

**"Kyl miä plussan niille annan" - TET-ohjaajien
näkemyksiä TET-harjoittelijoiden yleisistä
työelämävalmiuksista**

Katri Jäntti

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2018
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jäntti, Katri. 2018. "Kyl miä plussan niille annan" - TET-ohjaajien näkemyksiä TET-harjoittelijoiden yleisistä työelämävalmiuksista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 102 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaiset ovat perusopetuksen viimeisiä luokkia käyvien nuorten yleiset työelämävalmiudet. Pyrkimyksenä oli tuottaa tietoa nuorten valmiuksista ikävaiheessa, jossa nuoret ottavat ensiaskeliaan työelämään tai siirtyvät työssäoppimista painottavaan ammatilliseen koulutukseen. Nuorten työelämävalmiuksia lähdettiin tarkastelemaan nuoria TET-jaksoilla ohjanneiden työntekijöiden kokemuksista käsin.

Tutkittavaa ilmiötä lähestyttiin laadullisella tutkimusotteella. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla avoimen temahaastattelun keinoin kuutta TET-harjoittelijoiden ohjaamisesta runsaasti kokemusta omaavaa työntekijää, jotka edustivat kaupan alaa, ravintola-alaa, kirjastoalaa ja varhaiskasvatusta. Kerätty tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä hyödyntäen.

Tutkimustulosten mukaan valmiudet, joita työuraa aloittelevilta nuorilta työssä odotetaan, ovat kommunikaatiotaidot, sosiaaliset taidot, itsensä johtamisen taidot, kyky noudattaa työpaikan sääntöjä sekä myönteinen asenne työn tekemiseen. Taito-odotuksiin peilaten suurimmalla osalla nuorista nähtiin olevan hyvät työelämävalmiudet. Valmiuksissa nähtiin kuitenkin myös suuria eroja nuorten kesken: kaikkien edellä mainittujen valmiuksien kohdalla nuoret saivat toisaalta kehuja valmiuksistaan, toisaalta samoissa taidoissa nähtiin myös selkeitä puutteita. Tuloksia voitaisiinkin hyödyntää esimerkiksi perusopetuksessa keskittymällä erityisesti niiden valmiuksien kehittämiseen, joissa puutteita havaittiin. Työssä tarvittavien valmiuksien oppimista tukisi myös se, että koulusta luotaisiin erilaisin keinoin enemmän työelämän ja sen toimintatapojen kaltainen. Jatkotutkimusten haasteena voisikin olla selvittää millaisia nämä keinot voisivat olla.

Asiasanat: työelämävalmiudet, nuoret, TET, postmoderni työelämä, työelämään kiinnittyminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	POSTMODERNI TYÖELÄMÄ	9
	2.1 Työelämän muutos	9
	2.2 Työntekijyyden muutos	11
3	TYÖELÄMÄVALMIUDET	13
	3.1 Käsitteen määrittelyä.....	13
	3.2 Työelämävalmiuksien teoreettisia luokitteluja.....	15
	3.3 Yhteenveto työelämävalmiuksien luokitteluista.....	22
	3.4 Työelämävalmiuksien merkitys nykytyössä	26
4	KOHTI TYÖELÄMÄÄ	29
	4.1 Nuoret ja työelämä.....	29
	4.2 Työelämävalmiuksien oppiminen työssä.....	32
	4.3 Työelämävalmiuksien oppiminen työn ulkopuolella	34
	4.3.1 Vapaa-ajalla hankitut työelämävalmiudet	34
	4.3.2 Koulutus työelämävalmiuksien tuottajana	34
	4.4 Nuorten työelämävalmiudet.....	38
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	40
	5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	40
	5.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	42
	5.3 Tutkimukseen osallistujat.....	44
	5.4 Aineiston keruu.....	47
	5.4.1 Aineistonkeruumenetelmän kuvaus	48

5.4.2	Aineistonkeruun toteutus	51
5.5	Aineiston analyysi.....	55
5.6	Tutkimuksen eettisyys	59
6	TULOKSET.....	61
6.1	Tietoa TET-harjoittelijoista.....	61
6.2	TET-harjoittelijoiden työtehtävät ja perehdytys.....	62
6.3	TET-harjoittelussa tarvittavat työelämävalmiudet	64
6.3.1	Kommunikaatiotaidot.....	64
6.3.2	Sosiaaliset taidot	65
6.3.3	Ajattelun taidot	65
6.3.4	Työpaikan sääntöjen noudattaminen.....	66
6.3.5	Itsensä johtamisen taidot.....	67
6.3.6	Myönteinen asenne työn tekemiseen	68
6.3.7	Tietotekniset taidot.....	69
6.3.8	Elinikäisen oppimisen taidot	69
6.3.9	Yhteenveto TET-harjoittelussa tarvittavista työelämävalmiuksista	69
6.4	TET-harjoittelijoiden työelämävalmiudet	70
6.4.1	Kommunikaatiotaidot.....	71
6.4.2	Sosiaaliset taidot	71
6.4.3	Kyky noudattaa työpaikan sääntöjä	72
6.4.4	Itsensä johtamisen taidot.....	72
6.4.5	Myönteinen asenne työn tekemiseen	73
6.4.6	Käsitys TET-harjoittelijoiden työelämävalmiuksista kokonaisuutena.....	75
7	POHDINTA.....	77

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	77
7.1.1 Tulosten tarkastelu suhteessa tutkimuksen taustateoriaan	79
7.1.2 Tulosten soveltaminen käytäntöön.....	82
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	87
LÄHTEET	93
LIITTEET	98
Liite 1. Sähköpostiviesti suosituimpien TET-paikkojen selvittämiseksi	98
Liite 2. Haastateltavien taustatiedot	99
Liite 3. Haastattelun teemarunko.....	100
Liite 4. Tutkimukseen suostumuslomake.....	102

1 JOHDANTO

Yhteiskunta ja työelämä sen mukana on menneinä vuosikymmeninä käynyt maailmalaajuisesti läpi valtavia muutoksia. Maanviljelystä on siirrytty teollistumisen kautta palveluyhteiskuntaan ja siitä edelleen teknologiseen ja kognitiiviseen postmoderniin työhön (Väänänen & Turtiainen 2014c, 262-272; Julkunen 2008, 18-19). Työelämälle ominaisia muutoksia ovat olleet mm. globalisaatio, tieto- ja viestintätekniiikan lisääntynyt käyttö, verkostoituminen sekä oppimisen roolin korostuminen (Tynjälä 2003, 98). Ruumiillisista, paikallaanpysyvistä ja koaikaaisista töistä, elinikäisistä työsuhteista ja pysyvistä ammatti-identiteeteistä on edetty kansainvälisyyden, liikkuvuuden, uravaihdosten ja koulutusvaatimusten maailmaan (Julkunen 2008, 18-19; Jokinen 2014, 252; Koistinen 1999, Väänänen & Turtiainen 2014b, 32-33 mukaan). Nykytyötä leimaavat yksilöllisyys, joustavuus, liikkuvuus, muutos ja epävarmuus (Julkunen 2008, 18-19; Brewer 2013, 5; Moilanen 2007, 200).

Työelämän muuttuessa myös työntekijäisyys on muuttunut. Ruumiillisen kestävyuden, ammatillisen osaamisen ja ahkeruuden sijaan on alettu korostaa sosiaalista vuorovaikutusta ja verkostoitumista, työntekijän sopeutuvuutta, joustavuutta, innovatiivisuutta ja kehittymishalua (Väänänen & Turtiainen 2014a, 9; 2014c, 263-266, 272-275). Globaali kilpailu, organisaatioiden menestymispaineet, teknologiset muutokset ja innovaatiot sekä informaatiovirran kiihtyvyys ovat asettaneet työntekijät tilanteeseen, jossa heidän on oltava valmiita sopeutumaan toimintaympäristön muutoksiin, kehittämään ammattitaitoaan, oppimaan jatkuvasti uutta ja vaihtamaan työtehtäviä (Ruohotie 2000, 22-24, 49; Ruohotie 2002, 10; Kauppi 2004, 187).

Työntekijöiltä edellytetään tietynlaisia valmiuksia, joiden turvin he selviävät työelämän nopeista muutoksista (Brewer 2013, 5). Näillä valmiuksilla tarkoitetaan osaamista, jota tarvitaan työelämässä ja opiskelussa kaikilla aloilla ja joka on siirrettävissä yksilön mukana tehtävästä toiseen (Ursin & Hyytinen (2010, 67). Työelämässä tarvittavia yleisiä valmiuksia on tutkittu kansainvälisestikin laajalti jo vuosikymmenten ajan, mutta yhtä yhtenäistä kuvausta ilmiölle ei ole löydetty.

Yleisiin työelämävalmiuksiin on viitattu monenlaisin käsittein ja valmiuksiin lukeutuvien työelämätaitojen joukossa on kirjavuutta.

Työelämän muutoksista selviämisen ohella työelämävalmiudet ovat kriittisiä myös työelämään kiinnittymisen ja työssä pysymisen näkökulmasta (mm. Brewer 2013, 5-6; Kelly 2001, 21; Meyer 1992, 2). Suomessa moni nuori ottaa ensiskeliansa työelämään peruskoulun päättymisen aikoihin kesätyön muodossa ja samoihin aikoihin moni siirtyy myös työpaikalla oppimista vahvasti painottavaan ammatilliseen koulutukseen. Työpaikoilla ei useinkaan ole aikaa ja resursseja työelämävalmiuksien opettamiseen, vaan työnantajat olettavat, että työn tekijällä on valmiudet hallussa jo työhön tullessa (Brewer 2013, 3, 6; Honka 2017, Järveläinen 2017, Lehtovaara 2017). Työelämään siirtymisestä on tullut nuorille haastavaa ja hyvät työelämävalmiudet tukevatkin nuoren työllistymistä ja työmarkkinoille pääsyä (Vuori, Koivisto & Salmela-Aro 2003, 18; Brewer 2013, iii).

Työssä tarvittavia valmiuksia voi oppia käytännössä lähes missä tahansa, mutta vapaa-ajan harrastusten ohella koulutus on merkittävimpiä työelämävalmiuksien tuottajia (Brewer 2013, 14, 29-30; Nykänen & Tynjälä 2012, 18). Erityinen rooli työelämävalmiuksien kehittämisessä on perusopetuksella ja vuodesta 2016 eteenpäin asteittain käyttöönotetuissa uusituissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) koulun ja työelämän välistä yhteyttä sekä työelämässä tarvittavia taitojen ja osaamisen roolia onkin entisestään korostettu.

Suomalaisten nuorten työelämävalmiuksia koskeva tutkimus on toistaiseksi ollut vähäistä ja sitä on toteutettu lähinnä määrällisesti opinnäytetyötasolla. Nämä tutkimukset ovat kohdistuneet lähinnä yksittäisten korkeakoulujen koulutusohjelmien kykyyn tuottaa työelämässä tarvittavia valmiuksia. Peruskouluikäisten nuorten työelämävalmiuksia ei ole tutkittu ja tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, millaiset ovat perusopetuksen viimeisiä luokkia käyvien nuorten yleiset työelämävalmiudet työelämään ja työssäoppimista painottavaan ammatilliseen koulutukseen siirtymisen kynnyksellä.

Tutkimuksessa nuorten työelämävalmiuksia tarkastellaan työelämään tutustumisen (TET) jaksoilla työpaikkaohjaajina toimineiden työntekijöiden kokemusten kautta. Jokainen yläkouluikäinen nuori osallistuu TET-harjoitteluun vähintään kerran yläkoulun aikana ja tutustuu sitä kautta työelämään ja työn tekemiseen toteuttaen hänelle työpaikalla annettuja tehtäviä. Tutkimuksen tavoitteena on TET-ohjaajien kokemusten kautta tuottaa tietoa siitä, millaisia valmiuksia nuorilta työuran alussa odotetaan ja millaisena nuorten valmiudet perusopetuksen loppupuolella näyttäytyvät. Päämääränä on selvittää, mitkä valmiudet työuraa aloittelevien nuorten kohdalla korostuvat, millaiset nuorten valmiudet ovat ja missä kohdin löytyy kehittämisen varaa. Tutkimuksen tuloksista voivat hyötyä esimerkiksi perusopetus, vapaa-ajan toimijat, työelämätoimijat kuin nuoret itse.

Luvussa 2 kuvaan tarkemmin postmodernin työn luonnetta sekä työelämässä ja työntekijyydessä tapahtuneita muutoksia, jotka ovat luoneet tarpeen yleisille, työstä toiseen siirrettäville työelämävalmiuksille. Kolmannessa luvussa esittelen työelämävalmiuksista laadittuja teoreettisia luokitteluja sekä niiden pohjalta luomaani työelämävalmiuksien synteisiä. Neljäs luku käsittelee nuorten työelämään siirtymistä ja siihen liittyviä ongelmia, sekä työelämävalmiuksien merkitystä näiden pulmien selättämisessä. Samalla tarkastelen valmiuksien oppimista työssä ja koulutuksessa. Sen jälkeen kuvaan viidennessä luvussa tarkemmin tutkimuksen toteutusta ja kuudennessa luvussa esittelen tutkimuksen tulokset. Lopuksi seitsemännessä luvussa kokoan yhteen saadut tulokset, tarkastelen niitä suhteessa tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen sekä esitän pohdintoja tulosten sovellettavuudesta, tutkimuksen luotettavuudesta sekä jatkotutkimushaasteista.

2 POSTMODERNI TYÖELÄMÄ

2.1 Työelämän muutos

Työssä ja työelämässä on tapahtunut viimeisten vuosikymmenten aikana maailmanlaajuisesti valtavia muutoksia. Suomalaista 1940-50-lukujen työkuulttuuria luonnehtivat maaseutumaisuus, sotien jälkeinen jälleenrakentaminen, mieselätäjyys ja tekemällä oppiminen (Väänänen & Turtiainen 2014c, 262-263). Maailmansotien jälkeinen teollinen palkkatyö oli ruumiillista, rutinoitua, kollektiivista sekä paikallaanpysyvää ja työsuhteet monesti elinikäisiä ja ammatti-identiteetit pysyviä (Julkunen 2008, 18-19; Jokinen 2014, 252).

1960-1970-luvuilla maatalous alkoi koneellistua, pienviljely ja metsätyö vähenivät ja uusia työpaikkoja syntyi teollisuus- ja palvelualoille (Väänänen & Turtiainen 2014c, 265). Naiset alkoivat siirtyä työelämään, koulutustaso ja elintaso nousivat. 1980-luvulle tultaessa hyvinvointivaltion palveluammatit ryhtyivät valtaamaan alaa suomalaisessa työelämässä, jolloin tuotannossa oli kyettävä reagoimaan nopeammin markkinoiden ja kulutuksen muutoksiin, työorganisaatioiden sopeutuvuutta oli parannettava ja organisaatioita kehitettävä ketterämmiksi, elastisemmiksi ja tuottavammiksi, mikä vaati myös työntekijöiltä enemmän joustavuutta (Väänänen & Turtiainen 2014c, 269-270).

1900-luvun lopun suomalaisessa elinkeinoelämässä tapahtui teknologiateollisuuden nousu, suurin osa työvoimasta työskenteli erilaisten palvelujen parissa ja tiedon tuottamisesta, muokkaamisesta ja levittämisestä tuli keskeistä (Väänänen & Turtiainen 2014c, 272). Samaan aikaan kuitenkin myös talous kriisiytyi. 1990-luvun lamaa voidaankin pitää yhtenä vedenjakajana työelämän muutoksissa. Väänänen ja Turtiainen (2014b, 32-33) viittaavat Koistiseen (1999), jonka mukaan lamaa edeltävää aikaa kuvastivat palkkatyösuhteiden kokoaikaisuus, työuran jatkuvuus, työsuhteiden elinikäisyys ja työmarkkinoiden kansallisuus. Laman jälkeistä aikaa taas ovat leimanneet kiristyneet koulutusvaatimukset, kilpailu, uravaihdokset, yksilöllistymispakko, liikkuvuus ja kansainvälisyys. Myös Julkunen (2008, 9) toteaa, että lamasta lähtien suomalaisenkin työelämän

julkisuuskuvaava ovat himmentäneet niin kiire, epävarmuus, jatkuva muutos, epätyypilliset työsuhteet, pätkätyöt, irtisanomiset, huono johtaminen, henkinen kuormitus, työn mielekkyyden katoaminen, jaksamisongelmat kuin työpahoinvointikin.

Vastakohtana maailmansotien jälkeiselle teolliselle palkkatyölle onkin Julkusen (2008, 18-19) mukaan alettu puhua kognitiivisesta, joustavasta, yksilöllisestä ja liikkuvasta postmodernista työstä, jota 2000-luvun jälkiteollinen työ edustaa. Uusien teknologioiden sekä tietopohjaiseen ja globaaliin talouteen siirtymisen myötä on laajalti tunnustettu, että nykytyöpaikoista on tullut jatkuvan muutoksen kenttiä (Clayton, Blom, Meyers & Bateman 2003, 10). Brewerin (2013, 5) mukaan innovaatiot, teknologia ja markkinoiden kehittyminen ovat tehneet työstä nopeasti muuttuvan ympäristön. Julkusen (2008, 10) mielestä työstä on tullut kaiken kaikkiaan monipuolisempaa ja vaativampaa.

Räikkönen (2007, 228) toteaa, että globalisaatio, maailmalaajuinen työpaikkakilpailu, tieteen ja teknologian vallankumouksellinen kehitys sekä yhteisöllisten arvojen vaihtuminen yksilöllisiin arvoihin ovat lisänneet työelämään kohdistuvia muutospaineita. Kasvio (2007, 30) arvioi, että suorituspainee ja kilpailu ovat lisääntyneet työpaikoilla ja hyvään työpaikkaan ja vakaalle työuralle pääsystä on ylipäättään tullut entistä vaikeampaa. Jokinen (2014, 254) toteaa, että elämänkulun siirtymien yhteydessä ei puhutakaan enää ennakoitavuudesta ja standardeista, vaan moninaisuudesta ja kompleksisuudesta. Jokisen (2014, 255) mukaan työelämässä siirtymiä, kuten työpaikan vaihtamista, työttömäksi joutumista ja uuden ammatin hankkimista, on ollut ennenkin, mutta nyt ne ovat lisääntyneet ja niistä on tullut ennakoimattomia ja ei-toivottuja.

Moilasen (2007, 200) mukaan tämän päivän työelämää eivät kuvaa enää jatkuvuus ja ennustettavuus, vaan nyky-yhteiskunnalle tunnusomaisia ovat epävarmuus ja riskit. Nykytyölle on luonteenomaista myös töiden projektiluontoisuus, ammatillinen liikkuvuus ja joustavuus, jatkuva muutos, työuran katkonaisuus, tehtävien ja ammatin vaihdokset, elinikäinen oppiminen, ammatti-identiteetin jatkuva uudelleenrakentaminen, sekä näiden mukanaan tuoma kaikenlainen epävarmuus ja epäjatkuvuus (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 27-28).

Ruohotie (2000, 18) uskoo, että menestyäkseen yksilön tai organisaation on kyettävä sietämään tätä epätietoisuutta ja epävarmuutta ja oltava valmis joustamaan.

Tynjälä (2003, 98) toteaa, että tietoyhteiskuntatutkijoiden mukaan tyypillisiä työelämän muutoksia ovat tieto- ja viestintätekniiikan jatkuvasti lisääntyvä käyttö, verkostoituminen, työn organisoinnissa tapahtuneet muutokset, globalisaatio ja oppimisen roolin korostuminen työelämän kehittämisessä. Kaupin (2004, 187) mukaan on siirrytty työn yhteiskunnasta oppimisen yhteiskuntaan.

2.2 Työntekijyyden muutos

Käsitys työntekijyydestä ja työntekijyyteen liittyvät odotukset ovat kokeneet viimeisen 70 vuoden aikana huiman muodonmuutoksen. Sotien jälkeistä suomalaista 1950-luvun maa- ja metsätaloustyöntekijää voitiin Väänänen ja Turtiaisen (2014a, 9; 2014c, 263-264, 272) mukaan luonnehtia lyhyen peruskoulutuksen saaneeksi ammattimieheksi, jonka työssä korostuivat ruumiillinen kestävyys, ammatillinen osaaminen, työprosessien hallinta, työtehtävien kunnollinen toteuttaminen ja ahkeruus. 1960-luvulla alkaneen teollistumisen myötä ruumiillista työtä alettiin korvata laitteilla ja työntekijyyden määrittely alkoi siirtyä ruumiillisuudesta ja kunnollisuudesta sosiaalista vuorovaikutusta ja ihmistuntemusta korostavaan suuntaan (Väänänen & Turtiainen 2014c, 265-266).

1990-luvun lopulla tyypillinen työntekijä oli Väänänen ja Turtiaisen (2014c, 272) mukaan ammatti- tai korkea-asteen koulutuksen suorittanut erityisosaaja. Vuosituhannen vaihteen lähestyessä ja sen ylityttyä kilpailullisuuden, nopeiden markkinamuutosten, projektiluontoisuuden, muuntautumiskykyisyyden ja henkisen vaativuuden työilmapiirissä työntekijältä alettiin vaatia parempaa tuottavuutta, joustavuutta, sopeutumisvalmiutta, innovatiivisuutta, kehittymishalua, kykyä verkostoitua ja käyttää tunneälyään sekä yrittäjämäistä asennetta myös palkkatyössä (Väänänen & Turtiainen 2014c, 273-275).

Työelämän muuttuminen on siis merkinnyt muutosta myös työntekijyydelle. Väänänen ja Turtiainen (2014c, 302) kuvaavat työntekijyydessä tapahtunutta kehityskulkua sodan jälkeisistä ajoista 2010-luvulle muutoksena materiaalisesta ja fyysisestä immateriaaliseen ja psyykkiseen.

Kun nykypäivänä organisaatioiden menestyksen mittareita ovat nopeus, joustavuus ja innovatiivisuus, se edellyttää Ruohotien (2000, 22) mukaan myös niissä työskenteleviltä ihmisiltä jatkuvaa valmiutta oppia uutta ja vaihtaa työtehtäviä. Myös Kauppi (2004, 187) toteaa, että muutoksen jatkuvuus, informaatiovirran kiihtyvyys, prosessien automatisoituminen ja käytäntöjen verkostoituneisuus pistävät ihmisen huomattavien muutosten ja oppimisen eteen.

Ruohotie (2000, 49; 2002, 110) esittää, että tiedon määrän kasvu ja tiedon monimutkaistuminen, sekä muutosten aiheuttama ammattispesifin tiedon nopea vanheneminen aiheuttavat sen, että työntekijöiden on joustettava koko ajan enemmän ja oltava valmiita kehittämään ammattitaitoaan jatkuvasti. Ruohotie (2000, 49) toteaa, että myös teknologiset muutokset ja innovaatiot, globaali kilpailu, kansainvälistyminen sekä muutokset taloudellisessa, poliittisessa ja sosiaalisessa ympäristössä pakottavat työntekijän uusiutumaan ammatillisesti.

Ruohotien (2000, 24) mukaan työntekijöillä on oltava tahto ja kyky sopeutua jatkuvasti muutoksessa olevaan toimintaympäristöön. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010, 27) esittävät, että nykytyö odottaakin tekijältään ammatillisia rajanylityksiä, yliammatillisia kompetensseja, moniammatillisuutta, ammatillista liikkuvuutta ja joustavuutta, elinikäistä oppimista sekä jatkuvaa uusiutumista.

Ruohotien (2000, 30) mukaan työnantajakaan ei voi valita työntekijöitään enää pelkästään taitojen ja koulutuksen perusteella, vaan huomiota on kiinnitettävä myös työntekijän uudistumiskykyisyyteen, oma-aloitteisuuteen, palvelumotivoituneisuuteen ja itsekuriin. Tämän päivän työmarkkinoilla haetaan hyviä tyyppisiä ja moniosaajia (Väänänen & Turtiainen 2014a, 9). Brewer (2013, 5) toteaa, että maailman muuttuessa nopealla tahdilla on työelämässä jo olevat varustettava sellaisilla valmiuksilla, joilla he pysyvät muutoksessa mukana ja tarjottava työelämään pyrkivälle kasvavalle nuorelle työvoimalle taitoja, joita tulevaisuuden työt vaativat.

3 TYÖELÄMÄVALMIUDET

Väänänen ja Turtiainen (2014c, 273) esittävät, että samalla kun organisaatiomuutoksista tuli jatkuvia ja 1990-luvun laman myötä irtisanomiset alkoivat koskettaa yhä useampia, tuli työstä toiseen siirrettävistä työntekijän henkilökohtaisista ominaisuuksista ja joustovalmiudesta työmarkkinoilla kysytyjä. Näissä ominaisuuksissa ja valmiuksissa on Ursinin ja Hyytisen (2010, 67) mukaan kyse osaamisesta, jota tarvitaan työelämässä ja opiskelussa kaikilla aloilla ja joka on siirrettävissä yksilön mukana tehtävästä toiseen.

Opetusministeriö on vuoden 2007-2012 kehittämissuunnitelmassaan todennut, että ammattien ja työtehtävien sisältöjen muuttuessa nopeasti osaamisen laaja-alaisuus ja siirrettävyys korostuvat ja tähän tarpeeseen on myös koulutuksen vastattava (Opetusministeriö 2008, 13). Nykänen ja Tynjälä (2012, 19) puhuvat osaamisesta, jota koulutuksen tulisi tuottaa alasta riippumatta ja jota voi hyödyntää erilaisissa tehtävissä.

3.1 Käsitteen määrittelyä

Jo pikainen katsaus tieteelliseen kirjallisuuteen osoittaa, että näistä työstä ja tehtävästä toiseen siirrettävistä taidoista on kirjoitettu paljonkin, mutta niihin viitataan kuitenkin hyvin monenkirjavin käsittein, eikä yhtä ainoaa vakiintunutta määritelmää ole olemassa. Ursin ja Hyytinen (2010, 66) toteavat, että yhteisen määritelmän puuttuessa joissakin tutkimuksissa on päädytty luomaan myös kokonaan uusia rinnakkaisia käsitteitä, mikä edelleen on ollut omiaan luomaan käsitteellistä epäselvyyttä.

Työelämässä tarvittavista yleisistä ja työstä toiseen siirrettävistä valmiuksista ja taidoista puhuttaessa on käytetty mm. seuraavia käsitteitä:

- yleiset työelämävalmiudet (esim. Evers, Rush ja Berdrow 1998, Ruohotien 2000, 40 mukaan)
- yleiset taidot (Tynjälä 2003, 98)

- geneeriset taidot (*generic skills*, esim. Clayton ym. 2003)
- ydintaidot (*core work skills*, esim. Brewer 2013)
- avaintaidot (*key skills*, esim. Kelly 2001)
- kompetenssit/kvalifikaatiot (Ruohotie 2002, 109-112)
- avainkompetenssit (*key competencies*, Mayer 1992)
- kvalifikaatiot (Hövels 2001, Ruohotien 2002, 110 mukaan)
- avainkvalifikaatiot (Nijhof 2001, Ruohotien 2002, 114 mukaan)

Clayton ym. (2003, 15) toteavat, että käsitteistö vaihtelee myös eri puolilla maailmaa, sillä geneerisiin taitoihin viitataan Australiassa esimerkiksi käsitteellä avainkompetenssit (*key competencies*), Britanniassa käytössä on mm. ydintaitojen käsite (*core skills*), Uudessa Seelannissa samaan asiaan viitataan termillä olennaiset taidot (*essential skills*) kun taas Yhdysvalloissa puhutaan mm. työllistettävyyssaitaidoista (*employability skills*).

Edellä mainittuja käsitteitä käytetään toisinaan synonyymeinä keskenään, toisessa yhteydessä niillä taas voidaan viitata täysin eri asioihin, jolloin käsitteiden vertailu keskenään on vaikeaa. Käsitteiden merkityssisältöjen kirjavuus johtuu Ruohotien (2002, 109) mukaan mm. siitä, että esimerkiksi kompetenssi voidaan ymmärtää joko yksilön ominaisuudeksi tai työtehtävän asettamiseksi vaatimuksiksi. Se voidaan nähdä siis joko yksilön työhön mukanaan tuomana inhimillisenä pääomana tai työtehtävien hoitamiseen liittyvänä välttämättömänä vaatimuksena. Ruohotie (2002, 111) esittää, että myös kriteerit, joille kompetenssien määrittely kulloinkin pohjautuu, ovat moninaisia ja kulloisessakin määrittely-ympäristössä vaikuttavat käsitykset mm. ihmisestä, hyvästä elämästä ja työelämän vaatimuksista tuottavat erilaisia kompetenssin määritelmiä. Runsas käsitteiden käyttö voi kertoa myös siitä, että työelämävalmiudet ovat asia, joka kiinnostaa ja herättää keskustelua. Jatkuvat muutokset työelämässä pitävät huolen siitä, että keskustelu valmiuksista pysyy jatkossakin vilkkaana.

Käsitteen määrittelyä hankaloittaa myös se, että työelämävalmiudet synonyymeineen on hyvin abstrakti käsite, jolle ei ole vastinetta reaali maailmassa.

Käsitteen ymmärtämistä voi helpottaa se, kun sen asettaa yhteyteen lähikäsitteidensä kanssa osaksi ”suurempaa kuvaa”. Esimerkiksi Kansainvälinen työjärjestö ILO nimeää työelämävalmiudet osaksi työllistymistaitoja (Brewer 2013, 6). Työllistymistaitoja ovat lisäksi perustaidot (luku- ja laskutaito), ammatilliset taidot (tiettyjen tehtävien suorittamiseen tarvittava tietotaito) sekä henkilökohtaiset taidot (rehellisyys, eettisyys), joiden päälle ja joita vahvistaen työelämävalmiudet rakentuvat.

Vesterinen (2001, 40) esittää, että käsitteellä työelämävalmiudet voidaan tarkoittaa laajasti ajateltuna mm. käsitteiden kvalifikaatio, kompetenssi, työelämälähtöinen osaaminen ja asiantuntijuus synteesiä. Tässä tutkimuksessa työntekijältä nykytyössä vaadittaviin yleisiin ja työstä toiseen siirrettäviin taitoihin viitataan tästä eteenpäin yleisemmin juuri käsitteellä työelämävalmiudet.

