

**Nina Lehtinen**  
nina.lehtinen@utu.fi  
Tulevaisuuden tutkimuskeskus  
Turun yliopisto



## OHJAUS – MITÄ SE ON

*Tässä artikkelissa kuvaillaan lyhyesti opinto-ohjauksen tilannetta Suomessa, sen kehitystä ja tulevaisuutta sekä ohjausta ja ohjaustilanteita. Ohjauksen ammatin synnyn määrittely tarkasti on vaikeaa. Tarpeeksi kauas katsomalla jo Platonin ja Aristoteleen sekä muiden länsimaisten filosofien työ on ollut omanlaistaan ohjausta. Toiset ovat löytäneet ohjauksen ammatin alun keskiajan Euroopasta. Amerikassa vanhimmat ohjauksen ammattia kuvaavat oppaat ovat peräisin 1600-luvulta. Ohjauksen ammatin kannalta 1800-luvun loppu on tärkeä, koska silloin alettiin kiinnittää huomiota uravalinnanohjaukseen. Psykologialla oli kuitenkin kaikista ilmiöistä suurin vaikutus ohjauksen kehittymiseen. Psykologisista teorioista esim. Freud ja Wundt olivat keskeisempiä vaikuttajia. Vuonna 1888 Amerikassa aloitettiin ensimmäinen uravalintaa käsittelevä ohjelma. Ohjelmaan kuului ammattien tutkimista työnäytteen perusteella sekä ammatinvalinnan, ammatillisen koulutuksen ja työhönsijoittumisen ohjausta. 1900-luvun alussa syntyi neuvontaliike (guidance movement), jonka perustajan F. Parsonsin työn ansiosta syntyi useita eri uravalintaohjelmia ympäri Yhdysvaltoja. Kuitenkin vasta 1940-luvulla alettiin puhua ohjauksesta neuvontapalveluita laajempänä toimintana. Ohjaus alkoi keskittyä ohjaukseen, ei testaamiseen tai neuvontaan (Lairio & Puukari 2001, 15–16).*

*Se, mitä itse ohjaus on kokonaisuudessaan, on vaikea määritellä yksiselitteisesti. Ohjauksen käsitteen kirjo on laaja, sitä kuvamaan löytyy useampi sana: informointi, (information giving) neuvojen antaminen (advice), neuvonta (guidance), ohjaus (counselling). Näiden termien välille on vaikeaa vetää selvää rajaa siitä, milloin neuvonta loppuu ja milloin ohjaus alkaa. Erot eivät johdu pelkästään näkemyseroista tai ohjausfilosofian eroista vaan myös historiallisista eroista sekä siitä suhteesta, miten ohjausalaa on käsitetty (Lairio & Puukari 1999, 15). Ohjaus voidaan määritellä seuraavanlaisesti: se on lyhytkestoinen ihmisten välinen teoriapohjainen prosessi, jossa autetaan psyykkisesti terveitä ihmisiä ratkomaan kehityksellisiä ja tilannesidonnaisia ongelmiaan. Ohjaus voidaan nähdä myös auttamissuhteena. Ohjausta voidaan myös katsella ohjaajan ja ohjattavan välisenä toimintana tai prosessina. Tällöin ohjauksen välineenä on neuvottelu ja ohjattava ohjaaja ovat asiantuntijatiimi, joka neuvottelee esimerkiksi uravalinnasta. Ohjaus toimii silloin, kun sen avulla pystytään auttamaan ohjattavaa auttamaan itseään. Ohjauksen moninaisuuden vuoksi on mahdotonta löytää yhtä kattavaa käsitettä ohjauksen sisällöstä (Lairio & Puukari 2001, 9–11). Tärkeää ohjauksen määrittelyssä on muistaa, että ohjaus on monitieteinen tiedonala, jolla on perustansa ohjaus- ja neuvontapsykologiassa sekä kasvatustieteissä, mikä osaltaan selittää ohjausta kuvaavien termien kirjoa.*

### Katsaus ohjauksen historiaan

Julkinen työnvälitys aloitettiin Suomessa 1900-luvun alussa ja sen mukana perustettiin vuonna 1920 ensimmäinen kykyjä mittaava laboratorio (Onnismaa 2007, 14). Ensimmäisen ehdotuksen ammatinvalinta-ohjaustoiminnan aloittamisesta on tehnyt Eino Kuusi, jonka vuonna 1919 tekemä ehdotus julkaistiin työnvälityksen oppaassa. Helsinkiin perustettiin vuonna 1939 ammatinvalinnan ohjaajan virka, työnvälitystoimiston nuorten työnvälityksen osastolle. Tästä voidaan laskea alkaneen ammatinvalinnanohjauksen Suomessa (Sinisalo 2002, 191).

Suomessa koulu-uudistukset 1970-luvulla toivat oppilaanohjauksen lopullisesti peruskouluihin. Kuitenkin opinto-ohjaajan koulutusta on järjestetty Jyväskylän ja Joensuun yliopistoissa vasta vuodesta 1971 alkaen. Lukuvuoden pituisen normaalikoulutuksen lisäksi on peruskoulun opinto-ohjaajia koulutettu poikkeuskouluteitse vuosina 1972–1981 (Lairio 1992, 1). Oppilaanohjauksen tarkoitus oli palvella koulujen kasvatus- ja opetus tavoitteiden toteutumista. Peruskoulun opetussuunnitelman kanssa otettiin virallisesti käyttöön nimi ”oppilaanohjaus” ja se jakautui kolmeen eri kohdealueeseen: kasvatukselliseen, opetukselliseen ja ammatinvalinnan ohjaukseen. Kasvatuksellinen ohjaus nähtiin kaikkien opettajien tehtävänä, opetuksellisen ohjauksen tehtävä oli ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksia ja ammatinvalinnan ohjauksen tehtävänä oli auttaa oppilaita henkilökohtaisen ammatinvalintasuunnitelmien tekemisessä (Retsja 2007, 12).

Huolimatta siitä, että ammatinvalinnan ohjaus on historiallisesti kytkeytynyt ammatilliseen puoleen, on se puuttunut suomalaisista ammattikouluista. Ensimmäinen ammatillisen opinto-ohjaajien koulutus aloitettiin vuonna 1983 (Lerikkanen 2005, 7), ja vasta vuonna 1987 tapahtuneen keskiasteen koulu-uudistuksen yhteydessä kiinnitettiin huomiota siihen, että peruskoulujen ja lukion tapaan myös ammatillisissa oppilaitoksissa tarvitaan opinto-ohjaajia ([www.ammattinetti.fi](http://www.ammattinetti.fi)).

