

Marianna Havunen

**PERUSASTEEN YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN
KOKEMUKSIA TYÖHÖNTUTUSTUMISESTA JA
SEN KEHITTÄMISESTÄ**

**Pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2001
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

Havunen, Marianna. PERUSASTEEN YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN KOKEMUKSIA TYÖHÖNTUTUSTUMISESTA JA SEN KEHITTÄMISESTÄ Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2001. 175 sivua. Julkaisematon.

TIIVISTELMÄ

Tämän kehittämiseen tähtäävän survey -tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää perusasteen oppilaanohjaukseen liittyvää työhöntutustumista sekä sen kehittämistä päättöluokkien oppilaiden arvioimana. Oppilaat arvioivat työhöntutustumiselle asettamia tavoitteita ja ohjausta. Työhöntutustumisen arviointia ja kehittämistä tutkittiin oppilaiden kokemusten avulla. Lisäksi selvitettiin taustamuuttujien yhteyttä työhöntutustumiskokemuksiin. Arvioinnin lähtökohtana olivat Kolbin kokeuksellisen oppimisen malli, työssäoppimisen teoriat ja peruskoulun opetussuunnitelman oppilaanohjauksen perusteet.

Tämän lomaketutkimuksen aineisto kerättiin toukokuussa 1997 seitsemästä Helsingin kaupungin perusasteen koulusta. Analyysissä oli mukana 125:n oppilaan kyselylomakevastaukset, jotka täytettiin oppilaanohjaustunneilla tutkijan läsnäollessa.

Kokonaisuudessaan työhöntutustumista pidettiin myönteisenä, arkiseen koulutyöhön kaivattua vaihtelua tuovana kokemuksena. Vastuun kantaminen työtehtävistä osoittautui tärkeimmäksi tavoitteeksi. Työtehtävien suorittamisen ja työpaikan käytänteiden ohjaus koettiin onnistuneimmaksi. Suurin osa oppilaista koki selviytyneensä työtehtävistä erinomaisesti. Ajankulku ja töiden riittävyys aiheutti eniten hankaluuksia. Käsitykset työelämästä muuttuivat myönteiseen suuntaan. Itsetuntemus lisääntyi työelämässä menestymisen ja koulunkäynnin hyödyllisyyden suhteen. Poikien käsitykset vahvistuivat oppisopimuskoulutukseen ja työelämään hakeutumisessa. Yli puolet oppilaista pidentäisi työhöntutustumisjaksoa. Kehittämistarvetta koettiin eniten olevan työtehtävistä sopimisessa työpaikalla.

Työhöntutustumisen tavoitteiden tärkeyttä selittivät opinto-ohjaajan vaikutus tutustumispaikan hankintaan ja ennakkokäsitysten muuttuminen myönteisemmäksi työelämästä. Edellisten lisäksi ohjauksen onnistuneisuutta selittää myös oppiaineiden hyödyllisyys työhöntutustumisen kannalta. Työhöntutustumisjakson lyhennystä halunneet oppilaat kokivat ohjauksen onnistuneempaan kuin pidennystä ja ennaltaan pitämistä halunneet. Mitä parempi oppilaan opintomenestys oli ja mitä ratkaisevammin ennakkokäsitys työelämästä oli muuttunut myönteisempään suuntaan, sitä enemmän koettiin itsetuntemuksen ja -luottamuksen lisääntyneen tutustumisen aikana. Pojat kokivat työhöntutustumisessa olevan kehittämistä tyttöjä enemmän. Työhöntutustumisen kehittämistä selittäviksi tekijöiksi osoittautui oppiaineiden mielenkiintoisuus ja toimeentulo opastajan kanssa. Kehittämistarvetta oli enemmän ammattilukioon ja erikoislukioon kuin ammattioppilaitokseen ja yleislukioon hakevista suunnittelevilla oppilailla.

Asiasanat:

oppilaanohjaus, työhöntutustuminen, kokemuksellinen oppiminen, työssäoppiminen

Havunen, Marianna. GRUNDSKOLANS NIONDEKLASSISTERS UPPFATTNING OM PRAKTISK ARBETSLIVSORIENTERING OCH DESS UTVECKLING. Pedagogiska pro gradu-avhandling. Jyväskylä universitetet, pedagogiska fakulteten, pedagogiska institutionen, 2001. Sidantal 175. Opublicerad.

SAMMANDRAG

Denna survey -undersökning har till syfte att ta reda på vad eleverna i årklass nio i grundskolan anser om den praktiska arbetslivsorienteringen som ansluter sig till grundskolans elevhandledning. Eleverna tillfrågades om sina erfarenheter av den praktiska arbetslivsorienteringens mål och handledningen. Arbetslivsorienteringens uppskattning och utveckling granskades av elevernas erfarenheter. Ytterligare utreddes sambandet mellan bakgrundsvariablerna och erfarenheterna av den praktiska arbetslivsorienteringen. För att uppskatta erfarenheter har man utgått Kolbs modell för inläringen med erfarenheter, teorier för inläring med arbetet och grunderna till elevhandledningen i läroplanen av grundskolan.

Som forskningsmetod användes ett frågeformulär. Materialet samlades i sju högstadier i Helsingfors staden i maj år 1997. Analysen omfattade frågeformuläret ifyllda av 125 elever. Eleverna fyllde i formuläret under en elevhandledningslektion där forskaren var närvarande.

Eleverna ansåg att den praktiska arbetslivsorienteringen var i helheten en positiv erfarenhet, som ger en långtande omväxling till vardagliga skoldagar. Att ta ansvar på arbetsuppgifter var det viktigaste målet. Att fullgöra arbetsuppgifter och handledningen på arbetsplatsen var de mest lyckade delar. Största del en av eleverna har klarat sina arbetsuppgifter utmärkt. Det långsamma tidsfördrivet och brist på arbetsuppgifter förorsakade mest besvärligheter. Uppfattningen om arbetslivet förändrades till den positiva riktningen. Självsäkerheten ökade när man hade framgång i arbetslivet och när man märkte skolgångens nytthet. Pojkarnas uppfattning om att söka till läroavtalutbildningen och till arbetslivet efter grundskolan blev starkare. Över hälften av eleverna önskade att de praktiska arbetsorienteringsperioderna kunde vara längre. Att precisera arbetsuppgifter på arbetsplatsen var det största målet för att utveckla den praktiska arbetsorienteringen.

Studiehandledarens inflytande på orienteringsplatsanskaffningen och förändringen av förhandsuppfattningar om arbetslivet till den positiva riktningen förklarade målets viktighet, ytterligare förklarade läroämnens nytthet anledningens lyckliga utgång. Eleverna som var av den åsikten att de praktiska arbetslivsorienteringsperioderna kan vara kortare erfor att anledningen var bättre än de som tyckte att perioderna kan vara längre och lika långa som nuförtiden. Den ökade självkännsdomen och självkänslan under orienteringsperioden förklarades med framgångsrika studier och med saken att uppfattningen om arbetslivet har förändrats till den positiva riktningen. Pojkarna tyckte att den praktiska arbetslivsorienteringen har mycket att utveckla. Att komma bra överens med handledaren och att vara intresserad av läroämnen var förklarande faktorer för att forma den praktiska arbetslivsorienteringen. Behov att utveckla perioden var större mellan elever som skall söka till yrkesgymnasier och specialgymnasier än mellan elever som skall söka till den yrkesläroanstalten eller till vanliga gymnasier.

