

183)

Heidi Piispanen

OPINTO-OHJAAJAKOULUTUKSEN

ARVIOINTIA

Jyväskylässä v. 1996 -1997 toteutetun monimuotokoulutuksen vaikuttavuus ja kehittäminen entisten opiskelijoiden näkökulmasta

Pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 1999
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Piispanen Heidi. OPINTO-OHJAAJAKOULUTUKSEN ARVIOINTIA. Jyväskylässä v. 1996-1997 toteutetun monimuotokoulutuksen vaikuttavuus ja kehittäminen entisten opiskelijoiden näkökulmasta.

Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 1999. 101 sivua.

Tapaustutkimuksen tai hyötyyn keskittyvän arviointitutkimuksen tarkoitus oli saada kehittämisehdotuksia v.1996-1997 monimuoto-opetuksena toteutetulle opinto-ohjaajakoulutukselle arvioimalla koulutusohjelman tavoitteiden vaikuttavuutta ja koulutuksen vastaavuutta opinto-ohjaajan työhön entisten opiskelijoiden näkökulmasta. Kohdejoukkona oli ensimmäisen kerran monimuoto-koulutuksena toteutetun opinto-ohjaajakoulutuksen opiskelijat, yhteensä 30 henkilöä, jotka olivat peruskoulun, lukion tai ammatillisten oppilaitosten ohjaajia. Tutkimus suoritettiin viivästettynä arviointina vuoden kuluttua koulutuksen päättymisestä.

Aineistonkeruumenetelmänä oli useita avokysymyksiä sisältävä kyselylomake, joten aineisto käsiteltiin lähinnä laadullisesti. Korkea vastausprosentti (27 henkilöä, 90 %) antoi tutkimukselle luotettavuutta ja myös määrällisiä menetelmiä voitiin käyttää, joskin tilastolliset testit pienessä aineistossa ovat vain suuntaa antavia. Tulosten analysoinnin jälkeen käytiin yhden opinto-ohjaajakoulutuksessa olleen opinto-ohjaajan kanssa teemahaastattelun tapainen kehittämiskeskustelu.

Opinto-ohjaajat olivat koulutukseensa keskimäärin tyytyväisiä, 26 henkilöä (93 %) myönsi olleensa vähintään melko tyytyväinen. Eri koulumuotoja edustavien opinto-ohjaajien mielipiteissä oli vain vähäisiä eroja. Lukion opinto-ohjaajat arvioivat koulutuksen vaikuttavuuden hieman vähäisemmäksi kuin muut opinto-ohjaajat. Koulutuksen hyvinä puolina pidettiin eri koulumuotoja edustavien opinto-ohjaajien opiskelua samassa koulutuksessa sekä monimuotokoulutukseen kuuluvaa opiskelua työn ohessa, jolloin opitun saattoi heti soveltaa käytäntöön. Koulutuksen vaikuttavuus näkyi opinto-ohjaajien työssä lisääntyneenä verkostoitumisena ja ohjauksen laaja-alaisuutena, mutta samalla ohjauksen tehostumisena ja olennaiseen keskittymisenä. Koulutusta kritisoitiin sen työläydestä, koulutuksen aikana toteutetusta omaan työhön liittyvästä kehittämishankkeesta, opinto-ohjaajiksi opiskelevien henkilökohtaisesta opiskelusuunnitelmasta, opiskelijoiden asiantuntemuksen vähäisestä hyödyntämisestä ja opiskeluaikana saadun palautteen vähäisyydestä. Koulutuksen sisältöihin toivottiin lisää erityisesti henkilökohtaisen ohjauksen ja ongelmaoppilaan ohjauksen käsittelyä. Edellämainittuja asioita voidaan hyödyntää kehitettäessä opinto-ohjaajakoulutusta.

Koulutuksen katsottiin vaikuttaneen opetussuunnitelman tavoitteiden osalta hyvin. Tavoitteisiin ei tullut suuria kehittämisehdotuksia, vaan tavoitteiden sisälle toivottiin erilaisia painotuksia. Yleistavoitteista ainoastaan kansainvälisyystavoitteesta annettiin keskivertoa enemmän kielteistä palautetta. Koulutus jäi sen osalta pinnalliseksi ja suppeaksi. Sisällöllisten tavoitteiden osalta kognitiivisten prosessien kehittämisessä koulutuksen vaikuttavuuden katsottiin olleen vähäistä oppilaan tietojen ja valintojen tukemisessa.

Avainsanat: koulutuksen arviointi, koulutuksen vaikuttavuus, monimuoto, opinto-ohjaus, oppilaanohjaus, opinto-ohjaaja, opinto-ohjaajakoulutus

SISÄLLYS

1.	UUDEN OPINTO-OHJAAJAKOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS?	5
2.	KOULUTUKSEN ARVIOINNISTA	7
2.1	Mitä arviointi on?	7
2.2	Vaikuttavuus osana koulutuksen tuloksellisuutta	9
2.2.1	Mitä vaikuttavuus on?	10
2.2.2	Voidaanko vaikuttavuuden ja laadun arviointi erottaa?	11
2.3	Arvioinnin suunnittelu ja toteuttaminen	12
2.3.1	Koulutuksen viivästetty arviointi	14
2.3.2	Kirkpatrickin malli koulutuksen vaikuttavuuden mittarina	16
2.4	Koulutuksen asiakaspalaute	17
2.5	Koulutusohjelman ja opetussuunnitelman arviointi	20
3.	OPINTO-OHJAAJIEN TYÖSTÄ JA KOULUTUKSESTA	23
3.1	Mitä ohjaus on?	23
3.2	Opinto-ohjaajan työ	25
3.2.1	Opinto-ohjauksen erityispiirteitä peruskoulussa	27
3.2.2	Opinto-ohjauksen erityispiirteitä lukiossa	28
3.2.3	Opinto-ohjauksen erityispiirteitä ammatillisessa oppilaitoksessa	30
3.3	Opinto-ohjaajakoulutus	31
3.3.1	Monimuotokoulutus uutta opinto-ohjaajakoulutuksessa	32
3.3.2	Opinto-ohjaajakoulutuksen haasteita	34
3.3.3	Asiantuntijuuden kehittyminen	36
3.3.4	Täydennyskoulutus	38
3.3.5	Yhteiskunnan muutosten vaikutus opinto-ohjaukseen	39
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	41
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat	41
4.2	Tutkimuksen kohdejoukko	43
4.3	Tutkimusmenetelmät	43
4.4	Esitutkimus	45
4.5	Tutkimuksen kulku ja aineiston kerääminen	45
4.6	Aineiston käsittely	46
4.7	Tutkimuksen luotettavuus	47
5	TULOKSET	51
5.1	Aineiston kuvailu	51

5.2	Tyytyväisyys koulutukseen	52
5.3	Koulutuksen vaikuttavuus työelämässä	56
5.4	Opinto-ohjaajakoulutuksen vaikuttavuus ja tavoitteiden kehittäminen	59
5.4.1	Opinto-ohjaajakoulutuksen vaikuttavuus ja yleistavoitteiden kehittäminen	59
5.4.2	Opinto-ohjaajakoulutuksen vaikuttavuus ja sisällöllisten tavoitteiden kehittäminen	61
5.5	Koulutuksen kehittäminen tulevaisuudessa	65
5.6	Täydennys- ja jatkokoulutus	68
5.6.1	Täydennyskoulutuksen sisältöalueet	68
5.6.2	Täydennyskoulutusmuodot ja työtavat	70
5.6.3	Tapaustutkimus: peruskoulun opinto-ohjaajan haastattelu	72
6	POHDINTA	75
	LÄHTEET	81
	LIITTEET	90
	LIITE 1: Kyselylomake	90
	LIITE 2: Haastattelurunko	99
	LIITE 3: Vuosina 1996-1997 toteutetun opinto-ohjaajakoulutuksen opetussuunnitelman tavoitteet	100

1 UUDEN OPINTO-OHJAAJAKOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS?

Teknologia kehittyy entistä nopeammin ja työelämässä ja koulumaailmassa tapahtuneet muutokset lisäävät oppilaanohjauksen tarvetta ja asettavat opinto-ohjaajan työlle uusia haasteita. Lairion, Puukarin ja Variksen (1999a) opinto-ohjaajien työtä koskevan tutkimusraportin mukaan ohjauksen erilaiset uudet haasteet, kuten esimerkiksi laajeneva vuosiluokkiin sitoutumaton opiskelu peruskoulussa, luokattomuus toisella asteella, henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat ja informaatioteknologian hyödyntäminen lisäävät ohjaustarvetta. Lisäksi toisen asteen ja ammattikorkeakoulujen koulutustarjonnan monipuolistuminen sekä ulkomaisten opiskelumahdollisuuksien laajentuminen vaikuttavat osaltaan ohjaustarpeeseen. (Lairio, Puukari & Varis 1999a, 52.) Oppilaanohjauksen on kehitettävä opiskelijoissa erityisesti opiskelun, urasuunnittelun ja työelämän kannalta tarpeellisia valmiuksia (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 38). Oppilaanohjauksen avulla tuetaan oppilaiden itsenäistymistä ja tasapainoisen persoonallisuuden kehittymistä sekä pyritään ehkäisemään ennalta kasvamis-, oppimis- ja uranvalintaongelmien syntyä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 9). Minua kiinnostaa, pystyykö uudistettu opinto-ohjaajakoulutus vastaamaan yhteiskunnan haasteisiin ja antamaan opinto-ohjaajiksi opiskeleville heidän työssä tarvitsemiaan valmiuksia ?

Jyväskylässä on alkanut opinto-ohjaajien monimuotokoulutus, josta ensimmäiset 30 opinto-ohjaajaa valmistuivat syksyllä 1997. Opinto-ohjaajien monimuotokoulutus, jossa kaikkien koulumuotojen, peruskoulun, lukion ja ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajat koulutetaan yhdessä, on uutta. Sen vaikuttavuudesta työelämässä ja onnistumisesta vastata työelämän haasteisiin ei ole vielä tietoa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on arvioida uudistetun opinto-ohjaajakoulutuksen opetussuunnitelman tavoitteiden pohjalta koulutuksen vaikuttavuutta ja vastaavuutta opinto-ohjaajan työhön entisten opiskelijoiden näkökulmasta. Toivon näiden tietojen tuovan hyötyä opinto-ohjaajakoulutuksen kehittämiseksi.

Koulutuksesta valmistuneet opinto-ohjaajat lienevät päteviä arvioimaan koulutusta, sillä lähes kaikki heistä olivat työskennelleet opinto-ohjaajina ennen

koulutukseen hakeutumistaan. He voivat kertoa, mitä hyötyä koulutuksesta on ollut ja mitä alueita tulisi painottaa enemmän. Aineistonkeruumenetelmänä käytän paljon avokysymyksiä sisältävää kyselylomaketta, jotta saan mahdollisimman kattavan kuvauksen koulutuksesta. Käsittelen aineiston lähinnä laadullisesti, mutta lisäksi lasken frekvenssejä, prosentteja ja teen joitakin suuntaa antavia tilastollisia testejä tukemaan johtopäätöksiä. Lopuksi käyn yhden opinto-ohjaajan kanssa teemahaastattelun kaltaisen kehittämiskeskustelun syventämään keskeisiä tuloksia ja antamaan niille luotettavuutta.

Opinto-ohjaajat ovat aikaisemman tutkimustiedon (Lairio 1992) mukaan olleet koulutukseensa keskimäärin tyytyväisiä, samaa todistaa tämä tutkimus. Opinto-ohjaajakoulutuksessa on kuitenkin vielä kehittämistä niin opetuksen toteuttamisessa kuin sisällöllisissä painotuksissakin.

2 KOULUTUKSEN ARVIOINNISTA

2.1 Mitä arviointi on?

Evaluaatio eli arviointi voidaan määritellä prosessiksi, jolla hankitaan tietoa esimerkiksi jonkun koulutusohjelman päämäärien ja vaikutusten arvoista ja merkityksestä. Sen tarkoituksena on ohjata päätöksentekoa. (Carlson 1977, 73; Standards 1981, 152; Stufflebeam & Shinkfield 1985, 159.) Suomessa oppilasarvostelun uudistamisen toimikunta määritteli 1970-luvulla arvioinnin käsitteen avarasti: ”Toimikunta tarkoittaa arvioinnilla eli evaluaatiolla kaikkea toimintaa, jonka tarkoituksena on verrata koululaitoksen toimintojen tuloksia niihin tavoitteisiin, joita yhteiskunta on koululaitokselle asettanut. Arviointi on siis yläkäsite, jonka alaan kuuluvat kaikki yksittäiset osatoiminnot kohdistukoot ne sitten koululaitoksen kokonaistuloksiin, opetussuunnitelmallisiin ratkaisuihin tai opettajien ja oppilaiden työhön.” (Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö 1973, 39.)

Myös nykyään arvioinnin katsotaan olevan hankitun tiedon analysointiin perustuvaa asian arvon tai hyödyn määrittämistä (ks. esim. Norris 1995, 38; Syrjälä 1996, 40; Laukkanen 1998, 32). ”Arvioinnilla tarkoitetaan tarkasteltavan kohteen tai toiminnan tulkinnallista analyysiä, joka määrittää niiden tuottaman hyödyn tai arvon” (Koulutuksen arviointistrategia 1998, 1). Evaluaatio pyrkii parantamaan ja tehostamaan toimintoja. Se palvelee käytäntöä ja siihen on sisäänrakennettu muutoksen vaatimus (Raivola 1995, 21). Evaluaation tulisi tuottaa hyödyllistä tietoa opetuksen päätöksentekoon eri tasoilla (Syrjälä 1996, 44).

Arvioinnin käsite on laaja, moniulotteinen ja jatkuvasti muuttuva (Syrjälä, Annala & Willman 1997, 12). Vaherva (1983, 40) toteaa mittaamalla suoritettujen oppimistulosten arvioinnin edustavan suppeinta evaluaatio-käsitteen tulkintaa, mutta Peltonen, Laitinen ja Juuti (1992, 12) käsittävät arvioinnin, evaluaation ja mittauksen toistensa synonyymeiksi ja heidän mukaansa tämä käsite sisältää koulutuksen prosessien, tulosten ja vaikutusten mittauksen, jonka tarkoituksena on edistää niiden toteutumista. Evaluaatiosta on vaikea

tuottaa yleisesti hyväksytyä määritelmää, sillä tutkijoiden näkökulmat ovat erilaisia. Evaluaation tehtävät riippuvat arvioinnin laajuudesta ja tilanteesta. (Syrjälä 1996, 35, 40.) Koulutus- ja tiedepolitiikassa arviointi liitetään kehittämiseen (Stenvall 1996, 1). Arviointeja käynnistettäessä tulisi päättää mihin arviointeja käytetään. Toisaalta arviointi voi myös olla jatkuvaa kehittämistä, jolloin arvioidaan koko ajan ja toimintaa muutetaan sen mukana. (Rekilä 1996, 80.) Arvioinnin aikajänne on typistynyt. Niukkojen resurssien kohdentamiseen tähtäävässä arvioinnissa painotetaan laaja-alaisia "poikittaisvertailuja", laajoja kvantitatiivisia aineistoja sekä keskittymistä lyhyen aikajänteen arviointiin. Kehittämisaspektin myötä aikaperspektiivi muuttuu, tehdään esimerkiksi yksiköiden sisäisiä pitkittäismittauksia ja käytetään määrällisen aineiston lisäksi laadullista aineistoa. (Mälkiä & Vakkuri 1996, 103-105.)

Evaluointi on kehittymässä omaksi tieteenalaksi (House 1995, 24). Arviointikeskustelu käynnistyi 1990-luvun alussa, kun korkeakoulujen toiminnalta alettiin vaatia tuloksellisuutta, tehokkuutta, laatua ja kansainvälisiä huippusuorituksia. Tieteen ja korkeakoulujen arviointi on tullut jäädäkseen. (Kaukonen 1996, 36.) Evaluaatiolla ja tutkimuksella on paljon yhteistä, mutta arvioinnilta voidaan vaatia välitöntä hyödyllisyyttä (Laukkanen 1996, 15). Arviointitutkimuksella on kyky olla itsereflektoiva, arvioida itseään (House 1995, 31). Arvioinnilla voidaan edistää erilaisia tavoitteita, mutta ne voivat olla keskenään ristiriitaisia (Kaukonen 1996, 52). Koulutusvaiheessa tarkoituksenmukaiset tavoitteet eivät välttämättä enää ole sellaisia evaluaatiovaiheessa (Niemi 1996, 23-24). Parhaimmillaan arviointi laajentaa tietovarastoamme ja luo edellytyksiä toiminnan suuntaamiseen. Kielteisimmillään se murentaa kehittämistyötä tukahduttaen vuorovaikutusta ja tuoden ongelmia koulutus- ja tutkimustoimintaan. (Stenvall 1996, 2.) Lisäksi menetelmät voivat vaikuttaa tuloksiin. House (1995, 28) on sitä mieltä, että eri menetelmät eivät aina johda yhtenäiseen tulkintaan.

Korkeakoulujen arviointineuvoston (Yliopistokoulutuksen laatuyksiköt 1998, 9) mukaan laadukkaan koulutuksen arviointikriteereihin kuuluvat yhtenä osana mm. tavoitteet ja niihin sitoutuminen ja niiden toteutuminen, opetussuunnitelman kehittämiskäytännöt ja opiskelijapalautteiden hyväksikäyttö. Jakku-Sihvosen (1994) mukaan arviointitieto sisältää analyysiä, syy-seurausarvioita, tietoja vahvuuksista ja heikkouksista, eduista ja haitoista sekä toiminnan seuraamuksista. Arviointitieto perustuu useimmiten sekä määrälliseen että laadulliseen tietoainekseen. Kansallisella tasolla strategisesti tärkeitä arviointikohteita ovat:

koulutuksen tavoitteet, koulutuksen suoritteet ja saavutetut tulokset (saavutetut taidot ja persoonallisuuden kehittyminen), opetustoimen työprosessien laadukkuus eri tasoilla, koulutuspolitiikka sekä koulutukseen osoitetut resurssit. (Jakku-Sihvonen 1994, 10, 14.) Myös Niemi (1996, 21) korostaa, että opettajankoulutuksessa evaluaation yhtenä tehtävänä on paljastaa kuinka hyvin tavoitteet on saavutettu.

2.2 Vaikuttavuus osana koulutuksen tuloksellisuutta

Tuloksellisuus on toiminnan onnistuneisuutta laajassa merkityksessä (Manninen 1992, 1). Koulutuksessa on yläkäsitteenä tuloksellisuus, jonka ulottuvuuksina ovat vaikuttavuus, tehokkuus ja taloudellisuus (National Board of Education 1995, 18; Jakku-Sihvonen 1993, 25).

KOULUTUKSEN TULOKSELLISUUS		
VAIKUTTAVUUS (efficiency)	TEHOKKUUS (effectiveness)	TALOUDELLISUUS (economy)

KUVIO 1. Koulutuksen tuloksellisuuden peruskäsitteet (National Board of Education 1995, 25)

Tuloksellisuuden arviointi on moniulotteinen ja ristiriitainen alue (Hirvi 1995, 56). Koulutuksen tuloksellisuutta tarkasteltaessa tulee huomioida kasvatustieteen kirjallisuudessa runsaasti ilmenevää koulutuksen tuloksellisuuteen liittyvää käsitteistöä. On tarpeellista selvittää, mitä tarkoitetaan koulutuksen, opetustoimen, koulun, opetuksen tai oppilaiden tuloksilla ja mitä kyseiset käsitteet silloin sisältävät. On myös tärkeää määritellä arvioidaanko koulutuksen vai opetuksen tuloksellisuutta. Tuloksellinen koulutus on taloudellista, tehokasta ja vaikuttavaa. Koulutuksen tuloksellisuuden osa-alueista vaikuttavuuden arviointi on hankalinta. (Nikki 1993, 20-21, 24, 26.) Ei ole helppo määrittää, mikä on esimerkiksi opetussuunnitelman, taloudellisten resurssien tai

täydennyskoulutuksen merkitys saatiin tuloksiin (Laukkanen 1998, 157). Trow'n (1998, 120) mielestä korkeakoulutuksen vaikuttavuutta on miltei mahdoton mitata sen moninaisuuden takia.

2.2.1 Mitä vaikuttavuus on?

Laajimmin ymmärrettynä vaikuttavuuden arviointiperusteina käytetään toimintaan kohdistuvia vaatimuksia ja kansalaisten tarpeita, suppeimmassa mielessä verrataan toiminnan tulosta asetettuihin tavoitteisiin (Ahonen 1985, 54). Valtosen (1997, 11) mukaan varsinainen koulutuksen vaikuttavuuden tutkimus on ymmärretty koulutukselle asetettujen tavoitteiden ja tuotosten vastaavuuden tutkimuksena (ks. myös Vaherva 1983, 166-168; Purhonen 1992, 31). Koulutuksen tehokkuudessa on kyse tavoitteiden saavuttamisesta, mutta keskeinen huomio kohdistuu resurssien tehokkaaseen ja tarkoituksenmukaiseen käyttöön. Tuotoskäsitteen kulloinenkin merkityssisältö ratkaisee, onko kysymys enemmän vaikuttavuuden vai tehokkuuden tarkastelusta. (Vaherva 1983, 166-168.) Koulutuksen vaikutuksia arvioitaessa kohteena ovat pitkän tähtäimen tavoitteet (Vaherva 1983, 34, Raivola 1992, 163).

Lehtisalon (1992) mielestä koulutuksen vaikuttavuus on yläkäsite, johon kuuluvat koulutuksen hyödyllisyys, tuloksellisuus ja tehokkuus. Näin ollen koulutuksen vaikuttavuus on kaikkea, mitä koulutuksella pitäisi saada aikaan. (Lehtisalo 1992, 15.) Myös Luopajarven (1996) mukaan koulutuksen vaikuttavuus on yläkäsite ja vaikuttavuuden arviointia voidaan tukea tekijöillä taloudellisuus, tehokkuus ja toimivuus. Koulutuksen vaikuttavuutta tulisi kyetä arvioimaan kokonaisvaltaisesti, se on tulevaisuudessa arvioinnin ydinkysymys. (Luopajarvi 1996, 6.) Hämäläinen (1993, 23) toteaa, että tuloksellisuuskäsitteen määrittely yleisellä tasolla on melko ongelmaton, mutta vaikuttavuuden, tehokkuuden ja taloudellisuuden konkretisointi on vaikeaa.

House (1980, 26) puhuu tavoitelähestymistavasta (goal-based approach), jolla arvioija selvittää, onko koulutuksella saavutettu koulutuksen kehittäjän pyrkimykset. Tavoitelähestymistavassa pyritään tuottamaan tietoa, jota voidaan hyödyntää päätöksenteossa ja toiminnan kehittämisessä. Suomalaisessa arvioinnissa tavoitelähestymistapaa sovelletaan hieman laajemmin: usein seurataan lisäksi koulutuksen tuottamia sivuvaikutuksia. (Laukkanen 1994, 26.) Siinä on hankaluutena tutkia, mikä on

koulutuksen luomaa ja mikä on esimerkiksi jonkin muun instituution, sosiaalisten suhteiden tai työelämän vaikutusta (Valtonen 1997, 42). Myös tyhjentävien tavoitteiden asettaminen ja niiden täsmällinen mittaaminen on vaikeaa (House 1995, 28).

2.2.2 Voidaanko vaikuttavuuden ja laadun arviointi erottaa?

Koulutuksen laatu ja vaikuttavuus liitetään usein yhteen. Jakku-Sihvonen (1993; 1994) yhdistää vaikuttavuuden laatuun ja tehokkuuden optimaaliseen ajan käyttöön. Yksilötasolla vaikuttavuus on ensisijaisesti kasvatuksellisia vaikutuksia ja saavutettuja oppimistuloksia. Yhteisötasolla vaikuttavuudessa arvioidaan, opittiinko korkeatasoisesti ja riittävän pätevää tietoa. (Jakku-Sihvonen 1993, 25.) Myös Kautto-Koivula (1992, 57) ja Hirvi (1995, 53) pitävät vaikuttavuutta osana koulutuksen laatua. Vaikuttavuus kuvaa koulutuksen avulla saavutettujen muutosten merkitystä koulutuksen tavoitteille (Kautto-Koivula 1992, 57). Koulutus on laadukasta silloin, kun se saa aikaan tavoitteiden suuntaista oppimista (Hirvi 1995, 56; Hämäläinen 1998, 30). Opiskelijan kannalta koulutuksen laatu näkyy hänen motivaatiossaan koulutuksen päättövaiheessa, menestymisenä tulevaisuudessa, oppilaitoksen ja ympäröivän elinkeinoelämän yhteistyönä sekä työyhteisön ilmapiirissä kokonaisuutena (Luopajarvi 1996, 6). Laatu on prosessi, joka seuraa formaalissa koulutuksessa ja työelämässä (Parjanen 1998, 49). Opettajankoulutuksessa lopullinen laadun indikaattori on, miten opettajiksi opiskelevat saavat oppilaansa oppimaan (Kealy 1995, 47-48). Näin ollen opinto-ohjaajakoulutuksen laatu näkyy viime kädessä menestyksekkäänä oppilaiden ohjauksena.

Clarksonin (1995) mielestä koulutuksen tuloksellisuutta ei pidä kuitenkaan samaistaa laatuun. Siihen sisältyy ajatusvirhe, sillä tuloksellisuutta tulee arvioida suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja laatua voi arvioida muutenkin, ennen kaikkea asiakaspalautteella. Toisaalta, jos korkea laatu saavutetaan kalliilla kustannuksilla, ei toiminta välttämättä ole enää tuloksellista. Kuitenkin Clarkson myöntää koulutuksen laadun näkyvän pitkän ajan kuluessa vaikuttavuutena eli minkälaista muutosta ja kehitystä koulutus on saanut aikaan. (Clarkson 1995, 82-83.) Vaikka useat tutkijat liittävätkin vaikuttavuuden ja laadun läheisesti yhteen, katson tämän tutkimuksen koulutusohjelman arvioinnin painottavan enemmän

koulutuksen vaikuttavuutta työelämässä. Jos arvioidaan koulutuksen tavoitteiden ja koulutusohjelman laatua, tulee niitä tarkastella hyvin monipuolisesti (Hämäläinen 1998, 30-32).

2.3 Arvioinnin suunnittelu ja toteuttaminen

Arvioinnissa puhutaan perinteisesti prosessi- ja tuotoskriteereistä (Kansanen 1997, 429) ja arvioinnin mikro- ja makrotasosta (Easton 1996, 19). Tätä selventää Eastonin (1996, 19) laatima kaavio.

		SUUNNITELMAN	
		TUOTOS (mitä)	MUOTO
SUUNNITELMAN TASO	MAKRO (laajat evaluaatiot)	Alustava suunnitelma evaluaatiotoiminnoista	Strategia kattavan evaluaation kehittämiseksi
	MIKRO (yksittäiset evaluaatiot)	Suunnitelmia yksittäisille kyselyille	Metodi tuottaa tarkennuksia yksittäisille tutkimuksille

KUVIO 2. Malli evaluaation suunnitelmista Eastonia (1996, 19) mukaillen

Makrotasolla evaluaation suunnittelussa tuotos voi olla esimerkiksi vuosittainen kokonaissuunnitelma evaluaatiotoiminnoista ja mikrotasolla yksittäinen tutkimussuunnitelma. Prosessi käsittää kummallakin tasolla esimerkiksi sen, miten suunnitelmat kehitetään, kuka ne tekee ja milloin sekä minkälaista tietoa ja koulutusta he tarvitsevat. (Easton 1996, 22-23.) Evaluaation toteuttamisessa makrotason arvioinnin kohteena ovat koulutusinstituution ja laajojen makrostruktuurien, kuten esimerkiksi alueellinen, väestöllinen, taloudellinen ja poliittinen rakenne, väliset suhteet. Mikrotason arvioinnissa taas voi viime kädessä tarkastelun kohteena olla yksittäinen ihminen. (Vaherva

merkityksestä. Tyypillinen esimerkki tulosten arvioinnista on ohjelman tavoitteiden saavuttamisen arviointi. (Chen 1996a, 125.)

2.3.1 Koulutuksen viivästetty arviointi

Vaherva (1983) esittelee formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin lisäksi kolmannen, Wentlingin (1980, 66) ammatillisen koulutuksen arviointiin tuoman termin, perimmäinen (ultimate) evaluaatio. Arviointi tehdään opetuksen päätyttyä ja yksilön aloitettua työnteon ja siinä arvioidaan mitä työn kannalta todella merkityksellistä on opittu. Wentlingin mielestä tällainen viivästetty arviointi on arvokkain evaluaation muoto arvioitaessa koulutuksen kokonaisvaltaista onnistumista. (Wentling 1980, 66; ks. myös Vaherva 1983, 83.)

Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan tutkia lyhyellä ja pitkällä aikavälillä, lähi- ja etäistavoitteina (Jerkedal 1970, 18; Vaherva & Juva 1985, 139; Valtonen 1997, 41). Koulutuksen vaikutukset eivät yleensä näy koulutuksen tuotoksissa, vaan vasta pitkän ajan kuluessa (Vaherva & Juva 1985, 157; Valtonen 1997, 17). Esimerkiksi opettajankoulutuksessa lyhyen aikavälin tavoitteena ovat oppiaineiden hallinta ja opetusopilliset taidot ja etäistavoitteena voidaan pitää opettajan suoriutumista työssään (Jerkedal 1970, 19). Koulutuksen pitkäaikaisvaikutukset ovat epäsuoria tuotteita, tapahtumia tai olosuhteita. Ne ovat seurausta välittömistä tuotoksista tai aikaisemmasta koulutuksesta. (Vaherva & Juva 1985, 139.) Koulutuksen pitkäaikaisvaikutukset näkyvät yksilötasolla esimerkiksi asiantuntijuutena omalla alalla, työllistymisenä, uralla etenemisenä, sosiaalisena liikkuvuutena ja hyvänä elintasona (Valtonen 1997, 41). Herää kysymys, onko pitkän ajan kuluttua mahdollista erotella koulutuksen osuutta muiden tekijöiden osuudesta, kun vaikuttavuuden arviointi yleensäkin on hankalaa? Vaherva (1983) myöntää, että viivästetyn arvioinnin korrekti ja luotettava suorittaminen on vaikea tehtävä. Lopullisten tuotosten ja vaikutusten mittaaminen tulisi suorittaa ennen-jälkeen tutkimusasetelmalla. Siinä ennen koulutusta mitataan lähtötaso, johon koulutuksen jälkeistä arviointia verrataan. (Vaherva 1983, 85.)

Wolfe (1980) määrittelee koulutuksen pitkäaikaisvaikutuksia koskevat tutkimukset metodeiltaan kolmeen ryhmään. Ensimmäisessä menetelmässä koulutuksen käyneitä henkilöitä pyydetään jälkikäteen arvioimaan koulun tai oppilaitoksen vaikutuksia heihin. Tutkimusten mukaan koulutuksen läpikäyneet itse tuntevat, että koulutuksella on

ollut pysyviä vaikutuksia. Toisen lähestymistavan mukaan arvioidaan koulutuksen merkitystä myöhemmälle sosioekonomiselle saavutustasolle. Monet tutkimukset osoittavat koulutuksen merkittäväksi tekijäksi myöhemmän yhteiskunnallisen aseman ja/tai tulotason määräytymisessä. Kolmanneksi tutkimuksilla voidaan kartoittaa julkista tietotasoa. Niissä tutkimuksissa on osoitettu tiedollisen menestymisen myöhemmällä iällä korreloivan voimakkaasti aikaisemman koulutuksen määrään. (Wolfe 1980, 104-105; ks. myös Vaherva 1983, 80.)

Raivola (1992) puhuu koulutuksen tuotoksesta, joka koostuu kahdesta osasta. Ensimmäinen on välitön kasvatuksellinen tuotos, joka näkyy opiskelijan kognitiivisten, affektiivis-sosiaalisten ja toiminnallisten valmiuksien arvonnaisana. Toinen, huomattavasti vaikeampi arvioitava ovat koulutuksen viivästetyt vaikutukset, jotka näkyvät hyötynä sekä yksilölle että yhteiskunnalle: työllistettävyyys, ansiot, sosiaalinen asema ja liikkuvuus, yhteiskunnalliset osallistumisvalmiudet tai tuotannon ja tuottavuuden kasvu, sosiaalinen järjestys ja kansainvälinen kilpailukyky. (Raivola 1992, 163.)

Usein viivästetyn arvioinnin ideaa sovelletaan siten, että jo opintonsa päättäneille ja työelämään siirtyneille henkilöille lähetetään kyselylomake ja pyritään näin selvittämään koulutuksen erilaisia vaikutuksia. Tällaisen koulutuksen vaikuttavuusarvioinnin avulla voidaan tehdä päätelmiä koulutuksen tarkoituksenmukaisuudesta, tehokkuudesta ja riittävydestä. (Vaherva 1983, 88.) Evaluaatiokirjallisuudessa ei ole käytetty paljon termiä viivästetty arviointi tai koulutuksen pitkäaikaisvaikutukset (Vaherva & Juva 1985, 159). Viivästetyn arvioinnin käyttö on vielä tänäkin päivänä vähäistä. Thackwrayn (1997) mukaan Englantilaisissa yliopistoissa käytetään hyvin vähän pitkän aikavälin arviointia. Yliopistoissa yksinkertaisesti oletetaan ammattitaidon siirtyvän käytäntöön, vaikka tutkimuksia ei tehdä. (Thackwray 1997, 72.)

