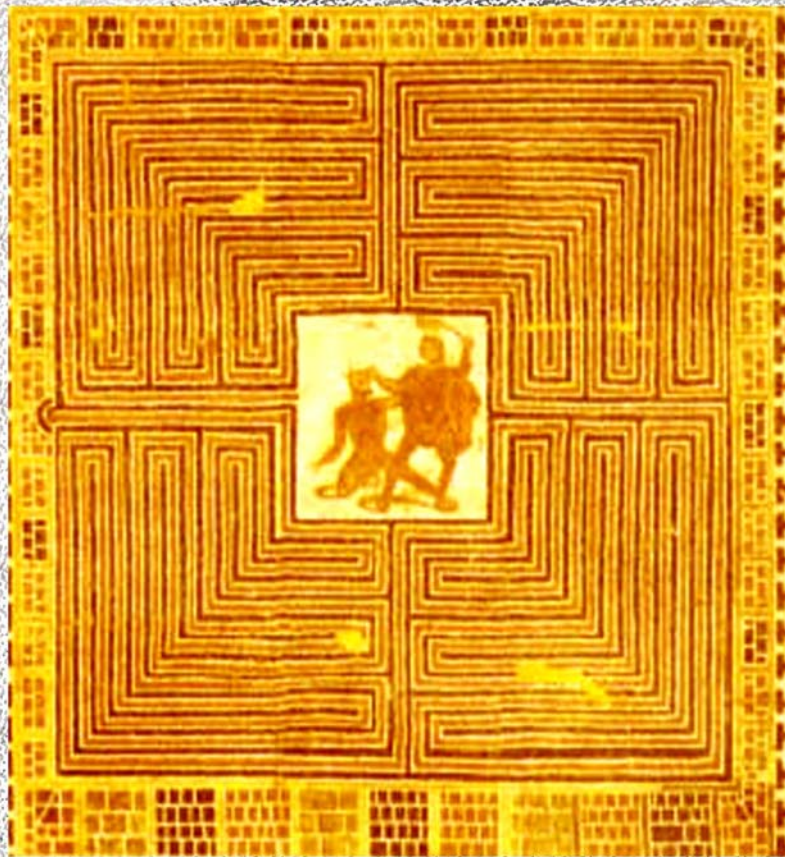


Opinto-ohjaus, muutos ja epävarmuus



Sakari Ahola
Juha Mikkola

Opinto-ohjaus, muutos ja epävarmuus

Opinto-ohjaus, muutos ja epävarmuus

Turun yläasteiden ja lukioiden opinto-ohjaajien
näkemyksiä ohjauksesta ja oman työnsä lähtökohdista



RESEARCH UNIT FOR
THE SOCIOLOGY OF
EDUCATION

Sakari Ahola & Juha Mikkola



TURUN YLIOPISTO

KOULUTUSSOSIOLOGIAN
TUTKIMUSKESKUS, RUSE

**Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen
raportti 62, 2. painos (verkkojulkaisu)**

Kansi: Sakari Ahola

ISSN: 1235-9114

ISBN: 978-951-29-3224-5

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	7
1.1 Opinto-ohjauksen aikaperspektiivi	10
1.2 Abiturienttien näkökulma	20
2. OPINTO-OHJAUKSEN UUDET HAASTEET	32
2.1 Opinto-ohjauksen kehitys muuttuvassa yhteiskunnassa	32
2.2 Opinto-ohjauksen tehtävät	34
2.3 Opinto-ohjaajien koulutus.....	38
2.4 Opinto-ohjauksen tilaa 2000	41
2.5 OECD:n kansainvälinen arviointi	47
3. OPINTO-OHJAAJIEN HAASTATTELUT	50
4. MIHIN JA MIKSI OHJATAAN – OPINTO-OHJAAJIEN KÄSITYKSET OHJAUksesta, KOULUTUKSEsta, TYÖSTÄ JA OPPILAISTA.....	54
4.1 ”Olihan siellä koulutuksessa niitä teorioita”	55
4.2 Koulutuksen ja työelämän suhteiden ”mysteeri”	57
4.3 Eroon tempoilevasta koulutuspolitiikasta	60
4.4 Vaikeaselkoinen koulutusjärjestelmä.....	61
4.5 Vääriä käsityksiä ja virhevalintoja?	63
5. OHJEISTUS JA INTRESSIT	68
5.1 Runoutta ja realismia	68
5.2 Työelämän ja oppilaitosten intressit	71
5.3 ”Väärin vanhempien” ongelma	73

6. OPINTO-OHJAUKSEN MONET ONGELMAT.....	76
6.1 Aika ja resurssit eivät yksinkertaisesti riitä	76
6.2 Lisää yksilöllistä ohjausta tarvitaan	80
6.3 Sosiaaliset ongelmat kasautuvat	81
6.4 Maahanmuuttajaoppilaiden erityisongelmat	83
6.5 Luokattomuus ja valinnaisuus nähdään pääsääntöisesti ongelmana.....	86
6.6 Ongelmilla on myös tärkeä eettinen ulottuvuus.....	89
7. YHTEISTYÖ.....	92
8. JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA	95
LÄHTEET	104

1. JOHDANTO

Epätietoisuus elämänuran valinnasta, eri akateemisten alojen vaativuudesta ja toisaalta niiden tarjoamista taloudellisista mahdollisuuksista sekä usein täydellinen kiinteän suunnitelman puute opiskelemaan lähdeettäessä ovat vieläkin tunnusomaisia lukioluokkalaisten ja vastavalmistuneiden ylioppilaiden tulevaisuudenkaavailuille.

Sitaatti on AKAVAN ammatinvalinnanoppaasta yliopisto-opintoja suunnitteleville vuodelta 1956. Yhtä hyvin se voisi olla RUSE:n Abiturentista opiskelijaksi -projektin julkaisusta (Garam & Ahola 2001) taikka opetushallituksen opinto-ohjauksen arviointiraportista (Numminen et al. 2002). Onko siis mikään muuttunut? Vaikka ohjauspalvelut ovat lisääntyneet ja institutionalisoituneet osaksi koulutusjärjestelmää, ovat koulutus- ja uravalinnat nuorille edelleen kovin pulmallisia. Ongelmien yhteiskunnallista merkitystä lisää se, että ne eivät ole pelkästään yksilöllisiä, vaan liikuttelevat esimerkiksi suuria oppilasvirtoja, joiden sumat ovat jatkuvasti koulutuspoliittisessa keskustelussa.

Opinto-ohjaukseen ei olekaan pitkiin aikoihin kiinnitetty niin suurta huomiota kuin tällä hetkellä. Asiaan ovat puuttuneet myös OECD ja EU, jotka puuhaavat elinikäisen oppimisen käsitteen alla ihmisen koulutus ja työuran mittaista yhtenäistä ohjausjärjestelmää tavoitteena työllistyminen. Tästä näkökulmasta myös meillä opinto-ohjauksen kehittämiseksi asetetut tavoitteet liittyvät oleellisesti muihin koulutuksen kentällä meneillään oleviin tehostamistoimiin. Niitä voidaan kuvata lyhyesti ”nopeasti sisään – nopeasti ulos” -politiikaksi. Tarkoitus on saattaa nuoret peruskoulutuksen jälkeen viiveettä ”oikeisiin” koulutusomiinsa ja ohjata heidät sujuvasti työmarkkinoille (ks. Työllisyystyöryhmän loppuraportti 2003).

Opinto-ohjauksen ongelmia on yleensä käsitelty joko koulutusjärjestelmän kehittämiseen liittyvinä järjestely- ja resurssikysymyksinä taikka ohjauksen pedagogispsykologisina kysymyksinä. Edelliseen liittyy yleensä opinto-ohjauksen tarpeen kartoitusta, joka sisältyi myös mainittuun opetushallituksen

arviointiin (vrt. OPM 1995). Jälkimmäinen traditio keskittyy opinto-ohjauksen käytänteisiin. Voidaan myös kysyä, mitä ohjaus oikeastaan on, tai ei ole, kuten Jussi Onnismaa (2003) tuoreessa väitöskirjassaan *Epävarmuuden paluu*.

Käsillä olevassa raportissa ohjausta lähestytään koulutussosiologian näkökulmasta. Tarkastelemme ohjausta yhtenä keinona vaikuttaa oppilasvirtoihin. Lähestymme asiaa yhtäältä koulutusjärjestelmän toiminnan näkökulmasta ja toisaalta opinto-ohjauksen arjen kautta. Mekin siis kysymme, opinto-ohjaajia haastatellen, mitä opinto-ohjaus on, miten opinto-ohjaajat näkevät oman työnsä lähtökohdat ja oman kenttensä toimintamekanismit? Olemme kiinnostuneet siitä, miten ja mihin tulisi ohjata, mutta emme ohjauspedagogisena tai psykologisena kysymyksenä vaan koulutusjärjestelmän toimintaan liittyvänä sosiologisena kysymyksenä.

Ohjaukseen liittyvä käsitteistö vaikuttaa melko sekavalta, ainakin jos sitä katsoo englanninkielisten termien läpi: *guidance, counselling, advising, mentoring, tutoring, supervising* jne. Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän mukaan ilmiön jäsentymättömyys on johtanut siihen, että eri yhteyksissä käsitettä tulkitaan lähinnä tulkitsijan oman kokemuksen tai jonkin teoreettisen viitekehysten pohjalta (OPM 1995, 5).

Monista hyvistä määrittely-yrityksistä huolimatta ”sekaannus jatkuu”, kuten esimerkiksi Vuorinen toteaa. Kyse ei kuitenkaan ole siitä, ettemmekö riittävän hyvin tietäisi, mistä puhutaan, kun puhutaan opinto-ohjauksesta, vaan myös esimerkiksi professioista, reviiireistä ja takavuosina myös järjestöllisestä eripurasta (Vuorinen 2002, 71). Toisaalta kyse on siitä, mitä opinto-ohjaukseksi kutsutun ilmiön yhteiskunnalliset funktiot kulloinkin ovat. Edelleen Vuorisen (emt., 73) mukaan esimerkiksi 1970-luvulla peruskoulun opinto-ohjaajien yhdeksi tehtäväksi tuli välittää ”peruskoulusanomaa” koulun sisällä. Myös opetushallituksen arvioinnin mukaan tänä päivänä opinto-ohjaajien työnkuvaan kuuluu runsaasti tehtäviä, jotka eivät ole varsinaisen ohjauksen kannalta oleellisia (Numminen et al. 2002, 233).

Onnismaan (2003, 7-10) lista niistä asioista, mitä ohjaus ei ole, on omalla tavallaan hyödyllinen. Se kertoo paitsi ohjauskäsitteen monikerroksisuudesta myös siitä kentästä, jolla ohjausasiantuntijat toimivat, ja niistä rajankäynneistä, joita kentällä alituiseen tapahtuu. Ohjaus ei ensinnäkään ole tieteenala, vaan Onnismaa luonnehtii sitä monitieteiseksi tutkimuskohteeksi. Meillä on kuitenkin maisterin tutkintoon johtava opinto-ohjauksen koulutusohjelma (ks. luku 2.3), ja vaikka sen varsinaiset pääaineet ovat kasvatustiede tai kasvatustieteiden sosiologia, luo se omalta osaltaan pohjaa samalle ammatin tieteellistämislle, jonka opettajankoulutus aikoinaan koki (ks. Kivinen et al. 1993, 177-182). Myös maailmalla ohjaus on vakiintunut oppiaine, joka muiden uusien alojen tapaan haluaa hankkia itselleen myös tieteellisen statuksen.

Ohjaus ei myöskään ole terapiaa. Kyse on tässä esimerkiksi siitä, mihin vedetään oppilashuollon ja ohjauksen raja. Toisaalta kyse on siitä, kuka saa tai joutuu mitään tehtäviä hoitamaan. Meillä oppilashuolto on peruskouluissa selvästi erotettu ohjauksesta, mutta lukioissa tilanne on ongelmallisempi, kun huoltoresursseja on vähänlaisesti (ks. Numminen ym. 2002, 282). Oppilashuoltotyöryhmän (OPM 2002:13) esityksen mukaan nykyisissä opetussuunnitelmissa tulee olla mainittu myös oppilashuollon keskeiset tavoitteet ja sisältö. Esimerkiksi lukion uusissa opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että vastuu oppilashuollosta kuuluu osaltaan kaikille opiskeluyhteisössä työskenteleville (OPM 2003).

Edelleen Onnismaan (emt.) mukaan ohjaus ei ole opetusta. Tällä halutaan ilmeisesti painottaa sitä, että ohjauksessa tulisi pääsääntöisesti käyttää muita keinoja kuin luokkamuotoista opetusta. Tässä tutkimuksessa emme puutu ohjauksen pedagogiikkaan. Oleellista sen sijaan on esimerkiksi se, että henkilökohtaisen ohjauksen tarve on kouluissa tällä hetkellä varsin suuri, mikä tulee esiin opinto-ohjauksen arvioinnissakin (Numminen et al. 2002, 204).

Myös rajanveto ohjaamisen ja neuvomisen välillä on tyypillinen esimerkki ohjausprofession omasta diskurssista eli tavasta keskustella. Onnismaan (2003, 9) mukaan ”ohjaajaa alkaa helposti neuvotuttaa, mikä ylläpitää epäsymmetrisyyttä ja estää ohjauksessa olevan oman voimavaraistumisen”. Suo-

mennettuna tämä kai tarkoittaa sitä, että oppilaita ei tulisi pelkästään neuvoa, vaan ohjata itsenäisesti löytämään omat ratkaisunsa. Nykyinen ohjauksikäsitelmä on kieltämättä varsin individualistinen ja nojaa vahvaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Numminen et al. 2002, 222; vrt. Lairio & Puukari 2001). Yritämme tässä työssä pohtia sitä, pitäisikö nuoria nykyisin myös enemmän neuvoa.

Mitä opinto-ohjaus lopultakin on, ei varmaankaan ratkea pelkästään määrittelemällä. Tässä Turun kaupungin rahoittamassa tutkimuksessa pyrimme lähestymään asiaa ohjauksen yhteiskunnallisten yhteyksien sekä opinto-ohjaajien käsitysten kautta. Raportti on jäsennelty siten, että tarkastelemme aluksi oppilasvirtojen kulun logiikkaa, ylioppilassumaa ja kasautuneen koulutuskysynnän opinto-ohjaukselle asettamia haasteita. Kerromme myös keskeiset tulokset varsinaissuomalaisia abiturientteja koskevasta seurantalutkimuksestamme. Luvussa 2 tarkastellaan opinto-ohjauksen haasteita erityisesti opetushallituksen tekemän arvioinnin ja sen tulosten kautta. Tämän jälkeen siirrytään opinto-ohjaajien haastatteluiden analyysiin. Olemme jäsentäneet haastatteluiden annin neljään asiakokonaisuuteen. Luvussa 4 perätään opinto-ohjaajien käsityksiä ohjauksesta, koulutuksen ja työelämän suhteista sekä ”asiakkaistaan”. Luvussa 5 ruoditaan ohjaukseen kohdistuvia intressejä sekä ohjeistusta. Luku 6 on omistettu opinto-ohjauksen ongelmakohdille ja luvussa 7 pohditaan lopuksi yhteistyön välttämättömyyttä ja mahdollisuuksia. Luvussa 8 kootaan tulokset yhteen sekä pohditaan opinto-ohjauksen mahdollisuuksia ja kehittämistä.

1.1 Opinto-ohjauksen aikaperspektiivi

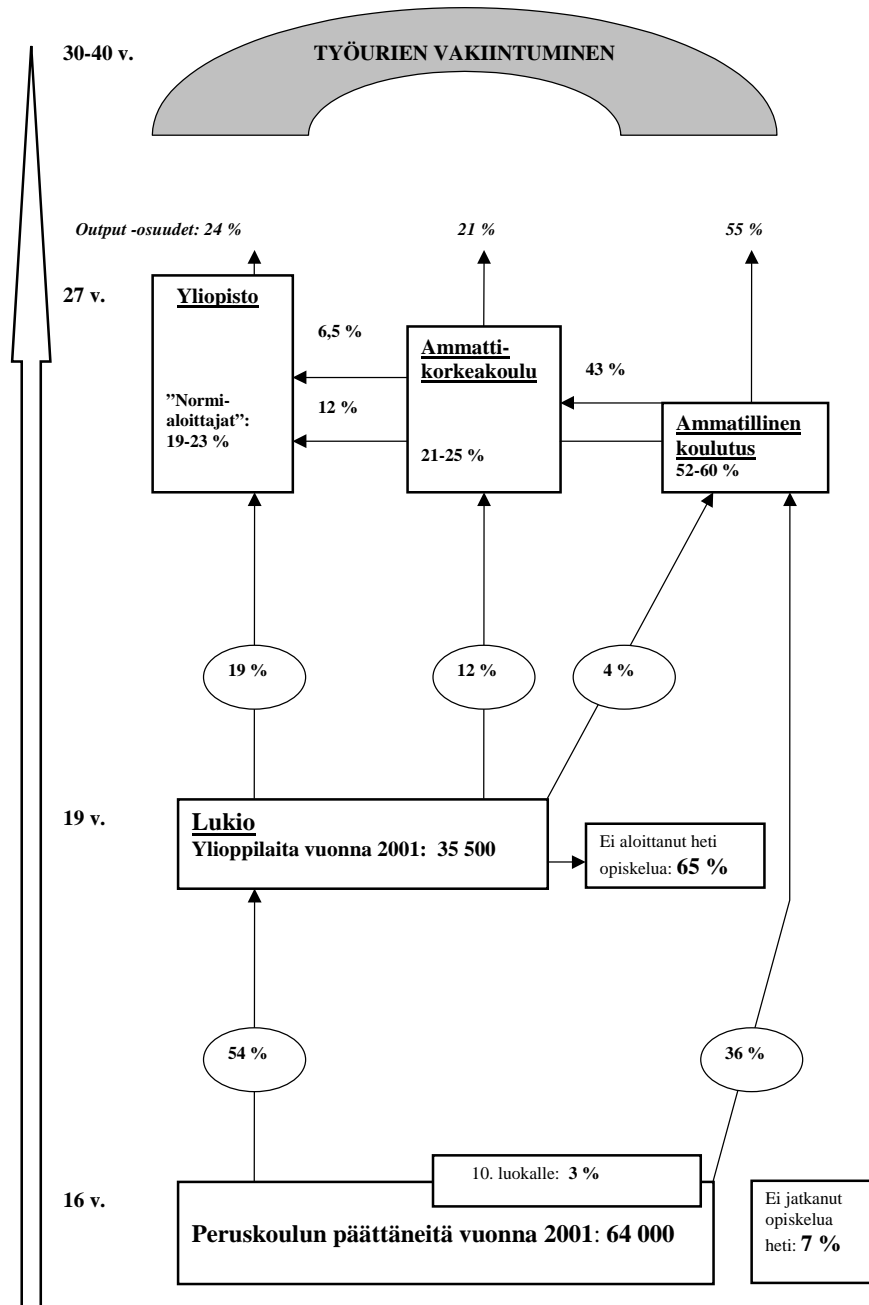
Tarkastelemme aluksi sitä, millaisessa aikaperspektiivissä opinto-ohjauksen tulisi asioita hahmottaa, kun niitä tutkaillaan oppilasvirtojen näkökulmasta. Tarkoituksemme on yhtäältä kuvata oppilasvirtojen kulkua ja niiden ongelmia sekä koulutusjärjestelmän hierarkkisen rakenteen opinto-ohjaukselle asettamia ehtoja. Toisaalta haluamme myös hieman lievittää sitä opinto-ohjaajiin kohdistuvaa painetta, joka heidän tehtävänsä enemmän tai vähemmän julkilau-

suttuna sisältyy: eli miten voidaan ohjata nuoren uravalintaa, kun tulevaisuus parhaimmassakin tapauksessa on kymmenen, viidentoista vuoden päässä? Olemme hahmotelleet asiaa kuviossa 1.

Peruskoulun päättäneitä oli vuonna 2001 noin 64 000. Heistä lukioihin meni reilu puolet (54 %) ja ammatilliseen koulutukseen 36 prosenttia. Kolmisen prosenttia siirtyi peruskoulun 10. luokalle ja vajaa kymmenes (7 %) ei jatkanut opiskeluaan välittömästi. Peruskoulun jälkeen tapahtuu yksi koulutusjärjestelmän tärkeimmistä ikäluokan jaoista, joka pääosaltaan perustuu edelleen koulumenestykseen. Koulumenestys puolestaan on osa laajempaa koulussa pärjäämistä, jonka lähtökohdat ovat tunnetusti kodin taloudellisissa, sosiaalisissa ja kulttuurisissa pääomissa (Kivinen 1988; Kivinen et al. 1989).

Tämä näkyy hyvin myös abiturienttiaineistossa¹, kun kysyimme lukioon tulon syitä (ks. Garam & Ahola 2001, 24). Valtaosa (63 %) oli tullut lukioon selkein tavoittein. Joko asia oli ollut heille itsestänselvyys, taikka he tavoittelivat nimenomaan sellaista jatkokoulutusta ja ammattia, joka edellytti lukio-opintoja. Neljännes vastanneista luokiteltiin epävarmoiksi. He kuvasivat lukioon tuloaan joko niin, etteivät olleet tiennet minne muuallekaan mennä tai halulla saada lisää aikaa oman uransa miettimiseen. Kymmenes mainitsi muita syitä kuten vanhemmat.

¹ Käsillä oleva opinto-ohjausraportti on osa laajempaa hanketta, jossa on mm. seurattu varsinaissuomalaisten abiturienttien koulutukseen hakeutumista ja pääsyä. Tästä lähemmin seuraavassa luvussa.



Kuvio 1. Opinto-ohjauksen aikaperspektiivi oppilasvirtojen näkökulmasta.

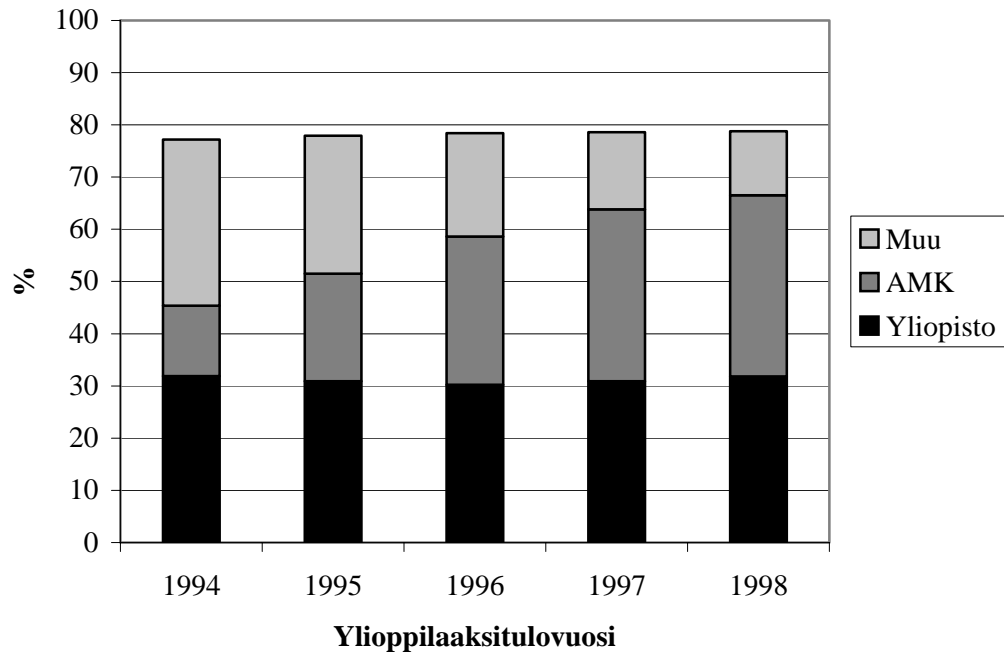
Erityisesti menestys peruskoulussa, mutta myös vanhempien koulutus, on yhteydessä lukioon tulon syihin. Keskimääräistä huonommin peruskoulussa menestyneistä 44 prosenttia oli tullut lukioon selkein tavoittein ja 36 prosenttia lukeutui epävarmoihin. Keskimääräistä paremmin menestyneillä vastaavat osuudet olivat 80 ja 14 prosenttia. Kun vanhempien koulutus vaikuttaa yhtäältä koulumenestykseen ja koulumenestys lukiouralle valikoitumiseen, voidaan vielä kysyä, mikä on perheen koulumenestyksestä riippumaton merkitys. Monien muiden tutkimusten tavoin (esim. Kuusinen 1985; vrt. Ahola 1995, 23-24) voidaan havaita, että erityisesti huonosti peruskoulussa menestyneillä perheen vaikutus on oleellinen. Hyvin menestyneillä sen sijaan perhe ei enää vaikuta, koska joka tapauksessa lähes kaikki (80 %) ovat hyvän menestyksensä ansiosta tulleet sekä ohjatuksi lukioon että itse vakuuttuneiksi asiasta ja omista mahdollisuuksistaan pärjätä lukiossa.

Viimeaikoina on keskusteltu paljon siitä, onko lukio meillä ylimitoitettu ja miten nuoret saataisiin kiinnostumaan myös ammatillisesta vaihtoehdosta. Erityisesti teollisuuden edustajat ovat olleet huolissaan ammattikoulutetun työvoiman riittävydestä (Kivinen et al. 2001). Myös opetusministeriö on eri yhteyksissä perännyt ammatillisen koulutuksen arvostuksen lisäämistä. Asia on mainittu mm. koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (OPM 1999). Kaiken kaikkiaan tämä koulutusjärjestelmän nivelkohta asettaa opinto-ohjaukselle tulevaisuudessa yhä suurempia haasteita.

Järjestelmän seuraavassa nivelessä lukion käyneet jaetaan korkeakoulutuksen eri väylille. Kuten kuviosta 1 nähdään, vuonna 2001 ylioppilastutkinnon suorittaneita oli 35 500, mutta heistä ainoastaan 19 prosenttia pääsi välittömästi yliopistokoulutukseen. Ammattikorkeakoulutukseen sijoittui 12 prosenttia ja ammatilliseen koulutukseen nelisen prosenttia. Peräti 65 prosenttia ei jatkanut opiskeluaan välittömästi. Näistä useiden vuosien viiveellä korkeakoulutukseen sijoittuvista opetusministeriö ja erityisesti valtiovarainministeriö ovat olleet huolissaan. Hallitusohjelman mukaisesti tavoitteeksi on asetettu, että vuoteen 2008 mennessä 55 prosenttia yliopistojen uusista opiskelijoista on samana vuonna toisen asteen (siis ei pelkästään lukion) koulutuksen päättäneitä (OPM 2003).

Tällä hetkellä tilanne on se, että joka vuosi koulutuspaikkoja on hakemassa noin kolmen ylioppilasikäluokan suuruinen joukko, joista noin puolet onnistuu saamaan koulutuspaikan toisen puoliskon jäädessä ylioppilassumaan odottamaan yrittääkseen taas seuraavana vuonna uudestaan. Vaikka korkeakoulutuksesta on ammattikorkeakoulujen vakiintumisen myötä tulossa koulutusväylä kohta jo 70 prosentille ikäluokasta, kohtaavat koulutukseen hakeutuvat nuoret edelleen kovan kilpailun halutuimmista koulutuspaikoista. Ensisijaisesti tavoiteltuun opiskelupaikkaan pääseminen saattaa vaatia useita yrityksiä, valmennuskurssien käyntiä ja taktikointia. Tästä huolimatta osa joutuu lopulta luopumaan ensisijaisesta koulutustoiweistaan.

Ylioppilassuma kasvaa, kun suurin osa vuosittain koulutuspaikatta jääneistä hakee seuraavana vuonna uudestaan, ja mukana ovat lisäksi koulutuspaikan vaihtajat sekä muut koulutusmarkkina-asemaansa kohentamaan pyrkivät hakijat. Vanhojen ylioppilaiden osuus hakijoista onkin kaiken aikaa kasvanut. Yli viisi vuotta tutkintonsa suorittaneita ylioppilashakijoita oli vuonna 1996 joka neljäs. Vuonna 2001 heidän osuutensa oli jo kolmannes (Tilastokeskus 1997; 2002a). Ammattikorkeakoulujen tulo ei purkanut ylioppilassumaa jo siitäkään syystä, että koulutusjärjestelmän uudistuksen myötä koulutuspaikkojen kokonaismäärä ei oleellisesti lisääntynyt, vaan vanhat opistopaikat vain muuttuivat ammattikorkeakoulupaikoiksi (Ahola 2002). Tämä näkyy hyvin oheisessa kuviossa.

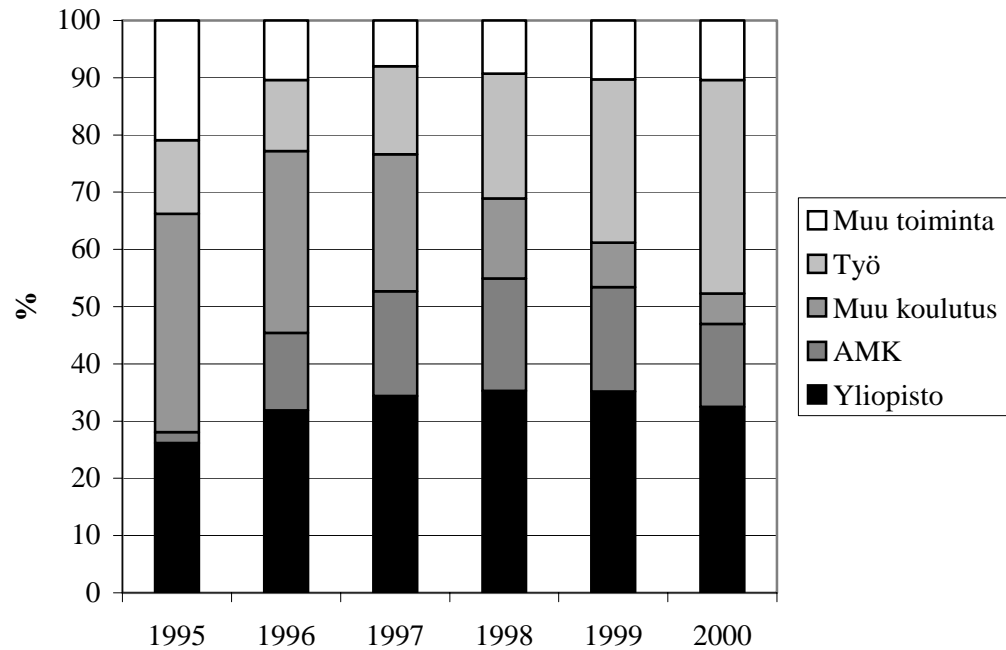


Kuvio 2. Vuosien 1994–1998 ylioppilaiden sijoittuminen koulutukseen kaksi vuotta tutkinnon suorittamisen jälkeen (%). (Lähde: Tilastokeskus 2002a)

Kaksi vuotta ylioppilaaksitulon jälkeen yliopistokoulutukseen sijoittuneiden osuus on pysynyt koko 1990-luvun loppupuolella vakiona. Vuoden 1998 ylioppilaista yhtä suuri osuus, vajaa kolmannes, opiskeli kahden vuoden kuluttua yliopistossa kuin neljä vuotta aiemminkin. Myös koulutuksen ulkopuolella olevien osuus on pysynyt samana: viidennes ylioppilasvuosikerrasta on kaksi vuotta kirjoitusten jälkeen syystä tai toisesta edelleen koulutuksen ulkopuolelle.

Kun tarkastellaan ammattikorkeakouluissa aloittaneiden osuutta kaikista koulutuksen aloittaneista, havaitaan, että heidän osuutensa on kasvanut tasaisesti ja muussa koulutuksessa aloittaneiden osuus on vastaavasti vähentynyt. Tässä näkyy se koulutusjärjestelmän rakennemuutos, mikä ammattikorkeakoulujen myötä tapahtui. Kun vuoden 1994 ylioppilaista vasta aluillaan olevissa ammattikorkeakouluissa opiskeli kahden vuoden jälkeen joka seitsemäs, vuoden

1998 ylioppilasikäluokasta ammattikorkeakoulupaikan oli kahdessa vuodessa saanut jo runsas kolmannes.



