



ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.91517>

Mihin oppilaita ohjataan? Opinto-ohjauksen rationaliteetit peruskouluun opetussuunnitelmien perusteissa

Janne Varjo, Mira Kalalahti & Jussi Silvonon

Opinto- ja uraohjaus on noussut poliittiselle agendalle sekä OECD:n kaltaisten ylikansallisten toimijoiden piirissä että suomalaisissa koulutus- ja työvoimapolitiittisissa keskusteluissa. Ohjauksen tarvetta on yleisesti perusteltu koulutuksellisten ja työvoiman kohtaantoa ja nuorten sosiaalistumista koskevien ongelmien lukuisuudella. Artikkelissa analysoidaan opinto-ohjaukselle asetettujen sisältöjen ja tavoitteiden perusteluja peruskoulun opetussuunnitelmateksteissä Suomessa. Aineistona toimivat kaikki peruskoulussa käytössä olleet opetussuunnitelman perusteet (5 kpl vuosilta 1970–2014). Lähestymistapamme painottaa kontekstin (peruskoulu) ja ajallisuuden (suomalaisen koulutus- ja yhteiskuntapolitiikan periodisointi) merkitystä. Tarkastelemme peruskoulun opinto-ohjausta hallintana, joka perustuu tietyille moraalisisille ja ideologisille perusteille, rationaliteeteille. Analyysimme tulokset osoittavat, että ylikansalliset tietoyhteiskunnan, elinikäisen oppimisen ja tasa-arvon diskurssit ovat asettaneet oikeutuksen peruskoulussa annettavalle opinto-ohjaukselle sekä muokanneet sen tavoitteiden ja sisältöjen perusteluja koko tarkastelemamme ajan. Analyysimme kuvaa miten Suomessa 1970–1980-luvuilla muotoutuneet opinto-ohjauksen rationaliteetit ovat saaneet uudenlaisia painotuksia 1990-luvulta alkaen.

Johdanto

Katkokselliset koulutuspolut, pitkittyneet siirtymät koulutuksesta työelämään sekä koulupudokkuus ovat toistuvasti yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa, koulutuspolitiikassa sekä OECD:n ja Euroopan Unionin piirissä esiin nousevia haasteita. Opinto- ja uraohjauksen tarvetta (jatkossa *ohjaus*) on perusteltu koulutuksellisten ja työvoiman kohtaantoa ja nuorten sosiaalistumista koskevien ongelmien lukuisuudella. Ohjaus on monitahoinen ja toiminnallisesti laaja kokonaisuus, jonka avulla pyritään ehkäisemään nuorten oppimis- ja opiskeluongelmien syntyä, tukemaan koulutuksesta työelämään siirtymistä sekä turvaa-

maan koulutuksellista tasa-arvoa (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015; Watts ym. 2010; OECD 2002; 2018).

Ohjauksen tavoitteet ovat hyvin laajoja ja monisyisiä. Esimerkiksi OECD:n *Mapping the Future* -raportissa ohjaus jaetaan *opintojen ohjaukseen, uraohjaukseen, henkilökohtaiseen ohjaukseen ja yhteiskuntaan liittyvään ohjaukseen*. Opintojen ohjauksella edistetään oppimaan oppimista ja ohjataan koulutusvalintoja. Uraohjauksessa keskitytään uravalintaan ja -tavoitteisiin sekä pyritään helpottamaan siirtymää koulusta työelämään. Henkilökohtaisessa ohjauksessa työsetetään tunneperäisiä tai itsetuntemukseen liittyviä kysymyksiä. Yhteiskuntaan liittyvässä ohjauksessa keskitytään urasuunnitelmien toimeenpanoon liittyvien ongelmien, esimerkiksi opintotukiasioiden ratkomiseen. (OECD 1996.)

Ohjaus on noussut koulutus-, työvoima- ja nuorisopolitiikan agendoille myös Suomessa: yleisenä pyrkimyksenä on ollut tehostaa viiveisiä ja katkonaisia siirtymiä koulutuksesta työelämään. Muihin OECD-maihin verrattuna Suomessa nuoret opiskelevat toisella asteella pitkään sekä aloittavat korkeakoulutuksen keskimääräistä vanhempina ja useampien väli-vuosien jälkeen. Matalasti koulutettujen nuorten on puolestaan vaikea löytää töitä korkeakoulutusta edellyttävän tietotyön markkinoilla ja NEET-nuorten (Not in Education, Employment or Training) määrä on pysynyt korkeana. (OECD 2019a; b.) OECD onkin korostanut Suomen tarvetta tehostaa esimerkiksi toisen asteen mentorointi- ja tukijärjestelmää, arvioida oppivelvollisuuden pidentämistä sekä kehittää opiskelupaikkojen ulkopuolella toimivia tukijärjestelmiä (OECD 2019b).

Vastauksena näihin haasteisiin pääministeri Sanna Marinin (sd.) hallituksen ohjelman mukaisesti oppivelvollisuusikä korotetaan 18 ikävuoteen. Tämä tapahtuu rakentamalla oppivelvollisuuden sisään erilaisia opinto- ja tukimuotoja, jotka voidaan sisällyttää toisen asteen tutkintoihin. Tällaisia ovat esimerkiksi kymppiluokat, kansanopistot, työpajatoiminta, kuntoutus ja valmentavat koulutukset. Hallitusohjelman mukaisesti varmistetaan, että jokainen peruskoulun päättävä nuori suorittaa toisen asteen koulutuksen. Tämä edellyttää tehokasta ja päämäärätietoista ohjaamisen kehittämistä: ”Vahvistetaan ohjausta ja opiskelu-huollon palveluita sekä peruskoulun mahdollisuuksia tarjota jokaiselle riittävät valmiudet suoriutua toisen asteen koulutuksesta” (Valtioneuvosto 2019, 164).

Tämän artikkelin fokuksessa on peruskoulussa annettava opinto-ohjaus. Analysoimme ohjaukselle asetettujen sisältöjen ja tavoitteiden oikeutuksia ja perusteluita peruskoulun opetussuunnitelmateksteissä. Aineistona toimivat kaikki peruskoulussa käytössä olleet opetussuunnitelman perusteet (1970–2014). Tarkastelemme peruskoulun opinto-ohjausta hallinnan välineenä, joka perustuu tietyille moraalisisille, episteemisille ja idiomaattisille perusteille, *rationaliteeteille* (Miller & Rose 2010).

Opinto- ja uraohjauksen ylikansalliset diskurssit

Ohjauksen tavoitteiden ja sisältöjen sekä niitä ohjaavien politiikkojen tutkimus on nostanut esiin opinto- ja uraohjauksen järjestämistä hallitsevia ylikansallisia diskursseja. Ymmärrämme ne normatiivisena kehyksenä; ne läpileikkaavat koulutuksen hallinnan toimijat, toiminnat sekä eri hallintotasot (Dale ym. 2016). Ne välittävät esimerkiksi ohjauksen reformeja ympäri maapalloa ja muokkaavat monenlaisissa sosiaalisissa ja poliittisissa olosuhteissa toimivia, erilaisen historian käsittäviä järjestelmiä. Globaalit ohjauksen sekä siihen liittyvän politiikan tekemisen diskurssit (travelling policies) kohtaavat jo olemassa olevia kansallisia, alueellisia ja paikallisia käytäntöjä (embedded policies). Tässä prosessissa globaalit diskurssit saavat vaihtelevia paikallisia tulkintoja ja ilmenemismuotoja. (Ozga &

Jones 2006.) Analyysimme kannalta on tärkeä huomata, että eri konteksteissa muutosten oikeuttaminen ja perusteleminen eivät välttämättä tapahdu yhteneväisillä tavoilla.

Ensimmäinen laajasti tunnustettu diskurssi koskee työn ja työn järjestyksen muutoksia. Tietoyhteiskunta (knowledge-based economy) on kehittynyt yhteiskunta, joka hyödyntää tehokkaasti tietoverkkoja ja -teknologiaa sekä tuottaa suuria määriä tieto- ja viestintätuotteita sekä tietopalveluita. Samanaikaisesti tietoyhteiskunnan työurat ovat muuttuneet katkonnaisiksi ja työn organisoimiseen on tullut uusia jakoja. Tietoyhteiskuntakehityksen onkin nähty asettavan uusia haasteita opinto- ja uraohjaukselle. (Roberts 2013; Bergmo-Prvulovic 2014; Patton & McMahon 2006.)