Koulutuksen päättäneisiin voidaan ottaa yhteyttä myös arvioitaessa koulutusta ja opetusta (Vaherva & Juva 1985, 160). Opettajankoulutuksen kehittämisessä pieni parannus näkyy vasta vuosien kuluttua. On vaara, että opettajankoulutusta käsitellään korkeakoulupolitiikassa lyhytjänteisesti näkemättä tulevaisuuteen. Tämä koskee myös yliopiston roolia suhteessa opettajankoulutukseen. Yliopiston yhteiskunnallista merkitystä ei pidä nähdä vain työllistymisenä, vaan siinä millaisia valmiuksia koulutus antaa kohdata muuttuvan yhteiskunnan erilaiset työtehtävät. (Niemi, 1996, 40.) Vaherva (1983, 35) muistuttaa ettei koulutus koskaan anna valmiita ratkaisuja moninaisiin käytännön työn

ongelmiin, vaan sen tulee välittää sellaisia yleisiä käsitteitä, periaatteita ja tietoja, joita soveltamalla voidaan ratkaista useita perusrakenteeltaan samantapaisia ongelmia.

2.3.2 Kirkpatrickin malli koulutuksen vaikuttavuuden mittarina

Kirkpatrickin neljän askeleen malli on tunnettu väline mitattaessa koulutuksen vaikuttavuutta. Mallin tarkoitus on lisätä koulutuksen arvioijien ponnistuksia ja kehittämistoimia (Kirkpatrick 1975, 14; 1996, 54; Thackwray 1997). Malli selventää arvioinnin toteutusta ja antaa ohjeita miten sen eri vaiheissa edetään. Arviointimallin ensimmäinen vaihe, *reaktioiden* mittaaminen, suoritetaan koulutuksen päättövaiheessa. Reaktioiden mittaaminen antaa tietoa tyytyväisyydestä koulutukseen. Reaktioiden mittaaminen on helppo toteuttaa kyselylomakkeella, ja reaktioiden mittaaminen on yleisin koulutuksen arvioinnin muoto. Vasta toisessa vaiheessa arvioidaan *oppimista*: ovatko yksilöiden tiedot, taidot ja asenteet muuttuneet koulutuksen ansiosta ja onko koulutuksessa opittu tavoitteiden mukaisia asioita. Oppimista mitataan usein kirjallisin kokein tai testein. Kolmannen vaiheen tarkoituksena on antaa tietoa siitä, millaisia muutoksia koulutus on aiheuttanut *työkäyttäytymiseen* ja ovatko muutokset tavoitteiden suuntaisia. Kolmannessa arviointivaiheessa selvitetään käytetäänkö opittuja asioita työssä, mitä tietoja sovelletaan paljon ja mitä ei lainkaan, onko tarpeisiin pystytty vastaamaan ja mitä sellaisia tarpeita on, joihin koulutus ei ole vastannut. Kolmannesta vaiheesta käytetään myös nimeä koulutuksen siirtovaikutus. Käyttäytymisen muutoksia tulisi arvioida noin 3-6 kuukauden kuluttua koulutuksesta ja kontrolliryhmän käyttö on suositeltavaa. Neljännessä vaiheessa arvioidaan lopullisia *tuloksia*. Tarkoituksena on tunnistaa koulutettavien työkäytöksen aiheuttamat muutokset organisaation saavuttamassa tuloksessa. Arviointi suoritetaan yleensä observoinnin ja/tai haastattelujen avulla noin puolen vuoden tai vuoden kuluttua koulutuksen päättymisestä. Kirkpatrick korostaa, että arvioinnin tulisi edetä neljän askeleen mukaisesti, sillä arviointi tulee vaikeammaksi mentäessä ylemmille tasoille. Käytännössä ylempien tasojen arviointi on harvinaista sen vaatimien suurten resurssien vuoksi. (Kirkpatrick 1975, 14-17; 1996, 54 -59; Robinson & Robinson 1990, 165-167.)

Opinto-ohjaajakoulutuksen arviointia käsittelevä tutkimukseni on lähinnä Kirkpatrickin viimeisten tasojen arviointia, sillä koulutuksesta on kulunut jo yli vuosi. Toisaalta mallin sovellus tässä yhteydessä ei onnistu, sillä aikaisemmat reaktioiden ja

oppimisen tasot tulisi mitata, ennen kuin siirrytään ylempien tasojen arviointiin. Ilman aikaisempia mittauksia on vaikea arvioida, mikä on juuri koulutuksen vaikutusta. Ensisijainen tutkimukseni tarkoitus on kuitenkin tuoda tietoa opinto-ohjaajakoulutuksen kehittämiseksi ja katson viivästetyn arvioinnin olevan sen vuoksi tarkoituksenmukaista.

2.4 Koulutuksen asiakaspalaute

Kasvatustieteessä ja koulutoimessa vierastetaan sanaa asiakas, sillä se ei sisälly perinteiseen kasvatustieteelliseen koulutusta koskevaan käsitteistöön (Nikki 1993, 38). Varsinkin yliopistoissa ja oppivelvollisuuskouluissa asiakastermiä on vastustettu (Vaso 1998, 71). Kielteinen suhtautuminen voi johtua muutosvastarinnasta kouluhallinnon laajojen muutosten seurauksiin tai asiakaskäsitteen mieltämisestä kaupalliseen terminologiaan kuuluvaksi. Koulun asiakkaiksi mielletään oppilaat, heidän vanhempansa ja opiskelijat. Ammatillisen koulutuksen asiakkaiksi mielletään lähinnä työelämä. Yliopiston opettajakoulutuslaitoksen asiakkaiksi voidaan käsittää kunta työnantajana ja rehtorit opettajien esimiehinä. Vaikeampaa voi olla mieltää opettajaksi opiskelevat koulutuslaitoksen asiakkaiksi, koska näin ei ole perinteisesti tehty. Oppilasta voidaan pitää asiakkaana, mutta opettajalle hän on yhteistyökumppani. Peruskoulun jälkeenhän opiskelijalla on oikeus hakeutua mihin kouluun haluaa. (Nikki 1993, 38-40, 22-23; 1994, 65.) Aittola (1996, 142-143) pohtii onko yliopistokoulutuksen asiakas opiskelija, valtio vai elinkeinoelämä. Hänestä opiskelijat tulisi mieltää enemmän yliopistoyhteisön jäseniksi kuin asiakkaiksi.

Asiakastermin myötä meillä on alettu puhua koulutuksen asiakaslähtöisyydestä (Nikki 1994, 66). Opetusministeriön mukaan koulutusta ohjataan nykyään enemmän asiakaslähtöisesti oppilaitosten ja niiden ylläpitäjien tavoitteiden mukaan (Koulutuksen arviointistrategia 1998, 1). Asiakaslähtöisyys mielletään usein laatuun. Vason (1998, 69) mukaan koulutuksen laatua tarkastellaan entistä enemmän asiakkaan näkökulmasta, jolloin koulutuksen tulee vastata opiskelijan tai koulutuspalveluiden ostajan tarpeita ja odotuksia. Hirven (1995) mielestä laatuajattelu antaa kaikkein eniten silloin, kun painotetaan asiakkaan näkökulmaa. Tavoitteena on virheetön ja kehittynyt palvelu, johon asiakas on tyytyväinen. (Hirvi 1995, 53.) Myös Hollannissa on todettu yliopistojen opettajankoulutuksen laadun parantamisessa luotettavimmaksi ja tehokkaimmaksi metodiksi opiskelijoiden antamat arviot

(De Jong & Pris 1995, 43). Yhdysvalloissakin opiskelijapalaute on huomattu hyödylliseksi. Delaney (1998, 4) kartoituksen mukaan Uuden Englannin useimmissa tiedekunnissa olisi halua tehdä enemmän opiskelijakyselyitä.

Clarkson (1995) painottaa, että asiakas on käsitettävä mahdollisimman laajasti puhuttaessa koulutuksen laadun arvioinnista. Koulutuksen maksajakin luetaan asiakkaaksi. Arviointia ei voida toteuttaa asiakkaan osallistumatta siihen. (Clarkson 1995, 87-88.) Myös Scriven (1994, 75) korostaa, että arvioitaessa jonkin ohjelman merkitystä ja laatua tulee hyödyntää asiakkaita. Kivinen ja Rinne (1992) näkevät koulutuksen asiakaslähtöisyyden nykyisen järjestelmälähtöisyyden sijaan esimerkiksi laadullisena. Tarvitaan laadullista joustoa, jolla ratkaistaan opetuksen sisältöihin, käytäntöihin ja motivoitumiseen liittyviä kysymyksiä. (Kivinen & Rinne 1992, 81.)

Aikuiskoulutus on yhä asiakaskeskeisempää ja yksilöllisyys näkyy siinä, että oppija ottaa henkilökohtaisen vastuun oppimisestaan. Toisaalta aikuiset arvioivat oppimansa merkitystä omien elämänvaiheidensa kannalta ja tämä tarkastelu määrittää myös oppimisen tavoitteita. Nykyään aikuisopiskelija voi tehdä aikaisempaan opiskelu- ja työhistoriaansa nojaavan henkilökohtaisen ammatillisen koulutussuunnitelman. (Järvinen 1999, 101, 103.) Vaikka asiakaslähtöisyyden katsotaan lisääntyneen, Weissin (1998, 30) mukaan nykyäänkin koulutuksen arviointiin otetaan hyvin harvoin mukaan asiakas. Hongan (1992, 88) mielestä myös Suomessa on koulutuksen vaikuttavuuden arviointi asiakkaan näkökulmasta laiminlyöty. Nikin (1994) mukaan taas asiakaspalautteen saaminen on monissa oppilaitoksissa nähty hyödylliseksi, mutta asiakaskyselyjen puutteena on ollut niiden vähäinen luotettavuuden arviointi. Tulosten merkitys jää silloin kyseenalaiseksi. Lisäksi otannan asianmukaisuudesta tulisi huolehtia, jos palaute kerätään vain osalta asiakkaista. (Nikki 1994, 72.)

Tärkeitä koulutuksen asiakaspalautteen antajia ovat aikaisemmat opiskelijat eli kyseisen koulutuksen saaneet työntekijät, jotka ovat toimineet jonkin aikaa ammatissa. He pystyvät arvioimaan koulutuksen sisältöä kertomalla, kuinka hyvin annettu koulutus vastaa niitä ammatillisia vaateita, joita heiltä edellytetään työssään ja joita he itse kokevat tarvitsevansa. (Nikki 1994, 71.) Asiakkaiden tyytyväisyys saa heidät käyttämään koulutuspalveluita jatkossakin (Hämäläinen 1993, 29). Asiakkaiden koulutusta koskevien mielipiteiden käyttö ei kuitenkaan ole ollut ongelmatonta. Joyce ja Showers (1988) ovat tutkimuskatsauksessaan todenneet, että opettajat kertovat usein koulutuksen sisältöjen

olleen tuttuja. Samanaikaisesti he ilmoittavat olleensa tyytyväisiä koulutukseensa. (Joyce & Showers 1988, 122.) Asiakkaille tuleekin esitellä, mitä uutta yliopisto voi tarjota, sillä asiakkaat saattavat odottaa vain ennestään tuttuja palveluja (Hämäläinen 1993, 29).

Asiakaslähtöisyys on olennaista koulutuksen suunnittelussa. Koulutusta suunnitellaan ja toteutetaan siten, että asiakkaiden tarpeet, tavoitteet ja toiveet otetaan mahdollisimman pitkälle huomioon. Asiakaspalautetta kerätään tavallisimmin haastattelemalla tai kyselylomakkeella tai molemmilla. Haastattelu sopii silloin, kun palautetta kerätään pieneltä joukolta. Asiakaspalautetta voidaan kerätä kahdella tavalla sen mukaan (kuvio 4), onko lomake laadittu perinteisen asiakasarvioinnin vai aidon asiakasarvioinnin pohjalta. (Nikki 1994, 66, 68-69.)

Perinteinen asiakasarviointi	Aito asiakasarviointi
A. Arviointi suoritetaan koulutuksen toteuttajan koulutukselle asettamien tavoitteiden pohjalta	B. Arviointi suoritetaan asiakkaan omien tarpeiden ja koulutukselleen asettamien tarpeiden pohjalta

KUVIO 4. Koulutuksen asiakkaiden arvioinneissa erotettavat kaksi muotoa Nikkiä (1993, 41) mukaillen

Perinteinen asiakaspalautekysely perustuu kysyjän käsityksiin ja on melko nopea laatia ja toteuttaa strukturoituna. Aito asiakasarviointi puolestaan perustuu asiakkaan omiin käsityksiin. Koulutuksen tarjoajalle on olennaista tietää, mitä asiakas pitää tärkeänä. Aito asiakasarviointikysely on työlämpi laatia. (Nikki 1994, 69.) Opinto-ohjaajakoulutuksen arviointitutkimuksellani pyrin osittain aitoon asiakasarviointiin, sillä joukossa on runsaasti avokysymyksiä, joihin vastaajat voivat kirjoittaa itselleen tärkeitä asioita. Suurin osa kysymyksistä painottuu kuitenkin koulutuksen tarjoajan asettamien tavoitteiden saavuttamisen arviointiin. Nikin (1993, 20) mukaan opetuksen ja ennen kaikkea oppimisen tehostamiseksi tulisi kehittää myös asiakkaiden eli opiskelijoiden ja oppilaiden suorittamaa arviointia.

2.5 Koulutusohjelman ja opetussuunnitelman arviointi

Raivolan (1995, 31) mukaan koulutuksen keskeisin arvioinnin muoto on yli puoli vuosisataa ollut jonkin ohjelman arviointi. Koulutusohjelman evaluaatio liittyy läheisesti opetussuunnitelman toteuttamisen arviointiin (Soininen 1997, 26; Kansanen 1997, 434). Kummankin kohdalla on kysymys siitä, miten koulutusohjelma tai opetussuunnitelma muuttuu kirjoitetusta käytäntöön. Toisaalta voidaan arvioida myös koulutusohjelman tai opetussuunnitelman tuotoksia. (Soininen 1997, 26.) Keskeistä on selvittää, mitä muutoksia ohjelma on saanut aikaan ihmisissä ja ympäristössä ja millainen tilanne olisi, jos ohjelmaa ei olisi toteutettu lainkaan (Easton 1996, 245). Finkin (1995) mukaan ohjelman evaluaatio on kattava tutkimus ohjelman luonteesta ja ansioista. Sen tarkoitus on tuottaa tietoa ohjelman vaikuttavuudesta, jotta tulokset, tehokkuus ja laatu voidaan maksimoida. Tätä tarkoitusta varten analysoidaan ohjelman rakennetta, toimintoja ja organisaatioita ja tutkitaan sen poliittista ja sosiaalista käyttöympäristöä. Evaluaatiota voidaan myös käyttää arvioitaessa ohjelman tavoitteiden saavuttamista, vaikutusten laajuutta ja kustannuksia. (Fink 1995, 2.)

Euroopassa on ollut opetuksen ohella yleistä koulutusohjelmien arviointi (Hämäläinen 1998, 30). Kattava koulutusohjelman arviointi voi kohdistua seuraaviin asioihin: yhteys muuhun koulutukseen, tavoitteet, sisältö ja rakenne, opiskelijat, kouluttajat ja muu henkilökunta, ulkoiset puitteet sekä vahvuudet ja heikkoudet. Koulutusohjelman arviointia voidaan tehdä oman oppilaitoksen sisällä toiminnan kehittämiseksi tai valtakunnallisesti, jolloin korostuu myös ohjelmien vertailu. Tulevaisuudessa koulutusohjelmien arviointi voi tulla entistä vaikeammaksi, sillä opiskelijoiden koulutusmodulien valinnanmahdollisuudet kasvavat. Yksilöllisten opetussuunnitelmien myötä ei ainoa lähtökohta voi olla koulutusohjelma. (Hämäläinen 1998, 31-34, 36.) Konttisen (1995) mukaan Suomessa on heikot valmiudet ohjelma-arviointiin, sillä koulutus mielletään jatkuvaksi toiminnaksi eikä ohjelmiksi. Opetusohjelmat pyörivät kuin paperitehdas - uudistuksia tehdään vain, jos kone menee rikki. Ohjelma-arvioinnin tarve on ilmeinen, ja se edellyttäisi selkeitä toimintakokonaisuuksia. (Konttinen 1995, 15.)

Tiedekunta suunnittelee opetussuunnitelman useisiin tarkoituksiin: opettaakseen tiettyjä sisältöjä ja kursseja, järjestääkseen kurssit ohjelmaan tai laitokselle sopiviksi ja kehittääkseen opetussuunnitelmia koko yliopistolle (Stark, Lawther, Sharp & Arnold 1998,

99). Opetussuunnitelman laadinnan ja toteuttamisen näkökulmasta tiedon määrä, oppimislähteet ja mahdollisuudet ovat viime vuosina kasvaneet räjähdysmäisesti. Tietotekniset palvelut tarjoavat monenlaisia mahdollisuuksia. Laajenevat kansainväliset kontaktit avaavat koko ajan uusia oppimismahdollisuuksia ja verkostoja. Opetussuunnitelmien kannalta kehitys on merkinnyt kansainvälisen toiminnan ja kestävän kehityksen mukaan tuloa koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen. (Mutka & Rousi 1995, 104.)

Kansanen (1997) mukaan opetussuunnitelman arviointi sellaisenaan on hyvin laaja teema. Yleensä opetussuunnitelmasta nimetään joitakin alueita, joihin arviointi kohdistuu, sillä kokonaisuutena tehtävä on käytännössä mahdoton. Opetussuunnitelman arvioinnissa on kyse opetusprosessin arvioinnista, sillä opetussuunnitelman analyysi tuottaa kriteerit, joihin opetustapahtuman tutkimuksesta saatavaa tietoa verrataan. (Kansanen 1997, 434.) Useimmissa amerikkalaisissa korkeakouluissa ollaan sitä mieltä, että ohjelmatason opetussuunnitelmakehityksen pitäisi olla tiedekuntien toiminnassa etusijalla. Tiedekunnissa tarvittaisiin enemmän tietoa ja sitä tulisi hyödyntää paremmin päätöksenteossa. (Delaney 1998, 4, 10; Stark ym. 1998.) Kuitenkin opetussuunnitelmauudistuksen ongelmana on opetussuunnitelmia koskevan laajan tutkimuksen puuttuminen. Uudistukset ilman arviointia ovat todennäköisesti heikosti toteutettavia ja niiden vaikutukset ovat vaatimattomia. (Gamoran 1997, 625.) Michael (1998) väittää, että opetussuunnitelmuutoksia tulee vain silloin, kun perustetaan uusi tiedekunta, tulee uutta tietoa, keksintöjä tai yhteiskunnalliset tarpeet vaativat uutta strategiaa. Tarvitaan jatkuvaa opetussuunnitelman uusiutumista, jotta korkeakoulutuksen tiedollinen tehokkuus voidaan taata. (Michael, 1998, 378.)

Opetussuunnitelmiin liittyviä keskeisiä evaluaation välineitä ovat tilannekatsaukset, tarkastustoiminta, päättökokeet ja muut päättöasteen oppilasarvosteluun vaikuttavat järjestelyt sekä testaus- ja koetoiminta. Näiden pohjalta evaluaation keskeiset käyttötarkoitukset ovat järjestelmän ohjaus ja koulutuspoliittisen linjan muotouttaminen. (Laukkanen 1996, 22-24, 26.) Opetussuunnitelman arviointi on kehittämisen kannalta hankalaa, sillä oppilaiden sijoittaminen järjestykseen ei riitä, vaan on tiedettävä mitä he yleisesti osaavat. Arvioinnissa ei valtava kerätyn tiedon määrä ole olennaista, vaan tulosten luotettavuus ja yleistettävyyys varmistetaan keräämällä aineistoa, jolla pystytään vastaamaan haluttuihin kysymyksiin. Tietoa ei kannata kerätä kaiken varalta. (Konttinen 1995, 12-13.) Lisäksi tulee muistaa, että suunnitteluprosessi ei ole niin lineaarinen ja rationaalisten

askelten toiminta kuin sen haluaisi olevan, jolloin kaikki tekijät eivät ole helposti saavutettavissa. Oppimistulosten hyväksikäyttö niin opiskelijoiden kuin opettajien näkökulmasta on haaste opetussuunnitelman laatijoille korkeakoulutuksessa. Näin voidaan parantaa tulevien opiskelijoiden oppimisen laatua. (Stark ym. 1998; Allan 1996.)

Laajat valtakunnalliset arvioinnit ovat Laukkasen (1998) mukaan tarpeellisia kokonaiskuvan saamiseksi, mutta paikallistason opetussuunnitelman arvioinnilla saadaan yksityiskohtaista tietoa. Keskushallinnon hankkima arviointitieto ei välttämättä kerro paikallisten tavoitteiden toteutumisesta juuri mitään ja keskushallinnon intressejä palveleva arviointi voi pelkistää tilannetta. Esimerkiksi osaan maamme lukioista pääsevät kaikki halukkaat ja toisiin taas on kova kilpailu. Tällöin lukioiden keskinäinen tulosvertailu ei ole mielekästä. (Laukkanen 1998, 48-49.) Maamme opinto-ohjaajakoulutuksesta on tehty ja tehdään parhaillaan laajaa valtakunnallista tutkimusta (Lairio 1992; Lairio & Puukari 1999), jonka perusteella opinto-ohjaajakoulutusta kehitetään. Tämä ei kuitenkaan tee tarpeettomaksi yksittäisen opinto-ohjaajakoulutuksen opetussuunnitelman ja tavoitteiden arviointia, vaan paikallistason tieto voi edesauttaa koulutuksen kehittämistä. Arvioinnin monipuolisuus on toivottavaa, jotta asioista saadaan monipuolinen ja objektiivinen kuva (Laukkanen 1998, 157). Institutionaalista arviointia tulisi tehdä joka tasolla: ohjelma, oppiaine, osasto, tiedekunta ja yliopisto kokonaisuudessaan. Lisäksi tiedon tulisi kulkea ylemmille tasoille. (Frazer 1995, 17.) Opinto-ohjaajakoulutuksen arviointitutkimuksestani on tarkoitus jättää raportti opinto-ohjaajakouluttajien ja koulutuksen suunnittelijoiden käyttöön.

3. OPINTO-OHJAAJIEN TYÖSTÄ JA KOULUTUKSESTA

3.1 Mitä ohjaus on?

Luukkonen (1978) määrittelee ohjauksen seuraavasti: "Ohjauksella tarkoitetaan kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla systemaattisesti pyritään tuottamaan muutoksia yksilön, ryhmän ja instituution käyttäytymisessä". Kansainvälisessä käyttäytymistieteellisessä kirjallisuudessa ja käytännössä ohjaus on klassisesti sijoitettu psykologian alueelle. Käsité ohjaus (engl. counseling) ja neuvonta (engl. guidance) on ymmärretty yksilöön välittömästi kohdistuvana toimintana. (Luukkonen 1978, 21-22.) Sanakirjoissa ohjauksen englanninkielinen vastine counseling kuvaa henkilön toimintaa, jossa painottuvat neuvot ja keskustelu. Oppilaanohjauksen¹ kannalta kyseiset määrittelyt ovat harhaanjohtavia, sillä opinto-ohjaajat eivät varsinaisesti anna valmiita neuvoja. (Shertzer & Stone 1980,16; ks. myös Hoikkala 1993, 245.) Ohjaukseen on haluttu nähdä itseohjautuvuuden vastakohtana ja ohjausta on jopa syytetty opiskelijoiden opitun avuttomuuden lisääntymisestä (Vuorinen & Välijärvi 1994, 65-66; Lairio 1996, 19).

Ohjausalan käsitteistö on vielä tänäkin päivänä vakiintumatonta ja paikkaansa etsivää (Lairio 1996, 18; Leinonen 1995, 110). Ohjauksen määritelmät poikkeavat toisistaan ja aiheuttavat usein sekaannusta lähiammatteihin (Nykänen & Vuorinen 1991, 33; Lairio 1996, 16). Aikaisemmin kansainväliset ohjauksen määritelmät ovat painottuneet psykologian alueelle, mutta käytännön työn tasolla oppilaanohjaus on eriytynyt *ammatinvalinnanohjaukseksi, kasvatukselliseksi ohjaukseksi ja opiskelun ohjaukseksi* (Luukkonen 1978, 21). Nykyään opinto-ohjaajan tehtävä on paljon laaja-alaisempi, mutta näiden kolmen peruspilarin varassa oppilaanohjaus edelleen seisoo. Monimutkaistuvassa

1

Ohjaustoiminnoista käytetään eri nimikkeitä. Yleensä käytännössä puhutaan opinto-ohjaajasta ja opinto-ohjauksesta. Virallisesti on käytössä edelleen myös termit oppilaanohjaaja ja oppilaanohjaus. (M. Lairio, henkilökohtainen tiedonanto 26. 1. 1999.) Tässä tutkimuksessa käytän ammattinimikkeitä opinto-ohjaaja ja oppilaanohjaaja toistensa synonyymeinä, samoin käsitteitä opinto-ohjaus ja oppilaanohjaus toistensa synonyymeinä noudattaen alkuperäislähteiden käyttämää käsitettä.

koulutusjärjestelmässä ohjauksen merkitys tulee kasvamaan. Oppilaanohjaus on elämänuraa aloittelevan nuoren elämönhallinnan ohjaaja. Siinä sen tärkein merkitys tulee myös jatkossa olemaan. (Hirvi 1992, 13-14.)

Kasvatuksellisen ohjauksen tavoitteena on auttaa oppilasta kehittymään itsenäiseksi, aktiiviseksi, sopeutumiskykyiseksi ja persoonallisuudeltaan ehjäksi yksilöksi, jolla on edellytykset jatkuvasti kehittää itseään ja osallistua myös yhteisön kehittämiseen. *Opetuksellisen ohjauksen* tavoitteena on auttaa oppilasta kehittämään työtapojaan ja valitsemaan kykyjään ja harrastuksiaan vastaavia opintojen kohteita ja näin parantamaan mahdollisuuksiaan hyödyntää koulun tarjoamaa opetusta. *Ammatinvalinnanohjauksen* tavoitteena on auttaa oppilasta pääsemään selville taipumuksistaan ja harrastuksistaan, laatimaan koulutus- ja ammattiuraansa koskevia suunnitelmia ja tekemään niiden vaatimia päätöksiä sekä toteuttamaan niitä. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1970 I, 180-190; Nummenmaa 1994, 22.) Lairion (1988, 154) mielestä oppilaanohjauksen perinteinen kolmijako ei ole välttämättä hyvä asia, sillä se pirstoo sekä ohjauksen että inhimillisen elämän kokonaisuutta.

Opetuksellinen ohjaaminen korostuu nykyään entistä selvemmin yksittäisten oppiaineiden opetussuunnitelmissa ja kasvatuksellinen ohjaus on sisällytetty kaikkien oppiaineiden yhteiseksi tavoitteeksi. Oppilaanohjauksen tavoitteissa korostuu näiden lisäksi erityisesti urasuunnitteluohjaus. (Nummenmaa 1994, 21; Vuorinen & Välijärvi 1994, 70.) Urasuunnitteluohjaus eli uraneuvonta sisältää tiedottamista työpaikoista, työelämästä, urakehityksestä ja lähestymistavoista ympäristössä, jossa elämme (Vacc & Loesch 1987, 136). Oppilaanohjauksen kohdealueiden jäsenyys kaikissa koulumuodoissa pohjautuu siis kolmeen alueeseen - koulutyö, työelämä ja vapaa-aika (Lairio 1996, 18). Opetushallitus vahvisti uudet peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 5.1.1994 (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994). Niiden pohjalta on laadittu nykyiset koulukohtaiset opetussuunnitelmat antanevat väljemmät mahdollisuudet oppilaanohjauksen sisältöjen ja toimintojen kohdentamiselle.

Jo alkuvaiheessa oppilaanohjaajan tietoperustaan on kuulunut psykologian ja kasvatustieteen ohella myös erityispedagogiikan ja sosiologian tuntemusta. Oppilaanohjauksen tehtävät liitettiin 1980-luvulla koulun sosiaalistamistehtävään ja kasvatussosiologiset kysymykset olivat ajankohtaisia. Kasvatussosiologian avulla hahmotetaan oppilaanohjauksen asemaa, tehtävää ja merkitystä tulevaisuudessa nuorten

sosiaalistaja-agenttina. (Maljojoki 1989, 4, 34-35.) Lairio (1988; 1996) painottaa eri tieteiden yhtenäisyyttä. Opinto-ohjaajakoulutuksen kehittämiseksi tarvitaan eri tieteenalojen pohjalta rakentuva yhtenäinen käsitejärjestelmä, joka muodostaisi vankan ohjauksen tiede- ja teoriaperustan. Kasvatustieteen ja psykologian rinnalle tarvitaan tieteitä, jotka auttavat opinto-ohjaajia arvioimaan työnsä laajempaa merkitystä ja ohjauksen yhteiskunnallisia tehtäviä sekä kohtaamaan poikkeavuutta. Tällaisia tieteitä ovat esimerkiksi kasvatustieteiden filosofia, kasvatustieteiden sosiologia, oppimis- ja kehityspsykologia, ohjaus- ja neuvontapsykologia, sosiaalipolitiikka ja erityispedagogiikka. Monitieteisyys sinänsä ei ole ratkaisevaa, vaan sellaisen teoreettisen näkökulman kehittäminen, jonka avulla nuoren elämänsäkokonaisuutta ja eri tieteenalojen keskinäisiä yhteyksiä voidaan jäsentää. (Lairio 1988, 154; Lairio 1996, 16.) Mutta tarvitaanko enää uutta teoreettista näkökulmaa, jos eri tieteenaloja voidaan hyödyntää sellaisenaan yhdistelemällä niitä? Toisaalta monitieteisyys ei tuo ratkaisua ohjausalan hajanaiseen käsitejärjestelmään, vaan rikkoo sitä entisestään.

3.2 Opinto-ohjaajan työ

Oppilaanohjaus aloitettiin Suomessa 1970-luvun alussa peruskoulu-uudistuksen yhteydessä. Opinto-ohjaajan työn hallinnollinen perusta määriteltiin peruskoululaissa ja -asetuksessa sekä peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Vastaavalla tavalla oppilaanohjaus tuli oppimääränä keskiasteelle koulu-uudistusten mukana 1980-luvulla. (Nykänen & Vuorinen 1991, 11.) Oppilaanohjaajan työ on mielletty työelämän ja alueen oppilaitosten välisten suhteiden hoitamiseksi sekä ammatillisten valintojen suorittamisen ohjaamiseksi (Ojanaho & Gynther 1991, 4). Työn perusidea on saattaa nuori aikuisuuden portille (Sinisalo 1989, 40; Ojanaho & Gynther 1991, 6) ja avata perspektiivejä tulevaisuuteen siten, että nuori on valmis rohkeasti ja tietoisesti lähtemään koulun jälkeiseen elämään (Sinisalo 1989, 40). Myös turvallinen kasvuympäristö on tärkeä, jolloin työn perustaksi nousee myös kasvatusarvojen selkeyttäminen (Ojanaho & Gynther 1991, 6). Kasvatuksen arvot ovat yhdistelmä ihmisyyden ja kasvatuksen kannalta merkittävistä arvoista. Ihmisyydessä arvostettavia ominaisuuksia ovat esimerkiksi rehellisyys, vastuuntunto, oikeamielisyys, heikompien auttamisvalmius, yritteliäisyys ja riskinotto-kyky sekä arvotajun ja esteettisen

tajun herkkyys. (Ketonen 1989, 41, 43.) Kasvatuksen syvimmat päämäärät nähdään ihmis- tai sivistysihanteina. Nykyajan ihmisen sivistykseen kuuluu esimerkiksi kielitaito, kristillisen perinteen tunteminen ja laaja tietämys reaaliasioista eikä vain oppimisen ja tiedonhankinnan kyvyt. (Hirsjärvi 1997, 6, 16.)

Hoikkalan (1993, 160) mukaan ohjaus on laajaa toimintaa oppilaan tulevaa elämää varten. Ohjaaja ei tyrkytä ratkaisujaan, vaan antaa eväitä päätöksentekoon ja suuntaa toimintansa ohjattavan oman halun mukaan. Ohjaaja ei sitoudu yksilön ratkaisuihin, vaan tekee ohjattavan tietoiseksi omasta valinnastaan vaatien häntä perustelemaan ratkaisunsa. Samalla tapahtuu vastuun rakentamista. (Hoikkala 1993, 161, 198, 245.) Ohjattavan kannalta ohjaus on tutkimisprosessi, jossa oppija tutkimalla itseään tulee entistä tietoisemmaksi itsestään ja tämä toimintamalli tulee vähitellen pysyväksi (Peltomäki 1996, 212).

Opinto-ohjaajan työ ei niinkään vaadi tietoja, vaan henkilökohtaista soveltuvuutta, sopivia asenteita ja taitoja (Ojanaho & Gynther 1991, 4). Ohjaajakouluttajat eivät välttämättä ajattele näin. Lairion (1988, 30) mukaan teoriasuuntausten ja niiden perusteiden tuntemisesta on hyötyä, sillä hyvän teorian avulla ohjaaja hallitsee paremmin ohjaustapahtuman, ja se auttaa häntä käyttäytymään niin, että asiakkaassa tapahtuisi toivotun suuntaisia muutoksia. Vuorinen ja Välijärvi (1994, 64) toteavat, että asiantuntijuuden kehittymisen edellytyksenä on riittävä tutkimukseen pohjautuva teoriapohja. Lisäksi ohjaajilta edellytetään laaja-alaista asiantuntemusta koulutusjärjestelmän tarjoamista mahdollisuuksista ja kehitystehtävistä lisääntyvissä valintatilanteissa (Vuorinen & Välijärvi 1994, 64; ks. myös Vähämöttönen & Keskinen 1994). Tehokas ohjaaja tietää, että hyvä teoriapohja on perusta luotettavalle käytännön työlle. Hyvä ohjaaja soveltaa systemaattisesti teorioita ja metodeja ohjaustyössään. (Gladding 1996, 49.) Vacc ja Loesch (1987, 46) myöntävätkin, että ohjausalalla on ollut aina kiistaa yleisen tiedon ja taitopohjan luonteesta ohjauksessa.

