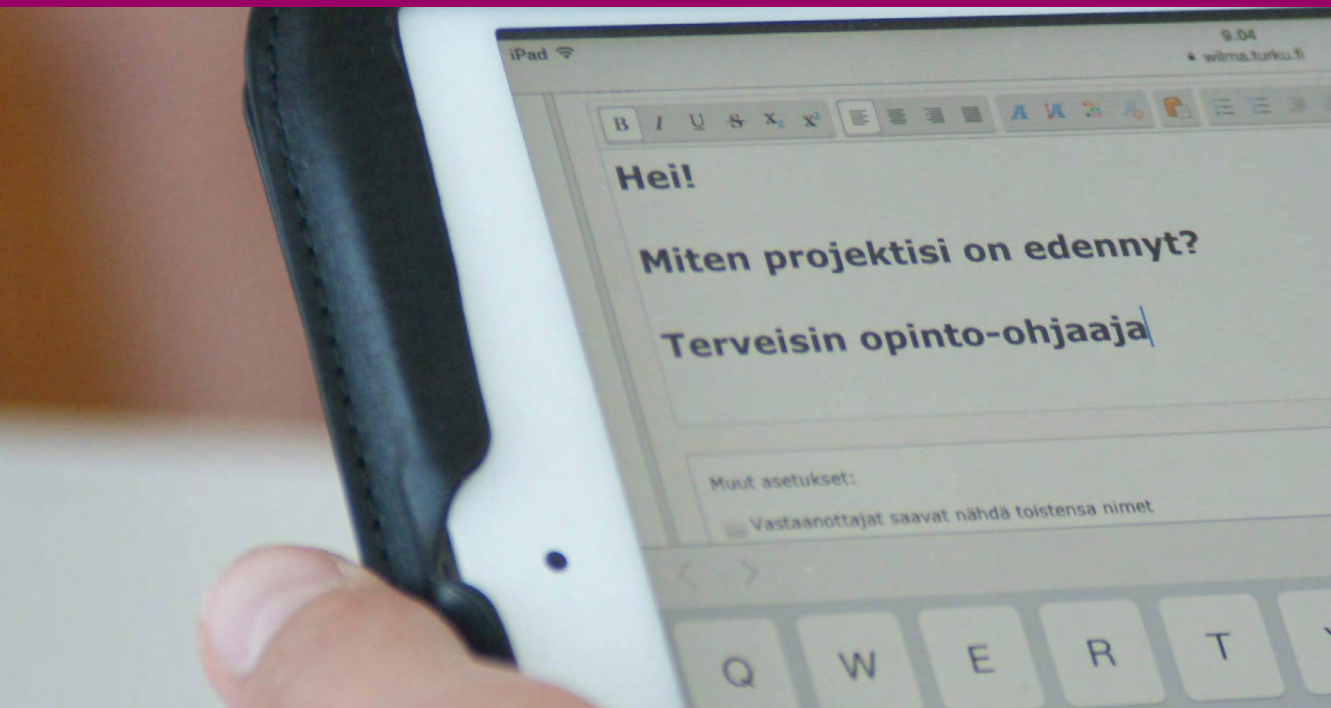


Petri Niemi

TEHOSTETTU JA HENKILÖKOHTAINEN OPPILAANOHTAJAUS



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSTYRELSEN

Oppaat ja käsikirjat 2022:2

© Opetushallitus

Oppaat ja käsikirjat 2022:2

ISBN 978-952-13-6817-2 (nid.)

ISBN 978-952-13-6818-9 (pdf)

ISSN-L 1798-8950

ISSN 1798-8950 (painettu)

ISSN 1798-8969 (pdf)

Taitto: Grano Oy

Kannen kuva: Petri Niemi

Painopaikka: Hansaprint Oy, Turenki 2022

www.oph.fi

SISÄLTÖ

1.	JOHDANTO.	5
2.	TEHOSTETTU HENKILÖKOHTAINEN OPPILAANOHJAUS.	8
2.1	Ura- ja koulutusvalinnan ongelmat.	10
2.1.1	Uravalintaa haittaavat ajatukset.	11
2.1.2	Sysselittäminen.	13
2.1.3	Suoritusstrategiat.	15
2.2	Oppilaanohjauksen tehostaminen prosessina.	17
2.3	Oppilaanohjauksen tarpeen arviointi.	20
2.3.1	Oppiminen.	21
2.3.2	Sosiaaliset syyt.	24
2.3.3	Terveystila.	26
2.4	Jatko-opintosuunnitelma.	27
3.	MAHDOLLISUUKSIA OHJAUKSEN TEHOSTAMISEEN.	30
3.1	Johtaminen.	30
3.2	Oppimisympäristö.	34
3.3	Oppilaanohjauksen tehostamisen osa-alueet.	37
3.3.1	Uravalintataidot.	38
3.3.2	Oppimaan ohjaaminen.	40
3.3.3	Toimijuus.	43
3.3.4	Oppilaanohjaus prosessina.	46
4.	TIIVISTELMÄ.	49
	LÄHTEET.	51

1. JOHDANTO

Aiempina vuosina jokaisessa ikäluokassa on jäänyt noin 15 prosenttia nuorista ilman toisen asteen tutkintoa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 17). Tämän ongelman ratkaisemiseksi laajennettiin oppivelvollisuutta. Oppivelvollisuuden laajentamisen tavoitteena on se, että jokainen perusopetuksen päättävä nuori suorittaa toisen asteen tutkinnon ja saa hyvät eväät työelämään ja jatko-opintoihin.

Vuosina 2017–2018 lukiokoulutuksen keskeyttämisprosentti on ollut 3,2 ja ammatillisen koulutuksen 8,7. Väärä koulutusvalinta ja pakkovalinnat on esitetty lukuisissa aiemmissa selvityksissä yleisimmäksi syyksi keskeyttää toisen asteen opinnot. Jos koulutusvalinta ei vastaa nuoren ennakkokäsityksiä, oppija kokee, että jatkokoulutusvalinta on väärä. (HE 173/2020 vp, 47; Ihatsu & Koskela 2001 16–18; Nuorisobarometri 2017, 47; Opetusministeriö 2005, 61; Vehviläinen 2008, 17.)

Oppivelvollisuuden laajentamisen yhteydessä säädettiin perusopetuslakiin oppilaalle oikeus saada sekä tarpeidensa (tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus) että opetussuunnitelman mukaista oppilaanohjausta (Perusopetuslaki 11 a §). Oppivelvollisuuslakiin on taas kirjattu oppilaan hakeutumisvelvollisuus peruskoulun jälkeiseen koulutukseen, koulutuksen järjestäjän ja asuinkunnan ohjaus- ja valvontavastuut sekä huoltajan valvontavastuu. Tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tavoite on se, että jokainen nuori löytää mielenkiintonsa ja vahvuuksien mukaisen jatkokoulutuspaikan peruskoulun jälkeen.

Tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutosmääräyksen liitteen (Opetushallitus, 2021) mukaan oppilaslähtöistä tarpeen arviointia ja varhaista tukea. Tehostetussa henkilökohtaisessa oppilaanohjauksessa oppilaalle annetaan henkilökohtaista ohjausta ja muuta oppilaanohjausta sekä laaditaan henkilökohtainen jatko-opintosuunnitelma. Tämän lisäksi ohjaus on eri toimijoiden yhteistyötä, nivelvaiheyhteistyötä, tehostettua monialaista henkilökohtaista ohjausta ja oppivelvollisuuden suorittamista tukevaa ohjaustyötä. Tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen osalueita on kuvattu alla kuviossa 1.

KUVIO 1. TEHOSTETUN OPPILAANOHJAUKSEN OSA-ALUEET



Tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus on suunnitelmallista toimintaa, joka on opetussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden mukaista. Oppilaanohjauksessa pyritään tukemaan kaikkien oppilaiden ura- ja koulutusvalintaan liittyvien valmiuksien kehittymistä. Oppilaanohjaus on kaikissa tapauksissa henkilökohtaista. Kaikille kohdennettu oppilaanohjaus ja tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus muodostavat kokonaisuuden. Opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2021) mukaan ura- ja koulutusvalintaan liittyvä henkilökohtaistaminen, verkostoyhteistyö ja siirtymävaiheen yhteistyö tulee aloittaa viimeistään kahdeksannen luokan alussa. Opinto-ohjauksen tavoitteena on nuoren toimintahorisontin laajentaminen ja eri uravaihtoehtojen tekeminen näkyväksi.

Ajatus ohjauksen kohdentamisesta ja tehostamisista sekä ennaltaehkäisevästä ja keskeyttämistä tai syrjäytymistä ehkäisevästä ohjaustyöstä ei ole uusi. Osa oppilaista tarvitsee muita enemmän oppimisen tukea. Kaksi kolmasosaa suoraan perusopetuksen jälkeen koulutuksen ulkopuolelle jääneistä nuorista ei ole kuitenkaan saanut tehostettua tai erityistä oppimisen tukea. Suurin osa tehostetun oppilaanohjauksen tarpeessa olevista oppilaista jäisi siis etukäteen tunnistamatta, jos käytettäisiin oppimisen tukea ainoana perusteena antaa tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta. (HE 173/2020 vp, 132.) Tarpeen arvioinnissa tulee huomioida eri tekijöitä. Ongelmana on se, että meillä ei ole tutkimuksellista näyttöä tunnistamistoimista, joiden mukaan tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus voitaisiin perusopetuksessa kohdentaa niille, jotka sitä tarvitsevat. Tähän oppiaseen on koottu eri lähteistä tekijöitä, jotka kannattaa ottaa huomioon, kun arvioidaan oppilaan tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tarvetta.

Oppivelvollisuuslakien kokonaisuus kannustaa kuntia ja koulutuksen järjestäjiä arvioimaan ja kehittämään ohjaustaan. Kunnat saavat syksystä 2021 alkaen korotettua valtionosuutta, joka on tarkoitus kohdentaa tehostettuun oppilaanohjaukseen. Tehostetun oppilaanohjauksen toimeenpanoon varattu valtionosuus perustuu arvioon, jonka mukaan 1/6 oppilaista tarvitsee tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta. Lisäohjauksen tarpeen arvioidaan olevan keskimäärin kymmenen tuntia oppilasta kohden. (HE 1773/2020 vp, 92.) Koulutuksen järjestäjien tulisi kyetä synnyttämään eriarvoisuutta purkavia mekanismeja ja haastamaan nuoria arvioimaan ajattelutapojaan. Monitasoisen ja koordinoitun yhteistyön avulla tavoitteen saavuttaminen on mahdollista. Koulutuksen järjestäjän tulee nimetä tekijät, joiden mukaan annetaan tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta, määrittää siirtymävaiheen opinto-ohjauksen toimeenpano ja jatko-opintosuunnitelmaan kytkeytyvät käytännöt.

Oppimisen tuen, oppilashuollon ja tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen prosessit ovat itsenäisiä ja eri asioita jo lainsäädännön näkökulmasta. Eri ohjauksen toimijoiden tulee kuitenkin tehdä yhteistyötä. Tässä oppaassa tarkastellaan sitä, millaisten tekojen summana syntyy toivomamme lopputulos: Oppilas saa tarpeidensa mukaista oppilaanohjausta. Koulutuksen järjestäjät tekevät vaikuttavaa siirtymävaiheen yhteistyötä. Perusopetuksessa ja toisella asteella toimeenpantu ohjaus on jatkumo. Oppijoiden eriarvoisuus vähenee ja yhdenvertaisuus lisääntyy.

2. TEHOSTETTU HENKILÖKOHTAINEN OPPILAANOHJAUS

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (Opetushallitus 2015, 18) mukaan ohjauksen tehtävä on auttaa oppilasta löytämään omat vahvuutensa ja kehittää hänen valmiuksiaan yhdistää voimavaroja yhteiskunnan tarjoamiin mahdollisuuksiin. Ohjauksen tulee ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä sekä edistää sukupuolten tasa-arvoa ja hyvinvointia. Oppijoille tulee syntyä valmiuksia toimia muuttuvassa ympäristössä kestävästi ja oikeudenmukaisesti. Perusopetuksen tulee olla yhteiskuntaa rakentava muutosvoima.

Oppilaanohjaus (Opetushallitus 2015, 444) on henkilökohtaista ohjausta, pienryhmäohjausta ja luokkamuotoista ohjausta. Tämän lisäksi oppilaalle tulee järjestää mahdollisuuksia tutustua työelämään ja koulutukseen sekä hyödyntää digitaalisia ohjausympäristöjä. Tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta annetaan vuosiluokilla 8–9 ja oppilaalle laaditaan henkilökohtainen jatko-opintosuunnitelma (Opetushallitus 2021).

Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista säädetään valtioneuvoston asetuksella (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista). Sen 6 §:n mukaan oppilaanohjausta on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on oppilaanohjauksen ja opinto-ohjauksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Perusopetuksen tuntijako rajaa oppilaanohjauksen oppiaineena ensi sijassa vuosiluokille 7–9 (Valtioneuvoston asetus 2018).

Oppilaanohjaus ja sen tehostaminen ovat opettamista ja kasvattamista. Nuoren toimijuutta ja osallisuutta kehittävä oppilaanohjaus on prosessi, joka sisältää ongelmaratkaisutaitojen kehittämistä, asenteiden tarkastelua, reflektiota, tiedon hyödyntämisen opettelua, itsearviointia ja suunnitelmallisuuden opettelua. Ohjauksen tavoitteena on oppilaan toimijuuden kehittäminen. Osallisuus edellyttää toimijuuden kokemusta ja sitä, että nuori voi kokea, että omalla toiminnalla on merkitystä. Jotta näin tapahtuisi oppilaanohjauksessa, ura- ja koulutusvalintavalmiutta tulee tarkastella opeteltavana taitona. Perusopetuksen aikana harjoiteltavat uravalintataidot ovat muun muassa seuraavat:

- itsearviointitaito
- valintojentekotaito
- argumentointitaito
- vuorovaikutustaito
- kokemusten reflektointitaito
- työ- ja koulutusmahdollisuuksien tunnistamistaito
- taito yhdistää vahvuutensa ja mielenkiintonsa koulutustarjontaan ja urasuunnitelmiinsa
- päätöksentekotaito.

Tämän lisäksi oppilaalla tulisi olla tietoa koulutustarjonnasta ja osaamisen kysynnästä työelämässä.

Kaikille kohdennettu suunnitelmallinen siirtymävaiheen oppilaanohjaus ja yhteistyö muodostavat perustan sen tehostamiselle. Yksittäiset ohjausteot eivät vielä ole tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta. Tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus kuvaa toisaalta oppilaan ja oppilaanohjaajan ohjaussuhdetta ja toisaalta se on opetussuunnitelman perusteiden määrittämän oppilaanohjauksen tehostettua toimeenpanoa. Oppilaanohjaus ja sen tehostaminen on monimuotoinen ja suunnitelmallinen prosessi. Oppilaanohjausprosessi tulee suunnitella niin, että oppilaalla syntyy valmius itse yhdistää vahvuutensa mahdollisuuksiinsa. Ohjaajan tulee valmentaa nuorta muutoksiin, valintoihin ja päätöksentekoon sekä luoda oppilaille edellytykset kiinnittyä, sitoutua ja osallistua.

Nuoret kaipaavat henkilökohtaisen ohjauksen lisäksi kokemuksia ura- ja koulutusvaihtoehdoista sekä tietoa jatko-opinnoista. (KARVI 2020; Niemi 2016). Onnistunutta siirtymävaiheen opinto-ohjausta selittää hyvin organisoitu työelämään ja jatko-opintoihin tutustuminen. Oppilaanohjausta voidaan tehostaa muun muassa siten, että järjestään ylimääräisiä mahdollisuuksia tutustua työelämään tai koulutukseen. Tällöin oppilaan uravalintavalmiuksien kehittymistä tuetaan tehostetusti tutustumiskohteita haettaessa, tutustumisjakson aikana ja sen jälkeen.

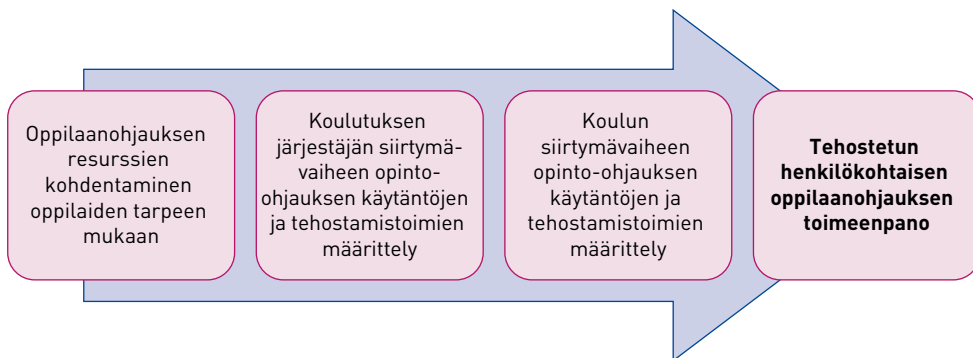
Oppilaiden saavuttama valmius ura- ja koulutusvalintaan vaihtelee kouluittain (Niemi 2016, 119). Ohjausresurssin kohdentamisessa tulisi huomioida koulukohtaisesti vaihteleva tarve tukeen. Asuinalueiden erot työttömyydessä, vieraskielisten määrässä ja huoltajien koulutustasossa tulisi huomioida oppilaanohjauksen resurssija kohdennettaessa (Opetus ja kulttuuriministeriö 2021b).

Laadukas oppilaanohjauksen toimeenpano edellyttää eri toimijoiden yhteistyötä ja kuntatason päätöksiä. Jotta tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen käytännöt voidaan määrittää, tulisi ohjauksen tuloksellisuuteen vaikuttavilla tahoilla olla yhteinen ymmärrys opinto-ohjauksesta ja vaikuttavuuden osa-alueista. Opetuksen järjestäjän ja koulun ohjaussuunnitelmissa tulee kuvata sitä, miten ja millä resurssilla pyritään saavuttamaan oppilaanohjauksen tavoitteet (ks. kuvio 2). Tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen toimeenpano voi edetä seuraavan kaltaisesti:

- oppilaanohjauksen resurssien kohdentaminen koulukohtaisesti ja tarpeen mukaan
- koulutuksen järjestäjän tehostamistoimien määrittely
- koulun tehostamistoimien määrittely
 - ohjausresurssien arviointi ja rajaaminen lähiesimiehen kanssa
 - oppilaanohjaustoimien määrittely ja työajan kohdentamisen suunnittelu lähiesimiehen kanssa
 - niiden kriteerien rajaaminen, joiden perusteella tehostetaan nuoren oppilaanohjausta

- tehostetusta henkilökohtaisesta oppilaanohjauksesta tiedottaminen huoltajille
- oppilaanohjauksen tarpeen arviointi pedagogisena yhteistyönä
- oppilaanohjauksen tehostamisen toimeenpano
- yhteishaun toimeenpano
- hakeutumiselvoitteen ohjaus ja valvonta.

KUVIO 2. TEHOSTETUN HENKILÖKOKHTAISEN OPPILAANOHJAUKSEN TOIMEENPANOPROSESSI



Ohjaus perusopetuksessa on moniammatillista, ennaltaehkäisevää ja verkostoissa tapahtuvaa. Toisaalta lainsäädäntömme edellyttää moniammatillista yhteistyötä (Hallintolaki 10 §). Toisaalta tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus on oma itsenäinen prosessi. Oppilaalle ohjaus näyttäytyy moniammatillisena kokonaisuutena ja tarvetta tehostettuun henkilökohtaiseen oppilaanohjaukseen voidaan arvioida osana oppimisen tuen organisointia.

2.1 Ura- ja koulutusvalinnan ongelmat

Vuoden 2017 Nuorisobarometrissa kysyttiin nuorilta mielipidettä koulutuksesta. Useampi kuin yhdeksän kymmenestä arvioi koulutuksen parantavan olennaisesti työnsaantimahdollisuuksia. Lisäksi heiltä kysyttiin mielipidettä oppivelvollisuuden laajentamisesta. Valtaosa nuorista kannatti ajatusta. Myös opintojen ulkopuolelle jääneistä nuorista enemmistö piti hyvänä ajatuksena oppivelvollisuuden laajentamista.

Isolle osalle perusopetuksen oppilaita kehittyy hyvä tai erinomainen valmius tehdä yhteishakuvalinta ja sitoutua jatkokoulutukseen. Opetussuunnitelman rajaama oppilaanohjaus synnyttää noin kahdelle kolmasosalle oppilaista riittävän tai hyvän urapohdintavalmiuden. Kolmasosa oppilaista tarvitsee kuitenkin tehostetumpaa oppilaanohjausta ura- ja koulutusvalintojen tekemiseen ja jatkokoulutusvalintoihinsa sitoutumiseen. Näillä oppilailla saattaa olla hankaluuksia

valita ensisijainen hakutoive ja kyvyttömyyttä tehdä yhtä erityistä uravalintaa, vaikka mahdolliset vaihtoehdot olisivatkin jo rajautuneet. Heillä voi olla päätöksentekotilanteessa negatiivisia tuntemuksia, esimerkiksi ahdistusta, masennusta tai lannistuneisuutta. Heillä voi olla myös vaikeuksia muodostaa oma mielipide jatkokoulutusvalinnasta sekä tasapainoilla omien ja merkittäviksi kokemiansa läheisten ihmisten ajatusten välillä. (Niemi 2016, 125.)

