

Tiiu Nurkka

**AMMATILLISEN KOULUTUKSEN
VASTUUOHJAAJIEN KÄSITYKSIÄ
URAOHJAUksesta OSANA
OPETUSTYÖTÄÄN**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Elokuu 2019

TIIVISTELMÄ

Tiiu Nurkka: Ammatillisen koulutuksen vastuuhjaajien käsityksiä uraohjauksesta osana opetustyötään
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Elinikäinen oppiminen ja kasvatus
Elokuu 2019

Tutkimuksessa kartoitetaan Koulutuskeskus Salpauksessa toimivien vastuuhjaajien käsityksiä ja kokemuksia uraohjauksesta osana omaa työtään. Tutkimusaihe kytkeytyy toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformiin, joka muuttaa merkittävästi ammatillista koulutusta Suomessa. Aihe kiinnittyy myös Päijät-Hämeen alueella toisen asteen oppilaitoksissa vuosina 2018-2020 toteutettavaan KETTU – Ketterä uraohjaus osaksi ammatillista koulutusta -hankkeeseen.

Tutkimuksessa tarkastellaan reformin mukanaan tuomia muutoksia vastuuhjaajien työnkuvaan uraohjauksen näkökulmasta. Tavoitteena on selvittää millaisia merkityksiä haastateltavat liittävät uraohjaukseen ja miten uraohjausta toteutetaan käytännössä. Toisena tavoitteena on kartoittaa, millaisia suhtautumistapoja vastuuhjaajilla on uraohjaukseen osana omaa tehtäväkenttäänsä. Tarkoituksena on muodostaa mahdollisimman laaja kuva vastuuhjaajien erilaisista käsityksistä sekä nykytilanteessa vallitsevasta asenneilmapiiristä uraohjaukseen liittyen.

Teoreettisessa viitekehityksessä kuvataan ammatillista toisen asteen koulutusta tutkimuskohteena sekä ammatillisen koulutuksen ajankohtaisia koulutuspoliittisia linjauksia. Koska tutkimuksen aiheena on uraohjaus ammatillisen koulutuksen kontekstissa, määritellään myös ohjauksen ja uraohjauksen käsitteitä sekä kuvataan ohjaajan roolia konstruktivistisissa ohjausteorioissa. Pedagogisen työelämähorisontin mallin ja uran rakentamisteorian kautta jäsennetään ohjauksen roolia nykyaikaisessa uranvalintaprosessissa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla seitsemää vastuuhjaajaa. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin kasvokkain tapahtuvaa yksilöhaastattelua ja litteroitu aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti fenomenografisen analyysin keinoin. Analyysin perusteella aineistosta nousi seitsemän erilaista käsitysryhmää, jotka kuvaavat vastuuhjaajien käsityksiä uraohjauksesta. Päätuloksen muodostavat kolme kuvauskategoriaa, jotka ilmentävät vastuuhjaajien erilaisia suhtautumistapoja uraohjaukseen.

Tutkimustulokset osoittavat, että uraohjauskäsityksissä on vaihtelua esimerkiksi uraohjauksen määrittelyyn, oman ohjausosaamisen arvioimiseen ja toimijoiden välisiin vastuihin ja rooleihin liittyen. Vastuuhjaajien suhtautumistavat jakautuivat tässä tutkimuksessa positiivisesti, odottavasti ja kriittisesti suhtautuviin. Positiivisesti suhtautuvat vastuuhjaajat käsittävät uraohjauksen laajasti ja pitivät sitä kiinteänä ja merkittävänä osana omaa työnkuvaansa, kun taas kriittisen suhtautumistavan ominaispiirteenä oli uraohjauksen näkeminen melko suppeana osana omaa työtä. Odottavaa suhtautumistapaa edustaville vastuuhjaajille ominaista oli uraohjauksen näkeminen nykyisessä muutostilanteessa vielä hieman epämääräisenä osana omaa työtä ja myös oma osaaminen koettiin jossain määrin puutteellisenä.

Tutkimustulosten valossa olisi tärkeää panostaa siihen, että opetushenkilöstöllä on riittävästi osaamista, voimavaroja ja resursseja, jotta he voivat ohjata opiskelijoita kohti tulevaisuuden työelämää. Ohjausosaamisen kehittäminen onkin tämän tutkimuksen tulosten näkökulmasta perusteltua ja tarpeellista. Tärkeää olisi myös kytkeä uraohjausajattelu nykyistä selkeämmin osaksi vastuuhjaajien ammatillista identiteettiä. Tämän tutkimuksen keskeiset tulokset voivatkin edesauttaa uraohjauksen integroimista tiiviimmin osaksi ammatillista koulutusta.

Avainsanat: ammatillinen koulutus, ammatillisen koulutuksen reformi, uraohjaus, fenomenografia

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 AMMATILLINEN KOULUTUS TUTKIMUKSEN KOHTEENA	4
2.1 AMMATILLISEN KOULUTUKSEN REFORMI	4
2.2 KOULUTUKSEN JA TYÖELÄMÄN VÄLINEN SUHDE	8
2.3 OPINTOJEN HENKILÖKOHTAISTAMINEN.....	10
2.4 OHJAUSPALVELUT KOULUTUSKESKUS SALPAUKSESSA.....	12
2.5 KETTU – KETTERÄ URAOHJAUS OSAKSI AMMATILLISTA KOULUTUSTA -HANKE.....	13
3 URAOHJAUS	15
3.1 OHJAUS KÄSITTEENÄ	15
3.2 URAOHJAUS KÄSITTEENÄ	17
3.3 TYÖELÄMÄORIENTAATION TUKEMINEN OHJAUKSESSA	19
3.4 URAN RAKENTAMISTEORIA	22
3.5 OHJAAJAN ROOLI KONSTRUKTIVISTISISSA OHJAUSTEORIOISSA.....	23
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	26
4.1 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
4.2 FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUSOTE.....	27
4.3 AINEISTONKERUU JA KOHDERYHMÄ.....	28
4.4 FENOMENOGRAFINEN AINEISTON ANALYYSI.....	31
5 KÄSITYSRYHMÄT URAOHJAUksesta OSANA VASTUOHJAAJIEN TYÖTÄ	35
5.1 URAOHJAUksen MÄÄRITELMÄ.....	36
5.2 URAOHJAUksen OSA-ALUEET	40
5.3 URAOHJAUS TYÖNKUVASSA	45
5.4 URAOHJAUSOSAAMINEN	48
5.5 VUOROVAIKUTUKSEN MERKITYS	52
5.6 OPISKELIJOIDEN TARPEET.....	55
5.7 TOIMIJOIDEN VASTUUT JA ROOLIT.....	58
6 KOLME SUHTAUTUMISTAPAA URAOHJAUkseen	62
6.1 KUVAUSKATEGORIOIDEN MUODOSTAMINEN	62
6.2 KUVAUSKATEGORIAT	63
6.3 KUVAUSKATEGORIOIDEN SUHTEET TOISIINSA.....	67
6.4 KUVAUSKATEGORIOIDEN TEORIAYHTEYDET.....	69
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	73
7.1 JOHTOPÄÄTÖKSET	73
7.2 POHDINTA.....	75
7.3 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS.....	77
7.4 JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	80
LÄHTEET	81
LIITTEET	92

1 JOHDANTO

Ammatillinen toisen asteen koulutus on kohdannut viime aikoina merkittäviä uudistuksia, kun koulutuksen järjestämistä on muutettu kokonaisvaltaisesti reformin voimin. Kyseiset uudistukset ovat vaikuttaneet opiskelijoiden arkeen, mutta ennen kaikkea myös ammatillisten oppilaitosten opetus- ja ohjaushenkilöstön työnkuvaan. Reformin onkin nähty olevan yksi viime vuosikymmenten keskeisimmistä muutoksista Suomen koulutuskentällä (OKM 2017). Uudistusten keskeisenä tavoitteena on pyrkiä vastaamaan aiempaa paremmin työelämän muuttuneisiin osaamistarpeisiin ja samanaikaisesti tehostaa koulutuksen järjestämistä.

Tämän Pro gradu -tutkielman lähtökohtana on ammatillisen koulutuksen reformi ja sen mukanaan tuomat muutokset uraohjaukseen toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus on ajankohtainen, sillä ammatillisen koulutuksen reformia koskeva lainsäädäntö astui voimaan 1.1.2018 ja tällä hetkellä eletään siirtymävaihetta, jossa uusia toimintatapoja omaksutaan hiljalleen osaksi käytäntöjä. Yhtenä tärkeänä osa-alueena ja huomion kohteena reformissa on ollut opiskelijoiden ohjaus. Uudessa lainsäädännössä uraohjaus on liitetty esimerkiksi opiskelijoiden henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan sekä opiskelijan urasuunnitteluvalmiuksien kehittämiseen.

Ohjaukseen liittyvät teemat ovat ajankohtaisia ammatillisen koulutuksen lisäksi muuallakin yhteiskunnassa ja McLeodin (2013, 3–4) mukaan ohjauksen merkityksen voikin nähdä kasvaneen jälkimodernissa yhteiskunnassa. Ohjausta toteutetaan eri muodoissa, kuten ura- ja opinto-ohjauksena sekä ammatinvalinnan ohjauksena. Pää tavoitteena on auttaa yksilöä tekemään onnistuneita päätöksiä omaan koulutuspolkuunsa tai uraansa koskien. (Vanhalakka-Ruoho 2015, 40.) Tässä tutkimuksessa keskiössä on uraohjaus, jossa keskeistä on päätöksenteon ohjaaminen ja konstruktiiviselle ohjaussuuntaukselle ominainen elämänsuunnittelun kokonaisvaltaisuus. Uraohjauksen keinoin voidaan esimerkiksi lisätä työelämä tietoisuutta sekä auttaa ohjattavaa tunnistamaan omia vahvuuksiaan. (Kunnari & Niinistö-Sivuranta 2013, 15; Vehmas 2015, 161–162.)

Tutkimusaihe on merkittävä, sillä ammatillisen koulutuksen reformi sekä ohjauksen teemat liittyvät laajemmin yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuviin ajankohtaisiin muutoksiin ja esimerkiksi yksilöllisyyden pyrkimykseen. Aihe kytkeytyy reformin ja sen toimeenpanon lisäksi myös laajemmin yhteiskunnalliseen keskusteluun elinikäisestä ohjauksesta. Koulutuspoliittisesta

näkökulmasta ohjauksen kehittäminen liittyy esimerkiksi koulutuksen tehokkuuden lisäämiseen sekä opintojen läpäisyn nopeuttamiseen. Tavoitteena on myös vähentää opintonsa keskeyttävien opiskelijoiden määrää. (Kuurila 2013, 51.) Tällä taas on vaikutusta jatko-opintoihin hakeutumiseen sekä työllisyyteen ja tarkemmin määriteltynä esimerkiksi nuorisotyöttömyyden vähenemiseen. Aihepiiriin kytkeytyvät työvoimapolitiittiset tekijät vaikuttavat laajasti yhteiskuntaan sen eri tasoilla. Elinikäisen ohjauksen merkitys on huomioitu viime aikoina niin yhteiskunnallisesti kuin yksilötasollakin henkilökohtaisten urapolkujen näkökulmasta.

Ohjauspalveluiden kehittämisen tarve kumpuaa yhteiskunnan sekä työelämän jatkuvasta ja nopeasta muutoksesta. Ammatillisen koulutuksen ja työelämän välisen suhteen voi katsoa lähivuosina kehittyneen ajan hengen mukaisesti, sillä varsinkin reformin myötä yksilölähtöisyys, osaamisperustaisuus sekä yrittäjähenkisyys on pyritty tuomaan aiempaa vahvemmin osaksi toisen asteen ammatillisia opintoja. Samalla myös ohjauksessa tulee pyrkiä aiempaa yksilölähtöisempään ja osaamisperusteisempaan toimintaan, mikä vaikuttaa työn tekemisen tapoihin. Esimerkiksi digitalisaatio ja käytettävissä olevat resurssit vaikuttavat käytäntöihin, minkä lisäksi myös nuorten asenteet ja ajatukset työelämää kohtaan ovat erilaisia kuin vanhemmilla sukupolvilla.

Reformin myötä myös opintojen henkilökohtaistaminen nousee toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa hyvin merkittävään rooliin. Jokaiselle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS), johon kirjataan esimerkiksi tiedot aiemman osaamisen huomioimisesta, osaamisen hankkimisen tavat sekä osaamisen kehittymisen osoittaminen (OPH 2018b). Myös urasuunnittelu sulautuu osaksi henkilökohtaistamisprosessia ja kytkeytyy näin ollen vastuuhjaajan tehtäväkenttään. Tästä näkökulmasta onkin mielekäästä selvittää niitä ohjauskäytäntöjä, joita vastuuhjaajat hyödyntävät päivittäisessä työssään.

Tutkimusongelmana on selvittää, millaisia käsityksiä koulutuskeskus Salpauksessa toimivilla vastuuhjaajilla on uraohjauksesta osana heidän työtään sekä millaisia suhtautumistapoja vastuuhjaajilla on uraohjaukseen liittyen. Reformin myötä ryhmänohjaajista tuli vastuuhjaajia ja ohjaus kytkeytyy nykyään aiempaa vahvemmin osaksi heidän työnkuvaansa. Koulutuskeskus Salpauksessa opetus- ja ohjaushenkilöstön uraohjausvalmiuksia kehitetään KETTU – Ketterä uraohjaus osaksi ammatillista koulutusta -hankkeen voimin. Hankeen toiminta-aika on 2018–2020 ja se sisältää erilaisia toimenpiteitä, joiden avulla pyritään integroimaan uraohjaus osaksi ammatillista koulutusta. (Hankekuvaus 2018.) Tutkimusaiheeni liittyy siis tiiviisti KETTU-hankkeeseen ja tavoitteena on, että tutkimuksen pohjalta Koulutuskeskus Salpauksen opetushenkilöstön uraohjausosaamista olisi mahdollista kehittää edelleen.

Tutkimuksen aihe kytkeytyy myös ammatillisen opettajan työnkuvaan, joka on nykypäivänä jatkuvassa muutoksessa. Työelämälähtöisyyden lisääntyessä opetushenkilöstöltä edellytetään tiivistä

yhteistoimintaa työ- ja elinkeinoelämän kanssa (Vähäsantanen 2007, 156). Samalla esimerkiksi ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu opiskelijoiden monimuotoisuuden lisääntyessä. Nykyajan opettajan roolissa painottuu erityisesti ohjauksellisuus sekä toimiminen oppimisen mahdollistajana ja edistäjänä. (de Bruijn & Leeman 2011; Kukkonen ym. 2014, 30.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin kartoittaa vastuuhjaajina toimivien ammatillisten opettajien käsityksiä oman työnkuvan muutoksesta uraohjauksen näkökulmasta.

2 AMMATILLINEN KOULUTUS TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Tässä luvussa kuvaan toisen asteen ammatillista koulutusta tutkimuskohteena sekä siinä viime aikoina tapahtuneita muutoksia. Keskeisenä tutkimusaihetta määrittävänä tekijänä on ammatillisen koulutuksen reformi, joka muuttaa merkittävästi ammatillisen koulutuksen järjestämistä Suomessa. Kuvaan myös tutkimuksen aihepiiriin liittyen koulutuksen ja työelämän välistä suhdetta sekä ohjauspalveluiden järjestämistä koulutuskeskus Salpauksessa. Kerron myös KETTU – Ketterä uraohjaus osaksi ammatillista koulutusta -hankkeesta, johon tutkimusaihe kytkeytyy. Hanke on esimerkki vuosien 2015-2019 hallitusohjelman myötä painottuneesta ammatillisen koulutuksen hankeperustaisesta kehittämisestä.

2.1 Ammatillisen koulutuksen reformi

Toisen asteen ammatillinen koulutus on kohdannut viime vuosina merkittäviä muutoksia siihen kohdistuneen reformin vuoksi. Reformi on yksi Juha Sipilän hallituksen osaaminen ja koulutus -painopisteen kärkihankkeista ja suurin Suomen koulutuslainsäädäntöön vaikuttava uudistus lähes kahteen vuosikymmeneen (OKM 2017). Valtioneuvoston kanslian kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanon toimintasuunnitelmassa asetetaan visioksi seuraavaa ammatillisen koulutuksen uudistuksesta:

”Suomi on maa, jossa tekee mieli oppia koko ajan uutta. Suomalaisten osaamis- ja koulutustaso on noussut, mikä tukee suomalaisen yhteiskunnan uudistumista ja mahdollisuuksien tasa-arvoa. Suomi on koulutuksen, osaamisen ja modernin oppimisen kärkimaa.” (VNK 2016, 31.)

Uudistuksen tarkoituksena on ollut kehittää ammatillisen koulutuksen rahoitusmallia, ohjausta, tutkintojärjestelmää ja järjestäjärakenteita vastaamaan paremmin nykypäivän osaamistarpeita sekä työelämän ammattitaitovaatimuksia. Suomessa ammatillinen koulutus perustuu valtakunnallisesti määriteltyihin tutkintojen perusteisiin, jotka on laadittu yhdessä koulutuksen järjestäjien ja työelämän kanssa. Näin on ollut tarkoitus varmistaa, että opiskelijat omaksuvat ne taidot ja tiedot, joita tarvitaan eri alojen työpaikoissa. Osaamisperusteisuuden keskeisenä tavoitteena on tuoda ammatillinen koulutus lähemmäs työelämää ja lisätä opintojen yksilöllisyyttä. Perusajatuksena on, että osaamista

voi hankkia eri tavoin, riippumatta koulutuksen järjestämis muodosta tai osaamisen hankkimiseen käytetystä ajasta. (Haltia 2011, 61; OKM 2018a; OPH 2018a.) Myös Kärjen (2014, 7) mukaan siirtymä osaamisperusteisuuden kiinnittyä ammatillisessa koulutuksessa työelämälähtöisyyden vahvistamiseen.

Ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpano on edellyttänyt lakimuutoksia, joista merkittävimpana laki ammatillisesta peruskoulutuksesta ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta yhdistettiin uudeksi laiksi. Reformin muutokset astuivat voimaan pääasiallisesti 1.1.2018, kun uusi laki ammatillisesta koulutuksesta pantiin täytäntöön ja se kumosi vanhat lait ammatillisesta peruskoulutuksesta (630/1998) ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998). Siirtymäsäännösten mukaan vanhoilla perusteilla aloittaneilla opiskelijoilla on kuitenkin oikeus jatkaa opintonsa loppuun niiden perusteiden mukaan, joilla hän on tutkintonsa aloittanut. Kyseinen siirtymäaika kestää vuoden 2021 loppuun. (OKM 2018a; OPH 2018a, OPH 2018b.)

Reformin myötä ammatillisen koulutuksen rahoitusjärjestelmä keskitettiin omaksi yhtenäiseksi järjestelmäkseen, mikä on myös yksi keskeisistä muutoksista. Aiemmassa mallissa käytössä ovat olleet erilliset kiintiöt ja rahoitusväylät ammatilliselle peruskoulutukselle, lisäkoulutukselle ja oppisopimuskoulutukselle. Nykymuotoisesta järjestelmästä siirrytään asteittain kohti uutta rahoitusmallia ja kokonaisuudessaan uuden mallin on tarkoitus olla voimassa vuonna 2022. Aiemmin käytössä ollut rahoitusmalli palkitsi läsnä olevien opiskelijoiden määrästä, kun taas uusi malli korostaa suoritettuja tutkintoja ja tutkintojen osia sekä opiskelijoiden työllistymistä tai jatko-opintoihin sijoittumista. Rahoitusjärjestelmän yhtenäistämisen tarkoituksena on vähentää opintojensa keskeyttäneiden määrää ja lyhentää opiskeluaikoja. (OKM 2018b.)

Uudessa rahoitusmallissa perusrahoitus eli 50 % rahoituksesta määrittyy nimenomaan opiskelijavuosien perusteella ja 35 % rahoituksesta perustuu suoritettuihin tutkintoihin tai niiden osiin. Tämä suoritusrahoitus kannustaa ja ohjaa suuntaamaan koulutusta osaamistarpeiden mukaisesti sekä tehostamaan opintojen toteutusta. 15 % rahoituksesta määräytyy opiskelijoiden työllistymisen ja jatko-opintoihin sijoittumisen kautta. Tarkoituksena on kannustaa koulutuksen järjestäjiä kohdistamaan koulutusta työvoimapulasta kärsiville aloille sekä huolehtimaan koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta. Oppilaitosten odotetaan myös tarjoavan edellytyksiä jatko-opintoihin. Lisäksi 4 % rahoituksesta on niin sanottua strategiarahoitusta eli fuusion tukemiseen ja kehittämishankkeisiin ohjattua rahoitusta. Uudessa mallissa merkittävässä roolissa ovat myös opiskelijoilta ja työelämän edustajilta saadut palautteet. (OKM 2018b.)

Uudessa rahoitusmallissa korostuvat siis tuloksellisuus ja opintojen vaikuttavuus sen sijaan, että rahoitus perustuisi ainoastaan opiskelijoiden lukumäärään. Rahoitusmallin uudistaminen on merkittävässä roolissa myös tämän tutkimuksen aihepiiriä tarkastellessa. Varsinkin

vaikuttavuusrahoitus eli 15 % koko rahoituksesta korostaa uraohjauksen merkitystä, sillä oppilaitoksessa annettu uraohjaus on suoraan kytköksissä valmistuneiden opiskelijoiden työllistymiseen ja jatko-opintoihin sijoittumiseen. Rahoituksella ohjataan oppilaitoksia tehostamaan toimintaansa ja samalla pyritään säilyttämään toisen asteen ammatillisen koulutuksen yhteiskunnallinen merkitys.

Koulutuksen järjestäjille reformin aikaansaama muutos ilmenee siten, että kullakin koulutuksen järjestäjällä on nykyään käytössään yksi järjestämislupa, joka kattaa tutkintoon johtavan ammatillisen koulutuksen lisäksi myös oppisopimus- ja työvoimakoulutuksen. Järjestämisluvan saanut koulutuksen järjestäjä voi siis tarjota ammatillista koulutusta sen kaikissa eri muodoissa: perus- ja lisäkoulutusta, oppisopimuskoulutusta, aikuiskoulutusta sekä työvoimapolitiittista koulutusta. Uuden lainsäädännön myötä koulutuksen järjestäjän on mahdollista vastata osaamistarpeisiin aiempaa joustavammin ja samalla kuilu nuorten ja aikuisten koulutusten väliltä poistuu. Tutkintotoimikunnan sijaan tutkintojen ja näyttötutkintojen myöntämisestä vastaa nykytilanteessa koulutuksen järjestäjä, minkä tarkoituksena on vähentää turhan päällekkäisen työn määrää. (OKM 2018a.) Reformi antaa koulutuksen järjestäjille siis vapautta, mutta samalla lisää myös vastuuta, kun erilaisten koulutusmuotojen määrä koulutuksen järjestäjällä lisääntyy.

Myös työaikaan liittyvät muutokset ovat reformin myötä ajankohtaisia ammatillisissa oppilaitoksissa. Vuoden 2019 alussa Koulutuskeskus Salpauksessa siirryttiin opetushenkilöstön osalta opetusvelvollisuustyöajasta vuosityöaikaan. Vuosityöaikajärjestelmään siirtymisen taustalla on reformin mukaisen koulutuksen järjestämisen mahdollistaminen ja tavoitteena on, että uusi järjestelmä palkitsee tasapuolisesti kaikesta opettajan tekemästä työstä. Uudessa järjestelmässä on mahdollista huomioida aiempaa paremmin erilaiset työnjaot ja tehtävien priorisoinnit, mutta samalla se edellyttää kuitenkin suunnittelua ja vastuiden uudelleenjakamista henkilöstön kesken. (Kuntatyönantajat 2018; OAJ 2019.) Vuosityöaikaan liittyvä muutos kytkeytyy myös ammatillisten opettajien osaamisen kehittämiseen ja Heinilä ym. (2018, 15) toteavatkin, että oman työn johtamisesta ja kehittämisestä on tulossa aiempaa keskeisempi osaamisalue ammatillisen opettajan työssä.

Opiskelijoille uudistus lisää opintojen joustavuutta ja mahdollisuutta edetä opinnoissa omaan tahtiin. Koulutuksiin on mahdollista hakea jatkuvassa haussa läpi vuoden ja henkilökohtaisesta osaamistarpeesta riippuen on mahdollista suorittaa yksittäisiä tutkinnon osia koko tutkinnon sijaan. Suoraan peruskoulusta tulevilla hakijoilla säilyy kuitenkin aiemman mallin mukaisesti yhteishaku ja he suorittavat jatkossakin koko tutkinnon. Myös opintojen kesto määräytyy henkilökohtaisesti, eivätkä kaikki vietä enää kolmea vuotta ammattiopintojen parissa. Jokaiselle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS), jossa sovitaan myös ohjaus- ja tukipalveluista ja esimerkiksi henkilökohtaisen urasuunnitelman tekemisestä. Reformin myötä myös

opintojen toteutus monimuotoistuu ja opiskelu voi siirtyä esimerkiksi osittain verkkoon. (OKM 2018a.)

Opiskelijat siirtyvät myös enenevässä määrin oppilaitoksista työpaikoille. Työssäoppimisen sijaan ja oppisopimuksen ohella opiskelijan ja työpaikan välille voidaan solmia koulutussopimus. Mallissa työpaikalla järjestettävälle koulutukselle ei ole määritelty kestoja, vaan se sovitaan yksilöllisesti jokaisen opiskelijan henkilökohtaisen tilanteen mukaan. Koulutussopimusmallin tavoitteena on mahdollistaa opiskelijoiden joustavat polut myös työpaikoilla ja edistää näin työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja tutkinnon käytännönläheistä suorittamista. (Aaltola & Vanhanen 2016; OKM 2018a.) Opiskelijan arkeen reformi tuo siis verrattain kattavia muutoksia, joista yksi merkittävimmistä on opetuksen painopisteen siirtyminen osittain pois oppilaitoksista.

Ammatillista koulutusta koskevat uudistukset vaikuttavat välittömästi myös työelämään, kun oppiminen siirtyy aiempaa laajemmin työpaikoille. Tämä asettaa haasteita toimintamallien yhdenmukaisuudelle, ohjaukselle sekä koulutusten suunnittelulle eri työpaikkojen välillä. Yritysten vastuu koulutuksen suunnittelijana kasvaa ja työelämän edustajat osallistuvat aiempaa enemmän työpaikoilla järjestettävien näyttöjen arviointiin. Työelämälähtöisyys näkyy oppilaitoksissa myös tutkintojen laadun varmistamistyössä, sillä reformin myötä perustettiin noin 40 työelämätoimikuntaa, joiden tehtävänä on olla varmistamassa tutkintojen laatua ja koulutuksen työelämälähtöisyyttä. Samalla ammatillisten erillisten tutkintojen määrää vähennettiin 351:stä 160:een ja erikoistuminen tutkintojen sisällä on mahdollista. Uudistusten myötä työelämän osaamistarpeisiin onkin tarkoitus vastata ensisijaisesti tutkintojen sisältöjä muuttamalla. Myös työvoimakoulutus siirretään osaksi ammatillista koulutusta, minkä tarkoituksena on parantaa koulutuspalvelujen laatua ja lisätä mahdollisuuksia reagoida aiempaa tehokkaammin elinkeinorakenteen muutoksiin. (OKM 2018a.)

Oran (2018) mukaan reformi aiheuttaa oppilaitoksille monenlaisia haasteita. Esimerkiksi opiskelijoiden valintojen henkilökohtaistaminen, etäohjauksen tarjoaminen sekä ohjauksen levittäminen yli oppiaine- ja koulutussalarajojen ovat erityisesti ohjausta toteuttavan henkilöstön työnkuvaan vaikuttavia tekijöitä. Tärkeää olisi, että ohjaus tukisi uutta ammatillisen koulutuksen toteutusmallia. (Ora 2018, 142.) Oleellista on myös huomata, että suuret muutokset vaativat aina aikaa, mutta pelkästään se ei riitä. Avaintekijänä onnistuneessa muutostyössä on opetus- ja ohjaushenkilöstön oikeanlainen asenne ja suhtautuminen uudistuksiin. Jotta muutokset saadaan pysyväksi osaksi koulutuksen järjestäjän toimintakulttuuria, on henkilöstön asenneilmapiirin oltava muutokselle suotuisa. (Bergström & Mäki, 2017, 21.)

Ammatillisen koulutuksen reformi on herättänyt paljon mielipiteitä niin puolesta kuin vastaanakin. Kyseessä onkin varsin kattava uudistus, jota esimerkiksi Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n varapuheenjohtaja Päivi Koppanen (2015, 11) on verrannut merkittävyydeltään peruskoulun

tai ammattikorkeakoulujen syntyyn. Uudistus heijastaa jo aiemmin ammatillisessa koulutuksessa hyviksi todettuja ja työllistymistä edistäviä piirteitä, kuten tutkintojen jakoa osasuorituksiin, erikoistumisen vähentämistä ja yleispätevän osaamisen vahvistamista (Woessmann 2017). Toisaalta reformia on kritisoitu esimerkiksi lähiopetuksen vähenemisen vuoksi sekä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksessa ilmeneviin puutteisiin liittyen. Kaiken kaikkiaan reformi on mielenkiintoinen tutkimuksen kohde, sillä kyseessä on merkittävä muutos Suomen koulutuspolitiikassa ja reformin vaikutukset ulottuvat ammatillisen koulutuksen lisäksi muuallekin yhteiskuntaan. Paljon huomiota ovat saaneet myös rahoitusleikkauksia seuranneet vaikutukset, joita on haastavaa erottaa samanaikaisesti käynnissä olevasta reformista.

2.2 Koulutuksen ja työelämän välinen suhde

Ammatillisen koulutuksen reformin yhtenä päätarkoituksena on siis vastata aiempaa paremmin työelämän tarpeisiin. Ilmiö ei sinänsä ole uusi, sillä Suomessa ammatillisen koulutuksen kehittämisen yleisenä tarkoituksena on ollut vastata yhteiskunnallisiin muutoksiin ja uusiin vaatimuksiin (ks. Pohjonen 2005). Koulutuksen yleisenä tavoitteena on, että opiskelija valmistuu haluamaansa ammattiin ja pääsee koulutustaan vastaaviin työtehtäviin sekä löytää oman paikkansa yhteiskunnassa. Ammatillisen koulutuksen ja työelämän välisen suhteen voi katsoa viime vuosina kehittyneen ajan hengen mukaisesti, sillä varsinkin reformin myötä yksilölähtöisyys, osaamisperustaisuus sekä yrittäjähenkisyys on pyritty tuomaan aiempaa vahvemmin osaksi toisen asteen ammatillisia opintoja. Työn ja oppimisympäristöjen monimuotoistuminen sekä opintojen henkilökohtaistuminen lisäävät myös opintojen aikaisen ohjauksen tarvetta ja kysyntää.

Toisaalta työn ja työmarkkinoiden nopea muutos on aiheuttanut koulutukselle muitakin merkittäviä haasteita. Laura Pylvään (2018) ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä tarkasteleva väitöskirja osoittaa, että nykypäivän asiantuntijalta edellytetään ennen kaikkea hyviä sosiaalisia valmiuksia, itsetuntemusta ja itsesäätelyvalmiuksia sekä vahvoja kognitiivisia kykyjä. Näihin tarpeisiin vastaaminen parhaalla mahdollisella tavalla onkin yksi keskeinen haaste ammatillisessa koulutuksessa nyt ja tulevaisuudessa. Jolkkosen ja Lemposen (2017) raportista ilmenee, että ammatillisen koulutuksen suorittaneilla ilmenee työelämässä lisäosaamisen tarpeita esimerkiksi kommunikointi-, johtamis- sekä asiakaspalvelu- ja myyntitaidoissa verrattuna samoissa työpaikoissa työskennelleisiin korkeakoulutettuihin. Kilpailu työmarkkinoilla edellyttää siis nykypäivänä vahvaa sekä monipuolista osaamista ja ammatillisten oppilaitosten olisikin kyettävä vastaamaan yritysten tarpeisiin tältä osin aiempaa paremmin. Toisaalta tulevaisuuden työelämän vaatimusten arviointi on haastavaa, sillä on esitetty arvio, jonka mukaan jopa 65 % tällä hetkellä peruskoulussa olevista

lapsista ja nuorista tulee työllistymään sellaisiin työpaikkoihin, joita ei ole vielä olemassa (WEF 2016, 1).

Muuttuneiden työmarkkinoiden lisäksi myös nuorten asenteet ja ajatukset työelämää kohtaan ovat erilaisia kuin vanhemmilla sukupolvilla. Pyöriä ym. (2017, 81) toteavat nuorten arvostavan erityisesti työstään saatavia onnistumisen kokemuksia sekä mahdollisuuksia kehittää osaamistaan ja toteuttaa itseään. Työlle annettu arvo ja merkitys on siis muuttunut aiempaa henkilökohtaisemmaksi, eikä sitä nähdä enää ainoastaan keinona ansaita oma elanto. Waltherin (2009, 128–129) mukaan nykypäivän nuorison tärkeinä pitämiä työhön liittyviä arvoja ovatkin juuri ei-materiaaliset tekijät, kuten sosiaaliset kontaktit ja työpaikalla viihtyminen. Tapscott (2010, 178) on myös todennut, että mikäli nuoret eivät näe kehittymismahdollisuuksia yrityksen sisällä, vaihtavat he suhteellisen helposti työnantajaa. Nykypäivänä työn tulee siis olla ensisijaisesti mielekästä ja tarjota yksilölle mahdollisuuksia edetä urallaan. Toisaalta Thomsonin ym. (2002, 335) mukaan elämänkulku ole enää niin ennustettavissa kuin aiemmin ja nuorten aikuisten elämää määrittää epälineaarisuus, mikä voi asettaa oman haasteensa myös yksilöiden urakehitykselle.

Työelämä muuttuu ja samalla myös ammatillisen opettajan työnkuvassa muutos on Koski-Heikkisen (2014, 19) mukaan nykypäivänä jatkuvasti läsnä. Ammattien sisällöissä tapahtuva muutos on nopeaa ja työtehtävät sekä työn tekemisen tavat muuttuvat jatkuvasti, mikä edellyttää työelämän ja koulutuksen tiivistä yhteistyötä (Rasku 2015, 72). Vähäsantanen (2007, 156) toteaaakin, että lisääntyvän työelämälähtöisyyden johdosta ammatillisen opettajan rooli on siirtynyt yhä vahvemmin koulumaailmasta tiiviiseen yhteistyöhön työ- ja elinkeinoelämän kanssa. Myös entistä haasteellisemmat opiskelijat ja uudenlaiset opetuksen järjestämistavat sekä digitalisaatio vaikuttavat ammatillisen opettajan ammattitaitovaatimuksiin. Nykyajan oppimiskäsitykset muuttavat työn tekemisen tapaa ja vuorovaikutus- sekä ihmissuhdetaitojen merkitys opettajan työssä korostuu nykyaikana aiempaa enemmän. (Piha, Pynnönen & Ruohonen 2007, 119; de Bruijn & Leeman 2011.) Kaiken kaikkiaan ammatillisen opettajan työn voi katsoa muuttuneen tiedon siirtäjistä verkostoituvaan ja ohjauksellisempaan suuntaan. Opettaja toimii nykyään ennen kaikkea oppimisen mahdollistajana ja edistäjänä. (Kukkonen ym. 2014, 30; Luukkainen 2008.)

Koulutuksen ja työelämän väliseen suhteeseen liittyvät keskeisesti myös uranhallinta- ja urasuunnitteluvälmiudet. Työllistyvyyden voi nähdä olevan yhdistelmä sellaisia tekijöitä, jotka mahdollistavat yksilön työllistymisen ja etenemisen työuralla. Yhteiskunnan muuttuneet työelämäkvalifikaatiot heijastuvat koulutus- ja työvoimapolitiikkaan ja muuttavat näin ollen ohjausalan toimintaympäristöä sekä ohjaustyötä tekeviltä edellytettävää asiantuntijuutta (Lairio ym. 2009, 391). Oppilaitoksissa ohjausprosessin aikana tulisi keskittyä erityisesti tulevaisuuteen ja niihin tekijöihin, joilla yksilö voi vahvistaa omaa työllistymistään tai jotka vastaavasti estävät yksilöä

työllistymästä. Työelämän muutosten pyörteissä myös uran käsite on saanut erilaisen merkityksen. Yhtenäisen ja suoran kulkuväylän sijaan sillä viitataan nykyään monimuotoisempaan prosessiin, joka risteilee ja polveilee ja myös erilaiset sivupolut voivat hyvin viedä uralla eteenpäin. Uran nähdään myös kattavan pelkän työelämään sijoittuvan uran sijaan sekä julkisen että yksityisen alueet yksilön elämässä. Työn ja koulutuksen onnistunut kohtaaminen edellyttääkin monenlaista osaamista niin yksilö- kuin yhteisötasolla. (Kasurinen 2013, 66, 70; Patton & McMahon 2006, 153–154; Savickas ym. 2009, 241.)

2.3 Opintojen henkilökohtaistaminen

Uuden lainsäädännön myötä opintojen henkilökohtaistaminen nousi toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa hyvin merkittävään rooliin. Tarve aiempaa henkilökohtaisemmille opintopoluille nousee esimerkiksi nuorten ja aikuisten koulutusten yhdistämisestä sekä tavoitteesta nopeuttaa opintojen läpäisyä. Nykymallissa jokaiselle opiskelijalle laaditaan kirjallinen henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS). Siinä suunnitellaan, millaista osaamista opiskelija tarvitsee ja miten opiskelija voi sitä hankkia. Suunnitelmassa tunnustetaan myös aiempi osaaminen ja suunnitellaan opiskelijan ohjaus sekä mahdollisesti tarvittavat tukitoimet opintojen sujuvoittamiseksi. Henkilökohtaistaminen koskee kaikkia opiskelijoita ammatillisissa toisen asteen oppilaitoksissa ja vastuuohjaajan tehtävänä on laatia HOKS yhdessä opiskelijan kanssa. (OKM 2018c; OPH 2018b.)