2000-luvulla siirtyminen yhtenäiseen perusopetukseen ja tämän siirtymän taustalla ollut vuoden 1999 alussa voimaan tullut koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus sekä sen mukaisten perusopetuksen opetussuunnitelmien käyttöönotto vuosina 2004–2006 on yhdistänyt perusopetuksen. Tämän yhtenäistämisen tarkoituksena on ollut luoda yhtenäinen polku esiopetuksesta läpi koko perusopetuksen. Vuonna 1999 voimaan tullut koululainsäädäntö korostaa opinto-ohjauksen asemaa niin peruskoulussa kuin lukiossakin. Lainsäädännössä taataan oikeus saada opinto-ohjausta ja korostetaan myös ohjattavien kasvun ja kehityksen tukemista. Opinto-ohjauksen merkitys korostuu sitä mukaa, mitä enemmän on valintoja tarjolla (Perusopetuslaki 628/98: Perusopetusasetus 852/98: Lukiolaki 629/98. [www.finlex.fi](http://www.finlex.fi)).

Oppilaalle tulee luokkaohjauksen lisäksi järjestää henkilökohtaista ohjausta. Henkilökohtaisen ohjauksen tarkoitus on antaa mahdollisuus keskustella opintoihin, koulutukseen ja elämäntilaansa liittyvistä asioista. Oppilaille tulisi vielä järjestää pienryhmäohjausta, jossa hän oppii ryhmässä käsittelemään kaikille yhteisiä ja ryhmään kuuluvien muiden oppilaiden kanssa ohjaukseen liittyviä asioita, koulutuksesta ja elämänvalinnoista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. [www.oph.fi](http://www.oph.fi)).

## **Yksi luokku- askel tulevaisuuteen**

Tulevaisuutta opinto-ohjauksessa kuvaa vuoden 2011–2014 hallituksen esitys. Uusi hallitus kirjaa uudessa hallitusohjelmassaan koulutukseen seuraavanlaisia uudistuksia: ”Aiemmin ja muualla opitun tunnistaminen ja tunnustaminen otetaan osaksi kaikkea koulutusta perus-asteelta aikuiskoulutukseen. Edistetään tutkintojen osaamisperusteista määrittelyä. Koulutuksen työelämäyhteyksiä sekä tietoa kansalaisen, työntekijän ja yrittäjän oikeuksista ja velvollisuuksista antavaa työelämä- ja yrittäjyyskasvatusta vahvistetaan kaikilla koulutusasteilla. Vahvistetaan opinto-ohjausta kaikilla koulutusasteilla. Laaditaan hyvän opinto-ohjauksen kriteerit lukioihin ja ammatilliseen koulutukseen. Elinikäisen oppimisen tieto-, neuvonta- ja ohjauspalvelut ovat tarjolla kaikille yhden luokun periaatteen mukaisesti” (Neuvottelutulos hallitusohjelmasta 17.6.2011).

## Opinto-ohjaajien koulutus

Opinto-ohjauksen koulutusta järjestetään kahdessa suomenkielisessä yliopistossa: Itä-Suomen yliopistossa Joensuun yksikössä ja Jyväskylän yliopistossa. Ruotsinkielinen opetus järjestetään Åbo akademissa Vaasan yksikössä ([www.opintoluotsi.fi](http://www.opintoluotsi.fi)). Nämä kaikki koulutukset antavat kelpoisuuden toimia opinto-ohjaajana perusteella ja toisella asteella sekä antavat valmiuksia toimia korkea-asteella ja työelämässä erilaisissa aikuisohjauksen tehtävissä sekä henkilöstöhallinnon ja kehittämisen tehtävissä.

Itä-Suomen yliopistossa on mahdollista suorittaa lukiopohjaisena 300 opintopisteen laajuinen ohjausalan maisterin tutkinto pääaineena joko kasvatustiede, aikuiskasvatustiede tai sosiologia. Tutkinto sisältää opettajan pedagogiset opinnot. Sivuainevalinnoista riippuen koulutus antaa myös pätevyden aineopettajan tehtäviin (Itä-Suomen yliopisto opinto-opas 2010–2011). Muut edellä mainitut yliopistossa suoritettavat opinto-ohjaajan koulutuslinjat vaativat joko kandidaatin tai maisterin tutkinnon, opettajan pedagogiset opinnot ja ainakin vuoden työkokemuksen opettajan tai opinto-ohjaajan työstä, lisäksi muita opintoja, jotka ovat usein ehtona, ennen kuin opinto-ohjaajan koulutukseen voi hakeutua. Opinnot suoritetaan monimuoto-opiskeluna tai päätoimisena opiskeluna (jos suorittaa esim. ohjausalan maisteriohjelman) (Itä-Suomen yliopisto opinto-opas 2010–2011, Jyväskylän yliopisto opinto-opas 2010–2012).

Opinto-ohjaajia ammatilliselle asteelle koulutetaan kolmessa ammattikorkeakoulussa: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulussa (HAMK), jossa opetusta on kolmessa eri toimipisteessä: Hämeenlinna, Espoo ja Lahti; Jyväskylän ammattikorkeakoulussa (JAMK); sekä Haaga-Heliassa Helsingissä. Koulutukseen pääsemisen ehtoina ovat ammattikorkeakoulututkinto, opettajan pedagogiset opinnot ja vuoden päätoiminen kokemus ohjauksesta. Opinto-ohjaajia koulutetaan yhdeksältä eri ammatillisesta alalta ([www.hamak.fi](http://www.hamak.fi), [www.haaga-helia.fi/fi/aokk](http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk), [www.jamk.fi](http://www.jamk.fi)).