Uravalintavalmiudessa on kaksi ulottuvuutta: sisäiset ja ulkoiset tekijät. Sisäisiä tekijöitä on oppijan halu tutkia omia arvojaan, kiinnostuksen kohteitaan ja taitojaan. Sisäiseen kykyulottuvuuteen kuuluu myös oppijan halukkuus ja kyky pohtia uravalintaansa, motivaatio tutkia eri vaihtoehtoja sekä valmius sitoutua omiin suunnitelmiinsa. Ulkoiset tekijät ovat kontekstisidonnaisia uravalintaan vaikuttavia tekijöitä, ja niitä ovat muun muassa perhe ja yhteiskunta sekä taloudellinen tilanne ja työllisyystilanne. (Sampson, Reardon, Peterson & Lenz 2004, 68–70.)

Scottin ja Drydenin (1996, 156–160) mukaan nuoren toimintaa haittaavat ongelmat voivat olla näkyviä tai piileviä. Näkyviä ongelmia ovat vuorovaikutuksessa ilmenevät kognition, tunteiden ja käyttäytymisen ongelmat. Piileviä tai peitettyjä vaikeuksia ovat negatiiviset uskomukset, jotka estävät oppijan ponnistelun. Tavalisimpia epätarkoituksenmukaisia tapoja suhtautua itseensä ovat mustavalkoisuus, yllieleistäminen, negatiivisten puolien korostaminen, myönteisen palautteen väheksyminen, asiaankuulumattomilla asioilla perusteleminen, puutteiden suurentelu, positiivisten ominaisuuksien vähättely ja jossittelu.

2.1.1 Uravalintaa haittaavat ajatukset

Uravalintaa voidaan tarkastella informaation prosessointina, jolloin uravalintaa lähestytään oppijan arvojen, intressien ja taitojen näkökulmasta. Tällöin kiinnitetään huomiota siihen, millaisia käsityksiä, asenteita, käyttäytymismalleja, uskomuksia, tunteita, suunnitelmia ja strategioita hänellä on suhteessa uravalintaongelmansa ratkaisuun ja päätöksentekoon. Uravalintaongelmilla tarkoitetaan kuilua, joka on nykyisen uraan liittyvän päättämättömyyden ja toiveiden välillä. Ongelmat voivat johtua esimerkiksi tunteista, uskomuksista tai perheestä. (Peterson, Sampson & Readon 1991; Readon, Lentz, Sampson & Peterson 2008; Sampson, Peterson, Lenz, Readon & Saunders 1996a.)

Uravalintavalmiutta voidaan tarkastella opetettavana, opeteltavana ja opittavana taitona. CIP-teorian (Cognitive Information Processing) mukaan ohjauksessa tulisi panostaa oppijan oppimaan oppimisen taitojen kehittämiseen ja informaation hyödyntämisen mahdollistamiseen. CIP-teoriasta on johdettu CTI-mittari (Career Thoughts Inventory), jonka tarkoituksena on kuvata oppilaan koulutus- ja uravalinnan tavoitteiden saavuttamista haittaavia ajatuksia sekä arvioida hänen ohjaustarpeitaan. CTI-mittari perustuu ajatukseen, että oppijan tulisi tunnistaa ongelmansa, haastaa itsensä muutokseen ja toimimaan siten, että hän hyödyntäisi funktionaalisempaa kognitiota ongelmanratkaisutilanteissa ja

päätöksenteossa. Vähäinenkin ura- ja kouluvalintaa edistävän toiminnan aikaansaaminen helpottaa oppijan uravalintaa. (Readon ym. 2008; Sampson ym. 1996a.)

CTI-mittarin käyttö on itsearviointia, jossa uravalintavalmiuksia lähestytään tunteiden, tietämisen, tiedostamisen, uravalinnan tekemisen ja oppijan sosiaalisen verkoston näkökulmasta. Arviointialueita ovat oppijan itsetuntemus, mahdollisuuksien tiedostaminen, valinnan tekeminen, omien vahvuuksien ja mahdollisuuksien tunnistaminen, mahdollisuuksien rajaaminen, ura- tai koulutusvalinnan tekeminen ja valinnan toimeenpano. (Sampson ym.1996a; Sampson, Peterson, Lenz, Readon & Saunders 1996b.)

Itsearvioin avulla voidaan pyrkiä paikantamaan uravalintaa haittaava ajattelu. CTI-mittarissa arvioidaan päätöksenteon epävarmuutta, sitoutumisahdistusta tai uravalintaa haittaavaa ulkoista konfliktia. Päätöksenteon epävarmuus kuvaa oppilaan kokemaa vaikeutta valintaan liittyvässä ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa. Tätä voivat selittää epävarmuus omista päätöksentekotaidoista tai negatiiviset tuntemukset, kuten ahdistus, masennus ja lannistuneisuus. Sitoutumisahdistus kuvastaa kyvyttömyyttä tehdä yhtä uravalintaa, vaikka mahdolliset vaihtoehdot on jo rajattu. Tämä heijastuu ahdistuneisuutena valinnan suorittamisen aikana. Ulkoinen konflikti kuvaa nuoren vaikeutta tasapainoilla omien ja toisaalta tärkeiden läheisten ihmisten ajatusten välillä. (Sampson ym.1996a; Sampson ym. 1996b.)

Kun arvioidaan oppijan sitoutumisahdistusta, voidaan kiinnittää huomiota seuraaviin asioihin: Vaihtuvatko oppijan kiinnostuksen kohteet jatkuvasti? Onko oppijalla vaikeuksia rajata tai karsia uravaihtoehtoja ja sitoutua yhteen suunnitelmaan? Onko oppijalla vaikeuksia luottaa omaan suoriutumiseen? Kun arvioidaan oppijan päätöksenteon epävarmuutta, voidaan kiinnittää huomiota siihen, miten oppija suhtautuu uravalintaansa, omien vahvuksiensa tunnistamiseen ja niiden yhdistämiseen uravaihtoehtoihin. Ulkoinen konflikti kuvaa ristiriitaa, joka on oppijan oman urapohdinnan ja hänen lähipiirinsä palauteen välillä. Tällöin kiinnitetään huomiota siihen, miten oppilas perustelee urasuunnitelmiansa ja valitseeko hän koulutusvaihtoehdon, joka miellyttää häntä itseään. (Niemi 2016, 90.)

Myös Gatin, Krauszin ja Osipowin (1996) kehittämän CDDQ-taksonomin (Career Decision Making Difficulties Questionnaire) avulla voidaan arvioida uravalinnan tekemisen vaikeutta. He tarkastelevat uravalinnan ongelmia uravalintaprosessin aikaisten ongelmien ja uravalinnan aloittamisen näkökulmista. Puutteelliset valmiudet uravalintaan uravalintaprosessin alussa voivat johtua joko motivaation puutteesta aloittaa uravalinta, päättämättömyydestä, epätarkoituksenmukaisista uskomuksista tai uravalintaprosessiin liittyvästä epätietoisuudesta. Prosessin aikaiset ongelmat taas voivat johtua joko tiedon puutteesta tai ristiriitaisista tiedoista. Itsetuntemus, tieto työelämän mahdollisuuksista tai tiedonhankintataidot voivat olla puutteellisia. Oppijan saama informaatio voi olla epäluotettavaa, tai joko sisäiset tai ulkoiset ristiriidat selittävät uravalinnan vaikeutta.

2.1.2 Syyselittäminen

Ihmiset haluavat ymmärtää ympärillään tapahtuvia asioita ja ilmiöitä. Tulkitsemme muiden toimintaa ja pyrimme sekä ymmärtämään että hallitsemaan omaa ja toisten toimintaa. Haluamme vastauksia omien elämäntapahtumien miksi-kysymyksiin ja etsimme selityksiä muiden toimintaan. Kun ihminen etsii vastauksia miksi-kysymyksiin, hän tarkastelee kokemuksiaan, uskomuksiaan, ennako-oletuksiaan ja käsityksiään todellisuudesta. Ihminen pyrkii rakentamaan syy- seuraussuhteita tapahtumien välille ja hallitsemaan tapahtumien kulkua.

Toimintaa ohjaavaa ja ylläpitävää tilaa sanotaan motivaatioksi. Motivaatio vaikuttaa siihen, mitä valintoja yksilö tekee ja miten tavoitteellisesti hän toimii. Useimmat motivaatioteoriat ottavat kantaa ihmisen tavoitteisiin, uskomuksiin ja tunnekokemusten syntyyn. Varhaisimmat teoriat kuvaavat ihmistä reaktiivisena organismina, johon vaikuttavat sisäiset ja ulkoiset voimat, kuten vaistot, tarpeet, vietit, palkkiot ja vahvistaminen, jotka eivät perimiltään ole kontrolloitavissa. Nämä teoriat eivät korosta ihmisen itseohjautuvuutta ja itsesäätelyä. Myöhemmin alettiin korostamaan kasvua, muutosta ja itsearvioinnin roolia. Näissä teorioissa motiivit ovat sosiaalisia ja kognitiivisia konstruktioita. (Ford 1992.)

Motivaatioteorioihin kuuluvan attribuutioteorian avulla voidaan tarkastella oppijan antamia selityksiä onnistumiselle ja epäonnistumiselle. Weiner (1986) tutki motivaatioon liittyvää syyselittämistä psyykkisen lopputuleman, onnellisuuden ja itseohjautuvuuden näkökulmasta. Weiner kokosi onnistumisen ja epäonnistumisen selitysmahdollisuuksista nelikentän, jossa ulottuvuudet määräytyivät syyn pysyvyyden, sijainnin ja kontrolloitavuuden mukaan. Tällaiset selitykset vaikuttavat nuoren motivaatioon, heijastuvat hänen tulevaisuusodotuksiinsa ja tätä kautta ohjaavat yksilön toimintaa.

Syyn sijainti -ulottuvuudella tarkoitetaan sitä, että syy voi olla henkilössä itsessään tai jossakin ulkopuolisessa tekijässä. Mikäli nuori tai aikuinen kokee ongelman tai vaikeuden syyn olevan hänessä itsessään esimerkiksi omissa kyvyissään, tulkinta vaikuttaa kielteisesti hänen itsetuntoonsa. Jos hän kokee kyvyttömyyden pysyvänä ja kontrolloimattomana, hän kokee toivottomuutta ja avuttomuutta. Hän saattaa lopettaa yrittämisen ja vetäytyä. Käsitykset vaikeuden pysyvyydestä ovat yhteydessä toiveikkuuteen ja tulevaisuusodotuksiin. Vahvistamalla uskoa siihen, että ongelma on ratkaistavissa ja voitettavissa, tuetaan ihmisen oman elämän hallinnan tunnetta.

Tunteet ovat linkkinä ajattelun ja tekemisen välillä. Uskomuksemme toisten käyttäytymisen syistä määrittelee sitä, mitä tunnemme heitä kohtaan ja nämä tunteet ohjaavat toimintaamme. Toiminta on esimerkiksi auttamista, hyväksyntää, aggressiivisuutta tai hylkäämistä. Pyrimme välttämään negatiivisia tunteita ja muiden syytöksiä. Ihmiset ovatkin oppineet manipuloimaan toisten kausaalipäätelmiä. (Graham, 1996.) Tilanteet pyritään selittämään itselle parhain päin

ja siten, että se edistää sosiaalista hyväksyntää. Toisaalta opinto-ohjaajan tulisi tarkastella sitä, millaisia kausaalipäätelmiä oppija ja hän itse tekevät. Toisaalta ohjaukseen vaikuttaa se, kuinka paljon ohjaaja itse uskoo siihen, että ongelma on ratkaistavissa ja vaikeus voitettavissa. Tämän lisäksi opinto-ohjaajan tulisi pyrkiä vaikuttamaan siihen, millaisia päätelmiä muut koulun ohjaajat tekevät.

Sekä minäkuva että henkinen hyvinvointi vaikuttavat nuoren syyselityksiin eli kausaaliattribuutioihin. Henkinen hyvinvointi vaikuttaa hallintakeinoihin, joita ihminen käyttää, kun hän yrittää vastata ympäristönsä erilaisiin haasteisiin ja vaatimuksiin. Minäkuva ja hyvinvointi vaikuttavat odotuksiin ja tunteet ennustavat toiminnan tulosta. Odotukset määrittelevät tavoitteita, toimintaa ja tuloksia. Haasteita välttelevä ja ei-mukautumiskykyinen strategia johtaa todennäköisesti epäonnistumiseen. Nuoren ajattelu- ja toimintatavat muodostavat kumulatiivisia kehii. (Määttä 2018.)

Henkilön omat onnistumiskokemukset ovat yhteydessä kausaalipäätelmien tekemiseen. Se, minkälaista palautetta henkilö on saanut muilta, on yhteydessä päätelmien tekemiseen. (Weiner 1980). Kun ohjaajan tavoitteena on nuoren toiminnan virittäminen ja suuntaaminen, ohjaaja voi esimerkiksi arvioida oppijan kanssa yhdessä nuoren opiskelua ja pohtia, miten sitä voisi kehittää. Kun ohjaaja auttaa nuorta pilkkomaan ongelman pienemmäksi ja jäsentämään pulman oppilaan kontrolloitavaksi, ohjaaja tukee oppilaan hallinnan tunnetta. Kun oppija kokee, että ongelman syyt ovat kontrolloitavissa, hän voi päästä irti epäonnistumisen kehästään. Kun oppija kokee, että hän pystyy vaikuttamaan asioihin ja kehittämään taitojaan, hänen toimijuutensa kehittyy. Ohjaaja voi auttaa nuorta vahvuksiensa ja voimavarojensa tunnistamisessa, tavoitteiden asettamisessa ja niiden jäsentämisessä.

Oppilaan tulisi muodostaa kuva menneisyyden kokemuksista ja nykyisyydestä. Hänelle tulisi syntyä kyky tarttua tulevaisuuden tarjoamiin mahdollisuuksiin. Engeström (2004) määrittelee lähikehityksen vyöhykkeen alueeksi, jossa on eri suuntiin vetäviä voimia. Tässä kentässä, oppilaan pitäisi hahmottaa tulevan kehityksen päävaihtoehtoja. Engeströmille kehitys tarkoittaa uuden toimintalogiikan syntymistä. Tällöin oppiminen määrittyy prosessiksi, jossa kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen ja näin pyritään suuntaamaan myöhempää arvottamista ja toimintaa.

Kun oppija tarkastelee omia ajatussisältöjään ja kokemuksiaan, hän reflektoi. Itsereflektio on ihmisen kykyä pohtia omaa tietoisuutta, kokemuksia ja tietämistä. Oppija ikään kuin etäännyy itsestään ja pyrkii tietoiseksi omista käsityksistään. Tämä voi tapahtua esimerkiksi tilanteessa, jossa oppija joutuu havaitsemaan omien tietorakenteidensa puutteellisuuden tai soveltumattomuuden tilanteen tai ongelman ratkaisemiseksi. (Koro 1993.)

Mezirow (1998) erotti reflektion, kriittisen reflektion ja kriittisen itsereflektion toisistaan. Reflektiolla hän tarkoittaa ongelman ratkaisuun käytettävien

menettelytapojen toimivuuden uudelleen arviointia, jolloin arvioimme toimintaamme suuntaavia uskomuksiamme. Kriittisellä reflektiolla hän tarkoittaa ennako-oletusten pätevyyden arviointia ja oletusten lähteiden ja seuraamusten tutkimista, jotka ovat merkitysperspektiivin taustalla. Merkitysperspektiivillä hän tarkoittaa oletamusten kokonaisuutta, johon kokemusten tulkinta perustuu. Kriittisellä itsereflektiolla hän taas tarkoittaa omien ongelmanasettelutapojen ja merkitysperspektiivien arviointia. Oppilas voi tulla kriittisen reflektion kautta tietoiseksi omista ajattelutavoistaan ja uskomuksistaan.

Oppilaanohjauksessa tulisi oppilaan kanssa arvioida kokemuksia, menettelytapojen toimivuutta, ennako-oletusten pätevyyttä sekä ura- ja koulutusvalintaan liittyvää ongelmanasettelua. Aktiivisuuden synnyttäminen ja motivaation ylläpito ovat tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta. Tämän takia oppijan kanssa tulee keskustella onnistumisista ja epäonnistumisista sekä arvioida selityksien vaikutusta oppimiseen ja valintoihin.

2.1.3 Suoritusstrategiat

Suoritusstrategia on ajattelu- ja toimintaprosessi, joita käyttämällä ihmiset pyrkivät saavuttamaan tavoitteensa, hillitsemään jännittyneisyyttään, kontrolloimaan tapahtumien kulkua sekä suojelemaan ja ylläpitämään itsearvostustaan opiskeluun liittyvissä tilanteissa (Dweck & Legget 1988; Cantor 1990). Suoritusstrategialla kuvataan psyykkisten prosessien kokonaisuutta. Henkilön onnistumista tai epäonnistumista selittää hänen tapansa suhtautua tavoiteasetteluunsa sekä hänen kykynsä arvioida ja ohjata toimintaansa. Tämän lisäksi hänen tapansa käsitellä toiminnan aiheuttamia tunteita ja suunnata uudelleen toimintaansa muodostaa oppijan suoritusstrategian.

Dweckin (2006) mukaan ihmisen toimintaa ja motivaatiota selittää ajattelutapa: kasvun ajattelutapa tai muuttumattomuuden ajattelutapa. Haasteen edessä lamaantuminen liittyy muuttumattomaan ajattelutapaan. Kasvun ajattelutapaa käyttävien nuorten mielestä menestyminen on työn ja harjoittelun tulosta. Tavoiteorientaatio vaikuttaa opintomenestykseen, valmistumiseen ja valmistumisen jälkeiseen työllistymiseen. Tavoitteiden asettamisella on nähty olevan yhteys ihmisen ajattelustrategioihin. (Nurmi, Aunola, Salmela-Aro & Lindroos 2003.)

Tapio (2010) tarkasteli väitöskirjassaan nuorten suoritusstrategioita ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä sekä jäseni nuorten suoritusstrategioiden yhteyttä psyykkisen hyvinvoinnin tekijöihin. Tapio nimesi neljä erilaista strategiaa toimia suoritusstilanteessa: optimistinen strategia, defensiivispassiivinen strategia, normatiivinen strategia ja kielteinen strategia. Tapion tutkimuksen mukaan 56 prosenttia nuorista hyödyntää ohjauksen alkuvaiheessa normatiivista strategiaa, 14 prosenttia myönteistä strategiaa ja 30 prosenttia kielteistä strategiaa. Myönteistä strategiaa suosivat nuoret arvostivat enemmän itseään, olivat tyytyväisempiä, alisuoriutuivat vähemmän ja kokivat kodin ilmapiirin kannustavampana kuin epätarkoituksenmukaisia strategioita käyttävät nuoret.

Myönteisiä strategioita ovat optimistinen strategia ja defensiivis- pessimistinen strategia. Optimistista strategiaa käyttävä uskoo onnistuvansa tulevasta suoritustilanteesta. Hän on yritteliäs, tavoitteellinen ja tehtäväsuuntautunut. Defensiivis-passiivista strategiaa käyttävät ovat myös yritteliäitä, tehtäväsuuntautuneita ja valmiita tekemään paljon töitä onnistuakseen. Heidän odotuksensa tulevaisuuden suhteen ovat kuitenkin epävarmoja. Normatiivinen strategia sisältää jonkun verran hyvän suoriutumisen piirteitä. Normatiivinen strategia sisältää myös kielteisiä piirteitä, esimerkiksi epäonnistumisen pelkoa ja defensiivisiä ajatuksia. Kielteinen strategia on oppijaa vahingoittavaa ja opittua avuttomuutta. Kun koetaan, että oppimisen ongelmat johtuvat kykyjen puutteesta tai ovat oman kontrollin ulkopuolella, voidaan puhua opitusta avuttomuudesta. Sitä kuvataan myös epäonnistumista synnyttävänä ansana tai vastustavana, tukeutuvana ja depressiivisenä strategiana. (Tapio 2010, 113.)

Suorittamiseen liittyvät strategiat eroavat toisistaan onnistumisen ennakoinnin, toiminnan ja onnistumisen arviointipäätelmien suhteen. Hyvän suoriutumisen ja onnistumista tulevaisuudessakin ennustavan strategian taustalla on aikaisempia onnistumiskokemuksia. Tällöin nuori haluaa näyttää osaamista ja motivoi itseään suunnitteluun ja toimintaan. Hän on yritteliäs, tavoitteellinen ja tehtäväsuuntautunut. Hän ei hellitä kohdatessaan epäonnistumisia ja hyödyntää huonoja kokemuksia oman toimintansa parantamisessa. Hänellä on joustavat itsesääätelytaidot, ja hän pystyy tulkitsemaan tilanteet parhain päin, selviytymään tilanteista rakentavasti ja jatkamaan tavoitteiden suuntaista toimintaa.