Käytännössä ohjaukseen liittyvien tehtävien jakaminen opinto-ohjaajien ja muiden opettajien kesken on vaikeaa, sillä tehtävät pyrkivät kasaantumaan opinto-ohjaajille (Vuorinen & Välijärvi 1994, 106). Ohjaustyön laajuus ja hajanaisuus ovat suurimpia opinto-ohjaajan työn ongelmia (Lairio, Puukari & Peltosalmi 1999a, 61). Opinto-ohjaajien monipuoliset tehtävät edellyttävät eri roolien nopeaa ja joustavaa vuorottelua. Siksi opinto-ohjaajankeskeisten tehtävien määrittäminen on vaikeaa. (Oppilaanohjauksen

kehittämistyöryhmän muistio 1995, 28.) Nykänen ja Vuorinen (1991, 22) toteavat, että vaikeinta opinto-ohjaajan työssä on määrittää roolinsa itselle, työyhteisön jäsenille ja ulkopuolisille tahoille sekä kenen odotusten mukaan hän työskentelee. Tulevaisuudessa opinto-ohjaajan työ muuttuu entistä vaativammaksi, mutta toisaalta mielenkiintoisemmaksi, kun toimenkuvaa voi muokata paikallisten tarpeiden edellyttämällä tavalla. Opinto-ohjaajat voivat olla muuttuvan koulun kehityksen eturivissä. (Merimaa 1997, 15.)

3.2.1 Opinto-ohjauksen erityispiirteitä peruskoulussa

Opinto-ohjaajalla on paljon erilaisia tehtäviä ja velvollisuuksia, joista tietyt korostuvat eri ikäisten ohjauksessa (Gladding 1996, 406). Kirjallisuuden mukaan peruskoulussa opinto-ohjaajien keskeisiä erityishaasteita ovat esimerkiksi valinnaisuuden lisääntyminen, maahanmuuttajien määrän lisääntyminen ja yläasteikäisten nuorten ongelmat.

Kun koulutusrakenteet toisella asteella muuttuvat, joudutaan myös peruskoulun oppilaanohjausta katsomaan uudesta näkökulmasta (Vuorinen & Välijärvi 1994, 60; Lairio 1996, 13). Peruskoulun opinto-ohjaajat pitävät tärkeänä erityisesti nuorten ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjausta (Nummenmaa 1994, 15). Ohjausjärjestelmän tulee jäsentää oppilaille uudistuvan työelämän työntekijälle asettamia vaatimuksia, sillä oppilaat joutuvat tekemään yksilöllisiä valintoja peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa (Lairio 1996, 13). Peruskoulun koulutusrakenne monimutkaistuu ja joustavuus lisääntyy (Merimaa 1997, 15). Hyvä esimerkki joustavuudesta on aineiden valinnaisuus. Mahdollisuus valita itseä kiinnostavia aineita lisää opiskelijan motivaatiota. Samalla vaaditaan ohjaajalta taitoa ohjata oppilasta tarkoituksenmukaisiin opintokokonaisuuksiin. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 54; Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio 1995, 17.) Valinnaisuuden ja joustavuuden lisääntyessä yläasteella voi jokaisella oppilaalla olla hyvin erilaisia opiskeluohjelmia, mikä on lisännyt merkittävästi henkilökohtaisen opinto-ohjauksen tarvetta. Siksi koulun sisäinen ohjaus on entistä tärkeämpää jatko-opintoihin ohjaamisen ohella. (Huotari 1994, 28.) Opinto-ohjaajan rooli myös uusimman tiedon välittäjänä on merkittävä, sillä koulussa ja kotona ei aina olla ajan tasalla koulujärjestelmän ja työelämän muutoksista (Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio 1995, 17). Amerikkalaisessa yhteiskunnassa peruskoulun opinto-ohjaajat keskittyvät työssään ongelmien ennaltaehkäisyyn ja edistävät nuorten sosiaalista käyttäytymistä. Työ tapahtuu enimmäkseen

luokkaohjauksena ja pienryhmissä. Toisaalta opinto-ohjaajan tehtävä on edesauttaa oppilaan siirtymistä lapsuudesta nuoruuteen. Hän keskittyy tämän ikäisten nuorten yleisimpiin ongelmiin, esimerkiksi murrosiän ahdistuneisuuteen ja seurustelun aloittamiseen. (Gladding 1996, 406.)

Yläasteikäiset oppilaat ovat siirtymässä lapsuudesta nuoruuteen ja he ovat herkkiä reagoimaan psyykkisesti, jos lähiympäristön olosuhteet ovat kasvun ja kehityksen kannalta epäedulliset. Työttömyyden ja taloudellisen ahdingon seurauksena vaikeissa elämäntilanteissa olevat oppilaat tarvitsevat runsaasti tukea ja ohjausta. Motivoitumattomien ja opiskeluvaikeuksissa olevien oppilaiden kanssa etsitään voimavaroja jaksaa eteenpäin. (Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio 1995, 17; Huotari 1994, 29.) Peruskoulun opinto-ohjaajat pitävätkin Nummenmaan (1994, 15) mukaan urasuunnittelun ohella nuorten kehitystehtävien kohtaamista tärkeänä. Ammattitaitoinen ohjaaja edistää lasten ja nuorten kehitystä korostaen lasten, kouluhenkilökunnan ja vanhempien välistä vuorovaikutusta (Vacc & Loesch 1987, 3).

Vieraista kulttuureista tulevien oppilaiden opettamisesta on tullut suuri ongelma eri puolilla maailmaa. Aikaisemmin asia kosketti vain suuria siirtolaisuuden maita, kuten Yhdysvaltoja, Australiaa tai Israelia, mutta nyt ongelma on yleinen myös Länsi-Euroopassa. (Stahl 1994, 242.) Tämä asia koskettaa myös Suomen peruskouluja, sillä maahanmuuttajat kuuluvat luonnollisesti peruskoulutuksen piiriin. Kansainvälisyyskasvatus ja erilaisiin kieli- ja kulttuurivähemmistöihin kuuluvien maahanmuuttajien ohjaus ovat meillä opinto-ohjaajien uusia haasteita (Lairio 1996, 22; Lairio, Puukari & Varis 1999b, 65). Oppilaan kannalta ohjauksen tehtävä on luoda edellytyksiä oppilaan oman kulttuuri-identiteetin vahvistamiseen ja antaa valmiuksia kansainväliseen vuorovaikutukseen. Toisaalta myös suomalaisten oppilaiden tulee jo kouluaikana saada tietoja ja kokemuksia muiden maiden koulutuksesta ja työelämästä. (Lairio & Merimaa 1992, 96.)

3.2.2 Opinto-ohjauksen erityispiirteitä lukiossa

Opinto-ohjaajan ammatillinen autonomia ja kiinteä yhteistyö eri alojen ohjaustyötä antavien ihmisten kanssa on tärkeää etenkin lukiossa (Leinonen 1986, 5). Siellä opinto-ohjaajalle haasteita tuovat luokattomuus, valinnainen tuntijako ja jatko-opiskelujärjestelmien muutokset (Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio 1995, 118). Luokaton lukio

mahdollistaa opintojen itsenäisen säätelyn, mutta onnistumisen edellytyksenä on tehokas oppilaanohjaus. Ohjauksen sisältö muuttuu, sillä opinnot eriytyvät huomattavasti aiempaa enemmän. Luokattomuus nostaa selkeästi esiin nuorten vaihtelevat valmiudet. Nuorten tiivis yhteistyö oppilaanohjaajan kanssa on välttämätöntä, jotta ohjaus eriytyy opiskelijan henkilökohtaisen tilanteen ja odotusten mukaan. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 38- 40.) Opiskelija tarvitsee apua opiskeluaikansa suunnittelussa ja jatkuvaa ohjausta ainevalinnoissaan jatko-opintojaan ajatellen (Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio 1995, 19). Nummenmaan (1994, 15) mukaan lukion opinto-ohjaajat pitävät urasuunnittelua ja koulutyön ohjausta työssään tärkeimpinä asioina. Lukion opinto-ohjaajat auttavat oppilaita siirtymään kouluympäristöstä työelämään tai jatko-opintoihin. Opinto-ohjaaja ratkoo kehityksellisiä ja tilannekohtaisia ongelmia, jotka liittyvät tähän siirtymään. (Gladding 1996, 406.)

Koulun tehtävä on entistä painokkaammin tukea oppilaita heidän valinnoissaan ja päätöksentekovalmiuksien kehittämisessä. Valinnaisuus ei tue nuoren itsenäistymistä, jos valintatilanteet muodostuvat hänen omien valmiuksiensa kannalta liian vaativiksi. Valintojen tulee olla oppilaiden omia valintoja, ei koulun valintoja oppilaiden puolesta. Harkitsemattomilla päätöksillä nuori rajaa myöhempiä mahdollisuuksiaan epätarkoituksenmukaisesti, jolloin yksilöllinen epätasa-arvo lisääntyy. Ilman toimivaa oppilaanohjausta valinnat voivat johtaa sattumanvaraiseen irrallisten kurssien keräilyyn eikä niistä muodostu mitään tavoitteellista kokonaisuutta. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 34-35; ks. myös Koulu yhteistyöryhmän raportti 1996, 4.) Lukion opinto-ohjauksen arvioidaankin olevan riittämätön suhteessa tarpeeseen (Koulu yhteistyöryhmän raportti 1996, 4). Henkilökohtainen oppilaanohjaus on ensi sijassa tarkoitettu palvelemaan lukio-opiskelijaa jatkokoulutuksen ja ammattiuran valinnassa, mutta käytännössä se sisältää myös opiskelun ohjausta ja henkilökohtaisten ongelmien käsittelyä (Kivekäs 1994, 39). Lukiolaisten henkilökohtaisesta ohjauksesta tulisi siirtyä enemmän työvoimatoimiston antamaan ryhmäohjaukseen, jonka koulu ja työvoimatoimisto suunnittelevat yhdessä (Koulu yhteistyöryhmän raportti 1996, 23).

3.2.3 Opinto-ohjauksen erityispiirteitä ammatillisessa oppilaitoksessa

Ammatillisiin oppilaitoksiin luetaan myös ammattikorkeakoulut. Ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden ikärakenne ulottuu nuorista aikuisiin ja monissa ammatillisissa oppilaitoksissa on myös aikuiskoulutusyksikkö. Ammatillisen koulutuksen rakenne on muuttumassa, linjarakenteisesta siirrytään peräkkäiseen koulutukseen, jolloin aikaisemmin suoritetuista opinnoista saa korvaavuuden. Koulutus muuttuu joustavammaksi, sillä opiskelija voi vaikuttaa tutkintonsa sisältöön valitsemalla opintoja muista koti- tai ulkomaisista oppilaitoksista. Samalla opiskelija tarvitsee tuekseen selkeää ohjausjärjestelmää, joka perustuu sekä elinkeinoelämän tarpeiden että koulutusmahdollisuuksien ammatilliseen asiantuntemukseen. (Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio 1995, 20.)

Oppilaitosten yhteistoiminta ja kansainvälistyminen vaatii eri oppilaitosten opinto-ohjaajien välistä tehokasta tiedonkulkua. Myös yhteistyö työhallinnon kanssa on tärkeää, sillä koululaitos ja työhallinnon ohjausjärjestelmä täydentävät toisiaan tavoitteidensa, asiantuntemuksensa ja erikoistumisensa osalta. (Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio 1995, 22-24.) Kouluyhteistyöryhmän raportin (1996, 12) mukaan yhteistoiminta työvoimaviranomaisten kanssa ei ole riittävää, sillä oppilaiden työn seuranta ei monissa oppilaitoksissa ole järjestetty. Lairion (1996, 22) mielestä opintonsa päättäneiden nuorten seuranta ja ohjauksen tuloksellisuuden arviointi ovat yksi merkittävä opinto-ohjaajien tulevaisuuden haaste. Sadler ja Reisenberger (1997, 14-15) katsovat, että jatkokoulutuksessa toimivien opinto-ohjaajien haasteita ovat erityisesti oppilasaineksen heterogeenisuus ja aikuisopiskelijoiden lisääntyminen, koulutusrakenteiden muutokset sekä muuttuvat paikalliset, kansalliset ja kansainväliset työmarkkinat.

Ammattikorkeakoulussa ohjauksen lisääntyneeseen tarpeeseen vaikuttavat Leinosen (1995, 112) tutkimuksen mukaan valinnaiset opinnot, laajentuneet kansainväliset harjoittelumahdollisuudet, itsenäisen opiskelun lisääntyminen ja henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman mukainen opiskelu. Myös monimuoto-opetus ja suunnitellut yhdistelmä-tutkinnot lisäävät osaltaan nimenomaan henkilökohtaisen ohjauksen tarvetta (Olkinuora & Vuorinen 1992, 9). Haasteisiin on vastattu kehittämällä ohjausjärjestelmää. Opinto-ohjauksen rinnalle on tullut tutorointi, joka toiminnaltaan kapea-alaisempana kohdistuu lähinnä oppimisprosessin tukemiseen. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 65;

Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio 1995, 6.) Uutena kysymyksenä on noussut esiin ohjaushenkilöstön ja tutoreiden työnjako. Päävastuu ohjauksen järjestämisestä on opinto-ohjaajalla ja monissa oppilaitoksissa opinto-ohjaaja toimii ryhmäohjaajien tai opettajatutoreiden yhdyshenkilönä. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 66, 74, 115.) Ammatillisten oppilaitosten ohjausjärjestelmää ja opiskelumuotoja kehitetään koko ajan ja Nummenmaan (1994, 15) mukaan juuri näissä oppilaitoksissa opinto-ohjaajat korostavat muita yleisemmin koulutyön suunnittelua ja opiskelutekniikoita.

Ammattikorkeakoulussa opinto-ohjausta hoidetaan yleensä opetustyön ohella. Ohjaajien mielestä opetustyö on usein haitta opinto-ohjaajan työlle. Kaksoisrooli ei ole eettisesti vaikea, mutta opetustyö vie aikaa ohjaukselta ja hajottaa sitä. Opinto-ohjaajien työtehtävät ovat laajentuneet, mutta resussit eivät ole lisääntyneet samassa suhteessa. Rooliristiriitaa aiheuttavat yhteistyön puute oppilaitoksen sisällä, työnjaon epäselvyys ja johdon kiinnostuksen puute ohjaustyötä kohtaan. Keskiasteen opinto-ohjaajien rooliristiriidat saattavat tulevaisuudessa syventyä. Harvalla ohjaajalla on aikaa keskittyä niin syvälliseen työnsä suunnitteluun, että olisi mahdollista selkeyttää ohjauksen rooli itselle ja muille. (Leinonen 1995, 113-116,121.)

3.3 Opinto-ohjaajakoulutus

Opinto-ohjaajakoulutusta on järjestetty Jyväskylän ja Joensuun yliopistoissa vuodesta 1971 alkaen. Elokuusta 1979 lähtien opinto-ohjaajakoulutus muutettiin erillisiksi opinto-ohjaajan opinnoiksi. Keskiasteen uudistuksen myötä käynnistettiin myös laajamittainen poikkeuskoulutus, jota on järjestetty lukion ja ammatillisten oppilaitosten ohjaajille erikseen. Poikkeuskoulutuksessa on ongelmana opinto-ohjaajan identiteetin ja ammattitaidon kehittyminen, sillä lyhyen koulutuksen aikana on vaikea saavuttaa riittävää ammatin professionalisoitumista. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa aloitettiin syksyllä 1988 oppilaanohjauksen 180 ov:n koulutusohjelma. Koulutus antaa pätevyyden peruskoulun ja lukion opinto-ohjaajaksi sekä toisen opetettavan aineen virkaan. (Lairio 1988, 153; 1992, 1.)

Opinto-ohjaajien koulutus on vaihdellut kestoaltaan, sisällöltään ja toteutustavoiltaan. Koulutuksen ongelmana on ollut eri asteiden koulutuksen suunnittelua

integroivan, laaja-alaisen kokonaisnäkemyksen puuttuminen. Siksi eri koulutusmuotojen ohjausmuotojen kehittäminen ja kokonaisvaltainen ohjaustoiminnan käytännön toteutus ovat vaikeutuneet. Opinto-ohjaajan työn sekä koulutuksen sisältöjen ja metodien tulisi kytkeytyä kiinteämmin yhteen. Opiskelun organisoinnin näkökulmasta nousee esille kaksi periaatetta: opiskelu tulisi organisoida yksilöllisesti, joustavasti ja monimuotoisesti, mutta samalla opiskelun tulisi muodostaa kokonaisvaltainen prosessi, jossa huomioidaan yhteiskunnallisen murroksen ja muuttuvan työelämän haasteet. (Lairio 1992, 2; Lairio 1996, 28.)

3.3.1 Monimuotokoulutus uutta opinto-ohjaajakoulutuksessa

Monimuotokoulutus² on yksi keskeinen aikuiskoulutuksen kehittämiskohde Suomessa (Lairio 1996, 29; ks. esim. Kari 1992; Koro 1993; Kaipio & Myllynen 1996). Monimuoto-opetusta kokeiltiin Jyväskylän yliopistossa aluksi Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämällä kasvatustieteen approbatur-kursseilla ja vuonna 1991 monimuoto-opetusta alettiin toteuttaa myös opettajankoulutuksessa. Ensimmäisen opintovuoden positiivisen palautteen vuoksi monimuoto-opetusta jatkettiin edelleen. (Kari 1992, 60.) Myös ammatillisessa opettajakorkeakoulussa syksystä 1993 lähtien tarjottava opettajankoulutus on monimuotoistettu (Mutka & Rousi 1995, 104). Opinto-ohjaajien monimuotokoulutus järjestettiin Jyväskylässä lukuvuosina 1996 - 1997 kokeiluluontoisena. Kaikkien oppilaitosten opinto-ohjaajan kelpoisuuden sai suorittamalla 35 opintoviikon laajuiset opinnot kolmen lukukauden pituisena monimuoto-opiskeluna. Koulutukseen otettiin henkilöitä, joilla on soveltuva ylempi korkeakoulututkinto sekä riittävä koulujärjestelmän ja työelämän tuntemus. (Lairio 1996, 36.)

Aikuisopiskelijat tulevat koulutukseen hyvin erilaisista lähtökohdista, jolloin koulutuksen vaiheet voivat olla yksilöllisiä. Opinto-ohjaajakoulutuksen tehtävänä on tuottaa välineitä opiskelijoiden oman ohjaajuuden ja ohjauksen perustehtävän jäsentämiseksi. Koulutuksessa pyritään myös hyödyntämään opiskelijoiden kokemus ja erityistietämys opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen kautta sekä lähijaksojen että etätyöskentelyn

2

Mooren (1973) teoria on arvostettu monimuotokoulutuksen kentällä. Mooren mukaan opetus voidaan jakaa lähiopetuksen ja etäopetuksen, jolloin puhutaan toiminnallisesta etäisyydestä. (Moore 1973; ks. myös Moore 1990; Koro 1993.) Monimuotokoulutus ei siis ole sama asia kuin etäkoulutus, vaan nimensä mukaisesti sisältää monipuoliset opiskelumenetelmät.

aikana. (Lairio 1996, 39.) Mutka ja Rousi (1995) korostavat, että opetussuunnitelmaa kehitettäessä on pohdittava, miten opetussuunnitelma tukee kulttuurisen, yhteiskunnallisen ja ammatillisen tietoisuuden kehittämistä. "Opetussuunnitelman tulisi auttaa sellaisten kulttuuristen ja yhteiskunnallisten esteiden tiedostamisessa, jotka rajoittavat mahdollisuuksia tuntoa, ymmärtää, ajatella ja toimia" (Mutka & Rousi 1995, 106).

Monimuotokoulutuksen suunnittelussa on keskeistä etäopiskelun ja lähiopetusjaksojen laajuus ja niiden välinen suhde (Lairio 1996, 39). Yliopistokoulutuksen opiskelija-aines on iältään ja koulutukseltaan yhä heterogeenisempää eikä tyydy perinteiseen opetustarjontaan. Aikuisen oppiminen organisoituu yhä selkeämmin työhön ja arkeen, formaalin aikuiskoulutuksen ulkopuolelle. (Järvinen 1999, 100.) Tulevaisuudessa koulutus tapahtuukin yhä enemmän luokkahuoneen ulkopuolella (Sallinen 1995, 16, 19). Moonin (1997, 7) mukaan Euroopassa koko opettajankoulutus elää merkittävää muutosta, kun avoimessa oppimisessä ja etäkoulutuksessa³ hyödynnetään uutta teknologiaa. Renwick (1996) puhuu monimuotokoulutuksesta (dual-mode), jossa käytetään kontaktiopetusta ja etäopetusta. Opiskelijat saavat enemmän itse hallita oppimistaan, teknologian käyttöönsä ja opiskelemaan aihealueita. Tämä sopii etenkin vanhemmille opiskelijoille, yli 25 vuotiaille, jotka opiskelevat osa-aikaisesti. Heille tulisikin järjestää etäopiskelun mahdollisuus. Monimuotokoulutus tulee lisääntymään yliopistoissa, joissa aikaisemmin on ollut vain lähiopetusta. (Renwick 1996, 45-48, 74.)

Spencerin (1995) mukaan sosiaalisuuteen perustuva koulutus vaatii kasvokkain tapahtuvaa opiskelijoiden sekä opiskelijan ja tutorin välistä keskustelua. Elektronisen vuorovaikutuksen vastaavuudesta kasvokkain tapahtuvaan kontaktiin kiistellään kovasti. Elektroninen vuorovaikutus voi toimia vain lyhyissä kommentteissa. (Spencer 1995, 100.) Kasvokkain tapahtuvan kontaktin puute herättää epäilyksiä opetuksen laadusta (Newlands & McLean 1996, 296). Dialogi ääninauhan tai Internetin välityksellä ei ole sama asia kuin fyysinen kohtaaminen (Holmberg 1998, 134), esimerkiksi sähköpostin suurin puute ilmenee suurten asiakokonaisuuksien ja pitkien keskustelujen hallinnassa (Ahonen, Mäki-Komsi & Pajunen 1998, 122). Myös Häkkisen (1997, 198) mukaan opettajan ja opiskelijoiden väliset

3

Avoin oppiminen ja etäkoulutus eivät ole synonyymeja. Avoin oppiminen rikkoo muodollisen luokkaopetuksen rajat ja etäkoulutus on keino toteuttaa avointa oppimista. (Renwick 1996, 53.)

suulliset keskustelut ovat yhä merkittävämmässä roolissa, kun oppimista tuetaan teknologiaan perustuvien ratkaisujen avulla.

3.3.2 Opinto-ohjaajakoulutuksen haasteita

Kansainvälisyys, teknologian kehittyminen, henkilökohtaisen ohjauksen ja pienryhmäohjauksen tarpeen lisääntyminen ja opinto-ohjaajan yleisen asiantuntijuuden ja ammatillisen persoonallisuuden kehittäminen nousevat kirjallisuudessa keskeisiksi opinto-ohjaajakoulutuksen haasteiksi.

Opinto-ohjaajakoulutuksessa joudutaan aikaisempaa enemmän kouluttamaan opinto-ohjaajia ulkomailta tulevien oppilaiden kohtaamiseen. Maahanmuuttajien määrä kasvaa edelleen ja uudet lain säädökset edellyttävät oppilaitosten vastuun ottamista maahanmuuttajien koulutuksesta ja ohjauksesta yhdessä sosiaali- ja työvoimaviranomaisten kanssa (Lairio & Merimaa 1992, 96-97; Lairio & Puukari 1999, 118). Kansainvälisyyden huomiointi ei tapahdu kuitenkaan itsestään. Opettajan tai ohjaajan täytyy ensin oppia tiedostamaan oman kulttuurinsa tapa havaita, ymmärtää, käyttäytyä ja reagoida, jotta hän voi tiedostaa olemassa olevat erot ja yhtäläisyydet eri kulttuurien välillä. Koulutettavien täytyy saada tietoa myös vähemmistöryhmistä ja erilaisista kulttuureista tulevista asiakkaista ja oppia ymmärtämään heitä. Koulutuksen tavoitteena on saada koulutettavat kehittämään eri kulttuureihin sopivia ohjausstrategioita. (Sue, Ivey & Pedersen 1996, 45-51; Gladding 1996, 103; Stahl 1994, 242.)

Tietotekniikka tulee enenevässä määrin ohjauksen tueksi (Merimaa 1997, 15; Lairio, Puukari & Peltosalmi 1999b, 84). Tietotekniikka voidaan nähdä ohjaustyötä helpottavana työkaluna, vaihtoehtona ohjaustoiminnassa esimerkiksi korvaamassa ohjauskeskusteluja tai muutosagenttina koko ohjaustyölle. Tietokoneet tarjoavat suuria mahdollisuuksia opinto-ohjaajille. Tietoa voidaan tallettaa valtava määrä, tiedon päivitys käy helposti ja uusinta tietoa löytyy nopeasti. Tietokone voi olla myös uhka opinto-ohjaajan työlle. Erityisesti ammatinvalinnanohjauksessa inhimillinen vuorovaikutus asiantuntijan kanssa on parhain apu valintojen tekemisessä. Tietokoneelta saa tietoa, mutta ohjauskeskustelu on ammatinvalinnanohjauksen ydin. (Watts 1996, 273-275.) Suomalaiset opinto-ohjaajat käyttävät työssään eniten atk:n hallinnollisia ohjelmia sekä Internetin

palvelumuodoista sähköpostia ja www-ympäristöä (Lairio, Puukari & Peltosalmi 1999b, 82-84).

Ohjaajan persoonallisuus on hänen tärkein työvälineensä (Gladding 1996, 49). Ohjaajilla tulisi koulutuksessa olla mahdollisuus tutustua omaan persoonallisuuteensa, korostaen heidän tarpeitaan, odotuksiaan, motivaatiotaan ja elämänodotuksiaan, jotka voivat vaikuttaa heidän kykyynsä olla tehokkaita ohjaajia (Herliby & Corey 1997, 52.) Minäkäsitys kehittyy parhaiten työyhteisössä, jossa kannustetaan ammatillista kehittymistä. Lisäksi täydennyskoulutuksen tulee lähteä opinto-ohjaajien ammatillisista tarpeista ja sen tulee olla korkeatasoista. (Korpinen 1990, 39.)

Opinto-ohjaaja kohtaa jatkuvasti ristiriitoja ammatillisen minäkäsityksen tasolla (Herliby & Corey 1997, 64). Opiskelijat voivat esimerkiksi odottaa ystävällistä ja positiivista persoonallisuutta, rehtori ja muut opettajat korostaa autoritääristä kurinpitäjän roolia (Ojanaho & Gynther 1991, 33). OECD:n raportin mukaan Suomessa ongelmana voi olla opinto-ohjaajan kaksoisrooli opettajan työn kanssa (Mapping the future 1996, 91). Suomessa Lairion (1992, 65) mukaan kaksoisroolin kokivat häiritsevästi erityisesti sivutoimiset opinto-ohjaajat. Tosin nykyään päätoimisten opinto-ohjaajien määrä on selvästi lisääntynyt vuosikymmenen alkuun verrattuna (Lairio, Puukari & Varis 1999a, 52).

Opinto-ohjaajalle voi tulla rooliongelmia, jos hän esimerkiksi tuntee oppilaiden vanhempia ystävinä, toimii pienellä paikkakunnalla, jossa kaikki tuntevat toisensa tai jos hän on lisäksi aineenopettaja. Ohjaaja voi joutua myös opettajille ohjaajan rooliin. Koulutuksessa ohjaajaopiskelijoiden kanssa on huolellisesti käsiteltävä mahdollisia kaksoisrooleja. Jos kaksoisrooleista ollaan tietoisia, niitä on helpompi ehkäistä ja niistä osataan selviytyä. Opinto-ohjaajalla on paljon kaksoisrooli- ja moninaisroolitalanteita ja kaikkia niitä ei voi välttää. Koulutuksessa tulisi keskittyä siihen miten selvittää niistä. (Herliby & Corey 1997, 60, 64, 143-145.)

Amerikkalaisessa yhteiskunnassa korostuu ryhmäohjauksen tarve kaikilla sektoreilla, myös koulutuksessa. Erityisesti ohjaajat ovat ryhmäohjauksesta vastuussa. He joutuvat tarjoamaan yhä enemmän ja vaihtelevampia ryhmäohjauksen muotoja ja ohjaajakoulutuksen tulisi antaa siihen edellytykset. (Conyne, Wilson & Ward, 1997.) Tutkimusten mukaan suomalaiset opinto-ohjaajat haluaisivat vähentää luokassa tapahtuva ohjauksen määrää ja lisätä etenkin henkilökohtaisen ohjauksen määrää ja pienryhmäohjauksen määrää (Lairio 1992, 59; Lairio, Puukari & Varis 1999b, 40).

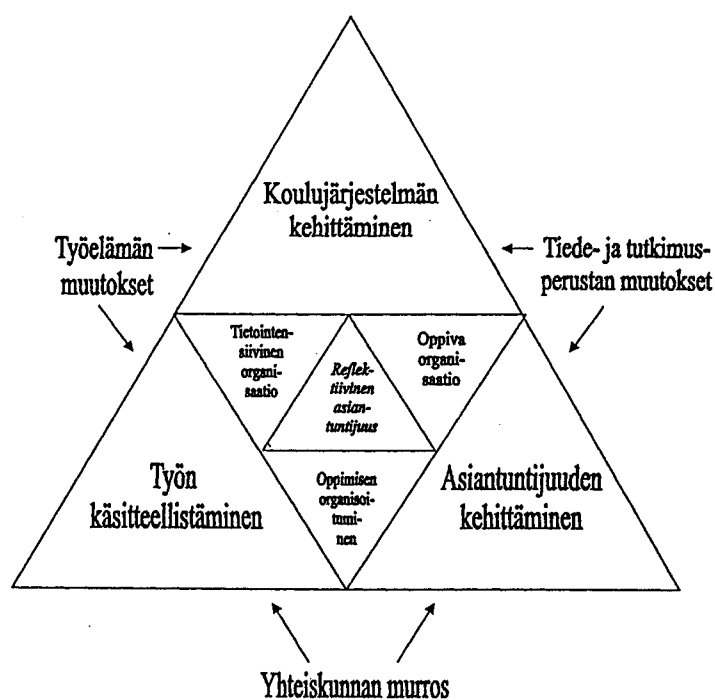
Katteluksen (1998, 80) opinnäytetyön mukaan peruskoulun oppilaat eivät arvostaneet oppilaanohjauksen tunneilla saatavaa ryhmäohjausta. Kertooko tämä ryhmäohjauksen vähäisestä tarpeesta vai siitä, että ryhmäohjauksessa on vielä kehittämistä?

Henkilökohtaisen ohjauksen tarve kasvaa kaikkien oppilaitosten oppilailla, vaikka ohjaukseen käytettävät resurssit eivät juuri lisäänty (Merimaa 1997, 15; Lairio, Puukari & Peltosalmi 1999a, 61). Yksilöllisyyden huomioiminen ja henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat (HOPS) edellyttävät henkilökohtaisia keskusteluja opiskelijan kanssa (Vuorinen & Välijärvi 1994, 89). Yksilöllisyyden laajempi toteutuminen edellyttää Lairion (1996) mielestä muutosta koko koulun toimintakulttuurissa. Yksilöllisyys näkyy muutoksina, joiden tavoitteina on opiskelumotivaation lisääminen, oppimisen laadun parantaminen sekä oppilaiden itseohjautuvuuden kasvu. (Lairio 1996, 12.) Myös Kattelus (1998, 80) toteaa tutkimuksessaan oppilaiden arvostavan enemmän henkilökohtaista ohjausta kuin oppilaanohjauksen tunteja ja ehdottaa henkilökohtaisen ohjauksen lisäämistä suhteessa pidettävien tuntien määrään.

3.3.3 Asiantuntijuuden kehittyminen

Asiantuntijuuden kehittyminen on pitkä prosessi (Tynjälä & Nuutinen 1997, 185), jossa yksilö ja ympäristö ovat keskenään vuorovaikutuksessa (Karila & Ropo 1997, 156). Siinä yksilön tietämyksen lisäksi on tärkeää myös elämänhistoria ja toimintaympäristö (Karila & Ropo 1997, 156). Lehtisen ja Palosen (1997) mukaan ammattitieto ja käytännön tieto näyttävät syntyvän muualla kuin yliopistoissa. Kuitenkin pelkkä työympäristön tarjoama tieto on usein riittämätöntä vastaamaan laadullisesti uusiin haasteisiin, jolloin tieteellisen tiedon merkitys korostuu. Asiantuntijakoulutuksessa tavoitellaan eriytynyttä tietoa, jolloin vaarana on tiedon pirstaleisuus ja fragmentoituminen. (Lehtinen & Palonen 1997, 118.) Korpisen (1996, 28) mukaan myös opettajankoulutuksessa pinnallisuus ja hajanaisuus on jatkuva uhkatekijä, saman myöntää Lairio (1992, 49) olleen ongelmana opinto-ohjaajakoulutuksessa. Koulutuksen suunnittelijoilla onkin haaste luoda jäsentynyttä ja yhtenäistä monikontekstuaalista koulutusta (Lehtinen & Palonen 1997, 119). Suomalaisen yliopistojen ja korkeakoulujen opetus suunnittelussa painottuvat oppiainekeikkeiset lähtökohdat ja ammatillisia kaihdetaan. Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta tulisi menetellä päinvastoin. (Kirjonen 1997, 46.)

