tietää asioista, ei niinkään toisen kehotuksesta. He toimivat, koska he haluavat tuloksia, ei tyydyttäkseen muiden ihmisten toiveita. Kysymys on eräänlaisesta sisäisestä laatuajattelusta ja siitä, miten ihminen tuntee oman olemisensa myös olemassa olevien reunaehtojen suhteen. Autonomisuus ei ole eristäytymistä vaan pikemminkin yhteistyötä. Autonomiset oppijat tietävät, milloin ja miten toimia yhteistyössä. He osaavat tarvittaessa etsiä apua ja ottaa sitä vastaan. (McNair 1996, 11–12.) Ohjauksessa ei kerrota opiskelijoille, mitä heidän pitäisi tehdä. Ohjaus on kehämäinen prosessi, jossa etsitään ja tulkitaan eri vaihtoehtoja tarkasteltavaan tilanteeseen. Ohjaus on oman toiminnan suunnittelua ja arviointia dialogissa ohjaajan kanssa (Vuorinen 1998, 110–111). Tällöin jatkosuunnitelmien pohjana on tietoinen ja harkittu päätös (Watts & Dent 2006).

Suomenkielinen termi ”ohjaus” ei ilman tarkempaa käsitteenmäärittelyä kuvaa ohjaukseen englanninkieliseen termiin ”counseling” sisältyvää vuorovaikutusta. Kie-liopillisesti tarkasteltuna termi ”ohjaaja” implikoi ohjausdialogissa toisen ohjattavaksi (Hoikkala 1993; Vuorinen & Välijärvi 1994). Kosonen (2000) näkee termin suomen-noksen taustalla 1970-luvun keskusjohtoisen koulutuspolitiikan, joka päättyi suoraviivaisempaan ohjaus-käsitteeseen konsultointi-termin sijasta.

1990-luvulla ohjaus alettiin kuvata vuorovaikutussuhteen näkökulmasta opetustyös-sä ja erilaisissa ihmissuhdeammateissa käytettävänä työmenetelmänä (Nummenmaa 1994) ja myöhemmin neuvotteluna (Peavy 1997; Vähämöttönen 1998; Pasanen 2003). Eskelinen (1993) tarkasteli ohjausta vastavuoroisuuden kokemuksina. Myös McLeod (1998), Vehviläinen (1999) sekä Voutilainen ja Haapaniemi (2001) korostavat määri-telmissään vuorovaikutussuhdetta. Spangar (2000) ja Peavy (1998) määrittelevät ohja-uksen kehkeytyvänä prosessina, joka perustuu ohjaajan ja asiakkaan ainutkertaiseen vuorovaikutukseen, keskinäiseen kunnioitukseen ja luottamukseen sekä yhteiseen tul-kintaan prosessista.

Sampsonin ja Bloomin (2001, 614) mukaan asiakkaan tai asiakkaiden auttamiseen pyrkivä ohjaus voi tapahtua myös ilman pitkäkestoista vuorovaikutusprosessia ohjaa-jan kanssa. He sisällyttävät ohjauksen määritelmään kirjallisen, graafisen, äänitetyn tai

kuvatun ohjausmateriaalin, jota asiakkaat käyttävät itsenäisesti tai ohjaajan tuella osana ohjausprosessia.

Opintojen henkilökohtaistaminen on lisännyt ohjauksen kysyntää ja tarvetta (Moi-tus ym. 2001; Numminen ym. 2002, OECD 2004a) eri kouluasteilla. Ohjauksen avulla odotetaan ratkaistavaksi myös koulutusjärjestelmän jäykkyydestä ja toimimattomuudesta johtuvia ongelmia (Vuorinen 1998). Käytännössä henkilökohtaiseen auttamistyöhön keskittyvällä henkilöstöllä ei ole ollut aikaa eikä käsitteistöä käydä koulun tasolla ohjauksen asemaa ja tehtäviä koskevaa keskustelua kollegoiden ja oppilaitosjohdon kanssa (Vuorinen 2003). Tämä ohjauksen työnjaon selkeyttämisen tarve oppilaitoskonteksteissa on ollut nähtävissä useissa kansallisissa tutkimusraporteissa (Nykänen & Vuorinen 1991; Lairio & Puukari 1999a; Numminen ym. 2002). Työvoimatoimistoissa tätä eriytymätöntä toimintaympäristöä on selkeytetty kansallisessa Ohjaus- ja neuvontapalvelujen kehittämisprojektissa, jossa vertailtiin ohjausta, neuvontaa ja tiedon jakamista työhallinnon ohjaus- ja neuvontapalveluissa (Tallqvist 2002).

Oppi-laanohtaus on Suomessa 1960-luvulta lähtien eriytynyt kolmeksi toisistaan melko riippumattomaksi osa alueeksi: ammatinvalinnan ohjaukseksi, kasvatukselliseksi ohjaukseksi ja opiskelun ohjaukseksi. Nykyisin ohjaus on alettu nähdä laaja-alaisena, erilaisia menetelmiä soveltavana toimintana. Samalla se on laajentunut tavoitteeltaan ja kohteeltaan. Kehitykseen on liittynyt ohjauksen professionaalistuminen; oppilaitoksissa on opinto-ohjaajia, joiden tehtävänä on vastata ohjauksen käytännön toteutuksesta (Nummenmaa 1994). Ohjausalan koulutus syntyi 1970-luvulla, kun peruskouluun tarvittiin uusi ammattiryhmä, opinto-ohjaajat. Perus- ja toisen asteen opinto- ja oppilaitosohjaajien (Asetus 986/1998) sekä työvoimatoimistojen ammatinvalintapsykologien (Asetus 567/1997) kelpoisuusvaatimukset on määritelty lainsäädännössä (Kasurinen & Vuorinen 2002b).

Samalla kun oppilaitoksissa ohjaus professionaalistui, syntyi tarve erottaa se itsenäiseksi toiminta-alueeksi suhteessa muihin auttamis- tai ihmissuhdeammatteihin. Lerkkasen (2002, 48) ja Kuusisen (2000, 100) mukaan oppilaitosten ohjauspalveluissa pitäydytään psykoterapiaa kapea-alaisemmassa ongelmanratkaisussa, koska oppilaitoksissa ohjauspalveluihin hakeudutaan pikemminkin tietojen ja taitojen puutteesta johtuen kuin psyykkisen pahoinvoinnin takia. Ohjaus eroaa terapiasta myös siinä, että ohjauksessa ei ole kyse puutteen, vamman tai sairauden diagnosoinnista tai hoitamisesta (Onnismaa ym. 2000a, 7). Ohjaus on ihmissuhdeammatti, koska ohjaukseen sisältyy tunne ja tarkoitus, toisen kunnioittaminen, avoin vuorovaikutus ja tilanteen jäsenäisyys. Erot muihin ammatteihin syntyvät toiminnan kohteen tarpeista (Schertzer &

Stone 1980, 8–9; Vace & Loesch 1987, 3; Nykänen & Vuorinen 1991, 14).

Perinteisesti ohjauspalveluja on tuotettu opetukseen integroituna yksilön kannalta keskeisimmissä siirtymisvaiheissa: esimerkiksi koulutusten nivelvaiheissa tai työmarkkinoille siirtymisen yhteydessä. Tästä näkökulmasta Juutilainen (2003, 22) kuvaa ohjauksen yksilön elämäntodellisuuden rakentamisena ja purkamisena; sosiaalisena konstruointiprosessina. Ohjauskeskusteluissa painopiste on ollut yksittäisten ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. Palvelut on tuotettu ensisijaisesti perinteisellä ohjaajien työhön perustuvalla palvelumallilla. Myös ohjaajakoulutus, ohjausta koskeva tutkimus ja teoreettinen keskustelu ovat pitkään painottaneet ohjausta henkilökohtaisena ja yksilöllisenä prosessina. Sinisalon (2000) mukaan ohjaus kiinnittyykin läheisesti kahteen tieteenalaan, psykologiaan ja kasvatustieteeseen. Ammatinvalinnan ohjaus on Suomessa vanhimpia psykologian sovellusalueita.

Oppilaitoskontekstissa ohjauksen tehtävät koskettavat kasvatusta, koulutusjärjestelmää, työelämää ja elämänsuunnittelua. Näiden moninaisten tehtävien vuoksi Maljojoki (1989) toivoi ohjaajakoulutuksen peruskoulukeskeisyyden tilalle filosofiaa, sosiologiaa, kasvatustiedettä ja psykologiaa. Koska oppilaanohjaus tuolloin näyttäytyi jatkuvasti muuttuvana hierarkisena toimintajärjestelmänä, Nykänen ja Vuorinen (1991) ehdottivat tiedeperustan laajentamiseen futurologista tietoa sekä yhteiskuntapoliittista tutkimus- ja teoriatietoa. Opetushallituksen tekemän arvioinnin mukaan (Numminen ym. 2002, 38–39) ohjauksen tutkimuskenttää luonnehtii sen sijainti useiden tutkimusalueiden rajapinnalla, ja tästä johtuu eri tieteenalojen perinteistä ammentamisen tarve.

Useat viimeaikaiset tutkimukset (Onnismaa 2000; Sinisalo 2000; OECD 2004a; Vuorinen 2003; Sultana 2004) kuvaavat ohjauksen toimintakentän muuttuneen tavalla, jonka perusteella tulisi puhua ohjauksen paradigman laajentamisesta. Ohjauksen kysynnän kasvaessa ohjaus tulisi nähdä laajempaan kuin pelkästään vuorovaikutuksen tuottamisen välineenä ja tapana tai yksittäisille opiskelijoille tarjottavana ja oppilaitosten itse tuottamana henkilökohtaisena palveluna. Yksilöllisen prosessin rinnalla ohjaus tulisi nähdä myös palvelujärjestelyinä, joissa asiakkaina opiskelijoiden rinnalla ovat oppilaitoksen koko henkilöstö, ylläpitäjät sekä ulkopuoliset yhteistyötahot.

Ohjauksen paradigman muutoksen tarkastelussa voi hyödyntää myös Euroopan unionin Komission vuonna 1994 julkaisemaa jäsenmaiden ohjausjärjestelmiä koskevaa vertailututkimusta, jossa yksilöitiin ohjauksen tavoitteenasettelua, organisointia ja resurssointia. Tässä tutkimuksessa (Watts 1994, 11) ja englantilaisessa ohjauksen laatu-arvioinnissa (Hawthorn 1995, 53–54) ohjaustoiminta jäsennetään seuraaville tasoille

(Vuorinen 1995, 10–11; Vuorinen 1996, 26; Lairio 1996, 19–20; Tarkiainen & Vuorinen 1997, 20; Watts & van Esbroeck 1998; Vuorinen 1998; Lairio & Puukari 1999b):

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

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

Edellisen jäsenyyksen pohjalta Watts ja van Esbroeck ehdottivat ns. *holistisen opiskelijakeskeisen ohjauksen mallia* tavaksi jäsentää ohjauksen työnjakoa koulutusorganisaatioissa (Watts & Van Esbroeck 1998; Lairio & Puukari 1999b, 67–69). Holistisen ohjausmallin mukaan ohjauksen asiantuntijuus tulee porrastaa, koska asiakkaiden ohjaustarpeet ovat yksilöllisiä, ja ohjauksessa käsiteltävät ongelmatilanteet ovat syvyydeltään eriasteisia. Holistisessa mallissa kaikki koulutusorganisaatiossa toimivat ohjaustahot tekevät yhteistyötä ja tukevat toisiaan. Holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin etuna on, että siinä kiinnitetään huomiota opiskelun ja uranvalinnan ohjaukseen sekä opiskelijan kasvuun ja kehitykseen liittyvään ohjaukseen. Malli palvelee hyvin ohjauksen työnjaon kuvauksena, mutta sen puutteena on ohjauksen tarkastelu ensisijaisesti ohjaushenkilöstön toimenkuvien kautta. Malli ei ota kantaa ohjauksen strategiseen kokonaissuunnitteluun eikä ohjausjärjestelyjä koskevan päätöksenteon taustalla oleviin tekijöihin (ks. esim. Hakulinen & Kasurinen 2002; Kasurinen & Vuorinen 2003).

Kun ohjausta tarkastelee koulutusjärjestelmän ja työmarkkinoiden toimivuuden kehittämisen ja yhteiskunnallisen tasa-arvon ja osallisuuden lisäämisen näkökulmista, yksittäisen ohjaajan toimintaan sisältyvä auttamismissio ja auttamisammatti laajenevat yhteisölliseksi auttamismissioksi. Aiempi oppilaitosmuodoittain sektoroitunut opinto-ohjaajan toimenkuva laajenee ohjausalan tutkivaksi ja kehittäväksi asiantuntijuudeksi, joka todentuu erilaisissa ohjauksen ja neuvonnan monipalveluympäristöissä (Vuorinen 1998). Onnismaa luonnehtii tällaista uutta ohjausasiantuntijuutta ”rajaasiantuntijuudeksi”, rajojen tunnistamisen sekä ohjaussuhteessa näkyväksi tekemisen ja yhteisen uudelleen määrittelyn asiantuntijuudeksi (Onnismaa 2000).

Ohjaustyön teoreettiselle jäsentämiselle näyttää olevan edelleen tarvetta. Ulkoisesta muutoksesta tulee uhka, jos oman työn toimintamalli on sirpaleinen, satunnainen ja jäsentymätön. Oppilaanohjauksen kohde- ja teorianhistoriallisessa analyysissä 1970–1990 tämä ohjauksen käyttöteorioiden ja julkiteorioiden jäsentymätön kirjo oli selkeimpiä kehittämiskohteita ohjauksessa (Nykänen & Vuorinen 1991). Asiantuntijuuden kehittymisen edellytyksenä on riittävä tutkimukseen pohjautuva teoriapohja ohjauksen keskeisillä osa-alueilla (Vuorinen & Välijärvi 1994). Juutilainen (2003, 33) kuvaa tätä työn teoreettisen hallinnan tarvetta kuvaamalla ohjausta sosiaalisen tiedon, teoreettisen tiedon ja menetelmällisen tiedon reflektiivisenä yhteytenä tilanteessa, jossa ohjaaja liikkuu direktiivisyys–itseohjautuvuus -jatkumolla rakenne- ja prosessiulottuvuuden suhteen.

Edellä kuvaamani ohjauksen ilmiön ja käsitteistön monikerroksisuudesta johtuen päädyin käyttämään tässä tutkimuksessa *elinikäisen ohjauksen* määritelmää, joka pohjautuu tähän asti laajimpaan kansainväliseen ohjauksen vertailututkimukseen (OECD 2004a; Sultana 2004). Määritelmä on eri konteksteissa toimivien ammattilaisten, tutkijoiden, päätöksentekijöiden ja eri sidosryhmien yhteisesti sopima ja myös Euroopan unionin jäsenmaiden opetusministerien päätöslauselmassaan (9286/04) Dublinissa 28.5.2004 hyväksymä. Määritelmän mukaan:

”Elinikäiseen oppimiseen liittyvällä ohjauksella tarkoitetaan erilaisia toimia, joiden avulla kaikenikäiset kansalaiset voivat määritellä valmiutensa, taitonsa ja kiinnostuksensa missä tahansa elämänvaiheessa, tehdä koulutukseen ja ammattiin liittyviä päätöksiä sekä hallita yksilöllistä kehityskaartaan oppimisessa, työssä ja muussa sellaisessa toiminnassa, jossa valmiuksia ja taitoja opitaan ja/tai käytetään.”

Esimerkkejä kyseisistä toimista ovat tietojen ja neuvojen antaminen, opinto-ohjaus, tietojen ja taitojen arviointi, opastus, neuvottelu, päätöksenteko- ja uranhallintataitojen opettaminen. EU:n jäsenvaltioissa käytetään monenlaisia termejä kuvaamaan näi-

hin toimiin liittyviä palveluja, mm. opinto-, ammatti- tai uraohjaus, ohjaus ja opastus, uraohjauspalvelut sekä opinto-ohjauspalvelut. Käytän jatkossa termiä ”ohjaus” tarkoittamaan kaikkia näitä tarjonnan muotoja. Mikäli asiayhteys edellyttää, puhun erikseen opinto-ohjauksesta tai ammatillisen suuntautumisen ohjauksesta, urasuunnittelun ohjauksesta tai elinikäisestä ohjauksesta.

Päädyin tähän määritelmään myös sen takia, että tarkastelen työssäni ohjaajien käsityksiä omasta roolistaan tieto- ja viestintätekniiikan ja ennen kaikkea internetin käytön yhteydessä. Tarkastelen tekstissä ohjausta ohjausjärjestelyjen sekä yksittäisen asiakkaan kanssa tapahtuvan ohjausprosessin näkökulmasta. Teen tässä tietoisena rajauksen, koska osa aineiston analyysistä liittyy internetin luonteesta johtuviin tekijöihin, jotka ovat irrallaan ohjauksen taustateorioista. Internetissä olevat koulutus- ja ammatitiedot ovat yksi väline ohjauksessa. Internetin käytön yhteys eri taustateorioihin vaatisi jo useita erillisiä tutkimuksia. Yksi tämän tutkimuksen tavoite on tarkentaa kohteita internetin ohjaukseen koskeville jatkotutkimuksille.

Rajaan tässä vaiheessa tietoisesti internetin ohjauksen tarkastelun urasuunnittelun ohjaukseen, koska siihen ohjauksen osa-alueeseen internetissä oli saatavilla tutkimusaineiston kokoamisen ajankohtana eniten palveluja. Toiseksi tutkimustietoa on jo olemassa internetin käytöstä oppimisen ohjaamisessa eri oppiaineiden tai opintokokonaisuuksien verkkokursseilla. Kolmanneksi urasuunnittelun ohjaukseen sisältyy yhtenäinen rajapinta sekä opetus- että työhallinnossa toimiville ohjaajille.

2.3 Urasuunnittelun ohjaus

AmmatINVALINNAN ohjaus käsitteenä ja organisoituna toimintana syntyi yli sata vuotta sitten teollistumisen myötä siinä vaiheessa, kun kansalaisten statusta alettiin kuvata ammattien eikä heidän tekemänsä työn kautta (Savickas 1993; Spangar 2000, 14; Lerkkanen 2002, 19; Niles & Harris-Bowlsbey 2002, 3). Tarvittiin järjestelmä, joka ohjasi yksilöitä teollisuusyhteiskunnan uusiin työtehtäviin. Palkkatyö ja eteneminen yrityksen sisäisessä hierarkiassa syrjäyttivät yrittäjänä toimimisen maataloilla tai omissa pienyrityksissä. Ammattietikka sai uusia muotoja. Yrittämisen etiikkaa kuvasi riskinotto, rohkeus sekä tilaisuuksien ja henkilöiden hyödyntäminen. Uraetiikassa korostuivat eteenpäin pyrkiminen, kiipeäminen yhtiöiden sisäisissä hierarkioissa sekä oman osaamisen markkinointi. Samalla siirryttiin ammatINVALINNAN ohjauksesta urasuunnittelun ohjaukseen.

Koulutus- ja uranvalintaa sekä sen ohjausta voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta. Viimeaikaisessa suomalaisessa ohjauksen kirjallisuudessa on useita kattavia katsauksia viime vuosina eniten painottuneista lähestymistavoista (esim. Arnkil 1986; Vähämöttönen 1998; Lairio & Puukari 1999a; Lerkkanen 2002). Rajaani työssäni teorioiden tarkastelun ns. sosiodynaamiseen ura- ja elämänsuunnittelun ohjaukseen (Peavy 2000) sekä kognitiivisen informaation prosessointimalliin (Peterson, Sampson, Reardon & Lenz 1996). Teen tämän rajauksen sen takia, koska nämä teoriat ovat painottuneet alan kirjallisuudessa viime vuosina Suomessa. Lisäksi internetin ohjauksen käytön tutkimus on painottunut em. kognitiivisen informaation prosessointiteoriaan (CIP-teoriaan).

Taloudellisen epävarmuuden ja työmarkkinoiden globalisoitumisen myötä uraetiikka alkuperäisessä muodossaan on murenemassa. Yritysten siirtyessä yhä enemmän alihankintaan ja ulkoistaessa toimintojaan ne samalla madaltavat organisaatioitaan. Mahdollisuudet uralla etenemiseen yritysten sisällä vähenevät. Työntekijät eivät ole enää yhtä valmiita tekemään uhrauksia yrityksille, koska yritykset ovat valmiita uhraamaan heidät. Irtisanotut työntekijät kokevat tulleen petetyiksi ja ovat epävarmoja tulevaisuutensa suhteen. Työn loppumisen myötä "ura" on kadonnut (Savickas 1993; Niles & Harris-Bowlsbey 2002, 3). Työsuhteet lyhenevät projekteihin, ja ihmisten on oltava valmiita jatkuvaan elinikäiseen oppimiseen (Richardson 1998; Spangar 2000, 15). Uraetiikka muovautuu itsensä toteuttamisen etiikaksi, jossa etsitään haasteita ja ammatillista kasvua. Itsensä toteuttamisen etiikkaan kuuluu tilaa perheelle, lähiyhteisölle ja harrastuksille. Työlle elämisen sijasta moni on kiinnostuneempi työskentelyä elämäksi (Mackoby & Terzi 1981; Niles & Harris-Bowlsbey 2002, 3).

Muutokset työn etiikassa korostavat sitä, että ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjauksen painotukset, suuntaukset ja puhetapa (Savickas 2001; Onnismaa 2002) ovat vahvasti yhteydessä taloudellisiin, yhteiskunnallisiin, teknisiin, poliittisiin ja historiallisiin muutoksiin. Tämän johdosta urasuunnittelu on ihmisen elämänvaiheisiin integroitava ja jatkuvasti muuttuva prosessi. Omien kiinnostusten kohteiden, tavoitteiden ja arvojen pohtiminen voi tulla ajankohtaiseksi missä vaiheessa työuraa tahansa (Pilli-Sihvola 2000, 35). Kasurinen (1999) puhuu urasuunnittelun rinnalla tulevaisuusorientaatiosta. Persoonallisuuden ja työtehtävien yhteensovittaminen emergoituu mahdollistamiseksi. Urasuunnittelun ohjaus laajenee elinikäiseksi ohjaukseksi ja ohjauspalvelut yksilöllisten siirtymävaiheiden tueksi (Savickas 2001; Onnismaa 2002).

Peavyn (2000, 23) mukaan sosiodynaaminen ohjaus on ”yhteiskonstruointiprosessi, jossa ohjaaja ja ohjattava työskentelevät tiiminä. Ohjauksessa tutkitaan yhdessä asiakkaan elämänkenttää, kartoitetaan asiakkaan nykyistä eksistentiaalista tilannetta ja suunnitellaan henkilökohtaisia projekteja, jotka mahdollistavat asiakkaalle toivotun-kaltaisen tulevaisuuden tavoittelemisen. Sosiodynaaminen ohjausnäkemys on yleisesti ottaen konstruktivistinen, ja se toimii käytännöllisenä, yleisluontoisena ja kokonaisvaltaisena elämänsuunnittelun menetelmänä”

Sosiodynaaminen ohjausnäkemys toimii ohjaustyössä käytännöllisenä viitekehyksenä, joka auttaa integroimaan asiakkaan elämän eri puolia. Sosiodynaamisen ohjauksen yhteydessä määritteet ”ammatinvalinnan” tai ”urakehityksen” ohjaus ovat tarpeettomia, koska uraa, ammattia, henkilökohtaisia kysymyksiä sekä kasvatusta ja perhe-elämää koskevat keskustelut kietoutuvat kaikki yhteen elämän kokonaisuudessa. (Peavy 2000, 24.)

Sosiodynaamiseen ohjausmenetelmään liittyy kolme keskeistä ajattelutapaa. *Konstruktivistinen ajattelu* toimii ohjausajattelun pohjana parhaiten soveltuvana kognitiivisena asennoitumisena. Peavyn (2000, 31) mukaan modernistiset objektivismiin tai positivismiin pohjaavat ohjausmenetelmät korvautuvat ajanoloon sellaisilla menetelmillä, jotka käyttävät menetelminä kuvailua, elämäkokemuksen aktiivista tutkimista ja joissa mittaamisen menetelminä käytetään dynaamista ymmärtämistä ja arviointia. Elämän moraaliset ulottuvuudet tulevat tärkeäksi osaksi ohjausta.

Toisena ideana Peavy on kehittänyt ns. *elämänkentän käsitteen*, jotta yksilöpsykologia ja persoonallisuuskysymykset eivät ylikorostuisi ohjausmallissa. Elämänkenttä on eräänlainen kaikenkattava kompassi ja linssi, joka ohjaa tulkintojamme ja toimintaamme. Kolmannen ajattelutavan mukaan ihmiset käyttävät *kulttuurisia työkaluja* merkitysten luomisessa ja tekojen tekemisessä. Ohjaus rakentuu asiakkaan esiin nostamille neuvotteluteemoille, jotka heijastavat niitä konteksteja, jotka ovat tärkeitä hänen ammatillisten ratkaisujen kannalta. Ohjauksessa ei ole kyse todellisuuden löytämisestä, vaan sen rakentamisesta ja konstruomisesta elämänsuunnittelun dialogina (Savickas 1993; Onnismaa ym. 2000a, 7; Spangar 2000, 21).

Sampsonin (2005) mukaan konstruktivistinen ohjaus on auttanut moderneja teorioita käyttäviä ohjaajia arvioimaan, mitkä ovat asiakkaiden tarpeet ja kuinka niihin tulisi vastata. Toisaalta sosiodynaamisen ohjausnäkemysten leviämiseen on sisällytynyt modernien lähestymistapojen sivuuttamista tai väheksymistä. Ammattilaisten luokitus eri lähestymistapojen mukaan aiheuttaa kuitenkin turhaa kuilua näiden lähestymistapojen välillä tilanteessa, jossa eri lähestymistapojen edustajien pitäisi pohtia,

mikä yhdistää niitä ja miten niiden avulla voisi paremmin auttaa asiakkaita. Sampson (2005) tarkastelee modernien ja postmodernien teorioiden suhdetta testien hyödyntämisen, koulutus- ja ammattitiedon käytön, kiinnostusten ja mahdollisuuksien yhteensovittamisen sekä ohjauksen kustannustehokkuuden näkökulmista.

Moderneja urasuunnittelun lähestymistapoja (esim. Holland 1973) kritisoidaan ensisijaisesti testien sekä koulutus- ja ammattitiedon käytöstä asiakkaiden tilanteen arvioimisessa. Työmarkkinoiden muuttuessa on mahdotonta tuottaa valideja ja pysyviä arviointityövälineitä, mutta osa työmarkkinoiden tehtävistä säilyy muutoksista huolimatta. Testejä ja arviointityövälineitä kritisoidaan myös siitä, että ne edustaisivat jonkun muun kuin asiakkaan käsityksiä todellisuudesta. Tämän kritiikin tulisi kuitenkin kohdentua siihen, miten ohjaaja käyttää arviointityövälineitä. Arviointityövälineitä voidaan käyttää yhtenä tietolähteenä keskustelujen rinnalla tarvittavien lähestymistapojen tai työvälineiden valitsemiseksi ohjausprosessin edetessä.

Kiinnostusten ja mahdollisuuksien yhteensovittamisen osalta moderneja teorioita kritisoidaan siksi, että niiden käytön ensi vaiheessa ohjaajat tekivät päätöksiä asiakkaan puolesta. Kritiikin mukaan työvälineet eivät ottaneet huomioon päätöksentekoon liittyviä tunteita tai päätöksenteon prosessinomaista, dynaamista luonnetta. Käytännössä yhteensovittaminen on prosessi, ei vain yksittäinen tapahtuma. Yhteensovittaminen tulisi nähdä toistuvana, kertautuvana ja kehittyvänä prosessina, jonka eri vaiheissa tehtyjä päätöksiä arvioidaan, toteutetaan tai tarkennetaan osana elinikäistä prosessia. Ohjauksessa asiakasta autetaan löytämään tasapaino intuitiivisten ja rationaalisten prosessien välille, jotta hän voisi kehittää merkityksiä omille muutostilanteilleen ja niihin vaikuttaville ulkoisille tekijöille. (Sampson 2005.)

Ohjausta toteutetaan useimmissa maissa pääosin julkisin varoin (OECD 2004a). Lisääntyneeseen kysyntään ei pystytä vastaamaan ensisijaisesti henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen perustuvalla työmuodolla. Eri asiakasryhmien tarpeisiin vastaamiseksi tarvitaan eriasteisia työmuotoja ja työvälineitä, jotta pystytään kustannustehokkaasti hyödyntämään käytössä olevat voimavarat. On löydettävä tasapaino, jolla parhaalla mahdollisella tavalla hyödynnämme molempien lähestymistapojen vahvuudet. (Sampson 2005.)

Savickasin (2000) kehittämien lähestymistapojen rinnalla eri teorioita integroivia työmuotoja edustaa Florida State Universityssä kehitetty *kognitiivisen informaation prosessointiteoria* (CIP-teoria). Lähestymistapa pyrki luomaan mallin koulutus- ja uranvalintaan liittyvälle päätöksenteolle ja ongelmanratkaisulle. Lisäksi se pyrkii tukemaan

asiakkaiden autonomiaa ongelmanratkaisutaitoja kehittämällä (Peterson ym. 1996; Sampson, Reardon, Lenz & Peterson 2004; Lerkkanen 2002, 22).

CIP-teorian mukaan urasuunnittelun tiedollisten sisältöjen alueeseen liittyvät asiakkaan *valmiudet tunnistaa itseään*, arvojaan, tietojaan sekä päätöksentekovalmiuttaan (self-knowledge). *Koulutus- ja ammattitietämys* (occupational knowledge) sisältää informaatiota eri ammattialoista, työmarkkinoista sekä eri opiskeluvaihtoehdoista. *Päätöksentekotaidon* (decision making skills) kehittämiseksi on teorian avulla luotu malli (CASVE-sykli), jonka avulla asiakas voi systemaattisesti oppia ohjaamaan omaa päätöksentekoaan (oppimisprosessiaan). *Päätöksen toimeenpanoon* (executive processing) liittyvät metakognitiiviset taidot, joilla kontrolloidaan päätöksentekoon tarvittavien kognitiivisten strategioiden valintaa ja vaihteistusta jatkuvan itsearvioinnin avulla. Kokonaisuutena pyrkimyksenä on ollut luoda malli, jonka avulla voidaan seurata ja arvioida asiakkaan kehitystä urasuunnitteluun liittyvissä ongelmanratkaisuisissa ja päätöksenteossa. (Peterson, Sampson, Reardon & Lenz 1996, 3–4.)

Ohjauksen kysynnän ja tarpeen arvioinnin voi käynnistää yksilöimällä, millaiset ovat asiakkaan valmiudet omaa tulevaisuuttaan koskevaan päätöksentekoon, joka koskee ammatillista suuntautumista, omaa koulutusta tai työpaikan hakemista. Urasuunnittelua koskevaan päätöksentekoon liittyy yleensä vahvoja tunteita sekä ajatuksia. Lisäksi keskeistä on tunnistaa erikseen *valintatilanteen sisältö- ja prosessiulottuvuus* (Sampson & Reardon 1998).

Sisältöulottuvuus valintatilanteissa kattaa opintoja tai urasuunnittelua koskevaan päätöksentekoon tarvittavan informaation koulutus- ja ammattivaihtoehdoista sekä tietämyksen omasta itsestä, itsetuntemuksen. Koulutus- ja ammatinvalintaa tehtäessä on keskeistä tieto, joka yksilöllä on eri koulutusvaihtoehdoista, ammattialoista ja ammateista sekä työmarkkinoista. Eksploratiivinen toiminta, jolloin hankitaan tietoa tarjolla olevista koulutus- ja ammattivaihtoehdoista, muodostaa siksi keskeisen osan päätöksenteko- ja valintaprosessia (Crites 1974; Super 1974).

Toinen keskeinen elementti on itsetuntemus, joka käsittää tietoisuuden omista kiinnostuksen kohteista, kyvyistä ja arvoista. Yksilön toiminta, arvot ja tieto liittyvät yhteen, ne vaikuttavat ihmisen käyttäytymiseen ja päätöksentekoon (Peavy 1999). Koulutus- ja ammatinvalintaa tehtäessä on osattava yhdistää tietämys omasta itsestään, kiinnostuksistaan ja arvoistaan informaatioon, joka on kerätty koulutus- ja ammattivaihtoehdoista eksploratiivisen toiminnan aikana (Peterson ym. 1996; Lerkkanen 2002). Tietämys koulutus- ja ammattivaihtoehdoista konstruoituu kokemusten kautta (Lerkkanen 2002;

Mahoney 1991). Ammatilliseen suuntautumiseen liittyvä päätöksenteko on siten kehitysprosessi, joka jatkuu läpi koko eliniän (Vondracek & Lerner 1982).

Koulutus- ja ammatinvalintaan liittyvä päätöksenteko on prosessi, jonka aikana tapahtuu koulutusta ja urasuunnittelua koskevan informaation (sisällöllisen ulottuvuuden) prosessointi. Keskeisinä tehtävinä on määritellä päätöksentekoon liittyvät ongelmat sekä tunnistaa ne vaiheet, jotka liittyvät omaa tulevaisuutta koskevaan päätöksentekoon. Päätöksenteko voidaan nähdä myös oppimisprosessina. Päätöksen toimeenpääntöön liittyvät metakognitiiviset taidot, joilla kontrolloidaan päätöksentekoon tarvittavien kognitiivisten strategioiden valintaa ja vaiheistusta. (Peterson ym. 1996; Vuorinen 1998; Lerkkanen 2002.)

Päätöksenteon informaatioprosessointi (CASVE-sykli) on yksinkertaistettu malli, jolla pyritään kuvaamaan koulutus- ja ammatinvalintaan liittyvää ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa. CASVE:ssa päätöksentekoon liittyy viisi vaihetta: tietoisuus valintatilanteesta, tilanteen analyysi, synteesi eri ratkaisuvaihtoehdoista, vaihtoehtojen priorisointi ja vaihtoehdon valinta sekä ratkaisun implementointi ja tulosten arviointi (Peterson ym. 1996; Lerkkanen 2002).

Voidakseni tarkastella ohjausta useampien eri teoreettisen lähestymistapojen näkökulmista päätin tässä työssä soveltaa urasuunnittelun jäsentämisessä Euroopassa yleisesti käytössä olevaa ns. *DOTS-mallia* (Law & Watts 1977; Vuorinen & Välijärvi 1994, 83–84; Vuorinen 1998). Valitsin tämän mallin myös sen takia, koska CIP-teoriaa koskevaa tutkimus painottuu Lerkkasen väitöskirjaa (2002) lukuun ottamatta ensisijaisesti amerikkalaiseen koulutus- ja työmarkkinakontekstiin. Kirjainyhdistelmä DOTS on johdettu seuraavista malliin sisältyvistä englanninkielisistä ohjauksen osa-alueista, joita ohjauksessa tulisi edistää:

S = Itsetuntemus (Self-awareness). Ohjaajien tulisi tukea asiakkaiden tietoisuutta niistä henkilökohtaisista ominaisuuksista (kyvyistä, asenteista, persoonallisista ominaisuuksista, taidoista, kvalifikaatioista, arvoista ja mielenkiinnon kohteista), jotka jäsentävät omaa sen hetkistä sekä tulevaa, tavoiteltavaa persoonallisuutta. Kysymyksessä on myös omien tarpeiden ja arvojen analyysi; millaisia tavoitteita omalle elämälle asetetaan.

O = Tietoisuus toimintaympäristön tarjoamista mahdollisuuksista (Opportunity awareness). Ohjausprosessissa tarkastellaan tilannekohtaisten mahdollisuuksien rakenteita ja niiden asettamia vaatimuksia. Eri vaihtoehtojen ratkaisujen osalta arvioidaan myös niiden toteutumisen merkityksiä oman elämänsuunnittelun kannalta.

D = Päätöksenteon oppiminen (Decision learning). Tavoitteena on auttaa asiakkaita ymmärtämään tietoiseen päätöksentekoprosessiin liittyviä paineita, odotuksia ja myös vihjeitä. Työskentelyyn kuuluu erilaisten vaihtoehtojen päätöksentekotapojen ja päätösten tilannesidonnaisuuksien analyysi sekä oman vastuullisen ja tietoisesti päätöksentekotavan tunnistaminen. Tehtävänä on omien päätösten arviointi ja niiden merkitysten arviointi.

T = Elämän muutostilanteiden kohtaaminen (Transition learning). Kokoavana ohjauksen osa-alueena on erilaisiin elämän nivelvaiheisiin liittyvien muutostilanteiden kohtaaminen. Ohjauksessa pohditaan niitä ratkaisuja, jotka liittyvät uuteen elämäntilanteeseen siirtymiseen. Tavoitteena on asiakkaan autonomisuuden ja oman elämän vastuullisen suunnittelun vahvistaminen elinikäisen oppimisen näkökulmasta.

DOTS-malli itse asiassa tiivistää yhteen edellisissä kappaleissa kuvatun CIP-teorian sisältöolottuvuuden ja siihen integroituvan tietoisesti päätöksentekoprosessin. DOTS-mallissa kuvataan, mitä ohjauksessa tapahtuu sekä niitä konteksteja ja sisältöjä, mitä ohjaukseen sisältyy. S-alueella arvioidaan, millainen valmius opiskelijoilla on edetä omassa päätöksenteossaan mallin muilla osa-alueilla tai miten hyvin he hahmottavat kaikkien osa-alueiden keskinäiset suhteet. S-alueella voidaan lisäksi arvioida, mihin muuhun ohjauksen osa-alueeseen heidän tulisi tarvittaessa keskittyä. O-, D-, ja T-alueet kuvaavat, mitä tietoa asiakkaat tarvitsevat tehdäkseen tietoisia ja harkittuja päätöksiä. DOTS-mallin ja CIP-teorian keskinäinen yhtenevyys ilmenee siten, että itsetuntemus ja toimintaympäristö ovat molemmissa mukana erillisinä osa-alueina. Erona on se, että DOTS-mallissa erillisinä osa-alueina olevat tietoisuus omasta päätöksenteosta ja elämän muutostilanteista sisältyvät CIP-teoriassa päätöksenteon kokonaisprosessiin. Valitsemalla DOTS-mallin pystyn myös kuvaamaan, miten ohjaajat painottavat työssään ohjauksen kokonaistavoitteita.

2.4 Urasuunnittelua koskeva julkinen päätöksenteko

Tarkastelen tässä luvussa ohjausta koskevaa julkista päätöksentekoa ja sen yhteyttä tieto- ja viestintäteknologian käyttöön sekä kansallisesta että eurooppalaisesta näkökulmasta.

Yksilötason kysymysten rinnalla ohjaus on myös poliittinen prosessi, joka toimii rajapintana yksilön ja yhteiskunnan, yksilön ja mahdollisuuksien sekä yksilön toiveiden ja realismin välillä (Watts 1996b, 351). Väestön osaamistason nostaminen sekä työvoiman kysynnän ja saatavuuden tasapainon ylläpitäminen ovat viime vuosina olleet yleisiä haasteita koulutus-, työvoima- ja sosiaalipolitiikalle kaikissa kehittyneissä teollisuusmaissa. Esillä olleita kysymyksiä ovat olleet muun muassa eri sukupuolten asema työmarkkinoilla, maahanmuuttajien ja pakolaisten integroituminen työmarkkinoille, työssä olevan väestön ikääntyminen sekä kansainvälistyminen koulutuksessa ja työmarkkinoilla (OECD 2004a).

Työttömyyden vähentämisen rinnalla yhtä tärkeäksi on havaittu työssä olevien aikuisten osaamistason päivittäminen ja ylläpitäminen työmarkkinoiden joustavuuden lisäämiseksi (ks. Opetusministeriö 2003). Tämän johdosta työvoimapolitiisesta päätöksenteosta vastaavat tahot ovat aiempaa enemmän kiinnostuneita työntekijöiden oman osaamisen arvioinnin, työnhaun ja urasuunnittelun valmiuksien kehittämisestä. Yksittäisten ongelma- ja valintatilanteiden käsittelemisen ohella ohjauksessa tulisi tarjota asiakkaille mahdollisuuksia kehittää omia itsearviointitaitojaan, pohtia laajemmin omaa tulevaisuuttaan sekä uraa koskevia suunnitelmiaan ja niiden toimeenpanoa. Tällaisella ennaltaehkäisevällä ohjauksella on osoitettu olevan vaikutuksia opintojen keskeyttämisten vähenemiseen (OECD 2004a).

Viime vuosina monissa OECD-maissa on korostettu aktiivisen työmarkkinatuen ja sosiaalietujen muotoja. Kansalaisilta vaaditaan ohjaajan kanssa tehtävää aktiivista työn hakemista, opiskelua tai työharjoittelua koskevaa yksilöllistä suunnitelmaa edellytyksenä työmarkkinatuen maksamiselle. Työmarkkinapolitiikka asettaa elinikäisen oppimisen tavoin lisävaatimuksia neuvontapalveluille (Sweet 2002, 17–18).

Neuvonnan ja ohjauksen uudet roolit nousevat entistä keskeisemmiksi, kun inhimillisen tietopääoman ja osaamisen merkitykset korostuvat osana kansantuotetta. Uudet roolit korostuvat entisestään uudentyyppisissä uraratkaisuihin, jotka painottavat yksilön vastuuta omasta urakehityksestään sekä työn ja opiskelun joustavaa yhteensovittamista. Korostuminen näkyy myös tilanteissa, joissa yksilön ja työyhteisön yhtei-

sellä vastuulla ovat työllistymiseen liittyvät taidot, jotka usein korvaavat pitkän aikavälin sitoutumisen ja lojaalisuuden yrityksiin suuntaan. Hyvin toimivat tiedotus-, neuvonta- ja ohjauspalvelut ovatkin elintärkeitä koulutus- ja työmarkkinoille niiden sisäisen ja keskinäisen toimivuuden ja tuloksellisuuden kannalta. Ohjauksen avulla voidaan myös parantaa yhteiskunnallista tasa-arvoisuutta. Tämän johdosta julkinen ura-ohjauspalveluja koskeva päätöksenteko on tärkeää, sillä siinä ratkaistaan suurin osa palvelujen rahoituksesta. (OECD 2004a, 7–14.)

Urasuunnittelun ohjausta koskevia kansallisia linjauksia

Suomessa ohjausta koskeva julkinen päätöksenteko on hajautettu eri hallinnonaloille. Oppilaitosten osalta ohjauksen perusta määritellään vuonna 1999 voimaan tulleessa perusopetus- ja lukiolainsäädännössä (628/1998; 629/1998) sekä vuonna 2001 annetuissa asetuksissa, jotka koskevat perusopetuksen ja lukio-opetuksen valtakunnallisia tavoitteita ja tuntijakoa (Asetus 955/2003 ja 1435/2002). Säädösten mukaan peruskoulun oppilaalle tulee antaa oppilaanohjausta ja lukion opiskelijalle opinto-ohjausta. Ammatillista koulutusta koskevan lain (630/1998) mukaan tutkintoon sisältyy opetussuunnitelmassa määriteltävien opintojen lisäksi opinto-ohjausta. Ohjaus on lainsäädännöllä määritelty oppilaan ja opiskelijan subjektiiviseksi oikeudeksi (Merimaa 2004, 72–73).

Opetushallitus laatii valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet, joissa kuvataan ohjauksen tavoitteet, sisällöt ja työmuodot. Voimassa olevien perusteiden (Opetushallitus 2003, 2004) mukaan oppilaitoksien ylläpitäjiltä edellytetään ohjausjärjestelyjä koskeva kokonaissuunnitelma ja erikseen ohjaustyötä koskeva suunnitelma. Ohjaustyöhön osallistuvat muutkin kuin opinto-ohjaajat, kuten rehtori, luokanvalvojat, ryhmänohjaajat, luokanopettajat sekä eri oppiaineiden opettajat, lähinnä opiskelun taitojen ohjaajina. Opetussuunnitelmauudistuksella on pyritty siihen, että myös huoltajat tulisivat mukaan tukemaan lastensa opiskelua ja valintoja. Ohjauksen tehtäväksi tulee entistä selkeämmin osaltaan edistää koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten tasa-arvoa ja oppilaiden hyvinvointia sekä ehkäistä syrjäytymistä. Opetussuunnitelmauudistuksen tarkoituksena on tukea erityisesti oppilaiden/opiskelijoiden ammatinvalintakypsyden kehittymistä ja ammatillista suuntautumista. (Merimaa 2004, 75–76.)

Tutkimusaineiston kokoamisen aikaan lainsäädännössä ei ollut viitteitä korkeakoulujen järjestämästä opintojen ohjauksesta. Vasta vuonna 2003 laissa (351/2003) määritellään ammattikorkeakoulujen tehtäväksi antaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea yksilön ammatillista kasvua. Ammattikorkeakoulu-

opinnoista annetun asetuksen (352/2003) mukaan opiskelijoiden ohjaus on ulotettava koskemaan opintojen ohjauksen lisäksi myös muita opiskelun alueita. Lisäksi asetuksessa määritellään ohjaus keskeiseksi opettajan tehtäväksi sanomalla, että päätoimisen opettajan tehtävänä on opetus- ja ohjaustyö. Vastaavasti uuteen yliopistolakiin (Laki yliopistolain muuttamisesta 556/2005) sisältyvät säännökset korkeakoulututkintoon johtavia opintoja suorittavan opiskelijan opiskeluoikeudesta. Yliopistoilla on velvoite järjestää opetus ja opintojen ohjaus siten, että opiskelija voi täysipäiväisesti opiskellen suorittaa tutkinnon tavoiteajassa.

Koulutuspoliittisesti keskeiset kehittämistavoitteet kirjataan neljän vuoden välein valtioneuvoston hyväksymiin koulutuksen ja yliopistoissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmiin. 1990-luvun alusta lähtien kehittämissuunnitelmissa tehdyt opintojen henkilökohtaistamista painottaneet linjaukset ovat lisänneet ohjauksen kysyntää. Vuosina 1995–2000 koulutuksen kehittämisen keskeiset kriteerit olivat korkea laatu, koulutuksellinen tasa-arvo ja elinikäisen oppimisen periaate (Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan ... 1995). Tavoitteena oli toteuttaa tutkimuksen ja koulutuksen tietostrategiaohjelma vuoteen 2000 mennessä.

Ohjauksen asema kehittämissuunnitelmissa alkoi korostua vuosituhanteen vaihteissa. Vuosia 1999–2004 koskevan kehittämissuunnitelman lähtökohtana oli turvata opiskelijoiden oikeudet riittävään ja ammattitaitoiseen opetukseen ja ohjaukseen sekä turvalliseen opiskeluympäristöön. Kehittämissuunnitelman mukaan opetusta ja ohjausta tuli kehittää siten, että koulutuksessa tuetaan ja edistetään yksilöllistä ja itsenäistä opiskelua. Opiskelijoita tuli tukea ja ohjata siten, että keskeyttämisten ja pitkittyneiden opintoaikojen määrää saataisiin vähennettyä toisella ja korkea-asteella. (Koulutus ja tutkimus Suomessa 1999–2004.)

Tuoreimmassa vuosia 2003–2008 koskevassa suunnitelmassa yleistavoitteena on ns. koulutustakuu, jossa turvataan peruskoulun jälkeinen jatko-opintopaikka koko ikäluokalle. Lisäksi suunnitelmassa painottuvat syrjäytymisen ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen. Tavoitteena on opinto-ohjauksen ja opiskelijoiden tuki- ja neuvontapalveluiden voimavarojen ja laatutason turvaaminen kaikilla koulutusasteilla. Suunnitelmassa korostetaan myös perusopetuksen ja ammatillisten oppilaitosten välistä yhteistyötä perusopetuksen päättävien ja ammatillisen koulutuksen aloittavien nuorten siirtymisen joustavan toteutumisen kannalta. Suunnitelman mukaan koulutuksen loppuun saattamista ja tutkintojen suorittamista edistetään kehittämällä opiskelijoiden ohjausta, opiskelumuotoja ja opintotukea. Korkea-asteella edellytetään henkilökohtaisten opintosuunnitelmien käyttöönottoa suunnitelmakaudella.

Työhallintoa koskeva lainsäädäntö määrittelee ohjaus- ja neuvontapalvelut huomattavasti yksityiskohtaisemmin kuin opetustoimen säädökset. Laki julkisesta työvoimapalvelusta (1295/2002) edellyttää, että työvoimaviranomainen järjestää tai hankkii julkisena työvoimapalveluna työnvälityspalveluita, työvoimapoliittista aikuiskoulutusta ja muita ammatillisen kehittymisen palveluita sekä edistää työttömien työllistymistä työllistämistuen avulla. Laissa kuvataan erikseen työhakijoille ja työnantajille suunnatut palvelut ja periaatteet niiden toteuttamiseksi. Lähtökohtana on palvelujen tarjoaminen kaikille kansalaisille.

Työhallinnon ohjausta koskevat linjaukset sisältyvät hallituksen työllisyyden politiikkaohjelmiin. Vuosina 2001–2005 työministeriö asetti tavoitteekseen seuraavien osa-alueiden kehittämisen:

1. työmarkkinoiden toimivuus,
2. työvoiman saatavuus ja
3. työmarkkinoilta syrjäytymisen ehkäisy.

Urasuunnittelun ohjaukseen kohdistui tämän seurauksena uudentyyppisiä odotuksia. Työelämän vaatimusten kasvaessa asiakkaiden koulutukseen ohjaamiseen ja ammattitaidon kehittämiseen tulisi kiinnittää huomiota. Urasuunnittelun ohjauksen haasteena on myös moniongelmaisten asiakkaiden tilanteen selvittäminen ja ratkaisujen löytäminen siten, että heidän olisi mahdollista kouluttautua tai työllistyä. Yhteistyö ja tiimityöskentely sekä asiakastyöhön liittyvä konsultaatiotoiminta ovat olleet yhtenä vaihtoehtona palveluiden kehittämisessä asiakkaiden tarpeita vastaaviksi. (Kasurinen & Vuorinen 2002b.)

Kokonaisuutena ohjaustoiminnan kansallinen ja paikallinen koordinointi sekä sitä koskeva päätöksentekojärjestelmä on Suomessa hajautettu useiden eri toimijoiden kesken. Lisäksi ohjausta koskevat seurantajärjestelmät ovat puutteellisia. Ohjausta koskevaa tutkimustietoa on muutenkin käytetty yleensä niukasti ohjaustoimintaa koskevan päätöksenteon tukena. Tähän on ollut osittain syynä se, että ohjauksen koulutus, ohjausta koskeva tutkimus ja teoreettinen keskustelu ovat painottaneet ohjausta ensisijaisesti henkilökohtaisena ja yksilöllisenä prosessina.

Toimivat tiedotuksen, neuvonnan ja ohjauksen kansalliset ja paikalliset järjestelyt edellyttävät opetus- ja työhallinnon, alan koulutusyksiköiden, oppilaitosten ja muiden palvelujen tarjoajien tiivistä verkostotyötä sekä päätöksenteossa että käytännön toteutuksessa. Ohjauksen ammattilaisia tulisi tukea olemassa olevien palvelujen tehokkaas-

sa käytössä. Lisäksi alalla toimiville tulisi olla saatavilla täydennyskoulutusta sekä tietoa muiden tuottamista rinnakkaisista palveluista ja alan viimeisimmistä työmuodoista. Myös paikallista päätöksentekoa voidaan tukea välittämällä tietoa erilaisista toiminnan organisoinnin vaihtoehdoista. Ongelmana on ollut se, että yksittäisille organisaatioille kohdennetut kehittämisresurssit ovat tukeneet ensisijaisesti vain kertaluonteisia hankkeita sekä kehittämistyössä välittömästi mukana olevia tahoja. Tulosten laajempi yleistettävyyys ja levittäminen ovat jääneet vähemmälle (Kasurinen & Vuorinen 2002b; OECD 2004a).

Urasuunnittelun linjauksia Euroopan unionin jäsenmaissa

Euroopan Komissio on vuosina 2000–2005 laatinut ja julkaissut useita asiakirjoja, joissa kuvataan ohjaukseen liittyviä toimintapoliittisia suuntaviivoja ja ajatuksia (McCarthy 2002, 51). Dokumentit liittyvät elinikäisen oppimiseen (KOM(2001) 678), koulutusjärjestelmän kehittämiseen (EDUC 23 5980/01), työvoiman kehittämiseen ja työllisyysstrategiaan (KOM(2002)72), nuorisopolitiikkaan (KOM(2001) 681) sekä tiede- ja sosiaalipolitiikkaan (Euroopan komissio 2002). Asiakirjojen taustalla on komission asettama tavoite, jonka mukaan Eurooppa olisi vuoteen 2010 mennessä yksi maailman kilpailukykyisimmistä ja dynaamisimmista tietoon perustuvista talouksista. Ohjausta koskevat viittaukset ovatkin konkreettisimmin esitetty tämän tavoitteen pohjalta laaditussa elinikäistä oppimista koskevassa muistiossa (SEK(2000)1832) sekä sen pohjalta marraskuussa 2001 annetussa tiedonannossa eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttamisesta (KOM(2001) 678).

Elinikäistä oppimista koskevassa muistiossa (2000) korostui asiakaslähtöisyys, jonka mukaan elinikäistä oppimista koskevassa kattavassa ja yhtenäisessä eurooppalaisessa strategiassa olisi pyrittävä mm. takaamaan yleiset ja jatkuvat oppimismahdollisuudet niiden taitojen hankkimiseksi ja kohentamiseksi, joita tarvitaan osaamisyhteiskunnan toimintaan osallistumiseksi. Lisäksi pitäisi varmistaa, että kaikki saavat helposti korkealaatuisia tietoja ja neuvoja opiskelumahdollisuuksista kaikkialla Euroopassa ja kaikissa elämänvaiheissa, ja kaikille tulisi tarjota mahdollisuus elinikäiseen oppimiseen mahdollisimman lähellä oppijaa, omassa yhteisössä. Tätä tuetaan tarvittaessa tietoteknisillä välineillä. (SEK(2000)1832, 17–18.)

Ammattitaitoa ja liikkuvuutta koskevan komission toimintasuunnitelman (KOM(2002)72.13.2.2002) mukaan ammatillista liikkuvuutta ja työvoiman taitojen kohentamista voidaan edistää myös parantamalla työntekijöiden ja työnantajien mah-

dollisuuksia saada tietoa, ohjausta ja neuvontapalveluita. Aloitteilla olisi edistettävä mahdollisuutta osallistua paikallisiin ohjausverkostoihin sekä tieto- ja viestintäteknikkaan perustuvaan opetukseen ja ohjauspalveluihin. Suunnitelmassa komissio esitti eurooppalaista liikkuvuutta koskevan täyden palvelun www-sivuston perustamista, joka olisi osa laajempaa eurooppalaista verkostoa, jossa kansalaisille tarjottaisiin kattavaa ja helposti saatavaa tietoa työpaikkojen, liikkuvuuden, oppimismahdollisuuksien ja tutkintovaatimusten avoimuuden tärkeimmistä näkökohdista Euroopassa. Kokonaistavoitteena oli tukea sekä yksilöllisiä koulutussuunnitelmia että yritysten strategioita.

Euroopan unionin jäsenmaiden opetusministerit hyväksyivät elinikäistä ohjausta koskevan päätöslauselman 28.5.2004. Päätöslauselmassa (9286/04) korostettiin ohjauksen käsitteen laajempaa tarkastelua yhtenä kilpailukykyisen talouden taustatekijänä. Ministerineuvosto esitti päätöslauselmassa kansalaisten urasuunnitteluvalmiuksien kehittämistä, palvelujen saatavuuden lisäämistä, uraohjauksen laadunvarmistusjärjestelmien kehittämistä sekä ohjauksen arvioinnin yhdistämistä Lissabonin strategian toteutumisen seurantaan Koulutus 2010 -työohjelmassa. Jäsenmaita kutsuttiin lisäksi arvioimaan omia ohjausjärjestelmiään OECD:n ja komission toteuttamien arviointien esiin nostamien haasteiden näkökulmasta, esimerkiksi jäsenmaiden keskinäisten vertaisarviointien avulla. Erikseen korostettiin ohjausalan ammattilaisten perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämistä arviointitulosten suunnassa.

Joulukuussa 2004 Euroopan unionin opetusministerit sopivat Maastrichtin kommunikassa (2004) strategisista linjauksista ja painotuksista Koulutus 2010 -ohjelman toteuttamiseksi ja seuraamiseksi. Elinikäisen ohjauksen tehostaminen esitettiin yhdeksi koulutuspoliittiseksi painopistealueeksi kaikissa jäsenmaissa. Tiivistetysti tavoitteena on taata tarkoituksenmukaiset ohjaus- ja neuvontapalvelut jäsenmaiden kansalaisille yksilöllisten ja joustavien opintopolkujen suunnittelemisen tueksi missä tahansa elämänvaiheessa. Elinikäinen ohjaus on olennainen tekijä varmistettaessa, että kansalaisten koulutus- ja urapäätökset perustuvat vakaalle pohjalle. Ohjauksen merkitys korostuu erilaisissa nivelvaiheissa: siirryttäessä koulutusjärjestelmien eri tasoilta ja sektoreilta toisille tai koulusta aikuis- ja työelämään, hakeuduttaessa uudelleen koulutukseen, palattaessa työmarkkinoille työttömyyskausien tai kodinhoitojaksojen jälkeen tai siirryttäessä muunlaiseen työhön. Tehokkaan ohjauksen tarjonnalla edistetään huomattavasti sosiaalista osallisuutta, sukupuolten tasa-arvoa ja aktiivista kansalaisuutta. Yksilötasolla tavoitteena on pyrkiä omatoimisuuteen sekä omien urasuunnitteluvalmiuksien tietoiseen kehittämiseen. (Euroopan neuvosto 9286/04.)

2.5 Urasuunnittelupalvelujen eri työmuotoja

Tarkastelen tässä luvussa tarkemmin ohjauksen työmuotoja ja innovaatioita Suomessa sekä ohjauksen arvioinneista saatuja tuloksia. Ennen kontekstisidonnaista jäsenystä kuvaan tarkemmin ohjauksellisen tiedon merkitystä ohjauksessa sekä ohjaajan eri rooleja.

Koulutus- ja ammattitiedon merkitys ohjauksessa

Monessa ohjausprosessissa asiakasta tuetaan tietoisien ja harkitun päätöksen tekemisessä ja päätöksen toimeenpanon suunnittelussa (Watts & Dent 2006). Ohjauskeskustelu eroaa perheenjäsenten tai vertaisryhmän jäsenten kanssa käytävästä keskustelusta siten, että käsiteltävän koulutus- ja ammattitiedon tulisi olla laadukasta ja luotettavaa. Asiakkaat eivät kuitenkaan välttämättä aina käytä hyväkseen ammattilaisten välittämää tietoa. Sultana (2004, 71) muistuttaa, että tiedon vastaanottaminen ja käyttö on riippuvainen esimerkiksi siitä, miten se liittyy henkilön aiempiin kokemuksiin ja merkitysrakenteisiin tai missä määrin tiedon koetaan helpottavan ongelmanratkaisua tai edes jäsentävän ongelmatilannetta. Ohjauksen näkökulmasta tilanne on ongelmallinen, koska suurta osaa koulutus- ja ammattitietoa ylläpidetään pikemminkin koulutuksen järjestäjän tavoitteiden ja intressien näkökulmasta ei niinkään käyttäjälähtöisesti (OECD 2004a).

Olen aiemmissa luvuissa korostanut, että koulutus- ja ammatinvalintaan liittyvä päätöksenteko on ennen kaikkea prosessi, jonka aikana tapahtuu koulutusta ja urasuunnittelua koskevan informaation (ohjauksen sisällöllisen ulottuvuuden) prosessointi. Koulutus- ja ammattitietoa käytetään ohjauksessa useimmiten urasuunnitteluvaihtoehtojen laajentamiseksi. Sampson ym. (2004, 121–123) kuvaa koulutus- ja ammattitiedon merkityksen ja lisäarvon ohjauksessa ja harkitun päätöksenteon eri vaiheissa seuraavista näkökulmista.

Hänen mukaansa tiedon avulla asiakas voi *tunnistaa eron*, joka vallitsee hänen nykyisen tilanteensa ja hänen koulutuksellisen tai ammatillisen tavoitetilansa välillä. Esimerkiksi opiskelupaikkaa tai ammatin ansiotasoa kuvaavat tiedot voivat olla motivoimassa elämäntilanteen muutokseen pyrkimistä. Tämän tyyppisen tiedon lähteinä voivat olla lehdet, internet tai vertaisryhmä.

Koulutus- ja ammattitiedon avulla voidaan *vahvistaa opiskelijoiden/asiakkaiden itse-tuntumusta*. Heitä voidaan auttaa jäsentämään omia arvojaan, kiinnostuksiaan, taito-

jaan ja uratoiveitaan sen perusteella, mitä he ovat oppineet hankkimansa tiedon perusteella. Tieto voi joko vahvistaa toiveita tai osoittaa, että ulkopuolisten tahojen tai vanhempien esittämä koulutusvaihtoehto ei vastaa opiskelijan omaa tavoitteenasettelua. Mahdolliset ristiriidat tavoitteiden asettelussa voivat *motivoida tarkempaan tilanneanalyysiin*, jossa kysymykset voivat olla kohdennetumpia kuin ohjauksen alkuvaiheessa.

Koulutus- ja ammattitieto voi myös rohkaista ja motivoida asiakasta *laajentamaan omia uravaihtoehtojaan*. Tieto omien taitojen ja kykyjen laajemmista hyödyntämismahdollisuuksista voi toimia motiivina vaihtoehtojen tarkempaan analyysiin ennen päätöksentekoa. Koulutus- ja ammattitietoa voidaan hyödyntää myös ennen asiakkaan tilanearviota, jotta asiakas voisi pohtia useampia eri koulutus- ja uravaihtoehtoja. Osa markkinoilla olevista tietokonepohjaisista itsearviointiharjoituksista (esim AVO-ohjelma Suomessa) yhdistää asiakkaan tilanearvioita eri koulutusvaihtoehtoihin. Ilman ohjaajan tukea joidenkin henkilöiden voi olla vaikea vastata itsearviointiharjoitusten osioihin tai arvioida tiettyjä ammattikuvauksia. Tutustuminen muutamaa koulutus- tai ammattikuvauksiin voi tarjota konkreettisia esimerkkejä, joiden avulla pystyy paremmin tutustumaan ohjelmistosovellukseen.

Jos asiakkaalla on runsaasti erilaisia uravaihtoehtoja, koulutus- ja ammattitiedon avulla voidaan auttaa asiakasta *rajaamaan vaihtoehtojen määrää*. Varsinkin tietokonepohjaisten itsearviointiharjoitusten tuottamien vaihtoehtojen lukumäärä voi hämmentää ohjelmistosovelluksen käyttäjää. Tällöin eri vaihtoehtojen tarkastelua helpottavien yhteisten kriteerien avulla autetaan asiakasta luokittelemaan eri vaihtoehtoja sekä pohtimaan, mitä niistä kannattaa analysoida vielä tarkemmin. Tieto voi motivoida tarkempaan analyysiin tai lisätä luottamusta siihen, että mitään arvokkaaksi koettua vaihtoehtoa ei jätetty tarkastelematta.

Ohjausprosessin edetessä tietoa voidaan käyttää eri *vaihtoehtojen keskinäiseen vertailuun* ennen päätöksentekoa. Eri vaihtoehtojen osatekijöiden ja näkökulmien merkityksien arvioiminen voi vahvistaa tehtyä valintaa sekä varasuunnitelmien tekemistä. Mikäli tehty päätös poikkeaa asiakkaiden ensi vaiheessa esittämistä toiveista tai itsearviointiharjoitusten yhteydessä esille tulleista vaihtoehdoista, voidaan aina palata tarkempaan tilanearviioon. Tällaisissa tilanteissa korostuu ohjaukseen liittyvän päätöksenteon kehämäinen ja tavoitteellinen luonne.

Ohjausprosessin loppuvaiheessa tieto auttaa *asiakasta laatimaan ja toteuttamaan suunnitelman* aiemmin tehdyn päätöksen toimeenpanemiseksi tai tarkentamiseksi. Päätös on voinut koskea koulutusvalintaa tai työpaikan hakemista. Esimerkiksi työsopimuksia tai -ehtoja koskeva tieto auttaa tunnistamaan omia oikeuksiaan tai vastuutaan työ-

markkinoilla. Työmarkkinoita koskevan tiedon avulla voi myös arvioida tarkemmin työpaikkailmoituksia. (Sampson ym. 2004, 121–123.)

Ohjaajan roolin merkitys ohjauksessa

Vaikka ohjauksen tavoitteet liitetäänkin useimmiten asiakkaiden tietoisten ja harkittujen päätösten ohjaamiseen, niin ohjaajilla on useita erilaisia rooleja. Osa rooleista liittyy ohjausprosessiin, osa rooleista liittyy ohjaajien ulkopuolisten tahojen odotuksiin. Oppilaanohjauksen kohde- ja teorianhistoriallisessa analyysissä 1970–1990 (Nykänen & Vuorinen 1991, 22–23) ohjaajat kokivat ongelmalliseksi, miten he määrittävät nämä roolit itselleen, työyhteisönsä jäsenille ja työyhteisönsä ulkopuolisille tahoille. Ohjaajat kokivat ongelmalliseksi, kenen odotuksia ja ehtoja noudattaen he työskentelevät. Ongelma on korostunut entisestään yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten muutosten seurauksena (Jankko 2000, 130). Onnismaan (2003, 295) mielestä tällä hetkellä kehkeytyvässä ohjausasiantuntijuuden vaiheessa ohjausammattilaisella ei ole enää ulkoapäin annettuja rooleja. Koska valmiita toimintamalleja ja reseptejä ei ole, kysymyksiä oikeasta ja väärästä joudutaan pohtimaan kussakin tapauksessa erikseen. Ohjaajan tulee olla tietoinen niistä paineista, jotka liittyvät ohjauksen tavoitteiden määrittämiseen, toteuttamiseen ja arvioimiseen. Yhtenä ratkaisuna rooliristiriitojen pohdintaan voi olla roolien tarkastelu eri näkökulmista vastaavalla tavalla kuin ohjauksen erilaisien määritelmien ja ulottuvuuksien tai ohjaajan ydinkompetenssien ja erikoisosaamisen alueiden tarkastelu.

Ohjausalan kansainvälisen keskusjärjestön IAEVG:n laatimat ohjausalan ammattilaisten standardit (Repetto ym. 2003) kattavat ohjausammattilaisten koko tehtäväkentän ja sen edellyttämät ydinosaamisen ja erityisosaamisen alueet. *Ohjaustilanteeseen liittyviä erityisosaamisen* alueita ovat: asiakkaan tilanteen määrittely (assessment), opintojen ohjaaminen (educational guidance), urasuunnittelun ohjaaminen (career development), henkilökohtainen ohjaaminen (counseling) sekä työmarkkinoille siirtymisen tai sijoittumisen ohjaus (placement).

Toinen erikoisosaamisalueiden ryhmä liittyy *ohjausjärjestelyjen* tasolle. Ohjauksellisen tiedon hallinnan (information management) tavoitteena on koulutusta, opiskelua, eri ammatteja ja työmahdollisuuksia koskevan tiedon kokoaminen, organisointi, ylläpito ja levittäminen sekä asiakkaiden ohjaaminen tiedon tehokkaaseen käyttöön. Konsultaatio ja ohjauspalvelujen koordinaatio (consultation and coordination) sisältää informaation, neuvonnan ja ohjauksen antamisen vanhemmille, opettajille, hal-

linnon edustajille tai työnantajille, jotka haluavat tukea oppimista ja urasuunnittelua omilla tahoillaan. Tähän erikoisosaamisen alueeseen liittyy myös opiskelijoille suunnattujen ohjausta tukevien ja jatko-ohjauspalveluja tuottavien moniammatillisten verkostojen organisointi ja ylläpito. Ohjaus- ja neuvontapalvelujen hallinnointi (programs and service management) kattaa eri asiakasryhmille suunnattujen palveluiden suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin. Alueellisessa verkostotyössä (community capacity building) pyritään rohkaisemaan alueellisia tahoja yhteistoimintaan alueen elinvoimaisuuden, viihtyvyyden ja yleisen toimivuuden edistämiseksi.

Kokoavana erikoisosaamisen alueena on *tutkimus ja arviointi* (research and evaluation). Tavoitteena on ohjaukseen liittyvien teemojen, esim. oppimisprosessien, ammatillisen kehittymisen ja arvojen tutkiminen. Toinen teema on oman ohjausprosessin tuloksellisuuden arviointi.

Suomalaisessa kirjallisuudessa ohjaajan roolia on useimmiten tarkasteltu suhteessa itse ohjausprosessiin tai vuorovaikutukseen ohjaustilanteessa (esim. Vehviläinen 1999; Spangar 2000). Pasasen (2003) mukaan ohjaajan perusroolina on toimia vuorovaikutuksen asiantuntijana. Työhallinnon Ohjaus- ja neuvontapalvelujen kehittämisprojektissa vuonna 2002 määriteltiin työntekijän rooli erikseen ohjauksessa, neuvonnassa ja tiedottamisessa. Ohjauksessa työntekijä pyrkii keskustelussa vahvistamaan asiakkaan toimintakykyä ja välttää valmiiden ratkaisumallien tarjoamista. Neuvonnassa työntekijä on asiantuntija eri toimintavaihtoehtojen arvioinnissa. Hän tietää puheena olevasta asiasta enemmän kuin asiakas. Neuvojan on varmistettava, että neuvot ovat asiantuntevia ja ymmärrettäviä. Tiedottamisessa työntekijä antaa asiakkaalle hänen haluamansa tiedon sekä huolehtii tietojen oikeellisuudesta ja riittävytydestä. (Tallqvist 2002.)

Koulukontekstissa työskentelevien ohjaajien toimenkuvaa on tarkasteltu Jyväskylän yliopiston ohjauksen koulutuksen (Lairio 1992; Lairio & Puukari 1999a) pitkittäistutkimuksessa ja Opetushallituksen ohjauksen tila-arvioinnissa (Numminen ym. 2002). Molemmissa korostui, että ohjaajien työ koostui lukuisasta määrästä tehtäviä, joista osa ei välttämättä liittynyt opinto-ohjauksen ydinalueisiin tai ylipäänsä oppilaitoksen ohjaustehtäviin. Tulosten mukaan opinto-ohjaajat kantoivat vastuuta oppilaitosten toiminnasta varsin laajasti.

Rajaan ohjaajan roolin tarkastelun koskemaan vain asiakastyötä. Onnismaan (2003, 96) mukaan ohjaus- ja neuvontatyö ei voi enää perustua "paremmin tietämiseen", testaamiseen tai muuhun perinteiseen asiantuntijuuteen, jossa riskejä ja kysymyksiä selvitetään yhdessä. Kun tarkastellaan ohjauksen tulosta yksilön näkökulmas-

ta, ohjaajan keskeinen tehtävä urasuunnittelun teoreettisista lähtökohdista riippumatta on asiakkaan auttaminen sekä asiakkaiden valmiuksien ja ohjauksen eri palvelumuotojen yhdistäminen. Koska asiakkaiden ohjaustarpeet ovat yksilöllisiä, tarjottu ohjaus tulisi mitoittaa osoitettuun tai yhdessä arvioituun tarpeeseen tai kysyntään. Kaikille asiakkaille saman syvyisenä ja laajuisena tarjotut ohjauspalvelut eivät todennäköisesti tehokkaasti kohtaa kattavasti ohjauksen tarvetta ja kysyntää (Sampson ym. 2004; OECD 2004a).

Ohjaajat voivat olla avuksi asiakkailleen joko suorasti tai epäsuorasti. Ohjaukseen tulevat asiakkaat haluavat usein helposti saatavilla olevaa tietoa joko omasta tilanteestaan tai opiskelu- ja työmahdollisuuksista. Toisaalta Lovénin (2000) mukaan opiskelijat haluavat usein vastauksia kysymyksiin, joita he eivät itsekään osaa muotoilla. Ohjaajat puolestaan ovat pyrkineet vastaamaan tähän ristiriitaan tarjoamalla opiskelijoille pelkästään tietoa. Monet opiskelijat puolestaan halusivat koulutusta koskevaa tietoa, mutta eivät pystyneet hyödyntämään sitä tässä ristiriitaisessa tilanteessa. Osa asiakkaita pystyy hankkimaan tietoja itsenäisesti. Tämän johdosta asiakastyön lisäksi ohjaajien tulee pystyä tuottamaan tai ylläpitämään koulutus- ja ammattitietoa asiakkaiden itsenäiseen käyttöön ja myös rohkaisemaan omaehtoiseen tilanneanalyysiin. (Sampson ym. 2004, 196; Niles & Harris-Bowlsbey 2002.)

Edellisen perusteella ohjaajan rooli ohjausprosessissa on tiivistettävissä kolmeen vaiheeseen (Sampson ym. 2004; Vuorinen 2004, 164), joissa ohjaajan tehtävänä on:

- *arvioida* asiakkaiden tilanne ja valmius käyttää tarkoituksenmukaisesti olemassa olevia koulutus- ja ammattitietoja ja urasuunnittelupalveluja,
- ohjata asiakkaiden *orientoitumista* olemassa olevien koulutus- ja ammattitietojen sekä urasuunnittelupalvelujen käyttöön, jotta he oppisivat parhaiten käyttämään niitä oman ohjaustarpeensa mukaan, ja
- *seurata* ohjausprosessin etenemistä niiden asiakkaiden osalta, jotka mahdollisesti tarvitsevat tukea palvelujen käyttöön ja mahdollisen ongelmanratkaisun jälkeisen valinnan pohjalta tehtävän jatkosuunnitelman toimeenpanoon.

Nämä vaiheet soveltuvat tarkasteltaviksi myös aiemmassa luvussa esittämäni DOTS-mallin avulla. Kun DOTS-mallilla tarkastellaan ohjauksen prosessiulottuvuutta, kuva-

taan ohjaajan toimintaa. S-vaiheessa arvioidaan, miten valmiita opiskelijat ovat etene-
mään omassa päätöksenteossään suhteessa DOTS-mallin kokonaisuuteen ja mihin
osaan heidän tarvittaessa tulisi prosessin aikana keskittyä. Tämän lisäksi voidaan arvi-
oida, mitä lisätukea tai -palveluja he erityisesti tarvitsevat tällä osa-alueella. Jos asiak-
kailla ei ole tarvittavaa koulutus- ja ammattitietoa (O), ohjaaja auttaa heitä tämän tie-
don hankkimisessa. Mikäli asiakkaiden tiedon tarve on valtava, orientoitumisvaihees-
sa heitä autetaan saamaan selville, mitä eri tietolähteillä tai työmuodoilla ohjauksessa
voidaan käytännössä tehdä (D). Seurantavaiheessa (T) selvitetään, löysivätkö opiskeli-
jat tarvitsemansa tiedon tai miten he aikovat edetä tavoitteessaan.

Opetus- ja työhallinnon ohjauspalvelut Suomessa

Kuvaan seuraavissa kappaleissa tiivistetysti opetus- ja työhallinnon ylläpitämät ohjaus-
ja neuvontapalvelut tieto- ja viestintäteknologian sovelluskohteiden näkökulmasta.
Kuvaan tässä ohjauksen järjestelyt ja ohjaajien toimenkuvat, jotta voin jatkossa tarkas-
tella niiden mahdollista yhteyttä tapaan, jolla ohjaajat kuvaavat internetin ohjaukskäyt-
töä. Rajaan tarkastelusta pois kansanopistojen, kansalais- ja työväenopistojen sekä ai-
kuiskoulutuskeskusten ohjauspalvelut, avoimen yliopiston, kesäyliopistot sekä oppiso-
pimuksiin integroituvan ohjauksen.

Opetussuunnitelmien perusteiden (Opetushallitus 2003, 2004) mukaan ohjaustoi-
minnan tulee muodostaa koko perusopetuksen ajan kestävä jatkumo, jonka toteutumi-
nen taataan siten, että ohjaustyöhön osallistuvat opettajat toimivat yhteistyössä oppi-
laan opintopolun aikana ja opiskelun nivelvaiheissa. Ohjauksen tavoitteena on taata
jokaiselle oppilaalle ja opiskelijalle lain edellyttämä oikeus saada tarvitsemaansa ohja-
usta. 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 tasol-
la. Eri oppiaineiden opetukseen tulee sisällyttää kokonaisuuksia, jotka liittävät opiskel-
tavan aineen antamat tiedot ja taidot työelämän vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin.

Osa kaikille oppilaille kuuluvasta ohjauksesta toteutetaan luokkamuotoisena. Oh-
jauksessa käsitellään opiskelutaitoja, itsetuntemuskysymyksiä, jatko-opintoja, ammat-
teja ja työelämää. Lisäksi kaikki oppilaat saavat halutessaan henkilökohtaista tai pien-
ryhmäohjausta ja neuvontaa. Lisäksi oppilaita ohjataan erilaisten tiedonhankintaväli-
neiden sekä yhteiskunnan tarjoamien neuvonta- ja ohjauspalvelujen käytössä. Perus-
asteen oppilaat voivat perehtyä työelämään erillisillä tutustumisjaksoilla (TET).

Pääasiassa ohjauksesta perusasteella huolehtivat opinto-ohjaajat. Luokanvalvoja on oppilaidensa tukihenkilö koulunkäyntiin ja kouluyhteisön toimintaan liittyvissä kysymyksissä. Merkittävä osa opinto-ohjaajan työajasta kuluu muuhun kuin oppituntien pitoon. Henkilökohtainen ohjaus ja yhteistyö koulun sidosryhmien, kuten oppilaiden huoltajien, elinkeinoelämän, muiden oppilaitosten ja lääninhallituksen yhteishausta vastaavien sekä työvoimatoimistojen viranomaisten kanssa, muodostavat suuren osan työajasta. Erityisesti ammatinvalintapsykologien kanssa tehtävä yhteistyö painottuu perusasteen päättövaiheeseen. (Ohjaus koulutukseen ja työelämään Suomessa 2003.)

Lukion aikana opiskelijoita ohjataan ainevalinnoissa, lukio-opinnoissa ja henkilökohtaisissa tulevaisuuden suunnitelmissa. Ohjauksessa käsitellään omaan opintosuunnitelmaan, opiskelutekniikkaan, itsetuntemukseen, ammatteihin ja työelämään liittyviä asioita. Opiskelijalle tulee lukion aikana hahmottua käsitys myös lukion jälkeisistä koulutusväylistä. Lukiossa opintojen ohjauksesta vastaa pääasiassa opinto-ohjaaja, jolla on yleensä päävastuu koulun ohjaustoiminnasta. Lisäksi ryhmäohjaajat huolehtivat oman opiskelijaryhmänsä opintojen seuraamisesta ja ohjaamisesta. Jokaisen aineenopettajan tehtävänä on ohjata opiskelijoita erityisesti opiskelun taidoissa ja opintosuunnitelmien teossa. (Ohjaus koulutukseen ja työelämään Suomessa 2003.)

Sekä lukiossa että ammatillisessa koulutuksessa korostuu opiskelijan oma vastuu opintojen suunnittelusta ja etenemisestä. Opinto-ohjauksella edistetään opiskelijoiden sitoutumista opiskeluun, kannustetaan jatkuvaan itsenäiseen tiedon hankintaan sekä oman alan kehityksen seuraamiseen ja kehittämiseen. Ohjauksella tuetaan opiskelijaa jatkuvasti kehittämään ja markkinoimaan omaa osaamistaan. Ohjausta tarvitaan myös opiskeluvaikeuksien parantamiseksi ja oppimisvaikeuksien selvittämiseksi. Ohjauksessa otetaan huomioon myös opiskelijoiden erilaiset oppimisedellytykset. (Ohjaus koulutukseen ja työelämään Suomessa 2003.)

Ammatillisissa oppilaitoksissa ohjauksesta vastaa opinto-ohjaaja. Hänellä on opettajan koulutus, minkä lisäksi hän on hankkinut opinto-ohjaajan pätevyyden. Lisäksi oppilaitoksen kaikki opettajat osallistuvat ohjaukseen. Ammatillisten oppilaitosten ohjaajien kelpoisuuksia koskevat tiedot ovat hajanaisia, mutta vuonna 1999 ohjausta antavista 89 %:lla oli ammatillisen opettajan kelpoisuus (Numminen ym. 2002, 185). Ohjaus on tavallisesti osa opetusta, mutta opiskelijalla on tarvittaessa oikeus saada henkilökohtaista ohjausta. Oppilaitokset tarjoavat opiskelijoilleen myös pienryhmäohjausta ja työelämään siirtymistä tukevia ohjaus- ja neuvontapalveluja sekä seuraavat valmistuneiden työllistymistä. (Ohjaus koulutukseen ja työelämään Suomessa 2003.)

Opinto-ohjaaja toimii ohjauksen koordinoijana ja yhdyshenkilönä oppilaitoksessa ja sen ulkopuolella. Yhteistoiminta muiden toisen asteen oppilaitosten opinto-ohjaajien kesken on lisääntynyt, kun opiskelijoilla on ollut mahdollisuus täydentää opinto-ohjelmaansa muiden oppilaitosten tarjoamilla kursseilla. Perinteisesti ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajat ovat tehneet yhteistyötä perusopetuksessa toimivien opinto-ohjaajien kanssa, mm. esittelemällä ammatillista koulutusta ja opetustarjontaa perusasteen oppilaille ja heidän huoltajilleen. (Ohjaus koulutukseen ja työelämään Suomessa 2003.)

Ammattikorkeakoulut tarjoavat opiskelijoilleen opintoneuvontapalveluja, joissa neuvotaan ammattikorkeakouluun hakeutuvia ja siellä opiskelevia opintoihin, harjoitteluun ja ammatinvalintaan liittyvissä kysymyksissä. Palvelujärjestelyt on rakennettu osana ammattikorkeakoulujen kokonaiskehittämistä. Ohjauksen toteutustavat ja tehtävänimikkeet vaihtelevat eri ammattikorkeakouluissa. Monissa ammattikorkeakouluissa opinto-ohjaajat vastaavat ohjauksen kokonaisuudesta, ja osa palveluista on hajautettu eri koulutusohjelmiin. Ura- ja rekrytointipalvelut vakiintuivat kaikkiin ammattikorkeakouluihin vuonna 2000. Ammattikorkeakouluilla on käytössään yhteinen verkkorekrytointipalvelu (<http://www.jobstep.net>).