Henkilökohtaistaminen liittyy ajatukseen siitä, että oppija itse on oman oppimisensa paras asiantuntija ja hänellä itsellään on suurin vastuu omasta oppimisestaan ja sen suunnittelusta. Watkinsin (2012, 6–7) mukaan henkilökohtaistamisen yhteydessä huomio tulee kiinnittää ensisijaisesti oppijaan ja oppimiseen. Toisaalta Courcier (2012, 152) on todennut, että henkilökohtaistamisessa vastuu jakaantuu sekä opettajalle että oppijalle itselleen yhdessä sovittujen tavoitteiden mukaisesti. Opintojen henkilökohtaistaminen nostaakin jalustalle ennen kaikkea oppijan tietoisuuden itsestään ja omista toimintavalmiuksistaan. Tärkeää on myös huomioida, että jokaisella on omat, elämänhistorian aikana rakentuneet, erilaiset lähtökohtansa oppimiselle. (Kilja 2018, 128; 137.)

Uuden lainsäädännön mukaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma tulee siis laatia jokaiselle opiskelunsa aloittavalle. Siihen kirjataan tiedot aiemman osaamisen huomioimisesta tutkinnon suorittamisessa, osaamisen hankkimisen tavat ja sisällöt sekä osaamisen kehittymisen osoittaminen. Myös yksilölliset ohjaus- ja tukitoimet on kirjattava henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan. Lain mukaan suunnitelma tehdään aina yhdessä opiskelijan kanssa ja sen

laatimisesta sekä päivittämisestä vastaa koulutuksen järjestäjä. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, luku 5; OPH 2018b.)

Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma kytkeytyy vahvasti oppilaitoksissa annettavaan uraohjaukseen, sillä yhtenä merkittävänä osana henkilökohtaistamisprosessia on urasuunnittelu. Tällä tarkoitetaan suunnitelmaa niistä toimenpiteistä, joilla edistetään opiskelijan työllistymistä tai jatko-opintoihin pääsyä. Urasuunnitteluun sisältyy opintojen aikaisen osaamisen hankkimisen suunnittelua sekä työelämän tarpeita vastaavien ja työllistymistä edistävien valintojen tekemistä. (OPH 2017, 7, 12.) Yleisesti urasuunnittelulla tarkoitetaan yksilöllistä suunnitteluprosessia, jossa opiskelija tulee tietoiseksi omista uratavoitteistaan ja mahdollisuuksistaan sekä laajemmista päämääristään ja oppii myös määrittelemään omien tavoitteidensa mukaista urapolkua. Pää tavoitteena on työllistyä omien toiveiden mukaisiin ja koulutusta vastaaviin työtehtäviin. (Kattelus 2002, 21–23.)

Henkilöstön näkökulmasta yksi HOKSiin liittyvistä keskeisistä osaamistarpeista onkin juuri uraohjausosaaminen, joka sisältää Laajalan ja Lehtelän (2017) määritelmän mukaan formaalia, praktista ja metakognitiivista osaamista. Formaali tieto uraohjausosaamisessa käsittää ammatillisen kasvun teoreettiset lähtökohdat, kun taas praktisella osaamisella tarkoitetaan käytännön ohjaustilanteissa ilmenevää uraohjausosaamisen soveltamista tilannekohtaisesti. Metakognitiivisella osaamisella tarkoitetaan oman uraohjausosaamisen arviointia ja reflektointia niin käytännössä kuin teoriainkin tasolla. (Laajala & Lehtelä 2017.) Vehviläinen (2018) sen sijaan määrittelee uraohjauksen substanssiosaamiseen liittyviksi tekijöiksi ymmärryksen työelämästä, urasta, elämäkulusta sekä niiden välisestä suhteesta ja muutoksesta. Uraohjaukseen liittyvän osaamisen voi siis nähdä sisältävän eri osa-alueita ja painopisteitä, mikä ilmentää osaltaan myös uraohjaustoiminnan ja käsitteen laajuutta.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) on määritellyt tarkasti HOKSin käsitteistön ja tietosisällön. HOKSin sisältöalueita käsittelevässä asiakirjassa on kuvattu kaikki siihen sisältyvät kentät ja niihin merkittävät vähimmäistiedot sekä opintojen ajankohta, jolloin tiedot on viimeistään merkittävä opiskelijan kanssa tehtävään suunnitelmaan. Ohjeeseen on myös merkitty asetuksen (673/2017) 9 §:n 1 momentin kohta sekä kyseisen kohdan sisältö. (OKM 2018d.) Käytännössä HOKSin laatiminen on siis ohjeistettu varsin tarkasti ja perusteellisesti, mutta käytännön työ ammatillisten oppilaitosten opetushenkilöstöllä on yleisesti ottaen varsin kuormittavaa. Esimerkiksi vuoden 2017 Opetusalan työolobarometrin mukaan opetuslalla on liikaa työn kuormitustekijöitä eikä työaika riitä omien työtehtävien hoitamiseen. Barometrissa ilmenee, että 50 % kyselyyn osallistuneista ammatillisten oppilaitosten opettajista koki, että töitä on melko usein tai erittäin usein liikaa. (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018, 2, 9.) Tämän tiedon valossa onkin mielenkiintoista

selvittää, millaisena vastuuohjaajat kokevat oman työmääränsä ja ajankäyttönsä suhteessa opetus- ja ohjaustyön vaatimuksiin.

Koulutuskeskus Salpauksessa vastuuohjaajan tehtävät on koottu yhteen dokumenttiin. HOKS:n laadintaan liittyen vastuuohjaajan tehtäviksi on määritelty opintojen alkuvaiheessa yleisten opintoihin liittyvien käytäntöjen ohjeistaminen opiskelijalle. Opintojen aikana vastuuohjaajan tehtävänä on käydä HOKS-keskustelut opiskelijoiden kanssa ja kirjata ylös johtopäätökset sekä myös päivittää HOKSia säännöllisesti yhdessä opiskelijan kanssa. Vastuuohjaaja seuraa opiskelijan osaamisen kehittymistä ja antaa opiskelijalle palautetta sekä keskustelee tulevaisuuden tavoitteista ja ohjaa työhaussa tai jatko-opintoihin hakeutumisessa. Myös erityisen tuen tarpeiden kartoittaminen sekä aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen kuuluvat HOKSiin liittyviin tehtäviin. Vastuuohjaajia on ohjeistettu kiinnittämään huomiota erityisesti vuorovaikutus- ja kohtaamistaitoihin opiskelijoiden kanssa käytävissä HOKS-keskusteluissa.

2.4 Ohjauspalvelut koulutuskeskus Salpauksessa

Koulutuskeskus Salpauksessa ohjauspalvelut järjestetään moniammatillisessa yhteistyössä eri tahojen kanssa. Opiskelijoita tuetaan koulutuksen valinnassa ja opintojen sisältöjen suunnittelussa yhteistyössä eri tahojen, kuten opinto-ohjaajien kanssa. Tavoitteena on, että opiskelija voi työllistyä ja edetä omalla urallaan opintojen jälkeen. Opinto-ohjauksella tuetaan sujuvia opintojen ja työelämän välisiä siirtymiä ja urasuunnittelu onkin yksi keskeinen osa opintojen aikana tapahtuvaa ohjausta. (OPH 2018a, 3.) Ohjauspalvelut ovat merkittävä osa oppilaitoksen tukipalveluita ja Pirttiniemen (2004, 60) mukaan ohjauspalveluiden toimivuutta voidaan pitää myös yhtenä kehittyvän oppilaitoksen tunnusmerkkinä. Vanhalakka-Ruohon (2015, 39–54) mukaan uraohjauksen ja opinto-ohjauksen tavoitteena on auttaa yksilöä tekemään onnistuneita sekä mielekkäitä valintoja, ratkaisuja ja päätöksiä omalla koulutusta ja uraa koskevissa valinnoissaan.

Laissa ammatillisesta koulutuksesta määritellään, että opiskelijalla on oikeus saada henkilökohtaista ohjausta omien tarpeidensa mukaisesti. Lain mukaan opiskelijalla on oikeus saada sellaista opetusta ja ohjausta, jotka mahdollistavat tutkinnon perusteiden mukaisten tavoitteiden saavuttamisen. Opetuksen ja ohjauksen tulee myös tukea opiskelijoiden kehitystä tasapainoisiksi ja sivistyneiksi yhteiskunnan jäseniksi. Ohjaus- ja tukitoimet suunnitellaan henkilökohtaistamisprosessissa ja kirjataan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS). (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, luku 7 § 61; OPH 2018a, 12.) Laki siis määrittää oppilaitoksissa annettavan ohjauksen raamit, mutta lopullinen käytännön toteutus on koulutuksen järjestäjän vastuulla.

Koulutuskeskus Salpauksessa opiskelijan lähimpänä ohjaajana toimii vastuuohjaaja, joka on oman koulutusalsansa ammatillinen opettaja. Hänen tehtävänä on perehdyttää uudet opiskelijat opintojen alussa ja huolehtia oman opiskelijaryhmänsä toimivuudesta. Vastuuohjaaja myös ohjaa opiskelijoiden opintojen henkilökohtaistamista ja vastaa henkilökohtaistamisesta tehden samalla moniammatillista yhteistyötä opiskeluhuollossa sekä erityisen tuen järjestämisessä. Opinto-ohjaaja taas on asiantuntija erityiskysymyksissä ja hänen tehtävänä on tukea opiskelijan ammatillista kasvua ja opintojen edistymistä. Opinto-ohjaaja myös ohjaa opiskelijan urasuunnittelua, työllistymistä ja jatko-opintoihin sijoittumista. Käytännössä uraohjaus lukeutuu vastuuohjaajan tehtäviin erityisesti opintojen henkilökohtaistamisen myötä ja opinto-ohjaaja vastaa tilanteista, joissa opiskelija tarvitsee erityistä tukea tai ohjausta.

Ohjaukseen liittyvä toiminta on jaettu Koulutuskeskus Salpauksessa hakeutumisvaiheen ohjauspalveluihin sekä opintojen aikaisiin ohjauspalveluihin. Vastuuohjaajien työnkuvassa ohjaus kohdistuu pääasiassa opintojen aikana tapahtuvaan ohjaukseen ja opinto-ohjaajien vastuulla on pääosin hakeutumisvaiheen ohjaus. Työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ohjaavat työpaikkaohjaajat, joiden vastuulla on ohjata, arvioida ja suunnitella opiskelijan oppimista työympäristössä (Hätönen 2013, 5). Erityisopetuksen vastuopettajat eli ervat ovat koulutusalsansa erityisopetuksen asiantuntijoita ja heidän tehtävänä on koordinoita erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tarpeiden toteutumista.

Ohjaus liittyy tiiviisti myös urasuunnittelutaitojen kehittämiseen opintojen aikana. Urasuunnittelu on sidottu ammatillisiin opintoihin myös yhteisiin tutkinnon osiin (YTO) sisältyvillä opiskelu- ja urasuunnitteluvalmiuksien opinnoilla, joiden laajuus on 1 osaamispiste. Opintokokonaisuuden tavoitteena on, että opiskelija oppii löytämään omia kiinnostuksen kohteitaan ja mahdollisuuksiaan sekä tuen tarpeita. Tarkoitus on, että opiskelija kykenee myös tekemään tutkintoaan ja uraansa koskevia valintoja sekä hankkimaan tietoa erilaisista jatkumahdollisuuksista. Tavoitteena on, että opiskelija valmistautuu opintojen aikana myös työnhakuun ja oman osaamisensa sanoittamiseen. (Salpaus 2018a.)

2.5 KETTU – ketterä uraohjaus osaksi ammatillista koulutusta -hanke

Tutkimusaihe kytkeytyy osaksi KETTU – Ketterä uraohjaus osaksi ammatillista koulutusta -hanketta, joka toteutetaan Päijät-Hämeen toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa vuosina 2018–2020. Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittaman hankkeen vastuuviranomaisena on Hämeen elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus ja sen päätoteuttajana toimii koulutuskeskus Salpaus. Koulutuskeskus Salpaus on Päijät-Hämeessä sijaitseva ammatillinen oppilaitos, jossa opiskelee vuosittain yli 13 000

opiskelijaa (Salpaus 2018b). Hankkeen osatoteuttajina ovat Vierumäen urheiluopisto, liikuntakeskus Pajulahti, Kiiipulan ammattiopisto, Suomen Diakoniaopisto, Lahden ammattikorkeakoulu sekä Lahden kansanopisto. (Hankekuvaus 2018.) Hankkeeseen osallistuvat siis kaikki Päijät-Hämeen alueella toisen asteen ammatillista koulutusta tarjoavat oppilaitokset, joissa on mahdollista opiskella tutkintoon johtavasti.

KETTU-hanke pyrkii osaltaan vastaamaan uraohjauksen näkökulmasta reformin tuomiin muutoksiin Päijät-Hämeen alueella sijaitsevissa ammatillisissa oppilaitoksissa. Sen päätavoitteena on lisätä toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstön valmiuksia uraohjauksen tarjoamiseen opiskelijan henkilökohtaisten tavoitteiden ja taitojen mukaisesti. Hankkeen välilliseksi tavoitteeksi on määritelty toisen asteen ammatillisten opiskelijoiden työelämävalmiuksien ja -taitojen parantuminen sekä nuorisotyöllisyyden paraneminen ja opinnoista eroamisen vähentyminen. (Hankekuvaus 2018.) Hankkeen keskiössä oleva uraohjaus on siis kytköksissä koulutuspolitiikan ohella moniin muihin yhteiskunnan ja elinkeinoelämän kannalta merkittäviin ilmiöihin.

Kokonaisuutena KETTU-hanke on jaettu kahteen toimenpidekokonaisuuteen. Ensimmäinen toimenpidekokonaisuus koostuu ohjaus- ja opetustyötä tekevän henkilökunnan uraohjaustaitojen tukemiseen liittyvistä kehittämistoimista. Toiseen toimenpidekokonaisuuteen kuuluvat ne toimenpiteet, joilla uraohjaus integroidaan osaksi ammatillista koulutusta. Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstölle laaditaan uraohjausvalmennuksen koulutusohjelma. Koulutusohjelma sisältää tarvittavat ammattitaitovaatimukset sekä henkilöstön henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman. Sen lisäksi koulutusohjelmaan kuuluvana määritellään osaamisen arviointitavat sekä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tavat. (Hankekuvaus 2018.)

3 URAOHJAUS

Tässä luvussa määrittelen ohjauksen ja uraohjauksen käsitteet, sillä ne ovat tässä tutkimuksessa hyvin keskeisessä roolissa. Uraohjaus on muodostunut perinteisen ohjausajattelun pohjalta, joten pidän oleellisena molempien käsitteiden määrittelyä. Kuvaan pedagogisen työelämähorisontin mallin kautta miten ohjauksen keinoin voidaan tukea opiskelijoiden työelämäorientaation kehittymistä. Työelämäorientaation tukemista tai kehittymistä koskevia teoreettisia jäsennyksiä on toistaiseksi vähän ja pedagogisen työelämähorisontin malli on yksi keino tarkastella ohjauksen roolia työelämäorientaation rakentamisprosessissa. Käsittelen myös Savickasin (2005) uran rakentamisteoriaa, joka auttaa tarkastelemaan nykyaikaista uranvalintaprosessia ja lopuksi kuvailen ohjaajan roolia konstruktivistisissa ohjausteorioissa. Kyseisten käsitteiden ja teoreettisten mallien kautta muodostuu kattava kuva uraohjauksen toimintakentästä ammatillisen koulutuksen viitekehyksessä.

3.1 Ohjaus käsitteenä

Ohjaus on käsitteenä hyvin monitahoinen ja laaja. Kyseessä on monitieteinen tieteenala, jonka perusta on psykologiassa ja kasvatustieteissä. Ohjauksen merkityksen voi McLeodin (2013, 3–4) mukaan nähdä kasvaneen jälkimodernissa ja nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa. Ohjaustoiminnasta käytetyt termit ovat peräisin englannin kielestä, jossa ohjauksen eri toimintoja kuvataan eri käsitteillä. Suomen kielessä käsitteet neuvonta (*guidance*), neuvojen antaminen (*advice*) ja informointi (*information giving*) kuuluvat ohjauksen piiriin. (Virtala 2006, 8.) Suomessa ohjausta annetaan useissa erilaisissa toimintaympäristöissä, kuten esimerkiksi oppilaitoksissa, työvoimapaalveluissa, sosiaalityössä, työorganisaatioissa, kirkoissa sekä järjestöissä ja projekteissa.

Kasurinen (2004, 40) toteaa, että ohjaukselle annetaan merkitys aina siinä kontekstissa, jossa ohjausta toteutetaan. Vaikka ohjaustoiminnan kohderyhmä, toimintaympäristö ja tavoitteet poikkeavat toisistaan, on ohjauksen ydintehtävänä kuitenkin aina tarjota yksilölle aikaa, tilaa ja arvostusta. Eri ohjauksen muotojen, kuten ammatinvalinnan ohjauksen sekä ura- ja opinto-ohjauksen yleisenä tarkoituksena on auttaa yksilöä tekemään onnistuneita ja mielekkäitä päätöksiä koulutuspolkuunsa ja uraansa liittyen (Vanhalakka-Ruoho 2015, 40). Tavoitteena on, että yksilön

elämäntilanne selkiytyy ja hän pystyy suuntaamaan eteenpäin elämässään. (Kauppila ym. 2015; Onnismaa 2007, 16–21.)

Sanna Vehviläinen (2014) on määritellyt ohjauksen olevan yhteistoimintaa, jonka avulla tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis-, kasvu- tai ongelmanratkaisuprosesseja. Tavoitteena on vahvistaa ohjattavan toimijuutta dialogisessa vuorovaikutuksessa kunnioittavan ja rakentavan kohtaamisen kautta. Onnismaa (2007) on kuvannut ohjauksen olevan matkalla olemista ja merkitysten etsimistä. Tämä määritelmä ilmentää ohjauksen prosessiluontoista olemusta, jonka perimmäisenä tarkoituksena on löytää vastauksia ohjattavan kysymyksiin. Ohjauksen keinoin voidaan tukea yksilön mahdollisuuksia löytää oma paikkansa työelämässä tai muilla elämän osa-alueilla. Ohjauksellisilla työtavoilla voidaan myös auttaa yksilöä sijoittamaan ura- ja elämänsuunnittelu tiiviimmin osaksi omaa elämää. Yhteisen työskentelyn lähtökohtana ovat aina ohjattavan henkilökohtaiset tavoitteet ja tulkinnat itsestään sekä ympäröivästä maailmasta. Hooleyn (2014, 13) mukaan ohjauksen vaikutusketjut ovat pitkiä ja monitasoisia ja ne ulottuvat usein samanaikaisesti monille elämän eri osa-alueille. (Vehviläinen 2014, 12; Onnismaa 2007, 8, 15, 26.)

Lairion, Puukarin ja Nissilän (2001, 75) mukaan ohjauksella voidaan tukea yksilöiden urasuunnittelua ja -kehitystä kaikissa elämän eri vaiheissa. Ohjausosaamisen ytimessä on ymmärrys ohjauksen prosesseista ja vaiheista sekä siitä, miten kyseisiä prosesseja voisi ja kannattaisi kulloisissakin olosuhteissa tukea tai edistää. Ohjaus nähdäänkin aktiivisena toimintana, jonka avulla ohjattava oppii itsenäistä päätöksentekoa sekä uusia keinoja tuntea, toimia ja ajatella. Ohjaustilanteissa ovat aina läsnä myös opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet ja -vaiheet, jotka vaikuttavat ohjauksen taustalla niin sanottuina hiljaisina tekijöinä. (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 11). Hargreavesin (2000, 812) mukaan opettaminen ja ohjaus ovat luonteeltaan aina myös emotionaalista toimintaa, jossa käsitellään esimerkiksi epävarmuuden ja ahdistuksen tunteita.

Ohjauksessa on aina merkittävässä roolissa myös sosiaalinen kanssakäyminen. Vehviläinen (2014, 7) kuvaakin ohjauksen olevan vuorovaikutusta, jossa yksilö kohdataan omine tietoineen, taitoineen, tunteineen ja reaktioineen. Onnistuneen vuorovaikutuksen kautta ohjattava voi tuntea tulleen nähdyksi ja kuulluksi ja kokee, että ohjaaja voi todella auttaa häntä (Vehviläinen 2014, 61). Myös McLeod (2013, 7–9) korostaa keskustelun ja dialogin merkitystä ohjaussuhteessa, sillä ne antavat ohjattavalle mahdollisuuden saada uudenlaisia näkökulmia omaan elämäänsä. Koska ohjaustilannetta ei voi koskaan ennakoida tarkasti, on erilaisten vuorovaikutustekniikoiden hallitseminen tärkeää esimerkiksi tilanteen kulun hahmottamisen ja selkiyttämisen kannalta. Gerlander ja Isotalus (2010) toteavat, että viestintä liittyy ohjaussuhteessa esimerkiksi ohjauksen tavoitteiden saavuttamiseen. Käsittelemällä ohjattavan ongelmia yhdessä sekä ilmaisemalla kiinnostusta, kunnioitusta ja myötätuntoa voidaan ohjauksessa päästä toivottuun lopputulokseen.

Toisaalta myös ohjauksen onnistumisen arvioiminen on mahdollista vain viestinnän keinoin. (Gerlander & Isotalus 2010; Lairio & Puukari 2001, 11; Vehviläinen 2014, 7, 49–50; Onnismaa 2007, 29.)

3.2 Uraohjaus käsitteenä

Tässä tutkimuksessa ohjauksen aihepiiriä lähestytään uraohjauksen näkökulmasta, sillä se on tämän tutkielman kannalta keskeisin ohjauksen muoto. Uraohjaus on muodostunut alun perin siirryttäessä ammatinvalinnanohjauksesta ja perinteisestä ohjausajattelusta kohti vuorovaikutuksellisempaa ohjausprosessia. Uraohjauksessa keskeistä on kokonaisvaltainen elämänsuunnittelu ja ohjattu päätöksenteko. (Poutanen 2014, 52.) Onnismaan (2007) mukaan uraohjaus tulisikin käsittää laaja-alaisena opiskelijan ura- ja elämänsuunnittelun tukemisena.

Uraohjaus (engl. *career counselling*) on määritelty ohjattavan ja uraohjaajan väliseksi uran ja työelämän suunnitteluun liittyväksi yhteistyöprosessiksi, joka perustuu luottamukselliseen vuorovaikutussuhteeseen. Uraohjauksen pääasiallisena tavoitteena on tukea ohjattavan uratoiveiden ja -mahdollisuuksien sanoittamista sekä itsetuntemuksen kehittymistä. Tarkoituksena on tukea myös ohjattavan tulevaisuuden suunnittelua ja uraan liittyvien henkilökohtaisten päätösten tekoa. Uraohjaus voi sisältää esimerkiksi keskustelua sekä muita menetelmiä, joiden avulla pyritään edistämään ohjattavan uranhallintataitoja. Perustavanlaatuisena tavoitteena on auttaa ohjattavaa rakentamaan itselleen merkityksellinen ja mielekäs ura. (The European Lifelong Guidance Policy Network 2014, 12.)

Uraohjaus on siis eri toimijoiden välistä yhteistoimintaa, jonka ensisijaisena tavoitteena on vahvistaa ohjattavan toimijuutta. Uraohjauksen keinoin voidaan esimerkiksi edesauttaa ohjattavaa tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja osaamistaan sekä lisätä työelämäntietoisuutta. Uraohjauksen avulla voidaan myös lisätä tietoa siitä, missä yksilön on mahdollista omaa osaamistaan hyödyntää. (Särkijärvi 2006, 14). Oppilaitoksissa annettavaa uraohjausta ei tulisi ajatella muusta toiminnasta erillisenä palveluna, vaan elementtinä, joka on opinnoissa jatkuvasti läsnä tukemassa kokonaisvaltaisesti opiskelijan henkilökohtaista ja ammatillista kasvua. Prosessissa keskeisenä toimijana on opiskelija, joka arvioi ja uudelleensuuntaa aktiivisesti omaa toimintaansa sekä osaamistaan. (Kunnari & Niinistö-Sivuranta 2013, 15.)

On tärkeää myös huomioida, että ura- ja elämänsuunnittelutaitojen kehittäminen on nykypäivänä merkittävää kaiken ikäisille ja erilaisissa ympäristöissä toimiville. Työelämän muututtua aiempaa epävakammaksi on ura- ja elämänsuunnittelusta tullut elämänmittainen ja muuttuva prosessi. (Onnismaa 2007, 15.) Pilli-Sihvolan (2000, 35) mukaan uraohjausta on pidetty

usein kertaluontoisena ja lineaarisena prosessina, mutta todellisuudessa se on monimuotoinen tapahtumasarja, joka voi tulla ajankohtaiseksi missä tahansa elämänvaiheessa. Reformin myötä jako nuorten ja aikuisten koulutuksiin poistui, joten ammatillisten oppilaitosten ohjauspalveluissa tulee nykypäivänä huomioida kaiken ikäiset ja eri lähtökohdista tulevat opiskelijat. Vondracekin ja Porfelin (2008, 220) mukaan urakehitystä on hankalaa ymmärtää ilman, että tarkastelee yksilön toimintaympäristöä, joten myös tästä näkökulmasta ohjattavan taustojen ja lähtökohtien tunteminen on uraohjauksen onnistumisen kannalta tärkeää.

Työelämän merkittävien muutosten myötä myös käsitys urasta on täytynyt määritellä uudelleen. Nykyaikaisessa urakäsityksessä keskeistä on uran subjektiivisuus eli sen perustuminen yksilön henkilökohtaisiin merkityksiin. Uria ei tarkastella enää vain hierarkkisen urakehityksen tai pelkän työuran näkökulmasta, vaan sen sijaan urakehitystä arvioidaan tarkastelemalla työn sijaintia ja paikkaa yksilön koko elämänkentässä. Myös uraohjauksessa voikin katsoa olevan kyse koko elämänkentän tarkastelusta kokonaisuutena sen sijaan, että ohjattavan elämää tarkasteltaisiin pelkän urasuunnittelun näkökulmasta. Tällöin uraohjausprosessiin kuuluvat laajasti katsottuna ohjattavan koko elämä, elämäntilanne, persoonallisuus ja ammatti-identiteetti. Tärkeää on myös huomioida, että uraohjausta tarvitaan koko opintopolun ajan, käsittäen myös opintojen alkuvaiheen ja opintojen päättymisen jälkeisen ajan. Uraohjausta ja sille asetettujen tavoitteiden toteutumista tulisi myös tarkastella ja arvioida systemaattisesti läpi koko ohjausprosessin. (Laajala & Lehtelä 2017; Kurtelius 2002, 103; Onnismaa 2007, 80–81; Richardson 2000, 208–209.)

Oppilaitoksissa annettava uraohjaus kytkeytyy jossain määrin myös osaksi opettajan perustehtävää. Onnismaa (2007, 24) toteaa, että uraohjauksen ja opintojen ohjauksen termit voidaan liittää kuuluvaksi myös oppimisen ohjaukseen. Tällöin ohjauksen voi nähdä osana pedagogiikkaa, mikä taas ilmentää osaltaan sitä, että opetukseen itsessään sisältyy aina myös ohjausta. Osana opetusta uraohjauksen on Korhosen (2006) mukaan nähty tarkoittavan myös opintoihin sisältyviä, konkreettisia työelämäyhteyksiä, kuten työharjoitteluja ja työelämäprojekteja. Täten myös työelämätaitojen ja -valmiuksien opettamisen voidaan nähdä lukeutuvan osaksi uraohjauksen laajaa kenttää. (Korhonen 2006, 14; Onnismaa 2007, 24.) Reformin myötä erityisesti lisääntyneet työelämäyhteydet asettavat uudenlaisia haasteita myös uraohjaukselle ja ohjaustyötä tekeville henkilöstölle.

Ominaista uraohjaukselle ovat myös sille määritellyt tavoitteet. Uraohjauksen tavoitteeksi voi asettaa esimerkiksi motivaation lisäämisen, opintojen keskeyttämisen vähenemisen tai sujuvan työelämään siirtymisen (Laajala & Lehtelä 2017). Yhtenä ohjauksen tavoitteena voi olla Virtalan (2006, 9) mukaan myös ohjattavan selviytymisen edistäminen ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittäminen. Kyseinen tavoite sopii erityisen hyvin juuri opiskelijoiden uraohjaukseen, sillä

varsinkin nuorille opiskelijoille on tyypillistä, että he vielä etsivät omaa identiteettiään ja henkilökohtaisia selviytymisen strategioitaan. Tärkeänä ohjauksen tehtävänä on myös ohjattavan persoonallisuuden kasvun tukeminen ohjauksellisin keinoin (Maanselkä 2003, 30). Uraohjauksen tarkoitus ja tavoitteet voivat siis vaihdella paljonkin yksilöstä riippuen ja uraohjauksen keinoin voidaan löytää ratkaisuja hyvin monenlaisiin ja yksilöllisiin kysymyksiin.

Uraohjauksen käsitteeseen liittyvät tiiviisti myös urasuunnittelutaidot (engl. *career management skills*). Niillä tarkoitetaan yksilön taitoja kerää, analysoida ja järjestellä omaan itseen, koulutukseen ja ammatteihin liittyviä tietoja. (European Lifelong Guidance Policy Network 2016, 13.) Urasuunnittelutaitojen avulla yksilö kykenee soveltamaan omaan elämänpolkuunsa liittyvää tietoa ja tekemään päätöksiä myös elämän myöhemmissä muutos- ja siirtymävaiheissa. Urasuunnittelu määritellään usein loogiseksi, järjestäytyneeksi, kontrolloiduksi sekä vaiheittaiseksi toiminnaksi. Käsitettä vastaa englannin kielen termi *career management* eli uran hallitseminen. Myös uranhallintataitoja tulisi tukea varsinkin erilaisissa uraan liittyvissä siirtymävaiheissa, kuten opintojen alkaessa ja päättyessä. (Amundson 2005, 15; Kasurinen & Heiskanen 2017, 22; Sultana 2009.) Työelämän viimeaikaisten muutosten voi katsoa lisänneen paitsi tarvetta opintojen aikaiselle uraohjaukselle, myös opiskelijoiden urasuunnittelutaitojen vahvistamiselle, jotta opiskelijat kykenevät ottamaan itsenäisesti uusia suuntia koulutus- ja työurillaan. Urasuunnittelutaitojen opettaminen ja oppiminen edesauttavat myös opiskeluun sitoutumista ja lisäopintoihin hakeutumista sekä parantavat opintojen edistymistä ja oppimiskykyä (OPH 2018a, 13).

3.3 Työelämäorientaation tukeminen ohjauksessa

Viime vuosina yhdeksi uraohjauksen keskeiseksi näkökulmaksi on nostettu elämänsuunnittelun kokonaisvaltaisuus. Tämä on kytköksissä ilmiöön, jossa uraohjausta ei nähdä enää muusta ohjauksesta erillisenä toimintakenttänä vaan yhtenä keinona jäsentää koulutuksen aikana rakentuvaa suhdetta työelämään. Työelämäorientaation tukeminen ohjauksellisin keinoin voidaankin nähdä yhtenä osana kokonaisvaltaisesti mielekkään elämän rakentamisen tukemista. (Penttinen ym. 2011, 100–102.) Reformin myötä yhdeksi ammatillisen koulutuksen tavoitteeksi määriteltiin työelämälähtöisyyden lisääminen, mikä on merkittävässä roolissa myös opiskelijoiden työelämäorientaation kehittymisessä. Parhaassa tapauksessa uraohjaus antaa opiskelijoille valmiuksia ja varmuutta tehdä sellaisia yksilöllisiä uraa koskevia valintoja, jotka edistävät opintojen jälkeistä työmarkkinoille sijoittumista ja oman uran rakentamista.

Penttinen ym. (2011) ovat kuvanneet artikkelissaan opiskelijoiden työelämäorientaation rakentumista suhteessa työelämään ja koulutukseen. Pedagogisen työelämähorisontin mallin kautta

he ovat jäsentäneet miten työelämäorientaation tukeminen on mahdollista sisällyttää osaksi opintoja. Teorian toimintaympäristönä on ohjaus korkeakouluopinnoissa, mutta malli soveltuu hyvin kuvaamaan työelämäorientaation rakentumista myös toisen asteen koulutuksessa. Pedagogisen työelämähorisontin avulla voidaan hahmottaa myös yksittäisten ohjaajien tai opettajien tehtäviä ja roolia opiskelijan työelämävalmiuksien tukemisessa sekä työelämäsuhteen rakentamisessa. (Penttinen ym. 2011, 103.)

Keskeisessä roolissa pedagogisen työelämähorisontin mallissa on työelämäorientaation käsite, joka auttaa jäsentämään ohjauksellista lähestymistapaa opinnoissa ja ohjauksen merkitystä opiskelijan yksilöllisellä opintopolulla. Se rakentuu kolmesta tekijästä: yksilöllinen työelämäsuhte, työelämä tiedot ja -taidot sekä työllistymisvalmiudet. Työelämäsuhte viittaa sosialisointiin, kasvatukseen ja elämäkokemusten kautta rakentuneisiin yksilöllisiin käsityksiin työstä ja työelämästä. Työelämä tiedoilla ja -taidoilla tarkoitetaan opiskelijan osaamista ja asiantuntijuutta. Tiedot ja taidot voidaan jakaa yleisiin taitoihin, kuten vuorovaikutustaidot ja kielitaito, sekä alakohtaisiin tietoihin ja taitoihin eli koulutuksen tuottamaan erityisosaamiseen. Työllistymisvalmiuksilla viitataan yksilön omiin käsityksiin työllistymisestä ja työmarkkinoista. (Penttinen ym. 2011, 102–103.)

Hodkinson ja Sparkes (1997) ovat käyttäneet toimintahorisontin käsitettä kuvaamaan yksilöllisten valintojen ja sosiaalisten sekä kulttuuristen tekijöiden välistä suhdetta. Toimintahorisontti voi joko rajoittaa tai laajentaa yksilön käsityksiä omista ura koskevista mahdollisuuksistaan. Opiskeluaikana saadut kokemukset muodostavat pedagogisen työelämähorisontin, jossa opettajat ja ohjaajat voivat erilaisten pedagogisten ratkaisujen avulla tukea ja rohkaista opiskelijaa laajentamaan omaa toimintahorisonttiaan. Myös vuorovaikutuksella on työelämäorientaation rakentamisessa merkittävä rooli, sillä yksilöt tekevät ratkaisujaan aina neuvotellen sosiaalisen ympäristönsä kanssa. (Hodkinson & Sparkes 1997, 34; Penttinen ym. 2011, 103–104.)

Pedagogisessa työelämähorisontissa merkittävässä roolissa ovat opintopolkuun liittyvät tulevaisuuskysymykset, joihin opiskelijat etsivät vastauksia. Kysymykset ovat kytköksissä yksilön identiteetin rakentamiseen, koulutuksen tuottamiin kvalifikaatioihin sekä työmarkkinoilla oleviin mahdollisuuksiin. Opintoihin kuuluvat opetus- ja ohjaustilanteet ovat tärkeässä roolissa vastausten löytymisen kannalta. Esimerkiksi opetuksen ja pedagogiikan sekä uraohjauksen ja HOKS:n kuuluvan urasuunnitelman kautta ammatillisessa koulutuksessa pyritään vaikuttamaan siihen, millaisina yksilö käsittää omat tulevaisuuden uramahdollisuutensa. Myös esimerkiksi tutortoiminnalla, työharjoittelulla sekä vapaa-ajan harrastuksilla voi olla vaikutusta opiskelijan työelämäorientaation rakentamiseen. Ohjauksen ja pedagogiikan keinoin voidaan myös avata uusia tapoja katsoa omaa

ammattillista tulevaisuutta ja jäsentää työmarkkinoilla olevia mahdollisuuksia. (Penttinen ym. 2011, 104–106.)

Penttinen ym. (2011, 105) toteavat, että viimeaikaisessa uraohjauskeskustelussa on korostettu ohjauksen roolia opetusta täydentävänä ja työelämäorientaatiota tukevana toimintana sen sijaan, että opetus ja ohjaus nähtäisiin omina toimintamuotoinaan. Myös Ruponen, Nummenmaa ja Koivuluhta (2000, 165) toteavat, että opetusta voidaan tarkastella ohjauksellisesti ja ohjaus voidaan puolestaan nähdä pedagogisena toimintana, jolloin molempia yhdistää ajatus ainutlaatuisesta yksilöstä, jolla on tietoa itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Myös Onnismaa (2007, 24) korostaa, että termit uraohjaus ja opintojen ohjaus voidaan kytkeä osaksi oppimisen ohjausta. Tällöin ohjaus nähdään yhtenä osana pedagogiikkaa, mikä taas viittaa siihen, että opetukseen itsessään sisältyy aina myös ohjausta. Myös Latomaa (2011, 55) on todennut ohjauksen ja pedagogiikan olevan logiikaltaan samankaltaista toimintaa, sillä molempiin liittyy pyrkimys ymmärtää ohjattavan elämäntilannetta, maailmasuhteita ja kokemuksia.

Pedagogisen työelämähorisontin teoria on toiminnan kokonaisvaltaisuutta painottava näkemys, joka istuu hyvin juuri ammatillisen koulutuksen uraohjauskontekstiin, jossa ohjaustyötä tekevät ammatilliset opettajat. Uraohjausta antavilla vastuuhjaajilla on ammatillisessa koulutuksessa merkittävä rooli opiskelijoiden työelämäorientaation rakentumisessa, minkä vuoksi on tärkeää tukea myös vastuuhjaajien uraohjausvalmiuksien kokonaisvaltaista kehittymistä. Pedagogisen työelämähorisontin malli on yksi näkökulma, jonka avulla on mahdollista jäsentää urakäsitysten rakentumista opintojen aikana ja havainnollistaa onnistuneelle uraohjaukselle keskeisiä tekijöitä ammatillisessa koulutuksessa.

