

**OHJAUSOSAAMINEN JA -ASiantuntijuus Aikuiskoulutuksen  
kentällä**

**Tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyötä tekevien henkilöiden näkemyksiä ohjaustyössä  
tarvittavista kompetensseista nyt ja tulevaisuudessa**

Mia-Maria Jokinen  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto  
Heinäkuu 2010

## TIIVISTELMÄ

TURUN YLIOPISTO  
Kasvatustieteiden laitos

JOKINEN, MIA-MARIA: Ohjausosaaminen ja -asiantuntijuus aikuiskoulutuksen kentällä. Tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyötä tekevien henkilöiden näkemyksiä ohjaustyössä tarvittavista kompetensseista nyt ja tulevaisuudessa

Pro gradu -tutkielma, 121 s., 8 liites.  
Kasvatustiede  
Heinäkuu 2010

---

Tutkimus liittyi aikuisohjaukseen, erityisesti ohjausosaamiseen ja -asiantuntijuuteen aikuiskoulutuksen kentällä. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla aikuiskoulutuksen tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyötä tekevien henkilöiden työnkuvaa sekä selvittää käytännön ohjaustyössä tarvittavia kompetensseja eri toimenkuvien näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin kyseisten henkilöiden subjektiivisia näkemyksiä sekä ohjausasiantuntijuudesta nyt ja tulevaisuudessa että ammatillisesta kehittymisestä.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostui ohjaustyöhön vaikuttaneista yhteiskunnallisista muutoksista, ohjauksen asiantuntijuudesta, ohjaajille määritellyistä kompetenssiluokituksista sekä yleisistä työelämän avaintaidoista. Yhtenä mielenkiinnonkohteena tässä tutkimuksessa on ollut muodollisten ja todellisten ohjauskompetenssien sekä yleisten työelämäkvalifikaatioiden painopisteiden vertailu erilaisissa aikuisten tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustehtävissä toimivien henkilöiden näkemyksissä.

Tutkimusote oli laadullinen ja aineisto kerättiin teemahaastattelulla. Tutkimusaineisto koostui kahdeksasta tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyötä aikuiskoulutuksen kentällä tekevän henkilön yksilöhaastattelusta, yhdestä parihaastattelusta sekä yhdestä ryhmähaastattelusta, johon osallistui yksitoista henkilöä. Kohderyhmä valittiin harkinnanvaraisesti siten, että se muodostui mahdollisimman erilaista neuvonta- ja ohjaustyötä tekevästä henkilöstä. Aineiston analyysissä käytettiin menetelminä teemoittelua, tyypittelyä ja kvantifiointia. Analyysi toteutettiin sekä aineistolähtöisesti että teoriaohjaavasti.

Tutkimustulokset osoittavat, että aikuisten tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyössä tarvitaan hyvin samankaltaisia tietoja, taitoja ja ominaisuuksia riippumatta siitä, mistä toimenkuvasta on kyse. Kaikissa toimenkuvissa tarvitaan nykyisin moniosaamista. Tärkeimmiksi koetut kompetenssit liittyivät selkeästi vuorovaikutus- ja tiedonhakutaitoihin. Näkemyksissä ohjauksen asiantuntijuudesta korostettiin edellisten kompetenssien lisäksi pitkää elämän- ja työkokemusta, ihmissläheisyyttä, asiakaslähtöisyyttä ja kokonaisuuksien hallintaa. Ammatillista kehittymistä koettiin tapahtuvan muodollisten koulutusten rinnalla parhaiten sellaisissa foorumeissa, joissa kollegiaalinen ajatustenvaihto on mahdollista. Haastateltavat kokivat, että verkko-ohjaustaidot ja monikulttuurinen tietotaito ovat tulevaisuuden osaamisen painopisteitä.

Asiasanat: aikuisohjaus, ohjausasiantuntijuus, ohjauskompetenssit, ohjaajan ammatillinen kehittyminen

## Sisältö

1	Johdanto .....	7
2	Aikuisohjaus muuttuvassa yhteiskunnassa .....	9
2.1	Globaalit ja yhteiskunnalliset muutokset .....	9
2.2	Työelämämuutokset .....	11
2.3	Koulutuspoliittiset muutokset .....	13
2.4	Muutokset ihmisten elämäkulussa ja urakehityksessä .....	14
3	Aikuisohjauksen määrittelyä .....	16
3.1	Ohjaus käsitteenä ja toimintana .....	17
3.2	Aikuisuuden huomioiminen ohjauksessa .....	19
3.3	Aikuisohjauksen työ- ja tehtäväkenttä .....	20
4	Ohjausasiantuntijuus ja ohjaajan kompetenssit .....	22
4.1	Asiantuntijuuden määrittelyä .....	23
4.2	Ohjauksen asiantuntijuus .....	24
4.3	Ohjaajan kompetenssit .....	29
4.3.1	Kompetenssin käsite .....	29
4.3.2	Yleiset työelämän perusosaamisvalmiudet – avainkompetenssit .....	31
4.3.3	Yleis-, ydin- ja erikoisosaaminen ohjauksessa .....	33
4.4	Ammatillinen kehittyminen .....	38
4.5	Ohjauksen koulutus osana ammatillista kehittymistä .....	40
4.5.1	Arviointeja ja raportteja ohjausosaamiseen liittyen .....	42
4.5.2	OpinOvi -projekti ja ERKKERI -koulutus ohjausosaamisen kehittäjänä .....	44
5	Tutkimustehtävä ja -kysymykset .....	46
6	Tutkimuksen toteutus .....	47
6.1	Tutkimusmenetelmä .....	47
6.2	Tutkimusjoukon valinta .....	49
6.3	Haastattelujen laadinta ja suorittaminen .....	51
6.4	Tutkimusaineiston kuvailua .....	52
6.5	Aineiston analyysimenetelmät .....	54

7	Tutkimustuloksia ohjausosaamisesta ja -asiantuntijuudesta .....	56
7.1	TNO -työtä tekevien henkilöiden tehtäväkenttä .....	57
7.1.1	Assistenttien ja sihteerien toimenkuvaan liittyvä TNO -työ .....	58
7.1.2	Kouluttajien ja koulutustarkastajien toimenkuvaan liittyvä TNO -työ .....	60
7.1.3	Opinto-ohjaajien toimenkuvaan liittyvä TNO -työ .....	62
7.1.4	Yhteenveto TNO -työtä tekevien henkilöiden toimenkuvista .....	63
7.2	TNO -työssä tarvittava ohjausosaaminen .....	66
7.2.1	Assistenttien ja sihteerien TNO -työssä tarvittavia tietoja, taitoja ja ominaisuuksia .....	67
7.2.2	Kouluttajien TNO -työssä tarvittavia tietoja, taitoja ja ominaisuuksia .....	69
7.2.3	Opinto-ohjaajien työssä tarvittavia tietoja, taitoja ja ominaisuuksia .....	72
7.2.4	Yhteenveto TNO -työtä tekevien henkilöiden ohjausosaamisesta .....	74
7.3	TNO -työn haasteita ja tulevaisuuden näkymiä .....	77
7.3.1	Assistenttien ja sihteerien näkemyksiä TNO -työn haasteista ja tulevaisuudesta .....	77
7.3.2	Kouluttajien ja koulutustarkastajien näkemyksiä TNO -työn haasteista ja tulevaisuudesta .....	80
7.3.3	Opinto-ohjaajien näkemyksiä TNO -työn haasteista ja tulevaisuudesta .....	81
7.3.4	Yhteenveto TNO -työn haasteista ja tulevaisuudennäkymistä .....	82
7.4	Näkemyksiä aikuisohjauksen asiantuntijuudesta .....	84
7.4.1	Assistenttien ja sihteerien näkemyksiä asiantuntijuudesta .....	84
7.4.2	Kouluttajien ja koulutustarkastajien näkemyksiä asiantuntijuudesta .....	85
7.4.3	Opinto-ohjaajien näkemyksiä asiantuntijuudesta .....	86
7.4.4	Yhteenveto aikuisohjauksen asiantuntijuuteen liittyvistä näkemyksistä .....	88
7.5	Ammatillinen kehittyminen ja täydennyskoulutus TNO -työssä .....	90
7.5.1	Assistenttien ja sihteerien näkemyksiä ammatillisesta kehitymisestä .....	91
7.5.2	Kouluttajien ja koulutustarkastajien näkemyksiä ammatillisesta kehitymisestä .....	93
7.5.3	Opinto-ohjaajien näkemyksiä ammatillisesta kehitymisestä .....	95
7.5.4	Yhteenveto ammatilliseen kehittymiseen ja täydennyskoulutukseen liittyvistä näkemyksistä TNO -työssä .....	96
8	Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä tutkimustuloksista .....	98
9	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua .....	104

10 Tutkimuksen merkitsevyys ja jatkokehittäjä.....	108
--	-----

Lähteet.....	111
--------------	-----

## LIITTEET

Liite 1: Yksilö- ja parihaastattelurunko .....	122
--	-----

Liite 2: Ryhmähaastattelurunko .....	125
--------------------------------------	-----

Liite 3: Ohjausosaamisen luokittelutaulukko.....	127
--	-----

## KUVIOT

Kuvio 1. Käsitekartta tutkimuksen kokonaisuudesta .....	8
---	---

Kuvio 2. Opinto-ohjaajan asiantuntijuuden osa-alueet .....	27
--	----

Kuvio 3. TNO -työtä tekevien henkilöiden ohjausosaamisen osa-alueet .....	75
---	----

## TAULUKOT

Taulukko 1. Opinto-ohjaajan asiantuntijuuden kuvauksia.....	27
---	----

## 1 Johdanto

Tällä hetkellä opetushallinnon aloilla aikuisten ohjaukseen kiinnitetään enemmän huomiota kuin aikaisemmin<sup>1</sup>. Huomion taustalla voidaan nähdä monet yhteiskunnan, työelämän ja koulutusjärjestelmän muutokset, jotka ovat vaikuttaneet aikuisten ura- ja elämänsuunnitteluun. Koska tänä päivänä muun muassa aikuiskoulutusorganisaatioissa ohjauksen nähdään kuuluvan kaikille, on monien henkilöiden toimenkuvassa ja työtehtävissä tapahtunut uudelleen määrittäviä. Näin ollen myös koko henkilöstön ohjausosaamiseen on kiinnitetty enemmän huomiota.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on vastata teoreettis-yhteiskunnallisesta viitekehyksestä käsin siihen, minkälaista ohjausosaamista ja ohjausasiantuntijuutta aikuiskoulutuksen eri tehtävissä tarvitaan nyt ja tulevaisuudessa. Mielenkiinnon kohteena ovat koulutusorganisaatioissa aikuisten tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyötä tekevien henkilöiden subjektiiviset näkemykset tutkimusaiheesta omien työtehtäviensä näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa aikuisohjaus määrittyy perinteistä opinto-ohjausta laaja-alaisempaan toimintaan eli aikuisohjaus nähdään moniulotteisena prosessina, jota toteutetaan jo ennen opintojen alkamista ja toisaalta myös opintojen päättymisen jälkeen opinto-ohjaajien lisäksi myös koulutusassistenttien ja koulutus- tai opintosihteerien sekä koulutustarkastajien ja kouluttajien avulla. Tutkimuksessa pyritään siis selvittämään ohjausosaamisen painopisteitä eri tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustehtävissä, ja niiden pohjalta muodostamaan näkemyksiä eri toimenkuvissa tarvittavista kompetensseista. Lisäksi halutaan tutkia aikuisten tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyötä (lyhennetään jatkossa TNO -työ) tekevien henkilöiden näkemyksiä ammatillisesta kehittymisestä.

Tutkimuksen tausta rakentuu yhteiskunnan muutosprosessien myötä syntyneiden ohjaushaasteiden pohjalta. Tärkeinä teoreettisina lähtökohtina tässä tutkimuksessa ovat erilaiset ja muuttuneet näkemykset ohjauksesta, ohjauksen tehtäväalueista, ohjausasiantuntijuudesta sekä tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyössä tarvittavista kompetensseista. Teoriaosuudessa luodaan myös lyhyt katsaus Suomen ohjausalan koulutukseen osana ohjaajien ammatillista kehittymistä. Tutkimustulosten analyysin apuna käytetään Helakorven ja Helanderin (2009) laatimaa ammatillisen opinto-ohjaajan asiantuntijuusmittaria. Tuloksia peilataan ohjausalan kansainvälisen järjestön IAEVG:n (International Association for Educational and Vocational Guidance)

---

<sup>1</sup> Ks. esim. opetus- ja kulttuuriministeriön valtakunnalliset ESR- kehittämissuunnitelmat 2007–2013.

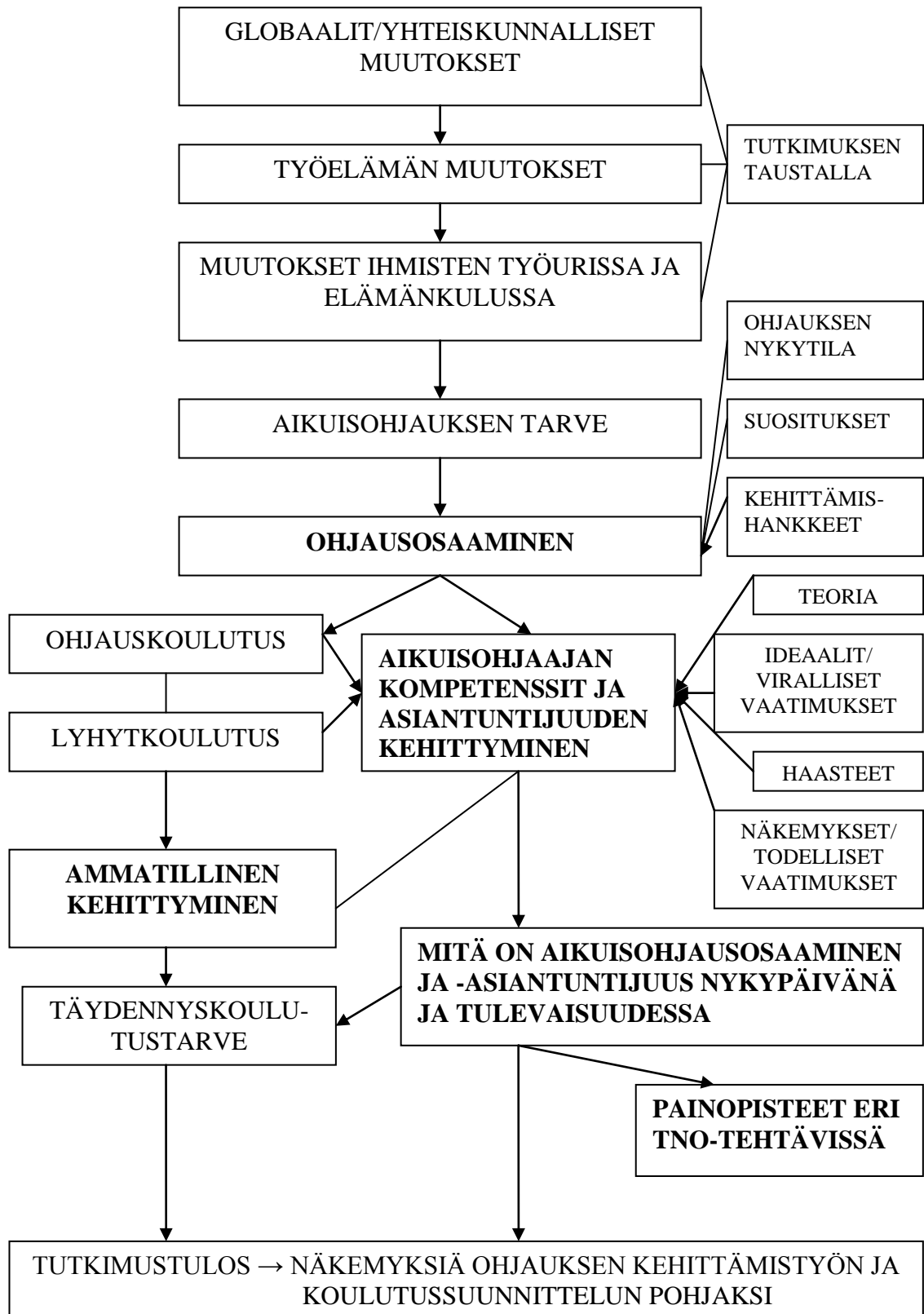
vuonna 2002 laatimaan ohjaajien kompetenssikehikseen sekä Euroopan ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskus CEDEFOP:n (European Centre for the Development of Vocational Training) vuonna 2008 muodostamaan jäsenyykseen ohjaajien kompetensseista ja kvalifikaatioista.

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on lukijan hyvä ottaa huomioon, että kaikilta tämän tutkimuksen kohdejoukon jäseniltä ei työtehtävien perusteella vaadita muodollista ohjaajan pätevyyttä, ja täten yleisiä käsityksiä tarvittavista ohjaajan kompetensseista ja asiantuntijuudesta ei heihin voi suoranaisesti kohdistaa. Toisaalta asettamalla kuitenkin vastakkain ideaalit ja todelliset näkemykset TNO -työssä tarvittavasta osaamisesta, tämä tutkimus antaa mahdollisuuden pohtia, tulisiko joillakin aikuisten ohjaukseen liittyvillä ammattiryhmillä – kuten koulutussihteereillä ja -assistentteilla – olla omia aikuisohjauksen kompetenssikuvauksia, jotka olisi rakennettu heidän omien työtehtäviensä sekä näkemystensä pohjalta. Aikaisemmat kuvaukset on laadittu yleispäteviksi kompetenssikehikseksi ohjausalan henkilöstölle, mutta tässä tutkimuksessa pyritään päinvastaisesti määrittelemään ohjausosaaminen eri ammattiryhmissä. Kaikkiaan meillä Suomessa ohjausosaamista ja -asiantuntijuutta on tutkittu melko vähän<sup>2</sup>, vaikka ohjaukseen liittyvä tutkimus on muuten ollut viime vuosina kasvussa.

Tutkimusraportti rakentuu siten, että aluksi kuvataan tutkittavan ilmiön lähtökohtia sekä yhteiskunnallisesta että yksilön näkökulmasta. Tämän jälkeen luvuissa 3 ja 4 syvennyttään tutkimuksen ymmärtämisen kannalta keskeisiin käsitteisiin. Luvuissa 5 ja 6 tarkastellaan tutkimuksen metodologisia ratkaisuja. Tulososio on rakennettu analyysin pohjalta muodostettujen teemojen mukaisesti. Jokaisessa teemaluvussa tuloksia käsitellään ensin tutkimusjoukosta muodostettujen ryhmien tasolla, jonka jälkeen tehdään lyhyt yhteenveto, jossa tulokset kootaan yhteen ja niitä tulkitaan aikaisempien tutkimusten valossa. Tutkimusraportin lopussa keskeisistä tuloksista tehdään yhteenveto kollektiivisella tasolla ja pohditaan, mistä tulokset oikeastaan kertovat. Kuviossa yksi havainnollistetaan tutkimuksen kokonaisuutta käsitekartan avulla. Korostetut osiot kuvaavat tämän tutkimuksen ydintä.

---

<sup>2</sup> Muun muassa Nummenmaa, Sinisalo ja Vanhalakka-Ruoho (2008) ovat käyneet läpi ohjausalan suomalaisia väitöskirjoja vuosilta 1988–2008 ja todenneet, että niissä vähäisimmälle painotukselle on jäänyt opinto-ohjaajan ammatin ja ohjausasiantuntijuuden tutkimus.



Kuvio 1. Käsittekartta tutkimuksen kokonaisuudesta



## 2 Aikuisohjaus muuttuvassa yhteiskunnassa

Aikuisohjaus on vuosien saatossa kehittynyt ja saanut uusia ulottuvuuksia, sillä sekä urateorian ja -tutkimuksen linjat että ohjauksen suuntaukset ovat olleet aina yhteydessä yhteiskunnallisiin aikakausiin ja niiden muutoksiin (Vanhalakka-Ruoho 2008, 119). Tässä luvussa tarkastellaan lyhyesti tämän tutkimuksen taustaksi sellaisia yhteiskunnallisia kehityslinjoja, joiden voidaan olettaa vaikuttaneen tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyön muotoutumiseen aikuiskoulutuksen kentällä. Usein kehityslinjat kytkeytyvät toisiinsa vaikuttaen yhdessä siihen, mitä aikuisohjaukselta ja ohjaustyötä tekeviltä henkilöiltä milloinkin odotetaan. Kun esimerkiksi työelämän ja koulutusjärjestelmän rakenteellisilla muutoksilla on pyritty vastaamaan työllistymisen, joustavuuden, ammatillisen laaja-alaisuuden ja elinikäisen oppimisen haasteisiin, on aikuisohjauksella pyritty tukemaan yksilön liittymistä ja mukautumista yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuviin muutoksiin (Onnismaa 2007, 69–78). Vanhalakka-Ruoho (2008, 120) toteaa, että nykyinen myöhäismoderni aikakausi tarjoaa aikuisille sekä mahdollisuuksina että pakkoina oman minuuden, koulutus- ja työpolun sekä elämänsä rakentamisen aikaisempaa moninaisempien vaihtoehtojen ja epävarmuuden vallitessa. Yleisesti tämän tutkimuksen tausta-ajatuksena voidaan pitää Beckin, Giddensin ja Lashin (1995) näkemystä refleksiivisestä modernisaatiosta, jolla he tarkoittavat yhteiskunnan modernisoitumista siten, että toimijat itse hankkivat kykyjä reflektoida olemassaolonsa yhteiskunnallisia edellytyksiä ja samalla muuttaa niitä. He puhuvat myös riskiyhteiskunnasta, jälkitraditionaalista yhteiskunnasta ja informaation yhteiskunnasta – yhteiskunnasta, jossa ei ole enää selkeitä, asiointilasta toiseen johtavia kehityspolkuja, ja jossa edistys voi toimia jopa itseään vastaan. Tyypillistä näille kuvauksille on se, että niissä korostetaan muutoksen nopeutumista, jatkuvaa epävarmuuden lisääntymistä ja yksilöllistymistä.

### 2.1 Globaalit ja yhteiskunnalliset muutokset

Ohjaustyön muutosten taustalla voidaan nähdä useita eri ilmiöitä: globalisaatio ja kansainvälistyminen, yhteiskunnalliset muutokset, työelämämuutokset ja niihin liittyvät uudet kvalifikaatiovaatimukset, koulutuspoliittiset opetussuunnitelma-, koulutusohjelma- ja tutkintomuutokset, käsitykset itseohjautuvuudesta ja oppimisesta sekä uudenlaiset toimintaympäristöt. Toimintaympäristön muutokset – esimerkiksi

teknologian muutokset sekä taloudellisen, poliittisen ja sosiaalisen ympäristön muutokset – vaikuttavat suoraan organisaatioihin, työtehtäviin ja ihmisiin luoden uusia haasteita ja vaatimuksia koulutukselle ja yleensä ihmisten jatkuvalle itsensä kehittämiselle. Lisäksi nykyiset joustavat uramahdollisuudet sekä organisaatorakenteiden uudistuminen ja muuttuneet johtamiskäytännöt ohjaavat omalta osaltaan ihmisten oppimista ja ammatillista kasvua. Kyseiset tekijät ovat muuttaneet merkittäväällä tavalla myös ohjausalan toimintaympäristöä ja toimijakenttää sekä ohjausalan ammattilaisilta edellytettävää osaamista ja asiantuntijuutta. (Lairio & Puukari 2003, 5–6; Ruohotie 2000, 28–29.)

Siltala (2004, 133) toteaa, että työmarkkinamuutoksissa on nähtävissä siirtyminen vanhasta modernista postmoderniin – kansallisvaltion säätelystä ja luokkasopimuksesta yksilöiden itseohjautuvuuteen globaalin verkostotalouden dynaamisissa muutoksissa. Täystyöllisyys ja massakoulutus ovat muuttuneet yksilölliseksi työuran ja elämänsäntunnetun päätöksenteoksi. Siltala näkee, että nykyisin huolehditaan mieluummin ihmisten työllistettävyydestä kuin työllisyydestä.

Ohjauksikäsitteet on noudatellut aina oman aikansa näkemystä. Ennen ajateltiin, että yhteiskunnassa vallitsee tila, jossa ammattien ja työtehtävien järjestelmä on suhteellisen pysyvä, ja että ammatit ja työtehtävät edellyttävät ihmiseltä tiettyjä ennakoitavia määriteltyjä ominaisuuksia, kykyjä ja persoonallisuudenpiirteitä. Tällöin ohjauksen tehtävänä oli löytää vain oikea henkilö oikeaan työhön ja ammattiin. Nykyiset yhteiskunnan tyypilliset piirteet – kuten mahdollisuuksien runsaus, koulutuksen korostaminen, kilpailu, jatkuva muutos ja epävarmuus, kansainvälisyys, moniarvoistuminen sekä yksilöllisyys – luovat uudenlaisia haasteita ihmisille. Nykypäivänä pärjätäkseen ihmisen on välttämätöntä sopeutua muuttuviin olosuhteisiin, ja jopa itse tuottaa muutosta ja uusia innovaatioita. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että yhteiskuntamme on mahdollistettava kansalaisille hyvä koulutustaso ja mahdollisuudet elinikäiseen oppimiseen, joka taas luo puolestaan haasteita koulutus- ja urasuunnitteluun liittyvään neuvonta- ja ohjaustyöhön. (Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 72; Tynjälä 2003, 86).

Sekä Euroopan Unioni että taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD ovatkin nostaneet viime vuosina elinikäisen oppimisen politiikan ja koulutus- ja työuran kattavan ohjauksen keskeiseksi asiaksi kehittämissä politiikassaan (OECD 2004b). Kansalaisille halutaan taata tarkoituksenmukaiset ohjaus- ja neuvontapalvelut yksilöllisten ja joustavien opintopolkujen suunnittelemiseksi. Elinaikaisella ohjauksella ei edistetä kuitenkaan vain yksilöllisiä tavoitteita, vaan sillä tuetaan myös monien EU:n

poliittisten päämäärien saavuttamista. Yleinen käsitys on, että hyvin järjestetty ohjaus palvelee laajasti yhteiskunnan eri osapuolten tavoitteita. Näin ollen ”kansalainen kykenee sovittamaan yhteen omat tavoitteensa, koulutusvaihtoehdonsa ja urakehityksensä työmarkkinoiden tarpeiden ja mahdollisuuksien mukaan, koulutusorganisaatiot saavat opiskelijoita ja yritykset työntekijöitä samalla kun yhteiskunta ja taloudellista kehitystä voidaan vauhdittaa aktiivisen kansalaisuuden ja joustavan työvoiman liikkuvuuden avulla”. Täten elinikäisen ohjauksen politiikka korostaa aikuisten ohjausta myös talouden ja työmarkkinoiden näkökulmasta. (Aikuisopiskelun tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen 2006, 3–4, 15; Onnismaa 2007, 124.)

## 2.2 Työelämämuutokset

Monet globaalit ja yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat suoraan tämän päivän työelämään. Muun muassa rakennemuutosten ja teknologian kehityksen myötä työelämän kaikissa ammattiryhmissä kohdataan jatkuvasti erilaisia muutoksia. Lisäksi työpaikat ovat epävarmempia kuin ennen, sillä erityisesti informaatioteknologian kehitys on mahdollistanut monien työtehtävien toteuttamisen entistä nopeammin ja pienemmällä työteholla. Myös uudet joustavat organisaatorakenteet ovat lisänneet mahdollisuutta reagoida nopeasti markkinoiden muutoksiin. On selvää, että jatkuva työelämän muutos luo pelkoa ja sekavuuden tunnetta: ihmiset ovat epätietoisia rooleistaan ja siitä, minkälaisia valintoja heidän tulisi tehdä elämässään. Epävarmuus on läsnä monissa työelämän asioissa. (Ruohotie 2000, 293–295.)

Koska työelämän organisaatioiden sekä työn sisältöjen muutokset ovat nopeita ja osin ennakoimattomiakin, edellytetään tämän päivän ihmiseltä kykyä ja halua uudistaa jatkuvasti omaa ammattitaitoaan ja osaamistaan. Jo pelkästään muutokset yleisissä työelämäkvalifikaatiovaatimuksissa edellyttävät ihmisiltä jatkuvaa itsensä kehittämistä. Muuttuvassa työelämässä arvostetaan entistä enemmän työntekijöiden omaaloitteisuutta muun muassa oman osaamisen arvioinnissa, työnhaussa, urasuunnittelussa ja osaamisensa ajantasaistamisessa. Myös muuttuvat työmarkkinat ja niissä suunnistaminen vaativat nekin uudenlaisia taitoja ihmisiltä. (Helakorpi 2005, 7, 27; Välijärvi 2004, 23; Suomen aikuiskoulutuspolitiikan teematutkinta 2002.)

Tynjälän näkemys on, että työvoiman kouluttaminen tietoyhteiskunnan tarpeisiin ja siihen ohjaaminen on vaativa tehtävä, koska kukaan ei pysty tänä päivänä tietämään, minkälaisessa maailmassa elämme muutaman vuosikymmenen kuluttua. Hän mukaansa

joidenkin ennusteiden valossa tulevaisuuden yhteiskunnassa ei riitä kaikille töitä, ja pätkätyöläisyys tulee joka tapauksessa olemaan tavanomaista. Siksi olisikin erityisen tärkeää ohjata ihmisiä tietoiseen urasuunnitteluun, sisäiseen yrittäjyyteen ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen. (Tynjälä 2003, 103–104.)

Myös Julkunen kiinnittää huomiota työnteon muotojen kirjavoitumiseen sekä epätyypillistymiseen. Työmarkkinoille on ilmestynyt uusia asemia ja itsensä työllistämistä, mutta myös pakko-, vastentahtoista ja näennäisyrittäjyyttä. Henkilöllä voi olla jatkuvasti uuden työn hakeminen päällä tai monia työnantajia ja rahoittajia yhtä aikaa. Muun muassa määräaikaiset työsuhteet ja vuokratyönkäyttö kuvastavat työelämän muutoksia ja yritysten haluttomuutta sitoutua henkilöstöön pitkäaikaisesti. Lisäksi työ ei ole enää välttämättä sidottu tiettyyn aikaan ja paikkaan. Useat joutuvat sopeutumaan työmarkkinoiden mukaan ja hyväksymään esimerkiksi työajoiltaan itselleen sopimattoman työn. Monet ihmiset voivat joutua luomaan itse oman työnsä tai markkinoimaan ja tuotteistamaan itsensä ja oman osaamisensa. Täten työn epätyypillistyminen vaikuttaa jatkuvasti ihmisen elämäntilanteeseen: epävarmuus toimeentulosta ja tulevaisuudesta näkyy helposti ahdistuneisuutena. Pelko työttömyydestä, irtisanomisen uhka, ennakoimattomat muutokset ja huoli työn vaatimusten kasvusta niin, ettei niistä enää selviä, ovat epävarmuutta aiheuttavia tekijöitä. (Julkunen 2008, 109–117; Keinänen 2009, 101.) Myös Siltala (2004) on kiinnittänyt huomiota työelämän muutoksiin. Hän näkee, että työelämä on huonontunut samalla kun yhteiskunta on muuttunut hyvinvointivaltiosta hyperkilpailua ja markkinataloutta ihannoivaksi.

Lehto (2009, 130) taas tuo esiin myönteisiä muutossuuntia työolotutkimusten pohjalta. Hänen mukaansa työelämän myönteisenä kehityksenä pitkällä aikavälillä voidaan nähdä muun muassa työssä kehitymis- ja vaikuttamismahdollisuuksien lisääntyminen ja työn monipuolistuminen. Ihmiset sovittavat työn omaan elämäntilanteeseensa, se mikä toiselle on etu, voi olla toiselle haitta. Esimerkiksi joidenkin elämäntilanteeseen sopivat paremmin niin sanotut epätyypilliset työsuhteet, joiden lisääntymistä on pidetty yleisesti yhtenä työelämän huonontumisen indikaattorina.

Vaikka keskustelu epätyypillisten työsuhteiden yleistymisestä on vilkasta, on vuonna 2008 tehdyn työvoimatutkimuksen mukaan vakituisessa ja kokoaikaisessa työsuhteessa, yhdelle työnantajalle työnantajan tiloissa työskentely edelleen tyypillisin palkkatyösuhteen muoto. Viimeisten reilun kymmenen vuoden sisällä jatkuvassa ja kokoaikaisessa työsuhteessa olevien osuus palkansaajista on pysynyt vakaana.

Määräaikaisuus on heilahdellut eniten talouden suhdanteiden mukaan. (Pärnänen & Sutela 2009, 166.)

### 2.3 Koulutuspoliittiset muutokset

1900 -luvun loppupuolella suomalainen koulutusjärjestelmä on kokenut useita muutoksia. Toisen maailmansodan jälkeen Suomen koulutusajattelu on kytkeytynyt vahvasti pohjoismaiseen hyvinvointivaltiomalliin. Koulutuspolitiikan keskeinen tehtävä on ollut kansallisen kilpailukyvyn parantaminen, mutta myös yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vähentäminen lisäämällä koulutuksellista tasa-arvoa ja parantamalla yksilöllisiä koulutusmahdollisuuksia. 1970 -luvulta lähtien työvoimahallinto alkoi kiinnostua aikuiskoulutuspolitiikasta. Työministeriö pyrki ratkaisemaan työelämän rakenteellisia muutoksia kehittämällä työvoimapolitiittista aikuiskoulutusta ja vahvistamalla aikuiskoulutuskeskusten verkkoa. Koulutusmalli alkoi painottaa ammatillista aikuiskoulutusta ja työelämäkeskeisyyttä, koulutuksesta tuli vähitellen kysyntälähtöisempää ja markkinasuuntautuneempaa. 1980 -luvun loppupuolella koulutuksen kentällä alkoi näkyä epävarmuus ja yhteiskunnalliset rakennemuutokset – aikuiskoulutus alettiin nähdä kyseisten tekijöiden hallintana. Vuosituhannen vaihteessa elinikäisen ja elämänlaajuisen oppimisen ideologia nostettiin kansainvälisesti esiin, se nähtiin tärkeänä uuden tieto- ja osaamisyhteiskunnan muodostamisessa ja kilpailukyvyn parantamisessa. Yhteiskunnallisten haasteiden rinnalla suomalaisen aikuiskoulutuksen kenttään ovat vaikuttaneet voimakkaasti myös elinikäisen ja elämänlaajuisen oppimisen periaatteet. (Rinne, Mäkinen, Olkinuora & Suikkanen 2006, 11–18; Suomen aikuiskoulutuspolitiikan teematutkinta 2002.)

Kaikkiaan koulutuspolitiikalla on pyritty reagoimaan yhteiskunnallisten muutosten myötä syntyneisiin muutostarpeisiin, erityisesti työelämän saralla. Aikuiskoulutuspolitiikan yhtenä keskeisenä tavoitteena onkin työvoiman saatavuuden ja työllisyyden turvaaminen aikuisväestön osaamis- ja sivistystarpeisiin vastaamisen sekä sosiaalisen koheesion ja tasa-arvon edistämisen rinnalla. Kokonaisuutena koulutuspolitiikka voidaan nähdä osana yhteiskuntapolitiikkaa. Myös muuttuva maailma on asettanut ja asettaa yhä edelleen melko suuria vaatimuksia koulutusjärjestelmälle. Tätä viestivät muun muassa koulutuksen rakennemuutokset ja korkeakoulujärjestelmämuutokset. Muita koulutuspoliittisia muutoksia ovat olleet esimerkiksi etä- ja monimuoto-opetuksen lisääminen, tietoverkkojen hyödyntäminen opetuksessa ja näyttötutkinnot. Aikuiskoulutuksen joustavuutta on pyritty lisäämään

muun muassa opiskeluun liittyvien valintavaihtoehtojen moninaistamisella ja opintojen henkilökohtaistamisella (ks. luku 3.3). Monet koulutuslainsäädäntöuudistukset ovat helpottaneet aikuiskoulutuksen järjestämistä aikuisille soveltuvilla tavoilla. Yleisesti koulutuspolitiikalla pyritään siihen, että koulutus seuraisi mahdollisimman nopeasti yhteiskunnan ja työelämän muutoksia. Toisaalta koulutuspoliittisilla ratkaisuilla pyritään myös kehittämään yhteiskuntaa ja työelämää. ( Helakorpi & Helander 2009, 10; Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 76–78; Suomen aikuiskoulutuspolitiikan teematutkinta 2002.)

Koulutuspoliittisissa yhteyksissä ohjaus liitetään usein opinto-ohjaukseen sekä koulutuksen tehokkuuden lisäämiseen, keskeyttämisten vähentämiseen, tutkintojen läpäisyn nopeuttamiseen ja moninkertaisen koulutuksen välttämiseen. Perimmiltään ohjauksen tavoitteena tulisi olla kuitenkin opiskelijan oman toimijuuden tukeminen ja mahdollistaminen. Esimerkiksi koulutuksen toteuttamistapoja ja ohjausmenetelmiä uudistamalla koulutusorganisaatiot voisivat tarjota aikuisille entistä paremmin heidän omista tarpeistaan johdettuja oppimismahdollisuuksia, jotka tukisivat myös heidän henkilökohtaista ja ammatillista kehittymistään. (Lätti 2008, 5; Putkuri 2005, 106.)

## **2.4 Muutokset ihmisten elämänculussa ja urakehityksessä**

Muutokset yhteiskunnassa, työelämässä ja koulutuspolitiikassa ovat lisänneet aikuisohjauksen tarvetta ja kysyntää. Ura- ja elämäncsuunnittelusta on tullut jatkuvaa, sillä siirtymät työhön ja koulutukseen eivät liity enää tiettyyn aikakauteen tai elämäncvaiheeseen. Siirtymiä työstä koulutukseen ja koulutuksesta työhön voidaan tehdä useasti myös aikuisiän aikana. Eli enää ei ihmisten elämänckulkua voida yksiselitteisesti määrittää perinteisessä lineaarisessa järjestyksessä, jossa ensin tuli koulutus, sitten ammatti, työ ja perhe. Nykyisin ihmiset tekevät valintoja, joiden seurauksena elämäncvaiheet limittyvät ja vaihtelevat monin eri tavoin. Lisäksi työura muuttaa monesti muotoaan, ja työn tai työuran merkitykset vaihtelevat ihmisten yksilöllisissä elämänckuluissa. Vaikka monella sektorilla aikuisten valinnanmahdollisuudet ovat lisääntyneet ja luoneet siten vapautta, samalla elämänckulun ennakoimattomuus ja nopeasti muuttuva elinympäristö ovat tuoneet uusia haasteita oman elämäncsuunnitteluun. Onkin tärkeää, että kouluttautuminen, suuntautuminen työhön ja ammatteihin sekä ammatillinen kehityskulku ymmärretään kokonaisvaltaisesti ja osana elämänckokonaisuutta. (Herranen & Penttinen 2008, 15–16; Kurikkala 2006, 62; Peavy 1999; Putkuri 2005, 106.) Muun muassa Vanhalakka-Ruoho (2008, 122) pitää tärkeänä,



Onnismaa näkee kuitenkin urakäsityksen muutoksen taustalla subjektiivisiin, henkilökohtaisiin merkityksiin perustuvan uran korostumisen. Hänen mukaansa jokaisella on nykyään ura, jossa halutaan hierarkkisen urakehityksen sijasta jäljittää sitä, millaisena työ näyttäytyy omassa elämänkentässä. (Onnismaa 2007, 80–81.) Ruohotien näkemyksen mukaan ura voidaan nähdä sarjana erilaisia työkokemuksia, joita yksilölle ajan mittaan kertyy. Työuraa eivät enää niinkään määrittele ihmisen ikä ja asema organisaatiossa. Enemminkin työuraan vaikuttaa Ruohotien mukaan se, kuinka hyvin yksilö itse tunnistaa omat persoonallisuuden piirteensä ja arvonsa sekä oppimiseen liittyvät asenteensa ja käytänteensä, ja kuinka hyvin hän kykenee toimimaan erilaisissa muuttuvissa työtiimeissä ja -yhteisöissä hyödyntäen omaa tieto- ja taitopääomaansa. (Ruohotie 2000, 206–210.)

Ihmisten opiskelu, työelämä ja urakehitys ovat kaikki kytköksissä elämänsä kokonaisuuteen. Toisinaan aikuisten voi olla vaikea itsenäisesti hahmottaa työelämä- ja urasuunnittelua osaksi omaa toimintaansa, tai yleensäkin paikantaa itsensä työelämässä. Onnismaa (2004, 82) korostaakin, että ohjausalan asiantuntijoiden tulee olla kykeneväisiä sekä kohtaamaan että jäsentämään muuttuvaa yhteiskuntaa ja ympäristöä osana sosiaalista todellisuutta. Heidän tulee myös kyetä tukemaan aikuisia oman elämänsä muokkaamisessa.

### **3 Aikuisohjauksen määrittelyä**

Aikuisohjausta voidaan jäsentää ja määritellä muun muassa edellä mainittujen yhteiskunnallisten muutosten näkökulmasta. On olemassa runsaasti muitakin vaihtoehtoisia näkemyksiä ohjauksesta, sillä ohjaus on yhteydessä myös ohjattavan omaan elämänsä hallintaan ja siihen liittyviin haasteisiin. Tässä luvussa luodaan katsaus ohjauksen moninaisiin näkökulmiin ja määrittelyihin, sekä siihen, mitä aikuisuuden huomioiminen ohjauksessa tarkoittaa. Lisäksi kiinnitetään huomiota aikuisohjauksen työ- ja tehtäväkenttään sekä aikuisohjaukseen vaikuttaviin reunatekijöihin.



### 3.1 Ohjaus käsitteenä ja toimintana

Ohjauksella on monta eri merkitystä ja se on aina kontekstisidonnaista, tavoitteellista toimintaa. Lisäksi ohjausta on määritelty eri aikoina eri lähtökohdista käsin. Aikoinaan ohjaus ymmärrettiin lähinnä uranvalinnan ohjaukseksi, myöhemmin ohjaukseen liitettiin mukaan myös opiskelun ohjausta. Nykyään ohjaus ymmärretään laajasti ihmisen koko elämän suunnittelun ja hallinnan valmiuksien kehittämiseksi. Ohjauksikäsitteen määrittelyssä on kyse myös siitä, tarkastellaanko sitä teoreettisesta vai käytännöntyön näkökulmasta, ja miten ohjaukseen liittyviä reunaehtoja määrittelyssä huomioidaan. Yleisimmin ohjauksen käsitteellä viitataan opetus- ja ihmissuhdeammateissa käytettävään työmenetelmään – ammatillisen keskustelun muotoon – mutta myös institutionaaliseen toimintaan, jolle on asetettu sisällölliset tavoitteet ja joissa käytetään tiettyjä työtapoja. Ohjauksen kohteena voi olla yksilö, ryhmä tai laajempi yhteisö. Tiivistetysti voidaan sanoa, että ohjaus on erilaisten ammattilaisten toimintaa erilaisissa konteksteissa, joissa he työskentelevät yhdessä erilaisissa elämänvaiheissa elävien ihmisten kanssa. Lisäksi ohjaus linkittyy monesti osaksi yhteiskunnan palvelujärjestelmää. (Helakorpi & Helander 2009, 16; Määttä & Laaksonen 2005, 11; Nummenmaa ym. 2008, 35.)

Ohjausta käsittelevät määritelmät poikkeavat toisistaan sen mukaan, korostetaanko niissä itse menetelmää, ohjaajan ja ohjattavan välistä vuorovaikutussuhdetta vai prosessia, johon ohjauksella pyritään vaikuttamaan. Useimmiten ohjausta määriteltäessä korostetaan sen prosessimaista luonnetta tai ohjaajan ja ohjattavan välistä vuorovaikutussuhdetta. Ohjaus tulisi kuitenkin käsittää laajemmin kuin vain vuorovaikutussuhteeksi. Esimerkiksi holistisessa, kokonaisvaltaisessa ohjausmallissa ohjaustoiminta jaetaan kolmeen sektoriin, jotka ovat opiskelijan kasvun ja kehityksen tukeminen, opintojen ohjaus ja elämänsuunnittelun ohjaus. Tämän ohjausmallin yhtenä lähtökohtana on, että ohjausta toteutetaan porrastettuna organisaatiossa toimivien eri ohjauksen asiantuntijoiden toimesta. (Kasurinen 2004, 42; Määttä & Laaksonen 2005, 11; Peavy 1999, 19.)

Onnismaa näkee ohjauksen työmenetelmänä, ammatillisen keskustelun työmuotona, jota sovelletaan monissa ammateissa. Täten ohjauksen voidaan nähdä olevan ajan, huomion ja kunnioituksen antamista ohjattavalle. Parhaimmillaan ohjaus on hänen mielestään ohjaajan ja ohjattavan neuvottelua: se edistää keskustelun keinoin ohjattavan kykyä parantaa elämäänsä haluamallaan tavalla. Näin ollen ohjausta voikin kuvata laaja-alaiseksi elämänsuunnittelun menetelmäksi. Toisaalta Onnismaa nostaa esiin myös

ohjauksen poliittiset lähtökohdat. Hän toteaa, että ohjaus on henkilökohtaista, ja henkilökohtainen on usein poliittista. Ohjaus voidaan nähdä siis myös poliittisena prosessina yksilöllisten ja yhteiskunnallisten tarpeiden välillä. (Onnismaa 2007, 120.)

Pasanen näkee ohjauksen pääasiassa auttamisena ja vuorovaikutuksen tuottamisen tapana, mutta myös toimintaympäristönä, työtapana ja ammattina, joissa tavoitteena on muodostaa toimiva neuvotteluareena ohjaajan ja ohjattavan välille. Pasanen mukaan ohjaus tulisi nähdä osana useaa eri työnkuvaa. Hänen mielestään ohjaus on toisen auttamista yhteiseen toimintaan ja tuon toiminnan toteuttamisessa. Hän korostaa myös, että ohjaus on elämänsuunnittelun ja -hallinnan metodologiaa, joka lähtee kulloisenkin ohjattavan, tilanteen ja ympäristön näkökulmasta. (Pasanen 2003, 11–23.)

Yhtenä ohjauksen keskeisenä tavoitteena nähdään olevan asiakkaan oman toimijuuden vahvistaminen. Toimijuus on sitä, että ihminen itse tulkitsee asioita, tekee valintoja ja toimii omien päätöstensä pohjalta. Vaikka toimijuuden lähtökohdat käsitetään yleensä ensisijaisesti yksilöllisinä prosesseina, nähdään ne myös suuressa määrin riippuvaisiksi sekä yksilön sosiaalisista että yhteiskunnallisista resursseista. Kaikkiaan yksilön toimintakykyisyydessä – jolla tarkoitetaan ihmisen valmiutta ja voimavaroja toimia luovasti ja kehittävästi omassa elämäkälussä ja sosiaalisessa ympäristössä – on kysymys autonomiasta ja itseohjautuvuudesta, mutta myös yhteistoiminnasta, vastuullisuudesta ja riippuvuudesta muihin tekijöihin. Yksilön toimintakykyisyyden tukemiseksi ohjauksessa autetaan asiakasta tulemaan tietoisemmaksi omien kokemustensa merkityksistä ja omista muutosprosesseistaan elämäkälkunsä aikana. (Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen 2003, 115–116; Peavy 1999, 22, 43–47.)