Toiseksi, elinikäisen oppimisen (lifelong learning) diskurssin muokkaama ohjaustyö voidaan nähdä vastauksena eurooppalaisten tietoyhteiskuntien tarpeisiin (Bengtsson 2015; Bergmo-Prvulovic 2014). Tietoyhteiskunnan näkökulmasta asetetut tavoitteet suuntaavat ohjausta kohti kilpailukyky-yhteiskuntaa, inhimillistä pääomaa ja taloudellista kasvua. Tietoyhteiskunnassa ohjaus korostaa avaintaitojen (key competencies) tunnistamista sekä niiden jatkuvaa uudistamista elinikäisen oppimisen avulla (Dale ym. 2016). Siksi yksilöllisiä tarpeita korostavat ohjauspolitiikat ovat kehittyneet kohti käyttäjälähtöisiä ohjauspalveluita (demand-led skills system) (Watts 2013).

On kuitenkin huomattava, että tehokkuutta ja taloutta painottavien diskurssien lisäksi ohjauksella on nähty olevan myös *sosiaalisia tavoitteita*: opinto- ja uraohjauksella voidaan edistää sosiaalisen liikkuvuuden ja mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista (Watts 2013; ks. myös Sultana 2014). Käytännössä diskursiiviset kamppailut ohjauksen merkityksistä käydään erityisesti taloudellista tehokkuutta ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta painottavien näkökulmien välillä (Hooley ym. 2018).

Edellä mainittujen diskurssien lisäksi uudet hallinnan muodot (new governance) (Dale ym. 2016) korostavat ohjauksen järjestämisen hajauttamista useille sektoreille ja hallintotoimille. Hajauttamiskehityksen myötä ohjauksen tavoitteet moninaistuvat ja kokonaisuuden hallinnointi monimutkaistuu. Jotta ohjaustyötä tehtäisiin jonkinlaisten yhteen sovitettavien periaatteiden pohjalta, ohjauspalvelujen järjestämisestä on arvioitava yhä tarkemmin (Bergmo-Prvulovic 2014). Ohjaustyön *arviointi* onkin noussut yhdeksi EU:n keskeisistä kehittämistavoitteista (Bengtsson 2015).

On kuitenkin huomattava, että ylikansalliset ohjauksen diskurssit eivät ole välttämättä kiistattomia ja jaettuja, kaikkien hyväksyttävissä. A. G. Watts (2002) kuvaa ohjauksen sisällöistä ja tavoitteista käytävää kamppailua yhteiskunnallisen ja yksilöllisen lähestymistavan sekä muutokseen tähtäävän ja vallitsevia olosuhteita säilyttämään pyrkivien ideologioiden välisenä ristivetona.

Opetussuunnitelman perusteet arvovaltaisena asiantuntijapuheena

Kouluissa ja oppilaitoksissa toteutettavan ohjauksen järjestämisen käytännöt poikkeavat merkittävästi eri valtioiden välillä. Eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkoston laatimassa raportissa (ELGPN 2012, 21) esitetään kolme tapaa toteuttaa ohjausta oppivelvollisuuskoulutuksessa: Opinto-ohjausta harjoitetaan tyypillisesti joko lukujärjestykseen kuuluvana oppiaineena tai opetussuunnitelmaan kuuluvana, useampaan aineeseen integroituna kokonaisuutena; kolmas vaihtoehto on harjoittaa ohjausta opetussuunnitelman ulkopuolisena toimintana. Suomalainen ohjauksen opetussuunnitelman perusteiden avulla tiukasti oppilaiden lukujärjestyksiin ja koulutusjärjestelmän rakenteisiin integroiva malli on herättänyt kansainvälistä kiinnostusta. Vuoden 2008 Euroopan Unionin jäsenvaltioiden

päätöslauselman jälkeen useat muut EU-maat ovat käynnistäneet toimenpiteitä ohjauksen ottamiseksi osaksi opetussuunnitelmien perusteita (Council of the European Union 2008).

Ymmärrämme opetussuunnitelman perusteet hallinnollisiksi asiakirjoiksi, joissa määritellään opetuksen ja peruskoulussa annettavan ohjauksen tavoitteet, keskeiset sisällöt, opetukseen käytettävä aika ja työtavat sekä oppimisen arviointi. Niihin on valikoitu se virallinen tieto, jonka uusien sukupolvien ja kansalaisten halutaan omaksuvan (Apple 1979). Ari Antikaisen, Risto Rinteen ja Leena Kosken (2013) mukaan opetussuunnitelman perusteet tiivistävät koulutuksen yhteiskunnalliset päämäärät sekä oletukset lasten, nuorten ja aikuisien tarvitsemista tiedoista, taidoista ja asenteista.

Hannu Simolan (2015; ks. myös Foucault 2005) mukaan opetussuunnitelman perusteissa on kyse vakavasta puhetoiminnasta, jossa asiantuntijat puhuvat auktoriteetteina; käytännöistä, jotka systemaattisesti muodostavat kohteita, josta ne puhuvat. Opetussuunnitelman perusteet ovatkin enemmän kuin pelkkä kirjoitettu teksti – niihin sisältyy myös yhteiskunnallisesti vaikuttavia käytäntöjä. Kysymys on kielen ja sen vaikutusten, tekstin ja todellisuuden, puheiden ja tekojen, sanojen ja asioiden välisestä suhteesta.

Simolan (2015; ks. myös Mäkelä ym. 2017) mukaan opetussuunnitelman perusteiden kaltaisella arvovaltaisella asiantuntijapuheella on ainakin kolmenlaisia vaikutuksia. Ensinnäkin määrittäessään mikä on ”totta”, se määrittää samalla mikä on kiinnostavaa ja tärkeää. Samalla se tulee ilmaiseeksi mistä ei puhuta edellä mainituissa merkityksissä. Toiseksi opetussuunnitelman perusteet oikeuttaa ja legitimoit tiettyjä konkreettisia tekoja ja toimenpiteitä. Se tekee monista käytännöllisistä ratkaisuista ja valinnoista itsestään selviä ja luonnollisia. Kolmanneksi opetussuunnitelman perusteilla on kokonaisvaltainen pyrkimys ja kyky määrittää ihmisten käsitystä menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta – ja samalla heidän identiteettiään ja itseymmärrystään.

Rationaliteetit opinto- ja uraohjauksen sisältöjen ja tavoitteiden analysoinnin teoreettisena työkaluna

Peter Miller ja Nikolas Rose (2010) sekä Mitchell Dean (1999) ovat analysoineet hallintaa jälkimodernissa yhteiskunnassa tarkastelemalla sen perustana olevia rationaliteetteja. Yksinkertaistetusti *rationaliteetit* merkitsevät tapoja ymmärtää ja jäsentää maailma; ne ovat erityisiä järjelyn tapoja, jotka koskevat sitä, kuinka hallintaa tulisi harjoittaa tietyssä ajassa ja paikassa. Tässä artikkelissa näemme ohjauksen yleisesti koulutus- ja työurien hallintana. Rationaliteetit ymmärrämme puolestaan erilaisina lähtökohtina ja perusteluina ohjauksen sisältöjä ja tavoitteita koskeville kannanotoille.

Rationaliteeteilla on aina tiettyjä peruspiirteitä. Rosen (1999; Dean 1999; Kaisto & Pyykkönen 2010) mukaan niillä on tunnistettava *moraalinen muoto*, joka ohjaa tietyn instituution, ryhmän tai yksilön joko toisiinsa tai itseensä kohdentamia hallintakäytäntöjä. Rationaliteetin moraalinen muoto pyrkii vaikuttamaan käsityksiin siitä, mikä on hyvää, haluttavaa ja toivottavaa suhteessa vallitseviin olosuhteisiin. Samalla ne ilmentävät käsityksiä legitimiin vallan luonteesta ja alasta, sen jakamisesta eri toimijoiden kesken sekä niistä periaatteista, joiden tulisi ohjata vallan harjoittamista.

Toiseksi, rationaliteetin *episteeminen luonne* on artikuloitu suhteessa johonkin käsitykseen hallinnoitavan kohteen – esimerkiksi talous, työ, koulutus – olemuksesta. Se saa ilmaisunsa suhteessa siihen, miten hallinnan kohde ymmärretään esimerkiksi asiantuntijatietoon perustuen (Kaisto & Pyykkönen 2010).

Kolmanneksi, rationaliteetit ovat *idiomaattisia*: niillä on oma kielensä omine sanastoineen ja puhetapoineen. Rationaliteetteja voidaan tarkastella niiden käyttämien ilmaisujen tai sanastojen (esimerkiksi metaforien tai retoriikan) avulla. On myös huomattava, että rationaliteetit ovat käännettävissä: ne voivat toimia monissa eri yhteyksissä ja saada useita erilaisia teknisiä ilmenemismuotoja.