Työelämätaitojen kehittämisen tukeminen ohjauksen keinoin kytkeytyy reformin tavoitteisiin ja on myös nykyaikana merkittävä osa koulutuksen järjestäjien ohjauspalveluita. Työelämätaidoilla tarkoitetaan Vesterisen (2001) mukaan sellaisia työntekijöiden taitoja, joiden avulla pyritään vastaamaan muuttuvan työelämän tarpeisiin. Työelämätaidot ovat myös siirrettävissä moniin eri ammatteihin ja työtehtäviin (Nykänen & Tynjälä 2012). Koska nykyaikana eri työtehtäviin työllistytään yhä useammin hyvin monenlaisista ammanteista ja lähtökohdista, on ohjauksessa huomioitava nämä yhteiskunnalliset vaatimukset. Vehviläinen (2016, 4) on myös todennut, että yksilön kohtaamien valintatilanteiden lisääntyessä myös ohjauksen tarve yhteiskunnassa kasvaa.

Ohjauksen keinoin tapahtuvan työelämäorientaation tukemisen voi nähdä olevan merkittävässä roolissa juuri reformin myötä voimaan astuneiden uudistusten kannalta. Ammatillisen koulutuksen yleisenä tavoitteena on tuottaa sellaisia generisiä taitoja sekä ammattiosaamista, joita tarvitaan työelämässä nyt ja tulevaisuudessa. Näitä työelämässä tarvittavia taitoja ja kompetensseja ei saada ainoastaan opetuksen kautta, vaan myös ohjauksen rooli on hyvin oleellinen. Sen lisäksi, että

uraohjauksen avulla voidaan tukea yksilöiden sijoittumista työelämään, on uraohjauksella merkittävä rooli myös työelämätietouden lisäämisessä ja esimerkiksi opiskelijoiden itsetuntemuksen kehittämisessä.

3.4 Uran rakentamisteoria

Nykypäivän työelämässä vallitsevasta epävarmuudesta johtuen tulevaisuutta on usein vaikeaa ennakoita. Tämän vuoksi yhteiskunnassa tarvitaan jatkuvasti uudenlaista osaamista ja yksilöt saattavatkin rakentaa työikänsä aikana monta uraa. Savickasin (2005) uran rakentamisteoria korostaa näkemystä siitä, että oman uran rakentamisessa on oltava aiempaa aktiivisempi. Teorian mukaan yksilöt rakentavat omia uriaan tekemällä sellaisia ratkaisuja ja päätöksiä, joiden he kokevat vastaavan mahdollisimman hyvin käsitystä omasta itsestään. Vuorovaikutus on teoriassa merkittävässä roolissa, sillä ihmisten katsotaan rakentavan tulkintojaan todellisuudesta juuri sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. (Savickas 2005, 43, 57–60; Lairio, Penttinen & Penttilä 2007, 81.) Uran rakentamisteoria auttaa jäsentämään vastuuhjaajan roolia uraohjauksen näkökulmasta nykyajan ammatillisessa koulutuksessa.

Uran rakentamisteoriassa on kolme keskeistä elementtiä: ammatillinen persoonallisuus (*vocational personality*), urasopeutuvuus (*career adaptability*) ja elämänteemat (*life themes*). Ohjaajan tehtävänä on kuunnella ohjattavan kertomuksia näihin kolmeen teemaan liittyen. Ammatillinen persoonallisuus pitää sisällään yksilön uraan liittyvät kiinnostuksen kohteet, arvot, kyvyt ja tarpeet. Yksilö muodostaa käsityksiä itsestään ympäristöstä tulevan palautteen pohjalta, minkä lisäksi myös persoonallisuus ja kiinnostukset ilmentävät sosiaalisesti tuotettuja merkityksiä. Ympäristöstä saatu palaute ja persoonallisuuden piirteet saavat aikaan sen, että yksilö alkaa kokea soveltuvansa juuri tiettyihin ammatteihin. Kiinnostuksen kohteet ovat kuitenkin vain yksi tekijä uranvalinnan ohjauksessa käytettävistä kriteereistä. (Savickas 2005, 43–44, 47; Lairio, Penttinen & Penttilä 2007, 82.) Ammatillisen persoonallisuuden kasvun tukemisen voikin katsoa olevan yksi vastuuhjaajan tärkeä tehtävä ammatillisessa koulutuksessa.

Urasopeutuvuudella tarkoitetaan sopeutumista työuralla tapahtuviin siirtymiin. Tämä sopeutuminen tapahtuu teorian mukaan erilaisten ammatillisten kehitystehtävien kautta. Kehitystehtäviksi on määritelty kasvu, tutkiminen, vakiintuminen, hallinta ja luopuminen. Ensimmäisenä kehitystehtävänä on ammatillisen kasvun vaihe, johon kuuluu ammatillisten mahdollisuuksien tutkiminen. Työelämässä ollessa vakiinnutetaan omaan työhön ja työelämän hallintaan. Kehityskaaren loppupäässä tapahtuu luopuminen eli eläkkeelle siirtyminen. Nykypäivän pirstaloituneilla työurilla yksilöt käyvät teoriassa nimetyt vaiheet läpi useita kertoja elämänsä aikana

ja kyky sopeutua siirtymiin on entistä merkittävämmässä roolissa. (Savickas 2005, 48–50; Lairio, Penttinen & Penttilä 2007, 81–84.)

Teoriassa urasopeutuvuutta on kuvattu käsitteiden uteliaisuus, tietoisuus, luottamus ja kontrolli kautta. Uteliaisuudella tarkoitetaan kiinnostusta tulevaisuuden näkymiä ja itsensä tutkimista kohtaan ja tietoisuus on tulevaisuuteen suuntautumista tulevaisuuden työn suhteen. Luottamus itsen, ominaisuuksiin ja kykyihin on merkittävässä roolissa, kun tehdään omaa uraa ja tulevaisuutta koskevia päätöksiä. Yksilön ammatillisen tulevaisuuden kontrollilla tarkoitetaan vastuun ottamista oman uran rakentamisesta. Elämänteeman käsite perustuu näkemykseen, jonka mukaan yksilöiden kertomukset ammatillisista valinnoistaan, toiveistaan ja käsityksistään ilmentävät minkälaisia ihmisiä he ovat. Elämänteema muodostuu kaikista niistä siirtymistä ja tehtävistä, joita yksilö on kohdannut koko elämänsä aikana. Yksilö jälleenrakentaa kokemuksensa siten, että aiemmat tapahtumat tukevat nykyisiä päätöksiä ja toimivat pohjana niille. (Savickas 2005, 44, 51–59; Lairio, Penttinen & Penttilä 2007, 83–84.) Uraohjauksessa ja -suunnittelussa ohjaajan onkin tärkeää antaa ohjattavalle tilaa ja mahdollisuuksia uteliaalle ihmettelylle ja omien ajatusten tutkailulle sekä niiden sanoittamiselle.

Uran rakentamisteoria auttaa tarkastelemaan nykyajan postmodernia uranvalintaprosessia. Teoriassa korostuu yksilöllinen päätöksenteko sekä siirtymävaiheiden merkitys uravalintojen tekemisessä. Se avaa myös nykyaikaisen näkökulman yksilöiden ammatin- ja uranvalintaprosessiin. Teoria voi auttaa ohjaustyötä tekeviä kehittämään menetelmiään vastaamaan paremmin ohjattavien tarpeita. Ohjattavaa tulisi ennen kaikkea auttaa näkemään omat mahdollisuutensa realistisesti ja uskomaan omien tavoitteidensa saavuttamiseen. (Savickas 2005, 51–56; Lairio, Penttinen & Penttilä 2007, 77–78.) Uran rakentamisteoria voikin auttaa ohjaajia myös hahmottamaan niitä tekijöitä, jotka liittyvät olennaisesti yksilöiden uran rakentamiseen ja näin he voivat paremmin tukea opiskelijoita omien urapolkujensa löytämisessä. Uraohjauksen näkökulmasta opettajan roolissa voi nähdä korostuvan sen, että opettaja tukee ja auttaa opiskelijaa pohtimaan esimerkiksi omaa ammatillista persoonallisuutta ja elämänteemaansa sekä edistämään tulevaisuuden uralla tapahtuviin siirtymiin sopeutumista.

3.5 Ohjaajan rooli konstruktivistisissa ohjausteorioissa

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu sellaisista teorioista ja malleista, jotka edustavat konstruktivistista ohjauskäsitystä. Konstruktivistisille ohjausteorioille on ominaista perustavanlaatuinen oletus siitä, että ohjattava on itse oman elämänsä paras asiantuntija ja yhteistyössä ohjaajan kanssa hän rakentaa tilanteeseen tarkoituksenmukaisinta ratkaisua. Savickas (2000, 60) on arvioinut konstruktivistisen ohjauskäsityksen soveltuvan hyvin juuri postmodernin

informaatioyhteiskunnan ohjauksellisiin tarpeisiin. Myös Vehmas (2015, 161–162) on todennut ohjauksessa painottuneen viime aikoina sosiaaliskonstruktivisen suuntauksen, joka korostaa elämänsuunnittelun kokonaisvaltaisuutta.

Konstruktivismi on tullut tunnetuksi ensisijaisesti oppimiskäsityksenä. Miettinen (2000, 279) toteaaakin konstruktivismiin kehittyneen alun perin kritiikistä perinteistä tietokäsitystä ja passiivista kouluopetusta kohtaan. Oppimisen konstruktivistisille lähestymistavoille yhteistä on se, että yksilö rakentaa kokemuksensa ja saamansa tiedon avulla itse oman käsityksensä ilmiöstä. Uuden ymmärryksen rakentumisessa kohtaavat olemassa oleva tieto sekä uudet asiat. Konstruktivistisen ajattelun mukaan pelkästään tiedon välittämiseen perustuva opettaminen ei tue uuden ja vanhan tiedon välistä vuorovaikutusta ja aiheen syvällistä ymmärtämistä. (Jordan, Carlile & Stack 2008, 56; Richardson 1997, 3.)

Konstruktivistisen ajattelutavan mukaan ohjaukselle on keskeistä opiskelijoiden näkeminen yksilöinä, jolloin ohjaustilanne muotoutuu aina yksilöllisesti ja opiskelijakeskeisesti sen mukaan, millainen ohjattavan tilanne on. Opiskelijalle ei anneta valmiita vastauksia, vaan ohjattavan tulee itse päättää, mikä ratkaisu on juuri hänelle itselleen paras ja sopivin. Tämä on yksi keskeinen tekijä myös uraohjauksessa, sillä tavoitteena on, että ohjattava löytää itse vastaukset kysymyksiinsä ja tekee itse omaan uraan liittyviä valintojaan. Lairion ja Puukarin (2001, 57) mukaan ohjaussuhteessa on tärkeää tuntee myös ohjattavan maailmankuva ja minäkäsitys käyttäytymisen taustalla sen sijaan, että keskityttäisiin ainoastaan näkyvän käyttäytymisen havainnoimiseen.

R. Vance Peavy (1999) on kuvannut sellaisia ohjaajien kannalta merkittäviä periaatteita, jotka muodostavat perustan konstruktivistiselle ohjaussuuntaukselle. Hänen mukaansa konstruktivistista ohjaustyötä tekevän on tärkeää ymmärtää vuorovaikutuksen ja sosiaalisen todellisuuden merkitys ohjaussuhteelle, sillä vuorovaikutus on yksi inhimillisen toiminnan perusteista. Ohjaajan tulee myös tiedostaa oman sekä ohjattavan elämäkokemusten merkitys yhtenä ohjauksen lähtökohdiana. Tärkeää on myös ymmärtää ohjaustoiminnan kulttuurikeskeisyys. Konstruktivistisen ajattelun mukaan ihmisten toimivat aina toistensa ja ympäristönsä muodostamassa kontekstissa. (Peavy 1999, 42–48.) Vuorovaikutus ja kommunikaatio nousevat ohjaustoiminnan lähtökohdiksi. Auttamisessa keskitytään siihen, mitä on mahdollista oppia ja saavuttaa sen sijaan, että korostettaisiin vikoja tai puutteita. (Peavy 2006, 25–27.) Nämä periaatteet muodostavat kuvan konstruktivistisen suuntauksen mukaisesta ohjaustyöstä ja ohjaajan toiminnan keskeisistä lähtökohdista.

Ohjaajan rooli konstruktivistisissa ohjausteorioissa ja -malleissa näyttäytyy melko moniulotteisena. Oleellista on kyky suhtautua jokaiseen ohjattavaan ainutlaatuisena yksilönä, jolla on oma merkityksellinen kokemusmaailmansa. Ohjaajan tärkeimpänä tehtävänä on opastaa ja tukea ohjattavaa tekemään omat ratkaisunsa ja löytämään itse vastaus kysymyksiinsä. Kidd (2006, 90)

toteaa myös, että ohjaussuhteen luomisvaiheessa on tärkeää, että ohjattava sekä ohjaaja ymmärtävät ohjaussuhteen olevan luonteeltaan yhteistoiminnallinen ja jaettu asiantuntijuus. Yleisesti ottaen ohjauksen keskeisenä vuorovaikutusmenetelmänä on dialogi, jonka tavoitteena on avoin ja arvostava suhtautuminen toiseen ihmiseen. Heikkilä ja Heikkilä (2001, 67–69) kuvaavat dialogin olevan muita osallistujia kunnioittavaa vuorovaikutusta, jossa asioita pyritään tarkastelemaan niin, että ymmärretään myös vastapuolen näkemys. Aktiivisen kuuntelun keinoin ohjattavaa voidaan auttaa tunnistamaan ongelmia ja pohtimaan erilaisia ratkaisuja tilanteeseensa (Geldard & Geldard 2012, 45).

Konstruktivisille urateorioille yhteistä on siis ajatus siitä, että ohjattava toimii itse aktiivisena tiedon muokkaajana ja opettajan tehtävänä on toimia ennen kaikkea oppimisen mahdollistajana. Opettaja auttaa opiskelijaa suhteuttamaan uutta tietoa vanhaan tietoon sekä ohjaa opiskelijaa muodostamaan merkityksellistä ja ymmärrettävää tietoa (Pruuki 2008, 28). Konstruktivistinen ohjauksen näkökulma kuvastaa hyvin niitä ohjaajan ominaisuuksia, joita tarvitaan yksilöllisyyden ja henkilökohtaisten opintopolkujen ollessa ammatillisen koulutuksen keskiössä. Konstruktivismi tarjoaa myös eräänlaisen viitekehyksen ohjaustoiminnalle, sillä se korostaa ohjattavan aktiivista asemaa ohjausprosessissa. Samalla ohjattavan oman aktiivisuuden voi nähdä olevan myös yksilöllisyyden edellytys.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkimus on laadullinen fenomenografinen tutkimus, jossa tutkin koulutuskeskus Salpauksen vastuuhjaajien käsityksiä uraohjauksesta. Varton (2005, 28) mukaan kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa korostuvat ihminen itse sekä hänen maailmansa, joita tarkastellaan merkitysten muodostamana elämismaailmana. Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen tavoitteen sekä tutkimuskysymykset ja kuvailen fenomenografisen tutkimusotteen pääpiirteitä. Kerron myös aineistonkeruusta sekä fenomenografisen analyysin etenemisestä vaiheittain.

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen aihe liittyy ammatillisen koulutuksen reformin tuomiin muutoksiin opetushenkilöstön työssä. Reformin myötä uraohjaus liitettiin aiempaa vahvemmin osaksi vastuuhjaajien työnkuvaan ja muutos on merkittävä reformia edeltävään aikaan verrattuna. Tavoitteena on selvittää, millaisia valmiuksia vastuuhjaajilla on tarjota uraohjausta opiskelijoille. Tähän liittyen mielenkiintoista on selvittää esimerkiksi vastuuhjaajien asenteita uraohjausta kohtaan sekä näkemykset siitä, koetaanko uraohjaus oman osaamisen piiriin kuuluvaksi. Tavoitteet kytkeytyvät KETTU-hankkeeseen, jossa päätavoitteena on kehittää toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstön uraohjausvalmiuksia (Hankekuvaus 2018). Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia merkityksiä haastateltavat liittävät uraohjaukseen ja miten uraohjausta toteutetaan käytännössä?
2. Millaisia suhtautumistapoja vastuuhjaajilla on uraohjaukseen osana omaa tehtäväkenttäänsä?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on kartoittaa vastuuhjaajien kokemuksia ja käsityksiä uraohjauksesta osana heidän työnkuvaansa. Pysin kartoittamaan uraohjaukselle annettuja merkityksiä sekä sitä, miten vastuuhjaajat näkevät uraohjausta toteutettavan käytännössä. Näiden kautta selvitä myös uraohjausosaamisen nykytilaa sekä mahdollisia kehittämisen tarpeita. Toisen tutkimuskysymyksen kautta pyrin ilmentämään, millaisia erilaisia suhtautumistapoja uraohjausta

kohtaan haastatteluihin ilmenee. Tutkimuskysymysten kautta pyrin muodostamaan mahdollisimman laajan kuvan vastuuhjaajien erilaisista käsityksistä ja nykytilanteesta vallitsevasta asenneilmapiiristä uraohjaukseen liittyen.

4.2 Fenomenografinen tutkimusote

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää ja tulkita tutkittavaa ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73). Tavoitteena ei ole yksiselitteisen totuuden löytäminen tutkittavasta aiheesta vaan nimenomaan yksittäisten ihmisten kokemusten ja käsitysten tutkiminen (Vilkkä 2015, 120). Ihmisten omat subjektiiviset kokemukset nähdään merkityksellisinä ja kiinnostus on niissä tulkinnoissa, joita yksilö antaa kokemukselleen (Neuman 2003, 77–78). Olen valinnut tutkimusmenetelmäksi laadullisen tutkimusotteen, sillä tavoitteenani on selvittää vastuuhjaajien omia kokemuksia ja näkemyksiä uraohjauksesta osana heidän työtään. Patton (2015, 13) toteaaakin, että juuri laadullisen tutkimuksen avulla on mahdollista antaa tilaa tutkittavien henkilökohtaisille näkemyksille suhteessa tutkimusilmiöön. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa jäsenelty näkemys tutkittavasta ilmiöstä nimenomaan tutkittavien oman kokemusmaailman pohjalta, minkä vuoksi laadullisen tutkimusmenetelmän valinta on perusteltua.

Laadullisen menetelmäsuuntauksen lisäksi tätä tutkimusta määrittää fenomenografinen lähestymistapa. Fenomenografinen tutkimusote kehitettiin Ruotsissa Göteborgin yliopistossa 1970-80-lukujen taitteessa, jolloin tarkoituksena oli selvittää yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä ja ymmärrystä oppimisesta. Kyseessä on tutkimusote, jonka tavoitteena on kartoittaa ihmisten yksilöllisiä tapoja kokea, havaita, käsitteellistää ja ymmärtää erilaisia ilmiöitä. (Marton 1988, 141–143.) Kyse ei ole ainoastaan tutkimus- tai analyysimenetelmästä vaan koko tutkimussuuntausta ohjaavasta tarkastelutavasta. Marton ja Booth (1997, 11) tarkentavatkin, että fenomenografia on ennen kaikkea lähestymistapa, jonka keinoin on mahdollista tunnistaa ja selvittää erityisesti ymmärtämiseen ja oppimiseen liittyviä kysymyksiä.

Fenomenografinen tutkimusote sopii tämän tutkimuksen lähestymistavaksi, sillä tarkoituksena on tutkia sitä, millaisia vaihtelevia käsityksiä vastuuhjaajilla on uraohjauksesta osana omaa työtään. Kokemuksiin pohjautuva tieto kerätään sellaisilta tutkimukseen valituilta henkilöiltä, jotka edustavat tutkimuksen kohderyhmää mahdollisimman monipuolisesti ja joilla on omakohtaista kokemusta tutkimusaiheesta (Yates, Partridge & Bruce 2012, 103). Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on kuvata erityisesti vastuuhjaajien käsityksiä ja suhtautumista uraohjaukseen nyt, kun uraohjaus on ammatillisen koulutuksen reformin myötä liitetty tiiviimmin osaksi heidän työtään. Tiilikkala (2004)

toteaa, että ammatillisen koulutuksen oppilaitoskulttuuri on eriytynyt alakohtaisesti, minkä vuoksi kaikki haastateltavat ovat eri alojen vastuuhjaajia ja edustavat erityyppisiä koulutusaloja.

Fenomenografinen tutkimus liikkuu usein arkielämän ilmiöiden tasolla. Sen tavoitteena on paljastaa laadullisesti erilaisia tapoja käsitteellistää sekä kokea ympäröivää maailmaa sen perusteella, miten kyseisessä ympäristössä elävät ihmiset ymmärtävät tutkittavan ilmiön. Rissasen (2006) mukaan tärkeää on myös pyrkiä tuomaan esille se konteksti, johon tutkittavan käsitykset liittyvät. Fenomenografisessa tutkimusotteessa haastattelukysymysten tulee olla avoimia, jolloin ne antavat haastateltavalle tilaisuuden kertoa omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan avoimesti (Ashworth & Lucas 2000, 300–302). Tutkimusote edellyttääkin tutkijalta mahdollisimman avointa asennetta tutkittavaa ilmiötä kohtaan, jotta tutkija kykenee ymmärtämään ilmiön moniulotteisesti (Booth 1992, 61–62). Häkkisen (1996, 5) mukaan myös tutkijan itsereflektio on tutkimusprosessin aikana merkittävässä roolissa.

4.3 Aineistonkeruu ja kohderyhmä

Aineistonkeruumenetelmänä käytin yksilöhaastatteluina toteutettavia teemahaastatteluita. Teemahaastattelussa on etukäteen hahmoteltu mitä kysytään, mutta siinä ei ole varsinaista suunnitelmaa siitä, miten kysytään. Yksityiskohtaisesti määriteltyjen kysymysten sijaan haastattelu etenee keskeisiksi määriteltyjen teemojen mukaisesti. Teemahaastattelun keinoin on mahdollista varmistua siitä, että jokaisen haastateltavan kanssa keskustellaan samoista aiheista, mutta keskustelu säilyy silti vapaamuotoisena. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48.) Teemahaastattelu tuntui mielestäni luontevalta tavalta saada tietoa aiheesta, sillä tavoitteena oli, että jokainen haastateltava saisi kertoa mahdollisimman vapaasti näkemyksistään ja kokemuksistaan uraohjauksen teemaan liittyen. Tuomin ja Sarajärven (2009, 73) mukaan haastattelun hyvänä puolena voidaan pitää joustavuutta, sillä haastattelijan on mahdollista tarkentaa kysymyksiä haastattelun aikana. Koinkin haastatteluja tehdessäni hyväksi sen, että pystyin tarvittaessa muuttamaan esimerkiksi kysymysten järjestystä tai jättämään kokonaan pois jonkin kysymyksen, jos haastateltava oli vastannut siihen jo aiemmin toisen kysymyksen yhteydessä.

Haastattelututkimus sopii tutkimusmenetelmäksi silloin, kun halutaan antaa tutkittaville henkilöille mahdollisuus tuoda esille vapaamuotoisesti itseensä liittyviä asioita. Haastattelu korostaa myös yksilön subjektiivisuutta tutkimustilanteessa sekä mahdollistaa haastateltavan puheen sijoittamisen laajempaan kontekstiin. Haastattelututkimus on sopiva menetelmä myös silloin, kun halutaan syventää tietoa jostakin aiheesta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on antaa tutkittaville mahdollisuus kertoa vapaasti näkemyksistään uraohjaukseen

liittyen. Samalla tavoitteena on tuottaa uutta ja syvempää tietoa vastuuhjaajien uraohjausosaamisesta reformin voimaantulon myötä syntyneessä uudenlaisessa tilanteessa, joten haastattelu on sopiva tutkimusmenetelmä.

Hirsjärvi ja Hurme (2008, 67) toteavat, että teemahaastattelussa teema-alueiden tulisi olla melko väljiä, jotta tutkittavaan ilmiöön sisältyvä moninaisuus nousisi haastatteluissa esiin mahdollisimman hyvin. Tässä tutkimuksessa teemahaastattelun teemat nousevat osittain teoreettisesta viitekehyksestä. Kvalen (1996, 85) mukaan tutkijan on täytynyt perehtyä tutkittavaan ilmiöön teoreettisesti ennen haastatteluiden aloittamista. Ennen haastatteluiden toteuttamista olin tutustunut hyvin teoreettiseen viitekehykseen sekä aihepiiriin liittyvään muuhun kirjallisuuteen, joten koin olevani tarpeeksi perehtynyt tutkimusaiheeseen. Toisaalta koin tärkeäksi myös sen, että pystyin suhtautumaan haastatteluihin ja niissä esille nouseviin asioihin mahdollisimman avoimin mielin enkä antanut aiemman tiedon ohjata liiaksi toimintaani.

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat Koulutuskeskus Salpauksen vastuuhjaajat. Tutkimuksen aineisto koostuu seitsemästä vastuuhjaajan haastattelusta ja tutkimusaineisto on kerätty tammi-helmikuussa 2019. Lähetin saatekirjeen (LIITE 1) yhteensä 20 vastuuhjaajalle, jotka oli valittu harkinnanvaraisesti ja mahdollisimman monipuolisesti eri koulutusaloilta ja tutkinnoista. Saatekirjeen ohessa lähetin erillisessä liitteessä myös tutkimuksen keskeiset teema-alueet, jotta haastateltavien oli mahdollista tutustua aihepiiriin etukäteen. Tämän oli tarkoitus osaltaan madaltaa myös haastatteluun osallistumisen kynnyksiä, sillä tarkoitukseni oli tavoittaa mahdollisimman laaja kirjo vastuuhjaajia eri aloilta, jotta tutkimusotanta olisi mahdollisimman monipuolinen. Haastatteluissa käyttämäni teemahaastattelurungon (LIITE 2) tarkoituksena oli varmistaa, että jokainen teemaa-alue tulee käsitellyksi Apuna haastateltavien tavoittamisessa toimi KETTU-hankkeen projektipäällikkö. Osallistuminen perustui täysin haastateltavien vapaaehtoisuuteen.

Kaikki haastatteluun osallistuneet henkilöt toimivat vastuuhjaajana tutkintoon johtavan koulutuksen eri aloilla. Koulutusalat ovat opiskelijamääriltään hyvin eri kokoisia ja myös opetushenkilöstön määrä aloittain vaihtelee. Osa aloista on sellaisia, joilta tyypillisesti työllistytään hyvin, kun taas osalla aloista työllistyminen on perinteisesti ollut hyvin haastavaa. Alla olevassa taulukossa olen kuvannut haastateltavien taustatietoja valtakunnallisen alajaon mukaan. Koulutuskeskus Salpauksen koulutusaloja ovat humanistiset ja taidealat, kauppa, hallinto ja oikeustieteet, luonnontieteet, maa- ja metsä talousalat, palvelualat, tekniikan alat, terveys- ja hyvinvointialat, tietojenkäsittely ja tietoliikenne eli ICT (Salpaus 2019). Puolet koulutusaloista on siis edustettuna tässä tutkimuksessa ja myös koulutusalojen sisällä yksittäiset alat voivat olla hyvin eri tyyppisiä. Haastateltavien kohdalla oli myös eroja siinä, kuinka pitkä kokemus ammatillisen koulutuksen opettajan tehtävistä kullakin oli. Taulukosta ilmeneekin myös kuinka pitkään

haastateltavat ovat työskennelleet Koulutuskeskus Salpauksessa. Anonymiteetin säilyttämiseksi olen kuitenkin jättänyt mainitsematta kokemusvuosien tarkan lukumäärän.

TAULUKKO 1. Haastateltavien taustatiedot.

Tunnus	Koulutusala	Työkokemus Koulutuskeskus Salpauksessa
H1	Terveys- ja hyvinvointiala	5-10 v
H2	Tekniikan ala	5-10 v
H3	Palveluala	21-30 v
H4	Tekniikan ala	11-20 v
H5	Kaupan, hallinnon ja oikeustieteiden ala	11-20 v
H6	Tekniikan ala	21-30 v
H7	Palveluala	11-20 v

Haastattelut toteutettiin rauhallisissa ja häiriöttömissä olosuhteissa Koulutuskeskus Salpauksen tiloissa. Viisi haastatteluista toteutettiin neuvotteluhuoneissa, yksi haastateltavan omassa työhuoneessa ja yksi opiskelijaravintolassa. Tallensin haastattelut nauhurilla haastateltavien suostumuksella. Haastattelujen kesto vaihteli 52 minuutin ja 75 minuutin välillä ja kaiken kaikkiaan haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 6 tuntia ja 35 minuuttia. Johnsonin ja Christensenin (2008, 204–205) mukaan haastattelun sujuvaa kulkua edistää haastateltavan ja haastattelijan välinen luottamuksellinen ilmapiiri. Pyrinkin luomaan ilmapiirin miellyttäväksi ja luottamukselliseksi kertomalla ennen varsinaista haastattelua itsestäni sekä tutkimuksen tarkoituksesta ja siitä, miksi olen valinnut kyseisen aiheen. Kerroin myös aineiston käsittelystä ja tutkittavien anonymiteetin säilyttämisestä. Näin haastateltavat tiesivät mihin osallistuvat ja heillä oli myös mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä ennen varsinaista haastattelua.

Bowdenin (2005) mukaan haastattelijan tulee haastattelun aikana pyrkiä tarkastelemaan omaa toimintaansa tutkijana ja laittaa sivuun henkilökohtaiset ennakkokäsityksensä tutkimusilmiöstä, jotta tutkijan omat oletukset eivät ohjaa haastateltavaa. Esimerkiksi johdattelevia kysymyksiä tai tuomitsevia kannanottoja sekä kommentteja tulee välttää. (Bowden 2005, 16–19.) Pyrinkin haastattelutilanteissa reagoimaan ja kommentoimaan mahdollisimman neutraalisti, jotta en johdattelisi haastateltavia. Pohdin myös etukäteen mitä ennakkoajatuksia minulla on ja pyrin tietoisesti jättämään ne sivuun ennen jokaista haastattelua. Haastatteluiden onnistumista edesauttoi

kokemukseni mukaan myös se, että olin aina hyvissä ajoin haastattelupaikalla ja ehdin orientoitua rauhassa tilanteeseen ennen haastateltavan saapumista sovittuun paikkaan.

4.4 Fenomenografinen aineiston analyysi

Aineiston analyysi tapahtuu tässä tutkimuksessa siis fenomenografisen tutkimusotteen periaatteiden mukaisesti. Tavoitteena on analysoida, kuvailla ja ymmärtää erilaisia käsityksiä sekä käsitysten välillä vallitsevia suhteita. Analyysi on vaiheittainen prosessi, jossa merkitysten etsimistä ja tulkintaa tapahtuu useammalla eri tasolla samaan aikaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163; 166.) Tässä tutkimuksessa tutkittavana ilmiönä on uraohjaus ammatillisessa koulutuksessa. Fenomenografinen suuntaus sopii tutkimustehtävääni, sillä tarkoituksena on selvittää nimenomaan vastuuhjaajien käsityksiä uraohjauksesta osana heidän työtään. Fenomenografisessa tutkimuksessa avainkysymyksenä onkin nimenomaan se, miten saadaan avattua tutkittavien elämismaailmaa (Marton & Booth 1997).

Lähestymistavan perustajan Ference Martonin (1986) mukaan on olemassa rajallinen määrä tapoja, joilla yksilöt käsittävät, ymmärtävät ja kokevat ilmiöitä. Fenomenografian tarkoituksena on kuvata näissä ajattelutavoissa ilmeneviä eroavaisuuksia. Analyysissa on tarkoituksena löytää aineistosta sellaisia eroja, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkimusilmiöön. Aineistosta saatuihin vastauksiin ei siis keskitytä yksittäistapauksina, vaan niistä pyritään muodostamaan kokonaisuus ja tulkinnan kohteena ovat yksittäisten lauseiden sijaan ajatuskokonaisuudet. Fenomenografisessa tutkimuksessa noudatetaan aineistolähtöistä lähestymistapaa. Tulkinnat muodostuvat aineiston kanssa vuorovaikutuksessa, mutta teoreettinen viitekehys on mukana tulkinnallisten kategorioiden muodostamisessa. Teorian merkitystä analyysissa kuvaa Ahosen (1994, 123) mukaan teoreettinen perehtyneisyys, joka antaa tutkijalle valmiuksia erityisesti aineiston hankinnan vaiheessa. Teorian merkityksen ohella myös tutkijan omien käsitysten ja oletusten tiedostaminen on merkittävää tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa. Åkerlindin (2005, 323) mukaan havainnot nousevat aineistosta, mutta ovat aina myös suhteessa tutkijaan itseensä. (Ahonen 1994, 123; Huusko & Paloniemi 2006, 163–167; Häkkinen 1996, 39.) Kokemattomana tutkijana pidin tärkeänä, että olin perehtynyt aihepiiriin teoreettisesti ennen aineistonkeruuta ja koin puhuvani ikään kuin samaa kieltä haastateltavien kanssa.

Aineiston analyysi etenee vaiheittain kohti syvempää käsitysten ymmärtämistä. Ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsitään merkitysyksiköitä lukemalla ilmaisia ja tarkkailemalla niiden laajuutta. Tässä kohtaa ensisijaisena tarkoituksena on löytää aineistosta keskeiset ajatukselliset kokonaisuudet. Toisessa vaiheessa löydetyt merkitysyksiköt lajitellaan kategorioiksi, joiden rajat

määritellään vertailemalla merkitysyksikköjä koko aineistoon. Tämän jälkeen kategorioiden välisiä suhteita tarkennetaan ja niitä kuvataan abstraktimmalla tasolla. Tarkoituksena on löytää kategorioiden väliset eroavaisuudet, jotka voidaan suhteuttaa tutkimuksen rakenteelliseen viitekehykseen. Kategorioiden muodostamisessa keskeistä on ilmaisujen lukumäärän sijaan esille tulleiden käsitysten laadullisen vaihtelun ilmeneminen. (Huusko & Paloniemi 2006, 167–169; Häkkinen 1996, 42.)

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla haastattelut huolellisesti. Litteroin haastattelut sanantarkasti, mutta jätin osan täytesanoista pois, jos koin niiden vaikeuttavan sanotun asian ymmärtämistä. Tauot puheessa merkitsin silloin, jos koin niillä olevan merkitystä haastateltavan puheessa. Hirsjärven ja Hurmen (2011, 139) mukaan litteroinnin tarkkuudesta ei voi sanoa yksiselitteisiä ohjeita, sillä tarvittava tarkkuus riippuu pitkälti tutkimuksen luonteesta. Fenomenografisessa tutkimuksessa litteroinnin tulisi olla mahdollisimman tarkkaa niin, että niihin välittyisivät esimerkiksi tunteet ja osallistujien tärkeiksi kokemat asiat (Ashworth & Lucas 2000, 300). Koin, ettei esimerkiksi kaikilla täytesanoilla ollut merkitystä sanottujen asioiden merkityksen kannalta, minkä vuoksi jätin ne litteroimatta. Litteroinnin jälkeen luin haastattelut vielä kaksi kertaa tekstimuodossa läpi ennen varsinaisen analyysivaiheen aloittamista, jolloin koin olevani kunnolla perehtynyt tutkimusaineistooni.

Litteroitua aineistoa kertyi kaiken kaikkiaan 68 sivua. Haastattelut nimettiin tunnuksilla H1, H2, H3 ja niin edelleen, jotta tiesin analyysia tehdessäni mistä haastattelusta on kyse. Ensin luin aineistoa läpi ja pyrin muodostamaan siitä kokonaiskuvaa, niin yksittäisten haastatteluiden, kuin koko aineistonkin tasolla. Tein tässä vaiheessa tekstitiedostoihin myös lyhyitä merkintöjä, joilla pyrin tiivistämään haastateltavien keskeisimpiä ajatuksia ja näkemyksiä. Kirjasin ylös myös joitakin kysymyksiä, joita minulla heräsi aineistoon liittyen. Koen, että näin aineistoon olisi helpompi palata myöhemmin ja kuva aineistosta kokonaisuutena oli analyysin alkuvaiheessa selkeämpi.

Analyysivaiheessa käytin apuna Leena Valkosen (2006) väitöskirjaa ja siinä esiteltyä esimerkkiä fenomenografisesta analyysimenetelmästä. Valkosen analyysiesimerkissä merkitysyksikköjen etsiminen on havainnollistettu mielestäni selkeästi ja analyysin eteneminen on tehokasta ja johdonmukaista. Käytin tukena myös Sirpa Perungan (2015) väitöskirjan esimerkkiä analyysin eri vaiheiden toteuttamisesta. Koen, että kyseisten väitöskirjojen analyysiesimerkkien kautta pystyin aloittelevana tutkijana tekemään analyysin aineistosta mahdollisimman sujuvasti ja tarkasti. Vertailemalla jossain määrin toisestaan poikkeavia analyysitapoja löysin myös itselleni ja omaan tutkimukseeni parhaiten sopivat käytännöt.

