

Opintojen ohjauksen organisointi suomalaisissa ammattikorkeakouluissa – kokonaisvaltaista ohjausta vai hajautettuja toimia?

Tanja Hautala

TtM, lehtori, Seinäjoen ammattikorkeakoulu
Väitöskirjatutkija, Tampereen yliopisto,
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
tanja.hautala@tuni.fi

Jaakko Helander

KT, yliopettaja, tutkimuspäällikkö
Hämeen ammattikorkeakoulu,
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
jaakko.helander@hamk.fi

Vesa Korhonen

KT, yliopistonlehtori, tutkimusjohtaja
Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja
kulttuurin tiedekunta
vesa.korhonen@tuni.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Viimeisimmät ohjauksen kansalliset arviointitutkimukset korkeakoulutasolla on toteutettu Suomessa vuosina 2001 ja 2005. Tämän tutkimuksen avulla haluttiin tarkastella tällä hetkellä, 2020-luvun vaihteessa, ammattikorkeakouluissa organisoitavaa opintojen ohjausta ja sen roolia näissä organisaatioissa. Tutkimukseen osallistui 11 ammattikorkeakoulua (AMK), ja tutkimuksen aineisto kerättiin ensisijaisesti organisaatioiden opetushenkilöstöltä sekä hallinnolliselta henkilöstöltä. Opintojen ohjauksen organisointitapojen mittaamiseksi tutkimusta varten kehitettiin ohjauksen organisointitapojen (OOT) mittari. Sähköiseen kyselyyn vastasi 261 henkilöä.

Koulutusjärjestelmään kohdistetaan yhä suurempia odotuksia työelämän nopeiden muutosten, kansainvälistymisen sekä muun muassa tietoyhteiskuntakehityksen johdosta, ja opintojen ohjaus nähdään ratkaisuna muun muassa koulutusaikojen lyhentämiseen. Tulosten mukaan opintojen ohjaus organisoidaan suomalaisissa ammattikorkeakouluissa edelleen hyvin erilaisilla tavoilla ja opintojen ohjauksen näkyvyys organisaatioiden strategioissa on myös melko heikkoa. Opintojen ohjauksen organisointitavoista merkittävimmin nousi esiin erikoistuneeseen henkilöstöön perustuva ohjauksen malli, mutta myös kokonaisvaltaisen opintojen ohjauksen prosessin piirteitä oli havaittavissa.

Avainsanat: *ammattikorkeakoulut, opintojen ohjaus, ohjauksen organisointi*

Study guidance organized in Finnish universities of applied sciences – holistic guidance or fragmented actions?

Abstract

Latest national studies evaluating study guidance in Finnish higher education institutions have been implemented in 2001 and 2005. This study aimed to determine how study guidance is organized today in Finnish Universities of Applied Sciences (UAS), and what role it has in these organizations. Altogether 11 UAS's participated in the study, and the quantitative data was gathered mainly from their teaching and administrative staff. In order to determine the style of organizing study guidance in these UAS's, a new measurement tool was developed. All in all, 261 replies were received to electronic survey.

As greater pressures are aimed at the educational system due to, for example, rapid changes in work, internationalization and the development of knowledge society, study guidance is considered to offer solutions, among other things, for shortening the duration of studies. According to our results, study guidance is still organized in various styles in Finnish UAS's. In addition, the visibility of study guidance in UAS's strategies is relatively weak. From the identified styles of organizing study guidance, the most prominent one was specialized personnel. However, features of holistic process were also identified.

Keywords: *Universities of Applied Sciences, study guidance, organizing guidance*

Johdanto

Ura-, ammatinvalinnan ja opintojen ohjaus sisältää joukon prosesseja, joiden tarkoituksena on, dialogissa ohjaajan kanssa, auttaa yksilöitä tekemään koulutukseen, ammattiin, henkilökohtaiseen kehittymiseen sekä jatkosuunnitelmiin liittyviä päätöksiä (Helander, 2015; Vuorinen, 1998; Watts & Dent, 2006; Watts & Kidd, 2000). Viimeisimmät ohjauksen kansalliset arviointitutkimukset korkeakoulutasolla on toteutettu Suomessa vuosina 2001 (Moitus ja muut, 2001) sekä 2005 (Vuorinen ja muut, 2005), kun *Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa* -arviointiprojektin (Moitus ja muut, 2001) seuranta toteutettiin. Kuitenkin kaikki koulutusmuodot ovat 2000-luvun alkupuolella tehtyjen ohjauksen arviointitutkimusten jälkeen käyneet läpi merkittäviä rakenteellisia, opetussuunnitelmallisia ja taloudellisia muutoksia, ja vaikka alueellisia ohjauksen kehittämishankkeita on tehty jonkin verran, olisi tarpeellista saada tutkittua tietoa siitä, mikä tilanne on tänä päivänä (Helander, 2015).

Euroopan Unionin edistämässä ohjauskeskustelussa puhutaan yleensä elinikäisestä oppimisesta ja ohjauksesta (vrt. Hooley, 2014). Opintojen ohjauksen järjestämisen on kuitenkin havaittu vaihtelevan korkeakouluissa merkittävästi koko unionin tasolla (Hooley, 2014; Rücker, 2015; Watts & Van Esbroeck, 2000), ja se on useissa maissa riittämätöntä tai jopa olematonta. Korkeakouluissa opinto-ohjauksen toimijoiden määrä on myös kaikkein pienin, vaikka sektori on vastuussa merkittävästä osasta ammatillista kou-

lutusta (Watts & Sultana, 2004; ks. myös Vuorinen ja muut, 2005). Myös Suomessa opintojen ohjauksen palveluiden on havaittu vuosituhaten alussa, mutta myös vuonna 2007, vaihtelevan merkittävästi niin eri korkeakouluorganisaatioissa kuin saman organisaation sisällä muun muassa koulutusalojen kesken (Lahti, 2007).

Raivion (2014) mukaan nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa pyritään toimimaan niukkenevilla resursseilla, tulisi ottaa käyttöön näyttöön perustuva päätöksenteko myös ohjauksen organisointimalleissa, toteutustavoissa ja menetelmissä (ks. myös Helander, 2015). Myös Euroopan unionin korostamassa elinikäisessä oppimisessa ja ohjauksessa juuri näyttöön perustuvien käytäntöjen tarve on nostettu keskiöön (Helander, 2015; Hooley, 2014). Elinikäisellä ohjauksella nähdään olevan useita edunsaajia: yksilöt, heidän perheensä ja yhteisönsä; organisaatiot, joissa yksilöt opiskelevat ja työskentelevät, sekä yhteiskunta kokonaisuutena (Hooley, 2014). Lisäksi koulutusjärjestelmään kohdistetaan yhä suurempia odotuksia työelämän nopeiden muutosten, kansainvälistymisen sekä muun muassa tietoyhteiskuntakehityksen johdosta (Nykänen & Tynjälä, 2012). Helanderin (2015) mukaan suomalaisen ohjausjärjestelmään kohdistuukin merkittäviä ”yhteiskunnallisia, koulutuspoliittisia ja yksilön tarpeista juontuvia odotuksia”. Toisaalta viimeisimmän Nuorisobarometrin mukaan monet nuoret hakeutuvat opintoihin ilman selkeää käsitystä siitä, mitä he haluaisivat opiskella, ja barometrin mukaan erityisesti uraohjaukseen tulisi panostaa. Lisäksi ammattikorkeakouluopiskelijoista vain 62 % oli kokenut saamansa ohjauksen riittäväksi. (Haikkola & Myllyniemi, 2020.)

Tämän tutkimuksen taustalla on käsitys siitä, että opintojen ohjauksen organisointi on suomalaisissa ammattikorkeakouluis-

sa muun muassa organisaatioiden autonomian takia edelleen epäyhtenäistä. Toisaalta, kuten jo vuoden 2001 arviointiraportissa (Moitus ja muut, 2001, s. 32) mainittiin: ”*Opintojen ohjaus voidaan perustellusti organisoida hyvin monella tapaa.*” Tämän tutkimuksen avulla haluttiinkin tarkastella ammattikorkeakouluissa tänä päivänä toteutettavan opintojen ohjauksen erilaisia organisointimalleja ja ohjaukselle annettua roolia.

Opintojen ohjaus korkeakouluissa

Kokonaisvaltainen ohjaus koulutusorganisaatioissa ottaa huomioon kaikki kolme ohjauksen aluetta: opiskelun ohjauksen, ammatin- ja uravallinnan ohjauksen sekä persoonallisen kasvun ja kehityksen tukemisen (Lairio & Penttinen, 2005; Seyoum, 2011; ks. myös Helander, 2015; Kalima, 2011; Van Esbroeck & Watts, 1998). Lisäksi ohjauksella voidaan tukea opiskelijoiden toimijuutta (Leiman, 2012; Koivuluhta & Puhakka, 2015). Ohjauksikäsitteellä viitataan tässä artikkelissa ensisijaisesti kaikki ohjauksen osa-alueet kattavaan, kokonaisvaltaiseen ohjaukseen.