Mikkolan ja Aholan (2004, 41–45) mukaan opinto-ohjauksen määrä ja laatu vaihtelee alueittain, kuitenkin kokonaisvaltaisesti katsottuna opinto-ohjausta on kaikilla alueilla liian vähän. Opinto-ohjaajan työn määrä saattaa olla valtava. Yhdellä opinto-ohjaajalla saattaa olla jopa tuhat oppilasta ohjattavana. Vaikkakin koulujärjestelmää on muokattu opiskelijalle joustavammaksi ja yhteiskunnalle sopivammaksi useilla eri toimenpiteillä, kuten esimerkiksi luokaton lukio sekä hajautettu ylioppilastutkinto, nämä toimenpiteet ovat lisänneet opinto-ohjaajan työtä. Huolestuttavaa on myös se, että opinto-ohjaajan koulutus puuttuu lähes puolelta opinto-ohjaajista. Merkittävä huomio oli se, että neljältä viidestä alle vuoden opinto-ohjaajana toimineista puuttui koulutus (Mikkola & Ahola 2004, 41–45). Tähän löytyy varmasti syy siitä, että opinto-ohjaajan koulutukseen ei voi päästä ennen kuin on vuoden työkokemus. Toisen syyn voidaan olettaa olevan se, että ohjausalan maisteriohjelman on vaikea päästä. Vuonna 2010 koulutukseen haki 280 hakijaa 20 koulutuspaikkaan ([www.uef.fi/filtdk/opinto-ohjaajan-koulutus](http://www.uef.fi/filtdk/opinto-ohjaajan-koulutus)). Suomalaiset ohjauksen arvioinnit kertovat, että ammattitaitoista opinto-ohjausta ei ole saatavilla kaikilla koulutusasteilla ja opiskelutaitojen ohjaus on todettu puutteelliseksi. Lisäksi eri koulutusasteilla ammatilliseen suuntautumisen ohjaus on liian kevyttä. Palautejärjestelmät ovat puutteellisia, ja kaikilla asteilla on puuttava pätevistä opinto-ohjaajista (Onnismaa 2007, 120–121).

## Ohjausteoriat käytössä

Helander & Seinä toteavat, että ohjausteorioiden ja ohjaustodellisuuden välillä on kuilu. Oppilaan ja ohjaajan arki tarjoaa vain vähän mahdollisuuksia paneutua toden teolla ohjattavan kokonaisvaltaiseen ohjaukseen. Toisaalta nykyinen tilanne kannustaa kehittämään nykyisiä ohjausteorioita kouluympäristöön sopivimmiksi ja keksimään myös uusia ratkaisuja (Helander & Seinä 2005,17). Lairio & Puukari erittelivät muutamia opinto-ohjauksen ohjausteorioita vuonna 1999 tehdyn seurantaprojektin avulla. Seurantaprojekti toteutettiin syvähaastatteluiden avulla (Lairio & Puukari 2001, 5). Seuraavat teoriat näyttävät toimivan opinto-ohjaajien käyttöteorioiden taustalla: psykodynaaminen, eksistentiaalis-humanistinen, konstruktivistinen, monikulttuurinen ja ratkaisukeskeinen lähestymistapa (Lairio, Puukari, Nissilä 2001, 46–48).

Lairion ym. (2001, 64–67) haastattelemissa opinto-ohjaajista iso osa oli miettinyt ohjauksensa taustalla olevia ennako-oletuksia. Eräs haastateltavista toi ilmi, että oman toiminnan pohtiminen ja omien taustatietojen tiedostaminen on tärkeää, koska sitä kautta voi kyseenalaistaa vallitsevia ohjauskäytänteitä ja muuttaa niitä tarpeen vaatiessa. Teorian tärkeyttä korostettiin erityisesti kasvun ja kehittymisen taustalle. Kuitenkaan osa ohjaajista ei tuntenut omakseen työskentelyä teorian/teorioiden avulla. Ohjausteoriat koettiin ”sanahelinäksi” tai käytännön ”laastaritoiminnaksi”. Harvat opinto-ohjaajista kertoivat käyttävänsä jotain teoriaa ohjauksen taustalla. ”Kuitenkin heidän ohjausperiaatteensa näyttivät olevan samansuuntaisia kuin eksistentiaalis-humanistisissa teorioissa”. Näissä teorioissa korostuu opiskelija keskeisyys, opiskelijan päätösten kunnioittaminen ja arvostaminen. Ohjausteorioiden tuntemisen lisäksi opinto-ohjaajat korostivat erilaisten oppimisteorioiden tuntemisen tärkeyttä.

Ahola & Mikkola (2004, 54–59) haastattelivat tutkimuksessaan Turun yläasteiden ja lukioiden opinto-ohjaajia ja heidän käsityksiään siitä, mitä ohjauksen teorioita he käyttävät. Useimmille oman ohjaustoiminnan teoreettinen tarkastelu oli vierasta, eivätkä he osanneet nimetä yhtään teoriaa tai syvempää ajatusta ohjauksensa perustaksi. Ylä-asteen ohjaajista kuitenkin kaikki paitsi yksi osasivat nimetä työnsä taustalle jonkin yleisemmän lähtökohdan. Tämä ero selittyy opinto-ohjaajan koulutuksen puutteella. Lukion ohjaajista vain yhdellä oli opinto-ohjaajan koulutus. Ylä-asteen ohjaajista koulutus oli kaikilla paitsi yhdellä. Lähes kaikki Aholan & Mikkolan haastattelemat opinto-ohjaajat kertoivat tekevänsä työtänsä ”oppilaan ehdoilla”. Voidaankin todeta, että ohjaajien ohjauskäsitykset tässä suhteessa olivat yhdenmukaisia. Osa opinto-ohjaajista tunnisti oman työnsä teoreettisen taustan humanistiseksi tai yksilökeskeiseksi. Kaikki, jotka osasivat kysymykseen vastata, korostivat, että heidän työnsä lähtökohdat nousevat käytännöstä eivätkä teoriasta. Lisäksi ohjauskäsitystä kuvattiin arjen sanoin, ei teoreettisilla nimillä (Ahola & Mikkola 2004, 55). Lairio & Puukari (2001, 183) nostavat esiin ohjauksen keskeisimmiksi asioiksi ohjaajan oman aktiivisen toiminnan ja ajattelun, joiden avulla hän voi kehittää saatujen teoria-aineiden avulla itselleen jatkossakin kehittyvän ohjauksen käyttöteorian.

Onnismaan (2007, 21–22) mukaan kokeneiden ja kokemattomien ohjaajien toimintatapojen välillä on eroja. Ammattimaisessa ohjauksessa tavoitteiden asettelu ja kuunteluntapa eroavat arkipäivän keskusteluista ja ovat enemmän tavoiteorientoituneita keskusteluja. Kuitenkin vahvankin ammattitaidon omaava ohjaaja voi joskus epäillä omia menetelmiään ja käyttöteorioitaan. Opinto-ohjauksen oppikirjat esittävät useita eri menetelmiä ja teoriasuuntauksia, mutta on mahdotonta osoittaa, miten ne vaikuttavat suoraan käytännön ohjaustilanteissa ja miten ohjaaja niitä käyttää. Erilaisia ohjauksen menetelmiä ja lähestymistapoja käytetään usein rinnakkain ja päällekkäin. Käytännön ohjaustilanne määrittäytyy ohjattavan tilanteen mukaan, ja samalla elävät myös ohjaajan käyttämät lähestymistavat. Ohjauksen ja neuvonnan taustalla olevat teoriat antavat tukea ja varmuutta ohjaustilanteisiin sekä lisäävät ohjaajan ammatillisista itseluottamusta. Voidaankin todeta, että ei ole olemassa yhtä suurta ohjausteoriaa, joka vastaisi ohjattavien kaikkiin ohjauksellisiin haasteisiin, ja vaikka tällainen olisi olemassa, miten se toimisi ohjaustilanteessa. Lähestymistapa, joka yhdistää erilaisia teorioita ja ohjauksen käytäntöjä tuo ohjaukseen joustavuutta ja kattavuutta. Opinto-ohjaajan oman käyttöteorian luominen edellyttää myös työn ja työkäytänteiden vastavuoroisuutta ja arviointia (Lairio ym. 2001, 64–67. Onnismaa 2007, 22).