Varsinaisen analyysin ensimmäisen vaiheen aloitin tunnistamalla aineistosta merkitysyksikköjä. Tässä vaiheessa olennaisessa roolissa ovat kaikki tutkimuksen pääkysymyksen

kannalta merkittävät ilmaisut, eli tarkoituksena oli löytää kaikki ne haastattelujen kohdat, jotka ilmensivät uraohjaukselle annettuja merkityksiä. Pidin siis litteroitua aineistoa lukiessani jatkuvasti mielessä ensimmäisen tutkimuskysymyksen *”Millaisia merkityksiä haastateltavat liittävät uraohjaukseen ja miten uraohjausta toteutetaan käytännössä?”*. Kokosin yhteen Word-tiedostoon juoksevilla numeroilla kaikista haastatteluista löytämäni käsitykseen. Pysin erittelemään Valkosen (2006, 34) esimerkin mukaisesti aineistosta myös sellaiset käsitykset, jotka poikkesivat toisistaan vain vähän ja otin huomioon myös sen, että yhteen virkkeeseen saattoi sisältyä useampia käsityksiä. Koko aineistosta löytyi yhteensä 670 analyysiyksikköä. Esimerkkinä ote eräästä haastattelusta, jossa on kuvattu, mitä uraohjaus haastateltavan mielestä on:

1. uraohjaus mun mielestä on sitä, että mietitään yhdessä sen opiskelijan kanssa, että minkä, tai mitä hän haluaa tulevaisuudessa
2. ei välttämättä tarvi olla työtäkään, vaan se voi olla jotakin muutakin
3. se voi olla sellasella päivän syklillä olevaa ohjausta, sit se voi olla viikon, kuukauden, viiteen vuoteen
4. että jokainen löytäis sen oman juttunsa
5. miten sitte tullaan yhteiskuntakelposeks ja hoidellaan niinkun fiksusti asiat, ettei joudu hankaluuksiin
6. miten sitte tullaan yhteiskuntakelposeks ja hoidellaan niinkun fiksusti asiat, ettei joudu hankaluuksiin
7. se näkyy kyllä, voisin sanoa, että kaikissa asioissa

Esimerkissä on ote eräästä haastattelusta, jossa haastateltava on vastannut tutkimuskysymykseen. Käsitykset voivat muodostua muutamasta sanasta tai jopa kokonaisista lauseista. Käsityksistä 5 ja 6 ilmenee miten toimin silloin, jos yhdestä lauseesta löytyi useampia käsityksiä. Kohdassa 5 haastateltava ilmentää, että yhtenä uraohjauksen osa-alueena on tuottaa yhteiskuntakelpoisia yksilöitä, jotka hoitavat asiansa fiksusti ja kohdassa 6 haastateltava tarkentaa ja lisää yhden käsityksen: yhtenä tavoitteena on myös, etteivät opiskelijat joutuisi hankaluuksiin. Alleviivasin tiedostoon toisistaan eroavat käsitykset, jotta tunnistin selkeästi kohdat, joissa yhdestä lauseesta ilmenee useampia käsityksiä.

Osassa haastatteluista samat käsitykset toistuivat useamman kerran, kun haastateltava toisti jo aiemmin sanomansa asiat. Erittelin aineistosta kuitenkin myös toistuvat käsitykset, sillä koin niiden olevan merkityksellisiä aineiston kokonaisuuden kannalta ja ilmentävän asioita, joita haastateltavat pitivät erityisen tärkeinä. Tässä analyysivaiheessa esitin toistuvasti aineistolle ensimmäisen

tutkimuskysymyksen, jotta löysin varmasti aineistosta juuri ne kohdat, jotka vastasivat kysymykseen. Aineistossa jäivät tässä kohtaa analyysin ulkopuolelle esimerkiksi sellaiset kohdat, joissa haastateltavat kertoivat esimerkiksi omasta työ- tai koulutushistoriastaan, sillä kyse on merkittävästä taustatiedosta, mutta ne eivät kuvaa haastateltavien käsityksiä uraohjauksesta.

Analyysin toisessa vaiheessa aiemmin löydettyjä ilmaisuja ryhmitellään ja niille aletaan etsiä sopivia kategorioita. Aineistosta vertaillaan samankaltaisia ja erilaisia ilmaisuja ja samaan ilmiöön liittyviä erilaisia merkityksiä. Tässä kohtaa aineistosta muodostetaan teema-alueita, joissa yhdistyy useampia osateemoja. Ilmaisut erotetaan yksilöistä ja alkuperäisestä kontekstistaan kollektiivisemmalle tasolle. (Perunka 2015, 88; Valkonen 2006, 35.) Käytännössä kävin läpi ensimmäisessä vaiheessa keräämiäni ilmaisuja ja aloin ryhmitellä niitä sisältöjensä mukaan uuteen tiedostoon eri otsikoiden alle. Ryhmittely perustui samankaltaisten ilmausten yhdistelyyn ja rajatapausten tarkasteluun. Åkerlindin (2008, 635–636) mukaan käsityksiä tulee tarkastella myös suhteessa toisiinsa. Käytin Wordin yliviivaustyökalua, jolla merkitsin ensimmäisestä tiedostosta värillä ne ilmaisut, jotka olin jo luokitellut. Tarkoitukseni oli vielä tässä kohtaa pitää erillään kaikki ilmaisut, jotka poikkesivat vähänkin toisistaan. Esimerkkejä syntyneistä kategorioista ovat henkilökohtaistaminen, itseohjautuvuus ja oman alan tunteminen. Tämän vaiheen jälkeen aineistosta löytyi yhteensä 74 tapaa, jotka kuvasivat haastateltavien käsityksiä uraohjauksesta. Osa ryhmistä sisälsi useita kymmeniä ilmaisuja ja vähimmillään yhdessä ryhmässä oli vain kaksi ilmaisua.

Aineiston analyysin kolmannessa vaiheessa aineistosta nousseille käsityksille muodostetaan käsitysryhmät. Luin useampaan kertaan läpi aiemmassa vaiheessa muodostamani ryhmät ja niissä olevat ilmaisut, jotta pystyin muodostamaan taas kokonaiskuvan sen hetkisessä muodossaan olevasta aineistosta. Tässä kohtaa myös muokkasin muutaman ryhmän otsikkoa ja yhdistin kahden ryhmän ilmaisut samaan ryhmään, sillä huomasin, että kyse oli päällekkäisistä ilmaisuista. Kokonaiskuvan muodostamisen jälkeen aloin ryhmitellä käsityksiä uusien yläotsikoiden alle. Liitin samaan aihepiiriin kuuluvia alaryhmiä toisiinsa ja muodostin niille alustavia yläotsikoita. Tavoitteena oli muodostaa käsitysryhmiä, joissa on selkeät ja toisistaan erottuvat rajat. Häkkisen (1996, 43) mukaan kategorioiden välisten rajojen tulee olla niin selkeitä, etteivät kategoriat ole keskenään päällekkäisiä. Edellisen analyysivaiheen 74 käsityksestä muodostui seitsemän erillistä käsitysryhmää, jotka rakentuivat niiden sisältöjä tarkastelemalla ja vertailemalla, kuten Valkosen (2006, 36) analyysissa. Seuraavassa luvussa kuvaan tarkemmin kyseisiä käsitysryhmiä ja niihin sisältyviä käsityksiä.

5 KÄSITYSRYHMÄT URAOHJAUKSESTA OSANA VASTUUOHJAAJIEN TYÖTÄ

Tässä kohtaa aineiston analyysia olin muodostanut käsitysryhmät niistä 74:stä käsityksestä, jotka aineistosta olivat nousseet. Mukailin Valkosen (2006) analyysiesimerkkiä ja ryhmittelyn tuloksena käsityksistä muodostui loppujen lopuksi seitsemän erilaista käsitysryhmää. Käsitysryhmät vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen *Millaisia merkityksiä haastateltavat liittävät uraohjaukseen ja miten uraohjausta toteutetaan käytännössä?*. Alla olevassa taulukossa olen kuvannut millaisia muodostuneet käsitysryhmät ovat. Seuraavaksi kuvaan syvemmin jokaisen käsitysryhmän sisältöjä ja havainnollistan käsityksiä käyttäen apuna aineistosta nousevia sitaatteja. Aineistosta nostetut lainaukset on kursivoitu ja sisennetty.

TAULUKKO 2. Seitsemän käsitysryhmää, jotka kuvaavat vastuuhjaajien käsityksiä uraohjauksesta osana heidän työtään.

Uraohjauksen määritelmä	Uraohjauksen osa-alueet	Uraohjaus työnkuvassa	Uraohjausosaaminen
<ul style="list-style-type: none"> - Uraohjauskäytännöt - Oppijan vahvuuksien tunnistamisen tukeminen - Kannustaminen - Auttaminen - Ohjaus opintojen eri vaiheissa 	<ul style="list-style-type: none"> - HOKS - Henkilökohtaistaminen - Osaamisen tunnustaminen - Työelämävalmiuksien tukeminen - Ryhmäyttäminen - Työssäoppiminen - Yrittäjäyys 	<ul style="list-style-type: none"> - Vastuuhjaajan perustehtävä - Vastuuhjaajan rooli - Tiimityö - Resurssit - Työn kuormittavuus - Sähköiset järjestelmät 	<ul style="list-style-type: none"> - Asiantuntijuus - Kokemuksen tuoma osaaminen - Alan tunteminen - Henkilökohtaiset ominaisuudet - Verkostoosaaminen - Osaamisen kehittäminen

Vuorovaikutuksen merkitys	Opiskelijoiden tarpeet	Toimijoiden vastuut ja roolit
<ul style="list-style-type: none"> - Henkilökemiat - Opiskelijoiden tunteminen - Kohtaamistaidot - Kuunteleminen - Luottamus - Rehellisyys 	<ul style="list-style-type: none"> - Nuorten ohjaus - Aikuisopiskelijoiden ohjaus - Uraohjauksen tavoite - Itseohjautuvuus - Yksilöllisyys 	<ul style="list-style-type: none"> - Opinto-ohjaajan rooli - Muun henkilöstön rooli - Opiskelijan oma vastuu - Yritysten vastuu

5.1 Uraohjauksen määritelmä

Ensimmäinen käsitysryhmä muodostuu niistä määritelmistä, jotka ilmentävät mitä vastuuhjaajat ajattelevat uraohjauksen olevan. Keskeisenä uraohjaukseen liittyvänä tekijänä vastuuhjaajien työssä onkin se, miten he itse määrittelevät uraohjauksen ja mitä uraohjaukseen konkreettisesti heidän mielestään sisältyy. Määritelmät uraohjauksesta vaihtelivat jonkin verran, mikä ilmentää käsitteen laajuutta ja moniulotteisuutta, mutta osaltaan myös uraohjausosaamisen tasoa. Haastatteluissa kertyi paljon mainintoja niistä asioista, mitä haastateltavat pitivät uraohjaukseen kuuluvina ja toisaalta myös nykypäivänä omaan työhönsä kiinteästi liittyvinä asioina. Osa haastateltavista käsitti uraohjauksen hyvinkin laajasti, kun taas toiset haastateltavat ymmärsivät uraohjauksen huomattavasti yksiselitteisemmin.

Erilaiset määritelmät havainnollistavat myös erilaisten alojen välisiä eroavaisuuksia uraohjauskäytännöissä. Uraohjauksen ymmärretään olevan esimerkiksi opiskelijan tulevaisuuden uratoiveiden ja -tavoitteiden pohtimista yhdessä opiskelijan kanssa siten, että opiskelija saa mahdollisuuden muokata omaa opintopolkuaan henkilökohtaisten tavoitteidensa mukaan. Määritelmissä ilmeni myös uraohjauksen yhteiskunnallinen merkitys, kun uraohjauksen nähtiin vaikuttavan esimerkiksi opiskelijoiden kehittymiseen aktiivisiksi kansalaisiksi. Eräs haastateltava taas määritteli uraohjauksen olevan käytännössä sitä, että saatetaan yhteen yritys ja opiskelija esimerkiksi työssäoppimisen ajaksi. Tällöin kyse on yksinkertaisesti siitä, että opettaja kertoo opiskelijalle yrityksen, jossa opiskelija suorittaa työssäoppimisjaksonsa ja auttaa näin opiskelijan kiinni työelämään.

Uraohjaus mun mielestä on sitä, että mietitään yhdessä sen opiskelijan kanssa, että minkä, tai mitä hän haluaa tulevaisuudessa. Sen ei välttämättä tarvi olla työtäkään, vaan se voi olla jotakin muutakin. Että tota, nimenä toi uraohjaus monta kertaa on, että aha, se on joku ammattiin liittyvä, mut enemmän mä niinku ajattelen, että se on paljon muutakin. Ja se voi olla sellasella päivän syklillä olevaa ohjausta, sit se voi olla viikon, kuukauden, viiteen vuoteen, jotakin sinne. Että tota, sitä että jokainen löytäis sen oman juttunsa, miten sitte tullaan yhteiskuntakelposeks ja hoidellaan niinkun fiksusti asiat, ettei joudu hankaluuksiin. H3

Tällä hetkellä se mitä minä teen, on se, et minä yritän näyttää firman ja oppilaan siinä. Ja sitä kautta saadaan heidät niinku johonkin. -- Kyllä nuori mies, kun sen joku tajuu ottaa töihin, niin se on ensimmäiset viis vuotta siinä onnellisesti. Se on siinä. Sen jälkeen, ku muutaman vuoden se on siellä, sit se kaveri lähtee jo jonnekk. Ei sitä tiedä minne se menee, mut kyl se oman ittensä hoitaa siit eteenpäin. H2

Uraohjauskäytännöistä puhuttaessa valtaosa vastuuhjaajista kertoi niistä käytännöistä, joilla pyritään edistämään opiskelijoiden työllistymistä. Viisi haastateltavaa mainitsi, että opintoihin kuuluu esimerkiksi ansioluettelon ja työhakemuksen tekeminen yhdessä opiskelijoiden kanssa. Myös esimerkiksi työssäoppimispaikan hakeminen itse nähtiin yhtenä uraohjaukseen liittyvänä ja haastateltavien mielestä myös hyväksi todettuna käytäntönä. Ylipäätään uraohjaukseen liitettiin erilaisia arjessa näkyviä asioita, kuten keskusteluja ja ryhmätilanteissa tapahtuvaa ohjausta. Osa haastateltavista korostikin, että uraohjaus näkyy ihan kaikessa oppilaitoksessa tapahtuvassa toiminnassa, eikä sitä voi erottaa muusta vastuuhjaajan työhön kuuluvasta, kuten opetuksesta.

Et kyl mun mielestä se näkyy ihan siinä kaikessa, kun ollaan opiskelijoiden kanssa ja tehään tätä työtä, on se mun mielestä läsnä siellä jatkuvasti. Ja se on tosi paljon sitä ihan konkreettista asiaa, just vaikka et miten se CV tehdään tai muuta. Ja usein se lähtee niistä käytännön asioista liikkeelle. -- Ja se on mun mielestä parempikin niin et mennään se käytäntö eellä... Se on helpompi varmaankin ainakin noille nuorille ymmärtää niinku käytännön kautta, joo. H7

Toisaalta selkeiden uraohjauskäytäntöjen puuttuminen nähtiin sekä huonona, että hyvänä asiana. Eräs haastateltava toivoi, että uraohjaukseen liittyen olisi käytettävissä oppilaitoksen yhteinen ohjeistus, jossa kuvattaisiin esimerkiksi uraohjaukseen liittyviä käytännön toimia askel askeleelta ja jonka mukaan voisi omassa työssään edetä. Toisaalta haastatteluista ilmeni myös, että mikäli uraohjausta varten olisi käytännön ohjeita tai toimintamalleja, lisääisivät ne todennäköisesti vain työn määrää ja hallinnollisia tehtäviä jo valmiiksi kiireiseen opettajan työhön ja vaikuttaisivat näin ollen negatiivisesti oman työn tekemiseen.

Niin mun mielestä ois aika ihanaa, että olis niinkun yhteinen ohje tavallansa, niinku stepit, että mitä tehdään missäkin vaiheessa. Mä kerran näin, jossakin hankkeessa oli

tehty ihan mahtava materiaali. -- Ja mä muistan, ku mä ajattelin, että toihan pitäis olla niinku kaikilla käytössä. Mutta että, mun mielestä se pitäis niinkun yhteisesti sopia. -- Mutta joo, se sellanen tavallansa, että tota, mitä tehään ku opiskelut alkaa, niinku asiasisältöjä, että käy nää jutut läpi. H3

Tää on monimutkanen vyyhti, et mä en tiedä mist tää lähtee purkenee ja mihin suuntaan se menee, mutta ei meil oo niinku sellasta järkevää, mitään tiettyä sabluunaa miten me saadaan uraohjausta tehty. Ei meil oo, en mä ainakaan löydä. Ja jos me tehdään jollain tietyllä sabluunalla, niin se on taas yks byrokraattinen ratas lisää jossain. H2

Uraohjaukseen nähtiin useassa haastattelussa sisältyvän opiskelijoiden auttamista opintoihin liittyvissä haasteissa ja ongelmatilanteissa. Joidenkin vastuuohjaajien kohdalla kyse oli siitä, että haastateltavat itse kokivat auttavansa opiskelijoitaan, mutta osa haastateltavista puhui lähinnä siitä, miten opiskelijoita tulisi auttaa. Auttamisen nähtiin olevan tärkeää esimerkiksi silloin, jos opinnot eivät etene tai opiskelija kokee olevansa väärällä alalla. Vastuuohjaajan tehtävänä olikin erään haastateltavan mukaan ennen kaikkea olla läsnä silloin, kun opiskelija tarvitsee tukea, sillä vastuuohjaaja on oppilaitoksessa opiskelijaa lähimpänä oleva aikuinen.

Tärkeää oli haastateltavien mielestä myös opiskelijoiden kannustaminen. Osa haastateltavista näki, että opiskelijoita tulee rohkaista ja kannustaa opintojen aikana esimerkiksi työssäoppimispaikan etsimisessä ja oman alan työmahdollisuuksiin tutustumisessa. Kannustaminen nähtiin tärkeänä erityisesti sen kannalta, että jokainen opiskelija saataisiin suoriutumaan opinnoissaan itselleen parhaalla mahdollisella tavalla ja jopa ylittämään itsensä. Eräs haastateltava totesi kannustavansa ennen kaikkea hyvin menestyviä opiskelijoita jatko-opintojen pariin, mutta huonommin opinnoissaan menestyvät jäävät helposti taka-alalle, sillä ohjaus ei ole heidän kohdallaan niin suoraviivaista tai helppoa.

Et on niinku kuunneltu ja autettu ja muuta. Ehkä sellanen. Et mun mielestä se, että tavallaan, tai kaikista tärkeintä ois se, että sillä opiskelijalla olis sellanen fiilis, että millon tahansa sillä tulee se, niin joku pystyy siinä auttamaan. H1

Me koitetaan kannustaa aina sillä tavalla, että jokainen opiskelija ois niinku ylpeä niistä omista tekemisistään, eikä vähättelis sitten. Et se ois semmonen niinkun, sellanen positiivinen asia, että hei, sä oot saanu nyt tän asian ja ole ylpeä tästä. H4

Yhtenä merkittävänä uraohjauksen osa-alueena haastateltavat näkivät sen, että opintojen aikana opiskelija oppii tuntemaan itsensä ja sen myötä myös itseluottamus kehittyy. Opintojen aikana saatuja onnistumisen kokemuksia pidettiin haastatteluissa tärkeänä osana onnistunutta uraohjausta, millä ajateltiin olevan merkittävä vaikutus esimerkiksi työllistymiseen. Itsetuntemuksen kehittymiseen liitettiin esimerkiksi hyvät arvosanat ja muu opinnoissa menestyminen. Kun opiskelija tuntee itsensä

ja omat vahvuutensa, on työllistyminen helpompaa ja todennäköisempää ja opiskelija osaa tehdä parempia valintoja sekä opintojen aikana, että niiden jälkeen.

Ja sehän se nyt on monenkin uran kannalta aika oleellista, että saa niinku hyvät arvosanat ja saa hyvää itseluottamusta itsekin ja jonkinlaisen näkemyksen siitä, että mitä mä oikeesti osaan ja kuinka helposti opitaan niitä uusia asioita siellä työpaikalla. H5

Ja se on tosi tärkeä sit kun lähtee sitä työtä hakee, et osaa sanoo mitkä on ne omat vahvuudet ja muutenkin et on varmuutta siihen työnhakuun ja et on täällä saanu jo kokemusta siitä ja tuntee sen oman osaamisensa. H7

Määritelmään uraohjauksesta liittyy myös käsitykset siitä, milloin uraohjausta tapahtuu ja kuinka kauan uraohjausta tehdään. Uraohjauksen nähtiin valtaosassa haastatteluita jatkuvan koko opintojen ajan, opintojen alkuvaiheesta aina valmistumiseen asti. Reformin myötä voimaan astuneen jatkuvan haun kerrottiin kuitenkin muuttavan uraohjausprosessia ja jatkuvan haun kautta tulevilla opiskelijoilla uraohjauksen todettiin alkavan jo hakuvaiheen haastattelusta. Eräs haastateltavista toivoi, että tämä käytäntö otettaisiin käyttöön kaikkien opiskelijoiden kohdalla. Neljä haastateltavaa korosti varsinkin opintojen alkuvaiheessa tapahtuvan ohjauksen merkitystä ja sen nähtiin olevan tärkeässä roolissa esimerkiksi opiskelijoiden ryhmähengen kehittymisen kannalta. Kaksi haastateltavaa korosti, että opintojen alkuvaiheen uraohjauksella voidaan myös vaikuttaa alanvaihtajien tai keskeyttäjien määrään.

Et ne tavallaan he tekisivät niitä oikeita valintoja heti alkuun, tai ainakin oikean suuntaisia. Ei se oo mitenkään kiveen hakattu. Ja tosi hyvin on onnistunu, että vaihdokkaita on niinku vähän ollu. Et se on niinku, se taas on helpottanu sitä meidän työtä. H1

Yksi haastateltavista kuvasi myös opintojen jälkeistä ohjausta, mikä oli kyseisellä alalla omaksuttu tiiviiksi osaksi uraohjauskäytäntöjä. Yhteydet opiskelijoihin pysyvät yllä myös valmistumisen jälkeen ja entisiä opiskelijoita autetaan aina tarpeen vaatiessa. Toisaalla uraohjausta ei taas nähty opintojen jälkeen tapahtuvan lainkaan, vaan opiskelijan valmistuessa yhteydenpito pääasiassa loppuu, eikä oppilaitokseen oteta yhteyttä enää valmistumisen jälkeen. Käsityksissä ilmeni siis suuria eroja eri alojen välillä ja erilaisten uraohjauskäytäntöjen ja -menetelmien kirjo oppilaitoksessa näyttäytyi haastattelujen perusteella suurena.

Meillähän uraohjaus vielä jatkuu valmistumisen jälkeenkin, että meillä on avoimet ovet täällä, ja aika paljon entisiä opiskelijoita käy. Tai sitte ne on sellasia, että ne kyselee, tiedätkö työpaikkaa, tai mitä mieltä oot, kannattaisko mun mennä sinne. Soittavat tai tulevat käymään. Ja tota, saanko laittaa sut suosittelijaksi. -- Että mun mielestä sekin on

tosi kivaa, on aina kiva nähdä entisiä opiskelijoita... -- Että aina autetaan, jos joku vaan kysyy apua. Se on kumminkin pitkä aika opiskella tutkintoa mejän kanssa, et kyllä siinä niinkun tullaan tutuiksi puolin ja toisin. H3

Ei oo semmosta, se on niinkun kirveellä veistäisit, kun niille sen todistuksen lyöt kouraan. Ei siin oo niinkun mitään, siis koulutuksen järjestäjältä... -- Kun mä täräytän niille todistuksen kouraan, niin se on siinä. H6

5.2 Uraohjauksen osa-alueet

Toisen käsitysryhmän muodostavat haastateltavien määritelmät siitä, mitä osa-alueita he käsittivät ammattioppilaitoksen uraohjaukseen kuuluvaksi. Osittain määritelmät kuvastivat esimerkiksi laissa määrättyjä ja reformin myötä osaksi työnkuvaa tulleita vastuunohjaajien tehtäviä, kuten henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman tekemistä ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista. Myös esimerkiksi työelämävalmiuksien kehittymisen tukeminen, opiskelijoiden ryhmäytymisen edesauttaminen ja ryhmä- sekä yksilöohjaus nähtiin merkittävinä uraohjaukseen liittyvinä toiminta-alueina. Henkilökohtaistaminen nousi haastatteluissa esiin yhtenä uraohjaukseen oleellisesti liittyvänä tehtävänä. Pääosin sen nähtiin olleen tiivis osa opintoja jo ennen reformia, eikä suurta muutosta koettu tämän suhteen tapahtuneen. Henkilökohtaisten polkujen muodostamista pidettiin työnkuvaan kuuluvana perusasiana ja kaikki kokivat asian olleen hyvin hallussa jo ennen reformia.

Meille esimerkiks tämmönen osaamisperusteisuus on ollu pitkään jo käytössä, että me ollaan tehty sitä ehkä niinkun jo reformi... Ollaan jo ennakoitu ja tehty jo niin, ja samoin me ollaan kyllä sitä henkilökohtaistamista tehty hyvinkin paljon. Etenki semmosille, joilla sattuu olemaan hyvä työpaikka tai työssäoppimispaikka tai muuten hyvät kontaktit. H5

Se hyvä puoli meillä on, että me kaikki ollaan... En mä tiä, ei se oo mitään tunnollisuuttakaan, vaan me halutaan tehdä ne henkilökohtaset polut sillee hyvin, että ollaan kartalla, tai sitte tarvittaessa työkaveri on kartalla. Että mitä sen kunkin opiskelijan kanssa niinkun tehdään. H3

Henkilökohtaistamiseen liittyen yhtenä merkittävimmistä uraohjaukseen kuuluvista osa-alueista nähtiin henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma eli HOKS. Reformin myötä HOKS tulee nykyisin laatia kirjallisena ja jokaiselle opiskelijalle yksilöllisesti ja se herätti haastatteluissa paljon ajatuksia ja mielipiteitä. Keskeisenä haastatteluissa nousi esiin se, että henkilökohtaisia osaamisen kehittämissuunnitelmia on tehty kaikilla aloilla jo aiemminkin, mutta merkittävänä muutoksena on, että nykyisin se tulee laatia kaikille kirjallisena. Valtaosa haastateltavista piti nykymallia hyvänä, mutta toisaalta sen todettiin olevan vain yksi uusi hallinnollinen tehtävä muutenkin moniulotteisessa

työnkuvassa. Muutos herättikin myös jonkin verran kritiikkiä ja kysymyksiä erityisesti resursoinnin ja käytännön toteutuksen ja ajankäytön suhteen.

Se, että sitä ei oo vedetty välttämättä mihkään papereihin ja kansiin, niin se on ehkä siinä isoin ero. Muutenhan toi ei oo yhtään... Yhtään uutta pyörää ei oo nyt keksitty. Vaan se on, se on pakotettu nekin, jotka ei oo halunnu tehdä sitä, on halunnu tehdä työnsä vaan, ei niinku ylimäärästä, niin nyt nekin on pakotettu tekeen tää. H6

Turhaa byrokratiaa. -- Jos mul on oppitunti, minut on laitettu et minä, oppitunti, aika, paikka, oppilaat. Minä en voi lähtee siitä tilasta, jos mul on kakskyt kaverii, ni mä en voi yhden kaverin kans lähtee johonki muualle siitä. -- Eli täs on ihan näit käytännön ongelmii, et periaattees resursointi ja se tapa, et me saatais pidetty se HOKS niinku hallinnassa, niin meil ei oo olemassa sitä täl hetkellä. Ni se aiheuttaa sen ongelman, et me ei keretä tekee niitä ja ylläpitämään. H2

Toisaalta ajankäyttö oli keskeinen puheenaihe myös niissä haastatteluissa, joissa kehittämissuunnitelman tekemiseen suhtauduttiin positiivisemmin. Yksilöllisen suunnitelman tekemiseen kuluva aikaa pohdittiin esimerkiksi oman työajan suunnittelun ja yleisen resursoinnin näkökulmasta. Opiskelijoiden tarpeiden ja lähtökohtien ollessa aina yksilöllisiä ajankäyttöä voi olla kuitenkin hankalaa arvioida, mutta useimmilla haastateltavilla oli jonkinlainen käsitys siitä, kuinka paljon yhden opiskelijan kanssa oli realistista käyttää aikaa suunnitelman tekemiseen ja päivittämiseen.

Siihen on pyritty, et aina kun alkaa uus tutkinnon osa, niin katottais se HOKS kuntoon. -- Ja se riippuu aina siitä opiskelijasta et mikä se hänen tilanne on. Et alkuun se eka tapaaminen kestää toki kauemmin, kun siinä tehdään ne hyväksiluvut ja muut. Et siinä voi mennä vaikka, öö, kaks tuntii helposti. Sit myöhemmin katotaan, et onks tää menny siihen suuntaan mihin ajateltiin ja tehään ne muutokset. Mut se on aika yksilöllistä, et toisilla se on niin paljon selkeempi ja he kertoo heti, että aion tehdä näin ja näin ja he on kattonu ne tutkinnon osatkin sieltä ite jo. H7

Eräs haastateltava korosti, että HOKS:n tekemisessä on yhä kyse myös siitä, kuinka paljon opettaja itse on valmis käyttämään siihen aikaa ja miten syvällisesti kukin opettaja niihin paneutuu. Haastateltava mainitsi, että kyseessä on ennen kaikkea koulumaailmalle tyypillinen ongelma: vaikeissa tapauksissa vastuu sysätään herkästi pois omilta hartioilta, jos vaan mahdollista. Haastateltava pohti, että sietokyky erilaisia opiskelijoita ja heidän yksilöllisiä tarpeitaan kohtaan on vuosien myötä laskenut, mikä on merkittävä havainto, sillä erilaisia opiskelijoita on nykypäivänä jopa aiempaa enemmän. Kaiken kaikkiaan viisi haastateltavaa seitsemästä totesikin erilaisten opiskelijoiden laajan kirjon tuovan työhön lisää haastetta.

Samoin näitä HOKS-keskusteluja, niin sähän voit ne pitää sillai, että terve ja kerro ja adios. Tai sitte oikeesti paneutua siihen ihmiseen ja yrittää ja... Sitten se on niinku ollu aina koulumaailmassa, se, että oikeesti vaikeet... Kun osa HOKSeista on oikeesti vaikeita. Niin ne sysätään sitte eteenpäin tai muualle, tai jätetään jopa tekemättä, kun se on niin vaikee, eikä tiedä. Varsinkin jos on vähä erilainen se oppilas. Erilaisuuden sietokyky ei oo noussu kyllä vuosien varrella yhtään, ehkä laskenu. H6

Toisaalta myös opiskelijoiden omaa asemaa ja vastuuta HOKS:n suhteen mietittiin. Eräs haastateltava pyrki painottamaan opiskelijoille sitä, että suunnitelmaa on mahdollista muuttaa tarpeen vaatiessa, eikä ylös kirjattaviin ajatuksiin tule suhtautua liian vakavasti, vaikka kyseessä on tärkeä opintojen etenemiseen ja tulevaisuuteen liittyvä asia. Haastateltava näkikin suurimpana muutoksena sen, että nyt opiskelijoiden tulee itse aiempaa tarkemmin jäsenellä ja avata kirjallisesti omia tulevaisuuden haaveitaan, jolloin ne myös kenties avautuvat opiskelijoille itselleen aiempaa paremmin.

Mä luulen, et opiskelijatkin nyt enemmän niinku miettivät näitä asioita. Ku mä oon ainakin tehny niin, et he on kirjottanu itse sinne sähköseen HOKS:n niitä asioita. Että koittanu niinku avata sitä, et mitä sinne tarvii laittaa ja oon sanonu, että laittakaa se mikä on tämän hetken tuntemus, että niihin palataan sitten aina ja voidaan muuttaa niitä tarvittaessa. Mä luulen, et se on niinku suurin muutos, että nyt annetaan sitä opiskelijoillekin ihan konkreettisesti, et heidän täytyy niinku mustaa valkoselle laittaa, niitä omia tavoitteita ja haaveita ja unelmia, et mihin he suuntautuisivat. H4

Osaksi uraohjausta ja henkilökohtaistamisprosessia liitettiin myös aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen. Varsinkin aikuisopiskelijoiden lisääntyneen määrän vuoksi osaamisen tunnustamista mainittiin nykypäivänä olevan paljon aiempaa enemmän ja sen todettiin vievän paljon aikaa esimerkiksi juuri HOKS-keskusteluissa. Eräs vastuuhjaaja korosti, että osaamisen tunnustaminen on tärkeää opintojen sujuvoittamiseksi, jotta opiskelijan ei turhaan tarvitsisi käydä läpi jo aikaisemmin opiskelemiaan asioita. Hänen mukaansa se voi vaikuttaa myös siihen, miten mielekkäiksi ja onnistuneiksi opinnot koetaan. Ylipäätään vallitseva käsitys haastatteluiden perusteella oli se, että osaamisen tunnustaminen on hyvin oleellinen osa henkilökohtaisten opintopolkujen rakentamista ja se tulee tehdä hyvin.

Et se osaamisen tunnistaminen ja semmonen, että... Et onhan sitä meillä ollu jo tosi pitkään, siis varsinkin täällä meillä. -- Et niinkun, näil on ollu tosi paljon työkokemusta ja ne on hankkinu sitä jo pitkään, siis opiskelun ohella. Eli me on jouduttu viimesen vuoden me opettajat, niin sitä osaamisen tunnistamista ja semmosta tekemään tosi henkilökohtasesti. Ja sitä on kyllä ollu jo tosi paljon. H1

Yhtenä uraohjauksen osa-alueena nähtiin myös työelämävalmiuksien kehittymisen tukeminen opintojen aikana. Koska ammatillisen koulutuksen tehtävä on tuottaa työelämässä menestyviä

yksilöitä, on opinnoissa keskityttävä alakohtaisen osaamisen lisäksi myös yleisiin työelämätaitoihin. Erään haastateltavan mukaan opintojen aikana saatavat perustiedot ja -taidot ovat työelämän kannalta hyvin tärkeitä valmiuksia ja vaikuttavat oleellisesti myös työllistymiseen. Tähän haastateltava liitti yleisesti esimerkiksi käytöstapojen ja työelämäsääntöjen oppimisen jo opintojen aikana, jotta valmistuessaan opiskelijalla olisi mahdollisimman hyvät edellytykset pärjätä työelämässä.

No tietysti hyvä oppiminen ja opetus, että sieltä tulisi ne hyvät perustaidot. Samoin sitte tämä, että he jaksaisivat, niinku he kyllä tekeekin, opiskelijat, niin he tsemppaa hirveesti sinne työssäoppimisjaksoille. -- Ja kyllä tietysti tämmöseen kasvatukseen, käyttäytymiseen, työelämäsääntöihin ja semmoseen liittyvät asiat. H5

Yleisistä työelämävalmiuksista puhuttaessa haastatteluissa korostettiin erityisesti työpaikalla tapahtuvan oppimisen merkitystä. Koulutussopimuspaikan etsimisen nähtiin olevan pääasiassa opiskelijan omalla vastuulla ja vastuuohjaajan tehtävänä on auttaa prosessissa. Samalla opiskelijat omaksuvat työnhaun käytäntöjä ja oppivat lisää oman alan tarjonnasta sekä työllistymismahdollisuuksista. Eräs haastateltava korosti myös itsensä markkinoinnin olevan tärkeä uraohjauksen osa-alue, jota opetellaan juuri työpaikkoja hakiessa. Työpaikalla vietetyn ajan myötä tapahtuva työyhteisön käytäntöihin ja toimintatapoihin tutustuminen lisää myös opiskelijoiden edellytyksiä ja mahdollisuuksia pärjätä työelämässä myös valmistumisen jälkeen. Eräs vastuuohjaaja totesi myös, että työpaikalla tapahtuva oppiminen on hyvä vaihtoehto opiskelijalle silloin, jos opinnot eivät jostain syystä kiinnosta tai etene tavoitteiden mukaisesti.

Sitten, niinku sanoin, niin me vastuutetaan opiskelijoita, et aina kun lähetään työpaikalle opiskelemaan, niin itse haetaan työpaikka ja itse tehdään sopimukset. Autetaan, kerrotaan mistä ne löytyy, mutta mitään ei tehdä valmiiksi. Että tietysti sitten jos ei se suju, niin sitte aina mietitään, että oletko vielä valmis työelämään vai pitääkö näitä juttuja vielä jumpata täällä näiden seinien sisällä. H3

No meidän alalla on sillai, voidaan puhuu et ollaan poikkeava sillä tavalla, et meidän alalla on työpaikkoja. Meil on niin paljon työpaikkoja ku me ikinä halutaan, me saatais kaikki kaverit töihi, joka ikinen, ja paljo enemmän. Ni se onnistuu, sä voit laittaa kavereita mihin tahansa, jos ne nyt näkee et kaveri osaa jotain ja jos ei nyt koulussa viihdy, niin voidaan laittaa työssäoppimaan. H2

Työelämässä tapahtuvaa oppimista pidettiin myös uraohjauksen kannalta merkittävänä opintoihin kuuluvana osa-alueena. Reformin myötä aiemmin käytäntönä ollut työssäoppiminen muuttui koulutussopimukseksi, jossa työpaikalla järjestettävän koulutuksen kesto sovitaan yksilöllisesti jokaisen opiskelijan kanssa. Koulutussopimusmallilla tavoitellaan ennen kaikkea joustavuutta työpaikoilla tapahtuvaan oppimiseen. Haastateltavien mukaan kyse on kuitenkin hyvin pitkälti

samasta asiasta kuin ennenkin, ainoastaan termi on muuttunut. Myös haastatteluissa puhuttiin pääosin työssäoppimisesta, eli uutta termiä ei ollut vielä kaikkien kohdalla omaksuttu omaan puheeseen.

No, kyllä jos nyt ajatellaan, ni tämmöseen työssäoppimiseen tai koulutusopimuksen mukaiseen työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen, niin ei minun mielestä nyt radikaalisti oo mitenkään muuttunu, ainakaan toistaiseksi. Että kyllä se mun mielestä on ollu saman tyyppistä ennenkin. H5

Työpaikalla tapahtuvaa oppimista kuvailtiin merkittäväksi muun muassa opiskelijoiden itsetuntemuksen kehittymisen näkökulmasta. Varsinkin ensimmäisen työpaikan merkitys nähtiin tärkeänä, sillä kyseessä voi olla ensimmäinen kerta, kun opiskelija näkee oman alan työtä tehtävän käytännössä. Sen myötä myös omat tulevaisuuden suunnitelmat ja tavoitteet voivat kirkastua ja opiskelumotivaatio kasvaa. Haasteena erään haastateltavan mukaan oli kuitenkin se, että varsinkaan monet nuoret opiskelijat eivät itse tiedä mitä haluavat, jolloin opettajan on pakko tehdä päätöksiä ja suunnitelmia opiskelijoiden puolesta.