Lusk ja Fearfull (2015) pitävät korkeakouluohjaukselle tyypillisenä piirteenä tarveperusteisuutta. Heidän mukaansa korkeakoulujen ohjauksen strategian tulisi huomioida ohjauksen tarpeiden äkilliset muutokset siten, että ohjausta olisi aina saatavilla. Opintojen ohjauksen tulisi myös olla symbioottisessa suhteessa korkeakoulun strategiaan tavoitteisiin, opetus suunnitelman uudistamiseen sekä oppimisen mahdollistaviin rakenteellisiin järjestelyihin (Lerkkanen & Ikonen, 2013). Korkeakouluopiskelijoiden opinnoista suoriutuminen on yhä enenevässä määrin korkeakoulutuksen järjestäjien

mielenkiinnon kohteena, koska nykyisessä rahoitusmallissa huomattava osa rahoituksesta saadaan suoritettujen opintopisteiden perusteella sekä opiskelijoiden valmistuttua (ks. esim. Huhtanen, 2012), ja esimerkiksi Watts ja Van Esbroeck (2000) näkevät opintojen ohjauksen ratkaisuna opintojen sujuvoittamiseen ja opiskeluaikojen lyhentämiseen. Suomalaisesta korkeakoulujen rahoitusmallista opintopisteperusteisuus on tosin poistumassa seuraavassa, vuonna 2021 voimaan astuvassa, rahoitusmalliuudistuksessa ja rahoitustekijä korvataan ”*tutkintojen tavoiteajat huomioon ottavalla kertoimella*” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018, s. 23). Tämä luo edelleen kannusteita entistä nopeammalle valmistumiselle.

Bentleyn (2019) mielestä taloudellinen näkökulma korostaa korkeakoulujen ohjauspalveluiden merkitystä jopa organisaatioiden selviytymiselle ja ohjauspalveluiden tulisi myös kyetä vastaamaan nyky-yhteiskunnan sosiopoliittisiin ilmiöihin (ks. myös Gysbers & Henderson, 2012). Näistä Bentley korostaa erityisesti opiskelijoiden lisääntyneitä mielenterveyden haasteita (ks. myös Rücker, 2015), ja myös Suomessa korkeakouluopiskelijoiden mielenterveyden haasteiden on todettu lisääntyneen nopeasti (Lahti, 2007). Lisäksi Nykänen ja Tynjälä (2012) korostavat kansallisessa koulutuspolitiikassa keskeiseksi kehittämiskohteeksi esiin nostettua koulutuksen työelämäsuhdetta ja opiskelijoiden työelämävalmiuksien tukemista. Tähän voitaisiin vaikuttaa opintojen ohjauksella ja henkilökohtaisten opintosuunnitelmien avulla (Opetusministeriö, 2008).

Opintojen ohjauksen toimijat ja ohjauksellinen pedagogiikka

Järjestelmällinen opintojen ohjaus kou-

lutusorganisaatioissa on saanut alkunsa 1900-luvun alussa, ja jo 1920-luvulla keskusteluun nostettiin ohjaustoimijoiden vastuu tekemästään työstä (Gysbers, 2004). Onnismaa (2000) kuvaa ohjausalan asiantuntijuutta raja-asiantuntijuudeksi tai epävarmaksi asiantuntijuudeksi (ks. myös Lairio & Penttinen, 2005). Valmiita toimintamalleja ei välttämättä ole, ja tämän vuoksi kysymyksiä oikeasta ja väärästä joudutaan miettimään kussakin tapauksessa erikseen. Yhteiskunnalliset muutokset edellyttävät Kuhmosen (2005) mukaan ohjaajilta muutos- ja oppimiskykyä, sillä vaikka ohjausasiantuntijuus kasvaa työtä tehtäessä, ohjauksen sisällöt voivat muuttua suuresti.

Ohjauksen sisältöjen lisäksi ohjausmenetelmien osalta tapahtuu jatkuvasti kehitystä. Perinteisen ohjaajan ja asiakkaan kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen perustuvan ohjauksen, ryhmäohjauksen sekä informaation jakamiseen tarkoitettua suuryhmäohjauksen (Lerikkanen & Ikonen, 2013; Vuorinen, 2006) rinnalle on kehitetty uusia innovatiivisia työmuotoja, joista yksi esimerkki on voimakkaassa kasvussa oleva tietotekniikan ja -verkkojen hyödyntäminen ohjauksessa (Vuorinen, 2006; ks. myös Kempas, 2019). Huomiointavaa kuitenkin on, että ammattikorkeakouluopiskelijoille suunnatun kyselyn mukaan opiskelijat pitävät kasvokkain tapahtuvaa ohjausta erittäin merkityksellisenä, ja sitä saatetaan toivoa jopa aikaisempaa enemmän (Kempas, 2019).

Väljäärven (2004) mukaan ohjauksellisen pedagogiikan tulisi rakentua osaksi koko koulutusyhteisön toimintaa siten, että jokainen opettaja on myös opiskelijoiden ohjaaja. Opettajilta vaaditaan ammattikorkeakouluissa yleisten pedagogisten taitojen lisäksi yksilöllistä, opiskelijakeskeistä näkökulmaa ohjaukseen ja oppi-

misen taitojen tukemiseen (Kempe-Hakarainen & Vaara, 2008). Kaikkien opettajien soveltuminen ohjauksellisiin tehtäviin on kuitenkin herättänyt epäilyksiä, ja esimerkiksi Broadbridgen (1996) mukaan korkeakouluohjaajien tulisi olla valikoitunutta joukkoa, joilla on kiinnostuneisuutta ja ohjaustaitoja, jotka soveltuvat persoonallisuudeltaan ohjaustyöhön ja joilla on koulutusta tähän tehtävään (ks. myös Kalima, 2011; Mottarella ja muut, 2004).

Opintojen ohjauksen organisointimalleja

Vuorinen (2001) on esittänyt kattavan kuvauksen korkeakoulujen opintojen ohjauksen organisoinnin vaihtoehtoista *Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa* -arviointiraportissa (Moitus ja muut, 2001; ks. myös Vuorinen, 1998). Vuorisen (2001) mukaan ja arviointiprojektin perusteella suomalaisissa korkeakouluissa oli erotettavissa neljä ohjauksen organisoinnin perusratkaisua: keskitettyjen ohjaustoimintojen malli, hajautettujen toimintojen malli, ohjaus läpäisyperiaatteella -malli sekä tuutoriperusteinen malli. Mallit ovat yleistyksiä, mutta niiden avulla korkeakoulujen olisi mahdollista arvioida opintojen ohjauksen organisointiaan (Vuorinen, 2001). Monilla näistä malleista on myös yhteneväisyyksiä myöhemmin esitettyjen työelämätaitojen kehittämisen mallien kanssa (Nykänen & Tynjälä, 2012).

Keskitettyjen ohjaustoimintojen mallissa (KOM) opintojen ohjaus on organisoitu erilliseksi toiminnaksi omiin toimipisteisiinsä, esimerkiksi korkeakoulun ura- ja rekrytointipalvelujen yhteyteen. Mallin vahvuutena on se, että opintojen ohjauksesta vastaavat henkilöt ovat ohjauksen ammattilaisia ja heidän vastuunjakonsa on selkeä. Mallin puutteena voidaan pitää

sitä, että ohjaus on usein opintojen alkuvaiheeseen keskittyvää tiedottamista opinnoista ja muu ohjaustoiminta voi jäädä vähäiseksi (Vuorinen, 2001.) Keskitettyjen ohjaustoimintojen mallilla on yhteneväisyyksiä Nykäsen ja Tynjälän (2012) esittämän *työelämätaitojen kehittämisen spesialistimallin* kanssa. Spesialistimallissa ohjaus on erikoistunutta, ja siinä työskentelään koulutuksen ja työelämän siirtymävaiheessa. Oppijan, opettajan ja ohjaajan roolit ovat tällöin selkeästi erillään toisistaan.

Hajautettujen toimintojen mallia (HOM) käytävissä korkeakouluissa ohjauksen organisointi sisältää persoonallisen kasvun, opiskelun ja urasuunnittelun ohjauksen eli kaikki keskeiset ohjaustoiminnot. Hajautettujen toimintojen mallissa toiminnasta voi kuitenkin puuttua yhtenäisyys ja kokoava ajatus. Toiminnot voivat olla linjaorganisaation muodossa, ja organisaatiossa voi olla esimerkiksi opiskelijavalintaan ja opintoneuvontaan erikoistunutta henkilöstöä. Mallin haasteena on kokonaisvastuun puuttuminen (Vuorinen, 2001.)

Ohjaus läpäisyperiaatteella -mallia (OLP) soveltavissa korkeakouluissa pienet laitokset tai koulutusohjelmat luotattavat läpäisyperiaatteeseen ohjaamiseen. Ohjaustoiminnan taustalla on opettajien ja opiskelijoiden läheinen vuorovaikutus, ja opettajat huolehtivat opintojen ohjauksesta oman työnsä ohella – opettajien omista motiiveista tai ohjaustehtävään soveltuvuudesta riippumatta (Vuorinen, 2001; vrt. Kalima, 2011; Mottarella ja muut, 2004). Tällä mallilla on yhteneväisiä piirteitä Nykäsen ja Tynjälän (2012) *työelämätaitojen kehittämisen verkostoituneen kulttuurin mallin* kanssa, jossa kaikki opettajat toimivat oppimisen ohjaajina hankeoppimisessa, ja ohjaus, arviointi ja

reflektointi ovat läheisiä ja rinnakkaisia prosesseja, joissa opetus, oppiminen, ohjaus ja opiskelijoiden hyvinvointi yhdistyvät.