Henkilö, jolla on sekä onnistumisen että epäonnistumisen kokemuksia, voi toimia tarkoituksenmukaisesti. Hänen tulevaisuutensa odotukset voivat kuitenkin olla epävarmoja. Hän voi olla suoritustilanteessa hermostunut ja ahdistunut sekä kärsiä heikosta itsekontrollista. Epäonnistumisen ennakointi toimii hänellä motivaation lähteenä, ja hänen toimintansa tärkein tavoite on itsensä suojeleminen pettymyksiltä. Tästä huolimatta hän voi toimia tehtäväsuuntautuneesti ja tavoitteellisesti. Tällainen nuori voi kokea opintonsa stressaavana. (Tapio 2011, 37–40.) Epäonnistumisen ennakointi on Tapion (2010, 167–169) mukaan yhteydessä siihen, millä tasolla ovat omat uskomukset minäpystyvyydestä. Banduran (1986) minäpystyvyyks-käsitteellä tarkoitetaan ihmisen kykyä suunnitella ja toteuttaa toimintaansa

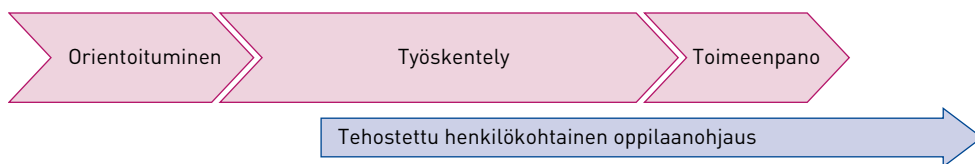
Jotkut suoritusstrategiat edistävät heikkoa suoriutumista tai ovat ongelmallista käyttäytymistä. Nuori, joka käyttää tällaisia strategioita, pyrkii suojaamaan itseään arvostelulta ja siirtää vastuun epäonnistumisestaan muille tai itsestä riippumattomille tekijöille. Hän toimii tehtävän onnistumisen kannalta epätarkoituksenmukaisesti eikä esimerkiksi valmistaudu kokeeseen. Hän ennakoii epäonnistuvansa ja siksi kerää selityksiä epäonnistumiselleen, jotka suojaavat häntä kykyihin kohdistuvalta kritiikiltä. Heillä on taipumus selittää epäonnistumistilanteita ulkoisilla ja vaihtelevilla syillä. Päämäärättömyys, suunnittelemattomuus, vitkastelu, viivyttely, laiskottelu, tehtävien välttely ja lintsaminen on heille tyyppillistä. Koska heillä on puutteita itseohjautuvuudessa, suunnitelmallisuudessa, tehtäväsuuntautuneisuudessa ja sinnikkyudessa, ohjaus tulisi rajata juuri näiden valmiuksien kehittämiseen. (Vrt. Tapio 2011, 41–43.)

2.2 Oppilaanohjauksen tehostaminen prosessina

Uravalintaohjausta määrittävien teorioiden näkökulmasta voidaan oppilaanohjausta tarkastella akselilla mahdollistaminen – auttaminen. Kaikille kohdennetussa oppilaanohjauksessa painottuvat tiedon jakaminen, itseohjautuvuutta kehittävän oppimisympäristön rakentaminen ja oppijan uravalintavalmiuksien suunnitelmallinen kehittäminen. Oppivelvollisuuslakien kokonaisuus sisältää ajatuksen välittämistä ja rinnalla kulkemisesta. Tehostetussa henkilökohtaisessa oppilaanohjauksessa nuorta tuetaan muita oppilaita enemmän koko uravalintaprosessin ajan. Tätä oppilaanohjaustyötä voidaan luonnehtia auttamistyöksi. Tällöin ohjauksen keskeisiä elementtejä ovat toivon ja tuen antaminen sekä vuorovaikutuksen helpottaminen.

Oppilaanohjauksen tavoitteita tulisi lähestyä monimuotoisesti (esim. Niemi 2016 ja Tapio 2011). Oppitunnit, pienryhmäohjaus, henkilökohtainen ohjaus, toimijuutta ja itsearviointia tukeva oppimisympäristö sekä jatkokoulutus- ja työelämäkokeemukset tulisi suunnitella siten, että ne muodostavat suunnitelmallisen kokonaisuuden. Oppilaanohjauksen tavoitteiden ympärille rakennetun ohjausprosessin aikana nuorella tulisi olla mahdollisuus hankkia kokemuksia työelämästä ja koulutuksesta sekä reflektoida kokemuksiaan. Hänen ura- ja koulutusvalintaansa liittyvä itsetuntemus tulisi parantua perusopetuksen aikana. Kaikille kohdennettu oppilaanohjaus ja sen tehostaminen muodostavat kokonaisuuden (ks. kuvio 3). Oppilaanohjauksessa oppilaan tulisi oppia tunnistamaan vahvuutensa, rajata vaihtoehtoja, valita ensisijainen vaihtoehto ja sitoutua suunnitelmiinsa.

KUVIO 3. URA- JA KOULUTUSVALINNAN OHJAUS JA SEN TEHOSTAMINEN PERUSOPETUKSESSA



Perusopetuslain (3 §) mukaan opetuksessa tulee tehdä yhteistyötä kotien kanssa. Kun täytetään yhteishakulomaketta, viisitoista vuotta täyttäneellä alaikäisellä on oikeus käyttää puhevaltaansa asiassa, joka koskee oppilaan etua (Hallintolaki 14 § 3 mom.). Tämä puhevalta sisältää oikeuden tehdä hakemuksia. Jotta huoltaja voi osallistua koulun toimeenpanemaan ohjaukseen, nuoren ura- ja koulutusvalintaprosessin etenemisestä tulee tiedottaa huoltajia.

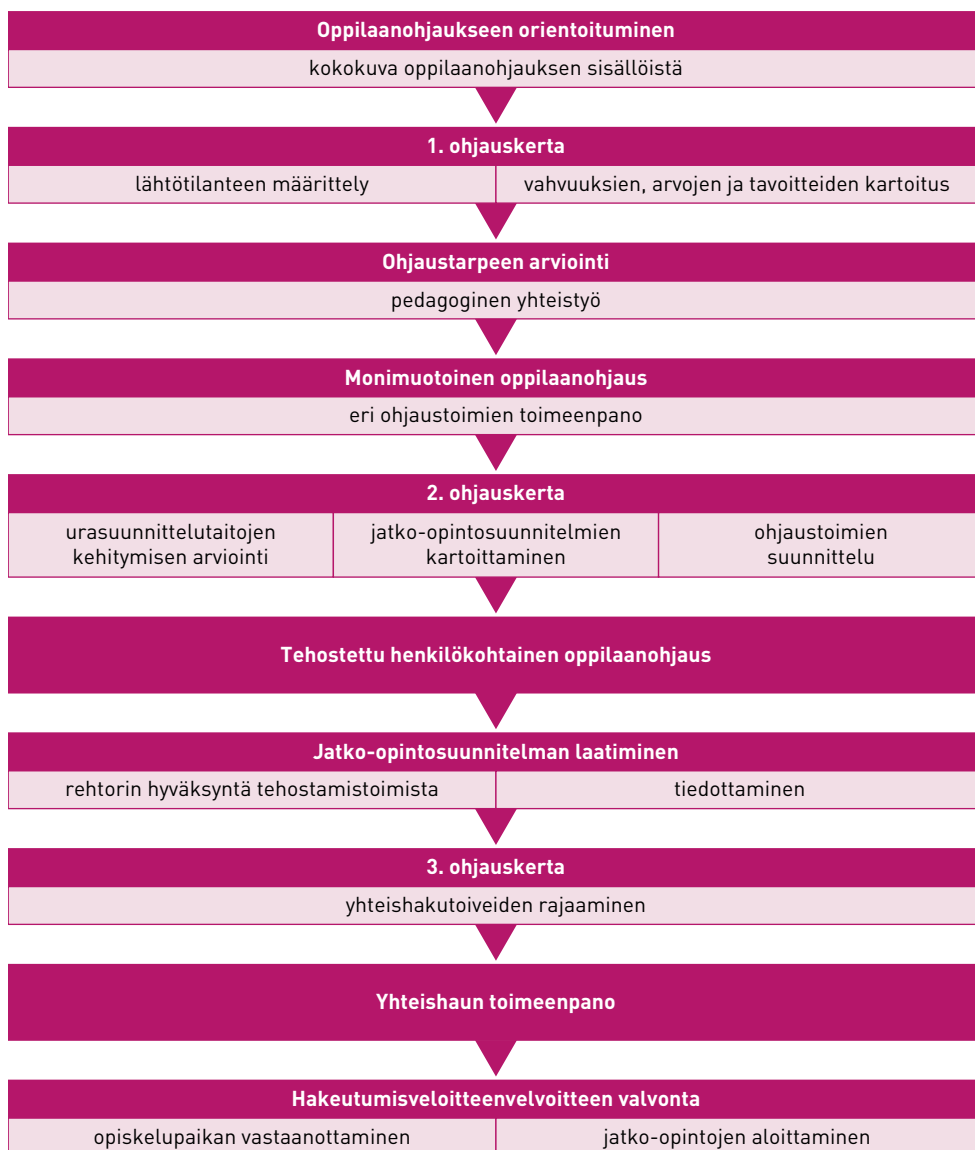
Henkilökohtainen ohjaus muodostaa tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen ytimen. KARVIN arviointitutkimuksen (2020, 102) mukaan, ne oppilaat, jotka olivat keskustelleet oppilaanohjaajan kanssa kahden kesken vähintään kolme kertaa, kokivat saaneensa paremmin tietoa työelämästä ja

jatko-opinnoista. Oppilaanohjaajan kanssa käytyjen keskustelujen määrä oli myös yhteydessä siihen, miten vastaajat kokivat itsetuntemuksensa, päätöksentekotaitojensa ja tiedonhankintataitojensa kehittyneen perusopetuksessa.

Kaikille kohdennetun henkilökohtaisen ohjauksen lisäksi osa oppilaista tarvitsee muita enemmän tukea. Suunnitellun prosessin lisäksi oppilaalle tulee varata mahdollisuus saada tarpeen mukaista henkilökohtaista ohjausta. Ohjaustuokioiden aikana keskustellaan oppilaan odotuksista, vahvuuksista, arvoista ja tavoitteista sekä arvioidaan hänen ohjaustarvettaan. Henkilökohtaisessa ohjauksessa arvioidaan jatko-opintosuunnitelmia ja pyritään yhdistämään vahvuudet koulutustarjontaan. Ohjausprosessin tulisi helpottaa aktiivisuuden suuntaamista ja pitkäjänteistä työskentelyä sekä parantaa kykyä suunnitella sekä toteuttaa toimintaa (ks. kuvio 4).

Oppivelvollisuuden laajentaminen kannustaa tarkastelemaan siirtymävaiheen opinto-ohjausta kokonaisuutena oppijan tarpeen näkökulmasta. Tämä yhteistyö tulisi alkaa kahdeksannen luokan alussa ja päättyä toisella asteella, kun oppilas on kiinnittynyt jatko-opintoihinsa. Tavallisimpia siirtymävaiheen yhteistyökäytäntöjä ovat tutustumispäivät, hakijan opas, koulutusmessut, avoimet ovet, infoillat, koulukokeilut, kurkkauskurssit ja nivelvaihepalaverit. Toisen asteen opiskelijoiden valmentaminen tutoreiksi on osoittautunut tehokkaaksi tavaksi tehdä jatkokoulutusvaihtoehtoja tutuksi peruskoululaisille ja helpottaa siirtymää toiselle asteelle. (Opetushallitus 2017b.) Jatko-koulutusoppaat, sivustot ja oppimisen tuen tiedonsiirtokäytännöt ovat tärkeä osa siirtymävaiheen yhteistyötä. Osa siirtymävaiheen yhteistyöstä voidaan toteuttaa tehokkaasti myös virtuaalisesti. Kaikkia perusopetuksen ja toisen asteen siirtymävaiheen ohjauskäytäntöjä tulee arvioida ja edelleen kehittää oppijalähtöisyyden, perusopetusikäisen toimijuuden ja osallisuuden kehittämisen näkökulmasta.

KUVIO 4. HENKILÖKOHTAINEN OHJAUS OSANA MONIMUOTOISTA OHJAUSPROESSIA JA OHJAUKSEN TEHOSTAMINEN



Vaativaa erityistä tukea tarvitsevien nuorten ohjauksessa painottuu monialainen ja riittävän varhain aloitettu ohjausyhteistyö. Yhteistyö rakentuu oppilaan kokonaistilanteen ympärille. Ohjaus tapahtuu rinnalla kulkien, pienin askelin ja sitä tarjotaan oppilaan tarpeen mukaan. Nuoren vahvuudet ja voimavarat tehdään näkyviksi. Opintojen sujuminen edellyttää riittävää tiedonsiirtoa. Tiedonsiirto eri hallintokuntien välillä edistää hakeutujan ja opiskelijan tavoitteiden toteutumista. Urasuunnittelussa korostuu elämäkaariajattelu ja nuoren opintopolkua tarkastellaan osana oppijan elämänsä elämänkulun pitkän aikavälin tavoitteita. (Vetovoimala 2021.)

2.3 Oppilaanohjauksen tarpeen arviointi

Hyvin toimien siirtymävaihejärjestelmien olisi kyettävä löytämään ne oppilaat, jotka ovat vaarassa joutua koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle. Noin 20 prosenttia oppilaista tarvitsee tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta (HE 1773/2020 vp; Niemi 2016; Tapio 2010).

Tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tarpeen arvioinnissa tulee huomioida useita tekijöitä. Oppilaalla voi olla oppimiseen tai terveydentilaan liittyviä syitä tai sosiaalisia syitä, joiden vuoksi hän tarvitsee tehostettua ohjausta. Seuraavat oppilaat voivat olla tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tarpeessa:

- nuori, jolla on tai hänelle ollaan laatimassa oppimissuunnitelma tai HOJKS
- nuori, jonka äidinkieli on muu kuin oppilaitoksen opetuskieli
- nuori on joutunut kiusaamisen kohteeksi
- nuorella ei ole kavereita
- nuoren kotitilanne on epävakaa
- nuoren huoltaja ei hoida valvontavastuuta, tai hän puuttuu nuoren koulunkäyntiin liian paljon
- nuorella on sairaus tai vamma, joka on huomioitu ohjaustyössä
- nuorella on paljon epämääräisiä poissaoloja
- nuori vaikuttaa uupuneelta
- nuori ei ole motivoitunut opintoihinsa
- nuori häiritsee opetusta tai muuten rikkoo koulun järjestystä
- nuorella on joku oppimisen ongelma, vaikka hän ei saa tehostettua tai erityistä tukea
- nuoren sosiaalisessa toimintakyvyssä on puutteita
- nuori on joutunut lukuisten kurinpitoimien kohteeksi
- nuoren kyvyssä selviytyä vastoinkäymisistä on puutteita
- nuori toimii epäjohdonmukaisesti, tai hänellä on vaikeuksia syy-seuraussuhteen hahmottamisessa
- nuori on epävarma tai perfektionisti
- nuorella on valinnan teon vaikeus.

Tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tarpeen moniammatillinen arviointi on tarpeen, koska eniten ohjausta tarvitsevat eivät välttämättä hakeudu ohjaukseen itse. Oppilaanohjaajan tulisi tukeutua koulun moniammatilliseen verkostoon, luokanvalvojiin, aineenopettajiin ja oppilashuollon toimijoihin, kun hän kartoittaa oppilaita, jotka mahdollisesti tarvitsevat tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta. Oppilaanohjaaja arvioi ensisijaisesti oppilaanohjauksen tehostamisen tarpeen (Opetushallitus 2021).

2.3.1 Oppiminen

Ura- ja koulutusvalintaan liittyviä ongelmia voidaan tarkastella oppimisen seurauksena ja siksi ongelmia voidaan pitää ratkaistavina. Jos oppilaalla on epärealistisia käsityksiä ura- ja koulutusvaihtoehdoista sekä omista valintaan vaikuttavista tekijöistä, hänen urapohdintaansa voi luonnehtia irrationaaliseksi ennakkoodotukseksi ja epätarkoituksenmukaiseksi uratoiveeksi (Sampson ym. 1996a).

Oppivelvollisuuslaki tarkastelee perusopetusta ja toisen asteen ohjausta jatkumona. Lain perustelujen mukaan varmistamme ohjauksellisen jatkumon, jos ainakin erityisen tuen, tehostetun tuen ja vieraskielisten oppilaiden tehostetun oppilaanohjauksen tarve arvioidaan ennen kahdeksatta luokkaa (HE 173/2020 vp, 50). Jos perusopetuksen oppimäärää yksilöllistetään, tulee huomioida se, miten yksilöllistäminen vaikuttaa toisen asteen opiskelijavalintaan (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus opiskelijaksi ottamisen perusteista ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa 19 §).

KARVIN (2020, 99–101) raportin mukaan ne oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, kokevat tarvitsevansa oppilaanohjausta, muita oppilaita enemmän. Eri maista koottujen arvioiden perusteella 10–15 prosentilla lapsista on oppimisen, tarkkaavuuden, hahmottamisen tai motoriikan kehityksen häiriöitä. (Valtioneuvosto 2019, 39). Kaikki tehostetun tuen oppilaat tai muuta kuin oppilaitoksen opetuskieltä äidinkielenään puhuvat oppilaat eivät ole automaattisesti tehostetun oppilaanohjauksen tarpeessa.

Riippumatta siitä, mikä on oppilaan äidinkieli tai saako nuori tehostettua tai erityistä tukea, oppilas voi tarvita tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta. Osalla oppilaista voi olla tavoitteen asettelun ongelmia, tiedon hyödyntämisen ongelmia, epäjohdonmukaisuutta, epävarmuutta tai valinnan teon vaikeutta. Joidenkin oppilaiden kohdalla tulee kiinnittää huomiota siihen, miten he suhtautuvat koulunkäyntiin. Poissaolot, koulumenestyksessä tapahtunut muutos, rikkeet, uupumus ja motivaatiopulmat voivat olla signaali ohjaustarpeesta. Osalle nuorista saattaa olla hankalaa palauttaa mieleen olennaista tietoa ja käsitteitä. Oppija ei välttämättä usko kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa tai hänellä voi olla hankaluuksia hyödyntää kokemuksiaan oman oppimisen edistämisessä. Joillakin oppilailla voi olla vaikeuksia säädellä omaa käyttäytymistään, hahmottaa syy-seuraussuhteita tai tehdä päätöksiä.

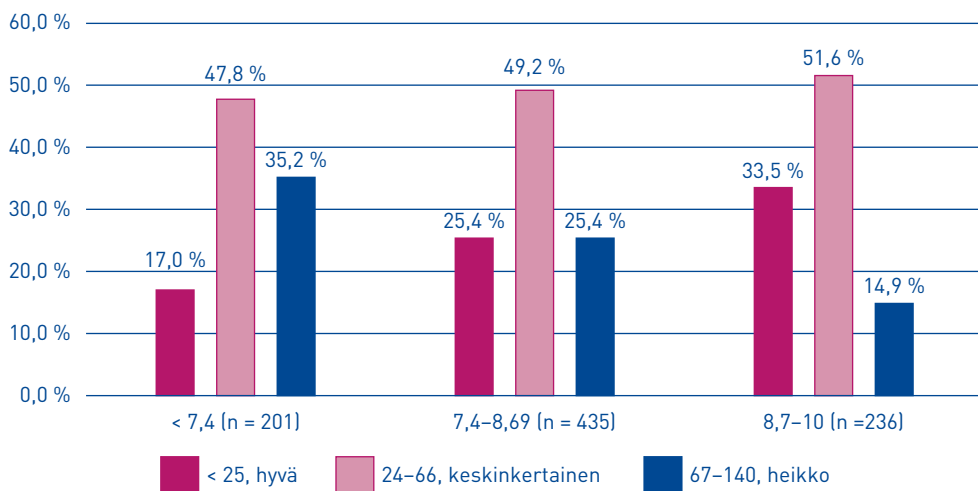
Maahanmuuttotauustaiset nuoret eivät ole yhtenäinen ryhmä. Osalle maahanmuuttotauustaisista nuorista perusopetuksen jälkeinen nivelvaihe on haastava, koska kaikkien suomen tai ruotsin kielen taito ei riitä jatko-opiskeluun. Jos nuori on saanut jatkokoulutuspaikan, äidinkieli ei kuitenkaan selitä koulutuksen keskeyttämistä. Suomessa hankittu koulutus on merkittävimpiä työllistymisen ennustajia. Kielitaidon johdonmukainen kehittäminen läpi opiskelupolun antaa edellytyksiä myös korkeakoulutukseen. (KARVI 2015; KARVI 2019; Opetushallitus 2018b; THL 2018.)

Johonkin vähemmistöön (esim. romanit ja maahanmuuttotaukaiset) kuuluvan nuoren oppilaanohjauksessa voi olla tarvetta panostaa tavallista enemmän kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Perheen ja muun yhteisön odotukset voivat rajata nuoren koulutuksellisia valintoja. Toisaalta nuoren edustama kulttuuri tulee huomioida voimavarana ohjauksessa. Toisaalta tulee huomioida se, ettei huoltajilla ole välttämättä selkeää käsitystä koulutusjärjestelmästä, sen toiminnasta ja siitä, mitä eri ammatteihin kouluttautuminen vaatii. Nuori voi tarvita tavallista enemmän tukea suunnitelmien tekemiseen. (Opetushallitus 2014; Valtioneuvosto 2019.)

Huhtalan ja Liljan (2008) seurantalutkimuksessa tarkasteltiin perusopetuksen oppilaita, joilla on keskimääräistä suurempi riski keskeyttää opintonsa ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimuksessa viitekehysten muodosti nelijako ongelmallisen oppimisen eri osa-alueista: oppimisvaikeudet, koulumenestys, kotitausta ja motivaatio. Kun halutaan ennaltaehkäistä jatko-opintojen keskeyttämistä, tulisi kiinnittää huomiota kognitiivisen suorittamisen vaikeuksiin, ymmärtämisen ongelmiin, sopeutumisvaikeuteen, häiriökäyttäytymiseen, nuoren elämäntapaan ja poissaoloihin. Kielellisen kehityksen ja matemaattisen ajattelun häiriöt sekä tarkkaavaisuuden ja tunne-elämän häiriöt ovat esimerkkejä oppimisvaikeuksista, joihin liittyy kognitiivisen suorittamisen vaikeuksia. Kriittisyys ympärillä olevia järjestelmiä kohtaan kertoo sopeutumisongelmista. Univaje ja nuoren vuorokausirytmien epämääräisyys voivat myös ennakoita opintojen keskeyttämistä.

Minkään tietyn koulumenestyksen raja-arvon ei tulisi määrittää sitä, kuka saa tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta. Eritasoisia urapohtijoita on kaikissa arvosanaluokissa (ks. kuvio 5). Heikkoja, keskinkertaisia ja hyviä urapohtijoita on kaikissa arvosanaluokissa. (Niemi 2016, 102.) Huono koulumenestys voi kuitenkin karsia jatkokoulutusvaihtoehtojen määrän niin pieneksi, että oppilaanohjauksen tehostaminen on tarpeen.