Tutkimustehtävä, aineisto ja menetelmä

Analysoimme tässä artikkelissa peruskoulun opetussuunnitelma-asiakirjoissa (myöhemmin *opetussuunnitelmien perusteissa*) esiintyviä opinto-ohjauksen sisältöjä ja tavoitteita koskevia oikeutuksia ja perusteluita. Tarkastelemme millaisille rationaliteeteille ne joko eksplisiitisti luettuna tai implisiitisti tulkittuna perustuvat.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

- Miten ylikansalliset ohjauksen diskurssit ovat muokanneet peruskoulun opintosuunnitelmien perusteissa rakentuvia suomalaisia opinto-ohjauksen rationaliteetteja?
- Miten opinto-ohjauksen suomalaiset rationaliteetit rakentuvat moraalisesti, epistemologisesti ja idiomaattisesti opetussuunnitelman perusteissa?

Artikkelin aineistona toimivat kaikki peruskoulussa käytössä olleet opetussuunnitelman perusteet (Valtioneuvosto 1970a; b; Kouluhallitus 1985; Opetushallitus 1994; 2004; 2014). Tutkimuksen kattama ajanjakso (1970–2014) on analyttisesti jaoteltu kahdeksi toisistaan erottuvaksi aikakaudeksi (1970- ja 1980-luvut ja 1990- ja 2010-luvut) suomalaisen koulutus- ja yhteiskuntapolitiikan yleispiirteiden mukaisesti (Ahonen 2003; Varjo 2007). Lähestymistapamme korostaa kontekstin (peruskoulu) ja ajallisuuden (suomalaisen koulutus- ja yhteiskuntapolitiikan periodisointi) merkitystä.

Analysoimme opetussuunnitelmien perusteita diskursiivisen luennan avulla (ks. Brunila & Ikävalko 2012). Lueimme tutkimusaineistoamme kielellisesti rakentuneina, historiallisesti, sosiaalisesti ja institutionaalisesti muuttuvina ja vaihtelevina tapoina määritellä tietoa ja totuuksia. Ne käsitteellistävät ja muokkaavat todellisuutta sellaisilla tavoilla, että ihmisten elämän ja toiminnan ohjaaminen sekä arviointi käyvät mahdolliseksi. Opetussuunnitelman perusteet täsmentävät hallinnan kohteet ja päämäärät sekä antavat ohjeita siitä, kuinka asetetut tavoitteet saavutetaan. Ne toimivat linkkinä diskurssien ja käytännön toimenpiteiden välillä sekä samalla konkretisoivat yleisellä tasolla artikuloituja tavoitteita sillä tavoin, että niitä voidaan soveltaa ihmisten ja yhteiskunnan hallinnoinnissa. (Vrt. Miller & Rose 2010; Rose 1999.)

AmmatINVALINNAOHJAUksen varhaisvaiheet ja opinto-ohjauksen rationaliteetit peruskoulun opetussuunnitelmissa 1970- ja 1980-luvuilla

Opinto-ohjauksen juuret Suomessa ovat 1930-luvulta alkaen työnvälitystoimistojen kansalais- ja keskikoulujen oppilaille suuntaamassa *ammatINVALINNAOHJAUksessa*. Helsingissä avattiin vuoden 1937 alussa työnvälitystoimistoon alle 18-vuotiaiden ohjaukseen erikoistunut nuoriso-osasto, jossa ensimmäinen ammatINVALINNAOHJAAJA aloitti vastaanottonsa syksyllä 1939. Kansakoulun jatkoluokkalaisten järjestelmällinen neuvonta- ja ohjaustoiminta sekä henkilökohtainen ohjaus alkoivat Helsingissä lukuvuonna 1946–1947; oppikoululaiset pääsivät osallisiksi toiminnasta syksystä 1949 lähtien. Laki ammatINVALINNAOHJAUksesta (L 43/1960) astui voimaan vuoden 1961 alusta asettaen ohjauksen kaikkia kuntia koskevaksi

velvoitteeksi ja erottaen sen periaatteellisesti työnvälityksestä. (Selin 2017; Kalalahti & Varjo 2020.)

Peruskoulu-uudistuksen myötä *opinto-ohjaus* syrjäytti paradigmaattisesti ammatinvalinnanohjauksen ja vakiinnutti asemansa tuntijaossa ja opetussuunnitelman perusteissa mainittuna oppiaineena. Tästä eteenpäin ohjauksen tavoitteet ja sisällöt on asetettu peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Koski 2015). Komiteatyönä vuonna 1970 syntynyt kaksiosainen peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö (Valtioneuvosto 1970a; b) kuvasti toisen maailmansodan jälkeistä suunnitteluvaltiota. Se on laaja ja tarkka ohjausdokumentti, jonka tarkoituksena oli taata kaikille oppilaille yhtäläiset tiedolliset ja taidolliset valmiudet koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon ideologian hengessä. (Ahonen 2003; Varjo 2007.) Risto Rinteen (1984) mukaan esitetyt pedagogiset ratkaisut nojautuivat yhteiskunnalliseen kokonaissuunnitteluun ja tavoitteeseen demokratisoida yhteiskuntaa.

Vuoden 1970 opetussuunnitelmakomitean mietinnössä ohjauksen järjestämisen vastuut ja velvollisuudet olivat selkeitä, jäsenettyjä ja yksityiskohtaisesti artikuloituja. ”Oppilaaseen peruskoulussa kohdistuvat ohjaustoimet” (Valtioneuvosto 1970a, 180) voidaan ryhmittää kolmeen pääalueeseen: *kasvatukselliseen*, *opetukselliseen* ja *ammatinvalinnan ohjaukseen*. Kasvatuksellisen ohjauksen yleistavoitteena oli auttaa oppilasta kehittymään itsenäiseksi, aktiiviseksi, sopeutumiskykyiseksi ja persoonallisuudeltaan ehjäksi yksilöksi, jolla oli edellytykset jatkuvaksi kehittämiseksi itseään ja osallistua myös yhteisön kehittämiseen. Opetuksellisen ohjauksen tavoitteena oli auttaa oppilasta kehittämään työtapojaan ja valitsemaan kykyjään ja harrastuksiaan vastaavia opintojen kohteita. Tällä tavoin ohjauksen keinoin pyrittiin parantamaan oppilaan mahdollisuuksia käyttää hyväkseen koulun tarjoamaa opetusta. Ammatinvalinnan ohjauksen tavoitteena oli puolestaan tukea oppilasta pääsemään selville taipumuksistaan ja harrastuksistaan, laatimaan koulutus- ja ammattiuraansa koskevia suunnitelmia ja tekemään niiden vaatimia päätöksiä sekä toteuttamaan niitä. (Valtioneuvosto 1970a, 180.)

Seurailen 1980-luvun puolivälissä alkanutta yleistä hallinnon hajauttamiskehitystä opetussuunnitelman perusteet määrittivät ohjausta yhä väljemmin. Siirtymä keskitetystä normiohjauksesta kohti tulosjohtamista tarkoitti muun muassa sitä, että peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 esitteli kuntakohtaisen opetussuunnitelman laadinnan suuntaviivat. (Ahonen 2001; Varjo 2007.) Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet silloittivat kehitystä vanhasta keskusjohtoisesta hallintajärjestelmästä kohti uutta, hajautettua järjestelmää. Ohjauksen käytäntöjen pysyessä pitkälti ennallaan sen tavoitteita ja sisältöjä koskevat muutokset kuvaavat jonkinlaista yleistä hallinnon hajauttamiskehitystä myötäilevää siirtymävaihetta.

Yhdessä vuosien 1970 ja 1985 opetussuunnitelman perusteet voidaan nähdä kokonaisuutena, joka määrittä ohjaukselle asetettuja sisältöjä ja tavoitteita peruskoulun alkuvaiheessa – sekä artikuloi niiden taustalla vaikuttavia rationaliteetteja. 1970- ja 1980-lukujen opetussuunnitelmien perusteissa ohjaukselle asetetut tavoitteet ja sisällöt määrittäivät tyypillisesti tasa-arvon ja kehittyvän tietoyhteiskunnan sekä siihen kytkeytyvän elinikäisen oppimisen välisessä vuorovaikutuksessa.

Mahdollisuuksien tasa-arvon rationaliteetti: ohjaus osana universalistista peruskoulua

Opetussuunnitelman perusteiden analyysin ensimmäisenä rationaliteettina kuvaamme *tasa-arvon rationaliteetin*, joka asetti 1970-luvulla ohjauksen järjestämiselle lukuisia laaja-alaisia velvoitteita. Vuoden 1970 opetussuunnitelmakomitean mietinnössä (Valtioneuvosto 1970a) erilaiset esimerkiksi demokratiaan, turvallisuuteen, opiskelutilanteisiin, yhteistoi-

mintaan ja kouluympäristöön liittyvät kysymykset nostettiin esille esimerkkeinä ”perustavanlaatuisten sosiaalisten sääntöjen alaisesta yhteistoiminnasta”, jolla on moraalista merkitystä erityisesti kasvatuksellisessa ohjauksessa:

Oppilaiden tulee saada edellytystensä mukaan osallistua luokkayhteisön ja kouluyhteisön sääntöjen laadintaan, ja heidän tulisi hyväksyä yhteisesti laaditut perussäännöt kaikkia yhteisön jäseniä yhtäläisesti koskeviksi (Valtioneuvosto 1970a, 181).