## Professionalismi ja asiantuntijuus opinto-ohjauksessa

Suomessa opinto-ohjaajan ammatti on ollut olemassa noin neljäkymmentä vuotta ja on kiinteä osa kouluorganisaatiota. Voidaankin sanoa, että opinto-ohjaajan ammatti on suomalaisessa ammattirakenteessa suhteellisen nuori (Lairio & Puukari 1999, 22). Englund (1996) määrittelee professionalisaation seuraavanlaisesti: se liittyy ammatin auktoriteettiin ja statukseen, jotka kehittyvät aina uuden ammatin synnyessä huolehtimaan yhteiskunnassa tärkeiksi havaituista tehtävistä. Kukin uusi ammattiryhmä pyrkii edistämään oman asemansa vakiintumista ja arvostusta yhteiskunnassa. Professionalismi puolestaan liittyy niihin kvalifikaatioihin ja hankittuihin kompetensseihin, joita vaaditaan ammatin menestyksekkäseen harjoittamiseen (Lairio & Puukari 1999, 22).

Opinto-ohjaajan ammatti täyttää suhteellisen hyvin professionalisaation kriteerit, joita ovat selvä oma tietoaalue, selkeä käsitys työn sisällöstä, halu kehittyä ja jatkokouluttautua, on oma ammattieettinen säännöstö sekä ammattijärjestö. Toisaalta opinto-ohjaajan toimenkuvan laajentuminen ja tästä johtuva ohjauksen perustehtävien hämärtyminen tuottaa ongelmia opinto-ohjaajien professionaalistumisen kehitykselle. Opinto-ohjaajien perus-, täydennys-, ja tieteellinen jatkokoulutus ovat osaltaan vastaus tähän haasteeseen (Lairio & Puukari 1999, 22–23). Toinen professionalismin heikentäjä on oppilaanohjauksen tehtävien ja työnjaon määrittelyn vaikeus, joka taas johtuu ohjauksen laajuudesta (Lairio & Puukari 1999, 15).

Opinto-ohjauksen ammatillinen professionaalistuminen oli vuonna 1985 vasta työtehtävämäärittelyn tasolla. Tähän vaikutti se, että esimerkiksi lukioihin tuli opinto-ohjaus vasta kurssimuotoisen lukion myötä. Lukion opetussuunnitelman perusteissa 1985 on esitetty lukion opinto-ohjaajan ja luokanvalvojan tehtävät. Tehtäväjaon mukaisesti luokanvalvoja huolehtii ensisijaisesti koulu- ja luokkayhteisöön sekä tapakasvatukseen liittyvistä aiheista. Opinto-ohjaaja taas keskittyy pääasiallisesti opiskeluun ja ammatinvalintaan liittyviin aiheisiin. Lisäksi jokaisen opettajan on ohjattava oppilaita oman aineensa opiskelutaitojen saavuttamiseen (Lairio 1988, 45–46). Opinto-ohjaajan toimenkuvassa tapahtui eniten muutoksia 1990-luvulla. Tehtäväkentän laajeneminen ja uudet työt edellyttivät opinto-ohjaajilta entistä laajempaa teorian hallintaa sekä oman työn kriittistä arviointia (Lairio & Puukari 1999, 11). Asiantuntijuuden osana professionalismi on hyvin keskeinen, ja sen varaan rakentuvat kaikki muut asiantuntijuuden osa-alueet. Ohjaus rakentuu nykyisessä ympäristössään monimuotoiseksi asiantuntijuudeksi, joka sisältää yhteistyösuhteiden rakentamista, merkitysten uudelleen rakentamista, eettistä pohdintaa. Ohjauksen asiantuntijuutta voidaan myös kuvata raja-asiantuntijuudeksi, rajojen tunnistamisen näkyväksi tekemisen ja yhteisen uudelleen määrittelyn asiantuntijuudeksi. Ohjaukselle asetuvat haasteet suuntaavat toisaalta ohjauksen ydinasiantuntijuuden vahvistamiseen, toisaalta yhteistyöhön tähtäävään ohjaukseen (Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen 2003, 114–115). Asiantuntijuus perustuu myös vastavuoroisuuteen. Siinä ohjaaja on prosessin asiantuntija ja asiakas oman elämänsä asiantuntija (Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen 2003, 116).

## Ohjauksen roolit, roolit ohjauksessa

Roolin määrittelyssä tulee ottaa huomioon koko toiminnan konteksti. Opinto-ohjaus liittyy kiinteästi koulun toimintaan. Se, miten kouluissa opinto-ohjaukseen suhtaudutaan, vaikuttaa ohjauksen toteutumiseen ja myös sen kehittämiseen. Opinto-ohjaajan ohella kaikki opettajat ohjaavat oppilaita opiskeluun liittyvissä kysymyksissä. Katsotaankin, että myös opettajien tulisi osallistua entistä enemmän ohjaukseen. Wijersin ja Meijersin (1996, 185–198) mukaan opinto-ohjaajan rooli on ajan myötä muuttunut ”lautturista” (ferryman) ”tienraivaajaksi” (pathfinder) (Kupiainen 2009, 16).

Opinto-ohjauksen työnkuva voidaan jakaa kolmeen eri osa-alueeseen: opiskelun ohjaus, koulutus- ja uravalinnan ohjaus sekä persoonallisen ja ammatillisen kasvun tukeminen (Mikkola 2003, 31–32). Van Esbroeck ja Watts (1997) määrittelevät opinto-ohjauksen tehtäväalueet hyvin laajasti. Lyhyesti kuvaten opinto-ohjaajan työnkuva koostuu kolmesta selkeästi erilaisesta tehtävästä: ohjaus- ja opetustyö, hallinnollinen työ sekä yhteydenpito muihin tahoihin ja organisaatioihin (Retsja 2007, 15–16). Opinto-

ohjaajan ammatillisista työtavoista voidaan nostaa esiin kolme tärkeintä kohtaa: tiedottaminen, neuvonta ja ohjaus. Nämä kaikki ovat erillisiä käsitteitä, mutta ne tukevat toisiaan ja parantavat ohjauksen tulosta (Onnismaa 2007, 22–27).