OECD:n raportissa (2004a) ohjaus nähdään pääasiassa palveluina, joiden tarkoitus on auttaa kaikkia ihmisiä koulutukseen, ammattiin tai omaan uraan liittyvissä valinnoissa. Toisin sanoen tämän näkemyksen mukaan ohjauksen tarkoituksena on auttaa ihmisiä pohtimaan omia pyrkimyksiään, mielenkiinnon kohteitaan, pätevyyyttään sekä kykyjään. Ohjaus auttaa heitä myös ymmärtämään työmarkkinoita ja koulutusjärjestelmiä, ja suhteuttamaan uutta tietoa omiin käsityksiin ja näkemyksiin. Ohjauksella pyritään opettamaan ihmisiä itseohjautuvasti suunnittelemaan ja tekemään päätöksiä työhön ja koulutukseen liittyvistä asioista. Lisäksi raportissa nähdään tärkeäksi, että ohjaus tuottaa helposti saatavilla olevaa tietoa työmarkkinoista ja koulutusmahdollisuuksista.

Vaikka ohjauksen määritelmissä on paljon eroja, on niissä myös yhtäläisyyksiä, joiden perusteella voidaan nimetä joitakin yhteisiä piirteitä kaikelle ohjaustoiminnalle.

Ensinnäkin ohjaus on ammatti tai ainakin osa ammatillisesta osaamisesta, joka edellyttää koulutusta. Toiseksi ohjaus on aina aktiivista toimintaa, jossa käsitellään ihmisten henkilökohtaisia, sosiaalisia, ammatillisia ja koulutuksellisia kysymyksiä. Kolmanneksi ohjaus käsitetään yleisesti jonkin teoreettisen lähtökohdan pohjalta ja siinä noudatetaan tai tulisi noudattaa tiettyjä yleisiä laadittuja periaatteita. Yleinen näkemys on, että ohjausprosessin avulla ohjattava oppii tekemään päätöksiä ja muodostamaan uusia toiminta- ja ajattelutapoja. Usein ohjaus nähdään ihmisten hyvinvoinnin edistäjänä ja heidän omien voimavarojensa tukemisena.

### **3.2 Aikuisuuden huomioiminen ohjauksessa**

Aikuisuus -käsitteellä on erilainen sisältö riippuen siitä, tarkoitetaanko sillä kulttuurista vai juridista aikuisuutta, aikuisuutta moraalien ja vastuun näkökulmasta tai elämänmittaiseen oppijan rooliin asettuvaa niin sanottua uutta aikuisuutta. Lähtökohtaisesti aikuiseksi on katsottu henkilö, joka tavallisesti toimii tai on toiminut työelämässä. Aikuisuus on myös asettunut sekä institutionaalisesti että kokemuksellisesti omaksi elämänvaiheeksi. Joidenkin määritysten mukaan aikuisuuden käsite ja sisältö on kulttuurisidonnaista. Aikuisuutta voidaan lähestyä myös psykologian ja yhteiskuntatieteellisten teorioiden valossa, jotka liittyvät usein ihmisen kehittymiseen ja elämäntieteen käsitteisiin. Usein aikuisuuden ydin liitetään niihin rooleihin, joita aikuisella on perheessä ja työssä. Aikuisuus perustuu myös oletuksille moraalista kypsyydestä. (Koski & Moore 2001, 4–11.)

Aikuisuus näyttää muuttuneen tai tulleen kyseenalaiseksi jälkimodernin yhteiskunnan murroksessa. Nykyisin jälkimoderneissa yhteiskunnissa aikuisikään liitetään vaateita persoonallisuuden kehittämisestä, henkilökohtaisesta kasvusta ja itsensä toteuttamisesta, kun aikaisemmin elämää rakennettiin vakaisiin sosiaalisiin rakenteisiin. Oppimisyhteiskunta korostaa aikuisuutta vastuullisuutena, kypsänä valintoina ja henkilökohtaisena kasvuna. Mahdollisuudet erilaisille ja eriytyville elämäntilanteille ovat avoimempia ja joustavampia kuin aikaisemmin. Muutos on tapahtunut kuitenkin vähittäin, eivätkä kaikki koe aikuisuuden uusia vaateita pakollisina velvoitteina, vaikka puheet elinikäisestä oppimisesta, oppimisyhteiskunnasta ja jatkuvan koulutuksen tärkeydestä voidaankin nähdä yleisenä pakkona. (Koski & Moore 2001, 4–11.)

Ohjauksen määrittelyyn syntyy lisää haasteita silloin, kun ohjausta paikannetaan aikuisiin. Mutta mitä erityisyyttä aikuinen tuo ohjaukseen? Ensinnäkin ohjauksessa

tulee huomioida aikuisen elämäkokonaisuus; se, että aikuisopiskelijan elämäntilanteen moninaisuutta jäsentävät opintojen lisäksi elämän koko kirjo: työ, perhe, harrastukset ja vapaa-aika sekä erilaiset muut tehtävät. Lisäksi aikuisen opiskelu- ja oppimisvalmiudet sekä elämäntilanteen ja opiskelun yhteensovittaminen muodostavat aikuisohjaukseen erityisiä haasteita. Laajasti tarkasteltuna aikuisohjauksen tavoitteena on auttaa yksilöä tekemään perusteltuja päätöksiä niin henkilökohtaisessa, koulutuksellisessa kuin työuraan liittyvässä elämäkulussa. Käytännössä tämä tarkoittaa, että aikuista tuetaan valintojen teossa, ja häntä autetaan rakentamaan urapolkuaan omien päätösten ja ratkaisujen avulla läpi elämänkaaren. Lisäksi aikuisohjauksessa tulee ottaa huomioon aikuisuuden moninaiset roolit ja muut erityispiirteet sekä aikuisen elämän tilanteesta johtuvat yksilölliset tarpeet. Pääasiassa ohjaus voidaan ymmärtää aikuisen auttamiseksi ja tukemiseksi erilaisissa siirtymätilanteissa ja -vaiheissa, mutta se voidaan ymmärtää myös toimintamahdollisuuksien avaajana aikuisopiskelijalle. (Aikuisopiskelun tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen 2006, 7; Herranen & Penttinen 2008, 18–21; Lätti & Putkuri 2008, 36–38; Putkuri 2005, 105.)

Onnismaan (2007, 69) mukaan aikuisten ohjaus on lisääntynyt 2000-luvulla voimakkaasti, mutta sen muodot ovat olleet melko hajanaisia. Kasurinen ja Vuorinen toteavat, että aikuisten ohjauspalveluihin kohdistuu enenevässä määrin monia odotuksia. Lisäksi he korostavat, että työelämän vaatimusten kasvaessa aikuisten koulutukseen ohjaamiseen ja ammattitaidon kehittämiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Nykyisin tiedotus-, neuvonta- ja ohjauspalveluja tarjotaan koulutukseen hakevien tai jo koulutuksessa olevien lisäksi työmarkkinoille siirtyville, työnhakijoille sekä myös työssä oleville aikuisille. Yhtenä aikuisohjauksen haasteena Kasurinen ja Vuorinen kokevat moniongelmaisten asiakkaiden tilanteen selvittämisen ja ratkaisujen löytämisen siten, että myös heidän olisi mahdollista kouluttautua tai työllistyä nyky-yhteiskunnassa. (Kasurinen & Vuorinen 2002, 32–41.)

### **3.3 Aikuisohjauksen työ- ja tehtäväkenttä**

Aikuisopiskelun tiedottamisesta, neuvonnasta ja ohjauksesta voidaan puhua monen alan ammatillisina käytäntöinä, sillä usein ohjausvastuu jakautuu laajalle aikuisopiskelijoiden tai sellaisiksi aikovien kanssa työtä tekevien ryhmälle. Ja koska aikuisten tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyön tehtävä- ja toimijakentät laajenevat jatkuvasti, määräytyy samalla uudenlaisia osaamisvaatimuksia kyseistä työtä tekeväälle henkilöstölle. Usein aikuisohjauksessa tarvitaan monialaista osaamista ja laajaa

yhteiskunnallista näkemystä. Lisäksi tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyötä tekevän henkilön on pystyttävä itse jäsentämään oman toimintansa lähtökohdat ja kontekstit sekä niiden rajapinnat. Lisäksi heidän on kyettävä huomioimaan toiminnassaan erilaiset kohderyhmät ja tavoitteet sekä käytettävät lähestymistavat ja niiden mukaiset työmuodot.

Ohjauksen työ- ja tehtäväkenttä asiantuntijuuden näkökulmasta on ohjausnäkemysten tavoin muuttunut vuosien saatossa. Esimerkiksi Onnismaa viittaa eri yhteyksissä tanskalaiseen ohjauksen tutkijaan Peter Plantiin (1992), joka on tarkastellut, miten eurooppalainen ohjaus- ja neuvontatyö koulutusjärjestelmän tavoitteita tukiessaan on heijastanut talouskasvun ideologiaa. Plantin mukaan ohjaus- ja neuvontatyö on käynyt läpi neljä suurempaa aaltoa. Ensimmäinen aalto 1900-luvun alussa piti aikansa mukaisesti ohjaajaa asiantuntijana, joka voi ennustaa tieteen ja teknologian nimissä ihmisen menestystä erilaisten mittaustulosten ja testien perusteella. Toinen ohjauksen aalto liittyi asiakaskeskeiseen ajatteluun ja työelämän humanistisointipyrkimyksiin, jossa ohjaaja nähtiin yleisesti kuuntelijana ja katalysoijana. Markkinatalouden tullessa koulutukseen syntyi kolmas aalto, jossa ohjaajan rooli käsitettiin markkinoiden voittelijana. Nyt neljännessä aallossa on syntynyt uudenlainen ohjauksen asiantuntijuus, jossa ohjaajalla ei ole enää valmiiksi annettua roolia. Ohjaus- ja neuvontatyö eivät enää perustu siihen, että ohjaaja tietäisi paremmin ja esittäisi selkeitä neuvoja ja ohjeita. Ohjaus ei myöskään perustu ihmisten testaamiseen tai muuhun perinteiseen asiantuntijuuteen vaan ohjaajan ja ohjattavan dialogiin ja yhteistyöhön: riskien, eettisten kysymysten, niiden ratkaisujen ja merkitysten uudelleen tulkintaan yhdessä. Nämä esitetyt aallot eivät kuitenkaan ole tarkoin ajoitettavissa eikä niillä ole mitään selkeitä rajaviivoja. (Onnismaa 2003, 241–243; Plant 1995, 39–42.) Usean aallon piirteitä voidaan tunnistaa samanaikaisesti myös tämänhetkisessä ohjaus- ja neuvontatyössä.

Nykyisin ohjausta tapahtuu hyvin erilaisissa konteksteissa ja instituutioissa. Ohjauspalveluja tuotetaan eri toimintaympäristöissä: oppilaitoksissa ja työ- ja elinkeinotoimistoissa, työpaikoilla, järjestöissä sekä yksityisinä ura- ja rekrytointipalveluina. Ohjaus- ja neuvontataitoja tarvitaan siis lähes kaikilla aloilla. Ohjaus- ja neuvontatyötä tehdäänkin monissa organisaatioissa riippumatta siitä, esiintyvätkö sanat ohjaus ja neuvonta työntekijöiden ammattinimikkeissä vai eivät. Aikuisten ohjauspalvelut keskittyvät kuitenkin pääosin oppilaitosten yhteyteen ja niiden opiskelijoille. (Aikuisopiskelun tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen 2006, 7, 15; Onnismaa 2007, 21.)

Ohjaus liittyy erityisesti ammatillisessa aikuiskoulutuksessa vahvasti opiskelun henkilökohtaistamiseen eli opiskelijan ohjaus-, neuvonta- ja opetustarpeiden huomioonottamiseen opiskelun eri vaiheissa. Henkilökohtaistaminen tarkoittaa opiskelijoiden tavoitteiden, opintosuunnitelman sekä hänen opetus- ja ohjaustarpeensa yhteensovittamista näyttösuunnitelman vaatimuksiin asiakaslähtöisesti. Aikuisoppilaitoksissa opiskelun henkilökohtaistamista on kehitetty 1990-luvulta alkaen. Opiskelun henkilökohtaistaminen on usein kouluttajien vastuulla ja sitä tehdään kolmessa eri vaiheessa. Hakeutumisvaiheessa selvitetään hakijan lähtötilanne, suoritettava tutkinto tai sen osa, koulutustarpeet ja -toiveet sekä hakijan aikaisemmin osoittama ja saavuttama osaaminen. Lisäksi hakeutumisvaiheessa kartoitetaan hakijan tarve ohjaukseen ja erilaisiin tukitoimiin. Hakija voidaan myös ohjata tarvittaessa suoraan tutkintotilaisuuteen. Tutkinnon suoritusvaiheessa päätetään aikaisemmin osoitetun osaamisen tunnustamisesta, suunnitellaan tutkinnon suorittajan kanssa tutkintosuoritusten järjestelyt, neuvotaan ja ohjataan tutkinnon suorittajaa tutkintosuoritusten suunnittelussa ja otetaan huomioon tutkinnon suorittajan erityistarpeet. Tarvittavan ammattitaidon hankkimisvaiheessa tarjotaan opiskelijalle parhaiten soveltuvia koulutusmuotoja, opetusmenetelmiä, oppimisympäristöjä ja -järjestelyjä, ohjataan opiskelijaa joustavien henkilökohtaisten oppimispolkujen suunnittelussa sekä neuvotaan ja ohjataan opiskelijaa myös muiden asiantuntijoiden tarjoamiin tukipalveluihin. (Onnismaa 2007, 16–18, 72; Opetushallitus 2010.) Henkilökohtaistamisesta määrätään myös laissa (ks. laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 21.8.1998/631).

#### **4 Ohjausasiantuntijuus ja ohjaajan kompetenssit**

Aikuisohjauksen tehtäväkenttien ja toimintatapojen laajetessa tulee kiinnittää erityistä huomiota ohjaustyössä tarvittavaan osaamiseen ja asiantuntijuuteen. Tämän luvun pääpaino onkin asiantuntijuuden ja kompetenssien määrittelyssä sekä yleisesti että ohjauksen näkökulmasta tarkasteltuna. Koska Helakorven ja Helanderin (2009) laatimaa ammatillisen opinto-ohjaajan asiantuntijuuden osa-aluejakoa käytetään tämän tutkimuksen yhtenä analyysin välineenä, kuvataan tässä luvussa sen keskeisimmät sisällöt. Tässä luvussa esitellään myös, millaisia ydin- ja erikoiskompetensseja

ohjausalan kansainvälinen järjestö IAEVG (2003) on laatinut kansainvälisiksi ohjaajien kompetenssien kehyksiksi ja minkälaisia ohjaajien kompetensseja Euroopan ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskus CEDEFOP (2009) on määritellyt. Kyseisiä kompetenssiluokituksia ja -määrittelyjä käytetään vertailukohteina tämän tutkimuksen yhteenveto- ja johtopäätösosiossa. Lisäksi tässä yhteydessä esitetään vielä Jyväskylän ohjausalan maisteriohjelman opetussuunnitelmassa mainitut keskeiset kompetenssipainotukset. Erityisesti ura- ja opinto-ohjaajille on olemassa lukuisa joukko myös muita ohjausosaamiseen liittyviä kuvauksia ja määritelmiä (ks. esim. Amundson 2005), joista tässä luvussa esitetään Nummenmaan (2005) laatima kompetenssimäärittely. Kaikissa määritelmissä on havaittavissa samankaltaisuutta. Viimeiseksi tässä luvussa käsitellään ohjaajan ammatillista kehittymistä, erityisesti koulutuksen tarjoamien mahdollisuuksien välityksellä.

#### **4.1 Asiantuntijuuden määrittelyä**

Asiantuntijuus mielletään helposti yksilölliseksi, hierarkkiseksi, kapean tiedollis- taidolliseksi ja lineaarisesti eteneväksi kehityskuluksi. Usein ihmisille on saattanut muodostua käsitys asiantuntijuudesta pysyvänä ominaisuutena eli kun tietty koulutus on käyty ja työskennelty useita vuosia työelämässä, ajatellaan henkilön olevan alansa asiantuntija. Asiantuntijuuden onkin todettu perustuvan tietoihin ja taitoihin sekä osaamiseen ja kokemuksiin, jotka saavutetaan vuosien opiskelun ja käytännön kokemuksen myötä. Mutta kerran hankittu koulutus ja kokemuksen lisääntyminen eivät kuitenkaan välttämättä varmista suoraviivaista asiantuntijaksi kehittymistä, varsinkaan nykypäivän muuttuvassa maailmassa. Asiantuntijuuden kehittyminen tulisi ennemminkin nähdä kokonaisvaltaisesti osana elinikäisen oppimisen prosessia. Työssä ja ammatissa tarvittavien tietojen ja taitojen oppiminen ei tapahdu myöskään yksin muodollisen koulutuksen avulla vaan entistä enemmän opitaan työelämässä, omaa työtä ja työympäristöä kehittäen. (Helakorpi 2005, 59, 125; Kupiainen 2009, 34–37; Toom & Onnismaa 2008, 11–12; Tynjälä 2003, 90–92.)

Asiantuntijaksi ei kehitytä myöskään pelkästään yksilökeskeisesti, vaan kehittyminen tapahtuu usein erilaisissa yhteisöissä ja ryhmissä. Nykyisin on hyvin yleistä, että työtä tehdään moniammatillisissa tiimeissä ja työryhmissä, jolloin kaikkien on toimittava asiantuntijanomaisesti. Tiimit ja työryhmät muodostuvat usein erilaisen koulutuksen ja tehtäväkentän omaavista henkilöistä. Oppimisen on todettu olevan tehokasta moniammatillisissa yhteisöissä ja verkostoissa, joissa kasvetaan jaettuun ja

hajautettuun kokemukseen, ajatteluun ja asiantuntijuuteen. Usein muun muassa innovaatiot ovat monenlaisten verkostojen – niin organisaatioiden sisäisten kuin ulkoisten – ja vuorovaikutuksen tulosta, ja yhä useampi uusi ratkaisu syntyy eri organisaatioiden ja ammattien rajoille. (Helakorpi 2005, 59, 125; Kupiainen 2009, 34–37; Toom & Onnismaa 2008, 11–12; Tynjälä 2003, 90–92.)

Yksi asiantuntijuuteen perinteisesti liitetty ominaisuus on toimintojen automaattisuus. Vaikka automatisoituneet perustoiminnot ovatkin edellytyksiä todelliselle osaamiselle ja asiantuntijuudelle, nykypäivänä niiden rinnalla tarvitaan myös joustavuutta ja kekseliäisyyttä. Yleinen näkemys on, että kun tietyt perustoiminnot ovat asiantuntijan hallinnassa, voi hän käyttää henkisiä resurssejaan vaativampaan ongelmanratkaisuun, ilmiöiden syvälliseen ymmärtämiseen ja työnsä kehittämiseen. Asiantuntijalla tulee olla myös taito soveltaa asiantuntemustaan käytännössä ilmenevien ongelmien ratkaisuun. (Kupiainen 2009, 35–36; Ruohotie 2006, 106–107; Tynjälä 2003, 94.)

Lisäksi asiantuntijuudessa voidaan erotella eri tietoelementtejä. Asiantuntijuuden voidaan katsoa koostuvan kolmesta keskeisestä tiedonlajista: 1) teoreettisesta, muodollisesta tietämyksestä, 2) käytännöllisestä tietämyksestä ja osaamisesta ja 3) itsesääätelytiedoista ja -taidoista, joihin kuuluvat metakognitio ja reflektiivisyys. Metakognitiolla tarkoitetaan ihmisen tietoisuutta omista mielensisäisistä toiminnoistaan sekä tietoja ja tapoja, joilla tunnistetaan ongelmia, etsitään niihin ratkaisuja ja säädellään suorituksia. Reflektiivisyydellä tarkoitetaan kykyä ohjata ja kriittisesti arvioida omaa toimintaansa. Toisin sanoen reflektio merkitsee ihmisen omakohtaisten kokemusten järkeistämistä ja ennen kaikkea pyrkimystä kehittää omaan toimintaan liittyvää mielensisäistä toimintamallia. Kaikki kolme edellä mainittua tiedonlajia vaikuttavat toisiinsa ja niiden yhdistämistä joustavaksi toiminnaksi pidetään asiantuntijuuden edellytyksenä. (Helakorpi 2005, 92; Kupiainen 2009, 35–36; Ojanen 2009, 73–77; Tynjälä 2003, 94.)

## **4.2 Ohjauksen asiantuntijuus**

Ohjauksen näkökulmasta katsottuna asiantuntijuus on sidoksissa tiettyihin ohjauksen tehtäviin, tilanteisiin ja toimintaympäristöihin. Ohjauksen asiantuntijuus merkitsee nykyisissä toimintaympäristöissä usein moninaisia yhteistyösuhteita, merkitysten uudelleenrakentamista ja -tulkintaa sekä eettisten kysymysten pohdintaa. Lisäksi osa asiantuntijuudesta on aina organisaatio- ja tehtäväkohtaista ja kehittyy vain



työskentelemällä ja toimimalla kyseisessä organisaatiossa. Olennainen asiantuntijuutta määrittävä tekijä on siis kontekstuaalisuus, ympäristö, jossa toimitaan. Koulutuksen kentällä ohjauksen asiantuntijan toimintakontekstia määrittävät opiskelijoiden tai opiskelijoiksi aikovien henkilökohtaiset tarpeiden lisäksi oppilaitoksen henkilöstön asettamat vaateet ja odotukset sekä yleisen koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan taholta tulevat ulkoiset vaatimukset. Kaikki yhteiskunnallisessa toimintaympäristössä tapahtuvat muutokset sekä yhteiskunnan arvot ja niiden suuntaamat poliittiset ratkaisut vaikuttavat tai ainakin heijastuvat sekä ohjausasiantuntijan toimintaan että toimintaympäristöön. (Kupiainen 2009, 34–37; Vanhalakka-Ruoho 2002, 187–188.)

Ohjauksen asiantuntijuudessa korostuvat myös sekä ammattialaan ja työhön liittyvien monimuotoisten ongelmien ja haasteiden ymmärtäminen että jatkuvaan kehitykseen sitoutuminen. Ohjauksen asiantuntijan odotetaan hallitsevan erilaisia ohjauksen menetelmiä, mutta myös ohjauksen ydinprosessien ja keskeisten teoreettisten lähestymistapojen ymmärtämistä. Lisäksi kasvun ja kehityksen, oppimisen, ihmisen toiminnan ja ajattelun – toisin sanoen ihmisen psykologisten lähtökohtien – sekä yhteiskunnallisen aikalaiskeskustelun teoreettinen tuntemus ja kyky soveltaa näitä tietoja oman ohjaustyön ja toimintaympäristön kehittämiseen muodostavat ohjaajan asiantuntijuuden perustan. (Kupiainen 2009, 34–35; Vuorinen 2003, 193–195.)

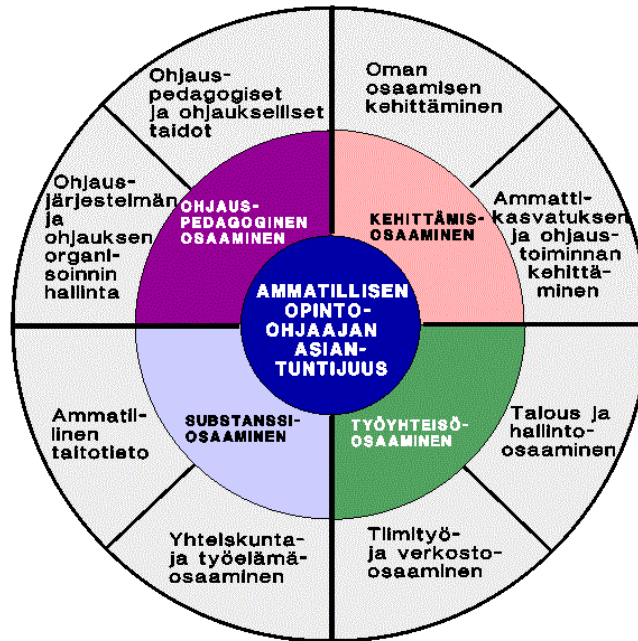
Ohjaus on usein ydinperustaltaan henkilökohtaiseen vuorovaikuttamiseen perustuvaa työtä. Ohjaus suhdeammattina merkitsee sekä dialogisuuden, kielen ja puheen merkityksen että vastuullisuuden ymmärtämistä ja toteuttamista. Vastuullisuuden nimissä ohjauksen ja neuvonnan ammattilaiset korostavatkin tiedon tulkinnallisuutta ja sen rakentamista yhdessä ohjattavan kanssa. Yleinen ajatus on, että ohjauksessa oleva henkilö on oman tilanteensa ja omien ratkaisujensa paras asiantuntija, ja ohjaaja on itse ohjausprosessin asiantuntija. Se, mitä ohjaustyö koskee ja mikä on sen sisältö, on aina neuvoteltava ongelma- ja tilannekohtaisesti. Täten ohjausammattilainen on saman epävarmuuden ja ennakoimattomuuden keskellä kuin ohjattava: ei ole olemassa mitään valmista ja yleispätevää toimintamallia. Myös teorian merkitys ohjaajan toiminnassa on muuttunut enemmän tilannesidonnaiseksi. Ennen todellisuuden ymmärtäminen saattoi olla keskeinen tekijä ohjauksessa, nyt puhutaan mieluummin mahdollisuuksien tajusta. Kun modernin ajan ensimmäisen asiantuntijuuden haasteena oli tietää enemmän, antaa hyviä neuvoja ja puhua, postmodernin ajan toinen asiantuntijuus pyrkii vuoropuheluun ja kuuntelemiseen. Nykyään ohjaus nähdään ohjaajan ja ohjattavan sekä mahdollisesti muiden asiantuntijaosapuolten yhteistyönä, jossa korostuvat elämänsuunnittelun riskikysymysten ja eettisten kysymysten yhteinen

tarkastelu ja arviointi. Näin ollen ohjaustyössä rajaavasta asiantuntijuudesta ollaan siirtymässä myös muiden asiantuntijoiden kanssa jaettuun asiantuntijuuteen. (Louhi-Jauhiainen 2004, 14; Onnismaa 2003, 75–103; Onnismaa 2007, 139–160; Vanhalakka-Ruoho 2002, 187–188.)

Onnismaa kuvaa ohjausalan asiantuntijuutta raja-asiantuntijuutena, taitona tunnistaa ja määrittää uudelleen ohjaustyöhön liittyviä moninaisia rajapintoja. Ohjauksessa raja-asiantuntijuudella voidaan tarkoittaa muun muassa sitä, että ohjaustilanteessa tunnistetaan ja tehdään näkyviksi ohjattavan ja ohjausammattilaisen vastuun ja asiantuntijaroolien rajat. Myös moniammatillisessa yhteistyössä korostuvat ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden rajojen tunnistaminen ja uudelleen määrittelemineen. Eri rajapintojen tasolla saattaa syntyä ristiriitoja ihmisten ja asioiden välisissä suhteissa. Näitä jännitteisiä rajapintoja voi muodostua ohjausammattilaisen suhteessa asiakkaaseen, kollegoihin ja ammattikuntaan, omaan organisaatioon ja yhteistyötahoihin, käytettävissä olevaan aikaan ja resursseihin tai omaan ammatilliseen identiteettiin. Lisäksi mennyt ja tuleva, vanha ja uusi sekä yksilöllisyys ja institutionaalisuus ovat ohjaustyössä ilmeneviä vastakkaisia käsitteitä, joiden rajapinnoilla ohjaaja joutuu usein toimimaan. (Onnismaa 2007, 112; Vanhalakka-Ruoho 2002, 187–188.)

Helakorpi ja Helander ovat määritelleet ammatillisen opinto-ohjaajan asiantuntijuutta. Heidän mukaansa ohjaaja voidaan ymmärtää koulutuksen asiantuntijaksi, jonka osaaminen on jatkuvasti kehittyvää saaden vaikutteita toisaalta työelämän muutoksesta ja toisaalta tiedon ja oppimisen käsitysten muutoksista. Helakorpi ja Helander näkevät asiantuntijuuden perustuvan etenkin oman ammattialan historiallisen ja yhteiskunnallisen merkityksen tuntemukseen, alan keskeisimpien ammattien ja niiden edellyttämien taitojen hallintaan sekä näiden taitojen oppimiseen ja oppimisprosessien ohjaamiseen. Teoreettisesti hallittu ohjaustyö on iso osa opinto-ohjaajan ammattitaitoa, mutta varsinaisen ohjaustyön lisäksi opinto-ohjaajalle kuuluu sekä oman työn että koko oppilaitosyhteisön yhteistyön kehittäminen. Lisäksi opinto-ohjaajan työtä luonnehtii reflektiivisyys: ohjaajan tulee jatkuvasti toteuttaa kriittistä ja arvoperustaista oman toiminnan ja toimintaympäristön muutosten havainnointia ja arviointia. Näin ollen Helakorpi ja Helander jäsentävät opinto-ohjaajan asiantuntijuutta neljän reflektiivisen ulottuvuuden näkökulmista, joita ovat: 1) sisällöllinen reflektio suhteessa yhteiskuntaan ja työelämään, 2) tutkiva ja kehittävä reflektio tieteiden maailmaan (ihmis- ja tietokäsitykset), 3) ohjauspedagoginen reflektio suhteessa oppijaan ja hänen ohjaukseensa sekä 4) työyhteisöllinen reflektio suhteessa kouluorganisaatioon ja sen sosiaalisiin suhteisiin ja työtapoihin. Tältä pohjalta

Helakorpi ja Helander määrittävät opinto-ohjaajan asiantuntijuuden neljään osaamisalueeseen: substanssiosaaminen, kehittämisosaaminen, ohjauspedagoginen osaaminen ja työyhteisöosaaminen. Kuviossa 2 on esitetty edellä kuvattuja asiantuntijuuden osa-alueita ja taulukossa 1 opinto-ohjaajan asiantuntijuuden osa-alueiden sisältöjä. Kyseistä osa-aluejaottelua käytetään myös tämän tutkimuksen analyysin yhtenä apuvälineenä. (Helakorpi & Helander 2009, 19–23.)



Kuvio 2. Opinto-ohjaajan asiantuntijuuden osa-alueet (Helakorpi & Helander 2009.)

Taulukko 1. Opinto-ohjaajan asiantuntijuuden kuvauksia (Helakorpi & Helander 2009.)

Asiantuntijuuden osa-alue	Kuvaus
<b>SUBSTANSSIOSAAMINEN</b>	
<b>Ammatillinen/sisällöllinen taitotieto</b>	Ammatillinen/sisällöllinen taitotieto tarkoittaa oman opinto-ohjaajan koulutuksen ja työkokemuksen perusteella hankittua osaamista: valmiutta suunnitella, toteuttaa ja kehittää ohjaustehtäviä. Esim. osaa suunnitella ohjausjärjestelmää, ohjausaineistoja ja -ympäristöjä, hallitsee keskeiset ohjausaiheiden ydinsisällöt sekä omaa valmiuden arvioida ja kehittää ohjausta sekä hakea uutta tietoa ja sen soveltamista ohjaukseen. Opinto-ohjaajan ei odoteta olevan kaikkien ko. aiheiden ja sisältöjen huipputaitaja, mutta yhden aineen/ammatin syvälinen hallinta auttaa häntä ymmärtämään ja jäsentämään yhteiskunnan ja työelämän todellisuutta.
<b>Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen</b>	Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen tarkoittaa työyhteisöissä tarvittavaa käytännöllistä osaamista: hallitsee yhteiskunnallisen

	<p>kokonaisuuden sekä työelämän ja ammattien toimintatavat ja kehityksen, tuntee opetus- ja ohjausalan järjestelmät ja tietolähteet, osaa käyttää mm. tietotekniikkaa ja verkostoja hyödyksi työssään, tuntee ohjausalan tavat ja perinteet, omaa vastuuntuntoa, kielitaitoa ja kykyä itsenäiseen vastuulliseen työhön. Yhteiskunnan ja työelämän ”pelisäännöt” ja verkostot hallinnassa.</p>
<p><b>OHJAUSPEDAGOGINEN OSAAMINEN</b></p> <p><b>Ohjauspedagogiset ja ohjaukselliset taidot</b></p> <p><b>Ohjausjärjestelmän ja ohjauksen organisoimisen hallinta</b></p>	<p>Ohjauspedagogiset ja ohjaukselliset taidot liittyvät opinto-ohjaajan kykyyn opettaa, ohjata, neuvoa ja motivoida opiskelijoita. Se edellyttää opetuksen, ohjauksen ja kasvun teorioiden ja käytäntöjen hallintaa ja persoonallista otetta opetus- ja ohjaustyöhön. Menestymisen ehtona on kyky mm. empaattiseen vuorovaikutukseen, mikä näkyy ihmissuhdetaitoina ja aitona kiinnostuksena ihmisistä, myös monikulttuurisesti</p> <p>Opetus ja ohjaus ei ole pääsääntöisesti pelkkää opiskelijoiden suoraa opetusta tai neuvontaa, vaan elämyksellistä ja empaattista ohjausmahdollisuuksien luomista, organisoimista ja prosessien tukemista. Opinto-ohjaajan tulee hallita koulutus-, opetus- ja ohjausjärjestelmät ja ohjausprosessit: suunnittelu, toteutus ja arviointi. Hänellä tulee olla yhteyksiä opetus- ja ohjausalan vaikuttajiin ja hänen tulee seurata kasvatus-, opetus- ja ohjausalan kehitystä. Opetus ja ohjaus on yhä enemmän toimimista niin lähi- kuin etäverkostoissa ja alueellisissa yhteisöissä.</p>
<p><b>KEHITTÄMISOSAAMINEN</b></p> <p><b>Oman osaamisen kehittäminen</b></p> <p><b>Ammattikasvatuksen ja ohjaustoiminnan kehittäminen</b></p>	<p>Kehittämisen osa-alue liittyy opinto-ohjaajan kykyyn arvioida ja kehittää omaa työtään itsenäisesti ja yhdessä työyhteisön kanssa. Tämä edellyttää mm. käsitteellistä ajattelua ja itsearviointitaitoja. Oppilaanohjaajalla tulee olla kykyä seurata ohjausala (mm. ohjausjärjestelmät, ohjauksen tutkimukset). Opinto-ohjaajan on seurattava myös laajemmin kasvatus-, opetus- ja ohjausala. Opinto-ohjaajan on kehitettävä omaa arvo-osaamistaan joutuessaan yhä enemmän työssään tekemään eettisiä valintoja.</p> <p>Kehittämisaosaaminen liittyy kykyyn suunnitella koulun ohjausjärjestelmää, johtaa ja arvioida kehittämisprojekteja myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa ja omassa koulutustyöyhteisössä. Näissä tehtävissä oppilaanohjaajan on hallittava tutkiva ja kehittävä työote. Opinto-ohjaaja tarvitsee luovuutta ja ongelmanratkaisukykyä sekä monikulttuurista näkemystä, ennakkoluulotonta kokeilun ja muutoksen sietoa ja halua.</p>
<p><b>TYÖYHTEISÖOSAAMINEN</b></p> <p><b>Tiimityö- ja verkosto-osaaminen</b></p> <p><b>Talous- ja hallinto-osaaminen</b></p>	<p>Työyhteisön osa-alue liittyy taitavuuteen toimia työyhteisöissä ja hallita jokapäiväisessä yhteistyössä tarvittavat valmiudet. Yhteistoimintaosaamista tarvitaan tiimeissä ja laajemmin työyhteisön eri tilanteissa. Opinto-ohjaajan asiantuntijuus on yhä enemmän sitä, että hän osaa toimia verkostoissa. Tälle osa-alueelle kuuluu myös mm. laadunhallintaan ja organisaation toiminnan visiointiin liittyvät valmiudet. Moniammatillisessa tiimityössä ja sen kehittämisessä tarvitaan myös näkemyksellisyyttä koulutuksen ja yhteiskunnan/työn tulevaisuudesta.</p> <p>Jokaisella asiantuntijalla tulee olla myös yritteliäisyyttä ja taloudellis-hallinnollista osaamista. On tunnettava koko</p>

	organisaation taloudellinen perusta sekä osattava hyödyntää taloudellisia tilastoja kyetäkseen vaikuttamaan toimintansa tehokkuuteen ja taloudellisuuteen. Jokainen asiantuntija on tulevaisuudessa entistä enemmän myös oman työyhteisönsä ja koulutuspalvelujen markkinoija. Asiantuntijan tulee osata laatia suunnitelmia ja talousraportteja ja käyttää niitä edellyttäviä atk-ym. ohjelmia.
--	--

### 4.3 Ohjaajan kompetenssit

Kompetenssi on ohjauksen tavoin moniselitteinen käsite. Kompetenssien lähtökohdat vaihtelevat työntekijän, työtehtävien, roolien ja muiden työtä kuvaavien ulottuvuuksien mukaan. Tässä alaluvussa luodaan katsaus joihinkin kompetenssin määritelmiin yleisnäkemyksen luomiseksi.

#### 4.3.1 Kompetenssin käsite

Yhden näkemyksen mukaan kompetenssi on voimakkaasti sidoksissa ihmisen kykyyn ratkaista erilaisia monimutkaisia tilanteita käyttämällä tietoja ja taitoja tarkoituksenmukaisella tavalla tietyssä kontekstissa. Tietojen ja taitojen lisäksi metakognitio ja strateginen (johdonmukainen) ajattelu sekä tietoinen ja intentionaalinen (tarkoituksellinen) päätöksenteko sisältyvät tähän määritelmään. Kompetenssin taustalla vaikuttavat myös yksilön omat uskomukset, asenteet ja arvot. (Toom 2008, 40–43.)

Sama ydinajatus on myös toisella määritelmällä, jossa kompetenssilla tarkoitetaan työntekijän valmiuksia, kykyjä ja ominaisuuksia suoriutua tietystä tehtävästä. Toisin sanoen kompetenssi voidaan nähdä yksilöllisenä inhimillisenä resurssina, pääomana tai pätevyyttenä, jonka yksilö tuo mukanaan työpaikalle. Se on siis henkilökohtaista osaamista. Henkilöllä voi olla kompetenssia useisiin eri työtehtäviin. Yksilön ominaisuuksina määritelty kompetenssi voi korostaa formaalista pätevyyttä – kuten esimerkiksi tutkintovaatimusten ja todistusten ilmaisemaa muodollista pätevyyttä – tai sitten yksilön todellista, niin sanottua potentiaalista pätevyyttä, joka ottaa huomioon yksilöllisen kapasiteetin suoriutua tehtävistä ja haasteista. Muodollinen kompetenssi määritellään virallisesti opetussuunnitelmien tavoitteina ja tutkintojen perusteiden kompetenssivaatimuksina. Formaalin, esimerkiksi tutkintotodistusten osoittama kompetenssi voi merkittävästikin poiketa ihmisen todellisesta pätevyydestä. Koulussa opittava saattaa usein erota siitä, mitä opitaan koulun ulkopuolella työelämässä ja harrastuksissa. Yksilön todellisen pätevyuden oletetaan usein olevan korkeampi kuin

muodollinen, koulutuksen kautta hankittu pätevyys. Joskus ihmisen potentiaalinen kompetenssi voi olla kokonaan käytössä, mutta sen täydellinen hyödyntäminen on kuitenkin riippuvainen paitsi yksilöstä itsestään, myös (työ)ympäristön asettamista rajoituksista ja mahdollisuuksista (Helakorpi 2005, 56–58; Ruohotie & Honka 2003, 55.)

Ruohotien ja Hongan mukaan käsitteitä kompetenssi, taito, kvalifikaatio, kyky, kapasiteetti, tehokkuus ja taitavuus käytetään usein rinnakkaisina ja toisiinsa sidottuina. Lisäksi kyseisten käsitteiden sisältö voidaan nähdä tiedon, käyttäytymisen, asenteiden ja arvojen sekoituksena, ja ne kaikki viittaavat usein myös jonkin taidon hallintaan. Puhutaan sitten kompetensseista, taidoista, kvalifikaatioista, kyvyistä, kapasiteetista, tehokkuudesta ja taitavuudesta, niillä kaikilla voidaan nähdä olevan yhteyttä ihmisen luovuuteen ja innovatiivisuuteen sekä joustavuuteen, kestävyYTEEN, tarkkuuteen ja täsmällisyyteen. Näin ollen kompetenssit -käsitteellä voidaan tarkoittaa mitä tahansa yksilöllisiä ominaisuuksia, joita voidaan mitata ja arvioida luotettavasti. Ruohotie ja Honka toteavat, että ne voivat olla muun muassa motiiveita, luonteenpiirteitä, asenteita, arvoja, tietämystä sekä kognitiivisia ja käytännöllisiä taitoja. (Ruohotie ja Honka 2003, 17–18.) Myös Stenström näkee ammattitaidon, kompetenssin ja kvalifikaation saman käsiteperheen jäseninä, koska niillä on yhteinen sisältöydin. Hänen mielestään käsitteiden sisällöt eroavat kuitenkin toisistaan eri näkökulmien mukaan riippuen siitä, tarkastellaanko niitä työmarkkinoiden, työpaikkojen vai yksilön mukaan. (Stenström 2008, 130.)

Tietojen, taitojen ja kompetenssien luokittelua oppimisen näkökulmasta tutkinut Winterton korostaa, että kompetenssien määrittelyä ohjaa aina se viitekehys, jossa määrittely tapahtuu. Kompetensseja voidaan pitää siis kontekstisidonnaisina tietojen, taitojen ja asenteiden sekä ominaisuuksien yhdistelminä. Yksilöön liittyvät kompetenssin ominaispiirteet viittaavat yksittäisen työntekijän ominaisuuksiin, jotka voivat olla psykologisia, sosiologisia tai fyysisiä. Henkilökohtaiset kyvyt, tiedot ja taidot yhdessä ymmärryksen, kokemuksen ja motivaation kanssa puolestaan vaikuttavat yksilön pätevyyden asteeseen. (Winterton 2006, 21–34.)

Käytännössä ammatillinen kompetenssi määritellään yleisimmin: 1) työmarkkinoiden, ammattijärjestöjen ja muiden vastaavien ilmaisemina kelpoisuus- ja ammattitaitovaatimuksina, 2) niinä työpaikan vaatimuksina, joita työn menestyksellinen suorittaminen edellyttää, 3) opetussuunnitelmien, tutkintovaatimusten ja todistusten ilmaisemana yksilön muodollisena pätevyytenä ja jatko-opintovalmiutena, sekä 4) yksilön todellisena, potentiaalisena pätevyytenä, tietoina ja taitoina, joita yksilö voi

työssään hyödyntää ja kehittää. Käsitettäessä kompetenssi työn vaatimuksina, sen määrittely on riippuvainen siitä, painotetaanko vaatimuksissa kompetenssiin liittyvää virallista pätevyyttä vai työn edellyttämää todellista pätevyyttä. Usein kompetenssiin liitetyt viralliset vaatimukset saattavat poiketa työn asettamista todellisista vaatimuksista. Ruohotien ja Hongan mukaan syynä tähän voi olla se, että kompetenssivaatimuksiin vaikuttavat usein ammattitaidon ja analysoinnin vaikeudet ja toisaalta ammattikunnan ammattitaidon statuksen ylläpitämiseen ja kohottamiseen liittyvät sosiaaliset paineet. Virallisissa kompetenssivaatimuksissa saattaa näkyä tietyn ammattialan tai ammatin statuksen nostamiseksi tarkoitettuja laatuvaatimuksia. Yleisesti työn edellyttämällä kompetenssilla tarkoitetaan niitä vaatimuksia, jotka ovat tosiasiallisia ja välttämättömiä tiettyyn työhön liittyvien tehtävien hoitamisessa. (Ruohotie 2000, 40; Ruohotie & Honka 2003, 55–65.)

Tässä tutkimuksessa kompetenssi ymmärretään pääasiassa yksilöön liittyvänä työtehtävän suoriutumiseen yhteydessä olevana kontekstisidonnaisena käsitteenä. Toisin sanoen kompetenssilla pyritään kuvaamaan niitä yksilön tietoja, taitoja, kykyjä, asenteita ja persoonallisia piirteitä, joita aikuisohjauksen eri toimenkuville tarvitaan todellisessa käytännön työelämässä.

#### 4.3.2 Yleiset työelämän perusosaamisvalmiudet – avainkompetenssit

Arvioitaessa henkilöstön osaamista, tulee huomioida kyseisen ammatin kokonaisuus: millaisia osaamisalueita ammatti tekijältään edellyttää ja mikä osaamisessa on keskeistä ja ominaista kyseiselle ammatille. Tiettyjen spesifisten ammattitaitojen lisäksi työelämässä tarvitaan niin sanottuja yleisiä valmiuksia, kuten kognitiivisia ja emotionaalaisia valmiuksia. Yksilön valmiuksien kohdalla kyse ei ole pelkästään kognitiivisesta, tiedollisesta kyvykkyydestä, vaan myös esimerkiksi perinnöllisistä taipumuksista ja itsesäätelytaidoista<sup>3</sup>. Lisäksi yksilön työelämävalmiuksien kehittymiseen vaikuttavat toimintaympäristöt sekä oppimismahdollisuuksien laatu ja määrä. Yleiset työelämän avainkompetenssit voidaan nähdä laaja-alaisina taitoina, joita voidaan soveltaa erilaisissa konteksteissa ja tarkoituksenmukaisissa tilanteissa. Ruohotie ja Honka nimeävät kyseiset taidot generalistisiksi, yleisiksi taidoiksi, joita ovat muun muassa matemaattiset taidot, ihmissuhdetaidot, kommunikointitaidot, stressinhallintataidot ja päätöksentekotaidot, ongelmanratkaisutaidot, organisointi- ja

---

<sup>3</sup> Itsesäätely on yleisnimitys sellaisille keinoille, joilla yksilö ylläpitää psyykkistä tasapainoaan ja ohjailee toimintaansa (Fakta 2010).

johtamistaidot sekä strategiset taidot. Heidän mukaansa työelämän avainkompetensseissa voidaan erottaa kolme laaja-alaisten taitojen pääkategoriaa: kognitiiviset taidot, kommunikatiiviset taidot sekä sosiaaliset ja ihmissuhdetaidot. (Ruohotie & Honka 2003, 64.)