Analyysimme osoittaa, miten vuoden 1970 opetussuunnitelmakomitean mietinnössä oppilasyksilöitä koskevien tavoitteiden ohella asetettiin myös tavoitteita kouluyhteisön ja oppilasryhmän ohjaamiseksi sekä tukemiseksi: ”[...] kasvatuksellinen ohjaus pyrkii harjoittamaan oppilaat demokraattisen yhteiselämän vaatimuksiin” (Valtioneuvosto 1970a, 181). Peruskoulussa kaikkien opettajien antamaa kasvatuksellista ohjausta perusteltiin tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tavoittelulla. Käytännössä kasvatuksellinen ohjaus piti sisällään esimerkiksi turvallisuutta, opiskelutilanteita, yhteistoimintaa ja kouluympäristön siisteyttä koskevien sääntöjen opettamista, normien mukaiseen toimintaan ohjaamista sekä osallistumisen kasvattamista.

1970-luvun kasvatuksellisen ohjauksen episteeminen sääntökeskeisyys on läsnä vielä vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa. Esimerkiksi seitsemännellä luokalla Kouluyhteisö-nimikkeen alla käsiteltiin muun muassa ”yläasteen pelisääntöjä” ja ”luokan järjestymistä” (Kouluhallitus 1985, 226). Useasti toistettujen ilmausten – ”oikeudet”, ”velvollisuudet” ja ”tavat” – voidaan tulkita saaneen legitimaationsa kaikkia koskevasta tasa-arvoisen osallistumisen oikeudesta ja velvoitteesta.

Koulun ja ympäröivän yhteiskunnan lähentämisen painotus nousi voimakkaasti esille vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa. On huomattava, että 1980-luvulla alkaneesta lokalismien painotuksesta ja hallinnon hajautuskehityksestä oli seurauksena, että yhteiskunta-käsitteelle annettiin aikaisempaa paikallisempia merkityksiä. Voidaankin sanoa, että tasa-arvon rationaliteetti alkoi kohdentua tuolloin yhä enemmän paikalliselle tasolle. Työelämään tutustuttaminen mainittiin 1980-luvulla ensimmäistä kertaa keinona koulun ja ympäröivän yhteiskunnan lähentämiseksi. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden mukaan: ”Se on suunniteltavissa kuntakohtaisesti valtakunnallisten oppimäärien puitteissa ottaen huomioon paikkakunnan erityisolosuhteet ja mahdollisuudet” (Kouluhallitus 1985, 39).

Vaikka universalistiselle peruskoululle ja siellä annettavalle ohjaukselle asetetut tavoitteet ovat epäilemättä johdettavissa tasa-arvon rationaliteetista, saa tasa-arvon vaatimus ensimmäisen eksplisiittisen muotoilunsa vasta vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa. Kyse oli aktiivisesta sukupuolten tasa-arvon kehittämisestä passiivisen tasa-arvon toteutumisen sijaan: ”Tasa-arvon kehittämiseksi oppilaille on annettava tietoa sukupuolirooleihin vaikuttavista tekijöistä” (Kouluhallitus 1985, 229).

Tietoyhteiskunnan rationaliteetti: ohjaus vastauksena nopeaan yhteiskunnalliseen muutokseen

Analyysimme toinen rationaliteetti koskee Suomen elinkeinorakenteen muuttumista tietoperustaisemmaksi. Suomi muuttui nopeassa tahdissa toisen maailmansodan jälkeen köyhästä maatalousvaltaisesta valtiosta vaurastuvaksi teollisuus- ja palveluyhteiskunnaksi. Elinkeino- rakenteessa tapahtui muutos poikkeuksellisen nopeassa tahdissa; samalla kansalaisilta edellytettiin yhä syvällisempiä ja laaja-alaisempia tietoja ja taitoja sekä uudenlaista liikku-

vuotta. (Simola ym. 2017.) Onkin ilmeistä, että *tietoyhteiskunnan rationaliteetin* moraalinen ulottuvuus korosti jokaisen yksilön tietojen ja taitojen merkitystä osana elinkeinorakenteen muutosta ja kansallista inhimillisen pääoman varantoa. Tässä merkityksessä käsitys tiedosta ja sen hankkimisesta saivat vuoden 1970 opetussuunnitelmakomitean mietinnössä aikaisempaa laajempia sisältöjä ja merkityksiä:

[...] ohjauksen eräänä keskeisenä tehtävä on kehittää oppilaiden kykyä hankkia tietoa erilaisista tietolähteistä, jäsentää sitä mielekkäisiin kokonaisuuksiin, painaa tietoja mieleensä järkevällä ja tarkoituksenmukaisella tavalla sekä käyttää niitä hyväkseen (Valtioneuvosto 1970b, 402).

Merkittäväksi teemaksi nousseen tiedonhankinnan lisäksi komiteamietintö huomioi väijäämättömäksi ja alati kiihtyväksi tulkitun ammattirakenteen muutoksen nimenomaan ohjauksellisenä kysymyksenä:

Epäilemättä on nyt tärkeämpää kuin aikaisemmin kasvattaa oppilaat myös muutosten ja epävarmuuden sietoon, sillä jo pelkkä ammattien tekninen kehitys johtaa ammatin tai työalan vaihtamiseen monissa tapauksissa useampanakin otteeseen elämän kuluessa. On autettava oppilaita hakeutumaan ammatilliselle uralle, ei tarkoin rajattuun ammattiin. (Valtioneuvosto 1970b, 405.)

1970-lukulainen tietoyhteiskunnan rationaliteetti perustui käsitykseen yhteiskunnan tarpeiden ja työn tekemisen väistämättömästä muutoksesta. Muutoksen olosuhteissa ei ollut enää tarkoituksenmukaista ohjata nuoria tarkkarajaisiin ja pysyviksi miellettyihin ammatteihin. Episteemisesti katsoen valmius muuttaa ammattia tai alaa muotoutui yksilölle tavoiteltavaksi ominaisuudeksi, ja ohjauksen keskeiseksi tavoitteeksi puolestaan muodostui muutosten ja epävarmuuden sietokyvyn tuottaminen. On kuitenkin huomattava, että tietoyhteiskunnan esiinnousun ei itsessään nähty muuttavan olemassa olevan ammattirakenteen perusteita – sen ei katsottu varsinaisesti synnyttävän uusia ammattikuntia tai tekevän vanhoja tarpeettomiksi. Kysymys oli paremminkin yksilöiden kyvystä löytää paikkansa (uudelleen) ammattien järjestelmässä olosuhteiden muuttuessa.

Näissä yhtäältä muuttuviksi artikuloiduissa, toisaalta rakenteellisesti edelleen melko selvärajaisiksi kuvatuissa olosuhteissa vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa oli vielä mahdollista asettaa oppilaanohjauksen tavoitteeksi ”antaa jäsentynyt käsitys työelämästä, ammateista ja koulutuksesta” (Kouluhallitus 1985, 228). Esimerkiksi kahdeksannen luokan ohjauksen sisältöjen esittelyn yhteydessä ammattien nähdään muodostavan jonkinlaisen selvärajaisen järjestelmän (”ammattien ryhmittely”, Kouluhallitus 1985, 228), johon oppilaat sijoittuvat joko ammatillisen koulutuksen tai lukion kautta (”Koulutusväylät: yleisivistävä ja ammatillinen opiskelu”, Kouluhallitus 1985, 228). 1980-luvulla orastavan lokalismien painotuksen myötä paikallinen konteksti sai uudenlaista painoarvoa: ”Erityisesti on selvitettävä oman kunnan ja lähiympäristön työelämää ja ammatteja” (Kouluhallitus 1985, 228). Kaiken kaikkiaan muutos ja epävarmuus näyttäytyivät vuonna 1985 rakenteellisina ilmiöinä, osana työelämän idiomaattisesti muuttuvia pelisääntöjä (Kouluhallitus 1985, 230).

Elinikäisen oppimisen rationaliteetti: ohjaaminen itsenäiseen tiedonhankintaan

Elinikäisen oppimisen rationaliteetti antoi 1970-luvulta lähtien moraalista painoarvoa jatkuvalla oppiselle sekä tavoitteelliselle osaamisen kartuttamiselle osana yksilön elämänsel-

kuu. Vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteiden tiukassa jaotellussa opiskelutekniikan ohjaus muodosti yhdessä kurssi- ja ainevalinnan ohjauksen kanssa opetuksellisen ohjauksen osa-alueen. Opiskelutekniikan ohjaukseen olikin sisään kirjoitettu vahva elinikäisen oppimisen imperatiivi:

[...] kaukotavoitteena on varustaa oppilas sellaisilla taidoilla, että hän pystyy erilaisissa tilanteissa hankkimaan tietoja itsenäisesti ja tehokkaasti sekä käyttämään niitä monipuolisella tavalla hyväksi ongelmatilanteissa (Valtioneuvosto 1970a, 184).