Asiantuntijuuteen kuuluu tilanneherkkyys, joustavuus ja valmius sopeutua uudentilaisiin ympäristöihin (Eteläpelto 1997, 92). Opinto-ohjaajakoulutuksen aikana opiskelijoiden tulisi hankkia valmiuksia tulevaisuusperspektiivien hahmottamiseen voidakseen saavuttaa työssään tietoisena toimijan aseman. Tätä kautta opinto-ohjaaja pystyy jäsentämään ennustamattomia tilanteita ja toimimaan itse muutosagenttina. (Lairio 1996, 24.) Taitavalta ammattilaiselta edellytetään aktiivista tilanteiden ja oman työskentelyn tavoitteiden jatkuvaa uudelleenarviointia, *reflektiivistä asiantuntijuutta*⁴ (Lairio 1996, 25). Ojanen (1996) korostaa reflektion mieltämistä kokonaisvaltaiseksi. Myös koulutuksessa sen edistämisen tulisi tapahtua eri strategioin eri osa-alueilla kurssien yhteydessä. (Ojanen 1996, 58.) Ross (1990, 114) myöntää, että reflektiivisen ammatinharjoittajan kouluttaminen on monimutkaista ja vaikeaa. Opinto-ohjaajakoulutuksen tavoitteena olevaa reflektiivistä asiantuntijuutta selventää kuvio 5.



KUVIO 5. Käsitesuhdemalli (Lairio 1996, 25; ks. myös Järvinen, Kontkanen, Poikela, Stachon & Valkama 1995).

4

Reflektiota on määritelty usealla eri tavalla (ks. esim. Ojanen 1996; Bengtsson 1995; Grimmet, Erickson, McKinnon & Riecken 1990). Bengtssonin (1995) mukaan reflektio on muotisana, jota käytetään jopa väärissä asiayhteyksissä.

Kuvion 5 keskellä on ns. ydinosamisen alue, joka kuvaa sekä työntekijälle että organisaatiolle tarpeellista osaamista edellytyksenä toiminnan laadulle ja jatkuvalla kehittämiselle. Ydinosaminen tiivistyy reflektiivisen asiantuntijuuden käsitteeseen, joka on tulos työn käsitteellistymisen, kouluorganisaation ja asiantuntijuuden kehittymisen sekä niiden kohtaamisalueiden tutkimuksesta. (Järvinen ym. 1995, 82-83.)

Moniarvoisessa yhteiskunnassa asioita on kyettävä tarkastelemaan eri näkökulmista ja ratkaisujen seurauksista tulee voida keskustella. Reflektiiviseen arviointiin pystyvällä asiantuntijalla on valmiudet osallistua myös päätöksenteon arvoperusteiseen keskusteluun ja olla näin aktiivisesti mukana vaikuttamassa koko yhteiskunnan kehitykseen. (Pirttilä-Backman 1997, 223-224.) Opettajankoulutuksessa on Kealyn (1995) mielestä haasteena tehokas henkilökohtaistaminen. Opettajien pitäisi saada analysoida omia taitojaan, jotta he osaisivat olla hyödyksi oppilaille. Opettajaksi opiskelevilla tulee olla aikaa prosessoida ajatuksia ja kokemuksia, reflektoida ja jakaa näkökulmia toisten kanssa. (Kealy 1995, 55-56.)

3.3.4 Täydennyskoulutus

Yhteiskunnan, koulutuksen ja työelämän muutokset ovat tehneet elinikäisestä oppimisesta välttämättömän osan eri ammattikuntien uudistumisesta ja oman alan kehittämistä. Opinto-ohjaajien ammatillinen kehitys tulisikin nähdä elinikäisen oppimisen jatkumona, jonka tavoitteena on oman työn syvenevä ymmärtäminen ja ammatillisen osaamisen laajeneminen. (Lairio, Puukari & Varis 1999c.) Koulutusjaksot ovat luoneet aikuisopiskelijoille tilaa yksilöllistymiselle, itsearvioinnille, itsensä toteuttamiselle sekä sosiaalisten verkostojen muotoutumiselle (Niemi-Väkeväinen 1998, 60). Myös opinto-ohjaajat itse ovat sitä mieltä, ettei koulutuksessa voi oppia kaikkea oppilaanohjauksesta, vaan oppiminen jatkuu edelleen työssä. Peruskoulutuksesta on saatu hyvä pohja ja alkusysäys opinto-ohjaajana toimimiselle. (Lairio ym. 1999c.)

Jatkuvasti muuttuvan työelämän tarve joustavasta ja sopeutuvasta työvoimasta on kiinnittänyt koulutuksen huomion työelämään siirrettäviin taitoihin, joita voi soveltaa uusissa konteksteissa. Korkeakoulutuksen kurssien strukturoinnissa ja toteutuksessa tarvitaan radikaaleja uudistuksia, jos tällaisia taitoja aiotaan tarjota. (Kemp & Seagraves 1995, 315.) Etenkin täydennyskoulutuksen tulee lähteä opinto-ohjaajien ammatillisista

tarpeista ja sen tulee olla korkeatasoista (Korpinen 1990, 39). Myös opinto-ohjaajat korostavat täydennyskoulutuksen yhteydessä koulutuksen kohdentamisesta käytännön tilanteisiin. Heidän mielestään koulutuksessa käsiteltävien asioiden tulisi olla ajankohtaisia ja konkreettisia työn kannalta, jotta koulutuksella voisi olla vaikuttavuutta (Lairio ym. 1999c).

Englannissa ollaan tulossa tilanteeseen, jossa etäkoulutuksesta voi tulla täydennyskoulutuksen päämuoto, sillä tällaiset kurssit kiinnostavat opiskelijoita eniten (Stephens & Unwin 1997, 153). Suomalaiset opinto-ohjaajat eivät tyydy pelkkään etäkoulutukseen. Lairion ym:n (1999c) mukaan opinto-ohjaajien täydennyskoulutustavoissa painottui monipuolisuus. Opinto-ohjaajat mainitsivat useimmiten etäkoulutustakin sisältävän monimuotokoulutuksen, mutta pitivät myös lähijaksoina toteutettavaa koulutusta kuten kollegiaalista työskentelyä, asiantuntijaluentoja ja ryhmätyöskentelyä tärkeinä. (Lairio ym. 1999c.)

Korkeakoulutuksen saaneet täydennyskoulutukseen tulevat opiskelijat ovat selvästi aikuisiän ylittäneitä opiskelijoita. Korkeakoulujen aikuisopiskelijoilla epäillään olevan huonommat opiskelutaidot kuin nuorilla, mutta siitä ei ole mitään tutkittuja todisteita. Uusimpien tutkimusten mukaan asia näyttää olevan päin vastoin. Aikuisopiskelijoiden lähestymistapa opiskeluun on toivotumpi - he ovat mukautuvampia saavuttamaan korkeakoulutuksen tavoitteet ja he osaavat järjestää aikaa opinnoilleen. (Richardson & King 1998, 81; Harris & Brooks 1998, 232.) Harris ja Brooks osoittivat tutkimuksessaan, että vanhemmilla opiskelijoilla on jopa enemmän vahvuuksia, jotka mahdollistavat positiivisia oppimiskokemuksia.

3.3.5 Yhteiskunnan muutosten vaikutus opinto-ohjaukseen

Teknologisen kehityksen ja yhteiskunnallisen muutoksen myötä ammatteja häviää ja uusia syntyy jatkuvasti, jolloin ihmisillä saattaa olla useampia ammatteja elämänsä aikana (Konttinen 1997, 60; Tynjälä & Nuutinen 1997, 182; George & Christiani 1990, 215). Yhdysvaltojen työministeriö arvioi, että vuoteen 2000 mennessä vähintään 44 % työvoimasta työskentelee tietopalvelussa. Ammattien vaihtuminen ja työn muuttuminen ei sinänsä ole mitään uutta - kaikki tapahtuu vain paljon nopeammin kuin ennen. (Sullivan 1997.) Vuositulot eivät ole enää kriteeri työssä viihtymiselle, vaan ihmiset ovat jopa valmiita

tyytymään pienempään palkkaan saadakseen mielekkäämpiä työtehtäviä (George & Christiani 1990, 215). Toisaalta tietotekniikka tarjoaa aivan uudenlaisia, pelottavia haasteita. Uuden tekniikan käyttö teollisuudessa on aiheuttanut pelkoa työttömyydestä ja alenevista ansioista. (Kirjonen 1997, 32.) Konttinen (1997, 57) arveleekin, ettei muodollinen yleispätevä koulutus useissa ammattitöissä tulevaisuudessa enää riitä, vaan paikallisiin olosuhteisiin harjaannuttava täydennyskoulutusmuoto yleistyy.

Myöhäismodernin yhteiskunnan yleinen tendenssi on individualisaatio, yksilöllistyminen, jolloin koko ryhmään liittyvät yleiset symbolit, kuten esimerkiksi muodollinen tutkinto, menettävät merkitystään. (Konttinen 1997, 58.) Individualisaatio lisää myös ohjauksen tarvetta. Onnismaan (1998) mukaan ohjaustyön tarve on kasvanut nuorten, aikuisten ja ikääntyvien koulutuksessa. Epävarmuuden lisääntyessä oppimisen esteiden poistaminen ja oman elämän suunnittelu vaativat työstämistä ja ohjauksen merkitys korostuu. (Onnismaa 1998, 7.)

Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset ja kansainvälistyminen edellyttävät uudenlaista näkemystä opinto-ohjaajan ammatillisista kvalifikaatioista. Lähinnä on kysymys opinto-ohjaajan työn painopisteiden muutoksista. Perustehtävä oppilaiden opiskelun ja uranvalinnan ohjaajana säilyy keskeisenä. (Merimaa 1997, 12.) Nopeiden muutosten vuoksi monet opinto-ohjaajien tiedot vanhenevat varsin nopeasti. Tämä edellyttää jatkuvaa ammatillista kehitystä, jota voidaan tukea ohjauksen eri osa-alueiden tutkimus- ja kehittämistyöllä sekä kattavalla ja tasokkaalla koulutuksella. (Lairio & Puukari 1999, 120.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimus on luonteeltaan lähinnä *laadullinen tapaustutkimus*. Tapaustutkimusta tarvitaan silloin, kun analysoinnin kohteena on jokin yksittäinen tapaus, kuten yksittäinen henkilö, ohjelma, organisaatio tai yhteisö (Patton 1990, 99). Tutkimukseni kohteena oli ensimmäistä kertaa monimuotokoulutuksena toteutetun opinto-ohjaajakoulutuksen opiskelijat, kokonaisuudessaan 30 henkilöä.

Tutkimus on luonteeltaan myös *hyötyyn keskittyvä arviointitutkimus*. Pattonin (1990) mukaan hyötyyn keskittyvä arviointitutkimus ei ole malli tai resepti, joka sulkee pois muut evaluaatiomallit tai metodit, vaan se on strategia päätöksentekoa varten. Hyötyyn keskittyvä arviointitutkimus aloitetaan ottamalla yhteys päätöksentekijöihin tai muihin tutkimuksesta saatavasta tiedosta hyötyviin tahoihin ja heidän avullaan kohdennetaan arviointikysymykset. (Patton 1990, 121-122.) Otin yhteyttä Jyväskylän yliopiston opinto-ohjaajakoulutuksen suunnittelijoihin ja ohjaajakouluttajiin. Päätimme yhdessä, että tutkimukseni tarkoitus on saada kehittämis ehdotuksia opinto-ohjaajakoulutukselle arvioimalla koulutusohjelman tavoitteiden vaikuttavuutta ja koulutuksen vastaavuutta opinto-ohjaajan työn kannalta entisten opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimus on koulutuksen viivästettyä arviointia, sillä koulutuksesta oli tutkimuksentekohetkellä kulunut noin vuosi.

Tutkimusongelmiksi asetin seuraavat:

1. Millainen on opinto-ohjaajakoulutuksen vaikuttavuus?
 - 1.1. Miten tyytyväisiä opinto-ohjaajat ovat opinto-ohjaajakoulutukseen?
 - 1.2. Miten opinto-ohjaajakoulutuksen vaikuttavuus näkyy opinto-ohjaajien työssä?

- 1.3. Millainen on opinto-ohjaajakoulutuksen vaikuttavuus opetussuunnitelman yleistavoitteiden osalta eri koulumuotoja - peruskoulua, lukiota ja ammatillisia oppilaitoksia edustavien opinto-ohjaajien mielestä?
- 1.4. Millainen on opinto-ohjaajakoulutuksen vaikuttavuus opetussuunnitelman sisällöllisten tavoitteiden osalta eri koulumuotoja - peruskoulua, lukiota ja ammatillisia oppilaitoksia edustavien opinto-ohjaajien mielestä?
2. Miten opinto-ohjaajakoulutusta tulisi kehittää eri koulumuotoja - peruskoulua, lukiota ja ammatillisia oppilaitoksia edustavien opinto-ohjaajien mielestä?
 - 2.1. Miten opinto-ohjaajakoulutuksen tavoitteita tulisi kehittää?
 - 2.2. Miten opinto-ohjaajakoulutusta voi kehittää tulevaisuudessa?
 - 2.3. Millaisia jatkokoulutustarpeita opinto-ohjaajilla on?

Kyselylomakkeen alkupuolen kysymykset 11-27 liittyivät koulutuksen vaikuttavuuteen (liite 1). Tutkimusongelmaan 1.1. hain vastausta kysymyksillä 11-14. ja tutkimusongelmaan 1.2. liittyivät kysymykset 15-16. Kysymykset 17-21 kohdentuivat tutkimusongelmaan 1.3. ja kysymykset 22, 24 ja 26 kohdentuivat tutkimusongelmaan 1.4. Lomakkeen loppupuolen kysymykset liittyivät enemmän koulutuksen kehittämiseen. Tutkimusongelmaan 2.1. hain vastausta kysymyksillä 17-21, 23, 25, 27, tutkimusongelmaan 2.2. kysymyksillä 28-30 ja tutkimusongelmaan 2.3. kysymyksillä 31-33. Koska kyselylomakkeessa oli runsaasti avokysymyksiä, saattoi yksi kysymys kohdentua useampaan tutkimusongelmaan tai vastaavasti monesta eri kysymyksestä sai vastauksia tiettyyn tutkimusongelmaan. Esimerkiksi koulutuksen tavoitteiden kehittämistä koskevaan tutkimusongelmaan 2.1. sai vastauksia kysymyksistä, jotka kohdentuivat muihinkin tutkimusongelmiin. Tämä on huomioitu käsittelemällä opinto-ohjaajien avovastaukset huolellisesti.

4.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukkona oli Jyväskylän yliopistossa vuosina 1996-1997 kolmen lukukauden monimuotokoulutuksena toteutetussa opinto-ohjaajakoulutuksessa olleet opiskelijat. Heitä oli kaikkiaan 30, joista 20 oli peruskoulun tai lukion opinto-ohjaajia ja 10 ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajia. Kaikilla opinto-ohjaajilla oli koulutukseen hakeutuessaan opettajan kelpoisuus ja useimmat olivat työskennelleet opinto-ohjaajina. Tämän tutkimuksen kohdejoukko oli sama kuin otos eli se kattoi kaikki 30 opinto-ohjaajaa, jotka osallistuivat monimuotokoulutukseen. Vaikka tutkimuksen kohdejoukko koostui tasapuolisesti kaikkien koulumuotojen opinto-ohjaajista ja opinto-ohjaajat asuivat eri puolella Suomea, ei kohdejoukko kuitenkaan muodosta keskiverto-otosta maamme opinto-ohjaajista. Se muodostaa oman erityisryhmän, koska opinto-ohjaajien monimuotokoulutusta ei ole aikaisemmin järjestetty. Tutkimuksesta voidaan tehdä vain tätä ainoaa koulutusta ja siinä olleiden opinto-ohjaajien mielipiteitä koskevia johtopäätöksiä.

4.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmänä käytin kyselylomaketta, jossa oli strukturoituja kysymyksiä ja runsaasti avoimia kysymyksiä. Paljon arvokasta tietoa olisi jäänyt piiloon, mikäli kyselylomakkeessa olisi ollut vain opetussuunnitelman tavoitteiden pohjalta laadittuja strukturoituja kysymyksiä. Kiireiset vastaajat eivät yleensä täydennä stukturoidun kysymyksen viimeistä kohtaa: muuta, mitä? Pattonin (1990, 18) mukaan standardoidut kysymykset raapaisevatkin vain pintaa.

Toisena vaihtoehtona olisi ollut haastattelututkimus, joka olisi kuitenkin ollut hankala toteuttaa, koska opinto-ohjaajat asuivat eri puolilla Suomea (vrt. Hirsjärvi & Hurme 1982, 15-16). Vastaavasti puhelinhaastattelu olisi tullut kalliiksi riittävän laadukkaiden teknisten laitteiden hankkimisen takia. Myös opinto-ohjaajien ajantasaisten puhelinnumeroiden hankkiminen oli vaikeaa, kuten uusintakyselyjen yhteydessä jouduin toteamaan. Halusin mielipiteet mahdollisimman monelta koulutukseen osallistuneelta henkilöltä, jotta tulokset olisivat kattavia ja niitä voisi hyödyntää koulutuksen kehittämisessä. Siksi päädyin kyselylomaketutkimukseen.

Kyselylomake tulee muotoilla mahdollisimman selkeäksi ja loogiseksi (Borg & Gall 1989, 431). Tässä tutkimuksessa lomakkeen laatimiseen tuli kiinnittää erityistä huomiota, koska opinto-ohjaajat saavat runsaasti erilaisia kyselyjä eivätkä ehdi ja jaksaa vastata kaikkiin. Saatekirjeessä korostin, että tutkimuksen tietoja hyödynnetään koulutuksen kehittämisessä ja lupasin lähettää keskeiset tulokset kaikille vastanneille. Saatekirje tulee laatia huolellisesti, sillä sen tarkoitus on motivoida ihmiset vastaamaan ja saada heidät vakuuttuneeksi tutkimuksen tärkeydestä (Borg & Gall 1989, 436-437). Sijoitin lomakkeen alkuun taustatietoja koskevat kysymykset, koska niihin oli nopea vastata ja ne virittivät aiheeseen. Lomakkeen loppuun sijoitin täydennyskoulutusta koskevat kysymykset, sillä jo koulutuksensa suorittaneita nämä kysymykset kiinnostavat eniten ja niihin jaksetaan parhaiten vastata. Tämä oli onnistunut ratkaisu, sillä kaikki vastasivat viimeisiin kysymyksiin huolellisesti.

Kyselylomakkeen laatimisessa hyödynsin tutkimukseni teoriataustaa varten lukemaani kirjallisuutta, Lairion (1992) tutkimusta opinto-ohjaajien työstä ja koulutuksesta sekä opinto-ohjaajakoulutuksen opetussuunnitelmaa (liite 3). Stukturoiduissa kysymyksissä käytin pääasiassa asteikkoa 1-5 mittaamaan opinto-ohjaajien arvioita koulutuksen vaikuttavuudesta siten, että suurempi numero kuvasi positiivisempaa mielipidettä. Useissa kysymyksissä tiedustelin mielipidettä numeroasteikolla ja vastaavasti useissa avovastauksissa pyysin perustelemaan annettua numeroa. Numerotiedot toimivat hyvänä tukena, sillä kaikkiin avokysymyksiin ei oltu vastattu. Lomakkeet oli yleensä täytetty tunnollisesti, mutta koulutuksen tavoitteita koskeviin avokysymyksiin eivät kaikki olleet vastanneet.

Aineiston koodaamisen ja alustavien tulosten kirjoittamisen jälkeen kävin yhden koulutuksessa olleen peruskoulun opinto-ohjaajan kanssa teemahaastattelun luonteisen kehittämiskeskustelun. Valitsin tämän peruskoulun opinto-ohjaajan maantieteellisesti läheisen sijainnin perusteella. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit ovat tiedossa, mutta menetelmästä puuttuu kyselylomakkeelle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36). Tekemässäni haastattelussa aihepiirit nousivat suoraan keskeisistä tuloksista (ks. liite 2). Haastateltava sai pohtia syvällisemmin aineistosta esille nousseita keskeisiä tuloksia sekä tulkinnallisesti ongelmallisia tuloksia. Suurin osa kysymyksistä oli ns. mielipidekysymyksiä (vrt. Hirsjärvi & Hurme 1982, 45). Tämä on huomioitu haastattelusta tiivistetyn tapausselostuksen yhteydessä, enkä tehnyt

haastateltavan henkilön omista mielipiteistä yleistyksiä tutkimuksen kaikkiin peruskoulun opinto-ohjaajiin.

4.4 Esitutkimus

Esitutkimuksen tarkoitus on tarkistaa kyselylomakkeen mahdolliset epäselvyydet (Borg & Gall 1989, 435). Laadittuani kyselylomakkeen luonnoksen kierrätin sitä neljän kyseistä koulutusta suunnitelleen henkilön keskuudessa ja heiltä saamani palautteen perusteella muokkasinkin lomaketta. Esitutkimukseen osallistuvien tulisi edustaa mahdollisimman samanlaista ihmisryhmää kuin tutkimuksen kohdejoukko (Borg & Gall 1989, 435). Varsinaisen esitutkimukseeni osallistui yksi koulutuksessa ollut opinto-ohjaaja. Vein lomakkeen hänelle henkilökohtaisesti ja sovimme muutaman päivän kuluttua tapaamisen, jonka jälkeen hän antoi minulle palautetta. Esitutkimuksen jälkeen muotoilin vielä muutamia kysymyksiä ja poistin joitakin tarpeettomiksi katsottuja tai samaa toistavia kysymyksiä. En nähnyt syytä jättää esitutkimukseen osallistunutta henkilöä pois varsinaisesta tutkimuksesta, vaan lähetin hänellekin lopullisen muutetun lomakkeen vastattavaksi, koska halusin mielipiteet mahdollisimman monelta koulutukseen osallistuneelta opinto-ohjaajalta.

4.5 Tutkimuksen kulku ja aineiston kerääminen

Opinto-ohjaajien kotiosoitteet sain tutkimustani varten opettajankoulutuslaitokselta. Kyselylomakkeet postitin 29.10.1998 ja pyysin opinto-ohjaajia vastaamaan kahden viikon kuluessa. Lomakkeita palautettiin odotettua hitaammin. Kolmen viikon kuluttua postituksesta lomakkeita oli palautettu 11 kpl (37 %), jolloin suoritin ensimmäisen muistutuskyselyn sähköpostitse. Syynä alhaiseen palautusprosenttiin saattoi olla lomakkeen runsas avokysymysten määrä sekä opinto-ohjaajien kiireisyys. Muistutuksen jälkeen lomakkeen palauttaneista viisi henkilöä ilmoitti joko sähköpostitse tai palauttamassaan lomakkeessa pahoittelunsa vastauksen viipymisestä kiireen takia. Kahden kuukauden kuluttua postituksesta muistutin opinto-ohjaajia kyselystäni puhelimitse, sillä halusin varmistua, että lomakkeet olivat varmasti menneet oikeaan osoitteeseen. Soittaminen osoittautui tehokkaaksi muistutuskeinoksi, mutta yksi ihminen koki tällaisen ahdistavana.

Vastaavasti yksi ilmoitti, ettei hän halua prosessoida koulutusta ja yhtä opinto-ohjaajaa en tavoittanut lainkaan. Lomakkeita palautettiin kaikkiaan 27 eli lopullinen palautusprosentti (90 %) oli erittäin hyvä.

Tulosten kirjoittamisen jälkeen haastattelin yhtä peruskoulun opinto-ohjaajaa. Tein haastattelun hänen työpaikallaan 9.4. 1999 ja se kesti noin tunnin. Haastattelun avulla syvensin tutkimuksen tuloksia. Sain tulosten tulkintoihin uusia näkökulmia sekä korjasin muutamia tekemiäni johtopäätöksiä, jotka olin aikonut raportoida. Haastattelu oli samalla myös kehittämiskeskustelu, sillä haastateltava sai keskeisten tulosten perusteella pohtia, miten koulutusta voisi edelleen kehittää.

4.6 Aineiston käsittely

Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen rajat eivät ole aina selkeät, vaan esimerkiksi haastatteluilla kerättyä aineistoa voi analysoida sekä kvalitatiivisesti että kvantitatiivisesti (Eskola & Suoranta 1998, 13). Kvalitatiivista ja kvantitatiivista analyysiä voidaan pitää jatkumona, eikä toisiaan poissulkevinä vaihtoehtoina (Alasuutari 1995, 23). Höytyyn keskittyvä arviointitutkimus on joustava ja avoin laadullisille menetelmille. Tutkimuksen tulisi sisältää laadullisia menetelmiä, mutta ei rajoittua vain niihin. (Patton 1990, 122.) Laadulliset eli pehmeät menetelmät saatetaan nähdä vähemmän tieteellisinä kuin tilastolliset menetelmät, mutta toisaalta pehmeät menetelmät tuovat tutkimukseen laatua (Eskola & Suoranta 1998, 13). Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty kyselylomakkeella, perinteisen kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmällä, mutta runsaasti avokysymyksiä sisältävät lomakkeet olen käsitellyt lähinnä kvalitatiivisesti muodostamalla aineistosta luokitteluja ja kirjoittamalla suoria lainauksia avokysymysten vastauksista. Kuitenkin olen laskenut aineistosta frekvenssejä ja prosentteja, ja lisäksi tehnyt muutamia Mann-Whitneyn testejä sekä varianssianalyysejä saadakseni numerotiedoille päättelyvarmuutta. Tilastollisia testejä tulee pitää vain suuntaa antavina. Alasuutarin (1995, 29) mukaan laadullisessa analyysissä tilastolliset todennäköisyydet eivät edes kelpaa johtolangoiksi jo pelkästään yksiköiden rajallisen määrän vuoksi. Kvalitatiivisen aineiston käsittelyyn on sen sijaan tärkeää sisällyttää suoria lainauksia vastaajien puheesta ja kirjoituksista, jolloin saadaan tietää mitä vastaaja

todellisuudessa sanoo (Patton 1990, 32). Tutkimuksessani pyrin perustelemaan muodostettuja luokitteluja ja tulkintoja avovastausten suorien lainausten avulla.

Laadullinen analyysi koostuu havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Aineistoa tarkasteltaessa huomioidaan, mikä on teoreettisen viitekehyksen tai kysymystenasettelujen kannalta olennaista. Tekstimassa pelkistyy erillisiksi raakahavainnoiksi, joista yhdistellään mahdollisimman suppea havaintojen joukko, sillä laadullisessa aineistossa yksikin poikkeus kumoaa säännön. Arvoituksen ratkaisussa johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta aiheesta. (Alasuutari 1995, 30-35.) Toisaalta laadulliseen aineistoon voi soveltaa myös määrällistä analyysiä. Alkeellisimmillaan käsittely on luokittelmista erilaisten tekijöiden mukaan. Aineistosta nousevia seikkoja voi eritellä lukuina taulukkojen avulla ja vertailla eri ryhmiltä kerättyjä vastauksia. (Eskola & Suoranta 1998, 165-166.) Tutkimuksessani luokittelin opinto-ohjaajien tyypillisimmät vastaukset ja vertailin niitä eri koulumuotoa edustavien opinto-ohjaajien kesken. Luokittelussa käytin apuna teoriataustan tuomaa käsitteistöä sekä aikaisempia tutkimusraportteja (Lairio 1992; Lairio & Puukari 1999).

Alasuutarin (1995) mukaan kvalitatiivisessä tutkimuksessa löydetään aineistoa lukemalla ja erittelemällä miksi-kysymyksiä, jotka auttavat arvoituksen ratkaisussa. Miksi-kysymyksiä löytyy esimerkiksi vertailtaessa kulttuurien välisiä eroja tai ristiriitoja muihin tutkimuksiin. (Alasuutari 1995, 188-193.) Tutkimuksessani löysin opinto-ohjaajien koulutukselleen antamasta kritiikistä miksi-kysymyksiä. Toisaalta avovastauksista löytyi perusteluita siihen, miksi koulutukseen ei oltu tyytyväisiä, mutta silti keskeisistä tuloksista nousi uusia kysymyksiä. Miksi-kysymysten ratkaisussa pyrin johtamaan kehittämisehdotuksia koulutukselle. Hain aineistosta tietoisesti syitä siihen, miksi joku asia ei koulutuksessa onnistunut ja pohdin itsekkin miten sitä voisi kehittää. Myös suorittamani haastattelu toimi apuna miksi-kysymysten ratkaisussa.

4.7 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteeri on pääasiassa tutkija itse ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Laadullisia tutkimuksia on

kritisoitu luotettavuuskriteerien hämäryydestä, mutta kvalitatiivisen aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voi erottaa toisistaan jyrkästi. Tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja, jolloin hän samalla pohtii analyysin kattavuutta ja työnsä luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 209, 211.)

Ulkoinen validiteetti eli missä määrin aineistosta saatavat tulokset ovat yleistettävissä suurempaan perusjoukkoon on usein laadullisen tutkimuksen ongelma (Borg & Gall 1989, 404). Tutkimukseni vastausprosentti oli 90%, jolloin aineistosta saatiin hyvä kokonaiskuva. Pienen aineiston perusteella ei voida tehdä yleistyksiä koskien maamme kaikkia opinto-ohjaajia tai muuta aikaisempaa ohjaajakoulutusta, mutta siihen tutkimus ei pyrkinytkään. Tutkimuksen tarkoitus oli saada tietoa nimenomaan vuosina 1996-1997 Jyväskylässä toteutetun opinto-ohjaajien monimuotokoulutuksen vaikuttavuudesta sekä hankkia tietoa kyseisen koulutuksen kehittämiseksi. Mielestäni korkea vastausprosentti takaa monipuoliset näkökulmat, jolloin vastaajien mainitsemat koulutuksen puutteet ja hyvät puolet tulee huomioida koulutusta kehitettäessä.

Sisäisellä validiteetilla viitataan tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointuun (Eskola & Suoranta 1998, 214). Käsitevalidiutta pohdittaessa kysytään, mittasiko kyselylomake juuri sitä, mitä pitikin (Borg & Gall, 255). Koulutuksen vaikuttavuus on tutkimuksessani käsitteellistetty lähinnä opetussuunnitelman tavoitteiden pohjalta ja opetussuunnitelman sisältämiä asioita on vastaavasti esitelty teoriaosuudessa. Kuitenkin tutkimuksessa jää edelleen ongelmaksi, mikä on juuri koulutuksen vaikuttavuutta ja mikä johtuu muista tekijöistä kuten esimerkiksi työkokemuksesta. Toisaalta Jakku-Sihvosen (1996, 57) mukaan koulutuksen vaikuttavuudesta saadaan täsmällisempi kuva, kun mittaus tehdään vasta jonkin ajan kuluttua koulutuksesta. Ennen koulutustaan työelämässä olleet opinto-ohjaajat pystyvät vertailemaan tilannettaan ennen ja jälkeen koulutuksen. Tutkimuksen tarkoitus oli löytää opinto-ohjaajakoulutukselle kehittämisehdotuksia, ja jää kouluttajien arvioitavaksi, mihin tarpeisiin juuri koulutuksella voidaan vastata ja vaikuttaa.

Triangulaatiota eli erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa perustellaan sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta (Eskola & Suoranta 1998, 69; Patton 1990, 187). Lisäksi uskotaan, että triangulaatiolla voidaan korjata yhdestä näkökulmasta johtuvia luotettavuusvirheitä (Eskola & Suoranta 1998, 69). Yksilötasolla vaikuttavuutta voidaan

tutkia triangulaation avulla esimerkiksi seurantatutkimuksen, kyselyn, haastattelun, elämäkertamenetelmän ja havainnoinnin avulla. Mikrotasolle soveltuvat pääasiassa laadulliset, ihmiskeskeiset ja pitkälti vuorovaikutukselle rakentuvat tutkimusmenetelmät. (Valtonen 1997, 42.) Tässä tutkimuksessa käytin triangulaatiota sekä aineistossa että menetelmissä. Kyselylomakkeet käsittelin pääasiassa laadullisin menetelmin, mutta laskin myös frekvenssejä ja prosentteja sekä tein joitain Mann-Whitneyn testejä ja varianssianalyyskejä. Tilastolliset analyysit eivät juuri tuottaneet merkittävyksiä eri ryhmien välille, mutta tutkimuksen pieniä eroja ei kannata väheksyä ohjaajakoulutusta kehitettäessä. Vaikka tutkimuksen kohdejoukossa ei löytyisi tilastollisesti merkittäviä eroja, se ei tarkoita etteivätkö erot ihmisten välillä olisi tärkeitä, sillä pienikin ero voi olla laadullisesti tärkeä (Patton 1990, 100).

Luotettavaan koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin tarvitaan Jakku- Sihvosen (1996, 57) mukaan esimerkiksi asiantuntijahaastatteluja monipuolisten näkemysten saamiseksi. Tulosten kirjoittamisen jälkeen tein yhden haastattelun, jolla tarkensin tuloksia sekä korjasin mahdollisia virheitä aikaisemmissa tulkinnoissani. Teemahaastattelun luotettavuudessa on Hirsjärven ja Hurmeen (1982) mukaan olennaista käsitevalidius eli teoriasta keskeisten käsitteiden johtaminen. Huono käsitevalidius näkyy haastattelurungon huonona suunnitteluna. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 129.) Teemahaastatteluni teemat olivat tarkkaan pohdittuja teoriataustan, tutkimusongelmien ja erityisesti tutkimuksen keskeisten tulosten pohjalta. Koko tutkimuksen validiteetin kannalta haastattelun merkitys oli suuri, sillä ulkopuolisena olisin saattanut jättää huomioimatta muita näkökulmia tai ymmärtää väärin joitakin koulutukseen liittyviä asioita. Koulutuksessa mukana olleiden sen sijaan oli helppo selvittää, mitä vastaajat jollakin asialla tarkoittivat. Tosin Eskolan ja Suorannan (1998, 212) mukaan ei ole varmaa, että tutkimuksen uskottavuus lisääntyy viemällä tuloksia tutkittavien arvioitavaksi, sillä he saattavat olla sokeita tilanteilleen. Haastattelussani kävi kuitenkin ilmi, että opinto-ohjaajat olivat keskustelleet koulutuksesta ja pohtineet koulutuksen hyviä ja huonoja puolia runsaasti jo koulutuksen aikana. Opinto-ohjaajien tulisi olla ainakin koulutuksensa jälkeen reflektiivisiä ammattilaisia, jotka eivät ole sokeita omille eivätkä toisten tulkinnoille. Opinto-ohjaajien mielipiteet ja kehittämis ehdotukset ovat siis tärkeitä koulutusta kehitettäessä.