Ohjauksen painoalueissa on eroja ammattikoulun ja lukion välillä. Lukiossa korostuvat jatkokoulutukseen suuntaavat ainevalinnat ja jatkokoulutuspaikan valinta. Ammatillisella puolella korostuu ammatti-identiteetin kehittäminen alojen sisäisessä erikoistumisessa ja työelämään suuntautumisessa. Oppilaitosten väliltä löytyy myös eroja opiskelun ohjauksessa, syynä tähän ovat oppilaitosten erilaiset tavoitteet erilaisista opiskeluympäristöistä ja ohjattavien kehitysvaiheista (Lairio & Puukari 2001, 186). Opintojen ohjaus nähdään keinona, joka edistää opintojen loppuun saattamista ja tutkintojen suorittamista (Vuorinen 2005, 9). Opinto-ohjauksen tavoite on kaikilla asteilla lisätä osallisuutta ja ehkäistä syrjäytymistä (Lerkanen & Virtanen 2005, 37).

Onnismaan (2003) mukaan ohjauksen kysynnän kasvaessa ohjaus tulisi nähdä laajempaan kokonaisuuteen kuin pelkkänä vuorovaikutuksen tuottamisen välineenä ja tapana tuottaa opiskelijoille henkilökohtaista palvelua, se tulisi ymmärtää kokonaisena prosessina, jossa toimijoina ovat oppilaiden rinnalla koko oppilaitoksen henkilöstö, ylläpitäjät ja ulkoiset yhteistyötahot. Tätä kokonaisuutta voidaan kutsua palvelujärjestelyksi, joka suuntautuu yksilöön ja hänet ympäröivään elämänvalintojen kirjoon.

Kupiainen (2009, 116) erottelee opinto-ohjaajan roolin työntekijänä työyhteisössä yhdeksään eri roolin. Opinto-ohjaaja nähdään ristiriitatilanteiden selvittäjänä, oppilaan asioiden puolestapuhujana, asioiden välittäjänä, keskustelun virittäjänä, monessa mukana olijana, lobbaajana sekä moniin eri asioihin liittyvänä yhdyshenkilönä. Shertzer ja Stone (1980) taas ovat jakaneet koulussa toimivan ohjaajan roolin kolmeen erilaiseen toimijuuteen puoliksi hallintovirkailijana, jonka ensisijaisena tehtävänä on edistää koululle esitettyjen tavoitteiden saavuttaminen. Hallintovirkailija-ohjaajan työlle ei aseteta mitään erityistavoitteita, koska katsotaan, että ohjauksen tavoitteet eivät eroa koulun virallisesta tavoitteesta. Yleisiasiantuntijana ohjaajalla on vain vähän aikaa varsinaiseen ohjaustyöhön ja hän suuntautuu eniten oppilaiden, opettajien ja vanhempien välisten suhteiden hoitamiseen. Eniten opettajan kokemusta omaavat ohjaajat suuntautuivat yleisiasiantuntijan tehtäviin, kun taas eniten koulutusta saaneet ohjaajat suuntautuivat erikoisiasiantuntijaksi, jolle ohjaus on kaikkea muuta koulun toimintaa edellä. Ohjaaja voi toimia myös muutosagenttina, jossa ohjaaja näkee ympäristön pääasiallisena väliintulon kohteena. Väliintulojen tavoitteena on esim. opetussuunnitelman ja opetusohjelmien sekä koulun organisaation kehittäminen vastaamaan paremmin oppilaiden, vanhempien ja yhteiskunnan vaatimuksia (Lairio 1988, 47–49). Kupiainen (2009, 114–115) jakaa lisäksi opinto-ohjaajan roolin kymmeneen eri metaforamaiseen roolikuvaukseen. Opinto-ohjaaja oven avaajana laajentaa oppilaan mahdollisuuksia ja ajatusmaailmaa antamalla riittävästi tietoa ja mahdollisuuksia. Positiivisia ajatuksia herättävän hahmon roolissa ohjaaja vaikuttaa oppilaiden asenteisiin. Ohjaaja peilinä taas tarkoittaa sitä, että oppilas peilaa ohjaajan kanssa omaa elämäänsä ja tulevaisuuttaan ohjauksen aikana. Oppilaan rinnalla kulkeminen tarkoittaa oppilaan opiskelu- ja päätöksentekoprosessin tukemista opintopolun aikana. Opiskelijoiden asioiden hoitaminen korostaa opinto-ohjaajan työn vastuullisuutta. Tietopankin, tietäjän ja tiedon jakajan rooli perustuu tietopainotteisen asian jakamiseen. Opinto-ohjaaja toimii myös tiedon lähteelle saattajan roolissa, jossa painottuvat oppilaan ja ohjaajan tiedonhankintataidot.

Vaikka roolimääritelmiä löytyy useampia, opinto-ohjaajien vähemmistöasema oppilaitoksissa tekee heidän roolinsa kuitenkin epäselväksi. Koska opinto-ohjaajat ovat usein myös opettajia, heidät mielletään enemmän opettajiksi kuin opinto-ohjaajan profession edustajiksi. Opinto-ohjaajan rooli on ongelmallinen myös sen vuoksi, että roolia määrittelevät usein myös sellaiset tahot, joilla ei ole kokemusta ohjaustyöstä (Lairio & Puukari 1999, 31). Kupiainen (2009, 91) tutkimuksessa opinto-ohjaajien mukaan ohjausta toteuttivat eri vastuutasoilla eri henkilöt. Jokaisella on oma roolinsa koulun ohjausympäristössä sekä ohjauksen toteuttamisessa. Opettaja, luokanvalvoja, ryhmäohjaaja ja opintoneuvoja toimivat ohjausyhteistyössä. Opinto-ohjaajan rooli on kuitenkin enemmän ohjaustoiminnan suunnittelija sekä koordinoijana lisäksi opinto-ohjaaja toimii opiskelijoiden elämän ja tulevaisuuden suunnittelun tukena. Koko opetushenkilökunta ohjaa, mutta omalla alueellaan.