Kuvio 3. Vuonna 1994 ylioppilastutkinnon suorittaneiden sijoittuminen koulutukseen ja työelämään (%). (Lähde: Tilastokeskus 2002b)

Kuviossa 3 on tarkasteltu vielä lähemmin vuoden 1994 ylioppilasikäpolven sijoittumista koulutukseen ja työelämään kuuden vuoden aikana. Kuvio osoittaa, että kyseisen ylioppilasikäpolven osuus ammattikorkeakoulutuksessa saavuttaa saturaatiopisteen neljän vuoden kuluessa. Tämän jälkeen ammattikorkeakouluissa opiskelevien osuus ikäpolvesta alkaa laskea, kun heti kättelyssä opintoputkeen kiinni päässeet alkavat jo valmistua. Yliopistokoulutuksessa vastaava saturaatio saavutetaan vuotta myöhemmin. Vuoden 1994 ylioppilaisista siis maksimissaan kolmannes on jossain vaiheessa päätenyt opiskelemaan yliopistoon ja hieman reilu puolet korkeakoulutukseen yhteensä.

Vuosien 1994–1998 ylioppilaiden koulutukseen sijoittumisen vertailu osoittaa, että myös muuhun kuin korkeakoulutukseen siirtyminen on pitkittynyt. Vielä vuonna 1995 muuhun kuin korkeakoulutukseen sijoittuneiden osuus saavutti maksiminsa heti ylioppilaaksitulovuonna, kun vuodesta 1996 lähtien maksimi on saavutettu vasta vuoden päästä ylioppilaaksitulosta. Samoin on havaittavissa, että kirjoitusten jälkeen välittömästi työelämään siirtyneiden osuus on ollut kasvamaan päin: kun vuoden 1995 ylioppilaista noin joka neljäs (18 %) oli saman vuoden loppuun mennessä työelämässä ja puolet oli saanut opiskelupaikan, vuonna 1998 työllisten osuus oli jo neljännes ja opiskelemassa oli 44 prosenttia. (Tilastokeskus 2002b.) Tämä kertoo osaltaan kilpailun kovenemisesta koulutusmarkkinoilla, mutta myös parantuneesta työtilanteesta.

Yksi nykyisen järjestelmän ja hakusysteemin suuri ongelma on runsas päällekkäishaku. Esimerkiksi niistä seurantamme varsinaissuomalaisista abiturienteista, jotka hakivat koulutukseen keväällä 2001, vain 17 prosenttia tyytyi hakemaan yhtä paikkaa. Erittäin aktiivisia hakijoita oli joka kymmenes. He yrittivät useampaan yliopistoon ja useampaan ammattikorkeakoulupaikkaan samaan aikaan. Tilastokeskuksen mukaan korkeakouluissa syksyllä 2001 alkaneeseen koulutukseen haki yhteensä 120 400 henkilöä. Heistä 55 500 hyväksyttiin. Hakijoista 20 prosenttia eli 23 600 haki sekä yliopistoihin että ammattikorkeakouluihin. Pelkästään yliopistoihin haki 65 000 ja ammattikorkeakouluihin 55 400 henkilöä. Vuonna 1999 voimaan tulleen säännöksen mukaan yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin hyväksytyt voi samana lukuvuonna ottaa vastaan vain yhden korkeakoulutkintoon johtavan opiskelupaikan. Hyväksytyistä opiskelupaikan vastaanotti yliopistoissa 22 800 ja ammattikorkeakouluissa 32 700.

Toinen ongelma tai pikemminkin järjestelmän ominaisuus liittyy moninkertaiseen koulutukseen ja uudelleen aloittamisiin. Esimerkiksi niistä seurantamme abiturienteista, jotka saivat jonkin koulutuspaikan keväällä 2001 ja olivat aloittaneet opinnot reilu neljännes (27 %) aikoi kuitenkin hakea uudestaan seuraavana keväänä. Erityisen innokkaita uudelleen hakijoita ovat ne ammattikorkeakouluun päätyneet, joiden varsinainen tavoite on yliopisto.

Monikertaista tai peräkkäistä koulutusta ei ole pidetty ongelmana silloin kun se on osa aitoa jatkuvaa koulutusta. Ongelmalliseksi asian tekee keskeyttäminen. Se on määrittelystä riippumatta varsin suuri ongelma sekä yliopisto- että AMK-sektorilla. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 1995 ammattikorkeakouluissa aloittaneista 35 prosenttia ei ollut suorittanut tutkintoa vuoden 2000 loppuun mennessä. Joka kymmenes puursi edelleen aloittamisensa opinnoissa, ja saman verran oli vaihtanut opiskelupaikkaa. Näin ollen noin 15 prosenttia oli keskeyttänyt totaalisesti. Vastaavasti vuonna 1990 yliopistoissa aloittaneista jonkin tutkinnon oli vuoden 2000 loppuun mennessä suorittanut kolme neljässtä ja 15 prosenttia jatkoi edelleen opintojaan. Keskeyttäneitä oli siis tuossa aloitusikäluokassa kymmenen vuoden aikana joka kymmenes (Tilastokeskus 2002a).

Kuvioon 1 edellä on hahmoteltu niiden osuuksia, jotka jatkavat järjestelmässä portaalta toiselle. Siitä nähdään, että ammattikorkeakouluissa vuonna 2001 aloittaneista 43 prosentilla oli takanaan jo jokin ammatillinen tutkinto. Yliopistoihin ammatillisen tutkinnon suorittaneita tulee vuosittain reilu kymmenes uusista opiskelijoista. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus on pienempi (6,5 %). Kaiken kaikkiaan piirtämämme kuvio kuvastaa oppilasvirtojen osalta hyvin sitä politiikkaa, mitä maassa on menneet vuosikymmenet harrastettu koulutuksen tasa-arvon ja inhimillisen pääoman kartuttamisen nimissä: umpiperät on poistettu ja kaikki koulutusreitit avattu aina yliopistopintoihin saakka. Tämän seikan iskostaminen nuorten tietoisuuteen olisi yksi opinto-ohjauksen varteenotettava tehtävä tulevaisuudessakin.

Toinen tärkeä politiikka, joka myöskin on hahmoteltu kuvioon numeroin, liittyy koulutusjärjestelmän mitoitukseen. Opetusministeriön kunnianhimoisena tavoitteenahan on ollut rakentaa järjestelmä, jossa noin kaksi kolmesta olisi tarkoitus kouluttaa korkeakouluissa. Tällaisesta mitoituspuheesta on kuitenkin jo luovuttu, ja koulutustavoitteet esitetään uudessa kehittämissuunnitelmassakin (OPM 2003) aloittajamäärinä, joissa on huomioitu myös uudelleen aloitavat. Kuvioon on laskettu eräänlaiset normialoittajat, joiden määrät täsmäävät kohtalaisen hyvin myös vuosittain suoritettujen tutkintojen jakautumaan. Normialoittajilla tarkoitetaan tässä niitä, jotka koulutukseen vaadittavan pe-

ruskoulutuksen lisäksi eivät ole suorittaneet muita tutkintoja (ks. Tilastokeskus 2002a, 141). Lähinnä ammatillisen koulutuksen kohdalla on kuitenkin jouduttu tyytymään vain karkeaan arvioon, sillä peruskoulupohjalta aloittavissa on varsin paljon selkeästi aikuiskoulutautujia.

Tarkoituksena on lähinnä osoittaa, että vuosittain työmarkkinoille tuleva koulutettujen joukko jakautuu edelleen varsin tasan ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen kesken. Korkeakoulutettujen osuutta onkin tarkoitus kasvattaa ennen kaikkea läpäisyä tehostamalla ja keskeyttämisistä vähentämällä. Yliopistosektorilla aloittaneiden määrät sen sijaan tulevat ministeriön ennusteissa ja tavoitteissa vähenemään (OPM 2003).

Kaiken kaikkiaan kuvio 1 antaa aavistusta paremman kuvan niistä ongelmista, jotka opinto-ohjauksessakin tulisi ottaa huomioon, kun asiaa tarkastellaan oppilasvirtojen eikä vain yksittäisten oppilaitten uranvalinnan näkökulmasta. Ohjauksen paikkoja on lukuisia, mutta kuten edellä on käynyt ilmi, tarjoaa virallinen koulutuspolitiikka monessa tapauksessa ratkaisuja, jotka eivät välttämättä ole kuviosta tehtävien päätelmien mukaisia. Kun tilanne on juuri sellainen kuin käy ilmi esimerkiksi Valtion taloudellisen tutkimuskeskuksen tuoreesta tutkimuksesta (Hämäläinen 2003), jonka mukaan sekä työttömyysriski että työttömyyden toistuminen ja pitkittyminen kasautuvat vähemmän koulutetuille, on hyvin ymmärrettävää, että oppilaiden valtavirrat kulkevat yhä enenevässä määrin kohti korkeakouluja ja erityisesti yliopistoja. Tällaisessa tilanteessa ammatillisen koulutuksen vetovoiman kasvattaminen on todellinen haaste.

1.2 Abituriienttien näkökulma

Opinto-ohjauksen tutkimus- ja kehittämishanke on osa laajempaan *Abiturientista opiskelijaksi* -projektia, kuten edellä jo mainittiin. Siinä on seurattu varsinaissuomalaisia abiturienteja vuodesta 2000. Tutkimuksessa on kartoitettu nuorten koulutuskäsityksiä ja -toiveita sekä seurattu heidän koulutukseen hakeutumistaan ja pääsyään (ks. Garam & Ahola 2001). Kiinnostuksen kohteena on ollut myös se, miten ja mistä nuoret hankkivat koulutusmahdollisuuksiin liittyvän informaation ja mikä on sen merkitys päätöksenteossa. Tutkimuksella pyritään osaltaan etsimään uusia ratkaisuja nuorten koulutukseen sijoittumiseen ja koulutusuran muotoutumisen ongelmiin.

Edellä tuli jo kerrottua joitain abiturienttikyselyn tuloksia. Tässä luvussa tutkimusta ja sen tuloksia käydään läpi vielä hieman laajemmin ja erityisesti oppilaanohjauksen näkökulmasta. Tulosten perusteella abiturientit pitävätkin koulun opinto-ohjausta tärkeänä tietolähteenä.

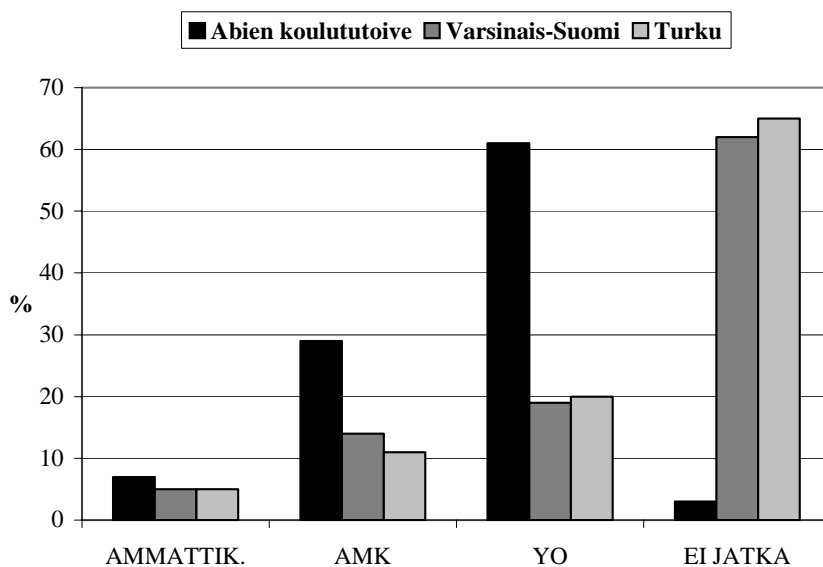
Yksi tutkimuksen taustaoletus oli, että valtavasta informaatiomäärästä huolimatta nuoret tekevät koulutusvalintojaan ja -päätöksiään tietämättä kovinkaan tarkasti, millaiseen pesään ovat päänsä työntämässä. Opettajan ammatti ja koulutus kyllä tunnetaan hyvin, mutta mitä pitävät sisällään sellaiset yliopistolliset oppialat kuin vaikkapa sosiologia tai yleinen kirjallisuustiede? Jos vanhemmat tai sukulaiset eivät sattumoisin ole kyseisiä aloja opiskelleet, niin mistä kiinnostus tällaisia aloja kohtaan syntyy ja miten niihin liittyvää tietoa hankitaan?

Ainakin päällisin puolin abiturientit vaikuttavat olevan kohtalaisen hyvin perillä eri koulutusvaihtoehdoista ja niiden laajasta kirjosta. Tietämys kuitenkin vähenee, kun pitäisi siirtyä konkreettisiin yksityiskohtiin. Varsinkaan pohtimiansa opiskeluvaihtoehtojen luonteesta ja sisällöstä nuoret eivät osaa kertoa juuri muuta kuin omia toiveitaan. Oikeanlainen tieto eri koulutusvaihtoehtojen sisällöstä voisi kuitenkin osaltaan estää nuorten hakeutumista täysin väärälle alalle ja vähentää tästä johtuvaa opintojen keskeyttämistä.

Abiturienttien omin sanoin koulutussuunnitelmilleen antamista perusteluista voi lukea myös niitä toiveita, joita nuoret koulutukseen ja työhön lataavat. Nuoret haluavat alalle, jossa voi olla ihmisten kanssa tekemisissä ja auttaa heitä, joka on arvostettua ja hyvin palkattua, joka on monipuolinen, luova, kansainvälinen ja haastava, sisällöllisesti kiinnostava sekä parhaimmillaan entuudestaan jo tuttu. Näin auvoista tulevaisuutta ei tietenkään ole edessä kuin muutamille onnekkaille. Miten tällainenkin tosiasia tulisi ohjauksessa välittää tuottamatta oppilaille mieliharmia ja lisäämättä epätietoisuutta (vrt. Arnkil 2000, 402)?

Nuorten omin sanoin valinnoilleen antamia perusteluja ei tule lukea liian yksioikoisesti koulutukseen hakeutumisen ainoiksi motiiveiksi. Varmasti eri koulutusaloihin ja -tasoihin kiinnittyvät yleiset käsitykset ja niiden istuminen nuorten omaan taustaan ja kokemusmaailmaan auttavat heitä suunnistamaan eri koulutusvaihtoehtojen sokkelossa ja pohtiessaan itselleen sopivinta opiskelupaikkaa. Osaltaan kyse on kuitenkin myös siitä, että epämääräinen kiinnostuksen tunne tiettyä alaa kohtaan ilmaistaan tarvittaessa vallitsevilla stereotyyppioilla – tosiasiasa nuori pohtii loppuun saakka esimerkiksi sitä, ”onkohan minusta nyt sille hoitoalalle”. Ohjaus voikin olla varsin terapeutista, vaikeiksi se Onnismaata (2003, 8) mukailleen varsinasta terapiaa olekaan.

Abiturienttien jatkokoulutukseen hakeutumiseen vaikuttaa myös moni sellainen seikka, joka ei ole nuoren itsensä valittavissa enää lukion viimeisellä luokalla. Tie lukion jälkeiseen koulutukseen viitoitetaan pitkälti jo kotona, peruskoulussa ja viimeistään peruskoulusta lukioon siirryttäessä (vrt. Ahola & Nurmi 1995). Tästä kertoo osaltaan myös oheinen kuvio.



Kuvio 4. Abiturienttien koulutuspreferenssit ja ylioppilaiden välitön koulutukseen pääsy Varsinais-Suomessa ja Turussa.

Kolme viidestä haluaisi nimenomaan yliopistoon. Ammattikorkeakoulua ensisijaisena toiveenaan piti vajaa kolmannes. Ammattikouluun oli valmis tyytymään vain muutama (7 %) ja vain kolmisen prosenttia ei ollut lainkaan kiinnostunut koulutuksen jatkamisesta kyselyhetkellä. Mitä sitten tulee koulutusmahdollisuuksiin, kun ylioppilastutkinto on tullut suoritettua, nähdään, että sekä Varsinais-Suomen että Turun luvut vastaavat hyvin valtakunnallista tilannetta: vain noin viidennes pääsee heti kiinni yliopisto-opintoihin ja valtaosa porukasta jää koulutuksen ulkopuolelle. Tähän tosin lukeutuvat myös ne noin 25 prosenttia, jotka eivät edes hae. Miten tulisi siis suhtautua väli vuoden pitäjiin, jotka Sailas ja kumppanit haluavat joutuisasti opintojen pariin, mutta jotka sekä oman tutkimuksemme että opiskelijavalintojen arvioinnin yhteydessä tehdyn laajan hakijakyselyn (Sajavaara et al. 2002) mukaan itse pitävät väli vuotta hyödyllisenä?

Kaiken kaikkiaan lukion jälkeinen kouluttautuminen kiinnostaa abiturienteja. Vain muutama vastaaja ilmoitti olevansa haluton jatkokoulutukseen ja yli

puolet jatkokoulutusta haluavista tähtäsi yliopistotason koulutukseen. Nuorilla on monenlaisia koulutusvaihtoehtoihin liittyviä käsityksiä ja stereotyyppioita, jotka vaikuttavat siihen, kuinka houkuttelevina eri vaihtoehdot näyttävät. Jatkokoulutusta koskevissa käsityksistä onkin erotettavissa kaksi suuntautumistapaa, jotka jakavat abiturientit korkeakoulumyönteisiin ja ammattikoulumyönteisiin. Jälkimmäiseen yhdistyy usein selvä yliopistokriittisyys. Näiden 'luontumusten' pohjalta nuoret suuntautuvat eri väylille, korkeakoulumyönteiset yliopistoihin, muut ammattikorkeakouluihin tai muuhun ammatilliseen koulutukseen.

Vaikka ylioppilaiden jatkokoulutukseen pääsyn ongelmissa on kyse ennen kaikkea rakenteellisesta kysynnän ja tarjonnan epätasapainosta, uskovat abiturientit koulutukseen pääsyn olevan ennen kaikkea itsestä ja omasta suorituksesta kiinni. He myös ottavat tulevan koulutuksen valinnan hyvin vakavasti. He kokevat tekevänsä ratkaisuja koko loppuelämästään. Tietyissä mielessä toki tekevätkin, mutta valinnan vakavuus näyttää saavan osan nuorista ylitsepääsemättömän päätöksenteko-ongelman eteen. Sellaista alaa, jonka parissa haluaisi olla seuraavat kolmekymmentä vuotta ei kerta kaikkiaan tunnu löytyvän.

Suurin osa abiturienteista kokee miettineensä jatkokoulutusta jo paljonkin, mutta läheskään kaikilla pohdinta ei konkretisoidu opiskeluvaihtoehtoja koskevaksi tietoudeksi tai varmuudeksi omasta alasta. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että vaikka enemmistö onkin tehnyt jatkokoulutuspäätöksensä hyvissä ajoin, aivan liian moni on epävarma tai ei ole asiaa edes kovin syvällisesti miettinyt. Opinnohjauksessa tulisikin korostaa mahdollisuutta yhdistellä opintoja eri oppilaitoksista sekä uudelleensuuntautumisen mahdollisuutta; joidenkin nuorten ilmeisen tuskallinen päätöksentekoprosessi saattaisi tästä helpottua.

Nuoret kaipaavat tietoa koulutusten sisällöistä

Abiturienteilla näyttää olevan runsaasti erilaisia valmiuksia tulevan ammatin ja koulutuksen pohtimiselle, ja lähes kaikki (95 %) vastaajat kokivat tulevan

ammatin ja koulutuksen pohtimisen tärkeäksi (taulukko 1). Tässä katsannossa koulutusmyönteisyyttä lukiolaisista siis löytyy yllin kyllin. Pelkkä myönteinen asenne ei kuitenkaan vielä riitä. Sen tulee myös konkretisoitua omien mielenkiinnon kohteiden ja mahdollisuuksien pohtimiseksi sekä tiedon hankkimiseksi eri vaihtoehdoista. Tämä näyttää kuitenkin olevan myönteistä asennetta selvästi harvinaisempaa. Suurin osa abiturienteista ilmoitti miettineensä paljon lukion jälkeistä aikaa ja puolet oli ottanut selvää eri koulutusvaihtoehdoista.

Taulukko1. *Abiturienttien valmiudet, pohdinta ja tiedonhankinta, %.*

VÄITE:	1	2	3	YHT.
Tulevan ammatin ja koulutuksen miettiminen ei tässä vaiheessa ole turhaa.	95	3	2	100
Olen miettinyt jo paljon, mitä teen lukion jälkeen.	65	21	14	100
Olen ottanut selvää erilaisista lukion jälkeisistä koulutusvaihtoehdoista.	50	32	18	100
Tietoa eri koulutusvaihtoehdoista on mielestäni riittävästi saatavilla.	39	33	28	100
Tunnen hyvin lukion jälkeiset koulutusvaihtoehdot.	31	35	34	100
Tietoni eri ammateista ja työelämästä ovat riittämättömät.	41	31	28	100

1 = Täysin tai melko samaa mieltä

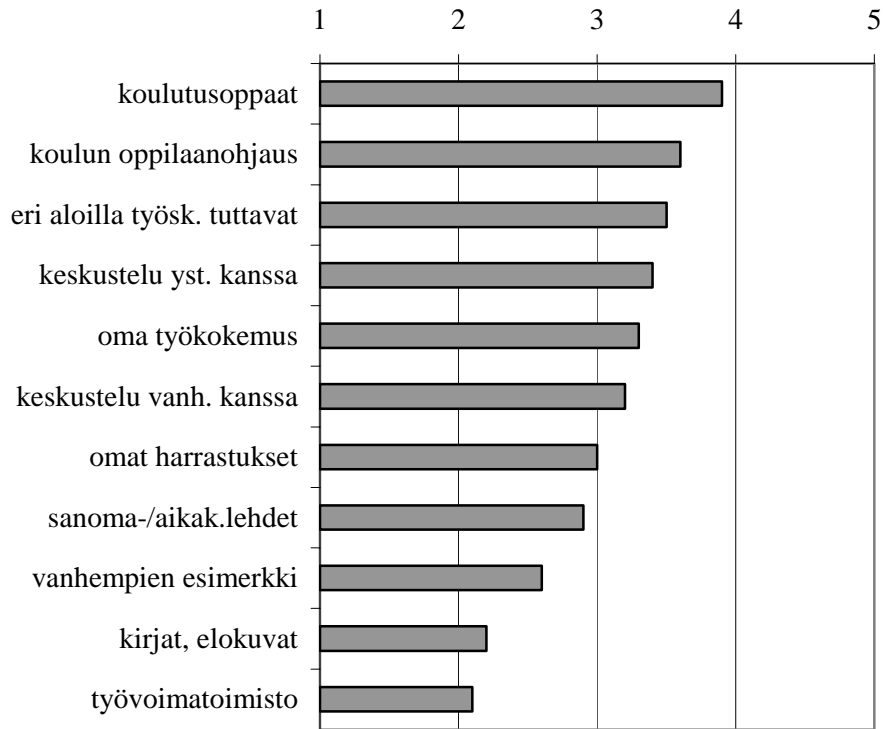
2 = Ei samaa eikä eri mieltä

3 = Täysin tai melko eri mieltä

Tulevaisuuden pohtiminen ja tiedonhankinta eivät kuitenkaan kaikkien kohdalla kiteydy tietoisuudeksi eri vaihtoehtojen kirjosta, sillä vain vajaa kolmannes koki tuntevansa lukion jälkeiset koulutusvaihtoehdot. Kaksi viidestä piti tietojaan ammateista ja työelämästä riittämättöminä. Abituriენტtien kokemien tietojen riittämättömyys sekä suunnitelmien epävarmuus kertovat osaltaan siitä, etteivät he saa lukioaikana riittäviä edellytyksiä jatkokoulutuksen valinnalle.

Lukion jälkeisen ajan pohdinnan intensiivisyydellä on selvä ja ymmärrettävä yhteys valintavarmuuteen: tulevaisuuttaan paljon miettineet olivat keskimäärin myös valmiimpia tekemään koulutusvalintoja. Nuoria kannattaakin kannustaa koulussa jo hyvissä ajoin pohtimaan lukion jälkeistä tulevaisuuttaan, sillä valmius päätösten tekoon ei synny hetkessä. Vaikka tämä onkin opinto-ohjauksen arkipäivää, kaikkien kohdalla pelkkä pohtiminen ei näytä riittävän.

Abiturientit arvioivat virallisen informaation lukion jälkeisistä koulutusvaihtoehdoista merkittäväksi tietolähteeksi. Tärkeimpinä työelämän ja koulutuksen informaatiolähteinä nuoret pitävät koulutusoppaita ja koulun opinto-ohjausta. Tässä suhteessa ohjauksen voi sanoa onnistuneen ja tehneen itsensä tarpeelliseksi. Ongelmallisena voi sen sijaan pitää sitä, että työvoimatoimisto jää listan hännille. Joko sen palveluita ei tunneta, koeta ajankohtaisiksi tai niitä ei osata käyttää. Työvoimatoimiston palveluihin hyvissä ajoin tutustuminen mahdollistaisi kuitenkin nuorten itsenäisen, koulun oppilaanohjauksesta riippumattoman tiedonhankinnan. Internet ei ollut kysytyjen tietolähteiden joukossa, mutta sen voi kuitenkin arvioida kasvattaneen merkitystään koulutukseen liittyvän tiedon hankintakanavana – ovathan esimerkiksi kaikki keskeiset koulutusoppaatkin jo verkossa.



Kuvio 5. Eri tietolähteiden koettu tärkeys (1= ei tärkeä; 5= tärkeä).

Joitain viitteitä internetin käytön yleisyydestä ja merkityksestä saa esimerkiksi Korkeakoulujen arviointineuvoston yliopistojen opiskelijavalintojen arviointihankkeen (ks. Sajavaara et al. 2002) yhteydessä tekemästä hakijakyselystä, jonka aineiston KKA on antanut RUSE:n käyttöön. Sen mukaan ensisijaiseen hakukohteeseensa hakeneista tuoreista ylioppilaista puolet olivat saaneet valintapäätöstään tukevaa informaatiota yliopistojen verkkosivuilta, mutta vain joka kuudes oli turvautunut valtakunnallisten sivujen (koulutusnetti, opintoluotsi ym.) antiin. KKA:n kyselyssä, joka toteutettiin kevään 2002 opiskelijavalintojen yhteydessä ja edustaa siis hakijoitten retrospektiivistä arviota, vain hieman yli neljännes (27 %) katsoi lukion opinto-ohjaajan olleen itselleen tärkeä tietolähde.

Tarkastelimme aineistolla opinto-ohjauksen roolia hieman tarkemmin yhdistämällä kaksi kysymystä, joista toinen kosketti alalle hakeutumisen syitä ja

toinen edellä mainittua tiedon hankintaa. Näin saimme muuttujan, jossa yhdistyy se, oliko hakija saanut omaan valintaansa vaikuttanutta tietoa opinto-ohjauksesta ja missä määrin opinto-ohjaus oli vaikuttanut hakijan alan valintaan. Tulos on lyhykäisyydessään seuraavanlainen. Ylivoimainen enemmistö hakijoista (68 %) oli sellaisia, jotka eivät pitäneet opinto-ohjausta merkittävänä tietolähteenä, eikä sillä näin ollen tietenkään ollut heidän valintoihinsa vaikutustakaan. Viidennes (21 %) oli saanut opinto-ohjaajalta valintaansa tukevaa informaatiota, mutta ei katsonut sen olevan kovin tärkeä alan valinnan kannalta. Vain viitisen prosenttia hakijoista oli sitä mieltä, että opinto-ohjaus oli ollut heidän kohdallaan sekä tärkeä että vaikuttava tietolähde. Loput viisi prosenttia väitti opinto-ohjauksen vaikuttaneen alan valintaansa, vaikkei pitänyt sitä kovin tärkeänä tietolähteenä. Tämäkin kertoo osaltaan siitä, miten vahvoja hakeutumista ohjaavat rakenteelliset tekijät ovat.

Kaiken kaikkiaan näyttäisi siis siltä, että abiturienttivaiheessa, kun tiedonnälkä on suurinta, opinto-ohjaus koetaan erittäin tärkeäksi, joskin sen painotus saisi olla enemmän eri koulutusten sisällöllisissä asioissa. Myöhemmässä vaiheessa opinto-ohjauksen koettu merkitys vähenee. Tämä näkyy myös siinä, että KKA:n aineistossa opinto-ohjauksen maininneiden osuus pienenee nopeasti sitä mukaan, kun ylioppilastutkinnon suorittamisesta kulunut aika lisääntyy. Aineiston vanhimmista, ylioppilaisiksi vuonna 1998 tai aiemmin tulleista, enää 1,3 prosenttia mainitsi lukion opinto-ohjauksen omaan valintaansa vaikuttaneena tietolähteenä.

Voisiko ohjaus vaikuttaa koulutukseen pääsyyn?

Abiturienttiseurannan toisessa vaiheessa keväällä 2002 tehtiin uusintakysely, jolla selvitettiin sitä, mihin abiturienttimme olivat tosiasiasa hakeutuneet ja miten heidän koulutus-uransa oli urjennut. Hieman yllättävä oli se tulos, että nuoret eivät pidä hakujärjestelmää kovinkaan monimutkaisena. Yliopistojen valintakoejärjestelmää monimutkaisena piti kolmannes, ja ammattikorkeakoulujen yhteisvalintajärjestelmää monimutkaisena piti neljännes vastanneista. Vielä selkeämpi yksimielisyys vallitsi siitä, että valintajärjestelmän monimut-

kaisuus ei ollut haitannut omaa koulutukseen pääsyä. Tätä mieltä oli lähes 90 prosenttia yliopistojen järjestelmää monimutkaisena pitäneistä ja vastaavasti 85 prosenttia ammattikorkeakoulun järjestelmää monimutkaisena pitäneistä. Tulos vastaa itse asiassa hyvin ensimmäisen kyselyn antamaa kuvaa siitä, minkälaisien tekijöitten uskottiin edistävän tai haittaavan koulutukseen pääsyä. Abituriienttien mukaan kaikki on lähinnä itsestä ja omasta yrittämisestä kiinni – hakusysteemi on lähinnä ”välttämätön paha”.

Opiskelijavalintajärjestelmän piikkiin laitettiin esimerkiksi sellaiset omaa koulutukseen pääsyä haitanneet seikat kuten valinta- ja pääsykokeiden päällekkäisyys, ajallinen läheisyys tai se, ettei kaikille anneta mahdollisuutta osallistua pääsykokeisiin. Moitteita ylioppilailta saa myös oppilaitosten tiedotuksen vähäisyys. Ongelmia on esiintynyt mm. hakupapereiden tilaamisessa ja täyttämässä, hakuaikojen muistamisessa ja ammattikorkeakoulujen jälkihaussa. Kaikille ei ole selvää edes se, pitääkö pääsykokeisiin vain mennä vai tuleeko sinne erillinen kutsu. Pakkohakua puolestaan kritisoidaan siitä, että valintakokeisiin osallistuminen pahimmassa tapauksessa hyvinkin kaukana kotipaikkakunnalta vie aikaa muihin pääsykokeisiin valmistautumiselta.

Korkeakoulujen valintamenettelyt ja pääsykokeet kirvoittivat nuorissa paljon mietteitä myös, kun he saivat viimeisessä avokysymyksessä vapaasti purkaa tuntojaan. Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että kovassa kilpailutilanteessa koulutukseen hakeva nuori on varsin opportunistinen olio. Hän on hyvin selvillä omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan puntaroiden valintajärjestelmiä tästä näkökulmasta. Hieman kärjistäen voidaan sanoa, että hyvin koulussa menestyneet lukutoukat suosivat todistusvalintaa sekä sietävät pääsykoekirjojen pönttäämistä. Ne taas, joille lukeminen ei maita, haluaisivat mieluiten osoittaa oman kiinnostuksensa ja motivaationsa erilaisissa soveltuvuuskokeissa. Opportunismien äärimuotoa edustanee se, että niin kauan kuin itse ollaan hakemassa, suositaan avoimuutta ja runsasta koulutustarjontaa, mutta sisäänpääsyn jälkeen perätään tiukempaa karsintaa ja koulutuspaikkojen vähentämistä (vrt. Ahola & Nurmi 1998).