Yksilötasolla tutkimuksessa on mukana tietty tulkinnallisuus, mitä on kritisoitu ja tulkinnallisuuden on nähty tuottavan vääristyneitä tuloksia. Ihmiset eivät välttämättä pysty

objektiivisesti arvioimaan omia koulutuskokemuksiaan ja koulutuksen vaikuttavuutta omalla kohdallaan. (Valtonen 1997, 42.) Tässä tutkimuksessa oli mukana 27 opinto-ohjaajaa, melkein koko kohdejoukko, joten keskeiset tulokset eivät koostu vain muutamasta subjektiivisesta tulkinnasta. Lisäksi opinto-ohjaajalta vaaditaan työssään taitavaa reflektointia, joten heidät voidaan olettaa keskiverto-opiskelijoita paremmiksi arvioimaan koulutusta omalta kohdaltaan.

Tutkimuksen reliabiliteetillä tarkoitetaan mittaustulosten pysyvyyttä mittauskerrasta toiseen (Borg & Gall 1989, 257). Laadullisesti käsitellyn aineiston reliabiliutta ei voi laskemalla mitata, vaan se jää päättelyn varaan. Tässä tutkimuksessa oli runsaasti avokysymyksiä ja vain vähän johdattelevia strukturoituja kysymyksiä. Vastaaja saattoi siis vapaasti kirjoittaa mielipiteensä ilman että vastausvaihtoehdot oli valmiiksi lueteltuina. Lomakkeisiin oli vastattu yleensä hyvin huolellisesti, eikä nopeasti ja suppeasti kirjaamalla ensin mieleen tullut asia. Jos tutkimus tehtäisiin uudestaan esimerkiksi haastattelututkimuksena, uskoisin perustulosten pysyvän samoina, mutta saavan lisää syvyyttä.

5 TULOKSET

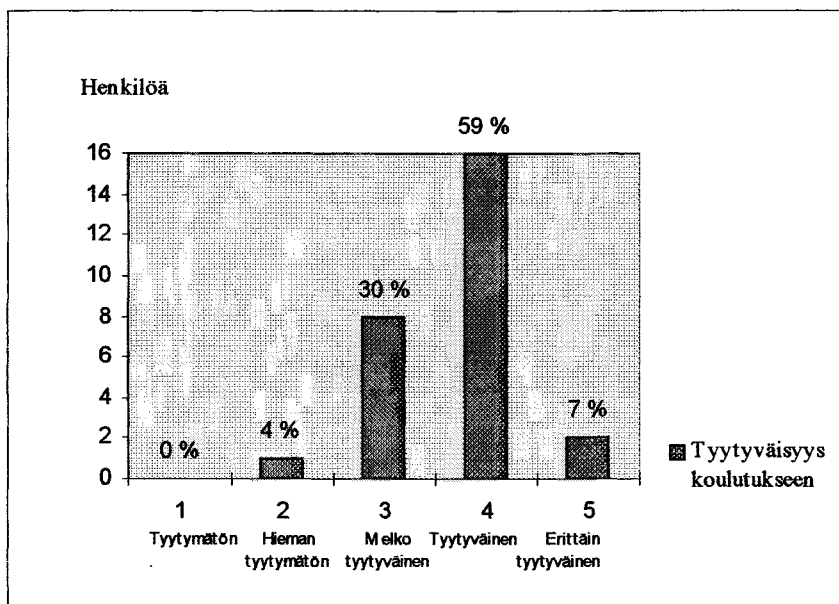
5.1 Aineiston kuvailu

Kyselylomakkeeseen vastasi 27 opinto-ohjaajaa, joista oli naisia 18 henkilöä (67 %) ja miehiä 9 henkilöä (33 %). Iältään opinto-ohjaajat olivat 30-53 -vuotiaita keski-ään ollessa 39 vuotta. Aikaisempaa työkokemusta opinto-ohjaajan tehtävistä heillä oli koulutukseen tullessaan keskimäärin 3 vuotta. Yhdellä henkilöllä ei ollut lainkaan opinto-ohjaajan työkokemusta ja yhdellä vastaavasti oli kymmenen vuotta työkokemusta. Eri koulumuodot olivat edustettuina siten, että lukion opinto-ohjaajia oli 10 henkilöä (37 %) ja yläasteen ja ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajia oli kumpiakin 8 henkilöä (30 %). Yksi vastanneista ilmoitti toimivansa aikuiskouluttajana, mutta tuloksia analysoitaessa hänen katsottiin kuuluvan ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajien ryhmään. Opinto-ohjaajat toimivat oppilaitoksissa, joista pienimmässä oli 90 ja suurimmassa 1400 oppilasta/opiskelijaa. Yhdellä opinto-ohjaajalla oli ohjattavanaan keskimäärin 287 opiskelijaa. Vastanneista 18 (67 %) ilmoitti toimivansa opinto-ohjaajan tehtävien lisäksi aineenopettajana. Yksi mainitsi pitävänsä muutamia psykologian kursseja, "jotta tuntuma opiskelijoihin säilyisi". Vastaajista 23 henkilöä (85%) ilmoitti tehneensä opinto-ohjaajan työtä koulutuksen aikana. Useimmat opinto-ohjaajat kertoivat hakeutuneensa koulutukseen kehittääkseen ammatillisia taitojaan (17 henkilöä), saadakseen pätevyyden virkaan (12 henkilöä) ja laajentaakseen kelpoisuuttaan (6 henkilöä). Alan kiinnostavuuden mainitsi vain 4 henkilöä, mutta useimmat toimivat opinto-ohjaajina jo koulutukseen hakeutuessaan, jolloin kiinnostavuus 'uutta' alaa kohtaan ei luonnollisestikaan korostunut. Yksi opinto-ohjaaja totesi.

"Opinto-ohjaajan tehtävät kiinnostivat, halusin koulutuksen itselleni ja sen kautta tukea opinto-ohjauksen kehittämiseen oppilaitoksessamme ja oman ohjaajuuteni kehittämisessä."

5.2 Tyytyväisyys koulutukseen

Opinto-ohjaajat saivat arvioida tyytyväisyyttään koulutukseen kokonaisuutena asteikolla 1-5, siten että suurempi numero kuvasi parempaa tyytyväisyyttä (liite 1). Kuviosta 6 näkyy, että opinto-ohjaajat olivat koulutukseen kokonaisuutena tyytyväisiä: yhteensä 26 henkilöä (96 %) ilmoitti olevansa koulutukseen melko tyytyväinen ja 16 henkilöä (59 %) tyytyväinen tai erittäin tyytyväinen. Hieman tyytymätön oli vain yksi henkilö (4 %).



KUVIO 6. Opinto-ohjaajien tyytyväisyys koulutukseen kokonaisuudessaan

Tarkasteltaessa opinto-ohjaajien tyytyväisyyttä koulutukseen heidän edustamiensa kolmen koulumuodon mukaan oli järjestys laskettujen keskiarvojen mukaan seuraava: ammatilliset oppilaitokset (ka 4.11), peruskoulu (ka 3.75) ja lukio (ka 3.30). Mann-Whitneyn testin mukaan ero ammatillisten oppilaitosten ja lukion ohjaajien tyytyväisyydessä oli tilastollisesti melkein merkitsevä ($p=0.02$). Sukupuolen mukaan naiset olivat tyytyväisempiä (ka 3.94) kuin miehet (ka 3.22). Sukupuolten välillä ero oli Mann-Whitneyn testin mukaan tilastollisesti merkitsevä ($p=0.008$). Ei voida kuitenkaan sanoa, että tyytyväisyys liittyisi nimenomaan sukupuoleen, sillä yhdeksästä tutkimukseen vastanneesta miehestä kahdeksan oli lukion opinto-ohjaajia ja yksi oli peruskoulun opinto-ohjaaja. Iän mukaan tyytyväisyys koulutukseen nousi siten että 30-35-vuotiaiden keskiarvo oli 3.30, 36-40-vuotiaiden

keskiarvo oli 3.67 ja 41-54 -vuotiaiden keskiarvo oli 4.09. Mutta lähes kaikki vanhimman ikäluokan opinto-ohjaajat olivat ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajia, joten ei voida sanoa että vain ikä ratkaisee tyytyväisyyden. Opinto-ohjaajat olivat siis tyytyväisimpiä koulutukseen, kun he olivat ammatillisten oppilaitoksen opinto-ohjaajia, kuuluivat vanhimpaan ikäluokkaan ja olivat sukupuoleltaan naisia. Olisi ollut mielenkiintoista verrata myös opetusalan työkokemuksen määrää koulutustyytyväisyyteen. Kysyin opinto-ohjaajilta vain ohjausalan työkokemusta, mikä ei kerro todellista opetusalan työkokemusta.

TAULUKKO 1. Opinto-ohjaajien mainitsevat asiat, joihin he olivat koulutuksessaan tyytyväisiä¹

Asia	f	% vastaajista ² (n=27)
Monimuotoisuus	27	100
Opiskelu työn ohessa, mahdollisuus heti soveltaa käytäntöön	20	74
Eri koulumuotojen ohjaajat samassa koulutuksessa	14	52
Monipuolisuus tai laaja-alaisuus	9	33
Opiskelijakollegat	6	22
Pienryhmäkeskustelut, pienryhmätoiminta	5	19
Vierailevat asiantuntijaluennoijat	3	11

¹ Asia on taulukoitu, kun sen on maininnut vähintään 3 vastaajaa.

² Yksi vastaaja saattoi mainita useampia asioita.

Kysyin opinto-ohjaajilta avokysymyksellä, mihin he olivat koulutuksessaan tyytyväisiä (liite 1). Kaikki opinto-ohjaajat olivat tyytyväisiä koulutuksen monimuotoisuuteen. Asia tuli korostetusti esille, koska monimuotoisuudesta kysyttiin erikseen. Monimuotoisuuteen liittyen useat opinto-ohjaajat olivat tyytyväisiä (20 henkilöä), koska opiskelu tapahtui työn ohessa ja uusia taitoja saattoi soveltaa heti käytäntöön. Esimerkkejä tästä:

“Reflektio-kokeilu työpaikalla.”

“Teoria ja käytäntö kulkivat yhdessä.”

“Sai välillä tutkia ja oppia työtään.”

“Helppo niveltää omaan työhön, käytäntö ja teoria yhdistyivät hyvin.”

“Saadut ideat saattoi heti viedä käytäntöön.”

Taulukon 1 mukaan moni opinto-ohjaaja (14 henkilöä) mainitsi olevansa tyytyväinen siihen, että kaikkien koulumuotojen opinto-ohjaajat olivat samassa koulutuksessa. Osa opinto-ohjaajista ilmoitti olleensa tyytyväisiä koulutuksen monipuolisuuteen tai laaja-alaisuuteen sekä pienryhmäkeskusteluihin (9 henkilöä). Muutama opinto-ohjaaja (6 henkilöä) halusi korostaa opiskelijakollegoidensa arvoa:

“Ryhmä loistava.”

“Opiskelijat huippuammattilaisia.”

“Toisten kokemusten vaihto.”

Kolme opinto-ohjaajaa halusi korostaa tyytyväisyyttään vieraileviin asiantuntijaluennoijiin. Lisäksi opinto-ohjaajat antoivat yksittäisiä lausuntoja tyytyväisyydestään esimerkiksi erilaisiin ohjauksellisiin lähestymistapoihin tutustumiseen, erilaisiin tehtäviin, työelämän kannalta tärkeiden asioiden käsittelyyn, yhteiskunnallisen viitekehyksen vahvistumiseen jne.

Vaikka opinto-ohjaajat olivat yleisesti ottaen koulutukseen tyytyväisiä, he mainitsivat myös paljon asioita, joihin he eivät olleet koulutuksessaan tyytyväisiä tai jotka he kokivat tarpeettomina.

TAULUKKO 2. Opinto-ohjaajien mainitsemat asiat, joihin he olivat koulutuksessaan tyytymättömiä tai jotka he kokivat tarpeettomina¹

Asia	f	%vastaajista ² (n=27)
Monimuoto-opiskelun työläys ja kiire työaikana	8	30
Kehittämishanke ³	6	22
Pienryhmätoimintaa liikaa	5	19
Koulutuksen aikana toteutettu HOPS	5	19
Opiskelijoiden asiantuntemuksen hyödyntäminen vähäistä	5	19
Koulutuksessa saatu liian vähäinen ohjaus ja palaute	4	15

¹ Asia on taulukoitu, kun sen on maininnut vähintään 4 vastaajaa.

² Yksi vastaaja saattoi mainita useampia asioita.

³ Opinto-ohjaajakoulutuksessa opiskelijat toteuttivat omaan työhönsä liittyvän kehittämishankkeen.

Taulukon 2 mukaan useat opinto-ohjaajat (8 henkilöä) kritisoivat monimuoto-opiskelun työläyttä ja työn ohella opiskelun jatkuvaa kiirettä. Etätehtäviä oli opinto-ohjaajien mielestä liikaa ja ne eivät aina olleet tarkoituksenmukaisia:

- “Etätehtäviä oli paljon, eivätkä aina olleet mielestäni relevantteja.”
- “Koulutusta olisi voinut tiivistää ja ajanjaksoja lyhentää.”
- “Suuri työmäärä.”
- “Ihan mielettömästi kirjallisia tehtäviä/raportteja. Monimuoto voi olla muutakin kuin kirjoittamista.”
- “Kiire etätehtävissä työn ohessa.”
- “Etätehtäviä tehtiin paljon vain sen takia, että niitä piti tehdä. Kaikista ei saanut vastaavaa hyötyä.”

Seuraavaksi yleisin kritiikin kohde (6 henkilöä) oli taulukon 2 mukaan opiskelun aikana aloitettu kehittämishanke. Opinto-ohjaajien mielestä siihen uhrattiin liikaa aikaa ja kehittämishankkeessa keskityttiin epäolennaisiin asioihin:

- “Kehittämishanke aluksi liian tieteellinen.”
- “Koulutuksessa puhuttiin kehittämishankkeesta, mutta todellisuudessa itse kehittämishanke ja sen eteneminen ei ollut niin oleellista, tärkeätä oli osata laittaa lähdeviitteet oikein.”
- “Kehittämishankkeeseen liikaa aikaa.”

Vaikka opinto-ohjaajat pitivät opiskelukollegoidensa asiantuntemusta tärkeänä, osan mielestä (5 henkilön) pienryhmätoimintaa oli liikaa ja se ei aina onnistunut:

- “Pienryhmäistuntojen valtava määrä.”
- “Pienryhmä ei toiminut, sillä ei ollut sitä merkitystä, johon se oli perustettu.”
- “Pienryhmien funktio ei selvinnyt.”

Joidenkin vastanneiden mielestä (5 henkilöä) henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS) oli tarpeeton tai se ei toiminut, koska kaikkien tuli tehdä opinnot samassa järjestyksessä. Opiskelun huomautettiin olleen liian koulumaista aikuisille, kun poissaoloja kontrolloitiin ja etätehtäville oli tarkat palautusajat:

- “HOPS:n hyvä idea vesitettiin täysin. Oli ihan yksi lysti mitä siihen raapustelimme, opiskelukokonaisuudet oli tietyiksi paketeiksi rakennettu ja sitä oli syytä noudattaa. Lähinnä koin, että kunhan oli jonkinlainen paperi osoittaa opettajalle, niin hyvä. HOPS oli naurettava, kun sitä ei voinut toteuttaa. Kyse on kuitenkin ihmisistä, jotka ovat vapaaehtoisesti lähteneet opiskelemaan. Tietynlaista luottamuspulaa oli havaittavissa!”

Edelleen taulukon 2 mukaan neljä opinto-ohjaajaa koki, ettei koulutuksen aikana annettu riittävästi palautetta. Esimerkiksi lukuisista etätehtävistä ei tullut henkilökohtaista palautetta lainkaan. Lisäksi opinto-ohjaajista viisi huomautti, että opiskelijoiden asiantuntijuutta olisi pitänyt hyödyntää enemmän. Ryhmäkeskustelut eivät ilmeisesti olleet heidän mielestään sitä, koska ryhmäkeskustelujen määrää pidettiin liian suurena.

Opinto-ohjaajien tyytyväisyydessä koulutukseen ilmeni myös ristiriitaisuuksia. Vaikka henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa kritisoitiin, yksi vastaaja piti HOPS-keskeistä ajattelua hyvänä. Kaksi henkilöä mainitsi opintomatkat hyvinä asioina, kolme henkilöä vastaavasti kritisoi Lontoon opintomatkan kalleutta ja kiireiseen ajankohtaan sijoittamista. Kolme opinto-ohjaajaa kehuu, että koulutuksessa käsiteltiin työelämän kannalta tärkeitä asioita, yksi opinto-ohjaaja taas olisi kaivannut koulutuksen lisää käytännönläheisyyttä. Kaksi vastaajaa mainitsi työn ohella tapahtuvan koulutuksen olevan taloudellisesti edullista, yksi vastaaja taas valitti monimuoto-opiskelun kalleutta lukuisien opintomatkojen takia. Vieraillevia asiantuntijaluennoijia keuhuttiin, mutta kaksi opinto-ohjaajaa piti joitakin yliopiston asiantuntijaluentoja turhina, koska ne olivat kaukana opinto-ohjaajan työn todellisuudesta. Monimuoto-opiskelua pidettiin hyvänä, mutta sen toteutukseen ei oltu täysin tyytyväisiä. Toisaalta sitä ei voinut odottaakaan, sillä monimuoto-opiskelua sovellettiin opinto-ohjaajakoulutuksessa ensi kertaa. Yksi opinto-ohjaaja totesikin:

“Monimuodon toteutus oli hataralla pohjalla, koska olimme ensimmäisiä ja käytännöt vasta hakivat muotojaan.”

5.3 Koulutuksen vaikuttavuus työelämässä

Kysyin opinto-ohjaajilta, miten koulutus näkyy heissä ohjaajina ja heidän työssään sekä mihin työtehtäviin koulutuksen olisi pitänyt antaa enemmän valmiuksia (liite 1). Taulukosta 3 näkyy, että monet opinto-ohjaajat (11 henkilöä) mainitsivat verkostoitumisen lisääntyneen koulutuksen jälkeen. Verkostoitumisella he tarkoittivat esimerkiksi solmittuja suhteita työelämään, lisääntyneitä taitoja käyttää sähköpostia ja Internetiä ja sitä kautta lisääntyneitä yhteydenpitoa muihin opinto-ohjaajiin ja yhteistyötahoihin. Useat opinto-ohjaajat (9 henkilöä) katsoivat myös ohjauksensa tehostuneen ja osaavansa paremmin keskittyä työnsä olennaisiin asioihin. Esimerkkejä tästä:

“Jotkut työkäytännöt tehostuivat, ohjaus tehostunut.”

“Mietityttää mitä pitäisi tehdä ensisijaisesti ja teen mahdollisuuksien mukaan esityksiä ottaen muut tahot huomioon.”

“Paremmen tietotaidon kautta laadukkaampi ja tehokkaampi ohjaus.”

TAULUKKO 3. Opinto-ohjaajakoulutuksen vaikuttavuuden näkyminen ohjaajissa itsessään ja heidän työssään¹

Asia	f	% vastaajista ² (n=27)
Verkostoitumisen lisääntyminen	11	41
Olennaiseen keskittyminen, ohjauksen tehostuminen	9	33
Kokonaisuuden hahmotus, laaja-alaisuus ja monipuolisuus ohjauksessa	9	33
Ammattitaito, asiantuntijuus lisääntynyt	8	30
Itseluottamus, varmuus kasvanut	8	30
Kehittämishalukkuus lisääntynyt	6	22
Keskustelutaito, kuuntelutaito parantunut	4	15
Oppilaisiin/opiskelijoihin suhtautuminen parantunut	4	15

¹ Asia on taulukoitu, kun sen on maininnut vähintään 4 vastaajaa.

² Yksi vastaaja saattoi mainita useampia asioita.

Taulukon 3 mukaan opinto-ohjaajista muutama korosti (9 henkilöä) myös hahmottavansa ohjauksen kokonaisvaltaisemmin, laaja-alaisemmin ja ohjauksensa olevan monipuolisempaa koulutuksen ansiosta:

“Halu nähdä ohjaus laajana kokonaisuutena.”

”Teoreettiseen ajatteluun tullut syvyyttä ja laajuutta.”

“Ohjauksen monitahoisuus sisäistyi.”

“Olen monipuolisempi opona, laaja-alaisempi.”

“Voi istua ’pilven reunalla’ ja katsoa asioita kiihköttömästi opiskelijan, opettajan, työelämän jne. näkökulmasta ja etsiä ratkaisuja.”

Opinto-ohjaajista kahdeksan mainitsi, että koulutuksen ansiosta heidän asiantuntijuutensa tai ammatillisuutensa on lisääntynyt. Tämän luokan muodostaminen oli kyseenalaista, sillä monissa vastauksissa asiantuntijuuden lisääntyminen oli puettu sanoiksi eri tavoilla. Jos olisin kysynyt asiantuntijuuden kehittymistä erikseen, todennäköisesti useampi

olisi vastannut siihen myöntävästi. Asiantuntijuuden ja ammatillisuuden kehittymistä tarkastelen jatkossa arvioitaessa opinto-ohjaajakoulutuksen tavoitteiden onnistumista.

Edelleen opinto-ohjaajista kahdeksan mainitsi tuntevansa, että itseluottamus tai itsevarmuus oli lisääntynyt koulutuksen myötä. Opinto-ohjaajista kuusi mainitsi kehittämishalukkuutensa lisääntyneen ja neljä opinto-ohjaajaa totesi keskustelu- tai kuuntelutaitojensa parantuneen koulutuksen myötä. Samoin neljä opinto-ohjaajaa totesi oppilaisiin suhtautumisensa parantuneen.

Kysyin opinto-ohjaajilta myös, mihin nykyisiin työtehtäviin opinto-ohjaajakoulutuksen olisi pitänyt antaa enemmän valmiuksia (liite1).

TAULUKKO 4. Opinto-ohjaajien mainitsemia työtehtäviä, joihin koulutus olisi voinut antaa enemmän valmiuksia

Asia	f	% vastaajista ¹ (n=26)
Oppilaan ongelmien kohtaaminen	9	35
Henkilökohtainen ohjaus	4	15
Oppimisen ohjaus	4	15
Markkinointi	4	15
Hallinto, lainsäädäntö	3	12
Erityisryhmien ohjaus	3	12
Työelämä tietous, uranvalinta	5	19
Muut ²	5	19
Yhteensä	37	142

¹Yksi vastaaja saattoi mainita useampia asioita.

²Valinnaisaineet, opinto-ohjaajan rooli oppilaitoksessa, aikuisten ohjaus, ohjaus avoimissa oppimisympäristöissä tai projektityöskentely.

Useimmin opinto-ohjaajat ilmoittivat oppilaan ongelmien kohtaamisen (9 henkilöä) ja siihen viitaten henkilökohtaisen ohjauksen (4 henkilöä) asioina, joita koulutuksessa olisi voitu käsitellä enemmän. Oppilaan ongelmina opinto-ohjaajat mainitsivat psyykkiset ongelmat, huumeongelmat ja kriisit yleensä.

5.4 Opinto-ohjaajakoulutuksen vaikuttavuus ja tavoitteiden kehittäminen

Opinto-ohjaajat arvioivat koulutuksen vaikuttavuutta koulutuksen tavoitteiden toteutumisessa asteikolla 1-5 (liite 1). Koulutuksen tavoitteet oli opetussuunnitelmassa jaettu yleistavoitteisiin ja sisällöllisiin tavoitteisiin, joten kysyin koulutuksen vaikuttavuutta näiden tavoitteiden osalta erikseen ja seuraavaksi esittelen myös tulokset erillisinä osuuksina. Pyysin opinto-ohjaajia avokysymyksillä myös perustelemaan antamiaan pistemääriä. Avokysymysten vastaukset olen raportoinut melko tarkasti, koska muutamat henkilöt olivat jättäneet vastaamatta niihin.

5.4.1 Opinto-ohjaajakoulutuksen vaikuttavuus ja yleistavoitteiden kehittäminen

TAULUKKO 5. Eri koulumuotoja edustavien - peruskoulujen, lukioden ja ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajien arviot (asteikolla 1-5) koulutuksen vaikuttavuudesta yleistavoitteiden toteutumisessa

Yleistavoite	Ka Kaikki (n=27)	Ka Pk (n=8)	Ka Lukio (n=10)	Ka AOL (n=9)	F- arvon merk.
Laaja-alainen kelpoisuus	3.7	4.00	3.40	3.89	0.107
Asiantuntijuuden tukeminen	3.7	3.38	3.70	4.11	0.061
Valmius verkostotyöhön	3.6	4.00	3.20	3.78	0.051
Valmius kansainväliseen vuorovaikutukseen	3.0	2.88	2.70	3.44	0.225

Taulukon 5 keskiarvojen mukaan opinto-ohjaajat katsoivat useimmiten koulutuksen vaikuttaneen yleistavoitteiden toteutumisessa melko paljon tai jonkin verran. Tässä tulee huomata, että koulutuksen yleistavoitteita ei voi laittaa paremmuusjärjestykseen vaikuttavuutta arvioitaessa, sillä en pyytänyt opinto-ohjaajia vertailemaan eri tavoitteita keskenään koulutuksen vaikuttavuuden osalta. Kysyin jokaista tavoitetta erikseen. Taulukon tuloksien perusteella ei siis voida sanoa, että opinto-ohjaajien mielestä koulutuksen

vaikuttavuus kansainvälisyyden tavoitteen toteutumisessa oli heikompi kuin muiden tavoitteiden toteutumisessa.

Taulukon 5 mukaan peruskoulun opinto-ohjaajien mielestä koulutuksen vaikuttavuus laaja-alaisen kelpoisuuden ja verkostotyön tavoitteiden toteutumisessa oli jonkin verran parempi kuin lukion opinto-ohjaajien mielestä. Vastaavasti ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajien mielestä koulutuksen vaikuttavuus asiantuntijuuden tukemisessa oli jonkin verran parempi kuin peruskoulun opinto-ohjaajien mielestä. Kansainvälisen vuorovaikutuksen osalta taas ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajien mielestä vaikuttavuus oli jonkin verran parempi kuin lukion opinto-ohjaajien mielestä. Yksisuuntaisen varianssianalyysin mukaan kuitenkin mitkään edellä mainitut erot eivät olleet merkitseviä.

Koulutuksen vaikuttavuutta laaja-alaisen kelpoisuuden tavoitteen toteutumisessa muutamit opinto-ohjaajat (7 henkilöä) perustelivat sillä, että eri koulumuotojen opinto-ohjaajat olivat samassa koulutuksessa. Vastaavasti seitsemän henkilöä toi ilmi, että peruskoulun ja lukion ohjaus käsiteltiin hyvin, mutta ammatillisten oppilaitosten ohjauksen käsittely jäi vähemmälle ja siinä olisi kehittämisen varaa.

Koulutuksen vaikuttavuutta asiantuntijuuden tukemisessa muutamit opinto-ohjaajat (5 henkilöä) perustelivat sillä, että koulutus motivoi tai antoi virikkeitä itsensä kehittämiseen. Tosin kaksi henkilöä mainitsi kehittymisen olevan itsestä kiinni eikä koulutuksessa tarjottu itsestäänselvyys. Opetussuunnitelman mukaan asiantuntijuuden tukemisessa on tärkeää myös informaatioteknologian soveltaminen. Osa opinto-ohjaajista kehui teknologian hyödyntämistä koulutuksessa: sähköpostitoimintaa kiitteli viisi henkilöä. Vastaavasti kolme henkilöä valitti, että sähköpostin lisäksi informaatioteknologiaa ei hyödynnetty juuri lainkaan. ATK:n hyödyntämisessä olisi siis kehittämisen varaa: sitä käytettiin runsaasti, mutta liian yksipuolisesti.

Opinto-ohjaajat katsoivat koulutuksen antaneen hyvin valmiuksia myös verkostotyöhön (taulukko 5). Yleisinä perusteluina mainittiin (8 henkilöä), että koulutusta käsiteltiin sopivasti, valmiuksia oli ennestään tai koulutus tuki omaa verkostoitumista. Kaikkein parhaimman pistemäärän antanut opinto-ohjaaja totesi:

“Vierailukäynnit hyvin eri tyyppisiin paikkoihin + harjoitteluviikot eri oppilaitosmuodoissa sekä TET-jakso olivat hyvin antoisia. Verkot lilluvat edelleen saalista antaen koulua ympäröivillä ulapoilla.”

Vastaavasti kaksi opinto-ohjaajaa näki koulutuksen vaikuttavuuden verkostotyön valmiuksien tavoitteen toteutumisessa hyvin vähäisenä. Toisen mielestä verkostokoulutus toteutettiin hieman liian abstraktilla tasolla ja toinen katsoi työpaikkavierailun olleen turha.

Koulutuksen vaikuttavuudelle kansainvälisyystavoitteen toteutumisessa opinto-ohjaajat antoivat pienimmät numerot (taulukko 5) ja tähän tavoitteeseen tuli myös eniten kritiikkiä. Seitsemän opinto-ohjaajaa ilmoitti koulutuksen olleen kansainvälisyyden osalta pinnallista tai suppeaa. Koulutukseen kaivattiin jotain lisää. Esimerkkejä tästä:

“Enemmän olisin kaivannut tietoa tilanteesta, jossa yläasteen oppilas lähtee vuodeksi tai pariin ulkomaille asumaan ja opiskelemaan.”

“Esimerkiksi erilaisista kulttuureista olisin halunnut tietoa ohjaustyön tueksi.”

“Tietoa eri kansallisuuksien ajatusmaailmasta pitäisi olla paljon enemmän.”

Kansainvälisyyden yhteydessä viisi ohjaajaa kritisoi Lontoon opintomatkan organisointia ja tiedottamista, minkä vuoksi kaikki opiskelijat eivät voineet osallistua niihin. Yksi opinto-ohjaaja totesi:

“Kansainvälistyminen ei ole opintoretki Lontooseen. Kiva juttu, muttei toteutunut kohdallani henk. koht. syistä. Kansainvälistyminen on todellisuudessa sitä, että luokassa on 1-5 eri kansallisuudesta tullutta oppilasta ja heidän ohjaukseensa en saanut apua, paitsi Helsingissä oli näytillä muutama ulkomaalainen oppilas diakoniaopistolla.”

Opinto-ohjaajakoulutuksen yleistavoitteena oli myös antaa edellytykset joustavasti jatko- ja täydennyskoulutuksen avulla laajentaa kelpoisuutta. Opinto-ohjaajista 24 (89 %) oli samaa mieltä. Yksi eri mieltä ollut peruskoulun opinto-ohjaaja ilmoitti, että hänellä ei ole mahdollisuutta ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaajaksi ilman ammatillisen opettajan kelpoisuutta. Koulutus siis antaa muodollisen pätevyyden peruskoulun, lukion ja ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajaksi, mutta käytännössä se ei aina ole mahdollista.

5.4.2 Opinto-ohjaajakoulutuksen vaikuttavuus ja sisällöllisten tavoitteiden kehittäminen

Pyysin opinto-ohjaajia arvioimaan asteikolla 1-5 miten koulutus kehitti heitä sisällöllisten tavoitteiden - persoonallisuuden, kognitiivisten prosessien ja ammatillisten toimintavalmiuksien osalta (liite 1). Taulukon 6 mukaan sisällöllisissä tavoitteissa persoonallisuuden kehittämisessä opinto-ohjaajien mielipiteet olivat melko samanlaiset eri

koulumuotoja edustavien opinto-ohjaajien kesken. Lukion opinto-ohjaajat katsoivat hieman muita enemmän koulutuksen vaikuttaneen itsensä kehittämiseen ja hieman muita vähemmän koulutuksen vaikuttaneen oppilaan kehittymisen tukemiseen.