Yliopistot (tiede- ja taidekorkeakoulut) järjestävät niihin hakeutuville ja niissä oleville opiskelijoilleen yleistä opintoneuvontaa. Eri yliopistojen välillä on eroja siinä, miten opiskelijoiden neuvontapalvelut on järjestetty. Yleensä yliopistoissa on opintoneuvontatoimisto, jonka puoleen voi kääntyä opintoihin, harjoitteluun, avoimeen yliopistoon ja työllistymiseen liittyvissä kysymyksissä. Opintososiaalisia asioita varten yliopistoilla on usein erillinen opintotukitoimisto (Ohjaus koulutukseen ja työelämään Suomessa 2003). Korkeakoulujen arviointineuvoston syksyllä 2001 julkaiseman arvioinnin mukaan ohjausta ja neuvontaa antavien henkilöiden tehtävänimikkeet ovat kirjavia (Moitus ym. 2001).

Aarresaari (<http://www.aarresaari.net/>) on Suomen akateemisten rekrytointipalvelujen muodostama verkosto, johon kuuluvat yliopistoissa ja tiede- ja taidekorkeakouluissa toimivat ura- ja rekrytointipalvelut. Verkosto tuottaa palveluja työnantajille, omalle yliopistolle, opiskelijoille ja vastavalmistuneille. Verkosto toimii samalla sillanrakentajana opiskelijoiden ja työnantajien välillä. Verkosto perustettiin opetus- ja työministeriöiden yhteistyönä erityusrahoituksella vuosina 1995–1999. Palvelutoiminnan hallinnollinen asemointi vaihtelee yliopistoittain. Perustamisvaiheen jälkeen ja erillisrahoituksen loputtua toiminnassa on korostunut tavoite integroida palveluja yliopis-

ton perusopetukseen ja muuhun opiskelijoille suunnattuun palvelutoimintaan (Sakari 2000, 14).

Ammatillisen kehittymisen palvelut työvoimatoimistoissa

Työvoimatoimiston ohjauspalveluista sekä ohjauksellisista työnhakupalveluista vastaavat seuraavat asiakaspalveluvirkailijat:

- Ammatinvalinta- ja urasuunnittelupalveluista sekä ammatilliseen kuntoutukseen liittyvistä psykologipalveluista vastaavat ammatinvalintapsykologit.
- Koulutus- ja ammattitietopalvelusta vastaavat tehtävään erikoistuneet päätoimiset koulutusneuvojat tai muiden tehtävien ohella koulutusneuvontaa hoitavat työvoimaneuvojat.
- Ammatillisen kuntoutuksen työnhakupalveluista vastaavat tehtävään erikoistuneet työvoimaneuvojat. Nuorten työnhakupalveluissa toimivat usein nuorten neuvontaan erikoistuneet neuvojat. Näiden neuvojien tehtävät vastaavat luonteeltaan ohjauspalveluja.
- Ohjauksellisista, pääasiassa ryhmätyönhakupalveluista tai yksilöllisistä työllistymispalveluista vastaavat työvoimaohjaajat.

Henkilöstön kelpoisuuksista on säädetty ainoastaan ammatinvalintapsykologien osalta. Heiltä on ohjaustoiminnan perustamisesta alkaen vaadittu psykologin pätevyys. Työministeriö julkaisee sivuillaan (<http://www.mol.fi/>) tarkempia tietoja eri asiakaspalvelumuodoistaan sekä kaikkien työvoimatoimistojen yhteystiedot.

Opetus- ja työhallinnon ohjauspalvelut, ohjaus- ja neuvontatehtävissä toimivien kelpoisuusvaatimukset sekä lukumäärä on esitetty tiivistetysti taulukossa 1. Käytän jatkossa termiä ohjaaja kuvatessani yleisesti ohjaajan työtä tai ohjausprosessia. Käytän termejä opinto-ohjaaja, koulutusneuvoja tai AVO-psykologi erottamaan ohjaajan tehtäviä toisistaan, mikäli tämä on asiayhteyden mukaan tarpeellista.

Taulukko 1. Ohjaushenkilöstö ja ohjauksen työmuodot eri oppilaitosmuodoissa ja työhallinnossa (vrt. Onnismaa & Viljamaa 1999, 18; Kasurinen & Vuorinen 2002b)

Konteksti	Ohjaushenkilöstö (kelpoisuus ja lukumäärä)	Ohjauksen toteutus
Perusopetus vuosiluokat 1–6	Luokanopettajat yhteistyössä vuosiluokien 7–9 oppilaanohjauksesta vastaavien oppilaanohjaajien kanssa	Integroituna muuhun opetukseen, ohjaukseen voidaan varata erillisiä oppitunteja, henkilökohtainen ohjaus
Perusopetus vuosiluokat 7–9	Opinto-ohjaajat (ohjauksen koulutusohjelma 160 ov, ylempi korkeakoulututkinto tai opettajan tutkinto + 35 ov:n ohjauksen opinnot) Luokanvalvojat (Opepro 1999: ohjaajia yhteensä 987)	Ohjauksen luokkatunnit (76 h), pienryhmäohjaus, henkilökohtainen ohjaus, työelämään tutustuminen
Lukio	Opinto-ohjaajat (ohjauksen koulutusohjelma 160 ov, ylempi korkeakoulututkinto tai opettajan tutkinto + 35 ov:n ohjauksen opinnot) Ryhmäohjaajat, aineenopettajat (Opepro 1999: ohjaajia yhteensä 430)	Ohjauksen luokkatunnit (1 pakollinen kurssi = 38 h), pienryhmäohjaus, henkilökohtainen ohjaus, opintokäynnit.
Ammatilliset oppilaitokset	Opinto-ohjaajat (ohjauksen koulutusohjelma 160 ov, ylempi korkeakoulututkinto tai opettajan tutkinto + 35 ov:n ohjauksen opinnot) Ryhmäohjaajat, aineenopettajat (Opepro 1999: ohjaajia 267)	Erilliset oppitunnit (1,5 ov), pienryhmäohjaus, henkilökohtainen ohjaus, ohjauksen integrointi muuhun opetukseen, erilliset ura- ja rekrytointipalvelut, opintotoimistot
Ammattikorkeakoulut	Ohjauksesta vastaavilla ja siihen erikoistuneilla useita erilaisia nimikkeitä (ei erillisiä kelpoisuusvaatimuksia) (1996: ohjaajia noin 410, Lairio & Puukari 1999b, 78)	Henkilökohtainen ohjaus, erilliset ura- ja rekrytointipalvelut, opintotoimistot, ohjauksen integrointi muuhun opetukseen
Yliopistot	Ohjauksesta vastaavilla ja siihen erikoistuneilla useita erilaisia nimikkeitä (ei erillisiä kelpoisuusvaatimuksia) (1996: ohjaajia noin 470, Lairio & Puukari 1999b, 78)	Henkilökohtainen ohjaus, erilliset ura- ja rekrytointipalvelut, opintotoimistot, ohjauksen integrointi muuhun opetukseen
Työvoimatoimistot	AmmatINVALINTPSYKOLOGI (280) (Psykologin koulutus + 5 ov:n laajuinen täydennyskoulutus) Työvoimaohjaajat (145), koulutusneuvojat (150 + 150 osa-aikaista), työvoimaneuvojat (75 + 400 osa-aikaista), ei erillisiä kelpoisuusvaatimuksia	AmmatINVALINNAN ja urasuunnittelun ohjaus, koulutus- ja ammatitietopalvelu, ammatillinen kuntoutus, työvoimakoulutus, työnvälitys

Ohjauksen uusia työmuotoja

Ohjauksen kysynnän kasvaessa palvelujen suunnittelussa tulisi ottaa huomioon aiempaa laajemmat ja monimuotoisemmat asiakasryhmät ja heidän tarpeensa. Ohjauksen kustannustehokkuuden ja saatavuuden lisäämiseksi tarvitaan monimuotoisempien palvelumuotojen kehittämistä (esim. ryhmäohjaus, itsepalvelua tukevat materiaalit, kolmannen sektorin mukaan ottaminen sekä alueelliset ohjauskeskukset). Tieto- ja viestintäteknologiaa voidaan hyödyntää ohjausprosessin eri vaiheissa, esim. ohjauksessa käytettävän tiedon levittämisessä sekä itsearviointia tukevien harjoitusten ja omaa uraa koskevien suunnitelmien tekemisessä. Alan kirjallisuudessa on viime vuosilta näyttöä uusista innovatiivisista työmuodoista.

Opintojen valinnaisuuden kasvun myötä henkilökohtaisten opintosuunnitelmien ohjaus on korostunut 1990-luvulla eri oppilaitosmuodoissa (esim. Laitinen 1994; Pasanen 2000; Kallio & Kurhila 2000). Samalla esimerkiksi portfolion käyttö ohjauksessa (esim. Reardon & Lumsden 2003) ja ohjaajien koulutuksessa (Kasurinen & Vuorinen 2002c) on laajentunut. Alun perin työttömien työnhakijoiden ryhmäohjaukseen suunniteltua strukturoitua ryhmäohjausmallia on kehitetty koulujen oppilaanohjaukseen, työyhteisöjen kehittämiseen sekä ohjaavaan koulutukseen (esim. Ruponen ym. 2000; Helander 2000). Ryhmäohjaus sisällytettiin kehittämiskohteeksi myös perusopetuksen ja lukion uusiin opetussuunnitelmiin (Opetushallitus 2003, 2004).

Yhdysvalloissa community colleget ja sikäläinen työhallinto ovat 1990-luvulla kehittäneet erityisiä monipalvelukeskuksia (esim. one-stop career center), joiden tavoitteena on parantaa yksilön koulutusmahdollisuuksia, eliminoida päällekkäisyyksiä, vähentää hallinnollisia kuluja, lisätä koulutuksen ja työelämän dialogia sekä parantaa oppilaitosten kokonaistuloksia. Ohjauskeskukset on suunniteltu erityisesti koulutuksensa keskeyttäneiden ja high school -diplomia vailla olevien tukemiseen ja koulutukseen. Järjestelmässä on samoja piirteitä kuin kuntoutusjärjestelmissä suomalaisessa ympäristössä (vrt. ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset, kuntoutustutkimuskeskukset, lastensuojelujärjestelmät, erilaiset muut hyvinvointi/koulutuspalvelujärjestelmät). Palvelujen järjestämisen ja kehittämisen viitekehystenä käytetään elinikäistä oppimista (Vuorinen 1998, 106–107). Tanska käynnisti oppilaitoskontekstin ulkopuolella toimivien vastaavien ohjauskeskusten rakentamisen uuden ohjauksen lainsäädännön myötä vuonna 2003 (The Danish Ministry of Education 2005). Asiakkaille suunnattujen palvelujen lisäksi keskukset konsultoivat oppilaitoksissa työskenteleviä ohjaajia.

Sampson ja Reardon (1998, 2) asettavat tämäntyyppisten monipalvelukeskusten kehittämiseksi neljä peruseriaa. Asiakkaille tulisi taata mahdollisimman laaja ja käyttäjäystävällisesti järjestetty pääsy *koulutus- ja ammattitiedon lähteille*. Keskuksissa tulisi pyrkiä *asiakaslähtöiseen palveluun*, jolloin palvelujen käyttäjällä tulisi olla mahdollisuus valita haluamansa palvelumuodot. Lisäksi tulisi pyrkiä *yhdistämään* mahdollisimman laajasti *eri tahojen tuottamaa aineistoa* päällekkäisten toimintojen välttämiseksi. Kustannuksia voidaan myös minimoida, mikäli useammat tahot osallistuvat yhteisen palvelujärjestelmän suunnitteluun ja kaikille yhteiskäytössä olevan ohjauksen infrastruktuurin rakentamiseen (esim. yhteiset tietoverkot ja tietojärjestelmät). Keskusten tulisi pystyä *osoittamaan olemassaolonsa oikeutus* tuloksellisella toiminnalla. Internetin leviäminen 1990-luvulla mahdollisti näiden periaatteiden innovatiivisen soveltamisen uusien työmuotojen kehittämisessä.

Rajaan tässä yhteydessä ohjauksen innovaatioiden tarkastelun internetissä oleviin urasuunnittelua tukeviin tieto- ja viestintäteknologian sovelluksiin. Kuvaan näiden innovaatioiden evoluutiota tarkemmin luvussa 3.2. Tarkastelen internetin käyttöä ohjaajan näkökulmasta, koska pyrin ymmärtämään, miten ohjaajat kokevat internetin käytön.

Ohjauspalvelujen arviointi

Ohjauspalveluiden arviointi ja tulosten osoittaminen on haasteellista ohjaustoiminnan luonteen ja eri tulkintojen johdosta (Maguire & Killeen 2003). Urasuunnittelun ohjaus on vaikea kuvata itsenäisenä prosessina, koska se integroituu hyvin usein muihin koulutukseen. Asiakkaiden tausta samoin kuin heidän tarpeensa ja ongelmansa vaihtelevat suuresti. Lisäksi ohjauksen kontekstit, toimintaedellytykset ja laatukriteerit vaihtelevat. Arvioinnin tekee hankalaksi myös se, että sen käynnistämiseksi voi olla erilaisia perusteluja (Plant 2002b; Watts 1996b). Arviointi on voitu käynnistää:

- poliittisista syistä palvelun olemassaolon oikeuttamiseksi,
- rahoituksen hankkimiseksi ja palvelun tarkoituksenmukaisuuden osoittamiseksi,
- asiakkaiden tilanteiden edistymisen ja asetettujen tavoitteiden saavuttamisen arvioimiseksi,
- tilanteen kartoittamiseksi,

- strategisen suunnittelun ja palvelujärjestelyjen kehittämiseksi tai
- julkisen päätöksenteon perustaksi tarvittavan tiedon hankkimiseksi ja hyvien käytäntöjen levittämiseksi.

Edellä olevia tekijöitä on käytetty lähtökohtana erilaisille ohjauksen arviointiasetelmille ja laatustandardeille. Arviointien tai laatustandardien kehittämisen käynnistäjä on vaikuttanut niiden keskinäisiin painotuksiin. Kun julkinen valta on ollut aloitteentekijänä, standardit koskevat palvelujärjestelmää kokonaisuutena. Ammatilliset järjestöt ovat keskittyneet työn sisällöllisiin vaatimuksiin (Killeen 1996; Hawthorn 1995; HEQC 1995; Onnismaa 2003).

Ohjauksen arviointi voi kohdentua ohjauksen prosessiin tai tuloksellisuuteen. Tuloksellisuuden arvioinnin haasteellisuutta lisäävät erilaiset tavoitteet, asiakkaat, metodit, asiakkaiden erilaiset valmiudet ja rahoittajien odotukset ohjauksen lopputuloksista. Vuosina 2001–2003 OECD ja Euroopan unioni arvioivat jäsenmaidensa uraohjausta koskevien kansallisten toimintapoliittisten linjausten tehokkuutta (OECD 2004a; Sultana 2004). Samaan aikaan Suomessa ohjauspalvelut arvioitiin eri oppilaitosmuodoissa perusasteelta korkea-asteelle (ks. Moitus ym. 2001; Kasurinen & Vuorinen 2002a; Numminen ym. 2002; Stenström ym. 2002; Numminen 2004). Työministeriö puolestaan toteutti vuosina 2001–2002 ohjaus- ja neuvontapalvelujen kartoitus-, arviointi- ja kehittämisprojektin (Tallqvist 2002).

Kansalliset arvioinnit osoittivat, että perusasteen ohjaus keskittyi perusasteen sisäisiin kysymyksiin ja toisen asteen yhteisvalintaan valmistautumiseen. Toisella asteella lukion ohjaus painotti tutkintojen suorittamista, ylioppilaskirjoituksia sekä korkea-asteen valintoja. Ammatillisessa koulutuksessa keskityttiin tutkintojen suorittamiseen ja siirtymisvaiheeseen työmarkkinoille. Korkea-asteen ohjaus sisälsi opintojen alkuvaiheessa perehdyttämistä korkea-asteen koulutukseen ja siirtymistä työmarkkinoille ura- ja rekrytointipalvelujen avustamana. Ohjaus tuntui kohdentuvan sektoroituneesti yksittäisen koulutusasteen sisäisiin kysymyksiin. Tätä painotusta tuki myös oppilaitosten rahoitusmalli, jonka mukaan osa oppilaitoksen rahoituksesta integroituu suoritettuihin tutkintoihin. Henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan tai elinikäiseen elämän- ja urasuunnitteluun liittyneet kysymykset eivät toteutuneet jatkumona. Tilanne on samansuuntainen OECD:n arviointihankkeessa mukana olleissa maissa, ja varsinkin työssä olevien aikuisten ohjaus näytti jäsentymättömältä.

Opetustoimessa ohjauksen kysyntä ja tarve silti kasvavat koko ajan. Tähän on ollut syynä valinnaisuuden lisääntyminen kaikilla kouluasteilla, yksilölliset opinto-ohjel-

mat ja mahdollisuus suorittaa kursseja etäopintoina verkkoympäristössä sekä valita kursseja toisten oppilaitosten tarjonnasta. Lisäksi haja-asutusalueilla on vaikeuksia ylläpitää laadukkaita peruspalveluja. Vastaavasti pääkaupunkiseudulla opiskelijamäärien kasvaessa on pulaa koulutetuista ohjaajista. Koulussa toimivien ohjaajien työhön on vaikuttanut myös tiedonhankintakanavien lisääntyminen. Verkossa oleva informaatio ja sen käytön ohjaus on jo osa nykypäivän opinto-ohjaajien työtä. (Kasurinen & Vuorinen 2002a.)

Työhallinnossa lisääntynyt asiakkaiden määrä on herättänyt keskustelua siitä, millä kriteereillä priorisoidaan ohjauksen tarve. Nuoret ja työttömät muodostavat prioriteettiryhmät työhallinnon ohjauspalveluiden kohteina. Kuitenkaan mitään yleisiä ohjeita ei työhallinnon toimesta ole annettu. Asiakasjonojen hallinta on erilaista eri toimistoissa. Erilaisia ratkaisuja, kuten tietopalvelu, päivystysohjaus ja puhelinpäivystys, on kehitetty palveluiden saatavuuden parantamiseksi. (Kasurinen & Vuorinen 2002a.)

Urasuunnittelun ohjaustarpeen kasvavan kysynnän ja palvelujen saatavuuden välisen kysymyksen mahdollinen ratkaisu liittyy toisaalta ohjauksessa käytettäviin työmuotoihin ja menetelmiin, mutta ennen kaikkea ohjausta ja sen asemaa koskevaan kansaliseen ja paikalliseen päätöksentekoon sekä alan ammattilaisten koulutukseen. Rajaan jatkossa uusien työmuotojen ja ohjauksen toimintapolitiikan välisen dialogin tarkastelun koskemaan tieto- ja viestintäteknologisten sovellusten käyttöönottoa.

2.6 Yhteenveto

Rajaan tässä tutkimuksessa ohjauksen tarkastelun koskemaan eri oppilaitosmuodoissa toteutettavaa opintojen ohjausta sekä työvoimatoimistojen tuottamia uraohjauspalveluja. Elinikäiseen oppimiseen liittyvällä ohjauksella tarkoitetaan erilaisia toimia, joiden avulla kaikenikäiset kansalaiset voivat määritellä valmiutensa, taitonsa ja kiinnostuksensa missä tahansa elämänvaiheessa, tehdä koulutukseen ja ammattiin liittyviä päätöksiä sekä hallita yksilöllistä kehityskaartaan oppimisessa, työssä ja muussa sellaisessa toiminnassa, jossa valmiuksia ja taitoja opitaan ja/tai käytetään.

Urasuunnittelun ohjauksen tehtävänä on tukea yksilöitä ongelmanratkaisutilanteissa, tietoisien ja harkitun päätöksen teossa ja omien urasuunnittelutaitojen kehittämisessä. Hyvin toimivat tiedotus-, neuvonta- ja ohjauspalvelut ovat elintärkeitä koulutus- ja työmarkkinoille niiden sisäisen ja keskinäisen toimivuuden ja tuloksellisuuden kan-

nalta. Lisäksi ohjauksen avulla voidaan myös parantaa yhteiskunnallista tasa-arvoisuutta (OECD 2004a).

Opetus- ja työhallinto vastaavat ohjausta koskevista kansallisista linjauksista. Viimeisimmät kansalliset linjaukset ovat painottaneet ohjauksen saatavuutta, eri hallinnonalojen välistä yhteistyötä, nivelvaiheiden ohjauksen kehittämistä, syrjäytymisen ennaltaehkäisyä sekä työllisyyden edistämistä. Euroopan komissio painottaa ohjauksen saatavuutta, urasuunnittelutaitojen kehittämistä, palvelujen laadun varmistusta sekä poikkihallinnollista yhteistyötä. Erityistä huomiota kiinnitetään tieto- ja viestintäteknologisten sovellusten kehittämiseen ohjaukseen sekä opetus- ja työhallinnossa että tutkimuksessa.

Suomessa ohjauspalveluja tuotetaan ensisijaisesti eri oppilaitosmuodoissa ja työhallinnossa. Oppilaitoskontekstissa työmuotoina ovat ensisijaisesti henkilökohtainen ohjaus, ryhmäohjaus ja ohjauksen oppitunnit. Korkea-asteella työmuotoina ovat henkilökohtainen ohjaus, erilliset ura- ja rekrytointipalvelut, opintotoimistot sekä ohjauksen integrointi muuhun opetukseen. Työvoimatoimistojen palveluina ovat ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus, koulutus- ja ammattitietopalvelu, ammatillinen kuntoutus, työvoimakoulutus ja työnvälitys.

Uusimpina työmuotoina on kehitetty ryhmäohjausta ja portfolioiden käyttöä ohjauksessa. Internetiin on kehitetty koulutus- ja ammattitietokantoja, portaaleja, itsearviointiharjoituksia ja selainpohjaisia opiskeluympäristöjä. Internetiä käytetään myös kommunikaatiokanavana ohjauksessa ja ammattilaisten keskinäisessä yhteistyössä. Olemassa olevan, tieto- ja viestintäteknologian ohjauksikäytön osalta vielä hajanaisen arviointitiedon mukaan tieto- ja viestintäteknologian (TVT) käyttö on lisääntynyt ohjauksessa. Määrällisen tiedon lisäksi meillä ei ole kattavaa tietoa, miten ohjaajat käytännössä hyödyntävät TVT:aa ohjauksessa. Tämä tutkimus pyrkii kattamaan tätä aukkoa ohjausalan tutkimuksessa.

Alan kirjallisuus osoittaa ohjauksen käsitteen ja työmuotojen kirjavuuden sekä ohjausta koskevan julkisen päätöksenteon hajanaisuuden. Ohjausta koskevat arvioinnit osoittavat ohjauksen kasvaneen kysynnän ja tarpeen, pulan ammattitaitoisista ohjaajista sekä resurssien kirjavuuden. Selvitykset osoittavat lisäksi tarpeen ohjauksen kustannustehokkuuden arvioinnille. Sekä kansallisesti että kansainvälisesti meiltä puuttuu kattava ja luotettava tutkimustieto julkisen rahoituksen kohdentamisen pohjaksi. Koska tieto- ja viestintäteknologian käyttöä on perusteltu myös ohjauksen kustannustehokkuuden lisäämisellä, tutkimus pyrkii pohtimaan TVT:n ohjaukskäyttöä sekä ohjauksen käytännön että ohjausta koskevan julkisen päätöksenteon näkökulmasta.

3

Tietokoneavusteisesta ohjauksesta internetin käyttöön ohjauksessa

Tarkastelen tässä luvussa, millä tavoin tieto- ja viestintäteknologian avulla voidaan tukea asiakkaita koulutusta, ammatteja ja työelämää koskevissa tietoisissa valinnoissa ja suunnitelmissa. Kuvaan ensin tästä näkökulmasta tieto- ja viestintäteknologian (TVT) käsitettä, ohjelmistosovellusten kehitystä sekä niiden rakennetta ja ominaisuuksia. Kuvaan lisäksi tieto- ja viestintäteknologian kehitysvaiheita ja käytön luonnetta ohjauksessa. Tarkastelen TVT:n käyttöä sekä ohjauksen sisältö- että prosessiulottuvuuksien näkökulmista. Lopuksi tarkastelen tutkimuksen teeman integroitumista ohjausalan koulutukseen. Pohdin erikseen internetin lisäarvoa ja rajoitteita ohjauksessa, ohjaajan roolia, palvelujen käytön levinneisyyttä sekä internetin ohjauskäyttöä koskevaa julkista päätöksentekoa. Kokoan lopuksi yhteen tutkimuskohdetta koskevaa jo olemassa olevaa tutkimustietoa.

Uuden informaatio- ja kommunikaatiotekniikan sisältämä potentiaali kilpailukykyyn parantamiseksi alkoi selkiytyä teollisuusmaiden taloudellisille ja poliittisille päätöksentekijöille 1990-luvun alkupuoliskolla. Eri maissa ryhdyttiin laatimaan kunnianhimoisia tietoyhteiskuntaohjelmia (Kasvio 1999). Nevalaisen (1999) mukaan ohjelmissa ei aluksi tarkoitettu varsinaisesti tietoyhteiskuntaa, vaan kyse oli pikemminkin panostuksista uuteen tekniikkaan ja tietoverkkoihin (internet). Suomessa valmisteltiin tuolloin valtiovarainministeriön aloitteesta Suomi tietoyhteiskunnaksi -ohjelma (Suomi tietoyhteiskunnaksi 1996).

Suomessa valtioneuvoston periaatepäätökset 5.2.1998 ja 16.4.1998 edellyttivät, että virastojen palvelukykyä parannetaan ottamalla käyttöön sähköisiä palveluja. Laki säh-

köisistä asioinnista hallinnossa tuli voimaan 1.1.2000. Linjausten tavoitteena oli palvelujen laadun ja saatavuuden parantaminen sekä kustannustehokkuuden ja tietoturvan lisääminen (Työministeriö 2003). Opetusministeriön johdolla tehty Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia (1995–1999) korosti voimakkaasti internet-verkon asemaa keskeisenä opetuksen ja tutkimuksen infrastruktuurina. Vuosituhannen alkupuolella työhallinnon verkkopalvelujen kehitystyössä siirryttiin vuorovaikutteisten verkkoasointipalvelujen suunnitteluun ja toteutukseen. Rajaan tässä tutkimuksessa tietoyhteiskuntaan liittyvän tarkastelun koskemaan ensisijaisesti koulutusta ja tutkimusta ja tarkastelen jatkossa internetin ohjaukseen suhteessa opetus- ja työhallinnon strategioihin.

3.1 Tieto- ja viestintäteknologia koulutuksessa ja tutkimuksessa

Ensimmäisten suomalaisten tietoyhteiskuntaa koskevien visioiden (esim. Himanen & Savolainen 1995) jälkeen Suomen itsenäisyyden juhlarahasto on laatinut useita teemaselvityksiä tietoyhteiskunnan eri ulottuvuuksista (Lilius 1997; Kasvio 1999). Kasvion (1999) mukaan vasta 1990-luvun puolivälistä lähtien tietoyhteiskunnasta (esim. Castells 1996, 1997) käyty keskustelu on ollut hyvin keskeisellä sijalla kaikissa teollisuusmaissa käydyissä yhteiskuntapoliittisissa keskusteluissa. Uudella informaatio- ja kommunikaatiotekniikalla tarkoitettiin tuossa yhteydessä lähinnä:

- digitaalisen informaation käsittelyn kehittymistä,
- 'tiedon valtateiden' eli tietoliikenneyhteyksien kehittymistä ja niiden tiedonsiirto kapasiteetin kasvua,
- tietokoneiden, puhelimen ja television kehittymistä ja niiden ominaisuuksien osittaista yhteensulautumista uudentyyppisiksi multimediatuotteiksi sekä
- uutta tietotekniikkaa hyödyntävien ohjelmistojen, niihin liittyvien palvelujen ja sisältötuotteiden kehittymistä.

Tieto- ja viestintäteknologian käyttö ohjauksessa voidaan jäsentää myös julkishallinnon sähköisten verkkopalvelujen yhtenä osa-alueena. Sähköiset verkkopalvelut voidaan ryhmitellä neljään ryhmään: tietopalvelut ja tiedottaminen, asiakaspalaute ja kansalaisten osallistuminen, vireillepano sekä vuorovaikutteiset asointipalvelut. Jake-lukanavan mukaan jaoteltuina palveluihin kuuluvat: sähköpostipalvelut, internet-pal-

velut, mobiilipalvelut, digi-television palvelut, muut palvelukanavat mm. kuvayhteydet. Opetus- ja työhallinnossa tärkeimmät verkkopalvelukanavat ovat tällä hetkellä internet ja sähköposti. (Työministeriö 2003.)

3.2 Tieto- ja viestintäteknologian käytön kehitysvaiheet ohjauksessa

Tieto- ja viestintätekniiikan evoluutiota urasuunnittelun ohjauksessa on kirjallisuudessa lähestytty useista eri näkökulmista (Harris-Bowlsbey & Sampson 2001; Okkeri 2002; Brown 2003; Watts 2001a; Lovén 1996; Offer 1996; Watts 1996a;). Tarkastelen seuraavissa kappaleissa näissä eri lähteissä olevia yhteisiä piirteitä sekä Suomessa tapahtunutta kehitystä. Konkretisoin kehitysvaiheita myöhemmin luvussa 3.7 suomalaisten ohjaajien käyttämien ohjelmistosovellusten avulla.

Tieto- ja viestintätekniset sovellukset ovat 1970-luvulta saakka vaikuttaneet uraohjaukseen. Paineet tekniikan käytön lisäämiseen ovat tulleet teknologian käyttöön totuneilta asiakkailta, rahoittajilta, sovellusten suunnittelijoilta sekä innovatiivisilta alan ammattilaisilta. Alkuvaiheessa ohjelmat jaettiin kahteen ryhmään. Tietopalveluohjelmat (career information delivery systems, CIDS) kehitettiin koulutus- ja ammatitiedon välittämiseksi. Tietokoneavusteisella uranvalinnan ohjauksella (computer assisted/aided career guidance, CACG) tarkoitettiin tietokoneen avulla tai tuella vaiheistettua prosessia, johon saattoi sisältyä esim. henkilökohtaisen tilanteen arviointia, eri vaihtoehtojen etsintää sekä päätöksenteossa tarvittavien tietojen hankkimista (Niles & Harris-Bowlsbey 2002, 209; Sampson 1997b). Kehitystyön edetessä näiden ryhmien rajat hämärtyivät ja sovelluksiin integroitiin molempien ryhmien ominaisuuksia. Harris-Bowlsbeyn ja Sampsonin mukaan (2001, 251–252) ensimmäiset vuorovaikutteiset tietokonepohjaiset urasuunnittelujärjestelmät (computer-based career planning systems, CBCP) tulivat teknisesti mahdolliseksi 1966. Tuolloin tietokoneen keskusyksikköön voitiin kytkeä päätelaite, jonka avulla asiakas saattoi vastata urasuunnitteluun liittyviin monivalintakysymyksiin.

1970-luvulle tultaessa käytössä oli kahdenlaisia sovelluksia. Osa ohjelmista oli ensisijaisesti tietojärjestelmiä, joista asiakas saattoi etsiä urasuunnittelunsa tueksi valikointua ja luokiteltua tietoa. Toiset sovellukset pyrkivät toimimaan kuten ohjaajat prosessin aikana. Tällaisten ohjelmien suunnittelijat analysoivat, millaisia työmuotoja kokeneet ohjaajat käyttivät ja pyrkivät simuloimaan niitä. Suunnittelun taustalla oli tavoite saada rutiininomaisia tehtäviä tietokoneelle ja sitä kautta aikaa useampien asiakkaiden

palvelemiseksi. Jotkut ohjelmaratkaisut pyrkivät puolestaan täydentämään ja syventämään ohjaajan tukemaa urasuunnitteluprosessia. Ohjelmia pyrittiin rakentamaan olemassa olevien teorioiden mukaisten urasuunnitteluprosessien kaltaisiksi. Tavoitteena oli, että ohjelma tukisi käyttäjää myös oman päätöksenteon eri vaiheiden tunnistamisessa ja oppimisessa.

Sovellukset eivät levinneet kovin laajalle, koska vuorovaikutukseen tarvittavat yhteydet olivat kalliita. Eniten tietokoneita käytettiin paperille tehtyjen testien tietokonepohjaisessa analyysissä. Tämäkään työmuoto ei levinnyt kovin laajalle, koska palautteen saamiseen meni aikaa, ja vuorovaikutus jäi staattiseksi (Watts 2001a, 3). Mikään ohjelmaratkaisu ei yksinään pystynyt yhdistämään urasuunnittelussa tarvittavaa tietoa ja kattamaan koko ohjausprosessia (Brown 2003, 238). Ensimmäiset sovellukset käynnistivät prosessin, jossa tietokonepohjaiset urasuunnittelujärjestelmät otettiin huomioon ohjausta käsittelevässä kirjallisuudessa sekä ohjausta koskevissa eettisissä ohjeissa. Watts (1996a, 269) kutsuukin tätä vuosien 1965–1980 välistä jaksoa tietokonepohjaisen urasuunnittelun ohjauksen 'mahdollisuuksien esittelemisen, mutta rajallisen käytönoton' aikakaudeksi.

Mikrotietokoneiden tulo markkinoille 1980-luvulla käynnisti toisen 'sovellusten levittämisen ja laajemman käyttöönoton' vaiheen (Watts 1996a, 269). Ohjelmistot voitiin asentaa konekohtaisiksi, ja laitteistot mahdollistivat aiempaa nopeamman, kiinnostavamman ja kustannustehokkaamman (Harris-Bowlsbey & Sampson 2001) vuorovaikutuksen käyttäjän ja ohjelmiston välille. Pyrkimyksenä oli rakentaa ohjelmistosovellus, jonka avulla voitaisiin luoda yhtenäinen kehikko urasuunnitteluprosessille ja joka lisäksi voitaisiin räätälöidä henkilökohtaiseksi.

Ohjelmistojen kehittäjien kesken esiintyi samanaikaisesti sekä kilpailua että yhteistyötä (Plant 2002a; Watts 1993, 22). Pohjois-Amerikassa ja Englannissa eri ohjelmistojen valmistajat rakensivat sovelluksia omien erillisten päätöksentekomallien pohjalle. Tästä seurasi se, että esimerkiksi vuonna 1990 Englannissa oli käytössä yhteensä 56 erilaista urasuunnittelun ohjauksessa käytettävää sovellusta (Offer 1990). Ohjelmien valmistajat keskustelivat ohjelmistosovellusten lähtökohdista, mutta teknisten ratkaisujen osalta yhteistyö oli vähäistä. Osa yksityisistä ohjelmistojen valmistajista on myöhemmin liittynyt yhteen, ja he ovat kehittäneet yhdestä ohjelmasta eri maissa sovellettavia versioita. Pohjoismaissa työ- ja opetushallinnon edustajat ovat tehneet kansallista ja keskinäistä yhteistyötä kokemusten vaihtamiseksi (Watts 1993, 22).

Tietoverkkojen kehittyessä 1980- ja 1990-lukujen taitteessa uranvalintaprosessia tukevien ohjelmistojen rinnalle kehitettiin koulutus- ja ammattitietoa kokoavia kan-

sallisia ja kansainvälisiä tietopankkeja. CD-ROM-formaatti mahdollisti multimedian laajemman käytön tietokannoissa. Euroopan unionin silloiset jäsenmaat suunnittelivat yhteisiä tietokantoja jäsenmaiden koulutusmahdollisuuksista. Esimerkiksi RIO-tietokanta ehti pilottivaiheeseen, jossa oli jo viisi jäsenmaata mukana. ROMeo puolestaan kokosi kahdeksan jäsenmaan tiedot yhdelle CD-ROM-levykkeelle seitsemänä eri kieliversiona (Plant 2002a; Offer 1997a; Offer 1993a, 33). Myös Suomessa koottiin lyhytkestoisen aikuiskoulutuksen tietoja järjestelmään, jota sekä koulutuksen tarjoajat että koulutuksen hakijat voisivat käyttää (Okkeri 2002). Kuvaan suomalaisia sovelluksia yksityiskohtaisemmin luvussa 3.7.

Tietopankkeihin ja CD-ROM-formaattiin perustuvat sovellukset jäivät kuitenkin välivaiheeksi. Eurooppalaista kehitysyhteistyötä vaikeuttivat jäsenmaiden erilaiset koulutusjärjestelmät ja työmarkkinat, tekniset ratkaisut sekä kieliongelmat (Plant 2002a). Ohjelmistojen levittäminen oli myös hankalaa, koska vain harvoin onnistuttiin luomaan laajoja asiakasjoukkoja palvelevia käyttöympäristöjä (Okkeri 2002, 160).

Suomessa CD-ROM-kausi ei ehtinyt kunnolla edes käynnistyä. Yhtenä syynä tähän oli 1980-luvun nopeatempoinen koulutusjärjestelmän uudistus. Koulutusjärjestelmää koskevien tietojen päivittäminen olisi muodostunut ongelmalliseksi. Suomessa volyymit sekä tiedon kysynnässä että tarjonnassa jäivät niin pieniksi, että niiden kaupallinen ylläpito ei ollut kannattavaa. Sekä Suomessa että muualla Euroopassa tuolloin kehitetyt ohjaukseen suunnitellut tietopankit elivät niin kauan, kun niitä tuettiin erillisellä kehittämisrahalla. Rahoituksen loppuessa ohjelmistosovellusten päivittäminen yleensä lopetettiin. (Okkeri 2002; Plant 2002a.)

Kolmas kehitysvaihe tieto- ja viestintäteknologian käytölle urasuunnittelun ohjauksessa oli internet-pohjaisten sovellusten nopea leviäminen 1990-luvulla. Uutena käsitteenä tietokoneavusteisen urasuunnittelun ohjauksen sijasta alettiin puhua tietotekniikan käytöstä urasuunnittelun ohjauksessa (esim. Sampson 1997b, 86). Internetin vuorovaikutteisten ominaisuuksien parantuessa termi muuntui tieto- ja viestintäteknologian käytöksi urasuunnittelussa (Offer & Sampson 1999, 501; Watts 2001a). Vuorovaikutteisuutta korostivat myös chatin ohjauksellista käyttöä koskevat kokeilut Saksassa (Offer 1997a, 22).

Aluksi internet ei muuttanut ratkaisevasti ohjelmistojen suunnittelun taustalla käytettyä ohjausajattelua, koska ohjelmistojen perusrakenne oli jo olemassa työasemakohtaisissa sovelluksissa. Tuolloin internet-sovelluksissa käytetty rajallinen teknologia ja alkuvaiheen kömpelöt ohjelmointimahdollisuudet jopa rajoittivat joidenkin ohjel-

mistojen ominaisuuksien siirtämistä verkkoon. Toisaalta tietojen päivittäminen tuli nopeammaksi. (Sampson & Bloom 2001, 615.)

Sampsonin (1999a, 4) mukaan teknologian kehityttyä internet toi kaksi uutta elementtiä urasuunnittelun ohjaukseen. Ensinnäkin se mahdollisti pääsyn urasuunnittelua tukeviin informaatiolähteisiin ilman ohjaushenkilöstön läsnäoloa. Toiseksi internetin avulla voitiin yhdistää entistä monipuolisemmin eri kommunikaation muotoja jo olemassa oleviin koulutusta ja ammatteja koskeviin tiedonlähteisiin. Kun tekniikka tuli yksinkertaisemmaksi ja edullisemmaksi, myös muut kuin julkisin varoin toimivat organisaatiot alkoivat tuottaa internetiin urasuunnittelua tukevia ohjauspalveluja (Watts 2001a, 4).

Wattsin (2001a, 4) mukaan 2000-luvun alussa käynnistyi vielä neljäs 'digitaalisen urasuunnittelun ohjauksen' vaihe. Yhä nopeammat verkkoyhteydet mahdollistivat eri viestintäkanavien (chat, email, videoneuvottelut, selainpohjaiset oppimisympäristöt) tehokkaan yhdistämisen. Internetiin päästiin kytkeytymään useampaa eri kautta. Internet-pohjaista teknologiaa voidaan hyödyntää tehokkaammin myös perinteisessä henkilökohtaisessa ohjauksessa (NBCC 2005). Pohjois-Amerikassa uusina kokoavina käsitteinä on ryhdytty puhumaan 'digitaalisesta urasuunnittelun ohjauksesta' tai yleisemmin 'teknologian avulla toteutettavasta etäohjauksesta' (technology assisted distance guidance). Työmuotoina voivat olla joko puhelimen (telecounseling) tai internetin (cybercounseling, webcounseling, internet counseling) välityksellä tapahtuva ohjaus (Niles & Harris-Bowlsbey 2002, 221; Bloom & Walz 2000). Käytännössä asiakas saa internetin kautta yhteyden urasuunnittelun ohjaajaan, ja kommunikaatio etenee joko puhelimen, sähköpostin, videoneuvottelun tai perinteisen kahdenkeskisen keskustelun kautta. Englannissa internet-pohjaiseen urasuunnitteluun tukipalveluun on yhdistetty hyvin laaja puhelinpalvelu "LearnDirect" (Watts 2001a, 8). Puhelimien avulla voidaan myös lisätä internet-palvelujen saavutettavuutta tilanteissa, joissa tiedon saannin nopeudella tai käyttömukavuudella on merkitystä (Vuorinen & Sampson 2003, 65).

Internetissä toimivien urasuunnittelua tukevien palvelujen leviämisen nopeutta ja kaikkia tulevaisuuden mahdollisuuksia ei ole pystytty ennustamaan (Harris-Bowlsbey & Sampson 2001, 254). Edellä kuvatuissa kehitysvaiheissa näkyy kolme trendiä. Ensinnäkin palvelujen saatavuus on ratkaisevasti parantunut. Toiseksi palvelujen vuorovaikutteisuus on lisääntynyt, kun sähköisistä esitteistä on siirrytty dynaamisiin portaaleihin (Sampson ym. 2003, 17). Aiemmin palveluja kehitettiin itsenäisinä kokonaisuuksina ja asiakkailta oli rajalliset vuorovaikutusmahdollisuudet ohjaajan tai toisten asiakkaiden kanssa. Tällä hetkellä ohjaajat ja asiakkaat voivat kommunikoida keskenään

useiden eri kanavien kautta (Watts & Dent 2002). Kolmanneksi ohjauksessa käytettävät välineet ja tietolähteet ovat moninaistuneet. Aiemmin tietoa julkaistiin yksittäisistä tietokannoista, mutta tällä hetkellä erilaiset tahot voivat perustaa omia sivustojaan internetiin. Tämä on osaltaan lisännyt yksityisten palvelujen tarjoajien määrää. Suomessa kuitenkin suurin osa palveluista tuotetaan edelleen opetus- ja työhallinnon toimesta. (Watts 2001b.)

Teknologian ohjauksikäytön tulevaisuuteen liittyy Harris-Bowlsbeyn ja Sampsonin (2005) mukaan kaksi näkökulmaa: teknologian kehittyminen sekä olemassa olevien järjestelmien merkitys ohjauksen käsitteistölle. Teknologia tulee aina kehittymään nopeammin kuin ohjauksen teoreettiset lähestymistavat. Langattomat yhteydet, laajakaista sekä kannettavat sovellukset tekevät ohjauksen saatavuuden entistä joustavamaksi myös verkon kautta ohjaajan tukemana palveluna. Teknologian kehittyessä ohjaukseksi voidaan tulkita myös tilanne, jossa asiakas tallentaa tietojärjestelmään omia henkilökohtaisia taustatietojaan, itsearviointiharjoitusten tuloksia tai näytteitä omista henkilökohtaisista taidoista. Tämän jälkeen asiakas voi käyttää omien valmiuksiensa mukaisia työvälineitä päätöksenteon kehittämisen tukena ja yhdistää omia tietojaan sovelluksiin integroituihin muihin jatkosuunnittelua tukeviin työvälineisiin.

Tarkastelin edellä tiiviisti tieto- ja viestintäteknologian ohjauksikäytön evoluutiota ennen internetin kehittymistä. Koska kehitys Suomessa painottui internetin käyttöön, rajaan tutkimustehtävän koskemaan sitä, miten ohjaajat työssään käyttävät internetissä olevia koulutus- ja ammattitietoja sekä eri työvälineitä uraohjauksessa. En tässä tutkimuksessa tarkastele niitä kysymyksiä, jotka liittyvät internetin välityksellä toteutettuun etäohjaukseen tai itsenäisen urasuunnittelun tueksi rakennettaviin materiaaleihin tai palvelukokonaisuuksiin.

3.3 Urasuunnittelun tukena käytettäviä tieto- ja viestintäteknologian sovelluksia

Urasuunnittelua tukevia järjestelmiä voi luokitella niiden ominaisuuksien tai ohjauksessa käytettävien työvälineiden mukaan. Työvälineitä ovat esimerkiksi itsearviointiharjoitukset sekä koulutus- ja ammattitietojärjestelmät. Ominaisuudet kuvaavat sitä, miten ohjelma tukee esim. koulutusta tai uraa koskevaa päätöksentekoprosessia tarjoamalla mahdollisuuden tarkastella samanaikaisesti eri vaihtoehtoja. Offer (2002,

1997b, 1993b) on luokitellut urasuunnittelussa käytettävät tieto- ja viestintäteknologiset työvälineet kahdeksaan kategoriaan:

- Itsearviointiharjoitukset, joiden avulla voi jäsentää omia ammattia tai uraa koskevia toiveita.
- Psykometriset testit, jotka ovat ensisijaisesti perinteisten paperilla täytettävien testien sähköisiä versioita.
- Koulutus- ja ammattitiedon hakupalvelut, joissa tieto on luokiteltu esim. ammattialojen tai koulutusalojen mukaisesti hakuja helpottamaan.
- Yrityspelit tai simulaatiot, joiden avulla voi esim. kokeellisesti harjoitella yrityksen perustamista.
- 'Matsausohjelmat', joiden avulla käyttäjä voi yhdistellä omia toiveitaan eri ammateissa vaadittaviin ominaisuuksiin.
- Päätöksentekoa tukevat tietokantasovellukset, joiden avulla käyttäjä voi jäsentää oman päätöksenteon taustatekijöitä ja niiden keskinäisiä painotuksia.
- Työnhakuun valmistautumista tukevat ohjelmat, joihin sisältyy ohjeita työhaakemuksen tekemiseen sekä työhaastatteluun valmistautumiseen.
- Ansioluettelon laatimista tukevat tekstinkäsittelyohjelmien sovellukset.

Eri ohjelmistosovellukset tai internet-palvelut sisältävät joko yhden tai useamman edellä olevista työvälineistä. Järjestelmien kehittämisvaiheessa keskusteltiin laajasti näiden ns. 'mini-sovellusten' ja 'maks-sovellusten' eduista ja haitoista (Watts 1993, 22; Watts 1996a, 272; Watts 2001a, 5; Okkeri 2002, 159–160). Mini-sovellusten etuna nähtiin se, että urasuunnittelun ohjauspalveluja tarjoavat organisaatiot saattoivat valita käyttöönsä markkinoilta omaan perustehtäväänsä parhaiten soveltuvat työvälineet. Tämän nähtiin lisäävän urasuunnittelun ohjaajien valinnanvapautta. Maks-sovellusten eduksi katsottiin se, että niiden avulla pystyttiin yhdistelemään eri työvälineitä ja urasuunnittelussa käytettävää käsitteistöä. Sovellusten käyttäjät pystyivät paremmin hahmottamaan urasuunnitteluprosessin kokonaisuutena sekä käyttämään rinnakkain useita eri tietolähteitä ja liittämään ne omaan päätöksentekoprosessiinsa.

Internetissä eri ohjelmistosovelluksiin voidaan lisätä helpommin päivitettävissä olevia tietovarantoja tai harjoituksia tukevaa muuta taustamateriaalia ja siten rakentaa yhä monimuotoisempia palvelukokonaisuuksia. Sampson (1999b, 243–243) luokittelee internet-palvelut integroituihin ja itsenäisiin sivustoihin. Integroidut sivustot ovat analogisia edellä kuvatuille maks-sovelluksille ja ne voivat sisältää erilaisia työväline-

itä sekä linkkejä muiden organisaatioiden tuottamiin palveluihin. Itsenäiset sivustot ovat tavallisesti yhden organisaation ylläpitämiä itsenäisiä kokonaisuuksia.

Offerin ja Sampsonin mukaan (1999, 511–512) urasuunnittelun ohjauksen tueksi rakennetuilla sivustoilla on nähtävissä ainakin viisi erilaista tavoitetta, jotka kuvastavat suunnittelun painotuksia:

- Suppiloina toimivat sivustot pyrkivät houkuttelemaan käyttäjiä maksullisiin ohjauspalveluihin.
- Portaalit ohjaavat käyttäjiä valikoitujen linkkien kautta eri kohderyhmille rakennettuihin ilmaisiin palveluihin. Palvelu voi sisältää myös itsearviointivälineitä, joiden avulla käyttäjä voi arvioida tarvitsemansa palvelun laajuutta. Tämän tyyppisen palvelun rakentaminen edellyttää kokonaiskuvaa urasuunnittelun eri vaiheista sekä yhteistyötä niiden organisaatioiden kesken, joiden palveluja portaaliin linkitetään.
- Reaaliajassa toimivissa palveluissa asiakas voi suoraan käyttää sivustossa olevia työvälineitä. Prosessin edetessä asiakas voi mahdollisesti tulostaa tai tallentaa tietoja omalle koneelleen.
- Urasuunnittelua tukevalla foorumilla palvelun käyttäjät voivat vaihtaa keskenään ajatuksia tai kokemuksia reaaliajassa. Ryhmillä voi olla ohjausalan ammattilainen vetäjänä ja keskustelun moderaattorina.
- Urasuunnittelun tueksi rakennetussa oppimisympäristössä yhdistetään foorumin ominaisuuksia sekä itsenäiseen työskentelyyn tarkoitettuja opintokokonaisuuksia. Opiskelun tukena voidaan käyttää myös muussa muodossa välitettäviä materiaaleja. Internet-pohjainen oppimisympäristö tarjoaa ensisijaisesti alueen urasuunnittelun ohjaajan ja käyttäjän vertaisryhmän keskinäiseen vuorovaikutukseen.

Internet-teknologian kehittyessä yksittäisille asiakkaille suunnatuista tietopainotteisista sivuista ollaan siirtymässä 'älykkäämpiin' sivuistoihin, jotka on rakennettu muistuttamaan ihmisten tapaa oppia. Internet mahdollistaa ohjauksen eri vaiheissa tarvittavien elementtien yhdistelemisen. Ongelmana on silti, miten sivuille linkitettävät osiot ovat yhteydessä keskenään ja miten niistä rakennetaan ohjauksen kannalta järkevä kokonaisuus.

3.4 Tieto- ja viestintäteknologian merkitys uranvalinnan ohjauksessa

Tieto- ja viestintäteknologian ohjauksellista käyttöä koskevassa kirjallisuudessa erotellaan yleensä teemat 'ICT in counselling' ja 'ICT in guidance'. En käytä tässä tutkimuksessa systemaattisesti tätä jaottelua, koska suomalaisessa ohjauksen kirjallisuudessa puhutaan yleisemmin vain ohjauksesta. Rajaan edelleen TVT:n ohjauksen käyttöä koskemaan urasuunnittelun ohjausta, jonka tehtävänä aiemman määritelmän mukaan on tukea yksilöitä ongelmanratkaisuisissa sekä tietoisissa ja harkitussa päätöksenteossa ja omien urasuunnittelutaitojen kehittämisessä (Watts & Dent 2006).

Tarkastelen seuraavaksi tieto- ja viestintäteknologian käyttöönottoa urasuunnittelussa pohtimalla sen roolia ja tehtävää uranvalinnan ohjauksessa. Watts (1996a, 273–274; ks. myös Lovén 1996; Pilli-Sihvola 2003, 43) näkee tieto- ja viestintäteknologian roolin urasuunnittelussa muita toimintoja täydentävänä työvälineenä, asiakkaalle tarjottavana toimintavaihtoehtona tai ohjausjärjestelyjä uudistavana muutosagenttina.

Työvälineenä TVT tarjoaa useita urasuunnittelun ohjauksen sovelluskohteita. Internet antaa aiempaa parempia mahdollisuuksia koulutus- ja ammattitiedon välittämiseen ja tallentamiseen sekä tietojen hakemiseen eri lähteistä rinnakkaisia tiedonhakuja yhdistelemällä. Asiantuntijoiden suunnittelemat ja eri kohderyhmiä palvelevat tietojärjestelmät helpottavat tiedon hankkimista (Pilli-Sihvola 2003, 36). Internet mahdollistaa eri tietojärjestelmien ja viestintäkanavien samanaikaisen yhdistelemisen. Ohjaaja voi hyödyntää internetiä esimerkiksi itsearviointitehtävien ja testien tulosten kokoamisessa ja analyysivaiheessa sekä asiakastietojen hallinnassa (Sampson 2000, 355; Sampson ym. 2003a, 36). TVT:n avulla voidaan taata kaikille käyttäjille yhtä tason peruspalvelu, jota voidaan käytön edetessä ohjeistaa ja räätälöidä (Harris-Bowlsbey 2002, 57; Niles & Harris-Bowlsbey 2002, 212–213). Ohjaajat ja asiakkaat voivat käyttää keskinäisessä kommunikoinnissaan sähköisiä viestimiä etäohjauksen tukena.

Henkilökohtaisten opintosuunnitelmien laatimisessa ja etenemisen seurannassa voidaan hyödyntää digitaalisia portfolioita, joihin opiskelijat voivat tallentaa myös oman oppimisensa arviointeja. Internet on mahdollistanut tieto- ja neuvontapalvelujen aiempaa laajemman itsenäisen käytön. Asiakkaat voivat rekisteröityä ohjauspalvelujen asiakkaiksi ja laatia oman profiilin jatkokyöskentelyä varten. Prosessi voi sisältää itsearviointiharjoituksia ja jatkosuunnitelmien tekemistä. Itsepalvelu on ehkä eniten lisääntynyt internet-perustaisissa työnvälityspalveluissa (Sultana & Watts 2005).

Ohjaajat voivat hyödyntää oman organisaationsa www-sivustojaan käyttämiensä materiaalien hallinnassa ja ohjauspalvelujen arvioinnissa tarvittavien tietojen kokoamisessa. Sivustojen avulla voidaan myös parantaa ohjauspalvelujen läpinäkyvyyttä ja tukea alueellista ohjausta koskevaa päätöksentekoa (Hunt & White 1997, 50–51; Offer ym. 2001, 10–11; Vuorinen & Sampson 2003, 61).

Silloin kun TVT:n ohjauksen käyttö nähdään asiakkaalle tarjottavana vaihtoehtona, tällä useimmiten viitataan ohjauskeskustelua korvaavan sovelluksen käyttöön (Watts 1996a, 273). Tämä on osoittautunut toimivaksi ja luotettavaksi ratkaisuksi hoidettaessa ohjauskeskusteluun sisältyviä rutiininomaisia tehtäviä ja hallinnoitaessa asiakkailta koottavia taustatietoja. Toisaalta ensimmäisten urasuunnitteluohjelmien taustalla oli halu korvata ohjaajien käymiä keskusteluja, koska ohjelmien kehittämisen aikaan ohjaajat eivät USA:ssa erikseen opettaneet asiakkailleen urasuunnittelussa tarvittavia päätöksentekotaitoja (Harris-Bowlsbey & Sampson 2001, 252).

TVT toimii muutosagenttina, jos sen avulla arvioidaan ohjausjärjestelyjä kokonaisuutena. Tieto- ja viestintäteknologialle voidaan tuolloin etsiä käyttökohteita ohjauksen eri toimintakokonaisuuksien kautta. Wattsin (1996a, 274) mukaan tätä arviointiprosessia tulisi käydä jatkuvana dialogina, jossa TVT:n sovelluksia urasuunnittelussa seurataan oman organisaation kehittämistarpeiden näkökulmasta ja oman organisaation kehittymistä seurataan tekniikan kehittymisen näkökulmasta.

Aiemmin kuvatut mini-sovellukset ovat ensisijaisesti urasuunnittelun ohjauksen tukena käytettäviä työvälineitä. Maksi-sovellukset voidaan jo nähdä vaihtoehtona tai osana muutosagentin roolia. Jos sovellusten roolia muutosagenttina halutaan korostaa, se edellyttää huolellista suunnittelua järjestelmän käyttöönotossa (Sampson ym. 2003b) ja muutosprosessin hallinnassa. Urasuunnittelun ohjaajien tulisi itse olla vahvasti mukana järjestelmien käyttöönottoa koskevassa päätöksentekoprosessissa, heillä tulisi olla mahdollisuus arvioida markkinoilla olevia erilaisia teknisiä vaihtoehtoja ja arvioida niiden käyttökohteita ja soveltuvuutta olemassa olevaan palvelukokonaisuuteen. Tarkastelen internetin käyttöä vielä tarkemmin luvussa 3.5.

Tieto- ja viestintäteknologian lisäarvo ja rajoitukset urasuunnittelun ohjauksessa

Tieto- ja viestintäteknologialla on selkeitä etuja urasuunnittelussa (Watts 1996a, 276; Sampson & Bloom 2001, 616–620; Harris-Bowlsbey 2002, 57; Niles & Harris-Bowlsbey 2002; Brown 2003, 238–239). Toisaalta samat tietokoneiden ja internetin ominaisuudet voivat olla myös rajoittamassa TVT:n tarkoituksenmukaista käyttöä.

Wattsin (1996a, 276) mukaan tietokoneella sinänsä on jo ominaisuuksia, joita voi hyödyntää ohjauksessa. Tietokoneen avulla voi tallentaa, luokitella ja päivittää valtavia tietomääriä nopeasti. Tietokone myös kohtelee kaikkia käyttäjiään tasa-arvoisesti. Toisaalta tietokoneella voi käsitellä vain sitä tietoa, mitä sinne on tallennettu. Tältä osin tietokone ei pysty mukautumaan esimerkiksi asiakkaan tunteisiin ja arvoihin, jotka perinteisessä ohjaustilanteessa ovat aina läsnä.

Samsponin ja Bloomin (2001, 616–620) mukaan tieto- ja viestintäteknologia tuo lisäarvoa urasuunnittelun ohjaukseen, koska sen avulla voidaan maksimoida ohjauksen inhimillinen ulottuvuus, laajentaa tiedonsaantimahdollisuuksia sekä parantaa urasuunnittelupalvelujen saatavuutta. Jos teknologisia sovelluksia voidaan hyödyntää rutiininomaisiin ja usein toistuviin tehtäviin, ohjaajille jää enemmän aikaa asiakkaiden kanssa käytäviin keskusteluihin ja vuorovaikutussuhteiden vahvistamiseen. Rutiininomaisia tehtäviä voivat olla esim. itsearviointitehtävien tulosten kokoaminen ja analyysi, asiakkaiden toiveiden ja eri ammattien ominaisuuksien vertailu sekä koulutus- ja ammattitiedon etsiminen ja esittäminen (Sampson 1997a, 1–2). Henkilökohtaisia keskusteluja edellyttäviä tilanteita ovat esimerkiksi ohjaustarpeen arviointi, tarkoituksenmukaisen työmuodon valinta ja mahdolliset keskustelut urasuunnittelua rajoittavista tekijöistä.

Varsinkin internetin selkeänä etuna on urasuunnittelua tukevien tietojen ja palvelujen saatavuuden lisääntyminen (Sampson 1999a, 4). Koulutus- ja ammattitietojen etsiminen ovat internetin yleisimpiä käyttötapoja urasuunnittelun ohjauksessa (Sampson & Bloom 2001, 619). Etu korostuu haja-asutusalueilla, missä etäisyydet ovat pitkiä tai elinkeinorakenne ei tarjoa riittävästi mahdollisuuksia työpaikkoihin tutustumiseen. Lisäksi kynnys palvelujen käyttöön voi olla matalampi, jos palveluja voi käyttää nimettömänä. Internetin kautta voi olla yhteydessä ohjaajaan joko reaaliajassa tai sähköpostin välityksellä. Urasuunnittelupalvelujen käyttäjä voi saada nopeasti palautteen tekemistään vuorovaikutteisista harjoituksista. Osa palveluista on rakennettu hierarkisesti siten, että käyttäjä saa yleisellä tasolla olevan palautteen automaattisesti. Yksityiskohtaisemman tilannekatsauksen hän saa sitä erikseen pyytämällä (Gore & Leuwerke 2000, 11). Hyvin suunnitellussa ohjelmaversionuksessa käyttäjä voi valita, haluaako hän tutkia hakemaansa materiaalia esim. joko teksti-, ääni- tai videomuotoisena. Nämä ominaisuudet lisäävät asiakkaan motivaatiota käyttää palveluja, koska palvelujen käyttäjä voi itse vaiheistaa palvelujen käytön (Peterson ym. 1991). Urasuunnittelun ohjaus on tehokkainta silloin, kun asiakkaan kysymys on ajankohtaisimmillaan (Sampson & Bloom 2001, 618). Tiivistetysti asiakas voi internetin avulla:

- jäsentää omaa tilannettaan etsimällä tietoa, joka liittyy ko. kysymykseen,
- etsiä hakukoneilla tietoa suoraan yksittäiseen tilanteeseen,
- hankkia lisätietoa valitsemastaan kohteesta tai
- kommunikoida joko ohjausalan ammattilaisten tai vertaisryhmän kanssa hyödyntämällä internet-pohjaista teknologiaa.

Internetin kautta välitettävät ohjauspalvelut painottuvat vielä toistaiseksi itsearviointityövälineisiin, koulutus- ja ammattitietoihin sekä urasuunnitteluprosessin kuvauksiin. Plant (2002a) kysyykin kriittisesti, mitä uutta internet tuo urasuunnittelun ohjaukseen. Hän näkee internetin uutena työmuotona, jolla asiakkaita autetaan konstruoimaan omaa käsitystään todellisuudesta. Internetin avulla asiakas voi etsiä tietoja laajoista tietokannoista sekä integroida löytämäänsä tietoa päätöksentekoa tukeviin ja jäsentäviin ohjelmistosovelluksiin. Hän korostaa kuitenkin, että näistä sovelluksista saadaan paras hyöty, jos työskentelyn aikana on mahdollista keskustella ammattitaitoisen ohjaajan kanssa.

Internetin käyttö urasuunnittelun ohjauksessa voi toimia muutosvoimana myös yhteiskunnalliselle muutokselle ja edistää tasa-arvoa (Sampson 1998, 215). Internet voi lisätä kansalaisten tietoisuutta olemassa olevista urasuunnittelupalveluista. Internetin avulla palveluja voidaan "jalkauttaa" esim. oppilaitosten tai työvoimatoimistojen ulkopuolelle henkilöille, jotka eivät ole mukana koulutus- tai työmarkkinoilla. Sivustojen kautta voidaan välittää henkilökohtaisia tarpeita jäsentävää tukimateriaalia tai harjoituksia. Kysymysten esittämismahdollisuus nimettömänä voi madaltaa kynnystä hakea muitakin palveluja. Verkkovälitteisillä palveluilla voidaan jakaa maahanmuuttajille koulutus- ja ammattitietoa heidän omalla äidinkielellään. Internetin kautta voidaan välittää ohjauspalveluja liikuntavammaisille, joilla on vaikeuksia hakeutua henkilökohtaiseen ohjaukseen. Internet-pohjaisilla työympäristöillä voidaan tukea esim. työnhakuryhmien keskinäistä työskentelyä. Tehokkaan ohjauksen perustana on kuitenkin aina ohjaajien ammattitaito. Internetin kautta myös ohjaajat voivat vaihtaa kokemuksia oman ammattitaitonsa kehittämiseksi ja ylläpitämiseksi.

Tieto- ja viestintäteknologisilla sovelluksilla on myös rajoitteensa. Ne voivat liittyä internet-palvelujen saatavuuteen, käytettävien sovellusten ominaisuuksiin tai käyttäjän urasuunnitteluvalmiuksiin. Vaikka internet on varsin laajasti saatavilla kouluissa, kirjastoissa ja työvoimatoimistoissa, kaikilla ei vielä ole tasavertaisia mahdollisuuksia päästä internetiin (Offer & Watts 1997; Sampson 1998, 219; Sampson & Bloom 2001, 618). Lisäksi tekniikan kehittyessä myös palveluihin tulee lisää ominaisuuksia, joiden

käytön opettelu vie aikaa. Internetin merkitys yhteiskunnallisen muutoksen edistäjänä ei toteudu, jos palveluja eniten tarvitsevilla ryhmällä ei ole pääsyä internetiin tai taitoja hyödyntää sitä. Saatavuutta voi vaikeuttaa myös internetissä olevien palvelujen lyhytikäisyys. Heinlenin ym. (2003, 66) vuonna 1999 kolmasosa ohjauspalveluja tarjoavista internet-sivustoista lopetti toimintansa kahdeksan kuukauden aikana.

Vaikka internetin kautta voidaan parantaa kansalaisille suunnattujen koulutus- ja ammattitietojen ja urasuunnittelupalvelujen saatavuutta, niin samalla internetissä on palveluja, joiden laatua ei ole varmistettu (ks. myös Gore & Leuwerke 2000, 11; Reile & Harris-Bowlsbey 2000, 82). Asiakkaalla ei aina ole varmuutta, millainen on palvelun tarjoajan ammattitaito urasuunnittelun ohjauksessa. Validoitujen itsearviointityövälineiden rinnalla internetissä on tarjolla harjoituksia ja työvälineitä, joiden taustalla olevia teorioita tai tiedon oikeellisuutta koskevia selvityksiä ei ole sivustolla nähtävissä. Käyttäjän omat puutteelliset urasuunnitteluvälineet voivat rajoittaa internetin mahdollisuuksia urasuunnittelun tukena, jos palvelua käytetään ilman ohjaajan tukea (Sampson ym. 2003; Savard ym. 2002, 179). Osa käyttäjistä voi virheellisesti odottaa, että internetissä olevat palvelut antaisivat nopean ja luotettavan vastauksen heidän esittämiinsä kysymyksiin (Spokane 1991; Sampson 1997a, 4).

Osassa palveluista ei ilmoiteta yhteystietoja, mihin asiakas voi ottaa yhteyttä silloin, kun tarjolla olevat palvelut herättävät laajempia ja syvempiä henkilökohtaisia tukitarpeita (Heinlen ym. 2003, 67). Vaikka yhteystiedot olisivatkin näkyvissä, turhautuneet asiakkaat eivät useinkaan käytä tätä mahdollisuutta (Oliver & Zack 1999, 328). Jos internetiä käytetään julkisissa tiloissa henkilökohtaisten kysymysten käsittelyyn, niin asiakkaan intymiteettisuoja ei aina ole taattu. Vertaisryhmille suunnatuissa ilman ohjaajaa toimivissa keskusteluryhmissä voidaan välittää harhaanjohtavaa koulutus- ja ammattitietoa (Sampson 1999a, 5).

Internetin kautta välitettävän tiedon määrä ja jäsentymättömyys voivat myös vaikeuttaa tarvittavan tiedon löytämistä ja käsittelemistä. Urasuunnittelun ohjauksessa käytettävä materiaalin laatu liittyy kiinteästi ohjauksen kokonaislaatuun. Materiaali voi olla pirstaleista, jos sen tuottaminen on hajautettu esimerkiksi useamman eri hallinnon alan vastuulle. Sektoroituneesti hallintoitu tieto voi vastata hallinnon alan sisäisiin tiedontarpeisiin, mutta saattaa asiakkaan näkökulmasta vaikeuttaa tiedon tehokasta käyttämistä urasuunnittelun eri vaiheissa. Vaikeudet voivat liittyä esimerkiksi koulutus- ja työmarkkinatiedon puutteelliseen integrointiin. Lisäksi tieto on usein ensisijaisesti koulutusjärjestelmää, ei niinkään työmarkkinoita kuvaavaa. Osa internetin tarjoamista mahdollisuuksista on jäänyt hyödyntämättä, jos aiemmin paperimuodossa

toimitettu koulutus- ja ammattitieto on sellaisenaan siirretty internetiin. Viime vuosina verkon kautta käytettävän tiedon laatuun onkin kiinnitetty enemmän huomiota, ja esimerkiksi Yhdysvalloissa on jo kehitetty standardit verkossa välitettävän koulutus- ja ammattitiedon laadun ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi (OECD 2004a).

Internetin tehokasta käyttöä voivat rajoittaa myös ohjaajien omat valmiudet käyttää olemassa olevia sovelluksia. Opetushallituksen ohjauksen tila-arvioinnin (Numminen ym. 2002) mukaan puolella ohjaajista oli valmius käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa ohjaustyössään. Eurooppalaisessa vertailututkimuksessa TVT:n ohjaukskäyttöä rajoittivat ohjaajien asenteet, puuttuvat tietotekniset perustaidot, vaikeudet integroida internetiä ohjausprosessiin sekä vaikeudet käyttää internetiä ohjauksessa kommunikaatiokanavana. Osa ongelmista liittyi puutteelliseen tietoon olemassa olevista palvelusta. Ohjaajien mukaan he eivät pystyneet hyödyntämään internetiä, jos he eivät tieneet, mitä ohjauspalveluja siellä on olemassa. (ICT skills for guidance counsellors 2005, 10.)

Internetin käyttöä urasuunnittelussa voidaan tehostaa sekä palveluja kehittämällä että ohjaajan toimintaa jäsentämällä. Asiakkaille näkyvien palvelujen ja työmuotojen lisäksi ohjausjärjestelyihin kuuluu yhtä tärkeänä itse palvelun rakenteen tai alustan kokonaissuunnittelu ja niiden kokonaisuuksien jatkuva kehittävä arviointi. Oma laaja tehtävänsä on henkilöstön jatkuva koulutus informaatioteknologian ohjaukselliseen käyttöön. (Vuorinen & Sampson 2003, 57.)

Edellisten kappaleiden perusteella internetin lisäarvo ohjauksessa korostuu ohjaukseen liittyvien rutiininomaisten tehtävien hoitamisessa sekä koulutusta ja uraa koskevien päätösten perustaksi tarvittavan tiedon välittämisessä ja hankkimisessa. Internetin potentiaalia tulisi lisätä ohjausprosessissa kommunikaatiokanavana ja vuorovaihteisten palvelujen kehittämisessä. Kuvainnollisesti tämä tarkoittaa tiedon sijasta viestinnän osuuden painotuksen korostamista tieto- ja viestintäteknologiassa.

3.5 Ohjaajan rooli tieto- ja viestintäteknologian käytössä

Edellisessä luvussa tuli esille, että internetin käytöllä on selkeä lisäarvo ohjaukselle, mutta sen käyttöön liittyvät rajoitukset korostavat ohjaajan roolia tieto- ja viestintäteknisten sovellusten käytössä. Kun ensimmäisiä sovelluksia otettiin käyttöön, osa ohjaajista tuomitsi teknologian käyttöä vedoten siihen, että se ei ole sama asia kuin perinteinen ohjaus (Harris-Bowlsbey & Sampson 2001). Hedelmällisempää olisi kuitenkin

pohtia, miten ohjaajan rooli ja asema voivat kehittyä teknologiaa hyödyntämällä. (Offer 2000, 15; Tait 1999). Tarkastelen seuraavassa aluksi ohjaajien roolia internetin käytön näkökulmasta. Sen jälkeen tarkastelen ohjaajan roolin lisäarvoa ja rajoituksia internetin käytön yhteydessä. Lopuksi kuvaan, miten ohjaajat voivat tukea asiakkaitaan internetin tehokkaassa käytössä.

Kun asiakas hakeutuu ohjaukseen, urasuunnitteluun liittyvät kysymykset ovat usein vain yksi juonne monitasoisessa henkilökohtaisessa ohjaustarpeessa. Nämä muut ohjaustarpeet paljastuvat vain vuorovaikutukseen perustuvassa ohjauksessa (Niles & Harris-Bowlsbey 2002, 213). Kaikki eivät pysty täysin hyödyntämään tietokonepohjaisia ohjelmia, koska jokaisella on oma persoonallinen tapansa oppia. Lisäksi kaikilla ei välttämättä ole valmiuksia prosessoida saamaansa tietoa riittävästi. Näin ollen pelkkä tiedon saatavilla olo ei takaa sitä, että kaikki saavat tasapuolisesti ohjausta. Aiemmin luvussa 2.5 esitellyssä OECD:n arvioinnissa tuli esille, että monet maat, jotka korostavat internetin merkitystä koulutus- ja ammattitiedon lähteenä, olettavat pelkän tiedon tarjonnan vastaavan ohjauksen kysyntään. Tähän sisältyy oletus, että kaikki kansalaiset pystyvät itse tekemään koulutusta ja urasuunnittelua koskevia tietoisia ratkaisuja. Jos asiakkailla ei ole riittäviä valmiuksia tiedon hyödyntämiseen, internet tuottaa vain "informaatioähkyn", joka ei edistä päätöksentekoprosessia. Jäsentyvät tietotulva voi jopa lisätä syrjäytymisriskiä. Ohjausprosessissa tieto on tarpeen, mutta se ei yksin vielä riitä (Evangelista 2005, 61; Grubb 2002, 3).

Monien asiakkaiden ohjauksessa tehokkaimmin urasuunnittelupalvelua tukee tieto- ja viestintäteknologian käyttö ohjaajan tukemana (Niles & Harris-Bowlsbey 2002, 213; Savard ym. 2003, 179; Watts 1996a, 275). Ohjaajan rooli korostuu, mitä enemmän asiakkaalla on käytettävänä vaihtoehtoisia tietolähteitä tai ohjelmistosovelluksia (Sampson 1997c, 5). Wattsin (1996a, 276) mukaan tietokonepohjaisten urasuunnittelua tukevien ohjelmistojen hyödyntämisessä voidaan erottaa neljä eri tapaa:

- ohjelmistojen itsenäinen käyttö,
- ohjelmistojen tuettu käyttö, jossa ohjaaja keskustelee lyhyesti asiakkaan kanssa ennen ohjelman käyttöä ja käytön loputtua,
- ohjelman integrointi ohjausprosessiin, jossa ohjelman eri välineitä käytetään tarvittaessa jossain ohjausprosessin vaiheessa tai
- ohjelmistojen progressiivinen käyttö, jossa ohjelmaa käytetään systemaattisesti ohjauskeskustelujen välillä koko prosessin tukena.

Ohjelmien itsenäiseen käyttöön perustuva palvelujen suunnittelu on edullisin tapa välittää palveluja asiakkaille. Kolme muuta tarjoavat asiakkaalle mahdollisuuden arvioida vastaavatko nämä palvelut heidän tarpeitaan. Ohjelmien integrointi tai systemaattinen käyttö puolestaan mahdollistaa eri palvelumuotojen kustannustehokkaimman yhdistelyn (Sampson 1997a, 7; Pilli-Sihvola 2003, 43).

Edellisessä luvussa erotin ohjausjärjestelyissä asiakkaalle näkyvät palvelut ja palvelujen taustalla olevan kokonaissuunnittelun. Vastaavalla tavalla internetin käytössä ohjaajalla on kaksijakoinen rooli. Hän voi käyttää internetissä olevia tietoja ja palveluja. Toisaalta hänellä on asiantuntijarooli internetiin rakennettavien kokonaisuuksien suunnittelijana (Sampson ym. 2003a; Watts 1997; Vuorinen & Sampson 2003, 57). Rajaan tässä tutkimuksessa roolin tarkastelun koskemaan ensisijaisesti ohjaajan työtä asiakastilanteissa.

Ohjaajien rooliin liittyvät vahvuustekijät ja rajoitukset teknologian ohjauksikäytössä

Asiantunteva ohjaaja kykenee tukemaan tieto- ja viestintäteknologian eettisesti kestävää käyttöä, jotta palvelujen käyttäjälle ei aiheutuisi vahinkoa tai haittaa palvelujen sisällöistä tai niiden puutteellisista sisällöistä. Ohjaajien tulisi kyetä tunnistamaan, ovatko käytettävät arviointivälineet, tietolähteet sekä ohjeistukset valideja ja luotettavia (Sampson 2002, 164–168). Ohjaaja voi myös osaltaan tehostaa palvelujen käyttöä etäohjauksessa, jos hän pystyy vastaamaan asiakkaan ohjelmiston käyttöä koskeviin kysymyksiin sillä hetkellä, kun asiakas on käyttämässä palvelua. Tällöin keskustelu kohdentuu asiakkaan tilanteeseen, eikä internetin käyttöön yleensä. Ohjaajat voivat helpottaa asiakkaiden tilannetta arvioimalla etukäteen internetissä olevia palveluita ja luokitella niitä valmiiksi eri käyttötarkoituksiin. Ohjaajien tulee yhdessä asiakkaan kanssa arvioida ohjelmistojen käytön tarve tilanteen mukaan ja pystyä myös perustelemaan ohjelmistojen käytön lisäarvo. Työn edetessä ohjaajan tehtävänä on auttaa asiakasta tulkitsemaan harjoitusten tuloksia asiakkaalle merkittävällä tavalla ja tukea asiakasta jatkosuunnitelmien tekemisessä (Niles & Harris-Bowlsbey 2002, 219). Ohjaajien tehtävänä on myös arvioida jatkuvasti valitsemiensa sovellusten kehittymistä ja kustannustehokkuutta oman organisaationsa kannalta (Sampson & Bloom 2001, 621; Sampson 2002).

Tieto- ja viestintäteknologisten sovellusten tehokas hyödyntäminen edellyttää tarkkaa ja vaiheistettua käyttöönoton suunnitelmaa. Ohjaajien tulisi voida vaikuttaa ohjel-

mistoja koskeviin valintoihin ja ohjelmien ominaisuuksien arviointiin oman perustehtävän näkökulmasta. Käyttöönottoon tulisi integroitua pilottihankkeita, henkilöstön käyttövalmiuksien arviointia sekä henkilöstökoulutusta. Suunnittelematta käyttönotetun ohjelmistosovelluksen avulla ei pystytä tehokkaasti vastaamaan käyttäjien tarpeeseen. Käyttäjät eivät aina itse pysty arvioimaan, johtuvatko heidän kokemansa puutteet ohjelmiston ominaisuuksista vai puutteellisesta käytön opastamisesta.

Ohjaajat, jotka eivät tunne käyttämiensä ohjelmistojen ominaisuuksia saattavat antaa ohjelmaa koskevia puutteellisia ohjeita tai ohjelman ominaisuudet alkavat ohjata heidän työtänsä. Ohjaajat voivat suositella itsenäiseen käyttöön ohjelmia, jotka on tarkoitettu käytettäväksi ohjaajan tukemina. Ohjaajat voivat myös tulkita puutteellisesti tai virheellisesti itsearviointiharjoitusten tai testien tuloksia. (Sampson & Bloom 2001, 623.)

Ydinkysymys tieto- ja viestintäteknologiaa työssään käyttävien ohjaajien roolin tarkastelussa onkin, kuinka paljon eri ihmiset tarvitsevat tukea omassa urasuunnittelussaan (Offer & Sampson 1999, 508; Sampson 1997c, 1). Peterson ym. (1996) mukaan ihmisten valmiudet urasuunnitteluun vaihtelevat. Tällä on merkitystä sille, kuinka hyvin ihmiset pystyvät itsenäisesti käyttämään erilaisia urasuunnittelua tukevia palveluja. Tämän johdosta internetin käyttöä urasuunnittelun ohjauksessa on tarkasteltava erikseen siltä osin, ketkä sitä voivat käyttää itsenäisesti, miltä osin sitä voi käyttää itsenäisesti, ja mikä on ohjaajan rooli asiakkaan tukijana sen käytössä.

Sampson (1997a, 2–3) on koonnut tekijöitä, jotka voivat rajoittaa internetin tehokasta itsenäistä käyttöä. Internet-pohjaisten palvelujen itsenäinen käyttö voi olla rajoittavaa henkilöille, joilla on 1) vaikeuksia jäsentää sanallista ja kirjallista ilmaisua, 2) epävarmuutta omista tavoitteista, 3) vahvat sosiaaliset ja yrittäjäyyteen liittyvät ammatti-intressit (vrt. Holland 1973), 4) puutteelliset koulutus- ja ammattitiedot sekä heikko luottamus omiin mahdollisuuksiin, 5) kielteisiä ajatuksia omista urasuunnitelmista, 6) ahdistusta ja masennusta, 7) esteitä omalle urasuunnittelulle, 8) intuitioon perustuva urasuunnittelustrategia tai 9) virheellisiä ennako-odotuksia internetin tarjoamista mahdollisuuksista.

Ohjaajien on tarpeen olla tietoisia internetin käyttöä mahdollisesti rajoittavista tekijöistä. Urasuunnittelun tukena käytettävien palvelujen käyttöönoton suunnittelun tavoitteena on välttää tilanne, jossa joillekin tarjottaisiin liikaa tukea heidän tarpeisiinsa nähden tai joitain asiakkaita ei tueta heidän tarvitsemallaan tavalla.

Ohjaajien rooli asiakkaiden tukena teknologian käytössä

Tarkastelen seuraavaksi, miten ohjaajat voivat auttaa asiakkaitaan hyödyntämään internetissä olevia palveluja mahdollisimman tehokkaasti. Teemoina ovat asiakkaiden valmiudet käyttää internetiä ja siellä olevia palveluja, palvelujen mitoittaminen asiakkaiden valmiuksiin sekä internetin käytön integroiminen luvussa 2.5 esitettyyn kolmi-vaiheiseen ohjausprosessikuvaukseen.

Ohjaajien keskeinen tehtävä on tukea asiakkaita hankkimaan ja käyttämään itsearviointivälineitä, koulutus- ja ammattitiedon lähteitä sekä niitä tukevia tukimateriaaleja omien ongelmatilanteiden selvittämiseen ja itsenäiseen harkittuun päätöksentekoon. Seuraavissa kappaleissa tarkastelen eri vaihtoehtoja mallintaa ohjaajan roolia internetin integroimisessa urasuunnittelun ohjaukseen.

Yhteistä erilaisille malleille internetin hyödyntämiseksi urasuunnittelun ohjauksessa on se, että niissä otetaan huomioon käyttäjien valmiudet toimia joko itsenäisesti tai ohjaajien tukemana. Internetissä olevista palveluista osa on tarkoitettu itsenäiseen käyttöön, ja osan käyttäminen edellyttää työskentelyä ammattilaisten kanssa (ks. Offer 2002a, 6). Mallit ovat näiden ulottuvuuksien eriasteisia yhdistelmiä. Niissä teknologia on joko täysin integroituneena tai vain yhtenä ohuena juonteena urasuunnitteluprosessissa (Oliver & Chartrand 2000, 99). Yhteistä malleille on se, että ohjaaja voi esitellä ohjelman eri ominaisuuksien mahdollisuuksia asiakkaalle ohjausprosessin eri vaiheissa sekä keskustella prosessin eri vaiheista ja jatkosuunnitelmista (Offer & Sampson 1999, 507). Malleja voidaan soveltaa joko henkilökohtaiseen (Harris-Bowlsbey 2002, 58–59; Savard ym. 2002; Sampson ym. 2004) tai ryhmäohjaukseen (Harris-Bowlsbey 2002, 58–59; Sampson ym. 2004).

