



KOULUTUKSEN
TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Marjatta Lairio ja Sauli Puukari (toim.)

Muutoksista MAHDOLLISUUKSIIN



Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä

MUUTOKSISTA MAHDOLLISUUKSIIN

MUUTOKSISTA MAHDOLLISUUKSIIN

Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä

Marjatta Lairio & Sauli Puukari (toim.)



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Koulutuksen tutkimuslaitoksen
julkaisujen toimituskunta:
Jouni Välijärvi
Pirjo Linnakylä
Viking Brunell
Päivi Häkkinen
Päivi Tynjälä
Jouni Sojakka

TÄTÄ JULKAISUA MYY
Koulutuksen tutkimuslaitos
Jyväskylän yliopisto
PL 35, (Freda)
40351 Jyväskylä
Puh. (014) 260 3220
Fax (014) 260 3241
Sposti: teairama@jyu.fi
www: <http://www.jyu.fi/ktl/>

© Copyright 2001 Kirjoittajat ja Koulutuksen tutkimuslaitos

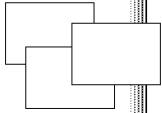
Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen

Taitto: Kaija Mannström

Kannen valokuvat on otettu Jyväskylän Normaalikoulun yläasteella ja
Jyväskylän ammattikorkeakoulussa.

Jyväskylän yliopistopaino, kannet ER-paino Ky
Jyväskylä 2001

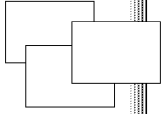
ISBN 951-39-1054-7 (painettu)
ISBN 978-951-39-6233-3 (verkkojulkaisu, pdf, 2015)



SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	OHJAUS KÄSITTEENÄ JA AMMATTINA	9
	<i>Marjatta Lairio ja Sauli Puukari</i>	
	Ohjauksen käsite	9
	Ohjauksen tavoitteet ja kontekstuaalisuus	12
	Ohjaus ammattina	15
	Kohti myöhäismodernia professionalismia	20
3	OHJAUKSEN FILOSOFINEN PERUSTA	23
	<i>Juha Parkkinen, Sauli Puukari ja Marjatta Lairio</i>	
	Maailmankatsomus ja maailmankuva ohjauksen perustana	24
	Arvot ja eettiset kysymykset ohjauksessa	32
4	OHJAUKSEN TEOREETTINEN PERUSTA	41
	<i>Marjatta Lairio, Sauli Puukari ja Pia Nissilä</i>	
	Ohjauksen teoriasuuntaukset toiminnan lähteenä	41
	Erlaisia ohjauksen lähestymistapoja	46
	Ohjauksen teoriat käytännön ohjaustyössä	64
5	YHTEISKUNNALLISET KEHITYSLINJAT JA OPINTO-OHJAUS	69
	<i>Marjatta Lairio, Sauli Puukari ja Pia Nissilä</i>	
	Globalisaatio yhteiskunnan kehitystä suuntaavana voimana	69
	Globalisaation vaikutus työelämään	73
	Koulutuspolitiikan muutokset opinto-ohjauksen haasteena	76
	Yksilöityminen ja identiteetti yhteiskunnan muutoksessa	79
	Nuorten identiteettityö ja tulevaisuuden suunnitelmat	81

6	MINÄKÄSITYKSEN TUKEMINEN OHJAUKSESSA	91
	<i>Pia Nissilä, Marjatta Lairio ja Sauli Puukari</i>	
	Minäkäsityksen osa-alueet ja kehitys	91
	Opinto-ohjaaja realistisen minäkäsityksen edistäjänä	97
7	OPINTO-OHJAUS SUKUPUOLIRAJOJEN MURTAJANA	103
	<i>Marjatta Lairio, Pia Nissilä, Sauli Puukari ja Eija Varis</i>	
	Sukupuolten tasa-arvo yhteiskunnallisena kysymyksenä	104
	Opinto-ohjaus ei-perinteisten koulutus- ja uranvalintojen edistäjänä	112
	Verkostoyhteistyöllä kohti sukupuolten tasa-arvoa	125
8	OPINTO-OHJAAJAT MONIKULTTUURISUUDEN JA MAAHANMUUTTAJIEN TUKIJOINA	131
	<i>Marjatta Lairio, Pia Nissilä, Sauli Puukari ja Eija Varis</i>	
	Monikulttuurisuus osana suomalaista yhteiskuntaa	131
	Monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtia	134
	Vähän aikaa Suomessa olleiden maahanmuuttajien ohjaus	139
	Monikulttuuriset ohjauskompetenssit käytännön ohjaustyössä	146
9	TÄYDENNYSKOULUTUS OHJAUSHAASTEISIIN VASTAAJANA	163
	<i>Marjatta Lairio, Pia Nissilä, Sauli Puukari ja Eija Varis</i>	
	Näkökulmia täydennyskoulutustarpeeseen vaikuttaviin tekijöihin	163
	Opinto-ohjaajien täydennyskoulutustarpeita	165
	Toiveita täydennyskoulutuksen sisällöiksi	168
	Toiveita täydennyskoulutuksen toteutuksesta	177
10	OHJAUKSEN TULEVAISUUDEN NÄKYMIÄ	181
	<i>Sauli Puukari, Marjatta Lairio ja Pia Nissilä</i>	
	Ohjaus sekä sen filosofinen ja teoreettinen perusta	181
	Yhteiskunnan muutokset ja ohjauksen perustehtäväalueet	184
	Ei-perinteisille aloille ohjaaminen	189
	Monikulttuurinen ohjaus	192
	Ohjausalan täydennyskoulutuksen toteutusmuodot ja sisällöt	195
	Verkostoyhteistyö ja tulevaisuuden kehityssuuntia	197
11	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	201
	<i>Marjatta Lairio ja Sauli Puukari</i>	
	Haastatteluteemat	201
	Haastateltavien kuvaus	202
	Haastatteluaineiston analysointi	204
	Tutkimuksen luotettavuus	204
	LÄHTEET	207
	LIITTEET	231



ESIPUHE

Opinto-ohjauksen¹ haasteet ovat voimakkaasti lisääntyneet viime vuosien laajojen yhteiskunnan ja työelämän muutosten sekä uusien koulutuspoliittisten linjausten myötä. Kirjassa hahmotellaan ohjauksen uutta identiteettiä ohjauksen toimintaympäristössä tapahtuneiden muutosten ja opinto-ohjauksen seurantatutkimusprojektin toisen vaiheen tulosten pohjalta.

Tutkimus käynnistyi 1.4.1997 ja se liittyy vuonna 1990 toteutettuun ohjaajakoulutusta, opinto-ohjauksen koulukohtaista organisointia ja opinto-ohjaajan työtä kartoittaneeseen tutkimusprojektiin. Tutkimus suoritettiin kaksivaiheisena: ensimmäinen vaihe toteutettiin kokonaistutkimuksena opinto-ohjaajille lähetettynä kyselynä ja toisessa vaiheessa tarkasteltiin opinto-ohjaajien työtä syvähaastatteluiden kautta.

Projektin johtajana on toiminut dosentti Marjatta Lairio, joka yhdessä lehtori Sauli Puukarin kanssa on vastannut pääosin tutkimuksen tieteellisestä ja metodisesta suunnittelusta ja projektin toteutuksesta. Käsillä olevan kirjan työstämisessä on noudatettu seuraavaa työnjakoa: projektiin palkatut tutkijat ovat vastanneet osaltaan tulosten analyseista sekä alustavien tekstiversioiden kirjoittamisesta. Lopullisen tulosten tulkinnan, tekstin sisällöllisen muokkaamisen ja julkaisuasuun saattamisen ovat tehneet Marjatta Lairio ja Sauli Puukari.

¹Tässä teoksessa käytetään johdonmukaisesti käsitettä opinto-ohjaus eri kouluasteiden ohjaus-toiminnasta.

Projektin pääasiallinen rahoittaja on ollut opetusministeriö. Kirjoitustyöhön ovat toimittajien lisäksi osallistuneet KM Pia Nissilä, KM Juha Parkkinen ja KM Eija Varis. Käsikirjoitusta ovat kommentoineet KM opinto-ohjaaja Riitta-Liisa Lehtivaara ja KT Marja-Leena Stenström. Suomen kielen tarkistuksen on tehnyt lehtori Paula Sajavaara. Tutkimuksen tekivät mahdolliseksi kentällä toimivat opinto-ohjaajat, jotka osallistuivat aktiivisesti kyselyyn vastaamiseen ja haastatteluihin.

Kaikille edellä mainituille lämpimät kiitoksemme!

Marjatta Lairio ja Sauli Puukari

JOHDANTO

Tämä kirja on syntynyt opinto-ohjauksen seurantaan projektin toisen vaiheen tulosten pohjalta. Tutkimuksen ensimmäinen vaihe tehtiin kokonaistutkimuksena, ja sen perusjoukkona olivat maamme eri kouluasteilla opinto-ohjaustehtävissä toimivat henkilöt (Lairio & Puukari 1999). Tutkimusprojektin toisessa vaiheessa tarkastelu kohdennettiin ensimmäisen vaiheen tulosten pohjalta opinto-ohjaajan työn syvempään analyysiin. Syvähaastattelujen kautta pyrittiin nostamaan esille uudenlaisia näkökulmia, jotka osaltaan auttavat kehittämään opinto-ohjausta ja opinto-ohjaajan työtä Suomessa. Tarkempi kuvaus tutkimuksen toteutuksesta on luvussa 11.

Tutkimuksen päätavoitteena oli hahmotella ohjauksen uutta identiteettiä yhteiskunnassa ja sen koulutustehtävässä tapahtuneiden muutosten keskellä. Projektin ensimmäisen vaiheen tuloksista kävi selvästi ilmi, että monet opinto-ohjaajat kokivat työnsä muodostuneen yhä moninaisemmaksi ja haasteellisemmaksi. Lisäksi monet opinto-ohjaajat katsoivat työnkuvansa muuttuneen hajanaisemmaksi. Tällaiset tulokset haastoivat tutkimuksen toisessa vaiheessa suuntaamaan huomiota opinto-ohjaajien työn perusteisiin ja viime vuosien aikana syntyneisiin uusiin haasteisiin.

Haastattelun pääteemoiksi valittiin opinto-ohjaajien työn ja tulevaisuuden kannalta keskeisiä kysymyksiä, jotka muotoiltiin seuraavasti:

1. Millä tavoin opinto-ohjaajat hahmottavat oman työnsä perusteita?
2. Ohjaavatko opinto-ohjaajat ei-perinteisiin koulutus- ja uravalintoihin?

3. Mitä opinto-ohjaajat ajattelevat maahanmuuttajaoppilaiden ohjauksesta?
4. Millaisia täydennyskoulutustarpeita opinto-ohjaajilla on?

Opinto-ohjaajien työkontekstissa on viime vuosien aikana tapahtunut muutoksia, jotka edellyttävät työn perusteiden ja opinto-ohjauksen identiteetin uudelleenarviointia. Uusien ohjaushaasteiden myötä erityisesti verkostoyhteistyön merkitys opinto-ohjauksessa on kasvanut. Nuorten tarpeiden ja ongelmien moninaistuminen edellyttää jaettua asiantuntijuutta. Esimerkiksi koulutus- ja uranvalintaan, opiskeluun sekä kasvuun ja kehitykseen liittyvät ongelmat ovat usein yhteen kietoutuneita, jolloin yhden ammattialan osaaminen ei enää riitä (van Esbroeck & Watts 1998). Myös laajempien yhteiskunnallisten ongelmien, kuten väkivalta-, köyhyys-, työttömyys- ja päihdeongelmien ratkaisuun, tarvitaan laaja-alaista yhteistyötä (Shorr 1997). Lisäämällä yhteistyötä ja verkostumista oppilaitosten ja koko paikallisyhteisön kanssa voidaan mm. parantaa opiskelijoiden oppimistuloksia sekä vähentää työrauhaongelmia (esim. Epstein 1996; ks. myös Chavkin 2000). Taylorin ja Adelmanin (2000) mukaan voidaan puhua jopa uudesta ohjauksen paradigmasta, jossa opinto-ohjaajan toimenkuva laajenee opiskelijoiden ongelmanratkaisun tukijasta ohjauksellisen verkostoyhteistyön organisaattoriksi.

Myös Suomessa opiskelijoiden ohjaustarpeet ovat moninaistuneet yhteiskunnan muutoksen myötä. Kansainvälistyminen, postmoderni ajattelu sekä sukupuolten tasa-arvon edistyminen ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että mahdollisuuksia erilaisiin elämäntapoihin sekä koulutus- ja uranvalintoihin on 2000-luvun nuorilla enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Toisaalta kilpailu erityisesti suosituimmista koulutus- ja työpaikoista on kasvanut voimakkaasti. Myös sosiaalisten ongelmien lisääntyminen ja yhteiskunnallinen eriarvoistuminen sekä maahanmuuttajien määrän kasvu ovat vaikuttaneet ohjaustarpeiden monimuotoistumiseen.

Kirjan jäsenitys rakentuu toisaalta ohjauksen yleisten peruskäsitteiden ja lähtökohtien pohjalle ja toisaalta tutkimusprojektin ensimmäisen vaiheen kyselytutkimuksessa esiin nousseiden yhteiskunnan muutosprosessiin liittyvien ohjaushaasteiden varaan. Lukijaa varten kirjaan on sisällytetty runsaasti lähdeviitteitä ajankohtaiseen ohjausalan kirjallisuuteen. Luvussa 2 tarkastellaan ohjausta käsitteenä ja ammattina. Näistä lähtökohdista edetään ohjauksen fi-

losofiseen perustaan: luvussa 3 käsitellään maailmankuvaa ohjauksen perustana sekä arvoja ja eettisiä kysymyksiä ohjauksessa. Nämä teemat muodostavat yhden tärkeimmistä ytimistä, joiden varaan ohjaustyö rakentuu. Erityisesti nuorten kasvun ja kehityksen näkökulmasta maailmankuvan rakentumisen tukemista voidaan pitää keskeisenä ohjauksen tehtävänä. Arvot puolestaan ovat oleellinen osa maailmankuvaa ja yhdessä eettisten kysymysten kanssa ne muodostavat ulottuvuuden, joka läpäisee kaiken ohjaustoiminnan. Luku 4 tarjoaa tiiviin kuvauksen ohjauksen teoriasuuntauksista ja siinä perehdytään lähemmin valikoituihin ohjauksen lähestymistapoihin, joita voidaan pitää merkityksellisinä oman aikamme opinto-ohjauksen kannalta.

Luvussa 5 tarkastellaan yhteiskunnallisia kehityslinjoja opinto-ohjaukseen vaikuttavina tekijöinä. Varsinkin globalisaatio on vaikuttanut viime vuosina voimakkaasti yhteiskuntaan ja työelämään. Yhteiskunnan kehitys on heijastunut koulutuspolitiikkaan ja sen muutokset ovat vaikuttaneet opinto-ohjaukselle asetettuihin haasteisiin. Laajat yhteiskunnalliset muutokset ovat myös yhteydessä yksilöitymiskehityksen korostumiseen, minkä vuoksi aktiivisen identiteettityön merkitys on kasvanut. Nuorten identiteettityö ja heidän tulevaisuuden suunnitelmansa ovat merkittäviä haasteita ohjaustyölle. Identiteettityön näkökulmasta ohjattavien minäkäsityksen tukeminen on yksi tärkeimpiä ohjauksen tehtäviä, minkä vuoksi luvussa 6 paneudutaan tarkemmin minäkäsitykseen ja sen eri ulottuvuuksiin.

Luku 7 tuo esille ajankohtaisen ohjaustyön haasteen, ei-perinteisiin koulutus- ja uranvalintoihin ohjaamisen. Viime vuosina eri sukupuolten koulutus- ja uranvalinnat ovat palautuneet konservatiivisemmiksi. Yksilöiden valinnan mahdollisuuksien avartamisen sekä yhteiskunnan ja työelämän kehityksen ja tarpeiden kannalta näyttääkin ilmeiseltä, että tarvitaan ponnisteluja työelämän sukupuolirajojen murtamiseksi. Tässä työssä opinto-ohjauksella ja koulujen toiminnalla on tärkeä osuus.

Luvussa 8 käsitellään maahanmuuttajien ohjausta ja sen edellyttämiä monikulttuurisen ohjauksen valmiuksia. Maahanmuuttajien määrän kasvun myötä valtaosa oppilaitoksista on vastaanottanut eri kulttuureista tulevia oppijoita. Kulttuurierot asettavat opinto-ohjaukselle monia haasteita, ja varsinkin äskettäin Suomeen muuttaneet tarvitsevat monipuolista tukea tänne kotoutukseen. Monikulttuurinen ohjaus onkin nähtävä yhtenä ajankohtaisimmista haasteista maamme ohjausjärjestelmän kehittämässä.

Luvussa 9 tarkastellaan opinto-ohjaajien täydennyskoulutusta, joka peruskoulutuksen ohella luo edellytyksiä sille, että opinto-ohjauksen avulla kyettään vastaamaan yhteiskunnan viime vuosien kehitykseen. Kirjan viimeisessä luvussa pohditaan ohjauksen tulevaisuuden näköaloja ja hahmotellaan tutkimuksen tulosten pohjalta keskeisiä kysymyksiä, joita tulisi ottaa huomioon ohjauksen uutta identiteettiä rakennettaessa.

OHJAUS KÄSITTEENÄ JA AMMATTINA

Ohjausala ja siihen liittyvät ammatit ovat viime vuosien aikana läpikäyneet muutoksia, jotka ovat osaltaan vaikuttaneet myös käsityksiin siitä, mitä ohjaus on. Tässä luvussa tarkastellaan ohjauksen käsitettä ja ohjauksen ammatin kehittymistä eri näkökulmista. Yhden kattavan määritelmän ja selkeiden ammattikuvien hahmottaminen on vaikeaa. On kuitenkin hyödyllistä etsiä jäsenyyksiä, jotka auttavat opinto-ohjaajan työroolin uudelleenmäärittämisessä ja ohjaustyön peruslinjauksissa.

Ohjauksen käsite

Ohjaus voidaan määritellä suhteellisen lyhytkestoiseksi ihmisten väliseksi teoriapohjaiseksi prosessiksi, jossa perustaltaan psyykkisesti terveitä ihmisiä autetaan ratkomaan kehityksellisiä ja tilannesidonnaisia ongelmiaan (Gladding 1996, 4–8; ks. myös Brooks & Gerstein 1990). Ohjaus voidaan nähdä myös erityisenä auttamissuhteena, interventiovalikoimana, psykologisena prosessina, tai sitä voidaan tarkastella suhteessa toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin, ohjattaviin¹ tai psykoterapiaan. Yksi tapa määritellä ohjaus on tehdä se keskeisten, hyvän auttamissuhteen ominaisuuksien kautta (esim. empaattinen

¹ Tässä kirjassa käytetään johdonmukaisesti termiä 'ohjattava', vaikka kirjallisuudessa on käytössä myös termi 'asiakas'.

ymmärtäminen, 'aktiivinen' tai 'palkitseva' kuunteleminen). Auttamissuhteen lisäksi ohjaajat kiinnittävät huomiota teoreettisen suuntautumisen mukaisiin ohjausmetodeihin tai auttamisstrategioihin. Ohjaus toimii silloin, kun sen avulla pystytään auttamaan ohjattavaa auttamaan itseään. Ohjauksen lopullisena päämääränä onkin tehdä ohjattavista oman elämänsä parhaita ohjaajia. (Nelson-Jones 1995.)

McLeod (1998) toteaa, että ohjaus on samalla sekä yksinkertaista että monimutkaista toimintaa. Mikä olisi yksinkertaisempaa kuin puhua kiinnostuneelle kuulijalle puhujan omista ongelmista? Kuitenkin juuri puhuminen ja kuunteleminen ja niiden kautta ymmärretyksi tuleminen ja ajatusten syventäminen ovat varsin monimutkaisia prosesseja. Ohjaussuhteeseen sisältyy monia ulottuvuuksia: ohjaajan ja ohjattavan fyysinen, kielellinen sekä ajatteluun ja tunteisiin liittyvä vuorovaikutus.

Professionaaliossa ohjauksessa on keskeistä sellainen ihmisten välinen vuorovaikutussuhde, jossa ohjattava etsii aktiivisesti apua henkilökohtaisiin ongelmiinsa ja professionaalinen ohjaaja on motivoitunut ja koulutuksensa kautta kykenevä auttamaan ohjattavaa. Peavy puolestaan korostaa ohjaussuhdetta yhteistyösuhteena tai liittosuhteena, jonka tarkoituksena on tukea ja rohkaista ohjattavaa oman elämäntilanteensa ja ongelmiksi kokemiansa asioiden hahmottamisessa ja ratkaisemisessa. Hän tiivistää ohjauksen määritelmän "yleiseksi elämän suunnittelun ja kulttuuristen polkujen rakentamisen menetelmäksi" (Peavy 1999, 156). Useat ohjausalan edustajat ovat yksimielisiä siitä, että ohjaus on tarkoitettu ensisijaisesti ihmisille, joilla on ongelmia erilaisissa elämänkaaren kehitysvaiheissa erotuksena terapiasta, joka on suunnattu vakavampien ongelmien ja häiriöiden käsittelyyn. Monissa terapioissa ongelmia ja häiriöitä tarkastellaan "vajavuuksina". Peavy suhtautuu tällaiseen vajavuuskeskeisyyteen kriittisesti ja korostaa laajemman ja kokonaisvaltaisemman kulttuurisen näkökulman merkitystä ihmisten sisäisten tapahtumien ja keskinäisten suhteiden tarkastelussa.

Ohjauksesta voidaan puhua myös muutoksena, kasvuna, prosessina tai tuloksena. Ohjaajan on muistettava että "normaali" käytös, toiminta ja tunteet saattavat sisältää satunnaisia poikkeamia "epänormaalin" puolelle, mutta "normaali" ei välttämättä merkitse samaa kuin toimiva. Toimiva käytös edistää kasvua, ongelmanratkaisukykyä sekä selviytymistä erilaisista tilanteista. Ihmiset voivat toimia "normaalin" rajoissa, mutta eivät silti toimi tarkoituksenmukaisesti. (Hackney & Cormier 1996.)

Vähämöttönen (1998, 17) tarkastelee ohjausta erityisesti uranvalinnan näkökulmasta. Hän kiinnittää huomiota ohjausprosessin uudelleen käsitteellistämiseen ja määrittelee ohjauksen ohjattavan ja ohjaajan väliseksi toiminnaksi ja prosessiksi. Kysymys ei ole vain siitä, kuinka ihmiset valitsevat ammatin tai luovat uraansa. Vähämöttönen (1998) ja Vähämöttönen ja Keskinen (1994) kuvaavat ohjattavan suhdetta työelämään plastisuudeksi ottamalla laajemman näkökulman työelämään ja yhteiskuntaan. Ohjattavan ja työelämän välinen suhde nähdään aktiivisena merkityksen luomisprosessina, johon sisältyy uudelleentulkintoja ja uudelleenluomista ja jossa tarkastellaan työn merkitystä yleisemminkin ohjattavan elämässä. Vähämöttönen näkee neuvottelun keskeisenä ohjauksen elementtinä ja luonnehtii sen ideoiden ja näkökantojen vapaaksi vaihtamiseksi ohjattavan ja ohjaajan kesken. Ohjattavaa ja ohjaajaa pidetään asiantuntijatiiminä, joka neuvottelee sekä uranvalintaan että ohjausprosessiin liittyvistä kysymyksistä etsien yhteistä linjaa.

Ohjauksen määritelmässä on havaittavissa joitakin yhteisiä piirteitä: 1) ohjaus on ammatti, joka edellyttää tiettyä koulutusta, 2) ohjaus on aktiivista toimintaa, ei pelkkää passiivista ongelmien kuuntelemista, 3) ohjauksessa käsitellään henkilökohtaisia, sosiaalisia, ammatillisia ja koulutuksellisia kysymyksiä, 4) ohjaajat työskentelevät yleensä "normaalien" ihmisten parissa, joiden ongelmat vaativat esim. informaatiota tai lyhytkestoisia interventioita, 5) ohjaus on teoriapohjaista ja noudattaa joitakin yleisiä periaatteita, 6) ohjausprosessin avulla ohjattava oppii tekemään päätöksiä ja muodostamaan uusia tapoja toimia, tuntea ja ajatella sekä 7) ohjaus jakaantuu useisiin erityisalueisiin, kuten opinto-ohjaukseen, avioliittoneuvontaan ja mielenterveysneuvontaan. (Gladding 1996.)

Ohjauksen käytännön kannalta on mahdotonta löytää yhtä kattavaa käsitystä siitä, mitä ohjaus on kaikessa moninaisuudessaan. Oleellisiin näkököhtiin keskittyvät määritelmät voivat kuitenkin auttaa hahmottamaan ohjauksen perusulottuvuuksia. Suurempi merkitys lienee sillä, että eri määritelmät perustuvat aina joihinkin tieteenalojen ja ohjausalan lähestymistapoihin: nämä tieteenalat ja lähestymistavat antavat opinto-ohjaajalle mahdollisuuden tarkastella työtään monipuolisesti ja kehittää reflektiivisen pohdinnan kautta omaa työtään. Yhteiskunnan muutosten keskellä opinto-ohjaajalle merkityksellisiä tieteenaloja ovat esimerkiksi kasvatustieteet, kasvatustieteiden filosofia, kasvatustieteiden sosiologia, oppimistieteet ja kehityspsykologia, ohjaus- ja neuvontapsykologia sekä sosiaalipolitiikka ja erityispedagogiikka. Hyödyllistä on myös tulevaisuuden tutkimuksen sekä orga-

nisaatioiden ja yhteisöjen johtamisen ja kehittämisen tietämys, joka auttaa opinto-ohjaajaa hahmottamaan tulevaisuuden ja erilaisten toimintaympäristöjen asettamia ohjaushaasteita (Lairio 1996, 16). Keskeisiä ohjauksen lähestymistapoja edustavat muun muassa psykodynaaminen, humanistinen, kognitiivis-behavioraalinen, eksistentiaalis-fenomenologinen, ratkaisukeskeinen, konstruktivistinen ja systeeminen näkökulma. (ks. esim. Palmer ym. 1996; Woolfe & Dryden 1996.)

Ohjauksen tavoitteet ja kontekstuaalisuus

Ohjauksen tavoitteissa korostetaan ohjattavien vastuuta omasta elämästään. Ohjattavien on tehtävä valintoja, jotka mahdollistavat tuntemisen, ajattelemisen ja mielekkään toiminnan. George ja Cristiani (1990) esittävät viisi ydintavoitetta, jotka sisältyvät useisiin ohjauksen teorioihin ja malleihin. Schmidt (1996, 129-130) on mukailnut nämä tavoitteet ottaen huomioon kulttuuritietoisuuden osana ohjausta:

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

Tavoitteiden toteutumiseksi on välttämätöntä, että ohjattava osallistuu ohjaukseen vapaaehtoisesti ja sitoutuu työskentelemään tavoitteiden saavuttamiseksi. Hänen täytyy tuntea edistyvänsä prosessin aikana, jotta motivaatio ohjauksen jatkamiseen säilyisi. Ohjauksen alkaessa ohjattavista saattaa usein tuntua siltä, että he ovat menettäneet elämänhallintansa, tuntevat olonsa hämmentyneeksi ja että heillä on usein negatiivisia tunteita. Ohjattavien tulee ymmärtää 1) miksi heillä on ongelmia, 2) että he ovat niistä vastuussa ja 3) miten he voivat selviytyä samanlaisista ongelmista tulevaisuudessa. Heilbrun (1982) kutsuu näitä kolmea näkökulmaa ohjattavien psykologiseksi ymmärrykseksi. Muita ohjauksen edistymisen kannalta hyödyllisiä ohjattavien ominaisuuksia ovat esim. älykkyys, joustavuus, luotettavuus sekä kyky ottaa vastuuta omasta toiminnastaan. (Brown & Srebalus 1996.)

Ohjauksen tavoitteisiin pääsemiseksi on oleellista kiinnittää huomiota myös ohjattavan elämänkentän kokonaisuuteen. Ihmisen käyttäytymisen ymmärtämiseksi häntä ei voida tarkastella ympäristöstään ja maailmankuvastaan erillisenä. Tämä edellyttää kontekstuaalisen näkökulman huomioon ottamista ohjauksessa. (Hackney & Cormier 1996.) Nelson-Jones tarkastelee ohjaajien valmiuksia ymmärtää ohjattaviensa kontekstia ja heidän ongelmiaan. Ohjattavat elävät erilaisten suhteiden verkostossa, jossa konteksti vaihtelee tapausittain ja ongelmittain. Seuraavassa esitellään joitakin ohjauksen kannalta merkittäviä konteksteja Nelson-Jonesin (1995, 134–139) näkemysten pohjalta.

Kulttuurinen konteksti. Kulttuurinen konteksti viittaa ohjattavan kulttuurin arvoihin ja kommunikaatiomalleihin. Sen lisäksi että erilaiset kulttuurienväliset tekijät saattavat olla relevantteja sekä kulttuurin alkuperäisille edustajille että myöhemmin maahan muuttaneille, molempien ryhmien edustajat joutuvat elämänsä aikana kohtaamaan myös erilaisia “sisäistettyyn kulttuuriin” liittyviä tekijöitä. Ho määrittelee sisäistetyn kulttuurin kulttuuriseksi vaikutteiksi, jotka muokkaavat persoonallisuuden kehitystä ja psyykkistä toimintaa (Ho 1995, 5).

Etninen konteksti. Vähemmistöryhmien kulttuurikohtaiset arvot, kommunikointimallit sekä perherakenteet.

Sosiaalinen luokkakonteksti. Käyttäytymissäännöt poikkeavat eri sosiaaliluokkien kesken. Ohjaajien tulee ymmärtää ohjattavien käytöksen sidonnaisuutta heidän sosiaaliluokkaansa.

Perhekonteksti. Perhekonteksti viittaa ydinperheen jäseniin. Monikulttuurisissa yhteisöissä kulttuuriset kontekstit sekä perhekontekstit saattavat sekoitua, jolloin esimerkiksi vanhemmat voivat edustaa eri kulttuuria.

Työ- ja opiskelukonteksti. Työ- ja opiskelukonteksti saattaa olla tarkoituksenmukainen sekä työn että vapaa-ajan ongelmien tarkastelussa. Työstressi voi aiheuttaa ongelmia työn ulkopuolella ja ilmetä esimerkiksi pahantuulisuuksena kotioloissa.

Terveydellinen konteksti. Ohjattavien fyysinen terveydentila saattaa vaikuttaa eriasteisesti heidän psyykkisiin ongelmiinsa.

Sukupuolikonteksti. Feminististen ja sukupuolisesti tietoisien ohjaajien (Good ym. 1990) mukaan lähes kaikki ongelmat tulee nähdä suhteessa yksilön sukupuoleen. Ohjaajien tulee olla sensitiivisiä biologisten erojen suhteen, mutta ennen kaikkea heidän pitää olla tietoisia opittujen sukupuoliroolien merkityksestä.

Ikäkonteksti. Ikääntyminen saattaa aiheuttaa joillekin ohjattaville ongelmia, sillä ikään liittyvä arvostus vaihtelee suuresti eri kulttuurien välillä. Ikärasismi on todennäköisesti enemmän läntisten kuin itäisten kulttuurien ominaispiirre.

Viiteryhmäkonteksti. Ihmisten ajattelusta ja toiminnasta saadaan paljon tietoa tarkastelemalla heitä viiteryhmiensä jäseninä.

Uskonnollinen konteksti. Ohjattavat voivat saada voimaa uskonnollisesta vakaumuksestaan, jolloin ohjaajan jakaessa samat uskonnolliset käsitykset ohjaussuhde saattaa vahvistua. Ohjaajien täytyy olla tietoisia myös rajoituksiinsa ymmärtää eri uskontoisuuntiin kuuluvia ihmisiä.

Tukiverkostokonteksti. Ohjattavien ongelmia saattaa olla helpompaa ymmärtää tarkastelemalla heidän tukiverkostojaan, jotka koostuvat esimerkiksi perheenjäsenistä, ystäväistä, työtovereista sekä muista lähipiirin ihmisistä.

Nelson-Jones (1995, 134–139) tarkastelee sitä, kuinka ohjaajat voivat ottaa huomioon näitä erilaisia konteksteja ohjaustyössään. Toimiessaan jonkin tietyn ryhmän parissa ohjaajien täytyy tuntea riittävästi näiden ryhmien arvoja sekä yleisiä näkemyksiä pystyäkseen toimimaan tarkoituksenmukaisesti. Ohjaajien täytyy myös olla tietoisia ohjauksessaan olevien vähemmistöryhmien tärkeimmistä ongelmien aiheuttajista ja ymmärtää stereotyyppioinnin haitalliset vaikutukset.

Ohjaajat voivat osoittaa “kontekstuaalista empatiaa” äänenkäytöllään sekä tilanteisiin sopivilla kielellisillä ja ei-kielellisillä kommunikaatiokeinoilla (Sue ym. 1992). Heidän on kuitenkin tunnettava riittävästi kulttuurien välisiä eroja ja kommunikaatiossa. Ohjattavan kontekstin ja erilaisuuden ymmärtämisessä on tärkeää arvioida, johtuuko hänen ongelmansa esimerkiksi muiden ihmisten ennakkoluuloista vai yhteiskunnan rakenteesta. Jokaisella ohjattavalla on kuitenkin oma yksilöllinen taustansa ja tapansa tulkita häneen vaikuttavia kulttuuri- ja vähemmistöryhmien näkemyksiä, joten ohjaajan tulee kohdella kaikkia yksilöinä.

Yksi tapa käsitellä ohjaajan ja ohjattavan välisiä etnisiä tai kulttuurisia eroja on keskustella niistä ohjattavan kanssa pyytämällä häntä kertomaan ajatuksiaan ja tuntemuksiaan, joita nämä erot hänessä herättävät. Näin toimiessaan ohjaaja voi “puhdistaa ilmaa” ja vähentää ohjattavan mahdollisesti tuntemaa epäluottamusta. Ohjaajan kannattaa yleisemminkin pyytää ohjattavaa kertomaan omia näkemyksiään siitä, miten hänen ongelmansa liittyvät laajempiin yhteyksiin (Poon ym. 1993).

Ohjaajan on hyvä ajoittain tietoisesti tarkastella ohjaustoimintansa tavoitteiden toteutumista. Tämän tarkastelun pohjana voivat toimia esimerkiksi seuraavat onnistuneen ohjauksen tulokset:

- *Ohjattavat näkevät ongelmansa erilaisessa kontekstissa.* He alkavat ottaa vastuuta itsestään, ongelmistaan sekä niiden ratkaisemisesta.
- *Ohjattavat hyötyvät ongelmiansa ymmärtämisestä.* Kun asiakas on tietoinen omasta ongelmastaan, hän tulee tietoiseksi myös ongelmiin liittyvistä tunteista, ajatuksista, käyttäytymismalleista sekä vuorovaikutussuhteista.
- *Ohjattavat reagoivat uudella tavalla vanhoihin ongelmiin* eli he oppivat toimimaan mielekkäämmällä tavalla ongelmatilanteissa.
- *Ohjattavat oppivat kehittämään toimivia vuorovaikutussuhteita.* Sosiaalinen tukiverkosto vahvistaa muutosta, joten suhteiden parantaminen muihin ihmisiin on tärkeää. (Hackney & Cormier 1996.)

Ohjaus ammattina

Ohjauksen ammatin alkua ei voida määritellä tarkasti. Jotkut pitävät Platonin, Aristoteleen ja muiden länsimaisten filosofien työtä ohjauksen lähtökohdana. Toiset ovat löytäneet ohjauksen juuret keskiajan Euroopasta. Amerikassa vanhimmat ammatteja kuvaavat oppaat ovat peräisin 1600-luvulta. Ohjauksen ammatin kehityksen kannalta 1800-luvun loppu on merkittävä, koska silloin alettiin kiinnittää huomiota uranvalinnanohjaukseen. Suurin vaikutus ohjaukseen oli kuitenkin psykologian kehittymisellä esimerkiksi Wundtin ja Freudin työn kautta. (Brown & Srebalus 1996.)

Ensimmäinen uranvalintaa käsittelevä ohjelma aloitettiin Cogswellin lukiossa San Franciscossa vuonna 1888. Siihen sisältyi ammattien tutkimista työnäytteiden perusteella sekä ammatinvalinnan, ammatillisen koulutuksen ja työhön sijoittumisen ohjausta. Yhdysvalloissa 1900-luvun alussa syntyneen neuvontaliikkeen (guidance movement) perustajan Frank Parsonsin työn tuloksena syntyi lukuisia uranvalintaohjelmia eri puolille maata. Vasta 1940-luvulta lähtien alettiin puhua ohjauksesta neuvontapalveluita laajempaan toimintaan. Erityisesti Rogersin julkaisut vaikuttivat siihen, että ohjauksen ammatissa ja siihen liittyvissä palveluissa huomio kohdistui itse ohjaukseen, ei testaamiseen tai neuvontaan. 1950- ja 1960-luvuilla ohjauksen teorianmuo-

dostus kehittyi merkittävästi: esimerkkinä mainittakoon Superin urakehitysteoria (ks. Super 1953). Viime vuosikymmeninä ohjausalan ammattien arvostus ja asema yhteiskunnassa on kehittynyt ja niiden merkitys kasvaa myös tulevaisuudessa. (Brown & Srebalus 1996.)

Nykyisenä myöhäismodernina aikana on ilmaantunut uusia opetusalan professionalismin määritelmiä, joita voidaan hyödyntää myös ohjausalan ammattien tarkastelussa. Näitä ovat joustava professionalismismi, käytännöllinen professionalismismi, laajennettu professionalismismi ja kompleksinen professionalismismi. (Hargreaves & Goodson 1996.)

Joustava (yhteistoiminnallinen) professionalismismi. Joustava, yhteistoiminnallinen professionalismismi tarkoittaa tietyn alueen, koulun tai eri oppiaineiden opettajien tiivistä yhteistyötä ja dialogia opetuksen kehittämässä. Näitä paikallisia professionaalisia yhteisöjä ei saisi kuitenkaan käsitellä muusta yhteiskunnasta erillisenä yksikkönä, vaan opettajien pitäisi pystyä sitoutumaan laajempiin sosiaalisiin tehtäviin myös oman työpaikkansa ulkopuolella. (Hargreaves & Goodson 1996.)

Käytännöllinen professionalismismi. Käytännöllisessä professionalismissa painotetaan opettajien käytännön kokemusta ja reflektiivistä toimintaa. Tämän mukaan opettajan ammatin nähdään olevan suoraan yhteydessä käytäntöön (Grimmett & Erickson 1988; Grimmett & Mackinnon 1993), jossa oleellista on harkinnan käyttäminen epävarmoissa tilanteissa (Schön 1983). Reflektio onkin keskeinen professionalismisiin sisältyvä näkökulma (Hargreaves & Goodson 1996).

Laajennettu professionalismismi. Laajennetussa professionalismissa opettajat hyödyntävät teorian ja käytännön vuorovaikutusta toimintansa kehittämässä. Opettajan näkökulma laajenee luokkahuoneen ulkopuolelle, jolloin otetaan huomioon myös laajempi sosiaalinen konteksti. Tilanteet luokkahuoneessa nähdään suhteessa muihin koulun tapahtumiin, ja opettajat kehittävät opetustaan kollegiaalisesti.

Kompleksinen professionalismismi. Kompleksisen professionalismin mukaan ammatteja tulisi arvioida niihin sisältyvien työtehtävien kompleksisuuden perusteella. Koulutyö ja opettaminen ovat jo nyt erityisen kompleksisia ja muuttuvat entistä monimutkaisemmiksi: ongelmanratkaisu, yhteistoiminnalliset oppimisstrategiat, ajattelun taidot sekä erilaiset arviointitaidot painottuvat entistä enemmän. (Hargreaves & Goodson 1996.)

Kaikissa näissä professionalismin määritelmässä korostuu yhteistoiminnan merkitys ja ne luonnehtivat myös opinto-ohjauksen kehittymisen suuntia. Opinto-ohjauksen kannalta yhteistyö ja verkostojen kehittäminen on keskeinen ohjaustyön onnistumisen edellytys.

Seuraavassa tarkastellaan opettajien ammatillista kehittymistä koskevaa dynaamista prosessimallia ja sovelletaan sitä opinto-ohjaajien ammatillisen kehittymisen vaiheisiin (ks. Järvinen 1999). Malli tukeutuu osaltaan Leithwoodin (1990) ja Hubermanin (1992) pohdintoihin ja siinä *uran alku* sisältää seuraavat dialektiset ulottuvuudet: 1) reflektio – ulkokohtainen selviytyminen, 2) autonomia – tuen tarve, 3) kehittynyt itsetuntemus – todellisuussokki. Näistä vaiheista edetään *vakiinnuttamisen* vaiheeseen, jossa opinto-ohjaaja sitoutuu ohjausalalle ja kehittää edelleen ohjauksellisia perustaitojaan. *Uudelleenarvioinnin* vaiheessa opinto-ohjaaja arvioi omaa työtään ja rooliaan uudelleen. Tätä vaihetta voi seurata joko yksilöllinen ohjauksellinen orientaatio, yhteisöorientaatio tai rutinoidun työn orientaatio. Ohjaaja voi palata urakehityksensä aikana useastikin uudelleenarviointiin ja liikkua eri orientaatioiden välillä. Tässä mallissa ainoastaan *uran alku* ja *vetäytyminen* ovat työvuosiin sidoksissa. (ks. kuvio 1.)

Yksilöllinen ohjauksellinen orientaatio kuvaa opinto-ohjaajaa, joka toimii aktiivisesti ohjaustyönsä kehittämiseksi, mutta ei juurikaan tee yhteistyötä oppilaitoksen muun henkilökunnan kanssa tai pyri kehittämään laajamittaisesti yhteistyöverkostoja. *Yhteisöorientaatio* tarkoittaa aktiivista toimintaa työyhteisössä. Opinto-ohjaaja näkee oppilaitoksen monipuolisena oppimisympäristönä sekä oppilaille että opettajille ja pyrkii aktiivisesti sitouttamaan koko henkilökunnan ohjaukselliseen ajatteluun. Yksilöllinen ohjauksellinen orientaatio edustaa “perinteistä” ohjaajan asiantuntijuutta, yhteisöorientaatio on kokonaisvaltaisempi lähestymistapa, jossa korostuvat myös ohjaustyön eettiset kysymykset. *Rutinoituneen työn orientaatio* merkitsee, että ohjaaja kehittää työrutiineitaan asettamatta erityisiä kehittymistavoitteita. Työ otetaan hallintaan, mutta ohjaaja ei pyri itsensä kehittämiseen. (ks. Järvinen 1999.)

Orientaatiovaiheiden jälkeen osa opinto-ohjaajista saavuttaa *ammattillisen eheytyksen* vaiheen, mikä merkitsee itsensä näkemistä mentorina, opettajien ja muiden opinto-ohjaajien tukijana – ei vain taitavana ohjauksen asiantuntijana. Viimeisenä kehittymisvaiheena on *vetäytyminen*, joka tarkoittaa vähitäistä työelämästä irrottautumista ja työroolista luopumista. On tärkeää huomata, että opinto-ohjaajien urakehitys voi olla hyvinkin yksilöllinen. Opinto-

teisiin. Combs (1969) sekä Kurpius (1986) katsovat, että välittäminen (caring) on tärkein ohjauksen elementti. Brammer (1985) näkee ohjaajan keskeiset ominaisuudet seuraavasti: 1) itsetietoisuus, 2) sensitiivisyys kulttuurisia eroja kohtaan, 3) kyky analysoida omia tunteita, 4) kyky toimia mallina muille, 5) altruismi, 6) vahva etiikan taju, 7) kyky ottaa vastuu itsestään ja ohjattavasta sekä 8) kyky edistää ohjattavan yksilöllistä kasvua. Näissä ominaisuuksissa korostuvat sekä käsitys itsestä että siitä, kuinka itsetuntemuksen avulla voidaan auttaa toista ihmistä. Taitavan ohjaajan ominaisuuksina on nähty myös empaattisuus, kulttuurinen sensitiivisyys, aitous, kunnioittaminen, kommunikaatio ja sosiaalinen tuki. (Brown & Srebalus 1996, 67.)

Hyvää ohjaajuutta voidaan tarkastella myös taitojen näkökulmasta. Ohjauksen onnistumiseksi keskeisiä taitoja ovat kommunikaatiotaidot, diagnostiiset taidot, motivointi- sekä johtamistaidot. Kommunikaatiotaitoihin sisältyvät ei-kielelliset ja kielelliset taidot. Ei-kielellisiin taitoihin luetaan puolestaan mm. ajankäyttö (esim. annetaan ohjattavalle riittävästi aikaa kysymyksiin vastaamiseen), fyysiset keinot (esim. katsekontakti ja asento), äänenkäyttö (artikulointi, puh nopeus yms.) ja fyysisen ympäristön hyödyntäminen (etäisyys, vaateus yms.). Kuuntelu on tehokkaan kielellisen kommunikaation ehdoton edellytys. Myös kysymisen taito on tärkeä. Siihen liittyy oikea ajoitus, sananvalinta ja kysymystyyppien valinta. (Gibson & Mitchell 1990.)

Tehokas ohjaus edellyttää ohjaajalta kykyä diagnosoida ja ymmärtää ohjattavaa, hänen ongelmiaan sekä niiden kytkentöjä ohjattavan kontekstiin. Ohjauksen lopputulokseen vaikuttaa myös ohjaajan kyky motivoida ohjattavaa saavuttamaan asetetut päämäärät. Motivointi tapahtuu erilaisten vaikuttamistaitojen avulla, joita ovat esim. tulkinta, informaation antaminen, loogisten seurauksien selvittäminen ja palautteen antaminen. (Gibson & Mitchell 1990.)

Lisäksi ohjaajan tulisi kyetä johtamaan ohjausprosessia valitsemalla sopiva ohjausympäristö, pitämällä prosessia käynnissä, huolehtimalla asioiden ja tilanteiden oikeasta ajoituksesta sekä ohjattavan hyvinvoinnista. Ohjaajan tulee työskennellä aktiivisesti koko ohjausprosessin ajan ja vastata tarvittaessa seurannasta ja ohjauksen tulosten arvioinnista. (Gibson & Mitchell 1990.)

Kohti myöhäismodernia professionalismia

Seuraavassa käsitellään opetusalan tulevaisuuden näkymiä ohjausalan näkökulmasta. Myöhäismodernille aikakaudelle on ominaista lisääntyvä organisaatioiden monimutkaisuus, taloudellinen joustavuus sekä tietoon ja moraaliin liittyvä maailmanlaajuinen epävarmuus. Ohjausalan professionalismin oletetaan tulevaisuudessa muuttuvan kompleksiseksi, yhteistyöhön ja kompetenssiin perustuvaksi toiminnaksi (esim. Hargreaves 1994). Seuraavat myöhäismodernin professionalismin periaatteet pohjautuvat osin Fullain ja Hargreavesin (1996) näkemykseen interaktiivisesta professionalismista: 1) harkinnanvarainen toiminta, 2) ohjauksen moraalinen ja sosiaalinen tarkoitus ja arvo, 3) yhteistyön kulttuuri, 4) yhteiskunnallisesti tunnustettu ja yhteistyöhön suuntautunut toiminta, 5) aktiivinen ohjattavista välittäminen, 6) jatkuva oppiminen ja muutos sekä 7) ohjaajien työn kompleksisuuden huomioon ottaminen heidän asemassaan ja palkkauksessaan.

Englund (1996) erottaa toisistaan professionalisaation ja professionalismin, vaikka esimerkiksi koulutuspoliittisessa keskustelussa niitä ei ole eroteltu (Telhaug 1990; Popkewitz 1991). *Professionalisaatiolla* Englund tarkoittaa sosiologista prosessia, joka liittyy opettajan ammatin auktoriteettiin ja asemaan. *Professionalismi* taas viittaa ”pedagogiseen projektiin”, joka käsittää opetusprofession sisäisen laadun. Professionalisaatio nähdään ammattiryhmän historiallisten ja sosiaalisten pyrkimysten ilmentymänä saavuttaa arvoasema yhteiskunnassa. Professionalismi taas keskittyy kysymykseen, mitä kvalifikaatioita ja kompetensseja vaaditaan ammatin menestyksekkääseen harjoittamiseen ja mitä viime kädessä arvioidaan ulkoapäin. Professionalisaatio heijastaa ammatin symbolista voimaa, jota ilmentää status ja jota suojellaan ammattiyhdistystoiminnalla. (Englund 1996.) Englundin esittämät näkökulmat soveltunevat hyvin myös ohjausalan ammattien tarkasteluun.

Englund pitää professionalismissa tärkeänä näkökulmaa, jossa kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen sisältöjä voidaan problematisoida. Professionalismin käsitteessä ei ole aina kiinnitetty riittävästi huomiota tähän näkökulmaan, jolloin siihen on sisältynyt vanhoja asetelmia ja ongelmia ”uudella retorisella kielellä”. Hajauttaminen, taloudellisen tehokkuuden vaatimusten korostuminen ja ”tavoiteohjaus” pyrkivät kytkemään koulutusterminologian tehokkuuteen, taloustieteeseen ja hallintoon, mikä antaa vähemmän tilaa pohtia opetussuun-

nitelman tavoitteita ja didaktisia kysymyksiä. Englund (1996) esittääkin opettajien professionalisaatio- ja professionalismi- käsitteiden tilalle käsitettä *didaktinen kompetenssi*, johon sisältyvät opettajan ammatin keskeiset vaatimukset sekä perinteistä että ammatin kehittämisestä (Englund 1991). Opettajan oma asenne on kuitenkin ratkaisevan tärkeä, ja siinä korostuu tarve reflektoida ja problematisoida koulutuksen sisältöjä ja opetussuunnitelman tavoitteita. Opettajien kouluttajien rooli on keskeinen kehitettäessä opettajien didaktista kompetenssia. (Englund 1996.) Ohjaajia tarkasteltaessa voisimme puhua *ohjausellisesta kompetenssista*, johon pätevät Englundin edellä esittämät näkemykset.

OHJAUKSEN FILOSOFINEN PERUSTA

Kaikessa inhimillisessä toiminnassa näkyy jälkiä yksilön ajattelun perusteista ja todellisuuden tulkinnan lähtöoletuksista. Myös kaikki ammatillinen toiminta sisältää joko tiedostettuja tai tiedostamattomia perusoletuksia ja arvolähtökohtia. Ihmissuhdeammattien yhtenä keskeisenä lähtökohtana on se, kuinka niissä hahmotetaan maailmaa ja ihmistä sekä arvoihin ja etiikkaan liittyviä kysymyksiä. Ohjauksen perusteita tarkasteltaessa tuleekin kiinnittää huomiota ihmisen maailmankatsomuksen ja maailmankuvan rakenteeseen ja laatuun. Ne ovat lähtökohtana tulkinnoille, joiden varassa ohjaustyötä tehdään. Kysymykset “kuka minä olen, mikä on minun merkitykseni maailmassa, mitä varten minä elän ja miten minun on elettävä” ovat tärkeitä sekä arvioitaessa ohjauksen syvärakenteita että käytännön ohjauksen työtapoja. Nämä kysymykset kytkeytyvät oleellisesti myös ohjauksen arvojen ja eettisten kysymysten pohdintaan. Seuraavassa käsitellään ensin ohjauksen perustana olevaa maailmankuvaa ja ihmiskäsitystä, minkä jälkeen tarkastellaan ohjauksen arvopohjaa ja eettisiä kysymyksiä.

Maailmankatsomus ja maailmankuva ohjauksen perustana

Peruslähtökohtia

Seuraavassa tarkastelussa määritellään lyhyesti käsitteet maailmankatsomus, maailmankuva, ihmiskuva, ihmiskäsitys ja elämänkatsomus. Ihmisen kokonaisvaltaiseen *maailmankatsomukseen* kuuluvat Niiniluodon (1984, 87) mukaan seuraavat kolme puolta:

- a) tietoteoria: käsitys siitä, miten maailmaa koskevaa tietoa hankitaan ja perustellaan
- b) maailmankuva: maailmaa koskevat väitteet, jotka on saavutettu ihmisen tietoteorian määrittelemien tiedostamisen keinojen avulla
- c) arvoteoria: käsitys hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä, näkemys ihmisen tehtävästä maailmassa (elämänkatsomus, poliittinen vakaumus).

Maailmankatsomus on kokonaisnäkemys, joka sisältää maailmankuvan lisäksi käsityksen ihmisen asemasta maailmassa. Se on ihmisen uskomusten ja arvostusten järjestelmä, joka määrittää perustan elämänkatsomukselle, henkilökohtaiselle käsitykselle elämän tarkoituksesta, omasta paikasta ja tehtävästä maailmassa. (Niiniluoto 1993, 53–54.)

Hirsjärvi (1985, 80, 82) erittelee Niiniluotoa tarkemmin maailmankatsomuksen elementtejä: se koostuu arvoista, käsityksistä, uskomuksista ja normeista. Arvot määrittävät, mistä pidämme tai emme pidä. Ne voidaan ymmärtää myös valintataipumuksina, joiden mukaan yksilö reagoi tietyllä tavalla tietyissä tilanteissa. Normit puolestaan määrittävät, mitä pitää tehdä, mitä on lupa tehdä tai mitä ei saa tehdä. Ne sisältävät kannanottoja siitä, tulisiko käytännön toiminnassa pyrkiä tavoittelemaan ihanteita ja mitä keinoja käyttämällä tavoitteisiin tulisi pyrkiä. Arkielämässä arvot ja normit ovat toisiinsa yhteydessä siten, että usein siitä, minkä arvioimme hyväksi tai oikeaksi, joudumme päättelemään, että on ryhdyttävä joihinkin tekoihin tai vältettävä joihtakin tekoja. Hirsjärven jaottelussa maailmankuva on osa maailmankatsomusta, mikä poikkeaa joidenkin muiden – myös tässä esityksessä käytettyjen – kirjoittajien hahmotuksista.

Maailmankuvalla tarkoitetaan Envallin ym. (1989, 113–114) mukaan yleisesti hyväksyttyä tieteellisten tietojen kokonaisuutta, johon ei pidä kytkeä etiikan, estetiikan, teologian ja metafysiikan kysymyksiä. Näillä on kuitenkin hyvin tärkeä tehtävä ihmisen henkilökohtaisen maailmankatsomuksen ja elämäntieteen jäsentämisessä. Maailmankuvassa on yhteisöllinen ja yksilöllinen taso. Helve (1987, 14) jakaa yhteisöllisen tason kulttuurin yleisiin, yhteiskunnallisiin, taloudellisiin ja ekologisiin tekijöihin. Yksilölliseen tasoon vaikuttavat persoonalliset tekijät, esimerkiksi yksilön lahjakkuuden rakenne, ikä ja sukupuoli.

Ihmiskuva on osa ihmisen maailmankuvaa. Se on ihmistä tutkivien tieteiden tuottama kokonaisnäkemys ihmisestä. *Ihmiskäsitys* taas perustuu niihin arvostuksiin, katsomuksiin, uskomuksiin ja ideologioihin, jotka ihminen on omaksunut itsestään ja asemastaan maailmassa. Ihmiskäsitys on osa maailmankatsomusta. (Arola ym. 1995, 16.) Siihen sisältyvät oletukset siitä, mikä tai mitä ihminen viime kädessä on tai minkälaisen olemisen ja toiminnan muotojen kautta ihmisen olemassaolo on tulkittavissa tai mihin se on palautettavissa. (Laitila & Vesala 1987, 62.) Yksi haastatelluista opinto-ohjaajista kuvasi ihmiskäsitystään seuraavasti:

Ihmiskäsitys pitää tällaisia asioita sisällään, että ihmisessä on jatkuvaa kypsymistä, valtava potentiaali olemassa. Siis nuorena on valtava potentiaali olemassa ja sitten on sellasia lukkoja, jotka estää sen potentiaalisen esille tulemisen. Ja sitten taas tällaisen oikean ja väärän kysymykset. Ihmisessä on sellasta tietyn tyyppistä raadollisuutta riippumatta iästä tai sosiaalisesta taustasta. Siihen tarvitaan erilaisia välineitä sen raadollisuuden kohtaamiseen. (mies, peruskoulu)

Elämäntieteen on ihmisen henkilökohtainen käsitys itsestään, elämästä yleensä ja maailmankaikkeudesta. Koska ihminen kokee maailman omien sisäisten tuntojensa kautta, ihmisen elämäntieteen on hänen henkilökohtainen kokemuksensa ja näkemyksensä maailmasta. Elämäntieteen on tavallaan kunkin ihmisen henkilökohtainen maailmankatsomus. Se käsittää Helven (1987, 25-26) mukaan myös tavan yhdistää elämän kokemukset ja tiedot tulkinnaksi, joka mahdollistaa olemassaolon ymmärtämisen sekä todellisuuden tulkittamisen ja hallitsemisen. Elämäntieteen voidaan nähdä suuntaantavana orientaatiojärjestelmänä, joka opastaa, miten tulee elää ja käyttäytyä esimerkiksi lähimmäistä ja ympäristöä kohtaan. Elämäntieteen tarjoaa

elämän kokonaisuuden tulkinnan ja auttaa oman paikan ja roolin ymmärtämisessä. Se antaa suunnan myös persoonalliselle käyttäytymiselle.

Jotkut haastatellut opinto-ohjaajat kuvasivat omaa elämäkatsomustaan ohjaustyönsä lähtökohtana.

Elämä on muutakin kuin itselle elämistä. Siinä yrittää välittää lähimmäisistään, perhe on totta kai ehdoton, mutta sitten täytyy muistaa muita ihmisiä, mutta se ei saa olla ylihuolehtimista. Hyvä elämä on itsensä kanssa tasapainossa elämistä. Siitä varmasti myös kumpuaa, että pystyy olemaan muidenkin kanssa sopusoinnussa. Tosin ei sitä sopusointua saa hakea epäkohtien välttämisen uhalla, että jättää jotkut asiat. Niihinkin pitää puuttua. (nainen, lukio)

Hyvä elämä? Se on tasapainoista, että tuntee tekevänsä tärkeitä asioita, että ihmissuhteet ovat kunnossa, että työn ja vapaa-ajan välillä on hyvä suhde, sellasta se on hyvä elämä. (mies, lukio)

Helve (1987, 26) näkee elämäkatsomuksen orientaatiojärjestelmänä, jolla on viisi keskeistä merkitystä:

- 1) *Identiteetin muodostajan funktio*. Sen kautta ihmiselle muodostuu kuva roolistaan ja asemastaan yhteiskunnassa ja maailmankaikkeudessa. Tämän kautta hän kokee oman identiteettinsä.
- 2) *Diagnostinen funktio*, jonka kautta ihminen voi tulkita tapahtumia ja selittää niiden merkitystä.
- 3) *Tunteen funktio* mahdollistaa itsensä näkemisen uudessa valossa ja oman roolinsa ymmärtämisen. Sen kautta ihminen voi jopa saada takaisin menettämänsä itsekunnioituksen ja tuntee identiteettinsä rakentuvan uudelleen.
- 4) *Toimintaan motivoiva funktio*. Esimerkiksi erilaisissa yhteisöissä ja liikkeissä samansuuntainen elämäkatsomus voi olla merkittävä lähtökohta toiminnalle.
- 5) Elämäkatsomuksen voidaan katsoa olevan ihmisen henkiseen itsetuntoon ja itseluottamukseen liittyvä *motivaatiotekijä*.

Maailmankatsomus voi muuttua. Niiniluodon ja Hirsjärven kuvaamat maailmankatsomuksen eri ulottuvuudet muodostavat toisiinsa kiinteässä vuorovaikutuksessa olevien tekijöiden järjestelmän. Teivaisen (1997, 13) mukaan muutos yhdessä ulottuvuudessa saa aikaan muutoksen kokonaisuudessa. Yksi-

lön maailmankatsomus sopeutuu luonnon, yhteiskunnan ja elämäntilanteen rakenteisiin ja suhteisiin, joissa ihminen kulloinkin elää.

Ohjaus ja maailmankuvan eri ulottuvuudet

Ohjaustyössä kohtaavat ohjattavan ja ohjaajan maailmankuvat ja maailmankatsomukset. Syvässä ohjausprosessissa joudutaan ottamaan huomioon erilaiset todellisuuden hahmottamisen lähtökohdat. Mielekäs vuorovaikutus edellyttää keskinäistä kuuntelua sekä oman ja ohjattavan ajattelun tuntemista. Parhaimmillaan ohjausprosessi sivuaa maailmankuvan eri ulottuvuuksia ja auttaa ohjattavaa jäsentämään omaa maailmankuvaansa. Helve (1987, 17) jakaa maailmankuvan viiteen eri ulottuvuuteen, joilla on kytkentöjä ohjaukseen:

- 1) Maailmankuva sisältää *uskomukset maailmasta* eli uskomusjärjestelmän, joka on osa maailmankuvan tietoulottuvuutta. Tiedollisen puolen maailmasta sosiaalistavat koti, koulu, kirkko ja muut yhteiskunnalliset instituutiot. Näitä ovat käsitykset maailmasta, elämästä ja kuolemasta, yli-luonnollisesta, ajasta ja avaruudesta, luonnosta ja ihmisestä sekä yhteiskunnasta. Maailmankuvaan kuuluvien käsitysten omaksumista ei voida pitää satunnaisena. Omaksuttaessa näitä käsityksiä on ohjauksessa otettava huomioon tietyt perusoletukset (postulaatit) maailmasta ja ihmisistä. Ohjausprosessissa pyritään auttamaan ohjattavaa oivaltamaan, miten hän perustelee käsityksensä oikeasta ja väärästä ja millaisessa suhteessa nämä käsitykset ovat yleisiin käsityksiin.
- 2) Maailmankuvan *kulttuurinen ulottuvuus*. Tämä sisältää sukupolvelta toiselle siirtyvän kulttuuriperinnön.
- 3) Maailmankuvan *toiminnallinen ulottuvuus*. Ihmisen maailmankuva näkyy hänen toiminnassaan, vaikkakaan se ei ohjaa ihmisen toimintaa eksplisiittisesti kuten maailmankatsomus tai elämäntilanne.
- 4) Maailmankuvan *sosiaalinen ulottuvuus*. Maailmankuva syntyy sosiaalisissa suhteissa, joissa ihminen luo merkityksiä ja sisältöjä elämän tapahtu-

mista ja ympäristön ilmiöistä. Siksi ohjattavan koko elämänpiirin ja henkilöhistorian tunteminen on tärkeää ja siihen tulisi käyttää riittävästi aikaa.

- 5) Maailmankuvan *elämyksellinen ulottuvuus* sisältää kokemuksellisen ja elämyksellisen aineiston, kuten tunteet, toiveet, pelot ja ilot, eli miten maailma koetaan nyt ja tulevaisuudessa. Ohjattavan tunnetason perusvire voi olla esimerkiksi pelko tulevaisuutta kohtaan, joka estää häntä tekemästä itselleen mielekkäitä valintoja. Pelkojen sanoiksi pukeminen ja niiden merkitysten analysoiminen voi olla edellytys tiedollisen aineksen omaksumiselle ohjausprosessissa.

Rauste-von Wright (1997, 31–32) korostaa maailmankuvan kulttuurista ulottuvuutta. Hän puhuu jokaisella ihmisellä olevasta henkilökohtaisesta maailmankuvasta. Voidakseen orientoitua ja selvittääkseen elämästä ihminen tarvitsee toimivia käsityksiä maailmasta ja omasta itsestään todellisuuden osana. Tämä kuva ei ole pelkästään kognitiivinen, tiedollinen. Se sisältää yleisen tieteellisen maailmankuvan lisäksi motiiveja ja emootioita. Toisin sanoen ihminen tarvitsee arkiympäristössään tietoa myös niiden ihmiseen ja maailmaan liittyvien arkitotuusien hallinnasta, jotka ovat hänen kulttuurissaan oleellisia. Ohjaustyölle on haaste löytää välineitä näiden arkitotuusien löytämiseksi ja jäsentämiseksi. Voidaan esimerkiksi kysyä, millainen on se ympäristö, jossa ohjattavan ennako-oletukset ovat syntyneet ja minkälaisia toiminnallisia seurauksia on näistä oletuksista. Tai miten arkitotuudet voivat välittyä, jos ohjattavien luonnollisessa elinympäristössä puuttuu sukupolvien välinen toimiva yhteys?

Maailmankuvan kulttuurisen ulottuvuuden tunnistaminen on ohjaajalle tärkeää myös siksi, että kulttuuri itse tuottaa sille ominaisia tapoja tulkita itseään. Näiden tulkintatapojen ansiosta samassa kulttuurissa kasvaneet pystyvät tunnistamaan samoja asioita. Näitä yhteisesti tunnistettavia kulttuurin ilmenemismuotoja on kuvattu mm. symboleina, sankareina, rituaaleina ja arvoina (Keskinen 1997, 46). Lasten ja nuorten parissa ohjaustyötä tekeville nämä kulttuurin näkyvät muodot ovat tärkeitä viestejä. Muuttunut pukeutuminen, uudet korut ja sankarihahmot sekä näihin liittyvät symbolit voivat kertoa sisäisen maailman uudesta orientaatiosta, jota kasvava nuori ei verbaalisti osaa tai halua kommunikoida. Aito kiinnostus ja taito jäsentää ohjattavan omia merkitysrakenteita antavat hyvän lähtökohdan ohjaustilanteen sujuvalle etenemiselle.

Keskinen (1997, 43) viittaa maailmankuvan sosiaaliseen ulottuvuuteen. Hänen mukaansa jokaisen ihmisen maailmankuva on ainutlaatuinen. Samasakaan ympäristössä kasvaneille tai ulkoisesti samat asiat kokeneille ei rakennu identtistä mallia maailmasta. Toisaalta maailmankuvan tulee sisältää huomattava määrä riittävän samankaltaista, ihmisille yhteistä tietoa, joka mahdollistaa yhteiselämälle välttämättömän kommunikaation ja muun vuorovaikutuksen. Tässä mielessä ohjattavien maailmankuvien tunnistaminen ja niiden erilaisuuden ymmärtäminen on lähtökohta onnistuneelle ohjaukselle. Ohjaajan tulisi tuntea riittävän hyvin maailmankuvien ja maailmankatsomusten perustyyppit ja niiden ajankohtaiset kombinaatiot, jotta ohjattavien ajattelun lähtökohtia voitaisiin nostaa ohjaustilanteessa tarkastelun kohteeksi.

Sosiaalinen ulottuvuus on Keskinen (1997, 45) mukaan mielenkiintoinen erityisesti siksi, että se sisältää monia yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen ja koko yhteisönä ja ihmisenä elämiseen liittyviä asioita. Yksilö saa kokemuksen sosiaalisesta ja materiaalisesta todellisuudesta eli siinä kontekstissa, jossa hän elää. Laajassa merkityksessä voidaan puhua kulttuurista. Kulttuuri vaikuttaa oleellisesti yksilön maailmankatsomukseen: oman kulttuurin tapaa toimia pidetään oikeana ja todellisena. Kulttuurin vaikutusten havaitseminen on kuitenkin vaikeaa, koska huomattava osa kulttuurista omaksutaan pääosin tiedostamatta.

Turvallisessa ohjausprosessissa voidaan sopivalla tavalla kyseenalaistaa vallitsevia käytäntöjä. Näitä voivat olla mm. kysymykset sukupuolten tasa-arvosta, yksilön ja yhteisön välisestä suhteesta, miehen ja naisen rooleista, erilaisista suhtautumistavoista tulevaisuuteen, kuten siitä, missä määrin ohjattava uskoo vaikuttavansa omaan elämäänsä. Myös esimerkiksi koulutuksen merkityksen tarkastelu voi olla tärkeä osa ohjauskeskustelua: työttömäksi joutuneiden sukupolvessa kulttuurin perusoletus siitä, että nuoret kouluttautuvat, voi olla ristiriidassa kotoa omaksuttujen ajattelutapojen ja elämänorientaation kanssa.

Harvat haastatelluista opinto-ohjaajista mainitsivat tiedostavansa ohjauksensa taustalla olevaa maailmankuvaa tai filosofiaa. Osa heistä toi esille pohdintojaan esimerkiksi nuorten kunnioittamisesta ja ihmisen arvon huomioon ottamisesta, mutta koki vaikeaksi eritellä syvemmin ajattelunsa teoreettisia tai filosofisia perusteita.

Yritän ottaa huomioon nuorten omia tavoitteita, pyrin lähtemään nuorten omasta tilanteesta liikkeelle ja yritän löytää niitä vahvuuksia, myönteisyyttä,

mitä nuorena on ja yritän kannustaa niitä puolia. Mutta en tiedä, mitä se voisi olla. Voisiko se olla jotain humanismia tai eksistentialismia. Minun täytyy sanoa, että en osaa teoretisoida sitä sen tarkemmin. (nainen, peruskoulu)

Maailmankuvan erityispiirteitä

Ihmisen maailmankuvaan liittyy tiettyjä erityispiirteitä, jotka ohjaustyötä tekevän tulisi tunnistaa sekä omassa että ohjattavan ajattelussa. Seuraavassa tarkastellaan maailmankuvan luontaista pyrkimystä yksinkertaisuuteen, maailmankuvan pysyvyyttä, maailmankuvan taipumusta piiloutua ihmisen ajattelun syvärakenteisiin (maailmankuvan kätkeyty luonne) ja maailmankuvan suurta merkitystä suhteessa oppimiseen ja näiden kytkentöjä ohjaustyöhön.

Maailmankuvan luontainen ominaisuus on pyrkimys yksinkertaisuuteen. Maailma dikotomisoidaan: hyvä-paha, nuori-vanha, musta-valkoinen, edistyskellinen-vanhoillinen jne. Tällaisella yksinkertaistamisella ihminen pyrkii helpottamaan päätöksentekoa ja käytännön toimintaa. (Keskinen 1997, 52.) Havaitessaan dikotomisoivaa ajattelua ohjaajan tulisi siirtää ohjauksen painopistettä ohjattavan ajattelun laajentamiseen sellaisilla kysymyksenasetteluilla, jotka monipuolistavat asian tarkastelua. Ohjaajan voimavarana on usein ohjattavaan nähden ikä ja sen tuoma elämäkokemus. Näitä viisaasti käyttämällä ohjattavalle voidaan tarjota mahdollisuuksia omaksua uusia ajattelun välineitä oman maailmansa tarkasteluun.

Maailmankuvan voima yksilön toiminnan ohjauksessa perustuu kokemukseen maailman ja ilmiöiden jatkuvuudesta, pysyvyydestä ja "todellisuudesta", kokemuksesta, että asiat ovat tietyllä, havaitulla tavalla. Yksilölle maailmankuva on usein niin vaikuttava, että hän ei näe sitä vain käsityksinä tai tapoina ajatella, joille olisi olemassa yhtä hyviä ja järkeviä vaihtoehtoja. Useat tekijät vaikuttavat tämänkaltaisen todellisuuskuvan pysyvyyteen. Ihmisen tapa tehdä havaintoja ja suunnata tarkkaavaisuuttaan aikaisempien tietojen perusteella saa yksilöt helposti "havaitsemaan mitä luulevat ja siten oppimaan, mitä ovat jo tietäneet", kuten kognitiivisen psykologian perusajatuksia on joskus kuvattu. (Keskinen 1997, 53.) Uusien merkitysrakenteiden luomisessa ohjaaja joutuu arvioimaan, kuinka paljon ja miten intensiivisesti hän ruokkii ohjattavan ajattelua näkemään uusia vaihtoehtoja ja ajattelumalleja. Kysymys ihmisen perusturvallisuudesta ja sen luonteesta on tällaisessa tarkastelussa keskeistä:

liian intensiivinen maailmankuvan tarkasteluun haastava ohjaus voi horjuttaa ohjattavan perusturvallisuutta. Sen sijaan kullekin yksilölle sopiva näkökulmien laajentamiseen rohkaiseva ohjaus voi merkittäväällä tavalla auttaa ohjattavia löytämään uusia ulottuvuuksia maailmankuvansa rakentamiseen ja monipuolistamiseen.

Kolmas maailmankuvan erityinen ominaisuus on sen pyrkimys kätkeytyä arkiajattelun taakse. Keskinen (1997, 53–54) mukaan on ilmeistä, että ihminen on harvoin tietoinen niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat hänen päätöksentekoonsa ja toimintaansa. Maailmankuvassamme on runsaasti ainesta, joka vaikuttaa toimintaamme mutta josta emme ole joka hetki tietoisia. Maailmankuvaan sisältyy myös ainesta, jota on vaikea saada haluttaessakaan tietoisen tarkastelun kohteeksi, sekä sellaista, jonka tietoisuuteen saattaminen on mahdotonta. Kulttuuri välittää paljon sellaisia arvoja ja arvostuksia, jotka yksilö oppii niitä kyseenalaistamatta tai edes havaitsematta niiden oppimista. Ei-tavoitteellisen oppimisen kautta tällaiset arvot siirtyvät yksilön maailmankuvan osiksi.

Yksilön toimintaan ja päätöksentekoon sosiaalisessa ympäristössä vaikuttavista, mutta tietoisuuteen yltämättömistä muistisisällöistä on alettu käyttää implisiittisen sosiaalisen kognition käsitettä (Greenwald & Banaji 1995). Implisiittinen sosiaalinen kognitio on peräisin oppimiskokemuksista, ja se vaikuttaa toimintaan, vaikka yksilö ei kykene muistamaan näitä aikaisempia kokemuksiaan. Asenteet, itsearvostus ja stereotyyppiat ovat tyypillisiä tällaisia kognitioita. (Keskinen 1997, 54–55.) Valintatilanteissa näiden kognitioiden vaikutus korostuu, ja siksi niiden huomioiminen ja käsitteleminen ohjaustilanteissa on ensiarvoisen tärkeää. Esimerkiksi ohjattavan negatiiviset asenteet ja huono itsearvostus rajoittavat hänen tiedostamiaan vaihtoehtoja ja saattavat kätkeä hänen todelliset motiivinsa tai lahjakkuusrakenteensa. Tarvitaan ohjausta, jossa asenteiden ja itsearvostuksen stereotyyppisiä lähtökohtia puretaan ja luodaan uusia merkityssisältöjä, joiden kautta avautuu kasvun mahdollisuuksia.

Maailmankuvalla ja oppimisella on selvä kytkentä toisiinsa (Keskinen 1997, 56–57). Oppimisella on keskeinen tehtävä maailmankuvan muodostumisessa, sillä oppiminen on maailmankuvan toimintaa ohjaavien muistiedustusten syntymisen edellytys. Oppiminen puolestaan edellyttää kokemuksia. Mitä kapeampi on yksilön kokemusten kenttä, sitä kapeammaksi muodostuu hänen kuvansa maailmasta ja sitä heikommiksi hänen edellytyksensä ymmärtää oman elämänpiirin ulkopuolella elävien ihmisten arvoja ja tapoja. Voidaan sanoa, että oppiminen muuttaa maailmaa kahdessa mielessä: se muuttaa maailmaa

konkreettisesti tarjoamalla välineitä selviytyä, ja se muuttaa yksilön kuvaa maailmasta ja lisää näin mahdollisuuksia ymmärtää muita ja itseään entistä paremmin. Ohjaamista voidaan pitää näiden oppimisprosessien virittäjänä. Ohjaus kehittää parhaimmillaan sellaista maailmankatsomuksellista ajattelua, joka suuntaa ohjattavaa useille hyvän elämän lähteille. Tässä mielessä ohjaustyö on hyvin merkityksellistä sekä yksilön että koko yhteiskunnan kehityksen kannalta.

Arvot ja eettiset kysymykset ohjauksessa

Arvoilla ja eettisillä kysymyksillä on ohjauksessa keskeinen asema. Ohjaajan ja ohjattavan arvot, jotka ovat merkittävä osa heidän maailmankatsomustaan, vaikuttavat kaiken aikaa heidän tapansa lähestyä ohjauksessa käsiteltäviä kysymyksiä. Sen vuoksi ohjaajan tulee olla tietoinen omista arvolähtökohdistaan ja käsitellä vastaantulevia kysymyksiä ohjattavan arvolähtökohtia kunnioittaen. Koska maailmankatsomuksella ja siihen sisältyvillä arvoilla on suuri vaikutus ihmisten elämässä, on ohjaustoiminnassa tärkeää ottaa tietoisesti kantaa työn eettisiin kysymyksiin, kysymyksiin oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta, siitä mitä tulee tavoitella, miten edistää hyvää elämää. Seuraavassa tarkastellaan arvojen ja etiikan alueita osana ohjaustyötä.

Arvojen rooli ohjauksessa

Arvot voidaan nähdä valintataipumuksina, joiden mukaan ihminen reagoi tietyllä tavalla tietyissä tilanteissa (mm. Helve 1987), tai ne voidaan ymmärtää "toivottaviksi asiantiloiksi", joita kohti katsotaan tärkeäksi pyrkiä (mm. Hirsjärvi 1985). Arvojen voidaan ajatella toimivan ihmisen toimintaa ja suuntautumista ohjaavina yleisinä periaatteina. Arvojen perimmäisestä olemuksesta ja niiden suhteesta ihmisen toimintaan on olemassa hyvin monia toisistaan poikkeavia käsityksiä. Useimmiten ollaan kuitenkin yhtä mieltä siitä, että ohjaustyössä ohjaajan ja ohjattavan arvomaailmoilla on suuri merkitys. Varsinkin heidän arvomaailmojensa poiketessa huomattavasti toisistaan on tärkeää, että ohjaaja ymmärtää riittävän syvällisesti arvomaailman merkityksen ohjausprosessissa ja tuntee omat arvolähtökohtansa. Seuraavassa käsitellään

Coreyn (1996a) esittämien ajatusten pohjalta arvomaailman huomioon ottamista ohjauksessa.

Ohjaajan tulee luoda ilmasto, jossa ohjattavat voivat tutkia ajatuksiaan, tunteitaan ja toimintojaan sekä päätyä heille parhaisiin ratkaisuihin. Ohjaajan tehtävänä on auttaa ohjattaviaan löytämään vastauksia, jotka ovat yhdenmukaisia heidän arvojensa kanssa. Keskeistä on se, että ohjaaja on tietoinen omista arvoistaan ja siitä, kuinka hänen uskomuksensa ja norminsa vaikuttavat ohjattavien kanssa työskentelyyn. Ohjausta hakevat ihmiset tahtovat usein selkiyttää itselleen omia arvojaan ja päämääriään tehdäkseen tietoisia ja vastuullisia päätöksiä. Oleellista on tukea ohjattavaa toimimaan ja ajattelemaan itsenäisesti. (Corey1996a.)

Corey (1996a, 22) esittää joukon kysymyksiä, joiden avulla terapeutti tai ohjaaja voi tarkastella arvojen merkitystä ohjausprosessissa:

- Onko toivottavaa, että ohjaaja ei ilmaise arvojaan ohjattaviensa valintoja käsiteltäessä?
- Onko ohjaajan mahdollista olla eri mieltä ohjattavien arvoista ja hyväksyä hänet silti ihmisenä?
- Voiko ohjaaja pysyä "neutraalina" pyytäessään ohjattavaa rehellisesti arvioimaan, pääseekö tämä toivomaansa tavoitteeseen valitsemallaan tavalla?
- Kuinka ohjaaja voi säilyttää oman arvopohjansa pysyen rehellisenä itselleen ja sallia ohjattavilleen vapauden valita omat arvonsa ja käyttäytymismallinsa?
- Onko mahdollista erottaa arvokeskustelua ohjausprosessista?
- Miten ohjaajan tulee toimia, kun hän havaitsee ristiriidan omien ja ohjattavansa arvojen välillä?
- Onko ohjaajalla missään tilanteissa oikeutta tarjota arvojaan ohjattavilleen? Entä ne tilanteet, joissa ohjaaja on vakuuttunut, että ohjattavan arvot johtavat itsetuhoisaan käyttäytymiseen?

Ohjaajan on hyödyllistä pohtia mainitun kaltaisia kysymyksiä, jotta hän kykenee ongelmallisissa ohjaustilanteissa toimimaan perustellulla ja johdonmukaisella tavalla. Ohjaajan on tärkeää tiedostaa omat arvonsa, että hän osaa tunnistaa niiden merkityksen ohjausvuorovaikutuksessa. Vaikka jokaisella ohjaajalla onkin oma toimintafilosofiansa ja omat arvonsa, jotka osaltaan suuntaavat ohjauksen päämäärien ja toimintatapojen valintaa, ohjattavaa ja hänen arvojaan kunnioittava toiminta on aina keskeinen lähtökohta kaikessa ohja-

ustoiminnassa. (Corey 1996a, 22–23.) Arvoihin liittyviä kysymyksiä kannattaa pohtia, paitsi yksin, myös muiden ohjaajien ja kasvatusalalla työskentelevien kanssa. Kollegat voivat toimia “vertaispeileinä”, joiden avulla ohjaaja kykenee paremmin hahmottamaan oman arvomaailmansa juuria ja sen ilmenemistä ohjaustyössä. Toisten kanssa käydyissä keskusteluissa ohjaajalla on paremmat mahdollisuudet löytää monipuolisia näkökulmia ja oppia paremmin tiedostamaan oman ajattelunsa perusteita niin, että hän kykenee paremmin ottamaan omat ja ohjattaviensa arvolähtökohdat huomioon ohjaustyönsä kehittämisessä.