Monesti meidän oppilaat on kauheen onnellisia, kun he pääsee työssäoppimispaikkaan, nehän on ku koiranpentuja kun ne juoksee jonkun perässä siellä, mikä komentaa et tee se, tee toi. Ja sitä kautta sit niinku se tietty sellanen, he saa tietyn näkemyksen ja sitä kautta he muodostaa sen, mitä he haluavat tässä kohtaa. Valitettavasti minä joudun sen kertomaan, et mitä te haluatte. En mä voi suoraan sanoo, mutta siis mä päätän sen, valitettavasti. En mä haluais sitä, mutta ku eivät he tiedä. H2

Vaikka kokemukset työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta olivat haastateltavien mielestä pääosin positiivisia ja sen nähtiin olevan tärkeä osa opintoja, nousi haastatteluissa esiin myös negatiivisia näkemyksiä yrityksissä tapahtuvasta oppimisesta. Erään haastateltavan mukaan opiskelijan työpaikalta saamat kielteiset kokemukset voivat vaikuttaa esimerkiksi nuoren opiskelijan itsetuntoon ja sitä kautta edelleen jopa opintojen etenemiseen. Yhtenä ongelmana mainittiin myös se, että osa opiskelijoista tarvitsee paljon tukea jo esimerkiksi työpaikalle menemiseen ja yleensäkin työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta suoriutumiseen. Resurssit eivät kuitenkaan riitä siihen, että vastuuohjaajat kävisivät työpaikoilla esimerkiksi viikoittain. Myöskään tieto ongelmista ei aina kulje opettajille saakka, jolloin oppilaitoksen henkilökunnan on mahdotonta puuttua ongelmiin.

Ja sitte mikä niinkun, mitä on tapahtunu kans, että kun ollaan työpaikoilla oppimassa, niin siellä saattaa joskus, tosi harvoin onneksi, mut joskus tulee sellasia, että se kokemus ei oo ollukkaan niin myönteinen. Ja sitä kautta tulee sitten tavallaan semmonen niinkun, sille opiskelijalle sellanen torjuntajuttu, että mä en ainakaan niinkun halua. H3

Että aika tavalla joitakin pitää houkutella sinne työssäoppimispaikoille ja joitakin pitää tukea niin, että ne ei yksinkertaisesti uskalla mennä sinne. -- Et kyllä se työssäoppimisen resursointi, ei se oikeesti oo niin huikeaa, että pystyttäis niinku hirveesti sille tekemään. Että kyllähän se opiskelija sitte aika tavalla siellä saa kuitenkin yrittää pärjätä. Että ilman muuta, jos on semmosia ongelmia, että tarvii sitä apua, mutta ei me aina sitäkään tiedetä, jos se on työssäoppimispaikalla, jos se opiskelija tai työnantajakaan ei ota yhteyttä. Et ei todellakaan oo resursseja käydä esimerkiksi joka viikko siellä. H5

Muita haastatteluisia esiin nousseita uraohjauksen osa-alueita olivat opiskelijoiden ryhmäyttäminen sekä ryhmä- ja yksilöohjaus. Yhtenä uraohjauksen osa-alueena pidettiin sitä, että opiskelijaryhmästä saadaan heti opintojen alussa luotua mahdollisimman tiivis. Erään haastateltavan mukaan tällä voidaan laskea jopa opintonsa keskeyttäneiden määrää ensimmäisen lukuvuoden aikana. Eri muodoissa ja menetelmin tapahtuva ohjaus, kuten ryhmä- ja yksilöohjaus nähtiin myös tärkeänä ja eri opiskelijoille sopivat erilaiset menetelmät. Ryhmäohjauksen etuna pidettiin toisilta oppimisen mahdollisuutta, kun taas yksilöohjauksessa oli mahdollista keskittyä tarkemmin jokaisen henkilökohtaisiin kysymyksiin. Haastattelujen perusteella samoja menetelmiä yhdistetään opintojen aikana sekä opetukseen että ohjaukseen.

Ja must se jakaminen on sellasta, et siellä voi joku toinen löytää sitten taas jonkun toisen jutuista sellasia asioita, et hei, mä tykkään tuosta asiasta ja mä lähenki tuolle linjalle. Ja niinkun, sellanen ryhmässä jakaminen on mun mielestä aika hyvä. H4

Yksi haastateltava mainitsi myös yrittäjyyteen tutustumisen kuuluvan opintojen aikaiseen uraohjaukseen. Kyseisellä alalla tyypillinen työllistymisen muoto on oman yrityksen perustaminen, joten opinnoissa panostetaan myös yrittäjyyteen suuntautuvien ohjaamiseen esimerkiksi kannustamalla yksilölliseen työskentelytapaan ja oman jutun löytämiseen.

Niin sitä me jotenki painotetaan, et täytyis löytää se semmonen juttu, miten sä erotut. Jos sä lähdet yrittäjänä toimimaan, niin että sä erotut ja miten sä voit tehdä persoonallisia ja yksilöllisiä niistä tuotteista ja niin, että sä erotut muista. -- Et kyl se jonkunlaista uraohjausta on ehkä sekin. H4

5.3 Uraohjaus työnkuvassa

Uraohjauksen liittäminen aiempaa vahvemmin osaksi vastuuohjaajien työnkuvaa herätti paljon keskustelua ja reformin mukanaan tuomat muutokset nostivat mielipiteitä sekä puolesta että vastaan. Toisaalta erään haastateltavan mukaan varsinaisia muutoksia työnkuvassa ei ollut juurikaan tapahtunut. Haastatteluisia keskusteltiin myös yleisesti työnkuvasta sekä käytännön tehtävistä uraohjauksen näkökulmasta. Uraohjauksen nähtiinkin valtaosassa haastatteluita kuuluvan

nykypäivänä opetuksen ohella osaksi vastuuhjaajan perustehtävää, mutta toisaalta esimerkiksi tutkinnonuudistukset nähtiin tässä kohtaa vielä merkittävämpinä uudistuksina.

Että ehkä enemmän on se, että tutkinnon perusteet muuttuivat aika radikaalisti tässä samassa, niin jotenki tuntuu, että se on vieny ehkä vielä enemmän sitä huomiota siitä, kun se reformin tuleminen. – Et ehkä se [uraohjaus] ei oo vielä oikein niinku arjessa tullu esillekkään. Että täs on nyt niin paljon tätä muutosta ja... Ihan tähän työaikaan ja tää uuteen opetussuunnitelmaan liittyvä muutos, että tuota ei oo ehkä nyt sitte niin kauheasti ajateltukaan. Et en muista, et siitä ois juuri keskusteltu. H5

Henkilökohtaisesti ei oo muuttunut yhtään mihinkään. Me olemme tehneet sitä koko aika, samaa mitä ennen reformia. Eli meidän hommissa ei ole tapahtunu mielestäni oikeestaan mitään sen suurempaa muutosta. Nimikkeet, asiat mitä tehdään, on muuttunu. H2

Vastuuhjaajan perustehtäviksi määriteltiin haastatteluissa ennen kaikkea opettaminen ja ohjaaminen. Niiden nähtiin tapahtuvan osittain samanaikaisesti ja limittyvän päällekkäin, eikä ohjausta ja opetusta voi aina erottaa toisistaan. Pääasiassa vastuuhjaajan perustehtävän nähtiinkin olevan opetustyöhönkin kuuluvaa käytännön asioista huolehtimista ja sen varmistamista, että kaikkien opinnot etenevät toivotulla tavalla ja kaikki vaaditut asiat tulee käytyä opinnoissa läpi.

No tietenkii se vastuuhjaajan tehtävä on mun mielestä niinku yhtä tärkeä ku se opettaminen, et ne on niitä perustehtäviä. Että sekä että, ja ne menee aika hyvin rinnakkain. H3

Se [uraohjaus] tarkoittaa sitä perus opetustyötä, mielestäni. Minun on tehtävä sabluunat, siel on tietty määrä töitä, tietyt asiat, mitkä pitäisi käydä. H2

Että kylhän se meillä on lähinnä ollu se, entinen ryhmänohjaus, nykyinen vastuuhjaus, niin lähinnä sen huolehtimista, että ne kurssit on tullu tehtyä, eikä siinä nyt sitte oo välttämättä niinku niin paljon suurempaa kuvaa ollu. H5

Omasta työnkuvasta kertoessaan useampi haastateltava korosti nykyisen työnkuvansa sekavuutta ja moninaisuutta. Nykytilanteen nähtiin johtuvan ennen kaikkea siitä, että kyseessä on vasta reformin siirtymävaihe ja muutosten toimeenpano vie paljon aikaa. Osa haastateltavista painotti työnkuvan laajentuneen reformin myötä jopa liikaa ja aiheuttavan haasteita omasta työstä suoriutumiselle.

No työnkuva on tosi sekava nykysin ja sit ehkä tavallaan just se semmonen rikkonaisuus ja sellanen, että, et tavallaan... Ku ennen se työ mikä meillä oli, niin sä ihan selkeesti tiesit, että mitä siihen työnkuvaan kuuluu ja sulla oli aikaa niille omille ryhmille. -- En mä nyt sano, että ne muutokset niinku on huonompaan menny, mut toisaalta sit taas se, että tää on nykysin niin sellasta juosten kusten... -- Tavallaan ikkunoista ja ovista tulee koko ajan lisää tehtäviä ja lisää asioita. H1

Haastateltavat nostivat esiin erityisesti työn kuormittavuuteen ja resursseihin liittyviä asioita, minkä yhteydessä uraohjaus ja työelämälähtöisyyden lisääntyminen näyttäytyivät osittain vastuuhjaajan voimavaroja kuluttavina asioina. Varsinkin nuorten opiskelijoiden kohdalla uraohjauksen koettiin olevan haastavaa. Yhden haastateltavan mukaan koulutuksen tavoitteet ovat aiempaa vaativammat ja opettajien vastuu hyvin suuri, resurssien kuitenkin vähentyessä jatkuvasti. Tämän koettiin aiheuttavan haasteita työstä selviytymiselle ja vaativan opettajilta hyviä priorisointi- ja ajanhallintataitoja sekä itsensä johtamista.

Mut sen [uraohjauksen] mä kyllä koen niinku tosi haasteelliseksi tän nykyisen ajankäytön kannalta. Että se, siihen ei mun mielestä oo riittävästi aikaa. Ja tietenki niinkun sanoin, niin noitten nuorten kohdalla se monesti on myös vaikeeta. H1

No ylipäättänsä se, että mitään ei opettajan työssä, niinkun, pois viedä mihinkää, ei tule, niinkun aika tavallaan ei riitä muutenkaan siihen ohjaamiseen ja sitten tuntuu, että sitä tulee vaan lisää. Aina muutosten myötä vähennetään kontaktiopetuksen määrää ja sitten taas tulee enemmän sitä vastuuta, mistä pitäis pystyä huolehtimaan. -- Ja kuitenkin tavoitteet on koulutuksessa pysyny vähintäänkin samana, jos ei vielä kiristyneet. H4

Jotain sä pystyt tekee ja jotain et, se on sitä priorisointia, et mitenkä aika riittää. Ja kotio älä vie, siinä tulee noutaja ja burn out, jos kotio viet töitä. H6

Kuitenkin osa haastateltavista koki, että aikaa uraohjaukselle on riittävästi ja erään haastateltavan mukaan reformin tuoma muutos oli nimenomaan positiivinen. Oman työn organisointiin ja aikatauluttamiseen piti kuitenkin panostaa ja omasta ajankäytöstä tulee olla hyvin perillä.

Niinkun mä sanoin, ni reformin myötä niin tuli se hyvä puoli, että kun se on nostettu niin siellä keskiöön, että se jokasen yksilöllinen polku, ja tota, siihen liitännäiset asiat, niin kyllä on. Nyt on aikaa. Ja tää on mahtavaa, että nyt on aikaa tehdä. H3

Et onhan välillä aikoja, kun joutuu aika tarkasti kattomaan kalenteria, et mitä oli millonkin ja ettei mee menot päällekkän, mut sit yleensä se kyl tasaantuu jossain kohtaa. -- Ja onhan tässä se, et pitää ite suunnitella se oma ajankäyttö aika tarkasti et saa kaiken hoidettua, mut kyl mun mielestä sitä aikaa on ihan hyvin kaikkeen. H7

Joillakin aloilla opetus- ja ohjauskäytäntöjen kehittämisessä oltiin itse aktiivisia ja kollegoiden keskuudessa pohdittiin, millaisin keinoin uraohjausta voitaisiin toteuttaa. Kolme haastateltavaa nostikin esiin tiimityön merkityksen omalle työlle. Tiimityö oli yhteydessä vastuuhjaajien pyrkimykseen helpottaa omaa työkuormaa ja optimoida ajankäyttöä: jakamalla työtaakkaa ja tehtäviä järkevästi kollegoiden kanssa jäi enemmän aikaa myös uraohjaukselle ja opiskelijoiden kahdenkeskeiselle kohtaamiselle. Reformin tuomat muutokset ovat siis pakottaneet osan opettajista

pohtimaan uudelleen oman työnsä järjestämistä ja toiminnan organisoimista yhdessä muiden opettajien kanssa.

Tietenki kyl me kolme opettajaa koitetaan kans aina mieltä vähän sitä, et miten me saatais tätä edelleen kehitettyä tätä ohjausta. Et onko jotain sellasta, että joku opettaja tulis vaikka aamusta ja sit ku hänen opetus päättyy, ni voisko joku toinen ollakki sit enempi iltapäiväpainotteisesti. H4

Ja sitte tiiminä suunnitellaan tosi paljon. Meil on viikottaiset kokoukset, niin sitte aina sielläkin tietyin väliajoin mietitään, et miten me voitaisiin hoitaa nämä asiat niinkun paremmin, että ne tulis sitten niinkun hoidettua. Että nyt tälle syksyllähän meillä oli, tosiaan ku me alotettiin, niin uus tutkinto ja sata uutta opiskelijaa, se oli aika kaoottista... Että kyllä me siinä hetki aikaa oltiin kainalot märkänä, että oho. H3

Työn siirtyminen osittain verkkoon herätti myös ajatuksia omaan työnkuvaan liittyen. Järjestelmä uudistuksen nähtiin myös olevan yksi keskeinen omaan työnkuvaan vaikuttava tekijä. HOKS-prosessissa aiemmin käytetystä entisestä Oppa-järjestelmästä siirtyminen nykyiseen Wilmaan nähtiin yksimielisesti hyvänä asiana. Uuden järjestelmän etuina haastateltavat pitivät esimerkiksi sen reaaliaikaisuutta ja sitä, että sama tieto on kaikkien asianomaisten saatavilla. Myös vastuun jakaminen helpottuu järjestelmän toimiessa halutulla tavalla. Toisaalta järjestelmässä ilmeni myös puutteita, mutta sen ymmärrettiin olevan vielä keskeneräinen ja tulevaisuudessa valtaosa uskoi Wilman toimivan hyvin. Kuitenkin eräs vastuuohjaaja totesi, ettei koulumaailmassa ole välttämättä edes mahdollista saada luotua kovinkaan toimivaa järjestelmää.

Ja tykkään, että on sähköiset järjestelmät, että tota... Ennen kun oli paperilla jonkun pöytälaatikossa, ni meeppä sieltä toisen pöytälaatikosta tonkimaan, jos oli tarvetta... -- Nyt kun joku näkee ja sit ne kulkee reaaliajassa, että tota, ja kaikki pääsee täyttämään tätä. -- Ja sitte se on niin ihanaa, ku se näkyy myös sille opiskelijalle, et se pystyy itekin katsomaan et hei, et tällöstä ollaan nyt sovittu, et se ei oo vaan mun takana, eikä opon eikä kenenkään muunkaan. H3

Opettajille pitäis antaa semmoset laitteet, jotka toimii hyvin. -- Ja että nää järjestelmät ois semmosia toimivia. Ja järjestelmä muutenkin ois notkee. Nyt ei oo, Suomessa ei oo koulumaailmassa yhtään notkeita järjestelmiä. Mut se on kyllä niin iso toive. Ja notkeella tarkoitan sitä, että se eläis niinku tän meidän asiakkaan mukaan, ei sen opettajan mukaan. Et saatais se uraohjaus toimimaan. H7

5.4 Uraohjausosaaminen

Yhtenä tutkimuksen kannalta merkittävänä uraohjaukseen liittyvänä käsitysryhmänä on haastateltavien käsitykset omasta uraohjausosaamisestaan. Omaa uraohjausosaamista määriteltiin erityisesti oman alan tuntemisen, henkilökohtaisten ominaisuuksien sekä vuosien myötä kertyneen

kokemuksen kautta. Valtaosa tunnisti myös osa-alueita, joissa omaa osaamista tulisi kehittää ja haastateltavat pohtivat myös itselle sopivia keinoja uraohjausosaamisen kehittämiseksi. Haastateltavista neljä määritteli oman uraohjausosaamisensa olevan hyvällä tasolla, mutta koki kuitenkin tarvitsevansa jossain määrin tukea omaan työhönsä. Kaksi haastateltavaa mainitsi osaamisen olevan perustasoista, mutta epävarmaa esimerkiksi koulutuksen puutteesta johtuen. Yhden haastateltavan mukaan uraohjaukseen ei tarvita suurempaa erityisosaamista tai ammattitaitoa, vaan kyse on lähinnä opiskelijoiden komentamisesta.

Mä koen, että mun uraohjausosaaminen on ihan hyvällä tasolla. Toki on monia tilanteita, missä tarvii vielä omon apua, et kun nää jutut on meille niin uusia niin en oo ehtinyt vielä kaikkee oppia. Et se ehkä on, et kohta varmaan pitäis pystyy sit jo pärjäämään ite. H1

No, eihän sitä varmaan millään tavalla, ei sitä ole, me ei olla sitä yliopistossa opiskeltu eikä kurseilla käyty... Että kyllä tässä täytyy olla tämmösen kokemuksen varassa, että mitä tässä nyt on vahingossa sattunut itse oppimaan sitte työuran aikana. H5

Se on komentamista. Ei siin oo mitään sellasta niinkun sen suurempaa ammattitaitoo, se on vaan se. -- Ni suurin piirtein riittää, ku mä tiedän firmat ja nää niin tiedän suurin piirtein mitä töitä täl seudulla halutaan, minkälaisii työntekijöitä tarvitaan. H2

Oman alan tuntemista ja kokemuksen tuomaa osaamista pidettiin tärkeimpinä uraohjausosaamiseen vaikuttavina tekijöinä. Niiden kautta vastuuhjaaja ansaitsee opiskelijoiden luottamuksen ja on uskottava opiskelijoiden silmissä. Onnistunut uraohjaus edellyttää siis oman alan asiantuntijuutta ja esimerkiksi kokemuksen tuomaa varmuutta. Näin vastuuhjaaja pystyy ohjaamaan opiskelijoita omalla alallaan ja antamaan opiskelijoille arvokasta tietoa esimerkiksi alan työmahdollisuuksista ja jatko-opintopaikoista sekä muista käytännön asioista.

-- sittenhän sun pitää osata se ala mitä sä opetat, koska eihän se ohjaaminen, sä menetät sen luotettavuuden, jos et sä osaa omaa alaasi kunnolla. Se menee saman tien roskapöntöstä alas, jos se paljastuu, että sä et osaakaan sitä ammattias. Niin eihän ne usko sua sen jälkeen. H6

Koska minäkin olen oman alani niin sanotusti asiantuntija, en minä tiedä mitä sairaanhoitajat tekee. -- Mä pystyn ohjaamaan oman alani sisällä sitä, mut mä en pysty oman alani ulkopuolelle. -- Minä tiedän suurin piirtein mitä he tekee, mut en minä pysty ymmärtää et mitä he oikeasti tekee, mikä se juoni on. Mut omalle alalle mä pystyn kyllä. H2

Yksi haastateltava korosti myös omaan alaan kohdistuvaa kiinnostusta ja intohimoa sekä sen kautta kertynyttä monipuolista alaan liittyvää osaamista, minkä ansiosta on mahdollista antaa opiskelijoille yksilöllistä ja heidän omista tarpeistaan lähtevää ohjausta.

No, mul on ainaki koko ajan ollu se, että sen lisäksi, että mä oon opiskellu ja opettanu ja ollu työelämässä, ni mä teen myös vapaa-ajalla, niinku mä jotenkin elän ja hengitän tätä alaa. Ja mä koen, että mä pystyn sit aika hyvin vastaamaan sit niihin, ku opiskelijalle tulee jotain ongelmatilanteita. Et kun on niin paljon sitä kokemusta tästä tekemisestä, laaja-alaisesti, niin sit pystyy ehkä myös antamaan opiskelijoille enemmän. H4

Uraohjauksen näkökulmasta merkittäviä olivat myös vastuuohjaajien käsitykset omista henkilökohtaisista ominaisuuksista, joiden nähtiin vaikuttavan uraohjausosaamiseen. Joustavuus ja kärsivällisyys nähtiin eräässä haastattelussa uraohjauksen kannalta merkittävänä ominaisuutena, sillä uraohjaus voi olla hyvinkin monimutkaista ja toisinaan hidastakin opiskelijoista riippuen. Myös esimerkiksi sietokyky erilaisuutta kohtaan sekä positiivinen elämänasenne nähtiin uraohjaajan hyvinä ominaisuuksina. Muita haastatteluissa esiin nousseita vahvuuksia olivat myös kyky luopua omista ennakoasenteista ja taito asettua toisen ihmisen asemaan.

Mä uskoisin, että semmonen joustavuus, että kaikkien ei tarvi mennä samalla tavalla, vaan voi olla niinku hyvinkin eri näkösiä. -- Ja kyllä siellä niinku semmosta pitkää pinnaa tarvitaan, ja enemmän ehkä sitä semmosta face-to-face-kohtaamista. -- Että kyllä se varmasti on niinku siitä kiinnostuksesta lähtevää osaamista ja omasta verkostoitumisesta lähtevää osaamista. Eikä niin, että me käytäis joitakin uraohjauskursseja. H5

Vastuuohjaajien uraohjausosaamiseen liittyvät keskeisesti myös käsitykset omista osaamistarpeista sekä keinoista, joilla omaa osaamista haluttaisiin kehittää. Keskeisenä haastatteluissa nousi esiin, että omasta alasta ja erityisesti työelämästä tulisi olla ajankohtaista tietoa ja sitä tulisi myös päivittää jatkuvasti. Eräs haastateltava totesikin pyrkivänsä päivittämään omaa työelämäntietouttaan jatkuvasti, mutta kiireen vuoksi sitä ei ehdi tekemään työajalla, jolloin aktiivisuus tietojen päivittämisen suhteen on kiinni jokaisen opettajan omasta henkilökohtaisesta motivaatiosta. Myös oma aktiivisuus ja uraohjauksen tavoitteellisuus nähtiin yhtenä kehittämisen paikkana, sillä nykytilanteessa ohjaus nähtiin jossain määrin satunnaisena ja epämääräisenäkin.

Ehkä pitäis olla vielä enemmän perillä siitä, että mitä tuolla työelämässä tapahtuu ja olla kartalla niistä asioista. Et vaikka paljon seuraankin, mutta että vielä paremmin vois osata kertoa, et mikä se just tän hetkinen tilanne on. H7

Niin kyllä meillä varmaan siinä on niinku semmonen oppimisen paikka ja kyllä se uraohjaaminen pitää olla semmosta tavoitteellisempaa ja aktiivisempaa ja niinkun, että se ei ois niin satunnaista, mitä se nyt on. Ja varmaan ehkä semmosta, että se pitäis olla semmosta aktiivisempaa ja jokaisen kohdalla enemmän tapahtuvaa. H5

Eräs haastateltava totesi oman uraohjausosaamisensa olevan hyvällä tasolla, mutta tiedosti myös omat puutteensa, jotka johtuivat pitkälti viitsimättömyydestä ottaa asioista selvää. Haastateltava oli aiemmin jaksanut perehtyä oman alansa ajankohtaisiin asioihin, mutta nykyään oma kiinnostus, resurssit tai voimavarat eivät enää riittäneet sen tekemiseen. Kyse ei siis ole varsinaisesti osaamisen puutteesta, sillä haastateltava kyllä koki tietävänsä mitä hyvään uraohjaukseen sisältyy, mutta ei ehtinyt tai jaksanut panostaa asiaan samalla tavalla, kuin oli tehnyt uransa alussa.

Mut sitten tota uraohjauksessa, siinä oon kyllä kans hyvä, mutta en kiitettävä. Että mä en oo niin jaksanu kattoo esimerkiks noita jatko-opintojuttuja, enää nykyään. Joskus sillon alkuaikoina jaksoin kattoo... -- Mut nyt en oo enää sellasta jaksanu. H6

Oman osaamisen kehittämiseksi haastateltavat näkivät olevan erilaisia keinoja ja mahdollisuuksia. Esimerkiksi erilaisiin hankkeisiin osallistuminen nähtiin yhtenä keinona päivittää omaa osaamista, mutta osallistumiselle pitäisi olla tällöin myös riittävästi aikaa. Myös esimerkiksi vastuuohjaajille suunnattua työpajaa pidettiin hyvänä vaihtoehtona, sillä silloin olisi mahdollista paneutua syvällisemmin käynnissä oleviin muutoksiin ja oppia uusia toimintamalleja. Koulutuksiin suhtauduttiin kahdessa haastattelussa kriittisesti, sillä kokemusten mukaan niissä vaikuttaa oleellisesti se, kuinka hyvin koulutus on järjestetty, eikä huonosti järjestetystä koulutuksesta nähty olevan lainkaan apua. Yhtenä vaihtoehtona haastatteluissa nousi myös hyvien käytäntöjen jakaminen muilta koulutusaloilta tai esimerkiksi asiantuntijoilta.

Toivoisin et olis joku sellanen perusteellisempi ja... Siis oikeesti sellanen, mis mentäis syvemmälle näihin muutoksiin. Joku työpaja vaikka tai vastaava, et olis mahollista kysyy ja opetella ja käyttää aikaa siihen, et vois sisäistää sen mitä täs nyt koko ajan hurjalla vauhdilla tapahtuu. Et se aika on tässäkin se mitä niinku tarvittais enne kaikkee. H1

Joku koulutus vois olla, jos se olis hyvin laadittu ja pystyis hyvin benchmarkkaa. -- Ehkä enemmän kaipaisin tähän uraohjaukseen tämmöstä second check-hommaa. Että toinen ei ota kantaa, mutta antaa vinkkejä. Et pystyittäis niinku jakaa niitä, miten on tehty. H6

Mä tiedän, että tääl on monilla aloilla sellasia kokeneita tyyppejä ja eri aloilla on käytössä vaikka mitä hyviä käytäntöjä. Niin mä toivoisin, että ne käytännöt saatais jakoon ja hyödyks tänne meillekin, ku niitä ihan varmasti on. Nyt ne ei tuu tänne meille asti vaan ne jää sinne alan sisälle, mikä mun mielestä on harmi. H1

Yhtenä merkittävänä keinona oman osaamisen kehittämiseksi haastatteluissa mainittiin työelämäkontaktit ja opettajien mahdollisuudet mennä itse yrityksiin päivittämään omaa tietoutta sekä oppimaan uutta. Esimerkiksi opettajien työelämäjaksoille pääsyä toivottiin ja niiden nähtiin olevan hyvin antoisia. Toisaalta kontaktit työelämään pysyvät yllä myös työssäoppimisten ohjausten

kautta, jolloin opettajat pääsevät säännöllisesti käymään yrityksissä ja saavat ajankohtaista tietoa siitä, mitä yritysmaailmassa tapahtuu.

Ja sitten noi työelämäjaksot, että mä lähtisin riemuiten, jos mä pääsisin johonki työelämään niinku tämmöselle jaksolle, työskentelemään. Että ne on ollu niin antosia, ja nyt kun niitä ei oo ollu pitkiin aikoihin, ni jotenki kaipaaki sitä, että pääsis taas siihen, niinkun, näkemään sitä työelämää ihan sieltä konkreettisesti. H4

Myös oppilaitoksen sisällä tapahtuva verkostoituminen ja hyvien uraohjauksikäytäntöjen jakaminen nousi haastatteluissa esiin yhtenä keinona kehittää osaamista. Tiedon jakamisen eri koulutusalojen sisällä nähtiin kuitenkin olevan puutteellista ja tiedon koettiin kulkevan hyvin lähinnä oman alan sisällä.

Täällä koulutusalan sisällä, niin varmasti toimii. Mutta kyllähän meillä vielä se ongelma on, että koulutusalojen välillä ei oo juurikaan paljon mitään yhteistyötä. Ja semmosia hyviä malleja varmaan on yhdellä koulutusosalalla yhdestä ja toisella toisesta... Ja varmaan jollakin voi olla uraohjauksestaikin paljon niinkun, erilainen näkökulma ja paljon hyviä ideoita, mutta ei ne vaan oikein tunnu kauheesti leviävän... H5

5.5 Vuorovaikutuksen merkitys

Kaikissa haastatteluissa nousi esiin ajatuksia vuorovaikutuksesta uraohjaukseen liittyen. Käsitukset vuorovaikutuksen merkityksestä vaihtelivat esimerkiksi sen suhteen, millaista vuorovaikutuksen tulee olla, jotta uraohjaus onnistuu. Osa haastateltavista korosti lempeän lähestymisen, kuuntelemisen ja vastavuoroisen kunnioituksen merkitystä, kun taas toisten mielestä parhaiten toimii vahva auktoriteettiasema ja jopa pakottaminen. Kuitenkin jokainen haastateltava tunnisti, että vuorovaikutuksen rooli on merkittävä ja hyvin usein juuri opettajan työssä sosiaalinen vuorovaikutus on ratkaisevassa roolissa. Vastaavasti yhtenä onnistuneen uraohjauksen esteenä pidettiin vuorovaikutuksen toimimattomuutta.

Mut en mä oikein niinku, mä en oikein muita esteitä nää uraohjaukselle, muuta ku se että, että pitää vaan se vuorovaikutus siinä toimia, että... Puolin ja toisin, että tota... Musta se on tosi tärkeä. H3

Opiskelijoiden tuntemista pidettiin tärkeänä uraohjauksen kannalta ja juuri vuorovaikutuksen kautta opettajat oppivat tuntemaan opiskelijat. Toisaalta suuret opiskelijamäärät ja isot ryhmäkoot vaikeuttavat opiskelijoihin tutustumista ja reformin myötä monen haastateltavan vastuulla onkin nyt aiempaa suurempi määrä ohjattavia. Haasteena on myös se, ettei vastuuhjaaja välttämättä tapaa kaikkia opiskelijoitaan tarpeeksi usein. Toisaalta myös ohjaustapaamisten pitäisi olla säännöllisiä, jotta vuorovaikutuksessa päästäisiin tarpeeksi syvälle tasolle ja yksilöllinen ohjaussuhde

mahdollistuu. Erään haastateltavan mukaan liian läheinen vuorovaikutussuhde voi kuitenkin tehdä työstä liian kuormittavaa.

Ennen ku sä opit tuntemaan sen koko porukan ees niinku jollakin tavalla, että mikä polku itse kullakin on, niin kyllähän se vaatii ihan valtavasti, kun oikeestaan kukaan ei enää mejän tutkinnossa mee silleen ryhmänä, vaan kaikki menee yksilönä. -- Että tavallaan, että myös reformin myötä meidän opiskelijamäärä on huimasti kasvanu, mul ei oo ikinä ollu näin paljoo vastuuhjattavia. H3

Ja sehän tulee siinä vuosien varrella siinä ohjauksessa, että jos jaksaa tehdä sitä. Ettei se oo vaan se kerran vuodessa, vaan jos sä jaksat tehdä sitä, niin sittenhän se onnistuu. -- Ja sitten ei saa taas liian syvälle mennä, muuten tulee liian raskaaks tää homma. H6

Kohtaamistaidot nähtiin valtaosassa haastatteluita merkittävänä ja haastatteluissa ilmeni esimerkiksi turvallisen ilmapiirin ja avoimuuden merkitys opiskelijoiden kohtaamisessa. Ohjaajan tulee haastateltavien mielestä olla helposti lähestyttävä ja aito, eikä opiskelijaa kohdatessa saisi olla liian kiire, vaan tälle tulisi pystyä antaa aikaa kertoa esimerkiksi huolistaan. Yksi haastateltava myös korosti, että opiskelijoiden kokemukset ja taustat vaikuttavat ohjauksessa usein enemmän kuin opetuksessa, jolloin vastuuhjaajien olisi tärkeää kyetä kohtaamaan jokainen opiskelija yksilönä. Omana vahvuutenaan haastateltava näkikin juuri kyvyn huomioida ohjauksessa opiskelijoiden henkilökohtaiset tarpeet.

No mun mielestä se semmonen niinkun ihmisen kohtaamisen taito. Että kohtaa sen nuoren nuorena ja aikuiset aikuisena ja... Ja niinku sellasina nimenomaan ihmisenä, ei ees välttämättä niinku oppijana. -- Että se varmaan eroo sitte taas opettajan roolissa ja vastuuhjaajan roolissa, että ku siellä jokasen elämään liittyy niin paljo kaikkee muutakin. H3

Toisaalta eräs hyvin miesvaltaisella alalla toimiva vastuuhjaaja ajatteli, että opiskelijoita kohdatessa olisi tärkeää antaa heille paikka ja tilaa olla mies, sillä nyky-yhteiskunnassa sellaiselle ei hänen mielestään enää anneta mahdollisuutta. Tätä haastateltava piti tärkeänä opiskelijoiden itsevarmuuden ja identiteetin kehittymisen kannalta, millä taas voi olla vaikutusta esimerkiksi työllistymiseen.

Sinä olet mies. Elikkä tarkottaa sitä meillä, että sinä olet äijä, mies. Me olemme menneet sellaseen hommaan, et kukaan ei saa olla mies enää. Elikkä ilmottaa vaan, et se on nyt näin, siin ei oo mitään niinku jakoa, sä ilmoitat sen vaan. H2

Kuuntelutaitoa pidettiin myös tärkeänä vuorovaikutukseen kuuluvana taitona ja se liitettiin erityisesti siihen, että opiskelijoille annetaan tilaa ja huomiota silloin, kun he sitä eniten tarvitsevat. Ilman

kuuntelutaitoja voi olla mahdotonta vastata opiskelijoiden tarpeisiin, eikä opiskelija välttämättä koe saaneensa apua ongelmiinsa. Tällöin uraohjaus ei ole opiskelijan omista tarpeista lähtevää, minkä nähtiin olevan valtaosassa haastatteluista kuitenkin ohjauksen keskeinen tavoite. Kuuntelemista ja aitoa läsnäoloa pidettiin kahdessa haastattelussa oleellisena uraohjaukseen liittyvänä vastuuhjaajan tehtävänä. Toisaalta haasteellista voi olla se, että opiskelijat voivat olla hyvinkin passiivisia ja ulosanti niukkaa.

No tärkein on varmaan se kuuntelutaito, että pystyy kuuntelemaan sitä opiskelijaa. -- Jos on vaikka sellanen tilanne, et opiskelija halua vaihtaa alaa. Niin mun tehtävä on siinä kohtaa kuunnella ja olla siinä läsnä. Koittaa löytää ne syyt siihen, et miksei tää enää nappaa ja sit et mikä vois olla se toinen ala mikä kiinnostaa. H1

Varmaan se sellanen, et pystyis jotenkin yksilöllisesti kuuntelemaan ja käyttämään aikaa siihen opiskelijan kanssa, käydä keskustelua ja olla kiinnostunut, miettiä jokaisen opiskelijan kohdalla... Mutta kun ei he välttämättä itse oikein tiedä, tai jos heitä koittaa siinä saada miettimään, niin ne saattaa olla ne sanat aika vähäsiä, mitä sieltä tulee. H4

Luotettavuutta pidettiin myös tärkeänä vastuuhjaajan ominaisuutena. Luotettava vastuuhjaaja on helposti lähestyttävä ja vuorovaikutuksessa aidosti omana itsenään, jolloin opiskelijoilla on matala kynnyks kerton ajatuksistaan, haaveistaan ja mietteistään vastuuhjaajalleen. Luotettavuuteen liittyy myös rehellisyys, mikä nousi esiin kolmessa haastattelussa. Vastuuhjaajan tehtävänä on tuoda esiin, mikäli hän epäilee esimerkiksi opiskelijan soveltuvuutta alalle ja hänen tulee pystyä kertomaan realistisesti myös oman alan työllisyystilanteesta ja opiskelijoiden mahdollisuuksista edetä opinnoissaan tai urallaan.

Ja kans pitää olla sellanen, kenelle on helppo tulla puhumaan... Et opiskelijat uskaltaa kertoa mitkä ne niitten haaveet ja ajatukset siitä tulevaisuudesta on, eikä niinku tulis sellanen olo, et ei uskalla sanoa niitä ääneen. -- ...ettei ne olis vaan et "noo, emmä tiää". Et sais sellasen luottamuksen siihen keskusteluun, et ne opiskelijat kokee, et ne voi luottaa meihin opettajiin. H7

-- rehellisyys on mun mielestä kaikista tärkeintä. Että uskaltaa myös sanoa, että hei, taikka tehdä kysymyksiä, että hei, onks tää nyt ihan oikeesti sun juttu. Niinkun johdatella sinne oikeeseen suuntaan, koska tota, se on aina välillä haasteellista. H3

Uraohjausta on myös se, että me kerrotaan et missä vaikka yleensä on ollu hyvin avoimia työpaikkoja ja avataan niitä mahdollisuuksia silleen realistisesti sille opiskelijalle. Et tässä työs ei voi olla mikään taivaanrannan maalari, vaan pitää osata sanoa myös realistisesti et mikä on oikeesti mahdollista ja mikä vaik se työllisyystilanne missäkin on. H7

Myös henkilökemiat nähtiin merkittävänä uraohjauksen tavoitteeseen pääsyn kannalta. Kahdessa haastattelussa nousi esiin, että mikäli henkilökemiat opiskelijan kanssa eivät kohtaa, tulee uraohjauksesta herkästi raskasta ja haastavaa molemmille osapuolille.