Nykyisessä tietoyhteiskunnassa tyypillisiin työtehtäviin ammatilliselta vaadittavat yleiset taidot ja ominaisuudet liittyvät muun muassa tieto-, viestintä- ja automaatiotekniikan kehitykseen, globalisaatioon, jatkuvaan muutokseen ja epävarmuuteen, verkostoitumiseen sekä tiimi- ja projektityöhön. Tieto-, viestintä- ja automaatiotekniikan kehityksen myötä ovat korostuneet tietokoneen ja -verkkojen käyttötaidot, medialukutaito, kriittinen ajattelu sekä ongelmanratkaisutaidot. Globalisaatio taas edellyttää kielitaitoa, kulttuurien tuntemusta, suvaitsevaisuutta ja eettistä lähestymistapaa asioihin ja ihmisiin. Lisäksi työelämässä kohdattavat jatkuvat muutokset ja epävarmuus edellyttävät yksilöiltä sopeutumiskykyä ja jatkuvaa itsensä kehittämistä. Nykypäivänä korostuvatkin oppimisen taidot ja kyky reflektiiviseen ajatteluun. Työelämässä arvostetaan sekä yrittäjäystaitoja ja monialaisuutta, että taitoja ja uskallusta ylittää rajoja niin organisaation sisällä kuin sieltä ulospäin. Toisin sanoen yleisinä työelämän valmiuksina voidaan pitää sellaisia kompetensseja, jotka ovat välttämättömiä jatkuvalle sopeutumiselle: selkeän identiteetin kehittäminen, työllistymiskyvyn ylläpitäminen, sitoutuminen elinikäiseen oppimiseen, maineen ja imagon tietoinen rakentaminen, teknisten taitojen ylläpitäminen sekä työkokemuksen hankkiminen tiimeissä ja yhteistyöprojekteissa. (Ruohotie 2000, 212; Tynjälä 2003, 98.)

Ammattitaidot eivät ole myöskään staattisia, vaan niissä tapahtuu jatkuvasti monenlaista muutosta. Monessa asiantuntijatyössä ovatkin muut kuin työprosessin teknisistä vaatimuksista nousevat taidot usein tärkeämpiä. Lisäksi asiantuntijan työssä korostuvat innovatiivisuus ja henkilökohtaiset ominaisuudet. Helakorpi ja Helander toteavat tiivistetysti, että jokainen työntekijä tarvitsee entistä enemmän työssään seuraavia ominaisuuksia: kokonaisuuksien hahmottamista, muutoksen ja erilaisuuden sietokykyä, analyyttistä ja loogista päättelykykyä, yhteistyö- ja verkostotaitoja, käytännön ongelmanratkaisukykyä, graafisesti kuvattujen tietojen ja järjestelmien lukutaitoa, tutkivaa, kokeilevaa ja kehittävää työtettä sekä globaalista, ekologista ja eettistä ajattelua. (Helakorpi ja Helander 2009, 4.)

Elinikäisen oppimisen avaintaitoja koskevassa eurooppalaisessa viitekehityksessä yksilöidään ja määritellään kahdeksan avaintaitoa, joita jokainen tarvitsee henkilökohtaisen kehityksensä, aktiivisen kansalaisuutensa, sosiaalisen osallisuutensa ja työllistettävyytensä varmistamiseen tietoyhteiskunnassa. Näitä ovat: viestintä



äidinkielellä, viestintä vierailta kielillä, matemaattinen osaaminen ja perusosaaminen luonnontieteiden ja tekniikan aloilla, digitaaliset taidot, oppimistaidot, sosiaaliset ja kansalaistaidot, aloitekyky ja yrittäjäyys sekä tietoisuus kulttuurista ja kulttuurin ilmaisutaidot. (EU 2006.)

#### 4.3.3 Yleis-, ydin- ja erikoisosaaminen ohjauksessa

Ohjausalan ammatillis-tieteellinen maailmanjärjestö IAEVG on antanut yleiset ohjaustyötä tekevän henkilöstön kompetenssisuositukset, jotka on laadittu tukemaan ohjaustyötä tekevien henkilöiden sekä heidän koulutuksensa laadun kehittämistä ja arviointia. Kyseiset kompetenssisuositukset on muodostettu laajan kansainvälisen tutkimuksen pohjalta, joka teetettiin vuosina 1999–2003. Kompetenssit jakautuvat yhteentoista ydinkompetenssiin ja kymmeneen erikoistumista käsittelevään kompetenssiin. Ydinosaimiseen kuuluvat sellaiset tiedot, suhtautumistavat ja taidot, joita edellytetään kaikilta ohjauksen parissa työskenteleviltä. (IAEVG 2003.)

Ydinkompetensseja ovat seuraavat asiat:

- Taito hoitaa oma ammatti ja sen vastualueet hyvän ammattietiikan ja alan ammatillisten lähtökohtien mukaisesti.
- Taito tukea asiakkaiden omaehtoista toimintaa oppimisessa, urasuunnittelussa ja henkilökohtaisiin elämäntilanteisiin liittyvien kysymysten hoitamisessa.
- Asiakkaiden kulttuuristen eroavuuksien tiedostaminen ja niiden huomioonottaminen ohjauksessa kaikkien asiakasryhmien kanssa.
- Teoria- ja tutkimustiedon integroiminen neuvontaan, urasuunnitteluun, ohjaukseen ja konsultointiin.
- Ohjaajan tulee kyetä suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan neuvonta- ja ohjauspalveluja sekä hankkeita ja yksittäisiä neuvonta- ja ohjaustapahtumia omassa organisaatiossa.
- Ohjaajan tulee tiedostaa oma ammatillinen osaaminen ja sen rajat.
- Ohjaajan tulee kyetä vuorovaikutukseen kollegojen ja asiakkaiden kanssa käyttämällä tarkoituksenmukaista kieltä ja terminologiaa.
- Ohjaajan tulee omata ajankohtaista ja päivitettyä tietoa koulutuksesta, työmarkkinoista ja yhteiskunnallisista kysymyksistä.
- Ohjaajan tulee kyetä omaksumaan uutta tietoa yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa kysymyksissä.

- Ohjaajan tulee kyetä yhteistyöhön erilaisissa ammatillisissa työryhmissä ja asiantuntijoiden muodostamissa verkostoissa.
- Ohjaajan tulee hallita tietoa elinikäiseen ura- ja elämänsuunnitteluun liittyvistä prosesseista. (IAEVG 2003; Onnismaa 2007, 22, 200.)

Erikoisosaamiseen kuuluvat omassa toimintaympäristössä tai eri asiakasryhmien neuvonnassa ja ohjaamisessa tarvittavat tiedot, suhtautumistavat ja taidot. Jotkut ohjaajat tarvitsevat laajemmin erikoisosaamista kuin toiset riippuen siitä, minkälaisesta palvelusta on kyse. Erityiskompetenssit voidaan jakaa arviointiin, opintojen ohjaamiseen, ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaamiseen, henkilökohtaiseen ohjaukseen ja neuvontaan, tiedon hallintaan ja tiedonvälitykseen, konsultaatioon ja ohjauspalvelujen koordinaatioon, tutkimukseen, palvelujen ja toimenpideohjelmien hallinnointiin, alueelliseen yhteistoimintaan sekä työmarkkinoille siirtymisen ja sijoittumisen ohjaukseen. (IAEVG 2003, 10; Onnismaa 2007, 200–201.)

Arviointiin liittyy yksittäisen asiakkaan tai asiakasryhmien toiveiden ja tarpeiden analyysi ja vertailu suhteessa niihin palveluihin, joita ohjaaja tarjoaa. Analyysissa tulisi huomioida myös palvelujen konteksti ja muut moniammatillisessa verkostossa mukana olevat tahot ja toimijat. Analyysin tavoitteena on arvioida ja yhdistää eri tietolähteistä saatavaa tietoa<sup>4</sup>. Ohjaajan tulee kyetä tulkitsemaan muun muassa testejä siten, että asiakkaalle on mahdollista selvittää arvioinnin tuloksia ja niiden perusteella tehtäviä johtopäätöksiä. (IAEVG 2003, 4; Onnismaa 2007, 201.)

Opintojen ohjaamisella tarkoitetaan toimintaa, jossa opiskelijoita tai asiakkaita ohjataan esimerkiksi kurssivalinnoissa ja henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimisessa. Lisäksi opintojen ohjaus liittyy oppimisvaikeuksissa olevien opiskelijoiden tai asiakkaiden ohjaamiseen, sekä jatkokoulutukseen tai työmarkkinoille siirtymisen ohjaamiseen. Opintojen ohjaus tapahtuu usein suurryhmissä vastakohtana yksilöohjauksena tai pienryhmäohjauksena toteuttavalle yksilöllisemmälle ohjaukselle. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaamisessa on kyse uraa ja ammatillista kehittymistä koskevien päätösten yhteydessä tarvittavien asenteiden, uskomusten sekä tietojen ja taitojen tarkastelusta ohjaustilanteissa. Urasuunnittelu on elinikäinen kehittämisprosessi, johon sisältyy eri ammattiroolien suunnittelua ja niissä toimimista. Kyse on myös siirtymisprosesseista eri toimintojen välillä. Henkilökohtaisessa ohjauksessa ja neuvonnassa on tarkoitus tukea asiakasta itsereflektiossa ja

---

<sup>4</sup> Esimerkiksi testien, haastattelujen ja luokitusten perusteella saatua tietoa, jonka avulla voidaan yksilön kykyjä, taitoja, kehitystä rajoittavia tekijöitä, elämänkulkua, persoonallisuutta, arvoja, asenteita, oppimistuloksia sekä muita ohjauksen kannalta tarkoituksenmukaisia tietoja.

itsetuntemuksen kehittämisessä, eri vaihtoehtojen näkemisessä, päätöksenteossa ja ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. (IAEVG 2003, 4; Onnismaa 2007, 200–204.)

Tiedonhallinnassa ja tiedonvälityksessä keskitytään koulutusta, opiskelua, eri ammatteja ja työmahdollisuuksia koskevan tiedon kokoamiseen, organisointiin, ylläpitoon ja levittämiseen. Asiakkaita tulee ohjata tiedon tehokkaaseen käyttöön. Konsultaatio ja ohjauspalvelujen koordinaatio perustuu informaation, neuvonnan ja ohjauksen antamiseen eri tahoille: vanhemmille, opettajille, hallinnon edustajille tai työnantajille, jotka haluavat tukea yksilöiden oppimista ja urasuunnittelua. Tiedonhallinnalla ja tiedonvälityksellä tarkoitetaan myös eri hallinnonalojen välisten opiskelijoille suunnattujen ohjausta tukevien ja jatko-ohjauspalveluja tuottavien moniammatillisten verkostojen organisointia ja ylläpitoa. (IAEVG 2003, 4; Onnismaa 2007, 204–205.)

Tutkimus ja arviointi käsittävät ohjaukseen liittyvien teemojen – esimerkiksi oppimisprosessien, ammatillisen kehittymisen ja arvojen – tutkimisen. Lisäksi ohjaajan tulee suorittaa oman ohjaus- tai neuvontaprosessin tuloksellisuuden arviointia. Palvelujen ja toimenpideohjelmien hallinnoinnilla tarkoitetaan eri asiakasryhmille suunnattujen palveluiden ja toimenpideohjelmien suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Alueellisella yhteistoiminnalla halutaan rohkaista alueellisia tahoja toimimaan yhdessä alueen elinvoimaisuuden, viihtyvyyden ja yleisen toimivuuden edistämiseksi. Työmarkkinoille siirtymisen ja sijoittumisen ohjaus liittyy asiakkaiden tukemiseen työpaikkojen hakemisessa, työnhakutaitojen opettamiseen ja työllistymistä tukevien tilaisuuksien järjestämiseen. (IAEVG 2003; Onnismaa 2007, 205–207.)

IAEVG:n laatimia ohjaajien kompetenssisuosituksia on käyttänyt pohjana omille kompetenssimäärittämisilleen Euroopan ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskus Cedefop, jonka yhtenä tehtävänä on elinikäisen ohjauksen kehittämis- ja koordinoitustyö. Cedefop teetti ohjaajien perus- ja täydennyskoulutuksen järjestämistä ja pätevyyttä koskevan vertailuselvityksen vuonna 2008, jonka yhtenä tavoitteena oli selvittää neuvonta- ja ohjaustyössä tarvittavien kompetenssien sisältöä ja määrittellä ohjauksessa tarvittavia erityiskompetensseja. (Cedefop 2009.)

Cedefopin käyttämä kompetenssimäärittelmä muodostui neljästä osakompetenssista:

- 1) kognitiivisesta kompetenssista, joka tarkoittaa sekä teorioiden ja käsitteiden että kokemuksen kautta informaalisti hankitun hiljaisen tiedon<sup>5</sup> hyväksikäyttöä toiminnassa,
- 2) toiminnallisesta kompetenssista, joka tarkoittaa niitä taitoja ja asioita, joita yksilön

---

<sup>5</sup> Helakorpi (2005, 125–126) määrittelee hiljaisen tiedon sellaiseksi, jossa yhdistyvät kaikki tieto, jota ihmisellä on, mutta jota ei voida helposti verbaalisin käsittein ilmaista.

pitäisi kyetä toteuttamaan sekä työssä, oppimisessa että muussa sosiaalisessa toiminnassa, 3) henkilökohtaisesta kompetenssista, joka tarkoittaa tietoa siitä, miten käyttäytyä tietyissä tilanteissa, sekä 4) eettisestä kompetenssista, joka tarkoittaa selvien henkilökohtaisten ja ammatillisten arvojen asemaa omassa toiminnassa. (Cedefop 2009, 75–76.)

Cedefop jakaa ohjaajien kompetenssit kolmeen osaan: 1) peruskompetenssit (foundation competences), 2) asiakas-vuorovaikutus kompetenssit (client-interaction competences) ja 3) tukikompetenssit (supporting competences). Peruskompetenssit kuvaavat niitä kykyjä, taitoja ja tietoja, joita jokaisen ohjaajan tulisi hallita. Lisäksi ne kuvaavat niitä henkilökohtaisia taitoja, arvoja ja eettisiä lähtökohtia, joiden tulisi näkyä kaikessa ohjaustoiminnassa. Asiakas-vuorovaikutus kompetenssit kuvaavat toimintoja, jotka ovat merkittäviä ja näkyviä ohjauspalveluiden käyttäjille. Ne liittyvät erityisesti toimintoihin, joissa asiakkaat ovat itse toimijoita. Kyseessä voi olla kasvokkain tapahtuva keskustelumuotoinen ohjaus tai sähköinen palvelu. Tukikompetenssit kuvaavat niitä lisätoimintoja, joita tarvitaan tukemaan ohjaajien tekemää työtä ohjauspalveluiden asiakkaiden kanssa. Ne ovat yhteydessä palveluiden tarjonnan kehittämiseen, ohjaajien oman roolin johtamiseen sekä tapaan, jolla ohjaaja on yhteydessä alueellisiin ja ammatillisiin yhteisöihin. (Cedefop 2009, 75–87.) Tarkempi jäsenitys on seuraava:

1) Työntekijöiden taitoihin ja arvoihin liittyviä peruskompetensseja ovat

- eettinen toimintatapa
- asiakkaiden erilaisten tarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen
- teorian ja tutkimustulosten integroiminen käytännön työhön
- taito kehittää yksilön omaa kyvykkyyttä ja ymmärrystä omista rajoitteistaan
- kommunikaatiotaidot ja herkkyys havaita asioita
- tieto- ja informaatioteknologian käyttöön liittyvät taidot. (Cedefop 2009, 75–87.)

2) Asiakkaiden kanssa työskentelyyn liittyvät asiakas-vuorovaikutuskompetensseja ovat

- kyky huolehtia urakehityksen eri toiminnoista
- luoda asiakkaalle mahdollisuuksia päästä eri tiedonlähteille
- kyky käyttää arviointia yhtenä toimintatapana

- taito kehittää uraohjaukseen sopivia toimintamalleja
- jatko-ohjauksen toteuttaminen asiakkaan parhaaksi
- yksilöiden koulutukseen tai työhön siirtymisen helpottaminen. (Cedefop 2009, 75–87.)

### 3) Järjestelmiin ja verkostoihin liittyviä tukikompetensseja ovat

- kyky käyttää hyväkseen tietopalveluita
- kyky toimia verkostoissa ja rakentaa yhteistyösuhteita
- kyky selvittää omien asiakasmäärien kanssa ja ylläpitää käyttäjien tiedostoja
- taito suunnitella urakehitykseen liittyviä strategioita
- yhteydenpito asianosaisiin
- toiminnan yhteys tutkimukseen ja arviointiin
- omien tietojen ja taitojen päivittäminen. (Cedefop 2009, 75–87.)

Jyväskylän yliopiston ohjausalan maisteriohjelman opetussuunnitelmassa 2009–2010 määritellään ohjauskoulutuksessa korostuvat ydinkompetenssialueet, jotka on jäsennetty kolmeen alueeseen: 1) vuorovaikutus ohjauksessa, 2) yhteiskunnallinen tietoisuus ja 3) verkostoyhteistyö. Ohjauksen asiantuntijuuden keskeisimmäksi ydinkompetenssialueeksi opetussuunnitelmassa on asetettu henkilökohtainen vuorovaikutus, koska kaikki ohjaus rakentuu ihmisen kohtaamiselle. Yhteiskunnallinen tietoisuus – toinen keskeinen ydinkompetenssi ohjauksessa – voidaan määritellä ymmärrykseksi oman työn yhteiskunnallisista kytkennöistä ja reunaehdoista. Kolmas keskeinen ydinkompetenssialue – verkostoyhteistyö – korostuu, koska ohjauksen asiantuntija tarvitsee nykyisin yhä enemmän myös verkostoyhteistyövalmiuksia. Verkostoyhteistyövalmiudet korostuvat moniammatillisen ja jaetun asiantuntijuuden yleistymisen myötä. Opetussuunnitelmassa esitetyt ydinkompetenssialueet on fokusoitu kansainvälisistä ohjauksen kompetenssikuvauksista. (Ohjausalan maisteriohjelman opetussuunnitelma 2009, 5.)

Nummenmaa on kuvannut koulutus- ja urasuunnittelua päätoimisesti tekevän opinto-ohjaajan työprosessia, työn toimintakokonaisuuksia ja pätevyysalueita sekä näihin liittyvää ydinosaamista. Työn toimintakokonaisuudet hän jakaa neljään osa-alueeseen: 1) ohjauksen toimintaympäristön pätevyysalue, 2) ohjauksen pätevyysalue, 3) yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalue sekä 4) jatkuvan kehittämisen pätevyysalue. Ensimmäisen osa-alueen eli ohjauksen toimintaympäristön

pätevyysalueen ydinosaamista ovat kontekstiosaaminen ja sisältöosaaminen. Nummenmaa tarkoittaa kontekstiosaamisella opinto-ohjaajan taitoa tarkastella omaa toimintaansa suhteessa ammatilliseen kehittymiseensä, yhteisönsä toimintaan ja sen kehittymiseen sekä organisaationsa toimintaa suhteessa sille oleellisten toimintaympäristöjen kehittymiseen. Sisältöosaaminen taas liittyy ohjauksen substanssin hallintaan suhteessa toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin. Toisen osa-alueen eli ohjauksen pätevyysalueen ydinosaamista ovat ohjausteoriaosaaminen, asiakasosaaminen ja metodiosaaminen. Ohjausteoriaosaaminen sisältää tietoisuuden niistä tietoteoreettisista taustasitoumuksista, joiden pohjalta työtä tehdään. Asiakasosaamisen Nummenmaa määrittelee ohjaajan taitona ottaa huomioon ohjattavan kokonaistilanne: elämäntilanne, kulttuuri ja ohjaustarpeet. Metodiosaaminen on ohjauksen keskeisten työmenetelmien osaamista. Kolmannen osa-alueen eli yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalueen ydinosaaminen muodostuu ohjaajan taidoista toimia yhteistyöverkostoissa ja luoda merkityksellisiä yhteistyösuhteita. Nämä taidot vaativat hyvää työn kielellistä hallintaa. Vuorovaikutusosaaminen liittyy ohjaajan taitoihin toimia erilaisissa vuorovaikutussuhteissa huomioiden kulloisenkin toiminnan tavoitteet. Viimeinen eli neljäs osa-alue on jatkuvan kehittämisen pätevyysalue, joka sisältää reflektio-osaamisen ja tiedonhallintaosaamisen. Reflektio-osaaminen tarkoittaa, että ohjaajalla tulee olla taito arvioida muun muassa omaa työtään, eri toimintojen päämääriä ja tavoitteita sekä tehdä relevantteja johtopäätöksiä kokemuksistaan. Tiedonhallintaosaaminen taas liittyy ohjaajan kykyyn hankkia sellaista tietoa, joka yhdistyneenä kokemustietoon auttaa käyttöteorioiden<sup>6</sup> kehittämistä ja yhteisöllistä oppimista. (Nummenmaa 2005, 222–225.)

#### **4.4 Ammatillinen kehittyminen**

Nopeasti muuttuvassa työelämässä puhutaan yksilöiden tarpeesta ja velvollisuudesta jatkuvaan uuden oppimiseen sekä ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen. Ammatillinen kasvu voidaankin nähdä elinikäisenä oppimisprosessina, jossa yksilö hankkii muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin tarvittavia uusia kompetensseja. Se ei kuitenkaan tarkoita, että ammattispesifisiä taitoja ja tietoja, metakognitiivisia taitoja ja yleisiä työelämävalmiuksia omaksuttaisiin pelkästään formaalisen eli muodollisen oppimisen kautta, sillä ne kehittyvät myös informaalisen oppimisen tuloksena. Onkin

---

<sup>6</sup> Ojaseen (2009, 17) mukaan ihmisen käyttöteoria kuvaa sellaista toimintamallia, joka on syntynyt erilaisten tapahtumien sarjana ja yksilön elämänkokemuksen tuloksena.

todettu, että ihmiset oppivat huomattavan paljon luonnollisissa arkipäivän tilanteissa. Täten esimerkiksi työympäristöllä on keskeinen rooli osaamisen kehittämisessä ja soveltamisessa. Toiset oppivat paremmin työkokemuksista kuin toiset. Ihmisillä, jotka oppivat kokemuksista, on usein sisäinen halu ja uteliaisuus kaikkea uutta kohtaan. He ottavat myös vastuun omasta oppimisestaan hyödyntämällä esimerkiksi saamaansa palautetta. Itseä koskevan tiedon hankkiminen onkin Ruohotien mukaan edellytys omalle kasvulle ja kehitykselle. Palautteen välityksellä ihmiset saavat hyödyllistä informaatiota itsestään ja omasta toiminnastaan. (Ruohotie 2000, 62–63; Ruohotie & Honka 2003, 71–74.) Myös Helakorpi pohtii arvioinnin ja palautteen merkitystä henkilöstön osaamisen kehittämisessä. Hän toteaa, että oman näkemyksen peilaaminen muiden antamaan arviointiin toimii arvokkaana palautteena henkilölle itselleen. Poikkeavat arvoinnit voivat toimia virikkeinä oman suorituksen tutkiskeluun ja sitä kautta itsensä kehittämiseen. (Helakorpi 2005, 151–152.)

Ammatillisuutta ja ammatillista kasvua voidaan pitää siis oman osaamisen jatkuvana kehittämisenä, mutta myös ammatillisen ja persoonallisen identiteetin jatkuvana uudelleen määrittelynä, toisin sanoen itseen liittyvän tarkoituksellisuuden etsimisenä ja löytämisenä. Onnismaa (2006,13) näkee, että identiteetti – niin persoonallinen kuin ammatillinenkin – syntyy jatkuvuudesta, menneisyyden saattamisesta yhteen ennakoitun tulevaisuuden kanssa. Hänninen (2006, 191–192) määrittelee persoonallisen ja ammatillisen identiteetin elinikäisenä, jatkuvana ja emotionaalisesti värittyneenä prosessina, jossa persoonallinen ja ammatillinen kietoutuvat yhteen, ja jossa identiteetti syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Oppimista ja identiteettiä ovat pohtineet myös Vanttaja ja Järvinen (2006, 27–40). He näkevät identiteetin muotoutumisen olevan yhteydessä yhteiskunnassa ja sosialisatioympäristöissä tapahtuneisiin muutoksiin. Toisin sanoen erilaiset yhteiskunnalliset ja historialliset olosuhteet mahdollistavat erilaisia oppimiskokemuksia ja vaikuttavat siten identiteetin muodostumiseen. Myös se, miten ihminen tulkitsee yhteiskunnallisen toimintakontekstin muutokset omien lähtökohtiensa – kuten ikäpolven ja elämänhistorian – perusteella, vaikuttaa hänen identiteettinsä muotoutumiseen. Esimerkiksi vanhemmille ikäpolville identiteetin muokkaus voi olla haasteellista, koska he ovat saattaneet sosiaalistua aikoinaan pitkäaikaista sitoutumista ja työpaikkauskollisuutta korostavaan työkuultuuriin. Samansuuntaisen näkemyksen toimintakontekstien vaikutuksesta ammatilliseen kasvuun jakavat myös Ruohotie ja Honka (2003, 76), joiden mukaan ammatillinen kehittyminen on yhteydessä muuttuvien toimintaympäristöjen vaateisiin yksilön valmiuksista ja taidoista hallita monimutkaista

ja jatkuvasti muuttuvaa työkenttää. Tällöin vaadittujen valmiuksien ja taitovaatimusten taustalla korostuvat muun muassa taloudelliset markkinavoimat, tehokkuuden korostaminen ja materiaaliset arvot. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 41) toteavat, että ammatillisen identiteetin ajatellaan yleensä rakentuvan ja muotoutuvan niissä kulttuurisesti määrittäneissä työyhteisöissä ja yhteiskunnallisissa tilanteissa, joissa ammattilaiset elävät.

Filander (2006, 51–53) näkee kiinteän ammatti-identiteetin osittain katoavana ilmiönä: perinteisten ammatti-ihmisten sijasta jälkiteollisessa tietoyhteiskunnassa tarvitaan joustavia, ammatillisia työnkuvia ylittäviä ja työelämän muutoksiin sopeutuvia prosessiosaajia. Filanderin mukaan työntekijöiltä odotetaan kiinnittymistä ja identifioitumista ammatin sijasta työpaikkaan ja työorganisaatioon. Yleiset työelämävalmiudet yhdessä työpaikkaspesifisten osaamisvalmiuksien kanssa korvaavat pysyväisluonteiset perustaidot ja valmiudet, joita ei enää pidetä niin tärkeinä kuin aiemmin. Hän näkee, että jatkuvan muutoksen yhteiskunnassa työpaikoilla siirrytään kiinteistä ammatti-identiteeteistä ja työnkuvista kohti yhteistä työmaata ja toimenkuvattomia tehtäviä. Rajattomien työtehtävien hyvästä suorittamisesta siirrytään laaja-alaiseen yleis- ja moniosaamiseen.

Ojanen (2009, 26–27) toteaa, että vasta kun ihminen toimii vahvan, persoonallisen tietoperustan tai tutkitun oletuksen – ei itsestään selvyyksien – varassa, hänellä on ammatillisesti kehittynyt tietoinen toimintatapa ja päämäärä. Hänen mukaansa tärkein työntekijässä itsessään tapahtuva muutospyrkimys on syvemmän ymmärryksen tason löytyminen, joka tarkoittaa muun muassa työhön liittyvien kaavamaisuuksien ja sokeiden pisteiden oivaltamista ja purkamista. Ammatillinen kehittyminen on siis mahdollista vasta kun yksilö itse oppii tajuamaan, miten omat ajattelumallit, mielikuvat, kokemukset ja jopa tiedostamattomat tunteet heijastuvat kaikessa työtoiminnassa.

#### **4.5 Ohjauksen koulutus osana ammatillista kehittymistä**

Käytännössä tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyötä tekevien henkilöiden koulutustausta on kirjava, kun mukaan luetaan opetustoimessa työskentelevien oppilaan- ja opinto-ohjaajien ja muun ohjaushenkilöstön lisäksi työhallinnossa toimivat työntekijät. Tässä alaluvussa keskitytään sekä opinto-ohjaajien muodollisen pätevyyden antavaan koulutukseen että muuhun mahdolliseen ohjausalan lisä- ja lyhytkoulutukseen esimerkiksi kehittämishankkeiden kautta. Työhallinnossa toimivat henkilöt on rajattu



kokonaan tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Ohjaukseen liittyvä koulutus nähdään osana ammatillista kehittymistä.

Eri oppilaitosmuotojen ohjaajien koulutus on käynnistetty Suomessa merkittävien koulu-uudistusten yhteydessä, jolloin ohjaus samalla integroitiin opetussuunnitelmiin. Ohjaustehtäviä varten tarvittiin uusi ammattiryhmä, opinto-ohjaajat. Selkeä muutos ohjauksen asemaan koulutusjärjestelmässä ja luonne suhteessa muihin oppiaineisiin tapahtui 1990-luvun puolivälissä, jolloin koulutuspolitiikassa ryhdyttiin painottamaan oppilaitosten yhteistyötä sekä yksilöllisiä opintosuunnitelmia. Yhtenä muutoksena oli vaatimus, että oppilaitosten tulee laatia opetussuunnitelmaansa kuvaus, jossa määritellään ohjaustoiminnan periaatteet ja työnjako sekä alueellinen poikkihallinnollinen yhteistyö eri toimijoiden kesken. Koulutus- ja työvoimapolitiittiset linjaukset vaikuttavat ohjaajien koulutuksen kehittämisen taustalla. (Vuorinen 2005, 8.)

Suomessa opinto-ohjaajien koulutusta järjestetään seuraavissa koulutusyksiköissä: Joensuun ja Jyväskylän yliopistoissa, Åbo Akademiassa sekä Jyväskylän ja Hämeenlinnan ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Koska ammatillisissa opettajakorkeakouluissa opinto-ohjausta opiskelevat ovat jo suorittaneet ammatillisen opettajan peruskoulutuksen ja lisäksi he ovat hankkineet kokemusta opettajan ja ohjaajan työstä, on koulutuksen lähtökohtana omien ohjaustaitojen kehittyminen ja oman toimintaympäristön opinto-ohjauksen kehittäminen. Ammatillisen opinto-ohjauksen tehtäväkentässä toimivan ohjaajan tulee osata kehittää omaa ohjaustoimintaansa sekä oman toimintaympäristönsä ohjauksellista työskentelyotetta siten, että ohjauksella saavutetaan sille asetetut yhteiskunnalliset tavoitteet, ja että ohjaus on yksilön kannalta tarkoituksenmukaista. Yksi ohjauskoulutuksen painopiste on koulutus- ja ammattijärjestelmätuntemuksessa. Koulutuksen tavoitteena on myös, että opiskelija hankkii perusteelliset tiedot yksilön elämäkulusta ja kehityksestä sekä kehityskulun yhteiskunnallisesta ja sosiaalisesta kontekstista. Lisäksi tavoitteena on, että ohjausta opiskeleva omaksuu keskeisen tiedon yksilön ammatillisesta kehityksestä ja ammattiurien kehityksestä. Yleisesti ohjauksen opintojen sisältö muodostuu kolmesta ydinkokonaisuudesta: 1) yhteiskunnan koulutusjärjestelmästä ja työelämästä ohjauksen kontekstina, 2) elämäkulun psykologisesta ja sosiologisesta teoriasta sekä 3) ohjaus- ja neuvontatyöstä ammatillisena toimintana. Ohjaajan toiminnalliset ja teoreettiset kvalifikaatiot muotoutuvat oppimisprosessin aikana seuraavien ydinteemojen kautta: opinto-ohjauksen yhteiskunnallinen viitekehys, yksilön ammatillinen kehittyminen, ohjaustoiminnan perustaidot, opinto-ohjaus ammatillisessa koulutuksessa ja opinto-

ohjaajana oppivassa organisaatiossa. (Helander & Seinä 2002, 174; Vanhalakka-Ruoho 2002, 189; Vuorinen & Kasurinen 2002, 165–166.)

#### 4.5.1 Arviointeja ja raportteja ohjausosaamiseen liittyen

Suomessa vuonna 2002 suoritettu korkea-asteen ohjauksen arviointiprojekti osoitti, että vaikka ohjausta oli tarjolla suhteellisen paljon, opintojen ohjaustehtäviä hoitavan henkilöstön tehtävänkuvat ja vastuunjaot olivat selkiintymättömät. Arviointi osoitti myös, että opintojen ohjaukseen osallistuvan henkilöstön koulutustausta vaihteli huomattavasti. Ohjaushenkilöstön täydennyskoulutus ja muu ohjauksen kehittäminen näytti kasautuneen pääasiassa muutamiin korkeakouluihin. Arviointiryhmä suositti opintojen ohjaukseen osallistuvien tehtävänjaon selkiyttämistä siten, että jokainen toimija olisi selvillä omasta roolistaan ohjausjärjestelmän kokonaisuudessa. Erityistä huomiota arviointiryhmä kiinnitti ohjauksesta vastaavan henkilöstön täydennyskoulutukseen. Ainakin arvioinnin toteuttamisajankohtana korkea-asteella oli vain vähän ohjaustehtäviin osaamisen tai pätevyyden antavan koulutuksen saanutta henkilöstöä. Suurimmalla osalla ei ollut minkäänlaista ohjauskoulutusta, vaikka he toimivat päivittäin ohjauksen moninaisten kysymysten parissa. Osalla oli satunnaista lyhytkestoista koulutusta, joista voidaan esimerkkeinä mainita opetusministeriön rahoittamat kehittämisprojektien yhteydessä järjestetyt kurssit tai korkeakoulujen oman henkilöstökoulutuksen tuottamat kurssit tai koulutuspäivät. Ongelmina olivat siis ohjauksen asiantuntemuksen puuttuminen joko kokonaan tai saadun koulutuksen pirstalemaisuus ja satunnaisuus. Siksi tiedotus-, neuvonta- ja ohjausalan henkilöstön ammatillisuutta olisikin arviointitutkimusten mukaan vahvistettava. Ohjaukseen erikoistunutta ammattihenkilöstöä tulisi arviointiryhmän mukaan kannustaa osallistumaan tutkintotavoitteiseen opinto-ohjaajien koulutukseen ja muulle ohjaus- ja neuvontatehtäviä hoitavalle henkilökunnalle tulisi tarjota systemaattisesti etenevää koulutusta. (Aikuisopiskelun tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen 2006, 14–15; Onnismaa 2007, 121–124; Moitus 2002, 149–150.)

Opetushallitus teetti vuosina 2002–2003 arviointitutkimuksen, aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana, jossa kuvattiin ja arvioitiin aikuisopiskelijan ohjauksen tilaa eri oppilaitosmuodoissa sekä eri tavoitteisissa koulutuksissa. Yhtenä tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella ohjausta oppilaitoksen toimintakulttuurin osana ohjauksen työnjaon ja yhteistoiminnan sekä

ohjauksen hyvien käytäntöjen ja kehittämishaasteiden näkökulmasta. (ks. Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004.)

Opetushallitus teetti samana ajankohtana myös toisen arviointitutkimuksen, opinto-ohjauksen tila aikuisoppilaitoksissa, jonka yhtenä osana selvitettiin eri aikuisoppilaitoksissa (yhteensä 126) opinto-ohjausta antavien henkilöiden kelpoisuutta ja opinto-ohjauksen muodollisen pätevyyden antavia opintoja. Arviointitutkimus osoitti, että tutkimuksen toteuttamisajankohtana aikuisoppilaitosten opinto-ohjaus oli pääosin sellaisten opettajien tai muiden henkilöiden varassa, joilla ei ollut opinto-ohjauksen asiantuntemusta. Vain alle kymmenesosalla (9 %) aikuisoppilaitoksissa ohjaustehtäviä hoitavista oli opinto-ohjaajan kelpoisuus ja asianmukainen koulutus. Kaikista opinto-ohjaustehtävissä toimivista neljällä viidesosalla ei ollut mitään opinto-ohjausta koskevia opintoja. Lisäksi aikuisten ammatillista koulutusta järjestävien oppilaitosten tarjoamissa ohjauspalveluissa oli nähtävissä kaksi kehittämissuuntaa: ohjaus integroitiin opetukseen tai ohjaus hajautettiin ohjaukseen ja opetukseen. Esimerkiksi korkeakoulujen ohjaus- ja neuvontapalveluissa toimi kyseiseen aikaan monenlaisella koulutustaustalla olevia henkilöitä kuten opintosihteerit, opintoasianpäälliköt, avustavaa henkilökuntaa, suunnittelijoita ja päälliköitä. Ura- ja rekrytointipalveluissa neuvoivat ja ohjasivat pääasiassa opettajat. Osalla opinto-ohjaushenkilöstöstä oli käytettävissä opinto-ohjaukseen vain muutama prosentti suhteessa muihin tehtäviin. Opetusministeriön ja työministeriön asiantuntijaryhmän mukaan tulevaisuudessa aikuiskoulutuksen opinto-ohjaus tarvitsee selkeästi parempaa ohjausasiantuntemusta. (Aikuisopiskelun tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen 2006, 14–15; Numminen, Yrjölä, Lamminranta & Heikkinen 2004, 8, 55.)

OECD ja EU-komission kannanotoissa on usein korostettu, etteivät elinikäisen oppimisen tavoitteet voi toteutua ilman riittävää mahdollisuutta siirtymävaiheiden tukeen, ohjaukseen, neuvontaan ja tiedotukseen eri elämänvaiheissa. OECD:n ohjausta ja julkista politiikkaa koskevassa, vuonna 2004 julkaistussa raportissa todetaan, että OECD:n jäsenmaiden tulisi vahvistaa ohjauksessa toimivien ammattilaisten perus- ja täydennyskoulutusta. Ohjaajilta vaadittava osaaminen ja asiantuntijuus pitäisi jäsentää aina uudelleen vastaamaan muuttunutta ohjauksen tarvetta ja kysyntää myös koulukontekstin ulkopuolella ja esimerkiksi osaa ohjausalan asiantuntijakoulutusta tulisi sisällyttää kaikille ohjausalalla työskenteleville. (OECD 2004a; Onnismaa 2004, 83; Vuorinen 2003, 183–184, 193.) OECD:n toisessa, vuonna 2004 kirjoitetussa raportissa todetaan, että kansalaisille tarkoitettujen urapalveluiden muoto ja laatu vaihtelevat merkittävästi sekä kansallisesti että kansainvälisesti, koska alan ammattilaisten

koulutuksessa on merkittäviä eroja. Koulutuspituudet saattavat vaihdella kolmesta viikosta viiteen vuoteen. Raportissa tuodaan esille, kuinka OECD:n jäsenmaiden hallitukset ovat olleet hyvin pidättyväisiä ottamaan kantaa ohjausalan ammattilaisten koulutuksen laajuuteen ja sisältöihin tai ohjaajakoulutuksen merkitykseen kansallisen koulutus- ja työvoimapolitiikan tavoitteiden toteutumisen kannalta. (OECD 2004b.)

Suomessa ohjausalan koulutusta on pyritty kehittämään tehostamalla ohjaajien jatko- ja täydennyskoulutusta sekä kansainvälistä tutkimusyhteistyötä. Vaikka opinto-ohjaajan työ edellyttää aktiivista osallistumista täydennyskoulutukseen, ainakin 2000-luvun alussa opinto-ohjaajien pääsyssä kouluttautumaan oli alueellisia eroja. Täydennyskoulutusta ovat järjestäneet esimerkiksi Opetushallitus, ohjauksen koulutusyksiköt, korkeakoulujen täydennyskoulutusyksiköt, CIMO, Suomen opinto-ohjaajat ry, työnantajien järjestöt sekä ammattiyhdistykset. (Vuorinen & Kasurinen 2002, 168.) Opetuksen, ohjauksen ja kasvatustyön vaativuus edellyttää, että opetushenkilöstöllä on mahdollisuus säännöllisesti ajan tasaistaa ja kehittää ammattitaitoaan. Täydennyskoulutus voi olla merkittävä tuki myös työssä jaksamiselle. (Mikkola 2003, 38–39.)

Esimerkiksi nyt vuonna 2010 opetustoimen henkilöstökoulutuksen painopisteisiin kuuluvat erityisesti ammatillisessa koulutuksessa opettajien ohjauksellisten taitojen, ohjauksen, sisältöjen ja menetelmien sekä ohjausyhteistyön kehittäminen (Valtion rahoittama opetustoimen henkilöstökoulutus vuonna 2010, 2). Opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelutoimikunnan muistiossa todetaan, että jatkuva henkilöstökoulutuksen tarve syntyy työelämän vaatimusten ja yksilön osaamisen yhteensovittamisesta. Erityisesti opetusalan henkilöstökoulutuksen perustana on näkemys erilaisten työtehtävien osaamisvaatimuksista sekä niistä muutoksista, joita työtehtäviin on odotettavissa. Toisin sanoen täydennyskoulutusta suunnattaessa on huomioitava sekä ammattitaitoa ylläpitävä että sen muutoksia ennakoiva tehtävä. (Valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen kehittämisen periaatteita ja painoalueita vuosina 2009–2011, 2.)

#### 4.5.2 OpinOvi -projekti ja ERKKERI -koulutus ohjausosaamisen kehittäjänä

Ohjaukseen liittyvien kehittämisohjelmien ja -hankkeiden kautta voidaan kehittää TNO -työtä tekevien henkilöiden ohjausosaamista. Muun muassa ”osuvuutta ja kysyntälähtöisyyttä aikuisohjaukseen tieto-, neuvonta- ja ohjauspalvelujen kehittämisohjelmalla” on Euroopan sosiaalirahaston kehittämisohjelma, joka toteutetaan

valtakunnallisilla ja alueellisilla OpinOvi -projekteilla vuosina 2008–2013. Kehittämishojelman tavoitteina ovat muun muassa ohjaus-, neuvonta- ja opetushenkilöstön ohjauksen ja neuvonnan toimintamuotojen kehittäminen ja osaamisen vahvistaminen. (OpinOvi 2010.)

Tämä tutkimus liittyy aiheensa ja kohdejoukkonsa perusteella yhteen alueelliseen OpinOvi -projektiin, jonka tavoitteena on kehittää aikuiskoulutuksen neuvonta- ja ohjauspalveluiden palvelumalleja sekä aikuiskoulutusorganisaatioiden yhteistyöverkostoa. Projektin tavoitteena on muun muassa lisätä neuvonta- ja ohjaustyötä tekevän henkilöstön aikuisohjausosaamista alueella. Ohjausosaamisen lisäämiseksi kysellä alueella järjestettiin ERKKERI:n (aikuishjaajien ohjaustaitoja sekä moniammatillista verkostotyötä kehittävä valtakunnallinen projekti) toteuttama aikuisten ohjauksen perusteet -koulutus henkilöille, joilla ei ole varsinaista ohjausalan koulutusta. Koulutus oli tarkoitettu henkilöille, jotka tekevät aikuisten neuvonta- ja ohjaustyötä työ- ja elinkeinohallinnossa, aikuiskoulutusorganisaatioissa, yliopistoissa, ammatti-korkeakouluissa, aikuislukioissa, vapaan sivistystyön organisaatioissa, järjestöissä sekä yhdistyksissä. Henkilöt voivat toimia esimerkiksi koulutussihteereinä, opintosihhteereinä, vahtimestareina, info-pisteiden työntekijöinä, suunnittelijoina jne.

ERKKERI- koulutusesitteessä mainittu koulutuksen tavoite on seuraava: ”aikuisten ohjauksen perusteet -koulutukseen osallistuja kehittää yhteistoiminnallisesti aikuisten tieto-, neuvonta- ja ohjaustyön perusosaamista ja tuottaa uusia ideoita omaan neuvonta- ja ohjaustoimintaansa”. Lisäksi esitteessä todetaan koulutuksen lisäävän tietämystä eri toimintaympäristöissä toteutettavasta aikuisten neuvonta- ja ohjaustyöstä ja kehittävän yhteistyötaitoja neuvonta- ja ohjaustyössä. Esitteessä mainitut koulutuksen teemat ovat:

- Ohjauksen iloa ja tuskaa – mitä ohjaus on ja olenko opastaja, neuvoja, työhjaaja, terapeutti vai jotain ihan muuta?
- Aktiivinen neuvonta- ja ohjaustyö – millaisia menetelmiä ja välineitä voisin saada omaan työkalupakkiini?
- Minä aikuisten ohjaajana – eväitä vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen.
- Oma ihmiskäsitys, arvomaailma ja eettinen tapa toimia – mistä tiedän, toiminko oikein? (ERKKERI 2009.)

## 5 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata, miltä ohjausosaaminen ja -asiantuntijuus näyttävät aikuiskoulutuksen kentällä nyt ja tulevaisuudessa. Tutkimustehtävää lähestytään tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyötä tekevien henkilöiden subjektiivisten näkemysten pohjalta ja tutkimustuloksia tarkastellaan eri toimenkuvien näkökulmasta. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä kompetensseja ja millaista ohjausosaamista aikuisohjauksen parissa työskentelevät henkilöt kokevat tarvitsevansa käytännön työssään nyt ja tulevaisuudessa?
2. Miten henkilöiden työnkuva vaikuttaa näkemyksiin tarvittavista kompetensseista ja ohjausosaamisesta nyt ja tulevaisuudessa?
3. Miten TNO -työtä tekevät henkilöt luonnehtivat aikuisohjauksen asiantuntijuutta?
4. Miten TNO -työtä tekevät henkilöt luonnehtivat aikuisohjaajan ammatillista kehittymistä?

Selvittämällä muun muassa TNO -työtä tekevien henkilöiden työnkuvaa, työssä tarvittavaa ohjausosaamista, työssä kohdattavia haasteita sekä näkemyksiä ammatillisesta kehittymisestä ja aikuisohjauksen asiantuntijuudesta voidaan tehdä johtopäätöksiä siitä, minkälaisia kompetensseja eri TNO -työtehtävissä tarvitaan nyt ja tulevaisuudessa aikuiskoulutuksen kentällä. Erityisen mielenkiinnon kohteena on selvittää, esiintyykö eri TNO -työtä tekevien henkilöiden näkemyksissä eroja tutkittavasta ilmiöstä, ja mitkä ovat ohjausosaamisen painopisteet eri TNO -työtä tekevien henkilöiden toimenkuvissa.