Tuutoriperusteisessa ohjaustoimintojen mallissa (TOM) erikseen nimetyt opettajatuutorit vastaavat pääosin opintojen ohjauksen toteutuksesta opintojen kaikissa vaiheissa tukien erityisesti opiskelijoiden itseohjautuvuutta. Tässä, kuten kahdessa muussakin hajautetussa mallissa, vahvuutena on ohjauksen saatavuus kaikissa opintojen vaiheissa ja ohjaus yleensä myös integroituu opetussuunnitelmaan. Haasteita taas voivat olla toimintojen päällekkäisyys sekä ohjauksen asiantuntijuuksien epätarkoituksenmukaisuus (Vuorinen, 2001.) Tuutoriperusteisesta mallista voidaan havaita samankaltaisuuksia Nykäsen ja Tynjälän (2012) *työelämätaitojen kehittämisen integratiivisen mallin* kanssa, jossa oppiminen, opetus ja ohjaus kuvataan integroituneiksi ja jossa opettajien ja opiskelijoiden yhteistyö on tiivistä ja hyvinvointia korostavaa.

Yhdeksänkymmentäluvun lopulla Euroopan unionin jäsenmaat olivat ehdottaneet *holistista opiskelijakeskeistä ohjauksen mallia* (HOOM) yhdeksi kokoavaksi malliksi opintojen ohjauksen työnjaon jäsentämiseen. Arviointiraportin (Moitus ja muut, 2001; Vuorinen, 2001) perusteella suomalaisten korkeakoulujen ohjauksen organisoititavoissa ei vielä tuolloin ollut näkyvissä tämän mallin piirteitä. Holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa ohjauksen asiantuntijuus porrastetaan ohjaustarpeiden pohjalta ja kaikki korkeakoulun ohjaustahot tekevät kattavaa yhteistyötä (ks. Van Esbroeck & Watts, 1998). Holistisen ohjausmallin etuna on huomion kiinnittäminen opiskelijakeskeiseen opiskelun ja uravalinnan ohjaukseen sekä opiskelijan kehitykseen ja kasvuun

liittyvään ohjaukseen (Vuorinen, 2001; ks. myös Kalima, 2011; Koskela, 2013). Mallin puutteena on se, että ohjausta tarkastellaan ensisijaisesti ohjaushenkilöstön tehtävien kautta (Vuorinen, 2001).

Edellä esitetyt mallit ovat myös päässeet osaksi ammattikorkeakoulujen ohjauksen kehittämistyötä. Mäntsälän (2011) mukaan Turun ammattikorkeakoulussa 2010-luvun lopulla käyttöön otettu ohjausmalli rakennettiin Vuorisen (1998; ks. myös Vuorinen, 2001) ohjausmallien synteessä, lähinnä keskitetyn ja tuutoriperusteisen mallin yhdistelmänä. Oulun ammattikorkeakoulussa taas opintojen ohjauksen suunnitelman perustana on kuvattu olevan holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli (Ylönen, 2014). Näiden mallien lisäksi myös muita suomalaisen kontekstiin kehitettyjä malleja on löydetävissä. Näistä yksi esimerkki on Nykäsen, Karjalaisen, Vuorisen ja Pöyliön (2007) ohjauksen alueellisen verkoston kehittämistä tutkivassa projektissa kehitetty *verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen malli* (VOP-malli).

Tutkimuskysymykset

Artikkelin tarkoituksena on kuvata suomalaisten ammattikorkeakoulujen opintojen ohjauksen erilaisia organisointimalleja ja ohjauksen roolia näissä organisaatioissa. Artikkelissa vastataan tutkimuskysymyksiin: *Millaisia opintojen ohjauksen organisointimalleja on nähtävissä suomalaisissa ammattikorkeakouluissa tänä päivänä? Millainen rooli opintojen ohjauksella on ammattikorkeakouluorganisaatioissa?*

Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseen osallistumispyyntö lähetettiin syyskuussa 2017 kaikille monialaisille suomenkielisille ammattikorkeakouluille, joita oli tutkimushetkellä 21. Tutkimukseen lähti lopulta mukaan 11 ammattikorkeakoulua. Organisaatioita pyydettiin välittämään kysely opetus- sekä hallinnolliselle henkilöstölleen siten kuin ne itse määrittelevät kyseiset henkilöstöryhmät. Kysely toteutettiin pääosin marraskuussa 2017. Lisäksi yksi organisaatioista tuli mukaan tutkimukseen tammikuussa 2018.

Varsinaisessa kyselyssä oli taustatietojen (6 kysymystä) lisäksi kolme osiota: opintojen ohjauksen (52 muuttujaa), hallinnollisten piirteiden (59 muuttujaa) ja organisaatiokulttuurin osio (Organizational Culture Assessment Instrument, 24 muuttujaa) (Cameron & Quinn, 2006). Tässä artikkelissa käsitellään opintojen ohjausosion tuloksia. Näin ollen hallinnollisten piirteiden ja organisaatiokulttuurin aineistojen tulokset rajataan tämän artikkelin ulkopuolelle. Opintojen ohjauksen kyselyosioon vastasi yhteensä 261 henkilöä (n). Varsinaista vastausprosenttia ei voida tarkasti määrittellä organisaatioiden välitystehtävästä johtuen. Laskennallisesti vastausprosentin arvioidaan kuitenkin olevan kaikkien perusjoukkoa edustavien AMK:jen opetus- ja hallinnollisesta henkilöstöstä (Vipunen) 3,6 %, ja tutkimukseen osallistuneiden AMK:jen osalta 7,0 %. Matalan vastausprosentin vuoksi tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä koko AMK-kenttään, vaan ne ovat suuntaa antavia ja kuvaavat vastaajajoukon näkemyksiä.

Tutkimuksessa käytetty mittari

Tutkimuksessa käytetty mittari muodostettiin pääosin Vuorisen (2001) opintojen ohjauksen organisointitapoja tarkastelevan artikkelin pohjalta ja nimettiin *ohjauksen organisointitapojen mittariksi* (OOT). Vuorisen yhteenvedon kattavuuden ja suomalaisen kontekstin vuoksi jaottelun nähtiin sopivan mittarin taustateoriaksi. Mittarin ensimmäisessä versiossa oli 55 muuttujaa, ja se pilotoitiin yhden suomalaisen ammattikorkeakoulun yksikössä syksyllä 2017 (n=22). Pilotoinnin perusteella mittarista poistettiin ainoastaan kolme muuttujaa, jotka osoittautuivat informaatioarvoltaan heikoiksi. Mittarin muuttujien lopullinen määrä oli 52.

Mittarissa tarkasteltiin opintojen ohjauksen organisointitapaa mittaavien, teoriaan pohjautuvien muuttujien lisäksi opintojen ohjauksen työmenetelmiä (ks. esim. Lerkkanen & Ikonen, 2013), opintojen ohjauksen rakenteen kehittämistarvetta ja sitä, käyttävätkö opiskelijat tarjottuja ohjauspalveluita. Näistä muodostettiin Likert-asteikollisia väittämiä (yht. 40 väittämää), joihin vastattiin skaalalla 1 (täysin eri mieltä) – 5 (täysin samaa mieltä). Lisäksi mittarissa oli 12 kysymystä, joiden avulla tarkasteltiin opintojen ohjauksen roolia tutkimukseen osallistuneissa AMK-organisaatioissa sekä tähän liittyviä taustatietoja. Kysymykset käsittelivät vastaajan roolia ohjauksessa, ohjaustoimijoiden määrää organisaatiossa, vastaajien opinto-ohjaajan pätevyyttä (vrt. esim. Kalima, 2011), ohjaustoimijoiden nimikkeitä ja resursseja (vrt. Moitus ja muut, 2001), uraohjausta (vrt. esim. Hooley, 2014), opintojen ohjauksen suunnitelmaa, ohjauksen merkitystä organisaatiossa sekä opintojen ohjauksen näkyvyyttä organisaation strategiassa (vrt. Lerkkanen & Ikonen, 2013). Lisäksi tiedusteltiin oh-

jauspalautteen keräämistä opiskelijoilta sekä palautteen vaikutusta opintojen ohjauksen kehittämiseen.