3.2 Työelämävalmiuksien teoreettisia luokitteluja

Clayton ym. (2003, 15) toteavat, että geneeristen taitojen käsitteenmäärittelyä vaikeaa yleismaailmallinen epäselvyys siitä, mitä taitoja yleisiin valmiuksiin tulisi sisällyttää. Seuraavaksi kuvaankin joitakin työelämävalmiuksien teoreettisia määritelmiä ja luokitteluja, jotka auttavat hahmottamaan millaisista taidoista valmiuksissa voisi olla kyse.

Esimerkiksi Ruohotie (2002, 112-117) on koonnut kattavasti yhteen erilaisia kompetenssiluokitteluja. Ruohotien (2002, 112-113) mukaan Nijhofin ja Remmersin (1989) luomaa työllistymiskykyä määrittävää kvalifikaatioiden kolmijakoa voidaan pitää yhdenlaisena kvalifikaatioiden perusjäsentelyinä. Luokittelussa ensimmäisen luokan muodostavat koulutusjärjestelmän eri tasoilla opittavat perustaidot, jotka tarjoavat nuorille älylliset, kulttuuriset ja sosiaaliset valmiudet yhteiskunnassa selviämiseen ja luovat perustan jatkokouluttautumiselle ja työelämään siirtymiselle. Toinen taitoryhmä koostuu kaikille ammattilaisille yhteisistä ydintaidoista, jotka ovat opittavissa sekä koulussa, että sen ulkopuolella. Kolmas luokka muodostuu työssä ja sen ulkopuolella opittavista, siirrettävissä olevista

taidoista, joiden avulla yksilö kykenee tekemään uraansa liittyviä valintoja ja päätöksiä.

Toinen Ruohotien (2002, 113) esittelemistä malleista on Andersonin ja Marshallin (1994) jaottelu, jossa työelämässä tarvittavat taidot on luokiteltu kolmen eri oppimisvaiheen mukaan. Ensimmäisessä vaiheessa kypsyvät työllistymisen kannalta välttämättömät perustaidot, eli koulutuksessa opittu luku-, kirjoitus- ja laskutaito ja persoonallisuuden piirteet, kuten avoimuus ja luotettavuus. Toisessa vaiheessa opitaan yksilöllistä työtehokkuutta määrittävät taidot, tiedot ja asenteet, eli ammattispesifit taidot, generaaliset taidot ja henkilökohtaiset kompetenssit. Kolmannessa vaiheessa kehittyvät organisaation maksimaaliseen suoritukseen johtavat kyvyt, kuten systemaattiseen ajatteluun perustuva kyvykkyyks. Ruohotie (2002, 113) uskoo, että Andersonin ja Marshallin luokittelusta on hyötyä esimerkiksi silloin, kun tarkastellaan missä, milloin ja millä tavoin eri taitoja opitaan.

Kolmantena Evers, Rush ja Berdrow (1998) puolestaan jäsentävät elinikäistä oppimista ja työllistymistä edistäviä taitoja ja kykyjä neljän kompetenssi- eli taitoalueen kautta (Ruohotie 2002, 113; 2000, 40). Nämä alueet ovat oman toiminnan hallinta (elämänhallinta), kommunikointitaito, ihmisten ja tehtävien johtaminen sekä innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen. Evers ym. jakavat nämä taitoalueet edelleen pienemmiksi taidoiksi tai kyvyiksi, jotka ovat nähtävissä taulukossa 1. (Ruohotie 2002, 114; Ruohotie 2000, 40-42).

TAULUKKO 1. Yleiset työelämävalmiudet (Evers ym., Ruohotien 2000, 40; 2002, 114 mukaan)

Taitoalueet	Taidot
Oman toiminnan hallinta	<ul style="list-style-type: none"> - oppimaan oppimisen taito - kyky organisoida ja hallita ajankäyttöä - henkilökohtaisten vahvuuksien tunnistaminen - ongelmanratkaisutaito ja analyysityyisyys
Kommunikointitaito	<ul style="list-style-type: none"> - vuorovaikutustaidot - kuuntelutaito - suullinen viestintätaito - kirjalliset viestintätaidot
Ihmisten ja tehtävien johtaminen	<ul style="list-style-type: none"> - koordinoitukyky - päätöksentekotaito - johtamistaito - konfliktinhallintataito - suunnittelu- ja organisointitaito
Innovaatioiden ja muutosten käynnistäminen	<ul style="list-style-type: none"> - hahmottamiskyky - luovuus - innovatiivisuus - muutosherkkyys - riskinottoikyky - visioitukyky

Eversin ym. (1998) luokituksessa oman toiminnan hallinta on kykyä kehittää jatkuvasti käytäntöjä ja omaksua sellaisia rutiineja, jotka auttavat epävarmuuden hallinnassa työelämän muutoksissa (Ruohotie 2002, 114). Kommunikointitaito taas on kykyä toimia tehokkaasti eri ihmisten ja ihmisryhmien kanssa niin, että kykenee keräämään, yhdistämään ja jakamaan tietoa eri muodoissaan. Ihmisten ja tehtävien johtaminen on taitoa saada tehtävät suoritetuksi suunnittelemalla, organisoimalla, koordinoimalla ja kontrolloimalla niin resursseja kuin ihmisiäkin. Innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen puolestaan on kykyä hahmottaa asioita, virittää aloitteellisuutta sekä edistää luotuneiden tottumusten muuttamista. Taito johtaa ihmisiä ja tehtäviä sekä taito käynnistää innovaatiotoimintaa ja muutosta edellyttävät Eversin ym. (1998) mukaan oman toiminnan hallinnan taitoa ja kommunikointitaitoa (Ruohotie 2002, 114).

Neljäs Ruohotien (2002, 114) kuvaamista taitojäsennyksistä on Nijhofin (2001) avainkvalifikaatioluokittelu. Nijhof jakaa avainkvalifikaatiot laaja-alaisiin taitoihin, hybridisiin taitoihin, ydintaitoihin ja siirrettävissä oleviin taitoihin (Ruohotie 2002, 114-117). Laaja-alaiset taidot, kuten matemaattiset taidot, ihmishuhde-, kommunikaatio-, stressinhallinta-, päätöksenteko-, ongelmanratkaisu- sekä organisointi- ja johtamistaidot, ovat sovellettavissa erilaisissa konteksteissa ja tilanteissa. Hybridiset taidot ovat toisiinsa kietoutuneita taitoja, jotka ovat usein sidoksissa informaatioteknologiaan. Ydintaidot taas ovat taitoja, jotka ovat välttämättömiä tiettyjen tavoitteiden, kuten työllistymisen tai ammatillisen menestymisen kannalta. Siirrettävät taidot pitävät sisällään taitoja, jotka ovat joko laaja-alaisia taitoja, kuten kirjalliset ja numeeriset taidot tai ymmärrys työelämästä, tai ammattispesifejä, samankaltaisissa töissä sovellettavia taitoja. Siirrettävien taitojen avulla yksilö kykenee selviytymään uusista työtehtävistä ja ne mahdollistavat ammatillisen liikkuvuuden. (Ruohotie 2002, 114-117).

Ruohotie (2000, 37) viittaa myös Carnevaleen, Gaineriin ja Meltzeriin (1990), joiden mukaan työntekijän tulisi hallita seitsemän taitoaluetta, joita ovat oppimaan oppimisen taidot, perustaidot (luku-, kirjoitus- ja laskutaito), kommunikaatiotaidot (kuuntelu ja suullinen viestintä), sopeutumiskyky (luova ajattelu ja ongelmanratkaisu), elämäntaitotaidot (itsearvostus, motivaatio, tavoitteen asettelu, työllistyminen, urakehitys), ryhmätyötaitot (ihmissuhde-, neuvottelu- ja tiimityötaitot) sekä vaikuttamisen taito (mm. johtamisessa).

Ruohotien (2002) kuvaamien luokittelujen ohella työelämävalmiuksia kuvaavia jaotteluja on muitakin. Näistä yksi on Mayerin (1992, 3) avainkompetenssien luokittelu. Mayerin mukaan avainkompetensseihin sisältyvät tiedon keruu, analysointi ja organisointi, ideoiden ja tiedon kommunikointi, toiminnan suunnittelu ja organisointi, työskentely yhdessä muiden kanssa ja tiimeissä, matemaattisten ideoiden ja tekniikoiden käyttö, ongelmanratkaisu sekä teknologian käyttö (Mayer 1992, 4). Mayerin avainkompetenssiluokituksesta tarkemmin alla taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Avainkompetenssit (Mayer 1992, 3, 15-29)

Avainkompetenssi	Taidot
Tiedon keruu, analysointi ja organisointi	- tiedon etsiminen - oleellisen tiedon erottaminen epäoleellisesta - tiedon esittäminen hyödyllisellä tavalla - tiedon, sen lähteiden ja hankintatavan arviointi
Ideoiden ja tiedon kommunikointi	- tehokas viestintä - puheen, kirjoitetun tekstin, grafiikan ja muiden ei-verbaalisten ilmaisukeinojen käyttö
Toiminnan suunnittelu ja organisointi	- oman työtoiminnan suunnittelu ja organisointi - ajan ja resurssien tehokas käyttö - asioiden priorisointi - oman toiminnan seuranta
Työskentely yhdessä muiden kanssa ja tiimeissä	- tehokas vuorovaikutus toisten kanssa (yksittäin ja ryhmissä) - erilaisten roolien ja näkökulmien ymmärtäminen - työskentely ryhmässä yhteisten päämäärien eteen
Matemaattisten ideoiden ja tekniikoiden käyttö	- matemaattisten ideoiden ja tekniikoiden valinta ja soveltaminen käytännön tarkoituksiin - ratkaisujen tulkinta ja arviointi
Ongelmanratkaisu	- ongelmanratkaisutekniikoiden soveltaminen tarkoituksenmukaisella tavalla
Teknologian käyttö	- laitteiden käyttötaito - ymmärrys tieteellisistä ja teknologisista periaatteista järjestelmien käytössä ja mukauttamisessa

Kelly (2001, 21) nimeää työelämävalmiudet avaintaidoiksi, joita hänen mukaan ovat kommunikaatio, numeroiden soveltaminen, it-taidot, yhteistyötaidot, oman oppimisen ja suorituksen parantaminen sekä ongelmanratkaisu. Kelly (2001, 22) esittää, että avaintaidot rakentuvat perustaitojen, kuten luku- ja laskutaidon pohjalle ja niitä täydentävät muut kehittyneet taidot, kuten vieraan kielen taito sekä sekalainen joukko käytännön taitoja ja johtamistaitoja.

Tynjälä (2003, 98) taas on luokitellut nykypäivän työssä vaadittavia yleisiä taitoja tietoyhteiskuntaan liittyvien työn ominaisuuksien kautta. Näitä ominaisuuksia ovat mm. tietotekniikan kehitys, globalisaatio, muutos, verkostoituminen ja symbolianalyttinen työ. Näitä työn ominaisuuksia vastaavia taitoja ja asiantuntijuutta on kuvattu tarkemmin taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Tietoyhteiskuntakehitykseen liitettyjä trendejä ja niitä vastaavia ammattilaiselta vaadittavia yleisiä taitoja (Tynjälä 2003, 98)

Tietoyhteiskuntaan liittyvä työn ominaisuus	Vastaavat yleistaidot ja asiantuntijuus
Tieto-, viestintä- ja automaatiotekniikan kehitys	<ul style="list-style-type: none"> - tietokoneen- ja verkkojen käyttötaidot - medialukutaito - kriittinen ajattelu - ongelmanratkaisutaidot - adaptiivinen eksperttiys
Globalisaatio	<ul style="list-style-type: none"> - kielitaito - kulttuurien tuntemus - suvaitsevaisuus - eettisyys - adaptiivinen eksperttiys
Jatkuva muutos, kompleksisuus, epävarmuus	<ul style="list-style-type: none"> - oppimisen taidot - reflektiivisyys - joustavuus - luova sopeutuvuus - yrittäjyystaidot - monialaisuus - rajanylitystaidot - kyky sietää painetta ja epävarmuutta - progressiivinen ongelmanratkaisu - adaptiivinen eksperttiys
Verkostoituminen, tiimityö, projektit	<ul style="list-style-type: none"> - sosiaaliset taidot, kuten yhteistyötaidot - suullinen ja kirjallinen kommunikaatiotaito - esiintymistaidot - monialaisuus - rajanylitystaidot - työprosessitietämys - adaptiivinen eksperttiys
Symbolianalyttinen työ	<ul style="list-style-type: none"> - abstrakti ajattelu - järjestelmäajattelu - tiedon prosessointi - kokeileminen - innovatiivisuus - visiointikyky - progressiivinen ongelmanratkaisu - adaptiivinen eksperttiys
Henkilöpalvelut	<ul style="list-style-type: none"> - sosiaaliset taidot - adaptiivinen eksperttiys
Rutiinituotantopalvelut	<ul style="list-style-type: none"> - luotettavuus - täsmällisyys - rutiinieksperttiys - adaptiivinen eksperttiys

Kansainvälinen työjärjestö ILO (Brewer 2013, 7) puolestaan nimeää neljä työn ydintaitoa (*core work skills*), jotka ovat oppimaan oppimisen taidot, viestintätaidot, tiimityötaidot ja ongelmanratkaisutaidot. Näitä ydintaitoja on kuvattu tarkemmin Brewerin (2013, 10-11) luokittelua mukaillen taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Työn ydintaidot (Breweria 2013, 10-11 mukaillen)

Ydintaidot	Alataidot
Oppimaan oppimisen taidot	<ul style="list-style-type: none"> - abstrakti ajattelu - oppimistekniikoiden käyttö uuden tiedon hankkimiseen ja soveltamiseen - tiedon järjestely, prosessointi ja ylläpito - itsenäiseen oppimiseen pyrkiminen - vastuun ottaminen omasta oppimisesta - tehokas ajankäyttö - halu oppia - ...
Viestintätaidot	<ul style="list-style-type: none"> - hyvä lukutaito - yrityksen kielellä kirjoittaminen, puhuminen ja ymmärtäminen - tehokas kuuntelu ja kommunikointi - ymmärtävä ja oppiva kuuntelu - taulukoiden ja kaavioiden lukeminen, ymmärtäminen ja käyttö - laskutaidon tehokas käyttö - omien ideoiden ja visioiden ilmaiseminen - ...
Tiimityötaidot	<ul style="list-style-type: none"> - tiimeissä ja ryhmissä työskentely - vuorovaikutus työkavereiden kanssa - toisten ajatusten ja mielipiteiden kunnioittaminen - ryhmän yksimielisen päätöksenteon tavoittelu - ristiriitojen ratkaiseminen - toisten työpanoksen arvostaminen - palautteen hyväksyminen - itsensä johtaminen työssä - ...
Ongelmanratkaisutaidot	<ul style="list-style-type: none"> - luova ajattelu - itsenäinen ongelmanratkaisu - ongelmien tunnistaminen - tiedon asiayhteyden ja olosuhteiden huomioiminen - uusiin olosuhteisiin sopeutuminen - uusien ideoiden tunnistaminen ja ehdottaminen (aloitteellisuus) - tiedon kerääminen, analysointi ja järjestäminen - ajan sekä taloudellisten ja muiden resurssien suunnittelu ja hallintaa tavoitteiden saavuttamiseksi - ...

Brewer (2013, 11) toteaa, että kaikkia näitä taitoja ei luonnollisestikaan tarvita jokaisessa työssä, eikä jokainen työnhakija tarvitse niistä kaikkia. Tietyt valmiudet ovat relevantimpia kuin toiset riippuen esimerkiksi työsuhteen tyypistä, alasta ja yrityksen koosta (Brewer 2013, 7). Taidot myös kehittyvät työkokemuksen karttuessa.

Ursinin ja Hyytisen (2010, 67) mukaan geneerisiin taitoihin sisällytetään usein kriittisen ajattelun taidot, analyyttinen päättelykyky, ongelmanratkaisutaidot sekä kommunikaatiotaito. Lisäksi he toteavat, että myös tiimityötaitoja, medialukutaitoa, elinikäistä oppimista ja kykyä tulkita kirjallista tai matemaattista aineistoa pidetään geneerisinä valmiuksina.

3.3 Yhteenveto työelämävalmiuksien luokitteluista

Kuten edellä kuvattujen yleisten työelämävalmiuksien ja -kompetenssien luokitteluista on helppo huomata, ei mitään yhteisesti sovittua valmiuksien joukkoa tosiaankaan ole olemassa, vaan luokittelujen kategoriat ja niihin sisältyvät valmiudet vaihtelevat luokituksesta toiseen. Myös luokittelujen vertailu keskenään on hankalaa, sillä samoihin valmiuksiin viitataan eri käsittein ja vaikka samoja käsitteitä olisi käytettykin, on tietty valmius voitu luokitella eri jaotteluissa erilaisiin kategorioihin.

Lähempi tarkastelu osoittaa kuitenkin, että luokitteluissa on paljon yhtäläisyyksiä. Esimerkiksi kommunikaatio- ja yhteistyötaidot nousevat esiin tavalla tai toisella lähes kaikissa luokitteluissa. Valtaosa luokitteluista korostaa myös erilaisia ajattelun taitoja, kuten ongelmanratkaisukykyä ja päätöksentekotaitoja osana työelämävalmiuksia. Myös ihmisten ja tehtävien johtamiseen liittyvät taidot, kuten suunnittelu- ja organisointitaito, koordinoitukyky ja johtamistaito ovat monessa luokittelussa keskeisiä.

Yhtäläisyyksien ohella luokitteluissa on havaittavissa myös eroavaisuuksia. Esimerkiksi tietoteknisiä tai teknologiaan liittyviä valmiuksia painottavat vain

Mayer (1992, 3), Kelly (2001, 21) ja Tynjälä (2003, 98). Innovatiivisuutta ja sopeutuvuutta taas korostavat vain Evers ym. (1998, ks. Ruohotie 2002), Tynjälä (2003, 98) ja Brewer (2013, 10-11). Koska kussakin jaottelussa painottuvat hieman erilaiset valmiudet, on vaikeaa sanoa, mikä niistä kuvaisi työelämässä tarvittavia taitoja parhaiten. Tehdyn teoriakatsauksen perusteella on siis hankalaa tehdä tyhjentävää selvitystä siitä, mitkä valmiudet teorioiden perusteella olisivat tämän päivän työelämässä keskeisimpiä.

Voisi tietysti ajatella, että esimerkiksi, Brewerin (2013, 10-11) esittelemä työjärjestö ILO:n määritelmä työelämävalmiuksista voisi esitetyistä luokitteluista tuoreimpana parhaiten vastata nykypäivän työelämää. Mielestäni se ei kuitenkaan sellaisenaan ole riittävän kattava, sillä se ei huomioi esimerkiksi teknologian käyttötaitoja, kuten tekee Mayerin luokittelu jo vuodelta 1992. Toisaalta, vaikka Mayerin (1992, 3) malli taas on esitetyistä luokitteluista ehkä kattavimpia, silläkin on heikkoutensa, sillä se on laadittu jo 25 vuotta sitten, eikä se nosta esiin esimerkiksi sellaisia uudemmissa luokitteluissa esiintuotuja valmiuksia, kuten oppimaan oppimisen taidot ja innovatiivisuus, joita esimerkiksi Evers ym. (1998, ks. Ruohotie 2002, 113) ja Tynjälä (2003, 98) ovat korostaneet.

Mielestäni mikään edellä kuvatusta luokitteluista ei siis yksinään kykene kuvaamaan työelämävalmiuksia riittävän kattavasti ja sen vuoksi koen, että on tarpeen luoda niistä jonkinlainen synteesi tämän tutkimuksen teoreettista viitekehystä varten. Synteesin luomisen helpottamiseksi päädyin ottamaan lähempään tarkasteluun ja vertailuun vain osan työelämävalmiuksien luokitteluista.

Päädyin valinnassani neljään valmiusluokitteluun, jotka mielestäni kykenevät laajimmin, monipuolisimmin ja konkreettisimmin kuvaamaan työssä tarvittavia yleisiä valmiuksia. Nämä ovat Mayerin (1992, 3), Eversin ym. (1998) (ks. Ruohotie 2002, 113-114; 2000, 40), Tynjälän (2003, 98) sekä Brewerin (2013, 7) valmiusluokittelut. Luokittelujen valinnassa en ole siis halunnut keskittyä pelkästään uusimpiin luokituksiin, vaan olen ottanut mukaan luokitteluja myös men-

neiltä vuosikymmeniltä. Synteesissä päädyin tekemään mainituista valmiusluokitteluista oman luokitteluni (ks. taulukko 5), jota myös käytän myöhemmin tässä tutkimuksessa osana tutkimushaastattelujen teemarunkoa.

TAULUKKO 5. Synteesi työelämävalmiuksien luokitteluista (muokattu lähteistä Mayer (1992, 3), Evers ym. (1998) (ks. Ruohotie 2002, 113-114; 2000, 40), Tynjälä (2003, 98) ja Brewer (2013, 7))

Työelämävalmius	Taidot
Kommunikaatiotaidot	<ul style="list-style-type: none"> - suullinen viestintätaito - kirjallinen viestintätaito - grafiikan ja muiden ei-verbaalisten ilmaisukeinojen käyttö - kuuntelutaito - esiintymistaidot - kielitaito
Sosiaaliset taidot	<ul style="list-style-type: none"> - vuorovaikutustaidot - yhteistyötaidot - suvaitsevaisuus - toisten ajatusten ja mielipiteiden kunnioittaminen - työskentely yhteisten päämäärien eteen - ristiriitojen ratkaiseminen - toisten työpanoksen arvostaminen
Ajattelun taidot	<ul style="list-style-type: none"> - ongelmanratkaisutaidot - päätöksentekotaito - analyttisyys - abstrakti ajattelu - kriittinen ajattelu - luova ajattelu
Itsensä johtamisen taidot	<ul style="list-style-type: none"> - oman toiminnan suunnittelu, organisointi ja seuranta - oman ajankäytön hallinta - asioiden priorisointi - henkilökohtaisten vahvuuksien tunnistaminen
Ihmisten ja tehtävien johtamisen taidot	<ul style="list-style-type: none"> - suunnittelu- ja organisointitaito - koordinoitukyky - konfliktinhallintataito - johtamistaito - taloudellisten ja muiden resurssien suunnittelu ja hallinta
Tietotekniset taidot	<ul style="list-style-type: none"> - tietokoneen ja laitteiden käyttötaidot - tietoverkkojen käyttötaidot - ymmärrys tieteellisistä ja teknologisista periaatteista järjestelmien käytössä ja mukauttamisessa

Työelämävalmius	Taidot
Elinikäisen oppimisen taidot	<ul style="list-style-type: none"> - oppimaan oppimisen taito - halu oppia - vastuun ottaminen omasta oppimisesta - oppimistekniikoiden käyttö uuden tiedon hankkimiseen ja soveltamiseen
Tiedon prosessointitaidot	<ul style="list-style-type: none"> - tiedon haku ja kerääminen - tiedon, sen lähteiden ja hankintatavan arviointi - tiedon analysointi (oleellisen erottaminen epäoleellisesta) - tiedon prosessointi - tiedon organisointi - tiedon esittäminen hyödyllisellä tavalla - tiedon ylläpito - medialukutaito
Muutoksiin sopeutuminen	<ul style="list-style-type: none"> - monialaisuus - rajanylitystaidot - luovuus - innovatiivisuus - visiointikyky - kokeileminen - riskinotto - joustavuus - sopeutuvuus - kyky sietää painetta ja epävarmuutta

Synteesin avulla pyrin nostamaan valituista luokitteluista esille niissä useimmin toistuvia työelämävalmiuksia. Kaikissa synteisiin valituissa luokitteluissa mainittiin tavalla tai toisella kommunikaatiotaidot ja ajattelun taidot. Suurimassa osassa toistuivat myös sosiaaliset taidot, itsensä johtamisen taidot, ihmisten ja tehtävien johtamisen taidot, elinikäisen oppimisen taidot, tiedon prosessointitaidot sekä muutoksiin sopeutumisen taidot.

Samalla otin mukaan myös sellaisia synteisiä täydentäviä valmiuksia, jotka toistuivat harvemmin, mutta joiden edellä luvussa 2 kuvattuihin postmodernin työn piirteisiin peilaten arvioin korostuvan nykytyössä. Esimerkiksi tietotekniset valmiudet mainittiin synteisiin valituista työelämävalmiuksien jaotteluista vain Mayerin (1992, 3) ja Tynjälän (2003, 98) luokitteluissa, mutta näitä taitoja voidaan nähdä tarvittavan nykytyössä, sillä esimerkiksi Clayton (2003, 10), Brewer (2013,

5), Räikkönen (2007, 228) sekä Tynjälä (2003, 98) mainitsevat uusien teknologioiden kehittymisen sekä tieto- ja viestintätekniiikan lisääntyvän käytön nykytyölle on tyypilliseksi piirteiksi. Toisaalta jätin synteessin ulkopuolelle esimerkiksi matemaattiset valmiudet, sillä ne mainitaan valituista luokitteluista ainoastaan Mayerin (1992, 3) kompetenssijaottelussa. Tehdyn synteessin kohdalla on kuitenkin syytä muistaa se, minkä Brewer (2013, 11) oman luokittelunsaakin kohdalla toteaa, ettei kaikkia valmiuksia tarvita jokaisessa työssä, eikä jokainen työnhakija tarvitse kaikkia valmiuksia.

3.4 Työelämävalmiuksien merkitys nykytyössä

Työelämän muutoksissa on siis alettu korostaa osaamisen laaja-alaisuutta ja siirrettävyyttä. Sille, miksi työelämävalmiudet ovat nykypäivänä niin tärkeitä ja mihin niitä tarvitaan, on esitetty lukuisia perusteluja. Brewer (2013, 5) esittää, että hyvät työelämävalmiudet auttavat yksilöä esimerkiksi ymmärtämään työmarkkinoita paremmin ja tekemään perustellumpia koulutusvalintoja. Laaja-alainen koulutus sekä korkeatasoiset perus- ja siirrettävät taidot, kuten tiimityötaidot, ongelmanratkaisutaidot, ICT-taidot sekä kommunikointi- ja kielitaito tukevat Brewerin (2013, 6) ja Kellyn (2001, 21) mukaan myös yksilön työllistymismahdollisuuksia ja uranäkymiä. Brewer (2013, 6) arvioi työn ydintaidot taidoiksi, tiedoiksi ja kompetensseiksi, jotka parantavat työntekijän kykyä päästä sisään työmarkkinoille eri elämänvaiheissa. Varsinkin nuorten kohdalla Brewer (2013, iii) näkee työelämävalmiudet tärkeiksi ensimmäisen työpaikan saamisessa. Työelämävalmiudet parantavat Brewerin (2013, 1, 6) ja Kellyn (2001, 21) mukaan myös yksilön kykyä varmistaa ja säilyttää työpaikka, edetä työssä ja liikkua sujuvasti työmarkkinoilla.

Ruohotie (2002, 111) sekä Brewer (2013, 12) uskovat ylitamattomien kompetenssien olevan hyödyksi myös erilaisten tehtävien hallinnassa ja toteavat, että esimerkiksi ongelmanratkaisutaitojen avulla on mahdollista lähestyä erilaisia työn ja jokapäiväisen elämän ongelmia. Ylipäätään työelämävalmiudet antavat

Brewerin (2013, 6) mielestä yksilölle mahdollisuuden omaksua ja soveltaa jatkuvasti uutta tietoa ja uusia taitoja. Myös Mayer (1992, 2) toteaa, että avainkompetenssien avulla yksilö kykenee osallistumaan tehokkaalla tavalla muuttuvan työn ja työorganisaatioiden muotoihin.

Brewer (2013, 6), Ruohotie (2002, 111) ja Kelly (2001, 21) esittävät myös, että hyvät työelämävalmiudet antavat työntekijälle mahdollisuuden sopeutua työelämän muutoksiin ja uusiin tilanteisiin. Mayerin (1992, 2) ja Kellyn (2001, 21) mukaan työelämävalmiudet tuottavat monitaitoisuutta, joustavuutta ja sopeutuvuutta, joiden avulla yksilö kykenee selviämään työmarkkinoilla tapahtuvista muutoksista. Brewer (2013, 6) toteaa, että hyvät työelämävalmiudet parantavat työntekijän kykyä saada uusi työpaikka esimerkiksi irtisanomistilanteessa. Joustavuus lisää Brewerin (2013, 12) mielestä paitsi työntekijän kykyä selvitä muutoksista, myös yrityksen kykyä mukautua nopeasti teknologioiden ja organisaattiorakenteiden muutoksiin. Dearing (1996) uskoo, että myös yhteiskunta laajemmin hyötyy mukautuvasta, hyvin koulutetusta työvoimasta kilpaillen muita valtioita vastaan (Kelly 2001, 21).

Työnantajat myös vaativat työntekijöiltä koko ajan enemmän. Brewer (2013, 1-2) toteaa, että pelkät ammatilliset ja tekniset taidot eivät enää yksinomaan riitä, vaan työnantajat etsivät työntekijöitä, joilla on ydintaitojen tuottama valmius työn tekemiseen. Brewerin (2013, 12) mukaan työnantajalla ei monestikaan ole aikaa tai kiinnostusta kouluttaa työntekijää tehtävään, vaan hän on kiinnostunut ainoastaan siitä, osaako työnhakija tehdä työn, onko hän motivoitunut ja sopiiko hän organisaatioon. Brewer (2013, 1, 12) esittää, että työnantajat etsivät kommunikaatio- ja ihmissuhdetaitoisia tiimipelaajia, jotka omaavat hyvät ongelmanratkaisu- ja ICT-taidot, joilla on oppimishalua ja -kykyä sekä taito johtaa itseä ja muita, ja jotka suhtautuvat työhön joustavalla ja mukautuvalla asenteella. Työelämävalmiudet ovat siis keskeisessä roolissa työntekijän palkkaamisessa.