Koulutukseen sijoittumisen kannalta tutkimuksen tulokset vastaavat hyvin Tilastokeskuksen valtakunnallisia tietoja koulutukseen hakeutumisesta ja pääsystä (esim. Tilastokeskus 2002a). Kyselyhetkellä, noin vuosi valmistumisensa jälkeen, kolmannes nuorista ilmoitti olevansa päätoimisia opiskelijoita, neljännes oli päätenyt työelämään ja viitisen prosenttia ilmoitti olevansa työttömänä. Koulutuksessa oleviin voi kuitenkin lukea vielä ne, jotka kohdassa ”muu toiminta” kertoivat opiskelevansa erilaisissa opistoissa tai ammattikouluissa. Tämä kertoo osaltaan siitä, että ylioppilaalle opiskelun kulttuurinen normi on opiskelu nimenomaan korkeakoulussa. Tosiasiassa opiskelijoita oli näin ollen kaksi viidestä.

Kaikki nuoret eivät tietenkään hae jatkokoulutukseen heti ylioppilasvuoteen. Tähän ryhmään lukeutuvat ne, jotka menevät ensin armeijaan, sekä eriyistä väli vuotta pitävät. Niiden ylioppilaiden osuus, jotka eivät hae suoraan jatkokoulutukseen, on ollut viime vuosina hienoisessa nousussa. Abiturienttitutkimukseen vastanneista hieman reilu kymmenes ei hakenut koulutukseen keväällä 2001. Lisäksi hieman vajaa kymmenes haki vain saadakseen työmarkkinatukea. Opiskelupaikan hakemisen kovuudesta kertoo sekin, että moni ei tyytynyt pääasiallista toimintaa kysyttäessä vaihtoehtoon ”kotona”, vaan kirjoitti kohtaan ”muu toiminta” valmistautuvansa pääsykokeisiin.

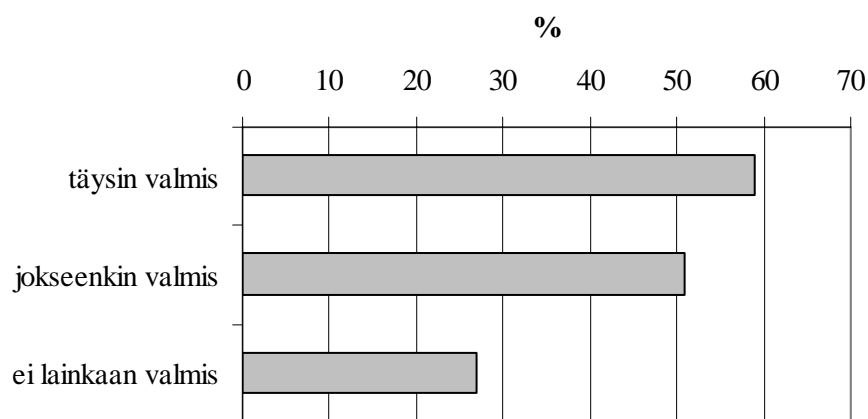
Kun katsotaan sitä, mitä syksyllä 2000 tutkimukseen osallistuneelle abiturientti-ikäluokalle oli keväeseen 2002 mennessä tapahtunut, nähdään ainakin se, että mahdollisia hakupolkuja on melkoinen määrä. Koulutukseen on voinut hakea ensinnäkin jo kolmasti: keväällä ja syksyllä 2001 sekä vuoden 2002 keväänä. Jos koulutuspaikan tai useampia on onnistunut saamaan, sen on voinut joko ottaa vastaan, siirtää opiskelun aloittamista tai torjua. Täysin riippumatta näistä valinnoista, aina seuraavassa tilaisuudessa voi sitten hakea uudestaan. Kaikkiaan näitä erilaisia yrityksiä ja reittejä koulutukseen on parisenkymmentä.

Kun tiedetään, että keskimäärin ylioppilaiden jatkokoulutukseen sijoittuminen vie parisen vuotta, ei ole ihme, että tässäkin aineistossa suurimpana ryhmänä olivat ne, jotka olivat hakeneet koulutuspaikkaa heti keväällä 2001, mutteivät

vielä olleet onnistuneet sitä saamaan. Heitä oli reilu kolmannes seuranta-kyselyyn vastanneista. Niitä, jotka olivat onnistuneet mieluisan koulutuspaikan saamaan oli neljännes.

Tutkituista kymmenes oli saanut koulutuspaikan ja aloittanut opinnot, mutta ilmeisen tyytymättöminä tilanteeseensa he olivat hakemassa uutta paikkaa keväällä 2002. Tässä ryhmässä on paljon ammattikorkeakoulusta paikan saaneita, mutta yliopistoon haluavia. Neljännes, niin ikään kymmeneksen suuruisen, joukon muodostavat ne, jotka ovat pitäneet väli vuotta ja aloittaneet haun vasta keväällä 2002. Miten heidän hakunsa on sujunut, se selvinnee seurannan seuraavassa vaiheessa.

Ehkä kaikkein kiinnostavin kysymys seuranta tutkimuksen tässä vaiheessa ja erityisesti ohjausproblematiikan kannalta on se, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, ketkä ovat koulutuspaikassa pärjänneet eli onnistuneet koulutuspaikan saamaan.¹ Ainakin se näyttää selvältä, että abiturienttivaiheessa koettu valinnan varmuus on yhteydessä koulutuspaikan saamiseen. Kuten kuviosta 6 nähdään, koulutuksen hakukisoihin täysin valmiiksi itsensä kokeneista reilu puolet (59 %) sai heti kevään 2001 haussa jonkin paikan. Itsensä täysin valmistautumattomiksi kokeneista sen sijaan vain 27 prosenttia sai paikan.



Kuvio 6. Valinnanvarmuuden vaikutus koulutuspaikan saantiin.

¹ Asiasta on valmisteilla pro-gradu tutkimus Turun yliopiston sosiologian laitoksella, joten tässä yhteydessä esitämme vain muutaman havainnon.

Koska koulutuspaikan saamiseen vaikuttavat voimakkaasti myös tarjonnan institutionaaliset rakenteet, eli tietyille aloille ja joihinkin kouluihin on helpompi päästä kuin toisiin, tulisi analyysissä tässä suhteessa kuitenkin tarkentaa. Tästä syystä on myöskin vaikea sanoa mitään kovin täsmällistä opinto-ohjauksen mahdollisesta roolista nuorten koulutukseen pääsyssä. Alustavasti näyttäisi kuitenkin siltä, että opinto-ohjauksen tärkeäksi kokeneet ovat epäonnistuneet koulutuspaikan saamisessa hieman muita useammin. Koska opinto-ohjaukseen voimakkaasti tukeutuvat eivät kuitenkaan ole muita valmiimpia tai valmistautumattomampia valinnan tekemiseen, on tulos mielenkiintoinen. Syitä voi tässä vaiheessa vain spekuloida. Yksi mekanismi voisi olla lukion ja oppilaaohjauksen vahva suuntautuminen kohti kilpailtuja yliopisto-opintoja. Sukupuolella saattaa myös olla asian kanssa tekemistä. Tytöt nimittäin kokevat opinto-ohjauksen selvästi poikia tärkeämmäksi. Pojat taas hakevat aloille, erityisesti tekniikkaan, joille on keskimääräistä helpompi päästä.

Kaiken kaikkiaan myös abiturienttien kyselyn tulokset kertovat siitä, että ohjaukselle on kouluissa vielä runsaasti tilaa ja tehtäväkenttää. Vain vajaa puolet (45 %) koki itsensä valmiiksi koulutusvalinnan tekemiseen ja valmistautumattomia oli kolmannes. Täytyy kuitenkin muistaa, että ”valmistautumattomuus” on osin myös nykyisen järjestelmän tuottamaa järkevääkin käyttäytymistä: kaikki vaihtoehdot halutaan pitää viimeiseen asti avoinna.

2. OPINTO-OHJAUKSEN UUDET HAASTEET

2.1 Opinto-ohjauksen kehitys muuttuvassa yhteiskunnassa

Oppilaanohjaus ja opinto-ohjaus tulivat 1970-luvulla osaksi suomalaista koulujärjestelmää, kun peruskoulukoulu-uudistuksen myötä koko ikäluokan koulutus yhtenäistettiin. Toki oppilaanohjaus on aina kuulunut opettajan toimenkuvaan, ja esimerkiksi kansalaiskoulussa ammatinvalinnanohjaus oli osa opetussuunnitelmaa. Oppikouluissa ammatinvalinnanohjauksesta huolehti erityinen yhdysopettaja yhteistyössä työvoimaviranomaisten kanssa (Kouluhallitus 1976).

Kuten koulutuspolitiikan tavoitteet yleensä, 1970-luvun uudistushengessä myös opinto-ohjauksen tavoitteet johdettiin yleisistä yhteiskuntapolitiikan tavoitteista (ks. Kom 1973:52). Kasvatuksellinen ohjaus tähtäsi itsenäisten, aktiivisten ja sopeutumiskykyisten kansalaisten koulumiseen niin, että he kykenisivät osallistumaan myös yhteisönsä kehittämiseen. Opetuksellisen ohjauksen tavoite oli itsenäiseen opiskeluun myönteisesti asennoituva ja luovaan opiskeluun kykenevä oppilas. Jo tuolloin oppilaanohjauksen työryhmä piti tärkeänä myös sitä, että oppilas valmennetaan peruskoulun jälkeiseen kilpailutilanteeseen. Ammatinvalinnanohjauksen tavoitteena oli auttaa oppilasta pääsemään selville taipumuksistaan ja harrastuksistaan sekä tekemään omaa uraansa koskevia suunnitelmia ja päätöksiä. Tavoitteena oli sisällyttää ns. läpäisyperiaatteella kaikkeen opetukseen ammatteja ja työelämää kuvaavia aineksia (Kouluhallitus 1976, 9-11). Nämä tavoitteet ovat säilyneet suurin piirtein ennallaan.

1980-luvulla seurasi keskiasteen uudistus, jossa lähtökohtana oli koko ikäluokan ammatillinen koulutus. Samalla oppilaanohjaus vakiintui myös lukioihin ja ammatillisiin oppilaitoksiin. 1980-luvun lopulla syntyi ns. nuorisokouluvisio, joka toteutui vain osittain. Yksi tuolloisessa keskustelussa esiintynyt argumentti sivuaa myös opinto-ohjauksen problematiikkaa. Nuorisokoulu nimittäin tyrmättiin liian monimutkaisena oppimisympäristönä (ks. Ahola et al.

1992, 26-30). 1990-luvulla kuitenkin perustettiin ammattikorkeakoulut aikaisemman opistoasteen koulutuksen pohjalta suurin piirtein niin kuin visiossa oli kaavailtu. 1990-luvulla ja uudelle vuosituhannele EU:n tiivistyvän koulutuspolitiikan avittamana (ks. Ahola & Mesikämmen 2003) siirryttäessä muutokset suomalaisessa koulutuksessa ovat vain kiihtyneet.

Koulutusjärjestelmässä tapahtuneita rakenteellisia muutoksia seurasi joukko sisällöllisiä ja toiminnallisia muutoksia. Valinnaisuuden yleistyminen, jakotus ja luokattomuus sekä ylioppilastutkinnon hajauttaminen ovat kaikki lisänneet opinto-ohjauksen merkitystä ja tarvetta. Lisäksi uusia opetussuunnitelmia ja opetusmenetelmiä on otettu käyttöön, ammatilliset tutkinnot ovat muuttuneet useaan kertaan, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa on mahdollisuus edetä yksilöllisesti, ja oppilaitosten yhteistyövelvoite edellyttää verkottumista, mikä laajentaa entisestään opinto-ohjauksen kontaktipintaa. (Muuttuva maailma 1998, 6; Numminen 2001, 51-52.)

1990-luvulla alettiin myös purkaa laajaa, moniportaista ja byrokraattista koulun ohjausjärjestelmää, jonka nähtiin olevan koulutuksen kehittämisen esteenä. Opetusviranomaisten oikeutta antaa normeja ja sitovia määräyksiä rajoitettiin, ja kuntien päätösten alistaminen valtion viranomaisille poistettiin lähes kokonaan käytöstä. Päätösvaltaa koulutuksen järjestämisessä siirrettiin enemmän kunnille ja oppilaitoksille ajatuksena, että näin ne saisivat paremmat mahdollisuudet itse järjestää toimintansa. Kehityksen suunta niin yhteiskunnassa yleensä kuin koulutuspolitiikassakin on ollut kohti yksilöllisyyttä ja valinnan vapautta. (Laitanen 1995, 32; Lehtisalo & Raivola 1992, 197-198.)

Kun koulutuksen kentällä on tapahtunut paljon ”vapauttavia” uudistuksia, on yhteiskunta kuitenkin samalla muuttunut nuorten kannalta epävarmemmaksi ja ennustamattommaksi. Koulutusmahdollisuuksien runsaus, suorastaan ylenpalttisuus, yksilöllisyyden painottaminen, kilpailu sekä epävarmuus opiskelu- ja työpaikoista ovat aiheuttaneet nuorille opiskelijavalintoihin ja omaan tulevaisuuteen liittyviä paineita ja ongelmia. Kouluissa nämä ongelmat kasaantuvat yleensä opinto-ohjaajien harteille.

Nykyään opinto-ohjaajien pitäisi hallita varsin laaja-alaisesti yhteiskunnan eri puolet. Ohjaustyöhön vaikuttavia muutoksentehtäviä ovat globalisoituvan talouden nopeat vaihtelut, jatkuvasti muuttuvat työnkuvat, sosiaalisten ongelmien lisääntyminen, yhteiskunnallinen eriarvoistuminen ja maahanmuuttajien määrän lisääntyminen. Myös työelämän muutokset ovat olleet rajuja. Ne näkyvät esimerkiksi työn jaksottumisena, tiimi- ja etätöiden lisääntymisenä ja työtahtin kiristymisenä. Erityisesti uudet teknologiat luovat uusia osaamistarpeita ja sitä kautta nuoriin kohdistuvia koulutustarpeita. Näihin pitäisi myös opinto-ohjauksen osata vastata. (Lairio ym. 2001, 69-76.)

Opinto-ohjaajilta vaaditaan yhä enemmän valmiuksia myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Vanhemmuudesta ja sen tukemisesta onkin tullut yksi merkittävä yhteiskuntapoliittinen kysymys, kun yhtäältä kiireiset uravanhemmat eivät usein ehdi kuuntelemaan lapsensa ongelmia ja toisaalla vanhemmat – jos niitä yleensä on – ovat itse moniongelmaisia. Nuorten erilaisiin ongelmiin puuttuminen edellyttää opinto-ohjaajilta lisätaitoja ja lisätöitä. Sosiaaliin ongelmiin puuttuminen on opinto-ohjaajille kuitenkin melko hankalaa, sillä hyvin harvalla heistä on sellaista koulutusta, jota vaadittaisiin esimerkiksi huumenuoren ongelmiin puuttumiseen. Myös maahanmuuttajat tarvitsevat yleensä tavallista enemmän henkilökohtaista ohjausta ja neuvontaa. Opinto-ohjaajien kielitaito ja kulttuurintuntemus joutuvat koetukselle. (Puukari ym. 2001, 184-189.)

2.2 Opinto-ohjauksen tehtävät

Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden uudistaminen on parhaillaan käynnissä. Edellinen uudistus tehtiin vuonna 1994, mutta sen jälkeen koulutusjärjestelmässä ja työelämässä on tapahtunut suuria muutoksia, kuten edellä todettiin. Opetushallitus hyväksyi lukion uudet opetussuunnitelman perusteet 15.8.2003, ja niiden mukaiset paikalliset opetussuunnitelmat on tarkoitus ottaa käyttöön vuonna 2005. Peruskoulutuksen uudet suunnitelmat hyväksyttiin 16.1.2004, ja niiden tulee olla käytössä viimeistään vuonna 2006 (ks. <http://www.opi.fi/info/ops/>).

Nykyiset opetussuunnitelmien perusteet pohjautuvat hajautettuun opetussuunnitteluun ja ne sallivat paikallistason vaihtelut jopa niin, että koulutuksellisen tasa-arvon on pelätty vaarantuvan. Vain harvoilla paikkakunnilla ja kouluilla on ollut mahdollisuutta luoda omaleimainen kehittävä opetussuunnitelma. Vanhat perusteet ovat myös melko ylimalkaiset ainakin opinto-ohjauksen suhteen ja ne kaipaavat tarkennuksia. (Opetushallitus 1994a; Opetushallitus 1994b.) Nummisen (2001, 53) mukaan opinto-ohjauksen asema on 1990-luvulla heikentynyt, koska sen määrää ei enää valtakunnallisesti säädetä, vaan koulutuksen järjestäjä, yleensä siis kunta tai kuntayhtymä, päättää opinto-ohjauksen resurssoinnista.

Peruskoulun opinto-ohjauksen uudet tavoitteet

Oppilas

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

Uusissa opetussuunnitelmien perusteissa painotetaan vanhoja perusteita tarkemmin etenkin yhteistyön lisäämistä opinto-ohjauksessa. Yhteistyötä tulisi kehittää oppilaitosten välillä oppilaan siirtyessä kouluasteelta toiselle. Perus-

koulun uudessa opetussuunnitelmien perusteissa sanotaan, että ”oppilaan turvallista siirtymistä opintopolun nivelvaiheissa tulee tukea oppilaanohjaajien ja toisen asteen oppilaitosten ohjauksesta vastaavien opinto-ohjaajien sekä opettajien välisellä yhteistyöllä, joka ylittää oppilaitosten ja kouluasteiden väliset rajat”. Yhteistoiminnan lisäämistä painotetaan siis sekä koulujen että opettajien välillä (Opetushallitus 2003a; vrt. Pirttiniemi 2001). Lisäksi koulun ja kotien välistä tiedonvälitystä pidetään uusissa perusteissa tärkeänä.

Lukion uusissa perusteissa tähdennetään sitä, että lukioiden omiin opetussuunnitelmiin tulee laatia kuvaus ohjaukseen osallistuvien tehtävistä ja työnjaosta. Kuvaus toimii osaltaan koko oppilaitoksen opetustyön kehittämisen välineenä. Opiskelijan tulee saada tietoa siitä, miten hän voi saada tukea ohjaustoimintaan osallistuvilta henkilöiltä ja mitkä ovat näiden tehtävät ohjauksen kokonaisuudessa. Opetussuunnitelmasta on käytävä ilmi, miten opinto-ohjausta koskeva yhteistyö muiden oppilaitosten kanssa on järjestetty. Samoin siinä tulee määritellä yhteistoiminnan muodot eri asiantuntijoiden ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Myös huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on kuvattava opetussuunnitelmassa. Opinto-ohjausta tulisi toteuttaa lukioissa opiskelijoiden huoltajien sekä työelämän edustajien, työvoimaviranomaisten ja muiden asiantuntijoiden kanssa moniammatillisessa yhteistyössä. (Opetushallitus 2003b.) Vanhoihin suunnitelmiin verrattuna uusissa opetussuunnitelmien perusteissa painotetaan enemmän tasa-arvon edistämistä sekä oppilaanohjauksen koulukohtaista toteutumista ja työnjaon määrittämistä eri toimijoiden kesken. Ohjaustoiminnalla tulisi esimerkiksi välittää tietoa sukupuolirajat ylittävistä oppiaine-, koulutus- ja ammatinvalinnoista. Oppilasta pitää ohjata hankkimaan tietoa yhteiskunnasta, työelämästä ja yrittäjyydestä sekä kasvamaan monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen. Peruskoulujen opetussuunnitelmissa tulisi näkyä oppilaanohjauksen käytännön toteutuksen lisäksi se, miten työelämään tutustumisen järjestelyt toteutetaan. Myös se, että lukio-opiskelun erityispiirteistä ja lukio-opintoihin hakeutumisesta tulee tiedottaa ennen opintojen aloittamista perusopetuksen päättövaiheessa oleville

oppilaille, heidän huoltajilleen, opinto-ohjaajille ja opettajille, on lisäystä vanhoihin perusteisiin.

Lukion opinto-ohjauksen tavoitteet

- Opinto-ohjauksen tavoitteena on ohjata opiskelijaa itsenäisyyteen ja vastuullisuuteen siten, että hän pystyy suunnittelemaan oman henkilökohtaisen opiskelusuunnitelmansa, tunnistamaan opiskeluunsa liittyviä ongelmia ja etsimään tietoa, miten hän saa apua näihin ongelmiin. Tavoitteena on, että opiskelija pystyy opiskelemaan täysipainoisesti koko lukion ajan, kykenee kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan sekä löytämään omat yksilölliset oppimisen tapansa ja vahvuutensa opiskelijana.
- Opiskelijaa tulee ohjata hankkimaan tietoa ja hyödyntämään tieto- ja viestintäteknologian tarjoamia mahdollisuuksia. Tavoitteena on, että opiskelija tuntee keskeiset jatkokoulutus- ja ammatinvalintaan liittyvät hakuoppaat ja muut tietolähteet sekä osaa käyttää tietoverkoissa olevaa informaatiota itsenäisesti jatko-opintoihin hakeutumisen tukena.
- Opiskelijaa tulee ohjata ja tukea elämänsuunnittelun ja -hallinnan taidoissa. Opiskelijan tulee saada ohjausta jatko-opintojen suunnittelussa ja päätöksenteossa siten, että hänellä on tietoa opiskeluvaihtoehdoista lukion jälkeen ja että hän tuntee toisen asteen ammatillisten oppilaitosten, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen keskeisen koulutustarjonnan. Tarkoituksena on, että opiskelijalla on valmiudet hakeutua jatko-opintoihin välittömästi lukio-opintojen jälkeen.
- Tavoitteena on, että opiskelija pystyy ammatillisen suuntautumisen etsimisessä ja päätöksenteossa arvioimaan realistisesti omia edellytyksiään ja mahdollisuuksiaan opintojen eri vaiheissa. Tavoitteena on, että opiskelija suunnittelee lukio-opintojaan ja tekee valintojaan tarkoituksenmukaisella tavalla ottaen koko ajan huomioon jatko-opintosuunnitelmansa.
- Opinto-ohjauksen tehtävänä on välittää tietoa työ- ja elinkeinoelämästä sekä yrittäjyydestä. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus tutustua eri ammatteihin ja työelämään sekä opiskeluun muissa oppilaitoksissa. Opiskelijaa tulee ohjata siten, että hän osaa etsiä tietoa muiden maiden tarjoamista opiskelumahdollisuuksista ja työskentelystä ulkomailla.

Tarkoitus on patistaa opiskelijoita omatoimiseen tiedonhakuun ja parantaa heidän tiedonhankintataitojaan. Ohjaus-, tiedotus- ja neuvontapalvelut täytyy saada tutummiksi oppilaille, sillä opinto-ohjaajat eivät voi eivätkä ehdi neuvoa oppilaita kädestä pitäen. Tiedon hankinta, elämänsuunnittelu, itsenäisyys ja vastuullisuus ovat käsitteitä, jotka esiintyvät usein uusissa opetussuunnitelmien perusteissa.

Uusissa opetussuunnitelmien perusteissa on nähtävissä julkisen vallan ohjauksen kiristyminen ehkä hieman liiankin vapaaksi menneen kauden jälkeen. Esimerkiksi Laaksolan (2002) mukaan uudet ohjeet ovat selkeästi laajemmat ja tarkemmat kuin vajaan kymmenen vuoden takaiset. Myös opetushallituksen pääjohtaja Jukka Sarjala on muistuttanut, ”ettei kouluilla ole enää oikeutta sooloilla” (Helsingin Sanomat, 2002). Sarjalan ei kuitenkaan suoraan kritisoi kouluja, vaan hänen mielestään uudistukset ovat liian usein jääneet pelkäksi paperiksi. Uudella opetussuunnitelmalla yritetään nyt sitouttaa koulu yhteisön kaikki osapuolet toimimaan saman tavoitteen mukaisesti. Osana sitouttamisprojektia voidaan pitää myös opinto-ohjauksen arviointia. Se on yksi tapa ”nostaa kissa pöydälle”. Ohjauksen ongelmat on nimittäin tiedostettu jo pitkään. Koulutuksen kehittäminen meni kuitenkin 1990-luvulla suuntaan, joka ei niihin juurikaan pureutunut.

2.3 Opinto-ohjaajien koulutus

Opinto-ohjaajien koulutusta järjestetään Jyväskylän ja Joensuun yliopistoissa sekä Åbo Akademiassa (Vaasa). Koulutus on organisoitu 35 opintoviikon erillisinä opintoina. Lisäksi Joensuun yliopistossa on voinut suorittaa vuodesta 1988 lähtien kasvatustieteen maisterin tutkinnon, joka sisältää opinto-ohjaajan koulutuksen (ks. Nummenmaa 1991).

Koulutuksen tavoitteena on laaja-alainen ohjausalan asiantuntijuus, joka perustuu yksilön, yhteisön ja ympäristön vuorovaikutuksen tiedostamiseen ja ymmärtämiseen. Koulutuksen tavoitteina on antaa laaja-alainen kelpoisuus ohjausalan eri tehtäväalueisiin ja valmiudet kansainväliseen vuorovaikutuk-

seen ja verkkoyhteistyöhön sekä luoda edellytykset joustavaan jatko- ja täydennyskoulutukseen ja tukea opinto-ohjaajan asiantuntijuuden kehittymistä. (Lairio 1996, 30–31.)

Jyväskylässä opinto-ohjaajien koulutusta toteutetaan yhteistyössä yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ja Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa. Koulutus antaa aiemmista opinnoista riippuen laaja-alaisen pätevyyden toimia opinto-ohjaajana peruskoulussa, lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. Koulutuksen laajuus on 35 opintoviikkoa ja se järjestetään monimuotokoulutuksena. (Jyväskylän yliopisto 2003.)

Joensuun yliopisto on ainoa paikka Suomessa, jossa opiskelija voi suorittaa maisterin tutkintoon johtavan opinto-ohjaajan koulutuksen. Tutkinnon laajuus on 160 opintoviikkoa ja opinnot kestävät noin viisi vuotta. Koulutus antaa kelpoisuuden toimia oppilaanohjaajana peruskoulussa ja opinto-ohjaajana lukiossa. Lisäksi se antaa opiskelijan peruskoulutuksesta ja sivuainevalinnoista riippuen mahdollisuuden sijoittua myös muihin toisen asteen ja korkea-asteen oppilaitoksiin sekä aikuiskoulutuksen ja työpaikkaohjauksen tehtäviin. Koulutus sisältää opettajan pedagogiset opinnot (35 opintoviikkoa). Opiskelijan sivuainevalinnasta ja suoritettujen opintojen laajuudesta riippuen koulutus antaa myös pätevyyden aineenopettajan tehtäviin. Joensuun yliopiston perustutkinto-opiskelijat voivat suorittaa opinto-ohjaajan kelpoisuuden antavat opinnot sivuaineena. Niiden laajuus on 35 opintoviikkoa. (Joensuun yliopisto 2003.)

Joensuun yliopistossa voi suorittaa myös ohjausalan yliopistollisena jatkokoulutuksena kasvatustieteen lisensiaatin tai kasvatustieteen tohtorin tutkinnon. Jatkokoulutuksessa kasvatustieteen laitos tekee yhteistyötä psykologian laitoksen kanssa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan jatkokoulutuksen osana on toiminut ohjauksen ammatillis-tieteellinen jatkokoulutus. Osallistujina on ollut opinto-ohjaajia, opettajia ja henkilöstökouluttajia. Ammatillis-tieteellinen jatkokoulutus toimii parhaimmillaan kentän ja yliopiston yhteistyön ja dialogin forumina sekä ammattikäytännön tutkimuksellisen kehittämisen välineenä. (Joensuun yliopisto 2003.)

Vuoden 1995 oppilaanohjauksen työryhmä (OPM 1995) tarkasteli opinto-ohjaajien peruskoulutuksen tilannetta ja tarvetta. Työryhmän mukaan opinto-ohjaajan kva­lifi­kaatio­vaatimukset kohdistuvat ennen kaikkea työelämän ja koulutusjärjestelmän sekä niissä tapahtuvien muutosten tuntemukseen ja koko sen yhteiskunnallisen tilanteen ennakointiin, jossa ohjattavat joutuvat tulevaisuudessa toimimaan. Opinto-ohjaajan tulisi olla päätöksenteon, valintojen ja koulutusprosessien asiantuntija kouluyhteisössä ja ottaa myös vastuu näiden toimintojen kehittämisestä.

Työryhmän arvion mukaan ohjaajakoulutuksen kysyntä ja tarjonta olivat suurin piirtein tasapainossa, eikä erityistä koulutuksen lisäämistarvetta ollut. Työryhmä teki kuitenkin joitain rakenteellisia kehittämissuhteita. Erityisesti kiinnitettiin huomiota siihen, että suoraan nuorisosta ohjaajaksi pätevyystutkintaan maisterikoulutukseen tulijat saivat riittävän koulutuksen käytäntöjen tuntemuksen. Lisäksi työryhmä ehdotti, että opiskelijavalinnoissa kiinnitetään huomiota hakijoiden soveltuvuuteen.

Työryhmän näkemyksissä korostuu siis edelleen vallalla oleva käsitys opettajuudelle rakentuvasta ohjaamisesta. Suurin osa toimivista ohjaajista onkin erilliset opinnot suorittaneita opettajia, mikä korostaa heidän normaalit maisteriopinnot ylittävää erityisasiantuntijuuttaan. Tässä suhteessa nykyinen ohjauskoulutus tuottaa siis tavallaan kahden tasoisia ohjaus­asiantuntijoita. Nyky­mitassa toteutettu ohjaajakoulutus ei ole myöskään poistanut pätevyysongelmaa. Opetushallituksen arviointiraportin mukaan edelleen vain noin puolet kaikista opinto-ohjaajina toimivista on muodollisesti päteviä (Numminen et al. 2002, 26). Tarkastelemmekin seuraavassa luvussa hieman tarkemmin mainittua opetushallituksen toteuttamaa opinto-ohjauksen arviointia.

2.4 Opinto-ohjauksen tilaa 2000¹

Opetushallituksen Opinto-ohjauksen tila 2002 -arviointihankkeessa tarkasteltiin opinto-ohjauksen lähtökohtia ja toimintamekanismeja perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Arvioinnin pääkohteet olivat ohjauksen saatavuus ja sen toiminta koulutuksen nivelvaiheissa eli siirryttäessä perusopetuksen kuudennelta vuosiluokalta seitsemännelle, perusopetuksesta lukioon ja ammatilliseen koulutukseen sekä toisen asteen koulutuksesta työhön tai jatko-opintoihin.

Arviointi antaa kuvan sekä opinto-ohjaaja työstä että ohjauksen tavoitteiden toteutumisesta. Arviointi pyrki lähestymään ohjausta eri osapuolten näkökulmasta. Sen kohteena olivat sekä koulujen opinto-ohjaajat ja oppilaat että rehtorit ja koulutuksen järjestäjät. Myös vanhempien käsityksiä selvitettiin. Arvioinnin tulokset ovat pääpiirteissään hyvin samansuuntaisia niiden havaintojen kanssa, joita on esitetty viime vuosina julkaistuissa oppilaanohjausta koskevissa tutkimuksissa ja selvityksissä (ks. esim. Lairio et al. 2001).

Opinto-ohjauksen tarve ylittää tarjonnan

Arvioinnin mukaan opinto-ohjausta on tarjolla aivan liian vähän ja sen alueellisessa ja kouluittaisessa saatavuudessa on suuria vaihteluita. Opinto-ohjaajat pyrkivät vastaamaan opiskelijoiden tarpeisiin mahdollisuuksien mukaan, mutta osa oppilaista jää usein kokonaan ilman henkilökohtaista ohjausta. Yhdellä opinto-ohjaajalla saattaa olla jopa tuhat oppilasta ohjattavina. Sellaisia kouluja, joissa oli yli 300 oppilasta yhtä opinto-ohjaajaa kohti, oli arvioinnin mukaan peruskouluista viidesosa, lukioista vajaa kolmannes ja ammatillisista oppilaitoksista runsas kolmannes (s. 21).

Koulujärjestelmän joustavuutta on parannettu viime vuosikymmenien aikana lisäämällä valinnaisuutta, muuttamalla opetusta kurssimuotoiseksi ja luokat-

¹ Luku perustuu pääosin opetushallituksen raporttiin (Numminen et al. 2002), ja käytämme viitteissä pelkkiä sivunumeroita.

tomaksi sekä hajauttamalla ylioppilastutkintoa. Joustavuutta lisäävät tekijät ovat samalla lisänneet opinto-ohjauksen tarvetta. Ohjattavien määrän opinto-ohjaajaa kohden ei ole kuitenkaan joustojen myötä vähentynyt, vaan luku on pysynyt vuodesta 1996 alkaen suurin piirtein ennallaan. 1990-luvun muutokset koulutuksen resurssoinnissa ja ohjausjärjestelmässä ovat myöskin heikentäneet opinto-ohjauksen asemaa. Esimerkiksi Vuorinen (2002) puhuu ajasta ”vaaran vuosina”.