No tota, mitä nyt vuosien mittaan on itsellä tullu vastaan, niin henkilökemia on sellanen, että, et jos ei molemmat puhu samaa kieltä tai jostakin syystä, yleensä se on sillä opiskelijalla joku defenssi päällä niinku tavallansa, niin sit se on tavallaan sellasta kivireen menemistä eteenpäin. H3

Osa haastateltavista korosti auktoriteettiaseman merkitystä ohjaussuhteessa. Erään haastateltavan mukaan opettajan on itse päätettävä, onko tiukka vai mukava opettaja, minkä jälkeen vuorovaikutus opettajan ja opiskelijan välillä rakentuu tämän päätöksen varaan. Toisen haastateltavan mukaan opiskelijoille on tehtävä säännöt selväksi ja ottaa oma paikkansa ryhmässä. Kyseinen vastuuohjaaja myös totesi, että oman kokemuksen perusteella usein parhaana motivaation lähteenä toimii pakko, mikä edellyttää vahvaa auktoriteettiasemaa.

Sun pitää tehdä se päätös alussa, että oot sä se tiukka opettaja, mut sä et saa olla niinku epäreilu. Vai oot sä sitten mukava opettaja ja... Et sitten välitä. Eli sun pitää tehdä se ratkasu, kumpi sä nyt haluat olla sitten. Siitä lähetään. H6

Tehdään me mitä tahansa heidän kans, uraohjausta tai jotain, niin sun täytyy saada jonkinlainen niskalenkki. He janoaa aikuisen huomiota. -- Sillä tavalla kun sä saat sen kunnioituksen, sen jälkeen sä pystyt määrittelee kaiken mitä ne tekee. Tunnistan noissa nuorissa kavereissa itseni monesti ja mietin, että tiedän, että pakko on yleensä se paras motivaatio. H2

5.6 Opiskelijoiden tarpeet

Reformin myötä erilaisten opiskelijoiden kirjo on kasvanut ja eri ikäisten ja eri taustoista tulevien opiskelijoiden määrä on aiempaa suurempi. Keskeisten uraohjaukseen liittyvien haasteiden nähtiinkin usein liittyvän juuri erilaisiin opiskelijoihin ja heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa sekä siihen, miten ne pystytään huomioimaan ohjauksessa. Valtaosa haastateltavista koki, että nykymallin mukainen aikuisopiskelijoiden ja nuorten opiskelijoiden toimiminen samassa ryhmässä on positiivinen muutos, mutta toisaalta sen koettiin tuovan mukanaan uudenlaisia, käytännön työssä ilmeneviä haasteita.

Yhtenä merkittävimpänä haasteena uraohjauksen kannalta pidettiin kuitenkin sitä, että suurelle osalle opiskelijoista on opintojen aikana epäselvää mitä he haluaisivat tulevaisuudessa tehdä tai mitkä heidän ammatilliset haaveensa ovat. Tällöin uraohjauksen sijasta huomio siirtyy väistämättä yksinkertaisempiin ja käytännönläheisiin asioihin ja perustaitojen opetteluun. Myös erityistä tukea ja ohjausta tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla tilanne nähtiin ongelmallisena. Eräs haastateltava

korostikin, että nykymallissa ei ole mahdollista tarjota riittävää tukea tai esimerkiksi pienryhmäopetusta niille, joilla on jonkinlainen erityisen tuen tarve.

No varmaan tavote olis se, että se opiskelija löytäis sen, opiskelujen aikana jo sen, että mitä tietoja ja taitoja hän tarvitsee, että hän vois suuntautua sitä tavoitetta kohti, mikä hänellä on. Todellisuushan on se, että ei kovinkaan moni kuitenkaan, tai et ei se oo selkeänä mielessä. Että se ehkä on se vaikeus. H4

Meidän täytyy vaan muistaa, et suurin osa nuorista ei vaan yksinkertaisesti tiedä mitä he haluaa. -- Valitettavasti, mutta totta, heil ei ole mitään käsitystä siitä, mitä he voisivat olla tulevaisuudessa. Ei pysty käsittämään aikajännettä ku ensi viikkoon. -- Se on hienoa puhetta ja tällasta, mutta me joudumme keskittymään paljon, sanotaanko, yksinkertasempiin ongelmiin. H2

Uraohjauksen tavoitteiden nähtiin määrittävän jossain määrin yksilöllisesti opiskelijasta riippuen. Keskeisenä tavoitteena kuitenkin on, että opiskelijat valmistuvat lopulta ammattiin, riippumatta niinkään opintoihin käytetystä ajasta. Yleisinä tavoitteina haastatteluissa mainittiin myös esimerkiksi opintojen sujuminen opiskelijan haluamalla tavalla ja jo opintojen aikana rakentuva tietous siitä, mitä tehdä valmistumisen jälkeen, oli kyseessä sitten esimerkiksi työ, jatkokouluttautuminen tai alan vaihto. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että jo opintojen aikana kerrotaan mahdollisimman laajasti erilaisista vaihtoehdoista ja kannustetaan etsimään itselle sopivaa polkua. Tavoitteeksi määriteltiin myös hyväksi, aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen ja yhteiskuntaan sopeutuminen. Yhtenä uraohjauksen tarkoituksena on myös innostaa opiskelijoita astumaan työelämään, mutta erään haastateltavan mukaan tulisi muistaa, että työllistymisessä on kuitenkin kyse aina myös tuurista.

No mun mielestä sillä on kaks hyvää tavoitetta; että se opiskelija saa ammatin, ja mun mielestä sillä ei oo mitään väliä, että saako se sen ammatin kahdessa vuodessa, kolmessa vuodessa vai viidessä vuodessa, se ei... Kunhan vaan niinkun saa sen. Koska se on jokaisen oma polku, että kestää se opiskelu kuinka kauan tahansa, niin pääasia, että hän valmistuu. Ja sitte toinen, että tavallaan kasvaa sellaseksi hyväksi aikuiseksi, niinkun... Että huolehtii asioista, oppii huolehtimaan omista asioista, sillä tavalla kuin työelämässä aikuisten pitää huolehtia. Että se on mun mielestä se semmonen, kaks tärkeätä juttua. H3

Uraohjaus on mun mielestä parhaillaan sitä, että päästään... Tai että saa innostuu sen oppilaan menee töihin. Eli kun ennen meillä oli vaan noita peruskoulupohjaisia, niin ne sit joko innostu tossa... Sai innostuu sen, että jäi alalle tai enemmänkin siitä, että niillä kävi säkä, että ne löysi sen työpaikan. -- Ja sitte ne jotka ei löytäny, niin sai ne innostuu sitte jatko-opiskelee, tai vaihtaa alaa. H6

Erilaiset tarpeet ja tavoitteet edellyttävät siis vastuuohjaajalta yksilöllistä otetta ja aikaa huomioida jokainen opiskelija. Esimerkiksi verkostoituminen jo opintojen aikana nähtiin tärkeänä, mutta

yksilölliset erot sosiaalisissa taidoissa vaikuttavat siihen, miten paljon tukea kukin tarvitsee omaa tulevaisuuttaan koskeviin kysymyksiin, kuten työllistymiseen. Erään haastateltavan mukaan kyse on myös siitä, että opettajan täytyy tuntea opiskelijat mahdollisimman hyvin ja pystyä tunnistamaan jokaisen potentiaali. Yksilöllisten tarpeiden huomioinnin voikin nähdä edellyttävän toimivia henkilökemioita ja vastuuhjaajan hyvää ihmistuntemusta.

No kyllähän meillä on siihenkin niinku kaikenlaisia. Meil on sellasia, jotka nyt jo tietää, että pääsee töihin. -- Että on niinku tosi huippuja, mutta sitte jos on sosiaalisesti vähän heikko, ei uskalla puhua, ei uskalla ottaa kontaktia, kylhän ne jää äärimmäisen vähäiseksi ne niitten verkostot ja muut. H5

Ja sitte ku täs on ongelma, et jokainen opiskelija ja ihminen on erilainen, opettajan täytyy kyetä hyvin pitkälti tulkitsemaan, miten tuo oppilas saataisiin tekemään se parhaansa. H2

Rajallisen ajan vuoksi vastuuhjaajan tulee kyetä myös priorisoimaan opiskelijoiden ohjaustarpeet ja ajankäyttö. Käytännössä kyse on siitä, että eniten esimerkiksi ohjausta tai opintojen henkilökohtaistamista tarvitsevat opiskelijat ovat ensisijalla, sillä heidän kohdallaan tilanne on kriittisin. Tämä aiheuttaa erään haastateltavan mukaan sen, että osa opiskelijoista voi jäädä esimerkiksi opintojen alussa hyvin pitkäksi ajaksi kokonaan ilman opintoihin näennäisesti kuuluvaa ohjausta.

Sit pitää just tehdä se ensin, että ensin otetaan ne, keillä ihan selkeesti on siellä jotain sellasta, että opinnot vaikka menee nopeemmin, tai jotain pitää tehdä tai miettiä tai muuta. Ja sen jälkeen viimesenä sitte käydään ne, ketkä niin sanotusti ajatellaan tässä vaiheessa, et ne kulkee sitä perusjuttua. H1

Nuorten opiskelijoiden ja aikuisopiskelijoiden ohjauksessa nähtiin olevan eroja. Aikuisten nähtiin usein olevan opinnoissaan tavoitteellisempia ja motivoituneempia. Nuorten kanssa toimimisessa haasteita koettiin aiheutuvan esimerkiksi siitä, että jo pelkästään paikalle tuleminen sovittuun aikaan voi olla nuorille vaikeaa. Eräs haastateltava näki, että nykypäivänä nuorilta ei odoteta vastuunottoa omasta elämästään, mikä on johtanut vastuuttomuuteen ja piittaamattomuuteen. Kokemuksen puutteesta johtuen nuoret myös usein jännittävät esimerkiksi työelämään astumisesta, mutta samanaikaisesti ovat hyvin ehdottomia sekä mielipiteissään varmoja ja suoria. Iän myötä epävarmuus ja äärimmäisyys usein helpottavat, mutta uraohjauksen kannalta on tärkeää huomioida ja ymmärtää nuoruuteen kuuluvia kehitysvaiheita ja nuorille ominaisia käyttäytymismalleja.

Elikkä, minä en tiedä mikä täs yhteiskunnas on menny vikaan, mutta nykynuorilta ei oo vaadittu. Ku täällä vaaditaan, et jos et sinä tule paikalle, niin mikään ei etene. H2

Ku ei oo vielä kokemusta eikä oo työelämästä kokemusta, niin tää on nimenomaan niitten nuorten kanssa. Aikuisten kanssa yleensä ei tietenkään, ku heil on jo kokemuksia muista ammateista. Ja sitte kun se semmonen, tavallaan se ehdottomuus ja jännittäminen ja tällanen, niin se lievenee sitä mukaa, kun ikää tulee lisää. Että se on nuorten haaste. H3

Toisaalta esimerkiksi HOKS:n laatiminen on aikuisten kohdalla haastavampaa ja vie enemmän aikaa aiemmasta opiskelu- ja työhistoriasta johtuen, joka voi olla hyvinkin laaja. Nuorten kohdalla asetelma on usein yksinkertaisempi ja ohjaaminen yksilöllisten valintojen tekemiseen voi olla hitaampaa, sillä nuoret kaipaavat aikuisia enemmän johdattelua. Eräs haastateltava nosti esiin, että usein nuorten kohdalla on myös tehokkaampaa keskittyä varsinaisen urasuunnittelun sijasta konkreettisiin asioihin, kuten työhakemuksen tai CV:n tekemiseen.

Toki jos miettii, niin jos se nuori tulee suoraan peruskoulusta niin eihän sillä oo siellä samalla tavalla... Kun aikuisella voi olla vaik useempi tutkinto ja on paljon sellasta mikä pitää kirjata sinne ylös. Et sit nuorten kohalla lähetään usein siitä, et katotaan mitä ne tutkinnon osat siellä vois olla ne mitkä kiinnostaa ja sitä kautta ohjataan sit tekemään niitä omia valintoja, et enemmänkin sillai pikku hiljaa. H7

Yksilölliset oppimispolut ja opiskelijoiden omista tarpeista lähteistä opintojen suunnittelu oli omaksuttu joillain aloilla osaksi toimintaa jo ennen reformia ja sen nähtiin olevan hyvä toimintamalli. Ryhmäajattelusta siirtyminen kohti yksilöllisyyttä vaatii kuitenkin vastuuhjaajilta oman työnkuvan uudelleenjäsentämistä ja aikaa tutustua kaikkiin opiskelijoihin. Muutoksen nähtiinkin olevan merkittävä ja edellyttävän opetushenkilöstöltä paljon.

Meil on ollu jo varmaan ainaski kolme vuotta mahdollista opiskella, siis ennen viime vuotta, niinkun yksilöllisellä oppimispolulla. Et aina on mietitty siitä oppijasta, et mikä hänellä on paras tapa oppia. On ollu laajennettua työssäoppimista ja on voinu edetä nopeemmin ja on voinu edetä hitaammin ja sellasta. Mutta sitte nyt kun se koskettaa jokasta opiskelijaa, niin kyllähän se sellanen paletti on, että ennen ku sä opit tuntemaan sen koko porukan ees jollakin tavalla, että mikä polku itse kullakin on. Niin kyllähän se vaatii ihan valtavasti, kun oikeestaan kukaan ei enää meidän tutkinnossa mee silleen ryhmänä, vaan kaikki menee yksilönä. H3

5.7 Toimijoiden vastuut ja roolit

Viimeisenä käsitysryhmänä ovat vastuuhjaajien käsitykset siitä, ketkä muut toimijat sekä oppilaitoksen sisältä että ulkopuolelta osallistuvat uraohjausprosessiin. Kyseiset määritelmät ilmentävät uraohjauksen nykytilaa sekä sitä, miten uraohjausta käytännössä toteutetaan ja kenen kaikkien nähdään olevan siihen osallisia. Käsityksissä ilmeni jonkin verran vaihtelua, mutta valtaosa

haastateltavista ajatteli, että uraohjaus kuuluu kaikille niille, jotka ovat jollain tavalla tekemisissä opiskelijoiden kanssa. Kahden haastateltavan mukaan vastuuhjaaja on uraohjauksen keskeisin toimija, muiden jäädessä selkeästi pienempään rooliin.

No uraohjaus kuuluu ihan kaikille niille, jotka opiskelijoiden kanssa toimii. Että tota, tietenki opinto-ohjaaja ehkä tietää sitte esimerkiks, ja ohjaa näihin jatko-opintoihin, et se on varmaan opinto-ohjaajan tärke rooli. Ja... Mutta, kuraattorit, erva, mä en sitten tiedä miten tota, ne jotka ei toimi opiskelijan kanssa, niin kuinka tärkeetä se heidän osaltaan on... Mut ainakin kaikki, jotka jollain tavalla on yhteydessä opiskelijaan. H4

Kyllähä se etupäässä on tän kenelle se on määrätty... Eli entinen ryhmänohjaaja, nykyinen vastuuhjaaja. H6

Opinto-ohjaaja nostettiin haastatteluissa vastuuhjaajan ohella keskeisimmäksi uraohjauksen toimijaksi. Opinto-ohjaajien nähtiin esimerkiksi auttavan vastuuhjaajia uraohjauksessa ilmenneissä ongelmatilanteissa ja ohjaavan opiskelijoita erityisesti jatko-opintoihin liittyvissä asioissa. Aiemmin opinto-ohjaajat olivatkin ne, joiden puoleen opiskelijat useimmiten ohjattiin, mutta nykytilanteessa vastuuhjaajan tulee kyetä hoitamaan uraohjaukseen liittyviä asioita itse. Toisaalta nykyäänkin opinto-ohjaajien todettiin olevan hyvin kiireisiä työssään, mikä viivästyttää avun saamista ja voi tehdä esimerkiksi osaamisen tunnustamisen prosessista hyvinkin hitaan.

Mutta kyl mä huomaan, että sitte esimerkiks opinto-ohjaajakin on tosi kiireinen. Et hänellä on niin monta alaa, mitä hän hoitaa. Että jos mä tarvisin apua vaikka jonkun opiskelijan kanssa, niin kyl mä sitä saan, mutta voi olla, että aikataulu on sellanen, et sitte menee viikkojenkin päähän tai muuten. Että ei sellasta niinkun nopeaa apua löydy. H4

Muina uraohjauksen kannalta oleellisina toimijoina haastateltavat näkivät esimerkiksi erityisopetuksen vastuupettajat eli ervat, kuraattorit, taitovalmentajat sekä esimiehet. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla kolme haastateltavaa mainitsi hakevansa tukea ervalta ja kuraattorin nähtiin auttavan esimerkiksi osana opiskelijahuoltoryhmää. Taitovalmentajat taas toimivat yhteistyössä vastuuhjaajien kanssa ohjaajan roolissa ja lähiesimieheltä saa tarvittaessa tukea omaan työhönsä. Valtaosa näki yhteistyön oppilaitoksen sisällä toimivan hyvin, mutta erään haastateltavan mukaan esimerkiksi kuraattorin tehtävänä ei ole antaa uraohjausta, vaan heillä on oma työnkuvansa, johon uraohjaus ei kuulu.

Koska eihän lääkärikään märehdi asioitaan sen talon vahtimestarin kanssa. Ja vahtimestari ei märehdi asioitaan lääkärin kanssa. Niin täällähän, koulumaailmassa... Ne kaks asiaa pitäis olla erillään. Niin tää on vasta muutaman vuoden ollu, niin tääl on vielä semmosia, niin sanottuja vanhoja klikkejä, että kuraattoritkin tekis, tai tekeekin

uraohjausta. Mut sehän on ihan väärin, koska ei se oo niitten toimenkuva. Että siinä menee niinku resursseja hukkaan. H6

Myös työpaikkaohjaajien nähtiin olevan osaltaan vastuussa uraohjauksesta ja valtaosa haastateltavista totesi yhteyksien työelämään toimivan hyvin. Eräällä haastateltavalla oli vahva näkemys siitä, että kaikki opiskelijoita ohjaavat tahot pyrkivät parhaansa mukaan antamaan ohjausta ja auttamaan opiskelijoita omien uriansa rakentamisessa. Tämä oli yhteydessä myös siihen, että työelämäverkostojen koettiin olevan hyviä ja varsin toimivia ja yritysten yhteyshenkilöt osallistuvat uraohjaukseen siinä missä oppilaitoksenkin henkilöstö.

Mut sitten kun ollaan työpaikalla opiskelemissa, -- jossakin yrityksessä, niin kyllä työpaikkaohjaajat, kyllä ne on kans niin mahtavia, että... Kyllä he jotka ohjaa opiskelijoita, niin se on heille sydämen asia. Ja tekevät kaikkensa kyllä niinku sen eteen, että se ura menee oikeeseen suuntaan, tai mahdollistavat sen. H4

Toisaalta kolmessa haastattelussa yritysten toivottiin ottavan nykyistä enemmän vastuuta uraohjauksesta, sillä nykytilanteessa yritykset eivät haastateltavien mukaan ole tarpeeksi vahvasti mukana kouluttamassa opiskelijoita. Kahden haastateltavan mukaan osa yrityksistä käyttää opiskelijoita ilmaisena työvoimana ja tällöin unohtuu työpaikalla tapahtuvan oppimisen tärkein tehtävä eli se, että opiskelijat saisivat myös työpaikalla opetusta ja ohjausta. Yrityksiltä toivottiin myös selkeämpää viestintää siitä, millaisia työelämän tarpeet ovat ja miten koulutuksella niihin voitaisiin vastata. Tämän nähtiin olevan yhteydessä siihen, että vastuunohjaajilla tulisi olla tieto siitä, mihin suuntaan yritysmaailma on menossa ja miten opetushenkilöstön tulisi reagoida muutoksiin.

He ovat tottuneet, et meidän koulujärjestelmä tuottaa jatkuvalla, tasaisen tappavalla tahdilla tietyn tasosta henkilöö. -- Yritys unohtaa sen kouluttamisen plus siihen kaikki muut liittyvät vastuut. Ja mun mielestä siihen kuuluis myös se uraohjaus, et yritys itse kertoisi oppilaille, et sinun pitää oppia tämä, tämä ja tämä asia, ja mene sinne kouluun opiskelemaan ne, koska me tarvitsemme sitä osaamista. Nyt valitettavasti aika moni yritys käyttää meidän oppilaita ilmaisena työvoimana. H2

Nyt me on pyydetty, et me päästään meidän omien ryhmien työssäoppimisiin sillä tavalla, et juttelemaan sinne työpaikalle siinä vaiheessa, kun opiskelija on siellä, arviointikeskustelun yhteydessä. Ja mun mielestä se ois tärkeä, että mä, joka ohjaan sitä ammatillista osaamista, niin myöskin saisin sieltä sitten sitä palautetta, et mitkä asiat he kokee tärkeinä, mikä meidän tehtävä täällä pitäis olla. H4

Myös opiskelijoiden itsensä nähtiin olevan loppupeleissä vastuussa uraohjauksesta ja sen tavoitteiden täyttymisestä. Eräs haastateltava toivoi, että tulevaisuudessa lapsia ja nuoria ohjattaisiin jo peruskoulusta asti ottamaan nykyistä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan ja opintojen

etenemisestä. Haastateltava näkikin, että koko koulumaailmassa olisi tapahduttava muutos, jossa oppilaita kannustettaisiin nykyistä voimakkaammin itseohjautuvuuteen. Eräs vastuuhjaaja taas näki, että tärkeä osa uraohjausta ja työelämävalmiuksien kehittymistä on myös se, ettei opiskelijoille anneta valmiita vastauksia, vaan heidän on itse otettava selvää asioista ja oltava oma-aloitteisia, sillä myös työelämässä edellytetään kärsivällisyyttä, itsenäisyyttä ja vastuunottoa.

Ja sit toisaalta toivoo myös sitä, että nekin on myös valmiimpia sit ottamaan vastuuta niistä omista opinnoista. Et se on ehkä sellanen juttu, mitä toivoisin kyllä. H1

Mutta sitte taas niinku jos miettii sitä uraohjausjuttua, niin tiedän, että joidenkin opiskelijoitten mielestä olen äärimmäisen ärsyttävä tyyppi, kun en heti hyppää ja heti tarjoile heille sitä mitä he tilaa. Mutta se on myös uraohjausta, koska työelämäkään ei toimi sillä tavalla, että minulle kaikki heti nyt. H3

6 KOLME SUHTAUTUMISTAPAA URAOHJAUKSEEN

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen keskeiset tulokset eli fenomenografisen analyysin perusteella muodostuneet kuvauskategoriat. Kerron kuvauskategorioiden muodostumisesta sekä jokaisen kategorian ominaispiirteistä. Jäsennän myös kuvauskategorioiden suhdetta toisiinsa, mikä auttaa hahmottamaan kategorioiden välisiä eroavaisuuksia. Lopuksi kuvailen myös keskeisiä tuloksia tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen valossa.

6.1 Kuvauskategorioiden muodostaminen

Edellisessä luvussa vastuuhjaajien uraohjausta koskevista käsityksistä muodostettiin seitsemän käsitysryhmää, jotka ilmentävät uraohjaukseen liitettyjä merkityksiä sekä uraohjauksen toteuttamista käytännössä. Analyysin viimeisessä vaiheessa käsitysryhmien pohjalta rakennetaan käsityksiä abstraktimmalla tasolla kuvaavat kuvauskategoriat (Valkonen 2006, 54). Kuvauskategoriat (engl. *category of description*) ilmentävät niitä laadullisesti toisistaan poikkeavia tapoja, joilla tutkimusilmiötä voi kuvata. Ne ovat fenomenografisen analyysin keskeinen tulos, jossa tiivistetään tutkittujen käsitysten merkitys ja kuvauskategorioiden kokonaisuutta voidaan Mannisen (2004, 200) mukaan nimittää myös tulosalueeksi. Kuvauskategoriat ilmentävät siis tutkimusaineistosta nousevia erilaisia käsityksiä ja niiden suhteita toisiinsa. Martonin ja Boothin (1997, 128) mukaan analyysin viimeisessä vaiheessa siirrytään aineiston kollektiiviselle tasolle. (Niikko 2003, 36–37; Valkonen 2006, 25.)

Kuvauskategorioissa ovat kiinnostavia erityisesti käsitysten laadulliset erot, eikä kategorioiden alle sijoittuneiden käsitysten lukumäärällä ole niin suurta painoarvoa (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Tärkeää on myös suhteuttaa kategoriat toisiinsa ja selvittää, miten jokainen kategoria asettuu suhteessa toisiin kategorioihin. Valkosen (2006, 54) mukaan tässä vaiheessa onkin ennen kaikkea oleellista selvittää, millaisia ovat kuvauskategorioiden laadulliset erot ja Åkerlindin (2008, 635) mukaan kuvauskategorioiden tulee olla toisensa poissulkevia. Käytännössä tämä tarkoittaa, että kategorioiden välisten erojen tulee olla niin selkeitä, etteivät kategoriat sijoitu päällekkäin toistensa

kanssa. Jokaisen kategorian tavoitteena on siis paljastaa erilainen tapa käsittää tutkittava ilmiö, eli tässä tapauksessa uraohjaus ammatillisessa koulutuksessa (Marton & Booth 1997, 152).

Kuvauskategorioista voidaan rakentaa kuvauskategoriajärjestelmä, joka voi olla luonteeltaan horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen. Horisontaalisessa systeemissä kategoriat ovat samanarvoisessa suhteessa toisiinsa ja erot kategorioiden välillä ovat sisällöllisiä. Vertikaalisessa systeemissä kuvauskategorioiden väliset erot ilmenevät esimerkiksi yleisyydessä, tärkeydessä tai ajassa. Hierarkkisessa systeemissä kategorioiden väliset erot taas ilmenevät esimerkiksi laaja-alaisuudessa tai teoreettisuudessa. (Niikko 2003, 38–39.) Tässä tutkimuksessa kuvauskategoriat on muodostettu horisontaalisen järjestelmän mukaisesti, eli kategoriat ovat toisiinsa nähden samanarvoisia. Horisontaalinen kategoriajärjestelmä sopii tähän tutkimukseen, sillä tarkoituksena ei ole asettaa kategorioita paremmuusjärjestykseen vaan saada mahdollisimman kattava kuva vastuuhjaajien erilaisista käsityksistä uraohjaukseen liittyen.

6.2 Kuvauskategoriat

Aiemmin käsittelemieni seitsemän käsitysryhmän pohjalta muodostuivat lopulta kuvauskategoriat, jotka ilmentävät omista näkökulmistaan vastuuhjaajien erilaisia käsityksiä uraohjauksesta. Kolme kuvauskategoriaa vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen *Millaisia suhtautumistapoja vastuuhjaajilla on uraohjaukseen osana omaa tehtäväkenttäänsä?*. Aloitin kuvauskategorioiden muodostamisen alustavasti jo käsitysryhmien rakentamisen aikana, kun havaitsin aineistosta eroavaisuuksia sen suhteen, miten tutkittavien henkilöiden käsitykset ilmentävät heidän erilaisia suhtautumistapojaan uraohjaukseen osana omaa työtään. Lopulta kuvauskategoriat tarkentuivat kuitenkin vasta käsitysryhmien rakentamisen jälkeen, kun olin saanut tarkan käsityksen kaikista käsitysryhmien sisällöistä.

Käsitysryhmien sisällä ilmeni erilaisia suhtautumistapoja uraohjaukseen ja muihin reformin tuomiin muutoksiin vastuuhjaajan työnkuvassa. Jokaiseen käsitysryhmään sisältyvistä käsityksistä ilmeni positiivista, odottavaa ja kriittistä suhtautumista uraohjaukseen osana vastuuhjaajan työtä, joten niistä muodostuivat myös lopulliset kuvauskategoriat. Jokainen kategoria on selkeästi toisistaan erillinen ja kuvastaa aineistosta käsitysten pohjalta muodostuvia suhtautumistapoja. Martonin ja Boothin (1997, 125) mukaan kategorioiden lukumäärän sijaan keskeistä onkin juuri se, että kategoriat ilmentävät aineistosta nousevan käsitysten vaihtelun. Kuten Huusko ja Paloniemi (2006, 165) toteavat, fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on ennen kaikkea kartoittaa ja löytää jaettuja sekä sosiaalisesti merkittäviä ajattelutapoja. Keskeisenä tutkimuksen kohteena ovat käsitykset, joiden voi nähdä Häkkisen (1996, 23) mukaan olevan ymmärrystä tietystä ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa

käsitysten pohjalta muodostuneet kuvauskategoriat havainnollistavat keskenään erilaisia suhtautumistapoja ja asenneilmapiiriä tutkittavaa ilmiötä kohtaan.

Kuvauskategoriat muodostuivat käsitysryhmien välisiä suhteita pohtimalla sekä etsimällä niiden sisällä olevista käsityksistä toisiaan yhdistäviä ja erottavia piirteitä. Kategoriat eivät muodostuneet suoraan käsitysryhmiä tiivistämällä tai yhdistelemällä, vaan tarkastelemalla syvemmin käsitysryhmien sisällä havaittavia suhtautumistapoja ja niiden keskeisiä eroavaisuuksia. Kuvauskategorioissa tiivistyvät tutkijan tulkitsemana tutkimushenkilöiden ajattelun pääsuuntaviivat sekä käsitysten keskeiset erot (Niikko 2003, 37). Näin ollen ryhmittelyyn vaikutti myös oma asemani ja tapani jäsentää tutkimusilmiötä. Aiemmin esitellyt uraohjausta koskevat käsitykset toimivat ikään kuin perustana niille asenteille ja suhtautumiseroille, joita uraohjaukseen kohdistuu.

Kuvauskategoriat havainnollistavat siis tutkimushenkilöiden näkemyseroja ja ajattelutapoja riippumatta siitä, ilmenevätkö ne tutkimushenkilöiden välillä vai tutkittavien sisäisessä ajatusmaailmassa (Marton & Booth 1997, 124). Tämä tarkoittaa sitä, etteivät kuvauskategoriat kuvasta suoraan yksittäisten henkilöiden ajattelutapoja, vaan esimerkiksi tähän tutkimukseen osallistunut vastuuhjaaja saattaa löytää omia ajattelumallejaan eri kuvauskategorioista. Huuskon ja Paloniemen (2006, 165) mukaan tässä on kyse fenomenografisen tutkimuksen pyrkimyksestä sellaiseen systemaattiseen kuvaukseen, joka ylittää yksilöiden väliset rajat. Alla olevassa taulukossa olen kuvannut kuvauskategoriat ja taulukko havainnollistaa tiivistetysti myös kategorioiden välisiä eroavaisuuksia ja ominaispiirteitä.

TAULUKKO 3. Kuvauskategoriat ja niiden ominaispiirteitä.

	Positiivinen suhtautuminen	Odottava suhtautuminen	Kriittinen suhtautuminen
<i>Uraohjauksen tavoite</i>	Omien vahvuuksien löytäminen, hyväksi kansalaiseksi kasvaminen	Valmistuminen, jatko-opintoihin pääsy	Saada opiskelijat töihin
<i>Uraohjauksesta vastuussa</i>	Uraohjaus kaikkien tehtävänä	Vastuualueet jossain määrin epäselvät	Opiskelijalla itsellään suurin vastuu
<i>Resurssit</i>	Aikaa ja resursseja on riittävästi	Ei vielä riittävästi, mutta tulevaisuudessa toivottavasti	Aikaa ja resursseja ei ole riittävästi
<i>Uraohjaus-osaaminen</i>	Osaaminen suhteellisen hyvällä tasolla	Tarve kehittää omaa osaamista	Uraohjaus ei vaadi suurempaa ammattitaitoa
<i>Vuorovaikutuksen merkitys</i>	Uraohjaus on aitoa kohtaamista, kuuntelua, auttamista	Vuorovaikutus tärkeää, mutta ei erityisiä keinoja sen parantamiseksi	Kyse henkilökemioista

Uraohjaukseen positiivisesti suhtautuvat vastuunohjaajat käsittävät uraohjauksen laajasti ja pitävät sitä kiinteänä ja merkittävänä osana omaa työnkuvaansa. Omaan osaamista pidetään suhteellisen hyvänä, mutta toisaalta positiivisesti suhtautuvilla on myös halua kehittyä edelleen. He käsittävät uraohjauksen tavoitteeksi valmistumisen tai jatko-opintoihin pääsyn lisäksi myös sen, että opiskelijat löytävät opintojen aikana omat vahvuutensa ja kasvavat yhteiskuntakelpoisiksi kansalaisiksi. Positiivisesti suhtautuvat näkevät uraohjauksen olevan kaikkien niiden vastuulla, jotka ovat jollain lailla tekemisissä opiskelijoiden kanssa ja aikaa sekä resursseja uraohjaukselle on nykytilanteessa riittävästi. Suhtautumistapaan liittyy myös se, että vuorovaikutuksen merkitystä pidetään uraohjauksessa hyvin oleellisena ja ohjaukseen sisältyy esimerkiksi aitoa kohtaamista, auttamista ja kannustamista. Seitsemästä haastateltavasta kolme suhtautui pääosin positiivisesti uraohjaukseen osana omaa työnkuvaansa.

Odottavalla kannalla olevien vastuuhjaajien suhtautuminen sijoittuu positiivisten ja kriittisten suhtautumistapojen väliin. Uraohjaus nähdään nykyisessä muutostilanteessa vielä hieman epämääräisenä osana omaa työtä, eikä sen merkitystä olla täysin sisäistetty. Muut reformin tuomat muutokset ja käytännön asiat menevät arjessa etusijalle ja uraohjauksen nähdään vaikuttavan lähinnä jossain taustalla. Vallitsevana asenteena on, että uraohjaus on sinänsä tärkeää, mutta aika ja paikka sille on vasta tulevaisuudessa, kun asiaan on ehditty perehtyä ja nykyinen kiivas muutostahti on rauhoittunut. Myös esimerkiksi uraohjaukseen liittyvät vastualueet näyttävät epäselvinä ja vaikka periaatteessa sen ymmärretään kuuluvan vastuuhjaajalle, määritellään se myös muiden tahojen tehtäväksi. Resurssien nähdään nyt olevan liian niukat, mutta tulevaisuudessa niitä ajatellaan ja toivotaan olevan riittävästi myös uraohjaukseen. Keskeistä odottavassa suhtautumisessa on myös se, että oma uraohjausosaaminen nähdään puutteellisena ja tiedostetaan, että sitä tulisi kehittää. Kahden haastateltavan voi katsoa suhtautuvan uraohjaukseen odottavasti.

Kriittisen suhtautumistavan ominaispiirteinä on, että uraohjaus nähdään melko suppeana osana omaa työtä ja sen ymmärretään olevan pääpiirteissään ainoastaan sitä, että saadaan opiskelijat jollain keinolla töihin. Työnkuvassa ei nähdä tapahtuneen varsinaisia muutoksia vaan arjen työ on pysynyt suhteellisen ennallaan. Uraohjauksen näkökulmasta vastuuhjaajan ammattitaitona pidetään ensisijaisesti sitä, että hän tuntee oikeat ihmiset ja alueen työpaikat ja voi sen myötä ohjata opiskelijoita sopiviin yrityksiin. Käsitelyssä on havaittavissa kriittistä suhtautumista uraohjauksen vastuualueisiin ja erityisesti yritysten nähdään ottavan liian vähän vastuuta työpaikoilla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta. Ennen kaikkea resursseja pidetään liian vähäisinä sille, että uraohjausta voisi todella tapahtua. Vuorovaikutuksen näkökulmasta uraohjaukseen vaikuttavat lähinnä henkilökemiat ja opiskelijan oma asenne, eikä siihen varsinaisesti nähdä tarvittavan merkittävämpää erityisosaamista. Kaksi haastateltavaa suhtautui uraohjaukseen nykytilanteessa pääpiirteittäin kriittisesti.

Edellä esiteltyjen kuvauskategorioiden sisällöllisten kuvausten tarkoituksena on tuottaa selkeä jäsenitys kuvauskategorioiden luonteesta. Kuvauskategorioiden sisältyy todennäköisesti useita erilaisia variaatioita sekä erilaisten suhtautumistapojen päällekkäisyyksiä. Suhtautumistapoihin ja käsitelyyn voi liittyä esimerkiksi sellaisia yksilöllisiä asenteita, motivaatioita sekä tilannetekijöitä, jotka voivat vaikuttaa käsitysten yksilölliseen vaihteluun. Kuvauskategoriat kuvaavat siis tiivistetysti tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden käsityksiä ja suhtautumistapoja omaan työhönsä sekä siinä tapahtuviin ajankohtaisiin muutoksiin.

6.3 Kuvauskategorioiden suhteet toisiinsa

Kaikki kuvauskategoriat ovat horisontaaliselle kategoriasysteemille ominaisesti yhtä merkittäviä, eikä aineistosta nousseita kategorioita voi laittaa arvojärjestykseen. Vaikka ryhmissä on eri määrä ilmaisuja, ei kategorioita voi arvottaa toinen toistaan korkeammalle, vaan kategoriat ovat sisällöllisesti samanarvoisia. Uljensin (1989, 46–51) mukaan juuri horisontaalinen luokitus on fenomenografisessa tutkimuksessa vallitsevassa asemassa. On mielekästä pohtia, miten keskenään erilaiset kuvauskategoriat ovat suhteessa toisiinsa ja millaisena jokainen kategoria näyttäytyy verrattuna muihin.

Positiivisesti uraohjaukseen suhtautuvilla vastuuohjaajilla on suhteessa kahteen muuhun kuvauskategoriaan myönteisin ja optimistisin kuva ammatillisen koulutuksen reformista ja uraohjauksesta osana sitä. Uraohjaus nähdään kiinteänä ja merkittävänä osana omaa työtä ja myös sen hyödyt opiskelijoille tunnustetaan parhaiten juuri positiivisesti suhtautuvien keskuudessa. Myönteisimmin uraohjaukseen suhtautuvat myös käsittävät uraohjauksen laajimmin ja kuvailevat sitä muita monipuolisemmin. Uraohjaukseen nähdään kuuluvan esimerkiksi opiskelijan unelmien ja tavoitteiden sanoittamista ja päivittäisissä kohtaamisissa tapahtuvaa auttamista ja kuuntelua. Käsitykset ilmentävät ennen kaikkea perehtyneisyyttä ja kiinnostusta uraohjaukseen osana omaa työtä ja omaa osaamista halutaan kehittää jatkuvasti. Myös käytössä olevia uraohjauskäytäntöjä ja -toimintatapoja kuvaillaan monipuolisesti ja ohjauksen nähdään kiinnittyvän jollain tapaa päivittäin lähes kaikkeen oppilaitoksessa tapahtuvaan toimintaan.