Referensord: elevhandledning, den praktiska arbetslivsorienteringen, inläring med erfarenheter och arbet

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	OPPILAANOHJAUS	7
2.1	Oppilaanohjaus perusasteella	7
2.2	Ohjauksen käsite	8
2.3	Ohjauksen tavoite	14
2.4	Ammatillisen suuntautumisen ohjaus - uranvalinnanohjaus	16
2.5	Oppilaanohjauksen arviointi ja kehittäminen	25
3	TYÖHÖNTUTUSTUMINEN	28
3.1	Työhöntutustuminen pedagogisena ilmiönä	28
3.2	Työhöntutustumisen tavoitteet, sisällöt ja toiminta perusasteella	35
4	KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN JA TYÖSSÄOPPIMINEN	37
4.1	Kokemuksellinen oppiminen	37
4.2	Työssäoppiminen	46
4.3	Työssäoppimisen tavoitteet	49
4.4	Työssäoppimisen arviointi ja kehittäminen	51
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	57
5.1	Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat	57
5.2	Tutkimuksen muuttujat	58
5.3	Mittarin laadinta	60
5.4	Mittauksen luotettavuus	61
5.4.1	Mittarin reliabiliteetti	62
5.4.2	Mittarin validiteetti	64
5.5	Tutkimuksen kohdejoukko ja mittausten suorittaminen	66
5.6	Aineiston analyysi	68
6	TUTKIMUSTULOKSET	70
6.1	Työhöntutustumiseen osallistuneet oppilaat	70
6.2	Työhöntutustumisen tavoitteiden toteutuminen.....	81
6.3	Työhöntutustumiseen ohjaus	83
6.4	Työhöntutustumisen arviointi	87
6.4.1	Työtehtävistä suoriutuminen	88
6.4.2	Työhöntutustumisjaksolla hankaluuksia aiheuttaneet tekijät	89

6.4.3	Työhöntutustumispaikan ammattien erityistaitovaatimukset	91
6.4.4	Käsitysten muuttuminen työhöntutustumisen aikana	93
6.4.5	Työhöntutustumisen vaikutus ammativalintaan ja jatko-opintosuunnitelmiin	95
6.4.6	Työhöntutustumisen kesto	97
6.5	Työhöntutustumisen kehittäminen	98
6.6	Kokemuksellista ja työssäoppimista selittävät tekijät	102
6.6.1	Sukupuolen ja työhöntutustumiskokemusten välinen yhteys	102
6.6.2	Vanhempien työtilanteen ja työhöntutustumiskokemusten välinen yhteys	103
6.6.3	Opintomenestyksen ja työhöntutustumiskokemusten välinen yhteys	105
6.6.4	Oppiaineiden ja työhöntutustumiskokemusten välinen yhteys	107
6.6.5	Tutustumispaikan hankinnan ja työhöntutustumiskokemusten välinen yhteys	109
6.6.6	Työhöntutustumispaikan ammattialan ja työhöntutustumiskokemusten välinen yhteys	111
6.6.7	Tutustumisjakson hankaluuksien ja työhöntutustumiskokemusten välinen yhteys	111
6.6.8	Ennakkokäsitysten ja työhöntutustumiskokemusten välinen yhteys	113
6.6.9	Tutustumisjakson keston ja työhöntutustumiskokemusten välinen yhteys	115
6.6.10	Jatko-opintosuunnitelmien ja työhöntutustumiskokemusten välinen yhteys	117
7	TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA JA POHDINTAA	118

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

Työelämässä tapahtuu, kaikkia siellä mukana olevia ihmisiä koskettavia, tehtävästä tai organisaatiosta riippumattomia, merkittäviä muutoksia, jotka edellyttävät työntekijöiltä uudenlaisia tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia valmiuksia. Aiemmin hierarkkisen, monta päällikkötasoa sisältäneen organisaation sijaan yhä useammin toimitaan hierarkkisesti matalassa ja kevyessä organisaatiossa, jossa työ tehdään tiimeissä. Tiimin jokainen jäsen on osaltaan vastuussa tiimin tuloksesta, mikä edellyttää laaja-alaisuutta (työpaikan toiminnan kokonaisuuden, asiakkaiden tarpeiden ja halutun työn laadun tuntemista) sekä entistä parempaa ja jatkuvasti kehitettävää ammattitaitoa ja erikoistumista (joustavuutta, yhteistyökykyä ja kustannustietoisuutta). (Työelämäosaamisella menestyjiksi 1997, 6.)

Teknologian kehittyminen, erityisesti tieto- ja automaatiotekniikka, on muuttanut työskentelyä kaikessa teollisessa toiminnassa sekä tietohallinnon eri sektoreilla. Tietoliikennetekniikan kehittyminen on myös suuri muutos koko yhteiskunnassa, sillä se mahdollistaa etätyöskentelyn, tehostetun työskentelyn ja tiedon läpinäkyvyyden. Tiedon läpinäkyvyydellä tarkoitetaan kaikkien työntekijöiden ajan tasalla pitämistä, joka luo edellytykset työntekijöiden tehokkaalle, nopealle ja itsenäiselle päätöksenteolle sekä toiminnalle. (Työelämäosaamisella menestyjiksi 1997, 6.)

Oppimisen taito on keskeinen kaikessa: elämässä ja koulutuksessa. Paineet jatkuvaan oppimiseen ja opiskelun kehittämiseen ovat vain tuleet viime aikoina erityisen suuriksi, mikä johtuu yhteiskunnan ja työelämän jatkuvista muutoksista. Oppimisen kehittymisen kannalta on olennaista oppia oppimista. Oppimisen taitoa kehittämällä saadaan välineitä uudistumiseen ja muuttumiseen. (Hätönen 1996, 1.)

Ihmiset joutuvat oppimaan useampia ammatteja työelämänsä aikana. Uudistuva tieto, nopea tekninen kehitys sekä laatu- ja kilpailukykyvaatimukset edellyttävät, että ihmiset voivat käyttää ammattitaitoaan ja osaamistaan mahdollisimman monipuolisesti ja tehokkaasti. Sen vuoksi on tärkeää tukea työhön tulevan sopeutumista uuteen työympäristöön, nopeuttaa hänen taidollista ja tiedollista kehittymistään työssä, edistää hänen turvallisuuttaan ja terveyttään ja motivoida häntä

kehittämään omaa työtään. Työn tarkoituksen ymmärtämiseksi ja työtehtävien sisäistämiseksi perehdyttämisen laadulla on suuri merkitys. (Rämö 1994, 55 - 57.)

Uudistuneen oppimiskäistyksen mukaan oppiminen on tapahtuma, jossa oppijat rakentavat oman tietämyksensä ja taitonsa aktiivisesti itse toimien ja vuoro-vaikutuksessa toisten kanssa (Työelämäosaamisella menestyjiksi 1997, 7.) Oppilaitosten oppimiskulttuurin kehittämisessä painottuvat opiskelijakeskeisyys ja opiskeluvalmiudet (Hätönen 1996, 1). Suomessa on ryhdytty panostamaan voimakkaasti työssä oppimiseen ja oppilaitosten työelämäyhteyksien selvittämiseen (Kulmala 1998, 9).

Työssä oppimisen tutkimus samoin kuin työssä oppimisen pedagogiikan kehittäminen ovat ajankohtaisia haasteita alan tutkijoille ja opettajille (Ruohotie, Kulmala & Siikaniemi 1998, 5). Jäsenyys Euroopan Unionissa aiheutti kehittämissuhteita koulutuksen ja työelämän suhteiden muutoksille. Se edellytti koulutuspiirien ja koulutuksen tuottaman käytännön osaamisen sopeuttamista yleiseurooppalaiseen tasoon vuoteen 2000 mennessä. Ammatilliset tutkinnot muuttuivat kolmivuotisiksi ja niihin liitettiin vähintään puolen vuoden työssä oppimisen jakso. Työssä oppimisen tavoitteena on lisätä koulutuksen työelämävastaavuutta, parantaa oppimisen laatua, syventää ammatillista osaamista, helpottaa työelämään siirtymistä ja edistää nuorten työllistymistä. (Työelämäosaamisella menestyjiksi 1997, 7.) Tavoitteena on, että oppiminen oppilaitoksessa ja työpaikalla täydentävät toisiaan (Työelämäosaamisella menestyjiksi 1997, 8).

Oppilaiden siirtyminen toisen asteen ammatilliseen koulutukseen ja siihen liittyvään työssäoppimiseen näyttää edelleenkin olevan monille nuorille suuri muutos. Oppilaanohjaajana olen usein miettinyt sitä, mitä perusasteen koulutus voisi asialle tehdä? Miten se voisi esimerkiksi työhöntutustumisjaksoillaan huomioida uudenlaisia tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia valmiuksia vaativia työelämän muutoksia? Miten se voisi valmentaa nuoria elämänsä aikana useampien ammattien oppimiseen ja perehdyttää heitä jatkuvasti uudistuvaan tietoon sekä nopeaan tekniseen kehitykseen? Miten työhöntutustumista voitaisiin kehittää, jotta se tukisi tutustumaan tulevan oppilaan sopeutumista uuteen työympäristöön, nopeuttaisi hänen tiedollista ja taidollista oppimistaan työssä, edistäisi hänen turvallisuuttaan ja terveyttään sekä motivoisi häntä kehittämään omaa työssäoppimistaan ja sitä kautta myös koulunkäyntiään?