Tässä tutkimuksessa kompetenssin katsotaan pääasiassa koostuvan työntekijöiden omaamista ominaisuuksista, kuten taidoista ja kyvyistä. Kompetenssit ymmärretään siis tietojen, taitojen ja asenteen kombinaationa, jota TNO -työtä tekevät henkilöt käyttävät ja soveltavat ammatillisessa toiminnassaan. Näin ollen kompetenssi on mahdollista määrittellä joukkona ominaisuuksia, joita tarvitaan tietyn työn suorittamisessa. Täten kompetenssien määrittelyn lähtökohtana on itse työ. Toisin sanoen ensin määritellään

toiminnot, jotka ovat keskeisiä jonkin työn suorittamisessa ja sen jälkeen muunnetaan nämä henkilön ominaisuuksiksi. Tällöin kompetenssit kertovat, mitkä ovat mahdollisesti keskeiset edellytykset tietyn työn suorittamiseen eli ne määrittävät ohjaajan ammatillista profiilia. Tässä tutkimuksessa ei lähdetä siitä, että teoriaosuudessa esitetyt ohjaajien kompetenssiluokitukset olisivat tutkimuksen pohjana, koska silloin ne määrittäisivät jo etukäteen, mistä ohjaajan kompetenssi koostuu.

## **6 Tutkimuksen toteutus**

Tässä luvussa esitetään tutkimusprosessin kulkua. Ensin kerrotaan käytetystä tutkimusmenetelmästä ja perustellaan sen valintaa. Tämän jälkeen kuvataan kohdejoukkoa, haastattelujen laadintaa ja toteuttamista sekä tutkimusaineistoa. Myös aineiston analyysiprosessia selvitetään mahdollisimman seikkaperäisesti.

### **6.1 Tutkimusmenetelmä**

Koska tämän tutkimuksen tehtävät ovat luonteeltaan subjektiivisia näkemyksiä ja merkityksiä etsiviä, saatiin niihin vastauksia parhaiten laadullisin tutkimusmenetelmin. Tutkimusmenetelmäksi valittiin haastattelu, joka toteutettiin sekä yksilö-, pari- että ryhmähaastatteluna. Lisäksi haastattelu valittiin menetelmäksi, koska se on hyvin joustava tapa kerätä tutkimusaineistoa (Cohen, Manion & Morrison 2007, 349). Eskola & Suoranta (2008, 85) toteavat, että haastattelun tehtävänä on selvittää se, mitä tutkimushenkilöillä on mielessään. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan haastattelun etuja ovat muun muassa seuraavat asiat:

- Ihminen on tutkimuksessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli.
- Haastateltavan puhe voidaan sijoittaa laajempaan kontekstiin.
- Haastattelussa on mahdollisuus selvittää vastauksia ja syventää saatavia tietoja. (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 35.)

Haastattelu tutkimusmenetelmänä asettaa kuitenkin tiettyjä reunaehtoja tutkimuksen lukijalle. Ensinnäkin lukijan tulee pitää mielessä, että tutkija on se, joka välittää kuvaa

haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista lukijalle. Täten tutkijan oma käsitys todellisuuden luonteesta määrää sen, miten hän tätä tehtäväänsä lähestyy. Toiseksi haastattelu on aina sosiaalinen vuorovaikutustilanne, jossa tutkija ei välttämättä saavuta juuri sitä oikeaa kuvaa ja käsitystä vastapuolen elämysmaailmasta ja hänen ajatuksistaan. Kolmanneksi haastattelu perustuu aina tiettyihin käsitteisiin ja niiden merkityksiin, jotka saattavat näyttäytyä eri osapuolille eritavoin ja kielen välityksellä ne ymmärretään yksilöllisesti. Lisäksi henkilöt tuovat haastattelutilanteeseen aiemmat kokemuksensa, joihin suhteutettuna haastatteluun liittyviä teemoja tulkitaan omista lähtökohdista käsin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 41.) Myös Eskola & Suoranta (2008, 85) korostavat, että haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa.

Tässä tutkimuksessa haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Haastattelut etenivät tiettyjen keskeisten teemojen varassa, ja kaikille käytettiin samoja kysymyksiä, jotta saatiin tutkittavaksi samanlaisia asioita jokaisesta teemasta sekä yksilöiltä että ryhmältä. Kysymysten muoto ja järjestys kuitenkin vaihtelivat eri haastateltavien kohdalla. Vaikka puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit ovatkin etukäteen määritelty ja kysymykset ovat kaikille samat, haastattelussa ei käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava saa vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 2008, 86). Yleinen näkemys on, että teemahaastattelulla voidaan tutkia kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita, jotka kuvastavat haastateltavien elämysmaailmaa ja heidän määritelmiään tilanteista (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Cohen ym. näkevät, että puolistrukturoitu haastattelu lisää mahdollisuutta verrata haastateltavien vastauksia keskenään ja vähentää haastattelijan vaikutusta vastauksissa. Se tekee myös helpommaksi aineiston järjestämisen ja analyysin. Puolistrukturoitu haastattelu vähentää kuitenkin joustavuutta suhteessa yksilöllisyyteen ja olosuhteisiin – joskus valmiit kysymykset saattavat rajoittaa luonnollista ja merkityksellistä vastaamista. (Cohen ym. 2007, 353.)

Haastattelijan yhtenä tehtävänä on selvittää, miten haastateltavalla jonkin kohteen merkitykset rakentuvat. Alasuutarin (1999, 59) mukaan merkityksen käsitteellä viitataan usein symboliikkaan, jota joihinkin erityisiin objekteihin tai toimintoihin liitetään. Tässä tutkimuksessa merkitykset rakentuivat pitkälti haastateltavan oman toimenkuvan pohjalta. Alasuutari (1999, 149) huomauttaa, että esimerkiksi teemahaastatteluissa haastateltava ei kuitenkaan vastaa ensimmäiseenkin kysymykseen pyrkimättä edes jonkinlaiseen käsitykseen siitä, mihin kysymyksellä pyritään tai siitä, mitä tutkimus oikeastaan käsittelee ja mitkä asiat ovat kysymysten taustalla.



Kaikkiaan haastattelussa luodaan myös uusia ja yhteisiä merkityksiä. Lisäksi haastatteluvastauksissa näkyy usein haastattelijan läsnäolo ja hänen tapansa kysyä asioita. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 49.) Koska tässä tutkimuksessa haastattelijat toimii myös kyseisessä alueellisessa OpinOvi -projektissa projektityöntekijänä ohjaus- ja neuvontapalvelumallien suunnittelijana ja kehittäjänä, saattoi haastattelukysymysten asettelussa näkyä projektin tavoitteet ja niiden pohjalta muodostuneet näkemykset aikuisohjauksesta ja ohjausosaamisesta. Kiviniemi (2007, 73) toteaa, että tutkijan omat intressit ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat niin aineiston keruuseen kuin kerääntyvän aineiston luonteeseen, ja siksi laadullinen aineisto ei sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy lukijalle valittujen tarkasteluperspektiivien kautta. Eskola ja Suoranta (2008, 210) näkevät, että laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline.

Myös haastatteluissa käytettävät termit saattoivat merkitä haastateltaville eri asioita. Esimerkiksi keskeisin käsite ”ohjaus” näyttäytyy jokaiselle haastateltavalle eritavoin. Lisäksi osa ohjausalan ammattitaidosta on varmasti varsin vaikeasti käsitteellistettävää ja sitä on hankala luokitella. Eskolan ja Suorannan (2008, 142) mukaan kvalitatiivisia menetelmiä käyttävän tutkijan tutkimuskohteet näyttäytyvät tutkijalle lähes aina kielessä, joka on osa sosiaalista todellisuutta. Täten tässä tutkimuksessa kieleen ja käsitteisiin liittyvien ongelmien pohtimiseen kiinnitetään erityistä huomiota tulosten analyysissä ja luotettavuuspohdinnassa.

## **6.2 Tutkimusjoukon valinta**

Koska tutkimuksen aiheena on aikuisohjaus – erityisesti ohjausosaaminen ja -asiantuntijuus käytännön työssä – tutkimuksen kohdejoukoksi haluttiin henkilöitä, jotka kyseistä työtä tekevät. Kohdejoukoksi ei kuitenkaan haluttu valita pelkästään aikuiskoulutusorganisaatioissa toimivia opinto-ohjaajia, koska nykyisen ohjauskäsityksen mukaan ohjausta tekevät myös monet muutkin tahot ja toimijat. Nykypäivänä – kun aikuisohjauksen tehtävä- ja toimijakenttä on laajentunut – on tärkeää tutkia myös sellaisten ihmisten näkemyksiä aikuisohjauksesta, jotka käyttävät työssään ohjauksellista otetta, mutta joilta ei toimenkuvan tai työtehtävien perusteella vaadita kuitenkaan ohjaukseen liittyvää koulutusta ja pätevyyttä.

OpinOvi -projektin kautta järjestetty ERKKERI -koulutus syksyllä 2009 keräsi yhteen laaja-alaisesti TNO -työtä tekeviä henkilöitä alueelliselta aikuisohjauksen

kentältä, ja täten heistä muodostui juuri oikeanlainen kohdejoukko tähän tutkimukseen (ks. luku 4.5.2). Lisäksi kyseisessä OpinOvi -projektissa muodostettu alueellinen opinto-ohjaajien tiimi, jonka jäsenet ovat pääasiassa aikuiskoulutusorganisaatioissa toimivia opinto-ohjaajia, muodosti toisen tähän tutkimukseen sopivan kohdejoukon. Molempien ryhmien käyttämiseen tutkimuksen kohdejoukkona saatiin lupa suullisesti alueellisen OpinOvi -hankkeen projektipäälliköltä ja ERKKERI -koulutuksen järjestäjältä.

Yksilö- ja parihaastattelua käytettiin kohdejoukossa, jossa henkilöiden työtehtävät vaihtelivat paljon muun muassa eri toimialojen pohjalta. Ryhmähaastatteluun osallistuneiden henkilöiden työtehtävät olivat taas hyvin samankaltaisia. Muun muassa Eskola ja Suoranta (2008, 96) toteavat, että ryhmässä haastateltavien ihmisten joukon pitäisikin pääsääntöisesti olla melko homogeeninen ryhmä. Yksilöhaastattelut etenivät teemoittain osittain strukturoitujen kysymysten pohjalta. Yksilöhaastatteluissa teemojen lähtökohdat poikkesivat kuitenkin toisistaan, koska jokainen haastateltava näki, koki ja kertoi tutkittavasta ilmiöstä omien työtehtäviensä näkökulmasta. Ryhmähaastattelu taas toteutettiin melko avoimena keskusteluna, koska sen avulla haluttiin saada kollektiivinen, yhdessä tuotettu näkemys esitettyihin teemoihin ja kysymyksiin. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 61) toteavatkin, että ryhmähaastattelua voidaan pitää keskusteluna, jonka tavoite on verraten vapaamuotoinen.

Tämän tutkimuksen kohderyhminä olivat siis harkinnanvaraisesti valitut lyhytkoulutukseen osallistuneet henkilöt sekä opinto-ohjaajien yhteistyöryhmän jäsenet. Lyhytkoulutukseen osallistui 24 henkilöä, joista 10 valittiin haastateltaviksi vapaaehtoisuuden ja toimenkuvien moninaisuuden perusteella. Tämän ryhmän haastateltavien valinnassa painotettiin mahdollisimman erilaisten ja erilaista työtä tekevien henkilöiden valintaa. Opotiimin jäseniä ei erikseen valittu kohderyhmään, vaan kaikki senkertaiseen yhteistyöryhmäpalaveriin saapuneet henkilöt osallistuivat samalla ryhmähaastatteluun.

Tutkimusjoukko muodostui kaikkiaan 21 henkilöstä. Tästä koko kohdejoukosta käytetään yhteisnimitystä ”TNO -työtä tekevät henkilöt”, koska tutkimukseen osallistuvien henkilöiden toimenkuvat, työtehtävät ja -nimikkeet sekä koulutustaustat vaihtelevat suuresti. Yhteistä heillä kaikilla kuitenkin on aikuisten koulutukseen liittyvät tiedotus-, neuvonta- tai ohjaustehtävät omassa toimenkuvassaan.

Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ja käsittelemään jokaista yksilö- tai parihaastatteluun osallistunutta henkilöä yksilönä omine lähtökohtineen ja näkemyksineen. Ryhmähaastattelussa olleita henkilöitä taas pidetään joukkona opinto-

ohjaajia, joiden näkemysten perusteella saadaan kuvattua ohjausosaamista ja ohjauksen asiantuntijuutta yleisemmällä tasolla. Koko tutkimusjoukon avulla voidaan siis selvittää yleistä näkemystä tutkittavasta ilmiöstä, mutta toisaalta myös etsiä vaihteluja eri työtehtäviä toteuttavien henkilöiden näkemysten välillä. Näin ollen kahden eri kohdejoukon avulla saadaan vertailunäkökulmaa ja monipuolisuutta sekä edustettavuutta, vakuuttavuutta ja luotettavuutta koko tutkimukseen. Myös Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) ovat sitä mieltä, että yksilöhaastattelut ja ryhmähaastattelu tuottavat erilaista ainesta ja erilaista tietoa, ja siksi molempien tapojen käyttö samassa tutkimuksessa mahdollistaa sekä vertailun että monipuolisen tiedon saavuttamisen. Alasuutari (1999, 151–155) näkee selkeitä eroja yksilöhaastattelun ja ryhmähaastattelun välillä. Hänen mukaansa haastateltavat näyttävät soveltavan usein yksilöhaastattelutilanteeseen jonkinlaista terapiatilanteen kehystä, kun taas ryhmäkeskustelussa osallistujat soveltavat siihen ryhmän vuorovaikutustilanteen kehystä. Ryhmähaastattelussa keskustelu liittyy siihen, mikä yksilöille on yhteistä ryhmän jäsenenä, ja yksilölliset eroavaisuudet ja subjektiiviset tuntemukset jäävät vähemmälle. Ryhmäkeskustelua Alasuutari pitää hyvänä aineistonkeruun muotona siksi, että asiaa punnitaan monelta näkökannalta.

### **6.3 Haastattelujen laadinta ja suorittaminen**

Teemahaastattelurungot muodostettiin teoreettisesta viitekehystä käsin ja hyödyntämällä aikaisempien tutkimusten haastattelurunkoja<sup>7</sup>. Haastattelun teemat valittiin tutkimuskysymysten pohjalta siten, että ne sallisivat haastateltaville riittävän vapauden esittää näkemyksiään omien työtehtäviensä näkökulmasta.

Keskeiset teemat olivat:

1. TNO -työn sisältö ja työtehtävät
2. Ohjausosaaminen ja tarvittavat kompetenssit TNO -työssä nyt ja tulevaisuudessa
3. TNO -työssä kohdattavat haasteet nyt ja tulevaisuudessa
4. Ohjauksen asiantuntijuus
5. Ammatillinen kehittyminen
6. Lyhytkoulutus (ei ryhmähaastattelussa)

---

<sup>7</sup> Lairio & Puukari 1999; Kupiainen 2009.

Liitteessä 1 on yksilöhaastattelurunko ja liitteessä 2 ryhmähaastattelurunko. Kaikkia haasteltavia informoitiin etukäteen tutkimuksen aiheesta ja haastatteluteemoista. Yksilöhaastattelurunkoa ja siihen laadittuja strukturoituja kysymyksiä esitettiin yhdellä opinto-ohjaajalla ja hänen kommenttinsa perusteella yksilöhaastattelurungosta muokattiin ryhmähaastatteluun sopiva runko.

Haastattelupaikan ja -ajan valinnassa huomioitiin haastateltavan toiveet. Vain kaksi yksilöhaastattelua toteutettiin alueellisen OpinOvi -projektin tiloissa, muut haastateltavien omissa organisaatioissa. Yksi haastattelu toteutettiin parihaastatteluna, koska he toimivat samassa organisaatiossa ja tekevät samanlaista työtä. Ryhmähaastattelu toteutettiin sovitun tiimipalaverin yhteydessä yhden aikuiskoulutusorganisaation tiloissa.

Haastattelut suoritettiin joulukuun 2009 ja tammikuun 2010 aikana. Pisimmillään haastattelu kesti puolitoista tuntia ja lyhimmillään reilut puoli tuntia. Useimmiten kuitenkin haastattelu kesti noin tunnin. Sekä yksilö-, pari- että ryhmähaastattelussa keskustelut olivat melko vapautuneita ja luontevia. Taustatiedot – kuten vastaajan ikä, toimenkuva, nimike, koulutus, kokemus TNO -työstä sekä työtehtävät – kerättiin kirjallisesti kaikissa haastatteluissa.

#### **6.4 Tutkimusaineiston kuvailua**

Tutkimusaineisto koostuu kahdeksan TNO -työtä tekevän henkilön yksilöhaastattelusta, yhdestä parihaastattelusta sekä yhdestä ryhmähaastattelusta, johon osallistui yksitoista henkilöä. Haastattelupuheet litteroitiin eli muutettiin kirjoitetuksi tekstiksi sanatarkasti aina kahden päivän sisällä tehdystä haastattelusta. Litteroitua aineistoa syntyi yhteensä 118 sivua.

Yksilö- ja parihaastatteluissa olleet henkilöt edustivat viittä eri koulutusorganisaatiota ja yhtä oppisopimustoimistoa. Ryhmähaastattelussa oli henkilöitä seitsemästä eri koulutusorganisaatiosta ja yhdestä oppisopimustoimistosta. Koko tutkimusjoukko edusti yhteensä kymmentä alueellista ammatillista tai vapaan sivistystyön aikuiskoulutusorganisaatiota ja yhtä oppisopimustoimistoa. Kokonaisuudessaan alueella toimii noin 25 oppilaitosta, joissa on tarjolla aikuisille suunnattua koulutusta. OpinOvi -projektissa on mukana yhteensä 19 aikuiskoulutusta tarjoavaa koulutusorganisaatiota.

Yksilö- ja parihaastatteluihin osallistuneista naisia oli kahdeksan ja miehiä kaksi. Ryhmähaastatteluun osallistuneista yhdentoista henkilön joukossa oli vain yksi mies.

Yksilöhaastatteluihin osallistuneet olivat iältään 39–62 -vuotiaita ja heidän TNO -työkokemuksensa vaihteli kahdesta vuodesta kahteenkymmeneenkahteen vuoteen. Ryhmähaastatteluun osallistuneet olivat iältään 34–58 -vuotiaita ja heidän työkokemuksensa aikuisten ohjauksesta vaihteli kolmesta vuodesta kahteenkymmeneenseitsemään vuoteen.

Yksilöhaastatteluun osallistuneet toimivat TNO -työssä monilla eri nimikkeillä: opintosihtööri, kouluttaja, koulutusassistentti, koulutustarkastaja, koulutussihtööri ja oppisopimussihtööri. Ryhmähaastatteluun osallistuneet toimivat suurimmaksi osaksi opinto-ohjaajina, mutta he toimivat tai olivat toimineet lisäksi muissa tehtävissä, kuten ohjaavina opettajina tai kouluttajina, kehittämisspäällikkönä, psykologina, koulutusspäällikkönä, koulutustarkastajana, projektispäällikkönä ja opettajana.

Moninaisten toimenkuvien ja työtehtävien johdosta myös TNO -työtä tekevien henkilöiden koulutustaustoissa oli kirjavuutta, ne vaihtelivat ammattitutkinnoista korkeakoulututkintoihin. Yksilöhaastatteluihin osallistuneet olivat koulutustaustaltaan pääasiassa merkonomeja sekä markkinointiviestinnän tai sihtöerin ammattitutkinnon suorittaneita. Joukossa oli myös kauppateknikko, insinööri ja valtiotieteiden maisteri. Pohjakoulutuksen lisäksi joillakin oli suoritettuna opettajan pedagogiset opinnot, näyttötutkintomestarikoulutus, kasvatustieteen perus- ja aineopinnot sekä erityispedagogiikan perusopinnot tai useampia näistä. Tämän ryhmän lisä- ja täydennyskoulutus oli liittynyt useimmiten asiakaspalveluun. Monelle yksilöhaastatteluun osallistuneelle ERKKERI:n toteuttama ”aikuisten ohjauksen perusteet” oli ensimmäinen aikuisten ohjaukseen liittyvä koulutus. Joukossa oli myös muutamia henkilöitä, jotka olivat osallistuneet monikulttuurisuuteen liittyvään täydennyskoulutukseen.

Yksilö- ja parihaastatteluihin osallistuneiden henkilöiden kohdalla tulee muistaa, että osalla heistä työtehtävät liittyvät vain osittain aikuisten tiedottamiseen, neuvontaan ja ohjaukseen, joten ammatilliset vaatimukset muodostuvat pitkälti muiden tehtävien pohjalta. Tosin muutama haastateltava määritteli työnsä olevan lähes kokonaisuudessaan aikuisten tiedottamista, neuvontaa ja ohjausta.

Ryhmähaastatteluun osallistuneet olivat suurimmaksi osaksi ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita: kasvatustieteen-, filosofian- ja yhteiskuntatieteiden maistereita. Vaikka kirjallisesti kerätyissä taustatiedoissa oli hieman puutteita, näytti siltä, että suurimmalla osalla oli suoritettuna myös opettajan pedagogiset opinnot. Yksi oli lähes valmis ammatillinen erityisopettaja ja yhdellä oli psykologin koulutus. Monella oli myös muodollisen pätevyyden antava ohjausalankoulutus suoritettuna tai

suorituksen alla. Lisäksi heillä oli moninaista täydennys- ja lisäkoulutusta: työhönvalmentajan koulutusta, psykologian opintoja, näyttötutkintomestarin koulutusta, tutor- ja verkkotutorkoulutusta, useita ohjauksen lyhytkoulutuksia, maahanmuuttajiin liittyvää koulutusta sekä NLP practitioner -koulutusta.

## 6.5 Aineiston analyysimenetelmät

*Haastatteluaineiston lähestymistavat.* Haastatteluaineiston käsittely aloitettiin litteroimalla haastattelut huolellisesti. Tämän jälkeen tekstejä luettiin useaan kertaan, jotta aineisto tuli mahdollisimman tutuksi tutkijalle. Aluksi aineistosta etsittiin ja koodattiin tutkimuskysymysten kannalta oleellisia ja tärkeitä ilmauksia, kuten haastateltavien kokemuksia, odotuksia ja mielipiteitä eri teemoihin liittyen. Tavoitteena oli ymmärtää, mitä haastateltava ilmauksellaan tarkoittaa ja mistä näkökulmasta hän asiaa lähestyy. Aineiston analyysiprosessissa ei pitäydytty pelkästään selkeästi sanoin ilmaistuissa viesteissä, vaan aineistosta pyrittiin löytämään myös puheen taustalla olevia merkityksiä. Vastauksia ja niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä tulkittiin tutkimuksen alussa muodostetun teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Aineistoa lähestyttiin siis teoriaohjaavasti eli teoreettiset etukäteisoletukset toimivat suuntaavina tekijöinä aineistoon tutustumisessa. Tosin kompetenssien määrittelyssä analyysi oli enemmän aineistolähtöistä.

*Haastatteluaineiston ryhmittely.* Usein työelämässä toimivia henkilöitä ja heidän kokemuksiaan on helpompi tarkastella luokittelemalla heidät erilaisiin ryhmiin, ja siksi tässäkin tutkimuksessa aineisto jaettiin kolmeen osaan: ryhmä 1 muodostui sihteereistä ja assistenteista (yhteensä kuusi henkilöä), ryhmä 2 kouluttajista ja koulutustarkastajista (yhteensä neljä henkilöä), ja ryhmä 3 opinto-ohjaajista ja heihin rinnastettavissa olevista henkilöistä (yhdenoista henkilön keskustelusta muodostettu yksi yhteinen näkemys). Luokittelu perustui haastateltavien toimenkuvien ja työtehtävien lisäksi myös siihen, minkälainen ohjaussuhde heidän ja ohjattavien välille yleisesti muodostuu. Aineiston ryhmittelyn jälkeen analyysia lähdettiin rakentamaan teema kerrallaan pääasiassa muodostettujen ryhmien tasolla, mutta myös subjektiivisella ja kollektiivisella tasolla etsimällä vastauksista yhtäläisyyksiä ja eroja.

*Haastatteluaineiston käsittely.* Kaikki koodatut ilmaukset kerättiin joko suorina lainauksina tai käsitteellistettyinä teemoittain omiin taulukoihinsa, joihin merkittiin myös, missä ryhmissä ja kuinka monessa haastattelussa asiaa oli käsitelty. Ohjausosaaminen ja kompetenssit -teeman ilmauksista muodostettiin niitä kuvaavia

yläkäsitteitä, jotka taas luokiteltiin sisältönsä perusteella oikeaan alaluokkaan kuuluvaksi. Alaluokat muodostettiin Helakorven ja Helanderin (2009) laatiman ammatillisen opinto-ohjaajan asiantuntijuuden mittarin pohjalta (ks. luku 4.2 ohjauksen asiantuntijuus). Alaluokille määriteltiin vielä yläluokat sen perusteella, liittyikö niiden sisältö ammattitietoihin, ammattitaitoihin vai ammatti-identiteettiin. Ammattitiedoiksi katsottiin kaikki tieto, joka liittyi omiin tehtäviin, tehtävien taustalla vaikuttaviin asioihin, kohderyhmiin, ympäristöön ja toimintatapoihin. Ammattitaitoihin taas lukeutuivat perustellut tavat toimia, argumentointi- ja kommunikaatiotaidot, yhteistyötaidot sekä tilanteiden hallinta- ja organisointitaidot. Ammatti-identiteetin alle luokiteltiin haastateltavien näkemykset itsestään, ominaisuuksistaan, toiminnastaan, arvoistaan, asenteistaan ja suhtautumistavoistaan. Käsitteellistämässä ja luokittelussa huomioitiin tarkasti, missä asiayhteydessä haastateltavat ilmaisuja käyttivät. Esimerkiksi ilmaisu ”realistisuus” esiintyi haastateltavien puheessa erityisesti siinä yhteydessä, kun he kertoivat asiakkaan omien toiveiden ja hänen todellisten mahdollisuuksiensa yhdistämisestä. Täten oli perusteltua luokitella kyseinen ilmaisu yläkäsitteen ”ongelmanratkaisutaidot” alle. Ongelmanratkaisutaidot puolestaan liittyi asiantuntijuusmittarin ohjauspedagoginen osaaminen osa-alueeseen, joka taas on ohjaustyössä tarvittavaa ammattitaitoa. Ohjausosaamiseen liittyvä luokitteluprosessi ja käsitteellistäminen ovat dokumentoituna liitteessä 3. Kaikkiaan tarkasti ja huolellisesti suunniteltu ja toteutettu monivaiheinen analyysi lisää huomattavasti tämän tutkimuksen luotettavuutta.

*Haastatteluaineiston analyysimenetelmät.* Tämän tutkimuksen analyysimenetelmiä olivat teemoittelu, tyypittely ja kvantifiointi. Pääanalyysimenetelmäksi valittiin teemoittelu, koska haastattelurunko oli rakennettu jo valmiiksi teemojen pohjalta. Tyypittelyä analyysimenetelmänä käytettiin teemoittelun sisällä, sillä jokaista teemaa käsiteltiin aineistosta muodostettujen ryhmien tasolla. Näin ollen tyypittelyn avulla voitiin muodostaa selkeä kuva eri TNO -työtä tekevien henkilöiden näkemyksistä eri teemoista. Jotta teemoittelun ja tyypittelyn avulla jäsenettyä aineistoa olisi ollut helpompi tulkita ja verrata ryhmittäin, päätettiin vielä kvantifioida aineistoa. Kvantifioimalla ja taulukoimalla tuloksia voitiin havainnoida, mitkä seikat olivat aineistossa keskeisiä ja minkälaisina ne näyttäytyivät eri ryhmissä. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan kvantifioinnin avulla on mahdollista konkreettisesti kuvata asioiden ilmenemistiheys laadullisessa aineistossa, ja siksi se yleensä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tässä analyysissä ei kuitenkaan laskettu sitä, montako kertaa jokin tietty ilmaisu – sana tai lause – esiintyi aineistossa, vaan sitä, kuinka monessa eri

haastattelussa kyseiseen ilmaisuun liittyvä asia tuotiin esille. Monessa eri haastattelussa puhuttiin usein sisällöllisesti samasta asiasta, mutta eri sanoin ja ilmaisin.

Teemoittain ja ryhmittäin etenevä analyysi antoi mahdollisuuden tarkastella yksityiskohtaisesti, minkälaisia painotuksia TNO -tehtävät saavat eri toimenkuviissa, mitä ohjausosaamista eli minkälaisia tietoja, taitoja ja ominaisuuksia niiden suorittamisessa tarvitaan, minkälaisia haasteita eri toimenkuviissa kohdataan ja miten eri TNO -työtä tekevät henkilöt käsittävät ammatillisen kehittymisen. Kokoamalla ryhmittäin eri teemojen painopisteitä yhteen alkoi pikkuhiljaa hahmottua kokonaisnäkemys, jonka perusteella oli mahdollista päätellä keskeisimpiä TNO -työn vaatimuksia kuvaavia kompetensseja eri toimenkuviissa. Vasta analyysin lopuksi keskityttiin muodostamaan aineistosta subjektiivisten näkemysten pohjalta kokonaiskuvaa, jossa pääpaino oli ohjausosaamisen ja -asiantuntijuuden määrittelemisessä sekä nykyhetken että tulevaisuuden näkökulmasta.

## **7 Tutkimustuloksia ohjausosaamisesta ja -asiantuntijuudesta**

Tutkimustulosten tarkastelussa keskitytään analyysin perusteella saatuihin tutkimustuloksiin teemoittain. Ensin käsitellään haastateltavien toimenkuviin liittyviä TNO -tehtäviä ja niissä tarvittavaa ohjausosaamista. Sen jälkeen tarkastellaan TNO -työssä kohdattavia haasteita ja TNO -työn tulevaisuudennäkymiä. Lopuksi esitetään haastateltavien näkemyksiä aikuisohjauksen asiantuntijuudesta ja ammatillisesta kehittymisestä, johon liittyy myös lyhytkoulutuksen merkitys osana oman ohjausosaamisen kehittämistä. Jokaisen teeman kohdalla tulosten tarkastelu on ensin jäsennetty pääasiassa ryhmittäin, jonka jälkeen tehdään lyhyt yhteenveto teemasta kollektiivisella tasolla. Tulosten tarkastelussa käytetään tutkimushenkilöiden autenttisia lainauksia haastatteluista, joiden avulla lukijan on mahdollista päätellä analyysin ja tulkinnan luotettavuutta. Suorat lainaukset haastatteluteksteistä on kursivoitu ja niiden jälkeen suluissa oleva tieto kertoo, mistä haastattelusta on kyse ja mihin ryhmään haastateltava kuuluu.

Luvussa kahdeksan tutkimustulosten pohjalta johtopäätöksinä muodostettuja eri TNO -toimenkuviissa tarvittavia kompetensseja verrataan sekä jo olemassa oleviin määrityksiin ohjaajan kompetensseista että määriteltyihin työelämän yleisiin



kompetensseihin ja kvalifikaatioihin. Koska ideaalien eli odotettujen kompetenssivaatimusten paikkansapitävyyttä testataan suhteessa todellisiin, käytännön työn asettamiin kompetenssivaatimuksiin, voidaan tästä tutkimuksesta löytää myös hypoteesin testaamiseen liittyviä piirteitä.

## 7.1 TNO -työtä tekevien henkilöiden tehtäväkenttä

TNO- työtä tekevien henkilöiden toimenkuvaa on tässä tutkimuksessa lähestytty pääasiallisesti heidän ohjaukseen liittyviä tehtäviään tarkastelemalla. Eli ennen kuin voidaan käsitellä millaista ohjausosaamista TNO -työtä tekevät henkilöt tarvitsevat omassa toimenkuvassaan, tulee selvittää sitä, minkälaisia ohjaukseen liittyviä työtehtäviä heillä on, minkälaisessa kontekstissa niitä toteutetaan ja millaista osaa TNO -työ heidän toimenkuvassaan edustaa. Tässä tutkimuksessa luokitellaan TNO -työtä tekevien henkilöiden työtehtävät kolmeen: 1) assistenttien ja -sihteerien toimenkuvaan liittyvä tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyö, 2) kouluttajien ja koulutustarkastajien toimenkuvaan liittyvä TNO -työ sekä 3) opinto-ohjaajien toimenkuvaan liittyvä TNO -työ. Samaa jaottelua käytetään myös muiden teemojen kohdalla.

Työtehtävien ymmärtämisen kannalta on hyödyllistä ensin tarkastella, minkälaisia eroja tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyölle on teoriassa annettu ja miten ne määritellään. Yleisesti ottaen tiedottaminen, neuvonta ja ohjaus ovat kaikki ammatillisia toimintatapoja. Vaikka ne voidaan käsitteinä erottaa toisistaan, usein ne kuitenkin käytännössä kietoutuvat toisiinsa.

*Tiedotustyö.* Tiedon jakamisen tarkoituksena on antaa asiakkaalle tietoja, joita hän tarvitsee. Tarvittava tieto koostuu tosiasioista, ja työntekijä huolehtii tietojen oikeellisuudesta ja riittävydestä. Keskustelun ydin rakentuu tavallisesti asiakkaan kysymyksestä ja työntekijän vastauksesta. Joissakin tapauksissa työntekijä saattaa tarjota tietoja omasta aloitteestaan. Yleensä keskustelu on lyhyt. Toisaalta oikean tiedon antaminen voi edellyttää monenlaisia tarkennuksia, minkä vuoksi keskustelun rakentuminen ja laajuus vaihtelevat. Ohjaus- ja neuvontatilanteissa voidaan tiedottaa suoraan esimerkiksi opiskelu- tai työmahdollisuuksista, mutta pelkkä tiedottaminen ei useinkaan tue riittävästi ohjattavan omaa päätöksentekoa. Nykyisin ammattitaitoiselta ohjaajalta odotetaan tiedonhallintaa ja tiedonvälitystä, jolla tarkoitetaan TNO -työn näkökulmasta katsottuna koulutusta, opiskelua, eri ammatteja ja työmahdollisuuksia koskevan tiedon kokoamista, organisointia, päivitystä ja levittämistä. Asiakkaita tulee

myös ohjata tiedon tehokkaaseen käyttöön. (Onnismaa 2007, 24–26; Tallqvist 2002, 84–85.)

*Neuvontatyö.* Neuvonta on vuorovaikutuksellisempaa kuin tiedonvälitys. Työntekijän tehtävänä on neuvoa asiakkaalle sopiva toimintatapa. Usein asiakas odottaa saavansa ongelmaansa asiantuntijan apua neuvon muodossa. Hän on neuvon pyytjä ja vastaanottaja, ja hän myös päättää itse neuvon noudattamisesta. Työntekijä on asiantuntija eri toimintavaihtoehtojen arvioinnissa. Hän tietää puheena olevasta asiasta enemmän kuin asiakas. Työntekijän on varmistettava, että neuvot ovat asiantuntevia ja asiakkaalle ymmärrettäviä. Keskustelun perusrakenteena on neuvon pyytäminen ja sen antaminen. Toisinaan neuvon antaminen voi tapahtua työntekijän aloitteesta. Neuvontakeskustelu on joskus melko lyhyt, mutta se voi myös laajentua monivaiheiseksi tehtäväksi. Joissakin tilanteissa asiakkaan tai opiskelijan kaipaama neuvo tukee häntä päätöksenteossa, mutta ohjaus ei ainakaan pääasiallisesti ole suorien neuvojen antamista. (Onnismaa 2007, 24–26; Tallqvist 2002, 84–85.)

*Ohjaustyö.* Ohjauksen tehtävänä on edistää keskustelun keinoin asiakkaan omaa kykyä parantaa elämäänsä hänen haluamallaan tavalla. Ohjauksessa korostetaan asioiden tulkinnanvaraisuutta ja monia toimintamahdollisuuksia. Asiakas osallistuu aktiivisesti esittämiensä pulmien ratkaisemiseen. Työntekijä taas pyrkii keskustelussa vahvistamaan asiakkaan toimintakykyä ja välttää valmiiden ratkaisumallien tarjoamista. Ohjauskeskustelu on yleensä monivaiheinen ja löyhärakenteinen. Keskustelun kulkuun vaikuttaa asiakkaan tekemät aloitteet ja toisaalta työntekijän käyttämä lähestymistapa. Ohjaustehtävän suorittaminen voi edellyttää useita keskustelukertoja. (Onnismaa 2007, 24–26; Tallqvist 2002, 84–85.)

Työntekijän tehtävä on siis erilainen tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustilanteissa. Kun tilanne vaihtuu, myös työntekijän tehtävä vaihtuu. Käytännössä työskentelevän ammattilaisen tehtävät edellyttävät usein kuitenkin kyseisten ohjausmuotojen taidokasta yhdistämistä asiakkaan palvelutarpeen mukaisesti. Nämä palvelun eri muodot ja piirteet sisältyvät moniin eri tilanteisiin, mutta korostuvat näissä eri tavoin. (Tallqvist 2002, 84–85.)

### 7.1.1 Assistenttien ja sihteerien toimenkuvaan liittyvä TNO -työ

Aikuiskoulutusorganisaatioissa ja oppisopimustoimistossa toimivat koulutusassistentit ja -sihteerit kokivat työnsä liittyvän enemmän aikuisten tiedottamiseen ja neuvontaan kuin varsinaiseen ohjaukseen, jota koki tekevänsä vain yksi haastateltavista. Joidenkin

henkilöiden toimenkuvassa tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyön osuus muodostaa noin kolmasosan, vaikka joukossa oli niitäkin, joiden kaikki tehtävät ovat yhteydessä ainakin osittain aikuisten neuvontaan ja ohjaukseen.

Tämän ryhmän TNO -tehtävät liittyvät pääasiassa opiskelijoiksi hakeutuvien, oppilaitosten omien opiskelijoiden sekä oppilaitosten oman henkilökunnan neuvontaan aikuiskoulutukseen liittyvissä kysymyksissä. Opiskelijoiden tai opiskelijoiksi pyrkivien kysymykset koskevat useimmiten oppilaitosten koulutustarjontaa, koulutusten sisältöä, koulutuksen rahoitusta sekä opiskelijoiksi pyrkivien soveltuvuutta haluamaansa koulutukseen ja alalle. Vaikka yleensä assistenteille ja sihteereille esitetyt kysymykset ovat selkeitä ja suorita, joutuvat he toisinaan kohtaamaan myös kysymyksiä, jotka vaativat tarkempaa perehtymistä asiakkaan taustatietoihin ja elämäntilanteeseen. Toisaalta he kokevat, että heiltä kysytään usein myös sellaisia asioita, joihin ihmisten olisi helppo saada itseohjautuvastikin vastauksia.

*Kyl me mennään joskus aika syvällisestikin asiakkaan niihin ongelmiin tai me huomataan asiakkaasta...jonkun kanssa on helppo tehdä töitä, ne on ottaneet itekin asioista selvää, mutta sit on semmosia arkoja, jotka ei tiedä asioista...sit täytyy tietää siitä ihmisestä muun muassa mimmoset lähtökohdat sillä on. (haast.1/ryhmä 1)*

*Koulutusassistentin yksi semmonen tärkeä voimavara, mikä tulee työskennellessä on se, että sä osaat etsiä tietoa. Ja kyllä meitä käytetäänkin sit siihen...joskus meiltä kysytään neuvoa pikkuasioihinkin, jotka aikuisille tulisi olla hyvinkin itsestään selviä. (haast. 6/ryhmä 1)*

Assistenttien ja sihteerien tiedotus-, neuvonta- ja ohjausmenetelmien ja -tapojen kirjo on laaja. He laativat koulutukseen liittyviä esitteitä, tiedotteita ja lehtimainoksia, vastaavat asiakaskyselyihin puhelimitse ja sähköpostitse, antavat kasvokkain tapahtuvaa henkilökohtaista neuvontaa asiakkaille, päivittävät koulutustietoja oppilaitostensa kotisivuille sekä lähettävät kirjeitse tietoa muun muassa koulutukseen hyväksymisestä. Toisinaan he myös tutustuttavat uudet opiskelijat oppilaitokseensa ja sen toimintatapoihin.

Assistentit ja sihteerit määrittävät työnsä lähinnä asiakaspalveluksi, joka sitoutuu asiakkaan henkilökohtaisen neuvonnan lisäksi koulutusten markkinointiin. Pääpaino on kuitenkin faktatietojen kertomisessa asiakkaalle hänen tarpeidensa mukaisesti. Viimevuosina myös verkostoituminen eri tahojen kanssa on tullut osaksi assistenttien ja sihteerien työtehtäviä.

*Tää verkostoituminen...mä oon ymmärtänyt, kuinka tärkeää se on, että kun joku kysyy jotakin, ettei voi sanoa, että ei meillä ole...pitää siis tietää ja ohjata eteenpäin. (haast. 7/ryhmä 1.)*

Aikuisten tiedottamiseen, neuvontaan ja ohjaukseen liittyvät työtehtävät määräytyvät pitkälti koulutusorganisaatioiden toimintatapojen ja -mahdollisuuksien pohjalta. Yleisesti assistenttien ja sihteerien tiedotus-, neuvonta - ja ohjaustyöhön vaikuttavat oppilaitosten omat strategiat ja resurssit, lähinnä aikaresurssit. Useimmiten aikaa neuvontatyöhön koetaan olevan liian vähän, ”*kaikki tulee normaalityön ohessa...se kuuluu siihen normaalityöhön, mutta ne tilanteet tulee päälle sit aina kesken taas toisia tilanteita...*” (haast. 9/ryhmä 1). Assistentit ja sihteerit ovat usein se ensimmäinen taho, johon otetaan yhteyttä ja tiedustellaan koulutukseen liittyviä asioita. He kokevatkin tarjoavansa asiakkaille tietoa, miten päästä alkuun omassa prosessissaan ja miten edetä siinä eteenpäin.

#### 7.1.2 Kouluttajien ja koulutustarkastajien toimenkuvaan liittyvä TNO -työ

Kouluttajat kokivat työnsä liittyvän pääasiassa aikuisten neuvontaan ja ohjaukseen, joskin myös tiedottamiseen ennen koulutusten alkua tai heti koulutuksen alussa. Koulutustarkastajat taas kokivat työnsä liittyvän enemmän neuvontaan ja tiedottamiseen kuin ohjaukseen. Kouluttajien ohjaustehtävät liittyvät vahvasti sekä opetettaviin aineisiin että opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin.

*Kun taustat on monenmoiset ja tavallaan...kun täytyy ottaa aina yksilönä huomioon ne asiat, että ei oo vaan semmosta massaan...vaan jokainen on yksilö ja toimitaan niinku sen mukaan. Lisäksi kaikkea voi tapahtua tossa matkan varrella...niin se on sellasta luovimista koko ajan. Opiskelijalla voi olla esimerkiksi joku ongelma henkilökohtaisessa elämässä niin, että ei pysty niitä opiskeluita tekemään...niin tavallaan miten sitten saadaan sovittua sillä tavalla, että se ongelma ei häiritse sitä opiskelua. (haast. 8/ryhmä 2)*

Opetushallituksen 2002–2003 toteuttamassa arviointitutkimuksessa (aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana) vastuuopettajien ja pääkouluttajien panos näyttöä merkittävänä aikuisohjauksessa. Ohjaustyö korostui muun muassa käytännön opetustilanteissa. Tutkimus osoitti myös, että aikuisopiskelijoiden psykososiaalinen elämäntilanteisiin liittyvä ohjaus toteutui paljolti opettajan kautta. Yleisesti kyseisessä tutkimuksessa todettiin, että opetuksen ja ohjauksen yhdistäminen luo opettajan työhön monia jännitteitä ja ristipaineita, kuten

aikapaineita, työn kuormittumista, oman asiantuntemuksen rajallisuuden kohtaamista ja jopa rooliristiriitoja. (Pajarinen ym. 2004, 107.)

Myös tässä tutkimuksessa kouluttajat näkevät ohjauksen olevan kokoajan läsnä käytännön työssään, eivätkä he siten pysty erittelemään sen osuutta esimerkiksi ajallisesti tai määrällisesti. Koulutusten alussa kouluttajat toteuttavat systemaattista neuvontaa ja tiedottamistakin, mutta melko nopeasti toiminta syventyy ohjaukseksi. Opintojen henkilökohtaistamisen lisäksi kouluttajat kokevat ohjauksen opiskelijan motivoinniksi ja itseohjautuvuuden tukemiseksi, ”*se on ollu suurimmaksi osaksi semmosta tsemppausta ja kannustusta*” (haast. 5/ryhmä 2). Koulutustarkastajien TNO -työtehtävät liittyvät pääasiassa koulutusinfojen pitämiseen, sopimusten tekemiseen, henkilökohtaisiin keskusteluihin sekä eri ammatteihin liittyvään ohjaukseen, jota voi osittain pitää myös eräänlaisena ammatinvalinnanohjauksena.

Kouluttajat ja koulutustarkastajat toteuttavat sekä yksilö- että ryhmäohjausta. Yhtenä osana ohjaustoimintaa on myös työpaikkaohjaaminen, jolloin mukana on lisäksi työnantajaosapuoli. Lisäksi erityisesti koulutustarkastajat voivat olla mukana erilaisissa ohjaus- ja asiantuntijaryhmissä sekä monissa eri verkostoissa. Kouluttajat ja koulutustarkastajat hoitavat neuvontaa ja ohjausta asiakkaiden kanssa useimmiten kasvotusten, mutta myös sähköpostitse ja puhelimitse.

Kouluttajat määrittivät TNO -työnsä paitsi asiakaspalveluksi myös vuorovaikutukseksi. Koulutustarkastajat näkivät sen enemmän asiakaspalveluna, jossa vuorovaikutus toimii yhtenä ohjausvälineenä. Määrittelyssä he kaikki huomioivat sen, kuinka pitkään ja kuinka paljon he ovat tekemisissä asiakkaan kanssa, ja kuinka itseohjautuvia asiakkaat ovat. Mitä enemmän asiakas tarvitsee neuvontaa ja ohjausta, sitä vuorovaikutuksellisemmaksi toiminta muuttuu. Vuorovaikutuksen avulla ” *yritetään saada ihmiseltä sitä tietoa, minkä tapainen hän on ...kysymysten kautta yritetään saada vastauksia*” (haast. 4/ryhmä 2). Lisäksi annettava ohjaus on sidoksissa tutkinnon tavoitteisiin ja tutkinnon etenemiseen.

Tämän ryhmän henkilöiden ohjaustoimintaan vaikuttavat monet eri tekijät, kuten useampien osapuolten erilaiset intressit, mahdollisuudet (esimerkiksi ajalliset) ja työyhteisöjen toimintatavat (esimerkiksi työharjoittelupaikoilla). Sekä kouluttajat että koulutustarkastajat toivat esiin myös oman persoonan merkityksen työssään.