Opintojen ohjauksen organisointitapojen osuuden (40 väittämää) tiivistämiseksi ja mittarin rakenteen selvittämiseksi tehtiin SPSS-ohjelmalla Promax-rotatoitu pääkomponenttianalyysi. Analyysin Kaiser-Mayer-Olkinin testisuureen arvo 0.867 sekä Bartlettin sväärisyydestin tulos ($\chi^2 = 4446.353$, $df = 780$, $p < 0.01$) osoittivat analyysin soveltuvuuden. Organisointitapojen muuttujien kommunaliteetit vaihtelivat .425 ja .851 välillä. Pääkomponenttianalyysi muodosti aineistosta kymmenen pääkomponenttia, joiden analyysissä huomioitiin muuttujat, joiden lataus oli suurempi kuin .300. Löydettyjen pääkomponenttien reliabiliteetit tarkistettiin Cronbachin alfa -kertoimen avulla. Viiden pääkomponentin kerroin ylitti sellaisenaan tai muokkauksen jälkeen arvon .600, jota pidetään mittarin yhtenäisyyden kannalta yleisesti hyväksyttynä alarajana (Metsämuuronen, 2002; Nunnally & Bernstein, 1994). Tulosisissa pääkomponenttien tarkastelussa keskitytään näihin viiteen pääkomponenttiin, joiden muuttujat, lataukset ja kommunaliteetit esitellään liitteessä 1. Yhteensä nämä viisi pääkomponenttia sisälsivät 24 väittämää ja selittivät noin 46 prosenttia kokonaisvaihtelusta.

Pääkomponenttianalyysin lisäksi aineistosta löytyneille pääkomponenteille muodostettiin summamuuttujat, joille laskettiin kuvailevat arvot ja korrelaatiot (Spearmanin rho). Pääkomponenttien ja taustatietojen tilastollista yhteyttä analysoitiin riippumattoman otoksen t-testillä, yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla (One-way ANOVA Bonferroniin Post Hoc -testillä) sekä erisuuruisen varianssin tapauksessa riippumattomien otosten Kruskal-Wallis H-testillä. Koulutusala-

kohtaisten vastaajamäärien nostamiseksi aineiston jatkoanalyysissä käytettiin Vipusen mukaisista koulutusaloista niitä aloja, joilla oli yli 30 vastaajaa. Tätä määrää pidetään tilastollisten analyysien alarajana (Heikkilä, 2014). Koska organisaatiokohdaisesti vastaajien määrä vaihteli viidestä 74:ään, jatkoanalyysit tehtiin niille kahdelle organisaatiolle, joiden vastaajamäärä ylitti 30 henkilöä. Tarkasteltaessa opintojen ohjauksen pääkomponenttien yhteyttä vastaajien taustatietoihin havaittiin, ettei niissä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Vastaajat

Tutkimukseen osallistuneet ammattikorkeakouluorganisaatiot olivat pääosin keskisestä ja eteläisestä Suomesta. Organisaatioista kuudessa oli alle 6000 opiskelijaa ja viidessä yli 6000 opiskelijaa. Yhteensä 261 vastaajasta naisia oli 178 (68 %) ja miehiä oli 79 (30 %). Katoanalyysin perusteella ammattikorkeakoulujen hallinnollisesta ja opetushenkilöstöstä noin 60 prosenttia on naisia eli miehet vastasivat suhteellisesti hieman heikommin. Vastaajista nuorimmat olivat tutkimushetkellä 26-vuotiaita, vanhin 66-vuotias ja keski-ikä oli 49,9 vuotta. Vastaajia oli eniten koulutusaloilta, jotka ovat myös opiskelijamääriltään suurimpia eli hallinnon, liiketalouden ja yhteiskuntatieteiden alalta (21,5 %), tekniikan ja liikenteen alalta (19,5 %), sosi- ja terveystieteiden alalta (17,5 %) sekä organisaatioiden keskushallinnosta (20 %). Opetushenkilöstöön vastaajista kuului 62 % ja hallinnolliseen henkilöstöön noin kolmannes (29 %). Lisäksi 9 prosenttia vastaajista edusti muuta henkilöstöä ml. kirjasto- ja TKI-henkilöstöä. Vuonna 2017 AMK:jen henkilöstöstä noin 53 prosenttia oli opetushenkilöstöä ja 47 prosenttia TKI- ja muuta henkilöstöä (Vipunen) eli opetushenkilöstö vastasi kyselyyn suhteessa hieman aktiivisem-

min. Vastaajien jakauma oli kuitenkin tutkimusasetelman tavoitteiden mukainen. Vastaajien yleisiä taustatietoja esitellään Taulukossa 1.

Tulokset

Tutkimuksen tuloksissa keskitytään aineistosta löydettyihin opintojen ohjauksen organisointimalleihin pääkomponenttien kautta. Lisäksi esitellään opintojen ohjauksen rooliin liittyviä tuloksia. Vastaajista 95 (36,5 %) toimi organisaatiossaan opintojen ohjauksen tehtävissä sillä rajauksella, että opintojen ohjauksen tehtävällä ei tässä tutkimuksessa tarkoitettu harjoittelun tai opinnäytetyön ohjausta. Opintojen ohjaajan muodollinen pätevyys oli 38 vastaajalla eli 40 prosentilla opintojen ohjauksen tehtävissä toimivista. Vastaajien joukossa oli kaikista ammattikorkeakouluista sekä opintojen ohjauksen tehtävissä toimivia että opintojen ohjaajan tutkinnon suorittaneita henkilöitä. Opintojen ohjauksen resursointi vaihteli 15 ja 1600 tunnin välillä, ja suurin osa opintojen ohjauksen 95 toimijasta ilmoitti vuosiresurssinsa 15 ja 299 tunnin välille (n=57 / 60 %). Vastaajat nimesivät organisaationsa opintojen ohjauksen toimijoiksi pääasiallisesti opintojen ohjaajat (61,5 %) sekä opettajatuutorit (24,5 %), mutta myös muita nimikkeitä esiintyi.

Opintojen ohjauksen organisointimallien pääkomponentit

Opintojen ohjauksen organisointimallien ensimmäinen ja merkittävin pääkomponentti kokosi piirteitä kaikista arviointiraportissa (Vuorinen, 2001) esitetyistä opintojen ohjauksen organisointimalleista, ja näistä muodostui ”*kokonaisvaltainen opintojen ohjauksen prosessi*” -pääkomponentti (PK 1), joka selitti noin 25 prosenttia kokonaisvaihtelusta.

Taulukko 1. Kyselyyn vastanneiden taustatietoja

Taustatiedot		Frekvenssi	Prosentti- osuus vastaajista (100 %)
Sukupuoli	Nainen	178	68
	Mies	79	30
	Ei halua sanoa	4	2
	Yhteensä	(n) 261	
Vastaajien ikä	<30	6	2
	30–39	35	13,5
	40–49	55	21
	50–59	106	41
	60+	35	13,5
	Ei ilmoitettu	24	9
Työskennellyt nykyisessä AMK:ssa	Alle vuoden	13	5
	1–5 vuotta	35	13,5
	6–10 vuotta	56	21,5
	11–15 vuotta	50	19
	16–20 vuotta	55	21
	Yli 20 vuotta	52	20
Koulutusala	Keskushallinto	52	20
	Hallinnon, liiketalouden ja yhteiskuntatieteiden ala	56	21,5
	Humanistinen ja kasvatusala	3	1
	Kulttuuriala	11	4,5
	Luonnontiede	7	2,5
	Luonnonvara-ala	9	3,5
	Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	26	10
	Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	46	17,5
	Tekniikan ja liikenteen ala	50	19,5
Rooli organisaatiossa	Organisaation keskushallinto	32	12
	Yksikön / toimialan hallinto	44	17
	Opetushenkilöstö	161	62
	Muu	24	9

Liitteessä 1 esitettävien muuttujien lisäksi pääkomponenttiin sisältyi alun perin muuttuja ”Opintojen ohjaus on pääasias-
sa opintojen alkuvaiheeseen keskittyvää
opinnoista tiedottamista” (lataus -.550),
jonka poistaminen nosti pääkomponen-
tin Cronbachin alfan yli raja-arvon .600
($\alpha = .685$).

Pääkomponentin kärkimuuttujia olivat ”ohjauspalveluissa käsitellään opiskelijoiden yksilöllisiä kysymyksiä” (.974), ”opiskelijan saatavilla on ohjausta kaikissa opintojen vaiheissa” (.950) sekä ”opintojen ohjauksen työmenetelmänä käytetään organisaatiossamme pääasiassa henkilökohtaista ohjausta” (.750). Kokonaisvaltaiseen opintojen ohjauksen prosessiin liittyy myös se, että opintojen ohjauksesta vastaavat henkilöt ovat ohjauksen ammattilaisia ja ohjauksen vastuunjako on selkeä. Ohjauksessa kiinnitetään huomiota paitsi opiskelun ohjaukseen myös opiskelijan kasvuun ja kehittymiseen liittyvään ohjaukseen, ja opintojen ohjauksessa korostetaan opiskelijan itseohjautuvuuden vahvistamista. Lisäksi opiskelijat myös käyttävät tarjottuja opintojen ohjauksen palveluita. Pääkomponentin keskiarvo koko aineistossa oli 3.84 (keskihajonta SD = 0.692). Vastauksen keskihajonnan perusteella opintojen ohjauksen prosessin kokonaisvaltaisuus ei ole selkeästi nähtävissä kaikissa tutkimukseen osallistuneissa organisaatioissa.