Harris-Bowlsbeyn (2002, 57–63) suunnittelemassa mallissa ohjaajan tehtävänä on: 1) arvioida asiakkaan valmius urasuunnitteluun ja päättää tämän jälkeen käytettävän työmuodon luonne ja ensimmäiset interventiot, 2) laajentaa tietokonepohjaisten ohjelmien antamien tulosten tulkintaa ja tarkastella niitä eri uravaihtoehtojen suhteen, 3) laajentaa tai tarkentaa kiinnostusta, taitoja tai kykyjä koskevia arviointituloksia ja niiden suhdetta asiakkaan kannalta realistiseen uravaihtoehtoon, 4) laajentaa keskustelua, jossa yhdistyvät ura ja koko elämänsuunnittelu, 5) laatia keskustelujen pohjalta hakukriteerejä, joiden avulla asiakas voi yksilöidä ja etsiä itseään tyydyttäviä uravaihtoehtoja, 6) tukea asiakasta laajentamaan koulutusta ja ammatteja koskevia tietoja, 7) laatia kriteereitä, joiden avulla vertailla eri vaihtoehtoja keskenään ja tehdä valintapäätös, 8) laatia, toimeenpanna ja päivittää oma urasuunnitelma sekä 9) auttaa asiakasta

yhdistämään oma urasuunnitelmansa myös asiakkaalle läheisten ihmisten kanssa käymiinsä keskusteluihin. Tätä prosessia voi integroida joko henkilökohtaiseen ohjaukseen, internetin välityksellä tehtävään etäohjaukseen, ryhmäohjaukseen tai internet-pohjaisesti toimivaan ja itsepalveluna käytettävään järjestelmään.

Soveltaessa luvussa 2.3 esiteltyä CIP-teoriaa asiakkaan uranvalinnan valmiuksiin arviointiin on otettava huomioon kaksi perusolottuvuutta (Sampson ym. 2004, 68–80; Lerkkanen 2002; Peterson ym. 1996). Ensinnäkin yksilöillä on erilaiset valmiudet tehdä omaa tulevaisuuttaan koskevia päätöksiä. Tässä yhteydessä valmiudet viittaavat yksilön kognitiiviseen ja affektiiviseen kykyyn ja valmiuteen tunnistaa omaa päätöksentekoprosessiaan (CIP-teoria). Valmiuksiin liittyy myös pyrkimys oppia tunnistamaan itsensä (esim. toiveensa, taitonsa, arvonsa, haaveensa) sekä halu oppia tuoreinta tietoa työelämästä. Laajoihin valmiuksiin sisältyy myös halu oppia ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa nimenomaan urasuunnittelu-, ammatinvalinta- tai opintosuunnittelutilanteissa.

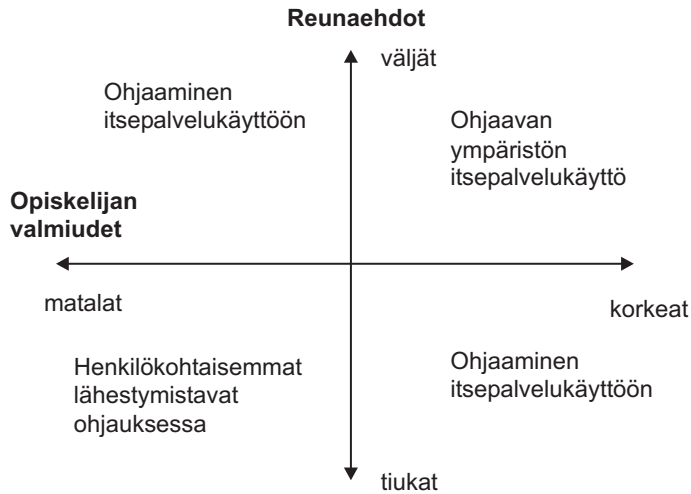
Toisaalta yksilöillä voi olla elämäntilanteestaan johtuen erilaiset mahdollisuudet ja olosuhteet opiskelun toteutumiseen. He voivat olla tietoisia, miten urasuunnitteluun liittyvät kielteiset ajatukset ja tunteet mahdollisesti rajoittavat heidän kykyään ajatella avoimesti omaa tulevaisuuttaan. Lisäksi he tunnistavat omassa ympäristössään opiskelua mahdollisesti tukevia tai vaikeuttavia tekijöitä (perhesyyt, talous). He voivat näin olla halukkaita ja kykeneviä etsimään apua tilanteissa, joissa he tunnistavat päätöksenteon vaikeuksien johtuvan joko sisäisistä tai ulkoisista reunaehdoista.

Ohjauksen alkuvaiheessa ohjaajat voivat arvioida opiskelijoiden urasuunnitteluvalmiuksia edellisten perusolottuvuuksien avulla. Jos yksilön oma toimintaympäristö tukee hänen urasuunnitteluaan, ja hän tunnistaa tavoitteensa sekä on valmis toimimaan itsenäisesti, hänellä on korkea valmius urasuunnitteluun. Urasuunnitteluprosessi on haasteellisempi, jos lähiympäristö ei tue jatkosuunnitelmia tai omat suunnittelutaidot ovat vähäisempiä. Koska opiskelijoiden ohjaustarpeet ovat yksilöllisiä, ohjaus tulisi mitoittaa opiskelijan ilmaisemaan tai yhdessä arvioituun tarpeeseen.

Asiakkaan valmiuksien arvioinnin vaiheistus voi edetä seuraavien askeleiden kautta. Jos opiskelija tunnistaa tavoitteensa ja on valmis toimimaan itsenäisesti, hänellä tulisi olla mahdollisuus ohjaavan ympäristön ja internetin *itsepalvelukäyttöön* (self-help services).

Jos opiskelija on osin epävarma tilanteestaan, häntä voidaan *tukea itsepalvelukäyttöön siirtymisessä* (brief-staff-assisted services). *Henkilökohtaisempi ohjaus* (individual,

case-managed services) suunnataan opiskelijoille, joilla on laajoja ongelmia tai kysymyksiä tulevaisuutensa suhteen (Sampson ym. 2004, 68–81; kuvio 4).



Kuvio 4. Kaksilulotteinen malli ohjauspalvelujen mitoittamiseksi asiakkaiden tarpeisiin (Sampson ym. 2004, 74; Vuorinen & Sampson 2003, 58; Lerkkanen 2002, 58; Vuorinen 1998, 93)

Kolmiportainen malli internetin käytölle uraohjauksessa

Internetin käyttöönottoa ohjauksessa kannattaa jäsentää erilaisten mallien ja kokonaisuuden kautta (Huotelin & Vuorinen 2003). Mallien avulla voidaan arvioida ja työstää sähköisiä materiaaleja suhteessa ohjauksen toimintakokonaisuuksiin ja arvioida, mitkä ovat niiden mahdolliset sovellutustavat. Minkälaisia mahdollisuuksia sähköiset materiaalit tarjoavat eri teemoihin? Miten eri tavalla tietoverkkoja voi käyttää hyväksi erilaisissa tilanteissa ja tapauksissa? Ajattelun lähtökohtana ovat ohjauksesta nousevat käytännölliset tarpeet. Seuraavissa kappaleissa tarkastelen internetin merkitystä, ohjaajan roolia sekä yhtenä kokonaisuutena internetin käytön integroimista uraohjausprosessin tueksi.

Luvussa 2.5 kuvatun yleisen ohjauksen kolmivaiheisen mallin (Sampson 1997c, 7) pohjalle on rakennettu runsaasti internetissä toimivia sovelluksia. Malli on myös in-

tegroitu useaan internet-pohjaisia sovelluksia hyödyntävään urapalvelukeskukseen. Valittu taustateoria ei mallin käytössä ole olennaisinta, koska useissa urasuunnittelua jäsentävissä teorioissa on runsaasti samoja peruselementtejä. Tällä ohjauksen mallilla pyrin kaventamaan luvussa 2.3 kuvaamaani eri teoreettisten lähtökohtien välistä kii-
lua. Samalla haen laajempaa yleistettävyyttä tutkimustuloksille (ks. Maxcy 2003, 81–82). Niitä voi soveltaa sekä moderneihin urateorioihin sekä konstruktivismiin pohjautuvaan urasuunnittelun ohjaukseen. Ydinasia on se, kuinka ohjaaja tunnistaa omassa työssään ne ohjausprosessin vaiheet, joissa internetiä käytetään tietolähteenä tai tukiresurssina.

Tässä tutkimuksessa käytettävän mallin (Sampson 1997c) voi tiivistää prosessiksi, jossa ohjaajan tehtävänä on varmistaa, että 1) urasuunnittelun ohjauksessa käytettävä internet-pohjainen työväline vastaa asiakkaan tilannetta ja hänen tarpeitaan (tilanteen arviointi), 2) asiakkailla on realistiset käsitykset käyttämiensä työvälineiden lisäarvosta, rajoituksista, lähtökohdista ja toimintaperiaatteista suhteessa heidän tilanteeseensa ja tarpeisiinsa (orientaatio) ja 3) asiakkaat ovat käyttäneet työvälineitä ja niiden eri ominaisuuksia tarkoituksenmukaisella tavalla suhteessa omaan tilanteeseensa ja tarpeisiinsa, ja että heillä on jatkoa koskeva henkilökohtainen toimintasuunnitelma (seuranta). Tätä mallia voi käyttää sekä internetin tuetussa itsepalvelukäytössä tai pitempikestoisessa henkilökohtaisessa ohjauksessa (vrt. kuvio 4).

Mallin jokaisessa vaiheessa ohjaajan tulisi pystyä kuvaamaan vaiheen tarkoitus, keskeisimmät tehtävät sekä ohjauksen mahdollinen lopputulos. Yksityiskohtaisempi kuvaus näistä vaiheista on liitteessä 1.

Tämän mallin käytön taustaoletuksena on se, että ohjaajat tarjoavat palveluja oman koulutuksensa tai kokemuksensa antaman asiantuntemuksen rajoissa. He tuntevat hyvin käyttämänsä urasuunnittelua tukevat työvälineet ja yleisimmät tarpeet eri asiakasryhmien osalta. Lisäksi ohjaajilla on ammatilliset perusvalmiudet luoda ohjaussuhde ja käydä ohjauskeskusteluja eri asiakasryhmien kanssa.

Edellä kuvattua jäsennyttä voi soveltaa tilanteissa, joissa käytössä on itsepalveluun soveltuvia tietolähteitä, esimerkiksi ryhmän kanssa ATK-luokassa. Opiskelijat voivat työskennellä itsenäisesti tai tarvittaessa kysyä tietoa ohjaajilta. Ydinsisältö on se, että ohjauksen alussa opiskelijoiden kanssa tehtävä työ painottuu lähtötilanteen ja opiskelijoiden valmiuksien arviointiin (Sampson ym. 2004, 67–86).

Ohjaajien rooli teknologian käyttöönoton suunnittelussa

Usein ohjausprosessissa osa tieto- ja viestintäteknologian ominaisuuksista jää hyödyn-tämättä puutteellisen käyttöönottosuunnitelman takia. Muita käyttöönottoa vaikeutta-via tekijöitä voivat olla puutteellinen henkilökoulutus tai ohjaajien muutosvastarinta. (Sampson & Bloom 2001, 623; Sampson & Norris 1997; ICT skills for guidance coun-sellers 2005). Siksi tarvitaan internetin käyttöönoton prosessikuvauksia, joiden avulla jäsennetään ohjausjärjestelyjä ja samalla taataan, että keskeisimmät ohjauksen toimin-nat tulevat katetuiksi. Mallien avulla voidaan motivoida ohjaajia palvelujen suunnitte-luun sekä osoittaa tarvittava aika ja resurssit laadukkaalle internetin käyttöönotolle. Ko-konaistavoitteena on pyrkimys palvelujen kustannustehokkuuteen.

Seuraava 8-portainen internetin käyttöönoton malli (Sampson ym. 2003a; Samp-son 2006) on esimerkki koulutusorganisaatioon rakennettavien ohjauksellisten sivus-tojen suunnittelusta. Malliin sisältyvät seuraavat vaiheet:

- 1) olemassa olevien palvelujen **arviointi**,
- 2) sivuston **suunnittelu**,
- 3) sivuston **integraatio** ohjaukseen,
- 4) henkilöstön **koulutus testisivuston käyttöön**,
- 5) **testisivuston** käyttö,
- 6) henkilöstön **koulutus**,
- 7) **käyttöönotto ja**
- 8) palvelujen **arviointi**.

Internetin käytön kokonaistehokkuuteen vaikuttaa todennäköisemmin se, miten asi-akkaita kyetään tukemaan palvelujen käyttöönotossa. Tämä edellyttää ohjaajilta oman toiminnan ja olemassa olevien palvelujen jatkuvaa arviointia sekä tietoisuutta myös toimintaa ohjaavista laatustandardeista. Tämän takia tarvitaan tarkempaa tutkimusta siitä, millaiset valmiudet ohjaajilla on ottaa käyttöön internet osaksi ohjaustyötään.

Tieto- ja viestintäteknologian käyttöönottoa ohjauksessa voidaan tarkastella myös innovaatioiden diffuusioiteorian näkökulmasta (Rogers 1995; Tammilehto 1999). In-novaatioiden diffuusioiteoriassa innovaatio on uusi idea tai työmuoto. Koettu uutuusarvo liittyy joko ilmiön määrittelyyn tai siihen, miten käyttäjä kokee uuden työmuodon. Teorian mukaan tässä tutkimuksessa tieto- ja viestintäteknologian ohjauksen leviä-minen (diffuusio) on prosessi, jossa innovaatiosta ja sen käyttömahdollisuuksista kes-kustellaan ohjaajien kesken eri kanavien kautta eri aikoina. Kun innovaation käyttöö-

ottoa halutaan tukea, tulee tarkastella ammattilaisten valmiuksia, itse innovaation luonnetta sekä eriasteisia vaiheita innovaatioiden käyttöönotolle.

Rogersin (1995) mukaan innovaatio leviää vaiheittain ensimmäisten kokeilujen jälkeen. Hän luonnehtii innovaation käyttöönottoa jakamalla käyttäjät viiteen kategoriaan. Innovaattorit tekevät uskaliaita aloitteita, ottavat riskejä ja pyrkivät hankkimaan laajasti tietoa innovaatioiden pohjaksi ja jatkokehittämiseksi. Ensimmäiset kokeilijat vaikuttavat usein muiden mielipiteisiin, ja innovaation leviämisen kannalta he ovat ratkaisevia. Varhainen käyttäjäenemmistö ottaa palvelut käyttöön juuri ennen keskivertokäyttäjiä. Myöhäinen käyttäjäenemmistö suhtautuu innovaatioihin osin skeptisesti ja vertaisryhmän painostus on merkittävä tekijä mukaan lähtemiselle. Täydennyskoulutus on tärkeää muutosvastarinnan vähentämiseksi. Viivästelijät eivät anna paljon painoa vertaisryhmänkään painostukselle.

Innovaation käyttöönottoon vaikuttaa, missä määrin sillä on lisäarvo aiemmille käytännöille, miten yhdenmukainen se on olemassa olevien käytäntöjen kanssa, kuinka helposti se on hahmotettavissa ja testattavissa, sekä missä määrin sen tulokset ovat osoitettavissa. Innovaation käyttöönotossa on erotettavissa viisi vaihetta: tietoisuus innovaatiosta, kiinnostuminen, kokeilu, päätös käyttöönotosta sekä innovaation omaksuminen osaksi vakiintuneita työkäytäntöjä.

Käytän tässä tutkimuksessa innovaatioiden diffuusiteoriaa pelkistetysti. Tulen tutkimuksessa tarkastelemaan, miten internetin käyttöä aloittelevat ohjaajat hyödyntävät sitä ohjauksessaan, ja mitä lisäarvoa pitempiaikaisilla kokemuksilla internetin käytöstä on ohjauksessa. Pyrin tällä rajauksella selvittämään, miten ohjaajat kokevat täydennyskoulutuksen ja tuen tarpeen internetin käyttöönotolle, ja miten tämä tulisi ottaa huomioon ohjaajien koulutuksessa.

Aloittelevat ja kokeneet tieto- ja viestintäteknologian käyttäjät

Ohjaajien suhtautuminen tieto- ja viestintäteknologian ohjaukseen on kahtalainen. Osa suhtautuu käyttöön innostuneesti, osa taas väheksyy sen käyttöä. Osa ohjaajista on ollut huolissaan inhimillisen otteen häviämisestä. Tietokoneiden pelättiin myös korvaavan ohjaajia. Jotkut ovat pelänneet, että asiakkaat seuraisivat kriittikittävästi tietokoneiden antamia vastauksia. Monet ohjelmistojen kehittäjät ovat olleet hyvin selvillä näistä ennakoasenteista ja pyrkineet lieventämään ohjaajien pelkoja. Kehittämistyössä on pyritty siihen, että ohjelmistosovelluksien avulla voitaisiin hoitaa rutiininomaisia usein toistuvia tehtäviä, jolloin ohjaajille jää enemmän aikaa varsinais-

seen asiakastyöhön. Ensimmäisten sovellusten kehittäjät toivoivat tämän motivoivan ohjaajia teknologian käyttöönotossa ja käytön levittämisessä. (Harris-Bowlsbey & Sampson 2001, 255–256.)

Teknologiaa pidempään soveltaneissa maissa suurin osa ohjaajista on jo hyväksynyt, että ohjelmistosovellukset ovat tarkoituksenmukaisia itsearviointiharjoitusten, koulutus- ja ammattitiedon välittämisessä asiakkaille. Myytyjen ohjelmistosovellusten määrä kuvaa tätä muutosta. Sekä ohjaajien että asiakkaiden mielestä sovellusten käyttö on säästänyt aikaa. Kuitenkaan ei ole tutkittu, miten ohjaajat käyttävät säästämänsä ajan. Esimerkiksi tapaavatko ohjaajat useampia asiakkaita, selvitetäänkö urakysymyksiä syvällisemmin tai käydäänkö läpi niitä kysymyksiä, joita ohjelmistosovellukset eivät kata. (Harris-Bowlsbey & Sampson 2001, 255–256.)

Vaikka ohjaajat ovat periaatteessa hyväksyneet tieto- ja viestintäteknologian käytön ohjauksessa, teknologian käyttöönotto on koettu ongelmalliseksi. Osa ongelmista on johtunut puutteellisista ohjelmistoista. Käyttöönottoa eniten tukevia tekijöitä ovat olleet henkilöstön koulutus ja keskinäinen yhteistyö. Myös suomalaisten kokemusten mukaan internetin käyttötaidot ovat tärkein tekijä selittämään suhtautumista atk-pohjaisten palvelujen lisääntymiseen asiakastyössä (Työministeriö 2003, 14).

Olen aiemmin määritellyt ohjauksen asiantuntijatyöksi. Tynjälän (1999, 160–161) mukaan korkea koulutus ja pitkä työkokemus eivät ole nykyaikaisen asiantuntijuuden osoittimina. Bereiteriin ja Scardamaliaan (1993) viitaten Tynjälä toteaa, että todelliset asiantuntijat eroavat kokeneista ei-eksperteistä siinä, että heidän työtapansa on asteittain etenevä ja progressiivinen ongelmanratkaisuprosessi. Soveltaessaan tieto- ja viestintäteknologiaa ohjaajat joutuvat jatkuvasti määrittelemään uudelleen tehtäviään ja toimintaansa. Kun jokin ongelma on ratkaistu, siitä ei seuraa toiminnan rutinoituminen vaan uusi ongelmanasettelu, joka tehdään entistä vaativammalla tasolla. Koska tieto- ja viestintäteknologia on tullut uutena työmuotona monelle ohjaajalle oman peruskoulutuksen jälkeen, he ovat joutuneet jatkuvasti oppimaan uutta ja kasvattamaan omaa asiantuntemustaan. Asiantuntijuus on prosessi, joka tuottaa jatkuvasti kehittyvää tietotaitoa. Kun asiantuntijuus nähdään jatkuvana ongelmanratkaisuprosessina, työskenkéntelynä omien kykyjen ylärajoilla ja itsensä ylittämisenä, tullaan Tynjälän mukaan hyvin lähelle oppimisen käsitettä. Asiantuntijuutta ei nähdä pysyvänä ominaisuutena, vaan toimintatapana se on jatkuvaa itsereflektiota ja oppimista eri tilanteissa. Tämän johdosta pyrin tutkimuksessa kokoamaan tutkimusaineistoa sekä internetin käyttöä aloittelevilta ohjaajilta että kokeneilta internetin käyttäjiltä. Tavoitteena on selvittää, millaista oppimista internetin tehokas käyttö myös kokeneilta ohjaajilta edellyttää.

3.6 Tieto- ja viestintäteknologian ohjaukset käyttöä koskeva julkinen päätöksenteko

Tieto- ja viestintäteknologian ohjauksellisesta käytöstä ovat kiinnostuneet sekä ohjaajat että ohjelmasovellusten tuottajat. Teknologisten sovellusten käyttöön tottuneet asiakkaat odottavat sähköisiä palveluja perinteisten ohjauskeskustelujen rinnalle. Päätäjät ovat puolestaan kiinnostuneita kustannustehokkuuden lisäämisestä teknologian avulla. OECD:n ja EU:n arviointien mukaan päätöksentekijöitä kiinnosti lisäksi ohjauksen saatavuuden parantaminen, palvelumuotojen monipuolistaminen sekä ohjauksessa käytettävien koulutus- ja ammattitietojen laadun parantaminen (OECD 2004a). Yhtenä lähtökohtana kehittämistyölle ovat ohjaajien näkemykset tieto- ja viestintäteknologisten sovellusten mahdollisuuksista. Sampson (1997a, 2) erottaa tässä kaksi ääripäätä näille näkemyksille:

- TVT-sovellukset ovat ensisijaisesti sähköisiä versioita aiemmin käytetyistä materiaaleista ja niiden tulisi olla internetin kautta vapaasti kaikkien käytettävissä ilman ohjaajan tukea. Vaikka kaikki eivät pystyisikään tehokkaasti käyttämään sovelluksia, palvelujen saavutettavuus on tärkeämpää kuin sen varmistaminen, että kaikki pystyvät tarkoituksenmukaisesti hyötymään niistä.
- TVT tarjoaa asiakkaalle itsearviointia tukevan välineen, jonka avulla hän voi jäsentää omia toiveitaan ja saada tietoja niiden toteutumismahdollisuuksista eri ammattialoilla. Lisäksi hän saa tukea oman päätöksenteon jäsentämiseen. Tämän vuoksi tieto- ja viestintäteknologisia urasuunnittelua tukevia sovelluksia tulisi olla saatavilla vain muiden urasuunnittelupalvelujen yhteydessä. Palvelujen tarjonnan lähtökohtana ovat asiakkaiden eriasteiset tarpeet ja valmiudet käyttää palveluja. Palvelujen mitoittaminen asiakkaiden tarpeisiin on tärkeämpää kuin palvelujen saavutettavuuden takaaminen kaikille.

Edellisen perusteella on tärkeää etsiä tasapainoa ohjaajan roolille internetissä olevien urasuunnittelupalvelujen tukijana. Kansalaisille tulisi taata pääsy tehokkaisiin ja tuettuihin palveluihin sekä helppo pääsy niihin koulutus- ja ammattitietopalveluihin, jotka ovat välttämättömiä koulutusta ja uraa koskevien valintojen tekemisessä.

Ranerup (2004, 43–60) puolestaan painottaa, että 2000-luvulla internetin kautta välitettävä eri tahojen tuottama avoin koulutustieto luo myös näennäisiä markkinoita

koulutusjärjestelmässä. Julkishallinto on tässä tilanteessa kaksoisroolissa, koulutuksen rahoittajana ja myös koulutus- ja ammattitiedon tuottajana. Osa verkon kautta välitettävästä tiedosta voi olla ristiriidassa asiakkaiden käytettävissä olevien todellisten valinnanmahdollisuuksien kanssa. Toisaalta korostetaan koulutustarjonnan keskinäisen vertailun mahdollisuutta, toisaalta tasa-arvoisia koulutusmahdollisuuksia. Internetin kautta tapahtuva ohjaus on tällöin samanaikaisesti luomassa näennäisiä markkinoita ja toimimassa tiedon välityskanavana. Internetin käytön lisääntyessä tämä kaksoisrooli korostaa internetin kautta välitettävän ohjauksen laatua sekä sen eettistä käyttöä. Laadulla tässä yhteydessä tarkoitetaan alan ammattilaisten yhteisesti osoittamia lähtökoh-
tia resurssien ja palvelujen kehittämiseksi. Etiikkaan sisältyvät palvelujen kehittäjien ja ammattilaisten periaatteet. Vastuu internet-pohjaisen ohjauksen laadusta ja etiikasta jakaantuu yhteisesti rahoittajien, päätöksentekijöiden, palvelujen kehittäjien, tutkijoiden, ohjaajien ja myös palvelujen käyttäjien kesken. (Sampson 2002.)

Palveluille tulisi järjestää riittävä rahoitus, jotta kehitettävät sovellukset voivat olla laadukkaita ja jotta niitä voidaan ottaa käyttöön riittävässä laajuudessa. Peruspalvelujen rinnalla rahoitusta tarvitaan myös innovaatioiden synnyttämiseen. Päätöksentekijöiden puolestaan tulisi varmistaa ohjauspalvelujen, tuotettujen ohjelmistosovellusten, työkäytäntöjen sekä alan ammattilaisten koulutuksen laatu. (Sampson 2002.)

Tieto- ja viestintätekniikan ohjaukseen liittyvät kansalliset linjaukset

Jo vuonna 1987 silloinen Kouluhallitus sisällytti tietotekniikan tietoisuuden peruskoulun seitsemännen luokan oppilaanohjaustuntien ohjelmaan. Kaikille peruskoulun opinto-ohjaajille oli järjestetty pikakoulutusta atk:n perusteisiin ja tietotekniikan mahdollisuuksiin oppilaanohjauksessa. Tietoisuuden sisältö painottui tietotekniikan merkitykseen yleisesti, ei pelkästään sen hyödyntämiseen urasuunnittelun ohjauksessa. 1990-luvun alussa tietoisuus menetti merkityksensä, koska tuolloin tietokoneisiin tutustumisen aloitettiin useimmiten jo ala-asteilla (Heikkinen 1992).

Vuonna 1990 Kouluhallitus asetti Opetusministeriön työryhmän, jonka tehtävänä oli selvittää ja arvioida työministeriön silloisen tietopalvelun atk-projektin soveltuvuutta koulukäyttöön sekä selvittämään sen pedagogisia mahdollisuuksia oppilaanohjauksessa. Työryhmä päätti itse laajentaa tehtäväkuvaansa ja selvittää tuolloin olemassa olevien ohjelmistosovellusten ja aineistojen käyttökelpoisuutta ohjauksessa. Lisäksi ryhmä tutustui "elektronisen postin" käyttöön keskinäisessä yhteydenpidossa. (Opetushallitus 1992.)

Työryhmä esitti, että työministeriön tietojärjestelmän ammatti- ja koulutustiedot olisi saatava jossain muodossa koulujen käyttöön. Oppilaanohjaajien tulisi saada käyttöönsä eri tahojen ylläpitämien tietorekistereiden sisältämät työelämä-, koulutus- ja elinkeinotoimintatiedot. Esitys ei kuitenkaan johtanut konkreetteihin toimenpiteisiin (Opetusministeriö 1994, 3).

Opotike-ryhmä esitti oppiaineiden välisen integraation lisäämistä tietokoneavusteisen opetuksen ja ohjauksen kehittämiseksi. Opiskelijoita tuli rohkaista itsepalveluun suunniteltujen ohjelmistosovellusten käyttöön koulun kirjastoissa tai muissa sopivissa tiloissa. Työryhmä esitti jo tuolloin atk-laitteiden sijoittamista myös tietokoneluokkien ulkopuolelle itsepalvelukäytön lisäämiseksi sekä ohjauksen eriyttämiseksi opiskelijoiden tarpeiden ja valmiuksien mukaan. Lisäksi ryhmä esitti työhallinnon ja opetushallinnon korkean tason työryhmää selvittämään toimenpiteitä työhallinnon tietojärjestelmän ammatti- ja koulutustietojen saattamiseksi koulukäyttöön (Opetushallitus 1992).

Työhallinnon atk-pohjaisen tietojärjestelmän kehittämistarve nousi esiin Tietopalvelujen kehittämistyöryhmän muistiossa 1985. Järjestelmän toivottiin helpottavan tietojen etsimistä ja kokoamista. Järjestelmän käyttöönoton toivottiin "vapauttavan tietopalveluhoitajien aikaa yksilölliseen asiakaspalveluun" (Työvoimaministeriö 1985, 11). Tietojärjestelmän kehittämiseksi työministeriö teki yhteistyötä muiden pohjoismaiden kanssa ns. NAUT-projektissa. Projekti otti huomioon kunkin maan erilaiset työkäytännöt, ja jäsenmaat pyrkivät hyötymään kokemusten, näkökohtien ja ideoiden vaihdosta (Nordiska ministerrådet 1986).

Vuonna 1990 työministeriö laati ammatinvalinnanohjauksen tietojärjestelmien kehittämisohjelman (Työministeriö 1990a, 24–26). Ohjelmaa valmistelleen työryhmän ehdotukset liittyivät kolmeen kokonaisuuteen. Hallinnon sisäisten järjestelmien hyödyntämiseksi esitettiin, että ammatinvalintapsykologeille järjestetään tietopalvelun ja työnvälityksen atk-järjestelmien käyttömahdollisuus henkilökohtaisen työaseman avulla. Ammatinvalinnanohjauksen omien sovellusten kehittämiseksi esitettiin atk-pohjaisten asiakasrekisterien perustamista sekä atk-avusteisten haastattelu-, testi- ja ohjausmenetelmien kehittämistä. Työryhmä piti tärkeänä myös hallinnon sisäisten toimistojärjestelmien kehittämistä. Aikuiskoulutusta koskevan tiedotuksen tehostamiseksi työministeriö esitti työllisyyskoulutuksen tietokannan rakentamista (Työministeriö 1990b).

Opetusministeriön ja työhallinnon yhteiset työryhmät tekivät 1990-luvulla useita esityksiä TVT:n ohjauksen edistämiseksi. Työryhmien selvityksistä kävi ilmi mm.

se, että vuonna 1991 Suomessa oli kehitteillä tai käytössä 15 erillistä aikuiskoulutusrekisteriä. Osa koulutustarjonnasta oli mukana valtakunnallisessa rekisterissä. Tilanteen selkiyttämiseksi esitettiin yleiseen käyttöön rakennettavia aikuiskoulutuksen rekistereitä (Opetusministeriö 1992).

Vuonna 1993 opetusministeriö asetti poikkihallinnollisen työryhmän, jonka tehtävänä oli laatia ehdotus tietojärjestelmästä, joka olisi koonnut yhteen peruskoulun jälkeiseen koulutukseen hakeutumista ja opintojen rahoitusta varten tarvittavat tiedot. Työryhmän mukaan tiedotusta ja neuvontaa koskevaa vastuunjakoa ei vielä riittävästi määritelty opetushallinnossa, minkä vuoksi tuli selkiyttää viranomaisten vastuunjakoa koulutuksen tiedotuksen ja neuvonnan tukitoimien osalta. Lisäksi esitettiin, että keskeiset osapuolet solmivat vuosittain sopimuksen aineiston tuotannosta ja jakelusta, henkilökoulutuksesta sekä kustannusten jaosta. Opetushallituksen tuli vastata em. sopimusten valmistelusta ja sen edellyttämien neuvottelujen käynnistymisestä. Todettiin myös, että atk:n käyttö tiedotuksessa ja neuvonnassa oli kehittymätöntä. Työryhmä esitti, että Opetushallituksen johdolla käynnistetään koulutusta ja opintojen rahoitusta koskevien, itsepalveluun ja koulujen oppilaanohjaukseen soveltuvien atk-järjestelmien kehittämishanke. (Opetusministeriö 1994.)

Valtionvarainministeriön Suomi tietoyhteiskunnaksi -ohjelman (1996) tavoitteet tukivat osaltaan internetin ohjauksikäytön tehostamista. Valtakunnallisessa vuosia 1995–1999 koskeneessa koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategiassa korostettiin kansalaisten tiedon hankinnan ja käytön mahdollisuuksien edistämistä ja tietoteknisten perusvalmiuksien hankkimista. Strategian mukaan kaikki Suomen oppilaitokset tuli yhdistää verkkoon vuoteen 2000 mennessä. Tämä tavoite saavutettiin lähes täydellisesti, ja monet kehittämishankkeet liittyvät ymmärrettävästi fyysisen verkon rakentamiseen. Voimavaroja oli vähemmän ohjelmistojen kehittämiseen. Strategiaan sitoutumisessa oli oppilaitoksissa eroja. Työ eteni pilottihankkeissa, mutta kokemusten hyödyntäminen laajemmissa konteksteissa oli puutteellista. Vuosia 2000–2004 koskeneen tietostrategian kokoava teema oli oppimisympäristöjen tutkimukseen pohjautuva systemaattinen kehittäminen. Strategian alateemat korostivat mm. tietoyhteiskuntavalmiuksien kehittämistä kaikille, verkko-opiskelun vakiinnuttamista ja tietoyhteiskunnan rakenteiden vahvistamista. (Vuorinen & Sampson 2003, 61.) Strategian mukaan tavoitteena oli rakentaa senhetkisiin järjestelmiin pohjautuva koko opetusalaan palveleva verkkokäyttöliittymä neuvonta-, ohjaus-, oppimateriaali- ja koulutuspalveluineen (Opetusministeriö 1999).

Työministeriön verkkopalvelustrategiassa vuosiksi 2003–2007 (Työministeriö 2003) painotettiin seuraavia asioita:

- Verkkopalvelut ovat vaihtoehtoinen palvelukanava.
- Kasvava osa työnvälityksen asiakkaista siirtyy käyttämään tietoverkkoa.
- Julkisen työvoimapalvelun e-palvelupotentiaalia laajennetaan.
- Verkkopalvelut otetaan huomioon toiminnan organisoinnin, yhteistyön ja kumppanuuden kehittämisessä ja tietoyhteiskunnasta syrjäytymisen ehkäisyssä.
- Verkkopalveluilla lisätään työvoimapalvelujen laatua ja saatavuutta.
- Henkilöstön osaaminen ja osaamisen johtaminen verkkopalveluissa on tärkeää.

Merkittävää työministeriön strategiassa on se, että siinä korostetaan voimakkaasti henkilöstön ja johdon asiantuntijuuden kehittämistä. Kehittämishankkeet kohdistettiin mm. työministeriön palveluportaalin uudistamiseen, työvoimakoulutukseen hakemiseen verkon kautta, työpaikkatiedon tilauspalveluun sähköpostina tai mobiilina, aikuisen uraohjelmaan, työnhakijoiden CV-palveluun sekä työvoimatoimiston henkilöasiakkaan työnhaun aloitukseen ja muutostietojen ilmoittamiseen verkon kautta. (Työministeriö 2003, 35–47.)

Ministeriöiden strategioissa on havaittavissa, miten opetus- ja työhallinto erosivat tieto- ja viestintäteknologisten ohjaussovellusten kehittämisessä. Opetushallinto kehitti tietojärjestelmiä (esim. Opti-tietokanta) koulutuksen suunnittelua ja seurantaan varten. Työhallinto pyrki kehittämistyössään rakentamaan atk-pohjaisia tietojärjestelmiä (mm. Tiepa) alusta pitäen tiedottamisen ja neuvonnan apuvälineiksi asiakastyöhön. Kehittämistyön perustaksi 1990-luvun puolivälissä työministeriö selvitti olemassa olevia kansainvälisiä sovelluksia (Viljamaa 1997). Kuvaan myöhemmin luvussa 3.7 tarkemmin näitä työvälineitä.

Pyrkimys asiakaspalvelujen kehittämiseen näkyy konkreettisimmin työministeriön sähköisten palvelujen kehittämistyöryhmän muistiossa (1999). Ryhmä esittää sähköisen asioinnin kehittämisessä noudatettavaksi seuraavia periaatteita:

- Sähköinen asiointi sopii moniin työvoimatoimiston palvelutapahtumiin hyvin, ja sen kehittäminen on tärkeää.

- Sähköisiä asiointipalveluja kehitetään rinnan työvoimatoimistojen henkilökohtaisen palvelujen kanssa.
- Sähköinen asiointi integroidaan työvoimatoimistojen palvelujen kokonaisuuteen ja sen mukanaan tuomat edut (nopeus, laadun paraneminen, palautejärjestelmät, tiedon ajantasaisuus) suunnataan koko palvelujärjestelmän hyödyksi.

Työryhmien raporteissa ja muistioissa viitataan myös tietopalvelujen maksuttomuuteen ja maksullisuuteen käyttäjälle. Opetusministeriön, työministeriön ja CIMO:n aineistot on linjattu yksiselitteisesti maksuttomiksi käyttäjille. Opetushallitus pohti tietopalvelujen maksullisuutta 1990-luvulla.

Euroopan unionin linjauksia teknologian ohjaukseen

Vuodesta 1986 lähtien EU:n komissio on viiden vuoden välein tukenut tieto- ja viestintäteknologian ohjauksen asiantuntijaseminaareita. Kolmessa ensimmäisessä seminaarissa keskityttiin kansallisesti tuotettujen tietokonesovellusten vertailuun ja levittämiseen. Vuoden 1996 konferenssi tarkasteli jo internetiä. Kokouksessa pohdittiin, miten kansallisia tai kansainvälisiä sivustoja voitaisiin hyödyntää käyttäjäystävällisemmin olemassa olevien sovellusten levittämiseksi. Viimeisimmässä kokouksessa otettiin huomioon eri teknologioiden yhdistämismahdollisuudet sekä palvelujen laatu ja etiikka. Lisäksi tarkasteltiin teknologisia sovelluksia koskevaa julkista päätöksentekoa (Watts 2001b, 18–19).

Keväällä 2004 EU:n ministerineuvoston vahvistaman elinaikaisen ohjauksen päätöslauselman mukaan ohjausta olisi oltava tarjolla joustavalla ja monipuolisella tavalla, mukaan lukien innovatiiviset menetelmät ja teknologiat, ohjauksen laajuus ja liitännäispalvelut, jotta tällaiset palvelut olisivat helpommin etenkin vaikeasti tavoitettavien nuorten ja aikuisten käytettävissä, ja taloudellisten ja maantieteellisten haasteiden vaikutusta voitaisiin näin vähentää (9286/04).

Päätöslauselmaa täsmentävässä ohjauksen toimintapolitiikan käsikirjassa (OECD 2004b) esitetään, että jäsenmaiden tulisi kohdentaa varoja TVT-perustaisten myös itsepalvelun mahdollistavien järjestelmien kehittämiseen. Lisäksi esitetään erilaisten teknologisten sovellusten yhdistämistä samaan palveluun. Kolmanneksi koulutus- ja ammattitiedolle tulisi kehittää kansalliset laatustandardit, ja jäsenmaiden tulisi edistää eri hallinnonalojen ja yksityisten palveluntarjoajien yhteistyötä materiaalityöntekijöiden kanssa.

3.7 Tieto- ja viestintäteknologian ohjauksen levinneisyys

Tieto- ja viestintäteknologian ohjauksen levinneisyydestä, olemassa olevien palvelujen luonteesta sekä ohjaajien asenteesta teknologiaa kohtaan on saatavilla hajanaisia tietoja. Tietoa on vähemmän siitä, miten ohjaajat käyttävät internetiä ohjaustilanteissa.

Suomessa oppilaitosten ja työvoimatoimistojen laitteistokanta on eurooppalaisittain arvioituna hyvä. Opetusministeriön mukaan oppilaitoksissa oli vuoden 2002 lopulla keskimäärin 11 opiskelijaa yhtä opetuskäytössä olevaa työasemaa kohti (Opetusministeriö 2004). Ongelmana oli kuitenkin internetin pedagogisen käytön vähäisyys. Opetushallituksen tekemän ohjauksen tila-arvioinnin mukaan (Numminen ym. 2002) opinto-ohjaajat arvioivat, että heidän käytössään oleva tietotekniikan varustus oli kohtalainen, perusopetuksessa kuitenkin merkittävästi heikompi kuin ammatillisessa koulutuksessa. Lukion ja ammatillisten oppilaitoksen ohjaajat osallistuivat oppilaitoksen www-sivujen ylläpitoon enemmän kuin peruskoulujen ohjaajat. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin 1990-luvun lopulla opinto-ohjaajien toimenkuvaa koskeneessa selvityksessä (Lairio, Puukari & Peltosalmi 1999, 73–84).

Offer (1993b, 1997a) on selvittänyt tieto- ja viestintäteknologian käyttöä Euroopan unionin jäsenmaiden ohjausjärjestelmiä koskeneessa vertailututkimuksessa sovelletun ns. DOTS-mallin (Law & Watts 1977) mukaisesti. 1990-luvun loppupuolella ohjauksessa käytettävien sovellusten määrä kasvoi nopeasti. Offerin (1997b, 1993a) mukaan vuonna 1993 Euroopassa oli käytössä 149 erilaista sovellusta ohjauksessa. Näistä suurin osa oli käytössä Englannissa. Vuonna 1997 julkaisemassaan seurantakatsauksessa hän toteaa, että yksittäisten ohjelmien sijasta ohjauksessa käytetään multimediasovelluksia sekä ohjelmistopaketteja, joita voidaan hyödyntää ohjausprosessin eri vaiheissa (Offer 1997a). Samalla eri sovelluksia lokalisoitiin useampaan eri maahan (esim. Adult Directions). Raportin mukaan sovellusten määrä oli neljässä vuodessa moninkertaisesti ja internetissä olevien sovellusten määrästä oli jo ylitarjontaa.

Suomessa ei ole saatavilla kattavia tutkimustuloksia internetin ohjauksen määräst. Voidaan olettaa, että internetin käyttö on lisääntynyt huomattavasti 10 vuodessa. Lairion, Puukarin ja Peltosalmen (1999) selvityksen (n = 1117) mukaan päivittäin sähköpostia käytti työssään 22 % ohjaajista. Internet-sivujen päivittäisiä käyttäjiä oli 9 %, ja uutisryhmiä käytti vain 1 % ohjaajista. Herralan (2004) pro gradu -tutkimuksessa (n = 87) sähköpostia käytti 52 %, hakuohjelmia 45 % ja uutisryhmiä 38 % ohjaajista.

Uutena ryhmänä olivat reaaliaikaisen keskustelukanavien käyttäjät, joita päivittäin mitattuna oli 35 %. Herralan mukaan tietotekninen tilanne työpaikoilla oli parantunut, sillä peräti 98 % oli käytössään henkilökohtainen tietokone ja 99 % työsähköpostiosoite. Päivittäin tietotekniikkaa vastasi käyttävänsä 97 % ohjaajista. Käytön levinneisyyttä kuvaavat myös tilastokeskuksen selvitykset. Nurmelan ja Ylitalon (2003, 87) mukaan käytännöllisesti katsoen kaikki tietokoneen käyttäjät Suomessa olivat kokeilleet sähköpostia ja internet-selainta.

Teknologian ohjauksen kehitys Suomessa

Näyttää siltä, että Suomessa kansallinen traditio on vaikuttanut merkittävästi ohjauksessa käytettävien sovellusten kehittämiseen. Pohjois-Amerikassa on enemmän aihetta tarkastelevaa kirjallisuutta ja tutkimusta, koska ohjaus siellä painottuu enemmän arviointeihin ja testaukseen. Ohjelmistojen tuottajilla on laajemmat markkinat, mikä vaikuttaa ohjelmistojen runsauteen. Suomessa ohjaus tuotetaan pääosin julkisin varoin, minkä vuoksi eniten käytetyimmät koulutus- ja ammattitietopalvelut ovat opetus- ja työhallinnon lakisääteiseen tehtävään sidottuja. Suomalaiset ohjaajat eivät AVO-psykologeja lukuun ottamatta käytä testejä, joten niillä ei ole ollut niin suurta merkitystä aiemminkaan.

Ensimmäiset suomalaiset ohjelmistosovellukset otettiin käyttöön 1980-luvulla (Okkeri 2002, 158). Tuolloin tietoverkkojen kehittyessä uranvalintaprosessia tukevien ohjelmistojen rinnalle kehitettiin koulutus- ja ammattitietoa kokoavia kansallisia ja kansainvälisiä tietopankkeja, joita sekä koulutuksen tarjoajat että koulutuksen hakijat voisivat käyttää. 1990-luvun alkupuolella jokaisessa työvoimatoimistossa oli käytössä työ- ja koulutusasioita sisältävä valtakunnallinen asiakaspalvelutietojärjestelmä Tiepa. Ohjelmisto sisälsi tiedot avoimista työpaikoista, työnhakijoista, työvoimaa etsivistä työnantajista, työvoimakoulutuksesta, työllisyysasioista, eri oppilaitoksista, opintolinjoista ja hakemisesta, koulutusnimikkeistä, ammateista, toimialoista sekä työ- ja koulutusalustoista kertovista teoksista. Osa näistä tiedoista oli asiakkaiden itsepalveluohjelmistoissa. Vuodesta 1992 lähtien tietojärjestelmästä toteutettiin ohjelmistoversio silloiseen yleiseen tietoverkkoon (Telmo) telemaattisten palvelujen kautta käytettäväksi. (Kaipainen 1992, 23–24.) Aikuis- ja henkilöstökoulutuksen tietopankki sisälsi tietoja lyhytkestoisesta aikuiskoulutuksesta.

1990-luvun alussa oppilaitosten opinto-ohjaajilla oli käytössään muutamia Opetushallituksen hyväksymiä tietokoneohjelmia. Ohjelmien avulla voitiin ylläpitää tiedos-

toja oppilaiden/opiskelijoiden suunnitelmista ja heidän kanssaan käydyistä keskusteluista (Oppilastiedosto). Pravo- ja Ammatit-ohjelmat sisälsivät eri ammatteihin yhdistettyjä itsearviointiharjoituksia. Nämä ohjelmat olivat eniten käytössä olleita sovelluksia (Lairio, Puukari ja Peltosalmi 1999, 83). Eri ammattien ominaisuuksiin tutustumisen tueksi kehitettyjä ohjelmia olivat mm. Ammattipuu, TET-ohjelma, Ammatinvalinta Kuusivaarassa sekä Mikro-TET. Tilastokeskus tuotti ohjelmia väestön sijoittumisesta työelämään (Nykänen 1992). Koulutusoppaat tulivat levykkeinä ohjaajien käyttöön 1990-luvun puolivälissä. Suomalaisia CD-ROM-tekniikkaan pohjautuvia sovelluksia olivat mm. "1001 tutkintoa" ja "Työnhakijan opas". Yhtenä ensimmäisenä ohjaajien keskustelukanavana oli parin vuoden ajan käytössä Koulu-Sampo -tietojärjestelmässä oma Opotaulu.

1990-luvun puolivälissä oppilaitokset olivat mukana erilaisissa tietoverkoissa. Funet-tietoverkko palveli korkeakouluja ja tutkimuslaitoksia. Funetin kautta saattoi myös muodostaa yhteyden eri palveluihin ja tietoverkkoihin. Freenet oli Suomen yleissivistäville ja ammatillisille oppilaitoksille tarkoitettu sähköisen viestinnän kokeiluhanke, joka tarjosi sähköisiä ilmoitustauluja koulujen käyttöön. Freenetissä oli myös ohjauksen tietovarasto ja keskustelualue, joka ei kuitenkaan ollut aktiivisessa käytössä. Opetushallitus ylläpiti Edu.fi-tietoverkkoa, jonka tavoitteena oli luoda opetussektorille yhtenäinen tietoliikennekuluttuuri opetuksen ja hallinnon tarpeisiin. (Opetusministeriö 1994, 28.) Lisäksi Opetushallitus käynnisti sanomavälitteiseen koulutustietopalvelun (Kouluta) kehittämisen. Tätä palvelua ei koskaan otettu yleiseen käyttöön.

Varsinainen läpimurto sähköisissä palveluissa tapahtui vasta internetin web-palvelujen myötä 1990-luvun puolivälissä. Oppilaitosten kotisivustojen eri suunnittelulogiikoiden ja teknisten ratkaisujen myötä koulutus- ja ammattitiedon laadulle oli leimallista kirjavuus ja hajanaisuus. Koordinaatiota ja valvontaa ei ollut eikä pelisäännöistä sovittu (Okkeri 2002).

1990-luvun loppupuolella työministeriö ja Opetushallitus siirsivät verkkosivujensa kautta koulutus- ja ammattitietoja internetiin. Esimerkiksi Opetushallituksen ylläpitämä Koulutusnetti-palvelu oli kevennetty versio aiemmin työhallinnon verkossa toimineesta Tiepa-järjestelmästä. Opetus- ja työministeriö rahoittivat verkkopalvelujen kehittämistä kansallisina projekteina. Avoimen yliopiston koulutustarjonta oli saatavilla SUVI-palvelusta, johon luotiin yhteinen internet-pohjainen informaatio- ja neuvontajärjestelmä sekä yhteistyömalli verkko-opetuksen ja opetushallinnon kehittämiseen. Kela, Kansainvälisen henkilöväihdon keskus CIMO, opetusministeriö ja Suomen yleiset kirjastot välittivät opintoja tukevia kansalaispalveluja omilla sivuillaan.

Urasuunnittelun ja työnhaun tueksi internetissä oli saatavilla sekä julkisesti rahoitettuja että yksityisiä palveluja. Työministeriö ylläpiti tietokantaa Suomessa olevista avoimista työpaikoista, ja tuotti asiakaskäyttöön AVO-ammatinvalintaohjelman. Aarresaari kokosi yliopistojen ura- ja rekrytointipalvelut yhteen portaaliin, ja ammattikorkeakoulujen ura- ja rekrypalvelut toimivat valtakunnallisena Jobstep-palveluna. Toisen asteen ammatillisten oppilaitosten käyttöön rakennettiin vuosituhannen vaihteessa vastaava Uralinja-palvelu. Helsingin Sanomat ylläpiti avoimien työpaikkojen yhteydessä omia urasuunnittelutyövälineitä. Yksityisistä verkkopalveluista edelläkävijöinä olivat Uramyrskyn kehittämät työvälineet. Helsingin yliopisto ylläpiti Apaja-toimintakeskusta, joka oli akateemisten työnhakijoiden työllistymistä ja ammatillista kehittymistä tukeva oppimisympäristö. Apajan internet-palvelu toimi valtakunnallisesti, ja tuotti verkon kautta akateemisten työnhakijoiden käyttöön työnhaun, urasuunnittelun ja yksilöllisen kehittymisen toimintaympäristön.

Asiakkaalle suunnattujen palvelujen rinnalle Suomeen rakennettiin muutamia ohjaajien työtä tukevia työvälineitä. Närpiössä toimiva opinto-ohjaaja Stefan Träskvik kokosi hajallaan olevia koulutus- ja ammattitietoja ohjaajien käyttöön Opo-oppaaksi. 1990-luvun lopulla Joensuun yliopiston ohjauksen koulutuksen sivustoa kehitettiin asiakastyöhön tarkoitettujen työvälineiden rinnalle palveluksi ja resurssiksi hakijoille, ohjaajaksi opiskeleville, työssä oleville ohjaajille, ohjauksen tutkijoille sekä ohjausalan kouluttajille.

2000-luvun taitteessa osa edellä mainituista projektihankkeista oli päättymässä ja tuolloin keskusteltiin, miten niiden toiminta jatkuu projektikauden jälkeen (Okkeri 2002). Työministeriö käynnisti Tulevaisuuden työt -hankkeen, jonka tavoitteeksi asetettiin aiemmin internetissä olevien ammattikuvausten päivittäminen. Työministeriö kehitti myös Tiepa-palvelusta avoimen internet-version. Osana Suomen virtuaaliyliopiston kehittämistä Joensuun yliopisto kehitti OVI-palvelun henkilökohtaisten opintosuunnitelmien ja urasuunnittelun tueksi. Alueellisia verkkopalveluja kehitettiin suurimmissa kaupungissa esim. Helsingissä ja Tampereella.

Keskeinen ohjaukseen läheisesti liittyvä kehittämishanke oli Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 1999–2004 esitetty elinikäisen oppimisen tukemiseksi perustettava verkko-pohjainen, kansalaiskäyttöön tarkoitettu interaktiivinen opiskelun tieto- ja neuvontapalvelu, jonka tuli toimia myös työvälineenä neuvonta- ja ohjaustyössä toimiville. Verkkopohjaisten palvelujen ohella tavoitteeksi asetettiin henkilökohtaisten neuvontapalvelujen monipuolistaminen. Opetusministeriö käynnisti keväällä 1999 palvelun valmistelun Luotsi-hankkeena. Tavoitteeksi asetettiin koulutuk-

sen portaalisivusto, joka välittää kaikille kansalaisille riippumatonta opintoneuvontaa, tukipalveluita, verkko-opintoja ja koulutustietoja kaikista Suomen julkisen hallinnan alaisista perusopetuksen jälkeistä koulutusta antavista oppilaitoksista.

Hanke konkretisoitui huhtikuussa 2002 avattuna Opintoluotsi-palveluna. Verkkopalvelu www.opintoluotsi.fi on koulutusportaali, johon on koottu tiedot kaikesta peruskoulun jälkeisestä koulutuksesta Suomessa. Tavoitteena on edistää elinikäistä oppimista ja tietoyhteiskunnassa tarvittavia valmiuksia. Palvelu tarjoaa perustiedot koulutusjärjestelmästä ja opiskelumahdollisuuksista. Yksityiskohtainen tieto löytyy linkkien kautta sieltä, missä se tuotetaan, esimerkiksi opetushallinnon ja oppilaitosten sivuilta. Opintoluotsin toimitus vastaa palvelun sisällöntuotannosta sekä tietojen säännöllisestä ja järjestelmällisestä ylläpidosta. Palvelua kehitetään jatkuvasti tutkimusten ja palautteen perusteella. Opintoluotsi on suunniteltu itsepalvelukäyttöön. Sitä voidaan käyttää tietolähteenä myös ohjausprosessissa, varsinkin tiedonhakuvaiheessa. Asiakas voi etsiä verkkopalvelusta tietoja oman tiedontarpeensa mukaan. Opintoluotsi palvelee myös opinto-ohjaajien omia tiedonhakutarpeita.

Opintoluotsin levittämistä ja käyttöönottoa valmisteltiin ennen sen avaamista kahdella osahankkeella. Huhtikuussa 2001 avattiin oppilaitosten verkkosivujen kehittämistä tukeva Oppilaitosluotsi-palvelu, joka myöhemmin integroitiin osaksi Opintoluotsia. Ohjauksen ja neuvonnan ammattilaisten käyttöön tarkoitettu Asiantuntijaluotsi -palvelun ensimmäinen vaihe avattiin internetissä toukokuussa 2001. Asiantuntijaluotsi pyrki tukemaan ohjausalan ammattilaisia Opintoluotsin hyödyntämisessä käytännön ohjaus- ja neuvontatyössä. Palvelussa kuvattiin erilaisia ohjaukseen käytettäviä ohjaus- ja neuvontatyövälineitä. Lisäksi Asiantuntijaluotsi toimi ohjaajien ja neuvojen keskustelu- ja yhteistyöfoorumina ja verkkopohjaisena resurssina alan ammattilaisille, alan koulutusyksiköille ja opiskelijoille. Asiantuntijaluotsi osallistui myöhemmin ohjaajille suunnattujen tieto- ja viestintäteknologian käyttöä tukevan täydennyskoulutuksen kehittämiseen. Asiantuntijaluotsi suljettiin syksyllä 2005, ja osa sen sisällöistä integroitiin Opintoluotsiin.

Suomessa urasuunnittelun tukena käytettävien tieto- ja viestintäteknologisten sovellusten kehityskaari on tiiviimpi kuin muualla Euroopassa. 1990-luvun loppupuolella Suomi oli edelläkävijä internet-pohjaisten sovellusten käyttöönotossa, koska täällä siirryttiin hyvin nopeasti tietokantapohjaisista ja CD-ROM-tekniikkaan perustuvista ratkaisuista internetissä toimiviin järjestelmiin. Lisäksi opetuksessa ryhdyttiin käyttämään selainpohjaisia oppimisympäristöjä. Toisaalta käytössä olevien sovellusten määrä on suppeampi kuin muissa Euroopan maissa tai Pohjois-Amerikassa.

Teknologian ohjauksen käyttö Euroopassa

Plantin (2002a) mukaan internetin käyttö ohjauksessa Euroopassa heijastaa kunkin maan yleistä ohjaukulttuuria. Niissä maissa, joissa asiantuntija (ohjaaja) arvioi asiakasta (opiskelijaa), tietotekniset sovellukset painottavat tätä ohjauksen osa-aluetta (esim. Espanja, Portugali, Kreikka ja Ranska). Toisaalta ohjauksen tietoulettavuutta painottavat maat ovat kehittäneet internetiin enemmän koulutus- ja ammattitietopalveluja. Asiakkaita rohkaistaan itsenäiseen työskentelyyn tai palveluja käytetään ohjaajan tukemana (esim. Saksa, Skandinavian maat sekä osin Englanti ja Italia). Suurin osa palveluista on rakennettu siirtämällä aiempia työvälineitä internetiin. Uusimman teknologian avulla on voitu yhdistää samaan palveluun useita eri ohjauksen osa-alueita DOTS-mallin (Law & Watts 1997; ks. luku 2.3) mukaisesti. Muissa Euroopan maissa on enemmän yksityisiä palvelun tarjoajia kuin Suomessa.

Viime vuosina internetin avulla on pystytty lisäämään palvelujen saatavuutta. (Sultana 2004, 65–66). Verkkopalveluilla on täydennetty perinteisiä ohjauksen työmuotoja, henkilökohtaista ohjausta, itsearviointia sekä koulutus- ja ammattitiedon levittämistä. Palvelut edustavat osin vielä perinteistä lähestymistapaa, kiinnostusten ja mahdollisuuksien yhteensovittamista, mutta entistä useammin kehittämistyössä on pyritty siihen, että samaan palveluun integroidaan itsearviointia tukevia työvälineitä, koulutus- ja ammattitietoja sekä työvälineitä omien toimintasuunnitelmien laatimiseksi.

Sultana korostaa, että internetin avulla palvelujen saatavuuden lisäämistä voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Yhtäältä internet-pohjaiset palvelut sinänsä rohkaisevat työvälineiden itsenäiseen käyttöön. Palvelujen käyttöä voidaan myös porrastaa tuetusti. Toisaalta palveluja voidaan jalkauttaa sinne, missä ihmiset liikkuvat. Palveluja voidaan tarjota perinteisen virka-ajan ulkopuolella, mutta palvelujen siirtäminen internetiin voi aiheuttaa myös eriarvoisuutta palvelujen saatavuudessa. Monissa Euroopan maissa internet-päätteiden vähäinen määrä rajoittaa vielä palvelujen laajaa kansalaiskäyttöä. (Sultana 2004, 55–56.)

Euroopan komissio on tukenut tieto- ja viestintäteknologian käytön ohjauksellista kehittämistä useiden koulutusohjelmien ja projektien kautta. Projekteina kehitettyjä konkreetteja esimerkkejä ovat olleet mm eurooppalaista koulutusta koostunut ESTIA-portaali, TVT:n ohjauksen standardia kehittävä Ariadne-projekti ja alan koulutusta kehittävä projekti 'ICT skills for guidance counsellors'. Maaliskuussa 2003 komissio avasi uuden eurooppalaisia koulutusmahdollisuuksia tarjoavan Ploteus-portaalin (<http://www.ploteus.net>). Lisäksi komissio ylläpitää mm. tietokantaa avoimista työpai-

koista (EURES) sekä tietoverkkoa, jonka päätehtävänä on tuottaa vertailukelpoista ja analyttistä tietoa eurooppalaisista koulutusjärjestelmistä ja koulutuspolitiikasta (EURYDICE).

Tieto- ja viestintäteknologian ohjauksen arviointi

Tieto- ja viestintäteknologian ohjauksen arviointia on yleensä kohdennettu palvelujen sisällön laatuun, asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen, käytön laatuun, laatustandardien käyttöön sekä itse arviointityövälineiden kehittämiseen. Määrällisesti tutkimustietoa on eniten sovellusten ominaisuuksista ja siitä, miten niiden käyttö on vahvistanut asiakkaiden urasuunnitteluvalmiuksia. Käytön levinneisyydestä sekä käytön luonteesta tietoa on vähemmän. (Heinlen ym. 2003.)

Palvelujen sisällön osalta tutkimusta on kohdennettu sovelluksissa käytettävän tiedon laadun varmistamiseen ja itsearviointityövälineiden validointiin. Painettuun muotoon kehitettyjen ja validoitujen työvälineiden laatu voi vaarantua, kun niitä siirretään sähköiseen muotoon. Sähköisissä versioissa ei ole aina otettu huomioon ohjauksen prosessiluonnetta. Myös tiedon oikeellisuuden varmistamisessa voi olla ongelmia, jos yhdistellään julkisin varoin tuotettuja ja kaupallisia tietolähteitä. Ongelmia tiedon oikeellisuuden varmistamisessa voi myös syntyä tilanteessa, jossa aiemmin olemassa olevia urasuunnittelutyövälineitä siirretään internet-ympäristöön ja sovellukseen integroitavat tiedot linkitetään muista lähteistä. Työvälineiden tuottajat eivät tällöin voi itse varmistaa linkitetyn tiedon oikeellisuutta. Palvelujen laatua on heikentänyt myös se, että kehittämisessä ei ole otettu huomioon koulutus- ja ammattitiedon jäsentämisen suhdetta eri urasuunnitteluteorioihin eikä ohjausalan tutkimukseen (Offer & Sampson 1999, 503).

Internet-perustaisten ohjauspalvelujen laadun varmistamiseksi on kehitetty kansainvälisiä laatustandardeja. USA:ssa TVT:n ohjauksen tukevan järjestön (Association of Computer-Based Systems for Career Information, ACSCI) standardien mukaan koulutus- ja ammattitiedon tulisi olla kattavaa, puolueetonta, ajantasaista, oikeaa ja sen tulisi perustua tutkimukseen. Käyttäjän tulisi pystyä tunnistamaan, että kysymyksessä on tieto, ei neuvonta. Tiedonhakujen sekä itsearviointityövälineiden kehittämisen tulee olla tutkimustietoon perustuvaa (ACSCI 2005). USA:n ohjaajien kansallinen järjestö (NCDA 1997) on laatinut ohjeita, miten ohjaajat voivat tunnistaa tietojärjestelmien ja urasuunnittelutyövälineiden laatua. Yhdysvalloissa toimiva ohjausalan organisaatio NBCC (National Board for Certified Counsellors) on laatinut ohjaajien käyttöön inter-

netin eettistä käyttöä koskevien ohjeiden lisäksi typologian olemassa olevista verkkopalveluista. Kanadassa koulutus- ja ammattitiedon tuottajia varten on tuotettu arviointityöväline, jossa on seuraavat arviointikohteet: palvelujen luottamuksellisuus ja eettisyys, paikkansapitävyys ja riittävyys, tarkoituksenmukaisuus, käytettävyys, tekninen rakenne, vapaat työpaikat ja työnvälitys, koulutus, ohjauspalvelut sekä työmarkkinaenusteet (CLFDB 1998). Suomen Opinto-ohjaajat ry:n ohjauksen eettisissä ohjeissa (2002) ei ole erikseen pohdintaa internetin käytöstä ohjauksessa.

Edellä kuvatut standardit eivät yksin ole riittäviä. Niiden käyttöönottoa voidaan tehostaa ohjaushenkilöstön ja palvelujen käyttäjien koulutuksella. Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet (Opetushallitus 2003, 2004) tähtäävät internetin käytön osalta tämän tavoitteen toteuttamiseen.

Jos halutaan tutkia, voidaanko TVT:n ohjaussovelluksilla korvata ohjaajan kanssa käytävää vuorovaikutusta, täytyy ottaa huomioon sekä olosuhteet että käyttäjät. Ohjauksen tuloksellisuus riippuu siitä, miten hyvin sovelluksen suunnittelussa on ennakoitu ohjaukseen vaikuttavat kaikki osatekijät ja kustannukset. Tulokseen vaikuttaa lisäksi se, ovatko käyttäjät varmoja, epävarmoja vai epäroivia uratavoitteidensa suhteen. Tilanne muuttuu, jos internetiä käytetään kommunikaatiokanavana ohjausprosessissa, joko sähköpostin, videoneuvottelun tai selainpohjaisen opiskeluympäristön kautta. Tekstiviesti tai sähköposti voi myös käynnistää perinteisen vuorovaikutusprosessin. Verkossa olevat palvelut voivat myös täydentää nonformaaleja ohjauskeskusteluja. (Offer & Sampson 1999, 510.)

Jos TVT halutaan nähdä tehokkaan urasuunnittelun ohjauksen vaihtoehtona, on tarkasteltava ohjauksen tarpeen luonnetta. Ratkaisustaan varma asiakas ei välttämättä tarvitse ohjaajaa, kun taas epävarma ehkä tarvitsee lähes aina. Osa ohjaajista kuitenkin joskus pitäytyy ajatuksessa, että TVT ei voi olla vaihtoehtoisena palveluna missään tilanteessa. Internetin myötä palvelujen itsenäinen käyttö on kuitenkin tosiasia, halusivat ohjaajat sitä tai eivät. Joissain tapauksissa epätarkoituksenmukainen ohjauskeskustelu voi olla yhtä hyödytön asiakkaan kannalta kuin mikä tahansa TVT-sovellus. (Offer & Sampson 1999, 510.)

Tutkimustulokset osoittavat, että yleisesti ottaen tieto- ja viestintäteknologisten sovellusten avulla voidaan tehostaa aikuisten ja nuorten urasuunnittelun valmiuksia. On myös esimerkkejä siitä, että TVT on aiheuttanut ongelmatilanteita. Hawthorn (1994) osoittaa, että vaikka tietokoneavusteisen ohjauksen avulla on haluttu tukea asiakkaiden toimintakykyisyyttä, asiakkaille on usein osoitettu palvelujen käyttöä ilman ohjaajan tukea ja ilman arviointia palvelujen sopivuudesta asiakkaiden tarpeisiin. Tämä johtuu

osin siitä, että monien sovellusten suunnittelussa ei ole otettu huomioon asiakkaiden jokapäiväisiä tilanteita. Suunnittelua on ohjannut pikemminkin olemassa oleva teknologia tai tiedon palvelujen tuottajien intressit. Isomäen (2002) mukaan harva suomalainenkaan sovellusten suunnittelija pystyy integroimaan inhimillistä otetta teknologisiin sovelluksiin.

TVT:n ohjauksen standardit ovat käytännössä vaikuttaneet sovellusten käyttöä koskevan tutkimuksen ja arvioinnin kehittämiseen. Viime vuosiin saakka TVT:n käyttöä koskeva tutkimus on keskittynyt kansainvälisesti harvoihin yksiköihin. Tieto- ja viestintäteknologisia sovelluksia uranvalinnan ohjauksessa arvioidaan eniten siinä vaiheessa, kun palvelut ovat suhteellisen uusia tai ne ovat vielä suunnitteluvaiheessa. Arviointia ja tutkimusta käytetään suunnittelun tukena myös silloin, jos julkinen rahoitus edellyttää tutkimuksen integroimista hankkeeseen (Offer & Sampson 1999, 513). Yksi yleisimmin käytetty arviointinäkökulma internet-palvelujen kehittämisessä on käytön määrän seuranta sekä asiakastytyväisyyttä koskevat kartoitukset.

Watts ja Dent (2006) pohtivat ohjauksen kustannustehokkuuden rinnalla ohjauksen tuottavuutta. He toteavat, että ohjauksen kohdennettujen varojen yksinkertaisin mittari olisi ohjaajien käyttämä työaika asiakasta kohden. Toisaalta verkkopohjaisten työvälineiden kehittämisen yhtenä tavoitteena on ollut ohjaajien kanssa käytettävän ajan vähentäminen yhtä asiakasta kohden. Tämän johdosta kokonaispanostukseen tulisi sisällyttää myös palvelujen kehittämiseen ja ylläpitoon tehdyt panostukset. Tuottavuuden arvioinnissa panostuksen kriteereinä voi hyödyntää palvelujen ylläpidon käyttökelpoisuutta ja toimivuutta, teknistä soveltuvuutta, ammatillista vakuuttavuutta sekä koulutus- ja työvoimapolitiittista perusteltavuutta. Ohjauksen tuloksellisuuden kriteerit voivat liittyä asiakastytyväisyyteen, oppimistuloksiin, urasuunnittelutaitoihin sekä taloudellisiin ja yhteiskunnallisiin tuloksiin (ks. esim. Maguire & Killeen 2003).

Ohjauksen tuottavuuden tehostamiseksi Watts ja Dent (2006) korostavat ryhmäohjauksen sekä itsepalveluun perustuvien työmuotojen lisäksi (ks. Sampson ym. 2004) asiakkaiden valmiuksien arvioimista. Tämän jälkeen voidaan paremmin vertailla työmuotojen kokonaistuottavuutta. Arvioinnissa on vertailtava keskenään perinteisiä työmuotoja, teknisesti tuettua ohjausta joko sähköpostin tai puhelimen välityksellä sekä itsepalveluun perustuvien työvälineiden käyttöä. Tutkimusten mukaan henkilökohtainen ohjaus on tuottavinta yksilön kannalta. Jos arviointikriteerinä on saada tuottavin kokonaistulos suhteessa ohjaukseen varattuihin resursseihin ja palveltavien asiakkaiden määrään, niin perinteisten ja teknisesti tuettujen ohjausmuotojen yhteiskäyttö on tuottavinta.

Tieto- ja viestintäteknologisten palvelujen käytön arvioinneissa on havaittu, että palvelujen tuettu käyttö on tehokkaampaa kuin itsenäinen käyttö (Whiston ym. 2003). Osa asiakkaista pystyy hyödyntämään itsenäisesti eri palveluita (ks. luku 3.4). Osa on hyötynyt eniten sovelluksista, jos ohjaajat ovat pystyneet kuvaamaan, miten ohjelmiston eri toiminnot ja sisällöt vastaavat asiakkaan tarpeita, jos ohjaajat ovat seuranneet ohjausprosessin edistymistä, jos ohjaajat ovat antaneet palautetta asiakkaille käytön edetessä tai jos he ovat keskustelleet harjoitusten tuloksista käytön jälkeen. Tämä on korostunut, mikäli kysymyksessä on ollut ohjauksen eri osa-alueita integroiva ohjelmistosovellus. Käytön tehokkuutta on lisännyt, jos ohjaaja on ennen palvelujen käyttöä arvioinut asiakkaiden valmiuksia hyödyntää eri työmuotoja (Offer & Sampson 1999, 507; Ball 1990).

Suomessa Opetushallituksen toteuttaman ohjauksen arvioinnin mukaan koulutuksen järjestäjät, rehtorit ja opinto-ohjaajat arvioivat oppilaitosten tietoteknisen tason ja varustuksen kohtalaiseksi, mutta vain noin puolella opinto-ohjaajista oli oman arvionsa mukaan valmius käyttää tietotekniikkaa ohjauksessaan. Okkerin (2002, 159) mukaan ohjaajakunnan atk-historian lyhyys, käyttökokemusten vähyyys ja työasemien puute eivät ole ainoita syitä internet-ohjauksen vähäisyyteen. Suomessa ei ole tarjolla riittävästi sellaisia internet-palveluja, joista ohjaajat katsoisivat todella hyötyvänsä.

Vaikka Suomessa ei vielä ole käytössä koko ohjausprosessin kattavia internet-pohjaisia palveluja, opetus- ja ohjausalan ammattilaisten on silti tärkeää laajemmin arvioida ja pohtia uusien teknisten sovellusten mahdollisuuksia käytännössä. Myös tutkimusta tulisi kohdentaa ammattilaisten koulutukseen ja teknisten sovellusten käyttöön liittyviin kysymyksiin. Vaikka internet sisältää tällä hetkellä monenlaisia resursseja urasuunnitteluun liittyvien oppimis- ja päätöksentekoprosessien tueksi, niin yksilön kannalta osa urasuunnitteluun liittyvistä peruskysymyksistä pysyy yhä muuttumattomina.

3.8 Tieto- ja viestintäteknologia ohjaajien koulutuksessa

Tarkastelen tässä luvussa tieto- ja viestintäteknologian asemaa ohjausalan ammattilaisten koulutuksessa. Kuvaan aluksi ohjauskoulutusta koskevia kansallisia ja eurooppalaisia linjauksia. Sen jälkeen analysoin tieto- ja viestintäteknologian ohjauskäyttöä koskevaa perus- ja täydennyskoulutusta.

3.8.1 Ohjaajien koulutusta koskevia linjauksia

Ohjausalan ammattilaisten koulutuksessa on pitkään painotettu ohjausta henkilökohtaisena ja yksilöllisenä prosessina. Ohjaus on pohjautunut ensisijassa kasvatustieteen sekä psykologiaan. Teoreettisissa keskusteluissa ohjaus on nähty yksittäisen ohjaajan tehtävänä ja toimenkuvana, jolloin yhteydet koulutus- ja työvoimapolitiisiin tavoitteisiin ovat jääneet varsin etäisiksi. OECD:n arvioinnin mukaan ohjauksen ammattilaisten perus- ja täydennyskoulutusta tulisi vahvistaa ja ohjauksesta vastaavalla henkilöstöllä tulisi olla kansallisesti vahvistetut kelpoisuusvaatimukset sekä tilanteen mukaan tarvittaessa kyky ohjata asiakas tarkoituksenmukaisten palvelujen käyttöön. (OECD 2004a, 93–106.)

Teknologian ohjauksen käytön koulutusta koskevat kansalliset linjaukset

Tieto- ja viestintäteknologian ohjauksen käyttöä koskevia ohjausalan koulutuksen kansallisia linjauksia on niukasti. Opetusministeriön Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategiassa (1995–1999) otetaan kantaa TVT:n käyttöön koulutuksessa yleensä. Ministeriön mukaan tietostrategia ei toteudu ilman voimakasta ja jatkuvaa panostusta opetushenkilöstön perus- ja täydennyskoulutukseen. Opetusministeriö käynnisti strategia-kauden aikana laajan opetushenkilöstön täydennyskoulutusohjelman. Koulutuksella edistetään oppilaitosten strategista kehittämistä ja opetussuunnitelmien uudistamista. Lisäksi opettajankoulutusyksiköiltä edellytettiin voimakasta panosta tieto- ja viestintätekniikan pedagogisten innovaatioiden kehittämistyöhön (Opetusministeriö 2000).

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman mukaan tietotekniikan avulla mahdollistetaan opiskelutapojen monipuolisuus ja sisältöjen eriyttäminen, jolloin voidaan ottaa huomioon oppijoiden erilaiset tarpeet ja oppimismahdollisuudet. Tukena tarvitaan opintojen monipuolista ohjausta. Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön tulee olla osa kaikkien opettajien perus- ja täydennyskoulutusta. Erityisesti täydennyskoulutuksen toteutustavoissa on otettava huomioon, että tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttö edellyttää oppilaitoksen kehittämistä yhteisenä oppimisprosessina. (Opetusministeriö 2001, 10.)

Teknologian ohjauksen koulutusta koskevia eurooppalaisia linjauksia

Euroopan unionissa ohjaajien TVT:n käytön koulutusta koskevat linjaukset ovat johdettavissa Euroopan unionin eEurope 2005- ja Europe 2002 -toimintasuunnitelmista. Molemmissa korostetaan opetushenkilöstön perus- ja täydennyskoulutusta (KOM/2002/0263). McCarthyn (2001) mukaan monessa Euroopan maassa TVT:n ohjauksen koulutus on ollut vähäistä. Ohjaajien perus- ja täydennyskoulutuksessa tieto- ja viestintäteknologiaa oli käytetty vain yksittäisissä Leonardo da Vinci -ohjelman kautta rahoitetuissa piloteissa (esim. Kasurinen & Vuorinen 2002c). Monessa maassa kouluttajat, alan järjestöt ja päättäjät eivät vielä tue TVT:n ohjauksen koulutusta. McCarthy korostaa, että vallalla näyttää olevan yleinen haluttomuus selvittää tai edes tutkia TVT:n potentiaalia ja kokemuksia ohjaajien koulutuksessa tai ohjauksen prosesseissa.

Suurin haaste ohjaajien kouluttajille, ohjaajille ja alan tutkijoille on hyväksyä tietoyhteiskuntaan siirtymiseen liittyvät muutokset ohjauksen konteksteissa ja rakenteissa sekä ohjaukseen sisältyvässä vuorovaikutuksessa. Vaarana on, että syntyy kuilu tietoyhteiskunnan välineiden käyttöön tottuneiden asiakkaiden ja yksinomaan perinteisiä työmuotoja käyttävien ohjaajien välille. (McCarthy 2001.) Tutkimusten mukaan haasteena on lisäksi taata, miten ohjaajat pystyvät käyttämään tehokkaasti tieto- ja viestintäteknologiaa ja ohjaamaan asiakkaitaan sen käyttöön. Koulutusyksiköiden tulisi varmistaa, että ohjaajat pystyvät arvioimaan ja käyttämään koulutus- ja ammattitietoa. Myös etäopiskelumahdollisuuksia tulisi lisätä ohjausalan koulutuksessa. (OECD 2004b.)

3.8.2 Ohjaajien koulutus Suomessa

Tutkimusaineiston kokoamisen aikaan vuonna 2003 opinto-ohjaajien peruskoulutusta järjestettiin neljässä koulutusyksikössä: Joensuun ja Jyväskylän yliopistoissa sekä Hämeenlinnan ja Jyväskylän ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Ruotsinkielisten opinto-ohjaajien koulutuksesta vastaa Åbo Akademi. Koulutuksesta valmistuneet ovat viime vuosina sijoittuneet ohjaustehtäviin perusasteelta korkea-asteelle.

Eri koulutusyksiköiden antamien tietojen mukaan alan koulutus kattaa neuvontalan ammattilaisilta edellytettävät kvalifikaatiot. Koulutusyksiköiden mukaan ydinosaamiseen tulisi kuulua tiivistetysti seuraavia osa-alueita: 1) tieto yhteiskunnan ja työmarkkinoiden rakenteesta ja toimintatavoista, 2) psykologinen ja sosiologinen tieto yksilön elämäkulusta ja kehityksestä eri konteksteissa, 3) ohjauksen keskeisten työ-

menetelmien hallinta (vuorovaikutustaidot, tiedottaminen, ohjauskeskustelu, ryhmäohjaus, yhteisölliset työmenetelmät, verkostotyö), 4) tieto- ja viestintäteknologian käyttäminen ohjauksessa, 5) valmius kehittää ammattikäytäntöä tieteellisistä lähtökohdista sekä 6) omien työkäytäntöjen ja oman ammattietiikan reflektointi. Lisäksi yksittäisinä haasteina nostettiin esille monikulttuurinen ja sukupuolitietoinen ohjaus. (Vuorinen & Kasurinen 2002.)

3.8.3 Tieto- ja viestintäteknologian ohjauksen koulutus

Tarkastelen seuraavissa kappaleissa tieto- ja viestintäteknologian ohjauksen käyttöä ohjaajien perus- ja täydennyskoulutuksessa. Tiedot perustuvat koulutusyksiköiden opetussuunnitelmiin sekä omiin kokemuksiini eri kouluttajatiimeissä. Tarkastelen ensin koulutusta ohjauksen sisältö- ja prosessiulottuvuuksien näkökulmista ja kuvaan lopuksi muutamia toteutettuja koulutuskokonaisuuksia.

Tieto- ja viestintäteknologian ohjauksen koulutuksen jäsenyyksessä hyödynnän luvussa 2.3 esitettyä jaottelua ohjauksen sisältö- ja prosessiulottuvuudesta. Sisältöulottuvuuden näkökulmasta ohjaajien tulee tuntee internetissä olevat koulutus- ja ammatitietopalvelut sekä ohjausta tukevat urasuunnittelun työvälineet (tietokannat avoimista työpaikoista, CV-työvälineet jne.). Prosessiulottuvuuden näkökulmasta ohjaajien tulee tuntee ohjausprosessi ja ohjausjärjestelyt sekä se, miten ottaa internet osaksi ohjausta ja ohjauksen hallinnoinnin työvälineeksi.

Tieto- ja viestintäteknologian käytön koulutus ohjaajien perus- ja täydennyskoulutuksessa

Tieto- ja viestintäteknologian ohjauksen käyttöä on 1980-luvulta lähtien tarkasteltu ohjaajien koulutuksessa ensisijaisesti teemaluontoina tai yksittäisinä harjoituksina. Luvulla 1998–1999 Joensuun yliopiston ohjauksen koulutus toteutti ensimmäisen kahden opintoviikon laajuisen opinto-kokonaisuuden ohjauksen koulutusohjelmassa. Koulutus suunniteltiin ja toteutettiin yhteistyössä Joensuun yliopistossa tuolloin toimineen Tietotekniikan opetuskäytön tutkimusyksikkö TOTY:n ja Florida State Universityn Techcenterin kanssa.

Tieto- ja viestintäteknologian opintokokonaisuuteen integroitiin koulutuksen oman verkkosivujen kehittäminen. Tavoitteena oli tehostaa ja mallintaa internetin asiakaslähtöistä ohjauksellista käyttöä koulutusorganisaatioissa. Sivuston rakenne pyrki tukemaan ohjaajien oman oppilaitoksen/oppilaitosverkoston kotisivustoon liitettävän

ohjauksen ympäristön rakennetta. Työssä oleville ohjaajille sivut tarjosivat kansallista ja kansainvälistä tietoa ohjaukseen liittyvästä tutkimuksesta, kehittämistyöstä sekä ohjausalan jatko- ja täydennyskoulutuksesta. Sivuston sisään rakennettiin selainpohjaisia (intranet) työympäristöjä perus- ja täydennyskoulutuksessa oleville opiskelijoille. Tavoitteena oli, että sivusto tukee opiskelua, ja verkkopohjaisen ympäristön kehittäminen pyrittiin saamaan osaksi ohjaajaksi kasvua.

Tätä modulia kehitettiin edelleen ohjaajien monimuotokoulutuksessa lukuvuosi-
na 1999–2000, jolloin lähijaksojen koulutuksen tukena käytettiin internet-pohjaista opiskeluympäristöä. Ympäristön avulla hallinnoitiin koko koulutusta. Käyttökokemukset olivat opiskelusisältönä internetin ohjaukseen tarkastelevassa opintokokonaisuudessa. Monimuotokoulutus osallistui suomalaisena partnerina tätä samaa teemaa tarkastelemaan eurooppalaiseen Leonardo da Vinci -hankkeeseen. (Kasurinen & Vuorinen 2002c). Joensuun yliopisto tuotti lisäksi täydennyskoulutusta ja verkko-oppaan internetin käytöstä korkeakoulujen ura-ohjaajille.