TAULUKKO 6. Eri koulumuotoja edustavien opinto-ohjaajien arviot (asteikolla 1-5) koulutuksen vaikuttavuudesta sisällöllisten tavoitteiden ja niiden alatavoitteiden toteutumisessa

Sisällöllinen tavoite	Kaikki ka (n=27)	Pk ka (n=8)	Lukio ka (n=10)	AOL ka (n=9)	F-arvon merk.
Persoonallisuuden kehittyminen	3.67	3.63	3.71	3.68	0.925
-Käsitys omasta minästä ja sen merkityksestä	3.60	3.63	3.63	3.56	0.983
-Aktiivisuuden ja itseluottamuksen kehittyminen itsessä	3.62	3.38	3.78	3.67	0.547
-Aktiivisuuden ja itseluottamuksen tukeminen oppilaissa	3.50	3.50	3.22	3.78	0.314
-Itseohjautuvuuden ja joustavuuden kehittyminen itsessä	3.69	3.75	3.89	3.44	0.492
-Itseohjautuvuuden ja joustavuuden tukeminen oppilaissa	3.58	3.63	3.56	3.56	0.975
-Kyky tavoitteelliseen vuorovaikutukseen	3.77	3.63	3.78	3.89	0.669
-Kyky oman työn ja työyhteisön kehittämiseen	3.54	3.88	3.33	3.44	0.486
-Kyky arvioida omaa osaamista ja toiminnan vaikutuksia	3.73	3.88	3.44	3.89	0.456
-Kyky muuttaa omaa toimintaa havaittujen tarpeiden pohjalta	3.54	3.38	3.44	3.78	0.515
Kognitiiviset prosessit	3.20	3.42	2.93	3.26	0.165
-Vastuu oppilaan tiedonkäsityksen syvenemisestä	2.57	2.88	2.33	2.56	0.350
-Oman oppimisen ja tiedonhankinnan jatkuva prosessointi	3.77	3.88	4.00	3.44	0.332
-Ennakkoluuloton oppilaskeskeinen asenne	3.46	3.50	3.68	3.22	0.271
-Kyky hyödyntää eri tiedonlähteitä	3.73	3.75	3.44	4.00	0.456
-Erialaisten oppilaiden ohjaus ja - ja kehitystarpeiden tunnistus	3.00	3.38	2.44	3.22	0.059
-Erialaisten oppilaiden päätöksenteon tuki ja ohjaus	2.96	3.38 ¹	2.22	3.33 ²	0.010*
-Ohjattavien elämänskaaren siirtymävaiheiden kohtaaminen	2.85	3.38	2.22	3.00	0.046
-Uusien koulutusrakenteiden tuomat haasteet	3.23	3.25	3.11	3.33	0.890

(Jatkuu)

TAULUKKO 6. (jatkuu)

Sisällöllinen tavoite	Kaikki ka (n=27)	Pk ka (n=8)	Lukio ka (n=10)	AOL ka (n=9)	F-arvon merk.
Ammatilliset toimintavalmiudet	3.41	3.59	3.16	3.52	0.211
- Valmius ohjauksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin	3.56	3.75	3.22	3.75	0.210
-Valmius oppilaitokseni edellyttämään yhteistyöhön	3.36	3.50	3.22	3.38	0.813
-Taito ideoida ja toteuttaa uusia koulutuskokonaisuuksia	3.08	3.00	2.89	3.38	0.461
-Taito toimia verkostomaisissa koulutusrakenteissa	3.64	3.88	3.44	3.63	0.466
-Kiinnostus seurata työelämän kehittymistä ja vaatimuksia	3.76	4.13	3.56	3.63	0.330
-Kiinnostus seurata ohjausalan tutkimuksen kehittymistä	3.32	3.75 ¹	2.67 ¹	3.63	0.016*
-Valmius tuottaa jatkuvasti uusia ajattelu- ja toimintamalleja	3.16	3.13	3.11	3.25	0.923

* Ero tilastollisesti melkein merkitsevä.

¹ Tilastollinen ero peruskoulua ja lukiota edustavien opinto-ohjaajien välillä Sheffen testin mukaan.

² Tilastollinen ero lukiota ja ammatillisia oppilaitoksia edustavien opinto-ohjaajien välillä Sheffen testin mukaan.

Kysyttäessä mitä alatavoitetta koulutus kehitti eniten persoonallisuuden osalta opinto-ohjaajat eivät maininneet tiettyä alatavoitetta, jonka osalta he olisivat kehittyneet eniten, vaan parhaiten onnistuneet alatavoitteet liittyivät lähes kaikkien (17 henkilöä) mielestä heidän omaan minään tai omaan toimintaan kuten esimerkiksi alatavoitteet *Aktiivisuuden ja itseluottamuksen kehittyminen itsessä*, *Itseohjautuvuuden ja joustavuuden kehittyminen itsessä* ja *Käsitys omasta minästä ja sen merkityksestä*. Sen sijaan vähiten useat opinto-ohjaajat (10 henkilöä) katsoivat kehittyneensä oman työn arvioinnin ja kehittämisen osalta, kuten esimerkiksi alatavoitteet *Kyky arvioida omaa osaamista ja toiminnan vaikutuksia* ja *Kyky oman työn ja työyhteisön kehittämiseen*. Avovastausten kehittämisehdotuksissa 6 opinto-ohjaajaa huomautti koulutuksessa heille itselleen annettun henkilökohtaisen ohjauksen ja palautteen olleen vähäistä:

“Ohjattuja keskustelua alan asiantuntijoiden kanssa (useita henkilökohtaisia keskusteluita).”

“Palautetta persoonallisuuden alueelta voisi saada enemmän ohjaajilta jo alusta alkaen ja mieluummin monelta ohjaajalta.”

“Henkilökohtaista sekä ryhmän palautetta olisin mielelläni ottanut vastaan enemmän.”

Lisäksi tässäkin yhteydessä 4 opinto-ohjaajaa halusi korostaa myös oppilaiden/opiskelijoiden henkilökohtaiseen ohjauksen ja HOPS:in laatimisen painottamista koulutuksessa. He olivat peruskoulujen ja ammattikorkeakoulujen opinto-ohjaajia.

Lukion opinto-ohjaajat antoivat hieman muita vähemmän pisteitä koulutuksen vaikuttavuudelle koskien kognitiivisten prosessien kehittymistä (taulukko 6). Selkein ero oli alatavoitteen *Erilaisten oppilaiden ohjaus- ja kehitystarpeiden tunnistaminen* kohdalla: lukion opinto-ohjaajat antoivat vähemmän pisteitä kuin peruskoulujen ja ammatillisten oppilaitosten ohjaajat. Ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä ($p=0.010<0.05$). Tässä yhteydessä tulee kuitenkin muistaa, että lukion opinto-ohjaajat olivat miehiä ja keski-ikältään muita nuorempia, mikä oli yhteydessä tyytyväisyyteen koulutukseen kokonaisuudessaan. Ei voida siis pelkästään tämän perusteella päätellä, että koulutuksen vaikuttavuus nimenomaan lukion opinto-ohjaajan työhön on muita huonompi.

Kysyttäessä mitä alatavoitetta koulutus kehitti eniten kognitiivisten prosessien osalta useat opinto-ohjaajat (17 henkilöä) ilmoittivat koulutuksen kehittäneen heitä eniten oppimisen ja tiedonhankinnan alueella: 12 opinto-ohjaaja ilmoitti kehittyneensä eniten alatavoitteen *Oman oppimisen ja tiedonhankinnan jatkuva prosessointi* osalta ja 5 opinto-ohjaajaa alatavoitteen *Kyky hyödyntää eri tiedonlähteitä* osalta. Alatavoitteen *Ennakkoluuloton oppilaskeskeinen asenne* osalta mainitsi viisi opinto-ohjaajaa kehittyneensä eniten. Jälleen vähiten koulutuksen kehittämät tavoitteet liittyivät oppilaaseen (yhteensä 19 mainintaa): *Vastuu oppilaan tiedonkäsityksen syvenemisestä* mainitsi peräti 8 opinto-ohjaajaa ja 12 ohjaajaa mainitsivat muita oppilaan päätöksentekoon ja kehittymiseen liittyviä alatavoitteita. Myös avovastausten kehittämisehdotukset painottuivat oppilaisiin, esimerkkejä tästä:

“Oppilaantuntemuksen syvällisempää tarkastelua saisi olla lisää ja koko jakson aikana.”

“Erilaisten oppilaiden ohjaustilanteiden simulointi ja jälkianalyysi + keskustelu.”

“Erilaisten oppilaiden ohjauksesta teorian tietoa enemmän.”

Joitakin kehittämisehdotuksia tuli koskien myös oppimisprosessia yleensä ja omaa oppimista:

“Jos oikein haluaa niin oppimisesta voi puhua ja opiskella ihan kunnolla. Ottaa se tosissaan. Täten voisi olla käsitys tiedosta & sen luonteesta.”

“Ehkä enemmän asioita, harjoituksia, jotka auttavat oman oppimistyylin ja prosessin tunnistamisessa ja kehittämisessä.”

Ammatillisten toimintavalmiuksien osalta koulutuksen vaikuttavuus oli jälleen lukion opinto-ohjaajien mielestä hieman huonompi kuin muiden koulumuotojen edustajien mielestä (taulukko 6). Suurin ero oli alatavoitteessa *Kiinnostus seurata ohjausalan tutkimuksen kehittymistä*: ero lukion ja peruskoulujen opinto-ohjaajien välillä oli yksisuuntaisen varianssianalyysin mukaan tilastollisesti melkein merkitsevä ($p=0.016<0.05$).

Kysyttäessä mitä alatavoitetta opinto-ohjaajakoulutus kehitti eniten ammatillisten toimintavalmiuksien osalta useat opinto-ohjaajat (15 henkilöä) kehittivät mielestään opinto-ohjaajan konkreettisessa työssä: alatavoitteen *Valmius ohjauksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin* mainitsi 10 henkilöä ja alatavoitteen *Taito suunnitella ja toimia verkostomaisissa koulutusrakenteissa* mainitsi 5 henkilöä. Sen sijaan vähäisintä katsoi 9 opinto-ohjaajaa olleen kehittymisen koulutussuunnittelussa ja 7 ohjaajaa mainitsi kiinnostuksen herättämisen ohjausalan arvioinnin ja tutkimuksen seuraamiseen olleen vähäisintä. Avovastauksissa ei mainittu mitään uusia kehittämisehdotuksia.

5.5 Koulutuksen kehittäminen tulevaisuudessa

Pyysin opinto-ohjaajia mainitsemaan kehitysnäkymiä ja muutoksia, jotka ovat yhteydessä oppilaanohjaukseen tulevaisuudessa, arvioimaan muutosten vaikutusta omaan työhön ja esittämään mielipiteitä, kuinka muutokset tulisi huomioida tulevaisuudessa (liite 1).

Taulukkoon 7 on koottu opinto-ohjaajien yleisimmin esittämät yhteiskunnan ja koululaitoksen kehitysnäkymät. Useat opinto-ohjaajat (12 henkilöä) mainitsivat yhteiskunnan muutoksina työelämän muutokset kuten pätkätyöt, työttömyys ja toisaalta työvoimapula tietyillä aloilla, tietotyön ja etätyön lisääntyminen sekä oppisopimuskoulutuksen lisääntyminen. Peruskoulun ja ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajat mainitsivat näitä muutoksia hieman useammin kuin lukion opinto-ohjaajat. Tämä ehkä siksi, että lukiosta hakeudutaan useimmin jatkokoulutukseen kuin työelämään ja työelämän muutoksia ei vielä siinä vaiheessa koeta kaikkein tärkeimmiksi huomioitaviksi asioiksi. Peruskoulun opinto-ohjaajia huolestutti hieman muita enemmän opinto-ohjaukseen varattujen resurssien väheneminen. Sen sijaan oppilaitosten välistä yhteistyötä peruskoulun opinto-ohjaajista ei maininnut kukaan. Tämä on ymmärrettävää, sillä lukiot ja ammatilliset oppilaitokset ovat yhteistyössä muiden oppilaitosten kanssa yhä enemmän, koska peruskoulun jälkeen opiskelija

voi suorittaa opintoja useammalle taholle yhtä aikaa. Tämä ei tarkoita kahta virallista opiskelupaikkaa, vaan esimerkiksi avoimen yliopiston opintoja ammattikorkeakoulun ohella tai yksittäisten opintojaksojen suorittamista toisessa koulutusta tarjoavassa yksikössä. Yhteiskunnan kahtiajaon ilmoitti seitsemän opinto-ohjaajaa. Tällä he tarkoittivat alueellista eriarvoistumista ja syrjäytymisvaaran lisääntymistä.

TAULUKKO 7. Oppilaanohjaukseen liittyviä yhteiskunnan ja koululaitoksen kehitysnäkymiä eri koulumuotoja edustavien opinto-ohjaajien mielestä¹

Yhteiskunnan ja koululaitoksen kehitysnäkymät	Kaikki ² f (n=27)	Pk f (n=8)	Lukio f (n=10)	AOL f (n=9)
Työelämän muutokset	12	5	2	5
Oppilaitosten välinen yhteistyö	8	-	5	3
Yhteiskunnan kahtiajako	7	2	3	2
Kansainvälistyminen	6	2	3	1
HOPS:ien ja valinnaisuuden lisääntyminen	5	1	2	2
Resurssien väheneminen	5	3	1	1
Maahanmuuttajat	3	1	2	-
Oppilaitosten välinen kilpailu	3	1	1	1
Yhteensä	49	15	19	15

¹ Asia on taulukoitu, kun sen on maininnut vähintään kaksi vastaajaa.

² Yksi vastaaja saattoi mainita useampia kehitysnäkymiä.

Taulukkoon 8 on koottu opinto-ohjaajien ennustamat yhteiskunnan ja koululaitoksen muutosten vaikutukset omaan työhön. Useat opinto-ohjaajat (9 henkilöä) ennustivat yhteiskunnan ja koululaitoksen muutosten näkyvän tulevaisuudessa heidän työmääränsä lisääntymisenä. Edellisessä kysymyksessä kansainvälistymisen, HOPS:ien ja valinnaisuuden lisääntymisen ja resurssien vähenemisen maininneet olivat yleensä ilmoittaneet näiden muutosten lisäävän työmäärää (ks. taulukot 7 ja 8). Yhdeksän henkilöä korosti myös henkilökohtaisen ohjauksen lisääntymistä HOPS:ien ja valinnaisuuden lisääntymisen kautta (ks. taulukot 7 ja 8). Edelleen oppilaiden/opiskelijoiden ongelmien lisääntymisen jotkut opinto-ohjaajat (6 henkilöä 8:sta asian maininneesta) katsoivat olevan yhteydessä yhteiskunnan kahtiajakoon: mainittiin esimerkiksi syrjäytymisvaarassa olevat opiskelijat,

moniongelmaisuuuden lisääntyminen ja huumeet. Yleinen maininta oli myös tiedontarpeen kasvaminen (8 henkilöä) yhteiskunnan ja koululaitoksen muutosten vuoksi.

TAULUKKO 8. Yhteiskunnan ja koululaitoksen muutosten vaikutuksia omaan työhön eri koulumuotoja edustavien opinto-ohjaajien mielestä

Muutosten vaikutus työhön	Kaikki ¹ f (n=27)	Pk f (n=8)	Lukio f (n=10)	AOL f (n=9)
Työmäärän lisääntyminen	9	3	3	3
Oppilaiden/opiskelijoiden ongelmien lisääntyminen	8	2	3	3
Tiedontarpeen kasvaminen	8	2	4	2
Henkilökohtaisen ohjauksen lisääntyminen	9	4	3	2
Työn monipuolistuminen	3	1	2	-
Oman työn arviointi ja kehittäminen	4	-	-	4
Markkinointi	1	-	1	-
Yhteistyö	3	1	1	1
Yhteensä	45	13	17	15

¹ Yksi vastaaja saattoi mainita useampia muutosten vaikutuksia.

Tarkasteltaessa muutosten vaikutuksia omaan työhön eri koulumuotoja edustavien opinto-ohjaajien mielipiteiden mukaan, ei uusia eroja juuri löydy. Opinto-ohjaajat mainitsivat usein työmäärän, ongelmien, tiedon tarpeen tai henkilökohtaisen ohjauksen tarpeen lisääntyvän viitaten edellisessä kysymyksessä mainitsemiinsa muutoksiin (ks. taulukot 7 ja 8). Ainoa erikoisuus on se, että ammatillisten oppilaitoksen opinto-ohjaajat toivat esille oman työn arvioinnin ja kehittämisen (taulukko 8).

Tulevaisuutta hahmotettaessa kysyin opinto-ohjaajilta lopuksi, miten em. muutokset tulisi huomioida opinto-ohjaajakoulutuksessa. Yleisin vastaus (15 henkilöä) oli, että toivottiin lisää tietoa niihin asioihin, joita opinto-ohjaajat olivat esittäneet edellisissä vastauksissaan (taulukot 7 ja 8). Muutamia kehittämissuhteita vastauksista kuitenkin nousi. Opinto-ohjaajista yhdeksän toivoi HOPS:ien laadintaa ja henkilökohtaisen ohjauksen valmiuksien luomista. Esimerkkejä tästä:

“Lisää resursseja opiskelijoiden henkilökohtaiseen kohtaamiseen ja ohjaamiseen. HOPS vaatii valtavasti aikaa.”

“Enemmän koulutusta oppilaan kohtaamisen helpottamiseksi.”

Muutammat opinto-ohjaajat (6 henkilöä) korostivat koulutuksen tärkeyttä opinto-ohjaajan henkisenä tukijana. Koulutuksen edellytetään tulevaisuudessa antavan enemmän psyykkisiä voimavaroja:

“Miten olen tukena luokassa opettajanhuoneessa, vanhemmille, että peruskoulussa päästään päivästä toiseen.”

“Vahvistettava stressinsietokykyä.”

“Panostaa ihmissuhdetaitoihin.”

“Henkisiä eväitä.”

Muutama opinto-ohjaaja (4 henkilöä) toivoi koulutukseen tulevaisuuden visiointia ja yleensäkin tulevaisuuden painottumista enemmän. Lopuksi esimerkkejä ehdotuksista:

“Painotusta konkreettisesti sinne suuntaan pois ’antiikin Kreikka’-viitekehystä.”

“Enemmän siitä näkökulmasta, miten ohjauksen pitäisi valmentaa ohjattavia tulevaisuuden yhteiskuntaan.”

5.6 Täydennys- ja jatkokoulutus

Opinto-ohjaajista 20 ilmoitti olevansa kiinnostunut yliopistossa tai ammatillisissa opettajakorkeakouluissa järjestettävästä täydennyskoulutuksesta, 6 ei osannut sanoa ja yksi henkilö ei ollut kiinnostunut. Hän toivoi koulutusta “ehkä myöhemmin”.

5.6.1 Täydennyskoulutuksen sisältöalueet

Tiedustelin opinto-ohjaajilta mitä sisältöalueita täydennyskoulutukseen tulisi heidän mielestään kuulua (liite 1). Taulukkoon 9 on koottu vastaajien yleisimmät sisältöalueet.

TAULUKKO 9. Eri koulumuotoja edustavien opinto-ohjaajien toivomia täydennyskoulutuksen sisältöalueita¹

Sisältöalue	Kaikki ² (n=27)	Pk (n=8)	Lukio (n=10)	AOL (n=9)
Ohjausmenetelmät ja ohjauksen teoria	10	4	3	3
Henkilökohtainen ohjaus	7	4	1	2
Ohjauksen tulevaisuus	5	2	2	1
Kansainvälistyminen	5	2	1	2
Työelämän muutokset	3	1	1	1
Tutorointi, ryhmäohjaus	4	1	-	3
Urasuunnittelu	3	1	-	2
Nuorten/opiskelijoiden tuntemus	3	1	1	1
Lainsäädäntö, hallinto	3	-	3	-
Oppilaan kriisitilanteen kohtaaminen	2	2	-	-
Verkostojen luomista	2	1	1	-
Yhteensä	47	19	13	15

¹ Sisältöalue on taulukoitu, kun sen on maininnut vähintään 2 vastaajaa.

² Yksi vastaaja saattoi mainita useampia sisältöalueita.

Yleisin täydennyskoulutuksen toivottu sisältöalue oli ohjauksen käytännön toteutukseen liittyvät ohjausmenetelmät ja ohjauksen teoria, jonka mainitsi 10 vastaajaa. Seuraavaksi eniten vastauksissa painottuivat henkilökohtainen ohjaus (7 henkilöä), ohjauksen tulevaisuus (5 henkilöä) ja kansainvälisyys (5 henkilöä). Tulevaisuuden yhteydessä toivottiin esimerkiksi uusien oppimistrategioiden ja tiedonkäsityksen esittelyä, ajankohtaisia teemoja ja alan “uusimpien virtausten” esittelyä. Peruskoulun opinto-ohjaajien täydennyskoulutustoiveet keskittyvät muita enemmän oppilaan henkilökohtaiseen kohtaamiseen. Heistä neljä henkilöä toivoi täydennyskoulutuksessa käsiteltävän oppilaan henkilökohtaista ohjausta ja lisäksi kaksi keskityttävän oppilaan kriisitilanteen tai ongelmaoppilaan kohtaamiseen. Lukion opinto-ohjaajista kolme toi esille toiveen hallinnon ja lainsäädännön käsittelystä täydennyskoulutuksessa. Tätä eivät muut maininneet. Muutamia ammatillisen oppilaitosten (ammattikorkeakoulujen) opinto-ohjaajia taas askarrutti

tutorointi (3 henkilöä). Monissa ammattikorkeakouluissahan opinto-ohjaaja on tutorointitoiminnan koordinaattori (Vuorinen & Välijärvi 1994, 74, 155).

Verrattaessa opinto-ohjaajien koulutustoiveita aikaisempaan laajaan tutkimukseen (Lairio ym. 1999c) huomataan, että heidän tutkimuksessaan painottui opinto-ohjaajien toive ATK-koulutuksesta. Tässä tutkimuksessa vastaavasti vain kolme henkilöä mainitsi tietotekniikan. Opinto-ohjaajakoulutustahan kiiteltiin teknologian hyödyntämisestä, vaikka kritisoitiin sen yksipuolisuudesta. Myös täydennyskoulutustoiveissa yksi henkilö pyysi “tietotekniikan osaamista muillakin kuin tietoverkkojen ja sähköpostin alueella”.

5.6.2 Täydennyskoulutusmuodot ja työtavat

Kysyin opinto-ohjaajilta millaiset täydennyskoulutusmuodot ja työtavat sopisivat heille parhaiten (liite 1). Jaoin vastaukset kahteen pääryhmään: 1) täydennyskoulutuksen kesto ja 2) työmuodot.

TAULUKKO 10. Opinto-ohjaajien täydennyskoulutuksen kestoa koskevat toiveet

Täydennyskoulutuksen kesto	f	% ajoitustoiveista ¹ (n=13)
1 päivä	1	8
2-3 päivää	9	69
1-2 viikkoa	3	23
Yhteensä	13	100

¹ Vain osa opinto-ohjaajista esitti vastauksessaan toiveita täydennyskoulutuksen kestosta.

Taulukon 10 mukaan opinto-ohjaajien yleisin toive täydennyskoulutuksen kestosta oli 2-3 päivää (9 mainintaa, 69 % ajoitustoiveista). Yhden päivän koulutusta pidettiin selvästi liian vähäisenä. Ei voida kuitenkaan sanoa, että 1-2 viikon koulutus olisi kaikkien mielestä liian pitkä, sillä monet vastaajat toivoivat nimenomaan 2-3 päivän lähijaksoja, jolloin koulutus kokonaisuudessaan saattaisi kestää useitakin viikkoja.

TAULUKKO 11. Opinto-ohjaajien täydennyskoulutuksen työmuotoja koskevat toiveet

Täydennyskoulutuksen työmuoto	f	% työmuotoja koskevista maininnoista ¹ (n=46)
Monimuoto-opiskelu	13	28
Kollegiaalinen työskentely	9	19
Asiantuntijaluennot	6	13
Ryhmätyöskentely	5	11
Projektityöskentely	3	7
Draama, toimintaharjoitukset	4	9
Koulutusta Internetin kautta	2	4
Muut työtavat ²	4	9
Yhteensä	46	100

¹ Yksi vastaaja saattoi mainita useampia työmuotoja.

² Seminaarit, tutustumiskäyntejä ja yhteistoiminnallinen oppiminen.

Taulukosta 11 ilmenee, että opinto-ohjaajien yleisin toive työmuodoista oli *monimuoto* (13 mainintaa, 28 % työmuototoiveista). Tässä yhteydessä tulee huomioida, että vastausten heterogeenisyyden vuoksi täydennyskoulutuksen työmuotoja koskevat luokat eivät ole toisiaan poissulkevia. Monimuotokoulutuksen maininneista vastaajista nimittäin 9 henkilöä luetteli muita työmuotoja monimuotokoulutukseen sisältyen. Lisäksi 5 vastaajaa painotti monimuotokoulutuksen toteutusta työn ohella. Työmuodoista toiseksi suosituin oli *kollegiaalinen työskentely* (9 mainintaa, 19 % työmuototoiveista), johon sisältyy toiveet keskusteluista sekä toisten kokemusten ja asiantuntemuksen hyödyntämisestä. *Asiantuntijaluentoja* toivoi 6 henkilöä (13 % työmuototoiveista), joista kaksi henkilöä korosti luennoitsijoiden ”huippuasiantuntijuutta”.

Aikaisempaan laajaan tutkimukseen verraten (Lairio ym. 1999c) opinto-ohjaajien toiveet täydennyskoulutuksen kestosta ja työmuodoista ovat yleisimmiltä vastauksiltaan lähes samanlaiset. Tutkimuksessa suosituin koulutuksen kesto oli 1-3 päivää ja suosituin työmuoto monimuoto. Muilta osin tämän tutkimuksen täydennyskoulutustoiveiden vertailu Lairion ym:n tutkimukseen on vaikeaa, sillä pienessä aineistossa luokat muodostuvat avovastausten pohjalta erilaisiksi.

5.6.3 Tapaustutkimus: peruskoulun opinto-ohjaajan haastattelu

Haastattelin 9.4. yhtä peruskoulun opinto-ohjaajaa hänen työpaikallaan. Seuraavaan tapausselostukseen on koottu haastattelun keskeinen anti, ei enää tuloksia toistavia perusteluja. Haastateltavalle on annettu peitenimi Pauli.

Tulosten mukaan lukion opinto-ohjaajat, jotka olivat kaikki nuorimpaan ikäluokkaan kuuluvia ja sukupuoleltaan miehiä, olivat antaneet vähiten pisteitä opinto-ohjaajakoulutukselle kokonaisuutena. Pauli arveli, ettei lukion opinto-ohjaajien muita vähäisempi tyytyväisyys ole sattumaa tai sukupuoleen liittyvää. Hänen mukaan luokattoman lukion ohjausjärjestelmää vasta luodaan ja lukiossa on perinteisesti ollut ohjausta vähemmän kuin peruskoulussa, joten lukion opinto-ohjaajilla ole koulutukseen tullessaan niin selkeitä tarvealueita kuin peruskoulun ohjaajilla. Lisäksi nuorilla opinto-ohjaajilla voi ammatti-identiteetti olla vielä häilyvä, kun ei olla vielä varmoja suuntaudutaanko opettajaksi vai opinto-ohjaajaksi.

Muutamit opinto-ohjaajat olivat kritisoineet monimuotokoulutuksen työläyttä ja HOPS:n epäonnistumista, mutta Paulin mielestä HOPS- keskeisyys oli koulutuksen ydinasia, sillä oikein tulkittuna mahdollisti opiskelijan suuntautumisen persoonallisella tavalla:

“Tästä keskusteltiin monien kanssa kurssin aikana, mun mielestä taustalla on tällanen koulutuskulttuurien ero... Ja ja tässä monimuotokoulutuksessa pyrittiin siihen, että opiskelija sai itse suuntautua haluamallaan tavalla ... ja painotti niitä asioita jotka koki tärkeiksi. HOPS:n keskeisyys oli tässä monimuotokoulutuksessa aivan niinku a ja o. Jos tätä HOPS:n tota ... sisällön merkitystä opiskelija ei ymmärtänyt, niin silloin tää monimuoto-opiskelun tehtävien määrä ja työläys saattoi tuntua liian suurelle. Mutta jos HOPS on ymmärretty oikein, niin silloin se antoi tällaisen liikkumavaran ja mahdollisuuden toteuttaa omia pyrkimyksiään, omia motivaatioitaan, niin silloin tämä ... tota mun mielestä kirjallisten tehtävien määrä, niitä ei ollut liikaa. Mun mielestä monet kritisoit niinku oppimistehtäviä, mutta samalla tietämättään itseään. HOPS:n ongelma mun mielestä oli siinä, että oppimistehtävien sisälle luotiin raamit ja jotkut ajatteli, että ne voidaan niinku ylittää ... tai ohittaa. Jotkut koki niinku sitten tota ... rajojen asettamisen ongelmalliseksi. Mun mielestä koulutuksessa oli selkeät raamit ja niiden sisällä riittävästi valinnanvapautta. HOPS ei voi olla niinku sitä, että tehdään mitä vaan. Joskus oppimistehtävässä oli... oli mahdollisuus hypätä ulkopuolelle, jos oli riittävät perusteet.”

Jotkut opinto-ohjaajat olivat kritisoineet koulutuksen aikana toteutettua kehittämishanketta ja siihen käytettyä liian suurta aikaa. Pauli kuitenkin näki kehittämishankkeen pohjustamisen tärkeänä, mutta myönsi että muiden tieteiden edustajista saattoi kasvatustieteellinen raportin kirjoittaminen tuntua vieraalta. Hänestä aiheen sai kuitenkin käsitellä omien suuntausten mukaan, eikä kirjoittamisen muodosta pidetty liian tiukasti kiinni.

Pienryhmätoiminnasta tulisi Paulin mukaan onnistuneempaa, jos opiskelijoiden tarpeita kartoitettaisiin systemaattisesti koko ajan. Lisäksi opiskelijoiden asiantuntijuutta olisi pitänyt hyödyntää enemmän, se huomattiin vasta kun 2/3 koulutuksesta oli jo mennyt. Pauli uskoo asian huomioitaneen nykyisessä koulutuksessa. Palautetta olisi hänen mielestä myös saanut olla enemmän, mutta toisaalta monimuotokoulutuksessa se ei käy niin helposti kuin ennen:

Ehkä tään monimuotokoulutuksen ongelmista yksi on se, että kun aikoinaan oltiin tiiviisti vuosi yhdessä, niin siinä henkilökohtaiset suhteet ja tunteminen tapahtui hyvin paljon nopeammin ja palaute oli luontevaa ja normaalia. Tässä kun sitten ollaan välillä poissa, tulee tiettyä, ehkä turhaakin varovaisuutta ja ehkä turhaakin herkkyyttä palautteen antamisen luonteeseen. Sitten palautteessa tulisi pyrkiä ehkä laajempiin teemoihin, että yksittäisten oppimistehtävien tarkastelu ei ole kaikkein hedelmällisintä.

Koulutuksen tavoitteet onnistuivat Paulin mielestä yleisesti ottaen hyvin. Koulutus onnistui Paulin mielestä reflektiivisen asiantuntijan kehittämisessä:

Lähtökohta oli hirmu hyvä. Ja sitten koulutuksen alussa tehtiin hyvin selväksi, moneen kertaan käytiin läpi itseymmärryksen lisäämistä ja sitten korostettiin jatkuvasti sitä, että... että millä tavalla opiskelija arvioi itseään ja miten opiskelija itse pyrkii arvioimaan itseään ja omaa työtään.

Kysyessäni opinto-ohjaajakoulutuksen vaikuttavuutta opinto-ohjaajan työssä ja työtehtäviä, joihin koulutuksen olisi pitänyt antaa enemmän valmiuksia, haastattelu ei tuonut lisää näkökulmia tai pohdintoja. Sen sijaan tavoitteiden osalta Pauli totesi laaja-alaisuuden tavoitteesta, että tällaisen koulutuksen on miltei mahdoton vastata ammatillisen opinto-ohjaajan tarpeisiin kattavasti, sillä ammatillinen koulutus on niin laaja ja monipuolinen. Informaatioteknologian soveltamista olisi Paulin mielestä voinut olla enemmän, esimerkiksi oppimistehtäviä, joiden lähteinä on Internet. Kansainvälisyyden kohdalla koulutuksen anti oli myös Paulin mielestä hieman pinnallista ja suppeaa, opetussuunnitelmassa oltiin menty liian

pitkälle siihen nähden mitä pystyttiin toteuttamaan. Paulin mukaan tulisi miettiä miten keskeinen asia kansainvälisyys tulee olla ja miten se käydään läpi.

Persoonallisuuden kehittämisen tavoitteen osalta Pauli näki käytännön työelämässä oppilaiden tukemisen todellisenä haasteena koulutukselle, koska kyse on resursseista. Jos kouluttajat esimerkiksi voisivat tulla paikan päälle kouluihin varsinaisiin ohjaustilanteisiin, voisi ohjaajaopiskelija saada enemmän palautetta ja eväitä henkilökohtaiseen ohjaukseen ja HOPS:n laatimiseen. Kognitiivisten prosessien tavoitteen osalta muutamat opinto-ohjaajat toivoivat lisää oppilaantuntemusta. Myös Pauli korosti nuorten elämämaailman ymmärtämistä oleellisena asiana ohjaustyössä. Vaikka koulutuksessa käsiteltiin nuorison maailmankuvaa paljon, sitä tulee jatkossakin painottaa. Ammatillisten toimintavalmiuksien kohdalla opinto-ohjaajat mainitsivat koulutussuunnittelun tai ohjausalan tieteellisen puolen seuraamisen asioina, joita koulutus kehitti vähiten. Kuitenkaan kehittämisehdotuksissa ei näitä kukaan kaivannut lisää. Pauli arveli useimpien opinto-ohjaajien olevan persoonallisuudeltaan käytännön työhön orientoituneita, jolloin kyseiset asiat eivät ole koulutuksessa kiinnostavimpia asioita.

Tulevaisuuden osalta haastattelussa ei tullut ilmi uusia näkökulmia tai pohdintoja. Täydennyskoulutuksesta Paulikin sanoi olevansa hyvin kiinnostunut. Hän ehdotti saman koulutuksessa olleen opiskelijaryhmän kutsumista samaan täydennyskoulutustilaisuuteen, koska jo entuudestaan tutut ihmiset pystyvät lyhyelläkin lähijaksolla antamaan kollegiaalisella työskentelyllä toisilleen paljon.