Toisessa pääkomponentissa oli piirteitä kaikista muista ohjauksen organisointimalleista paitsi kokonaisvaltaisen ohjauksen mallista. Tämä ”opintojen ohjauksen keskeinen asema” -pääkomponentti (PK 2) selitti noin 8 prosenttia kokonaisvaihtelusta. Liitteessä 1 esitettävien muuttujien lisäksi pääkomponenttiin sisältyi alun perin muuttuja ”Ohjauksen kokonaisvastuu ei ole kenelläkään” (lataus .560), jonka poistaminen nosti pääkomponentin

Cronbachin alfan yli raja-arvon .600 ($\alpha = .762$). Pääkomponentin kärkimuuttujia olivat ”ohjauksella on vahva asema organisaation kokonaistoiminnassa” (.889), ”ohjaus nähdään organisaatiomme toimivuuden ja tuloksellisuuden arviointiin liittyvänä kysymyksenä” (.868) sekä ”opintojen ohjaus integroituu opetussuunnitelmaan” (.748). Lisäksi opintojen ohjauksen organisointi sisältää keskeiset ohjaustoiminnot eli persoonallisen kasvun ohjauksen sekä opiskelun ja urasuunnittelun ohjauksen. Pääkomponentin keskiarvo oli koko aineistossa 3.78 (SD = 0.829), ja tämä viittaa siihen, että opintojen ohjauksen asema vaihtelee paljon organisaatioissa. Artikkelin tulosten tarkastelussa keskitytään näihin kahteen, sisällöltään uuteen ja aikaisemmin kuvattuja opintojen ohjauksen organisointimalleja yhdistävään, pääkomponenttiin.

Kahden pääkomponentin lisäksi esiin nousi kolme suppeampaa, mutta reliabelia pääkomponenttia, joiden muuttujien määrä ei muuttunut Cronbachin alfa -kertoimen tarkistamisen yhteydessä. Pääkomponentti kolme sisälsi vain tuutoriperusteisen mallin piirteitä, ja näistä muodostettiin ”opettajatuutorit opintojen ohjaajina” -pääkomponentti (PK 3; $\alpha = .893$), joka selitti 5,5 prosenttia kokonaisvaihtelusta. Tämän pääkomponentin kaikki muuttujat kuvaavat opettajatuutorien roolia opintojen ohjauksessa. Organisaation opintojen ohjauksesta vastaavat erikseen nimetyt opettajatuutorit opintojen orientaatiovaiheessa sekä opintojen etenemisvaiheessa. Pääkomponentin keskiarvo oli koko aineistossa 3,80, mutta vastauksen keskihajonta oli suuri (SD = 1.040) eli opettajatuutoreilla voidaan nähdä olevan merkittävä rooli osassa organisaatioista.

Pääkomponentti neljä sisälsi hajautettujen ohjaustoimintojen piirteitä, joista muodostettiin ”erikoistunut ohjaushenkilöstö”-pääkomponentti (PK 4; $\alpha = .717$). Se selitti noin 5 prosenttia kokonaisvaihtelusta. Pääkomponentin muuttujat kuvaavat organisaation tiettyjen toimintojen järjestämistä siten, että tehtäviä hoitaa niihin erikoistunut henkilöstö. Tällöin organisaatiossa on muun muassa opiskelijavalintaan, opintoneuvontaan sekä markkinointiin erikoistunutta henkilöstöä. Tämän pääkomponentin keskiarvo oli 4.20 (SD = 0.831) eli koko aineiston korkein. Vastausten perusteella erikoistunutta henkilöstöä onkin monissa organisaatioissa.

Viides mukaan otettu pääkomponentti muodostui keskitettyjen ohjaustoimintojen mallin piirteistä. Näistä muodostettiin ”keskitetyt ohjaustoiminnot”-pääkomponentti (PK 5; $\alpha = .607$), ja se selitti noin 3 prosenttia kokonaisvaihtelusta. Pääkomponentti kuvaa tilannetta, jossa opintojen ohjaus toteutetaan keskitetyn mallin pohjalta. Opintojen ohjaus toteutetaan organisaatiossa erillisenä toimintana tiedotus-, ura- ja/tai rekrytointipalveluiden yhteydessä ja opintojen ohjauksella on omat toimipisteensä. Lisäksi opintojen alkuvaiheen ohjaus on keskitetty ohjauksesta vas-

taaville erikoisasiantuntijoille. Pääkomponentin keskiarvo oli koko aineiston matalin eli 2.57. Myös tässä pääkomponentissa keskihajonta oli varsin korkea (SD = 1.023). Keskitettyjen ohjaustoimintojen piirteitä on kuitenkin vastausten perusteella nähtävissä melko vähän.

Pääkomponenteilla ei ollut tilastollisesti merkittävää yhteyttä kyselyn taustatietoihin. *Kokonaisvaltainen opintojen ohjauksen prosessi* -pääkomponentin (PK 1) ja erityisesti *opintojen ohjauksen keskeisen asema* -pääkomponentin (PK 2) välillä on kuitenkin merkkejä positiivisesta korrelaatiosta ($r = .597^{**}$). Lisäksi PK 1 -pääkomponentilla on merkkejä positiivisesta korrelaatiosta *opettajatuutorit opintojen ohjaajina* -pääkomponentin (PK 3) sekä *erikoistunut ohjaushenkilöstö* -pääkomponentin kanssa (PK 4). Myös PK 2 -pääkomponentilla on merkkejä positiivisesta korrelaatiosta sekä *opettajatuutorit opintojen ohjaajina* - että *erikoistunut ohjaushenkilöstö* -pääkomponenttien kanssa. Sen sijaan *keskitetyt ohjaustoiminnot* -pääkomponentti (PK5) korreloi lähinnä negatiivisesti muiden pääkomponenttien kanssa, mutta tämä korrelaatio ei ollut tilastollisesti merkittävä. Pääkomponenttien keskinäiset korrelaatiot esitellään Taulukossa 2.

Taulukko 2. Pääkomponenttien keskinäiset korrelaatiot

Korrelaatiot (Spearmanin korrelaatio)	PK 1	PK 2	PK 3	PK 4	PK 5
PK 1 - Kokonaisvaltainen opintojen ohjauksen prosessi	1				
PK 2 - Opintojen ohjauksen keskeinen asema	.597**	1			
PK 3 - Opettajatuutorit opintojen ohjaajina	.370**	.260**	1		
PK 4 - Erikoistunut ohjaushenkilöstö	.301**	.284**	.072	1	
PK 5 - Keskitetyt ohjaustoiminnot	-.026	-.090	-.116	.028	1

** Korrelaatio on merkittävä 0.01 tasolla (2-suuntainen)

Opintojen ohjauksen rooli organisaatioissa

Opintojen ohjauksen roolia tarkasteltiin ensisijaisesti vastaajien opintojen ohjaukseen ja sen organisointiin liittyvän tietämysten ja näkemysten kautta. Noin viidennes (n = 58 / 22 %) koko aineiston vastaajista ei tiennyt, miten opintojen ohjauksen toimijat heidän organisaatioissaan mitoitetaan. Tilastollisesti merkitsevää epätietoisuutta esiintyi erityisesti muun henkilökunnan osalta, mutta myös organisaation keskushallinnossa (Kruskal-Wallis H-testi, $p < 0,01$). Opintojen ohjauksen toimijamäärät ja -mitoitukset vaihtelivat huomattavasti organisaatioiden välillä ja jopa samassa organisaatiossa eri alayksiköiden sekä tutkinto-ohjelmien välillä. Lisäksi vastaajien tietämys uraohjauksen järjestämisestä omassa organisaatiossaan vaihteli paljon. Noin neljännes vastaajista (n = 60 / 23 %) ei tiennyt, järjestetäänkö heidän organisaatiossaan uraohjausta opiskelijoille. Vastausten perusteella kaikissa mukana olleissa ammattikorkeakouluissa kuitenkin järjestetään uraohjausta. Uraohjausta toteuttavaksi henkilöstöksi mainittiin tyypillisimmin opintojen ohjaajat, opettajatuutorit, erilliset uraohjaajat sekä mahdollisesti uraohjaukseen liittyvien hankkeiden henkilöstö.

Vastausten perusteella neljännes vastaajista (n = 63 / 24 %) ei tiennyt, onko heidän organisaatiossaan tehty opintojen ohjauksen suunnitelma. Vastaajan rooli ei tässä yhteydessä aiheuttanut tilastollisesti merkitseviä eroja. Kaikissa organisaatioissa oli kuitenkin laadittu opintojen ohjauksen suunnitelmat. Lisäksi opintojen ohjauksen näkyvyys organisaation strategiassa jakoi vastaajien mielipiteitä. Yli puolet vastaajista (n = 146 / 56 %) oli sitä mieltä, että ohjaus näkyy organisaatioiden strategiassa, ja organisaatiokohtaisesti

näin vastanneita henkilöitä oli jokaisesta organisaatiosta. Vastaajan roolilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää vaikutusta vastauksiin. Kun tutkimukseen osallistuneiden ammattikorkeakoulujen vapaasti saatavilla olevat strategiat käytiin läpi, havaittiin kuitenkin, että opintojen ohjauksen rooli ja näkyvyys strategioissa oli melko heikko. Osallistuneista 11 organisaatiosta opintojen ohjaus näkyi merkittävästi vain yhden strategiassa. Lisäksi kolmessa organisaatiossa ohjaus mainittiin strategiassa käsitteenä tai siihen rinnastettavana yhteytenä, mutta sitä ei avattu tarkemmin.