*Mun työssä jos mä ajattelen sitä mun ohjaamista, niin on aika paljon se persoonatekijä, mikä sitä ohjaa. (haast. 5/ryhmä 2)*

*Mä nään sen aika paljon tällasten henkilökohtaisten ominaisuuksien kautta...tavallaan että sä pystyt heittäytymään siihen mukaan...(haast. 4/ryhmä 2)*

Oman persoonan merkitys ohjaustyössä korostui myös Kupiaisen (2009, 110–113) tutkimuksessa, jossa tutkittiin käyttötietoa ensimmäisen ja toisen asteen opinto-ohjaajien ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. Yleinen näkemys oli, että opinto-ohjaajan tulee toimia avoimesti ja rehellisesti oman persoonallisuutensa mukaisesti.

### 7.1.3 Opinto-ohjaajien toimenkuvaan liittyvä TNO -työ

Opinto-ohjaajien ryhmään kuuluvat kokivat tekevänsä kaikkea tasaisesti: tiedottamista, neuvontaa ja ohjausta. He toteuttavat työssään yksilö- ja ryhmäohjausta, joissa he käyttävät muun muassa ratkaisukeskeistä, voimaannuttavaa, narratiivista tai keskustelevaa lähestymistapaa tilanteen mukaan<sup>8</sup>. Ohjausta toteutetaan niin kasvotusten, puhelimitse kuin verkossakin. Pääasiassa opinto-ohjaajat kuvailivat TNO -työtä keskusteluksi, asioista sopimiseksi ja neuvotteluksi. Asiakasta autetaan usein omien tavoitteiden määrittämisessä ja saavuttamisessa. Opinto-ohjaajien mukaan ohjaus on monesti asiakkaan elämäntilanteeseen liittyvien ongelmien ratkaisuvaihtoehtojen etsimistä yhdessä asiakkaan kanssa. Ohjaaja ikään kuin kulkee asiakkaan rinnalla sovituissa asioissa häntä tukien ja kannustaen itseohjautuvuuteen. Haastateltavien sanoin ”*ohjaus on sellasta tasavertaista kumppanuutta, hetken kumppanuutta*” (ryhmä 3). Lisäksi opinto-ohjaajat painottivat työnsä suunnitelmallisuutta, resursointia ja rajojen tunnistamista.

Lairio, Puukari ja Varis tutkivat 1990-luvun lopussa eri koulutusasteilla toimivien opinto-ohjaajien työnkuvaa muuttuvassa yhteiskunnassa. Tutkimuksessa luokiteltiin opinto-ohjaajien subjektiivisten näkemysten perusteella ohjauksen silloiset ydintehtävät seuraavasti: kasvun ja kehityksen tukeminen, opiskelun ohjaus, ammatillisen suuntautumisen ohjaaminen, oppilaitoksen sisäinen kehittäminen, oppilaitoksen ulkoinen verkostotyö sekä muut tehtävät. (Lairio, Puukari & Varis 1999, 37.) Kasvun ja kehityksen tukeminen voidaan nähdä aikuisten kohdalla henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen liittyvänä ohjauksena, joka koettiin tässäkin tutkimuksessa yhdeksi

<sup>8</sup> Onnismaan (2003, 217–219) näkemys on, että eri lähestymistapoja käytetään usein rinnakkain, asiakkaan muuttuvan tilanteen tai ohjaajan henkilökohtaisten kiinnostusten ja kokemusten pohjalta. Ratkaisu- ja voimavarakeskeinen lähestymistapa liittyy asiakkaan voimavarojen löytämiseen ja itsensä uudelleenmäärittelyyn. Lisäksi se on tulevaisuuteen suuntautunutta. Narratiivinen lähestymistapa perustuu ajatukseen, että ihmiset kertovat asioita omasta elämästään tarinoiden muodossa.

tärkeimmistä opinto-ohjaajan tehtävistä ammatillisen ja työuraan kytkeytyvän ohjauksen rinnalla.

#### 7.1.4 Yhteenveto TNO -työtä tekevien henkilöiden toimenkuvista

Aineiston analyysi osoittaa, että kaikkien TNO -työtä tekevien henkilöiden toimenkuvat muodostuvat moninaisista tehtävistä. Kaikille yhteisiä tehtäviä ovat yleinen tiedottaminen, asiakkaiden neuvonta puhelimitse ja sähköpostitse, asiakkaiden henkilökohtainen neuvonta ja ohjaus, opintojen rahoitusneuvonta sekä asiakkaiden jatko-ohjaus. Tässä tutkimuksessa toimenkuvia kuvattiin ensisijaisesti asiakaslähtöisenä toimintana, jossa pääpaino annettiin yksilöohjaukselle. Erityisesti henkilökohtaisen kontaktin merkitys ohjattavaan painottui kaikkien TNO -työtä tekevien henkilöiden toimenkuvissa. Lisäksi kaikissa ryhmissä koettiin, että ympäröivä konteksti ja ohjaussuhteen laatu vaikuttavat omien TNO -tehtävien taustalla. Ympäröivällä kontekstilla tarkoitettiin useimmiten sekä työyhteisön toimintakulttuuria että työyhteisön ohjaukulttuuria, joka eri koulutusorganisaatioissa vallitsee. Toisaalta sillä tarkoitettiin myös asiakkaasta syntyviä ohjauksen lähtökohtia.

Opinto-ohjauksen tila aikuisoppilaitoksissa -arviointitutkimuksessa hankittujen aineistojen perusteella muodostui kuva aikuisten ohjauksen moninaisuudesta muun muassa siksi, että eri oppilaitosmuotojen koulutustehtävät, tavoitteet ja toimintamuodot ovat hyvin vaihtelevia. Monissa oppilaitoksissa on useammanlaista koulutusta, kuten pitkäkestoista tai tutkintoon johtavaa ja toisaalta lyhyttä kurssitoimintaa. Opiskelu oppilaitoksissa voi olla joko pää- tai sivutoimista, tutkintotavoitteista tai harrastepohjaista. Myös koulutusten rahoitusjärjestelmät ovat erilaisia. Kaikki edellä mainitut aiheuttavat eroja eri oppilaitosten toimintakulttuurissa. (Numminen ym. 2004, 127, 149.)

Kyseinen arviointitutkimus osoitti myös, että ainakin 2000-luvun alkupuolella suurin osa aikuisoppilaitoksista kuului työnjaoltaan niin sanottuun yhden ohjaustahon malliin. Tällöin pääasiallisina ohjaajina toimivat opettajat, jotka päätyönsä ohessa kantavat vastuun opiskelijan kokonaisvaltaisesta ohjaamisesta. Oppilaitoksissa voi olla myös yhteisöllistä ohjausvastuuta, jolloin opettajan päävastuun lisäksi myös opettajatiimi ja oppilaitoksen tukihenkilökunta vastaavat omalta osaltaan ohjauksesta. Ohjausmallia, jossa opinto-ohjausvastuu on varsinaisella ohjauksen asiantuntijalla eli opinto-ohjaajalla, esiintyi arviointitutkimuksen toteuttamisajankohtana vain vähän. (Numminen ym. 2004, 152.)

Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että tällä hetkellä aikuiskoulutuksen käytännön työssä painottuisi yhteisöllinen ohjausvastuu kaikkein eniten, vaikka opinto-ohjaajilla onkin erittäin keskeinen rooli ohjaustoiminnassa. Tämä tutkimus ei kuitenkaan kerro, kenen puoleen asiakas – aikuisopiskelija tai sellaiseksi aikova – ongelmatilanteissaan kääntyy eli kääntyykö hän sen henkilön puoleen, jonka hän uskoo tuntevan kyseisen asian parhaiten vai tapahtuuko yhteydenotto sattumanvaraisesti keneen tahansa TNO -työtä tekevään henkilöön.

Kaikki TNO -työtä tekevät henkilöt kokivat tekevänsä omassa työssään sekä tiedottamista, neuvontaa että ohjausta, vaikkakin niiden painotukset vaihtelivat sekä ryhmien välillä että myös ryhmien sisällä eri henkilöiden välillä. Assistenttien ja sihteerien työssä painottuivat eniten koulutukseen ja kouluttautumiseen liittyvän informaation jakaminen sekä lyhytkestoinen yksilöllinen neuvonta. Muita tehtäviä enemmän heidän toimenkuvassaan korostuivat tiedon hankkiminen ja sen välittäminen eri osapuolille. Ohjaaminen muihin palveluihin oli yleistä kaikissa ryhmissä, joskin ensimmäisen ryhmän henkilöillä oli helpompi toteuttaa jatko-ohjaus kouluttajille, opettajille tai opinto-ohjaajille. Kouluttajien työssä painottuivat koulutusten alkuvaiheessa informaation jakaminen ryhmämuotoisesti, joka melko nopeasti syventyy yksilökeskeiseksi neuvonnaksi tai ohjaukseksi. Koska kouluttajien työ on opettamista, on ohjausta vaikea määritellä siitä erillisenä toimintana. Heidän antamansa ohjaus on usein pitkäkestoista koulutuksen pituudesta riippuen. Myös palautteen antaminen on osa kouluttajien ohjaustyötä. Lisäksi kouluttajien TNO- työ näyttäytyy usein aikuisen motivointina ja kannustamisena, ja siihen liittyy vahvasti yksilön elämänhallintaan liittyviä kysymyksiä. Vaikka koulutustarkastajat on tässä tutkimuksessa määritelty samaan ryhmään kouluttajien kanssa, heidän toimenkuvansa poikkeaa kouluttajien TNO -työstä. Ensinnäkin he ovat vähemmän tekemisissä aikuisopiskelijan kanssa kuin kouluttajat, sillä heidän työnsä suuntautuu enemmän työelämään, jolloin siinä korostuu yhteydenpito työnantajiin. Heidän suorittamiensa TNO -tehtävien piiriin kuuluvat siis opiskelijat, oppilaitokset ja työnantajat. Opinto-ohjaajien työssä painottuvat sekä lyhytkestoinen yksilöllinen tai ryhmäohjaus sekä pitkäkestoinen yksilöllinen tai ryhmäohjaus.

Aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana -arvointitutkimuksen yhtenä osana oli ohjaus eri sisältöalueilla eli siinä tutkittiin, kenen toimesta ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa aikuisten opiskelun ohjaus tapahtuu, ja kuinka ohjaus käytännössä tapahtuu. Ohjauksen sisältöalueina nähtiin koulutus- ja kurssivalinnat, opintojen



suunnittelu, oppiminen ja oppimistyylikysymykset, oppimisvaikeudet, elämäntilanteen sekä kasvun ja kehityksen kysymykset, työssä oppiminen, ammatti- ja työrooli sekä työllistymisen kysymykset ja elinikäinen oppiminen. (Pajarinen ym. 2004, 85.)

Kyseisessä arviointitutkimuksessa työmuodoista nousivat esille erityisesti henkilökohtainen keskustelu ja opastus sekä ryhmäkohtainen ohjaus. Henkilökohtaista ohjausta toteutui sekä sovittuina tapaamisina että epävirallisempina käytäväkeskusteluina. Ohjausta toteutettiin myös työpaikoilla työssäoppimisjaksojen yhteydessä. Aikuisopiskelijoiden oppaita ohjauksena käytettiin kolmasosassa (yhteensä 30) oppilaitoksissa, muuta kirjallista materiaalia aikuisohjauksesta oli kaikissa oppilaitoksissa tarjolla jonkin verran opiskelijoille. Kirjallisen materiaalin levitykseen liitettiin infotulvan epäilyjä ja mietintää siitä, että kirjalliset materiaalit eivät onnistu korvaamaan suullisesti annettua ohjausta. Verkko-ohjaus toteutui pääasiassa sähköpostikirjeenvaihdon kautta. (Pajarinen ym. 2004, 85.)

Edellä mainittu tutkimus osoitti myös, että aikuisopiskelijan opintopolku hahmottuu eri tavoin riippuen siitä, minkälaisesta koulutuksesta on kyse. Työvoimapolitiisessa koulutuksessa opintopolku alkaa yleisesti ennen varsinaisten opintojen alkua ja jatkuu työhön sijoittumisen seurantaan. Ennen valintoja pidettävässä haastattelutilanteessa voidaan ohjata koulutusvalinnoissa. Oppisopimuskoulutuksissa oppisopimustoimisto nimetään myös ohjaavaksi tahoksi. Omaehtoisissa koulutuksissa koulutustarjontaan liittyvä materiaalein ja esittein tapahtuva tiedottaminen toimii ohjauksena. Tällöin ohjaus ja sen saatavuus ennen varsinaisen opiskelun alkamista on hyvin kysyntälähtöistä ja syntyy opiskelijan omasta aktiivisuudesta. Jonkin verran on myös yhteydenottoja koulutustarjonnasta yksittäisiin opettajiin. Opinto-ohjaaja (jos talossa on) sekä kanslistit ja opintosihteerit ovat jakamassa koulutustietoa. Koulutusten valintatilanteissa on myös mukana ohjauksellisuutta. Lisäksi työpaikkakohtainen tiedottaminen toimii yhtenä ohjauksen työmuotona opiskelijoita rekrytoitaessa. Joillekin opiskelijoille ohjaus ennen opiskelun alkua saattaa merkitä myös psykososiaalisten asioiden selvittelyä. (Pajarinen ym. 2004, 76–77.)

Arviointitutkimuksen perusteella tehtiin seuraavia päätelmiä: Orientaatio ja perehdyttäminen opiskeluun ja oppilaitokseen sekä opetussuunnitelmaan, oppilaitoksen toimintatapojen ja käytäntöjen esittely sekä opintososiaalisista asioista tiedottaminen ovat opiskelun alkuvaiheen ohjauksen muotoja, joissa oppilaitoksen monet eri toimijat ovat mukana. Opinto-ohjaaja tai opiskelija-asioiden hoitaja on mukana alkuvaiheen orientaatioissa ja tiedottaa opintososiaalisista kysymyksistä ja palveluista. Opettajien toiminnassa alkuvaiheen opiskelun ohjaus merkitsee osallistumista henkilökohtaisten

opiskelusuunnitelmien laadintaan ryhmävastaavina tai vastuuopettajina tähän prosessiin liittyvine lähtötason kartoituksineen ja haastattelukeskusteluineen. Opettajan toimialueella on myös oppimiseen ohjaaminen. Oppisopimusopintojen alkuvaiheessa ohjaus elää työpaikkaohjaajien koulutuksena. Ohjaus opintojen aikana liittyy henkilökohtaiseen opiskeluohjelmaan, oppimisen ohjaamiseen ja työssä oppimisen ohjaamiseen. Elämäntilanteeseen liittyvät kysymykset, oppimisvaikeudet ja henkilökohtaiset ongelmat tulevat esiin erityisesti opinto-ohjaajien ja vastuuopettajien työssä. Opiskelun loppuvaiheen ohjaus liittyy erityisesti työllistymisen ohjaamiseen ja jatko-opintoihin ohjaamiseen sekä näyttösuunnitelmiin. (Pajarinen ym. 2004, 77–83.)

Opinto-ohjauksen tila aikuisoppilaitoksissa -arviointitutkimuksessa selvitettiin opinto-ohjauksen sisältöjen painottumista ohjauksessa. Meneillään oleviin opintoihin kuuluvat valinnat ja oppimisen taidot olivat niin ohjaajien kuin opiskelijoidenkin mielestä keskeisimpiä sisältöjä. Jatko-opintoihin ja työelämään hakeutumiseen liittyvä ohjaus vaihteli jonkin verran oppilaitosmuodoittain, mutta oli selvästi vähemmän keskeinen ohjauksen aihepiiri kuin edelliset. Yleisen elämänhallinnan merkityksissä oli runsaasti eroja. (Numminen ym. 2004, 155.)

Ammattikorkeakoulujen aikuisopiskelijoiden ohjauksesta keväällä 2007 tehdyn kyselyn tulosten mukaan aikuisohjaajan työtehtävät liittyivät opiskelijoiden ohjaustarpeiden ja ohjauksen käytännön toiminnan perusteella pääasiassa opiskelun ja oppimisen ohjaamiseen, elämäntilanteiden ja henkilökohtaisen kasvun tukemiseen, ohjauksen kehittämiseen sekä ohjaustoiminnan koordinoimisiin tehtäviin. (Lätti & Putkuri 2008, 39–42.)

## **7.2 TNO -työssä tarvittava ohjausosaaminen**

Jotta voitaisiin määrittellä eri TNO -tehtävissä tarvittavia kompetensseja, haastateltavilta kysyttiin, minkälaisia taitoja, tietoja ja ominaisuuksia he omassa TNO -työssään tarvitsevat. Tulokset on koottu taulukkoon (liite 3) niiden vertailun helpottamiseksi. Lisäksi kompetenssien määrittelyjen pohjaksi haluttiin selvittää TNO -työtä tekevien henkilöiden näkemyksiä omassa työssään tarvittavista ydintaidoista. Määrittelemällä tärkeimpiä aikuisohjaajan osaamisalueita sekä aikuisohjaajan tärkeimpiä ominaisuuksia oman toimenkuvansa näkökulmasta haastateltavat kuvasivat sitä, mitä kompetensseja juuri heidän työssään ensisijaisesti tarvitaan. Jos kysymyksiin vastaaminen tuntui haastateltavasta hankalalta, tutkija tarkensi kysymyksiä pyytämällä haastateltavia

vastaamaan subjektiivisesta näkökulmasta siihen, mitä ilman ei tässä työssä pärjäisi ja millaisen työntekijän itse palkkaisi omaa työtänsä tekemään.

### 7.2.1 Assistenttien ja sihteerien TNO -työssä tarvittavia tietoja, taitoja ja ominaisuuksia

Puhuessaan omassa työssään tarvittavista taidoista koulutusassistentit ja -sihteerit korostivat sekä asiakkaan kohtaamiseen että hallinnolliseen osaamiseen liittyviä taitoja. Erityinen painoarvo annettiin tiedonhakutaidoille, asiakaspalveluhalukkuudelle ja ihmisten tasa-arvoiselle kohtaamiselle. Kohtaamisesta todettiin muun muassa, että ”*se ei missään vaiheessa sais tuntua siltä siitä ohjattavasta, että se ohjaaja olis jotenkin sen ohjattavan yläpuolella*” (haast.6/ryhmä 1). Kaikkein tärkeimmiksi osaamisalueiksi assistentit ja sihteerit kokivat kuuntelemisen taidon, asiakaslähtöisyyden huomioimisen ja luottamuksen rakentamisen asiakkaaseen huolimatta siitä, minkälaisesta yhteydenpidosta tai vuorovaikutuksesta on kyse.

*Mä tarviin sen kuuntelemisen taidon, koska tässä työssä tarvitaan hirveen paljon sitä, että sä otat sen asiakkaan tosissaan...ett se on nyt semmonen henkilö, joka tarvitsee apua siihen, mitä hän on vailla. Eli mulla on työvälilinet siihen, että mä pystyn antamaan hänelle sitä mitä hän haluaa ja olemaan mahdollisimman hyvä asiakaspalvelija. Siihen liittyy paljon kaikkea ja se tarvii sellasen kontaktin että se voi luottaa...(haast. 1/ryhmä 1)*

Monet korostivat myös niin sanottua rivien välistä lukemista. Heidän mukaansa asiakas ei aina osaa kysyä juuri sitä oikeaa kysymystä. Lisäksi he painottivat, että asiakas tulee nähdä yksilönä, ja että on tärkeää ymmärtää se tilanne kokonaisuudessaan, jossa asiakas on. Tämä osaaminen kasvaa heidän mukaansa kokemuksen myötä ja se on yksi ”*semmonen ydintaito, pystyä lukemaan se henkilö...*” (haast. 6/ryhmä 1).

Tiedonhakutaidot nostettiin esiin monissa eri yhteyksissä. Kommentti ”*useesti pitää hyväksyä, etten mä tiedä ja pitää ottaa selville...*” (haast.2/ryhmä 1). kuvastaa nykyistä tietoyhteiskuntaa, jossa yhdeksi ydintaidoksi on muodostunut relevantin tiedon etsiminen oikeista lähteistä. Myös Parkkinen (2003, 158–160) toteaa, että tiedon määrä kasvaa räjähdysmäisesti, ja että yksilön kannalta yhä ongelmallisemmaksi käyvät tiedon irrationaaliset piirteet, tiedon ylitarjonta ja suoranainen väärä informaatio. Assistenttien ja sihteerien työtä kuitenkin helpottaa se, että asiakas on mahdollista ohjata eteenpäin, kaikkea tietoa ei siis tarvitse itse osata ja hallita. Muun muassa koulutuksen tarkempiin sisältöihin, vastaavuuksiin ja korvaavuuksiin liittyvät kysymykset ohjataan usein

suoraan opettajille tai kouluttajille. Oppimiseen ja elämänhallintaan liittyvät kysymykset ohjataan taas useimmiten opinto-ohjaajille, jos sellainen oppilaitoksesta löytyy. Kaikkiaan jatko-ohjaus edellyttää kuitenkin laaja-alaista tietämystä koko aikuiskoulutuksen kentästä ja aikuiskoulutukseen liittyvistä asioista, ja myös verkostoitumista eri yhteistyötahojen kanssa. Yleinen näkemys oli, että asiakkaalle pyritään antamaan itse niin paljon tietoa kuin mahdollista, jotta häntä ei tarvitsisi juoksuttaa monelle eri luukulle.

Työssä tarvittavat tietoalueet painottuivat pääasiassa koulutuksiin ja kouluttautumiseen liittyviin sekä yhteiskunnallisiin asioihin. Vaikka yleinen työelämätuntemus koettiin tärkeäksi omassa työssä, toisaalta vastauksissa korostettiin erityisesti juuri siihen omaan koulutustarjontaan tai toimialaan liittyvää työelämätuntemusta, kuten tietoa kyseisen alan työllisyystilanteesta. Koulutusassistentteille ja -sihteereille esitetyt kysymykset eivät siis liity pelkästään koulutuksiin vaan koko siihen alaan, johon kyseinen koulutus valmistaa. Yleisesti haastateltavat näkivät, että tämäläisyydessä työssä pitää omata perustiedot koko aikuiskoulutusjärjestelmästä ja siihen liittyvistä asioista, kuten rahoituksesta ja muista sosiaalisista etuuksista, vaikkakin syvällisempää tietoa niistä ohjataan kysymään esimerkiksi kelasta tai työvoimaviranomaisilta. Myös aikuisille suunnattu koulutustarjonta, erityisesti oman organisaation koulutustarjonta sisältöineen, tulisi hallita hyvin. Oman painoarvonsa saivat myös yhteiskunnallinen tietous ja niin sanottu tulevaisuuden tietous, jotka tosin ovat riippuvaisia pitkälti henkilön omasta aktiivisuudesta ja mielenkiinnosta seurata ajankohtaisia yhteiskunnallisia ilmiöitä. Toteamus, että *”kyllä mä seuraan sillä lailla tilannetta, että tiedän hyvin esimerkiksi mikä --(alueellinen) tilanne on...ja luen lehtiä ja koulutukseen liittyviä artikkeleja...”* (haast. 6/ryhmä 1.) kertoo informaalisen oppimisen tärkeydestä osana omaa ammatillista osaamista. Lähes jokaisessa vastauksessa korostettiin myös tarvetta monikulttuuriseen tietouteen.

Tiedon hallinnassa korostui sen muuttuva luonne. Esimerkiksi koulutuksen rahoituksesta todettiin, että *”ne muuttuu ja tulevat enemmän esille kuin aikaisemmin...mä en tiedä, onko ne vaihtoehdot sit niin paljon lisääntyneet, koska en mä kymmenen vuotta sitten oo tarvinnu tällöisiä rahoitustietoja kun nyt. Aikaisemmin ei osattu kysyäkään niistä...”* (haast. 2/ryhmä 1).

Monelle aikuisohjaajan tärkeimpien ominaisuuksien erittelemisen ja erottamisen taidoista oli vaikeaa. Analyysin perusteella näyttää kuitenkin siltä, että koulutusassistentit ja -sihteerit pitävät tärkeimpinä aikuisohjaajan ominaisuuksina sekä

itseensä liittyviä piirteitä että inhimillistä asennoitumista toisiin ihmisiin. Itseen liittyvien piirteiden – kuten luotettavuuden, rauhallisuuden ja kyvyn tunnistaa ihmisten erilaisia tarpeita – pohjalla nähtiin hyvä itsetuntemus ja oma voimaantuminen, sillä *”ohjaajilla täytyy olla itselläänkin sitä voimaannutusta, jotta jaksaa sitä asiakastakin voimaannuttaa”* (haast. 1/ryhmä 1.)

Peavy puhuu ohjauksesta voimaannuttavana ja mahdollistavana toimintana, joka auttaa asiakasta saamaan omat voimavaransa käyttöön. Hän näkee, että ohjauksen tulisi auttaa ihmistä kokemaan, että hän voi hallita omaa elämäänsä ja toimintaansa entistä paremmin. Tämä liittyy Peavyn mukaan ihmisen oman ajattelun, tunteiden ja tavoitteiden hallintaan, joka siis toimii myös ohjaajan vahvuutena. (Peavy 1999, 22.)

Lisäksi oma aikuisuus ja moninainen kokemusmaailma koettiin tärkeiksi aikuisohjaajan ominaisuuksiksi. Esimerkiksi sen, jos *”on ollut itse aikuisopiskelija, niin on se oma kokemus siitä, mikä se tilanne on kun on pienet lapset ja yrität käydä töissä ja opiskella siinä ohessa...”* (haast.9/ryhmä1.) koetaan lisäävän inhimillistä asennoitumista aikuisopiskelijoita tai sellaisiksi haluavia kohtaan. Muita esiin tulleita inhimilliseen asennoitumiseen liittyviä ominaisuuksia olivat positiivisuus ja optimistisuus, lähimmäisen auttamisen halu, hienovaraisuus asiakasta kohtaan, hyvät vuorovaikutustaidot sekä tasa-arvoisuus.

Näkemykset tulevaisuuden osaamisesta TNO -työssä painoutuivat tässä ryhmässä pääasiassa muutosten ja erilaisten ihmisten yksilölliseen kohtaamiseen. Useissa vastauksissa viitattiin tietotekniikan synnyttämiin osaamisvaatimuksiin, tiedonhallinnan haasteisiin ja monikulttuurisuuden kohtaamiseen.

### 7.2.2 Kouluttajien TNO -työssä tarvittavia tietoja, taitoja ja ominaisuuksia

Tässä ryhmässä TNO -työssä tarvittavia tietoja, taitoja ja ominaisuuksia lähestyttiin pääasiassa kuvailemalla omia henkilökohtaisia piirteitä sekä omaa tapaa toimia eri tilanteissa. Vastauksissa korostuivat myös oma työkokemus sekä omaan itseen ja omaan osaamiseen liittyvät rajat: Esimerkiksi omaan toimialaan liittyvä, kokemuksen kautta hankittu substanssiosaaminen koettiin ohjausosaamisen mukavuusalueena, kun taas siitä kauemmas menevät teemat, kuten esimerkiksi asiakkaan henkilökohtaisten asioiden selvittäminen, tuntuivat usein haastavimmilta tehtäviltä.

*On tärkeää, että pystyy näkemään niitä asioita sen asiakkaan silmin. Se on niinku sellasta määrättyä tatsia tohon hommaan...Ei kaikista ammateista pysty*

*sanomaan ku jostain...kun se on sitä ominta, niin se tekee tämän työn mahdolliseksi. (haast.4/ryhmä 2)*

*Se oma ammattitaito ja kun on saanu sen kaiken osaamisen mikä on tässä kertynyt, niin siinä ruudussa missä me ollaan se on kaikista vahvinta sille, että pystyy tekemään sen mitä tarvitaan...Mitä enemmän mennään henkilökohtaisten asioiden setvimiseen kauemmas siitä omasta teemasta ja substanssiosaamisesta, sit se menee vähän epämääräisemmäksi. (Haast.3/ryhmä 2)*

*Mä oon tehnyt ohjausta niin vahvasti omalla tavallani...ohjaus ei saa kuitenkaan olla mikään mielipidejuttu, pitää olla se ammattilaisuus...(Haast. 5/ryhmä 2)*

Pajarisen ym. (2004, 258) arviointitutkimuksessa kävi ilmi, että erityisesti opettajat kokevat usein omat ohjausmahdollisuutensa rajallisiksi erityisasiantuntemuksen puutteellisuuden vuoksi. Lisäksi he kokevat toimintansa perustuvan liiaksi omiin kokemuksiin perustuvaan arkitietoon.

Edellisen ryhmän tavoin myös tässä ryhmässä korostettiin tietojen ja taitojen taustalla laajaa ja ajankohtaista yhteiskunnallista tietämystä.

*Jos ajatellaan laajemmin, niin tietysti se tieto mitä mä tarvitsen on, ett pystyy täst yhteiskunnasta sanomaan missä mennään. Eli yks hyvin tärkeä tietolähde on ett seuraa aikaansa. Sit on tietty kaikki ympärillä tapahtuvat, mitkä ei nyt välttämättä tule siihen asiakastyöhön, mut on tavallaan sitä taustaa...(haast. 4/ryhmä 2)*

*Jotenkin tuntuu, että se on vähän niinku käymistilassa kokoajan...että täytyy seurata kokoajan mitä yhteiskunnassa tapahtuu...(haast. 8/ryhmä 2)*

*Meijän kuuluu tietää viimeisimmät barometrit...ja menee vaikka mol:in sivuille ja katsoo, mitä siellä on tarjolla nykyään. Se nyt antaa jonkinlaista suuntaa ja totta kai yleinenkin tällanen ett missä mennään ja mitkä on näkymät...(haast. 5/ryhmä 2)*

Mäkitalo toteaa, että tietyt yleis- ja perusosaamisen vaatimukset, kuten kyseessä olevaa toimialaa määrittävät lähtökohdat ja reunaehdot, vaikuttavat myös ohjaustyössä. Muun muassa aikuisohjausta määrittävät monet reunaehdot, lait ja asetukset. Täten perusosaamista ovat näiden reunaehtoien tiedostaminen ja hallinta. Lisäksi hänen mielestään ohjaajan tulee ymmärtää ohjaus niin yksilöllisenä kuin yhteiskunnallisenakin ilmiönä. (Mäkitalo 2004, 235.)

Suurimmaksi osaksi kouluttajien ja koulutustarkastajien työssä tarvittavat tiedot ja taidot olivat samankaltaisia edellisen ryhmän kanssa, mutta niiden painotukset vaihtelivat osittain. Näissäkin haastatteluissa tärkeimpinä ohjaajan ydintaitoina

korostettiin hyviä vuorovaikutustaitoja, erityisesti kuuntelemisen merkitystä, mutta lisäksi mainittiin vuorovaikutukseen liittyviä haasteita. Erityisesti kouluttajien TNO -työ tapahtuu usein ryhmässä, jossa ei välttämättä yksilöllisyys tule riittävästi huomioiduksi.

*Kuunteleminen on tärkeä, ja se että tarpeet on niin erilaisia...ja kun ajattelee että meilläkin on ryhmät tällä hetkellä aika isoja niin miten oppia kuuntelemaan sitä yksilöä...ettei kukaan jäis siellä toisten varjoon...(haast. 8/ryhmä 2)*

*Erityisesti se henkilökohtaisuus, siellä ei voi luokassa...ja mikä asia on kenellekin henkilökohtaista, mistä voi jutella. (haast. 5/ryhmä 2)*

Lisäksi tässä ryhmässä korostettiin asiakkaan tai opiskelijan lähelle pääsemistä, sillä ”ilman sitä että jos sä olet semmonen ihminen, jota ei pääse lähelle, niin eihän sitä ohjaustyötä tapahdu ”(haast. 5/ryhmä 2). Myös näkemys ”...ett kummonen sä olet ihmisenä ja kuinka lähelle sä pääset ja kuinka sä pystyt sit siinä...” (haast. 4/ryhmä 2) kuvastaa tämän ryhmän käsityksiä ohjaajan persoonan ja henkilökohtaisten ominaisuuksien merkityksestä ohjaus- ja neuvontatyössä. Esimerkiksi Peavy (1999, 18) toteaa, että ohjaajan persoona on aivan yhtä tärkeä kuin hänen käyttämänsä menetelmäkin. Edellä esitetyt näkemykset saattavat johtua siitä, että ohjaus toimii osana kouluttajien jokapäiväistä muuta työtä, ja opiskelijat tulevat useimmiten heille tutummiksi kuin esimerkiksi koulutussihteereille ja -assistenteille tai opinto-ohjaajille.

Muita ohjaajaan liitettyjä tärkeitä ominaisuuksia olivat toisista ihmisistä välittäminen, empaattisuus, ulospäin suuntautuneisuus, riittävä jämäkkyys, asioihin tarttumiskyky sekä yksilöllisyyden ja erilaisuuden huomioiminen ja hyväksyminen. Osa mainituista ominaisuuksista viittaa siihen, että tämän ryhmän henkilöt joutuvat kohtaamaan myös asioita, ”jotka ei aina ole kaikkein mukavimpia tilaisuuksia...joskus ne asiat siellä purkautuu semmosena niinku ahdistuksena ja sitten kiukkuna...” (haast. 5/ryhmä 2). Vastauksissa korostettiin myös kykyä tukea ohjattavaa, asettaa hänelle sopivia välitavoitteita ja antaa hänelle elämänhallinnan välineitä.

Kupiaisen tutkimuksessa esiin tuotuja ohjaajan persoonallisuuden piirteitä olivat luotettavuus, luontevuus, aitous, rehellisyys, huolehtivaisuus ja joustavuus. Kyseisessä tutkimuksessa korostuivat myös kiinnostus ihmisiä kohtaan, kyky välittää toisesta, kuunnella ja ottaa opiskelija yksilönä. Lisäksi haastateltavien puheissa oli korostunut kannustava ote työhön, usko tulevaisuuteen, positiivisuus ja pettymyksen sietokyky. (Kupiaisen 2009, 110–113.)

Yhdeksi tärkeimmäksi tekijäksi hyvän ohjauksen kannalta on yleisestikin nostettu ohjaajan persoona. Tärkeitä ohjaajan persoonaan liittyviä ominaisuuksia ovat

- ohjaajan affektiivinen sävy, empatia, herkkyyden ja vakavuus viestien vastaanottamisessa, siis kyky kuulla ja havaita
- kyky ottaa ohjattavan todelliset tunteet huomioon
- avoin, lämmin ja positiivinen suhtautuminen vuorovaikutustilanteessa
- kontrollointikyky ja kyky asettaa tarvittaessa rajoja
- ohjaajan motivaatio, aktiivisuus ja yhteistoiminnallisuus. (Määttä & Laaksonen 2005, 13; Ojanen 2009, 141–142.)

Myöskään kouluttajien ja koulutustarkastajien näkemykset tulevaisuuden ohjausosaamisesta eivät poikenneet edellisestä ryhmästä: verkostotoimintaa, tietotekniikkaa ja monikulttuurisuutta painotettiin tärkeinä tulevaisuuden osaamisalueina. Lisäksi vastauksissa korostuivat moniosaaminen, kokonaisnäkemys asiakkaasta sekä laaja-alainen tietämys aikuisohjauksesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Yksi näkemys, jonka mukaan ohjaajan tulee tulevaisuudessa olla ”*sellanen aika elastinen ihminen, joka pistää vaan lankoja yhteen...*” (haast.3/ryhmä 2) kuvaa hyvin edellä mainittuja tekijöitä.

Helakorven ja Kupiaisen mukaan eri osaamisen alueista tulevaisuudessa painottuvat entistä enemmän vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot, oppimiskyky sekä muutoksen ja erilaisuuden sietokyky. Hyvänä työntekijänä nähdään sellainen henkilö, jolla on osaamista laajasti. Laaja-alaisuuden vaatimus onkin liitetty työelämän avainosaamiseen ja oman toiminnan yhteiskunnallis-taloudellisten kytkentöjen ymmärtämiseen. Kyvyt etsiä, käsitellä, tuottaa, jalostaa ja aktivoida tietoa ovat tulleet tärkeiksi. (Helakorpi 2005, 68; Kupiainen 2009, 37.)

### 7.2.3 Opinto-ohjaajien työssä tarvittavia tietoja, taitoja ja ominaisuuksia

Puhuessaan ohjaustyössä tarvittavista taidoista opinto-ohjaajat korostivat ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja – erityisesti kuuntelutaitoa – tunneälyä ja tilannetaajua, ryhmän hallintaa ja yksilöllisyyden huomioimista ryhmässä sekä verkostoitumisen taitoja. Lisäksi painotettiin tiedonhallintaa ja tiedonhakua yhtenä ohjaajan ydintaitona, sillä ”*se, että osaa kysyä oikeita kysymyksiä ja etsiä sitä tietoa...sitähän monet asiakkaat tulevat hakemaan (ryhmä 3.)*”. Eli myös tämän ryhmän näkemykset tarvittavista ohjaustaidoista ovat vastaavia kuin edellisten ryhmienkin.

Kurikkalan sekä Määttän ja Laaksonen näkemykset ohjausosaamisesta ovat samansuuntaisia tämän tutkimuksen kanssa. Heidän mukaansa ohjaajan työssä



korostuvat sosiaaliset taidot: empatia, eli tietoisuus toisten tunteista, tarpeista ja huolenaiheista ja kyky kuulla sekä havaita asioita. Sosiaalisiin taitoihin lukeutuu myös toisten ihmisten ymmärrys, palvelualltius ja kehitystarpeiden huomioiminen sekä heidän kykyjensä edistäminen. Ohjaajan on osattava kysyä oikeita kysymyksiä, avata solmuja ja nähdä asioita opiskelijan näkökulmasta. Ryhmien ja tiimien kanssa toimittaessa tarvitaan myös tietoisuutta ryhmän toiminnasta, ryhmän valtasuhteista ja ryhmän ohjaamisesta. Hyvällä ohjaajalla on oltava kokonaisnäkemys koko opiskeluprosessista, jotta hän osaa ohjata opiskelijaa oikea-aikaisesti ja motivoivalla tavalla. Ohjaajan tulee ymmärtää ihmisten olevan erilaisia ja kohdata näin henkilö aina yksilötasolla. (Kurikkala 2006, 61–62; Määttä & Laaksonen 2005, 12.) Myös Lairion ja Puukarin (2001, 19) mukaan kommunikaatiotaidot yhdessä diagnostisten-, motivointi- ja johtamistaitojen kanssa ovat keskeisiä taitoja hyvän ohjauksen onnistumiseksi.

Kysyttäessä opinto-ohjaajan työssä tarvittavia tietoja, vastauksissa korostettiin edellisten ryhmien tavoin hyvää koulutusjärjestelmän ja rahoitusvaihtoehtojen tuntemista, eri kulttuurien tuntemusta, työelämä tietoutta sekä tietämystä yhteiskunnallisesta tilanteesta ja muutoksista.

Ohjaajan ominaisuuksista kysyttäessä tässä ryhmässä korostettiin ohjaajan itsetuntemuksen merkitystä, jota kuvastaa kommentti *”jalat maassa ja terve järki...ja sinut itsensä kanssa pitää olla”* (ryhmä 3.). Muita ohjaajan tärkeiksi mainittuja ominaisuuksia olivat kiinnostus työtään kohtaan ja työnsä kehittämistä kohtaan, realismi, kiinnostus ihmisistä, ratkaisukeskeisyys, epävarmuuden sietokyky, sekä tunnelatausten sietokyky.

Puheiden taustalla oli havaittavissa oman työn organisointiin liittyviä tekijöitä, kuten ajankäytön hallinta ja oman toimenkuvan rajaaminen. Yhteinen näkemys oli, että *”nykyään on niin paljon tietoa...ja sen etsimiseen menee aikaa...pitäs jotenkin helpommin löytää sitä* (ryhmä 3.) Myös näkemys, jonka mukaan *”ohjaustyötä tekevät ovat useasti semmosia henkilöitä, jotka ajautuvat tai sitten heidät vedetään aika moniin juttuihin mukaan...niin se ajan kanssa taistelu...”*(ryhmä 3.) kertoo resurssien vaikutuksista ohjaustyöhön ja työn organisointiin. Resurssit vaikuttavat myös koettuihin ristiriitoihin: toisaalta perustyö ja ajan antaminen asiakkaalle koetaan erittäin tärkeäksi, mutta muut oheistyöt tai ajanpuute vaikeuttavat sen toteuttamista. Näin ollen esimerkiksi ajankäytön hallinta yhtenä oman työn organisointitaitona nähtiin myös tulevaisuuden haasteena.

Esimerkiksi Kupiaisen tutkimuksessa muutama opinto-ohjaaja koki itsensä tekniseksi paperinpyörittäjäksi ja tietokoneen käyttäjäksi. Lisääntynyt tietokoneen

käyttö oli heidän mielestään vienyt aikaa henkilökohtaiselta ohjaukselta. Osittain toimenkuvan koettiin muuttuneen. Lisäksi muutama opinto-ohjaaja myönsi olevansa mukana liian monessa asiassa, joka aiheutti työn pirstaleisuutta. (Kupiainen 2009, 130.)

Puhakka ja Tuominen ovat koonneet kuvauksen tyypillisestä ohjauksen koulutuksen opiskelijasta ja koulutuksesta valmistuneesta Joensuun yliopiston julkaisujen ja raporttien perusteella. Viisi vuotta valmistumisen jälkeen ohjaaja tarvitsi työssään eniten ryhmä- ja sosiaalisia taitoja, oman alan käytännön taitoja, joustavuutta ja sopeutumiskykyä, äidinkielen viestintätaitoja sekä kykyä itsenäiseen työskentelyyn. (Puhakka & Tuominen 2008, 157.)

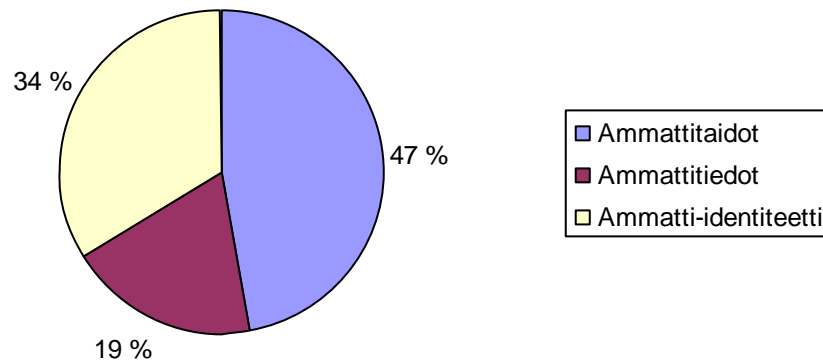
#### 7.2.4 Yhteenveto TNO -työtä tekevien henkilöiden ohjausosaamisesta

Tutkimukseen osallistuneiden TNO -työtä tekevien henkilöiden näkemykset ohjaustyössä tarvittavista tiedoista, taidoista ja ohjaajan ominaisuuksista olivat melko yhteneväisiä eri toimenkuvissa. Tämän voidaan nähdä kertovan siitä, että aikuiskoulutuksen kentällä eri toimenkuviin kuuluvien TNO -työtehtävien rajat, sisältöalueet ja ohjausmuodot ei ole niin selkeästi jäsentyneitä eri henkilöiden kesken.

Kuviosta 3 voidaan havaita, miten ohjausosaaminen jakautuu tässä tutkimuksessa eri osa-alueisiin yhdistettäessä kaikkien haastateltavien näkemykset yhteen. Analyysia toteutettiin siten, että aluksi laskettiin haastateltavien puheesta eri ilmaisujen<sup>9</sup> yhteismäärä, jonka jälkeen tarkistettiin niiden jakautuminen yläluokittain. Analyysi kuvaa siis sitä, minkälaista ohjausosaamista haastateltavat korostivat omissa puheissaan. Analyysin perusteella lähes puolet TNO -työtä tekevien henkilöiden ohjausosaamisesta muodostuu ohjaustyössä tarvittavista ammattitaidoista, kun taas ammattitiedot muodostavat siitä vain alle viidenneksen. Ammatti-identiteetti – johon luokiteltiin haastateltavien näkemykset itsestään, ominaisuuksistaan, toiminnastaan, arvoistaan, asenteistaan ja suhtautumistavoistaan – muodostaa noin kolmanneksen ohjausosaamisen kokonaisuudesta. Koska kyseinen analyysi pohjautuu vain tämän tutkimuksen haastattelutilanteissa ohjausosaamisesta esiin nostettujen näkemyksien määrään, tulos ei välttämättä kuvaa riittävän luotettavasti ohjausosaamisen jakautumista eri osa-alueisiin yleisesti. Tulos antaa kuitenkin suuntaa käsitykselle, minkälaisena TNO -työtä tekevät henkilöt itse näkevät ohjausosaamisen kokonaisuuden.

---

<sup>9</sup> Ilmaisut on koottu liitteeseen 3 ja niiden kerääminen on kuvattu luvussa 6.5. Ilmaisut kuvaa tiettyä puheeksi otettua aihetta, joka mainittiin joko kerran tai useammin yhden haastattelun aikana tai useammassa haastattelussa. Ilmaisujen analysoinnin avulla pyritään kuvaamaan haastateltavien näkemyksiä tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyössä tarvittavien osaamisalueiden painottumisesta.



Kuvio 3. TNO -työtä tekevien henkilöiden ohjausosaamisen osa-alueet haastateltavien puheiden perusteella

Eniten samankaltaisuutta eri TNO -työtä tekevien henkilöiden näkemyksissä oli työssä tarvittavissa ammattitiedoissa, kun taas ammattitaidoissa ja ammatti-identiteetissä oli havaittavissa hieman enemmän hajontaa. Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että eri TNO -työtä tekevät henkilöt tarvitsevat työssään samaa tietopääomaa riippumatta siitä, missä toimenkuvassa he ovat. Ammattitaidot ja TNO -työtä tekevän henkilön ominaisuudet taas vaihtelevat hieman sen mukaan, mistä toimenkuvasta on kyse.

Kaikissa haastatteluissa mainittuja TNO -työssä tarvittavia ammattitaitoja olivat ajankäytön- ja kokonaisuuksien hallinta, epävarmuuden sietokyky, verkostoitumisen taidot, ihmissuhdetaidot, asiakaslähtöisyys, tietotekniset, tiedonhaku- ja tiedonhallintataidot sekä vuorovaikutustaidot, erityisesti kuuntelemisen taito. Näin ollen analyysin perusteella TNO -työssä painottuvat organisointitaidot, ongelmanratkaisutaidot, verkosto- ja yhteistyötaidot, sosiaaliset taidot (sisältäen vuorovaikutustaidot) sekä hallinnolliset taidot.

Lähes kaikissa haastatteluissa esiin tulleita ammattitietoja olivat koulutusmaailman tunteminen, alakohtainen koulutustieto, monikulttuurisuustuntemus, jatko-ohjaustietous, rahoitusmuodot, yhteiskunnallinen ja tulevaisuustietous, työelämä tietous sekä psykologinen tietous. Kaikki edellä mainitut tietoalueet voidaan luokitella ohjausalaan liittyväksi substanssitetoksi tai yleiseksi yhteiskunta- ja työelämäosaamiseksi.