KUVIO 5. OPPILAIEN URAPOHDINTAPISTEIDEN JAKAANTUMINEN OPINTOSUORITUSTEN KESKIARVOLUOKKIIN (NIEMI 2016, 102)



Heikoilla urapohtijoilla voi olla vaikeuksia valintaan liittyvässä ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa. He voivat kokea epävarmuutta omista päätöksentekotaidoistaan tai negatiivisia tunteuksia, esimerkiksi ahdistusta, masennusta tai lannistuneisuutta päätöksentekotilanteessa. Oppilas voi myös kokea vaikeutta muodostaa omaa mielipidettä jatkokoulutusvalinnasta. (Niemi 2016, 125–126.) Heikkoja urapohtijoita (28, 5 %) voidaan pitää tehostetun ohjauksen tuen tarpeessa olevina oppijoina. Vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen ja joustavaan perusopetukseen siirtyneen oppilaan tehostetun oppilaanohjauksen tarvetta tulee arvioida erityisen tarkasti.

Oppilaanohjaajan tulisi kerätä tehostetun oppilaanohjauksen piiriin niitä, oppilaita, joilla on motivaatiopula tai jotka suhtautuvat innottomasti koulunkäyntiin. Kun opinto-ohjauksessa tarkastellaan motivaatiopulan syitä, asiaa tulee lähestyä eri näkökulmista ja etsiä ratkaisuja motivaatio-ongelmiin. Koulukielteisyyden ja koulunkäyntiin sitoutumattomuuden rakentumisen riskitekijöitä ovat muun muassa perheen koulutus pääoman niukkuus, vanhempien vaikeudet tarjota henkistä tukea sekä ongelmat, jotka liittyvät koulun tarjoaman opinto-ohjauksen ja urasuunnittelupalvelujen hyödyntämiseen. Koulukielteisyys näkyy koetuissa tulevaisuudennäkymissä. Elämänhallinnan ongelmat ja heikko motivaatio lisäävät keskeyttämisen todennäköisyyttä. Elämänhallinnan ongelmat näyttäytyvät esimerkiksi tunneilta myöhästelynä, opiskelutavaroiden unohteluna tai opiskelutaito-ongelmina. Alhaista motivaatiota ilmentävät lisääntyvät poissaolot sekä ikävystymisen, kyynisyyden ja uupumuksen oireet. Toistuvat poissaolot pitkittävät opintoja ja voivat johtaa poissaolojen syistä riippuen keskeyttämiseen. (HE 174/2020; Rantanen & Vehviläinen 2007; Vanttaja, Af Ursin & Järvinen 2019).

Joillakin nuorilla voi olla haasteita oman toiminnan ohjauksessa, sosiaalisessa toimintakyvyssä tai kyvyssä selviytyä vastoinkäymisistä. Toiminnanohjaus-käsite kuvaa sitä, millainen valmius nuorella on itsesäätelyyn ja -kontrolliin sekä syy-seuraussuhteiden hahmottamiseen. Itsekontrollilla tarkoitetaan nuoren kykyä kontrolloida ärsykeitä, noudattaa sääntöjä ja keskittyä tehtäviinsä. Itsesäätely on tarkkaavaisuuden, emootioiden ja käyttäytymisen säätelyä sekä tiedon prosessointia. Toiminnanohjaus sisältää kyvyn ennakoida ja suunnitella, kyvyn toimia suunnitelman mukaan ja kyvyn arvioida omaa toimintaa. Toiminnanohjauksen vaikeudet ovat mahdollisia nuorilla, joilla on aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö (ADHD tai ADD), autismikirjon häiriö tai muita kehityksen ja oppimisen ongelmia. Runsaat kurinpitörangaistukset voivat olla signaali siitä, että nuori tarvitsee tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta. (Calkins & Williford, 2009; Niemi 2016; Paananen, Heinonen, Knoll, Leppänen & Närhi 2012; Vohs & Baumeister, 2004.)

Tapion (2011) mukaan oppijan uskomuksien ja mielikuvien sekä ajattelun ja tekemisen arviointiin tulisi kiinnittää huomiota oppilaanohjauksessa. Tehostetun oppilaanohjauksen tarpeessa on oppija, joka ei usko kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa. Hän ei selviydy vaadituista tehtävistä ja kokee ettei pärjää. Nuori, joka ei keskity tai seuraa ohjausta, ei yritä ja on huolimaton tai ei toimi

suunnitelmallisesti, voi olla tehostetun oppilaanohjauksen tarpeessa. Myös tyytymättömyys omaan suorittamiseen voi olla merkki tehostetun oppilaanohjauksen tarpeesta. Oppijan antamat onnistumisen ja epäonnistumisen syyselitykset sekä hänen oppimiseensa käyttämät suoritusstrategiat liittyvät nuoren urasuunniteluun ja uravalintavalmiuksien kehittämiseen.

Koulu-uupumuksesta kärsivillä nuorilla on noin nelinkertainen opintojen keskeyttämisriski. Nuoren uupumus tulisi tunnistaa ajoissa ja löytää keinot siihen puuttumiseen, koska uupumus laskee oppimisintoa. Uupunut nuori tarvitsee tukea, sillä koulu-uupumus voi johtaa opintojen myöhempään keskeyttämiseen ja välivuosiin. Koulu-uupumus ilmenee väsymyksenä, negatiivisena ja kyynisenä suhtautumisena koulunkäyntiin ja riittämättömyyden tunteena. Mitä enemmän vaatimuksia suhteessa resursseihin lapsi ja nuori kokee, sitä enemmän hän uupuu. (Salmen-Aro, Read, Mikkinen, Kinnunen & Rimpeläinen 2017; Salmela-Aro 2008; Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014; Valtioneuvosto 2019.)

Tehostetussa henkilökohtaisessa oppilaanohjauksessa ja tarpeen arvioinnissa tulee kiinnittää huomiota oppijan itsetuntemukseen sekä kykyyn koota ja hyödyntää päätöksenteossa tarvittavaa tietoa. Osalla oppilaista jo päätöksenteon aloittaminen on vaikeaa. Päätöksenteon epävarmuus liittyy oppijan ongelmanratkaisuja päätöksentekotaitoihin. Vaikeudet voivat näyttäytyä täydellisyys tavoitteluna tai negatiivisina tuntemuksina, kuten ahdistuneisuutena, masentuneisuutena ja lannistuneisuutena. Suunnitelmiansa toimeenpanon esteistä hän saattaa syyttää muita. Nuori saattaa vältellä päätöksentekoprosessin aloittamista ja ennakoita epäonnistumista. Hänellä saattaa olla urasuunnitelmia, mutta nuori ei tiedä, miten pääsee tavoitteeseensa. Hänellä saattaa olla myös vaikeuksia hyödyntää tai hyväksyä päätöksenteossa tietoa oppilaitosten pääsyvaatimuksista.

2.3.2 Sosiaaliset syyt

Nuoren ura- ja koulutusvalintaa tulisi tarkastella monen tekijän summana. Lopputulemaan vaikuttavat muun muassa nuoren oma urapohdinta, koti, kaverit, koulu, opettajat, opinto-ohjaaja ja oppilashuollon toimijat. Nuoruusiässä kaverien vaikutus koulusuhteeseen voimistuu. Niiden nuorten ohjaukseen tulee kiinnittää erityistä huomiota, jotka tulevat kiusatuksi tai ovat yksinäisiä. Nuoren hankala kotitilanne voi olla syy tehostaa ohjausta.

Pulmat kaverisuhteissa voivat aiheuttaa stressiä ja ahdistuneisuutta, mikä haittaa koulutyöskentelyä. Toisaalta ei-motivoituneiden kavereiden vaikutus vahvistaa kielteisiä kouluasenteita ja heikentää kouluun sitoutumista. Toisaalta, kun nuori joutuu kiusaamisen kohteeksi, se heikentää nuoren hyvinvointia, tyytyväisyyttä elämään ja elämänhallinnan tunnetta. Koulukiusattujen nuorten keskuudessa koulunkäynnin ongelmat, kuten koulu-uupumus ja luvattomat poissaolot, ovat huomattavan yleisiä. Koulukiusatuksi joutuneet nuoret kokevat muita nuoria huomattavasti yleisemmin myös omien vanhempiensa kohdistaneen heihin henkistä ja fyysistä

väkivaltaa. Sukupuolivähemmistöt voivat kohdata turvattomuutta ja syrjiviä käytäntöjä sekä kouluyhteisöissään että muissa palveluissa. (Valtioneuvosto 2019.)

Mahdollisuus kuulua yhteisöön ja vaikuttaa omaan elämäänsä ovat keskeisiä hyvinvoinnin edellytyksiä. Kroonistuva yksinäisyys muuttaa lapsen ja nuoren sosiaalisista tilanteista tekemiä havaintoja, vääristää ajatuksia ja heikentää omia kyvykkyyssuskomuksia sekä saa ihmisen joko vetäytymään tai taistelemaan muita vastaan. Lapsen on tärkeää kokea, että hänen osallisuudellaan on merkitystä. Kodin ulkopuolelle sijoitetut nuoret ja muut vakavasti käytösoireilevat nuoret muodostavat erityisryhmän, jolla on korkea syrjäytymisriski. Nämä lapset ja nuoret toivovat aikuisilta ennen kaikkea aikaa, osaamista ja motivaatiota kohdata heidät. Laitoksissa asuvat nuoret jäävät helposti monien yhteisöllisyyttä rakentavien toimintojen ulkopuolelle. Tällaiset nuoret kaipaavat enemmän luotettavia aikuisia arkeensa ja toivovat, että aikuisilla olisi tarpeeksi aikaa kuunnella heidän asioitaan. (Valtioneuvosto 2019.)

Lasten vanhempien huono-osaisuus ja ongelmat ovat yhteydessä lasten aikuisuuden huono-osaisuuteen. Perheen perinteet ja totutut ajattelutavat vaikuttavat nuoren ura- ja koulutusvalintaan. Vanhempien koulupudokkuus ennustaa lasten koulupudokkuutta. (KARVI 2020; Ristikari ym. 2016; Valtioneuvosto 2019; Vauhkola, Kallio & Erola 2017; Vehviläinen 2008). Yhteishakuun liittyvät normit ja käytännöt korostavat nuoren omaa harkintaa ja valintaa. Uusintamisen yhteys urasuunnitteluun on kielteinen asia ainakin niissä tapauksissa, joissa sosiaalisten ongelmien periytyminen on mahdollista. Oppilaanohjauksen tulisi kannustaa nuorta laajentamaan toimintahorisonttiaan kaikissa tapauksissa.

Tytöistä 7–9 prosenttia ja pojista 5–7 prosenttia, ei pysty juuri koskaan keskustelemaan vanhempiensa kanssa omista asioistaan. Näillä nuorilla esiintyy huomattavasti muita nuoria enemmän päivittäistä oireilua, ylipainoa, humalahakuista juomista, yksinäisyyttä, uupumusasteista väsymystä, ahdistuneisuutta ja lintsamista koulusta. Nuorella voi olla myös vaikeuksia tasapainoilla omien ajatusten ja läheisten ajatusten välillä. (Niemi 2016; Valtioneuvosto 2019.)

Kyky toimia muuttuvissa olosuhteissa ja kohdata häiriöitä vaihtelee ihmisten välillä. Kun nuoren elämäntilanteissa tapahtuu muutoksia, nuori voi oireilla. Masentuneisuus, ahdistuneisuus, erilaiset tunnereaktiot, käytösongelmat ja impulsiivisuus voivat olla reaktioita elämäntilanteeseen. Läheisen kuolema, hylätyksi tuleminen rakkaussuhteessa, taloudelliset vaikeudet, muutto, onnettomuudet ja sairastuminen ovat esimerkkejä tällaisista psyykkisesti kuluttavista tai traumaattisista tapahtumista. Tällöin nuoren on vaikea edetä valinnoissaan tai opinnoissaan ja asettaa tavoitteita. Nuori näyttää jatkuvasti käyvän ylikierröksillä, ja hän voi kokea pienetkin asiat suhteettoman voimakkaasti. Koulun vaihtuminen useaan kertaan on yhteydessä heikkoon perusopetuksen päättötodistuksen keskiarvoon. (Nuorisobarometri 2017.)

2.3.3 Terveydentila

Työelämän ja opiskeluympäristön turvallisuuden parantamiseksi on säädetty niin kutsuttu SORA-lainsäädäntö, joka koskee opiskeluun hakeutumista sekä opiskeluoikeuden peruuttamista ja palauttamista. Toisaalta hakijan terveydentilaan tai toimintakykyyn liittyvä seikka ei saa olla esteenä opiskelijaksi ottamiselle. Toisaalta SORA-tutkinnoissa opiskelijaksi ei kuitenkaan voida ottaa hakijaa, joka ei ole terveydentilaltaan tai toimintakyvyltään kykenevä suorittamaan koulutukseen liittyviä käytännön tehtäviä oppilaitoksessa, työpaikalla tai muussa oppimisympäristössä. SORA-lainsäädäntöön sisältyy myös säännökset huumausainetauksesta ja rikostaustan selvittämisestä. Lainsäädäntö koskee sekä ammatillista että korkea-asteen koulutusta, ja se antaa koulutuksen järjestäjälle ja korkeakoululle mahdollisuuden peruuttaa opiskelijan opiskeluoikeus.

Sora-säännökset koskevat ammatillisesta koulutuksesta annetun valtioneuvoston asetuksen 20 §:ssä lueteltuja ammatillisia tutkintoja ja osaamisaloja. Opetushallitus (2018a) päättää ammatillisen koulutuksen SORA-tutkintoihin liittyvistä terveydentilaa koskevista vaatimuksista. Korkeakoulut päättävät itsenäisesti korkeakouluopintoihin liittyvistä terveydentilavaatimuksista. Koulutuksen järjestäjän ja korkeakoulun tulee antaa hakijalle tieto siitä, minkälaisia terveydentilaa koskevia vaatimuksia ja muita edellytyksiä tutkinnon tai koulutuksen suorittamiseen liittyy. SORA-säännökset koskevat seuraavia ammatillisen koulutuksen ja korkea-asteen aloja (Opetushallitus 2022):

- terveys- ja hyvinvointiala
- kasvatus- ja ohjausala
- liikunta-ala
- turvallisuusala
- kuljetuspalvelut
- merenkulkuala
- lentokoneasennus.

SORA-säännökset koskevat seuraavia ammattikorkeakoulujen aloja:

- humanistinen ala ja kasvatusala
- sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto
- liikunnan ammattikorkeakoulututkinto
- merenkulkualan ammattikorkeakoulututkinto
- ammatilliset opettajankoulutukset.

SORA-säännökset koskevat seuraavia yliopistotutkintoja:

- farmaseutin ja proviisorin tutkinto
- humanististen tieteiden kandidaatin ja filosofian maisterin tutkinto logopedian alalla
- lääketieteen kandidaatin ja lääketieteen lisensiaatin tutkinto

- hammaslääketieteen kandidaatin ja hammaslääketieteen lisensiaatin tutkinto
- psykologian kandidaatin ja psykologian maisterin tutkinto
- opettajankoulutuksen opinnot
- sosiaalityön koulutus
- psykoterapeuttikoulutus.

Seuraavat sairaudet, häiriöt tai ongelmat on mainittu usein opiskelijaksi ottamisen esteiksi: allergia, astma, diabetes, epilepsia, värisokeus, kuulon heikkous, näön heikkous, lihaskoordinaatioon vaikuttavat sairaudet, psyykkiset sairaudet, päih-teiden ongelmakäyttö tai vakava sosiaalisten tilanteiden pelkotila. Hakijan tulee koulutuksen järjestäjän pyynnöstä antaa opiskelijaksi ottamisen arvioinnin edellyttämät terveydentilaansa koskevat tiedot (Laki ammatillisesta koulutuksesta 41 §). Terveydentilavaatimukset löytyvät Opintopolku.fi-sivustosta ja lisätietoja terveydentilasuosituksista voi saada koulutusten kuvauksista tai oppilaitoksista.

2.4 Jatko-opintosuunnitelma

Oppilaalle, joka saa tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta, laaditaan henkilökohtainen jatko-opintosuunnitelma. Opetuksen järjestäjä toimeenpanee oppilaanohjauksen ja sen tehostamisen sekä määrittää henkilökohtaisen jatko-opintosuunnitelman sisällön ja tehtävän. Ensi sijassa kyse on oppilaan oikeudesta saada ”opetussuunnitelman mukaisen oppilaanohjauksen lisäksi tarpeidensa mukaista henkilökohtaista oppilaanohjausta” ja jatko-opintosuunnitelma on suunnitelmallisen oppilaanohjauksen toimeenpanon apuväline.

Tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus on perusopetuslain (11 a §) ja opetussuunnitelman perusteiden rajaama ohjaustyötä. Tehostetussa henkilökohtaisessa oppilaanohjauksessa oppilaalle annetaan henkilökohtaista ohjausta ja muuta oppilaanohjausta. Ohjauksessa huomioidaan oppijan vahvuudet, yksilölliset lähtökohdat, tarpeet, tavoitteet ja työllistymisnäkymät, jotka jatkokoulutus mahdollistaa. (Opetushallitus 2021.) Jatko-opintosuunnitelman tehtävä on edistää oppilaan ura- ja koulutusvalintavalmiuksien kehittymistä ja toimijuutta.

Jatko-opintosuunnitelman kirjaukset määrittävät suunnitelman tehtävän mukaan. Jos opetuksen järjestäjä tulkitsee, että sana henkilökohtainen tarkoittaa yksityistä, jatko-opintosuunnitelma on oppilaan ja oppilaanohjaajan välinen viranomaisen asiakirja (Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 5 §). Jatko-opintosuunnitelma on yhteenveto oppilaan ura- ja koulutusvalintasuunnitelmista, vahvuuksista ja ohjaustoimista siirtymävaiheessa. Näin määriteltäviä asiakirjaa ei jaeta muille osapuolille.

Jos opetuksen järjestäjä määrittää perusopetuslaissa tarkoitetun jatko-opintosuunnitelman yhteistyön välineeksi, näinkin rajatun suunnitelman ensisijainen tehtävä on tukea oppilaan toimijuutta. Tämän lisäksi suunnitelman tehtävä on edistää kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä pedagogista yhteistyötä.

Jatko-opintosuunnitelman tavoitteena on rakentaa yhteistä ymmärrystä yhteistyöverkostossa, johon voivat kuulua huoltajat, nuorta ohjaavat opettajat ja mahdollisesti oppilashuollon toimijat.

Perusopetuslaki (3 §) kehottaa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Oppilaanohjaajan tulee tiedottaa huoltajaa oppilaanohjausprosessista, jotta huoltaja voi osaltaan tukea lapsensa tavoitteellista toimintaa. Sekä oppilaalle ja hänen huoltajalleen tulee tarjota mahdollisuuksia tutustua oppilaalle soveltuviin perusopetuksen jälkeisiin jatko-opintomahdollisuuksiin. Oppilaalle ja huoltajalle tulee antaa riittävästi tietoa oppimisen ja opiskelun tuen jatkumisen mahdollisuuksista perusopetuksen jälkeisissä opinnoissa. (Opetushallitus 2021.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman muutosmääräyksen liitteessä (Opetushallitus 2021) kannustetaan kirjaamaan jatko-opintosuunnitelmaan oppilaan vahvuuksia. Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta (24 §) säättää henkilökohtaisten ominaisuuksien sanallisen arvioinnin salassa pidettäväksi tiedoksi ja kieltää kirjaamasta henkilökohtaisia ominaisuuksia julkiseen asiakirjaan. Myös tieto oppilaan vapaa-ajan harrastuksista tai osallistumisesta yhdistystoimintaan, on salassa pidettävää tietoa. Opetussuunnitelman muutosmääräyksen liitteessä (Opetushallitus 2021) vahvuuksilla tarkoitetaan tekijöitä, jotka tulisi huomioida ura- ja koulutusvalinnassa ja näitä ovat esimerkiksi kielitaito ja erityisosaaminen. Henkilötietojen käsittelystä säädetään tietosuoja-asetuksessa ((EU) 2016/679) ja tietosuojalaissa (1050/2018). Säännökset eivät estä kirjaamasta suunnitelmaan salassa pidettäviä tietoja, jos niiden käsittely katsotaan opetuksen yksilöllisen järjestämisen kannalta tarpeelliseksi. Jos jatko-opintosuunnitelma on yhteistyön väline, sen käsittely tulee suunnitella siten, että suunnitelman sisältämiä tietoja käsittelevät sellaiset henkilöt, jotka tarvitsevat niitä työtehtävissään.

Tietojen siirrosta perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen säädetään oppivelvollisuuslain 23 §:n 3 momentissa. Kun oppivelvollinen siirtyy toisen koulutuksen järjestäjän koulutukseen, aikaisemman koulutuksen järjestäjän on toimitettava koulutuksen järjestämisen kannalta välttämättömät tiedot uudelle koulutuksen järjestäjälle. Vastaavat tiedot on annettava myös uuden koulutuksen järjestäjän pyynnöstä. Säännöksen perusteella tulee oppilaskohtaisesti harkita sitä, sisältääkö jatko-opintosuunnitelma koulutuksen järjestämisen kannalta välttämättömiä tietoja. Pääsääntöisesti perusopetuksessa laaditun jatko-opintosuunnitelman sisältämät tiedot eivät ole välttämättömiä uudelle koulutuksen järjestäjälle perusopetuksen jälkeen. Jos oppilas siirtyy esimerkiksi TUVA-koulutukseen, jatko-opintosuunnitelma saattaa sisältää opetuksen ja ohjauksen järjestämistä helpottavaa tietoa.