2000-luvun myötä verkkoympäristöjen käyttö vakiintui ohjaajien peruskoulutukseen kaikissa yksiköissä. Joensuun yliopiston lisäksi internetin ohjaukseen koskeva opintokokonaisuus on otettu opetussuunnitelmiin Jyväskylän yliopistossa vuonna 2004.

Työhallinto on järjestänyt henkilöstölleen täydennyskoulutusta omien tietojärjestelmien ja sähköisten palvelujen käytöstä. Esimerkiksi Tiepa-ohjelman käyttöönoton yhteydessä kaikki koulutusneuvojat perehtyivät viikon kurssilla ohjelmien käyttöön. Jatkossa työhallinto on kouluttanut alueellisia kouluttajaopastajia, joiden tehtävänä on järjestää alueellisia tilaisuuksia sekä AVO-psykologeille että koulutusneuvojille. Tässä hajautetussa verkostossa on ollut mukana vähintään 2–4 kouluttajaa jokaisesta työvoimapiiristä.

1990-luvun lopulla Opetushallitus rahoitti ohjaajille suunnattua internetin käyttöön liittyvää täydennyskoulutusta. Koulutusten sisällöt vaihtelivat, koska koulutusten toteutuksesta vastasivat eri yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen täydennyskoulutusyksiköt. Ohjauksellisten teemojen lisäksi koulutuksiin sisältyi tietoteknisten perusvalmiuksien opiskelua. Osa ohjaajista osallistui opettajille suunnattuun valtakunnalliseen tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön täydennyskoulutukseen. Helsingin kaupunki rahoitti teemaan liittyvää täydennyskoulutusta kaupungissa toimiville ohjaajille.

Opetushallitus käynnisti keväällä 2003 ohjaajille suunnatun valtakunnallisen täydennyskoulutusohjelman Opo.fi I–III. Koulutus keskittyi tieto- ja viestintäteknologian ohjauksen kysymyksiin. Koulutus toteutettiin Opetushallituksen, Opetusalan kou-

lutuskeskuksen ja Koulutuksen tutkimuslaitoksen yhteistyönä. Opo.fi -koulutusten käytännön toteutuksesta vastaa Opetushallituksen koordinoima aluekouluttajaverkosto Opetusalan koulutuskeskuksen kautta. Syksyllä 2005 Opo.fi-koulutuksen rakenne muuttui kaksiportaiseksi. Vuosina 2003–2005 koulutuksiin osallistui yli 700 ohjaajaa.

Ohjaajien koulutuksen arviointi teknologian käytön näkökulmasta

2000-luvun alussa suomalaiset ohjausalan koulutusyksiköt olivat kuormitettuja, koska maassamme oli pula koulutetuista opinto-ohjaajista. Koulutuksen aloituspaikkoja lisättiin ja täydennyskoulutuksen tarve oli kasvanut kentällä kasvaneen ohjaustarpeen myötä. Ennen ajankohtaa, jolloin tämän tutkimuksen haastatteluaineisto koottiin, internetin ohjauksikäytön koulutus oli hajanaista Suomessa. Vuonna 2002 koulutusyksiköt ilmaisevat tämän aihealueen ohjaajalta edellytettävänä kvalifikaationa (Vuorinen & Kasurinen 2002). Koulutusyksiköt eivät strategisissa linjauksissaan kuvaa, miten tähän haasteeseen vastataan. Teemaa koskeva opintokokonaisuus oli opetussuunnitelmassa vain yhdessä koulutusyksikössä. Puolet koulutusyksiköistä osallistui teemaa koskevan täydennyskoulutuksen järjestämiseen. Kaikilla koulutusyksiköillä oli käytössään internet-sivustot, mutta vain osa ohjaajien kouluttajista oli itse osallistunut tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön täydennyskoulutusohjelmiin.

Tutkimusteemaa koskevaa palaute- ja arviointitietoa on saatavissa vuosina 1999–2000 toteutetusta ohjaajien monimuotokoulutuksen pilotista (Kasurinen & Vuorinen 2002c). Pilotin käynnistysvaiheeseen liittyneiden kriittisten kommenttien jälkeen opiskelijat kuvasivat palautteissaan, että koulutuksen aikana hankitut kokemukset internetin ja selainpohjaisten opiskeluympäristön käytöstä ovat tärkeitä tulevissa ohjaustehtävissä. Lähes päivittäinen internetin käyttö tuotti rutiinin ja uskon omiin taitoihin käyttää tietokonetta ja internetiä työvälineenä, tiedon lähteenä ja kollegoiden välisenä kommunikaatiokanavana.

3.9 Tutkimuskysymys

Ohjauksen ja erityisesti urasuunnittelun ohjauksen avulla tuetaan nuoria ja aikuisia opiskelua, koulutusta, ammatteja ja työelämää koskevien tietoisten ratkaisujen ja suunnitelmien tekemisessä, arvioinnissa ja toimeenpanossa. Laadukkaat ja kattavat ohjauspalvelut edesauttavat myös taloudellista kehitystä. Sekä kansainvälisessä että kansallisessa koulutus- ja työvoimapolitiikassa on viime vuosina korostettu nuorille ja aikuisil-

le suunnattujen ohjaus- ja neuvontapalvelujen saatavuutta, laadun varmistamista ja palvelumuotojen monipuolistamista. Yksittäisten eri elämänvaiheisiin sijoittuvien valintatilanteiden tarkastelun sijasta ohjauksen tavoitteita ja palveluja tulee jäsentää elinikäisen ohjauksen näkökulmasta. Viime vuosina perinteisten ohjaajan ja asiakkaan kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen perustuvien työmuotojen rinnalle on kehitetty uusia innovatiivisia työmuotoja. Tuoreimpia innovaatioita ovat tieto- ja viestintäteknologisen sovellusten ja internetin hyödyntäminen ohjauksessa. Ensimmäiset sovellukset liittyivät koulutus- ja ammattitietojen hallintaan. Uusimmissa sovelluksissa yhdistellään eri tietolähteitä sekä tuetaan ohjaajien ja asiakkaiden välistä vuorovaikutusta ohjausprosessissa. Tällä hetkellä on jo olemassa yleisiä malleja, jotta asiakkaita voidaan auttaa sovellusten tehokkaaseen käyttöön.

Näyttää siltä, että ohjauspalvelujen kehittämisessä sekä ohjaajilla että tieto- ja viestintäteknologian sovelluksilla on molemmilla keskeinen rooli. Ohjausalan tutkimuksissa ei vielä kuitenkaan ole selvitetty, mitkä ovat ohjaajien, tieto- ja viestintäteknologian tai internetin roolit ohjauksen tavoitteiden kannalta. Lisäksi ei ole tutkittu ohjaajien käsityksiä siitä, miten he näkevät oman roolinsa ja tieto- ja viestintäteknologian roolin ohjauksessa. Selvitysten mukaan ohjaajien tieto- ja viestintäteknologian käyttötaidoissa on eroja. Eroja on ennen kaikkea tieto- ja viestintäteknologian ja internetin ohjauskäytössä. Jos meillä ei ole konkreettista tietoa tai ymmärrystä ohjaajien ja tieto- ja viestintäteknologian keskinäisistä rooleista ohjauksessa, meidän on mahdotonta suunnitella tai arvioida alan perus- ja täydennyskoulutusta, jonka tavoitteena on tukea ohjaajia auttamaan asiakkaitaan internetin tehokkaassa käytössä. Edellisen kirjallisuuskatsauksen analyysin pohjalta, muotoilen tutkimuskysymykseni seuraavasti:

Miten internetin käyttöä aloittelevat ja sen käytössä kokeneet ohjaajat kokevat ohjaajan roolin ja internetin merkityksen urasuunnittelun ohjauksen tavoitteiden saavuttamiseksi?

4

Tutkimuksen toteuttaminen

Kuvaan tässä luvussa koko tutkimuksen rakennetta ja valitsemaani lähestymistapaa. Perustelen, miksi valitsin fokusryhmät menetelmäksi. Kuvaan fokusryhmäkysymysten muodostamisen sekä varsinaisten haastattelujen toteuttamisen. Lopuksi esittelen tarkemmin aineiston analyysin etenemisen vaiheittain.

4.1 Tutkijan positio

Eskolan ja Suorannan (2001, 210–211) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen. Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Tarkastelen tässä luvussa adekvaattisuuttani internetin ohjauksen tutkijana sekä mahdollisia tutkimustehtävään kohdistuvia ennakoasenteitani.

Tutkijan subjektin adekvaattisuudesta

Tutkimustehtävän kohdentamiseen vaikutti oma aiempi työhistoriani. Olen toiminut ohjaajien perus- ja täydennyskouluttajana yli 19 vuotta Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa sekä Joensuun ja Jyväskylän yliopistoissa. 1990-luvulla yli puolet työstäni kohdentui valtakunnallisiin täydennyskoulutus- ja kehittämishankkeisiin. Opetusfilosofiani ohjaajien kouluttajana on kehittynyt eräänlaiseksi interventiiviseksi ja emansipatoriseksi toimintatutkimukseksi, jossa eri konteksteissa toteutettavan ohjauksen mukanaan tuomat kysymykset ovat katalysoimassa koko oppimisprosessia (ks.

Carr & Kemmis 1986, 31–40). Lisäksi olen painottanut ohjaajan työtä yhteisöllisenä ja yhteiskunnallisena oman toimintaympäristön/kontekstin/kulttuurin kanssa käytävänä dialogina. Olen koko työurani aikana pyrkinyt kehittämään ja arvioimaan alan koulutusta vuorovaikutuksessa kollegoiden ja osallistujien kanssa.

Kouluttajan rooli on tällöin auttava, tukeva sekä osallistumista motivoiva ja ohjaava. Kouluttajan on samalla arvioitava omaa koulutusorientaatiotaan. Taustalla on eräänlainen oppivan organisaation (Argyris & Schön 1978, 1987; Schön 1983, 1987; Senge 1990; Senge ym. 1994; Morgan 1986; Minzberg 1991), konstruktivismiin ja sosiodynaamisen ohjauksen (Peavy 2000) sekä kognitiivisen informaation prosessointiteorian (Peterson ym. 1996) lähestymistapoja ja niiden synergioita syntetisoiva orientaatio. (Tarkiainen & Vuorinen 1997.) Kouluttajana olen pyrkinyt tarkastelemaan oppilaitosten ja organisaatioiden sisäisten ja ulkoisten toimintaympäristöjen muutosta ja etsimään sitä kautta kehittämisstrategiaa ohjaukselle ja neuvonnalle. Kantavana ajatuksena on ollut tukea koulutuksen, pilottihankkeiden ja tutkimuksen kautta opiskelijoiden oikeutta saada laadukkaita ohjauspalveluja kustannustehokkaasti.

2000-luvulla työssäni täydennyskouluttajana painopiste on ollut internetin käyttö ohjauksessa. Olen suunnitellut opetuksessa käyttämäni materiaalia sekä perus- että täydennyskoulutukseen ja hyödyntänyt WWW-sivustoja koulutuskokonaisuuksien hallinnoinnissa. Ensimmäisenä sovelluksena vuosina 1998–2000 oli Joensuun yliopiston ohjauksen koulutuksen sivusto (<http://ohjaus.joensuu.fi>). Olen myös konsultoinut ohjauksen alueellisten verkkopalvelujen kehittämistä esimerkiksi Helsingin opetusvirastossa. Lisäksi olen ollut mukana laatimassa Suomen Virtuaaliyliopiston vuorovai- kutteista tieto- ja viestintäteknologian opetusikäytön strategiapalvelua. Vuosina 2000–2003 päätyöni liittyi ohjausalan ammattilaisten, kouluttajien ja hallinnon käyttöön suunnatun kansallisen tukipalvelun (<http://www.asiantuntijaluotsi.net>) kehittämiseen ja ylläpitoon. Viimeisin laajin täydennyskoulutustehtäväni on liittynyt ohjaajille suunnatun Opo.fi-täydennyskoulutusohjelman suunnitteluun ja aluekouluttajien koulutukseen vuosina 2002–2006.

Tutkimusaineiston kokoamisen ajankohtana tieto- ja viestintäteknikan ohjauskäytöstä oli ensisijaisesti vain määrällisiä selvityksiä, ja alan täydennyskoulutus perustui yksittäisiin alueellisiin aloitteisiin työhallinnon omaa keskitettyä henkilöstökoulutusta lukuun ottamatta. Aineiston kokoamisen aikana Suomessa oli käytössä muutamia internetissä toimivia vuorovaikutteisia itsearviointiharjoituksia. Suurin osa verkkosovelluksista oli koulutus- ja ammattitietoa kokoavia tietokantoja tai portaalreja. Täydennyskoulutustilaisuuksissa näytti siltä, että ohjaajat tuntuivat tasapainoilevan aiempien

työkäytäntöjen ja internetin käyttöönoton välillä. He kokivat, että ilman internetiä on vaikea toimia, mutta toisaalta internetin käyttöön liittyi epävarmuutta. Internetin käyttö ei vielä ollut systemaattista. Sitä käytettiin yksittäisten tarpeiden ilmaantuessa. 1990-luvun lopulla kaikilla ohjaajilla ei vielä ollut käytössä verkkoyhteyksiä eikä ohjaajilla näyttänyt olevan vaikutusmahdollisuuksia oppilaitosten tietostrategioiden kehittämiseen.

Kouluttajan työssä muotoutunut näkemys tieto- ja viestintäteknologian merkityksestä

Tutkimuskohteen valinnassa halusin tarkastella tieto- ja viestintäteknologian ohjauskäyttöön liittyvissä täydennyskoulutuksissa toistuvasti esiin nousutta havaintoa, jossa tieto- ja viestintäteknologia koettiin osallistujien joukossa perustyöstä irrallaan olevana elementtinä. Internetiä tarkasteltiin muusta ohjaukseen liittyvästä perustyöstä poiketen uutena, jopa marginaalisena teemakokonaisuutena. Vastaavasti alan kansainvälisessä kirjallisuudessa ja peruskoulutuksessa teemaa on tarkasteltu erillisenä opintokokonaisuutena. Tutkimuksen tavoitteeksi muotoutui tuottaa kehittämisehdotuksia tieto- ja viestintäteknologian ohjauskäyttöä koskeviin kansallisiin linjauksiin, kehitteillä oleviin palveluihin, alan perus- ja täydennyskoulutukseen sekä käytännön työmuotoihin.

Koulutuksien aikana havaitsin, että ohjaajan rooliin syntyy internetin kautta uusi ulottuvuus. Ohjaaja toimii internetissä olevien palvelujen käyttäjänä asiakastilanteissa, mutta myös asiantuntijana Internetiin rakennettavien kokonaisuuksien suunnittelijana. Tärkeintä on liittää välitettävä ohjauksellinen tieto tarkoituksenmukaisesti kehitystyön edetessä muotoutuvaan palvelukonseptiin. Vaikka tieto- ja viestintäteknologian käyttöönotto voi tuntua työläältä, parhaimmillaan sen integroiminen uraohjaukseen tarjoaa mahdollisuuden ohjausjärjestelyjen kokonaisuuden suunnitteluun, itsearviointiin ja palvelujen näkyväksi tekemiseen. Internet mahdollistaa uudella tavalla ammattilaisten keskinäisen yhteistyön ja ammattitaidon ylläpidon ja kehittämisen.

Tutkimuksen teemaan kohdistuvat mahdolliset ennakoasenteet

Aiemmat kokemukseni internetin käytöstä ohjaajana ja kouluttajana voivat tuoda tutkimukseen sen luotettavuutta heikentäviä ennakoasenteita. Esimerkiksi aiempien täydennyskoulutus- ja kehittämishankkeisiin liittyneiden tutkimusten tuloksia on käytetty ohjaajien perus- ja täydennyskoulutusohjelmien kehittämisessä sekä eri oppilai-

tosmuotojen opetussuunnitelmien perusteiden kehittämisessä. Lisäksi olen ollut mukana kansallisissa ja kansainvälisissä arviointihankkeissa tekemässä esityksiä ohjausta koskevan julkisen päätöksenteon pohjaksi. Olen 1990-luvun puolivälistä lähtien ollut aktiivisesti edistämässä tieto- ja viestintätekniiikan käyttöä ohjauksessa ja rakentamassa ohjauksen tueksi kansallista verkkopalvelua yhteistyössä kansainvälisten rinnakkaisien hankkeiden kanssa. Lisäksi aineiston keräämisen ajankohtana olen mukana kansallisen koulutusportaalien rakentamisessa ja edustamassa Suomea pohjoismaiden opetus- ja työhallinnon työryhmissä, jotka ovat tarkastelleet tieto- ja viestintätekniiikan käyttöä valtakunnallisissa koulutus- ja ammattitietopalveluissa.

Nämä kokemukset voivat olla muokkaamassa ennakkoasenteita jo teemaa koskevan kirjallisuuden valitsemisessa ja tutkimuskohteen määrittelyssä. Nämä ennakkoasenteet ovat voineet olla vaikuttamassa internetin käyttöä koskevissa kannanotoissa tai tutkimustuloksissa, joita tutkija on esittänyt julkisen päätöksenteon pohjaksi. Aineiston analyysissä mahdolliset ennakkoasenteet voivat ilmetä aineiston koodattavien kohteiden valinnassa tai koodien muotoilussa. Heikot signaalit tekstissä voivat saada enemmän painoarvoa tai tekstiä voidaan jättää koodaamatta. Ennakkoasenteen kanssa ristiriidassa olevat kommentit saattavat jäädä huomioon ottamatta.

Työn eri vaiheissa olen pyrkinyt tiedostamaan mahdollisten ennakkoasenteiden vaikutukset. Tutkimuksen läpinäkyvyyden parantamiseksi kuvaan lukijoille työn ja ajatteluprosessin etenemistä tutkimuksen eri vaiheissa. Kuvaan erikseen ne toimenpiteet, joilla olen pyrkinyt minimoimaan ennakkoasenteiden vaikutuksia ja hallitsemaan tutkijan subjektiviteettia (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 166). Arvioin vielä erikseen tutkimuksen ajantasaisuutta ja yleistettävyyttä luvussa 6.

4.2 Tutkimusotteen kuvaus

Ohjauskäytäntöjen tutkimuksessa korostetaan metodista monipuolisuutta ja tiedonhankintatapojen runsautta (Juutilainen 2003, 68; McLeod 1999, 10). Tämä tutkimus on fenomenografiseen lähestymistapaan pohjautuva ohjauksen ammattikäytäntöjen (McLeod 1999) arviointitutkimus (ks. Patton 2002, 104; Tuomi & Sarajärvi 2002, 49–50; Marton & Booth 1997). Käyttämäni tutkimusmetodi koostuu niistä käytännöistä ja operaatioista, joiden avulla pyrin tuottamaan ja jäsentämään havaintojani (vrt. Alasuutari 1999, 36). Valitsin laadullisen tutkimusotteen, koska tieto- ja viestintäteknologian käyttö, varsinkin internetin osalta, on hyvin nuori ilmiö ohjauksessa. Tutkimukseni etsii ymmärrystä, miten ohjausalan ammattilaisia tulisi kouluttaa ottamaan haltuun

tämä ilmiö. Tämän johdosta tutkimuskysymyksen muoto on jo peruste laadulliselle tutkimukselle (Töttö 1999).

Toinen perusteeni laadullisen tutkimusotteen valintaan on internetin ohjauksellisen käytön kirjavuus ja ohuus, joka on tullut esiin sekä ohjauksen kansallisissa arvioinneissa (Numminen ym. 2002, 26) että ohjaajien täydennyskoulutuksessa. Koska ohjaajien kokemukset, käytössä olevat sovellukset ja internetin käytön mahdollisuudet vaihtelevat, on vaikeaa laatia ilmiötä kattavasti kuvaavia määrällisiä kyselylomakkeita. Lomakkeilla voidaan tässä tilanteessa koota tietoa vain käytön levinneisyydestä, volyyminä, luonteesta ja resursseista. Internetin ohjauksikäytöstä ei vielä tiedetty riittävästi, jotta olisi voitu testata ilmiötä koskevia hypoteeseja.

En ole asettanut tutkimuksen tavoitteeksi pelkästään internetin käytön kuvaamista ohjauksessa tai sen yleisyyden kartoittamista. Sen sijaan tarkoitukseni on etsiä uusia tapoja ymmärtää ja selittää internetin käytön luonnetta sekä internetissä olevien sovellusten vaikutusta käytännön ohjaustyöhön mahdollisten uusien tutkimus- ja kehittämiskohteiden näkökulmista. Fenomenografisen lähestymistavan ns. toisen asteen näkökulman (Marton & Booth 1997; ks. Nikander 2004) mukaan pyrin jäsentämään ohjaajien käsityksiä internetissä olevien koulutus- ja ammattitietojen sekä urasuunnittelua tukevien sovellusten käytöstä ohjauksessa.

Analyysissa tarkastelen sitä, miten eri konteksteissa toimivat ohjaajat kuvaavat internetin käyttöä, en pelkästään sitä, miten he kuvaavat omia intentioitaan internetin ohjauksikäytölle. Pyrin etenemään kohti niitä intentionaalisia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 27–28; Patton 2002, 112–113) ja rakenteellisia merkityksiä, joita internetin käyttöön liittyy, ja tutkimaan miten ohjaajat tulkitsevat ohjauksen tavoitteet ja miten he puhuvat internetin käytön tarkoituksesta ohjauksessa. Internetin ohjauksikäytön motiivien ymmärtäminen vaatii tietoa ohjauksen tavoitteista. Vasta tämän jälkeen voin tulkita ohjaajien kuvaamia yhteisöllisiä merkityksiä (ks. Eskola & Suoranta 2001, 46–48). Tältä osin käytän tutkimuksessani fenomenologista (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 34) otetta, jossa tulkitsen ohjaajien kuvaamia internetin käyttökokemuksia (ks. Patton 2002, 104; Varto 1992).

Tutkimuksessa en pitäydy kritiikittömästi vain arkielämän selitysmalleihin ja perinteiseen henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen pohjautuvan ohjauksen viitekehyksiin. Tutkimuksen yhtenä tehtävänä onkin asettaa kyseenalaiseksi ja tehdä näkyväksi ne esioletukset, joihin perinteiset viitekehykset perustuvat (Alasuutari 1999, 43–44). Siksi tarkastelen internetin käyttöä myös ohjauksen muuttuvan perustehtävän näkökulmasta. Taustana ovat kansalliset arviointitutkimusten (OECD 2004a; Numminen

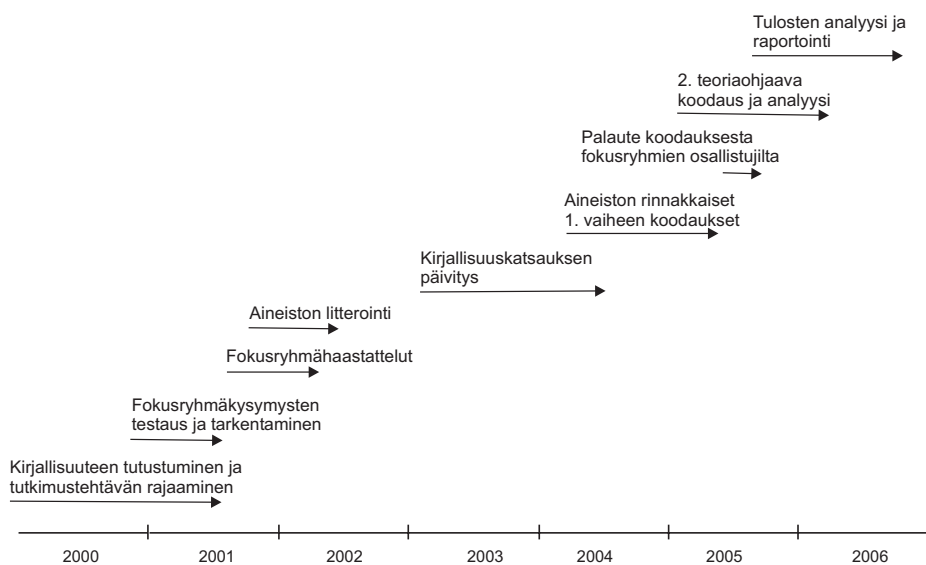
ym. 2002) tulokset sekä uudet valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet (Opetushallitus 2003, 215–218; Opetushallitus 2004, 255–258). Tarkastelen sitä, millainen asema ohjauksella on koulutusorganisaatioissa ja mitä lisäarvoa internetin palveluilla sekä sen informaatio- ja kommunikaatioteknisillä sovelluksilla on ohjauksellisen tiedon ja ohjausjärjestelyjen hallinnassa. Kokoavana tavoitteenani on aineiston analyysi ohjausalan ammattikäytäntöjen sekä perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämiseksi muuttuneessa ohjauksen kontekstissa (vrt. Juutilainen 2003, 67; McLeod 1999).

Tutkimusotteeseen integroitunut arviointinäkökulma tuo tutkimukseen piirteitä, jotka ohjaajien käsityksiä koskevan fenomenografian periaatteiden mukaisen avoimen kiinnostuksen rinnalla kohdentuvat etsimään mahdollisia eroja erilaisten ohjaajaryhmien keskuudessa. Työn edetessä syvensin tarkastelua luokittelemalla aineistolähtöisessä analyysissä ohjaajien käsitysten pohjalta kootut kuvauskategoriat uudelleen teoriohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti.

Koska tutkimukseeni integroituu internetin käytön merkitystä, internetin käytön luonnetta sekä internetin käyttöä prosessina, yhdistän analyysissä useita menetelmiä Combined design -tyyppisesti (ks. Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005; Huusko & Paloniemi 2006). Arvioin työssäni myös sitä, mitkä valitut aineiston kokoamis- ja analyysimenetelmät toimivat ja mikä eivät (ks. Tashakkori 2003, 81–82). Internetin ohjauskäytön osalta arvioin, ketä ja mitä varten jotain tehdään, ja missä kontekstissa toiminta tapahtuu. Valitsemani lähestymistapa antaa mahdollisuuksia uusien reflektiivisten ja itsereflektiota soveltavien menetelmien käyttöön ohjauksen tutkimuksessa (ks. Anttila 2005). Oman kehittymiseni kannalta pyrin etsimään tutkimusmetodia, joka ei pelkästään jäljitä ammattikäytännön muutoksia, vaan myös kehittää ammattikäytäntöjä sekä eri konteksteissa toteutettavien interventioiden sisältöjä. Engeströmin (2004, 8) mukaan tämäntyyppinen kokonaisuuksien ratkaiseminen vaatii uudenlaista oppimistapaa. Koska ei ole valmiita muille opetettavia ratkaisumalleja, on opittava jotakin, mitä ei vielä ole. Oppiminen ja uuden luominen, oppiminen ja kehitys lankeavat yhteen.

Näen tutkimuksessani oppimisprosessin, jossa voisin jatkossa systemaattisemmin osoittaa validiutta ja yleistettävyyttä jäsentäviä lähestymistapoja tai metodeja. Valitsemallani lähestymistavalla haluan täsmentää mahdollisia jatkotutkimusten kysymyksiä. Tähän liittyen koen tämän tutkimuksen yhdeksi vahvuudeksi sen, että haastatteluaineisto ehdittiin koota ennen kuin valtakunnalliset internetin ohjauskäyttöä koskevat tukimateriaalit ehdittiin julkaista. Ilmiötä voidaan nyt analysoida ennen kuin materiaalit olisivat mahdollisesti suunnanneet työikäntöjä yhteen muottiin. Tämän tut-

kimuksen tulokset antavat näin ollen mahdollisuuden arvioida luotettavasti uusien palvelujen käyttömahdollisuuksia ohjauksessa. Jäsenmän seuraavissa kappaleissa tutkimusprosessin eri vaiheita, jotka kuvaan vuosittain kootusti kuviossa 5.



Kuvio 5. Tutkimusprosessin eri vaiheet vuosina 2000–2006

4.3 Fokusryhmät aineiston kokoamisen menetelmänä

Tutkimusaineiston kokoamiseen käytin ns. fokusryhmähaastatteluja (ks. Vaughn ym. 1996; Morgan 1998; Krueger 1998b; Barbour & Kitzinger 1999; Solatie 2001). Fokusryhmät ovat alunperin markkinointitutkimuksissa käytettyjä ryhmähaastatteluita, joita on 1930-luvulta lähtien sovellettu myös ihmisten käyttäytymisen tutkimuksissa (Vaughn ym. 1996, 5; Krueger 1998c, 18–19). 2000-luvun taitteessa menetelmä alkoi yleistyä Suomessa (esim. Möttönen 1997; Välimaa 2000; Kolkka 2001; Lampinen 2005).

Fokusryhmähaastattelujen vahvuutena on se, että ne mahdollistavat tutkimusongelmien rajaamisen ja olennaisten asioiden esille nostamisen (Morgan 1998, 13–15). Fokusryhmä muistuttaa Alasuutarin (1999, 151) kuvaamaa aktiivihaastattelun käsitettä. Käytin tässä tutkimuksessa fokusryhmiä ensisijaisesti tutkimuksen kontekstin hyödyntämiseen sekä tutkimusteemaa koskevan ymmärryksen syventämiseen ja tulkinnaan (ks. Eskola & Suoranta 2001, 95; Solatie 2001, 13). Fokusryhmissä toisilleen vieraat ihmiset keskustelevat omista lähtökohdistaan. Tilanteessa eivät ole vaikuttamassa mahdolliset ryhmän jäsenten aiemmat keskinäiset keskustelut teemasta (Vaughn ym. 1996, 55–57).

Metodi sopii tilanteisiin, joissa tutkimusongelmat ovat tutkimuskohdetta syventäviä tai selittäviä (ks. Vaughn ym. 1996, 36). Fokusryhmässä tutkija ohjaa keskustelua rajaamastaan aiheesta etukäteen valmistelemillaan kysymyksillä. Tavoitteena on koota yhteen teemaan kohdistuvia odotuksia, tunteita, asenteita ja ideoita. Fokusryhmässä on tavallisesti 6–8 jäsentä, joilla useimmiten on yhteinen tausta. Tässä tutkimuksessa ryhmän jäseniä yhdistävänä tekijänä on ohjaustyö. Tutkimusaineistona käytetään ryhmän jäsenten puheenvuorojen sisältöä. Ryhmän vetäjän tulee olla tarkasteltavan alan kokenut asiantuntija. Hän ei pelkästään rajaa ja johda keskustelua, vaan kietoutuu väistämättä prosessiin useammalla eri tavalla. Hän myös analysoi keskustelun tuloksia ja valmistelee niistä raportin. Käytännössä ryhmien rakenne ja työmuodot voivat kuitenkin vaihdella. (Vaughn ym. 1996, 5; Morgan 1998, 1.)

Valitsin menetelmäksi fokusryhmät, koska internetin ohjauskäytöstä on olemassa tutkimustietoa vielä melko rajallisesti. Kvalitatiivisen tradition mukaan todellisuus on fenomenologinen ja todellisuudesta voidaan muodostaa useita erilaisia tulkintoja. Fokusryhmien vahvuutena se, että ryhmän jäseniä rohkaistaan nostamaan esille erilaisia näkemyksiä tarkasteltavasta asiasta. Fokusryhmät eivät tuota määrällistä informaatiota laajempien yleistysten pohjaksi. Tässä työssä tavoitteenani onkin ymmärtää internetin ohjauskäyttöä rajatun tutkimusjoukon jäsenten arkipäivän tilanteiden ja perusoletusten näkökulmasta. Kvalitatiiviseen tutkimusperinteeseen kuuluu, että lausujan tausta ja näkökulma vaikuttavat esitetyn totuuden luonteeseen. Totuus nähdään kannanottoina tai tulkintoina, jotka ovat aina suhteessa kontekstiin. Pyrin haastattelutilanteissa hyödyntämään aiempaa ennakkotietoani teemasta ja selventämään aineiston analyysissä mahdollisia aiempia keskenään ristiriitaisia tulkintojani aiheesta (ks. Vaughn ym. 1996, 25).

Fokusryhmäkeskustelujen tavoitteena ei ole konsensus, vaan ryhmän jäsenet voivat tuottaa uutta tietoa vertailemalla kokemuksiaan. Vaikka keskustelu ryhmässä on

luonteeltaan avointa, tutkija valitsee etukäteen ryhmän jäsenet ja rajaa teemat tutkimusongelman perusteella. Keskustelun edetessä tutkijan tehtävänä on rajata pois keskusteluita, jotka suuntautuvat tutkimusongelman ulkopuolelle. Ryhmissä tarkastellaan käytännön ilmiöitä, mutta keskustelussa pyritään arkipäivän keskusteluita syvempään asioiden käsittelyyn (Morgan 1998, 12). Tässä fokusryhmien käyttö eroaa osallistuvasta havainnoinnista, jossa pyritään ymmärtämään luonnostaan tapahtuvia ilmiöitä (Eskola & Suoranta 2001, 98–99). Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijalta edellytetään pitempää läsnäoloa ja havainnointia tutkimuskohteessa. Tutkija oppii kohdetta havainnoidessaan, mutta samalla hän joutuu ottamaan vastaan runsaasti myös tutkimuksen ulkopuolelle jäävää tietoa. Tämä saattaa johtaa ennalta arvaamattomiin tilanteisiin.

Fokusryhmissä jäsenillä on mahdollisuus keskustella omaan työhönsä liittyvistä ilmiöistä ja niihin vaikuttavista tekijöistä syvemmin kuin yksilohaastattelussa. Ryhmän jäsenet voivat myös auttaa toisiaan tulkitsemaan työhön liittyvien asioiden taustoja (Vaughn 1996, 16). Useamman ohjaajan ryhmä todennäköisesti pystyy kuvaamaan internetin konkreettisia vaikutuksia omaan työhönsä, vaikka sen jäsenet eivät välttämättä ole pohtineet asiaa syvemmin oman perustehtävänsä näkökulmasta. Johdetussa ryhmäkeskusteluissa heillä on mahdollisuus jakaa ja vertailla kokemuksiaan. Lisäksi he voivat priorisoida ryhmässä tarvittavia tukitoimia työlleen. Näiden kokemusten perusteella voidaan esimerkiksi kohdentaa internetin ohjaukseen liittyvää täydennyskoulutusta (vrt. Morgan 1998, 5)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ja haastateltavien keskinäinen vuorovaikutussuhde on olennaista. Fokusryhmät tarjoavat mahdollisuuden tutkijan ja tutkittavien suoraan vuorovaikutukseen, jolla pyritään tutkimusongelmaa koskevan tiedon syventämiseen ja laajentamiseen. Vaikka ryhmien sisäinen vuorovaikutus on tuloksen kannalta merkityksellistä, keskustelun vetäjällä on suurin vaikutus keskustelujen etenemiseen ja sisältöön (Morgan 1998, 9–11). Fokusryhmät ovat ensisijaisesti keino oppia asiantuntijoilta kuuntelemalla heitä. Ryhmässä syntyy monentasoisista vuorovaikutusta ryhmän kesken sekä jäsenten ja ryhmän vetäjän kesken. Kommunikaatio yhdistää tutkimusprosessin ja ryhmän jäsenet. Tällöin on vaarana, että ryhmien vetäjä rajaa aineistonsa vain ryhmän sisäiseen kommunikaatioon. Analyysissa tulisi ottaa huomioon, että keskustelua ohjaa ainakin kolme tekijää. Ensinnäkin tutkijat päättävät, mitä he haluavat kuulla ryhmältä. Toisaalta ryhmän jäsenet itse rakentavat keskustelun heille etukäteen rajatusta teemasta. Lopuksi tutkijat tekevät yhteenvedon, mitä he ovat kuulleet ja oppineet ryhmältä. Tutkijan vastuulla on siis päättää keskustelun edetessä mahdollis-

ta rajauksista tutkimusongelmien suunnassa. Toisaalta keskustelun vetämisessä tulisi olla joustava, jotta ryhmän omat priorisoinnit aiheesta pääsisivät esille.

Fokusryhmät tuottavat kohdennettua tietoa nopeammin kuin yksilöhaastattelut (Vaughn ym. 1996, 14). Tämä seuraa siitä, että ryhmien jäsenet rikastavat toistensa kannanottoja keskustelun edetessä. Syntyy ikään kuin lumipalloefekti, jossa yksittäinen kommentti herättää lisää tarkentavia kannanottoja. Saman ammattialan edustajat rohkaisevat toisiaan keskusteluun, ja ryhmä innostaa toisiaan aiheen jatkotyöstämiseen. Tutkimusaineiston kokoamistilanne toimii tällöin myös ammatillista kehittymistä tukevana interventiona. Haastatteluihin osallistujat voivat toimia anonymisti ja ottaa rohkeammin esille asioita kuin yksilöinä. Koska osallistujilta ei vaadita vastauksia kaikkiin kysymyksiin, heillä voi olla lisäksi spontaaneja ja uusia näkökulmia avaavia kannanottoja teemaan. Tämän takia fokusryhmät eivät ole tarkoituksenmukaisia tilanteissa, joissa ilmenee monia erilaisia intressejä tai syviä ristiriitoja (Morgan 1998, 5). Ristiriitaisissa tilanteissa ryhmän jäsenet ottavat esille teemoja omien intressiensä korostamiseksi tai muiden näkemysten torjumiseksi. Tämä ei välttämättä edistä tutkimuksen tavoitteiden toteutumista.

Toisin kuin perinteisessä teemahaastattelussa (esim. Hirsjärvi & Hurme 1980) fokusryhmissä yksittäisen jäsenen käyttämä aika jää fokusryhmissä väistämättä rajalliseksi, ja hänen henkilökohtaisen tilanteensa tarkastelu rajataan tietoisesti ohuemmaksi. Yksilöhaastattelut tuottavat arvokasta tutkimustietoa yksilön näkökulmasta, mutta tämän tutkimuksen tutkimuskohteen tavoitteiden näkökulmasta useamman henkilön haastatteleminen erikseen olisi ollut kohtuuttoman työlästä ja tieto olisi voinut olla osin päällekkäistä. Fokusryhmämenetelmä oli siis myös ajankäytön rajallisuuden takia tehokkain ratkaisu riittävän laajan tutkimusaineiston kokoamiseksi.

Fokusryhmätekniiikan erot suhteessa kyselylomakkeiden käyttöön syntyvät tiedon koontivaiheessa. Kyselylomakkeissa vastausten käsittelyyn on olemassa laaja valikoima tilastollisia menetelmiä. Fokusryhmissä tutkija käyttää omaa harkintaansa valitessaan jäseniä ryhmiin, jotka pystyisivät todennäköisesti vastaamaan tutkimuskysymyksiin monipuolisesti. Lomakkeissa kaikki vastaavat samoihin kysymyksiin ja valitsevat vastauksensa yleensä ennakkoon annetuista vaihtoehdoista. Fokusryhmissä kysymyksiä voidaan tarkentaa joustavasti työskentelyn edetessä. Tutkija on jatkuvassa vuorovaikutuksessa tutkimusjoukon kanssa (Vaughn 1996, 15). Tulosten analyysivaiheessa lomakkeista saadut tiedot esitetään numeerisesti taulukoina tai kuvioina. Fokusryhmissä analyysi on subjektiivisempi kuunteluprosessi, jossa etsitään merkityksiä ryhmän keskusteluille.

Metodia valitessani olin tietoinen myös fokusryhmien käytön puutteista ja rajoituksista (Krueger 1998c, 46–47). Ryhmähaastattelua on vaikeampi kontrolloida kuin yksilötilannetta. Ryhmien jäsenten keskinäiset suhteet voivat rajoittaa rehellisiä vastauksia tai korostaa tutkimusteeman kannalta epäolennaisia asioita. Jos haastattelut tapahtuvat ryhmän jäsenten omassa sosiaalisessa ympäristössä ja haastateltavien asema ryhmässä vaikuttaa vastauksiin, aineistoa pitäisi myös tulkita tässä kontekstissa syntyneinä. Tämä voi vaikeuttaa aineiston analyysia. Ryhmän vetäjän on oltava riittävän kokenut pitääkseen yllä välittömän keskustelun ja varmistaakseen aiheesta pysymisen. Vetäjän on myös pystyttävä tasapainottamaan tilannetta, jos jollain ryhmän jäsenellä on dominoiva asema keskustelussa. Koska ryhmien välillä voi olla suuria eroja, tutkimukseen on saatava mukaan riittävä määrä ryhmiä. Tämä voi olla hankalaa, koska haastattelu vie aikaa ja työssä olevien ohjaajien voi olla vaikea irrottautua haastattelua varten ennalta sovittuun paikkaan. Pysin eliminoimaan edellisiä riskitekijöitä varmistamalla, että tutkimukseen osallistujilla oli mahdollisuus käyttää työaikaansa haastatteluihin.

4.4 Fokusryhmäkysymysten tarkentaminen

Aiemmin olen korostanut, että ohjauksen tehtävänä on yksilöiden tukeminen ongelmanratkaisutilanteissa sekä tietoisien ja huolellisten päätösten teossa ja omien urasuunnittelutaitojen kehittämisessä. Ohjaukseen sisältyy sekä tieto- että prosessiulottuvuus. Nojautuen näihin määrittelyihin ja aiempaan tutkimukseen päätin keskittyä fokusryhmissä seuraaviin neljään kysymykseen tutkimusaineiston hankkimiseksi.

Ymmärtääkseni ohjaajien käsityksiä internetin ohjaukskäytöstä minun tuli ensin saada tietoa siitä, millainen käsitys ohjaajilla on ohjauksen tavoitteista. Toiseksi tarvitsin ohjaajien kuvauksia tiedon ja ohjaajan työn merkityksestä ilman internetin läsnäoloa ohjauksessa. Kysymyksissä korostuu fenomenografinen ensimmäiseen asteen perspektiivi (ks. esim. Nikander 2004). Tieto- ja prosessiulottuvuuksien tarkastelemiseksi muotoilin ensimmäiset fokusryhmäkysymykset seuraavasti:

- Mikä on tiedon merkitys opiskelijalle/asiakkaalle ohjauksen tavoitteiden kannalta?
- Mikä on ohjaajan merkitys ohjauksen tavoitteiden kannalta?

Aiempien tutkimusten perusteella internetin merkitys korostuu rutiininomaisissa ja usein toistuvissa tehtävissä, itsearvioinneissa sekä päätöksenteossa tarvittavan tiedon

lähteenä. Internetin käytössä tulisi ottaa lisäksi huomioon myös se, miten se edistää vuorovaikutusta. Internetin merkityksen analysoimiseksi muotoilin seuraavat kysymykset:

- Mikä on internetissä tällä hetkellä olevan ohjauksellisen tiedon ja ohjauksellisten palveluiden merkitys opiskelijalle ohjauksen tavoitteiden kannalta?
- Mikä on ohjaajan merkitys ohjauksen tavoitteiden kannalta tilanteessa, jossa hän auttaa opiskelijaa/asiakasta käyttämään internetissä tällä hetkellä olevaa ohjauksellista tietoa ja ohjauksellisia palveluja?

Ohjauksellisella tiedolla tarkoitan opetus- ja työhallinnon tuottamia koulutus- ja ammattitietoja sekä oppilaitosten ja eri organisaatioiden omia sivustoja. Ohjauksellisilla palveluilla tarkoitan verkossa olevia urasuunnittelun työvälineitä. Kuvaan näitä tarkemmin aineiston analyysin yhteydessä. Ohjaajan roolin analyysin tukena käytän edellisessä luvussa kuvaamaani kolmiportaista mallia ohjaajan tehtävästä (Sampson 1997c).

Ennen tutkimusaineiston kokoamista testasin edellisten kysymysten ymmärrettävyyttä esittämällä ne kaikkiaan neljässä internetin ohjauksen täydennyskoulutuslaitaisuudessa syksyllä 2000. Kolmessa ryhmässä oli mukana eri oppilaitosryhmien opinto-ohjaajia. Yhdessä ryhmässä jäsenenä oli koulutusneuvoja sekä ammatinvalintapsykologeja. Lisäksi yksi Jyväskylän yliopiston ohjauksen koulutuksen opiskelija testasi kysymyksiä opinnäytteessään.

Koulutustilaisuuksien osallistujat halusivat tarkentaa toista ja neljättä kysymystä. Ohjaajan merkityksen tarkastelun lisäksi he halusivat tarkastella myös ohjaajan roolia ohjausprosessissa. He kokivat kysymyksen ymmärrettävämmäksi, jos siinä tarkastellaan ohjaajan roolia opiskelijan ja ohjaajan vuorovaikutussuhteessa tai jos korostetaan ohjaajan roolin muutosta internetin käytön yhteydessä. Ehdotettu muutos korosti heidän mielestään ohjaustilannetta, ei niinkään kontekstin merkitystä. Tietoulettavuutta koskeviin kysymyksiin he eivät esittäneet muutosehdotuksia. Näiden palautteiden perusteella muotoilin kysymykset seuraavalla tavalla:

1. Mikä on tiedon merkitys opiskelijalle ohjauksen tavoitteiden kannalta?
2. Mikä on ohjaajan roolin merkitys ohjauksen tavoitteiden kannalta?
3. Mikä on internetissä tällä hetkellä olevan ohjauksellisen tiedon ja ohjauksellisten palveluiden merkitys opiskelijalle ohjauksen tavoitteiden kannalta?

4. Mikä on ohjaajan roolin merkitys ohjauksen tavoitteiden kannalta tilanteessa, jossa hän ohjaa opiskelijaa käyttämään internetissä tällä hetkellä olevaa ohjauksellista tietoa ja ohjauksellisia palveluja?

Koska tutkimus liittyi tuolloin vielä suunnitteluvaiheessa olleeseen Opintoluotsi-portaalin ja ohjaajille suunnatun Asiantuntijaluotsi.net-palvelun kehittämiseen, halusin koota tietoa myös ohjaajien toiveista internetiin rakennettavia tukimateriaaleja varten. Tämän takia päätin esittää ryhmissä vielä viidennen kysymyksen:

- Millaisia palveluja internetissä tulisi olla ohjaajille, jotta he voisivat tukea opiskelijoita käyttämään tehokkaasti internetin kautta välitettäviä tietoja ja palveluja?

Tätä viimeistä kysymystä ei ollut tarkoitus käyttää tämän tutkimuksen ensisijaisena lähdeaineistona. Kuvaan jatkossa, miten analyysin edetessä hain tähän kysymykseen liittyneistä keskusteluista vahvistusta neljää ensimmäistä kysymystä koskeville tulkinnoilleni.

4.5 Fokusryhmien muodostaminen

Voidakseni erotella ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä ohjauksessa, päätin koota tutkimusaineiston erikseen sekä internetin käyttöä aloittelevilta ohjaajilta että kokeneilta internetin käyttäjiltä. Oletin, että käyttökokemukset lisääisivät ymmärrystä uuden teknologian merkityksestä ohjaajille. Olin tietoinen, että analyysia ja internetin merkityksen jäsentämistä voi vaikeuttaa se, että internetin käyttöä aloittelevat ohjaajat puhuvat ilmiöstä osin sitä koskevien mielikuvien kautta, kokeneet käyttäjät taas todentuneen kokemuksen kautta. Erityyppisten ryhmien haastatteluilla halusin välttää tilannetta, jossa internetin käyttö ohjauksessa kyseenalaistettaisiin. Dikotominen vastakainasettelu – käytetäänkö internetiä ohjauksessa vai ei – jäisi todennäköisesti pois keskusteluista. Oletin lisäksi, että internetiä käyttäneet ohjaajat voisivat yksilöidä myös käyttöä rajoittavia tekijöitä.

Koska internetin käyttöä koskeva tutkimustieto painottui käytön yleisyyteen eikä niinkään käytön luonteeseen, pyysin täydennyskoulutuksissa syksyllä 2000 mukana olleita ohjaajia luonnehtimaan, millaisiksi he määrittelisivät internetin käyttöä aloit-

televat ohjaajat ja kokeneet internetin käyttäjät. Halusin tätä tietoa fokusryhmiin kutsuttavien ohjaajien valintaa varten.

Koulutuksiin osallistuneiden ohjaajien mukaan internetin ensimmäisiin käyttöker-toihin liittyy hapuilua, jolloin itse käyttämisen kynnyksen ylittäminen vaatii jo ylimää-räistä energiaa. Ohjaaja voi aluksi suhtautua epäluuloisesti tekniikkaan ja kokea vuoro-vaikutuksen rajalliseksi. Aikaa kuluu satunnaiseen samoilemiseen, ja ohjaaja saattaa hämmentyä tiedon tulvasta. Ohjaaja opettelee hakupalvelun käyttöä ja haluaa tutustua eri mahdollisuuksiin. Ohjaaja hakee tietoa muutamasta tutusta kohteesta, ja jatkossa käyttö painottuu näihin sivustoihin. Vaikka tiedonhaku tuntuisi kömpelöltä, ohjaaja pyrkii etsimään olennaisia kohteita, joita voisi hyödyntää työssään. Ohjaaja pyrkii va-likoimaan soveltuvia resursseja. Ohjaaja on myös osin turhautunut, koska internet tun-tuu hankalalta. Lähdekritiikki voi sumentua tiedon tulvassa, koska kaikki löytynyt tieto tuntuu ihanalta. Internetiä käytetään ensisijaisesti tiedonhakuun ja löytyneitten osoit-teiden jakamiseen, eikä internetin lisäarvo ohjaukselle heti aukene. Ohjaajat eivät pe-riaatteessa vastusta internetin käyttöä, ja tietoisuus sen tarpeellisuudesta ahdistaa ilman teemaan liittyvää koulutusta ja aikaa käytön harjoittelulle. Ohjaajat ovat valmiita siir-tämään tiedonhankinnan vastuuta opiskelijoille tai oppilaille.

Kokeneella internetin käyttäjällä aika ei kulu satunnaiseen työskentelyyn, koska internetin toimintaperiaatteet ovat jo hahmottuneet kokonaisuutena. Ohjaaja osaa hakea ajantasaista tietoa ja pystyy soveltamaan sitä käytännön ohjaustyöhön. Ohjaaja pystyy tuottamaan tietoa, jota voidaan integroida oman oppilaitoksen kotisivuihin. Ohjaaja saattaa toimia myös kollegoidensa tukena internetin käyttöön opastamisessa ja huomion kiinnittämisessä käytön pedagogisiin näkökulmiin. Ohjaaja pohtii työs-sään etukäteen didaktisia periaatteita, esim. miten ohjata ryhmää siten, että internet ei jää pelkäksi tiedonlähteeksi. Kokenut ohjaaja tuntee hyvin usein käyttämiensä palvelu-jen sisällön, mahdollisuudet sekä rajoitukset. Hän osaa suunnitella ohjaavaa ympäris-töä verkkopohjaisia ratkaisuja hyödyntäen. Kokonaisuutena hän myös tuntee, mihin internet ei sovellu ja on kriittinen sen käytössä. Kokenut internetin käyttäjä on huojen-tunut tilanteessa, jossa opiskelijat voivat hyödyntää internetiä itsenäisesti. Ohjaaja hyö-dyntää internetiä oman ammattitaidon ylläpitämiseen eri verkostoissa ja keskustelu-ryhmissä.

Edelliset luonnehdinnat toimivat pohjana, kun aloin laatia kutsua ohjaajille fokus-ryhmiin osallistumiseksi. Halusin ryhmiin eri oppilaitosmuodoissa työskenteleviä opinto-ohjaajia, uraohjaajia, koulutusneuvoja sekä ammatinvalintapsykologeja. Edel-

lisen luonnehdinnan perusteella haastatteluihin osallistuvat ohjaajat saattoivat arvioida, mihin ryhmään he haluaisivat osallistua. Mahdollisuus osallistua fokusryhmiin tarjottiin ohjaajille, jotka eivät olleet aiemmin osallistuneet eri puolilla Suomea vetämiini internetin ohjauskäytön täydennyskoulutuksiin. Pysin tällä vähentämään omien ennakoasenteitteni vaikutuksia fokusryhmissä käytäviin keskusteluihin.

Välitin avoimen kutsun tutkimukseen osallistumiseksi Suomen opinto-ohjaajat ry:n ammatti- ja järjestölehdessä 3/2001. Syksyllä 2001 kutsu välitettiin myös järjestön alueyhdistyksille mahdollisten alueellisten fokusryhmien järjestämiseksi. Helsingin kaupungin opetusvirasto lähetti erillisen tiedotteen tutkimushankkeesta peruskoulujen ja lukkioiden rehtoreille. Työministeriö välitti kutsun työhallinnon sisäisen sähköpostilistan kautta työvoimaneuvojille ja ammatinvalintapsykologeille. Liitteessä 2 on esimerkkinä näistä samansisältöisistä kutsuista työministeriön lähettämä viesti työvoimatoimistoille.

4.6 Tutkimuksen kohdejoukko

Fokusryhmiin ilmoittautui yhteensä 46 ohjaajaa (28 naista, 18 miestä) eri puolelta Suomea. Naisten (60 %) ja miesten (40 %) osuudet ovat lähellä valtakunnallista oppilaitoksissa työskentelevien ohjaajien (65 % naisia, 35 % miehiä) sukupuolijakaumaa (Numminen ym. 2002, 187). Ryhmät jakaantuivat alueellisesti taulukon 2 mukaisesti. Kolmessa ryhmässä oli mukana internetin aloittelevia käyttäjiä. Kokeneita internetin käyttäjiä ilmoittautui neljään ryhmään. Ryhmittely internetin aloitteleviin ja kokeneisiin käyttäjiin perustui heidän omaan ilmoitukseensa ja ilmoittautumiseensa, eikä erillistä osaamista kartoitettavaa näyttötilaisuutta järjestetty. Ohjaajat edustavat kattavasti eri koulutusmuotoja perusopetuksesta korkea-asteelle. Koulutusneuvojat ja ammatinvalintapsykologit muodostivat yhteisen ryhmän. Lähes kaikilla oppilaitoskonteksteissa työskentelevillä ohjaajilla oli alan peruskoulutus. Ammatinvalintapsykologeilla ja koulutusneuvojilla oli työhallinnon sisäinen peruskoulutus. Ohjaajilla oli työkokemusta muutamasta vuodesta yli kahteenkymmeneen vuoteen. Ryhmien jäsenten määrä vaihteli kolmesta yhdeksään. Tältä osin ryhmät täyttivät fokusryhmille yleisesti asetettavat kriteerit (esim. Morgan 1998). Koska fokusryhmissä oli jäseniä eri koulutusasteilta ja työhallinnosta, he edustivat ohjausalan ammattilaisia kattavasti myös elinikäisen ohjauksen jatkumon näkökulmasta.

Kolmen fokusryhmän ohjaajat tulivat pääkaupunkiseudulta. Länsi-Suomen ryhmä edusti haja-asutusaluetta. Keski-Suomen ja Itä-Suomen ryhmien jäsenet työskentelivät

Taulukko 2. Yhteenvedo fokusryhmiin osallistuneista ohjaajista ja heidän taustoistaan

Ryhmä Haastattelu- päivä Ohjaajien työpaikka	Osallis- tuja- määrä	Työkonteksti	Aiempi koulutus tieto- ja viestintäteknologian ohjaukseen
1. Internetin käyttöä aloittelevat 15.10.2001 Pääkaupunki-seutu	3	peruskoulu, lukio	Kahdella osallistujalla ATK-ajokortti, yhdellä 2 ov:a tutkimusaiheeseen liittyvää täydennyskoulutusta.
2. Kokeneet internetin käyttäjät 6.11.2001 Pääkaupunki-seutu	7	peruskoulu, lukio	Osallistujilla oli yksittäisiä koulutuspäiviä internetin perusteista, tiedonhausta ja sähköpostin käytöstä. Yhdellä haastatelluista 10 opintoviikon täydennyskoulutus, jossa yhtenä painotuksena oli etäohjaus.
3. Internetin käyttöä aloittelevat 16.11.2001 Länsi-Suomi	9	peruskoulu, lukio, aol, AMK, kansanopisto	Noin puolella osallistujista oli koulutus internetin peruskäyttöön. Osalla oli koulutusta eri tietokoneohjelmistojen peruskäyttöön.
4. Internetin käyttöä aloittelevat 17.12.2001 Keski-Suomi	5	peruskoulu, lukio	Osallistujilla oli yksittäisiä koulutuspäiviä tietokoneen perusohjelmistoihin, oppilaitosten hallinto-ohjelmistoihin sekä verkon ohjaukseen. Yhdellä haastatelluista ei lainkaan tutkimusaiheeseen liittynyttä täydennyskoulutusta.
5. Kokeneet internetin käyttäjät 14.1.2002 Osallistujat eri puolilta Suomea	6	tvstto, koulutusneuvojat, AVO-psykologit	Kaikilla osallistujilla oli työhallinnon sisäinen koulutus omien verkkopalveluiden käyttöön. Lisäksi osallistujilla oli yksittäisiä internetin käyttökoulutuksia.
6. Kokeneet internetin käyttäjät 5.4.2002 Etelä-Suomi	8	peruskoulu, lukio, yliopisto	Lähes kaikilla osallistujilla oli koulutusta internetin perusteisiin sekä täydennyskoulutusta verkko-ohjauksesta, verkkopalvelujen suunnittelusta sekä verkkopedagogiikasta.
7. Kokeneet internetin käyttäjät 16.4.2002 Itä-Suomi	8	peruskoulu, lukio, aol, AMK	Lähes kaikilla osallistujilla oli koulutus internetin perusteisiin sekä yksittäisiä koulutustilaisuuksia internetin ohjaukseen. Kahdella osallistujalla oli 3 ov:n koulutuskokonaisuus internetin ohjaukseen.
Yhteensä	46		

joko keskisuurissa kaupungeissa tai maaseudulla. Koulutusneuvojat ja ammatinvalintapsykologit edustivat keskikokoisia tai suuria työvoimatoimistoja ensisijaisesti kaupunkialueilta eri puolilta Suomea.

Haastatteluihin valmistautumista varten lähetin ryhmiin ilmoittautuneille sähköpostina erillisen kutsun ja päivän ohjelmarungon. Samalla pyysin heitä kirjoittamaan ennakkoon 1–2 sivun kuvauksen siitä, millaiset mahdollisuudet heillä on työssään internetin käyttöön, ja millaista koulutusta he olivat tähän saaneet. Toiseksi pyysin heitä kuvaamaan, miten he olivat käyttäneet internetiä ohjauksessa ja mitä he ajattelivat internetin mahdollisuuksista tai rajoituksista ohjaustyössä. Lisäksi pyysin heitä pohtimaan, miten he kokivat internetin vaikuttavan omaan työhönsä. Ennakkotehtävän tavoitteena oli nopeuttaa keskustelujen aloittamista. Käytin ennakoaineistoa myös keskustelujen jälkeisen koulutuksen sisältöjen painotusten tarkistamiseksi.

Ennakkokuvausten mukaan lähes kaikilla ohjaajilla oli käytössään internet-yhteys. Alkuperäisenä tavoitteenani oli analysoida ohjaajien työkontekstista riippumatonta internetin käyttöä. Ennakoaineiston mukaan ryhmien kesken oli nähtävissä kontekstiin liittyviä eroja. Esimerkiksi opiskelijoiden pääsy internetiin vaihteli oppilaitosmuodosta riippuen. Peruskouluissa ja lukioissa oli vähemmän koneita käytettävissä kuin ammatillisissa oppilaitoksissa tai korkea-asteella. Internetin käyttöön näytti vaikuttavan myös koulukulttuuri. Internetissä olevien ohjauspalvelujen saatavuuteen vaikutti, miten atk-opetus oli organisoitu. Käytön kannalta oli merkityksellistä, kuka valvoo atk-luokan käyttöä tai miten ohjaajat voivat saada aikaa koneille oppilaiden kanssa tehtävään työskentelyyn.

Ennakoaineiston mukaan näytti siltä, että internetin käytön luonteeseen ovat enemmän vaikuttaneet mahdollisuudet käyttää internetiä kuin ohjaajien asenteet. Perusopetuksessa ja toisella asteella työskentelevät ohjaajat kuvasivat työnsä moninaiseksi ja pirstaleiseksi. Toimenkuva oli erilainen kuin työhallinnon edustajilla, joilla työ painottui enemmän asiakastyöhön. Tämän johdosta työhallinnon edustajilla oli enemmän käyttökokemuksia internetin ohjauksellisesta käytöstä. Vaikka yksi työhallinnon ryhmässä mukana ollut ohjaaja tulkitsi itsensä internetin käyttöä aloittavaan ryhmään kuuluvaksi, päätin kuitenkin määritellä työhallinnon kaikki edustajat kokeneiksi internetin käyttäjiksi.

Internetin käyttöä aloittelevilla ohjaajilla oli selvästi vähemmän aiheeseen liittyvää täydennyskoulutusta kuin kokeneilla internetin käyttäjillä. Tieto- ja viestintäteknologian täydennyskoulutus oli painottunut internetin ominaisuuksiin ja käyttöön tai perusohjelmistoihin (esim. tekstinkäsittelyohjelmat). Kokeneilla käyttäjillä oli yksittäi-

siä koulutustilaisuuksia tai opintokokonaisuuksia verkkopedagogiikasta tai internetin ohjauskäytöstä. Osalla oli koulutusta, joka liittyi verkkoon tuotettavien materiaalien kehittämiseen.

Kaikki osallistujat kuvasivat käyttävänsä tietokonetta työssään päivittäin. Asiakas-käytössä ryhmien välillä oli eroja. Työvoimatoimistoissa internet on käytössä asiakas-työssä päivittäin. Osa kokeneista käyttäjistä edusti organisaatioita, joissa etäopiskelu ja etäohjaus ovat jo pakottaneet ohjaajat internetin monipuoliseen käyttöön. Kun opiskelijat ovat pääsääntöisesti kontaktiopetuksessa, tarve verkon kautta tapahtuvaan yksilö-ohjaukseen on vähäisempi. Etäohjaukseen painottuneessa työssä uuden teknologian tarve tulee nopeammin esille. Teknologian koettiin nopeuttavan ja joustavoittavan ohjausprosessia.

Osa oppilaitoksissa työskentelevistä ohjaajista painotti TVT:n käytössä ohjaukseen logistiikkaa. Ohjaajat käyttivät työssään paljon opiskelijahallinto-ohjelmia tai tuottivat tiedotusmateriaalia internetiin. Asiakastyöhön liittyvä käyttö kuvattiin ohuempana. Sen sijaan työvoimatoimistojen edustajien kommentoissa internetin käyttöä kuvattiin laajasti osana koko ohjausprosessia. Tämän havainnon tehtyäni pohdin, olisiko fokusryhmät pitänyt jakaa oppilaitosmuodoittain yksityiskohtaisemman vertailupohjan ja ohjaajien käyttötapojen luokittelun kuvaamiseksi. Päätin kuitenkin alkuperäisessä suunnitelmassa, mutta huomioida kontekstista johtuvia tekijöitä aineiston tulokinnassa.

Kaikissa ryhmissä internet on otettu nopeimmin käyttöön tiedottamisessa, ohjaajien keskinäisessä yhteydenpidossa sekä koulutus- ja ammattitietojen hakemisessa. Kokeneet internetin käyttäjät kuvasivat käyttötapoja laajasti. Positiiviset kokemukset internetin käytöstä olivat lisänneet myös viihtyvyyttä työssä. Ohjaajat korostivat asiakkaiden ohjaustarpeen arviointia, palvelujen mitoittamista tarpeen mukaan itsenäisestä työskentelystä pitempiketoiseen ohjaukseen, tiedonhankintaa, itsearviointia, koti-tehtäviä sekä internetin käytön vaiheistusta osana ohjausprosessia. Korkea-asteella työskentelevien ohjaajien työhön oli sisältynyt etäohjausta, ohjausmateriaalien tuottamista sekä verkkokurssien järjestämistä. Ohjaajat korostivat internetin eettistä käyttöä ja valmiutta ottaa vastaan palautetta asiakkailta eri työmuotojen käytöstä.

4.7 Fokusryhmähaastattelujen kuvaus

Ennen varsinaisia fokusryhmähaastatteluja perehdyin menetelmään syventymällä kirjallisuuteen (esim. Morgan 1998; Krueger 1998b, 1998c; Solatie 2001) ja keskustelemalla menetelmää käyttäneen kokeneen tutkijan kanssa. Tuossa vaiheessa koin suurimmaksi haasteekseni sen, miten pitäytyä ryhmätilanteessa ennakkoon rajattuihin haastattelukysymyksiin, koska täydennyskouluttajana olin ryhmätilanteissa pyrkinyt joustamaan käsiteltävien asioiden painotuksissa kunkin ryhmän aiempien vahvuusalueiden tai tarpeiden mukaan. Tein ennakkosuunnitelmat ajankäytölle eri kysymyksiä varten. Päätin lisäksi tehdä muistiinpanoja haastatteluista ja tarkastella, miten pystyn minimoimaan aiemman kouluttajan roolin ja pitäytymään tutkijan roolissa. Tein lisäksi rungon, miten esittelen tutkimuksen ja käytettävän työmenetelmän luonteen osallistujille haastattelujen alussa.

Fokusryhmät toteutettiin eri koulutusorganisaatioiden luokkatiloissa saman perusrakenteen mukaisesti 15.10.2001–16.4.2002. Toimin itse keskustelujen moderaattorina eli johdattelijana (ks. Krueger 1998c). Tilaisuuksien alussa esittelin tutkimuksen lähtökohdat sekä kuvasin, miten tutkimustietoa hyödynnetään Opintoluotsi-portaalin ja Asiantuntijaluotsi.net -palvelun sekä alan täydennyskoulutuksen kehittämisessä. Pyysin osallistujilta luvan käyttää haastatteluaineistoa omaan väitöskirjatyöhöni sekä lupaa videonauhoittaa keskustelut aineiston tarkempaa analyysia varten. Kaikki ryhmiin osallistujat myönsivät luvan kuvaukseen sekä aineiston käyttöön tässä tutkimuksessa. Ryhmän jäsenet esittäytyivät toisilleen kertomalla lyhyesti työtehtävänsä ja -paikkansa. Lopuksi esittelin osallistujille tiivistä fokusryhmätyöskentelyn periaatteet ja haastattelussa käytettävät työtavat.

Esitettyäni ensimmäisen tiedon merkitystä koskevan kysymyksen pyysin osallistujia pohtimaan kysymystä ensin itsenäisesti 5–10 minuuttia. Tämän jälkeen kokosin osallistujien kommentteja fläppitaululle sitä mukaa, kun ohjaajat näitä esittivät. Keskustelu teemoista alkoi vasta siinä vaiheessa, kun kaikki aiheet olivat koottuna taululle. Vasta sitten osallistujat tekivät toisilleen tarkentavia kysymyksiä teemoista tai rikastivat esille tuotuja näkökulmia. Tarvittaessa tein itse tarkentavia kysymyksiä tai keskustelun eksyttyä aiheesta palautin sen tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiin teemoihin. Mikäli joku jäsenistä ei ottanut osaa keskusteluun, varmistin moderaattorina, oliko ko. jäsenellä lisättävää tai kommentoitavaa muiden jäsenten avauksiin. Keskustelun lopuksi tein tiiviin yhteenvedon, olinko ymmärtänyt asian, niin kuin osallistujat olivat sen halunneet esittää. Vastaava työmuoto toistui muiden kysymysten tarkastelussa. Kolman-

nen kysymyksen kohdalla tarkensin, että internetissä olevilla ohjauksellisilla palveluilla tarkoitin esimerkiksi työministeriön ja Opetushallituksen ylläpitämiä sivustoja ja urasuunnittelussa käytettäviä työvälineitä. Pidimme yleensä tauon kahden ensimmäisen kysymyksen jälkeen. Fokusryhmähaastattelun lopuksi annoin osallistujille vielä mahdollisuuden lisätä tärkeinä pitämiään näkökulmia aiempiin keskusteluihin. Lisäksi keskustelimme, miten he kokivat haastattelutilanteen ja käytetyn työmuodon.

Toisen fokusryhmän haastattelu poikkesi muista ryhmistä siltä osin, että kaksi ryhmän jäsentä tuli keskusteluun mukaan vasta siinä vaiheessa, kun olin ehtinyt esitellä tutkimuksen, käytettävän työmenetelmän sekä ensimmäisen kysymyksen. Heidän tultuaan huoneeseen katkaisin nauhoituksen ja kerroin instruktioin uudestaan. Käynnistin videokameran uudelleen ja työskentely jatkui. Mietin tuossa vaiheessa, voinko käyttää tätä aineistoa tutkimuksessa, koska se poikkeaa muiden ryhmien tuottamasta tutkimusaineistosta keskeytyksen takia. Ohjaajani kanssa käymäni keskustelun jälkeen päätin kuitenkin sisällyttää haastattelun tutkimusaineistoon, koska fokusryhmäkysymyksiin vastaamiseen käytetty työaika oli kaikille jäsenille yhteistä, eikä nauhoituksen ulkopuolelle jäänyt muuta kuin ohjeistuksen kertaus.

Tein videopäiväkirjaa ensimmäisistä havainnoistani ja tuntemuksistani välittömästi jokaisen fokusryhmän jälkeen. Käytän analyysissa tallenteita keskustelujen aikana tekemiäni muistiinpanojen ja fläppitauluille koottujen kirjausten tukena. Katsoin haastattelujen välillä kahden ensimmäisen fokusryhmän videonauhoituksia arvioidakseni, kuinka hyvin pysyn tutkijan roolissa ja minimoidakseni omien tutkimusteemaa koskevien ennakoasenteideni vaikutuksen tutkimuksen muiden fokusryhmien keskusteluihin.

Alun perin olin suunnitellut toteuttavani neljä fokusryhmää eri oppilaitosmuotojen ohjaajien kanssa ja kaksi ryhmää työhallinnon ohjaajien kanssa. Työhallinnosta ilmoittautui osallistujia vain yhteen ryhmään, ja kolmessa oppilaitosten ohjaajien ryhmässä oli internetin aloittelevia käyttäjiä. Keväällä 2002 otin uudelleen yhteyttä ohjaajien järjestön alueyhdistykseen ja korkea-asteen uraohjaajien verkostoon. Osallistujia ilmoittautui vielä kahteen internetin kokeneiden käyttäjien ryhmään. Näiden ryhmien haastatteluisissa ohjaajat alkoivat ottaa esiin samankaltaisia asioita ja perusteemoja esille. Aineisto alkoi toistaa itseään, eikä se enää tuottanut tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Tässä saturaation (Eskola & Suoranta 2001, 35) vaiheessa tulkitsin tutkimusaineiston riittäväksi.

4.8 Aineiston analyysi

Tässä luvussa kuvaan tutkimusaineiston analyysia käyttäen lähteenä fokusryhmissä osallistujien puheenvuorojen sisältöä, keskustelujen kulkua sekä vuorovaikutusta ryhmässä. Fokusryhmien anti analyysiin on se, että aineisto tiivistyi jo keskustelujen aikana sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (ks. Morgan 1998). Tarkempaa analyysia varten fokusryhmien aikana kuvatut videonauhat litteroitiin. Litteroinnissa kunkin ohjaajan puheenvuorot merkittiin erikseen ja tekstissä käytettiin seuraavia tarkentavia merkin-
töjä:

() = omia huomautuksia

... = jokin tauko

??? = ei saa selvää

(?) ei välttämättä oikein kuultu

ISOLLA = painotetusti

Käynnistitin tässä kuvaamani analyysin loppukesällä 2003. Ennen analyysia kuuntelin ja katselin haastattelunauhat kahteen kertaan ja toisella katselukerralla tein tarkennuksia litterointiin. Haastattelujen aikana tekemiäni muistiinpanojen läpikäyminen tuki aineiston analyysia.

Tutkimuksen analyysissa sovellean aineistolähtöistä analyysia, jota syvennän myöhemmässä vaiheessa teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–110). Tutkimusaineiston hankkiminen oli teoriaohjaavaa siten, että muotoilin tutkimusaineiston kokoamisessa käytettävät fokusryhmäkysymykset aiempien tutkimusten perusteella paikkaamaan aukkoja, joita havaitsin tutkimuskirjallisuudessa. Näistä teemoista ei vielä aineiston kokoamisen aikoihin ollut tutkimustietoa saatavilla. Haastatteluissa ohjaajat kuitenkin puhuivat kirjallisuuskatsauksessa tutkimukseni ulkopuolelle rajaamistani teemoista, joten ensi vaiheen analyysissa hyödynsin aineistolähtöistä tulkintaa. Tämä myös induktiivisen tarkastelun sallivan kaksivaiheisen analyysin tarve tuli esille jo tutkimusaineiston koontivaiheessa, jolloin haastattelutilanteissa huomasin osallistujien tarkastelevan ohjauksen tavoitteita palvelujärjestelyjen ja ohjauksen yhteiskunnallisen tehtävän näkökulmasta. Tämän johdosta ensimmäisten haastattelujen jälkeen annoin fokusryhmän moderaattorina keskustelujen sivuta myös ohjaajan roolia näidenkin tehtävien näkökulmasta.

Käytin aineiston analyysin apuna NVivo-tietokoneohjelmaa, joka on laadullista aineistoa organisoiva ja jäsentävä hallintajärjestelmä. Analyysiohjelmaa valitessani olin tietoinen valmiiden ohjelmien käyttöä koskevasta kritiikistä, jonka mukaan ne saattaisivat ohjata tutkijaa ohjelman suunnittelijoiden painottamiin teoreettisiin ratkaisuihin (Eskola & Suoranta 2001, 206–207). Laadullisen aineiston käsittelyyn suunnitellut ensimmäiset tietokoneohjelmat eivät vielä pystyneet suoraan dokumentoimaan ryhmien sisäisiä vuorovaikutussuhteita tai tekemään kontekstiin perustuvia tulkintoja (Kelle 1995). 2000-luvulla ohjelmia on kehitetty, mutta niistä saatava hyöty on yleensä sidoksissa siihen tapaan ja laajuuteen, jolla aineiston koodaus on tehty. Moilasan (2001) mukaan tietokoneavusteisesta analyysistä ei ole hyötyä, mikäli tarkempi menetelmän ja substanssin hallinta puuttuu. Tietokoneavusteinen analyysi tulee selkeästi kytkeä johonkin näkökulmaan ja menetelmään, jotta yksittäiset analyysioperaatiot olisivat mielekkäitä. Myöskään NVivo ei varsinaisesti tee analyysia, vaan sen käyttö edellyttää tutkimustehtävästä lähtevää tulkintaa. Tämän johdosta pyrin käyttämään ohjelmaa aineiston luokittelun hallintaan ja sen edelleen kehittämiseen.

Tallensin litteroidun aineiston yhdeksi isoksi dokumentiksi. Indeksoin aluksi kunkin fokusryhmän ohjaajien puheenvuorot erikseen liittämällä niihin ryhmän numeron, jäsenen numeron, luonnehdinnan internetin käytöstä sekä haastattelupäivämäärän. Jatkossa käyttämissäni ohjaajien puheenvuorojen sitaateissa ilmaus "Ohjaaja5/R2k/06112001/" tarkoittaa kokeneiden internetin käyttäjien ryhmään 6.1.2001 osallistuneen jäsenen puheenvuoroa. Tein tämän puheenvuorojen indeksoinnin siltä varalta, että analyysin jossain vaiheessa minun olisi pitänyt poimia yhden fokusryhmän jäsenen kaikki puheenvuorot yhdeksi kokonaisuudeksi.

NVivo mahdollisti luontevan vuoropuhelun aineiston ja sen pohjalta tehdyn luokituksen (koodiston) välillä. Ohjelmaan integroidulla koodaustyövälineellä pystyin indeksoimaan merkityksellisiä tekstisegmenttejä solmuiksi (nodes). Solmu on NVivossa käytetty nimitys koodille, luokalle tai kategorialle. Sisällöllisesti solmun nimeämisessä on kyse aineiston tulkinnasta ja sen käsitteellistämisen aloittamisesta. Näiden solmujen avulla rakensin analyysissä käyttämäni käsitejärjestelmää. Saatoin koodata, luokitella tai yhdistellä uudelleen useampaan kertaan yhteen solmuun sidottua tekstimassaa tai sen osia. Pystyin siirtämään käsitteitä eri luokkiin analyysin edetessä eri abstraktiotasoilla tai hajottamaan yhden käsitteen hienojakoisemmiksi alaluokiksi. Solmuun sidotun tekstin avaaminen mahdollisti käsitteen yhdistämiseen suoraan siihen osaan aineistoa, joka oli käsitteen muodostamisen pohjana. Ohjelman tästä omi-

naisuudesta oli etua, kun halusin tarkastella internetin käyttöä ohjaajan työn monikerroksisten ulottuvuuksien näkökulmista. Näin käsitteenmuodostuksella oli analyysin aikana koko ajan yhteys empiriaan (ks. Rantala 1999).

Aineistolähtöinen analyysivaihe

Analyysin ensimmäisessä koodasin ja ryhmittelin vaiheessa ohjaajien kuvauksia tiedon merkityksestä ja ohjaajan roolista erilaisiin kategorioihin sitomatta niitä mihinkään teoreettisiin näkökulmiin. Koodasin erikseen kunkin fokusryhmän keskustelut haastattelutilanteissa esittämiäni kysymysten mukaisesti. Koodasin ensimmäisessä vaiheessa ohjaajan koko puheenvuoron. Kiinnitin koodauksessa huomioita esimerkiksi ohjaajan kontekstiin, toimintaedellytyksiin, toimintatapoihin tai heidän toimintansa seurauksiin. Analyysissa pyrin muodostamaan ohjaajien suhdetta internetiin jäsentäviä kuvauskategorioita (ks. Nikander 2004). Ohjaajat puhuivat tiedon merkityksestä itsetuntemuksen näkökulmasta seuraavasti:

Ohjaaja29/R5k/14012002/: Mulla on ainakin sellasia asiakkaita, joiden toiveet siinä alkuvaiheessa kun ne tulee, niin voi kuulostaa aika uskomattomilta ja epärealistisilta. Niin siinä sitten, kun pikku hiljaa hän on pohtinut, että... kun mun mielestä se yks ohjauksen tavote vois olla se, minkä asiakaskin yleensä määrittelee, että oppis tuntemaan itteensä ja mitä elämältä odottaa. Niin siinä sitten, kun saa tietoa ammateista ja työelämästä ja sit niistä koulutuksista, niin voi pikku hiljaa sitten realisoitua se, et mitkä ihan oikeesti on mahdollisuudet, voiko minusta todella tulla englannin opiskelija.

Luokittelemalla ja nimeämällä nämä kategoriat käsitteellistin litteroitua tekstimateriaalia ilman teoreettisia esioletuksia myöhempää tulkintaa varten (ks. Strauss & Corbin 1998, 121). Tulkintani perustui sekä tutkimusaineistoon, omaan näkemykseen internetin ohjaukseen, aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin sekä työn edetessä kollegojen ja työntekijöiden kanssa käytyihin keskusteluihin. En nostonut mitään kategorioita muiden yläpuolelle, etten rajaisi mitään kokonaisuuden kannalta olennaista aineistoa analyysini ulkopuolelle. Rajoittuminen jo tässä vaiheessa muutamisiin yksittäisiin teemoihin olisi saattanut jättää syrjään ohjauksen eri ulottuvuuksien kannalta tärkeitä selittäviä tekijöitä ja niiden keskinäisiä suhteita.

Ensimmäisen koodauksen jälkeen tiivistin haastatteluaineiston taulukossa 3 esittämineeni muotoon.

Taulukko 3. Tutkimustaineiston tiivistetty jäsenitys aineistolähtöisen koodauksen jälkeen

Haastatteluaineisto	Fokusryhmäkysymykset	Aineiston ryhmittely
Litteroidut nauhat kaikista fokusryhmähaastatteluista R1/15.10.2001 R2/6.11.2001 R3/16.11.2001 R4/17.11.2001 R5/14.1.2002 R6/5.4.2002 R7/16.4.2002	Kysymys 1: Mikä on tiedon merkitys opiskelijalle ohjauksen tavoitteiden kannalta?	Ryhmä 1 kategoria a kategoria b jne ...
		Ryhmä 2 ...
		Ryhmä 3
		Ryhmä 4
		Ryhmä 5
		Ryhmä 6
		Ryhmä 7
	Kysymys 2: Mikä on ohjaajan roolin merkitys ohjauksen tavoitteiden kannalta?	Ryhmä 1
		Ryhmä 2
		Ryhmä 3
		Ryhmä 4
		Ryhmä 5
		Ryhmä 6
		Ryhmä 7
	Kysymys 3: Mikä on internetissä tällä hetkellä olevan ohjauksellisen tiedon ja ohjauksellisten palveluiden merkitys opiskelijalle ohjauksen tavoitteiden kannalta?	Ryhmä 1
		Ryhmä 2
		Ryhmä 3
		Ryhmä 4
		Ryhmä 5
		Ryhmä 6
		Ryhmä 7
	Kysymys 4: Mikä on ohjaajan roolin merkitys ohjauksen tavoitteiden kannalta tilanteessa, jossa hän ohjaa opiskelijaa käyttämään internetissä tällä hetkellä olevaa ohjauksellista tietoa ja ohjauksellisia palveluja?	Ryhmä 1
		Ryhmä 2
		Ryhmä 3
		Ryhmä 4
		Ryhmä 5
		Ryhmä 6
		Ryhmä 7

Koodauksen edetessä huomasin, että ohjaajat puhuivat ohjausprosessia painottavien kysymysteni lisäksi ohjausjärjestelyistä laajemmin. Tämän johdosta koodasin tekstistä myös näitä viittauksia ja löysin useampia käyttökohteita internetille. Lisäksi ohjaajat ottivat kantaa tiedolle asetettaviin laatukriteereihin. Kolmas keskustelua laajentava teema oli internetin käyttö vuorovaikutteisena työympäristönä. Esimerkki ensimmäisen vaiheen kategorioista (noodit) internetin käyttöä aloittelevien ohjaajien fokusryhmähaastattelun koodauksesta on tutkimuksen liitteessä 3.

Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi ja ennakoasenteitteni vaikutuksen kontrolloimiseksi toinen tutkija luki läpi koko aineiston ja teki tämän saman analyysin, jonka olin itse tehnyt. Rinnakkaisen peruskoodauksen tekijällä on useiden vuosien työkokemus käytännön ohjaustyöstä. Lisäksi hän on toiminut ohjausalan täydennyskouluttajana ja monissa opetusalan kehittämis- ja tutkimustehtävissä. Annoin hänelle ohjeeksi koodata ja luokitella aineisto fokusryhmissä esitettyjen kysymysten mukaisesti.