Tulosten tarkastelua

Jo vuonna 2001 todettiin, että opintojen ohjauksen kysyntä oli lisääntynyt merkittävästi opintojen valinnaisuuden lisääntymisen ja yksilöllisten opintopolkujen takia. Tuolloin myös havaittiin, että kustannuspaineet olivat kasvaneet (vrt. myös Huhtanen, 2012) ja opintojen ohjauspalveluiden kehittämiseen kohdistui huomattavia vaatimuksia korkeakouluissa (Moitus ja muut, 2001; ks. myös Helander, 2015). Aineistosta löytyneistä opintojen ohjauksen organisointiin liittyvistä pääkomponenteista *kokonaisvaltainen opintojen ohjauksen prosessi* -pääkomponentin (PK 1) sekä *opintojen ohjauksen keskeinen asema* -pääkomponentin (PK 2) mukaisen toiminnan voidaan ajatella vastaavan myös ohjauspalveluiden kehittämisen vaatimukseen. Analyysin perusteella näiden ilmiöiden välillä voidaan myös havaita merkkejä positiivisesta korrelaatiosta. Pääkomponenteista juuri PK 1 ja PK 2 ovat sisällöltään uusia, ja niissä yhdistyy piirteitä aikaisemmista opintojen ohjauksen organisointimalleista (ks. Vuorinen, 2001). Seuraavaksi tarkastellaan erityisesti näitä kahta pääkomponenttia.

Kokonaisvaltaisessa opintojen ohjauksen prosessissa (PK 1) ohjauspalveluissa käsitellään opiskelijoiden yksilöllisiä kysymyksiä. Luskien ja Fearfullin (2015) mukaan ohjauksen tehokkuuden mahdollistaakin opiskelijan esittämien asioiden taustalla olevien syiden löytäminen. Myös henkilökohtainen ohjaus opintojen ohjauksen työmenetelmänä tukee tätä tavoitetta, koska tällöin voidaan hyödyntää opiskelijan ja ohjaajan välistä keskinäistä vuorovaikutusta (vrt. esim. Spangar, 2000). Nykyisessä niukkenevien resurssien tilanteessa (vrt. Raivio, 2014) voitaisiin tässä yhteydessä hyödyntää kasvokkain tapahtuvien tapaamisten lisäksi myös tieto- ja viestintäteknologisia sovelluksia ja internettiä (Vuorinen, 2006), joita erityisesti nuoremmat opiskelijat saattavat suosia (Hanley, 2012; Hanley ja muut, 2017). Toisaalta verkkopohjaisten opintojen sekä etä- ja monimuoto-opiskelun lisääntymisen ei tulisi tarkoittaa sitä, että ohjaus tapahtuu vain verkossa, vaan ammattikorkeakouluopiskelijat pitävät Kempaksen (2019) mukaan kasvokkain tapahtuvaa ohjausta hyvin merkittävänä. Erilaisten opiskelutapojen lisääntyminen ja esiintyminen vaatiikin siis myös ohjaustapojen moninaistamista. Tieto- ja viestintäteknologia ei kuitenkaan voi olla ainoa ratkaisu.

Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vision 2030 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017) mukaan hyvinvoivalla korkeakouluyhteisöllä tulisi olla riittävät tuki- ja ohjauspalvelut, ja tämän tavoitteen toteutumista voidaan edesauttaa ohjauksen kokonaisvaltaisen prosessin avulla. Ohjauksen vastuunjaon tulisi olla selkeä, ja tämä näkökulma puoltaakin ohjauspalveluiden keskittämistä (vrt. Vuorinen, 2001). Ohjauksessa tulisi kiinnittää huomiota sekä opiskelun ohjaukseen että opiskelijan kasvuun ja kehittymiseen liittyvään ohjaukseen, joka on ohjauksen kokonais-

valtaisuuden (vrt. Van Esbroeck & Watts, 1998; Vuorinen, 2001) mukanaan tuoma etu. Opintojen ohjauksessa pitäisi myös korostaa opiskelijan itseohjautuvuuden vahvistamista. On tosin huomioitava, että *”itseohjautuvuuden ei kuitenkaan pidä merkitä yksinopiskelua tai aikuisen jättämistä opintoineen yksin”* (Pasanen, 2001, s. 46). Lisäksi kokonaisvaltaisessa opintojen ohjauksen prosessissa opiskelijat myös käyttävät tarjottuja opintojen ohjauksen palveluita. Opiskelijoita tulisikin tiedottaa käytettävissä olevista opintojen ohjauksen palveluista paitsi opintojen alussa myös opintojen aikana.

Opintojen ohjauksen roolia voitaisiin vastausten perusteella vahvistaa organisaatioissa, sillä vastaajien joukossa oli nähtävissä epätietoisuutta ohjauksen järjestämisestä. Opintojen ohjauksen keskeinen asema (PK 2) kuvaa tilannetta, jossa opintojen ohjauksella on selkeästi määritelty asema organisaatiossa. Ohjauksella tulisi olla vahva asema korkeakoulun kokonaistoiminnassa, ja parhaimmillaan ohjaus voidaan nähdä organisaation toimivuuden ja tulokellisuuden arviointiin liittyvänä kysymyksenä. Jo vuoden 2001 raportissa (Moitus ja muut, 2001) oli annettu suosituksia opintojen ohjauksen strategiaa varten. Suositusten keskeinen viesti oli se, että ohjauksen kokonaissuunnitelma tulisi muodostaa siten, että koko henkilöstö sekä kaikki opiskelijat olisivat tietoisia opintojen ohjauksen kokonaisuudesta ja omasta roolistaan siinä. Tässä tutkimuksessa yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, että ohjaus näkyy heidän organisaatioidensa strategiassa, mutta strategioiden läpikäymisen yhteydessä havaittiin, että opintojen ohjauksen merkitys jäi strategisena toimenpiteenä tai kehittämiskohteena varsin vähäiseksi. Vuoden 2005 seurantaraportin mukaan ohjausjärjestelyjen kehittämisen tulisi kuitenkin kytkeytyä korkeakoulun

kokonaisstrategiaan sekä osaksi pysyvää laadunvarmistusta (Vuorinen ja muut, 2005; ks. myös Lusk & Fearfull, 2015). Tätä voitaneen tukea myös integroimalla opintojen ohjaus opetussuunnitelmaan siten, että opintojen ohjauksen organisoinnissa huomioidaan kaikki keskeisimmät ohjaustoiminnot eli persoonallisen kasvun, opiskelun ja urasuunnittelun ohjaus.

Vastausten perusteella kaikissa mukana olleissa ammattikorkeakouluissa järjestetään uraohjausta opiskelijoille. Uraohjausta voidaankin pitää erittäin keskeisenä opintojen ohjauksen osa-alueena (ks. esim. Hooley, 2014). Vaikka ammattikorkeakouluja pidetään yliopistoja käytännöllisempinä ja suoraan tiettyihin tehtävänkuviiin valmistavina, myös ammattikorkeakouluissa on tutkintoja, joista ei valmistuta mihinkään tiettyyn ammattiin (Annala, 2007; Vuorinen & Valkonen, 2005). Tämä vahvistaa uraohjauksen merkitystä (ks. myös Haikkola & Myllyniemi, 2020). Lisäksi uraohjauksen merkitys nousi esiin myös molemmissa aikaisemmissa opintojen ohjauksen raporteissa (Vuorinen ym., 2005; ks. myös Moitus ym., 2001). Onnistuneella, läpi korkeakouluopintojen kulkevalla uraohjauksella voidaankin *”tukea opiskelijoiden kykyä tunnistaa omaa osaamistaan, vahvistaa opiskelu- ja toimintakykyä sekä tukea opintojen sujuvaa etenemistä”* (Ketko ja muut, 2019, s. 14).

Johtopäätökset

Euroopan unionin kontekstissa korkeakouluinstituutioiden merkittävänä roolina nähdään auttaa Eurooppaa saavuttamaan tavoitteensa, joka on olla maailman johtava tietoyhteiskunta (Figel, 2007). Tämän tavoitteen saavuttamisessa ohjauksella voidaan nähdä olevan merkittävä rooli. Hajin, Geantan ja Or-

rin (2018) mukaan korkeakoulujen tulisi kuitenkin kehittää ohjaustaan, sillä vaikka ohjausta järjestetään eurooppalaisissa koulutusorganisaatioissa, ohjaus keskittyy usein ajankohtaisen ja oikean informaation jakamiseen. Tämän tutkimuksen tulokset voivat edesauttaa organisaatioita opintojen ohjauksen kokonaisvaltaisen prosessin muodostamisessa. Lisäksi tulisi kiinnittää huomiota opintojen ohjauksen asemaan, sillä – kuten aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Bentley, 2019; Huhtanen, 2012; Lahti, 2007; Watts & Van Esbroeck, 2000) on todettu – opintojen ohjauksella on mahdollisuus vaikuttaa korkeakouluorganisaatioiden toiminnan kannalta varsin merkittäviin sosiopoliittisiin ilmiöihin opiskelijoiden opinnoissa etenemisen sekä valmistumisen kautta (vrt. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017).