Ohjausalan eettiset ohjeistot

Ohjausalan järjestöt eri puolilla maailmaa ovat toimintansa aikana kehittäneet jäsentensä toimintaa ohjaamaan ja suojaamaan eettisiä ohjeistoja. Ohjeistojen tarkoituksena on tarjota ohjausalan ammattilaisille suuntaviivoja, joiden pohjalta he kykenevät tekemään perusteltuja linjauksia käytännön ohjaustyössä kohtaamissaan eettisissä ongelmatilanteissa kaikkien eri osapuolten edut huomioon ottaen. Eri maiden eettiset ohjeistot heijastelevat luonnollisesti jossain määrin kunkin maan kulttuurin arvoja ja normeja. Ohjeistoissa on kuitenkin havaittavissa ohjauslalle ominaista yhteistä ajattelua, joka näkyy mm. siinä, että niissä korostetaan ohjattavan itsemääräämisoikeutta ja kunnioittamista.

Corey (1996a) tiivistää ohjauksen eettisten pohdintojen ytimen kysymykseen “Kenellä on oikeus ohjata toista henkilöä?” Ohjaaja voi myös kysyä itseltään: “Mikä saa minut luulemaan, että minulla on oikeus ohjata muita? Mitä minulla on tarjottavana ihmisille, joita ohjaan? Toiminko omassa elämässäni sen mukaisesti, mihin kannustan ohjattavianikin?” On kuitenkin tärkeämpää osata tehdä oikeita kysymyksiä ja antaa tilaa pohdinnoille kuin vastata kaikkiin kysymyksiin. (Corey 1996a.)

Corey (1996a) tarkastelee terapian ja ohjauksen eettisiä suuntaviivoja seuraavien näkökohtien kautta:

- Ohjaajien on oltava tietoisia omista tarpeistaan ja käyttäytymisestään ja siitä, miten ne vaikuttavat heidän ohjattaviinsa. Ohjattavan tarpeiden tulee aina olla etusijalla.

- Ohjaajilla tulee olla riittävä koulutus ja kokemus ohjattavaa koskevien arviointien ja ohjaustoimien tekemiseen.
- Ohjaajien on tunnettava oman asiantuntemuksensa rajat: työnohjauksen tarpeen tiedostaminen ja ihmisten ohjaaminen toisten asiantuntijoiden luokse ovat tärkeä osa ohjaajan työtä.
- Ohjausalan eettiset periaatteet antavat yleiset suuntaviivat, joita jokaisen ohjaajan tulee joustavasti ja vastuullisesti soveltaa erilaisiin tilanteisiin.
- Ohjaajat tarvitsevat työnsä pohjaksi teoreettista ymmärrystä ihmisten käyttäytymisestä ja sen muutoksista.
- Ohjaajien on ylläpidettävä ja kehitettävä omaa ammattitaitoaan.
- Ohjaajien tulee välttää ohjattavien kanssa sellaisia suhteita, jotka voivat vahingoittaa ohjausta.
- Ohjaajan tulee kertoa ohjattaville niistä asioista, jotka todennäköisesti vaikuttavat heidän suhteensa luottamuksellisuuteen ja toimivuuteen.
- Ohjaajien on oltava tietoisia omista arvoistaan ja asenteistaan sekä niiden vaikutuksesta ohjaussuhteisiin, ja heidän tulee välttää arvojensa ja asenteidensa tyrkyttämistä.
- On tärkeää, että ohjaajat kertovat ohjattavilleen ohjauksen päämääristä ja menetelmistä sekä ongelmista ja kysymyksistä, jotka voivat vaikuttaa heidän päätökseensä ohjauksen aloittamisesta.
- Ohjaukselle on eduksi, jos ohjaaja toimii omassa elämässään sen mukaan, millaisia näkemyksiä hän esittää ohjaustilanteessa.
- Ohjaus tapahtuu kulttuurisessa vuorovaikutussuhteessa, jossa sekä ohjaajan että ohjattavan kulttuurit vaikuttavat.
- Ohjaajien on tarpeen pohtia eettisiä kysymyksiä ymmärtäen, että niihin ei useinkaan löydy yksiselitteisiä vastauksia. Eettisten kysymysten pohtiminen kollegoiden kanssa on yksi ammatillisen kypsytyksen osoitus.

Hyvän perustan ohjauksen eettisten kysymysten tarkasteluun antaa myös pohdiskelu siitä, mitä on hyvä elämä ja kuinka sitä voidaan edistää. Monipuolisten näkökulmien kautta ohjaaja voi hahmotella hyvän elämän eri ulottuvuuksia ja rakentaa ohjaustoiminnalleen kestäväää perustaa, joka heijastuu luonnostaan ohjattavien kanssa käytäviin keskusteluihin.

Kyllä hyvä elämä on muutakin kuin itselleen elämistä. Ett kyll siin sitte yrittää välittää lähimmäisistään ja totta kai perhe on ehdoton, mutta ei sekään saa olla liikaa semmosta ylihuolehtivaista, ett joku ei sitä tarvitse tai kaipaa. Mutt tietysti oma itse myös sillä lailla, että elää itsensä kanssa tasapainossa, ett on rauha itsensä kanssa. Ett se on tärkeää ja siitä varmaan myös kumpuaa sit se, että pystyy olemaan muidenkin kanssa sopusoinnussa. Tosin ei sitä sopusointua saa hakea epäkohtien välttämisen uhalla, että jättää jotkut asiat, ett pitää niinhinkin puuttua. Mutt jos puuttuu epäkohtiin, niin helposti huomaa hämmentäneensä muurahaispesää. Ja saa painett niskaansa, ett monet yhteisöt on sellaisia, tavallaan sä selviät helpommalla jos sä et puutu johonkin. Mutta hyvä elämä joskus edellyttää sitä, että puututaan – ja se on vielä parempaa sen jälkeen, kun joku asia on hoidettu. (mies, lukio)

Vuonna 1988 amerikkalainen ohjausalan järjestö (American Counseling Association) otti käyttöön ohjauksen eettiset standardit, joihin sisältyvät eettisen käyttäytymisen keskeiset periaatteet Brown ja Srebalus (1996) tiivistävät seuraavasti:

Vastuu. Ammattimaisilla ohjaajilla on useita vastuualueita, joihin kuuluu vastuu ohjattavista, ihmisistä yleensä, muista ohjaajista, itsestään sekä niistä instituutioista, joissa he työskentelevät. Yksi ohjattaviin liittyvistä vastuualueista on yksilöllisten erojen tunnistaminen sekä etnisten ja sukupuolistereotyypioiden välttäminen. Kulttuuriset erot tulee ottaa huomioon. Ohjaajien on myös noudatettava työpaikkansa toimintaperiaatteita ja huolehdittava oman toimialansa tehtävistä ja työnsä kehittämisestä.

Kompetenssi. Eettinen käyttäytyminen edellyttää koulutuksen kautta saatavan kompetenssin ylläpitämistä ja kehittämistä jatkuvan ammatillisen kasvun avulla. Kompetenssi on julkinen asia.

Luottamuksellisuus. Ohjattavan antama informaatio on luottamuksellista, ja vain tietyt viranomaiset voivat poikkeustapauksissa edellyttää ohjattavan tietojen julkistamista. Tämä luottamuksellisuus koskee myös ryhmäohjausta. Ryhmän vetäjän täytyy päättää luottamuksellisuusnormeista ryhmän sisällä ja ilmaista kaikille ryhmän jäsenille selvästi, että luottamuksellisuutta ei ole mahdollista täysin taata ryhmäohjauksessa.

Omaa toimintaa koskevien tietojen julkistaminen. Eettiset periaatteet ohjaavat ohjaustoimintaa koskevien tietojen julkistamista. Esimerkiksi käyntikortit, lehti-ilmoitukset ja mainokset tulee laatia niin, että ne antavat asianmukaista tietoa ohjauksen tavoitteista ja toiminnan luonteesta.

Suhteet ohjattaviin. Ohjattavia on informoitava ohjauksessa käytettävien menetelmien luonteesta ennen ohjaussuhteen aloittamista. Ohjattavalle annettavan informaation on oltava niin riittävää, että hän pystyy itse tekemään päätöksen ohjauksen aloittamisesta. Ohjaussuhteen on oltava objektiivinen: sukulaisten ja tuttavien ohjausta tulee välttää. Todetessaan ohjaussuhteen hyödyttömäksi ohjaajan on päätettävä se.

Suhteet kollegoihin ja muihin ammatinharjoittajiin. Jokaisen ammattiryhmän menestyminen riippuu pitkälti siitä, millaiset suhteet sillä on muihin vastaaviin ammattiryhmiin. Kunkin ammattiryhmän on toimittava yhteistyössä - myös tutkimuksen ja julkaisutoiminnan alalla. Ohjaussuhdetta ei suositella aloitettavaksi ohjattavan kanssa, jolla on meneillään ohjaussuhde jonkin toisen alan ammattilaisen kanssa.

Etiikan ja lain suhde. Ohjaajilla on velvollisuus tuoda esiin ohjaussuhteessa saamaansa tietoa lainvastaisesta tai toisia ihmisiä vahingoittavasta toiminnasta.

Tutkimus ja julkaisutoiminta. Ohjaajien on raportoitava tutkimustuloksensa objektiivisesti. Heidän tulee myös auttaa muita tutkijoita, jotka haluavat toistaa kyseisen tutkimuksen. Tutkimuksiin osallistuvilla henkilöillä on selvitettävä tutkimuksen tarkoitus, käytettävät menetelmät sekä muut tutkittavien kannalta oleelliset tiedot.

Kanadan ohjausalan järjestö (Canadian Counselling Association) uudisti vuonna 2000 eettisen ohjeistonsa ja päätyi tällöin seuraaviin ohjaustoimintaa ohjaaviin eettisiin periaatteisiin (ks. CCA Code of Ethics 2001):

- a) ihmisarvon kunnioittaminen
- b) toisten tarkoituksellisen vahingoittamisen välttäminen
- c) rehellisyys ja loukkaamattomuus ihmissuhteissa
- d) vastuullinen huolenpito
- e) vastuullisuus yhteiskunnalle
- f) itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen.

Näitä yleisperiaatteita käsitellään ohjeistossa yksityiskohtaisemmin ja eritellään niiden merkitystä erilaisissa ohjauksen ongelmatilanteissa.

Ohjeistossa käsitellään myös eettisen päätöksenteon prosessia ja annetaan eettisten periaatteiden soveltamista varten toimintamalli, johon sisältyvät seuraavat kysymykset:

- 1) Mitkä ovat tilanteeseen liittyvät eettiset ydinkysymykset?
- 2) Mitkä eettisen ohjeiston kohdat ovat relevantteja tässä tilanteessa?
- 3) Mitkä eettiset periaatteet ovat kaikkein tärkeimpiä tässä tilanteessa?
- 4) Mitkä ovat tärkeimmät periaatteet ja mitkä ovat riskit ja hyödyt, jos näitä periaatteita sovelletaan tilanteeseen?
- 5) Tunnenko samoin tässä tilanteessa, jos ajattelen sitä hieman pidempään?
- 6) Mikä menettelytapa auttaa eniten tässä tilanteessa?

Tarkasteltaessa eettisiä kysymyksiä ohjauksessa on tärkeää ymmärtää, että tietyssä mielessä kaikki ohjaus sisältää dialogia kilpailevien ja vastakkaisten moraalisten näkemysten välillä (Christopher 1996). Eettisten periaatteiden noudattamisessa voikin ilmetä erilaisia ongelmia, joista yksi koskee ohjattavan ja organisaation välisiä eturistiriitoja. Ohjattavan tulee olla aina ohjauksessa etusijalla. Ohjaaja saattaa kuitenkin joutua raportoimaan ohjattavaansa liittyvistä potentiaalisista ongelmista työnantajalleen. Ohjattavan edun tulisi aina olla tärkeämpi kuin organisaation. (Brown & Srebalus 1996.) Jos tätä ongelmatilannetta tarkastellaan suomalaisesta näkökulmasta, voidaan ongelmana pitää esimerkiksi sitä, että opinto-ohjaajan tehtäviä hoitava tuntiohjaaja saattaa epävarman asemansa vuoksi herkemmin mukautua organisaationsa linjauksiin, jotka eivät välttämättä ole ohjattavien edun mukaisia. Esimerkiksi joillekin opiskelijoille voisi olla parempi siirtyä toiseen oppilaitokseen, mutta resurssien menettämisen pelosta heitä pidetään kirjoilla nykyisessä oppilaitoksessa.

Suomessa ohjausalan ammattieettisistä kysymyksistä käyty keskustelu on noudattanut samankaltaisia päälinjoja kuin muissakin maissa. Suomalaisessa keskustelussa on ohjauksen eettisillä periaatteilla nähty olevan mm. seuraavia tehtäviä: selkeyttää vastuuta suhteessa ohjattavaan, vahvistaa luottamusta ammattikuntaa kohtaan ja turvata ohjattaville tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen kohtelu. Suomen opinto-ohjaajat ry. julkisti vuonna 1996¹ ohjaustoitinnan eettiset periaatteet, joihin sisällytettiin *ohjattavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, luottamuksellisuus, avoimuus, asiallisuus ja objektiivisuus, riippumattomuus ja ammattitaito*. Yhteenvetona periaatteista todetaan, että ohjaus edellyttää korkeatasoista ammattitaitoa. Ohjaajan tulee olla tietoinen amma-

¹) Ks. opinto-ohjaajien ammatti- ja järjestölehden vuoden 1996 toinen numero.

tillisesta identiteetistään ja tunnistaa vastuunsa. Uusitut eettiset ohjeistot julkistetaan vuoden 2002 keväällä.

Nykyisessä tilanteessa, jossa yhteiskunnan ja koulutuksen moninaiset muutokset ovat haastaneet opinto-ohjauksen etsimään identiteettiään, on tärkeää ottaa kantaa myös näiden muutosten myötä syntyneisiin uudentyypisiin eettisiin ongelmiin, joita sisältyy esimerkiksi lisääntyneeseen syrjäytymiseen ja rasismiin. On myös perusteltua väittää, että nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa on tärkeää saada työyhteisöt ja yksilöt syventämään ymmärrystään eettisistä kysymyksistä. Ohjausalan eettiset ohjeistot voivat tarjota keskustelulle monipuolisia lähtökohtia ja näkökulmia, mutta niillä on käytännön ohjaustyön kannalta merkitystä vain silloin, kun ohjaajat ja heidän työyhteisönsä ottavat niissä esitetyjä periaatteita käyttöön refleктоimalla syntyneitä ongelmatilanteita ja sopimalla yhteisistä linjauksista. Eettisen keskustelun kannalta on eduksi, että eri osapuolet perehtyisivät teoksiin, joista saadaan keskusteluun käsitteellisiä välineitä ja monipuolisia näkökulmia (esimerkkejä suomalaisista etiikan teoksista: Koskinen 1995; Launonen & Puolimatka 1999; Niemelä & Hämäläinen 1993; Pitkänen 1996). Eettisen keskustelun yhtenä ajankohtaisena haasteena on rohkaista ottamaan kantaa myös yhteiskunnalliseen kehitykseen. Vain riittävän laajapohjaisella aktiivisuudella voidaan varmistaa yhteiskunnan tasapainoinen kehitys, joka on yksi keskeisistä hyvän elämän edellytyksistä. Opinto-ohjaajat ovat tärkeä ammattiryhmä, jolla on mahdollisuus tuoda julkiseen keskusteluun ajankohtaisia eettisiä kysymyksiä ja vaikuttaa näin osaltaan yhteiskunnan kehityksen suuntaan.

OHJAUKSEN TEOREETTINEN PERUSTA

Tässä luvussa tarkastellaan ohjauksen teorioita, joiden avulla ohjausalan työkäytänteitä voidaan kehittää ja löytää niihin monipuolisia näkökulmia. Teoria on ohjauksen kannalta tärkeää. Ohjattavien kanssa työskenneltäessä ohjaajalle on hyödyksi se, että hän kykenee teorioiden avulla rakentamaan jäsentynyttä käsitystä ohjattavan tilanteesta, johon saattaa liittyä suurta hämmennystä, voimakkaita tunteita ja epätoivoa. McLeod viittaa Kurt Lewinin ajatukseen siitä, että ei ole “mitään niin käytännöllistä kuin hyvä teoria”. Keskeistä on ohjaajan oma aktiivinen ajattelu ja toiminta, jonka avulla hän luovasti hyödyntää eri teorioista ja malleista omaksumiaan aineksia omaksi käyttöteoriakseen. (McLeod 1998, 201.)

Ohjauksen teoriasuuntaukset toiminnan lähteenä

Ohjausteorioilla voi olla erilaisia tehtäviä. Niiden avulla voidaan 1) tarkastella ihmisten toimintaa, muutosta ja kehitystä, 2) määritellä normaalin toiminnan rajoja ja tunnistaa poikkeavaa käyttäytymistä sekä 3) jäsentää ohjausprosessia ja odotettavissa olevia tuloksia. (Hackney & Cormier 1996.)

McLeod (1998) tiivistää ohjausteorioiden käytännön merkityksen kolmeen näkökulmaan:

- 1) Mikään yksittäinen teoria ei muodosta kattavaa käsitystä kaikista oleellisista ohjauksen ulottuvuuksista.

- 2) Muodolliset teoreettiset käsitteet ovat aina jollain tavoin yhteydessä kokemuksiimme ja tuntemuksiimme tapahtumista tai epäviralliseen suulliseen perinteeseen.
- 3) Teorian käyttö riippuu myös siitä, keiden kanssa työskentelemme: samansuuntaisesti ajattelevien kollegoiden kanssa voidaan toimia “puhdasoppisesti” yhden teorian varassa, mutta työskenneltäessä ajattelutaan erilaisten kollegoiden kanssa teoreettinen ymmärrys muodostuu vähitellen monipuolisemmaksi. (McLeod 1998, 200–201.)

Työskentely erilaisten ohjattavien kanssa edellyttää monipuolisen teoreettisen orientaation kehittämistä. Hackney ja Cormier (1996) kuvailevat eri teoria-suuntauksille yhteisiä piirteitä seuraavasti:

- Ohjauksessa otetaan huomioon ohjattavan tunteita, ajatuksia ja tekoja. Teoreettiset suuntaukset eroavat toisistaan siinä, kuinka ensisijaisina ne pitävät tunteita tai käyttäytymistä. Osa suuntauksista (asiakaskeskeinen ja eksistentiaaliset) korostavat tunteita, toiset (rationaalis-emotionaalinen, realiteettiterapia ja kognitiivis-behavioraalinen) korostavat käyttäytymistä ja tekoja. Eklektinen (eri teorioita yhdistävä ja kokoava) lähestymistapa korostaa tarkoituksenmukaista tunnetilojen sekä käyttäytymis- ja vuorovaikutusmallien tunnistamista ja niihin reagoimista.
- Ohjauksessa hyväksytään ohjattavan havainnot ja tunteet sellaisinaan, mikä luo pohjaa heidän tulevan kasvun ja muutoksen käsittelyyn.
- Luottamus ja yksityisyys ovat keskeisiä ohjauksen elementtejä, ja ohjausympäristön tulisi tukea näitä.
- Ohjaus on vapaaehtoista ja menettää vaikutustaan, mikäli ohjattava ei osallistu siihen omasta tahdostaan. Ohjaukseen ei koskaan sisälly pakottamista.
- Yleensä ohjaaja ei tuo ohjaustilanteissa esille itseensä liittyviä asioita.
- Kommunikaation eri ulottuvuuksien (kielellinen ja ei-kielellinen) tiedostaminen ja herkkyys niille on keskeinen osa ohjaustyötä.
- Ohjaukseen sisältyy aina monikulttuurisuutta.

Tällä hetkellä on olemassa yli sata ohjauksen teoriaa. Näitä teorioita on jaoteltu erilaisiin suuntauksiin. (Ivey, Ivey & Simek-Morgan 1993.) Hackney ja Cormier (1996) erottavat ohjauksen teorioissa neljä suuntausta. Ensimmäiseen suuntaukseen sisältyy Freudin psykodynaaminen lähestymistapa sekä ns. neofreudilaiset ja Freudin teorian vastareaktiona syntyneet teoriat. Toiseen

ryhmään kuuluvat kognitiivis-behavioraalisen suunnan edustajat (esim. B. F. Skinner, Albert Ellis ja William Glasser). Kolmanteen teoriasuuntaukseen lukeutuvat eksistentiaalis-humanistiset terapeutit, kuten Carl Rogers ja Frederick Pearls. Neljänteen suuntaukseen kuuluu Ivey'n ym. (1993) sekä Pedersonin (1991) kehittämä monikulttuurinen ohjaus ja terapia. (Hackney & Cormier 1996.)

Mainittujen suuntausten lisäksi on mahdollista nähdä konstruktivismin myötä kehittyneet ohjauksen teorit viidentenä suuntauksena, joka on syntynyt vastavoimana erityisesti behavioristiselle ajattelulle. Tähän suuntaukseen sisältyy esimerkiksi kanadalaisen Vance Peavyn sosiodynaaminen ohjausteoria. (mm. Peavy 1997a, 1997b, 1999.)

Taulukko 1. Tiivis tarkastelu ohjauksen ja psykoterapioiden teoriasuuntauksista (Hackney & Cormier 1996, 6–7).

Teoreettinen systeemi	Perustaja/pääedustajat	Teoriaperusta	Keskeisiä piirteitä ja käsitteitä
<i>Ensimmäinen suuntaus: Psykodynaamiset teorit</i>			
Psykoanalyttinen terapia	S. Freud	Psykoanalyysi	Deterministinen, dynaaminen, geneettinen, analyttinen, kehityksellinen, historiallinen, oivallukseen perustuva, tiedostamaton, motiiviperusteinen
Adlerilainen terapia	A. Adler	Yksilöpsykologia	Holistinen, fenomenologinen, sosiaalisesti suuntautunut, teleologinen
Jungilainen terapia	C. Jung	Analyttinen	Teleologinen, transpersonaalinen, yksilöllinen persoona, animus, anima
Objekti-suhteet	J. Framo, R. Fairbairn, G. Zuk	Psykoanalyysi	Lapsuuden perhesuhteiden transferenssi nuoruus- ja aikuisiän ihmissuhteisiin, menneisyyteen suuntautunut
Perhesysteemit	M. Bowen	Analyttinen	Triangelit, minän eriytyminen ja eriytymättömyys, ydinperheen emotionaalinen järjestelmä, projektioprosessi perheessä, tunnesuhteiden katkaiseminen, sisarusasema

Teoreettinen systeemi	Perustaja/pääedustajat	Teoriaperusta	Keskeisiä piirteitä ja käsitteitä
<i>Toinen suuntaus: Kognitiivis-behavioraaliset teoriat</i>			
Behavioristinen ohjaus, terapia ja käyttäytymisen sääteley	B. F. Skinner J. Wolpe	Behaviorismi	Käyttäytymiseen perustuva, pragmaattinen, tieteellinen, oppimisteoreettinen, kokeellinen, päämääräsuuntautunut
Kognitiivis-behavioraalinen	A. Beck D. Meichenbaum	Kognitio, behaviorismi	Kognitioon perustuva, ajattelu ja käyttäytyminen, käyttäytymiseen suuntautunut, päämääräsuuntautunut, ympäristöön ja sopimukseen perustuva
Transaktioanalyysi (TA)	E. Berne	Transaktioanalyysi	Kognitiivinen, analyttinen, uudelleenharkintaan/päätökseen pohjautuva, sopimukseen, tulkintaan, konfrontaatioon ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuva, tiedostamista edistävä
Rationaalis-emotionaalinen terapia (RET)	A. Ellis	Behaviorismi, kognitio	Kognitiivinen, ajatusrakenteita analyysoiva, didaktinen, päätöksentekoon ja sopimukseen perustuva, nykyyhetkeen pohjautuva
Realiteetti-terapia	W. Glasser	Realiteettiteoria	Todellisuuteen perustuva, rationaalinen, antideterministinen, vastuuta korostava, sopimukseen perustuva, ei-rankaiseva, nykyyhetkeen pohjautuva, pragmaattinen
Rakenteellinen perheterapia	S. Minuchin J. Haley	Ekologiset systeemit	Perheen säännöt, roolit, vuorovaikutuskuviot, sidonnaisuudet, roolisekaannus, irrottautuminen
Strateginen perheterapia	M. Selvini-Palazzoli J. Haley D. Jackson	Ekologiset systeemit	Perheen säännöt ja roolit, epäsuora vaikuttaminen ongelmiin, kehällinen kausaalisuus, systeemin

Teoreettinen systeemi	Perustaja/pääedustajat	Teoriaperusta	Keskeisiä piirteitä ja käsitteitä
<i>Kolmas suuntaus: Eksistentiaalis-humanistiset teoriat</i>			
Asiakaskeskeinen terapia	C. Rogers	Yksilökeskeinen teoria	Fenomenologinen, eksistentiaalinen, nykyhetkeen pohjautuva, omaa vastuuta korostava, omaan apuun/parantumiseen perustuva, asiakaskeskeinen
Hahmoterapia	F. Perls	“Gestalt”, psykoanalyttinen, behavioraalinen	Fenomenologinen, eksistentiaalinen, nykyhetkeen pohjautuva, tiedostamista edistävä, konfrontaatioon perustuva, asiakaskeskeinen
Logoterapia	V. Frankl	Eksistentiaalismi, psykoanalyttinen	Fenomenologinen, eksistentiaalinen, nykyhetkeen pohjautuva, elämäntarkoitus, asiakasta tukeva, asiakaskeskeinen
Eksistentiaalinen psykoterapia	R. May	Eksistentiaalismi	Fenomenologinen, eksistentiaalinen, nykyhetkeen pohjautuva, omavastuu, elämäntarkoitus, asiakasta tukeva, asiakaskeskeinen
<i>Neljäs suuntaus: Monikulttuurinen ohjaus</i>			
Monikulttuurinen ohjaus ja terapia (MCT)	A.E. Ivey H.E. Cheatham D.W. Sue P. B. Pederson J.G. Ponterotto C.E. Vontress P. Arredondo F.A. Ibrahim	Behaviorismi, fenomenologia, antropologia, vapauspedagogiikka, feministinen teoria	Metateoreettinen, kulttuuriin perustuva, <i>emic ja etic</i> , orientaatio, ulkoa/sisältä ohjautuvuus, tiedostamista edistävä, sensitiivisyys sarron havaitsemiselle, maailmankatsomus

Erilaisia ohjauksen lähestymistapoja

Lähemmin tarkasteltaviksi on valittu niitä ohjauksen teoriasuuntauksia, joita opinto-ohjaajat mainitsivat haastatteluvastauksissaan ja jotka näyttävät toimivan opinto-ohjaajien käyttöteorioiden lähtökohtina. Näitä teoriasuuntauksia voidaan pitää nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa ajankohtaisina ja toimivina ajattelun jäsentäjinä. Opinto-ohjauksessa ei ole syytä pitäytyä yhteen ohjauksen teoriaan tai edes teoriasuuntaukseen. Ongelmat ovat moninaisia, ja siksi niitä tulisikin tarkastella eri teoriasuuntausten tarjoamissa viitekehyksissä. Valittujen teoriasuuntausten lisäksi tarkastellaan myös ratkaisukeskeistä lähestymistapaa. Seuraavassa esitellään yksityiskohtaisemmin näiden teoriasuuntausten ja ratkaisukeskeisen lähestymistavan valinnan perusteita.

Psykodynaaminen lähestymistapa, jonka keskeinen edustaja oli Freud, edustaa historiallisesti merkittävää teoriasuuntausta, jonka perustalle tai vastareaktion on kehittynyt monia uusia ohjauksen ja terapian teorioita. Psykodynaamiseen lähestymistapaan liittyy lisäksi merkittäviä näkökulmia, joita monissa myöhemmissä teorioissa on hyödynnetty. Käytännön näkökulmasta psykodynaaminen teoria on ohjaajalle hyödyllinen erityisesti ohjattavan elämänhistorian ja tunne-elämän merkityksen hahmottamisessa. Ohjausalan edustajat pitävätkin Freudin ajatusten riittävää tuntemusta jokaisen ohjausalan edustajan perussivistykseen kuuluvana.

Eksistentiaalis-humanistinen lähestymistapa kytkeytyy 1900-luvun filosofiseen pohdintaan, jossa keskeistä on ihmisen elämäntarkoituksen ja merkitysten tarkastelu. Myöhäismodernina aikana elämänmuodon pirstaloituminen edellyttää yksilöltä vahvaa identiteettityötä. Elämän tarkoituksen ja perusteiden hahmottaminen on vahvan identiteetin kannalta tärkeää. Myös nyky-yhteiskunnassa korostuvan yksilöitymiskehityksen kannalta eksistentiaalis-humanistinen lähestymistapa on merkittävä: lähestymistavalle on ominaista korostaa ihmisen vapautta ja vastuuta sekä tukea hänen kasvuaan. Näin hän vähitellen oppii tunnistamaan omia mahdollisuuksiaan. Erityisesti nuorten kasvun ja kehityksen tukemisen näkökulmasta eksistentiaalis-humanistista lähestymistapaa voidaan pitää tärkeänä. Koulutukseen ja ammatilliseen suuntautumiseen liittyvien valinnanmahdollisuuksien lisääntyessä nuorille on tarjottava tilaisuuksia pohtia aikuisen kanssa oman tulevaisuutensa kannalta keskeisiä elämän perusteisiin liittyviä kysymyksiä.

Konstruktivistinen lähestymistapa on noussut esille erityisesti vastareaktiona behavioraaliin oppimis- ja ohjauksäsitäisiin. Perinteisten kognitiivisten terapioiden on katsottu korostavan rationaalisuutta, kun taas uudemmat kognitiiviset ohjausta ja terapiaa käsittelevät teorit painottavat konstruktivistisuutta. Konstruktivistisissa teorioissa korostetaan subjektiivista ja yksilö nähdään aktiivisena oman todellisuutensa luojana. Tässä suhteessa konstruktivistinen lähestymistapa on yhteneväinen nykyisen ohjauksäsitäksen kanssa, jossa keskeisenä pidetään ohjattavan omaa aktiivisuutta. (ks. mm. Watts 1996.) Erona behavioraaliin suuntauksiin on lisäksi se, että monet konstruktivistiseen lähestymistapaan lukeutuvat teorit ottavat huomioon tunteiden merkityksen yksilön tiedonmuodostuksessa. Konstruktivistinen oppimiskäsitäys on ollut laajasti esillä viime vuosina käydyssä oppimispsykologisessa ja pedagogisessa keskustelussa, minkä vuoksi konstruktivistisen ohjauksen lähestymistavan ymmärtäminen on opinto-ohjaajille hyödyllistä. Usein konstruktivistisesti suuntautuneet ohjaajat korostavat ohjattavan elämäkokonaisuuden huomioon ottamista ohjausprosessissa (ks. mm. Peavy 1999). Tämä on perusteltua, jotta yksilön oman identiteetin muodostumista voidaan paremmin tukea aikana, jolloin yhteiskunnan ja kulttuurin antama tuki identiteetin muodostukselle on hajaantunut.

Monikulttuurinen lähestymistapa on kehittynyt yhdeksi merkittäväksi ohjaussuunnaksi viimeisten parin vuosikymmenen aikana. Lähestymistavan kehitys on kytkeytynyt yhteiskuntien monikulttuuristumiseen. Monikulttuurinen lähestymistapa on ajankohtainen myös Suomessa, jossa viime vuosien aikana eri kulttuureista tulleiden ohjattavien määrä on voimakkaasti lisääntynyt erityisesti pääkaupunkiseudulla. Keskeinen näkökulma monikulttuurisessa ohjauksessa on ohjaajan omien kulttuuristen ennako-oletuksien tiedostaminen ja kulttuuriin liittyvien stereotyyppien purkaminen. Monikulttuurisen ohjauksen kehittäminen nähtiin tässä tutkimusprojektissa niin merkittäväksi haasteeksi, että se valittiin yhdeksi keskeiseksi haastatteluteemaksi. Monikulttuurisen ohjauksen perusteita käsitellään tarkemmin luvussa 8.

Ratkaisukeskeinen lähestymistapa korostaa yksilön omia voimavaroja ja mahdollisuuksia ratkaista ongelmia, ja se on tulevaisuuteen suuntautunut. Mikäli ohjattavan ongelmien kannalta ei ole tarpeellista laajemmin tarkastella niiden syntyhistoriaa, ratkaisukeskeinen lähestymistapa toimii hyvänä lähtökohtana opinto-ohjaukselle. Lähestymistapa eroaa perinteisistä, menneisyyteen suuntautuneista teorioista, joissa ollaan kiinnostuneita ongelmien synty-

historiasta (erityisesti psykoanalyysi). Ratkaisukeskeinen lähestymistapa kytkeytyy systeemiin teorioihin siinä, että se ottaa monipuolisesti huomioon ongelman eri osapuolet ja sijoittaa ongelman tarkastelun laajempaan kontekstiin. Lähestymistavan voidaankin nähdä soveltuvan hyvin nykyiseen ohjauksellista verkostoyhteistyötä korostavaan toimintaan.

Psykodynaaminen lähestymistapa

Lähtökohtia

Psykodynaamiset ohjausteoriat ovat saaneet vaikutteita Sigmund Freudin kehittämistä teorioista, joista mainittakoon uniteoria ja psykoseksuaalinen kehitysteoria. Nykypäivän ohjausteorioiden ja käytännön toimintamallien kannalta kenties merkittävintä Freudin ajatuksissa oli persoonallisuuden tiedostamattoman ja tiedostetun kerrostuman tarkastelu. Persoonallisuuden tiedostamattoman alueen ja siihen liittyvien tunteiden erittely on avannut uusia mahdollisuuksia tarkastella ihmistä ja hänen tapaansa suuntautua elämään. Seuraavassa tarkastellaan psykodynaamista lähestymistapaa pääasiassa Freudin näkemysten pohjalta. Tarkastelussa on hyödynnetty Jacobsin (1999), Gladdingin (1996), Hackneyn & Cormierin (1996) ja Burtonin & Daveyn (1996) esityksiä.

Osaan uudemmissa ohjauksen ja terapian teorioista on suoraan sovellettu joitakin Freudin ajatuksia, ja osa myöhemmistä teorioista on syntynyt Freudin näkemysten vastareaktiona. Tästä syystä monet ohjausalan edustajat, kuten Samuel Gladding, katsovat Freudin ajatusten riittävän tuntemuksen kuuluvan ohjausalan jokaisen edustajan perussivistykseen. Merkittäviä myöhempiä Freudin seuraajia, jotka ovat edelleen kehittäneet Freudin alkuperäisiä teorioita, ovat mm. Carl Jung, Anna Freud, Erik Erikson ja Heinz Kohut.

Freudia ja Adleria yhdisti käsitys varhaislapsuuden ja sen ihmissuhteiden tärkeästä merkityksestä ihmisen myöhemmälle persoonallisuuden kehitykselle. Heidän näkemyksensä eivät niinkään tarjoa selkeitä, helposti sovellettavissa olevia menetelmiä ja tekniikoita, vaan pikemminkin ajattelun lähtökohtia. Tämä Freudin ja Adlerin näkemysten yhteinen "juuri" onkin hedelmällinen lähtökohta käytännön ohjaustyötä tekeville: Tärkeiden ihmissuhteiden merkitys ilmenee monissa ohjaustilanteissa. Merkittävien ihmissuhteiden ja aiem-

pien kokemusten tarkastelu voi joissakin ohjaustilanteissa olla välttämätön edellytys sille, että ohjattava pystyy selkeyttämään ajatteluaan, tunteitaan ja valintojaan. Ohjaajalta edellytetään myös herkkyyttä huomata, milloin ongelmat edellyttävät muiden asiantuntijoiden, esimerkiksi psykologien tai psykiatrien, puoleen kääntymistä. Ohjaaja voi rohkaista ohjattavaa kiinnittämään huomiota tärkeiden ihmissuhteiden merkitykseen ja olla siinä tarkastelussa peilinä ohjattavalle ryhtymättä kuitenkaan psykoterapeutiksi.

Persoonallisuuden rakenne ja psykoseksuaalinen kehitys Freudin mukaan

Freudin mukaan persoonallisuus rakentuu kolmesta alueesta, joista suurinta edustaa viettilylykkeitä tuottava ja mielihyvä-periaatteella toimiva "Id". "Ego" puolestaan edustaa ihmisen tietoista minää, joka ylläpitää suhdetta ulkopuoliseen maailmaan ja ohjaa ihmisen tietoista toimintaa. "Superego" edustaa kasvatuksen (laajasti ottaen sivistyksen) muokkaamaa persoonallisuuden kerrosta, joka toimii eräänlaisena suodattimena Idin ja Egon välillä. Merkittävänä Superegon tehtävänä on säädellä Idin viettilylykkeiden hallitsematonta toteuttamista. Ihmisen varhaiskehityksessään kokemat traumaattiset tapahtumat voivat Freudin mukaan synnyttää neurooseja. Niiden syntyprosessi ja siihen liittyvät voimakkaat ahdistuksen, pelon ja vihan tunteet säilyvät usein tiedostamattomina ihmisen myöhemmässä kehityksessä. Neuroosit voivat ajoittain ilmetä esimerkiksi erilaisina pelko- ja ahdistusreaktioina tai käyttäytymis-oireina. Terapian ja ohjauksen tavoitteena on auttaa ohjattavaa tunnistamaan paremmin tiedostamattomat tunteensa ja käymään niitä läpi, kunnes hän kykenee luomaan niihin "aikuisen persoonalle" ominaisen suhteen.

Freud piti seksuaalisuutta ihmisessä keskeisesti ohjaavana voimana (libido), josta hän etsi selityksiä hyvinkin monenlaisiin persoonallisuuden ongelmiin. Freudin psykoseksuaalisen kehityksen teoria esittelee systemaattisen jäsennyksen siitä, kuinka ihmisen persoonallisuus kehittyy eri vaiheiden kautta kypsään aikuisuuteen, genitaaliseen vaiheeseen, jossa libidon voima vähitellen muokkautuu rakentavaksi osaksi heteroseksuaalista parisuhdetta ja muuta elämää. Freud tiivistikin elämäntarkoituksen ilmaukseen "Lieben und arbeiten".

Tiedostamaton alue ja tunteet ihmisen elämässä. Monissa tilanteissa ihmisten tunteet "elävät omaa elämäänsä". Vaikka ihminen tiedostaa ja kykenee jäsentämään monia asioita järkevästi, useimmat ihmiset huomaavat eri tilanteissa

kokevansa tunteita, joiden alkuperää tai merkitystä he eivät kykene hahmotamaan. Tyypillisiä esimerkkejä ovat kotona, koulussa tai työelämässä syntyneet vihantunteet, joita ihmiset saattavat tukahduttaa tiedostamattaan saatuun lapsuudessaan kasvatukseen, jossa vihantunteita pidettiin kiellettyinä tai tuomittavina. Suomalaisestakin kirjallisuudesta löytyy mielenkiintoisia tapausselostuksia, jotka osuvasti kertovat, kuinka merkittäviä ihmisten tunneilmaisut ovat hänen elämäntilanteensa ymmärtämisen ja kokonaisuhyvinvointinsa edistämisen kannalta (ks. mm. Tommy Hellstenin teoksia).

Ohjaustyössä toimivalle onkin suureksi avuksi oman lapsuuden ja nuoruuden sekä nykyhetken merkityksellisten ihmissuhteiden läpikäyminen ja niissä koettujen tunteiden tarkastelu. Omien kokemusten tiedostaminen ja ymmärtäminen auttaa myös ohjattavan ymmärtämisessä. Itseymmärrystä ja omien tunteiden merkityksen tiedostamista edistävät erilaiset kysymykset, kuten “Ketkä olivat/ovat minulle tärkeitä ihmisiä? Millaiseksi koen oloni heidän seurassaan? Millaiset tunteet sävyttävät yhdessäoloa? Millaiset tunteet ja ajatukset luonnehtivat suhdettani toisiin ihmisiin?” Tällaisten kysymysten avulla voi lähestyä myös ohjattavaa tilanteissa, joissa hänen ongelmiensa taustalla näyttäisi olevan ristiriitaisia tunteita ja ihmissuhteita. Opinto-ohjaajan ei ole syytä uppoutua liian syvälle tunnemaailman ja ihmissuhteiden tarkasteluun, mutta joissain tilanteissa niiden käsittely on välttämätöntä, jotta voidaan nähdä, olisiko ohjattavan hyvä saada muuta asiantuntija-apua. Tunteiden ja ihmissuhteiden merkityksen tarkastelu voi olla tärkeää myös osana opiskeluongelmien ja uranvalintakysymysten käsittelyä (ks. mm. Lahti & Pettersson 1992).

Minän puolustusmekanismit

Ihmisen minä puolustautuu luontaisesti tilanteissa, joissa se joutuu tavalla tai toisella uhatuksi. Minän puolustusmekanismit kehittyvät vähitellen, ja niitä voidaan pitää normaalin kehityksen kannalta välttämättöminä. Tärkeitä puolustusmekanismeja ovat mm. torjunta, projektio, reaktionmuodostus, kohteensiiro, regressio ja rationalisaatio (ks. lähemmin mm. Freud A. 1969). Korostuneina ne voivat ilmentää kehityksen taustalla olevia ongelmia ja tuottaa hankaluuksia ihmisen normaalille vuorovaikutukselle toisten ihmisten kanssa. Minän puolustusmekanismien tuntemuksen avulla ohjaaja voi toimia paremmin niin ohjaussuhteissa kuin työpaikkansa kollegiaalisissa suhteissa.

Minän puolustusmekanismien tunteminen on ohjaajalle erityisen hyödyllistä käsiteltäessä ristiriitatilanteita, joissa ohjaaja on sovittelijan roolissa. Esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisissä riitatilanteissa voidaan usein tunnistaa joitakin puolustusmekanismeja. Kyse on siitä, että ihminen suojelee itseään, mikä sinänsä on normaalia. Ristiriitoja ja niihin liittyviä puolustusmekanismeja käsiteltäessä on ohjaajan oltava tasapuolinen ja hienovarainen. Puolustusmekanismien tuntemus auttaa ohjaajaa päättämään, mistä käyttäytymisessä voi olla kysymys.

Transferenssi ja vastatransferenssi

Transferenssi on keskeisessä asemassa Freudin psykoanalyysissa, ja sen merkitys on tunnustettu laajassa joukossa muita terapia- ja ohjausteorioita. Transferenssilla tarkoitetaan varhaisissa ja merkityksellisissä ihmissuhteissa koettujen tunteiden elämistä uudelleen terapia- tai ohjaussuhteessa. Esimerkiksi nuori, jolla on ollut ristiriitoja isä-suhteessaan, saattaa ohjaustilanteessa kohdistaa ohjaajaansa niitä tunteita, joita hän on kokenut suhteessa isäänsä. Transferenssia ilmenee ymmärrettävästi herkemmin silloin, kun ohjaaja muistuttaa ohjattavalle merkityksellistä henkilöä esimerkiksi iältään, luonteenpiirteiltään ja sukupuoleltaan. Vastatransferenssilla puolestaan tarkoitetaan ohjaajan aiempien ihmiskokemusten heijastumista ohjaussuhteeseen. Transferenssiin kytkeytyvät läheisesti minän eri puolustusmekanismit, joiden tunteminen, tiedostaminen ja käsittely voivat olla joissain tilanteissa suureksi avuksi.

Terapian ja ohjauksen välinen ero on lähinnä siinä, kuinka laajasti ja syvästi transferenssia ja minän puolustusmekanismeja tarkastellaan. Terapiasuhteen aikana ohjattava saattaa elää läpi varhaisempia kokemuksiaan terapeutin tuksissa häntä prosessissa. Sen sijaan ohjauksessa – varsinkaan opinto-ohjauksessa – transferenssia ja minän puolustusmekanismeja ei juuri käsitellä. Niiden tuntemus auttaa kuitenkin ohjaajaa ottamaan ohjaustilanteissa paremmin huomioon ohjattavien elämänhistorian ja tunne-elämän. Ohjaajan persoonallisuus, koulutus ja kokemukset vaikuttavat siihen, kuinka hän pystyy käsittelemään transferenssia ja minän puolustusmekanismeja. Keskeistä on, että ohjaaja edistää ohjattavan kokonaisuhyvinvointia. Hyvät yhteistyöverkostot koulun sisällä ja ulkopuolella toimivien mielenterveysalan asiantuntijoiden kanssa ovat ensiarvoisen tärkeitä ja ohjaajan kannattaakin tarvittaessa ohjata ohjattavansa toiselle asiantuntijalle.

Joskus saattaa käydä niin, että opinto-ohjaaja tai muu oppilaitoksen henkilökuntaan kuuluva muodostuu ohjattavalle ongelmatilanteen alkuvaiheessa ainoaksi luottoaikuiseksi, jonka puoleen hän kääntyy. Jos ei ole kysymys vakavasta akuutista kriisistä, on syytä keskustella oppilaan kanssa ja rohkaista häntä tarvittaessa kääntymään muiden asiantuntijoiden puoleen. Transferenssin kannalta on eduksi, että ohjaajan ja ohjattavan välille sallitaan luontevien ihmellisten tunteiden ja siteiden syntyminen. Ammatillinen etäisyyden ottaminen on tarpeellista, mutta se ei tarkoita, ettei ohjaustilanteessa voi osoittaa ohjattavalle syvääkin myötätuntoa ja ymmärrystä, olla ihminen ihmiselle. Ohjaaja ei kuitenkaan voi ryhtyä ohjaajan roolissa toimiessaan vanhemmaksi tai isoksiveljeksi ja -siskoksi. Siksi on paikallaan rohkaista ohjattavaa omatoimisuuteen ja tehdä hienotunteisesti selväksi, missä rajoissa ohjaaja voi olla tuke-
massa ohjattavaa.

Haastatelluista opinto-ohjaajista ei juuri kukaan selvästi määrittänyt itseään psykodynaamisen ohjauksen edustajaksi, mutta joillakin oli toiminnassaan mukana ulottuvuuksia, jotka yleensä liitetään psykodynaamiseen lähestymistapaan.

Eksistentiaalis-humanistinen lähestymistapa

Eksistentiaalis-humanistinen teoriasuuntaus sisältää Rogersin asiakaskeksien terapian, Perlsin hahmoterapian, Franklin logoterapian ja Mayn eksistentiaalisen psykoterapian (Hackney & Cormier 1996, 7). Vaikka nämä teoriat eroavatkin osittain toisistaan, niiden perusfilosofia rakentuu fenomenologisen ja eksistentiaalisen näkemyksen pohjalle. Fenomenologisessa ajattelussa korostetaan sitä, että yksilöllä on oma käsityksensä todellisuudesta. Eksistentiaalisuuteen puolestaan sisältyy ihmisen olemassaolon peruskysymysten pohdinta. Seuraavassa kuvaillaan lyhyesti eksistentiaalis-humanistiseen teoriasuuntaukseen sisältyviä teorioita.

Rogersin asiakaskeksien terapia

Carl Rogers kehitti 1950-luvulla asiakaskeksien terapian, yhden historiallisesti merkittävimmistä ja vaikutukseltaan laaja-alaisimmista ohjausteorioista, reaktionä psykoanalyttisen lähestymistavan kritiikkiin (Gibson & Mitchell

1990). Vuonna 1974 Rogers ja hänen kollegansa muuttivat terapian nimen asiakaskeskeisestä persoonakeskeiseksi, koska he katsoivat, että uusi termi kuvaisi aiempaa paremmin rogersilaisen ohjauksen luonnetta (Nelson-Jones 1996, 19).

Rogersilaisen ohjauksen lähtökohtana on, että jokainen ihminen on perusluonteeltaan hyvä sekä kykenevä itseymmärrykseen, ongelmanratkaisuun, päätöksentekoon, muutokseen ja kasvuun. Psykkiset ongelmat johtuvat siitä, että jokin estää yksilöä toteuttamasta itseään. Mitä kauempana ihminen on ideaaliminästään, sitä vieraantuneemmaksi ja sopeutumattommaksi hän itsensä tuntee. Ohjaajan tehtävänä on toimia muutoksen edistäjänä ja tukea reflektointia. Hän auttaa ohjattavaa ymmärtämään itseään ja selkeyttää hänen ilmaisemiaan tuntemuksia ja asenteita. Tavoitteena on auttaa ohjattavaa toimimaan todellisten arvojensa mukaisesti. (Gibson & Mitchell 1990, 130; Gladding 1996, 124; Nelson-Jones 1996, 25–26; Rogers 1986/1951.)

Muutoksen lähtökohtana nähdään ohjattavan tämänhetkisen kokemusmaailman reflektointi. Rogersilaisessa terapiassa ohjattavan toimintaa ja ajatuksia sekä elämänarvoja analysoidaan yhdessä, jolloin ohjattava kykenee paremmin havaitsemaan ristiriitoja elämänarvojensa sekä nykyisen toimintansa ja ajattelunsa välillä. Rogersin mukaan ihmisellä on luontainen pyrkimys vapautua ulkoisesta kontrollista ja toteuttaa todellisia elämänarvojaan. Mikäli tämä ei onnistu, ohjattavassa herää halu muuttaa omaa ajatteluaan ja toimintaansa. (Gibson & Mitchell 1990, 130; Gladding 1996, 286.)

Rogers (1986/1951) korostaa aitoutta ja empaattista ymmärtämystä ohjattavan kokemusmaailmaa kohtaan. Aitous ohjaustilanteessa voidaan ymmärtää negaation kautta: aito ohjaaja ei esimerkiksi kätkeydy roolinsa taakse eikä pyri olemaan kohtelias totuudenmukaisuuden kustannuksella. Ohjaajan ei kuitenkaan tule käyttäytyä impulsiivisesti eikä ilmaista liiallisesti ajatuksiaan ja tuntemuksiaan. Ohjaajan aitoudella luodaan edellytyksiä ohjattavan todellisten tunteiden ja ajatusten ilmaisemiselle. Empaattinen ymmärrys puolestaan tarkoittaa pyrkimystä eläytyen tarkastella ja ymmärtää asioita ohjattavan näkökulmasta. Empaattinen ymmärrys ja avoimuus ovat ennen kaikkea asenteita eivätkä ohjausteknisiä taitoja. Varaukseton positiivinen suhtautuminen ohjattavaan tarkoittaa hänen arvostamistaan, kunnioittamistaan ja hyväksymistään (tietyissä rajoissa) riippumatta siitä, miten hän käyttäytyy tai ajattelee. Tavoitteena on luoda turvallinen ilmapiiri, jossa ohjattava voi mahdollisimman vapaasti ilmaista tunteitaan ja ajatuksiaan. (Nelson-Jones 1996, 36–39.)

Hahmoterapia

Perls kehitti perusajatuksensa hahmoterapiasta 1940- ja 1950-luvuilla vaimonsa kanssa. Pääasiallisina vaikuttimina teorianmuodostuksessa olivat Freudin psykoanalyysi, primaarien perustarpeiden teoria sekä hahmopsykologia. Myös Lewinin kenttäteoria vaikutti Perlsin ajatteluun. (Nelson-Jones 1996, 47; Yontef & Simkin 1989.)

Rogersin tavoin Perls (1969) katsoi, että elämän tarkoituksena on itsensä toteuttaminen ja perusongelmana se, että ihminen ei useinkaan tunnista sisäsyntyisiä perustarpeitaan vaan ohjautuu sisäistettyjen ympäristön vaatimusten mukaisesti. Tätä sisäsyntyisten tarpeiden ja sisäistettyjen vaatimusten erottamisen ongelmaa Perls vertaa hahmon ja taustan erottamiseen. Liiallinen tunteiden kontrollointi on yksi hahmon tunnistusta ja itsensä toteuttamista vaikeuttavista tekijöistä. Taustalla on oletus siitä, että tunteet kertovat sisäsyntyisistä tarpeista, kun taas tunteiden kontrollointi ilmentää ympäristön vaatimusten sisäistämistä. (ks. myös Nelson-Jones 1996, 53.)

Hahmoterapian päätavoitteena on rogersilaisen terapian tapaan sisäisten tarpeiden ja ulkoisten vaatimusten välisen eron tiedostaminen, mutta päämäärään pyritään hieman erilaisin keinoin. Ohjattavia autetaan tiedostamaan paremmin oman kehonsa kieli eri tilanteissa käyttämällä apuna esimerkiksi hengityksen nopeutta ja kasvojen ilmeitä. Lisäksi hahmoterapiassa kiinnitetään huomiota ohjattavan fantasioihin. Ohjattavaa rohkaistaan kuvaamaan, millainen hänen toivemaailmansa olisi ja mitä hän siellä tekisi. Psykoanalyysin tavoin hahmoterapiassa kiinnitetään huomiota myös ohjattavan toistuviin uniin. (ks. tarkemmin Nelson-Jones 1996, 58–62.)

Ohjaajan suhtautuminen ohjattavaan poikkeaa rogersilaisen ohjauksen periaatteista. Perls katsoo tyytymättömyyden aktivoivan ohjattavaa paremmin kuin empatia. Sen vuoksi hahmoterapiassa ohjaaja pyrkii empatian osoittamisen ohella auttamaan ohjattavaa tiedostamaan tyytymättömyytensä nykyiseen tilanteeseen. Ohjaajan osoittama liiallinen empatia ja ymmärtäminen saattavat tukea ohjattavan käsitystä siitä, että muut ajattelevat ja tuntevat samalla tavoin kuin hän itse. Keskeistä on auttaa ohjattavaa ymmärtämään, että jokainen ihminen on yksilö, jolla on omat, osin ainutkertaiset, sisäsyntyiset tarpeensa. (Nelson-Jones 1996, 58–59; O'Leary 1997a; O'Leary 1997b; Perls 1969.)

Logoterapia

Viktor Franklin kehittämän logoterapian tarkoituksena on – muiden eksistentiaalis-humanististen ohjausteorioiden tavoin – auttaa ihmisiä elämäntarkoituksensa etsimisessä ja löytämisessä. Kreikankielinen sana *logos* tarkoittaa ‘merkitystä’ tai ‘henkeä’, johon ei välttämättä liity uskonnollista ulottuvuutta. Logoterapia pohjautuu Heideggerin, Jaspersin ja Schelerin ajatuksiin sekä Freudin psykoanalyysiin ja Adlerin yksilöpsykologiaan (Nelson-Jones 1996, 135).

Logoterapia perustuu näkemykseen ihmisen vapaasta tahdosta, mahdollisuudesta vaikuttaa omiin päämääriinsä, ajatteluunsa ja käyttäytymiseensä sekä toteuttaa olemassaolonsa merkitystä. Frankl välttää tarkoituksellisesti termiä itsensä toteuttaminen, jonka hän katsoo viittaavan viettien ja vaistojen määräämään käyttäytymiseen (vrt. esim. rogersilaisen ohjauksen määrittely itsensä toteuttamisesta). Ihmisen tulee kontrolloida paitsi suhtautumistaan ympäristöönsä myös suhtautumistaan omiin biologisiin tarpeisiinsa. (ks. Das 1998.)

Ihminen voi löytää elämäntarkoituksensa ja toteuttaa olemassaolonsa merkitystä esimerkiksi työssään tai vapaa-ajanharrastuksissaan. Lisäksi hän voi toteuttaa merkitystään suhtautumisessaan toisiin ihmisiin. Franklin pääajatuksukset, kuten käsitys vapaasta tahdosta ja elämän tarkoituksesta, pohjautuvat toisaalta hänen nuoruusikänsä liittyviin ongelmiin hahmottaa elämänsä tarkoitusta ja toisaalta henkilökohtaisiin kokemuksiin mm. Auschwitzin ja Dachau keskitysleireiltä, joissa hän oli vangittuna kolme vuotta. (Nelson-Jones 1996, 135–139.)

Frankl (1965,1967) korostaa, että tärkeintä on aluksi saada ohjattava ymmärtämään, että hänen ongelmansa liittyvät osaltaan elämän tarkoitukseen. Ohjattavat eivät useinkaan itse kuvaa ongelmiansa liittyvän elämän tarkoituksettomuuteen, vaan tämä välittyy ohjaajalle ohjattavan käyttäytymisestä. Ohjattavan kokonaistilanteen hahmottamisen jälkeen ohjaajan tehtävänä on toimia “vastuullisuuteen kasvattajana”. Ohjattavaa tuetaan pohtimaan elämänsä tarkoitusta, “kuuntelemaan omantuntonsa ääntä” sekä näkemään monipuolisemmin mahdollisuutensa toteuttaa elämänsä tarkoitusta. (ks. myös esim. Nelson-Jones 1996, 146–147.)

Eksistentiaalinen ohjaus

Eksistentiaalisessa ohjauksessa keskitytään ihmiselämän ja olemassaolon filosofiseen tutkiskeluun yhdessä ohjattavan kanssa. Ohjauksessa korostetaan ihmisen itsetietoisuutta, vapautta ja vastuuta päättää omasta elämästään sekä eri valintoihin, elämän rajallisuuteen ja kuolemaan liittyvää ahdistusta. Eksistentiaalisen ohjauksen taustalla on eksistentiaalinen filosofia, erityisesti Kierkegaardin, Nietzschen, Heideggerin ja Sartren ajatukset. Eksistentiaalisen ohjauksen edustajista mainitaan yleensä Rollo May ja Irvin Yalom. (ks. esim. Corey 1996a; Gladding 1996; May & Yalom 1989; Nelson-Jones 1995; van Deurzen-Smith 1996.)

Kuten muutkaan eksistentiaalis-humanistisen lähestymistavan alle luokitellut teoriat, myöskään eksistentiaalinen ohjaus ei keskity ihmisten jokapäiväisiin ongelmiin, vaan niiden taustalla oleviin olemassaoloon ja ihmiselämään liittyviin peruskysymyksiin. Tavoitteena on auttaa ohjattavaa näkemään, että hän on vapaa ja vastuullinen päättämään omasta elämästään. Ohjattavaa myös tuetaan tulemaan tietoiseksi erilaisista mahdollisuuksistaan. Tarkoituksena on, että ohjattava löytäisi elämälleen ainutkertaisen merkityksen pohtimalla omia tarpeitaan, arvojaan ja ajatuksiaan eikä sitä, mitä toiset ihmiset elämästä ja olemassaolosta ajattelevat. (Corey 1996; Gladding 1996, 221; May & Yalom 1989; Nelson-Jones 1995, 113.)

Mayn ja Yalomin (1989) mukaan henkilökohtainen ja aito ohjattavan kohtaaminen on ensiarvoisen tärkeää eksistentiaalisen ohjauksen tavoitteiden toteutumiseksi. Ohjaus ei ole diagnoosien ja testien tekemistä, vaan ohjattavan kanssa keskustelua. Ohjaajan ja ohjattavan välinen ohjaussuhde on yleensä syvälinen ja henkilökohtainen. Lisäksi ohjaus on usein pitkäkestoista. Eksistentiaalisessa ohjauksessa on tärkeää, että ohjaaja ei tarjoa valmiita ratkaisuja, vaan tukee ohjattavaa pohtimaan itse erilaisia elämäntapoja ja niiden seurauksia. (ks. myös Gladding 1996, 221.) Tämä näkemys on yhteneväinen muiden eksistentiaalis-humanistiseen lähestymistapaan kuuluvien teorioiden kanssa.

Ohjauskeskusteluissa keskitytään – kuten muissakin eksistentiaalis-humanistisissa ohjausteorioissa – ohjattavan elämän ja olemassaolon nykyhetkeen ja tulevaisuuteen. Tulevaisuuden valintojen pohtiminen aloitetaan usein niiden oletusten, arvojen ja sääntöjen analysoinnilla ja arvioinnilla, jotka suuntaavat ohjattavan nykyistä elämäntapaa (van Deurzen-Smith 1996). Menneisyyden elämänvalintojen käsittelyä ei pidetä olennaisena. Ohjaaja voi kertoa

myös omista henkilökohtaisista kokemuksistaan syventääkseen ihmissuhdetta ohjattavaansa sekä auttaakseen häntä ymmärtämään jaettu ihmisyyys ohjaajan kanssa (Gladding 1996, 221; ks. myös rogersilainen ohjaus). Esimerkiksi uskonnollinen vakaumus on yksi elämänvalintoihin ja -asenteeseen vaikuttava tärkeä tekijä.

Minulla on uskonnollinen vakaumus, joka antaa itselleni voimaa. Se toimii minulle henkilökohtaisena työnohjauksena: Pystyn heittämään tuonne Taivaan Isän puoleen semmoset hommat, missä mä en katso enää pystyväni mitään tekemään. Se on lohduttava juttu. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Konstruktivistinen lähestymistapa

Taulukossa 1 mainittujen suuntausten lisäksi on mahdollista nähdä konstruktivismiin myötä kehittyneet ohjauksen teorit viidentenä suuntauksena, joka on syntynyt vastavoimana erityisesti behavioristiselle ajattelulle. Suuntauksen mukaan ohjauksessa ei ole tärkeää ohjattavan käyttäytyminen, vaan se, millainen maailmankuva ja minäkäsitys on hänen käyttäytymisensä taustalla (ks. Winter 1998.) Konstruktivistinen ohjaus perustuu pitkälti konstruktivistiseen filosofiaan, esimerkiksi Kantin, Piaget'n ja Bartlettin ajatuksiin (ks. esim. Hayes 1994; Peavy 1999). Lähestymistavan uranuurtajana voidaan pitää George Kellyä (1955). Nykyisiä konstruktivistisen suuntauksen edustajia ovat mm. Neimeyer (1993, 1995), Hoyt (1996), Sexton ja Griffin (1997) sekä Peavy (1999). Myös neurolingvistinen lähestymistapa voidaan nähdä konstruktivistisen ohjauksen eräänä muotona (ks. Winter 1998).

Konstruktivistiseen suuntaukseen sisältyy esimerkiksi kanadalaisen Vance Peavyn sosiodynaaminen ohjausteoria (mm. Peavy 1997a, 1997b, 1999). Peavy (1999, 42–47) on johtanut yleisestä konstruktivistisesta viitekehyksestä seuraavia ohjauksen periaatteita:

- 1) Ihmisillä on erilaisia käsityksiä todellisuudesta. Ohjauksessa ei voida lähteä liikkeelle siitä, että on olemassa vain yksi oikea, objektiivinen todellisuus. Toisaalta on varottava relativismia ja pyrittävä löytämään yhteisiä kriteereitä "parempien" ja "huonompien" todellisuuksien erottamiseen.

2) Ihmiset elävät sosiaalisessa maailmassa, joka rakentuu vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kautta ihmisten rakentaessa (konstruoidessa) sosiaalista todellisuutta yhdessä. Tästä lähtökohdasta katsoen on oleellista, että ohjauksessa keskitytään vahvasti ohjattavan jokapäiväisiin kokemuksiin, mikä merkitsee herkkyyttä ohjattavan kontekstille ja kulttuurille.

3) Kieli on tärkein merkityksen rakentamisen väline. Ihminen jäsentää todellisuutta kielen avulla: Ohjattavan tapa kertoa omasta elämästään ja elämänhistoriastaan heijastaa hänen käsitystään itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Ohjaajan on tärkeää hyödyntää kieltä sekä ohjattavan maailmankuvan ja minäkäsityksen tulkinnassa että ongelmanratkaisun välineenä. Analysoimalla ohjattavan kanssa hänen elämäntarinaansa ja pohtimalla yhdessä sitä, millä toisella tavalla ohjattavan elämäntarinan voisi kertoa, ohjaaja voi tukea ohjattavaa löytämään uuden näkökulman itseensä ja elämänsä.

4) Ihminen toimii – ei pelkästään käyttäydy. Ihminen ei vain reagoi ympäristönsä ärsykkeisiin, vaan toiminta perustuu myös yksilön aikomuksiin ja harkintaan. Ajattelutavan muutos johtaa myös käyttäytymisen muutokseen. Ohjaajan tuleekin tukea ohjattavia heidän oman käyttäytymisensä reflektoinnissa.

5) Ohjattavan minäkäsitys on ohjauksen ydin. Kaikki muu tieto kytkeytyy reflektiivisesti minäkäsitykseen. Ohjauksen päämääränä onkin pyrkimys objektiiviseen minäkäsitykseen. Täysin objektiivisen minäkäsityksen saavuttaminen on mahdotonta: tarkastelemme itseämme väistämättä vain tiettyistä näkökulmista. Erityisen tärkeää on, että ohjattavat eivät näe itseään avuttomina uhreina vaan oman elämänsä hallintaan kykenevinä.

6) Ihmiset ovat aina jossakin elämäntilanteessa, joka vaikuttaa osaltaan heidän tapaansa kertoa itsestään ja elämästään. Ohjaajan on tärkeää kuunnella, mitkä asiat huolestuttavat ohjattavaa, ja pyrkiä etsimään niihin ratkaisuja ja uusia viittekehyksiä yhdessä hänen kanssaan.

7) Ihminen on aina jonkin kulttuurin jäsen. Kulttuuriset normit, arvot ja asenteet vaikuttavat toimintaamme ja ajatteluamme. Ohjauksessa tulee

huomioida myös ohjattavan kulttuuritausta sekä uuteen kulttuuriin kotoutumisprosessi.

McLeodin (1998, 83–84) ohjausteorioiden ryhmittelyssä konstruktivismi kytkeytyy läheisesti narratiiviseen lähestymistapaan, jossa kielellä, metaforilla ja ihmisen elämäkerran tarkastelulla on keskeinen asema. Narratiivisessa ohjauksessa korostuu erityisesti ristiriitaisten kertomusten tunnistaminen ja metaforien merkitys. Tyypillistä on, että ohjaaja tai terapeutti on ajoittain aktiivinen ja esittää ohjattavalle erilaisia harjoituksia ja vaihtoehtoisia tapoja hahmottaa kertomuksiaan ja mielikuviaan. Ohjattavaa suunnataan kohtaamaan kertomuksiinsa sisältyviä kokemuksellisia aineksia niin, että hän saa paremman kosketuksen niihin sisältyviin tunteisiin ja aistimuksiin. Riittävän yksityiskohtaisten ja spesifisten kertomusten ja niihin sisältyvien kokemusten kautta on helpompi saada aikaan muutoksia ja uutta ymmärrystä kuin tyytymällä yleisluonteisiin ja epämääräisiin tapahtumia koskeviin kuvauksiin. Pyrkimyksenä on kertomusten ja metaforien tarkastelun kautta edistää muutoksia siinä tavassa, jolla ohjattava hahmottaa maailmaa, kuinka hän ajattelee, havainnoi ja tuntee. (Goncalves 1993, 1994, 1995; McLeod 1998, 149–152.)

Konstruktivistiseen ajatteluun perustuvat ohjausteoriat ja niiden sovellukset ohjauksikäytäntöön eivät muodosta käsitteellisesti tai menetelmällisesti yhtenäistä kokonaisuutta. Pikemminkin on kysymys ajattelutavoista, joista käsin todellisuutta tarkastellaan. Ohjaajalta edellytetään perusteellista perehtymistä konstruktivistisiin ajattelutapoihin, jotta ne avautuisivat hänelle käytäntöön vaikuttaviksi toimintaperiaatteiksi. Konstruktivismi ei niinkään tarjoa valmiita toimintamalleja kuin haastaa ohjaajaa syvälliseen oman työnsä ja ohjattavan sekä sosiaalisen todellisuuden tarkasteluun. McLeod (1998, 83) toteaa-kin konstruktivismiin olevan enemmän periaate- kuin menetelmälähtöistä. Reflektiivisestä asenteesta ja suuntautumisesta todellisuuteen alkaa vähitellen muotoutua ohjaajan persoonalle ominaisia tapoja kohdata ohjattava niin, että ohjausprosessin aikana ohjattava saa tilaisuuksia ja aineksia ajattelunsa ja elämänorientaationsa uudelleentarkasteluun, rikastamiseen ja muuttamiseen omista lähtökohdistaan käsin.

Tarkastellessaan konstruktivistisen ohjauksen lähtökohtia ja historiallisia juuria Peavy (1999, 32) viittaa Sören Kierkegaardin ajatuksiin toisen ihmisen auttamisesta ja nostaa tästä tekstistä kuusi näkökulmaa, jotka luonnehtivat hyvin ohjaustyössä keskeisiä lähtökohtia: Hänen mukaansa ohjaajan on

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

Ratkaisukeskeinen lähestymistapa

Perinteisesti ammatillisen auttamisen perustana on ollut pyrkimys ymmärtää, mistä ihmisen ongelmat johtuvat, mitä on ongelman taustalla. Tällainen syihin kohdistuva tarkastelu- tai lähestymistapa on aiheellinen silloin, kun kysymyksessä on jokin somaattinen ongelma, kuten esimerkiksi unettomuus. Kun taas kysymyksessä on esimerkiksi sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvä ongelma, syiden selvittelyyn perustuva lähestymistapa käy usein pulmalliseksi.

Ratkaisukeskeinen lähestymistapa on yksi systeemisesti suuntautuneiden lyhytterapioiden piirissä syntynyt terapiamuoto. Tärkeimmät vaikutteet alunperin Brief Family Therapy Centerissä (BFTC) 1970-luvun puolivälissä kehitetty ratkaisukeskeinen terapia on saanut kolmelta taholta: Milton H. Ericksonin, Gregory Batesonin ja Mental Research Instituten (MRI) terapeuttien ajattelusta. Menetelmästä käytetään englanninkielistä nimitystä *solution-focused brief therapy*. Lyhytterapia ei kuvaa niinkään terapian kestoa kuin ongelmien ratkaisutapaa. Suomessa ratkaisukeskeinen terapia tuli laajemmin tunnetuksi 1980-luvulla Ben Furmanin aktiivisen toiminnan kautta, ja sitä on ryhdytty soveltamaan myös ohjaus- ja neuvontatyössä.

Ratkaisukeskeinen työskentelymalli perustuu asiakaskeskeisyyteen ja positiiviseen ajatteluun. Työskentely keskittyy tavoitteisiin ja ratkaisuihin, suuntaa toimintaa ja ajattelua tulevaisuuteen sekä luottaa ohjattavan voimavaroihin, kykyyn ja luovuuteen löytää omat ratkaisut ongelmiinsa. Ratkaisukeskeisessä työskentelymallissa ongelmia lähestytään pyrkimällä muuttamaan ohjattavan käyttäytymistä. Ohjattavan oletetaan oppivan myös ajattelemaan ja tuntemaan eri tavalla. Tunteita voidaan tarvittaessa käsitellä, jotta saataisiin aikaan muutos henkilön käyttäytymisessä. Lähestymistavalle on ominaista tehdä "sitä mikä toimii". Työskentelymalli kehittyy näin koko ajan. Lähestymista-

vassa painotetaan pienten muutosten merkitystä: muutos ohjattavan yhdessä asiassa voi saada aikaan muutoksia myös muilla alueilla. Ratkaisukeskeiselle lähestymistavalle ominaisia työskentelytapoja ovat seuraavat:

Asiakaskeskeisyys

Asiakaskeskeisyys tarkoittaa sitä, että ohjattava itse hahmottaa ongelman, tavoitteet ja ratkaisutavat (Walter & Peller 1992). Ohjattava toimii itse aktiivisesti ja on vastuussa omista ratkaisuistaan ja omasta elämästään. De Shazer (1995, 1998) on luonnehtinut ratkaisusuuntautuneen työotteen painopistettä käyttämällä yleisavain- metaforaa, jonka mukaan tärkeintä on avain, jolla lukon saa auki, ei lukon tyyppi. Lukon analysointi ja ymmärtäminen on hänen mukaansa tarpeetonta, jos käytettävissä on yleisavain, joka sopii moneen lukkoon.

Positiivinen ajattelu ja omien voimavarojen korostaminen

Positiivisen ajattelun ja omiin voimavaroihin luottamisen oletetaan edistävän ohjattavan itsehallintaa ja itseluottamusta sekä omien kykyjen ja taitojen löytämistä. Niiden voidaan olettaa edistävän myös myönteisten uskomusten syntymistä sekä myönteisen minäkuvan kehittymistä. Ratkaisukeskeisessä työskentelymallissa ei olla kiinnostuneita niinkään ongelman syntyhistoriasta, vaan siitä, miten ongelma ratkaistaan. Siinä keskitytään onnistumisiin ja voimavaroihin. Ratkaisukeskeisessä työskentelymallissa ohjattavalle annetaan keskustelun aikana positiivista palautetta, jolla pyritään vahvistamaan ongelman ratkaisua. Palaute voi olla verbaalista tai non-verbaalista. (de Shazer 1998; Vikeväinen-Tervonen 1998.)

Tavoite- ja ratkaisukeskeisyys

Tavoite- ja ratkaisukeskeisyydellä tarkoitetaan sitä, että henkilön omat tavoitteet selvitetään tarkasti ja muotoillaan selkeiksi ja realistisiksi. Lähtökohtana tavoitteen määrittelyssä ovat henkilön ilmaisemat toiveet asioista, joiden hän haluaisi olevan toisin (Walter & Peller 1992). Tavoitteiden selkiyttämisen avulla ohjattava saadaan paremmin sitoutumaan toivottuihin muutoksiin. Tavoite kuvataan konkreettisesti ja myönteisesti käyttäytymisen tasolla, ja sen tulee

perustua henkilön omaan toimintaan ja aloitteellisuuteen. Konkretisoinnissa selvitetään, missä ja milloin ohjattava aikoo sen saavuttaa, milloin hän aloittaa toimenpiteet jne.

Tavoitteiden asettelussa edetään pienin askelin lähitavoitteita hyödyntäen. Käytännössä on havaittu, että tavoitetta selvennettäessä on syytä miettiä kriteereitä, joista henkilö tietää menevänsä oikeaan suuntaan. Lisäksi on syytä selvittää tavoitteen saavuttamisesta tulevaa hyötyä, henkilön luottamusta tavoitteen saavuttamiseen ja hänen valmiuttaan tehdä työtä sen saavuttamiseksi.

Yksilön suuntaaminen kohti tavoitetta, ratkaisua

Ratkaisukeskeisessä työskentelymallissa tavoitteen löydyttyä ja sitä selvennettäessä etsitään ongelmatilanteeseen poikkeuksia: tilanteita, joissa ongelmaa ei ole ollut ja ohjattava on päässyt tavoitteeseensa (Walter & Peller 1992). Poikkeuksen avulla autetaan yksilöä positiiviseen ajatteluun, omien voimavarojen löytämiseen ja kiinnittämään huomiota onnistumisiinsa. Ohjattaville esitetyissä kysymyksissä pysytellään yleensä konkreettisella tekemisen tasolla. Poikkeuksia tulevaisuudesta voidaan etsiä myös "ihmekysymyksen" – "jos tapahtuisi ihme ..." – avulla. Niiden kautta yksilö saa mielikuvituksessaan vapaasti miettiä ihmeen jälkeistä päivää konkreettisella tasolla: mitä hän tekee, mitä muut tekevät jne. Näin luodaan myönteisiä odotuksia tulevaisuuteen ja selkeytetään tavoitetta sekä autetaan ohjattavaa kohti parempaa elämän hallintaa.

Esimerkkejä ihmekysymyksistä ovat myös kristallipallokysymykset: "Siirry tulevaan aikaan, jolloin ongelmasi on ratkennut ja tapaisit minut ja kertoisit, kuinka olet ratkaissut ongelmasi. Millaista elämäsi olisi silloin (esim. yhden viikon/vuoden kuluttua), kun ongelmaa ei enää ole?" Nämä kysymystyypit tekevät keskustelutilanteen epämuodollisemmaksi ja luovemmaksi sekä ongelmattoman tulevaisuuden todemmaksi ja mahdollisemmaksi saavuttaa. Ohjattavaa on hyvä pyytää kuvaamaan toivetilaa, ongelmatonta tulevaisuutta mahdollisimman yksityiskohtaisesti: "Missä olet, mitä teet, keitä elämäsi kuuluu, millaisessa työssä olet, mitä teet kotona, keitä muita kotona on?"

Käytännössä on huomattu, että erilaiset asteikolliset kysymykset ja selkeästi muotoillut, selviytymistä kuvaavat kysymykset ovat hyviä. "Miten tyytyväinen olet elämäsi tällä hetkellä? Mitä pitäisi tapahtua, että tyytyväisyytesi nousisi yhden pykälän?"; "Kuinka tyytyväinen olet nykyiseen opintomenestykseesi?"

Millaisiin arvosanoihin haluaisit päästä?” Näillä kysymyksillä voidaan arvioida mm. itseluottamusta, halukkuutta tehdä työtä ratkaisun saavuttamiseksi, edistymistä ja toiveikkuutta. On muistettava myös huumorin merkitys. Liiallinen vakavuus estää luovuutta, jota vaikeiden ongelmien ratkaisussa tarvitaan.

Positiivisen palautteen ja tehtävien antaminen

Yleensä ratkaisukeskeisessä työskentelyssä on tapana pitää istunnon lopuksi tauko, jonka aikana työntekijä kokoaa myönteisessä muodossa olevan palautteen ohjattavalle (O’Hanlon & Weiner-Davis 1990). Palautteen sisällön on oltava ohjattavan tavoitteen suuntainen, aito, ja sen välittämisessä on hyvä edetä rauhallisesti. Palautteessa kerrotaan aina havainto, johon tietynlainen käsitys perustuu. Esimerkkejä: “Mikä Sinua auttoi selviytymään?” “Miten olet selvinnyt noin hyvin vaikeasta tilanteesta huolimatta?” “Kerro minulle, miten sait sen aikaan?”

Palautteessa voi antaa myös kullekin ohjattavalle sopivia tehtäviä, jotka auttavat häntä suuntautumaan tavoitteeseensa. Tehtävät tulee myös perustella. Tehtävien antamisen tavoitteena on saada esiin, toistaa ja vahvistaa ohjattavalle sopivia tapoja ratkaista ongelmansa. On tärkeää, että ohjattava itse hyväksyy tehtävän, ymmärtää sen askeleeksi kohti toivomaansa muutosta ja on halukas toteuttamaan sen. Lisäksi sovelletaan keskeistä filosofiaa, että jos jokin toimii, tee sitä enemmän, jos jokin on toiminut kerran, tee se uudelleen ja jos jokin ei toimi, tee jotakin muuta. Yleensä tehtävät lisäävät henkilön tietoisuutta omasta käyttäytymisestään ja auttavat kiinnittämään huomiota onnistumisiin. Kun tehtävä on annettu, seuraavassa tapaamisessa ohjattavalta kysytään, mitä on tapahtunut kun hän on tehtävän tehnyt. Jos tehtävä on jätetty tekemättä, kysytään vain, miten henkilö on päätenyt tähän ratkaisuun. Luotetaan siihen, että henkilö itse tietää parhaiten, mikä on hänelle hyödyksi. (de Shazer 1998; O’Hanlon & Weiner-Davis 1990.)

Tehtävien annossa on hyvä kiinnittää huomiota suhteeseen, joka ohjaajalla on ohjattavaan. On hyvä miettiä, onko henkilö tosiasiakas, vierailija, valittaja vai peluri. (de Shazer 1998, 85–89.) *Tosiasiakkaan* tunnistaa yksinkertaisesti siitä, että hän on valmis tekemään tosissaan työtä tavoitteensa saavuttamiseksi. *Vierailija* ei yleensä halua muutosta, sillä hänellä itsellään ei ole ongelmaa, jolloin hän voi sanoa: “en tiedä, miksi minut lähetettiin opon luokse”. Myös vierailija

otetaan todesta, hänelle annetaan positiivista palautetta siitä, mikä on totta. Näin hänestä voi tulla tosiasiakas. Joskus joutuu hyväksymään sen tosiasian, että ihmiset eivät aina halua tehdä omalle elämälleen mitään. *Valittaja* nimensä mukaan valittaa. Hänetkin otetaan todesta ja annetaan positiivista palautetta siitä, mikä on totta. Näin valittajastakin voi saada tosiasiakkaan. *Pelurilla* on näennäisesti selvä tavoite, jota voidaan sanoa viralliseksi tavoitteeksi, mutta hänen todellinen tavoitteensa on kuitenkin jokin muu. Yleensä, jos työskennellään virallisen tavoitteen pohjalta, hän on tyytymätön. Hänelle voi kuitenkin olla vaikeaa löytää todellista tavoitetta, minkä vuoksi häntä on vaikea saada tosiasiakkaaksi.

Tavoitteessa pysyminen ja muutoksen ylläpitäminen

Jotta ohjattava pysyisi tavoitteessaan, on hyvä aika ajoin tarkistaa tavoitetta esimerkiksi kyselemällä uusia lähitavoitteita. Häneltä voidaan kysyä, mikä hänen mielestään on mennyt paremmin ja miten hän on saanut sen aikaan. Henkilön luottamusta tavoitteen saavuttamiseen sekä hänen valmiuttaan ja haluaan tehdä työtä tavoitteensa saavuttamiseksi on syytä ajoittain arvioida.