Ennen tulosten tarkempaa tarkastelua vertasin rinnakkaisen koodaajan tuloksia itse tekemääni ryhmittelyyn. Mikäli koodaus olisi tuottanut uusia noodeja ryhmien painotusten erottelemiseksi, lisäsin noodeja ensimmäisen vaiheen koodaukseen. Tämän tarkistuksen yhteydessä luin myös itse aineiston uudelleen ja tarkastin, olinko itse jättänyt jotain poimimatta tai painottanut joitain erityiskysymyksiä tarpeettomasti. Samalla tarkastelin rinnakkaisten koodausten eroja määrällisesti ja laadullisesti. Kuvaan taulukossa 4 koodien lukumäärän jakautumisen molempien tutkijoiden kesken.

Taulukko 4. *Aineistolähtöisessä analyysissä rinnakkaisten tutkijoiden tekemien koodausten lukumäärien jakautuminen tutkijoiden kesken*

Molempien tutkijoiden yhteisten koodien lukumäärä	732
Rinnakkaisen tutkijan koodaukset, joita en ollut koodannut	172
Omat koodaukset joita rinnakkainen tutkija ei ollut koodannut	55
Omat uudet koodaukset, jotka merkitsin koodausten vertailun yhteydessä	102
Koodattujen viitteiden määrä yhteensä	1061

Olimme koodaajina suurimmaksi osaksi kiinnittäneet huomiota samoihin asioihin. Molempien tutkijoiden yhteisesti koodaamien tekstikatkelmien määrä oli 732. Koodauksessa kuitenkin oli painotuseroja. Rinnakkainen koodaaja oli tehnyt tekstistä 172 poimintaa, jotka hänen mielestään liittyivät fokusryhmissä esitettyihin kysymyksiin, ja joihin itse en ollut kiinnittänyt ensimmäisen koodauksen aikana huomiota. Hän ei ollut kiinnittänyt huomiota 55 kohtaan, jotka itse olin poiminut tekstistä merkityksellisinä. Lisäksi tein itse uutta 102 viittausta kohtiin, joita en ollut aiemmin itse poiminut, eikä myöskään toinen tutkija ollut koodannut. Yksimielisyysindeksiä 81,7 % voidaan pitää riittävänä (ks. Taipale 1989).

Koodausten ero selittyy osin sillä, että toisella koodaajalla on huomattavasti enemmän kokemusta käytännön ohjauskeskusteluista kuin itselläni. Hän kiinnitti tarkemmin huomiota ohjaajien kielenkäyttöön ja tulkitse sanojen taustalla olevia merkityssisältöjä yksityiskohtaisemmin ohjauksen tavoitteiden ja yksilöllisen ohjausprosessin tai ohjaustapahtuman näkökulmasta. Hän painotti sanojen merkitystaustoja rohkeammin. Suurin osa rinnakkaisen tutkijan lisähavainnoista kohdentui nimenomaan ohjausprosessiin ja asiakkaan tilanearvioon. Toinen merkittävä painotusero oli ohjaajan roolia koskevat tulkinnat, jotka liittyivät ohjaajan asemaan työyhteisössä tai ohjausjärjestelyjen koordinointiin. Hän poimi myös viittauksia ohjaajien kokemiin rooliristiriitoihin, jotka syntyvät eri intressiryhmien odotuksista. Tämän seurauksena hän painotti myös havaintoja ohjauksen etiikasta. Internetin käyttöä koskeneet lisähavainnot liittyivät ohjausjärjestelyihin sekä ohjaushenkilöstön keskinäiseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen.

Oma koodaukseni erosi toisen tutkijan koodauksesta laadullisesti siten, että olin tarkastellut yksityiskohtaisemmin internetiin liittyviä viittauksia. Olin poiminut tekstistä kohtia, jotka liittyivät ohjaajan rooliin internetin käyttäjänä. Toinen ero liittyi internetin ominaisuuksia ja sovelluskohteita koskeviin viittauksiin. Havaitsin, että olin koodannut aineistoa turhan varovaisesti. Lukiessani tekstiä uudelleen huomasin löytäväni vielä yksityiskohtaisiakin viittauksia ohjaajan rooliin ja internetin käyttöön. Työn edetessä poistin kaksi viittausta, jotka olivat yleisiä viittauksia ohjaajan rooliin työyhteisön jäsenenä, mutta jotka eivät liittyneet ohjausprosessiin.

Tässä vaiheessa tein kaksi lisäystä ensimmäisen vaiheen koodiluokitukseen. Toinen tutkija korosti ohjaajan neuvottelevaa roolia oppilaitoksen sisällä ohjausjärjestelyjä koskevissa kysymyksissä. Oppilaitoksissa työskentelevillä ohjaajilla korostuvat myös opetussuunnitelmien laatimiseen liittyvät tehtävät. Nämä roolit eivät suoraan liittyneet

internetin käyttöön, mutta toisen koodaajan havainnot painottavat haastatteluryhmi- en jäsenten toimenkuvien keskinäisiä eroja.

Analyysin tulosten raportointi haastatteluihin osallistuneille on tärkeä keino lisätä tutkimuksen luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa (Gretschel 2002, 51). Haasta- telluille voidaan lähettää tutkimushaastattelujen litteroidut raakatekstit (ks. Holma 1999; Gretschel 2002). Lähetin haastattelutilanteessa antamani lupauksen mukaisesti fokusryhmiin osallistuneille ohjaajille tarkistettavaksi ensimmäisen vaiheen kooda- ukset elokuun alussa 2005. Koodattu aineisto oli poimittu Nvivo-ohjelmasta saadusta koodausraportista, jossa näkyivät kaikki ensimmäisen vaiheen luokitukset ja kunkin luokituksen alle kootut tekstikatkelmat. Pyysin osallistujilta palautetta kahden aineis- ton ensimmäisen vaiheen luokituksista sekä mahdollisia tarkennuksia ja lisäyksiä koodaukseen.

Sain kokeneiden internetin käyttäjien ryhmiin osallistuneilta viisi palautetta, joi- den kaikkien viesti oli samansuuntainen. Heidän mielestään luokittelu oli asianmu- kaista ja jäseni keskustelua hyvin. Palautteen antajat olivat sitä mieltä, että he ovat haastattelujen jälkeen monipuolistaneet internetin käyttöä. He korostivat, että ajatuk- set ja näkemykset ovat sidoksissa kontekstiin ja aikaan:

Ohjaaja42/R8k/16042002/: Kyllä tuo keskustelu aika monipuoliselta vaikuttaa, mutta tekemäsi teemoitus näyttää jäsentävän sitä hyvin. Se mikä noista puheenvuo- roista mielestäni näkyy, on että katsomme asiaa melko subjektiivisesti ("puhuvien päi- den" kokous), mikä toisaalta on ymmärrettävää. Luulen, että runsaassa kolmessa vuo- dessa tiedolliset ja taidolliset valmiudet käyttää nettiä monipuolisesti ohjauksessa ovat kehittyneet paljon – noin yleisesti puhuen.

Havaintoja ensimmäisen vaiheen koodauksesta

Perusasteen ja toisen asteen opinto-ohjaajien fokusryhmissä esittämät kuvaukset ohja- uksen tavoitteista noudattivat pääsääntöisesti haastatteluajankohtana voimassa olleita opetussuunnitelmien perusteita. Ohjaajat korostivat opiskelijakeskeisyyttä ja opiskeli- jan autonomiaa. AVO-psykologit korostivat tavoitteena aikuisten oman autonomisuu- den vahvistamista ja tietoista sitoutumista elämänsuunnitteluun. Ohjauksen tavoit- teeksi kuvattiin myös asiakkaan tietoisuuden vahvistuminen omasta toiminnastaan, vaikka muutoksia hänen senhetkiseen tilanteeseen ei olisi olemassa.

Ohjaaja5/R2k/oppil/06112001/: Eli tiedon merkitys opiskelijalle on mun mielestä on se, että oppilaalle ois itellä valmiuksia tehdä niitä omaa tulevaisuuttaan käsitteleviä johtopäätöksiä. Totta kai, mitä enemmän oppilaalla on tietoa, sitä enemmän hänellä on valmiuksia tehdä niitä omia päätöksiä sitten. Ja nyt pitää olla nimen omaan sitä oikeeta, luotettavaa tietoa sen ratkasun pohjaks. Sillon siitä paljon enemmän jää tämän muuten ratkasut ja mutu-tunteet pois, mitä enemmän sillä on pohjana sitä faktatietoa.

Ohjaaja27/R5k/oppil/14012002/: Musta se on omaehtoisuuden tukemista, niin se, et näyttää, että mahdollisuuksia on paljon. Mutta että se on siitä asiakkaasta kiinni, mitä hän haluaa ja hän voi itse ruveta tekeen sen asian eteen. Kaikki ei oo mun takana tai jonkun muun viranomaisen tai jonkun tietäjän takana, vaan että tavallaan asiakkaalla itsellään on paljon resursseja ja mahdollisuuksia, musta se on ninkun semmonen keskeinen ohjauksen ninkun tavoite.

Asiakkaiden kanssa tehtävän työn rinnalla etenkin oppilaitoskontekstissa toimivat ohjaajat kuvasivat kokemiaan ristiriitoja ohjauksen tavoitteissa. He kokivat tasapainoilevansa opiskelijoiden toiveiden ja yhteiskunnan odottaman opiskelijavirtojen allokoinnin välimaastossa. Näytti siltä, että vastaavalla tavalla kuin kansallisissa arvioinneissa (Moitus ym. 2001; Numminen ym. 2002) ohjaajat korostivat oppilaitoksen omia määrällisiä tavoitteita.

Ohjaaja41/R7k/16042002/: – – meillä opinto-ohjaus lähtee oikeestaan ninkun ennen opiskeluvaihetta, tavoite olis saada hyvin motivoituneita opiskelijoita ja sillä tavalla määrällisesti runsaasti, että on mistä karsia, karsia ja sitten kun opiskelijat tulee taloon, niin ohjaukselle tulee sitten uusia tavoitteita... ja sitten valmistuminen pitäis tapahtua ajallaan ... ja sitten työllistyminen pitäis olla joustavaa sillei että se valmistumisen jälkeen niin ei tulis mitään tyhjäkäyntiä – –

Ohjaajat kuvasivat tiedon merkityksen ensisijaisesti tietoisien päätöksenteon pohjaksi. Tietoa tarvitaan omista kyvyistä ja kiinnostuksista, omasta toimintaympäristöstä, koulutusvaihtoehdoista, ammattialoista ja työmarkkinoista. Lisäksi he puhuivat edellisten teemojen yhdistelemisestä.

Ohjaaja4/R2k/06112001/: – – *mun mielestä on keskeistä, että kun oppilas lähtee nyt yläasteelta pois, niin hänellä ois ne tietyt välineet, joilla se uravalinta etenee, että miten esim. lukioaikana tekee sitä ratkaisuaan tai miten voi varautua siihen, että mistä hakee tietoa yhteiskunnallisesta tilanteesta tai näistä työmarkkinoista tai niin edelleen.*

Osa ohjaajista korosti päätöksenteon pohjaksi tarvittavan tiedon merkityksen ymmärtämistä ja kriittisyyttä tiedon lähteisiin. Ohjauksessa käytettävän tiedon todenmukaisista, objektiivista ja ajantasaista. Toisaalta tiedon merkitys päätösten pohjana kyseenalaistettiin, vaikka opiskelijan itsenäinen päätöksenteko nähtiin tavoitteena. Monet ohjaajat olivat sitä mieltä, että oppilaan päätös perustuu ensi sijassa tunteeseen ja mielikuviin.

Ohjaaja3/R1a/15102001/: – – *että se ratkaisu on tavallaan tehty jo ennen kuin on ees tietoo lähety ottamaan tai hankkimaan, ennen kuin törmää ees tietoon ... niin se on jo tavallaan niin vahvana se oma jonkun muun kuin asiatiedon pohjalta tehty ratkaisu – –*

Ohjaajan roolia koskevat käsitykset liittyivät henkilökohtaiseen ohjausprosessiin ja sen tukemiseen. Osa ohjaajista kuvasi asemansa interventioina, joiden tavoitteena oli ohjata oppilasta itsenäisiin valintoihin. Osa kuvasi roolinsa asiakkaan tilannetta jäsentävän vuorovaikutussuhteen kautta. Ohjaajan roolia jäsennettiin lisäksi ohjauksen asiantuntijana, persoonana työyhteisössä tai ohjauksessa käytettävänä työaikana ja sen jakautumisena eri tehtäviin. Roolin määrittelyssä ryhmät poikkesivat toisistaan. Työhallinnon ja yliopistossa työskentelevien ohjaajien toimenkuvat painottuivat itse ohjausprosessiin. Oppilaitoksissa työskentelevät ohjaajat osallistuivat tiiviimmin myös oppilaitostensa muiden ohjausjärjestelyjen suunnitteluun ja koordinoituihin tehtäviin. Tämä selittää sitä, miksi työhallinnossa ja yliopistoissa toimivat ohjaajat kuvasivat ohjaajan roolia ja asiakkaan päätöksentekoprosessia yksityiskohtaisemmin. Lisäksi vastauksissa tuli esille työ luokkamuotoisen ohjauksen toteuttajina, joka esim. työhallinnon ohjaajien tehtäväkuvassa tuli esille vain yksittäisissä maininnoissa. Yliopistossa toimivat ohjaajat olivat olleet mukana myös verkossa toimivien ohjauspalvelujen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Internetin merkitystä koskevat kannanotot liittyivät internetin yleisiin ominaisuuksiin, saatavuuteen, olemassa olevien tietojen ja palvelujen hajanaisuuteen sekä sen

tekniisiin ominaisuuksiin. Ohjaajat yksilöivät sekä internetin lisäarvoa että sen rajoituksia ohjauksessa. Oppilaitoksissa toimivat ohjaajat painottivat internetiä ensisijaisesti tiedonlähteenä sekä tiedottamis- ja markkinointikanavana. Perusopetuksessa ja lukiossa toimivilla ohjaajilla oli heikommat mahdollisuudet käyttää internetiä asiakkaiden kanssa kuin työhallinnossa toimivilla ohjaajilla. Oppilaitoksissa toimivat ohjaajat kuvasivat internetiä keskinäisenä kommunikaatiokanavana. Yliopistossa toimivat ohjaajat näkivät internetin alustana verkossa tapahtuvalle ryhmä- tai yksilöohjaukselle.

Kuvaukset ohjaajan roolista internetin käyttäjänä painottuivat koulutusta ja ammatteja koskevaan tiedonhakuun, tietojen valikoimiseen tai tiedonhaun opettamiseen. Oppilaitoksissa internetissä olevia urasuunnittelua tukevia sovelluksia oli käytetty sekä henkilökohtaisessa että luokkamuotoisessa ohjauksessa. Ohjaajat kuvasivat internetin käyttöä myös ohjausjärjestelyjen hallinnointiin liittyvän roolinsa näkökulmasta.

Tässä vaiheessa alkoi näyttää siltä, että aineistoa ei voinut enää tarkastella jakamalla se internetin käyttöä aloitteleviin ja kokeneisiin ohjaajiin. Kokeneiden käyttäjien ryhmässä oli kaksi erilaista ryhmää. Ero johtui osin toimenkuvista, mutta myös käytön luonteesta. Osa näistä henkilöistä oli käyttänyt sähköpostia sekä henkilökohtaisessa että ryhmäohjauksessa. Lisäksi he olivat osallistuneet internetissä toimivan asiakkaan itsenäiseen käyttöön suunnitellun verkkopalvelun kehittämiseen. He olivat ilmoittautuneet kokeneiden käyttäjien ryhmään saamansa ennakkotiedon mukaisesti, mutta heidän työkokemuksensa ja käyttötapansa erosivat siinä määrin muiden ryhmien toiminnasta, että jatkossa heitä on perusteltua tarkastella omana internetin ohjauskäytön asiantuntijaryhmänä. Tulosten tarkastelu olisi vaikeutunut, jos kokeneiden käyttäjien ryhmässä olisi ollut näin suurta sisäistä vaihtelua. Heidän työssään näytti toteutuneen asiantuntijuudelle ominainen usean eri henkilön, välineen ja ympäristön vuorovaikutus ja tietotaidon jakaminen. Jaettu tieto ja osaaminen olivat kehittyneet kollaboratiivisessa vuorovaikutuksessa yhteisten ongelmien ratkaisemiseksi, yhteisen ymmärryksen rakentamiseksi ja yhteisten kehittämistavoitteiden saavuttamiseksi internetin ohjauskäytössä (ks. Bereiter & Scardamalia 1993, 21; Linnakylä & Kankaanranta 1999, 224). Aineiston kokoamisen aikana Suomessa ei ollut kovin paljoa internetin ohjauskäytön asiantuntijoita, joten tämänkin takia ryhmää on tarpeen tarkastella erikseen.

Analyysin teoriaohjaava vaihe

Asiakkaan näkökulmasta ohjaajan tärkeä tehtävä on auttaminen. Yksilötasolla ohjauksen tulos integroituu asiakkaan omaan kehittymiseen. Ohjausjärjestelyjen tasolla tulos liittyy koulutusjärjestelmän ja työmarkkinoiden toimivuuteen sekä yhteiskunnallisen tasa-arvon edistämiseen. Fokusryhmäkeskusteluissa ohjaajat tarkastelivat ohjausta näillä molemmilla tasoilla. Ryhmät painottivat eri asioita ja kattoivat ohjauksen kokonaisuuden hyvin vaihtelevasti. Haastatteluaineisto paljasti myös laajan variaation ohjaajien tietoteknisissä taidoissa. Ensimmäisen koodauksen jälkeen redusoitu tieto näytti olevan edelleen hajanaista.

Tutkimustehtävässäni olin päättänyt tarkastella ohjaajien käsityksiä internetin käytöstä ohjauksessa. Ohjaajan käsityksiin vaikuttavat välittömät käyttökokemukset ja yleiset mielikuvat internetistä. Voidakseni ymmärtää internetin lisäarvoa ohjaukseen, minun oli ensin selkiytettävä, mitä internetin käytöllä ohjauksessa tavoitellaan. Minun täytyi alkaa selvittää, missä asiayhteyksissä ohjaajat esittivät fokusryhmissä internetiin liittyviä käsityksiä ja mielikuvia. Aloin etsiä aineistosta kohteita internetin käytölle. Analyysin edetessä huomasin, että fokusryhmäkysymyksiin perustuva analyysi ei vielä tuonut riittävää pohjaa, jotta olisin voinut tulkita ohjaajien kontekstista riippumattomia käsityksiä internetin merkityksistä. Koska aineisto oli lukumäärältään melko suppea, en myöskään olisi pystynyt tekemään uutta yleistettävää jäsennyksmallia.

Tarvitsin laajemman mallin, joka olisi riittävän kattava ja jonka avulla voisin yksinkertaisemmin jäsentää kontekstiin sitomatonta ohjausprosessia. Halusin pitää mallin yleisenä ja laadullisen tutkimuksen luonteeseen sopivana kokonaisuutena. Jos malli olisi hienojakoisempi, tutkimukseni melko pienellä aineistomäärällä se ei juurikaan tuottaisi ilmiötä selkiyttävää lisäinformaatiota. Aineistolähtöisen analyysin luokitukset olivat kaikissa fokusryhmissä jaoteltavissa aiemmissa tutkimuksissa kuvattuihin ohjauksessa aina läsnä oleviin sisältö- ja prosessiulottuvuuksiin. Fokusryhmissä kysymykset 1 ja 3 kartoittivat sisältöulottuvuutta, kysymykset 2 ja 4 prosessiulottuvuutta. Päädyin aineiston jatkokoodaukseen, jossa luokittelin aineiston uudelleen teoriaohjaavasti näiden ulottuvuuksien avulla. Samalla erotin toisistaan ohjaajien roolin ohjausprosessin ja ohjausjärjestelyjen näkökulmista.

Kun osallistujat kuvasivat tiedon merkitystä ohjauksen tavoitteiden kannalta, he viittasivat esim. koulutusta koskeviin valintoihin tai ammattikuvauksiin. Nämä ovat sisältöjä, joita asiakkaat kysyvät ohjaajilta tai joiden etsimiseen he käyttävät internetissä olevia hakupalveluja. Ohjaajat kuvasivat silloin, mitä asiakkaat tekevät. Sisältöulot-

tuvuutta koskeneessa analyysissä sovelsin aiemmin kuvaamaani DOTS-mallia (Law & Watts 1977; ks. luku 2.3). Päätin luokitella ensimmäisen analyysivaiheen noodit uudelleen DOTS-mallin eri osa-alueiden mukaisesti. Käyttämällä DOTS-mallia oletin pystyväni tunnistamaan sen, kuinka kattavasti ohjaajat kuvaavat ohjauksen eri osa-alueita.

Haastattelussa ohjaajat kuvasivat myös sitä, mitä he tekevät auttaakseen asiakkaita heidän tavoitteidensa saavuttamisessa. Tämän prosessiulottuvuuden analyysissä päätin käyttää jäsenyyksenä aiemmin esittämäni yleistä ohjauksen 3-vaiheista prosessikuvausta, jonka osia ovat tilanteen arviointi (A), orientoituminen (O) ja seuranta (S) (Sampson 1997c, 7; ks. luku 2.5)

Yksilötasolla ohjausprosessi liittyy asiakkaiden kanssa tehtävään työhön joko henkilökohtaisessa, pienryhmäohjauksessa tai koko luokan kanssa tapahtuvassa ohjauksessa. Ohjaaja käyttää tarvittavia työvälineitä tai verkossa olevia palveluja prosessin eri vaiheissa. Organisaatiotasolla tähän auttamisprosessiin sisältyvät oppilaitoksen ja oppilaitosverkoston ohjausjärjestelyt tai työhallinnon ohjauspalvelut. Ensimmäisen vaiheen analyysin noodit kuvasivat ohjausta auttamisprosessina sekä yksilö- että organisaatiotasolla. En kysynyt fokusryhmäkysymyksissä organisaatiotasoa, mutta osallistujat ottivat sen kuitenkin puheeksi useissa eri yhteyksissä. Tarkastelen tätä tasoa jatkossa ryhmien välisten erojen selittäjänä.

Fokusryhmähaastattelussa kysymykset 1 ja 2 kartoittivat ohjauksen tieto- ja prosessiulottuvuutta ilman internetin käyttöä ja antoivat taustatietoa lopulliselle analyysille (ks. luku 4.4). Teoriaohjaavaa analyysia ja toista koodausta varten rakensin NVivo-ohjelmaan seuraavan hierarkisen luokituksen ryhmien taustatietoja kuvaavia noodeja varten:

Fokusryhmäkysymys 1: Ohjauksen osa-alueet

- S = Itsetuntemus
 - o kyvyt
 - o asenteet
 - o persoonalliset ominaisuudet
 - o taidot
 - o kvalifikaatiot
 - o arvot
 - o mielenkiinnon kohteet

Tutkimuksen toteuttaminen

- **O** = Tietoisuus toimintaympäristön tarjoamista mahdollisuuksista ja niiden asettamista vaatimuksista
 - o tilannekohtainen mahdollisuuksien rakenne
 - o koulutusvaihtoehdot
 - o työmarkkinat
- **D** = Päätöksenteon oppiminen
 - o tietoisuus päätöksentekoon liittyvistä erilaisista prosesseista
 - o tietoisuus tiedosta
 - o tietoisesta päätöksenteon oppimisesta
 - o suunnitelmien toteuttaminen
 - o suunnitelmien arviointi
- **T** = Elämän muutostilanteiden kohtaaminen
 - o tietoisuus omien päätösten merkityksestä oman elämän tuleviin muutostilanteisiin
 - o tietoisuus ratkaisusta, jotka liittyvät uuteen elämäntilanteeseen siirtymiseen

Fokusryhmäkysymys 2: Ohjaajan rooli ja ohjausprosessi – yksilötaso

- Tilanteen arviointi:
 - o tarkoitus
 - o ohjaajan tehtävä
 - o ohjauksen mahdollinen lopputulos
- Orientaatio:
 - o tarkoitus
 - o ohjaajan tehtävä
 - o ohjauksen mahdollinen lopputulos
- Seuranta:
 - o tarkoitus
 - o ohjaajan tehtävä
 - o ohjauksen mahdollinen lopputulos

Fokusryhmäkysymys 2: Ohjaajan rooli ja ohjausjärjestelyt – organisaatiotaso

- tiedonhankinta
- tiedotustehtävät
- neuvonta eri tahoille

- opiskeluympäristöjen kehittäminen
- yhteydenpito kollegoihin
- ohjauksessa käytettävän tiedon hallinta
- asiakastietojen hallinta (HOPS, portfoliot)
- yhteistyö sidosryhmien kanssa
- ohjausjärjestelyjen hallinnointi
- ohjausjärjestelyjen arviointi
- päätöksentekijöiden tuki
- oman ammattitaidon ylläpitäminen
- neuvottelut

Internetin käytön merkitystä selvittävä tutkimuskysymykseni liittyy ensisijaisesti fokusryhmissä tekemiini kysymyksiin 3 ja 4. Haastatteluissa osallistujat puhuivat ohjauksen käyttöä koskevien kuvausten lisäksi myös yleisemmin internetin laadusta ja ominaisuuksista. En aikonut tarkastella näitä teemoja, mutta ohjaajat tuntuivat pitävän niitä tärkeinä. Olin koodannut tätä aineistoa ensimmäisessä analyysissä ja päätin sisällyttää nämä noodit tähän toiseen vaiheeseen. Näytti siltä, että kysymykset toimivat haastattelutilanteissa stimulantteina, joilla sain samanaikaisesti esille ennakkoon miettimäni rajoituksen lisäksi ohjaajien laajempia käsityksiä tutkimusteemasta.

Päästäkseni vertailemaan eri fokusryhmien vastauksia minun täytyi analyysin toisessa vaiheessa jäsentää, miten ohjaajat kuvaavat käsityksiään ohjauksen sisältö- ja prosessiulottuvuuksia työssään sekä ilman internetiä että sen kanssa. DOTS-mallia voidaan soveltaa tilanteessa, jossa ohjaaja joko käyttää tai ei käytä internetiä. Ohjaajat kuvasivat kokemuksiaan internetin käytöstä sekä yleisesti että ohjauksen näkökulmasta. Internetin ominaisuuksia voidaan tarkastella esim. teknisesti irrallaan kontekstista, mutta sen ohjauksellisen luonteen ymmärtäminen liittyy kontekstiin, jossa sitä käytetään.

Offer (2002a) on laatinut jäsenyyksen internetissä olevien palvelujen integroimiseksi ohjaukseen. Mallin käytön ydin on se, että ohjaajan tulee ensiksi mallintaa oma työnsä erilaisina kokonaisuuksina. Jos ohjauksen toteutusta jäsentää DOTS-mallin mukaisesti, niin seuraavassa vaiheessa pohditaan, millaisia internet-palveluita voi käyttää kullakin ohjauksen osa-alueella. Suomessa itsearviointia tukevia palveluja on muutama. Koulutus- ja ammattitietoa sisältäviä palveluja on runsaammin, jos mukaan otetaan eri oppilaitosten omat sivustot. Muutostilanteiden kohtaamiseen liittyviä sivuja ovat esimerkiksi työpaikan hakemista tukevat palvelut tai tiedot avoimista työpaikoista. Offerin (2002a) mukaan asiakkailla on erilaisia motiiveja ja tarpeita hakeutua ohjaukseen, ja asiakkaita voidaan ryhmitellä heidän tarvitsemansa tuen mukaan:

Tutkimuksen toteuttaminen

- itsenäisesti tietoa ja palveluja hakevat,
- ei-ammattilaisilta tukea/neuvontaa hakevat, vertaisryhmän tukea hakevat ja
- ammattilaisten palveluja ja henkilökohtaista ohjausta hakevat.

Vastaavalla tavalla ohjauksessa käytettävät palvelut voidaan luokitella kolmeen tasoon:

- itsenäiseen käyttöön soveltuvat palvelut
- palvelut, joita käytetään osittain neuvojen ja ohjaajien tukemana tai vertaisryhmässä sekä
- palvelut, joiden käyttö edellyttää ohjausalan ammattilaisten mukana oloa.

Palvelujen mitoittamista kysyntään voi hahmottaa esim. seuraavan matriisin avulla:

Tavoite ja tarpeet	1.	2.	3.	4.	5.
Käyttäjä/ tuen tarve	Oman tilanteen itsearviointi Itsetuntemus = S	Eri vaihtoehtojen etsintä, mahdollisuuksien rakenteen tiedostaminen = O	1 ja 2 kohtien yhdistäminen	Päätöksenteko = D	Muutostilanteiden kohtaaminen = T
1. taso Itsenäinen käyttö					
2. taso Ryhmän-ohjaaja/ ryhmä					
3. taso Tuettu käyttö/opo Henkilökohtainen ohjaus					

Kuvio 6. Matriisi internetissä olevien palvelujen ja asiakkaiden tarpeiden yhteensovittamiseksi (Offer 2002a)

Matriisi auttaa hahmottamaan, kenelle ohjauspalvelut suunnataan ja mikä on eri asiakasryhmien tarve. Matriisin avulla voi myös kartoittaa, mitä palvelumuotoja itsellä on käytössä. Lisäksi voi pohtia, tulisiko eri ryhmille laatia erillisiä matriiseja. Tietty palvelu soveltuu joillekin ryhmille itsenäiseen käyttöön, toiset tarvitsevat saman palvelun

käytössä enemmän tukea. Matriisi on kaksiulotteinen, mutta ohjaustyö on käytännössä monitasoisempaa. Matriisi onkin tarkoitettu oman ohjaustyön ja siinä käytettyjen materiaalien ja työmuotojen jäsennyksen tueksi, ei sellaisenaan kuvaamaan ohjaajan työn kaikkia tasoja.

Palvelujen mitoittaminen havaittuun ohjaustarpeeseen ja asiakkaan valmiuteen käyttää eri tietolähteitä tai työmuotoja yhdistää prosessiulottuvuuden sisältöulottuvuuteen. Internetin käytön kannalta on tarpeen kuvata, mitä sen avulla on mahdollista tehdä ohjauksessa, ja miten ohjaaja auttaa asiakasta internetin käytössä. Ohjausjärjestelyjen tasolla internetin käyttö liittyy ohjausjärjestelyjen hallinnointiin verkon avulla. Teoriaohjaavassa analyysissä ohjaajien internetin käyttöä koskeville tulkinnoilleni on pohjana seuraava hierarkkinen noodien luokitus.

Kysymys 3: Ohjauksen osa-alueet ja internet

- **S = Itsetuntemus**
 - o kyvyt
 - o asenteet
 - o persoonalliset ominaisuudet
 - o taidot
 - o kvalifikaatiot
 - o arvot
 - o mielenkiinnon kohteet
- **O = Tietoisuus toimintaympäristön tarjoamista mahdollisuuksista ja niiden asettamista vaatimuksista**
 - o tilannekohtainen mahdollisuuksien rakenne
 - o koulutusvaihtoehdot
 - o työmarkkinat
- **D = Päätöksenteon oppiminen**
 - o tietoisuus päätöksentekoon liittyvistä erilaisista prosesseista
 - o tietoisuus tiedosta
 - o tietoisen päätöksenteon oppiminen
 - o suunnitelmien toteuttaminen
 - o suunnitelmien arviointi

- T = Elämän muutostilanteiden kohtaaminen
 - o tietoisuus omien päätösten merkityksestä oman elämän tuleviin muutostilanteisiin
 - o tietoisuus ratkaisuista, jotka liittyvät uuteen elämäntilanteeseen siirtymiseen

Kysymys 3: Internetin luonne ohjauksen näkökulmasta

- Lisäarvo:
 - o tietojen hallinnointi
 - o tietojen ja palvelujen saatavuuden lisääntyminen
 - o yhteydet reaaliajassa tai sähköpostin välityksellä
 - o vuorovaikutus
 - o monipuolinen media integroitavissa
 - o joustavuus ajankäytössä
 - o anonyymin käytön mahdollisuus
 - o muutosvoima yhteiskunnalle
 - o palvelujen jalkauttaminen
- Rajoitteet:
 - o eriarvoisuus palvelujen saatavuudessa
 - o palvelujen jäsentymättömyys
 - o sovellusten ominaisuudet – suunnittelulogiikka
 - o puuttuva laadunvarmistus
 - o vanhentuneet tiedot
 - o käyttäjien valmiudet
 - o käyttäjätuen puute
 - o luottamuksellisuus
 - o tekniset puutteet

Kysymys 4: Ohjaajan rooli ja internet osana ohjausprosessia – yksilötaso

Tämän kysymyksen koodaamisessa hyödynsin samaa luokittelua kuin kysymyksessä 2. Erotuksena on nyt se, että ohjauksen yleisten materiaalien ja palvelujen sijasta tarkastelin internetissä olevia koulutus- ja ammattitietoja sekä uraohjausta tukevia palveluja.

- Tilanteen arviointi:
 - o tarkoitus
 - o ohjaajan tehtävä
 - o ohjauksen mahdollinen lopputulos
- Orientaatio:
 - o tarkoitus.
 - o ohjaajan tehtävä
 - o ohjauksen mahdollinen lopputulos
- Seuranta:
 - o tarkoitus
 - o ohjaajan tehtävä
 - o ohjauksen mahdollinen lopputulos

Kysymys 3: Ohjaajan rooli ja internetin sovelluskohteet ohjauksessa – organisaatiotaso

- tiedonhankinta
- tiedotus
- neuvonta
- selainpohjaiset opiskeluympäristöt
- internet kommunikaatiokanavana ohjauksessa
- koulutus- ja ammattitietojen hallinta
- asiakastietojen hallinta (eHOPS & digitaaliset portfolioit)
- yhteistyö sidosryhmien kanssa
- ohjausjärjestelyjen hallinnointi
- ohjausjärjestelyjen arviointi
- ohjausta koskevan päätöksenteon tuki
- oman ammattitaidon ylläpito

Voidakseni erotella ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä ohjauksessa, päätin lopuksi koodata ja luokitella noodit erikseen sekä internetin käyttöä aloittelevilta ohjaajilta ja sekä kokeneilta internetin käyttäjiltä. Tämän takia yhdistin analyysissa ryhmät R1 R3 ja R4 ryhmäksi Ra. Yhdistin kokeneet internetin käyttäjät ryhmistä R2, R5 ja R7 ryhmäksi Rk. Nimesin internetin asiantuntijakäyttäjryhmän R6 uudelleen ryhmäksi Rexp.

Analyysin edetessä kokeneiden internetin käyttäjien ryhmässä näytti siltä, että oppilaitoksissa työskentelevien ohjaajien toimenkuva, toimintaympäristö ja asiakasryhmät poikkesivat sen verran työvoimatoimistoissa työskentelevien ohjaajien tilanteesta. Päätin jakaa tämän ryhmän koodatun aineiston erikseen oppilaitosten ja työvoimatoimistojen kesken. Tämän jaottelun avulla pystyin lisäksi vertailemaan vain oppilaitoskontekstissa työskentelevien internetin käyttöä aloittelevien ohjaajien ja kokeneiden internetin käyttäjien keskinäisiä eroja tai yhtenäisyyksiä. Nimesin nämä kokeneiden käyttäjien alaluokat ryhmiksi Rk/oppilaitokset ja Rk/työvoimatoimistot. Oppilaitoksissa työskentelevien ohjaajien jakaminen ryhmiin eri oppilaitosmuotojen kesken ei olisi ollut tarkoituksenmukaista, koska ohjaajien lukumäärät oppilaitosmuodoittain olisivat jääneet liian pieniksi tulkintojen tekemistä varten. Käytän näitä lyhenteitä tekstissä jatkossa olevissa sitaateissa.

Tämän kolmannen koodauksen jälkeen olin luokitellut noodit NVivo-ohjelman avulla seuraavaan muotoon (Taulukko 5). Yksityiskohtainen luettelo kaikista noodeista ja niihin liittyvien tekstiviitteiden lukumäärästä fokusryhmittäin on tutkimuksen liitteessä 4. Tämä noodien luokitus on pohjana luvussa 5 esittämilleni tutkimustuloksille.

Taulukko 5. Teoriaohjaavan analyysin mukaan luokitellut noodit

Fokusryhmäkysymyksistä koodauksella luokiteltu aineisto kysymyksittäin ryhmiteltynä	Ensimmäisen koodauksen jälkeen fokusryhmittäin luokitellun aineiston uudelleen ryhmittely	Uusi luokittelu toista koodausta varten
Kysymys 1: Mikä on tiedon merkitys opiskelijalle ohjauksen tavoitteiden kannalta?	Ryhmä 1 + Ryhmä 3 + Ryhmä 4 = internetin käyttöä aloitteleva ryhmä (Ra)	Ohjauksen osa-alueet (Ra)
	Ryhmä 2 + Ryhmä 5 + Ryhmä 7 = Kokeneet internetin käyttäjät (Rk)	Ohjauksen osa-alueet (Rk)
	Ryhmä 2 + Ryhmä 7 = Oppilaitoksissa työskentelevät kokeneet internetin käyttäjät (Rk/oppilaitokset)	Ohjauksen osa-alueet (Rk/oppilaitokset)
	Ryhmä 5 = Työvoimatoimistoissa työskentelevät kokeneet internetin käyttäjät (Rk/työvoimatoimistot)	Ohjauksen osa-alueet (Rk/työvoimatoimistot)
	Ryhmä 6 = internetin asiantuntija-käyttäjät (Rexp)	Ohjauksen osa-alueet (Rexp)

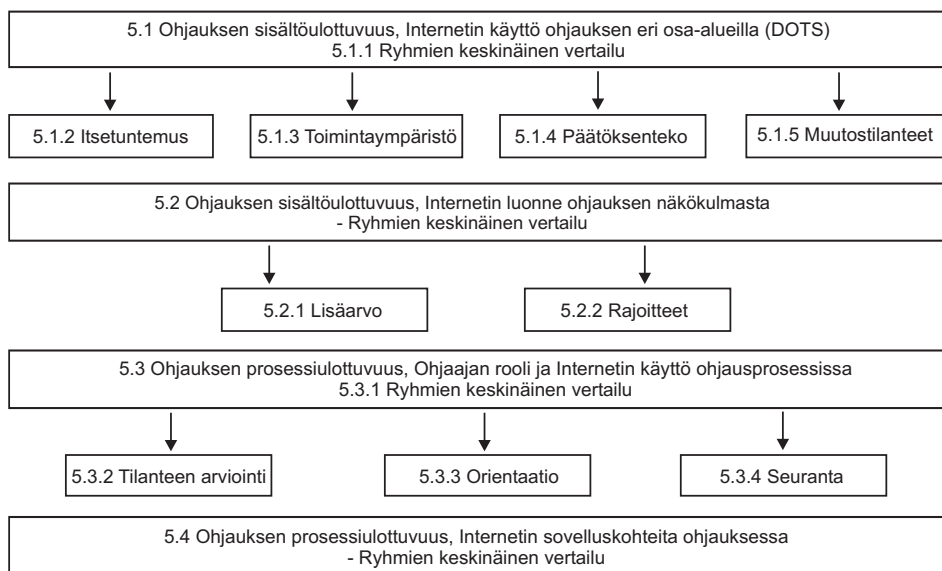
Kysymys 2: Mikä on ohjaajan roolin merkitys ohjauksen tavoitteiden kannalta?	Ryhmä 1 + Ryhmä 3 + Ryhmä 4 = Ra	Rooli ohjausprosessissa (Ra)
	Ryhmä 2 + Ryhmä 5 + Ryhmä 7 = Rk	Rooli ohjausprosessissa (Rk)
	Ryhmä 2 + Ryhmä 7 = Rk/oppilaitokset	Rooli ohjausprosessissa (Rk/oppil.)
	Ryhmä 5 = Rk/työvoimatoimistot	Rooli ohjausprosessissa (Rk/tvtstot)
	Ryhmä 6 = Rexp	Rooli ohjausprosessissa (Rexp)
Kysymys 3: Mikä on internetissä tällä hetkellä olevan ohjauksellisen tiedon ja ohjauksellisten palveluiden merkitys opiskelijalle ohjauksen tavoitteiden kannalta?	Ryhmä 1 + Ryhmä 3 + Ryhmä 4 = Ra	Ohjauksen osa-alueet Internetin luonne Internetin sovelluskohteet (Ra)
	Ryhmä 2 + Ryhmä 5 + Ryhmä 7 = Rk	Ohjauksen osa-alueet Internetin luonne Internetin sovelluskohteet (Rk)
	Ryhmä 2 + Ryhmä 7 = Rk/oppilaitokset	Ohjauksen osa-alueet Internetin luonne Internetin sovelluskohteet (Rk/oppil.)
	Ryhmä 5 = Rk/työvoimatoimistot	Ohjauksen osa-alueet Internetin luonne Internetin sovelluskohteet (Rk/tvtstot)
	Ryhmä 6 = Rexp	Ohjauksen osa-alueet Internetin luonne Internetin sovelluskohteet (Rexp)
Kysymys 4: Mikä on ohjaajan roolin merkitys ohjauksen tavoitteiden kannalta tilanteessa, jossa hän ohjaa opiskelijaa käyttämään internetissä tällä hetkellä olevaa ohjauksellista tietoa ja ohjauksellisia palveluja?	Ryhmä 1 + Ryhmä 3 + Ryhmä 4 = Ra	Ohjaajan rooli internetin käyttäjänä ohjausprosessissa (Ra)
	Ryhmä 2 + Ryhmä 5 + Ryhmä 7 = Rk	Ohjaajan rooli internetin käyttäjänä ohjausprosessissa (Rk)
	Ryhmä 2 + Ryhmä 7 = Rk/oppilaitokset	Ohjaajan rooli internetin käyttäjänä ohjausprosessissa (Rk/oppilaitokset)
	Ryhmä 5 = Rk/työvoimatoimistot	Ohjaajan rooli internetin käyttäjänä ohjausprosessissa (Rk/tvtstot)
	Ryhmä 6 = Rexp	Ohjaajan rooli internetin käyttäjänä ohjausprosessissa (Rexp)

5

Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä ohjauksessa

Tarkastelen tässä luvussa ohjaajien käsityksiä internetin käytöstä ja käyttömahdollisuuksista ohjauksessa erikseen ohjauksen sisältöulottuvuuden ja prosessiulottuvuuden näkökulmista. Sisältöulottuvuuden osalta kuvaan internetin luonnetta ja sen käyttöä ohjauksen eri osa-alueilla. Prosessiulottuvuuden osalta kuvaan internetin käyttöä osana ohjausprosessia ja ohjausjärjestelyjä. Tämä luku jäsentyy kuvion 7 mukaisesti.

Kunkin teeman osalta kuvaan aluksi eroja internetin käyttöä aloittelevien ohjaajien, kokeneiden käyttäjien ja internetin asiantuntijakäyttäjien välillä tutkimustehtävän näkökulmasta. Tämän jälkeen analysoin tarkemmin ohjaajien käsityksiä internetin mahdollisuuksista ohjaustyössä. Analyysi pohjautuu ensisijaisesti fokusryhmäkysymyksiin 3 ja 4. Fokusryhmäkysymyksiin 1 ja 2 tai ohjaajien ennen tutkimushaastattelua lähettämiin kuvauksiin viitataan niissä tapauksissa, joissa tämä taustatieto auttaa ymmärtämään ja tulkitsemaan vastauksia fokusryhmäkysymyksiin 3 ja 4.



Kuio 7. Tutkimuksen tulosten tarkastelua koskevan luvun rakenne

5.1 Ohjauksen sisältöulottuvuus

Tarkastelen seuraavassa ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä ohjauksen osa-alueilla luvussa 2 esittelemäni DOTS-mallin avulla. Vertailen ensin ryhmien eroja ja yhtäläisyyksiä koko mallin avulla esimerkiksi siten, miten laajasti haastatellut kuvaavat ohjauksen eri osa-alueita pohtiessaan internetin lisäarvoa ohjaukseen. Tämän jälkeen kuvaan tuloksia erikseen kunkin osa-alueen (S = itsetuntemus, O = toimintaympäristön mahdollisuudet, D = päätöksenteon oppiminen ja T = muutostilanteiden kohtaaminen) näkökulmasta. Lopuksi tarkastelen eri ryhmien näkemyksiä internetin lisäarvosta ja rajoitteista ohjauksessa.

5.1.1 Internetin käyttö ohjauksen eri osa-alueilla

Fokusryhmien keskinäiset samankaltaisuudet ja erot näkyvät selkeimmin siinä, kuinka paljon eri teemoista puhuttiin tai mitkä teemat otettiin ryhmässä tarkastelun kohteeksi. Haastatteluaineiston analyysi osoitti, että tiedon merkitystä koskevat viittaukset

kasautuivat eri ryhmissä eri tavoin. Toisaalta muutamat teemat dominoivat keskustelua kaikissa ryhmissä. Pohdin seuraavassa tarkemmin, mitkä tekijät mahdollisesti ovat näiden tulosten taustalla. Analyysissa käyttämäni NVivo-ohjelma antoi mahdollisuuden tarkastella viittausten lukumääriä teemoittain.

Laadullisen analyysin ohella päätin täydentää aineiston kuvausta määrällisellä tarkastelulla. Aineiston kvantifioinnilla voidaan vahvistaa monimenetelmällistä luonnetta, jolloin tutkimuksessa korostuvat menetelmien toisiaan täydentävät vahvuudet eivätkä päällekkäisyyttä korostavat heikkoudet (ks. Tashakkori & Teddlie 2003, 299). Kvantifioin aineistoa kolmen tekijän takia: löydösten vahventamiseksi, aineistosta lähtevien vaihtoehtoisten tulkintojen rajaamiseksi ja tulkintaa hajauttavien ilmiöiden välttämiseksi.

Fenomenografisessa tutkimuksessa kategorioiden muodostamisessa on ratkaisevinta se, että kategoriajärjestelmä kattaa käsitysten vaihtelun ja erilaiset näkökulmat (Marton & Booth 1997; Huusko & Paloniemi 2006). Aineistolähtöisiä kategorioita ja teemoja muodostetaan myös usein sen perusteella, miten usein jokin näkökulma tai ilmiö aineistossa toistuu. Kun tutkija tämän perusteella tiivistää aineistoaan, analyysissa on määrällistä luonnetta (ks. Johnson & Turner 2003; Sandelowski 2001, 231). Lähinnä haastateltavien pienen lukumäärän vuoksi tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista käyttää kovin vaativia määrällisiä analyyseja. Kvantifiointi mahdollisti tarkemman laadullisen analyysin ohjauksen sisältö- ja prosessiulottuvuuksien tarkastelussa (ks. Silverman 1993, 162–170; Creswell 2003, 212–220).

Toinen tärkeä syy, miksi halusin käyttää myös kvantitatiivista analyysia, oli omien mahdollisten ennakoasenteiden vaikutuksen minimoiminen (ks. Onwuegbuzie & Teddie 2003, 372; Creswell 2003, 220). Edellisessä luvussa kuvasin, miten toinen tutkija oli koodannut aineiston. Tässä tarkastelussa ovat mukana molempien tutkijoiden poimimat viittaukset haastatteluaineistosta.

Kuviot (8–11) perustuvat eri ryhmissä käytettyjen teemaan liittyvien puheenvuorojen lukumääriin. Puheenvuorojen tarkka lukumäärä sellaisenaan ei ole oleellinen, vaan viittausten kohdentuminen eri teemoihin. Esitän kunkin ryhmän puheenvuorojen painotukset erillisissä kuvioissa, koska haastateltavien määrät eri ryhmissä vaihtelivat ja frekvenssit eivät sen takia ole yhteismitallisia. Kuvioissa yhtenäinen viiva kuvaa puheenvuorojen kohdentumista eri teemoihin, jotka jäsentävät tiedon merkitystä ohjauksen tavoitteiden kannalta ohjaustilanteissa ilman internetiä. Pylväät kuvaavat internetissä olevien koulutus- ja ammattitietopalvelujen ja ohjauksellisten palveluiden merkitystä koskevien puheenvuorojen kohdentumista ohjauksen tavoitteiden eri osa-

alueille. Esimerkiksi internetin merkitystä suhteessa itsetuntemuksen osa-alueeseen (S/Persoonalliset ominaisuudet) ohjaajat perustelivat seuraavasti:

Ohjaaja40/R7k/16042002/: Yks, minkä toteisin vielä tohon ohjaajan rooli tässä internetin käytössä, niin varmaan nuo ohjaukselliset palvelut on vielä jääny semmoseen, että sitä tietoa sieltä osataan hakea, mutta että nää erilaiset testit ja muut tämmöset, mitkä ninkun auttaa siinä ohjaustilanteessa, ninkun opiskelijaa hahmottamaan sitä omaa tota, omia mielipiteitään ja omia tunteuksiaan, niin niitä ei ehkä vielä osata oikein käyttää, että tää on minusta semmonen, ainakin meillä tuntuu nyt täällä mejän koulussa nin semmonen haaste, jota yritetään kovasti.

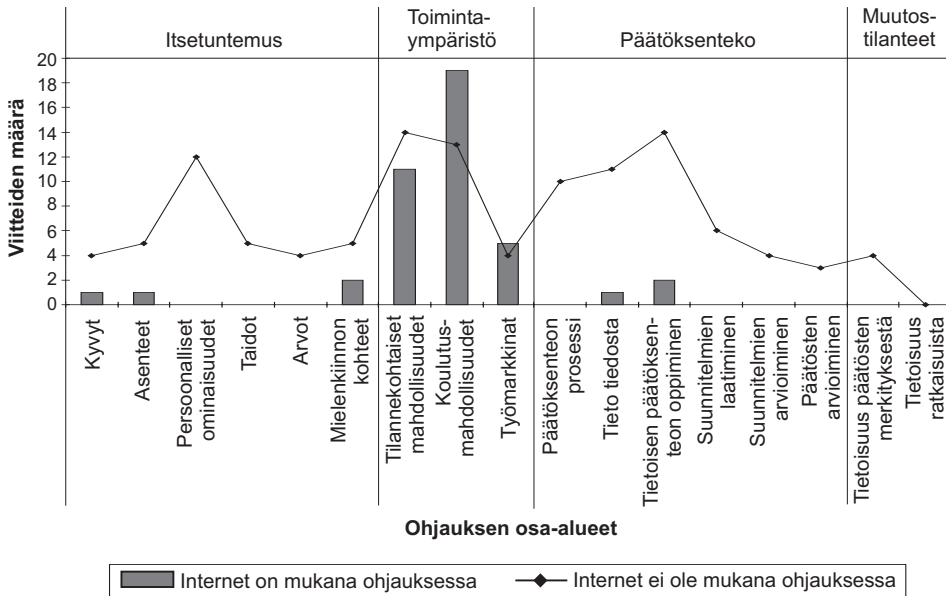
Seuraavat esimerkit kuvaavat ohjaajien kommentteja toimintaympäristön muutoksista työmarkkinoilla sekä internetin tuomaa lisäarvoa työmarkkinakysymysten tarkastelussa (O/Työmarkkinat). Erittelen koodattujen puheenvuorojen sisältöjä tarkemmin myöhemmissä kappaleissa.

Ohjaaja17/R3a/16112001/: -- Esimerkiks, mä ainakin ite koen ongelmana sen, tieto työelämästä, kun ei pysty ennakoimaan enää mitään, että mitä, mitä työelämässä tapahtuu seuraavaks. Vielä muutama vuosi sitten se tuntu helpommalta, kun pysty vähän luottamaan, luottamaan, että minkälaisia ennustuksia oli tehty, että miltä alalta mahdollisesti löytyy töitä, mitkä on ne nousevia trendejä, tänä päivänä et yhtään pysty luottamaan. Se on ongelma.

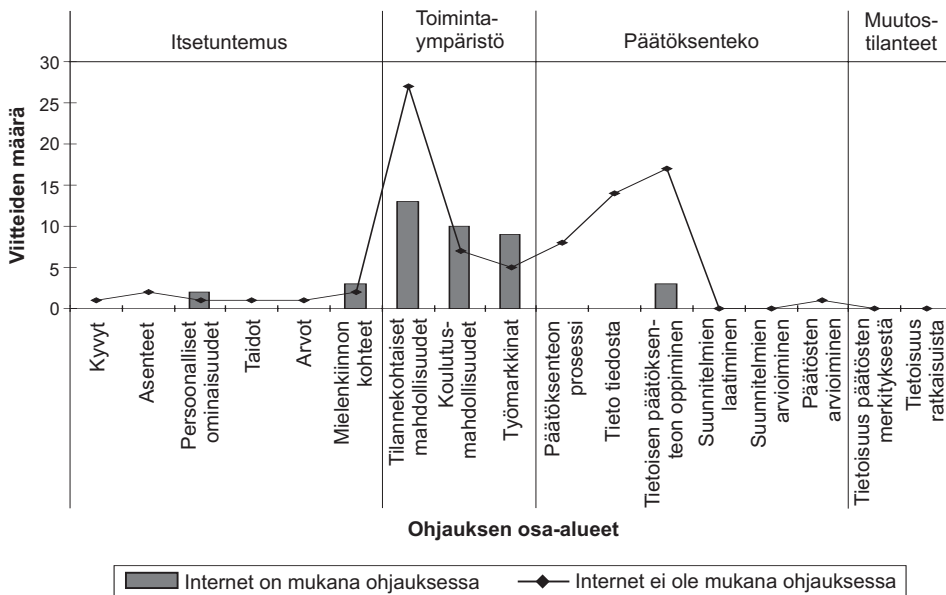
Ohjaaja8/R2k/06112001/: -- jos ne kysyy, ninkun eilen kävi yks, että hän haluis lukee teologiaa, mutta mä en tiedä, mihin ne menee. Sit vaan näppäät sinne teologian maisterin, niin sitten, ilman pedagogisia opintoja, sit se antaa työpaikat ja sen tyyppiset.

Kaikki ryhmät korostivat toimintaympäristön mahdollisuuksiin ja tietoiseen päätöksentekoon kytkettyvän tiedon merkitystä. Itsetuntemusta koskevan tiedon merkitys oli esillä kaikissa ryhmissä, mutta oppilaitoksissa työskentelevät kokeneet internetin käyttäjät jättivät tämän osa-alueen vähemmälle tarkastelulle. Muutostilanteisiin valmistautuminen jäi kaikissa ryhmissä lähes tai kokonaan huomiotta.

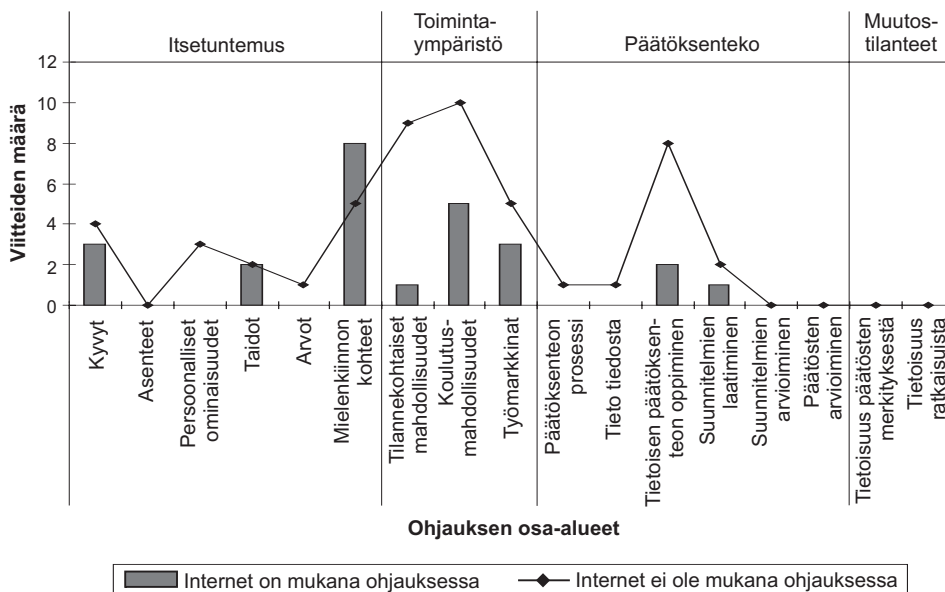
Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä ohjauksessa



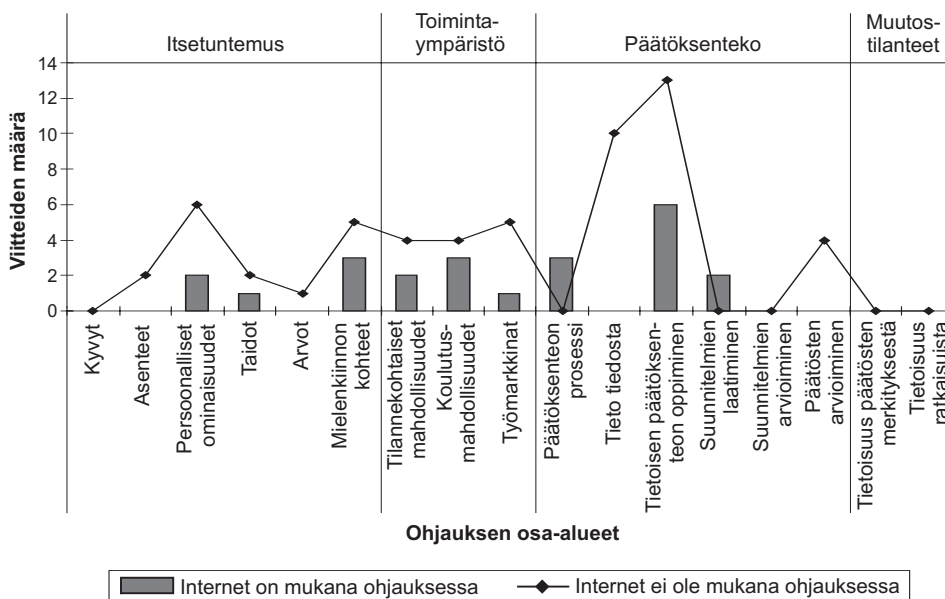
Kuvio 8. Internetin käyttöä koskevien puheenvuorojen määrä ohjauksen eri osa-alueilla/Internetin käyttöä aloittelevat ohjaajat (N = 17)



Kuvio 9. Internetin käyttöä koskevien puheenvuorojen määrä ohjauksen eri osa-alueilla/Oppilaitoksissa työskentelevät kokeneet internetin käyttäjät (N = 15)



Kuvio 10. Internetin käyttöä koskevien puheenvuorojen määrä ohjauksen eri osa-alueilla/ Työvoimatoimistoissa työskentelevät kokeneet internetin käyttäjät (N = 6)



Kuvio 11. Internetin käyttöä koskevien puheenvuorojen määrä ohjauksen eri osa-alueilla/ Internetin asiantuntijakäyttäjät (N = 8)

Oppilaitoksissa työskentelevien ohjaajien ryhmien profiili on samansuuntainen sekä internetin käyttöä aloittelevien että kokeneiden käyttäjien osalta. Internetin käyttöä koskevat viittaukset painottuvat vain kahteen teemaan. Internetissä olevien itsearviointiharjoitusten merkitys korostuu itsetuntemuksen alueella. Työvoimatoimistojen ohjaajien useimmat puheenvuorot liittyivät verkossa jo tuolloin käytössä olleen AVO-ohjelman hyödyntämiseen. Keskeisin lisäarvo internetillä on välittömän tilannesidonaisen tiedon sekä koulutus- ja työmarkkinatiedon lähteenä. Näistä kolmesta koulutusvaihtoehdoista koskevan tiedon osuus painottuu eniten.

Asiantuntijakäyttäjät näkivät internetissä olevien ohjauksellisten palvelujen sekä koulutus- ja ammattitiedon merkityksen jakautuvan tasaisemmin ja kattavammin kaikille ohjauksen osa-alueille. He myös kuvasivat ohjauksen osa-alueita muita ryhmiä kattavammin aiemmissa tiedon merkitystä koskevissa puheenvuoroissaan.

Ohjausalan koulutuksen kehittämisen kannalta merkittävin tulos oli se, että muutostilanteiden kohtaamiseen valmistautumista ei tarkasteltu juuri lainkaan internetin käytön näkökulmasta. Ohjaajien puheenvuorot liittyivät ensisijaisesti yksittäisiin päätöstilanteisiin. Heidän näkemyksensä eivät juurikaan tue ohjausta elinikäiseen oppimiseen liittyvänä ja ohjauksen prosessiluonnetta korostavana jatkumoa. Ohjaajat eivät kuvanneet, miten he tukevat opiskelijoiden jatkosuunnitelmien toimeenpanoa tai siirtymistä seuraavalle koulutusasteelle. Tulos on samansuuntainen kuin kansallisissa ja kansainvälisissä arvioinneissa (Numminen ym. 2002; OECD 2004a).

5.1.2 Asiakkaiden itsetuntemus ja internetin käyttö

Kaikissa ryhmissä ohjaajat korostivat, että itsetuntemus on pohjana oman soveltuvuuden kannalta mielekkäisiin ratkaisuihin. Työvoimatoimiston edustajat painottivat sitä, että asiakas oppisi tuntemaan itsensä ja oppisi, mitä elämältään odottaa. Vasta tämän jälkeen voi tarkastella omia mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja niiden toteuttamiseksi. Oppilaitoksissa työskentelevien ohjaajien mukaan itsetuntemusta tulisi pohtia ennen koulutus- tai ammattitietojen tarkastelua. He kuvasivat tätä ohjauksen osa-aluetta vaativammaksi kuin opiskelun tai urasuunnittelun ohjausta. Omien arvojen ja mielikuvien pohtiminen ja niistä keskusteleminen oppilaiden kesken on hyödyllinen ja tärkeä taito jo sinänsä. Oppilaitoksissa työskentelevät ohjaajat korostivat lisäksi itsetuntemuksen merkitystä omaan opiskeluryhmään sosiaalistumisen lähtökohtana.

Ohjaaja22/R4a/17122001/: *Mutta sekin ois ihanteellista, että samalle ihmiselle syn-
tyis siitä samasta kokemuksesta niin erilaisia mielikuvia, jolloin hän joutuis täm-
möseen ristiriitatilanteeseen ja siinä joutus pohtimaan tosi syvälle myöskin itteään,
että mikä se on se oikea. Ja silloin ei takkuuntus siihen yhteen ainoaan, joka ensim-
mäisenä tulee mieleen, ja joka panee laittamaan laput silmille kaikkia muita koke-
muksia kohtaan – –*

Omaa soveltuvuutta koskevien pohdintojen rinnalla opinto-ohjaajat korostivat oppi-
laiden ennakoasenteiden ja kodin merkitystä päätöksenteossa. Asenteet koettiin jopa
ratkaiseviksi tekijöiksi ja vaikeasti poisopittaviksi.

Ohjaaja3/R1a/15102001/: *– – Että se ratkasu on tavallaan jo tehty, ennen kuin on
edes tietoo lähetty ottamaan tai hankkimaan tai ennen kuin törmää edes tietoon. Se
on jo niin vahvana se oma jonkun muun, kuin asiatiedon pohjalta tehty ratkaisu.*

Ohjaajien kokemuksen mukaan internetin lisäarvo itsetuntemuksen vahvistamisessa
on verkossa olevien itsearviointiharjoitusten integroimisessa ohjaukseen. Työvoima-
toimistojen AVO-psykologit ja lukion opinto-ohjaajat kuvasivat konkreettisimmin sitä,
millä tavoin näitä harjoituksia voidaan hyödyntää ennen kuin opiskelijat tai asiakkaat
tulevat ohjauskeskusteluihin. Useimmat viittaukset koskivat työministeriön kehittä-
mää ja ylläpitämää AVO-ohjelmaa².

² AVO-ohjelman (<http://www.mol.fi/avo/>) alkusivulla olevan esittelyn mukaan se on tar-
koitettu erityisesti oppilaille ja opiskelijoille, jotka pohtivat ammatti- ja koulutusvalintoja
peruskoulun tai lukion pohjalta. AVO-ohjelma tarjoaa välineitä itsetuntemuksen ja amma-
tillisen suuntautuneisuuden arviointiin. Itsearviointitehtävät liittyvät *kiinnostuksiin, kykyi-
hin ja työn ominaisuuksiin*. Lisäksi ohjelmassa on eri *ammattien ja koulutusalojen* kuvauksia, joi-
ta voi selata ilman kysymyksiin vastaamistakin. Kysymyksiin vastaamisen tuloksena oh-
jelma antaa arvion kiinnostusten, kykyjen tai aakkosjärjestyksen mukaan luokiteltuna vas-
taajalle sopivista ammateista. Vastauksissa voi varioida myös koulutustasoa. Henkilökoh-
taisten tulosten yhteensopivuutta voidaan verrata valittuun ammattiin. Ohjelman alkusi-
vuilla korostetaan, että AVO ei tee valintoja käyttäjän puolesta, vaan antaa aineksia päätök-
sentekoon. AVO ei mittaa soveltuvuutta. Se auttaa tarkastelemaan ammatinvalinnan kan-
nalta keskeisiä arvoja ja kiinnostuksia, mutta ne eivät takaa soveltuvuutta ammattiin.

Ohjaaja40/R7k/oppil/16042002/: Yks, minkä toteisin vielä tohon ohjaajan rooliin tässä internetin käytössä, että sitä tietoa sieltä osataan hakea, mutta että nää erilaiset testit ja muut tämmöset, mitkä auttaa siinä ohjaustilanteessa opiskelijaa hahmottamaan omia mielipiteitään ja omia tuntemuksiaan, niin niitä ei ehkä vielä osata oikein käyttää. Tää on vielä haaste, jota yritetään kovasti. Että pystytäänkö sillä sitten jollakin tavalla auttamaan niitä henkilökohtasia ohjaustilanteita. Meillä on tavoitteena, kun opiskelija abiturienttivuonna tulee ohjaukseen, niin hänellä olisi mukanaan tällanen tulostus, tämmönen kooste siitä testistä, jollonka se sen antamia viitteitäkin pystyttäis käyttämään sitten hyväks.

Kaikki ryhmät esittivät toisaalta kriittisiä kommentteja internetin mahdollisuuksista itsetuntemuksen vahvistamisessa. AVO-psykologit olivat huolestuneita ammattitaidottomasti tuotettujen kyselyiden epäeettisestä markkinoinnista testeinä. AVO-psykologit ja opinto-ohjaajat korostivat keskustelun merkitystä itsearviointiharjoitusten ja AVO-ohjelman antamien tulosten tarkastelussa. Ohjaajaa tarvitaan kohdentamaan työskentelyä, laajentamaan tulosten tarkastelunäkökuja sekä tukemaan opiskelijoita/asiakkaita tietojen merkityssisältöjen avaamisessa. Ohjaajat eivät kuvanneet sitä, miten ohjauksen intensiivisyyden aste voi vaihdella eri asiakasryhmien kesken. Vain internetin asiantuntijakäyttäjät pitivät mahdollisena, että itsepalveluperiaatteella toimivien harjoitusten avulla voidaan tehostaa omaa tulevaisuuden suunnittelua.

Ohjaaja29/R5k/tvtsto/14012002/: – – Niin, että siellä voi olla ihan mitä hyvänsä. Pitää ensin varmistuu taustavoimista, miten luotettavia ne ovat, ja miten itse ymmärtää ne. Sitten on aina se ongelma, mutta se on aina, että miten sitä tietoa sovelletaan.

Ohjaaja10/R2k/oppil/06112001/: – – kun ne on päässy atk-luokkaan jossakin jaksossa, mä oon ensin tunnilla kirjoittanu osoitteet sinne, että jos kattoo jotain ammatinvalintajuttuu, näitä testejä tai muuta. Mutta sitten opiskelijallehan sen merkitys on sitten vasta, kun hän tietää, mitä tietoo hakee sieltä. Koska muutenhan hän on siellä tietokaaoksen keskellä – –

5.1.3 Internetin käyttö toimintaympäristön mahdollisuuksien jäsentämisessä

Opinto-ohjaajien havaintojen mukaan opiskelijan elämäntilannetta ja toimintaympäristöä koskeva tieto on pohja pitempikestoiselle ohjaukselle. Omat kokemukset, työelämään tutustuminen, keskustelut alan työntekijöiden kanssa sekä näihin kontekstuaalisiin oppimiskokemuksiin integroitava faktatieto rakentavat opiskelijoiden sisäistä kuvaa tulevista vaihtoehdoista. Oppilaitoksen sisäistä toimintaa, opiskeluvaihtoehtoja, opintojen suorittamista ja jatko-opintoja koskeva tieto oli keskusteluissa enemmän läsnä kuin työmarkkinoita koskeva tieto. Samansuuntainen tulos saatiin kansallisissa ohjauksen arvioinneissa (Numminen ym. 2002; Moitus ym. 2001).

AVO-psykologien kokemusten mukaan koulutus- ja ammattitiedon tarve on hyvin yksilöllistä, ja siihen vaikuttaa myös ohjaukseen hakeutumisen motiivi. Osa asiakkaita hakee työvoimatoimistojen palveluja omaehtoisesti, osa ulkoisten pakotteiden seurauksena. Tiedon merkitys korostuu vasta asiakkaan lähtötilanteen arvioinnin jälkeen. Koulutus- ja ammattitiedon käytön opastus on yksi väline ohjauksen ideointivaiheessa, jos asiakkaalla ei ole mitään henkilökohtaisia jatkosuunnitelmia.

Ohjaaja25/R5k/tvtsto/14012002/: – – yks tavote voi olla tämmönen, että saadaan se asiakas yleensä jatkamaan ohjausta, kun meille tulee myös tämmösiä ikään kuin pakotettuja asiakkaita. Ja siinä voi alkuun olla ihan sen asian selvittelyä, mitä tää ohjaus yleensä on ja mitä hyötyy siitä vois olla. Ei kaikki oo suinkaan tällasia, että joo, mä ilman muuta meen koulutukseen jonnekin.

Kaikissa ryhmissä haastatellut viittasivat useimmin ja laadullisesti laajimmin internetin merkitykseen ajantasaisen koulutus- ja ammattitiedon lähteenä. Internetin aloittelevien käyttäjien ryhmässä tämä oli kaikkein yleisimmin mainittu sovellusmahdollisuus. Ohjaajat päivittivät internetin kautta omia tietojaan tai hakivat tietoa yhdessä opiskelijoiden kanssa. Aloittelevat internetin käyttäjät tutustuvat tietolähteisiin myös opiskelijoiden antamien vihjeiden perusteella. Internet kuvattiin jo kattavampana tietolähteenä kuin perinteiset esitteet ja koulutusoppaat. Tämä korostui, mikäli kysymyksessä oli vuosittain vaihtuva, esimerkiksi eri oppilaitoksissa aloitettavia koulutusohjelmia tai -linjoja koskeva ennakkotieto. Opinto-ohjaajat kokivat, että internetin käyttöä edistävät oppilaiden parantuneet tiedonhakutaidot. Useimmin käytettyjä lähteitä ovat oppilaitosten kotisivut sekä työ- ja opetushallinnon portaalit. Useimmin viitattuina

kansallisina tietolähteinä olivat Opetushallituksen ylläpitämä Koulutusnetti³ ja työministeriön tuottamat ammattikuvaukset.

Internetin kautta välittyvän tiedon merkitys korostui haja-asutusalueella toimivien ohjaajien ryhmässä ja ennen kaikkea koulutuksen siirtymävaiheessa. Muun muassa taloudellisista syistä oppilailla ei aina ollut riittäviä mahdollisuuksia päästä tutustumaan toisen asteen koulutustarjontaa. Tällöin perustietoa jatko-opiskelumahdollisuuksista haettiin oppilaitosten kotisivuilta. Koulutuksen sisältöjen rinnalla oppilaat halusivat tietoa asumisvaihtoehdoista ja harrastusmahdollisuuksista. Sivustojen käytettävyyttä oli pyritty parantamaan perusasteen ja toisen asteen ohjaajien alueellisella yhteissuunnittelulla. Palvelujen asiakaslähtöisyyttä ja saatavuutta oli pyritty parantamaan hyödyntämällä perusasteen ohjaajien kokemuksia oppilaidensa tietotarpeista.

Internet koettiin merkitykselliseksi tiedonlähteeksi erityisesti silloin, kun opiskelijan tiedontarve oli ajankohtainen ja kohteeltaan selkeä. Internetin käyttö vahvisti opiskelijan motivaatiota ohjausprosessiin tilanteissa, joissa tietoa tarvittiin oman alan harjoittelupaikasta tai kansainvälisestä opiskelijavaihdosta. Internetin asiantuntijakäyttäjät kuvasivat verkkokeskusteluina välittyvät vertaisryhmien kannanotot ja kommentit merkittäviksi tietolähteiksi urasuunnitteluvaihtoehtoja pohtiville opiskelijoille.

Ohjaajat käyttivät internetiä myös alueen työmarkkinoita koskevan tiedon lähteenä tai omaa organisaatiota kuvaavan tiedon välityskanavana. Kokoavasti voidaan todeta, että internetin käyttö liittyi keskeisesti DOTS-mallissa toimintaympäristöä koskevaan osa-alueeseen sekä tiedon hankinnassa että sen välittämisessä. Tämä kuvastaa ohjauksen tietopainotteisuutta. Ohjaajat eivät vielä laajasti käyttäneet internetiä ohjauksen hallinnoinnin välineenä, esimerkiksi alueellisten TET-paikkojen tai työharjoittelupaikkojen välittämisessä.

5.1.4 Internetin käyttö päätöksenteon oppimisessa

Kaikki haastateltavat ryhmät korostivat tietoisien päätöksenteon merkitystä ohjauksessa ja näkivät sen yhdeksi ohjauksen keskeisimmäksi tavoitteeksi. Kannanotot painot-

³ Koulutusnetti (<http://www.koulutusnetti.fi>) on Opetushallituksen ja työministeriön yhdessä kehittämä tietopalvelu. Koulutusnetistä voi hakea tietoa oppilaitoksista ja niiden järjestämisestä koulutuksista. Oppilaitosten yhteystietojen lisäksi palvelussa on tietoja ja kuvauksia eri aloista ja ammattinimikkeistä. Palvelusta on linkit työministeriön ylläpitämiin ammattikuvauksiin (<http://www.mol.fi/webammatti.cgi>).

tuivat tietoisien päätöksenteon prosesseihin, ja niiden pohjaksi tarvittaviin tietoihin. Useimmin mainitut oppilaiden tai asiakkaiden tekemät päätökset koskivat opintojen aikaisia valintoja, jatkokoulutusvaihtoehtoja, uranvalintaa ja työllistymistä.

Vaikka päätöksenteossa korostettiin ohjattavan omaa vastuuta, ohjaajan läsnäolo prosessin tässä vaiheessa koettiin tärkeäksi. Ohjaaja oli mukana tulkitsemassa päätöksenteossa käytettävien tietojen merkityssisältöjä, auttamassa koulutus- ja ammattitietojen yhdistelemisessä sekä tukemassa vaihtoehtojen keskinäistä vertailua. Perusopetuksessa ja lukiossa toimivat ohjaajat usein kuitenkin kyseenalaistivat saatavilla olevan koulutus- ja ammattitiedon merkityksen päätöksen pohjana. Heidän kokemustensa mukaan joidenkin opiskelijoiden tekemät päätökset usein perustuvat ensi sijassa tunteisiin, mielikuviin, vertaisryhmän mielipiteisiin tai kotien ennakoasenteisiin. Sosiaalinen ympäristö vaikutti tietoa enemmän valintoihin. Ohjaajan tehtäväksi ohjausprosessissa nähtiin tällöin oppilaan omaa persoonaa sekä opiskelu- ja ammattivaihtoehtoja koskevien mielikuvien tai ennakoasenteiden taustalla olevien tekijöiden tunnistaminen ja näkyväksi tekeminen.

Ohjaaja42/R7k/oppil/16042002/: – – olkoon se mikä tahansa tieto, niin ainakin mulla se kokemus, että vaikka oli se paperilta luettu tai opolta kuultu tai opettajalta kuultu tai netistä haettu, niin itse asiassa se lisää vaan henkilökohtaisen ohjauksen tarpeita, eli mitä tämä ninkun tarkoittaa ... Se on hyvä, että sieltä saadaan nopeesti tietoo, mutta aina ninkun tarvitaan joku, joka ninkun välittää ja siis ninkun tekee sitä duunia, missä se tieto ikään kuin rakennetaan jotenkin merkitykselliseksi sen opiskelijan ja oppilaan kannalta.

Internetistä haettavan tiedon määrä ja kirjavuus korostavat tiedon arviointi- ja valintataitojen oppimista. On tärkeää käydä asiakkaan kanssa läpi yhteisesti tiedolle asetettavat kriteerit. Ohjaajilla oli huoli siitä, miten opiskelijat oppivat erottamaan itse tarvitsemansa tiedon oppilaitosten omia intressejä palvelevasta markkinointitiedosta. He korostivat kriittisen medialukutaidon kehittämistä. Internetin asiantuntijakäyttäjien ryhmä pohti muita laajemmin tietoisien päätöksenteon prosessiulottuvuutta. Heidän mielestään oli keskeistä, miten oppia tunnistamaan omaan päätöksentekoon integroituvat osatekijät.

Ohjaaja31/R6exp/05042002/: – – kun sitä tietoo on tänä päivänä tarjolla niin paljon, tärkeeks todella nousee se, että osaa ymmärtää, mistä oikeestaan ne omat käsi-

tykset ja oletukset ym. on syntyneet ja kuinka paljon ne ohjaa sitä omaa toimintaa ja tietosuutta. Oli se tieto tullu mistä vaan auktoriteetilähteestä, niin hän pystyis myös kyseenalaistamaan ja arvioimaan ja etsimään niitä muitakin ninkun vaihtoehtosia tietolähteitä. Tämä on aika olennaista, jos aatellaan, ohjauksen tavoitteitakin, miten tietoinen opiskelija on omista tietovarannoistaan, mitä hän käyttää sitten sen oman toimintansa perustana.

Oppilaitoksissa toimivien ohjaajien käsitys tiedon merkityksestä ohjausprosessissa kulminoitui päätöksentekovaiheeseen. Internetin käyttöä aloittelevat ohjaajat eivät nähneet internetillä olevan käyttöä päätöksenteon jälkeisessä jatkosuunnittelussa, suunnitelmien tekemisessä tai niiden arvioinnissa. AVO-psykologien ryhmä näki internetin omaehtoisen käytön tarpeellisena myös päätösten jälkeisten suunnitelmien toimeenpanossa.

Internetin asiantuntijakäyttäjät näkivät internetin potentiaalin muita ryhmiä laajempänä. Vain heillä oli kokemuksia haastattelujen aikana Suomessa käytössä olleesta akateemiselle työnhakijoille suunnatusta Apaja-palvelusta⁴. Tämä ryhmä näki verkon mahdollisuudet monipuolisesti päätöksen taustalla tarvittavan tiedon lähteenä, työalustana itse päätöksentekoprosessissa ja päätöksiä sivuavien jatkosuunnitelmien laadinnassa joko itsenäisesti tai ohjaajan ja vertaisryhmän tukemana.

Ohjaaja33/R6exp/05042002/: – – internetin kautta vois tuoda ihan semmosia uudenkinlaisia mahdollisuuksia, ehkä just tällasella yhdistelyperiaatteella ... kun ihmiset voi itsekseni siellä verkon kautta tehdä itsearviointitehtäviä niin se sitä kautta ikään kuin säästää myös sitä ohjausresurssia. Sitä voitais käyttää sitten todella keskitetysti semmosiin asioihin, joihin nimenomaan tarvitaan sitä ohjaajan osaamista ja vuorovaikutusta. Semmosena yhdistelmänä voitais luoda jotain ninkun uutta, mikä olis ikään kuin se lisämateriaali. Tehtävät olis helpommin jaettavissa asiakkaalle ehkä sen verkon kautta. Ei sen tarvii sen koko prosessin tapahtua siellä verkossa, mutta että siellä olis se materiaali tiedon lisäksi, mikä ihan oikeesti sitä päätöksentekoprosessia ja ihmisen itsetuntemusta lisää – –

⁴ Vuoteen 2003 asti internetissä avoinna ollut Apaja-toimintakeskus oli akateemisten työnhakijoiden työllistymistä ja ammatillista kehittymistä tukeva oppimisympäristö, joka edisti yksilöllisten ura- ja kehityssuunnitelmien toteuttamista. Apajan internet-palvelu toimi valtakunnallisesti tuoden verkon kautta akateemisten työnhakijoiden käyttöön työnhau, urasuunnittelun ja yksilöllisen kehittymisen toimintaympäristön.

5.1.5 Elämän muutostilanteiden kohtaaminen ja internetin käyttö

Yllättävää aineistossa oli se, että ohjaajat eivät muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta pohtineet, miten ohjauksella autetaan opiskelijoita/asiakkaita arvioimaan omien päätösten merkityksiä suhteessa oman elämänsä muutostilanteisiin. Internetin käyttöä aloittelevien ohjaajien ryhmässä asiaa sivuttiin hetkellisesti. Ammatinvalintapsykologit ottivat kantaa asiaan mainitsemalla jatkosuunnitelmien ja niitä koskevien arviointien tarpeen.

Ohjaaja3/R1a/15102001/: No tietenkin tartteehan tietoo sit sen jälkeen, kun se ratkasu tai päätös on tehty, niin sitten myöskin sen päätöksen kanssa elämiseen. Kun on tehny jonkun ratkasun, niin mites tässä tilanteessa nyt sitten eteenpäin. Ei vaan arvioimaan, onks se ratkasu sinänsä ollu hyvä, vaan myös sitten, että miten toimin nyt tässä uudessa tilanteessa.

Ohjaaja29/R5k/tvtsto/14012002/: Musta tuntuu, että mun tavoite ohjaajana olis se, että tavoitteeksi tulis, että asiakas onistuis muotoileen sellasen tavoitteen, että saatais aikaseks toteuttamiskelpoinen suunnitelma, oli se sitten koulutukseen lähtö tai työelämään meneminen tai nykyisessä työpaikassa pysyminen tai eläkkeen hakeminen tai odottelu, väli vuoden pitäminen tai joku tämmönen. Että tulis semmonen toteuttamiskelpoinen suunnitelma.

Toisaalta ohjauksen tavoitteeksi ei aina nähty muutokseen pyrkimistä. Kysymyksessä voi olla asiakkaan tietoisuuden vahvistuminen omasta toiminnastaan, vaikka ohjauksen jälkeen muutoksia senhetkiseen tilanteeseen ei olisi odotettavissa.