No uraohjaus on sitä, että katotaan yhdessä sen opiskelijan kanssa, että mitkä ne tavoitteet ja haaveet on ja miten niitä kohti kannattais lähteä. Et keskustellaan ja henkilökohtaisesti katotaan jokaisen opiskelijan kanssa, et mitä tutkinnon osia sieltä vaik kannattaa ottaa ja niin... Et onhan se tärkeä osa tätä työtä. Ja sit se on kans sitä, että katotaan niitä työssäoppimispaikkoja ja et mikä vois sopia just sulle parhaiten ja ihan kans se, et minkälaisia paikkoja on olemassa. -- Näkyyhän se tässä työssä ihan päivittäin. H7

Positiivinen näkökanta näyttäytyykin toiveikkaimpana ja myös oman uraohjausosaamisen kehittämisen näkökulmasta optimistisimpana suhteessa kahteen muuhun kuvauskategoriaan. Toisaalta myös positiivisissa käsityksissä ilmenee kriittisyyttä esimerkiksi ajanhallintaan ja resursointiin liittyen, eikä reformin mukanaan tuomien muutosten nähdä olevan pelkästään hyviä. Positiiviselle suhtautumistavalle on kuitenkin ominaista, että tunnustetaan myös vaikutusmahdollisuudet oman työn tekemisen tapoihin. Suhtautumisessa korostuukin aktiivinen ote omaan työhön ja mahdollisuudet vaikuttaa omalla toiminnalla esimerkiksi opiskelijoiden itsetuntemukseen ja sitä kautta työllistymiseen nähdään merkittävinä.

Odottava suhtautumistapa sijoittuu kahden muun kuvauskategorian välimaastoon ja on kategorioista haastavin hahmottaa. Kuva uraohjauksesta sekä sen sisällöistä osana omaa työtä näyttäytyy suhteellisen epäselvänä ja käytännöt vielä osittain puutteellisina. Keskeistä odottavassa suhtautumistavassa on, ettei uraohjaukseen liittyen nähdä olevan hallussa välttämättä tarpeeksi tietoa tai osaamista, minkä vuoksi suhtautumistapakin on jossain määrin epämääräinen tai jäsentymätön. Reformin muutosten koetaan näkyvän käytännössä vasta myöhemmin eikä vielä varsinaisesti tiedetä, millaista uraohjaus tulevaisuudessa tulee olemaan. Odottavasti suhtautuvilla vastuuhjaajilla katse suuntautuu vahvimmin tulevaisuuteen ja nykytilanteeseen liittyvistä haasteista huolimatta näkemyksissä ilmenee myös toiveikkuutta ja eräänlaista uskoa parempaan.

Tavallaan toisaalta tuntuu tulevaisuus siltä, et se vielä enemmän hajottaa. Mut en mä nää sitä pelottavana, mä uskon, että me näin pystytään niinkun vielä paremmin palvelemaan tuota työelämää. Että löydetään varmaan sitten vielä paremmin sitä työelämää ja heidän tarpeitaan, et voidaan vastata niihin. -- Mutta tavallaan se, että tää saadaan toimimaan näissä raameissa mitkä meillä on täällä, ja näitten meidän opiskelijoiden kanssa, niin kylhän siihen aikaa menee. H1

Uraohjaukseen kriittisesti suhtautuvilla korostuu epäilevin asennoituminen uraohjaukseen osana omaa työtä. Heillä on synkin kuva reformista sekä sen mukanaan tuomista muutoksista ja resurssien vähyys korostuu eniten juuri uraohjaukseen kriittisesti suhtautuvilla. Oma työnkuva nähdään ensisijaisesti opettamisena, jolloin ohjauksen merkitys omassa työnkuvassa on pieni eikä uraohjauksen nähdä vaikuttavan juurikaan päivittäiseen käytännön työhön. Uraohjausta ei myöskään nähdä tapahtuvan todellisuudessa siten, kuin tavoitteissa on kuvattu. Esimerkiksi uraohjauksen seuranta ja ylläpitoa ei nähdä tapahtuvan asianmukaisella tai reformin määritelmien edellyttämällä tavalla. Kaiken kaikkiaan vallitseva muutostilanne nähdään oman työn tekemisen kannalta suhteellisen kielteisenä.

Uraohjaus on vähän... Ei sitä oikeesti kunnolla tapahdu, sillee niinku mitä on ajateltu. Se tapahtuu niinku, ne henkilökemiat... Et sinä meet sinne ja sinä tonne. Meillä ainakin, en mä muista tiedä, mut meidän alalla ainakin näin. -- Se on niin retuperällä mielestäni, ja se ei toimi, kun se ei oo missään kirjoissa eikä kansissa. Tarvis olla joku mikä ylläpitäis sen... H2

Suhteessa kahteen muuhun kategoriaan kriittinen suhtautumistapa ilmensi myös, että suhtautuminen oman uraohjausosaamisen kehittämiseen on jossain määrin epäilevää, eikä koulutuksen nähty välttämättä antavan lisäarvoa omalle työlle, vaan ensisijaisesti kyse on resurssien määrästä. Myös edellytykset ja motivaatio uraohjaustoiminnan kehittämiseksi nähdään kriittisesti suhtautuvien keskuudessa jossain määrin rajallisina.

6.4 Kuvauskategorioiden teoriayhteydet

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen päätulosten eli kuvauskategorioiden yhteyttä aiemmin luvuissa 2 ja 3 esiteltyihin aihepiirin teoreettisiin lähtökohtiin. Uljensin (1989, 43) mukaan kuvauskategorioiden esittäminen ilman teoriaan sitomista ei ole riittävä tavoite fenomenografiselle tutkimukselle, vaan tutkimustulokset tulee kytkeä myös teorian tietoon. Toimin kuten Ashworth ja Lucas (1998, 421) ohjeistavat ja aloitin teorian ja empirian välisten yhteyksien käsittelyn vasta kuvauskategoriajärjestelmän luomisen jälkeen. Näin välttyin siltä, etteivät tulokset ohjautu liiaksi teoriaa mukailevaan suuntaan, vaan nousevat aineistosta.

Tutkimusaihetta määrittää voimakkaasti parhaillaan käynnissä oleva toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi. Aineistosta nousevissa näkemyksissä painottuukin nykytilanteen siirtymävaihe ja siihen liittyvät haasteet muutosten omaksumisessa osaksi omia työkäytäntöjä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet vastuuohjaajat tuntevat pääpiirteittäin reformin keskeiset lakimuutokset ja uudistusten tavoitteet, mutta kuvauskategoriointiin on havaittavissa eroja erityisesti siinä, kuinka syvällisesti muutoksiin on perehdytty. Yleisesti ottaen positiivisesti suhtautuvat vastuuohjaajat ovat tutustuneet muutoksiin tarkemmin ja kriittisesti suhtautuvat eivät välttämättä ole niin motivoituneita tutustumaan esimerkiksi uudistuneeseen lainsäädäntöön yhtä tarkasti, sillä muutosten ei välttämättä nähdä vaikuttavan omaan työhön. Ilmiön voi nähdä kytkeytyvän esimerkiksi siihen, etteivät kriittisesti suhtautuvat vastuuohjaajat koe reformin muutoksia niin merkittävinä kuin muissa kuvauskategorioiden. Myös kokemus resurssien riittävydestä vaikuttaa siihen, miten paljon aikaa ja voimavaroja kullakin on käytettävissä omaehtoiseen perehtymiseen. Asenne sekä reformin mukanaan tuomien muutosten hyväksyminen osaksi omaa työtä vaihtelevat siis kuvauskategoriointiin ja kuten Bergström ja Mäki (2017, 21) toteavat, on muutosten omaksumisessa osaksi toimintakulttuuria merkitystä ennen kaikkea henkilöstön keskuudessa vallitsevalla asenneilmapiirillä.

Yhtenä kuvauskategorioiden teoreettisena yhtymäkohtana on siis myös resurssien ja osaamisen riittävyys nykytilanteessa. Oraa (2018, 142) mukailen tämän tutkimuksen tuloksista ilmeneekin, että ammatillisen koulutuksen reformi aiheuttaa monenlaisia haasteita opetushenkilöstölle. Työnkuvan muuttuessa paineita kohdistuu esimerkiksi opintojen henkilökohtaistamiseen ja oppilaisaineiden monimuotoistamiseen, mitkä nähtiin myös merkittävinä arkeen vaikuttavina tekijöinä. Esimerkiksi nuoriso- ja aikuispuolen koulutusten yhdistäminen, ryhmäkokojen kasvaminen ja jatkuva haku opintoihin ovat muuttanut työn tekemistä, sillä nyt samassa opetusryhmässä on aiempaa enemmän eri tahtiin eteneviä ja eri taustoista tulevia opiskelijoita. Opettajan tehtävänä on organisoida toimintaa kaikkien lähtökohtiin ja tarpeisiin sopivaksi, mikä voi olla haastattelussa ilmenneiden käsitysten perusteella hyvinkin haastavaa ja sama ilmiö tunnustetaan kaikissa kuvauskategorioiden.

Koulutuksen ja työelämän välinen suhde koetaan kuvauskategorioissa eri tavoin. Merkittävänä havaintona aineistosta nousi esiin osittain reformin tavoitteidenkin mukainen toivomus siitä, että yritykset ottaisivat aiempaa enemmän vastuuta opiskelijoiden ohjaamisesta työpaikoilla. Toive liittyy koulutussopimusmallin käyttöönottoon ja nykymallin nähdäänkin aiheuttavan haasteita esimerkiksi toimintamallien yhdenmukaisuudelle. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018a) mukaan yritykset ovat aiempaa enemmän vastuussa koulutusten suunnittelusta ja näyttöjen arvioinnista. (OKM 2018a.) Erityisesti kriittisesti suhtautuvat vastuuhjaajat näkevät, että koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö ei toimi läheskään aina niin kuin pitäisi ja nykytilanteessa yritysten toiminnassa ei huomioida tarpeeksi hyvin reformin mukanaan tuomia muutoksia. Toisaalta positiivisessa suhtautumistavassa painottuu näkemys, jonka mukaan työelämän yhteistyökumppanit ovat omaksuneet opiskelijoiden ohjaamisen ja opettamisen hyvin vahvasti tehtäväkseen ja hoitavat sen varsin ansiokkaasti.

Vähäsantanen (2007, 156) toteaa, että aiempaa vahvempi työelämälähtöisyyden painottaminen on muuttanut myös ammatillisen opettajan roolia aiempaa tiiviimpään yhteistyöhön elinkeinoelämän kanssa. Tämän tutkimuksen tulokset ilmentävät kuitenkin, että moni vastuuhjaaja kokee olleensa vastuussa oppilaitosten ja yritysten välisestä yhteistyöstä jo aiemminkin. Kyse on esimerkiksi opettajien itse uran aikana luomista verkostoista, joiden kautta opiskelijat saadaan kiinni työelämään. Toisaalta varsinkin odottavasti suhtautuvat vastuuhjaajat painottavat, ettei yhteistyötä yritysten kanssa tapahdu vielä niin laajasti tai monipuolisesti kuin pitäisi. Eri koulutusaloilla yritys yhteistyötä tehdään eri tavoin ja osalla aloista yhteistyö on toisia aloja kiinteämpi osa toimintaa.

Opintojen henkilökohtaistamisen ollessa yksi keskeisistä reformin mukanaan tuomista muutoksista se nousi vahvasti esiin myös kaikissa kuvauskategorioissa. Uraohjaukseen positiivisesti suhtautuvat vastuuhjaajat näkevät, että opiskelijalla itsellään on vastuu omista valinnoistaan ja tällöin huomio kiinnitetään uraohjauksessa ja henkilökohtaistamisprosessissa ensisijaisesti opiskelijaan, kuten myös Watkins (2012, 6–7) toteaa. Kriittisesti suhtautuvien vastuuhjaajien näkemyksissä taas nousee esiin epäily siitä, etteivät varsinkaan kaikki nuoret opiskelijat kykene ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan, jolloin vastuuhjaajan on käytännössä pakko ottaa ohjat omiin käsiinsä.

Yhtenä keskeisenä tutkimuksen tuloksena ovat myös haastateltavien käsitykset siitä, mitä uraohjaus heidän mielestään on. Eurooppalainen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkosto (ELGPN) on määritellyt uraohjauksen olevan ohjattavan ja ohjaajan välinen uran ja työelämän suunnitteluun kytkeytyvä yhteistyöprosessi. Keskeistä prosessissa on luottamuksellinen vuorovaikutussuhde ja ohjattavan itsetuntemuksen kehittymisen ja henkilökohtaisen päätöksenteon tukeminen eri menetelmin. (The European Lifelong Guidance Policy Network 2014, 12.) Osa

tutkimukseen osallistuneista vastuuhjaajista käsittää uraohjauksen määritelmän ja sisällöt hyvin pitkälti virallisten määritelmien suuntaisesti ja varsinkin uraohjaukseen positiivisemmin suhtautuvat osaavat usein myös määritellä mitä uraohjaus on. Odottavalle suhtautumistavalle ominaisena näyttäytyy pieni epävarmuus siitä, mitä uraohjaus on ja miten se kiinnittyy osaksi omaa työnkuvaa. Kriittisesti asennoituvilla on ominaista melko suppea käsitys uraohjauksesta. Keskiössä on työllistyminen, eikä uraohjauksen muita ulottuvuuksia välttämättä tunnisteta.

Uraohjauksen tavoitteeksi on määritelty esimerkiksi motivaation lisääminen, sujuva työelämään siirtyminen sekä opintojen keskeyttäneiden opiskelijoiden määrän väheneminen (Laajala & Lehtelä 2017). Nämä tavoitteet tunnustetaan pääosin hyvin ja varsinkin työelämään ja työllistymiseen liittyvät tavoitteet tunnustetaan vastuuhjaajien keskuudessa. Uraohjauksen tavoitteiksi on määritelty laajemmin katsottuna myös ohjattavan persoonallisuuden tukeminen sekä ongelmanratkaisukyvyen kehittäminen (Maanselkä 2003, 30; Virtala 2006, 9). Kyseisiä tavoitteita ei tunnusteta etenkin kriittisesti suhtautuvien keskuudessa uraohjaukselle kuuluviksi, mikä ilmentää myös jossain määrin suppeaa käsitystä uraohjauksesta toimintana.

Myös kuvauskategorioiden väliset erot käsityksissä uraohjausosaamisesta kytkeytyvät tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Laajala ja Lehtelä (2017) jakavat uraohjausosaamisen formaaliin, praktiseen ja metakognitiiviseen osaamiseen. Erityisesti praktinen osaaminen eli oman uraohjausosaamisen soveltaminen tilannekohtaisesti näyttäytyy erityisesti positiivisesti suhtautuvilla vastuuhjaajilla, jotka ovat tyypillisesti motivoituneita toimimaan erilaisten opiskelijoiden kanssa eri tavoin. Vastaavasti kriittisesti suhtautuvien käsityksistä ilmenee, ettei samanlaista tilannekohtaista soveltamista välttämättä tapahdu varsinkaan niiden opiskelijoiden kohdalla, joilla on jonkinlaisia erityistarpeita. Positiivisesti ja odottavasti suhtautuneet ovat myös innokkaampia arvioimaan ja reflektoimaan omaa uraohjausosaamistaan, mikä ilmentää Laajalan ja Lehtelän (2017) määritelmän mukaan metakognitiivista uraohjausosaamista.

Yhtenä keskeisenä teoreettisena lähtökohtana tässä tutkimuksessa on pedagogisen työelämähorisontin malli, jolla Penttinen ym. (2011) ilmentävät opiskelijoiden työelämäorientaation rakentumista. Malli painottaa kaiken toiminnan sekä elämänsuunnittelun kokonaisvaltaisuutta ja siinä uraohjaus nähdään yhtenä osana mielekkään elämän rakentamisen tukemista. Mallissa keskeisessä roolissa ovat työllistymisvalmiudet, yksilöllinen työelämäsuhte sekä työelämä tiedot ja -taidot. (Penttinen ym. 2011, 100–103.) Positiivisesti uraohjaukseen asennoituvat näkevätkin mallin tavoin uraohjauksen varsin kokonaisvaltaisena toimintana, mutta kriittisesti ja odottavasti suhtautuvat eivät tunnista ilmiön laajuutta samalla tavalla. Osa haastateltavista toi esiin myös Penttisen ym. (2011, 104–106) korostaman näkemyksen siitä, että ohjauksen keinoin voidaan auttaa opiskelijoita katsomaan uusin tavoin omaa ammatillista tulevaisuutta ja löytää työmarkkinoilta uudenlaisia

mahdollisuuksia. Myös kyseinen näkemys ilmentää ymmärrystä uraohjauksen kokonaisvaltaisuudesta ja laajuudesta osana omaa työnkuva.

Savickasin (2005) uran rakentamisteoria painottaa aktiivisuuden merkitystä oman uran rakentamisessa. Malli korostaa erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä todellisuudesta tehtyjen tulkintojen rakentamisessa ja myös vastuuohjaajan roolia ja tehtävää voi jäsentää uran rakentamisteorian kautta. Yksilöiden uran rakentamisessa vastuuohjaajan näkökulmasta keskeistä on kuunnella opiskelijoiden kertomuksia esimerkiksi ammatilliseen persoonallisuuteensa, urasiirtymiin sekä omiin uraan kohdistuviin toiveisiinsa liittyen. Tämän tutkimuksen tulokset ilmentävät, että usein vastuuohjaajat tunnistavat oman roolinsa merkityksen opiskelijoiden urien rakentamisen näkökulmasta, mutta todellisuudessa resurssit eivät anna tarpeeksi tilaa ja mahdollisuuksia sille, että olisi aikaa pysähtyä jokaisen opiskelijan kertomusten äärelle.

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu konstruktivistisista ohjauksikäsitystä edustavista malleista ja lähestymistavoista. Kuvauskategorioista ilmenee, että konstruktivismi soveltuu hyvin nyky-yhteiskunnan ohjauksikäsitteeksi ja erityisesti positiivisesti uraohjaukseen suhtautuvien käsitykset vastaavat konstruktivistista käsitystä. Ilmiö kulkee hyvin linjassa tutkimuksen tulosten kanssa ja myös reformin keskeisistä ilmiöistä esimerkiksi henkilökohtaistaminen ja yksilön omien valintojen korostuminen kuvaavat osaltaan konstruktivismista ohjauksikäsitystä. Myös Savickas (2000, 60) on todennut konstruktivismiin vastaavan hyvin postmodernin maailman ohjauksellisiin tarpeisiin. Osa haastateltavista myös ajattelee konstruktivistisille ohjausteorioille ominaisesti, että ohjattava on itse oman elämänsä paras asiantuntija ja opiskelijat nähdään ensisijaisesti yksilöinä. Toisaalta osan mielestä nuorilta ei voi vielä odottaa, että he kykenisivät tekemään omaa elämää koskevia suuria päätöksiä.

Vuorovaikutuksen merkitys tunnistetaan kaikissa kuvauskategorioissa, mutta eri suhtautumistavoissa sen vaikutus arvioitiin jossain määrin eri tavoin. Tärkeimmäksi vuorovaikutuksen merkityksen näkevät positiivisesti asennoituneet vastuuohjaajat, joiden käsityksissä ilmenee syvällinenkin ymmärrys siitä, että ohjaus on pohjimmiltaan toista kunnioittavaa ja vastapuolen näkemyksen ymmärtävää dialogia, kuten myös Heikkilä ja Heikkilä (2001, 67–69) dialogin määrittelevät. Myös Kidd (2006, 90) näkee, että ohjaussuhde on luonteeltaan ennen kaikkea yhteistoiminnallinen ja jaettu asiantuntijuus ja samankaltaisia käsityksiä nousee esiin myös positiivisessa ja odottavassa suhtautumistavassa.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen tuloksen pohjalta syntyneitä johtopäätöksiä ja vastaan tutkimuskysymyksiin. Sen jälkeen pohdin saatuja tuloksia sekä vastuuhjaajien käsitysten perusteella nousevia uraohjausosaamisen kehittämistarpeita. Tässä luvussa tarkastellaan myös tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta ja lopuksi pohdin, millaisia jatkotutkimusmahdollisuuksia tämä tutkimus tarjoaa.

7.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut kartoittaa Koulutuskeskus Salpauksessa vastuuhjaajina toimivien ammatillisten opettajien käsityksiä uraohjauksesta osana heidän työtään. Tutkimuksen aihe nousee ajankohtaisista ammatillisen koulutuksen kentällä tapahtuvista muutoksista sekä tutkijan omasta mielenkiinnosta opettajuuden ja uraohjauksen teemoja kohtaan. Aihe kytkeytyy myös keskeisiin ajankohtaisiin koulutuspoliittisiin linjauksiin ja tavoitteisiin. Tutkimusta varten haastateltiin seitsemää eri aloilla toimivaa vastuuhjaajaa.

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli *Millaisia merkityksiä haastateltavat liittävät uraohjaukseen ja miten uraohjausta toteutetaan käytännössä?* Vastauksena tutkimuskysymykseen aineistosta nousi seitsemän käsitysryhmää, jotka ilmentävät osaltaan uraohjaukselle annettuja merkityksiä sekä käytännön toteutusta. Tutkimukseen osallistuneet vastuuhjaajat tunnistavat uraohjauksen tarpeen ammatillisessa koulutuksessa, mutta näkevät uraohjauksen toteuttamistavoissa useita kehittämistarpeita. Yhtenä ammatillisen koulutuksen reformin tavoitteena on sujuvoittaa siirtymiä oppilaitoksen ja työelämän välillä sekä parantaa työelämään kiinnittymistä (Niemi & Jahnukainen 2018, 9). Haastateltavien käsityksissä uraohjauksen nähdään olevan esimerkiksi auttamista, tukemista ja aktiivisen kansalaisuuden edistämistä, mutta toisaalta osa tutkimukseen osallistuneista ei näe todellisuudessa uraohjausta nykytilanteessa juurikaan tapahtuvan. Myös uraohjauksen tavoitteeksi määritellään yhtäältä reformin tavoitteiden mukaisten siirtymien helpottaminen ja opiskelijoiden tulevaisuuteen liittyvien toiveiden sanoittaminen, mutta toisaalta päämääränä nähdään olevan ainoastaan opiskelijoiden työllistyminen.

Oman uraohjausosaamisen arvioidaan olevan pääosin hyvällä tai vähintään riittävällä tasolla. Uraohjaukseen liittyvää yhteistyötä muun henkilöstön kanssa pidetään tärkeänä, mutta ajan puutteen vuoksi usein riittämättömänä tai käytännössä haastavana. Yritysten toivotaan ottavan enemmän vastuuta työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaamisesta sekä tavoitteiden sanoittamisesta. Keskeisessä asemassa haastateltavat pitävät kuitenkin opiskelijaa itseään. Etenkin nuorten opiskelijoiden on usein kuitenkin haastavaa hahmottaa omaa osaamistaan, eikä vastuuta opintojen etenemisestä tai tulevaisuuden suunnittelusta kyetä ottamaan. Vaikka osan opiskelijoista nähdään olevan hyvinkin itseohjautuvia ja aktiivisia sekä päämäärätietoisia, on keskiössä huoli vastuuhjaajien alati laajenevasti työnkuvasta, joka ei anna mahdollisuutta yksilön omista tarpeista lähtevän ohjauksen toteuttamiseen arjessa. Valtaosa vastuuhjaajista tunnistaakin ristiriidan reformin tavoitteiden ja käytännön työn välillä.

Käsitysryhmien ohella tutkimuksen keskeisimmät tulokset voidaan tiivistää vastuuhjaajien käsitysten pohjalta muodostuneisiin kolmeen erilaiseen suhtautumistapaan, joita aineistossa ilmeni koskien uraohjausta osana omaa työnkuvaa. Samalla vastataan toiseen tutkimuskysymykseen eli *Millaisia suhtautumistapoja vastuuhjaajilla on uraohjaukseen osana omaa tehtäväkenttäänsä?*. Tämän tutkimuksen perusteella vastuuhjaajien suhtautumistavat uraohjaukseen voi jakaa positiivisesti, odottavasti ja kriittisesti suhtautuviin. Suhtautumistapojen väliset keskeisimmät painotuserot kohdistuvat siihen, millaisena omassa työnkuvassa tapahtuneet muutokset koetaan ja millaisesta näkökulmasta muutoksia tarkastellaan.

Vastuuhjaajan oma kiinnostus ja motivaatio uraohjausta ja yksilöllisiä opintopolkuja kohtaan on yksi keskeinen tekijä siinä, miten uraohjaukseen asennoidutaan. Perehtyminen esimerkiksi reformin mukanaan tuomiin muutoksiin tapahtuu pääosin omalla ajalla, joten oma suhtautumistapa vaikuttaa siihen, kuinka hyvällä tasolla vastuuhjaajien uraohjausosaaminen on. Aineistosta nouseva keskeinen havainto on, että positiivisesti suhtautuvilla osaamisen voi katsoa olevan hyvällä tasolla, kun taas kriittisesti suhtautuvilla uraohjausosaamisessa on puutteita, eikä uraohjauksen toisaalta nähdä edes vaativan erityistä osaamista. Odottavalle suhtautumistavalle on ominaista epävarmuus omasta osaamisesta ja kokemus siitä, ettei vielä varsinaisesti tiedetä, mitä tulisi osata.

Uraohjaus osana työnkuvaa herättää haastateltavien keskuudessa sekä myönteisiä ajatuksia että kritiikkiä. Ammatillisten opettajien työnkuvassa tapahtunut muutos koetaan hyvin nopeana, eikä resurssien vähydestä johtuen ole aikaa omaksua muutoksia osaksi käytännön työtä riittävän perusteellisesti. Verkostoja sekä yrityksiin, että oppilaitoksen sisällä pidetään tärkeinä, mutta hyvien käytäntöjen jakamisen eri alojen välillä nähdään olevan puutteellista. Uraohjaus ja opintojen henkilökohtaistaminen ymmärretään toisaalta positiivisena ja opiskelijoiden kannalta välttämättömänä osana työtä, mutta toisaalta kriittisesti suhtautuvat korostavat, että kyseessä on yksi

uusi ja opettajan työtä hankaloittava byrokraattinen ratas. Kaikissa suhtautumistavoissa ilmeni, että uraohjauksenkin näkökulmasta keskeistä ammatillisen opettajan osaamista on alaan liittyvä substanssiosaaminen. Asenneilmapiiriin vaikuttavat väistämättä myös reformin kanssa samanaikaisesti toteutetut rahoitusleikkaukset, jotka ovat aiheuttaneet haasteita koulutuksen järjestämiselle.

Uraohjaus osana ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön toimintaa herättää siis erilaisia ajatuksia ja asenteet näyttäytyvät moninaisina ja vaihtelevina. Ohjauksellinen ote oman työhön on osittain omaksuttu, mutta jossain määrin se hakee vielä paikkaansa. Yksilöllisten tarpeiden mukaisesti toteutetun uraohjauksen voi kuitenkin nähdä olevan merkittävässä asemassa opiskelijoiden työllistymisvalmiuksien kehittämisessä ja vastuuhjaajalla on tässä ensisijainen rooli. Näin ollen ohjausosaamisen kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa on tämän tutkimuksen tulosten näkökulmasta perusteltua ja tarpeellista.

7.2 Pohdinta

Ammatillisen koulutuksen reformin voi nähdä kulkevan linjassa muiden ajankohtaisten yhteiskunnallisten muutosten kanssa. Pyrkimys yksilöllisyyteen ja henkilökohtaisten tarpeiden huomioimiseen on keskeinen linjaus 2010-luvun koulutuspolitiikassa (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2016) ja myös uraohjauksessa on kyse ohjattavan henkilökohtaisen päätöksenteon tukemisesta. Tämän tutkimuksen tulokset kuvastavat niitä käytännön tekijöitä, jotka sekä mahdollistavat että rajoittavat uraohjauksen toteutumista ammatillisessa oppilaitoksessa. Tulosten valossa uraohjaus näyttäytyy tärkeänä, mutta vielä kehittämistä vaativana osana vastuuhjaajien työtä. Löydökset kiinnittyvät aineistonkeruun ajankohtaan eli vuoden 2019 tammi-helmikuuhun, jolloin on käynnissä toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformin siirtymävaihe.

Opiskelijoiden näkökulmasta uraohjauksella voi olla hyvinkin suuri merkitys. Työllistymisen ohella uraohjauksen tavoitteina voi pitää muun muassa itsetuntemuksen kehittämistä ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamista. Tässä tutkimuksessa osa haastateltavista kuitenkin korosti, etteivät kaikki opiskelijat kykene vastaanottamaan uraohjausta, sillä usein erityisesti nuorilla opiskelijoilla on selkeitä puutteita konkreettisissa opiskelu- ja työelämätaidoissa. Tämän havainnon pohjalta opintojen aikana olisikin tärkeää kehittää myös yleisiä urasuunnittelutaitoja, sillä niitä tarvitaan elämän aikana monenlaisissa siirtymissä ja muutostilanteissa. Yleiset elämänhallintaan liittyvät taidot kytkeytyvätkin siis osaksi uraohjausta ja opintojen henkilökohtaistamista. Ohjauksella on myös keskeinen rooli yleisen hyvinvoinnin lisäämisessä ja syrjäytymisen ehkäisyssä, joten sen rooli tulisi huomioida oppilaitoksissa laajemminkin kuin vain työllistymiseen liittyen.

Uraohjaukseen käytäntöjä kehitettäessä tulisi huomioida myös alakohtaiset erot, sillä yhdenmukaiset toimintamallit eivät sellaisenaan sovellu kaikille aloille. Selkeillä käytäntöillä koskevilla ohjeilla voidaan varmistaa uraohjauksen toteutuminen, mutta toisaalta ne voivat myös heikentää ammatillisen opettajan kokemusta työnsä mielekkyydestä ja merkityksellisyydestä. Vastuuohjaajat ovat oman alansa koulutettuja ammattilaisia ja substanssiosaaminen on tyypillisesti hyvin vahvaa, mutta nykypäivänä opettajan työ edellyttää myös esimerkiksi työelämälähtöistä kehittämistä, osaamislähtöistä otetta ja kykyä omaksua uusia menetelmiä osaksi omaa työtä. Vuorovaikutusosaamisen näkökulmasta ennen kaikkea kohtaamistaidot ovat uraohjauksen kannalta ensiarvoisen tärkeässä roolissa.

Alakohtaiset erot uraohjaukseen suhtautumisessa ovat siis tämän tutkimuksen valossa suhteellisen suuria, mutta esimerkiksi vastuuohjaajien kokemusvuosien määrällä ei ole selkeää vaikutusta siihen, miten omassa työnkuvassa tapahtuviin muutoksiin asenoidutaan. Keskeisinä suhtautumistapoja määrittävinä eroina näyttävät olevan ennen kaikkea vastuuohjaajan innostus omaan työhön sekä kokemus oman työn merkityksellisyydestä. Positiivisesti suhtautuvat vastuuohjaajat näkevät omaa työtä koskevat vaikutusmahdollisuutensa suurempina kuin kriittisesti suhtautuvat. Toisaalta ajan ja voimavarojen puute voi saada suhtautumistavasta riippumatta aikaan sen, että omaan työhön ei jakseta panostaa samalla tavalla kuin aiemmin. Ammatillisille opettajille tulisikin luoda edellytyksiä omista tarpeista lähtevälle kehittämiselle ja vaikuttamiselle.

Opetus- ja ohjauksikäytöksissä vallitsee nykypäivänä vahvasti konstruktiiivinen lähestymistapa. Opettajan toiminnan näkökulmasta konstruktiiivisuus merkitsee sitä, että opettajan tulee huomioida opetuksessa ja ohjauksessa opiskelijan aiemmat tiedot ja kokemukset. Konstruktiiivisuus ilmenee osittain myös vastuuohjaajien uraohjauksikäytännöissä, joiden tavoitteena on nähdä opiskelija oman elämänsä parhaana asiantuntijana. Varsinkin oppilasaineksen monimuotoistumisen myötä opiskelijoiden tarpeista lähtevä oppiminen edellyttää opetushenkilöstöltä paljon ja erityisesti kriittisesti suhtautuvat vastuuohjaajat kokevat oman asemansa nykymallissa resurssien puutteen vuoksi hyvin kuormitettuna. Tämä taas asettaa haasteen toiminnan konstruktiiivisuudelle. Toisaalta konstruktivistisen ohjauksen toteutuminen edellyttää myös oppilaalta itseltään kiinnostusta ja aktiivisuutta, eikä kaikkea voi asettaa pelkästään opettajan toiminnan varaan. Nämä näkökulmat huomioiden tulisikin löytää myös keinoja, joilla voitaisiin lisätä opiskelijoiden valmiuksia ottaa vastuuta omista opinnoistaan jo nuorena.

Tutkimuksen tulokset ilmentävät erilaisia opetushenkilöstön osaamisen kehittämistarpeita uraohjaukseen liittyen. Pedagogisen työelämähorisontin mallissa painotetaan elämänsuunnittelun ja uraohjauksen kokonaisvaltaisuutta, eikä uraohjausta eroteta esimerkiksi opetusta erilliseksi toimenpiteeksi. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voikin todeta, että uraohjauksen

kokonaisvaltaisen luonteen ymmärtäminen on yksi keskeinen kehittämistarve ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa. Myös uraohjauksen tavoite on osalle vastuuhjaajille epäselvä, jolloin oman suoriutumisen arviointi on haastavaa. Oppilaitoksissa olisikin tärkeää kiinnittää huomiota siihen, onko henkilöstön keskuudessa tavoitteet todella ymmärretty ja omaksuttu osaksi käytäntöjä.

Uraohjausosaamisen kehittämisen näkökulmasta oleellista olisi saada aikaan myös muutosta asenneilmapiirissä, sillä suhtautuminen ja motivaatio kulkevat usein käsi kädessä. Ohjaajan tai opettajan asenteet vaikuttavat myös esimerkiksi ohjausvuorovaikutuksen laatuun, mikä vaikuttaa taas opiskelijan saamaan ohjaukseen. Uraohjausajattelu tulisikin kytkeä vielä tiiviimmin osaksi vastuuhjaajien ammatillista identiteettiä ja heille tulisi tarjota myös tietoutta sekä työkaluja uraohjauksen toteuttamiseen käytännössä. Esimerkiksi täydennyskoulutuksen keinoin on mahdollista sitouttaa opetushenkilöstöä uraohjaukseen, mutta se edellyttää henkilöstöltä koulutusmyönteistä ilmapiiriä ja asennetta. Ammatillisen koulutuksen yhteiskunnallinen tehtävä on merkittävä ja onkin tärkeää panostaa siihen, että opetushenkilöstöllä on riittävästi osaamista, voimavaroja ja resursseja, jotta he voivat ohjata opiskelijoita kohti tulevaisuuden työelämää. Tämän tutkimuksen keskeiset oivallukset voivatkin edesauttaa uraohjauksen integroimista tiiviimmäksi osaksi ammatillista koulutusta.

7.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Olen sitoutunut tutkimuksessa eettisiin toimintatapoihin ja hyvään tieteelliseen käytäntöön. Varton (2005, 49) mukaan eettiset kysymykset ovat todellisia jo ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista ja tutkimuksen eettisyys sekä luotettavuus tulee ottaa huomioon jokaisessa tutkimuksen vaiheessa (Atkins, Wallace & British Educational Research Association 2012, 30). Koska laadullinen tutkimus käsittelee ihmisen elämismailmaa kokonaisuutena, on eettisessä vastuussa kyse myös tutkijan lähtökohdista. Kaikki tutkijan tekemät valinnat ja toimet voidaankin ymmärtää eettisinä valintoina. (Varto 2005, 49.) Olenkin tarkastellut omaa toimintaani kriittisesti ja pyrkinyt tiedostamaan kaikissa tekemissäni valinnoissa myös niiden eettisen puolen.

Laadullisessa tutkimuksessa eettisyys liittyy jo tutkimuksen alkuvaiheessa tehtävään tutkimusmenetelmän valintaan. Tutkimusetiikalla tarkoitetaan Kuulan (2011, 23) mukaan ammattietiikkaa, jonka mukaan tutkijan tulee tutkimusta tehdessään toimia. Olen tuonut ilmi, miten kyseisen tutkimusmenetelmän valintaan on päädytty ja perustellut päätökseni. Eettisestä näkökulmasta kyse on ennen kaikkea tutkimuksen läpinäkyvyyden ja avoimuuden takaamisesta sekä siitä, että lukijalla itsellään on mahdollisuus tarkastella tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. Tutkimuksen tulee myös noudattaa johdonmukaisesti valitun menetelmän, eli tässä tapauksessa

fenomenografisen tutkimusotteen, tunnuspiirteitä. (Booth 1992, 65–66.) Olen toiminut tutkimuksessa fenomenografiselle tutkimusotteelle ominaisten toimintatapojen mukaisesti ja olen myös perustellut tekemäni metodologiset valinnat.

Yhtenä eettisyyden painopisteenä on myös tutkittavien henkilöiden asema. Aineistonkeruun näkökulmasta on erityisen tärkeää, että haastateltavien osallistuminen perustuu täysin vapaaehtoisuuteen ja osallistujille ei ole epäselvää mikä on tutkimuksen tarkoitus. Tutkimusetiikka edellyttää myös tarkkaa tutkimushenkilöiden yksityisyyden suojelua. (Christians 2011, 65–66.) Informoin haastateltavia tutkimuksen tavoitteesta ja aineistonkeruun toteuttamistavasta sekä osallistumisen vapaaehtoisuudesta jo ennen varsinaista haastattelua. Käytän keräämäni haastatteluaineistoa luottamuksellisesti ja säilytän tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin sekä noudatan salassapitovelvollisuutta. (Kuula 2011, 102.)