Mayer (1992, 5) pitää avainkompetensseja tarpeellisina myös sen vuoksi, että yksilö kykenee niiden avulla osallistumaan tehokkaasti paitsi työhön, myös jatkokoulutukseen ja aikuiseen elämään yleisemminkin. Brewer (2013, 12) näkee,

että yhteistyötaitoinen, järjestelmällinen ja ongelmat tehokkaasti selvittävä yksilö menestyy usein myös työssä ja elämässä. Avaintaitojen voidaan Kellyn (2001, 21) mukaan ajatella ylläpitävän siis myös hyväksyttävää elintaso.

Brewer (2013, 6) pitää työelämävalmiuksia kriittisenä tekijänä myös elinikäiselle oppimiselle. Ylipäättään työelämävalmiuksien voidaan nähdä auttavan yksilöitä kasvamaan paremmiksi kansalaisiksi ja myötävaikuttamaan omiin yhteisöihinsä ja yhteiskuntaan (Brewer 2013, 5).

4 KOHTI TYÖELÄMÄÄ

4.1 Nuoret ja työelämä

Kouvonen (2000, 6) viittaa Tuohiseen (1990) todetessaan, että nuoruuden yhtenä keskeisenä tavoitteena voidaan pitää suhteen rakentamista työelämään. Valtaosalle juuri nuoruus on aikaa, jolloin otetaan ensimmäisiä askelia työelämän kentälle. Laki nuorista työntekijöistä (998/1993, § 2) määrittää, että ”työhön saadaan ottaa henkilö, joka on täyttänyt 15 vuotta ja joka on suorittanut oppivelvollisuutensa”. Laki antaa myös kuluvan kalenterivuoden aikana 14 vuotta täyttävälle mahdollisuuden ”sellaiseen kevyeen työhön, joka ei vahingoita hänen terveyttään tai kehitystään eikä aiheuta haittaa hänen koulunkäynnilleen”.

Nuoria työllistävätkin Keinänen ja Sinivuoren (2010, 9) mukaan yleisimmin kaupan ala, teollisuus, sosiaali- ja terveystyöt, ja suhteellisesti eniten nuoria työskentelee majoitus- ja ravitsemistoiminnassa, jossa palkansaajista 43 prosenttia on alle 30-vuotiaita nuoria. Tutkimuksissa on havaittu, että kulutuskulttuurin muutosten myötä työstä ja oman rahan ansaitsemisesta on tullut nuorille entistä tärkeämpää ja monelle peruskouluikäiselle nuorelle ensisijaisin työssäkäynnin motiivi on taskurahan hankkiminen omiin menoihin (Miles 2000, Kylkilahden 2014, 203 mukaan; Kouvonen 2000, 47). Myös Keinänen ja Sinivuori (2010, 6) toteavat, että työssäkäynnillä opiskelevat nuoret turvaavat omaa toimeentuloaan ja itsenäistä elämistään tai ainakin niiden turvin voidaan harrastaa ja toteuttaa omia toiveita. Palkkatyö on Kylkilahden (2014, 203) mukaan monelle nuorelle itsenäistymisen ehto, vaikka moninaiset sosiaaliturvaetuudet itsenäistymistä edistävätkin.

Ansiotyö on siis keskeinen tulonlähde erityisesti kotoa pois muuttaneille nuorille, mutta myös työmarkkinat hyötyvät nuorista: nuoret ovat merkittävä työvoima aloilla, joilla ei vaadita ammattitutkintoa tai työtä tehdään normaalien päivätyöaikojen ulkopuolella (Keinänen & Sinivuori 2010, 6). Myrskylä (2012, 9)

toteaa, että väestön ikääntyessä nuoria tarvitaankin kipeästi töihin paikkaamaan työvoimapulaa ja heikkenevää huoltosuhdetta.

Vuori ym. (2003, 218) toteavat, että monille nuorille työelämään kiinnittyminen on kuitenkin vaikeaa. Vaikka nuoret saisivatkin jalkansa työmarkkinoiden oven väliin, työsuhteet ovat monesti lyhytkestoisia tai muulla tavoin huonolaatuisia. Myös Brewerin (2013, 4) mukaan nuorten työllisyystilannetta luonnehtii korkea työttömyys, alityöllisyys, huonolaatuiset työt sekä vaikeus saada kunnon töitä. Brewer toteaa, että nämä seikat yhdessä myötävaikuttavat nuorten irrallisuuden työmarkkinoista. Ristikarin ym. (2016, 24) mukaan epäonnistunut työmarkkinoille siirtyminen merkitsee sitä, ettei nuori saa kartutettua työkokemusta, työssä tapahtuvaa oppimista ei tapahdu, eikä työn kautta muovautuvia verkostoja synny. Työssäolon, työttömyyden ja koulutuksen vuorottelusta onkin Nyssölän ja Palajalan (1999, 16, 45) mukaan tullut nuorille normaali ja olennainen osa työmarkkinauraa.

Kun työtehtävät ovat alkaneet vaatia yhä enemmän koulutusta ja osaamista ja samalla pätkätöiden määrä on kasvanut, on työelämään siirtymisestä tullut Vuoren ym. (2003, 218) mukaan entistä haastavampaa, eli työn saanti on vaikeutunut ja pitkittynyt entisestään. Kylkilahti (2014, 203) toteaa Siltalaan (2004) viitaten, että nykynuorten mahdollisuudet saada töitä ovat aiempiin sukupolviin verrattuna heikentyneet. Siirtyminen koulutuksesta työelämään ei kuitenkaan ole koskaan ollut nuorille erityisen helppoa, mutta miljoonille nuorille OECD-maiden nuorille siitä on tullut lähes mahdotonta (OECD 2015, 3). Vuonna 2015 yli 35 miljoonaa 16-29 -vuotiasta nuorta oli OECD-maissa työn ja koulutuksen ulkopuolella ja joka neljäs työssä käyvä nuori teki töitä määräaikaissa työsuhteissa, mikä edelleen heikensi uralla etenemisen mahdollisuuksia. Hyvän startin saamisesta nuorten itsenäiselle työelämälle onkin nykypäivänä tullut yksi merkittävimpiä haasteita OECD-maissa (OECD 2015, 3).

Suomessa nuorten työelämäsiirtymistä tuli ongelma jo 1990-luvun suurtyöttömyyden aikaan ja nykypäivänä työttömyys ja huono-osaisuus eivät koskeakaan enää pelkästään kouluttamattomia ja ongelmanuoria, vaan ketä tahansa,

joka ei kykene sopeutumaan työelämän riskeihin ja epävarmuuteen (Nyyssölä & Pajala 1999, 10-11). Kylkilahti (2014, 202) viittaa Ollilaan (2008) ja Steniukseen (1997) todetessaan, että ”kunnon kansalaisuuden” kriteerit määrittyvät suomalaisessa yhteiskunnassa työn ja taloudellisen riippumattomuuden kautta ja keskeistä on ajatus, että ”kaikkien on tehtävä työtä”. Myllyniemen ja Gisslerin (2012, 69) mukaan hyvinvointijärjestelmien tai yhteiskunnallisten instituutioiden ulkopuolelle jäämistä pidetään julkisessa keskustelussa usein syrjäytymisenä ja sen mittarina käytetään mm. köyhyyden ja päihderiippuvuuksien ohella juuri koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olemista.

Myrskylä (2012, 2-3) lähestyy syrjäytymistä Tilastokeskuksen työssäkäynti-tilastojen kautta, joissa syrjäytyneiksi luokitellaan sellaiset työvoiman ja opiskelun ulkopuoliset 15-29 -vuotiaat nuoret, joilla ei ole peruskoulun lisäksi muuta koulutusta. Vuonna 2010 syrjäytyneitä oli hänen mukaansa näiden kriteerien mukaan 51 300, joka on n. 5 % kaikista tämän ikäisistä nuorista. Tilastokeskuksen (SVT, 2018) tuoreempien lukujen mukaan 15-24 -vuotiaiden työttömyysaste huhtikuussa 2018 oli 23.6%. Samaan aikaan koko väestön työttömyysaste oli 8,6%, joten vaikkei laman aikaisissa huippulukemissa ollakaan, on työttömyys nuorissa työvoimassa selvästi yleisempää verrattuna koko työvoimaan.

Myrskylä (2012, 8) pitää heikkoa koulutusta nuoristyöttömyyden ja muun syrjäytymisen suurimpana syynä. Myrskylän (2012, 14) mukaan heikosti koulutetun työvoiman kysyntä on romahtanut, ja Sipilä, Kestilä ja Martikainen (2011, 129) toteavat, että koulutuksesta on tullut senkaltainen välttämättömyys, että ilman sitä työmarkkinoilla on vaikea selvitä. Toisaalta myös koulutetuilla voi Nyyssölän ja Pajalan (1999, 33) mukaan esimerkiksi työttömyyden yllättäessä olla vaikeaa, sillä koulutuksessa opetetaan, miten käyttää koulutusta, muttei sitä, miten pärjätä tilanteessa, jossa koulutusta ei tarvita tai siitä ei ole hyötyä. Nyyssölä ja Pajala (1999, 48) toteavat, että kyvyttömyys sopeutua ja joustaa työelämän muutoksissa lisäävät nuoren syrjäytymisriskiä. Heidän mukaan työmarkkinoilla pärjäämisen edellytykseksi on tullut ”kyky luovia nopeasti muuttuvien työnkuvien sekä lyhytaikaisten ja epävarmojen työsuhteiden maailmassa”. Nuorilla ei

välttämättä ole luontaisesti näitä kykyjä ja Nyyssölä ja Pajala (1999, 9) toteavatkin, että nuorten koulutuksesta työelämään siirtymiseen liittyvien ongelmien lisääntyminen on kasvattanut myös mm. nuoriso- ja sosiaalityöntekijöiden, opettajien ja työvoimaneuvojien työmäärää.

Työelämä on siis haastava työuraansa aloittelevalla nuorella. Kuten edellä on todettu (mm. Brewer 2013, 6; Kelly 2001, 21 ja Meyer 1992, 2), helpottavat hyvät työelämävalmiudet työelämään kiinnittymistä, siellä pysymistä ja navigoimista. Brewer (2013, iii) näkee työelämävalmiudet tärkeiksi erityisesti nuorten kohdalla, sillä riittävät valmiudet tukevat työllistymistä ja työmarkkinoille pääsyä. Vuori ym. (2003, 218) uskovat, että nuoruudenaikainen elämän ja työuran haasteiden hallinta voi suunnata työuran kulkua myös pitkälle eteenpäin. Onnistunut koulutuksen ja työelämän välinen siirtymä sekä työelämään sosiaalistuminen muovaavat Vuoren ym. mukaan siten myös myöhempiä työelämäkokemuksia.

4.2 Työelämävalmiuksien oppiminen työssä

”Työ tekijäänsä opettaa” on tuttu sanonta. Sen mukaan ajateltuna luontevin paikka oppia työn tekemistä ja työelämässä tarvittavia valmiuksia on itse työ ja työpaikka. Vielä 1970-luvulla olikin Brewerin (2013, 12) mukaan tavallista, että työntekijä koulutettiin työtehtäviin työpaikalla ja työelämävalmiudet opittiin työssä. Yritysten tultua taantumien myötä kustannustietoisemmiksi tästä alettiin kuitenkin luopua. Yritykset myös väsyivät siihen, että he maksoivat työntekijöille taitojen ja työkuulttuurin opettelusta, vain huomatakseen, että nämä loikkasivat kilpailijalle. Vaikka työelämässä vaadittavia taitoja on perinteisesti opittu juuri työssä, odottaa työnantaja siis usein, että nämä taidot ovat hallussa jo työhön tultaessa (Brewer 2013, 3). Brewerin (2013, 7) mukaan kaupan ja teollisuuden alojen edustajat ovat monesti ilmaisseet tyytymättömyytensä uraansa aloittelevien työnhakijoiden yleistä valmiustasoa kohtaan, eivätkä työntekijät heidän mielestään useinkaan ole valmiita työhön.

Tätä taustaa vasten vaikuttaakin melko ristiriitaiselta, että koulutuksessa on enenevässä määrin siirrytty juuri työpaikoilla tapahtuvaan oppimiseen, johon esimerkiksi suomalainen toisen asteen ammatillinen koulutus vahvasti perustuu. Vuoden 2018 alusta voimaan astuneen ammatillisen koulutuksen lakiuudistuksen (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017) myötä työpaikoilla tapahtuva oppiminen on saanut ammatillisessa koulutuksessa vielä entistä suuremman painoarvon. Uudistuksen myötä yksilöllisiä opintopolkuja ja työpaikoilla tapahtuvaa oppimista lisätään (Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019, 35.) Lakiuudistuksen tavoitteena on, että ammatillinen koulutus pystyisi vastaamaan nykyistä nopeammin työelämän muutoksiin ja tulevaisuuden osaamistarpeisiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017).

Julkisuudessa lakiuudistusta kohtaan on kuitenkin esitetty kritiikkiä. Jotta uudistuksen tavoitteet saavutettaisiin, on työpaikoilla käytettävä resursseja opiskelijoiden ohjaamiseen, osaamisen arviointiin sekä yhteydenpitoon oppilaitosten kanssa, mikä lisää työmäärä yrityksissä (Keskuskauppakamari 2017). Ammatilliset opettajat ovat kuitenkin saaneet eri alojen yrityksiltä viestiä siitä, ettei nuoria haluta kiireisille työpaikoille opettelemaan kellonaikoja, peruslaskutoimituksia ja käyttäytymistä (Honka 2017). Työpaikat ovat myös joutuneet karsimaan henkilöstöään, eikä niissä riitä henkilöitä työssäoppimisen ohjaajiksi (Järveläinen 2017). On jopa esitetty, että nuorison siirtyminen työpaikoille tuottaisi erilaisia järjestyshäiriöitä ja henkisiä ongelmatilanteita, joita ei toivota työpaikkojen omien ongelmien jatkeeksi (Järveläinen 2017). Epäillään, ettei työpaikoilla riitä resursseja nuoren kohtaamiseen, ohjaamiseen ja kasvattamiseen, vaan yritykset kaipaavat ruotuun kokeneita tekijöitä (Lehtovaara 2017).

Brewerin näkemyksiä sekä ammatillisen koulutuksen lakiuudistuksen kohtaamaa kritiikkiä tarkastellessa voidaan tehdä tulkintoja siitä, että työelämävalmiudet tulisi omaksua jo ennen työelämään siirtymistä. Brewer (2013, 12) toteaa kuitenkin, että nykypäivänä työnantaja harvoin palkkaa työntekijää ilman, että tämä ky-

kenee osoittamaan hallitsevansa työssä tarvittavat taidot. Vastuu niiden hankkimisesta asettuu hänen mukaansa yksilön omille harteille sekä koulutus- ja harjoittelujärjestelmille.

4.3 Työelämävalmiuksien oppiminen työn ulkopuolella

Työn ohella myös muut elämän osa-alueet ovat merkittäviä työelämävalmiuksien oppimisen paikkoja. Lapsi ja nuori viettää suuren osan ajastaan koulutuksessa ja senkin ulkopuolelle jää vielä kosolti aikaa ja paikkoja omaksua monenlaisia työelämässä tarvittavia taitoja.

4.3.1 Vapaa-ajalla hankitut työelämävalmiudet

Brewer (2013, 29-30) esittää, että esimerkiksi urheiluharrastus on merkittävä työelämävalmiuksien tuottaja, sillä se kehittää mm. ajanhallinta-, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoja, sekä vahvistaa kykyä asettaa tavoitteita, kunnioittaa toista ja toimia johtajana. Työnantajat suosivat hänen mukaansa työnhaussa erityisesti joukkueurheilulajeja harrastaneita, sillä heillä on erityisen hyvät kommunikaatio- ja yhteistyötaidot.

Brewer (2013, 30) toteaa, että myös muut harrastukset, kuten vapaaehtoinen opetus- tai ohjaustyö tuottavat suunnittelu-, organisointi-, ongelmanratkaisu- ja kommunikointitaitoja. Taiteen, musiikin ja draaman parissa puolestaan kehittyvät mm. luovuus ja tarkkuus. Brewerin (2013, 33) mukaan myös moni tavallinen tekeminen kotona ja yhteisöissä, kuten vaikkapa sisarusten kaitseminen, tuottaa työssä tarvittavia valmiuksia.

4.3.2 Koulutus työelämävalmiuksien tuottajana

Kaikki lapset eivät kuitenkaan harrasta. Työn ulkopuolella tapahtuvien valmiuksien oppimisen suhteen katse kääntyykin koulun suuntaan. Nykänen ja Tynjälä (2012, 18) toteavat, että nopeiden yhteiskunnallisten muutosten johdosta koulu-

tusjärjestelmän tuottamiin kompetensseihin on ryhdytty kiinnittämään enenevässä määrin huomiota ympäri maailman. Koulutuksen suhde työelämään sekä työelämävalmiudet on heidän mukaansa nostettu kehittämisen keskiöön monissa maissa. Työelämän muutosten, globalisaation ja tietoyhteiskuntakehityksen seurauksena koulutusjärjestelmä on kasvavien odotusten edessä (Nykänen & Tynjälä 2012, 17).

Brewer (2013, 14) esittää, että laadukas perus- ja toisen asteen koulutus (*primary and secondary education*) valmistaa tulevia sukupolvia tuottavaan elämään ja tarjoaa heille jatkuvan oppimisen mahdollistavat ydintaidot. Erityisesti toisen asteen koulutus, joka syventää peruskoulutusta ja tuottaa teknisiä ja ammatillisia taitoja, on Brewerin mukaan nuorille tärkeä väylä omaksua sellaisia valmiuksia, jotka parantavat hyvän työn saamisen mahdollisuuksia. Koulutus parantaa yksilön edellytyksiä saada kunnollinen työ, sekä lisää hänen tuottavuuttaan ja tulojaan (Brewer 2013, 5). Toisen asteen koulutus on elintärkeä tekijä myös koulutetun työvoiman tuottajana, jota valtiot tarvitsevat kilpaillessaan nykypäivän teknologiavetoisessa maailmassa (Brewer 2013, 14). Ammattitaitoinen työvoima käy Brewerin (2013, 4) mukaan käsi kädessä talouskasvun kanssa.

Brewer (2013, 14) korostaa kuitenkin erityisesti perusopetuksen roolia ja huomauttaa, että laadukas perusopetus on yksilöiden, yhteiskunnan ja talouden tarvitsemien taitojen rakentamisen ensisijainen edellytys. Suomessa perusopetuksella voidaankin oppivelvollisuuden pitkäkestoisuuden vuoksi ajatella olevan merkittävä rooli lapsen ja nuoren työelämävalmiuksien tuottajana. Perusopetuslaissa (1998/628 2§) todetaan, että:

...opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.

Näitä tietoja ja taitoja ei laissa tarkemmin määritellä, mutta niiden voidaan suu- relta osin tulkita koskevan juuri työelämää. Myös opetusministeriön vuoden 2007-2012 kehittämissuunnitelmassa todetaan, että koulutuksen on tarjottava sel-

lainen osaamis pohja, jota voidaan soveltaa myös muuttuvissa olosuhteissa (Koulutus ja tutkimus 2007–2012, 19). Myös tämän osaamis pohjan voidaan ajatella viittaavaan juuri yleisiin työelämävalmiuksiin.

Perusopetuksen valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet uusittiin hiljattain ja ne otettiin vuosiluokkien 1-6 osalta käyttöön 1.8.2016 ja vuosiluokkien 7-9 osalta käyttöönotto tapahtuu asteittain vuosien 2017-2019 aikana. Koulun rooli työelämää koskevan tietojen ja taitojen tuottajana on työelämässä tapahtuneiden muutosten myötä kasvanut entisestään, mikä on myös uusissa opetussuunnitelman perusteissa havaittavissa ainakin työelämää koskevien mainintojen määrässä. Vanhoissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) sana *työelämä* mainittiin eri muodoissaan 30 kertaa, kun uusituissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) mainintoja on jo 96.

Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 18) todetaan, että perusopetus on koulutusjärjestelmän kivijalka ja sille on asetettu useita eri tehtäviä. Jokaisella perusopetusta antavalla koululla on ensinnäkin opetus- ja kasvatustehtävä, jolla tarkoitetaan oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista. Perusopetuksella on myös yhteiskunnallinen tehtävä, jonka tavoitteena on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Perusopetuksen kulttuuritehtävänä puolestaan on edistää monipuolista kulttuurista osaamista ja kulttuuriperinnön arvostamista sekä tukea oppilaita oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamisessa. Ympäröivän maailman muutokset vaikuttavat niin oppilaiden kehitykseen ja hyvinvointiin kuin koulun toimintaan, ja perusopetuksella onkin myös tulevaisuustehtävä, jossa päämääränä on oppia kohtaamaan näitä muutostarpeita avoimesti, arvioimaan niitä kriittisesti ja ottamaan vastuuta tulevaisuutta rakentavista valinnoista.

Yleissivistystä luovan tiedonalakohtaisen osaamisen lisäksi perusopetuksella tavoitellaan myös oppiainerajat ylittävää osaamista, jota silmällä pitäen

opetussuunnitelman perusteissa on määritelty erityiset laaja-alaiset osaamisalueet (Opetushallitus 2014, 19). Laaja-alaisella osaamisella, jonka lisääntynyt tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista, tarkoitetaan:

...tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. ... Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. (Opetushallitus 2014, 20.)

Laaja-alainen osaaminen jakautuu opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 20-24) edelleen seitsemään osaamiskokonaisuuteen, joista yksi on *työelämätaidot ja yrittäjyys*. Se korostaa koulutuksen ja työelämän yhteyttä sekä työelämässä tarvittavia valmiuksia seuraavalla tavalla:

Työelämä, ammatit ja työn luonne muuttuvat mm. teknologisen kehityksen ja talouden globalisoitumisen seurauksena. ... Oppilaiden tulee perusopetuksessa saada yleisiä valmiuksia, jotka edistävät kiinnostusta ja myönteistä asennetta työtä ja työelämää kohtaan. Oppilaiden on tärkeä saada kokemuksia, jotka auttavat oivaltamaan työn ja yritteliäisyyden merkityksen, yrittäjyyden mahdollisuudet sekä oman vastuun yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. Koulutyö järjestetään niin, että oppilaat voivat kartuttaa työelämäntuntemustaan, oppia yrittäjämäistä toimintatapaa ja oivaltaa koulussa ja vapaa-ajalla hankitun osaamisen merkityksen oman työuran kannalta. ... Perusopetuksen aikana oppilaat tutustuvat työelämään ja saavat kokemuksia työnteosta sekä yhteistyöstä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Tällöin harjoitellaan työelämässä tarvittavaa asianmukaista käyttäytymistä ja yhteistyötaitoja sekä huomataan kielitaidon ja vuorovaikutustaitojen merkitys. Itsensä työllistämisen taidot ja yrittäjyys sekä riskien arviointi ja hallittu ottaminen tulevat tutuiksi myös erilaisten projektien kautta. Koulutyössä opitaan ryhmätoimintaa, projekti-työskentelyä ja verkostoitumista. (Opetushallitus 2014, 23-24)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (Opetushallitus 2014) oppilaan yhteiskuntaan ja työelämään kiinnittymistä pyritään tukemaan enemmän tai vähemmän kaikkien oppiaineiden kautta, mutta erityisesti vastuu siitä asetetaan oppilaanohjaukselle. Opetussuunnitelman perusteissa kaikkien perusopetuksen vuosiluokkien kohdalla todetaan seuraavaa:

Oppilaanohjaus yhdistää koulua yhteiskuntaan ja työelämään. Sen avulla edistetään oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja osallisuuden toteutumista sekä ehkäistään syrjäytymistä koulutuksesta ja työelämästä. Oppilaanohjauksessa kehittyvät tiedot ja taidot edistävät osaltaan osaavan työvoiman saatavuutta sekä osaamisen kysynnän ja tarjonnan yhteensovittamista tulevaisuuden työelämässä. (Opetushallitus 2014, 150, 277, 442.)

7.-9. -luokilla oppilaanohjauksen tehtävänä on yhdessä muiden oppiaineiden kanssa selkiyttää opiskeltavien oppiaineiden merkitystä jatko-opintojen ja työ-

elämätaitojen kannalta sekä laajentaa oppilaiden käsityksiä työelämästä, työtehtävistä, yrittäjyydestä ja tulevaisuuden osaamistarpeista (Opetushallitus 2014, 442). Lisäksi oppilaanohjauksen tehtävänä on kehittää oppilaiden valmiuksia selviytyä muuttuvissa elämäntilanteissa, opintojen nivelvaiheissa sekä työuran siirtymissä. Yksi 7.-9. -luokkien oppilaanohjauksen tavoitteisiin liittyvistä keskeisistä sisältöalueista on opiskelussa ja työelämässä tarvittavat taidot, joista opetussuunnitelman perusteissa todetaan seuraavaa:

Oppilaanohjauksessa tarjotaan oppilaille mahdollisuuksia harjaannuttaa taitojaan toimijana erilaisissa ympäristöissä. Huomiota kiinnitetään monipuolisten opiskelussa ja työelämässä tarvittavien taitojen sekä monikanavaisten vuorovaikutus- ja viestintätaitojen kehittymiseen. Viestintätaitoihin kuuluu myös eri tietolähteiden kautta saadun tiedon luotettavuuden arviointi urasuunnittelun kannalta. (Opetushallitus 2014, 443-444).

Vaikka opetussuunnitelman perusteissa ei suoraan käytetäkään sanaa *työelämävalmiudet*, voidaan edellä esitetyn perusteella kuitenkin havaita, että ainakin suunnitelmatasolla suomalaisessa perusopetuksessa kiinnitetään tällä hetkellä runsaasti huomiota niihin taitoihin, osaamiseen ja valmiuksiin, joita opetuksen tulisi tuottaa lapselle ja nuorelle työelämää silmällä pitäen. Sitä, miten perusopetus on onnistunut tehtävässään tuottaa näitä valmiuksia, ei toistaiseksi ole tutkittu.

4.4 Nuorten työelämävalmiudet

Ursin ja Hyytinen (2010, 67) toteavat, että työelämävalmius -käsitteen määrittelyn haasteet heijastuvat myös geneeristen taitojen tutkimukseen. Yhteistä tutkimusperinnettä ei ole olemassa, vaan tutkimus painottuu eri ulottuvuuksiin, jolloin tutkimukset eivät ole vertailukelpoisia keskenään (Badcock ym. 2010, Ursinin ja Hyytisen 2010, 67 mukaan). Katsaus suomalaiseen työelämävalmiuksien tutkimukseen osoittaa, että sitä on tehty varsin vähän. Tutkimusta on toteutettu lähinnä opinnäytetyötasolla ja tutkimuksen kohteena on yleensä ollut jonkin tietyn korkeakoulun, koulutusalan tai koulutusohjelman kyky tuottaa työssä tarvittavia valmiuksia. Myös työttömien työelämävalmiuksia on tutkittu. Tutkimusotteenäissä tutkimuksissa on ollut pääasiassa määrällinen. Sen sijaan sitä, millaiset

esimerkiksi peruskoulun päättävien, ammatilliseen koulutukseen siirtyvien tai työelämään ensiaskeliaan ottavien nuorten työelämävalmiudet ovat, ei ole tutkittu.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Työelämään kiinnittyminen, työssä pysyminen ja työelämän muutoksista selviämisen edellyttävät työntekijältä nykypäivänä hyviä työelämävalmiuksia (mm. Brewer 2013, 6; Kelly 2001, 21; Meyer 1992, 2). Valmiuksia ei kuitenkaan ehditä opettaa työpaikoilla, vaan ne on oltava hallussa jo työelämään siirryttäessä (Brewer 2013, 3, 6). Vaikka työelämävalmiuksia opitaan myös vapaa-ajalla, toimii koulutus merkittävänä valmiuksien tuottajana (Brewer 2013, 14, 29-30; Nykänen & Tynjälä 2012, 18).

Suomessa työelämään siirtyminen mahdollistuu lain mukaan nuoren täyttyessä 15 vuotta (Laki nuorista työntekijöistä 998/1993, § 2), eli peruskoulun päättymisen aikoihin. Samoihin aikoihin moni nuori siirtyy työssä oppimista vahvasti painottavaan ammatilliseen koulutukseen, jossa aika- ja henkilöstöresurssien kanssa kamppailevilla työssäoppimispaikoilla edellytetään opiskelijoilta riittäviä työelämävalmiuksia (Honka 2017, Järveläinen 2017, Lehtovaara 2017).

Vastuu työelämävalmiuksien opettamisesta nuorille kohdistuu siis pitkälti perusopetuksen suuntaan. Vuonna 2016 alkaen käyttöön otetuissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) koulun ja työelämän välistä yhteyttä sekä työelämässä tarvittavia taitoja ja osaamista on entisestään korostettu. Sitä, millaiset peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten työelämävalmiudet ovat tai millaisia valmiuksia heiltä työpaikoilla odotetaan, ei kuitenkaan ole tutkittu. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin valottaa tuota toistaiseksi pimennossa olevaa tutkimuksen kenttää. Tämän tutkimuksen tavoitteena on siis selvittää millaiset ovat perusopetuksen viimeisiä luokkia käyvien nuorten yleiset työelämävalmiudet.

Nuorten itsensä kyky hahmottaa ja arvioida omia työelämävalmiuksiaan tai ylipäätään ymmärtää, mitä valmiuksia heiltä työssä odotetaan, voidaan aja-

tella olevan puutteellinen, sillä heillä ole vielä kokemusta työelämästä ja sen vaatimuksista. Sen vuoksi nuorten työelämävalmiuksia tutkittaessa ei ole mielekästä käyttää kohdejoukkona nuoria itseään. Sen sijaan nuorten työelämävalmiuksien tarkastelu ja arviointi vaativat taustakseen ymmärrystä ja kokemusta työelämän luonteesta, työtehtävistä ja niissä vaadittavista taidoista ja osaamisesta. Tällaista ymmärrystä löytyy paremmin jo työelämässä olevilta, kokeneemmilta työntekijöiltä.

Yhteyden nuorten ja työelämäkokemusta omaavien työntekijöiden välille muodostaa työelämään tutustuminen eli TET. Sillä tarkoitetaan perusopetuksen 7.-9. vuosiluokkien aikana toteuttavia työelämään tutustumisjaksoja, joiden aikana oppilaat saavat konkreettisen mahdollisuuden tutustua eri elinkeinoihin, työelämään, ammattialoihin ja käytännön työtehtäviin sekä hankkia omakohtaisia kokemuksia työelämästä ja ammateista aidossa työympäristössä (Opetushallitus 2014, 444; Tieteen termipankki).