Tämän kehittämiseen tähtäävän survey -lomaketutkimuksen tarkoituksena oli selvittää perusasteen työhöntutustumista sekä sen kehittämistä päättöluokkien oppilaiden kokemana ja arvioimana. Oppilailta kysyttiin heidän työhöntutustuttamiselle asettamistaan tavoitteista, työhöntutustumisen ohjauksesta, arvioinnista ja kehittämisestä. Lisäksi selvitettiin taustamuuttujien yhteyttä työhöntutustumiskokemuksiin.

2 OPPILAANOHJAUS

2.1 Oppilaanohjaus perusasteella

Eri lähteiden iästä, aiheesta ja kohderyhmästä riippuen oppilaanohjausta kuvataan hyvin monin eri käsittein. Tässä tutkielmassa käytetään 1.1.2000 voimaan tulleen perusopetuslain ja asetuksen mukaisia käsitteitä. Perusasteella eli perusopetuksessa käytetään käsitteitä oppilaanohjaus ja oppilaanohjaaja sekä toisen asteen koulutuksessa opinto-ohjaus ja opinto-ohjaaja.

Oppilaanohjaus ja oppilaanohjaajien ammattikunta syntyivät 1970-luvun koulunuudistusten mukanaan tuoman oppilashuollon kehittämisen myötä (Maljoiki 1989). Varsinaisen oppilaiden ohjauksen lisäksi oppilaanohjaus käsittää erilaisia suunnittelu-, tiedotus-, yhteydenpito-, organisointi- ja konsultointitehtäviä. Oppilaiden ohjauspalveluissa voidaan erottaa kolme aluetta: ensiksi kasvun ja kehityksen tukeminen eli kasvatuksellinen ohjaus, toiseksi opiskelun ohjaus ja kolmanneksi ammatillisen suuntautumisen ohjaus eli uranvalinnan ohjaus. Kasvun ja kehityksen tukemiseksi oppilaita ohjataan heidän henkilökohtaisissa asioissaan; opiskelun ohjauksen tavoitteena taas on tukea oppimisprosessia, jolloin siihen kuuluu yksilöllistä opiskelun ohjausta ja neuvontaa. Ammatillisen suuntautumisen alueella puolestaan pyritään kehittämään yksilöllisiä ammatinvalintavalmiuksia, ohjataan jatko-opintoihin ja työelämäntuntemukseen. Oppilaanohjauksen muotoina käytetään oppitunteja, oppilaanohjausta pienryhmissä sekä yksilöohjausta. (Lairio 1992b, 5; Lukion opetussuunnitelman perusteet 1995; Olkinuora & Vuorinen 1992, 4 - 10; Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1970; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, Yläasteen opetussuunnitelma 1979, 21.)

Hallinnollisesti ohjausjärjestelmät sijoittuvat kahteen eri organisaatioon: koulutuksen osalta opetushallituksen alaiseen koulutoimeen ja työvoimatoimistopalvelujen osalta työministeriön alaisiin työvoimapiireihin (Eskelinen 1989, 60; Korhonen 1998, 15; Työministeriö & Opetushallitus 1994). Kouluissa ohjauspalveluja tarjotaan kaikilla ala-asteen jälkeisillä koulutustasoilla. Oppilaanohjausta antavat oppilaanohjaajat ja opinto-ohjaajat, jotka yleissivistävän koulutuksen puolella ovat suorittaneet vähintään 35 opintoviikon laajuiset ohjauksen opinnot joko osana kasvatustieteen maisterin tutkintoa tai erillisinä soveltuvan tutkinnon (yleensä opettajakoulutuksen) jälleisinä opintoina. (Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 1995.) Ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaajalta vaaditaan vähintään 20 opintoviikon laajuiset ohjauksen opinnot (Laki ammatillisista opettajankoulutuslaitoksista 1990). Yläasteen oppilaanohjaajia Suomessa on n. 700, joita koulutetaan Jyväskylän ja Joensuun yliopistoissa (Merimaa & Saavalainen 1992; Ammatikasvatus 51 (1), 1995).

Oppilaanohjauksen tehtävien ja työnjaon määrittelyä vaikeuttaa ohjauksen käsitteen monitahoisuus. Ohjauksen ymmärtäminen eri aikoina eri tavoin näkyy ohjausta koskevien määritelmien lukuisuutena. Ohjausta kuvaavat nimitykset kuten informointi (information giving), neuvojen antaminen (advice), neuvonta (guidance) ja ohjaus (counselling). Usein on kuitenkin vaikea vetää rajoja eri käsitteiden ja tehtäväalueiden välille ja arvioida, missä neuvonta loppuu ja ohjaus alkaa. Erot eivät johdu pelkästään näkemuserosta ja erilaisista ohjausfilosofioista, vaan myös historiallisista muutoksista sen suhteen, miten ohjausala on ymmärretty. (Lairio 1992a, 106; Lairio & Puukari 1999a, 15.) Oppilaanohjaajien käytännön työhön kuuluu oppilaanohjauksen luokkatunnit, henkilökohtainen ohjaus, työharjoittelun organisointi, vanhempainiltoihin osallistuminen, yhteisvalinnan käytännön toteutuksesta huolehtiminen ja monet muut vaihtelevat tehtävät (Lairio 1992b, 23 - 27).

2.2 Ohjauksen käsite

Shertzer ja Stone (1980, 19) määrittelee ohjauksen vuorovaikutusprosessiksi, joka auttaa yksilöä ymmärtämään itseään ja ympäristöään sekä vahvistaa ja selkeyttää käyttäytymisen arvoja ja päämääriä tulevaisuudessa. Cavanagh (1982) määritteli

ohjauksen koulutetun auttajan ja yksilön väliseksi suhteeksi, jossa auttajan ammatitaito ja luoma ilmapiiri auttavat yksilöä suhtautumaan itseensä ja toisiin kasvua tukevalla tavalla (Cavanagh 1982, 1 - 2). Suomalaisissa ohjauksen viimeaikaisissa määritelmässä on korostettu ohjattavan omaa osuutta ja ohjauksen kokonaisvaltaisuutta (Lairio & Puukari 1999a, 17).

Ohjauksen kokonaisvaltaisuus tulisi sisältää mm. seuraavia elementtejä: ensinnäkin ohjauksen tulee olla ohjaajan ja asiakkaan välinen molemminpuolinen luottamuksellinen suhde; toiseksi ohjauksen tulisi luoda opiskelijalle vaihtoehtoja itsearviointiin ja sen tulisi sisältää eriasteisia toimenpiteitä ohjaustilanteissa; kolmanneksi toiminnan kohde ei ole opiskelija vaan se prosessi, jossa opiskelija oppii arvioimaan ja kehittämään omia vahvuusalueitaan suhteessa oman toimintaympäristönsä mahdollisuuksiin; neljänneksi tavoitteena on opiskeluaikaisten ja opiskelun jälkeisten muutostilanteiden itsenäinen kohtaaminen ja hallinta ja viidenneksi ohjaajat voivat työkäytäntöjään arvioidessaan hyödyntää ohjaustilanteitaan työnsä kehittämisessä. (Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmä 1995, 5 - 6.) Ohjauksen ominaispiirteitä kuvatessaan Patterson (1974) kiinnittää erityistä huomiota asiakkaan käyttäytymisen muuttamiseen, haluttuun muutokseen tähtäävien olosuhteiden luomiseen, rajoitusten hyväksymiseen, haastatteluun, kuunteluun, ymmärtämiseen, ohjauksen henkilökohtaiseen suorittamiseen ja luottamuksellisuuteen (Patterson 1974, 13.)

Ohjausta kuvaavat määritelmät korostavat yleensä ohjauksen kolmea näkökulmaa: ensiksikin ohjausta menetelmänä, toiseksi ohjaajan ja ohjattavan välistä vuorovaikutussuhdetta ja kolmanneksi prosessia, johon ohjauksella pyritään vaikuttamaan (Lairio 1988, 23 - 24). Ohjauksen vaikuttavuus riippuu siitä, millaiseksi ohjaajan ja ohjattavan välinen ohjaussuhde muodostuu. Ohjaussuhde taas syntyy prosessissa, joka pitää sisällään aikadimension ja jonka on täytettävä tiettyjä ammatillisen toiminnan ehtoja (esim. ammattieettisiä) ennen kuin sillä on suotuisia vaikutuksia ohjattavaan. (Nummenmaa 1992, 80; Nummenmaa & Ruponen 1994, 43 & 49; Nummenmaa & Yli-Vakkuri 1996.)