Jatko-opintosuunnitelma voisi muodostua kahdesta osasta, joista jälkimmäinen osa sisältäisi mahdollisesti toiselle asteelle siirrettävää tietoa. Tieto siirrettäisiin eteenpäin, jos katsotaan, että se on koulutuksen järjestämisen kannalta välttämättömiä. Jatko-opintosuunnitelman rakenne ja sisältö voisi olla seuraava:

Osa 1

Vahvuudet

- kielitaito
- erityisosaaminen

Suunnitelma ohjauksesta

- työelämään tutustuminen
- jatkokoulutukseen tutustuminen
- oppimisen ohjaaminen
- moniammatillinen yhteistyö

Osa 2

Urasuunnitelma

Jatko-opintosuunnitelma

On tärkeää erottaa toisistaan perusopetuslain tarkoittama jatko-opintosuunnitelma, joka liittyy tehostettuun henkilökohtaiseen oppilaanohjaukseen, muusta käytetystä ohjausmateriaalista. Opinto-ohjaajan muistiinpanot eivät ole viranomaisen asiakirjoja (Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 5 §). Tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen toimeenpanoon kytkeytyvä jatko-opintosuunnitelma on taas viranomaisen asiakirja (Arkistolaki 1 §). Suunnitelma pitää arkistoida, kun se on laadittu osana tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta (Perusopetuslaki 11 a §). Arkistolain 8 §:n pykälän mukaan opetuksen järjestäjän on määrättävä asiakirjojen säilytysajat ja -tavat. Koska oppivelvollisuuslain 12 §:n mukaan koulutuksen järjestäjällä on vastuu oppivelvollisen ohjauksesta ja valvonnasta, tulisi arkistointikäytäntöjen lisäksi opetuksen järjestäjän määrittää kouluille yhteiset käytännöt jatko-opintosuunnitelman laatimisesta ja tiedonsiirrosta.

Toisella asteella jatketaan siitä, mihin perusopetuksessa on jääty. Oppilas voi halutessaan itse luovuttaa perusopetuksen aikana laatimansa suunnitelmansa koulutuksen järjestäjälle. Toisen asteen koulutuksessa opiskelijalle laaditaan lukiolain ja ammatillisesta koulutuksesta annetun lain mukaiset henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat. Suunnitelma sisältää jatko-opinto- ja urasuunnitelman sekä arvion opiskelijan tarvitsemasta tuesta.

3. MAHDOLLISUUKSIA OHJAUKSEN TEHOSTAMISEEN

Oppivelvollisuuden laajentamiseen liittyvien lakien uudistamisen tavoitteena on selkiyttää ja vahvistaa jatkuvan oppimisen ja elinikäisen ohjauksen kokonaisuutta opinto-ohjauksessa. Nuorelle tulisi syntyä opintopolkunsa aikana kyky oppia uutta ja kyky mukautua työmarkkinatilanteisiin. Jokaisen oppijan tulisi kokea, että hän on itse aktiivinen toimija omista koulutusta koskevista päätöksistään. Toinen peruste oppivelvollisuuden laajentamiseen liittyvien lakien uudistamiselle oli se, että haluttiin vahvistaa koulutuksen järjestäjän edellytyksiä ehkäistä koulutuksen keskeyttämistä jatko-opintojen aikana ja siirtymävaiheissa. Moniin eriarvoisuuden purkuun, tasa-arvon edistämiseen, sukupuolittumiseen, segregatioon ja rasismiin ehkäisyyn liittyviin haasteisiin vastaaminen jää kuntiin.

3.1 Johtaminen

Vaikuttava oppilaanohjaus on monialaista, monimuotoista, moniammatillista ja monitasoista. Monialainen ohjaus on esimerkiksi kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Käsite sisältää kaikki tahot ja oppimisympäristöt, jotka vaikuttavat nuoren uravalintoihin. Monimuotoinen oppilaanohjaus on eri toimintatapojen yhdistelmä. Se sisältää muun muassa oppitunnit, henkilökohtaisen ohjauksen ja pienryhmäohjauksen, työelämään- ja koulutukseen tutustumisen sekä digitaaliset oppilaanohjauksen oppimisympäristöt. Moniammatillisen ohjauksen toimeenpanoon osallistuvat kaikki koulun ja siirtymävaiheen ammattilaiset: aineenopettajat, opinto-ohjaajat, oppilashuollon toimijat ja muut ohjaajat. Monitasoisen ohjauksen toimeenpanoon osallistuvat koulun johto ja sivistystoimen hallinto kaikkien muiden ohjauksen toimijoiden kanssa yhteistyössä.

Ekologisen systeemiteorian (Bronfenbrenner 1979) mukaan ohjaus ja siihen kytkeytyvä työ koostuu suhteista: ihmisten ja ryhmien välisistä suhteista ja prosesseista. Ohjauksen johtaminen tulisi olla demokraattista, läpinäkyvää, yhteisöllistä ja vuorovaikutteista. Riippumatta siitä, puhummeko oppilaan ohjaamisesta, ohjauksen kehittämisestä vai organisaation johtamisesta, olennaisinta on ihmisen kohtaaminen ja kuulluksi tuleminen. Parhaimmillaan vaikuttava opinto-ohjaus on vallankäytön, kehittämisen ja ohjauksen yhdistelmä. Tällöin lainsäädäntö, resurssit, arviointi, kehittäminen, koulutuksen järjestäjän muut toimet ja ohjaus muodostavat toisiinsa vaikuttavan systeemin. Tämän ketjun eheys selittää omalta osaltaan ohjauksen vaikuttavuutta.

Kun ohjauksen vaikuttavuutta tuotetaan monitasoisesti, johtaminen näyttäytyy yhteistyön johtamisena. Ohjauksen palveluverkoston tulisi kyetä ratkaisemaan olemassa olevia ongelmia ja tuottamaan uutta tietoa. Johtamista tulisi tarkastella oppilaan näkökulmasta, jolloin lähtökohtana ovat oppijan onnistunut

opintopolku eri organisaatioissa ja niiden välillä. Onnistuneet siirtymät ja valmistuneet tutkinnot ovat näyttöjä onnistuneista opintopoluista. (Nykänen 2008, 52.)

Ohjauksen vaikuttavuus syntyy tasojen sisäisen ja tasojen välisen yhteistyön tuloksena. Nykänen (2018) nimeää yhteistoiminallisten ohjauspalveluiden johtamisen ulottuvuuksiksi 1) rakenteet, 2) toimintaprosessit, 3) henkilöstön suhteet ja osaamistarpeet sekä 4) asiakasryhmien tuen ja ohjauksen tarpeet. Sekä henkisiä voimavaroja että taloudellisia resursseja tulisi tarkastella ohjausjärjestelyjen toimintaedellytyksinä. Ohjauksen laadun arviointi edellyttää ohjauksen tavoitteiden määrittelyä sekä organisaatio että aluetasolla. Kun eri toimijat tietävät tavoitteet ja tunnistavat syy-seuraussuhteet asioiden välillä, yhteistyö on tuloksellista.

Edellisen oppilaanohjauksen hankekauden väliraportissa (Atjonen, Mäkinen, Manninen & Vanhalakka-Ruoho 2010, 40–42) kiinnitettiin huomiota siihen, että ilman jokaisen ohjauksen toimijan vastuunkantoa ja oman toimijapaikkansa kirkastamista, yhteistyöllä ei ole kehittäväää voimaa. Jotta päästäisiin hyvään moniammatilliseen yhteistyöhön tulisi eri työtehtävien rajojen olla selvät ja eri toimijoilla tulisi olla yhteinen ymmärrys toisten toimenkuvista. Yhteisöllisyys syntyy siitä, kun liitetään yhteen resurssit sekä yhteinen ymmärrys tavoitteista ja prosessista.

Koska tulevan lukuvuoden koulukohtainen ohjausresurssi pitää ennakoida, voidaan oppilaanohjauksen resurssitarpeen arvioinnissa käyttää perusteena oppilasalueiden huoltajien erilaisia taustoja: eroja työttömyydessä, koulutustasossa ja vieraskielisyydessä (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021b). Siitä huolimatta, että oppilaanohjaaja ensisijaisesti arvioi tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tarpeen (Opetushallitus 2021), tulisi opetuksen järjestäjän kouluilla olla yhteinen ymmärrys siitä, mitä tekijöitä huomioidaan tarpeen arvioinnissa. Perusopetuslaki (11 a §) tarkastelee oppilaanohjausta ja sen tehostamista oppilaan subjektiivisena oikeutena.

Opetuksen järjestäjän tulee organisoida oppilaan tarpeen mukainen oppilaanohjaus.

Koulutuksen järjestäjän tehtävä on ennakoida ja arvioida eri koulujen oppilaiden tukitoimien tarvetta ja riittävyyttä.

Koulutuksen järjestäjän tulee määrittää ohjaustyöjako ja -käytännöt kunnassa ja kouluissa.

Opetuksen järjestäjän kouluilla tulisi olla yhteinen käytäntö jatko-opintosuunnitelman laatimisesta, arkistoinnista ja tiedonsiirrosta.

Opetuksen järjestäjän tehtävänä on organisoida se, miten ohjataan ja valvotaan sitä, että oppivelvollinen täyttää hakeutumiselvollisuutensa.

Uravalintaa tekevän oppijan on tunnettava itsensä, tiedettävä ammateista ja osattava yhdistää itseään ja ammatteja koskeva tieto toisiinsa. Oppivelvollisuuslaki tarkastelee perusopetusta ja toisen asteen opintoja kokonaisuutena. Oppivelvollisuuden laajentamiseen kytkeytyvä lainsäädäntö sisältää ajatuksen siirtymävaiheen yhteistyöstä. On perusteltua tarkastella siirtymävaiheen opinto-ohjausta oppijalähtöisenä kokonaisuutena, joka alkaa kahdeksannen lukuvuoden alussa (ks. Perusopetuslaki 11 a §). Kaikilla oppijoilla tulisi olla mahdollisuus tutustua ammatillisen koulutuksen aloihin ja saada tietoa erilaisista vaihtoehdoista (Opetushallitus 2017). Työelämä- ja jatkokoulutukseen tutustumisen tulisi kehittää oppilaan toimijuutta ja osallisuutta.

Perusopetuksen ja toisen asteen ura- ja koulutusvalinnan ohjauksen ammattilaisten tulisi sopia oppilaan tarpeen mukaisesta siirtymävaiheen ohjauksen sisällöistä, ohjauksesta, työnjaosta, tehtävistä ja aikatauluttamisesta yhdessä.

Opetuksen järjestäjän tulisi organisoida ohjaustoimintansa toisaalta niin, että oppilashuollon, oppimisen tuen ja oppilaanohjauksen prosessit ovat itsenäisiä, ja toisaalta niin, että, kannustetaan eri ohjauksen ammattilaisia yhteistyöhön.

Johtamisella ja oppilaitoksen ilmapiirillä on suuri merkitys opettajien ja oppilaiden motivaatioon ja hyvinvointiin. Hyvä ilmapiiri ennaltaehkäisee nuorten opintojen keskeyttämistä. (Rantanen & Vehviläinen 2007, 123.) Ohjauksen ammattilaisten johtaminen on demokraattista päätöksentekoa ja yhteisen ymmärryksen rakentamista, joka mahdollistaa laatutyön ja kansallisten tavoitteiden saavuttamisen.

Rehtori toimii opetuksen järjestäjän edustajana perusopetuksessa (Perusopetuslaki 37 §) ja vastaa siitä, miten oppilaanohjaus organisoidaan koulussa. Siitä huolimatta, että tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tarpeen arvioi ensisijaisesti oppilaanohjaaja, rehtorilla ja oppilaanohjaajalla tulisi olla yhteinen ymmärrys oppilaanohjauksen tehostamistoimista. Oppilaanohjauksen työmuodot ja -aika kytkeytyvät toisiinsa. Henkilökohtaisen tehostetun oppilaanohjauksen ohjausjärjestelyt poikkeavat ennakkotiedoista siitä, miten ohjaus toteutetaan yksittäisen oppilaan kohdalla lukuvuoden aikana. Tämän takia koulun rehtorin ja oppilaan huoltajan tulisi osallistua tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen suunnitteluun.

Koulun rehtorin on huolehdittava siitä, että tukitoimet ovat riittäviä ja oppilaan oikeus saada tarpeensa mukaista oppilaanohjausta toteutuu.

Koulun rehtorin ja oppilaanohjaajan tulisi sopia siitä, miten oppilaanohjaukseen varattua vuotuista työaikaa käytetään.

Opetuksen asianmukaisen järjestämisen edellyttämiä välttämättömiä tietoja voidaan vaihtaa ohjauksen toteuttamiseen osallistuvien välillä (Perusopetuslaki 40 § 2 mom.). Opettajien, erityisopettajien, oppilaanohjaajien ja rehtorien tulisi tehdä yhteistyötä, kun arvioidaan oppilaiden tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tarvetta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (Opetushallitus 2015, 36) mukaan koulun kasvat- ja opetustavoitteiden saavuttaminen on mahdollista, jos henkilöstö tekee tiivistä yhteistyötä. Ohjaustarpeen arvioinnin kriteerit, resurssit, työjako ja ohjauk käytännöt ovat kokonaisuus.

Koulussa tulisi sopia, millä perusteella ja miten oppilaanohjauksen tarvetta arvioidaan.

Koulussa tulisi sopia siitä, mistä ohjaustoimista oppilaanohjauksen tehostaminen rakentuu.

Koulussa tulisi kuvata moniammatillisen ohjauksen vastuunjako.

Oppilaanohjauksen koordinoinnilla tarkoitetaan yhteistyön, tiedon hyödyntämisen ja kehittämistyön mahdollistamista sekä yhteisen ymmärryksen rakentamista. Koordinointi voidaan jakaa koulun ja koulutuksen järjestäjän tasolla tapahtuvaan koordinointiin sekä kansallisen toiminnan ohjaamiseen. Koordinointi voi jakautua osakokonaisuuksiin ja useammalle henkilölle.

Koulussa tulisi sopia siitä, miten ohjausta koordinoidaan.

Kaikille kouluille yhteistä ohjaustyötä, tehostetun oppilaanohjauksen käytänteitä, siirtymävaiheen yhteistyötä ja työelämään tutustumista tulisi koordinoida kunnassa.

Kurosen (2010) mukaan, mikäli nuori ei ole sitoutunut opintoihin perusopetuksen yläluokilla, kokee hän suurella todennäköisyydellä ongelmia myös toisen asteen ammatillisiin opintoihin kiinnittymisessä tai lukio-opinnoissa. Vehviläinen (2008) on kiinnittänyt huomiota siihen, että opintojen keskeyttäminen näyttäytyy prosessina ja keskeyttämisestä keskustellaan ennen lopullista päätöstä. Keskeyttämisprosessi alkaa pienistä valinnoista eli esimerkiksi poissaoloista. Koulussa ja koulutuksen järjestäjällä tulisi olla yhteinen ymmärrys siitä miksi, missä vaiheessa ja miten puututaan nuoren poissaoloihin.

Koulussa tulee määrittää poissaolojen seurannan ja niihin puuttumisen käytännöt.

Koulutuksen järjestäjän on seurattava oppivelvollisen opintojen edistymistä ja ilmoitettava oppivelvollisen huoltajalle ja muulle lailliselle edustajalle, jos oppivelvollinen ei suorita opintojaan opiskelusuunnitelmansa mukaisesti (Oppivelvollisuuslaki 12 §). Jos oppivelvollinen on aikeissa keskeyttää opintonsa, koulutuksen järjestäjän on selvítettävä yhdessä oppivelvollisen ja hänen huoltajansa tai muun laillisen edustajansa kanssa mahdollisuudet suorittaa opintoja muussa oppimisympäristössä tai hakeutua muuhun koulutukseen. Ennen oppivelvollisen eronneeksi katsomista koskevan päätöksen tekemistä koulutuksen järjestäjän on selvítettävä, onko oppivelvollinen aloittanut oppivelvollisuuslain 4. pykälässä tarkoitetut opinnot muualla. Jos oppivelvollinen ei ole aloittanut uusia opintoja, koulutuksen järjestäjän on ilmoitettava oppivelvollisuuden suorittamisen keskeyttämisestä oppivelvollisen asuinkunnalle ja huoltajalle. (Oppivelvollisuuslaki 13 §.)

Asuinkunnan tulee ohjata ja valvoa oppivelvollisuuden suorittamista, ellei ohjausta ja valvontaa ole säädetty muun toimijan tehtäväksi. Asuinkunnan tehtävänä on ohjata oppivelvollista hakeutumaan hänelle soveltuvaan koulutukseen ja muiden tarkoituksenmukaisten palveluiden piiriin. (Oppivelvollisuuslaki 14 §.) Asuinkunnan tehtävänä on kahden kuukauden kuluttua ohjaus- ja valvontavastuun alkamisesta osoittaa oppivelvolliselle opiskelupaikka tutkintokoulutukseen valmentavassa koulutuksessa (TUVA) tai työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa TELMA-koulutuksessa (Oppivelvollisuuslaki 15 §).

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021a) seuraa oppivelvollisuuslain toimeenpanoa, oppivelvollisten hakeutumista, koulutukseen pääsyä ja koulutukseen kiinnittymistä. Tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen toimeenpanoa seurataan määrällisesti ja laadullisesti. Arviointitutkimuksissa kiinnitetään erityistä huomiota siihen, miten opinto-ohjausta eniten tarvitsevat saavat ohjausta ja tukea koulutusvalintoihin ja koulutukseen kiinnittymiseen.

3.2 Oppimisympäristö

Ajatus yksilön ja ympäristön vuorovaikutteisesta suhteesta oppimisen lähtökohdiana on vanha mutta edelleen ajankohtainen ja ohjausta kuvaava. Kurt Lewinin (1951) kehittämässä kenttäteoreettisessa oppimismallissa tarkastellaan ihmisen ja ympäröivän maailman välistä suhdetta. Kenttäteorian mukaan nuoren kognitiivisuus ilmenee siinä, kuinka hän saavuttaa ymmärryksen itsestään ja ympäristöstään ja kuinka hän tätä kognitiota käyttäen toimii ympäristönsä suhteen. Oppiminen määritellään suhteessa niihin yksilön päämääriin, jotka ohjaavat sitä, mitä hänen ja ympäröivän todellisuuden välillä tapahtuu. Maailma muodostuu vuorovaikutuksen verkostosta, jonka osa ihminen on. Vuorovaikutuksen toinen osapuoli on yhtä todellinen kuin toimiva subjekti. Koko koulupäivä, koulun muodostama oppimisympäristö ja sen ulkopuolella tapahtuva opetussuunnitelman mukainen toiminta sekä digitaalinen oppimisympäristö muodostavat kentän, jossa ohjaus tapahtuu. Kentässä tapahtuvia kohtaamisia, mahdollisuuksia ja ongelmia, tulisi hyödyntää ohjauksen toimeenpanossa.

Koko koulun oppimisympäristöä tulisi hyödyntää ohjaustyössä. Jokaisen opettajan tulisi tehdä tilaa ohjaustyölle, jossa oppilaalla on mahdollisuus jakaa koulutyöhön kytkeytyviä kokemuksiaan ja harjoitella perustelemista ja valintojen tekemistä. Kaikkien opettajien toimeenpanema uravalintavalmiuksia edistävä ohjaus voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: 1) oppijan itsearviointivalmiuksien kehittäminen, 2) oppijan elinpiiriä laajentavat kokemukset ja 3) kokemusten reflektointi ja perustelemisen harjoittelu. Kokemukset omasta oppimisesta ja työelämästä tulisi hyödyntää oppijan ura- ja koulutusvalintaa suuntaavassa ohjauksessa. Koulun muodostama oppimisympäristö vaikuttaa nuoren kehittymiseen. Vertaisuus, verkostot ja yhteiset käytänteet ovat hyvän ohjauksen osia, joita tulee hyödyntää, kehittää ja koordinoita. (Niemi 2016, 158–159.)

Banduran (1986) mukaan ihmisen elämän kulkua määrittäviä tekijöitä ovat kyky hyödyntää symboleja, ennakoida tulevaa, kyky vastavuoroisuuteen, kyky itsesääntelyyn ja kyky itsereflektiivisyyteen. Ihmiset muuntavat kokemuksiaan kielellisten, kuvallisten ja muiden symbolien avulla todellisuutta kuvaaviksi kognitiivisiksi malleiksi. Symbolien eli ajattelun välineiden avulla ihminen antaa kokemuksilleen merkityksen ja muodon. Tarkoitushakuisuus, tavoitteellisuus ja ennakointi ovat ihmiselle tyypillistä käyttäytymistä. Kyky vastavuoroisuuteen on oman toiminnan vaikutusten kautta oppimista. Nuorelle tulisi syntyä valmiudet käydä vuoropuhelua ympäristönsä kanssa ja kyky haastaa itsensä.

Kouluarjessa tulisi kiinnittää huomioita yhteisiin käytänteisiin ja siihen, mitä tavoitteita ne palvelevat. Jokaisen koulun opettajan pitäisi pystyä nimeämään käytännöt, joilla koulu pyrkii kasvuun ja oppimiseen liittyviin tavoitteisiin. Mekanismeilla tarkoitetaan osatekijöitä, jotka johtavat opetuksen vaikuttavuuden paranemiseen. Toisaalta mekanismeilla tarkoitetaan kouluarjen määrittämiä toistuvia ohjaustilanteita. (Vrt. Pawson ja Tilley 1997, 58.)

Koulun ohjauskäytäntöjä tulisi kuvata, arvioida ja kehittää.

Ohjausyhteistyön tulisi olla suunnitelmallista ja tavoitteista tulee olla yhteinen ymmärrys.