TET-jaksojen käytänteet vaihtelevat kouluittain, mutta yleensä jakso järjestetään 8. ja 9. luokalla ja se kestää muutamista päivistä muutamaan viikkoon. Työelämään tutustumisesta puhutaan usein TET-harjoitteluna, mutta käytännössä oppilas ei ole työsuhteessa TET-paikkaan, eikä jaksolta makseta palkkaa. TET-jaksolla oppilasta ohjaa ja opastaa työpaikalla yksi tai useampi työntekijä. TET-jakson tavoitteena on lisätä työn arvostusta sekä tarjota nuorille tietoa ja kokemusta eri ammateista ja työelämästä tulevaisuuden koulutus- ja ammatinvalintojen tueksi (Taloudellinen tiedotustoimisto; Opetushallitus 2014, 444). Vaikka TET-jakso ei ole työharjoittelu, käytetään työelämään tutustumisjaksosta tässä tutkimuksessa tästä eteenpäin selkeyden ja lyhyiden vuoksi käsitettä *TET-harjoittelu* tai *TET-jakso*, tutustumisjaksolle osallistuvasta oppilaasta nimitystä *TET-harjoittelija* ja tutustumisjakson työpaikkaohjaajasta nimitystä *TET-ohjaaja*.

Peruskoulun viimeisillä luokilla olevien nuorten työelämävalmiuksia lähestytään tässä tutkimuksessa siis TET-harjoittelujen kautta. Tämän näkökulman valinnan voidaan perustellusti tulkita tuottavan tietoa peruskoulun viimeisiä luokkia käyvien nuorten valmiuksista, sillä jokainen yläkoululainen osallistuu

TET-harjoitteluun vähintään kerran yläkoulun aikana. Tutkimuksessa nuorten valmiuksia toimia työelämässä arvioivat heitä TET-jaksoilla ohjanneet kokeneet työntekijät. Näillä työntekijöillä ajatellaan olevan kokemusta ja näkemystä niin työelämästä, alan työtehtävistä ja niissä tarvittavista taidoista kuin TET-jaksoille osallistuvista oppilaista ja heidän toiminnastaan työpaikalla. Tässä tutkimuksessa oletetaan, että kokemuksiaan reflektoiden TET-ohjaajat kykenevät esittämään näkemyksiään TET-harjoittelussa toteuttavissa työtehtävissä tarvittavista työelämävalmiuksista, arvioimaan harjoitteluun osallistuvien oppilaiden valmiustasoa sekä tekemään vertailua näiden asioiden välillä.

Jotta TET-ohjaajat kykenevät arvioimaan TET-harjoittelijoiden valmiuksia, tarvitaan pohjalle siis ohjaajien käsitys myös siitä, millaisia valmiuksia he TET-harjoittelijoilta odottavat. Odotukset valmiuksista kytkeytyvät myös vahvasti siihen, millaisia tehtäviä nuoret TET-harjoittelussa toteuttavat ja millaisen ohjeistuksen ja perehdytyksen he tehtäviin saavat.

Näiden ajatusten pohjalta muotoutui seuraavanlainen tutkimuskysymys tarkentavine alakysymyksineen:

Millaiset ovat TET-ohjaajien käsitykset TET-harjoittelijoiden yleisistä työelämävalmiuksista?

- a. Millaisia ovat TET-harjoittelijoiden työtehtävät ja miten harjoittelijat ohjeistetaan ja perehdytetään niihin?
- b. Millaisia yleisiä työelämävalmiuksia näissä työtehtävissä tarvitaan?
- c. Millaiset ovat TET-harjoittelijoiden yleiset työelämävalmiudet?

5.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Suomalainen työelämävalmiuksien tutkimus, jota on toteutettu lähinnä opinnäytetyötasolla, on ollut pääasiassa määrällistä. Tässä tutkimuksessa halusin kuitenkin antaa enemmän tilaa tutkittavien omille näkökulmille ja ”äänelle”, jotka Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 160) mukaan pääsevät esiin, kun aineis-

tonhankinnassa käytetään laadullisia metodeja. Hirsjärvi ym. (2007, 157, 176) toteavat, että laadullisen tutkimuksen perustana on ajatus moninaisen todellisen elämän kuvaamisesta ja sen päämääränä on tutkimuskohteen ymmärtäminen. Myös Eskola ja Suoranta (2003, 61) painottavat, ettei laadullisessa tutkimuksessa tavoitella tilastollisia yleistyksiä, vaan pyrkimyksenä on jonkin tapahtuman kuvaaminen, tietyn toiminnan ymmärtäminen tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan tekeminen jostakin ilmiöstä. Tämänkin tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä, eli nuorten työelämävalmiuksia sekä saada siitä parempi ymmärrys. Sen vuoksi ilmiötä lähestyttiin laadullisella tutkimusotteella.

Laadullisessa tutkimuksessa ei Hirsjärven ym. (2007, 157, 160) mukaan pyritä olemassa olevien väittämien tai hypoteesien todentamiseen, vaan aineiston monitahoiseen ja yksityiskohtaiseen tarkasteluun sekä odottamattomien tosiasioiden löytämiseen tai paljastamiseen. Eskola ja Suoranta (2003, 19-20) toteavat kuitenkin, että hypoteesittomuudesta huolimatta tutkijalla on aina aiempiin kokemuksiin perustuvia ennako-oletuksia, jotka on hyvä tiedostaa, mutta niistä ei saa muodostua tutkimusta rajaavia tekijöitä. Täydelliseen tutkimuskohteen objektiivisen tarkasteluun on Eskolan ja Suorannan (2003, 17) mukaan vaikea pyrkiä, mutta sitä voi ainakin tavoitella juuri omat esioletuksensa tiedostamalla. Tässä tutkimuksessa eräänlaisena työhypoteesina toimikin edellä luvussa 4.2 esitetyn pohjalta noussut ajatus siitä, että TET-harjoittelujen ohjaajat kaipaavat työpaikoille tietyillä perusvalmiuksilla varustettuja harjoittelijoita. Oma ennako-oletukseni oli siis, että myös työelämään vasta tutustumassa olevilta TET-harjoittelijoilta odotetaan jonkinlaisia valmiuksia, mutta siitä, mitä nuo valmiudet olisivat, ei itselläni ollut ennakkokäsitystä.

Tutkimuksen tekemisessä puhutaan usein *operationalisoinnista*, jonka tarkoituksena on Lehtisen (1991) mukaan luoda tutkimuksen teoreettisille käsitteille empiirisesti mitattavat vastineet (Eskola & Suoranta 2003, 75). Eskola ja Suoranta (2003, 74-75) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan yleensä pu-

huta operationalisoinnista, sillä monet teoreettiset käsitteet ovat niin epätasaisesti rajattavissa, ettei niille voida antaa suoria operationaalisia määritelmiä. Toisaalta Eskola ja Suoranta (2003, 77) lisäävät, että tietyllä tavoin myös laadullisessa tutkimuksessa on kyse operationalisoinnista silloin, kun tutkija joutuu pohtimaan, miten kääntää tutkimuksen teoria tutkittavien ymmärtämälle kielelle.

Tässä tutkimuksessa jouduin tällaisen pohdinnan eteen siinä vaiheessa, kun totesin, että melko abstrakti käsite ”yleiset työelämävalmiudet” ei sellaisenaan välttämättä aukea tutkimuksen kohdejoukolle tai tutkittavat voivat ymmärtää käsitteen eri tavoin. Varmistaakseni, että kaikki tutkittavat puhuvat tarkoittamistani asiasta ja keskenään samasta asiasta, eli yleisistä työelämävalmiuksista, oli tarpeen pohtia tuolle käsitteelle arkikielinen vastine, jonka kautta tutkittava kykenee siitä puhumaan. Otin käyttöön käsitteen kansantajuisemman version *taidot*. Kunkin haastattelun alkuun kerroin tutkivani TET-harjoittelijoiden yleisiä työelämävalmiuksia ja tarkensin tarkoittavani valmiuksilla ”yleisiä työssä tarvittavia perustaitoja, joita voi tarvita missä tahansa työssä”. Koska oletukseni oli, että haastateltavien saattaa olla vaikeaa erottaa yleiset työelämävalmiudet ammatillisesta osaamisesta, täsmensin kunkin haastattelun alkuun vielä, ettei yleisten työssä tarvittavien taitojen alle kuulu ammatilliset, alakohtaiset taidot.

5.3 Tutkimukseen osallistujat

Tuomi ja Sarajärvi (2012, 85) esittävät, että laadullisessa tutkimuksessa on oleellista, että tiedonkeruun kohteena olevat henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai omaavat kokemusta siitä. Tiedonantajat tulee siis valita harkiten ja heidän on oltava tarkoitukseen sopivia. Eskola ja Suoranta (2003, 18) toteavatkin, että laadullisessa tutkimuksessa paneudutaan yleensä melko suppeaan määrään tapauksia pyrkien analysoimaan niitä mahdollisimman tarkasti. Kyseessä on siis *harkinnanvarainen otanta*, jota tässä tutkimuksessa toteutettiin niin, että pyrkimyksenä oli löytää työntekijöitä, joilla on mahdollisimman paljon kokemusta TET-harjoittelijoiden ohjaamisesta.

Ryhtyessäni etsimään kokeneita TET-ohjaajia, lähetin ensin kaikkien viiden kotkalaisen yläkoulun oppilaanohjaajille sähköpostitse pyynnön (ks. Liite 1) nimetä viisi oman oppilaitoksensa suosituinta TET-harjoittelupaikkaa. Näin pyrin löytämään ensin ne työpaikat, joissa käy paljon TET-harjoittelijoita. Vastauksen sähköpostiini sain yhdeltä oppilaanohjaajalta, loppuihin olin puolentoista viikon odottelun jälkeen yhteydessä puhelimitse.

Kaikkien oppilaanohjaajien maininnoissa toistuivat tiettyjen alojen työpaikat, vaikkakin hieman eri järjestyksessä. Niistä oli suhteellisen helppo nostaa esiin seitsemän erityyppistä TET-harjoittelijoita työllistävää työpaikkaa, jotka satunnaisesti järjestettynä ovat päivittäistavarakauppa, kahvila/ravintola, päiväkotiki, alakoulu, sairaala/vanhainkoti, kirjasto sekä vaate-/kodinkoneliike. Suosituimmat TET-harjoittelupaikat edustivat siis vain kaupan alaa, ravintola-alaa, terveys- ja sosiaalialaa sekä kulttuurialaa, mutta myös monilla muilla aloilla ja työpaikoilla käydään harjoittelussa. Kokonaisuutena harjoittelijamäärä on näillä kuitenkin paljon pienempi ja monilla aloilla, kuten teollisuudessa, harjoitteluun pääsyä vaikeuttavat oppilaanohjaajien mukaan tiukat turvallisuusmääräykset.

Saatuani selville TET-harjoittelijoita eniten työllistävät alat, otin puhelimitse tai sähköpostitse yhteyttä niitä edustaviin, oppilaanohjaajien nimeämiin yksittäisiin työpaikkoihin tai työnantajiin ja esitin pyyntöni tulla haastattelemaan TET-harjoittelijoiden ohjauksesta kokemusta omaavaa työntekijää. Kunkin yhteydenoton alkuun varmistin vielä, että kyseessä on työpaikka, jossa käy useampia TET-harjoittelijoita vuoden aikana. Samalla koetin tavoittaa henkilön, jolla olisi mahdollisimman paljon kokemusta TET-harjoittelijoiden ohjaamisesta. Momen työpaikan kohdalla jouduin soittamaan useampia puheluita tai lähettämään useampia viestejä, ennen kuin pääsin keskusteluyhteyteen tällaisen henkilön kanssa.

Haastattelupyyntöni suhtauduttiin työpaikoilla poikkeuksetta hyvin myönteisesti. Samassa yhteydessä varmistin, että haastateltavalla henkilöllä on oman esimiehensä tai muun ylemmän tahon suostumus tutkimukseen osallistumiselle. Yrityksissä tutkimuslupa-asioilla ei ollut merkittävää roolia, vaan

esimiehen antama suullinen lupa oli riittävä. Kirjastoon sain tutkimusluvan kirjastotoimenjohtajalta sähköpostitse. Muihin Kotkan kaupungin työpaikkoihin vaadittiin kirjallinen tutkimuslupa kunkin vastuualueen johtajalta sekä henkilötietolain mukainen rekisteriseloste. Tässä kohdin nousivatkin eteen tutkielmani ajalliset resurssit. Päädyin tekemään tutkimukseeni mukaan otettavien työpaikkojen kohdalla karsintaa, jotta yhteydenottoihin ja tutkimuslupa-asioihin käytettävä aika säilyisi tutkielman laajuus ja käytettävissä oleva aika huomioon ottaen mielekkäänä. Pyrin kuitenkin siihen, että tutkimuksessani olisi edustettuna mahdollisimman erilaisia aloja. Lopulta päädyin ottamaan yhteyttä päivittäistavara-kauppoihin, kahviloihin/ravintoloihin, kirjastoon sekä päiväkoteihin ja sovin näihin haastattelun yhteensä kuuden työntekijän kanssa.

Eskola ja Suoranta (2003, 61-62) toteavat, että laadullista tutkimusta luonnehtivassa harkinnanvaraisessa otannassa tutkimus kohdistuu verrattain pienen tapausmäärään. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko ei olekaan heidän mukaansa suorassa yhteydessä tutkimuksen onnistumiseen, eikä sääntöjä aineiston koon määrittämiseksi ole edes olemassa, vaan aineiston koko määrittyy tapauskohtaisesti. Aineiston riittävyyden yhteydessä puhutaankin Eskolan ja Suorannan (2003, 62) mukaan sen kylläntymisestä eli *saturaatiosta*, jolla tarkoitetaan sitä, että aineistoa on riittävästi silloin, kun lisäaineistokaan ei tuota enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Etukäteen ei siis päätetä, kuinka monta tapausta tutkitaan, vaan aineistonkeruuta jatketaan, kunnes samat asiat esimerkiksi haastatteluissa alkavat toistua (Hirsjärvi ym. 2007, 177). Aineiston tieteellisyyskriteerinä ei Eskolan ja Suorannan (2003, 18) mukaan näin ollen olekaan sen määrä, vaan laatu.

Tässä tutkimuksessa saturaatiopiste tuntui tulevan vastaan jo melko pian, eli noin neljännen tai viidennen haastattelun kohdalla, jolloin havaitsin, että kutakuinkin samat seikat esiintyivät kaikkien haastateltavien puheessa. Päädyin kuitenkin viemään päätökseen kaikki kuusi etukäteen sovittua haastattelua. Tutkimuksen kohdejoukon suuruus on siis tässä tutkimuksessa perusteltavissa saturaatio -käsitteen kautta. Suurempi tutkittavien määrä ei todennäköisesti olisi

tuonut tutkimukseen enää uutta tietoa. Toisaalta kaikki tutkittavat edustivat ns. palvelualojen ammatteja, joten olisi ollut kiinnostavaa tietää millaisia valmiuksia vaikkapa tekniikan tai rakennusalan työntekijät olisivat tuoneet esiin. Nämä alat eivät kuitenkaan kuuluneet suosituimpien TET-paikkojen joukkoon.

Kaikki tutkimuksen osallistuneet TET-ohjaajat olivat naisia. Kaikki olivat kokeneita työntekijöitä alallaan: monilla oli useamman vuosikymmenen kokemus omalta alaltaan ja nykyisessä työpaikassa oli lyhyimmilläänkin oltu 7 vuotta. Tutkittavista yhtä lukuun ottamatta kaikki työskentelivät esimiestehtävissä. Kaikki tutkittavat oli työpaikallaan, jolleivat päävastuussa, niin ainakin suuressa roolissa TET-harjoittelijoiden ohjauksessa. Vastuuta harjoittelijoiden ohjauksesta oli työpaikoilla toki jaettu myös muille kokeneille työntekijöille. Vakituisen henkilökunnan lisäksi työpaikoilla kävi työharjoittelussa myös alan opiskelijoita sekä kesäisin nuoria kausityöntekijöitä. Omien sanojensa mukaan haastateltavat osasivat omissa ajatuksissaan erottaa nämä harjoittelijat ja kesätyöntekijät TET-harjoittelijoista.

Kaikilla työpaikoilla TET-harjoittelijoita oli käynyt tutkittavien mukaan "aina" ja heidän oma arvionsa työpaikalla käyvien TET-harjoittelijoiden vuotuisesta määrästä vaihteli neljästä kolmeenkymmeneen. Karkeasti arvioiden kukin tutkimukseen osallistunut oli osallistunut vuosien kuluessa vähintään useiden kymmenien TET-harjoittelijoiden ohjaukseen. Tutkimuksen kohdejoukon voidaan siis ajatella omanneen tutkittavasta ilmiöstä paljon kokemusta ja tietoa, mitä taas osaltaan voidaan pitää tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Tarkemmat taustatiedot tutkimukseen osallistuneista henkilöistä on luettavissa liitteestä 2.

5.4 Aineiston keruu

Tuomi ja Sarajärvi (2012, 71) esittävät, että laadullisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja dokumentteihin perustuva tieto. Haastattelua ja kyselyä käytetään Tuomen ja Sarajärven

(2012, 72-73) mukaan menetelmänä silloin, kun halutaan päästä selville ihmisen ajatuksista tai siitä, miksi hän toimii niin kuin toimii, eli kysytään asiaa häneltä itseltään. Myös Hirsjärvi ym. (2007, 180) toteavat, että haastattelu ja kysely ovat hyviä valintoja aineistonkeruun menetelmäksi silloin, kun pyritään pääsemään selville siitä, mitä ihmiset ajattelevat, kokevat tai uskovat. Hirsjärven ym. (2007, 200) mukaan haastattelu valikoituu aineistonkeruumenetelmäksi usein sen vuoksi, että kyseessä on tuntematon tai vähän tunnettu tutkimusalue, halutaan nostaa ihminen tutkimustilanteen subjektiksi ja antaa hänelle tilaisuus tuoda esiin itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti tai kun halutaan saada vastaaja kertomaan aiheesta enemmän kuin pystytään ennakoimaan.

Tässä tutkimuksessa päädyin käyttämään haastattelua aineistonkeruumenetelmänä juuri edellä mainittujen seikkojen vuoksi. Yläkouluikäisten nuorten työelämävalmiuksia ei ole aiemmin tutkittu ja halusin työntekijöiden saavan mahdollisuuden kertoa omista TET-harjoittelijoiden työelämävalmiuksia koskevista kokemuksistaan, näkemyksistään ja ajatuksistaan mahdollisimman laveasti omin sanoin. Koin haastattelun kyselyä paremmaksi aineistonkeruumenetelmäksi sen vuoksi, että haastattelu antoi tutkittaville mahdollisuuden tuoda ajatuksiaan esille kyselylomaketta vapaamuotoisemmin. Oli myös vaikea ennakoita, millaisiin kysymyksiin tutkittavat osaisivat vastata, joten koin, että haastattelun avulla vaikeasti hahmotettavaa asiaa oli helpompi ja joustavampi lähestyä.

5.4.1 Aineistonkeruumenetelmän kuvaus

Haastattelut voidaan Eskolan ja Suorannan (2003, 86) mukaan jakaa eri tyyppeihin sen mukaan, kuinka kiinteästi haastattelukysymykset on muotoiltu etukäteen ja kuinka paljon haastattelijä jäsentää haastattelutilannetta. Sekä Eskola ja Suoranta (2003, 88) että Tuomi ja Sarajärvi (2012, 74) korostavat, että erityyppisillä haastatteluilla voidaan tutkia erilaisia ilmiöitä ja saadaan erilaista tietoa, joten haastattelutyyppi on syytä valita tutkimusongelman mukaan.

Tässä tutkimuksessa halusin antaa haastateltaville mahdollisuuden kertoa omista kokemuksistaan ja näkemyksistään mahdollisimman vapaasti, mutta samalla tutkittavan ilmiön ollessa varsin abstrakti, kaipasin haastattelutilanteeseen sitä raamittavaa ja eteenpäin vievää rakennetta. Tarkat, valmiiksi strukturoidut kysymykset olisivat kuitenkin voineet liikaa rajata tutkittavan vastauksia, joten valitsin tutkimuksen aineistonkeruumenetelmän teemahaastattelun ja avoimen haastattelun välimaastosta.

Teemahaastattelu sopii Metsämuurosen (2006, 115) mukaan käytettäväksi erityisesti silloin, kun tutkimuksen kohteena ovat esimerkiksi heikosti tiedostetut asiat. Eskolan ja Suorannan (2003, 88) mukaan teemahaastattelu antaa haastateltavalle myös mahdollisuuden tuoda esiin yksilöllisempiä tulkintoja, kuin tiukasti strukturoitu haastattelu. Myös Tuomen ja Sarajärven (2012, 75) mielestä teemahaastattelussa korostuvat ihmisten tulkinnat asioista, heidän asioille antamansa merkitykset sekä se, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa.

Teemahaastattelulle on nimensä mukaan tyypillistä se, että etukäteen on määrätty vain tietyt aihepiirit, eli teemat, joita haastattelu koskee ja haastattelijalla on haastattelussa tukenaan lista, jonka avulla hän huolehtii siitä, että kaikki teemat tulee käytyä haastateltavan kanssa läpi, teemojen järjestys ja laajuus voivat kuitenkin vaihdella haastattelusta toiseen (Eskola & Suoranta 2003, 86). Teemahaastattelun tavoitteena on Tuomen ja Sarajärven (2012, 75) mukaan saada teemojen avulla haastateltavalta vastauksia, joilla on merkitystä tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun kannalta. Valmiilla teemarungolla olikin tätä tavoitetta silmällä pitäen tässä tutkimuksessa merkittävä rooli.

Teemahaastattelun teemat johdetaan tutkimuksen viitekehystä, eli siitä mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään, ja teemoja tarkennetaan niihin liittyvillä kysymyksillä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 75). Tässä tutkimuksessa haastattelujen teemarunko rakentui pitkälti ilmiöstä luomani esiyymmärryksen pohjalle. En halunnut kytkeä teemoja kuitenkaan suoraan työelämävalmiuksista kokoamaani teoriaan ja luokitteluihin, sillä halusin, että tutkittavien puheessa esiin tulevat valmiudet nousisivat aidosti heidän omasta ajattelustaan ja pohdinnastaan käsin.

Koin, että on tärkeää tarkastella valmiuksia suhteessa työtehtäviin, sillä tehtävät ja niiden eri vaiheet itsessään määrittävät millaisia taitoja niissä tarvitaan. Kokeemukset ja näkemykset TET-harjoittelijoiden valmiuksista, sekä arvio niiden hyvydestä tai huonoudesta vaativat taustalleen myös jonkinlaisen arvion siitä, millaiset valmiudet ihanteellisimmillaan olisivat. Haastattelun teemarunko (ks. Liite 3) rakentuikin näiden teemojen ympärille.

Teemahaastattelun vahvuutena Eskola ja Suoranta (2003, 87) pitävät sitä, että kunkin haastateltavan kanssa puhutaan suunnilleen samoista asioista ja teemojen kautta myös laajaa litteroitua haastatteluaineistoa on mahdollista lähestyä jäsentyneemmin. Vaikka teemat ja niihin liittyvät apukysymykset käytiin kunkin haastateltavan kohdalla läpi hieman eri järjestyksessä, tulivat kaikki teemat tavalla tai toisella käydyksi läpi kaikkien haastateltavien kanssa, mikä teki myös analyysin aloittamisesta helpompaa.

Halusin haastatteluissa antaa mahdollisimman paljon tilaa myös haastateltavan omalle vapaalle kerronnalle, joten haastatteluista löytyi piirteitä myös avoimesta haastattelusta. Hirsjärvi ym. (2007, 204) toteavat, että avoimessa haastattelussa haastateltavan ajatuksista, mielipiteistä, tunteista ja käsityksistä pyritään pääsemään selville sitä mukaa kun ne haastattelun edetessä tulevat luontevasti esiin. Tuomi ja Sarajärvi (2012, 75-76) sekä Metsämuuronen (2006, 115) esittävät, että avoimessa haastattelussa vain ilmiö, josta keskustellaan, on määritelty, muutoin kysymykset ovat avoimia, haastateltava voi vaellella vapaasti aiheesta toiseen ja hänen antamiaan vastauksia syvennetään rakentamalla jatkokysymykset saatujen vastausten varaan. Annoin haastateltaville siis tilaa johdattaa keskustelua myös sellaisiin aiheisiin, joihin en etukäteen ollut teemarungossa osannut varautua ja muotoilin niihin jatkokysymyksiä keskustelun edetessä.

Avoimessa haastattelussakaan ei kuitenkaan voida puhua mistä tahansa, vaan sen sisällön on Tuomen ja Sarajärven (2012, 76) mukaan kytkeydyttävä tutkimuksen tarkoitukseen ja ongelmanasetteluun. Sekä Hirsjärvi ym. (2007, 204) että Tuomi ja Sarajärvi (2012, 76) huomauttavat myös, että kiinteän haastattelu-
rungon puuttuessa haastattelun ohjailu ja koossapitäminen jäävät haastattelijan

tehtäväksi. Avoimen haastattelun lopputulema onkin Kortteisen (1992) mielestä vahvasti riippuvainen haastattelijasta, joten myös tutkimuksen tulokset voivat olla erilaisia tutkijan persoonasta riippuen (Eskola & Suoranta 2003, 88). Havait-sinkin haastattelutilanteessa, että avoimempaan haastattelutyyppiin siirtyminen vaati minulta haastattelijana erityistä läsnäoloa, kuuntelutaitoa ja kykyä muodostaa oikeita kysymyksiä, jotta uusien ajatusurien olisi mahdollista avautua, mutta jotta toisaalta pysyttäisiin tutkimustehtävän sisällä.

Halusin siis mahdollisimman pitkälle välttää johdattelemasta haastateltavaa puhumaan mistään tietyistä valmiuksista, sen sijaan odotin, että valmiudet nousevat keskustelussa esiin mahdollisimman pitkälle haastateltavasta käsin. Teemarungon loppuun olin kuitenkin koonnut edellä luvussa 3.3. luomani työ-elämävalmiuksien synteessin pohjalta tiiviin listan valmiuksista, jonka kävin vielä haastateltavan kanssa läpi aivan keskustelun päätteeksi. Avasin kutakin valmiuskategoriaa mainitsemalla siihen kuuluvia taitoja ja kysyin suoremmin, tarvitseeko TET-harjoittelija kyseistä valmiutta työtehtävissään ja jos, niin millaisena valmius TET-harjoittelijoiden keskuudessa näyttäytyy.

Hirsjärvi ym. (2007, 199-200) toteavat, että kun haastattelua verrataan muihin aineistokeruumuotoihin, havaitaan sen joustavuus, sillä haastattelua voidaan säädellä tilanteen ja haastateltavien mukaan. Tarvittaessa haastattelija voi toistaa kysymyksen, selventää ilmauksiaan ja ylipäätään käydä keskustelua haastateltavan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2012, 73). Nämä haastattelumenetelmän edut totesin myös omassa aineistonkeruussani, sillä haastattelu antoi vaikeasti lähestyttävän aihepiirin ympärillä mahdollisuuden joustavaan, tilannekohtaiseen kysymyksen muotoiluun.

5.4.2 Aineistonkeruun toteutus

Eskola ja Suoranta (2003, 92-93) korostavat, että haastatteluun osallistumisen täytyy perustua vapaaehtoisuuteen, joten ylenmääräistä suostuttelua on hyvä välttää. Koska haastattelussa päämääränä on saada haastateltavalta mahdollisim-

man paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä, on Tuomen ja Sarajärven (2012, 73) mielestä perusteltua kertoa haastattelun aiheesta haastateltavalle etukäteen ja mahdollisuuksien mukaan antaa tilaisuus tutustua ennalta haastattelun teemoihin tai jopa haastattelukysymyksiin. Eskolan ja Suorannan (2003, 92-93) mukaan haastateltavalle on kerrottava mm. tutkimuksen toteuttajataho, tutkimuksen tarkoitus, arvioitu haastattelu-aika sekä perustelut sille, miksi juuri kyseinen henkilö on valittu haastateltavaksi.

Itselläni ei ollut vaikeuksia saada haastateltavia osallistumaan tutkimukseeni, minkä ajattelen johtuvan pitkälti juuri siitä, että ottaessani yhteyttä näihin henkilöihin, kerroin tutkimukseni tarkoituksesta ja haastattelujen käytännön toteutuksesta mahdollisimman tarkasti, mutta samalla lyhyesti ja yksinkertaisesti. En nähnyt tarpeelliseksi antaa mahdollisuutta tutustua haastattelukysymyksiin etukäteen, koska koen, että se olisi pikemminkin asettanut haastateltavalle paineita siitä, että kysymyksiin annettujen vastausten pitäisi olla "hienoja" tai "oikeita".

Eskola ja Suoranta (2003, 93) toteavat, että haastateltavaksi pyydettyville on painotettava myös tutkimuksen luottamuksellisuutta. Luottamus onkin Eskolan ja Suorannan mukaan tutkimuksen keskeisin tekijä, sillä tutkimuksen tulos riippuu nimenomaan siitä, tavoittaako haastattelija haastateltavan luottamuksen. Uskon, että myös luottamuksellisuuden korostaminen alensi tutkittavieni kynnystä osallistua tutkimukseen.

Tutkimuksen teemahaastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Haastattelussa vaikeatulkintaista ja moniselitteistä työelämävalmiuksien käsitettä lähestyttiin taitojen näkökulmasta, kuten edellä luvussa 5.2 on operationalisoinnin yhteydessä todettu. Kun haastattelupyyntövaiheessa kerroin tutkimuksestani, en halunnut säikäyttää potentiaalista kohdejoukkoa liian vaikeilla käsitteillä, joten en käyttänyt valmius -sanaa, vaan kerroin tutkivani, millaiset ovat TET-harjoittelun ohjaajien näkökulmasta yläkouluikäisten TET-harjoittelijoiden taidot toimia työelämässä. Tässä vaiheessa ilmoitin haastattelun kestoksi 30-45 minuuttia ja tämän aikahaarukan sisällä suurin osa haastatteluista toteutuikin.

Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja haastattelun käytänteet ja haastatteluteemojen toimivuus on hyvä testata ja viimeistellä esimerkiksi muutaman esihaastattelun avulla (Eskola & Suoranta 2003, 88-89; Hirsjärvi ym. 2007, 206). Toteutinkin yhden pilottihaastattelun henkilöllä, jolla oli kokemusta TET-harjoittelijoiden ohjauksesta, mutta jonka työpaikka ei kuulunut suosituimpien TET-alojen joukkoon. Pilottihaastattelun avulla pyrin selvittämään, miten tutkimuksen käsitteistö ja teemarunko toimivat haastateltavan kanssa, joka ei ole perillä tutkimuksen taustalla olevasta teoriasta. Pilottihaastattelulla yritin selvittää myös, millainen kysymyksenasettelu parhaiten auttaa haastateltavaa tuomaan esiin omia kokemuksiaan ja käsityksiään TET-harjoittelijoiden valmiuksista. Lisäksi halusin selvittää, miten valmiuksista keskusteleminen onnistuu ilman, että tuon itse aktiivisesti esiin valmiusluokitteluissa lueteltuja valmiuksia.

Pilottihaastattelu toikin esiin, ettei eron tekeminen yleisten ja ammatillisten taitojen välillä ole vaikeaa, mutta silti yleisten taitojen nimeäminen koetaan hankalaksi. Edes työtehtävien pilkkominen pienempiin osiin ei auttanut sanoittamaan tehtävissä tarvittavia valmiuksia. Totesin, että samaa asiaa on vain kysyttävä monella eri tavalla, riittävän monesta eri näkökulmasta, jotta päästään taitojen ytimeen. Päädyinkin täydentämään teemarunkoa (ks. Liite 3) koko joukolla apukysymyksiä, joita pystyin tarvittaessa hyödyntämään keskustelun tukena. Huomioitavaa kuitenkin on, ettei kaikkia kysymyksiä ei kysytty kaikilta haastateltavilta, eikä samassa järjestyksessä, mikäli asia jo muulla tavoin tuli haastattelun aikana esiin.

Tutkimushaastatteluja toteutetaan usein mitä moninaisimmissa paikoissa, mutta Eskolan ja Suorannan (2003, 90-91) mielestä on hyvä tarjota haastateltavalle mahdollisuus valita itse itselleen mieluinen paikka haastattelun tekemistä varten tai pohtia etukäteen jokin mahdollisimman neutraali tila. Tässä tutkimuksessa tavoitteeni oli, että haastatteluun osallistumisesta aiheutuisi siihen osallistuvalla mahdollisimman vähän ylimääräistä vaivaa. Sen vuoksi pyrin järjestämään haastattelut työntekijän omalla työpaikalla työaikana. Mikäli työ oli sen

tyyppistä, että haastattelu työajalla ei onnistunut, se toteutettiin työajan ulkopuolella haastateltavan valitsemana ajankohtana, yleensä heti työajan päättymisen jälkeen. Lisäksi halusin panostaa haastattelutilan rauhallisuuteen ja häiriöttömyyteen ja lisätä sitä kautta tutkimuksen luottamuksellisuutta. Monelta työpaikalta löytyikin tällainen tila haastattelun tekemiseen, esimerkiksi taukotila tai työntekijän oma työhuone. Mikäli sopivaa tilaa ei ollut käytettävissä, varasin haastattelua varten rauhallisen ja häiriöttömän tilan kirjastosta, jonne haastateltavien oli helppo tulla. Tutkimukseen osallistuminen perustui puhtaasti vapaaehtoisuuteen.

Varsinaiset tutkimushaastattelut toteutettiin kasvokkain maaliskuussa 2018. Kunkin haastattelun alussa täsmensin vielä kertaalleen tutkimukseni tarkoitusta ja kerroin, että haluan selvittää mitä TET-harjoittelijoita työpaikoilla ohjaavat työntekijät ovat mieltä harjoittelijoiden työelämävalmiuksista. Valmius-käsitteen kerroin tarkoittavan yleisiä työssä tarvittavia perustaitoja, ei ammatillisia taitoja. Koska tiesin, että monilla työpaikoilla käy myös monen muunlaisia harjoittelijoita, korostin, että haastattelussa on tarkoitus puhua nimenomaan yläkouluikäisistä TET-harjoittelijoista.

Vaikka tässä tutkimuksessa tarkasteltiin yleisiä työelämävalmiuksia, joita tarvitaan missä tahansa työssä millä tahansa alalla, ei TET-harjoittelujen ohjaajilta voinut odottaa ymmärrystä siitä, millaisia yleisiä valmiuksia työelämässä ylipäätään tarvitaan, vaan odotuksena oli, että he kykenevät puhumaan ainoastaan niistä yleisistä valmiuksista, joita he arvioivat omalla tutulla alallaan tai omalla työpaikallaan tarvittavan. Haastatteluissa tämä ajatus konkretisoitu siinä, että haastateltavaa kannustettiin kertomaan kokemuksistaan ja näkemyksistään ainoastaan nykyistä työpaikkaansa ja siellä ohjaamiaan TET-harjoittelijoita koskien.

Haastattelun alkuun pyysin osallistujia täyttämään ja allekirjoittamaan lomakkeen (ks. Liite 4), jolla tutkittavat ilmaisivat suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen, mahdollisiin jatkoyhteydenottoihin sekä haastattelumateriaalin jatkokäyttöön muissa tutkimuksissa. Suostumuslomakkeessa sitouduin myös

omalla allekirjoituksellani pitämään salassa haastatteluissa ilmenevät asiat, säilyttämään haastattelumateriaalia luottamuksellisesti sekä suojelemaan tutkittavien anonymiteettiä tutkimusta tehdessäni. Tallensin haastattelut tutkittavien luovalla kahdella älypuhelimella hyödyntäen niiden Puheentallennus tai Ääninauhuri -sovelluksia. Lyhyin haastattelu oli kestoaltaan 36 minuuttia ja pisin 1 tunnin ja 6 minuuttia. Keskimäärin haastattelun pituus oli 45 minuuttia. Haastattelun päätteeksi haastateltavat palkittiin vaivannäöstään suklaalevyllä.

5.5 Aineiston analyysi

Eskolan ja Suorannan (2003, 137) mukaan laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on selkiyttää aineistoa ja sitä kautta tuottaa tutkittavasta asiasta uutta tietoa. Eskola ja Suoranta (2003, 137, 162) toteavat, että laadullisen aineiston analyysin ongelmana on kuitenkin se, ettei selkeitä työskentelytekniikoita ole olemassa ja tutkijan on kyettävä sietämään tästä johtuvaa epävarmuutta.

Tuomi ja Sarajärvi (2012, 91) toteavat kuitenkin, että kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin soveltuva analyysin perusmenetelmä on sisällönanalyysi. Sisällönanalyysin avulla pyritään aineiston tiivistämiseen ja selkeyttämiseen ilman, että sen sisältämä informaatio häviää. Hajanaisesta aineistosta on tarkoitus luoda mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota, jotta selkeiden ja luotettavien johtopäätösten tekeminen olisi mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 108.) Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi toteutettiin teoriaohjaavasti, eli analyysi kytkeytyi väljästi aikaisempaan teoriaan ja tutkimukseen, mutta analyysiyksiköt valittiin aineistolähtöisesti ja teoria toimi vain apuna analyysin etenemisessä sitä ohjaten (Tuomi & Sarajärvi 2012, 96). Teoriaohjaavassa analyysissä käytetyn päättelyn logiikka oli abduktiivinen, eli analyysissä yhdistyivät aineistolähtöisyys ja valmiit mallit (Tuomi & Sarajärvi 2012, 97).

Ennen aineiston varsinaista analyysiä purin haastattelujen äänitallenteet sanasta sanaan puhekielen mukaisina kirjoitettuun muotoon tietokoneelle eli litte-roin ne. Koska kiinnostus ei aineiston analyysissä kuitenkaan kohdistunut siihen,

miten sanotaan, vaan *mitä* sanotaan, ei esimerkiksi puhumisen tavan tai taukojen pituuksien litterointi ollut tarpeen (Ruusuvuori 2010, 424). Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 14) toteavat, että aina ei edes ole järkevää litteroida laajaa aineistoa kokonaan, vaan purettavaksi valitaan tutkimusongelman kannalta relevantit seikat. Jätinkin kokonaan litteroinnin ulkopuolelle esimerkiksi sellaiset kohdat, joissa haastateltava puhuu jonkun muun, kuin TET-harjoittelijan valmiuksista. Kuula ja Tiitinen (2010, 452) esittävät, että jollei tunnistetietojen säilyttäminen tässä vaiheessa ole analyysille välttämätöntä, tulee ne poistaa. Tutkittavien anonymiteetin vahvistamiseksi merkitsinkin haastateltavat puhtaaksikirjoitettuun tekstiaineistoon nimitietojen sijaan järjestysnumeroin H1-H6. Litteroitua tekstiä kertyi fontilla Arial koossa 12 rivivälillä 1.5 yhteensä n. 85 sivua.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja aineiston analyysi eivät ole aina toisistaan erillisiä tutkimusprosessin vaiheita, vaan aineistoa voidaan kerätä ja analysoida samanaikaisesti (Hirsjärvi ym. 2007, 218). Tässäkin tutkimuksessa aineiston analysointi alkoi oikeastaan jo haastattelun ja litteroinnin yhteydessä, jolloin tein havaintoja siitä, mitkä osat aineistoa ovat tutkimuksen kannalta merkityksellisiä.

Varsinaisen aineiston analyysin aloitin lukemalla tekstiksi kirjoitettua haastatteluaineistoa tietokoneelta ensin läpi useampaan kertaan ja perehtymällä sen sisältöön. Tässä vaiheessa laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää kysyä itseltään, mikä käsillä olevassa aineistossa on kiinnostavaa. Kiinnostuksen kohteen määrittää Tuomen ja Sarajärven (2012, 92) mukaan tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä. Pyrinkin erottamaan aineistosta tutkimustehtävän ja -kysymysten kannalta mielekkäitä ilmaisuja ja merkitsin ne aineistoon lihavoinnilla. Etsittävät ilmaisut eli analyysiyksiköt voivat Tuomen ja Sarajärven (2012, 110) mukaan olla joko yksittäisiä sanoja, lauseenosia, kokonaisia lauseita tai jopa useita lauseita sisältäviä ajatuskokonaisuuksia. Seuraavaksi kopioin kaikki lihavoidut tekstit uuteen tiedostoon allekkain taulukkoon. Muun osan aineistosta jätin tästä eteenpäin tutkimuksen ulkopuolelle vaille huomiota.

Seuraavaksi pyrin tiivistämään kunkin alkuperäisilmauksen muutaman sanan mittaiseksi pelkistetyksi ilmaukseksi, jotka kirjasin taulukkoon ilmausten oikealle puolelle. Pelkistämisen eli redusoinnin tarkoituksena oli erottaa aineistosta tutkimuksen kannalta olennainen tieto epäolennaisesta (Tuomi & Sarajärvi 2012, 109).

Seuraava askel oli ryhtyä etsimään pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia. Merkitsin toisiinsa liittyvät ilmaukset tekstiin saman värisellä fontilla. Värikoodauksen kautta tapahtuvaa ryhmittelyä ohjasi paitsi tutkimuskysymykset, myös haastattelun teemarunko, itse aineisto sekä sieltä esiin nousevat keskeiset teemat. Koodattuani kaikki ilmaukset jollakin värillä, ryhmittelin samanväriset ilmaukset taulukossa tekstinkäsittelyohjelman "copy-paste" -toiminnolla peräkkäin yhtäläisten ilmausten joukoiksi.

Sen jälkeen ryhdyin tarkastelemaan yhden väristä ryhmää kerrallaan pyrkien yhdistämään sen sisällä samaa tarkoittavia ilmauksia edelleen keskenään. Ryhmittelyn edetessä jotkin ilmaukset vaihtoivat väriään ja paikkaansa. Toisinaan tulkinnan tekeminen siitä, mihin ryhmään ilmaus oikeastaan kuuluu, oli hankalaa. Tuomi ja Sarajärvi (2012, 101) toteavatkin, että kategorioiden muodostaminen on analyysin kriittisin vaihe, sillä tutkijan tulkinta määrää kuuluvatko tietyt ilmaisut samaan vai eri kategoriaan.

Ryhmittelyn tuloksena syntyi luokkia, jotka nimesin niiden sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Syntyneet alaluokat ryhmittelin taulukkoon edelleen yläluokiksi. Tämän aineiston *klusteroinniksi* eli ryhmittelyksi kutsutun vaiheen tavoitteena oli muodostaa tutkimustehtävän kannalta olennaisia kategorioita, jotka tiivistävät käsiteltävää aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2012, 110). Aineiston analyysiä on havainnollistettu taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Esimerkki aineiston analyysistä ja luokkien muodostumisesta (Myönteinen asenne työn tekemiseen)

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
[Toivoisin] just et on kiinnostunu ehkä niinkun siitä mitä tulee tekemään.	Kiinnostunut siitä, mitä tulee tekemään	Kiinnostus alaa kohtaan	KIINNOSTUS
[Ihanneharjoittelija on] sellainen, joka on kiinnostunu lapsista ja mitä muutaki kaikkee tääl tehää.	Kiinnostunut lapsista		
Et jos aatteelee, et tääl kirjoi laitetaa hyllyy, et jos ei yhtää tiedä sisällöstä mitään, ni sehän on ihan sama ku laittais jotaa halkoi aakkosjärjestyksee. Et niinku mielellää sitä kiinnostusta asiaan ois hyöy olla kun tulee tänne töihin.	Kiinnostusta kirjoihin		
Sellanen joka on kiinnostunu mitä muutaki kaikkee tääl tehää. Et se ei oo pelkästään sitä lastenhoitoa, vaan se on kaikki muu siihen päälle.	Kiinnostunut kaikesta muustakin mitä työpaikalla tehdään	Kiinnostus kaikkea kohtaan mitä työpaikalla tapahtuu	
[Ihanneharjoittelija olisi] sellainen, joka on innostunut siitä.	Ihaneharjoittelija on innostunut	Innostunut	INNOSTUS
Ennenkaikkee ehkä toivoo, että ne ois innostuneita. Et se on minusta niin paljon.	Toivoo, että ne olisi innostuneita		
[Ihaneharjoittelija] ei nyt tietenkään ole mikään liian yli-innokaskaan.	Ihaneharjoittelija ei ole yli-innokas	Ei yli-innokas	
Just sellanen positiivinen, ehkä se on se semmonen tärkeä kuitenkin [mitä toivoisin].	Positiivisuutta toivotaan	Positiivinen	POSITIIVISUUS
[Ihaneharjoittelija olisi] oikeen sellanen ilonen ja pirtee.	Iloinen ja pirteä		
[Painajaisten harjoittelija on] sellanen, joka on naama nurinpäin.	Negatiivisuutta ei toivota	Ei negatiivinen	
[Ihaneharjoittelija on] sellainen ahkera.	Ihaneharjoittelija on ahkera	Ahkera ja riipeä	AHKERUUS
[Ihaneharjoittelija on] ripee.	Ihaneharjoittelija on riipeä		
[Painajaisten harjoittelija] on lahnana siel jossaa nurkassa vaan.	Painajaisten harjoittelija laiskottelee	Ei laiskottelee	
[Painajaisten harjoittelija] istuu, laiskottelee jossaa tuol.	Painajaisten harjoittelija laiskottelee		
Ei myö sitä sallita [että nostaa jalat pöydälle].	Laiskottelua ei sallita		
Kyllä siinä pitää olla tietysti sellanen tarkka ja järjestelmällinen, et ku näitten päiväysten kans mennää ja se on äärimmäisen tarkkaa.	Tarkkuus ja järjestelmällisyys päiväysten kanssa	Tarkka	HUOLELLISUUS
No ehkä semmost tarkkuutta [tarvitsee] kuitenkin, että jottaa sukkahousui osaat just kattoo, et se on oikee tuote, ettet lätki minne vaan.	Tarkkuutta tuotteiden laittamisessa hyllyyn		
On sekin minust tosi tärkeä painottaa, et se sit tehtäis alusta loppuun asti hyvin.	Tehdään hyvin alusta loppuun	Huolellinen	
No just jossaa roskien viennis [tarvitsee] olla huolellinen, et ne menee oikeeseen paikkaa.	Huolellinen että roskien lajittelussa		
No ei muuta ku, et uskaltaa sit olla siel mukana. Et ei kannata niit aikuisia pelätä siellä ollenkaan. Et rohkeest vaan mukaan.	Rohkeasti mukaan	Rohkea	ROHKEUS
Puhelimethan ei saa olla niin sanotust mukan siin. Et joko siin meidän toimiston pöyäl tai sit pukuhuonees.	Puhelimet jätetään takatiloihin	Ei käytetä puhelinta työajalla	TYÖNTEKOON KESKITTYMIENEN
Ja sit noi puhelimet on just sellanen pahin painajainen, et sit niinku räplätää vaa sit puhelint.	Puhelimen käyttö ei ole suotavaa		
[Painajaisten harjoittelija] ja on jossaa juttelemassa jonkun kaverin kanssa tuolla.	Painajaisten harjoittelija juttelee kaverin kanssa	Ei jutella kaverin kanssa	
[Painajaisten harjoittelija] ei tee niit tehtävi, mitä on sovittu.	Painajaisten harjoittelija ei tee sovittuja tehtäviä	Tehdään sovittut tehtävät	
[Painajaisten harjoittelijaa] saa etsii pitkin taloa.	Painajaisten harjoittelijaa joutuu etsimään	Pysytään työpisteellä	
Se, et sul on sellanen oma asenne siin, et siä tuut tekemään töitä, eikä vähä sellanen, et miä tuun väkisin tänne, ku on pakko tulla.	Asenne, että ollaan tultu tekemään töitä	Työn tekemisen asenne	

Tähän pisteeseen saakka teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee Tuomen ja Sarajärven (2012, 117) mukaan aineiston ehdoilla, kuten aineistolähtöinenkin analyysikin, mutta abstrahointivaiheessa aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Aineiston *abstrahoinnin* eli käsitteellistämisen tarkoituksena on erottaa tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja muodostaa sen pohjalta teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 111). Käsitteellistämisen teoriaohjaavuus tuli tässä tutkimuksessa esiin siinä, että aineistosta muodostetut yläluokat liitettiin aiempaan tutkimukseen ja niissä esitettyihin teoreettisiin käsitteisiin. Teoreettisia käsitteitä ei siis luotu aineistosta käsin, vaan ne tuotiin valmiina, ilmiöstä ”jo tiedettyinä” (Tuomi & Sarajärvi 2012, 117).

Pyrin siis lähestymään aineistoa aluksi sen omilla ehdoilla, ilman teoreettista viitekehystä ja kytkemään teorian mukaan vasta analyysin edetessä. Käytännössä aineistolähtöistä ryhmittelyä tehdessäni pidin kuitenkin koko ajan silmällä myös ilmiön teoriataustaa. Ruusuvuori ym. (2010, 19-20) toteavatkin, että puhdas aineistolähtöisyys on mahdotonta, sillä kaikki tutkijan tekemät kuvaukset ja jäsennykset ovat väistämättä teoreettisten tulkintojen sävyttämiä. Täysin puhtaan aineistolähtöisyyden sijaan analyysiani ohjasikin tietyllä tavalla pyrkimys saada aineisto ”taipumaan” tutkittavasta ilmiöstä aiemmin tuotettuun teoriaan.

5.6 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen tekemiseen liittyy monia vaiheita, joissa tutkija joutuu pohtimaan eettisiä kysymyksiä ja tekemään niihin liittyviä päätöksiä. Eskolan ja Suorannan (2003, 52, 56) sekä Tuomen ja Sarajärven (2012, 131) mukaan eettisyyteen liittyviä seikkoja ovat mm. tutkimuslupa-asiat, nauhoituslupa, riittävä informaation antaminen tutkimuksen luonteesta ja tutkimuksen tavoitteista tutkittavalle sekä osallistumisen ja vastaamisen vapaaehtoisuus, joita olen käsitellyt jo edeltävissä luvuissa.

Tietojen käsittelyyn liittyviä eettisiä kysymyksiä ovat Eskolan ja Suorannan (2003, 52) sekä Tuomen ja Sarajärven (2012, 131) mukaan myös luottamuksellisuus ja anonymitteetti. Luottamuksellisuudesta ja tutkittavien anonymitteetistä on huolehdittava tuloksia julkistettaessa, eikä tutkimuksen yhteydessä saatuja tietoja luovuteta ulkopuolisille. Sen vuoksi työpaikkojen tai haastateltavien nimiä ei tässä tutkimuksessa mainita. Tämä suojaa samalla myös kyseisillä työpaikoilla käyneiden TET-harjoittelijoiden anonymitteettiä. Litteroitu haastattelumateriaali on tallennettuna henkilökohtaiselle tietokoneelleni salasanan taa ja aineistoa säilytetään vuoden 2018 loppuun saakka, jonka jälkeen se tuhotaan. Anonymitteettiin liittyvä ratkaisu tutkimuksessani oli myös rauhalliseen ja häiriöttömään haastattelutilaan panostaminen.

Eettisesti hyvä tutkimus edellyttää Hirsjärven ym. (2007, 23-24) mukaan myös hyvä tieteellisen käytännön noudattamista. Tämän käytännön mukaisesti olen mm. pyrkinyt suunnittelemaan, toteuttamaan ja raportoimaan tutkimuksen yksityiskohtaisesti ja tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. Lisäksi olen pyrkinyt rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tulosten arvioinnissa.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisessä alaluvussa tuon kuitenkin ensin lyhyesti esiin sen, millaisesta joukosta TET-harjoittelijoita haastatellut TET-ohjaajat puhuivat, eli esittelen harjoittelijoiden taustatietoja siltä osin kuin ne haastateltavien puheessa tulivat esiin. Toisessa alaluvussa siirryn tarkastelemaan varsinaisia tuloksia, eli tarkastelen TET-ohjaajien kuvauksia harjoittelijoiden työtehtävistä sekä niihin annetusta ohjeistuksesta ja perehdytyksestä. Kolmannessa alaluvussa tarkastelen TET-ohjaajien näkemyksiä TET-harjoittelussa tarvittavista työelämävalmiuksista. Neljännessä alaluvussa tuon esiin TET-ohjaajien näkemyksiä ja kokemuksia TET-harjoittelijoiden yleisistä työelämävalmiuksista.

6.1 Tietoa TET-harjoittelijoista

TET-harjoittelu kullakin työpaikalla kesti harjoittelijan koulusta ja luokkatasosta riippuen 3-5 päivää. Neljällä työpaikalla TET-harjoittelijoiden sukupuolijakauma jakautui arvioiden mukaan suunnilleen tasan tyttöjen ja poikien kesken, kahdella työpaikalla enemmistö harjoittelijoista oli tyttöjä.

Nuoret valitsivat harjoittelupaikkansa osittain kiinnostuksen perusteella. Kirjastoon hakeutuivat yleensä kovat kirjastonkäyttäjät ja päiväkotiin nuoret, jotka tykkäävät olla lasten kanssa, eli näillä työpaikoilla harjoittelupaikan valintaa ohjasi vahvemmin harjoittelija kiinnostus alaa kohtaan. Myös kaupan alalla ja ravintola-alalla harjoittelijoissa oli myös alasta aidosti kiinnostuneita, mutta monesti paikka oli valittu sattumalta, kun jokin harjoittelupaikka vain oli saatava. Lisäksi harjoittelupaikan valintaan saattoi vaikuttaa työpaikan tuttuus tai helppo lähestyttävyyys, kun kyseessä oli esimerkiksi harjoittelijan oma vanha päiväkoti tai tuttu ravintola.

Työpaikoille otettiin kerrallaan yleensä 1-2 harjoittelijaa ja jos tilaa oli, kaikki halukkaat otettiin työpaikalle ilman valikointia. Kahdella työpaikalla

huono käytös harjoittelupaikan kysymisen yhteydessä saattoi kuitenkin olla este paikan saamiselle.

6.2 TET-harjoittelijoiden työtehtävät ja perehdytys

Tutkituilla työpaikoilla TET-harjoittelijat saivat mahdollisuuden osallistua lähes kaikkiin tehtäviin, joita vakituiset työntekijätkin tyypillisesti tekevät. Ravintolassa ja kahvilassa tehtäviin kuului siivoustyötä, kuten ravintolasalin siisteydestä huolehtimista, pöytien pyyhkimistä, tavaroiden järjestelyä ja tiskausta, avustavia keittiötehtäviä, kuten kasvien pilkkomista sekä tuotteiden tarjoilua asiakkaille pöytään. Kaupoissa harjoittelijoiden tehtävinä oli esimerkiksi tavarakuormien purkua ja hyllytystä, roskien lajittelua ja siivousta.

Kirjastossa TET-harjoittelijat pääsivät mm. aakkostamaan ja hyllyttämään aineistoa, pyyhkimään CD-levyjä, poistoleimaamaan kirjoja sekä käyttämään tietokoneella tekstinkäsittelyohjelmaa esimerkiksi venäjänkielisen esitteen kielen-tarkistukseen, aamuinfon laadintaan tai muistion puhtaaksikirjoittamiseen. Päiväkodissa TET-harjoittelijat auttoivat lasten pukemisessa, ruokailussa ja nukuttamisessa sekä askartelivat, piirsivät ja leikkivät lasten kanssa.

Lupphetkinä oli myös mahdollisuus seurata vakituisen työntekijän työskentelyä tai tutustua työpaikan kirjallisiin materiaaleihin. Vakituisten työntekijöiden tehtävistä TET-harjoittelijoiden tehtävät poikkesivat siinä, ettei heitä päästetty käsiksi työpaikan tieto- tai kassajärjestelmiin, eikä heidän annettu käsitellä rahaa. Vaikka harjoittelijat olivatkin tekemisissä asiakkaiden kanssa, he eivät vastaanottaneet esimerkiksi ruokatilauksia.

TET-harjoittelijat eivät siis olleet työpaikoilla sivustaseuraajia, vaan pääsivät monipuolisesti osallistumaan itse työn tekemisen arkeen ja kokemaan monipuolisesti erilaisia työtehtäviä. Tutkituilla työpaikoilla tehtävät olivat sentyyppiisiä, että myös kokemattoman työntekijän oli suhteellisen helppo tarttua tehtäviin. Koska tehtävät olivat pitkälti samoja, joita myös vakituiset työntekijät tekevät, antoivat ne hyvän kuvan työskentelystä kyseisellä työpaikalla.

TET-ohjaajat perehdyttivät ja ohjeistivat harjoittelijat työtehtäviin työpaikoilla pääasiassa esittelemällä työpaikan tilat ja välineet, näyttämällä mallia, antamalla suullisia ohjeita sekä tekemällä tehtäviä yhdessä harjoittelijan kanssa. Ohjeita tuli monesti paljon kerralla, joten jos ne unohtuivat, niitä kerrattiin. Vaikka harjoittelijalle annettiin tilaa itsenäiseen työskentelyyn, ei tätä jätetty yksin, vaan ohjaaja seurasi harjoittelijan työn jälkeä, varmisti, että tehtävät tulevat tehtyä oikein sekä ja ohjasi harjoittelijaa tarvittaessa. Harjoittelijaa kannustettiin kysymään neuvoa ja ohjeita, jos tekeminen loppuu kesken tai jos on epävarma, miten pitää toimia.

Kylhän mie niinku ohjeistan tasan tarkkaan, että jos tulee vaatteet, että tavarat otetaan pusseista pois ja roskat laitetaan tänne ja lajitellaan näin. (H4)

Mut aina oon sanonu, et jos ei oo mitää tekemistä, ni sit tullaa kysyy, et mitä tehdä. (H3)

TET-harjoittelijoiden perehdytys tehtäviinsä oli siis varsin huolellinen ja harjoittelijalla oli aina mahdollisuus hankalassa tilanteessa turvautua vakituisen työntekijän apuun.

TET-harjoittelijalle sopivia työtehtäviä keksittiin yleensä lennossa työpäivän mittaan sitä mukaa kun niitä tuli eteen. Kirjastossa harjoittelijalle oli laadittu melko tarkka viikkosuunnitelma, ravintolassa tehtäviä poimittiin osittain myös viikkosiivouslistalta. Kaikilla työpaikoilla tekemistä riitti harjoittelijalle hyvin yleensä koko harjoittelujakson ajalle, mutta toisinaan tuli eteen tilanteita, jolloin tekemistä joutui keksimällä keksimään.

Maanantaihan on ku ei tuu tot kuormaa, ni sit myö ollaa yleensä laitettu, et lapset menee tonne elintarvikkeeseen, et siel on aina kuitenkin hyllyttämistä. Et ei oo kyl koskaa sellast, et ei ois niinku mitää hommaa. Aina on jotaa siivoamista tai jotaa. (H4)

TET-harjoittelijan tulon ei kirjastoa lukuun ottamatta yleensä oltu varauduttu suuremmin, vaan harjoittelija tuli keskelle työpaikan arkea toteuttamaan niitä tehtäviä, jotka hänelle kulloisessakin tilanteessa katsottiin sopiviksi. Tyhjänpantinakaan harjoittelijoiden ei tarvinnut työpaikoilla seisoskella, sillä tekemistä riitti lähes aina.

6.3 TET-harjoittelussa tarvittavat työelämävalmiudet

Haastatellut TET-ohjaajat kokivat TET-harjoittelussa tarvittavien taitojen ja valmiuksien nimeämisen selkeästi vaikeaksi ja erilaisista kysymyksenasetteluista huolimatta heidän oli monesti vaikea päästä ilmiöön käsiksi. Moni kokikin aluksi, ettei TET-harjoittelijan tarvitse osata mitään, eikä tällä tarvitse olla erityisiä taitoja. Taito-odotuksia punnittiin myös suhteessa harjoittelijoiden ikään ja todettiin, etteivät näin nuoret tarvitse vielä mitään taitoja. Ensiajatus oli myös, että riittää, että harjoittelijalla on kotona opitut perustaidot toimia esimerkiksi keittiössä.