Opetushallituksen arvioinnin mukaan opinto-ohjaus onnistuu suhteellisen hyvin tehtävässään ohjata opiskelijoita jatkokoulutusväylille, mutta ammatillisen suuntautumisen ohjauksessa on ongelmia. Erityisesti peruskoulun oppilaat eivät tunnu saavan riittävästi tietoa ammatillisen koulutuksen sisällöistä. Perusopetuksen opinto-ohjauksen yhteistyö lukion kanssa sujuu paremmin kuin ammatillisen koulutuksen kanssa. Perusopetuksen opinto-ohjaajat itse arvioivat saavansa tietoa ammatillisesta koulutuksesta selvästi vähemmän kuin lukiosta. Myös oppilaiden vanhemmat kertoivat kyselyssä saaneensa paremmin tietoa lukiosta kuin ammatillisesta koulutuksesta (s. 242).

Jos asiaa tulkitaan kriittisesti, onnistunut jatko-opintoihin ohjaus tarkoittaa lähinnä sitä, että lukiopaikat saadaan täytettyä. Kehno ammatillisen suuntautuneisuuden ohjaus puolestaan näkyy abiturienttitutkimuksemme tavoin siinä, miten oppilaat lukioon päätyvät. Arviointikyselyssä mukana olleista lukioon menneistä oppilaista puolet oli mennyt ostamaan lisääaikaa ja vain runsas kymmenesosa (13 %) ilmoitti, että lukiovalinta perustui selkeään ammatilliseen suunnitelmaan (s. 93).

Lukiolaisten tiedot työelämään liittyvistä asioista ovat kyselyn mukaan heikkoja. Koulutuksen järjestäjät, rehtorit ja opinto-ohjaajat uskovat, että lukiolaiset ovat hyvin perillä jatko-opiskelupaikoista ja työelämästä, mutta opiskelijoista vain alle puolet katsoi saaneensa tarpeeksi tällaista tietoa. Lukioissa luotetaan ehkä liikaa siihen, että heidän opiskelijansa ovat riittävän kypsiä ja oma-aloitteisia ottaakseen itse selvää työelämästä ja jatko-opinnoista. Arviointiraportin tulkinnan mukaan myös koulujen seuranta- ja palautejärjestelmät ovat tältä osin puutteellisia (s. 23-24).

Arvioinnin perusteella opinto-ohjaajat kuitenkin sitoutuvat työhönsä varsin hyvin. Tämä siitäkkin huolimatta, että heidän työnkuvansa on laajentunut sellaisiin tehtäviin, jotka eivät opinto-ohjaajille kuuluisi. Tällaisia ovat esimerkiksi valvontatehtävät, työjärjestysten laatiminen, vieraiden ohjaaminen ja sijaisuuksien hoitaminen. Koska muut opettajat eivät tällaisia tehtäviä ehdi hoitaa, ne säilytetään opinto-ohjaajille, joiden lukujärjestyksessä on yleensä eniten vapaata aikaa. Ylimääräiset työt syövät kuitenkin aikaa oppilaiden yksilölliseltä ohjaamiselta (s. 204-205).

Erittäin tärkeänä tehtävänä arviointiraportissa tarkasteltiin syrjäytymisen ehkäisemistä. Tulosten mukaan vain harvalla koululla oli käytössään koulutuspsykologin palveluja. Kahdessa viidestä yläasteesta ja vain joka viidennessä lukiossa oli koulupsykologi. Koulukuraattoreita oli yli puolessa (58 %) yläasteista, mutta vain joka kuudennessa lukiossa (s. 282). Myös näille henkilöille kuuluvat oppilaiden sosiaalsiin ongelmiin liittyvät asiat ja syrjäytymisen ehkäisy ovat kouluissa usein opinto-ohjaajien harteilla. Opinto-ohjaajien arvioiden mukaan perusopetuksen oppilaista 3,5 % ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoista 8,5 % on vaarassa pudota tai syrjäytyä koulutuksesta. Arvioissa oli kuitenkin suuria kouluittaisia heittoja. Lukion opinto-ohjaajista vain muutama näki omassa koulussaan syrjäytymisvaarassa olevia (s. 276).

Koulutuksen järjestäjät pitävät syrjäytymisen ehkäisemistä tärkeänä, mutta eivät ole kehittäneet siihen seuranta- tai valvontajärjestelmiä. Syynä on lähinnä se, että opinto-ohjaajien oletetaan huolehtivan syrjäytymisen ehkäisemiseen liittyvistä toiminnoista. Ohjaajilla ei kuitenkaan ole tarpeeksi aikaa eikä keinoja toimia sosiaalipuolen tehtävissä. Ne sopisivat luontevammin kuraattoreiden ja psykologien hoidettaviksi.

Opinto-ohjaajan kelpoisuus puuttuu lähes puolelta

Vaikka opinto-ohjaajien koulutustaso on noussut 1990-luvulla, kelpoisuustilanne on edelleen kokonaisuudessaan melko huono. Vailla opinto-ohjaajan kelpoisuutta oli lähes puolet (43 %) opinto-ohjaajana toimivista, päätoimisista viidennes ja sivutoimisista hieman yli puolet. Pää- ja sivutoimisten kelpoisuus

jakaantuu jyrkästi niin, että perusopetuksen päätoimisista ohjaajista kelpoisia on 81 prosenttia ja sivutoimisista 19 prosenttia. Lukion opinto-ohjaajilla vastaavat luvut ovat 81 prosenttia ja 53 prosenttia. Erityisen merkittävää on se, että alle vuoden opinto-ohjaajina toimineista vailla opinto-ohjaajan pätevyyttä oli neljä viidesosaa ja alle viisi vuotta ohjaajina toimineistakin kaksi kolmasosaa oli edelleen vailla opinto-ohjaajan kelpoisuutta. Opetushallituksen mukaan on huolestuttavaa, että opinto-ohjaajan erityisosaamista vaativa työ aloitetaan usein vailla asianmukaista koulutusta (s. 189, 232).

Opetushallituksen arvioinnissa ei juurikaan puututtu opinto-ohjaajien peruskoulutukseen. Täydennyskoulutusta ja sen tarvetta sen sijaan käsiteltiin laajemmin. Koulutuksen osalta opinto-ohjaajien kelpoisuutta ja päätoimisuutta tarkasteltiin lukuina jonkin verran, mutta ei varsinaista koulutusta ja siihen liittyviä odotuksia. Raportin mukaan kymmenen viime vuoden aikana opinto-ohjaajien ammattikunta on hieman nuorentunut ja heidän koulutustasonsa nousut.

Lääninhallitusten järjestämää opinto-ohjaajien täydennyskoulutusta tarkasteltiin arvioinnissa laajemmin. Täydennyskoulutuksen tärkeimpiä aihepiirejä olivat lääninhallitusten mukaan yhteishaku – sitä koskevaa koulutusta lääninhallitukset järjestivät vähintään kerran vuodessa – syrjäytyminen ja sen ehkäisy, huumeekysymykset sekä nuorten kasvatukseen ja nuorisokulttuuriin liittyvät asiat. Muita aihealueita olivat työssä oppiminen, työelämä tietous, EU-ohjelmat, kansainvälisyys sekä arvo- ja eettiset kysymykset. KoulutustilaisuuDET järjestettiin yleensä yhteisenä kaikkien koulumuotojen opinto-ohjaajille. Täydennyskoulutuksen aiheista päätetään lääninhallituksissa, mutta niitä valmistellaan yhteistyössä opinto-ohjaajien kanssa tai aiheita saadaan koulutuksen palautekyselyistä. Lääninhallituksilla ei kuitenkaan ollut pitkän aikavälin koulutussuunnitelmia opinto-ohjaajille (s. 234–236).

Lääninhallitukset laativat myös materiaalia opinto-ohjaukseen. Tavallisimmin se on yhteishakuun liittyvää tai läänin koulutustarjontaa esittelevää, mutta myös työelämän muutoksia tai alueellista ennakointia koskevaa. Lääninhallituksissa on laadittu myös verkko-opetusmateriaalia. Osa lääninhallituksista

pitää yllä myös opinto-ohjaajien yhdyshenkilöjärjestelmää. Myös opinto-ohjauksen kehittämishankkeita oli vireillä muutamassa läänissä. Hankkeissa korostuivat syrjäytymisen ehkäisy. Tällaisia ovat esimerkiksi ESR-rahoitteiset ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen ehkäisyyn liittyvät työpajat. Myös ura- ja rekrytointipalvelujen kehittäminen ja työelämätietoutta lisäävät hankkeet mainittiin (s. 236).

Opetushallituksen arvioinnissa opinto-ohjaajien mahdollisuuksia ammatilliseen kehittämiseen selvitettiin kysymällä ohjaajien osallistumista täydennyskoulutukseen. Perusopetuksen opinto-ohjaajista 37 prosenttia ja lukion ohjaajista 27 prosenttia ei ollut osallistunut kahtena edellisenä lukuvuonna opinto-ohjausta koskevaan täydennyskoulutukseen. Mihinkään täydennyskoulutukseen ei ollut osallistunut 31 prosenttia perusopetuksen ja 18 prosenttia lukion opinto-ohjaajista. Osallistuminen täydennyskoulutukseen jakaantuu melko jyrkästi: osa opinto-ohjaajista osallistuu paljon koulutukseen, osa ei saa sitä lainkaan. Pätevät opinto-ohjaajat osallistuvat merkittävästi enemmän täydennyskoulutukseen kuin ei-pätevät. Alueellisia eroja ei opetushallituksen mukaan ollut (s. 229). Myös Lairio ym. haastattelemat opinto-ohjaajat korostivat, että varsinaisen opinto-ohjaajakoulutuksen aikana ei voi kehittää kaikkia ohjauksen edellyttämiä valmiuksia. Jatkuvaa kouluttautumista pidetäänkin sekä ehtona että mahdollisuutena työelämässä menestymiselle. (Lairio ym. 2001, 165–166.)

Arviointia pohjustettiin Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen tekemällä opinto-ohjauksen kartoituksella. Kartoitukseen sisältyi myös opinto-ohjauksen tutkijoiden haastatteluja. Näissä tutkijahaastatteluissa kritisoitiin opinto-ohjaajien koulutusta yksilökeskeisyydestä, mutta todettiin kuitenkin painotuksen muuttuneen siten, että nykyisin tarkastellaan myös ohjauksen asemaa koulun kokonaisuudessa. Haastatteluiden mukaan edelleen on kuitenkin ongelmana sosiaalityön tyyppisen lähestymistavan puuttuminen sekä opilaan verkostojen heikko tukeminen. (Virolainen 2001.)

Valmiuksia elinikäiseen oppimiseen?

Uusien opetussuunnitelmien perusteiden mukaan oppilaisiin tulisi iskostaa hyvät elinikäisen oppimisen valmiudet. Tällä tarkoitetaan lähinnä opiskelukyönteisten asenteiden syntyästä, itseohjautuvuutta ja valmiutta opiskella itsenäisesti sekä taitoa suorittaa opintoja myös tietoverkon kautta. Elinikäisen oppimisen käsite on keskeinen lähtökohta myös OECD:n ammatinvalinnanohjauksen tilaa selvittävässä projektissa (luku 2.5).

Arvioinnin tulosten mukaan lukioissa ja ammatillisessa koulutuksessa läheskään kaikki opiskelijat eivät ole saaneet kokemuksia laajasta itsenäisestä opiskelusta. Vajaa puolet lukiolaisista oli opiskellut itsenäisesti vähintään kurssin laajuiset opinnot ja aniharva (1,4 %) saman laajuiset opinnot verkossa. Lukion rehtoreista 29 prosenttia sanoikin, että verkko-opinnot eivät ole mahdollisia heidän koulussaan (s. 180). Arvioinnin mukaan myöskään opettajien tietotekninen osaaminen ei ole kehuttavaa. Ohjaajat itse pitivät tietoteknisiä taitojaan lähes heikoimpana osaamisalueenaan (s. 221).

Yksilölliset valinnat eivät myöskään toteudu niin hyvin kuin koululainsäädäntö edellyttäisi. Lukion ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla tulisi olla mahdollisuus valita opintoja muista oppilaitoksista. Arvioinnissa 13 prosenttia lukiolaisista sanoi, etteivät valinnat muista oppilaitoksista ole mahdollisia heidän koulussaan. Henkilökohtainen opinto-ohjelma oli laadittu ainoastaan noin puolelle lukiolaisista, eli opiskelijoilla ei useinkaan ole todellisia mahdollisuuksia vaikuttaa omaan opinto-ohjelmaansa. Asian kääntöpuoli on kuitenkin se, että niistäkin, joille valitseminen olisi ollut mahdollista, valtaosa (78 %) ei ollut kiinnostunut mahdollisuudesta (s. 110).

Opinto-ohjauksen kasvavaa tarvetta ei opetushallituksen mukaan pystytä tyydyttämään yksinomaan lisäämällä luokkamuotoista tai yksilöllistä ohjausta. Siksi katset onkin käännetty tietoverkkoihin. Lukion opetussuunnitelman perusteissa tavoitteeksi on asetettu, että opiskelija tuntee keskeiset jatkokoulutus- ja ammatinvalintaan liittyvät hakuoppaat ja muut tietolähteet sekä osaa käyttää tietoverkoissa olevaa informaatiota itsenäisesti jatko-opintoihin ha-

keutumisen tukena. Myös OECD korostaa tietotekniikkaa hyödyntävien ohjausympäristöjen kehittämistä. Tietotekniikkaa hyödyntäviä oppimateriaaleja on olemassa, mutta ne eivät ole riittävän käyttökelpoisia opinto-ohjaajien mielestä.

2.5 OECD:n kansainvälinen arviointi

Syksyllä 2000 OECD:n koulutus- sekä työvoima- ja sosiaalikomiteat hyväksyivät uuden toimintamallin informaatio-, ohjaus- ja neuvontapalveluille (*career information, guidance and counselling services*). Samalla aloitettiin näiden palveluiden kansallisten järjestelmien arviointi. Kuten muissakin OECD:n projekteissa, jäsenmailta kysyttiin haluavatko ne ottaa osaa tähän ammattinvalinnanohjauksen tilaa tarkastelevaan arviointiin. Hankkeeseen päätti lähteä mukaan 14 maata, joista yksitoista on Euroopasta. Maat ovat Itävalta, Irlanti, Tanska, Suomi, Saksa, Luxemburg, Tshekki, Hollanti, Norja, Espanja, Iso-Britannia, Australia, Etelä-Korea ja Kanada. (OECD 2002a.)

Projektissa mukana olevat maat painottavat hieman eri tavoin oppimiseen, työmarkkinoihin ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyviä tavoitteita. Kaikki kuitenkin ovat sitä mieltä, että elinikäisen opiskelun tulee tukea työllistymistä ja että ohjauspalveluiden tulee jatkuvuudellaan tukea koko prosessia.

OECD on kiinnittänyt ennenkin huomiota ammatin- ja uranvalintaan liittyviin asioihin, mutta pääasiassa vain yhtenä osatekijänä, kun on tutkittu koulusta työelämään siirtymistä. Nyt käynnistyneessä laajassa arviointiprojektissa ohjausasiaa tarkastellaan ihmisen koko elämänuran mitassa elinikäisen oppimisen -käsitteen alla. (OECD 2002c.)

OECD:n arvioinnin tarkoituksena on tuottaa kokonaiskuva eri maiden ohjauspalveluiden organisaatioista, jakelusta ja henkilöstöstä sekä arvioida ohjauksen tuloksellisuutta elinikäisen oppimisen ja työvoimapolitiikan tavoitteiden näkökulmasta. Arvioinnissa perätään myös toiminnan kustannuksia ja hyötyjä

sekä selvitetään ohjauspalveluiden tuottamista. Lisäksi arvioidaan ohjaukseen osallistuvia tahoja, henkilöstön pätevyyttä ja koulutusta, palveluiden rahoitusta ja laatua sekä ohjauksen tutkimusta eri maissa. (Sweet 2002.)

Arvioinnin taustalla oli myös laajempia yhteiskunnallisia kysymyksiä. Yksi liittyy Euroopan yleiseen integraatiokehitykseen, jossa myös koulutukseen ja työmarkkinoihin liittyvät asiat yhdentyvät. Ei riitä, että vain yhden tai kahden maan koulutusasiat ovat kunnossa, vaan työvoiman liikkeessa vapaasti kaikkien maiden täytyy ottaa osaa työmarkkinoiden ja koulutuspolitiikan kehittämiseen. EU:n laajentuessa yhteistyön ja harmonisoitujen koulutusjärjestelmien avulla pyritään parantamaan eri maiden valmiuksia työttömyyden ja syrjäytymisen ehkäisyssä (vrt. OECD 2002b).

Koulutuksen ja työelämän voimakkaiden muutosten myötä tietyt ryhmät, kuten nuoret, työttömät ja eläkeikää lähestyvät, ovat entistä suuremmassa vaarassa pudota virallisten ohjauspalveluiden ulkopuolelle niin koulutuksessa kuin yhteiskunnassa laajemminkin. Nuorten työttömyys ja syrjäytyminen ovat suuria yhteiskunnallisia uhkia. Lisäksi länsimaissa yhdeksi tulevaisuuden uhaksi koetaan työelämässä olevien osuuden pieneneminen ja eläkkeellä olevien määrän kasvaminen suhteettoman suureksi. Koulutustason nostaminen ja eläkkeelle siirtymisen myöhentäminen ovat yksi peruste kehittää myös ohjausta.

Kuten monissa muissakin OECD:n ja EU:n hankkeissa, on ohjauksen arvioinnissakin tarkoitus tuottaa ns. mittapuita, jotka tekevät jäsenmaille mahdolliseksi vertailla kuinka hyvin niillä menee tarkasteltavissa asioissa suhteessa muihin mukana oleviin maihin. Samalla voidaan jakaa hyväksi koettuja käytäntöjä muille maille. Maaraportit on koottu OECD:n verkkosivuille, ja yhteenvedon pitäisi valmistua syksyn 2003 aikana.

Suomen maaraportin mukaan keskeinen ongelma opetustoimessa on ohjauspalvelujen riittämättömyys. Ongelmaa kärjistävät maan nopeat alueelliset väestölliset muutokset. Niiden seurauksena tappiomuuttoalueilla on vaikea tarjota tasa-arvoista koulutusta ja riittävästi ammatinvalinnan ohjausta. Toisaalta

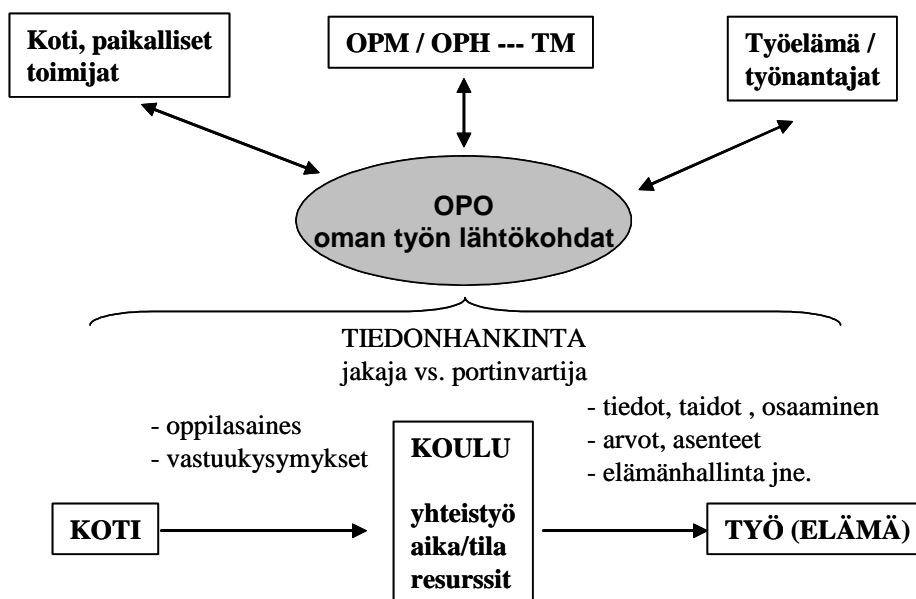
suurissa kaupungeissa on myös pulaa riittävästä ohjauksesta, koska sen tarve on muuttoliikkeen seurauksena kasvanut niin nopeasti. Raportin mukaan oppilaiden yhtäläinen oikeus saada ohjausta ei kaikkialla toteudu, koska kunnat tekevät itsenäisesti päätökset resurssien kohdentamisesta opinto-ohjaukseen. (Vuorinen & Kasurinen 2002.)

3. OPINTO-OHJAAJIEN HAASTATTELUT

Selvitimme tutkimuksessa ohjauksen ongelmia myös opinto-ohjaajien oman työn lähtökohdista. Mitä opinto-ohjaajat käytännössä tekevät ja miten he tulkitsevat tekemisensä. Tältä osin tutkimuksen asetelma ja keskeiset kysymykset on esitetty oheisessa kuviossa. Kysymme ensinnäkin, minkälaisille käsityksille yhtäältä koulutuksesta, työstä ja näiden keskinäisyyhteistä sekä toisaalta oppilaista opinto-ohjaajat perustavat ohjauksensa. Mikä on opinto-ohjaajan rooli ja paikka näiden intressien ja toimintamekanismien kentällä? Toiseksi kysymme, miten opinto-ohjaajat näkevät ja tulkitsevat eri tasojen ohjeistuksen sekä eri toimijoiden ja intressiryhmien odotukset opinto-ohjaukseen? Millaisia ovat esimerkiksi valtakunnalliset ja paikalliset opinto-ohjausta koskevat määräykset ja ohjeet ja mikä on niiden merkitys käytännön ohjaustyön kannalta? Entä mitä kodit tai työelämän edustajat opinto-ohjaukselta haluavat?

Tutkimuksessa haastateltiin Turun yläasteiden ja lukioiden opinto-ohjaajia. Mukana olivat Kastun, Kupittaaan, Pernon, Turun Lyseon, Turun Suomalaisen Yhteiskoulun sekä Turun normaalikoulun yläasteet ja lukiot. Yhteensä haastateltiin siis 12 opinto-ohjaajaa. Haastattelut olivat kestoaltaan puolesta puoleentoista tuntiin, ja ne tehtiin yhtä lukuun ottamatta opinto-ohjaajien omissa kouluissa touko- ja kesäkuussa 2002.

Miten opinto-ohjaajat näkevät ja tulkitsevat valtakunnan ja paikallisen tason ohjeistuksen sekä eri toimijoiden ja intressiryhmien odotukset opintojen ohjaukseen ja ohjaajan työhön?



Minkälaiselle käsitykselle yhtäältä koulutuksesta, työstä ja näiden keskinäisyyhteistä sekä toisaalta oppilaista opinto-ohjaajat perustavat ohjauksensa?

Kuvio 7. Haastattelututkimuksen asetelma.

Aineiston kerättiin teemahaastattelulla, jonka keskiössä olivat ohjaajan oman työn lähtökohdat sekä koetut ongelmat. Haastattelut etenivät pääsääntöisesti oheisen rungon mukaisesti. Käytännössä ne kuitenkin usein rönnyivät ohjauksen yleisten lähtökohdien, puitteiden ja resurssien sekä koettujen ongelmien välimaastossa. Tällaisessa tilanteessa haastattelija ei väkisin pyrkinyt noudattamaan haastattelurunkoa, vaan pyrki palaamaan mahdollisesti kesken jääneeseen aiheeseen myöhemmin.

Opinto-ohjaajien haastattelut toivat hyvin esiin yläasteiden ja lukioiden tilanteen erilaisuuden. Ne ovat kaksi melko erilaista ohjausmaailmaa. Myös opinto-ohjaajien profiilit eroavat toisistaan. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että

yläasteen ohjaajat olivat yhtä lukuun ottamatta toimineet työtehtävässään jo noin 20–30 vuotta. Lukion opinto-ohjaajilla työuraa takanaan oli alle seitsemän vuotta. Yläasteen opinto-ohjaajat ovatkin lukion ohjaajia selvästi kokeneempia näkemyksiltään, ja heidän valmiutensa tehdä ohjaustyötä on tässä katsannossa hyvä.

Pitkän työuran lisäksi haastatellut yläasteen opinto-ohjaajat eroavat lukion ohjaajista, kun verrataan heidän palvelussuhdettaan. Kaikki yläasteen ohjaajat ovat päätoimisia, kun taas lukion ohjaajista ainoastaan yksi on päätoiminen. Myös opinto-ohjaajien kelpoisuudessa on suuri ero yläasteen ja lukion välillä. Tässä tutkimuksessa haastatellut yläasteen opinto-ohjaajat olivat yhtä lukuun ottamatta saaneet ohjaajakoulutuksen, kun lukion ohjaajista vain yhdellä oli pätevöittävä koulutus. Muut lukion opinto-ohjaajat opettivat ohjauksen lisäksi jotain tiettyä oppiainetta ja hoitivat sen ohella oppilaiden ohjauksen ikään kuin sivutyönä. Heillä oli kuitenkin vakaa aikomus mennä ohjaajakoulutukseen lähivuosina, jos se vain on mahdollista. Kaiken kaikkiaan ohjaajien kouluittaiset erot vastasivat hyvin opetushallituksen arvioinnissa raportoitua valtakunnallista tilannetta.

Haastattelurunko

- 1) Tausta ja uratiedot.
- 2) Ohjeistus, odotukset ja intressit.
 - valtakunnan taso / koulun ohjeistus
 - työmarkkinoiden intressit
 - kotien odotukset
- 3) Käsitteet
 - koulutuksesta
 - työelämästä ja -markkinoista
 - oppilaista
 - kodeista ja vanhemmista
 - opinto-ohjaajan ohjauskäsitys
- 4) Rakenteelliset puitteet
 - ajan riittävyys, tilat ja resurssit
- 5) Yhteistyö
 - koulun sisällä
 - muiden oppilaitosten välillä
 - työ- ja elinkeinoelämän kanssa
 - vanhempien kanssa
- 6) Oppilasaines
- 7) Kehittäminen
- 8) Muut ohjausongelmat

Yläasteen ohjaajat ovat siis kaikkiaan hyvin kokeneita työssään ja muodollisesti päteviä. He ovat nähneet koulutuspolitiikan monet muutokset vuosien varrella. Lukion opinto-ohjaajien käsitykset omasta työstään ja sen edellytyksistä ovat muotoutuneet selvästi lyhyemmän työuran kuluessa. He ovat yläasteen kollegoihinsa verrattuina eräänlaisia puoliammattilaisia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö heillä olisi selkeää käsitystä omasta toimenkuvastaan. Mainitut erot näiden ryhmien välillä on kuitenkin hyvä pitää mielessä lukiessaan tutkimuksen tuloksia.

4. MIHIN JA MIKSI OHJATAAN – OPINTO-OHJAAJIEN KÄSI- TYKSET OHJAUksesta, KOULUTUKSEsta, TYÖSTÄ JA OPPI- LAISTA

Tässä luvussa käsitellään yläasteen ja lukion opinto-ohjaajien haastatteluissa esille tulleita ohjauksikäsitteitä. Mitä ohjaus oikein on, ja ovatko ohjaajat pohjineet työnsä taustalla olevia ennako-oletuksia? Millaisille teoreettisille tai muille näkemyksille he ohjauksensa perustavat? Tarkastelemme myös niitä käsitteitä, jotka liittyvät koulutukseen, työelämään ja näiden keskinäisuuhteisiin. Entä minkälainen näkemys ohjaajilla on oppilaista, ja heidän motivaatiosta, tiedoista ja taidoistaan. Yleisemmin tulkittuna peräämme sitä, miten ohjausinstituutio asettuu yhteiskunnallisen koulutusjärjestelmän kokonaisuuteen ja miten opinto-ohjaajat näkevät oman paikkansa ohjausjärjestelmässä.

Myös opetushallituksen arvioinnissa tarkasteltiin ohjauksikäsitteitä. Opinto-ohjaajien kyselyssä oli ”konstruktivistinen kysymyspatteri”, jolla selvitettiin sitä, miten ohjaajat kokivat onnistuneensa tietyissä konstruktivistisen ajattelun mukaisissa ohjaustehtävissä, esimerkiksi oppilaan oman ajattelun ja toiminnan aktivoimisessa sekä asioiden reflektioimisessa. Tulos oli varsin odotettu. Opinto-ohjaajat kokivat onnistuneensa keskimäärin kohtalaisesti kaikilla osaluilla, ja konstruktivistinen ohjauksikäsitteiden tulos samalla ”todennettua”. Toisin raportissa myönnetään, että ”tietoisuus konstruktivismista on voinut ohjata vastaamaan kysymysten muotoa seuraten ja odotusten mukaan” (Numminen ym. 2002, 222-225).

Hieman monipuolisemman kuvan opinto-ohjaajien ohjauksikäsitteistä antaa Lairion ja kumppaneiden tutkimus, vaikka harva opinto-ohjaaja mainitsi suoranaisesti mitään ohjauksensa taustalla olevaa teoreettista lähtökohtaa. Osalle ohjaajista oman ohjaustyönsä teoreettinen tarkastelu vaikutti kaiken kaikkiaan vieraalta (Lairio ym. 2001, 64-67). Emme lähde tässä raportissa tarkemmin esittelemään erilaisia ohjausteorioita tai -käsitteitä. Niistä kiinnostunut voi edellä mainitun tutkimuksen ohella tutustua vaikkapa Onnismaan ja kumppa-

nien teokseen Ohjaus ammattina ja tieteenalana (Onnismaa ym. 2002a; 2002b).

4.1 ”Olihan siellä koulutuksessa niitä teorioita”

Myös tässä tutkimuksessa haastatelluista useimmille oman ohjaustoiminnan teoreettinen tarkastelu vaikutti vieraalta. Lukion opinto-ohjaajista puolet eivät osanneet nimetä mitään teoriaa tai syvempää ajatusta ohjauksensa perustaksi. Yläasteen ohjaajista sentään kaikki paitsi yksi sanoivat työnsä taustalla olevan jonkin yleisemmän lähtökohdan. Ero selittyyne osaltaan opinto-ohjaajakoulutuksella, joka oli yläasteen ohjaajilla yhtä lukuun ottamatta, mutta lukion ohjaajista ainoastaan yhdellä.

Lähes kaikki haastattelemamme opinto-ohjaajat ilmoittivat tekevänsä ohjaustyötä ennen kaikkea ”oppilaan ehdoilla”. Tässä suhteessa opinto-ohjaajien ohjauskäsitykset olivat huomattavan yhdenmukaisia. Osa opinto-ohjaajista nimitti käsitystään tai teoreettista ohjausotettaan humanistiseksi ja osa yksilöllähtöiseksi, mutta kaikki ne, jotka osasivat jotain kysymykseen vastata, lähtivät liikkeelle pikemminkin käytännöstä kuin teoriasta. Niinpä ohjauskäsitystä kuvattiin enemmän omin sanoin kuin ”virallisin” termein. Esimerkiksi ”konstruktivismiin” mainitsi vain yksi haastateltu.

Että kyllä tietyllä tavalla tällöinen humanistinen suuntaus siinä, kokonaisvaltainen nuoren huomioon ottaminen. Mutta kyllä mä oon vähän havainnut itsessäni semmosen ”ratkaisukeskeisen” teorian piirteitä. Ehkä se johtuu siitä että, että on aina kiire oppilaan kanssa, niin mulla ei ole hirveästi aikaa heittää sen kanssa sellasta läppää, että kunhan tässä vaan jutustellaan, vaan yleensä aika napakasti käydään itse asiaan kiinni, ja tavallaan mulla on aina ohjauksessa se että kun oppilas tulee tänne, niin sillä joku ongelma, joka pyritään ratkaisemaan. Niin aina kun oppilas lähtee tästä, niin sillä pitää olla takataskussa joku, mä kertaan aina yhteenvetona siinä lopuksi, että mitä sä nyt teet. (lukio)

Lieneekö kyseinen opinto-ohjaaja saanut koulutusta tai muuten tutustunut alan tutkimuksiin, sillä esimerkiksi Laurio ym. (2001, 67) mainitsevat juuri ratkaisukeskeisen lähestymistavan yhtenä ”ohjausteorian”. Sen ideat ovat lähinnä terapian alueelta, mutta soveltunevat yleisellä tasolla aivan hyvin myös opinto-ohjauksen käyttöön. Niilläkin, jotka eivät yksittäisiä teorioita enää muistaneet, oli kuitenkin käsitys, että jonkinlaiset ”opit” heidän toimintansa taustalla kuitenkin vaikuttavat.