Ohjauksen käytännön kannalta on mahdotonta löytää yhtä kattavaa käsitystä siitä, mitä ohjaus on kaikessa moninaisuudessaan. Oleellisiin näkökohtiin keskittyvät määritelmät voivat auttaa hahmottamaan ohjauksen perusolottuvuuksia. Eri määritelmät nousevat aina joidenkin tieteenalojen ja ohjausalan lähehestymistä-

pojen pohjalta, jotka antavat oppilaanohjaajalle mahdollisuuden tarkastella omaa työtään monipuolisesti ja reflektiivisen pohdinnan kautta kehittää omaa työtään. (Lairio & Puukari 1999a, 18.)

Oppilaanohjauksen tiedeperustan keskeiset tieteet ovat kasvatustiede, psykologia, filosofia ja sosiologia, joista oleellisimpia ovat kasvatustiede ja psykologia. Kasvatusfilosofisen tiedon avulla selvitetään ohjauksen tarkoituksia, arvoperustaa, moraalisia ja eettisiä kysymyksiä, ihmiskäsitystä ja monia muita vastaavanlaisia asioita. Kasvatussosiologian avulla on mahdollista ymmärtää, ettei kasvatus ja ohjaus toimi sosiaalisessa tyhjiössä vaan tietyissä yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa yhteyksissään ja että kouluilla, koulukasvatuksella ja ohjauksella on myös oman omassa piirissä ja ulkopuolisten tekijöiden vaikutuksessa muotoutunut historiansa ja kulttuurinsa. (Maljojoki 1989, 18 - 19.)

Ohjauksen taustalla olevat teoriat jakaantuvat kognitiivisiin ja affektiivisiin ohjaussuuntiin ja teorioihin. Kognitiivisia ohjaussuuntia ovat piirre- ja faktoriteoria, järki-tunneteoriat, elektinen teoria, oppimisteorioihin ja ehdollistamiseen perustuva ohjaus sekä käyttäytymis- ja oppimisteorioihin perustuva ohjaus. Affektiivisiä ohjaussuuntia ja -teorioita ovat psykoanalyttinen teoria, yksilöpsykologinen teoria, transaktioanalyysi, asiakeskeinen ohjaus, eksistentialismiin perustuva ohjaus ja hahmoterapia. (Shertzer & Stone 1980, 169 - 225.)

Ohjauksen yhteys eri teorioihin ja ohjaussuuntiin on vaihdellut eri aikoina. Ohjaus on toisaalta voinut saada vaikutteita samanaikaisesti useammista eri lähtökohdista, eikä se ole rakentunut pelkästään yhden suuntauksen pohjalle. (Valde 1993, 7.) Yhteiskunnan muutosten keskellä oppilaanohjaajalle merkityksellisiä tieteenaloja ovat esimerkiksi kasvatusfilosofia, kasvatussosiologia, oppimis- ja kehityspsykologia, ohjaus- ja neuvontapsykologia sekä sosiaalipolitiikka ja erityispedagogiikka. Hyödyllistä on myös tulevaisuuden tutkimuksen sekä organisaatioiden ja yhteisöjen johtamisen ja kehittämisen tietämys, joka auttaa oppilaanohjaajaa hahmottamaan tulevaisuuden ja erilaisten toimintaympäristöjen asettamia ohjaushaasteita. (Lairio 1996, 16.)

Ammatillisen keskustelun muodot jaetaan usein neuvontaan (guidance) ja ohjantaan (counselling) (Lindh 1988, 25; Nummenmaa 1992, 80). Neuvonta merkitsee neuvojen ja ohjeiden antamista sekä myös informaatiopalveluiden tarjoamista. Ohjaaja - ohjattava vuorovaikutuksessa ohjaaja nähdään aktiivisena ja ohjattava

suhteellisen passiivisena. Ohjaajalta vaaditaan myös diagnostisia taitoja ohjattavan ongelmien ratkaisemiseen liittyvissä päätöksentekotilanteissa. (Lairio 1996, 17; Lairio & Puukari 1999a, 16.) Informatiivisesti painottunut neuvonta on lyhykkestoinen ja suppeampitavoitteinen ammatillisen keskustelun muoto kuin ohjanta, joka yleensä on pitkäkestoista ja laaja-alaista elämänvalintojen suunnittelua. Keskustelum muodot eroavat toisistaan muun muassa vuorovaikutuksen suhteen. Kun neuvonnan pääasiallisena tavoitteena on tilanteen arvioiminen, ohjannassa pyritään psyykkisten prosessien käynnistämiseen. (Lindh 1988, 25; Nummenmaa 1992, 80.)

Opinto-ohjaajat, ammatinvalintapsykologit ja työvoimaneuvojat käyttävät ohjannan ja neuvonnan menetelmiä päivittäisessä ammattitoiminnassaan limittäin, joskin ammatinvalintapsykologin työssä korostuu ohjannallinen perspektiivi ja työvoimaneuvojan toiminnassa neuvonta. Opinto-ohjaajien työssä nämä ammatillisen keskustelun muodot vaihtelevat samankin ohajusepisodin aikana huomattavasti. (Korhonen 1998, 19.)

Peavy (1992) konstruktivistisen ohjauksen edustajana korostaa yksilön elämäntalouden taitoja ja mahdollisuuksia. Hän määrittelee ohjauksen laaja-alaiseksi elämänsuunnitteluksi, jonka päämääränä on auttaa asiakasta hänen valtautumisprosessissaan, toisin sanoen prosessissa, joka auttaa häntä elämään aikaisempaa paremmassa tasapainossa ympäristönsä kanssa ja käyttämään omia mahdollisuuksiaan tavoitteellisesti hyväkseen. (Peavy 1992, 29.)

Konstruktivistinen opetussuunnitelma korostaa oppijoiden ja kouluttajien välistä dialogia, jossa keskeinen oppimisen lähde on oppijoiden kokemusvarasto. Kokemuksia jakamalla ja tuottamalla synnytetään uusia merkityksiä, jonka pohjalta opetussuunnitelmaa edelleen rakennetaan ja jonka varassa oppimisprosessi etenee. (Korhonen 1998, 99.)

Ohjauksen eriyttämisen tarpeet ovat erityisesti opetuksellisessa ja uranvalinnan ohjauksessa. Oppilaanohjauksen tulisi kehittää oppilaiden minätuntemusta, koska realistisen minäkäsityksen on todettu vaikuttavan edistävästi opintomotivaatioon, opinnoissa suoriutumiseen ja urakehitykseen. (Maljojoki 1980, 139.)

Käytettiin minkälaisia suunnittelutapoja tahansa, ohjaajien ohjaustavat ovat esimerkkinä opiskelijoille. Ohjauksen merkitys on tärkeä niin oppimisen, itsenäisen ajattelun kuin valintojen ja päätöksen tekemisenkin tukemisessa. Ohjaajan

tulisi rohkaista opiskeijaa tutkimaan omia toimintatapojaan ja oppimisvalmiuksiaan. (Jalava, Lehtinen & Palonen 1997, 15.)

Aktiivinen ohjaus on tärkeää ja se edellyttää opettajalta erityistä kärsivällisyyttä navigoida heterogeenisessä opiskelijaryhmässä. On kyettävä järjestämään toimintaa eri ikäisten, elämäkokemuksiltaan, työ- ja opiskeluhistorialtaan sekä osaamiseltaan eri tasoisten opiskelijoiden ryhmässä. Ohjaajan tulisi pystyä tunnistamaan etenkin ne opiskelijat, jotka tarvitsevat ohjausta, vaikkeivät sitä pyydäkään. (Jalava, Lehtinen & Palonen 1997, 15.)

Ohjaus voi olla ennaltaehkäisevää, korjaavaa, tulkitsevaa tai kehittävä. Se voi koostua erillisistä ohjauskeskusteluista tai tavoitteellisesta toiminnasta koulutuksessa ja työssä. Ohjausmenetelmänä voidaan käyttää tutorointia, mentorointia, sparrausta, valmennusta tai urasuunnittelua. Tutor toimii opiskelijaryhmän oppimisen tukemisessa ja ohjaamisessa kokonaisvaltaisesti opiskelijoiden kohtaamien oppimistilanteiden, -mahdollisuuksien ja -ongelmien pohjalta. Mentor pyrkii nopeuttamaan yksilön urakehitystä käytännön kokemusten pohjalta. Sparraus on lähinnä vapaamuotoista, kokemuspohjaista työtovereiden välistä kokemusten vaihtoa, joilla ei ole tiukkoja tavoitteita. Valmennus on yksilön tai ryhmän tiettyjen suoritusten, taitojen ja tulosten parantamista. Urasuunnittelu puolestaan luo perustaa tavoitteelliselle työuralle kehitystarpeiden määrittelyn ja niiden mukaisen kouutus- ja kehittämismenetelmien valinnan kautta. (Jalava, Lehtinen & Palonen 1997, 15.)