Perinteistä ratkaisukeskeistä työskentelymallia on kritisoitu siitä, että se keskittyy liikaa käyttäytymiseen unohtaen tunteet ja niiden käsittelyn. Kiser ym. (1993) ovat yhdistäneet ratkaisukeskeiseen terapiaan tunteisiin keskittyvän työskentelyn. Ratkaisukeskeisen lähestymistavan yhteydessä on kokeiltu myös kokemuseräisiä ja toiminnallisia NLP-harjoituksia ja psykodraamaa tavoitteiden hahmottamisessa ja voimavarojen etsimisessä. Työskentelymallia on kritisoitu myös sen liian pinnallisesta ja vähäisestä ongelmien käsittelystä, koska tavoitteena on siirtyä mahdollista pian ongelmista ratkaisuihin. Tämä on saattanut johtaa siihen, että löydetty ratkaisu ei olekaan sopiva. Uusi strateginen ratkaisukeskeinen malli korostaakin tarkempaa ongelman määrittelyä (Quick 1996).

Ohjauksen teoriat käytännön ohjaustyössä

Suurin osa haastatelluista opinto-ohjaajista oli pohtinut ohjauksensa taustalla olevia ennakko-oletuksia. Kuten eräs opinto-ohjaaja mainitsi, toiminnan perusteiden pohtiminen on tärkeää, sillä vain omien taustaoletusten tiedosta-

misen kautta voi kyseenalaistaa vallitsevia ohjaukskäytänteitä ja muuttaa niitä tarvittaessa. Lisäksi on tärkeää tuntee vaihtoehtoisia ajattelumalleja, koska näin voi aidosti valita oman toimintatapansa.

Teoria on älyttömän tärkeää. Se on ihan kuin kaiken kehittymisen ja kasvun yksi perusjutuista. Ja sitä mun mielestä korostetaan aivan liian vähän. Siis teoriasta on ajateltu, että se edustaa jotakin kuivaa, jotakin käytännöllisesti vierasta, jotakin semmoista ei koulu- tai arkielämään tai nuorten tilanteisiin liittyvää. Että minä voin lähestyä omaa ohjaajuutta, erilaisten ajattelutapojen kautta. Se on hirveän tärkeätä, että minä voin kyseenalaistaa terveesti oman toimintatapani taikka koulukuluttuuria taikka yleensä koko kasvatuksen kysymyksiä Suomessa. Ja teorit ovat sellaisia apuvälineitä tarkastella laajemmista yhteyksistä tai erilaisista yhteyksistä sitä kyseessä olevaa ilmiötä. Siinä mielessä semmoisia ajattelun apuvälineitä, ne on hirveän tärkeitä. Sitten parhaimmillaan niistä voi syntyä sitten tämmöinen käyttöteoria, sellainen väline minulle, että minä tiedän näistä perusteista, mä toimin tällä tavalla. Sitten voin muuttaa sitä. (mies, peruskoulu)

Osalle ohjaajista oman ohjaustoiminnan teoreettinen tarkastelu vaikutti kuitenkin vieraalta.

Mä jotenkin katon, ett se on mulle jotenkin sanahelinää se teoria tietyllä lailla. Totta kai mä oon aina ollut tämmönen, että poimin näistä viitekehyksistä tavallaan parhaat palat omaan, ett mä en oo heittäytynyt johonkin vaan mä yritän kaikkea, mutta jotenkin teoriaan en oo nyt hirveästi ihastunut. (mies, lukio)

Vaikee siitä teoriasta on sanoo, että se on tämmöstä käytännön laastaritoimintaa. Yritetään sen opiskelijan ehdoilla mennä ja katsoa, että mitenkä saadaan asiat hoidettua. (nainen, lukio)

Harvat opinto-ohjaajista mainitsivat suoranaisesti ohjauksensa taustalla olevia teoreettisia suuntauksia. Heidän ohjausperiaatteensa näyttivät kuitenkin olevan samansuuntaisia eksistentiaalis-humanistisen suuntauksen kanssa. Eksistentiaalis-humanistisissa teorioissa (Hackney & Cormier 1996) painotetaan sitä, että ohjattava näkee maailman omalla tavallaan. Tätä yksilöllistä näkemystä maailmasta pidetään arvokkaana. Lisäksi nämä teorit korostavat

tunteiden käsittelyn tärkeyttä ohjauksessa. Seuraavat haastattelunäytteet ki-teyttivät useiden ohjaajien ajatuksia:

Humanismi nyt tietysti yksi. Ja sitten se, että mä periaatteessa pyrin siihen, että mä periaatteessa arvostan sitä ihmistä ihmisenä. Että se ihminen sinänsä on minulle kauheen tärkeä, että mikä olis hänen hyvinvointinsa kannalta se paras mahdollinen. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Seuraavan opinto-ohjaajan näkemyksessä heijastuu eksistentiaalis-huma-nistisen suuntauksen ohella myös ratkaisukeskeisen teorian mukainen myön-teinen ajattelu, jossa korostetaan opiskelijan vahvuuksia ja onnistumisia.

Yritän lähteä nuoren omasta tilanteesta liikkeelle ja sit yritän löytää niitä vah-vuuksia, myönteisyyttä mitä siinä nuorella on ja yritän kannustaa niitä puolia. Mut mä en tiedä mitä se sit vois olla, voisko se olla jotakin humanismia vai voisko se olla jotain eksistentialismia vai mitä se sitten on, mun täytyy sanoa etten osaa sitä teoretisoida sen tarkemmin. Mutta sitä omien valintojen merki-tyksen korostamista, tavallaan sitä ihmisen kasvamisen ja kehittymisen proses-sia. (nainen, peruskoulu)

Yksi haastatelluista opinto-ohjaajista kuvasi, millainen teoria hänen oh-jauksensa taustalla on. Hän katsoi poimineensa eri viitekehysistä intuitiivi-sesti parhaimmalla tuntuvia periaatteita ja menetelmiä, humanismin, ihmisen kunnioittamisen, noustessa tärkeimmäksi toimintaa ohjaavaksi periaatteeksi.

Olen yrittänyt miettiä tätä, ett onko mulla tässä jokin erityinen teoria vai joku semmonen erityinen viitekehys, niin mä oon miettiny tätä, mutta mä en o löytänyt semmosta erityistä. Ehkä tämmönen jonkinlainen humanistinen lähesty-minen ihmiseen, vaikkakin aika paljon myös painotan psykodynamiikkaa ett elämässä kuitenkin erilaiset psyykkiset voimat aika paljon ohjaa meitä, mihin on voimakasta motivaatiota ja halua, mihin taas on pelkoja ja esteitä. Näätten selvittäminen on kyllä yks sellanen mikä mun mielestä on olennaista, ett kyll tämmönen psykodynaaminen tiedostaminen on tärkeitä tässä työssä myös. Poimin näistä viitekehysistä tavallaan parhaat palat omaan, ett mää en oo heittäytyny johonkin vaan mä yritän kaikkea. (mies, lukio)

Vaikka haastatellut opinto-ohjaajat eivät yleensä nähneet ohjaamisensa pe-rustuvan mihinkään tiettyyn teoriaan, heidän ohjaustoimintansa taustalla oli

nähtävissä selvimmin aineksia eksistentiaalis-humanistisesta lähestymistavasta. Opiskelijakeskeisyys, opiskelijan päätösten kunnioittaminen ja arvostaminen olivat yleensä opinto-ohjaajien toimintaa ohjaavia periaatteita.

Se on aika lailla intuitiivista, semmosta ihminen ihmiselle vaan. Mutta, siihen kysymykseen, että mikä musta on keskeistä yksilöohjauksessa, niin kyllä se kuunteleminen on. (nainen, lukio)

Kyllä must ne pelisäännöt on kuitenkin aika selvät, että kyl mä lähdän liikkeelle siitä opiskelijasta. Et mitä hän ei halua, että tulee esille, niin sitä ei myöskään tule. (nainen, lukio)

Ohjauksen teorioiden tuntemuksen lisäksi opinto-ohjaajat näkivät tärkeäksi, että ohjaajan tulisi tuntea myös erilaisia oppimisen teorioita:

Jos minulla ei olisi mitään kykyä arvioida tai jollakin tavalla tulkita niitä erilaisen opettajien näkemyksiä oppimisesta, niin siinä mielessä mulla ei olisi oikein lähtökohtia ymmärtää niitä oppimiseen liittyviä kysymyksiä mitä näillä opiskelijoilla on sitten näitten kyseessä olevien opettajien kanssa. (mies, peruskoulu)

Hackney ja Cormier (1996) toteavat, että ei ole olemassa yhtä teoriaa, joka vastaisi ohjattavien kaikkiin ohjauksellisiin haasteisiin. Eklektinen tai integraatiivinen lähestymistapa yhdistää useita teorioita yhdeksi, kattavammaksi teoriaksi, jonka avulla voidaan joustavasti vastata erilaisten ohjattavien tarpeisiin. (Hackney & Cormier 1996.) Käytännön ohjaustyössä toimiville ohjaajille on ominaista, että he yhdistelevät aineksia eri lähestymistavoista ja yksittäisistä teorioista. Oman käyttöteorian kehittäminen edellyttää työn ja työkäytänteiden reflektointia. Täydennyskoulutus ja keskustelut kollegoiden kanssa voivat merkittäväällä tavalla tukea ohjaajan maailmankatsomukseen ja persoonaan sopivan käyttöteorian kehittämistä.

YHTEISKUNNALLISET KEHITYSLINJAT JA OPINTO-OHJAUS

Tässä luvussa tarkastellaan yhteiskunnan muutoksia ja niiden merkitystä opinto-ohjauksen kannalta. Pyrkimyksenä on hahmottaa sellaisia yhteiskunnallisia kehityslinjoja, joilla voidaan katsoa olevan vaikutusta opinto-ohjaukseen. Nämä kehityslinjat ovat monin tavoin toisiinsa kytkennässä olevia monimutkaisia prosesseja. Alan tutkimuskirjallisuudesta on valikoitu tärkeiksi katsottuja näkökulmia, joista hahmotetaan yhteiskunnallisten muutosprosessien asettamia haasteita opinto-ohjaukselle.

Globalisaatio yhteiskunnan kehitystä suuntaavana voimana

Globalisaatio (maailmanlaajuistuminen, maapalloistuminen) on parin viime vuosikymmenen aikana vaikuttanut monin tavoin yhteiskuntien kehitykseen ja mahdollisuuksiin itse säädellä kansallista päätöksentekoa. Globalisaatiolla tarkoitetaan joko pelkästään talouden ylikansallistumista tai sillä voidaan viitata laajempaan prosessiin, jossa eri maailmankolkkien välinen vuorovaikutus lisääntyy ja helpottuu ja jonka yksi osa talouden globalisaatio on (Heiskala 1999). Globalisaation käsitteen monimutkaisuutta lisää sen moniulotteisuus: siihen kytketään ainakin taloudellisia, ekologisia, poliittisia, sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia. Globalisaatio edellyttääkin monitieteistä lähestymistapaa.

Giddens on määritellyt globalisaation maailmanlaajuisten sosiaalisten suhteiden tiivistymiseksi. Se yhdistää erillään olevat paikat siten, että tapahtumat yhdessä osassa maailmaa voivat vaikuttaa yksilöiden ja yhteisöjen elämään aivan toisissa osissa maapalloa. Globalisaatiota voidaan pitää historiallisena trendinä, joka on vuosisatojen kuluessa laajentunut ja syventynyt ensin merenkulun, sitten kaupankäynnin, pääoman liikkeiden ja kommunikaatioteknologian kehityksen vuoksi. Maailmanlaajuistuminen ei ole tapahtunut vain rauhanomaisesti, vaan myös väkivalloin. Toisaalta voidaan puhua esimerkiksi talouden ja kulttuurin globalisaatiosta, jolloin globalisaatio rajataan tietyille yhteiskunnallisen toiminnan alueelle. (Giddens 1990; Löppönen 2000; Väyrynen 1998.)

Väyrynen määrittelee globalisaation markkinasuhteiden laajenemiseksi ja syvenemiseksi valtioiden sisällä ja välillä siten, että nämä suhteet tulevat entistä itsenäisemmiksi. Globalisaatiosta on ajan myötä muodostunut osin itsenäinen kehityskulku, niin että valtiot joutuvat mukautumaan siihen taloudellisesti ja poliittisesti ja joiltain osin jopa muuttamaan kulttuurisia ja yhteiskunnallisia arvojaan. Globalisaation käsite on lähellä kansainvälistymisen käsitettä. Kansainvälistyminen viittaa Väyrysen mukaan kansallisen politiikan ohjaamiin riippuvuussuhteisiin valtioiden välillä. Globalisaatio ja kansainvälistyminen ovat toisaalta rinnakkaisia prosesseja, toisaalta kansainvälistyminen voidaan nähdä suuntauksena kohti globalisaatiota. (Väyrynen 1998.)

Globalisaation voidaan nähdä lisäävän maailmanlaajuisen kapitalismin poliittista autonomiaa. Maailmantalous ohjaa aiempaa enemmän kansallisten talouksien kehitystä, työllisyyttä, koulutusta ja sosiaalipolitiikkaa. Talouden ja teknologian globaalistuminen lisää kilpailua ja yhteiskunnan epävakaisuutta. Globalisaatio lisää tuloeroja valtioiden välillä, sillä vain osa maista kuuluu maailmantalouden ytimeen. Toisaalta se lisää eriarvoisuutta ja syrjäytymistä myös niiden valtioiden sisällä, jotka kuuluvat maailmantalouden ytimeen. Väyrysen mukaan globalisaation erittelyssä on kiinnitettävä huomiota kansainvälisen talouden (liberaali vs. protektionistinen) ja kansantalouden (avoin vs. suljettu) luonteeseen (Väyrynen 1998).

Heldin ym. (1999) mukaan (ks. myös Löppönen 2000, 20–21) nykyisessä globalisaatiokeskustelussa voidaan erottaa kolme päänäkökulmaa. Hyperglobalistien mukaan tuotannon, kaupan ja rahoitusverkostojen ylikansallistuminen johtaa uuteen maailmanjärjestykseen, jossa kansallisvaltiot ja kansalliset kulttuurit häviävät. Syntyy yhdenmukainen maailmanlaajuinen sivilisaatio.

Näkökulmasta riippuen tämä yhdenmukaistumiskehitys voidaan nähdä joko positiivisena tai negatiivisena. Uusliberalisteille talouden globalistuminen merkitsee vapauden ja sosialisteille riistokapitalismin voittoa.

Toisin kuin hyperglobalistit skeptikot eivät näe globalisaatiota yhdenmukaistumiskehityksenä vaan ainoastaan kansallisvaltioiden lisääntyneenä kansainvälistymisenä. Tämä kansainvälistyminen ilmenee taloudellisten yhteenliittymien (EU, Pohjois-Amerikka, Kaakkois-Aasia) syntynä. Skeptikkojen mukaan hallitukset ovat kansainvälistymiskehityksen pääarkkitehtejä, eivät sivustaseuraaajia, kuten hyperglobalistit usein esittävät. Sosiologisesti suuntautuneet ajattelijat puolestaan näkevät globalisaation historialliseksi muutosvoimaksi, jossa kansat ja kansallisvaltiot liittyvät toisiinsa yhä lujenevin sitein.

Globalisaatio ei ole ollut suoraviivaista, vaan se on edennyt vaiheittain ja jopa katkeilevasti. Esimerkiksi talouden globalisaatio on katkeillut sotien vuoksi. Värysen mukaan globalisaatio on peruuttamaton kehityssuunta. Markkinat ja kommunikaatioteknologia ovat maapalloistumisen välineitä. Lisäksi globalisaatiota on edistänyt kuljetusteknologian kehitys. Liikkuminen on helpottunut, nopeutunut ja halventunut. (Värynen 1998.)

Globalisaatio merkitsee taloudellisten ulottuvuuksiensa lisäksi ihmisten, instituutioiden ja ajatusten liikkuvuutta. Siirtolaisuus puolestaan lisää kansallisten yhteisöjen etnistä monimuotoisuutta ja valtioiden rajat ylittäviä suhteita ihmisten välillä. Instituutioihin ja ajatuksiin liittyvät muutokset synnyttävät uudenlaisia poliittisia ja kulttuurisia prosesseja yhteiskunnissa ja edistävät sosiaalista muutosta. Värynen näkee globalisaation toisaalta myönteisenä, uusia mahdollisuuksia luovana prosessina, toisaalta se lisää eriarvoisuutta valtioiden välillä ja sisällä, mikä heikentää solidaarisuutta ja turvallisuutta. Haasteena onkin etsiä keinoja, joilla globalisaatio saataisiin suunnatuksi palvelemaan rakentavia yhteiskunnallisia tavoitteita.

Usein kulttuurinen globalisaatio ymmärretään kulttuurien yhdenmukaistumiseksi ja erityisesti länsimaisen kulttuurin leviämiseksi sen teknologisen ylivoiman ja markkinakulttuurin vuoksi. Kuitenkin kulttuurinen monimuotoisuus voi maailmassa hyvin, eri kulttuurien syvärakenteet eivät ole samankaltaistuneet. Onko globalistuminen länsimaistumista? On olemassa monikansallisia kulttuurialueita (länsimainen kulttuuri, islamilainen maailmanyhteisö) ja ideologioita (kommunismi, kapitalismi). Globalisaatiossa monikansalliset kulttuurit eivät yhdenmukaistu, vaan ne pikemminkin kilpailevat keskenään. Kukin näistä kansainvälisistä kulttuuripiireistä vahvistuu ja leviää. (Värynen 1998, 70–71.)

Nykyiselle suomalaiselle yhteiskunnalle tyypillisiä piirteitä ovat mahdollisuuksien runsaus, koulutuksen korostaminen, kilpailu, epävarmuus, kansainvälisyys, moniarvoistuminen ja yksilöllisyys (mm. Aittola 1998 Ala-Harja 1998; Käyhkö & Kurkko 1998; Vehviläinen 1998). Me elämme riskiyhteiskunnassa (Beck 1992), informaatioyhteiskunnassa (mm. Koski 1998), koulutusyhteiskunnassa (mm. Vehviläinen 1998) sekä globaalissa ja edelleen globaalistuvassa yhteiskunnassa. Aiemmin ihmiset ajattelivat itseään lähinnä suomalaisessa kontekstissa. Nyt ihmiset eivät enää välttämättä pidä kansallisuutta ja isänmaata yhteisöllisen identiteettinsä perustana (Sihvola 2000, 191). Yhä useammin ymmärretään, että maailma on kokonaisuus, jonka eri osat vaikuttavat toisiinsa. Maailman käsittäminen kokonaisuudeksi, jonka osat vaikuttavat toisiinsa, on johtanut laajempiin ajattelutapoihin. Väyrynen (1998) puhuukin refleksiivisestä globalisaatiosta.

Mahdollisuuksia erilaisten elämäntyylien valintaan on periaatteessa enemmän kuin koskaan aiemmin. Kaikki yhteiskuntamme oppilaitokset, ammatit, ammattiasemat ja työtehtävät ovat virallisesti avoinna kaikille halukkaille, myös naisille. Toisaalta globalisaation ja EU:iin liittymisen myötä myös useat ulkomaiset oppilaitokset ja työtehtävät ovat aiempaa varten otettavampia vaihtoehtoja. Lisäksi tietoja erilaisista elämäntyyleistä sekä koulutus- ja ammatinvalinnoista saadaan maailmanlaajuisesti eri medioiden välityksellä, ei pelkästään lähipiirin kautta kuten aiemmin (Grodin & Lindlof 1996). Suuresta määrästä erilaisia elämäntyyliä voi olla vaikea valita. Yksilölliset valinnat ovat myös kulttuurisesti hyväksyttävämpiä kuin ennen (Suurpää 1996). Enää ei ole vain yhtä tai muutamaa kulttuurisesti hyväksytyä toimintamallia, totuutta, ideologiaa tai ajattelutapaa, "suurta kertomusta". Puhutaan detraditionalisaatiosta, traditioiden purkautumisesta (Beck, Giddens & Lash 1995). Suuria "ismejä", kuten kristinuskoa, ei enää useinkaan nähdä elämämme ohjaajina (Helve 1996; Koivunen 1998).

Laine (1999, 192.) toteaa, että "elämme globalisoituvassa ja yksilöllistyvässä maailmassa, jossa on menossa yhtä aikaa monia rinnakkaisia, päällekkäisiä ja ristiriitaisia prosesseja – eriytymistä ja yhdenmukaistumista, modernisoitumista ja vastamodernisoitumista. Olemme rataverkostossa, jossa jokainen on viime kädessä yksilöllisesti vastuussa oman identiteettinsä ja elämänuransa luomisesta." Yksilöllistymisen ja globaalistumisen ja traditioiden tyhjenemisen yhteisvaikutuksena omasta elämästä on tullut kokeilevaa elämää. Elämä tuntuu riskinalaiselta projektilta, jossa joudutaan kokeilemaan erilaisia identiteettejä ja elämäntapoja. (Laine 1999, 170.)

Globalisaation vaikutus työelämään

Joustavan, kysynnän mukaan vaihtelevan tuotannon, maailmanlaajuisen vapaan markkinatalouden ja kiihtyvän teknologisen kehityksen yhteiskunnissa työvoiman tarve voi muuttua nopeastikin. Vapaassa markkinataloudessa kansallisvaltiot ja taloudelliset blokit (EU, Pohjois-Amerikka, Kaakkois-Aasia) kilpailevat ylikansallisten yritysten suosiosta. Niissä valtioissa ja valtioiden yhteenliittymissä, jotka tarjoavat yritysten menestymiselle parhaimmat mahdollisuudet, riittää työpaikkoja. Sen sijaan niissä valtioissa, jotka eivät kykene tarjoamaan yrityksille riittäviä toimintaedellytyksiä, on vaarana se, että yritykset siirtävät toimipaikkansa muualle, halvempien tuotantokustannusten tai korkeamman koulutustason maihin. Näin maailmantalous ohjaa aiempaa enemmän kansallisten talouksien kehitystä, työllisyyttä, koulutusta ja sosiaalipoliittikkaa. (Väyrynen 1998.)

Tavanomaisen käsityksen mukaan kansainvälisen kaupan vapauttaminen ja suorien sijoitusten virran kasvu kehitysmailhin lisää teollisuusmaiden pienipalkkaisten työläisten työttömyyttä. Toisaalta ammattitaitoisen ja koulutetun työvoiman hyvinvointi lisääntyy. Seurauksena on yhteiskunnallinen eriarvoistuminen sekä maailmantalouden ytimessä että sen laita-alueilla. Kaikkein ahdistimmalla ovat ammattitaidottomat ja pienipalkkaiset työläiset sekä erityisesti vierastyövoima. Toisaalta lisääntyvä automatisoituminen voi aiheuttaa sen, että myös teollisuustyöntekijät jäävät tulevaisuudessa vaille työtä. Globalisaatio muokkaa palkkatasoa ja tulonjakoa eri tavoin eri maissa. Lisäksi se muokkaa pääoman ja työvoiman kansainvälistä suhdetta. Pääomasta on tullut kansainvälisesti liikkuvaa, kun taas työvoima joko pysyy paikallaan tai liikkuu pääoman luomien työpaikkojen perässä. Globalisaatio on mahdollistanut sen, että yritykset voivat palkata halvalla korkeasti koulutettua työvoimaa. Esimerkiksi Intiassa yritykset voivat palkata korkean teknologian osaajia alhaisilla kustannuksilla (Väyrynen 1998.)

Globalisaatio lisää yhteiskuntien monikulttuuristumista ja vaikuttaa maastamuuton luonteeseen lisäämällä koulutetun väestön mahdollisuuksia työllistymiseen sekä uralla etenemiseen kansainvälisillä työmarkkinoilla. Suurena haasteena sekä vapaaehtoisesti että vastoin tahtoaan maasta muuttaville on kotoutuminen uuteen kulttuuriin. Tutkimukset ovat osoittaneet, että ihmisten siirtyminen uusiin kulttuuriin ympäristöihin vaatii usein raskaan sopeu-

tumis- ja integroitumisprosessin. Kotoutumisprosessi saattaa varsinkin uuden työuran alkuvaiheissa heikentää työtehoa merkittävästi ja pahimmillaan johtaa epäonnistumiseen ja takaisinpaluuseen. (Berry 1997; Kealey 1990; Matinheikki-Kokko 1997; Metsänen 1996; Tu & Sullivan 1994.) Maahanmuuttoon liittyy myös syrjäytymisuhka, joka voi ilmetä esimerkiksi ammatti-identiteetin heikkenemisenä. Nämä ongelmat voivat siirtyä sukupolvelta toiselle (Mason 1995; Sue & Sue 1990).

Näiden kehityslinjoiden mukana myös uranvalinnan ohjaukseen osallistuvien ohjaajien on kehitettävä uudenlaisia ajattelu- ja toimintamalleja. Kansainvälisille työmarkkinoille siirtyvien ohjaaminen edellyttää ohjaajilta myös eri maiden lainsäädännön ja kulttuurin riittävää tuntemusta, jonka avulla tuetaan työntekijän ja hänen perheensä kotoutumista uuteen ympäristöön. Tähän voidaan kytkeä esimerkiksi erilaisia mentorointiohjelmiä. (Drummond & Ryan 1995, 367–368.) Opinto-ohjaajat voivat tukea ulkomaille lähteviä ja sieltä palaavia perheitä lasten koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Swanson (1993) korostaa monikulttuurisen näkökulman tärkeyttä ohjattavien monitaustaisuuden vuoksi. Hänen mukaansa tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota kulttuurin merkitykseen myös uranvalinnassa. Maahanmuuttajien ohjaukseen liittyviä kysymyksiä käsitellään tarkemmin luvussa 8.

Työllisyystilanteen ongelmallisuuden tähden länsimaissa on alettu esittää malleja tulevaisuuden yhteiskunnasta, jossa vähemmistö tekee työt ja enemmistö vain kuluttaa aikaa ja vähemmistön tuottamia tuotteita (Hyypä 1999, 242). Tämä työnjaollisesti kahtiajakautunut yhteiskunta nähdään usein myös taloudellisesti kahtiajakautuneena: vähemmistö rikastuu ja enemmistö köyhtyy. Vaikka enemmistön taloudellinen asema olisikin esimerkiksi kansalaispalkkasysteemin avulla turvattu, ongelmana on se, että ihmiset ja erityisesti nuoret haluavat yleensä kuulua siihen vähemmistöön, joita työmarkkinoilla tarvitaan (vrt. Kasurinen 1999; Malmberg 1998; Sinisalo 1999; Vehviläinen 1998). Mikäli työmarkkinoilla tarvittavien ihmisten määrä vähenee, yhä useampi joutuu tyytymään sellaiseen yhteiskunnalliseen asemaan ja taloudelliseen tilanteeseen, joita ei olisi itselleen toivonut.

Yhteiskunnan ja työelämän muutokset edellyttävät uranvalinnan ohjaukselta muutoksia, joiden avulla yksilöiden urakehitystä voidaan tukea entistä paremmin: 1) uranvalinnan ohjausta tulisi olla saatavilla koko työiän ajan; 2) yleissivistävässä koulutuksessa tulisi vahvistaa uranvalinnan perusteiden opetusta, jolla tuetaan uranvalintaan liittyvän itsetuntemuksen kehitystä; 3) tulisi

kehittää konstruktivistisia uranvalinnan ohjauksen lähestymistapoja yksilöiden omakohtaisten uranvalintaan liittyvien tekijöiden avaamiseksi; 4) tulisi pitää säännöllisesti kirjaa urakehityksestä ja laatia toimintasuunnitelmia, joiden avulla yksilö voi sanoittaa uraansa liittyvää pohdintaa (*career narrative*) ja käydä vuoropuhelua omakohtaisten urakäsitystensä (*subjective career*) ja objektiivisten uraansa koskevien tietojen (*objective career*) välillä; 5) uranvalinnan ohjaukseen tulisi kytkeä kiinteämmin ainakin seuraavat kolme aluetta: uranvalinnan eri vaiheisiin liittyvä taloudellinen neuvonta, ihmisuhteisiin liittyvä ohjaus ja neuvonta sekä stressinhallintaan liittyvä neuvonta. (Collin & Watts 1996, 394–395.)

Elinkeinorakenteen muuttuminen palvelu- ja tietotyövaltaiseksi kaventaa entisestään uranvalinnan vaihtoehtoja. Esimerkiksi perinteisen teollisuustyön ennustetaan vähenevän entisestään automatisoitumisen ja mahdollisen tekoälyn kehittämisen myötä (esim. Niiniluoto 2000; Lehtisalo & Raivola 1999). Toisaalta on tärkeää muistaa, että yhteiskunta ja työmarkkinat saattavat muuttua tulevaisuuden työikäiselle väestölle myös myönteisempään suuntaan suurten ikäluokkien siirtyessä eläkkeelle. Teollisuusmaissa syntyvyys vähenee koko ajan. Kun ikäluokat pienenevät, työtä voi riittää aiempaa useammalle. Koska tulevaisuutta on vaikea ennakoida, on tärkeää, että nuoret oppivat selviytymään erilaisissa yhteiskunnallisissa ja henkilökohtaisissa tilanteissa. Työministeriön www-sivuilta löytyy mielenkiintoinen kokoelma työelämän muutoksia ja koulutustarpeen ennakointia käsitteleviä menetelmiä ja tehtyjä selvityksiä (ks. <http://wwwmol.tietotyö.fi/esf/ennakointi/metodit/meto0602.htm>).

Nuorten urasuunnittelussa nämä kehitystrendit voivat merkitä sitä, että he eivät enää usein kilpaile pysyvistä työpaikoista, vaan yhä useampaa odottaa pätkätöiden ja työttömyysjaksojen vuorottelu. Elinikäisen kokopäivätyön normi näyttää murtuneen. Aiemman täystyöllisyysjärjestelmän tilalle on tullut joustava alityöllisyysjärjestelmä. (Beck 1992.) Pätkätöitä ja työttömyys tekevät vaikeaksi yhden elämäntyylin valinnan. Toisaalta useat sosiologit (esim. Buchmann 1989; ks. myös Ala-Harja 1998) ovat väittäneet, etteivät nykyään edes halua elää vain yhtä elämää kuten aiemmin, vaan ihmiset toivovat vaihtelua elämäänsä. Useat ihmiset eivät kiinnity koko elämäkseen tiettyyn elämäntyyliin, vaan voivat vaihtaa ammattiaan, työtehtäviään tai harrastuksiaan radikaalistikin.

Hyväksytyjen elämäntyylien runsaus voi aiheuttaa kuvitelman siitä, että nyky-yhteiskunnassa nuori voisi vapaasti valita haluamansa elämäntyylin. Käy-

tännössä vapaa valinta ei kuitenkaan usein ole mahdollista, koska koulutus- ja työuran valinta riippuu yksilön taipumusten ja intressien lisäksi monista muista tekijöistä. Globaalissa riskiyhteiskunnassa (Beck 1992, 1999) kilpailu koulutus- ja työpaikoista on kovempaa kuin koskaan aiemmin. Vaikka koulutuspaikkoja on jatkuvasti lisätty, eivät kaikki pääse opiskelemaan haluamaansa alaa, ja vaikka opiskelupaikan saisikin, mikään ei enää takaa, että koulutusta vastaavaa työtä on tarjolla valmistumisen jälkeen. Nuoria tulisi kannustaa liikkumaan entistä joustavammin myös eurooppalaisilla ja Euroopan ulkopuolisilla työmarkkinoilla, ja heitä tulisi tukea työmarkkinoiden rakennemuutoksen kohtaamisessa.

Nuorten elämänsuunnitelmia käsittelevistä suomalaisista tutkimuksista ilmenee, että suomalaiset nuoret haluaisivat yleensä elää, kuten vanhempansa, vain ”yhden elämän”. He haluaisivat pysyvän, kokoaikaisen palkkatyön valitsemaltaan alalta. Kuitenkin joustavan alityöllisyyden ja nopeiden muutosten järjestelmässä ”yhden elämän” eläminen jää usein vain haaveeksi – varsinkin palkkatyön tai yrittäjyyden korostuessa elämäntyylin valinnassa. Mikäli elämäntyylin valinnassa painottuvat harrastukset tai esimerkiksi vapaaehtoistyö, elämäntyylin pysyvyyden saavuttaminen on mahdollista. (Kasurinen 1999; Malmberg 1998; Sinisalo 1999; Vehviläinen 1998; Tuohinen 1994.)

Koulutuspolitiikan muutokset opinto-ohjauksen haasteena

Yhteiskunnallisten muutosten myötä on koulutuspolitiikalla pyritty reagoimaan syntyneisiin muutostarpeisiin. Koulutuspoliittiset päätökset puolestaan vaikuttavat niihin toimintaedellytyksiin ja -ympäristöihin, joiden varassa opinto-ohjausta toteutetaan. Seuraavassa tarkastellaan yleisesti viimeaikaisia koulutuspoliittisia linjauksia, jotka edellyttävät ohjauksellisen ajattelun ja toiminnan kehittämistä.

Lehtisalonen ja Raivolantien (1999, 253) mukaan koulutuspolitiikka on nykyisin yhä selvemmin osa yhteiskuntapolitiikkaa. He näkevät koulutuspolitiikalla olevan yhtymäkohtia ainakin teknologia-, työ-, sosiaali-, kulttuuri- ja aluepolitiikkaan. Yhteiskuntapolitiikan lohkojen yhteiseksi tehtäväksi nähdään yhä

useammin yritysten toimintaedellytysten parantaminen (Lampinen 1998, 73). Nykyisen koulutuspolitiikan piirteitä ovat myös päätösvallan siirtyminen keskushallinnosta kuntiin ja oppilaitoksiin, tulos- ja arviointikeskeisen ajattelun painottuminen, yksilökeskeisen koulutuksen korostaminen sekä tarve ennakoida vaihtoehtoisia tulevaisuudennäkymiä. Lisäksi koulutuspolitiikassa on alettu korostaa oppilaitosten integrointia koulutuksen eriyttämisen sijasta (Lampinen 1998, 72). Ennen 1990-lukua koulutuspolitiikan tavoitteena oli vaikuttaa tulevaisuuteen, kun taas nykyään tavoitteena on vaihtoehtoisten tulevaisuudenkuvien, visioiden, luominen (Lehtisalo ja Raivola 1999, 236).

Nykyisessä koulutuspoliittisessa keskustelussa näyttäisi olevan kolme päälinjaa. Yhtäältä puhutaan lahjakkaiden työpanoksen mahdollisimman tehokkaasta hyödyntämisestä, toisaalta työttömien koulutustarpeesta. Kolmas näkökulma on elinikäisen oppimisen painottuminen. Kovenevassa globaalissa kilpailussa lahjakkaiden ihmisten työpanos halutaan hyödyntää mahdollisimman aikaisin. Nykyään yhä useammin koetaan ongelmaksi se, että lahjakkaita lapsia ja nuoria pidetään tasapuolisuuden nimissä koulutuksessa yhtä kauan kuin muitakin oppilaita. Lahjakkaiden pitkiä koulutusajoja pyritäänkin lyhentämään esimerkiksi luokattoman opiskelun avulla. (Hyyppä 1999, 223.)

Työttömiä koulutetaan, vaikka myönnetäänkin, ettei kurssitetulla työvoimalla ole käyttöä. Alle 25-vuotiailla työttömillä nuorilla on jopa kouluttautumispakko. Näyttääkin siltä, että työttömiä varastoidaan oppilaitoksiin ja työvoimapolitiittisille kursseille. Toisaalta varsinkin nuoret valitsevat myös itse mieluummin koulutuksen kuin työttömyyden. (Hyyppä 1999, 221–226.) Tosin nykyään on virinnyt keskustelua siitä, onko työttömien ”turha” kouluttaminen järkevää vai pitäisikö heille järjestää jotain muuta mielekästä ja yleishyödyllistä tekemistä. Vaihtoehdoksi on esitetty Rifkinin (1997) mallin mukaista kolmatta sektoria, kansalaisjärjestötoimintaa (ks. esim. Hyyppä 1999, 234).

Kolmas keskeinen koulutuspoliittinen teema on elinikäinen oppiminen. Ajatellaan, että yhteiskunnan ja työelämän nopeisiin muutoksiin voidaan vastata parhaiten siten, että kansalaisten oppimista edistetään eri elämäntilanteilla, oppilaitoksissa, työpaikoilla, kotona ja harrastuksissa (ks. Hyyppä 1999, 236). Elinikäisen oppimisen näkökulmasta koulutuksen on erityisen tärkeää tukea oppimisvalmiuksien ja oppimismyönteisyyden kehittymistä sekä itsenäisyyteen ja sosiaalisuuteen kasvamista. Lisäksi koulutuksen tulisi auttaa yksilöä näkemään omat mahdollisuutensa tulevaisuutensa rakentamisessa, myös muuttuvassa yhteiskunnassa (Lehtisalo & Raivola 1999, 284).

Koulutuspolitiikkaan liittyy myös yhteiskunnassa kulloinkin vallitseva oppimiskäsitys. 1980-luvun jälkeen on siirrytty oppijan aktiivisuutta ja sosiaalisuutta korostavaan tiedon rakentamiseen. Aiemmin opettaminen nähtiin pääasiassa tiedonsiirtona ja oppiminen passiivisena tiedon vastaanottamisena. Modernin oppimisteorian piirteitä on konstruktivisuuden, kumulatiivisuuden, tiedon strukturaalisuuden, itseohjautuvuuden, oppimisen strategisuuden, päämääräsuuntautuneisuuden, tilannesidonnaisuuden, yhteistoiminnallisuuden ja yksilöllisyyden korostus (Lehtinen 1997). Lisäksi uutta oppimisteoriaa luonnehtii opetusta ja oppimista kehystävän ympäristön huomioiminen. Nykyisin erityistä huomiota on kiinnitetty ns. avoimien teknologiaperustaisten oppimisympäristöjen kehittämiseen. Tulevaisuuden yhteiskunnassa aktiivisen oppimisen perusominaisuuksia ovat sisäinen motivaatio, kriittinen tiedon ja oman oppimisen arviointi, valmius hankkia, järjestää, muotoilla ja soveltaa tietoa sekä pohtia erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja; lisäksi aktiivinen oppiminen sisältää valmiuden ja halun olla yhteistoiminnassa toisten ihmisten kanssa (Niemi 1998, 41).

Konkreetteina esimerkkeinä eri kouluasteilla meneillään olevista koulutuspolitiikkaan liittyvistä muutoksista (ks. esim. Jokinen 2000; Nikkanen ym. 2000) mainittakoon seuraavat:

- ylä- ja ala-asteen rajojen poistaminen peruskoulusta
- opetuksen toteutuksen monipuolistuminen luokkaopetuksesta kohti monipuolisia oppimisympäristöjä
- etä- ja monimuoto-opetuksen sekä tietoverkkojen hyödyntämisen lisääminen
- luokattomuuden ja yksilöllisten valinnan mahdollisuuksien lisääminen (HOPS, POPS jne.)
- verkostoituminen muiden koulutuksen järjestäjien ja työelämän kanssa
- näyttötutkinnot
- ostopalvelukoulutus
- työssäoppiminen ja oppisopimuskoulutus
- opiskelun tulos- ja arviointikeskeisyys.

Nämä muutokset vaativat paitsi yksilöiden tietojen, taitojen ja valmiuksien kehittymistä, myös oppilaitosten toimintakulttuurin muutosta. Keskeisenä osana toimintakulttuurin muutosta on koko oppilaitoksen sitouttaminen ohjaukselliseen ajatteluun sekä monipuoliseen verkostoyhteistyöhön.

Yksilöityminen ja identiteetti yhteiskunnan muutoksessa

Tässä luvussa tarkastellaan jälkimodernille yhteiskunnalle ominaista yksilöitymiskehitystä eri näkökulmista. Yksilöitymiskehitys on toisaalta reaktio yhteiskunnassa vallitsevien arvojen muutokseen, toisaalta työelämän ja koulutuspolitiikan normatiiviset odotukset ohjaavat kehitystä tähän suuntaan. Nämä kehityssuunnat edellyttävät yksilöiltä entistä vahvempaa identiteetin kehittämistä. Identiteetti voidaan nähdä osana yksilön minäkäsitystä, jota psykologiassa on käytetty keskeisenä käsitteenä. Tätä yksilöpsykologista näkökulmaa tarkastellaan lähemmin luvussa 7.

Nyky-yhteiskunnalle on ominaista osittuminen pienempiin yhteisöihin esimerkiksi kulutuksen ja vapaa-ajan alueella ja yleispätevien arvojen hämärtyminen, mikä osaltaan vaikeuttaa tulevaisuuden ennakointia. Yleisiin tavoitteisiin sitoutumisen sijaan on tullut tavaksi yhdistellä erilaisia rooleja. Ulrich Beck (1997) on kehittänyt termin *Ichling*, ”minäkäs”, joka luonnehtii itsekeskeisiä, nautintoa tavoittelevia yksilöitä, jotka eivät sitoudu perinteisiin yhteisöihin tai organisaatioihin. Solidaarisuuden puuttuminen kuvaa tilannetta osuvasti. (Uusitalo 2000, 90–91.)

Giddens (1998) tarkastelee uuden individualismin merkitystä ja sen yhteyksiä markkinatalouksien globalisaatioon ja pohtii, merkitseekö se yhteisten arvojen ja yhteisten, julkisten kysymysten väistymistä uuden yksilöllisyyden tieltä. Poliittisilta taustoiltaan eroavat tutkijat ovat nähneet yksilöllisyyden esiinnousuun erilaisia tekijöitä. Syinä on nähty markkinavoimat ja poliittinen suuntaus, joka korostaa yksilön velvollisuutta huolehtia itsestään valtioon tukeutumisen sijaan. Selitystä on haettu myös 1960-luvun sallivuudesta, jonka on katsottu käynnistäneen nykytilanteeseen johtaneen moraalisen rappeutumisen. Giddens katsoo kuitenkin molempien selityserustojen olevan ongelmallisia. Hänen mukaansa ”minä”-ikäpolvi ei kuvaa osuvasti aikakaudellemme tyypillistä yksilöllisyyttä. Moraalisen rappeutumisen sijaan monien nuorten voidaan nähdä pikemminkin löytäneen aiempaa laajempia eettisiä kysymyksiä tarkasteltavaksi. Toisaalta monet nuorista eivät enää kiinnity perinteisiin arvoihin ja auktoriteetteihin.

Beck (1998) puhuu institutionalisoidusta yksilöllisyydestä ja toteaa, että esimerkiksi useimpien hyvinvointivaltion etuudet ja oikeudet on suunnattu

pikemminkin yksilölle kuin perheelle. Monet näistä etuuksista ja oikeuksista edellyttävät työllistymistä, työllistyminen koulutusta ja kumpikin näistä liikkuu.

Reflektiivisyys, joka aiemmin nähtiin pikemminkin yhteiskunnallisena arvojen ja normien pohtimisena, on nyt kääntymässä lähinnä yksilöiden sisäiseksi omia valintoja ja moraalista vastuuta koskevaksi pohdinnaksi. Tällaisen yksilöllisen reflektiivisyyden ongelmana on, että kaikilla ei välttämättä ole kykyä tai motivaatiota arvojensa ja valintojensa pohdintaan. Tällöin tukeudutaan helposti auktoriteetteihin, jolloin vältytään omien tekojen perustelulta (esim. rasistiset ryhmät). Kysymys voidaan nähdä klassisen yksilö-yhteisöakselin tasapainon horjumisena. Eettinen tarkastelu edellyttää välttämättä kysymysten kiinnittämistä laajempiin yhteyksiin ja niiden käsittelemistä suhteessa toisiin ihmisiin. (Uusitalo 2000, 91–93; ks. myös Bauman 1993.)

Yhteiskunnallisen elämän monimuotoisuus ja lohkoutuminen moniin osiin, kuten perheeseen, kouluun, työhön ja harrastuksiin, vaatii omasta viitekehuksesta lähteviä valmiuksia. Valmiita selkeitä identiteettejä ja niitä koskevia ratkaisuja ei enää ole. Identiteetin rakentaminen tuleekin nähdä neuvotteluna, jossa ihminen itse työstää identiteettiään. Elämänkenttien muutosten ja moninaistumisen keskellä yksilön on jatkuvasti muokattava identiteettiään. (Laine 1999, 180.)

Negt (1997, 103–106) käsittelee yhteiskunnan muutoksia, kuten julkisen talouden leikkauksia, työttömyyttä, ympäristöriskejä ja psyykkisiä ongelmia, jotka ovat voimakkaasti näkyneet myös koulujen todellisuuksissa. Nykytilanteessa tarvitaan tietoa nuorten identiteetin, maailmankuvan ja elämäntapojen muodostumisesta. Koulun toiminnassa on tärkeä ottaa huomioon nuorten elämäkokonaisuus.

Tilannetta voitaneen selittää myös uuden tietoteknologian synnyttämällä “välineellisellä” ajattelutavalla, joka heikentää yhteisten tavoitteiden pohdintaa. Kiihtyvässä informaatiotulvassa (ks. mm. Koski 1998) oleellisen tiedon erottaminen arvovalintoja tehtäessä on vaikeaa. “Informaatiotulvassa voi käydä niin, että missään ei enää tunnu olevan mieltä ja yksilö kieltäytyy kokonaan vastaanottamasta ja tulkitsemasta merkityksiä” (Uusitalo 2000, 90–91).

Media ja tietoverkot ovat keskeisessä asemassa kehitettäessä keskinäistä luottamusta ja yhteisöjä sekä yhteisiä tavoitteita. Toistaiseksi niiden toiminta on painottunut lähinnä kulutukseen ja viihteeseen eivätkä ne ole mieltäneet eettistä ja yhteiskunnallista ydintehtäväänsä tulevaisuuden yhteiskunnassa.

(Uusitalo 2000, 104–105.) Olisi tarpeen tarkastella, kuinka media, kulutus ja mainonta vaikuttavat nuorten arkitodellisuuteen ja heidän elämismaailmaansa sekä koettuun symboliseen todellisuuteen. Media ja kulttuurituotteet vaikuttavat nuorten refleksiivisen identiteetin muodostumiseen (Laine 1999). Kulttuuriteollisuuden ja populaarikulttuurin luomat identiteettimallit sekä medioiden tarjoama tieto ovat usein nuorille koulua merkittävämpiä ja motivoivampia identiteettityön ja todellisuuskäsitysten muokkaajia. Yhdeksi ongelmaksi on muodostunut se, että koulun ulkopuolinen elämä tarjoaa usein merkittävämpiä oppimiskokemuksia ja tapahtumia kuin koulu. (Laine 1999, 180–181.)

Selkeän, vakiintuneen identiteetin muodostaminen on käynyt vaikeaksi. Tulevaisuuden muuttuessa yhä epävarmemmaksi ja ristiriitaisemmaksi myös aikuisten epävarmuus kasvaa. Nuorten elämä ei enää yleensä jäsenny jonkin yhtenäisen kokemus- ja merkitysmailman tai viitekehyksen kautta, ja se sisältää monia keskenään päällekkäisiä, ristiriitaisia ja kilpailevia elementtejä. Reaktiona tähän tilanteeseen voidaan nähdä joko nuorten elämäänsä ja tulevaisuuttaan koskevan päätösvallan lisääntyminen tai vanhempien kontrollin vahvistuminen (Laine 1999, 172.)

Nuorten identiteettityö ja tulevaisuuden suunnitelmat

Miten nuoret suunnittelevat tulevaisuuttaan 2000-luvun vaihteessa? Eroavatko heidän tulevaisuudensuunnitelmansa 1960- ja 1970-lukujen nuorten toiveista ja tavoitteista? Miten yhteiskunnan muutos on vaikuttanut nuorten ajatteluun ja toimintaan? Näitä kysymyksiä tarkastellaan seuraavassa erityisesti elämänkululle asetettujen normatiivisten odotusten (Buchmann 1989), ja nykynuorten identiteettityön näkökulmista (Aho & Vehviläinen 1997; Vehviläinen 1998). Lopuksi pohditaan nuorten tulevaisuudensuunnitelmia opinto-ohjauksen näkökulmasta.

1960- ja 1970-luvuilla nuoret elivät suomalaisten kulttuuristen normien mukaisesti. He siirtyivät yleensä heti koulun jälkeen työelämään tai jatkokoulutukseen ja hankkivat lapsia “käsikirjoituksen” edellyttämässä aikataulussa. Vielä tuolloin yhteiskunnan kehitys oli ennustettavissa ja yhteiskuntaa voitiin luonnehtia valtiolaiivaksi, jolla oli selvä määränpää. Elinkeinorakenne muuttui 1960- ja 1970-luvuilla maatalousvaltaisesta teollisuus- ja palveluvaltaisek-

si. Taloudellinen kasvu ja hyvinvoinnin lisääntyminen paisuttivat julkista sektoria. Suomi palkkatyöläistyi ja työpoliittisena tavoitteena oli täystyöllisyys.

Viime vuosikymmenten aikana yhteiskunta on olennaisesti muuttunut. Elinikäisen kokopäivätyön normi näyttää murtuneen. Täystyöllisyysjärjestelmän tilalle on tullut joustava alityöllisyysjärjestelmä. Lisäksi nykyaikaa luonnehtii yksilöllisyyden arvostus: yksilölliset valinnat ovat sosiaalisesti hyväksyttävämpiä kuin aiemmin. Yhteiskunnan muutos on heijastunut myös opinto-ohjaajien kokemuksiin nuorten arvoista. (Beck 1992; Giddens 1991; Helve, Paakkunainen & Siurala 1993; Nyssölä 1994, 33–39; Tuohinen 1994.)

Ett nuorten tarpeet ja mitä minulla on tarjottavana ei kohtaa. Kyllä siinä on välillä aika suuria ristiriitoja. Tuntuu ettei löydy sellaista kohtauspintaa. Välillä tuntuu, että mitä annettavaa minulla voisi olla näille nuorille, joiden elämänsisältö on hauskanpitäminen tai kännyköillä soittelu tai juopottelu tai muuta. Eihän ne kaikki nuoret tietenkään ole tässä mukana. Mutta joku semmonen meidän ajassa oleva hirveän hedonistinen oman nautinnon etsiminen ja löytäminen, mutta se tuntuu kauhean vastenmieliseltä. Mä en ehkä kauheesti ole jutellut oppilaiden kanssa siitä, vaan paremminkin kollegoiden ja ystävien kanssa. Se on ehkä jotain omaakin keski-ikä kriisiä tai jotain semmoista että huomaa, että nuoriso elää aika toisenlaista aikakautta taikka arvomaailmaa, mitä itte. (nainen, peruskoulu)

Muutoksista huolimatta elämällä on edelleenkin pitkälti standardoitu käsikirjoitus (*script*), jota ympäristö odottaa nuoren noudattavan. Tämän mukaan elämänsisältö koostuu lähinnä palkkatyöstä ja ydinperheestä. Käsikirjoitus määrittelee ajankohdat, jolloin erilaisten siirtymien, kuten kotoa poismuuton, työpaikan hankkimisen ja ydinperheen perustamisen, tulisi tapahtua. Käsikirjoitus asettaa kulttuuriset normit elämänsisällölle tiettyssä yhteiskunnassa. (Buchmann 1989; ks. myös Aho & Vehviläinen 1997.)

Tuoreista nuorten tulevaisuudensuunnitelmia käsittelevistä suomalaisista tutkimuksista voidaan havaita, että suurin osa nuorista haluaa edelleen elää kulttuuristen normien mukaisesti. Vain pieni osa haluaa rikkoa tietoisesti standardoidun elämänsisällön, irtaantua ”virkamiesmentaliteetista”. Lisäksi on joukko nuoria, jotka eivät juuri tulevaisuuttaan suunnittele ja joiden nykyistä elämäntapaa tai tulevaisuudensuunnitelmia (tai niiden puutetta) ei kotona erityisemmin kommentoida. (Aho & Vehviläinen 1997; Vehviläinen 1998; Kasurinen 1999; Malmberg 1998; Sinisalo 1999.)

Kun yhdeksäsluokkalaisia pyydettiin mainitsemaan 5–10 toivetta, joiden he haluaisivat toteutuvan joko pitkällä tähtäimellä tai lähitulevaisuudessa, nuorten toiveet käsittelivät yleensä koulutusta, työtä ja ydinperhettä (Sinisalo 1999; ks. myös Kasurinen 1999). Nuorten omat tavoitteet eivät yleensä poikkea vanhempien tavoitteista. Myös koulutuksen painottaminen voidaan nähdä nykyelämän normien mukaisena. Vehviläisen (1998) mukaan sekä vanhemmat että viralliset tahot korostavat koulutuksen merkitystä: Vanhemmat puhuvat ihaillevin äänenpainoin esimerkiksi sukulaisista tai tuttaviansa lapsista, jotka ovat valmistuneet yliopistosta. Myös työvoimaviranomaiset muistuttavat akateemisten työnhakijoiden alhaisista työttömyyslukuista.

Nuoret koulutus- ja uraputkessa

Kasurisen (1999) tutkimuksessa 40 % peruskoulua käyvistä joensuulaisista nuorista ilmoitti tavoitteekseen yliopistokoulutuksen. Kuitenkin vain pieni osa nimesi tietyn koulutusalan, jota he haluaisivat opiskella. Nuoret eivät siis näyttäisi pitävän yliopistokoulutusta vain reittinä tiettyyn toiveammattiin, vaan yliopistotutkinnon yhteiskunnallinen status ja sen mahdollistamat asemaltaan ja palkkaukseltaan korkeat ammatit kiinnostivat (ks. myös Aho ja Vehviläinen 1997, 134–138; Vehviläinen 1998). Nämä Vehviläisen (mt.) *koulutuskeskeiksi* kutsumat nuoret uskoivat yleensä saavuttavansa tavoitteensa. He olivat menestyneet koulussa ja ajattelivat hyvällä menestyksellään selviytyvänsä myös jatko-opinnoissa ja työelämässä. Työttömyyttä ei juuri pelätty ja tulevaisuuden uskottiin olevan pääasiassa omissa käsissä.

Lukion jälkeen opiskelupaikoista käytävän kilpailun kovuus saattaa kuitenkin yllättää nuoren optimistin. Opiskelupaikan saaminen yliopistosta ei ole helppoa, vaikka ylioppilastutkintotodistus olisi hyväkin. Työttömäksi vasten tahtiaan joutuneet lukion käyneet koulutuskeskeiset nuoret pitivät tilannetta usein väli- ja lyhytaikaisena. Tavoitteita ei hevin muutettu, ja mikäli näin tehtiin, päämääränä oli tavallisesti yliopistotutkinto ja sen mahdollistama korkeastatuksinen (tai hyväpalkkainen) ammatti. Vasta työttömyysajan pidetessä vaatimukset vähenivät. Näillä nuorilla oli tärkeää pysyä ”aikataulussa”. Väli-vuosi tai -vuodet merkitsivät aikataulusta myöhästymistä. Mikä tahansa koulutus oli nuorista parempi vaihtoehto kuin työttömyys. (Aho & Vehviläinen 1997; ks. myös Käyhkö & Kurkko 1998.)

Näiden nuorten elämänkulkua voidaan kuvata Nurmen (esim. 1995, 264) mallin avulla, joka käsittelee elämänkulun ohjaamista ikäsidonmaisessa ympäristössä. Nurmen mukaan yhteiskunta asettaa nuoren tavoitteille ja toimintastrategioille kulttuuriset normit, joiden rajoissa nuori tekee henkilökohtaisia valintojaan. Kulttuuriset normit ovat mallissa samantyyppiset kuin Buchmanin (1989) esittämässä institutionalisoidun elämänkulun mallissa: yhteiskunta odottaa nuorelta tietynlaista käyttäytymistä tietyssä aikataulussa. Nurmen mukaan aikataulussa pysyminen vaikuttaa nuoren itsetuntoon ja itsearvostukseen: jos nuori ei onnistu etenemään aikataulun mukaisesti, hänen itsetuntonsa ja itsearvostuksensa laskee. Juuri näin koulutuskeskeisille nuorille näyttää käyvän, mikäli he putoavat koulutusputkesta (ks. Aho & Vehviläinen 1997, 134–138).

Koulutuskeskeisille nuorille oli tyypillistä, että he pyrkivät toteuttamaan ympäristön asettamia vaatimuksia. Heille menestys ei ollut vain tavoite, vaan normi, joka oli lähes pakko saavuttaa. Menestykseen kuului korkea koulutus ja sen kautta yhteiskunnassa arvostettu ammatti sekä sen mahdollistama koulutukseen painottuva elämäntapa. Tällainen käyttäytyminen ei näyttäisi olevan identiteettityön, omien tavoitteiden, asenteiden ja arvostusten reflektoinnin tulos, vaan pikemminkin koulutusyhteiskuntaan sosiaalistamisen tulos: koulutuskeskeisten nuorten vanhemmat yleensä kannustavat lapsiaan hankkimaan korkean koulutuksen. (Vehviläinen 1998.)

Tavoitteena ammattitaito

Koulutusta korostava elämäntapa ja nopea koulutus- ja uraputkessa eteneminen ovat vain yksi tapa elää standardoidun elämänkulun mukaisesti. Kulttuuriset normit ovat suhteellisen väljiä ja ne jättävät tilaa jonkin verran toisistaan poikkeaville elämäntyylyille. Toinen ryhmä kulttuuristen normien rajoissa elämään pyrkiviä nuoria olivat ne, jotka eivät halunneet menestystä, korkeaa yhteiskunnallista statusta ja palkkaa, vaan “tavallista elämää”: ammattitaidon, vakituisen työpaikan ja perheen. Tärkeintä oli kuitenkin ensin löytää oikea ammattiala, jota lähteä opiskelemaan. Näille Vehviläisen *ammattikeskeiseksi* kutsumille nuorille tyypillistä oli hidas kiiruhtaminen: nopeat valinnat eivät olleet heille yhtä tärkeitä kuin koulutuskeskeisille nuorille. Välivuosiakin voitiin ammatti-identiteettiä pohdittaessa viettää. Itselle “oikean” ammattialan

ja ammatin löytäminen oli pitkä prosessi. (Aho & Vehviläinen 1997, 189–206; Vehviläinen 1998.)

Ammattia ja ammattitaitoa korostavat nuoret asettivat työlle pääasiassa sisällöllisiä vaatimuksia. Tavoitteena oli kiinnostava työ. Toisaalta ammatinvalintaa pohdittiin myös työllisyysnäkökulmasta: työttömäksi ei haluttu koulutautua. Ammattikoulutusta ei pidetty pelkästään välineenä mielekkääseen työhön, vaan myös merkinä ammattitaidosta. Ammatillinen ja ammattitaidollinen ylpeys oli näille nuorille ominaista. Ammattitaitoa korostavat nuoret olivat menestyneet peruskoulussa yleensä melko hyvin. Toisaalta ryhmään kuului myös nuoria, joille koulunkäynti oli tuottanut vaikeuksia. Koulutuskielteisyttä ei tässä ryhmässä yleensä ollut.

Koulutuskeskeisten nuorten tavoin myös ammattikeskeiset nuoret olivat sosiaalistuneet koulutusyhteiskunnan normeihin. Näiden nuorten ryhmässä koulutusyhteiskuntaan sosiaalistuminen tosin tarkoitti muodollisen ammattikoulutuksen korostamista, ei niinkään korkean koulutuksen painottamista. Ammattikeskeiset nuoret erosivat koulutuskeskeisistä nuorista myös identiteettityön ajoituksessa: he tekivät identiteettityötä yleensä ennen ammattikoulutuksen valintaa toisin kuin koulutuskeskeiset nuoret, jotka saattoivat pohtia ammatti-identiteettiään vasta yliopistokoulutukseen päästyään tai tutkinnon suoritettuaan. (Mt.)

Työkokemuksen kautta pysyvään työsuhteeseen

Vaikka suomalainen yhteiskunta sosiaalistaakin nuoriaan voimakkaasti kouluttautumaan, on palkkatyön korostaminen ilman muodollista (ammatti)koulutustakin kulttuurisesti hyväksyttävää. Tärkeintä on, että tehdään palkkatyötä ja perustetaan ydinperhe. Joidenkin nuorten mukaan työmarkkinoilla ei välttämättä tarvita muodollista pätevyyttä, vaan myös työkokemus ja ahkeruus katsotaan työnantajien arvostamiksi kvalifikaatioiksi. Näitä nuoria Vehviläinen kutsuu *työkeskeisiksi* erotuksena koulutusta painottavista koulutus- ja ammattikeskeisistä nuorista. (Aho & Vehviläinen 1997, 154–165.)

Työkokemuksen kautta pysyvään työsuhteeseen yrittävillä nuorilla oli työkokemusta usein jo peruskouluajoilta; lapsuuteenkin oli saattanut kuulua kova työnteko. Näiden arvomaailmaltaan perinteiseen työväenluokkaan kuuluvien nuorten suhtautuminen koulunkäyntiin oli välinpitämätöntä tai ainakin vali-

koivaa. Yleensä vain käytännönläheisiä oppiaineita, kuten kotitaloutta, tekstiili- tai teknistä työtä ja kuvaamataitoa arvostettiin. He olivat oppineet, että työtä saa ilman muodollista koulutustakin, kunhan työlle ei aseta liian suuria vaatimuksia. (Aho & Vehviläinen 1997, 154–165.)

Työkeskeisten nuorten elämäntavoitteet – vakituinen työ, perhe ja omakotitalo – muistuttivat ammattikeskeisten nuorten tavoitteita. Kuitenkin erona oli, että työkeskeisille nuorille pysyvä työsuhde ja omakotitalo olivat unelmia, joiden toteutumiseen suhtauduttiin varauksellisesti. He saattoivat tyytyä myös tilapäisiin töihin ja niiden mahdollistamaan elämään. (Mt.) Näihin nuoriin näyttäisi sopivan jossain määrin Sakin (1995) näkemys nykyajan ihmisistä nomadeina, vaeltajina ilman tiettyä määränpäättä (ks. Ala-harja 1998, 31). Ammatti-ala, jonka työmarkkinoilla työkeskeiset nuoret vaeltavat, oli yleensä omaksuttu vanhemmilta usein jo peruskoulussa ilman omaa identiteettiä (Aho & Vehviläinen 1997).

Standardoidun elämäntavan rikkominen

Osa nuorista haluaa tarkoituksellisesti rikkoa sen elämäntavan, johon heidän vanhempansa ja yhteiskunta pyrkivät heitä soviaistamaan. Näille nuorille oli tyyppistä kritisoida niitä, jotka pyrkivät elämässään korkeaan koulutukseen, ammatilliseen statukseen ja keskiluokkaiseen elämäntapaan kulutus- ja ydinperhekeskeisyyksineen. He olivat käyttäneet vanhempiaan usein esimerkkinä siitä, että institutionalisoitunut elämäntapa ei tee ihmistä onnelliseksi. Heille ihminen ei ole sitä, mitä hän omistaa, mitä hän palkkatyökseen tekee tai mitä muut hänestä ajattelevat. Tärkeintä on se, mitä ihminen ylipäättään elämässään tekee. Vehviläinen kutsuu näitä nuoria *omiin juttuihinsa keskittyviksi nuoriksi*. “Oma juttu” saattoi olla esimerkiksi sarjakuvien piirtämistä, urheilemistä, soittamista, maalaamista tai kirjoittamista. (Aho & Vehviläinen 1997, 170–188; Tuohinen 1994.)

Nämä nuoret olivat samastuneet harrastuksiinsa yleensä jo peruskoulussa. He olivat kirjailijoita tai taiteilijoita riippumatta siitä, missä opiskelivat tai mitä palkkatyökseen tekivät. Osa nuorista saattoi jopa tarkoituksellisesti pitää “oman juttunsa” palkkatyön ulkopuolella. Heidän suhtautumisensa palkkatyöhön oli välineellistä: palkkatyötä tarvittiin elinkustannuksiin, kun taas harrastukset olivat elämän (tärkein) sisältö. He jopa pelkäsivät pitkäaikaista ja pysyvää palk-

katyötä. Mikäli samaa palkkatyötä tehdään liian kauan, vaarana on muuttuminen tämän palkkatyön harjoittajien kaltaiseksi ja “omaan juttuun” samastumisen menetyks. (Aho & Vehviläinen 1997, 170–188.) He näyttivät ajattelevan Stuartin (1990) tavoin, ettei kysymystä, “kuka olet” voi erottaa kysymyksestä “miten elät” (ks. Rönholm 1999, 24).

Koska näillä nuorilla ei ollut koulutus- ja uraputkessa etenemisen tavoitteita eikä palkkatyölle asetettu useinkaan suuria vaatimuksia, he saattoivat vaikuttaa nuorilta, joiden elämällä ei ollut tavoitteita. He eivät välttämättä pyrkineet opiskelemaan tai suunnitelleet perheen perustamista. Nämä nuoret olivat kuitenkin yleensä pohtineet varsin syvällisesti ja pitkään elämänsä tarkoitusta. He eivät vain pyrkineet elämässään johonkin unohtaen matkansa aikana elää, vaan he elivät tässä hetkessä “oman juttunsa” kautta. (Aho & Vehviläinen 1997.) Vaikka yksilölliset ratkaisut ovat nykyään kulttuurisesti hyväksyttävämpiä kuin aiemmin, pitää edelleenkin standardoitua elämänmallia rikkovien perustella toimintaansa ympäristölleen ja itselleen (Vehviläinen 1998).

Suurin osa vanhemmista pyrkii sosiaalistamaan lapsiaan standardoituun elämään. Kuitenkin on myös vanhempia, jotka eivät kannusta lapsiaan käymään koulua tai hankkimaan työtä. Vanhempien välinpitämätön asenne näyttää heijastuvan lapsiin: Myös lasten suhtautuminen koulunkäyntiin ja työelämään oli usein välinpitämätöntä tai jopa kielteistä. Peruskoulu oli mennyt heikosti eikä mikään näyttänyt erityisemmin kiinnostavan. Nämä Vehviläisen *tutuissa ympyröissä eläviksi nuoriksi* nimeämät nuoret elivät elämäänsä eteenpäin päivän kerrallaan, totuttuja tilapäistöitä tehden tai työttömänä aikaa viettäen, ilman tulevaisuuden suunnitelmia ja identiteettityötä. (Aho & Vehviläinen 1997, 149–154; Vehviläinen 1998.) Näiltä nuorilta tuntui puuttuvan elämästä se “iso juttu”, jonka vuoksi asioita kannattaisi tehdä pitkäjänteisesti ja suunnitelmallisesti (Vehviläinen 1998, 38). Nuoria voisi luonnehtia myös syrjäytymisuhan alaisiksi. Heitä onkin pyritty auttamaan monin keinoin jo peruskoulussa, ja usein heidän kaltaisensa on määritelty erityistä tukea tarvitseviksi. (ks. Lappalainen 1999.)

Näkökulmia tulevaan

Suurimmalla osalla nuorista näyttää olevan modernin ajan ihmisen tapaan elämänsuunnitelma, elämänprojekti, joka ohjaa heidän tekemisiään. Nuoret

eivät ole yleensä sellaisia – jollaiseksi myöhäismoderni ihminen mielletään – paikasta toiseen sujuvasti liikkuvia vaeltajia, jotka eivät edes halua kiinnittyä mihinkään pitkäksi aikaa. Nuoret eivät myöskään ole yksilöllisyyteen pyrkiviä identiteettityöläisiä: suurin osa nuorista ei kyseenalaista vanhempiensa arvoja ja asenteita. (vrt. esim. Ala-Harja 1998; Bauman 1996; Suurpää 1996; Buchmann 1989; Giddens 1991.)

Työttömyyden kasvu ja epävarmuuden lisääntyminen työ- ja koulutusmarkkinoilla eivät ole juuri vaikuttaneet nuorten tulevaisuuteen suuntautumiseen. Pysyvä kokoaikainen palkkatyö on edelleen keskeinen elämän tavoite. Ammatti-identiteetti ei ole väistymässä laajemman yhteiskunnallisen identiteetin tieltä (vrt. Helve 1996). Nuoret ymmärtävät edelleenkin ammatin pääasialliseksi keinoksi jäsentää paikkaansa yhteiskunnassa. Nuoret eivät rakenna varasuunnitelmia työttömyyden tai koulutusputkesta putoamisen varalle. He eivät myöskään pohdi työelämän yleisiä kvalifikaatioita, jotta he voisivat siirtyä joustavasti ammatista toiseen tai vaihtaa ammattialaa. Nuoret eivät halua etsiä itsestään jatkuvasti uusia puolia, he haluavat identiteetilleen pysyvyyttä. Heillä on elämäntavoitteita, joihin he tähtäävät ja jotka he uskovat saavuttavansa (Tuohinen 1994). He ovat kuin pyhiinvaeltajia kulkemassa kohti päämääräänsä (ks. Bauman 1992). Usein nuoret oppivat vasta kantapään kautta, että tie voi olla mutkainen ja päämäärän saavuttamista voi joutua odottamaan (Käyhkö & Kurkko 1998).

Syrjäytymisuhan alaiset nuoret ovat yleensä niitä, jotka aiheellisesti määrittellään erityistä ohjausta tarvitseviksi (Lappalainen 1999). Sen sijaan koulutuskeskeiset nuoret, jotka peruskoulun jälkeen suuntautuvat lukioon ja lukion jälkeen yliopistoon, ovat yleensä niitä, joita opinto-ohjaajat ovat pitäneet ns. helppoina ohjattavina, nuorina, jotka eivät ohjausta erityisesti tarvitse. Kuitenkin myös näitä nuoria tulisi ohjata pohtimaan elämäänsä. He kulkevat usein massan ja vanhempiensa sekä yhteiskunnan menestykselle asettamien normatiivisten odotusten mukana. He tähtäävät korkeaan ammatilliseen statukseen ja menestykseen pohtimatta, mihin arvoihin nämä tavoitteet perustuvat. On syytä myös pohtia, onko koulutuskeskeisten nuorten optimismi realistista. He ovat menestyneet peruskoulussa ja lukiossa hyvin ja tottuneet siihen, että voivat itse vaikuttaa opiskelumenestykseensä. Luottavatko he kenties liikaa siihen, että vain omat kyvyt ja taidot ratkaisevat tavoitteiden saavuttamisen myös koulun ulkopuolella?

Nykyisessä työelämässä on paljon epävarmuustekijöitä, joihin nuori ei voi vaikuttaa. Kilpailu opiskelupaikoista korkea-asteella on usein kova, koska hakijat ovat lähes tasavahvuisia. Sattumalla saattaa olla suuri osuus opiskelupaikkojen jaossa. Opinto-ohjaajat voivat osaltaan vaikuttaa siihen, ovatko koulutuskeskeiset nuoret riittävän aikaisin tietoisia niistä epävarmuustekijöistä, jotka vaikuttavat heidän elämäänsä vai oppivatko he vasta omien kokemustensa kautta nykyisen yhteiskuntamme ennakoimattomuuden ja epävarmuuden. On kuitenkin tärkeää, että ohjauksella luodaan myös uskoa tulevaisuuteen ja nuorten omiin vaikutusmahdollisuuksiin.

MINÄKÄSITYKSEN TUKEMINEN OHJAUKSESSA

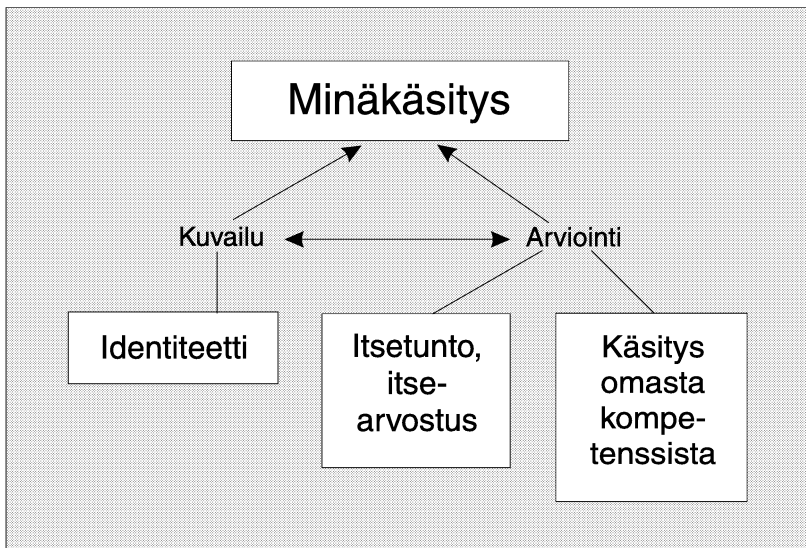
Minuus ja realistinen minäkäsitys ovat ohjaus- ja neuvontatyössä keskeisiä käsitteitä. Useissa uranvalinnanohjauksen teorioissa minuuden ja minäkäsityksen on nähty olevan yhteydessä erilaisiin elämänvalintoihin. Myös monikulttuurisen ohjauksen malleissa on korostettu, että ohjaajan minuus vaikuttaa ohjaukseen. Konstruktivistiseen teoriasuuntaukseen kuuluvan sosiodynaamisen lähestymistavan mukaan ohjauksen yksi keskeinen tehtävä on auttaa ohjattavaa pohtimaan omaa minuuttaan ja näkemään mahdollisuutensa laaja-alaisesti. Erityisen tärkeää realistisen ja monipuolisen minäkäsityksen edistäminen on nykyään, kun mahdollisuuksia erilaisiin elämänvalintoihin on enemmän kuin koskaan aiemmin. Seuraavassa käsitellään alan tutkimusta ja tarkastellaan opinto-ohjaajien näkemyksiä minäkäsityksestä ja itsereflektion tukemisesta. Lopuksi pohditaan, miten monipuolista realistista minäkäsitystä voidaan edistää opinto-ohjauksessa.

Minäkäsityksen osa-alueet ja kehitys

William James käsitteli jo 1800-luvun lopussa laajasti minuutta ja minäkäsityksen luonnetta, ja monia hänen ajatuksiaan hyödynnetään nykyisinkin. Esimerkiksi käsitettä *minuus* (self) pidetään laajana rakenteena, joka muodostuu yksilön erilaisista tiedoista, tunteista, arvoista, asenteista, tarpeista ja normeis-

ta, ja jossa ovat edustettuna yksilölle merkitykselliset henkilöt, asiat ja esineet. James näkee minuuden sekä subjektina (engl. "I") että objektina (engl. "me"). Näkemykseen sisältyy ajatus minuuden monipuolisesta ja laajasta vaikutuksesta toimintaamme ja ajatteluamme; osa minuudestamme on tiedostamatonta. Tietoista ja koettua osaa minuuden rakenteesta kutsutaan yleensä *minäkäsitykseksi*, tai sitä voidaan nimittää yksilön kokemusmaailmaan kuuluvaksi minäksi tai "itseksi". (ks. mm. Aho 1996; Brown 1998; Harter 1996; Ojanen 1996.)

Ihmisen käsityksessä itsestään voidaan erottaa kolme osaa: identiteetti, itsetunto ja käsitys omasta kompetenssista (Byrne 1996) (ks. kuvio 2). *Identiteetti* määrittellään usein itsensä kuvaamisen lopputulokseksi: käsitykseksi siitä, kuka minä olen. Oman arvon kokeminen eli *itsetunto* ja käsitys omasta *kompetenssista* voidaan puolestaan nähdä itsearviointin tuloksina. Vaikka itsetunto ja käsitys omasta kompetenssista voidaan teoreettisesti erottaa identiteetistä, minäkäsityksen eri osat ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään. Realistisen ja monipuolisen minäkäsityksen edistäminen edellyttää sen eri osa-alueiden huomioon ottamista ohjaustyössä.



Kuvio 2. Minäkäsityksen osat Byrnen (1996) jäsenmystä mukailien

Identiteetti minäkäsityksen osana

Ihmisillä on tarve kuulua johonkin ryhmään. Osittain minäkäsitys määräytyy muihin ihmisiin samastumisen kautta. (ks. Brown & Mankowsky 1993; Jackson ym. 1996). Se, mihin ihmisryhmiin yksilö samastuu, määrittää hänen *sosiaaliset identiteettinsä*. Mikäli nuori kokee samastuvansa esimerkiksi koulussa menestyviin, hän myös kuvaa itsensä koulussa menestyvien nuorten kaltaiseksi. Sosiaaliset identiteetit määräytyvät myös niiden ryhmien kautta, joihin yksilö ei katso kuuluvansa (Deschamps & Devos 1998). “Koulussa menestyjä” on identiteetti, joka voidaan hankkia elämän kuluessa. Sen sijaan osa ryhmistä, joihin yksilö kuuluu tai joihin kuulumiseen hän on joutunut ottamaan kantaa, ovat synnynäisestä taustasta johtuvia, kuten ikä, sukupuoli, rotu ja etninen tausta.

Ryhmään samastumisessa ei ole kyse vain siitä, katsooko yksilö kuuluvansa johonkin ryhmään, vaan myös siitä, minkä asteisesti hän arvioi siihen kuuluvansa. Mitä voimakkaammin johonkin ryhmään samastuu, sitä tärkeämmäksi osaksi identiteettiä siihen kuulumisen muodostuu. Vain osa sosiaalisista identiteeteistä on yksilölle tärkeitä. Esimerkiksi etniseen ryhmään kuulumisen eli kulttuuri-identiteetin aste saattaa vaihdella yksilöittäin merkittävästikin. (Brown 1998, 27–39.) Sosiaalinen identiteetti vaihtelee myös iän mukaan: esimerkiksi ammatti, etninen tausta ja vanhemmuus ovat usein merkittävä osa aikuisten identiteettiä, kun taas murrosiässä minuuden määrittelyssä korostuu usein biologinen sukupuoli (esim. Adler ym. 1992).

Merkittävien sosiaalisten identiteettien määrä vaihtelee elämäntilanteittain ja yksilöittäin. Mikäli yksilö joutuu ulkoisten tekijöiden vuoksi luopumaan jostakin identiteetistään, on tärkeää, että hänellä on myös muita identiteettejä. Esimerkiksi henkilö, joka määrittää itseään voimakkaasti ammatinsa kautta, kokee identiteetikriisin joutuessaan työttömäksi. Sitä vastoin henkilö, jonka identiteettiä määrittävät myös esimerkiksi vanhemmuus, harrastukset tai elämänkatsomus, ei koe yhtä suurta menetystä menettäessään työpaikkansa. Identiteetin monipuolisuus auttaa yksilöä selviytymään erilaisista elämän muutoksista. (Linville 1987.)

Ihmiset eivät pyri vain samastumaan muihin vaan myös erottautumaan heistä. *Yksilön persoonallinen identiteetti* muodostuu siitä, miten hän kokee eroavansa muista viiteryhmiensä jäsenistä. (Liebkind 1996.) Tällaisia erottavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi yksilön käsitys kyvyistään, asenteistaan, tunteistaan ja motiiveistaan (Brown 1998, 25–28).

Itsetunto eli itsearvostus

Arvioidessaan itseään ihminen ei niinkään kysy kuka minä olen tai mihin ryhmään kuulun, vaan millainen, kuinka arvokas ja kykenevä olen. Erityisesti länsimaiselle ajattelulle on tyypillistä yksilön arviointi hänen suoritustensa perusteella. Opinto-ohjauksessa on kuitenkin pyrittävä siihen, että nuoret kokevat jo olemassaolonsa arvokkaana. Ohjaajan on tärkeää osoittaa arvostavansa jokaista hänen opintomenestyksestään riippumatta.

Pyrin siihen, että arvostan opiskelijaa ihmisenä, en niinkään ulkonaisten perusteella – se ihminen sinänsä on minulle kauheen tärkeä. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Et jokaiselta löytyis se persoonallisuuden saareke, johon voi rakentaa, että kävi miten kävi, niin aina on se alue elämäs, joka on vahva ja johon voi turvata. (nainen, lukio)

Keltikangas-Järvisen (1999) mukaan *itsetunto* on ihmisen sisäinen tunne siitä, että hän on heikkouksineenkin kokonaisuutena hyvä ja arvokas. Tämä määrittely on lähellä Ojasen (1996, 51) *itsearvostuksen* määritelmää, jonka mukaan itsearvostus on sitä, että ”ihminen hyväksyy itsensä sellaisena kuin hän on”. Itsetunto ja itsearvostus voidaankin nähdä toistensa synonyymeinä. Aho (1996, 10) puolestaan käyttää itsearvostuksen vastineena ”realistisen positiivista minäkäsitystä”.

Yllä mainituissa määritelmissä itsetuntoa käsitellään holistisesta näkökulmasta. *Holistisen itsetunnon* lisäksi voidaan erottaa myös *paikallinen itsetunto* (local self-esteem), joka koskee tiettyä elämänaluetta tai sosiaalista ympäristöä. Paikallista itsetuntoa voidaan tarkastella pyytämällä yksilöä arvioimaan itseään erilaisissa ympäristöissä, kuten kotona, koulussa, työpaikalla tai ystäväpiirissä. (Ks. esim. Chan 2000.) Paikalliselle itsetunnolle läheisiä käsitteitä ovat myös minäkuvan eri ulottuvuudet, kuten opiskeluminäkuva tai ainekohtainen minäkuva.