Asettuminen toisen ihmisen asemaan, asiakkaan ottaminen tosissaan sekä kiinnostunut ihmisistä olivat ilmaisuja, jotka toistuivat kaikissa haastatteluissa. Täten ohjaajan tärkeinä ominaisuuksina voidaan pitää empatiakykyä, vastuuntuntoa ja ihmisläheisyyttä.

Kun aineistoa analysoitiin kokonaisuutena Helakorven ja Helanderin (2009) ammatillisen opinto-ohjaajan asiantuntijuus -mittarin avulla (ks. luku 4.2), painottuivat osa-alueissa sekä substanssiosaaminen (44 %) että ohjauspedagoginen osaaminen (51 %). Tämän teeman kohdalla kehittämissiosaaminen ja työyhteisöosaaminen jäivät hyvin vähäiselle painoarvolle (5 %). Substanssiosaamisessa sekä ammatillinen tietotaito että yhteiskunta- ja työelämäosaaminen jakautuivat tasan, kun taas ohjauspedagoginen osaaminen rakentui pääasiassa ohjauksellisista taidoista. Näin ollen tulosten perusteella näyttää siltä, että kaikkiaan aikuisten TNO -työssä painottuvat erityisesti ohjausalan kokonaisosaaminen, johon yhdistyy voimakkaasti työyhteisössä tarvittava käytännön osaaminen ja yleiset työelämävalmiudet. Ohjauspedagogisen osaamisen osalta tulokset viittaavat siihen, että aikuisten kanssa työskentelyssä painottuvat enemmän ohjaajan omat ominaisuudet ja kyvyt hyviin ja vaikuttaviin ihmissuhteisiin kuin prosessimaiset neuvonnan ja ohjauksen toimintatavat. Kokonaisuutena analyysi osoittaa, että eri TNO -työtä tekevät henkilöt korostavat työssään ja osaamisessaan enemmän ihmislähtöisyyttä kuin asialähtöisyyttä.

Tietojen, taitojen ja ominaisuuksien lisäksi kaikissa ryhmissä korostettiin ohjaajan itseluottamusta ja tarvetta tuntea olonsa varmaksi toimiessaan omassa tehtävässään. Lisäksi muiden osoittaman luottamuksen tai positiivisen palautteen koettiin vahvistavan luottamusta omaan tietämykseen ja kykyyn toimia. Monessa vastauksessa painotettiin taitoa olla menemättä mukaan asiakkaan tapaan toimia tai ilmaista asioita, jolla todennäköisesti tarkoitettiin kykyä pysyä neuvonta- ja ohjaustilanteessa objektiivisen ja laajakatseisen asiantuntijan roolissa.

Myös asiantuntijuutta tutkinut Isopahkala-Bouret puhuu luottamuksen ja varmuuden tunteesta osana asiantuntijuuden kokemusta. Hänen mukaansa luottamuksen ja varmuuden tunteessa on kyse sekä omien asiantuntijalausuntojen että ratkaisujen pätevydestä ja toimivuudesta. Lisäksi siinä on kysymys kokonaisnäkemysten muodostumisesta sekä eettis-moraalisten sitoumusten kautta syntyvästä vakuuttuneisuudesta, että tekee oikeita asioita. Isopahkala-Bouret korostaa, että luottamuksen ja varmuuden tunne rakentuu tietämyksen varaan. Hän näkee myös, että luottamuksen ja varmuuden tunne rohkaisee hakemaan uutta tietoa ja esimerkiksi kynnys ottaa yhteyttä muihin asiantuntijoihin asiaan kuuluvien tietojen ja neuvojen saamiseksi madaltuu. (Isopahkala-Bouret 2008, 89–90.) Kurikkala sekä Määttä ja Laaksonen puolestaan toteavat, että hyvän ohjauksen takana on aina hyvä ohjaaja, jolta edellytetään muun muassa itsetietoisuutta ja sosiaalisia taitoja. Nämä ominaisuudet luovat heidän näkemyksensä mukaan perustan ohjaustilanteelle. Hyvä ohjaaja tuntee

itsensä, omat tunteensa, mieltymyksensä ja voimavaransa. Lisäksi ohjaajan on kyettävä itsearviointiin ja kokemaan itseluottamusta omaa arvoa sekä pätevyyttä kohtaan. (Kurikkala 2006, 61–62; Määttä & Laaksonen 2005, 12.) Ohjaajan itsetuntemukseen kiinnittää huomiota myös Amundson (2005, 149), joka näkee, että itseluottamus syntyy kokemuksista, tuesta, rakentavasta palautteesta, onnistumisista, osaamisen kokemuksesta ja halukkuudesta kehittyä.

Moniosaaminen mainittiin joko suoraan tai epäsuorasti jokaisessa haastattelussa. Kaikkiaan ohjausosaamiseen liittyvät vastukset viittaavat asiakokonaisuuksien, asioiden välisten yhteyksien ja tiedon soveltamisen mahdollisuuksien ymmärtämiseen asiakkaan tarpeiden mukaisesti. Kaikki TNO -työtä tekevät henkilöt pyrkivät varmistamaan osaamisen tasoaan jatkuvalla tietojen ja taitojen omatoimisella päivittämisellä ja tarvittaessa kouluttautumisella. Myös aikuisuudesta koettiin olevan etua aikuiskoulutuksen TNO -työssä. Elämäkokemus ja moninainen työkokemus nähtiin voimavaroina, joita pystyy hyödyntämään omassa toimenkuvassa.

### **7.3 TNO -työn haasteita ja tulevaisuuden näkymiä**

Tässä luvussa kuvataan TNO -työtä tekevien henkilöiden näkemyksiä aikuisohjauksen haasteista ja tulevaisuuden näkymistä, ja arvioidaan niitä ohjaustyön muuttuneen toimintakontekstin näkökulmasta. Haasteita selvitettiin tiedustelemalla TNO -työtä tekevilta henkilöiltä, minkälaisia vaatimuksia ja odotuksia he kokevat ympäristön asettavan heille nyt ja mahdollisesti tulevaisuudessa heidän oman toimenkuvansa näkökulmasta katsottuna. Lisäksi haastateltavia pyydettiin nimeämään asioita, jotka he ovat kokeneet vaikeiksi tai ongelmallisiksi omassa työssään. Heitä pyydettiin myös kuvaamaan ja perustelemaan näkemyksensä siitä, miten TNO -työ on muuttunut ja tulee mahdollisesti muuttumaan tulevaisuudessa. Tausta-ajatuksena tässä teemassa oli, että kartoittamalla edellä mainittuja asioita voitaisiin määritellä niitä valmiuksia ja taitoja, jotka ovat mahdollisesti tärkeitä erilaisissa TNO -toimenkuvissa nyt ja tulevaisuudessa.

#### **7.3.1 Assistenttien ja sihteerien näkemyksiä TNO -työn haasteista ja tulevaisuudesta**

Kaikki tässä ryhmässä esiin tulleet haasteet voidaan jakaa joko ihmisiin ja ihmisten kohtaamiseen liittyviksi tai tietoon ja tiedonhallintaan liittyviksi. Vaikeiksi tai ongelmallisiksi koetut, ihmisiin ja ihmisten kohtaamiseen liittyvät asiat koskivat pääasiassa joitakin marginaaliryhmiä, kuten joukkoa nuoria aikuisia, joilla ei ole vielä

selvää suuntaa elämässään ja joiden itseohjautuvuudessa on nähtävissä puutteita. Tästä ryhmästä koettiin erityisen suurta huolta tulevaisuuden kannalta. Nykyisinkään ei ole ollenkaan harvinaista, että *”heidän puolestaan soittaa äidit ja isoäidit...”*(haast. 6/ryhmä 1) ja että neuvonta- tai ohjaustilanteessa *”äiti selittää usein pojan puolesta...”*(haast. 1/ryhmä 1).

Ohjauksen näkökulmasta toisen haasteellisen ryhmän muodostavat samassa työssä pitkän uran tehneet yli keski-ikäiset ihmiset, jotka ovat mahdollisesti yhteiskunnan rakennemuutoksen myötä menettäneet entisen työnsä ja ovat jo pitkäaikaistyöttömiä. Ongelmat liittyvät useimmiten näiden ryhmien kohdalla heidän motivoimiseensa ja aktivoimiseensa, sillä heidän asenteensa uudelleen kouluttautumiseen on usein negatiivinen. Näkemysten mukaan myös osa maahanmuuttajista synnyttää haasteita TNO -työlle. Ne liittyvät useimmiten puutteelliseen kielitaitoon ja kulttuurieroihin. Yksi kommentti oli, että *”aluks voi olla ihan pelkokin miten mä osaan käsitellä tätä...”* (haast. 1/ryhmä 1). Myös Lairio ja Puukari (2003) näkevät, että monikulttuurisesta ohjauksesta on kehittynyt yksi merkittävimmistä ohjausalan haasteista viimeisen parin vuosikymmenen aikana.

Tietoon ja tiedonhallintaan liittyvät ongelmat ja vaikeudet näyttäytyivät vastauksissa moninaisina. Ensinnäkin työssä tarvittava laaja-alainen tiedonhallinta koettiin erittäin haasteellisena. Vastausten perusteella koulutusassistenttien ja -sihteerien toimenkuvassa tarvittava tietomäärä onkin lisääntynyt valtavasti, ja vaatimuksena koetaan luonnollisesti tiedon paikkansapitävyys.

*Mä ajattelen yleensä, että se kauheen laaja tiedonhallinta niinku yleensä...ett hirveen laajasti pitää hallita ja tietää kaikesta ja se, että ei anna sitä väärää tietoa sille ihmiselle. Ett pitäis niinku aika varmasti osata sanoa se asia niin kuin se on. (haast. 9/ryhmä 1)*

Koska tämä ryhmä on riippuvainen monesta eri tiedonlähteestä, heidän työssään korostuu erityisesti tiedonkulkuun liittyvät haasteet. Myös tietynlaiset työnjaolliset roolit koettiin epäselviksi – eli rajat siitä, kenen mitäkin kuuluu tietää tai tehdä, ovat hämärtyneet sekä omassa organisaatiossa että organisaatioiden välisessä toiminnassa. Yleinen näkemys oli, että monet aikuisopiskeluun liittyvät hallinnolliset työt olisivat vuosien varrella siirtyneet enemmän muista organisaatioista koulutusorganisaatioiden tehtäviksi. Lisäksi yhden haasteen tämän ryhmän TNO -työlle asettaa opintojen henkilökohtaistamisessa huomioon otettavat tekijät.

*Ainakin mä oon itse kokenu että sen historian hyväksi ottaminen tähän on haasteellista...kun tulee puhelimitse yhteydenotto, että kun mulla on tällanen ja tällanen tausta, että mitä minun nyt kannattaisi opiskella että saavutan tämän ja tämän tavoitteen. Henkilökohtaistaminen...se on niin yksilöllinen tänä päivänä jokaisella se oma koulutuspolku. Ja seuranta, se on niin vaikeeta. Ennenhän luokka meni sitä samaa putkea... (haast. 9/ryhmä 1).*

Kaikissa tämän ryhmän haastatteluissa ympäristön asettamat odotukset ja vaatimukset TNO -työssä näyttäytyivät sekä yksilö-, organisaatio- että yhteiskuntatasolla. Useimmat haastateltavat kokivat, että yksilötasolla heiltä odotetaan usein nopeita ja oikeita vastauksia heille esitettyihin kysymyksiin.

*Kun opiskelijoille kerrotaan, että mene kysymään assistenteilta, niin ne todella odottaa, että se tietää kanssa. (haast. 7/ryhmä 1)*

*Vastaukset kaikkeen täytyy saada aina samassa ja heti. Semmonen merkillinen...ihan rauhassa katsotaan ja odotetaan, kyllä tämä tästä selviää ja näin...semmonen ajattelutapa on tästä maailmasta hävinnyt, ihan kymmenen vuoden kuluessa se on vähentynyt. (haast. 6/ryhmä 1)*

*Ainakin tietoa halutaan saada heti...ett pitäis tietää kaikesta kaikki. (haast. 2/ryhmä 1).*

*Kaikki pitäis tietää...tai ainakin itsellä on semmonen olo. (haast. 9/ryhmä 1).*

Ainakin osittain organisaatio- ja yhteiskuntatasolta katsottuna toimintaan ovat vaikuttaneet vaatimukset ja tavoitteet työn suunnitelmallisuudesta, tuloksellisuudesta ja tehokkuudesta. Vaikka koetut vaatimukset nähtiin osin edellä mainittujen tavoitteiden kautta, asiakas koettiin kuitenkin työn tärkeimpänä lähtökohtana.

Yhteinen näkemys oli, että koulutusassistenttien ja -sihteerien toimenkuvassa TNO -työ on lisääntynyt ja muuttunut. Syyksi tähän nähtiin muun muassa uudentyyppiset ja osittain myös nuoremmat asiakasryhmät, yleisesti kasvaneet opiskelijamäärät sekä ihmisten epäselvät käsitykset ja epävarmuus omasta tulevaisuudestaan. Näin ollen ainakin tämän ryhmän vastausten perusteella voidaan olettaa, että tulevaisuudessa TNO -työssä tulee painottumaan ihmisten uraohjaus.

Haastateltavat kokivat, että TNO -työn kohderyhminä tulevat olemaan enenevässä määrin nuoret aikuiset, maahanmuuttajat ja pitkäaikaistyöttömät. Erityisesti rakennemuutosten ja nykyisen laman seurauksena muodostunut pitkäaikaistyöttömien joukko saattaa heidän mielestään asettaa ohjaustyölle suuriakin haasteita ja vaatimuksia tulevaisuudessa.

*Pitkäaikaistyöttömät tulee olemaan ongelma, nyt kun firmoistakin on paljon pistetty pois...ja ne voi olla musertuneita ja katkeroituneita ihmisii...siin ohjauksessa tarvitaan sit aika paljon kärsivällisyyttä, kuuntelemista, myötäelämistä ja tämmöstä. (haast. 1/ryhmä 1)*

Toisaalta ohjaustyön nähdään tulevaisuudessa muuttavan muotoaan, sillä asioiden nähdään siirtyvän yhä enenevässä määrin sähköiseksi ja verkostomaiseksi. Tällöin asiakkailta on mahdollisuus etsiä tietoa itseohjautuvasti.

*Se on pitkälti tekniikkakysymys, ett miten se tästä menee eteenpäin. Jos vertaa kymmenen vuotta sitten, niin oli henkilökohtasta palvelua ja puhelinpalvelua aivan hirveästi, nykyään se on sitten puhelin tai sähköposti ja se kasvokkain oleminen on loppunut kokonaan. (haast. 2/ryhmä 1)*

*Me ollaan verkostoiduttu niin hyvin, ettei asiakkaista käy enää paikanpäällä niin paljon...ne käy nettisivuilla ja joissain muissa paikoissa...ne saa sieltäkin sitä tietoa. (haast. 1/ryhmä 1).*

### 7.3.2 Kouluttajien ja koulutustarkastajien näkemyksiä TNO -työn haasteista ja tulevaisuudesta

Kouluttajat ja koulutustarkastajat korostivat omaan TNO -työhönsä liittyviä haasteita ja vaatimuksia pääasiassa yhteiskunnallisten muutosten ja yksittäisten henkilöiden omien odotusten pohjalta. Monen näkemys oli, että usein ihmiset haluaisivat heidän antavan selkeitä vastauksia ja ratkaisuja omiin tilanteisiinsa.

*Ehkä opiskelijoiden odotukset on suuremmat kun se, mitä pystytään antamaan. Se on ehkä se hankaluus. (haast. 8/ryhmä 2)*

*Mä luulen että aika usein ne tulee semmosena että haluttais enemmän sellasia ihan selkeitä ratkaisuja...uskaisin, että niin ohjaajalla kuin ohjattavalla on paljon suurempia odotuksia konkretiasta kuin niitä sit taas saakaan. (haast. 4/ryhmä 2)*

*Ja se paine tavallaan asetettiin siihen ohjaukseen, että mitä hänen kannattaa nyt...(haast. 5/ryhmä 2)*

Vaikeat ja ongelmalliset asiat aikuisohjauksessa kohdennettiin edellisen ryhmän tavoin koskemaan tiettyjä ihmisryhmiä ja ihmisten kohtaamista. Kouluttajat ja koulutustarkastajat joutuvat usein tilanteeseen, jossa ihmisten omat käsitykset itsestään ja todellisuus eivät jostakin syystä kohtaa, heidän näkemyksensä voivat olla hyvinkin epärealistisia. Haasteeksi muodostuu tällöin ihmisen oman ajattelun herättäminen.



Ihmisten kohtaamiseen liittyivät myös ihmisten elämänhallintaan liittyvät ongelmat, joihin puuttumisessa rajan vetäminen omalle ohjaustoiminnalle koettiin vaikeaksi. Aina ei myöskään ole selvää, minkä palvelun piiriin ihminen tulisi ongelmineen ohjata.

*Mun käsitys on, että ihmisten avuntarve ihan muissakin asioissa kuin siinä koulutuksessa on ihan hirveesti lisääntynyt, tää lama tekee sen taas. Mä luulen että meidän pitää ottaa huomioon myöskin näitä asioita. Ei pelkästään tietopuolta, vaan antaa myöskin aikaa. (haast. 5/ryhmä 2)*

*Joskus se voi olla meilläkin pelkästään, ett mihin...mitkä on ne tahot joiden pitäis niitä oikeasti hoitaa...mihin ohjata ihmisiä. (haast. 3/ryhmä 2).*

Työelämän muutokset ja yleisestikin työelämän merkitys TNO -työssä näkyi tämän ryhmän vastauksissa. Ihmisten epävarmuus omasta tulevasta työurastaan näkyy usein kouluttajien ja koulutustarkastajien TNO -työssä: heiltä haetaan muun muassa tukea omiin päätöksiin. Lisäksi koettiin, että yhteiskunta on se, joka luo ne raamit, joiden mukaisesti toimitaan. Näkemysten mukaan myös rakennemuutokset synnyttävät aina uusia haasteita ohjaustyölle, joihin ei välttämättä pystytä riittävän nopeasti vastaamaan.

Yhtenä tulevaisuuden haasteena koettiin ihmisen ohjaustarpeiden tunnistaminen. Erityisesti nuorten aikuisten kohdalla nähdään haasteena tunnistaa todelliset ohjaustarpeet muun muassa hyvien tietoteknisten taitojen takaa.

### 7.3.3 Opinto-ohjaajien näkemyksiä TNO -työn haasteista ja tulevaisuudesta

Opinto-ohjaajien ryhmässä vaikeat ja ongelmalliset asiat aikuisohjauksessa liittyivät pääasiassa oman roolin ja oman työn rajaamiseen. Erittäin suuria haasteita koettiin sen suhteen, kuinka pitkälle ohjauksessa kuuluu mennä, ja missä tulee oman osaamisen ja ammattialan raja vastaan. Lisäksi ohjaussuhteeseen liittyvät muut asiat, kuten ohjauksen kesto, päättäminen ja tuloksellisuuden arviointi nähtiin haasteellisina.

*Ihminen on niin kokonaisvaltainen aina...ett ihminen voi tulla puhumaan jostain...on vaikka tietty ongelma esim. ettei opinnot etene, mut sitten siinä ohjauskeskustelun lomassa löytyy niin paljon muutakin...mihin sit vedetään sitä rajaa, että missä mun raja menee ohjauksessa ja mikä on sit jo niinku toiselle taholle kuuluvaa ohjausta. (ryhmä 3).*

*Tietyllä tavalla on vaikea nähdä milloin se ohjaus tulee niinku valmiiksi...ja onks jossain tilanteessa sitten onnistunut...(ryhmä 3)*

Onnismaan mukaan suomalaisessa ohjausperinteessä painottuvat työelämän ja koulutuksen kysymykset, mutta käytännön ohjaustilanteessa monet muut asiakkaan arjen kysymykset ja elämäntilanteen selvittelyt yhdistyvät keskusteluun, jos niille annetaan tilaa. Onnismaa toteaa, että joissakin ohjaustilanteissa rajanveto esimerkiksi lyhytterapeuttiseen toimintaan saattaa muodostua ongelmalliseksi. (Onnismaa 2003, 217.)

Kysyttäessä haastateltavilta, millaisia vaatimuksia, tavoitteita ja osaamisodotuksia aikuisohjaukselle ja aikuisohjaajille asetetaan heidän mielestään, esiin nostettiin edellisten ryhmien tavoin asioita yksilö-, organisaatio- ja yhteiskuntatasolta. Yksilötasolla he kokivat haasteellisena aikuisen aikaisempien koulukokemusten vaikutukset TNO -työssä. Muun muassa poisoppiminen vanhoista oppimiskäsityksistä ja opiskelutavoista on aikuisen kohdalla joskus vaikeaa ja se asettaa myös tiettyjä vaatimuksia ohjaukselle. Organisaatiotasolla esiin nostettiin toimintakulttuurin merkitys ohjauksessa ja oman roolin hyväksyntä työyhteisössä. Yhteiskuntatasolla nostettiin esiin työn tuloksellisuus.

Kupiainen selvitti omassa tutkimuksessaan, minkälaisia jännitteitä ensimmäisen ja toisen asteen opinto-ohjaajat kokivat omassa ohjaustyössään. Analyysi osoitti, että ne liittyivät pääasiassa työn laajuuteen ja paljouteen, ohjausresurssien vähäisyyteen, vuorovaikutustilanteiden määrään ja sisältöön sekä työhön liittyviin tunteisiin ja työssä jaksamisen paineisiin. (Kupiainen 2009, 129.) Näiden jännitteiden voidaan toisaalta nähdä kuvaavan myös ohjaustyön haasteita.

#### 7.3.4 Yhteenveto TNO -työn haasteista ja tulevaisuudennäkymistä

TNO -työssä tarvittavien tietojen, taitojen ja ominaisuuksien taustalla on nähtävissä erilaisia odotuksia ja tarpeita sekä asiakkaiden, organisaatioiden että yhteiskunnankin taholta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella TNO -työtä tekevät henkilöt kohtaavat työssään monien eri tasojen ja sidosryhmien odotuksia: asiakkaiden ja opiskelijoiden odotukset – kuten hyvä ja nopea palvelu, tarpeiden täytyminen sekä inhimillisyys – organisaatioiden taloudelliset ja imagolliset odotukset, työyhteisön ja verkoston henkilöstön odotukset – kuten työn tekemiseen ja sujuvuuteen liittyvät odotukset – sekä yhteiskunnan odotukset – kuten työelämän odotukset, työllisyysodotukset, tasa-arvoajattelu sekä palvelujärjestelmän toimivuus. Vaikka asiakas nähdään tärkeimpänä ohjauksen lähtökohtana, osa haastateltavista koki, että he tekevät työtään yhteiskuntaa varten, jossa elinkeinoelämä on tärkeässä osassa.

Analyysin perusteella yhteisinä koettuja haasteita olivat opiskelijoiden lisääntyneet ja ylisuuret odotukset, haasteelliset kohderyhmät, tilanteiden nopea muuttuminen, monikulttuurisuus, tiedonhallinta ja -rajaaminen sekä tuloksellisuus ja taloudellisuusodotukset. Näkemysten pohjalta voidaan tiivistetysti todeta, että TNO -työn haasteet liittyvät pääasiassa ohjattavien henkilöiden odotuksiin ohjauksesta, yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin, erilaisten ihmisten ja ihmisryhmien kohtaamisiin sekä ohjaustyön rajoihin. Monet haasteet sekä nyt että tulevaisuudessa liittyvät myös tietoon ja teknologian kehittymiseen.

Lairio & Puukari kartoittivat vuosituhannen vaihteessa ohjaustyön kehityssuuntia. Heidän näkemyksensä mukaan keskeiset ohjauksen muutoshaasteet olivat silloin

- ohjauksen laajentaminen yksilön koko elämänkaarta koskevaksi
- kansainvälistymisen ja monikulttuurisuuden haasteet ohjaukselle
- informaatioteknologiaan sopeutuminen ja hyödyntäminen ohjauksessa
- ohjaustoiminnan verkostoituminen ja työelämäyhteydet
- ohjaus syrjäytymiskehityksen ehkäisyssä
- ohjaustoiminnan suunnittelu, arviointi ja tuloksellisuus
- ohjaajien ammatillisen kehittymisen tarve. (Lairio & Puukari 1999, 117–121.)

Tämän tutkimuksen tulokset koetuista haasteista ovat edelleen samansuuntaisia kuin Lairion ja Puukarin esittämät haasteet yli kymmenen vuotta sitten. Kertooko tämä siitä, että ohjaustyön ydinhaasteet olisivatkin pysyviä, koska jatkuvasti muuttuva yhteiskunta ylläpitää niitä?

Lairio ja Penttinen ovat tutkineet korkea-asteen ohjausta toimijoiden kokemana. He kartoittivat muun muassa sitä, millaisina ohjauksen haasteet näyttäytyvät erilaisissa ohjaus- ja neuvontatehtävissä toimivien arjessa. Keskeisiä esille tulleita haasteita olivat ohjauskäsitteen selkiintymättömyys, ohjauksen työnjaon selkiintymättömyys ja ohjauksellisten tehtävien jäsentymättömyys, hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen, uravalinnan ohjaus, ohjausvalmiuksien puute, eri toimijoiden yhteistyön kehittäminen ja keskinäisen vuorovaikutuksen lisääminen, opiskelijoiden muuttuviin ohjaustarpeisiin vastaaminen sekä mahdolliset opiskelijoiden mielenterveydelliset ongelmat. (Lairio & Penttinen 2005, 238.)

Ammattikorkeakoulujen aikuisopiskelijoiden ohjauksesta keväällä 2007 tehdyssä kyselyssä ohjaajien esille nostamat haasteet liittyivät aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kysymyksiin. Lisäksi haasteet liittyivät vastausten

perusteella aikuisopiskelijan erityistarpeiden ja elämäntilanteen heijastumisesta opintoihin ja ohjaustilanteisiin. Erityisesti ohjausosaamisen haasteina nähtiin opetuksen ja sisältöjen tunteminen, käytettävissä olevat resurssit – kuten aika, tiedot ja taidot – ja välineet sekä tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen ohjauksessa. (Lätti & Putkuri 2008, 39–42.)

#### **7.4 Näkemyksiä aikuisohjauksen asiantuntijuudesta**

Tässä luvussa aikuisohjauksen asiantuntijuutta lähestytään haastateltavien subjektiivisten näkemysten pohjalta, jolloin asiantuntijuutta tulkitaan yksilön kokemuksellisenä ilmiönä. Näin ollen haastateltavien toimenkuvalla ei sinänsä ole merkitystä vastauksissa. Enneminkin haastateltavien subjektiivinen näkemys aikuisohjauksen asiantuntijuudesta peilautui omiin koettuihin ohjaustilanteisiin tai visioihin siitä, minkälaista ohjauspalvelua he pitäisivät itse asiantuntevana. Vaikka tuloksia käsitelläänkin edellisten teemojen tavoin ryhmätasolla toimenkuvasta riippuen, pääpaino on kaikkien TNO -työtä tekevien henkilöiden kokonaisnäkemyksessä.

Aluksi haastateltavia pyydettiin kertomaan oma näkemyksensä aikuisohjauksesta ja siitä, mikä siinä on keskeistä. Näin haluttiin kartoittaa sitä, mitä asioita asiantuntevan aikuisohjaajan tulisi huomioida työssään, ja mihin ohjaustoiminnalla viime kädessä haastateltavien mielestä pyritään.

##### **7.4.1 Assistenttien ja sihteerien näkemyksiä asiantuntijuudesta**

Tämän ryhmän näkemykset aikuisohjauksesta liittyivät vahvasti aikuisuuden kokonaisvaltaiseen huomioimiseen TNO -työssä: joustavuuden lisäämiseen, perheen huomioimiseen, työn ja opiskelun yhteensovittamiseen, aikuisuuden ja tasavertaisuuden kunnioittamiseen, elämäkokemuksen ja henkilökohtaisuuden huomioimiseen, tuen antamiseen sekä oman ajattelun herättämiseen.

Määritellessään aikuisohjauksen asiantuntijuutta, koulutusassistentit ja -sihteerit puhuivat moniosaamisesta, asiakaslähtöisyydestä, laaja-alaisten tietalueiden hallinnasta, ajan tasalla olemisesta, omien rajojen tuntemisesta sekä piirteistä ja ominaisuuksista, joita hyvällä ohjaajalla tulee olla. Ensinnäkin heidän mielestään asiantuntijan tulee olla perehtynyt työelämään, koulutusjärjestelmiin ja niihin liittyviin asioihin. Lisäksi vastauksissa korostui, että asiantuntijan tulee huomioida ohjauksessa jatkuvasti muuttuvat yhteiskunnalliset tilanteet, mutta toimia aina kuitenkin

asiakaslähtöisesti. Tärkeänä koettiin se, että asiantuntija pystyy selkiyttämään asiakkaan tilannetta ja antamaan ohjattavalle välineitä jatkaa eteenpäin omaa prosessiaan.

*Sit kun ohjaajan luona on käynyt, niin ett sieltä vois lähteä sillä tavalla pois että on tavallaan palikat taas kädessä, mistä lähteä etsimään itse lisää tai näin...että saa vastauksen tai jotain selventävää tietoa ainakin niihin omiin kysymyksiin... (haast. 9/ryhmä 1).*

*Se että pystyy kartoittamaan eri vaihtoehtoista sen mikä on lähellä sitä ohjattavaa...että mahdollisuuksien mukaan pystyy löytämään ne oikeat väylät sille ohjattavalle. (haast. 2/ryhmä 1).*

*Että se ohjaaja paneutuu just siihen ohjattavan asiaan ja ajattelee, mikä juuri hänelle olis parasta. (haast. 7/ryhmä 1).*

Hyvän aikuisohjaajan ominaisuutena pidettiin erityisesti sitä, että hän kohtaa asiakkaan tasa-vertaisena ja keskittyy asiakkaan tilanteeseen huomioiden hänen tarpeensa ja lähtökohtansa. Myös hyvät vuorovaikutustaidot ja kyky verkostoitua mainittiin tärkeinä asiantuntijan osaamisalueina. Asiantuntijan tulee olla verkostoitunut moneen suuntaan, jotta hän tietää, mistä oikeaa ja ajantasaista tietoa on löydettävissä. Vastuun kantaminen nähtiin myös osana asiantuntijuutta. Vastuulla viitattiin tässä yhteydessä oikean ja ajankohtaisen tiedon antamiseen asiakkaalle, sillä väärästä tiedosta voi koitua asiakkaalle ikäviä seurauksia.

#### 7.4.2 Kouluttajien ja koulutustarkastajien näkemyksiä asiantuntijuudesta

Tässä ryhmässä aikuisohjaus nähtiin sekä asia- että ihmislähtöisesti: ohjauksen tulisi sisältää sekä tietoa, neuvontaa ja ohjausta, joskin pääpaino tulisi olla ohjauksessa. Lisäksi mainittiin ”aikuisen oma tahtotila” (haast. 4/ryhmä 2) sekä yksilöllisyys ohjauksen lähtökohtina, jolloin ohjaus vain laajentaisi asiakkaan olemassa olevia näkökulmia ja kokoaisi asioita yhteen.

Tämän ryhmän haastateltavat painottivat edellistä ryhmää enemmän ohjauksen vuorovaikutuksellista luonnetta määriteltäessä aikuisohjauksen asiantuntijuutta. Heidän mukaansa asiantuntevan aikuisohjaajan tulee hallita hyvät vuorovaikutustaidot, olla helposti lähestyttävä ja välittää ihmisistä. Näihin ajatuksiin liittyivät myös näkemykset siitä, että ohjaajan tulisi kyetä voimaannuttamaan ohjattavaa siten, että hän oivaltaisi ja ratkaisisi ongelmiaan itse.

*Ja hyvä ohjaaja vois olla semmonen, joka sais ihmisen itsensä oivaltamaan...ett avais niitä lukkoja. (haast. 3/ryhmä 2)*

Puhuessaan aikuisohjauksen asiantuntijuudesta kouluttajat ja koulutustarkastajat toivat esiin erilaista tietotaitoa<sup>10</sup>, jota asiantunteva ohjaaja työssään tarvitsee. Tarvittavat tietoalueet kytkeytyvät koko aikuiskoulutuksen kenttään, mutta erityisesti niiden alojen substanssiosaamiseen, joihin oma ohjaustyö liittyy. Heidän mukaansa asiantuntija tarvitsee myös hyvät tiedonhakutaidot. Lisäksi monikulttuurisuuteen liittyvä tietotaito nostettiin esiin. Sen merkityksen uskotaan kasvavan tulevaisuudessa. Koska tässä ryhmässä TNO -työ liittyy vahvasti työelämään, koettiin asiantuntijan tarvitsevan myös hyviä neuvottelutaitoja.

#### 7.4.3 Opinto-ohjaajien näkemyksiä asiantuntijuudesta

Tässä ryhmässä aikuisohjauksen asiantuntijuus nähtiin pääasiassa tiedonhallintana, ohjaajan henkilökohtaisina ominaisuuksina ja taitoina sekä kykynä huomioida ohjaukseen vaikuttavat ulkoiset tekijät. Lisäksi erittäin tärkeänä pidettiin kykyä kohdata muutoksia ja valmiutta jatkuvaan toiminnan ja itsensä kehittämiseen.

Tiedonhallinnassa korostettiin hyvien tiedonhakutaitojen lisäksi kokonaisuuden ymmärtämistä muun muassa koulutus- ja tutkintojärjestelmästä. Tiedollinen kokonaisuus tulee liittää ja hahmottaa myös ihmisen yksilölliseen elämän kokonaisuuteen. Käytännössä tämä koetaan asiantuntijan vastuukysymyksenä, vaikka vastuu yksilön päätöksistä onkin hänellä itsellään.

*Siinä pitää tosiaan monta asiaa ottaa huomioon...on nämä rahoitukset ja koulutusalat, ja melkein ihan sinnekin että mihin sitten työllistyy ja minkälaista palkkaa tulee saamaan ja pitäis tosi paljon ottaa niitä eri näkemyksiä huomioon...ja siinä se ohjaajan vastuu on jotenkin aikamoinen. (ryhmä 3).*

Henkilökohtaisina taitoina mainittiin muun muassa, että osaa kysyä oikeita kysymyksiä ohjattavalta ja osaa luopua omista ennakoosenteistaan. Hyvä ohjaaja osaa antaa erityisesti aikaa ja huomiota ohjattavalle, hän on aidosti kiinnostunut ohjattavastaan. Lisäksi ominaisuuksiin liitettiin tunneäly ja kyky selittää vaikeitakin asioita selkeästi ja asiakaslähtöisesti.

<sup>10</sup> Helakorven (2005, 82–83) mukaan tietotaito tarkoittaa taitoa koskevaa tietoa, siis kykyjen ja taipumusten takana olevaa tietämistä, joka mahdollistaa tai tehostaa taitojen oppimista. Se on siis tiedollista taitoa eli kykyä hankkia, muodostaa, jäsentää, perustella tai soveltaa tietoa.

*Jos juuri jostain tietystä asiasta menisi hakemaan tietoa, niin olis tärkeää, että ohjaaja kykenisi esittämään sen asian myöskin ymmärrettävästi. Sillä tavalla, että hän tarvittaessa osaa selittää sen asian konkreettisesti ja pystyy menemään toisen asemaan, että mitä se sun kohdalla tämä ratkaisu tarkoittaa... (ryhmä 3).*

Tässä ryhmässä keskustelua herätti myös kysymys siitä, mikä on psykologian merkitys ohjaustyössä ja ohjaajan asiantuntijuudessa. Yhteinen näkemys oli, ettei ohjaajan tarvitse olla ammattipsykologi ohjatakseen ihmisiä asiantuntevasti, mutta hänen lähestymistapansa ihmiseen olisi hyvä olla osittain psykologinen, hänen olisi hyvä ymmärtää ihmistä ja tiettyjä ihmisten psykologisia prosesseja.

Muun muassa Peavy korostaa mieluummin ohjauksen sosiodynaamista ja konstruktivistista kuin psykologista lähtökohtaa. Sosiodynaamisella hän tarkoittaa ohjauksen ymmärtämistä sosiaalisessa ja muuttuvassa kontekstissa, ja konstruktivismilla yksilöllisten merkitysten rakentamista ja ratkaisujen keksimistä. Hänen näkemyksensä on, että konstruktivistinen ajattelu ei ole vain psykologista, sillä siinä on piirteitä myös filosofiasta ja sosiologiasta. Toisaalta hän on halunnut ohjauksen irrottautuvankin psykologian tieteellisistä malleista ja häiriökeskeisestä kielestä. Peavy korostaa, että ohjauksen käsitteellistäminen sosiaaliseksi toiminnaksi voi olla hyödyllinen siksi, että ohjaus sijoittuu sosiaalisen elämän alueelle, eikä yksilöllinen psykologia korostu liikaa. Kun ohjaus nähdään sosiaalisena toimintana, huomio kiinnittyy enemmän siihen, mitä tapahtuu ihmisten välillä, eikä niin paljon siihen, mitä tapahtuu yksilön pään sisällä. (Peavy 1999, 20–31.)

Ojaseen mukaan kokemuksellinen oppimisteoria, psykoanalyttinen teoria ja konstruktivistinen oppimisteoria yhdessä kasvatusfilosofian kanssa muodostavat yhdenlaisen mallin ohjauksen taustateoriasta. Hän näkee kokemuksellisen oppimisteorian varsinaisena ohjausteorian, joka tarjoaa kehikon tarkastella oppimista prosessina. Psykoanalyttinen teoria toimii hänen mallissaan erityisteorian, joka jäsentää, mitä tapahtuu mielen sisällä. Ojaseen mielestä psykoanalyttinen teoria tekee myös vuorovaikutuskäyttäytymisen ymmärrettäväksi. Konstruktivistinen oppimisteoria taas toimii mallissa aputeorian, jonka avulla ajatteluun liittyvät toiminnot voidaan käsittää tiedon rakentamisena sekä ymmärryksen laajenemisena ja syvenemisena. (Ojaneen 2009, 23.)

Opinto-ohjaajat toivat esiin myös näkemyksen, että asiantuntijan tulee ymmärtää ulkoiset tekijät, niin mahdollisuudet kuin rajoitteet, jotka vaikuttavat ohjaustyöhön. Esimerkiksi *”asiantuntijuus on aina organisaatiosidonnaista tietyllä tavalla, täytyy pitää mielessä se oma työnkuva ja tosiaan ne resurssit, mitkä rajoittaa sitä työn*

*tekemistä...” (ryhmä 3). Yksi näkemys oli, että ”asiantuntijalla tulisi olla valmius hyödyntää muitakin asiantuntijoita siinä organisaatiossa, esimerkiksi psykologia...ja sillä tulis olla valmius moniammatilliseen yhteistyöhön” (ryhmä 3).*

Onnismaa näkee verkostoitumisen ja moniammatillisen yhteistyön<sup>11</sup> nykyisin kiinteänä osana opetusta, ohjausta ja neuvontaa. Hänen mukaansa työn ongelmakysymykset ovat mutkistuneet siten, että niiden ratkaiseminen yhden asiantuntijan avulla on lähes mahdotonta. Lisäksi hän toteaa, että ohjattavan lisäksi ohjaajan on otettava työssään huomioon myös oma ammatti-identiteetti ja organisaatio. (Onnismaa 2007, 110–111.) Myös Helakorven mukaan nykyisin työtehtävät ovat usein niin vaativia, ettei yhden ihmisen osaaminen riitä työn tekemisessä. Hän näkee, että monesti useamman henkilön tiimi erilaisilla kompetensseilla pystyy täyttämään monipuolisenkin työn osaamisvaatimukset. (Helakorpi 2005, 63–64.)

Helander ja Seinä näkevät, että ohjaajan tulee osata kiinnittää työnsä yhteiskunnalliselle ja koulutus- ja työvoimapoliittiselle tasolle. Ohjauksessa ei niinkään painoteta enää jotakin tiettyä ohjausteoriaa, ennemminkin ohjauksessa korostuvat organisaation ja ohjaajan omat valinnat sekä oman työn tutkiminen ja kehittäminen. (Helander & Seinä 2002, 175–176).

#### 7.4.4 Yhteenveto aikuisohjauksen asiantuntijuuteen liittyvistä näkemyksistä

Kysyttäessä haastateltavilta, mitä aikuisohjaus oikeastaan on, näkyi vastausten lähtökohtina selkeästi jo teoriaosuudessa esitetyt taustatekijät, eli yhteiskunnan muutokset ja ihmisten muuttunut elämäntilanne. Aikuisohjaus nähtiin ikään kuin orientointina muuttuneisiin elämäntilanteisiin. Toinen keskeinen näkemys liittyi ihmisten tukemiseen kohti itseohjautuvuutta. Myös aikuisuuden ja yksilöllisyyden huomioiminen sekä kokonaisuuden hahmottaminen sisältyivät näkemyksiin aikuisohjauksesta.

Aikuisohjauksen asiantuntijuuden nähtiin rakentuvan monesta eri elementistä. Pääasiassa aikuisohjauksen asiantuntijuutta kuvattiin tiettyjen yksilöllisten ominaisuuksien kautta, ja se nähtiin useammin kokemuksen opettamana ja kokonaistilanteen intuitiivisena<sup>12</sup> hallintana kuin pelkästään muodollisen pätevyyden kautta hankittuna. Eli huomio kiinnittyi enemmän ohjaajan kokemushistoriaan ja siihen,

<sup>11</sup> Mm. Nummenmaa (2005) määrittelee moniammatillisuuden eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä ja yhdessä työskentelyä työryhmissä, joissa jaetaan tietoa ja osaamista.

<sup>12</sup> Hakkaraisen ja Paavolan (2008, 64–65) mukaan intuitiivinen tieto edustaa ei-formaalista tietämystä, eräänlaista peukalo- tai näppituntumaa, jonka varassa asiantuntija pystyy ikään kuin vaistonvaraisesti ratkaisemaan ongelmia.



miten tilanteeseen vaikuttavat monet eri tekijät pystytään ottamaan huomioon ohjauksessa. Vastauksista voidaan siis tulkita, että kokemuksen myötä kehittyneen hiljaisen tiedon merkitys aikuisohjauksen asiantuntijuudessa nähdään erittäin tärkeänä muodollisen koulutuksen rinnalla.

*Ei sitä välttämättä voi mitenkään opiskella ja oppia...elämäkokemus on enemmän semmonen, sitä tarvii olla, muuten ei voi olla asiantuntija. Ja sitten pitää olla monenlaista osaamista ja hallita monenlaisia asioita...persoonaa ja sitten se, että on opiskellut monenlaista, on tehnyt monenlaista ja sitten vielä elämän on nakellut...niin siitä se ehkä koostuu. Ei voi olla vain yhden lajin, vaan kaikki yhdessä. (haast. 8/ryhmä 2).*

*Kai voi sanoa, että se tulee ensinnäkin aikaa myöten, sit varmaan ne koulutukset ja toisaalta sanoisin myös ne henkilökohtaiset ominaisuudet. (haast. 4/ryhmä 2)*

*Varmasti koulutuksella on merkityksensä, mutta kyllä se tulee työkokemuksesta ja eri tilanteista...kokemuksesta toimia erilaisten ihmisten kanssa. (haast. 6/ryhmä 1).*

*Asiantuntijuus rakentuu siihen, ettei ikinä ajattele olevansa valmis...että minä olen nyt opiskellut niin minä olen valmis...asiantuntijaksi oppii ajan myötä...(ryhmä 3).*

Tulos on samansuuntainen Helakorven näkemysten kanssa. Hänen mukaansa vaikka ammatillinen osaaminen muodostuu pääasiassa ammatissa tarvittavista tiedoista ja taidoista, myös henkilön persoonallisuudella, jota perimä ja sosiaalinen toimintaympäristö elämän aikana muokkaavat, on merkitystä. Teoreettiseen ja käytäntöön liittyvän osaamisen kokonaisuus on oleellinen ammatillisessa asiantuntijuudessa, mutta sen lisäksi tarvitaan suunnitelmallisuutta ja toteutusosaamista, jolla tarkoitetaan työn vaatimien tietojen ja taitojen hallintaa ja niiden soveltamista käytännön työtehtäviin sosiaalisessa kontekstissa. Toisin sanoen osaaminen tarkoittaa siis ihmisten käyttäytymiseen liittyviä kykyjä ja valmiuksia. Yksi osa asiantuntijan osaamista on myös yksilön hiljainen tieto. Lisäksi Helakorpi korostaa, ettei työssä ja ammatissa tarvittavien tietojen ja taitojen oppiminen tapahdu yksin muodollisen koulutuksen avulla vaan entistä enemmän opitaan työssä sitä samalla kehittäen. Hän toteaa, ettei kouluoppiminen koskaan riitä tavoiteltaessa asiantuntijuutta. (Helakorpi 2005, 56–58, 125.)

Isopahkala-Bouret (2008) on laatinut kokemuksellisen asiantuntijuuden mallin, jonka mukaisesti kokemus asiantuntijuudesta edellyttää, että

- oma tietämys on asiantuntijana suhteessa käsillä olevaan tehtävään tai tilanteeseen

- on kykenevä toimimaan oman tietämyksensä mukaan
- itsellä on luottamuksen ja varmuuden tunne suhteessa omaan tietämykseen ja kykyyn toimia.

Hän korostaa myös, että monet seikat saattavat horjuttaa luottamuksen ja varmuuden tunteen syntymistä ja täten estää asiantuntijuuden kokemisen. Muun muassa jatkuvat toimenkuvan muutokset saattavat pitää työntekijää jatkuvassa epävarmuuden ja ennakkoinnin tilassa ja täten estää asiantuntijuuteen kiinteästi kuuluvan varmuuden tunteen kehittymisen. (Isopahkala-Bouret 2008.) Saman näkemyksen jakaa myös Onnismaa (2003), jonka mukaan neuvonta- ja ohjaustyössä asiantuntijuus on mitä suurimmassa määrin jatkuvasti muuttuvaa ja epävarmuuden viitoittamaa.

Haastateltavien näkemyksissä ohjausasiantuntijuudesta korostuivat monet jo ohjausosaaminen -teemassa mainitut asiat. Ainut asia, joka ei tässä yhteydessä korostunut laisinkaan, oli monikulttuurinen tietotaito osana ohjausasiantuntijuutta. Saattaa olla, että asiantuntijuus nähdään toimintana, jossa osaamista ei kategorisoida eri osiin, vaan sitä lähestytään kokonaisvaltaisesti yksilötasolla. Tällöin esimerkiksi kohderyhmällä ei olisi varsinaisesti vaikutusta ohjaukseen.