Tutoroinnilla ymmärretään sellaista opetusjärjestelmää, jossa oppijat auttavat toinen toisiaan ja oppivat itse opettamalla. Tutorointi on yksinkertaista järjestää ja sitä tulisi käyttää nykyistä systemaattisemmin. Tutkimus osoittaa, että tutoroinnin ansiosta oppiminen on vaikuttavampaa ja miellyttävämpää sekä se voi merittävästi lisätä tutoreiden oppimista, jotka auttavat opettajia. Tutorointi mahdollistaa traditionaalisen ja progressiivisen koulutuslähestymistavan yhdistämisen eli tekee mahdolliseksi intellektuaalisten rakenteiden ja sosiaalisen kokemuksen yhdistämisen. Lisäksi se antaa tuutoreille mahdollisuuden huolehtia toisista ihmisistä, tarjoaa joustavuutta opettajille (eritasoiset ryhmät) ja helpottaa opettajien työtä. (Goodlad & Hirst 1989, 13.)

Ohjaus voi olla henkilökohtaisen palautteen ja neuvojen antamista tai yhteydenpitoa koulutuksessa opittavien ja työelämään liitettävien asioiden välillä. Se

voi olla kasvaokkain tapahtuvaa tai sitä voidaan toteuttaa erilaisten teknisten apuvälineiden kautta. (Jalava, Lehtinen & Palonen 1997, 15 - 16.)

Opintojen toteutuksessa tarvitaan samalla sekä tilanteenmukaista joustavuutta että pitkäjänteisyyttä. Oppijoita tulisi kannustaa hankkimaan sekä tiettyyn tilanteeseen sopivaa että laajasti hyödynnettävää tietoa. Tietoa on etsittävä monesta erilaisesta paikasta. Vaikka täsmällisesti määritelty henkilökohtainen oppimissuunnitelma voi olla ohjaajan kannalta helpoin, se ei kuitenkaan aina johda parhaisiin oppimistuloksiin. Opiskelija voi päästä nopeasti ennalta määriteltyihin tavoitteisiin, mutta itse oppimisen kannalta olennaiset asiat saattavat jäädä löytämättä, jos esimerkiksi henkilökohtaisen oppimissuunnitelman tavoitteet on asetettu liian matalalle. (Jalava, Lehtinen & Palonen 1997, 16.)

Sama ohjaaja voi olla apuna sekä ammatillisiin että teoreettisiin (opiskelutaidot, oman alan erityine asiantuntijuus) kysymyksiin vastattaessa. Ohjaajia voi myös olla useita, mikä antoisuutensa ohella saattaa olla toimintatapana hajoitava ja kokonaisuutta sirpaloiva. Se voi kasata päävastuun opiskelijalle itselleen oppimisen ohella myös ohjauksen etsimisessä. Henkilökohtainen oppimissuunnitelma voi toimia myös opettajan käsitysten kirkastajana. Jatkuvan muutoksen oloissa voi ongelmaksi koitua se, kuinka ohjata toista oppimaan sellaista, joka on itsellekin epäselvää. Joustavuuden ja itseohjautuvuuden vaatimusten lisääntyessä voi vaikeuksia aiheuttaa myös se, kenen tulisi päättää, mihin opiskelijoita ohjataan. Ymmärtääkö opiskelija minkälaisia tavoitteita opiskelulle kannattaa asettaa, miten tavoitteisiin voidaan päästä ja miten niitä voidaan arvoida? Opiskelijan omat tavoitteet voivat olla ristiriidassa koulutusorganisaation kanssa tai ulottua koulutuksen tarjoamien mahdollisuuksien ulkopuolelle. (Jalava, Lehtinen & Palonen 1997, 16.)

Itseohjautuvuus on opiskelutoiminnan ohjaamisen väline ja päämäärä, joka kytkeytyy oppijaan, tiettyyn tilanteeseen tai toimintaan ja näkyy siinä, miten opiskelija tekee valintojaan ja perustelee niitä. Itseohjautuvan oppijan uskotaan kykenevän vaatimaan ongelmanratkaisuun sekä analysoimaan oppimistarpeita, mahdollisuuksia ja omia rajoituksiaan. Se voi tarkoittaa rohkeuttua valita opiskelun tavoitteet ja menetelmät yleisten näkemysten vastaisestikin. Avainkohtana on taitava valintojen tekeminen. Toisaalla vaanii vaara kiinnostua kaikesta mahdollisesta sekä

tehdä satunnaisia ja hetken mielijohdeesta syntyneitä valintoja. (Jalava, Lehtinen & Palonen 1997, 17.)

Vaikka henkilökohtaisen oppimissuunnitelman rakentamisen tarkoituksena on luoda kullekin opiskelijalle omakohtainen asiantuntijuuden kehittämispolku, tarvitaan joskus myös yhteisille oppimistarpeille ryhmäkohtainen oppimisen suunnitelma. Parhaimmillaan ryhmä maksimoi hyödyn yhteistyöverkostojen ja sileiden työskentelytapojen kehittämiseksi. Pahimmillaan se lukkiuttaa muutamien tai kaikkien ryhmän jäsenten työpanoksen. (Jalava, Lehtinen & Palonen 1997, 18.)

Suunnitelmat, arvioinnit, opiskelupäiväkirjat, työelämän kokemukset sekä opiskelu kuluessa tehdyt tehtävät voidaan koota portfolioiksi, omaa oppimista kuvaavaksi aineistoksi. Tavoitteena on aikaansaada sellaisten dokumenttien kokelma, joka edustaa tarkoituksenmukaisesti opiskelijan osaamista, saavutuksia ja kokemuksia. Aineiston voi laatia esimerkiksi kansion tai salkun muotoon. Saatu materiaali voi toimia oppimista arvoivana viitekehystenä. Portfolion kautta voi tunnistaa kehittämistarpeita ja tarttua erilaisiin oppimismahdollisuuksiin. Jos portfolioon liitetään kertomuksia työ- ja opiskeluhistoriasta, sen kautta voidaan ymmärtää kokemuksista oppimisen merkitys. Portfolion tarkoituksena on kulkea henkilökohtaisen oppimissuunnitelman kanna käsi kädessä opintoja ja asiantuntijuutta suunniteltaessa, toteutettaessa sekä arvoitaessa. Se on siten omin käsin tehty silhuetti, joka tarjoaa perustan opiskelun ja työelämän ymmärtämiselle. Jo pelkästään henkilökohtaisen oppimissuunnitelman eri vaiheiden tallettaminen voi auttaa huomaamaan omassa ajattelussa tapahtuneita muutoksia. Portfoliota - tai siitä valittua osaa - voi käyttää monilla aloilla myös esimerkiksi työpaikkojen haun yhteydessä tai oppilaitoksiin pyrittäessä. (Jalava, Lehtinen & Palonen 1997, 18.)

2.3 Ohjauksen tavoite

Oppilaanohjaus on nuoren kehityksen tukemista ja ohjaamista (Sinisalo 1989, 40). Ydinperheiden asema ja tilanne on heikentynyt, minkä vuoksi nuoret tarvitsevat enemmän perheiden ulkopuolista tukea omille valinnoilleen ja elämänhallintansa kehittämiseksi (Beck, Giddens & Lash 1995, 17 - 30 & 143). Uudistuva koululain-

säädäntö korostaa myös oppilaan kasvun ja kehityksen tukemisen sekä opiskelun ohjaamisen merkitystä. Elinikäinen oppiminen, eri kouluasteiden välisten rajojen väljeneminen, työelämäyhteyksien korostaminen, erilaisten kieli- ja kulttuurivähemmistöihin kuuluvien tarpeista huolehtiminen ja oppilaitosten yhteistyövelvoite ovat esimerkkejä alueista, jotka asettavat haasteita opinto-ohjaajien erityisosaamiselle. (Kouluyhteistyöryhmä 1996, 14 - 15.)