En miä oikeen keksi. Ei siin mun mielest oikein tarvii ton ikäsil ollakaa mitää erityisii taitoi. (H5)

Kuhan sul pysyy tyyliin niinku veitsi kädes ja osaat varoo terävii. (H5)

Lomakekyselyssä olisin ehkä joutunut tyytymään näihin vastauksiin, mutta haastattelu joustavampana menetelmänä antoi mahdollisuuden kysyä asiaa moneen kertaan, monelta eri kantilta ja monella erilaisella kysymyksellä. Haastattelujen edetessä TET-ohjaajien puheesta alkoikin nousta esiin myös muita vaatimuksia harjoittelijoiden valmiuksien suhteen. Näitä TET-harjoittelussa tarvittavia valmiuksia tarkastellaan tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

6.3.1 Kommunikaatiotaidot

Yhdeksi tärkeäksi TET-harjoittelussa tarvittavaksi työelämävalmiudeksi TET-ohjaajat näkivät kommunikaatiotaidot. Harjoittelijalta odotettiin erityisesti suullisen viestinnän taitoja, eli reippautta puhua, tervehtiä työntekijöitä ja asiakkaita, esitellä itsensä henkilökunnalle ja teitellä asiakkaita. Lasten kanssa toimiessa arvostettiin myös kykyä käyttää äänessä erilaisia sävyjä. Oleellisena kommunikaatiotaitona pidettiin myös taitoa kuunnella, eli kykyä keskittyä siihen, mitä TET-ohjaaja kertoo ja millaisia ohjeita annetaan. Päiväkodissa koettiin tärkeäksi kuunnella työntekijöiden ohella myös lapsia, mitä heillä on asiaa.

Tarviithan siä vähän sit suullist ulosantii, ku siä asiakkaan kans joudut keskustelemaan. Et kyl viikon sisäl joudut ainakin kerran sen asiakkaan kans keskustelemaan. (H3)

Kyl se on ihan kiva, jos siä viitit kuunnella ne ohjeet, mitä sulle annetaan. (H5)

TET-harjoittelijan tehtäviin sisältyi kirjallisia tehtäviä ainoastaan kirjastossa, jossa vaadittiin aakkosten osaamista ja jonkinlaista kieliopin hallintaa. Myös suomen kielen taidon välttämättömyys sekä kielitaidon hyöty tulivat esiin vain kirjastotyössä. Muutoin kirjallisilla viestintätaidoilla ei nähty olevan merkitystä TET-harjoittelussa.

6.3.2 Sosiaaliset taidot

Toisena tärkeänä TET-harjoittelussa tarvittavana työelämävalmiutena nähtiin sosiaaliset taidot. Kaikilla työpaikoilla työtä tehtiin enemmän tai vähemmän yhdessä muiden ihmisten kanssa, joten vuorovaikutus- ja ryhmätyötaidot korostuivat. Vuorovaikutustaidot nähtiin tärkeiksi, jotta harjoittelija kykenee keskustelemaan asiakkaiden ja työtovereiden kanssa, olemaan palvelualtis, ottamaan päiväkodissa kontaktia lapsiin ja puhumaan heidän kanssaan sekä hakeutumaan katsekontaktiin. Yhteistyötaidot taas koettiin tärkeiksi sen vuoksi, että työtä tehdään kaikilla tutkituilla työpaikoilla tiimeissä ja ryhmissä yhdessä toisten työntekijöiden kanssa. Yhteistyöhön liittyen tärkeäksi ajateltiin myös kyky kunnioittaa toisten mielipiteitä.

No mehän työskennellään kumminkin ryhmässä, et sul pitää niinkun olla niitä [ryhmätyötaitoja]. Ja vuorovaikutustaitoi tosiaa, siä joudut kumminkii asiakkaan kanssa jotain keskustelemaa. (H3)

6.3.3 Ajattelun taidot

TET-ohjaajat eivät juuri odottaneet harjoittelijoilta kykyä tehdä itsenäisiä päätöksiä, ratkaista ongelmia tai ajatella luovasti, eli he kokivat, ettei TET-harjoittelussa tarvittu erityistä valmiutta ajatella asioita itse.

Mitää semmosii suurempii päätöksentekojuttui ei nyt varmaan hirveest tarvi, ongelmanratkasukyky. Mietin et mitä siel ois nyt sellasii, mitä nyt niinkun, ei siel varmaan mitään sellast suurempaa. (H4)

Harjoittelijat joutuivat kuitenkin monenlaisten päätöksenteko- ja ongelmanratkaisutilanteiden eteen, kun heidän piti esimerkiksi asettaa tuotteita päiväysten mukaiseen järjestykseen, lajitella roskia tai pohtia hyllyä täyttäessä järkevää tilankäyttöä. Luovuutta tarvittiin siinä, kun harjoittelija mietti mitä paikkoja hän voisi vielä siivota.

Ja just jos ripustat vaatteit ripustimii tai jonnekkii ni, just sen, että niinkin yksinkertanen asia ku on tanko, että siä laitat ne ripustimet niinku näin, ettei ne oo osa näinpäin ja osa näin toisinpäin tai. Ku sitäki niinku käy. Ni just sellast, et vähän itte osais kattoo, et miten ne niinku menee. Niinku maalaisjärkee. (H4)

Päätökset, joiden eteen TET-harjoittelijat joutuivat, koskivat ohjaajien näkemyksen mukaan melko pieniä asioita ja ohjaajat kokivat ajattelun taidot enemmänkin ns. maalaisjärjen käyttönä kuin erityisinä päätöksenteko- tai ongelmanratkaisutaitoina. Vaikka ajattelun taitojen merkitys tehtävien toteuttamisessa nousikin jollakin tavalla esiin, ohjaajat itse väheksyivät niiden tärkeyttä.

6.3.4 Työpaikan sääntöjen noudattaminen

Merkittäväksi TET-harjoittelussa tarvittavaksi työelämävalmiudeksi TET-ohjaajien puheessa nousi harjoittelijan kyky noudattaa työpaikan sääntöjä. Harjoittelijoilta odotettiin täsmällisyyttä, eli kykyä tulla paikalle sovittuun aikaan, pysyä työpaikalla koko työpäivän ajan ja pitää kiinni sovituista taukojen pituuksista.

[Painajaisten harjoittelija] ei pidä mistään tauoista kii yhtään, tulee myöhässä. (H1)

Lisäksi TET-harjoittelijalta odotettiin ymmärrystä siitä, että nyt ollaan työpaikalla, jossa edellytetään hyvää aikuismaista käytöstä, hyviä käytöstapoja ja kohteliaisuutta. Harjoittelijoilta odotettiin siis kykyä käyttäytyä työssä hyvin.

[Painajaisten harjoittelija] potkuttelee ton rocklankaa, vaikka sanotaa, et ei saa. Kiipee jonne rullakoitten päälle, pitää hirveetä meteliä. (H4)

Mut et siä voi päästellä tuol suustas ihan mitä lystää. Täytyy kuitenkin ne ihan perus käytöstavat olla. (H5)

TET-ohjaajien mukaan TET-harjoittelija ei voi, eikä hänen tarvitse suunnitella omaa toimintaansa työpaikalla. Tehtävät ovat hyvin usein tarkkaan määriteltyjä ja ohjeistettuja, sillä esimerkiksi kaupassa tuotteiden hyllytystä määrittävät hyllykartat. Sen vuoksi ohjaajat pitivät tärkeänä sitä, että harjoittelija osaa toimia annettujen ohjeiden mukaan ja tekee sen, mitä hänet on pyydetty tekemään.

Et ku on sääntöi, et miten laitetaan, niin kyllähän sitä pitää noudattaa, et tääl ei voi oikeestaan missään tollases hirveesti sooloilla. (H1)

Ei niitten oikeestaa tarvi miettii ku se, et millon ne haluu syömää. Muuten me ohjeistetaan. Ei niitten tarvi ku tehä se, mitä pyydetää. (H5)

TET-harjoittelijan on siis kyettävä sopeutumaan työpaikan sääntöihin tulemalla sovittuun aikaan töihin, käyttäytymällä kyseiselle työpaikalle soveltuvalla tavalla ja noudattamalla tarkasti hänelle annettuja ohjeita. Tilaa näiden sääntöjen kyseenalaistamiseen tai omakohtaiseen soveltamiseen ei ole.

6.3.5 Itsensä johtamisen taidot

Samalla kun TET-harjoittelijoiden odotettiin toimivan ohjeiden mukaisesti, heiltä odotettiin runsaasti myös taitoa itsenäiseen ja oma-aloitteiseen toimintaan ja sitä kautta kykyä johtaa itseään työssä. TET-ohjaajat toivoivat, että harjoittelijat eivät jäisi istuskelemaan ja odottelemaan ohjeita, vaan katselisivat itse ympärilleen ja heillä olisi kyky lukea tilanteita ja huomata, mitä pitää tehdä. He toivoivat, ettei harjoittelijan perään tarvitsisi katsoa koko ajan, vaan tämä uskaltautuisi tekemään asioita itsenäisesti. Jos luottoa harjoittelijan kykyihin löytyi, hänen annettiin toimia melko vapaasti.

Se, et jos näkee, et vessassa osa pesee käsiä ja lapset lotraa hihoja myöten ne kädet, niin kyl siinä toivoo jo, että ollaan oma-aloitteisii [vaihtamaan lapsen paita]. (H6)

Etä jos näkee, että siin [harjoittelijassa] on potentiaali, ni senku antaa palaa, kunhan pysyy vaan siel ravintolan seinien sisäpuolel, ni niin kauan on hyvä. (H5)

Liiallistakaan oma-aloitteisuutta ei toisaalta katsottu suopeasti, sillä silloin oli vaarana, että asiat tulee tehtyä väärin. Oma-aloitteisuutta ei siis nähty suin

päin oman pään mukaan toimimisena, vaan myös kykynä pyytää hankalassa paikassa apua ja kysyä lisäohjeita tai -tehtäviä. Perehdytysvaiheessa moni ohjaaja kannustikin harjoittelijaa avun tai lisätehtävien kysymiseen.

Just se, että mennä oma-aloitteisesti sinne salii hakemaa niitä astioita ja pyyhkimää pöytiä ja tälläst näin. Ja sit jos tosiaa kaikki on tehty ja on puunattu, ni sit voidaa vaikka jopa itte tulla kysymää, et oisko jotain tehtävää, eikä jäädä seisomaa tumput suorana sinne ja ootte-lemaa, et joku tulee potkimaa persuksille. (H5)

TET-harjoittelijalta odotettiin siis vahvasti kykyä johtaa itse omaa toimintaansa työpaikalla, eikä olla vain toisten ohjailtavina.

6.3.6 Myönteinen asenne työn tekemiseen

Tiettyjä taitoja, osaamista tai valmiuksia tärkeämmäksi nähtiin monesti TET-harjoittelijan tietynlainen positiivinen, työntekijämäinen asenne työn tekemiseen. Tällä tarkoitettiin harjoittelijan aitoa kiinnostusta alaa ja kaikkea työpaikalla ta-
pahtuvaa kohtaan. Työhön hyvällä tavalla asennoituva työntekijä oli TET-ohjaajien mielestä innostunut, iloinen ja positiivinen, ahkera, huolellinen ja rohkea.

Et on ahkera, kiinnostunu siitä mitä tulee tekemään. Ja sellanen positiivinen, ehkä se on se semmonen tärkeä kuitenkin. (H4)

Sellainen iloinen, myönteinen, halua tietää kaikkee ja sellanen joka on kiinnostunu lapsista ja mitä muutaki kaikkee tääl tehää. Et se ei oo pelkästään sitä lastenhoitoo, vaan se on kaikki muu siihen päälle. Et sit ku kerrotaan niit asioita, niin oikeesti halutaan tietää niist. (H6)

Osa myönteistä asennetta oli myös se, että TET-ohjaajat odottivat harjoittelijan keskittyvän työn tekemiseen pysymällä työpisteellään, suorittamalla annetut työtehtävät sekä jättämällä kännykän käytön ja kaverin kanssa juttelun työajan ulkopuolelle. Ylipäättään odotettiin asennetta, että töihin on tultu tekemään töitä, kiinnosti tai ei.

Et ei tarvii välttämätä osata mitään, mut se just, et sul on sellanen oma asenne siin että siä tuut tekemään töitä, eikä sellanen, et miä tuun väkisin tänne, ku on pakko tulla. (H4)

6.3.7 Tietotekniset taidot

Tietoteknisillä taidoilla ei ollut merkittävää roolia TET-harjoittelussa, sillä harjoittelijoilla ei esimerkiksi tietoturvasyistä ollut pääsyä työpaikan tietojärjestelmiin, eikä heitä opetettu kassatehtäviin. Ainoastaan kirjastossa odotettiin, että TET-harjoittelija hallitsee tekstinkäsittelyn sekä Excelin alkeet. Muiden laitteiden, kuten tiskikoneen käyttöön harjoittelijat opastettiin paikan päällä.

Ei tarvi käyttää ku tiskikonetta. (H5)

6.3.8 Elinikäisen oppimisen taidot

TET-ohjaajat odottivat harjoittelijoilta myös jonkinlaista oppimishalua, eli kykyä olla vastaanottavainen ja tiedonjanoinen. Samalla toivottiin, että harjoittelija olisi myös oppimiskykyinen ja muistaisi opetetut asiat.

[Ihanneharjoittelijalla on] halu tietää kaikkee. (H6)

[Ihanneharjoittelijan] muisti pelais sillee, et se muistais viel parin päivän päästäkii. (H3)

Oppimishalu ja -kyky eivät kuitenkaan nousseet merkittävään rooliin TET-ohjaajien puheessa TET-harjoittelussa tarvittavia taitoja pohdittaessa, eli TET-harjoittelijaan ei juuri kohdistu odotuksia siitä, että hänen pitäisi TET-jakson aikana ehtiä todella oppia jotakin.

6.3.9 Yhteenveto TET-harjoittelussa tarvittavista työelämävalmiuksista

Taulukkoon 7 olen koonnut edellä esitellyistä tuloksista ne valmiudet, jotka tässä tutkimuksessa haastateltujen TET-ohjaajien näkemysten mukaan nousivat merkittävimmiten TET-harjoittelussa tarvittaviksi työelämävalmiuksiksi.

TAULUKKO 7. TET-harjoittelussa tarvittavat yleiset työelämävalmiudet

Työelämävalmius	Taidot
Kommunikaatiotaidot	- suullinen viestintätaito - kuuntelutaito
Sosiaaliset taidot	- vuorovaikutustaidot - yhteistyötaidot
Itsensä johtamisen taidot	- oma-aloitteisuus
Työpaikan sääntöjen noudattaminen	- täsmällisyys - hyvä käytös - annettujen ohjeiden noudattaminen
Myönteinen asenne työn tekemiseen	- kiinnostus - innostus - positiivisuus - ahkeruus - huolellisuus - rohkeus - työntekoon keskittyminen

TET-ohjaajien näkemysten mukaan ihanteellinen TET-harjoittelija omaa siis hyvät suulliset viestintätaidot ja osaa kuunnella. Hänellä on hyvät vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot ja hän toimii tehtävissään rohkeasti ja oma-aloitteisesti tarvittaessa ohjeita kysyen. Hän osoittaa kiinnostusta, innostusta ja positiivista asennetta työtä kohtaan, tekee työnsä huolellisesti ja ahkerasti sekä keskittyy työpaikalla nimenomaan työn tekemiseen. Hän on täsmällinen, käyttäytyy työpaikalla aikuismaisesti ja noudattaa annettuja ohjeita.

6.4 TET-harjoittelijoiden työelämävalmiudet

Tässä luvussa tarkastelen sitä, millainen käsitys TET-ohjaajilla oli TET-harjoittelijoiden taidoista suhteessa edellisessä luvussa taulukossa 7 esitettyihin merkittävimpiin taito-odotuksiin, eli millaisena ohjaajat näkivät harjoittelussa tarvittavat työelämävalmiudet ohjaamiensa nuorten kohdalla.

6.4.1 Kommunikatiotaidot

Omaan kokemukseensa pohjaten TET-ohjaajat näkivät puutteita TET-harjoittelijoiden suullisissa viestintätaidoissa, sillä moni harjoittelija ei tervehtinyt, eikä kärtellyt. Ohjaajat kaipasivat harjoittelijoille lisää rohkeutta itsensä esittelemiseen työpaikalla. Myös puhumiseen piti patistaa, sillä moni harjoittelija oli hiljaa.

Tavallisest ne vähän niinku roikkuu siin varjona, ei kättele, eikä tervehdi, ehkä vaan nyökää. Et tää on ihan selvästi tää tervehtiminen ja kohteliaisuustermit puuttuu ihan kokonaan. (H2)

Kun on nähty just niitäki, jotka ei puhu eikä pukahda. Ja sit jos niinkun sanot tai pyydät tekemään jotain, sit nakellaa niskoi tai murahellaa. (H5)

Toisaalta TET-harjoittelijoiden suullisen viestinnän taitoja myös kiiteltiin. Osa harjoittelijoista oli hyvinkin puheliaita, kielenkäyttö oli asiallista ja he maltoivat kuunnella ohjeita. Hyvien kommunikointi-, keskustelu- ja kuuntelutaitojen nähtiin helpottavan työskentelyä niin ohjaajan kuin harjoittelijan näkökulmasta.

6.4.2 Sosiaaliset taidot

Myös sosiaalisissa taidoissa nähtiin paljon eroja TET-harjoittelijoiden kesken. Osalta löytyi vähintään kohtuulliset, ellei hyvät sosiaaliset taidot, jotka joillekin tuntuivat olevan hyvin luontaisia. Osa harjoittelijoista otti ahkerasti kontaktia asiakkaisiin tai jutteli ja touhusi lasten kanssa. Toisaalta eniten parannettavaa nähtiin juuri harjoittelijoiden sosiaalisissa taidoissa ja siinä, miten ihmisten kanssa ollaan.

Et ne on ihan reippaita ja tälläsii sosiaalisii. (H5)

Suurin osa on viel [sosiaalisilta taidoiltaan] aika semmost, lapsenkengissä ollaan. (H3)

6.4.3 Kyky noudattaa työpaikan sääntöjä

TET-harjoittelijoiden kyky noudattaa työpaikan sääntöjä oli TET-ohjaajien mukaan hyvällä tasolla. Suurin osa tuli aamulla ajoissa töihin ja palasi tauoilta takaisin työhön sovitusti. Työpaikalla osattiin käyttäytyä soveliaalla tavalla ja toimia annettujen ohjeiden mukaisesti.

Suurin osa tulee [ajoissa töihin], mut aika niinku tarkka kello kahdeksan, jos ollaan sovittu. (H3)

Kyl niit ihan hyväkäytöksisii, järkevii nuorii löytyy. (H5)

Täsmällisyydessä nähtiin kuitenkin myös parantamisen varaa. Jotkut tulivat aamulla työpaikalle myöhässä tai eivät ollenkaan ja tauot venyivät.

Onhan sit välil ollu, et on pitän muistutella, et kun meillä alkaa se päivä kello kahdeksan, niin me olemme täällä kahdeksalta, me ei tulla viistoist yli kahdeksan. Et ei oo niinku joustavaa täällä se tulo ja meno. (H6)

6.4.4 Itsensä johtamisen taidot

Myös TET-harjoittelijoiden itsensä johtamisen taitoihin liittyvän oma-aloitteisuuden suhteen TET-ohjaajilla oli kahtalaisia kokemuksia. Toisaalta kykyä oma-aloitteiseen toimintaan löytyi heidän mukaansa paljonkin, harjoittelijat osasivat tarttua toimeen itsenäisesti, keksiä itse itselleen tekemistä, eikä heidän peräänsä tarvinnut koko ajan katsoa, vaan saattoi luottaa siihen, että hommat hoituvat. Harjoittelijat mm. siivosivat ja veivät roskia ilman, että heitä pyydettiin.

[Se] meni pukemaan ja jos näki, että joku pienistä on käsipesulla, niin se meni sinne sen luokse, et meiän ei ees tarvinnu sanoo, et meetkö auttamaa, vaan se oli siel jo toimimassa. Sil oli sit semmost niinkun oma-aloitteisuutta kyl ja huomaa niinku, et nyt toi laps voi tiipahtaa tost. (H6)

Harjoittelijoiden oma-aloitteisuus näkyi myös siinä, ettei tehtävien loputtua jääty ihmettelemään, vaan kysyttiin rohkeasti lisäohjeita ja lisää tekemistä.

Et ne tulee enemmän mielummin, et ”mitäs miä nyt tekisin”, voi sanoo, et selväst enemmän sellasta on. (H2)

Myös liikaan-oma-aloitteisuuteen oli törmätty, joka saattoi johtua siitä, että harjoittelija luuli tietävänsä mitä pitää tehdä tai oli liian arka kysymään ohjeita ja teki sen vuoksi oman mielensä mukaan.

Toisaalta TET-ohjaajat näkivät oma-aloitteisuudessa myös selviä puutteita. Osa harjoittelijoista ei kyennyt toimimaan itseohjautuvasti, vaan tehtävät suoritettuaan jäi seisomaan ja odottamaan lisäohjeita. Ohjaaja joutui myös monesti puuttumaan kännykän käyttöön ja nurkassa hihittelyyn ja patistamaan hommiin. Toiset eivät uskaltaneet tai kehdanneet kysyä ohjeita. Oma-aloitteisuudessa nähtiinkin olevan runsaasti parantamisen varaa.

Vaikka ois annettu niinku tietyt tehtävät mitä tulee hoitaa, ni sit ku ollaa joku tehty, ni sit ne hankat tippuu ja ootellaa, että mitäs seuraavaks tapahtuu. (H5)

Jotkut seisoo ja oottaa et kerrotaan, mitä teet, ota tuo lapsi ja pue sille noi vaatteet päälle. (H6)

Ja just rohkeemmin vähän just sellast oma-aloitteisuutta, että niinku näät, että ku pahvii kertyy ja roskii, ni voit viiiä automaattisest, ei tarvii aina sanoo, että hei näit vois viiiä. (H4)

Kokemuksella nähtiin myös olevan merkitystä harjoittelijan oma-aloitteisuudessa. Kokeneemmat olivat aloitteellisempia tarttumaan tehtäviin.

Mut sit on just näit, joilla on omii sisaruksii ja muutenkii on aiemmin tehny jotaa tällast näin [lastenhoitoa], niin ne kyl osaa heti tarttuu toimee. (H6)

6.4.5 Myönteinen asenne työn tekemiseen

Samalla tavalla myös TET-harjoittelijoiden asenteessa työn tekemiseen nähtiin kahtiajakautuneisuutta. Osa harjoittelijoista oli aidosti kiinnostuneita siitä, mitä työpaikalla tapahtuu ja mitä he pääsevät tekemään. Kiinnostus heijastui myös harjoittelijan toimintaan, sillä alasta kiinnostuneet halusivat olla tekemisessä mukana, kyselivät, olivat oma-aloitteisia, ahersivat ja viihtyivät työpaikalla.

Kyl nää haluaa lasten kans olla ja touhuta ja tehä. (H6)

Toisaalta ohjaajat kokivat, että osalla harjoittelijoista ei ollut kovin syvällistä mielenkiintoa harjoittelupaikkaa tai alaa kohtaan. Kiinnostuksen puute tuli esiin harjoittelijan toiminnan passiivisuutena ja huonona käytöksenä.

On ollu sit sellasii, joittenka paikka ois ollu parempi jossain autopuolen korjaamos tai jossain. Et niit ei kiinnostaa tippaakaan tää niinku mitä me tehdään, mitä tää on, mihin tää rakentuu, tähän aineistoon ja aineiston lainaamiseen, mikä on kuitenkin meidän ydin. (H2)

Et sit jos sanot just, että no nyt vedätte järjestykses hylly hyllyltä tavaraa eteenpäin, sit ehkä huomaa, et se kiinnostus vähän lopahtaa, eikä malttais. Ni sihän se menee vähän sellaseks lorvimiseks. (H1)

Kiinnostus vaikutti TET-ohjaajien mukaan koko harjoitteluviikon sisältöön ja antiin, sillä kiinnostus helpotti asioiden tekemistä ja toisaalta kiinnostuksen puuttuessa mitään ei ehkä jäänyt mieleen. Ajateltiin myös, että kiinnostuneilla taidotkin ovat paremmat. Kiinnostus nähtiin ehkä jopa kaikkia muita taitoja tärkeämmäksi.

Sillä lailla voi olla ihan hyvätkin taidot, jos vaan sitä kiinnostusta on ja halukkuutta just siihen. (H1)

TET-ohjaajien mukaan harjoittelijoilta löytyi myös innostusta, jopa yli-innokkuutta ja ahkeruutta. Tosin monella innostus laski harjoittelun edetessä.

Nää tettiäiset on enemmän semmosii, ketkä on niin innoissaa, purkaa ja tekee. (H4)

Ja ahkeruudest ei voi moittii, sanotaan et valtaosa on kovii tekemään. (H2)

Merkittävä työntekoon keskittymistä koskeva puute TET-ohjaajien mielestä oli se, että työajalla keskitytään liiaksi kännyköiden käyttöön. Vaikka kaikilla työpaikoilla ohjeistettiin, ettei kännykkää käytetä työpäivän aikana, joutui monille harjoittelijoille asiasta toistuvasti huomauttamaan.

Ne oottelee, et se tiskikonee siin pyörii, ni vaikka voisit tehä jotain muuta, ni sitte keskitytää siihe puhelimee ja sit joutuu siit sanoo. (H5)

Joillakin asenne työn tekemiseen tuntui myös olevan hieman kyseenalainen, sillä työnteko ei aina huvittanut tai työpaikalle oli tultu nimenomaan viihtymään. TET ohjaajat kokivat, ettei töitä myöskään tehty aina riittävän huolellisesti ja pitkäjänteisesti.

Sellanen välinpitämättömyys [herättää tyytymättömyyttä], et sit siä teet ne [työtehtävät] vähän niinku vasemmal kädäl. Tai et ollenkaa. (H5)

6.4.6 Käsitys TET-harjoittelijoiden työelämävalmiuksista kokonaisuutena

Kuten edellä kuvatuista tuloksista käy ilmi, TET-harjoittelijoiden taidoissa nähtiin paljon eroja. Yleisesti koettiin, että harjoittelijoiden taidot ovat ihan hyvät, suurempia puutteita ei ajateltu olevan, erityisesti jos niitä suhteutettiin harjoittelijoiden ikään. Taitoihin oltiin kokonaisuutena ihan tyytyväisiä. Toisaalta todettiin, ettei kaikkia taitoja ole.

Ku atteelee, et ne ei oo kuitenkaa hirveen vanhoja, eikä niilt voi odottakaa niitten osaavan kaikkee, ni siihen nähän minust ne on ollu oikein hyviä harjoittelijoita. (H4)

No kyl miä oo ihan niinku sillee tyytyväinen joo [harjoittelijoiden taitoihin]. (H6)

Myönteistä palautetta TET-harjoittelijat saivat suullisista viestintätaidoistaan, sosiaalisista taidoistaan, kyvystään noudattaa työpaikan sääntöjä, taidosta toimia oma-aloitteisesti ja kysyä ohjeita sekä aidosta kiinnostuksesta työtä kohtaan. Toisaalta puutteita havaittiin osittain täsmälleen samoissa asioissa, eli suullisissa viestintätaidoissa, sosiaalisissa taidoissa, taidossa toimia oma-aloitteisesti ja kysyä ohjeita. Lisäksi moitittiin harjoittelijoiden kiinnostuksen puutetta sekä epätasällisyyttä. Taidossa keskittyä itse työn tekemiseen oli lähinnä kännyköistä johtuen myös paljon puutteita.

Tietyissä valmiuksissa nähtiin siis sekä kehumisen aihetta, että parannettavaa. Tämä tutkimus ei kuitenkaan kykene antamaan vastauksia siihen, koettiiniko kyseiset valmiudet loppukädessä enemmän hyviksi vai huonoiksi tai mitkä valmiuksista olisivat eniten kehittämisen tarpeessa.

Kokonaisuutena kokemuksia TET-harjoittelijoista pidettiin kuitenkin hyvinä ja suurimmalle osalle harjoittelijoista annettiin hyvät arvosanat. Harjoittelijoiden joukkoon mahtui helmiä, joista parhaat olivat ”kesätyöntekijäaineista”, ”parempia kuin alan opiskelijat” tai ”kuin yksi meistä”. Mukaan mahtui myös

huonoja harjoittelijoita, joista oli työpaikalla enemmän haittaa kuin hyötyä. Tällainen harjoittelija koettiin monesti taakaksi, mutta heitä oli ollut onneksi vähän.

Kyl mä plussan niille annan. (H4)

Et välil tuntuu, että ne on yks silmäpari seurattavan lisää, yks lapsi lisää. (H6)

TET-ohjaajien näkemysten mukaan suurempi osuus TET-harjoittelijoista voitiin kuitenkin lukea työelämävalmiuksiltaan hyvien harjoittelijoiden kategoriaan. Pyydettyessä arvioimaan taidoiltaan hyvien harjoittelijoiden osuutta kaikista harjoittelijoista prosenttilukuna, ohjaajat antoivat arvioksi noin 70-80%.

Kaiken kaikkiaan TET-ohjaajat ja heidän työyhteisönsä suhtautuivat myönteisesti TET-harjoittelijoihin ja harjoittelijoita otettiin työpaikoille mielellään, jos vain mahdollista. Soraääniäkin kuuli työpaikoilla silloin tällöin, mutta sen koettiin johtuvan enemmän siitä, ettei harjoittelijoiden ohjaamisen ole riittävästi aikaa, kuin itse TET-harjoittelijoiden huonoista valmiuksista. Harjoittelijoihin suhtauduttiin suopeasti monesti sen vuoksi, että heistä todella koettiin olevan apua työpaikoilla. Harjoittelijat myös piristivät ohjaajien oman työn arkea.