Kaikista Vuorisen (2001) esittämistä ohjauksen organisointimalleista oli yhä havaittavissa piirteitä tämän tutkimuksen toteuttamisaikana. Sellaisenaan aikaisemmista malleista nousivat esiin erityisesti hajautettujen ohjaustoimintojen malli, jonka keskiarvo oli aineiston korkein, sekä tuutoriperusteinen ohjauksen malli. Keskitettyjen ohjaustoimintojen mallin piirteitä oli sekä ensimmäisessä että viidennessä pääkomponentissa, joista jälkimmäisen keskiarvo oli kaikista pääkomponenteista pienin. Myös kokonaisvaltaisen opintojen ohjauksen prosessin (PK 1) pääkomponentissa keskitettyjen ohjaustoimintojen mallin piirteet näkyivät joko negatiivisena tai melko matalalla latauksella. Tulosten perusteella opintojen ohjauksen organisoinnissa on siis enemmän merkkejä hajautettujen mallien kuin keskitetyn mallin piirteistä.

Opintojen ohjauksen lähtökohdat suomalaisissa ammattikorkeakouluissa ovat

tänä päivänä pitkälti samansuuntaisia kuin vuosituhannen alussa. Opintojen ohjaajien nimikkeet ja resurssit vaihtelevat edelleen huomattavasti ja myös ohjauksen organisointitavoissa on eroja. Ohjauksen roolia ja näkyvyyttä organisaatioiden strategioissa tulisi edelleen parantaa ja myös henkilöstön sekä opiskelijoiden tietoisuutta ohjauksen prosesseista ja palveluista lisätä. Strategiatason kokonaisvaltaisuutta olisi mahdollista kehittää esimerkiksi Nykäsen ym. (2007) raportissa esitetyn VOP-mallin pohjalta. Mallissa on muun muassa esitetty organisaation ohjaussuunnitelman laatimiseen soveltuvia ja sitä ohjaavia kysymyksiä. Jatkotutkimuksena voitaisiin tarkastella esimerkiksi opintojen ohjauksen organisointimalleja ja niiden toteutumista opiskelijoiden näkökulmasta.

Tutkimuksen rajoitukset

Tutkimuksen merkittävin rajoitus on matala organisaatiokohtainen vastaajamäärä, ja tulokset ovat siten suuntaa antavia. Pääkomponenttien osalta saatiin tilastollisesti merkitseviä tai melkein merkitseviä eroja ainoastaan organisaatiokohtaisessa tarkastelussa, mutta vain kahdessa organisaatiossa vastauksia saatiin yli 30, jota pidetään tilastollisten päätelmien alarajana. Näiden kahden organisaation kohdalla ei ollut tilastollisesti raportoitavaa eroa. Myös tutkinto-ohjelmien osalta haasteeksi nousi alhainen vastaajien määrä. Tämän johdosta toimitilat yhdistettiin Vipusen mukaisiksi koulutusaloiksi, jolloin neljällä koulutusallalla oli yli 30 vastaajaa. Koulutusalojen välillä ei kuitenkaan noussut esiin tilastollisesti raportoitavia eroja pääkomponenttien osalta. Lisäksi on huomattava, että vaikka ensimmäisen ja viidennen pääkomponentin Cronbachin alfat ylittivät arvon .600,

erityisesti viidennen pääkomponentin alfa oli suhteellisen matala. Tämä saattaa viitata siihen, että pääkomponentin lataamat muuttujat eivät välttämättä aukotta mitata samaa ilmiötä.

Kiitokset

Artikkelin kirjoittajat haluavat kiittää kaikkia tutkimukseen osallistuneita, ja siten tutkimuksen mahdollistaneita, organisaatioita sekä vastaajia. Lisäksi haluamme kiittää vertaisarvioitsijoita arvokkaista ja artikkeleita kehittäneistä kommentteista.

Lähteet

- Annala, J. (2007). *Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-6912-1>
- Bentley, A. (2019). A tale of two capitals: a Bourdieusian perspective on counselling in higher education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(5), 609–618.
- Broadbridge, A. (1996). Academic advising – traditional or developmental approaches? Student perspectives. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24(1), 97–112.
- Cameron, K.S., & Quinn, R.E. (2006). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: based on the Competing values Framework* (muokattu painos). Jossey-Bass.
- Figel, J. (2007). Foreword. Teoksessa M. Katzenteiner, P. Ferrer-Sama, & G. Rott (toim.), *Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States* (ss. 9–10). Counselling and Support Centre, University of Aarhus.
- Gysbers, N.C. (2004). Comprehensive Guidance and Counseling Programs: The Evolution of Accountability. *Professional School Counseling*, 8(1), 1–14.
- Gysbers, N.C., & Henderson, P. (2012). *Developing and Managing Your School Guidance and Counseling Program* (5. painos). John Wiley & Sons.
- Haikkola, L., & Myllyniemi, S. (2020, toim.). *Hyvää työtä! Nuorisobarometri 2019*. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2020/04/Nuorisobarometri_2019-netti.pdf

Haj, C.M., Geanta, I.M., & Orr, D. (2018). A typology of admission systems across Europe and their impact on the equity of access, progression and completion in higher education. Teoksessa A. Curraj, L. Deca, & R. Pricopie (toim.), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (ss. 163–179). Springer Open.

Hanley, T. (2012). Understanding the online therapeutic alliance through the eyes of adolescent service users. *Counselling and Psychotherapy Research*, 12(1), 35–43.

Hanley, T., Ersahin, Z., Sefi, A., & Hebron, J. (2017). Comparing online and face-to-face student counselling: What therapeutic goals are identified and what are the implications for educational providers? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(1), 37–54.

Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus* (9. uudistettu painos). Edita Publishing Oy.

Helander, J. (2015, maaliskuu 3). Kohti näyttöön perustuvaa ohjausta: mutua vai tutkimusperusteisuutta. *Elinikäisen ohjauksen verkkolehti*. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:jamk-issn-1799-8395-70>

Hooley, T. (2014). *The Evidence Base on Lifelong Guidance. A Guide to Key Findings for Effective Policy and Practice*. ELGPN Tools No. 3. The European Lifelong Guidance Policy Network.

Huhtanen, K. (2012). Opintojen läpäisyn tehostaminen ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa V. Korhonen, & M. Mäkinen (toim.), *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä* (ss. 39–59). Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1. Tampereen yliopisto.

Kalima, R. (2011). *Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa. Tutkimus Helsingin AMK:n opintojen pitkittymisen ja keskeyttämissen syistä vuosina 2002–2007 ja niihin vaikuttamisen keinoista* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Suomalaiset Oikeusjulkaisut SOJ Oy.

Kempas, E. (2019, maaliskuu 19). Verkossa vai kasvokkain? Opintojen ohjaus ja tuutorointi monimuotoryhmässä. *ePooki*. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 13. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201903138809>

Kempe-Hakkarainen, T., & Vaara, T. (2008). Etä ketään ei jätetä yksin - opintojen hyvä aloitus tutkintoon johtavassa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa M. Haapasilta, & L. Siikaniemi (toim.), *Näkökulmia aikuisopiskelijoiden ohjaukseen ammattikorkeakoulussa* (ss. 20–28). Lahden ammattikorkeakoulu.

Ketko, M., Joensuu, M., & Nilsson, T. (2019). Uraohjauksesta tukea AMK-opiskelijoiden työllistymiseen. Teoksessa *TAMK-konferenssi – TAMK Conference 2019* (ss. 15–22). Tampereen ammattikorke-

koulu. <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/Muut/TAMK-konferenssi-2019.pdf>

Koivuluhta, M., & Puhakka, H. (2015). Ryhmäohjaus opiskelijoiden toimijuuden edellytysten kehittäjänä. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen, & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku* (ss. 69–87). Itä-Suomen yliopisto.

Koskela, S. (2013). *Mie teen vaan oman työni*. *Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämisestä* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX. <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-951-39-5330-0>

Kuhmonen, P. (2005, toim.). *Oppijälhtäinen ohjausmalli. Henkilökohtaiset oppimis- ja wrapolut ammatillisessa koulutuksessa*. Turun aikuiskoulutuskeskus.

Lahti, J. (2007). National Report for Finland. Teoksessa M. Katzensteiner, P. Ferrer-Sama, & G. Rott (toim.), *Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States* (ss. 91–101). Counselling and Support Centre, University of Aarhus.

Lairio, M., & Penttinen, L. (2005). Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen, & S. Eerola (toim.), *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä* (ss. 19–43). Tampereen yliopisto.