Nuoren itseohjautuvuus on pitkän aikavälin tavoite. Ohjauksen kehittämisen näkökulmasta, käsitettä ei voi tarkastella olettamana perusopetusikäisen oppilaan toiminnasta. Oppilaalla tulisi olla mahdollisuus tehdä havaintoja omasta oppimisestaan sekä työelämän ja koulutuksen mahdollisuuksista. Oppimisympäristön tulisi tarjota mahdollisuuksia kokemusten keräämiseen, erehtymiseen ja reflektioon.

Digitaalista ohjausympäristöä tulisi arvioida sillä perusteella, miten hyvin se tukee oppijan uravalintaa ja itseohjautuvuutta.

Peruopetusikäisille kohdennetun informaation kokoamisessa tulisi huomioida koko monimuotoinen oppilasjoukko.

Opittavien asioiden olisi esiinnyttävä oppijan elintilassa. Informaatio muuttuu tiedoksi, kun sille pystytään antamaan merkitys. Oppimisella pyritään yksilön elintilan yhä parempaan hallintaan ja myös sen laajentamiseen tilanteessa, jossa oppijan ja hänen ympäristönsä välillä on molemminpuolinen riippuvuussuhde. (Lewin 1951, 57–66; Readon ym. 2006, 83.)

Perusopetusikäiset tarvitsevat tietoa työvoiman ja osaamisen kysynnästä työmarkkinoilla.

Van Esbroeckin (2008, 38–40) oppilaskeskeisessä ja kehämäisessä ohjausmallissa perheen ja ystävien tuki on kuvattu merkittävimpänä tuen tasona ja mallissa korostetaan heidän rooliansa nuoren ura- ja koulutusvalinnoissa. Seuraavaksi tärkeimmäksi tasoksi on mallissa määritelty ne ohjaajat, jotka ovat tiivisti ja suoraan tekemisessä oppilaan kanssa. Malli jakautuu kolmeen sektoriin: persoonallisuuden kasvun tukeminen, uraohjaus ja oppimisen tukeminen. Mallissa tarkastellaan ohjausta systeemisenä kokonaisuutena, jossa eri asiantuntijatasot ovat olemassa, jotta edellisen tason toimijat voivat tukea oppijaa kaikilla ohjauksen sektoreilla.

Oppivelvollisuuslain (9 §) mukaan ”oppivelvollisen huoltajan on huolehdittava siitä, että oppivelvollinen suorittaa oppivelvollisuuden”. Jännetyinen (2017) kirjoittaa väitöskirjassaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja kasvatuskumppanuudesta. Hän korostaa sitä, että tulisi selvittää, mitä mahdollisuuksia perheen tai muiden merkityksellisten ihmisten tuki tuo ura- ja kouluvalintapulman ratkaisemiseen. Hän korostaa välittämisen merkitystä ja luonnehtii kasvatuskumppanuutta yhteistoiminnaksi, jossa eri tahot säätelevät toistensa motivaatiota, oppimista ja hyvinvointia. Ohjaus on keskustelua nuoren kokemusmaailmasta ja osallistumista merkityksenantoon.

Ohjaajan tulee tiedottaa huoltajaa koulun ohjaustoimista. Hänen on annettava neuvontaa ja vastattava kysymyksiin, jotta huoltaja voi osaltaan tukea lapsensa tavoitteellista toimintaa.

Vaikka oppilaanohjauksessa uskotaan nuoren kykyyn ratkaista ongelmia ja tehdä päätöksiä, nuorella voi olla vaikeuksia muodostaa oma mielipide koulutus- ja uravalinnasta. Nuori voi kokea, että hänelle tärkeät ihmiset eivät hyväksy hänen jatkokoulutussuunnitelmaansa tai uravalintaansa. Ongelman ratkaisemiseksi tarvitaan vuoropuhelua, jossa nuorella on tilaa olla eri mieltä. Ohjaustuokio on tila vuoropuhelulle ja asioiden tai ihmisten kunnioittavalle kohtaamiselle. Se on tila, jossa yritetään ymmärtää eri näkökulmia. Tavoitteena on saada aikaiseksi vuorovaikutusta kahden tai useamman ihmisen, asian tai tapahtuman välillä.

Oppilaanohjaajan tulisi tiedottaa ura- ja koulutusvalintaprosessista ennakoivasti, jotta huoltaja voi osallistua jatkokoulutusta koskevaan vuoropuheluun.

Oppilaan huoltajaa tulee tiedottaa siitä, miten tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus toimeenpannaan.

Jos oppilas kieltäytyy tarjotuista oppilaanohjauksen tehostamistoimista, tulee asiasta tiedottaa huoltajaa.

Vehviläinen (2008, 33) kiinnittää huomiota siihen, että vanhempien ja perheen ongelmat heijastuvat lasten koulunkäyntiin ja osaltaan selittävät opintojen keskeyttämistä. Oppilaanohjaajan tulee tehdä moniammatillista oppilashuollollista verkostoyhteistyötä, jos nuoren ongelmat eivät rajaudu ura- ja koulutusvalintaan. Tukihenkilön nimeäminen ja rinnalla kulkeminen perusopetuksesta toiselle asteelle voi helpottaa joidenkin oppijoiden jatkokoulutukseen sitoutumista.

Oppimis- ja ohjausympäristö on kenttä, joka rakentuu kohtaamisista, vuorovaikutuksen opettelusta, uskomuksista, kokemuksista, tiedosta, reflektoinnista, keskusteluista, opettamisesta ja kasvattamisesta. Se on verkosto, jossa tulisi syntyä vuorovaikutusta ihmisten, asioiden ja tavoitteiden välillä. Se on koulupäivän ja digitaalisen oppimisympäristön muodostama kokonaisuus, jossa oppilaan toimijuuden ja osallisuuden tulisi kehittyä.

3.3 Oppilaanohjauksen tehostamisen osa-alueet

Uravalinnan ohjausta määrittäviä teorioita voidaan luokitella esimerkiksi seuraavasti: sisältöteoriat, prosessiteoriat, sisältö- ja elinkaariteoriat, konstruktivistiset lähestymistavat ja laaja-alaisemmat selitykset. Sisältöteorioissa kiinnitetään huomiota joko yksilöön tai kontekstiin, jossa yksilö elää. Tähän luokkaan kuuluvissa teorioissa kiinnitetään huomiota siihen, miten yksilön piirteet, arvot ja vahvuudet ovat yhteensovittavissa uravaihtoehtojen kanssa. Prosessiteorioissa kiinnitetään huomiota vuorovaikutukseen, muutokseen ja prosessiin. Sisältöä ja prosessia painottavat lähestymistavat korostavat tiedon muodostuksen

sosiaalista luonnetta ja informaation prosessointia. Konstruktivistiset lähestymistavat taas korostavat holistista ja yksilökeskeistä näkökulmaa elämän ja uran muotoutumisessa. Laaja-alaisemmissa selityksissä lähestytään urakehitystä sosioekonomisen statuksen, sukupuolen, eri ryhmien ja vähemmistöjen näkökulmasta. (Patton & McMahon, 2006a.)

Teorioiden näkökulmasta oppilaanohjauksessa tulisi tarkastella uravaihtoehtoja mahdollisuuksien kenttänä ja lähestyä tätä kenttää nuoren vahvuuksien näkökulmasta. Oppilaanohjauksessa tulisi pyrkiä yhdistämään oppilaan vahvuudet koulutustarjontaan ja työelämän mahdollisuuksiin (ks. Holland 1973). Kun ihmisellä on valmius tehdä hyviä urapäätöksiä, puhutaan valintakypsyydestä. Sen komponentteina pidetään suunnitelmallisuutta, tutkivaa asennetta, päätöksenteon ja uravallinnan tekemisen taitoa, tietoa työelämästä sekä itsetuntemusta.

Opetussuunnitelman perusteiden (2015, 20) mukaan ajattelun oppiminen on ensisijainen perusopetuksessa opetettava laaja-alaisen osaamisen osa-alue. Ajattelun oppimisen taidot luovat perustan muun osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle. Näitä laaja-alaisia valmiuksia tarvitaan muun muassa oman uran valinnassa ja urapolun suunnittelussa. Nuoren ajatteluun vaikuttaa se, miten hän hahmottaa itsensä oppijana ja on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Itsearviointin, reflektointin, argumentoinnin ja itsetuntemuksen kehittäminen, sekä ajattelun tietoinen harjoittelu luovat perustan oppimaan oppimisen taitojen kehittämiseksi sekä suunnitelmallisuuden ja itseohjautuvuuden kehittymiseksi. (Niemi 2016, 158–166.) Nuorelle tulisi syntyä kykyä kyseenalaistaa ennakkokäsityksiään ja pohtia valintojensa vaikutuksia.

3.3.1 Uravalintataidot

Kun pyritään kehittämään nuoren uravalintavalmiuksia, ohjauksessa tulisi kiinnittää huomiota nuoren ajatteluun, tuntemuksiin, ongelmanratkaisuun, tiedon hyödyntämiseen, kokemuksiin, motivaatioon ja oppimiseen. Uran kehittyminen jatkuu koko elämän. Uramme on riippuvainen siitä, mitä ajattelemme urastamme. Uran laatu riippuu siitä, miten hyvin opimme tekemään urapäätöksen ja ratkaisemaan siihen liittyviä ongelmia. (Readon ym. 2008.)

Uravalinta edellyttää kahden erityyppisen tiedon yhdistämistä: itsetuntemuksen ja uravaihtoehtojen. Tiedon lisäksi oppilaalla tulisi olla asioiden prosessointitaitoa. Itsetuntemus sisältää oppilaan käsityksen omista arvoistaan, mielenkiinnon kohteistaan ja taidoistaan. Tämän rinnalla oppilaalla tulisi olla tietoa toimintaympäristön mahdollisuuksista. Hänellä tulisi olla tietoa siitä, miten työelämä on organisoitu sekä tietoa eri ammattien erityispiirteistä ja ammattialoista sekä työmarkkinoista ja eri opiskeluvaihtoehtoista. Oppilaalle tulisi syntyä taito ratkaista ongelmia ja tehdä päätöksiä. (Readon ym. 2008; Sampson ym. 1996a.)

Patton ja McMahon (2006a) ovat koonneet systeemiteoreettiseen viitekehykseen (STF) eri uravalintateorioista yleiskuvan tekijöistä, jotka vaikuttavat uran rakentumiseen. Patton ja McMahon ovat jakaneet mallinsa kolmeen kenttään: yksilö, sosiaalinen systeemi ja yhteiskunnalliset tekijät. Systeemiteoreettisen viitekehyksen ytimessä on yksilö ja mallissa tarkastellaan tekijöitä, jotka estävät tai edistävät yksilön uran muodostumista. Yksilöllä on suhde näihin muuttuviin tekijöihin tai nämä tekijät vaikuttavat yksilöön. Yksilö-kenttään kuuluvat seuraavat tekijät: uskomukset, tieto työelämästä, taidot, mielenkiinnon kohteet, arvot, kyvyt, rajoitteet, luonne, ikä, minäkäsitys, fyysiset ominaisuudet, terveys, soveltuvuus, sukupuoli ja etnisuus. Sosiaalinen systeemi -kenttään kuuluvat perhe, ikätoverit, tiedotusvälineet, yhteisölliset ryhmät, työpaikat ja oppilaitokset. Uloimmassa eli yhteiskunnalliset tekijät -kentässä yksilön uran muodostumiseen vaikuttavat sosioekonominen tilanne, globalisaatio, kehityshistoria, poliittinen päätöksenteko, maantieteellinen sijainti ja työmarkkinat.

Mitchelin, Levinin ja Krumboltzin (1999) suunnitellun sattuman teoriassa tarkastellaan työmarkkinoita epävarmana ja ennustamattomana markkinana. Sattuma tarkoittaa mahdollisuuksien pelivaraa. Uran rakentuminen on liikettä, joka tapahtuu nykyisen ja mahdollisen tulevan välillä. Mitchelin ym. (1999) teorian mukaan koulutuksen tulisi synnyttää nuorelle valmius tarttua avautuviin mahdollisuuksiin. Uraohjauksessa tulisi tarkastella nuoren valintojen perusteita ja kykyä tutkia erilaisia valinnan mahdollisuuksia. Oppilaanohjauksessa tulisi pyrkiä kehittämään seuraavia ominaisuuksia: uteliaisuus, sinnikkyys, joustavuus, optimismi ja riskinottokyky.

Hodkinsonin ja Sparkesin (1997) uravalinnan päätöksentekoteorian mukaan valinta perustuu yksilön käsitykseen itsestään ja nuoren käsitykseen niistä työmarkkinoiden mahdollisuuksista, jotka hän arvioi olevan saavutettavissa. Heidän mukaansa opinto-ohjauksen tavoitteena on laajentaa oppijan toimintahorisonttia. Nuoren uravalinta ovat kytköksissä siihen, mitä mahdollisuuksia hän näkee omassa toimintahorisontissaan (koulutus, työllisyys, työelämä jne.).

Savickasin (2005) uran rakentamisteorian mukaan, uraa tulee rakentaa aktiivisesti ja se muodostuu ihmisen käsityksestä itsestään ja sen perusteella tehdyistä valinnoista. Yksilön kyvyt, tarpeet, arvot, kiinnostuksen kohteet ja käsitys itsestä vaikuttavat uravalintaan. Uran rakentamisteoria korostaa sitä, että ohjauksen avulla tulisi kannustaa nuorta uteliaisuuteen eli tutkimaan sitä, millaisista töistä hän voisi pitää. Uteliaisuuden puutteesta seuraa se, että hänellä säilyy vääriä uskomuksia itsestään, työelämästä ja mahdollisuuksistaan. Nuoren tulisi kokea tärkeäksi tulevaisuuteen valmistautuminen ja työuran suunnittelemisen. Ohjauksen tulisi vahvistaa nuoren itseluottamusta ja vastuutua nuori oman uran rakentamisesta.

Nuoren tulisi kyetä sanoittamaan omat vahvuutensa.

Oppilaan tulisi olla mahdollista löytää eri uravaihtoehtoja perusopetuksen aikana.

Oppilaan tulisi tunnistaa vahvuutensa suhteessa koulutuksen ja työelämän mahdollisuuksiin.

Oppilaan tulisi olla mahdollista liittää yhteen vahvuutensa, tieto työ- ja koulutusmahdollisuuksista sekä toisen asteen koulutusvalinta.

Erilaisen kilpailevan ura- ja koulutusvalintaan liittyvän tiedon runsaus ja elinkeinöelämän muutos saattavat valintatilanteessa aiheuttaa oppilaassa kuormittuneisuuden tunnetta, hämmennystä ja ahdistuneisuutta. Nämä voimakkaat tunteet saattavat haitata keskittymistä ja keskeisten päätöksentekoon vaikuttavien faktojen muistamista päätöksentekohetkellä. Uralvalinta edellyttää kykyä palauttaa mieleen uravalinnan kannalta olennaista tietoa ja käsitteitä sekä kykyä hyödyntää kokemuksia. (Readon ym. 2008.)

Oppilaalla tulisi olla päätöksentekovaiheessa käytettävänä tietoa, jota hän tarvitsee ura- ja koulutusvalinnan tekemisessä.

3.3.2 Oppimaan ohjaaminen

Oppija on itseohjautuva, kun hänelle syntyy kykyä ohjata omaa oppimistaan. Tämä edellyttää oppimishalun lisäksi muun muassa luottamusta omiin kykyihin sekä kykyä analysoida omia oppimistaitojaan, asettaa tavoitteita ja arvioida kehittämistarpeitaan. Tämän kyvyn lisäksi koulutyön tulisi tuottaa tietotaitoa, jonka avulla oppija pystyy perustelemaan oman valintansa itselleen ja muille. Onnistunut ohjaus on kiinni opettajan kyvystä sopeuttaa opettaminen opiskelijoiden mukaan, synnyttää merkityksellisyyden ja kiireettömyyden tuntemuksia ja tuottaa onnistumisen kokemuksia.

Koska perusopetuksen oppilas vasta kokoaa tietoa ja kokemuksia työelämästä ja koulutusvaihtoehdoista, hänen päätöksensä jatko-opinnoista perustuvat ensi sijassa kokemuksiin itsestä oppijana. Oppilaanohjauksen työkenttää määrittää se, mikä on oppilaan valmius vuorovaikutukseen ympäristön kanssa ja kyky tunnistaa koulutus- ja työelämän mahdollisuuksia. Oppilaan nykyinen toimintatapa on yleistys siitä, millainen toiminta on hänen mielestään menestyksellistä tietyissä olosuhteissa. Oppilaan toimintatavan kautta välittyvät hänen

uskomuksensa siitä, millaisia toiminnan mahdollisuuksia kulloinenkin tilanne avaa. Maailma tulisikin kokea toimintamahdollisuuksina.

Oppilaan ajattelutapa voi heikentää hänen kykyään tehdä päätöksiä. Oppilaan oman oppimaan oppimisen ohjaamista ja säätelyä sanotaan metakognitioksi, oman ajattelun ajatteluksi. Metakognitio voidaan jakaa metakognitiiviseksi tiedoksi ja kokemukseksi. Metakognitiivinen tieto on ymmärrystä omasta ajattelusta sekä tietoisuutta itsestä oppijana, toimijana ja ongelmanratkaisijana. Se on tietoa siitä, miten hän suhtautuu ja pyrkii tavoitteisiin. Metakognitiivinen kokemus taas kuvaa sitä, miten ihminen toimii tilanteissa, joissa tulisi ponnistella ja pyrkiä eteenpäin. (Brown 1987; Flavel 1987; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2008.) Positiivinen metakognitio on suhteessa itsetuntoon eli siihen, mitä ajattelemme omista erityispiirteistämme, mielenkiinnon kohteistamme, arvoistamme ja taidoistamme. Tiedämme, mistä olemme kiinnostuneita ja mistä emme. Positiivinen metakognitio kasvaa omasta reflektiosta ja se sisältää informaatiota monesta hyvästä tai huonosta kokemuksesta.

Nuorta tulisi tarkastella elinkaarensa aikana muuttavana ja kehittyvänä yksilönä. Kun oppimista tarkastellaan yksilössä tapahtuvana muutoksena ja prosessina, oppija omien päämääriensä ohjaamana joko keksii uusia oivalluksia tai muuttaa vanhoja oivalluksiaan (Lewin 1951). Tällöin keskeisiä käsitteitä ovat tavoite, reflektio ja tottumus. Toistaminen luo tottumuksen ja siksi tottumuksen synty-miseen tarvittavaa tahdonvoimaa tulisi arvioida. Tällöin kiinnitetään huomiota toistamisen määrään ja siihen, miten se estää tai edistää toimimasta eri suuntiin. Tottumukset liittyvät toimeenpanoon tai tarpeisiin, motivaatioon ja kognitioon. Oppiminen on prosessi, jossa tottumuksiin liittyvien kokemusten merkitys tulkitaan uudelleen. Jäsentyvät tilanteissa tai uudessa tilanteessa ihminen kokee itsensä epävarmaksi, koska suuntaa ei ole määritelty tai henkilö ei tiedä, mihin lopputulokseen toiminta johtaa. Oppilaalle tulisi syntyä tutkiva asenne ja hänellä tulisi olla mahdollisuus tarkastella uskomuksiaan. Ohjauksen tavoitteena on oppilaan elinikäisen oppimisen ja toimintakyvyn tukeminen.

Oppilaanohjauksen oppituntien ja ohjaustilanteiden tulisi tarjota mahdollisuuksia itsearviointiin, vahvuuksien tunnistamiseen sekä valintojen ja päätöksenteon harjoitteluun.

Itse-reflektio on ihmisen kykyä oman tietoisuuden, kokemusten ja tietämisen poh-timiseen. Ohjauksen avulla oppija pyritään saamaan tietoiseksi omista käsityksis-tään. Tämä voi tapahtua esimerkiksi tilanteessa, jossa oppija joutuu havaitsemaan omien tietorakenteidensa puutteellisuuden tai soveltumattomuuden tilanteen tai ongelman ratkaisemisessa. Kun oppija tarkastelee omia ajatussisältöjään ja koke-muksiaan, hän reflektoi. Tuomalla esille uusia katsantokantoja ja näkökulmia laa-jennetaan nuoren toimintakenttää ja näin edistetään hänen toimintakykyään.

Oppilaan tulisi oppia refleктоimaan omia kokemuksiaan oppimisesta, työelämästä ja koulutuksesta.

Oppilaan tulisi oppia arvioimaan omia uskomuksiaan.

Oppilaan tulisi oppia perustelemaan omia valintojaan tiedon avulla.

Ohjauksen tulisi laajentaa oppilaan toimintahorisonttia.

Heikosti toimivalla kognitiolla, kyvyllä prosessoida informaatiota, on haitallinen vaikutus oppijan käytökseen ja tunteisiin. Oppija voi oppia käsittelemään tietoa ja toimimaan tarkoituksenmukaisemmin hyvän ohjausvuorovaikutuksen, yhteistoinnin ja oppijan tunteiden huomioimisen avulla. Kun yksilö oppii korvaamaan vanhat ajattelumallinsa uudella positiivisella ajattelutavalla itsestään, hän oppii toimimaan funktionaalisemmin urapulmien ja päätöksenteon näkökulmasta (Sampson ym. 1996a). Ohjaajan tulisi kehittää nuoren tilanteiden hallinnan tunteita ja mahdollistaa nuorelle kontrollin kokemus.

Oppilaan kanssa tulisi keskustella siitä, mikä edistää ja estää hänen oppimistaan.

Nuorta tulisi kannustaa arvioimaan ajattelutapojaan ja toimintaansa.

Oppilaalle tulisi syntyä valmius toimeenpanna omaan itsearviointiin perustuva jatkokoulutusvalinta.