Ohjauksen tehtävänä on ohjata ja auttaa oppilaita kehittymään yksilöinä ja yhteisöittensä jäseninä, ohjata käyttämään yhteiskunnan tarjoamia koulutuspalveluita, ohjata uranvalinnassa, koulutuksen suunnittelussa ja työelämään siirtymisessä, ohjata peruskoulun aikana tapahtuvissa valinnoissa, ohjata vapaa-ajan käytössä, antaa ohjausta ja opetusta opiskelussa sekä ohjata käyttämään koulun tuki- ja oppilashuoltopalveluita. Ohjauksen tulee olla läpi kouluajan jatkuvaa, kouluyhteisössä yhteisesti sovittua, yhteistyössä toteutettavaa toimintaa, johon kaikki koulussa työskentelevät osallistuvat. (Yläasteen opetussuunnitelma 1979, 21 - 22.) Tuunaisen (1989) mukaan nuori joutuu ottamaan yhä suuremman vastuun elämänsuunnittelustaan (Tuunainen 1989, 7). Psykkiseen hyvinvointiin tähtäävässä kasvatuksessa pyritään ennen muuta myönteisten asenteiden luomiseen, jolloin keskeisiä aihepiirejä ovat itsetuntemus, ihmissuhteet, koulunkäynti ja oppiminen sekä mielenterveyden ongelmat (Mielenterveydellinen aines oppilaan ohjauksessa 1976, 6).

Oppilaanohjauksen tehtävänä on myös vaalia lapsen oikeutta elää täydesti ainutkertaista lapsuuttaan ja nuoruuttaan (Kouluhallitus 1979,1). Opinto-ohjaajan työn perusidea on oppilaan saattaminen aikuisuuden portille. Opinto-ohjaajan olisi autettava nuorta avaamaan perspektiivejä tulevaisuuteen siten, että tämä on valmis rohkeasti ja tietoisesti lähtemään koulun jälkeiseen elämään. (Sinisalo 1989, 40.)

Oppilaanohjauksen tavoitteena on auttaa oppilasta saavuttamaan peruskoulun yleiset kasvatus- ja opetustavoitteet opastamalla, ohjaamalla ja auttamalla oppilasta opiskelussa, valinnoissa sekä koulutukseen ja työelämään hakeutumisessa (Yläasteen opetussuunnitelma 1979, 21). Ohjauksen tavoitteiksi Shertzer ja Stone (1980) puolestaan ovat määritelleet mm. käyttäytymisen muuttamisen esimerkiksi ihmissuhteissa, opiskelusuorituksissa ja työssä, hyvän mielenterveyden saavuttamisen ja säilyttämisen, ongelmien ratkaisemisen tai oireiden poistamisen, persoonallisen vaikuttavuuden saavuttamisen ja auttamisen päätöksenteossa (Shertzer & Stone 1980, 82 - 86).

Oppilaanohjauksen päämääränä on hyvinvoipa, aktiivinen, itsenäinen ihminen, joka on kykenevä osallistumaan yhteiskunnan toimintaan ja sen kehittämiseen. Aktiivinen ihminen tuntee sekä opiskelijana, työntekijänä että perheensä ja koko yhteiskunnan jäsenenä vastuuta toimistaan ja yhteisistä asioista, kunnioittaa omaa ja muiden ihmisten työtä, kykenee joustavasti sopeutumaan yhteiskunnan muutokseen ja omaa valmiudet ja halun yhteiskunnan kehittämiseen. Aktiivinen ihminen on valmis myös jatkuvaan koulutukseen. (Kouluhallitus 1979, 1.) Ohjauksen päämääränä on se, että ohjattavista tulee itsensä parhaita ohjaajia eli puhutaan elämäntaitojen ohjauksesta (lifeskills counselling), jolla tarkoitetaan ohjattavan ongelmien käistteellistämistä ja keskustelemista elämänhallinnan vahvuuksina ja heikkouksina. (Nelson-Jones 1996, 7.)

Ohjaus on sisällöltään ohjausta koulutyöhön, työelämään ja vapaa-aikaan. Kaikkeen ohjaukseen kuuluu oppilaan kognitiivisen, affektiivisen ja toiminnallisen puolen huomioonottaminen. Tavoitteena on, että jokainen oppilas selvitytyisi mahdollisimman hyvin koulun tiedollisista ja taidollisista tavoitteista. Tavoitteena on myös mahdollisimman realistisen ja konkreettisen käsityksen antaminen elinkeinoelämästä ja työmarkkinoista, jotta oppilaat peruskoulun päättyessä ovat kypsiä tekemään keskiasteen koulutusta koskevia ratkaisujaan. Jatko-opintomahdollisuudet ja koulutusjärjestelmän rakenne selkeytetään oppilaille ennen peruskoulun päättymistä. Konkreettinen lähitavoite on kunkin oppilaan sijoittuminen mahdollisimman hyvin omia suunnitelmia ja yhteiskunnan todellisuutta vastaavalle jatkokoulutusralle. Lisäksi ohjauksen tavoitteena on tukea ja toteuttaa koulun eettistä ja sosiaalista tehtävää, joka liittyy toisaalta yksilön itsensä kasvamiseen tasapainoiseksi persoonallisuudeksi, toisaalta hänen sosiaalistumiseensa yhteisön aktiiviseksi jäseneksi. (Kouluhallitus 1979, 1.)

2.4 Ammatillisen suuntautumisen ohjaus - uranvalinnanohjaus

Edellisten sukupolvien nuoruudessa vallinneessa rinnakkaiskoulujärjestelmässä vanhemmat joutuivat tekemään lasten tulevaisuuden kannalta ratkaisevan koulutusuravalinnan varsin aikaisessa vaiheessa silloin, kun lapsen oli valittava oppikoulu

tai kansakoulu. Kaikille annettavan perusopetuksen piteneminen ja yhtenäistyminen on siirtänyt ensimmäisen ratkaisevan koulutusreitivalinnan huomattavasti myöhäisemmäksi. (Kauppila 1996, 100.)

Ihmisellä on minäidentiteetti eli käsitys omista ominaisuuksistaan ja asemasta yhteiskunnassa. Henkilön paikka yhteiskunnassa ei ole enää ennalta määrätty ja pysyvä, joten ihminen joutuu itse rakentamaan identiteettinsä ja pystyy myös muuttamaan sitä tarvittaessa. (Honkonen 1993.) Identiteetin muodostuksen perusedellytykset ovat muuttuneet oleellisesti. Yksilöityminen edellyttää perheen, vertaisryhmän ja vapaa-ajan sekä työnteon ja koulutuksen merkityksen uudelleen arviointia. (Aittola 1992.)

Nuoruus on yksilöitynyt ja myös yhteiskunnallistunut, mikä johtaa siihen, että nuori ei enää katsokaan maailmaa koulusta käsin, vaan koulua ja koulutusta maailmasta käsin (Antikainen & Houtsonen 1994; Hoikkala 1993).

Ohjauksen eriyttämisen tarpeet ovat erityisesti opetuksellisessa ja uranvalinnan ohjauksessa. Oppilaanohjauksen tulisi kehittää oppilaiden minätuntemusta, koska realistisen minäkäsityksen on todettu vaikuttavan edistävästi opintomotivaatioon, opinnoissa suoriutumiseen ja urakehitykseen. (Maljojoki 1980, 139.)

Super (1970) määritteli ammatinvalinnanohjauksen prosessiksi, joka auttaa yksilöä muodostamaan integroidun ja adekvaatin käsityksen itsestään ja roolistaan työelämässä sekä auttaa arvioimaan tätä käsitystä reaalisessa todellisuudessa ja toimimaan se lähtökohtana työelämässä omaksi tyydytyksekseen ja yhteiskunnan hyväksi. Gladding (1996) näkee uranvalinnanohjauksen nopeasti kehittyvänä ohjauksen alueena, johon ovat vaikuttaneet työelämän muutosten rinnalla lisääntyvä informaatio ja kasvava kiinnostus koko elämänkaaren kattavaan urakehitykseen (Gladding 1996, 561).

Critesin (1981) mukaan ammatinvalinnanohjauksen pääsuuntauksia ovat piirrefaktori-, asiakaskeskeinen, psykodynaaminen, kehityksellinen ja behavioristinen suuntaus (Crites 1981, 170 - 171). Osipow (1983) puolestaan jakaa ammatinvalinnanohjauksen taustateoriat seuraavasti: piirre-faktoriteoria, kehityksellinen suuntaus, rakenteellinen suuntaus ja ammatillisen kehityksen sosiologinen suuntaus (Osipow 1983, 11 - 14). Valde (1993) pitää ammatinvalinnan- ja uranvalinnanohjauksen ohjauksen eriytyneenä muotona (Valde 1993, 7). Uranvalinnanohjauksen

tavoitteena on auttaa nuorta omaksumaan taitoja ja kvalifikaatioita, joita tarvitaan jatkuvasti muuttuvassa työelämässä selviytymiseen (Krumboltz 1996, 61).