6 POHDINTA

Opinto-ohjaajat olivat opinto-ohjaajakoulutukseen tyytyväisiä: 26 henkilöä (96 %) vastanneista ilmoitti olevansa koulutukseen vähintään melko tyytyväisiä. Kaikki 27 vastaajaa mainitsivat opinto-ohjaajakoulutukseen hyvänä puolena monimuotoisuuden. Renwick (1996, 45) ja Järvinen (1999, 100) viittaavatkin monimuotokoulutuksen olevan aikuisopiskelijoille sopivampaa kuin perinteisen opetustarjonnan. Aikuisen oppiminen organisoiuu yhä selkeämmin työhön ja arkeen (Järvinen 1999, 100). Tämä ilmeni opinto-ohjaajien vastauksissa, sillä useat heistä pitivät opiskelua työn ohessa ja välitöntä käytäntöön soveltamista hyvänä asiana. Myös täydennyskoulutustoiveissa monimuoto-opiskelu oli opinto-ohjaajien eniten mainitsema työmuoto.

Keskimäärin opinto-ohjaajat olivat tyytyväisimpiä koulutukseen, kun he olivat ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaajia, kuuluivat vanhimpaan ikäluokkaan ja olivat sukupuoleltaan naisia. Vastaavasti vähiten tyytyväisiä olivat opinto-ohjaajat, jotka olivat lukion opinto-ohjaajia, kuuluivat nuorimpaan ikäluokkaan ja olivat sukupuoleltaan miehiä. Renwickin (1996, 45-48) mukaan vanhemmille opiskelijoille sopii paremmin etäkoulutus ja työn ohella tapahtuva opiskelu. Voisi siis ajatella, että tässäkin aineistossa vanhemmat opiskelijat olivat tyytyväisempiä työn ohella tapahtuvaan koulutukseen, koska he osaavat hyödyntää sitä nuorempia paremmin. Haastattelussa kuitenkin selvisi, että lukion opinto-ohjausjärjestelmää ollaan käytännössä vasta luomassa ja nuorimpaan ikäluokkaan kuuluvien lukion opinto-ohjaajien muita vähäisempi tyytyväisyys saattoi olla enemmänkin sitä, ettei heillä ollut selkeitä odotuksia koulutukseen hakeutuessaan. Se että lukion opinto-ohjaajat olivat muita nuorempia, ei välttämättä liity koulutustyytyväisyyteen. Olivathan kaikki opinto-ohjaajat aikuisopiskelijoita nuorimman ollessa 30-vuotias.

Opinto-ohjaajakoulutuksen ongelmana on aikaisemmin ollut laaja-alaisen kokonaisnäkemyspuuttuminen sekä tiedon pinnallisuus ja hajanaisuus (Lairio 1992, 2). Tässä tutkimuksessa koulutusta kehitettiin sen laaja-alaisuudesta ja monipuolisuudesta ja eri koulumuotoja edustavien opinto-ohjaajien opiskelua samassa koulutuksessa pidettiin hyvänä asiana. Ainoastaan koulutuksen kansainvälisyystavoitteen toteutuksen suhteen opinto-ohjaajissa ilmeni selkeää tyytymättömyyttä. Koulutuksen sanottiin olevan pinnallista tai

suppeaa, tietoa eri kansallisuuksista ja kulttuureista kaivattiin lisää. Tämä saattoi olla odotettavissakin, sillä Lairion ja Puukarin (1999, 118) raportin mukaan maahanmuuttajien määrä kasvaa koko ajan ja uudet lainsäädökset edellyttävät opinto-ohjaajilta lisää vastuuta. Koulutus ei ole välttämättä ehtinyt reagoida oikealla tavalla nopeasti muuttuvaan tilanteeseen.

Toisaalta useat tutkijat (esim. Sue ym. 1996, 45; Gladding 1996, 103; Stahl 1994, 242) korostavat, että ohjaajan täytyy ensin tiedostaa oman kulttuurinsa tavat, ennen kuin hän voi tiedostaa eri kulttureiden yhtäläisyyksiä ja eroja. Ehkä koulutuksessa tulisikin jatkossa keskittyä enemmän juuri oman kulttuurin tiedostamiseen, jolloin opinto-ohjaajat tulevat herkimmiksi vieraiden kulttuurien ominaispiirteille. Koulutuksen suppeutta kansainvälisyyden osalta voidaan korjata vain laajentamalla kansainvälisyyden osuutta koulutuksessa, jolloin koulutusta täytyisi kokonaisuudessaan pidentää tai vastaavasti vähentää jotain muuta koulutuksen keskeistä aluetta. Kansainvälisyyden asemaa koulutuksessa tulee siis miettiä, aivan kuten tapaustutkimukseni haastateltava totesi. Opinto-ohjaajat eivät kuitenkaan selkeästi toivoneet minkään tavoitteen tai asian vähentämistä koulutuksesta. Kehittämishanketta ja henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaakin kritisoitiin lähinnä väärästä toteutustavasta ja vain muutama opinto-ohjaaja olisi halunnut poistaa ne.

Tietotekniikka tulee lisääntymään ohjauksen tukena (Merimaa 1997, 15; Lairio, Puukari & Peltosalmi 1999b, 84). Tämä oli huomoitu myös opinto-ohjaajakoulutuksessa. Kuitenkin opinto-ohjaajat kritisoivat koulutuksen antaneen varsin yksipuolisia valmiuksia teknologian hyödyntämiseen - sähköposti korostui liikaa. Sähköpostin lisäksi suomalaiset opinto-ohjaajat käyttävät Internetin palvelumuodoista eniten www-ympäristöä ja atk:n hallinnollisia ohjelmia (Lairio, Puukari & Peltosalmi 1999b, 82-84). Koulutuksessa tulisi varmistua siitä, että ainakin näiden käyttöön annettaisiin valmiuksia. Myös tapaustutkimukseni haastateltava opinto-ohjaaja totesi, että informaatioteknologian soveltamista olisi voinut olla koulutuksessa enemmän, esimerkiksi Internetin käyttöä oppimistehtävien lähteinä.

Opinto-ohjaajakoulutuksen koulutuksen tavoitteena on reflektiivinen asiantuntijuus, joka tarkoittaa työntekijän omakohtaiseen aktiivisuuteen perustuvaa tilanteiden ja työskentelyn tavoitteiden jatkuvaa uudelleenarviointia (Lairio 1996, 25). Tapaustutkimukseni haastateltava totesi, että opinto-ohjaajakoulutuksessa korostettiin

jatkuvasti opiskelijan itsearviointia. Myös muun aineiston tulokset tukivat sitä, että opinto-ohjaajakoulutus onnistui opiskelijoiden reflektiivisen asiantuntijuuden kehittämisessä: opinto-ohjaajat mainitsivat koulutuksen vaikuttavuuden näkyvän työssään esimerkiksi asiantuntijuuden, ammattitaidon ja kehittämishalukkuuden lisääntymisenä, ohjauksen tehostumisena, olennaiseen keskittymisenä, kokonaisuuden hahmotuksena sekä laaja-alaisuutena ja monipuolisuutena ohjauksessa. Myös kaikkia opetussuunnitelman tavoitteita koskien (lukuunottamatta kansainvälisyyden tavoitetta) opinto-ohjaajat arvioivat koulutuksen vaikuttaneen jonkin verran tai melko paljon. Tämä ei tarkoita, etteikö koulutuksessa olisi reflektiivisen asiantuntijuuden osalta kehittämisen varaa. Opinto-ohjaajien mukaan koulutuksessa olleen kehittämishankkeen toteutuksessa olisi tarvetta muutoksille ja persoonallisuuden tavoitteesta koulutuksen katsottiin kehittäneen vähiten oman työn arviointia ja kehittämistä. Lisäksi opinto-ohjaajat toivoivat täydennyskoulutuksessa käsiteltävän erityisesti ohjausmenetelmiä. Toisaalta asiantuntijuuden kehittyminen on pitkä prosessi (Tynjälä & Nuutinen 1997, 185) ja opinto-ohjaajien ammatillinen kehitys tulisi nähdä elinikäisen oppimisen jatkumona (Lairio, Puukari & Varis 1999a, 2). Vain kolme lukukautta kestävä opinto-ohjaajakoulutus ei siis voi valmistaa täydellisiä asiantuntijoita.

Aikaisempien tutkimusten mukaan (Lairio 1992, 65; Mapping the future 1996, 91) myös suomalaisella opinto-ohjaajalla voi olla vaikeutena työn kaksoisrooli. Ongelma on etenkin ammattikorkeakouluissa, joissa ohjaustyötä hoidetaan yleensä opetustyön ohella (Leinonen 1995, 115). Tutkimuksessani opinto-ohjaajat eivät maininneet rooliin liittyviä asioita koulutuksen puutteina tai kehittämisehdotuksissaan. He päinvastoin totesivat koulutuksen vaikuttaneen myönteisesti opinto-ohjaajan roolin selkeytymiseen liittyviin asioihin, kuten kykyyn keskittyä olennaiseen ja ohjata tehokkaasti sekä taitoon hahmottaa ohjauksen kokonaisuus. Nykänen ja Vuorinen (1991, 22) toteavat, että opinto-ohjaajan työssä on vaikeinta selvittää oma työrooli itselle ja kenen odotusten mukaan hän työskentelee. Tutkimuksessani arvioimani opinto-ohjaajakoulutus on ilmeisesti tuonut tähän apua, koska opinto-ohjaajat eivät maininneet rooli-ongelmia missään yhteydessä.

Eri ikäisten ohjauksessa korostuvat erilaiset tehtävät (Gladding 1996, 406) ja vastaavasti eri koulumuotoja edustavien opinto-ohjaajien työtehtävissä painottuvat eri asiat. Tutkimukseni aineisto oli pienehkö, joten en voinut odottaa eri koulumuotoja edustavien opinto-ohjaajien mielipiteiden eroavan selkeästi toisistaan. Muutamat asiat kuitenkin

korostuivat ja ne kannattaa huomioida, kun koulutusta kehitetään vastaamaan eri koulumuotoja edustavien opinto-ohjaajien tarpeita. Lukion opinto-ohjaajat kaipasivat lisää hallinnollisten asioiden käsittelyä täydennyskoulutukseen, ammatillisten oppilaitosten (ammattikorkeakoulujen) opinto-ohjaajat toivoivat täydennyskoulutusta tutortoiminnasta ja peruskoulun opinto-ohjaajat toivoivat täydennyskoulutukseen vielä lisää oppilaan henkilökohtaiseen ohjaukseen liittyvää koulutusta. Viimeksi mainittu asia on hyvin ymmärrettävä, sillä peruskoulussa henkilökohtaisen ohjauksen tarve on kasvanut samalla kun valinnaisaineet ja henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat ovat lisääntyneet. Lisäksi vaikeissa elämäntilanteissa olevat nuoret tarvitsevat runsaasti tukea ja ohjantaa realistisen ja mielekkään opiskelupaikan varmistamiseksi. Tutkimukseni avovastausten perusteella koulutus ei pystynyt toteuttamaan ammatillisten oppilaitosten osalta laaja-alaisuuden tavoitetta. Haastattelussa kuitenkin selvisi, että ammatillisten oppilaitosten tarjoama koulutus on niin monipuolinen, että koulutuksen olisi miltei mahdoton vastata tarpeisiin kattavasti. Ilmeisesti opinto-ohjaajat olivat ymmärtäneet sen vastauksissaan, koska laaja-alaisen kelpoisuuden tavoitteeseen annetut numeroarvioinnit eivät olleet huonoja.

Teknologian nopean kehityksen myötä tietotyöhön syntyy jatkuvasti uusia ammatteja (Sullivan 1997) ja vastaavasti teollisuudessa vanhoja ammatteja saattaa hävitä (Kirjonen 1997, 32). Opinto-ohjaajien vastauksissa eivät varsinaisesti painottuneet teknologian vaikutukset työelämään, mutta työelämän muutokset olivat opinto-ohjaajien eniten mainitsema asia kysyttäessä heiltä yhteiskunnan ja koululaitoksen kehitysnäkymiä. Opinto-ohjaajien muutamissa tulevaisuutta koskevissa kehittämisehdotuksissa pyydettiin koulutukseen konkreettisesti tulevaisuuden painotusta ja visiointia lisää.

Useat opinto-ohjaajat ehdottivat koulutuksessa keskittyttävän tulevaisuudessa myös erityisesti henkilökohtaiseen ohjaukseen. Nykyisen yhteiskunnan yleinen tendessi onkin individualisaatio (Konttinen 1997, 58). Epävarmuuden lisääntyessä elämän suunnittelu vaatii työstämistä ja ohjaustyön tarve on kasvanut niin nuorten, aikuisten kuin ikääntyvienkin koulutuksessa (Onnismaa 1998, 7). Koulutuksessa voidaan tietenkin painottaa henkilökohtaisen ohjauksen menetelmiä ja antaa opinto-ohjaajille yksilöohjauksen valmiuksia, mutta se ei yksinään poista lisääntyneen henkilökohtaisen ohjauksen tarvetta. Luonnollisesti tehokas ohjaus hieman helpottaa opinto-ohjaajan työtä, mutta henkilökohtaisen ohjauksen painotus pitäisi korostua opinto-ohjaajakoulutuksen lisäksi myös opinto-ohjaajien työn lainsäädännössä. Tutkimusten mukaan maamme opinto-ohjaajat

kaipaavat työhönsä lisää henkilökohtaiseen ohjaukseen varattuja tunteja, samalla he olisivat valmiita vähentämään luokkaohjaukseen varattuja tunteja (Lairio 1992, 59; Lairio & Puukari 1999). Vastaavasti Kattelus (1998, 80) totesi opinnäytetyössään, etteivät oppilaat arvostaneet tunnilla saatavaa ryhmäohjausta. Tutkimuksessanikin toiveet ohjausmenetelmistä painottuivat henkilökohtaisen ohjauksen puolelle. Opinto-ohjaajat esittivät vain yksittäisiä toiveita ryhmäohjauksen menetelmien lisäämisestä opinto-ohjaajakoulutuksessa tai täydennyskoulutuksessa.

Tutkimukseni pohjalta ei löytynyt suuria kehittämissuunnitelmia opinto-ohjaajakoulutuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin, vaan tavoitteiden sisälle esitettiin toivomuksia muuttaa asioiden painotuksia. Yleistavoitteista ainoastaan kansainvälisyyden tavoitteen osuutta tulee selkeästi pohtia uudestaan. Sisällöllisten tavoitteiden osalta kognitiivisten prosessien kehittämisessä koulutuksen katsottiin vaikuttaneen vain jonkin verran tai vähän oppilaan tietojen ja valintojen tukemisessa. Sen sijaan opinto-ohjaajien oman oppimisen tukemisessa koulutus onnistui hyvin. Opinto-ohjaajien antama palaute ja kehittämissuunnitelmat koskivat usein koulutuksen tavoitteiden käytäntöön vientiä, eli opetusprosessia. Koulutuksen huonoina puolina mainittiin yleensä opetusmenetelmiä ja koulutuksessa toteutetun omaan työhön liittyvän kehittämissuunnitelman sekä henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman yhteydessä kritisoitiin niiden toteuttamistapoja. Kansanen (1997, 434) mielestä opetussuunnitelman arviointia ei voikaan erottaa opetusprosessin arvioinnista, sillä opetussuunnitelman analyysi tuottaa kriteerit, joihin opetustapahtuman tutkimuksesta saatavaa tietoa verrataan.

Kyselylomake oli tutkimusmenetelmänä tähän tutkimukseen sikäli sopiva, että mahdollisimman monen mielipide saatiin esille. Yliopistokoulutuksen opiskelija-aines on yhä heterogeenisempää ja aikuisten oppiminen organisoituu myös työhön ja arkeen (Järvinen 1999, 100). Täten jokaisen opinto-ohjaajakoulutuksessa olleen opiskelijan koulutustausta ja odotukset olivat erilaiset. Koulutuksen onnistuneisuutta ja vaikuttavuutta ei olisi voitu kattavasti arvioida, jos tutkimus olisi toteutettu haastattelemalla vain osaa opinto-ohjaajakoulutuksessa opiskelleista henkilöistä. Haastattelu sinänsä olisi tuonut syvällisempää tietoa, mutta yksittäisten henkilöiden mielipiteet olisivat saattaneet korostua liikaa tuloksissa. Kyselylomake oli aineistonkeruumenetelmänä onnistunut, sillä lopullinen palautusprosentti oli 90%. Tulosten analysoinnin jälkeen tehty teemahaastattelun tapainen kehittämissuunnitelma oli myös tarpeen, sillä se selkeytti ja tarkensi joitakin tuloksia.

Mahdollisessa jatkotutkimuksessa voisi seurata, miten opinto-ohjaajakoulutuksen tarpeet muuttuvat tulevaisuudessa ja pystytäänkö koulutuksessa vastaamaan tutkimuksessani esille nousseisiin kehittämisehdotuksiin. Opinto-ohjaajakoulutusta kehitetään koko ajan, joten tämä tutkimus ei tee tarpeettomaksi esimerkiksi seuraavana vuonna valmistuneen opinto-ohjaajaryhmän koulutuksen arviointia. Rekilä (1996, 80) katsookin, että arviointi voi olla jatkuvaa kehittämistä, jolloin toimintaa arvioidaan ja muutetaan koko ajan. Toisaalta koulutuksen välittömän kehittämisen kannalta koulutuksen viivästetty vaikuttavuuden arviointi tulee jälkikäteen, mutta se voi tuoda myös uutta tietoa, joka ei ole nähtävissä heti koulutuksen päättyessä. Viivästetyn tutkimuksen rinnalla kannattaisi hyödyntää myös koulutuksen välitöntä palautetta.

Jatkossa koulutuksen ulkopuolisen arvioitsijan kannattaisi mielestäni tehdä tutkimus tiiviissä yhteistyössä koulutuksen suunnittelijoiden ja toteuttajien kanssa. Vaikka ulkopuolinen arvioitsija ei ole liian subjektiivinen ja tuo uusia näkökulmia, hän saattaa jättää joitakin tärkeitä asioita kysymättä tai takertua epäoleennaisiin yksityiskohtiin. Laadullista aineistoa käsiteltäessä ulkopuolisen on työläs päästä aineiston "sisälle". Siinä ongelmassa koulutuksesta enemmän tietävä asiantuntija olisi hyvä tuki, vastaavasti koulutuksesta aikaisemmin vähän tietävä osaisi kyseenalaistaa ja ottaa objektiivisemmän näkökulman arviointiin.

LÄHTEET

- Ahonen, M., Mäki-Komsi, S. & Pajunen, R. 1998. Tietoverkot osana avoimia oppimisympäristöjä. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja*. Gummerus: Jyväskylä, 108-131.
- Ahonen, P. 1985. Hallinnon arvioinnin lähestymistapoja. Valtionvarainministeriön järjestelyosasto. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Aittola, T. 1996. Yliopistokoulutuksen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa T. Aittola, L. Alanen & P. Rantamaa (toim.) *Minkä ikäinen olettekaan rouva?* Jyväskylän yliopisto. *SoPhi* 5, 135-152.
- Alasuutari, P. 1995. *Laadullinen tutkimus*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Allan, J. 1996. Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education* 21 (1), 93-108.
- Bengtsson, J. 1995. What is reflection? Teoksessa P. Kansanen (toim.) *Discussions on some educational issues VI*. University of Helsinki. Department of teacher education. Research report 145, 23-24.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. *Educational research*. 5. painos. New York: Longman.
- Carlson, R.V. 1977. Politics of evaluation: some theoretical issues. *Educational Planning* 4 (2), 73-81.
- Chen, H-T. 1996a. A comprehensive typology for program evaluation. *Evaluation Practice* 17 (2), 121-130.
- Chen, H-T. 1996b. Epilogue: synthesizing formal/summative evaluation and beyond. *Evaluation Practice* 17 (2), 163-167.
- Clarkson, M-L. 1995. Koulutuksen laadun kehittämisen eri tapoja: kokeiluja ja kokemuksia. Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia*. Jyväskylä: Gummerus, 77-98.
- Conyne, R, K., Wilson, E. R. & Ward, D. E. 1997. *Comprehensive group work: what it means and how to teach it*. Alexandria: American Counseling Association.
- De Jong, R. & Pris, J. 1995. No silence after the storm. From quality assessment to quality improvement. *European Journal of Teacher Education* 18 (1), 34-45.
- Delaney, A. M. 1998. The role of institutional research in higher education: enabling research to meet new challenges. *Research in Higher Education* 38 (1), 1-16.
- Easton, P. A. 1996. Sharpening our tools: improving evaluation in adult and nonformal education. *UIE Studies* 4. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 86-102.
- Fink, A. 1995. *Evaluation for education and psychology*. Thousands Oaks: Sage.
- Frazer, H. J. 1995. Issues of quality. *Higher Education in Europe* 20 (1-2), 13-17.
- Gamoran, A. 1997. Curriculum change as a reform strategy: lessons from the United States and Scotland. *Teachers College Record* 98 (4), 608-628.
- George, R. L. & Christiani, T. S. 1990. *Counseling: theory and practise*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.

- Gladding, S. T. 1996. *Counseling. A comprehensive profession*. 3. painos. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Grimmet, P. P., Erickson, G. L., McKimmon, A. M. & Riecken, T. J. 1990. Reflective practise in teacher educations. Teoksessa R. T. Clift, W. R. Houston & M. C. Pugach (toim.) *Encourage reflective practition in teacher education*. New York. Columbia University. Teachers College, 20-38.
- Harris, M. B. & Brooks, L. S. 1998. Challenges for older students in higher education. *Journal of Research and Development in Education* 31 (4), 226-235.
- Herliby, B. & Corey, H. 1997. Boundary issues in counseling: multiple roles and responsibilities. Article from ERIC: ED408531.
- Hirsjärvi, S. 1997. Sivistysihanteet koulutuksen arviointiperustana. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen: oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Arviointi 3. Helsinki: Opetushallitus, 5-17.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. *Teemahaastattelu*. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirvi, V. 1992. Oppilaanohjauksen merkitys koulun kokonaisuudessa. Teoksessa E. Arveli, A. Jokinen, M. Siippainen, O. Säynätkari, I. Tolonen & M. Yli-Vakkuri (toim.) *20 vuotta oppilaanohjausta Suomessa*. Kontiolahti: Kangasalan kirjapaino, 9-14.
- Hirvi, V. 1995. Laatu, laatujohtaminen ja arviointi. Teoksessa S. Takala (toim.) *Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 52-58.
- Hoikkala, T. 1993. *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus?* Jyväskylä: Gummerus.
- Holmberg, C. 1998. Korkeakouluopetuksen uusia muotoja: tekniikka ja kasvatustiede uudistajina. Käänt. M. Parjanen. Teoksessa M. Parjanen (toim.) *Oppimisen ja laadun kiasma*. Vammala: Vammalan kirjapaino, 116-139.
- Honka, J. 1992. Asiakkaan näkökulma. Teoksessa A. Manninen (toim.) *Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa*. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus, 85-94.
- House, E. R. 1980. *Evaluation with validity*. London: Sage.
- House, E. R. 1995. Evaluoinnin kulttuurin perfekti. Teoksessa S. Takala (toim.) *Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 23-31.
- Huotari, M. 1994. Oppilaanohjaus joustavarakenteisessa yläasteen koulussa. Teoksessa E. Rantalainen (toim.) *OPSIS: peruskoulun ja lukion oppilaanohjaus*. Helsinki: Opetushallitus, 25-33.
- Häkkinen, P. 1997. Tietokoneperustaisen opetusohjelman suunnittelu ja asiantuntijuus haasteiden edessä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 196-203.
- Hämäläinen, K. 1993. Yliopistollisen täydennyskoulutuksen arviointi. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 8.
- Hämäläinen, K. 1998. Koulutusohjelman arviointi. Teoksessa K. Hämäläinen & S. Moitus (toim.) *Laatua korkeakoulutukseen. Teoriaa ja käytäntöä*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6. Helsinki: Edita, 30-37.
- Jaku-Sihvonen, R. 1993. Tuloksellisuuden arvioinnin käsitteitä opetustoimessa. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.) *Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa*. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus, 51-42.

- Jakku-Sihvonen, R. 1994. Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustoimessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille*. Helsinki: Opetushallitus, 8-21.
- Jakku-Sihvonen, R. 1996. The concept of effectiveness in the evaluation of educational outcomes. Teoksessa H. Niemi & K. Tirri (toim.) *Effectiveness of teacher education*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, 49-60.
- Jerkedal, Å. 1970. *Evaluering av utbildning*. Stockholm: RTI.
- Joyce, B. & Showers, B. 1988. *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Järvinen, A., Kontkanen, L., Poikela, E., Stachon, K. & Valkama, H. 1995. Työ, asiantuntijuus ja oppiminen - tutkimuksen uutta paradigmat etsimässä. *Aikuiskasvatus* 15 (2), 76-84.
- Järvinen, A. 1999. Ammatillinen aikuiskoulutus aikuiskasvatuksen kentässä. *Aikuiskasvatus* 19 (1), 100-105.
- Kaipio, R. & Myllynen, S-M. 1996. Itseohjautuvuus ja opiskelutaidot monimuoto-opetuksen edellytyksenä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kansanen 1997. Opetusprosessin arviointi. Teoksessa R. Jakku- Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen: oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Arviointi 3. Helsinki: Opetushallitus, 429-436.
- Kari, J. 1992. Monimuoto-opiskelu opettajankoulutuslaitoksessa. Hämeenlinnan ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 60.
- Karila, K. & Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimuksen valossa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 149-157.
- Kattelus, M. 1998. Oppilaanohjaus oppilaan metaforisessa todellisuudessa: hermeneuttinen tutkimus. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Aineenopettajan ja oppilaanohjaajan koulutuslinja. Pro gradu -tutkielma.
- Kaukonen, E. 1996. Tiedepolitiikka ja tutkimuksen arvioinnin ongelmat. Teoksessa R. Laukkanen ja K. Stenvall (toim.) *Arviointi koulutus- ja tiedepolitiikassa*. Tampereen yliopisto. Hallintotiede. Tutkimuksia A 9, 35-56.
- Kautto-Koivula, K. 1992. Aikuiskoulutus. Teoksessa A. Manninen (toim.) *Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa*. Jyväskylä: Gummerus, 54-73.
- Kealy, R. 1995. Perceptions of quality in teacher education and training. *European Journal of Teacher Education* 18 (1), 47-57.
- Kemp, I. J. & Seagraves, L. 1995. Transferable skills - can higher education deliver. *Studies in Higher Education* 20 (3), 315-328.
- Ketonen, O. 1989. Tarvitaanko kasvatusarvoja? Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen (toim.) *Minne koulu on menossa? Suomen mielenterveysseuran julkaisuja*. Helsinki: Tammi, 38-44.
- Kirjonen, J. 1997. Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 30-47.
- Kirkpatrick, D. L. 1975. *Evaluating training programs*. Alexandria: American society for Training and Development.
- Kirkpatrick, D. L. 1996. Great ideas revisited. *Training and Development* 50 (1), 54-59.

- Kivekäs, P. 1994. Oppilaanohjaus luokattomassa lukiossa. Teoksessa E. Rantalainen (toim.) OPSIS: peruskoulun ja lukion oppilaanohjaus. Helsinki: Opetushallitus, 34-40.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1992. Kuka on asiakas? Koulutus yhteiskunnallisena tehtävänä. Teoksessa A. Manninen (toim.) Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylä: Gummerus, 74-82.
- Konttinen, R. 1995. Arvostelusta näyttöön -koulutuksen arvioinnin kehityspiirteitä Suomessa. Teoksessa S. Takala (toim.) Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kopijyvä, 9-22.
- Konttinen, E. 1997. Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 48-61.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 98.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minä-käsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Korpinen, E. 1996. Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tampere: Vastapaino, 21-30.
- Koulutuksen arviointistrategia. 1998. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kouluyhteistyöryhmän raportti. 1996. Helsinki: Työministeriö.
- Lairio, M. 1988. Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 19.
- Lairio, M. 1992. (toim.) Opinto-ohjaajan työ ja koulutus. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 72.
- Lairio, M. 1996. Opinto-ohjaajakoulutuksen uudet painotukset. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 22.
- Lairio, M. & Merimaa, E. 1992. Ohjaajakoulutuksen kehittämistä edellyttävät tekijät. Teoksessa M. Lairio (toim.) Opinto-ohjaajan työ ja koulutus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 72, 91-105.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Ohjaustyön kehityssuuntia. Teoksessa M. Lairio, S. Puukari & E. Varis (toim.) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusjulkaisuja 1, 117-121.
- Lairio, M., Puukari, S. & Peltosalmi J. 1999a. Opinto-ohjaajien työn ongelmat ja työtyytyväisyys. Teoksessa M. Lairio, S. Puukari & E. Varis (toim.) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusjulkaisuja 1, 42-61.
- Lairio, M., Puukari, S. & Peltosalmi J. 1999b. Tietotekniikan hyödyntäminen oppilaanohjauksessa. Teoksessa M. Lairio, S. Puukari & E. Varis (toim.) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusjulkaisuja 1, 73-84.
- Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. 1999a. Opinto-ohjaajien ammattikunta osana suomalaista ohjausjärjestelmää. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 32.
- Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. 1999b. Opinto-ohjaajien työn kansainvälistyminen. Teoksessa M. Lairio, S. Puukari & E. Varis (toim.) Opinto-ohjaajan toimenkuva

- muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 1, 65-72.
- Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. 1999c. Opinto-ohjaajien täydennyskoulutus - teorian ja käytännön vuorovaikutusta. Teoksessa E. Korpinen & L. Puurula (toim.) Tutkimisen ja löytämisen pasianssia. Tutkiva opettaja 3. Jyväskylä: Tuope, 192-208.
- Laukkanen, R. 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 59.
- Laukkanen, R. 1996. Evaluaatiokulttuuri. Teoksessa R. Laukkanen ja K. Stenvall (toim.) Arviointi koulutus- ja tiedepolitiikassa. Tampereen yliopisto. Hallintotiede. Tutkimuksia A 9, 11-33.
- Laukkanen, R. 1998. Opetustoimen keskushallinnon evaluaatioajattelun kehitys Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 5.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Mistä asiantuntijuus on kotoisin? Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes ja A. Eteläpelto. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Yliopistopaino, 103-121.
- Lehtisalo, L. 1992. Koulutuksen tila, tulevaisuus ja vaikutuksia. Teoksessa L. Lehtisalo (toim.) Vaikuttaako koulutus. Opetusministeriön suunnittelusihiteeristön julkaisuja 9. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 11-49.
- Leinonen, J. 1986. Pohdintoja lukion opinto-ohjaajien poikkeuskoulutuskurssi II:sta. Teoksessa J. Leinonen (toim.) Lukion oppilaanohjauksen erityiskysymyksiä. Kurssiraportti 2. Oulun yliopisto. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö, 2-9.
- Leinonen, R. 1995. Opinto-ohjaajan rooliristiriidat ammattikorkeakoulussa. Kajaanin ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Julkaisuja 4.
- Luopajarvi, T. 1996. Koulutuksen vaikuttavuudesta ja sen arvioinnista opiskelijan näkökulmasta. Ammattikasvatus 1, 6-7.
- Luukkonen, J. 1978. Ohjauspalvelujen käyttäjien peruskoulun oppilaanohjaukseen kohdistamat odotukset. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. 35.
- Maljojoki, P. 1989. Oppilaanohjauksen tiede- ja teoriaperusta. Teoksessa T. Hietavuo & M. Yli-Vakkuri (toim.) Kehittyvä oppilaanohjaus. Näkökulmia ohjauksen tutkimiseen. Ohjausalan kirjasarja 1. Helsinki: Yliopistopaino, 9-39.
- Manninen, A. 1992. Mitä tuloksellisuus on? Teoksessa A. Manninen (toim.) Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylä: Gummerus, 1-12.
- Mapping the future. 1996. Young people and career guidance. Pariisi: OECD
- Merimaa, E. 1997. 1990-luvun koulutuspolitiikan vaikutukset peruskoulun ja lukion oppilaanohjaukseen. Teoksessa E. Arveli & L. Lehtinen (toim.) 25 vuotta oppilaanohjausta Suomessa. Täydennysosa. Helsinki: Suomen opinto-ohjaajat, 8-15.
- Michael, S. O. 1998. Restructuring U.S. higher education: analyzing models for academic program review and discontinuation. *The Review of Higher Education* 21 (4), 277-404.
- Moon, B. 1997. Open learning and new technologies in teacher education: new paradigms for development. *European Journal of Teacher Education* 20 (1), 7-31.
- Moore, G. M. 1973. Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education* 44 (6), 661-679.