Jatko-opintopaikan ja ammatin valinta katsottiin edellä kuvatun kaltaiseksi ongelmatilanteiksi. Opiskelutekniikan ohjauksen yhtenä tavoitteena oli tukea varsinaista ammatinvalinnan ohjausta ja rajoittaa oppilaiden henkilökohtaisen ohjauksen tarvetta. Aikaisempaa paremmilla tiedonhankintataidoilla varustettujen oppilaiden enemmistön arvioitiin suoriutuvan valintatilanteista suhteellisen vähäisillä ohjauksellisilla panostuksilla:

Tuntuva osa oppilaista voi suoriutua opintouran ja ammatin valinnasta edellä kuvailtujen vaikutteiden, koulun järjestämän ammatinvalinnan opetuksen ja opinto-ohjaajan suorittaman neuvonnan varassa (Valtioneuvosto 1970a, 188).

Oppilaille, joille ”käsitys omista edellytyksistä ei ole selkiytynyt ja jotka eivät ole pystyneet luomaan tavoitemielikuvaa” (Valtioneuvosto 1970a, 188), tuli puolestaan järjestää mahdollisuus päästä osalliseksi ammatinvalinnanohjaustoimistojen tarjoamista ohjauspalveluista.

Elinikäisen oppisen rationaliteetin myötä tiedon hankkimisen kontekstit ja menetelmät laajenivat ja monipuolistuivat: ”oleellisten asioiden erottaminen epäoleellisista”, ”graafisten esitysten ja taulukoiden hyödyntäminen” sekä ryhmätöiden käyttö mainitaan erikseen muutamina niistä keinoista, joihin oppilaat oli harjaannutettava osana opiskelutekniikan ohjausta.

Erityisen merkityksellistä oli taitavan, kriittisen ja monilähteen tiedonhaun sekä jatkuvan oppimisen episteemisen vaatimuksen laajentaminen koulukontekstin ulkopuolelle osaksi vapaa-aikaa ja yksityistä elämänpiiriä:

Ohjauksen tulee kuitenkin laajeta käsittämään myös koulun ulkopuolella tapahtuva kriittinen tietojen etsiminen ja niiden soveltaminen. Tässä ei pidä rajoittua vain kirjallisten lähteiden hyväksi käyttöön. (Valtioneuvosto 1970a, 185.)

Edellä kuvattu oppimisen kontekstin laajeneminen jatkui vuoden 1985 opetussuunnitelmien perusteissa. Ohjauksen kattama alue muodostui yhä laajemmaksi ja kokonaisvaltaisemmaksi. Oppilaita oli nyt ”ohjattava monipuoliseen vapaa-ajan käyttöön” sekä ohjauksen avulla ”tuettava oppilaiden itsenäistymistä ja tasapainoisen persoonallisuuden kehittymistä” (Kouluhallitus 1985, 39). Samalla elämänkulun suunnittelun painotukset alkoivat muotoutua osaksi ohjaukselle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä.

Ohjauksen yksilöllistyminen ja opinto-ohjauksen rationaliteettien muuntuminen 1990–2010 -luvuilla

Keskitetty, valtiojohtoinen koululaitoksen ohjaus- ja suunnittelujärjestelmä päättyi Suomessa 1980-luvun lopulla. Tähän kehityskulkuun kuului, että opetussuunnitelmien perusteiden

laadinnassa ei pyritty aikaisempaan yksityiskohtaisuuteen, eikä esimerkiksi ohjauksen järjestämistä haluttu enää ohjeistaa tarkasti (Ahonen 2001; Varjo 2007). 1990-luvulla pakollisten aineiden vuosiviikkotuntimäärät pienenivät ja vastaavasti valinnaisten opintojen osuus kasvoi. Valinnaisuuden lisäämisellä katsottiin olevan merkittäviä positiivisia vaikutuksia vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 1994) valmistelutyössä: valtakunnallinen lahjakkuusreservi tulisi otettua entistä tehokkaammin käyttöön, koska oppilaat valitsevat todennäköisesti sellaisia aineita, joihin tuntevat kiinnostusta tai joissa olettavat menestyvänsä. Oppilaitosten näkökulmasta profiloituminen oli tärkeää myös koulun hyvän me-hengen muotoutumiselle. Käytännössä valinnaisuutta toteutettaisiin peruskoulun yläasteella vähentämällä pakollisina yhteisinä aineina opetettavien aineiden tuntimääriä sekä lisäämällä valinnaisten aineiden osuutta.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) opetuksen sisällöt määriteltiin tiukemmin kuin kymmenen vuotta aikaisemmin. Tämän on tulkittu merkinneen paluuta keskusjohtoiseen säätelyyn ja ohjaukseen (Rokka 2011). Opetussuunnitelmallisesta uudelleensääntelystä (re-regulation) ja lisääntyneestä yksityiskohtaisuuden asteesta huolimatta ohjaukselle vuonna 2004 asetetut tavoitteet muistuttavat pitkälti vuoden 1994 opetussuunnitelman määrittelyjä. Niin ikään uusimmat, vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) muistuttavat kymmenen vuoden takaista edeltäjänsä.

Laajenevan tasa-arvon rationaliteetti ja yksilöllistytävä ohjaus

1990-luvulta alkaen opetussuunnitelmien perusteet ovat jaotelleet episteemisesti nuoret niihin, jotka suunnittelevat ja toteuttavat koulutus- ja uravalintojaan itseohjautuvasti, sekä niihin, jotka tarvitsevat näissä prosesseissa erityistä ohjauksellista tukea. Jälkimmäisen ryhmän ohjaamisesta muotoutui yksi keskeisistä tasa-arvon kysymyksistä 1990-luvulta alkaen. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa esiin nousee erityinen kohdentamisen mekanismi: ”Ohjauksen avulla tuetaan erityisesti niitä nuoria, joilla on opiskeluun liittyviä vaikeuksia tai ovat peruskoulun jälkeen jäämässä ilman opiskelupaikkaa” (Opetushallitus 1994, 39). Tämä on tulkittavissa merkittäväksi muutokseksi tasa-arvon rationaliteetin moraalisisessa ulottuvuudessa.

Ohjauksen tavoitteena vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa oli edelleen tukea oppilasta ”oppiaineiden opiskelussa sekä auttaa häntä kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksiaan sekä ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä” (Opetushallitus 2004, 23). Kohdentaminen ohjaamisen mekanismina oli edelleen artikuloitu eksplisiittisesti:

Koulussa toteuttavan ohjauksen tulee ennaltaehkäisevän toiminnan lisäksi tukea erityisesti niitä oppilaita, joilla on opiskeluun liittyviä vaikeuksia tai jotka ovat vaarassa jäädä koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle perusopetuksen jälkeen (Opetushallitus 2004, 23).

Toisaalta ennaltaehkäisy laajenee koskettamaan kaikkia oppilaita. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa erityisiä konkreettisia ohjauspalveluita ei enää kohdenneta millekään määritellylle ryhmälle. Kohdentamisen mekanismi on sulautunut osaksi laajempaa syrjäytymisen ehkäisyn moraalista kokonaisuutta, jossa ohjauksen avulla ”edistetään oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja osallisuuden toteutumista sekä ehkäistään syrjäytymistä koulutuksesta ja työelämästä” (Opetushallitus 2014, 150).

Analyysimme osoittaa, miten ohjauksen rationaliteetit ovat 1990-luvulta alkaen muokanneet ohjaukselle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä yhä yksilökeskeisemmiksi ja itseohjau-

tuvammiksi. Samalla ohjauksen 1970-lukuinen merkitys esimerkiksi ”yhteistoimintaan” tai ”sosiaalisiin sääntöihin” (Valtioneuvosto 1970a) sosiaalistajana sai väistyä opetussuunnitelmateksteistä. Tämän seurauksena ohjaus on episteemisesti yhä enemmän muuttunut lähtökohtaisesti aktiivisiksi ja tavoitteellisiksi oletettujen oppilaiden laaja-alaiseksi valmentamiseksi.