Leiman, M. (2012). Psykoterapioiden yhteinen perusprosessi. Teoksessa S. Eronen, & P. Lah-ti-Nuutila (toim.), *Mikä psykoterapiassa auttaa? Integriivisen psykoterapian perusteita* (ss. 71–90). Edita.

Lerkkanen, J., & Ikonen, H. (2013, toim.). *Ohjaus 2013. Ohjausjärjestelmä Jyväskylän ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Lusk, C., & Fearfull, A. (2015). Supporting students in higher education: results and recommendations following a paradigm shift within a Scottish Ancient. *Studies in Higher Education*, 40(6), 1107–1127.

Metsämuuronen, J. (2002) *Mittarin rakentaminen ja testiteorian perusteet. Metodologia-sarja 6*. International Methelp KY.

Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E., & Vuorinen, R. (2001). *Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa*. Korkeakoulujen Arviointineuvoston julkaisuja 13:2001. Edita.

Mottarella, K.E., Fritzsche, B.A., & Cerabino, K.C. (2004). What do students want in Advising? A Policy Capturing Study. *NACADA Journal*, 24(1&2), 48–61.

Mäntsälä, T. (2011). Johdanto. Teoksessa L. Metsävuori, & T. Mäntsälä (toim.), *Herkkyyttä ja yhteispeliä ohjaukseen - opintojen ohjauksen kehittämis-*

- hanke*en raportti. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 120. Turun ammattikorkeakoulu.
- Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory* (3. painos). McGraw-Hill.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R., & Pöyliö, L. (2007). *Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 32(1), 17–28.
- Onnismaa, J. (2000). Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiantuntijuus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen, & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammatina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät* (ss. 294–313). PS-Kustannus.
- Opetusministeriö. (2008). *Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-507-5>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030*. <https://minedu.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Luovuutta, dynamiikkaa ja toimintamahdollisuuksia - ehdotus ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoitusmalliksi vuodesta 2021 alkaen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:35. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-600-3>
- Pasanen, H. (2001). Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 21(1), 46–55.
- Raivio, K. (2014). Tutkimustietoa päättäjille. *Tieteessä tapahtuu*, 32(3), 1–2.
- Rücker, H. (2015). Student's mental health and psychological counselling in Europe. *Mental Health & Prevention*, 3(1–2), 34–40.
- Seyoum, Y. (2011). Revitalizing quality using guidance counselling in Ethiopian higher education institutions: exploring student's views and attitudes at Haramaya University. *International Journal of Instruction*, 4(2), 161–192.
- Spangar, T. (2000). Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen "sisältä ulos". Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen, & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammatina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät* (ss. 14–23). PS-kustannus.
- Van Esbroeck, R., & Watts, A.G. (1998, kesäkuu 26). New skills for a holistic career guidance model. *Internet International Careers Journal*.
- Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu. (n.d.). *Ammattikorkeakoulutus, henkilöstö*. <https://vipunen.fi/fi-fi/amk/Sivut/Henkilostö.aspx>
- Vuorinen, P., & Valkonen, S. (2005). *Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajina*. Tutkimuslustoista 25. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Vuorinen, R. (1998). *Ohjaus avautuvissa ja verkottuvissa oppimisympäristöissä – strategisia kysymyksiä* [Lisensiaatintutkimus, Jyväskylän yliopisto]. JYX. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-1998780093>
- Vuorinen, R. (2001). Liite 4, Lähtökohtia opintojen ohjauksen organisoimille korkeakouluissa. Teoksessa S. Moitus, K. Huttu, I. Isohanni, J. Lerkkanen, I. Mieltiyinen, U. Talvi, E. Uusi-Rauva, & R. Vuorinen (toim.), *Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa* (ss. 148–154). Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13:2001. Edita.
- Vuorinen, R. (2006). *Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2635-4>
- Vuorinen, R., Karjalainen, M., Mylly, H., Talvi, U., Uusi-Rauva, E., & Holm, K. (2005). *Opintojen ohjaus korkeakouluissa - seuranta 2005*. Korkeakoulujen arviointineuvosto, verkkojulkaisuja 5:2005. https://karvi.fi/app/uploads/2015/08/KKA_0505V.pdf
- Väljäre, J. (2004). Opinto-ohjaus tasa-arvoisen osaamisen mahdollistajana. Teoksessa H. Kasurinen (toim.), *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa* (ss. 21–39). Opetushallitus.
- Watts, A.G., & Dent, G. (2006). The 'P' word: productivity in the delivery of career services. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(2), 177–189.
- Watts, A.G., & Kidd, J.M. (2000). Guidance in the United Kingdom: Past, Present and Future. *British Journal of Guidance and Counseling*, 28(4), 485–502.
- Watts, A.G., & Sultana, R.G. (2004). Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 105–122.
- Watts, A.G., & Van Esbroeck, R. (2000). New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22, 173–187.
- Ylönen, H. (2014). *Kohti monimuotoista opintojen ohjausta* [Kehittämishanke, Oulun ammattikorkeakoulu]. http://www.oamk.fi/files/8214/7695/8017/Kohti_monimuotoista_opintojen_ohjausta_Verko-ohjauksen_kayttokokemukset_ja_tulevaisuuden_tarpeet_Oamkissa_vuonna_2014_1_Hanna_Ylonen-.pdf

Liite 1

Pääkomponenttien muuttujat, lataukset ja kommunaliteetit

PK 1 - Kokonaisvaltainen opintojen ohjauksen prosessi ($\alpha = .685$)		
Muuttujat	Lataukset	Kommunaliteetit
Opintojen muiden [kuin alkuvaiheen] vaiheiden ohjaustoiminta on vähäistä (KOM)	-.372	.565
Opintojen ohjauksen työmenetelmänä käytetään organisaatiossamme pääasiassa suurryhmäinformaatiota	-.544	.602
Opintojen ohjauksesta vastaavat henkilöt ovat ohjauksen ammattilaisia (KOM)	.466	.566
Opintojen ohjauksen vastuunjako on selkeä (KOM)	.378	.640
Ohjauspalveluissa käsitellään opiskelijoiden yksilöllisiä kysymyksiä (TOM, HOM, OLP negatiivinen)	.974	.721
Opiskelijan saatavilla on ohjausta kaikissa opintojen vaiheissa (TOM, HOM, OLP)	.950	.643
Ohjauksessa kiinnitetään huomiota opiskelun ohjaukseen (HOOM)	.730	.621
Ohjauksessa kiinnitetään huomiota opiskelijan kasvuun ja kehittymiseen liittyvään ohjaukseen (HOOM)	.473	.716
Opiskelijat käyttävät tarjottuja opintojen ohjauksen palveluita (oma kysymys)	.669	.485
Opintojen ohjauksessa korostetaan opiskelijan itseohjautuvuuden vahvistamista (TOM)	.500	.524
Opintojen ohjauksen työmenetelmänä käytetään organisaatiossamme pääasiassa henkilökohtaista ohjausta	.750	.478
PK 2 - Opintojen ohjauksen keskeinen asema ($\alpha = .762$)		
Opintojen ohjauksen organisointi sisältää keskeiset ohjaustoiminnot (persoonallisen kasvun ohjaus, opiskelun ja urasuunnittelun ohjaus) (HOM)	.352	.525
Ohjauksella on vahva asema organisaation kokonaistoiminnassa (OLP)	.889	.713
Opintojen ohjaus integroituu opetussuunnitelmaan (OLP, HOM, TOM)	.748	.638
Opintojen ohjaus nähdään organisaatiossamme toimivuuden ja tuloksellisuuden arviointiin liittyvänä kysymyksenä (HOOM)	.868	.599





Muuttujat	Lataukset	Kommu- naliteetit
PK 3 - Opettajatutorit opintojen ohjaajina ($\alpha = .895$)		
Opettajatutorit vastaavat ohjauksen toteutuksesta opintojen orientaatiovaiheessa (TOM)	.923	.764
Opettajatutorit vastaavat ohjauksen toteutuksesta opintojen etenemisvaiheessa (TOM)	.928	.851
Organisaation opintojen ohjauksesta vastaavat erikseen nimetyt opettajatutorit (TOM)	.927	.806
PK 4 - Erikoistunut ohjaushenkilöstö ($\alpha = .717$)		
Organisaatiossamme on markkinointiin erikoistunutta henkilöstöä (HOM)	.829	.638
Organisaatiossamme on opiskelijavalintaan erikoistunutta henkilöstöä (HOM)	.872	.678
Organisaatiossamme on opintoneuvontaan erikoistunutta henkilöstöä (HOM)	.732	.683
PK 5 - Keskitetyt ohjaustoiminnot ($\alpha = .607$)		
Opintojen ohjaus toteutetaan organisaatiossamme erillisenä toimintana tiedotus-, ura- ja/tai rekrytointipalveluiden yhteydessä (KOM)	.868	.795
Opintojen ohjauksella on omat toimipisteensä (esim. ura- ja rekrytointipalvelut) (KOM)	.881	.753
Opintojen alkuvaiheen ohjaus on keskitetty ohjauksesta vastaaville erikoisasiantuntijoille (KOM)	.315	.436