Ihan positiivisesti [suhtaudutaan TET-harjoittelijoihin], koska niistä on kuitenkin apua meille, meidän työskentely. Ja niillä on ihan hyvii juttuukii niillä lapsil. (H4)

Yleisellä tasolla TET-ohjaajat olivat siis varsin tyytyväisiä harjoittelijoiden valmiuksiin, vaikka joukkoon mahtuikin tapauksia, joilla valmiudet ovat taito-odotuksiin peilaten puutteelliset.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaiset ovat perusopetuksen viimeisiä luokkia käyvien nuorten yleiset työelämävalmiudet, jotta saataisiin selville millaisin eväin he työelämään siirtyvät. Nuorten valmiuksia lähdettiin tarkastelemaan TET-ohjaajien TET-harjoittelijoita koskevista kokemuksista käsin.

Esitetyn työhypoteesin mukaisesti TET-ohjaajat kaipasivat TET-harjoittelijoilta tiettyjä perusvalmiuksia. Tulosten perusteella merkittävimmät työelämävalmiudet, joita harjoittelijat TET-jaksolla tarvitsevat olivat kommunikaatiotaidot, sosiaaliset taidot, kyky noudattaa työpaikan sääntöjä, itsensä johtamisen taidot sekä myönteinen asenne työn tekemiseen.

Tulokset osittavat, että kokonaisuutena TET-harjoittelijoiden työelämävalmiudet koettiin hyväksi ja valmiuksiin oltiin tyytyväisiä. Selkeästi suuremmalla osalla harjoittelijoista arvioitiin olevan hyvät valmiudet ja kokemusta oli myös erittäin hyvät valmiudet omaavista harjoittelijoista. Valtaosan kokemuksista ollessa hyviä myös suhtautuminen harjoittelijajoukkoon kokonaisuutena oli myönteistä. Toisaalta valmiuksissa havaittiin puutteita, mutta samaan aikaan ajateltiin, ettei nuorilta ikäänsä nähden voi paljoa odottaakaan. Joukkoon mahtui kuitenkin myös tapauksia, joilla valmiuksissa oli runsaasti parantamisen varaa, minkä vuoksi heidät saatettiin kokea työpaikalla taakaksi.

Tulosten perusteella TET-harjoittelijoiden yleisissä työelämävalmiuksissa koettiin olevan siis kahtiajakautuneisuutta. Toisaalta nuoret saivat myönteistä palautetta suullisista viestintätaidoistaan, sosiaalisista taidoistaan, kyvystään noudattaa työpaikan sääntöjä, taidostaan toimia oma-aloitteisesti ja kysyä ohjeita sekä aidosta kiinnostuksestaan työtä kohtaan. Samaan aikaan samoissa valmiuksissa havaittiin myös selkeitä puutteita. Lisäksi nuoret keskittyivät työpaikoilla työn tekemisen sijaan liiaksi kännyköihin.

Peruskouluikäisten nuorten työelämävalmiuksia ei ole tätä ennen tutkittu. Tutkimus toi siis esiin kaivattua tietoa siitä, millaisia valmiuksia nuorilta TET-

harjoittelussa odotetaan ja millaiset TET-harjoittelijoiden työelämävalmiudet ovat. Tutkimus onnistui siis tuottamaan kokonaan uutta tietoa siitä, mitkä valmiudet nuorilla tulisi olla hallussa työelämään siirtyessä, mitä valmiuksia he jo omaavat ja missä valmiuksissa olisi vielä parantamisen varaa.

Tuloksia tarkastellessa jäin pohtimaan sitä, mikä merkitys asennoitumisella nuoriin työpaikoilla on heidän valmiuksistaan annettuihin arvioihin. Tutkituilla työpaikoilla kävi vuosittain paljon TET-harjoittelijoita ja pääosin heihin suhtauduttiin myönteisesti. Perehdytykseen tuntui riittävän aikaa ja mielenkiintoa, tehtävät olivat sentyyppisiä, että nuorten oli helppo tarttua niihin ja niitä oli riittävästi. Myös harjoittelijoiden valmiudet nähtiin näillä työpaikoilla pääosin hyviksi. Voi siis olla mahdollista, että myönteinen suhtautuminen nuoriin sai myös nuorista parhaat puolet esiin. Soveltuvat ja riittävät työtehtävät, kunnollinen perehdytys ja itsensä tunteminen tervetulleeksi työpaikalle antavat harjoittelijalle paremmat mahdollisuudet esimerkiksi oma-aloitteisuuteen ja sosiaalisuuteen. Ilman riittävää perehdytystä ja ohjausta työpaikan käytänteet eivät tule harjoittelijalle tutuksi ja tämä joutuu olemaan itseohjautuva ympäristössä, jota hän ei tunne, mikä monelle yläkouluikäiselle nuorelle on liian haastava tilanne. Tällöin oma-aloitteisuutta ja työpaikan sääntöjen noudattamista on vaikea toteuttaa.

Samalla voidaan pohtia, millainen käsitys nuorten valmiuksista olisi ollut työpaikoilla, jossa harjoittelijoita käy vähemmän, heille ei löydy riittävästi mielekkäitä työtehtäviä, perehdyttämiseen ei ole resursseja tai harjoittelijoihin suhtaudutaan kielteisesti. Tällaisilla työpaikoilla nuorten valmiudet olisi voitu nähdä hyvin toisenlaisiksi. Käsitys harjoittelijoiden valmiuksista ei siis mielestäni kerro yksin nuorista, vaan myös TET-harjoittelupaikoista, heidän asenteestaan harjoittelijoihin sekä perehdytyksen laadusta. Nuorten ja työelämän välinen suhde onkin kahden kauppaa: ei ole yksin nuoren työelämävalmiuksista kiinni, kuinka hän työelämään kiinnittyy. Paljon on merkitystä myös sillä, miten nuoriin työpaikoilla asennoidutaan ja minkä verran resursseja on varattu heidän integroimiseensa työelämään.

Seuraavaksi tarkastelen tuloksia tarkemmin suhteessa tutkimuksen teoriataustaan sekä pohdin tulosten sovellettavuutta käytäntöön.

7.1.1 Tulosten tarkastelu suhteessa tutkimuksen taustateoriaan

Kun nuorilta vaadittavien työelämävalmiuksien joukkoa tarkastellaan suhteessa edellä luvussa 3.3 teorioiden pohjalta luomaani yleisten työelämävalmiuksien synteisiin, on valmiuksissa helppo havaita yhteneväisyyksiä (ks. taulukko 8). Molemmissa painottuvat kommunikaatiotaidot sekä sosiaaliset taidot. TET-harjoittelussa kyseisiä valmiuksia tarvitaan kuitenkin kapeammin, kuin mitä synteessissä on esitetty. Molemmissa korostuvat myös itsensä johtamisen taidot, joskin hieman eri tavoin. Synteessissä itsensä johtaminen ajatellaan mm. oman toiminnan suunnitteluksi, organisoinniksi ja seurannaksi sekä asioiden priorisoinniksi, kun se TET-harjoittelijoiden kohdalla tarkoittaa enemmänkin oma-aloitteisuutta.

Havaittujen yhtäläisyyksien perusteella voitaisiin tehdä varovaisia tulkin-toja siitä, että kommunikaatiotaidot, sosiaaliset taidot ja itsensä johtamisen taidot olisivat jollain tapaa perustavanlaisia työelämävalmiuksia. Ne ovatkin taitoja, jotka jollakin tavalla toistuivat lähes kaikissa luvussa 3.2 esitellyissä työelämävalmiuksien teoreettisissa luokitteluissa. Niiden rooli työelämässä toimisessa on siis keskeinen. Tämän tutkimuksen perusteella niiden voidaankin ajatella olevan valmiuksia, joilla nuori pääsee työurallaan alkuun.

Yhteneväisyyksien ohella synteessissä esiintyy koko joukko muita valmiuksia, jotka eivät tulleet esiin TET-harjoittelijoilta vaadittavien valmiuksien kohdalla. Ajattelun taidot, ihmisten ja tehtävien johtamisen taidot, tietotekniset taidot, elinikäisen oppimisen taidot, tiedon prosessointitaidot sekä muutoksiin sopeutumisen taidot eivät haastateltujen TET-ohjaajien näkemysten mukaan olleet sellaisia valmiuksia, joita TET-harjoittelussa olisi tarvittu. Näitä tietyllä tavalla kypsempää ajattelua vaativia taitoja voidaan nuorten kohdalla ajatella vaadittavan vasta myöhemmin työelämässä.

Toisaalta tutkimus toi esiin myös sellaisia valmiuksia, joita synteessissä ei mainittu. Näitä ovat työpaikan sääntöjen noudattaminen ja myönteinen asenne työn tekemiseen. Ne puuttuvat myös kaikista luvussa 3.2 esitetyistä työelämävalmiuksien teoreettisista luokitteluista. Niiden puuttuminen voi johtua siitä, että kyseisiä taitoja ei mielletä työelämävalmiuksiksi, vaan eräänlaisiksi työllis-

tymisen kannalta välttämättömiksi perustaidoiksi, joiden päälle työelämävalmiudet vasta rakentuvat. Tällaisiksi perustaidoiksihan Brewer (2013, 6) sekä Anderson ja Marshall ((1994) Ruohotien 2002, 113 mukaan) nimesivät luku-, kirjoitus- ja laskutaidon sekä tietyt persoonallisuuden piirteet, kuten avoimuuden, luotettavuuden ja rehellisyyden. Toisaalta esimerkiksi hyvä käytös ja työn tekkoon keskittyminen voidaan ajatella niin itsestäänselvyyksiksi ainakin aikuisten kohdalla, ettei niitä sen vuoksi ole otettu työelämävalmiuksien luokitteluihin mukaan.

Olivatpa kyky noudattaa työpaikan sääntöjä sekä myönteinen asenne työn tekemiseen sitten persoonallisuuden piirteitä, yleisiä työelämävalmiuksia edeltäviä perustaitoja tai varsinaisia työelämävalmiuksia, ne ovat kuitenkin taitoja, joita nuorilta odotetaan. Ne kommunikaatiotaitojen, sosiaalisten taitojen ja itsensä johtamisen taitojen ohella ovat se valmiusjoukko, joita nuori tämän tutkimuksen tulosten perusteella työuran alussa tarvitsee. Tutkimus siis toisaalta vahvisti aiempia teorioita, sekä toisaalta tuotti uutta tietoa. Keskeistä nuorten kohdalla näyttäisi olevan se, että heidän on ensin opittava tulemaan toimeen työpaikalla muiden ihmisten kanssa, toimimaan työelämän pelisääntöjen mukaan, suoriutumaan työstä itseohjautuvasti sekä asennoitumaan työn tekemiseen sen vaatimalla tavalla. Vasta näiden taitojen kehittyttyä ja kokemuksen kartuttua avautuu tilaa ja tarvetta kyvyille mm. ratkaista ongelmia, tehdä päätöksiä, suunnitella ja organisoida tehtäviä, johtaa muita ihmisiä, prosessoida tietoa ja sopeutua muutoksiin.

TAULUKKO 8. TET-harjoittelussa tarvittavien työelämävalmiuksien vertaaminen työelämävalmiuksien teoreettisista luokitteluista muodostettuun synteisiin

Synteesi työelämävalmiuksien luokitteluista (muokattu lähteistä Mayer (1992, 3), Evers ym. (1998) (ks. Ruohotie 2002, 113-114; 2000, 40), Tynjälä (2003, 98) ja Brewer (2013, 7))	TET-harjoittelussa tarvittavat työelämävalmiudet
Kommunikaatiotaidot - suullinen viestintätaito - kirjallinen viestintätaito - grafiikan ja muiden ei-verbaalisten ilmaisukeinojen käyttö - kuuntelutaito - esiintymistäidot - kielitaito	Kommunikaatiotaidot - suullinen viestintätaito - kuuntelutaito
Sosiaaliset taidot - vuorovaikutustaidot - yhteistyötaidot - suvaitsevaisuus - toisten ajatusten ja mielipiteiden kunnioittaminen - työskentely yhteisten päämäärien eteen - ristiriitojen ratkaiseminen - toisten työpanoksen arvostaminen	Sosiaaliset taidot - vuorovaikutustaidot - yhteistyötaidot
Ajattelun taidot - ongelmanratkaisutaidot - päätöksentekotaito - analyttisyys - abstrakti ajattelu - kriittinen ajattelu - luova ajattelu	-
Itsensä johtamisen taidot - oman toiminnan suunnittelu, organisointi ja seuranta - oman ajankäytön hallinta - asioiden priorisointi - henkilökohtaisten vahvuuksien tunnistaminen	Itsensä johtamisen taidot - oma-aloitteisuus
Ihmisten ja tehtävien johtamisen taidot - suunnittelu- ja organisointitaito - koordinoitukyky - konfliktinhallintataito - johtamistaito - taloudellisten ja muiden resurssien suunnittelu ja hallinta	-
Tietotekniset taidot - tietokoneen ja laitteiden käyttötaidot - tietoverkkojen käyttötaidot - ymmärrys tieteellisistä ja teknologisista periaatteista järjestelmien käytössä ja mukauttamisessa	-
Elinikäisen oppimisen taidot - oppimaan oppimisen taito - halu oppia - vastuun ottaminen omasta oppimisesta - oppimistekniikoiden käyttö uuden tiedon hankkimiseen ja soveltamiseen	-
Tiedon prosessointitaidot - tiedon haku ja kerääminen - tiedon, sen lähteiden ja hankintatavan arviointi - tiedon analysointi - tiedon prosessointi - tiedon organisointi - tiedon esittäminen hyödyllisellä tavalla - tiedon ylläpito - medialukutaito	-
Muutoksiin sopeutuminen - monialaisuus - rajanylitystäidot - luovuus - innovatiivisuus - visioitukyky - kokeileminen - riskinottoikyky - joustavuus - sopeutuvuus - kyky sietää painetta ja epävarmuutta	-
-	Työpaikan sääntöjen noudattaminen - täsmällisyys - hyvä käytös - annettujen ohjeiden noudattaminen
-	Myönteinen asenne työn tekemiseen - kiinnostus - innostus - positiivisuus - ahkeruus - huolellisuus - rohkeus - työntekoon keskittyminen

Tutkimustulokset ovat yhteneväisiä myös edellä luvussa 4.2 esitetyn työsäöppimistä koskevan kritiikin kanssa. Honkahan (2017) totesi, ettei kiireisillä työpaikoilla ole aikaa opettaa nuorille täsmällisyyttä ja käytöstapoja. Myös Brewer (2013, 3) esitti, ettei työelämässä tarvittavia taitoja haluta enää opettaa työssä. Myös tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että tiettyjä valmiuksia odotetaan nuorelta työpaikoilla jo TET-harjoittelussa, joka ei edes ole varsinainen työsuhte. Voidaan siis ajatella, että nuori tarvitsee vähintään tässä tutkimuksessa esiin tulleita valmiuksia työuraa aloitellessaan.

Kun tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellaan suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2014), huomataan, että nuorilta vaaditut valmiudet, eli kommunikaatiotaidot, sosiaaliset taidot, kyky noudattaa työpaikan sääntöjä, itsensä johtamisen taidot ja myönteinen asenne työn tekemiseen, sekä näiden valmiuksien opettaminen, on opetussuunnitelmissa jo pitkälti huomioitu. Opetussuunnitelman perusteissahan todetaan mm. että:

Oppilaiden tulee perusopetuksessa saada yleisiä valmiuksia, jotka edistävät kiinnostusta ja myönteistä asennetta työtä ja työelämää kohtaan. (Opetushallitus 2014, 23)

[Työelämään tutustumisen jaksoilla] harjoitellaan työelämässä tarvittavaa asianmukaista käyttäytymistä ja yhteistyötaitoja sekä huomataan kielitaidon ja vuorovaikutustaitojen merkitys. (Opetushallitus 2014, 23)

Oppilaat saavat tietoja ja kokemuksia yhteiskuntaa rakentavan osallistumisen keinoista ja muodoista kuten tukioppilastoiminnasta, ympäristötoiminnasta ja vapaaehtoistyöstä tai median, taide-elämän, julkisen sektorin, kansalaisjärjestöjen ja poliittisten puolueiden kautta vaikuttamisesta. Kokemukset tukevat oppilaiden itsetuntoa, oma-aloitteisuutta ja rohkaistumista vastuulliseen toimintaan. (Opetushallitus 2014, 285.)

Perusopetuksessa tietoisuus siitä, millaisia valmiuksia nuorille työelämää silmällä pitäen pitäisi opettaa, vaikuttaa opetussuunnitelman perusteita tutkittaessa olevan siis jo olemassa. Käytänteet, joilla näitä valmiuksia koulussa lapsille ja nuorille opetetaan ovatkin varmasti moninaiset.

7.1.2 Tulosten soveltaminen käytäntöön

Tämän tutkimuksen tulokset kertovat siitä, millaisia työelämävalmiuksia peruskoulun viimeisiä luokkia käyville nuorilta odotetaan ja millaiset heidän valmiu-

tensa ovat. Vaikka nuorten valmiuksia pääosin pidettiin hyvinä ja ikätasoon nähden riittävinä, on nuorten työelämään siirtymistä ja sen sujuvoittamista ajatellen mielekästä keskittyä tarkastelemaan tuloksia siitä näkökulmasta, minkä valmiuksien kohdalla nuorilla oli puutteita ja miten näitä valmiuksia voitaisiin parantaa.

Tämän tutkimuksen tulokset eivät kerro siitä, missä nuorten työelämävalmiudet on hankittu. Tilanteet ja tavat työssä tarvittavien valmiuksien oppimiselle ovatkin varmasti moninaiset. Kuten edellä luvussa 4.3 on todettu, valmiuksia voidaan oppia työn ulkopuolella niin vapaa-ajalla, harrastuksissa kuin koulutuksessa. Suomalaisella korkeakoulukentällä hyvien työelämävalmiuksien merkitys opiskelijoiden työllistyvyydelle on tiedostettu ja monet yliopistot ja ammattikorkeakoulut tarjoavatkin opiskelijoilleen mahdollisuuksia työelämävalmiuksiensa kehittämiseen erilaisten työelämäopintojen kautta (ks. esim. Turun yliopisto ja Jyväskylän yliopisto). Työelämävalmiuksien oppimista ei kuitenkaan voida jättää vasta korkea-asteen tai edes toisen asteen tehtäväksi, vaan pohja valmiuksille luodaan jo aiemmin esimerkiksi perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen piirissä. Myöskään kodin ja perheen roolia lapsen varhaisena kasvattajana ja sosiaalisena ei sovi unohtaa, kun puhutaan valmiuksien kehittämisestä. Toisaalta valmiuksien oppiminen ei myöskään pysähdy työelämään siirtymisen kynnykselle, vaikka valmiuksia työelämään astuessa jo odotetaankin, vaan valmiuksien kehittyminen, kuten oppiminen muutoinkin, on koko elämän mittainen prosessi.

Mahdollisuuksia työelämävalmiuksien oppimiselle tarjoaa siis käytännössä koko elämä. Sen vuoksi konkreettisten ideoiden luominen tulosten soveltamiseksi ja työelämävalmiuksien kehittämiseksi on vähintäänkin haastavaa. Tässä tutkimuksessa työelämävalmiuksia tarkasteltiin nimenomaan yläkouluikäisten nuorten kohdalla. Kehittämis ehdotusten kaventaminen koskemaan pelkästään esimerkiksi yläkoulua ei tee asiasta sen helpompaa. Siihen miten kyseisiä valmiuksia konkreettisella tasolla tulisi perusopetuksen keinoin lapsissa ja nuorissa kehittää, on vaikea vastata tuntematta näiden valmiuksien opettamisen nykyisiä käytänteitä peruskoulussa sen tarkemmin. Tarkempi ymmärrys työelämävalmiuksien opettamisen käytänteistä taas edellyttäisi tutustumista kunta- ja

oppilaitoskohtaisiin opetussuunnitelmiin sekä tutkittua tietoa todellisesta koulutyön arjesta. Ilman käsitystä siitä, miten opetus valmiuksien osalta nyt tapahtuu, on kehitysehdotuksien antaminen hankalaa. Myös jo pelkästään yksittäisen valmiuden, kuten vuorovaikutustaitojen kehittäminen on hyvin laaja asia käsiteltäväksi tämän pohdintaluvun puitteissa. Kovin täsmällisten ehdotusten esittäminen työelämävalmiuksien kehittämiseksi on siis hankalaa ja aiheesta riittäisikin lisää tutkittavaa ja kehitettävää monen gradun verran. Yksi jatkotutkimuksen aihe voisikin olla selvittää, millaisin käytäntein ja menetelmin työelämässä nuorilta vaadittuja valmiuksia perusopetuksessa tällä hetkellä opetetaan. Vasta sen pohjalta on mielekkäämpää tehdä konkreettisia täsmäehdotuksia siitä, miten valmiuksia perusopetuksen keinoin voitaisiin kehittää.

On kuitenkin helppo ymmärtää, että mitä lähempänä koulutus ja työelämä ovat toisiaan, sitä helpompaa nuorten on hallita siirtymää koulutuksesta työhön ja sitä helpommin koulussa opitut valmiudet ovat hyödynnettävissä myös työelämässä. Jotta koulussa opittuja taitoja voisi käyttää myös koulun ulkopuolella muualla yhteiskunnassa, koulua tulisi ehkä ajatella enemmän pienois-yhteiskuntana, kuten Dewey ajatteli (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 172). Dewey halusi, että esimerkiksi ryhmässä toimiminen sekä toisten huomioiminen ja auttaminen, jotka ovat työssä tarvittavia sosiaalisia taitoja, tulisivat luontevaksi osaksi myös koulumaailmaa. Jotta koulussa opitut valmiudet olisi siirrettävissä joutuvammin työelämään, koulumaailman pitäisi siis toimia muutoinkin enemmän työelämän kaltaisesti. Perusopetuksessa tämä tarkoittaisi sitä, että opetusta tulisi toteuttaa tavoilla, joissa oppilas pääsisi kehittämään ja hyödyntämään käytännössä työssä tarvittavia valmiuksia. Se tarkoittaisi siis myös enemmän työelämän kaltaisia työskentelytapoja, joissa korostuvat esimerkiksi osallisuus ja vastuunotto, jotka toteutuisivat kaikissa oppiaineissa alaluokilta peruskoulun päättymiseen asti. Dewey korosti myös oppimisen kokemuksellisuutta, itse tekemistä ja oppijan omaa aktiivisuutta (Salakari 2009, 164; Väkevä 2011, 71). Olisikin tärkeää, että hiljaa istumisen ja ulkoa opettelun sijaan oppilaat pääsisivät tekemään ja kokeilemaan asioita yhdessä työelämän kaltaisissa oppimisympäristöissä.

Tässä tutkimuksessa puutteita havaittiin esimerkiksi nuorten suullisissa viestintätaidoissa ja vuorovaikutustaidoissa. Esimerkiksi erilaisten tapahtumien järjestäminen ja projektityöt antaisivat oppilaille mahdollisuuden kehittää ryhmässä toimien sosiaalisia taitoja ja kommunikointikykyä. Perusopetuksen tulisi tarjota oppilaalle mahdollisimman monipuolisesti tilaisuuksia vuorovaikutuksen kehittämiseen juuri käytännön tilanteissa. Nuoret kommunikoivat paljon sosiaalisen median kautta, mutta esimerkiksi katsekontaktin harjoittaminen vaatii ihmisen todellista kohtaamista. Taito olla toisten ihmisten kanssa kehittyy vuorovaikutuksessa esimerkiksi keskustelemalla, kuuntelemalla, kysymällä, tarkkailemalla muiden vuorovaikutusta, työskentelemällä ryhmässä ja tuomalla esiin omaan mielipiteensä. Ihmisten kanssa oppii olemaan vain olemalla ihmisten kanssa.

Tässä tutkimuksessa TET-ohjaajat arvioivat nuorilla olevan puutteita itsensä esittelemisessä, tervehtimisessä ja kätelemisessä. Olen ymmärtänyt, ettei yläkoulussa ole tavatonta, etteivät opettaja ja oppilaat esimerkiksi tervehti toisinaan oppitunnin alkaessa. Kun tapa tervehtiä on kuitenkin työelämässä vaadittava valmius, on siitä koulussakin edelleen syytä pitää kiinni. Osalla nuorista koettiin olevan myös kyvyttömyyttä noudattaa työaikoja täsmällisesti. Työelämässä vaadittuun täsmällisyyteen nuori kuitenkin oppii, kun sitä häneltä vaaditaan. Jos kouluun voi tulla myöhässä tai tehtävien palautuspäivät saavat ylittyä ilman seuraamuksia, ei täsmällisyyttä todennäköisesti hallitse työelämässäkään.

Tässä tutkimuksessa nuorilla nähtiin olevan puutteita myös kyvyssä johtaa itseään työssä, mikä näyttäytyi riittämättömänä oma-aloitteisuutena. Kyky johtaa itseään ja oppia oma-aloitteiseksi voisi kehittyä tilanteissa, joissa oppilas pääsee osalliseksi häntä itseään koskevissa asioissa ja pääsee vaikuttamaan niihin. Se voisi kehittyä myös, kun oppilaalle annetaan vastuuta, jolloin hän joutuu ottamaan itse asioista selvää, olemaan aktiivinen ja uskalias. Oma-aloitteisuus syntyy myös sitä kautta, että oppilas oppii luottamaan itseensä ja siihen, ettei hänen aina tarvitse hyväksyttää ja varmistaa omia toimiaan jollakin toisella. Oma-aloitteisuus edellyttää myös epävarmuuden sietämistä ja uskallusta tehdä virheitä. Toisaalta oma-aloitteisuus edellyttää sitä, että oppilas oppii myös myöntämään

oman tietämättömyytensä ja uskaltaa kysyä ohjeita. Osallisuus, vastuunotto, aktiivisuus ja rohkeus voisivat kehittyä esimerkiksi juuri erilaisissa projekteissa.

Tässä tutkimuksessa nuoria moitittiin myös kiinnostuksen puutteesta. TET-ohjaajat pitivät kiinnostusta alaa ja työtä kohtaan monesti jopa tärkeämpää kuin tiettyjä taitoja. Kiinnostusta tiettyyn asiaan on kuitenkin vaikea antaa ulkoapäin, se lähtee ihmisestä itsestään sisäsyntyisesti. Perusopetuksen tehtävänä voisikin olla opettaa asennoitumista työelämään ja työn tekemistä kohtaan, eli sitä, että nuori herättää itsessään kiinnostuksen sitä asiaa kohtaan, jonka parissa hän kulloinkin ryhtyy työskentelemään. Työelämässä joutuu toisinaan olemaan tekemisissä asioiden kanssa, jotka eivät kiinnosta, jolloin on tärkeää, että niihin siitä huolimatta asennoituu myönteisesti. Perusopetus voisi myös tarjota oppilaille enemmän mahdollisuuksia keskittyä oppimaan sellaisia asioita ja ilmiöitä, jotka heitä aidosti itseään kiinnostavat.

Tässä tutkimuksessa TET-ohjaajat moittivat nuoria jatkuvasta kännyköiden käytöstä työpaikalla, joten se on asia, johon myös koulumaailmassa tulee kiinnittää jatkossa huomiota. Kuulemani mukaan kännyköiden käyttöön oppitunnilla ei välttämättä puututa, mutta jos kännykkää todella voi käyttää koulussa milloin huvittaa, miten nuoret ymmärtävät, että työpaikoilla näin voi tehdä?

Perusopetuksen tehtävänä voisi olla myös nuorten itsensä tekeminen tietoisemmaksi työssä tarvittavista valmiuksista. Tällöin nuoren olisi helpompi arvioida myös omaa valmiuttaan siirtyä työelämään. Oppiainekohtainen arviointihan ei välttämättä mittaa millään tavalla oppilaan työelämävalmiuksien tasoa, joten hyvänkin todistuksen omaavalla nuorella valmiudet voivat olla huonot. Arvion omista työelämävalmiuksistaan oppilas voisi saada esimerkiksi TET-ohjaajalta. Esimerkiksi valmis Likert-asteikollinen mittari keskeisistä työelämävalmiuksista olisi TET-ohjaajalle nopea tapa antaa arvio TET-harjoittelijan valmiuksista. Sitä kautta nuori saisi palautetta siitä, missä valmiuksissa olisi vielä parantamisen varaa. Tietoisuus työelämässä tarvittavista valmiuksista antaisi nuorelle ylipäättään mahdollisuuden tuoda omia valmiuksiaan esiin esimerkiksi kesätyöhakemuksessa.

Koulun tulisi siis monin tavoin olla toimintatavoiltaan lähempänä todellista työelämää. Yhtä lailla työelämässä tarvittavien valmiuksien tulisi olla tavalla tai toisella osa jokapäiväistä elämää myös kotona ja vapaa-ajalla. Esimerkiksi työpaikan sääntöjen noudattamiseen läheisesti liittyvä tapakasvatus lähtee luonnollisesti paljolti jo kotoa. Myös monilla vapaa-ajan toimijoilla olisi mahdollisuus toiminnassaan kasvattaa ja opettaa lapsia ja nuoria omaksumaan työssä tarvittavia valmiuksia. Työelämävalmiuksien kehittäminen ei siis ole yksin kodin, koulun tai työelämän tehtävä, vaan valmiudet kehittyvät ja vahvistuvat monen tahon yhteistyönä. Valmiuksien kehittymisen kannalta olisi suotavaa nähdä, etteivät koulu, vapaa-aika, koti ja työelämä toimisi toisistaan erillään, vaan yhtenä yhteisenä yhteiskuntana, jossa toiminta kussakin lomittuisi toinen toistensa lomaan.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen tekemisessä on Eskolan ja Suorannan (2003, 72) mukaan kyse ennen kaikkea ratkaisujen tekemisestä, joihin ei kuitenkaan ole käytössä valmiita ratkaisumalleja, vaan tutkijan on tehtävä päätökset itse. Tuomi ja Sarajärvi (2012, 134) toteavat, että kaikessa tutkimustoiminnassa on joka tapauksessa pyrittävä välttämään virheitä, jolloin yksittäisessä tutkimuksessa on tarpeen tarkastella tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Käytävissä olevien resurssien puitteissa olenkin tässä tutkimuksessa pyrkinyt ratkaisuihin, joiden olen nähnyt toimivan tutkimuksen luotettavuutta lisäävinä tekijöinä.