Ohjaaja32/R6exp/05042002/: – – jos aattelee jotain aikuisia, niin sitten heillä on itsellään se tavoite, että käyttää meitä ja muita välineitä siinä oman tavoitteensa eteen, ... harkinnan jälkeenhän voi olla, että hän vaihtaa ihan alaa tai sitten harkinnan jälkeen päättyy siihen, että hän jatkaa entisellään ... sillonkinhan, vaikka hän jatkais siinä entisessä, niin hän on käynyt jonkun prosessin läpi ja on varmaan uudella mielellä siinä entisessä tilanteessa...

Ohjaajat viittasivat muutostilanteisiin valmistautumiseen vain toimintaympäristöä koskevan tilannesidonnan tiedon merkitystä korostamalla. Esimerkiksi asumisen

järjestämiseen liittyvät kysymykset korostuivat jatko-opintoihin haettaessa. Muilta osin tätä asiakkaan omaehtoista toimintaa ja elinikäisen ohjauksen merkitystä läheisesti koskettavaa osa-aluetta ei juuri käsitelty. Internetin käytön yhteydessä muutostilanteiden merkityksestä ei keskusteltu lainkaan. Tämä tulos on löydös, jota en tutkimuskysymystä ja fokushaastattelussa käytettyjä kysymyksiä suunnitellessani aikonut tarkastella. Tämä löydös paljastui jo ensimmäisen koodauksen perusteella tehdyllä aineiston luokituksella.

5.2 Internetin luonne ohjauksen näkökulmasta

Tässä luvussa tarkastelen ohjaajien käsityksiä internetin luonteesta sekä sen tuomasta lisäarvosta ja rajoitteista ohjauksessa. Internetin käyttöä aloittelevat ohjaajat eivät vielä olleet testanneet kaikkia käyttämiään palveluja tai tietolähteitä oppilasryhmien kanssa, tai heillä oli kokemuksia vasta muutamista ohjaus- tai luokkatilanteista. He arvioivat lisäarvoa ja rajoitteita sekä omien mielikuviansa että käyttökokemustensa perusteella. Kokeneet käyttäjät vahvistivat osan näistä aloittelijoiden esiin nostamista ennako-oletuksista konkretisoimalla niitä omien käyttökokemusten perusteella. Asiantuntijakäyttäjät kuvasivat internetin mahdollisuuksia sekä tiedon lähteenä että toimintaympäristönä.

Ryhmien kannanotot internetin luonteesta ovat hyvin samansuuntaisia. Kaikissa ryhmissä painotettiin internetin lisäävän ajantasaisten koulutus- ja ammattitietojen nopeaa saatavuutta, mikäli kaikille asiakkaille varmistetaan internetin käyttömahdollisuus. Joustavuus ajan ja paikan suhteen lisääntyy sekä tiedonhankinnassa että kommunikaatiossa. Verkossa olevien tietojen nopea päivittämismahdollisuus koettiin tärkeäksi.

Kaikkien kokemina rajoitteina olivat vanhentuneet tiedot, palvelujen jäsentymättömyys, internetissä olevien sovellusten puutteelliset ominaisuudet ja puuttuva laadunvarmistus. Perusopetuksen ja lukioiden opinto-ohjaajien vastauksissa korostuivat tekniset rajoitukset, vanhentuneet laitteistot sekä vaikeudet päästä ryhmän kanssa tietokonealuokkaan. Merkittävimmäksi rajoitteeksi ryhmät kokivat oppilaiden/asiakkaiden erilaiset valmiudet urasuunnitteluun ja palvelujen käyttöön. Ohjaajat eivät kuvanneet sitä, miten he arvioivat näitä asiakkaiden valmiuksia tai miten he edistivät valmiuksien kehittymistä. Käyttötaitoihin viitattiin lähinnä asiakkaiden erilaisina ominaisuuksina.

Perus- ja toisella asteella toimivat ohjaajat yksilöivät työvoimatoimistojen ja korkeakoulujen edustajia laajemmin internetin tarjoamia mahdollisuuksia ja rajoituksia

myös opiskelijoiden kanssa tehtävän työn rinnalla tapahtuvissa muissa työtehtävissä. Internet toi lisäarvoa vanhempien ja sidosryhmien kanssa tehtävään yhteistyöhön kommunikaatio- ja tiedotuskanavana. Osa usein toistuvista yhteydenotoista voitiin hoitaa internetiin koottavilla perustiedotteilla. Näin ohjaajien työpanosta voitiin kohdentaa henkilökohtaiseen ohjaukseen. Toisaalta internetin käyttö koettiin usein irrallisenä ja työmäärää lisäävänä tekijänä. Käyttöä aloittelevat ohjaajat näkivät muita useammin internetin yhteiskunnallisena muutosvoimana ja ohjauksen asemaan vaikuttavana tekijänä. He korostivat internetin käyttötaitojen oppimisen merkitystä omana täydennyskoulutushaasteenaan.

Ohjaaja19/R3a/16112001/: – – Tässä tulee olemaan valtavat hyödyntämismahdollisuudet, me ollaan ihan tien alussa vasta. Tää tulee mullistaan meidän työtä valtavasti. Ja ongelmana on edelleen se, että meille pitäis semmosta täsmäkoulutusta saada nyt ehdottomasti tähän hommaan.

5.2.1 Internetin tuoma lisäarvo ohjaukseen

Tietojen ja palvelujen saatavuuden lisääntyminen koettiin lisäarvona voimakkaimmin perusasteella ja toisen asteen oppilaitoksissa. Opiskelijat pystyivät saamaan jatko-opintoja koskevaa tietoa aiempaa nopeammin. Ohjaajien kokemusten mukaan välitön tiedon saatavuus motivoi opiskelijaa. Yhteydenotot eri oppilaitoksiin sähköpostin tai puhelimen välityksellä täydensivät verkossa olevaa informaatiota. Oppilaitosten sivuilta ladattavissa olevat lomakkeet mahdollistivat virka-ajan ulkopuolisen palvelun asiakkaille.

Ohjaaja11/R3a/16112001/: – – tää internet on helpottanut mun työtä ainakin. Aikasemmin mä lähetin pyyntöjä faksilla ja kirjeillä, että lähettäkää nyt jotain esitteitä. Nyt kun opiskelija on tässä näin, niin saa samantien ottaa tiedon, minkälaisia vanhoja pääsykoejuttuja on ... se on siis HIRVITTÄVÄSTI mulla ainakin helpottunut.

Ohjaaja13/R3a/16112001/: Tää on ihan uus elementti meidän ohjaukseen. Aikasemmin sitä piti mennä kirjastoon tai jostain hakee jotain oppaita ... nyt se tapahtuu siellä kotona, kotona oman työpöydän ääressä tai isän työpöydän ääressä ... se on aivan uus elementti, elikä se on oikeestaan semmonen aikamoinen resurssien lisäys tässä tapahtumassa.

Joustavuus ajankäytössä ja anonyymien käytön mahdollisuus korostuivat internetin asiantuntijakäyttäjien ryhmässä, jonka jäsenten toimenkuviissa painottuivat urasuunnittelun ohjauksen rinnalla opiskelun ohjaus verkkokursseilla. Sähköpostitse tulevilla yhteydenotoilla opiskelijat olivat usein jo kohdentaneet ja rajanneet kysymyksiään. Ohjaaja puolestaan pystyi varaamaan joustavasti aikaa kysymyksiin vastaamiseen.

Ohjaaja32/R6exp/05042002/: – – kyllähän verkkokursseillakin ja verkkoryhmissä on niitä hiljaisia, jotka ei koskaan sano yhtään ninkun mitään. Ohjaajan täytyy siten rohkaista, että olen linjoilla ja seuraan keskustelua. Näin voi madaltaa sitä kynnystä osallistua keskusteluun. Kun mä luulen, että osalla ihmisistä on niin korkeat tavoitteet siitä, että pitää olla niin älykästä sanottavaa, että sinne kehtaa jotain laittaa. Mutta sehän ei pidä paikkaansa. Osa lähtee tämmösen rohkaisun jälkeen kirjoittamaan, mutta osa ei sitten senkään jälkeen. Se on tosiaan sillei jännä, että verkkoahan on sellanen paikka, että joku on aktiivisesti läsnä joka ainut kerta, kun siellä jotain tapahtuu ja tekee tehtävät. Ohjaaja näkee, että ne tekee tehtävät. Voi olla, että joku ei sano yhtään sanaa muille ryhmälle vaikka lukee ne kaikki keskustelut siellä. Tavallaan tässä se eroaa just tämmösestä face to face -ryhmästä, juuri tämmönen hiljainen, aktiivinen ihminen. Jokainenhan näkee, että se tulee joka kerta paikalle ja hänet koetaan, että hän on aktiivinen. Jos taas verkkokeskustelussa tämmönen hiljainen aktiivinen ei sano yhtään mitään, niin kukaan muu kuin opettaja ei tiedä, että hän on siellä läsnä.

Internetin käyttöä aloittelevat ohjaajat kokivat verkon kautta välitettävän tiedon riippumattomuuden ohjaajan omista intresseistä painavaksi lisäarvoksi ohjausprosessissa. Objektiiiviseksi koettu tieto palvelee sekä ohjaajaa että opiskelijaa.

Ohjaaja24/R4a/17122001/: Samalla tavalla vois tietysti kysyä, jos silloin kun oppilas etsii jotakin tietoja vaikkapa täältä netistä, niin se, että se on oposta riippumaton lähde, se voi olla ihan hyvä. Sitä voi tavallaan sitten ninkun kahestaan käsitellä. Että jos se tieto tulee opolta, sitä ei voi käsitellä, se on ninkun annettu. Mutta jos se tulee oposta riippumattomasta lähteestä, niin sitä voidaan yhdessä käsitellä sen jälkeen.

Ohjaaja22/R4a/17122001/: Kumpikin yhdessä epäillä jopa.

Ohjaaja24/R4a/17122001/: Niin.

Ohjaaja21/R4a/17122001/: Niin.

Ohjaaja24/R4a/17122001/: Niin, sillon siihen voidaan suhtautua vähän toisella tavalla kuin että se tulis opolta suoraan se tieto.

Ohjaaja22/R4a/17122001/: Molemmille objektiivinen.

Ohjaaja24/R4a/17122001/: Kyllä.

Kaikkien ohjaajien käsitysten mukaan internet on merkittävä yhteiskunnallinen muutosvoima. Siksi jo ohjaajien peruskoulutuksen aikana opiskelijoiden tulisi voida hankkia tietoyhteiskunnassa tarvittavien palvelujen käyttövalmiudet. Oppilaitosten ohjaajat totesivat, että pojat käyttivät koneita tyttöjä luontevammin. Sen sijaan aikuiskoulutukseen liittyen ei ollut mainintoja sukupuolten välisistä eroista käyttötaidoissa.

Ohjaaja16/R3a/16112001/: – – ihan muutaman viime vuoden aikana taito käyttää internetiä on hirveesti lisääntynyt ihan näillä perinteisillä naisaloillakin. Nykyisin opiskelijoilla, näillä aikuisilla naisilla, on jo selkeesti valmiudet lähteä hakemaan tätä tietoa. Sit kun nää laitteet on koko ajan käytettävissä, niin sitä myös tehdään. Sitä kautta musta tää merkitys on todella dramaattisesti muuttunut lyhyen ajan sisällä.

Internetin koettiin vaikuttavan ohjauksen käytänteisiin, ajankäyttöön ja käytettäviin työmuotoihin. Sen todettiin helpottavan joitain rutiineja ja keskinäistä yhteydenpitoa. Asiantuntijakäyttäjät kokivat internetin muuttavan myös ohjauksen asemaa. He halusivat erikseen pohtia, miten ohjaajat käyttävät internetiä ohjauksessa välineenä, sekä miten koko ohjauksellinen prosessi voidaan integroida verkossa itsepalvelukäyttöön tarkoitettuun opiskelumateriaaliin.

Ohjaaja31/R6exp/05042002/: – – mikä on se internet? Onko tarkoitus tai onko tehty niin, että koko ohjausprosessi tapahtuu internetissä, vai onko se ainoastaan tämmönen väline, tietyllä tavalla materiaali-pankki tai jotakin, mitä hyödynnetään siitä sen ohjausprosessin aikana. Tää kahden asian erottaminen toisistaan, mun mielestä avaa sitä ohjaajan roolia. Koska internetiin on mahdollista tehdä tämmönen toiminta-, oppimisympäristö, missä toisaalta se ohjaus on täysin sisäänrakennettuna, siellä voi olla vuorovaikutteista multimediaa, sieltä saa palautetta, saa lisätehtäviä, on erilaisia polkuja, niin se on niin moninainen ja rikas. Sillon periaatteessa ohjaaja voi tehdä itsensä ns. toimettomaksi, eli hänen ei välttämättä es tarvitse osallistua. Tietysti jos halutaan vuorovaikutteisuutta lisää, niin voi olla vertaisryhmää ja voi olla ohjaajan palveluita ynnä muita. Jos me mietitään tätä toista puolta, kun tuntuu, että

usein ninkun internetiä käytetään ninkun tämmösenä materiapankkina, niin eiks se oo tämmönen vaan tulostuksen väline. Eli minkä tyyppinen sillon se ohjaajan rooli on? Eli nää on mun mielestä ninkun kaks semmosta roolia.

5.2.2 Internetin rajoitteet ohjauksikäytössä

Eriarvoisuus palvelujen saatavuudessa koettiin voimakkaimpana perusopetuksessa ja lukiossa. Ongelmallisena koettiin, miten oppilaitokset olivat organisoineet tietokoneiden käytön. Osalla opinto-ohjaajia oli vaikeuksia saada käyttöönsä tietokoneluokkia ohjauksen kannalta tarkoituksenmukaisina ajankohtina tai tietokoneluokissa varustus oli suunniteltu liian pienille opiskelijaryhmille. Muutamalta ohjaajalta puuttui internetiyhteys omasta työhuoneestaan. Osalla ohjaajista koneet olivat jo vanhentuneita. Internetin käyttöä aloittelevat ohjaajat kokivat, että oppilaitoksissa ei ollut riittävästi teknistä tukea ohjaustuntien järjestämiseksi tietokoneluokassa. Eriarvoisuutta aiheutti myös siitä, että kaikkien opiskelijoiden perheillä ei ollut taloudellisia mahdollisuuksia käyttää internetiä.

Ohjaaja8/R2k/oppil/06112001/ – – että opo tarttee viimesen päälle koneet, ne ei oo mitään sellasia helevetin vanhoja linnunpönttöjä, jotka sinne raahataan ja sanotaan, että sä voit käyttää vielä tätä. Sille pitää tarjota kone niinkun puhelin. Meillä on puhelin jo sen takia, että me joudutaan käyttään sitä – –

Koska kaikilla opiskelijoilla ei ollut mahdollisuutta käyttää koneita kotona, oppilaitokset halusivat tarjota mahdollisuuden internetin itsenäiseen käyttöön oppilaitoksissa. Ohjaajilla oli positiivisia kokemuksia tilanteista, joissa opiskelijat olivat oppilaitosten koneilla itsenäisesti etsineet ja hakeneet koulutustietoja. Toisaalta haastattelussa nousi esiin internetin käytön valvonnan tarve sivuilla olevien sisältöjen ja laadun epätasaisuuden takia takia. Osa ohjaajista oli huolissaan laitteiston toimivuudesta ja kunnossa pysymisestä, jos vapaa käyttö sallitaan. Kyseessä näytti olevan laajempi käyttökulttuurin murros tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön osalta.

Ohjaaja39/R7k/oppil/16042002/: Että läheskään kaikilla ei ole mahdollisuutta kotona tehdä. Meillä on talossa koneita aika paljon, mutta kuitenkin käytännössä se käyttäminen ei oo niin helppoo kuin näyttäisi. Pitäis vielä enemmän tehdä, että sitä ois vapaassa käytössä tämä nettiin meneminen. Mutta sitten se netin oikea käyttö, se

vaatii kyllä aina siellä valvojan ja tämmösen, että homma on oikeilla urilla. Meillä on myöskin huonoja kokemuksia koulutasolla, että ihan sitä internetiä ei voi vapaasti antaa käyttöön.

Perus- ja toisen asteen oppilaitosten opinto-ohjaajien sekä työvoimatoimistojen edustajien havaintojen mukaan oppilaitosten sivustojen jäsentymätön suunnittelu ja niiden puutteelliset hakuominaisuudet rajoittavat merkittävästi internetin käyttöä. Ohjaajat kokivat ongelmalliseksi menettelyn, jossa painettu opinto-opas oli sellaisenaan siirretty verkkosivustoon, ja sen käyttö edellytti useiden rinnakkaisten ohjelmistoversioiden samanaikaista käyttöä. Sivuilla käytettyä kieltä kuvattiin ”kapulakieleksi”, joka ei motivoi käyttäjiä. Ohjaajat toivoivat yhdenmukaiseen luokitteluun perustuvia tietoja oppilaitosten sivuille. Aineiston koontavaiheessa vielä suunnitteluvaiheessa olleelle Opintoluotsi-palvelulle asetettiin paljon toiveita.

Ohjaaja6/R2k/oppil/06112001/: – – Sit semmonen, että mitä kautta sä esim. löydät eri osoitteistoja. Että kyllä niitä silloin alkuun se oli hitonmoista hakuammuntaa, että siinä meni aikaa hirveen paljon, kun kukaan ei kertonu, mitä sä niinkus kirjoitat sinne, millasia sanoja – – kuvitellaan että jos mä nyt lähtisin ihan ummikkona avaan internetin ekaa kertaa, ajatellen, että okei, mä oon ensimmäistä vuotta opona, että mitä mä löydän täältä. Niin silloin vois kuvitella, että tarttis jonkun tämmösen, no eiks tää Opintoluotsi nyt osin aja tätä takaa.

Opiskelijoiden rekrytointi koettiin tärkeäksi toisen asteen oppilaitoksissa, mutta oppilaitosten sivuilla olevat vanhentuneet tiedot hidastavat ja hankaloittavat ohjausprosessia sekä aiheuttavat turhaa tarvetta varmistaa tiedon oikeellisuus useaan kertaan. Ohjaajien havainnot osoittavat, että hakijat voivat tehdä vanhentuneen tiedon perusteella tehdä virheellisiä valintoja, jos koulutusohjelmia koskevat tiedot ovat harhaanjohtavia. Tällöin vanhentuneita tietoja sisältävät sivustot jäävät jatkossa vaille käyttöä. Pahimmassa tapauksessa tämä rajoittaa olennaisesti opiskelijoille tarjottavia vaihtoehtoja. Ohjaajat kokivat ongelmalliseksi sivut, joilla ei ilmoiteta sivujen ylläpitäjiä, sivuston taustalla olevia lähtökohtia tai miten sivuston tietojen oikeellisuus on varmistettu. Oppilaitosten, sivustojen ja eri ammattialojen ylikorostunut mielikuvamarkkinointi koettiin vakavaksi eettiseksi ongelmaksi.

Oppilaitoksissa työskentelevien ohjaajien mukaan internet on käyttökelpoinen työväline aktiiviselle ja motivoituneelle oppilaalle. Pelkkä internetissä oleva tieto ei

kuitenkaan kaikille riitä, vaan osa laadukkaasta materiaalista jää hyödyntämättä oppilaiden/asiakkaiden puutteellisten käyttötaitojen takia. Sekä henkilökohtaisessa että luokkamuotoisessa ohjauksessa oppilaiden puutteelliset valmiudet urasuunnitteluun tai internetissä olevien palvelujen käyttöön rajoittavat verkossa olevien palvelujen integroimista ohjaukseen. Ohjaajien havaintojen mukaan osa opiskelijoista kokee internetin pelkkänä viihteenä, ja tämän takia sen käyttöä koulutus- tai ammattitiedon lähteenä ei oteta vakavasti. Aikuisopiskelijoiden kanssa työskentelevät ilmaisivat ikääntymiseen liittyvien tekijöiden hidastavan koneen käyttöä. AVO-psykologit ilmaisivat internetin käytössä ilmenevän runsaasti ongelmia silloin, jos asiakas ei ollut hakeutunut ohjaukseen omaehtoisesti.

Ohjaaja1/R1a/15102001/: – – mää koen sen kyllä vähän riskinä just peruskoulu-
laisten kohdalla, että monesti ne ei lue kunnolla niitä juttuja siitä, että ne vaan tekee
ja sit ne kattoo, että ahaa, tohon minä nyt sitten käyn. Ja ne voi ihan sillai pılan
päiten tehdä sen, että ne ei viitti vaivautua. Ensinnäkään ne ei lue yhtään niitä
ohjeita ja sit summamutikassa valitsevat jotakin. Mun mielestä ne tarttis melkein sen,
että joku olis niitten kanssa siinä ja puhus siitä ja sillai. Ne voi musta saaha loppujen
lopuks ihan väärän päätelmän koko asioista.

Ohjaaja29/R5k/tvtsto/14012002/: Mulla oli 50-vuotias sähkötekniikko, joka sano,
että hän ei noista kottaraisenpöntöistä ole tippaakaan kiinnostunut. Kuitenkin piti
suunnitella jotain tulevaisuutta, kun työnantaja halus päästä hänestä eroon. Niin,
että on tämmösiä asenteita sitten. Mut sitten ei pidä tuudittautua siihen, kun musta
vähän nyt jo puhutaan siihen sävyyn, että kaikilla on mahdollisuus internetin käyt-
töön.

Internetin käyttöä aloittelevat ohjaajat kokivat, että verkossa olevissa palveluista puut-
tuivat usein toimivat ohjeet. Usein sivustoilla ei myöskään kerrottu teknisen tai sisäl-
öllisen tuen yhteystietoja. Ongelma korostui tilanteissa, joissa ohjelman toimintape-
riaatteisiin tai sisältöjen tulkintoihin liittyneiden asioiden selvittämistä olisi tarvittu
kesken ohjausprosessin. Koettu käyttäjätuen puute liittyi usein verkossa olevien itsear-
viointitehtävien tarkasteluun, jolloin korostui tarve keskustella tuloksista henkilökoh-
taisesti ohjaajien kanssa.

AVO-psykologien ja asiantuntijakäyttäjien ryhmässä rajoitteeksi koettiin interne-
tin kautta välitettävien tietojen luottamuksellisuuden puute. Luottamukselliset kysy-

mykset koettiin ongelmaksi verkkoon tallennettavien henkilökohtaisten tietojen sekä verkossa käytävien keskustelujen näkökulmasta.

5.3 Internet ja ohjausprosessi

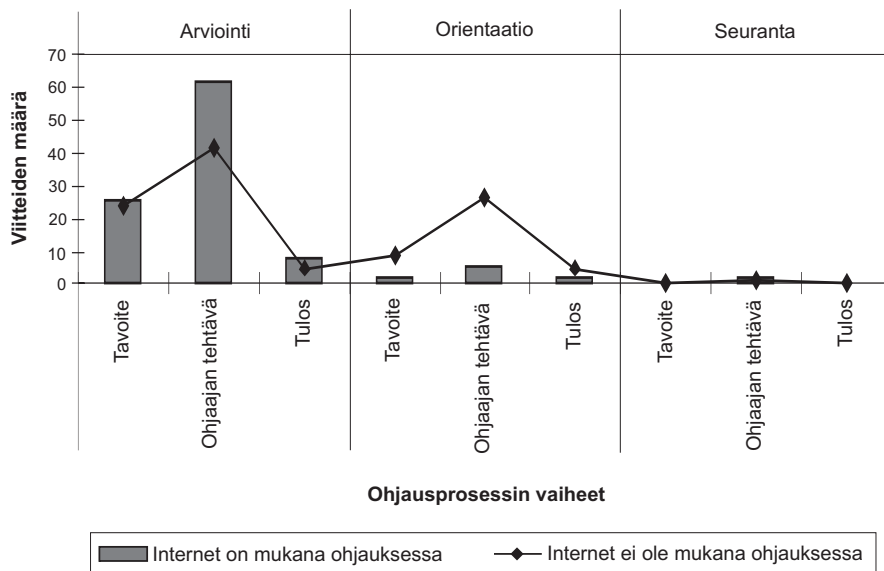
Kuvaan seuraavassa, miten ohjaajat arvioivat internetin käyttöä yksilötasolla joko henkilökohtaisessa, pienryhmäohjauksessa tai koko luokan kanssa tapahtuvassa ohjauksessa. Nojaan tarkastelussa yleiseen ohjauksen 3-vaiheiseen prosessikuvaukseen (Sampson 1997c, 7; ks. luku 2.5), jonka osia ovat tilanteen arviointi (A), orientoituminen (O) ja seuranta (S). Organisaatiotasoa kuvaan analysoimalla, millaisia internetin sovelluskohteita ohjaajat näkivät oman organisaationsa tai verkostonsa ohjausjärjestelyissä. Vertailen aluksi ryhmien keskinäisiä ja sisäisiä eroja, ja kuvaan sen jälkeen eri ryhmien internetin käyttöä ohjausprosessin eri vaiheissa.

5.3.1 Internetin käyttö ohjausprosessin eri vaiheissa

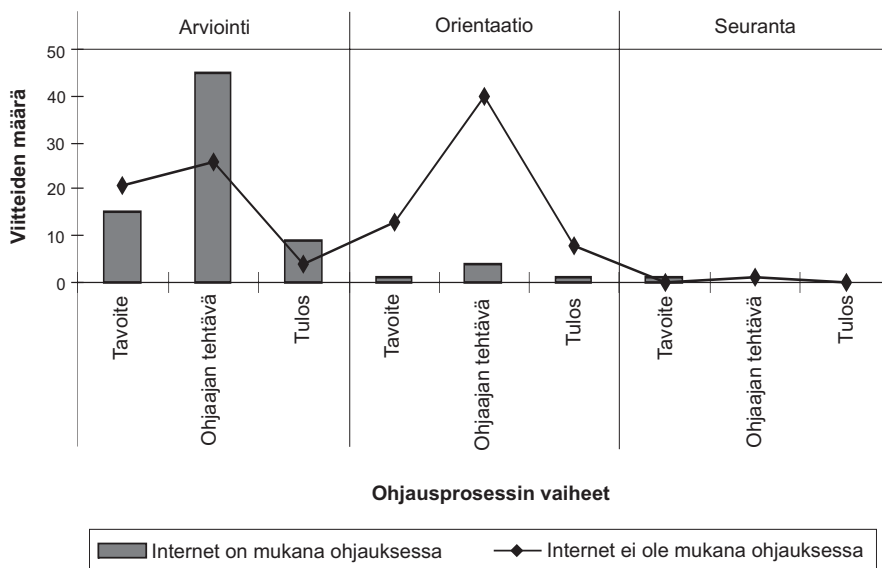
Aiemman kuvauksen tapaan käytän määrällisiä kuvioita viitteellisesti analysoidessani ryhmien välisiä eroja näkemyksissä internetin käyttömahdollisuuksista ohjausprosessin eri vaiheissa. Seuraavilla kuvioilla (12–15) havainnollistan ryhmien välisiä eroja niiden näkemyksissä internetin käyttömahdollisuuksista ohjauksessa. Kuvioissa yhtenäinen viiva kuvaa puheenvuorojen kohdentumista eri teemoihin. Kuvaus jäsentää ohjaajan roolia ohjausprosessin eri vaiheissa, kun hän ei käytä internetiä. Pylväät kuvaavat ohjaajan roolia internetin hyödyntämisessä ohjausprosessin eri vaiheissa. Vastaavalla tavalla kuin sisältöulottuvuuden tarkastelussa luvussa 5.1, erittelen puheenvuorojen sisältöjä tarkemmin myöhemmissä kappaleissa.

Oppilaitoksissa työskentelevien ohjaajaryhmien profiilit ovat keskenään hyvin samansuuntaisia. Haastatteluaineistoon paneutuessani havaitsin, että oppilaitoksissa työskentelevät ohjaajat keskittyivät tarkastelemaan ohjauksen yksittäisiä operaatioita. He eivät kiinnittäneet niinkään huomiota ohjausprosessiin kokonaisuuteen. Ohjaajan yleistä roolia koskevat puheenvuorot painottuvat ohjaajan tehtäviin tilanteen arvioinnissa ja itse ohjaustapahtumassa. Ohjaajien puheenvuorot liittyivät ennen kaikkea ohjauksessa käytettävien tietolähteiden valintaan, ei niinkään asiakkaan ohjaamiseen eri työmuotojen käyttöön. Internetissä olevia itsearviointiharjoituksia integroitiin ohjauksen alkuvaiheeseen. Internetiä voitiin käyttää tietolähteenä ohjaajien kanssa käytävien keskustelujen rinnalla. Ohjausprosessin seurantavaihetta ei mainittu juuri kos-

Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä ohjauksessa

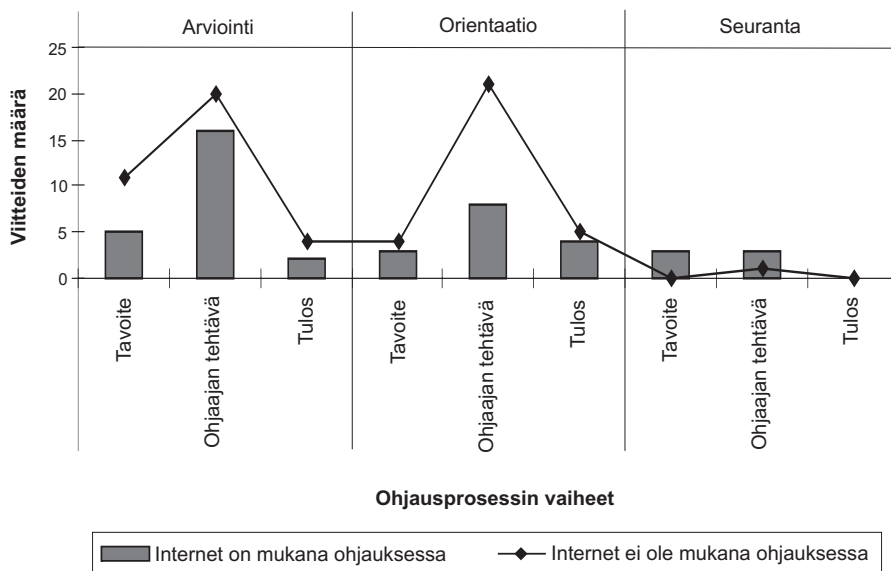


Kuvio 12. Internetin käyttö ohjausprosessin eri vaiheissa/Internetin käyttöä aloittelevat ohjaajat (N = 17)

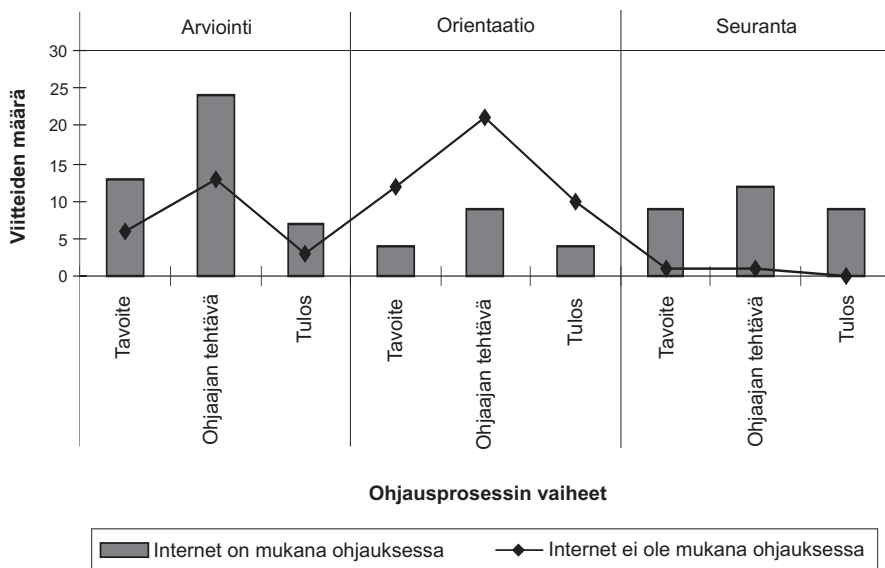


Kuvio 13. Internetin käyttö ohjausprosessin eri vaiheissa/Oppilaitoksissa työskentelevät kokeneet internetin käyttäjät (N = 15)

Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä ohjauksessa



Kuvio 14. Internetin käyttö ohjausprosessin eri vaiheissa/Työvoimatoimistoissa työskentelevät kokeneet internetin käyttäjät (N = 6)



Kuvio 15. Internetin käyttö ohjausprosessin eri vaiheissa/Internetin asiantuntijakäyttäjät (N = 8)

kaan missään haastattelujen vaiheessa. Ohjaajan pitempi kokemus internetin käytöstä ei tuonut muutosta tapaan, jolla ohjaajat näkivät internetin mahdollisuudet ohjausproses- sissa. Tämä on samansuuntainen löydös kuin sisältöolottuvuuden tarkastelussa, josta puut- tuivat viittaukset DOTS-malliin sisältyvästä muutostilanteisiin valmistautumisesta.

Työvoimatoimistossa työskentelevät kokeneet internetin käyttäjät ja internetin asiantuntijakäyttäjät kuvasivat puheessaan hyvin kattavasti ohjausprosessin kaikkia vai- heita. Seurantavaihetta koskeva puhe tosin oli sisällöltään kaikkein ohuinta. Interne- tin käyttömahdollisuudet nähtiin kattavasti prosessin kaikissa vaiheissa. Internetin asiantuntijakäyttäjät kuvasivat ohjausprosessin kokonaisuuden internetin hyödyntä- misen yhteydessä laajemmin kuin ilman internetin käyttöä.

5.3.2 Ohjaajan rooli ja internet asiakkaan lähtötilanteen arvioinnissa

Ohjausprosessissa ensimmäisen vaiheen aikana tarkoituksena on arvioida, missä mää- rin internetissä olevien koulutus- ja ammattitietojen sekä urasuunnittelupalvelujen käyttö on tarkoituksenmukaista suhteessa opiskelijan/asiakkaan tarpeisiin. Tilanteen arvioinnin aikana ohjaajan tehtävänä on koota tilannetta jäsentävää tietoa opiskelijal- ta, arvioida ohjauksen tarvetta ja eri työmuotojen ja internetin käytön mahdollisuuksia vastata opiskelijan tarpeisiin. Tilanteen arvioinnin jälkeen ohjaajan ja opiskelijan tuli- si sopia, mitkä työmuodot tai tietolähteet parhaiten vastaisivat opiskelijan tilannetta, miten ne auttaisivat yksilöimään tarkemmin ohjaustarvetta, miten hänen tarpeisiinsa voisi mahdollisesti vastata ja laatia tämän jälkeen alustava suunnitelma internetin tai muiden tietolähteiden hyödyntämiseksi. (Sampson 1997c, 7.)

Tutkimusaineistossa kaikissa fokusryhmissä ohjaajat korostivat lähtötilanteen ar- vioinnin tärkeyttä. Tarpeiden todettiin olevan yksilöllisiä. Ohjaajat eivät kuitenkaan kuvanneet, miten he käytännössä kartoittavat asiakkaiden urasuunnitteluvalmiuksia tai asiakkaiden valmiuksia käyttää eri tietolähteitä ja internetissä olevia ohjauspalvelu- ja. Ohjaajat lähinnä varmistivat, millaiset mahdollisuudet opiskelijoilla oli internetin käyttöön. Puheenvuoroissa viitattiin ohjaajien omiin tulkintoihin asiakkaiden yleisis- tä valmiuksista urasuunnitteluun. Nämä tulkinnot pohjautuivat ohjaajien aiempiin kokemuksiin vastaavan ikäisten oppilaiden tai opiskelijoiden kanssa työskentelystä. Oppilaitoksissa työskentelevien ohjaajien puheenvuoroissa näkyi, että valitut työmuo- dot perustuvat osin oppilaitosten omiin tavoitteisiin esimerkiksi opiskelijoiden valmis- tumisen nopeuttamiseksi.

Kun ohjaajat kuvasivat lähtötilanteen arviointia, se perustui useimmiten opiskelijan kanssa käytyihin henkilökohtaisiin keskusteluihin. Ohjaajat halusivat käyttää niukkaa ohjausaikaa asiakkaan kuunteluun, ei tutustumiseen internetissä oleviin tietolähteisiin. Jos opiskelija tietää, mitä hän hakee, ohjaajan työ on vain opiskelijan ratkaisujen vahvistamista. Tällöin ohjaaja ikään kuin "siunaa" internetin käytön tietolähteenä.

Osa opinto-ohjaajista ja työvoimatoimistojen ammatinvalintapsykologit näkivät internetin käytössä mahdollisuuksia ajan säästöön. Jos oppilaat/asiakkaat olivat tehneet ennen ohjaajan tapaamista internetissä olevan itsearviointiharjoituksen, voitiin keskustelua kohdentaa asiakkaan omaan tavoitteenasetteluun. Työvoimatoimistossa asiakkaita rohkaistaan tähän verkkopalveluja koskevalla ennakkoinformaatiolla. Työvoimatoimistot opastavat myös opiskelijaryhmiä ohjelman käytössä. Vastaavasti internetin käyttöä aloittelevia asiakkaita opastetaan sähköisten palvelujen itsenäiseen käyttöön. Oppilaitoksissa ohjaajat antavat ennakkoon opiskelijoille tarvittavat verkko-osoitteet.

Teettämällä ennakkoon itsearviointiharjoituksia ohjaajat ilmaisivat käyttävänsä internetiä asiakkaan tilanteen arviointiin. Käytännössä he olivat kuitenkin yleensä antaneet itsearviointiharjoitukset oppilaiden/asiakkaiden käyttöön ennen kuin he olivat arvioineet heidän urasuunnitteluvaihtoehtoja tai valmiuksia käyttää internetiä itsenäisesti. Mikäli esimerkiksi AVO-ohjelmaa käytettäisiin tukena arvioitaessa asiakkaan valmiuksia käyttää eri tietolähteitä, ohjaajilla täytyisi olla taustatietoa, miten tulkitta ohjelman tuottama profiili valmiuksien osalta. Haastatteluaineisto ei kaikilta osin anna mahdollisuuksia tämän tulkinnan tekemiseksi.

Tilanteen arviointivaihe on oleellisen tärkeä. Ohjaajat ilmaisivat useaan kertaan, että suunnittelematon internetin käyttö ilman tilannearviota kostautui usein jälkikäteen mahdollisten virheellisten tulosten turhauttavana tarkasteluna tai epärealistisena tavoitteenasetteluna. Tilannearvion yhteydessä ilmeni myös turhautumista, ellei internetistä löytynyt juuri akuuttiin kysyntään liittyntä päivitettyä tietoa.

5.3.3 Ohjaajan rooli ja internet orientaatiovaiheessa

Orientaatiovaiheen tavoitteena ohjausprosessissa on perehtyä realistisesti internetissä olevien palvelujen lisäarvoon, rajoituksiin ja toimintaperiaatteisiin. Tarkoituksena on varmistaa, että opiskelijat oppisivat parhaiten käyttämään internetissä olevia palveluja vastaamaan omaa ohjaustarvettaan. Orientaation jälkeen opiskelijalla tulisi olla parem-

mat taidot käyttää internetissä olevia palveluja, ja hänen tulisi paremmin luottaa omiin kykyihinsä käyttää niitä. (Sampson 1997c, 7.)

Ohjaajat myönsivät, että tämän tehtävän hoitaminen kunnolla vaatii runsaasti aikaa. Kaikissa ryhmissä oltiin pidättyväisiä suosittelemaan palveluja, joihin ohjaajat eivät itse ole tutustuneet tai joita he eivät ole käyttäneet. Tämä osoittaa ohjaajien eettistä työtettä. Peruskouluissa ja lukioissa ohjaajat eivät voineet oppilaitoksen tila- ja työaikajärjestelyistä johtuen itse valita, milloin he käyttävät internetiä. Tämän takia esimerkiksi tietokonealueen käyttö ei vastaa ohjauksen tavoitteiden mukaista aikataulua. Ohjaajien mukaan kaikkien opiskelijoiden yhtäaikainen tietokonealueen käyttö ilman ennakoivaa valmistelua ei vastaa henkilökohtaisiin tavoitteenasetteluihin.

Orientaatiovaiheessa ohjaajan tehtävänä on esitellä internetissä olevia palveluja, niiden ominaisuuksia ja toimintaperiaatteita sekä niiden mahdollisuuksia vastata erilaisiin ohjaustarpeisiin. Osa kokeneista ohjaajista ilmoitti antavansa ohjaustunneilla oppilailleen ennakkoon listan hyödyllisistä osoitteista. He olivat kannustaneet opiskelijoita arvioimaan, milloin he kokevat tarpeelliseksi käyttää itsenäisesti internetissä olevia harjoituksia. Tällöin internetissä olevien osoitteiden esittely lähestyy opettamista, jossa kaikille pyritään jakamaan perusasiat internetin käytöstä.

Ohjaaja23/R4a/17122001/: Sitä mää kuitenkin aattelin, että kyllä semmosen ninkun ihan vankat faktat täytyy antaa. Esimerkiksi lukiossa täytyy olla niitä ohjaustunteja, jossa menee kaikki tämmöset perusteet niitten opiskelijoitten kanssa läpi. Muutenhan käy niin, että jos mää annan sen pelkän oppaan, jossa on kaikki ammattikorkeakoulujen linjat ja perusteet ja yliopiston tiedekunnat ja hakuperusteet, että ei se ehkä katokaan sitä. Siks mä ainakin katon, että mun tarvii pitää ne jokaiselle vuosiluokalle tai ikäryhmälle aina ne infotunnit, jollonka mää annan sen perustiedon, hyvin tiiviissä muodossa ja sitten mahdollisuuden kysellä siinä samalla. Sitten jatketaan henkilökohtaisissa keskusteluissa.

Oppilaitoksissa ohjaajat pyrkivät tehostamaan internetin käyttöä rohkaisemalla opiskelijoita hyödyntämään muissa aineissa oppimiaan tiedonhakutaitoja myös koulutus- ja ammattitietojen hakemisessa. Vastaavalla tavalla opiskelijoita rohkaistaan etsimään lomakkeita verkosta ja täyttämään niitä itsenäisesti, mikäli tämä on mahdollista. Tässä korostuu eri oppiaineiden opettajien ja opinto-ohjaajien yhteistyö.

Ohjaajan rooli korostuu tilanteissa, joissa opiskelijat hakevat itsenäisesti tietoa oppilaitoksista. Ohjaajat tekevät tällaisissa tilanteissa kysymyksiä, joilla he integroivat

kotisivuilla olevan tiedon meneillään olevaan valintaprosessiin. Samalla he auttavat opiskelijoita kohdentamaan tiedonhakujaan vastaamaan heidän omia intressejään. He pyrkivät tällöin myös vähentämään internetin käyttöön liittyviä ennakkoluuloja. Ohjaajat mainitsivat asiakkaiden ennakkoluulojen kohdentuvan internetin kaupallisuuteen ja tekniseen monimutkaisuuteen. Heidän tavoitteenaan on, että opiskelijat pystyisivät tietoyhteiskunnan jäseninä etsimään omaehtoisesti verkosta tarvitsemiaan tietoja ratkaisujensa pohjaksi. Vastaavasti AVO-psykologit kuvasivat, miten he pyrkivät osoittamaan asiakkaille, että nämä pystyvät itse hakemaan tietoja internetistä.

Hyväksi käytännöksi koettiin se, että ohjaus integroidaan useampaan vaiheeseen ohjausprosessissa. Osa ohjaajista esittelee käytössä olevat työvälineet kaikille opiskelijoille. Opiskelijat tekevät verkossa olevia itsearviointiharjoituksia ennen jatko-ohjausta, ja tämän jälkeen valitaan tarvittavia tietolähteitä tulevan päätöksenteon tueksi. Ohjaajat kuvaavat vastauksissaan, miten he rohkaisevat opiskelijoita ottamaan yhteyttä, mikäli internetissä olevat tiedot herättävät heissä lisäkysymyksiä.

Joukossa oli myös ohjaajia, jotka tekivät asioita opiskelijoiden puolesta riippumatta siitä, oliko opiskelijoilla internet käytössään tai ei. He saattoivat valikoida jaettavan informaation opiskelijoiden puolesta. He hakivat tiedon ensin itse ja antoivat sen opiskelijoille sen sijaan, että olisivat ohjanneet opiskelijoita internetin itsenäiseen käyttöön. Nämä ohjaajat kokivat, että internetin rooli ei ole ohjauksessa suuri. Tämäntyyppisen työtteen taustalla oli usein ajan puute tai epäonnistumisen kokemuksia tietokonealueen käytöstä. Opiskelijat eivät olleet kokeneet internetin käyttöä osaksi ohjausta, vaan he olivat käyttäneet tietokonealueessa internetiä samalla tavalla, kuin omalla vapaa-ajallaan.

Orientaatiovaiheen ongelmat näyttivät keskittyvän luokkatilanteisiin ja ohjaajien käytössä olevaan aikaan. Toisaalta tiedostettiin tarve yksilöllisen prosessin tukemiselle, mutta luokkamuoitoisessa ohjauksessa henkilökohtaistamiselle ei internetin käyttöä aloittelevien ohjaajien ryhmässä tuntunut jäävän tilaa. Yksi käyttöä rajoittava tekijä oli se, että verkossa olevia palveluilla koettiin vain korvattavan aiemmin painetussa muodossa olevaa informaatiota. Ohjauksen aiempia työmuotoja ei pystytty muuttamaan. Esimerkiksi kokeneet internetin käyttäjät tuntuivat näkevän verkon käytön erillisenä muusta ohjauksesta. Heidän mukaansa on oltava erillinen aika internetin käyttöön, ja erillinen aika ohjaukselle ilman internetiä.

Ohjaaja6/R2k/oppil/06112001/: – – jos ajatellaan peruskoulua, kuin erilaisia valmiuksia niillä olis käyttääkään ja haluaako tota tietoo ... kun määhkin oon joskus pääs-

syt tietokonealuokkaan, niin siinä näkyy, miten se murrosikä just vaikuttaa ja pojilla etenkin. Ne hirveen herkästi kyllästyy. Jos esim. mennään tietotestiin, kauheen moni kyllästyy, että tää on niin helvetin pitkä, en mä jaks. Ja sit ne rupee dippaan johonkin peliin tai tämmösiä. Että näissä valmiuksissa tommosella 15–16 vuotiaalla ja myös siinä tekniikan alueella on eroja, ainakin meidän koulussa, aika huikeita. Että siinäkin mielessä, jos sä meet jonkun lössin kanssa luokkaan, niin periaatteessa sun pitäis olla koko ajan siinä vieressä kattomassa, että tajuuks se. Että siinä musta semmonen tietty, tietty ongelma.

Ohjaajat kokivat orientaatiovaiheen onnistuneeksi, jos opiskelijat olivat omatoimisesti hakeneet tietoja tai pyytäneet sähköpostilla itselleen lisätietoja oppilaitoksista tai jos he kävivät ilmoittamassa löytämistään tietolähteistä. Asiantuntijakäyttäjät kuvasivat onnistuneen ohjauksen tulokseksi opiskelijan itse laatiman toimintasuunnitelman, jonka eri vaiheista voitiin keskustella verkon välityksellä.

5.3.4 Ohjaajan rooli ja internet seurantavaiheessa

Ohjausprosessin seurantavaiheen tehtävänä on seurata ohjausprosessin etenemistä niiden opiskelijoiden osalta, jotka mahdollisesti tarvitsevat tukea palvelujen käyttöön ja mahdollisen ongelmanratkaisun jälkeisen valinnan pohjalta tehtävän jatkosuunnitelman toimeenpanoon. (Sampson 1997c, 7.)

Ohjaajien tehtävänä on jatkaa ohjausta tarpeen mukaan, seurata internetin käyttöä, kiinnittää tarvittaessa huomiota epätarkoituksenmukaiseen käyttöön ja tehdä ehdotuksia muista sovelluksista tai käytettävän sovelluksen erilaisista käyttömahdollisuuksista. Ohjaajat myös keskustelevat, mitä internetin käytöstä tai meneillään olevasta prosessista voitaisiin oppia muissa yhteyksissä tai tulevissa uraa koskevissa valinnoissa sovellettavaksi. Seurantavaiheen jälkeen opiskelijan tulisi olla tutustunut käytettävän sovelluksen niihin toimintaperiaatteisiin tai mahdollisuuksiin, jotka voisivat vastata hänen henkilökohtaisia tarpeitaan. Opiskelijan tulisi osata arvioida omaa edistymistään prosessin aikana ja tunnistaa niitä palveluja, joita hän myöhemmin voisi itsenäisesti käyttää vastaavissa tilanteissa. Opiskelijan tulisi myös oppia näkemään urasuunnittelu prosessina, jotta hän voisi paremmin valmistautua tuleviin valintatilanteisiin. (Sampson 1997c, 7.)

Seurantavaihetta koskevat viittaukset olivat aineistossa niukkoja. Ainoat viittaukset oppilaitosten ohjaajien osalta olivat kysymyksiä oppilaille: olivatko he löytäneet etsi-

mänsä tiedon internetistä? Työvoimatoimistojen edustajat ilmoittivat seuraavansa asiakkaitten tekemien toimintasuunnitelmien etenemistä ja tarvittaessa olevansa valmiita tarkentamaan niitä yhdessä asiakkaiden kanssa. Internetin asiantuntijakäyttäjät pyrkivät ensisijaisesti ohjausprosessin edistämiseen kokonaisuutena verkkokeskusteluja hyödyntämällä. Seuranta tulee tätä kautta osaksi prosessia, ei välttämättä ohjaussuhteen päättymisen jälkeiseksi seurannaksi perinteisen ohjauskeskustelun näkökulmasta.

Ohjaaja32/R6exp/05042002/: Ja tossakin on sit se, että jos on verkkokeskusteluissa jäsen, niin sitten on mahdollisuus näihin prosessin eri vaiheisiin hakee sitä ohjausta. On semmosia tehtäviä, jotka voi lähettää kommentoitavaksi ohjaajalle tai sitten muuten ottaa sähköpostin kautta ohjaajaan yhteyttä ja kertoa tilanteesta. Ja sitten sitä pidetään, jokaisen yksilön mukaisesti sitten yhteyttä. Jollekin riittää se yks keskustelu, ei välttämättä tiedetä, mihin hän nyt sitten päätyy, mutta se oli se, mitä hän siinä hetkessä tarvii. Jonkun kohdalla voi olla vaikkapa 15 tällei edestakasta viestin lähettämistä.

5.4 Internetin sovelluskohteet ohjauksessa

Aineiston analyysin syventyessä havaitsin, että ryhmät erosivat toisistaan selkeimmin internetin sovelluskohteiden yksilöimisessä. Oppilaitoksissa toimivien opinto-ohjaajien tehtävät jakaantuvat asiakastyön lisäksi ohjauksen palvelujärjestelyjen kokonaisuunnitteluun sekä vanhempien ja huoltajien sekä muiden sidosryhmien kanssa tehtävään verkostotyöhön. Työvoimatoimistojen koulutusneuvojen ja AVO-psykologien sekä korkeakouluissa toimivien urasuunnittelijoiden työssä painottui enemmän asiakastyö. Vastaavasti opinto-ohjaajat kuvasivat muita laajemmin toimenkuvaansa sisältyviä tehtäviä ja vastuualueita, joiden hoitamisessa he olivat käyttäneet internetiä tai oppilaitosten sisäistä verkkoa. Kaikille yhteisenä yleisempänä sovelluskohteena oli oman työtehtävän hoitamista varten tarvittavan tiedon hankinta internetin välityksellä. Tämä painotus oli yhdensuuntainen aiemmissa kappaleissa kuvaamaani ohjaajien kokemaan internetin lisäarvoon.

Toinen oppilaitoksissa painottuva internetin käyttökohde oli tiedottaminen ja oppilaitosten markkinointi. Osa ohjaajista oli mukana suunnittelemassa oppilaitoksen sivuille sisällytettyä tiedotusmateriaalia. Perusasteen ja toisen asteen opinto-ohjaajat olivat alueellisissa ryhmissä koonneet yhdessä nivelvaiheen ohjausta tukevaa materi-

aalia toisen asteen oppilaitosten sivuille. Vanhemmille ja huoltajille haluttiin sivustojen kautta tiedottaa opetussuunnitelmasta ja opetuksen käytännön järjestelyistä. Ohjaajat olisivat halunneet vaikuttaa enemmän omien organisaatioidensa sivustojen kokonaisvaltaiseen kehittämiseen, koska he pystyivät arvioimaan sivustojen rakennetta hakijoiden näkökulmasta. Usein toistuviin kysymyksiin kootuilla vastauksilla oli jo saatu vähennettyä rutiininomaista neuvontaa. Sivustojen käytännön toteutus oli joko opiskelijoiden tai ulkoisten palvelutuottajien vastuulla. Ohjaajat olivat itse harvoin vastuussa verkkosivujensa päivityksestä.

Ohjaaja41/R7k/oppil/16042002/: – – kotisivuja kun tehdään, niin me yritetään asennoitua sellaseen keskivertokäyttäjään, niin me hakemalla haetaan omasta talosta semmonen heikko kone ja katotaan, mitenkä ne näkyy ne sivut. Ja tälläkin hetkellä on se tilanne, että ei pysty tekeen sellasia sivuja, kun osaaminen riittäis. Koska sitten, joka on heikon yhteyden perässä, tietoliikenne on hidasta ja sitten konekapasiteetti on heikko, niin puoli päivää lataa sitten niitä sivuja. Ei siinä oo mitään järkeä.

Opinto-ohjaajat käyttivät internetiä muita ryhmiä enemmän vanhempien ja sidosryhmien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Sähköpostin avulla hoidettiin opiskelijoiden valintoihin tai harjoittelupaikkojen järjestelyyn liittyviä käytännön asioita. Lisäksi huoltajilla tai sidosryhmien edustajilla oli mahdollisuus ottaa yhteyttä ohjaajaan sähköpostilla. Vastaavasti työvoimatoimistojen asiakkailta oli mahdollisuus saada palveluja sähköpostin välityksellä. Kaikki ryhmät käyttivät aktiivisesti sähköpostia alan ammattilaisten keskinäiseen yhteydenpitoon. Työhallinnossa työskentelevillä on käytössään sisäisiä jakelulistoja ja keskustelualueita.

Monet ohjaajat olivat kehittäneet käyttämäänsä tiedon hallinnointia esimerkiksi laatimalla usein käyttämistään osoitteista listan internet-selaimen suosikkeihin. Osa oppilaitosten ohjaajista oli ryhmittelemässä eri tietolähteitä oman oppilaitoksen sivuille integroitavaan erilliseen ohjauksen osioon. Tavoitteena oli ohjauksmateriaalien koostaminen opiskelijoiden itsenäisesti käytettäväksi esimerkiksi monimuoto-opiskelussa. Verkkomateriaalin koettiin palvelevan myös kollegoita.

Sekä internetin käyttöä aloittelevat ohjaajat että kokeneet internetin käyttäjät hyödynsivät sähköpostia ohjauksessa. Sähköpostin välityksellä esimerkiksi pyydettiin oppilaitoksista lisätietoja tai hakulomakkeita. Opiskelijoilla oli mahdollisuus pyytää kommentteja ohjaajilta omiin jatkokoulutussuunnitelmiinsa. Ammattikorkeakouluissa

sähköpostin välityksellä tuettiin henkilökohtaisen opintosuunnitelman laadintaa ja toteutusta.

Internetin asiantuntijakäyttäjät hyödynsivät laajimmin internet-pohjaisia opiskeluympäristöjä ohjaustyössään. Opiskelijoiden käytössä oli urasuunnittelua tukevia materiaaleja omaehtoista työskentelyä varten. Prosessin eri vaiheissa opiskelijoilla oli mahdollisuus keskustella verkossa vertaisryhmän jäsenten tai ohjaajien kanssa. Heillä oli mahdollisuus tallentaa ympäristöön omia dokumenttejaan joko yhteisesti tai vain ohjaajan luettavaksi. Ohjaajilla oli tavoitteena integroida verkkokeskustelu koko ohjausprosessin kattavaksi. Osa oppilaitoksissa työskentelevistä kokeneista internetin käyttäjistä oli hyödyntänyt internet-pohjaisia ympäristöjä materiaalien jakamiseen.

Muutamat opinto-ohjaajat käyttivät hallinto-ohjelmia tai verkkopohjaisia ohjelmistosovelluksia opiskelijoiden tekemien valintojen hallinointiin. Osa palveluista toimi vain oppilaitosten sisäisissä verkoissa. Haastatteluaineiston kokoamisen ajankohtana ammattikorkeakoulujen yhteisvalinnan sähköistä lomaketta oltiin ottamassa käyttöön. Yhteisten järjestelmien käyttöönoton koettiin lisäävän myös muuta yhteistyötarvetta ohjausjärjestelyjen kokonaissuunnittelussa.

Internetin asiantuntijakäyttäjien ryhmässä korostui internetin merkitys ja potentiaali ohjaustyön arvioinnissa. Ohjaajat kuvasivat muun muassa sitä, miten sähköpostissa ohjausprosessi dokumentoituu. Ohjaajat joutuvat arvioimaan, mitä asiakkaat omilla viesteillään tarkoittavat tai miten asiakkaat tulkitsevat ohjaajan käyttämän kielen tai sanavalinnat. Kirjoitetussa muodossa annettava ohjaus paljastaa myös ohjaajan teoreettiset lähtökohdat tai miten asiakaslähtöisesti ohjaus on toteutettu. Ohjaajat joutuvat varmistumaan siitä, että kaikki ohjausprosessin eri vaiheet tulevat katettua. Samalla tämä pakottaa arvioimaan, kuinka paljon aikaa on käytettävissä prosessin eri osa-alueisiin. Ohjauksen ennakkosuunnittelun merkityksen koettiin korostuvan. Ohjaajat kokivat verkon säästävän aikaa rutiinitehtävissä, mutta vastaavasti kirjoitetussa muodossa annettujen vastausten valmistelu vei paljon aikaa. Internet-pohjaiseen ympäristöön koottu ohjausmateriaali teki itse asiassa ohjausprosessin kaikki vaiheet näkyväksi. Vaiheet toimivat tarkistuspisteinä, onko kaikkiin asioihin kiinnitetty huomiota.

Internet näytti tukevan kaikkien ryhmien ohjaajien spontaania ja systemaattista vertaisoppimista. Oman ammattitaitonsa ylläpitämiseksi ohjaajat jakoivat toisilleen materiaaleja ja tietoja hyviksi havaitsemistaan verkkopalveluista. Ohjaajat kävivät tutustumassa ahkerasti myös kollegoidensa laatimiin verkkosivuihin. Ohjaajien käytössä oli ohjaustyön tueksi koottuja valtakunnallisia palveluja sekä suurimmissa kaupun-

geissa toimivia alueportaaleja. Työhallinnon sisäisen sähköpostilistan kautta välitettiin ohjaajille systemaattisesti ajankohtaisia tietoja. Verkko tarjosi myös mahdollisuuden työnohjauksellisten kysymysten käsittelyyn vertaisryhmässä.

Kokonaisuutena arvioiden ohjaajat olivat realisteja internetin suhteen, eikä internetiltä odoteta ihmeitä. Internetin käyttö ei ole itsetarkoitus, ja ohjaajat kokivat sen käytön kaksijakoisesti. Toisaalta he pelkäsivät oman työmääränsä lisääntyvän, mutta toisaalta internetin toivottiin tehostavan omaa ajankäyttöä. Kaikissa ryhmissä yhteisenä piirteenä oli toive aiheeseen liittyvästä täydennyskoulutuksesta.

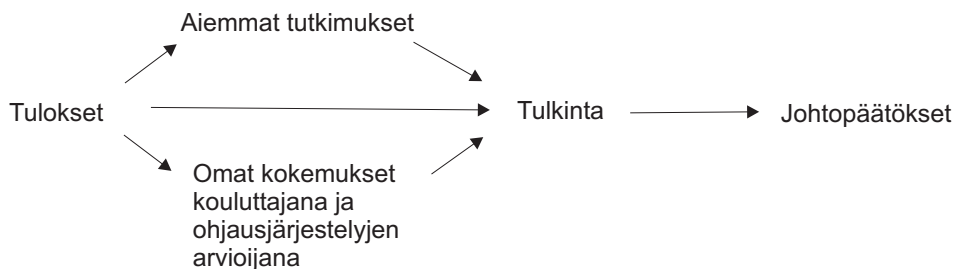
Ohjaaja41/R7k/oppil/16042002/: – – Toki sitten on toimintoja, jotka eivät sovellu, että tulee opiskeluongelmia ja tällasta keskeyttämistä, tapettua aikaa ruvetaan torjumaan tai venymistä torjumaan, niin siinähan ihan on sitten sähköpostin välityksellä täysin hölmöö ruveta tai jonkun netin välityksellä keskusteleen. Sillon se pitää naamakkein tavata ja käydä sitten käsi kädessä kiinni siihen ongelmaan. Että sitä ei jääräpäisesti pidä sitten yrittää soveltaa sellaseen, johon se ei kerta kaikkiaan sovellu. Mutta tosiaan, ninkun sanottu, niin johonkin niin se on ainoa väline. Ja jälleen se mietittävä se kokonaisuus, että mihin tää työkalu sopii ja mihin se sovellu. Ei se mikään itsetarkotus oo, ninkun ei kotisivujen se välkkyminenkään saa olla itsetarkotus – –

Ohjaaja29/R5k/oppil/14012002/: Mun mielestä se ei saa myöskään olla, mä on sanonu varmaan kaks kertaa, mutta edelleenkin, että musta tuntuu, että jotkut ihmiset menee mukaan semmoseen ninkun huumaan, että ninkun se on ninkun joku itsearvo, itseisarvo se uusi teknologia ja uudet kuviot. Että niiltä osin kun se ei tuo mitään hyödyllistä eikä mitään lisää siihen työhön niin sillon se saa olla ja sitä voi käyttää jossain asioissa, mutta jos se ei tuo mitään lisää siihen ninkun ohjaustyöhön niin sillon ei. Mutta et esimerkiksi ainakin tiedonhankinnassa on ihan selvä juttu, että siitä on hyötyä.

6

Ohjaajat motivoituneita internetin käyttöönottoon

Tarkastelen tässä luvussa tutkimuksen tärkeimpiä löydöksiä ohjauksen sisältöulottuvuuden ja prosessiulottuvuuden näkökulmista. Tutkimustehtävänä oli kuvata, miten ohjaajat kokevat internetin roolin ja oman roolinsa internetissä olevien urasuunnitelua tukevien palvelujen käytön ohjaajana. Lisäksi halusin selvittää, millaisia erilaisia käsityksiä internetin käytössä on aloittelevien ja kokeneiden ohjaajien keskuudessa. Tulosten perusteella teen johtopäätöksiä sekä pohdin kehittämissuhteita ohjauksen käytäntöjen ja ohjausjärjestelyjen, alan koulutuksen, julkisen päätöksenteon ja ohjausalan tutkimuksen näkökulmista. Perustan arvioni talvella 2001–2002 seitsemästä fokusryhmästä koottuun aineistoon. Ryhmissä oli mukana internetin käyttöä aloittelevia oppilaitosten opinto-ohjaajia, kokeneita käyttäjiä oppilaitoksista sekä työvoimatoimistoista sekä asiantuntijakäyttäjiä eri oppilaitosmuodoista. Ohjaajien työpaikat olivat pääkaupunkiseudulla, keskisuurissa kaupungeissa tai haja-asutusalueilla. Ennen tulosten tulkintaa peilaan niitä aikaisempiin tutkimuksiin sekä omiin aiempiin kokemuksiini ohjauksen kouluttajana tai ohjausjärjestelyjen arvioijana. Kuvaan prosessia seuraavan kuvion 16 avulla. Tarkastelen teemoja samassa järjestyksessä kuin edellisessä tulosluvussa (ks. kuvio 7).



Kuvio 16. Tutkimustulosten tarkastelun suhde tulkinnan perusteella tehtäviin johtopäätöksiin

6.1 Keskeisimmät johtopäätökset

Tämän tutkimuksen aineiston kokoamisen jälkeen internetin käyttö on lisääntynyt sekä kodeissa että oppilaitoksissa nopeasti. Opetus- ja työministeriö sekä Opetushallitus ovat tuottaneet uusia koulutus- ja ammattitietopalveluja sekä urasuunnittelua tukevia työvälineitä internetiin. Internetin saatavuuden parantuminen sekä uudet ohjaukselliset palvelut lisäävät väistämättä internetin itsepalvelukäyttöä. Käyttäjien suunnalta tuleva paine pakottaa ohjauksen tulkinnan laajentamiseen siten, että internetissä olevien urasuunnittelutyövälineiden itsenäinen käyttö sisällytetään ohjauksen määrittelyyn (Sampson & Bloom 2001, 614). Tämän takia on tarpeen arvioida ohjaajien käsityksiä internetin ohjauksikäytöstä ja siitä, miten heidän koulutustaan tulisi kehittää, jotta he voisivat auttaa kansalaisia käyttämään tehokkaasti internetissä olevia koulutus- ja ammattitietoja sekä muita ohjauksellisia palveluja.

6.1.1 Ohjaajien käsitykset internetin merkityksestä ohjauksen tavoitteiden kannalta

Kaikki ohjaajaryhmät kuvasivat toimintaympäristön mahdollisuuksiin ja tietoiseen päätöksentekoon kytkeytyvän tiedon merkityksen keskeiseksi ohjauksen tavoitteiden kannalta. Oppilaitoksissa toimivien ohjaajien kuvaukset itsetuntemuksen merkityksestä osoittivat, että he tuntevat ohjauksen valtakunnalliset tavoitteet asiakaskeskeisen ja opiskelijälähtöisen ohjauksen näkökulmasta. Itsetuntemuksen merkitys oli esillä kaikissa ryhmissä, mutta oppilaitoksissa työskentelevät kokeneet internetin käyttäjät

jättivät tämän osa-alueen vähälle tarkastelulle. Itsetuntemusta koskeva internetin käytön vähäisyys voi johtua siitä, että Suomessa oppilaitoksissa työskentelevät ohjaajat eivät käytä työssään testejä. Opiskelijoiden tilanteiden arviointi pohjautuu ensisijaisesti ohjauskeskusteluihin. Eri elämänvaiheiden muutostilanteisiin (esim. koulutuksen nivelvaiheet) valmistautuminen jäi kaikissa ryhmissä lähes kokonaan huomiotta, käytettiin ohjauksessa internetiä tai ei.

Keskeisin lisäarvo internetillä näytti olevan välittömän tilannesidonnaisen tiedon sekä koulutus- ja työmarkkinatiedon lähteenä. Tämä korostui ennen kaikkea oppilaitoksissa. Tulos on samansuuntainen kuin Offerin ym. (2001, 6) englantilaisia korkeakouluja koskeneessa tutkimuksessa, jossa havaittiin internetin käytön olevan hyvin perinteistä. Verkkosivuja käytetään ensisijaisesti tiedon välittämiseen ja olemassa olevien palvelujen edistämiseksi. Internetiä käytettiin tietolähteenä samalla tavalla kuin aiemmin painettuja koulutusoppaita. Myös Lovénin (2000) tuloksissa korostui tietopainotteisuus.

Toiseksi eniten internetiä käytettiin itsearviointin tukena. Internetin käyttöä aloittelevien ja kokeneiden käyttäjien näkemykset internetin sovelluskohteiksi olivat hyvin samansuuntaisia. Työvoimatoimistojen koulutusneuvojat ja ammatinvalintapsykologit sekä internetin asiantuntijakäyttäjät kuvasivat internetin merkityksen kaikilla ohjauksen osa-alueilla muita ryhmiä kattavammin. Yliopiston uraneuvojat eivät suoraan puhuneet muutostilanteiden kohtaamisesta, vaan ohjausprosessiin sisältyvästä seurantavaiheesta. Sisällöllisesti puheenvuorot olivat tulkittavissa asiakkaan siirtymiä tukeviksi.

Yksi selittävä tekijä internetissä olevan koulutus- ja ammattitiedon käytön painotumiseen voi olla siinä, että internetiä tai teknologiaa käytetään korvaamaan tai helpottamaan käsityövaltaisia rutiineja ohjauksessa. Teknologiasta haetaan ratkaisuja yksittäisiin ongelma-kohtiin kokonaisvaltaisen tietostrategisen suunnittelun sijaan. Toinen vaihtoehto on kehittää jo olemassa olevaa aiempaa työmuotoa tai työmenetelmää teknologian avulla.

Tiedon merkitystä päätöksenteossa korostettiin kaikissa ryhmissä. Tietoisien päätöksenteon pohjana olevalle tiedolle esitettiin kriteereitä kaikissa ryhmissä. Internetin asiantuntijakäyttäjät painottivat metakognitiivisten taitojen oppimisen olevan keskeinen elinikäisen oppimisen edellytys. Ohjauksen kannalta on tärkeää, että asiakkaiden käytössä on itsepalveluun soveltuvia työvälineitä. Asiantuntijakäyttäjät olivat myös kriittisempiä internetin kautta välitettävälle tiedolle. Internetin käyttöä aloittelevat ohjaajat korostivat asiantuntijoita enemmän ohjaajan merkitystä tiedon merkityssi-

sältöjen tulkitsijana asiakkaalle. He korostivat omaa rooliaan samalla tavalla kuin englantilaiset korkea-asteen ohjaajat, jotka ohjasivat opiskelijoita keskusteluihin tilanteissa, joissa heillä ei aina ollut edes tarjota kaikille ohjausaikaa (Madahar & Offer 2004).

Yksipuolisesti tiedon merkitystä korostavaa internetin käyttöä selittävä tekijä voi olla se, että Suomi hyppäsi yhden tieto- ja viestintäteknologian ohjauksen kehitysvaiheen yli 1980–1990-lukujen vaihteessa. Tuolloin esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Englannissa käytettiin runsaasti CD-ROM-tekniikkaan perustuvia ohjelmistosovelluksia, joihin oli integroitu itsetuntemuksen sekä koulutus- ja ammattitiedon lisäksi päätöksentekotaitoja tai jatkosuunnitelmien teon harjoituksia (Offer 1997b). Suomalaiset ohjelmistovalmistajat eivät tehneet volyymiltään pienelle markkina-alueelle työvälaineitä, jotka olisivat vanhenneet nopeasti. Nopeatempoisen koulutusjärjestelmäuudistuksen johdosta Suomeen ei tuolloin vielä päässyt juurtumaan tieto- ja viestintäteknologian käyttökulttuuria ohjauksen kaikille osa-alueille.

Haastattelujen aikoihin vuosina 2001–2002 Suomessa oli saatavana lähinnä vain internet-pohjaisia koulutus- ja ammattitietopalveluja ja muutamia itsearviointia tukevia sovelluksia. Työnhaun tukena asiakkailla oli käytössään tietoja avoimista työpaikoista sekä verkkopohjaisia palveluja ansioluettelon tai työpaikkahakemuksen laatimiseen. Päätöksentekoprosessia tukevia työvälaineitä oli tarjolla lähinnä vain akateemisille työnhakijoille. Oletettavasti olemassa oleva tarjonta muokkasi internetin käyttöä ohjauksen eri osa-alueilla.

Tutkimusaineiston pohjalta ei voi arvioida, missä määrin vuoden 2002 jälkeen tuotetut uudet koulutus- ja ammattitietopalvelut⁵ sekä urasuunnittelua tukevat sovellukset⁶ ovat muuttaneet tätä tilannetta. Näissä uusissa palveluissa on otettu huomioon kattavammin ohjauksen eri osa-alueet. Toisaalta maissa, jossa DOTS-mallin (Law & Watts 1977) mukaisesti ohjauksen osa-alueisiin (Offer 2002a, 1997b, 1993b) on saatavilla työvälaineitä, niitä ei koulutus- ja ammattitiedon etsimisen lisäksi viimeisimpien tutkimus-

⁵ Huhtikuussa 2002 opetusministeriö avasi kansalaisten käyttöön Opintoluotsi -verkko-palvelun (<http://www.opintoluotsi.fi>), joka kokoaa yhteen verkosta löytyvät koulutustiedot ja rohkaisee hyödyntämään koulutusjärjestelmän monipuolisia mahdollisuuksia.

⁶ Vuonna 2004 työministeriö tuotti aikuisille suunnatun A-URA-palvelun (<http://www.mol.fi/aura>). Palvelun avulla voi hakea tietoa työstä, ammateista ja koulutuksesta. Sivustolla voi tehdä itsenäisesti harjoitustehtäviä, jotka auttavat pohtimaan omaa tilannettaan ja eri vaihtoehtoja jatkosuunnitelmien pohjaksi. Opetushallituksen AIHE-projektin sivusto (<http://verkko-ohjaus.net/>) tarjoaa aikuisopiskelijoille oppimisympäristön, jossa on erilaisia pohdintatehtäviä, joiden tuloksia voi tallentaa omaan työtilaansa.

ten mukaan kuitenkin juuri käytetä (ICT skills for guidance counsellors 2005, 10). Tämän perusteella puuttuva palvelujen tarjonta ei siis yksin selitä, miksi ohjaajat eivät tarkastelleet internetin käyttöä muutostilanteiden kohtaamiseen valmistautumisessa juuri lainkaan.

Toimintaympäristöä koskevan tiedon käyttö painottui todennäköisesti myös siksi, että ajanpuutteen takia ohjaajat keskittyvät heti suurimpiin puutteisiin opiskelijan urasuunnitteluprosessissa. Itsetuntemus, tietoisuus omasta päätöksenteosta tai siirtymiin liittyvien tilanteiden kohtaamistaidot ovat opiskelijan sisäisiä kysymyksiä. Koulutus- ja ammattitieto ovat opiskelijan ulkopuolista tietoa, jota hänellä ei välttämättä ole tietoisien ja harkittujen valintojen pohjaksi. Ohjaustilanteet näyttivät etenevän siten, että ohjaajat olettivat muiden osa-alueiden olevan hallussa. Tilanne korostui oppilaitosten ohjaajien työssä todennäköisesti sen takia, että heillä oli huomattavasti vähemmän aikaa yhden oppilaan/asiakkaan kanssa työskentelemiseen kuin työvoimatoimistojen ohjaajilla tai verkon avulla työskenneillä korkea-asteen uraohjaajilla.

Ohjattavien elämäntilanteisiin liittyviä siirtymiä koskevan keskustelun puute on huolestuttavaa. Löydös on samansuuntainen kuin viimeisimmissä ohjauksen kansallisissa arvioinneissa (Numminen ym. 2002; Moitus ym. 2001). Tulos voi selittyä sillä, että koulutuspolitiikassa alettiin 1990-luvun loppupuolella korostaa opiskelijoiden valmistumisen nopeuttamista. Oppilaitoksissa ohjauksen painopiste siirtyi tutkinnon suorittamisen tehostamiseen ja seuraavan koulutusvaiheen valintajärjestelmien esittelyyn. Tämä näkyy tämän tutkimuksen tuloksissa siten, että internetin käyttö korostuu enemmän koulutustiedon kuin työmarkkinatiedon lähteenä. Nivelvaiheisiin valmistava prosessiulottuvuutta korostava ohjaus jäi vähemmälle huomiolle. Korkea-asteen ohjauksessa tutkinnon suorittaminen korostui, ja elinikäistä oppimista tukevat urasuunnitteluvalmiudet jäivät vähemmälle huomiolle. Nivelvaiheiden ohjausta alettiin korostaa vasta uusissa perusopetuksen (Opetushallitus 2004) ja lukion (Opetushallitus 2003) opetussuunnitelmien perusteissa ja niiden jälkeisissä valtakunnallisissa työryhmissä.

Tulosten perusteella näyttää siltä, että ohjaajien käsityksiin internetin käyttökohteiden laajuudesta vaikutti enemmän toimintakonteksti ja tehtäväkuvan painottuminen kuin internetin käyttökokemusten määrä ja laajuus. Työvoimatoimistojen koulutusneuvojien ja ammatinvalintapsykologien sekä korkeakoulujen uraneuvojien toimenkuvassa painottui asiakastyö joko henkilökohtaisessa ohjauksessa tai verkkoympäristössä tapahtuvassa ohjauksessa. Koulutusneuvojien ja ammatinvalintapsykologien käsitykset internetin käyttökohteista jakautuivat oppilaitoksissa työskentelevien ohjaa-

jien esittämiä kohteita laajemmalle, mutta siirtymävaiheen tarkastelu oli heilläkin ohutta. Itsearviointiin käytettävien sovellusten painotus selittyy sillä, että työvoimatoimistossa asiakkaita informoidaan työministeriön tuottamien urasuunnitteluvälineiden käytöstä. Lisäksi ammatinvalintapsykologeilla osa ohjaussuhteista on luonteeltaan useita tapaamisia sisältäviä pitkäkestoisia prosesseja, jolloin eri ohjauksen osa-alueille jää enemmän aikaa.

Korkea-asteella asiantuntijakäyttäjien muita laajemmat ja syvällisemmät näkemykset internetin käyttömahdollisuuksista selittyvät sillä, että he olivat työyhteisönä keskustelleet ohjauksen peruslähtökohdista ja taustaoletuksista. Heillä oli muotoutunut yhteisöllinen tulkinta ohjauksesta, toisin kuin muissa työyhteisöissä usein yksin työskentelevillä ohjaajilla. Lisäksi he olivat olleet suunnittelemassa verkossa toimivaa asiakkaan itsenäiseen työskentelyyn soveltuvaan ohjauspalvelua. Tämä näkyi tavassa, jolla he arvioivat tiedon merkitysrakenteita urasuunnittelun kannalta ja sitä, miten näitä teemoja voidaan avata vertaisryhmässä käytävässä verkkokeskustelussa. He olivat joutuneet pohtimaan ohjausta sekä asiakkaan ja ohjaajan näkökulmasta. Verkkopalvelun suunnittelu oli toiminut tarkistuslistana sille, että ohjauksen kaikki osa-alueet olivat mukana. Käänteisesti verkossa oleva kokonaisuus tuki kaikkien vaiheiden tarkastelua asiakastyössä ja lisäsi ohjauksen kokonaisuuden läpinäkyvyyttä.

Oppilaitosten aloittelevien ja kokeneiden käyttäjien välillä ei ollut eroa siinä, mikä merkityksen he antoivat internetin käytölle ohjauksen eri osa-alueilla. Eroja ryhmien välillä oli siinä, miten tämä käsitys oli muodostunut. Aloittelevat internetin käyttäjät kuvasivat käyttöä muutamien kokeilujen perusteella tai sen mukaan, miten he olettaisivat internetiä ohjauksessa käyttävänsä. Kokeneilla käyttäjillä oli ollut mahdollisuus käyttää itsenäisesti internetiä koulutus- ja ammattitietojen hakemiseen tai yhteydenpitoon eri tahojen kanssa. Kokeneet käyttäjät suhtautuivat positiivisemmin internetin mahdollisuuksiin, ja he olivat hyödyntäneet internetiä opiskelijoiden ohjauksen lisäksi myös muihin ohjauksen tehtäviin ja koulun ulkopuolella omiin henkilökohtaisiin tarpeisiinsa. He olivat tallentaneet omien tiedonhakujensa tuloksia internet-selaimen suosikkeihin. Näitä osoitteita käytettiin henkilökohtaisessa ohjauksessa. Internetiä hyödynnettiin samalla tavalla kuin painetussa muodossa ollutta tietoa aiemmin. Internetin joustavuus ja tietojen ajantasaisuus palvelivat ensisijaisesti ohjaajaa itseä, mutta pitäytyminen aiemmin muotoutuneihin työkäytäntöihin rajoitti opiskelijoiden käyttömahdollisuuksien monipuolistamista. Osa ohjaajista pyrki ottamaan huomioon internetin dynaamisen luonteen ja tarkensi sen perusteella toimintatapojaan. Pitemmän käyttökokemuksen olisi voinut olettaa tarjonneen laajemman näköalan käytölle tai

tarjota mahdollisuuksia arvioida, millaiset työmuodot olisivat ohjauksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta toimivia. Tulokset eivät kuitenkaan tue tätä hypoteesia.

Haastattelutulokset ja aiemmat tutkimukset vahvistavat, että internetin käytölle koulutus- ja ammattitiedon välittämiskanavana on olemassa selkeät perustelut (Sampson & Bloom 2001, 616–620). Esimerkiksi internetin avulla pystytään tuottamaan asiakkaan itsenäiseen käyttöön soveltuvia työvälineitä yhdistämällä entistä monipuolisemmin eri kommunikaation muotoja jo olemassa oleviin tiedonlähteisiin. Grubb (2002, 3) toteaa, että internetin kautta välitettävästä tiedosta hyötyvät sekä urasuunnittelutaidoiltaan vahvat että taitojaan vielä kehittävät käyttäjät, koska parantuneet tiedonsaantimahdollisuudet vähentävät virheelliseen tietoon perustuvia valintoja. Tämä edellyttää, että tietojen tuottajat varmistavat internetissä julkaisemiensa tietojen oikeellisuuden. Evangelista (2005) puolestaan esittää, että internetin kautta välitettävästä tiedosta hyötyvät henkilöt, joilla on hyvät urasuunnitteluvalmiudet. Toisaalta henkilöt, joiden urasuunnittelutaidot ovat kehittymässä voivat hänen mukaansa internetistä saamansa tiedon pohjalta tehdä kohdennetumpia kysymyksiä. Kokemukset internetin käytöstä tehostavat koulutus- ja ammattitiedon hakua. Käyttöä aloittelevat ohjaajat hyödyntävät myös opiskelijoiden kokemuksia internetistä. Opiskelijoiden tietohaut vastaavat heidän omiin tiedontarpeisiinsa, ja ohjaajat saavat tätä kautta lisätietoja verkossa olevista palveluista.

Tulosten valossa internetin käyttötaidot eivät näyttäneet tuovan merkittävää eroa siihen, miten sen koettiin vaikuttavan ohjaajan työhön ohjauksen eri osa-alueilla. Osin työmäärän koettiin lisääntyvän, mutta internetin avulla voitiin myös vähentää rutiinimaisia työtehtäviä. Internet on enemmän kuin pelkkä uusi tekninen sovellus urasuunnittelun ohjauksessa. Silti Suomessa internetissä olevat ohjauspalvelut ovat ensisijaisesti tietopalveluita lukuun ottamatta muutamia yksittäisiä itsearviointiharjoituksia tai itsenäistä päätöksentekoa jäsentävää sovellusta. Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että pelkkä pääsy ohjauksessa käytettäviin tietolähteisiin ja palveluihin ei vielä ole riittävä edellytys internetin monipuoliselle käytölle. Aineisto vahvistaa sen, että ohjaajia tarvitaan tukena internetissä olevien koulutus- ja ammattitietopalvelujen käytön ohjaamiseen. Haastattelujen ja aiempien tutkimusten perusteella korostuu, että opetus- ja ohjausalan ammattilaisia tarvitaan laajemmin arvioimaan ja pohtimaan uusien teknisten sovellusten vaikutuksia ja mahdollisuuksia käytännössä.