AmmatINVALINNAOHJAUksen kehittämisyhmä (1989) on määritellyt ohjauksen keskeiseksi kohteeksi yksilön ammatillisen kehittymisen, joka edellyttää yksilön psyykkisten voimavarojen ja kehitysmahdollisuuksien kartoittamista, kartuttamista ja hyödyntämistä. Toinen tärkeä alue on uranvalinnan yhteiskunnallisten sidosten tiedollinen hallinta. AmmatINVALINNAOHJAUS on siten ihmisen, työn ja koulutuksen keskinäisten suhteiden ja merkityksen ymmärtämiseen perustuvaa auttamistyötä. (Työvoimaministeriö 1989.)

Ammatillisen keskustelun muodot jaetaan usein neuvontaan (guidance) ja ohjantaan (counselling) (Lindh 1988, 25; Nummenmaa 1992, 80). Neuvonta merkitsee neuvojen ja ohjeiden antamista sekä myös informaatiopalveluiden tarjoamista. Ohjaaja - ohjattava vuorovaikutuksessa ohjaaja nähdään aktiivisena ja ohjattava suhteellisen passiivisena. Ohjaajalta vaaditaan myös diagnostisia taitoja ohjattavan ongelmien ratkaisemiseen liittyvissä päätöksentekotilanteissa. (Lairio 1996, 17; Lairio & Puukari 1999a, 16.) Informatiivisesti painottunut neuvonta on lyhytkestoinen ja suppeampitavoitteinen ammatillisen keskustelun muoto kuin ohjanta, joka yleensä on pitkäkestoista ja laaja-alaista elämänvalintojen suunnittelua. Keskustelum muodot eroavat toisistaan muun muassa vuorovaikutuksen suhteen. Kun neuvonnan pääasiallisena tavoitteena on tilanteen arvioiminen, ohjannassa pyritään psyykkisten prosessien käynnistämiseen. (Lindh 1988, 25; Nummenmaa 1992, 80.)

Ruohotie (1998) pohdiskelee urakehitystä muuttuvassa työelämässä. Ura on läpi elämän jatkuva ammatillisen kasvun prosessi. Ura on yhä enemmän yksilön osaamisen kasvua, jossa hänen asiantuntemuksensa ja taitonsa lisääntyvät. Yrityksen tehtävä on tarjota tälle työntekijän kukoistamiselle väylä ja puitteet. Hyvä elämänura ei enää tarkoita uskollisuutta yhdelle työnantajalle. Parhaimmillaan moderni urakehitys tarkoittaa tilannetta, jossa työntekijän ei enää tarvitse keskittyä pelkästään turvaamaan omaa asemaansa yrityksessä. (Ruohotie 1998, 93.)

Ura sijoittuu jonnekin yksilön ja hänen työympäristönsä välimaastoon. Työkokemuksen myötä yksilöllä on tilaisuus tehdä valintoja, joiden kautta hän alkaa tiedostaa, mikä on hänelle tärkeää ja mitä hän haluaa. Hänelle muodostuu vähän kerrassaan kuva omista kyvyistä, motiiveista ja arvoista Tämä jäsentynyt kuva, ura-ankkuri, alkaa toimia ohjaussysteeminä uraan liittyvissä ratkaisuissa. (Ruohotie

1998, 94.) Ura-ankkuri on pysyväisluontoinen, mutta ei muuttumaton. Ura-ankkurin tiedostaminen ja sen ottaminen huomioon uraratkaisuissa muodostaa perustan ammatilliselle kasvulla ja urakehitykselle. (Ruohotie 1998, 95.)

Perinteisissä urakehitysmalleissa on lähdetty olettamuksesta, että kun yksilön ikä, virka tai toimi, persoonallisuuden piirteet, arvot ja oppimisen tyylit ovat tiedossa, voidaan ennustaa varsin tarkasti uraan liittyvät ongelmakohdat ja määrittellä kehittämisalueet. Nykyään ikä ja sama yrityksessä eivät enää riitä urakehityksen ennustajiksi. Sen sijaan työuran kannalta ratkaisevaa saattaa olla se, kuinka hyvin työntekijä itse tunnistaa omat persoonallisuuden piirteensä, arvonsa, oppimiseensa liittyvät asenteet ja käytänteet. Sosiaaliset taidot ja kyky toimia koostumukseltaan vaihtelevissa työryhmissä tai erilaisissa työympäristöissä voivat lisätä merkittävästi hänen kysyntäänsä työmarkkinoilla. (Ruohotie 1998, 95.)

Työsuhteiden pituudet ovat lyhentyneet eri puolilla maailmaa. Yritykset myös pienenevät kooltaan ja ruokkivat sitä kautta joustavia uria. Isoja yrityksiä hajautetaan ja sitä kautta syntyy lähes huomaamatta joustavia uria. Luonnollisesti yksilöt tulkitsevat muuttuvien yritysten ja vapaiden urien todellisuuden kukin omalla tavallaan. Jos yksilön urakehityksen alkulähteitä ovat itsenäisyyden kasvu ja jännitys, hän menestyy nopeiden muutosten maailmassa. Jos sen sijaan yksilön ura-odotuksiin liittyvät turvallisuus ja tasapaino, nopeasti ja jatkuvasti muuntuva todellisuus saattaa vaikuttaa haitallisesti hänen yleiseen hyvinvointiinsa. (Ruohotie 1998, 96.)

Ura nähdään kokemusten kautta saadun tiedon varastona tai kertymänä. Usean käsityksen mukaan ura on osaamisen kasvua, jossa taidot ja asiantuntemus lisääntyvät ja vuorovaikutusverkosto kehittyy. Osaaminen on kumuloituvaa, mutta kasvuprosessin edetessä jo omaksutut tiedot ja taidot voivat muuttua ja jäsentyä uudelleen. (Ruohotie 1998, 104.)

Nopeasti muuttuvassa työelämässä tarvitsemme oppimistekniikan, joka on saatavilla juuri silloin, kun liike-elämän tehtävät sitä vaativat. Tällainen tekniikka on mm. mentorointi. Se sopii erittäin hyvin nopeasti reagoitavaksi, reaaliaikaiseksi oppimisen muodoksi. Mentorointi on kiinteä ja kehittävä vuorovaikutussuhde kokeneen seniorikollegan, mentorin, ja vähemmän kokeneen juniorikollegan, suojatti, välillä. Ko. vuorovaikutuksessa kokenempi antaa tukea, ohjausta ja palautetta suojatin urasuunnitelmista ja henkilökohtaisesta kehittymisestä. Mentorit kuvataan

yleensä henkilöiksi, jotka sitoutuvat tukemaan ja auttamaan suojattiansa ammatilista ja / tai persoonallista kehittymistä sekä lisäämään näiden liikkuvuutta entistä vaativampiin tehtäviin. Monet yritykset ovat tietoisesti luoneet mentori-suojattipareja osaksi nuorten johtajien ja erikoisammattilaisten urasuunnittelua ja -kehitystä. (Ruohotie 1998, 118.)

Ohjaus on kiinteässä yhteydessä ohjattavan ikään liittyviin tekijöihin. Tavallisimmin nuoruudella tarkoitetaan aikaa, jolloin kasvetaan, kehitytään ja kypsytään aikuisuuteen. (Valde 1993, 19.) Levinsoinin mukaan siirtymävaihe aikuisuuteen on pitkä, 17 -vuotiaasta 33 -vuotiaaksi. Aikuistumisaikaan liittyy kypsyminen ja kehittyminen monipuolisesti tulevaisuutta varten sekä tärkeiden päätösten tekeminen. (Levinson 1979 & 1986, 7 - 10.) Allardtin ja Uusitalon (1984) mukaan nuoruus on valmistautumista koulutuksen kautta tulevaisuuteen. Tällöin valitaan myöhemmän elämän kannalta merkittäviä asioita kuten esimerkiksi ammatti, elämäntapa, harrastukset, ihmissuhteet, arvot ja asenteet. Tämä tapahtuu myös kokeilemisen ja etenemisen myötä. (Allardt & Uusitalo 1984, 10 - 15.)

Nuoruuteen kuuluu Oerterin (1986, 233 - 269) mukaan useita kehitystehtäviä, jotka liittyvät yksilön elämäntilanteisiin, yhteisön odotuksiin, ratkaistaviin ongelmiin ja kehityksellisiin tekijöihin. Kehitystehtävät voivat liittyä kokonaiseen ikäkausiin (lapsuus, nuoruus, aikuisuus, vanhuus), henkilökohtaisiin ratkaisuihin (koulutuksen ja ammatin valinta, avioituminen, muuttaminen) ja sopeutumiseen historiallisiin tekijöihin (yhteiskunnan rakennemuutos, sota) tai satunnaisiin tapahtumiin (vakava sairaus, onnettomuus).