- Moore, M. G. 1990. Contemporary issues in American distance education. Oxford. Pergamon Press.
- Mutka, U. & Rousi, H. 1995. Opetussuunnitelmien uudet kuosit. Järjestysutopia mureni. *Aikuiskasvatus* 15 (2), 102-107.
- Mälkiä, M. & Vakkuri, J. 1996. Mittarit ja toiminnan arviointi korkeakouluissa. Teoksessa R. Laukkanen ja K. Stenvall (toim.) Arviointi koulutus- ja tiedepolitiikassa. Tampereen yliopisto. Hallintotiede. Tutkimuksia A 9, 89-121.
- National Board of Education. 1995. A framework for evaluating educational outcomes in Finland. National project on methodological development of the evaluation of educational outcomes. Helsinki: Opetushallitus.
- Newlands, D. & McLean, A. 1996. The potentials of live teacher supported distance learning. *Studies in Higher Education* 21 (3), 285-297.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tampere: Tammerpaino, 31-43.
- Niemi-Väkeväinen, L. 1998. Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka: kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 140.
- Nikki, M-L. 1993. Johdatus tulosajatteluun ja koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin. Jyväskylä: Keski-Suomen lääninhallitus.
- Nikki, M-L. 1994. Asiakaspalautteen käyttö oppilaitoksen tuloksellisuuden arvioinnissa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Helsinki: Opetushallitus, 64-75.
- Norris, N. 1995. Koulutusohjelmien arviointi. Teoksessa S. Takala (toim.) Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 33-38.
- Nummenmaa, A. R. 1994. Oppilaanohjaus peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa - opetussuunnitelmista ammattikäytännön kehittämiseen. Teoksessa E. Rantalainen (toim.) OPSIS: peruskoulun ja lukion oppilaanohjaus. Helsinki: Opetushallitus, 12-24.
- Nykänen, S & Vuorinen, R. 1991. Oppilaanohjaustyön kehittäminen. Oppilaanohjauksen kohde- ja teorianhistoriallinen analyysi Suomessa vuosina 1970-1990. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2.
- Ojanaho, A. & Gynther, U-M. 1991. Oppilaanohjauksen identiteettiä etsimässä terveydenhuoltoalan koulutuksessa. Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 71.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tampere: Tammerpaino, 51-61.
- Olkinuora, A. & Vuorinen, R. 1992. Oppilaanohjauksen kehittäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Opetushallituksen julkaisusarjat. Raporttisarja 8. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Onnismaa, J. 1998. Ohjaus tukee elämänsuunnittelua. *Spektri* 7 (1), 31.
- Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio. 1995. Helsinki: Opetusministeriö.
- Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö. 1973. Komiteanmietintö 38. Moniste. Helsinki.

- Parjanen, M. 1998. Yliopiston rooli: oppimisen meklari. Teoksessa M. Parjanen. Oppimisen ja laadun kiasma. Vammala: Vammalan kirjapaino, 31-51.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park: Sage.
- Patton, M. Q. 1996. A world larger than formative and summative. *Evaluation Practice* 17 (2), 131-144
- Peltomäki, E. 1996. Sosiaalialan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden oppimiskokemusten kehittyminen henkilökohtaisessa ohjausprosessissa. Joensuun yliopiston monistuskeskus. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 26.
- Peltonen, M. Laitinen, J. & Juuti, P. 1992. Koulutuksen tuloksellisuus. Oitmäki: Aavaranta. 34.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. 1970. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö A 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pirttilä-Backman, A-M. 1997. Miksi asiantuntijan tulee kyetä reflektiivisiin arviointeihin? Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes ja A. Eteläpelto. *Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos*, 218-224.
- Purhonen, K. 1992. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus teollisuuden näkökulmasta. Teoksessa A. Manninen (toim.) *Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus*, 31-42.
- Raivola, R. 1992. Koulutuksen vaikuttavuuden problematiikasta. Teoksessa L. Lehtisalo (toim.) *Vaikuttaako koulutus. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja* 9. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 125-179.
- Raivola, R. 1995. Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan? Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Jyväskylä: Gummerus*, 21-60.
- Rekilä, E. 1996. Korkeakoulujen arvioinnista. Teoksessa R. Laukkanen ja K. Stenvall (toim.) *Arviointi koulutus- ja tiedepolitiikassa. Tampereen yliopisto. Hallintotiede. Tutkimuksia A 9*, 79-88.
- Renwick, W. L. 1996. *The future of face-to-face and distance teaching in post- secondary education. Washington D. C.: Publications and Information centre.*
- Richardson, J. T. E. & King, E. 1998. Adult students in higher education. Burden or boon? *The Journal of Higher Education* 69 (1), 65-88.
- Robinson, D. G. & Robinson, J. C. 1990. *Training for impact. 2. painos. San Francisco: Jossey Bass.*
- Ross, D. D. 1990. Programmatic structures for the preparation of reflective teachers. Teoksessa R. T. Clift, W. R. Houston & M. C. Pugach (toim.) *Encouraging reflective practice in education. New York. Columbia University. Teachers college*, 97-118.
- Sadler, J. & Reisenberger, A. 1997. *On course for next steps: careers education and guidance for students in further education. London: Feda.*
- Sallinen, A. 1995. Opetus ja yliopiston tuloksellisuus. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) *Yliopisto-opetus. Porvoo: WSOY*, 9-24.
- Scriven, M. 1991. Beyond formative and summative evaluation. Teoksessa M.W. Mclaughlin & D. C. Phillips (toim.) *Evaluation and education: at quarter century.*

- Ninetieth year of the national society for the study of education. Part II. Chicago: NSSE, 19-64.
- Scriven, M. 1994. The fine line between evaluation and explanation. *Evaluation Practice* 15 (1), 75-77.
- Shertzer, B. & Stone, S. C. 1980. *Fundamentals of counseling*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sinisalo, P. 1989. Näkökulmia kehitykseen ja ohjaukseen. Teoksessa T. Hietavuo & M. Yli-Vakkuri (toim.) *Kehittyvä oppilaanohjaus. Näkökulmia ohjauksen tutkimiseen. Ohjausalan kirjasarja 1*. Helsinki: Yliopistopaino, 40-58.
- Soininen, M. 1997. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. 3. uud. painos. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A 56.
- Spencer, B. 1995. Removing barriers and enhancing openness: distance education as social adult education. *Journal of Distance Education* 10 (2), 87-104.
- Stahl, A. 1994. The fourfold gap: preparing teacher for educating the culturally different. *European Journal of Teacher Education* 17 (3), 241-251.
- Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials. 1981. Developed by the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. New York: McGraw-Hill.
- Stark, J. S., Lawther, M. A., Sharp, S. & Arnold, G.L. 1998. Program-level curriculum planning: an exploration of faculty perspectives on two different campuses. *Research in Higher Education* 38 (1), 99-120.
- Stenvall, K. 1996. Arviointipolitiikat ja sivistysstrategiat. Teoksessa R. Laukkanen ja K. Stenvall (toim.) *Arviointi koulutus- ja tiedepolitiikassa*. Tampereen yliopisto. Hallintotieteen laitos. Tutkimuksia A 9, 1-8.
- Stephens, K. & Unwin, L. 1997. Postgraduate distance education and libraries: educational principles versus pragmatic course design. *Teaching in Higher Education* 2 (2), 153-165.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. 1985. *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Sue, D. W., Ivey, A. E. & Pedersen, P. B. 1996. *A theory of multicultural counseling & therapy*. Fairfield: Quebecor.
- Sullivan, L. E. 1997. Education to careers and Professions. Abstract from ERIC: ED411401.
- Syrjälä, H. 1996. The starting points and main principles of evaluation in a project focusing on the effectiveness of teacher education. Teoksessa H. Niemi & K. Tirri. *Effectiveness of teacher education*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 6, 33-48.
- Syrjälä, L., Annala, H. & Willman, A. 1997. Arviointi ja yhteistyö koulun kehittämisessä. Oulun opettajankoulutuslaitoksen ja Oulun kaupungin koulujen evaluaatioprojektin lähtökohtien ja alkuvaiheiden kuvausta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 73.
- Thackwray, B. 1997. *Effective evaluation of training development in higher education*. London: Kogan Page.
- Trow, M. 1998. American perspectives on British higher education under Thatcher and Major. *Oxford Review of Education* 24 (1), 111-129.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.)

- Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 182-195.
- Vacc, N. A. & Loesch, L. C. 1987. Counseling as a profession. Muncie: Accelerated Development.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 1.
- Vaherva, T. & Juva, S. 1985. Koulutuksen talous. Helsinki: Tammi.
- Valtonen, P. 1997. Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen tila Suomessa. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian julkaisuja 7. Helsinki: Edita, 9-53.
- Vaso, J. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laadun arviointi. Teoksessa M. Parjanen. Oppimisen ja laadun kiasma. Vammala: Vammalan kirjapaino, 66-87.
- Watts, A. G. 1996. 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.
- Weiss, C. H. 1998. Have we learned anything about the use of evaluation? American Journal of Evaluation 19 (1), 21-33.
- Wentling, T. 1980. Evaluating occupational education and training programs. 2. painos. Boston: Ally and Bacon.
- Wholey, J. S. 1996. Formative and summative evaluation: related issues in performance measurement. Evaluation Practice 17 (2), 145-149.
- Wolfe, L. M. 1980. The enduring effects of education on verbal skills. Sociology of education. 54 (2), 104-114.
- Vuorinen, R. & Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet ja opettajan roolin muuttuminen. Opetus & kasvatus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Vähämöttönen, T. & Keskinen, A. 1994. Toimesta tuumaan. Tarjousmia toiminnalliseen ammatinvalinnanohjaukseen. Hämeenlinna. Sosiaalikehitys. Julkaisuja 3.
- Yliopistokoulutuksen laatuyksiköt. 1998. Arviointineuvoston esitys korkeakoulutuksen yksiköiksi vuosille 1999-2000. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5. Helsinki: Edita.

LIITE 1: Kyselylomake**Arvoisa opinto-ohjaaja**

27.10.1998

Teen kasvatustieteen laitokselle pro gradu -tutkielmaani, jossa arvioin Jyväskylän yliopistossa lukukausina 1996-1997 toteutettua opinto-ohjaajakoulutusta. Olen kiinnostunut koulutuksen tavoitteiden onnistumisesta ja koulutuksen vaikuttavuudesta työelämässä. Toivon Sinun täyttävän tämän kyselylomakkeen ja palauttavan sen kahden viikon kuluessa vastauskuoressa, jonka postimaksu on maksettu.

Tutkimuksen kohdejoukkona on koulutuksesta vuonna 1997 valmistuneet opinto-ohjaajat (30 henkilöä). Olet arvioinut koulutusta jo sen toteutuksen aikana, mutta tämän viivästetyn arvioinnin avulla kerään työelämän näkökulmasta tietoa koulutuksen kehittämiseksi. Lisäksi selvitän ohjausalan jatkokoulutustarpeita. On tärkeää, että kaikki lomakkeen saaneet vastaavat, jotta tutkimuksen tulokset olisivat kattavia ja luotettavia. Ohjaajakouluttaja Marjatta Lairio suosittelee näiden tietojen keräämistä, joiden avulla opinto-ohjaajien koulutusta voidaan edelleen kehittää.

Lomakkeet tulevat vain minun käyttöni ja tutkimustiedot käsittelen luottamuksellisina. Raportoidut tulokset luovutan ohjaajakoulutuksen suunnittelun käyttöön. Tutkimuksen valmistuttua toimitan jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle keskeiset tulokset.

Kiittäen jo etukäteen

Heidi Piispanen, kasvatustieteen opiskelija
Taitoniekantie 9 C 202
40740 Jyväskylä
p. 014-607397
E-mail: hkpiispa@tukki.jyu.fi

Osoitetietonne olen saanut opettajankoulutuslaitokselta.

Vastaa *joko* ympäröimällä sopivinta vaihtoehtoa tarkoittava numero *tai* kirjoittamalla vastaus sitä varten varatulle riville.

TAUSTATIEDOT

1. Sukupuoli 1 mies 2 nainen

2. Ikä _____

3. Missä oppilaitoksessa toimit tällä hetkellä opinto-ohjaajana tai vastuullasi on oppilaanohjauksen tunteja?

1. peruskoulussa
2. peruskoulussa ja lukiossa
3. lukiossa
4. ammatillisessa oppilaitoksessa
5. ammattikorkeakoulussa
6. en toimi opinto-ohjaajana/oppilaanohjaajana, toimin _____

4. Oppilaitoksesi oppilasmäärä _____

5. Oppilaitoksesi opinto-ohjaajien lukumäärä (vastaaja mukaan lukien) _____

6. Kuinka monta opiskelijaa sinulla on ohjattavanasi? _____

7. Kuinka kauan olit tehnyt opinto-ohjaajan tehtäviä ennen koulutukseen hakeutumistasi?

_____ vuotta tai _____ kuukautta, _____ viikkotuntia

8. Toimitko nykyään opinto-ohjaajan tehtävien lisäksi myös aineenopettajana?

1 kyllä 2 en

9. Olitko työelämässä opinto-ohjaajana koulutuksesi aikana?

1 kyllä 2 en

10. Miksi hakeuduit opinto-ohjaajakoulutukseen?

KOULUTUS JA SEN KEHITTÄMINEN

Olet ollut jo vuoden työelämässä ja koulutukseen liittyviä asioita voi olla vaikea muistaa. Pyri vastaamaan lomakkeen kysymyksiin työelämän tarpeitasi ajatellen.

11. Miten tyytyväinen olet saamaasi ohjaajakoulutukseen *kokonaisuudessaan*?

5 erittäin tyytyväinen

4 tyytyväinen

3 melko tyytyväinen

2 hieman tyytymätön

1 tyytymätön

12. Perustele kantasi edelliseen.

a) Mihin olit opinto-ohjaajakoulutuksessa tyytyväinen?

b) Mihin et ollut opinto-ohjaajakoulutuksessa tyytyväinen?

13. Miten toteutettu *monimuotokoulutus* mielestäsi soveltui ohjaajakoulutukseen menetelmänä? (hyvät ja huonot puolet)

14. Oliko opinto-ohjaajakoulutuksessa mielestäsi jotain tarpeetonta?

1 kyllä

2 ei

Jos oli, niin mitä?

15. Kiteytetysti sanoen, miten opinto-ohjaajakoulutuksen vaikuttavuus näkyy

a) Sinussa ohjaajana? (kolme tärkeintä asiaa)

b) työssäsi? (kolme tärkeintä asiaa)

16. Mitä sellaisia tehtäviä nykyiseen toimenkuvaasi sisältyy, joihin opinto-ohjaajakoulutuksen olisi mielestäsi pitänyt antaa enemmän valmiuksia?

Opinto-ohjaajakoulutuksen yleistavoitteita olivat seuraavat: *laaja-alainen kelpoisuus, opinto-ohjaajan asiantuntijuuden tukeminen, valmius verkostotyöhön ohjauksessa, valmius kansainväliseen vuorovaikutukseen ja joustavat koulutusmahdollisuudet.* Arvioi kysymyksissä 17-20 opinto-ohjaajakoulutuksen vaikuttavuutta näihin tavoitteisiin nähden. Perustele vastauksesi viivoille.

1= ei ollenkaan, 2=hyvin vähän, 3=jonkin verran, 4=melko paljon, 5=paljon

17) Laaja-alainen kelpoisuus

Opinto-ohjaajakoulutuksen pohjalta tulee voida suuntautua ohjausalan eri tehtäväalueisiin ja osata tarvittaessa soveltaa ammatillisia perusvalmiuksia. Ohjaus on koulussa alkava elinikäinen prosessi, joka jatkuu työelämään siirtymisen ohjauksena. Koulutuksen tulee antaa pätevyys toimia ohjaajana eri kouluasteilla ja koulumuodoissa aikuiskoulutus ja kansanopistot mukaan lukien.

	ei ollenkaan				paljon
Koulutus vastasi mielestäni tähän tavoitteeseen	1	2	3	4	5

Perustelu: _____

18) Asiantuntijuuden tukeminen

Asiantuntijuudessa on kyse uusien tietojen ja toimintakäytäntöjen tuottamisesta olemassa olevien tietojen ja taitojen välittämisen lisäksi. Ammatillinen kasvu on yksilöllinen ja pitkä prosessi. Ohjaajakoulutuksen tulisi tukea ammatillista ja tieteellistä pätevyyttä ja motivoida opinto-ohjaaja työnsä jatkuvaan kehittämiseen. Ajankohtaista on informaatioteknologian soveltaminen työhön.

	ei ollenkaan				paljon
Koulutus vastasi mielestäni tähän tavoitteeseen	1	2	3	4	5

Perustelu: _____

19) Valmius verkostotyöhön ohjauksessa

Opinto-ohjaajakoulutus on osa yhteiskuntaa. Yhteiskunnan ja työelämän muutokset aiheuttavat uusia haasteita koulutukselle. Opinto-ohjaajakoulutuksessa opiskelijoiden tulisi saada valmiudet ohjata nuoria jatkokoulutusväylille ja työelämään sekä toimia yhteistyössä eri tahojen kanssa. Verkostotyössä on tärkeää oppilaitoksen ulkoisten ja sisäisten verkostojen kehittäminen ja työssä oppiminen. Myös työelämään perehtyminen tulisi järjestää koulutuksessa riittävän laajasti.

	ei ollenkaan				paljon
Koulutus vastasi mielestäni tähän tavoitteeseen	1	2	3	4	5

Perustelu: _____

20) Valmius kansainväliseen vuorovaikutukseen

Yhteiskunnan ja työelämän kansainvälistyessä koulutusjärjestelmälle tulee uusia haasteita. Opinto-ohjaajakoulutuksessa opiskelijoiden tulee hankkia valmiuksia selviytyä kansainvälistymisen mukana tuomista haasteista.

	ei ollenkaan				paljon
Koulutus vastasi mielestäni tähän tavoitteeseen	1	2	3	4	5

Perustelu: _____

21) Antoiko koulutus edellytykset joustavasti jatko- ja täydennyskoulutuksen avulla laajentaa kelpoisuuttasi ?

1 kyllä

2 ei

Jos ei, niin perustele.

Opinto-ohjaajakoulutuksen *sisällölliset tavoitteet* jakautuivat kolmeen ulottuvuuteen: *ohjaajan persoonallisuuteen, kognitiivisiin prosesseihin ja ammatillisiin toimintavalmiuksiin*. Arvioi kysymyksissä 22, 24 ja 26, miten koulutus *kehitti* näitä ulottuvuuksia Sinussa?

1= ei ollenkaan, 2=hyvin vähän, 3=jonkin verran, 4=melko paljon, 5=paljon

22) Persoonallisuus

Käsitys omasta minästä ja sen merkityksestä	1	2	3	4	5
Aktiivisuuden ja itsetuottamuksen kehittyminen itsessä	1	2	3	4	5
Aktiivisuuden ja itsetuottamuksen tukeminen oppilaissa	1	2	3	4	5
Itseohjautuvuuden ja joustavuuden kehittyminen itsessä	1	2	3	4	5
Itseohjautuvuuden ja joustavuuden tukeminen oppilaissa	1	2	3	4	5
Kyky tavoitteelliseen vuorovaikutukseen	1	2	3	4	5
Kyky oman työn ja työyhteisön kehittämiseen	1	2	3	4	5
Kyky arvioida omaa osaamista ja toiminnan vaikutuksia	1	2	3	4	5
Kyky muuttaa omaa toimintaa havaittujen tarpeiden pohjalta	1	2	3	4	5

Valitse edellisistä persoonallisuuden ulottuvuuksista *yksi asia*, jota koulutus mielestäsi kehitti *eniten* ja *yksi asia* jota koulutus mielestäsi kehitti *vähiten*. Merkitse näiden väittämien eteen + (kehitti eniten) ja - (kehitti vähiten).

23. Millä tavoin saamaasi opinto-ohjaajakoulutusta tulisi mielestäsi kehittää ohjaajan *persoonallisuuteen* liittyviä tavoitteita ajatellen?

24) Kognitiiviset prosessit (Ohjaaja on osaltaan vastuussa oppijan oppimisprosessista ja toisaalta hänen on jatkuvasti prosessoitava omaa oppimistaan sekä tiedonhankinta- ja käsittelytaitojaan). Arvioi miten koulutus *kehitti* näitä ulottuvuuksia Sinussa?

1= ei ollenkaan, 2=hyvin vähän, 3=jonkin verran, 4=melko paljon, 5=paljon

Vastuu oppilaan tiedonkäsityksen syvenemisestä	1	2	3	4	5
Oman oppimisen ja tiedonhankinnan jatkuva prosessointi	1	2	3	4	5
Ennakkoluuloton oppilaskeskeinen asenne	1	2	3	4	5
Kyky hyödyntää eri tiedonlähteitä	1	2	3	4	5
Erilaisten oppilaiden ohjaus ja kehitystarpeiden tunnistaminen	1	2	3	4	5
Erilaisten oppilaiden päätöksenteon ohjaaminen ja tukeminen	1	2	3	4	5
Ohjattavien elämänkaaren siirtymävaiheiden kohtaaminen	1	2	3	4	5
Uusien koulutusrakenteiden haasteet	1	2	3	4	5

Valitse edellisistä kognitiivisista ulottuvuuksista *yksi asia*, jota koulutus mielestäsi kehitti *eniten* ja *yksi asia* jota koulutus mielestäsi kehitti *vähiten*. Merkitse näiden väittämien eteen + (kehitti eniten) ja - (kehitti vähiten).

25. Millä tavoin saamaasi opinto-ohjaajakoulutusta tulisi kehittää ohjaajan *kognitiivisiin prosesseihin* liittyviä tavoitteita ajatellen?

26. Ammatilliset toimintavalmiudet. Arvioi miten koulutus kehitti näitä ulottuvuuksia Sinussa?

1= ei ollenkaan, 2=hyvin vähän, 3=jonkin verran, 4=melko paljon, 5=paljon

Valmius ohjausprosessin suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin	1	2	3	4	5
Valmius oppilaitokseni edellyttämiin yhteistyöhön ja konsultaatioon	1	2	3	4	5
Taito ideoida, tiedottaa ja toteuttaa uusia koulutuskokonaisuuksia	1	2	3	4	5
Taito suunnitella ja toimia verkostomaisissa koulutusrakenteissa	1	2	3	4	5
Kiinnostus seurata työelämän kehittymistä ja vaatimuksia	1	2	3	4	5
Kiinnostus seurata ohjausalan arvioinnin ja tutkimuksen kehittymistä	1	2	3	4	5
Valmius tuottaa jatkuvasti uusia ajattelu- ja toimintamalleja	1	2	3	4	5

Edelleen valitse edellisistä persoonallisuuden ulottuvuuksista yksi asia, jota koulutus mielestäsi kehitti eniten ja yksi asia jota koulutus mielestäsi kehitti vähiten. Merkitse näiden väittämien eteen + (kehitti eniten) ja - (kehitti vähiten).

27. Millä tavoin saamaasi opinto-ohjaajakoulutusta tulisi kehittää ohjaajan ammatillisiin toimintavalmiuksiin liittyviä tavoitteita ajatellen?

TULEVAISUUS JA KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

28. Mainitse sellaisia suomalaisen yhteiskunnan ja koululaitoksen kehitysnäkymiä, jotka mielestäsi ovat yhteydessä oppilaanohjauksen luonteeseen tulevaisuudessa.

29. Miten arvioit näiden muutosten vaikuttavan lähitulevaisuudessa omaan työhösi?

30. Kuinka mielestäsi nämä muutokset tulisi huomioida tulevaisuuden opinto-ohjaajakoulutuksessa?

TÄYDENNYS- JA JATKOKOULUTUS

31. Oletko kiinnostunut osallistumaan yliopistoissa ja ammatillisissa opettajakorkeakouluissa järjestettävään täydennyskoulutukseen?

1 kyllä 2 en 3 en osaa sanoa

32. Mitä sisältöalueita ohjausalan täydennyskoulutukseen tulisi mielestäsi kuulua?

33. Millainen täydennyskoulutusmuoto olisi mielestäsi paras vaihtoehto ja millaisia työtapoja koulutuksessa tulisi käyttää?

Paljon kiitoksia osallistumisestasi !

LIITE 2: Haastattelurunko

1. TYYTYVÄISYYS KOULUTUKSEEN

Pohdi miksi opinto-ohjaajat olivat tyytyväisiä mainitsemiinsa asioihin ja miksi eivät olleet tyytyväisiä kritisoimiinsa asioihin.

2. KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS TYÖELÄMÄSSÄ

Pohdi opinto-ohjaajien mainitsemien asioiden perusteella, miten koulutusta voisi kehittää tai miten asiat tulisi huomioida koulutuksessa.

3. KOULUTUKSEN TAVOITTEET

YLEISTAVOITTEET

Laaja-alainen kelpoisuus
Asiantuntijuuden tukeminen
Valmius verkostotyöhön
Valmius kansainväliseen vuorovaikutukseen

Pohdi opinto-ohjaajien mainitsemien asioiden perusteella, miten koulutusta voisi yleistavoitteiden osalta kehittää.

SISÄLLÖLLISET TAVOITTEET

Persoonallisuuden kehittyminen
Kognitiiviset prosessit
Ammatilliset toimintavalmiudet

Pohdi opinto-ohjaajien mainitsemien asioiden perusteella, miten koulutusta voisi sisällöllisten tavoitteiden osalta kehittää.

4. TULEVAISUUS

Pohdi opinto-ohjaajien tulevaisuutta koskevia mainintoja ja niiden pohjalta esitettyjä koulutuksen kehittämissuunnitelmia.

5. TÄYDENNYSKOULUTUS

Yleisimmin opinto-ohjaajat toivoivat 2-3 päivän tiiviitä koulutusjaksoja ja monimuotokoulutusta, jossa olisi paljon kollegiaalista työskentelyä ja huippuasiantuntijaluentoja. Mitä muuta täydennyskoulutuksessa tulisi huomioida?

LIITE 3: Vuosina 1996-1997 toteutetun opinto-ohjaajakoulutuksen opetussuunnitelman tavoitteet

Yleistavoitteet

Opinto-ohjaajakoulutuksen tavoitteena on ohjausalan asiantuntijuus, joka perustuu yksilön, yhteisön (työkulttuuri) ja ympäristön monisuhteisen vuorovaikutuksen tiedostamiseen ja jäsentämiseen. Kulttuurisen, yhteiskunnallisen ja ammatillisen tietoisuuden kehittymisen kautta opiskelijalle muodostuu yhteistoiminnallinen, tutkiva ja arvioiva ohjausote. Päämääränä on, että koulutus auttaa sellaisten kulttuuristen ja yhteiskunnallisten esteiden tiedostamisessa, jotka rajoittavat opiskelijan mahdollisuuksia tuntea, ymmärtää, ajatella ja toimia. Lisäksi tavoitteena on opiskelijan aktivoituminen elinikäiseen oppimiseen sekä oman työn ja työyhteisön jatkuvaan kehittämiseen.

Opinto-ohjaajakoulutuksen yleistavoitteiksi nähdään seuraavat:

1. Laaja-alainen kelpoisuus

Opinto-ohjaajakoulutuksen tulee luoda pohja, josta voidaan suuntautua ohjausalan eri tehtäväalueisiin. Tällöin laaja-alaisuus käsitetään ammatillisten perusvalmiuksien joustavana soveltamisena erilaisiin työtehtäviin ja -organisaatioihin. Ohjaus nähdään elinikäisenä prosessina, joka alkaa koulussa ja jatkuu työelämään siirtymisvaiheen ohjauksena. Ohjaus tukee tarvittaessa myös aikuisia työelämään liittyvien ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. Ohjauksellisen jatkumon kehittymisen kannalta on olennaista, että koulutus antaa kelpoisuuden toimia ohjaajana eri kouluasteilla ja koulumuodoissa aikuiskoulutus ja kansanopistot mukaan lukien.

2. Joustavat koulutusmahdollisuudet

Koulutuksen on luotava edellytykset sille, että opinto-ohjaajat voivat jatko- ja täydennyskoulutuksen avulla joustavasti laajentaa kelpoisuuttaan. Laaja-alainen asiantuntijuus tukee osaltaan joustavaa liikkuvuutta. Opinto-ohjaajakoulutuksen opinnot tulee suunnitella sellaiseksi kokonaisuudeksi, että ne voidaan haluttaessa liittää osaksi muita opintoja. Ohjausalan erityistietämystä olisi voitava joustavasti yhdistää myös muiden opettajantutkintojen ja jatkotutkintojen osaksi.

3. Opinto-ohjaajan asiantuntijuuden tukeminen

Näkemyks opinto-ohjaajan asiantuntijuuden kehittymisestä on keskeinen koulutuksen suunnittelussa. Asiantuntijuudessa kysymys ei ole ainoastaan olemassa olevien tietojen ja taitojen välittämisestä koulutuksessa, vaan kyse on uusien tietojen ja toimintakäytäntöjen tuottamisesta. Ammatillinen kasvu ja kehittyminen on pitkäaikainen ja yksilöllinen prosessi. Ohjaajakoulutuksen tulisi tukea ammatillisen ja tieteellisen pätevyyden kehittymistä ohjaustyöhön ja koulutuksen sisältöjen olisi motivoitava oman työn jatkuvaan kehittämiseen. Yhtenä ajankohtaisena koulutuksen kehittämisen kohteena on informaatioteknologian soveltaminen ohjaustyöhön.

4. Valmius verkostotyöhön ohjauksessa

Opinto-ohjaajakoulutus on nähtävä osana yhteiskuntaa. Yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuvat muutokset asettavat jatkuvasti uusia haasteita koulutuksen kehittämislle. Opinto-ohjaajakoulutuksen aikana opiskelijoiden tulisi hankkia riittävät valmiudet ohjata nuoria jatkokoulutusväylille ja työelämään. Koulutuksen kuluessa opiskelijat muodostavat myös omia yhteistyöverkostoja, joiden kautta he hankkivat valmiuksia toimia verkostuvassa yhteiskunnassa eri yhteistyötahojen kanssa. Keskeisessä asemassa verkostotyöhön perehtymisessä on oppilaitoksen ulkoisten ja sisäisten verkostojen kehittäminen ja työssä oppiminen. Myös työelämään perehtyminen tulee järjestää koulutuksessa riittävän laaja-alaisesti.

5. Valmius kansainväliseen vuorovaikutukseen

Yhteiskunnan ja työelämän kansainvälistyessä koulutusjärjestelmän on varauduttava uusiin haasteisiin. Suomen Euroopan unioniin liittymisen myötä kansainvälistyminen on noussut keskeiseksi aiheeksi maamme koulutuspoliittisessa keskustelussa. Kansainvälistyminen edellyttää siihen liittyvien valmiuksien entistä parempaa huomioon ottamista koulutuksessa. Opinto-ohjaajakoulutuksen kannalta tämä merkitsee sitä, että opiskelijoiden tulee hankkia koulutuksen aikana valmiuksia kohdata kansainvälistymisen mukanaan tuomia ohjaus- ja yhteistyöhaasteita.

Sisällölliset tavoitteet

Opinto-ohjaajakoulutuksen sisällölliset tavoitteet ryhmitellään kolmeen ulottuvuuteen, jotka liittyvät ohjaajan persoonallisuuteen, kognitiivisiin prosesseihin ja ammatillisiin toimintavalmiuksiin:

1. Persoonallisuuteen liittyvät tavoitteet

Opinto-ohjaajan persoonallisuus, käsitys omasta minästä ja sen merkityksestä, on hänen keskeinen työvälineensä. Tulevaisuuden vaatimusten kohtaaminen edellyttää opinto-ohjaajalta aktiivisuutta, itseluottamusta, itseohjautuvuutta sekä joustavuutta. Näitä ominaisuuksia hänen tulee tukea myös oppilaisiaan. Ohjaajan persoonallisuuteen kuuluu myös kyky tavoitteelliseen vuorovaikutukseen sekä oman työn ja työyhteisön kehittämiseen. Opinto-ohjaajan kasvun lähtökohtana on tietoisien toimijain halu kehittyä ja ottaa vastaan haasteita. Keskeistä on arvioida omaa osaamista ja nähdä toimintansa vaikutuksia ympäristössään sekä pystyä muuttamaan toimintaansa havaittujen muutostarpeiden pohjalta. Tämä luo pohjan reflektiivisen ammattikäytännön omaksumiselle.

2. Kognitiivisiin prosesseihin liittyvät tavoitteet

Ohjaustyössä suhde tietoon on kaksitasoinen: opinto-ohjaaja on osaltaan vastuussa oppijan oppimisprosessista ja tiedonkäsittelyn syvenemisestä, toisaalta hänen on jatkuvasti prosessoitava omaa oppimistaan sekä tiedonhankinta- ja käsittelytaitojaan. Joustavuuden ja valinnaisuuden toteuttaminen edellyttää ohjaajalta ennakkoluulotonta oppilaskeskeistä asennoitumista, yhteistyökykyä sekä kykyä hyödyntää eri tiedonlähteitä.

Ohjaajan asiantuntijuuden ydin on erilaisten oppilaiden oppimis-, ohjaus- ja kehitystarpeiden tunnistaminen sekä heidän oppimis- ja päätöksentekoprosessinsa ohjaaminen ja tukeminen. Ohjauksessa korostuvat myös yksilöllisen elämänkaaren siirtymävaiheisiin liittyvien muutosten kohtaaminen ja elämäntilanteesta toiseen siirtymisen hallinta. Uusien koulutusrakenteiden ja kansainvälistymisen asettamat ohjaushaasteet lisäävät opinto-ohjaajien verkostotyötä.

3. Ammatilliset toimintavalmiudet

Ohjausalan asiantuntijalta edellytetään omien ammatillisten ja pedagogisten toimintavalmiuksien tiedostamista ja kehittämistä. Valmiudet liittyvät ohjausprosessin suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin sekä oppilaitoksen toiminnan edellyttämiin yhteistyö- ja konsultaatiovalmiuksiin. Varsinaisen ohjaustyön suunnittelun lisäksi opinto-ohjaajilta edellytetään taitoja uusien koulutuskokonaisuuksien ideointiin, tiedottamiseen ja toteutukseen. Oppilaitoksen sisäisen yhteissuunnittelun rinnalla korostuvat taidot suunnitella ja toimia verkostomaisissa koulutusrakenteissa alueellisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti.

Pystyäkseen ohjaamaan opiskelijoita eri jatkokoulutusväylille ja työelämään opinto-ohjaajan on seurattava yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista keskustelua sekä työelämän kehittymistä ja työmarkkinoiden asettamia vaatimuksia. Häneltä edellytetään lisäksi valmiuksia tuottaa uudenlaisia ajattelu- ja toimintamalleja nopeasti muuttuviin ja monimutkaistuviin ohjaustilanteisiin. Opinto-ohjaajan on oltava tietoinen myös ohjausalan arvioinnin ja tutkimuksen kehittämisestä.

Lähde: M. Lairio 1996, Opinto-ohjaajakoulutuksen uudet painotukset.