Tietoinen kaikki osa-alueet kattava internetin käyttö edellyttää ohjaajalta sen tiedostamista, mitä ohjaus on tai miten ohjaaja määrittelee itselleen ohjauksen tavoitteet ohjauksen eri osa-alueilla. Ellei internetiin saada kaikki ohjauksen osa-alueet huomi-

oon ottavaa urasuunnittelun työvälinettä, ohjaajien perus- ja täydennyskoulutuksen on varmistettava, että ohjaajat käyttävät nykyisiä työmuotoja hyväksi ohjauksen kaikilla osa-alueilla. Jo peruskoulutuksen aikana ohjaajilla tulisi olla mahdollisuus käyttää keskeisimpiä internetissä olevia työvälineitä ohjauskeskusteluihin tai ryhmäohjaukseen integroituneena elementtinä.

6.1.2 Ohjaajien kokemus internetin lisäarvo ja rajoitukset ohjauksessa

Fokusryhmissä haastatellut ohjaajat kokivat internetin tuovan merkittävää lisäarvoa ohjaukseen. Toisaalta sen käyttö koettiin erillisenä muusta ohjauksesta ja usein työmäärää lisäävänä tekijänä. Kaikkien ryhmien mielestä internet lisää ajantasaisen koulutus- ja ammattitietojen saatavuutta sekä riippumattomuutta ajasta ja paikasta. Koulutus- ja ammattitietojen päivittäminen koettiin aiempaa nopeammaksi.

Osa rutiininomaisista tehtävistä voitiin hoitaa tehokkaammin tieto- ja viestintäteknologian avulla, ja näin resursseja voitiin kohdentaa henkilökohtaiseen ohjaukseen aiempaa enemmän. Oppilaitoksissa työskentelevät ohjaajat korostivat muita enemmän internet-pohjaisten uusien kommunikaatiovälineiden mahdollisuuksia asiakkaiden, kollegoiden ja sidosryhmien kanssa käytävään dialogiin. Internetin käyttöä aloittelevat ohjaajat näkivät muita ryhmiä laajemmin internetin yhteiskunnallisena muutovoimana ja ohjaukseen asemaa uudistavana tekijänä.

Internet näyttää olevan syrjäyttämässä painetut esitteet ja oppaat ajantasaisen koulutus- ja ammattitiedon lähteenä (ks. esim. Manninen & Onnismaa 2001). Kaikkien ohjaajien kokemukset tukevat tätä monissa muissa tutkimuksissa esitettyä havaintoa internetin lisäarvosta (Watts 1996a, 276; Sampson & Bloom 2001, 616–620, Harris-Bowlsbey 2002, 57; Niles & Harris-Bowlsbey 2002; Brown 2003, 238–239). Myös Evangelistan (2005, 39) tuoreen selvityksen mukaan ohjaajat kokevat nopean tiedonsaannin yhdeksi keskeisimmäksi lisäarvoksi keskinäisen kommunikaationsa helpottumisen rinnalla. Ohjaajien mielestä sähköisen tiedonvälityksen rinnalla kuitenkin tarvitaan vielä myös painettuja ohjausmateriaaleja.

Ohjaajien työkonteksti näytti olevan yhteydessä siihen, miten ohjaajat kuvasivat internetin luonnetta työssään. Koska tulkinta ohjauksesta painottui tietoulottuvuuteen, myös internetin lisäarvoa tai rajoituksia arvioitiin tietoulottuvuuden näkökulmasta. Perus- ja toisen asteen ohjaajat yksilöivät työvoimatoimistojen ja korkeakoulujen kollegoitaan laajemmin internetin tuomia mahdollisuuksia ja rajoituksia ohjausjärjeste-

lyjen hallinnoinnissa. Lisäarvon ja rajoitteiden kuvauksissa toistui sama ilmiö kuin internetin käytön kuvauksissa ohjauksen eri osa-alueilla. Internet koettiin useimmin merkitykselliseksi sellaisissa asioissa, jotka aiemmin yksittäisinä työtehtävinä olivat työllistäneet eniten. Tekniikasta oli haettu ratkaisua yksittäisiin ongelmiin, mutta työtehtävien luonnetta internetin käyttö ei useinkaan muuttanut.

Internet toi lisäarvoa vanhempien ja sidosryhmien kanssa tehtävään yhteistyöhön kommunikaatio- ja tiedotuskanavana. Tämän koettiin lisäävän ohjauksen läpinäkyvyyttä. Osa usein toistuvista yhteydenotoista voitiin hoitaa internetiin koottavilla perustiedoilla, ja tätä kautta ohjaajien työpanosta voitiin kohdentaa aiempaa enemmän henkilökohtaiseen ohjaukseen.

Internetin käyttöä aloittelevat ohjaajat näkivät muita useammin internetin yhteiskunnallisena muutosvoimana ja ohjauksen asemaan vaikuttavana tekijänä. He arvioivat ensisijaisesti, missä määrin internet vaikuttaa heidän ajankäyttöönensä työmäärää lisäävänä tai vähentävänä tekijänä. Internetin käyttö koettiin osin uutena, erillisenä osana. Internetin asiantuntijakäyttäjät tarkastelivat internetiä Wattsin (1996a, 274) kuvaamana muutosagenttina ja pohtivat, miten ohjauksellinen prosessi voidaan integroida verkossa itsepalvelukäyttöön tarkoitettuun opiskelumateriaaliin. Itsepalvelumateriaali mahdollistaa yksilöllisen etenemisnopeuden ja asioiden pohtimisen verkkoympäristön vertaisryhmässä. Heidän mielestään vuorovaikutteisissa ympäristöissä samassa tilanteessa olevat asiakkaat voivat tehokkaasti tukea toisiaan. Tältä osin tulokset vastasivat Evangelistan (2005) tuoretta selvitystä.

Kuten monissa aiemmissa tutkimuksissa (Offer & Watts 1997; Sampson 1998, 219; Sampson & Bloom 2001, 618) kaikki ohjaajat kokivat rajoitteena internetin usein vanhentuneet tiedot, palvelujen jäsentymättömyyden, sovellusten puutteelliset ominaisuudet ja puuttuvan laadunvarmistuksen. Tekniset rajoitukset ja epätarkoituksenmukaiset tilajärjestelyt korostuivat perusopetuksen ja lukioiden opinto-ohjaajien vastauksissa. Kaikkein merkittävimmäksi rajoitukseksi ryhmät kokivat oppilaiden/asiakkaiden erilaiset suuresti vaihtelevat valmiudet urasuunnitteluun ja palvelujen käyttöön. Tarkastellen tätä asiaa seuraavassa luvussa kolmannen fokusryhmäkysymyksen pohdinnan yhteydessä. Tällöin pohdin sitä, miten ohjausprosessin eri vaiheessa ohjaajat puhuvat asiakkaan tilanteen arvioinnin merkityksestä.

Ohjaajien kokemusten mukaan vanhentuneet tiedot aiheuttavat turhaan tarvetta varmistaa tiedon oikeellisuus useaan kertaan. Näin ne hidastavat tai hankaloittavat ohjausprosessia. Ohjaajat kokivat eettisenä ongelmana tilanteen, jossa asiakas tekee vanhentuneen tiedon perusteella virheellisiä valintoja. Ohjaajien mukaan vanhentu-

neita tietoja sisältäviä sivustoja jäävät helposti käyttämättä. Ohjaajat kokivat ongelmalliseksi sivut, joilla ei ilmoiteta sivujen ylläpitäjiä, sivuston taustalla olevia lähtökohtia, milloin sivut on päivitetty tai miten sivuston tietojen oikeellisuus on varmistettu. Oppilaitosten, sivustojen tai eri ammattialojen ylikorostunut mielikuvamarkkinointi koettiin myös vakavaksi eettiseksi ongelmaksi. Ohjaajat toivoivat verkossa olevilta oppilaitoksia koskevilta tiedoilta yhteismitallisuutta. Toiveet ovat rinnastettavissa kansainvälisissä ohjauksen arvioinneissa tehtyihin esityksiin, joiden mukaan verkossa olevien koulutus- ja ammattitietojen laatua voidaan parantaa kansallisilla laatustandardeilla tai ohjeistuksilla (esim. NCDA 1997; CLFDB 1998).

Ohjaajat kokivat ongelmalliseksi myös sen, että heillä ei tutkimushaastattelujen aikoihin ollut vielä koulutusta internetissä olevien palvelujen laadun arviointiin. Myöskään Suomen ohjausalan järjestön eettisissä ohjeissa (SOPO ry:n eettiset ohjeet 2002) ei oteta kantaa internetin käyttöön ohjauksessa. Tämä löydös on merkittävä ohjausalan koulutuksen kehittämisen kannalta, koska aineiston kokoamisen jälkeen vahvistettujen perusopetuksen (Opetushallitus 2004) ja lukion opetussuunnitelmien (Opetushallitus 2003) perusteiden mukaan verkossa olevien koulutus- ja ammattitietopalvelujen esittelemisen lisäksi ohjaajien tulisi tarkastella opiskelijoiden kanssa verkossa olevien palvelujen laatukriteereitä. Tietoyhteiskunnan kansalaisen pitäisi pystyä tunnistamaan ja valitsemaan omaa tarvettaan vastaavat verkkopalvelut (ks. Offer 2002b).

Ohjaajat puhuivat internetin riskeistä vähemmän kuin kansainvälisissä tutkimustuloksissa on tullut esille, mutta tämä johtunee siitä, että haastattelujen toteutuksen aikoihin Suomessa oli vielä niukalti tarjolla internetissä olevia ohjauspalveluja. Lisäksi Suomessa opetus- ja työhallinto vastaavat omien verkkopalvelujensa tiedon oikeellisuudesta.

6.1.3 Internetin merkitys ohjausprosessissa

Tarkastelin analyysissa ohjaajan roolia ja internetin merkitystä ohjauksen tavoitteiden kannalta hyödyntämällä yleistä kolmivaiheista prosessimallia, jonka osina ovat tilanteen arviointi, orientaatio ja seuranta (Sampson 1997c, 7). Poimin haastatteluaineistosta kuvauksia kunkin vaiheen tavoitteista, ohjaajan tehtävistä eri vaiheissa sekä eri vaiheiden mahdollisista tuloksista.

Ohjaajien vastausten perusteella internetin käytöstä yleensä on löydettävissä kolme Wattsin (1996a, 276) luokittelemasta neljästä käyttövasta. Opiskelijat käyttävät palveluja itsenäisesti, niiden käytöstä keskustellaan ohjaajien kanssa ja ohjaajat integ-

roivat niitä ohjausprosessiin. Internetpalveluja ei käytetä systemaattisesti koko ohjausprosessin tukena kattavasti korkeakoulujen asiantuntijakäyttäjien ryhmää lukuun ottamatta. Itsenäisen palvelukäytön todettiin lisäävän kustannustehokkuutta, mutta palvelujen mitoittamista (Sampson 1997c, 7) eri kohderyhmän tarpeisiin ei systemaattisesti tehty. Ohjaajat puhuivat tiedon merkityksestä tietoisena päätöksenteon pohjana, mutta he eivät kuvanneet, miten heidän työnsä kytkeytyy elinikäistä oppimista tukevaan ohjaukseen prosessiluonnetta korostavaan jatkumoon. Tulos on samansuuntainen kuin kansallisissa ja kansainvälisissä arvioinneissa (Numminen ym. 2002; OECD 2004a).

Ohjaajat painottivat sitä, kuinka yksilöllisiä opiskelijoiden/asiakkaiden lähtökohdat ja tavoitteenasettelut ovat. Tämän takia tarve lähtötilanteen arviointiin korostui ohjausprosessissa. Yleisin työmuoto tilanteen arvioinnissa oli keskustelu. Internetin osalta ohjaajat varmistivat, millaiset mahdollisuudet opiskelijoilla oli päästä verkkoon oppilaitoksen ulkopuolella. Internetissä olevaa AVO-ohjelmaa käytettiin kohdentamaan ohjauskeskusteluja tai arvioimaan ohjaustarvetta. Tämä arviointi ei kuitenkaan sisältänyt arviota, millaiset valmiudet opiskelijoilla/asiakkaila oli urasuunnitteluun ja erilaisten työmuotojen käyttöön. AVO-ohjelman avulla tarkennettiin koulutusvalintoja koskevia jatkosuunnitelmia.

AVO-ohjelman antamia tuloksia voidaan välillisesti käyttää opiskelijan urasuunnitteluvalmiuksien arviointiin, jos ohjaaja tuntee ohjelman teoreettiset lähtökohdat (ks. Holland 1973). Esimerkiksi ohjaaja voi olettaa opiskelijalla olevan työtä jatkosuunnitelmiansa tarkentamiseksi tilanteissa, joissa ohjelma ei tarjoa opiskelijalle mitään profiilia tai ohjelman tuottama profiili on täysin vastakkainen opiskelijan keskusteluissa esittämien koulutusvaihtoehtojen kanssa. Tämän tyyppiset kommentit eivät kuitenkaan nousseet opinto-ohjaajien haastatteluissa esille. Toimiessani kouluttajana tieto- ja viestintäteknologian ohjauskäyttöön keskittyvissä ohjaajien täydennyskoulutus-tilaisuuksissa havaitsin, että AVO-ohjelman käytössä oppilaitoksissa on otettu vasta ensi askeleita.

Asiakkaan tilanteen arviointia koskevat kommentit paljastivat, että ne ohjaajat, jotka kuvasivat ohjauksen tavoitteita oppilaitoslähtöisesti, arvioivat opiskelijoiden valmiuksia aiempien ohjauskokemusten tai yleisten ikäkauteen liittyvien ominaisuuksien perusteella. Tilannearviot eivät aina perustuneet henkilökohtaiseen taustatietoon. Tällöin ohjaus sai opetuksenomaisia piirteitä. Kaikille opiskelijoille tiedotettiin opetuksen järjestämiseen ja oppilaitoksen toimintaan liittyvät perusasiat. Heille esitettiin oppilaitoskulttuuri, ja miten opiskelijoiden tulisi toimia tutkinnon suorittamiseksi. Ohjaus oli enemmänkin tiedottamista, ja opiskelijoiden tuli itse osata arvioida, mil-

loin he tarvitsisivat lisäohjausta. Työmuotojen valinta tehtiin opiskelijoiden puolesta. Internet tehostaa tiedottamista, mutta sen avulla voidaan myös rajata opiskelijoille suunnattavia tietosisältöjä. Tämä ei rohkaise omasta tilanteestaan epävarmoja opiskelijoita, jolloin yhteydenotto ohjaajaan jää tekemättä. Nämä tulokset ovat samansuuntaisia kuin Korkeakoulujen arviointineuvoston havainnot korkea-asteen ohjauksesta (Moitus ym. 2001).

Jos internet-sivustot ottavat huomioon käyttäjien erilaiset valmiudet, suoraan internetin käyttöön siirtyminen voi toimia tilannearviota tukevasti. Tilannearvio ei kata pelkästään sitä, kuinka paljon apua asiakas tarvitsee vaan myös sen, mihin prosessinsa vaiheeseen ja mitä apua tai palvelua asiakas tarvitsee. Kun sivuston käyttäjä tunnistaa tarpeensa, hänellä on edellytykset tietää, miten edetä sivun käytössä kohden tavoitetaan. Tämä ei onnistu, jos sivustossa painottuu vain tietosisältö (ks. Sampson ym. 2003b).

Toinen tekijä, joka todennäköisesti pakotti ohjaajat tekemään ohjauksen työmuotoja koskevia valintoja opiskelijoiden puolesta, olivat rajoitteet tietokone- ja verkkokäytössä. Ohjaajilla ei ollut mahdollisuuksia vaikuttaa ajankohtaan, milloin he käyttäisivät luokkia, tai oppilaitoksissa ei ollut internetiin kytkettyjä tietokoneita oppilaiden/ opiskelijoiden käytössä. Ohjaajat ajautuivat tilanteeseen, jossa he käyttivät tietokone- ja verkkoluokkaa verkossa olevien työvälineiden tai koulutus- ja ammattitietopalvelujen esittelyyn. Työjärjestyksen sanelema ajankohta ei välttämättä kohdannut opiskelijoiden välitöntä tiedontarvetta. Tämä tilanne tukee heikosti sitä tavoitetta, että verkossa olevia palveluja tulisi voida käyttää itsenäisesti henkilökohtaisten kysymysten aktivoituessa (ks. Peterson ym. 1991).

Kolmas mahdollinen selitys tilannearvion painottumiselle vain kiinnostusten kartuttamiseen ja seurantavaiheen puuttumiselle on ohjattavien suuri määrä ohjaajaa kohden. Ohjaajilla ei ollut aikaa vastata opiskelijoiden yksittäisiin ohjaustarpeisiin tai seurata, miten valitut työmuodot toimivat kunkin opiskelijan kohdalla. Ohjaajat ilmoittivat, että he käyttävät mieluummin asiakkaalle varatun ajan keskusteluun kuin tietojen etsimiseen internetistä. Seurantaan koskevat viittaukset kuvasivat useimmin tilannetta, jossa opiskelijat oma-aloitteisesti kävivät pyytämässä lisätietoa tai kertomassa löytäneensä tarvittavan informaation verkosta.

Neljäs tekijä voi olla suomalainen ohjaustraditio, joka ei nojaa tilannearviossa yhtä vahvasti testeihin kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa tai Englannissa. Näissä maissa tietoteknisiä sovelluksia käytetään myös lähtötilanteiden arvioinneissa (Sampson 1997c, 1–2). Tämä selittää myös keskustelun asemaa yleisimpänä tilannearvioinnin muoto-

na, mikä on yhteydessä myös ohjaajien peruskoulutukseen. Suomalaisessa ohjausalan koulutuksessa tilannearviointi perustuu ensisijaisesti opiskelijoiden kanssa käytävään keskusteluun. Lerkkasen (2002) Suomeen lokalisoima ura-ajatuksia ennakoiva työväline ei vielä ole oppilaitoksissa käytössä.

Asiakkaan lähtötilanteen arvioinnin painottuminen koulutus- tai uranvalintaa koskevien kiinnostusten, persoonallisten ominaisuuksien ja kykyjen kartoitukseen jätti urasuunnitteluvalmiuksien tai eri työvälineiden käyttöä koskevan valmistelun vähemmälle huomiolle. Ohjaajat mainitsivat usein, että asiakkaiden tai opiskelijoiden vaihtelevat valmiudet käyttää internetiä rajoittavat sen käyttöä. Vaikka valmiuksien puuttuminen koettiin ongelmalliseksi, ohjaajilla ei näyttänyt olevan mahdollisuuksia opiskelijoiden valmiuksien tarkempaan arviointiin saati niiden kehittämiseen. Tämä voi olla yksi syy, miksi ohjauksessa siirryttiin suoraan päätöksenteossa tarvittavien tietosisältöjen valintaan ohjausmenetelmiä ja työmuotoja koskevien vaihtoehtojen tarkastelun sijasta.

Tämä on ongelmallista, koska tällöin urasuunnittelutaitojen kehittäminen jää sivuun, ja ohjaus painottuu tietoulottuvuuteen. Samansuuntainen tulos saatiin myös kansallisissa ohjauksen arvioinneissa (Numminen ym. 2002). Vastaavasti Juutilaisen (2003, 203–204) mukaan lukio-opiskelun hallinnolliset raamit suuntaavat ohjauskeskustelun rakenteistamista. Niukat ohjausresurssit ohjaavat toimintaa mekaaniseen suuntaan siten, että yritetään huolehtia edes kaikkein välttämättömmistä kysymyksistä ja ongelmista.

Ohjausprosessin orientaatiovaiheen tavoitteena on perehtyä ohjauksessa käytettävien menetelmien ja palvelujen lisäarvoon, rajoituksiin ja toimintaperiaatteisiin. Tarkoituksena on varmistaa, että opiskelijat oppisivat käyttämään internetissä olevia palveluja oman ohjaustarpeensa tyydyttämiseksi (Sampson 1997c). Orientaatiovaiheessa ohjaajat jakoivat tietoa internetissä olevista palveluista ja toimintaperiaatteista. Aineiston perusteella näytti siltä, että käytännössä ohjaajat valitsivat, missä määrin internetiä käytettiin ohjauksessa. Opiskelijoiden valintamahdollisuudet koskivat käytettäviä tietolähteitä tai itsearviointiharjoitusten ajankohtaa.

Ohjaajilla oli tietokonealuokassa toteutetuista tunneista sekä onnistuneita että jatkokäyttöä vähemmän rohkaisevia kokemuksia internetin käytön kokemusten määräästä riippumatta. Osa koetuista ongelmista johtui koneiden toimimattomuudesta, osa koetusta puutteista tuntien ennakkovalmisteluissa. Turhautumista aiheuttivat myös tilanteet, joissa kaivattua tietoa ei heti löytynyt tai verkossa olevat tieto oli vanhentunutta. Verkossa olevat koulutus- ja ammattitiedot koettiin kokeneiden käyttäjien ryhmässä

osin värittömiksi ja tekstivoittoisiksi. He toivoivat käyttäjäystävällisempiä sivuja.

Osa ohjaajista totesi, että opiskelijat kokivat tunneilla internetin käytön viihteeksi. Internetin mahdollisuuksia ohjaustiedon lähteenä väheksyttiin. Toisaalta ohjaajat joskus vahvistivat tätä asennetta antamalla opiskelijoiden tehdä 'omia juttujaan' internetissä, kun nämä ensin olivat suorittaneet ohjaajien antamat tehtävät. Internetin pelien käyttö ei sinänsä ole ongelmallista, jos pelit on alun perin suunniteltu tukemaan urasuunnitteluprosessia.⁷ Ohjaajien kokemusten mukaan internetin käyttöä ei kuitenkaan kannata motivoida sillä, että ohjaustilanteissa tehdään asiayhteydestä irrallisia palveluiden viihdearvolla motivoivia "välipaloja". Ohjaajat painottivat, että ensimmäisillä käyttökerroilla he eivät olleet riittävästi valmistautuneet tietokonehuokan käyttöön yksilöllistämällä oppimistehtäviä. Osa oli käyttänyt tietokonehuokkaa AVO-ohjelman harjoitusten tekemiseen. Tuloksia oli käsitelty myöhemmin henkilökohtaisessa ohjauksessa. Kaikille samanaikaisesti tehtävää harjoitusta ei pidetty tarkoituksenmukaisena.

Ohjaajien ammattietiikka ilmeni siinä, että he eivät suositelleet käytettäväksi verkkosivuja, joihin he eivät itse olleet ennakoon tutustuneet. He ottivat mielellään vastaan opiskelijoiden löytämiä verkko-osoitteita ohjauksellisista sivustoista. Onnistuneimmiksi koettiin tilanteet, joissa käyttöä oli ohjeistettu ennakoon oppilaitosvierailuihin valmistauduttaessa tai internetiä käytettiin tietolähteenä ohjaukseen liittyvien harjoitusten yhteydessä. Ohjaajat pyrkivät hyödyntämään luokkatyöskentelyssä oppilaiden muissa aineissa hankkimia tiedonhakutaitoja.

Henkilökohtaisessa ohjauksessa ohjaajien toiminnassa ilmeni kaksi erilaista toimintatapaa. Jotkut ohjaajat kokosivat mahdollisesti itselleen käyttämiään verkkosivuja, joiden osoitteita tai joilla olevaa tietoa he jakoivat oppilailleen. Vaikka verkkoyhteydet olivat opiskelijoidenkin käytössä, ohjaajat tekivät valinnat opiskelijoiden puolesta. Tämä käyttötapa oli analoginen ohjaajien aiemmalle työtavalle, jossa tietolähteinä olivat painetut esitteet tai koulutusoppaat. Tällöin internetin rooli ei ollut heidän työsäään kovin merkittävä. Ohjaajat kuvasivat erikseen ohjauksen ilman internetiä ja internetin käytön ohjauksessa. Tämän tyyppisiä ohjaajia oli sekä aloittelevissa että kokeneissa internetin käyttäjissä.

⁷ Real Game (<http://www.realgame.com>) on urasuunnittelua tukeva materiaalikokonaisuus, jota kehitetään kansainvälisenä yhteistyönä. Materiaalin ensimmäinen versio kehitettiin Kanadassa vuonna 1994. Real Gamen ideana on toiminallisen pelin kautta jäsentää urasuunnitteluun liittyviä kysymyksiä.

Vaihtoehtoinen toimintatapa oli, että ohjaajat integroivat internetin käytön useampaan vaiheeseen ohjausprosessia (Sampson & Bloom 2001, 618). Ohjaajat etsivät yhdessä opiskelijoiden kanssa tietoa tai opastivat heitä tietolähteiden tai harjoitusten valintaan ja käyttöön. Tavoitteena oli poistaa tietokoneen käyttöön liittyviä ennakkoluuloja tai rohkaista liian varovaisia internetin käyttäjiä. Asiakkaita autettiin kohdentamaan tiedonhakuja vastaamaan heidän omia intressejään ja tavoitteitaan. Heitä rohkaistiin ottamaan yhteyttä, mikäli internetissä olevat tiedot ja käytetyt palvelut herättävät heissä lisäkysymyksiä. Näissä työmuodoissa ohjaajat halusivat vielä varmistaa, että asiakkaat olivat tietoisia tekemistään ratkaisuista. Työmuodot olivat harvemmin käytössä oppilaitoksissa, ja ne painottuivat työvoimatoimistojen henkilökunnan antamassa ohjauksessa.

Ohjausprosessin seurantavaiheen (Sampson 1997c) tehtävänä on seurata ohjausprosessin etenemistä ja tarpeen mukaan jatkaa ohjausta sekä tehdä ehdotuksia vaihtoehtoisista työmuodoista. Oppilaitoksissa työskentelevien ohjaajien työn tietopainotteisuus näkyi siinä, että he eivät puhuneet lainkaan ohjausprosessin seurannasta muutamaa yksittäistä kommenttia lukuun ottamatta. Tilanne oli samansuuntainen riippumatta siitä, käytettiinkö internetiä ohjauksessa vai ei. Tämä on yhtä huolestuttavaa kuin siirtymiä koskevan keskustelun puute.

Internetin asiantuntijakäyttäjät ja työvoimatoimistossa työskennelleiden ryhmä erosivat oppilaitosten ohjaajista siinä, kuinka systemaattisesti he olivat integroineet internetiä ohjausprosessin eri vaiheisiin. He tunnistivat ohjaajan tehtäväksi myös ohjausprosessin seurantavaiheen. Tuloksen taustalla ovat todennäköisesti samat tekijät kuin ohjauksen eri osa-alueita kattaneessa internetin käytössä. AVO-psykologien kattavampi kuvaus ohjausprosessin kokonaisuudesta voi selittyä kontekstin ja työjärjestelyjen perusteella. Heillä on käytettävissä muita pitempi aika yhtä ohjauksetta varten. He voivat keskittyä syvemmin yhden asiakkaan henkilökohtaiseen prosessiin. Peruskoulutuksensa tuloksena heillä on käytössään laaja valikoima työvälineitä asiakkaiden tilannearviointiin. Lisäksi työministeriö on tuottanut välineitä ohjaustyöhön ja sisäisen koulutuksen kautta pyrkinyt vaikuttamaan niiden käyttöönottoon ja levittämiseen.

Internetin käytön laaja-alaisuus korostui asiantuntijakäyttäjien ryhmässä. Erityisesti korkeakoulujen uraneuvojat pyrkivät koko ohjausprosessin kattamiseen integroimalla verkkokeskusteluja ja selainpohjaiseen työympäristöön tallennettuja työvälineitä keskenään. Asiakkaat toimivat välillä itsenäisesti, välillä ohjaajien tukemina.

Näyttää siltä, että internetin käyttötaidoilla sinänsä ei ole merkitystä siihen, miten se on integroitavissa ohjausprosessiin tai miten ohjaajat kykenevät auttamaan asiak-

kaitaan hyödyntämään verkossa olevia resursseja. Oleellisempaa on ohjaajan kyky kuvata yksilöidysti sitä, mitä hän tavoittelee ohjausprosessissa, ja mihin teoreettisiin lähtökohtiin ohjaustyö perustuu.

Osa ohjaajien opiskelijoiden puolesta tekemistä palvelujen valinnoista saattaa toimia päätöksentekoa rajaavana tai suuntaavana tekijänä. Ilman eettistä pohdintaa internet saattaa toimia myös tehokkaana tiedon portinvartijana. Internetistä valittujen tietolähteiden tai palvelujen kohdalla ohjaajien pitäisi pystyä osoittamaan, mihin ohjauksen tavoiteasetteluun tai ohjausteoreettisiin lähtökohtiin valitut toimintatavat perustuvat.

6.1.4 Internetin merkitys ohjausjärjestelyjen hallinnoinnissa

Fokusryhmät erosivat toisistaan eniten sen suhteen, miten niissä nähtiin internetin mahdollisuudet ohjausjärjestelyjen suunnittelussa ja hallinnoinnissa. Yleisin kaikille yhteinen sovelluskohde oli omassa työssä tarvittavan tiedon hankinta ja ylläpito. Oppilaitoksissa työskentelevät ohjaajat kuvasivat rooliaan monimuotoisen työtehtävänsä kautta, ja sen takia he esittivät henkilökohtaisen ohjausprosessin rinnalla internetin käytölle muita ryhmiä enemmän sovelluskohteita. Oppilaitosten kotisivuja hyödynnettiin laajasti eri kohderyhmille suunnatussa tiedottamisessa ja markkinoinnissa. Eri asiakasryhmien ohjaustarpeiden mukaan ryhmiteltyillä kokonaisuuksilla oli pystytty vähentämään ohjaajan rutiinomaista työtä. Teknologiaa hyödynnettiin opiskelijavalmuissa ja opintojen organisoimisessa. Sähköpostia käytettiin yhteydenpitoon kollegoiden ja sidosryhmien kesken. Sähköpostin välityksellä tapahtuva ohjaus ja neuvonta painottuivat korkeakouluissa ja työvoimatoimistoissa. Internetin asiantuntijakäyttäjät ja kokeneet käyttäjät hyödynsivät selainpohjaisia työympäristöjä ohjaukseen ja materiaalien hallintaan. Internetin asiantuntijakäyttäjät kokivat verkossa työskentelyn lisäävän ohjauksen läpinäkyvyyttä ja korostavan oman ohjaustyön itsearvioinnin merkitystä. Internetillä näytti olevan keskeinen merkitys myös oman ammattitaidon ylläpitämisessä ja vertaisoppimisessa.

Oppilaitoksissa työskentelevien internetin käyttöä aloittelevien ja kokeneiden internetin käyttäjien käyttökohteiden profiilit olivat myös ohjausjärjestelyjen hallinnoinnin osalta hyvin samansuuntaisia. Ohjaajien kuvaamat internetin sovelluskohdeet ohjausjärjestelyjen suunnittelussa ja hallinnoinnissa ovat hyvin samansuuntaisia kuin muissa eurooppalaisissa selvityksissä (Offer 1997b; Offer & Sampson 1999; Evangelista 2005). Internetiä ei juurikaan käytetä kommunikaatiovälineenä ohjausproses-

sisä. Käyttökohteet ovat rakentuneet pikemminkin ratkaisuiksi ohjaajien yksittäisiin työtehtäviin liittyneisiin ongelmiin, esimerkiksi ohjauksessa käytettävien ajankohtaisten tietojen etsimiseen, yhteydenpitoon huoltajiin, kollegoihin ja toisiin oppilaitoksiin sekä esittelymateriaalien tuottamiseen ja jakamiseen verkon kautta. Ryhmät erosivat vain siinä, että kokeneet käyttäjät näkivät internetin mahdollisuudet aloittelevia käyttäjiä laajemmiksi huoltajien ja sidosryhmien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Käytöllä pyrittiin vähentämään rutiininomaisia ja runsaasti aikaa vieviä tehtäviä. Ohjaajien kuvaama internetin luonteen johdosta koettu lisäarvo oli yhteydessä löydettyihin käyttökohteisiin. Ohjaustyön ulkopuolelta saadut kokemukset vaikuttivat siihen, miten kohteita löydettiin esim. keskinäisen kommunikaation tehostamiseksi, ei niinkään ohjausprosessiin integroitaviksi.

Oppilaitoksissa toimivien ohjaajien muita monimuotoisempi toimenkuva selittää osan niistä eroista, miten he ja toisaalta työvoimatoimistojen henkilökunta kuvasivat internetin käyttökohteita. Ohjaajat pyrkivät vaikuttamaan palvelujen resurssitehokkuuteen yhteisten materiaalien suunnittelulla ja niiden jakamisella verkon kautta. Työhallinnon käytössä olevat tietojärjestelmät olivat huomattavasti yhtenäisempiä kaikissa toimistoissa. Työministeriö tukee toimistojen työtä sisäisillä tietojärjestelmillä. Oppilaitokset pyrkivät sen sijaan itse tuottamaan näitä järjestelmiä. Tämän seurauksena ne synnyttivät toisistaan tietämättä internetiin useita rinnakkaisia ja sisällöltään lähes identtisiä palveluja. Ohjaajat tunnistivat itse tilanteen ja toivoivat saavansa käyttöönsä yhteisesti tuotettuja kansallisia tai alueellisia verkkomateriaaleja.

Materiaalien tuottaminen ja jakaminen internetin kautta on käänteinen toimintamuoto sille, miten ohjaajat näkevät internetin käytön tai miten he painottavat sen käyttöä ohjauksen eri osa-alueilla. Tiedon jakaminen internetin kautta tukee opiskelijoiden/asiakkaiden toimintaympäristöä koskevan tiedon saamista. Näyttää siltä, että ohjaajat painottavat ohjauksen tietoulottuvuutta enemmän kuin prosessiulottuvuutta. Tämä tukee sitä oletusta, että käsityksiin internetin mahdollisuuksista ohjauksessa vaikuttaa ohjaajien oma kokonaistulkinta ohjauksesta.

Korkeakouluissa työskentelevät internetin asiantuntijakäyttäjät keskittyivät kehittämistyössään asiakkaan urasuunnitteluprosessin tukemiseen myös tilanteissa, joissa ohjaaja ei välttämättä ole läsnä. Toinen heillä painottuva käyttökohde oli asiakastietojen hallinta verkkoon integroitujen työvälineiden avulla. On kuitenkin huomattava, että tutkimuksessa mukana ollut ohjaajaryhmä edusti yhtä kansallista pilottia, joten kuvattu tilanne ei vielä koskenut kaikkien korkeakoulujen ohjausta. Muiden korkea-

koulujen tilanne internetin käytön sovelluskohteiden osalta oli samansuuntainen kuin muissakin oppilaitoksissa (ks. Moitus ym. 2001; Vuorinen ym. 2005).

Yhteistä kaikille ryhmille oli, että ohjaajat pyrkivät internetin käytöllä ajan säästöön ja resurssitehokkuuteen. Tähän liittyi myös keskenään ristiriitaisia kommentteja. Rutiinien hoitamisesta säästyvä lisäaika pystyttiin kohdentamaan tarkoituksenmukaisemmiksi koettuihin tehtäviin, esimerkiksi henkilökohtaiseen ohjaukseen. Tämä on rinnastettavissa Sampsonin ja Bloomin (2001, 616–620) kommenttiin, jonka mukaan internetin käyttö lisää inhimillistä vuorovaikutusta ohjauksessa. Toisaalta internetin todettiin lisäävän työtehtäviä, esimerkiksi lisääntyvän käytön valvonnan ja materiaalien päivittämisen seurauksena. Molemmat kommentit koskivat ohjauksen yksittäisiä osatehtäviä, eikä internetiä vielä nähty työvälineenä ohjauksen kokonaisuunnittelussa ja hallinnoinnissa. Tilanne näytti samansuuntaiselta kuin internetin käyttö ohjauksen eri osa-alueilla. Resurssitehokkuuden yksilöimiseksi tarvitaan vielä yksityiskohtaisempi selvityksiä (ks. esim. Watts & Dent 2006).

Uusien sovelluskohteiden etsimisen ja kohteiden painottumisen taustalla voi olla oppilaitosten niukentuneet määrärahat ohjausmateriaaleihin, ohjauksen toteutukseen ja ohjaajien täydennyskoulutukseen. Ohjaajat pyrkivät myös tästä syystä resurssitehokkuuteen. Esimerkiksi haja-asutusalueilla internetin avulla pyrittiin korvaamaan vähentyneitä oppilaitosvierailuja. Ajan säästämiseksi ohjaajat kokosivat yleisimmin neuvontatyössä käsiteltäviä tietoja teemoittain luokitelluiksi kokonaisuuksiksi oppilaitosten internetsivuille.

Täydennyskoulutuksen kaventuessa internetistä haettiin tukea oman ammattiaidon ylläpitämiseen ja etsittiin myös työnohjauksellista tukea internetin kautta. Ohjaajilla ei ole ollut aikaa yhteissuunnitteluun tai ohjauksen kokonaisuuden tarkasteluun, ja siksi tietotekniset ratkaisut on integroitu vanhoihin työkäytänteisiin. Tätä hajanaista suunnitteluajattelua ylläpitävät internetissä olevat kansalliset työvälineet, joissa eri hallinnonalojen tietoja ja palveluja ei ole yhdistelty asiakaskäyttöön muutoin kuin sivustojen keskinäisten linkkien kautta. Ohjaajilla ei ole käytettävissään valtakunnallista mallia keskinäiseen yhteissuunnitteluun. Aineiston kokoamisen jälkeen tämän mallin tarvetta on korostettu kansallisissa koulutus- ja työvoimapolitiittisissa linjapapereissa. Internetin käyttökohteiden etsimistä luonnehtii näiltä osin innovaatio, osin selviytymisstrategia. Näiden innovaatioiden kautta on saavutettavissa resurssitehokkuutta, jos niiden priorisoinnin pohjana olisi systemaattisempi olemassa olevien ohjausjärjestelyiden arviointi ennen tietoista implementointistrategiaa (ks. esim. Sampson 2003).

Ohjaajat ilmaisivat käyttävänsä internetiä spontaaniin vertaisoppimiseen tai kokemusten jakamiseen. Haastattelujen toteutuksen aikoihin verkossa toimi ohjaajien oman ammattitaidon ylläpitämiseen, keskinäiseen verkottumiseen ja ohjausalaan koskevan julkisen päätöksenteon tukemiseen tarkoitettu verkkopalvelu Asiantuntijaluotsi. Sitten palvelu on lakkautettu. Haastatteluissa ohjaajat nostivat kuitenkin spontaanisti esiin toiveen oman ammattitaidon ylläpidon ja keskinäisen verkottumisen tueksi kehitettävästä tukipalvelusta. Tällaiseen palveluun viitattiin fokusryhmissä viidennessä kysymyksessä, joka koski ohjaajien toiveita internetin kautta tulevaisuudessa välitetyille tukimuodoille. Tämä tukee Harris-Bowlsbeyn ja Sampsonin (2005) kuvaamia trendejä internetin tulevasta käyttökohteista.

Ohjaajat viittasivat lyhyesti myös internetin merkitykseen omien ammattikäytäntöjen arviointivälineenä. Kun internetin asiantuntijakäyttäjät vastasivat opiskelijoiden kysymyksiin sähköpostilla, he joutuivat miettimään omaa esitystapaansa, koska prosessi dokumentoitiin. Kun ryhmän jäsenet tuottivat ohjauksessa käytettävää materiaalia verkkoon, he samalla saivat koko ohjausprosessin kaikkine vaiheineen näkyville. He pystyivät arvioimaan, onko kaikki ohjauksen osa-alueet katettu. Ohjausjärjestelyjen arviointiin ryhmät eivät vielä hyödyntäneet internetiä.

6.2 Tutkimuksen arviointia

Tämän tutkimuksen yleistettävyyttä voidaan kritisoida sen takia, että tutkimusaineiston kokoamisen jälkeen internetin saatavuuden parantuminen ja nopea tekninen kehittyminen ovat mahdollistaneet entistä monipuolisempien työvälineiden käytön ohjauksessa. Esimerkiksi selainpohjaisten oppimisympäristöjen käyttö on lisääntynyt ja oppilaitosten verkkosivuille on aiempaa helpompaa tuottaa ohjausmateriaalia tätä varten suunnitelluilla julkaisutyövälineillä. Ohjaajat ovat koonneet yhteisiä materiaaleja alueellisiin portaaleihin, joihin on integroitu keskustelualustoja ja tiedotuskanavia paikalliseen käyttöön (ks. Karjalainen & Kasurinen 2006). Lisäksi Opetushallitus on koordinoanut vuodesta 2003 lähtien keskitetysti ohjaajille suunnattua internetin käyttökoulutusta. Internetin käytön määrä on todennäköisesti lisääntynyt, ja ohjaajien tekniset valmiudet käyttää internetiä ovat kehittyneet.

Tutkimusaineiston kokoaminen ennen uusien valtakunnallisten koulutus- ja ammattitietojen käyttöönottoa on nähtävä etuna tässä tutkimuksessa tehdyille analyysille. Haastattelut tehtiin tilanteessa, jossa valtakunnalliset palvelut eivät vielä olleet muokanneet ohjaajien käsityksiä internetin mahdollisuuksista ohjauksessa. Analyysi ei

kohdentunut internetin teknologian kehitykseen. Teknologian kehitys olisi todennäköisemmin näkynyt internetin uusien sovelluskohteiden löytämisessä ohjausjärjestelyjen hallinnointiin, ei niinkään ohjausprosessin tukemisessa. Tutkimustehtävänä oli pohtia, miten ohjaajat kokevat internetin roolin ja oman roolinsa internetissä olevien urasuunnittelua tukevien palvelujen käytön ohjaajana. Koska internetin käytön ymmärtämisestä ja käsittämisestä oli olemassa vain hajanaisia tietoja, fenomenografinen lähtökohta oli tarkoituksenmukainen (ks. Töttö 1999; Huusko & Paloniemi 2006).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline. Työn edetessä hän joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja ottamaan yhtä aikaa kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tutkimuksen yleistettävyyteen. (ks. Eskola & Suoranta 2001, 213.) Yleistettävyyttä tukee tehtyjen rajausten ja valintojen perustelujen läpinäkyvyys. Tästä syystä olen kirjoittanut raporttiin myös ajatusprosessin ja tutkimuksen etenemisen vaiheita. Kirjoitin lukuun 3.1 kuvauksen taustastani ja aiempaan työkokemukseeni perustuvista näkemyksistäni internetin ohjauskäytöstä, jotta lukija voi arvioida tutkijan subjektin adekvaattisuutta sekä mahdollisten ennakoasenteiden vaikutusta tutkimuskohteen rajaamiseen, aineiston analyysiin ja tulkintoihin. Oma työhistoria on 2000-luvulla painottunut internetin ohjauskäytön edistämiseen, joten jouduin usein pohtimaan, vahvistanko tutkimuksella vain omia mielipiteitäni asiasta vai pystynkö erottamaan haastateltujen ohjaajien kokemuksia tutkimusaiheesta. Kukaan seuraavassa keinoja, joilla pyrin tarkastelemaan asiaa ulkopuolisena.

En aiemmin ollut käyttänyt fokusryhmää tutkimusmenetelmänä, joten yksi tavoitteeni oli oppia uusia tutkimusmenetelmiä. Koin työn edetessä, että suurin haasteeni aineiston kokoamisessa ja analyysissa on tunnistaa ja erottaa oma aiempi kouluttajan rooli tutkijasta sekä itselle että tutkimuksiin osallistujille. Fokusryhmien osallistujat tulivat haastatteluihin vapaaehtoisesti motivoituneina. Olin tavannut osan ryhmien jäsenistä aiemmin eri teemoihin liittyneissä täydennyskoulutuksissa. Haastattelujen ja analyysin edetessä pohdin, muodostaako aiempi yhteinen tausta joidenkin jäsenien kanssa tuloksia vääristävää odotushorisonttia (ks. Alasuutari 1999, 149–154) siten, että osallistujat esittäisivät asiat toivomallani tavalla. Tutkimusaineiston mukaan kouluttajan rooli näytti painottuvan vain tutkimusmenetelmää koskevaan ohjeistukseen, ei tutkimusaineistoa vääristäviin johdatteluviin kysymyksiin. Aineistossa oli vain muutama puheenvuoro, jossa sivuttiin kouluttajan roolia.

Ohjaaja20/R4a/17122001/: Tutkija huomaa varmasti ilokseen, kuinka me opot unohdamme koko ajan tämän sinun Internetin ja että me mennään kuitenkin vaan

sen oppilaan kans puhumaan. Yritä nyt pitää meijät asiassa. Kuitenkin ollaan aika lähellä ihmistä kuitenkin, ehkä mieluummin kuin koneitten kanssa. Eikös se oo hyvä huomata?

Ohjaaja6/R2k/06112001/: *Tämähän oli semmonen ohjauksellinen tilanne, että meitä ohjattiin pohtimaan, että mitkä on ohjauksen tavoitteet. Että sehän on musta aina hyvä, että rupee pohtimaan, että itse asiassa, mitä tässä kysymyksessä loppujen lopuksi kysytään.*

Tein kunkin fokusryhmähaastattelun jälkeen muistiinpanoja, joissa tarkastelin sekä tutkimustehtävää että omia kokemuksia ryhmien vetämisestä. Seuraava katkelma, jossa pohdin ennakoasenteita, on kirjattu toisen haastattelukerran jälkeen:

– – Sisällöllisesti kuitenkin keskustelu oli varsin kattavaa. Alkuvaiheessa näytti, että se ei lähde liikkeelle, koska kysymykset koettiin osin hankaliksi ja akateemisiksi. En johdatellut kovin paljon, käytin muutamassa kohtaa tarkentavia kysymyksiä ja pyrin toimimaan siten, että en vaikuttaisi aineistoon liikaa. Joitain takaisin peilauksia tein.

Tutkimusmenetelmän kehittämiseksi pyysin osallistujilta palautetta fokusryhmäkysymyksistä ja -keskusteluista. Kysymykset koettiin ensin vaikeiksi, koska en ohjeistuksessa esimerkiksi määritellyt, mitä tarkoitan tiedolla tai ohjauksen tavoitteilla. Keskustelujen edetessä osallistujat pääsivät konkretiaan. Esimerkiksi ohjauksen tavoitteiden määrittelyssä moni ryhmä pohti, kenen tavoitteista on kysymys: asiakkaan omista tavoitteista vai opetussuunnitelmassa määritellyistä tavoitteista. Osa olisi myös halunnut saada kysymykset ennakkoon vastattaviksi, jotta he olisivat voineet viitata esimerkiksi oppilaitosten opetussuunnitelmiin konkreettisemmin. Osallistujat kokivat haastattelut myös oppimistilanteina, jossa he saattoivat jakaa näkemyksiä ja kokemuksia aiheesta. Tämä puoltaa menetelmän jatkokehittämistä.

Ohjaaja19/R3a/16112001/: *Vaikeita kysymyksiä.*

Ohjaaja11/R3a/16112001/: *Hirveen vaikeita kysyt, joo.*

Ohjaaja19/R3a/16112001/: *Se helpotti paljon, kun ei ollu oikeita eikä vääriä vastauksia.*

Ohjaaja14/R3a/16112001/: *Ja tuntu melkein, että nää on kaikki samanlaisia.*

Ohjaaja11/R3a/16112001/: *Mutta se, että ihan kivaa tässä oli se, että tuli ninkun vähän itellekin vähän semmosta ninkun evästystä näitten kanssa, että tota voi ninkun taas vinkkiä omaan työhön.*

Fokusryhmät menetelmänä vahvistavat tutkimuksen luotettavuutta. Eskolan ja Suoran-
nan mukaan (2001, 222–223) laadullisessa tutkimuksessa myös tutkittavat näyttäyty-
vät tutkimuksen tekijöinä. Fokusryhmissä osallistujat syvensivät ja rikastivat toistensa
näkemyksiä ja arvioivat oman kontekstinsa mukaan yhteisesti tekemiään jäsenyyksiä
esittämiini haastattelukysymyksiin. Tutkimuksen uskottavuutta tukee se, että fokusryh-
miin osallistujat olivat ohjauksen ja neuvonnan ammattilaisia eri oppilaitosmuodois-
ta ja työvoimatoimistoista. Fokusryhmiin osallistui yhteensä 46 ohjaajaa. Laadullises-
sa tutkimuksessa otoksen lukumäärä ei ole niinkään ratkaiseva, vaan tavoitteena on
päästä ”teoreettiseen saturaatioon”. Etsin fokusryhmissä ohjaajien internetin ohjaus-
käytölle antamia merkityksiä, kunnes ne alkoivat riittävästi toistua. Tämän tutkimuk-
sen fokusryhmien määrä vastaa menetelmän käyttöä koskevia suosituksia (ks. esim.
Krueger 1998a).

Tutkimuksen analyysi oli kaksivaiheinen. Täydensin aineistolähtöistä analyysia teo-
riaohjaavalla analyysilla sekä aineiston määrällisellä tarkastelulla. Koska tutkimus on
laadullinen, tulokset ovat tutkimusotteen luonteen mukaisesti (ks. esim. Eskola & Suo-
ranta 2001) tutkijan omaa tulkintaa. Aineistolähtöisessä analyysissa aineiston luokitte-
lua vaikeutti luvussa 2.2 kuvaamani ohjauksen ilmiön ja käsitteen monikerroksinen
luonne. Sisällytin joitain puheenvuoroja useampaan eri luokkaan, koska esimerkiksi
samassa puheenvuorossa saatettiin viitata sekä ohjauksen sisältö- että prosessiulottu-
vuuteen. Luvussa 4.8 kuvasin, miten pyrin toisen tutkijan avulla vähentämään mahdol-
listen ennakoasenteideni vaikutusta tuloksiin. Tämä osoittautui toimivaksi ratkaisuk-
si teoriaohjaavan analyysin pohjaksi. Analyysissa käyttämäni NVivo-ohjelma mahdol-
listi joustavasti saman tekstin päällekkäiset koodaukset.

Tutkimuksen loppuvaiheessa selvisi, että en ollut osannut hyödyntää riittävästi
NVivo-ohjelman ominaisuuksia. Tein analyysin alkuvaiheessa ratkaisun, jossa tallen-
sin kaikkien fokusryhmien aineistot yhtenä tekstidokumenttina NVivo-ohjelmaan.
Rakensin sen jälkeen eri ryhmille rinnakkaiset koodihierarkiat. Joustavampi työmuo-
to olisi ollut se, että olisin muodostanut kunkin fokusryhmän aineistoista omat erilli-
set dokumentit ja hyödyntänyt vain yhtä koodihierarkiaa. Ohjelman avulla olisin pys-
tynyt erottelemaan myöhemmin eri ryhmien koodatut osiot toisistaan. Lopputuloksen
kannalta tällä ei ollut merkitystä, mutta analyysivaihe oli työläämpi ja kömpelömpi.

Tämä havainto kuvastaa osaltaan henkilökohtaisella tasolla tämän tutkimuksen tuloksia siltä osin, että tieto- ja viestintätekniikan käyttö on loputon oppimisprosessi, ja sovellusten ominaisuuksiin kannattaa perehtyä riittävästi ennen niiden käyttöönottoa.

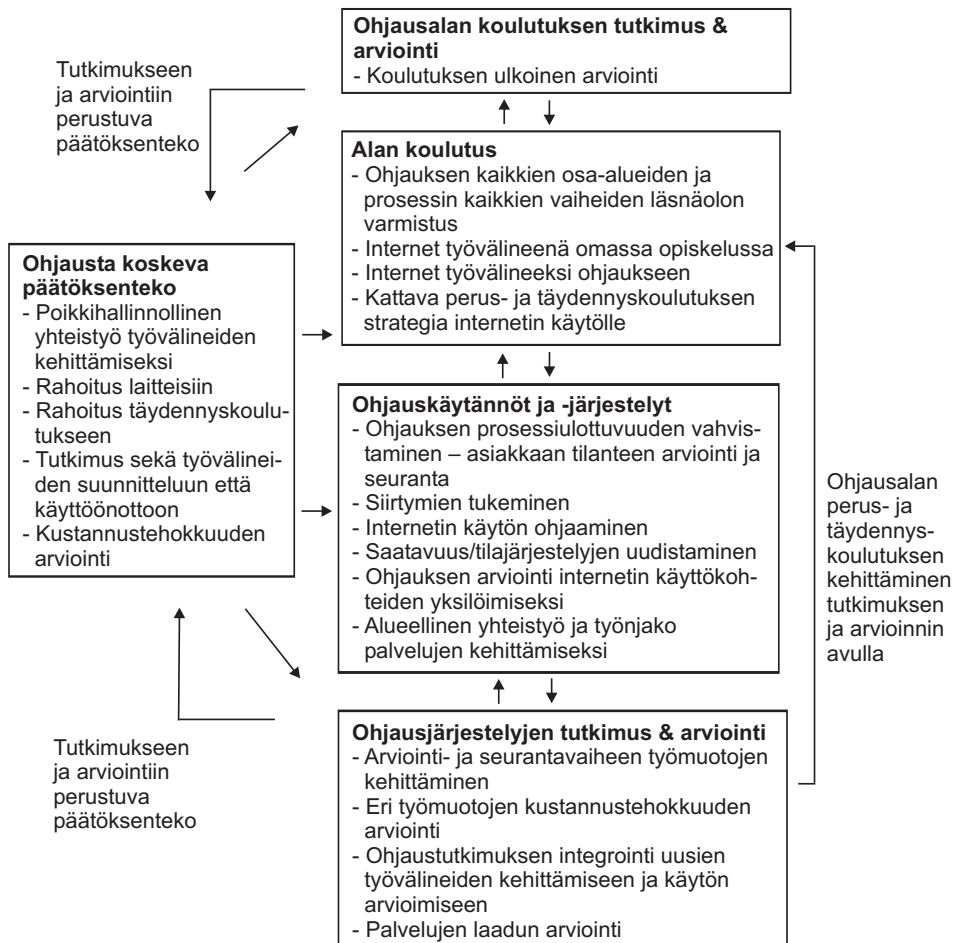
Aineiston jaottelu ja analyysi heti alusta alkaen erikseen internetin käyttöä aloittelevien ja kokeneiden ohjaajien kesken on saattanut jättää piiloon internetin käyttöön liittyviä ilmiöitä tai käyttöä selittäviä tekijöitä. Tarkastelunäkökulmina olisi voinut olla ohjaajien erilainen koulutustausta tai erilainen teoreettinen lähestymistapa ohjausprosessin kuvauksessa. Toisaalta pitäytyminen yksittäiseen teoriaan sitoutumattomassa lähestymistavassa on antanut vankempaa pohjaa mahdolliselle jatkotutkimukselle, jossa eri teoreettisia lähestymistapoja eritellään tarkemmin.

Fokusryhmien käyttöön perustuvien tutkimusten tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa. Menetelmän tavoitteena on ymmärtää syvemmin, miten ihmiset kokevat ryhmissä keskusteltavat asiat. Yleistettävyyden sijaan on tarpeen pohtia tulosten siirrettävyyttä tai toistettavuutta. Toistettavuuden periaatteen mukaan toinen tutkija voi tehdä kuvaamillani luokittelu- ja tulkintaperiaatteella samansuuntaisia tulkintoja aiheesta (ks. Eskola & Suoranta 2001). Olen pyrkinyt lisäämään toistettavuutta dokumentoimalla analyysin ja päättelyprosessin etenemistä ja sen suhdetta tutkimuksen lopputuloksiin ja niiden pohjalta tehtyihin johtopäätöksiin.

Siirrettävyyden perusteena on tutkimustuloksiin johtaneiden perustelujen esittäminen ja asettaminen niihin ajallisiin, paikallisiin ja toiminnallisiin yhteyksiin, joissa tutkimus on tehty (ks. Krueger 1998a; Guba & Lincoln 1989, 241–242). Fokusryhmissä mukana olleet ovat ohjausalan asiantuntijoita, ja johtopäätökset toiminnan siirrettävyydestä kuuluvat heille, jos he aikovat hyödyntää tutkimuksen tuloksia internetin käytön tehostamiseksi. Tavoitteenani on ollut internetin ohjauskäytön syvempi ymmärtäminen, ja olen pyrkinyt antamaan tekemilleni johtopäätöksille mahdollisimman läpinäkyviä perusteluja. Tutkijan subjektivismia lieventää se, että olen työn edetessä keskustellut tuloksista alan kouluttajien ja tutkijoiden kanssa. Koska tutkittava ilmiö on Suomessa vielä varsin uusi, tämän tutkimuksen tehtävä on myös jatkotutkimuksen kohdentaminen.

6.3 Johtopäätökset ja kehittämishaasteet

Esitän kuviossa 17 tiivistetysti, miten tutkimustuloksiin perustuvat kehittämis ehdotukset ovat sidoksissa toisiinsa. Tämän jälkeen pohdin kehittämis ehdotuksia ohjauksen käytäntöjen ja ohjausjärjestelyjen, alan koulutuksen, julkisen päätöksenteon ja ohja-



Kuvio 17. Tutkimustuloksiin perustuvien kehittämissuhteiden keskinäiset suhteet

usalan tutkimuksen näkökulmista. Tavoitteena tulisi olla pysyvä tutkimuspohjaiseen tietoon perustuva ohjauksen strateginen kokonaiskehittäminen.

6.3.1 Ohjauskäytäntöjen ja -järjestelyjen kehittämishaasteet

Ohjaajat näyttävät työskentelevän uudentyypisten odotusten ja toiveiden paineissa. Internet on jo ajantasaisimman koulutus- ja ammattitiedon lähde, jota opiskelijat ja asiakkaat käyttävät entistä enemmän myös itsenäisesti. Ohjauksellista asiantuntijuutta

tarvitaan myös ohjausta tukevien tietojärjestelmien kehittämiseen ja ylläpitämiseen. Ohjaajat voivat tehostaa internetin itsenäistä käyttöä valikoimalla etukäteen ohjauksessa käytettäviä tietolähteitä oppilaitoksen sivuille tai näihin integroituihin verkkopohjaisiin opiskeluympäristöihin. Samalla ohjaajat opastavat opiskelijoita kriittiseen internetin käyttöön ja osaltaan edistävät internetin eettisesti kestäväää käyttöä ohjauksessa. Perusasteen (Opetushallitus 2004) ja lukion (Opetushallitus 2003) opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan verkon palvelujen esittelemistä ja verkkopalvelujen itsenäiseen käyttöön opastamista. Ohjaajat näyttävät tiedostavan opetussuunnitelman tavoitteet, mutta oppilaitosten kesken on eroja siinä, miten tavoitteita tältä osin toteutetaan käytännössä. Tärkeä jatkotutkimuksen aihe on, mitkä ovat kansallisten verkkopalvelujen laatuksiterit ja miten oppilaita tuetaan verkkopalvelujen laadun tunnistamisessa. Lisäksi tulisi selvittää, miten koulutus- ja ammattitietoa sisältäviä verkkopalveluja pitäisi kehittää siten, että ne tukisivat tehokkaasti urasuunnittelua ja eri käyttäjäryhmien tarpeita pelkän valmiin informaation välittämisen sijasta.

Tulosten perusteella näyttää siltä, että aloittelevat ja kokeneet internetin käyttäjät soveltavat internetiä työssään lähes samalla tavoin ohjauksen eri osa-alueilla. Ohjaajien toimintaedellytykset, käytössä oleva aika tai pitäytyminen aiemmissa työkäytännöissä rajoittavat internetin tarjoamien mahdollisuuksien täysipainoista hyödyntämistä. Ohjaajat ovat ennakkoluulottomasti hyödyntäneet internetiä yksittäisissä ohjauksen toiminnoissa, mutta käyttö painottuu ohjauksen sisältöolottuvuuteen.

Tutkimus paljasti, että oppilaitosten ohjaajat painottavat työssään edelleen yksittäisiä valintatilanteita riippumatta siitä, käyttivätkö he internetiä osana ohjausta tai eivät. Ohjausprosessin alkuvaiheessa opiskelijan tilanteen arviointi kohdentuu suoraan opiskelijan kiinnostuksen kohteisiin eri uravaihtoehtoista. Ohjaajien tekemissä arvioinnissa ei yleensä tarkasteltu, millaiset valmiudet opiskelijoilla oli harkittuun päätökseen tai erilaisten tietolähteiden ja urasuunnittelua tukevien välineiden itsenäiseen käyttöön. Ohjaajien rooli näyttäytyi koulutus- ja ammattitiedon asiantuntijana, ja internet oli mukana vain yhtenä lisäresurssina.

Toinen haaste ohjauksen prosessiolottuvuuden näkökulmasta on ohjauksen jatkumon varmistaminen. Haastatellut eivät ohjauksen osa-alueita kuvatessaan viitanneet eri elämänvaiheisiin liittyvien siirtymien tai nivelvaiheiden kohtaamiseen. Myöskään koulutusta tai ammattialaa koskeneiden päätösten toimeenpanosta tai suunnitelmien arvioinneista ei keskusteltu.

Peruskouluissa ja lukioissa ohjaajilla ei ollut mahdollisuutta käyttää internetiä joustavasti siten, että sen avulla voitaisiin vastata nopeasti ja asiakaslähtöisesti tilannesidon-

naisesti aktivoituneisiin ohjaustarpeisiin. Pääsy internetiin riippui usein siitä, milloin tietokone luokka oli opinto-ohjaajan käytössä. Oppilaitoksessa pitäisi arvioida, miten internetissä olevien koulutus- ja ammattitietojen sekä ohjausta tukevien työvälineiden saatavuutta voitaisiin parantaa esimerkiksi ohjaustilojen varustelulla tai oppilaiden käytössä olevia päätteitä lisäämällä. Tämä korostuu entisestään, kun opiskelijoilla on mahdollisuus tehdä kurssivalintojaan suoraan verkossa ja kun siirrytään digitaalisten portfolioiden käyttöön. Palvelujen saatavuutta tehostamalla ja internetin päivittäisellä käytöllä voidaan myös lieventää internetin mieltämistä erilliseksi kokemukseksi, mikä aineistossa oli vahvasti näkyvillä. Ohjaajat puhuivat vielä erikseen ohjauksesta ja internetin käytöstä ohjauksessa.

Kaikkien ohjaajien mielestä internet oli tuonut lisäarvoa keskinäiseen yhteydenpitoon ja oman ammattitaidon ylläpitoon. Oppilaitoksissa työskentelevät ohjaajat löysivät internetille useita käyttökohteita ohjausjärjestelyjen hallinnoinnista. Vaikka käyttö ei vielä ollut systemaattista, ohjaajat kuvasivat pyrkivänsä ajan säästöön ja resurssitehokkuuteen. Tämän teeman osalta tarvittaisiin tutkimusta, pystyvätkö ohjaajat todella säästämään työaikaan internetin avulla ja onnistutaanko palvelumuotoja monipuolistamaan siten, että ne paremmin vastaavat eri käyttäjäryhmien tarpeisiin. Tulisi myös selvittää, miten selainpohjaisia ympäristöjä käytetään ohjauksen kurssien tukena ja miten ohjausprosessia voidaan tukea verkossa olevien tehtävien avulla. Ohjausjärjestelyjen läpinäkyvyyden lisäämiseksi tarvitaan tietoa, miten internet-pohjaisten työvälineiden avulla voidaan lisätä uusien opetussuunnitelmien edellyttämää ohjauksen poikkihallinnollista ja moniammatillista yhteistyötä ja yhteisten materiaalien tuottamista. Eri työmuotojen arvioinnin rinnalla tulee kehittää myös arviointitiedon kokoamista tukevia järjestelmiä.

6.3.2 Ohjaajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittäminen

Tutkimukseen osallistuneet ohjaajat nostivat selkeästi esiin täydennyskoulutustarpeensa internetin ohjauksikäytössä. Haastatteluaineiston kokoamisen jälkeen internetin ohjauksikäytön lisääntyminen on jo otettu huomioon ohjaajien perus- ja täydennyskoulutuksessa. Opiskelijat ovat voineet käyttää selainpohjaisia ryhmätyövälineitä keskinäisessä kommunikaatiossaan ja oman opiskeluprosessinsa tukena. Reflektiivisessä arviointiprosessissa tätä kokemusta on jäsennetty siitä näkökulmasta, miten ohjaaja voi hyödyntää verkkoa ohjauspalvelujen näkyväksi tekemisessä, ohjauksessa käytettävien

materiaalien hallinnassa, ohjausprosessin tukena tai etäohjauksen vuorovaikutuskanavana.

Syksyllä 2003 Opetushallitus käynnisti ohjaajille suunnatun Opo.fi-täydennyskoulutus-ohjelman, jonka tavoitteena on, että ohjaajat tutustuvat internetin perusteisiin ja oppivat hakemaan ohjaajan työssä tarvittavaa tietoa internetistä. Koulutuksen tavoitteena oli tukea uusien opetussuunnitelmien (Opetushallitus 2003, 2004) käyttöönottoa oppilaitoksissa. Koulutuksen suunnittelussa on otettu huomioon perusteissa korostettu ohjauksen prosessiulottuvuuden merkitys internetin käytölle elinikäisen ohjauksen näkökulmasta.

Jatkossa tulee varmistaa, että ohjausalan perus- ja täydennyskoulutuksessa paneudutaan internetin potentiaalisiin mahdollisuuksiin ohjauksessa. Tulosten mukaan internetin käytön monipuolistamista näytti edistävän kokemuksen määrän sijasta enemmän se, miten ohjaaja pystyi kuvaamaan oman ohjausajattelunsa tai oman organisaationsa ohjausjärjestelyt. Tämä tukee sitä, että internetin käyttö tulee olla jo heti koulutuksen alussa kiinteänä osana ohjausta eikä erillisenä teemana tai opintokokonaisuutena. Yksilötason ohjausprosessissa internetiä tulee tarkastella yhtenä työvälineenä ja tietolähteenä muiden joukossa. Sen sijaan, että puhutaan internetin integroimisesta ohjaukseen, tulee puhua ohjausjärjestelyistä internetissä. Jos internet on ohjaajien koulutuksessa läsnä päivittäin, ohjaajilla on edellytykset päästä alusta pitäen irti internetin erillisyydestä.

Toinen haaste sekä perus- että täydennyskoulutukselle on ohjauksen kaikkien sisältö- ja prosessiulottuvuuksien läsnäolon varmistaminen ja näiden merkityksen tiedostaminen. Täydennyskoulutuksessa on houkutus lähteä suoraan internetin luonteesta tai siellä olevista palveluista liikkeelle. Koska tulosten perusteella internetin käyttökokemus ei tehostanut internetin käyttöä, täydennyskoulutuksessa tulee ensin painottaa ohjauksen peruskysymyksiä. Huomiota tulee kiinnittää ennen kaikkea asiakkaiden valmiuksien arvioimiseen ja ohjauksen jatkumon varmistamiseen. Tieto- ja viestintätekniikan koko potentiaalinen hyödyntämiseksi perus- ja täydennyskoulutuksessa on tarkasteltava, millaiset valmiudet ohjaajilla on ohjauksen palvelujen kokonaissuunnittelussa ja miten he jäsentävät ohjauksen eri osa-alueet kattavan tietoisin ohjausprosessin. Tarkemman kokonaiskuvan saamiseksi tarvitaan alan perus- ja täydennyskoulutusten ulkoista arviointia. Jatkossa voisi myös toimintatutkimuksena selvittää, miten peruskoulutuksen aikana voidaan tehostaa internetin käyttöön liittyviä ohjaajien kompetensseja.

6.3.3 Haasteet julkiselle päätöksenteolle

Opetus- ja työhallinnon erilaiset tietostrategiset painotukset näkyivät myös molempien hallinnonalan ohjaushenkilöstön tavoissa hyödyntää internetiä. Oppilaitosten ohjaajat hyödynsivät tietopalveluita, jotka oli suunnattu lähinnä asiantuntijakäyttöön. Työvoimatoimistojen tavoittelemasta sähköisestä asioinnista oli jo nähtävissä ensi askeleita. Henkilöstökoulutuksessa kiinnitettiin huomiota hallinnonalan tuottamien työvälineiden esittelyyn ja asiakkaiden opastamiseen niiden käyttöön. Oppilaitosten ohjaajat tekivät vielä asioita opiskelijoiden puolesta itse. Uusissa opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2003, 2004) oppilaitoksia on ohjeistettu opiskelijoiden urasuunnitteluvaihtoehtojen kehittämiseen ja oppilaiden subjektiivisuuden vahvistamiseen.

Tulokset nostavat esiin vielä monia haasteita ohjausta koskevalle julkiselle päätöksenteolle sekä kansallisella että alueellisella tasolla. Yksi syy internetin tietopainotteiselle käytölle ohjauksessa oli se, että haastattelujen ajankohtana Suomesta puuttui ohjausprosessin kaikki vaiheet kattava verkkopohjainen urasuunnittelun työväline. Sittemmin opetus- ja työministeriö ovat tuottaneet työvälineitä sekä kansalaisten että ammattilaisten käyttöön. Kehitystyö on painottunut silti tietopainotteisiin palveluihin, eikä niihin ole liitetty asiakkaan oman tilanteen arviointiin tarvittavia työvälineitä.

Palveluista hyötyvät eniten ne, joilla on korkea valmius urasuunnitteluun. Ohjaajia tarvitaan edelleen palvelujen käytön opastamiseen tai niiden integroimiseen henkilökohtaiseen urasuunnitteluprosessiin. Kun ohjaajaa ei aina ole saatavilla, prosessia tukevien välineiden liittäminen osaksi julkisia palveluja on sitäkin oleellisempaa. Ohjauksen resurssitehokkuuden parantamiseksi haasteena säilyy edelleen ohjauksessa käytettävien työmuotojen monipuolistaminen. Jatkotutkimuksissa voisi selvittää erilaisien työmuotojen kustannustehokkuutta ja kokonaistuottavuutta saavutettuihin tuloksiin suhteutettuna kuten esimerkiksi Englannissa ja Skotlannissa (ks. Watts & Dent 2006).

Ohjauksen saatavuuden näkökulmasta paikallisen tason haasteena on pohtia, miten ohjaukselliset kysymykset ovat esillä alueellisissa ja oppilaitosten tietostrategioissa. Koulutuksellisen tasa-arvon takaamiseksi oppilaitosten ylläpitäjien tulee taata opiskelijoille riittävä pääsy internetiin ajantasaisen koulutus- ja ammattitiedon saamiseksi. Tietokonekoulutuksen käytön lisäksi ohjaajilla tulee mahdollisuus hyödyntää internetiä myös omissa työtiloissaan opiskelijoiden kanssa. Lisäksi kuntien tulee varmistaa tarvittava tekninen tuki. Uusien sovellusten tarve korostuu haja-asutusalueilla, missä elinkeinorakenteen kapeus usein rajaa oppilaiden mahdollisuuksia tutustua työelämään perusasteella tai lukiossa. Opetushallitus on ottanut ohjaajien täydennyskoulutusstra-

tegioissaan internetin käytön yhdeksi painoalueeksi ja kohdentanut rahoitusta systemaattiseen täydennyskoulutukseen. Oppilaitosten ylläpitäjien ja työhallinnon tulee taata ohjaajille mahdollisuudet osallistua täydennyskoulutukseen internetissä olevien työvälineiden kehittyessä nopeasti.

Asiakastyön ja ohjausjärjestelyjen hallinnoinnin lisäksi ohjaajat halusivat käyttää internetiä keskinäiseen yhteydenpitoon sekä yhteistyöhön eri sidosryhmien kanssa. He halusivat jakaa hyviä käytäntöjä ja materiaaleja verkon kautta. Kehitetyt alueelliset portaalit ovat jo hyvä keino vastata tähän haasteeseen, mutta ohjaajien kokemusten mukaan kysyntää on edelleen myös valtakunnalliselle ohjaajien tukipalveluille.

Monet ohjaajien kehittämät internetin sovelluskohteet olivat sinänsä innovatiivisia, mutta niillä haettiin ratkaisua yksittäisiin ohjaajaa työllistäviin ongelmatilanteisiin. Jatkotutkimuksessa tulee vielä syventyä siihen, miten ohjausjärjestelyjen suunnittelua, arviointia ja läpinäkyvyyttä voi tehostaa internetin avulla. Koska ohjaajien tekniset taidot ovat hyvin eritasoisia, samalla tulee selvittää, miten ohjaajien toimenkuvat voisivat eriytyä. Esimerkiksi joidenkin ohjaajien työpanoksesta osa kohdentuisi alueellisesti ohjaajien yhteisessä käytössä olevien palvelujen tuottamiseen. Kaikkien ohjaajien ei tarvitsisi tällöin käyttää aikaa tekniikan haltuunottoon, vaan he voisivat keskittyä ydinosaamisensa mukaisesti asiakastyöhön. Alueellisten tai kansallisten palvelujen rahoitukseen tulee integroida niiden käyttöönoton tuki, ylläpito ja kehittävä arviointi.

6.3.4 Johtopäätökset alan tutkimuksen ja teorian näkökulmista

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat aiempien tutkimuksien tuloksia internetin käytöstä ohjauksessa. Ohjaajien kuvaukset internetin lisäarvosta ja rajoitteista sekä omista ennakkoluuloistaan ja toiveistaan internetin käyttöä kohtaan vastaavat kansainvälisiä tuloksia. Internetin käyttö ei hävitä ohjaajien tärkeäksi kokemaa henkilökohtaista vuorovaikutusta ohjauksesta. He ovat valmiita arvioimaan uutta rooliaan internetin käyttäjinä sekä sitä, miten olemassa olevia teknisiä sovelluksia voidaan hyödyntää osana olemassa olevia palveluja. Aineistosta ei noussut uusia yllättäviä tuloksia tämän suhteen.

Tulokset tukevat myös aiempia tutkimuksia, jonka mukaan teknologian käyttö on tehokkainta ohjaajan tukemana. Ohjaajien kokemukset internetin käytön potentiaalinen hyödyntämisessä korostavat asiakkaiden valmiuksien arviointien tarvetta vastaavalla tavalla kuin kognitiivisen informaation prosessointiteoriaan pohjautuvassa asiakkaiden valmiuksien luokittelumallissa (ks. Sampson ym. 2004). Tarvitaan jatkotutkimus-

ta siitä, mitä työvälineitä ohjaajilla on käytössään tai millaisia työvälineitä tulisi kehittää opiskelijoiden urasuunnittelutaitojen tai internetin käyttötaitojen arviointiin. Olennainen kysymys on se, miten ohjaajien tilannearviotaitoja voisi kehittää.

Ohjaajien näkemykset ohjauksesta korostavat ohjauksen luonnetta henkilökohtaisena prosessina ja vuorovaikutustilanteena. Internetin käytön painottuminen koulutus- ja ammatitiedon hankkimiseen ja välittämiseen vastaa DOTS-malliin pohjautuvia muita tutkimuksia. DOTS-mallin näkökulmasta tarvitaan tutkimusta selvittämään, mitä työvälineitä ohjaajilla on tai mitä tulisi kehittää opiskelijoiden jatkosuunnitelmien tukemiseen. Samalla tulee kehittää välineitä ohjausprosessin seurantavaiheen varmistamiseen ja vahvistamiseen. Lisäksi tarvittaisiin tarkempaa analyysia internetin käytöstä ohjauksen erilaisten teoreettisten lähestymistapojen näkökulmista. Kokoavaksi haasteeksi nousee elinikäisen ohjauksen jatkumoa kuvaavien käsitteiden jäsentäminen.

6.4 Ohjaus läpinäkyväksi

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella kansallisia ja alueellisia koulutus- ja ammatitietopalveluja ja niihin integroituvia itsepalvelua tukevia urasuunnittelun työvälineitä tulee kehittää eri hallinnonalojen yhteistyönä. Kehittämistyöhön tulee integroitua tutkimus sekä kehittämisen että käytön arvioinnin osalta. Eri palvelumuotojen kustannustehokkuuden arviointiin tulee kohdentaa tutkimusta. Käyttöönottoa tulee tukea ammatilaisten koulutuksella ja heille suunnatulla tukipalvelulla. Koulutuksen ylläpitäjien ja työhallinnon tulee varmistaa, että ohjaajilla on mahdollisuus osallistua säännöllisesti teemaan liittyvään täydennyskoulutukseen. Oppilaitosten ylläpitäjien tulee arvioida omia tilajärjestelyjä ja laitekantaa ohjauksen tasavertaisen saatavuuden kannalta.

Ohjausalan perus- ja täydennyskoulutuksessa tulee varmistaa, että ohjauksen prosessiulottuvuutta tuetaan jatkumona elinikäisen ohjauksen näkökulmasta. Opiskelijoita tulee ohjata olemassa olevien työvälineiden käyttöön sekä ohjauksen hallinnointiin internetin avulla. Ohjausalan ammatilaisten tulee kehittää taitojaan arvioida asiakkaiden valmiuksia ja tilanteen mukaan ohjata heitä arvioimaan eri työmuotojen soveltuvuutta ohjaustarpeeseen. Ohjaajien tulee tukea asiakkaiden valmiuksia käyttää itsenäisesti eri työmuotoja ja tietolähteitä.

Tutkimusta tulee kohdentaa asiakkaiden valmiuksien arviointia ja jatkosuunnitelmien tekemistä tukevien työvälineiden kehittämiseen. Toinen tärkeä tutkimuskohde

on eri työmuotojen kustannustehokkuuden arviointi sekä uusien työvälineiden laadun varmistus ja käytettävyys ohjauksessa.

Tutkimukseni tavoite oli ymmärtää, miten ohjaajat kokevat internetin roolin ja oman roolinsa internetissä olevien urasuunnittelua tukevien palvelujen käytön ohjaajana. Tulokset vahvistavat ohjauksen kansainvälisissä arviointitutkimuksissa saatuja tuloksia ja kehittämisohdotuksia, mutta paljastivat myös uusia tarkastelunäkökulmia. Kysymys ei ole vain uuden työvälineen käytöstä ohjauksessa, vaan internet onkin pakottanut meidät arvioimaan uudelleen ohjauksen peruskysymyksiä. Teknologian kehittyessä on houkutus lähteä etsimään kohteita sovelluksille uuden teknologian näkökulmasta. Emme kuitenkaan voi käyttää internetiä laadukkaasti siihen, mitä emme ymmärrä. Ennen uusien sovelluskohteiden tai työvälineiden kehittämistä päättäjien, tutkijoiden ja ohjaajien tulee pohtia, mikä on ohjauksen perustehtävä ja laajentunut paradigma tietoyhteiskunnassa yksilön, koulutus- ja työmarkkinoiden sekä yhteiskunnallisen tasa-arvon kehittymisen näkökulmasta. Haasteena on se, miten tehdä tämä kokonaisuus internetin avulla eri osapuolille läpinäkyväksi.

Summary

Vuorinen, R. 2006

The Internet in guidance or guidance in the Internet? Perceptions of guidance practitioners on the use of the Internet as a tool in guidance

University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Research Reports 19.
ISSN 1455-447X, ISBN 951-39-2607-9 (printed version), ISBN 951-39-2635-4 (pdf)

During the last years both the international and national educational and labour market policies (OECD 2004a) are emphasising access, quality assurance and more diverse service delivery in guidance services targeted for adolescents and adults. Guidance has been widely viewed as a key contributor to economic development and competitiveness. As education and employment policies seek to widen choices and to create systems that can respond to varying needs across the lifespan, career guidance becomes increasingly important for public policy.

Ministers of Education of the European Union have recognised the importance of guidance in lifelong learning strategies. Rather than focusing on one single educational or work transition, career guidance goals and services need to be offered from lifelong guidance perspective. According to the EU Council Resolution on guidance throughout life (9286/04) in the context of lifelong learning, guidance refers to a range of activities that enables citizens of any age and at any point in their lives to identify their capacities, competences and interests, to make educational, training and occupational decisions and to manage their individual life paths in learning, work and other settings in which these capacities and competences are learned and/or used. Examples of such activities

include information and advice giving, counselling, competence assessment, mentoring, advocacy, teaching decision-making and career management skills. This broad definition of career guidance also provides the national context for this study.

Several innovations have emerged to supplement traditional career guidance practice. One such innovation is the use of Information and Communication Technology (ICT) in career guidance. Beginning with access to traditional occupational and career information, ICT in career guidance has evolved to include a wide variety of information sources as well as facilitating interaction among clients and guidance professionals (Harris-Bowlsbey & Sampson 2001; Watts 2001a). Generic counselling processes have been developed to help clients make effective use of ICT in career guidance (Sampson 1997c). A consensus has emerged that both the counsellor and ICT have an important role to play in the delivery of enhanced career guidance services within the Internet.

Effectiveness in the use of the Internet is likely to be improved by *providing counselling support for users who need it*, by systematically integrating web-sites to existing services, by ongoing re-evaluation of standards of practice, by awareness of ethical issues and standards in designing services and by conducting research and evaluation to appropriately guide the evolution of Internet-based career resources and services (Sampson 2002). Thus, it is crucial to explore how counsellors recognize this need for support and how they should be trained

Counsellors vary considerably in their experience in both the use of the Internet in general and the use of the Internet in guidance in particular. According to Harris-Bowlsbey and Sampson (2001), innovation in the use of computers for career planning was embraced by some counsellors and counsellor educators immediately and scoffed at by others.

The goal of this study was to understand the perceptions of guidance practitioners regarding their role and the role of the Internet in meeting guidance goals and delivering career guidance services. The literature review included the strengths and limitations of the practitioner in delivering ICT in career guidance, the practitioner's role in helping clients make effective use of ICT in career guidance, and the practitioner's role in implementing ICT in career guidance.

Career guidance services are described as a multi-layered open system; a combination of structures, mechanisms and contexts. The study focused on the work of the guidance practitioner, ICT applications, institutional web-site design and public policies of career guidance. The key research question focused on the following theme:

How do practitioners who are novice, experienced and expert in their use of the Internet perceive the role of the practitioner and the role of technology in the use of the Internet-based career services and career information delivery systems? *What differences exist, if any, in the perceptions of novice experienced and expert practitioners concerning the role of the practitioner and the role of technology in the use of Internet-based career services and career information delivery systems?*

Research design

This study was an evaluation of guidance practise using a phenomenographic approach. The data was collected in focus groups in 2001–2002 among 46 guidance practitioners representing comprehensive, secondary and higher education as well as public employment services. The practitioners represented the Finnish guidance community from lifelong guidance perspective. The practitioners identified themselves either as novice or experienced Internet users.

The focus group questions were based on the literature review and the first draft questions were pilot tested among practitioners within in-service training sessions focusing on ICT in guidance. In order to understand the contribution of Internet-based information to career guidance goals, it was necessary to understand the basic contribution of career information to career guidance goals. The first focus group question was: *What is the contribution of information to students, in meeting career guidance goals?*

The second focus group question was: *What is the role of practitioners, in meeting career guidance goals?* This question was necessary in order to understand the role of practitioners in helping clients use current Internet-based career information delivery systems and current Internet-based career services. It was important to understand the basic role of practitioners in meeting career guidance goals.