Käsitys omasta kompetenssista

Pyydettyessä länsimaista ihmistä arvioimaan itseään hän mainitsee yleensä sekä käsityksensä omasta arvostaan että omasta *kompetenssistaan* eli pystyvyydestään (ks. Bracken 1996; Ojanen 1996). Kompetenssin käsitteessä voidaan erottaa taso, voimakkuus ja laajuus. Kompetenssin taso tarkoittaa kaksiulotteista (kyllä/ei) arviointia omasta kyvykkyydestä tietyllä osaamisalueella ja voimakkuus käsitystä siitä, millä todennäköisyydellä kykenee suoriutumaan tietystä tehtävästä. Laajuus puolestaan viittaa siihen, mitä tehtävälueita osaaminen kattaa. Yksilön käsitys omasta kompetenssistaan voi olla hyvin kapea-alainen. (Bandura 1982; ks. myös Weigand & Stockham 2000.) Ohjauksessa onkin tärkeää kehittää ohjattavan näkemystä siitä, mikä on hänen oman kompetenssinsa laajuus, ja auttaa häntä muodostamaan realistista käsitystä omasta pystyvyydestään.

Kompetenssia tulee tarkastella myös eri aikaperspektiiveistä. Nykyisen kompetenssin ohella myös käsitys tulevasta kompetenssista on tärkeä. Kun keskustellaan siitä, mikä käsitys yksilöllä on omasta kompetenssistaan, ohjaajan on syytä erottaa, puhuuko ohjattava toiveistaan vai tavoitteistaan, sekä kuunnella, miten hän elämäntavoitteitaan kuvaa. Elämäntoiveiden voidaan nähdä heijastavan *ideaaliminää* tai *ei-toivottua minää*. Toiveet ja niiden taustalla oleva ideaaliminä voivat olla hyvinkin utopistisia, kun taas tavoitteet kuvastavat käsitystä *saavutettavissa olevasta minästä* tai *velvollisuusminästä*. (Esim. Markus & Nurius 1986; Higgins 1987; Bracken 1996.) Nuoren tavoitteiden ei tulisi kuitenkaan pohjautua liian voimakkaasti hänen velvollisuusminäänsä, joka kuvastaa ympäristön asettamia vaatimuksia ja tavoitteita.

Monilla maahanmuuttajanuorilla on taustasta ja vanhemmista johtuen aika kovat paineet pärjätä – ja on tietysti suomalaisissa vanhemmissakin sellaisia. Tuntuu, että vanhemmat haluaa lääkäreitä ja insinöörejä, mitä pitemmälle koulutettuja sen parempi. Joku semmonen epärealistinen, että mikä mun lapsesta tulee korvata kaikki mun unelmat. Sen koen jonkinlaisena paineena ja ehkä vaikeana asiana. (nainen, peruskoulu)

Elämänkulku ja minäkäsitys

Minuus ja käsitys itsestä kehittyvät jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Yksilö on sekä aktiivinen toimija että ympäristön toiminnan kohde. Ihmisen käsitys itsestään alkaa kehittyä jo varhain itsetarkkailun kautta. Sukupuoli ja ikä ovat varhaisimpia minuuteen liitettäviä asioita. Kaksivuotias kuvaa itsensä yleensä sukupuolensa ja ikänsä avulla. Lisäksi minuuteen liitetään jo varhain erilaisia ulkoisesti havaittavia piirteitä, kuten ihonväri – varsinkin, mikäli se poikkeaa enemmistön ihonväristä. Oman toiminnan havainnointi osana minuuden tarkastelua kehittyy myös melko varhaisessa vaiheessa. (Bem 1981; Fine & Bowers 1984; Rönholm 1999, 43–77.)

Minäkäsityksen kehittymiselle on tärkeää toisilta ihmisiltä saatu palaute jo lapsuudesta lähtien: millaista käyttäytymistä odotetaan, miten tulisi toimia ja mitä osataan. Lisäksi tietoa itsestään voi saada erityisesti vertaisryhmän kautta. Muut ihmiset voidaankin nähdä ikään kuin peileinä, joihin itseään voi verrata. Eri ihmisiltä yksilö saa itsestään hyvinkin eri näkökulmista tulevaa palautetta ja pyrkii sen pohjalta muokkaamaan käsityksensä siitä, millainen hän on. Erityisen tärkeitä minäkäsityksen muokkaajia ovat yksilölle merkitykselliset henkilöt. (Brown 1998, 96–104; Josselson 1994; Mead 1954; Ojanen 1996, 23.)

Nuoruudessa yksilön minäkäsitys kehittyy voimakkaasti, kun hän käy läpi itsenäistymisprosessiin liittyviä kehityskriisejä ja luo perustaa aikuisen identiteetilleen. Oman elämän reflektointi on tällöin erityisen tärkeää. Nuori joutuu tekemään monia merkittäviä koulutustaan, uranvalintaansa ja ihmissuhteitaan koskevia ratkaisuja. (Erikson 1968; Head 1997; Nurmi 1995.)

Kyllä se ohjauksen tärkein tavoite on tietysti se, että tän kolmen vuoden prosessin myötä, että jokaisella olis sitten joku ratkasu, kun ne lähtee täältä yläasteelta, tai hieman aikasemmin tietysti. Että kaikilla olis joku ratkasu valmiina. Ja et se olis nimenomaan prosessi, joka alkaa jo seiskalla ja päättyy onnellisesti sitten ysiluokalla. (nainen, peruskoulu)

Aikuisuudessa minäkäsityksen on nähty olevan suhteellisen pysyvä. Aikuisen minäkäsitystä kuitenkin määrittää pitkälti palkkatyö. Koska globaalissa riskiyhteiskunnassa elämää ei voi enää rakentaa elinikäisen palkkatyön varaan, aikuinenkin joutuu yhä useammin pohtimaan minuuttaan (Beck 2000; Nurmi

1994). Työttömäksi joutuminen on merkittävä elämänmuutos, kuten seuraava haastattelunäyte kuvaa.

Ajatellaan, että ihminen on 20 vuotta ollut rakennusmies ja tippuu telineeltä ja katkaisee jalkansa. Hänen täytyy lähteä kasvamaan toiseen ammattiin. Hän tuntee usein alussa vastenmielisyyttä kaikkia muita ammatteja kohtaan. Ajatukset on koko ajan omassa ammatissa. Se on hirveän syvällä ihmisessä se ammatti-identiteetti, mihin on kasvanut. (mies, ammatillinen oppilaitos)

Yksilö voi joutua pohtimaan minäkäsitystään erilaisten elämänmuutosten yhteydessä, esimerkiksi muuttaessaan toiseen maahan. Kulttuurin muutos voidaan kokea uhkaksi omalle minäkäsitykselle (Puusaari 1997). Usein toiseen maahan siirtyminen muuttaa myös yksilön yhteiskunnallista asemaa. Hän ei välttämättä enää voi toimia samassa ammatissa kuin lähtömaassaan, tai ammatin sosiaalinen arvostus muodostuu erilaiseksi. Toisaalta on todettu, että länsimaiset ihmiset, varsinkin nuoret, haluavat ”vaihtaa” identiteettiään aika ajoin, ”elää useamman kuin yhden elämän” (esim. Ala-Harja 1998). Nykyajalle onkin tyypillistä pohtia identiteettiään läpi elämän sekä yksin että muiden ihmisten kanssa (esim. Liebkind 1996; Nurmi 1994).

Opinto-ohjaaja realistisen minäkäsityksen edistäjänä

Seuraavassa tarkastellaan realistisen minäkäsityksen rajoituksia yksilön ja ohjaajan näkökulmista. Yksilön käsitys itsestään on epätäydellinen ja jossain määrin epärealistinen. Käsitys itsestä voi olla epätäydellinen seuraavista syistä (Brown 1998):

- 1) Yksilö näkee itsensä valikoivasti: itsessä nähdään pitkälti niitä piirteitä, joita halutaan tai odotetaan itsessä olevankin.
- 2) Yksilö tarkkailee valikoivasti muiden ihmisten reaktioita häntä kohtaan: huomiota kiinnitetään lähinnä itselle tärkeiden ihmisten reaktioihin.
- 3) Yksilön muisti on valikoiva: mikäli hänen itsetuntonsa on hyvä, hän muistaa etupäässä ne tilanteet, joissa hän on onnistunut tai joissa häntä on kiitetty. Mikäli käsitys omasta osaamisesta on negatiivisesti sävyttynyt, yksilö muistaa paremmin ne tilanteet, joissa hän on epäonnistunut tai joissa häntä on moitittu.

- 4) Käsitys itsestä saattaa vaihdella elämäntilanteen ja ajankohdan mukaan. Poikkeavat tapahtumat voivat tilapäisesti muuttaa minäkäsitystä.

Ohjaajan toiminnan kannalta on syytä ottaa huomioon, että toisesta ihmisestä on vaikea saada objektiivista kokonaiskuvaa, koska käyttäytymisen havainnointi on valikoivaa (DeBruin & van Lange 2000). Toisen ihmisen tarkastelua saattaa vääristää myös taipumus liialliseen yleistämiseen. Automaattisen sosiaalisen päättelyn teorioiden mukaan ihmiset näkevät usein toisten käyttäytymisen olevan tilanteesta riippumatonta (esim. Carlston & Skowronski 1994). Tietynä hetkenä ja tietyssä tilanteessa havaittuja käyttäytymispiirteitä pidetään usein yksilölle tyypillisinä, vaikka käyttäytyminen vaihtelee yleensä huomattavasti eri tilanteissa. Opinto-ohjaaja ja opettajat näkevät vain osan oppilaidensa elämästä. He eivät yleensä saa tietoa ohjattaviensa elämänhistoriasta ja oppilaitoksen ulkopuolisesta elämästä muuten kuin erilaisten dokumenttien, ohjattavien itsensä tai heidän omaistensa kautta. Myös stereotyyppinen yleistäminen saattaa vääristää ohjaustilanteita: ohjaaja voi ajatella, että tietyt käyttäytymisen piirteet olisivat tyypillisiä kaikille jonkin ryhmän jäsenille. Ihminen näkee helposti vain oman viiteryhmänsä jäsenet yksilöinä ja pitää usein oman ryhmänsä jäseniä muita arvokkaampina ja kyvykkäämpinä (mm. Abele ym. 1998; Reynolds & Oaks 2000). Esimerkiksi keski-ikäinen opinto-ohjaaja saattaa nähdä kaikki nuoret samankaltaisina.

Kiinnostus toiseen ihmiseen vaikuttaa kuitenkin stereotyyppiin: aito kiinnostus tarkentaa havainnointia ja tulkintaa. Lisäksi stereotyyppistä ajattelua voidaan kontrolloida, mikäli tämä taipumus tiedostetaan, jolloin muut ihmiset voidaan helpommin nähdä ainutkertaisina yksilöinä. (Brewer 1988; Fiske & Neuberg 1990; Pendry & Macrae 1996; Wyer & Sherman 2000.)

Mä pelkään, että ihmisenä itse etäännyin yhä kauemmaksi nuoresta ja ylipäättään siitä arvomaailmasta, missä nuoret tänä päivänä elää – se arvottomuus ja kaiken hajoaminen tässä postmodernissa yhteiskunnassa. Esimerkiksi tää nuorten alkoholin käyttö – aikuiset ovat voimattomia tämän kaiken edessä. Itsellä on ollut omassa nuoruudessa ja lapsuudessa itsestään selvää oman perheen ja sukulaisten tuki – sellainen tuntuu nykyisin hirveän monelta nuorelta puuttuvan. (nainen, peruskoulu)

Realistisen minäkuvan kannalta yksi keskeinen ongelma on se, että merkittävä osa suomalaisista nuorista näyttäisi olevan ulkoapäin ohjautuvia koulutus- ja uravalin-

noissaan (Sinisalo 1999; Kasurinen 1999; Vehviläinen 1998; Malmberg 1998). Vain pieni osa nuorista tuntuu pohtivan, millaista elämää he itse haluaisivat ja mihin eri elämänvalintoihin heillä olisi realistiset mahdollisuudet.

Kyllä musta siinä ohjauksessa on se keskeistä, että saa sen nuoren itse vastuullisena haluamaan asioita ja tekemään töitä jonkun asian eteen. Saada hänet niinku hahmottamaan, toimimaan ja tahtomaan. Ettei toimi semmosena automaationa, johonkin suuntaan menijänä. Miettisi itsensä kannalta asioita ja yhteisönsä kannalta. On tärkeää, että oppii itse vastuullisesti miettimään, ni kyllä mä näen siinä kauheen vahvana sen, ettei tarkoitus o omaan napaan tuijottavia öykkäreitä aikaansaada, joka ei muusta piittaamatta sen tekee. Mutta sen että niitten täytyy se oma itse niinku päätöstä ja halu ja motivaatio kuitenkin löytää itsestä eikä ympäristöstä. Huomioon ottaen kuitenkin ympäristönsä. (nainen, peruskoulu)

Realistinen omakuva on yks semmonen tavoite, mitä nyt kuitenkin hienovaraisesti näissä keskusteluissa yritetään reflektoida nuoren kanssa. Se on parasta, ettei mun tarvitse sanoa, vaan se lähtisi nuoresta itsestään. (mies, lukio)

Minäkäsityksen eri ulottuvuuksien ymmärtäminen ja huomioon ottaminen ohjauksessa on tärkeää, jotta ohjaaja voisi tukea ohjattavaa hänen itsereflektiossaan. Ohjaajaa onkin useissa ohjausteorioissa ja -malleissa verrattu Cooleyn (1967/1902) viitaten peiliin, jonka heijastukseen ohjattava voi verrata omaa minäkäsitystään. Tämä edellyttää opinto-ohjaajalta sitä, että hän oppii tuntemaan ohjattavansa riittävästi.

Aika kauan menee aikaa siihen, että tämmöinen riittävä oppilaantuntemus tulee. Siinä saattaa mennä kuukausiakin, ennen kuin opettaja havahtuu näkemään, että ahaa, tässä on tyttö, joka on sulkeutunut (mies, peruskoulu)

Minäkäsityksen realistisuutta voidaan arvioida eri näkökulmista. Arviointi voi perustua ensinnäkin erilaisiin *testeihin ja koetuloksiin*. Toinen mahdollisuus on tarkastella *sosiaalista konsensusta*. Jos esimerkiksi oppilaitoksen eri aineiden opettajat näkevät nuoren samalla tavoin, voidaan olettaa, että opiskelijan minäkäsityksestä on saatu melko luotettava käsitys. Kolmanneksi voidaan tukeutua *tilastolliseen todennäköisyyteen*: tarkastellaan nuoren suorituksia ja taitoja suhteessa toisiin opiskelijoihin, jolloin hän saa realistisemmän käsityksen it-

sestään. Neljäs näkökulma on *informaation prosessoinnin valikoivuus*. Jos ohjattava pääsääntöisesti vähättelee esimerkiksi vieraiden kielten osaamisestaan saamaansa kritiikkiä ja liioittelee positiivista palautetta, hänen minäkäsitystään voidaan pitää epärealistisena. Viides keino minäkäsityksen realistisuuden tarkasteluun on arvioida ohjattavan itsestään tekemien havaintojen *sisäistä johdonmukaisuutta*: ristiriitaisuudet osoittavat tarvetta kehittää minäkäsitystä realistisemmaksi. Minäkäsityksen realistisuutta voidaan tarkastella parhaiten eri menetelmiä yhdistelemällä. (Robins & John 1997.)

Useat haastatelluista opinto-ohjaajista korostivat ohjauskeskustelujen tarpeellisuutta realistisen minäkäsityksen rakentamisessa. Näitä keskusteluja voisi nimittää vaikkapa identiteetti- tai minuusneuvotteluiksi (ks. Phelan & Hunt 1998).

Sä pyrit valottamaan nuorelle muitakin mahdollisuuksia ja ratkaisuja – että siinä aina tulis se laajempi skaala siihen näkyviin. Ja tottakai me käydään läpi sitäkin, mistä nuori on ilman muuta kiinnostunut. Se on hänen ajatuksensa ja se on tärkeä hänelle. Mutta, et siihen tulis aikuisen vähän semmone laajempi kuva – nuorilla on kapea ajatus monesti. Et mä sais in vähän rikottua niitä ajatuksia mitkä nuorella ennakolta on – ei nuoret välttämättä tiedä eri mahdollisuuksia. (nainen, peruskoulu)

Että nuorella käynnistys prosessi, että hän itse aktiivisesti setvis omia tavoitteitaan elämässään. Kriisissä olevat nuoret pelkää sitä tulevaisuutta, niitä valintoja, mitä pitäis tehdä. Vaikeimpana tilanteena oon kokenu semmoset keskustelut, jossa nuorella on ihan pallo hukassa. Siinä joudutaan lähtemään ihan perusasioista. (mies, lukio)

Ohjaajien haastatteluista kävi ilmi myös, että monet heistä pitivät tärkeänä nuoren kasvun ja kehityksen tukemista niin, että nuoret oppivat vähitellen itsenäisesti pohtimaan oman elämänsä kysymyksiä ja päätöksiä eri näkökulmista ja ottamaan huomioon toiset ihmiset. Osa opinto-ohjaajista korosti, että tällaisessa oman elämän reflektoinnissa nuorten on tärkeä käydä vuoropuhelua erityisesti vanhempiensa kanssa.

Nuoret on täysipäisiä ihmisiä, jotka tarvitsee tavattomasti aikuisilta apua ja tukea tässä vaiheessa tehdä päätöksiä ja miettiä asioita. Mutta kun he saavat sen avun ja tuen, ja riittävän perustiedon, he ovat kyllä kykeneviä siihen. Mut-

ta yksin niitä ei voi tässä vaiheessa jättää ratkaisuihneen, ja koulu on yks paikka, missä heitä avitetaan. Aina toivoo että perhe olis toinen paikka, mutta se ei aina ole. Siinä on mun mielestä välillä oikein huolestuttavia piirteitä, ett, ne on vielä aika nuoria. Niitten taidot kehitty ihän hirveästi esimerkiksi tän yläasteen aikana. Ett se on ihän hurmaavaa nähdä kuinka niitten semmonen ajattelutaito, että kuka minä olen ja mitä minä teen, niin tässä kehkeytyy, mutta kyllä mun mielestä tavattomasti he tarvitsevat sitä, että heitä ohjataan ja autetaan. (nainen, peruskoulu)

Henkilökohtaisten ohjauskeskustelujen lisäksi on hyödyllistä käyttää oppilaan itsetuntemusta tukevia analyttisiä keskusteluja. Keskustelujen teemat voivat liittyä keskeisiin nuoruusiän kehitystehtäviin sekä yhteiskuntaan ja nuorten maailmankatsomukseen. Yksilö- ja ryhmäkeskustelut voivat liittyä nuoren elämäkulun eri vaiheisiin sekä heidän vahvuuksiensa ja lahjakkuutensa tarkasteluun. Keskusteluissa voidaan hyödyntää esimerkiksi seuraavia kysymyksiä. *Aiempi minuu*s: Millainen olin aiemmin? Mihin ryhmiin kuului? Missä suhteissa olin ainutlaatuisen? Miten olen muuttunut? *Nykyinen minuu*s: Millainen olen? Mitä arvostan? Mistä pidän ja en pidä? Miksi olen tällainen kuin olen? Ovatko arvoni ja arvostukseni ainutlaatuisia vai seurausta tiettyyn ryhmään kuulumisesta? Mihin ryhmiin kuuluun? *Tuleva minuu*s: Haluaisinko muuttua? Miten haluaisin muuttua ja miksi? Mihin ryhmiin haluaisin kuulua? Ovatko tavoitteeni realistisia? Miten voin kehittää itseäni?

Keskusteluja voi vaikeuttaa se, että ohjattava saattaa kokea omat arvot ja asenteet liian intiimeiksi jaettavaksi toisten kanssa. Keskusteluja saattaa hankaloittaa myös ohjaajan liiallinen hienotunteisuus: ohjattavalle voi olla vaikea kertoa, että hänen näkemyksensä itsestään ei vastaa ohjaajan käsitystä. Itse-reflektioon kykenevä ohjaaja havaitsee todennäköisemmin nämä ongelmat ja pystyy välttämään niiden vaikutusta ohjaustyöhön. Itsetuntemukseltaan hyvä opiskelija voi puolestaan pohtia aidosti, mitkä koulutus- ja uravalinnat vastaavat hänen arvojaan ja asenteitaan, sekä suuntautua aloille, jotka ovat sopu-soinnussa hänen persoonansa kanssa.

Nuoren minäkäsityksen kehittämiseen vaikuttavat opinto-ohjaajan lisäksi myös monet muut tahot. Vanhemmat, ystävät ja opiskelijatoverit ovat tärkeitä kokonaisvaltaiseen minäkäsitykseen vaikuttajia. Opettajilla on merkitystä erityisesti ainekohtaisen opiskeluminäkuvan kehittämiseen. Vastaavasti esimerkiksi työharjoittelupaikan esimiesten ja työntekijöiden suhtautuminen vaikut-

taa varsinkin työhön liittyvän minäkäsityksen muodostamiseen. Onkin tärkeää, että opiskelijoiden realistisen minäkäsityksen edistäminen osana kasvun ja kehityksen tukemista nähdään yhdeksi keskeiseksi laaja-alaisen ohjauksellisen verkostoyhteistyön tavoitteeksi.

OPINTO-OHJAUS SUKUPUOLIRAJOJEN MURTAJANA

Täällähän on valinnat hirveän perinteiset. Esimerkiksi meidän tekniikka, sähkö ja nää, niin siel on tällä hetkellä vähemmän tyttöjä kuin oli 1980-luvun puolivälissä. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Yllä oleva lainaus heijastaa hyvin haastateltujen opinto-ohjaajien käsityksiä: Nuoret ovat nykyisin jopa konservatiivisempia kuin aiemmin. He valitsevat entistä harvemmin sukupuolelleen epätyypillisen koulutus- ja työuran. Kuitenkin lainsäädännössä ja eri kouluasteiden opetussuunnitelmissa on kiinnitetty erityistä huomiota sukupuolten tasa-arvon edistämiseen sekä koulutuksessa että työelämässä. Lisäksi on järjestetty useita sukupuolirajojen murtamista edistäviä koulujen ja yritysten yhteistyöprojekteja. Tästä huolimatta suurin osa nuorista suuntautuu edelleen perinteisille aloille. Mikä sukupuolirajojen murtamista estää? Miten ei-perinteisiä valintoja voitaisiin edistää? Eivätkö lainsäädännölliset ja koulutuspoliittiset toimet sekä projektiluonteiset hankkeet olekaan riittäviä? Tässä luvussa tarkastellaan haastattelujen valossa opinto-ohjaajien kokemuksia ei-perinteisen valinnan tehneistä nuorista sekä ohjaajien käsityksiä siitä, millaisia esteitä sukupuolirajojen rikkomisella on koulun arkipäivässä. Lisäksi käsitellään sitä, miten opinto-ohjaajat ovat pyrkineet tukemaan ja edistämään ei-perinteisiä uranvalintoja.

Sukupuolten tasa-arvo yhteiskunnallisena kysymyksenä

Ammatti määritellään sukupuolelle *ei-perinteiseksi* silloin, kun 75 % ammatissa toimijoista on vastakkaista sukupuolta¹ (Soldwedel 1988). Ei-perinteisen alan sijasta on käytetty aiemmin nimitystä *toisen sukupuolen ammatti* (esim. Nummenmaa 1992; Nummenmaa & Nummenmaa 1994; Nummenmaa & Vanhalakka-Ruoho 1985). Puhutaan myös *sukupuolensa ainokaisista*, jotka ovat sukupuolensa ainoita tai lähes ainoita edustajia tietyssä ammatissa (Haavio-Mannila ym. 1991; Kauppinen-Toropainen 1991, 1992). Naisten ja miesten suuntautumista erilaisiin tehtäviin voidaan kuvata myös vertikaalisen ja horisontaalisen työnjaon avulla. *Vertikaalinen työnjako* ilmentää ammattiasemien jakautumista ulottuvuudella korkeat ammattiasemat – matalat ammattiasemat. Miesten ja naisten ammattiasemat eroavat siten, että miehet sijoittuvat hierarkiassa useammin ylempiin ja naiset alempiin asemiin (ks. Naumanen 1994; Lancaster & Drasgow 1994). *Horisontaalinen työnjako* kuvaa töiden jakautumista yhtäältä naisvaltaisiin ja toisaalta miesvaltaisiin ammatteihin ja elinkeinoihin (Kandolin 1993, 33).

Ammatit muuttuvat jatkuvasti ja uusia ammatteja syntyy koko ajan lisää. Lisäksi monet ammatit ovat luonteeltaan subjektiivisempia kuin aiemmin ja sisältävät enemmän vapausasteita työn suorittamistavoissa. Työntekijä voikin nykyään yhä enemmän vaikuttaa työnsä sisältöön ja muokata sitä mieleisekseen. (Vähämöttönen & Keskinen 1994, 106.) Silti koulutus samoin kuin työelämä on edelleen jakautunut naisten ja miesten aloihin eikä sukupuolijako osoita – ainakaan Suomessa² – purkautumisen merkkejä (Naumanen 1994; Lasonen 1995; Saarinen 1998). Tyttöjen ja poikien koulutusurat ovat jo peruskoulun päättyessä erilaisia. Tosin tarkasteltaessa tilannetta kokonaisuutena oppilaitostyypeittäin koulutusurat näyttävät samankaltaiselta: Tyttöjen osuus lukion oppilasmäärästä on vaihdellut 1980- ja 1990-luvulla 57–60 %. Myös

¹ Käsite “miesvaltaiset alat – naisvaltaiset alat” voidaan määritellä eri tavoin. Miesvaltaisella alalla tarkoitetaan alaa, jossa miehiä on kaikista alalla olevista henkilöistä 61–100 %. Lisäksi voidaan erottaa miesten hallitsema ala, jossa miesten osuus on 91–100 %. Vastaavalla tavalla on määriteltävissä naisvaltainen ala. (Saarinen 1998, 89.)

² Pohjoismaissa ja erityisesti Suomessa työelämä ja koulutus ovat poikkeuksellisen segregoituneet (Melkas & Anker 1998).

tutkintoon johtavan ammatillisen koulutuksen opiskelijoista vuonna 1997 lähes 51% oli naisia. (Tilastokeskus 1998, 15–19.) Koulutusaloittain tarkasteltuna sukupuolten eriytyminen kuitenkin selkeytyy. Koulutusaloittaiset sukupuolijakaumat eivät ole tasoittuneet; miesten koulutusalat ovat tulleet yleensä entistä miesvaltaisemmiksi ja naisten koulutusalat entistä naisvaltaisemmiksi. Liikenteen, tekniikan ja luonnontieteiden sekä maa- ja metsätalouden koulutusalat ovat selvästi miesvaltaisia. Naisvaltaisia koulutusaloja ovat hoitoalat, muut erikoisalajat (joista erityisesti hotelli- ja ravitsemispalvelun koulutus), opettajankoulutus, humanistinen ja esteettinen koulutus sekä kauppa- ja yhteiskuntatieteiden koulutus. (Tilastokeskus 1999, 6.) Eniten naisia (88 %) on sosiaali- ja terveysalan koulutuslohkolla. Ammattikorkeakouluissa naisten suhteellinen osuus vaihtelee koulutuslohkoittain sosiaali- ja terveysalan 90 %:sta tekniikan ja liikenteen alan 16 %:iin. Yliopistossa terveystieteiden opintoalan opiskelijoista on naisia 93 %, eläinlääketieteellisen opintoalan opiskelijoista 84 % ja farmasian sekä kasvatustieteellisen opintoalan opiskelijoista 80 %. Tekniikan opintoalalla naisten osuus on 18 %. (Tilastokeskus 1998, 19–28.)

Myös miesten ja naisten työurat ovat erilaisia. Vaikka sukupuolten tasaaloilla (naisten osuus 40–59 %) ³ työskentelevien naisten ja miesten osuus on hieman kasvanut viime vuosikymmeninä, enemmistö miehistä työskentelee kuitenkin edelleen miesvaltaisilla aloilla ja suurin osa naisista naisvaltaisilla aloilla. (Suomen hallituksen tasa-arvo-ohjelma 1999, 34.) Tytöt hakeutuvat ensisijaisesti ihmissuhdeammatteihin, joissa he voivat hoivata ja palvella toisia. Pojat sijoittuvat ammatteihin, joihin liittyy aineellisten hyödykkeiden tuottamista tai joissa voi sijoittua yhteiskunnan johto-, suunnittelu- ja valvonta-tehtäviin. (Nummenmaa 1992; Nummenmaa & Nummenmaa 1994; Lasonen 1995.) Vain erät professionaaliset perinteisesti miesvaltaiset ammatit, kuten lääkäri, ovat naisvaltaistuneet 80- ja 1990-luvulla (Havén 1998). Vuonna 1997 enemmistö naisista ja miehistä työskenteli eri työnantajasektoreilla, näiden sektoreiden sisällä eri toimialoilla ja samallakin alalla ollessaan eri ammateissa ja ammattiasemissa. Suurin osa naisista oli julkisen sektorin ja enemmistö miehistä yksityisen sektorin palveluksessa. Toimialoista naisten hallitsema ala oli vuonna 1997 sosiaalipalvelut (92 % naisia) ja miesten rakentaminen (94 %

³Saarinen (1998, 90) käyttää nimitystä “eriytymätön ammatti (tasa-ala)”, kun oman sukupuolen osuus ammatissa toimivasta väestöstä on 41–60 %.

miehiä). Naisten yleisimpiä ammatteja olivat sihteeri, sairaanhoitaja ja myyjä, miesten taas teknikko, hitsaaja ja moottoriajoneuvonkuljettaja. (Naiset ja miehet Suomessa 1998.)

Miksi sukupuolirajoja pitäisi murtaa?

Työelämän sukupuolijaon murttaminen ja sukupuolten tasa-arvon edistäminen riippuu pitkälti siitä, ymmärretäänkö tasa-arvo laadullisena vai määrällisenä. Huidaa ym. (1993) mukaillen voidaan hahmottaa seuraavia *laadullisia* tasa-arvonäkemyksiä (ks. myös Korhonen 1997):

- Yksilökeskeinen eli sukupuolen merkityksen kieltävä näkemys. Naiset ja miehet nähdään yksilöinä eikä sukupuolensa edustajina. Työelämän sukupuolijakoa selitetään yksilöllisillä eroilla esimerkiksi älykkyydessä, koulutuksessa ja valtasuhteissa.
- Sukupuolistereotyyppinen näkemys. Sukupuolten erilaisuutta saatetaan liioitella. Esimerkiksi naisten suuntautumista hoiva-aloille ja miesten kiinnostusta teknisistä aloista pidetään luonnollisena. Koska naiset nähdään heikompana sukupuolena, tasa-arvon edistämisyhtymykset kohdistetaan pelkästään naisiin.
- Sukupuolineutraali näkemys. Tasa-arvo ymmärretään samanlaisuutena eikä sukupuolten välisiä eroja oteta huomioon. Miesten ja naisten yhtäläisiä mahdollisuuksia, oikeuksia ja velvollisuuksia korostetaan.
- Sukupuolisensitiivinen näkemys. Naiset ja miehet nähdään erilaisina, mutta samanarvoisina. Tasa-arvon edistämisyhtymykset kohdistetaan molempiin sukupuoliin.

Määrällisestä näkökulmasta naisten ja miesten tasa-arvo on mitattavissa konkreettisesti esimerkiksi prosentteina. Tällöin miesten ja naisten palkkarakenteen yhtäläisyys tai sukupuolten jakautuminen tasaisesti eri ammattialoille voidaan nähdä osoituksena määrällisestä tasa-arvosta. Määrällinen tasa-arvo

edellyttää sukupuolisensitiivisyyttä: ilman molempiin sukupuoliin kohdistettuja toimia työelämässä on vaikea saavuttaa määrällistä tasa-arvoa.

Perinteistä sukupuolijakoa on perusteltu sillä, että naisilla ja miehillä on yhteiskunnassa sukupuolelleen ominaiset tehtävänsä. Sukupuolten erilaisia rooleja ja työnjakoa on puolustettu myös vetoamalla tehokkuuteen. On oletettu, että maksimaalinen tehokkuus saavutetaan, kun tehtävät jaetaan synnynnäisten tai hankittujen sukupuolisesti määräytyneiden kykyjen mukaan. Kuitenkin töiden eriytyminen sukupuolen mukaan jättää usein hyödyntämättä naisten ja miesten voimavaroja työelämässä, mikä puolestaan saattaa heikentää kansainvälistä kilpailukykyä. Koulutetun työvoiman tarve kasvaa nopeasti monilla teollisuuden aloilla, ja naisia tarvitaan perinteisille miesten paikoille. Sukupuolisidonnaiset valinnat vaikuttavat myös työvoiman laatuun ja määrään: puolet ikäluokan parhaimmistosta ei edes harkitse luonnontieteitä. Maassamme on ammatillisia oppilaitoksia, joista ei ole valmistunut tietyiltä tekniikan ja liikenteen koulutusaloilta vuosiin yhtään naista. (Kauppinen-Toropainen 1992; Kinnunen & Korvajärvi 1996; Liljander 1998; Lähdeniemi 1998; Sipilä 1998.)

Suomen hyvinvointihan on tällä hetkellä hirveen paljon kiinni siitä, miten se pärjää maailmankaupassa täl tekniikan alueella. Jos siellä ei kaikkia parhaimpia aivoja oo mukana, niin kyl me tiputaan siitä keltasta. Jos tekniikan alojen osaamiskehityksessä ei oo naiset mukana, niin kyl mä vähän ihmettelen, että onks meil tähän varaa. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Teollisuudessa tarvitaan naisten ajattelutapaa ja sen tuottamia toimintamalleja. Naiset suhtautuvat esimerkiksi ympäristö- ja saasteongelmiin miehiä vakavammin. Vastaavasti kasvatustyöhön halutaan lisää miehiä, jotta he toisivat alalle miesnäkökulmaa ja konkreettista miehen mallia. Naisten ja miesten ajattelu- ja toimintatavat olisikin nähtävä toisiaan täydentävinä. Asiakkaiden tarpeet ja ajattelutavat ymmärretään paremmin ja monipuolisemmin yrityksissä ja laitoksissa, joissa työntekijöinä on sekä naisia että miehiä. (Helve 1997; Huttunen 1997; Hyttinen 1998; Petäjäniemi 1998.)

Kyllähän jotkut insinöörikouluttajat on sanonut, että mies osaa kyllä sen nipelöinnin mutta nainen näkee sen kokonaisuuden. Naisella voi olla esteettinen tai eettinenkin näkemys siinä paremmin mukana. Ja tietysti jotkut sosiaa-

lialat, ala-asteen opettajat, on puhuttu että kaivataan sitä miehen mallia. Isä-hahmoa kaippaa monet. Ja se tuo joka tapauksessa oman positiivisen mausteen-
sa se toinen sukupuoli sinne. (mies, lukio)

Ei-perinteiset uranvalinnat voidaan nähdä myös keinona edistää mies- ja naisvaltaisten alojen tasavertaista palkkausta. Suomen hallituksen tasa-arvo-ohjelman (1999, 18) mukaan tavoitteena on samapalkkaisuuden edistäminen. Pohjoismaisestikin tarkasteltuna työelämän tasa-arvon suurimmaksi kompas-tuskiveksi nähdään samapalkkaisuuden puute (Petäjaniemi 1998; Tarkki 1998). Naisten vuosiansiot ovat kaikissa OECD-maissa ja kaikilla kouluasteilla mies-ten ansioita pienemmät, joskin maiden välillä on selviä eroja (Havèn 1998, 194). Suomessa naisten ansiot olivat 82 % miesten ansioista vuonna 1997 (Naiset ja miehet Suomessa 1998, 50). Sukupuolittuneet valinnat pitävät osal-taan yllä näitä palkkaeroja.

Yks parhain keino esimerkiksi palkkaerojen tasottamiseen on se, että ei oo su-
kupuolen mukaan jakautuneet työmarkkinat. Koska meillä on ihan selvästi,
että mitä naisvaltasempi ala, niin sitä kurjemmat palkat. Se on ihan fakta. Että
jos naiset aina ajautuu ja lähtee niille aloille, joissa on kurjat palkat, niin ei se
koskaan muutukaan miksikään. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Myös työviihtyvyyden on todettu lisääntyvän, kun työpaikalla on edustettuina
molempia sukupuolia. Sukupuolten yhteiset työpaikat ovat ihmissuhteiden tasa-
arvoisuuden, eroottisen rauhan ja lämpimien toverisuhteiden alueilla yliver-
taisia miesten ja naisten eriytyneisiin työpaikkoihin verrattuna. (Haavio-Man-
nila 1991; Hyttinen 1998.)

Onhan se aina rikkaus, jos samassa työsystemissä, tiimissä työskentelee sekä
miehiä että naisia, koska sinne tulee sitten eri katsantokantoja. Minusta se on
aina rikkaus. (nainen, peruskoulu)

Sukupuolittuneet valinnat pitävät yllä myös kaavamaisia käsityksiä miesten ja
naisten tehtävistä ja ominaisuuksista. Esimerkiksi ihmissuhde- ja hoitosuun-
tautuneisuus nähdään edelleen naisellisena ja teknisiin asioihin suuntautumi-
nen miehisenä ominaisuutena. (Kauppinen-Toropainen 1992.)

Sukupuolten tasa-arvon edistäminen lainsäädännön keinoin

Sukupuolirajojen rikkomista on pyritty lisäämään eri maissa lainsäädännön avulla. Eurooppalaisen tasa-arvopolitiikan mukaan työmarkkinoiden vinoutunut sukupuolijakauma on oikaistava. Tasa-arvoa edistävät erityistoimet ovatkin tärkeitä purettaessa sellaisia sukupuolistereotyyppioita ylläpitäviä rakenteellisia ja asenteellisia esteitä, jotka ehkäisevät miehiä ja naisia toteuttamasta itseään täysipainoisesti. (Hemsley 1996.) Pohjoismaisessa keskustelussa sukupuolten välisen tasa-arvon edistämässä tavoitteena ei ole naisten ja miesten samanlaisuus, vaan erilaisuuden hyödyntäminen politiikassa ja työelämässä. Sukupuolten välinen tasa-arvo tarkoittaa, että naisilla ja miehillä on yhtäläiset mahdollisuudet yhteiskuntaelämän eri alueilla koulutuksessa, työssä ja vapaa-aikana. Laadullinen tasa-arvo merkitsee sitä, että naisten ja miesten tiedot, taidot, kokemukset ja arvostukset saavat yhtä suuren painoarvon yhteiskunnassa. (Petäjaniemi 1998; Women and men in the Nordic countries 1994.)

Suomen lainsäädäntöä on viime vuosina kehitetty siten, että se sisältää julkiseen valtaan kohdistuvat yleiset velvoitteet sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi. Myös Suomen hallituksen tasa-arvo-ohjelmassa korostetaan koulutuksen ja työelämän sukupuolijaon purkamista. Tavoitteena on naisten ja miesten elämänpiirien lähentäminen toisiinsa sekä yhteisymmärryksen ja kumppanuuden lisääminen yhteiskuntaelämän kaikilla alueilla. Naisten osuutta pyritään lisäämään perinteisillä miesten aloilla ja miesten osuutta naisvaltaisilla aloilla. (Suomen hallituksen tasa-arvo-ohjelma 1999.) Selväpiirteisimpiä erityistoimia ovat kiintiöt ja muut määrälliset tavoitteet sukupuolirakenteen tasoittamiseksi koulutuksessa ja työpaikoilla (Räsänen 1996).

Koulutuksellisen tasa-arvon edistämisen tavoite on sisällynyt suomalaiseen koululainsäädäntöön jo parinkymmenen vuoden ajan. Ensimmäisen kerran tavoite mainittiin vuonna 1978 annetussa keskiasteen koulutuksen kehittämissaissa. Peruskoulu- ja lukiolakeihin tasa-arvotavoite sisällytettiin vuonna 1983 ja ammatillisista oppilaitoksista annettuihin lakeihin 1987. (Heinonen & Mikkola 1997.) Sukupuolten tasa-arvo on sisällytetty myös opetussuunnitelmien perusteisiin peruskoulussa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa seuraavasti: "Sukupuolten tasa-arvo kasvatustavoitteena merkitsee sitä, että tytöt ja pojat saavat valmiudet toimimiseen yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin perhe-elämässä, työelämässä ja yhteiskunnassa." (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994; Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994; Ammatillisen

koulutuksen opetussuunnitelmauudistus 1994).

Sukupuolten tasa-arvotavoitetta ei ole yleensä erikseen mainittu oppilaitoskohtaisissa opetussuunnitelmissa⁴. Lampelan tutkimuksessa (1995) vain joka viides opettaja ja hieman yli neljännes rehtoreista totesi, että sukupuolten tasa-arvotavoite sisältyi oppilaitoskohtaiseen opetussuunnitelmaan. Monien opettajien vastauksista ilmeni, että tasa-arvosta ei ollut keskusteltu lainkaan opetussuunnitelmatyön yhteydessä. Tasa-arvon edistämisen nähtiin sisältyvän itsestään selvästi opettajan toimenkuvaan, eikä sitä useinkaan pohdittu syvällisesti. Tasa-arvosuunnitelmissa ja lainsäädännössä kuitenkin edellytetään aktiivista toimintaa tasa-arvotavoitteiden saavuttamiseksi. Sukupuolten tasa-arvon kirjaaminen opetussuunnitelmiin ei sinänsä vielä takaa tasa-arvon toteutumista, sillä viime kädessä kyse on ihmisten jokapäiväisistä asenteista (Lampela & Lahelma 1996; Tarkki 1998).

Yhteistyöprojektit koulutuksen ja työelämän sukupuolijaon purkajina

Pohjoismaiseen tasa-arvopolitiikkaan on 1970-luvulta lähtien kuulunut tavoitteena sukupuolten ammatillisen segregaaation purkaminen. Käytännössä perinteistä sukupuolijakoa on pyritty purkamaan erilaisten projektien, kokeilujen ja hallinnon tai työelämän kehittämisohjelmien avulla. (Räsänen 1996; Pohjoismaiden ulkopuolisista projekteista ks. esim. Korhonen 1997, 71–72.) Myös Suomessa on ollut projekteja, joilla on pyritty edistämään sukupuolirajojen rikkomista. Näitä ovat esimerkiksi pohjoismainen 1980-luvulle ajoittunut Bryt-Avaa-projekti (Räsänen 1996) ja uusimpina “Naiset ja teollisuuden ammatillinen koulutus” (Rossi 1998) sekä meneillään oleva LUMA-projekti (LUMA 2000). Lisäksi on kehitetty pienempiä alueellisia hankkeita, kuten Tampereella toteutettu “Tekniset naiset peruskoulussa ja lukiossa”-hanke (Junttila 1994; Kurkela & Räsänen 1992) ja Vaasan läänin aikuiskoulutuskeskusten “Naiset miehille koulutusaloille” -koulutusohjelma (Järvinen 1996).

Bryt -Avaa-projektissa (1985–89) pyrittiin siihen, että tytöt saisivat onnistumiskokemuksia teknisten taitojen opiskelusta ja siten omaksuisivat myönteisen käsityksen kyvyistään oppia tekniikkaa. Tavoitteena oli myös aktivoida

⁴ Tähän on saattanut vaikuttaa osaltaan se, että tutkimuksen suorittamisen aikana opetussuunnitelmatyö oli vielä kesken useissa oppilaitoksissa.

opettajia havaitsemaan sukupuolittuneet valinnat. Käytännössä tyttöjä pyrittiin innostamaan tekniikkaan siten, että tytöt otettiin huomioon fysiikan koulupetuksessa. Tytöt opiskelivat viikon ajan juuri heitä varten suunnitelluilla tekniikkakursseilla. Kokeiluun kuului myös työelämään tutustumisjakso teknisellä alalla sekä tekniikan ja luonnontieteiden naisammattilaisten vierailuja opinto-ohjauksen tunneilla. Lisäksi oppilaita ja vanhempia kannustettiin keskustelemaan uranvalintojen sukupuolijaosta. “Tytöt ja fysiikka”-osaprojektin tavoitteissa onnistuttiin, ja tyttöjen osuus laajan fysiikan lukijoista kasvoi kolmanneksen. (Räsänen 1996.)

“Tekniset naiset peruskoulussa ja lukiossa” -kokeilun tavoitteena oli kehittää fysiikan opetusta tyttöjä motivoivaksi, parantaa heidän itseluottamustaan sekä lujittaa peruskoulun ja ammattioppilaitosten välistä yhteistyötä. Hankkeessa, joka toteutettiin vuosina 1990–1993, opettajat ja yritysten edustajat kehittivät erityisesti tytöille soveltuvia opetus- ja työmenetelmiä tekniikkaan tutustuttamiseen. Kokeiluun sisältyi harjoittelua teknisillä aloilla ja tutustumista ammattioppilaitoksen teknisiin linjoihin. Tytöt suhtautuivat innostuneesti TET-viikkoon; peräti 67 % tytöistä piti tekniikan alan työn tekemistä yleensä, tiettyä työtä tai työvaihetta viikon kiinnostavimpana asiana. Lähes kaikki arvioivat itseluottamuksensa teknisten töiden suhteen hyväksi, ja 79 % kertoi itseluottamuksensa kasvaneen. Myös tyttöjen käsitys ammattioppilaitoksesta ja tutustumisammattista muuttui myönteisemmäksi. (Junttila 1994.)

“Naiset ja teollisuuden ammatillinen koulutus” -projekti käynnistyi syksyllä 1996 ja päättyi vuonna 1998. Tavoitteena oli laajentaa tyttöjen kiinnostusta teknisiin ammatteihin ja kehittää heidän näkökulmastaan ammattikoulutuksen käytäntöjä. Lisäksi pyrittiin vahvistamaan ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien naisten yhteyksiä työpaikoille ja tukemaan heidän sijoittumistaan teollisuuden ammatteihin. (Rossi 1998.) Kiinnostusta teknisiin ammatteihin edistettiin järjestämällä työelämään tutustumisjakso teollisuudessa sekä kehittämällä kummitoimintaa. Kummit olivat vapaaehtoisia tekniikan alalla työskenteleviä naisia, jotka ohjasivat tyttöjen TET-jaksoa, vierailivat kouluilla ja vanhempainilloissa kertomassa työstään ja työnantajistaan sekä antoivat pienryhmä- ja yksilöohjausta. Lisäksi kummit toimivat ei-perinteisillä aloilla opiskelevien tyttöjen tukena. Kokeilu onnistui sikäli hyvin, että tyttöjen negatiivisävytteinen kuva teollisuudesta muuttui positiivisemmäksi. Silti vain harvat tytöt sanoivat harkitsevansa uraa teollisuudessa. (Saarinen 1998.)

Vuonna 1996 käynnistettiin meneillään oleva LUMA-projekti, jonka tarkoituksena on edistää luonnontieteiden ja matematiikan osaamista peruskoulussa, lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. Projektin yhtenä tavoitteena on lisätä tyttöjen kiinnostusta matemaattis-luonnontieteellisiin aloihin kehittämällä näiden aineiden opetusta tyttöjen tarpeet paremmin huomioiviksi sekä käynnistämällä matematiikkaa, fysiikkaa, kemiaa, käsityötä ja kotitaloutta integroivia hankkeita. Lisäksi ammatillisten oppilaitosten teknisille aloille pyritään luomaan naisia kiinnostavia koulutuskokonaisuuksia. Myös opinto-ohjauksella rohkaistaan tyttöjä perinteisistä poikkeaviin koulutus- ja uranvalintoihin.

Erilaiset sukupuolirajojen murtamisprojektit ovat keskittyneet lähinnä tyttöjen ohjaamiseen miesvaltaisille aloille. Myös opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (ks. Heinonen 1996; Suomalaisen matematiikan...1999) on painotettu tyttöjen ja naisten ohjaamista miesvaltaisille teknisille aloille. Suuntaus on ymmärrettävä, koska korkeateknologiset yritykset kärsivät työvoimapulasta. Kuitenkin määrällisten ja laadullisten tasa-arvotavoitteiden (ks. Suomen hallituksen tasa-arvo-ohjelma 1999) toteutumiseksi tulisi kiinnittää huomiota myös poikien kannustamiseen naisvaltaisille aloille. Lisäksi tarvittaisiin tietoa siitä, miten tyttöjen ohjaaminen miesvaltaisille aloille toimii yhteistyöprojektien päätyttyä. Useissa projekteissa vastuu tyttöjen kiinnostuksen lisäämisestä teknisillä aloilla kohtaan on ollut opinto-ohjaajien lisäksi teknis-luonnontieteellisten aineiden opettajilla. Kuitenkaan opettajien motivoiminen yhteistyöhön ei ole ollut ongelmattonta (Junttila 1994; Räsänen 1996). Tulisikin huolehtia siitä, että aktiivinen ei-perinteisille aloille ohjaaminen jatkuisi yhteistyöprojektien päätyttyäkin (Saarinen 1998).

Opinto-ohjaus ei-perinteisten koulutus- ja uranvalintojen edistäjänä

Seuraavaksi tarkastellaan opinto-ohjaajien haastattelujen pohjalta, miten ei-perinteisille aloille ohjaaminen toimii koulun arkipäivässä. Kannustetaanko sekä tyttöjä että poikia perinteisistä poikkeaviin valintoihin? Rajoittavatko koulun arkipäivän käytännöt sukupuolirajojen rikkomista? Miten opinto-ohjaajat ovat pyrkineet rikkomaan työelämän sukupuolirajoja ja miten ohjauksellinen yhteistyö toimii?

Sukupuolirajojen rikkojat – teknikkotyttöjä, sosiaali- ja terveysalan poikia?

Haastattelut tukivat aiempien tutkimusten antamaa kuvaa siitä, että ei-perinteisille aloille suuntautuminen on vielä harvinaista. Opinto-ohjaajat totesivat tavanneensa uransa aikana vain muutamia ei-perinteiselle alalle hakeutuneita nuoria: tytöt olivat hakeutuneet esimerkiksi poliiseiksi, autonasentajiksi ja sähkö- ja lentokoneasentajiksi, pojat taas sosiaali- ja talousaloille sekä parturi-kampaajiksi. Myös korkea-asteen koulutusvalinnat noudattavat perinteistä sukupuolijakoa, mutta haastatteluissa opinto-ohjaajat toivat esimerkkinä lähinnä toisen asteen koulutusvalintoja. Kuten aiempien tutkimustenkin (mm. Lavonen 1991; Lammi 1992) myös haastateltujen opinto-ohjaajien mukaan tytöt hakeutuvat poikia useammin ei-perinteisille aloille.

On mulla tyttöjä lähteny auto- ja sähköalalle joitakin. Se kiinnostaa tyttöjä aika paljon. Tet-jaksoilla, pojat on hakeutunu myös päiväkoteihin, jopa itse hankkineet näitä työpaikkoja päiväkodeista. Ja samoin joitakin poikia on mennyt sosiaali- ja terveysalalle urani aikana. En mä sano, että pilvin pimein olis tätä tapahtunu kuiteskaan. (nainen, peruskoulu)

Täällä jokunen vuosi sitten oli tyttö, joka halus kiihkeästi lentäjäksi. Mää en itte enää oikeestaan ees miellä sitä mitenkään toisen sukupuolen ammatiks, mut, että näitä ruokapuolesta kiinnostuneita nuoria miehiä on ollu useampia-kin ja sitten on ainakin siinä vaiheessa, kun naiset pääsivät armeijaan, niin oli tyttöjä jotka oli kiinnostuneita lähtemään armeijaan. Ja sitten erittäin vahvasti, mikä ei oo enää uusi ilmiö enää eikä ollenkaan pelkästään meiän koulussa, niin on se nähtävissä, että tytöt haluaa poliisin ammattiin. (nainen, lukio)

Tietysti tää tekstiilipuoli tekniikan alalla, sehän on yleensä sataprosenttisesti naisvaltanen, mun historian aikana siellon yks poika ollu, hänkin sit ennen viimestä vuotta lähti erikoistumaan vaatturiks. Sähköpuolella on nyt tietotekniikassa yks tyttö ja ammattilukiotietotekniikassa on yks tyttö. Ja autopuolella on kaks tyttöä, se on yleensä ollu autopuolella jännä, et siellon melkein aina se yks tyttö ollu. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Haastateltujen ohjaajien mukaan sukupuolirajojen rikkojat poikkeavat muista nuorista. Ei-perinteiselle uralle hakeutuvien nuorten ammatti-identiteetti on selkeytyneempi kuin perinteistä uraa harkitsevilla nuorilla. Perinte-

sistä ammattirooleista poikkeaville aloille haluavat nuoret ovat valinneet alan tavoitteekseen yleensä jo ennen ohjaukseen tuloaan. Heillä on selvä käsitys siitä, mitä he haluavat työkseen tehdä. Ohjaajan tehtäväksi jää lähinnä tukea jo tehtyä valintaa.

Kaikille (ei-perinteisille aloille suuntautuneille) on tyypillistä se, että heillä on ollut sisäinen motivaatio olemassa, ja sitä on voinut tukea. En usko, että kukaan näistä olisi ohjauksen yllyttämänä saanut motivaatiota lähteä. Siinä on ollut joku sellainen kipinä tai kokemus taustalla, että voisi suuntautua näin. (mies, peruskoulu)

Jotka haluaa näille rooleista poikkeaville aloille, ne on aika selviä ollu alunperinkin ja ne on yleensä rohkeita. Harva tulee epävarmana, että voiskohan se olla mahdollista. Ne on sisäistäneet sen asian ja sitä kannattaakin vaan tukea, että katotaan, mitä sille alalle tarvitaan, mitä aineita sulle huomioidaan ja missä niitä koulutuspaikkoja on. (nainen, peruskoulu)

Opinto-ohjaajien käsitykset ei-perinteiselle uralle hakeutuneista nuorista saavat tukea alan tutkimuksista. Silvennoinen (1992) havaitsi, että sukupuolirajoja rikkovien poikien identiteetti on selkeytyneempi kuin perinteisen valinnan tehneiden. Ei-perinteisen valinnan tehneillä tytöillä taas on yleensä korkeasti koulutetut vanhemmat ja läheinen suhde isään (Nummenmaa & Vanhalakka-Ruoho 1985; Nummenmaa & Nummenmaa 1994). Haastatellut opinto-ohjaajat kuvasivat poikkeavan uranvalinnan tehneitä nuoria myös itsevarmoiksi ja rohkeiksi.

Heil on varmaan semmonen vankka itsetunto kuitenkin siitä, että he on uskaltanu tehdä tämmösen vähän rohkeemman ratkasun ehkä siinä mielessä ja tuntuu, et he on tyytyväisiä. (nainen, peruskoulu)

Ohjaajien mainitseman itsevarmuuden ja rohkeuden voitaneen tulkita viittaavan korkeisiin minäpystyvyyssodotuksiin eli nuoren käsitykseen siitä, että hänellä jo on tai että hän kykenee hankkimaan riittävät valmiudet menestyksekkääseen toimimiseen ei-perinteisellä alalla. Useiden tutkimusten mukaan korkeat minäpystyvyyssodotukset ovat keskeinen ei-perinteiselle alalle suuntautumiseen vaikuttava tekijä (esim. Lent ym. 1989; Luzzo ym. 1999).

Ennakkoluulottomien valintojen esteitä

Nuorten uranvalintojen konservatiivisuutta selittävät esimerkiksi kiinnostuksen vähyys ei-perinteisiin aloihin, alhaiset minäpystyvyyssodotukset, samastuminen omaan biologiseen sukupuoleen sekä vanhempien ja isovanhempien koulutus ja sosiaalinen asema. Tässä yhteydessä nuorten konservatiivisuutta tarkastellaan opinto-ohjaajien arkikokemusten kautta. He toimivat yhteistyössä sekä nuorten, vanhempien että muiden opettajien kanssa, joten heillä on kokemuksellista tietoa siitä, miksi nuoret suuntautuvat perinteisille aloille. Opinto-ohjaajien kokemusten pohjalta sukupuolirajojen murtamista estävät keskeiset tekijät voidaan tiivistää seuraavasti:

- vanhempien konservatiivisuus sekä puutteelliset tiedot nykyisistä koulutus- ja uranvalintamahdollisuuksista (ks. myös Saarinen 1998)
- opettajien konservatiiviset asenteet, välinpitämättömyys tai liian korkeat odotukset ei-perinteisille aloille hakeutuvista nuorista (ks. myös Lampela & Lahelma 1996; Häkkinen ym. 1998)
- vertaisryhmän ja median vaikutus
- opinto-ohjaukseen käytettävissä olevan ajan puute.

Vanhempien ja opettajien asenteet

Peruskoulun päättövaiheessa nuoren identiteetti on yleensä epävarma (Parviainen & Kyrö 1990). Tällöin nuorten asenteisiin voivat vaikuttaa monet ulkopuoliset tahot, kuten kaverit, nuorisokulttuuri, media sekä vanhemmat ja muut aikuiset (Gibson & Mitchell 1990; Saarinen 1998; Aittola 1998). Haastatellut opinto-ohjaajat mainitsivat mm. vanhempien ja opettajien konservatiiviset asenteet ja vanhentuneet tiedot.

Itse olen huomannut, että oppilaat ei ole periaatteessa ongelma vaan heidän vanhempansa. Vanhemmilla on sellainen käsitys, että kun he ovat aikoinaan käyneet lukiota tai ammattikoulua, niin tietyllä tavalla samalla periaatteella toimitaan myös nykyisin ja samalla ainevalikoimalla. Esimerkiksi monet vanhemmat ovat sanoneet, että kun he aikoinaan valitsi kielilinjan lukiossa tai matematiikan, niin monet kuvittelevat, että ne ovat toisensa poissulkevat vaihtoehdot. (mies, peruskoulu)

Harmittaa että se on niin pitkällä kodinkin asenteissa. Mitä kauemmin tätä työtä tekee niin sen huomaa, kuinka niitten kotien asenteisiin vaikuttaminen olisi niin hirveän tärkeää. Tämä ammatillisen koulutuksen arvostus kun nousi niin mä luulen että sitten voitais ruveta puhumaan myös, miksi poika jolla selvästi sosiaalista lahjakkuutta, ei voi hakeutua jonnekin sosiaali- ja terveystalalle. Taas päinvastoin että tyttö joka selkeästi on tällainen tekninen, niin miksi se ei voisi olla ihan yhtä hyvin teknisellä alalla. (nainen, peruskoulu)

Vanhempien asenteet on koettu ongelmallisiksi myös aiemmissa tutkimuksissa. Heidän on usein vaikea hyväksyä lapsensa tavallisuudesta poikkeavia koulutus- ja uranvalintoja. Tilanne on pysynyt lähes muuttumattomana viime vuosikymmenien ajan. Varsinkin itse perinteisesti suuntautuneet vanhemmat vastustavat lastensa koulutus- ja uranvalinnan sukupuolirajojen rikkomista. (Jacklin & Reynolds 1993; Saarinen 1998; Silvennoinen 1992; Smith 1990). Toisaalta tuoreessa australialaistutkimuksessa (Sumsion 2000) ilmeni, että myös itse ei-perinteisen alan valinneet vanhemmat saattavat kielteisten kokemusiansa vuoksi vastustaa lastensa traditionaalisesta poikkeavia valintoja. Vanhempien lisäksi myös opettajien asenteet voivat olla ei-perinteisen uranvalinnan esteenä (Lasonen 1991). Eräs ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaaja oli saanut varsin kielteisen kuvan peruskoulun opettajista.

Peruskoulun opettajakunta on aika asenteellista. Opot on siinä aika yksin kuitenkin. Viime syksynä meillä oli yks tämän tienoon yläste. 120–130 ipanaa tuli tänne. Ja niitten opettajat oli myöski. Ne tääl kulki ja kierteli. Yks sano: Miten teil on näin siistiä? Teillä oppilaatki käyttäytyy paremmin kuin meillä. Ei ne makaille käytävis eikä ne syljeskele eikä ne potki seiniä. Miks täällä on tietokoneita enemmän kuin mejän lukiossa?” Ku näil asenteil kuljetaan, tätä painetaan koko koulu-aika. Ja se, että ei välttämättä tunneta nykyajan ammattikuvia, koska ei oo koskaan oltu muualla kuin siel koulussa opettajana. Käsitys ammateista juontuu siltä ajalta, kun on nuori. Tai siitä, mitä ammatteja on lähipiirissä. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Taloudellisen tiedotustoimiston tutkimuksen mukaan joka toinen opettajista piti ammatillisten oppilaitosten arvostusta liian vähäisenä ja vajaa puolet sopivana. (Opettajien asenteet 1998.) Asenteet ammatillisia oppilaitoksia kohtaan voivat olla niin voimakkaita, että nuoren omat mielipiteet saattavat jäädä huomiotta.

Liisa tuli 9.4:n keskiarvolla peruskoulusta meille, alotti ammattilukiossa. Ilmeisesti vanhemmat ja opo oli varmaan painostanu. Ja hän itkee tihnuttaen sitten ekalla viikolla sano, että voisko hän luopuu tästä. Hän ei halua niin paljon läksyjä ja teoriaa. Mä sanoin, et ei tarvii itkee, et mieli nyt kumminkin, mut ilman muuta sä pystyt näin alkuvaiheessa vaihtamaan. Hän on täällä autopuolella nyt toista vuotta, hän on luokkansa priimus sekä käytännössä että teoriasa. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Eräs haastateltu opinto-ohjaaja lisäksi epäili, että opettajien liian korkeat odotukset ei-perinteisille aloille hakeutuvista nuorista saattavat vaikeuttaa sukupuolirajojen rikkomista. Opettaja saattaa jopa lannistaa toiselle sukupuolelle tyypillisellä alalla opiskelevan, mikäli tämä ei menesty opinnoissaan keskimääräistä paremmin.

Jos tytöt on tietosia ratkasustaan ja ne on hyviä, niin sihän ne on prinsessoja näille opettajille: kyllä tämä meidän Teija kun se on niin hyvä ja kyllähän me pidämme häntä. No sitten jos se sattuu oleen enempi vähän hepsankeikka se tyttö, elikkä ei menesty, niin sit ne, että ei se taida sopia tälle alalle oikein. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Koulussa näyttäisi vallitsevan vain näennäinen sukupuolineutraalius: vaikka tasa-arvoa kannatetaan, sukupuolten eroja vahvistetaan usein tiedostamatta. Saatetaan ajatella, että on luonnollista, ettei tyttö osaa esimerkiksi fysiikkaa (ks. Lampela & Lahelma 1996; Tarmo 1992). Kuitenkin opettajien tuella ja rohkaisulla on vaikutusta erityisesti tyttöjen ei-perinteiselle alalle hakeutumiseen. Evettsin (1993) haastattelemat naisinsinöörit kertoivat usein saaneensa rohkaisua matemaattis-luonnontieteelliselle alalle suuntautumiseensa matematiikan, fysiikan ja kemian opettajiltaan. Toisaalta myös pojat kertoivat peruskoulun fysiikan opettajien suhtautumisen vaikuttaneen siihen, kuinka monta kurssia fysiikkaa he aikoivat lukiossa suorittaa (Häkklilä ym. 1998, 87–88).

Vertaisryhmän ja median vaikutus

Opettajien ja vanhempien lisäksi ei-perinteisille aloille suuntautumiseen vaikuttaa voimakkaasti myös nuorten oma vertaisryhmä. Vertaisryhmän vaikutus lasten ja nuorten käyttäytymiseen on tunnettu jo kauan. Lapset käyttäytyvät toisella tavalla yksin ollessaan kuin ryhmässä. Yksin leikkivien poikien ja tyttö-

jen erot ovat vähäisemmät kuin tyttö- ja poikaryhmässä leikkivien lasten. Myös kouluikäisten käyttäytyminen on perinteisempää välitunnilla kuin koululoukassa. Erityisen suuri merkitys vertaisryhmällä on murrosiässä. Nuoret saattavat olla hyvinkin riippuvaisia vertaisryhmästään, vaikka vanhempiin on jo tulleet etäisyyttä. (Flum 1994; Maccoby 1990; Thorne 1993.)

Nuori saattaa pelätä ei-perinteiselle alalle suuntautumisessa erityisesti tulevien luokka- ja työtoveriensa suhtautumista (Foster & Simonds 1995; Marini ym. 1996). Myös osa haastatelluista opinto-ohjaajista epäili vertaisryhmän asenteiden vaikuttavan nuoriin. Ohjaajat ajattelivat erityisesti tyttöjen olevan huolissaan feminiinisyytensä menettämisestä.

Ja sitten sisälle luotuna sellanen asenne, että nainen joka työskentelee teknikkassa ei oo oikeestaan silleen nainen. Vaan se sen naiseutensa ehkä menettää. Se on aika jännittävä. Jotenkin tällanen outo asenne. Se muuttuu puolittain mieheksi melkein. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Aiemmissä tutkimuksissa on todettu miesten pelkäävän maskuliinisuutensa menettämistä naisvaltaisilla aloilla (ks. Lammi 1992; Williams 1992). Haastatelluista opinto-ohjaajista ei kuitenkaan kukaan maininnut tätä. Yksi opinto-ohjaajista katsoi miehisyden jopa korostuvan naisvaltaisella alalla.

Jossain luokassa sattuu olemaan vain yks poika. Se on aika paljon kiinni siitä, että miten vahva itsetunto sillä pojalla on. Monesti siltä ainoalta mieheltä sitte vaaditaan sitä miesnäkökulmaa ja sen pitäis edustaa koko miessukupuolta tätä naiskööriä vastaan. (nainen, ammattioppilaitos)

Miesten on havaittu saavan myönteistä erityishuomiota naisvaltaisissa ammateissa, sillä miehet koetaan vuorovaikutussuhteiden piristäjiksi ja monipuolistajiksi sekä työn arvostuksen kohottajiksi. Sen sijaan naiset saattavat kokea syrjintää ja väheksyntää. He eivät saa samanlaista erityisluopetta "miesten maailmassa" vaan joutuvat usein taistelemaan asemastaan tullakseen miesyhteisön hyväksymiksi. Toisaalta miehet jäävät usein työpaikan epävirallisten ystävyyssuhteiden ulkopuolelle, koska he eivät ole kiinnostuneita samoista keskusteluaiheista kuin naiset. (Haavio-Mannila ym. 1991; Kauppinen-Toropainen 1991; Lammi 1992.)

Vaikka näyttääkin siltä, että työpaikoilla ei-perinteisen valinnan tehneitä naisia syrjitään enemmän kuin sukupuolirajoja rikkovia miehiä, oppilaitoksiss-

sa tilanne saattaa olla päinvastoin. Lavosen (1991) tutkimuksessa poikkeavan linjavallinnan tehneet tytöt eivät kokeneet itseään syrjityiksi. Sen sijaan 12 % ei-perinteisen linjan valinneista pojista oli kokenut luokkatovereiden, kavereiden tai vanhempien syrjintää (ks. myös Sumsion 2000). Nuorten pelot siitä, miten vertaisryhmä tulee suhtautumaan ei-perinteisen vallinnan tehneeseen, tulisikin ottaa vakavasti. Foster ja Simonds (1995) esittivät erillisten tukiryhmien perustamista tukemaan sukupuolirajojen rikkojia. Tukiryhmä voisi muodostua esimerkiksi muista ei-perinteisen alan valinneista nuorista tai alalla toimivista aikuisista.

Vanhemmat, opettajat, vertaisryhmä sekä nuorten omat pelot tulevien koulu- ja työtoverien suhtautumisesta voivat vaikuttaa siihen, suuntautuuko nuori ei-perinteiselle alalle. Lisäksi nuoren havainnot eri sukupuolten mahdollisuuksista vaikuttavat hänen käsitykseensä siitä, mitä hän itse naisena tai miehenä voi tehdä (Bem 1981). Nuoret saavat vaikutteita paitsi lähipiiristään ja koulusta, myös tiedotusvälineistä ja viihdeteollisuuden tuotteista. Tämän vuoksi median ja (amerikkalaisen) viihdeteollisuuden merkitystä ei voida väheksyä. Tytöt seuraavat mielellään televisiosta saippuasarjoja, kun taas pojat pitävät toimintasarjoista ja -elokuvista sekä urheilusta. Toisaalta tytöillä ja pojilla on samanlainen videofilmimaku: molemmat katselevat väkivalta-, kauhu- ja seikkailufilmejä. (Aittola 1998; Helve 1997; Nikunen ym. 1996; Tiihonen 1996.)

Työelämän sukupuolirajojen murtamisen näkökulmasta tytöt voivat saada saippuasarjoista väärää roolimalleja. Sarjojen naiset työskentelevät usein perinteisillä naisvaltaisilla aloilla, kuten tekstiili- ja vaatetusteollisuudessa. Tosin sarjoissa on myös naisia, jotka toimivat miesvaltaisten ammattiasemien edustajina, kuten toimitusjohtajina. Lisäksi tyttöjen suosimat toimintaelokuvat sisältävät nykyisin yhä useammin miesvaltaisella alalla olevia naisia: esimerkiksi tietokone-ekspertti on usein nainen. Sen sijaan pojat eivät yleensä saa suosikiohjelmistaan roolimalleja naisvaltaisille aloille. Toisaalta urheiluohjelmissa huippu-urheilijamiehet korostavat nykyisin yhä useammin perinteisiä naisellisia arvoja, kuten perhettä ja ihmissuhteita (Tiihonen 1996).

Kaikki nuoret eivät katso televisiota, surffaile internetissä tai edes kuuntele radiota tai lue lehtiä. Varsinkin näiden nuorten näkemysten avartamisessa opinto-ohjauksella on tärkeä merkitys. Seuraava opinto-ohjaaja koki ongelmana sen, että ei-perinteisen alan ammattien esittelyyn ei ollut käytettävissä tarpeeksi aikaa. Ei-perinteisille aloille kannustaminen jäi lähinnä mahdollisuuksien esittelyyn.

Näitä ammattejahan ei kerree enää esittelemään niin kuin ennen, kun oli sentään kolme kurssia tätä opinto-ohjausta. Ja silloinkin varmasti oli vain pääpiirteisissään käytävä niitä läpi, että aika vähän niitä sitten oikeestaan voi esitellä. (nainen, peruskoulu)

Muita esteitä

Ei-perinteiselle alalle hakeutumista voivat estää myös työnantajan asenteet, naisen ja miehen rooliin liittyvät kulttuuriset normit sekä vertaisryhmän tuen puuttuminen. Lisäksi esteinä voivat olla esimerkiksi haluttomuus olla erilainen, tunne siitä, että ei hallitse valitsemaansa työtä, fyysiset rajoitteet, haluttomuus kilpailla vastakkaisen sukupuolen kanssa tai uralla etenemisen vaikeudet. (Hyttinen 1998; Marini & Brinton 1984; Miller & Vetter 1996; Nummenmaa & Nummenmaa 1994; Partee 1995; Teddlie ym. 1993; Watkins & Milgram 1994.)

Ei-perinteiseen uranvalintaan voivat vaikuttaa työmarkkinoiden rakenteelliset tekijät, kuten työllisyystilanne. Jotkut ammatit saattavat olla tulevaisuuden näkymiltään ja työsuhteeltaan muita houkuttelevampia. Myös oppilaitosten sisäänpääsykriteereillä on merkitystä, kun eri sukupuolet tekevät opiskelupaikkaa ja uranvalintaa koskevia päätöksiä (Vehviläinen 1996). Miesopiskelijat arvostavat ammatissa korkeaa statusta, ammatin tulevaisuuden näkymiä ja työn riippumattomuutta (mm. Stenström 1997). Naisvaltaisten alojen tulevaisuuden näkymät ovat kuitenkin usein miesvaltaisia (korkeateknologisia) aloja heikompia. Lisäksi määräaikaiset ja osa-aikaiset työsuhteet ovat naisvaltaisilla aloilla yleisempiä (Naiset ja miehet Suomessa 1998). Naisvaltaisten alojen työsuhteiden laatu ja työmarkkinatilanne saattavat osaltaan estää poikien hakeutumista näille aloille.

Tytöt valitsevat työuran osittain eri perustein kuin pojat: he arvostavat poikia enemmän työn sosiaalista luonnetta ja altruistisia palkkioita (Marini ym. 1996). Tämän vuoksi pelkästään miesvaltaisten alojen parempi työllisyystilanne ja työsuhteiden laatu eivät välttämättä riitä innostamaan tyttöjä hakeutumaan miesvaltaisille aloille. Toisaalta tyttöjen hakeutumista miesvaltaisille aloille voi estää myös se, että tyttöjen mahdollisuudet sijoittua miesvaltaiseen ammattiin eivät ole itsestään selvät. Erityisesti lukioreittiä edenneiden tyttöjen on vaikea toteuttaa miesten ammatteihin liittyviä suunnitelmiaan: koulutukseen sijoittuminen on suunniteltua vaikeampaa ja vähäisempää. (Nummen-

maa & Kasurinen 1995; Nummenmaa 1996.) Kaiken kaikkiaan ammatilliset intressit ja toiveet näyttäisivät olevan varsin heikkoja nuoren koulutukseen ja ammattiin sijoittumisen ennustajia.

Vaikka esteet sukupuolirajojen rikkomiselle ovatkin moninaisia ja yhteen kietoutuneita, kannattaa kuitenkin pyrkiä murtamaan koulutuksen ja työelämän sukupuolirajoja. Ajan myötä yhteiskunnalliset arvostukset voivat vaihtua ja saada aikaan merkittäviä muutoksia. Badinter (1993, 26–30) toteaaakin, että käsitykset siitä, mitä naisten tai miesten kuuluu tehdä, ovat vaihdelleet merkittävästi historian kuluessa. Esimerkkinä hän mainitsee, että 1600–1700 -lukujen Ranskassa ja Englannissa aatelismiehet käyttäytyivät perinteisen naisen tavoin.

Opinto-ohjaajat ei-perinteisille aloille suuntaajina

Opinto-ohjaajilla on tärkeä asema ei-perinteisille aloille ohjaamisessa. Esimerkiksi sukupuolirajojen murtamiseen pyrkivissä projekteissa tuli esille, että opinto-ohjaajat suhtautuvat myönteisesti ei-perinteisiin valintoihin. (Korhonen 1998; Miller & Vetter 1996; Räsänen 1996; Silverman & Pritchard 1993; Teddlie ym. 1993; Watkins & Milgram 1994.) Kaikki haastatellut ohjaajat pitivät tärkeänä sekä tyttöjen hakeutumista miesvaltaisille aloille että poikien suuntautumista naisennemmistöisille aloille. He pyrkivät myös huomioimaan sukupuolistereotypiat sukupuolisensitiivisen ohjauksen periaatteiden mukaisesti, erityisesti tukiessaan ei-perinteisistä aloista kiinnostuneita.

Mä koen sen kauheen mielenkiintoisena, koska musta on hirveen kiva olla semmosen nuoren kanssa kyllä tekemisissä, jolla on tavallaan rohkeutta rikkoo rajoja. Kyl mä koen sen ihan hyvänä. (nainen, peruskoulu)

Suurin osa haastatelluista ohjaajista ei kuitenkaan pyrkinyt aktiivisesti lisäämään perinteisesti suuntautuneiden nuorten kiinnostusta ei-perinteisiin aloihin. Näille aloille ohjattiin vain, mikäli nuori itse osoitti kiinnostusta alaa kohtaan. Ohjaajan tehtäväksi nähtiin lähinnä nuoren oman urasuunnitelman tukeminen ja rohkaiseminen sen toteuttamiseen.

Tietysti parhaimmillaan ohjaus on opiskelijan päätöksenteon varovaista tai voimakkaampaa tukemista, riippuen siitä minkälaiset omat edellytykset opiskelijalla on. Se ei saisi olla tietenkään tyrkyttävää eikä päälle käyvää. Ohjauksen pitäisi olla yksilöllistä, mielestäni tämä on tärkein ominaisuus. (mies, lukio)

Mä oon tullu entistä enemmän siihen tulokseen, että ei kannata kauheesti patistaa. Semmoset joilla ite syttyy se halu, niin sitte kyllä. Mut et kannattaa kannustaa siihen. Että tytötkin pärjää tuolla teknisillä aloilla ihan siinä ku joku muukin. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Nuorten ammatilliset toiveet eivät kuitenkaan aina ole realistisia. Ajoittain nousee esiin tiettyjä “muotiammatteja”, kuten naispoliisi. Muutama haastatelluista opinto- ohjaajista oli kohdannut nuoria, joiden ei-perinteiset uranvalintatoiveet näyttivät epärealistisilta. Tällöin he näkivät tehtäväkseen eri vaihtoehtojen esittelyn ja nuoren näkökulmien avartamisen.

Jos se on perusteltua se hakeminen, olen rohkaissut siihen. Joskus tietysti on sillai, ett se valinta on aika radikaalia, ku joku hentoinen tyttö haluaa poliisiksi. Siinä yrittää oikein sanakäänteillä, vähän tietysti persoonan mukaan asettaa niitä sanoja, että miten realistinen tää toive on. Ja kuitenkin tuoda niitä vaatimuksia, mitä poliisiksi hakemisessa on, ett on jotain muitakin vaihtoehtoja. Tärkeetä ett olisi hyvä olla joku varasuunnitelma. Se on aika vaarallista hirveän voimakkaasti tyrmätäkään. (mies, lukio)

Ainoastaan viisi haastatelluista opinto-ohjaajista oli aktiivisesti pyrkinyt edistämään perinteisiä sukupuolirajoja rikkovia uranvalintoja. Yksi ohjaajista kertoi ei-perinteisten valintojen tukemisen keskittyvän lähinnä tyttöjen ohjaamiseen miesvaltaisille aloille.

Ehkä se on vielä tiedostettu enemmän sillä tasolla, että yritetään pökkiä tyttöjä siihen, että tytöt valitsis vähän laajemmalta. Minust tuntuu, että ei ainakaan tääl oo poikia suunnattu mitenkään erikseen. Ei sitä koeta mitenkään ongelmallisena, ettei riittävästi poikia hakeudu esimerkiks terveys- ja sosiaalialalle. Ei siitä käydä sellasta keskustelua, kun esimerkiks näistä matemaattisista aiheista, et miksi tytöt pärjää hyvin koulussa, mutta he ei sitten jatkakaan kuitenkaan matemaattista puolta. (nainen, peruskoulu)

Tämän opinto-ohjaajan näkemystä tukevat myös haastatteluissa ilmenneet korostukset: ohjaus painottui useimmiten tyttöjen ei-perinteisten valintojen edistämiseen. Lisäksi ohjaajien esittämät toimenpide-ehdotukset koskivat lähinnä tyttöjen suuntaamista miesvaltaisille aloille.

Ennakkokäsityksiä ja -asenteita ei-perinteisistä ammateista ja ammattialoista voidaan pyrkiä muuttamaan myös opinto-ohjaustunnilla analyttisten keskustelujen ja ei-perinteisistä aloista informoinnin avulla. Yksi opinto-ohjaajista oli kyseenalaistanut vallitsevia käsityksiä mies- ja naisvaltaisista ammateista pohtimalla oppilaiden kanssa sitä, miksi jokin ala on mies- tai naisvaltainen.

Olen näyttänyt jonkun työpaikan, esimerkiksi ottanut taulun jostakin työpaikasta, missä on erilaisia ammattialoja ja sitten on sukupuolijakaumat siinä vieressä. Sitten on käyty läpi, että mitä ominaisuuksia tässä tehtävässä tai tässä ammatissa on sellaista, että sen täytyy olla miehen ala tai minkä takia miehet hakeutuu tähän. On purettu sitä käytännön tilannetta auki, että minkä takia tässä tehtävässä on pääasiassa miehiä tai naisia. Mihin sisäiseen motiiviin vetoaa vai onko tämä tämmöinen perinteen mukaan vaan menevä juttu. Näin vain on tehty ennen ja näin vain nytkin tehdään. Että sellaista tietänyttyypistä analyysiä käydään läpi, että miksi on näin. (mies, peruskoulu)

Eräs opinto-ohjaaja oli puolestaan analysoinut oppilaiden kanssa työelämän muutoksia sekä miesvaltaisten ja naisvaltaisten alojen palkkaeroja.

Mulla on 9. luokalle yleensä tapana pitää ainakin yks jos ei kaksikin tämmöistä tuntia, jossa on sukupuoliammatinvalinta teemana ja erinäköisiä videoita on vuosien varrella katsottu ja puhuttu monellakin lailla tästä tasa-arvosta. Ollaan pohdittu sitä, että miksi palkat on pienemmät ja nämä klassiset, kuinka kotityö on siirtynyt teolliseksi työksi ja minkä takia palkka jää tekstiili- ja vaatetusalalla alhaiseksi ja otettu nämä naisnäkökulmat ja muut sitten esille. (nainen, peruskoulu)

Asenteiden ja käsitysten muuttuminen edellyttää kriittistä reflektointia (Mezirow 1998). Boudia ja Walkeria (1993) mukailen käsitysten reflektoinnissa voidaan erottaa seuraavat kolme vaihetta: 1) käsitysten kuvailu ilman arviointia, 2) käsityksiin liittyvien tunteiden tunnistaminen ja 3) käsitysten pohtiminen ja uudelleenarviointi uuden tiedon valossa. Keskusteleminen sukupuolijaosta ja sen perusteista ohjattavien kanssa on hyödyllistä: nuoret tule-

vat tietoisiksi paitsi omista käsityksistään myös muiden ajatuksista. Pohtimalla asioita syvällisesti yhdessä on mahdollista havaita tiedollisia ristiriitoja, joiden käsittely ja ratkaiseminen voi johtaa käsitysten muuttumiseen. (Hakkarainen ym. 1999; Tynjälä 1999, 93.)