## **7.5 Ammatillinen kehittyminen ja täydennyskoulutus TNO -työssä**

Tässä tutkimuksessa ammatillinen kehittyminen nähdään synonyyminä asiantuntijaksi kasvamiselle. Perustan ammatilliselle kehittymiselle antavat luonnollisesti työelämän vaatimukset sekä koulutuksen ja kokemuksen kautta hankitut tai hankittavat valmiudet vastata näihin vaatimuksiin. Tässä luvussa analysoidaan sitä, millaisten asioiden kautta TNO -työtä tekevien henkilöiden ammatillinen kehittyminen tapahtuu ja minkälaisia merkityksiä he niille antavat. Haastateltavilta tiedusteltiin ihan ensimmäiseksi heidän omia vahvuuksiaan ja kehittymistarpeitaan, jotta he orientoituisivat ajattelemaan omaa ammatillista kehittymistään<sup>13</sup>. Työn vaatimuksista oli keskusteltu jo aiemmin haastateltavien kanssa. Kaikkiaan tässä teemassa haluttiin selvittää TNO -työtä tekevien henkilöiden näkemyksiä omista vahvuuksista ja kehittämiskohteista, tärkeistä oppimistilanteista, ihanteellisista tavoista tukea aikuisohjaajien ammatillista kasvua sekä erityisesti täydennyskoulutustarpeita, jotta voitiin niiden pohjalta määritellä niitä tietoja, taitoja ja valmiuksia, joita TNO -työtä tekevä henkilö tarvitsee toimenkuvassaan

---

<sup>13</sup> Esimerkiksi Tynjälä (2008, 126) toteaa, että omien vahvuuksien ja heikkouksien tuntemus on osa asiantuntijan itsesääätelytietoa, johon liittyy myös oman toiminnan kriittinen tarkastelu.

nyt ja tulevaisuudessa. ERKKERI -koulutukseen osallistuneilta tiedusteltiin myös lyhytkoulutuksen merkitystä oman ohjausosaamisen kehittämisessä. Yhtenä analyysin tavoitteena oli löytää sellaisia ammatilliseen kehittämiseen liittyviä asioita, joita tulisi jatkossa huomioida esimerkiksi TNO -työtä tekevien henkilöiden koulutussuunnittelussa ja TNO -toiminnan kehittämisessä.

#### 7.5.1 Assistenttien ja sihteerien näkemyksiä ammatillisesta kehittämisestä

Puhuessaan omista vahvuuksistaan koulutusassistentit ja -sihteerit korostivat pitkää työhistoriaansa ja hankkimaansa työkokemusta. Vastaavasti jos niitä ei ollut, koettiin se omana heikkoutena. Osittain omia vahvuuksia tulkittiin myös henkilökohtaisten ominaisuuksien ja piirteiden kautta. Näitä olivat muun muassa tilanneälykyys, toisten ihmisten arvostaminen, oma rauhallisuus ja empaattisuus. Myös sen, että on itse aikuinen, nähtiin lisäävän luotettavuutta ja vakuuttavuutta erilaisissa TNO -tilanteissa.

Omat kehittämiskohteet liittyivät suurimmaksi osaksi henkilökohtaisiin taitoihin, kuten atk-taitoihin, vuorovaikutustaitoihin, kielitaitoon ja tunteiden hallintaan. Lisäksi yhdessä vastauksessa kiinnitettiin huomiota kykyyn suhtautua objektiivisesti ohjattaviin. Selkeä esiin tullut oman osaamisen kehittämistarve liittyi ajan tasalla pysymiseen siten, että tietää varmasti ne ajankohtaiset muutokset, joilla on vaikutusta TNO -työhön.

*Täytyy itse pitää huolta, ett esimerkiksi nämä rahoitusmuodot ja muut systeemit kun muuttuu, ett tietää just ne muutokset. (haast.2/ryhmä 1)*

*Ja kyllähän me siitä itse opetuksestakin siis...pitäis niinku aina se viimeisin tieto olla ja saada. Ja näistä säännöksistä, tämä hallinnollinen puoli...ett mikä muuttuu ja näin, että pysyy siinä ajan hermoilla. (haast 9/ryhmä 1)*

Vaikka tässä ryhmässä ei aikuisohjauksen asiantuntijuutta pohdittaessa korostettu koulutuksen merkitystä mainittavasti, kuitenkin sen rooli nähtiin erittäin tärkeäksi omassa ammatillisessa kehittämisessä. Erilaisten koulutusten avulla haastateltavat kokivat saaneensa uusia ajatuksia, toimintatapoja ja välineitä itsensä ja työnsä kehittämiseen. Heidän näkemyksensä on, että koulutus sekä laajentaa näkökulmia ja tietoutta että antaa selkeyttä ja varmuutta omaan toimintaan. Esimerkiksi ERKKERI -koulutus oli muuttanut kaikkien haastateltavien käsityksiä TNO -työstä ja antanut uusia välineitä käytännön työhön. Vaikka kyseinen koulutus oli antanut paljon uutta tietoa ohjaustyöstä ja siihen liittyvistä asioista, tärkeimmäksi oli kuitenkin koettu se, että koulutuksen kautta oli ollut mahdollisuus toteuttaa sekä itsearviointia että

vertaisoppimista. Parhaimmiksi tavoiksi tukea aikuisohjaajan ammatillista kasvua haastateltavat näkivätkin koulutuksen lisäksi sellaiset tapaamiset ja foorumit, joissa on mahdollisuus keskustella sekä jakaa ja vaihtaa ajatuksia ja kokemuksia toisten TNO -työtä tekevien henkilöiden kanssa. Lisäksi tärkeänä koettiin se, että saamaansa tietoa voi hyödyntää omassa työssään. Siksi esimerkiksi harva haastateltava koki tarvitsevansa syvällisempää ohjausalan koulutusta.

*Tiimit ois varmaan muutaman kerran vuodessa, joku tämmönen vois olla opintosihteereille ja assistenteille...sitä kautta tulis jotain vaihtoa, että teillä menetellään näin tämmösissä asioissa ja... (haast. 9/ryhmä 1)*

*Tämmönen niinku kokemusten jakaminen näissä ohjaustilanteissa olevien kanssa...ett voishan siellä vaikka pohtia tämmösiä hankalia tilanteita tai sit hyvin myönteisiä mitä on saanu kokea. Niin semmonen vois viedä sitä eteenpäin...kokemusten vaihtaminen, se ois hyvä. (haast. 6/ryhmä 1)*

*Tapaamiset ois hirveen tärkeitä missä pääsis sit keskustelemaan. Ett tässäkin koulutuksessa just oli se, että kun tapas oikeastaan ensimmäisen kerran näin laajalta otokselta ihmisiä, ett oli eri kouluista ja eri tehtävissä olevia niin se avas kanssa paljon silmiä...että, tätä hommaa tehdään tuolla noin ja noin...se oli hirveen tärkeitä kanssa. Ne on kasvun paikkoja. (haast.7/ryhmä 1)*

*Foorumit ois siin mielessä että kun on niin paljon erilaisia kokemuksia...sielt sais äkkiä poimittua sitä tietoa toisten kokemuksista. (haast. 2/ryhmä 1)*

Ammatillisen kasvun avaimet yhdistettiin myös työympäristöön. Muutamassa vastauksessa nähtiin tärkeäksi, että työyhteisössä annetaan riittävästi resursseja itsensä kehittämiseen ja erityisesti aikaa TNO -työn tekemiselle, koska tekemisen kautta oma ammatillinen kehittyminen tapahtuu. Yhdessä vastauksessa koettiin tärkeäksi, että työyhteisö, erityisesti johtaja, asennoituu henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämiseen kannustavasti. Myös asiakaspalautteiden merkitys korostui muutamassa keskustelussa, ne liitettiin osaksi itsearviointia, ja sitä kautta osaksi omaa ammatillista kehittymistä ja varmuuden tunteen vahvistumista.

Tämän ryhmän täydennyskoulutustarpeet voidaan jakaa kahteen: maahanmuuttajiin liittyvään monikulttuurisuuskoulutukseen, jota kaipasivat lähes kaikki haastateltavat, sekä tietojen päivittämiseen liittyvään koulutukseen. Lisäksi muutama haastateltava toi esiin ongelmien ja uhkatilanteiden kohtaamiseen liittyvän koulutustarpeen. Kaksi haastateltavaa koki tarpeelliseksi myös koulutuksen, jossa kiinnitettäisiin huomiota teknologian välityksellä tapahtuvaan viestintään asiakkaiden kanssa.

### 7.5.2 Kouluttajien ja koulutustarkastajien näkemyksiä ammatillisesta kehittämisestä

Edellisen ryhmän tavoin myös kouluttajat ja koulutustarkastajat näkivät pitkän työkokemuksen merkittävänä vahvuutena omassa työssään. Jos työkokemusta oli vain vähän, kaivattiin oman ammatillisen kehittymisen tueksi enemmän TNO -työhön liittyvää tietotaitoa. Vain yhdessä vastauksessa tuotiin esiin tarve kehittää omia verkko-ohjausvalmiuksiaan. Pääasiassa haastateltavien omat kehittämiskohteet liittyivät kokonaisuuksien huomioimiseen erilaisissa tilanteissa sekä oman itsensä tarkasteluun ohjaajan roolissa. Huomiota kiinnitettiin esimerkiksi omaan objektiivisuuteen ja oman työn rajoihin.

*Mul on vahvuus ja heikkous sama asia, se on mun persoona. Niinku semmonen, miten mä osaisin olla hyvä siinä tehtävässä, ja rajanveto. (haast. 5/ryhmä 2)*

*Mä mielestäni haluan yleensä miettiä niitä asetelmia, mihin mä menen. Ja kun mä mietin niitä, mä en oo ihan varma pääseks mä irti niistä alkuperäisistä rooleista riittävän nopeasti. (haast.3/ryhmä 2)*

Kaikkiaan tämän ryhmän puheessa näkyi toiminnan arvioinnin merkitys osana ammatillista kehittymistä. Kyse ei kuitenkaan ollut niinkään edellisen ryhmän tavoin vertaisarvioinnista, pikemminkin suorasta palautteesta omasta toiminnastaan. Asiakas- ja opiskelijapalautteet koettiin tärkeiksi tiedonlähteiksi omassa ammatillisessa kehittämisessä, samoin työyhteisöstä saatu palaute tai arviointi. Esimerkiksi kehityskeskustelu nostettiin esiin ihanteellisena tapana tukea ammatillista kehittymistä. Tämän ryhmän haastateltavien näkemys oli, että ammatillinen kasvu tapahtuu pääasiassa käytännön kokemusten ja itse tekemisen kautta. Erityisesti silloin, kun joudutaan uudelleen tilanteeseen, huomaa omia kehittämistarpeitaan. Niiden huomaamiseen tarvitaan myös yhden haastateltavan näkemyksen mukaan sisäistä motivaatiota.

*Kyl mä sanon että kaikkein paras kasvun paikka on ollut tämä aika. Eli niin että jokainen päivä ja jokainen ohjauskeskustelu on ollut semmonen, jossa mä oon jotain huomannut. Eli ihan tekeminen on se kaikkein paras lääke ollut tähän. (haast. 5/ryhmä 2)*

*Sanoisin, että kaikkein paras on se, kun tekis erinäköisiä asioita. Konkreettisesti tekis...olis jossain projekteissa mukana ja... (haast. 4/ryhmä 2)*

*Mä huomasin, että minusta ei oo ollenkaan...mistä ne oikein puhuu...se antoi mulle semmosen kipinän, että tätä tarvii kehittää... (haast. 8/ryhmä 2)*

*Pitäs löytää tästä omasta työstään, ett miks halua tehdä tätä joka päivä...ett jos se on kadoksissa niin sit ei varmaan toimi ammatillinen kehittyminen. (haast. 3/ryhmä 2)*

Itse koulutukselle ei sinänsä annettu kovin suurta merkitystä, mutta sieltä saadun tiedon avulla asioiden omakohtainen oivaltaminen, ymmärtäminen ja kyseenalaistaminen koettiin oleelliseksi ammatillisessa kehittämisessä. Toisaalta myös nähtiin, että jos varsinaista ohjaustyötä tekevältä henkilöltä puuttuu pidempikestoinen koulutus, niin toiminta saattaa perustua liikaa työntekijän arki- ja henkilökohtaiseen tietoon<sup>14</sup>.

Ojanen näkee, että ohjaustyötä tekevä on usein joutunut itse luomaan käytäntönsä tai soveltamaan itselleen sopivaa ja mieluista ohjauksen toimintamallia. Paljolti toimitaan sen varassa, mitä kukin on aikanaan itse kokenut tai muuten olettamusten varassa. Useimmissa ohjaustilanteissa aikapaine ja kompleksiset ongelmat vaikuttavat siihen, että ohjaajat työskentelevät rutiinin ja aikaisempien käytäntöjen eli tutkimattoman tavan pohjalta tai intuitiivisesti. Ojasen mukaan ongelmallisinta ohjauksessa on, että näistä käytänteistä on muodostunut joukko sääntöjä ilman että ymmärretään välttämättä, mitä tarkoitusta ne palvelevat. Tavoitteena kuitenkin on henkilökohtainen reflektiivinen toimintatapa, ymmärrys oman toiminnan taustalla olevista perusteista. (Ojanen 2009, 6–17.)

Jokainen haastateltava oli kokenut kuitenkin ERKKERI -koulutuksen antoisana. Osa oli saanut sieltä uudenlaisia ajattelutapoja, ja osa taas selkeyttä ja nimeä jo entuudestaan käytännössä tekemilleen asioille. Lisäksi koulutus toimi monelle itsearvioinnin areenana, jossa oli mahdollista verrata omaa toimintaa sekä muiden toimintaan että teoreettiseen tietoon. Koulutuksen myötä joillekin vahvistui näkemys verkostoitumisen merkityksestä sekä yhteistyömahdollisuuksista.

Tässä ryhmässä koetut koulutustarpeet olivat moninaiset. Monikulttuurisuus nousi vahvasti esiin edellisen ryhmän tavoin, mutta sen lisäksi täydennyskoulutustarpeet kohdistuivat hieman syvällisempään ohjauskoulutukseen sekä psykologiaan ja eettisyyteen liittyviin asioihin. Kyseiset tarpeet kuvaavat hyvin yleistä käsitystä kouluttajien ja opettajien roolista ohjaus- ja neuvontatyössä. Molemmat kouluttajista kokivat, että he voisivat kouluttautua vaikka opinto-ohjaajiksi asti. Yksittäisinä koulutustarpeina puheissa esiintyivät myös kielitaito ja atk-taidot. Yhdessä vastauksessa tuotiin esiin koulutustarpeiden sidonnaisuus yhteiskunnan tilanteiden nopeaan muuttumiseen.

---

<sup>14</sup> Helakorven (2005, 82–83) mukaan arkitieto on henkilön kokemuksellista ja sosiaalista tietoa sekä uskomuksia, ja henkilökohtainen tieto on yksilön omiin kokemuksiin nojaavaa tietoa.

### 7.5.3 Opinto-ohjaajien näkemyksiä ammatillisesta kehittämisestä

Opinto-ohjaajien puhuessa aikuisohjaajan ammatillisesta kehittämisestä keskeisiksi aiheiksi muodostuivat ohjausalan koulutus, itsereflektio, vertaistuki, verkostot ja resurssit. Ohjausalan koulutus nähtiin oman työn vahvuutena: se oli vaikuttanut monen haastateltavan työhön sekä konkreettisesti että asennoitumisessa omaan työhön. Koulutuksen koettiin helpottavan ohjaustyötä myös siinä suhteessa, että koulutuksen myötä oma ajattelu muuttuu joustavammaksi ja asioita osaa lähestyä eri näkökulmista.

*Siellä alkoi niinku miettimään sitä ohjausta eritavalla. Ja ikään kuin rauhattui ja pysähtyi sen asian ääreen...ett ikään kuin se tietämättömyyden vapaus, se on nyt annettu meille...että nyt saa olla itsensä ja kuunnella...ei aina tarvitse tietää toisen puolesta. (ryhmä 3)*

*Siellä tulee sellanen ammatillinen kasvu ja kehittyminen ja tutustuminen omaan itseensä ja sitä kautta niinku löytää sitä ammatillista persoonaa... (ryhmä 3)*

*Sen koulutuksen jälkeen se työ helpottu...ettei mun tarvitsekaan tietää ihan kaikkea...eikä mun tarvitse tietää mikä susta tulee isona... (ryhmä 3)*

Myös Kupiaisen (2009, 120–122) tutkimuksessa kaikki opinto-ohjaajakoulutukseen osallistuneet ohjaajat pitivät koulutuksen luomaa ammatillista pohjaa tärkeänä. Opinto-ohjaajan koulutus oli ensinnäkin antanut heille kokonaiskuvan ohjaajan työstä. Lisäksi koulutus oli antanut varmuutta ohjaajan työssä toimimiseen ja selkiinnyttänyt toimintakenttää. Erityisesti ne, jotka olivat toimineet ohjaustyössä ennen koulutusta, pystyivät hyödyntämään hyvin koulutusta ja siitä saatua teoreettista viitekehystä.

Ensimmäisen ryhmän tavoin myös opinto-ohjaajat kokivat, että organisaation – erityisesti esimiehen – antama tuki ja kannustus ammatilliselle kehittämiselle on tärkeää. Tärkeää olisi myös se, ettei lähde ”vahvistamaan sitä, missä on jo hyvä...ett kun pitäis lähteä kehittämään sitä missä on kehitettävää...” (ryhmä 3).

Niin itsereflektion kuin erilaisten ryhmien ja verkostojen antaman vertaistuen merkitys ammatillisessa kehittämisessä korostui vastauksissa. Yksi näkemys oli, että ”kun mä liityin opinto-ohjaajien yhdistyksiin, niin sitä kautta mä sain niin kuin avarrettua sitä kuvaa, missä mä nyt oikeastaan olen. Ja se lähti sit oikeastaan pikkuhiljaa siitä...(ryhmä 3).

Tämän ryhmän täydennyskoulutustarpeet liittyivät pääasiassa verkostoihin ja verkko-ohjaukseen. Erityisesti verkko-ohjaus nähtiin tulevaisuuden asiana, sillä näkemyksenä oli, ”että on syntynyt sukupolvi, joka elää suurimman osan elämästään verkossa...”

(ryhmä 3). Lisäksi sellainen koulutus ja yhteistyö kiinnostivat, jossa ”alan ihmiset vaikka ihan konkreettisesti työstäis joitain juttuja yhdessä yhteiseen käyttöön...” (ryhmä 3).

#### 7.5.4 Yhteenveto ammatilliseen kehittymiseen ja täydenniskoulutukseen liittyvistä näkemyksistä TNO -työssä

Analyysin mukaan yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuneet muutokset sekä muuttuva koulutuspolitiikka aiheuttavat TNO -työtä tekeville henkilöille jatkuvaa tarvetta itsensä kehittämiseen ja tietojensa päivittämiseen. Heidän on hallittava omien näkemystensä mukaan suurempia ja monimuotoisempia kokonaisuuksia kuin aikaisemmin. Kaikkiaan he kokevat, että TNO -työhön liittyvää tietoa on paljon ja se muuttuu nopeasti. Näin ollen kaikki haastateltavat kokivat tärkeäksi ammatillisen itsensä kehittämisen. Yleisesti tarkasteltuna ammatillisina kehittämistarpeina koettiin koulutuspoliittisten muutosten lisäksi eri kulttuurien tuntemus, monikulttuurinen ohjaus sekä tietoteknisten taitojen parantaminen. Monet koulutustarpeet olivat yhteydessä erilaisten kohderyhmien kohtaamiseen. Todennäköisesti siksi erityisesti assistentit ja sihteerit sekä kouluttajat ja koulutustarkastajat kokivat tärkeäksi kehittää omaa ihmistuntemustaan sekä psykologista osaamistaan.

Tämän teeman kohdalla eri ryhmien välillä oli nähtävissä joitakin eroja: assistentit ja sihteerit sekä kouluttajat ja koulutustarkastajat painottivat opinto-ohjaajia enemmän kokemuksen merkitystä osaamisen kehittämisessä kun taas opinto-ohjaajat kokivat ohjausalan koulutuksen antavan tärkeän pohjan omalle kehittämiselle. Lisäksi assistentit ja sihteerit sekä kouluttajat ja koulutustarkastajat puhuivat enemmän vertaisoppimisesta kun taas opinto-ohjaajat puhuivat verkostoista ja vertaistuesta osana omaa ammatillista kehittymistä. Kaikki haastateltavat kuitenkin kokivat, että erilaiset tapaamiset ja keskustelut muiden samanlaista työtä tekevien henkilöiden kanssa toimivat tärkeänä oppimisareenana omalle ammatilliselle kehittämiselle: ne voivat joko vahvistaa omia näkemyksiä tai ne voivat synnyttää muutosta omassa toiminnassa. Toisin sanoen ammatillisesti antoisimpia tapoja, joilla voi tukea TNO -työtä tekevien henkilöiden ammatillista kehittymistä ovat haastateltavien mielestä sellaiset tilaisuudet, joissa voi kollegoiden kanssa yhdessä pohtia asioita ja vaihtaa näkemyksiä ja kokemuksia.

Esimerkiksi Helakorpi ja Helander korostavat, että kasvu asiantuntijaksi on kehitymisprosessi, jossa ammattilainen reflektoi omaa osaamistaan suhteessa asiakkaisiin, työorganisaatioon, yhteistyöverkostoihin sekä taustatietämykseen, jolla he



tarkoittavat esimerkiksi tieteellisiä lähtökohtia. Heidän mukaansa asiantuntija on entistä enemmän sidoksissa toimintakontekstin eri tekijöihin: ihmisiin, asioihin ja organisaation verkostoihin. Osana kehittymisprosessia ovat myös arvoperustainen harkintakyky ja tiedon merkityksen pohdinta. (Helakorpi & Helander 2009, 5.)

Lairio, Nissilä, Puukari & Varis tutkivat ennen vuosituhannen vaihdetta opinto-ohjaajien toiveita täydennyskoulutusten sisällöiksi. Niitä olivat muun muassa koulutus ohjausmenetelmistä ja -taidoista (ohjaustekniikat, ryhmäohjaus, ohjattavien motivointi, itseohjautuvuuden ja itsetuntemuksen tukeminen sekä valinnaisuudet), ohjattavien erityistarpeiden ja ongelmien kohtaaminen, tieto- ja viestintäteknologia, tulevaisuuden hahmottaminen sekä kansainvälistyminen ja maahanmuuttajien ohjaus. Täydennyskoulutuksen toteuttamistavoiksi toivottiin sekä asiantuntijaluentoja että kollegiaalisuutta ja dialogisuutta koulutukseen osallistuvien kesken. (Lairio ym. 2001, 168–179.) Pajarisen ym. (2004, 260) arviointitutkimuksessa tapausoppilaitosten henkilöstön ohjaukseen liittyvät täydennyskoulutustarpeet olivat: ohjauksen peruskoulutus, ohjaus työmuotona, opettajien ohjaustaitojen uudistaminen, elämänhallinnan ohjaus, pedagoginen ja erityispedagoginen koulutus sekä muiden oppilaitosten hyvien käytäntöjen hyödyntäminen.

Vuonna 2006 opetusministeriön ja työministeriön asettaman valmisteluryhmän yksi toimenpide-ehdotus oli, että ohjaustehtäviä hoitavien koulutusta olisi lisättävä. Erityistä huomiota perus- ja täydennyskoulutuksessa tulisi ehdotuksen mukaan kiinnittää työelämäyhteistyön, eri tavoin hankitun osaamisen tunnistamis- ja tunnustamiskäytäntöjen, verkko-opetuksen ja aikuispedagogiikan osaamiseen. Toimenpide-ehdotuksessa painotettiin myös henkilöstön osaamisen vahvistamista monikulttuurisuuden, puutteellisen pohjakoulutuksen omaavien sekä oppimisvaikeuksista kärsivien opetus- ja ohjaustaidoissa. (Aikuisopiskelun tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen 2006, 27.)

Tässä tutkimuksessa esiin tulleita täydennyskoulutustarpeita voidaan analysoida useista eri näkökulmista. Toisaalta ne voivat kertoa yhteiskunnan muutosten johdosta tapahtuneista toimenkuvien muutoksista, mutta myös yksittäisten organisaatioiden toimintatavoista tai yksilön omista lähtökohdista. On kuitenkin todennäköistä, että ne kuvaavat haastateltavien subjektiivisia koulutustarpeita suhteessa omaan osaamiseen omassa toimenkuvassaan. Näin ollen voidaan olettaa, että koulutuksella haettaisiin tukea oman työn muutoksen hallintaan. Myös Lairio ym. (2001) toteavat, että oman työn hallinnan tukeminen on yleisestikin yksi keskeisistä täydennyskoulutuksen tehtävistä. Lisäksi kaikkien vastausten taustalla on havaittavissa, miten

kansainvälistyminen, tieto- ja viestintäteknologian käytön lisääntyminen sekä ohjattavien erityistarpeiden ja -ongelmien lisääntyminen aiheuttavat erityisesti tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyötä tekeville henkilöille täydennyskoulutustarvetta.

Kun tämän teeman tuloksia tarkastellaan Helakorven ja Helanderin (2009) ammatillisen opinto-ohjaajan asiantuntijuuden mittariston avulla, voidaan havaita kehittämisosaamisen painottuminen, erityisesti oman osaamisen kehittäminen. Tähän tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä on jatkuva tarve ja halu kehittää omaa osaamistaan sekä itsenäisesti että yhdessä työyhteisön ja verkostojen kanssa. Tämän tutkimuksen valossa näyttääkin siltä, että aikuisoppilaitoksissa tulisi kiinnittää enemmän huomiota TNO -työtä tekevän henkilöstön osaamisen kehittämiseen: ei pelkästään yksilöiden kouluttautumiseen erilaisilla kursseilla, vaan myös koko työyhteisön ohjausosaamisen kehittämiseen kollektiivisesti työn ohessa tapahtuvan oppimisen ja yhteistyön kautta.

## **8 Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä tutkimustuloksista**

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata, miltä ohjausosaaminen ja -asiantuntijuus näyttävät aikuiskoulutuksen kentällä nyt ja tulevaisuudessa. Tutkimuksen erityisenä painopisteenä oli selvittää, minkälaisia kompetensseja eri TNO -työtä tekevien henkilöiden toimenkuvissa tarvitaan, ja minkälaisia eroja ja yhtäläisyyksiä tarvittavissa kompetensseissa ilmenee. Ohjausosaamisen ja asiantuntijuuden lisäksi tutkimus kohdistui näkemyksiin aikuisohjaajan ammatillisesta kehittämisestä.

Tutkimuksen teoreettiseksi lähtökohdaksi oli tarkoituksenmukaista tarkastella ensin niitä yhteiskunnassa tapahtuneita muutoksia, joiden voidaan olettaa vaikuttaneen aikuisten ohjaukseen. Niiden lisäksi teoriaosuudessa keskityttiin tämän tutkimuksen kannalta merkitykselliseen tietoon: aikuisohjauksen, ohjausasiantuntijuuden ja -kompetenssien määrittelyyn sekä ammatilliseen kehittämiseen. Teoriaosuudessa tehtiin myös lyhyt katsaus ohjausalan koulutukseen sekä arviointitutkimuksiin ja projekteihin, jotka liittyvät TNO -työtä tekevien henkilöiden ohjausosaamiseen. Kyseisen teoreettisen viitekehyksen kautta saatiin muodostettua tämän tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukainen kokonaiskuva aikuisohjauksen kentästä.

Ensimmäinen ja toinen tutkimuskysymys liittyivät ohjausosaamiseen ja TNO -työssä tarvittaviin kompetensseihin. Tässä tutkimuksessa muodostettujen kompetenssien tarkoituksena on kuvata aikuiskoulutuksen kentällä TNO -työtä tekevien henkilöiden käytännön työssä koetut, todelliset ohjausosaamisvaatimukset. Kompetenssit on päätelty analysoimalla eri toimenkuviin liittyviä koettuja vaatimuksia ja odotuksia sekä niissä tarvittavaa osaamista haastateltavien omien näkemysten pohjalta. Lisäksi kompetenssien muodostamisen pohjaksi on käytetty TNO -työtä tekevien henkilöiden näkemyksiä ohjaustyön haasteista nyt ja tulevaisuudessa. Kaikkiaan kompetenssit on muodostettu tutkittavien niistä tiedoista, taidoista, asenteista, kokemuksista ja kontakteista, jotka mahdollistavat hyvän suorituksen tietyissä tilanteissa. Työntekijään liittyvässä määrittelyssä kompetenssikuvaukset jäävät usein liian yleiselle tasolle, ja siksi tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää niitä hieman syvällisemmin ohjauksen näkökulmasta. Teoriaosuudessa esitetyt, kansainvälisesti ohjaajille laaditut kompetenssivaatimukset toimivat vertailukohteena tämän tutkimuksen perusteella määritellyille todellisille kompetensseille erilaissa TNO -toimenkuvissa.

Kompetensseja, joita tarvitaan tämän tutkimuksen perusteella kaikissa aikuisten tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyöhön liittyvissä toimenkuvissa, ovat

- hyvät sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot: erityisesti kuuntelemisen taito sekä herkkyys havaita asioita ja niihin vaikuttavia taustatekijöitä
- asiakasosaaminen: asiakkaiden henkilökohtainen neuvonta ja ohjaus siten, että se tukee heidän omaehtoista toimintaa, asiakkaiden erilaisten tarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen, luottamuksen rakentaminen asiakkaaseen, asiakkaan huomioiminen kokonaisuudessaan (aikuisuus, elämäntilanne, kokemus), kyky asettua toisen ihmisen asemaan ja ihmisläheisyys
- kulttuurisensitiivisyys: kulttuuristen erojen tiedostaminen ja huomioiminen toiminnassa, esimerkiksi erilaisten kohderyhmien huomioiminen
- oman ammatillisen osaamisen tunnistaminen ja tiedostaminen sekä oman toiminnan rajojen määrittelemine oman osaamisen ja toimenkuvan pohjalta
- yhteistyö- ja verkostotaidot: alueellinen yhteistoiminta, yhteistyömahdollisuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen, moniammatillisuuden hyödyntäminen toiminnassa
- tieto- ja informaatioteknologian käyttöön liittyvät taidot: kyky hakea luotettavaa tietoa ja käyttää hyväkseen erilaisia tietopalveluita

- tiedon rajaaminen, hallinta ja sen välittäminen: ajankohtainen tieto koulutuksesta, työmarkkinoista, yhteiskunnallisista kysymyksistä ja jatko-ohjausmahdollisuuksista sekä ennakoitietoa tulevaisuudesta
- sisältöosaaminen: koulutusjärjestelmän tunteminen, opintososiaaliset edut, työelämä tietous, alakohtaisen substanssitetiedon hallinta, monikulttuurisuustietous, psykologinen tietous
- jatko-ohjausosaaminen: tietoa muista koulutuksen tarjoajista sekä TNO -palveluista ja siitä, minkälaista ohjausta niissä on tarjolla, tietoa aikuisopiskelijoiden tai aikuisopiskelijoiksi aikovien muista tukipalveluista, asiakkaan tarpeiden huomioiminen palvelutarpeiden arvioinnissa
- omien tietojen jatkuva päivittäminen ja omien taitojen kehittäminen sekä formaalisti että informaalisti, kyky soveltaa opittua käytäntöön, kyky jakaa omaa osaamistaan yhteisöllisesti
- kokonaisuusien hahmotuskyky sekä kokonaisuusien huomioiminen ja hallinta asiakkaan, organisaation ja yhteiskunnan tasolla
- ajankäytönhallinta ja epävarmuudensietokyky, muutoshalukkuus
- eettinen toimintatapa.

Kaikkiin toimenkuviin sisältyvä ammatillinen ohjausosaaminen muodostuu pitkälti Ruohotien ja Hongan esittämien (ks. luku 4.3.1) työelämän avainkompetenssien – kognitiiviset taidot, kommunikatiiviset taidot sekä sosiaaliset ja ihmissuhdetaidot – varaan. Edellisten lisäksi kaikissa toimenkuvissa korostuvat tämän tutkimuksen mukaan affektiivinen ja persoonapohjainen kompetenssi. Affektiivisella kompetenssilla viitataan tässä yhteydessä asennoitumiseen, arvoihin ja kunnioitukseen, toisin sanoen eettiseen ajattelutapaan. Lisäksi affektiiviseen kompetenssiin voidaan lukea TNO -työssä tarvittava muutoshalukkuus. Persoonapohjainen kompetenssi korostaa sekä TNO -työn taustalla vaikuttavia TNO -työtä tekevän henkilön omien ihmiskäsitysten merkitystä, itsetuntemuksen tärkeyttä että persoonallisia piirteitä kuten joustavuutta, luotettavuutta ja empaattisuutta. Kaikkiaan aikuisten TNO -työhön liittyvissä kompetensseissa on kyse työntekijän tiedollisista valmiuksista, menetelmällisistä taidoista, vuorovaikutustaidoista sekä asenteellisista taidoista, joista kaikissa toimenkuvissa vuorovaikutustaidot nimettiin keskeisimmäksi kompetenssiksi. Lisäksi kaikkiin toimenkuviin näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella kuuluvan samanlainen tiedon ja sisältöasiantuntemuksen tarve.

Yhteisten kompetenssien lisäksi tutkimuksessa tuli esiin myös muutamia eroja eri toimenkuvissa tarvittavista kompetensseista. Ensinnäkin tämän tutkimuksen analyysi osoittaa, että koulutussihteerit - ja assistentit tarvitsevat omien näkemystensä mukaan työssään enemmän asiakaspalveluun liittyviä ohjaustaitoja kuin muut. Tämä johtunee siitä, että heidän toimenkuvaansa liittyy vahvasti myös koulutusten markkinointi. Lisäksi asiakas ottaa useimmiten heihin ensimmäisenä yhteyttä, jolloin heihin kohdistuu runsaasti odotuksia asiakkaalta. Koulutusassistentit ja -sihteerit korostivat myös muita enemmän selkeiden neuvojen ja vastausten antamista asiakkaille. Kouluttajien ja koulutustarkastajien TNO -työssä taas tarvitaan enemmän motivointi- ja aktivointitaitoja sekä taitoa antaa palautetta epämieluisistä asioista kuin muissa toimenkuvissa. Esimerkiksi aikuisopiskelijoiden henkilökohtaiset ongelmat saattavat vaikuttaa arjen työhön siten, että niihin on puututtava. Toisaalta erityisesti kouluttajien tulee olla helposti lähestyttäviä, jotta asiakas voi itsekin ottaa mieltään askarruttavia asioita puheeksi. Lisäksi tämän ryhmän työssä korostuu ryhmäohjaamisen taidot. Opinto-ohjaajat tarvitsevat tyypillisemmin ihmisten elämänhallinnan tukemiseen ja ratkaisukeskeisyyteen liittyviä taitoja kuin muut. Heidän on myös haasteellisinta vetää raja omalle toiminnalle.

Kaikilla tässä tutkimuksessa muodostetuissa kompetensseissa on yhteneväisyyksiä kansainvälisesti ja kansallisesti laadittuihin ohjausalan kompetensseihin (ks. luku 4.3.2). Tämän tutkimuksen valossa näyttää kuitenkin siltä, että aikuiskoulutuksen kentällä ei voida tehdä selkeää jakoa siitä, mitkä esimerkiksi kansainvälisesti määritellyistä kompetensseista kuuluisivat eri toimenkuviiin. Päinvastoin ne näyttäytyvät hyvinkin laajasti kaikissa eri toimenkuvissa.

Yleisestikään ohjausalalla ei olla yksimielisiä siitä, mitkä ovat välttämättömiä tai riittäviä taitoja ohjauksen ja neuvonnan eri toiminta-alueilla ja eri asiakasryhmien parissa, tai miten ohjauksen ja neuvonnan taidot eroavat esimerkiksi myyntityön vaatimista yleisistä vuorovaikutustaidoista. Ohjaajien toimenkuvan muutos nyky-yhteiskunnassa on kuitenkin selvää, ja siksi ohjaajilta vaaditaan koko ajan uudenlaisia ammatillisia valmiuksia. Keskeinen tekijä ohjauksen toteuttamisessa on siis ohjaushenkilöstöltä vaadittava osaamisen taso: yleisesti on puhuttu opinto-ohjaajien osaamisvaatimuksista ja muun ohjaustyötä tekevän henkilöstön ohjauksellisista valmiuksista. (Kasurinen 2004, 44–45; Onnismaa 2007, 21–22.) Tämä tutkimus antaa kuitenkin aihetta pohtia, onko nykypäivänä riittävää puhua aikuisten parissa TNO -työtä tekevän henkilöstön ohjauksellisista valmiuksista esimerkiksi koulutusassistenttien ja -

sihteerien tai kouluttajien kohdalla, vai pitäisikö ennemminkin puhua osaamisedellytyksistä kaikissa aikuisten ohjaukseen liittyvissä toimenkuvissa.

Kolmas tutkimuskysymys liittyi ohjauksen asiantuntijuuteen. Edellä muodostetut kompetenssit luovat jo hyvän kuvan TNO -työtä tekevän henkilön asiantuntijuudesta. Tiivistetysti TNO -työtä tekevän asiantuntijan profiili voidaan haastateltavien näkemysten perusteella kuvata seuraavasti: Hyvä ohjausasiantuntija on moniosaaja, jolla on koulutuksen lisäksi jo elämän- ja työkokemusta takanaan. Hän on ihmisläheinen ja empaattinen, joka osaa asettua toisen ihmisen asemaan. Lisäksi hänellä on hyvät vuorovaikutustaidot. Hän toimii asiakaslähtöisesti huomioiden asiat kokonaisvaltaisesti. Hänellä on myös vahva alakohtainen tietotaito, mutta sen lisäksi hän omaa hyvät tiedonhallinta- ja tiedonhakutaidot. Hän lähestyy asioita ratkaisukeskeisesti huomioiden ihmisen psykologiset lähtökohdat ohjauksessa. Hän myös tuntee omat rajansa ohjauksessa. Lisäksi hän ymmärtää oman asiantuntijuutensa liittyvän myös toimintaympäristöön ja kulttuuriin: siihen, millaiseksi toiminnaksi ohjaus milloinkin ymmärretään, missä kontekstissa sitä toteutetaan ja minkälaiset reunaehdot siihen vaikuttavat.

Viimeinen eli neljäs tutkimuskysymys liittyi aikuisohjaajan ammatilliseen kehittymiseen. Vaikka tämän tutkimuksen analyysissa Helakorven ja Helanderin (2009) opinto-ohjaajan asiantuntijuuden kehittämisosaamisen osa-alue jäi haastateltavien puheissa melko vähäiselle huomiolle, tutkimuksen kokonaisuuden analyysi osoittaa kehittämisosaamisen kuitenkin toteutuvan kaikissa toimenkuvissa. Se, että useimmilla oli näkemyksiä oman koulutusalan tulevaisuudesta sekä yhteiskunnan ja työelämän muutoksista, kertoo kehittämisosaamisesta. Samasta kertoo myös haastateltavien kiinnostus seurata aktiivisesti alan tutkimuksia, artikkeleja ja kirjallisuutta. Oman osaamisen kehittäminen näkyi oman työn reflektointina sekä siinä, että pystyy näkemään tulevaisuudessa tarvittavia ammatillisia kehitystarpeita. Lisäksi se, että osallistuu ja on innokas osallistumaan vapaaehtoiseen koulutukseen oppimaan uutta, ja että kaikki seuraavat itsenäisesti yhteiskuntaan – erityisesti koulutukseen ja työelämään – liittyvää tietoa, kertoo heidän halustaan kehittää omaa osaamistaan. Esimerkiksi kiinnostus osallistua monikulttuurisuuteen liittyvään koulutukseen osoittaa halua kehittää omaa arvo-osaamistaan suhteessa työn asettamiin tarpeisiin. Myös se, että haastateltavat pystyivät nimeämään omia vahvuuksiaan ja haasteitaan, vahvistaa näkemystä kehittämisosaamisen toteutumisesta. Lähes kaikissa haastattelussa puhuttiin myös itsearviointista, jota voidaan pitää yhtenä itsensä kehittämisen välineenä.

Huomattavasti vähemmän haastatteluissa keskusteltiin esimerkiksi oman organisaation ohjaustoiminnan kehittämisestä kollektiivisella tasolla.

Vaikka ammattieettisyyttä ei tässä tutkimuksessa pohdittu ääneen, näkyi haastateltavien puheiden taustalla aikuisohjauksen eettinen luonne. Ensinnäkin kaikki haastateltavat korostivat TNO -työn rajallisuutta ja oman toimenkuvansa ammatillisia rajoja. Onkin tärkeää, että TNO -työtä tekevä henkilö tunnistaa oman osaamisensa ja rajallisuutensa ohjaajana, ja ohjaa aikuisen muiden asiantuntijoiden luokse silloin, kun se on tarpeellista. Toiseksi heidän omat arvonsa ja ihmiskäsityksensä tulivat esiin vastauksissa. Joskus he kokevat omat arvonsa erilaisiksi kuin ohjattavan, organisaation tai yhteiskunnan arvot ovat. Arvoristiriita voi syntyä tilanteessa, jossa esimerkiksi ohjattavan tavoitteet ja arvot eivät sovi yhteen yhteiskunnan tehokkuusarvojen kanssa. Myös monilla eri rajapinnoilla toimiminen ja oman vastuun korostaminen kertovat eettisistä pohdinnoista aikuisten TNO -työhön liittyvissä tehtävissä. Näin ollen eettinen toimintatapa on nimetty tässä tutkimuksessa yhdeksi kaikkia TNO -työtä tekeviä henkilöitä koskevaksi kompetenssiksi.

Ojasen ja Ruohotien mukaan arvoilla ja eettisillä kysymyksillä onkin ohjauksessa keskeinen asema. Heidän mukaansa ohjaajan omat arvot ja ihmiskäsitys luovat pohjan ohjaajien kasvatustajattelulle ja -filosofialle ja vaikuttavat ohjaustoimintaan usein tiedostamattomalla tasolla. Yhden näkemyksen mukaan arvo on kohteen vakiintunut merkitys yksilölle, joka ilmenee hänen valinnoissaan, sanoissaan ja teoissaan. Toisaalta arvojen voidaan ajatella toimivan ihmisen toimintaa ja suuntautumista ohjaavina yleisinä periaatteina. Arvoja ja arvostuksia heijastavat kannanotot voivat koskea muun muassa kohteen hyvyttä tai pahuutta, tavoiteltavuutta tai ei-tavoiteltavuutta, hyväksymistä tai hylkäämistä. Myös asenteilla on merkitystä ohjauksessa. Asennetta voidaan pitää suhteellisen pysyvänä ja johdonmukaisena tapana suhtautua tiettyyn kohteeseen. Asenteet ilmaisevat – avoimesti tai peiteltysti – yksilön positiivisesti tai negatiivisesti arvostamia reaktioita johonkin objektiin, henkilöön tai tilanteeseen. Keskeinen lähtökohta kaikessa ohjaustoiminnassa on ohjattavaa ja hänen arvojaan kunnioittava toiminta. (Ojanen 2009, 6–17; Ruohotie 2000, 87.)

Eri ohjausalan järjestöt – niin kansalliset kuin kansainvälisetkin – ovat julkaisseet ammattieettisiä ohjeistoja ja standardeja, joiden tarkoituksena on tarjota ohjausalan ammattilaisille suuntaviivoja ohjaustyössään kohtaamiin eettisiin tilanteisiin. Ne myös määrittelevät yksittäisen työntekijän tai ammattikunnan suhtautumisen asiakkaaseen, kollegoihin ja yhteiskuntaan yleensä (ks. IAEVG 2003, Ethical Standards; Suomen opinto-ohjaajat ry. 2002, Ohjaustoiminnan eettiset periaatteet). Useimmat

ammattieettiset ohjeet on ilmaistu yleisinä periaatteina, sääntöinä ja suuntaviivoina. Perusperiaatteet ohjauksessa ovat ihmisarvon kunnioittaminen sekä hyvinvoinnin ja tasa-arvon edistäminen. Suomessa eettiset periaatteet muodostuvat itsemääräämisoikeudesta, luottamuksellisuudesta, totuudellisuudesta, riippumattomuudesta sekä ammattitaidon kehittämisestä.

On esitetty, että ohjaus- ja neuvontatyössä etiikka voitaisiin nähdä ennalta määriteltyjen ohjeiden sijasta resurssina ja työvälineenä ohjausprosessin kaikissa vaiheissa. Lisäksi eettinen asiantuntijuus voitaisiin nähdä ihmisen henkilökohtaisena moraalitajuntana, joka edellyttää kompetenssia kohdata ja tulkita jatkuvasti vaihtelevia sosiaalisia ja kulttuurisia tilanteita sekä toimia niissä moraalitajuntansa mukaisesti. Eettisyys syntyy tiedon, arvojen ja moraaliperiaatteiden konflikteista oman reflektoinnin myötä. Etiikka on täten yksilön omaksuma ja jatkuvasti uudelleen luoma arvoja, moraalista toimintaa ja hyveitä koskeva järjestelmä, jolla hän perustelee valintojaan. Ohjausalan ammatillinen etiikka on usein erilaisten toiminnan ehtojen tunnistamista ja monesti myös ristiriitaisissa tilanteissa elämistä. Toisaalta työntekijän eettisiä valintoja ohjaa ja rajaa työelämän konteksti. (Helakorpi 2005, 47; Onnismaa 2007, 9, 110.)

## **9 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua**

Cohen ym. (2007, 150) näkevät, että yksi käytännöllinen tie saavuttaa laadullisen tutkimuksen luotettavuus on minimoida tutkimukseen vaikuttavien ennakkokäsitysten määrää niin paljon kuin mahdollista. Ennakkokäsityksiä voivat tuottaa muun muassa haastattelijan tai haastateltavan ominaispiirteet ja kysymysten sisällöt. Tutkimuksen luotettavuudessa tulisi heidän mielestään huomioida erityisesti seuraavia asioita: 1) haastattelijan omat asenteet, näkemykset ja odotukset, 2) haastattelijan taipumus nähdä vastaukset hänen omasta näkökulmastaan, 3) haastattelijan taipumus nähdä vastauksia, jotka tukevat hänen ennako-oletuksiaan sekä 4) väärinymmärtämisen mahdollisuus.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä, eli toisin sanoen uskottavuutta ja vakuuttavuutta, voidaan parantaa kriittisellä ja arvioivalla työasenteella. Kyse on siis siitä, kuinka hyvin tutkijan konstruktiot vastaavat tutkittavien tuottamia ja kuinka hyvin hän tuottaa nämä konstruktiot ymmärrettäväksi myös muille. Kaikkiaan tutkimuksen arvioinnissa tulisi huomioida koko tutkimusprosessi. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan näkemys on, että



kuvaamalla aineiston syntyminen ja empirian hankkimisessa, purkamisessa ja analysoimisessa käytetyt periaatteet mahdollisimman hyvin voidaan lisätä tutkimuksen pätevyyttä ja luotettavuutta. Muun muassa aineiston tuottamisen olosuhteet tulisi kertoa selvästi ja totuudenmukaisesti. Lisäksi heidän mukaansa laadullisen aineiston analyysissä on keskeistä luokittelujen tekeminen ja seikkaperäinen selvittäminen niiden lähtökohdista ja perusteista.