[J]os sä kysyt multa jotain tiettyä teoriaa, niin enhän mä niitä enää muista... Mutta teoreettinen ideologia, tai näkemys, mitenhan mä tähän vastaisin... Oikeastaan vois sanoa että oma elämäkokemus on siinä näkemyksenä hyvin vahvana. Mutta tottahan toki, kyllä kasvatustieteiden opinnoissa ja psykologiassa ja erityispedagogiassa... kaikkihan nää vaikuttaa siellä taustalla ilman muuta. Mutta ei mulla sillä tavalla, mä otan oppilaan ihan vaan ihmisenä, mutta kai siellä taustalla on sellainen oma kasvattajan ajatus. En mä ainakaan enää osaa sanoa. (yläaste)

Niitä teorioita meillä oli aika paljon. Ja se mikä siellä oli peruslinja, oli tämä nondirektiivinen ohjaus, että ei lähdetä lasta tuuppaamaan niskasta, että mene tonne, vaan hänelle näytetään erilaisia mahdollisuuksia, ja mahdollisuuksien mukaan pyritään siihen, että lapsi pystyy itse päättämään, oton avustuksella ja tuella ja kotiväen tuella tietysti, että mikä hänestä isona tulee. (yläaste)

Voi olla että se on tällainen ”terveen järjen käyttö”...Lähetään siitä liikkelle, mitä se haluaa, sitä kautta mä lähden sitä ammattia etii, ja siitä sitten johdatellaan, että mikä vois olla mahdollista. (lukio)

Opinto-ohjaajien yleinen lähtökohta siis oli, että ohjaustyötä tulee tehdä oppilaan lähtökohdista ja hänen toiveidensa mukaisesti. Opiskelijakeskeisyys, opiskelijan päätösten kunnioittaminen ja arvostaminen ovat opinto-ohjaajien toimintaa ohjaavia keskeisiä periaatteita. Ohjaajat toivovat, että oppilaat kykenisivät tekemään itsenäisiä päätöksiä hakeutuessaan jatkokoulutukseen. Itsenäisyys tuntuu kuitenkin olevan kaukana nuoren valinnoissa, sillä opinto-ohjaajien mukaan usein joko vanhemmat, suku tai kaverit painostavat nuorta jatkokoulutusta pohdittaessa. Kaikki ohjaajat painottivat kuitenkin sitä, etteivät ulkopuoliset intressit ja paineet vaikuta siihen, mitä he oppilailleen suosittelevat. Ohjaajat pyrkivät aina puolueettomuuteen ja siihen, että valinta on oppilaan parhaaksi. Toisaalta muutamissa haastatteluissa tuli esiin myös se, että ohjaajan mieltä kuitenkin kalvaa ajatus, ”pitäisikö sittenkin selkeämmin ohjata”, kun näkee nuoren olevan menossa aivan vikasuuntaan.

4.2 Koulutuksen ja työelämän suhteiden ”mysteeri”

Lähes yhtä vaikeaa kuin ohjauskäsitysten pohtiminen oli haastateltaville koulutuksen ja työelämän keskinäissuhteiden jäsentäminen. Lisäksi koulutus- ja työelämäasiatkin tuntuivat aina linkittyvän oppilaisiin liittyviin ongelmiin. Sekä yläasteen että lukion opinto-ohjaajat näkivät työelämän ja koulutuksen melko erillisinä asioina. Työelämä näyttää opinto-ohjaajien näkökulmasta katsottuna olevan ”jossain kaukana”, ja sen yhteys kouluun on melko etäinen.

Koulussa puolestaan korostuvat koulutuksen ongelmat ja oppilaiden kouluongelmat. Asiaa pyrittiin lähestymään mm. lukion mitoituksen, nuorten ”virhevalintojen” ja tulevaisuuden työelämän tarpeiden näkökulmista. Oli myös selkeästi havaittavissa, että erityisesti lukion opinto-ohjaajat reflektoivat asioita pitkälti oman oppiaineensa näkökulmasta.

[S]e tulee tietysti osin senkin kautta, kun on (aineen) opettaja, että mä seuraan sitäkin kautta sitä puolta, se tukee tätä hommaa. (lukio)

Mutta tässä mä väittäisin, että on hyötyä, kun on taustaltaan (aineen) opettaja, ihan ehdottomasti. (lukio)

Kun keskustelu kääntyi esimerkiksi tulevaisuuden mahdollisiin työvoimatarpeisiin ja jopa pulaan, oli melko yhtenäinen käsitys se, että asia kyllä tiedostetaan. Opinto-ohjaajat eivät kuitenkaan koe voivansa kovinkaan paljon vaikuttaa oppilaiden valintoihin. Heidän perusolettamuksensa tuntuu olevan, että suurimmalla osalla oppilaista kiinnostus tiettyä alaa kohtaan on jo valmiina, eikä sitä voi juurikaan muuttaa. Tässä katsannossa opinto-ohjaajat kokevat toimivansa vain tietoa välittävänä linkkinä työelämän ja koulun välillä.

Esim. jos matematiikan valitsijoita on vähän, niin sitten matemaattisesta tiedekunnasta tulee tietoa meille, että kannattais näitä valita. Metalliteollisuudesta käydään puhumassa että kannattais valita laajaa matikkaa, fysiikkaa ja kemiaa. Mutta se ei missään nimessä vaikuta siihen että mä alkaisin ujuttaa, että sun kannattais. Mä katon mil-laset on resurssit ja jutellaan. Ja kyllähän ne jonkun verran uskoo, mutta kyllä ne pääasiallisesti, mä toivon, että he tekevät itse sen ratkaisun. Mä vaan annan tietoa ja he tekee sen ratkaisun. (yläaste)

Varsin monella oli sellainen käsitys, että työelämä ja yhteiskunnan tarpeet muuttuvat niin nopeaan tahtiin, ettei niiden varaan voi rakentaa jäntevää ohjaustyötä. Tärkeämpää on nuoren jäsentynyt käsitys omista kyvyistään ja kiinnostuksen kohteistaan sekä määrätietoinen toiminta tavoitteen saavuttamiseksi. Yksi ongelma on siinä, että kaikista hyväntahtoisista puheista huolimatta

ta, yhteiskunta tarjoaa vain kovin yksioikoisen menestyksen mallin: lukiosta yliopistoon.

Ja työelämä on niin muuttuvaa, että on hirveen vaikea alkaa ennustamaan että mitä se on muutaman vuoden kuluttua. Se on niinkun vanhentunutta tietoa mitä tällä hetkellä antaa. Että se on tärkeää että oppilas katsoo sitä että mistä mä pidän ja tutustuu itseensä, ja mitkä ovat mun kiinnostuksen kohteet ja lähtee sitä myöten miettimään niitä uravalintojaan. Ja sitten vasta työelämään. (yläaste)

Just eilenkin puhuttiin tollasesta työllisyystilanteesta että kuin paljon se vaikuttaa lukio-opiskeluun. Että ne on kuitenkin sellasia asioita jotka muuttuu jatkuvasti, ja sen takia jos on kiinnostunut jostain asiasta ja innostunut ja hyvä jossain, niin vaikka ois kuin huono työllisyystilanne, niin yleensä ... kyllä tällainenkin ihminen kuitenkin töitä löytää. Että sen takia en mä voi sanoa jollekin että älä nyt ainakaan sellasta ala opiskelemaan. Että siinä mielessä niinkun ei vaikuta. (lukio)

Erilaiset koulutuksen ja työelämän yhteydet, myös väkisin päälle liimatut, ovat kaiken aikaa lisääntyneet. Voidaan kuitenkin kysyä, palvelevatko työelämään tutustumisen jaksot lainkaan tarkoitustaan, vai kääntyvätkö nekin itseään vastaan, kun nuori näkee sellaista ”työelämän todellisuutta”, joka ei lainkaan vastaa hänen ennakkokäsityksiään tai median luomaa kuvaa ”hyvistä ammanteista”?

4.3 Eroon tempoilevasta koulutuspolitiikasta

Haastattelujen perusteella sekä yläasteen että lukion opinto-ohjaajien mielestä koulutuspolitiikan tempoilu ja jatkuvat muutokset ovat suuri haaste heidän työlleen. Koulutuspolitiikasta on puuttunut jo kauan pitkäjännitteisyys. Tämä ei tietenkään ole kovin yllättävää, eikä siinä ole paljon analysoitavaakaan. Annammekin tässä vain sitaattien puhua puolestaan.

No ensinnäkin toi koulutuspolitiikka toimii juhlapuheissa oikein hyvin, ja sitten kun mennään sille tasolle, että oppilaitos tarvitsisi lapsille lasin maitoa tai oppikirjan: koulutuksen järjestäjä on köyhä kuin keppikerjäläinen. (yläaste)

Kyl se on noi tuolla ministeriöissä jotka laukoo sieltä, kommentteja tulee, ei ne kysele mitään mitä mieltä ollaan koulun tasolla. Semmosta se on. Ei ne välttämättä koulumaailmasta tiedä. (lukio)

Joskus tuntuu, että onko joku edes pohtinut tätä kokonaisuutta. Kun joskus keskusteltaisiin ihan oikeasti, että mikä olis järkevää koulutuspolitiikkaa. (yläaste)

[M]utta niinkun sanottu, ne muuttuu tässä pikkuhiljaa aina, välillä mennään aallonharjalla ja sitten palataan takaisin sinne vanhaan systeemiin. Semmostahan se on ollu. En tiedä miksi se on sellasta, että sitä niin nopeasti muutetaan. (yläaste)

Muuttuu. Mun mielestä se on liian nopeaa. Tietysti kehitystä pitää olla, mutta se että muutetaan systeemi, jota on tuskin saatu käynnistettyä. Sitten se taas käännetään pääläelleen. (yläaste)

Että se on kauheen lyhytnäköistä. Että jos meillä on opetusministerinä joku terveysalan ihminen, niin se halua terveystietoa kouluihin. Että hän ei pysty näkemään sitä kokonaisuutta. Eli tällästähän se on, niin että miten tästä voi sitten rakentaa kokonaista koulutuspolitiikkaa...
(lukio)

Kuten sitaateista huomataan, liikkuu kritiikki hyvin yleisellä tasolla. On esimerkiksi mielenkiintoista, että kukaan haastatelluista ei puuttunut konkreettiseen ohjauspolitiikkaan, vaikka esimerkiksi opetussuunnitelmien perusteiden muutos on parhaillaan meneillään. Ehkä syy on se, että aiemminkin opinto-ohjausta koskevat kohdat ovat olleet suorastaan lapsipuolen asemassa, kun perusteita on sorvattu paikallisten suunnitelmien tasolle. Yksi haastateltava mainitsi toisessa yhteydessä, että jospa tällä kertaa ohjauksen suunnittelu otettaisiin tosissaan.

4.4 Vaikeaselkoinen koulutusjärjestelmä

Harjoitetun koulutuspolitiikan tuotteena voidaan pitää nykyistä vaikeaselkoista koulutusjärjestelmää, joka kirvoitti enemmän mielipiteitä kuin ohjauspolitiikka yleensä.

Etenkin yliopistojen valintajärjestelmä koetaan hankalaksi, sillä valintayhteistyötä on vain harvalla yliopistolla. Opinto-ohjaajien mukaan tietoa tutkinnoista ja kriteereistä toki löytyy yliopistojen hakuoppaista ja nettisivuilta. Informaatiota on kuitenkin niin valtava määrä, ettei yksi opinto-ohjaaja voi sitä kaikkea millään hallita. Suurin osa opinto-ohjaajista oli sitä mieltä, että päälinjat on helppo selittää oppilaille, mutta kun pitäisi mennä yksityiskohtiin, homma mutkistuu.

Opinto-ohjaajat joutuvat neuvomaan lähes jokaista opiskelijaa erikseen, sillä yliopistoja ja tiedekuntia on paljon ja suurimmalla osalla erilaiset sisäänpääsykriteerit, jotka vielä alvariinsa muuttuvat. Ohjaajien on myös hankala neuvoa oppilaita tekemään oikeita koulutusvalintoja, jos yliopistoissa ei edes

tiedetä, mitä aineita ylioppilastutkintotodistuksesta otetaan huomioon pääsykokeiden alkupisteissä. Julkisuudessa onkin keskusteltu siitä, että korkeakouluissa tulisi vahvistaa tällaiset pistemääriin liittyvät asiat nykyistä pidemmäksi ajaksi. Tällöin hakijalla olisi lukioaikana mahdollisuus tehdä valintoja, jotka edesauttavat hänen pääsyään tiettyyn opiskelupaikkaan (vrt. Jussila 1996).

Toisena korkeakoulujen valintoihin liittyvänä ongelmana mainittiin se, että kaikki yliopistoon pyrkijät eivät lähde kisaan ”samalta viivalta”. Lukuisat hakijaryhmät aiheuttavat ongelmia paitsi opinto-ohjaajille myös yliopistoille. Miten voi siis ohjata oppilaita oikein ja mitä opinto-ohjaajat voivat kertoa, kun on olemassa monia erilaisia oppilasryhmiä, joita yliopistotkaan eivät pysty kohtelemaan tasavertaisesti? Näin asiaan suhtautui eräs yhteistyökokeilussa mukana olevan lukion opinto-ohjaaja:

Mutta vieläkkään se järjestelmä ei toimi aukottomasti kaikilla laitoksilla, että miten kohdellaan IB-oppilaita, jotka poikkeaa kaikista muista. Ja sit tietysti se, että osa Suomen lukioista on ylioppilaskirjoitusten rakennekokeilussa. Englannin tai ruotsin voi jättää kirjoittamatta. Tämä aiheuttaa tietysti sitä, ettei oppilaat ole enää samalla viivalla.
(lukio)

Myös haastatellut yläasteen opinto-ohjaajat kertoivat koulusysteemien muutosten tuovan ongelmia työhönsä. He kokevat ylivoimaiseksi hallita sekä lukioon liittyviä opintovaatimuksia että samaan aikaan tapahtuvia muutoksia yliopistoissa. Lisäksi ammatillisella puolella esiintyvät lukuisat nimikkeet ja niiden muutokset aiheuttivat päänvaivaa opinto-ohjaajille. Eräs ohjaaja toivoi, että he saisivat tarpeeksi ajoissa tietoa siitä, mitä mahdollisia muutoksia lukioidissa ja yliopistoissa tapahtuu muutaman vuoden sisällä.

Ja kun mun oppilaat lähtee nyt lukioon, niin mä en tiedä millaset yo-kirjoitukset tulee olemaan. Mun mielestä pitäis tietää kolmen vuoden tähtäimellä. Ja millasia pääsykokeita on lääkikseen Ne muuttuu, mutta niistä ei saa tarpeeksi ajoissa tietoa. (yläaste)

Ylioppilastutkinnon reaalikoe uudistuu vuonna 2006, eli tänä syksynä 2003 lukioon menneet ovat ensimmäinen ainerealin kohtaava ikäluokka. Tämän luulisi aiheuttavan päänvaivaa erityisesti lukion opinto-ohjaajille. Tätä kukaan haastatelluista ei kuitenkaan halunnut tai tohtinut ottaa esille.

4.5 Vääriä käsityksiä ja virhevalintoja?

Oppilaiden asenteet ja käsitykset koulutuksesta ja sen merkityksestä on yksi haastatteluissa esiin nostettu teema. Varsinkin lukioissa nuorten tavoitteet ovat vahvasti yliopisto-opinnoissa. Tämä johtuu osaltaan siitä, että myös useimmat opettajat ajattelevat lukion olevan yliopistoon valmistava koulu, mikä välittyy lukiovuosien aikana oppilaiden ajatuksiin. ”Väärin” virittyneet koulutustoiveet juontuvat myös suomalaisesta ”koulutususkon” yhteiskunnasta, jossa koulutus on asetettu tärkeimmäksi menestymisen edellytykseksi. Esimerkiksi ns. ylioppilassumatyöryhmä totesi jo vuonna 1988, että lukio kannustaa ylioppilaita epärealistisen voimakkaasti korkeakouluihin. Työryhmä totesi myös, että ylioppilassuma on ”oire syvällisemmästä, yhteiskunnan arvostuksiin ja ylioppilaiden asenteisiin perustuvista syysuhteista”. (OPM 1998, 11 ja 21.)

Yliopistoon pitäisi siis päästä vaikka väkisin ja vaikka ei olisikaan mitään käsitystä, mikä yliopisto oikein on. Yksi haastateltu lukion opinto-ohjaaja päivitteli oppilaiden tietoa ja asenteita seuraavan esimerkin avulla:

Jopa niin että kun mä kysyn että mitkä on Turun kolme yliopistoa, niin ei nää osaa sanoa... Se on musta aika kammottavaa, että mä lähdän tästä liikkeelle, että me käydään läpi että mikä on yliopisto ja ammattikorkeakoulu, ja sen jälkeen joku voi käytävällä kysyä tai sanoa, että ”en mä mihinkään amikseen mene. (lukio)

Jos ajattelee viime vuosina käytyä keskustelua ja kiistelyä ammattikorkeakoulutuksen roolista ja suhteesta yliopistoihin, ei ole ihme, että monella nuorella menevät käsitteet sekaisin. Ohjauksen näkökulmasta tilanne näyttäytyy esi-

merkiksi niin, että keskimäärin noin 60 prosenttia abiturienteista haluaisi nimenomaan yliopistoon ja 30 prosenttia ammattikorkeakouluun (ks. kuvio 4). Tässä on tietysti suuriakin kouluittaisia vaihteluita. Vähimmillään vain puolet tähtäsi yliopistoon, kun eräässä koulussa yliopistoa ensisijaisena koulutustavoitteenaan piti 73 prosenttia abiturienteista. Kuriositeettina mainittakoon, että kumpikaan ei ollut Turun lukio.

[S]itten on tullut joskus semmonen herätys, että ai niin, kyllähän mä saan kertoa ammatillisen puolen koulutuksestakin. Ja täytyy muistaa se, että kaikki ei kuitenkaan halua sinne korkeakouluun. (lukio).

Tällainen yleinen ”lukiosta yliopistoon” -ajatus näyttää siis olevan alitajunnassa niin monella opettajalla kuin opinto-ohjaajallakin, joiden pitäisi antaa oppilaille tasapuolista informaatiota kaikista koulutusvaihtoehdoista.

Nuorilla on myös osittain vääristynyt käsitys tiettyjen tutkintojen tai pääaineiden välttämättömyydestä määrättyihin työpaikkaan haettaessa. Opiskelijat tuntuvat ajattelevan, että melkein kaikki virat ja työpaikat ovat haettavissa vain sillä edellytyksellä, että on suoritettuna tietty tutkinto. Monien työllistymistutkimusten mukaan paljon tärkeämpiä ovat nykyään henkilökohtaiset ominaisuudet ja erilaiset lisätaidot kuten atk-osaaminen, kielitaito sekä ihmisisuhdetaidot. Tätä tulisi painottaa opinto-ohjauksessa sekä peruskoulussa että lukioissa, sillä väärät käsitykset vaikeuttavat nuoren päätöksentekoa entisestään.

Nuoret ajattelevat myös, että heidän tulevaisuutensa lyödään jollain tavalla lukkoon, kun he tekevät tietyn valinnan. Lukion uranvalinnanohjauksessa nuorille pitäisi painottaa koulutus- ja ammattirakenteiden joustavuutta eli sitä, että tutkinnon suorittaneet työllistyvät mitä moninaisimpiin ammattitehtäviin koulutusalaista ja -asteesta riippumatta. Heille tulisi kertoa myös nykyistä selkeämmin eri mahdollisuuksista täydentää koulutusta myöhemmin ja suuntautua uusille aloille. Jatkokoulutuksen valinta on tärkeä mutta ei peruuttamaton päätös (Garam & Ahola 2001, 37).

Jo peruskoulussa monet oppilaat pelkäävät virhevalintoja ja menevät sen vuoksi lukioon kolmeksi tai neljäksi vuodeksi miettimään tulevaisuuttaan. Usein käy kuitenkin niin, ettei lukiossakaan vietetty aika ole selkiyttänyt jatkokoulutusvaihtoehtoja, ja oppilas tekee seuraavan turvallisen, sinänsä järkevän ratkaisun, ja pyrkii yliopistoon. Sen jälkeen onkin mahdollisesti edessä välivuosi, jos hän ei läpäise pääsykokeita. Seuraava lukion opinto-ohjaajan kommentti oppilaiden koulutuskäsityksistä kiteyttää hyvin ne ongelmat, joiden kanssa koulutuspolitiikassa painitaan.

Se on semmonen yleinen ongelma, joka johtuu siitä ettei ihmisillä ole ihan tarkkaa käsitystä mitä ne haluaa, ja ne tekee vääriä valintoja. Tai semmosia heille sopimattomia valintoja. Ja sitten he korjailevat niitä tulevina vuosina. Heillä on tavoitteet korkealla, ja sitten he yrittävät sinne uudestaan ja uudestaan... (lukio)

Huolimatta siitä, että osa lukioon päässeistä on opinto-ohjaajien mielestä opiskelutaidoiltaan liian heikkoja, eivät ohjaajat pidä lukioon huonolla keskiarvolla menemistä välttämättä ”virhevalintana”. Toiset ohjaajat puhuvat siitä, että lukion kursseja voi hyödyntää jossain muualla, toiset taas siitä, ettei koulutuksesta koskaan mitään haittaa ole. Yhden opinto-ohjaajan mielestä kaikkea koulutusta voi pitää syrjäytymisen ehkäisynä. Virhevalinta-ajattelu riippuu luonnollisesti näkökulmasta, eli siitä kuka koulutukseen sijoittumista tarkastelee.

Yksilön kannalta se on tietysti ongelma, mutta se uranvalintaprosessi ei muillakaan ole välttämättä niin ”siisti”. Yhteiskunnan kannalta se on ongelma, että ihmiset viettää epämääräisiä vuosia. (lukio)

No sanotaanko näin, että kukapa meistä ei tekisi sellasia ”vääriä” valintoja. Mutta ne voi osoittautua myöhemmin oikeiksi valinnoiksi ja oikeat valinnat puolestaan vääriksi. Että jossain kohdassa elämää me joudutaan kai väistämättä lyömään päätä seinään. ...mä en ajattele sillä tavalla, että miten me säästäisimme yhteiskunnan resursseja ja miten me saataisiin yksisilmäisesti työntekijöitä. (yläaste)

Opinto-ohjaus näyttää kuitenkin melko yksinkertaisesti perustuvan sekä yläasteella että lukiossa siihen, että yksittäiset oppilaat hakisivat johonkin jatkokoulutukseen, eivätkä pitäisi väli vuosia tai syrjäytyisi muuten koulutuksesta. Lukioissa tunnutaan miettivän pääasiassa sitä, miten selviydytään ylioppilaskirjoituksista ja mihin (yliopistoon) sen jälkeen yritetään päästä sisään. Kaiken kiireen keskellä suurempia koulutukseen ja työelämään liittyviä asioita ei yksinkertaisesti ehditä jäädä pohtimaan. Lukion opinto-ohjaajia huolestuttivat erityisesti ne oppilaat, jotka eivät pärjää ”riittävän hyvin”. Oppilaat, jotka pääsevät lukioon melko heikolla keskiarvolla, yleensä kahlaavat myös lukion läpi huonohkoilla arvosanoilla. Ylioppilaskirjoituksissa tällaiset oppilaat saavat opinto-ohjaajien mukaan todennäköisesti paperit, joilla ”ei tee mitään jatkokoulutukseen haettaessa”. Ratkaisukeinot tähän asiaan opinto-ohjaajilla olivat kuitenkin vähissä.

Sitä on hirveän vaikea saada ihmisten kaaliin, että ainoa umpiperä meidän koulutusjärjestelmässä tällä hetkellä on, on heikot ylioppilaskirjoitukset. Niillä ei pääse mihinkään. (yläaste)

[T]äytyy muuttaa joko koulutusta, vaatimustasoa tai sitten lähteä siitä että pidetään taso yllä ja ne jotka eivät pysty niin ohjataan muualle. (lukio)

Lukion opinto-ohjaajien mielestä varsinkaan nyt luokattoman lukion aikana nämä heikommat oppilaat eivät pysy tarpeeksi hyvin mukana opetuksessa tai eivät osaa tehdä oikeita valintoja. Tällaisella oppilaalla olisi varmaan helpompaa, jos kaikki valinnat olisi etukäteen määrätty. Lukion opinto-ohjaajien mukaan ohjauksen tarve korostuu luokattomassa lukiossa. Luokattomasta lukiossa puhutaan lisää myöhemmin.

Nuorten koulutustoiveet ja koulutustarjonta eivät siis aina kohtaa, ja tämän ongelman taustalla on monia rakenteellisia tekijöitä, joihin on vaikea puuttua. Yksi tekijä on se monista valikointitutkimuksista tuttu koulutussosiologinen säännönmukaisuus, että korkeasti koulutettujen vanhempien jälkipolvi tavoit-

telee itsekin korkeaa koulutusta (esim. Kivinen, Ahola & Hedman 2001). Yhä useamman nuoren molemmilla vanhemmilla on nykyään korkeakoulututkinto, mikä tarkoittaa sitä, ettei koulutustoiveiden madaltuminen ole todennäköistä. Nuorten koulutuslatoiveet ovat myös edelleen vahvasti jakaantuneet sukupuolen mukaan, mikä on toinen merkittävä jäykkää koulutusrakenteita ylläpitävä tekijä (Garam & Ahola 2001, 7-8).

5. OHJEISTUS JA INTRESSIT

Tässä luvussa tarkastellaan, millaista ohjeistusta opinto-ohjaajat työhönsä saavat ja millaisia intressejä ohjaukseen ja heidän työhönsä kohdistuu. Ohjauksen viralliset lähtökohdat ovat luonnollisesti koululainsäädännössä (ks. Numminen et al. 2002, 354), jossa korostuu oppilaiden oikeus saada ohjausta. Asetusten mukaan ohjauksesta määrätään tarkemmin opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmien perusteet ovatkin keskeinen opinto-ohjausta säätelevä yleisohje, jolla myös koulutuksen järjestäjä veloitetaan sisällyttämään koulutai järjestäjäkohtaiseen opetussuunnitelmaan ohjauksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Opetushallituksen arvioinneissa on kuitenkin todettu, että opetussuunnitelmat ohjaavat yleensä opetusta oletettua vähemmän (ks. Jakku-Sihvonen & Rajanen 2002, 309). Näin on ilmeisesti myös erityisesti opinto-ohjauksessa asian laita. Opetushallitus uudistaa parhaillaan opetussuunnitelmien perusteita, kuten edellä on jo todettu, ja niillä pyritään saamaan uutta jämäkkyyttä myös opinto-ohjaukseen.

5.1 Runoutta ja realismia

Tutkimuksemme mukaan näyttäisi siltä, että opetussuunnitelman perusteet ovat joko liian juhlallisia ja yleisiä tai itsestään selviä ja yksinkertaisia, jotta ne voisivat mitenkään merkittävästi jäsentää opinto-ohjaajan työtä. Haastatteluisissa opinto-ohjaajat eivät joko maininneet opetussuunnitelmien perusteita lainkaan tai niistä puhuttiin hyvin ylimalkaisesti. Niiden merkitys opinto-ohjauksen arjessa näyttää olevan siis hyvin vähäinen, ja tietoisuus opetussuunnitelmista tuntuu olevan melko heikkoa.

Varsinkin lukion opinto-ohjaajat eivät näytä juurikaan noteeraavan valtakunnallisista ja virallisista opetuksen ohjeistuksista. Lukion opinto-ohjaajilla on aina niin kova kiire, ettei heillä ole aikaa tutustua kaikkeen siihen ohjeistukseen, jota tulee koulun ulkopuolelta. Opinto-ohjaajat muistelivat saavansa materiaalia eri lähteistä, mutta niihin ei ole juurikaan aikaa keskittyä. Huonoa

orientoitumista virallisiin ohjeistuksiin kuvaa haastateltujen empiminen kysyttäessä opetukseen liittyvistä ohjeistuksista:

Kyllä sieltäkin (Opetusministeriö/Opetushallitus) jotain vihkosta tulee, jotain nimenomaan tollasia tutkimustuloksia. Mutta ei sieltä sellaisia ohjeita tai tavoitteita. Ei tuu ainakaan mieleen. Voi olla että tuuleekin... (lukio)

Koulujen sisällä oppilaanohjauksessa onkin yleensä melko väljät ohjeistukset. Katsottaessa esimerkiksi haastatteluissa mukana olleiden koulujen nettisivuilta niiden opinto-ohjausta koskevaa ohjeistusta, näyttävät ne olevan varsin yleisluonteisia ja teknisiä, vaikka otsikkona olisikin ”opetussuunnitelma”.

Erään lukion opinto-ohjauksen perusteet:

Opinto-ohjauksesta on yksi pakollinen kurssi kaikille opiskelijoille. Kurssi jakaantuu eri vuosille. Ensimmäisen vuoden opiskelijoille on ensimmäisessä jaksossa luokkatunteja, joissa käydään läpi lukio-opiskelun käytäntöjä. Loppukeväästä käydään läpi jatko-opintomahdollisuuksia.

Toisena ja kolmantena vuonna opinto-ohjaus painottuu jatko-opintojen ohjaukselle sekä luokkatunteina että yksittäisohjauksena.

Tavoitteet: tukea opiskelijaa lukio-opinnoissa ja jatko-opintoihin hakemisessa.

Käytännössä opinto-ohjaajat saavatkin muovata ohjauksen mieleiseensä muotoon. Tämä on toteutunut erityisesti yläasteen oppilaanohjaajien kohdalla, sillä suurin osa heistä on toiminut virassaan jo kymmeniä vuosia. Ne opinto-ohjaajat, jotka ovat työskennelleet samassa koulussa kauan opinto-ohjaajana, eivät välttämättä edes halua muiden puuttuvan omaan työkenttäänsä, vaikka yhteistyötä halutaankin tehdä myös muiden opettajien kanssa. Seuraavat kommentit kuvaavat hyvin sitä, ettei useita vuosia virassa ollut opinto-ohjaaja halua tarkkoja ohjeistuksia, sillä hän on tottunut tekemään asiat ”omalla tavallaan”.

[M]ä oon itse luonut sen ohjeistuksen. (yläaste)

Sillon ennen opinto-ohjaus oli paljon ohjeistetumpaa. Se oli aika ahdistavaa minusta. (yläaste)

Toisaalta ollaan sitäkin mieltä, että ohjaukseen tulisi saada nykyistä tarkemmat ohjeistukset ainakin tietyllä tasolla.

Kyllä mun mielestä se olis tärkeää että ainakin kunnassa olis sama suunta, että kunnan koululaitoksessa olisi samanlainen oppilaanohjauksen sisältö. ... Koska se tois sitä jämäkkyyttä, ja jopa sen oppiaineen arvostusta. (yläaste)

Haastattelujen perusteella opinto-ohjaajilla on hyvät suhteet koulujen rehtoreihin. Tämä johtuu lähinnä siitä, että usein rehtorit ajattelevat opinto-ohjauksen tärkeydestä samalla tavalla kuin opinto-ohjaajat. Jotkut rehtorit ovat myös entisiä ohjaajia, tai toimivat osittain mukana opinto-ohjauksessa. Tämä toteutuu lähinnä lukioissa, joissa opinto-ohjaajat eivät ole päätoimisia ohjaajia. Rehtorin auktoriteettiin ja hänen ohjeisiinsa vetoaa moni opinto-ohjaaja.

Tottakai rehtori on se lähin esimies ja määrittelee tietty pääasiat. (yläaste)

Uudet opetussuunnitelmien perusteet tulevat korostamaan opinto-ohjauksen tavoitteiden toteutumista myös paikallisella tasolla. Niiden mukaan koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa tulee kuvata nykyistä täsmällisemmin ne toiminta- ja yhteistyömuodot, joilla asetetut tavoitteet aiotaan saavuttaa (Opetushallitus 2003a; 2003b).