Opinto-ohjaustunnilla voidaan myös jakaa yleistä tietoa ei-perinteisistä aloista ja niiden edellyttämästä koulutuksesta. Ei-perinteisiin ammatteihin kohdistuvien asenteiden on havaittu olevan voimakkaasti yhteydessä eri ammatteja koskevaan tietouteen. Opiskelijoilla, jotka tietävät paljon ei-perinteisistä aloista sekä ammatteihin vaadittavasta koulutuksesta ja palkoista, on myönteisempi asenne ei-perinteisiä ammatteja kohtaan. (Bernstein ym. 1992.) Pelkkä ammattien esittely opinto-ohjaustunnilla ei kuitenkaan välttämättä riitä synnyttämään riittävän syvällistä ymmärrystä työelämästä (ks. esim. Lave 1997).

Ei-perinteisten alojen esittelyssä on ongelmana se, että alat ovat osalle oppilaista perinteisiä ja osalle ei-perinteisiä. Mikäli ei haluta järjestää erillisiä ohjaustunteja tytöille ja pojille, sukupuolirajoja voidaan pyrkiä murtamaan myös sukupuolineutraalilla ammatinesittelyllä (Teddlie ym. 1993). Seuraava opinto-ohjaaja oli tietoisesti välttänyt puheissaan perinteistä ajattelua.

Ja sitä tasa-arvoa miettii ihan sillä lailla, että miten jonkin sanoo esimerkiksi, vaikka opinto-ohjaustunnilla, että tässä ei olis mitään rooliajattelua. Sitä yrittää asetella sanansa sillä tavalla. (nainen, lukio)

Murrosikäiset nuoret ovat erityisen herkkiä muiden ihmisten mielipiteille. Vaikka vertaisryhmän miellyttäminen on tärkeintä, myös aikuisten asenteet vaikuttavat siihen, harkitseeko nuori ei-perinteistä uraa (Gibson & Mitchell 1990; Saarinen 1998; Aittola 1998). Sukupuolineutraaliuden huomioon ottamisella ja korostamalla molempien sukupuolten mahdollisuuksia toimia eri aloilla ohjaajat ja opettajat voivat edistää ei-perinteisille aloille suuntautumista (Teddlie ym. 1993).

Verkostoyhteistyöllä kohti sukupuolten tasa-arvoa

Verkostoyhteistyö on yksi merkittävä keino edistää sukupuolten tasa-arvoa. Monet haastatelluista opinto-ohjaajista toivatkin esille erilaisia yhteistyöosa-puolia, joiden kanssa voidaan jakaa asiantuntijuutta nuorten koulutus- ja uran-valintaa koskevissa kysymyksissä.

Yhteistyö työelämän kanssa

Useat opinto-ohjaajat korostivat työelämäyhteistyötä sukupuolirajojen mur-tamisessa. Monet heistä mainitsivat toiminnallisen ohjauksen menetelminä työ-elämään tutustumisjaksot ja työharjoittelun. Yksi opinto-ohjaajista oli myös itse osallistunut kokeiluun, jossa peruskouluikäisiä tyttöjä tutustutettiin am-mattikoulun teknisiin linjoihin.

Viime vuosina meidän koulu on ollut mukana tällaisessa “naiset teollisuus am-mattina”-projektissa. Sitä on toteutettu sillä tavalla, että seiskaluokkalaisia tyt-töjä on ohjattu ammattikouluille teknisille aloille harjoitteluun. Se on tämmöi-nen yhteistyöjuttu, ylimääräinen harjoittelu, ja siihen on tyttöjä tulossa niin paljon ettei me pystytä kuin 1/5 osa heistä ottamaan. Tytöt käy viikon tai kaksi, aina riippuen vuodesta, harjoittelussa ammattioppilaitoksessa ja tekee tiettyjä tuotteita siellä. Omakohtainen kokemus, joka aiheuttaisi tämmöisen asenteel-lisen tai tuntemisen reaktion, sitä on älyttömän vähän. Joskus on huomannut, että TET-harjoittelu voi olla muutoksen lähtökohta. Tulee kokemus siitä, että minä voin pärjätä, tykätä tuosta ammatista. (mies, peruskoulu)

Opinto-ohjaaja piti kokeilua onnistuneena, ja myös projektin tulokset osoittiivat kokeilun suhteellisen toimivaksi. Vaikka vain harvat tytöt kertoivat kokei-lun jälkeen harkitsevansa teollisuustyötä, tyttöjen kielteinen mielikuva teolli-suustyöstä muodostui kuitenkin positiivisemmaksi (Saarinen 1998). Myös Bryt-Avaa -projektista saatiin suhteellisen myönteisiä kokemuksia. TET-kokeilu onnistui kuitenkin vain osittain. Kokeilun jälkeen huomattiin, että käytän-nössä vain puolet tytöistä käytti TET:iä uranvalintansa tukena. Miesvaltaisia aloja kyllä kokeiltiin, mutta tutustumispaikat eivät olleet niiltä aloilta, jotka nuoret olivat ilmoittaneet ei-perinteisen alan toiveekseen. (Räsänen 1989.)

Nuorten omat asenteet eivät ole ainoa ongelma pyrittäessä edistämään sukupuolirajojen rikkomista työharjoittelun ja työelämään tutustumisjaksojen avulla. Vaikeutena saattaa olla myös työnantajien suhtautuminen.

Jossain välissä sitä miettii, että pystyykö sitä järjestämään, mut meil on tässä vähä se ongelma, että meil nää yritykset mitkä tässä on, ovat melko pieniä. Kun ollaan lähestytty näitä yrityksiä lähinnä matemaattis-luonnontieteellisellä puolella, niin sitten ne sanoo, että siellä ei oo valmiuksia ottaa vastaan tän ikäisiä opiskelijoita (nainen, peruskoulu)

Räsänen (1989) toteaaakin, että mikäli TET-toiminnassa halutaan omaksua periaate, jonka mukaan sekä tytöt että pojat tutustuvat molempien sukupuolten ammatteihin, on suunnanmuutos tehtävä määrätietoisesti. Periaatteesta tulee keskustella kaikkien asianosaisten – oppilaiden, opettajien, vanhempien, koulutoimen ja työnantajien – kanssa. Kun asiaa on yhdessä pohdittu ja siitä on saatu kokemuksia, periaate hyväksytään luontevaksi osaksi TET-toimintaa.

Useat haastatellut opinto-ohjaajat näkivät, että TET-toimintaa kannattaa kehittää. Myös viimeaikaiset tutkimukset tukevat tätä näkemystä. Omakohmainen kokemus muokkaa aiempia tietoja ja käsityksiä tehokkaammin ja syvälisemmin kuin pelkkä toisen kertoma tieto (Lave 1997). Ennen TET-jaksoon osallistumista nuorella saattaa olla kielteinen ennakkokäsitys ei-perinteisestä ammatista (Saarinen 1998). Tämä käsitys voi kuitenkin pohjautua tietoon, joka on luonteeltaan abstraktia ja asiayhteydestään irrallista. TET-harjoittelu auttaa näkemään työn todellisen luonteen ja korjaamaan virheellisiä ennakkokäsityksiä ei-perinteisistä työaloista. (ks. Lave 1997 ja Tynjälä 1999, 130–132.)

Vierailut yrityksissä ja oppilaitoksissa

Yhteistyötä työelämän kanssa voidaan tehdä vierailemalla erilaisissa yksityisen ja julkisen sektorin organisaatioissa. Eräs haastatelluista opinto-ohjaajista oli pyrkinyt rohkaisemaan oppilaitaan tutustumaan ei-perinteisiä aloja edustaviin yrityksiin ja muihin organisaatioihin.

Aika paljon saadaan yhteistyötä METin kanssa tehtyä. Eli on tämmösiä projektityyppisiä hommia, että tutustutetaan oppilaita eri tyyppisiin työpaikkoihin ja

yritetään tietenkin opotunnillakin puhua siitä, ettei aina lähettä näihin perinteisiin tyttö-poika kuvioihin näissä. (nainen, peruskoulu)

Vierailut tehdään kuitenkin isoissa ryhmissä, eikä syvällisiin ammattiesittelyihin jää välttämättä aikaa. Kuva organisaatiosta ja ammattialasta saattaakin jäädä pintapuolisemmaksi kuin TET-harjoittelussa. Kuitenkin yritysvierailulla nuori näkee yrityksen tai laitoksen omin silmin ja pääsee parhaimmillaan tarkkailemaan autenttisia työtilanteita. Yritysvierailulla nuori voi osallistua mahdollisesti myös itse työntekoon tai seurata ammattilaisten työskentelyä. Tällöin nuori pystyy suhteuttamaan omia käsityksiään todelliseen työtilanteeseen, jolloin hän voi liittää asiayhteydestään irralliset tiedot omiin kokemuksiinsa. (ks. Lave 1997 ja Tynjälä 1999, 130–132.) Vierailujen järjestämistä saattavat kuitenkin hankaloittaa ajan ja resurssien puute.

Mulla on kauhean suurena haaveena koko ajan se, että mä pystyisin paremmin tutustuttamaan oppilaita työelämään, ja ihan siihen konkreettiseen, mitä tän talon ulkopuolella tapahtuu ja työelämässä. Mutta tiedän, että se on hirveän hankalaa, kun minulla on yksittäisiä tunteja keskellä päivää ja työpaikkavierailuihin on hankala lähteä koska esimerkiksi ne yritykset jotka ottaa työpaikkavierailulle haluaa kymmenen hengen ryhmiä. Mitä mä teen sille toiselle puolisolle oppilaita, joita on 20–25 oppilasta? Kuinka montaa sellasta vierailua sä pystyt tekemään ilman, että on hirvittävän suuret sumplimit ja järjestelyt ja pyytämiset kollegoilta saanko käyttää tän iltapäivätunnin. (nainen, peruskoulu)

Yhteistyötä tulisi tehdä myös oppilaitosten välillä, kuten kuntien lakisääteinen velvoite toisen asteen oppilaitosten välisestä yhteistyöstä edellyttää. Seuraavat haastattelunäytteet kuvaavat näitä yhteistyön muotoja.

Mää noitten peruskoulujen kanssa oon yhteistyössä, niitä vanhempainiltoja ja muita trampailen. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Ja mä on sitä koittanut tuolla markkinointireissuilla, lukioissa esimerkiks korostaakin, että eihän meille vaadita pitkä matikkaa, kun pyrkii. Että se menestyminenkin on enemmän kiinni siitä innostuksesta, motivoituneisuudesta ja siitä työnteostakin täällä koulussa, kun siitä mitä hassuja päätöksiä hurjassa nuoruudessa on tullu tehtyä. (mies, ammatillinen oppilaitos)

Oppilaitosten välinen yhteistyö on tärkeää opinto-ohjauksessa. Peruskoulun ja lukion opettajien ja opinto-ohjaajien käsitykset ammatillisesta koulutuksesta saattavat olla vanhentuneita tai kielteisesti värittyneitä. Lisäämällä verkostoyhteistyötä oppilaitosten välillä voidaan edistää tiedon kulkua ja vähentää ennakkoluuloja.

Yritys- ja ammattiesittelyt oppilaitoksessa

Usein yritys- ja ammattiesittelyjen järjestäminen oppilaitoksessa on käytännössä helpompaa kuin vierailut työpaikoilla, vaikka tällöin työn todellinen luonne saattaa jäädä epäselvemmäksi (Lave 1997). Bryt-Avaa-kokeilun aikana lukiossa kävi kolme teknisen alan ammattessa toimivaa naista kertomassa työstään, jolloin oppilaille välittyi kuva alan laajuudesta ja sisäisistä valinnan mahdollisuuksista. Tällainen tieto on erityisen tärkeää niille tytöille, joita laaja-alaisuus kiinnostaa ja jotka eivät ole tiedostaneet teknisten ammattien tarjontamia mahdollisuuksia. (Räsänen 1989.) Ennakkokäsitysten muuttumista saattaa auttaa se, että tytöillä on tilaisuus peilata itseään aikuisiin, ei-perinteisen uran valinneisiin naisiin (Räsänen 1996).

Nuoria huolestuttaa usein erityisesti se, kuinka feminiinisen tai maskuliinisen kuvan muut heistä saavat, jos he toimisivat ei-perinteisissä työtehtävissä (Lammi 1992; Williams 1992). Mikäli miesvaltaisella alalla työskentelevä aikuinen nainen näyttää naiselta ja käyttäytyy feminiinisesti, tyttöjen kynnyksellä ei-perinteiselle alalle hakeutumisessa saattaa madaltua. Perinteiseen sukupuolijakoon liittyvästä ammattiroolista poikkeava henkilö saattaa löytyä myös omasta oppilaitoksesta:

Meil on ollut nainen opettamassa liikuntaa myös pojille ja nyt meillä on mies opettamassa liikuntaa myöskin tytöille, niin tällaisissa asioissa ei ole ilmeisesti tullu juuri mitään ongelmia. Ne on hirveen luontevasti ottanu sen vastaan, että nainen opettaa liikuntaa pojille taikka mies tytöille. (nainen, lukio)

Vaikka nuoria kiinnostaa se, mitä muut ihmiset heistä ajattelevat, työn sisällöllä on kuitenkin suurin merkitys uranvalintapäätöstä tehtäessä (Marini ym. 1996). Yksi opinto-ohjaajista kertoikin pyytäneensä poliisin ammatin esittelijää suuntaamaan puheensa erityisesti tytöille ja korostamaan ammatin niitä tehtäväsältöjä, jotka soveltuvat naisille:

Minä kerroin etukäteen, että on ollu paljon nimenomaan tyttöjä, jotka on kiinnostunut, niin ne painottaa sanomaansa sille puolelle, et kyl ne kannustaa tyttöjä hakemaan ja kertovat siitä, että naispoliisien tarve olis isompi, kuin mitä heitä on tällä hetkellä ja että on olemassa poliisin työtehtäviä, jotka soveltuis ehkä paremmin naisille. (nainen, lukio)

Vanhemmat mukaan yhteistyöhön

Myös vanhempien ennakkoluuloihin ei-perinteisiä aloja kohtaan on tärkeää pyrkiä vaikuttamaan. Muutama haastatelluista opinto-ohjaajista olikin tehnyt yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa.

Tämmöinen moderni ohjaussuhde oli yhden äidin kanssa hän sähköposteil mulle tämmöisen vanheimpainillan jälkeen. Me kävimme kiivasta sähköpostikirjeenvaihtoa oikein pitemmän aikaa ja sitten vanhemmat soittaa jonkun verran ja sitten on tämmöisiä kun tulee tutummaks, kun on pitemmän aikaa samassa koulussa niin vanhemmat soittaa voitasko me tulla tämän meidän juniorin kanssa nyt keskustelemaan. Mulla saattaa olla tilanne, että täällä on äiti, isä, oppilas minä ja sitten pohdimme asioita. (nainen, peruskoulu)

Vanhemmat ovat vahvoja vaikuttajia nuoren elämässä, vaikka heidän merkityksensä nuoreen väheneekin murrosiässä (esim. Flum 1994; Saarinen 1998). Vanhempien rooli nuoren koulutus- ja uranvalinnassa on useissa tutkimuksissa osoittautunut varsin suureksi (ks. Kasurinen 1999; Malmberg 1998; Sinisalo 1999; Vehviläinen 1998). Tämän vuoksi on tärkeää kiinnittää huomiota myös vanhempien käsityksiin ei-perinteisistä aloista. Vanheimpainilloissa ja henkilökohtaisissa keskusteluissa voidaan vaikuttaa vanhempien näkemyksiin. (Schmidt 1996, 68–69). Kaikki vanhemmat eivät kuitenkaan välttämättä halua keskustella opinto-ohjaajan kanssa, kuten eräs opinto-ohjaajista totesi:

Tietysti on semmoisia tilanteita, jossa haluaisi ehdottomasti sen vanhemman mukaan, mutta ei saa. Ne on semmosia ikuisuskysymyksiä. (nainen, peruskoulu)

Keskustelujen lisäksi vanhemmille voidaan tarjota tietoa perinteistä poikkeavista uranvalintamahdollisuuksista. Myös ei-perinteisten alojen edustajien vierailut vanheimpainilloissa voivat osaltaan vähentää ennakkoluuloja työelämän sukupuolirajojen rikkomista kohtaan.

Koko kouluyhteisön sitouttaminen opinto-ohjaukseen

Ohjaus on tehokkaampaa, jos koko kouluyhteisö saadaan sitoutettua ohjaukselliseen ajatteluun (Teddlie ym. 1993). Ei-perinteisistä valinnoista ei oltu haastateltujen opinto-ohjaajien kouluissa juuri keskusteltu. Sen sijaan sukupuolten tasa-arvokysymyksiä oli käsitelty yleisellä tasolla:

Me puhutaan hyvin paljon tasa-arvosta ja monissa yhteyksissä. Tänäänki just puhuttiin ihan ku siin oli vaan meitä naisia, että onko meillä semmonen sisäänrakennettu pieni velvollisuudentunneki. Niin, ku tää Maija [nimi muutettu] just sano, ku hänellä on huono omatunto, ku hän on ruvennu kuntosalilla, kun hänen nuorin poikansa on jotain kymmenen kieppeissä muistaakseni. Mäkin sanoin, et vaikkei mulloo lapsia, niin mä sanoin, et se on pakko olla naisilla sisäänrakennettu kulttuurin tuoma semmonen joku ajattelutapa ja mekanismi se, että ajatellaan, et meidän pitää olla jonkun ihmisen takia aina jossain paikassa. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Keskustelut eivät kuitenkaan yksin riitä. Lähdeniemi (1998) painottaakin opettajien ja opinto-ohjaajien yhteistyötä ja ehdottaa työelämään tutustumisjaksoja teknisille aloille osaksi luonnontieteitä ja matematiikkaa. Samaa periaatetta voidaan soveltaa myös naisvaltaisten alojen esittelyyn: käsityö- tai kuvaamataitotunneilla käydään tutustumassa esimerkiksi käsi- ja taideteollisuusoppilaitokseen. Työelämään tutustumisen integrointi tukee opinto-ohjausta, ja sillä on motivoiva vaikutus myös oppiaineiden opiskeluun: TET-jaksojen aikana nuori näkee, miten koulussa opiskeltavaa teoreettista tietoa tai käytännön taitoja voidaan hyödyntää työelämässä (STS Science Education 1990).

Opettajien on todettu vaikuttavan oppilaiden ainevalintoihin (Häkkinen ym. 1998). Opinto-ohjaajien ja opettajien välinen yhteistyö onkin keskeistä enakkoluulottomien ainevalintojen edistämisessä. Miesvaltaiset alat edellyttävät usein matematiikan, fysiikan ja kemian laajojen ja syventävien kurssien opiskelua. Vastaavasti jotkin naisvaltaiset alat, kuten tekstiili- ja vaateteollisuus, edellyttävät taitoja, joiden pohja luodaan jo peruskoulun käsityön opetuksessa. Jos matematiikan, fysiikan ja kemian opettajat eivät tue tyttöjen itseluottamusta tai jos käsityön opettajat suhtautuvat kielteisesti poikien osallistumiseen tekstiilityöhön, he vaikeuttavat osaltaan työelämän sukupuolirajojen murtamista. Toisaalta perusta sukupuolistereotypioille syntyy jo ennen kouluikää. Yksi haastatelluista opinto-ohjaajista ehdottikin yhteistyötä myös varhaiskasvattajien kanssa.

OPINTO-OHJAAJAT MONIKULTTUURISUUDEN JA MAAHANMUUTTAJIEN TUKIJOINA

Maahanmuuttajien osallistumista yhteiskunnan toimintaan tulee tukea siten, että he voivat säilyttää oman kulttuurinsa ja kielensä (ks. kotouttamislaki 493/1999). Tässä työssä opinto-ohjaajilla on merkittävä tehtävä: he voivat tukea maahanmuuttajanuorten yksilöllistä kehitystä ja edistää suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristumista. Millaisia kompetensseja maahanmuuttajien ohjaus vaatii? Mitä erityisiä haasteita on heidän ohjauksessaan ja miten niihin voidaan vastata? Tässä luvussa tarkastellaan maahanmuuttajien ohjauksen nykytilaa, kuvataan opinto-ohjaajien kokemuksia maahanmuuttajien ja kulttuuristen vähemmistöjen ohjauksesta sekä etsitään keinoja, joilla voidaan kehittää monikulttuurista ohjausta. Lähestymistapa on monitieteinen: ohjauksen haasteita tarkastellaan mm. etiikan, sosiologian, sosiaalipsykologian ja kulttuurienvälisen viestinnän näkökulmista.

Monikulttuurisuus osana suomalaista yhteiskuntaa

Kulttuuri voidaan määritellä suppeasti tai laajasti. Suppeasti (perinteisesti) määriteltynä kulttuurinen ryhmä ymmärretään lähinnä rodun ja etnisen taustan mukaan. Laajasti ymmärrettynä samaan kulttuuriin kuuluvat kaikki ne ihmiset, jotka samastuvat tai liittyvät toisiinsa jonkin yhteisen tavoitteen, tarpeen tai taustan samanlaisuuden perusteella (Axelson 1993, 3). Kulttuurin yhteisiin elementteihin liitetään yleensä yhteiset kokemukset, uskomukset ja

arvot (Gladding 1996; Pederson 1991; Sue ym. 1992). Usein käytetään myös määritelmää, jossa kulttuuri rajataan ihmisen taustan perusteella. Tällöin esimerkiksi kaupungista tai maaseudulta kotoisin olevat kuuluvat eri kulttuuri-ryhmiin. Samoin eri sosiaaliluokat ja ikäluokat, kuten myös eri sukupuolet, edustavat eri kulttuuriryhmiä. (Räsänen 1998.) Tässä maahanmuuttajien ohjauksista käsittelevässä luvussa kulttuurilla tarkoitetaan lähinnä etnistä taustaa.

Matinheikki-Kokko (1999) erottaa monikulttuurisuudessa *kuvailevan* ja *normatiivisen* merkityksen. Kuvailevassa merkityksessä Suomi on ollut jo kauan jossain määrin monikulttuurinen: vähemmistökulttuureina ovat saamelaiset ja romanit. Sen sijaan normatiivisessa, etnistä tasa-arvoa ja moniarvoisuutta painottavassa merkityksessä Suomion vielä varsin monokulttuurinen maa. Vaikka virallinen politiikka on suosinut maahanmuuttajien oman kulttuuriperinnön säilyttämistä jo 1980-luvulta lähtien (mt.), kaikki suomalaiset eivät ole vieläkään halukkaita hyväksymään omista kulttuurisista normeistaan poikkeavaa käyttäytymistä ja ajattelua. Mitä enemmän maahanmuuttajan kulttuurinen tausta poikkeaa suomalaisesta, sitä varauksellisemmin maahanmuuttajaan suhtaudutaan. Erityisen ennakkoluuloista on suhtautuminen islamilaisista maista tuleviin maahanmuuttajiin. (Jaakkola 1999; Paananen 1999.)

Maahanmuuttajien määrä ja kulttuurien kirjo maassamme kasvaa. Vuonna 2000 maahanmuuttajia arvioitiin olevan noin 90 000 (Koponen 2000). Opinto-ohjaajille vuonna 1997 tehdyn kyselyn (n = 1119) mukaan lähes puolella koulujärjestelmän eri asteilla työskentelevistä opinto-ohjaajista oli maahanmuuttajia ohjattavanaan. Tosin keskimääräinen ohjattavien lukumäärä oli vielä tuolloin ainoastaan kaksi maahanmuuttajaa. Suurin opinto-ohjaajien ilmoittama lukumäärä oli 50 maahanmuuttajaa. Keskimäärin eniten maahanmuuttajaopiskelijoita oli ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajilla ja vähiten lukioiden opinto-ohjaajilla. Peruskoulujen opinto-ohjaajista puolella ja peruskoulun ja lukion yhteisistä opinto-ohjaajista vajaalla puolella oli maahanmuuttajaoppilaita. Alueellisesti tarkasteltuna selvästi eniten maahanmuuttajia ohjaajaa kohti oli Uudenmaan läänissä. Keskimäärin vähiten ohjauksessa olevia maahanmuuttajia oli Oulun, Vaasan ja Pohjois-Karjalan läänien opinto-ohjaajilla. (Lairio, Puukari & Varis 1999b.)

Suomalaisten kielteiset asenteet maahanmuuttajiin lisääntyivät laman aikana, joskin asenteet vaihtelivat maahanmuuttajaryhmittäin. Kielteisimmän suhtauduttiin alkuperältään kurdeihin, somalialaisiin, arabialaisiin ja venäläisiin. Myönteisintä suhtautuminen oli länsieurooppalaisiin ja kaakkoisaasialai-

siin (Jaakkola 1989, 1995, 1999). Hietalan (1992) ja Paanasen (1999) tutkimusten mukaan työnantajien suhtautuminen ei poikennut merkittävästi suomalaisten suhtautumisesta yleensä. Länsieurooppalaisia ja kaakkoisaasialaisia työnantajat ilmoittavat palkkaavansa myös johtotehtäviin. Sen sijaan venäläisiä, virolaisia ja kehitysmaista tulevia palkataan mielellään vain vähän ammattitaitoa vaativiin töihin. Somalialaisten voi olla vaikea saada edes vähän ammattitaitoa vaativaa työtä.

Kyse ei ole välttämättä vain siitä, että työhönottajat vieroksisivat tiettyjä vähemmistöryhmiä, vaan esteen työnsaannille voi muodostaa myös muiden työntekijöiden tai asiakkaiden suhtautuminen (Valtonen 1999). Suomalaiset haluavat palkata tietyille ammattialoille vain "kantasuomalaisia". Erityisesti vastustetaan maahanmuuttajan tai etnisen vähemmistön edustajan palkkaamista poliisiksi, sosiaalityöntekijäksi ja työvoimatoimiston viranomaiseksi (Jaakkola 1999).

Maahanmuuttajien ja maahanmuuttajataustaisten työllistymiseen liittyvistä asenteellisista esteistä kertonee myös se, että useat 1990-luvulla Suomeen tulleista pakolaisista ovat pitkäaikaistyöttömiä. Työvoimaan kuuluvista pakolaisista 2/3 on työttömänä tai työvoimatoimiston järjestämällä kurssilla. Vaikeuksia työnsaannissa on jopa niillä pakolaistaustaisilla henkilöillä, jotka ovat hankkineet Suomessa laajan yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen. Suurin osa työssä olevista pakolaisista on erilaisissa maahanmuuttajuuteen ja kotouttamispalveluihin liittyvissä töissä, kuten tulkkeina, äidinkielenopettajina, tukiopettajina sekä maahanmuuttajalasten avustajina kouluissa ja päiväkodeissa. Tämän sektorin ulkopuolelta maahanmuuttaja saa helpoimmin työtä, jos hänellä on viranomaisen tai jonkun arvostetun henkilön suositus. (Valtonen 1999.)

Maahanmuuttajien määrän kasvu, siihen liittyvät ongelmat ja monikulttuurisuuden ideologia asettavat uusia ja mielenkiintoisia haasteita ohjaustyölle. Ohjaushenkilöstö voi osaltaan vaikuttaa siihen, että maahanmuuttajat ja kulttuuriset vähemmistöt löytäisivät paikkansa suomalaisen yhteiskunnan jäseninä ja voisivat säilyttää oman kielensä sekä tietyissä rajoissa myös kulttuurinsa arvot ja normit.

Monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtia

Seuraavassa tarkastellaan monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtia: monikulttuurisen ohjauksen käsitettä, ohjaussuhteen luomista ja uuteen kulttuuriin kotoutumisvaiheita.

Mitä on monikulttuurinen ohjaus?

Monikulttuurisuuden kuvailevaa ja normatiivista merkitystä (ks. Matinheikki-Kokko 1999) voidaan soveltaa monikulttuurisen ohjauksen käsitteelliseen analysointiin. Kuvailevassa merkityksessä ohjaus on monikulttuurista silloin, kun ohjattavat ovat kulttuuritaustaltaan erilaisia. Normatiivisessa merkityksessä monikulttuurisella ohjauksella tarkoitetaan ohjausta, jonka lähtökohtana on ohjattavan oma kulttuuri. Tässä kirjassa monikulttuurisen ohjauksen käsitteellä viitataan sen normatiiviseen merkitykseen.

Monikulttuuriseen ohjaukseen sisältyy kaksi erilaista lähestymistapaa: kulttuurispesifinen ja universaali suuntaus. *Kulttuurispesifinen* suuntaus (*emic*) painottaa rodun ja etnisen taustan vaikutusta ohjattavan arvoihin ja normeihin. Etniset ryhmät poikkeavat arvoiltaan ja normeiltaan, asenteiltaan ja uskomuksiltaan merkittävästi toisistaan. Tämän vuoksi on tärkeää ottaa ohjauksen periaatteissa ja menetelmissä huomioon kukin etninen ryhmä, mikä edellyttää ohjaajalta kulttuuritietämystä. (Esim. Fischer ym. 1998; Herring 1997; Ibrahim & Ohnishi 1997; Ponterotto ym. 1995; Sue & Sue 1990.)

Universaalin (*etic*) lähestymistavan edustajat (esim. Fukuyama 1990; Patterson 1996; Pederson 1991) puolestaan korostavat, että kulttuurispesifisiä periaatteita ja -menetelmiä ei välttämättä tarvita. Ohjattavan tarpeista ja odotuksista lähtevä ohjaus ottaa jo sinänsä huomioon myös ohjaajan ja ohjattavan väliset kulttuuriset erot. Tällaisen ohjauksen etuna on lisäksi stereotyyppioinnin välttäminen – ohjattavaa ei nähdä pelkästään etnisen ryhmänsä edustajana (Margolis & Rungta 1986). Toisaalta ohjattavien liiallinen yksilöiminenkin on haitallista. Etninen tausta vaikuttaa ajatteluun ja toimintaan merkittävästi, usein tiedostamatta. Ohjattava tulisikin nähdä sekä yksilönä että etnisen ryhmänsä edustajana (Locke 1990).

Monikulttuurinen ohjaus voidaan nähdä vastakohtana *etnosentriselle* ohjaukselle, jossa ohjauksen periaatteet määrittävät ohjaajan oman kulttuurin kautta. Monikulttuurinen ohjaus tukee anglosaksisen perinteen mukaista ideaa yhteiskunnasta, jossa etniset ryhmät elävät sovussa ja rinnakkain, tasa-arvoisina ja toistensa erilaisuutta kunnioittaen (ks. Ylänkö 1997). Myös maahanmuuttajien kotouttamislaki (493/1999) on tämän ihanteen mukainen. Mikäli monikulttuurisuudella tarkoitetaan täydellistä suvaitsevuuutta, *kulttuurista relativismia*, päädytään väistämättä umpikujaan (Pitkänen 1997). Etnosentrisyyden ja kulttuurisen relativismin välistä löytyy kuitenkin toimiva ratkaisu, *moniarvoisuus* eli pluralismi. Tällöin hyväksytään ajattelun ja toiminnan monimuotoisuus, mutta odotetaan sitoutumista joihinkin yleisesti ja yhteisesti hyväksytyihin sääntöihin. Moniarvoisen monikulttuurisen ohjauksen lähtökohdiana ovat tietyin rajauksin ohjattavan kulttuuriset arvot ja normit.

Kuinka ohjaaja voi tietää, millainen ohjattavan kulttuuri on? Kuka määrittää ohjattavan kulttuurin? Perinteisen anglosaksisen näkemyksen mukaan kulttuuri siirtyy ikään kuin “verenperintönä” suhteellisen muuttumattomana sukupolvelta toiselle. Tällöin lapsen kulttuuri on sama kuin hänen vanhempiansa kulttuuri, joka puolestaan on sama kuin heidän vanhempiansa jne. (Ylänkö 1997.) Kulttuuri ei kuitenkaan ole muuttumaton ja stabiili, vaan se on jatkuvassa muutoksessa, kuten konstruktivistinen näkemys kulttuurista korostaa. Konstruktivistisen lähestymistavan mukaan kukin luo tietyssä määrin itse oman kulttuurinsa (ks. Mo-Yee & Greene 1999). Kaikki suomalaisetkaan eivät näe suomalaisuutta samalla tavalla. Lisäksi kulttuuriin samastumisen aste voi vaihdella; samastumisen aste on usein erityisen suuri silloin, kun oma kulttuuri on vähemmistö-kulttuurin asemassa (Brown 1998; Liebkind 1996).

Universaalien ja kulttuurispesifisen suuntauksen edustajien näkemykset ovat viime vuosina lähentyneet. Hyvänä esimerkkinä on Suen, Ivey ja Pedersonin (1996) toimittama teos, jossa kirjoittajat luovat synteisiä ja kehittävät laaja-pohjaisen monikulttuurisen ohjauksen ja terapian teoreettisia perusteita. Kulttuurispesifisen suuntauksen merkitys ohjauksessa korostuu kuitenkin suomalaisessa yhteiskunnassa, jossa monikulttuurisuus on vasta kehittymässä. Moniarvoisuus sen sijaan on jo pidemmän aikaa ollut luonteva osa suomalaista ajattelua ja toimintaa. Näille perustoille rakentuvassa ohjauksessa pidetään lähtökohdiana ohjattavan arvoja, asenteita ja normeja yhteisesti sovittujen sääntöjen rajoissa, ja siinä otetaan huomioon ohjattavan etninen tausta. Maahanmuuttajaopiskelijan perheen maailmankatsomus on myös tärkeää ottaa huo-

mioon, erityisesti silloin, kun hän on sosiaalista vastuuta korostavan kulttuurin jäsen.

Monikulttuurisen ohjaussuhteen luominen

Ohjaussuhteella tarkoitetaan yleensä ohjaajan ja ohjattavan välisen vuorovaikutuksen laatua (Feltham & Dryden 1993). Terapeuttisessa vuorovaikutussuhteessa erotetaan terapeutin ja asiakkaan välinen *aito ihmissuhde* (real relationship), *transferenttinen suhde* (transferential relationship) ja *työskentelysuhde* (working alliance) (Gelso & Carter 1985). Opinto-ohjauksessa ohjaussuhde on lyhytkestoisempi, eikä siinä yleensä tapahdu tunteensiirtoa kuten terapia-suhteessa (Feltham & Dryden 1993, 41). Kuitenkin jaottelu aitoon ihmissuhteeseen ja työskentelysuhteeseen auttaa jäsentämään myös ohjaussuhdetta. Ohjaajan ja ohjattavan väliseen aitoon ihmissuhteeseen kuuluvat kaikki ohjaajan ja ohjattavan toisiinsa kohdistamat tunteet, havainnot, asenteet ja toiminnat. Työskentelysuhteeseen puolestaan nähdään kuuluvan ohjauksen tavoitteet, ohjausstrategiat, ohjattavan valmiudet sekä ohjaajan ja ohjattavan sitoutuminen ohjaukseen. (ks. tarkemmin esim. Sexton & Whiston 1994; Hackney & Cormier 1996.)

Hyvään ohjaajan ja ohjattavan väliseen suhteeseen liitetään yleensä käsitteet avoimuus, luottamuksellisuus, aitous, hyväksyvyys, empatia, emotionaalinen lämpö ja positiivinen palaute. Hyvään työskentelysuhteeseen puolestaan kuuluvat yksimielisyys ohjauksen tavoitteista ja ohjausstrategioista sekä ohjaajan ja ohjattavan osallistuminen työskentelyyn. Vaikka aito ihmissuhde ja työskentelysuhde voidaan teoreettisesti erottaa, ne ovat kuitenkin kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään. (Carter 1994; Cochran & Cochran 1999.)

Universaalin lähestymistavan edustajien mukaan hyvä monikulttuurinen ohjaussuhde ei yleensä eroa hyvästä ohjaussuhteesta (esim. Fukuyama 1990). Kulttuurispesifisen suuntauksen edustajat puolestaan korostavat, että kulttuuritietämys on olennaista rakennettaessa hyvää ohjaussuhdetta toiseen kulttuuriin kuuluvaan ohjattavaan (ks. Sodowsky ym. 1994). Hyvä ohjaussuhde tarkoittaa kuitenkin eri etnisille ryhmille eri asioita. Mikäli ohjattava on esimerkiksi sosiaalista vastuuta korostavan kulttuurin jäsen, ohjauksessa tulee ottaa huomioon myös hänen perheensä.

Ohjaajan on tärkeää saada kulttuurisesti erilainen ohjattava tuntemaan olonsa turvalliseksi. Jos ohjattava ei luota ohjaajaansa, hän ei kerro todellisista tarpeistaan ja tavoitteistaan. Monikulttuurisesti taitava ohjaaja rakentaakin turvallisen, luottamuksellisen ja avoimen ohjaussuhteen. Tämä edellyttää ohjattavan kulttuurin riittävää tuntemusta. Luottamusta ja turvallisuutta ilmennetään eri kulttuureissa eri tavoin. Jos ohjattava on alaikäinen, on tärkeää luoda hyvä ohjaussuhde myös hänen vanhempiinsa. Vanhempien kanssa on tärkeää keskustella ohjauksen periaatteista ja -menetelmistä erityisesti silloin, kun ohjattava kuuluu sosiaalista vastuuta painottavaan kulttuuriin. Armour (1997, 90) kertoo omaan kokemukseensa perustuen kuvaavan esimerkin tästä.

Kun ohjasin kiinalais-kanadalaisia opiskelijoita, koin vastustusta painottaessani itsenäisen päätöksenteon ja oman elämän hallitsemisen tärkeyttä. Monissa perinteisissä kiinalaisissa perheissä perhe tekee ryhmänä päätöksiä jäseniensä elämästä. Näille opiskelijoille vanhempien ohjeet ja toiveet olivat tärkeämpiä kuin heidän omansa tai ohjaajan mielipiteet.

Ohjaussuhteessa saattaa ajoittain syntyä negatiivisia tunteita ohjattavia kohtaan. Ohjattavalle kannattaakin kertoa rakentavasti, mikä hänen ajattelu- tai toimintamallissaan ärsytti (Wahlström 1996). Avoimella keskustelulla voidaan välttää monia väärinkäsityksiä. Seuraavassa haastattelunäytteessä kuvatussa tilanteessa voisi avoimesti kysyä ohjattavalta, mistä hän on saanut tietoa ja kuinka hän on sen ymmärtänyt. Myös mielikuvaharjoitukset, joiden avulla ohjaaja voi paremmin eläytyä ohjattavan tilanteeseen, voivat olla avuksi: mitä itse tekisin vastaavassa tilanteessa?

Kulttuurieroja kohdattaessa vie aikansa ymmärtää, että oma tapa hahmottaa maailmaa on yksi monista. Asenteet itselle vierasta käyttäytymistä ja ajattelua kohtaan eivät kuitenkaan säily samanlaisina, vaan ne muuttuvat yleensä kulttuurien välisten kohtaamisten arkipäiväistyessä. Aluksi vieras kulttuuri saattaa tuntua mielenkiintoiselta ja viehättävältä erilaisine tapoineen, arvoineen ja normeineen. Kuitenkin kulttuuritaustaltaan erilaisen ohjattavan ohjaus saattaa pian alkaa tuntua työläältä ja ahdistavalta ja vieras kulttuuri aletaan nähdä kielteisellä tavalla erilaisena. Usein vasta vuosien jälkeen maahanmuuttajaohjattavissa nähdään sekä myönteisiä että kielteisiä puolia. (Pollari 1999; Sue & Sue 1990). Tosin Suen ym. (1992) mukaan ohjaajan ei kannata

vain odottaa kokemusten karttumista erilaisten kulttuurien kohtaamisesta, vaan hän voi myös itse aktiivisesti hakeutua eri kulttuureita edustavien ihmisten seuraan. Monipuolinen kulttuuritietämys helpottaa kaikkien ohjattavien ymmärtämistä.

Uuteen kulttuuriin kotoutumisen vaiheet

Ohjaajan on hyödyllistä tuntea maahanmuuttajan uuteen kulttuuriin kotoutumisen vaiheita, jotta hän pystyy ohjaussuhteen luomisessa ja ohjauksen toteutuksessa ottamaan huomioon, missä kotoutumisvaiheessa ohjattava on. Seuraavassa vaiheita tarkastellaan Suen ja Suen (1990) luokittelun pohjalta (ks. myös Liebkind 1994, 27–29). On syytä huomata, että kysymyksessä on aina yksilöllinen prosessi. Uuteen kulttuuriin suhtaudutaan yleensä aluksi kiinnostuneesti ja uteliaasti. Uusi kotimaa koetaan myönteisellä tavalla erilaiseksi ja sen kulttuurista halutaan oppia mahdollisimman paljon. Sen sijaan syntymäkulttuuria kritisoidaan tai jopa hävetään. Tätä kulttuuriin kotoutumisen ensimmäistä vaihetta Sue ja Sue (1990) kutsuvat *konfirmisuusvaiheeksi* eli alistumiseksi valtakulttuurin ylivoimaan. (ks. myös Liebkind 1994, 27.) Erityisesti alle vuoden Suomessa olleen maahanmuuttajan suomalaistumispyrkimykseen onkin suhtauduttava kriittisesti. Ohjattavalle ja hänen perheelleen kannattaa avoimesti kertoa uuteen kulttuuriin kotoutumisprosessin eri vaiheista ja korostaa, että syntymäkulttuurin keskeisten piirteiden säilyttäminen edistää heidän psyykkistä hyvinvointiaan (Liebkind 1994, 26–27).

Konfirmisuusvaiheen jälkeen seuraa usein vastareaktio, *ristiriitavaihe*, jolloin valtakulttuurissa aletaan nähdä pääasiassa kielteisiä ja omassa kulttuurissa myönteisiä piirteitä. Maahanmuuttaja alkaa pohtia, miksi oma syntymäkulttuuri olisi vähemmän arvokas kuin valtakulttuuri. Usein siirtyminen konfirmisuusvaiheesta ristiriitavaiheeseen on hidasta ja asteittaista, mutta joskus se voi tapahtua äkillisesti traumaattisen kokemuksen johdosta. Ristiriitavaiheessa olevaa maahanmuuttajaa kannattaa rohkaista pohtimaan, millainen suhtautuminen uuteen elinympäristöön on rakentavaa pitkällä aikavälillä. (Sue & Sue 1990, 101–102.)

Ristiriitavaiheen ratkaisuna voi olla vetäytyminen valtakulttuurista eli *up-poutumisen vaihe*, jolloin lähtömaan kulttuuri nähdään uutta kulttuuria parempana (Liebkind 1994; Sue & Sue 1990). Virallisia instituutioita kohtaan

tunnetaan epäluuloisuutta ja jopa vihaa. Omien ongelmien katsotaan johtuvan pääasiassa rasismista ja ennakkoluuloista. Uppoutumisvaiheessa oleviin maahanmuuttajiin tai heidän perheisiinsä voi olla vaikea saada kontaktia, koska opinto-ohjaaja edustaa valtakulttuuria ja virallista instituutiota. Jos he ilmaisevat vihamielisyyttä, ohjaajan ei tule puolustautua, koska tämä vain lisää kielteisiä tunteita (Sue & Sue 1990, 110–112). Ohjaaja ei saisi myöskään syyllistää itseään, koska maahanmuuttaja näkee hänet usein vain instituution edustajana. Uppoutumisvaiheessa olevalla ohjattavalla tulisikin olla mahdollisuus keskustella ongelmistaan oman kulttuurinsa edustajan kanssa. Siksi oppilaitosten kannattaa luoda yhteistyöverkostoja maahanmuuttajien ja heidän järjestöjensä edustajien kanssa.

Omaan kulttuuriin uppoutumista seuraa yleensä *itsetutkiskeluvaihe*. Tässä vaiheessa ohjattava kokee vihamielisyytensä valtaväestöä kohtaan psyykkisesti rasakaksi ja alkaa hahmottaa sekä omassa että valtakulttuurissa myönteisiä ja kielteisiä piirteitä. Itseään tutkiskeleva maahanmuuttaja ottaa jonkin verran etäisyyttä alkuperäiseen kulttuuriinsa ja lähenee jälleen valtakulttuuria. Etäisyyden ottaminen ei kuitenkaan ole yhtä totaalista kuin konfirmisuusvaiheessa. Tästä onkin enää lyhyt matka viimeiseen kotoutumisvaiheeseen, *integraatioon*, joka edellyttää vanhan ja uuden yhteensovittamista. Tällöin maahanmuuttaja oppii arvostamaan sekä alkuperäistä kulttuuriaan että valtakulttuuria.

Uuteen kulttuuriin sopeutumisen vaiheet antavat vain yleisiä suuntaviivoja maahanmuuttajien ajattelun ja käyttäytymisen ymmärtämiseksi. Maahanmuuttaja saattaa esimerkiksi käyttäytyä eri tavalla kuin ajattelee, tai ajatella toisin kuin tuntee. Viime kädessä on aina kyse yksilöllisistä tavoista kokea, tuntee ja ajatella. (Liebkind 1994, 28–29.)

Vähän aikaa Suomessa olleiden maahanmuuttajien ohjaus

Seuraavassa tarkastellaan vähän aikaa Suomessa asuneiden maahanmuuttajien ohjauksen erityiskysymyksiä, tiedonpuutetta suomalaisesta yhteiskunnasta ja suomen kielen heikkoon hallintaan liittyviä ongelmia.

Tiedonpuute suomalaisesta yhteiskunnasta

Suomalainen sosiaaliturvajärjestelmä saattaa hämmentää äskettäin Suomeen muuttanutta erityisesti silloin, kun entisessä kotimaassa kansalaiset huolehtivat itse itsestään. Uuteen kulttuuriin kotoutumisprosessi saattaa aiheuttaa sellaisia ohjaustarpeita, joita Suomessa syntyneillä ei ole.

Lähdetään vaikka asuntohakemuskavakkeen tasolta ihan, ja miten toimitaan eri virastoissa. Siellä on valtavat ongelmat. On heitetty asunnosta ulos, maksujen kanssa ongelmia, raha-asioita, selkkauksia kaupungilla tai miten täytetään kaavake. (mies, ammattioppilaitos)

Opinto-ohjaajan kannattaa suhtautua ymmärtäväisesti siihen, että maahanmuuttajaohjattavat kyselevät häneltä sellaisiakin asioita, jotka eivät normaalisti kuulu opinto-ohjaukseen. Maahanmuuttajilla ei ole välttämättä käsitystä siitä, millainen suomalaisen opinto-ohjaajan toimenkuva on (ks. Hurskainen 1998). Lähtömaassa ei kenties ole ollut opinto-ohjausta lainkaan eikä ohjattava tiedä, keneltä kysyä asioista. Ohjausprosessin alussa onkin hyödyllistä keskustella maahanmuuttajaohjattavan odotuksista ja sopia yhdessä toimintaperiaatteista ja toiminnan rajoista (ks. Herring 1997).

Useat haastatellut opinto-ohjaajat pitivät ongelmallisena myös sitä, että monilla maahanmuuttajilla ei ole tarpeeksi tietoa suomalaisesta koulujärjestelmästä ja siitä, miten vaikea Suomessa on päästä opiskelemaan tietyille aloille ja erikoislukioihin. Alhaisellakin keskiarvolla lukiota saatettiin pitää ainoana mahdollisuutena.

Yks tyttö on tällaisen koulutetun perheen tyttö, he ovat tulleet alunperin Afganistanista. Ovat asuneet jonkun aikaa muualla ja sitte tulleet Suomeen. Ja perhe sano ettei oo mitään muuta vaihtoehtoo ku lukio. Ja keskiarvo on semmonen kuusi ja puoli. (nainen, peruskoulu)

Tällaisissa tilanteissa ohjaajat kertoivat ehdottaneensa ratkaisuksi usein peruskoulun kymmenettä luokkaa, jossa nuori voisi korottaa keskiarvoaan.

Mielestäni on hieno juttu että Helsingissä on näitä maahanmuuttajien kymppi-luokkia ja varsinkin tällainen kymppiluokka, joka on suunnattu nimenomaan luki-oon aikoville. On hyvä että on satsattu tähän puoleen. (nainen, peruskoulu)

Ehdotus keskiarvon korottamisesta kymmenennellä luokalla ei kuitenkaan aina miellytä maahanmuuttajaa tai hänen perhettään. Lisäluokka voidaan kokea jopa häpeällisenä eikä sen merkitystä välttämättä ymmärretä. Maahanmuuttajien tietämättömyys opiskelupaikoista vallitsevasta kilpailusta on haaste myös lukion opinto-ohjaukselle. Yksi haastatelluista lukion opinto-ohjaajista totesi:

Heillä [maahanmuuttajilla] saattaa olla hirveän epärealistiset käsitykset siitä, että minkälaiset mahdollisuudet heillä on päästä opiskelemaan joihinkin tiettyihin kouluihin ja esimerkiksi näille todella suosituille aloille. Siinä on sitten aika vaikea siinä tilanteessa toimia, kun opiskelija ilmottaa, että musta tulee lääkäri taikka mä menen oikeustieteelliseen. Et on hirveen vaikea välittää sitä kuvaa suomalaisesta yhteiskunnasta muuten, kun kertomalla sama kuin suomalaiselle opiskelijalle, että sinne on näin paljon hakijoita ollu näinä vuosina, näin paljon on otettu sisään ja kertoa näitten eri valmennusyritysten tietoja siitä, miten monta kertaa pitää pääsykoekirja lukee ja millä tavalla, että on mahdollisuuksia päästä. (nainen, lukio)

Maahanmuuttajille olisi jaettava tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta ja koulujärjestelmästä. Eräs haastateltu kertoikin, että hänen oppilaitoksessaan oli järjestetty maahanmuuttajille kurssi suomalaisen yhteiskunnan keskeisistä piirteistä. Vastikään Suomeen muuttanut ei välttämättä tiedä, millainen kilpailu maassamme opiskelupaikoista vallitsee.

Hurskainen ja Ruusunen-Niemisalo (1997) ovat laatineet oppaan maahanmuuttajien työelämä- ja koulutustietoutta opettaville. Heidän mukaansa maahanmuuttajan on tärkeää tietää, millaisissa ammateissa suomalaiset tyypillisesti toimivat, mitä ammatteja Suomessa arvostetaan ja millainen elinkeinorakenne maassamme on. Lisäksi he tarvitsevat tietoa sukupuolirooleista, koulutusjärjestelmistä ja koulutukseen hakeutumisesta, työelämän lainsäädännöstä, työttömyydestä, yhteiskunnan tuesta sekä vapaaehtoistyöstä.

Työvoimatoimistot ovat opinto-ohjaajille tärkeä yhteistyötaho hiljattain Suomeen tulleiden maahanmuuttajien ohjauksessa. Kansainväliset työvoimaneuvot palvelevat maahanmuuttajia työpaikan saantiin ja muihin maahanmuuttajuuteen liittyvissä tärkeissä kysymyksissä. Työttömille maahanmuuttajille laaditaan työvoimatoimiston ja kunnan edustajien kanssa viimeistään viiden kuukauden kuluttua maahanmuutosta henkilökohtainen, enintään kolme vuotta kestävä kotoutumissuunnitelma, johon sisältyy riittävän suomen/ruotsin kielen taidon sekä työllistymistaitojen hankinta. Työvoimatoimistojen kautta on

myös saatavilla maahanmuuttajien suomalaisessa yhteiskunnassa selviytymistä edistävää materiaalia, kuten “Suomeen muuttajan opas”.

Heikko suomen kielen taito

Useat haastatellut opinto-ohjaajat näkivät maahanmuuttajien heikon suomen kielen taidon ongelmana opinto-ohjaukselle. Heidän mukaansa heikko suomen kielen taito vaikeuttaa ohjaajan ja ohjattavan välistä kommunikaatiota, suomalaisten ja maahanmuuttajien kohtaamista, maahanmuuttajan koulusuoritusten arviointia ja koulumenestyksen ennakkointia sekä maahanmuuttajan työllistymistä.

Onhan siinä [suomalaisten ja maahanmuuttajien ohjauksessa] varmasti just sellasta eroa, että itte kokee sen rajallisuutensa. Jos puhun jollain käsitteellä, niin välttämättä nuori ei sitä silleen ymmärrä. Tai jos hän sanoo jotain, niin mä en välttämättä ymmärrä. Eli se on semmonen skarppi tilanne, et siinä on oltava kauheen tarkkana ite. Et, siinä tulee semmosia epäonnistumisia, kun huomaa, että tarkottikohan se nyt tätä. (nainen, peruskoulu)

Opinto-ohjaajien pitäisi ottaa huomioon, että heikosti suomea osaavan ohjattavan puhe ei välttämättä kuvasta hänen ajattelukykyään. Viesti voi muuttua jo ohjattavan muotoillessa ajatuksiaan lauseiksi. Lisäksi suomea vasta opettelevan on usein vaikea ymmärtää suomea äidinkielenään puhuvan ohjaajan puhetta. Ohjauksessa tulisikin edetä ohjattavan valmiuksien edellyttämällä nopeudella.

Vaikka joissain tilanteissa tulkin käyttäminen voikin olla tarpeellista, ohjattavan suomen kielen taitojen kehittymisen kannalta on tärkeää pyrkiä keskustelemaan suomea opettelevan ohjattavan kanssa suomeksi (ks. Takalo & Juote 1995). Esimerkiksi toistojen ja synonyymien, selkeän asioiden esittämisjärjestyksen sekä runsaan kuvien ja muiden havainnollistamiskeinojen käytön avulla voidaan helpottaa viestin välittymistä (esim. Martin 1999).

Yhteisen kielen puuttuminen saattaa vaikeuttaa kontaktien solmimista valtaväestöön ja muista maista tulleisiin maahanmuuttajiin. Ongelma kärjistyy, jos maahanmuuttajat jäävät omiin ryhmiinsä ja käyttävät kommunikoissaan vain omaa äidinkieltään.

Ja sitte se, missä niitä kahakoita syntyy, niin on tää kieltaito. Sit kielenkäyttö myöskin sil taval, että jos on sanotaan nyt mikä tahansa sellanen äidinkieli, joka on muu kuin suomi, niin jos sattuu niin, että tää kieliryhmä keskustelee keskenään koko ajan. Siis keskustelee vain keskenään ja koko ajan vain omalla kielellä, niin on selvää, että ne eristyy hyvin nopeasti. Et se on minust se ydin. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Ratkaisukeinoksi esitettiin maahanmuuttajien kannustamista suomen kielen puhumiseen. Suomen kieltä tulisikin rohkaista käyttämään mahdollisimman paljon, myös omaan kulttuuriin kuuluvien kanssa.

Vaikka ois niin kiva sillä omalla murteella mennä mongertaa, niin suomen kielellä. Ja suomen kielellä haetaan kontakteja. Ja vaikka ois kuinka samasta kansallisuudesta kaveri samalla luokalla, niin suomen kielellä. Et tää on ollu minust se ydinasia. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Myös valtaväestöön kuuluvien oppilaiden halukkuutta keskustella suomeksi maahanmuuttajien kanssa voitaisiin rohkaista. Eräs haastateltu totesi, että liian usein valtaväestö odottaa maahanmuuttajien ja kulttuuristen vähemmistöjen tekevän aloitteen. Valtakulttuurin jäsenen on kuitenkin helpompi lähestyä vähemmistöön kuuluvaa kuin päinvastoin. Usein kuitenkin ongelmana on se, että heikosti suomea osaavien kanssa kontaktien solmiminen on vaikeaa.

Ei olla valmiita vaihtamaan kieltä vaan puhutaan suomea ja toisen on sitten tultava sillä toimeen, tai jos ei se tule, niin se on sitten ulkopuolella. Se toinen saattaa sitten kokea olonsa kauheen kiusaantuneeks, jos puhutaan semmosta kieltä hänen läsnäollessaan kokoajan, mistä hän ei ymmärrä yhtään. Et, kyllä se, että miten valmiina tänne tullaan, niin se vaikuttaa hirveesti siihen, että miten otetaan vastaan. (nainen, lukio)

Useat haastatelluista ohjaajista pitivät tärkeänä maahanmuuttajien integroimista suomalaisiin opetusryhmiin. Integroiminen ei kuitenkaan välttämättä edistä maahanmuuttajien kotoutumista. Rönholm (1999) vertaili ruotsalais- ja suomalaisluokkiin sijoitettujen lasten ja nuorten itsetuntoa, kulttuuri-identiteettiä sekä suhtautumista koulunkäyntiin. Lisäksi hän tarkasteli opetusalan asiantuntijoiden näkemyksiä suomalaisten sijoittamisesta suomalais- ja ruotsalaisluokkiin. Tutkimus tuki suomalaisten sijoittamista omakulttuuri-

siin opetusryhmiin. Suomalaisluokissa opiskelleilla oli parempi itsetunto, vahvempi kulttuuri-identiteetti ja motivaatio opiskeluun kuin ruotsalaisluokissa opiskelleilla. Myös opetusalan asiantuntijat kannattivat yksimielisesti suomalaisten siirtolaisten omakulttuurista opetusta.

Toisaalta maahanmuuttajien integroiminen samaan opetusryhmään suomalaisten kanssa edistää heidän suomen kielen oppimistaan. Kuten Sajavaara (1999, 44) toteaa, kielenoppimisen keskeisenä edellytyksenä on täysivaltainen osallistuminen elinympäristön sosiaalisiin käytänteisiin. Tosin lähes samanlainen kielikyky voitaisiin tarjota myös omakulttuurisen ryhmän suomenkieliselä opetuksella – edellyttäen, että opettaja hallitsee suomen kielen hyvin (ks. Järvinen ym. 1999).

Heikko suomen kielen taito vaikeuttaa myös opiskelijan suoritustason arviointia ja tulevan koulumenestyksen ennakointia. Onkin tärkeää, ettei suomen kieltä vasta opettelevan kognitiivisista kyvyistä tehdä päätelmiä hänen koulumenestyksensä perusteella.

Rehtori oli saanut sen käsityksen, että se olis mukautetun tasoinen, vaikka mää en oo kyllä ollenkaan sitä mieltä. Se puhu vaan huonosti suomee ja kirjotti huonosti suomee. (nainen, peruskoulu)

Opettajien on vaikeaa arvioida äskettäin Suomeen muuttaneiden opiskelijoiden suorituksia näiden puutteellisen suomen kielen taidon vuoksi. Arviointikäytännöt vaihtelivat oppilaitoksittain ja opettajittain: ääripäinä olivat arviomatta jättäminen ja heikosti suomea osaavien arviointi samojen kriteerien avulla kuin suomalaisten oppilaiden. Erityisen ongelmalliseksi koettiin maahanmuuttajien osaamisen arviointi koulun päättövaiheessa. Jos heitä arvioidaan kuten suomea äidinkielenään puhuvia, useiden keskiarvo jää erittäin heikoksi, jos taas kielitaidon puutteet otetaan huomioon, seuraavan oppilaitoksen edustajien on vaikea tulkita todistusta. (Suni 1996.)

Toimivaksi käytänneeksi opettajat kokivat kielitaidon puutteiden huomiointiin ottamisen kokeita laadittaessa ja tuntiosallistumista tarkkailtaessa (mt). Toisaalta myös oppimateriaalin ymmärrettävyyteen tulisi kiinnittää huomiota. Esimerkiksi historiassa, ympäristöopissa, maantiedossa ja biologiassa on monia käsitteitä ja aiheita, jotka ovat suomalaisille oppilaille itsestään selviä, mutta maahanmuuttajille vieraita (Kuukka & Talvitie 1995). Lisäksi pitkät virkkeet sekä toistojen ja ymmärtämistä helpottavien metatekstien vähyys vaikeutta-

vat lukemista (Mäkelä 1995; Mikkilä & Olkinuora 1995). Ratkaisuksi oppimateriaalin ymmärtämisen vaikeuksiin on esitetty erityisopetuksessa käytettävien kirjojen hyödyntämistä (ks. esim. Kuukka & Talvitie 1995). Kuitenkin oppimateriaalin käytössä tulee ottaa huomioon myös se, millaisen tekstin ymmärtämistä opiskelunsa päättävältä edellytetään. Erityisopetusmateriaali voi olla käyttökelpoista aluksi, mutta mahdollisimman pian on siirryttävä käyttämään samoja oppikirjoja kuin syntyperäisten suomalaistenkin opetuksessa. Liian helppo oppimateriaali saattaa hidastaa maahanmuuttajien opiskelunvalmiuksien kehittymistä (ks. Wang 1999).

Puutteellisesti suomen kieltä osaavien arvioinnista tarvitaan keskustelua, jonka käynnistäjänä opinto-ohjaajat voisivat toimia. Puutteellinen suomen kielen taito ei vaikeuta ainoastaan koulusuoritusten arviointia, vaan myös koulumenestyksen ennakoimista. Mikäli koulumenestys on heikko puutteellisen suomen kielen taidon vuoksi, se voi kielitaidon kohetessa parantua ratkaisevasti. Esimerkiksi White ja Glick (1998) havaitsivat, että siirtolaisnuoret saavuttavat ikätovereidensa osaamistason yleensä jo noin kahden vuoden kulluttua maahanmuutostaan. Tärkeintä onkin luoda hyvät mahdollisuudet kielitaidon kehittymiseen.

Työllistymisen kannalta maahanmuuttajien pitäisi osata suomen kieltä sujuvasti, koska heikko suomen kielen taito vaikeuttaa usein heidän työllistymistään. Kotimarkkinoilla toimivat työnantajat korostavat yleensä suomen kielen taitoa työhönoton kriteerinä. Kielitaitoa pidetään paitsi tärkeänä työn tekemisen kannalta myös osoituksena suomalaisuuden ja suomalaisten arvostamisesta sekä työmarkkinoiden pelisääntöihin sitoutumisesta. Suomen kielen taidon korostaminen saattaa olla kuitenkin peiteilmaus joillakin kotimarkkinoihin (julkiset palvelut) ja kansalliseen kulttuuriin sidotuilla aloilla (maatalous, rakennusala): suomen kielen taitoa painotetaan, koska työpaikkojen ei voida ilmoittaa olevan auki vain suomalaisille. (Paananen 1999.) Tilannetta pahentaa osaltaan se, että taloudellista pakkoa ulkomaalaisten palkkaamiseen ei vielä ole. Toisaalta suomen kielen taidon korostaminen ei välttämättä johdu halusta suojata suomalaisten työpaikkoja. Myös sellaisissa maissa, joissa maahanmuuttajuudella on jo pitkät perinteet, korostetaan ainakin yhden maan virallisen kielen hallintaa. Esimerkiksi Kanadassa maahanmuuttajille suunnatuissa oppaissa painotetaan englannin tai ranskan kielen taitoa (ks. tarkemmin A newcomers introduction to Canada 2000).

Monikulttuuriset ohjauskompetenssit käytännön ohjaustyössä

Mitä ovat monikulttuurisen ohjauksen kompetenssit?

Monikulttuurisen ohjauksen kompetensseja on pohdittu paljon kulttuurispesifisestä näkökulmasta (ks. esim. Pope-Davis & Coleman 1997). Nykyään yleisimmin sovellettu näkemys on, että taitavaan monikulttuuriseen ohjaukseen tarvitaan omien arvojen, normien ja asenteiden tiedostamista eli monikulttuurista tietoisuutta sekä toiseen kulttuuriin kuuluvan ohjattavan maailmankatsomuksen ymmärtämistä ja hyväksymistä. Ohjattavan maailmankatsomuksen ymmärtäminen edellyttää tietoa ohjattavan kulttuuritaustan lisäksi hänen elämänhistoriastaan ja nykyisestä elämäntilanteestaan. Lisäksi tarvitaan tietoa ohjausperiaatteiden ja -menetelmien kulttuurisidonnaisuudesta sekä taitoa soveltaa ja kehittää ohjattavan kulttuuritaustaan sopivia toimintaperiaatteita ja -menetelmiä.

Kokoavasti tämän mallin (ks. taulukko 2) mukaan kulttuurien välisessä ohjauksessa on keskeistä ohjaajan 1) monikulttuurinen tietoisuus, 2) kulttuurierojen tuntemus sekä 3) monikulttuuriset ohjauskäytänteet (LaFromboise ym. 1991; Sue & Sue 1990; Sue ym. 1992; Sue ym. 1996). Kulttuuritietämys ja monikulttuurinen tietoisuus eivät kuitenkaan yksin riitä, vaan kulttuuristen vähemmistöjen ohjaus edellyttää myös tietoa eri vähemmistöryhmien elämästä ja elinoloista Suomessa (ks. Matinheikki-Kokko 1997).

Taulukko 2. Monikulttuuristen ohjauskompetenssien käsitteellinen runko (Sue ym. 1992 mukailten)

	1. Monikulttuurinen tietoisuus	2. Kulttuurierojen tuntemus	3. Monikulttuuriset ohjauskäytänteet
	Ohjaajan tietoisuus omista oletuksistaan, arvoistaan ja ennakkoluuloistaan	Kulttuurisesti erilaisen ohjattavan maailmankatsomuksen ymmärtäminen	Sopivien toimintakeinojen kehittäminen
A. Uskomukset ja asenteet	<p>1. Ohjaaja on tietoinen omasta kulttuuristaan ja kunnioittaa erilaisuutta.</p> <p>2. Ohjaaja on tietoinen kulttuurinsa ja henkilökohtaisen taustansa vaikutuksesta psykologisiin prosesseihin.</p> <p>3. Ohjaaja tunnistaa valmiuksiensa ja asiantunteumuksensa rajat.</p> <p>4. Ohjaaja tulee toimeen itsensä ja ohjattavan välisen kulttuurierojen kanssa.</p>	<p>1. Ohjaaja on tietoinen toisen kulttuurin edustajiin kohdistamistaan negatiivisista tunnereaktioista, jotka saattavat olla vahingollisia ohjattavalle ja on valmis vertailemaan omia ja ohjattavansa uskomuksia ja asenteita.</p> <p>2. Ohjaaja on tietoinen ennakkokäsityksistään ja stereotyyppioistaan, joita hänellä saattaa olla vähemmistöryhmiä kohtaan.</p>	<p>1. Ohjaaja kunnioittaa ohjattavan uskonnollisia uskomuksia ja arvoja.</p> <p>2. Ohjaaja kunnioittaa vähemmistöryhmälle luontaisia auttamistapoja ja sen sisäistä auttamisverkostoa.</p> <p>3. Ohjaaja arvostaa kaksikielisyttä eikä näe toista kieltä esteenä ohjaukselle.</p>
B. Tiedot	<p>1. Ohjaajalla on erityistä tietoa omasta kulttuuristaan ja sen vaikutuksesta ohjausprosessiin ja hänen käsityksiinsä normaalista ja epänormaalista.</p> <p>2. Ohjaajalla on tietoa ja ymmärrystä siitä, kuinka sorto, rasismi, diskriminaatio ja stereotyyppit vaikuttavat häneen ihmisenä ja työntekijänä.</p> <p>3. Ohjaajalla on tietoa siitä, kuinka hän sosiaalisesti vaikuttaa ohjattavaansa. Hän tuntee kommunikaatiotapojen eroja ja niiden vaikutuksia vähemmistöryhmän ohjattaviin.</p>	<p>1. Ohjaajalla on erityistä tietoa juuri siitä kulttuurista, jota ohjattava tulee.</p> <p>2. Ohjaaja ymmärtää, kuinka etninen tausta ja kulttuuri saattaa vaikuttaa ohjattavan persoonallisuuden kehitykseen, psyykkisiin häiriöihin, uranvalintaan, avunetsintään sekä ohjausmenetelmien sopivuuteen.</p> <p>3. Ohjaajalla on tietoa sosiopoliittisista vaikutuksista, jotka koskettavat etnisiä vähemmistöjä. Esimerkiksi kokemukset pakolaisuudesta ja rasismista ovat usein vaikeita ja voivat vaikuttaa ohjausprosessiin.</p>	<p>1. Ohjaajalla on tietoa siitä, kuinka erilaiset ohjauskäytännöt sopivat kulttuurisesti erilaiselle ohjattavalle.</p> <p>2. Ohjaajalla on tietoa institutionaalista esteistä, jotka estävät vähemmistöjä käyttämästä erilaisia tukipalveluita.</p> <p>3. Ohjaaja tuntee arviointimenetelmien rajoitukset ja ottaa huomioon ohjattavan kulttuurin ja kielen erityispiirteet tulosten tulkinnassa.</p> <p>4. Ohjaajalla on tietoa vähemmistöryhmän perheiden rakenteesta, hierarkiasta, arvoista ja uskomuksista sekä vähemmistöyhteisön piirteistä ja voimavaroista.</p> <p>5. Ohjaaja on tietoinen sosiaalisella ja yhteisöllisellä tasolla ilmenevästä syrjinnästä, joka voi vaikuttaa vähemmistöryhmän psyykkiseen hyvinvointiin.</p>

	1. Monikulttuurinen tietoisuus	2. Kulttuurierojen tuntemus	3. Monikulttuuriset ohjauskäytänteet
	Ohjaajan tietoisuus omista oletuksistaan, arvoistaan ja ennakkoluuloistaan	Kulttuurisesti erilaisen ohjattavan maailmankatsomuksen ymmärtäminen	Sopivien toimintakeinojen kehittäminen
C. Taidot	<p>1. Ohjaaja hyödyntää koulutusta ja konsultointia kyetäkseen paremmin ja tehokkaammin ohjaamaan erilaisista kulttuureista tulevia ohjattavia.</p> <p>2. Ohjaaja pyrkii ymmärtämään itseään kulttuurinsa jäsenenä sekä kehittämään itselleen ei-rasistista identiteettiä.</p>	<p>1. Ohjaaja tutustuu alan uusimpiin tutkimuksiin ja etsii aktiivisesti kokemuksia, jotka rikastuttavat hänen tietojaan, ymmärrystään ja monikulttuurisia taitojaan.</p> <p>2. Ohjaaja on yhteydessä vähemmistöryhmien jäseniin myös ohjaustyön ulkopuolella.</p>	<p>1. Ohjaaja osaa käyttää monipuolisia verbaalisia ja nonverbaalisia auttamiskäytänteitä ja ottaa huomioon niiden kulttuurisidonnaisuuden toimenpiteitä valitessaan.</p> <p>2. Ohjaaja käyttää ohjattavan tueksi interventioita auttaen häntä näkemään, milloin ongelmat johtuvat toisten ennakkoluuloista ja rasismista eivätkä ohjattavaansa.</p> <p>3. Ohjaaja ei epäile kysyä neuvoa vähemmistöryhmän perinteisiltä parantajilta tai uskonnollisilta johtajilta, mikäli se on avuksi ohjauksessa.</p> <p>4. Ohjaaja käyttää ohjattavan toivomaa kieltä ja hankkii tarvittaessa tulkin tai ohjaa hänet pätevän kaksikielisen ohjaajan luo.</p> <p>5. Ohjaaja tuntee hyvin erilaisia testejä ja arviointimenetelmiä sekä niiden kulttuurisia rajoituksia.</p> <p>6. Ohjaajan tulee välttää ennakkoluuloja ja ohjattavaa syrjiviä toimenpiteitä ja toimia aktiivisesti niiden poistamiseksi.</p> <p>7. Ohjaaja auttaa ohjattavaa määrittämään ohjaustilanteeseen liittyviä päämääriä, odotuksia ja laillisia oikeuksia sekä antaa tietoa omista lähestymistavoistaan.</p>

Monikulttuurinen tietoisuus

Aito moniarvoinen ohjaus edellyttää sen tiedostamista, että omat toimintatavat, arvot ja normit ovat suhteellisia toisten kulttuureiden näkökulmasta katsottuna. Jotta ohjaaja pystyy ottamaan ohjauksensa lähtökohdaksi ohjattavansa kulttuuritaustan ja identiteetin, hänen on tultava monikulttuurisesti tietoiseksi eli hänen on tiedostettava omat arvonsa, norminsa ja asenteensa sekä niiden vaikutus toimintaansa (Sue ym. 1992; Sue ym. 1996). Hänen on myös ymmärrettävä näiden suhteellisuus toisten kulttuureiden näkökulmasta. Suomalaiset arvot ja normit ovat vain yksi useista erilaisista arvo- ja normijärjestelmistä maailmassa.

Suomalainen kulttuuri on kansainvälisesti vertaillen suhteellisen yhtenäisen: arvo- ja normijärjestelmät ovat samantyyppiset eri puolilla suomea ja eri yhteiskuntaluokissa (ks. esim. Paananen 1999). Pidämmekin länsimaista kulttuuria helposti parempana kuin muita kulttuureita. Esimerkiksi televisiossa esitettyjen ei-länsimaisesta kulttuurista kertovien ohjelmien sävy saattaa olla sääliittelevä tai kriittinen. Sanomalehdistäkin voidaan lukea ei-länsimaisten kulttuurien ”ongelmista” (Sakaranaho & Pesonen 1999).

Monikulttuurisen tietoisuuden korostamisen taustalla on ajatus siitä, että kaikki ohjaajat ovat aluksi jossain määrin etnosentrisiä. Todellisuutta hahmotetaan vain oman kulttuurin näkökulmasta. Ei tiedosteta, että omat ajattelu- ja toimintatavat ovat vain yksi monista eri mahdollisuuksista – tai ajatellaan, että oman kulttuurin, kansan ja rodun arvot ja maailmankatsomus ovat muita parempia ja arvokkaampia (Daniels & D’Andrea 1996). Etnosentrisyyteen kuuluu myös kielteinen asenne muita kulttuureita kohtaan eli taipumus hylätä omasta kulttuurista poikkeavat ajattelu- ja toimintamallit (Talib 1999). Lisäksi etnosentrisyys sisältää muiden kulttuurien edustajien stereotypioinnin: heidät nähdään vain kulttuuriensa edustajina, jolloin ihmisten ainutlaatuisuus on vaarassa jäädä piiloon (Corey 1996b). Etnosentrisyys on yhteydessä voimakkaaseen, monilta osin tiedostamattomaan samastumiseen omaan kulttuuriin. Tullakseen monikulttuurisesti tietoiseksi ohjaajan tulee kyetä tarkastelemaan kulttuuriaan etäämmältä, asettautua Kaikkosen (1999, 17) sanoin ”oman ja vieraan kulttuurin välimaastoon”. Vasta tällöin hän voi ymmärtää ja arvioida sekä omaa että vierasta kulttuuria.

Monikulttuurinen tietoisuus sisältää kaksi haastetta: tietoisuuden siitä, miten omat (kulttuurisidonnaiset) arvot ja asenteet vaikuttavat ajatteluun ja

ohjauskäytänteisiin sekä monien erilaisten ajattelu- ja toimintatapojen hyväksymisen eli suvaitsevuuden. Suvaitsevuuden haastetta voidaan tarkastella kulttuurirelativistisesta ja moniarvoisesta näkökulmasta. Kulttuurirelativistisesta näkökulmasta kaikki erilaiset toimintatavat pitää hyväksyä, koska ne nähdään samanarvoisina. Sen sijaan moniarvoisesta näkökulmasta jotkin kulttuurin piirteet voidaan yhteisellä sopimuksella kyseenalaistaa.

Haastatellut opinto-ohjaajat kokivat tiedostaneensa melko hyvin kulttuurisidonnaisia arvojaan ja asenteitaan sekä niiden vaikutuksen ohjaukseensa. He olivat myös pyrkineet välttämään ohjattavan stereotypisointia ainoastaan kulttuurinsa edustajaksi.

No minust ne ei oo sen kummenpia kuin muutkaan ihmiset. Että silloin kun mä kävin sitä listaa läpi niin mä kävin luokittain. Mä mietin, että ketä on missäkin. Mä mietin, että hei, ai niin en mä muistanu, että Vladislavhan on maahanmuuttaja. Tähän pitää päästä. Kun ei erikseen lasketa, että tähän on maahanmuuttaja, tää ei maahanmuuttaja. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Kulttuurierojen tuntemus ja monikulttuuriset ohjauskäytänteet

Kulttuurierojen tuntemus on tärkeä lähtökohta monikulttuurisen ohjauksen toteutukselle. Tässä yhteydessä tarkastellaan kulttuurisia eroja ja niiden huomioon ottamista ohjauskäytänteissä viestinnän ja kulttuuristen arvokonfliktien näkökulmista.

Ohjaajalla täytyy olla tietoa ohjattavan kulttuurille tyypillisestä käyttäytymisestä, odotuksista, normeista, asenteista ja arvostuksista (esim. Armour 1997; Hackney & Cormier 1996; Herring 1997; Locke 1986; Sue & Sue 1990). Ohjaajan pitäisi pystyä vertaamaan ohjattavalle ja hänen perheelleen ominaista toimintaa heidän kulttuurilleen tyypilliseen käyttäytymiseen. Suomalaisten käyttäytymiseen toimintaa tulee verrata vain toissijaisesti. Valtaosa haastatelluista opinto-ohjaajista piti tärkeänä maahanmuuttajien ohjaamista heidän omasta kulttuuritaustastaan käsin.

Mä luulen että se suurin tarve on varmaan sitte siinä, ihan siinä semmosessa konkreettisessa tiedossa, että mitä se heidän kulttuurinsa on. Et mikä on se, mitä he pitää normaalina. Ja sitten tarvii tietysti olla sillein hienovarainen, että ymmärtää sitten sen, että mikä on se ero tässä meidän kulttuurissa ja mikä hei-

jän kulttuurissa – mikä meidän kulttuurin itsestäänselvyyksistä vaikuttaa sitte heistä kaikkein oudoimmalta ja kaikkein ihmeellisemmältä. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Kulttuurien välisten viestintäerojen tuntemus

Ohjaajan on tärkeää ottaa huomioon viestinnän kulttuurisidonnaisuuden merkitys ohjaukselle. Mitä enemmän ohjaaja ja ohjattava eroavat kulttuurisesti, sitä todennäköisemmin ongelmia syntyy puhujan ajatusten välittymisessä kuulijalle (ks. esim. Kaikkonen 1999). Suomen kielessä erotetaan esimerkiksi toiminnan tahallisuus ja tahattomuus (Martin 1999). Tällaista erottelua maahanmuuttajan voi olla kuitenkin vaikea tehdä. Eri kulttuureissa sama asia voidaan ilmaista eri tavoin. Kieli on keino kategorioida asioita ja antaa niille metaforat. Kielen avulla voidaan myös painottaa tärkeiksi koettuja asioita. Lisäksi kieli heijastaa kulttuurin arvo- ja normijärjestelmää. Merchant ja Dupuy (1996) korostavat, että ohjattavalle tulee antaa tilaa ilmaista itseään hänen kulttuurilleen ominaisella tavalla. Tällöin ohjaaja voi entistä paremmin välttää oman, suomalaisen kulttuuriin sidotun maailmankuvansa välittämistä ohjattavalle.

Kulttuurien välillä on eroja myös monitulkintaisuuden sietokyvyssä (mm. Hofstede 1980). Suomelle ja muille Pohjoismaille on ominaista, että asioita tarkastellaan useista eri näkökulmista. Sen sijaan Arabian niemimaalla, Etelä-Euroopassa ja Etelä-Amerikassa tällainen tarkastelutapa ei ole kulttuurille yhtä tyypillistä. (ks. myös Hofstede 1997.) Ohjaajan kannattaakin muistaa, että näiltä alueilta kotoisin olevat ohjattavat saattavat odottaa suorita neuvoja ja yksiselitteisyyttä. Tämä on haastavaa suomalaiselle opetukselle ja ohjaukselle, joissa päämääränä on itseohjautuva ja tutkiva ihminen (ks. esim. Hakkarainen ym. 1999; Nuutinen & Kumpula 1998). Ongelmana voi olla myös se, että osa ohjattavista tulkitsee ohjaajan antamat tiedot suoriksi neuvoiksi. Toisista kulttuureista tulevien ohjattavien kanssa onkin usein hyödyllistä keskustella avoimesti ohjauksen tavoitteista ja toimintaperiaatteista.

Länsimaissa on tyypillistä “mennä suoraan asiaan”, kun taas Aasiassa asioita lähestytään hienovaraisemmin: ennen varsinaisen asian esittämistä sitä pohjustetaan ja perustellaan (Scollon ja Scollon 1995; Tiittula 1997, 38). Tällainen käyttäytyminen saattaa turhauttaa suomalaisen tehokkaaseen ajankäyttöön tottunutta ohjaajaa. On kuitenkin tärkeää muistaa, että esimerkiksi Aa-

siassa asioiden esittämistavalla osoitetaan kohteliaisuutta, suoraan asiaan siirtymistä pidetään epäkohteliaana. Asioiden esittämistapaan liittyy kuitenkin myös valtanäkökulma: auktoriteettien on hyväksyttyä siirtyä suoraan asiaan.