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on kyse tutkimuksessa käytettyjen menetelmien luotettavuudesta sekä siitä, miten hyvin menetelmä mittaa haluttua ilmiötä. Keskeistä on myös raportoinnin luotettavuus sekä tutkimusaineiston hankintaan liittyvät kysymykset. Aaltio ja Puusa (2011, 153) korostavatkin, että luotettavuuden arviointi on osa hyvää tutkimuskäytäntöä riippumatta siitä, millaista tutkimusmenetelmää on käytetty. Luotettavuus kytkeytyy myös tutkijan toimintaan ja valintoihin kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa.

Haastatteluaineistoa hankkiessani toimin luotettavan tutkimuksen edellytysten mukaisesti. Kerroin haastateltaville ennen varsinaista haastattelua tutkimukseni tarkoituksesta ja haastattelun menettelytavoista. Pyrin omalla toiminnallani edesauttamaan miellyttävän ja rennon ilmapiirin luomista haastattelutilanteissa, minkä koen olevan tärkeää myös tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Myös haastattelupaikat valittiin siten, että haastattelut oli mahdollista toteuttaa keskeytyksettä ja ilman ylimääräisiä häiriötekijöitä. Olin myös itse valmistautunut haastatteluihin hyvin tutustumalla aihepiiriin ja suunnittelemalla alustavasti haastatteluiden etenemistä. Toisaalta aloittelevana tutkijana toimintani ei ollut aina niin joustavaa kuin haastattelutilanteen luonteva eteneminen olisi ehkä edellyttänyt. Varmuuteni kuitenkin kehittyi haastatteluiden myötä ja viimeisissä haastatteluissa kykenin jo reagoimaan joustavammin ja tarttumaan paremmin haastateltavien ajatuksiin.

Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelu kytkeytyy erityisesti tulosten esittämiseen ja raportointiin. Yleisenä luotettavuuden kriteerinä on raportoinnin läpinäkyvyys, jotta lukijan on mahdollista seurata tutkimuksen etenemistä ja eri vaiheita. (Koskinen 2011, 277.) Tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden vahvistamiseksi olenkin pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen teon eri vaiheet mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi. Olen myös kertonut avoimesti tutkimusprosessin aikana ilmenneistä haasteista ja ongelmatilanteista sekä niiden ratkaisusta. Puusa

ja Kuittinen (2011, 168) muistuttavatkin, että tutkijan on tärkeää tuoda ilmi tutkimusprosessin aikana omassa ymmärryksessä tapahtuneet muutokset sekä perustella aiheenvalinta tuomalla esiin omia aiheeseen liittyviä ajatuksia ja oletuksia.

Yhtenä luotettavuuden näkökulmana tässä tutkimuksessa on myös se, miten kattavasti aineistolla ja tulkinnalla on onnistuttu luomaan kuvaa uraohjausta koskevista kokemuksista ja käytännöistä sekä vastuuhjaajien erilaisista suhtautumistavoista. Kysymys kytkeytyy siihen, mitä aiheeseen liittyvää tässä tutkimuksessa onnistuttiin löytämään ja mitä jäi ehkä piiloon. Haastatteluissa vastuuhjaajat kertoivat uraohjauksesta omien kokemustensa ja näkemystensä pohjalta, mutta asioita saattoi jäädä haastatteluissa mainitsematta. Toisaalta myös haastattelijana ollessani saatoin huomaamatta sivuuttaa jotkin haastateltavien mielestä merkitykselliset asiat, vaikka pyrin mahdollisimman avoimeen ja kaikki näkemykset huomioivaan suhtautumiseen. Myös suhteellisen pienestä otannasta johtuen aineiston pohjalta muodostunutta kuvaa uraohjauksesta ei voi yleistää koskemaan kaikkia ammatillisia oppilaitoksia tai vastuuhjaajien näkemyksiä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa pohditaan usein tutkimustulosten siirrettävyyttä. Tällä tarkoitetaan sen arviointia siitä, voisiko samankaltaisia lopputuloksia saada, jos aihetta tutkittaisiin uudelleen toisessa ympäristössä. (Aaltio & Puusa 2011, 156.) Erityisesti fenomenografisessa tutkimuksessa ajatus siirrettävyydestä kiinnittyy pohdintaan siitä, löytäisikö toinen tutkija aineistosta samoja käsitysryhmiä ja kategorioita. Säljön (1996, 24–26) mukaan eri tutkijoiden on mahdollista laatia samasta aineistosta erilainen kategorisointi ja myös itse uskon, että toinen tutkija olisi voinut nostaa aineistosta esiin erilaisia kategorisointeja. Toisaalta uskon myös, että aineistosta nouseva peruslinja ja merkittävimmät löydökset olisivat olleet silti suhteellisen samankaltaisia kuin omassa analyysissäni.

Fenomenografisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkija tiedostaa oman roolinsa suhteessa tutkimukseen ja tutkimustuloksiin. Tutkija on teoreettisesti kietoutuneena tutkimusprosessiin ja -aiheeseen ja täten myös osa tutkimuksen tuloksia oman subjektiivisen maailmansa kautta. Vaikka tutkimusta ei välttämättä voida sellaisenaan toistaa, on tärkeää, että ulkopuolisen henkilön on mahdollista löytää tutkimuksesta ymmärrettäviä ja auki kirjoitettuja tuloksia. (Niikko 2003, 39–41.) Myös Marton (1982, 5–6) toteaa, että tutkimuksessa on väistämättä läsnä vuoropuhelua tutkittavien käsitysten ja tutkijan omien ennakkokäsitysten välillä. Olenkin tutkimusprosessin aikana pyrkinyt jatkuvasti tiedostamaan oman kietoutuneisuuteni aiheeseen ja toisaalta myös tietoisesti yrittänyt luopua omista ennakkoajatuksistani.

Luotettavuutta arvioitaessa fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole pyrkimystä saavuttaa absoluuttista totuutta (Niikko 2003, 39). Aineiston validiteetilla tarkoitetaan aineiston aitoutta eli sitä, että tutkittavat puhuvat siitä aiheesta, josta tutkija olettaa heidän puhuvan. Tutkimuksen

johtopäätökset eli tulkinnat eivät saa olla ylitulkittuja, vaan niiden tulee vastata tutkittavien sanomaa. Tutkijan tulee kuitenkin tiedostaa sekä haastateltavien että omien aineistolle annettujen merkitysten vaikutus tehdyille tulkinnoille. (Ahonen 1994, 129–130.) Olenkin suhteuttanut aineiston pohjalta saatuja tuloksia ensin tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja näin pyrkinyt ylläpitämään myös johtopäätösten validiteettia. Kaiken kaikkiaan olen kiinnittänyt toiminnassani huomiota vastuullisuuteen ja luotettavuuteen koko tutkimusprosessin ajan.

7.4 Jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tulokset ilmentävät ammatillisten opettajien erilaisia käsityksiä uraohjauksesta sekä suhtautumista siihen osana omaa työtään reformin siirtymäaikana. Tutkimuksen aihe on ajankohtainen ja koulutuspoliittisesti merkittävä. Ohjauksen tarve yhteiskunnassa kasvaa koulutuksen sekä työelämän muuttuessa yhä kiihtyvällä tahdilla ja myös ohjaavien tahojen kirjo laajenee jatkuvasti.

Tämä tutkielma avaa paljon mahdollisuuksia jatkotutkimukselle. Tutkimusotanta oli suhteellisen pieni ja koski vain yhtä ammatillista oppilaitosta. Laajentamalla otantaa koskemaan esimerkiksi useampia oppilaitoksia olisi mahdollista saada kattavampi kuva uraohjauksen tilasta ja mahdollisista kehittämistarpeista. Myös koulutusalaakohtaisia eroja olisi kiinnostavaa kartoittaa tarkemmin. Laajentamalla tutkimusta ajallisesti olisi mahdollista toteuttaa seurantatutkimus kohdistuen siirtymäajan jälkeiseen vaiheeseen, jossa käytännöt on todennäköisesti omaksuttu jo vahvemmin osaksi omaa työtä. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen tulosten valossa olisi siis tärkeää kartoittaa ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön uraohjausosaamisen tilaa laajemmin. Tällöin havaintojen pohjalta osaamista olisi mahdollista kehittää juuri niistä tarpeista käsin, joita henkilöstöllä todellisuudessa on.

Tutkimuksessa aineisto kerättiin haastattelemalla vastuuhjaajia. Haastatteluissa vastuuhjaajat kertoivat omasta toiminnastaan omista näkökulmistaan ja ymmärryksestään käsin. Keräämällä aineistoa esimerkiksi luokkahuoneessa tapahtuvaa toimintaa ja ohjausvuorovaikutusta havainnoimalla olisi mahdollista saada tarkempaa tietoa ohjauskäytännöistä aidossa tilanteessa ja ympäristössä. Tästä tutkimuksesta puuttuu myös kokonaan opiskelijoiden näkökulma. Antamalla ääni opiskelijoille olisi kuitenkin mahdollista saada enemmän tietoa työelämäorientaation kehittymisestä opintojen aikana. Opiskelijanäkökulma antaisi myös informaatiota todellisista uraohjaustarpeista nykypäivän ammatillisessa koulutuksessa.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 153–166.
- Aaltola, M. & Vanhanen, R. 2016. Ehdotus koulutussopimuksen käyttöönotosta ammatillisessa koulutuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:8. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74906/okm08.pdf>. Luettu 8.10.2018.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Amundson, N. 2005. Aktiivinen ohjaus – opas uraohjauksen ammattilaisille. Suom. Auvinen, P. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 1998. What is the ‘world’ of phenomenography? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42 (4), 415–431.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 2000. Achieving empathy and engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education* 25(3), 295–309.
- Atkins, L., Wallace, S., & British Educational Research Association. 2012. *Qualitative research in education*. Los Angeles: SAGE.
- Bergström, H. & Mäki, K. 2017. Keulassa ja keskellä. Johtaminen reformissa -tutkimus. Haaga-Helia ammattikorkeakoulun julkaisut 8/2017.
- Booth, S. 1992. Learning to program: a phenomenographic perspective. *Göteborg studies in education sciences* 89. Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.
- Bowden, J. 2005. Reflections on the phenomenographic team research process. Teoksessa J. Bowden & P. Green (toim.), *Doing developmental phenomenography*. Qualitative research methods series. Melbourne: RMIT University Press, 11–31.
- de Bruijn, E. & Leeman, Y. 2011. Authentic and self-directed learning in vocational education: challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 694–702.
- Christians, C. G. 2011. Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE, 61–80.

Courcier, I. 2012. What is Personalised Learning in England? An investigation of teacher's conceptions. Teoksessa M. E. Mincu (toim.) *Personalisation of Education in Contexts: Policy Critique and Theories of Personal Improvement*. Rotterdam: Sense Publishers, 141–160.

European Lifelong Guidance Policy Network. 2014. Lifelong Guidance Policy Development: Glossary. ELGPN Tools No. 2. Saatavilla: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no.-2-llg-glossary/>. Luettu 18.10.2018.

European Lifelong Guidance Policy Network. 2016. Suuntaviivoja elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikalle ja palvelujärjestelyille. Yhteiset tavoitteet ja periaatteet EU:n jäsenmaille ja komissiolle. ELGPN Tools No. 6. Eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkosto. Työ- ja elinkeinoministeriö.

Geldard, K. & Geldard, D. 2012. *Personal Counseling Skills: An Integrative Approach*. Springfield: Charles C Thomas.

Gerlander, M., & Isotalus, P. 2010. Professionaalisten viestintäsuhteiden ääriäiviö. *Puhe Ja Kieli/Tal Och Språk/Speech and Language*, 30(1), 3.

Haltia, P. 2011. Toimivaan osaamisperustaisuuteen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13(4), 57–67.

Hankekuvaus. 2018. KETTU – Ketterä uraohjaus osaksi ammatillista koulutusta. Saatavilla: <https://www.eura2014.fi/rriepa/projekti.php?projektkoodi=S21295>. Luettu 8.10.2018.

Hargreaves, A. 2000. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. *Dialogi: avain innovatiivisuuteen*. Porvoo: WSOY.

Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A. & Turunen, K. 2018. Rohkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti. Parasta osaamista -verkostohanke 3/2018. Saatavilla: <http://blogit.jao.fi/parastatestia/wp-content/uploads/sites/433/2018/03/Rohkeasti-uudistumaanosaamistarveselvitysten-raportti-3.2018.pdf>. Luettu 10.1.2019.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hodkinson, P. & Sparkes, A. C. 1997. Careership: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education* 18(1), 29–44. Saatavilla: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0142569970180102?needAccess=true>. Luettu 8.11.2018.

Hooley, T. 2014. The Evidence Base on Lifelong Guidance. A Guide to key findings for effective policy and practice (ELGPN Tools No. 3). European Lifelong Guidance Policy Network. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Saatavilla: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-3.-the-evidence-base-on-lifelong-guidance/>. Luettu 20.11.2018.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2/2006. Helsinki, 162–173.
- Häkkinen, K. 1995. Opettajat oppimisen tulkitsijoina: fenomenografinen näkökulma oppimiskäsitysten tutkimiseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hätönen, H. 2013. Työpaikkaohjaajan osaamiskartta. Helsinki: Educa-instituutti. Saatavilla: https://www.oph.fi/download/146332_Tyopaikkaohjaajan_osaamiskartta.pdf. Luettu 29.4.2019.
- Johnson, B. & Christensen, L. 2008. *Educational Research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. 3rd ed. Los Angeles: SAGE.
- Jolkkonen, A. & Lemponen, V. 2017. Koulutuksesta työelämään 2016 -kyselyn tulokset, SPATIA raportteja 1/2017. Kuopio: Alue- ja kuntatutkimuskeskus & Itä-Suomen yliopisto. Saatavilla: https://www.uef.fi/documents/684392/830971/raportti1_2017.pdf/d37b4a1b-8c38-4aeb-9f45-cf6e1af5056f. Luettu 10.11.2018.
- Jordan, A., Carlile, O. & Stack, A. 2008. *Approaches to learning: A guide for teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa*, 40–56. Helsinki: Opetushallitus.
- Kasurinen, H. 2013. Ohjaus työllistyvyyden tukena. Teoksessa M. Niemi-Pynttari & A. Ryhänen (toim.) *Yhteisellä matkalla – Aikuisten ohjauksen vaikuttavuutta etsimässä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 65–74.
- Kasurinen, H. & Heiskanen, S. 2017. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden urasuunnittelutaidot ja työllistyminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 19 (2), 20–35.
- Kattelus, R. 2002. Uran monet ulottuvuudet. Teoksessa R. Kattelus, M. Tammeaid & T. Jokinen (toim.) *Uraopas omasta urastaan kiinnostuneille*, 20–46. Helsinki: Primacarrera-instituutti.
- Kauppila, P., Silvonen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2015. *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku*. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Kidd, J. 2006. *Understanding Career Counselling: Theory, Research and Practice*. Thousand Oaks: SAGE.
- Kilja, P. 2018. Opintojen henkilökohtaistaminen aikuisoppijoiden kokemana. Eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Koppanen, P. 2015. Veret seisauttava reformi. *Opettaja* 23/2015, 11.

- Korhonen, P. 2006. Uraohjauksen läpileikkaus – työelämäsuuntautuneen ohjauksen käytäntöjä korkeakouluissa. Teoksessa T. Särkijärvi (toim.) Ristiin Rastiin. 8–29. Seinäjoki: Seinäjoen koulutuskuntayhtymä.
- Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen lähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 267–280.
- Koski-Heikkinen, A. 2014. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti. Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kukkonen, H, Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M. & Ropo, E. 2014. Opettajaidentiteetin rakentuminen ammatillisessa koulutuksessa. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 2, 28–49.
- Kunnari, I. & Niinistö-Sivuranta, S. 2013. Uraohjauksen uusi sanoitus. Teoksessa I. Kunnari & S. Niinistö-Sivuranta (toim.) Tekoa, tunnetta ja toimintaa urapolulle, 11–17. Saatavilla: http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/69441/FUAS_Tekoja-tunnetta-toimintaa-urapolulle_2013_ekirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Luettu 17.11.2018.
- Kuntatyönantajat. 2018. Ammatillisen koulutuksen vuosityöaikamalli. Julkaistu 11.12.2018. Saatavilla: <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes/ammattillisen-vuosityoaikamalli>. Luettu 8.1.2019.
- Kurtelius, J. 2002. Urasuunnittelun huomiointi henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa laadittaessa. Teoksessa J. Helander & S. Seinä (toim.) Citius. Altius. Fortius. Näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa, 100–112. Hämeenlinna. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Toinen uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Kuurila, E. 2013. Uraohjaus ammattikorkeakoulussa. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 15 (4) 2013, OKKA-säätiö, 50–60.
- Kvale, S. 1996. Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks: Sage.
- Kärki, S. 2014. Lähtökohdat, kansallinen tahtotila ja osaamisperusteisuuden tuomat muutokset. Teoksessa Opetushallitus (toim.) Osaamisperusteisuus todeksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille, 6–18. Helsinki: Opetushallitus.
- Laajala, T. & Lehtelä, P. 2017. Uraohjausosaamisen kehittyminen osaamisperusteisessa opinto-ohjaajankoulutuksessa. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 26. Saatavilla: <http://www.oamk.fi/epooki/2017/uraohjausosaamisen-kehittyminen/#cite-text-0-1>. Luettu 19.11.2018.
- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001. Yhteiskunnalliset kehityslinjat ja opinto-ohjaus. Teoksessa M. Lairio, M. Lairio, & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin: Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 69–90.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio, M. Lairio, & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin: ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–22.

- Lairio, M., Penttinen, L. & Penttilä, M. 2007. Akateeminen urasuunnittelu ja työelämään siirtyminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 69–106.
- Lairio, M., Vanhalakka-Ruoho, M., Puukari, S. & Juutilainen, P-K. 2009. Ohjaustyö tutkimuksen kehillä, 391–393. Kasvatus 2009 (5). Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>. Luettu 15.11.2018.
- Latomaa, T. 2011. Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. Kasvatus 42 (1), 46–57.
- Luukkainen, O. 2008. Uudistuva ja uudistava opettajuus. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Postmoderni ammattikasvatus – haasteena ubiikkiyhteiskunta. HAMK. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2008. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/opetusalan-tyoolobarometri/>. Luettu 8.1.2019.
- Maanselkä, H. 2003. Kaarnalaivasta kantosiipialukseksi – tarinoita yliopistossa pääainettaan vaihtaneiden kokemuksista. Teoksessa A. Haapala & S. Pöntinen (toim.) Opiskelun ohjaus verkossa. Joensuun yliopiston opetusteknologiakeskuksen selosteita 4. Joensuu: Joensuun yliopisto, 22–33.
- Manninen, J. 2004. Mielikuvat ohjaavat aikuisten osallistumista koulutukseen. Aikuiskasvatus 24(3), 196–205.
- Marton, F. 1982. Towards a phenomenography of learning: 3, Experience and conceptualization. Mölndal: University of Göteborg.
- Marton, F. 1986. Phenomenography - A research approach to investigating different understandings of reality. Journal of Thought, 21 (3), 28–49.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa: R. & R. Webb (toim.) Qualitative Research in Education: Focus and Methods, 141–161.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLeod, J. 2013. An introduction to counselling (5th ed.). Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Miettinen, R. 2000. Konstruktivistinen oppimisenäkemyks ja esineellinen toiminta. Aikuiskasvatus 20(4), 276–292. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/20/4/konstruk.pdf>. Luettu 11.12.2018.
- Neuman, W. L. 2003. Social research methods: Qualitative and quantitative approaches (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Niemi, A. & Jahnukainen, M. 2018. Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Ammatikasvatuksen aikakauskirja. Ajankohtaista ammatikasvatuksessa 2018:1, 9–25.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden prosessissa. Ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa. Tampere: Tampere University press.

Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Aikuiskasvatus 32 (1), 17–28.

OKM 2017. Ammatillinen koulutus uudistuu vuoden alusta. Julkaistu 20.12.2017. Saatavilla: https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ammattillinen-koulutus-uudistuu-vuoden-alusta. Luettu 20.11.2018.

OKM. 2018a. Ammatillisen koulutuksen reformi. Saatavilla: <http://minedu.fi/amisreformi>. Luettu 8.11.2018.

OKM. 2018b. Ammatillisen koulutuksen rahoituksen uudistus. Saatavilla: <http://minedu.fi/rahoituksen-uudistus>. Luettu 8.11.2018.

OKM. 2018c. Opintojen henkilökohtaistaminen. Saatavilla: <https://minedu.fi/henkilokohtaistaminen>. Luettu 28.11.2018.

OKM. 2018d. Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman tietosisältö ja käsitteistö. Julkaistu 6.2.2018. Saatavilla: <https://minedu.fi/documents/1410845/5984873/HOKSin+tietosis%C3%A4lt%C3%B6+ja+k%C3%A4sitteist%C3%B6+6.2.2018.pdf/882ace03-7f08-48c0-afac-74d0b3097327/HOKSin+tietosis%C3%A4lt%C3%B6+ja+k%C3%A4sitteist%C3%B6+6.2.2018.pdf>. Luettu 11.12.2018.

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. 2019. Työelämäopas. Työaika – kunnalliset ammatilliset oppilaitokset. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyoaika/kunnalliset-ammattilliset-oppilaitokset/>. Luettu 29.4.2019.

OPH. 2017. Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma. Henkilökohtaistaminen, osaamisen osoittaminen ja osaamisen arviointi ammatillisen koulutuksen reformin mukaisesti. Julkaistu 10.11.2017. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/187867_Kokkonen_HOKS.pdf. Luettu 28.11.2018.

OPH. 2018a. Ammatillisen koulutuksen reformi - Tietopaketti ohjaajille. Julkaistu 16.3.2018. Saatavilla: https://www.oph.fi/download/189707_infopaketti_reformista_ohjaajille.pdf. Luettu 18.11.2018.

OPH. 2018b. Reformin tuki -sivusto. Saatavilla: <https://www.oph.fi/reformintuki>. Luettu 28.11.2018.

- Ora, P. 2018. Ammatillisen koulutuksen reformi – ohjaus muutoksessa. Teoksessa J. Pirttiniemi., H. Kasurinen, J. Kettunen, E. Merimaa, & R. Vuorinen (toim.) OPO 2. Opinto-ohjaajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus, 141–150.
- Patton, W. & McMahon, M. 2006. The systems theory framework of career development and counseling: connecting theory and practice. *International Journal for the Advancement of Counseling* 28 (2), 153–166. Saatavilla: https://eprints.qut.edu.au/2621/1/2621_1.pdf. Luettu 9.12.2018.
- Patton, M. 2015. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Fourth Edition. London: SAGE.
- Peavy, R. & Auvinen, P. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus: Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Peavy, R. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Lairio, M. & Ukkonen, J. 2011. Korkeakouluopiskelijan pedagoginen työelämähorisontti. Miten työelämäorientaatiota voidaan tukea koulutuksen aikana? *Aikuiskasvatus* 31 (2), 99–110.
- Perunka, S. 2015. "Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella": Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Piha, L., Pynnönen, P. & Ruohonen, H. 2007. Arjen avaimia: Tarinoita ammatillisesta opettajuudesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Pilli-Sihvola, M. 2000. Urasuunnitteluohjausta Internetissä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2, Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 34–45.
- Pirttiniemi, J. 2004. Ohjausta koulutukseen vai elämään? Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus, 50–61.
- Pohjonen, P. 2005. Työssäoppiminen: Ammatillisen osaamisen perusta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Poutanen, T. 2014. Muuttuva ohjauksikäsitelmä ja uraohjaus. Teoksessa S. Haataja, M. Lehti, L. Metsävuori, T. Poutanen, J-M Ritvanen, & S. Viitaniemi (toim.) Tulevaisuuden urapolut. Korkeakoulutettujen ohjaus muuttuvassa työelämässä. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 88. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 52–58. Saatavilla: <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522164483.pdf>. Luettu 18.11.2018.
- Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa: Tietoa, taitoa ja työkaluja. Helsinki: Edita.
- Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksistä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 167–180.

- Pylväs, L. 2018. Development of vocational expertise and excellence in formal and informal learning environments. Tampere: Tampere University Press.
- Pyöriä, P., Ojala, S., Saari, T. & Järvinen, K-M. 2017. Nuoret työelämässä. Teoksessa P. Pyöriä (toim.) Työelämän myytit ja todellisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Rasku, S. 2015. Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmä muutosten edessä. Ammattikasvatuksen aikakauskirjan erikoisnumero. 2015, 66-75.
- Richardson, M. A. 2000. A new perspective for counsellors: from career ideologies to empowerment through work and relationship practices. Teoksessa A. Collin & A. Young (toim.) The future of career, 197–211. Cambridge: University press.
- Richardson, V. 1997. Constructivist teaching and teacher education: theory and practice. Teoksessa V. Richardson (toim.) Constructivist teacher education: building new understandings. London: Falmer Press, 3–14.
- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Luettu 19.2.2019.
- Ruponen, R., Nummenmaa, R. & Koivuluhta, M. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1: ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus, 162–189.
- Salpaus. 2018a. Yhteiset tutkinnon osat (YTO). Saatavilla: <https://www.salpaus.fi/koulutus/yhteiset-tutkinnon-osat-yto/>. Luettu 22.12.2018.
- Salpaus. 2018b. Opiskelijatilastoja 2017. Saatavilla: <https://www.salpaus.fi/wp-content/uploads/2018/06/salpaus-opiskelijatilasto-2017.pdf>. Luettu 22.12.2018.
- Salpaus. 2019. Suorita tutkinto. Saatavilla: <https://www.salpaus.fi/koulutus/suorita-tutkinto/>. Luettu 26.3.2019.
- Savickas, M. 2000. Career development and public policy: The role of values, theory and research. Teoksessa B. Hiebert & L. Bazanson (toim.) Making waves: Career development and public policy. Ottawa: Canadian Career Development Foundation.
- Savickas, M. 2005. The theory and practice of career construction. Teoksessa S. Brown & R. Lent (toim.) Career development and counseling. Putting theory and research to work. Hoboken, NJ: Wiley, 42–70.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Eduarda, M., Guichard, J., Soresi, S., van Esbroeck, R. & van Vianen, A. 2009. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. Journal of Vocational Behavior 75, 239–250.
- Savickas, M. 2012. Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. Journal of Counseling and Development, 90(1), 13–19.

- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen vuosikirja 1. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Sin, S. 2010. Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods* 9(4), 305–319.
- Sultana, R. 2009. Career Management Skills for Target Groups: Policy Issues for Europe: Reflection Nite. European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN).
- Säljö, R. 1996. Minding action – conceiving of the world versus participating in cultural practices. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography. Toward a methodology?* Göteborg studies in educational sciences 109. Acta Universitatis Gothoburgensis, 19–33.
- Särkijärvi, T. 2006. Uraohjauksesta Ristiin Rastiin. Seinäjoki: Seinäjoen koulutuskuntayhtymä.
- Tapscott, D. 2010. Syntynyt digiaikaan: Sosiaalisen median kasvatit. Jyväskylä: WSOYpro.
- Thomson, R., Bell R., Holland, J., Henderson, S., McGrellis, S. & Sharpe, S. 2002. Critical moments: choice, chance and opportunity in young people’s narratives of transition. *Sociology* 36 (2), 335–354.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 236. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi - forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylän yliopisto.
- Valtioneuvoston kanslia (VNK). 2016. Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019. Päivitys 2016. Hallituksen julkaisusarja 2/2016. Saatavilla: <https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/321857/Toimintasuunnitelma+strategisen+hallitusohjelman+k%C3%A4rk%C3%A4hankkeiden+ja+reformien+toimeenpanemiseksi+2015%E2%80%932019%2C+p%C3%A4ivitys+2016/305dcb6c-c9f8-4aca-bbbb-1018cd7a1fd8>. Luettu 8.11.2018.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2015. Toimijuus ja suunnanotto elämässä. Teoksessa P.A. Kauppila, J. Silvennoinen ja M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkinta*. Joensuu: Publications of the University of Eastern Finland: Reports and Studies in Education, Humanities and Theology 11, 39–54.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Vehmas, H. 2015. Arvottomuudesta osallisuuteen. Opiskelijoiden käsitykset ohjaavan koulutuksen laadusta työllistymiseen tähtäävien palvelumallien kehittämisen pohjana. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas: Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, S. 2016. Onko ohjausalan kehityksellä muita ”muuttajia” kuin työelämän muutos? Julkaistu 30.11.2016. Saatavilla: <http://www.poketti.fi/documents/1023907/4934420/Onko+ohjausalan+kehityksell%C3%A4%20muuta+%E2%80%9Dmuuttajia%E2%80%9D%20kuin+ty%C3%B6el%C3%A4m%C3%A4n+muutos+-+Sanna+Vehvil%C3%A4inen/0b951290-5a3d-4215-853f-384e8f322798>. Luettu 10.4.2019.
- Vehviläinen, S. 2018. Mitä näkyy ohjausvuorovaikutuksen peilistä?. Uraohjauksen erikoistumiskoulutuksen verkkosivusto. Julkaistu 12.9.2018. Saatavilla: <https://uraohjauseko.fi/2018/09/12/mita-nakyy-ohjausvuorovaikutuksen-peilista/>. Luettu 28.4.2019.
- Vesterinen, P. 2001. Projektioipiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virtala, M. 2006. Lukion vai ammattikoulun kautta? Peruskoulun päättävien nuorten koulutusväylävalintojen perusteluja ja valintoihin liittyviä tulevaisuusorientaatioita. Licensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vondracek, F. W. & Porfeli, E. J. 2008. Social Contexts for Career Guidance Throughout the World. Developmental-contextual Perspectives on Career Across the Lifespan. Teoksessa J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (toim.) International Handbook of Career Guidance, 209–225.
- Vähäsantanen, K. 2007. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin, & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Walther, A. 2009. ”It was not my choice, you know?” Young people’s subjective views and decision-making processes in biographical transitions. Teoksessa I. Schoon, & R. K. Silbereisen (toim.) Transitions from school to work. Globalization, individualization, and patterns of diversity, 121–144. New York: Cambridge university press.
- Watkins, C. 2012. Personalisation and the Classroom Context. Teoksessa M. E. Mincu (toim.) Personalisation of Education in Contexts: Policy Critique and Theories of Personal Improvement. Rotterdam: Sense Publishers, 3–18.
- WEF, World Economic Forum. 2016. The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Saatavilla: http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf. Luettu 15.1.2019.
- Woessmann, L. 2017. Vocational Education in Apprenticeship Systems: Facing the Life-Cycle Trade-off s. Background Report for Finland’s Economic Policy Council. Talouspolitiikan

arviointineuvoston taustaraportti. Saatavilla:

https://www.talouspolitiikanarviointineuvosto.fi/wordpress/wp-content/uploads/2018/01/Woessmann_2017.pdf. Luettu 10.1.2019.

Yates, C., Partridge, H. & Bruce, C. 2012. Exploring information experiences through phenomenography. *Library and Information Research* 36(112), 96–119.

Åkerlind, G. 2005. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education. Research and Development* 24(4), 321–334.

Åkerlind, G. 2008. A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in higher education* 13(6) 633–644.

LIITTEET

Liite 1(2)

Saatekirje

Hyvä vastuuhjaaja,

Teen aikuiskasvatustieteen Pro gradu -työtäni Tampereen yliopistossa ja tutkin Koulutuskeskus Salpauksen vastuuhjaajien näkemyksiä uraohjauksesta osana omaa työtä. Tavoitteenani on kerätä yksilöhaastatteluilla tietoa siitä, millaisena eri alojen vastuuhjaajat näkevät oman työnkuvansa ja roolinsa uraohjaajana sekä miten ohjaus kytkeytyy osaksi vastuuhjaajan perustehtävää. Pyrin selvittämään myös vastuuhjaajien uraohjausosaamisen nykytilaa ja kehittämistarpeita.

Tutkimukseni kytkeytyy osaksi KETTU – Ketterä uraohjaus osaksi ammatillista koulutusta -hanketta. Toimin yhteistyössä Xxxx Xxxxxxx kanssa, jolta olen saanut myös yhteystietosi.

Haastattelen tutkimusta varten 7-9 henkilöä. Aiempaa perehtyneisyyttä aiheeseen ei tarvita. Kaikki näkemykset ja ajatukset ovat tärkeitä ja osallistumalla haastatteluun voitkin antaa arvokasta lisätietoa uraohjauksen kehittämiseksi Salpauksessa.

Ohessa ovat liitteenä haastattelun keskeisimmät teema-alueet etukäteen pohdittaviksi. Haastattelua varten tulisi varata aikaa noin tunti. Haastattelu toteutetaan nimettömänä ja vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä yksittäistä vastaajaa voi tunnistaa tulosten käsittelyssä tai raportoinnissa.

Mikäli olet halukas haastateltavaksi, otathan yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse 8.2.2019 mennessä. Aikataulut ja haastattelupaikat voi sopia suoraan kanssani ja vastaan mielelläni myös mahdollisiin lisäkysymyksiin.

Kiitos avustasi jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin

Tiiu Nurkka
xxxxxxx@xxxxxx
puh. xxx xxx xxxx

Teemahaastattelurunko

1. TAUSTATIEDOT

- Millä alalla toimit vastuuhjaajana ja kuinka kauan olet toiminut kyseisessä tehtävässä?
- Kerro työkokemuksestasi; kuinka kauan olet työskennellyt Salpauksessa?
- Muu työkokemus? (erit. ohjauskokemus)
- Millainen koulutustausta sinulla on?
- Mitä työnkuvaasi kuuluu ja miten kuvailisit perustehtäviäsi?

2. REFORMI JA VASTUUHJAAJIEN TYÖNKUVA

Tarkastellaan 1.1.2018 voimaan astuneen reformin mukanaan tuomia muutoksia vastuuhjaajien (ent. ryhmänohjaajien) työhön sekä vastuuhjaajien asenteita ja käsityksiä reformin toimeenpanosta.

- Kuvaile, miten työnkuvasi on muuttunut reformin myötä?
- Mitkä ovat merkittävimpiä käytännön työhösi vaikuttaneita muutoksia?
- Millaisena näet oman työnkuvasi nyt verrattuna reformia edeltävään aikaan?
- Mitkä asiat ovat säilyneet ennallaan reformista huolimatta?
- Millaisena näet työnkuvasi tulevaisuudessa?

3. KÄSITYKSET URAOHJAUKSESTA OSANA OMAA TYÖTÄ

Tarkastellaan, millaisena vastuuhjaajat käsittävät roolinsa uraohjaajana ja miten he yhdistävät uraohjauksen opetustyöhön sekä millaisena vastuuhjaajat näkevät omat uraohjausvalmiutensa ja -taitonsa.

- Mitä uraohjaus mielestäsi on?
- Kuvaile omaa rooliasi vastuuhjaajana; miten uraohjaus näkyy työssäsi?
- Kerro konkreettisia esimerkkejä siitä, miten olet antanut opiskelijoille uraohjausta.
- Mikä on uraohjauksen tavoite?
- Millaista on mielestäsi hyvä uraohjaus?
- Miten yhdistät työssäsi opetus- ja ohjaustyön?
- Mitkä ovat uraohjaajan tärkeimpiä taitoja ja ominaisuuksia?
- Millaiset tekijät voivat estää antamasta hyvää uraohjausta?
- Millainen on opiskelijan oma rooli uraohjausprosessissa?
- Kenen kaikkien vastuulla uraohjaus oppilaitoksessa on?
- Kenelle kaikille uraohjauksen tulisi mielestäsi kuulua?
- Millaisena näet muutoksen HOKSiin liittyen?

4. VASTUUOHJAAJAN ROOLI OPISKELIJOIDEN URAKEHITYKSEN TUKEMISESSA

Tarkastellaan, miten vastuuhjaajat tukevat opiskelijoita uran rakentamisessa ja yksilöllisessä päätöksenteossa. Mitä erilaisia elementtejä uraohjaukseen haastateltavien mielestä kuuluu ja millaisia ohjausmenetelmiä vastuuhjaajat hyödyntävät?

- Kuvaile tilannetta, jossa olet mielestäsi onnistunut tukemaan opiskelijan urakehitystä? Millaisia keinoja käytit tässä tilanteessa?
- Miten tuet opiskelijoita oman uran suunnittelemisessa?
- Miten mahdollistat hyvän vuorovaikutuksen opiskelijan/ryhmän kanssa?
- Miten opiskelijoiden työllistymisvalmiuksien kehittymistä on mahdollista tukea?
- Miten huomioit uraohjauksessa erilaiset opiskelijat ja yksilölliset tarpeet?

5. URAOHJAUSOSAAMINEN

Tarkastellaan millaista osaamista vastuuhjaajana toimiminen edellyttää uraohjauksen näkökulmasta.

- Kuvaile omaa uraohjausosaamistasi.
- Mitkä ovat vahvuutesi uraohjaajana ja missä näet kehittämistarpeita?
- Millaista osaamista ja taitoja tarvitset ohjaustyössä?
- Millaiset ominaisuudet ovat mielestäsi tärkeitä vastuuhjaajalle?
- Mitä osaamisalueita vastuuhjaajan tulisi työssään hallita? Kuvaile omaa osaamistasi näillä osaamisalueilla.
- Miten ylläpidät omaa ammattitaitoa ja osaamistasi?

6. URAOHJAUSOSAAMISEN KEHITTÄMINEN

Tarkastellaan, millaisia osaamistarpeita vastuuhjaajilla on uraohjausosaamisen näkökulmasta ja miten osaamista tulisi kehittää.

- Millaisia välineitä/työkaluja Salpauksessa on käytössä uraohjauksen tukena?
- Millaisia välineitä mielestäsi tarvittaisiin uraohjauksen tueksi?
- Miten kehität tai haluaisit kehittää omaa uraohjausosaamistasi?
- Saatko työstäsi palautetta? Keneltä? Miten palaute vaikuttaa työskentelyysi?
- Millaista tukea vastuuhjaajat tarvitsisivat mielestäsi työhönsä?
- Mitä esim. työnantaja voisi tehdä tukeakseen uraohjausta?

- Haluatko kertoa vielä jotain muuta?