5.2 Työelämän ja oppilaitosten intressit

Yläasteen opinto-ohjaajilla on haastattelujen perusteella hyvät yhteydet työelämään. Tietyt työelämän alat lähestyvät melko aktiivisesti opinto-ohjaajia, ja opinto-ohjaajat yläasteella ovat usein yhteydessä eri työpaikkoihin. Yhteydenpito työelämästä kouluihin päin on ohjaajien mukaan usein yhteydessä siihen, että joku ala huolestuu osaavan työvoiman saatavuudesta tulevaisuudessa. Esimerkiksi metalliala mainittiin haastatteluissa usein. Teollisuuden edustajat järjestävät opinto-ohjaajille koulutustilaisuuksia, tutustumiskäyntejä ja lähettävät paljon materiaalia. Lähes kaikki ohjaajat painottivat kuitenkin sitä, etteivät tämän kaltaiset toimet vaikuta millään tavalla siihen, mitä he oppilailleen suosittelevat.

[E]ri yritykset kutsuu ja kertoo sen mukaan minkälainen tarve esim. työmarkkinoilla on. Mutta se ei vaikuta, eikä pitäisikään, mun, opon työhön vaikuttaa. (yläaste)

Opinto-ohjaajat katsovat siis yhtäältä, että heidän toimenkuvaansa ei kuulu yksittäisten intressitahojen koulutuspolitiikan tukeminen, eikä se ehkä olisi järkevääkään, kun toiveet ja tarpeet saattavat jatkuvasti muuttua. Toisaalta voidaan kuitenkin kysyä, onko kädet nostettu liian aikaisin pystyyn, jos ajatellaan, että oppilaat eivät kuitenkaan välitä.

Eikä se pelaakaan sillä tavalla, ei oppilaat välitä siitä, mutta se on tärkeää että me tiedetään missä ollaan menossa, mihin suuntaan tilanne kehittyy työmarkkinoilla. (yläaste)

Myös työmarkkinajärjestöt, kuten SAK ja STTK, järjestävät yläasteen opinto-ohjaajille koulutusta ja tiedotustilaisuuksia, ja ne koetaan ohjaajien keskuudessa mielekkäiksi. Ammatteihin ohjaamisessa on kuitenkin tietty paradoksi. Vaikka opinto-ohjaajien mielestä ammatteihin ohjaaminen ja työelämään tutustuminen sujuu hyvin, niin oppilaat kokevat etteivät he saa tarpeeksi tietoa työelämästä ja ammasteista. Tämä tuli hyvin esiin jo edellä kuvatussa abitu-

rienttitutkimuksessa sekä opetushallituksen arvioinnissa. Haastatelluista opinto-ohjaajista sen mainitsi kuitenkin vain muutama.

[O]piskelijat kokee, ettei ne tunne tarpeeksi sisältöjä. Sisältöjä ei pystytä oppilaanohjauksessa käymään läpi tarpeeksi, ja mä en näe siihen mitään muuta ratkaisua kuin sen, että jossain opintojen vaiheessa lukiolainen pystyisi hahmottelemaan aika tarkasti sen mahdollisen alan joka kiinnostaa, ja sen jälkeen voitais perehtyä sisältöihin. Mutta se, että kaikki tietäis kattavasti edes perusasiat kaikista tarjolla olevista sisällöistä korkeakoulujärjestelmässä, niin se ei ole mahdollista.

(lukio)

Korkeakoulujen intressit liittyvät usein tiettyihin oppiaineisiin. Erityisesti matematiikan huono suosio on asia, joista opinto-ohjaajia on joskus jopa syytetty. Yksi opinto-ohjaaja kertoi olleensa kerran yliopiston kutsumana kyseisestä asiasta keskustelemassa.

[O]pot saa aika usein siitä asiasta, vuosikaudet on saanut esim. siitä, että ei ohjata tarpeeksi pitkälle matikalle. Ja olen kerran ollut kollegani kanssa jopa yliopistolla. Otettiin yhteyttä sinne, kun sieltä tuli suoranaisesti sellainen hyökkäävä kirje, että kun ei saada matematiikan opiskelijoita eikä tekniikan opiskelijoita, koska niin vähän opiskelee pitkää matikkaa. Ja siinä syytettiin opoja. Me otettiin tosiaan se niinkun nokkiimme ja varattiin aika ja mentiin sinne yliopistolla. Neuvottelu oli hyvin asiallinen ja fiksu loppujen lopuksi, mutta ei ihan siitä ajatuksesta luopuneet kuitenkaan. Heidän mielestään joissakin kouluissa ei ihan tarpeeksi puhuta pitkän matikan puolesta. Kyllähän me kaikki haastatellaan ysiluokalla ja katsotaan että kuka on kiinnostunut matematiikasta ja mikä on numero. Suurin osa opoita varmaan toimii niin. (yläaste)

Muuten korkeakoulut näyttävät haastattelujen perusteella olevan yhteydessä lukion opinto-ohjaajiin varsin vähän. Ainoastaan vuosittaisilla abi-päivillä ohjaajat sanoivat tapaavansa yliopistojen edustajia. Kaikenlaiset mainokset,

joita tulee eri korkeakouluista, ammattikorkeista ja muista kouluista, tuntuvat pikemminkin ärsyttävän opinto-ohjaajia. Mainoksia tulee niin runsaasti, ettei niihin ehdi tutustumaan juuri ollenkaan. Lähes kaikki opinto-ohjaajat valittivat, että mainoksia tulee aivan liikaa, varsinkin kun sähköisen tiedonvälityksen kehittymisen myötä lähes kaikkea koulutusinformaatiota on saatavissa internetistä. Lukion opinto-ohjaajien mielestä monet oppilaitokset lähettävät oman koulunsa mainospostia liian myöhään, eli vasta kun abiturientit ovat jo lähteneet koulusta lukulomalle.

Ammatti-instituutti ja ammattikorkeakoulut järjestävät opinto-ohjaajien mukaan hyödyllisiä tilaisuuksia. Niissä on ollut eri linjojen edustajia kertomassa koulutuksestaan ja esittelemässä eri opintolinjoja. Ohjaajat kokevat tällaiset tilaisuudet tärkeiksi, sillä ammatillisella puolella muutokset ovat olleet nopeita ja uusia asioita on tullut paljon.

5.3 ”Väärin vanhempien” ongelma

Haastatteluiden mukaan oppilaiden vanhemmat ottavat kaikkiaan liian harvoin yhteyttä opinto-ohjaajiin. Yläasteella vanhempien kontaktit ohjaajaan ja osallistuminen lapsen opiskeluun on selvästi yleisempää kuin lukiossa. Ongelma vanhempien yhteydenpidossa on se, että ”väärät vanhemmat” ovat kiinnostuneita lapsensa opiskelusta. Hyvin koulussa menestyvien oppilaiden vanhemmat ottavat suhteellisen aktiivisesti yhteyttä opinto-ohjaajiin, kun taas heikompien oppilaiden vanhemmat eivät yleensä ole kovin aktiivisia. Kontakteja juuri näihin vanhempiin kuitenkin kaivattaisiin, koska se auttaisi selkiyttämään nuoren mahdollisia kouluongelmia ja niiden taustalla olevia syitä.

[S]ellaiset vanhemmat ottaa yhteyttä joiden lapsilla on kaikki hyvin. Samaten ne tulevat vanhempainiltaan joiden lapsilla on kaikki hyvin ja ne huolestuu heti kun on jotain vähän, ja ottavat yhteyttä. En tiedä mikä on, eikö ne jaksa tai ehdi. Mutta se mikä mun täytyy tämän koulun osalta nyt todeta, täällähän on pitkälti yli 400 oppilasta, niin tämä on jotenkin sellainen metsäinen, perifeerinen, vanhakantainen alue, että täällä on suureen oppilasmäärään nähden poikkeuksellisen vähän ongelmia. Lapset on terveitä ja punaposkisia. (yläaste)

Aihe on kuitenkin selvästi arka, mikä kuvastuu myös edellisen sitaatin loppuosasta. Opinto-ohjaajat eivät oikein tiedä, mitä kaikkea heidän, oppilaan ja kodin välillä oikein tapahtuu ja miten vastuukysymykset näissä asioissa lopultakin menevät. ”Älä sä mutsi mun asioihin puutu” ja ”älä sä opo käy meidän kakaroita neuvomaan” on ajatuskuvio, joka ei juurikaan anna eväitä opinto-ohjaajan työhön.

Niin onhan se tavallaan sellainen positiivinen asia, kun vanhempi ottaa yhteyttä ja soittaa kouluun ja kysyy. Se on mullekin sellainen että on kauhean hyvä signaali ja merkki siitä että tän oppilaan perään katsoo joku muukin kuin minä. Että aamulla on tavallaan yksi vähemmän, joka on vain minun kapeiden hartioiden varassa. Että mä luulen että se ongelma monissa kodeissa että luotetaan, tavallaan jätetään vastuu liikaa oppilaalle. Ja sitten monet vanhemmat niinkun on ...ajattelee että oppilaat suuttuu. Et ei käydä keskustelua. Että tämä on hyvin tällainen yleinen. Että ”älä sä mun asioihin käy...”. Tilanne on niinkun päässyt pahaksi. (lukio)

Opinto-ohjaajat pyrkivät lisäämään kontakteja vanhempiin esimerkiksi järjestämällä vanhempien iltoja, mutta ongelmaksi nousi tässäkin asiassa ajan riittävyys. Toisaalta opinto-ohjaajat olivat yleisesti sitä mieltä, etteivät vanhempien mielipiteet vaikuta siihen, kuinka itse ohjausta tehdään, sillä he eivät voi tietää koulumaailmasta riittävästi.

Toisaalta voidaan ajatella niin, että vanhempien intressit tulevat esiin välillisesti nuorten koulutustoi-veissa. Kuten hyvin tiedetään, esimerkiksi korkeasti koulutettujen vanhempien lapset pyrkivät muita useammin yliopistoihin. Haastateltujen opinto-ohjaajien mukaan jotkut oppilaat kokevat vanhempien tai sukulaisten taholta jopa suoraa painostusta lukioon menemiseen. Epävarmuus johtaa myös siihen, että mennään lukioon ostamaan aikaa, läpäistään se joten kuten, ja sitten huomataan, että keskinkertaisilla tai huonoilla arvosanoilla ei kovin pitkälle pötkitä.

Vanhemmat on kiinnostuneita tai sitten oppilaat ei itse tiedä mihin mennä, niin sitten ajatellaan, että mä menen kolmeksi vuodeksi miettimään. Eikä ne ole yhtään viisaampia sittenkään. Ne notkuu siellä ja ihmettelee ja abeina on sitten taas samassa tilanteessa. Se on harmi, siinä menee monilla se kolme vuotta ihan harakoille. Jollain tavalla saadaan lukio räävittyä läpi, numerot on sellasia ei mitään hääppösiä. Et sä sit niillä pääse oikeen mihinkään. (yläaste)

Vaikka pääkasvatusvastuu on edelleen kodilla, painottavat uudet opetussuunnitelman perusteet koulujen aktiivista roolia ja aloitteellisuutta yhteistyön käynnistämässä ja ylläpitämässä. Lisäksi esimerkiksi lukion opetussuunnitelman perusteissa edellytetään, että koulun ja kodin yhteistyötä koskeva paikallinen suunnitelma laaditaan yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveystoimen kanssa (Opetushallitus 2003b). Olemmekin toisaalla todenneet, että parasta koulutuspolitiikkaa on hyvin hoidettu sosiaalipolitiikka (Kivinen et al. 2001).

6. OPINTO-OHJAUKSEN MONET ONGELMAT

Monet opinto-ohjaajien haastatteluissa käsitellyt teemat kääntyivät helposti ohjaajien kokemiksi ongelmiksi. Keskusteltaessa yhteistyöstä, rakenteellisista puitteista, oppilasaineksesta tai kehittämisestä, esiin nousivat resurssikysymykset ja aikapula. Tässä luvussa käsitellään haastatteluissa esiin nousseita ohjausongelmia sekä opinto-ohjaajien esittämiä parannusehdotuksia. Yläasteen ja lukion ohjaajien kokemat ongelmat ovat enimmäkseen melko erilaisia, myös yhteisiä huolen aiheita löytyy.

6.1 Aika ja resurssit eivät yksinkertaisesti riitä

Ei liene yllättävää, että haastatteluista noussut merkittävin ongelma-alue oli aika- ja resurssipula. Ongelma syntyy monista yksittäisistä koululaitokseen liittyvistä asioista, kuten oppilasmääristä yleensä, erityisoppilaiden määristä, opinto-ohjaajien työtehtävien määrästä sekä työaika- ja palkkauskysymyksistä. Lukion opinto-ohjaajat tuntuivat kärsivän ajan riittämättömyydestä yläasteen ohjaajia hieman enemmän. Yläasteen ohjaajilla on siinä mielessä lukion ohjaajia paremmat mahdollisuudet selviytyä esimerkiksi suurista oppilasmääristä, että he ovat kaikki päätoimisia.

Kokonaistyöajan riittämättömyys nivoutuu osaltaan myös palkkauskysymyksiin, jotka moni opinto-ohjaaja nosti esiin. Varsinaisesti palkan tasoa opinto-ohjaajat eivät moittineet, mutta palkkauksen ja oppilasmäärän suhteen eriarvoisuus opinto-ohjaajien kesken häiritsee. Ongelma tuntuu koskevan nimenomaan virassa olevia yläasteen opinto-ohjaajia. Kun tietyissä kouluissa on enemmän ohjattavia oppilaita tai enemmän maahanmuuttajia kuin toisissa, ja palkka on lisäksi pienempi, niin luonnollisesti se herättää katkeruutta.

Että meillä on erittäin suuri eriarvoisuus opinto-ohjaajien kesken palkkauksessa, ja se on sellainen, joka hiertää meidän välejä. (yläaste)

Eriarvoisuuden lisäksi siirtyminen kokonaistyöaikaratkaisuun koetaan virassa olevien opinto-ohjaajien keskuudessa huonoksi asiaksi. Kokonaistyöajassa olevien vuotuinen työaika on 1 221 tuntia vuodessa, ja vaikka joutuisi esimerkiksi erityisoppilaiden takia tekemään ylitöitä, ylimääräistä korvausta palkan tai työajan muodossa siitä ei tule. Lähes kaikki haastatellut yläasteen opinto-ohjaajat olivat sitä mieltä, että heidän nykyinen työsopimuksensa on epäonnistunut, ja siihen pitäisi saada lisää joustoa. Ainoa lukion opinto-ohjaaja, joka on mukana kokonaistyöajassa, kuvailee voimassa olevaa kokonaistyöaika-mallia seuraavasti:

Mä luulen, että harva opo voi tehdä 8-14, mikä olisi mahdollista sen vuosityöajan puitteissa. Se on niin kuin urakkapalkka. Hiukan koulusta riippuen opot sen sitten hoitaa parhaaksi katsomallaan tavalla.
(lukio)

Muut haastatellut lukion opinto-ohjaajat eivät olleet kokonaistyöaikajärjestelmässä, mutta ajan riittämättömyys vaivasi heitä jopa enemmän kuin yläasteen opinto-ohjaajia.

Myös Lairion ja Puukarin (1999) tutkimuksen mukaan yleisimmäksi ongelmaksi nousi juuri aikapula, erityisesti henkilökohtaiseen ohjaukseen käytettävän ajan riittämättömyys. Muita yleisiä ongelmia olivat ohjaustyön laajuus ja hajanaisuus, omien tietojen ajantasaistaminen, materiaalien edellytysten heikkous, ohjattavien motivaatio-ongelmat, opinto-ohjaajan ja opettajan kaksoisrooli, ohjauksen työnjakokysymykset sekä ohjaustyön arvostuksen puute. Myös koulutuksen riittämättömyys, yhteistyö oppilaitoksen johdon tai opettajien kanssa, tietotekniikan käyttöön liittyvät ongelmat sekä ohjauksen asema opetussuunnitelmassa mainittiin. (Lairio & Puukari 1999, 45-46.)

Opetushallituksen arvioinnista (Numminen ym. 2002, 205–209) käy ilmi myös se, että opinto-ohjaajat joutuvat käyttämään runsaasti aikaa tehtäviin, jotka eivät ole heidän mielestään ohjauksen kannalta olennaisia. Tällaisia ovat esimerkiksi valvontatehtävät, opettajien sijaisuuksien hoitaminen, tapahtumien, retkien ja teemapäivien valmistelu sekä poissaoloihin liittyvät asiat. Toi-

saalta monet opinto-ohjaajat sekä yläasteella että lukiossa pitivät tällaisia tehtäviä myös kohtalaisen tärkeinä. Koulun kannalta esimerkiksi kerhojen vetäminen ja työjärjestystehtävät ovatkin varsin olennaisia. Tämä ristiriita viittaa siihen, että opinto-ohjaajat kantavat usein vastuuta koko koulun toiminnasta tekemällä sellaisia tehtäviä, jotka eivät heille kuulu ja joita muut eivät halua tai ehdi tehdä.

Myös haastatellut opinto-ohjaajat mainitsivat monia sekä aikaa vieviä ohjaukseen kuuluvia tehtäviä että varsinaiseen ohjaukseen kuulumattomia tehtäviä, jotka ovat ongelmia niukkojen aikaresurssien oloissa. Tällaisia olivat esimerkiksi hallinnolliset työt, ryhmäkokojen valvominen, lukujärjestysasiat, valinnaisuuteen liittyvät asiat sekä esimerkiksi työelämään tutustuminen, joka aina tiettyyn aikaan vuodesta vie runsaasti aikaa.

Tämmöstä juoksevaa hommaa on aika paljon. Ryhmäkokojen valvomista. Ja yrittää löytää oppilaita ja pyytää niitä vaihtaa ryhmiä, kyllä se on aika työlästä ... Oppilaiden perässä juoksemista, se on aika raskavaa. Ja sitten se, mitä mä olen vähän oppinut, että mä olin käytännössä aina käytettävissä, eli mä en pitänyt suurin piirtein välitunteja koskaan... Siitä kun tulee huono omatunto, että kaikki asiat on puoleksi tehtyjä. Ja sit kun pitää sitä omaa opetustakin aika tärkeänä. (lukio)

Mitä enemmän oppilaita, niin se on aina pois siitä. Niinkun paperityöt on lisääntyneet vuosien mittaan paljon! Se on niinkun harmillinen juttu. (yläaste)

Muutama lukion ja yläasteen opinto-ohjaaja mainitsi myös sen, että aika ei riitä tarpeelliseen lisäkoulutukseen. Koulutukseen on vaikea löytää sopivia päiviä, sillä lukioissa ei-päätoimisten opinto-ohjaajien on hoidettava myös oman aineensa opetustyö. Samaan asiaan liittyy myös opinto-ohjaajien keskinäinen yhteistyö, jota lukion opinto-ohjaajilla on tuskin lainkaan. Lukion opinto-ohjaajilla on yleensä suuria vaikeuksia järjestää tuntinsa sillä tavalla, että he pääsisivät perjantaisin (jolloin opinto-ohjaajille on yleensä erilaisia

tilaisuuksia) sellaisiin yhteistyö- ja tutustumistilaisuuksiin, joissa yläasteiden ohjaajat käyvät.

[E]t kyl niinkun aika paljon ois ollu ... tutustumista, mut sit kun on tätä (aineen) opetusta, niin yläasteen opot pääsee, koska niillä on perjantai oppitunniton. Niillä on pyritty ettei perjantaisin olis oppitunteja, niin silloin aina järjestetään tällasia yleisiä juttuja, jotka ois tosi tärkeitä, just et tunnetaan työelämää. Se on ihan satunnaista, että joskus pääsee sitten jonnekin mukaan, jos järjestellään. (lukio)

Ja silloin kun lukion opinto-ohjaajat pääsevät osallistumaan opinto-ohjaajien yhdistyksen järjestämiin tilaisuuksiin, ne on heidän mielestään yleensä tehty yläasteen ohjaajien tarpeita varten:

Usein kun on näitä tilaisuuksia, niin tuntuu että siellä olevan sellasta asiaa, joka on yläasteen opojen tarpeisiin. Lukion opoille vois olla omia tilaisuuksia. Meillä on nuo yhteisvalinnat erityyppiset, että meillä on enemmän tätä koko kouluajan ohjaamista. Me joskus yritettiin itse, mutta se on aina sitä päivämäärän löytämistä, ja sitten lukion opothan käy hirveen vähän näissä koulutuksissa, kun ne on kaikilla melkeen nämä opetettavat aineet eikä viittis olla kauheesti pois. Lukiossa varmaan mielletään sillai, että ne tunnit pidetään. (lukio)

Koska aikakysymykset liittyvät läheisesti palkka- ja työehtoihin sekä koulutuksen yleiseen resurssointiin, tulisi tämä asia ratkaista valtiovallan, ylläpitäjän ja työmarkkinaosapuolien tiiviinä yhteistyönä.

6.2 Lisää yksilöllistä ohjausta tarvitaan

Opetushallituksen suositus on 250 oppilasta yhtä päätoimista ohjaajaa kohti. Arviointiraportin mukaan yläasteen päätoimisilla ohjaajilla on keskimäärin 245 oppilasta ja sivutoimisilla 93. Lukioissa vastaavat luvut ovat 288 ja 182. Lukion ohjaajista runsaalla 40 prosentilla on ohjattavia alle 200, kun taas lähes puolet peruskoulun opinto-ohjaajista ilmoittaa ohjattavien määrän olevan 200-299. Lukioissa suuret oppilasmäärät yhtä ohjaajaa kohti ovat puolestaan yleisempiä. Noin kolmasosalla lukion opinto-ohjaajista on vähintään 300 oppilasta. (Numminen ym. 2002, 191.) Liian suuret ohjattavien määrät johtavat väistämättä siihen, etteivät opiskelijat voi saada riittävästi henkilökohtaista ohjausta.

Tämän tutkimuksen kohteena olevissa turkulaisissa kouluissa ohjattavien määrät yhtä opinto-ohjaajaa kohti ovat varsin suuret. Yläasteen opinto-ohjaajista kenelläkään oppilasmäärä ei jäänyt alle suosituksen. Yhdessä koulussa oli jopa yli 400 ohjattavaa, ja vain yksi opinto-ohjaaja. Lukion opinto-ohjaajilla oli kaikilla yli 300 ohjattavaa, ja lisäksi on huomattava se, että ainoastaan yksi näistä ohjaajista on päätoiminen. Näin ollen ei olekaan ihme, että kaikki opinto-ohjaajat haluaisivat parantaa omia mahdollisuuksiaan antaa henkilökohtaista ohjausta. Opinto-ohjaajat pitivät yksilöllistä ohjausta luokattomassa lukiossa erittäin tärkeänä, sillä monet oppilaat ”eksyvät kurssiviidakkossa”. Varsinkin kaikille lukion ensimmäisen vuoden opiskelijoille pitäisi olla oma ohjaustuokio, sillä juuri heillä on yleensä kurssien valintaongelmia.

Esimerkiksi mitä mä kokisin tärkeenä, että ois syksyllä aikaa ottaa jokin lukion aloittava tänne haastatteluun. Mä otan vaan ne akuutit tapaukset sieltä, joilla on sekaisin kurssitarjottimen valintaa ja on muuta äkkiä ja halua tulla mun kanssa tänne juttelemaan. (lukio)

Niin, ja tosta vielä mitä mä haluaisin lisää oppilaanohjaukseen, on sellaiset henkilökohtaiset haastattelut, että sitä mä en ole ajanpuutteen takia ehtinyt tehdä... etenkin jos on kysymyksessä sellainen joka ei mistään tiedä. [K]un sais edes jokaisen vähän miettimään ... ja tarttumaan asioihin. (lukio)

Jälkimmäisessä sitaatissa tulee esille se, että henkilökohtaisella ohjauksella voisi aktivoida heikompia ja syrjäänvetäytyviä oppilaita. Paremmat oppilaat ja ne, joilla jatkokoulutussuunnitelmat ovat ainakin suunnilleen selvät, tulevat itse opinto-ohjaajan vastaanotolle tai hakevat tarvittavan informaation sopivasta lähteestä. Varsinkin nykyään luokattomassa lukioissa passiiviset oppilaat eivät välttämättä ole perillä siitä, mitä oppiaineita kannattaisi valita, jotta hakeminen tiettyyn koulutukseen onnistuisi. Koulutussuunnitelmat ovat monilla lukion päätösvaiheessa olevilla vielä niin selkiytymättömät (Garam & Ahola 2001, 33), että henkilökohtainen ohjaus auttaisi varmasti päätöksen teossa.

6.3 Sosiaaliset ongelmat kasautuvat

Syrjäytymis-, päihde- ja huumeongelmat ovat tänä päivänä myös koulun arkea. Lairion ja kumppaneiden tutkimuksen mukaan opinto-ohjaajat kohtaavat niitä työssään entistä useammin. Harva opinto-ohjaaja on kuitenkaan saanut erityistä koulutusta tällaisten ongelmien tunnistamiseen ja käsittelyyn. Lisääntyvien sosiaalisten ongelmien hoitoon tarvittaisiin useiden eri ohjaustahojen välistä verkostoyhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta. Opinto-ohjaajan lisäksi oppilaitoksen muun henkilökunnan tulisi kyetä tunnistamaan näitä ongelmia ja osallistua niitä käsittelevään koulutukseen. (Lairio ym. 2001, 171.)

Että tän päivän nuorilla on niin paljon kaikennäköisiä ongelmia, sellasia jotka kuitenkin näkyy täällä koulumaailmassa... Sitä aina kuvitellaan, että lukiolaisilla ei ole mitään ongelmia, että ne vaan opiskelee, mutta tän päivän lukiolaisilla on itse asiassa tosi paljon kaikkee semmosta, mihin ei ole ollut valmiuksia kohdata niitä. (lukio)

Koulukohtaiset erot ongelmien määrässä ja laadussa ovat kuitenkin suuret, mikä kertoo rakenteellisen tason ongelmasta, alueiden eriytymisestä ja sosiaalisten ongelmien keskittymistä tietyille alueille (kts. sivu 74 ensimmäinen sitaatti).

Opetushallituksen arvioinnin mukaan oppilashuolto toimii yläasteilla paremmin kuin lukioissa. Koulupsykologi löytyy ainoastaan viidesosasta lukioista, kun yläasteista 39 prosentissa on psykologi oppilaita varten. Koulukuraattoreita lukioissa on vielä vähemmän kuin psykologeja, kun taas yläasteen kouluissa kuraattoreita on huomattavasti enemmän, lähes 60 prosentissa arvioitiin osallistuneista yläasteista. Kouluterveydenhoitaja on lähes jokaisessa yläasteen kouluista ja neljässä viidestä lukioista. (Numminen ym. 2002, 282.)

Tällä hetkellä tilanne haastatelluissa lukioissa näytti siltä, ettei opinto-ohjaajilla ole juuri mitään mahdollisuuksia puuttua oppilaiden lisääntyviin ongelmiin, vaikka niitä tunnistaisivatkin. Yksi lukion opinto-ohjaaja sanoi nykyisellään jopa pelkäävänsä tiettyjä tilanteita ohjaustyössään. Tiettyjä rajanvetoja tarvitaan, että omassa työssä jaksaminen olisi mahdollista.

Se on semmonen raja, että mä en uskalla enää olla psykologina. Sitä ei voi vaatia, ne ei kuulu opolle enää. (lukio)

Yläasteen opinto-ohjaajilla on jossain määrin helpompi tilanne, sillä kaikissa yläasteissa oli ainakin muodollisesti toimiva oppilashuoltojärjestelmä, johon kuuluvat ohjaajan lisäksi kuraattori, terveydenhoitaja ja rehtori sekä joissakin kouluissa vielä koulupsykologi. Lukioissa sen sijaan psykologin tarve tuntuu olevan erityisen voimakas haastateltujen opinto-ohjaajien mukaan.

Ei oo, ei koulupsykologia. Ei Turussa oo, mutta tarvetta ois ehdottomasti. Jos on jotain mielenterveyspuolen ongelmia, niin sit terveydenhoitaja lähettää sitä kautta eteenpäin. Ei siinä sitten sitä oppilasta kauheesti ajatella. (lukio)

Halua oppilaan auttamiseksi löytyisi, mutta yleensä opot ovat voimattomia kohdatessaan vaikkapa täysi-ikäisen huumeongelmaisen oppilaan, sillä ohjaajilla ei lainkaan mukaan ole edes oikeutta soittaa tällaisen henkilön vanhemmille ja kertoa asiasta.

6.4 Maahanmuuttajaoppilaiden erityisongelmat

Maahanmuuttajaoppilaat ovat yksi uusi erityisesti opinto-ohjaajia koskettava ongelmaryhmä. Heikolla kielitaidoilla varustetut maahanmuuttajaoppilaat vaativat paljon sekä opettajien että ohjaajien ajallisia resursseja, vaikka lukumääräisesti vierasmaalaisia oppilaita ei välttämättä ole kovin paljon ohjattavien kokonaismäärään suhteutettuna. Lairion ja Puukarin mukaan peruskoulujen opinto-ohjaajista puolella ja lukion ohjaajista kolmasosalla on ohjattavanaan maahanmuuttajia, mutta tilanne vaihtelee luonnollisesti huomattavasti alueittain. Keskimääräisesti maahanmuuttajaoppilaita on kaksi yhtä ohjaajaa kohti, ja vain neljällä prosentilla ohjattavien määrä on yli kymmenen. Ääripäänä tutkimuksessa oli kuitenkin henkilö, jolla oli 50 maahanmuuttajaoppilasta ohjattavanaan (Lairio & Puukari 1999, 70-71).

Lukion opinto-ohjaajien mielestä maahanmuuttajat pääsevät yläasteelta lukioon muita oppilaita helpommin. Maahanmuuttajaoppilaiden heikohko taso sai lähes kaikki lukion ohjaajat kritisoimaan sitä, että maahanmuuttajien opintosuorituksia arvostellaan löysemmin kriteerein kuin suomalaisten oppilaiden.

Luulen että (yläasteen) opettajilla on eri tapoja arvioida maahanmuuttajaoppilaita. Että toiset antaa helpommin numeroita ja yrittää antaa niinkun kannustusnumeroita jos on yritteliäs ... näin niinkun niitä pääsee lukioon, vaikka ei olis edellytyksiä. (lukio)

Myös Sunin (1996) mukaan opettajien on vaikeaa arvioida maahanmuuttajaoppilaiden suorituksia näiden puutteellisen kielitaidon vuoksi. Arviointikäytännöt vaihtelivat oppilaitoksittain ja opettajittain, ja lisäksi käytössä on mukautettuja opetussuunnitelmia. Erityisen ongelmalliseksi koettiin maahanmuuttajien osaamisen arvioiminen peruskoulun päättövaiheessa. Jos heitä arvioidaan samoilla kriteereillä kuin suomalaisia oppilaita, useiden keskiarvo jää heikoksi. Maahanmuuttajaoppilaat halusivat yleensä jatkaa lukiossa loppuun asti huolimatta opinto-ohjaajan kehotuksista mennä esimerkiksi ammatilliselle puolelle opiskelemaan.

Ongelma tiedostetaan hyvin myös yläasteella, mutta keinoja on vähän, kun maahanmuuttajaoppilaiden koulutususko ja pyrky on niin kova.

Hyvin moni hyvin epärealistisesti ja itsepäisesti haluaa lukioon. Siinä ei auta neuvot sitten. Niillä on vielä enemmän se käsitys että koulutuksella päästään pidemmälle elämässä. (yläaste)

Opinto-ohjaajien mukaan maahanmuuttajat putoavat usein nopeasti opetustahdista lukioissa, koska heidän kielitaitonsa ei riitä, eikä opettajilla ole aikaa edetä hitaimpien tahdissa. Toisaalta maahanmuuttajat ovat heikosta kielitaidostaan huolimatta erittäin motivoituneita opiskelijoita, ja heillä on vankka usko siihen, että lukion käyminen ”on tie onneen”.