Ohjaaja viestii puheen ohella myös ilmeillä, eleillä, kehon asennolla ja fyysisellä etäisyydellä (Porter & Samovar 1997). Länsimaissa merkitsee usein enemmän se mitä sanotaan kuin se miten sanotaan. Sen sijaan arabialaisissa ja monissa aasialaisissa maissa (esim. Kiinassa ja Koreassa) sanomaa tulkitaan pitkälti puhetyylin, ilmeiden ja eleiden avulla. (Kim ym. 1998). Arabialaisten ja kaakkoisaasialaisten ohjattavien kanssa onkin tärkeää kiinnittää huomiota sanattomaan viestintään. Esimerkiksi myönteisillä ilmeillä ja eleillä voidaan viestiä empatiaa ja ohjattavasta välittämistä.

Suomalaista kulttuuria voidaan luonnehtia vähäisen fyysisen kontaktin kulttuuriksi. Suomalaiset pitävät yllä kansainvälisesti verraten pitkää fyysistä etäisyyttä keskustelukumppaniinsa eivätkä yleensä kosketa vierasta ihmistä. Fyysistä läheisyyttä korostavasta kulttuurista (Arabian niemimaalta, Pohjois-Afrikasta, Latinalaisesta Amerikasta) tuleva saattaakin tulkita pitkän fyysisen etäisyyden myös emotionaaliseksi etäisyydeksi ja kylmyydeksi. (ks. Andersen 1997.) Ohjaajan ei kuitenkaan pidä lähteä väkinäisesti muuttamaan omia toimintatapojaan ohjattavan odotusten mukaisiksi. Aitous on yksi tärkeimmistä hyvän ohjaussuhteen piirteistä (esim. Hackney & Cormier 1996). Ohjattava saattaa havaita ohjaajan käyttäytymisen teennäiseksi ja tulla entistäkin epäluuloisemmaksi. Ohjattavan kanssa tulisikin keskustella avoimesti siitä, miten suomalainen tapa toimia eroaa ohjattavan oman kulttuurin tavoista (Wahlström 1996).

On kulttuureita, joissa kasvokkain keskustelu on epätavallista. Useissa Kaakois-Aasian maissa katsekontakti ei ole tärkeä, vaan viestintä tapahtuu yleensä keskustelukumppaneiden ollessa vierekkäin. Ohjaajan onkin tärkeä ottaa huomioon, että erityisesti kaakkoisaasialainen ohjattava saattaa välttää katsekontaktia ohjaajaan. (ks. Porter & Samovar 1997.) Katseen suuntaaminen maahan viestittää näissä kulttuureissa myös kunnioitusta ohjaajaa kohtaan (Stefani 1997).

Vaikka silmiin katsominen ei ole välttämätöntä hyvän ohjaussuhteen luomiselle, katsekontakti on kuitenkin niin olennainen osa suomalaista kulttuuria, että ohjattavien on tärkeää oppia se. Ohjattavalle tulisikin kertoa, että suomalainen viestittää silmiin katsomisella avoimuutta ja rehellisyyttä. Lisäksi on tärkeää muistuttaa, että erityisesti auktoriteetteja, kuten opettajia ja työn-

antajia, kannattaa katsoa silmiin. Katsekontaktin välttäminen voi pahimmassa tapauksessa johtaa jopa työnsaanti-ongelmiin.

Kulttuuriset arvokonfliktit opinto-ohjaajien haasteena

Joskus kontaktin saaminen maahanmuuttajaan voi olla kulttuurierojen vuoksi vaikeaa. Ongelmia ja jännitteitä saattaa aiheuttaa erityisesti se, että ohjaajana on nainen ja ohjattavana muslimipoika. Muslimipojalle jo vieraan aikuisen naisen kanssa puhuminen voi olla outo ja hämmentävä kokemus, koska islamilaisissa maissa naiset ja miehet ovat sosiaalisesti eriytyneet. Islaminuskoinen poika saattaaakin tuntua vaivautuneelta keskustellessaan naispuolisen ohjaajan kanssa.

Muslimipoikaoppilas ei usko naisopoa. He ovat sitä mieltä, ettei heitä kaikki säännöt koske. (nainen, peruskoulu)

On tärkeää, että maahanmuuttajat ovat tietoisia suomalaisen yhteiskunnan periaatteista ja normeista, kuten täsmällisyydestä sekä säännöllisyydestä koulussa ja työelämässä. Mikäli esimerkiksi muslimipoika naispuolisen ohjaajan neuvoista huolimatta myöhästelee tunneilta eikä tee tehtäviään määräajassa, tottelemattomuus saatetaan tulkita johtuvaksi ohjaajan sukupuolesta. Islamilaisessa kulttuurissa alaikäisen pojan on kuitenkin jossain määrin hyväksytyä käyttäytyä tottelemattomasti (Juntunen 1999). Sen sijaan aikuiset suhtautuvat islamilaisissa maissa laajan kansainvälisen vertailun mukaan auktoriteetteihin keskimääräistä nöyremmin ja kunnioittavammin (ks. Hofstede 1980, 1997). Kulttuurierot saattavat olla hyvinkin suuria: monissa auktoriteetteja kunnioittavissa kulttuureissa ruumiillinen kuritus on kasvatuksessa normaali käytäntö.

Ja sit välillä tulee taas tämmönen autoritaarinen suhtautuminen. Yks aasialainen poika oli tuossa taannoin, siitä on nyt kyllä jo aikaa. Luokanvalvoja ja minä opinto-ohjaaja oltiin yhteydessä kotiin, että kun oli ihan kunnon koti, mutta jotenkin yhtäkkiä meni vähän alaspäin se poika. Oikein tällänen topakka, huolehtivainen koti. Äiti muun muassa siitä perheestä oli meillä aina välillä koulunkäynnin avustajana. Ja sitten kun soitettiin, että mikäs nyt on, onko nyt jotakin erityistä ni, äiti sano sitte että ei hän kyllä tiedä, se on kyllä ihan totta, että se on jotenkin ollu nyt vähän levoton ja näin. Mutta lyökää sitä. Niin sitte

me vaan sitä just naurettiin, että kyllä se ei opoilukaan pitkälle menis jos läväyttäs ensin korville ja sanottais että nyt kuuntelet. Että kyllä siinä eroja on. (nainen, peruskoulu)

Arabian niemimaan maiden ohella myös afrikkalaisissa ja aasialaisissa maissa kunnioitetaan auktoriteetteja. Opettajan tai opinto-ohjaajan oletetaan olevan asemansa perusteella kaikin tavoin parempi ja pätevämpi (Lim & Choi 1996). Sen sijaan Suomi kuuluu muiden Pohjoismaiden ohella maihin, joissa auktoriteettien arvostus on keskimääräistä vähäisempää (Hofstede 1980, 1997).

Auktoriteettiin suhtautuminen voi olla erilaista, että voi olla vähän nöyristelevää, taikka pokkuroivaa, mikä nyt ei oo meillä mun ymmärtääkseni ollu enää pitkään aikaan sellasta. Ei sinutella ehkä, ollaan kohteliaampia, odotetaan, että opettaja tai opo kysyy, ennen kuin puhutaan. (nainen, lukio)

Ohjauksessa on tärkeää luoda avoin, luottamuksellinen ja emotionaalisesti lämmin ilmapiiri. Yksi mahdollisuus on yrittää häivyttää auktoriteetin ulkoisia tunnusmerkkejä. Tosin tällainen käyttäytyminen saattaa aiheuttaa hämmennystä oppilaassa, joka on tottunut omassa maassaan opettajakunnan auktoriteettia ilmentävään toimintaan. Parasta on kertoa ohjattavalle avoimesti opinto-ohjauksen periaatteista, ohjaajan ja ohjattavan roolista sekä antaa opiskelijalle aikaa totuttautua uusiin toimintamalleihin. Tärkeintä on, että ohjattava saadaan vähitellen kertomaan avoimesti ajatuksistaan.

Kulttuuriset arvokonfliktit kouluyhteisön haasteena

Kaikkien maahanmuuttajien on sopeuduttava tiettyihin suomalaisen koulunkäynnin periaatteisiin. Esimerkiksi myöhästelyn salliminen erilaisen aikakäsitksen vuoksi on jo opetuksen järjestelysistäkin mahdotonta.

Puolet ajasta ollaan jossain muualla, et pitää vähän ohjata ruotuun takaisin. Nää kulttuurierot tuo ehkä sen, et vähän erilaisten asioiden kans joutuu olemaan, jollain on ihan omat aikataulut ja niin edelleen. (nainen, ammattiopilaitos)

Että he ymmärtäs sen omaa kulttuuriaan tuhoomatta, et meillä on täällä yhteisössä pelisäännöt, mitkä ei oo kohtuuttomia. Se, mitä me vaaditaan meidän omiltamekin, se tietty säännöllisyys ja muu. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Hidas opiskelutahti, tunneilta myöhästely tai poissaolot saatetaan tulkita kiinnostuksen puutteeksi opiskelua kohtaan. Laajassa kansainvälisessä vertailussa pohjois- ja länsi-eurooppalaisten pitkälle teollistuneiden maiden sekä Japanin on todettu olevan kaikkein eniten täsmällisyyttä ja nopeutta korostavia yhteiskuntia. Sen sijaan yhteiskunnissa, joissa teollisuutta on vähän, kuten useissa afrikkalaisissa, aasialaisissa, latinalaisamerikkalaisissa ja Arabian niemimaan maissa, nopeus ja täsmällisyys eivät ole läheskään yhtä merkityksellisiä (Levine & Norenzayan 1999.) Suomalaisen tehokkuus- ja täsmällisyysajattelun mukainen toiminta on oleellista erityisesti työnsaannin ja työpaikan pysyvyyden näkökulmista. On kuitenkin tärkeää antaa maahanmuuttajille aikaa koutoutua tehokasta ajankäyttöä korostavaan kulttuuriimme.

Valtaväestöön kuuluvat oppilaat voivat kokea epäoikeudenmukaisena sen, että maahanmuuttajille sallitaan sellaista, mikä heiltä itseltään kielletään. Talib (1999, 170) epäileekin, että liiallinen suvaitsevuuden tavoittelu voi johtaa luokkayhteisössä konflikteihin. Esimerkiksi oppitunneilta poissaolon salliminen iltapäivän rukoushetken vuoksi voi lisätä muiden opiskelijoiden kielteistä asennoitumista maahanmuuttajiin, kuten seuraavan haastattelun kuvauksesta ilmenee.

Muslimien pitäisi päästä iltapäivällä moskeijaan. Kuitenkin muslimi ulkopuolelta sanoo, että ei niitten tarvii mihinkään päästä. Koulu kuitenkin lähti mukaan, antoi niille erityisvapauksia. Siitähän tulee sanomista suomalaisten opiskelijoiden taholta, että minä takia nuo pääsee lähtemään kesken päivän. Yhessä vaiheessa lähettiin mukaan siihen, pyrittiin olemaan hieno oppilaitos, joka suhtautuu humanisti kaikkiin ihmisiin. Ja tuli sitten sanomista ja tuli ongelmia ja nyt on palattu siihen, että kaikki on samanveroisia, ja jos joku lähtee niin ok, hän vastaa sitten siitä. (mies, ammatillinen oppilaitos)

Talib (1999) tarkasteli opettajien asennoitumista maahanmuuttajien opetukseen ja havaitsi opettajien pitävän työtä paitsi haasteellisena ja rikastuttavana myös kuormittavana ja turhauttavana. Näin oli käynyt myös erään haastattelun opinto-ohjaajan oppilaitoksessa.

Kyllähän aina tämmöisessä isossa työyhteisössä on niitä, jotka sanoo, että miks meidän täytyy kouluttaa noita tommosia. (nainen, ammattioppilaitos)

Joissakin oppilaitoksissa opettajien asenteissa olisikin parantamisen varaa. Vaikka valtaosa opettajista tuntuukin ohjaajien mielestä tukevan maahanmuuttajia, jotkut vanhemmat opettajat suhtautuivat heihin ennakkoluuloisesti. Tällaisissa tilanteissa opinto-ohjaaja on joutunut toimimaan sovittelijana opettajan ja maahanmuuttajien välillä. Maahanmuuttajakoulun opinto-ohjaaja totesi, että liian usein monet opettajat pitävät koulua vain maahanmuuttajien ”säilytyspaikkana”, ja ajattelevat että opetusta tarjotaan vain vuosi kerrallaan. Hänen koulussaan oli selvä käsitys siitä, että maahanmuuttajat tarvitsevat pitkäjänteistä opetusta Suomeen kotoutuakseen.

Opettajien turhautumisen ja kuormittumisen nähdään johtuvan pääasiassa siitä, ettei heillä ole riittäviä valmiuksia opettaa ja ohjata maahanmuuttajia. Myös ajallisten resurssienpuute on ongelmallista – maahanmuuttajien opetus ja ohjaus vaatii aikaa (Talib 1999.) Opettajien turhautuminen voi johtua myös siitä, että he näkevät suvaitsevuuden kulttuurirelativistisesti. Jos kulttuuriset vähemmistöt saavat käyttäytyä vapaammin kuin valtaväestö, on todennäköistä, että ongelmia syntyy. Tuomi (1997, 95) toteaaakin, että liian harvoin keskustellaan tasapainon tarpeesta erilaisuuden hyväksymisen ja ykseyden tavoittelun välillä.

Suvaitsevuuden kulttuurirelativistinen tulkinta voi johtaa turhiin syyllisyyden tunteisiin silloin, kun kielteinen asenne liittyy vain tiettyyn käyttäytymispiirteeseen – ei ohjattavan vähemmistöryhmään tai ohjattavan persoonaan.

Mä oon pitäny itseäni suvaitsevaisena. Sitte kun mä huomasin, mikä oli negatiivinen piirre, että yks tyyppi tuli aina kysyyn sellasia asioita, että kun hänen äitinsä lähtee kolmeks kuukaudeks ulkomaille, että voiko se saada sitä korvausta ja saisko se näihin matkoihin vielä jotain. Mä huomasin, et ei ei, et tuleekohan musta rasisti, ku mä oon välillä kättynen ja mä aattelin, et mitäs se taas tulee multa kysyyn. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Haastateltu opinto-ohjaaja oli huolestunut siitä, että hänellä on rassistisia ajatuksia. Rasismi on kuitenkin liian voimakas sana kuvaamaan ohjaajan ajattelua (ks. Antikainen 1997). Kyse ei liene myöskään ennakkoluuloisesta asenteesta ohjattavaa tai hänen edustamaansa vähemmistöä kohtaan (ks. Wahlström 1996, 72). Jo pelkästään kielteisten tunteiden viriäminen ohjattavan tiettyä käyttäytymistä kohtaan näyttää herättävän osassa ohjaajista syyllisyyden tunteita.

On tärkeää, että oppilaitoksissa keskustellaan myös siitä, mitä periaatteita kaikkien oppilaiden tulisi noudattaa. Tällaista moniarvoisuuteen pohjautuvaa suvaitsevuutta on toteutettukin. Esimerkiksi eräässä Jyväskylän koulussa on pyritty yhdessä vanhempien kanssa määrittelemään yhteisesti sovitut periaatteet, joiden avulla erilaiset etniset ryhmät voivat toimia yhdessä (Patrikainen 1999, 14).

Keskusteluun ja päätöksentekoon kannattaa ottaa mukaan myös oppilaiden ja vanhempien edustajia. Yhdessä neuvotellen voidaan laatia sellaiset säännöt, joihin myös kulttuuristen vähemmistöjen on mahdollista aidosti sitoutua. Olennaista on, että pelisäännöt ovat selkeät ja kaikkien osapuolten saatavilla. Mikäli oppilaiden käyttäytymiseen joudutaan puuttumaan, on tärkeää painottaa, että kaikilta oppilailta edellytetään samoja, yhteisesti sovittuja sääntöjä.

Kulttuuriset arvokonfliktit ja perheyhteisö

Maahanmuuttajien ohjauksessa tulee ottaa huomioon se, että ohjattavan ja hänen perheensä toimintaa määrittävät julkilausumattomat ja usein tiedostamattomatkin kulttuurille tyypilliset piirteet. Ohjaaja saattaa tehdä virheellisiä päätelmiä tulkitessaan toimintaa omasta kulttuurikehyksestään (ks. esim. Gudykunst ym. 1996). Opinto-ohjaajien haastatteluissa tulikin esille erilaisia maahanmuuttajanuorten tulevaisuuteen, erityisesti uranvalintaan, liittyviä kysymyksiä, joita käsiteltäessä on tärkeä ottaa huomioon ohjattavan perheyhteisön ja kulttuuritaustan merkitys.

Patriarkaalisista kulttuureista tulevilla tytöillä ja naisilla ei välttämättä ole ammatillisia toiveita, vaan he saattavat haluta naisten palkkatyötä korostavan kulttuurimme näkökulmasta ”ainoastaan” äideiksi ja vaimoiksi.

Aivan kuin oisin ohuella jäällä, tyttöjen kanssa erityisesti. Tietenkin tarjoan näitä näkökulmia, että meillä tehdään näin ja tämä kuuluu meidän lakiin ja kulttuuriin. Mutta tyttöjen kohalla on monta kertaa niin, että tytöt haluaa äidiksi ja vaimoksi. (nainen, peruskoulu)

Ajatus sukupuolten tasa-arvosta on tyypillistä länsimaiselle kulttuurille; sen sijaan islamilaisen kulttuurin lähtökohta on sukupuolten sosiaalinen eriytyminen: miehiä sosiaalistetaan islamilaisissa kulttuureissa perheen elättämiseen, kun taas kodin- ja lastenhoito on naisten ja tyttöjen vastuulla (Nisula ym.

1995; Sakaranaho & Pesonen 1999). Tosin asennoituminen naisten työssäkäyntiin vaihtelee maittain. Esimerkiksi Egyptissä naisten työssäkäynti ja urasuuntautuneisuus hyväksytään (Sherif 1999), kun taas somalialaiset yleensä kannustavat naisia kodin- ja lastenhoitoon (Nisula ym. 1995).

Moniarvoista, kulttuurispesifistä lähestymistapaa kannattava ohjaaja saattaa ajatella, että hänen tulisi osaltaan edistää sukupuolten tasavertaista kohtelua. Kuitenkin miehen ja naisen rinnastaminen voi olla islamilaisesta näkökulmasta liian radikaali ratkaisu. Islaminuskoiset maahanmuuttajat saattavat pitää erityisesti nuoria naisiaan keskeisessä asemassa oman kulttuurinsa perinteiden jatkajina uudessa kotimaassa ja pyrkivät sosiaalistamaan heitä perinteiseen naisen asemaan – lasten- ja kodinhoitajiksi. Näin näyttäisi olevan erityisesti somalialaisten keskuudessa. (ks. tarkemmin Nisula ym. 1995.) Kulttuuritietämyksen avulla ohjaajan on helpompi hahmottaa ohjattavien elämän kokonaisuutta.

Siinä puntaroidaan monesti tämmöistäkin, että mistä tulis se oppilas onnelliseksi. Koska yks meidän koulun tavoitteistakin on onnellinen ja tasapainoinen oppilas. Ei se varmaan tasapainoa lisää, jos opo oikein puputtaa, että opiskelemaan vaan kuule, eikä mihinkään naimisiin (nainen, peruskoulu)

Ongelmia voi aiheuttaa myös länsimaisen yksilökeskeisen ajattelun soveltaminen yhteisökeskeisen kulttuurin jäsenen ohjaukseen. Esimerkiksi islamilainen kulttuuri korostaa sosiaalista vastuuta, erityisesti naisen roolissa. Nainen on ennen naimisiin menoaan alisteinen perheelleen ja naimisiin mentyään miehelleen ja tämän sukulaisille (Nisula ym. 1995). Yhteisön mielipide on yksilön tarpeita tärkeämpi yleensä myös Aasiassa, Afrikassa ja Etelä-Amerikassa (ks. Kashima ym. 1995).

Niitä kotejakin on niin erilaisia, toiset suhtautuu avoimen uteliaasti meidän tapoihin ja toiset lähes vihamielisesti (nainen, peruskoulu)

Vanhempien tahdon vastainen toiminta voi aiheuttaa sosiaalista vastuuta korostavan kulttuurin jäsenelle ongelmia, jotka ilmenevät esimerkiksi käytöshäiriöinä, kuten seuraava haastattelunäyte osoittaa.

Meillä on muutamia näitä tyttöjä, jotka pukeutuvat hyvin länsimaisesti ja sitten alkaa tulla käytöshäiriöitä, mikä ei oo somalitytölle ominaista. Ykskin luokkanvalvoja oli oikein hyvässä tiiviissä kontaktissa oppilaansa kanssa, joka oli

käytöshäiriöinen. Tämä tyttö oli kertonu näin, et usko opettaja miten vaikeata se on, että hän on muuttanut tänne ja hän tietää, että he jää tänne. Ja hän haluais olla niin ku suomalaiset oppilaat, mutta sitten heidän perhe ja suku ja kaikki pitää häntä luopiona, ku hän on tämmönen. Vanhat perinteet vetävät sinne perheen pariin, mutta tyttö taas haluais länsimaistua, muttei saa siihen perheen tukea. (nainen, peruskoulu)

Useat haastatellut opinto-ohjaajat totesivat myös, että vertaisryhmän suh-
tautuminen vaikuttaa ohjattavan käyttäytymiseen ja ajatteluun. Tullakseen
hyväksytyksi syntyperäisten suomalaisten joukossa maahanmuuttajanuori voi
haluta “länsimaistua”, käyttäytyä suomalaisten tapaan. Erityisesti aasialaiset
kuuliaisuuteen ja velvollisuuksien täyttämiseen tottuneet murrosikäiset nuo-
ret saattavat ihastua länsimaiseen riippumattomuuteen ja yksilöllisyyteen (ks.
Matsuoka 1990; Sodowsky ym. 1995, 149). Tähän kytkeytyy osaltaan myös
länsimaille ominainen nuorisokulttuurin vaikutus.

Mutta sitten sattuu tietenkin paljon niitä että haluaa samaistua nopeassa tah-
dissa uuteen kulttuuriin. On maahanmuuttajalapsia, jotka eivät haluaisi lain-
kaan oman äidinkielen opetusta, purnaavat sellaisia asioita vastaan, että he
haluavat vain suomalaiseksi nopeasti. Mutta ett siinä tulee kovin voimakkaita
kulttuuritörmäyksiä kodin kanssa. Tämä nuorisokulttuurin vetovoima on voi-
makas, koska siitä puuttuu juuret, että tajuttaisi niitä asioita. Siinä mennään
hyvin helposti vaaralliseenkin pintakulttuuriin välillä. (nainen, peruskoulu)

Nuoren suomalaistumispyrkimykset voivat olla ristiriidassa perheen ja opin-
to-ohjaajan ohjausfilosofian kanssa: kaikki haastatellut opinto-ohjaajat pai-
nottivat ohjattavan oman kulttuurin säilyttämisen merkitystä. Ristiriitatilan-
teissa on tärkeää neuvotella nuoren vanhempien – tai mikäli ohjattava kuu-
luu patriarkaaliseen kulttuuriin, erityisesti isän kanssa.

Kyl se eroo, koska siinä tulee kulttuurierot, et esimerkiks kun on näitä tämmösiä
isäkulttureita, joissa isi sanoo kaiken. Ni kyllä musta se isi, joka sanoo kaiken, niin
sen on viisainta tulla sitten juttelemaan mun kanssa. Eli et voidaan sit niinku neu-
votella, et mikä ois järkevintä ja hyödyllisintä. (nainen, lukio)

Vanhempien kanssa keskustellessa on olennaista muistaa, että uranvalinnan
ohjaus on monille maahanmuuttajille vierasta. Suomalaisessa kulttuurissa kan-
salaisia holhotaan keskimääräistä enemmän (ks. Hofstede 1980, 1997). Suu-

ressa osassa maailmaa (esim. arabimaissa, Afrikassa, Latinalaisessa Amerikassa) oppilaitoksissa ei huolehdi siitä, mihin oppilaat sijoittuvat päästötodistuksen saatuaan.

Kulttuuristen erojen huomioon ottaminen on erityisen tärkeää uranvalinnan ohjauksen näkökulmasta. Ongelmia syntyy, mikäli nuoria ohjataan sellaisille aloille, joita heidän kulttuurissaan ja erityisesti lähipiirissään ei pidetä sopivina. Lisäksi on huomattava, että eri kulttuureissa arvostetaan eri ammattaja ja ammattiasemia.

Tietyt ammatit näkyvät eri kulttuureissa. Vietnamilaisilla on hyvin voimakkaana ollut lukioon pääsy tytöillä ja pojilla merimies. (nainen, peruskoulu)

Maahanmuuttajille tulisi antaa mahdollisimman realistinen kuva siitä, millaisia vaikeuksia tietyn etnisen vähemmistön edustajat saattavat kohdata työelämässä. Ohjattaville tulee myös kertoa, millä keinoin he voivat itse parantaa työnsaantimahdollisuuksiaan. Suomen ja englannin kielen taidon lisäksi työmarkkinoilla menestymistä parantaa länsimaisen tehokkuuskäsityksen, ahkeruuden ja yritteliäisyyden omaksuminen (ks. *A newcomers introduction to Canada 2000*). Mikäli ohjattava on yhteisökeskeisen kulttuurin jäsen – erityisesti naispuolinen – kannattaa korostaa, että työhaastatteluihin mennään Suomessa yksin eikä perheen tai ystävien kanssa (ks. *Citizenship and immigration in Canada 2000*).

Tietoa suomalaisten asenteista maahanmuuttajia kohtaan voidaan hyödyntää myös neuvoteltaessa vähemmistökuultuuriin kuuluvien opiskelijoiden TET- ja työharjoittelupaikoista. Jos ohjaaja tietää, miten työnantaja suhtautuu maahanmuuttajiin, hän voi ottaa asennoitumisen huomioon jo näistä paikoista neuvoteltaessa.

Mutta kyllä siinäkin on sitten omon taidosta kysymys, että ei kannata kaivaa verta nenästä. Jos on oikein laiska maahanmuuttajapoika, niin ei sitä kannata tonne kauppaan tyrkyttää töihin, koska se ei mitään muuta, kuin lisää sitä, että ne kaikki on semmosia. Että koittaa löytää sille sitte joku muu paikka, jos sitä poikaa ei todella mikään kiinnosta eikä se halua mennä mihinkään. Että jättäsen sitten kouluun siksi viikoksi. (nainen, peruskoulu)

Se, että maahanmuuttajanuori on koulussa silloin, kun muut oppilaat ovat työharjoittelussa, on kyseenalaista. Tällöin ohjauksessa kannattaisikin keskus-

tella nuoren kanssa siitä, onko mahdollisesti kyse kiinnostuksen puutteesta vai siitä, että nuori pelkää kohtaavansa harjoittelupaikassa kielteisiä asenteita ja syrjintää. Työnantajien suhtautumisesta on myös myönteisiä kokemuksia:

Mulla oli kaks somalipoikaa TET-harjoittelussa yhdessä kaupassa. Ja heillä meni oikein hyvin se viikko, tosin se oli mutkien kautta tullu tutuks se kauppias. Mutta sillon ku mä soitin tätä paikkaa, ni mä siinä puhelin keskustelussa en edes sanonut heti sitä, että nää on sitte somalipoikia. En tiedä aattelinko, että se ei ota niitä tai jotakin. Sanoin sitte lopuksi, että nää on sitte tämmösiä tummia poikia. Ni se kauppias sano heti, että hänellä ei oo ollu tämmösiä aikasemmin, mutta on ihan sama minkä värisiä ne on, kun ne on vaan yritteliäitä, ahkeria ja kohteliaita. (nainen, peruskoulu)

Opinto-ohjaajat monikulttuurisuuden edistäjinä

Ohjaajat totesivat, että kulttuurin huomioon ottaminen on käytännön ohjauksessa vaikeaa. Työaika ei useinkaan riitä ohjattavien kulttuuriin tutustumiseen. Useat haastateltavat toivoivatkin resurssien lisäämistä maahanmuuttajien ohjaukseen ja siihen liittyvän täydennyskoulutuksen lisäämistä.

Ei aina kauheen syvällisesti pääse, eikä ehdi ohjaamaan sillai, et ne kaikki kulttuuritaustatkin tulis hirveen selviks siinä. Et, kyl se joskus on, kun täytyy vaan pyrkiä siihen tavoitteeseen, et se joku paikka ja ratkasu löytyy. Se on varmaan aikapula sitten siinä vaiheessa, ettei ehdi sitä kulttuuritaustaa niin hirveesti siinä tutkimaan (nainen, peruskoulu)

... niin se keskinäinen vuorovaikutus on hirveen tärkeätä myöskin, et sanotaan silleen, miten jossakin muualla päin toimitaan. Ja miten joku on ratkaissut jotkut tilanteet Jos resurssit antaa periksi niin oishan se upeeta kouluttautua esimerkiksi silleen, että joku tulis seuraamaa sun työskentelyä koululla ja tavallaa sä saisit siitä palautetta sitten. Koska kyllähän se niin on tietenkkin, että jos vuosia tekee jotain hommaa, kai siihen kangistuu ja tulee sokeaksi omalle työleen. (nainen, peruskoulu)

Vaikka resurssit ovatkin rajallisia, ohjaaja voi lisätä kulttuuritietämystään keskustelemalla ohjattavien ja heidän perheidensä kanssa heidän kulttuuritaustastaan (ks. Sue ym. 1992) Erityisesti pitkään maassamme olleet, muualla lapsuutensa viettäneet, ovat hyviä keskustelukumppaneita, koska he pystyvät vertaamaan

omia kokemuksiaan eri kulttuureista. Eräs haastateltu totesi erityisen antoisiksi keskustelut oppilaitoksen maahanmuuttajataustaisten opettajien kanssa.

Eri ihmisten kanssa tulee juteltua. Esimerkiksi vietnamilainen äidinkielen opettaja on hyvä kertomaan kulttuuriasioista. Hän kertoo mielellään. Hän on ollut Suomessa aika pitkään ja pystyy näkemään niitä eroja. (nainen, peruskoulu)

Kulttuureihin voidaan tutustua myös yhdessä koko koulun henkilökunnan ja opiskelijoiden kanssa. Yksi haastatelluista opinto-ohjaajista ehdottikin kulttuurisen tietämyksen edistämiseksi eri kulttuureita käsitteleviä luentoja. Samalla hän toi kuitenkin esille soveltamisen ongelman.

Tähän meidän kansainvälisyyteen liittyy, että esimerkiksi eilen aamulla meillä oli Thai-aamupäivä, parin tunnin luento. Semmoinen mies, joka on ollut toistakymmentä vuotta Bangkokissa, niin kävi kertomassa siitä Thai-kulttuurista ja siinä tuli juuri semmoista asiaa, että ajattelin, että mun pitäis jo näiden meidän virolaisten opiskelijoiden ja muitten kanssa tietää. Kun ei ymmärretä, niin tehdää hallaa sille yhteistyölle. Olen itse kyllä ollut semmosessa koulutuksessa, missä on näistä monikulttuurisuuksista puhuttu, mutta en mä tiedä kuinka paljon mä oon saanu niitä tähän käytäntöön mukaan. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Opinto-ohjaajat voisivatkin olla aloitteentekijöinä esimerkiksi oppilaitoksensa monikulttuurisuuspäivien järjestämisessä. Oppilaitokseen voitaisiin kutsua eri kulttuurien edustajia kertomaan omasta kulttuuristaan ja keskustelemaan kulttuurien välisistä eroista. Teemapäiville voidaan lisäksi kutsua vanhempia ja työelämän edustajia. Tietämystä kulttuurien välisistä eroista voidaan kartuttaa myös matkailemalla tai kirjallisuuteen perehtymällä. Alan tutkimusten ohella voidaan lukea eri kulttuureja ja kulttuurien kohtaamista käsittelevää kaunokirjallisuutta.

Kulttuuritietämyksen ja monikulttuurisen tietoisuuden lisääminen antaa kaikille ohjattaville – myös suomalaisille – entistä laajemmat mahdollisuudet toteuttaa itseään. Lisäksi maahanmuuttajien ja kulttuuristen vähemmistöjen ohjaus tarjoaa ohjaajalle mahdollisuuksia laajentaa omaa näkemystään maailmasta. Kuten Sarvola (1999, 104) toteaa, maahanmuuttajien ohjaus on keino rikastuttaa omaa elämää ja tutustua uusiin kulttuureihin. Tätä mahdollisuutta ei koulun kiireisen arjen ja taloudellisten resurssien vähyyden vuoksi kannata jättää käyttämättä.

TÄYDENNYSKOULUTUS OHJAUSHAASTEISIIN VASTAAJANA

Atk ja kaikki uudet asiat. Tässä pitää koko ajan opiskella ja kouluttaa itseänsä ja käydä koulutuksessa paljon. Pitää ittensä ajan tasalla.

Tässä luvussa kuvataan opinto-ohjaajien määrällisiä ja laadullisia täydennyskoulutustarpeita ja arvioidaan niitä ohjaustyön muuttuneen toimintakontekstin näkökulmasta. Lisäksi pohditaan, miten uusiin ohjaushaasteisiin voidaan vastata kehittämällä ohjausalan täydennyskoulutusta mm. ohjauksen verkostoyhteistyömallia hyödyntäen.

Näkökulmia täydennyskoulutustarpeeseen vaikuttaviin tekijöihin

Täydennyskoulutustarvetta voidaan analysoida useista näkökulmista. Ohjausalan täydennyskoulutustarvetta on mahdollista tarkastella esimerkiksi yhteiskunnan perspektiivistä opinto-ohjaajan työn muutoksen kautta (makrotaso). Toinen keskeinen koulutustarpeiden määrittäjätaho on organisaatio, johon koulutettava kuuluu (mesotaso). Myös koulutettavien oma näkökulma on tärkeä koulutustarpeiden analysoinnissa (mikrotaso). (Ks. esim. Jakku-Sihvonen 1995, 126; Vaherva 1984, 9.)

Koulutustarvetta voidaan tarkastella myös ulottuvuuksilla subjektiivinen – objektiivinen sekä määrällinen – laadullinen (Naumanen & Silvennoinen 1996,

11–13). Subjektiiivinen koulutustarve viittaa koulutettavien itsensä kokemaan ja objektiivinen ulkopuolisen tahon arvioimaan koulutustarpeeseen. Määrällisellä koulutustarpeella voidaan tarkoittaa sekä koulutusta tarvitsevien lukumäärää että koulutuksen toteuttamiseen tarvittavia resursseja. Laadullinen koulutustarve viittaa koulutuksen sisältöihin.

Kompetenssin, relevanssin ja motivaation käsitteet ovat myös tärkeitä koulutustarpeita arvioitaessa (Scissons 1982). Kompetenssi tarkoittaa koulutettavan itsensä tai ulkopuolisen tahon määrittämää osaamistasoa, relevanssi osaamisalueen keskeisyyttä ammattitaidon osana ja motivaatio koulutettavan kiinnostusta ja halukkuutta kehittää tiettyä osaamisaluettaan. Lisäksi täydennyskoulutuksen suunnittelussa tulisi ottaa huomioon koulutettavien urakehityksen vaihe (ks. esim. Meriläinen 1999).

Koulutustarvetta kannattaa lähestyä useista eri näkökulmista ja suhteuttaa saadut tiedot toisiinsa. Nykyaikaisessa koulutussuunnittelussa koulutustarvetta tulisi tarkastella sekä yksilön että työyhteisön intressien näkökulmasta. Subjektiiivisten koulutustarpeiden kartoittamisen lisäksi tarvitaan myös objektiivista koulutustarpeiden arviointia. Potentiaaliset koulutettavat ja organisaation edustajat eivät välttämättä tiedosta, millaisia uusia valmiuksia muuttunut toimintaympäristö edellyttää. He eivät myöskään aina tunne uusinta tietoa ja kehittyneimpiä toimintamalleja. (Hämäläinen & Haimi 1995; Jakku-Sihvonen 1995; Vaherva 1984.)

Yhteiskunnan nopeassa muutoksessa täydennyskoulutuksella on aiempaa keskeisempi tehtävä erityisesti koulutusjärjestelmän tukena ja muutosprosesseihin vastaajana (Vainio 1996). Laadukkaan täydennyskoulutuksen tehtävänä on valmentaa huomisen maailmaan, tehtäviin, joita ei tällä hetkellä välttämättä ole vielä olemassa. Voidakseen täyttää tehtävänsä parhaimmalla mahdollisella tavalla koulutuksen tulisi kulkea yhteiskunnan kehityksen edellä. (Lehtinen 1997.) Opinto-ohjaajien ammatillinen kasvu olisikin nähtävä elinikäisen oppimisen jatkumona, jonka tavoitteena on syvenevä oman työn ja toimintaympäristön ymmärtäminen ja ammatillisen osaamisen laajentaminen (Lairio 1996).

Yhteiskunnan muuttuminen asettaa uusia haasteita opinto-ohjaajan työlle ja ohjausalan täydennyskoulutukselle. Oman työn muutoksen hallinnan tukeminen onkin yksi keskeisistä täydennyskoulutuksen tehtävistä. Hallitakseen toimintaympäristönsä muutosprosesseja ohjausalan asiantuntija tarvitsee joustavuutta, itseohjautuvuutta sekä kykyä oman ajattelunsa ja toimintansa jatku-

vaan reflektointiin ja kehittämiseen (Lairio 1996). Elinikäisen oppimisen valmiuksista onkin tullut välttämätön osa jokaisen opinto-ohjaajan asiantuntijuutta (Elinikäisen oppimisen komitea 1997).

Kuluneena vuosikymmenenä opiskelijoiden ohjaustarpeet ovat laaja-alaisuneet ja moninaistuneet. Opinto-ohjaajan työnkuvan laajuus ja hajanaisuus koetaankin merkittävinä ohjaustyön haasteina (Lairio, Puukari & Peltosalmi 1999a). Erään opinto-ohjaajan sanoja lainaten “opinto-ohjaajan työ on jatkuvaa kehitystyötä”. Tämä ajatus kuvastuu myös seuraavasta haastattelunäytteestä.

Ulkopuolelta tulevat vaatimuspainet sekä sisäisen systeemin luokattomuuden toteuttaminen eri muodoissa, mitä se on ohjauksessa. Ylioppilaskirjoitusten muuttuminen, lama, työelämän muutokset, kaikki paineet mitä nuoriin kohdistuu, niin näihin sopeuttaminen. Kun aattelee yhteishakuakin – ennen kuin tuolta löytää oppaasta ne tiedot, niin se on aikaa vaativa tehtävä nuorille. Ennen yhteishaku oli yksinkertaisempaa. Nyt pitää jotenkin vielä enemmän ajaa itseään sisälle kaikkeen. (mies, lukio)

Yhteiskunnallisten ja teknologisten muutosten keskellä työrooleja on arvioitava uudelleen. O’Dell ja Rak (1996) ovat kiinnittäneet huomiota opinto-ohjaajien roolin epäselvyyteen ja siihen, että ammattikunnan sisällä ei toimenkuvaa ole määritelty riittävän selkeästi. Täydennyskoulutuksella voidaan osaltaan auttaa opinto-ohjaajia jäsentämään toimenkuvansa ja rooliaan yhtenä toimijana ohjauksellisissa yhteistyöverkostoissa.

Opinto-ohjaajien täydennyskoulutustarpeita

Peruskoulutuksen avulla opinto-ohjaajat luovat kokonaiskuvan opinto-ohjauksesta ja hankkivat perusvalmiudet opinto-ohjaajana toimimiseen. Muutamat haastatellut ilmaisivat peruskoulutuksen merkityksen:

Se peruskoulutus oli hyvä koulutus. Se avas monissa asioissa silmiä ja nimenomaan näkemään ja ehkä erottelamaan ja ryhmittelemään näitä ongelmia, joita tässä ohjaustyössä tulee eteen. (mies, ammatillinen oppilaitos)

Koulutusta, jonka opinto-ohjaaja on saanut uransa alkuvaiheessa, joudutaan kuitenkin täydentämään, jotta hän pystyisi kasvamaan ammatissaan ja ihmisenä sekä vastaamaan ajankohtaisiin ja tuleviin ohjaushaasteisiin. (Lairio 1996.) Myös opinto-ohjaajat korostivat, että koulutuksen aikana ei voi kehittää kaikkia opinto-ohjauksen edellyttämiä valmiuksia vaan oppiminen jatkuu edelleen työssä. Opinto-ohjaajat katsoivat, että peruskoulutuksesta he saivat ikään kuin “alkusysäyksen” ja se myös avarsi heidän näkemyksiään

Koin, että peruskoulutuksessa sain hyvin paljon, eväitä ja itsevarmuutta lisää. Sain mielestäni aika hyvän kokonaiskuvan, mitä opinto-ohjaus on. Ja tietenkin sitten saatiin valmiuksia toimia henkilötasolla niin oppilaiden kuin aikuistenkin kanssa. Tilanteita oli valtavan paljon mitä käytiin lävitse ja puntaroi-tiin, ja tuli keskustelua ja tuli omien mielipiteiden sanomista ja muuta. Ja sit tietenkin erittäin hyviä ystäviä, ystävyysuhteet mitkä on jatkunu vielä. Ja monet tietenkin asiat mitä kasvatustieteen puolellaki tuli, niin nehän oli semmosia ahaa-elämyksiä kanssa. Että, että sitä huomasi, että ahaa, näinhän tää tosiaan on ja että tätähän voi kokeilla näin ja soveltaa. (nainen, peruskoulu)

Heti kun olin kurssilla [opinto-ohjaajakoulutuksessa], sanoin, että tällainen pitäisi olla kaikilla lukion opettajilla. Siinä oppii näkemään ihan eri tavalla, kun omasta kapeasta horisontista. Aineenopettajan näkökulma oli ollut itsestään-selvä siihen saakka. Opinto-ohjaus oli ollut pientä sivubisnestä. Ehkä se oli niin kokonaisvaltainen näkemys oppilaasta tapahtuman keskipisteenä, eikä niinkään siitä muusta hössötyksestä, opetuksesta, tiedon jakamisesta, se avautui. Ehkä se antoi varmuuden siitä, että tämä on tärkeää touhua. Sai moniin asioihin, jotka oli jo intuitiivisesti oivaltanut, varmistusta. Vihjeitä ja vinkkejä siitä, miten voisi tehdä. Suoraan sanoen varmuus, millä näistä asioista puhuu, koheni. Niitä asioita on miettinyt ja tehnyt itselleen selväksi. Se on ehkä kurssin suurin anti. (mies, lukio)

Ohjausalan valmiuksien hankinta edellyttää teorian ja käytännön työelämän välistä vuoropuhelua. Työelämästä irrallinen koulutus ei sellaisenaan enää riitä. Asiantuntijuus on yksilöllinen, elinikäinen ja jatkuva prosessi. Täydennyskoulutuksen avulla voidaan joustavasti edistää asiantuntijuutta muuttuvien tehtävien vaatimusten mukaisesti. Jatkuvaa kouluttautumista pidetäänkin sekä ehtona että mahdollisuutena työelämässä menestymiseksi. (Hämäläinen 1996; Lehtinen & Palonen 1997; Meriläinen 1999.)

Vuonna 1997 yli kolme neljäsosaa opinto-ohjaajista halusi osallistua ohjausalan täydennyskoulutukseen. Vuoden 1990 tilanteeseen verrattuna ohjausalan täydennyskoulutuksesta kiinnostuneiden osuus oli kasvanut lähes 10 %, lukuun ottamatta ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajia, joiden kiinnostus oli laskenut lähes 10 %. Ammatillisten oppilaitosten tilannetta selittänee osaltaan se, että kyselyyn vastaamisen ajankohtana ammatillisen koulutuksen kehittäminen oli aktiivisessa vaiheessa ja siihen liittyvä koulutustarjonta runsasta. (Lairio 1992; Lairio, Puukari, Peltosalmi & Varis 1999.)

Haastattelututkimuksessa ilmeni, että opinto-ohjaajien mahdollisuudet hakeutua täydennyskoulutukseen vaihtelivat oppilaitoksittain. Joissakin oppilaitoksissa oli myönteinen koulutusilmapiiri ja hakeutumista koulutukseen tuettiin monin eri tavoin.

Kyllä mun mielestä tarjolla on koko ajan kaikkee hurjan mielenkiintosta. Ja tässä koulussa kyllä suositaan sitä kouluttautumista, et helppo lähteä ja sopia, että mä haluan siihen koulutukseen ja rahaakin saa ja toisaalta niit on paljon sellasiakin, jotka ei maksa koululle mitään. (nainen, peruskoulu)

Kaikissa oppilaitoksissa mahdollisuudet osallistua koulutukseen eivät kuitenkaan olleet yhtä hyvät. Osa opinto-ohjaajista ei voinut osallistua koulutukseen siinä määrin kuin he itse kokivat tarpeelliseksi. Esteinä mainittiin se, että kaikilla oppilaitoksilla ei ollut koulutukseen riittävästi määrärahoja. Lisäksi monissa lukioissa opintojen kurssimaisuus oli poistanut oppitunnittoman perjantain, mikä oli vaikeuttanut mahdollisuutta kouluttautumiseen. Tämä oli ongelmallista varsinkin sivutoimisille opinto-ohjaajille, joilla oli päätoimisia enemmän luokkatunteja. Myös suuri työmäärä vaikeutti koulutukseen osallistumista. (Ks. myös Blomqvist ym.1997, 52; Korkeakoski 1999.)

Mikäli opinto-ohjaajalla ei ole mahdollisuutta osallistua alansa täydennyskoulutukseen, se aiheuttaa mm. turhautumista työssä, kuten seuraavasta haastattelunäytteestä ilmenee.

Koulutusta kyllä tarjotaan, mutta jos se maksaa pari tonni, ei oikein oo varaa panemaan itteesä, jos on velallinen tai muuta. Eikä kunta maksa kuin pienen prosentin siitä. Eri kunnissa on eri arvossa opot, että jossakin kunnissa saataan maksaa kalliitakin koulutuksia ja joissain ei mittään. Turhautuu sitte, kun ei pääse omaa työtänsä kehittämään. (mies, peruskoulu)

Taloudellisen tuen lisäksi työnantajien pitäisi luoda mahdollisuudet riittävän täysipainoiseen ja pitkäjänteiseen opiskeluun – myös työaikana. Oman työn kehittämisessä tarvitaan aikaa työkäytänteiden ja ohjauksellisen ajattelun analysointiin sekä uusien toimintavaihtoehtojen pohdintaan.

Työtä voi kehittää itseopiskelun avulla, mutta laadukas täydennyskoulutus tarjoaa monipuolisempia mahdollisuuksia hankkia uutta tietoa, vaihtaa kokemuksia kollegoiden kanssa ja saada asiantuntijoilta palautetta nykyisistä toimintakäytänteistä. Lisäksi koulutus mahdollistaa erilaisten sosiaalisten verkostojen muodostumisen (ks. Niemi-Väkeväinen 1998).

Toiveita täydennyskoulutuksen sisällöiksi

Haastattelujen mukaan tämänhetkisen täydennyskoulutustarjonnan sisällöt eivät kaikilta osin vastanneet opinto-ohjaajien toiveita. Koulutuksen nähtiin olevan päällekkäistä, asioita oli käsitelty liian yleisellä tasolla tai taso ei ollut odotusten mukaista.

On turhauttavaa, jos koulutuksella ei oo mitään konkreettista annettavaa työlle, et jos menee ihan yli hilseen tavallaan. Meil on esim. tapahtunu sillee, et me ollaa oltu pitemmällä täällä koulussa ja sit meil on tullukki kouluttaja, joka on puhunu meille vanhaa asiaa. (mies, peruskoulu)

Koulutuksen vaikuttavuuden kannalta on tärkeää, että käsiteltävät asiat ovat ajankohtaisia ja kytkeytyvät riittävästi koulutettavien omaan työhön (Korkeakoski 1999; Meriläinen 1999). Opinto-ohjaajat korostivatkin täsmäkoulutuksen merkitystä: koulutuksen sisällöt olisi määriteltävä koulutettavien tarpeista ja odotuksista käsin. Seuraavat haastattelunäytteet kuvaavat opinto-ohjaajien erilaisia odotuksia.

Sellainen koulutus, missä ihmiset sitoutuu pitempään prosessiin, sillä on vaikuttavuutta. Jos ajattelen tavallisia opettajia tai ohjaajia, niin varmaan aihepiiri koskee käytännön kysymystä tai aluetta, missä ohjaaja kokee olevansa heikoilla tai tarvitsee apua. Siihen voisi liittyä myös oppimistehtäviäkin. Ja opettajilla ja ohjaajilla yleensäkin palautteen saaminen on hurjan tärkeää. Joku ulkopuolisena antaa palautteen, miten minä jossakin asiassa toimin ja tavallaan

auttaa mua pureutumaan sen asian käsittelyyn, tai purkamaan jotakin toimintatapaa. (mies, peruskoulu)

Toivosin, että täydennyskoulutusaiheet olisivat kuitenkin kohtalaisen rajattuja. Itse en esimerkiksi tykkää kovin paljoa monipäiväisistä koulutustilaisuuksista. Että ne olisivat yhen päivän juttuja. Ja siinä ois aika eksakti kohde, mitä sinä päivänä käydään läpi. Korkeintaan nämä kakspäiväset menee (mies, ammatillinen oppilaitos)

Hyvä koulutus on, jossa huomaa, että kouluttaja on paneutunut asiaan mitä esittää, hallitsee sen, jossa tulee uutta, relevanttia asiaa, ei vanhan toistoa. Huomaat, että kouluttaja tuntee koulutettavan porukan tarpeet ja tällaista. (mies, lukio)

Toisaalta koulutustarjontaa ei tulisi suunnitella pelkästään opinto-ohjaajien subjektiivisten koulutustarpeiden pohjalta (opiskelijalähtöisesti), vaan koulutussuunnittelussa olisi tärkeää huomioida myös yhteiskunnan näkökulma, opinto-ohjaajan työn edellyttämät uudenlaiset ohjausvalmiudet ja työkäytänteet. Seuraavaksi kuvataan opinto-ohjaajien toiveita täydennyskoulutuksen sisällöiksi ja arvioidaan niitä muuttuneen toimintakontekstin kautta.

Ohjausmenetelmät ja -taidot

Opinto-ohjaajista vajaat puolet (42 %) toivoi koulutusta ohjausmenetelmistä ja -taidoista. Tähän sisältyi toiveita ohjaustekniikoista, ryhmäohjauksesta, ohjattavien motivoimisesta, itseohjautuvuudesta, itsetuntemuksesta ja valinnaisuuteen ohjaamisesta (Lairio, Puukari, Peltosalmi & Varis 1999). Kaikki opinto-ohjaajat eivät kuitenkaan katsoneet metodikoulutusta tarpeelliseksi; yhden haastatellun opinto-ohjaajan mielestä on jo ollut liiaksikin "ihmisten kohtaamiseen" liittyvää koulutusta.

Henkilökohtainen ohjauspuoli ja ne eväät siihen, niin kyllä sitä erittäin usein edelleen tuntee voimattomaks itensä, kun on jonkun kanssa jauhanu samoja asioita aika moneenkin kertaan ja kun sitä ratkasua ei oikein tahdo löytyä. Et miten osais ohjata sillai, että siitä todella olis hyötyä tälle ohjattavalle. (nainen, peruskoulu)

Ohjaussuhteen luominen on opinto-ohjaajan työn tärkeimpiä ja vaativimpia osia. Ohjauksen vaikuttavuus perustuu pitkälti ohjaajan taitoon rakentaa ohjaustilanne ohjattavan taustaa ja tarpeita vastaavaksi. Taustatekijöistä tulisi ottaa huomioon mm. ikä, sukupuoli, etninen tausta, kotipaikka ja uskonto. Tutkimustieto nuorten ja aikuisten vuorovaikutuksesta ja siihen liittyvistä tekijöistä lisääntyy jatkuvasti, minkä vuoksi tiedon ja osaamisen ajantasaistaminen on tärkeä osa jokaisen opinto-ohjaajan ammatillista kasvua.

Opinto-ohjaajalla pitää olla myös ohjattavien kokemien ongelmien käsitteilyssä tarvittavia tietoja ja taitoja. Miten esimerkiksi opiskelijan heikkoa itse-tuntoa voidaan vahvistaa hänen omista lähtökohdistaan käsin? Entä miten ohjattavaa voidaan tukea itsereflektioon ja harkittuihin elämänvalintoihin? Täydennyskoulutukseen osallistuminen tarjoaa mahdollisuuden verrata oman ohjauksellisen ajattelun ja ohjaukskäytänteiden vastaavuutta alan nykytietämykseen.

Ohjattavien erityistarpeet ja -ongelmat

Yhteiskunnan nopea muutos on lisännyt syrjäytymis- sekä päihde- ja huume-ongelmia (ks. mm. Karvonen ym. 2000). Haastatteluista ilmeni, että opinto-ohjaajat kohtaavat työssään aiempaa useammin näitä ongelmia ja tuntevat niiden edessä itsensä voimattomiksi. Huumeiden käytön tunnistamiseen osa haastatelluista oli jo saanut koulutusta, mutta he kokivat tarvitsevansa sitä lisää. Seuraavat haastattelunäytteet kuvastavat tiedontarpeen huumeista ja syömishäiriöistä lisääntyvän koko ajan.

Nyt sitten ekaa kertaa tämmönen tehostettu juttu tehty, että kaikille uusille opiskelijoille lähetettiin huumeeton koulu -informaatio ja siinä vanhempien piti allekirjottaa, että me voidaan tarvittaessa jos epäillä huumeiden käyttöä tehdä pissatesti. Neljä jätti vaan vanhemmista allekirjottamatta, et aika hyvin. Me ollaan koettu se, että tää on niin vaarallinen ikä uuden kokeiluun. Et jos me pystytään sillä saamaan ne valmiiks ammattilaisiks ja 18–19 -vuotiaiks, niin sen jälkeen todennäköisesti ei enää kovin hevillä ala kukaan kokeileen, ku on jo muut asiat elämässä. Kyllähän me tiedetään, että meillä on käyttäjiä, niinku kaikissa oppilaitoksissa, et se on ihan rehellistä tunnustaa. Että pienen pakotteen voimalla ihmiset sit tsemppais sen et jättäis ne kokeilutkin. (nainen, ammattioppilaitos)

Juuri tänään terveydenhoitaja tuli sanomaan, että hänen mielestään on koko ajan lisääntyneet syömishäiriöt. Ja hän on yhteydessä kaupungin muihin koulun terveydenhoitajiin ja sama viesti tulee sieltä. Nyt ollaan siinä pisteessä, että ei enää ole kymmenestä tai kahdestakymmenestä, vaan alkaa olemaan kysy kymmenistä kouluista. Siihen täytyy koko koulu yhteisön ottaa kantaa. Sitten tulee ohjaajana kysymys, minkä verran minä ymmärrän näitä tällaisia erityis kysymyksiä, mitä minä voin tehdä, kun näen henkilön joka inhoaa ruokaa, eikä pidä sitä mitenkään epänormaalina. (mies, peruskoulu)

Lisääntyvien huume- ja päihdeongelmien sekä syömishäiriöiden hoitoon tarvitaan useiden eri ohjaustahojen välistä verkostoyhteistyötä ja jaettava asiantuntijuutta. Opinto-ohjaajien lisäksi opettajien ja oppilaitoksen muun henkilökunnan sekä opiskelijatutoreiden tulisi kyetä tunnistamaan näitä ongelmia. Koko oppilaitoksen henkilökunnan ja opiskelijatutoreiden tulisi osallistua huume- ja päihdeongelmia sekä syömishäiriöitä käsittelevään koulutukseen. Lisäksi tarvitaan valmiuksia opiskelijoiden hoitoon ohjaamiseen. Nuorta voidaan rohkaista hakeutumaan hoitoon, ja niin sovittaessa oppilaitoksen henkilökunnan edustaja voi viedä hänet huume- ja päihdeklinalle tai terveyskeskukseen sekä mahdollisesti osallistua ensimmäiseen hoitotapaamiseen.

Nyt meillä on alkamassa tietty oppilashuoltoryhmän oma koulutusvaihe. Että pysähdyttäisiin aina välillä pohtimaan näitä enemmän. Me olemme puhuneet oppilashuollon työnohjauksessa puheeksiottamiskoulutuksesta, johon liittyy päihde, että miten ottaa asioita ilman syytöstä. Miten saada asiat luontevasti keskusteluun, ilman että ensimmäinen ajatus on, että oppilaan täytyy puolustautua, että häntä syytetään. (nainen, peruskoulu)

Käyttäytymishäiriöitä ja oppimisvaikeuksia havaittaessa tulee aluksi selvittää ohjattavien kokonaiselämäntilanne ja mahdolliset erityisongelmat, kuten huume- tai päihdeongelmat ja koulukiusaaminen (ks. mm. Stranden 2000). Tässä työssä tarvitaan useimmiten monipuolista verkostoyhteistyötä, ja se edellyttää myös opinto-ohjaajilta syvällistä asiantuntijuutta. Osa opinto-ohjaajista tunsikin tarvitsevansa täydennyskoulutusta nuorten erityisvaikeuksien kohtaamiseen.

Mullahan on myös tarkkis ja niin sanottu pajakoululuokka tässä mun hoteissani. Et, kyl tommosen erityisnuoren kohtaaminen, niin se vois olla yks aihepiiri. Koska tuntuu näit nuoria piisaavan normaalissakin luokissa aika paljon. Taval-

laan siihen valmiuksia, että miten ohjata juuri nuorta, jolla on erityisvaikeuksia. (nainen, peruskoulu)

Yksi sellainen asia, mitä ei ole otettu huomioon, on erityistyyppi. Erityisopettajat tai erityisoppilaitoksen opinto-ohjaus, en ole kuullut edes näistä ongelmista puhuttavan. Näihin ongelmiin voisi pureutua – varsinkin kun ikähaitari vaihtelee 16 vuodesta 57 vuoteen – mitä menettelytapoja se tuo vastaan, mitä ongelmia ja probleemia se tuo tullessaan. (mies, ammatillinen oppilaitos)

Tieto- ja viestintäteknologia

Opinto-ohjauksen seurantatutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa neljäsosa kyselyyn vastanneista opinto-ohjaajista toivoi saavansa täydennyskoulutusta tietotekniikan käytössä: internetin, sähköpostin, tiedonhakujärjestelmien sekä hallinto- ja muiden atk-ohjelmien hyödyntämisestä opinto-ohjauksessa (Lairio, Puukari, Peltosalmi & Varis 1999). Myös muutamissa haastatteluissa tuli esille tietotekniikan koulutuksen tarve.

Nämä tietoverkkojen tarjoamat avut on joskus vaikeesti löydettävissä. Sitä käyttää turhaan aikaa hakemiseen ja sitten monasti tuntuu, että niissä on aika pinnallista tietoa. On sen verran kirjasukupolvea, että on oppinu siihen, että kun avaa oikean kirjan, niin tieto löytyy sieltä kirjasta ja se löytyy riittävän yksityiskohtasena ja syvällisenä ja kaikkiin niihin kysymyksiin mitä on itelleen asettanu on olemassa vastaukset siellä. Taikka sitten voi soittaa jollekin ihmiselle jonka tietää, et se osaa vastata. Et, lähinnä siinä, miten sen tiedon löytää, vois kyllä olla apua jostakin sopivasta koulutuksesta. (nainen, lukio)

Joillakin haastatelluilla koulutukseen hakeutumisen motivaatiota heikensivät oman asennoitumisen lisäksi kollegoiden kielteiset kokemukset tietotekniikkakoulutuksista.

Täs pari vuotta sitten mä olin ensimmäisellä “Suomi tietoyhteiskunnaks” -atk-kursseilla. Katoin ympärilleni, että hui, neljäkymmentä miestä, seitsemän naista ja sit mä kattelin niitä miehiä tarkemmin, että hyvänen aika, että näähän on kaikki jonkun systeemin suunnittelijoita. Kysyin sitten, et oiskos täällä jossain se alottelijoitten kurssi? Mulle sanottiin, et hanki vapaa-aikanas ne taidot. Se

oli aika kohtuuton vaatimus, ku sitä koulutusta oli pahimmillaan 18 tuntia työpäivien päälle viikossa. (nainen, lukio)

Mun täytyy tietotekniikkaan kouluttautua enemmän, mutta se on alue, mikä mua ei taas hirveesti kiinnosta. Mää oon aina tykänny olla enemmän ihmisten kun koneitten kanssa, ihan kahvinkeitimestä lähtien. Tietotekniikkaa mä nyt sen verran oon yrittäny opiskella, kun on pakko hallita, että mä oon käyny internet-koulutuksen ja tämmösiä juttuja, mutta enemmän mä haluaisin kyllä tätä muuta kuin teknistä puolta. (nainen, peruskoulu)

Uutta teknologiaa hankittaessa tulisi aina ottaa huomioon myös sen käyttöönottoon liittyvä koulutustarve. Oppilaitoksen varat eivät kuitenkaan aina riitä koulutuksen toteuttamiseen, kuten seuraava haastattelunäyte osoittaa.

Pitäs olla käytössä riittävä ja moderni tietotekniikka, asianmukaiset tietoverkkoyhteydet ja sit myöski riittävä koulutus niitten käyttöön. Liian paljon kuvitellaan, että sulle pläjätään kone pöytään ja sanotaan, että rupee tekemään. Koska sit kun sä osaat näitä värkkejä tehokkaasti käyttää, niin se säästää mielettömän määrän työaika. Et se on aivan hullua, että saatetaan hankkia kymppitonnin vempheet, mut siihen kahteen päivään ja siihen viiteensataan, mitä se koulutus vaatii, siihen ei oo resursseja. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Tietotekniikkaan liittyvä koulutus ei vaadi välttämättä taloudellisia investointeja, vaan ohjaajat voivat osallistua oppilaitoksessa järjestettävään tietotekniikkaopetukseen yhdessä oppilaiden kanssa:

Meillä on paljon tietotekniikan opetusta. Mul on tuol excelissä tyhjä aukko. Että kun joku luokka on sopivasti siinä vaiheessa, niin se opettaja, joka ne kurssit opettaa, niin se vihjasee mulle, että nyt on excelin se vaihe menossa, että tuu mukaan. Eikä oppilaitkaan kato sitä yhtään pitkään. Niistä on pikeminkin kivaa, että siel on opo heijän kans opiskelemissa näin. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Tietotekniikan hyödyntäminen opinto-ohjaajan työssä saatetaan ymmärtää kapea-alaisesti tiedonhauksi internetistä, koulutus- ja uranvalintaa tukevien ohjelmien käytöksi tai tietokantojen ylläpidoksi. Esimerkiksi sähköpostia ohjauksen välineenä ei Suomessa vielä hyödynnetä kovinkaan laajamittaisesti. Vuonna 1998 ainoastaan 22 % opinto-ohjaajista käytti sitä päivittäin (Lai-

rio, Puukari, Peltosalmi 1999b). Kuitenkin useita opinto-ohjaajan toimenkuvaan kuuluvia tehtäviä voidaan hoitaa myös sähköpostitse (esim. eri koulutusväyliä ja ammattialoja käsittelevä tiedotus). Lisäksi sähköpostilistoja voitaisiin hyödyntää aiempaa enemmän virtuaalisina keskustelupiireinä.

Tulevaisuuden hahmottaminen

Yhteiskunnan ja ohjausalan tulevaisuus nähtiin tärkeäksi täydennyskoulutusaiheeksi: kyselytutkimuksen mukaan lähes joka neljäs opinto-ohjaaja mainitsi tulevaisuuden kehitystrendit keskeisinä täydennyskoulutustoitteinaan. Näitä olivat esimerkiksi tulevaisuuteen valmistautuminen, muutokset oppimiskäytöksissä, tulevaisuuden visiot ja yleensä “uudet tuulet” ohjauksessa (Lairio, Puukari, Peltosalmi & Varis 1999.) Lisäksi täydennyskoulutustoitteissa painotuivat jo vuoden 1990 tutkimuksessa esille tulleet ammattikuvien ja työelämän muutokset (ks. Lairio 1992). Nämä muutokset näkyivät myös opinto-ohjaajien haastatteluissa.

Ylipäänsä se, mihin valmistetaan nuoria. Mikä olisi sellainen ala, minne kannattaisi ohjata, jos nyt jotain sellaista määrätietoista ohjausta haluaisi antaa. Se on vaikeaa. Ammattikuvien ja työelämän muutokset ovat voimakkaita. Siltä alalta tarvitsisi ehkä enemmän koulutusta. (mies, lukio)

Työelämän lisäksi koulutustarjonta ja koulutusohjelmien valintakriteerit muuttuvat jatkuvasti. Kyselytutkimuksen mukaan viidesosa ohjaajista toivoi tietoa koulutustarjonnan muutoksista, kuten uusista koulutusohjelmista ja niiden valintakriteereistä, jatkokoulutusmahdollisuuksista sekä opintojen vaihtoehtoisista suoritustavoista (Lairio, Puukari, Peltosalmi & Varis 1999). Ilman oppilaitosten välistä verkostoyhteistyötä opinto-ohjaajien on vaikea tarjota opiskelijoille ajantasaista tietoa eri koulutusmahdollisuuksista. Täydennyskoulutuksen avulla opinto-ohjaajat voivat hankkia välineitä, virikkeitä ja kontakteja mm. oppilaitosten välisen verkostoyhteistyön kehittämiseen.

Minusta tärkeä juttu on juuri tää koulumaailmayhteistyön rakentuminen. Sen esille tuominen. Ja ehkä nyt ammattikorkeakoulua ajatellen, niin lähiaikoina yleensä se, mikä on ammattikorkeakoulun funktio tässä koulumaailmassa. Niin sekini on vielä hämärän peitossa. Mä uskon, että aika moni pohtii esimerkiksi

sitä, että mikä on yliopiston ja korkeakouluinstituution ja ammattikorkeakouluinstituution välinen työjako. (mies, ammatillinen oppilaitos)

Opinto-ohjaaja joutuu kohtaamaan työssään jatkuvaa epävarmuutta, joka liittyy omiin kehitysprosesseihin, ohjauksen tilannekohtaisuuteen ja tulevaisuuden ennustamattomuuteen sekä laajoihin yhteiskunnan ja koulutuksen muutosprosesseihin (Lairio, Puukari, Peltosalmi & Varis 1999). Opinto-ohjaajat mainitsivat tulevaisuuden epävarmuuden myös haastatteluissa.

Mä haluaisin vielä korostaa, ettei saisi jättää opoja yksin siinä arvojen muutosten myllerryksessä, kaikessa tässä mitä meidän ympärillämme tapahtuu. Me tarvitaan tukea siihen, että me jotenkin pystytään yhä enemmän ja enemmän muuttuvassa yhteiskunnassa toimimaan. Me tarvitaan jotain tukea, onko se sitten jatkokoulutusta tämän ohjauksen suhteen tai jotain, mutta se on hirveän tärkeä juttu koulussa, tää ohjaus. Se ei hoidu tosta vaan. Opotkin tarvitsevat apua ja arvopohjan tukemista ja jotain tän tyyppistä yhä enemmän ja enemmän. Koska tää on niin kokonaisvaltainen juttu, tässä kohtaa niin monia puolia nuoren elämästä. (nainen, peruskoulu)

Ohjaajat kokivat tarvitsevansa tukea työssään tekemilleen ratkaisuille ja omalle arvopohjalleen. Yhteiskunnan kehitystrendien ennalta-arvaamattomuus vaikeuttaa ohjaustyötä. Ohjausalan täydennyskoulutuksella voitaisiin tukea opinto-ohjaajien epävarmuuden hallintaa ja päätöksentekoprosessia. Vaikka ohjaajat totesivat, että tulevaisuutta on vaikea ennustaa, he olivat silti halukkaita kuulemaan asiantuntijoiden näkemyksiä tulevaisuuden visioista.

Kansainvälistyminen ja maahanmuuttajien ohjaus

Kansainvälistymisen voimistuminen näkyi opinto-ohjaajien täydennyskoulutustoiiveissa: kyselytutkimuksen mukaan heistä noin 10 % toivoi tähän liittyvää koulutusta (ks. Lairio, Puukari, Peltosalmi & Varis 1999). Kansainvälistyminen ja maahanmuuttajien ohjaus olivat myös haastattelujen mukaan toivottuja täydennyskoulutuksen sisältöjä¹. Maahanmuuttajien ohjauksesta on

¹ Maahanmuuttajien ohjaukseen liittyvän täydennyskoulutuksen tarve saattoi korostua osin sen vuoksi, että maahanmuuttajien ohjaus oli yksi haastattelututkimuksen pääteema-alueista.

jo ollut tarjolla koulutusta, mutta sitä toivottiin kohdennettavan nimenomaan opinto-ohjaajille. Erityisesti haluttiin konkreettista tietoa kulttuurien välisistä eroista käyttäytymisessä ja kommunikaatiossa ja eettisistä kysymyksistä. Lisäksi toivottiin tietoa siitä, kuinka kattavat tiedot maahanmuuttajilla on suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ja yhteiskunnasta yleensä.

Täytyisi kyllä saada perusinformaatiota siitä kulttuurista ja kommunikaatiota-voista. Olisi todella mielenkiintoista kuulla, mitä kulttuurin aikuinen edustaja kertoo omasta kulttuuristaan ja ihmissuhteitten hoitamisesta. Ammattiuran valitsemisesta, sukupuolirooleista ja muista asioista, jotka ovat arkipäivää heille. Ja toisaalta siitä, millä tavalla tämä ryhmä haluaa intergroitua yhteiskuntaan ja minkälaisia toiveita heillä on Suomessa annettavaan ohjaukseen tai apua kohtaan. (mies, peruskoulu)

Erityisesti maahanmuuttajan ohjaukseen liittyvä tiedontarve on kaikkein suurin. Niin minä itse koen. Siihen liittyy juuri tätä etiikkaa myöskin. Minkä verran ottaa mitäkin asiaa huomioon. Kuinka pitkälle pitäisi lähteä ohjaamaan, kun jotenkin tietää että se on kulttuurin vastaista. (nainen, peruskoulu)

Osa haastateltavista tarkasteli tilannetta oman oppilaitoksensa kannalta ja totesi, että muutaman vuosittaisen maahanmuuttajan vuoksi ei ole tarvetta hakeutua maahanmuuttajien ohjausta käsittelevään koulutukseen. On kuitenkin huomattava, että maahanmuuttajien ja kulttuuristen vähemmistöjen ohjaukseen kehitettyä monikulttuurista lähestymistapaa voidaan hyödyntää myös valtaväestöön kuuluvien ohjauksessa (ks. esim. Sue ym. 1996). Valtaväestön jäsenten voidaan katsoa kuuluvan eri kulttuuriryhmiin esimerkiksi ikänsä, sukupuolensa, asuinpaikkansa ja (vanhempiensa) sosioekonomisen aseman mukaan. Ohjauksen vaikuttavuus lisääntyy, jos myös nämä kulttuuriset erot otetaan huomioon ohjauksessa.

Haastatteluissa esitettiin lisäksi yksittäisiä toiveita esimerkiksi vieraisiin kieliiin, työnohjaukseen, koulun itsearviointiin sekä uusien koululakien ja opetussuunnitelmien soveltamiseen liittyvästä täydennyskoulutuksesta. Joillakin opinto-ohjaajilla oli myös toiveita omista jatko-opinnoista. Hieman yllättävää oli, että ei-perinteisille aloille ohjaamiseen ei juuri kaivattu koulutusta, vaikka se oli yhtenä haastatteluteemana ja se koettiin haastavaksi tehtäväksi (ks. luku 7).

Toiveita täydennyskoulutuksen toteutuksesta

Opiskelijälähtöisen täydennyskoulutuksen suunnittelussa tulee ottaa huomioon koulutettavien toiveita koulutuksen toteutuksesta. Toisaalta toteutusmuotoja on tarkasteltava myös osallistujien ammatillisen kasvun, oppimismotivaation ja tiedon konstruoinnin näkökulmista.

Monimuoto-opiskelu oli vuoden 1997 kyselytutkimuksen mukaan yleisimmin toivottu täydennyskoulutuksen toteutusmuoto: lähes puolessa maininnoista tuli esille monimuotokoulutus. Noin kymmenesosa maininnoista sisälsi toivomuksia kollegiaalisesta työskentelystä, asiantuntijaluennoista ja ryhmätyöskentelystä. (ks. Lairio, Puukari, Peltosalmi & Varis 1999.)

Ammatillinen kasvu ja elinikäinen oppiminen vaativat jatkuvaa kriittistä reflektiota sekä oman toiminnan ja toimintaa ohjaavan ajattelun välisen suhteen tarkastelua (ks. mm. Bereiter & Scardamalia 1994; Mewborn 1999; Mezirow ym. 1996, 8). Täydennyskoulutus tulisikin suunnitella siten, että se tarjoaisi mahdollisimman monipuolisia välineitä jatkuvaan oman ohjauksellisen ajattelun ja toimintakäytänteiden kriittiseen arviointiin.

Ettei sieltä tuu joku ulkopuolinen luennoitsija ja pölöttää asiaa, mikä meillä menee yli hilseen, vaan mieluummin niin, että opettajat käydessään jossain koulutuksessa neuvoo sitten toisilleen. Ja näyttää käytännön esimerkillä miten se tapahtuu. Ja sitten mietitään, et soveltuuko se meidän aineisiin. (mies, peruskoulu)

Lisäksi koulutuksen tulisi avartaa ohjauksellista ajattelua ja sen edelleen kehittämistä. Seuraavaksi tarkastellaan haastattelututkimuksen valossa opinto-ohjaajien toiveita täydennyskoulutuksen toteutuksesta.

Asiantuntijaluentoja

Erittäin hyvää esitelmää ei korvaa yhtään mikään. Ei niin ku mikään. Mutta onhan sitte tietysti paljon sellasta, jota ei voi esitelmillä ja tämmösillä hoitaa. (nainen, ammatillinen oppilaitos)

Suurin osa haastatelluista opinto-ohjaajista piti asiantuntijaluentoja tärkeänä osana täydennyskoulutusta. Asiantuntijaluennot ovatkin parhaimmillaan toi-

miva keino välittää uutta tietoa ja lisätä halukkuutta tiedon hankkimiseen ajankohtaisista teemoista. Luento voi toimia nykyisten toimintakäytänteiden kriittisen reflektion virittäjänä.

Ammatillista kasvua tukeva luento on haastateltujen opinto-ohjaajien mukaan käytännönläheinen, ongelmalähtöinen ja ratkaisukeskeinen: hyvä luennoija kytkee tuoreen tutkimustiedon ongelmallisiin ohjaustilanteisiin. Usein tarve oman ohjauksellisen ajattelun kehittämiseen paljastuu haasteellisia ohjaustilanteita analysoitaessa. Lisäksi näiden tilanteiden tarkastelu voi auttaa tiedostamaan oman ohjauksellisen ajattelun sekä toimintakäytänteiden välisiä ristiriitoja. Luennoilta toivottiin myös erilaisten ratkaisuvaihtoehtojen esittelyä ja niiden kriittistä analyysia. Tällöin opinto-ohjaajat tunsivat saaneensa luennosta riittävästi virikkeitä oman työnsä ja työyhteisönsä toiminnan kehittämiseen.

Muutama vuosi sitten nostettiin esille kysymys siitä, mitä tehdään jos koulussa tapahtuu joku isompi kriisi tai kuolemantapaus tai onnettomuus. Ja sen seurauksena perustettiin kouluun ns. kriisiryhmä. Aihepiiriä käsiteltiin erään alan ammattilaisen toimesta koulutuspäivillä, ja sen seurauksena alettiin luomaan omaa kriisityön suunnitelmaa. Toinen on ollut oman työyhteisön, lähinnä opettajien väleihin liittyvää kanssakäymisen koulutusta. Kaikissa kouluissa oli henkilö, joka piti puoli päivää ihmissuhdekoulutusta. Käsitteli sellaisia kysymyksiä, mitä voisi kuvitella opettajaporukassa olevan. Ja niitähän oli. (mies, peruskoulu)

Kollegiaalisuutta ja dialogisuutta

Myöhäismodernissa yhteiskunnassa korostuu dialogisuus vastakohtana valmiiksi annetuille määrittäyksille ja merkityksille (esim. Toiskallio 1998). Kouluttajan ja koulutettavan välinen yhteistyö onkin osoittautunut täydennyskoulutuksessa varsin tärkeäksi. Toimivassa vuorovaikutussuhteessa keskeistä on luottamus ja tuen antaminen koulutettaville (mm. Ladany & Friedlander 1995; Worthen & McNeill 1996). Kouluttajilta saatua palautetta pidettiin tärkeänä oman työn ja asiantuntijuuden kehittämisen kannalta. Käytäntöön sidotun, ongelmalähtöisen ja ratkaisukeskeisen dialogin avulla hankitaan uusia näkökulmia oman ohjauksellisen ajattelun ja toimintakäytänteiden arviointiin.

Tulis jotakin tuoreutta ja uusia ideoita. Sitä vaan tekee niitä töitä sillä tavalla, kun on tehnyt niitä. On mielestään todennut, että tämä toimii tällä tavalla, mutta ehkä ulkopuolinen näkis niissä enemmän korjaamisen varaa. Kyllä siihen ulkopuolisen näkökulmaa kaipaa, että joku muukin huomais, että se ei suju ja silloin tulis omine ideoineen siihen. (nainen, lukio)

Opettajilla ja ohjaajilla yleensäkin palautteen saaminen on aika tärkeää, se on hurjan tärkeää. Joku ulkopuolisena antaa palautteen, miten minä jossakin asiassa toimin ja tavallaan auttaa mua pureutumaan sen asian käsittelyyn, tai purkamaan jotakin toimintatapaa. (mies, peruskoulu)

Koulutuksessa tulee käyttää hyväksi myös osallistujien keskinäistä dialogia: osallistujat voivat oppia toistensa kokemuksista ja reflektoinnista sekä kehittyä kollegojensa tukemisessa ja konsultoinnissa. Tätä vuoropuhelua voidaan soveltaa erilaisissa työelämän ammattikäytänteissä. Dialogisuus ja kollegiaalisuus mahdollistavat myös yhteisöllisyyden ja jaetun asiantuntijuuden, oman panoksen antamisen yhteisten ongelmien ratkaisuun. Onkin tärkeää, että täydennyskoulutuksessa käytävä vuoropuhelu on demokraattista, jolloin ideat ja argumentit liikkuvat vapaasti osallistujien kesken ja kunkin osallistujan esittämät näkökulmat pääsevät esille. (ks. Laitinen ym. 1996.)

Mää haluaisin semmosia tilaisuuksia, joissa mää tapaisin enemmän muita opo-ja. Haluaisin kuulla esimerkiksi sen, että miten muissa lukioissa toteutetaan tätä työelämään tutustumisjaksoa. Niitä mielipiteitä vaihtamalla sieltä saattaa saada mukaansa jonkun semmosen vinkin, että tähän voi tehdä paljon paremmin. Ja sitten toisaalta myöskin toisin päin, et voi antaa ehkä muille jonkun semmosen vinkin, mikä saattaa olla ihan tuore sitten, jota toinen ei oo keksiny. (nainen, lukio)

Demokraattista dialogia ja kollegiaalisuutta on korostettu myös viimeaikaisessa koulutusta koskevassa keskustelussa. Aikuiskoulutuksessa on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota yhteisöllisyyteen ja jaettuun vastuuseen (Jansen & Wildemeersch 1998). Uuden tiedon ja toimintamallien luomisen ei enää ajatella olevan yksilön vastuulla, vaan tulosta erilaisten verkostojen yhteistyöstä ja oppimisesta (Ruohotie 1997, 56; Kram 1996; Sahlberg 1998). Yksilökeskeinen toimintakulttuuri alkaakin vähitellen väistyä yhteisöllisen ongelmanratkaisun ja päätöksenteon tieltä (ks. esim. van Esbroeck & Watts 1998).

OHJAUKSEN TULEVAISUUDEN NÄKYMÄ

Tässä luvussa tarkastellaan ohjauksen kehittämistä opinto-ohjauksen seuranta- ja projektin tulosten sekä alan tutkimuskirjallisuuden pohjalta. Pohdinnassa hyödynnetään myös Jyväskylän opinto-ohjaajakoulutuksen kehittämishankkeiden ja yhteistyöverkoston kautta saatuja kokemuksia. Pyrkimyksenä on avata näkökulmia, joiden avulla yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän muutosten synnyttämässä tilanteessa voidaan hahmottaa ohjaustyön asemaa, uutta identiteettiä ja keskeisiä haasteita.

Ohjaus sekä sen filosofinen ja teoreettinen perusta

Ohjaus voidaan käsitteenä ymmärtää hyvin monella tavalla, vaikka sen määrittelyä on löydettävissä yhdistäviäkin piirteitä (Gladding 1996). Kattavan ohjauksen määrittelyn luomista vaikeuttaa se, että ohjausalan ammatteja on nykyään useita ja niiden painoalueet voivat olla varsin erilaisia (ks. mm. Onnismaa ym. 2000). Ohjausalan edustajien laatimissa määrittelyissä on pyritty vetämään rajaa suhteessa muihin aloihin. Määrittelyissä on käsitelty erityisesti ohjauksen suhdetta terapiaan. Näitä kysymyksiä ja ohjausta ammattina on tarkasteltu lähemmin luvussa 2. Rajojen tarkistuksilla on vaikutusta ammatti-identiteetin selkiyttämiseen ja siten myös työnjakoon ja työssä jaksamiseen.