Eskola ja Suoranta (2003, 210) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline ja luotettavuuden ensisijaisin kriteeri, jolloin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Hirsjärven ym. (2007, 227) mukaan tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka kuvaus tutkimuksen kaikkien vaiheiden toteutuksesta. Olenkin pyrkinyt kirjoittamaan mahdollisimman tarkasti auki mm. tuloksia koskevat ennakkokäsitykseni, haastattelurungon laadinnan, käsitteiden operationalisoinnin, otannan toteutuksen, aineiston keruun sekä aineiston analysoinnin perustellen samalla

tekemiäni päätöksiä ja valintoja. Luotettavuutta olen lisännyt myös tuomalla esiin analyysissa tapahtuneen luokittelun perusteet, havainnollistamalla analyysiprosessia taulukolla sekä täydentämällä tulosten kuvausta aidoilla aineistosihteilla, jotka kertovat mihin olen tulkintani perustanut. Tutkimusprosessini on jakautunut noin puolentoista vuoden ajalle, eli siihen on ollut käytettävissä riittävästi aikaa, mitä Tuomen ja Sarajärven (2012, 142) mukaan voidaan myös pitää tutkimuksen luotettavuutta parantavana tekijänä. Luotettavuuden lisäämiseksi olen pyrkinyt myös viittaustekniikan tarkkuuteen.

Laadullisessa tutkimuksessa ei tilastollisen tutkimuksen tapaan ole tarkoitus tehdä yleistäviä päätelmiä (Eskola & Suoranta 2003, 65; Hirsjärvi ym. 2007, 177). Aineiston koon ja siitä laskettujen tunnuslukujen sijaan merkityksellisempää laadullisessa tutkimuksessa on tehtyjen tulkintojen kestävyys ja syvyys (Eskola & Suoranta 2003, 67). Toisaalta Tuomi ja Sarajärvi (2012, 87-88) toteavat, että aineiston saturaatio on yhteydessä sen luotettavuuteen, sillä aineiston alkaessa toistaa itseään, voidaan jo pienestäkin aineistosta tehdä yleistyksiä. Tässä tutkimuksessa aineisto alkoikin melko pian osoittaa kylläntymisen merkkejä, eli haastateltava toisensa jälkeen toi esiin samoja TET-harjoittelussa tarvittavia valmiuksia. Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin on laadullisessa tutkimuksessa mahdollista tietyin ehdoin, mutta sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden vuoksi yleistykset eivät ole mahdollisia (Tuomi & Sarajärvi 2012, 138).

Koska tutkimuksen päämääränä kuitenkin oli tuottaa tietoa nimenomaan peruskoulun viimeisiä luokkia käyvien nuorten työelämävalmiuksista, on paikallaan pohtia, miten saatuja tuloksia TET-harjoittelijoiden valmiuksista voidaan soveltaa koskemaan tätä peruskoulun päättävien joukkoa. Koska tutkimukseen valittiin suosituimpia TET-harjoittelupaikkoja, joilla kävi vuosittain paljon harjoittelijoita, voidaan TET-ohjaajien kokemusten tulkita koskevan melko laajaa joukkoa peruskoulun yläluokkia käyvistä nuorista. Sen pohjalta on mahdollista tehdä suhteellisen luotettavia tulkintoja siitä, että tutkimuksen tulokset kertoisivat laajemminkin tämän ikäryhmän valmiustasosta.

Toisaalta tutkimuksessa oli edustettuna vain muutamia yksittäisiä työpaikkoja, joten tutkimuksen tuloksia voidaan luotettavasti yleistää koskemaan korkeintaan näitä työpaikkoja, joilla työskenteleviä TET-ohjaajia olen haastatellut. Päätelmiä nuorilta vaadittavista työelämävalmiuksista millä tahansa alalla ei näiden tulosten pohjalta voida tehdä. Otannan suppeuden vuoksi tulokset eivät ole siirrettävissä koskemaan laajemmin edes tutkimuksessa mukana olleita aloja, eli kaupan alaa, ravintola-alaa, varhaiskasvatusta ja kirjastoalaa. Tulokset eivät siis ole suoraan siirrettävissä koskemaan esimerkiksi toimistotyötä tai teollisuuden työpaikkoja. Niissä vaadittavat valmiudet saattaisivat työn toisenlaisen luonteen vuoksi olla paljonkin tässä tutkimuksessa löydettyistä poikkeavia.

Koska tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaiset nuorten valmiudet ovat työelämään siirtymisen kynnyksellä, on tärkeää pohtia myös sitä, miten TET-harjoitteluja koskevat tutkimustulokset ovat siirrettävissä koskemaan nuorten oikeita työsuhteita. Tutkituilla työpaikoilla nuoret pääsivät tekemään monipuolisesti lähes kaikkia samoja tehtäviä kuin vakituisetkin työntekijät, joten TET-harjoittelua ei tarvitse tyytyä ajattelemaan näillä työpaikoilla pelkkänä työelämään tutustumisena, vaan sisällöltään pitkälti oikean työsuhteen kaltaisena, vaikkei se sellainen olekaan. Tehtävät eivät olleet näennäistä puuhastelua, vaan oikeaa työtä, joka työpaikalla muutoinkin täytyisi tehdä ja johon TET-ohjaajat kokivat saavansa harjoittelijoilta apua. Näin ollen tutkimuksessa esiin tulleiden valmiuksien voidaan ajatella olevan paitsi TET-harjoittelussa tarvittavia valmiuksia, myös peruskoulun viimeisiä luokkia käyviltä nuorilta työuran alussa esimerkiksi kesätyössä vaadittavia valmiuksia. Voidaan siis olettaa, että työelämään siirtymässä olevilta nuorilta odotetaan ainakin tässä tutkimuksessa esiin tulleita valmiuksia. Tulokset näyttäisivät siis kertovan siitä, mitkä valmiudet ovat nuorilla tärkeitä työuraa aloittaessa, kun kokemusta tai ammatillista osaamista ei vielä ole.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan Eskolan ja Suorannan (2003, 68) mukaan lisätä myös *triangulaation* kautta, eli käyttämällä samassa tutkimuksessa erilaisia aineistoja, teorioita, menetelmiä ja/tai useampaa tutkijaa. Tällöin tutkimus-

kohteesta on mahdollisuus saada kattavampi kuva. Toteutin tutkimuksen kuitenkin yksin, yhdellä menetelmällä ja yhdellä aineistolla. Olisi ollut kiinnostavaa käyttää laadullisena lisäaineistona esimerkiksi TET-ohjaajien harjoittelijoille antamia kirjallisia palautelomakkeita, jotka olisivat voineet antaa tutkittavasta ilmiöstä laajemman ja täydemmän kuvan. Tutkimusta olisi voinut täydentää myös määrällisellä osuudella, jolla olisi pyritty selvittämään esimerkiksi valmiuksissa havaittujen puutteiden määrällistä esiintyvyyttä harjoittelijoiden joukossa tai sitä, missä valmiuksissa erityisesti olisi parannettavaa. Ajallisista ja muista rajoitteista johtuen useamman aineiston tai tutkimusmenetelmän käyttö ei kuitenkaan ollut mahdollista. Näitä tutkimuksen puutteita olisikin mahdollista paikata aihetta käsittelevissä jatkotutkimuksissa.

Toinen tutkimustani koskeva luotettavuuteen liittyvä heikkous koskee haastatteluvuorovaikutusta. Tutkimushaastattelussa haastattelijalla on kysyjän ja tiedonkeräjään rooli, haastateltavalla taas vastaajan ja tiedonantajan rooli (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22-23). Keskustelu rakentuu tutkimushaastatteluksi kysymysten ja vastausten kautta ja haastattelun perusrakenne (haastattelijan kysymys - haastateltavan vastaus - haastattelijan kiittäminen) kertoo haastattelijan roolista keskustelun ohjaajana (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 26). Haastateltavan vastaus ei täten ole itsenäinen tuotos, vaan yhdessä haastattelijan kanssa muotoiltu ja riippuvainen haastattelijan antamasta palautteesta (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 30). Sen vuoksi haastattelijan osuus haastateltavan puheessa ja siinä tuotetuissa merkityksissä saattaa olla yllättävänkin suuri. Aineistoa litteroidessani havaitsin haastatteluvuorovaikutuksen haasteellisuuden ja siihen liittyneet epäkohdat. Huomasin tuoneeni haastatteluissa joissakin kohdin liikaa esiin omia ennakkoasenteitani ja ohjailemaan haastateltavan vastausta tiettyyn suuntaan. Johdattelu johtui nähdäkseni toisaalta avoimen haastattelun rakenteesta, jossa valmiiksi muotoiltuja kysymyksiä ei ole ja toisaalta haastateltavan vaikeuteen käsitellä abstraktia tutkimusilmiötä. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 33-34) toteavatkin, että tutkimushaastattelussa tiedon nähdään yleensä olevan haastateltavalla ja haastattelijan olisi hyvä pidättäytyä tuomasta esiin omaa esiyymmärrystä asi-

asta. Muutoinkin haastattelijan tulisi tavoitella mahdollisimman suurta neutraaliutta ja välttää esimerkiksi omien mielipiteiden ja reaktioiden esiintuomista (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 44). Haastattelua litteroidessani huomioin aineistosta nämä epäkohdat ja päädyin jättämään kokonaan analyysin ulkopuolelle ne osat aineistosta, jossa havaitsin johdattaneeni omalla puheellani haastateltavaa liikaa.

Toinen haastatteluvuorovaikutusta koskeva seikka, jonka vasta haastateltuaineistoa litteroidessani havaitsin, oli se, kuinka tärkeää on antaa haastateltavalle riittävästi tilaa puhua. Joissakin tilanteissa olin liian nopeasti täyttämässä tyhjää tilaa omalla puheellani, kun Hyvärisen (2017, 32) mukaan haastattelijan on opittava olemaan hiljaa ja sietämään hiljaisuutta antaakseen haastateltavalle mahdollisuuden jatkaa keskustelua omaehtoisesti ja syventää vastaustaan. Voi olla, että toisinaan liian hätäisten jatkokysymysteni vuoksi jotakin oleellista tietoa saattoi jäädä saamatta ja haastateltavan oma ääni kuulematta.

Haastatellut TET-ohjaajat kokivat TET-harjoittelussa tarvittavien taitojen ja valmiuksien nimeämisen selkeästi vaikeaksi ja erilaisista kysymyksenasetteluista huolimatta heidän oli monesti vaikea päästä ilmiöön käsiksi. Oletukseni siitä, että haastateltavat omia kokemuksiaan refleктоimalla kykenisivät tuottamaan käsityksiä työssä tarvittavista valmiuksista sekä nuorilla olevista valmiuksista osoittautui osittain epärealistiseksi. Syyttävä sormi ei kuitenkaan voi kohdistua tutkittaviin, sillä laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen onnistumisen tai epäonnistumisen ajatellaan olevan kiinni tutkijasta ja hänen tekemistään valinnoista. Työelämävalmiudet-käsitteen sijaan käytin haastatteluissa käsitettä taidot, mutten koe, että valmiuksista keskustelemisen vaikeus olisi johtunut operationalisoinnin epäonnistumisesta. Koen, että kyse on pikemminkin siitä, että kyseessä on abstrakti ilmiö, jolle tutkittavan oli vaikea löytää sanoja. Myös työelämävalmiuksien luokittelujen tarkastelu jo aiemmin luvussa 3 osoitti, kuinka monitulkintaisesta ilmiöstä on kyse. Abstraktin ilmiön osien itsenäinen tunnistaminen ja nimeäminen oli haastateltaville vaikeaa, sen sijaan heidän oli helpompaa tunnistaa niitä tutkijan nimeämänä. Taitojen sanallistamisen vaikeus saattoi johtua myös siitä, ettei TET-ohjaaja työn arjessa tule ajatelleeksi harjoittelijan taitoja tai

omia odotuksiaan niiden suhteen. Taitojen tunnistamisen ja nimeämisen haasteellisuus ei siis nähdäkseni johtunut siitä, etteikö taitoja tarvittaisi tai niitä olisi, niitä vain on vaikea tiedostaa.

Aineistoa analysoidessani havaitsin myös, että vaikka sain hyvin selville TET-harjoittelussa tarvittavia työelämävalmiuksia, en haastatteluissa kuitenkaan kyennyt mielestäni keskustelemaan riittävän tarkasti siitä, miten nämä valmiudet näyttäytyvät nuorten kohdalla. Haastateltavat toivat tarvittavia valmiuksia esiin monesti melko luettelonomaisesti, jolloin olisi ollut tarpeen kirjata niitä ylös, jotta kustakin valmiudesta ja niitä koskevista kokemuksista olisi ollut helpompi palata keskustelemaan uudestaan systemaattisemmin ja tarkemmin. Tein jonkinlaisia lyhyitä muistiinpanoja keskustelun avuksi silloin tällöin, mutta pääasiassa jouduin etenemään haastattelussa pitkälti muistini varassa, jolloin saattoi käydä niin, ettei jonkin haastattelun alkupuolella esiin tulleen valmiuden kohdalla lopulta keskusteltu laisinkaan siitä, löytyykö nuorilta kyseistä valmiutta vai ei. Nuorilta työssä tarvittavien valmiuksien kirjaaminen paperille haastattelun kuluessa olisi tehnyt niistä keskustelemisesta johdonmukaisempaa ja olisi voinut tuottaa rikkaampaa aineistoa nuorten valmiuksia koskien.

Vaikka tutkimus toikin esiin kaivattua tietoa nuorilta työuran alussa vaadittavista valmiuksista, syvällisempää ja tarkempaa ymmärrystä nuorten valmiustasosta jää kaipaamaan. Jatkotutkimusten haasteena olisikin selvittää kattavammin millaiset nuorten työelämävalmiudet ovat. Tähän antaisi nähdäkseni parhaiten tietoa laadullisia ja määrällisiä menetelmiä yhdistelevä tutkimus. Laadullisen tutkimuksen avulla voitaisiin vielä tarkemmin keskittyä selvittämään niitä kokemuksia, joita työnantajapuolella on nuorten valmiuksista toimia työssä. Määrällinen tutkimus taas, kuten edellä jo tuli todetuksi, tuottaisi numeerista tietoa siitä, missä valmiuksissa erityisesti olisi parannettavaa.

LÄHTEET

- Brewer, L. 2013. Enhancing youth employability: What? Why? and How? Guide to core work skills. Geneva: International Labour Organization.
- Clayton, B., Blom, K., Meyers, D. & Bateman, A. 2003. Assessing and certifying generic skills. What is happening in vocational education and training? Australian National Training Authority.
- Eskola, J. & Suoranta J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 25–49.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Honka, N. 2017. Opettajilla synkkä näkemys ammatillisen koulutuksen uudistuksesta – “Vahvat voivatkin selvitä, heikot jäävät vaille tarvitsemaansa tukea”. Yle Uutiset 30.10.2017. Viitattu 6.6.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-9902348>.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 11-45.
- Jokinen, K. 2014. Nykynuoret ja siirtymät aikuisuuteen. Teoksessa K. Vehkalahti & L. Suurpää (toim.) Nuoruuden sukupolvet. Monitieteisiä näkökulmia nuoruuteen eilen ja tänään. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 152. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 250-271.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.
- Jyväskylän yliopisto. Informaatioteknologian tiedekunta. Työelämävalmiuksien kehittäminen. Viitattu 16.6.2018. <https://www.jyu.fi/it/fi/ohjeita-opiskelijalle/tyoelamataidot/tyoelamavalmiuksien-kehittaminen>.
- Järveläinen, P. 2017. Ammatillisen koulutuksen reformi voi näivettää työssäoppimisen. Uusi Suomi, puheenvuoro, 30.8.2017. Viitattu 6.6.2018. <http://jarvelainenp.puheenvuoro.uusisuomi.fi/242113-ammattillisen-koulutuksen-reformi-voi-naivettaa-tyossaoppimisen/>.

- Kasvio, A. 2007. Työn muutos globaalin kilpailun, tieteen uusien edistysaske-
lien ja syvenevien ympäristöongelmien aikakaudella. Teoksessa A. Kasvio
& J. Tjäder (toim.) Työ murroksessa. Helsinki: Työterveyslaitos, 30-43.
- Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu - muuttuuko oppiminen? Teoksessa P. Tynjälä,
J. Välimaa, & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työ-
elämä Jyväskylä: PS-kustannus, 187-212.
- Keinänen, P. & Sinivuori, K. 2010. Nuorten työllisyys ja työttömyys taantu-
massa. Työpoliittinen Aikakauskirja 4/2010: 53, 5-13.
- Kelly, A. 2001. The evolution of key skills: towards a tawney paradigm. Journal
of Vocational Education and Training, 53 (1), 21-35.
- Keskuskauppakamari. 2017. Ammatillisen koulutuksen reformi onnistuu yh-
dessä yritysten kanssa. 23.2.2017. Viitattu 6.6.2018. [https://kauppaka-
mari.fi/2017/02/23/ammattillisen-koulutuksen-reformi-onnistuu-yh-
dessa-yritysten/](https://kauppaka-
mari.fi/2017/02/23/ammattillisen-koulutuksen-reformi-onnistuu-yh-
dessa-yritysten/).
- Koulutus ja tutkimus 2007-2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön
julkaisuja 2008:9. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kouvonen, A. 2000. Lapset ja nuoret palkkatyössä. Oikeuspoliittisen tutkimus-
laitoksen julkaisuja 170. Työpoliittinen tutkimus nro 215. Helsinki : Oi-
keuspoliittinen tutkimuslaitos.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö.
Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastatte-
lun analyysi. Tampere: Vastapaino, 446-459.
- Kylkilahti, E. 2014. Työ ja työttömyys nuorten kertomana: "Kaikki ne onnelliset
ihmiset olivat töissä". Teoksessa K. Vehkalahti & L. Suurpää (toim.) Nuo-
ruuden sukupolvet. Monitieteisiä näkökulmia nuoruuteen eilen ja tänään.
Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 152. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto,
s. 202-225.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. Annettu Naantalissa 11.8.2017.
Viitattu 6.6.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>.
- Laki nuorista työntekijöistä 998/1993. Annettu Helsingissä 19.11.1993. Viitattu
6.6.2108. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1993/19930998>.
- Lehtovaara, T. 2017. Ammatillisen koulutuksen reformi ja työssäoppiminen.
Aromi - ruoan ja juoman ammattilehti. Blogikirjoitus. Viitattu 6.6.2018.
[https://aromilehti.fi/artikkelit/-ammattillisen-koulutuksen-reformi-ja-ty-
ossaoppiminen/](https://aromilehti.fi/artikkelit/-ammattillisen-koulutuksen-reformi-ja-ty-
ossaoppiminen/).

- Mayer, E. 1992. The key competencies report: Putting general education to work. Australian Education Council and Ministers for Vocational Education, Employment and Training. Melbourne.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.
- Moilanen, L. 2007. Työelämän muutoksen ristiaallokko – Epävarmuudesta eettiin? Teoksessa A. Kasvio & J. Tjäder (toim.) Työ murroksessa. Helsinki: Työterveyslaitos, 198-223.
- Myllyniemi, S. & Gissler, M. 2012. Tilasto-osio. Koulutuksen ja työn ulkopuolisuus. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehityksissä. Nuorten elinolot – vuosikirja 2012. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 131. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta.
- Myrskylä, P. 2012. Hukassa – Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? EVA-analyysi no 19. Elinkeinoelämän valtuuskunta (EVA). Viitattu 6.6.2018. <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf>.
- Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Aikuiskasvatus 32 (1), 17-28.
- Nyyssölä, K. & Pajala, S. 1999. Nuorten työura. Koulutuksesta työelämään siirtyminen ja huono-osaisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- OECD. 2015. OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability, OECD Publishing.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Ammatillisen koulutuksen reformi uudistaa koulutuksen vastaamaan opiskelijoiden ja työelämän tarpeita. Tiedote 24.4.2017. Viitattu 6.6.2018. http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ammattillisen-koulutuksen-reformi-uudistaa-koulutuksen-vastaamaan-opiskelijoiden-ja-tyoelaman-tarpeita.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 6.6.2018. https://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 6.6.2018. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu 21.8.1998. Viitattu 6.6.2018. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY.

- Ristikari, T., Törmäkangas, L., Lappi, A., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Merikukka, M., Hautakoski, A., Pekkarinen, E. & Gissler, M. 2016. Suomi nuorten kasvuympäristönä. 25 vuoden seuranta vuonna 1987 Suomessa syntyneistä nuorista aikuisista. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 101. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 6.6.2018 http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/suomi_nuorten_kasvuymparistona.pdf
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita, 108-127.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424-431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9-36.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22-56.
- Räikkönen, T. 2007. Kollektiivinen koherenssi ja työn tulevaisuus – Suomalaisen työkuultuurien muutokset ja potentiaaliset hyvinvointivaikutukset. Teoksessa A. Kasvio & J. Tjäder (toim.) Työ murroksessa. Helsinki: Työterveyslaitos, 227-242.
- Salakari, H. 2009. Toiminta ja oppiminen – koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä. Helsinki: Hakapaino.
- Sipilä, N., Kestilä, L. & Martikainen, P. 2011. Koulutuksen yhteys nuorten työtömyyteen. Mihin peruskoulututkinto riittää 2000-luvun alussa? Yhteiskuntapolitiikka 76: 2.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Työvoimatutkimus. Huhtikuu 2018. Viitattu 6.6.2018. http://www.stat.fi/til/tyti/2018/04/tyti_2018_04_2018-05-23_tie_001_fi.html. Helsinki: Tilastokeskus.
- Taloudellinen tiedotustoimisto (TAT). Kun koulu loppuu. TET-jakso. Viitattu 6.6.2018. <https://www.kunkoululoppuu.fi/tet/>
- Tieteen termipankki. Kasvatustieteet: työelämään tutustuminen. Viitattu 6.6.2018. http://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:työelämään_tutustuminen.

- Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019. Päivitys 2016. Hallituksen julkaisusarja 2/2016. Valtioneuvoston kanslia.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turun yliopisto. Korkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittäminen. Viitattu 16.6.2018. <https://www.utu.fi/fi/yksikot/braheadevelopment/palvelut/osaamisalueet/korkeakoululutuksen-kehittaminen/tyoelamavalmiuksien-kehittaminen/Sivut/home.aspx>.
- Tynjälä, P. 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa J. Kirjonen (toim.) Tietotyö ja ammattitaito – Knowledge work and occupational competence. 2. täydennetty painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 85-108.
- Ursin, J. & Hyytinen, H. 2010. Mitä korkeakoulutuksessa opitaan? Esimerkkinä AHELO. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) PISA, PIAAC, AHELO. Miksi ja miten OECD mittaa osaamista? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:17. Yliopistopaino, 65–70. Viitattu 6.6.2018. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75518/okm17.pdf?sequence=1>.
- Vesterinen, P. 2001. Projektio opiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 189. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vuori, J., Koivisto, P. & Salmela-Aro, K. 2003. Nuorten työllistymisen ja työelämävalmiuksien tukeminen. Työ ja ihminen 17 (3), 217-230.
- Väkevä, L. 2011. John Deweyn pedagogiikka: tekemällä oppiminen ja kasvatus vapauteen. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.). Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Väänänen, A. & Turtiainen, J. 2014a. Johdanto. Teoksessa A. Väänänen & J. Turtiainen (toim.) Suomalainen työntekijyys 1945-2013. Tampere: Vastapaino, 9-17.
- Väänänen, A. & Turtiainen, J. 2014b. Suomalaisen työntekijyyden ja työntekijäidealien historia. Teoksessa A. Väänänen & J. Turtiainen (toim.) Suomalainen työntekijyys 1945-2013. Tampere: Vastapaino, 18-53.
- Väänänen, A. & Turtiainen, J. 2014c. Suomalaisen työntekijyyden muutos 1945-2013. Teoksessa A. Väänänen & J. Turtiainen (toim.) Suomalainen työntekijyys 1945-2013. Tampere: Vastapaino, 261-302.

LIITTEET

Liite 1. Sähköpostiviesti suosituimpien TET-paikkojen selvittämiseksi

Hei,

Opiskelen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella ohjausalan masteriohjelmassa ja teen parhaillaan graduani nuorten yleisistä työelämävalmiuksista. Tarkoitukseni on haastatella Kotkan alueen TET-harjoittelupaikoissa harjoittelijoita ohjaavia työntekijöitä ja selvittää heidän näkemyksiään TET-harjoittelijoiden työelämävalmiuksista.

Minua kiinnostaisi nyt tietää, mitkä ovat suosituimpia TET-harjoittelupaikkoja oman yläkoulusi oppilaiden keskuudessa? Eli mitkä työpaikat oman käsityksesi ja arvioisi mukaan ovat sellaisia, joihin 8.- tai 9. -luokkalaisia oppilaita menee eniten TET-harjoitteluun vuodesta toiseen? Olisi hienoa, jos pystyisit nimeämään 5 suosituinta työnantajaa.

Kiitos avustasi jo etukäteen!

Terveisin,

Katri Jäntti

Liite 2. Haastateltavien taustatiedot

Haastateltava	Työpaikan toimiala	Haastateltavan tehtävänkuva työpaikalla	Työkokemus ko. alalla	Työsuhteen kesto ko. työpaikalla	TET-harjoittelijoiden määrä ko. työpaikalla vuodessa
Haastateltava 1	Kaupan ala	Myymläpäällikkö	25 vuotta	8 vuotta	Vajaat 10
Haastateltava 2	Kirjastoala	Osastonjohtaja	35 vuotta	35 vuotta	4
Haastateltava 3	Ravintola-ala	Kahvilapäällikkö	Yli 20 vuotta	5 vuotta	20
Haastateltava 4	Kaupan ala	Apulaismyyn- tipäällikkö	25 vuotta	25 vuotta	20-30
Haastateltava 5	Ravintola-ala	Vuoropäällikkö	14 vuotta	7 vuotta	20
Haastateltava 6	Varhaiskasvatus	Lastenhoitaja	Yli 10 vuotta	7 vuotta	Vajaat 10

Liite 3. Haastattelun teemarunko

Haastateltavan taustatiedot

- tehtävänkuva työpaikalla
- työsuhteen kesto työpaikalla
- kuinka kauan alalla töissä
- harjoittelijoiden määrä työpaikalla / vuosi
- kokemus harjoittelijoiden ohjauksesta
- kyky erottaa TET-harjoittelijat muista harjoittelijoista / palkatuista kesätyöntekijöistä

Tiedot TET-harjoittelijoista

- tyttöjen ja poikien osuus harjoittelijoista
- harjoittelun kesto
- motiivit harjoittelupaikan valintaan
- harjoittelijoiden valikointi

TET-harjoittelijan työtehtävät ja perehdytys

- harjoittelijalle annetut työtehtävät
- työtehtävien tekemiseen liittyvät vaiheet
- ohjeistus/perehdytys työtehtäviin
- harjoittelijoiden ja vakituisten työntekijöiden työtehtävien erot
- työtehtävien suunnittelu
- tehtävien riittävyys

TET-työtehtävissä vaadittavat taidot

- työtehtävissä ja niiden eri vaiheissa tarvittavat taidot
- taito-odotukset
- toiveet taitojen suhteen
- ihanneharjoittelijan taidot
- painajaisten harjoittelija / mitä taitoja puuttuu

Kokemukset/näkemykset TET-harjoittelijan taidoista

- onko harjoittelijoilla vaadittavia taitoja
- tyytyväinen/ tyytymätön harjoittelijoiden taitoihin, miksi
- taidot, joissa harjoittelijat loistavat

- taidot, joissa eniten parannettavaa
- paras / huonoin TET-harjoittelija, jonka muistat
- erot taidoissa TET-harjoittelijoiden kesken
- hyvien / huonojen harjoittelijoiden osuus (%)
- suhtautuminen työpaikalla TET-harjoittelijoihin

Työelämävalmiuksia

- kommunikointi** (suullinen, kirjallinen, kuunteleminen, esiintyminen, kieli-taito)
- yhteistyö** (vuorovaikutus, ryhmätyötaidot, suvaitsevaisuus, yhteiset pää-määrät, toisen työn arvostus)
- itsenäinen ajattelu** (ongelmanratkaisu, päätöksenteko, analyttisyys, abst-rakti / kriittinen / luova ajattelu)
- itsensä johtaminen** (oman toiminnan suunnittelu ja organisointi, ajan-käyttö, priorisointi)
- ihmisten ja tehtävien johtaminen** (suunnittelu- ja organisointi, koordi-nointi)
- tietotekniset taidot** (tietokoneiden ja laitteiden käyttötaito, netin käyttö)
- oppimisen taidot** (halu oppia, kyky oppia, vastuun ottaminen omasta op-pimisesta)
- tiedon käsittelyn taidot** (tiedon haku, arviointi, analysointi, prosessointi, organisointi, esittäminen)
- muutokseen sopeutuminen** (luovuus, innovatiivisuus, kokeilu, joustavuus, sopeutuvuus, epävarmuuden sieto)

Liite 4. Tutkimukseen suostumuslomake**Haastateltava:**

Olen tietoinen siitä, että osallistumiseni tutkimukseen on vapaaehtoista ja että minulla on milloin tahansa mahdollisuus keskeyttää osallistumiseni, ilman että se vaikuttaa mitenkään kohteluuni nyt tai vastaisuudessa.

Annan allekirjoituksellani suostumukseni haastattelussa kertomieni tietojen käyttämiseen niin, että yksittäiset henkilöt eivät ole ulkopuolisten tunnistettavissa.

Paikka ja päiväys _____

Allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____

Annan suostumukseni ottaa minuun uudelleen yhteyttä, jos haastattelijalla on lisäkysymyksiä.

Kyllä _____

Ei _____

Puhelinnumero _____

Sähköpostiosoite _____

Annan suostumukseni myös säilyttää haastattelumateriaalin salasanana takana nauhalta tekstiksi purettuna kaikki tunnistettavat henkilötiedot poistaen mahdollista myöhempää käyttöä varten. Tällainen käyttötarkoitus voisi olla laajemman tutkimuksen tekeminen aiheesta.

Kyllä _____

Ei _____

Haastattelija:

Sitoudun pitämään salassa haastattelussa ilmenevät asiat, ja säilyttämään haastattelumateriaalia luottamuksellisesti sekä suojelemaan tutkittavan anonymiteettiä tutkimusta tehdessäni.

Paikka ja päiväys _____

Allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____