Hirsjärvi ja Hurme (2008, 184–185) puhuvat haastatteluaineiston laadusta tutkimuksen luotettavuuden yhteydessä. Heidän mukaansa laadukkuutta voidaan tavoitella miettimällä ennalta, miten tutkimukseen liittyviä teemoja voidaan syventää. Laatua parantaa muun muassa myös haastatteluaineiston nopea litterointi. Lisäksi Hirsjärven ja Hurmeen mukaan tutkimuksen on pyrittävä siihen, että se paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin mahdollista. Tämän tulee tapahtua tietoisena siitä, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon jo tietojen keruuvaiheessa, ja että kyse on tutkijan tulkinnoista, hänen käsitteistöstään, johon tutkittavien käsityksiä yritetään sovittaa. Tärkeää on, että tutkija pystyy dokumentoimaan, miten hän on päätenyt luokittamaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa juuri niin kuin hän on sen tehnyt.

Eskola ja Suoranta (2008, 208) toteavat, että erityisesti kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja. Tässä tutkimuksessa onkin pyritty kuvaamaan ja selostamaan kaikki työskentelyn vaiheet mahdollisimman huolellisesti ja läpinäkyvästi jo omissa asiayhteyksissään, joka jo sinällään parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Toiston välttämiseksi näin lopuksi kootaan vain keskeisimmät tutkimuksen luotettavuuteen liittyneet tekijät – niin sitä lisäävät kuin heikentävätkin – yhteen. Lisäksi pohditaan tutkimuksen eettisiä lähtökohtia ja niiden vaikutusta koko tutkimusprosessissa.

Ensimmäinen tämän tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä liittyy teorian rakentamiseen. Jo ennen tutkimusprosessin alkamista tutkija perehtyi huolellisesti tutkimusaiheen teoreettiseen taustaan, jonka pohjalta tähän tutkimukseen sopiva teoreettinen viitekehys pyrittiin rakentamaan yhtäältä riittävän laaja-alaiseksi, mutta toisaalta myös hyvin tarkkarajaiseksi. Teoreettista viitekehystä muokattiin tutkimusprosessin aikana useaan otteeseen, jolloin vältyttiin siltä, että jokin yksittäinen, ehkä sopimatonkin, teoreettinen lähtökohta olisi jäänyt vaikuttamaan tutkimuksen taustalle. Esimerkiksi lopulliset, tämän tutkimuksen vertailukohteena käytettävät kompetenssikehukset valittiin vasta analyysivaiheessa. Tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet pyrittiin avaamaan mahdollisimman ymmärrettäviksi sekä yleisestä että

ohjauksen näkökulmasta tarkasteltuna. Teoreettisen lähdekirjallisuuden lisäksi tutkija perehtyi useaan aiheeseen liittyvään aikaisempaan tutkimukseen. Haasteeksi osoittautui kuitenkin se, että monet aikaisemmat aiheeseen liittyvät tutkimukset olivat eri koulutusasteilta kuin kyseinen tutkimus, ja ne liittyivät pääasiassa vain opinto-ohjaukseen tai opinto-ohjaajiin. Näitä tutkimuksia päätettiin kuitenkin käyttää myös tämän tutkimuksen teoriana, korostaen kuitenkin lukijalle niiden erilaisia lähtökohtia. Lisäksi teoreettisen viitekehyksen rakentamisessa kiinnitettiin huomiota aikuisohjauksessa tapahtuneisiin muutoksiin, ja siksi lähteiksi pyrittiin valitsemaan mahdollisuuksien mukaan vain viimeaikaisimpia tutkimuksia ja ohjausalaan liittyviä teoksia.

Toinen luotettavuutta lisäävä tekijä liittyy kokonaisvaltaisesti suunniteltuun ja toteutettuun haastatteluprosessiin. Haastattelurungon rakentamisessa hyödynnettiin sekä teoreettista viitekehystä että aikaisempia tutkimuksia aiheesta. Haastattelurungon lähtökohtana oli luonnollisesti se, että tutkimuskysymyksiin saataisiin mahdollisimman selkeät ja kattavat vastaukset. Laadittu haastattelurunko myös esitettiin ja siitä muokattiin kaksi eri versiota – yksilöhaastatteluun omansa ja ryhmähaastatteluun omansa. Kohdejoukko, jolle haastattelut tehtiin, oli valittu mahdollisimman edustavaksi ja monipuoliseksi tutkimusaiheen näkökulmasta. Sekä haastattelujen toteutus että kohdejoukon valinta on kuvattu raportissa yksityiskohtaisesti.

Kolmas luotettavuutta lisäävä tekijä liittyy tarkasti toteutettuun ja raportoituun analyysiprosessiin. Analyysiprosessi pyrittiin selostamaan siten, että lukija pystyy seuraamaan ja arvioimaan sen kulkua. Täten lukija voi hahmottaa tutkimuksen etenemisen ja kokonaisuuden arvioidakseen tutkijan päättelyä sekä tulkintojen perusteita ja tekemistä. Luotettavuutta lisää erityisesti se, että tutkimuksessa käytettiin useampaa analyysimenetelmää: teemoittelua, tyypittelyä ja kvantifiointia. Kvantifioinnissa aineistoa luokiteltiin muun muassa olemassa olevien valmiiden jäsenyyksien pohjalta. Myös haastateltavien puhetapaan kiinnitettiin erityistä huomiota: tilannesidonnaisuutta etsittiin jokaisen koodatun ilmauksen kohdalla. Tutkimuksen loppuun liitettiin taulukko esimerkiksi siitä, miten aineistosta koodatuista ilmaisuista muodostettiin erilaisia luokituksia. Aineistosta tehtiin tulkintaa, joka kiinnittää haastateltavien puheen taustalla oleviin, teoriaosuudessa esitettyihin, kulttuurisiin jäsenyyksiin. Kaikkiaan tässä tutkimuksessa pyrittiin pääsemään varsinaisten havaintojen taakse eli toisin sanoen asioita ei otettu sellaisina kuin ne näyttäytyivät, vaan tutkimustuloksiin suhtauduttiin kriittisesti pohtimalla, mistä ne oikein kertovat.

Tehdyt tulkinnat ja johtopäätökset TNO -työtä tekevien henkilöiden kompetensseista on suhteutettu muihin ilmiöihin ja tutkimuksiin. Niitä peilattiin kansainvälisten tutkimusten ja selvitysten pohjalta määriteltyihin ohjaajien kompetensseihin ja kansallisiin näkemyksiin ohjausosaamisesta. Tosin tulkinnat tehtiin ensin puhtaasti aineiston pohjalta, ja vasta myöhemmässä vaiheessa otettiin muut tutkimukset ja luokittelut analyysin avuksi. Jos tutkimus olisi toteutettu teorialähtöisesti, olisi tutkimuksesta saattanut jäädä oleellisia asioita huomaamatta. Erilaiset olemassa olevat kompetenssiluokitukset sekä Helakorven ja Helanderin asiantuntijuusmittari tarjosivat kuitenkin hyvän vertailuperustan ja pohjan TNO -työtä tekevien henkilöiden kompetenssien määrittelylle.

On välttämätöntä myös kyseenalaistaa tutkimuksen luotettavuutta muutamalla kriittisellä näkemyksellä. Ensinnäkin sillä, että yksilö- ja parihaastatteluihin osallistuneet henkilöt olivat olleet juuri aikuisohjauksen perusteet -koulutuksessa, saattoi olla merkitystä heidän subjektiivisiin näkemyksiinsä tutkimusaiheesta. Toisin sanoen heidän vastauksissaan saattoi korostua koulutuksessa käsiteltyjä asioita ja näkemyksiä. Toisaalta voidaan nähdä, että koulutus antoi heille välineitä ja näkökulmia lähestyä syvällisemmin tutkittavaa ilmiötä. Heille kaikille oli esimerkiksi selkiytynyt koulutuksen aikana käsitys tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyön eroista. Jos tämä tutkimus olisi tehty ennen kyseistä lyhytkoulutusta, olisivat sen tulokset saattaneet olla kuitenkin erilaisia. Toiseksi sillä, että tutkija on mukana samassa kehittämissuhteissa tutkimukseen osallistuneiden kanssa, voi olla merkitystä tutkimuksen luotettavuuteen. Vaikka tuttuus ja yhteinen intressi voi helpottaa osaltaan vuorovaikutusta haastattelutilanteessa, saattaa se toisaalta synnyttää sosiaalisesti suotuisaa vastaamista. Muutenkin tässä tutkimuksessa ongelmallinen kysymys on ollut tutkijan positio: Samantyyppisten asioiden parissa työskentely välillä työntekijän roolissa ja välillä tutkijan roolissa saattaa heikentää tutkimuksen objektiivisuutta, sillä tutkijan työtoimenkuvan kautta muodostuneet näkemykset aikuisohjauksesta ovat voineet ohjata tulkintojen tekemistä. Muutenkin tutkimusaineistosta olisi voinut tehdä useita erilaisia tulkintoja painottamalla enemmän joitakin muita aineistosta löydettäviä ulottuvuuksia tai käyttämällä toisenlaista tutkimuskontekstia lähtökohtana.

Kaikkiaan tämän luvun alussa esitetyt kriteerit tutkimuksen luotettavuudesta ja sitä lisäävistä tekijöistä voidaan nähdä täyttyvän tässä tutkimuksessa. On kuitenkin selvää, että kaikkia haastateltavien esittämiä asioita ohjausosaamisen ja -asiantuntijuuden määrittelyssä ei varmastikaan kyetty käsitteellistämään tässä tutkimuksessa. Usein taitoja on helppo osoittaa käytännössä näyttämällä, mutta niitä on vaikea kuvata

kielellisesti. Lisäksi monia asioita jäi todennäköisesti kokonaisuudessaan piiloon jo haastattelutilanteissa. Voi olla, että jos haastateltavilla olisi ollut mahdollisuus perehtyä etukäteen haastattelukysymyksiin, olisivat he tuoneet esiin myös monia muita asioita omaan toimenkuvaansa liittyen.

Luotettavuuden lisäksi tutkimuksessa tulee kiinnittää huomiota eettisiin näkökulmiin. Tässä tutkimuksessa eettiset näkökulmat huomioitiin sekä mikro- että makrotasolla. Mikrotasolla tarkoitetaan tässä yhteydessä, että jokaista haastateltavaa arvostettiin omana itsenään, ja haastattelussa huomioitiin yksilöllisesti haastateltavan ominaisuudet ja osallistumishalukkuus keskusteluun. Makrotasolla tutkimuksen etiikka huomioitiin jokaisen organisaation lähtökohdista käsin eli aineiston analyysissä otettiin huomioon organisaatioihin liittyvät omat velvoitteet ja toimintaperiaatteet. Lisäksi tutkimusaihetta peilattiin jatkuvasti ohjauksen ammattialan olemassa oleviin näkemyksiin ohjausosaamisesta ja -asiantuntijuudesta. Tässä tutkimuksessa oli huomioitava myös kansallisten ja kansainvälisten näkemysten keskinäistä suhdetta. Koska kansainvälisten kompetenssiluokitusten taustalla on useiden eri maiden tutkimustulosten yhteenvetoa sekä tulkintaa, ja lisäksi useiden eri intressiryhmien tarpeiden yhtensovittamista, tulee eettiset näkökulmat huomioida sovellettaessa niitä tämän tutkimuksen tuloksiin.

## **10 Tutkimuksen merkitsevyys ja jatkokehittelyä**

Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa siitä, minkälaisia näkemyksiä aikuiskoulutusorganisaatioissa toimivilla eri tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyötä tekeville henkilöillä on omassa käytännön työssään tarvittavasta ohjausosaamisesta ja ohjauksen asiantuntijuudesta. Lähtökohtana oli määritellä ohjausosaamista yleisistä näkemyksistä yksityiskohtaisimpiin näkemyksiin. Tämän tutkimuksen pääajatuksena oli, että kaikkien TNO- työtä tekevien henkilöiden tutkiminen on tärkeää, koska ohjauksen nähdään kuuluvan kaikille koulutusorganisaatioissa.

Kokonaisuutena tässä tutkimuksessa määritellyt toimenkuvakohtaiset kompetenssikuvaukset muodostavat täydentävän näkökulman esimerkiksi kansainvälisten kompetenssikehyksien tarkastelulle. Muodostetuille

kompetenssikuvauksille voidaan esittää myös useita käyttötarkoituksia: 1) ne auttavat TNO -työtä tekeviä henkilöitä tunnistamaan ja rajaamaan omaa asiantuntijuuttaan suhteessa omaan toimenkuvaansa, 2) kompetenssikuvauksia voidaan hyödyntää ammatillisen itsearvioinnin tukena ja osana omaa ammatillista kehittymistä, 3) kompetenssien avulla on mahdollista määritellä TNO -henkilöstön ammatillisia kriteereitä ja ammattiprofiileja esimerkiksi rekrytointitilanteissa, 5) kompetensseja voi hyödyntää uuden työntekijän perehdytyksessä, 6) eri toimenkuvissa tarvittavien kompetenssikuvauksien perusteella voidaan työn vaatima osaaminen täyttää useamman eri TNO -työtä tekevän henkilön yhteistoiminnan avulla, sekä 7) määriteltyjä kompetensseja voidaan hyödyntää täydennyskoulutuksen ja kehittämistyön suunnittelussa.

Lisäksi tässä tutkimuksessa määritellyt kompetenssit eri toimenkuvissa toimivat johdantona kompetenssien sisältöalueiden tarkempaan tutkimukseen. Jokaista TNO -toimenkuvaa voisi jatkossa selventää vielä yksityiskohtaisemmalla työ- ja tehtävänanalyysillä: niiden avulla olisi mahdollista kuvata sekä työn sisältö että työn suoritustapa yksityiskohtaisesti. Täten olisi helpompi todentaa muun muassa TNO -työssä tarvittava moniosaaminen ja kontekstin merkitys, jotka tässäkin tutkimuksessa nousivat esiin. Myös moniammatillisuuden tarve voitaisiin tehdä näkyvämmäksi.

Yhtenä tämän tutkimuksen käytännön merkityksenä voidaan pitää sitä, että haastateltavat saivat mahdollisuuden reflektoida käsityksiään omasta työstään, itsestään TNO -työtä tekevänä henkilönä vahvuuksineen ja haasteineen, omista kehittymistarpeistaan ja työyhteisöstään. Erityisesti ryhmähaastattelu loi opinto-ohjaajille keskusteluareenan, jossa voitiin yhdessä pohtia ohjaustyössä tarvittavia kompetensseja.

Yksi jatkotutkimuksen aihe voisi liittyä aikuisopiskelijoiden näkökulmaan: siihen, miten he kokevat eri toimenkuvissa toimivien henkilöiden ohjausosaamisen ja asiantuntijuuden. Kaikkiaan, jotta aikuisten ohjaustarpeisiin osataan tulevaisuudessa vastata mahdollisimman laajan toimijaverkoston avulla, kaivataan tutkittua tietoa esimerkiksi siitä, millaisia ohjaukseen liittyviä työtehtäviä eri tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyötä tekevillä henkilöillä todellisuudessa on, minkälaista ohjausosaamista he niiden toteuttamisessa tarvitsevat ja mitä asiakkaat heiltä odottavat. Myös TNO -työtä tekevien henkilöiden pätevyyden kehittämisen pohjaksi tulee selvittää vielä tarkemmin heidän ammatilliseen osaamiseensa liittyviä asioita. Toisin sanoen tietoa osaamisesta tarvitaan, jotta pystytään määrittelemään ja ennakoimaan ohjaukseen liittyviä

tulevaisuuden koulutustarpeita kaikille niille, jotka ovat työnsä kautta tekemisissä aikuisten ohjauksen kanssa. Tämä tutkimus antaa jo alustavia tietoja ilmiöstä.

## Lähteet

Aikuisopiskelun tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen: opetusministeriön ja työministeriön asettaman valmisteluryhmän ehdotukset toimenpideohjelmaksi. 2006. Helsinki: Työministeriö. Työhallinnon julkaisu 365.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Amundson, N. E. 2005. Aktiivinen ohjaus. Opas uraohjauksen ammattilaisille. Suom. P. Auvinen. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.

Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. 1995. Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Suom. L. Lehto. Tampere: Vastapaino.

Cedefop 2009. Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe. Luxemburg: Cedefop panorama series; 164. Tulostettu 1.4.2010 <http://cedefop.europa.eu/EN/news/4362.aspx>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. 6th ed. London and New York: Routledge.

ERKKERI. 2009. Aikuisten ohjauksen perusteet -esite. Viitattu 28.9.2009 <http://www.erkkeri.info/uusi/fi/koulutukset/5op-koulutukset>

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, 26–49.

EU 2006. Recommendation of The European Parliament and of The Council (of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning). Official Journal of the European Union. L 394/10. Viitattu 9.5.2010.

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm)

Fakta tietopalvelu, 2010. WSOY:n sivistyssanakirja. Viitattu 22.4.2010. <http://ezproxy.utu.fi:2818/>.

Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS -kustannus, 43–60.

Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja, 59–82.

Helakorpi, S. 2005. Työn taidot – Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2/2005.

Helakorpi, S. & Helander J. 2009. Ammatillisen opinto-ohjaajan asiantuntijuus. Tulostettu 2.3.2010. <http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/osaamismittarit/>

Helander, J. & Seinä, S. 2002. Ammatillisen opinto-ohjaajakoulutuksen kehitysnäkymät Hämeenlinnan ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 173–176.

Herranen, J. & Penttinen, L. 2008. Aikuisopiskelijälähtöistä ohjausta etsimässä. Teoksessa M. Lähti & P. Putkuri (toim.) Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Raportteja, 32, 9–24.

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



Hänninen, S. 2006. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen identiteetin ja ammatillisen kehittymisen tukijana. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, 191–213.

IAEVG 1995. Ethical Standards. Viitattu 2.3.2010.

<http://www.iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang=2&menu=1&submenu=2>

IAEVG 2003. International ompetencies for Educational and Vocational Guidance practitioners. Tulostettu 2.3.2010.

<http://www.iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang=2&menu=1&submenu=5>

Isopahkala-Bouret, U. 2008. Asiantuntijuus kokemuksena. Aikuiskasvatus 28, 84–93.

Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit: keskusteluja 2000 -luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.

Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 40–56.

Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2002. Ohjauksen toimintapolitiikka suomessa 2002 – otteita OECD:n arviointihankkeen kansallisesta maaraportista. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–49.

Keinänen, P. 2009. Palkansaajien työajan muutokset ja työaikamuodot. Teoksessa A. Pärnänen & K.M. Okkonen (toim.) Työelämän suurten muutosten vuosikymmenet. Helsinki: Tilastokeskus, 101–119.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Juva: WS Bookwell Oy, 70–85.

Koski, L. & Moore, E. 2001. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. Aikuiskasvatus 21 (1), 4–13.

Kurikkala, H. 2006. Ohjaajan ammatillinen kasvu hyvän ohjauksen perustana. Teoksessa J. Helander (toim.) Reunamerkintöjä ohjaukseen 1. Tieteellisiä, ammatillisia ja kokemuksellisia puheenvuoroja opinto-ohjauksesta. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 8/2006, 59–65.

Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. Tampere: Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.

Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. Uuden ohjauskulttuurin haasteita korkea-asteen ohjauksen täydennyskoulutukseen. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä. Tampere: Tampere University Press, 231–250.

Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. 1999. Opinto-ohjaajan tehtäväkenttä. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 1, 19–41.

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

Lairio, M., Nissilä, P., Puukari, S. & Varis, E. 2001. Täydennyskoulutus ohjaushaasteisiin vastaajana. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 163–179.

Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Ohjaustyön kehityssuuntia. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 1, 117–121.

Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–21.

Lairio, M. & Puukari, S. 2003. Johdanto. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 5–9.

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 21.8.1998/631. Viitattu 18.4.2010.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980631>

Lehto, A-M. 2009. Työelämän laadun kolme vuosikymmentä. Teoksessa A. Pärnänen & K.M. Okkonen (toim.) Työelämän suurten muutosten vuosikymmenet. Helsinki: Tilastokeskus, 101–119.

Louhi-Jauhiainen, M. 2004. ”Opinto-ohjaaja luovii minut opintojen läpi ja opintoni elämäni tilanteiden läpi”. Opinto-ohjauksen nykytila ja kehittämistarpeet Rovaniemen ammattikorkeakoulussa. Rovaniemi: Rovaniemen ammattikorkeakoulu. Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja C 3.

Lätti, M. 2008. Johdanto. Teoksessa M. Lätti & P. Putkuri (toim.) Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Pohjoiskarjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Raportteja 32, 5–8.

Lätti, M. & Putkuri, P. 2008. Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa. Teoksessa M. Lätti & P. Putkuri (toim.) Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Pohjoiskarjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Raportteja 32, 35–50.

Mikkola, A. 2003. Ohjausalan koulutushaasteet. Teoksessa M. Lairio, & S. Puukari, (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–40.

Moitus, S. 2002. Korkea-asteen ohjauksen arviointi. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 143–155.

Mäkitalo, L. 2004. Ohjaustyön jäsentäminen ja avainosaamisen käsite. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjastyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus, 233–240.

Määttä, K. & Laaksonen, H. 2005. Opinto-ohjaajat ohjauksen ristiallokossa. Teoksessa J. Helander (toim.) Ohjaus aallon harjalla. Inspiraatioita ja innovaatioita ammatillisen opinto-ohjauksen kenttään. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2005, 11–19.

Nummenmaa, A. R. 2005. Ohjauksen osaaminen ja moniammatillinen osaaminen. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola. Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä. Tampere: Tampere University Press, 221–230.

Nummenmaa, A-R., Sinisalo, P. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2008. Askelten kuvioita. Ohjaustutkimuksen kavalkadia. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Parveke maailmaan päin. Ohjauksen maisterikoulutuksen kaksi vuosikymmentä. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, 13–40.

Numminen, U. (toim.), Yrjölä, P., Lamminranta, T. & Heikkinen, E. 2004. Opinto-ohjauksen tila aikuisoppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi 4/2004.

OECD. 2004a. Career Guidance and Public Policy: Bridging the gap. Viitattu 2.4.2010 [http://www.oecd.org/document/20/0,3343,en\\_2649\\_39263294\\_32474452\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/20/0,3343,en_2649_39263294_32474452_1_1_1_1,00.html)

OECD. 2004b. Career Guidance: A handbook for policy makers. Viitattu 2.4.2010 [http://www.oecd.org/document/20/0,3343,en\\_2649\\_39263294\\_32474452\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/20/0,3343,en_2649_39263294_32474452_1_1_1_1,00.html)

Ohjausalan maisteriohjelman opetussuunnitelma 2009–2010. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö. Viitattu 1.3.2010. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/koulutusala/ohjausala/koulutus/maisteriohjelma>

Ojanen, S. 2009. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. 5. muuttamaton painos. Helsinki: Palmenia. Palmenia-sarja 14.

Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuu: Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 91.

Onnismaa, J. 2004. Aikuisten ohjaus ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.). Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 82–97.

Onnismaa, J. 2006. Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, 11–15.

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

Opetushallitus 2010. Viitattu 18.4.2010.

[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/ammattikoulutus/nayttotutkinnot/tutkinnon\\_suorittaminen](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/nayttotutkinnot/tutkinnon_suorittaminen)

Opetus- ja kulttuuriministeriön valtakunnalliset ESR -kehittämishjelmat 2007–2013. Viitattu 7.5.2010 <http://www.minedu.fi/OPM/EU-asiat/EU-rakennerahastot/ohjelmat/>

OpinOvi, 2010. Viitattu 21.2.2010. <http://www.opinovi.fi/>

Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi 3/2004.

Parkkinen, J. 2003. Ohjaus merkitysten jäsentäjänä ja tulkitsijana. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 153–163.

Pasanen, M. 2003. Mitä ohjaus on? Teoksessa J. Matikainen (toim.) Oppimisen ohjaus verkossa. Helsinki: Palmenia-kustannus, 11–23.

Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Suom. P. Auvinen. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.

Plant, P. 1995. Economy and ecology. Teoksessa Y. Bartholomeus, E. Brongers & S. Kristensen. (toim.) The Quest for Quality. Towards Joint European Quality Norms. National Careers Guidance Information Centre, Leeuwarden, 39–42.

Puhakka, H. & Tuominen, V. 2008. Opiskelijoita ja valmistuneita. Ohjauksen koulutuksen vaiheita. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Parveke maailmaan päin. Ohjauksen maisterikoulutuksen kaksi vuosikymmentä. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, 149–158.

Putkuri, P. 2005. Monimuotoista vuorovaikutusta aikuisen oppijan tueksi. Teoksessa J. Helander (toim.). Ohjaus aallon harjalla. Inspiraatioita ja innovaatioita ammatillisen opinto-ohjauksen kenttään. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2005, 105–112.

Pärnänen, A. & Sutela, H. 2009. Tyypillisestä epätyypilliseen? Muutokset erilaisissa työsuhteissa neljänä vuosikymmenenä. Teoksessa A. Pärnänen & K-M. Okkonen (toim.) Työelämän suurten muutosten vuosikymmenet. Helsinki: Tilastokeskus, 147–170.

Rinne, R., Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Suikkanen A. 2006. Linda ja elinikäisen koulutuksen muuttuvat lähtökohdat. Teoksessa J. Mäkinen, E. olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS - kustannus, 11–22.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.

Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, 106–122.

Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Skills -julkaisu 2/2003.

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006. KvaliMOT - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Viitattu 14.12.2009. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>.

Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Stenström, M.-L. 2008. Koulutus ja työelämä. Aikuiskasvatus 28, 128–134.

Suomen aikuiskoulutuspolitiikan teematutkinta. 2002. Katsaus Suomalaiseen aikuiskoulutukseen ja OECD:n arviointiraportti. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja. Helsinki: Opetusministeriö.

Suomen opinto-ohjaajat ry. 2002. Ohjaustoiminnan eettiset periaatteet. Viitattu 29.5.2010. <http://www.sopo.fi/>

Tallqvist, A. 2002. Työvoimatoimistojen ammatillisen kehittymisen palvelut ja niiden arviointi. Teoksessa R. Vuorinen ja H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 83–98.

Toom, A. 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.). Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja, 33–58.

Toom, A. & Onnismaa, J. 2008. Johdanto. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.). Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja, 9–30.

Tynjälä, P. 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa J. Kirjonen (toim.) Tietotyö ja ammattitaito. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 85–108.

Tynjälä, P. 2008. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. Aikuiskasvatus 2/2008, (28), 124–127.

Valtion rahoittama opetustoimen henkilöstökoulutus vuonna 2010. Opetusministeriön kirje Opetushallitukselle ja lääninhallituksille. Viitattu 25.4.2010 [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe/opetustoimenkoulutus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/opetustoimenkoulutus/?lang=fi)

Valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen kehittämisen periaatteita ja painoalueita 2009–2011. Neuvottelukunnan laatima muistio. Viitattu 25.4.2010. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe/opetustoimenkoulutus/index.html?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/opetustoimenkoulutus/index.html?lang=fi)

Vanhalakka-Ruoho, M. 2002. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen koulutuksen kehitysnäkymiä Joensuun yliopistossa. Teoksessa R. Vuorinen ja H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 187–194.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2008. Parveke maailmaan päin. Kulttuuris-yhteiskunnallista ohjausta kehittämässä. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Parveke maailmaan päin. Ohjauksen maisterikoulutuksen kaksi vuosikymmentä. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, 119–129.

Vanhalakka-Ruoho, M. & Juutilainen, P.K. 2003. Ydinasiatuntijuutta ja yhteistyön kuvioita. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 113–123.



Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Mäkinen, E. olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS -kustannus, 27–42.

Vuorinen, R. 2003. Ohjauksen kehittämisen taustatekijöitä OECD:n jäsenmaissa. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 181–198.

Vuorinen, R. 2005. Opinto-ohjaajista elinikäisen ohjauksen asiantuntijoiksi. Teoksessa J. Lerkkanen (toim.) Opinto-ohjauksen tarkoitus. Opinto-ohjaajakoulutuksen 20-vuotis julkaisu. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 51, 8–12.

Vuorinen, R. & Kasurinen, H. 2002. Ohjausalan ammattilaisten koulutus Suomessa 2002. Teoksessa R. Vuorinen ja H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 165–171.

Välijärvi, J. 2004. Opinto-ohjaus tasa-arvoisen osaamisen mahdollistajana. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 21–39.

Winterton, J. 2006. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Cedefop Reference series; 64. Luxembourg; Office for Official Publication of the European Communities.

## **Liite 1: Yksilö- ja parihaastattelurunko**

### **1 Taustakysymykset:**

- Sukupuoli ja syntymävuosi?
- Missä organisaatiossa toimit ja millä nimikkeellä?
- Mitkä ovat työtehtäviäsi yleisesti?
- Millainen koulutus sinulla on?
- Millainen on työhistoriasi? Kuinka paljon sinulla on kokemusta TNO -työstä?

### **2 TNO -työn sisältö ja työtehtävät**

- Kuvaile, millaista ohjaustyötä pääasiassa teet?
- Millaisia aikuisten ohjaukseen liittyviä tehtäviä työhösi kuuluu ja kuinka paljon?
- Liittyykö työsi enemmän aikuisten tiedottamiseen, neuvontaan vai ohjaukseen?
- Miten kuvailisit yleisesti TNO -työtä omien kokemustesi perusteella (määrittely oman toimenkuvan/nimikkeen näkökulmasta)?
- Mitkä tekijät vaikuttavat mielestäsi eniten ohjaustoimintaan työssäsi?
- Millaisia ohjausmenetelmiä on käytössäsi?

### **3 Ohjausosaaminen ja tarvittavat kompetenssit TNO -työssä nyt ja tulevaisuudessa**

- Millaista osaamista ja minkälaisia taitoja tarvitset omassa TNO -työssäsi (määrittely oman toimenkuvan/nimikkeen näkökulmasta)?
- Minkälaista tietoa tarvitset omassa TNO -työssäsi (määrittely oman toimenkuvan/nimikkeen näkökulmasta)?
- Mitkä ovat mielestäsi tärkeimmät aikuisohjaajan osaamisalueet (määrittely oman toimenkuvan/nimikkeen näkökulmasta)?
- Mitkä ovat mielestäsi aikuisohjaajan tärkeimmät ominaisuudet (määrittely oman toimenkuvan/nimikkeen näkökulmasta)?
- Minkälaista osaamista mielestäsi ympäristö odottaa aikuisohjaajilta (määrittely oman toimenkuvan/nimikkeen näkökulmasta)?
- Millaista osaamista aikuisohjaaja tarvitsee mielestäsi nyt ja tulevaisuudessa (määrittely oman toimenkuvan/nimikkeen näkökulmasta)? Miksi?

#### **4 TNO -työssä kohdattavat haasteet nyt ja tulevaisuudessa**

- Mitkä asiat ovat aikuisohjauksessa vaikeita tai ongelmallisia ja mitkä helppoja (määrittely oman toimenkuvan/nimikkeen näkökulmasta)?
- Millaisia aikuisohjaukseen liittyviä ongelmia tai haasteita sinulla on ollut ja miten olet etsinyt niihin ratkaisuja?
- Millaisia vaatimuksia, tavoitteita ja odotuksia aikuisohjaukselle ja aikuisohjaajille asetetaan mielestäsi nyt ja tulevaisuudessa?
- Miten ohjaustyö on mielestäsi muuttunut? Minkälaisia haasteita tai ongelmia tulet mahdollisesti työssäsi kohtaamaan tulevaisuudessa? Mihin näkemyksesi perustuu?

#### **5 Ohjauksen asiantuntijuus**

- Mikä on näkemyksesi aikuisohjauksesta? Mitä aikuisohjaus on? Mikä siinä on keskeistä?
- Mitä on mielestäsi aikuisohjauksen asiantuntijuus, mitä se pitää sisällään ja mitä sillä tarkoitetaan?
- Millainen on mielestäsi asiantunteva aikuisohjaaja?

#### **6 Ammatillinen kehittyminen**

- Mitkä ovat omia vahvuuksiasi ja heikkouksiasi työssäsi?
- Miten arvioit omaa ammatillista osaamistasi ja missä toivoisit olevasi parempi?
- Mihin suuntaan ja miten haluaisit kehittää omaa ammatillista osaamistasi?
- Mikä on ollut tärkeää ammatillisen kasvusi kannalta? Minkä tyyppiset toimenpiteet, koulutukset, tapahtumat?
- Mitkä olisivat mielestäsi ihanteellisia tapoja tukea aikuisohjaajien ammatillista kasvua?
- Minkälaista täydennyskoulutusta haluaisit tai tarvitsisit tulevaisuudessa?

## 7 Lyhytkoulutus

- Oletko aiemmin osallistunut täydennyskoulutukseen aikuisohjauksen tiimoilta?
- Millä mielellä lähdit tähän lyhytkoulutukseen?
- Mikä on kokemuksesi koulutuksesta? (Merkitsevyys, kokemukset, odotukset, mahdolliset muutokset koulutuksen myötä).
- Muuttuivatko käsityksesi aikuisohjauksesta ja itsestäsi aikuisohjaajana? Miten uskot hyötyneesi lyhytkoulutuksesta?
- Aiotko osallistua vastaaviin koulutuksiin jatkossa?
- Miten koulutus vahvisti omaa ohjausosaamistasi ja -asiantuntijuuttasi?
- Minkälaisia asioita ja oman osaamisen kehittämistarpeita koulutus on tuonut mieleesi? Minkälaista koulutusta uskot tarvitsevasi tulevaisuudessa?

## **Liite 2: Ryhmähaastattelurunko**

### **1 TNO -työn sisältö ja työtehtävät**

- Miten kuvailisitte yleisesti TNO -työtä omien kokemustenne perusteella?
- Mitkä tekijät vaikuttavat mielestänne eniten ohjaustoimintaan työssänne?

### **3 Ohjausosaaminen ja tarvittavat kompetenssit TNO -työssä nyt ja tulevaisuudessa**

- Millaista osaamista ja minkälaisia taitoja tarvitsette omassa ohjaustyössänne?
- Minkälaista tietoa tarvitsette omassa ohjaustyössänne?
- Mitä pidätte työnne ydintaitoina ja minkälaisia merkityssisältöjä annatte eri taidoille?
- Mitkä ovat mielestänne tärkeimmät aikuisohjaajan osaamisalueet ja ominaisuudet?
- Millaista osaamista aikuisohjaaja tarvitsee mielestänne juuri nyt ja tulevaisuudessa? Miksi?

### **4 TNO -työssä kohdattavat haasteet nyt ja tulevaisuudessa**

- Mitkä asiat ovat aikuisohjauksessa vaikeita tai ongelmallisia?
- Millaisia aikuisohjaukseen liittyviä ongelmia tai haasteita teillä on ollut ja miten olette etsineet niihin ratkaisuja?
- Millaisia vaatimuksia, tavoitteita ja osaamisodotuksia aikuisohjaukselle ja aikuisohjaajille asetetaan mielestänne nyt ja tulevaisuudessa?
- Miten ohjaustyö on mielestänne muuttunut? Minkälaisia haasteita tai ongelmia tulette mahdollisesti työssänne kohtaamaan tulevaisuudessa? Mihin näkemyksenne perustuu?

### **5 Ohjauksen asiantuntijuus**

- Mikä on näkemyksenne aikuisohjauksesta? Mitä aikuisohjaus on? Mikä siinä on keskeistä?

- Mitä on mielestänne aikuisohjauksen asiantuntijuus, mitä se pitää sisällään ja mitä sillä tarkoitetaan?
- Millainen on mielestänne asiantunteva aikuisohjaaja?

## **6 Ammatillinen kehittyminen**

- Mitkä ovat omia vahvuuksianne ja kehittämiskohteitanne työssänne?
- Miten arvioitte omaa ammatillista osaamistanne?
- Mihin suuntaan ja miten haluaisitte kehittää omaa ammatillista osaamistanne?
- Mikä on ollut tärkeää ammatillisen kasvunne kannalta? Minkä tyyppiset toimenpiteet, koulutukset, tapahtumat?
- Mitkä olisivat mielestänne ihanteellisia tapoja tukea aikuisohjaajien ammatillista kasvua?
- Minkälaista täydennyskoulutusta haluaisitte tai tarvitsisitte tulevaisuudessa?

**Liite 3: Ohjausosaamisen luokittelutaulukko** (R1 = koulutusassistentit ja -sihteerit, max 5 haastattelua (merkitty rastein), R2 = kouluttajat ja koulutustarkastajat, max 4 haastattelua, R3 = opinto-ohjaajat, max 1 haastattelu)

Ilmaisu	Käsite	Alaluokka	Yläluokka	R1	R2	R3
Ajankäytön hallinta	Organisointitaidot	Ammatillinen taitotieto/substanssiosaaminen	Ammattitaidot	xxxxx	xxx	x
Tilannetaju	Ongelmanratkaisutaidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedegoginen osaaminen	Ammattitaidot	x	xx	x
Kokonaisuuksien hallinta	Ongelmanratkaisutaidot	Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen/substanssios.	Ammattitaidot	xxxxx	xxxx	x
Objektiivisuus	Ongelmanratkaisutaidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedegoginen osaaminen	Ammattitaidot	x	xx	x
Epävarmuudensietokyky	Ongelmanratkaisutaidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedegoginen osaaminen	Ammattitaidot	xxxxx	xxxx	x
Realistisuus	Ongelmanratkaisutaidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedegoginen osaaminen	Ammattitaidot		xx	x
Ratkaisukeskeisyys	Ongelmanratkaisutaidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedegoginen osaaminen	Ammattitaidot			x
Reunaehto- ja ymmärtäminen	Ongelmanratkaisutaidot	Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen/substanssios.	Ammattitaidot		xx	x
Verkostoitumisen taidot	Verkosto- ja yhteistyötaitot	Tiimityö- ja verkosto-osaaminen/työyhteisöosaaminen	Ammattitaidot	xxx	xxxx	x
Ryhmän hallinta	Sosiaaliset taidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedegoginen osaaminen	Ammattitaidot		xx	x
Ihmissuhdetaidot	Sosiaaliset taidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedegoginen osaaminen	Ammattitaidot	xxxxx	xxxx	x
Ihmisen itsetuntemuksen vahvistaminen	Sosiaaliset taidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedegoginen osaaminen	Ammattitaidot	xx	xxxx	x
Ihmisten motivointi	Sosiaaliset taidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedegoginen osaaminen	Ammattitaidot	xx	xxx	x
Luottamuksen rakentaminen	Sosiaaliset taidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedegoginen osaaminen	Ammattitaidot	x	xx	
Kyky tarttua myös epämuksuun asioihin	Sosiaaliset taidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedegoginen osaaminen	Ammattitaidot		x	
Elämänhallinnan tukemisen taidot	Taitotieto	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedegoginen osaaminen	Ammattitaidot		xxxx	x
Alakohtainen substanssiosaaminen	Taitotieto	Ammatillinen taitotieto/substanssiosaaminen	Ammattitaidot	x	xxx	
Palveluhalukkuus	Avuliaisuus	Ammatillinen taitotieto/substanssiosaaminen	Ammattitaidot	xxx		
Lisätiedon hankinta oikeilla kysymyksillä	Keskittyneisyys asiakkaaseen	Ammatillinen taitotieto/substanssiosaaminen	Ammattitaidot	xxx	xx	x
Asiakaslähtöisyys	Keskittyneisyys asiakkaaseen	Ammatillinen taitotieto/substanssiosaaminen	Ammattitaidot	xxxxx	xxxx	x
Tietotekniset taidot	Hallinnolliset taidot	Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen/substanssios.	Ammattitaidot	xxxxx	xxxx	x
Tiedonhakutaidot	Hallinnolliset taidot	Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen/substanssios.	Ammattitaidot	xxxxx	xxxx	x
Tiedonhallinta	Hallinnolliset taidot	Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen/substanssios.	Ammattitaidot	xxxxx	xxxx	x
Kuuntelemisen taito	Vuorovaikutustaidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedegoginen osaaminen	Ammattitaidot	xxxxx	xxxx	x
Ulospäinsuuntautuneisuus	Vuorovaikutustaidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedegoginen osaaminen	Ammattitaidot	x	x	
Vuorovaikutustaidot	Vuorovaikutustaidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedegoginen osaaminen	Ammattitaidot	xxxxx	xxxx	x
Neuvottelutaidot	Vuorovaikutustaidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedegoginen osaaminen	Ammattitaidot		xx	x
Kouluttamistaidot	Vuorovaikutustaidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedegoginen osaaminen	Ammattitaidot		xx	

Urahaustaidot	Vuorovaikutustaidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedagoginen osaaminen	Ammattitaidot	xx	xxx	x
Selkokieliisyys	Kielelliset taidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedagoginen osaaminen	Ammattitaidot	xx	xxxx	x
Erialaisten ihmisten kohtaaminen	Empatiakyky	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedagoginen osaaminen	Ammattitaidot	x	xxxx	x
Erialaisten tarpeiden tunnistaminen	Empatiakyky	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedagoginen osaaminen	Ammattitaidot	xxx	xx	x
Koulutusmaailman tunteminen	Substanssitieto	Ammatillinen taitotieto/substanssiosaaminen	Ammattitiedot	xxxxx	xxxx	x
Alakohtainen koulutustietämys	Substanssitieto	Ammatillinen taitotieto/substanssiosaaminen	Ammattitiedot	xxxxx	xxx	x
Koulutusten sisältöjen tunteminen	Substanssitieto	Ammatillinen taitotieto/substanssiosaaminen	Ammattitiedot	x	xx	
Monikulttuurisuustuntemus	Substanssitieto	Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen/substanssios.	Ammattitiedot	xxxx	xxxx	x
Opintososiaaliset etuudet	Substanssitieto	Ammatillinen taitotieto/substanssiosaaminen	Ammattitiedot	xxx		
Osaa ohjata oikeaan paikkaan	Substanssitieto	Ammatillinen taitotieto/substanssiosaaminen	Ammattitiedot	xxxxx	xxxx	x
Rahoitusmuodot/vaihtoehtojen tunteminen	Substanssitieto	Ammatillinen taitotieto/substanssiosaaminen	Ammattitiedot	xxxxx	xxxx	x
Tietoa nykytilanteesta yhteiskunnassa	Substanssitieto	Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen/substanssios.	Ammattitiedot	xxxxx	xxxx	x
Tietoa tulevaisuudesta, ennakoitietoa	Substanssitieto	Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen/substanssios.	Ammattitiedot	xxx	xxxx	x
Tuntee oman talon tavat	Substanssitieto	Talous- ja hallinto-osaaminen/työyhteisöosaaminen	Ammattitiedot	xx	xx	
Työelämä tietous	Substanssitieto	Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen/substanssios.	Ammattitiedot	xxxxx	xxxx	x
Työssäoppimisen tunteminen	Substanssitieto	Ammatillinen taitotieto/substanssiosaaminen	Ammattitiedot		xxx	
Psykologinen tietous	Substanssitieto	Ammatillinen taitotieto/substanssiosaaminen	Ammattitiedot	xxxxx	xxxx	x
Ystävällisyys	Sosiaaliset taidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedagoginen osaaminen	Ammatti-identiteetti	xx		
Omien tunteiden hallinta	Sosiaaliset taidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedagoginen osaaminen	Ammatti-identiteetti	xx	x	
Tasa-arvoisuus asiakkaan kanssa	Sosiaaliset taidot	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedagoginen osaaminen	Ammatti-identiteetti	xx	x	x
Tunneäly	Sos. taidot/empatiakyky	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedagoginen osaaminen	Ammatti-identiteetti	x	x	x
Pitää pystyä lukemaan se henkilö	Intuitio	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedagoginen osaaminen	Ammatti-identiteetti	xxx	x	
Asettua toisen ihmisen asemaan	Empatiakyky	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedagoginen osaaminen	Ammatti-identiteetti	xxxxx	xxxx	x
Asiakkaan auttamisen halu	Avuliaisuus	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedagoginen osaaminen	Ammatti-identiteetti	xx		
Asiakkaan ottaminen tosissaan	Vastuuntunto	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedagoginen osaaminen	Ammatti-identiteetti	xxxxx	xxxx	x
Asiakkaan tukeminen	Vastuuntunto	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedagoginen osaaminen	Ammatti-identiteetti	xx	xxx	x
Sitoutuminen	Vastuuntunto	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedagoginen osaaminen	Ammatti-identiteetti		x	
Vastuullinen toiminta	Vastuuntunto	Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen/substanssios.	Ammatti-identiteetti	xxx	xx	x
Aikuisuus	Persoonalliset kyvyt	Ammatillinen taitotieto/substanssiosaaminen	Ammatti-identiteetti	xx	x	
Elämäkokemus	Persoonalliset kyvyt	Ammatillinen taitotieto/substanssiosaaminen	Ammatti-identiteetti	xx	xx	
Tunnollisuus ja tarkkuus työssä	Persoonalliset kyvyt	Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen/substanssios.	Ammatti-identiteetti	xxxx	x	
Rauhallinen asennoituminen	Persoonalliset kyvyt	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedagoginen osaaminen	Ammatti-identiteetti	xxx		x
Ripeys toiminnassa	Persoonalliset kyvyt	Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen/substanssios.	Ammatti-identiteetti	xxxxx		x



Helposti lähestyttävä	Persoonalliset kyvyt	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedagoginen osaaminen	Ammatti-identiteetti	xx
Itsetietoisuus	Persoonalliset kyvyt	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedagoginen osaaminen	Ammatti-identiteetti	xxxx x
Joustavuus	Persoonalliset kyvyt	Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen/substanssios.	Ammatti-identiteetti	x
Jämäkkyys	Persoonalliset kyvyt	Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen/substanssios.	Ammatti-identiteetti	x x
Kärsivällisyys	Persoonalliset kyvyt	Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen/substanssios.	Ammatti-identiteetti	xxx
Kiinnostunut ihmisistä	Ihmisläheisyys	Ohjaukselliset taidot/ohjauspedagoginen osaaminen	Ammatti-identiteetti	xxxxx xxxx x
Kiinnostus työnsä kehittämisestä	Muutoshalukkuus	Oman osaamisen kehittäminen/kehittämisaosaaminen	Ammatti-identiteetti	x
Moniosaaminen				xxxxx xxxx x