Ohjausnäkemyksillä ja ydintehtävämääriyksillä onkin varsin suuri merkitys ohjaustyön käytännölle.

On mahdotonta määritellä ohjaus kattavasti siten, että määrittely samalla selvästi rajaisi ohjausalan suhteen muihin aloihin. Tämän tutkimusprojektin tulosten ja kentällä toimivien opinto-ohjaajien kanssa käytyjen keskustelujen perusteella on kuitenkin nähtävissä, että monet opinto-ohjaajat kaipaavat selkeämpää käsitystä ohjauksen ydintehtävistä. Ydintehtävien selkiyttämistä vaikeuttaa osaltaan 1990-luvulla tapahtunut hallintokulttuurin murros, jonka seurauksena on purettu valtion normiohjausta eri hallinnonaloilla. Murrosvaiheille ominainen epävarmuus ennen uuden toimintakulttuurin kehittymistä näkyy selvästi.

Ohjauksen määrittelemisellä on tärkeä merkitys etsittäessä epävarmoissa ja vaikeasti ennustettavissa olosuhteissa ohjaukselle uutta identiteettiä ja määritettäessä suhteita muihin aloihin. Yhdistävänä näkökulmana useimmissa ohjauksen määritelmässä voidaan nähdä ihmisten hyvinvoinnin edistäminen ja heidän voimavarojensa tukeminen niin, että heistä kasvaa "oman elämänsä ohjaajia". Tämä näkemys muistuttaa J. A. Hollon kasvatuskäsitystä, jonka mukaan kasvatusta on "kasvamaan saattamista". Laaja-alaisen määritelmien etuna on se, että ne monitulkintaisina antavat joustavan perustan yksityiskohtaisemmille määritelmille. Ohjausalan ydinkäsitteiden ja keskeisten teorioiden merkitys käytännön ohjaustyön kannalta on siinä, että niiden avulla voidaan käynnistää aito dialogi elävän, joustavan ohjauksikäsitteen rakentamiseksi.

Refleктоiva työote ja arvioinnin sisällyttäminen luontevaksi osaksi omaa toimintaa on keskeistä ohjausprofession rakentamisessa. Ohjaaja tarvitsee työssä kehittämisessä monipuolisia arviointimenetelmiä sekä oman persoonan ja perusasenteiden tuntemusta. Ohjaajuuden vahvistamisessa tarvitaan työhajausta ja mentorointia sekä ohjaajien vertaisohjausta, jotka voivat tukea kasvu- ja kehitysprosessia. Järvinen (1999) puhuu ammatillisen eheytyksen vaiheesta, jossa ohjaaja näkee itsensä paitsi taitavana ohjauksen asiantuntijana myös mentorina, joka tukee muita heidän kasvussaan. Pitkällä työ- ja elämäkokemuksellaan mentorina toimiva ohjaaja voi rohkaista nuorempia kollegoitaan avoimeen, realistiseen pohdintaan, jonka avulla luodaan syvää ja monipuolista näkemystä ohjaustoiminnasta. Ohjaajien ja muiden ohjaustahojen monipuolisen tukiverkoston kehittäminen on tärkeä tulevaisuuden tavoite, jossa tarvitaan niin valtakunnallista kuin alueellista ja paikallista yhteistoimintaa.

Nykyisessä moniarvoisessa, erilaisia valintoja edellyttävässä ja vaikeasti ennustettavassa yhteiskunnassa tarvitaan eri ammattialoilla, varsinkin ihmis-suhdeammateissa, oman työn filosofisen ja teoreettisen perustan ymmärrystä, jota on käsitelty luvuissa 3 ja 4. Myös ohjaajat tarvitsevat syvällistä ymmärrystä toimintansa perustana olevasta maailmankuvasta ja ihmiskäsityksestä sekä maailmankuvan rakentumisen keskeisestä merkityksestä ohjattavien kasvulle. Nyky-yhteiskunnassa tarvittavassa identiteettityössä on oleellista, että nuorille tarjotaan mahdollisuuksia keskusteluihin elämän peruskysymyksistä ja haastetaan heitä ottamaan kantaa oman toimintansa perusteisiin useista näkökulmista.

Erityisesti arvoilla ja eettisillä kysymyksillä on suuri merkitys sekä ohjaajien että ohjattavien kannalta. Arvojen ja etiikan käsittelyä tarvitaan siinä identiteettityössä, jossa määritetään oman toiminnan suuntaa sekä suhteita ihmisiin ja eri elämänalueita koskeviin kysymyksiin. Arvoja ja etiikkaa koskevat jäsenykset ja ohjausalan eettiset ohjeistot antavat suuntaviivoja niihin kysymyksiin ja ongelmatilanteisiin, joita ohjaajat työssään kohtaavat. Arjessa elävä etiikka edellyttää aitoa, usein epävarmuuden sävyttämää dialogia ja oman toiminnan kriittistä reflektiota, jossa ollaan valmiita kyseenalaistamaan näennäisiä itsestäänselvyyksiä (mm. Onnismaa 2000; Tillich 1983).

Ohjauksen etiikassa on kysymys ennen kaikkea ohjaajan perusasenteista työtään ja ohjattaviaan kohtaan, tavasta jolla hän suuntautuu elämään. Koska ohjaustyössä kohdattavat ongelmatilanteet ovat usein monimutkaisia ja jokainen ohjattava ainutlaatuinen, ongelmia ei voida ratkaista suoraviivaisesti valmiiden eettisten ohjeistojen avulla. Ohjaaja tarvitsee omakohtaista syvällistä ja joustavaa etiikan ymmärrystä. Lisäksi tarvitaan työyhteisöjen sisäistä ja monialaisten verkostojen toimintaan osallistuvien toimijoiden keskinäistä eettistä dialogia, jonka avulla määritellään yhteisiä linjauksia ongelmatilanteiden varalle ja otetaan kantaa syntyneisiin eettisiin ongelmiin.

Ohjauksen teoreettisen perustan riittävä hallinta on yksi perusedellytys monipuolisen ja joustavan ohjaustoiminnan kehittämisessä. Luvussa 4 esitellyt ohjauksen lähestymistavat tarjoavat toisiaan täydentäviä näkökulmia, joiden avulla ohjaaja voi jäsentää ohjaustyössään kohtaamiaan tilanteita. Keskeistä on ohjaajan oma aktiivinen ajattelu ja toiminta, joiden avulla hän voi integroida hankkimiaan teoria-aineksia asteittain kehittyvän käyttöteoriaansa eläviksi osiksi.

Varsin harvat haastatelluista opinto-ohjaajista pystyivät tarkemmin erittelemään omaa suhdettaan ohjauksen eri teorioihin tai kuvaamaan niiden merkitystä ohjaustyössään. Teorioiden merkityksen avaaminen ja ohjauksen lähestymistapojen käsittely on tärkeää sekä opinto-ohjaajien perus- että täydennyskoulutuksessa. Merkittävä haaste on teoreettisten lähestymistapojen ja käytännön ohjaustyön välisen vuorovaikutuksen synnyttäminen niin, että oppimisprosessi johtaa uusien näkökulmien ja ammattikäytäntöjen kehittymiseen. Ohjaajalle teoriat eivät ole päämäärä vaan väline monipuolisen ammattitaidon kehittämiseen.

Yhteiskunnan muutokset ja ohjauksen perustehtäväalueet

Globalisaatio on ollut yksi viime vuosien keskeinen yhteiskuntien kehitystä suuntaavista voimista. Se on näkynyt esimerkiksi maailman “pienenemisenä” matkustus- ja tietoliikenneyhteyksien kehittyessä, monikansallisten yritysten ja maailmankaupan kasvuna sekä maailmanlaajuisten ongelmien, kuten saasteongelman lisääntymisenä. Globalisaatio on lisännyt kansainvälistä kaupallista kilpailua, joka puolestaan on näkynyt markkinatalouden voimistumisena ja taloudellisten arvojen korostumisena varsinkin länsimaissa. Samalla tehokkuuden ja rationaalisuuden vaatimukset ovat lisääntyneet työelämässä, joka on käynyt läpi monia rakenteellisia muutoksia.

Julkunen (2001) on käsitellyt mielenkiintoisella tavalla ammatin asemaa jälkiammatillisessa työelämässä. Hän viittaa Caseyn (1995) teesiin jälkiammatillisesta (post-occupational) työelämästä, jossa ammattien sijasta korostetaan enemmänkin tietoa, informaatiota, monitaitoisuutta ja jatkuvaa töiden uudelleenmuotoilua tavoitteena joustavuus, luovuus ja oppiminen. Julkunen toteaa, että eri ammattien kvalifikaatiot ovat muodostuneet yllättävän samanlaisiksi: yliammatilliset kvalifikaatiot ja elämäkokemuksen myötä opittavat persoonan ominaisuudet korostuvat. Hän kuitenkin kyseenalaistaa tämän kehityssuunnan ja tuo esiin kunkin ammattialan substanssin ja ydintehtävien hallinnan merkityksen.

Sennett (1998) on tarkastellut “joustokapitalismin” vaikutusta työn aseman ja merkityksen muuttumiseen myöhäismodernissa yhteiskunnassa, jossa jatkuvuus ja rutiini on vaihtunut ehdollisuuteen, satunnaisuuteen ja projekti-

maisuuteen. Pikavoittoihin tähtäävässä markkinalähtöisessä ajattelussa menestyminen on alettu nähdä pikemminkin mahdollisuuksien etsimiseksi kuin sitoutumiseksi tiettyyn ammatti-identiteettiin. Pitkäjänteisyyden ja lojaalisuuden varaan rakentuva länsimainen luonne onkin vaarassa “rapautua”. Jos ihmiset joutuvat jatkuvasti muuttamaan käsitystään itsestään ja ammattialastaan, on vaarana mielentila, jossa he eivät enää pysty ottamaan itseään vakavasti vaan joutuvat luopumaan siitä, mihin uskovat ja mitä he tällä hetkellä pitävät oikeana ja hyvänä. (Sennett 1998; ks. myös Julkunen 2001.) Näitä yhteiskunnan ja työelämän muutoksia on käsitelty tarkemmin luvussa 5.

Yhteiskunnan ja työelämän muutokset ovat heijastuneet myös koulutuspolitiikkaan ja muuttaneet viime vuosikymmenen aikana merkittävällä tavalla ohjausalan toimintaympäristöä. Yhteiskunnallisissa murroksissa myös nuorten syrjäytymiseen liittyvät ongelmat ovat lisääntyneet. Kehityskulkuun on kuulunut voimakas yksilöityminen, mikä yhdessä valintamahdollisuuksien lisääntymisen kanssa on korostanut identiteettityön merkitystä. Tämä koskee erityisesti nuorten identiteettityötä, jolla on suuri vaikutus heidän hyvinvointiinsa ja tulevaisuuteen suuntautumiseensa.

Nuorten identiteettityön suuren merkityksen vuoksi ohjaustyössä on tärkeää kiinnittää huomiota ohjattavien minäkäsitykseen ja sen tukemiseen. Luvussa 6 käsiteltiin ohjattavien minäkäsityksen kehittymisen kannalta keskeisiä kysymyksiä. Monet haastatelluista opinto-ohjaajista näkivät tärkeäksi edistää ohjattaviensa itsereflektiota ja tukea realistisen minäkäsityksen kehittymistä henkilökohtaisten ohjauskeskustelujen ja ryhmäkeskustelujen avulla. Kasvun ja kehityksen tukemiseen liittyvien haasteiden ja nuorten syrjäytymisongelmien lisääntymisen vuoksi henkilökohtaisen ohjauksen osuus opinto-ohjaajien työstä oli selvästi kasvanut 1990-luvun aikana (Lairio, Puukari & Varis 1999a). Nuoret tarvitsevat turvallisia aikuisia, joiden kanssa he voivat jäsentää omaa elämäänsä ja saada perusteita valintojensa tekemiseen.

Jos opinto-ohjaaja olisi sellainen henkilö, joka voisi oikeasti kohdata nuoren niissä kysymyksissä, mitä hänellä on, eli opinto-ohjaaja loisi sellaisen tilanteen, missä tämä oppilas voi tulla kuulluksi ja ymmärretyksi ja kohdatuksi niitten kysymysten kanssa, mitä hänellä on, niin mä luulen, että se voisi olla aika oleellista ohjausta. Ja sitten opinto-ohjaaja joutuu oman ammattitaitonsa tuomaan esille, tiettyjä erityisalueita, mistä hän tietää ja tuntee. Se on enemmän teknistä ja helposti omaksuttavaa, mutta tämä nuorten kohtaaminen on sellainen keskeinen juttu. (mies, peruskoulu)

Yhteiskunnan muutokset ja nuorten identiteetin tukeminen heijastuvat myös ohjauksen perustehtävälajeisiin. Ohjauksen perustehtävälajit – kasvun ja kehityksen tukeminen, opiskelun ohjaus ja uranvalinnan ohjaus – näyttävät edelleen toimivalta tavalla jäsentää ohjaustyötä. Tutkimusprojektin tulosten perusteella voi kuitenkin nähdä, että opinto-ohjaajat hahmottavat omaa työtään muidenkin jäsenysten kautta. Eri oppilaitostyypeissä on luonnostaan eroja ohjaustyön painoalueissa. Uranvalinnan ohjaus on peruskoulussa kokonaisvaltaista itsetuntemuksen jäsentämistä ja siitä nousevaa ammatillisen suuntautumisen ohjaamista. Lukiossa korostuvat jatkokoulutukseen suuntaavat ainevalinnat ja jatkokoulutuspaikan valinta. Ammatillisessa koulutuksessa pääpaino on puolestaan ammatti-identiteetin kehittämisessä, alojen sisäisessä erikoistumisessa ja työelämään suuntautumisessa. Myös opiskelun ohjauksessa on eri oppilaitostyyppien välillä eroja, jotka johtuvat niiden erilaisista tavoitteista, oppimisympäristöistä ja ohjattavien kehitysvaiheista.

Kasvun ja kehityksen tukeminen voidaan nähdä perustaltaan samansuuntaisena eri oppilaitostyypeissä: pyrkimyksenä on tarjota ohjausta, jonka avulla ohjattavista kasvaa itsenäisiä, tasapainoisia, toiset ihmiset ja ympäristön huomioon ottavia ihmisiä. Elämänvaiheisiin ja -tilanteisiin liittyvät ongelmat ja kriisit sekä opiskelusta ja valintapäätöksistä nousevat kasvun haasteet ilmenevät kuitenkin eri oppilaitostyypeissä erilaisina. Yhteistä on se, että valinnaisuuden ja vaihtoehtojen lisääntyessä nuorten identiteettityö edellyttää kiinteämpiä ohjaussuhteita. Tarvitaan ohjauksen ydintehtävien tunnistamista ja keskittymistä olennaiseen.

Ohjaajilta edellytetään nykyisin myös valmiuksia toimia sellaisten vanhempien kanssa, joilla on ongelmia vanhemmuuden ydinkysymyksissä. Vanhemmuudesta ja sen tukemisesta on tullut yksi merkittävä kysymys koko yhteiskunnassa.

Et siin on se ehdoton luottamus. Ja hyvin paljon teen sillä tavalla, että kun on vaikeita isä-tytär -suhteita ja muita vastaavia, niin mä otan molemmat, mä pyydän sen vanhemman mukaan ja opiskelijan kanssa sovitaan, että ei puhuta toisten selän takana eikä toisten ohi eikä tuu väärintulkintoja, että ku istutaan saman pöydän ääressä, ja katsotaan, että onko se kotonta lähtö oikeeoppinen ratkaisu vai vieläkö kannattaa yrittää yhdessä elämistä. (nainen, lukio)

Vanhemmuuden heikentyminen on osaltaan yhteydessä siihen, että 1990-luvulla työttömyyden pitkittyminen on aiheuttanut huono-osaisuuden kasaantumista (Hoikkala & Roos 2000). Ongelmiin puuttuminen edellyttää kasvatuksen ja ohjauksen ammattilaisten sekä vanhempien verkostotoiminnan kehittämistä. Eri paikkakunnilla onkin käynnistetty nuorten kasvun ja kehityksen tukemiseen keskittyviä ohjelmia ja projekteja, joiden tavoitteena on edistää vanhemmuutta ja yhteisöllistä vastuuta (ks. mm. Eskelinen 2000; <http://www.jkl.fi/jyka/>). Ohjaus- ja oppilashuoltotoiminta voi osaltaan tukea myönteistä vanhemmuutta esimerkiksi järjestämällä yhteistyössä eri osapuolten kanssa vanhempainiltoja ja erilaisia tapahtumia, joissa käsitellään vanhemmuutta ja nuorten elämää.

Yhteisöllisyyden ja yhteisvastuun ulottuvuus on merkittävä koko yhteiskunnan kannalta. Haasteet erityisesti nuorten yhteiskunnallisen aktiivisuuden lisäämiseksi ovat suuret. Esimerkiksi peruskoulun päättövaiheessa olevien suomalaisten nuorten yhteiskunnalliset tiedot ovat varsin hyvät kansainvälisesti verrattuna, mutta heidän kiinnostuksensa ja aktiivisuutensa yhteiskunnalliseen ja poliittiseen toimintaan on osoittautunut varsin vähäiseksi (Suutarinen ym. 2001). Yhteiskunnallisten kysymysten osuus on jäänyt koulun tiedonkäsityksessä liian vähälle huomiolle, ja Suutarinen (mt. 42) haastaakin kouluja reagoimaan tilanteeseen: "Koulun on mahdollisuus ottaa osaa myönteisyyteen ja aktiivisuuteen pohjautuvan yhteisöllisen identiteetin rakentamiseen. Muutos tulee koskemaan koulun tiedonkäsitystä, sen toimintatapoja ja nuorten osallistumista koulujen päätöksentekoon. Tulevaisuuden yhteiskunta tarvitsee demokratian puolustajia ja kehittäjiä."

Ohjauksen perustehtäväalueista kasvun ja kehityksen tukemisen merkitys on lisääntynyt suhteellisesti eniten yhteiskunnan murroksen ja siihen liittyvien syrjäytymisongelmien vuoksi. Kasvun ja kehityksen tukeminen näyttääkin muodostuneen niin laajaksi tehtäväalueeksi, että ohjaajien sekä opettajien työnkuvan ja jaksamisen kannalta on paikallaan herättää keskustelua opetus- ja sosiaalitoimen keskinäisestä vastuunjaosta ja edellyttää molempien alojen henkilöstön lisäämistä.

Opiskelun ohjauksen kehittämisessä on tärkeää ottaa huomioon uudet oppimisympäristöt. Opinto-ohjaajien on tärkeä tiedostaa oppimisympäristöjen keskeisiä ulottuvuuksia ja kehittää tältä pohjalta ohjaustoimintaa. Ohjauksen kehittämisessä on tärkeää reagoida myös tiedon määrän ja tietotyön lisääntymiseen yhteiskunnassa. Erityisen merkittäväksi vaatimukseksi on muodostu-

nut kriittinen ajattelu ja oleellisen tiedon valikointi. Opiskelun ohjauksessa tarvitaankin pitkäjänteistä oppimisstrategioiden ja metakognition kehittämistä, johon osallistuvat koko opettajakunta ja ohjaushenkilöstö (ks. mm. Haapasalo 1994; Mulcahy ym.1993; Rauste-von Wright 1998).

Ohjattavien siirtyessä ylemmille kouluasteille on huolehdittava riittävästä niveltämisvaiheen ohjauksesta. On tärkeää, että opiskelijat saavat orientoivaa ohjausta siirtyessään uuteen oppimisympäristöön. Monilla paikkakunnilla niveltämisvaiheen ohjausta ja sen edellyttämää oppilaitosten välistä yhteistyötä on vielä vähän. Oppilaitosten välistä yhteistyötä on syytä kehittää niin, että opiskelijoiden HOPS:it ja HOJK:sit voidaan ottaa huomioon vastaanottavassa oppilaitoksessa ja tarjota kunkin yksilön tarvitsemaa tukea. Monissa opinto-ohjaajakoulutukseen sisältyvissä kehittämishankkeissa on todettu, että yhteistyön ja ohjauksen kehittäminen edellyttää tiedon lisäämistä, oppilaitosten edustajien muiden yhteistyötahojen välisiä säännöllisiä keskusteluja sekä niiden pohjalta muodostettuja yhteisiä toimintakäytänteitä (mm. Kesti & Mutikainen 2000; Kivioja 2000).

Nuorten *uranvalinnan ohjauksessa* on otettava huomioon, että ammattikoulutus ei enää yksin takaa työhön sijoittumista. Tutkinto nähdään usein pikemminkin osoituksena kyvystä oppia ja työskennellä pitkäjänteisesti kuin todistuksena tiettyjen taitojen hallinnasta. Garhammer (2001) puhuu portfoliotyöläisistä, jotka kokoavat taitojensa, kykyjensä ja kokemustensa portfoliota itsensä markkinoimiseksi. Dynaamisilla työmarkkinoilla oikeus työhön on ansaittava aina uudelleen ja itseään on markkinoitava jatkuvasti. Oppimaan oppiminen ja erityisesti työssä oppiminen ovat selvästi korostuneet (ks. esim. Silvennoinen 2000). Monia työelämän kannalta keskeisiä kvalifikaatioita opitaan virallisen koulutusorganisaation ulkopuolella, esimerkiksi perheessä ja vapaa-ajan harrastuksissa. Uranvalinnan ohjauksessa kannattaakin ottaa huomioon nuorten harrastuneisuus ja eri yhteyksissä koulun ulkopuolella kehittyneet tiedot, taidot ja valmiudet.

Nuorten uranvalinnassa on, erityisesti korkea-asteella, tullut aiempaa tärkeämmäksi tukea ohjattavia löytämään oma erityisyytensä ja uraideansa. Rinne (1998) puhuu yli yksittäisten ammattien ulottuvasta akateemisesta identiteetistä, jota rakennetaan läpi elämän erilaisten koulutusten ja elämänkokemusten avulla. Tiettyyn ammattiin identifioitumisen sijasta korostuu oma erityisyys ja sen osoittaminen portfoliolla, jota voidaan käyttää osaamisen muotoilussa ja tuotteistamisessa. Casey (1995) puolestaan toteaa, että myöhäis-

modernissa yhteiskunnassa tapahtuvassa työssä sosiaalinen yhteenkuuluvuus rakentuu usein simuloidulle perheelle, ryhmälle ja tiimille. Perinteisen historiallisuuden ja tietoihin ja taitoihin pohjautuvan ammatti-identiteetin sijalle on tullut suhde tuotteeseen, tiimin jäseniin ja yritykseen. Joustavissa verkkomaisissa organisaatioissa on heikot sosiaaliset siteet: yksilöt siirtyvät projektista ja tiimistä toiseen ja myös tiimit tehtävästä toiseen muuttaen koostumusta prosessien ja projektien myötä. (Casey 1995; Sennett 1998.) Työntekijän identiteetti rakentuu pikemminkin yrityksen ja kulloisenkin projektin kuin ammatin varaan. Näihin erilaisiin myöhäismodernille ajalle ominaisiin kehityspiirteisiin joudutaan reagoimaan uranvalinnan ohjauksessa erityisesti valmistettaessa ohjattavia työelämään. Samanaikaisesti on tärkeä säilyttää terve kriittisyys, koska liian voimakas mukautuminen työelämän markkinalähtöisyyteen saattaa lisätä koulun merkitystä syrjäyttävänä instituutiona.

Ei-perinteisille aloille ohjaaminen

Työelämän sukupuolirajojen aktiivinen murtaminen opinto-ohjauksen keinoin ei näyttäisi olevan kovin yleistä. Vaikka haastatellut opinto-ohjaajat kertoivat tukevansa ei-perinteiselle alalle aikovia nuoria, vain harvat olivat määrätietoisesti pyrkineet lisäämään perinteisesti suuntautuneiden nuorten kiinnostusta ei-perinteisiin aloihin. Useat haastatelluista kertoivat nuorten, vanhempien ja opettajien suhtautuvan yleensä varauksellisesti perinteisistä poikkeaviin valintoihin.

Haastateltujen opinto-ohjaajien kokemusten mukaan ei-perinteiselle alalle suuntautumista estävät konservatiiviset asenteet, mikä on tullut esille aiemmissakin tutkimuksissa. Ei-perinteiselle uralle suuntautumista voivat estää myös naisen ja miehen rooliin liittyvät – esimerkiksi median kautta välittyvät – kulttuuriset normit sekä vertaisryhmän tuen puuttuminen. Lisäksi esteinä voivat olla pelko perinteistä poikkeavan valinnan hyväksyttävyydestä, feminiinisuuden tai maskuliinisuuden vähenemisestä, haluttomuus kilpailla vastakkaisen sukupuolen kanssa ja huoli uralla etenemisestä. Näiden asenteellisten esteiden voittaminen vaatii aktiivisia ohjaustoimia. Asenteet muuttuvat kuitenkin yleensä hitaasti, ja yksittäisen opinto-ohjaajan vaikutuskeinot ovat rajalliset ohjausresurssien niukkuuden ja sukupuolirajojen rikkomista estävien tekijöiden moninaisuuden vuoksi (ks. Sipilä 1998; Tarkki 1998). Toisaalta kielteiset

asenteet ei-perinteisiä uranvalintoja kohtaan saattavat johtua vanhentuneista tai riittämättömistä tiedoista, jolloin käsityksiin ja asenteisiin on helpompi vaikuttaa (Lave 1997).

Haastatellut opinto-ohjaajat esittivät useita keinoja, joilla käsityksiä mies- ja naisvaltaisista aloista voitaisiin laajentaa. Vanhempien näkemyksiä voidaan avartaa vanhempainilloissa ja henkilökohtaisissa keskusteluissa. Myös opettajien ja koulun muun henkilökunnan asenteisiin tulisi pyrkiä vaikuttamaan. Erityisesti teknisille aloille suuntautuneet tytöt mainitsevat usein saaneensa virikkeen sukupuolirajojen rikkomiseen matematiikan tai fysiikan opettajaltaan (Evetts 1993; Häkkilä ym. 1998). Nuori voi saada kipinän uranvalinnan sukupuolirajojen rikkomiseen tutustuessaan esimerkiksi ei-perinteisen alan opintoihin ja oppilaitoksiin tai työelämään. Koulutus- ja uranvalinnan ohjaus onkin syytä nähdä monien tahojen yhteistyönä.

Työelämään tutustumisen jaksot ei-perinteisillä aloilla on useissa tutkimuksissa havaittu erityisen tehokkaiksi nuorten asenteiden muokkaajiksi (Räsänen 1996; Saarinen 1998). Ohjauksessa tulisikin pyrkiä hyödyntämään aiempaa enemmän toiminnallisia ohjausympäristöjä. Kun nuori pääsee tutustumaan ammattiin ja parhaimmillaan myös itse osallistumaan ei-perinteisen työn tekemiseen, hän saattaa havaita entiset käsityksensä virheellisiksi. Oma kokemus muokkaa käsityksiä ja asenteita tehokkaammin kuin asiayhteydestä irrallinen toisten välittämä tieto (Lave 1997). Ongelmana saattaa kuitenkin olla työharjoittelu- ja työelämään tutustumispaikkojen puute. Lisäksi TET-jaksot ovat usein niin lyhyitä, että alaan ei ehditä riittävästi perehtyä. Toisaalta lyhyitäkin TET-jaksoja voidaan paremmin hyödyntää, kun saatuja kokemuksia syvennetään yhteisten keskustelujen avulla ja rohkaistaan nuoria kriittiseen reflektioon (Mezirow 1998). Koska nuoret ehtivät työelämään tutustumisjaksojen aikana perehtyä vain muutamaan alaan, tulisi työelämään tutustumista integroida enemmän myös eri aineiden opetukseen.

Myös muualla tehdyissä tutkimuksissa opinto-ohjaajat ovat esitelleet monia samankaltaisia keinoja työelämän sukupuolirajojen murtamiseksi kuin tässä tutkimuksessa haastatellut opinto-ohjaajat (ks. mm. Silverman ja Pritchard 1993). Näitä olivat mm. tiedon jakaminen opiskelijoille ja vanhemmille ei-perinteisen alan ammattiteistä, eri sukupuolten tasa-arvoinen kohtelu, vierailut työpaikoille, ei-perinteisten alojen edustajien vierailut, yhteyksien luominen ja vierailujen tekeminen paikallisiin yrityksiin, joustaminen ainevalinnoissa sekä tieteidenvälisten kurssien kehittäminen. Bernstein ym. (1992) mainitsevat

muina ei-perinteistä uranvalintaa tukevana keinoina esimerkiksi ei-perinteisten työtehtävien ilmoitustaulun ja roolimallit. Ei-perinteisille aloille hakeutumista voidaan tukea myös tehostamalla rekrytointia sekä valmistelemalla työnantaja ja ammattijärjestöjä ottamaan vastaan naisia perinteisiin miesten töihin ja miehiä naisvaltaisille aloille. (Non-traditional school to work... 1996; Watkins & Milgram 1994.)

Opinto-ohjaajien haastatteluissa tuli esille myös oppilaiden kanssa käytävien analyttisten keskustelujen merkitys. Pohtimalla yhdessä sitä, miksi jokin ala on perinteisesti mies- tai naisvaltainen, voidaan saada aikaan tiedollisia ristiriitoja, jotka auttavat piintyneidenkin käsitysten muuttumista. Tosin tällöin ongelmana on se, että alat ovat toiselle sukupuolelle perinteisiä ja toiselle ei-perinteisiä ja käsityksissä on yksilöllisiä eroja. Tämän vuoksi luokkaohjausta voitaisiin eriyttää siten, että ohjaus tapahtuisi nuorten oman kiinnostuksen mukaan itseohjautuvasti tai pienryhmissä: nuoret voivat myös itse hakea tietoja heitä kiinnostavista aloista esimerkiksi internetistä (ks. esim. <http://www.mol.fi>) Eri tavoin saatuja tietoja ja kokemuksia voidaan syventää yksilö- ja ryhmäohjauksen avulla. Pelkästään näkökulman avartaminen ei kuitenkaan riitä. Nuoria pitää myös rohkaista ja tukea ympäristön painostusta vastaan. Erityisesti palautteen laadulla on suuri merkitys itsetunnon tukemisessa: arviointitilanteissa painoa tulisi olla opiskelijan vahvuuksissa ja virheitä tulisi käsitellä rakentavasti (Aho 1996).

Sukupuolirajojen murtamista on pyritty edistämään lainsäädännön ja erilaisten projektien avulla. Projektit ovat kuitenkin keskittyneet lähinnä tyttöjen suuntaamiseen miesvaltaisille teknisille aloille (Junttila 1994; Rossi 1998; Räsänen 1996). Alan tutkimuksetkin ovat painottuneet tyttöjen hakeutumiseen miesvaltaisille aloille ja naisten kokemuksiin ei-perinteisistä aloista (Nummenmaa & Kasurinen 1995; Williams 1992). Myös haastatellut opinto-ohjaajat näyttivät painottaneen ohjauksessaan lähinnä tyttöjen ohjaamista ei-perinteisille aloille. Kuitenkin sukupuolten tasa-arvon määrällisten ja laadullisten tavoitteiden edistämisen kannalta huomiota ei pitäisi kohdistaa pelkästään tyttöjen ei-perinteisiin valintoihin, vaan poikienkin suuntautumista naisvaltaisille aloille tulee rohkaista. Tasa-arvotavoitteiden edistämiseksi tarvitaan kuitenkin sukupuolisensitiivisyyttä ohjaus- ja neuvontajärjestelmiin sekä myös yhteiskunnalliseen keskusteluun (Korhonen 1997).

Toiselle sukupuolelle tyypilliseen ammattiin hakeutumista voidaan tukea sisällyttämällä uranvalinnanohjausta paitsi opinto-ohjaajien myös opettajien

koulutukseen (Miller ja Vetter 1996). Opettajia ja opinto-ohjaajia tulisi rohkaista etsimään yhdessä toimivia ratkaisuja, tekemään vierailuja sidosryhmien luo ja kehittämään työtään alan täydennyskoulutuksen avulla. Uranvalinnan ohjauksessa tulisi tehdä yhteistyötä myös vanhempien ja työnantajien edustajien kanssa. Näin voitaisiin lisätä tietoisuutta ei-perinteisten alojen vaatimuksista ja uranvalinnanohjauksen merkityksestä sukupuolirajojen rikkomisessa.

Työelämän sukupuolirajojen murtamisessa ei tavoitella sukupuoleettomia olentoja, vaan pyritään siihen, että perinteiset sukupuoliroolit eivät kahlitse uranvalintaa (Määttä 1998). Tavoitteena on avartaa nuorten käsityksiä koulutus- ja uranvalinnasta ja tukea heidän valintojaan siten, että sekä tytöt että pojat voivat valita koulutus- ja työuransa tietoisina erilaisista mahdollisuuksista henkilökohtaisten kiinnostustensa ja taipumustensa, ei sukupuolensa ja yleisen mielipiteen mukaan.

Monikulttuurinen ohjaus

Opinto-ohjaajat voivat osaltaan edistää maahanmuuttajien ja kulttuuristen vähemmistöjen oman kulttuurin ominaispiirteiden säilymistä ja heidän integroitumistaan suomalaiseen yhteiskuntaan tasa-arvoisina jäseninä. Tämä edellyttää ohjauksessa sekä ohjattavien kulttuuritaustan että uuteen kulttuuriin kotoutumisprosessin huomioon ottamista. Maahanmuuttajien ja kulttuuristen vähemmistöjen ohjauksen kehittäminen onkin yksi ajankohtaisimmista ohjausalan haasteista Suomessa.

Opinto-ohjaajien haastattelut osoittivat, että maahanmuuttajien ohjaus maassamme vasta hakee muotoaan. Suurin osa haastatelluista piti tärkeänä, että monikulttuurisen ohjauksen tavoitteiden mukaisesti ohjattava mielletään sekä oman kulttuurinsa edustajaksi että yksilöksi. Kaikki opinto-ohjaajat eivät kuitenkaan vielä ottaneet riittävästi huomioon ohjattavan kulttuuritaustaa, mikä johtui osin kulttuuritietämyksen ja osin ohjausresurssien puutteista. Muutamat ohjaajat ehdottivatkin maahanmuuttajien asioihin erikoistuneiden opinto-ohjaajien virkojen perustamista.

Maahanmuuttajien ja kulttuuristen vähemmistöjen ohjausta ei kuitenkaan kannata liian voimakkaasti eriyttää muusta ohjauksesta, koska monikulttuurinen ohjaus rikastuttaa myös valtaväestöön kuuluvien ohjausta. Vaikka ohjaajan ja ohjattavan etniset taustat olisivat samanlaiset, voivat heidän maailman-

kuvansa sekä arvo- ja normijärjestelmänsä olla erilaiset, jolloin ohjaustilanne voidaan nähdä monikulttuurisena. Vastaavia kulttuurisia eroja syntyy myös silloin, kun ohjaaja ja ohjattava ovat esimerkiksi eri sukupuolta tai eri-ikäisiä. Lisäksi suomalainen yhteiskunta voi näyttäytyä erilaisena sen mukaan, millainen sosiaalinen ja ammatillinen asema oppilaan vanhemmilla on.

Ohjattavan kulttuuritaustan huomioon ottamisen lisäksi ohjaajan tulee olla tietoinen oman kulttuuritaustansa vaikutuksesta ohjausajatteluun ja ohjauskäytänteisiin. Ohjaaja tarvitsee uudenlaista suhdetta omaan kulttuuriinsa, jotta hän pystyy paremmin ottamaan huomioon toisissa kulttuureissa kasvaneita ohjattavia. Tässä mielessä ohjaajan monikulttuurisen tietoisuuden kehittäminen on tärkeimpiä monikulttuuristen ohjausvalmiuksien lähtökohtia. Tämä tietoisuus ei tullut kovin selvästi esille opinto-ohjaajien haastatteluissa. He korostivat kuitenkin myönteisen ja suvaitsevan suhtautumisen merkitystä. Monet ohjaajista kertoivat kokeneensa syyllisyyttä siitä, ettei kaikkia vähemmistökulttuurien toimintatapoja ole voitu hyväksyä oppilaitoksessa. Oppilaitoksen yhteisistä toimintaperiaatteista sopiminen onkin tärkeää.

Kulttuuritietämyksen ja suvaitsevuuden lisäksi maahanmuuttajien ohjaus edellyttää tietoa eri vähemmistöryhmien elinoloista Suomessa. Ohjauksessa tulisi ottaa huomioon myös vasta Suomeen muuttaneiden haasteita, joita aiheuttavat esimerkiksi tiedon puute suomalaisesta sosiaaliturva- ja koulujärjestelmästä, heikko suomen kielen taito sekä uuteen kulttuuriin sopeutumisesta johtuvat vaikeudet.

Lähtömaastaan vaikeista olosuhteista Suomeen tulleilla maahanmuuttajilla, erityisesti pakolaisilla, on todettu usein posttraumaattisen stressin oireita, masennusta sekä muita tunne-elämään ja käyttäytymiseen liittyviä häiriöitä.

Jos omaa hyvin vaikean taustan omassa maassa ja tulee tossa 13–15 -vuotiaana Suomeen, niin mää en koskaan pääse siihen oppilaaseen sisälle. Hän on mun tunneilla, mutta hän on etäällä. Hän käy täällä mun luona, mut hän on eri maailmassa tavallaan. (nainen, peruskoulu)

Ohjaajan kuvaama poissaolevuus on yksi traumaattisten kokemusten jälkiseuraus. Erityisen vakavia oireet ovat usein sellaisilla lapsilla, jotka ovat tulleet Suomeen ilman vanhempiaan. (Sourander 1998.) Traumaattisista kokemuksista kärsivä ohjattava kannattaakin ohjata ammattiauttajan luo. Posttraumaattista stressiä käsiteltäessä on hyödyllistä ottaa mukaan – mikäli mahdollista –

perheen jäsenetkin; myös yhteistyöllä muiden samaan kulttuuriin kuuluvien maahanmuuttajien kanssa voi olla suuri merkitys. Joidenkin kulttuurien edustajat eivät välttämättä tunne suomalaista auttamiskäytäntöä ja vierastavat henkilökohtaisista asioista puhumista tuntemattoman kanssa. Ennen ammattiauttajan luo ohjaamista opinto-ohjaajan tulisikin kertoa ohjattavalle ja hänen perheelleen suomalaisen auttamisjärjestelmän periaatteista. Tarpeen mukaan ohjaaja voisi osallistua ainakin ensitapaamiseen ammattiauttajan kanssa. Aito empaattinen kuuntelu jo sinänsä viestii välittämisestä ja voi helpottaa lieviä traumaista selviämistä.

Opinto-ohjaajien koulutus on keskeisessä asemassa monikulttuuristen ohjausvalmiuksien kehittämisessä. Monikulttuurisuutta kannattaa toteuttaa koulutuksessa läpäisyperiaatteella: koulutuksen eri vaiheissa tulisi käsitellä ohjausteorioiden kulttuurisidonnaisuutta ja sitä, miten ohjauksessa on otettava huomioon ohjattavan kulttuuritaustan lisäksi hänen vähemmistöryhmänsä elinolot Suomessa. Opinto-ohjaajat tarvitsevat tietoa myös vasta maahanmuuttaneiden sopeutumisprosessista ja sen vaikutuksesta ohjaukseen.

Maahanmuuttajien ohjaustarpeet ja ongelmat ovat usein sellaisia, etteivät opinto-ohjaajat kykene niihin yksin vastaamaan. Opinto-ohjaajilla tulisikin olla valmiuksia tunnistaa näihin ongelmiin vaikuttavat keskeiset tekijät ja tarvittava asiantuntijuus. Ongelmia käsiteltäessä on tärkeää muistaa, että niitä saatetaan korostaa liiaksikin: osa maahanmuuttajista selviytyy opinnoistaan varsin hyvin.

Mut sit mua kiinnostaa kyllä erittäin suuresti viime vuodenkin ryhmä, joka meillä oli todella heterogeeninen maahanmuuttajaryhmä, ihan niin kuin muukin. Ni kyllä meiltä kuule meni matematiikkalukioon koulun parhaimmilla matematiikan arvosanoilla tyttö joka on Etiopiasta. Aivan taatusti selviää loistavasti siellä ja meni tota hyvin erityisiin ja tän traditionsa mukaisesti. (nainen, peruskoulu)

Myös yhteistyöverkostojen luominen esimerkiksi sosiaalitoimeen, mielenterveyspalveluihin, työelämän edustajiin, poliittisiin päättäjiin ja maahanmuuttajien omiin yhdistyksiin ja organisaatioihin on tärkeää. Monipuolisen koulutuksen ja ohjauksellisen verkostoyhteistyön avulla on mahdollista edistää opinto-ohjausta niin, että se kykenee vastaamaan kulttuuristen vähemmistöjen, maahanmuuttajien ja valtaväestön tarpeisiin sekä luo edellytyksiä Suomen kehitymiselle monikulttuurisuuden rikkauksia arvostavaksi maaksi.

Ohjausalan täydennyskoulutuksen toteutusmuodot ja sisällöt

Opinto-ohjaajien halukkuus täydennyskoulutukseen näyttää lisääntyneen yhteiskunnallisten muutosten myötä: ohjausalan täydennyskoulutuksesta kiinnostuneiden määrä lisääntyi 1990-luvulla noin 10 % (ks. Lairio, Puukari, Peltosalmi & Varis 1999). Täydennyskoulutuksen avulla voidaankin joustavasti ylläpitää asiantuntijuutta ja ammatillista osaamista muuttuvien tehtävien ja toimintaympäristön vaatimusten mukaisesti (esim. Hämäläinen 1996, 3).

Täydennyskoulutuksen toteutusmuodot eivät ole vastanneet kaikilta osin opinto-ohjaajien toiveita. Koulutustilaisuuksissa on saatettu käsitellä asioita liian yleisellä tasolla, jolloin kytkentää koulutuksen teemojen ja oman ohjaustyön välille on vaikea rakentaa. Hyvän täydennyskoulutuksen keskeisiksi piirteiksi opinto-ohjaajat näkivät käytännönläheisyyden, ongelmalähtöisyyden, yhteistoiminnallisen ongelmien käsittelyn sekä demokraattisen vuoropuhelun kouluttajien kanssa. Tärkeänä pidettiin myös oman ohjausajattelun ja toimintakäytänteiden kriittistä reflektiota tukevia oppimistehtäviä. Täydennyskoulutuksen suunnittelussa olisikin otettava huomioon opinto-ohjaajien ammatilliseen kasvuun, oppimismotivaatioon ja tiedon konstruointiin liittyvät näkökulmat. Koulutus tulisi suunnitella yhdessä opinto-ohjaajien kanssa siten, että koulutusjaksot ja opinto-ohjaajan käytännön työ nivELYISIVÄT toisiinsa ja koulutukseen sisältyisi myös erilaisia työyhteisön kehittämistä tukevia hankkeita.

Yhtenä kiintoisana esimerkkinä käytännönläheisestä, ongelmalähtöisestä ja yhteistoiminnallisesta monimuotokoulutuksen toteutusmuodosta voidaan pitää Ponten (1995) sekä Wardin ja Housen (1998) näkemyksiin pohjautuvaa koulutusmallia. Malli perustuu toimintatutkimukseen ja reflektiiviseen oppimiseen, ja sen tavoitteena on sellaisten tietojen, taitojen ja asenteiden omaksuminen, jotka ovat oleellisia opinto-ohjauksessa, kollegojen tukemisessa ja ohjauksellisen verkostoyhteistyön kehittämisessä. Osallistujat oppivat tunnistamaan käytännön ongelmia ja löytämään niihin tarkoituksenmukaisia ratkaisuja käyttäen hyväkseen omaa kokemustaustaansa sekä alan teoreettista tietämystä. (ks. Lairio, Puukari, Peltosalmi & Varis 1999.)

Ammatillinen kasvu edellyttää myös dialogia – varsinkin uran alkuvaiheessa (Mewborn 1999). Vastavalmistuneella opinto-ohjaajalla ei ole välttämättä riittävästi tietoa ja käsitteitä ongelmallisen ohjaustilanteen analysointiin ja uu-

sien toimintavaihtoehtojen pohdintaan itseohjautuvasti. Kriittistä reflektiota ja ammatillista kasvua voidaan edistää myös ns. sokraattisella keskustelumenetelmällä, jossa kouluttaja esittää nykyisiä toimintakäytänteitä kyseenalaistavia ja uusia ratkaisumalleja virittäviä kysymyksiä. Kysymykset voivat olla esimerkiksi seuraavantyyppisiä: Mitä tekijöitä ohjauksessa tulisi ottaa huomioon? Miksi ajattelet, että juuri nämä tekijät ovat tärkeitä ohjattavan ongelmanratkaisun tukemisessa? Voisiko ohjattavan ongelman tulkita jollakin muulla tavalla? Onko tulkintasi tueksi saatavissa tutkimustietoa? Miten tutkimustieto tai käytännön kokemus tukee ratkaisuausi? (ks. Griffith & Frieden 2000.) Sokraattista menetelmää voidaan hyödyntää myös ryhmätyöskentelyssä. Tällöin osallistujia rohkaistaan kyseenalaistamaan toistensa toimintakäytänteiden perusteita ja pohtimaan uusia ratkaisuvaihtoehtoja. Toiset opinto-ohjaajat nähdään tällöin eräänlaisena tukiverkostona: heidän kanssaan vaihdetaan ideoita ja jaetaan vastuuta.

Dialogin lähtökohtana voivat olla suullisesti kuvattujen tapauskertomusten lisäksi kirjoitetut tapausselostet ja nauhoitetut käytännön ohjaustilanteet. Ongelmallisista ohjaustilanteista kirjoittaminen auttaa tiedostamaan ja jäsentämään niitä sekä tekee ajattelun "näkyväksi". Ongelmallisia tilanteita voi olla helpompi tuoda julki kirjoittamalla kuin keskustelemalla. (ks. esim. Griffith & Frieden 2000.) Tapausselosteen kirjoittamiseen voidaan kytkeä myös itsereflektion näkökulma: ohjaaja kannattaa rohkaista dialogiin tapausselostensa kanssa, arvioimaan toimintakäytänteidensä perusteita ja pohtimaan uusia ratkaisuvaihtoehtoja. Myös videomateriaali tarjoaa toimivan lähtökohdan ohjausajattelun ja ohjauskäytänteiden kriittiselle reflektiolle. Videomateriaalin avulla ohjaaja saa tilaisuuden analysoida omaa toimintaansa ulkopuolisen tarkkailijan tavoin.

Opinto-ohjaajien esittämissä täydennyskoulutuksen sisältötoiveissa korostuivat mm. ohjausalan tulevaisuuden ennakointi, kuten koulutusjärjestelmän ja työelämän muutokset, tietotekniikka sekä kansainvälistyminen. Keskeisiksi nousivat kuitenkin ohjausmenetelmiin ja omiin ohjaustaitoihin liittyvät sisältöalueet. (Lairio, Puukari, Peltosalmi & Varis 1999.) Subjektiiivisten täydennyskoulutustarpeiden tarkastelu osoittaakin, että opinto-ohjaajat pyrkivät vastaamaan yhteiskunnan muutoksista syntyneisiin ohjaushaasteisiin yksilöllisyyttä ja yksilöllistä ongelmanratkaisua korostavan lähestymistavan mukaisesti (ks. esim. Jansen & Wildemeersch 1998). Heidän täydennyskoulutustoiveensa kohdistuivat lähinnä oman asiantuntijuuden ja ammatillisen osaamisen laa-

jentamiseen. Kuitenkin ohjaustarpeiden ja ongelmien monimuotoistuminen edellyttää jaettava asiantuntijuutta ja laaja-alaista ohjauksellista verkostoyhteistyötä (esim. Taylor & Adelman 2000).

Täydennyskoulutus olisikin nähtävä tärkeänä lähtökohtana laaja-alaisen verkostoyhteistyön kehittämiseksi. On tärkeää, että koulutukseen osallistuu opinto-ohjaajien lisäksi myös muita ohjauksellisen verkostoyhteistyön avainhenkilöitä sekä oppilaitoksista että niiden ulkopuolelta. Verkostojen rakentamisessa tarvitaan monipuolista tietoutta erilaisista verkostumismahdollisuuksista, verkostojen luomisesta, niissä toimimisesta sekä valmiuksia yhteistyön kriittiseen arviointiin ja kehittämiseen. Verkostoyhteistyöhön motivoinnissa voidaan hyödyntää jo olemassa olevia toimivia yhteistyöhankkeita sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla. Niemi ym. (1998) korostavatkin, että valmius pitkäjänteiseen yhteistyöhön, kokemusten jakamiseen ja yhteisten muutosprosessien läpikäymiseen ovat tärkeitä tulevaisuuden yhteiskunnassa ja työelämässä.

Verkostoyhteistyö ja tulevaisuuden kehityssuuntia

Ohjaustyössä on tärkeä hahmottaa riittävästi yhteiskunnan ja koko maailman muutosten perusmekanismeja, jotta oppijoita voidaan ohjata toimimaan muuttuvassa maailmassa. Myöhäismodernissa yhteiskunnassa tieto, informaatio ja asiantuntemus eivät enää kiinnity niin vahvasti ammatteihin ja hierarkioihin vaan verkostoihin, joissa ammatillisen erikoistumisen rajat ovat väljiä. Ammatillinen tieto muodostaa osaamisen perustan, mutta millään ammattiryhmällä ei ole enää yksinoikeutta johonkin tietoon ja osaamiseen. (Casey 1995.) Tämä suuntaus koskee myös opinto-ohjaajia, joiden toiminnassa muiden professioiden tapaan ollaan siirtymässä rajaavasta asiantuntijuudesta laaja-alaiseen, muiden asiantuntijoiden kanssa jaettuun asiantuntijuuteen. Laaja-alaista verkostoyhteistyötä voidaan nimittää yhteistoiminnalliseksi ohjaukselliseksi, jolloin korostetaan sitä, että yhteisöllä on yhdessä neuvotellut ja hyväksytyt ohjaukseen liittyvät arvot, asenteet ja normit (Hargreaves 1996; ks. myös Lairo & Nissilä 2000).

Wattia ym. (1994) mukailten voidaan erottaa seuraavat verkostoyhteistyömuodot:

- Kommunikaatio. Ohjaustahot pyrkivät ymmärtämään toistensa toimenkuvaa.
- Yhteistoiminta. Ohjaustahot toimivat yhteisten tavoitteiden suuntaisesti erillisinä asiantuntijayksikköinä.
- Koordinaatio. Ohjaustahot muokkaavat toimintatapojaan toistensa toimintaa täydentäviksi, mutta säilyttävät alkuperäiset professionaaliset rajansa.
- “Rikastuttaminen” (cross-fertilization). Ohjaustahot jakavat ja vaihtavat asiantuntijuuttaan sekä neuvottelevat toiminnastaan uudelleen suhteessa muihin ohjaustahoihin.
- Integraatio. Ohjaustahot toteuttavat samaa tehtävää samoin menetelmin – professionaaliset rajat eri ohjaustahojen välillä vähentyvät. (ks. myös Watts & van Esbroeck 1998, 97.)

Verkostoyhteistyö edellyttää laajapohjaista yhteistyötä hyödyntävän ohjausajattelun kehittämistä oppilaitoksissa. Yksi lähtökohta verkostoyhteistyön kehittämiseksi on holistinen, opiskelijakeskeinen ohjausmalli, jossa opettajat toimivat ensimmäisenä ohjaustahona oppilaitoksen “tuntosarvina”, tarkkailen erilaisia ongelmia ja ongelmatilanteita. He antavat omaan asiantuntijuuteensa liittyvää ohjausta: esimerkiksi aineenopettajat voivat antaa oppilaille tietoutta oman alansa työtehtävistä ja työpaikoista. Opettajat toimivat myös ongelmien ennaltaehkäisijöinä. Havaitessaan opiskelijalla ongelmia, joihin heidän asiantuntemuksensa ei riitä, he ohjaavat opiskelijan opinto-ohjaajan luo. (ks. van Esbroeck & Watts 1998; Watts & van Esbroeck 1998.)

Suomessa ensimmäisenä ohjaustahona toimivat opettajien lisäksi opiskelijatutorit ja tukioppilaat, jotka ovat yleensä opinnoissaan hyvin menestyviä, tasapainoisia ja aidosti ihmisistä kiinnostuneita. Ajatus vertaisohjaajuudesta perustuu pitkälti siihen, että nuorten on ongelmatilanteessa yleensä helpompi lähestyä ikäisiään. Oppilaitoksen sisäiseen ohjauksen verkostoyhteistyöhön voivat osallistua kaikki oppilaitosyhteisön jäsenet edistämällä yhteistä hyvinvointia, osallistumalla tietyissä rajoissa ongelmatilanteiden ratkaisemiseen ja ohjaamalla apua tarvitsevia opinto-ohjaajan luo. Oppilaitosten ulkopuolisten ohjauksen yhteistyöverkoston rakentamisessa on huomattava, että toimivan verkoston kehittäminen edellyttää selkeitä toimintaperiaatteita ja -malleja sekä tehtäväjakoa, jossa eri osapuolten keskeiset oikeudet ja velvollisuudet on riittävän tarkasti määritelty. Vastuualueiden rajaamattomuus voi johtaa toimin-

nan epämääräisyyteen sekä verkoston jäsenten turhautumiseen ja väsymiseen. (Lairio & Nissilä 2000; Lehtinen & Jokinen 1996; McLeod 1998, 310–312; Severikangas & Sopanen 1997; Taylor & Adelman 2000.)

Opinto-ohjauksen seurantatutkimusprojektin tulokset osoittivat, että opinto-ohjaajat eivät vielä pidä verkostoyhteistyötä oleellisena osana omaa työtään: vuonna 1990 kukaan vastaajista ei maininnut koulun ulkopuolista verkostoyhteistyötä ja ainoastaan 5 % mainitsi koulun sisäisen verkostoyhteistyön. Vuonna 1997 sisäinen yhteistyö mainittiin jokseenkin yhtä harvoin ja ulkopuolisen yhteistyön toi esille vain 6 % vastaajista.

Lopuksi tarkastellaan tiiviisti ohjausalan tulevaisuuden kehityssuuntia brittiläisen McLeodin (1998) ja amerikkalaisen Schmidtin (1996) ajatusten pohjalta (ks. myös Lairio & Puukari 1999, 117–121). Osa näistä kehityssuunnista on yhteydessä myös Suomessa käytävään ohjausalan keskusteluun.

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

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

Schmidt (1996) on tarkastellut ohjaukseen vaikuttavia tulevaisuuden kehityssuuntia Yhdysvalloissa. Väestö vanhenee, ja yhä vähemmän oppilaita tulee alemmille kouluasteille. Aikuisten tarve koulutukseen ja ohjaukseen kuitenkin lisääntyy. Maahanmuuttajavähemmistöt lisääntyvät, jolloin oppilaiden taustat ja kulttuurit vaihtelevat huomattavasti. Tulosvastuu koulutuksessa lisääntyy. Informaatioteknologian vaikutukset viestintään, työhön ja jokapäiväiseen elämään kasvavat ja koulujen resurssien tarve lisääntyy. Etäopiskelu tulee yhä useamman ihmisen ulottuville. Globalisaatio muuttaa valtioiden ase-

maa ja maailmantaloutta, maailmanlaajuiset telekommunikaatio- ja matkustusyhteydet kehittyvät. Toisaalta kuitenkin eri kulttuurien ja kielten omaleimaisuus korostuu, ja näistä johtuvat ristiriidat näkyvät ensimmäisinä kouluuyhteisöissä. Perheen asema muutoksia tasapainottavana voimana säilyy, mutta koska molempien vanhempien työssäkäynti muuttaa perinteisiä tapoja, lastenhoidon ja esikoulutuksen tarve kasvaa. Tämän vuoksi myös ohjauksessa täytyy ottaa huomioon yhä nuoremmat oppilaat.

Monien haasteiden keskellä tarvitaan tervettä kriittisyyttä, jotta muutosprosessit voidaan hallita ja edetä muutoksista mahdollisuuksiin. Liian nopeasti ja pinnallisesti läpiviedyt muutokset eivät johda toivottuihin tuloksiin ja saattavat herättää vastustusta.

Tää aika on semmonen, että kun meillä on joku tapa millä me tehdään työtä ja se tapa voi olla hyvä, niin kuitenkin sitä täytyy yrittää muuttaa sen takia, että kaikkea pitää koko ajan uudistaa ja muuttaa, jotta ois pätevä ja jotta ois hyvä. Sitä mä vastustan, että kun meistä pitää muuttaa niitä asioita, jotka on huonosti eikä välttämättä niitä, jotka on hyvin, jos ne toimii. Mut, ajan henki on semmonen, et hyvin helposti menee mukaan siihen, että yrittää muuttaa ihan sen takia, kun kaikki muutkin muuttaa ja kun odotetaan sitä, et kaikki elää ja sitä sanotaan kehitykseksi. Pitäs oppia erottaan ne asiat joita pitäs ihan oikeesti muuttaa, mitkä ei toimi ja sitten taas mitkä toimii, ni sillan voi jatkaa ennallaan. (nainen, lukio)

TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen ensimmäinen vaihe toteutettiin kokonaistutkimuksena. Kaikkiaan kyselyyn vastasi 1119 opinto-ohjaajaa eri kouluasteilta. Tutkimuksen ensimmäinen vaihe ja sen keskeiset tulokset on kuvattu kahdessa julkaisussa (Lairio & Puukari 1999; Lairio, Puukari & Varis 1999c). Tutkimusprojektin toisessa vaiheessa tarkastelu kohdennettiin ensimmäisen vaiheen tulosten pohjalta opinto-ohjaajan työn syvempään analyysiin. Syvähaastattelujen kautta pyrittiin nostamaan esille uudenlaisia näkökulmia, jotka osaltaan auttavat hahmotamaan ohjauksen uutta identiteettiä.

Haastatteluteemat

Haastatteluteemojen alustava suunnittelu käynnistettiin syyslukukauden lopulla 1997, ja teemat hahmoteltiin tarkemmin kevään 1998 aikana. Suunnittelu tehtiin työryhmässä, johon kuuluivat tutkimusprojektin vetäjät, projektin tutkijat, kaksi projektin tutkimusaineistosta lisensiaatintyötä tekevää opinto-ohjaukseen perehtynyttä jatko-opiskelijaa, projektin ulkopuolinen opinto-ohjaaja sekä haastattelututkimuksen erikoisasantuntija. Haastatteluteemojen suunnittelu eteni vaiheittain. Suunnittelun lähtökohtina käytettiin tutkimuksen ensimmäisen vaiheen lomakekyselyn avoimista kysymyksistä saatuja tuloksia sekä ajankohtaisesta ohjausalan tutkimuskirjallisuudesta ja keskustelus-

ta nousseita kysymyksiä. Suunnittelun alkuvaiheessa haastattelututkimuksen asiantuntija piti päivän intensiivikoulutuksen haastattelusta tiedonhankintamenetelmänä. Koulutuksen sisällöistä käytyjen keskustelujen pohjalta hahmotettiin erilaisia haastatteluvaihtoehtoja. Haastattelukoulutuksessa valittiin haastattelumetodiksi syvähaastattelu, jossa käsitellään useita teemoja.

Teemojen syvällisempi hahmottaminen tapahtui siten, että alustavat teema-alueet jaettiin tutkimusryhmän jäsenille tarkempaa työstämistä varten. Tutkimusryhmässä analysointiin haastatteluasiantuntijan johdolla haastatteluteemojen sisältöhahmotelmia ja sovittiin, että keskeiset sisällöt jäsenetään haastattelurungoksi ja käsitekartaksi. Alustavista haastattelurungoista ja käsitekartoista keskusteltiin tutkimusryhmässä minkä jälkeen muodostettiin haastatteluun suunnitelma videoitua koehaastattelua varten. Koehaastattelun videointi analysoitiin tutkimusryhmässä yksityiskohtaisesti, ja sen pohjalta tehtiin vielä joitakin tarkennuksia haastatteluun suunnitelmaan. Lopullisiksi haastatteluteemoiksi valittiin seuraavat:

- opinto-ohjaajan toiminnan perusteet
- ei-perinteisille aloille ohjaaminen
- maahanmuuttajien ohjaus ja monikulttuurisuus
- opinto-ohjaajan työssä jaksaminen¹
- opinto-ohjaajien täydennyskoulutustarpeet

Haastatteluun suunnitelman teemarungot ja käsitekartat ovat liitteessä.

Haastateltavien kuvaus

Haastateltaviksi valittiin peruskoulujen, lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajia Keski-Suomesta ja pääkaupunkiseudulta. Haastattelut tehtiin syksyn 1998 ja kevään 1999 aikana. Haastateltavien valinnoissa otettiin huomioon eri sukupuolten edustus ja tutkimuksen toisen vaiheen keskeisten teemojen mukanaolo heidän kyselylomakevastauksissaan. Pääkaupunkiseudun opinto-ohjaajia valittiin siksi, että he toimivat oppilaitoksissa, joista osassa on huomattavan paljon maahanmuuttajaoppilaita. Kaikkiaan haastateltiin 20:tä opinto-ohjaajaa. Haastateltajoina toimivat tutkimusryhmän jäsenet. Haastat-

¹ Tuire Jankon lisensiaattityö (2000) käsittelee tätä teemaa tutkimusprojektin haastatteluaineiston pohjalta, minkä vuoksi tässä kirjassa aihetta ei ole käsitelty.

telut kestivät keskimäärin 2 tuntia. Lyhin haastattelu oli 1 tunnin 13 minuutin ja pisin 2 tunnin 45 minuutin mittainen.

Haastattelusuunnitelma toimi haastattelujen lähtökohtana. Haastattelu eteni kuitenkin haastateltavien ehdoilla, ja eri teemoihin syventyminen vaihteli sen mukaan, kuinka merkityksellinen teema oli kullekin haastateltavalle. Haastattelut toteutettiin enimmäkseen haastateltavien oppilaitoksissa. Haastattelut litteroitiin yksityiskohtaisesti. Litteroinnin yhteydessä jouduttiin hylkäämään yksi haastattelu nauhurissa olleen teknisen vian vuoksi, joten lopulliseksi analysoitujen haastattelujen määräksi jäi 19.

Haastatelluista 8 oli peruskoulun, 5 lukion ja 6 ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajaa. Iältään he olivat 37–50-vuotiaita. Miehiä oli 6. Pääkaupunkiseudulla toimi 15 ja Keski-Suomessa 4 henkilöä. Ainoastaan kolmella ei ollut opinto-ohjaajan kelpoisuutta. Ohjauskokemusta haastatelluilla oli keskimäärin kuusi vuotta. Haastateltujen opinto-ohjaajien ohjattavien lukumäärä vaihteli oppilaitostyyteittäin. Peruskoulun opinto-ohjaajilla oli oman arvionsa mukaan ohjauksessaan keskimäärin 320, lukion 250 ja ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajilla 610 opiskelijaa. Peruskoulun opinto-ohjaajista kokonaistyöajassa oli 7 ja ammatillisten oppilaitosten 2 opinto-ohjaajaa. Lukiossa työskentelevistä kukaan ei ollut kokonaistyöajassa.

Haastateltujen opinto-ohjaajien oppilaitoksille oli ominaista myönteisyys opinto-ohjausta kohtaan: Vain yhden haastatellun oppilaitoksessa opinto-ohjausta ei oltu sisällytetty oppilaitoksen opetussuunnitelmaan. Tosin opettajakunnan osuutta opinto-ohjaukseen ei useinkaan korostettu oppilaitosten opetussuunnitelmissa: 10 haastateltua 19:stä kertoi, ettei heidän oppilaitoksensa opetussuunnitelmaan sisällytettyä opinto-ohjauksen työnjaosta. Heistä suurin osa (6) oli peruskoulun opinto-ohjaajia. Yleisimmin opinto-ohjauksen painoalueiksi peruskoulujen opetussuunnitelmissa oli mainittu itsetuntemuksen kehittäminen ja urasuunnittelun tukeminen, lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien laatimisessa avustaminen.

Haastatteluaineiston analysointi

Haastatteluaineiston analysoinnin alkuvaiheessa projektitutkija² luki haastattelujen litterointeja kokonaiskuvan luomiseksi haastatteluaineistosta ja teki merkintöjä huomioistaan, joista sitten keskusteltiin ydintiimin³ kokouksissa. Seuraavaksi hän valikoi litteroidusta aineistosta kaikki ne haastattelukohdat, joissa käsiteltiin kutakin tutkimuksen pääteemaa. Haastattelut analysoitiin tämän jaottelun jälkeen erikseen kunkin pääteeman osalta. Analysoinnissa lähdettiin liikkeelle teemasta “ei-perinteisiin uranvalintoihin ohjaaminen”, minkä jälkeen edettiin muihin teemoihin. Projektitutkija hahmotteli aluksi kustakin pääteemasta perusulottuvuuksia, joista keskusteltiin ydintiimin kokouksissa sekä tutkimusryhmän⁴ kokouksissa. Analysoinnin alkuvaiheessa edettiin aineistolähtöisesti, minkä jälkeen käytiin vuoropuhelua teorioiden ja aikaisempien tutkimustulosten kanssa.

Analysoinnin päätavoitteena oli nostaa aineistosta esille haastateltujen opinto-ohjaajien merkityksellisiksi kokemia teemoja sekä teemoja, jotka nähtiin tärkeiksi tämänhetkisen yhteiskunnallisen todellisuuden ja opinto-ohjauksen haasteiden kannalta. Teemoista käytiin keskustelua, jossa hyödynnettiin monipuolisesti ohjausalan ja muiden alojen tutkimuskirjallisuutta sekä tutkimusryhmän jäsenten kokemuksia ja vuorovaikutusta opinto-ohjaajien kanssa. Tässä kirjassa käytetty teorian ja tutkimusaineiston jäsentely on muotoutunut vähitellen monivaiheisena prosessina ja sen avulla on hahmoteltu lähtökohtia opinto-ohjaajien ja opinto-ohjauksen uudenlaisen identiteetin eri ulottuvuuksien ymmärtämiseen ja kehittämiseen.

Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen päätavoitteen eli opinto-ohjaukseen liittyvien monipuolisten näkökulmien etsimisen kannalta tutkimustulosten yleistäminen ei ole tärkeää.

² projektitutkija = projektiin palkattu päätoiminen tutkija

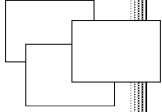
³ ydintiimi = projektin vetäjät ja projektin tutkija/t

⁴ tutkimusryhmä = ydintiimi + opinnäytteiden tekijät

Luotettavuuden kannalta keskeisiksi näkökulmiksi nousevat haastatteluaineiston ja sen pohjalta muodostettujen kategorioiden aitous ja relevanssi. Haastatteluaineiston *aitous* tarkoittaa sitä, että aineisto kuvaa haastateltujen todellisia, aitoja ajatuksia ja kokemuksia siitä, mitä tutkimuksessa oli tarkoitus tutkia, ja kategorioiden aitous ilmentää sitä, vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Tutkimusaineiston ja kategorioiden relevanssi viittaa puolestaan siihen, kuinka relevantteja saatu aineisto ja siitä muodostetut kategoriat ovat tutkimuksen teorian kannalta. (Syrjälä ym. 1994, 129–131.)

Aitouden toteutumiseksi olivat tärkeitä haastattelijoiden tutkimusryhmän kokoontumisissa käymät keskustelut ja kokousten yhteydessä järjestetyt haastattelukoulutukset, joiden avulla valmistauduttiin opinto-ohjaajien haastatteluihin. Kaikki haastattelijat kokivat haastattelutilanteet luonteviksi ja ilma-piiriltään vapaiksi. Haastatelluilta opinto-ohjaajilta saatu palaute oli samansuuntaista. Haastatteluaineiston analysoinnin eri vaiheissa keskusteltiin tutkimusryhmässä ja ydintiimissä siitä, kuinka hyvin on onnistuttu tavoittamaan opinto-ohjaajien todellisia ajatuksia ja kokemuksia. Pyrkimyksenä oli nostaa aineistosta esiin oleellisia kategorioita, näkökulmia opinto-ohjaukseen, ja syventää niiden tarkastelua tutkimuskirjallisuuden avulla. Toisena peruslinjana oli teorialähtöinen analyysi, joka perustui tutkimuskirjallisuuden tarjoamiin teoreettisiin käsitteisiin ja näkökulmiin, joiden ilmenemistä opinto-ohjaajien ajatuksissa ja kokemuksissa analysoitiin. Kirjan jäsenitys muotoutui tässä aineisto- ja teorialähtöisen analyysin vuoropuhelussa.

Haastattelun toteutti kuusi haastattelijaa, jotka kaikki kuuluivat tutkimusryhmään. Tutkimusaineiston ja haastattelun toteutuksen yhdenmukaisuuden kannalta näin monta haastattelijaa voidaan nähdä ongelmallisena. Tähän ongelmaan reagoitiin käymällä monipuolisia keskusteluja tutkimusryhmän kokouksissa ja järjestämällä niiden yhteydessä haastattelukoulutusta. Näissä tilaisuuksissa sovittiin haastattelua koskevat linjaukset ja toimintaperiaatteet. Tutkimuksen päätavoitteen kannalta voidaan usean haastattelijan käyttöä pitää perusteltuna. Samoin tutkijatriangulaation (ks. Denzin 1978; Patton 1987; Cohen & Manion 1994) kannalta oli eduksi se, että samoja haastattelu-teemoja oli tarkastelemassa useampi haastattelija: voidaan olettaa, että näin kyettiin opinto-ohjaajien haastattelutilanteissa tavoittamaan monipuolisemmin erilaisia opinto-ohjaukseen liittyviä näkökulmia. Vastaavasti aineiston analyysistä keskustelivat useat tutkimusryhmän jäsenet, mikä auttoi muodostamaan relevantteja kategorioita haastatteluaineistosta.



LÄHTEET

- Abele, A., Gendolla, G. H. E. & Petzold, P. 1998. Positive mood and ingroup – outgroup differentiation in a minimal group setting. *Personality and Social Psychology Bulletin* 24, 1343–1358.
- Adler, P. A., Kless, S. J. & Adler, P. 1992. Socialization to gender roles: Popularity among elementary boys and girls. *Sociology of Education* 65, 169–187.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. *Opetus ja kasvat.* Helsinki: Edita.
- Aho, S. & Vehviläinen, J. 1997. Keppi ja porkkana. Tutkimus alle 20-vuotiaita aktivoivan työvoimapolitiittisen uudistuksen vaikutuksista ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorisista. *ESR -julkaisut* 3/97.
- Aittola, T. 1998. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana*. Juva: Atena, 172–189.
- Ala-Harja, P. 1998. Suomalaiset teknonuoret ja puhe modernista ja postmodernista. *Nuorisotutkimus* 16 (1), 30–42.
- Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmaudistus. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Andersen, P. A. 1997. Cues of culture. The basis of intercultural differences in nonverbal communication. Teoksessa L. A. Samovar. *Intercultural communication. A reader*. 8. painos. Belmont, Ca: Wadsworth, 244–256.
- A newcomer's introduction to Canada. 2000. [Http://www.cic.gc.ca/english/newcomer/guide/newcr-5e.html](http://www.cic.gc.ca/english/newcomer/guide/newcr-5e.html). 18.4.2000.
- Antikainen, A. 1997. Arkipäivän rasismi. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen*. Helsinki: Edita, 78–96.
- Armour, M. R. 1997. Cultural and racial diversity: implications for guidance and counseling. Teoksessa R. Van Esbroeck, V. Bucher, J. P. Broonen ja A. - M. Klaver (toim.) *Decision making for lifelong learning*. Bryssel: VubPress, 89–96.
- Arola, U. - M. & Kouki, T. & Ruokanen, M. & Ruokanen, T. 1995. *Uskonto ja maailmankatsoisuus*. Porvoo: WSOY.

- Axelson, J. A. 1993. Counseling and development in multicultural society. 2. painos. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Badinter, E. 1993. Mikä on mies? Suom. L. Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Bandura, A. 1982. Self-efficacy and mechanism in human agency. *American Psychologist* 37, 122–147.
- Bauman, Z. 1993. Postmodern ethics. Oxford: Blackwell.
- Beck, U. 1992. Risk society: towards a new modernity. London: Sage.
- Beck, U. 1997. Kinder der freiheit. 2. uud. painos. Frankfurt am Main: Suhkamp.
- Beck, U. 1998. The cosmopolitan manifesto. *New Statesman*, 20 March.
- Beck, U. 1999. Mitä globalisaatio on? Virhekäsityksiä ja poliittisia vastauksia. Tampere: Vastapaino.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. 1995. Nykyajan jäljillä. Tampere: Vastapaino.
- Bem, S. 1981. Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review* 88, 354–364.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1994. Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise. Chicago, IL: Open Court.
- Bernstein, J. D., Reilly, L. B. & Cote-Bonanno, J. F. 1992. Barriers to women entering workforce: Knowledge and attitude toward nontraditional careers. Research bulletin 4. Upper Montclair, NJ: Life Skills Center. (ED359383)
- Berry, J. W. 1997. Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5–68.
- Blomqvist, I., Koskinen, R., Niemi, H. & Simpanen, M. 1997. Aikuisopiskelu Suomessa. Koulutus 1997/4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Boud, D. & Walker, D. 1993. Barriers to reflection on experience. Teoksessa D. Boud, R. Cohen & D. Walker. Using experience for learning. London: Society for Research Into Higher Education, Open University Press.
- Bracken, B. A. (toim.) 1996. Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations. New York: Wiley.
- Brammer, L. 1985. The helping relationship. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brewer, M. B. 1988. A dual process model of impression formation. Teoksessa T. K. Scrull & R. S. Wyer Jr. (toim.) *Advances in social cognition* vol 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 65–76.
- Brooks, D. K. & Gerstein, L. H. 1990. Counselor credentialing and interprofessional collaboration. *Journal of Counseling and Development* 68, 477–484.
- Brown, D. & Srebalus, D. J. 1996. Introduction to the counseling profession. 2. painos. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Brown, J. D. 1998. The self. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Brown, J. D. & Mankowsky, T. A. 1993. Self-esteem, mood and self-evaluation: Changes in mood and the way you see you. *Journal of Personality and Social Psychology* 64, 421–430.
- Buchmann, M. 1989. The script of life in modern society: entry into adulthood in a changing world. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Burton, M. & Davey, T. 1996. The psychodynamic paradigm. Teoksessa R. Woolfe & W. Dryden (toim.) *Handbook of counselling psychology*. London: Sage, 113–132.

- Byrne, B. M. 1996. Academic self-concept: its structure, measurement, and relation to academic achievement. Teoksessa B. A. Bracken (toim.) Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations. New York: Wiley, 287–316.
- Carlston, D. E., & Skowronski, J. J. 1994. Savings in the relearning of trait information as evidence for spontaneous inference generation. *Journal of Personality and Social Psychology* 66, 840–856.
- Carter, J. A. 1994. Refining notions through converging paradigms. *Counseling Psychologist* 22, 79–82.
- Casey, C. 1995. *Work, self and society after industrialism*. London: Routledge.
- CCA Code of ethics. 2001. [Hhp://www.ccacc.ca/coe.htm](http://www.ccacc.ca/coe.htm). 14.9.2001.
- Chan, Y. M. 2000. Self-esteem: A cross-cultural comparison of British-Chinese, white British and Hong Kong Chinese children. *Educational Psychology* 20 (1), 59–75.
- Chavkin, N. F. 2000. Family and community involvement policies: Teachers can lead the way. *Clearing House* 73, 287–291.
- Christopher, J. C. 1996. Counselings' inescapable moral visions. *Journal of Counseling and Development* 17, 17–25.
- Citizenship and immigration in Canada. 2000. [Http://www.ci.gc.ca/english/newcomer/fact_01e.html](http://www.ci.gc.ca/english/newcomer/fact_01e.html). 12.4.2000.
- Cochran, J. L. & Cochran, N. H. 1999. Using the counseling relationship to facilitate change in students with conduct disorder. *Professional School Counseling* 2, 395–404.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Research methods in education*. London: Routledge, Kegan & Paul.
- Collin, A. & Watts, A. G. 1996. The death and transfiguration of career – and of career guidance? *British Journal of Guidance and Counselling* 24 (3), 385–98.
- Combs, A. W. 1969. *Florida studies in the helping professions*. Gainesville, FL: University of Florida Press.
- Cooley, C. H. 1967/1902. *Human nature and the social order*. New York: Scribners'.
- Corey, G. 1996a. *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. 5. painos. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Corey, G. 1996b. Theoretical implications of MCT theory. Teoksessa D. W. Sue, A. E. Ivey & P. B. Pedersen (toim.) *A theory of multicultural counseling & therapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 99–111.
- Daniels, J. & D'Andrea, M. 1996. MCT theory and ethnocentrism in counseling. Teoksessa D. W. Sue, A. E. Ivey & P. B. Pedersen (toim.) *A theory of multicultural counseling & therapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 155–173.
- Das, A. K. 1998. Frankl and the realm of meaning. *Journal of Humanistic Counseling Education & Development* 36, 199–212.
- DeBruin, E. N. M. & van Lange, P. A. M. 2000. What people look for in others: influences of the perceiver and the perceived on information selection. *Personality and Social Psychology Bulletin* 26, 206–220.
- Denzin, N. K. 1978. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.

- Deschamps, J. - C. & Devos, T. 1998. Regarding the relationship between social identity and personal identity. Teoksessa S. Worchel, J. F. Morales, D. Paez & J. - C. Deschamps (toim.) *Social identity. International perspectives.*
- de Shazer, S. 1995. *Ratkaisevat erot.* Jyväskylä: Gummerus.
- de Shazer, S. 1998. *Clues: Investigating solutions in brief therapy.* New York: W.W. Norton.
- Drummond, R. J. & Ryan, C. W. 1995. *Career counseling. A developmental approach.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Elinikäisen oppimisen komitea. 1997. *Oppimisen ilo: Kansallisen elinikäisen oppimisen strategia. Komiteamietintö 14.* Helsinki: Opetusministeriö.
- Englund, T. 1991. Didaktisk kompetens. *Didactica Minima* 18 (19), 8–18.
- Englund, T. 1996. Are professional teachers a good thing? Teoksessa Goodson, I. F. & Hargreaves, A. (toim.) 1996. *Teachers' professional lives.* London: Falmer, 75–87.
- Einstein, J. L. 1996. Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. Teoksessa A. Booth & J. F. Dunn (toim.) *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Erikson, E. H. 1968. *Identity: youth and crisis.* New York: Norton.
- Envall, M. & Knuutila, S. & Manninen, J. 1989. *Maailmankuva kulttuurin kokonaisuudessa.* Jyväskylä: Gummerus.
- Eskelinen, A. 2000. *Rakkautta ja rajoja kasvatukseen – Yhdessä elämään.* Helsinki: Kirjapaja.
- Evetts, J. 1993. Women in engineering: Educational concomitants of non-traditional career choice. *Gender & Education* 5, 167–179.
- Feltham, C. & Dryden, W. 1993. *Dictionary of counselling.* London: Whurr.
- Fischer, A. R., Jome, L. M. & Atkinson, D. R. 1998. Reconceptualizing multicultural counseling: universal healing conditions in a culturally specific context. *Counseling Psychologist* 26, 525–588.
- Fine, M. & Bowers, C. 1984. Racial self-identification: The effects of social history and gender. *Journal of Applied Social Psychology* 14, 136–146.
- Fiske, S. T. 1990. Thinking is for doing: Portraits of social cognition from daquerreotype to laserphoto. *Journal of Personality and Social Psychology* 63, 877–889.
- Fiske, S. T. & Neuberg, S. L. 1990. A continuum of impression formation, from category-based to attribute-based reactions to others: Some informational conditions of stereotyping and individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. Teoksessa M. P. Zanna (toim.) *Advances in experimental social psychology* 23. New York: Academic Press, 1–7.
- Fouad, N. A. 1993. Cross-cultural vocational assessment. *The Career Development Quarterly* 42 (1), 4–13.
- Flum, H. 1994. Styles of identity formation in early and middle adolescence. *Genetic, Social and General Psychology Monographs* 120, 435–468.
- Foster, J. & Simonds, B. 1995. *Alternative support systems for nontraditional students in vocational education.* Michigan State Department of Education, Lansing. Office for Sex Equity. (ED408478)
- Frankl, V. E. 1965. *The doctor and the soul.* New York: Bantam Books.