Usein pidetään myös tärkeänä sitä, että opinto-ohjaaja on myös aineopettaja, koska silloin yhteistyö opettajien kanssa onnistuu helpommin. Opinto-ohjaajilla on tällöin kouluissa ammatillinen kaksoisrooli (Lairio 1988, 125–126, Kupiainen 2009, 117). Kupiaisen (2009, 144) mukaan mitä monimuotoisemmaksi koulu on tullut ja mitä enemmän valinnaisuutta on tarjolla, sitä suuremmissa määrin ohjaus on tullut myös jokaisen opettajan tehtäväksi. Kuitenkin ohjauksen päävastuu on yhä opinto-ohjaajalla, vaikka koko muu oppilaitos osallistuukin ja kantaa vastuunsa ohjauksen toteutumisesta (Lairio & Puukari 1999, 11). Lairion (1988, 51), mukaan ohjaus on vuorovaikutussuhde, jossa ohjaajan tulisi ymmärtää ohjattavaa sellaisena kuin hän on. Opinto-ohjaajan ja opettajan roolien erittely voi olla vaikeaa, ja oppilaat saattavat kokea keskustelun omasta tulevaisuudestaan opintoja arvioivan henkilön kanssa hankalaksi, koska opinto-ohjaaja-opettajalla on auktoriteetti oppilaaseen nähden. Vaikka opettamisessa ja ohjauksessa on monia yhtäläisyyksiä, ne ovat kuitenkin tavoitteeltaan ja menetelmiltään hyvin erilaisia, ja tämä aiheuttaa ongelmia oppilaille ja opettajille roolista toiseen siirryttäessä. Opettaja toimii koululaitoksen asettamien virallisten velvoitteiden, kuten arvioinnin, piirissä, kun taas ohjaajalla on yksilötason vastuu oppilaista. Lukion opinto-ohjaaja työskentelee usein ainoana ohjaajana koulussa, ja on todettu, että ammatillisesti eristäytyneet ohjaajat pyrkivät samaistumaan työssään opettajiin ja muuhun koulun henkilökuntaan. He myös kokevat työssään enemmän ongelmia kuin muut ohjaajat, joilla oli ammatillista vertaistukea lähellä (Lairio 1988, 47). Juutilaisen (2003, 35) mukaan tulevaisuudessa opinto-ohjaajien merkitys ohjauksen asiantuntijoina koko koulun toiminnassa tulee kasvamaan, ja moniammatillisuuden kehittäminen sekä ulospäin verkostoitumisen merkitys tulee myös kasvamaan.

## Opiskelijan valintaan vaikuttavat tekijät ja ohjaustilanne

Muutokset yhteiskunnassa ja työelämässä, esimerkiksi uran pilkkoutuminen eri osiin, luovat lisääntyneitä ohjauksen tarvetta etenkin elämän siirtymävaiheissa. Uran ja elämän suunnittelusta on tullut jatkuvaa, eivätkä siirtymät enää välttämättä liity tiettyyn ikäkauteen tai elämänvaiheeseen, vaan niistä on tullut jatkuva päättymätön prosessi (Onnismaa 2003, 119).

Nuorten elämästä kertova Mehtäläisen (2003) tutkimusraportti joustavista koulutus- ja uravalinnoista avaa valintojen takana olevia vaikuttimia. Tutkimuksessa haastateltiin Helsingin suomenkielisissä lukioissa (N3349) ja ammatillisissa oppilaitoksissa (N2318) syksyllä 1999 opintonsa aloittaneita nuoria, jotka myös vastasivat laajaan kyselyyn. Kolme vuotta kestäneessä tutkimuksessa todetaan, että nuorten elämässä tapahtuu paljon muutoksia toisen asteen opintovuosien aikana. Tyypillisiä opintoihin vaikuttavia muuttuvia asioita ovat muiden muassa nuoreen arvomaailma, harrastukset, kiinnostus eri oppiaineisiin, ja muutokset kaveripiirissä sekä lähiomaisten näkemykset ja toiveet alkavat vaikuttaa, ja toisaalta valittu ala saattaa lakata kiinnostamasta.

Nuori tekee koulutus- ja ammatinvalintaa sosiaalisessa ympäristössä ja verkostoissa. Näihin ns. rationaalisiin verkostoihin kuuluvat vanhemmat, ystävät, opettajat ja sukulaiset (Suihkonen 2007, 33). Vanttajan (2002, 251) mukaan ne ihmiset, jotka elävät tietyssä kulttuurissa vuorovaikutuksellisessa lähiympäristössä, muokkaavat yksilön käsitystä itsestään, mahdollisuuksistaan ja itselleen sopivista uravaihtoehdoista. Näin uravalinnasta saattaa nähdä, mitä ihminen arvostaa ja on oppinut pitämään tavoiteltavana asiana. Siksi yksilön elämänpiirin ja -kokemusten kuvaaminen tekee ymmärrettäväksi sen, miten hänen arvonsa ja tavoitteensa kytkeytyvät esimerkiksi sukupolveen, kotitaustaan, sukupuoleen ja aikakauteen. Voidaan siis sanoa, että koulutus- ja työuran muotoutumiseen vaikuttavat aina historialliset ja sosiaaliset ilmiöt, joihin taas vaikuttaa samanaikaisesti monenlaisia tekijöitä. Vanttaja on kuuden laudaturin ylioppilaiden tarinoita tutkiessaan todennut, että näiden hyvin menestyneiden ylioppilaiden kautta käy ilmi se, miten ihminen tekee valintojaan aikaisempien kokemusten, omaksuttujen arvojen, tapojen ja rutiinien pohjalta. Samat perusteet ohjaavat myös oppilaan suunnistamista maailmassa. Elämäntilanteeseen vaikuttavat tietenkin myös sattumat, elämän käännekohtat sekä yhteiskunnalliset muutokset, ja ne muovaavat olennaisesti työ- ja koulutusuraa. Vanttajan haastatteleminen ylioppilaiden tarinat osoittivat myös sen, että samanlaiseen ammattiin, elämäntapaan tai elämäntilanteeseen voi päätyä erilaisin perustein. Juuti-

lainen (2002, 15) korostaa koulun opinto-ohjauksen merkittävyyttä. Hänen mukaansa koulun opinto-ohjaus on foorumi, jolla tulevaisuudenhaaveita ja ideoita eksplikoidaan ja konstruoidaan. Käsitteet elämäntieteen suoraviivaisuudesta tai satunnaisuudesta eivät ole yhdentekeviä. Pekkarin (2006, 17) mukaan henkilökohtainen ohjaus voi olla opinto-ohjausprosessin tärkein palanen. Sen onnistumisella voi olla syviä ja kauaskantoisia vaikutuksia nuorten elämään niin yksilön tasolla kuin yhteiskunnallakin tasolla.