1990-luvulta alkaen, kun tasa-arvon rationaliteetin universalistinen moraalinen luonne on jäänyt taustalle, on tasa-arvo noussut opetussuunnitelmateksteissä yhä tiuhemmin artikuloituksi; samanaikaisesti tasa-arvoiseksi tavoiteltavien kohteitten piiri on laajentunut. Vuonna 1994 ohjauksella pyrittiin edistämään ”koulutuksellista sekä sukupuolten välistä tasa-arvoa” (Opetushallitus 1994, 38). Kymmenen vuotta myöhemmin puhuttiin jo ”koulutuksellista, etnisestä sekä sukupuolten välisestä tasa-arvosta” (Opetushallitus 2004, 258).

2010-luvulla ohjauksen tasa-arvotavoitteet saivat yhä laajempia määritelmiä. Ohjauksen avulla edistetään vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa ”oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja osallisuuden toteutumista sekä ehkäistään syrjäytymistä koulutuksesta ja työelämästä” (Opetushallitus 2014, 150). On huomattava, että tasa-arvon käsitteelle – tai siihen 2010-luvulla liitetyille muille tavoitteille – ei anneta mitään tarkempaa määrittelyä tai konkreettista sisältöä. Määritelmällisestä laajuudesta huolimatta esitystapaa voisi luonnehtia toteavaksi ja luettelevaksi.

Tietoyhteiskunnan rationaliteetti ja muuttuva käsitys koulutus- ja työurista

1990-luvulle tultaessa ajatus erityisestä tietoyhteiskunnasta oli menettänyt uutuusarvonsa. Käytännössä tämä ilmeni siinä, että opetussuunnitelman perusteet eivät enää erikseen painottaneet elinkeinorakenteen ja työn väistämätöntä sekä kaiken kattavaa muutosta. Onkin mahdollista tulkita, että tietoyhteiskunnan rationaliteetti oli moraalisesti valtavirtaistanut työmarkkinoiden muutoksen ja epävarmuuden.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa ohjauksen tavoitteena oli yleisesti tarjota tietoja ”työelämästä, ammateista ja koulutusmahdollisuuksista sekä erilaisten valintojen merkityksestä jatko-opintojen ja työelämään siirtymisen kannalta” (Opetushallitus 1994, 38). Erilaisten yksilöllisten valintojen tekemisen merkitys saikin uudenlaista painoarvoa. On ilmeistä, että nuoren siirtymisen tietoyhteiskunnan jäseneksi ja työmarkkina-asemien muodostamaan hierarkiaan katsottiin episteemisesti edellyttävän useampia koulutusta koskevia henkilökohtaisia valintoja.

Samanaikaisesti työhön ja sen tekemiseen oli kuitenkin kytkeytynyt uusia ilmiötä. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa aikaisempi korostetun kansantaloudellinen moraalinen näkemys työvoimasta kansallisena resurssina oli väistynyt; 1990-luvun tietoyhteiskunta, opiskelu ja työelämä kuvattiin ensimmäistä kertaa kansallisvaltion rajat ylittävinä, kansainvälisinä ilmiöinä. Tämä siirtymä tietoyhteiskunnan rationaliteetin moraalisessa ulottuvuudessa tuli huomioida myös ohjauksessa:

Oppilaiden tulee lisäksi voida tutustua monipuolisesti ajankohtaiseen yhteiskuntaa, koulutusta ja työelämää käsittelevään tietoaaineistoon, samoin kuin alustavasti perehtyä myös kansainvälisiin opiskelu- ja työmahdollisuuksiin sekä kansainvälistymisen vaikutuksiin koulutuksessa ja työelämässä (Opetushallitus 1994, 38).

Käsitys työelämästä laajeni edelleen vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa. Uudelle vuosituhannele tultaessa ”työelämä” ei ollut enää aikaisempaan tapaan synonyymi ”palkkatyölle”. Vuoden 2004 idiomaattisen muotoilun mukaisesti oppilasta oli ohjattava hankki-

maan tietoa ”ammattialoista, ammateista ja työelämästä”, tämän lisäksi hänen tuli saada ”virikkeitä työelämästä”. (Opetushallitus 2004, 259.) Kysymys, miten ja kenen näitä virikkeitä tuli tarjoilla, jäi tosin avoimeksi. Ohjaaminen yrittäjyyteen perinteisten palkkatyöammatin lisäksi on mainittu yhtenä ohjauksen tehtävänä molemmissa 2000-luvun opetussuunnitelman perusteissa.

Samalla ohjaukselle asetettuihin tavoitteisiin nousee aikaisempaa eksplisiittisemmin artikuloitu moraalinen tulevaisuushorisontti. Ohjauksen avulla oli nyt edistettävä ”osaavan työvoiman saatavuutta sekä osaamisen kysynnän ja tarjonnan yhteensovittamista tulevaisuuden työelämässä” (Opetushallitus 2014, 277). On tosin huomattava, että näiden yhteiskunnallisten tavoitteiden saavuttamisen katsottiin olevan episteemisesti aikaisempaa enemmän itseohjautuvien yksilöiden valintojen varassa; tämä puolestaan edellytti entistä yksilöllisempää ja kokonaisvaltaisempaa ohjausta.

Elinikäisen oppimisen rationaliteetti ja itseohjautuva ohjaus

1990-luvulta alkaen tietoyhteiskunnan rationaliteetti alkoi kytkeytyä yhä tiiviimmin *elinikäisen oppimisen rationaliteettiin*. Käytännössä tämä merkitsi, että yhdessä ne asettivat samansuuntaisia tavoitteita ohjaukselle: ensiksikin episteemisesti hahmottelemalla, millaiset rakenteelliset tekijät tulisivat määrittämään tulevaisuuden koulutus- ja urapolkuja; toiseksi puolestaan hahmottelemalla, millaisilla valmiuksilla ja asenteilla tulevaisuuden työmarkkinakansalaisen tulisi olla varustettu. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa ohjauksen tavoitteena oli:

[...] oppilaan opiskelutaitojen ja -menetelmien kehittyminen, isetuntemuksen kasvaminen ja opiskelun ja urasuunnittelun kannalta tarpeellisten valmiuksien kypsyminen. Ohjauksen tavoitteena on edelleen, että oppilaissa viriää peruskoulun aikana myönteinen asennoituminen jatko-opiskeluun ja työnteekoon. (Opetushallitus 1994, 38.)

Ohjauksen avulla tuotettavat monialaiset valmiudet olivat tarpeellisia tilanteessa, jossa koulutus- ja työurat olivat muuttumassa yhä moninaisimmiksi ja henkilökohtaisiin valintoihin ja kilpailuun perustuviksi. Ohjauksen avulla ”jokainen oppilas selviää mahdollisimman hyvin opiskelustaan peruskoulussa ja kykenee tekemään tarkoituksenmukaisia ja hänelle soveltuvia koulutusta ja uravalintaa koskevia ratkaisuja” (Opetushallitus 1994, 38).

Onkin huomattava, että 2000-luvulla ohjauksen avulla tuotetut valmiudet, tiedot, taidot ja asenteet eivät enää rajoittuneet koulun kontekstiin. Ne muodostivat moraalisen pohjan elämänsuunnitteluksi nimetylle toiminnalle, jonka ”tuella oppilas tekee omiin kykyihinsä ja kiinnostuksiinsa perustuvia opiskelua, koulutusta, arkielämää ja elämänuraa koskevia ratkaisuja” (Opetushallitus 2004, 258). Tehtyjä ratkaisuja tuli kyetä arvioimaan myös muuttuvissa olosuhteissa.

Onkin ilmeistä, että peruskoulun opinto-ohjaus ei enää itsessään riittänyt yksilöllisen elämänsuunnittelun perustaksi. Oppilaita tulikin opastaa ”käyttämään opetus- ja työhallinnon sekä muita yhteiskunnan tarjoamia ohjaus-, neuvonta- ja tietopalveluita” (Opetushallitus 2004, 259). Lopputuloksena vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa ”Ohjauksen avulla oppilaat oppivat tiedostamaan mahdollisuutensa vaikuttaa oman elämänsä suunnitteluun ja päätöksentekoon” (2014, 150).

2000-luvun yksilöllistyneeseen käsitykseen elinikäisestä oppimisesta kytkeytyi myös ajatus kriittisestä suhtautumisesta tietoon ja eri tietolähteisiin: ”Oppilaita kannustetaan pohtimaan ja kyseenalaistamaan koulutukseen ja ammatteihin liittyviä ennakkokäsityksiä ja

tekemään valintansa omia vahvuuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan vastaten” (Opetushallitus 2014, 150.)

Lopuksi: jotain vanhaa, uutta, lainattua...