- Frankl, V. E. 1967. *Psychotherapy and existentialism: Selected papers on Logotherapy*. Harmondsworth: Penguin.
- Freud, A. 1969. *Minän suojautumiskeinot*. Suom. K. Kaila. Helsinki: Weilin & Göös.
- Frontman, K. C. & Kunkel, M. A. 1994. A grounded theory of counselors construal of success in the initial session. *Journal of Counseling Psychology* 41, 492–499.
- Fukuyama, M. A. 1990. Taking a universal approach to multicultural counseling. *Counselor Education and Supervision* 30, 6–17.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1996. *What's worth fighting for: Working together for your school*. 2. painos. New York: Teachers' College Press.
- Garhammer, M. 2001. Job hoppers and portfolio workers – job insecurity in flexible capitalism. Paper presented at the 8th International Symposium on Working Time. Amsterdam, March 2001.
- Gelso, C. J. & Carter, J. A. 1985. The relationship in counseling and psychotherapy: components, consequences, and theoretical antecedents. *The Counseling Psychologist* 13, 155–243.
- George, R. L. & Cristiani, T. S. 1990. *Counseling: Theory and practice*. 3 painos. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gibson, R. L. & Mitchell, M. H. 1990. *Introduction to counseling and guidance*. 3. painos. New York: Macmillan.
- Giddens, A. 1990. *The consequences of modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Gladding, S. T. 1996. *Counseling. A comprehensive profession*. 3. painos. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Goncalves, O. F. 1993. *Cognitive narrative psychotherapy: the hermeneutic construction of alternative meanings*. Teoksessa M. J. Mahoney (toim.) *Cognitive and constructive psychotherapies: Theory, research and practice*. New York: Springer.
- Goncalves, O. F. 1994. From epistemological truth to existential meaning in cognitive narrative therapy. *Journal of Constructivist Psychology* 7, 107–118.
- Goncalves, O. F. 1995. Hermeneutics, constructivism and cognitive-behavioral therapies: from the object to the project. Teoksessa R. A. Neimeyer & M. J. Mahoney (toim.) *Constructivism in psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Good, G. E., Gilbert, L. A. & Scher, M. 1990. Gender aware therapy: a synthesis of feminist therapy and knowledge about gender. *Journal of counseling and development* 68, 376–380.
- Graafsma, T. L. G., Bosma, H. A. & de Levita, D. J. 1994. Identity and development. An interdisciplinary view. Teoksessa H. A. Bosma, T. L. G. Graafsma, H. D. Grotevant & D. J. de Levita (toim.) *Identity and development. An interdisciplinary approach*. Thousand Oaks, CA: Sage, 159–174.
- Greenwald, A. & Banaji, M. 1995. Implicit social cognition: attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review* 102 (1), 4–27.
- Griffith, B. A. & Frieden, G. 2000. Facilitating reflective thinking in counselor education. *Counselor Education and Supervision* 40, 82–100.
- Grimmett, P. & Erickson, G. L. 1988. *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers' College Press.

- Grimmett, P. & Mackinnon, A. M. 1993. Craft knowledge and the education of teachers'. *Review of Research in Education* 18, 385–456.
- Grodin, D. & Lindlof, T. R. (toim.) 1996. *Constructing the self in a mediated world*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S. & Nishida, T. (toim.) 1996. *Communication in personal relationships across cultures*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Haapasalo, L. 1994. *Oppiminen, tieto ja ongelmanratkaisu*. Jyväskylä: Medusa.
- Haavio-Mannila, E. 1991. Työpaikan sukupuolikoostumus, työn luonne ja sukupuolten suhteet. *Työ ja ihminen* 5 (3), 197–217.
- Haavio-Mannila, E., Kauppinen-Toropainen, K. & Kandolin, I. 1991. Työyhteisön sukupuoli-järjestelmä. Naiset ja miehet työelämässä. *Työ ja ihminen* 5 (3), 185–196.
- Hackney, L. H. & Cormier, L. S. 1996. *The professional counselor. A process guide to helping*. 3. painos. London: Allyn & Bacon.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WSOY.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. 1996. *Teachers' professional lives: Aspirations and actualities*. Teoksessa I. F. Goodson & A. Hargreaves (toim.) *Teachers' professional lives*. London: Falmer, 1–27.
- Hargreaves, D. 1994. The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teacher and Teacher Education* 10, 423–438.
- Harter, S. 1982. The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development* 53, 87–97.
- Harter, S. 1996. Historical roots of contemporary issues involving self-concept. Teoksessa B. A. Bracken (toim.) *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations*. New York: Wiley, 1–37.
- Havén, H. (toim.) 1998. *Koulutus Suomessa*. Tilastokeskus. Koulutus 1998/1.
- Hayes, R. L. 1994. Counseling in the postmodern world: Origins and implications of a constructivist developmental approach. *Counseling and Human Development* 26, 1–12.
- Head, J. 1997. *Working with Adolescents: constructing identity*. London: Falmer.
- Heilbrun, A. B, Jr. 1982. Cognitive factors in early counseling femination. Social insight and level of defensiveness. *Journal of Counseling Psychology* 29, 29–38.
- Heinonen, O. - P. 1996. *Suomalaisten matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen vuonna 2002*. Helsinki: Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 38.
- Heinonen, O. - P. & Mikkola, A. 1997. Tavoitteena tasa-arvo. Teoksessa O. - P. Heinonen, J. Huttunen, J. Kari, A. Mikkola & M. Silvennoinen, *Miehiä kouluun? Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta*. Juva: WSOY, 5–34.
- Heiskala, R. 1999. *Esipuhe: Beck, globalisaatio ja "toinen moderni"*. Teoksessa U. Beck. *Mitä globalisaatio on? Virhekäsityksiä ja poliittisia vastauksia*. Tampere: Vastapaino.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton J. 1999. *Global transformations, politics, economics and culture*. Cambridge: Polity Press.

- Helve, H. 1987. Nuoret, maailmankuva ja kulttuuri. Teoksessa H. Helve (toim.) Ihmisenä maailmassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Helve, H. 1996. "Ystävämme kettu" ja uusi maailmankuva. Teoksessa L. Suurpää & P. Aaltojärvi (toim.) Näin nuoret: näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 74–9.
- Helve, H. 1997. Nuorten muuttuvat arvot ja maailmankuvat. Teoksessa H. Helve (toim.) Arvot, maailmankuvat, sukupuoli. Helsinki: Yliopistopaino, 140–172.
- Helve, H., Paakkunainen, K. & Siurala, L. (toim.) 1993. Valtiolaivasta kiikkeriin jolliin. Nuoret ja nuorisotyö 90-luvulla. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Hemsley, J. 1996. Tasa-arvotoimet käytännössä: eurooppalainen näkökulma. Teoksessa S. Aaltonen (toim.) Tasa-arvolla tuloksiin. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Tasa-arvon työraportteja 4/96, 6–17.
- Herring, R. D. 1997. Multicultural counseling in schools. A synergetic approach. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Hietala, K. 1992. Maahanmuuton vaikutukset. Helsinki: Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 36.
- Higgins, E. T. 1987. Self-discrepancy: Theory relating self and affect. *Psychological Review* 94, 319–340.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustilfilosofiaan. Helsinki: kirjajyhtymä.
- Ho, D. Y. F. 1995. Internalized culture, cultrocentrism, and transcendence. *The Counseling Psychology* 23, 4–24.
- Hofstede, G. 1980. Culture's consequences: International differences in work-related values. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. 1997. Cultures and organizations: software of the mind. New York: McGraw-Hill.
- Hoikkala, T. & Roos, J. P. 2000. Onko 2000-luku elämänpolitiikan vuosituhhat? Teoksessa T. Hoikkala & J. P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhannen vaihteesta. Helsinki: Gaudeamus, 9–31.
- Hokkanen, L., Izadi, P., Kurtakko, K., Mykkänen, A., Urponen, K., Uusilehto, M. 1998. Mitä mie tekisin? Nuoren koulutus- ja työelämäpäätösten tukeminen hänen vapaa-aikanaan. Helsinki. Työministeriö. Employment julkaisut 4.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 2000. The self we live by: Narrative identity in a postmodern world. New York: Oxford University Press.
- Hoyt, M. 1996. Constructive therapies. New York: Guilford.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan. (toim.) Understanding teacher development. New York: Teacher College Press, 122–140.
- Huida, O., Smeds, R., Haavio-Mannila, E. & Kauppinen-Toropainen, K. 1993. Perinteiden pölyt ja uudistumisen tuulet. Teknisten innovaatioiden ja sukupuolten työnjaon vuorovaiutus. Teknillinen korkeakoulu. Teollisuustalous ja työpsykologia. Raportti 144.
- Hurskainen, E. 1998. Kokemuksia maahanmuuttajien tukemisesta. Teoksessa E. Hurskainen & A. Puukki. Maahanmuuttajien opintojen ohjaus ja kuratiivinen toiminta. Diakoniamattikorkeakoulun julkaisuja B. Raportteja 1, 21–39.

- Hurskainen, E. & Puukki, A. 1998. Maahanmuuttajien opintojen ohjaus ja kuratiivinen toiminta. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B. Raportteja 1.
- Hurskainen, O. & Ruusunen-Niemisalo, K. 1997. Työ tekijäänsä neuvoo. Teemoja ja harjoituksia maahanmuuttajien ohjaavaan opetukseen. Opetushallitus.
- Huttunen, J. 1997. Miehen mallit ja opettaja: Mihin miehiä koulussa tarvitaan? Teoksessa O. - P. Heinonen, J. Huttunen, J. Kari, A. Mikkola & M. Silvennoinen. Miehiä kouluun? Tautaa ja keskustelua tasa-arvosta. Juva: WSOY.
- Hyttinen, L. 1998. Peruskoulun yhdekäsluokkalaisten ja teollisuuden ammattilaisten uskomuksia teollisuuden teknisistä ammatteista ja niiden soveltumisesta tytöille. Teoksessa Teknisten ja luonnontieteellisten ammattien vetovoiman lisääminen koulujen ja yritysten yhteistyön kautta. Employment -julkaisut 6. Helsinki: Työministeriö, 3–58.
- Hyypä, H. 1999. Varanto varastossa. Turun yliopisto: RUSEn julkaisuja 3.
- Häkikä, J., Kärkäs, M., Aksela, H., Sunnari, V. & Kylli, T. 1998. Tytöt, pojat ja fysiikka. Lukioalaisten käsityksiä fysiikasta oppiaineena. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja sarja A 14.
- Hämäläinen, K. 1996. Yliopistojen ammatillisesti erikoistavan tai pätevöittävän täydennyskoulutuksen asema. Helsinki: Opetusministeriön työryhmien muistioita 37.
- Hämäläinen, K. & Haimi, H. 1995. Koulutuksen arviointi - esimerkkinä yliopistollisen täydennyskoulutuksen laadun arviointi. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuivia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 265–286.
- Ibrahim, F. A. & Ohnishi, H. 1997. Asian American identity development. A culture specific model for South Asian Americans. *Journal of Multicultural Counseling and Development* 25, 34–51.
- Ivey, A. E., Ivey, M. B. & Simek-Morgan, L. 1993. *Counseling and psychotherapy: A multicultural perspective*. 3. painos. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Jaakkola, M. 1989. Suomalaisten suhtautuminen ulkomaalaisiin ja ulkomaalaispolitiikkaan. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Jaakkola, M. 1995. Suomalaisten kiristyvät ulkomaalaisasenteet. Helsinki: Työministeriö. Painatuskeskus.
- Jaakkola, M. 1999. Maahanmuutto ja etniset asenteet. Työministeriö, Edita: Työpoliittinen tutkimus 213.
- Jacklin, C. N. & Reynolds, C. 1993. Gender and childhood socialization. Teoksessa A. E. Beall & R. J. Sternberg (toim.) *The psychology of gender*. New York: Guilford, 197–214.
- Jackson, L. A., Sullivan, L. A., Harnish, R. & Hodge, C. N. 1996. Achieving positive social identity: Social mobility, social creativity, and permeability of group boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology* 70, 241–254.
- Jacobs, M. 1999. *Psychodynamic counselling in action*. 2. painos. London: Sage.
- Jaku-Sihvonen, R. 1995. Aikuisten koulutustarve avautuu prosessissa – näkökulma täydennyskoulutustarpeen määrittelyyn. Teoksessa P. Yrjölä (toim.) *Koulutuksen mitoittaminen*. Moniste 28. Helsinki: Opetushallitus, 119–130.
- James, W. 1983/1890. *The principles of psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Jankko, T. 2000. Opinto-ohjaajien työssä jaksaminen. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Lisensiaattityö.
- Jansen, T. & Wildermeersch, D. 1998. Beyond the myth of self-actualization: reinventing the community perspective of adult education. *Adult Education Quarterly* 48, 216–227.
- Jokinen, H. 2000. Koulutus ja opettajuus kuntien tulevaisuusskenaarioissa. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle*. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9, 52–116.
- Josselson, R. 1994. Identity and relatedness in the life cycle. Teoksessa H. A. Bosma, T. L. G. Graafma, H. D. Grotevant & D. J. de Levita (toim.) *Identity and development. An interdisciplinary approach*. Sage Focus Editions 172. Thousand Oaks, NJ: Sage, 81–102.
- Julkunen, R. 2001. Ammatti jälkiammatillisessa työelämässä. Esitelmä Ammattikasvatuksen päivillä. Jyväskylä 30. – 31.3. 2001.
- Junttila, A. (toim.) 1994. Sinuiksi tekniikan kanssa. Tekniset naiset peruskoulussa ja lukiossa – kokeilu Tampereella vuosina 1990–1993. Helsinki: Taloudellinen Tiedotustoimisto.
- Juntunen, M. 1999. Marokkolaisten nuorten miesten käsityksiä siirtolaisuudesta ja mieheydestä. Teoksessa T. Sakaranaho & H. Pesonen (toim.). *Muslimit Suomessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 214–238.
- Järvinen, A. 1996. Aikuisopiskelijan orientaatiot työn ja koulutuksen maastoissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:56.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Porvoo: WSOY, 258–274.
- Järvinen, H.-M., Nikula, T. & Marsh, D. 1999. Vieraskielinen opetus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 1, 229–257.
- Järvinen, P. 1996. Naiset verkkareihin ja ladan rattiin. *Aikuforum* 4 (2), 5–6.
- Kaikkonen, P. 1999. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatus. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) *Monikulttuurinen koulutus*. Opetushallitus, 17–29.
- Kandolin, I. 1993. Women's labor force participation and sex segregation in working life. Teoksessa K. Kauppinen-Toropainen (toim.) *OECD panel group on women, work and health*. Ministry of Social Affairs and Health. Publications 6, 14–39.
- Karvonen, S., Hermanson, E., Sauli, H. & Harris, H. (toim.) 2000. Lasten ja nuorten hyvinvointi 1990-luvulla. Helsinki: Stakes. Tilastoraportti 2000:1.
- Kashima, Y., Yamaguchi, S., Kim, U., Choi, S., Gelfand, M. & Yuki, M. 1995. Culture, gender, and self: A perspective from individualism-collectivism research. *Journal of Personality and Social Psychology* 69, 925–937.
- Kasurinen, H. 1999. Personal future orientation: Plans, attitudes and control beliefs of adolescents living in Joensuu, Finland and Petrozavodsk, Russia in 1990's. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 53.
- Kauppinen-Toropainen, K. 1991. Miehet naisvaltaisissa ja naiset miesvaltaisissa ammateissa: ainokaisaseman analyysi. *Työ ja ihminen* 5 (3), 218–238.

- Kauppinen-Toropainen, K. 1992. Miehet naisvaltaisten alojen työntekijöinä - ainokit, suosikit ja vuorovaihtuksen piristäjät. Teoksessa H. Varsa (toim.) Miehet työelämässä. Tasa-arvo-asiain neuvottelukunnan miesjaoston, Tampereen yliopiston työelämän tutkimuskeskuksen seminaari 13. – 14.5.1991 Tampereella. Sosiaali- ja terveysministeriö. Työraportteja C4. Helsinki, 41–46.
- Kealey, D. J. 1990. The challenge of international personnel selection. Teoksessa D. Landis & S. Bhagat (toim.) Handbook of intercultural training. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kelly, G. A. 1955. The psychology of personal constructs. New York: Norton.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1999. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.
- Keskinen, E. 1997. Maailmankuvaa etsimässä eri kulttuureissa. Teoksessa J. Rydman (toim.) Maailmankuvaa etsimässä. Helsinki: WSOY.
- Kesti, T. & Mutikainen, J. 2000. Jyväskylän normaalikoulun oppilashuollon käyttämät tukitoimet ja yhteistyöverkostot syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Jyväskylän yliopisto & Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Opinto-ohjaajien monimuotokoulutus. Kehittämishanke.
- Kim, D., Pan, Y. & Park, H. S. 1998. High- versus low-context culture: a comparison of Chinese, Korean and American cultures. *Psychology and Marketing* 15, 507–522.
- Kinnunen, M. & Korvajärvi, P. (toim.) 1996. Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Tampere: Vastapaino.
- Kiser, D. J., Piercy, F. P. & Lipchik, E. 1993. The integration of emotion in solution-focused therapy. *Journal of Marital and Family Therapy* 19 (3), 233–242.
- Kivioja, J. - P. 2000. II asteen yhdistelmäopinnot ja niiden kehittäminen Kalajokilaakson ammattioppilaitoksessa. Jyväskylän yliopisto & Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Opinto-ohjaajien monimuotokoulutus. Kehittämishanke.
- Koivunen, H. 1998. Tiedon valtateiltä merkitysten sivupoluille. *Nuorisotutkimus* 16 (1), 43–45.
- Koponen, H. 2000. Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajankoulutuksessa. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 8.
- Korhonen, P.- K. 1997. Sukupuoli, elämäntilanne ja ohjaus. Sukupuolisensitiivisen ohjauksen opetussuunnitelman kehittämistyön teoreettiset ja pedagogiset perusteet. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaattityö.
- Korkeakoski, E. (toim.) 1999. Opettajien täydennyskoulutuksen tuloksellisuus. Opetushallituksen rahoittama pitkäkestoinen koulutus. Arviointi 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Koski, J. 1998. Infoähky ja muita kirjoituksia oppimisesta, organisaatioista ja tietoyhteiskunnasta. Jyväskylä: Gummerus.
- Koskinen, L. 1995. Mikä on oikein? Etiikan käsikirja. Helsinki: Lasten keskus.
- Kram, K. E. 1996. Relational approach to career development. Teoksessa D. T Hall & Associates (toim.) The career is dead – Long live the career. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krumboltz, J. D. 1983. Private rules in career decision making. Columbus, OH: National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University.
- Kurkela, K. & Räsänen, L. 1992. TET-viikko. Tekniset naiset peruskoulussa ja lukiossa -kokeilun I raportti. Helsinki: Taloudellinen Tiedotustoimisto.

- Kurpius, D. J. 1986. The helping relationship. Teoksessa F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (toim.) *Helping people change*. New York: Pergamon, 334–389.
- Kuukka, K. & Talvitie, U. 1995. Uusi maahanmuuttajaoppilas yleisopetuksessa. Teoksessa N. Rekola (toim.) *Suomi toisena kielenä*. Opetushallitus, 32–34.
- Käyhkö, M. & Kurkko, H. 1998. Toimiiko koulu turvapaikkana? Koulutuksen paikka nuorella työttömyyden aikana. *Nuorisotutkimus* 16 (2), 15–20.
- Ladany, N. & Friedlander, M. L. 1995. The relationship between the supervisory working alliance and trainees' experience of role conflict and role ambiguity. *Counselor Education and Supervision* 34, 220–231.
- LaFromboise, T. D., Coleman, H. L. K. & Hernandez, A. 1991. Development and factor structure of the Cross-Cultural Counseling Inventory-Revised. *Professional Psychology: Research and Practice* 22 (5), 380–388.
- Lahti, R. & Petterson, M. 1992. Yksilölliset intentiot – ammattiin suuntautumisen voima. Ammatinvalinnanohjauksen asiakkaiden tilanteiden kuvaus ja kartoitus. Helsinki: Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 22.
- Laine, K. 1999. Koulukuvia: koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Lairio, M. 1992. Oppilaanohjaajien täydennys- ja jatkokoulutus. Teoksessa M. Lairio (toim.) *Opinto-ohjaajan työ ja koulutus*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 72, 82–90.
- Lairio, M. 1996. Opinto-ohjaajakoulutuksen uudet painotukset. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 22.
- Lairio, M. & Nissilä, P. 2000. Towards collaborative counselling culture – A follow-up study of Finnish school counselling. *Julkaisematon artikkelikäsitelmä*.
- Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 1.
- Lairio, M., Puukari, S. & Peltosalmi, J. 1999a. Opinto-ohjaajien työn ongelmat ja työtyytyväisyys. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Opinto-ohjaajan toimenkuvamuuttuvassa yhteiskunnassa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 1, 42–61.
- Lairio, M., Puukari, S. & Peltosalmi, J. 1999b. Tietotekniikan hyödyntäminen oppilaanohjauksessa. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 1, 73–84.
- Lairio, M., Puukari, S., Peltosalmi, J. & Varis, E. 1999. Opinto-ohjaajien täydennyskoulutus-tarpeet. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 1, 105–116.
- Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. 1999a. Opinto-ohjaajan toimenkuva. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 1, 21–41.
- Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. 1999b. Opinto-ohjaajien työn kansainvälistyminen. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 1, 65–72.

- Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. 1999c. Opinto-ohjaajien ammattikunta osana suomalaista ohjausjärjestelmää. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 32.
- Laitila, T. & Vesala, K. 1987. Erilaiset ihmiskuvat elämäkatsomuksen ohjaajina. Teoksessa H. Helve (toim.) Ihmisenä maailmassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Laitinen, M., Vartiainen, M. & Pulkkis, A. 1996. Ryäskehittäminen oppivan organisaation menetelmänä. *Aikuiskasvatus* 16 (2), 93–103.
- Lammi, J. 1992. Miehet naisvaltaisissa ammateissa. Katsaus länsimaisiin julkaisuihin vuosilta 1973–1991. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Sarja. C. Työraportteja 7.
- Lampela, K. 1995. Sukupuolineutraalisuus oppilaitoksissa – opettajien, rehtoreiden ja koulutoimenjohtajien näkemyksiä oppilaan sukupuolesta. Helsinki: Opetushallitus. Tutkimus 5.
- Lampela, K. & Lahelma, E. 1996. Tytöt ja pojat peruskoulussa – koulukokemuksien näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa A. Jaku-Sihvonen & S. Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Opetushallitus, 225–240.
- Lampinen, O. 1998. Suomen koulujärjestelmän kehitys. Tampere: Gaudeamus.
- Lancaster, A. R. & Drasgow, F. 1994. Choosing a norm group for counseling: Legislation, regulation, and nontraditional careers. *Psychological Assessment* 6 (4), 313–320.
- Lappalainen, K. 1999. Yläasteelta eteenpäin - oppilaiden erityisen tuen tarve siirtävävaiheessa peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja ehkäisykeinot. Helsinki: Nuoran julkaisuja 14, 99–107.
- Lasonen, L. J. 1995. European perspective on the promotion of women's career aspirations. Paper presented at the Conference on Changing Places: Gender Issues in Further Education - Scottish and European Perspectives. September 27, 1995. Glasgow, Scotland, United Kingdom. (ED392906)
- Lasonen, J. 1991. Suomen ammatillisten oppilaitosten opettajien sukupuolirooliaiset. Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu. Tutkimuksia 8.
- Launonen, L. & Puolimatka, T. 1999. Sosiaalipedagogiikan ihmiskäsitykset ja etiikka. Kuopion yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus. Opetusjulkaisuja 5/1999.
- Lave, J. 1997. The culture of acquisition and the practice of understanding. Teoksessa D. Kirshner & J. A. Whitson (toim.) Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives. Mahwah, NJ: Erlbaum, 17–35.
- Lavonen, R. 1991. Perinteisestä poikkeavan linjavalinnan tehneiden erityisongelmia. Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 69.
- Lehtinen, E. 1997. Tietoyhteiskunnan haasteet ja mahdollisuudet oppimiselle. Teoksessa E. Lehtinen (toim.) Verkkipedagogiikka. Helsinki: Edita, 12–40.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Asiantuntijaverkosto oppimisympäristönä. Projektin loppuraportti. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor: Itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Jyväskylä: Atena.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Helsinki: WSOY.
- Leithwood, K. 1990. The principal's role in teacher development. Teoksessa B. Joyce (toim.) Changing school culture through staff development. ASCD Yearbook, 71–90.

- Lent, R., Larkin, K. & Brown, S. 1989. Relation to self-efficacy to inventoried vocational interests. *Journal of Vocational Behavior* 34, 279–288.
- Levine, R. V. & Norenzayan, A. 1999. The pace of life in 31 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 30, 178–206.
- Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Maahanmuuttajat - kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 21–43.
- Liebkind, K. 1996. The social psychology of ethnic identity. Teoksessa J. Kervinen, A. Korhonen & K. Virtanen (toim.) *Identities in transition*. Publications of the Doctoral Program on Cultural Interaction and Integration, 9–26.
- Liljander, J. - P. 1998. Luma-talkoot ja sukupuolten välinen tasa-arvo. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Työpapereita 7.
- Lim, T. - S. & Choi, S. - H. 1996. Interpersonal relationship in Korea. Teoksessa W. B. Gudykunst, S. Ting-Toomey & T. Nishida (toim.) *Communication in personal relationships across cultures*. Thousand Oaks, CA: Sage. 122–136.
- Linville, P. W. 1987. Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology* 52, 663–676.
- Locke, D. C. 1986. Cross-cultural counseling issues. Teoksessa A. J. Palmo & W. J. Weikel (toim.) *Foundations of mental health counseling*. Springfield, Illinois: Thomas, 119–137.
- Locke, D. C. 1990. A not so provincial view of multicultural counseling. *Counselor Education and Supervision* 30 (1), 18–25.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Luzzo, D., Hasper, P., Albert, K., Bibby, M. & Martinelli, E. 1999. Effects of self-efficacy-enhancing interventions on the math/science self-efficacy and career interests, goals and actions of career undecided college students. *Journal of Counseling Psychology* 46, 233–243.
- Lähdeniemi, T. 1998. Koulujen ja yritysten yhteistyön perusta luonnontieteissä. Teoksessa J. Lavonen & M. Erätuuli (toim.) *Tuulta purjeisiin: Matemaattisten aineiden opetus 2000-luvulle*. Jyväskylä: Atena.
- Löppönen, P. 2000. Yhteinen tulevaisuutemme? Teoksessa I. Niiniluoto (toim.) *Maailman henkinen tila ja tulevaisuus*. Helsinki: Otava.
- Maahanmuuttajien ohjaaminen työmarkkinoille. 1997. Työministeriö: Työhallinnon julkaisu 174.
- Maccoby, E. E. 1990. Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist* 45, 513–520.
- Malmberg, L. - E. 1998. Education and students' future orientation. Vasa: Department of Teacher Education.
- Marcia, J. E. 1994. The empirical study of ego identity. Teoksessa H. A. Bosma, T. L. G. Graafsma, H. D. Grotevant & D. J. de Levita (toim.) *Identity and development. An interdisciplinary approach*. Thousand Oaks, CA: Sage, 67–80.
- Margolis, R. L. & Rungta, S. A. 1986. Training counselors for work with special populations: A second look. *Journal of Counseling and Development* 64, 642–644.

- Marini, M. M. & Brinton, M. C. 1984. Sex typing in occupational socialization. Teoksessa B. F. Reskin (toim.) Sex segregation on the work-place. Trends, explanations, remedies, Washington, DC: National Academy, 193–232.
- Marini, M., Fan, P. - L., Finley, E. & Beutel, A. M. 1996. Gender and job values. *Sociology of Education* 69, 49–65.
- Markus, H. & Nurius, P. 1986. Possible selves. *American Psychologist* 41, 954–969.
- Martin, M. 1999. Suomen kieli monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa K. Matinheikki -Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus, 84–95.
- Mason, D. 1995. Race & ethnicity in modern Britain. Oxford: Oxford University Press.
- Matinheikki-Kokko, K. 1997. Challenges of working in a cross-cultural environment. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 131.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus - perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus, 30–51.
- Matsuoka, J. K. 1990. Differential acculturation among Vietnamese refugees. *Social Work* 35, 341–345.
- May, R. & Yalom, I. D. 1989. Existential psychotherapy. Teoksessa R. J. Corsini & D. Wedding (toim.) Current psychotherapies. 4. painos. Itasca, IL: Peacock, 363–402.
- McLeod, J. 1998. An introduction to counselling. 2. painos. Buckingham: Open University Press.
- Mead, G. H. 1954. Mind, self and society. Chicago: University of Chicago Press.
- Melkas, H. & Anker, R. 1998. Gender equality and occupational segregation in Nordic labour markets. Geneva: International Labour Office.
- Merchant, N. & Dupuy, P. 1996. Multicultural counseling and qualitative research: shared worldview and skills. *Journal of Counseling & Development* 74 (6), 537–541.
- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehitykselle. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 51.
- Metsänen, R. 1996. Refugees' attribution of responsibility. Teoksessa Likeverdighet og utestegning. Kopenhagen: Nordisk Ministerråd.
- Mewborn, D. S. 1999. Reflective thinking among preservice elementary mathematics teachers. *Journal for Research in Mathematics Education* 30, 316–342.
- Mezirow, J. 1998. On critical reflection. *Adult Education Quarterly* 48 (3), 185–199.
- Mikkilä, M. & Olkinuora, E. 1995. Oppi- ja työkirja-analyysin metodi ja keskeiset tulokset. Teoksessa M. Mikkilä & E. Olkinuora (toim.) Oppikirjat ja oppiminen. Oppimistutkimuksen keskus. Julkaisuja 4, 12–18.
- Miller, J. V. & Vetter, L. 1996. Vocational guidance for equal access and opportunity for girls and women in technical and vocational education. UNEVOC Studies in Technical and Vocational Education 6. Paris: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (ED398457)
- Mo-Yee, L. & Greene, G. J. 1999. A social constructivist framework for integrating cross-cultural issues in teaching clinical social work. *Journal of Social Work Education* 35, 21-38.

- Mulcahy, R., Marfo, K., Peat, D. & Andrews, J. 1993. SPELT. A Strategies Program for Effective Learning/Thinking. A teachers' manual. Inservice edition. Edmonton: University of Alberta.
- Mäkelä, R. 1995. Kolmen oppikirjan sidoksisuus ja luottavuus. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 56.
- Määttä, K. 1998. Berta-projektin viitoituksia tasa-arvoon työssä ja koulutuksessa. Teoksessa K. Määttä (toim.) Kohti sukupuolisensitiivistä opintojen ja ammatinvalinnan ohjausta. Oulun yliopisto. Kajaanin kehittämiskeskus. Working Papers 21.
- Naiset ja miehet Suomessa 1998. 1998. Sukupuolten tasa-arvo. Helsinki: Tilastokeskus.
- Naumanen, P. 1994. Tiedon, taidon ja vallan tiellä. Miesten ja naisten kouluttautuminen ja työ. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 22.
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. 1996. Työn ja koulutuksen vuoropuheluun. Työelämän koulutustarpeet osa 1. Helsinki: Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 140.
- Negt, O. 1997. Kindheit und schule in einer welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl.
- Neimeyer, R. A. 1993. Constructivist assessment: A Casebook. Newbury Park, CA: Sage.
- Neimeyer, R. A. 1995. An appraisal of constructivist psychotherapies. Teoksessa M. J. Mahoney (toim.) Cognitive and constructive psychotherapies New York: Springer. 163–194.
- Nelson-Jones, R. 1995. The theory and practice of counselling. 2. painos. London: Cassell.
- Niemelä, P. & Hämäläinen, J. 1993. Sosiaalialan etiikka. Helsinki: WSOY.
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Juva: Atena.
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 16.
- Niemi-Väkeväinen, L. 1998. Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasema. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 140.
- Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1993. Rationaalinen maailmankatsomus. Teoksessa P Pitkänen (toim.) Näkökulmia elämäntutkimuksen muodostamiseen. Helsinki: LIKE.
- Niiniluoto, I. (toim.) 2000. Maailman henkinen tila ja tulevaisuus. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 2000. Järki ja moraalit globalisaation pyörteissä. Teoksessa I. Niiniluoto (toim.) Maailman henkinen tila ja tulevaisuus. Helsinki: Otava, 108–150.
- Nikkanen, P., Arffman, I., Huttunen, U. & Välijärvi, J. 2000. Koulun ja työelämän yhteistyö oppimisen monipuolistajana. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9, 117–156.
- Nikunen, K., Ruoho, I., Valaskivi, K. & Nikula, S. 1996. Prime time: parasta aikaa etsimässä. Teoksessa K. Nikunen, I. Ruoho, & K. Valaskivi. Nainen viihteenä, mies viihdyttäjänä – viihtyykö katsoja? Yleisradion tasa-arvotoimikunnan julkaisuja A1, 13–24.
- Nisula, T., Rastas, A. & Kangaspunta, K. 1995. Perinteen puhtaus ja somali-identiteetti. Nuorisotutkimus 13 (1), 18–29.

- Non-traditional school to work opportunities for young women. Resource bulletin. 1996. Washington, DC: National School to Work Office. (ED407517)
- Nummenmaa, A. R. 1992. Toisen sukupuolen ammatti nuoren koulutusvalintana. Työministeriö. Työpoliittisia tutkimuksia 31.
- Nummenmaa, A. R. 1996. Koulutus, sukupuoli ja elämäntietäminen. Nuoruudesta aikuisuuteen yhteiskunnallisessa muutoksessa. Työpoliittinen tutkimus 149. Helsinki: Työministeriö.
- Nummenmaa, A. R. & Kasurinen, H. 1995. Ammatti, sukupuoli ja elämäntietäminen. Kasvatus 26 (2), 128–139.
- Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 1994. Ammattisuuntautumisen pysyvyys sukupolvesta toiseen: ylioppilastyttöjen suuntautuminen toisen sukupuolen ammattiin. Teoksessa H. Perho & P. Sinisalo (toim.) Näkökulmia elämäntietäminen ja ammattiurien tutkimukseen. Soveltavan psykologian monografioita 7. Helsinki: Suomen psykologinen seura, 95–108.
- Nummenmaa, A. R. & Vanhalakka-ruoho, M. 1985. Toisen sukupuolen ammattiin suuntautuminen. Ammatti, sukupuoli ja työmarkkinat -tutkimusprojektin loppuraportti. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia 55. Työvoimaministeriö.
- Nurmi, J.-E. 1994. Identiteetti ja sen tutkimusmenetelmät. Nuorisotutkimus 12 (1), 3–10.
- Nurmi, J.-E. 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissään. Porvoo: WSOY, 256–274.
- Nuutinen, A. & Kumpula, H. 1998. (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nyysölä, K. 1994. Nuoret ja työmarkkinoiden joustavuus. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 20.
- O'Dell, F. L. & Rak, C. F. 1996. Guidance for the 1990s: Revitalizing the counselors' role. Clearing House 69 (5), 303–308.
- O'Hanlon, W. H. & Weiner-Davis, M. 1990. Ratkaisut löytyvät. Psykoterapian uusi suunta. Hämeenlinna: Tammi.
- Ojanen, M. 1996. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.
- O'Leary, E. 1997a. Confluence versus empathy. The Gestalt Journal, summer issue.
- O'Leary, E. 1997b. Towards integrating person centered and gestalt therapies. The Person Centred Journal 4, 14–23.
- Onnismäki, J. 2000. Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiatuntijuus. Teoksessa J. Onnismäki, H. Pasanen ja T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opettajien asenteet 1998. Koulujärjestelmä, opettaminen, yhteiskunta. Helsinki: Taloudellinen tiedotustoimisto.
- Paananen, S. 1999. Suomalaisuuden armoilla. Ulkomaalaisten työnhakijoiden luokittelu. Tilastokeskus. Tutkimuksia 228.
- Palmer, S., Dainow, S. & Milner, P. 1996. Counselling. The BAC counselling reader. British Association for Counselling. London: Sage.
- Paloheimo, E. 1996. Syntymättömien sukupolvien Eurooppa. Porvoo: WSOY.

- Partee, G. 1995. Ensuring all students access to school to work opportunity systems in the States. Fifth in the series on school to work implementation. Washington, DC: Council of Chief State School Officers. Resource Center on Educational Equity. (ED401464)
- Parviainen, U. & Kyrö, M. 1990. Sukupuolten välinen tasa-arvo. Tasa-arvon kehitys 1980-luvulla ammatillisessa koulutuksessa. Helsinki: Ammattikasvatustieteiden tutkimuskeskus. Tutkimuksia ja selosteita 27.
- Patrikainen, I. 1999. Koulun rooli maahanmuuttajaoppilaiden identiteetin rakentumisessa. Teoksessa S. Honkala (toim.) Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutuksesta. Opetushallitus, 13–18.
- Patterson, C. H. 1996. Multicultural counseling: From diversity to universality. *Journal of Counseling & Development*, 74, 227–231.
- Patton, M. Q. 1987. How to use qualitative methods in evaluation. Newsbury Park, CA: Sage.
- Perls, F. S. 1969. Gestalt therapy verbatim. New York: Bantam Books.
- Peavy, R. V. 1997a. Socio-dynamic counselling: A constructive perspective for the practice of counselling in the 21st century. Victoria, BC, Canada: Trafford.
- Peavy, R. V. 1997b. A constructive framework for career counselling. Teoksessa T. Sexton & B. Griffin (toim.) Constructivist thinking in counselling practice. Practice, research and training. New York: Teacher's College Press.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Pederson, P. B. 1991. Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling and Development* 70 (1), 6–12.
- Pendry, L. F. & Macrae, C. N. 1996. What the disinterested perceiver overlooks: Goal-directed social categorization. *Personality and Social Psychology Bulletin* 22, 249–257.
- Peruskoulun opetusuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Petäjaniemi, T. 1998. Naisten ja miesten tasa-arvo - yhteinen etu. Teoksessa J. Tarkki & T. Petäjaniemi. Tasa-arvo. Saavutuksia ja haasteita. Sitra. Puheenvuoroja 187. Jyväskylä: Atena, 13–76.
- Phelan, M. P. & Hunt, S. A. 1998. Prison gang members' tattoos as identity work: The visual information of moral careers. *Symbolic Interaction* 21, 277–299.
- Pitkänen, P. (toim.) 1996. Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.
- Pitkänen, P. 1997. Kun kulttuurit kohtaavat - etiikan näkökulma. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita, 68–77.
- Poon, D., Nelson-Jones, R. & Caputi, P. 1993. Asian students' perceptions of culture-sensitive and culture-neutral counseling. *The Australian counseling psychologist* 9, 3–16.
- Pope-Davis, D. B. & Coleman, H. L. K. (toim.) 1997. Multicultural counseling competencies. Assessment, education and training, and supervision. *Multicultural Aspects of Counseling Series 7*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Popkewitz, T. 1991. A political sociology of education reform: Power, knowledge in teacher education and research. New York: Teachers College Press.
- Pollari, J. 1999. Kuinka maahanmuuttajien opettaja löytää kansainvälistyvän minänsä. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus: perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 152–162.

- Ponte, P. 1995. Action research as a further education strategy for school counselling and guidance. *Educational Action Research* 3 (3), 28–303.
- Ponterotto, J. G. , Casas, J. M., Suzuki, L. A. & Alexander, C. M. (toim.) 1995. *Handbook of multicultural counseling*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Porter, R. E. & Samovar, L. A. 1997. An introduction to intercultural communication. Teoksessa L. A. Samovar. *Intercultural communication. A reader*. 8. painos. Belmont, CA: Wadsworth, 5–26.
- Puusaari, H. 1997. Kulttuurimuutos koettelee maahanmuuttajaa: psykososiaalinen kohtaaminen. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen*. Helsinki: Edita, 33–51.
- Quick, E. K. 1996. *Doing what works in brief therapy. A strategic solution focused approach*. New York: Academic Press.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Maailmankuvaa etsimässä eri kulttuureissa. Teoksessa J. Rydman (toim.) *Maailmankuvaa etsimässä*. Helsinki: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. - L. 1998. *Opettaja tienhaarassa : konstruktivismia käytännössä*. 2. painos. Jyväskylä: Atena.
- Reynolds, K. J. & Oaks, P. J. 2000. Variability in impression formation: investigating the role of motivation, capacity, and the categorization process. *Personality and Social Psychology Bulletin* 26, 355–374.
- Rifkin, J. 1997. *Työn loppu*. Helsinki: WSOY.
- Rinne, R. 1998. Akateemiset tutkinnot muuttavana työmarkkinavaluuttana. Teoksessa M. - R. Järvinen, R. Rinne & E. Lehtinen (toim.) *Yliopistot ja muuttuva työelämä*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 60.
- Robins, R.W. & John, O. P. 1997. The quest for self-insight. Theory and research on accuracy and bias in self-perception. Teoksessa R. Hogan, J. Johnson & S. Briggs (toim.) *Handbook of personality psychology*. San Diego, CA: Academic Press, 649–679.
- Rogers, C. 1986/1951. *Client-centered therapy*. London: Constable
- Rossi, 1998. Naiset ja teollisuuden ammatillinen koulutus-projekti. Teoksessa *Teknisten ja luonnontieteellisten ammattien vetovoiman lisääminen koulujen ja yritysten yhteistyön kautta*. Helsinki: Työministeriö. *Employment -julkaisut* 6, 1–4.
- Ruohotie, P. 1997. Kokemus on paras opettaja - jos vain otamme oppia siitä. Teoksessa P. Ruohotie & J. Honka (toim.) *Osaamisen kehittäminen organisaatiossa*. Seinäjoki: Consulting team, 43–70.
- Räsänen, L. 1989. Sukupuolten tasa-arvo ja työelämää koskeva opetus. *Kokeiluraportti lukion II luokan TET-opetuksesta 17.4.1989. AVAA-projektin raportteja* 11. Helsinki: Työministeriö.
- Räsänen, L. 1996. Sukupuolijakojen purkaminen. Teoksessa M. Kinnunen & P. Korvajärvi (toim.) *Työelämän sukupuolistavat käytännöt*. Tampere: Vastapaino, 171–189.
- Räsänen, R. 1998. The present situation and future challenges of multicultural education in Finland. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) *Multicultural education. Reflection on theory and practice*. Jyväskylä: Continuing Education Centre, Multicultural programmes, University of Jyväskylä, 32–42.
- Rönholm, R. 1999. Identiteetin lähteillä. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C 152.

- Saarinen, M. 1998. Tytöt ja tekniikka: tyttöjen ammatillisen orientaation laajentaminen kummitoiminnan avulla. Teoksessa Teknisten ja luonnontieteellisten ammattien vetovoiman lisääminen koulujen ja yritysten yhteistyön kautta. Helsinki: Työministeriö. Employment - julkaisut 6, 87–136.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 1, 73–102.
- Sakaranaho, T. & Pesonen, H. (toim.) 1999. Muslimit Suomessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sakki, P. 1995. Tarvitaanko psykoanalyysiä postmodernin ihmisen maailmassa? Helsingin Sanomien kuukausiliite nro 35.
- Sarvola, I. 1999. Kokemuksia suvaitsevuuskasvatuksesta Rovaniemellä. Teoksessa S. Honkala (toim.) Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä. Opetushallitus, 103–105.
- Schmidt, J. J. 1996. Counseling in schools. Essential services and comprehensive programs. 2. painos. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Schön, D. A. 1983. The reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scissons, E. H. 1982. A typology of needs assesment in adult education. *Adult Education* 33 (1), 20–28.
- Scollon, R. & Scollon, S. W. 1995. Intercultural communication. A discourse approach. Oxford: Blackwell.
- Sennett, R. 1998. The corrosion of character. The personal consequences of work in the new capitalism. New York: Norton.
- Sexton, T. L. & Griffin, B. L. (toim.) 1997. Constructivist thinking in counseling practice, research, and training. New York: Teachers College Press.
- Sexton, T. L. & Whiston, S. C. 1994. The status of counseling relationship: An empirical review, theoretical implications and research directions. *Counseling Psychologist* 22, 6–79.
- Severikangas, T. & Sopanen, L. 1997. Tukioppilastoiminnan opas 1997. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Shorr, L. B. 1997. Common purpose: strengthening families and neighborhoods to rebuild America. New York: Anchor.
- Sihvola, J. 2000. Monikulttuurinen universaalietiikka. Teoksessa I. Niiniluoto (toim.) Maailman henkinen tila ja tulevaisuus. Helsinki: Otava.
- Silvennoinen, H. 2000. Oppiminen fordismiin jälkeiseen työhön. Työvoimapolitiittinen aikakauskirja 40 (1-2), 15–34.
- Silvennoinen, J. 1992. Nuorten ammatinvalinnan tavanomaisuus ja ennakkoluulottomuus. Identiteettistatus, sukupuoli-orientaatio, itsetunto ja sosiaaliset taustatekijät ammatinvalinnan selittäjinä. Helsinki: Työministeriö. Monistesarja 1.
- Silverman, S. & Pritchard, A. M. 1993. Guidance, gender equity and technology education. Hartford, CT: Vocational Equity Research, Training and Evaluation Center. (ED362651)
- Sinisalo, P. 1999. Future orientation of youth in changing societies: The case of Northwest Russia and Eastern Finland. Teoksessa V. Puuronen (toim.) Youth in everyday life contexts. Joensuun yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Psykologian tutkimuksia 20, 213–228.

- Sipilä, P. 1998. Sukupuolitettu ihminen – kokonainen etiikka. Tampere: Gaudeamus.
- Smith, P. A. 1990. The choice of a sex-nontraditional occupation. The female-headed household effect. *Youth and Society* 21, 399–407.
- Sodowsky, G. R., Taffe, R. C., Gutkin, T. B. & Wise, S. L. 1994. Development of the multicultural counseling inventory: A self-report measure of multicultural competencies. *Journal of Counseling Psychology* 41 (2), 137–148.
- Sodowsky, G. R., Kwan, K-L. K. & Pannu, R. 1995. Ethnic identity of asians in the United States. Teoksessa J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki & C. M. Alexander (toim.) *Handbook of multicultural counseling*. Thousand Oaks, CA: Sage, 123–154.
- Soldwedel, B. 1988. The role of the employment counselor in promoting sex equity and non-traditional careers. *Journal of Employment Counseling* 25 (9), 119–121. (ED357283)
- Sourander, A. 1998. Behavior problems and traumatic events of unaccompanied refugee minors. *Child Abuse and Neglect* 22, 719–727.
- Stefani, L. A. 1997. The influence of culture in classroom communication. Teoksessa L. A. Samovar (toim.) *Intercultural communication. A reader*. 8. painos. Belmont, CA: Wadsworth, 349–362.
- Stenström, M. -L. 1997. Educational and gender equality in vocational education. The case of commercial education in Finland. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Research reports 1.
- Stranden, K. (toim.) 2000. Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Saarijärvi: Hero.
- STS Science Education. 1990. STS Science Education: Unifying the goals of science education. Alberta Education. Curriculum Support Branch.
- Stuart, A. 1990. Feminism: dead or alive? Teoksessa J. Rutherford (toim.) *Identity: Community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart, 28–42.
- Sue, D. W., Arredondo, P. & McDavis, R. J. 1992. Multicultural counseling competence and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development* 70 (4), 477–486.
- Sue, D. W., Ivey, A. E. & Pedersen, P. B. 1996. *A theory of multicultural counseling & therapy*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Sue, D. W. & Sue D. 1990. *Counseling the culturally different*. New York: Wiley.
- Sumsion, J. 2000. Rewards, risks and tensions: Perceptions of males enrolled in an early childhood teacher education programme. *Pacific Journal of Teacher Education* 28 (1), 87–101.
- Suni, M. 1996. Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa. Opetushallitus: Moniste 11/1996.
- Suomalaisten matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen vuonna 2002. Kansallisten kehittämistalkoiden väliarvio. 1999. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 64. Helsinki.
- Suomen hallituksen tasa-arvo-ohjelma/ Pekingistä Suomeen. [Http://www.vn.fi/suomi/hao/julkaisut/tasa97.html](http://www.vn.fi/suomi/hao/julkaisut/tasa97.html). 28.5.1999.
- Super, D. E. 1953. A theory of vocational development. *American psychologist* 40(1), 107–112.

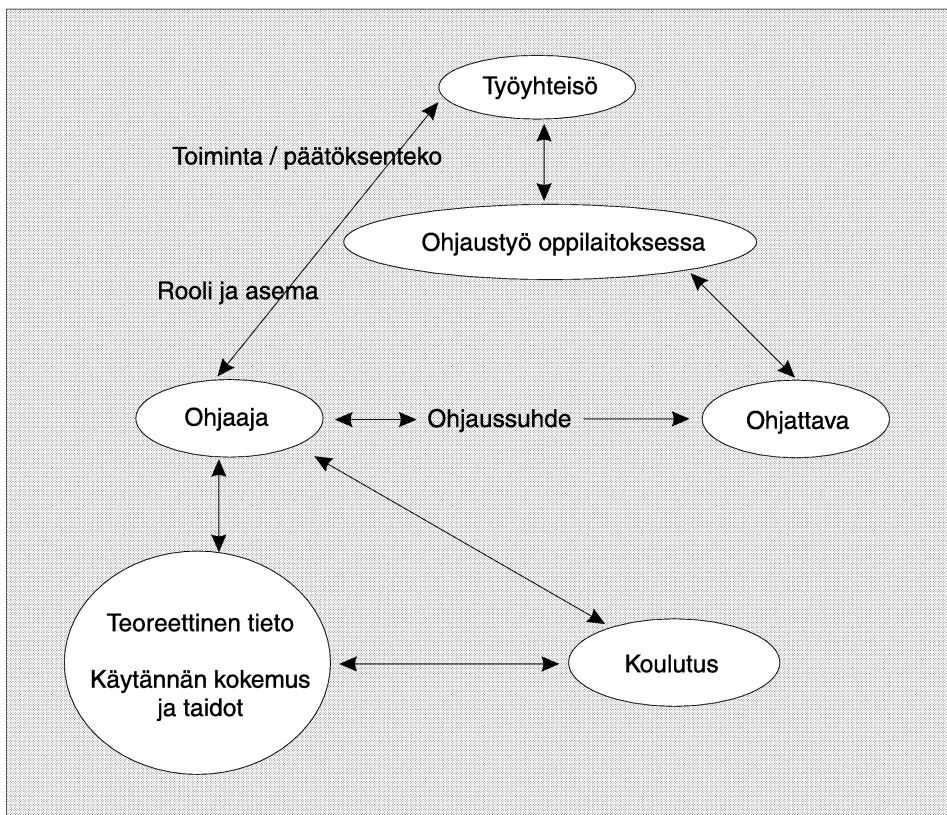
- Suurpää, L. 1996. Yksilöllistä sosiaalisuutta vai sosiaalista yksilöllisyyttä. Nuorten yhteiskunnallisten identiteettien poluilla. Teoksessa L. Suurpää & P. Aaltojärvi (toim.) Näin nuoret: näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 51–73.
- Suutarinen, S., Brunell, V., Poutiainen, A., Puhakka, E., Saari, H. & Törmäkangas, K. 2001. Suomen peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten yhteiskunnalliset tiedot, taidot, käsitykset, asenteet ja toiminta 28 maan kansainvälisessä vertailussa. IEA Civic Education Study. Yhteenveto tuloksista. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Swanson, J. L. 1993. Integrating a multicultural perspective into training for career counseling and programmatic and individual interventions. *The Career Development Quarterly* 42, 41–49.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Säfström, C. A. & Östman, L. 1992. Den nya utbildningsretoriken. *Utbildning och Demokrati* 1 (2), 47–55.
- Takalo, P. & Juote, M. 1995. Inkerinsuomalaiset. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, pakolaistoimisto, Edita.
- Talib, M. - T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 207.
- Tarkki, J. 1998. Tasa-arvo umpikujassa? Teoksessa J. Tarkki & T. Peräjaniemi. Tasa-arvo. Saatavuuksia ja haasteita. Sitra. Puheenvuoroja 187. Jyväskylä: Atena, 77–261.
- Tarmo, M. 1992. “Tytöt ne mutisee mekkoosa”. Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan – tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 284–300.
- Taylor, L. & Adelman, H. S. 2000. Connecting schools, families and communities. *Professional School Counseling* 3, 298–308.
- Teddle, J., Lowelace, B. E. & La Brecque, S. V. 1993. Informing students about nontraditional careers. Denton: North Texas University. (ED374332).
- Teivainen, L. 1997. Ihmisen arvoitus. Saarijärvi: Elämäntaitajaliitto ry.
- Telhaug, A. O. 1990. Den nya utdanningspolitiske retoriken. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thorne, B. 1993. Gender play. Girls and boys in school. Buckingham New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Tiuhonen, A. 1996. Urheilivat isä(n)kullat. Teoksessa M. Laiho & I. Ruoho (toim.) Naisen naamio, miehen maski. Katse ja sukupuoli mediakuvassa. Tampere: Tammer-Paino, 147–172.
- Tiittula, L. 1997. Kulttuurien välinen viestintä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita, 33–51.
- Tilastokeskus 1998. Oppilaitostilastot 1998. SVT. Koulutus 1998/5. Helsinki.
- Tilastokeskus 1999. Väestön koulutusrakenne kunnittain 1997. SVT. Koulutus 1999/2. Helsinki.
- Tillich, P. 1983. Muuttuvan maailman moraali. Suom. P. Annala. Helsinki: Kirjapaja.
- Tinglin, W. H. 1985. Counseling minority immigrants for employment. Teoksessa R. J. Samuda & A. Wolfgang (toim.) Intercultural counseling and assessment: Global perspectives. Lewiston, NY: Hogrefe, 253–268.

- Toiskallio, J. 1998. Toimintaa ja dialogia. Tieteellis-ammattillinen täydennyskoulutus toimintakyvyn kehittäjänä. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A 68.
- Tu, H. & Sullivan, S. 1994. Preparing yourself for an international assignment. *Business Horizons*, Jan/Feb 1994.
- Tuohinen, T. 1994. Itsenäiseksi epävarmuudessa. Teoksessa K. Voudinmäki (toim.) *Tulla joksikin*. Setlementtinuorten liitto ry, Juva: WSOY, 168–182.
- Tuomi, M. 1997. Ihmisarvoprojekti globaalin vastuun puolesta. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27, 93–101.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusitalo, L. 2000. Yhteisöllisyys virtuaalimarkkinoilla. Teoksessa I. Niiniluoto (toim.) *Maailman henkinen tila ja tulevaisuus*. Helsinki: Otava, 85–107.
- Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 5.
- Valtonen, K. 1999. Pakolaisten kotoutuminen Suomeen 1990-luvulla. Helsinki: Työministeriö. Työhallinnon julkaisu nro 228.
- van Deurzen-Smith, E. 1996. An existential framework. Teoksessa S. Palmer, S. Dainow & P. Milner (toim.) *Counselling. The BAC Counselling reader*. London: Sage, 30–36.
- van Esbroeck, R. & Watts, A. G. 1998. New skills for holistic career guidance model. *International Careers Journal*, June. [Http://www.career-journal.com](http://www.career-journal.com).
- Vehviläinen, J. 1998. 2000-luvun koululaisgalleria – ammattikouluttamattomat nuoret yhteiskunnan ja vanhempien huolenaiheena. *Nuorisotutkimus* 16 (2), 32–41.
- Vehviläinen, M. 1996. “Maailmoista ilman naisia” tietotekniikan sukupuolieroihin. Teoksessa M. Kinnunen & P. Korvajärvi (toim.) *Työelämän sukupuolistavat käytännöt*.
- Vikeväinen-Tervonen, L. 1998. Akateemisten työttömien työnhakijoiden psyykinen valmennus. Ratkaisukeskeisyys ja muut apuna käytetyt lyhytterapiat psyykkisessä valmennuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 602.
- VRK. 2000. Suomessa vakinaisesti asuvat ulkomaalaiset. Suurimmat ryhmät maittain vuodenvaihteessa 1998–1999. [Http://www.vaestorekisterikeskus.fi/](http://www.vaestorekisterikeskus.fi/). 29.2.2000.
- Vähämöttönen, T. 1998. Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations. An interpretive study of career counselling concepts and practice. *University of Joensuu. Publications in Social Sciences* 34.
- Vähämöttönen, T. & Keskinen, A. 1994. Toimesta tuumaan: tarjoulia toiminnalliseen ammatinvalinnanohjaukseen. *Sosiaalikehitys. Julkaisuja* 3. Hämeenlinna.
- Väyrynen, R. 1998. Globalisaatio – uhka vai mahdollisuus? Juva: Atena.
- Wahlström, R. 1996. Suvaitsevuuteen kasvattaminen. Porvoo: WSOY.
- Walter, J. L. & Peller, J. E. 1992. *Becoming solution-focused in brief therapy*. New York: Brunner/Mazel.
- Wang, J. 1999. Opportunity to learn, language proficiency, and immigrant status effects on mathematics achievement. *Journal of Educational Research* 93, 101–122.
- Ward, C. C. & House, R. M. 1998. Counseling supervision: Reflective model. *Counselor Education & Supervision* 38, 23–34.

- Watkins, K. & Milgram, D. 1994. Ensuring quality school to work opportunities for young women. Washington, DC: Wider opportunities for women. (ED380568)
- Watts, A. G., Guichard, J., Plant, P. & Rodriguez, M. L. 1994. Educational and vocational guidance in the European Community: A synthesis report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Watts, A. G., Law, B. Killeen, J., Kidd, J. M. & Hawthorn, R. 1996. Rethinking careers education and guidance. Theory, policy and practice. London: Routledge.
- Watts, A. G. & van Esbroeck, R. 1998. New skills for new futures. Higher education guidance and counselling services in the European Union. Fedora: VubPress.
- Weigand, D. A. & Stockham, K. J. 2000. The Importance of Analyzing Position-Specific Self-Efficacy. *Journal of Sport Behavior* 23 (1), 61–70.
- White, M. J. & Glick, J. E. 1998. Generation status and achievement in high school. Paper presented in annual conference of American Sociological Society in San Francisco. (ED425207)
- Williams, C. L. 1992. The glass escalator: Hidden advantages for men in the “female” professions. *Social Problems* 39 (3), 253–267.
- Winter, D. A. 1996. The constructivist paradigm. Teoksessa R. Woolfe & W. Dryden (toim.) *Handbook of counselling psychology*. London: Sage. 219–239.
- Women and men in the nordic countries. Facts and figures 1994. Nord 3. Copenhagen: The Nordic Council of Ministers.
- Woolfe, R. & Dryden, W. (toim.) 1996. *Handbook of counselling psychology*. London: Sage.
- Worthen, V. & McNeill, B. B. 1996. A phenomenological investigation of 'good' supervision events. *Journal of Counseling Psychology* 43, 25–34.
- Wyer, N. A. & Sherman, J. W. 2000. The roles of motivation and ability in controlling the consequences of stereotype suppression. *Personality and Social Psychology Bulletin* 26, 13–26.
- Ylänkö, M. 1997. Afrikkalaisten integraationäkymät - pohdintoja Suomen lähtökohdistista vastaanottajamaana. Teoksessa H. Schulman & V. Kanninen (toim.) *Sovussa vai syrjässä? Ulkomaalaisten integroituminen Helsinkiin*. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 12, 27–58.
- Yontef, G. & Simkin, J. 1989. Gestalt therapy. Teoksessa R. J. Cotsini & D. Wedding (toim.) *Current psychotherapies*. 4. painos. Itasca, IL: Peacock, 323–361. [Http://www.behavior.net/gestalt.html](http://www.behavior.net/gestalt.html). 19.4.2001.

LIIKTEET

OPINTO-OHJAAJAN TOIMINNAN PERUSTEET



Kuvio 3. Haastatteluteeman “Opinto-ohjaajan toiminnan perusteet” keskeiset ulottuvuudet ja niiden väliset suhteet

HAASTATTELUTEEMAT:

Suhde omaan oppilaitokseen

- millaisena näet työyhteisösi?
- mikä on oma roolisi työyhteisössäsi? (virallinen/epävirallinen)
- miten koet vaikutusmahdollisuutesi työyhteisössäsi?

Oppilaitoksen toiminta

- oman oppilaitoksesi päätöksentekoprosessit
- toiminnan suunnitelmallisuus
- ihmissuhteiden merkitys
- opetussuunnitelman/ohjauksen suunnitelman laadinta osana koulun toimintaa

Suhde ohjattaviin

- mitä pidät keskeisenä ohjaustilanteissa/ohjaussuhteissa?
- kuinka tämä näkyy käytännön työssäsi?
- miten koet ohjaustilanteet?

Näkemykset ohjauksesta

- mitä on ohjaus?
- mikä on keskeistä ohjauksessa?
- ohjauksen tärkeimmät tehtävät?

Näkemykset ohjauksen lähestymistavoista

- määrittele oma ohjauksen päälähestymistapasi
- mihin ohjauksen lähestymistapoihin olet tutustunut?
- mitä ajattelet eri lähestymistavoista?

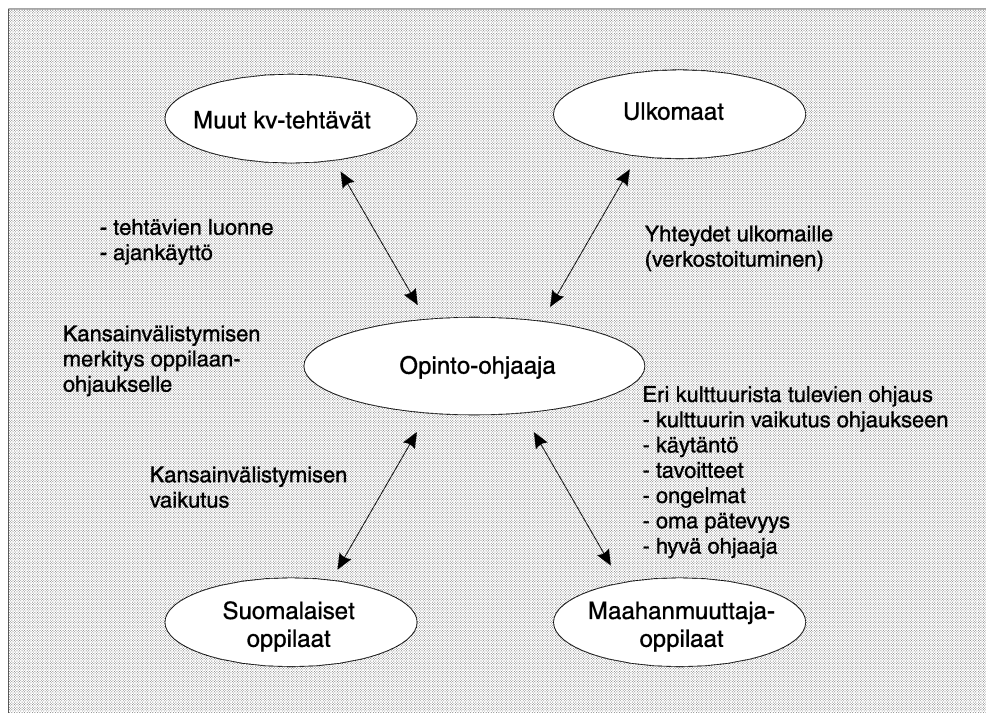
Opinto-ohjaajakoulutuksen merkitys

- mikä on peruskoulutuksesi merkitys ohjauksen kokonaisnäkemysten muodostamiselle?
- oletko osallistunut organisaation kehittämistä tai oppilaanohjauksen suunnittelemista käsittelevään koulutukseen?
- kuinka olet kyennyt soveltamaan koulutustasi?

Suhde oppilaanohjaukseen ja sen kehittämiseen

- kuinka näet oman suhteesi ohjaustyöhön? (ulkoinen - sisäinen)
- suunnitelmallisuus/järjestelmällisyys vs. joustavuus
- mihin suuntaan haluaisit kehittää oppilaitoksesi oppilaanohjausta?

MAAHANMUUTTAJIEN OHJAUS JA MONIKULTTUURISUUS



Kuvio 4. Haastatteluteeman “Maahanmuuttajien ohjaus ja monikulttuurisuus” keskeiset ulottuvuudet ja niiden väliset suhteet

HAASTATTELUTEEMAT:

Pätevyys maahanmuuttajien ohjaukseen

- millaisia ovat mielestäsi monikulttuuriset ohjaustaitosi? Miten päteväenä pidät itseäsi maahanmuuttajien ohjauksessa?
- oletko saanut koulutusta maahanmuuttajien ohjaukseen? Millaisia lisätietoja ja -taitoja koet tarvitsevasi maahanmuuttajien ohjauksessa?
- millainen kielitaito sinulla on? (myös mahdolliset kielitutkinnot ja -todistukset)?
- oletko käyttänyt hyväksesi opetushallituksen kouluttamia maahanmuuttajaopetuksen tukihenkilöitä? millaista apua heiltä eniten toivoisit?

Hyvä maahanmuuttajien ohjaaja

- millainen on “hyvä” maahanmuuttajien ohjaaja?
- mitä ohjaajan tulee tietää maahanmuuttajien ohjauksesta ohjaukseen ryhtyessään?
- miten tullaan hyväksi maahanmuuttajien ohjaajaksi?

Kysymys ohjaajalle, jolla ei ole maahanmuuttajaoppilaita ohjattavanaan

- mitä ajattelet maahanmuuttajien ohjauksesta?
- olisitko itse valmis ohjaamaan maahanmuuttajaoppilaita?

Kansainvälistymisen vaikutus opinto-ohjaajan työhön

- miten kansainvälistyminen näkyy työssäsi?
- millaisia kansainvälistymiseen liittyviä tehtäviä sinulla on?
- mitä ajattelet Suomen kansainvälistymisestä ja sen merkityksestä opinto-ohjaukselle?
- miten otat kansainvälistymisen huomioon oppilaittesi ohjauksessa?
- miten otat ohjaustyössäsi huomioon EU:n (ja muut) yhdentyvät työmarkkinat ja koulutustarjonnan?
- miten lisääntyvät kv-tehtävät jaetaan oppilaitoksessa?

Kansainväliset yhteydet

- millaista yhteistyötä sinulla on ulkomaisten ohjausalan edustajien kanssa?
- oletko mukana jossakin verkostossa? Mitä ajattelet kv-verkottumisesta?
- oletko harkinnut jossakin vaiheessa opettajavaihtoa ulkomaille?

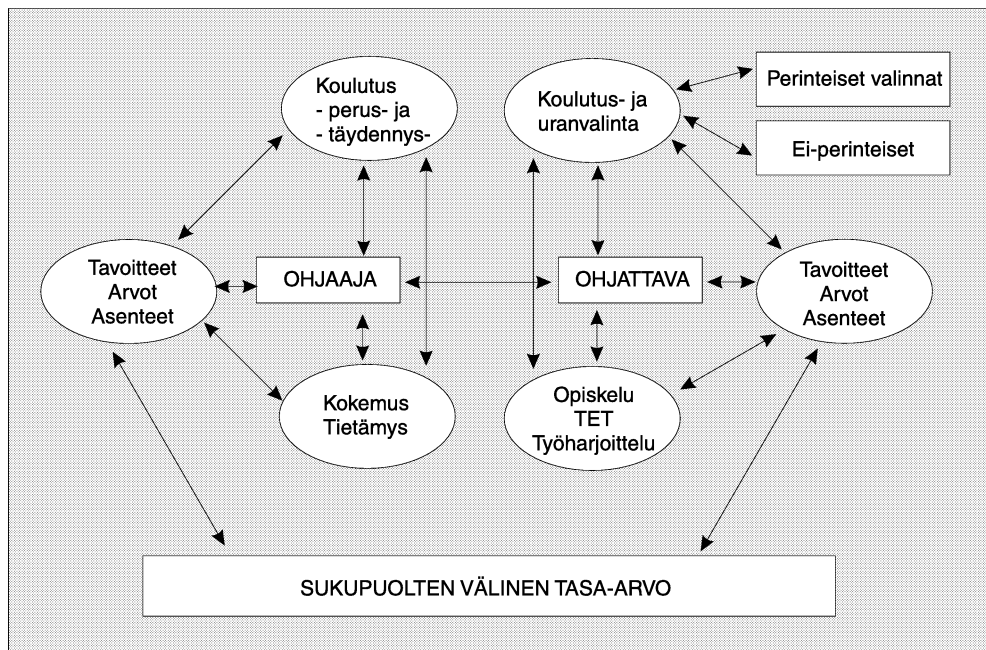
Maahanmuuttajien ja suomalaisten oppilaiden ohjauksen eroja

- miten kokemuksesi mukaan maahanmuuttajien ohjaus poikkeaa suomalaisten oppilaiden ohjauksesta?
- millä tavoin maahanmuuttajien kulttuurista vaikuttaa ohjaustilanteisiin?
- eroaako eri kulttuureista tulevien ohjaus toisistaan?

Maahanmuuttajien ohjaus käytännössä

- miten valmistaudut maahanmuuttajaoppilaan ohjaukseen?
- millaisia toimintamalleja olet kehittänyt maahanmuuttajien ohjaukseen?
- millaisia ongelmia olet kokenut maahanmuuttajia ohjatessasi?
- millaisia tavoitteita olet asettanut maahanmuuttajien ohjaukselle?

EI-PERINTEISILLE ALOILLE OHJAAMINEN



Kuio 5. Haastatteluteeman “Ei-perinteisille aloille ohjaaminen” keskeiset ulottuvuudet ja niiden väliset suhteet

HAASTATTELUTEEMAT:

Opinto-ohjaaja ja sukupuolten tasa-arvo

Mitä mieltä olet

- sukupuolten tasa-arvosta?
- tasa-arvokeskustelusta, sen tarpeellisuudesta?
- tasa-arvon toteutumisesta yhteiskunnassa/koulutuksessa/uranvalinnassa/työelämässä?

Ei-perinteisiin koulutus- ja uranvalintoihin ohjaamisen suunnittelu

- onko oppilaitoksesi opetussuunnitelmassa tasa-arvoa koskevia sisältöjä?
- kuinka suhtaudut ei-perinteisiin valintoihin suuntautuvaan ohjattavaan?
- kuinka suhtaudut ei-perinteisiin koulutus- ja uranvalintoihin ohjaamiseen?
- kuinka suunnittelet ei-perinteisiin koulutus- ja uranvalintoihin (myös TET- ja harjoittelupaikkoihin) ohjaamista?
- kuinka suunnittelua voisi parantaa?

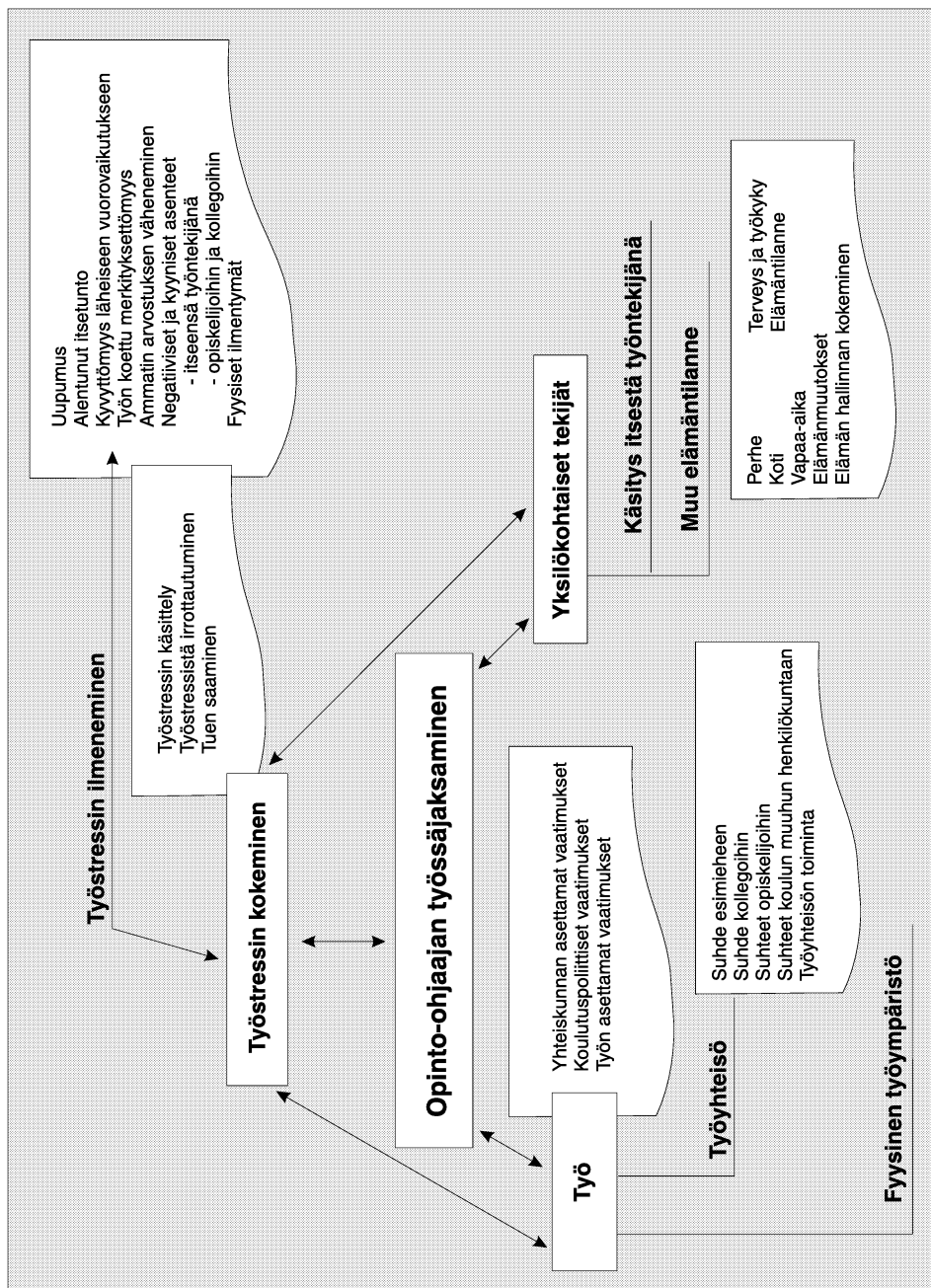
Ei-perinteisiin koulutus- ja uranvalintoihin ohjaamisen toteutus ja toteutuminen

- onko sinulla kokemuksia ei-perinteisiin koulutus- ja uranvalintoihin (myös TET- ja harjoittelupaikkavalintoihin) päätyneistä oppilaista/opiskelijoista, millaisia kokemuksia?
- kuinka käytännössä voidaan ohjata oppilasta/opiskelijaa ei-perinteisiin valintoihin?
- millaisia esimerkkejä sinulla on onnistuneista/epäonnistuneista toteutusmalleista?
- millaisia vaikeuksia voi kohdata ei-perinteisiin valintoihin ohjattaessa?
- millaisia esteitä tai vaikeuksia oppilaalle/opiskelijalle voi tulla hänen valitessaan ei-perinteisiä koulutus- ja uravaihtoehtoja?
- kuinka ei-perinteisiin valintoihin suuntautuvaa voisi parhaiten tukea, kuinka ohjausta parantaa/tehostaa?

Ohjaajien tarvitsemat lisätiedot ja -taidot ei-perinteisiin koulutus- ja uranvalintoihin ohjaamisessa

- millaisia vaatimuksia ei-perinteisiin valintoihin ohjaaminen asettaa ohjaajalle?
- mitä tietoja ja taitoja tulisi hankkia lisää ohjauksen onnistumiseksi?
- millaisia ongelmia on ollut ja voisiko niihin löytää ratkaisuja koulutuksen avulla?
- millaisen koulutuksen, mitä sisältöjä perus- ja täydennyskoulutukseen tulisi kuulua?

OPINTO-OHJAAJAN TYÖSSÄJAKSAMINEN



Kuutio 6. Opinto-ohjaajan työssäjaksaminen

HAASTATTELUTEEMAT:

Oman työn kuvaus

- millaiset tavoitteet asetat työllesi?
- miten suunnittelet työtäsi?
- millaista palautetta olet saanut työstäsi?
- miten kehittäisit omaa työtäsi?
- millaiset ovat vaikutusmahdollisuutesi?
- millainen on työyhteisösi henki?

Työssä jaksaminen

- mitä jaksaminen sinun mielestäsi merkitsee?
- mitä on hyvä elämä?
- miten jaksat työssäsi?
- miten jaksamisesi tai jaksamattomuutesi ilmenee? (oireet, sairaudet, terveyskäyttäytyminen)

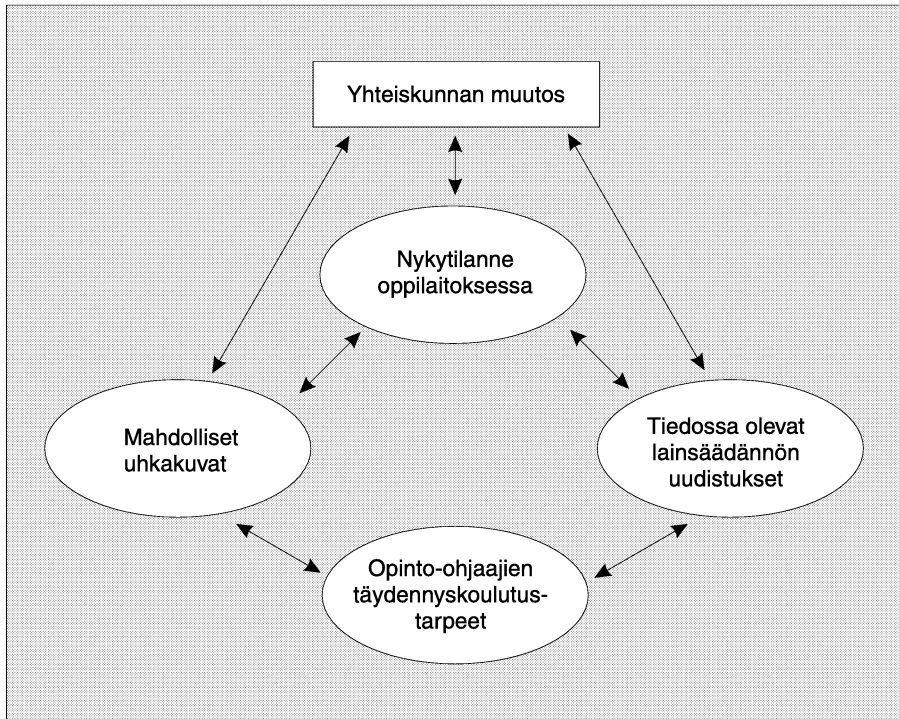
Työstressin kokeminen

- mitkä työsi osa-alueet koet stressaavimpina? (syyt, ilmeneminen)
- mitkä tekijät työyhteisössäsi ja -ympäristössäsi koet stressaavina? (niiden käsittely, irrottautuminen, tuki)

Yksilökohtaiset tekijät

- miten arvioit itseäsi opinto-ohjaajana? (voimavarat, taidot, ammatillinen tulevaisuus)
- tuottaako elämäntilanteesi (perhe, koti, vapaa-aika, elämänmuutokset, elämään tyytyväisyys) sinulle tyydytystä?

OPINTO-OHJAAJIEN TÄYDENNYSKOULUTUSTARPEET



Kuvio 7. Opinto-ohjaajien täydennyskoulutustarpeet

HAASTATTELUTEEMAT:

Opinto-ohjaajan työn uhkakuvat

- millaisia uhkakuvia näet opinto-ohjaajan työn tulevaisuudessa?
- miten ne mielestäsi voitaisiin välttää?
- miten 90-luvulla yhteiskunnassa tapahtuneet suuret muutokset; suurtyöttömyys, sosiaaliturvan alasajo jne. ovat vaikuttaneet työhösi?
- vaikuttavatko opintotuen ja sosiaaliturvan supistukset mielestäsi oppilaiden uravalintoihin aikaisempaa enemmän?
- millaisena näet oman työsi opinto-ohjaajana tulevaisuudessa?

Täydennyskoulutustarpeet ja työn tulevaisuus

- millaista oman alasi koulutusta haluaisit?
- millaiset sisällöt ja toteutusmallit näkisit tarkoituksenmukaisena?

Opinto-ohjaajien työn lainsäädännöllinen perusta

- onko tiedossasi lainsäädännöllisiä muutoksia, jotka tulevaisuudessa vaikuttavat merkittävästi työhösi?

muutoksista MAHDOLLISUUKSIIN



Kansi: Martti Minkkinen

Opinto-ohjaajien työympäristössä on viime vuosina tapahtunut muutoksia, jotka edellyttävät työn perusteiden arviointia ja ohjauksen uuden identiteetin etsimistä. Globalisaatio, koulutuspolitiikan muutokset sekä sukupuolten tasa-arvon lisääntyminen ovat avanneet nuorille aiempaa runsaammin mahdollisuuksia erilaisiin elämäntapoihin sekä koulutus- ja uranvalintoihin. Laajat yhteiskunnalliset muutokset ovat yhteydessä yksilöitymiskehityksen korostumiseen, minkä vuoksi nuorten identiteettiä merkitys on kasvanut. Sosiaalisten ongelmien lisääntyminen ja yhteiskunnallinen eriarvoistuminen sekä maahanmuuttajien määrän kasvu ovat vaikuttaneet ohjaustarpeiden monimuotoistumiseen ja ohjauksellisen verkostoyhteistyön merkityksen korostumiseen. Kirjan jäsenyys on tehty ohjauksen toimintaympäristön muutoksien ja oppilaanohjauksen seuranta tutkimuksen tulosten pohjalta.