Juutilaisen (2003, 188) tutkimuksessa ilmenee, että lukion ohjauskeskusteluissa tulevaisuus käsitetään lähitulevaisuudeksi, minkä vuoksi saatetaan jättää pohtimatta uran ja elämän suunnitteluun liittyviä sisältöjä. Toisaalta tulevaisuuden perspektiivin laajeneminen on yhteydessä nuorten motivaatorakenteen kehittymiseen. Nuori alkaa tietoisesti asettaa itselleen tavoitteita ja tehdä omaa elämäänsä koskevia päätöksiä. Keskeiseksi nousevat elämän päämääriä, omaa tulevaisuutta, itsetuntemusta ja maailmankatsomusta kuvaavat motiivit. Nuorten toimintaa ohjaavaksi käsitejärjestelmäksi muodostuu maailmankuva, joka tarkoittaa systemaattista käsitystä maailmasta yleisine lainalaisuuksineen ja vaatimuksineen. Maailmankuva kehittyy yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen pohjalta ja sillä on myös olennainen, ihmisen toimintaa orientoiva funktio. Maailmankuva suuntaa yksilön toimintaa ja säätelee sitä tapaa, jolla hän valikoi ja tulkitsee ympäröivästä todellisuudesta ja itsestään saamaansa tietoa. Maailmankuvaan liittyy myös tietynlainen aikaperspektiivi sen mahdollistamien ennakoimien kautta (Lairio 1988, 8). Onnismaan (2007, 25) mukaan yksi ohjauksen ja neuvonnan ongelmista on se, että ohjaus keskittyy ohjattavan tulevaisuuteen, josta ei voi saada faktatietoa. Tähän liittyy läheisesti se, että yksilöiden odotetaan hallitsevan yhä enemmän erilaisia tulevaisuuden mahdollisuuksia, vaikka työelämän ja valintojen epävarmuus korostuu nykyisessä yhteiskunnassamme. Elämän hallinta ja ohjelmointi on entistä vaikeampaa (Onnismaa 2007, 14–15).

Vuorisen (1998, 114), mukaan valinnaisuutta sisältävät opintosuunnitelmat merkitsevät monimuotoisia opinto-ohjauksen tarpeita. Näin ohjaus on prosessi, jossa opiskelija pyrkii ottamaan vastuuta omista päätöksistään ja valitsemaan tulevaisuuden kannalta järkeviä päätöksiä. Ohjauksen tavoitteena on, että opiskelija oppii tunnistamaan omia mahdollisuuksiaan avautuvissa oppimisympäristöissä. Ydintavoitteena ohjauksessa voidaan pitää autonomisuutta, jolloin opiskelija voi toimia itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Niin sanottu autonominen opiskelija tunnistaa itse ohjauksen tarpeensa. Ohjausprosessin alkuvaihe on arviointia ja neuvottelua tulevan ohjaussuhteen luonteesta ja mahdollisuuksista sekä opiskelijan ja ohjaajan näkökulmasta ohjaukseen. Onnismaa (2007, 25) korostaa sitä, että ohjattava kertoo ohjaajalleen ne tiedot, jotka hän haluaa kertoa. Millainen hänen elämäntilanteensa on, ja millainen hän itse on. Ohjattavalla voi olla myös kysymyksiä, joita hän ei kehtaa kysyä, tai toisaalta hän voi olettaa, että hänellä on riittävä tieto asiasta. Pekkarin (2006, 32) mukaan ympäristöllä, lähipiirillä ja laajemmalla yhteisöllä on suuri merkitys nuoren ajattelulle, hänen omaksumilleen arvoille, hänen eteensä avautuville tarjouksille ja kotoa saataville eväille, ja ohjauksessa pitää kiinnittää huomiota koko kontekstiin ja tehdä sitä näkyväksi. Näin nuori voi oppia antamaan sille merkityksen tai ainakin tiedostaa jossakin määrin sen vaikutuksen. Vuorisen (1998, 50–51), mukaan opiskelija kohtaa useita kysymyksiä yksilöllisen opinto-ohjelmansa aikana. Ohjausta voidaan käsitellä myös näiden kysymysten avulla. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus keskusteluun myös muista aiheista, jotka eivät suoraan liity opinto-ohjaukseen vaan tukevat prosessia. Näitä asioita on itsetuntemus, elämään liittyvät päätöksentekoprosessit, muutostilanteiden kohtaamiset ja ympäristön tarjoamat mahdollisuudet ja esteet. Lukiolaisten arkielämässä esiintyy runsaasti itse opintojen kulkuun liittyviä tekijöitä, käytännön kysymyksiä ja ohjaustarpeita.

Asioista, joiden koetaan vaikuttavan ammatinvalintaan, erottelee Mehtäläinen (2003, 13) tutkimuksensa perusteella seuraavat esiin nousseet vaikuttajat: huoltajien koulutustausta vaikuttaa siihen valitaanko lukio tai ammattikoulu, myös sukupuoli vaikuttaa valintoihin jonkin verran. Vanhalakka-Ruohon (2008, 25) mukaan sukupuoli on edelleen suurin yksittäinen uravalintaan vaikuttava tekijä. Nuoret yhä edelleen valitsevat oman sukupuolensa ammatteja. Lukio on yhä edelleen koulutusväylänä nais- ja ammatillinen oppilaitos miesvaltaisempi. Edelleen ammatillisissa oppilaitoksissa on naisten ja miesten aloja. Kuitenkaan opiskelijan tausta ei yksin vaikuta siihen, miten ja mistä opinpolku alkaa. Paljon riippuu myös siitä,



mikä on henkilökohtaisen opiskelun tavoite, mistä on tullut kimmoke alanvalintaan, kokeeko omaavansa lukupäätä ja millaiselle alalle kukin aikoo, jos edes tietää minne haluaa. Päätöksenteossa opiskelijat ottavat huomioon oman kiinnostuksensa kohteet, vahvuutensa ja rajoituksensa. Opiskelun suhteen tavoitteellisia, valinnastaan varmoja sekä vähemmän tavoitteellisia ja epävarmoja löytyi sekä lukioista että ammatillisista oppilaitoksista huoltajien koulutustasosta riippumatta (Mehtäläinen 2003, 13).