Analyysimme tulokset kuvaavat, millaisia opinto-ohjauksen rationaliteetteja peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on rakentunut 1970-luvulta 2010-luvulle saakka. Tarkastelemme opetussuunnitelmien perusteiden rationaliteetit ovat pitkälti oikeuttavia ja perusteellisia. Niiden avulla tyypillisesti argumentoidaan, miksi opinto-ohjausta tarvitaan juuri oman aikakauden yhteiskunnallisissa olosuhteissa. Opetussuunnitelman perusteet ovat hallinnollisia asiakirjoja; myös rationaliteeteilla on normatiivinen ulottuvuutensa. Niiden perusteella lausutaan, millaista ohjauksen tulisi kulloinkin olla, ja millaisia tietoja, taitoja ja asenteita sen tulisi tuottaa. Tämä ei kuitenkaan merkitse, että rationaliteetit olisi aina argumentoitu eksplisiittisesti – niihin tyypillisesti sisältyy runsaasti implisiittisiä oletuksia. Analyysimme hahmottelemat rationaliteetit ovatkin monikerroksellisia ja -ulotteisia: ne vetoavat käsityksiin esimerkiksi oikeudenmukaisesta tai tarkoituksenmukaisesta; ne pohjautuvat olettamuksiin ihmisten, asioiden ja ilmiöiden olemuksesta tai tilasta, ja tuottavat jatkuvasti uusia käsitteitä ja ilmaisutapoja.

1970- ja 1980-lukujen opinto-ohjauksen *tasa-arvon rationaliteetti* myötäili pitkälti aikakautensa universalistista ideologiaa – tosin rajoittuen eksplisiittisesti koskemaan lähinnä koulun sisäistä toimintaa ilman suoria kytköksiä esimerkiksi jatko-opintoihin tai ammatinvalintaan. Rationaliteetin moraalinen ulottuvuus rakentui premissille, jonka mukaan ohjauksen tehtävänä oli tarjota mahdollisuuksia kaikkien oppilaiden tasa-arvoiselle osallistumiselle koulu yhteisön toimintaan sekä opettaa kaikille yhteistoiminnassa tarvittavia taitoja. Rationaliteetin episteeminen luonne puolestaan korosti ohjauksen avulla harjoiteltavaa demokraattista toimintaa ja kaikkien mahdollisuutta osallistua yhteisten asioiden hoitoon. Tästä johtuu, että useasti toistettujen ilmausten (oikeudet, velvollisuudet, tavat, säännöt) voidaan tulkita legitimoineen kaikkia koskevan tasa-arvoisen osallistumisen mahdollisuutta ja velvoitetta. Tasa-arvon rationaliteetin moraalinen ulottuvuus muuttui 1990-luvulta alkaen yksilökeskeisemmäksi, partikularistisemmaksi ja itseohjautuvammiksi kohdentuen erityisesti koulupudokkuuden uhkaamiin nuoriin. Samalla sen ala laajeni koulun sisäisten toimintojen ulkopuolelle kattamaan eksplisiittisesti esimerkiksi jatko-opintoihin ja työllistymiseen liittyviä aiheita. Näin ohjaus episteemisesti muuttui lähtökohtaisesti aktiiviseksi ja tavoitteellisiksi oletettujen oppilaiden laaja-alaiseksi valmentamiseksi. Samalla ohjauksen aikaisempi merkitys esimerkiksi yhteistoimintaan tai sosiaalisiin sääntöihin sosiaalistajana sai väistyä opetussuunnitelmateksteistä; vastaavasti tasa-arvoiseksi tavoiteltavien kohteitten (sukupuoli, etninen tausta jne.) piiri laajeni 1990-luvulta alkaen.

1970- ja 1980-lukujen opinto-ohjauksen *tietoyhteiskunnan rationaliteetin* moraalinen ulottuvuus korosti jokaisen yksilön tietojen ja taitojen merkitystä osana elinkeinorakenteen muutosta ja kansallista inhimillisen pääoman varantoa. Episteemisesti valmius muuttaa ammattia tai alaa muotoutui yksilölle tavoiteltavaksi ominaisuudeksi, kun taas ohjauksen keskeiseksi tavoitteeksi muotoutui muutoksen- ja epävarmuudensietokyvyn tuottaminen. Kaiken kaikkiaan muutos ja epävarmuus näyttäytyivät vääjämättöminä rakenteellisina ilmiöinä, kuin osana työelämän muuttuvien pelisääntöjen liturgiaa. 1990-luvulta alkaen ajatus erityisestä tietoyhteiskunnasta muuttui implisiittiseksi; rationaliteetin moraalinen ulottuvuus oli valtavirtaistanut työmarkkinoiden – yhä vääjämättömän ja väistämättömän – muutoksen ja epävarmuuden. Uusi moraalinen ulottuvuus korosti opiskelua ja työllistymistä kansallisvaltion rajat ylittävänä, kansainvälisinä ilmiöinä. Onkin ymmärrettävää, että

nuoren siirtymisen tietoyhteiskunnan jäseneksi katsottiin episteemisesti edellyttävän aikaisempaa useampia koulutusta ja ammatinvalintaa koskevia henkilökohtaisia valintoja. Tähän tarpeeseen vastattiin opinto-ohjauksen keinoin lukuisilla ”tietojen” ja ”virikkeiden” tarjoamisen kaltaisilla tavoilla.

Opinto-ohjauksen *elinikäisen oppimisen rationaliteetin* moraalinen ulottuvuus antoi 1970-luvulta lähtien painoarvoa jatkuvalla oppiselle sekä tavoitteelliselle osaamisen kartuttamiselle osana yksilön elämäntietoa. Eriyksen merkityksellistä oli taitavan, kriittisen ja monilähteen tiedonhaun sekä jatkuvan oppimisen episteemisen vaatimuksen laajentaminen koulukontekstin ulkopuolelle osaksi vapaa-aikaa ja yksityistä elämäntietoa. ”Graafisten esitysten ja taulukoiden hyödyntäminen” sekä ”koulun ulkopuolella tapahtuva kriittinen tietojen etsiminen ja niiden soveltaminen” ovat esimerkkejä 1970- ja 1980-lukujen elinikäisen oppimisen rationaliteetin idiomeista. 1990-luvulta alkaen elinikäisen oppimisen rationaliteetti alkoi kytkeytyä yhä tiiviimmin tietoyhteiskunnan rationaliteettiin. Käytännössä tämä merkitsi, että yhdessä ne asettivat samansuuntaisia moraalisia lähtöoletuksia oppijoiden ohjaamiselle yhä yksilökeskeisemmiksi koetuille elämäntietoiluille. Episteemisesti ensin mainittu hahmotteli millaiset rakenteelliset tekijät tulisivat määrittämään tulevaisuuden koulutus- ja urapolkuja; toinen puolestaan, millaisilla valmiuksilla ja asenteilla tulevaisuuden työmarkkinakansalaisen tulisi olla varustettu. Kilpailu, vaihtoehdot ja henkilökohtaiset valinnat nousivat keskeisiksi uusiksi ilmauksiksi.

Yhtäältä on ilmeistä, että ylikansalliset opinto- ja uraohjauksen diskurssit ovat vaikuttaneet peruskoulun opetussuunnitelmissa artikuloituihin opinto-ohjauksen rationaliteetteihin. Toisaalta analyysimme osoittaa, että ohjauksen rationaliteettien muotoutuminen Suomessa on ollut hyvin kontekstuaalinen ilmiö: esimerkiksi miten 1970- ja 1980-luvuilla ohjaukselle annetut sisällöt ja tavoitteet ovat saaneet uudenlaisia painotuksia 1990-luvulta alkaen osana suomalaisen koulutus- ja yhteiskuntapolitiikan muutoksia, viimeksi osana oppivelvollisuuden pidentämishanketta (Valtioneuvosto 2019).

Wattsin (2002) jäsenyyttä mukailleen vuosien 1970–2014 opetussuunnitelman perusteissa ohjaus näyttäytyy vuosikymmenestä toiseen yhteiskunnan ja työelämän jatkuvaan sekä vääjäämättömään muutokseen mukautuvana – tai paremminkin proaktiivisena, oppilaita alati uudensuuntaisiin olosuhteisiin valmentavana toimintana. Ajatus ohjauksesta yhteiskunnallisia tai yksilöllisiä olosuhteita säilyttävänä ja ylläpitävänä voimana ei yksiselitteisesti ole läsnä suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin rakentuvissa opinto-ohjauksen rationaliteeteissa.

Suomessa opinto-ohjauksen painotuksissa on tapahtunut 1990-luvulta alkaen siirtymä yhteiskunnan ja työelämän rakenteita korostavista painotuksista kohti yksilöiden toiminnan kautta määrittyviä muotoiluja. On kuitenkin huomattava, että ohjaukselle asetetut tavoitteet ja sisällöt ovat edelleen pitkälti yhteiskunnallisia – tosin 1990-luvulta alkaen niihin on vastattu yhä enenevästi kehittämällä oppilaiden henkilökohtaisia valmiuksia hankkia tietoa, tehdä valintoja sekä ottaa vastuuta toiminnastaan.