[E]sim. asenteet on monilla ihan uskomattomia, hirveän epärealistisia käsityksiä omista kyvyistä. ... [K]auhean monilla on, kun ne on Suomeen tulleet, niin hirvee halu näyttää että ne pärjää. Ja sit kaikki haluais suoraan yliopistoon. Ja kun suomenkielisillekin se on työn takana, että sinne pääsee opiskelemaan. (lukio)

Lairion ym. (2001) mielestä yksi syy maahanmuuttajien koulutususkoon on se, ettei monilla maahanmuuttajilla ole tarpeeksi tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä. He eivät myöskään ole tietoisia siitä, kuinka vaikea on päästä opiskelemaan tietyille aloille ja erikoislukioihin. Tällaisissa tilanteissa on usein ehdotettu ratkaisuksi esimerkiksi peruskoulun kymmenettä luokkaa, jossa nuori voisi parantaa kielitaitoaan ja korottaa keskiarvoaan. Ehdotus ei Lairion mukaan kuitenkaan aina miellytä maahanmuuttajia tai heidän perheitään, sillä lisäluokka saatetaan kokea jopa häpeällisenä eikä sen merkitystä välttämättä ymmärretä (Lairio ym. 2001, 141).

Opinto-ohjaajien mielestä maahanmuuttajaoppilaat vievät siis ennen kaikkea suhteettoman paljon henkilökohtaista ohjausaikaa muilta oppilailta. Sama ongelma tuli esille myös tutkimuksessa, joka tarkasteli opettajien käsityksiä opetuksen tasa-arvon toteutumisesta peruskoulun ala-asteella. Sen mukaan maahanmuuttajaoppilaat vievät siinä määrin opettajan aikaa ja resursseja, että luokan sisällä erityisesti muut heikot oppilaat jäivät helposti oppitunnin normaaliin tukitoimien ulkopuolelle. Myös maahanmuuttajien epätasaisen sijoittumisen eri kouluihin katsotaan asettavan kouluja keskenään eriarvoiseen asemaan (Mäkinen 2002, 69-70).

Niissä kouluissa, joissa maahanmuuttajaoppilaita on paljon, opinto-ohjaajat ja opettajat joutuvat usein tekemisiin monikulttuurisuuden ja siihen liittyvien haasteiden kanssa, mikä koetaan myös sinänsä positiiviseksi ja kasvatuksellisesti hyödylliseksi.

6.5 Luokattomuus ja valinnaisuus nähdään pääsääntöisesti ongelmana

Lukion opinto-ohjaajat kokevat luokattomuuden ja kurssimuotoisuuden ohjauksen kannalta pääasiassa ongelmaksi. Luokattoman lukion tarkoitus on edistää opiskelijan yksilöllisen opinto-ohjelman rakentamista ja toteuttamista. Tämä toteutuu kuitenkin vain harvojen kohdalla. Liian monelle ”menee ja jää sormi suuhun”, kuten Kuusela (2003, 221) luokattomuuden historiaa käsittelevässä väitöskirjassaan toteaa.

Valinnan vapaudessa nähdään paljon sekä hyviä että huonoja puolia. Mehtäläisen mukaan opettajan työn kannalta luokattomuudesta ei ole hyötyä ainkaan lyhyellä tähtäimellä. Opiskelijalle sen sijaan luokattomuuden ja valinnaisuuden tuoma vapaus tuntuu heti, vastuu ja hankaluudet vasta myöhemmin (Mehtäläinen 1998, 36; 79). Oppilaat ymmärrettävästi pitävät vapaudesta, valinnaisuudesta ja kaikesta mikä ei ole ”pakkoa”. Samalla kun he saavat tällaisia etuja, unohtuu kuitenkin usein oma vastuu, joka näkyy ohjaajien mukaan ensimmäisenä lisääntyvinä poissaoloina.

...että oppilas saattaa olla pois koulusta ettei kukaan puutu siihen.
(lukio)

Varmasti ne jotka ei saa itsestään irti, niin jäävät tulematta joka tapauksessa. Se on se tietty porukka. Ja osa asuu jo yksin. Mutta tietyn porukan se (tuttu luokka) ehkä pitäis tiiviimmin koulussa. (lukio)

Poissaolot ovatkin hyvä esimerkki luokattoman lukion yhdestä dilemmasta, joka liittyy paitsi vastuun ja vapauden määrittelyyn ja tulkintoihin myös siihen, millaiseksi ”luokattomuus” lopulta koulun käytännöissä organisoituu (vrt. Kuusela 2003).

Tietysti, riippuen opettajasta, toiset niin kuin enemmän vahtii ja sanoo ja toiset välittää vähemmän. Mutta mulla on sellainen kuva että lintsamisessakin, kun on se tuttu luokka, niin sieltä on vaikeampi jäädä pois kuin... Niinkun opiskelukaverit ei välttämättä huomaa että joku on poissa kun opiskeluryhmät vaihtuu kahden tunnin välein. Eli sellainen ryhmäkuri ja sitoutuminen siihen olisi helpompaa jos se ryhmä olisi jotakuinkin sama. Että silloin huomaisi että toi on pois ja se on tältäkin tunnilta pois ja se oli eilenkin pois... Se niinkun näkyis selkeemmin ja nopeammin ja paremmin. Oppilaat tykkää kyllä tästä systeemistä! Ehkä juuri näistä nimenomaisista syistä! (lukio)

Haastateltujen lukion opinto-ohjaajien mielestä lukion luokattomuudesta on siis enemmän haittaa kuin hyötyä. Opinto-ohjaajien mielestä suurin ongelma luokattomassa lukiossa on sen aiheuttama lisäohjauksen tarpeen merkittävä kasvu. Myös Mehtäläisen tutkimuksen mukaan lukio-opiskelun hahmottamisen ongelmat, kurssivalintakysymykset ja muut opiskelumurheet siirretään yleensä ryhmänohjaajalta opinto-ohjaajalle, vaikka ryhmänohjaaja osaisi hoitaa suuren osan niistä ongelmista (Mehtäläinen 1998, 41).

Opinto-ohjaajien mukaan systeemistä hyötyvät ns. hyvät oppilaat, jotka osaat tehdä ”oikeita” valintoja tulevia jatko-opintojaan varten. Kuitenkin vain osalla lukiolaisista on selkeä käsitys siitä, minne he ovat lukion jälkeen menossa ja vain osa etenee aikanaan yliopisto-opintoihin (esim. Garam & Ahola 2001). Opinto-ohjaajat eivät niinkään kritikoineet valinnanmahdollisuuksien lisäämistä sinänsä. Ongelmat ovat lähinnä siinä, miten valinnaisuus käytännössä organisoidaan, ja onko nuorilla tosiasiaassa mahdollisuuksia tehdä valintoja, mitä opetushallituksen arviointikin perää. Heikommat oppilaat tarvitsevat ohjausta lähes koko ajan, sillä he eivät osaa tai jaksa tulkita kurssitarjontaa, ja tekevät vääriä tai epätarkoituksenmukaisia valintoja. Opinto-ohjaajat joutuvat usein sananmukaisesti juoksemaan oppilaiden perässä ja paimentamaan heitä väärien tai kyseenalaisten kurssivalintojen takia.

Että mä koetan konkreettisesti juosta heidän perässä, haen heitä luokista. Ja toisaalta sitten mä yritän saada heitä puhelimella kiinni.

(lukio)

Kurssimuotoisen lukion ongelmina nähtiin edelleen, että oppilas ei opi kunnolla tuntemaan opettajiaan, ryhmäkuri puuttuu, sen myötä turvattomuus lisääntyy ja opetuksen pitkäjännitteisyys kärsii. Myös tiettyjen aineiden (esim. ruotsi, matematiikka) oppimistulosten on nähty luokattomuudessa huonontuvan.

Yksi lukion opinto-ohjaaja tiivistää luokattoman lukion ongelmat seuraavasti.

Niin, mun mielestä tässä systeemissä on enemmän haittoja kuin hyötyjä. Ja nimenomaan se että joudutaan liian paljon resursseja uhraamaan ns. turhalle. Että jos olis selkeämmät paketit niin voitaisiin keskittyä oleelliseen. ...kyllä luokallisuudessa oli enemmän plussaa. (lukio)

Mehtäläisen mukaan ohjausjärjestelmät ja eri ohjaustahojen yhteistyömuodot ovat lukioissa erilaisia. Jos informaatio ja yhteistyö tahojen välillä ei toimi, tulee yleensä opinto-ohjaajan kannettavaksi melkoinen taakka (Mehtäläinen 1998, 45-47). Tämän haastattelututkimuksen mukaan opinto-ohjaajat olivat lukioissa melko tyytyväisiä esimerkiksi ryhmäohjaajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Kaksi ohjaajaa kuitenkin toivoi parannusta koulukohtaiseen ohjausstrategiaan sekä työnjaon selventämistä.

6.6 Ongelmilla on myös tärkeä eettinen ulottuvuus

...mä yritän katsoo tuolta seinältä... noista meidän eettisistä periaatteista, kun noihan meillä on ollut jo kauan meillä opoilla. (yläaste)

Erään lukion opinto-ohjaajan mukaan väriin valintoihin voitaisiin jossain määrin vaikuttaa ohjauksen keinoin, mutta hänen mielestään ”mukana on paljon sellaisia asioita, mihin ei opinto-ohjaajien toiminnalla voi vaikuttaa”. Hän viittaa tällä perheiden vaikutukseen sekä siihen, että on yleisesti ohjauseettisesti väärin yrittää kovin voimakkaasti vaikuttaa oppilaan mielipiteisiin. Opinto-ohjaajat joutuvat siis painimaan monien muiden ongelmien lisäksi myös sen asian kanssa, mitä oppilaille voi sanoa ja mitä ei.

Arvoilla ja eettisillä kysymyksillä on ohjauksessa keskeinen asema. Sen vuoksi ohjaajan tulee olla tietoinen omista arvolähtökohdistaan ja kunnioittaa ohjattavan arvoja ja maailmankatsomusta. Koska ohjaustyössä eteen tulevat tilanteet ovat usein monimutkaisia ja jokainen ohjattava on ainutlaatuinen yksilö, ongelmia ei voi ratkaista valmiiden eettisten ohjeiden avulla. Ohjaajan oman eettisen ymmärryksen lisäksi tarvitaan koulun sisäistä dialogia, jonka avulla otetaan kantaa esille tuleviin eettisiin ongelmiin. (Parkkinen ym. 2001, 32.) Koulutusvaihtoehtojen lisääntyessä opinto-ohjauksen eettiset kysymykset tulevat esille selvemmin, kuin jos vaihtoehtoja on niukasti. Vaihtoehtojen runsauden lisäksi eettisiä ongelmia aiheuttaa se, että nuorella, hänen vanhemmiltaan ja koulutuksen järjestäjällä saattaa kaikilla olla erilaiset käsitykset siitä, mihin nuoren tulisi hakeutua.

Opetushallituksen arviointiraportin mukaan vain noin kymmenesosa opinto-ohjaajista kohtaa työssään ristiriitatilanteita, joihin liittyy eettisiä ongelmia. Kun näitä ristiriitatilanteita purettiin avoimilla kysymyksillä, huomattavasti useampi raportoi tilanteista, jotka viittaavat eettisiin ongelmiin. Tällaisia olivat esimerkiksi oppilaan ja vanhempien välinen ristiriita, kodin ja koulun arvomaailman erot sekä oppilaan epärealistiset kuvitelmat kyvyistään. Tilanteissa, joissa oppilaalla ei ole edellytyksiä lukioon tai suosikkialalleen, mutta hän

haluaa kuitenkin jääräpäisesti sinne pyrkiä, ohjaaja joutuu tarkastelemaan asiaa myös eettiseltä kannalta (Numminen ym. 2002, 226).

Opo voi tietysti luoda sen realistisen kuvan, mutta ei se voi mennä sanomaan, ettet sä ikinä sinne tule pääsemään. Se on semmonen ohjauseettinen kysymys. Ei saisi edes kovin voimakkaasti vaikuttaa. (lukio)

Ei ole kuitenkaan niin itsestään selvää, mikä itse asiassa on eettistä ja mikä ei. Yhtäläillä epäeettiseksi voidaan tulkita se, että nuorelle ei sanota, jos hän näyttää menevän aivan vikasuuntaan.

Mutta tietysti jos tietää, että jos toinen on suoraan itseään työttömäksi kouluttamassa, niin kylhän sen voi ainakin kertoa. (lukio)

EETTISET PERIAATTEET (SOPO ry.)**ITSEMÄÄRÄÄMISOIKEUS**

Ohjaaja kunnioittaa ohjattavan itsemääräämisoikeutta. Ohjaaja tuo esille monipuolisesti vaihtoehtoja ohjattavan oman valinnan tueksi.

LUOTTAMUKSELLISUUS

Ohjaus on luottamuksellista. Mikäli ohjattavan edun kannalta on välttämätöntä, tietoja voidaan antaa viranomaisille, joilla on oikeus niitä saada. Asiasta on ensin pyrittävä keskustelemaan ohjattavan kanssa. Luottamuksellisuus tulee säilyttää myös uusissa ohjausympäristöissä.

TOTUUDELLISUUS

Ohjaaja toimii rehellisesti. Ohjaustiedon tulee olla ajankohtaista, monipuolista ja tiedon kriittiseen arviointiin ohjaavaa.

RIIPPUMATTOMUUS

Ohjaaja tiedostaa omien, työyhteisönsä ja muun yhteiskunnan odotuksien ja arvojen vaikutukset työhönsä. Ohjausmateriaalin tekijä on tuotava esiin.

AMMATTITAITON KEHITTÄMINEN

Ohjaaja arvioi ja kehittää työtään. Hän huolehtii ammattitaitonsa ylläpitämisestä ja täydennyskoulutuksestaan.

Myös lähinnä nuoriin kohdistuvaa työvoimapoliittista kontrollia edustava pakkohaku koetaan eettisenä ongelmana. Samaten ongelmia aiheuttavat vaihtolovelvollisuuskysymyksiin liittyvät asiat. Opinto-ohjaajien haastatteluissa tuli esille useita edellä mainittuja ristiriitatilanteita. Erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden epärealistisista opintokuvitelmissä puhuivat lähes kaikki lukion opinto-ohjaajat, kuten edellä todettiin. Vaitiolovelvollisuuteen liittyviä eettisiä ongelmia ilmeni muun muassa sellaisissa tilanteissa, joissa lukion opinto-ohjaaja kuuli tai tiesi oppilaasta asioita, jotka kuuluisivat lähinnä psykologille tai oppilaan vanhemmille.

7. YHTEISTYÖ

Yhteistyön merkitystä painotetaan nykyään kaikilla elämän alueilla, myös, kun keskustellaan koulutuksesta tai opinto-ohjauksesta. Myös parhaillaan uudistettavissa opetussuunnitelmien perusteissa painotetaan oppilaiden ohjaukseen liittyvää yhteistyötä ja kaikkien opettajien vastuuta oppilaiden ohjaamisessa. Ohjaustoiminnan periaatteita ja työnjakoa eri toimijoiden kesken määritellään esim. peruskoulun uuden opetussuunnitelman luonnoksessa seuraavasti: ”Oppilaan turvallista siirtymistä opintopolun nivelvaiheissa tulee tukea oppilaanohjaajien ja toisen asteen oppilaitosten ohjauksesta vastaavien opinto-ohjaajien sekä opettajien välisellä yhteistyöllä, joka ylittää oppilaitosten ja kouluasteiden väliset rajat”. Ohjauksen jatkuvuuden ja nivelvaiheen siirtymisen onnistumisen takeena on siis se, että siihen osallistuvat kaikki opettajat yhteistyössä toimien. Koulujen opetussuunnitelmaan tulee sisältyä myös kuvaus siitä, miten yhteistyö paikallisen työ- ja elinkeinoelämän kanssa toteutetaan. Vastaavat yhteistyövelvoitteet on kirjattu myös lukion opetussuunnitelman perusteisiin. Paikallisiin opetussuunnitelmiin sisältyvä kuvaus ohjaukseen osallistuvien tehtävistä ja työnjaosta toimii osaltaan koko oppilaitoksen opetustyön kehittämisen välineenä. (Opetushallitus 2003a; 2003b.)

Verkottuvan yhteistyön tarvetta lisää se, että opinto-ohjaaja ei kykene yksin selviytymään kaikista hänelle asetetuista haasteista. Sekä opinto-ohjaajilta että opettajilta vaaditaan tänä päivänä oman ammattialansa asiantuntemuksen lisäksi monien muiden alojen, kuten sosiaalityön, terveydenhoidon ja psykologian tietämystä. Nuorten tarpeiden ja ongelmien moninaistuminen edellyttääkin jaettava asiantuntijuutta, koska yhden ammattialan osaaminen ei enää riitä (Lairio & Nissilä 2001).

Opetushallituksen arviointiraportin mukaan yhteistyö sujuu paremmin peruskoulujen ja lukiodien välillä kuin peruskoulujen ja ammatillisten oppilaitosten välillä. Oireellista on myös se, että koulutuksen järjestäjät katsoivat, että yhteistyö sujuu kaikkiaan paremmin kuin mitä ohjaajat itse arvioivat (Numminen ym. 2002, 259–260). Myös Pirttiniemen (2001, 8–13) mukaan erityisesti

peruskoulun ja ammatillisen koulun nivelvaiheen ohjausta tulisi kehittää. Hänen mielestään moni peruskoulun päättävä on vielä varsin kypsymätön, ja jatkokoulutuksen valinta saattaa olla hyvinkin sattumanvaraista (vrt. Garam & Ahola 2001). Siinä vaiheessa nuori tarvitseekin mahdollisimman paljon ohjausta ja neuvontaa erilaisista vaihtoehdoista. Laaja-alaisen ohjausyhteistyön toteutus olisikin Pirttiniemen mukaan välttämätöntä, jotta epäonnistuneita koulutusvalintoja voitaisiin ehkäistä.

Yhteistyöstä on opinto-ohjaajille vähän samaan tapaan runsaudenpulaa kuin informaatiosta abiturienteille. Yhtäältä sitä on runsaasti suuntaan jos toiseen, mutta toisaalta sitä on aina aivan liian vähän. Yhteistyöllä on myös monia käytännöllisiä ja hallinnollisia esteitä. Kyse on pitkälti myös koulun kulttuurista. Yhteistyökuviot ja niiden toimivuus näyttääkin vaihtelevan suuresti eri oppilaitosten välillä.

En mä oikein ehtis enempää. Mutta se olis tärkeää, kuten sanoin alussa, että olis yhtenäinen systeemi koko kaupungissa. Sellaistahan meillä ei oikein ole, että se on toi meidän koulutoimen johto, siitähän se on kiinni. Ei meillä ole sellaista pitkäntähtäyksen suunnitelmaa tai sen tyyppisiä. Onhan kaupungin opetussuunnitelma, mutta ne on mitä ne on, ei siellä ole juuri mitään oppilaanohjauksesta. (yläaste)

[T]ietenkin se on hirveän tärkeää se yhteistyö, mutta se on taas semmoinen asia, että myös aineenopettajilla pitäis olla resurssoitu aikaa yhteistyöhön. Että jos opettajalla on koko ajan oppitunteja, pienet välitunnit ja semmosta, niin siinä on hirveän vaikea mitenkään syvällisemmin pohtia niitä asioita. (yläaste)

Yhteistyövelvoite on kirjattu koululakeihin, ja se on yksi joustavien koulutusjärjestelyiden ja valinnaisuuden lähtökohta. Yhteistyö pelkästään opinto-ohjaajien kesken ei kuitenkaan välttämättä riitä, jos ajatellaan vaikkapa nuori-soasteen tavoitteita lukion ja ammatillisten oppilaitosten välisestä yhteistyöstä ja kaksoistutkinnoista. Kurssien valitseminen kahdesta tai useammasta koulusta onnistuu liian harvoin, kuten opetushallituksen arviointiraportissakin

todetaan (Numminen ym. 2002, 177). Usein valitsemisen estävät yksinkertaisesti ”logistiikkaongelmat”, kuten yksi lukion opinto-ohjaaja totesi:

Ongelma tahtoo olla siinä, että kun lukioon tehdään lukujärjestys, ja se on 8-16, ja kukin koulu tekee omansa. Ja sitten kun ruvetaan miettimään, että millon sitä suorittais ammatti-instituutissa kiinnostavan kurssin. Se menee sitten usein päällekkäin kaikkien kanssa. (lukio)

Eräs opinto-ohjaaja oli sitä mieltä, ettei omassa koulussakaan ole hahmoteltu tarpeeksi selvästi opinto-ohjauksen työnjakoa. Vaikka

...meillä on sellainen työnjako, elikä moniste, missä me ollaan jaettu mitkä työt kuuluu rehtorille ja mitkä opolle ja sit vararehtorille ... mä koen ongelmana sen, että se kaatuu liikaa opinto-ohjaajan niskaan. (lukio)

Yhtäältä yhteistyötä oli vaikea tarkemmin eritellä, kun sitä tavallaan koko ajan tehdään. Haastatteluista välittyikin kuva, että suunnitelmataason jäsenneilyt yhteistyövaatimukset eivät saa konkreettisella tasolla kovinkaan jäsenyneistä muotoja, vaan ”se on vähän pintaraapaisua, mitä tehdään tossa oven-suussa”, kuten eräs lukion opo totesi.

Erityisesti lukion opinto-ohjaajat puhuivat yhteistyöstä ryhmänohjaajien ja muiden opettajien kanssa. Yleinen näkemys oli, että toisten opettajien kanssa yhteistyö sujuu paremmin kuin toisten. Yläasteen opinto-ohjaajat puhuivat enemmän konkreettisesta yhteistyöstä muiden oppilaitosten kanssa. Erityisesti suhdetta ammatillisiin oppilaitoksiin pidettiin tärkeänä. Siirryttäessä peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen, oppilas on vaarassa ”hukkaa” sinne yhteistyön ja tiedon puutteen vuoksi. Myös yhteistyöstä työpaikkojen kanssa puhuttiin, ja jotkut lukion ohjaajat mainitsivat satunnaisista kontakteistaan yliopistoihin. Aivan oma problematiikkansa liittyi puolestaan kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

8. JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA

Opinto-ohjaajien haastatteluiden keskeinen anti on koottu kuvioon 8, joka noudattelee alussa esitettyä viitekehystä (ks. s. 51, kuvio 7). Keskiössä on opo ohjauskäsityksineen ja ohjaustapoineen, jotka myös pitkälti määrittävät sitä, miten hän näkee ja tulkitsee koko ohjausjärjestelmän toimintamekanismeja. Olemme kuviossa kutsuneet opinto-ohjaajan ohjauskäsitystä ”humanistis-individualistiseksi, oppilaslähtöiseksi ja nondirektiiviseksi”. Yhtä hyvin voitaisiin puhua konstruktivistisesta ohjauskäsityksestä. Oleellista on se, että oppilas tarpeineen on ohjauksen lähtökohta. Oppilaan pitää itse oppia tekemään keskeiset ratkaisunsa sekä oppia hankkimaan tähän tarvittava informaatio. Opinto-ohjaajan tehtävänä on lähinnä tukea tätä kasvuprosessia sekä tarjota informaatiota ja väyliä informaatiolähteille.

Konstruktivistista oppimiskäsitystä on viime aikoina yhä enenevässä määrin kritisoitu. Tilalle on tarjottu mm. pragmatistista lähestymistapaa, jonka mukaan oppiminen ei ole pelkästään eikä ilmeisesti edes pääasiassa tietoista. Oppiminen ei ole ”kognitiivisten rakenteiden konstruointia” vaan lähinnä erilaisien toimintatapojen muotoutumista (Kivinen & Ristelä 2003, 365). Kyse on deweylaisittain tekemällä oppimisesta (*learning by doing*).

Pragmatistiseen ajatteluun kuuluu myös se vanha kansanviisaus, että harjoitus tekee mestarin. Tämä korostaa oppimisen ja tietämisen suhteissa sitä, että erotetaan akateeminen kirjaviisaus (*knowing that*) osaamisesta (*knowing how*). Tämä sopii hyvin sellaisiin oppimistehtäviin kuin esimerkiksi polkupyörällä ajoon, mutta mitä se voisi merkitä ohjauksen kannalta – elämänuraa kun ei oikein voi harjoitella ainakaan etukäteen? Se voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ns. vääriä valintoja ei ole olemassa, on vain valintoja. ”Väärä valinta” on tyypillinen käsite, joka syntyy, kun toimija yrittää jälkikäteen perustella toimiaan, tai kun ohjaaja yrittää rationalisoida ohjaustaan, perhe vaikuttaa nuoreen taikka tutkija selittää oppilasvirtojen kulun logiikkaa.

Väriin valintojen välttämisen sijaan nuoria tulisi ohjata alituisen epävarmuuden sietoon. Jos koulutus päätösten tekemisestä ja uran valinnasta tehdään liian tietoinen ja konstruktivistisesti itsetietoinen projekti, on selvää, että nuorella on edessään vain huonoja ja vieläkin huonompia vaihtoehtoja, ja päätösten tekoprosessista tulee nuorelle ylitsepääsemätön ongelma. Tämä tuli hyvin esiin myös abiturienttikyselyssä. Nuoret stressaantuvat vaikean, kauaskantoisen ja koko loppuelämään vaikuttavan päätöksen edessä: ”On pelottavaa päättää mitään, mikä vaikuttaa koko loppuelämään. En tiedä mielestäni tarpeeksi eri mahdollisuuksista” (Garam & Ahola 2001, 36).

Toinen aivan keskeinen opinto-ohjaajan työtä määrittävä tekijä on koulun yleisempiin käytäntöihin ja toimintamekanismeihin ankkuroitunut alituinen aika- ja resurssipula. Näistä syistä käytännön ohjaustyö on yleensä jotain aivan muuta, kuin mitä valtakunnan tai paikallisen tason suunnittelun virallisissa dokumenteissa ja ohjeissa todetaan. Kyse on myös siitä, että oloissa, joissa eri syistä on vaikeaa tai jopa mahdotonta toteuttaa henkilökohtaisia ja ”direktiivistä” ohjausta, professio kehittää vakiintuneita toimintatapoja legitimoidaan erilaisia tieteellisesti perusteltuja käsityksiä kuten juuri ”nondirektiivinen ohjaustapa”.

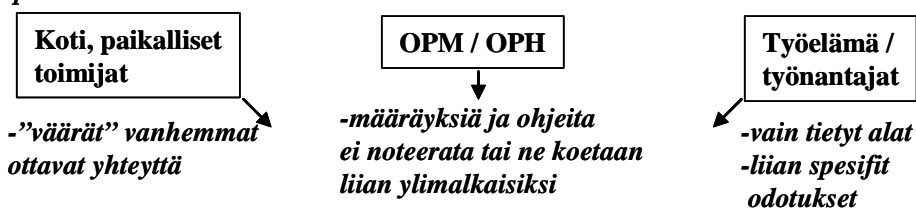
Toisaalta kyse on myös siitä, että erilaiset ohjeet ja määräykset, erityisesti opetussuunnitelmien perusteet, ovat joko liian juhlallisia ja ylimalkaisia tai itsestään selviä, jotta niistä olisi käytännön työn jäsentäjiksi. Ongelma ei ole siinä, että esimerkiksi tavoite ohjata itsenäisyyteen, omaehtoisuuteen ja ongelmien tunnistamiseen olisi sinänsä jotenkin huono. Ongelma syntyy siitä, kun tämä toimijan luontainen ominaisuus, joka siis pitäisi tulkita kaiken toiminnan lähtökohdaksi, asetetaan tavoitteeksi, johon pääsemiseksi aletaan kehittää pedagogista tai muuta professionaalista arsenaalia. Opinto-ohjaajat tunnistavat kyllä hyvin tämän kaltaisia ristiriitoja, mutta niitä ei välttämättä osata puukea suoraan sanoiksi.

Monista rajoitteista ja pakoista johtuen ohjaus toimii käytännössä varsin pragmatistisesti. Tähänkin on jo tosin kehitetty oma oppisanansa, ”ratkaisukeskeinen” lähestymistapa. Ajatus siitä, että jos oppilaalla on jokin ongelma,

sitä pyritään yhdessä ratkaisemaan, on aivan järkeenkäypä, eikä se sisällä mitään kovin kummoista ”ohjaustieteellistä” innovaatiota. Sekin on nykytilanteessa aivan järkeenkäypää, että oppilaat halutaan ohjata kunnialla koulutusputken läpi samalla syrjäytymistä mahdollisuuksien mukaan torjuen.

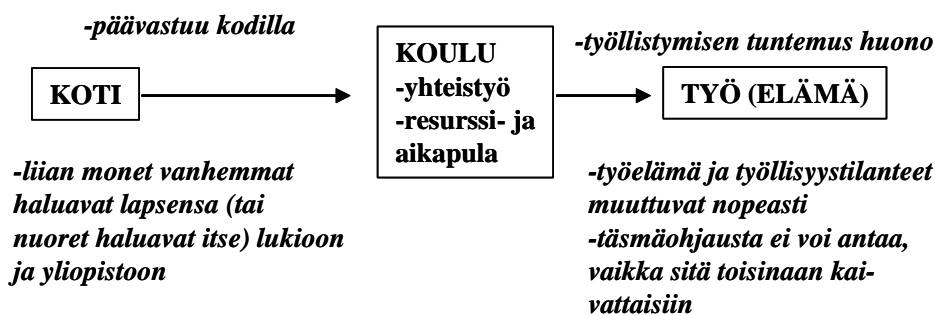
Miten opinto-ohjaajat näkevät ja tulkitsevat valtakunnan ja paikallisen tason ohjeistuksen sekä eri toimijoiden ja intressiryhmien odotukset opintojen ohjaukseen ja ohjaajan työhön?

*-niin paljon erilaisia odotuksia ja intressejä, ettei kaikkeen ehdi perehtyä
-yhtäältä kaivataan tarkempaa ohjeistusta, toisaalta halutaan, ettei työhön puututa*



OPO
HUMANISTIS-INDIVIDUALISTINEN
OPPILASLÄHTÖINEN JA NONDIREKTIIVINEN
OHJAUSKÄSITYS / OHJAUSTAPA

*-oppilaat halutaan ohjata kunnialla
kouluputken läpi syrjäytymistä ehkäisten
-toisaalta ohjaus usein yliopistoon suuntaavaa*



*-opinto-ohjaajat näkevät, miten oppilaat valikoituvat (“hyvät” lukion kautta yliopistoon)
-koulumaailma ja työelämä nähdään erillisiksi
-suuriin rakenteellisiin tekijöihin ei koeta voitavan vaikuttaa*

Minkälaiselle käsitykselle yhtäältä koulutuksesta, työstä ja näiden keskinäis-suhteista sekä toisaalta oppilaista opinto-ohjaajat perustavat ohjauksensa?

Kuvio 8. Tutkimuksen keskeiset havainnot opinto-ohjauksen viitekehityksessä.

Monet ohjauksen ongelmiksi tulkitut ongelmat eivät itse asiassa ole lainkaan ohjauksen ongelmia, vaan juontuvat koulutuksen muista käytännöistä ja esimerkiksi koulutuksen tehtävästä yhteiskunnallisen valikoinnin välineenä. On lähinnä makuasia sanotaanko, että ”liian monet” vanhemmat haluavat lapsensa lukioon ja sitä kautta yliopistoon. Oleellista on, että tällainen koulutusekspansiota ylläpitävä mekanismi on olemassa. Tällaisten pulmien ratkaisuvaihtoehtotkin ovat aika hyvin opinto-ohjaajien tiedossa. Joko pitäisi esimerkiksi lukiota selvästi supistaa taikka lisätä huomattavasti opinto-ohjaajien määrää.

Opinto-ohjaajilla on selvä käsitys siitä, että koulutuksen valikointimekanismit näkyvät myös ”väärin vanhempien” dilemmana. Koulussa hyvin pärjäävien hyväosaisten lasten ja nuorten vanhemmat ovat keskimääräistä kiinnostuneempia kouluasioista ja ottavat myös opinto-ohjaajiin useammin yhteyttä, kuin niiden kouluongelmaisten vanhemmat, joiden pitäisi ottaa yhteyttä. Tähän liittyen opinto-ohjaajien jossain määrin varoen esittämä kanta on, että kasvatus- ja ohjausvastuu on pääasiassa kodeilla. Tämäkin ongelma on enemmän sosiaalipoliittinen kuin ohjaustekninen.

Olemme käsitelleet syrjäytymiskysymystä laajemmin mm. Turun kaupungille vuonna 2001 laatimassamme koulutuspoliittisessa ohjelmassa (Kivinen et al. 2001). Siinä peräänkuulutettiin laaja-alaista verkostoyhteistyötä eri viranomaisten kesken. Näin siksi, että koulutus on yksin kovin vajavainen keino ehkäistä syrjäytymistä. Tarvitaan laaja-alaisempia ja hallinnolliset sektorirajat ylittäviä ratkaisuja ja toimenpiteitä.