Tavoitteellisen työskentelyn, toiminnan ja oppimisen tiellä kohdataan aina haasteita. Taitava oppija ei lannistu ja luovuta, vaan hän kykenee kontrolloimaan ajatuksiaan ja tunteitaan. Tavoitetietoisuus edistää opintoihin sitoutumista ja siksi nuori ei luovuta vastoinkäymisiä kohdatessaan. Opiskelun merkityksellisyyden tunnistaminen, riittävä autonomia ja yhteistyö, kasvun ajattelutavan omaksuminen ja pystyvyysuskomusten vahvistaminen tukevat oppimisen motivaatiota. Lappalaisen ja Hotulaisen (2007) mukaan heikot opiskelutaidot omaavat nuoret saattavat ajautua koulutuksesta syrjäytymiseen, mikäli nivelvaiheen ohjaus ei ole riittävän suunnitelmallista.

Ohjauksessa tulisi selkeyttää oppilaan tavoitteita, tukea suunnitelmallisuutta, vahvistaa myönteisiä tunteita ja korostaa oppimisen sekä kiinnostuksen merkitystä.

Oppilasta tulisi auttaa näkemään omia vahvuuksiaan ja kehittämisalueitaan.

Kannustavan palautteen perusteella oppijan tulisi tietää, mihin hänen tulisi kiinnittää toiminnassaan huomioita ja miten edetä.

Ohjausmateriaali, joka helpottaa omien velvoitteiden hallintaa, suunnitelmallisuutta ja päätöksenteossa tarvittavan tiedon kokoamista, kehittää nuoren toimijuutta.

Oppilasta tulisi tukea lyhyen ja pitkän aikavälin suunnittelussa ja suunnitelmien näkyväksi tekemisessä.

3.3.3 Toimijuus

Toimijuudella tarkoitetaan ihmisen kykyä tehdä päätöksiä ja valintoja omassa elämässään. Toimijuuden käsite kytkeytyy ajatukseen yksilöstä itsenäisenä, tietoisena ja rationaalisenä toimijana. Toimijuus kiinnittyy suhteisiin ja vuorovaikutukseen. Se määrittyy siis pikemminkin ihmisten keskinäisen riippuvuuden kuin riippumattomuuden kautta. (Juvonen 2015.) Toimijuus syntyy yhteisöllisessä toiminnassa osallistujan ja hänen toimintaympäristönsä välille. Se on toimintavalmiutta ja halua ohjata omaa elämää. Käsitteeseen kytkeytyvät sanat itseohjautuvuus, kokemus, reflektio ja merkitysten luominen. Toimijuus vaikuttaa siihen, miten ihminen suuntautuu tulevaisuuteen ja omien käytäntöjensä muuttamiseen.

Toimijuus-käsitteeseen liittyy myös siirtymän käsite. Siirtymä on nuorten aikuisumista kuvaava käsite, ja sillä kuvataan nuoren itsenäistymistä (Aapola & Ketokivi 2005). Itsenäistymisen tukeminen tarkoittaa ensisijaisesti toimijuuden vahvistamista. Ohjaustyössä tulee huomioida nuoren autonomisuus ja sosiaaliset suhteet. Toimijuuden vahvistamisen osa-alueita ovat nuoren ja sosiaalisen verkoston suhteiden vahvistaminen ja arjenhallinnan sujuvoittaminen. Itsenäistynyt nuori määrittyy vahvistuvana toimijana. (Malm 2007.)

Sosiaalinen toimintakyky voidaan ymmärtää taidoksi ylläpitää ja rakentaa osallisuutta ja läsnäoloa lähiympäristössään, sekä saada aikaan haluamiaan seurauksia (Tiikkainen & Pynnönen 2018). Kun nuori voi kokea, että hänen toiminnallaan on merkitystä, syntyy osallisuuden kokemus. Perusopetusikäisten osallisuus ja toimijuus rakentuvat luontevimmin osana heidän arkista elämäänsä ja koulutyötänsä. Tahto ja taito säätelevät oppimistamme. Nuoren tulisi tunnistaa tavoitteen saavuttamista estävät tekijät ja kyettävä arvioimaan omaa suhdettaan toiminnan tuloksiin.

Koulussa tulisi olla mahdollista harjoitella vuorovaikutustaitoja ja oppia virheistä.

Oppilaan tulisi oppia arvioimaan omaa toimintaansa ja pohtimaan oman toiminnan seurauksia.

Oppilasta tulisi auttaa tunnistamaan kehittämistarpeensa, hahmottamaan polku tavoitteen saavuttamiseen ja jakamaan tavoite osatavoitteiksi.

Oppilaalle tulisi tarjota tukea haastavien tilanteiden ongelmanratkaisussa.

Opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2015, 443) mukaan oppilaanohjauksen tavoitteena on se, että oppilas osaa hyödyntää koulutus- ja työelämä tietoa urasuunnittelussa. Jotta tämä olisi mahdollista oppilaan tulisi hallita koulutusjärjestelmää kuvaavat käsitteet ja osata etsiä tietoa koulutus- ja uravaihtoehtoista. Tämän lisäksi oman ura- ja koulutusvalinnan pohdinta tarvitsee tuekseen siihen liittyvän sanaston. Oppijoille tulisikin opettaa keskeisiä omia vahvuuksia kuvaavia sanoja sekä ura- ja koulutusvalintaan liittyviä käsitteitä. Asioiden nimeämisen kautta opetamme nuorelle vuoropuhelussa tarvittavaa sanastoa ja edistämme tietämystä koulutuksesta ja työelämästä.

Oppilaan tulisi opetella sanastoa, jolla kuvataan vahvuuksia, työelämää ja koulutusta.

Oppilaan tulisi opetella tekemään havaintoja itsestään ja ympäristöstään.

Opettajan ja oppilaanohjaajan tehtävä on rikastaa nuoren havaintoja sekä auttaa nuorta tekemään tulkintoja ja luomaan merkityksiä, jotka edistävät nuoren toimintavalmiutta.

Oppitunneilla tulisi olla mahdollista harjoitella argumentointia.

Kielen avulla luodaan tietorakenteita. Oman ajattelun ja oppilaanohjauksen kannalta keskeisiä sanoja kutsutaan kynnyskäsitteiksi. Kynnyskäsitteet ovat avainkäsitteitä, joiden sisällön ymmärtäminen laajentaa oppijan ajattelua. Niiden oppiminen voi olla haasteellista ja edellyttää käsitteellisen muutoksen kokemista. (Meyer & Land, 2003.) Uusi tieto opitaan aiemman tiedon pohjalta. Kukin oppija rakentaa omaa tietorakennettaan arkikokemustensa pohjalta ja käsitteellinen muutos tapahtuu vuoropuhelun avulla. Tietorakenne voi olla virheellinen esimerkiksi ”ammattillisten opintojen jälkeen ei voi jatkaa opintoja korkea-asteella”. Jos opetettavat asiat ja ennakkotiedot ovat keskenään ristiriitaisia, syntyy kognitiivinen konflikti, joka tarkoittaa tilannetta, jossa nuori huomaa omien tietorakenteidensa puutteellisuuden tai soveltumattomuuden. Mikäli oppilailla on selkeitä virheellisiä käsityksiä asiasta, törmäyttäminen on osoitettu toimivaksi ja

tehokkaaksi keinoksi edistää oppilaan käsitteellistä muutosta. Törmäyttäminen tarkoittaa virheen osoittamista, kognitiivisen konfliktin synnyttämistä ja tutkitun tiedon osoittamista oikeaksi. (Mikkilä-Erdmann 2001 ja 2002.)

Ohjaus tulisi toteuttaa niin, että aktivoidaan ennakkotietoja, tehdään virhekäsitykset näkyviksi ja pyritään korvaamaan ne oikealla tiedolla.

Saamme kokemusta maailmasta toimimalla siinä ja näin hankimme tietoa toiminnan objektiivisista ehdoista. Epävarman tulevaisuuden kohtaaminen edellyttää keskustelutilaa, jossa oppija voi luoda merkityksen kokemuksilleen ja täsmentää käsitteellistä viitekehystä. Kokemus on oppimisen ja kehittymisen raaka-aine. TET-jaksot ja jatkokoulutukseen tutustuminen tarjoavat mahdollisuuden kokemuksesta oppimiseen. Nuorisobarometrin (2019) mukaan työelämäkokemuksilla on ollut eniten vaikutusta (47 %) nuoren ammatin, toimialan tai uran valintaan.

Kolb (1984) on kuvannut kokemuksesta oppimista nelivaiheisenä syklinä. Kokemuksesta oppimisen vaiheet ovat kokemus, reflektointi, käsitteellistäminen ja kokeilu. Kokemuksesta oppiminen edellyttää kykyä reflektoida ja käsitteellistää havaintoja. Uusi kokemus on tärkeä peruste tavan ja uskomuksen muuttamiselle, mutta oppimista tapahtuu vasta, kun liitämme kokemaamme merkityksen. Kokemukseen on liitettävä reflektiota ja sen tulisi kohdistua erityisesti niihin käsityksiin, jotka ohjaavat yksilön havainnointia ja toimintaa. Asioille ja kokemuksille annetut merkitykset ovat toiminnan ennakkoinnin välineitä.

Koulussa ja kotona tulisi keskustella kokemuksista, jotka kytkeytyvät oppimiseen, työelämään ja koulutukseen, koska se edistää oppilaan uravalintataitojen kehittymistä.

Työelämään tutustumisjaksot (TET) tulisi toteuttaa niin, että nuorella on mahdollisuus kehittää uravalintataitojaan TET-prosessin aikana.

Koulu-yritys-yhteistyötä tekevät toimipaikat tulisi koota yhteen niin, että oppilaan toimintahorisontti laajenee TET-paikkaa etsiessä.

Tehokas oppija tarkastelee kokemusta ennakkoluulottomasti eri perspektiiveistä ja hyödyntää reflektoitua ja käsitteellistettyä kokemustietoa päätöksenteossa ja ongelmanratkaisussa. Oppiminen määrittyy prosessiksi, jossa kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen ja näin pyritään suuntaamaan myöhempää arvottamista ja toimintaa. Opinto-ohjaajien ja opettajien työpanosta tarvitaan oppilaan kokemuksen tulkinnan laajentamiseen. Opettaja voi pyrkiä tukemaan oppijan kriittistä reflektiota oman oppiaineensa näkökulmasta ja näin liittämään yhteen perusopetuksen oppiaineen ja kokemukset oppimisesta, työelämästä ja koulutuksesta. Perusopetuksen

aikana muodostuneet asenteet ja uskomukset näkyvät selvästi nuoren jatko-opintoihin hakeutumisessa ja ammattisuuntautumisessa (Kupari & Reinikainen, 2004).

Oppilaalla tulisi olla mahdollista tarkastella kokemuksiaan eri oppiaineiden tunneilla.

Ohjaajan tulisi tukea nuoren havaintojen tekoa ja reflektointia ennakoitavien avulla.

Aikaisemman tiedon, kokemuksen ja uskomuksen merkitys korostuu uuden oppimisessa. Vygotsky (1978) erotti kaksi eri kehitysvyöhykettä: tämänhetkinen kehitystaso, jonka oppija voi saavuttaa itsenäisellä ongelmaratkaisulla, ja mahdollisen kehitystason, jonka saavuttamiseen ihminen tarvitsee aikuisen ohjausta tai yhteistyötä kyvykkäämmän vertaisen kanssa. Ohjaajan tulee huomioida oppijan lähtötaso ja arvioida, mikä on saavutettavissa oleva tavoitetaso. Engeström (2004) määrittelee lähikehityksen vyöhykkeen alueeksi, joka on ihmisen ristiriitosten ja niiden ratkaisujen välillä. Se on eri suuntiin vetävien voimien kenttä, jossa alkaa hahmottumaan tulevan kehityksen päävaihtoehdot.

Ohjaustilanteessa ohjaajan tulisi koota reflektoitavaksi oppijan aikaisempaa tietoa, kokemuksia ja uskomuksia.

Ohjaajan tulisi auttaa oppilasta tunnistamaan toimintaan vaikuttavia osa-alueita, suuntaamaan tulevaa toimintaa ja tarvittaessa korjaamaan toimintatapoja.

Ohjaajan tulisi auttaa oppilasta asettamaan tavoitteita, jotka sijoittuvat nuoren lähikehityksen vyöhykkeelle.

3.3.4 Oppilaanohjaus prosessina

Jos oppilaanohjausta tarkastellaan prosessina, jossa nuori omien päämääriensä ohjaamana joko keksii uusia oivalluksia tai muuttaa vanhoja oivalluksiaan, meidän tulisi tarkastella ohjausprosessia oppimisprosessina. Tällöin varaamme nuorelle ajan ja paikan, jossa nuori voi arvioida kokemuksiaan ja toimintatapojensa tuloksia sekä tarvittaessa muuttaa toimintastrategiaansa. Tuekseen tähän työhön hän tarvitsee ohjaajan, opettajan tai opinto-ohjaajan.

Salmela-Aron (2018) mukaan ohjausprosessi vaatii ohjaajalta joustavaa tilannekohtaista ohjauksen ja oppimisympäristön säätelyä. Motivationaalisesti haavoittuvan oppijan tehtäväsuuntautuneisuus vaihtelee ja taidot kehittyvät vähitellen.

Hyvässä ohjausprosessissa paneudutaan oppijan kokemusmaailmaan, tuetaan nuoren itsenäisyyden tarpeita ja osallistumista sekä vahvistetaan nuoren osaamista ja pätevyys tunnetta. Koulussa suoriutumisen ja erilaisten valintojen kannalta on merkityksellistä se, kuinka paljon yksilö uskoo omiin kykyihinsä, odottaa menestyvänsä ja arvostaa suoriutumista. Opintoja keskeyttäneet opiskelijat välttelevät aktiivisesti haasteita ja suunnitelmallisuutta.

Pattonin ja McMahonin (2006b) mukaan opinto-ohjaajan toimenkuva tulisi olla yhteistyösuhde, jossa opinto-ohjaajan asiantuntijuus kohdentuu ohjausprosessiin ja oppijan toimijuuden vahvistamiseen. Yhteishakuun mennessä oppilaalla tulisi olla riittävästi itsetuntemusta, tietoa toimintaympäristön mahdollisuuksista ja päätöksentekotaitoja. Opinto-ohjaajan tulisi rakentaa voimaannuttava ohjausprosessi ja toimia tuloksellisuuteen vaikuttavissa monialaisissa verkostoissa. Ohjauksen tulisi vahvistaa nuoren toimintakykyä ja edistää hänen valmiuksiaan tarttua avautuviin mahdollisuuksiin. Tällainen oppilaanohjaus on kielitietoista ohjausta, osallisuuden kokemuksen mahdollistamista, kokemusten kartuttamista ja niiden reflektointia. Oppilaan toimijuuden kehittämisen tavoitteen tulisi määrittää ohjausprosessin sisältöä ja menetelmävalintoja oppilaanohjauksessa. Ohjaajan tulisi kiinnittää huomiota virittäviin, suuntaaviin ja ylläpitäviin prosesseihin.

Ura- ja koulutusvalintaan kiinnittyminen on tunneperäinen, toiminnallinen ja kognitiivinen prosessi. Nuoren tulisi asteittain sitoutua urasuunnitelmiinsa. Osallistaminen, autonomian tukeminen ja kompetenssin vahvistaminen ovat rakeneosia, joista muodostuu voimaannuttava oppilaanohjausprosessi. Oppilaanohjauksen tuloksellisuuden kannalta on olennaista, että oppija kokee ohjauksen merkitykselliseksi ja että koti on yhteistyöhaluinen. Opinto-ohjaajan tehtävä on motivoida, neuvotella ja vuoropuhelussa osallistua merkitysten syntyprosessiin. Ura- ja koulutusvalintaan liittyvän tiedon oikeellisuuden arviointi ja koulutus- ja työelämän mahdollisuuksien kartoittaminen muodostavat yhteistyön ytimen.

Oppilaanohjauksen tulisi olla uravalintataitojen kehittymistä edistävä prosessi, joka muodostuisi askeleista kohti päätöksentekoa (vrt. Niemi 2016, 164). Nämä askeleet voisivat olla seuraavat:

Orientoitumisvaihe

1. oppilaanohjaukseen orientoituminen
2. tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tarpeen arviointi

Työskentelyvaihe

3. valintatilanteen tiedostaminen
4. omien vahvuuksien tunnistaminen
5. kokemusten ja tiedon hankkiminen uravaihtoehtoista (oppiminen ja työ)
6. kokemusten ja tiedon hankkiminen koulutusvaihtoehtoista (toisen ja korkeasteen koulutus)

Toimeenpanovaihe

7. omien valintaperusteiden hahmottaminen
8. edellä mainitun tiedon yhdistäminen jatkokoulutusvaihtoehtoihin
9. jatkokoulutusvaihtoehtojen asettaminen tärkeysjärjestykseen
10. yhteishaun toimeenpano.

Oppilaanohjauksen ensimmäisillä oppitunneilla tulisi varata aikaa siihen, että oppilas orientoituu uran pohdintaan. Tästä vaiheesta alkaen oppilas voi koota havaintoja siitä, millainen hän on oppijana ja mitä asioita hän pitää tärkeänä. Kun oppilas on tiedostanut valintatilanteen, voidaan ryhtyä sovittamaan yhteen hänen vahvuuksiaan ja eri uravaihtoehtoja.

Sen sijaan, että oppilaanohjaus eriytyisi varhaisessa vaiheessa lukioon ja ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien ohjaukseen, työelämän mahdollisuuksia ja erilaisia ura- ja koulutuspolkuja voidaan tarkastella koulutusala- ja koulutuspolkujen mukaisina kokonaisuuksina. Tällöin tarkastellaan erilaisia vaihtoehtoisia koulutuspolkuja ammatteihin.

Työskentelyvaiheessa oppilaan tulisi kerätä kokemuksia ja tietoa erilaisista ammateista sekä muodostaa käsitys siitä, mitkä ovat eri uravaihtoehtojen ominaispiirteet. Nuorelle tulisi tarjoutua mahdollisuuksia tarkastella ura- ja jatkokoulutusvaihtoehtoja eri näkökulmista. Hänellä tulisi olla mahdollisuus reflektoida tekemiään havaintoja ja keskustella tulkinnoistaan. Työskentelyvaiheessa työelämätiedon hankkimisen lisäksi oppilaan tulisi tutustua Suomen koulutusjärjestelmään ja sitä kuvaaviin käsitteisiin.

Lähestyttäessä valintatilannetta jokaisen oppilaan tulisi pystyä nimeämään ainakin yksi koulutusala, josta hän on kiinnostunut. Oppilaan tulisi suhteuttaa omat vahvuutensa jatkokoulutusvaihtoehtoihin ja tarkastella jatkokoulutusvaihtoehtoja muun muassa nykyisen koulumenestyksensä näkökulmasta. Päätöksentekovaiheessa oppilaan tulisi yhdistää tieto vahvuuksista ja jatkokoulutusvaihtoehtoista päätöksenteon perusteeksi. Tässä vaiheessa oppilas valikoi mahdollisia jatkokoulutusvaihtoehtoja sekä punnitsee niiden hyviä ja huonoja puolia. Ennen päätöksen toimeenpanoa oppilas pohtii ensisijaisen vaihtoehdon valintaperusteita ja nimeää ensisijaisen vaihtoehdon.

Oppilaanohjaajan tulisi kuvata oppilaille oppilaanohjausprosessia ja perustella eri vaiheiden merkitystä päätöksentekotaitojen harjoittelussa.

Ohjausprosessin aikana nuorella tulisi olla mahdollista yhdistää kykynsä, arvonsa ja kiinnostuksen kohteensa koulutuksen ja työelämän mahdollisuuksiin.

4. TIIVISTELMÄ

Oppilaanohjaus ja sen tehostaminen on tavoitteellista toimintaa, jonka tulisi kehittää jokaisen oppilaan valmiutta tehdä itse yhteishakuvalinta ja päätös ensisijaisesta yhteishakutoiveestaan. Tämän takia on perusteltua tarkastella uravalintaitoa opetettavana taitona. Kaikille kohdennetun oppilaanohjauksen ja sen tehostamisen tulisi edistää nuoren toimijuutta ja osallisuutta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kannustetaan oppilasta pohtimaan ja tekemään omiin valmiuksiin, arvoihin ja lähtökohtiin perustuvia päätöksiä ja valintoja. Perusopetuksen aikana oppilaan ura- ja koulutusvalintaan liittyvä itsetuntemus tulisi parantua, nuorella tulisi syntyä riittävän selkeä kuva omista vahvuuksistaan sekä ura- ja jatkokoulutusmahdollisuuksistaan. Oppilaanohjauksessa tulisi harjoitella valintojen ja päätöksien tekoa sekä sitoutumista omiin valintoihin.

Siirtymät koulutuksen nivelvaiheissa ovat keskeisiä koulu-uraa ja oppijaiden-titeettiä määrittäviä tapahtumia. Siirtymiin liittyy paljon odotuksia ja mahdollisuuksia, mutta myös pelkoja. Onnistuneet siirtymät luovat oppilaalle siirtymä-pääomaa, joka tukee selviytymistä elämänkaaren myöhemmistä murroksista. Nämä kokemukset rakentavat osaltaan perustaa elinikäiselle oppimiselle. (Valtioneuvosto 2019, 36.)

Oppivelvollisuuden laajentaminen haastaa meitä arvioimaan ja kehittämään ohjauksen käytäntöjä sekä pohtimaan siirtymävaiheen opinto-ohjausta kokonaisuutena. Oppijan kokemus siitä, että hän on tehnyt väärän koulutusvalinnan, ei saisi tulevaisuudessa olla tavallisin selitys sille, että nuorella on ongelmia suorittaa jatko-opintojaan.

Tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus on kokonaisuus, ja ohjauksen vaikuttavuutta määrittää sekä koulutuksen järjestäjän toimet että opinto-ohjaajan toimet. Koulutuksen järjestäjä määrittää tehostamisen reunaehdot eli työajan, joka on kohdennettavissa ura- ja koulutusvalinnan ohjaukseen. Perusopetuksen ja toisen asteen yhteistyön tueksi tulee rakentaa ohjausympäristöjä, jotka palvelevat siirtymävaiheen opinto-ohjausta ja tukevat oppilaan itseohjautuvuuden kehittymistä.

Oppaan sisältö tiivistetysti on seuraava:

- Oppivelvollisuuden laajentamisen avulla pyritään ratkaisemaan ongelmia, joiden takia osa oppilaista on jäänyt ilman perusopetuksen jälkeistä koulu-paikkaa tai keskeyttää toisen asteen opintonsa. Tämän takia vahvistetaan koulutuksen järjestäjän edellytyksiä puuttua ongelmiin ja ehkäistä koulutuksen keskeyttämistä.
- Oppivelvollisuuden laajentamisen avulla pyritään nostamaan suomalaisten koulutus- ja osaamistasoa ja vähentämään oppilaiden eriarvoisuutta.

- Perusopetuslain (11 a §) mukaan oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman ja tarpeidensa mukaista henkilökohtaista oppilaanohjausta (*tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus*).
- Tehostetussa henkilökohtaisessa oppilaanohjauksessa oppilaalle annetaan henkilökohtaista ja muuta oppilaanohjausta sekä laaditaan henkilökohtainen jatko-opintosuunnitelma. Oppilaanohjaus ja sen tehostaminen on suunnitelmallinen monimuotoinen prosessi.
- Tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta annetaan kahdeksannella ja yhdeksännellä vuosiluokalla. Koska kaikille kohdennettu oppilaanohjaus ja sen tehostaminen muodostavat kokonaisuuden, perusopetuksen ja toisen asteen siirtymävaiheen yhteistyötä tulisi varhentaa. Perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheen yhteistyötä tulisi tiivistää ja jatkumoa vahvistaa. Ohjauksen tulisi olla systemaattista.
- Oppilaanohjauksen tarvetta tulee arvioida monen tekijän avulla. Nuoren oppimisen ongelmat, vieraskielisyys ja koulunkäyntiin suhtautuminen voivat kertoa tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tarpeesta. Yksinäisyys, kotitilanne, elämäntilanteessa tapahtuneet muutokset ja sosiaalinen toimintakyky, voivat olla sosiaalisia syitä tehostaa oppilaanohjausta. Oppilaan terveydentila voi olla peruste tehostaa oppilaanohjausta.
- Oppilaanohjauksessa ja sen tehostamisessa tulisi kiinnittää huomiota oppilaan uravalintaa haittaaviin ajatuksiin sekä tapaan suhtautua vastoinkäymisiin ja ajattelu- ja toimintaprosesseihin.
- Oppivelvollisuuden laajentamiseen liittyvien lakien uudistaminen tuo esiin ohjauksen ja oppilaanohjauksen kehittämistarpeita. Monet eriarvoisuuden purkuun, tasa-arvon edistämiseen, sukupuolittumiseen, segregatioon ja rasismin ehkäisyyn liittyviin haasteisiin vastaaminen jää koulutuksen järjestäjille.

LÄHTEET

- Arkistolaki. (1994). 23.9.1994/831. Noudettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1994/19940831> (luettu 18.2.2022).
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998). 14.12.1998/986. Noudettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986> (luettu 18.3.2022).
- Atjonen, P., Mäkinen, S., Manninen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2010). Miten ohjaus on kehittynyt? Väliarviointi oppilaanohjauksen 2008–2010 kehittämistä. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:4.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press. Noudettu osoitteesta https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf (luettu 14.1.2021).
- Brown, A. (1987). Metacognition; executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. Teoksessa R. Kluwe & F. E. Weinert (toim.). Metacognition, Motivation, and Understanding (s. 65–116). Hillsdale: Erlbaum.
- Calkins S. D. & Williford A. P. (2009). Taming the terrible twos: Self-regulation and school readiness. In: Barbarin, O. A. & Wasik, B. H. (Eds), Handbook of child development and early education: Research to practice. New York, NY: Guilford Press; 2009, p. 172–198. Noudettu osoitteesta <https://psycnet.apa.org/record/2009-11579-009> (luettu 30.9.2021).
- Cantor, N. (1990). From thought to behaviour: "Having" and "Doing" in the study of personality and cognition. American Psychologist. 45, 735–750.
- Dweck, C. S., (2006). Mindset: The new psychology of success. New York: Ballantine Books.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, 256–273.
- Engeström, Y. (2004). Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Keuruu: Vastapaino.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. Teoksessa F. W. Kluwe, Metacognition, Motivation and Understanding (s. 21–29). Hillsdale: Erlbaum.
- Ford, M. E. (1992). Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs. Thousand Oaks, CA: SAGE. Noudettu osoitteesta DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781483325361.n6> (luettu 30.9.2021).
- Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. Journal of Counseling Psychology, 43(4), 510–526. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510> (luettu 27.9.2021).
- Graham, S. (1996). What`s "emotional" about social motivation? A comment. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) Social Motivation. Understanding children`s school adjustment. Cambridge: University Pres, 346–361.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2008). Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä (6.–8. p.). WSOY.
- Hallintolaki (2003). 6.6.2003/434. Noudettu <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434> (luettu 30.9.2021).
- HE 173/2020 vp (2020). Hallituksen esitys eduskunnalle oppivelvollisuuslaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Noudettu osoitteesta https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/HE_173+2020.pdf (luettu 1.10.2021).

- Hodkinson, P. & Sparkes, A. C. (1997) Careership. A sociological theory of career decision making. *British journal of sociology of education* 18 (1), 29–44.
- Holland, J. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs.
- Huhtala, M. & Lilja K. (2008). Ongelmalliset oppijat. *Opetushallitus*. Moniste 6/2008.
- Ihatsu, M. & Koskela H. (2001). Keskeyttääkö vai ei? Ammatillisten oppilaitosten aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen -projektin alkukartoitus. *Opetushallitus*.
- Jännetyinen, J. (2017). Vanhempien ja oppilaanohjauksen yhteistoiminta ja huolenpito oppilaasta: etnografinen tapaustutkimus perheohjausmenetelmän toteutuksesta yläkoulun oppilaanohjauksessa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Väitöskirja.
- KARVI. (2015). Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. T. Pirinen (toim.) Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2015. Noudettu osoitteesta https://KARVI.fi/app/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf (luettu 2.11.2021).
- KARVI. (2019). Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 22:2019. Noudettu osoitteesta https://KARVI.fi/app/uploads/2019/11/KARVI_2219.pdf (luettu 2.11.2021).
- KARVI. (2020). Vaihtoehtoja, valintoja ja uusia alkujä. Arviointi nuorten opintopoluista ja ohjauksesta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 6:2020. Noudettu osoitteesta https://KARVI.fi/wp-content/uploads/2020/02/KARVI_0620.pdf. (luettu 18.8.2021).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Komonen, P. (2017). *Sekava nuoruus. Kuka olen, minne menen?* Taloudellinen tiedotustoimisto TAT. Helsinki.
- Koro, J. (1993). Aikuinen oman oppimisen ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittäminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kouvo, A., Stenstöm M-L, Virolainen M. & Vuorinen- Lampila P. (2011). Opintopoluilta opintourille. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 42. Jyväskylän yliopisto. Noudettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37588/978-951-39-4340-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (luettu 8.10.2021).
- Kupari, P. & Reinikainen, P. (2004). Matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen Suomessa vuosituuhannen vaihteessa: TIMSS 1999 -tutkimus. Teoksessa K. Leimu (toim.) *Kansainväliset IEA -tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kuronen, I. (2010). Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26.
- Laki viranomaisen työn julkisuudesta. (1999). 21.5.1999/621. Noudettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990621#L6P24> (luettu 18.2.2022).
- Lappalainen, K. & Hotulainen, R. (2007). ”Jospa sitä joskus sais oikeita töitä” – Seurantatutkimus peruskoulussa arvioitujen tukitarpeiden yhteydestä nuorten koulutukseen ja työhön sijoittumiseen. *Kasvatus* 38 (3), 242–256.
- Lappalainen, K. (2002). Yläasteelta eteenpäin. Oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. *Nuorisotutkimus* 16:1.

- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science: selected theoretical papers*. D. Cartwright, (toim.). New York: Harper & Brothers.
- Maliranta, M., Nurmi, S. & Virtanen, H. (2010). Resources in vocational education and post-schooling outcomes. *International Journal of Manpower* 31 (5), 520–544
- Malm, K. (2018). Itsenäistyvä nuori, vahvistuva toimija. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 133. Noudettu osoitteesta https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/itsenaistyva_nuori_vahvistuva_toimija_web.pdf (luettu 29.9.2021).
- Meyer, J. & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to way of thinking and practising within the disciplines. Enhancing teaching-learning environments in undergraduate courses project occasional paper 4, Edinburgh, University of Edinburgh. Noudettu osoitteesta <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ETLreport4.pdf> (luettu 19.8.2021).
- Mezirow, J. (1998). Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mikkilä-Erdmann, M. (2001). Improving conceptual change concerning photosynthesis through text design. *Learning and Instruction* 11, 241–257.
- Mikkilä-Erdmann, M. (2002). Science learning through text: The effect of text design and text comprehension skills on conceptual change. Teoksessa: L. Mason & M. Limon (toim.) *Reframing the processes of conceptual change: Integrating theory and practice*. Kluwer, pp. 337–353.
- Mitchell, K.E., Levin, A. S. & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: constructing unexpected career opportunities. *Journal of counseling and development* 77 (2), 115–124.
- Määttä, S. (2018). Ajattelu- ja toimintatavat opintomenestyksen selittäjinä. Teoksessa Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen PS-kustannus*. Keuruu.
- Niemi, P. (2016). Ohjaus ja oppilaiden urapohdinta. Turulaisten peruskoulun päättöluokkalaisten ohjauskokemukset urapohdinnan selittäjinä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Väitöskirja. Noudettu osoitteesta: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/124526/AnnalesC423Niemi.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (luettu 8.4.2022).
- Nuorisobarometri. (2019). Hyvää työtä! Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja. L. Haikkola & S. Myllyniemi (toim.). Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja. Noudettu osoitteesta: <https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2020/12/nuorisobarometri2019-netti.pdf> (luettu 23.8.2021).
- Nuorisobarometri. (2017). Opin polut ja pientareet. E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.). Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja. Noudettu osoitteesta https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri_2017_WEB.pdf (luettu 23.8.2021).
- Nurmi, J.-E., Aunola, K., Salmela-Aro, K. & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: The three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology* 28 (1), 59–90.
- Nykänen, S. (2018). Ohjauspalveluiden johtaminen verkostossa. Teoksessa J. Pirttiniemi, H. Kasurinen, J. Kettunen, E. Merimaa & R. Vuorinen (toim.). *OPO 2. Opinto-ohjaajan käsikirja*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2018:1.
- Opetusministeriö. (2005). Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33. Noudettu osoitteesta: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80297> (luettu 14.10.2021).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). Työn murros ja elinikäinen oppiminen Elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittävän työryhmän raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:8. Noudettu osoitteesta: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160556/okm08.pdf> (luettu 26.11.2021).

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021a). Oppivelvollisuuden laajentamisen toimeenpano: seurantasuunnitelma 2021–2024 Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:45. Noudettu osoitteesta https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163531/OKM_2021_45.pdf?sequence=1&isAllowed=y (luettu 4.10.2021).

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021b). Oikeus oppia. Koulutuksellisen tasa-arvon ja positiivisen erityiskohtelun, edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän väliraportti Ehdotus koulutuksellisen tasa-arvon määrärahan vakiinnuttamiseksi sekä lainvalmistelussa huomioitaviksi näkökulmiksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:43. Noudettu osoitteesta https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163522/OKM_2021_43.pdf (luettu 4.10.2021).

Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus opiskelijaksi ottamisen perusteista ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. (2017). 6.10.2017/699. Noudettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170699#L4P20> (luettu 29.3.2022).

Opetushallitus. (2014). Romanioppilaiden ohjaus toiselle asteelle ja tuki jatko-opinnoissa. Noudettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/159854_romanioppilaiden_ohjaus_toiselle_asteelle_ja_tuki_jatko-opinnoissa.pdf (luettu 2.12.2021).

Opetushallitus. (2015). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Tampere.

Opetushallitus. (2017a). Kielitietoinen opetus – Kielitietoinen koulu. Opetushallitus. Sarja 2017:4. Noudettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/15664-oph-kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu_netiversio.pdf (luettu 22.10.2021).

Opetushallitus. (2017b). Sujuvuutta siirtymiin – Toisen asteen ammatillisen koulutuksen siirtymä- ja nivelvaiheet. Noudettu <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/sujuvuutta-siirtymiin.pdf> (luettu 20.9.2021).

Opetushallitus. (2018a). Tutkintokohtaiset terveydentilavaatimukset ammatillisessa koulutuksessa. Opetushallituksen määräys OPH-5-2018. Noudettu https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/sora_maarays-muutoksineen-2020.pdf (luettu 7.8.2021).

Opetushallitus. (2018b). Ammatillisen koulutuksen läpäisyn määrällisen seurannan selvitys lukuvuodelta 2016-2017. Raportit ja selvitykset 2018:2. Noudettu osoitteesta <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/ammattillisen-koulutuksen-lapaisyn-maarallisen-seurannan-selvitys-lukuvuodelta-2016-2017.pdf> (luettu 2.11.2021).

Opetushallitus. (2021). OPH-557-2021, 2021. LIITE 1 Muutosmääräykseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset koskien opetuksen järjestäjän ohjaussuunnitelmaa sekä oppilaanohjausta. Noudettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Liite%20m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4yskirjeeseen%20OPH_557_2021.pdf (luettu 23.8.2021).

Opetushallitus. (2022). SORA – ratkaisuja soveltumattomuuteen. Noudettu osoitteesta <https://www.oph.fi/koulutus-ja-tutkinnot/sora-ratkaisuja-soveltumattomuuteen> (luettu 18.3.2022).

Opetusministeriö. (2010). Perusopetuksen laatukriteerit. Opetusministeriön julkaisuja 2010:6. Noudettu osoitteesta: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75622/opm06.pdf> (luettu 14.10.2021).

Oppivelvollisuuslaki. (2020). 1214/2020. Luettu <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214> (luettu 30.9.2021).

Paananen, M., Heinonen, J., Knoll, J., Leppänen, U. & Närhi V. (2011). KUMMI 8. Maltti – Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmäkuntoutus. Niilo Mäki Instituutti.

Patton, W., & McMahon, M. (2006a). Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice (Second Edition p.). Rotterdam: Sense Publishers.

- Patton, W. & McMahon, M. (2006b). Constructivism. What does it mean for career counselling. Teoksessa M. M. Patton (toim.). Career Counselling. Constructivist Approaches (s. 3–15). London: Routledge.
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997). Realistic Evaluation. London: SAGE.
- Peavy R. V. (2006). Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Psykologien Kustannus oy.
- Perusopetuslaki (2018). 21.8.1998/628. Noudettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P14> (luettu 30.9.2021).
- Peterson, G. W., Sampson J. P., Jr. & Readon, R. C. (1991). Career development and services: A Cognitive Approach. Pacific Grove (CA): Brooks/Cole Publishing Company.
- Rantanen, E. & Vehviläinen, J. (2007). Kannattavaa opiskelua? – Opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Readon, R. C., Lentz, J. G., Sampson J. P. Jr. & Peterson G. W. (2008). Career Development and Planning. A Comprehensive Approach. (3 p.). Mason: Cengage Learning.
- Ristikari, T., Törmäkangas, L., Lappi, A., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Merikukka, M., Hautakoski, A., Pekkarinen E. & Gissler, M. (2016). Suomi nuorten kasvuympäristönä. 25 vuoden seuranta vuonna 1987 Suomessa syntyneistä nuorista aikuisista. Nuorisotutkimusseura ry. Nuorisotutkimusverkosto. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Noudettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-712-1> (luettu 17.8.2021).
- Salmela-Aro, K. (2008). Motivaatio ja hyvinvointi elämän siirtymissä. Psykologia 5, 374–379.
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A. & Nurmi, J.-E. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. Journal of Vocational Behavior 75 (2), 162–172.
- Salmela-Aro K., Read, S., Minkkinen J., Kinnunen J. M. & Rimpelä A. (2017). Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. SAGE journals. Noudettu osoitteesta <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0165025417690264> (luettu 13.9.2021).
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen. PS-kustannus. Keuruu.
- Sampson, J. P. Jr., Peterson, G. W., Lenz, J. G., Readon, R. C. & Saunders, D. E. (1996a). Career Thoughts Inventory. Professional Manual. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Sampson J. P., Jr., Peterson, G. W., Lenz, J. G., Readon, R. C., & Saunders, D. E. (1996b). Career Thoughts Inventory. Improving Your Career Thoughts. A Workbook for the Career Thoughts Inventory. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Sampson, J. P. Jr., Reardon, R. C., Peterson, G. W. & Lenz, J. G. (2004). Career counseling & services. A cognitive information processing approach. Belmont: Brooks/Cole.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. Teoksessa S. D. Brown & R. W. Lent (toim.) Career development and counselling. Putting theory and research to work, 42-70. Hoboken, NJ: Wiley.
- Scott M. J. & Dryden, W. (1996). The Cognitive-Behavioural Paradigm. Teoksessa R. Woolfe & W. Dryden (toim.). Handbook of Counselling Psychology (s. 156–179). London: SAGE Publications.
- Tapio, J. (2011). Ryhmäohjaus nuorten suoritusstrategioiden muutoksen mahdollistajana. Motivaatioattribuutioteorian näkökulma koulun luokkaohjaukseen. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen tiedekunta. Väitöskirja. Noudettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66692> (luettu 19.8.2021).
- Tietosuoja-asetus. (2016). Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus (EU) 2016/679. Noudettu osoitteesta <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=celex%3A32016R0679> (luettu 9.3.2022).

- Tietosuoja laki. (2018). 5.12.2018/1050. Noudettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050> (luettu 9.3.2022).
- THL. (2018). Ulkomaalaistaustaisten nuorten koulunkäynti ja peruskoulun jälkeinen opiskelu. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Noudettu osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136519/URN_ISBN_978-952-343-128-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y (luettu 2.11.2021).
- Tiikkainen, P. & Pynnönen, K. (2018). Sosiaalisen toimintakyvyn arviointi ja mittaaminen väestötutkimuksissa. Noudettu osoitteesta <https://www.terveysportti.fi/apps/dtk/tmi/article/tms00018> (luettu 23.9.2021).
- Tuominen-Soini, H. & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649–662. Noudettu osoitteesta <https://doi.org/10.1037/a0033898> (luettu 13.9.2021).
- Valtioneuvoston asetus. (2017). Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta. 673/2017. Noudettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673#Pidm45237817173648> (luettu 18.3.2022).
- Valtioneuvoston asetus. (2018). Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta. 793/2018. Noudettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793> (luettu 18.2.2022).
- Valtioneuvosto. (2019). Edellytykset kasvuun, oppimiseen ja osallisuuteen kaikille. Tutkijoiden havaintoja ja suosituksia lasten ja nuorten monipuolisen kehityksen, terveyden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien edistämiseksi. Valtioneuvosto, J. Välijärvi (toim.). Valtioneuvoston julkaisuja 2019:7. Opetus- ja kulttuuriministeriö, sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, Helsinki 2019. Noudettu osoitteesta https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161440/VN_2019_7_Edellytykset_kasvuun_oppimiseen_ja_osallisuuteen_kaikille.pdf?sequence=4&isAllowed=y (luettu 4.10.2021).
- Van Esbroeck, R. (2008). Career Guidance in a Global World. Teoksessa J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (toim.). *International Handbook of Career Guidance* (s. 23-44). Springer. Noudettu osoitteesta DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6230-8_1 (luettu 10.3.2022).
- Vanttaja, M., Af Ursin, P. & Järvinen, T. (2019). Kouluun sitoutumattomien nuorten tausta ja tulevaisuusodotukset. *Yhteiskuntapolitiikka* 84 5–6/19, 491–503. Noudettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019112744455> (luettu 18.8.2021).
- Vauhkola, T., Kallio J. & Erola J. (2017). Sosiaalisen huono-osaisuuden ylisukupolvisuus Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (2017):5. Noudettu osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135433/YP1705_Vauhkonenym.pdf?sequence=2 (luettu 13.9.2021).
- Vehviläinen, J. (2008). Kuvauksia koulutuksen keskeyttämisestä. Noudettu osoitteesta <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vehvilainen-j-kuvauksia-koulutuksen-keskeyttamisesta-2008.pdf> (luettu 8.9.2021).
- Vetovoimalla (2020). Vetovoimallan ohjausmalli. Hakeutumisvaiheen hyviä käytänteitä tukea tarvitsevan ohjaukseen. Noudettu osoitteesta <https://luovi.fi/wp-content/uploads/2021/03/vetovoimalla-ohjausmalli-saavutettava.pdf> (luettu 22.10.2021).
- Vohs, K.D. & Baumeister, R.F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. Teoksessa R.F. Baumeister & K.D. Vohs (toim.). *Handbook of self-regulation: Research, Theory and Applications*. New York. Guilford Press. Noudettu osoitteesta <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/28342/1/162.pdf.pdf#page=19> (luettu 30.9.2021).
- Vygotsky, L. S. (1978). *The Development of Higher Psychological Processes*. Mind and society. M. Cole, S. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.). Cambridge: Harvard University Press.

Painettu
ISBN 978-952-13-6817-2
ISSN 1798-8950

Verkojulkaisu
ISBN 978-952-13-6818-9
ISSN 1798-8969