## Lähteet

- Helander, J. & Seinä, S. (2005) Opinto-ohjauksen tarkoitus. Teoksessa: Opinto-ohjauksen tarkoitus. Opinto-ohjaajakoulutuksen 20-vuotisjuhla-julkaisu. Toim. Lerkkanen, J. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä. s. 13–27.
- Hänninen, S. (1996) Minä ja minuus. Draamapedagogiikan lähtökohtia ja sovelluksia ammatillisessa opettajan koulutuksessa. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 12. Kopijyvä OY.
- Juutilainen, P.-K. (2003) Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopisto kasvatustieteellisiä julkaisuja. N.o. 92.
- Kupiainen, K. (2009) Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjaus ajattelunmuutoksen kuvaajana. Tampereen yliopistopaino. Tampere.
- Lairio, M. & Puukari, S. (2001) Esipuhe. Teoksessa: Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Toim. Lairio M., Puukari S. Jyväskylän yliopistopaino. s. 3–5.
- Lairio, M. (1988) Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja. 19. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus. Jyväskylä.
- Lairio, M. & Puukari, S. (2001) Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa: Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Toim. Lairio M., Puukari S. Jyväskylän yliopistopaino. s. 9–20.
- Lairio, M., Puukari S. & Nissilä P. (2001) Ohjauksen teoreettinen tausta. Teoksessa: Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Toim. Lairio M., Puukari S. Jyväskylän yliopistopaino. s. 41–64.
- Lairio, M. & Puukari S. (1999) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.
- Lairio, M. & Puukari, S. (1999) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino. s. 21–41.
- Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. (1999) Opinto-ohjaajan toimenkuva. Teoksessa: Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Toim. Lairio M., Puukari S. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino. s. 1–10.
- Lairio, M. & Varis, E. (2000) Opinto-ohjaajan uudistuva toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Kasvatus 31 (1), s. 5-18.
- Lerkkanen, J. (2005) Opinto-ohjaajakoulutuksessa suuntaudutaan tulevaisuuteen. Teoksessa: Opinto-ohjauksen tarkoitus. Opinto-ohjaajakoulutuksen 20-vuotisjuhla-julkaisu. Toim. Lerkkanen J. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä. s. 7–12.
- Lerkkanen, J. & Virtanen, R. (2005) Opinto-ohjaus elämän eri vaiheissa osallisuuden lisääjänä. Teoksessa: Opinto-ohjauksen tarkoitus. Opinto-ohjaajakoulutuksen 20-vuotisjuhla-julkaisu. Toim. Lerkkanen J. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä. s. 34–42.

- Markkula, J. (2006) Ammattikorkeakoulu opiskelijan silmin – Opinnot, opintojen ohjaus ja vaikuttamis- mahdollisuudet. Otus 28/2006. Helsinki.
- Mehtäläinen, J. (2003) Joustavat koulutusväylät ja uranvalinta. Loppuraportti. Helsingin kaupungin jul- kaisusarja. A2:2003. Helsinki.
- Mikkola, A. (2003) Ohjausalan koulutus haasteet. Teoksessa: Ohjauksen uudet orientaatiot. Toim. Lairio, M., Puukari, S. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino. s. 31– 41.
- Monk, G., Winslade, J., Croket, K. & Epston, D. (1997) Narrative therapy in practice. The archeology of hope. Jossey-Bass Publishers. San Fancisko. CA.
- Nummenmaa, A. (2004) Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa: Ohjausta opintoi- hin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksissa. Toim. Kasurinen, H. Opetushallitus. Helsinki. s. 133–122
- Onnismaa, J. (2003) Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja asiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. s. 91.
- Onnismaa, J. (2007) Ohjaus ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Gaudeamus. Helsinki
- Peavy, R-V. (2002) (Suom: Auvinen, P.) Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aika- na. Teoksessa: Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Toim. Onnismaa, J., Pasanen, H., Spangar, T. PS-kustannus. Jyväskylä. s. 14–40.
- Pekkari, M. (2006) Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena. Tampereen yli- opisto.
- Ruohotie, P. (1998) Motivaatio, tahto ja oppiminen. Edita, Helsinki.
- Purhonen, K. (2003) Elinkeinoelämä osana opinto-ohjauksen toimintaympäristöä. Teoksessa: Ohjauksen uudet orientaatiot. Toim. Lairio, M., Puukari, S., Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän Yliopisto paino. Jyväskylä. s. 71–82.
- Retsja, T. (2007) Teoria ja käytäntö oppilaanohjaajan arjessa. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytän- teitä. ISSN 1796-4717. Ohjausalan koulutus ja tutkimusyksikkö. Jyväskylä.
- Sinisalo, P. (2002) Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa: Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Toim. Onnismaa, J., Pasanen, H., Spangar, T. PS-kustannus. Jyväskylä. s. 190–206.
- Suihkonen, S. (2007) Vanhempien osallistuminen nuorten ammatinvalintaan kolmen sukupolven koke- mana. Teoksessa: Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen. Toim. Juutilainen, P-K. Joensuun yliopisto. s. 33–55.
- Vanhalakka-Ruoho, P. & Juutilainen, P-K. (2003) Ydinasiantuntijuutta ja yhteistyön kuvioita. Teoksessa: Ohjauksen uudet orientaatiot. Toim. Lairio, M, Puukari, S. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän Yliopistopaino. Jyväskylä.
- Vanhalakka-Ruoho, P. (2008) Parveke maailmaan päin. Ohjauksen maisterikoulutuksen kaksi vuosikym- mentä. Joensuun yliopistopaino.
- Vanttaja, M. (2002) Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Kasva- tusalan tutkimuksia 8. Suomen kasvatustieteellinen seura. Painosalama Oy. Turku.
- Vuorinen, R. (1998) Ohjaus avautuvissa ja verkottuvissa oppimisympäristöissä – strategisia kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Licensiaatintyö.

Vuorinen, R. (2005) Opinto-ohjaajista elinaikaisen ohjauksen asiantuntijoiksi. Teoksessa: Opinto-ohjauksen tarkoitus. Opinto-ohjaajakoulutuksen 20-vuotisjuhlajulkaisu. Toim. Lerkkanen, J. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä. s. 8–12.

Opinto-opas 2010–2011. Itä-Suomen yliopisto

Jyväskylän yliopisto opinto-opas 2010–2012

JAMK opinto-opas 2008–2009

HAMK opinto-opas 2009–2010

[www.opintoluotsi.fi](http://www.opintoluotsi.fi) (luettu 6.5.2011)

[www.hamk.fi](http://www.hamk.fi) (luettu 7.5.2011)

[www.haaga-helia.fi/fiaokk](http://www.haaga-helia.fi/fiaokk) (luettu 7.5.2011)

[www.jamk.fi](http://www.jamk.fi) (luettu 7.5.2011)

<http://www.uef.fi/filtdk/opinto-ohjaajan-koulutus> (luettu 8.6.2011)

[www.ammattinetti.fi](http://www.ammattinetti.fi) (Luettu 20.6.2011)

[www.finlex.fi](http://www.finlex.fi) (luettu 7.7.2011)

[www.oph.fi](http://www.oph.fi) (luettu 18.7.2011)