Vaikka esimerkiksi oppilashuollossa tällaista yhteistyötä tehdään, on sekin yksistään voimaton tapa vähentää syrjäytymistä. Oppilashuollon keinoin ei ole mahdollista poistaa sitä yhteiskuntaan ja perheisiin ankkuroitunutta näköalattomuutta, jonka kanssa oppilaan on joka aamu noustava ylös sängystään, jos mielihii kouluun. Monet oppilashuollon muodot puolustavat paikkaansa vasta toimiessaan hyvässä yhteistyössä niiden koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, joilla on mahdollisuus luoda realistisia sijoittumismahdollisuuksia. (Emt., 71.)

Monista syistä pidentyneestä ja pitkitetystä koulutuksesta on tullut entistä ”kuivempi” elämänvaihe suhteessa esimerkiksi vapaa-ajan tarjoamiin vaihtoehtoihin. Nuoret saavat kiinnostavimmat virikkeensä yleensä muualta kuin koulusta, eikä opettajakunnalla ole entistä auktoriteettiasemaa ojentaa nuoria ”oikealle” elämäntielle. urbaani elinympäristö, kuluttaminen, kulttuuri- ja viihdeteollisuus sekä joukkoviestimet ovat ottaneet sen paikan, jossa isovanhemmat, pihapiiri, kansakoulu ja kyläraitti olivat ennen. Koululla ei ole vetovoimaa; elämä on toisaalla (emt., 65). Myös tämä on omiaan vahvistamaan syrjäytymisen mekanismeja (vrt. Takala 1992).

Syrjäytymisen ehkäisemisen kannalta onkin tärkeätä, että koulu voisi paremmin sopeutua oppilaiden erilaisiin taipumuksiin ja tarpeisiin, eikä päinvastoin. Koulun tulisi löytää kunkin nuoren omat vahvuudet, joiden varaan nämä voivat rakentaa tulevaisuuttaan. Jokaisen tulisi voida löytää koulun tai harrastusten piiristä ”oma juttunsa”, joka jaksaa kiinnostaa niin paljon, ettei nuori tunne itseään syrjäytyneeksi ja yhteiskunnan ulkopuoliseksi (Kivinen et al. 2001, 73). Tämäkään ei ole pelkästään ohjauskysymys, vaan ensin pitää luoda ne rakenteet ja puitteet, joihin ohjataan.

Sen, että kouluoppiminen ei joltakin luonnistu, ei pitäisi muodostua ylitsepääsemättömäksi esteeksi koko koulunkäynnille. Huonosti sopeutuville oppilaalle pitäisi voida järjestää mahdollisuus hankkia vaikka työkokemusta niissä tehtävissä, joihin hänen kiinnostuksensa kohdistuu.¹ Huonosti sujuneita oppiaineita voi opiskella myöhemmässäkin vaiheessa, jos niihin on tarvetta. Usein on niin, että motivaatio kyllä löytyy, mikäli oppiminen palvelee kiinteästi yksilön jokapäiväistä elämää ja selviytymistä esimerkiksi mielekkäältä tuntuvasa työssä. Kaikkien ei tarvitse yrittää oppia kaikkea samassa ajassa ja samassa järjestyksessä.

Koulun aika ”joukkojenkäsittelylaitoksena” kuuluu historiaan. Tätä kuvastaa myös luokattoman lukion projekti (ks. Kuusela 2003). Eri asia on sitten se,

¹ Myös sitä, miten tällainen koulutuksen ”kiertoajelumalli” organisoidaan, on käsitelty mainitussa koulutuspoliittisessa raportissa. (Ks. Kivinen et al. 2001, 46-60.)

miten hyvin tai huonosti luokattomuus käytännössä toimii. Haastatteluidemme perusteella se on sekä mahdollisuus että uhka, mutta käytännössä luokattomuudessa on opinto-ohjauksen näkökulmasta enemmän ongelmia kuin plusapuolia. Yksilöllisten vaihtoehtojen korostus ei saisi johtaa koulussa vain ”huippujen” entistä selvempään erottautumiseen ja tukemiseen. Huiput yleensä löytävät tien menestykseen joka tapauksessa. Yksilöllinen valinnaisuus on saatava palvelemaan erityisesti heikosti menestyvien asiaa. Koulun on tunnistettava ”ei-akateemisten” taitojen arvo, luotava mahdollisuudet monenlaisen osaamisen kehittämiseen ja myös palkittava oppilasta muustakin kuin jatko-opintojen kannalta hyödyllisestä oppimisesta. (Kivinen et al. 2001, 74.)

Tämä edellyttää sitä, että opinto-ohjaajat ottaisivat nykyistä paremmin haltuun koulutuksen ja työelämän suhteiden monimutkaisen vyyhden. Nythän tilanne on haastateltujen opinto-ohjaajien mukaan lähinnä sellainen, että kokonaisuutta ei hallita, tai ei uskalleta ottaa sitä hallintaan, koska suuriin rakenteellisiin tekijöihin ei koeta voitavan vaikuttaa.

Miksi olisi esimerkiksi hyödyllistä ja kannattavaa mennä peruskoulun taikka lukionkin jälkeen ammattikouluun, vaikka ammatillisesta koulutuksesta valmistuneiden työttömyys onkin moninkertainen yliopistoista valmistuneisiin verrattuna? Ensinnäkin monilta ammatillisilta aloilta työllistyy paremmin kuin joiltain yliopistoaloilta. Toiseksi joukkoja kuvaavat työttömyysluvut eivät kerro sinänsä mitään yksilön tulevaisuudesta. Ne kertovat siitä, että joillakin aloilla on muita kovempi kilpailu työpaikoista. Se miten kilpaillaan ja minkälaisia valintoja myöhemmissä vaiheissa tehdään, avaa yksilölle aivan uudet mahdollisuudet, joita edelliset valinnat eivät mitenkään deterministisesti määritä. Kolmanneksi ammatillisen väylän kautta pääsee pitkää akateemista väylää nopeammin työmarkkinoille tienaamaan, eikä mikään estä lisäkoulutuksen hankkimista tulevaisuudessa, jos niin päättää.

Pelkän työelämä tietouden ja tutustumisjaksojen ohella nuorille tulisi antaa tietoa myös työmarkkinoiden toiminnasta. Esimerkiksi juuri siitä, että koulutuksen jälkeen työmarkkinoilla alkaa aivan uusi peli, jossa erilaiset ominaisuudet ja kvalifikaatiot asetetaan uuteen järjestykseen. Harvaa poikkeusta lu-

kuun ottamatta (papit, lääkärit jne.) löytyy ns. koulutusta vastaavaa työtä. Monet tutkimukset osoittavat, että työmarkkinoilla koulutus- ja ammattirakenteet kohtaavat varsin joustavasti ja että esimerkiksi mahdollisuudet alueelliseen tai ammatilliseen liikkuvuuteen ovat koulutusta paljon tärkeämpiä sijoitustekijöitä (Ahola 1999). Voidaan kuitenkin kysyä, miten nykyinen opinto-ohjaajien koulutus vastaa esimerkiksi tämän kaltaisiin tarpeisiin.

Haastatellut opinto-ohjaajat eivät juurikaan puuttuneet ohjaajakoulutukseen. Epäpätevien ohjaajien toiveena tosin oli pätevytyminen, mutta tässäkin asiassa puutteelliset aikaresurssit olivat keskeinen ongelma. Ongelma juontuu myös siitä, että lukion opinto-ohjaajat, olipa heillä pätevyys tai ei, ovat koko ajan tavallaan oman aineenopettajuutensa ja opinto-ohjaajan toimen välimaastossa. Koulutuksesta arveltiin kuitenkin olevan hyötyä, samoin täydennyskoulutuksesta, jos siihen liikenisi aikaa.

Myöskään opetushallituksen arviointi ei kiinnittänyt juurikaan huomiota ohjaajakoulutukseen muuta kuin epäpätevyyden ongelman näkökulmasta. Minimilähtökohta on luonnollisesti se, että kouluihin saadaan koulutetut ja päätoimiset opinto-ohjaajat. Opinto-ohjaajien saatavuus ei puolestaan ole pelkästään koulutuskysymys, vaan opinto-ohjaajien työn ja työehtojen tulee luonnollisesti olla myös kunnossa. Tässä tutkimuksen viesti Turun kaupungille on selvä: asiat kuntoon!

Toinen kriittinen kysymys on, miten ratkaistaan ohjauksen resurssipula. On selvää, että liikkumavara kaupungin tasolla on verraten pieni, joten tässä tarvitaan myös valtakunnan tason ratkaisuja. Esimerkiksi tuoreessa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003–2008 painotetaan monin kohdin opinto-ohjauksen tärkeyttä ja edellytetään sen kehittämistä, mutta keinoja tai resursseja ei juurikaan tarjota. Toisaalta voidaan kuitenkin kysyä, ratkaiseeko ohjaajien ja ohjauksen lisääminen ongelmia ensinkään? Kuten edellä on painotettu, monet ongelmat eivät ole luonteeltaan lainkaan ohjausongelmia. Lisäksi voidaan varoittaa siitä, että ylenpalttinen ohjaus ja ”tieteellistetyt” auttamismekanismit voivat tuottaa myös lisää avuttomuutta ja epävarmuutta (vrt. Kivirauma 1989).

Ohjauksen lisäresurssit tuleekin löytää ohjauksen lähtökohtien uudelleen ajattelusta sekä työn uudelleen organisoinnista. Koulutuksen tulisi ensinnäkin olla luokattomassakin opetuksessa niin selkeästi ja yksinkertaisesti järjestetty, että nykyiset kurssitarjotinongelmat voidaan minimoida ja siirtää tämänkaltaiset tehtävät muille opettajille. Koulutus tulee koordinoida niin, että luvatut tai edellytetyt valinnaisuudet ovat myös käytännössä mahdollisia ja että niistä tiedotetaan oikein ja riittävästi. Nykyisenä tietotekniikan aikakautena ei liene mahdotonta tehdä sellaista atk-sovellusta, joka antaa tietyillä alkuvalinnoilla nuorelle valmiit opintovaihtoehdot sekä sulkee pois mahdottomat, ”väärät”, epätarkoituksenmukaiset tai mitkä tahansa valinnat, jotka tällaisiksi katsotaan. Varsinaisen opinto-ohjaajan tulisi voida työssään keskittyä jatko-opintoihin ja uraan liittyvään ohjaukseen.

Jotta ohjaustoimi ei ajautuisi yhä syveneviin ongelmiin, tulisi järjestelmän (koulutus + rekrytointi + työolot + työehdot) tuottaa opinto-ohjaajia, jotka voisivat erään haastatellun tapaan todeta seuraavaa:

Mutta tässä on hirveesti haasteita ja tää on mukava työ, et siks mäkin tähän opinto-ohjaukseen tulin. Tää on palkitsevaa työtä, tämmönen ”kontaktilaji”. (lukio)

LÄHTEET

Ahola, S. (1995) *Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä*. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportti 30. Turun yliopisto.

Ahola, S. (1999) *The Matching of Educational and Occupational Structures in Finland and Sweden*. CEDEFOP Dossier. Thessaloniki.

Ahola, S. (2002) "Suliko ylioppilassuma?" *Spektri* 1/2002, 41-42. Opetushallitus.

Ahola, S. & Mesikämmen, J. (2003) Finnish Higher Education Policy and the Ongoing Bologna Process. *Higher Education in Europe* 28 (2), 217-227.

Ahola, S. & Nurmi, J. (1995) *Kilpahaku korkeakoulutukseen*. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 31. Turun yliopisto.

Ahola, S. & Nurmi, J. (1998) *Koulutusväylät, työmarkkinat ja valikoituminen*. Loppuraportti. Koulutus ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 54. Helsinki. Opetusministeriö.

Ahola, S., Kivinen, O. & Rinne, R. (1992) Transition from Secondary to Higher Education. In Kivinen, O. & Rinne, R. (ed.) *Educational Strategies in Finland in the 1990s*. Research Unit for the Sociology of Education. University of Turku. Research Reports 8, 17-36.

Arnkil, T. (2000) Dialogista opintojen ohjausta. *Janus* 8 (4), 398-411.

Garam, I. & Ahola, S. (2001) *Suuntana tulevaisuus. Tutkimus varsinaissuomalaisien abiturienttien koulutustavoista, -suunnitelmista sekä niiden taustalla olevista käsityksistä*. Länsi-Suomen lääninhallituksen julkaisu 15/2001. Turku.

Helsingin Sanomat (2002) 7.8.2002.”Pääjohtaja Jukka Sarjala: Koululla ei oikeutta sooloilla.”

Hämäläinen, K.(2003) *Education and Unemployment: State Dependence in Unemployment Among Young People in the 1990s*. VATT-keskustelualoitteita 312. [<http://www.vatt.fi/julkaisut/k/k312.pdf>]

Jakku-Sihvonen, R. & Rajanen, J. (2002) Koulutuksen ohjausjärjestelmän kehittäminen ajankohtaista. *Kasvatus* 33 (3), 302-314.

Joensuun yliopisto (2003) [<http://ohjaus.joensuu.fi/hakijat/linjavalinta.htm>]

Jyväskylän yliopisto (2003) [<http://www.jyu.fi/tdk/kastdk/okl/opo/>]

Jussila, M. (1996) *Korkeakoulujen opiskelijavalinnat. Kehittämisen haasteita ja mahdollisuuksia*. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 1996:34. Helsinki: Opetusministeriö.

Kivinen, O. (1988) *Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C:67. Turun yliopisto.

Kivinen, O. & Rinne, R. ja Ahola, S. (1989) *Koulutuksen rajat ja rakenteet*. Hanki ja Jää. Helsinki.

Kivinen, O. & Ahola, S. & Hedman, J. (2001) Expanding education and improving odds? Participation in higher education in Finland in 1980s and 1990s. *Acta Sociologica* 44 (2), 171-181.

Kivinen, O. & Ahola, S. & Hedman, J. & Kaipainen, P. & Silvennoinen, H. (2001) *Paikalliset ratkaisut globaaleihinkin ongelmiin. suuntaviivoja Turun seudun koulutuspoliittisen ohjelman rakentamiseksi*. Verkkojulkaisu [http://www.soc.utu.fi/RUSE/PDF_tiedostot/Turkuverkkoon%202.pdf]

Kivinen, O. & Rinne, R. & Ketonen, K. (1993) *Yliopiston huomen*. Tampere: Hanki ja jää.

Kivinen, O. & Ristelä, P. (2003) From constructivism to pragmatist conception of learning. *Oxford Review of Education*, 29 (4), 363-375.

Kivirauma, J. (1989) *Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985*. Turun yliopiston julkaisusarja C 74. Turku.

Kom. 1973:52. *Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö*. Helsinki.

Kouluhallitus (1976) Oppilaan ohjauksen työryhmän muistio.

Kuusela, A. (2003) *Luokaton vai luokallinen. Valikointi vai valtauttaminen. Kamppailu koulutus ja opetuskäsityksen jouston ja eriytymisen rajoista lukiossa osana nuorisoasteen koulutusjärjestelmän uudistamista*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 205. Turku.

Kuusinen, J. (1985) Lukioon siirtyneiden lahjakkuus ja sosiaalinen tausta. *Sosiologia* 22 (3), 191-196.

Laaksola, H. (2002) Uusi ops tuo tilivelvollisuuden. *Opettaja-lehti* 33 (3), pääkirjoitus. [<http://194.251.244.92/opettaja/ope0233/index.html>]

Lairio, M. (1996) *Opinto-ohjaajakoulutuksen uudet painotukset*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 22. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) (1999) *Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) (2001) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Lairio, M. & Nissilä, P. (2001) Verkostoituminen osana opinto-ohjaajan asiantuntijuutta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3 (4), 14–20.

Lairio, M. & Puukari, S. & Nissilä P. (2001) Yhteiskunnalliset kehityslinjat ja opinto-ohjaus. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 69–90.

Laitanen, M. (1995) *Koulutuksellisen tasa-arvon tarkastelua. Peruskoulun piiri- ja väljentäminen, lasten erilainen sosiaalinen tausta ja koulun valinnan mahdollisuuden käyttäminen*. Helsinki: Helsingin kaupunki.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. (1992) *Koulutuspolitiikka*. Helsinki: WSOY.

Mehtäläinen, J. (1998) *Luokattomuuden syvintä olemusta etsimässä. Luokattomuus lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Muuttuva maailma – uudistuva ohjaus. (1998) Oppilaanohjaus 2000–työryhmän loppuraportti. Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 7. Hämeenlinna.

Mäkinen, T. (2002) *Koulussa oppimisen mahdollisuuksista: opettajien käsitteitä opetuksen tasa-arvosta peruskoulun ala-asteella*. Turku. Opinnäyte.

Nummenmaa, A. (1991) *Oppilaanohjauksen koulutusohjelman opiskelijavalinta 1990*. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 39. Joensuun yliopisto.

Numminen, U. (2001) *Opinto-ohjauksen arviointi – lähtökohtia*. Ammatinvalinnanohjauksen vuosikirja. Työministeriö, 51–57.

Numminen, U. & Jankko, T. & Lyra-Katz, N. & Nyholm, N. & Siniharju, M. & Svedlin, R. (2002) *Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa*. Arviointi 8/2002. Helsinki: Opetushallitus.

OECD (2002a) A.G. Watts: *Policy and practice in career guidance; An international perspective.*

OECD (2002b) *Why career information, guidance and counselling matter for public policy.* Working draft 1.

OECD (2002c) A.G. Watts: *Career guidance and public policy; Global issues and challenges.*

Onnismaa, J. (2003) *Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja asiantuntijuuden muutos.* Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 91. Joensuun yliopistopaino.

Onnismaa, J. & Pasanen, H. & Spangar, T.(toim.) (2002a) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus.* PS-Kustannus. Juva.

Onnismaa, J. & Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) (2002b) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät.* PS-Kustannus. Juva.

Opetushallitus. (1994a) *Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet 1994.* Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Opetushallitus. (1994b) *Lukion opetussuunnitelmien perusteet 1994.* Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Opetushallitus. (2003a) *Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet.*

[http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/perusopetus1_2kok3_9.pdf]

Opetushallitus. (2003b) *Lukion opetussuunnitelman perusteet.* Määräys 33/011/2003. [http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf]

OPM. (1995) Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita. 24:1995. Helsinki.

OPM. (1998) *Ylioppilassumatyöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmien muistioita. Helsinki.

OPM. (1999) *Koulutus ja tutkimus vuosina 1999-2004*. Kehittämissuunnitelma. Helsinki.

OPM. (2002) *Oppilashuoltotyöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:13. Helsinki.

OPM. (2003) *Koulutus ja tutkimus vuosina 2003-2008*. Kehittämissuunnitelma. Lausuntaluonnos 22.8.2003.

[<http://www.minedu.fi/opm/koulutus/asiakirjat/kesuluonnos.pdf>]

Parkkinen, J. & Puukari S. & Lairio, M. (2001) Ohjauksen filosofinen perusta. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä, 32.

Pirttiniemi, J. (2001) Peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheen ohjaus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3 (4), 8–13.

Puukari, S. & Lairio, M. & Nissilä, P. (2001) Ohjauksen tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 181–200.

Sajavaara, K., & Hakkarainen, K. & Henttonen, A. & Niinistö, K. & Pakkanen, T. & Piilonen A.-R. & Moitus, S. (2002) *Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17:2002. Helsinki.

Suni, M. (1996) *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa*. Helsinki: Opetushallitus.

Sweet, R. (2002) *An international study of career guidance policies*. AVO 2001. Ammatinvalinnanohjauksen vuosikirja. Työministeriö, 69–77.

Takala, M. (1992) "*Kouluallergia*" – yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol 335. Tampereen yliopisto.

Tilastokeskus. (1997) *Koulutukseen hakeutuminen ja pääsy 1996*. Koulutus 1997:5. Tilastokeskus. Helsinki.

Tilastokeskus. (2002a) *Oppilaitostilastot 2002*. Koulutus 2002:8. Tilastokeskus. Helsinki.

Tilastokeskus. (2002b) *Oppilaitostilastot 2002*. Tilastokeskuksen julkaisematomat tiedot.

Työllisyystyöryhmän loppuraportti. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 2003:5. Helsinki.

Violainen, M. (2001) *Opinto-ohjauksen tutkimus ja sen haasteet Suomessa*. Muistio Opetushallitukselle. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Julkaisematon.

Vuorinen, J. (2002) *Opinto-ohjaus – ohjausta koulunuorison keskuudessa*. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen ja T. Spanogar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2 – ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vuorinen, R. & Kasurinen, H. (toim.) (2002) *Ohjaus Suomessa 2002*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportit

— Research Reports:

1. 1989 Osmo Kivinen & Risto Rinne (toim.)
Korkeakoulutus tutkimuskenttänä.
2. 1989 Joel Kivirauma & Heikki Silvennoinen
Koulutus työvoimapolitiikkana.
3. 1990 Osmo Kivinen, Risto Rinne & Jarmo Mäntyvaara
Muuttuva yliopisto - korkeakoulupolitiikan tekijöiden näke mänä.
4. 1990 Osmo Kivinen & Risto Rinne (toim.)
Korkeakoulut aikuiskoulutusmarkkinoilla.
5. 1990 Pirjo Järvi, Osmo Kivinen & Risto Rinne
Yliopiston tila ja tahto. Turun yliopiston yhteiskuntatieteelli sen tiedekunnan ja hallintoviraston henkilöstön näkökulmia yliopistoonsa.
6. 1990 Päivi Naumanen
Kansalaiskuva Suomessa. Kansalaista koskevat käsitykset opettajien ammattilehdissä 1880-luvulta 1980-luvulle.
7. 1991 Sakari Ahola, Osmo Kivinen & Risto Rinne
Koulutuksesta työelämään. Koulutus- ja ammattirakenteiden kytkeytyminen.
8. 1992 Osmo Kivinen & Risto Rinne (eds)
Educational Strategies in Finland in the 1990s.
9. 1992 Heikki Silvennoinen
Koulutus ja työmarkkinoilla pärjääminen.
10. 1992 Risto Rinne, Osmo Kivinen & Sakari Ahola
Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, kasaantuminen ja preferenssit.
11. 1992 Ari Orelma
Ammattikorkeakoulu Suomeen. Väliaikainen ammattikorkeakoulu ulko maisten kokemusten ja kotimaisten suunnitelmien valossa tarkasteltuna.
12. 1992 Tuire Palonen, Risto Rinne & Osmo Kivinen
Korkeakoulujärjestelmä ja reformipolitiikka. Seitsemän maan vertailu.

13. 1993 Irma Laiho
Ylimmästä hengenviljelystä tutkijaputkeen. Tutkijankoulutuksen valtiollinen doktriini Suomessa toisen maailmansodan jälkeen.
14. 1993 Kimmo Hypén, Osmo Kivinen & Risto Rinne
Aikuiskoulutukseen osallistumisen alueelliset erot.
15. 1993 Marjo-Riitta Järvinen
Koulutus hoivatyöhön: Terveystieteiden koulutuksen muotoutuminen ja tulevaisuudennäkymät.
16. 1993 Marjo-Riitta Järvinen, Osmo Kivinen & Risto Rinne
Yhteensulauttaminen korkeakoulupolitiikan välineenä. Ulkomaiset mallit ja Suomen korkeakouluverkko uudelleenjärjestely.
17. 1993 Osmo Kivinen, Risto Rinne, Arto Kankaanpää, Petri Haltia & Sakari Ahola: *Ammatti, koulutus ja koulutusjärjestelmät. Yhdysvaltojen ja Kanadan työperäiset ammattien luokitusjärjestelmät ja niiden sovellusmahdollisuudet Suomessa.*
18. 1993 Pasi Tulkki
Työelämän ja ammattikorkeakoulujen yhteys.
19. 1993 Juha Kaskinen & Kari Nyssölä
Töihin vai talkoisiin? Nuoret työ- ja koulutusmarkkinoiden murroksessa.
20. 1994 Kari Nyssölä
Nuoret ja työmarkkinoiden joustavuus (väitöskirja).
21. 1994 Osmo Kivinen (toim.)
Korkeakoulut valtiovallan ohjauksessa ja markkinavoimien vietävinä.
22. 1994 Päivi Naumanen
Tiedon, taidon ja vallan tiellä. Miesten ja naisten kouluttautuminen ja työ.
23. 1994 Heikki Silvennoinen, Päivi Naumanen & Jouni Hautala
Työt ja taidot ajan tasalla? Näkökulmia työelämän muutoksiin ja koulutustarpeisiin.
24. 1994 Tuomo Helo & Roope Uusitalo
Kannattaako korkeakoulutus? Kustannus-hyöty -analyttinen arvio korkeakoulutusinvestointien tuotoista Suomessa 1975-1990.
25. 1995 Jouni Hautala, Ari Orelma & Pasi Tulkki
Insinöörin koulutus valinkauhassa.

26. 1995 Kari Nyysölä
Korkeakoulutetut työllisyyskoulutuksessa.
27. 1995 Marjo-Riitta Järvinen
Ammattikorkeakoulut ja yhteensulauttaminen Suomessa.
28. 1995 Markku Vanttaja & Kimmo Ketonen
Korkeakoululaitoksen rakenteellinen kehittäminen. Tapaustudkimus lääketieteen ja kasvatustieteen koulutusaloilta.
29. 1995 Risto Rinne, Heikki Silvennoinen & Jose Valanta
Työelämän aikuiskoulutus.
30. 1995 Sakari Ahola
Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä (väitöskirja).
31. 1995 Sakari Ahola & Jouni Nurmi
Kilpahaku korkeakoulutukseen.
32. 1995 Taina Saarinen
Nousukaudesta lamaan, määrästä laatuun. Korkeakouluarvioinnin käynnistyminen ja kokemukset laitoksilla.
33. 1996 Markku Vanttaja
Muutosagentteja ja reviiirin vartijoita. Kasvatustieteilijöiden näkökulmia kasvatustieteen rakenteelliseen kehittämiseen.
34. 1996 Kari Nyysölä
Työvoimakoulutus ja akateeminen yrittäjyys.
35. 1996 Aaro Ollikainen & Petri Honkanen
Kosmopoliittien kilpakenttä. Näkökulmia korkeakoulutuksen kansainvälisyyteen.
36. 1996 Ari Orelma
Insinöörinkoulutus epävarmuuden yhteiskunnassa (väitöskirja).
37. 1996 Tuomo Helo & Juha Hedman
Korkeakoulujen tuotokset tuotantopanoksena. Alueellinen ja tehdasteollisuuden toimialoittainen tarkastelu.
38. 1996 Pasi Tulkki
Valtion virka vai teollinen työ? Insinöörinkoulutus sosiaalisena ilmiönä 1802-1939 (väitöskirja).

39. 1996 Kimmo Ketonen & Kari Nyysölä
Palkitsemisen politiikka.
40. 1997 Osmo Kivinen, Hannu Lehti & Timo Metsä-Tokila
Tohtoroitumisen ilot ja kirot.
41. 1997 Kari Nyysölä & Taina Saarinen (toim.)
Näkökulmia korkeakoulujen tuloksellisuuteen.
42. 1997 Irma Laiho
Mestareiden opissa. Tutkijakoulutus Suomessa sotien jälkeen
(väitöskirja).
43. 1998 Jouni Nurmi
Keiden koulutusväylät? Laveneva korkeakoulutus ja valikoituminen
(väitöskirja).
44. 1998 Alpo Arasmo
Tohtoridoktriinilla tietoyhteiskuntaan.
45. 1998 Juha Koivisto
Professorit järjestykseen. Kasvatustieteen virantäytöt 1970-luvulta 1990-luvulle (väitöskirja).
46. 1999 Anu Parikka
Ekonomi vai Tradenomi? Kaupallisen alan korkeakoulutus 1990 -luvulla.
47. 1999 Pia Puustelli
Koulutus- ja työmarkkinauudistuksilla syrjäytymistä vastaan. Vertaileva katsaus nuorille suunnattuihin tukitoimiin EU-maissa.
48. 1999 Kirsi Klemelä
Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin. Ammatillisen koulutuksen muotoutuminen Suomessa 1800-luvulta 1990-luvulle (väitöskirja).
49. 1999 Aaro Ollikainen
The Single Market for Education and National Educational Policy. Europeanisation of Finnish education policy discourses 1987-1997 (dissertation/väitöskirja).
50. 1999 Osmo Kivinen, Sakari Ahola & Päivi Kaipainen (eds.)
Towards the European Model of Postgraduate Training.
51. 2000 Osmo Kivinen & Jukka Varelius
Piilaaksosta BioCityyn — Eurooppalainen bioteknologia Amerikan malliin?

52. 2000 Vesa Hämäläinen & Jouni Nurmi
Tekniikkaa oppimassa: Insinöörikoulutuksessa kaikki hyvin, mutta...
53. 2000 Voldemar Tomusk
The Blinding Darkness of the Enlightenment: Towards the understanding of post state-socialist higher education in Eastern Europe (dissertation).
54. 2000 Sakari Ahola & Nina Olin
Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä.
55. 2001 Timo Metsä-Tokila
Koulussa ja kentällä. Vertaileva tutkimus huipulle tähtäävän urheilun ja koulutuksen yhdistämisestä (väitöskirja).
56. 2001 Jyri Mikkola & Jouni Nurmi
Ammattikorkeakoulussa asiantuntijaksi. Koulutuksen missio ja opiskelijan arki.
57. 2002 Päivi Naumanen
Koulutuksella kilpailukykyä. Koulutuksen yhteys miesten ja naisten työllisyyteen ja työn sisältöön (väitöskirja).
58. 2002 Mikko Peltomäki
Maan keskellä Mammonan vuori. Suomalaisen yrittämisen henki (väitöskirja).
59. 2003 Osmo Kivinen, Juha Hedman, Kai Mäkelä & Timo Metsä-Tokila
Osaamis pääoman arviointi ja ennakointi verkottuvassa tuotannossa.
60. 2003 Minna Nieminen & Sakari Ahola:
Ammattikorkeakoulun paikka. Hakijanäkökulma suomalaiseen ammattikorkeakoulujärjestelmään.
61. 2003 Virpi Honkanen & Sakari Ahola:
Kulttuurin koulutus ja uudet urat. Ammattikorkeakouluista kulttuuri-alalta valmistuneiden koulutuskokemukset, työllistyminen ja yrittäjäyys.

Rusen julkaisuja sarja:

1. 1998 Osmo Kivinen, Pasi Tulkki, Timo Metsä-Tokila & Erno Hyvönen
Työperäiseen koulutukseen: Neljän maan vertailu ja Suomen malli.
2. 1999 Petri Honkanen
*Lainsäätäjä jumalan armosta? Yhteiskunta koulutuskomiteoiden mietin
nöissä 1856-1996 (väitöskirja).*
3. 1999 Henrik Hyyppä
*Varanto varastossa. Koulutus sivistää, jalostaa ja varastoi joutoväkeä
(väitöskirja).*

Tilaukset: ruse@utu.fi Puh. 02-333 6533 Fax. 02-333 6524
--

Opinto-ohjauksen muutos ja epävarmuus

Vaikka opinto-ohjaus ja oppilashuoltopalvelut ovat institutionaalisoituneet osaksi koulutusjärjestelmää, ovat koulutus- ja uravaiinnat nuorille edelleen kovin pulmallisia. Ongelmat eivät ole pelkästään yksilöllisiä, vaan myös yhteiskunnallisia, kun liikutellaan suuria oppilasvirtoja.

Opinto-ohjauksen kehittämiseksi asetetut tavoitteet liittyvät koulutuksen kentällä meneillään oleviin yleisiin tehostamistoimiin. Tarkoituksena on saattaa nuoret peruskoulutuksen jälkeen viiveettä "oikeisiin" koulutusuomiinsa ja ohjata heidät sujuvasti työmarkkinoille.

Tässä raportissa kysytään, mitä opinto-ohjaajat käytännössä tekevät ja miten he tulkitsevat tekemisensä? Minkälaisille käsitteille oppilaista, koulutuksesta ja työstä opinto-ohjaajat perustavat ohjauksensa? Kysymme myös, mitä kodit, työelämän edustajat tai muut intressiryhmät opinto-ohjaukselta haluavat?

Opinto-ohjauksen haasteet vain kasvavat, kun korkeakoulutuskin on yhä enemmän riskisijoitus ja tulevaisuuden työurat ovat entistä ennakoimattomampia?



ISSN 1235-9114
ISBN 951-29-2673-3
Digipaino, Turku 2004