The third focus group question was: *What is the contribution of current Internet-based career information delivery systems and current Internet-based career services, in meeting guidance goals?* Within the analysis, this question provided information on how the practitioners perceived the nature of the Internet and its strengths and limitations.

The fourth focus group question was: *What is the role of the practitioner in helping clients use current Internet-based career information delivery systems and current Internet-based career services, in meeting career guidance goals?* This question provided data in the analysis of novice and expert use of the Internet.

The analysis was based on a 'Combined methods' approach with the aim of analysing how practitioners who were novice and expert in their use of ICT perceived the role of the practitioner and the role of technology in the use of Internet-based career services and career information delivery systems. The analysis also focused on whether or not there were differences in the perceptions between these groups.

The analysis framework for the role of information and the role of Internet-based career information delivery systems was based on the DOTS-model (Law & Watts 1977). The role of the counsellor was analysed with a framework of a three-step generic counselling process, including screening, orientation, and follow-up by Sampson (1997c). Within the first phase of the analysis, the data revealed that one focus group had to be examined more in detail as a group of expert users of the Internet. These expert users had used Internet-based learning environments in managing career education programmes and produced career resources in the Internet. The experienced users were also analysed in two groups. Due to different working settings and context, the vocational psychologists in employment agencies and school counsellors were analysed separately.

Key findings

The practitioners in all focus groups identified that information had a crucial role in promoting opportunity awareness and decision learning. The Internet was used with the same scheme as in the use of previous printed materials. The Internet had added value especially in obtaining educational and labour market information. The results were similar to the use of ICT in a Higher Education context in the United Kingdom (Offer, Sampson & Watts 2001). The Internet was not used to support transition learning.

Novice and experienced users of the Internet perceived their role in the use of the Internet in different phases of the guidance process almost the same. Screening was based mainly on client interviews and the emphasis was more on client interests than on screening the readiness for career decisions or for the use of different information sources or career services. The practitioners integrated some Internet-based self-assessment tools within the guidance process, but the Internet was not widely used in the follow-up phase or in supporting the implementation of individual action plans.

As a whole, the results revealed that the emphasis in ICT use was in delivering career information rather than promoting career management skills from a lifelong guidance

perspective. There is still a need for personal support for clients in their use of the Internet. However, in many cases within the educational settings, the practitioners were not able to use the Internet in a flexible way in meeting student needs. They were able to use the Internet only when a computer class was available. The vocational psychologists were using more Internet-based resources during the whole service delivery process with their clients.

The practitioners were motivated in their use of the Internet in guidance. They believed that it takes extra time to use the Internet; but on the other hand the Internet could be used in routine tasks. Rather than developing coherent strategies for the use of ICT, the practitioners were using technical applications in order to solve fragmented problems. The expert users of the Internet were using the Internet in all phases of the guidance process. According to this group the guidance process becomes documented and more transparent when using the Internet. This challenges the practitioners to evaluate their own work and theoretical approaches. The use of the Internet provides a checklist that all the components of guidance are covered and followed up.

All groups felt that part of the existing career information is fragmented in the Internet. Due to this situation they suggest that guidance expertise is also needed in the design and evaluation of technical applications in guidance (See also Sampson 2002). Similar to Watts and Dent (2006) the data showed that more research is needed in the evaluation of the cost-effectiveness of different service modes.

Implications

This study focused on the use of the Internet in career guidance, both from a policy and a practice perspective. Thus, the implications were elaborated with the following framework (Figure 1). Coherent national guidance policies and action plans provide the framework for national guidance provision and service development. In Finland, most of the services and counsellor training are also publicly funded. The initial and in-service training establishes the basis for existing guidance practice and service delivery. The training should proactively take into account the changes in the working contexts. Research and evaluation of guidance practice provide evidence for policy development. Another crucial information source for solid policy development is the evaluation of guidance training programs. The national policy development should be based on solid evidence-based practice (OECD 2004a).

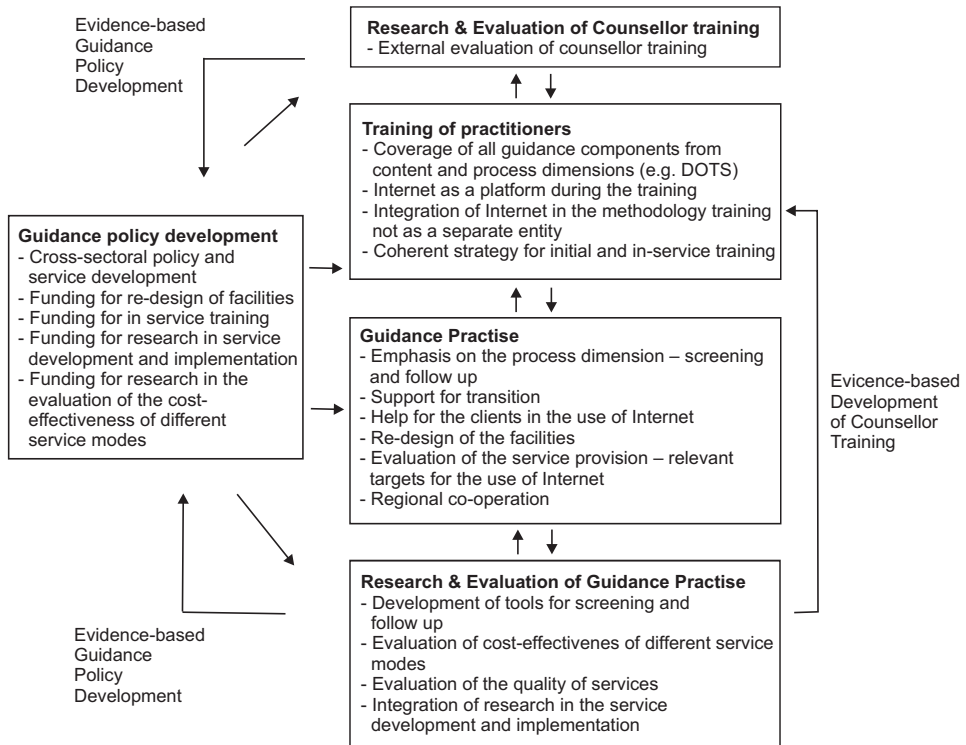


Figure 1. Implications of the study findings

The Internet has become the most up-to-date source for educational and occupational information. Internet-based services should be developed in co-operation between ministries responsible for career service delivery. In addition to career information, there is a need for tools to support career development skills. Educational institutions should provide practitioners with opportunities for sustainable in-service training in the use of the Internet in guidance.

Educational institutes should provide more flexible access points for guidance services. In order to use the Internet in a coherent way, a practitioner must be able to identify the targets for guidance and the theoretical framework used in service design. Within initial practitioner training, the use of the Internet should be integrated in the methodology training and not used only as a separate entity. Students should have opportu-

Summary

nity to integrate key Internet-based career services and resources within individual guidance processes and group settings from the very beginning of their studies. The training programs should guarantee the coverage of all guidance competences from content and process dimensions.

Guidance practitioners are still needed in helping clients make effective use of the Internet. In addition, career information delivery should focus more on developing career management skills. Practitioners need also new tools in screening client readiness for career decision making. In developing cost-effective career services there is also need to elaborate options for cross-sectoral service delivery.

This study showed that the use of the Internet has expanded, but the use of it seems to be fragmented. For more sustainable policy development, there is a need to evaluate the effectiveness of different service delivery modes. More research is also needed to support the implementation of this new tool in different phases of the guidance process and in guidance service management. It seems that we are shifting from using the Internet in guidance to guidance in the Internet. The Internet has made guidance more transparent. Thus the integration of the Internet in guidance should also facilitate the evaluation of existing guidance service delivery.

Lähteet

- ACSCI. 2005. Handbook of standards for computer-based systems of career information. Association of Computer-based Systems for Career Information (ACSCI). Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.acsci.org/ACSCI_Standards2005.pdf>](http://www.acsci.org/ACSCI_Standards2005.pdf) (Luettu 7.1.2005).
- Alasuutari, P. 1989. Erinomaista, rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja jää.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.
- Amundson, N. 1998. Active engagement. Enhancing the career counselling process. Richmond, BC: Ergon Communications.
- Anttila, P. 2005. Ammatillinen tiedonmuodostus. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 7 (2), 7–17.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1978. Organizational learning: A theory of action perspective. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1987. Theory in practice. London: Jossey Bass.
- Arnkil, R. 1986. Ammatinvalintapsykologin työn kehittämistutkimus. Työvoimaministeriö. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia 68. Helsinki.
- Asetus ammattikorkeakouluista. 15.5.2003/352.
- Asetus julkisesta työvoimapalvelusta. 30.12.2002/1344.
- Asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta. 01.08.2003/955.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.
- Asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 01.08.2002/1435.
- Asetus työvoimatoimistosta 19.6.1997/567.
- BAC. 1984. Code of ethics and practice for counsellors. Rugby: British Association for Counselling.
- Ball, B. 1990. Integrating PROSPECT into an HE careers programme. Teoksessa A.G. Watts, V. Butcher & C. Cooper (toim.) Guidance and educational chance: A cross-sectoral review of policy & practise. Cambridge: Careers Research and Advisory Centre.
- Barbour, R. S. & Kitinger, J. (toim.) 1999. Developing focus group research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lähteet

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL: Open Court.
- Bloom, J. W. & Walz, G. (toim.) 2000. *Cybercounseling and cyberlearning: Strategies and resources for the millennium*. Alexandria, VA: American Counselling Association.
- Brown, D. 2003. *Career information, career counseling and career development*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical*. London: Falmer.
- Castells, M. 1996. *The information age. Economy, society and culture*. Vol. I: *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. 1997. *The information age. Economy, society and culture*. Vol. II: *The power of identity*. Oxford: Blackwell.
- CLFDB. 1998. *The Canadian Labour Force Development Board's Labour Market Information Standards*. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://workinphonet.bc.ca/lmisi/joint-com/AccessLMI/CLFDBStandards.htm>](http://www.muodossa.com/AccessLMI/CLFDBStandards.htm) (Luettu 7.1.2006).
- Creswell, J. W. 2003. *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Second edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crites, J. O. 1974. *The career maturity inventory*. Teoksessa D. E. Super (toim.) *Measuring vocational maturity for counselling and evaluation*. Washington D.C.: National Vocational Guidance Association, 24–29.
- Dryden, W. & Feltham, C. 1994. *Developing the practice of counselling*. Guilford: Sage.
- EDUC 23 5980/01.14.2.2001. *Neuvoston (koulutus) selvitys Eurooppa-neuvostolle: "Koulutusjärjestelmien konkreettiset tulevaisuuden tavoitteet"*. Euroopan unionin neuvosto. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_fi.pdf>](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_fi.pdf) (Luettu 2.1.2005).
- Engeström, Y. 2004. *Ekspantiivinen oppiminen ja yhteiskehittäminen työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Eskelinen, T. 1993. *Opotunti. Opetusintenti, mielekkäys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilaanohjaustunnilla*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisen laitoksen julkaisu 15.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan komissio. 2002. *Toimintasuunnitelma Tiede ja yhteiskunta*. Komission Tiedonanto Neuvostolle, Euroopan Parlamentille, Talous- ja Sosiaalikomitealle ja Alueiden Komitealle. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://europa.eu.int/comm/research/science-society/pdf/ss_ap_fi.pdf>](http://europa.eu.int/comm/research/science-society/pdf/ss_ap_fi.pdf) (Luettu 2.1.2005).
- Euroopan unionin neuvosto. 2004. *Ehdotus: Neuvoston ja neuvostossa kokoontuvien jäsenvaltioiden hallitusten edustajien päätöslauselma politiikkojen, järjestelmien ja käytäntöjen tehostamisesta elinaikaisen ohjauksen alalla Euroopassa*. 9286/04. EDUC 109. SOC 109. (OR.en). 18. toukokuuta 2004. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/resolution2004_en.pdf>](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/resolution2004_en.pdf) (Luettu 7.1.2006).
- Evangelista, L. 2005. *A silent revolution. The impact of the internet on careers guidance*. Casale Monferrato: Edizioni Sonda srl. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.orientamento.it/orientamento/rivoluzioneUK.zip>](http://www.orientamento.it/orientamento/rivoluzioneUK.zip) (Luettu 6.1.2006).
- Giddens, A. 1995. *Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa*. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash. *Nykyajan jäljillä: Refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino, 83–152.
- Gore, P. A. & Leuwerke, W. C. 2000. *Information technology for career assessment on the internet*. *Journal of Career Assessment* 8, 3–19.

- Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 85. Väitöskirja.
- Grubb, N. W. 2002. Who am I: The inadequacy of career information in the information age. A paper prepared for an OECD review of policies for information, guidance and counselling services. Commissioned jointly by the European Commission and the OECD. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.oecd.org/dataoecd/32/35/1954678.pdf>](http://www.oecd.org/dataoecd/32/35/1954678.pdf) (Luettu 19.9.2003).
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1989. Fourth generation evaluation. Newbury Park: Sage.
- Hakulinen, R. & Kasurinen, H. 2002. Ohjaus ammattikorkeakouluopiskelijoiden palvelujärjestelmänä – luonnos ohjauksen kehittämiseksi Hämeen ammattikorkeakoulussa. Julkaisematon lähde.
- Harris-Bowlsbey, J. 2002. Models of the use of internet in career planning services. Teoksessa J. Harris-Bowlsbey, M.R. Dikel & J.P.Sampson Jr. The Internet: A tool for career planning. A guide to using the Internet in career planning. Second edition. Tulsa, OK: National Career Development Association, 57–64.
- Harris-Bowlsbey, J. & Sampson, J. P., Jr. 2001. Computer-based career planning systems: Dreams and realities. The Career Development Quarterly 49, 250–260.
- Harris-Bowlsbey, J. & Sampson, J. P., Jr. 2005. Use of technology in delivering career services worldwide. The Career Development Quarterly 54 (1), 48–56.
- Hawthorn, R. 1994. The development of IT in guidance: A sectoral response from adult guidance. Teoksessa The future use of information technology in Guidance. National Council for Educational Technology, Careers Research Advisory Centre & National Institute for Careers Education & Counselling. Coventry: National Council for Educational Technology, 47–51.
- Hawthorn, R. 1995. First steps. A quality standards framework for guidance across all sectors. RSA. National Institute for Careers Education and Counselling.
- HE 205/2002. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi perusopetuslain, lukiolain, ammatillisesta koulutuksesta annetun lain sekä ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain 11 ja 16 §:n muuttamisesta. 18.10.2002/205.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340–354.
- Heikkinen, R. 1992. Tietotekniikka peruskoulun yläasteen oppilaanohjauksessa. Teoksessa Tietotekniikan kehittäminen oppilaanohjauksessa. Helsinki: Opetushallitus, 17–21.
- Heinlen, K. T., Welfel, E. R., Richmond, E. N. & Rak, C. F. 2003. The scope of webcounseling: A survey of services and compliance with NBCC standards for the ethical practice of webcounseling. Journal of Counseling and Development 81, 61–69.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa: ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Helsinki: WSOY.
- Helander, J. 2000. Oppiminen ratkaisusuuntautuneessa terapiassa ja ohjauksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 169.
- HEQC. 1995. A quality assurance framework for guidance and learner support in higher education. London: HEQC.
- Herrala, P. 2004. Ohjaajat verkossa. Opinto-ohjaajien kokemuksia tieto- ja viestintätieteiden käytöstä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Lähteet

- Himanen, P. & Savolainen, V.-A. 1995. (toim.) Kohtaamisyhteiskunta. Helsinki: Edita / Nettiakatemia.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1980. Teemahaastattelu. Tampere: Gaudeamus.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Helsinki: Gaudeamus.
- Holland, J. L. 1973. Making vocational choices. A theory of careers. New Jersey: Prentice-Hall.
- Holma, J. M. 1999. The search for narrative. Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. University of Jyväskylä. Studies in Education, Psychology and Social Research 150. Väitöskirja.
- Hunt, M. & White, D. 1997. Managing and integrating IT in careers and guidance work – a UK perspective. Teoksessa R. Keane, J. McCarthy, M. Mulcahy, J. Murnaghan & G. O'Dowd (toim.) Guidance in the information society. Fourth European Conference on Information and Communications Technology in Guidance. 2.–4.12.1996. Dublin: National Centre for Guidance in Education, 50–56.
- Huotelin, H. & Vuorinen, R. 2003. Internetin mahdollisuudet ohjauksessa. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.asiantuntijaluotsi.net>> (Luettu 27.11.2003).
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.
- ICT skills for guidance counsellors. 2005. Skills and training to develop the use of ICT in vocational guidance: Expert advice. WPA3 Final report by the National Institute for Careers Education and Guidance. Saatavilla www-muodossa: <URL: http://www.ictskills.org/documenti/WPA3_finalreport.pdf> (Luettu 6.1.2006).
- Isomäki, H. 2002. The prevailing conceptions of human being in information systems development: System designers' reflections. Department of Computer and Information Sciences. A-2002-6. University of Tampere. Väitöskirja.
- Jankko, T. 2000. Opinto-ohjaajien työssä jaksaminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. Lisensiaatintyö.
- Johnson, B. & Turner, L. A. 2003. Data collection strategies in mixed method research. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Thousand Oaks, CA: Sage, 297–319.
- Juutilainen, P.-K. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta. Tutkimus opinto-ohjauskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 92.
- Kaipainen, R. 1992. Työ- ja koulutusasioiden tietojärjestelmät, tietopankit ja oppilaanohjaus. Teoksessa Tietotekniikan kehittäminen oppilaanohjauksessa. Helsinki: Opetushallitus, 25–29.
- Kallio, P. & Kurhila, A. 2000. Henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien ohjaaminen. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar, (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 131–149.
- Karjalainen, M. & Kasurinen, H. (toim.) 2006. Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 31.
- Kasurinen, H. 1999. Personal future orientation: Plans, attitudes and control beliefs of adolescents living in Joensuu, Finland and Petrozavodsk, Russia in 1990's. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 53.
- Kasurinen, H. 2004a. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus, 40–56.

- Kasurinen, H. 2004b. (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2002a. Finland national questionnaire. OECD Review of Career Guidance Policies. Saatavilla [www-muodossa](http://www.oecd.org/pdf/M00030000/M00030894.pdf): <URL: <http://www.oecd.org/pdf/M00030000/M00030894.pdf>> (Luettu 19.9.2003).
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2002b. Ohjauksen toimintapolitiikka Suomessa 2002 – otteita OECD:n arviointihankkeen kansallisesta maaraportista. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–50.
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2002c. Work-based training programme of student counselors in Finland. Teoksessa Virtual Learning Environment in the Training of Counselors. The final report of the Leonardo da Vinci project. Coordinated by DEL – The Danish Institute for Educational Training of Vocational Teachers (Denmark).
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2003. Initiatives generated by the results of national evaluations on guidance provision. Teoksessa H. Kasurinen & U. Numminen (toim.) Evaluation of educational guidance and counselling in Finland. Opetushallitus. Evaluation 5/2003. Helsinki.
- Kasvio, A. 1999. Suomi matkalla tietoyhteiskuntaan. Luentosarja syyslukukaudella 1999. Tampereen yliopisto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.uta.fi/~ttanka/luento/luento1.htm) <URL: <http://www.uta.fi/~ttanka/luento/luento1.htm>> (Luettu 19.9.2003).
- Kelle, U. 1995. Computer-aided qualitative data analysis: Theory, methods and practice. London: Sage.
- Killeen, J. 1996. The learning and economic outcomes of guidance. Teoksessa A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J.M. Kidd & R. Hawthorn (toim.) Rethinking careers education and guidance. Theory, policy and practice. London: Routledge, 72–91.
- Kitzinger, J. & Barbour, R. S. 1999. Introduction: The challenge and promise of focus groups. Teoksessa R. S. Barbour & J. Kitzinger (toim.) Developing focus group research. Thousand Oaks, CA: Sage, 1–20.
- Kolkkka, M. 2001. Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessiaalisuus. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 825. Väitöskirja.
- KOM(2001) 678.21.11.2001. Elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen. Komission tiedonanto. Saatavilla [www-muodossa](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com_fi.pdf): <URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com_fi.pdf> (Luettu 19.9.2003).
- KOM(2001) 681.21.11.2001. EU:n nuorisopolitiikan uudet tuulet. Euroopan komission valkoinen kirja.
- KOM(2002) 72.13.2.2002. Ammattitaitoa ja liikkuvuutta koskeva komission toimintasuunnitelma. Komission tiedonanto neuvostolle, Euroopan parlamentille, talous ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Saatavilla [www-muodossa](http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/fi/com/2002/com2002_0072fi01.pdf): <URL: http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/fi/com/2002/com2002_0072fi01.pdf> (Luettu 19.9.2003).
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 98.
- 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 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 314–359.
- Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996. Valtioneuvoston päätös 18.6.1993. Helsinki: Opetusministeriö.

Lähteet

- Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995–2000. Valtioneuvoston päätös n:o 50/500/95. 21.12.1995. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 1995-1999. 1995. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutus ja tutkimus Suomessa 1999–2004. 1999. Koulutuksen kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö.
- Krueger, R. A. 1998a. Analyzing & reporting focus group results. Focus Group Kit 6. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Krueger, R. A. 1998b. Developing questions for focus groups. Focus Group Kit 3. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Krueger, R. A. 1998c. Moderating focus groups. Focus Group Kit 4. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2005. Koulutuksen määrälliset indikaattorit. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuronen, T. 1997. Uuden tiedon luominen – tuskan tuottaja vai onnen lähde? Tiedepoliittikka 22 (3), 15–23.
- Kuusinen, K.-L. 2000. Kognitiivinen psykoterapia ohjauksen viitekehyksenä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus, 137–161.
- Lahikainen, S. 2000. Ohjaus- ja neuvontatyön lähtökohtia ja näköaloja kuntoutuksessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 258–278.
- Lairio, M. 1988. Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus. Sosiaalisesti määräytyneiden kehitystehtävien ratkaiseminen lukion aloitusvaiheessa ja opinto-ohjaajien käsityksiä toimenkuvastaan. Jyväskylän yliopisto. Kasvatus-tieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 19.
- Lairio, M. (toim.) 1992. Opinto-ohjaajan työ ja koulutus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatus-tieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 72.
- Lairio, M. 1996. Opinto-ohjaajakoulutuksen uudet painotukset. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 22.
- Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 1999a. Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 1.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999b. Uusin taidoin uuteen tulevaisuuteen. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja neuvontapalveluiden arviointia. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 4.
- Lairio, M., Puukari, S. & Peltosalmi, J. 1999. Tietotekniikan hyödyntäminen oppilaanohjauksessa. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 1, 73–84.
- Laitinen, A. 1994. Joustava opettajuus muuttuvissa konteksteissa. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Selvityksiä ja puheenvuoroja 3.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630.
- Laki julkisesta työvoimapalvelusta 30.12.2002/1295.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 13.6.2003/477.
- Laki yliopistolain muuttamisesta 15.7.2005/556.
- Lampinen, M. 2005. Users of new technology. A discourse analysis of a new technology user. Acta Universitatis Tamperensis 1064.

- Law, B. & Watts, A. G. 1977. *Schools, careers and community*. London: Church Information Office.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1994. *Tutor. Itsenäistyvän oppijan ohjaaja*. Atena Kustannus. Juva: WSOY
- Lerkkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopin-
tojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun
julkaisuja 14/2002.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tampe-
reen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1090.
- Lilius, R. 1997. Suomi tietoyhteiskunnaksi – kansallisten linjausten arviointi. *Sitra* 159.
Helsinki.
- Linnakylä, P. & Kankaanranta, M. 1999. Digitaaliset portfoliot asiantuntijuuden osoittami-
sessa ja jakamisessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asian-
tuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 223–240.
- Lovén, A. 1996. Tag makten över datorerna. En analys och diskussion kring användningen
av datastörd i studie- och yrkesvägledning. *Lärarhögskolan i Malmö. Särtryck och småtry-
ck från Institutionen för pedagogic och specialmetodik* 848.
- Lovén, A. 1997. Role of the guidance practitioner in the information society. Teoksessa R.
Keane, J. McCarthy, M. Mulcahy, J. Murnaghan & G. O’Dowd (toim.) *Guidance in the
information society. Fourth European Conference on Information and Communica-
tions Technology in Guidance. 2. – 4.12.1996*. Dublin: National Centre for Guidance in
Education, 58–65.
- Lovén, A. 2000. Kvalet inför valet. Om elevers förväntningar och möten med vägledare i
grundskolan. *Lärarhögskolan i Malmö. Studia psychologica et paedagogica* 152.
- Lukioasetus 6.11.1998/810.
- Lukiolaki 21.8.1998/629
- Luukkonen, J. 1978. Ohjauspalveluiden käyttäjien peruskoulun oppilaanohjaukseen koh-
distamat odotukset. Oulun yliopisto. *Käyttäytymistieteiden laitoksen julkaisuja* 35.
- Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in
Vocational Education and Training (VET) (Review of the Copenhagen Declaration of 30
November 2002). 2004. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://europa.eu.int/comm/
education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf>](http://europa.eu.int/comm/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf) (Luettu 2.1.2005).
- Mackoby, M. & Terzi, K. 1981. What happened to the work ethic? Teoksessa J. O’Toole, J. L.
Schreiber & L. C. Woods (toim.) *Working, changes, and choices*. New York: Human
Sciences Press, 162–171.
- Madahar, L. & Offer, M. 2004 *Managing e-guidance interventions within HE careers servic-
es: A new approach to providing guidance at a distance*. Graduate Prospects. Man-
chester.
- Maguire, M. & Killeen, J. 2003. Outcomes from career information and guidance services.
A paper prepared for an OECD review of policies for information, guidance and coun-
selling services. Commissioned jointly by the European Commission and the OECD.
Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.oecd.org/dataoecd/26/53/2495163.pdf>](http://www.oecd.org/dataoecd/26/53/2495163.pdf)
(Luettu 7.1.2006).
- Mahoney, M. J. 1991. *Human change processes. The scientific foundations of psychothera-
py*. New York: Basic Books.
- Maljojoki, P. 1989. Oppilaanohjauksen tiede- ja teoriatausta. Teoksessa T. Hietavuo & M.
Ylivakkuri (toim.) *Kehittyvä oppilaanohjaus. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen*.
Helsinki: Yliopistopaino, 9–39.

Lähteet

- Manninen, J. & Onnismaa, J. 2001. Koulutustiedon lähteillä. Aikuisopiskelijat ja koulutusta koskevan tiedon saatavuus. Tarve ja rakenne. Opintoluotsin raportti 1. Helsingin yliopisto. Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.opintoluotsi.fi/File/a865da40-6fd8-4678-96e7-c99b39247756/Koulutustiedon%20](http://www.opintoluotsi.fi/File/a865da40-6fd8-4678-96e7-c99b39247756/Koulutustiedon%20) (Luettu 14.9.2006).
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Maswah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Maxcy, S. J. 2003. Pragmatic threads in mixed method research in the social sciences: The search for multiple modes of inquiry and the end of the philosophy of formalism. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Thousand Oaks, CA: Sage, 51–90.
- McCarthy, J. 2001. The skills, training and qualifications of guidance workers. A paper prepared for an OECD review of policies for information, guidance and counselling services. Commissioned jointly by the European Commission and the OECD. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.oecd.org/dataoecd/36/24/2698214.pdf>](http://www.oecd.org/dataoecd/36/24/2698214.pdf) (Luettu 7.1.2006).
- McCarthy, J. 2002. Ohjauksen toimintapolitiikan kehittyminen Euroopan unionissa. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 51–72.
- McLeod, J. 1998. An introduction to counselling. Buckingham: Open University Press.
- McLeod, J. 1999. Practitioner research in counselling. Professional skills for counsellors. London: Sage.
- McNair, S. 1996. Introduction – Living with diversity. Teoksessa S. McNair (toim.) Putting learners at the centre. Reflections from the guidance and learner autonomy in higher education programme. Sheffield: Higher Education and Employment Division. Department for Education and Employment, 7–23.
- Merimaa, E. 2004. Oppilaan ja opiskelijan ohjaus perusopetuksen ja lukiokoulun opetus-suunnitelmassa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus, 71–81.
- Minzberg, H. 1991. Strategic thinking as “Seeing”. Teoksessa J. Näsi (toim.) Arenas for strategic thinking. Helsinki: Foundation for Economic Education.
- Moilanen, T. 2001. Kvalitatiivisen aineiston tietokoneavusteisen analyysin lähtökohtia. Poliitikka 43 (2), 156–166.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 13. Helsinki.
- Morgan, D. L. 1998. The focus group guidebook. Focus Group Kit 1. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan, G. 1986. Images of organizations. Beverly Hills, CA: Sage.
- Möttönen, S. 1997. Tulosjohtaminen ja valta poliittisten päätöksentekijöiden ja viranhaltijoiden välisessä suhteessa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- NBCC. 2005. The practice of Internet counseling. National Board for Certified Counselors and Center for Credentialing and Education. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.nbcc.org/webethics2>](http://www.nbcc.org/webethics2) (Luettu 12.9.2006).
- NCDA. 1997. NCDA Guidelines for the use of the Internet for provision of career information and planning services. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.ncda.org>](http://www.ncda.org) (Luettu 7.1.2006).
- Nelson-Jones, R. 1994. The theory and practice of counselling. London: Cassell.

- Nevalainen, R. 1999. Suomi tietoyhteiskunnaksi – eespäin tiedon poluilla ja valtateillä. Tietoyhteiskuntatoiminnan lyhyt historia. Sitra. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://194.100.30.11/tietoyhteiskunta/suomi/nevalaisenhistoria.html#alku>](http://194.100.30.11/tietoyhteiskunta/suomi/nevalaisenhistoria.html#alku) (Luettu 7.1.2006).
- Nikander, L. 2004. "Hyvää mieltä ja yhteistyötä". Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. HAMK & AKKTK julkaisuja 3. Hämeenlinna: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- Niles, S. G. & Harris-Bowlsbey, J. 2002. Career development interventions in the 21st century. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Nordiska ministerrådet. 1986. Utveckling av ABD-modell för informationstjänsten. Tietopalvelun atk-mallin kehittäminen. NAUT-rapport 1986:4.
- Nummenmaa, A. 1994. Oppilaanohjaus peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa. Teoksessa E. Merimaa (toim.) Osis. Peruskoulun ja lukion oppilaanohjaus. Suuntana oppimiskeskus 15. Helsinki: Opetushallitus, 12–24.
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, K., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Opetushallitus. Arviointi 8/2002. Helsinki.
- Numminen, U. (toim.), Yrjölä, P., Lamminranta, T. & Heikkinen, E. 2004. Opinto-ohjauksen tila aikuisoppilaitoksissa. Opetushallitus. Arviointi 4/2004. Helsinki.
- Nurmela, J. & Ylitalo, M. 2003. Tietoyhteiskunnan kehkeytyminen. Suomalaisten tietoyhteiskuntavalmiuksien ja -asenteiden muutokset 1996–2002. Katsauksia 2003:3. Helsinki: Tilastokeskus.
- Nykänen, S. 1992. Tietotekniikka oppilaanohjauksessa. Teoksessa Tietotekniikan kehittäminen oppilaanohjauksessa. Opetushallitus. Opetushallituksen julkaisusarjat, kehittämissarja 16. Helsinki, 30–35.
- Nykänen, S. & Vuorinen, R. 1991. Oppilaanohjaustyön kehittäminen. Oppilaanohjauksen kohde- ja teorianhistoriallinen analyysi Suomessa vuosina 1970–1990. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2.
- OECD. 2000. From initial education to working life: Making the transition work. Paris.
- OECD. 2004a. Career guidance and public policy: Bridging the gap. Paris.
- OECD. 2004b. Career guidance: A handbook for Policy Makers. Paris.
- Offer, M. 1990. Careers software review. Cambridge: National Council for Educational Technology.
- Offer, M. 1993a. Developments in the field of vocational guidance software from Cambridge to Nuremberg 1989–1992. Teoksessa M. Weimer (toim.) New tendencies, challenges and technologies in transnational careers guidance. Conference documentation. Third European conference on computers in careers guidance. Nuremberg, 25–27 November 1992. Bundesanstalt für Arbeit, 30–36.
- Offer, M. 1993b. List of careers guidance software identified in Europe. Teoksessa M. Weimer (toim.) New tendencies, challenges and technologies in transnational careers guidance. Conference documentation. Third European conference on computers in careers guidance. Nuremberg, 25–27 November 1992. Bundesanstalt für Arbeit, 133–140.
- Offer, M. 1997a. A review of the use of computer-assisted guidance and the internet in Europe. Dublin: National Centre for Guidance in Education.

Lähteet

- Offer, M. 1997b. Developments on information and communications technology for guidance in Europe. Teoksessa R. Keane, J. McCarthy, M. Mulcahy, J. Murnaghan & G. O'Dowd (toim.) *Guidance in the information society. Fourth European Conference on Information and Communications Technology in Guidance*. 2.–4.12.1996. Dublin: National Centre for Guidance in Education, 38–42.
- Offer, M. 2000. ICT in careers education and guidance: potential and research needs. *The Nicec Journal Career Research & Development* 1, 13-15.
- Offer, M. 2002a. Getting started with internet in adult guidance. NICEC. Saatavilla [www.muodossa: <URL: http://www.guidanceforum.net/pages/res_general/Internet_Guide_PDF_Master.pdf>](http://www.guidanceforum.net/pages/res_general/Internet_Guide_PDF_Master.pdf) (Luettu 21.3.2003).
- Offer, M. 2002b. The access to ICT and web-based guidance, both mentally and physically. Teoksessa *Quality and ethics in web-based guidance. Report from the international conference on Quality and Ethics in Web-based Guidance*. Gothenburg, Sweden, 25–27 June 2001.
- Offer, M. & Sampson, J. P., Jr. 1999. Quality in the content and use of information and communications technology in guidance. *British Journal of Guidance and Counselling* 27, 501–516.
- Offer, M., Sampson, J.P., Jr. & Watts, A.G. 2001. *Careers services: Technology and the future*. Manchester: Higher Education Careers Services Unit.
- Offer, M. & Watts, A. G. 1997. *The internet and careers work*. NICEC briefing. National Institute for Careers Education and Counselling. Cambridge, UK.
- Ohjaus koulutukseen ja työelämään Suomessa. 2003. Helsinki: CIMO.
- Ohjus 2002. Ohjaus- ja neuvontapalvelut työhallinnossa. Ohjausprojektin raportti. Työministeriö. Työhallinnon julkaisu 314. Helsinki.
- Okkeri, J. 2002. Internet ja ohjausta tukevat tieto- ja neuvontapalvelut. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) 2002. *Ohjaus Suomessa 2002*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 157–62.
- Oliver, L. W. & Chartrand, J. M. 2000. Strategies for career assessment research on the Internet. *Journal of Career Assessment* 8 (1), 95–103.
- Oliver, L. W. & Zack, J. S. 1999. Career assessment on the internet: An exploratory study. *Journal of Career Assessment* 7 (4), 323–356.
- Onnismaa, J. 2000. Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiantuntijuus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 294–313.
- Onnismaa, J. 2002. Mikro- ja makrotarinat ohjauksen merkityksestä: kohti ohjauksen arviointikulttuuria. *Kasvatus* 33 (3), 226–236.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja asiantuntijuuden muutos. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 91.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000a. *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000b. *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Onnismaa, J. & Viljamaa, H. 1999. *Guidance and counselling in Finland. Best practices and current policy issues*. Helsinki: National Board of Education.
- Onwuegbuzie, A. J. & Teddlie, C. 2003. A framework for analyzing data in mixed method research. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 351–383.
- Opetushallitus. 1992. *Tietotekniikan kehittäminen oppilaanohjauksessa*. Helsinki.
- Opetushallitus. 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki.

- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki.
- Opetusministeriö. 1992. Aikuiskoulutusrekisterien kehittäminen. Opetus- ja työhallinnon yhteistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1992:8. Helsinki.
- Opetusministeriö. 1994. Koulutustiedotuksen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1994:17. Helsinki.
- Opetusministeriö. 1999. Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000–2004. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2000. Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategian 2000-2004 toimeenpanosuunnitelma. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2001. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Saatavilla www.minedu.fi/julkaisut/Research_in_Finland/pdf/opeko.pdf (Luettu 7.1.2006).
- Opetusministeriö. 2003. Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2004. Koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskuntaohjelma 2004–2006. Opetusministeriön julkaisuja 2004:12. Helsinki.
- Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio. 1995. Opetusministeriön työryhmien muistioita 24:1995. Helsinki.
- Pasanen, H. 2000. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 104–130.
- Pasanen, H. 2003. Mitä ohjaus on? Teoksessa J. Matikainen (toim.) Oppimisen ohjaus verkossa. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenian oppimateriaaleja 121, 11–24.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peavy, R. V. 1997. SocioDynamic counselling. A constructivistic perspective for the practice of counselling in the 21st century. Victoria: Trafford.
- Peavy, R. V. 1998. New look in interpersonal relations. Paper presented at Light and Dark - Counsellors for Uncertain Times. The 46th Conference of the International Association for Educational and Vocational Guidance. Tampere, 5.–8.2.1998.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Suomentanut Petri Auvinen. Helsinki: Psykologien kustannus..
- Peavy, R. V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–40.
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., Jr., Reardon, R. C. & Lenz, J. G. 1991. Career development and services: A cognitive approach. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., Jr., Reardon, R. C. & Lenz, J. G. 1996. A cognitive approach to career development and services. Tallahassee, FL: Florida State University, Centre for the Study of Technology in Counselling and Career Development.
- Pilli-Sihvola, M. 2000. Urasuunnitteluohjausta Internetissä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 34–43.

Lähteet

- Plant, P. 2002a. IT in careers guidance: Constructs and learning. Computer assisted career guidance: Some European perspectives. Saatavilla [www-muodossa <URL: http://www.guidanceforum.net/pages/res_general/itguidanceconstructlearning.doc>](http://www.guidanceforum.net/pages/res_general/itguidanceconstructlearning.doc) (Luettu 27.11.2003).
- Plant, P. 2002b. Quality in careers guidance. A paper prepared for and OECD review of policies for information, guidance and counselling services. Commissioned jointly by the European Commission and the OECD. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.oecd.org/els/education/careerguidance/>](http://www.oecd.org/els/education/careerguidance/) (Luettu 4.6.2003).
- Ranerup, A. 2004. Internet-based guidance in quasi-markets for education in Sweden. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 4, 43–60.
- Rantala, I. 1999. NVivo, grounded theory ja kvalitatiivinen tutkimus. Teoksessa J. Eskola (toim.) *Hegelistä Harreen, narratiivista Nudistiin*. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 10. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.uku.fi/~irantala/nvivo.htm>](http://www.uku.fi/~irantala/nvivo.htm) (Luettu 2.2.2005).
- Reardon, R. C. & Lumsden, J. A. 2003. Career interventions: Facilitating strategic academic and career planning. Teoksessa G. L. Kramer & Associates (toim.) *Student academic services*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 167–186.
- Reile, D. M. & Harris-Bowlsbey, J. 2000. Using the internet in career planning and assessment. *Journal of Career Assessment* 8, 69–84.
- Repetto, E., Malik, B., Ferrer, P., Manzano, N. & Hiebert, B. 2003. International competencies for educational and vocational guidance practitioners. Final report to the General Assembly of the International Association for Educational and Vocational Guidance, 4. September, 2003. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.iaevg.org/crc/files/CQS-Final%20Report-draft%208111.doc>](http://www.iaevg.org/crc/files/CQS-Final%20Report-draft%208111.doc) (Luettu 4.1.2006).
- Richardson, M. S. 1998. Counselling in uncertainty: Empowerment through work and relational practices. *Educational and Vocational Guidance* 62. *Bulletin AIOSP / IAEVG*, 2–8.
- Rogers, E. 1995. *Diffusion of innovations*. Fourth edition. New York, NY: Free Press.
- Ruponen, R., Nummenmaa, A. & Koivuluhta, M. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 162–188.
- Sakari, J.-P. (toim.) 2000. *Akateemiset rekrytointipalvelut Suomessa*. Oulun yliopisto.
- Sampson, J. P., Jr. 1997a. Ethical delivery of computer-assisted career guidance services: Supported vs. stand-alone system use. Teoksessa R. C. Reardon (Chair) *Ethical issues in using computers to deliver career services: Counseling intervention, equality of access, and the Internet*. Paper presented at the National Career Development Association Conference. Daytona Beach, FL.
- Sampson, J.P., Jr. 1997b. Ensuring quality in the content and use of information technology in career guidance. Teoksessa R. Keane, J. McCarthy, M. Mulcahy, J. Murnaghan & G. O'Dowd (toim.) *Guidance in the information society*. Fourth European Conference on Information and Communications Technology in Guidance. 2.–4.12.1996. Dublin: National Centre for Guidance in Education, 86–94.
- Sampson, J. P., Jr. 1997c. Helping clients get the most from computer-assisted career guidance systems. Paper presented at the Australian Association of Career Counselors 7th National/International Conference. Brisbane, Australia, 4.4.1997. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.career.fsu.edu/documents/implementation/Helping Clients CACG Systems.doc>](http://www.career.fsu.edu/documents/implementation/Helping Clients CACG Systems.doc) (Luettu 27.11.2003).

- Sampson, J. P., Jr. 1998. The internet as a potential force for social change. Teoksessa C. C. Lee & G. R. Walz (toim.) *Social action: A mandate for counselors*. Greensboro, NC: University of North Carolina at Greensboro, ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services, 213–225.
- Sampson, J. P., Jr. 1999a. Effective design and use of internet-based career resources and services. *IAEVG (International Association for Educational and Vocational Guidance) Bulletin* 63, 4–12.
- Sampson, J. P., Jr. 1999b. Integrating internet-based distance guidance with services provided in career centres. *The Career Development Quarterly* 47, 243–254.
- Sampson, J. P., Jr. 2000. Using the Internet to enhance testing in counseling. *Journal of Counseling and Development* 78, 348–356.
- Sampson, J. P., Jr. 2002. Quality and ethics in internet-based guidance. *The International Journal for Educational and Vocational Guidance* 2, 157–171.
- Sampson, J. P., Jr. 2003. Implementation model for computer-assisted career guidance systems. Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development. Saatavilla www.muodossa: <URL: http://www.career.fsu.edu/documents/implementation/Implementation%20Model%20for%20CACG.htm> (Luettu 16.2.2006).
- Sampson, J. P., Jr. 2005. Modern and post-modern career theories: The unnecessary divorce. Teoksessa S. G. Niles (Chair) *Modern and Post-Modern Career Theories: Considering a Synthesis for Practice*. Paper presented at a featured session at the National Career Development Association Conference. Orlando, FL, 22.–25.6.2005.
- Sampson, J. P., Jr. 2006. *Working smart: A process for improving career resources and services*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources. (In print).
- Sampson, J. P., Jr. & Bloom, J. W. 2001. The potential for success and failure of computer applications in counseling and guidance. Teoksessa D. C. Locke, J. Myers & E. L. Herr (toim.) *The handbook of counseling*. Thousand Oaks, CA: Sage, 613–627.
- Sampson, J. P., Jr., Carr, D. L., Makela, J., Arkin, S., Minvielle, M. & Vernick, S. H. 2003a. Enhancing counselling services with internet web sites. *Journal of Technology in Counseling* Vol 3_1. Saatavilla www.muodossa: <URL: http://jtc.colstate.edu/vol3_1/Sampson/Sampson.htm> (Luettu 27.11.2003).
- Sampson, J. P., Jr., Carr, D. L., Panke, J., Arkin, S., Minvielle, M. & Vernick, S. H. 2003b. Design strategies for need-based internet web sites in counseling (technical report No. 28). Tallahassee, FL: Florida State University, Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development. Saatavilla www.muodossa: <URL: http://www.career.fsu.edu/documents/technical%20reports/Technical%20Report%2028/TR-28.html> (Luettu 5.1.2006).
- Sampson, J. P., Jr. & Norris, D. S. 1997. An evaluation of computer-assisted career guidance implementation effectiveness. *Career Planning and Adult Development Journal* 13, 75–86.
- Sampson, J. P., Jr. & Reardon, R. C. 1998. Maximizing staff resources in meeting the needs of job seekers in one-stop centers. *Journal of Employment Counseling* 35, 50–68.
- Sampson, J. P., Jr., Reardon, R.C., Lenz, J.G. & Peterson, G.W. 2004. *Career counseling & services. A cognitive information processing approach*. Belmont, CA: Brooks/Cole-Thomson Learning.
- Sandelowski, M. 2001. Real qualitative researchers do not count: The use of numbers in qualitative research. *Research in Nursing and Health* 24, 230–240.
- Savard, R., Gingras, M. & Turcotte, M. 2002. Delivery of career development information in the context of information computer technology. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 2, 173–191.

Lähteet

- Savickas, M. 1993. Career counseling in the postmodern era. Special issue: Constructivist psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy* 7 (3), 205–215.
- Savickas, M. 2000. From career development to developing self through work and relationships. A paper presented at the Annual meeting of the American Psychological Association. Washington, DC, August 4–8, 2000.
- Savickas, M. 2001. Quality outcomes for career development: The perspectives of policy and practice. A paper presented at the 2. International Symposium on Career Development and Public Policy. Vancouver, British Columbia, March 5-6, 2005. Saatavilla www.muodossa: <URL: http://www.crccanada.org/crc/files/symp01_Savickas_e619_2.doc> (Luettu 20.10.2005).
- Schertzer, B. & Stone, S. C. 1980. *Fundamentals of counselling*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Schön, D. A. 1983. *The reflective practioner*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the refleive practioner*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- SEK(2000)1832.30.10.2000. Elinikäinen oppiminen. Komission yksiköiden valmisteluasiakirja. Saatavilla [www.muodossa: <URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/memofi.pdf>](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/memofi.pdf) (Luettu 19.9.2003).
- Senge, P. 1990. *The fifth discipline: The art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. & Smith, B. 1994. *The fifth discipline-fieldbook*. New York: Doubleday.
- Silverman, D. 1993. *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sinisalo, P. 2000. Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 190–206.
- Solatie, J. 2001. Focusryhmät. Kvalitatiiviset ryhmäkeskustelut strategisen markkinointitutkimuksen apuna. Helsinki: Mainostajien liitto.
- SOPO ry:n eettiset ohjeet. 2002. Sopo ry. Saatavilla [www.muodossa: <URL: http://www.sopo.fi/mikasopo/ohjeet.php>](http://www.sopo.fi/mikasopo/ohjeet.php) (Luettu 13.9.2006).
- Spangar, T. 2000. Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen "sisältä ulos". Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–23.
- Spokane, A. R. 1991. *Career intervention*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Stenström, M-L, Pöyliö, L. & Valkonen, S. 2002. Ura- ja rekrytointipalvelut ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Second Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sultana, R. 2004. *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe*. CEFEFOP Synthesis Report. Thessaloniki: Cedefop.
- Sultana, R. G. & Watts, A. G. 2005. *Career guidance in Europe's public employment services: Trends and challenges*. Report Commissioned by DG Employment, Social Affairs and Equal Opportunities.
- Suomi tietoyhteiskunnaksi. 1996. Valtiovarainministeriö. Helsinki: Painatuskeskus.
- Super, D. E. 1974. Vocational maturity theory: Toward implementing a psychology of careers in careers education and guidance. Teoksessa D. E. Super (toim.) *Measuring vocational maturity for counselling and evaluation*. Washington D.C.: Nat. Vocational Guidance Association, 8–23.

- Sweet, R. 2002. Tiedotus, neuvonta, ohjaus sekä elinikäinen oppiminen: toimintapoliittisia näkökulmia. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 17–24.
- Taipale, E. 1989. Yksilö- ja pienryhmätutkimuksen tilastollisista menetelmistä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita 21.
- Tait, A. 1999. Face-to-face and at a distance: The mediation of guidance and counselling through new technologies. *British Journal of Guidance and Counseling* 27 (1), 113–122
- Tallqvist, A. 2002. Työvoimatoimistojen ammatillisen kehittymisen palvelut ja niiden arviointi. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 83–98.
- Tammilehto, M. 1999. Osaamisen spatiaalinen diffuusio ja ammatilliset koulutusorganisaatiot Kemi-Tornio-alueella. *Publicationes instituti geographici. Universitatis Hel-singiensis* C 11.
- Tarkiainen, A. & Vuorinen, R. 1997. Toisin tekemisestä ja näkemisestä – pohdintoja opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen strategioista. Teoksessa A. Tarkiainen & R. Vuorinen (toim.) Työyhteisö oppimassa – laadun arviointia projektityöskentelynä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 10, 9–40.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 2003 (toim.) *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- The Danish Ministry of Education. 2005. Guidance in Education – a new guidance system in Denmark. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://pub.uvm.dk/2004/guidance/hel.pdf>](http://pub.uvm.dk/2004/guidance/hel.pdf) (Luettu 4.1.2006).
- Tietotekniikan kehittäminen oppilaanohjauksessa. 1992. Opetushallitus. Kehittämissarja 16/1992. Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 160–179.
- Työministeriö. 1990a. Ammatinvalinnanohjauksen tietojärjestelmän kehittämisohjelma. Työryhmämuisto 13. Helsinki.
- Työministeriö. 1990b. Aikuiskoulutuksen tiedotuksen ja neuvonnan kehittäminen. Työryhmämuistio 5. Helsinki.
- Työministeriö. 1999. Työvoimatoimiston sähköisten asiointipalvelujen kehittäminen. Yleisiä periaatteita ja mahdollisuuksia. SÄHKE-projektin raportti 17.9.1999. Julkaisen maton lähde. Helsinki.
- Työministeriö. 2001. Kouluyhteistyöryhmän muistio. Työ- ja opetushallinnon yhteistyö nuorten työvoimapalvelujen ja oppilaanohjauksen alalla. Työryhmämuistio. Helsinki.
- Työministeriö. 2003. Julkisen työvoimapalvelun e-strategia. Loppuraportti 31.3.2003. Helsinki. Julkaisematon lähde.
- Työvoimaministeriö. 1985. Tietopalvelun kehittämistyöryhmän (Tiepake) muistio. Helsinki.
- Töttö, P. 1999. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tuolle puolen? Metodipoliittinen puheenvuoro. *Sociologia* 36 (4), 280–292.
- Vace, N. A. & Loech, L. C. 1987. *Counseling as profession*. Muncie: Accelerated Development.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Lähteet

- Vaughn, S., Schumm, J. S. & Sinagub, J. 1996. Focus group interview in education and psychology. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vehviläinen, S. 1999. Structures of counselling interaction. A conversation analytic study of counselling encounters in career guidance training. University of Helsinki: Dept. of Education.
- Viljamaa, H. 1997. Ammatinvalinnanohjauksen atk-ohjelman kehittämishanke. Ohjauksen atk-ohjelmien esittelyä. Työministeriö. Julkaisematon lähde. Helsinki.
- Vondracek, F. W. & Lerner, R. M. 1982. Vocational role development in adolescence. Teoksessa B.B. Wolman (toim.) Handbook of developmental psychology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 602–614.
- Voutilainen, U. & Haapaniemi, T. 2001. Ohjauksella opiskelun hallintaan. Teoksessa U. Voutilainen & T. Haapaniemi (toim.) Ohjaus – opiskelun voimavara. Joensuun, Kuopion ja Lappeenrannan teknisen korkeakoulun opiskelijanohjaushankkeen ensimmäisen toimintavuoden raportti. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot 27, 17–24.
- Vuorinen, R. 1995. Ohjaus arvioinnin kohteena osana oppilaitoksen itsearviointia. Oppilaitosten itsearviointimallien kehittämisen projektin ohjausta koskevan osaprojektin loppuraportti. Opetushallitus. Julkaisematon lähde.
- Vuorinen, R. 1996. Ohjaus arvioinnin kohteena ja osana oppilaitoksen itsearviointia. Teoksessa E. Merimaa, A. Räisänen & U. Saresma (toim.) Opinto-ohjaus – ohjaukskäytännöistä arviointeihin. Helsinki: Opetushallitus, 7–63.
- Vuorinen, R. 1997. Using ICT in training guidance practitioners. Teoksessa R. Keane, J. McCarthy, M. Mulcahy, J. Murnaghan & G. O'Dowd (toim.) Guidance in the information society. Fourth European Conference on Information and Communications Technology in Guidance. 2.–4.12.1996. Dublin: National Centre for Guidance in Education, 69–74.
- Vuorinen, R. 1998. Ohjaus avautuvissa ja verkottuvissa oppimisympäristöissä – strategisia kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Lisensiaatintutkimus.
- Vuorinen, R. 2003. Ohjauksen kehittämisen taustatekijöitä OECD:n jäsenmaissa. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 181–198.
- Vuorinen, R. 2004. Tieto- ja viestintäteknologian mahdollisuuksia ohjaustyössä. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus, 145–175.
- Vuorinen, R., Karjalainen, M., Mylly, H., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Holm, K. 2005. Opintojen ohjaus korkeakouluissa – seuranta 2005. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Verkojulkaisuja 5. Helsinki.
- Vuorinen, R. & Kasurinen, H. 2002. Ohjausalan ammattilaisten koulutus Suomessa 2002. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 165–172.
- Vuorinen, R. & Sampson, J. P., Jr. 2000. Ohjaus opintojen suunnittelun ja arvioinnin tukena – strategisia kysymyksiä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Vuorinen, R. & Sampson J. P., Jr. 2003. Using mobile information and communication technology to enhance counseling and guidance. Teoksessa H. Kynäslähti & P. Seppälä (toim.) Mobile Learning. Helsinki: IT Press, 63–70.

- Vuorinen, R. & Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet ja opettajan roolin muuttuminen. Helsinki: Painatuskeskus.
- 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.
- Välimaa, R. 2000. Nuorten koettu terveys kyselyaineistojen ja ryhmähaastattelujen valossa. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 68.
- Watts, A. G. 1993. The politics and economics of computer-aided careers guidance systems. Teoksessa M. Weimer (toim.) New tendencies, challenges and technologies in transnational careers guidance. Conference documentation. Third European conference on computers in careers guidance. Nurenberg, 25–27 November 1992. Bundesanstalt für Arbeit, 22–29.
- Watts, A.G. 1994. Educational and vocational guidance in the European Community. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Watts, A. G. 1996a. Computers in guidance. Teoksessa A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J.M. Kidd & R. Hawthorn (toim.) Rethinking careers education and guidance. Theory, policy and practice. London: Routledge, 269–283.
- Watts, A. G. 1996b. Socio-political ideologies in guidance. Teoksessa A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J.M. Kidd & R. Hawthorn (toim.) Rethinking careers education and guidance. Theory, policy and practice. London: Routledge, 351–365.
- Watts, A. G. 1997. Conference recommendations. Synthesis report. Teoksessa R. Keane, J. McCarthy, M. Mulcahy, J. Murnaghan & G. O'Dowd (toim.) Guidance in the information society. Fourth European Conference on Information and Communications Technology in Guidance. 2.–4.12.1996. Dublin: National Centre for Guidance in Education, 10.
- Watts, A. G. 2001a. The role of information and communication technologies in an integrated career information and guidance system. A paper prepared for an OECD review of policies for information and counselling services. Commissioned jointly by the European Commission and the OECD. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.oecd.org/dataoecd/35/44/2698249.pdf>](http://www.oecd.org/dataoecd/35/44/2698249.pdf). (Luettu 27.11.2003).
- Watts, A. G. 2001b. Virtual guidance – Visions and values. Ethics in Web-based Guidance Report from the International Conference. Gothenburg, Sweden, 25–27 June 2001. International Programme Office for Education and Training.
- Watts, A. G. & Dent, G. 2002. 'Let your fingers do the walking': The use of telephone helplines in career information and guidance. *British Journal of Guidance and Counselling* 30, 18–35.
- Watts, A. G. & Dent, G. 2006. The 'P' word: productivity in the delivery of career services. *British Journal of Guidance & Counselling* 34 (2), 177–189.
- Watts, A. G. & van Esbroeck, R. 1998. New skills for new futures. A synthesis report of a study on "New skills for vocational guidance in higher education". Fedora. Brussels: VUB University Press.
- Whiston, S. C., Brecheisen, B. K. & Stephens, J. 2003. Does treatment modality affect career counselling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior* 62, 390–410.

Liitteet

Liite 1

Kolmiportainen malli internetin käytölle uraohjauksessa

(Sampson 1997c)

Alla olevan mallin mukaan ohjaajan tehtävänä on yhdessä opiskelijan kanssa arvioida, miltä osin ohjausprosessin eri vaiheissa opiskelija itsenäisesti työskentelee verkossa, ja miten työskentelyn tuloksia käytetään osana keskustelua. Internetiä hyödyntävässä ohjausprosessissa ohjaajan tehtävänä on taata, että 1) uraohjauksessa käytettävä internet-pohjainen työväline vastaa opiskelijan tilannetta ja hänen tarpeitaan (tilanteen arviointi), 2) opiskelijoilla on realistiset käsitykset käyttämiensä työvälineiden lisäarvosta, rajoituksista, lähtökohdista ja toimintaperiaatteista suhteessa heidän tilanteeseensa ja tarpeisiinsa (orientaatio) ja 3) opiskelijat ovat käyttäneet työvälineitä ja niiden eri ominaisuuksia tarkoituksenmukaisella tavalla suhteessa omaan tilanteeseensa ja tarpeisiinsa, ja että heillä on jatkoa koskeva henkilökohtainen toimintasuunnitelma (seuranta). Mallin voi tiivistää prosessiksi, jossa ohjaajan tehtävänä on:

- **arvioida** asiakkaiden tilanne ja valmius käyttää tarkoituksenmukaisesti internetissä olevia koulutus- ja ammattitietoja sekä urasuunnittelupalveluja,
- ohjata asiakkaiden **orientoitumista** olemassa olevien koulutus- ja ammattitietojen sekä urasuunnittelupalvelujen käyttöön, jotta he oppisivat parhaiten käyttämään niitä oman ohjaustarpeensa mukaan, ja
- **seurata** ohjausprosessin etenemistä niiden asiakkaiden osalta, jotka mahdollisesti tarvitsevat tukea palvelujen käyttöön ja mahdollisen ongelmanratkaisun jälkeisen valinnan pohjalta tehtävän jatkosuunnitelman toimeenpanoon.

Mallin jokaisessa vaiheessa ohjaajan tulisi pystyä kuvaamaan vaiheen tarkoitus, keskeisimmät tehtävät sekä ohjauksen mahdollinen lopputulos.

1. Tilanteen arviointi

Tarkoitus. Vaiheen tarkoituksena on arvioida, missä määrin internetissä olevien koulutus- ja ammattitietojen ja urasuunnittelupalvelujen käyttö on tarkoituksenmukaista suhteessa opiskelijan tarpeisiin.

Ohjaajan tehtävä. Tilanteen arvioinnin aikana ohjaajat kokoavat tilannetta jäsentävää tietoa opiskelijalta, arvioivat ohjauksen tarvetta ja arvioivat eri työmuotojen ja tietolähteiden (Internet mukaan lukien) mahdollisuuksia vastata opiskelijan tarpeisiin

Ohjauksen mahdollinen lopputulos. Tilanteen arvioinnin jälkeen ohjaajan ja opiskelijan tulisi sopia, mitkä työmuodot tai tietolähteet parhaiten vastaisivat opiskelijan tilannetta, miten ne auttaisivat yksilöimään tarkemmin ohjaustarvetta, miten hänen tarpeisiinsa voisi mahdollisesti vastata ja laatia tämän jälkeen alustava suunnitelma internetin tai muiden tietolähteiden hyödyntämiseksi.

2. Orientaatio

Tarkoitus. Vaiheen tavoitteena on perehtyä realistisesti palvelujen lisäarvoon, rajoituksiin ja toimintaperiaatteisiin. Tarkoituksena on varmistaa, että opiskelijat oppisivat parhaiten käyttämään internetissä olevia palveluja omaan ohjaustarpeeseen vastaamiseksi.

Ohjaajan tehtävä. Orientaation aikana ohjaajat esittelevät internetissä olevia palveluja, niiden ominaisuuksia ja toimintaperiaatteita sekä niiden mahdollisuuksia vastata erilaisiin ohjaustarpeisiin..

Ohjauksen mahdollinen lopputulos. Orientaation jälkeen opiskelijalla tulisi olla paremmat mahdollisuudet ja taidot käyttää internetissä olevia palveluja, ja että hän paremmin luottaisi omiin kykyinsä käyttää niitä onnistuneesti.

3. Seuranta

Tarkoitus. Vaiheen tehtävänä on seurata ohjausprosessin etenemistä niiden opiskelijoiden osalta, jotka mahdollisesti tarvitsevat tukea palvelujen käyttöön ja mahdollisen ongelmanratkaisun jälkeisen valinnan pohjalta tehtävän jatkosuunnitelman toimeenpanoon

Ohjaajan tehtävä. Seurannan aikana ohjaajat jatkavat ohjausta tarpeen mukaan, seuraavat internetin käyttöä, kiinnittävät tarvittaessa huomiota epätarkoituksenmukaiseen käyttöön ja urasuunnittelua koskeviin kielteisiin ajatuksiin. Arvioivat uudelleen tarpeita ja tekevät ehdotuksia muista sovelluksista tai käytettävän sovelluksen erilaisiin käyttömahdollisuuksiin. Ohjaajat myös keskustelevat mitä internetin käytöstä tai meneillään olevasta prosessista voitaisiin oppia muissa yhteyksissä tai tulevissa uraa koskevissa valinnoissa sovellettavaksi.

Ohjauksen mahdollinen lopputulos. Seurantavaiheen jälkeen opiskelijan tulisi olla tutustunut käytettävän sovelluksen niihin toimintaperiaatteisiin tai mahdollisuuksiin, jot-

Liitteet

ka voisivat vastata hänen henkilökohtaisia tarpeitaan. Opiskelijan tulisi myös osata arvioida omaa edistymistään prosessin aikana ja tunnistamaan niitä palveluja, joita hän myöhemmin voisi itsenäisesti käyttää vastaavissa tilanteissa. Opiskelijan tulisi myös oppia näkemään urasuunnittelu prosessina, jotta hän voisi paremmin valmistautua tuleviin valintatilanteisiin.

Liite 2

Tutkija Raimo Vuorinen/Opintoluotsi –projekti
Koulutuksen tutkimuslaitos/Jyväskylän yliopisto
email. raimo.vuorinen@ktl.jyu.fi

TIEDOTE

14.11.2001

Tutkimushanke ohjaus- ja neuvonta-alan ammattilaisten verkkopalvelun
<http://www.asiantuntijaluotsi.net> kehittämiseksi

Ohjaus- ja neuvonta-alan ammattilaisten verkkopohjainen tukipalvelun <http://www.asiantuntijaluotsi.net> ensimmäinen versio avattiin toukokuussa 2001. Palvelu on osa opetusministeriön koordinoimaa Opintoluotsi –hanketta.

Koko Opintoluotsi-palvelun kehittämistä tuetaan eri käyttäjäryhmille suunnattujen tutkimusten avulla. Keväällä 2001 työministeriön edustajien, ylitarkastaja Anneli Tallqvistin, erikoissuunnittelija Jaakko Okkerin sekä ylitarkastaja Liisa Winqvistin kanssa sovittiin, että Asiantuntijaluotsi kutsuu myös halukkaita koulutusneuvoja ja ammatinvalintapsykologeja osallistumaan tutkimushaastatteluihin, joissa tarkastellaan Internetin käyttömahdollisuuksia ohjauksessa ja neuvonnassa.

Toivoisin tammikuussa 2002 järjestettäviin tilaisuuksiin mukaan koulutusneuvoja ja ammatinvalintapsykologeja, jotka kokevat käyttäneensä tähän mennessä vähän Internetiä neuvonnassa/ohjauksessa, tai jotka ovat käyttäneet jo pitkään Internetiä työssään. Tilaisuuksiin integroituu 3 tuntia kestävä ryhmäkeskustelut, joissa tarkastellaan Internetin käyttöä ja mahdollisuuksia omassa ohjaus- ja neuvontatyössä. Keskustelujen yhteenvedoja käytetään Opintoluotsin käyttäjäkoulutuksen suunnittelussa sekä Asiantuntijaluotsin palvelujen kehittämiseen integroituvassa tutkimuksessa. Lisäksi tuloksia voidaan hyödyntää ohjausalan perus- ja täydennyskoulutuksen suunnittelussa. Keskustelun jälkeen päivään sisältyy haastatteluihin osallistuneille 3 tunnin laajuinen koulutus Internetin käytöstä ohjauksessa. Kuhunkin tilaisuuteen voidaan ottaa 6-8 osallistujaa ennakkoilmoittautumisten pohjalta.

Tilaisuudet järjestetään Uudenmaan TE-keskuksen tiloissa Maistraatinportti 2, 00241 HELSINKI. Haastatteluihin ilmoittautuneille lähetetään vielä erillinen kutsu.

Tilaisuuksien ajankohdat:

Internetiä vähän työssään käyttäneet koulutusneuvojat	ti 8.1.2002, klo 10-16
Internetiä pitkään työssään käyttäneet koulutusneuvojat	ke 9.1.2002, klo 10-16
Internetiä vähän työssään käyttäneet ammatinvalintapsykologit	ma 14.1.2002, klo 10-16
Internetiä pitkään työssään käyttäneet ammatinvalintapsykologit	ti 15.1.2002, klo 10-16

Ilmoittautumiset 14.12.2001 mennessä ja lisätietoja tutkimushankkeesta: Raimo Vuorinen, puh. 050-3611909 tai email. raimo.vuorinen@ktl.jyu.fi.

Yhteistyöterveisin
Raimo Vuorinen
Tutkija, Koulutuksen tutkimuslaitos

Liite 3

Esimerkki aineistolähtöisen analyysin noodeista internetin käyttöä aloittelevien ohjaajien fokusryhmähaastattelun koodauksessa

NVivo revision 2.0.163 Licensee: Atkk

Project: Focus_ryhmät_analyysi User: Administrator Date: 15.3.2006 - 10:59:08
NODE LISTING

Nodes in Set: All Tree Nodes
Created: 31.5.2005 - 22:53:37
Modified: 15.3.2006 - 10:56:33
Number of Nodes: 1184

Noodin

numero	Noodin otsikko
1	(1) /Tiedon merkitys
2	(1 1) /Tiedon merkitys/Ryhmä1
3	(1 1 1) /Tiedon merkitys/Ryhmä1/Tieto koulutusvaihtoehdoista
4	(1 1 2) /Tiedon merkitys/Ryhmä1/Tieto koulutuksen ja ammattien yhteydestä
5	(1 1 3) /Tiedon merkitys/Ryhmä1/Tavoitekuvaukset
6	(1 1 4) /Tiedon merkitys/Ryhmä1/Tietoa tiedosta ja sen oikeellisuudesta
7	(1 1 5) /Tiedon merkitys/Ryhmä1/Tieto ja tunne
8	(1 1 6) /Tiedon merkitys/Ryhmä1/Tieto päätöksentekoa varten
9	(1 1 7) /Tiedon merkitys/Ryhmä1/Tiedolle asetettavat vaatimukset
10	(1 1 8) /Tiedon merkitys/Ryhmä1/Persoonallisuuden kasvua varten
11	(1 1 9) /Tiedon merkitys/Ryhmä1/Itsetuntemus
12	(1 1 10) /Tiedon merkitys/Ryhmä1/Toimintaympäristöä koskeva tieto
13	(1 1 11) /Tiedon merkitys/Ryhmä1/Prosessiulottuvuus
14	(1 1 12) /Tiedon merkitys/Ryhmä1/Tieto yhteiskunnan merkityksestä
15	(1 1 13) /Tiedon merkitys/Ryhmä1/Sosiaalisuuden kehittyminen
16	(1 1 14) /Tiedon merkitys/Ryhmä1/Ongelmanratkaisutaitojen oppiminen
17	(1 1 15) /Tiedon merkitys/Ryhmä1/Valintojen arviointi
18	(1 1 16) /Tiedon merkitys/Ryhmä1/Toimintasuunnitelma
19	(1 1 17) /Tiedon merkitys/Ryhmä1/Ohjaus opetussuunnitelmassa
104	(2) /Ohjaajan rooli
148	(2 4) /Ohjaajan rooli/Ryhmä1
149	(2 4 1) /Ohjaajan rooli/Ryhmä1/Tiedon etsijänä opiskelijalle
150	(2 4 2) /Ohjaajan rooli/Ryhmä1/Tiedon arvioijana opiskelijalle
151	(2 4 3) /Ohjaajan rooli/Ryhmä1/Persoonallisuuden kasvun ohjaaja
152	(2 4 4) /Ohjaajan rooli/Ryhmä1/Tiedon hankkiminen
153	(2 4 5) /Ohjaajan rooli/Ryhmä1/Asiantuntija-aikuinen
154	(2 4 6) /Ohjaajan rooli/Ryhmä1/Kannustaja
155	(2 4 7) /Ohjaajan rooli/Ryhmä1/Ohjaustyön arvioija
156	(2 4 8) /Ohjaajan rooli/Ryhmä1/Opiskelijan tarpeiden tunnistaja
157	(2 4 9) /Ohjaajan rooli/Ryhmä1/Opiskelijan arvostaminen yksilönä
158	(2 4 10) /Ohjaajan rooli/Ryhmä1/Ohjaussuhteen rakentaja
159	(2 4 11) /Ohjaajan rooli/Ryhmä1/Merkityksien rakentaja

- 160 (2 4 12) /Ohjaajan rooli/Ryhmä1/Motivoija
 161 (2 4 13) /Ohjaajan rooli/Ryhmä1/Eri vaihtoehtojen esille tuoja
 162 (2 4 14) /Ohjaajan rooli/Ryhmä1/Prosessiulottuvuuden tunnistaminen
 163 (2 4 15) /Ohjaajan rooli/Ryhmä1/Oppilaitoksen sisäinen konsultti
 164 (2 4 16) /Ohjaajan rooli/Ryhmä1/Ymmärtäjä
 225 (3) /Internetin merkitys
 317 (3 6) /Internetin merkitys/Ryhmä1
 318 (3 6 1) /Internetin merkitys/Ryhmä1/Tiedon jakaminen
 319 (3 6 2) /Internetin merkitys/Ryhmä1/Rutiineiden hoitaminen
 320 (3 6 3) /Internetin merkitys/Ryhmä1/Itsearviointiharjoitusten tekeminen
 321 (3 6 4) /Internetin merkitys/Ryhmä1/Tiedon etsiminen
 322 (3 6 5) /Internetin merkitys/Ryhmä1/Itsenäinen tiedonhaku
 323 (3 6 6) /Internetin merkitys/Ryhmä1/Rajoituksia
 324 (3 6 6 1) /Internetin merkitys/Ryhmä1/Rajoituksia/Käyttäjän valmiudet
 325 (3 6 6 2) /Internetin merkitys/Ryhmä1/Rajoituksia/Satunnaisuus tiedon-
 saannissa
 326 (3 6 6 3) /Internetin merkitys/Ryhmä1/Rajoituksia/Virheellinen tieto
 327 (3 6 6 4) /Internetin merkitys/Ryhmä1/Rajoituksia/Käyttäjätuen puute
 328 (3 6 6 5) /Internetin merkitys/Ryhmä1/Rajoituksia/Tekniset kysymykset
 329 (3 6 6 6) /Internetin merkitys/Ryhmä1/Rajoituksia/Sivustojen suunnittelun
 logiikka
 330 (3 6 6 7) /Internetin merkitys/Ryhmä1/Rajoituksia/Sivustoilla ei selkeää
 kohderyhmää
 331 (3 6 7) /Internetin merkitys/Ryhmä1/Eriarvoisuus saatavuudessa
 332 (3 6 8) /Internetin merkitys/Ryhmä1/Oman ammattitaidon kehittäminen
 360 (4) /Intenet ja ohjaaja
 443 (4 6) /Intenet ja ohjaaja/Ryhmä1
 444 (4 6 1) /Intenet ja ohjaaja/Ryhmä1/Itsenäiseen käyttöön ohjaaminen
 445 (4 6 2) /Intenet ja ohjaaja/Ryhmä1/Valmiuksien ja palvelujen sovittaminen
 446 (4 6 3) /Intenet ja ohjaaja/Ryhmä1/Merkityksien rakentaja
 447 (4 6 4) /Intenet ja ohjaaja/Ryhmä1/Integroiminen ohjausprosessiin
 448 (4 6 5) /Intenet ja ohjaaja/Ryhmä1/Oman ohjaustyön kehittäminen
 449 (4 6 6) /Intenet ja ohjaaja/Ryhmä1/Suhde ohjaukseen yleensä
 450 (4 6 6 1) /Intenet ja ohjaaja/Ryhmä1/Suhde ohjaukseen yleensä/Kokemus ja
 tulkinta erillisyydestä
 451 (4 6 7) /Intenet ja ohjaaja/Ryhmä1/Tiedon jakaja
 452 (4 6 8) /Intenet ja ohjaaja/Ryhmä1/Käytön valvonta
 453 (4 6 9) /Intenet ja ohjaaja/Ryhmä1/Vaiheistus
 454 (4 6 10) /Intenet ja ohjaaja/Ryhmä1/Koulutuksen tarve
 455 (4 6 11) /Intenet ja ohjaaja/Ryhmä1/Lähdekritiittisyyteen ohjaaminen

Liite 4

Teoriaohjaavan analyysin noodien nimet ja viittausten lukumäärä fokusryhmittäin

Noodin nimi	Internetin käyttöä aloittelevat ohjaajat	Kokeneet internetin käyttäjät oppilaitokset	Kokeneet internetin käyttäjät tvtsto	Kokeneet internetin käyttäjät yhteensä	Internetin asiantuntija-käyttäjät
Ohjauksen osa-alueet					
Ohjauksen osa-alueet/Itsetuntemus/					
Kyvyt	4	1	4	5	0
Asenteet	5	2	0	2	2
Persoonalliset ominaisuudet	12	1	3	4	6
Taidot	5	1	2	3	2
Itsetuntemus/Arvot	4	1	1	2	1
Itsetuntemus/Mielenkiinnon kohteet	5	2	5	7	5
Ohjauksen osa-alueet/Toimintaympäristö					
Tilannekohtaiset mahdollisuudet	14	27	9	28	4
Koulutusmahdollisuudet	13	7	10	17	4
Työmarkkinat	4	5	5	10	5
Ohjauksen osa-alueet/Päätöksenteko					
Päätöksenteon prosessi	10	8	1	9	0
Tieto tiedosta	11	14	1	15	10
Tietoisien päätöksenteon oppiminen	14	17	8	25	13
Suunnitelmien laatiminen	6	0	2	2	0
Suunnitelmien arvioiminen	4	0	0	0	0
Päätösten arvioiminen	3	1	0	1	4
Ohjauksen osa-alueet/Muutostilanteiden kohtaaminen					
Tietoisuus päätösten merkityksestä	4	0	0	0	0
Tietoisuus ratkaisuisista	0	0	0	0	0
Noodin nimi	Internetin käyttöä aloittelevat ohjaajat	Kokeneet internetin käyttäjät oppilaitokset	Kokeneet internetin käyttäjät tvtsto	Kokeneet internetin käyttäjät yhteensä	Internetin asiantuntija-käyttäjät
Ohjausprosessi					
Tilanteen arviointi					
Tavoite	24	21	11	32	6
Ohjaajan tehtävä	42	26	20	46	13
Tulos	5	4	4	8	3
Orientaatio					
Tavoite	9	13	4	17	12
Ohjaajan tehtävä	27	40	21	61	21
Tulos	5	8	5	13	10
Seuranta					
Tavoite	0	0	0	0	1
Ohjaajan tehtävä	1	1	1	1	1
Tulos	0	0	0	0	0

Noodin nimi	Internetin käyttöä aloittelevat ohjaajat	Kokeneet internetin käyttäjät oppilaitokset	Kokeneet internetin käyttäjät tvtsto	Kokeneet internetin käyttäjät yhteensä	Internetin asiantuntija-käyttäjät
Internetin sovelluskohteet					
Verkko ohjausympäristönä	0	0	0	0	13
Tiedonhankinta	43	34	13	47	10
Ohjausjärjestelyjen arviointi	0	0	1	1	15
Päätöksentekijöiden tuki	0	0	0	0	0
Oman ammattitaidon ylläpito	9	4	2	6	3
Lomakkeiden haku	1	0	0	0	0
Tiedotus	6	9	1	10	2
Neuvonta	0	2	0	2	3
Opiskeluympäristöt	0	2	1	3	4
Kommunikaatiokanavana	8	11	5	16	18
Ohjaustiedon hallinta	8	7	2	9	8
Asiakastietojen hallinta HOPS ja Por	2	1	0	1	2
Yhteistyö sidosryhmien kanssa	2	12	1	13	1
Ohjausjärjestelyjen hallinnointi	0	5	0	5	6
Noodin nimi	Internetin käyttöä aloittelevat ohjaajat	Kokeneet internetin käyttäjät oppilaitokset	Kokeneet internetin käyttäjät tvtsto	Kokeneet internetin käyttäjät yhteensä	Internetin asiantuntija-käyttäjät
Internetin luonne					
Internetin luonne/Lisäarvo					
Tietojen hallinnointi	0	0	3	3	1
Tietojen ja palvelujen saatavuus	11	7	4	11	5
Nopeus ja reaaliaikaisuus	9	10	2	12	3
Mahdollisuus vuorovaikutteisiin palv	0	0	3	3	4
Medioiden integrointi mahdollista	1	3	1	4	4
Joustavuus ajan ja paikan suhteen	6	5	0	5	10
Anonyymin käytön mahdollisuus	0	0	0	0	2
Palvelujen jalkauttaminen mahdollist	0	0	0	0	0
Internet muutosvoimana	5	2	0	2	2
Internetin luonne/Rajoitukset					
Eriarvoisuus saatavuudessa	18	10	6	16	5
Jäsentymättömyys	21	8	5	13	6
Sovellusten ominaisuudet	6	7	0	7	3
Vanhentuneet tiedot	7	1	4	5	0
Laadunvarmistuksen puuttuminen	3	1	3	4	2
Käyttäjien valmiudet	22	14	10	24	8
Käyttäjätuen puute	5	2	3	5	0
Tekniset rajoitukset	11	7	2	9	4

Liitteet

Noodin nimi	Internetin käyttöä aloittelevat ohjaajat	Kokeneet internetin käyttäjät oppilaitokset	Kokeneet internetin käyttäjät tvtsto	Kokeneet internetin käyttäjät yhteensä	Internetin asiantuntija-käyttäjät
Ohjausprosessi ja Internet					
Tilanteen arviointi					
Tavoite	26	15	5	20	13
Ohjaajan tehtävä	62	45	16	61	24
Tulos	8	9	2	11	7
Orientaatio					
Tavoite	2	1	3	4	4
Ohjaajan tehtävä	6	4	8	12	9
Tulos	2	1	4	5	4
Seuranta					
Tavoite	0	1	3	4	9
Ohjaajan tehtävä	2	0	3	3	12
Tulos	0	0	0	0	9
Noodin nimi	Internetin käyttöä aloittelevat ohjaajat	Kokeneet internetin käyttäjät oppilaitokset	Kokeneet internetin käyttäjät tvtsto	Kokeneet internetin käyttäjät yhteensä	Internetin asiantuntija-käyttäjät
Ohjauksen osa-alueet ja Internet					
Ohjauksen osa-alueet ja Internet/Itsetuntemus					
Kyvyt	1	0	3	3	0
Asenteet	1	0	0	0	0
Persoonalliset ominaisuudet	0	2	0	2	2
Taidot	0	0	2	2	1
Arvot	0	0	0	0	0
Mielenkiinnon kohteet	2	3	8	11	3
Ohjauksen osa-alueet ja Internet/Toimintaympäristö					
Tilannekohtaiset mahdollisuudet	11	13	1	14	2
Koulutusvaihtoehdot	19	10	5	15	3
Työmarkkinat	5	9	3	12	1
Ohjauksen osa-alueet ja Internet/Päätöksenteko					
Päätöksenteon prosessi	0	0	0	0	3
Tieto tiedosta	1	0	0	0	0
Tietoisien päätöksenteon oppiminen	2	3	2	5	6
Suunnitelmien laatiminen	0	0	1	1	2
Suunnitelmien arvioiminen	0	0	0	0	0
Päätösten arvioiminen	0	0	0	0	0
Ohjauksen osa-alueet ja Internet/ Muutostilanteiden kohtaaminen					
Tietoisuus päätösten merkityksestä	0	0	0	0	0
Tietoisuus ratkaisuihin	0	0	0	0	0

Noodin nimi	Internetin käyttöä aloittelevat ohjaajat	Kokeneet internetin käyttäjät oppilaitokset	Kokeneet internetin käyttäjät tvtsto	Kokeneet internetin käyttäjät yhteensä	Internetin asiantuntija-käyttäjät
Rooli ja ohjausjärjestelyt					
Tiedonhankinta	1	0	0	0	0
Ohjausjärjestelyjen arviointi	3	6	1	7	1
Päätöksentekijöiden tuki	0	0	0	0	0
Oman ammattitaidon tuki	2	0	0	0	0
Neuvottelija	1	4	0	4	0
Tiedotus	2	3	0	3	0
Neuvonta	0	0	0	0	0
Opiskeluympäristöt	0	0	0	0	0
Kommunikaatiokanavana	0	0	0	0	0
Ohjaustiedon hallinta	0	0	0	0	0
Asiakastietojen hallinta HOPS ja Por	1	0	0	0	0
Yhteistyö sidosryhmien kanssa	17	4	4	8	0
Ohjausjärjestelyjen hallinnointi	8	5	0	5	0
Markkinointi	0	4	0	4	0



KOULUTUKSEN
TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Elinikäinen oppiminen ja joustavat koulutusjärjestelyt ovat kasvattaneet tieto-, neuvonta- ja ohjauspalvelujen kysyntää. Perinteisen ohjaajan ja asiakkaan kahdenkeskisen vuorovaikutuksen rinnalla internetin käyttö on lisääntynyt. Ohjauksen työmuotojen monipuolistaminen edellyttää niiden kustannustehokkuuden ja laadun arviointia.

Tutkimuksessa tarkastellaan, miten eri oppilaitosmuotojen ja työvoimatoimistojen ohjaajat kokevat internetin roolin ja merkityksen urasuunnittelun ohjauksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Tulosten perusteella tehdään kehittämissuhteita ohjausjärjestelyistä, ohjauksen koulutuksesta ja tutkimuksesta sekä julkisesta päätöksenteosta.

Tutkimuksia 19
ISSN 1455-447X
ISBN 951-39-2635-4



Kansi: Martti Minkkinen