Suomalainen ominaispiirre on myös uuden hallinnan diskurssin omaleimainen ja osittainen omaksuminen. Suomessa opinto-ohjauksen tavoitteet ja sisällöt ovat saaneet yhä paikallisempia painotuksia jo 1980-luvulta alkaen osana yleistä hallinnon hajautuskehitystä (ks. Varjo 2007; Ahonen 2003). Sitä vastoin esimerkiksi OECD:n (2019b) jälleen hiljattain vaatima ohjauksen arviointi – esimerkiksi laadun tai vaikuttavuuden arvioinnin merkityksessä – on jäänyt kehittymättä Suomessa.

Tässä artikkelissa olemme kirjoittaneet näkyviin opetussuunnitelmissa (opinto)ohjaukselle asetettuja sisältöjä ja tavoitteita analysoiden nämä hallinnaksi, joka kehystää ja suuntaa yksittäisten toimijoiden ohjauskäytänteitä ja -horisonttia. Kuvaamme rationaliteetit

saavat kuitenkin lukemattomia paikallisia tulkintoja ja painotuksia, joista johdettuja käytänteitä ei voida opetussuunnitelman perusteiden avulla tutkia. Jatkossa olisikin tutkittava tarkemmin ohjauksen paikallisia käytänteitä sekä toimijoiden niille antamia oikeutuksia ja perusteluja.

Lähteet

- Kouluhallitus 1985. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Kouluhallitus.
- Valtioneuvosto 1970a. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet*. Komiteamietintö 1970: A4. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Valtioneuvosto 1970b. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat*. Komiteamietintö 1970: A5. Helsinki: Valtioneuvosto.
- L 43/1960. *Laki ammatinvalinnanohjauksesta*.
- OECD 1996. *Mapping the Future. Young People and Career Guidance*. Paris: OECD. Centre for Educational Research and Innovation.
- OECD 2002. *OECD Review of Career Guidance Policies: Finland*. Paris: OECD.
- OECD 2018. *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- OECD 2019a. *Education at a Glance 2019: OECD Indicator: Finland*. Paris: OECD.
- OECD 2019b. *Investing in Youth: Finland*. Paris: OECD.
- Opetushallitus 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 2001. The end of common school? Change in the ethos and politics of education in Finland towards the end of the 1990's. Teoksessa Ahonen, Sirkka & Rantala, Jukka (toim.), *Nordic lights. Education for nation and civic society in the Nordic countries 1850–2000*. Studia Fennica Historica 1. Helsinki: Finnish Literature Society, 175–203.
- Ahonen, Sirkka 2003. *Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Snellmanista tähän päivään*. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, Ari, Rinne, Risto & Koski, Leena 2013. *Kasvatustieteologia*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Apple, Michael. 1979. *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul. <https://doi.org/10.4324/9780203241219>
- Bengtsson, Anki 2015. European career guidance policy: A focus on subtle regulatory mechanisms. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 38 (2), 241–250. <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0035-8>
- Bergmo-Prvulovic, Ingela 2014. Is career guidance for the individual or for the market? Implications of EU policy for career guidance. *International Journal of Lifelong Education* 33 (3), 376–392. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.891886>
- Brunila, Kristiina & Ikävalko, Elina. 2012. Vallan tunnistaminen siihen lamaantumatta: näkökulmia diskursiivis-dekonstruktiiiviseen lukutapaan. *Politiikka* 54 (4), 285–301.
- Council of the European Union 2008. *Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies*. 15030/08. EDUC 257 SOC 653 [www-lähde]. < <http://regis->

- ter.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2015030%202008%20INIT > (Luettu 29.9.2015).
- Dale, Roger, Kazepov, Yuri, Rinne, Risto & Robertson, Susan 2016. Scales, discourses and institutions in the governance of educational trajectories in Europe. Teoksessa Walther, Andreas, Amaral, Marecelo, Cuconato, Morena & Dale, Roger (toim.), *Governance of educational trajectories in Europe: Pathways, policy and practice*. London: Bloomsbury, 55–74. <https://doi.org/10.5040/9781474287203.ch-003>
- Dean, Mitchell 1999. *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London: Sage.
- ELPGN (European Lifelong Guidance Policy Network). 2012. *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit* [www-lähde]. http://www.eucen.eu/images/posts/elgpn_resource_kit_2011-12_web.pdf (Luettu 5.8.2020).
- Foucault, Michel 2005 [1969]. *Tiedon arkeologia*. Suomennos Tapani Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino.
- Hooley, Tristram, Sultana, Ronald G. & Thomsen, Rie (toim.) 2018. *Career guidance for social justice: contesting neoliberalism*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110516>
- Kaisto, Jani & Pyykkönen, Miikka 2010. Johdanto. Hallinnan analytiikan suuntaviivoja. Teoksessa Kaisto, Jani & Pyykkönen, Miikka (toim.), *Hallintavalta: Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalalahti, Mira & Varjo, Janne 2020. Koulutussiirtymien ohjauspolitiikkojen hallinnointi valtiopäiväasiakirjoissa vuosina 1967–1998: aktantiaalinen analyysi. Teoksessa Varjo, Janne, Kauko, Jaakko & Silvennoinen, Heikki (toim.), *Kasvatuksen ja koulutuksen politiikat*. Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen vuosikirja 3. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. (Hyväksytty julkaistavaksi)
- Koski, Erkki. 2015. *Oppilaanohjauksen syntyvaiheet*. Helsinki: Otava.
- Miller, Peter & Rose, Nikolas 2010 [2008]. *Miten meitä hallitaan*. Suomennos Risto Suikkanen. Tampere: Vastapaino.
- Mäkelä, Marja-Liisa, Kalalahti, Mira & Varjo, Janne 2017. Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmissa 1990–2010 -luvuilla. *Kasvatus & Aika* 11 (4), 22–38 [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjajaika/article/view/68763> > (Luettu 9.12.2020).
- Ozga, J. and Jones, R. 2006. Travelling and embedded policy: The case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy* 21 (1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/02680930500391462>
- Patton, Wendy & McMahon, Mare 2006. *Career development and systems theory. Connecting theory and practice* (2. painos). Rotterdam: Sense.
- Rinne, Risto 1984. *Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970: opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu*. Turun yliopiston julkaisuja C 44.
- Roberts, Ken 2013. Career guidance in England today: Reform, accidental injury or attempted murder? *British Journal of Guidance and Counselling* 41 (3), 240–253. <https://doi.org/10.1080/03069885.2013.773962>
- Rokka, Pekka 2011. *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rose, Nikolas 1999. *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511488856>

- Selin, Sinikka 2017. *Mikä sinusta tulee isona? Koulutus- ja ammattisuunnitelmat 1950–60-luvun Helsingissä*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Simola, Hannu 2015. *Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.
- Simola, Hannu, Kauko, Jaakko, Varjo, Janne, Kalalahti, Mira & Sahlström, Fritjof 2017. *Dynamics in Education Politics – Understanding and explaining the Finnish case*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203068793>
- Sultana, Ronald G. 2014. Career Guidance for Social Justice in Neoliberal Times. Teoksessa Arulmani, Gideona, Baksi, Anuradha, Leong, Frederick & Watts, A.G. (toim.), *Handbook of Career Development*. New York: Springer, 317–333. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9460-7_18
- Varjo, Janne 2007. *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen: Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne*. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos.
- Valtioneuvosto 2019. *Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Valtioneuvoston julkaisuja 2019: 31. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015. *Yhteistyö opintojen ohjauksessa ja uraohjauksessa*. Tuloksellisuuskertomus 5/2015. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.
- Watts, A. G. 2002. Socio-political ideologies in guidance. Teoksessa Watts, A.G., Law, Bill, Killeen, John, Kidd, Jennifer M. & Ruth Hawthorn (toim.), *Rethinking careers education and guidance: Theory, policy and practice* London: Routledge, 351–365.
- Watts, A. G. 2013. False dawns, bleak sunset: The Coalition Government’s policies on career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling* 41 (4), 442–453. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.744956>
- Watts, A.G., Sultana, Ronald G & McCarthy, John 2010. The involvement of the European Union in career guidance policy: A brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 10 (2), 89–107. <https://doi.org/10.1007/s10775-010-9177-9>

FT Janne Varjo työskentelee Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa koulutuksen, yhteiskunnan ja kulttuurin tutkimuksen apulaisprofessorina.

VTT Mira Kalalahti työskentelee ohjauksen politiikkoja ja rajapintoja tutkivana kollegiumtutkijana Turun yliopiston Ihmistieteiden tutkijakollegiumissa ja kasvatustieteiden laitoksella.

PsT Jussi Silvonon on *Psykologia*-lehden päätoimittaja, ja osallistuu dosenttina Itä-Suomen ja Oulun yliopistojen ohjaustutkimuksen hankkeisiin.