Yksilön normaaliin kehitykseen liittyy tärkeänä osana maailmankuvan muodostuminen. Persoonallisuuden muodostumiseen kuuluu maailmankuvan jäsentyminen. Maailmankuvan dimensiot ovat tiedollinen, kulttuurillinen, sosiaalinen, toiminnallinen ja elämyksellinen, jolla tarkoitetaan vakaumusten ja käsitysten kokonaisuutta fyysisestä ja sosiaalisesta maailmasta sekä yksilön oman aseman suhteuttamista niihin. Keskeisiä ovat mm. käsitykset yhteiskuntaan liittyvistä asioista ja moraalista. (Helve 1987, 22.)

Minäkäsityksen muodostumista voidaan Korpisen (1990) mukaan kuvata prosessin avulla. Tällaisia prosesseja ovat valinta, sisäistäminen, motivoituminen, itsearviointi ja vertailu. Valinnan ja sisäistämisen kautta yksilö tulkitsee informaatiota ja kokemuksia sekä sisäistää erilaisia arvoja, ihanteita, tavoitteita ja odotuksia

ympäristöstä. Informaatio integroituu osaksi ihanneminää ja rakentuu aikaisemman minäkäsityksen pohjalle. Motivoitumisessa mm. ihanneminän arvot, ihanteet ja tavoitteet määräävät toiminnan sisällön, johon yksilö tähtää. Itsearviointi ja vertailu merkitsevät yksilön jatkuvaa arviointia omasta todelliseksi kokemastaan minästä. Arvioinnin ja vertailun tuloksena muodostuu itsearvostus, joka on tärkein minäkäsityksen alue. Minäkäsityksen syntymisen prosessiin sisältyy itsearvostuksen kehittyminen, itsetuntemuksen lisääntyminen ja itseluottamuksen vahvistuminen. Minäkäsityksen muodostuminen on yhteydessä sosiaaliseen vuorovaikutukseen palautteen kautta. (Korpinen 1990, 13 - 18)

Nuoren omien kiinnostusten, mielikuvien ja hänen sosiaalisen ympäristönsä vaikutus valintaratkaisuun on huomattavan suuri. Nuorten tiedot koulutusvaihtoehtojen sisällöistä ja eri valintojen seurauksista ovat useinkin melko puutteellisia ja jopa virheellisiä. Onnistuneeseen valintaratkaisuun päätyminen edellyttää pitkäaikaista kontaktia nuoren ja häntä ohjaavan henkilön välillä. Myös vuorovaikutuksen lisääminen koulun ja työelämän välillä sen eri toimintamuodoissaan on tärkeää. (Välijärvi 1984, 141 - 142.) Tärkeää on opettaa oppilaat vastuullisemmiksi, oma-toimisemmiksi ja pitkäjänteisiksi esim. projektityöskentelyn avulla. Erityisesti tulee suosia menetelmiä, joiden avulla oppilaiden käsitys yhteiskunnasta, elinkeinoelämästä ja ammatillisesta kehityksestä saadaan mahdollisimman konkreettiseksi. (Kouluhallitus 1979, 4.)

TET-jaksot 1981 - 1982 (1982) selvityksen mukaan oppilaat saivat tutustumisjaksojen aikana sellaista tietoa, jota oppilaanohjauksen tunneilla on käsitelty jo seitsemänneltä luokalta alkaen, mutta jota on oppilaille vaikea omakohtaisesti välittää koulussa. Oppilas on voinut harjoittelujakson aikana tutustua aikuisiin työntekijöihin ja verrata heitä itseensä. Tämä on auttanut oppilaiden minäkuvan selkiyttämässä. Kun oppilas on voinut kokea työn ja työolosuhteet oikeassa ympäristössä, on näitä kokemuksia voitu käyttää apuna ohjauskeskustelussa. Oppilaanohjaukselle tutustumisjaksoista oli edelleen hyötyä siksi, että työnantajat tulivat tietoisiksi opinto-ohjaajan merkityksestä kolussa toimivana yhdyshenkilönä. Koulu ja työelämä lähentyivät toisiaan. (TET-jaksot 1981 - 1982, 1982, 15.)

Työnantajat olivat yleensä saaneet myönteisiä kokemuksia tutustumisjaksoista ja he halusivat olla jatkossakin mukana järjestämässä koululaisille työelämään tutustumista. Nuoret olivat yleensä kiinnostuneita ja innostuneita sekä tottuivat

säännöllisyyteen hyvin. Opinto-ohjaajien yhteydenpitoon oltiin tyytyväisiä. Yleisesti ottaen työnantajat ovat tyytyväisiä tutustumisjaksojen järjestämiseen ja haluavat olla mukana kehittämässä koulun ja työelämän yhteistyötä. (TET-jaksot 1981 - 1982, 1982, 11.) Tutustumisjakson onnistuminen lähes kaikkien oppilaiden kohdalla sai työnantajat kirjoittamaan kiitettäviä lausuntoja. (TET-jaksot 1981 - 1982, 1982, 15.)

Yrityksessä tieto syntyy yksilöiden yhteistyön tuloksena (Ruohotie 1998, 28). Tietoa luovassa yrityksessä yksilöiden arvo määräytyy heidän tiedontuottamiskykynsä perusteella, ei hierarkkisen aseman mukaan (Ruohotie 1998, 28 - 29). Tuotantoon osallistuvat ns. etulinjan työntekijät saavat kentältä tekniikkaan, tuotteisiin ja markkinoihin liittyvää informaatiota. He tuntevat käytännön, mutta eivät useinkaan osaa ilmaista ideoitaan ja muuntaa informaatiota käyttökelpoiseksi tiedoksi. Tästä syystä ihmisiä tulee opettaa pohtimaan myös itsestäänselvinä pitämäänsä asioita. (Ruohotie 1998, 29.)

Reflektointi, oman toiminnan arviointi, on tietoa tuottavalle yritykselle ominainen piirre ja erityisen tärkeää silloin, kun vanhat menetelmät eivät enää tunnu toimivan. Yrityksessä johdon ideat eivät pelkästään riitä, vaan työntekijöille tulee antaa mahdollisuus asettaa omat tavoitteensa visioiden toteuttamiseksi. Tiedon luomisen prosessissa vahvoilla ovat yksilöt ja yritykset, joilla on terve minäkäsitys ja selkeä käsitys omista mahdollisuuksista ja rajoitteista. Vain ihminen, jolla on vahva käsitys itsestä oppijana, työntekijänä ja ihmisenä, ryhtyy kriittisesti kyseenalaistamaan omia oletuksiaan. Uuden tiedon luominen onnistuu parhaiten kulttuurissa, jossa kyseenalaistaminen on normi. (Ruohotie 1998, 29.)

Peavyn (1999) näkemyksen mukaan monissa yhteiskunnissa tapahtuva perinteiden murtuminen ja globaalin talouden muutokset vaikuttavat yksittäisten ihmisten elämään niin, että yksilö on paljon entistä enemmän omillaan oleva projekti. Myös epävarmuus, sattumanvaraisuus ja ennustamattomuus saattavat koko elinikäisen uran tai lineaarisen ammatillisen kehityksen käsitteen kyseenalaiseksi. Ohjaajat eivät enää voi tuottaa asiakkailleen selkeästi etenevää pitkän tähtäyksen urasuunnitelmaa, jossa ihminen etenee koulutusasteelta toiselle ja jossa tuloksena lopulta on selvästi ennustettava ja pysyvä työllistyminen. Lukuisat teollisena aikana laaditut ammatillisen kehityksen teoriat ovat nyt käyneet hyödyttömiksi. Ohjaajat tarvitsevat uusia ideoita ohjaamaan työtään, jotta he voisivat auttaa ihmisiä, joiden

elämä on epävarmempaa ja sattumanvaraisempaa, ja jotka kohtaavat jatkuvia muutoksia sosiaalisessa elämässään. Ohjausteorioiden ja -käsitusten tulisi jatkossa korostaa pikemminkin elämän kuin uran tai ammatinvalinnan suunnittelua. Tämä tarkoittaa ohjausmalleja, joiden keskeisenä käsitteenä on dynaaminen sosiaalisen elämän muutos ja henkilökohtaisesti merkityksellisten projektien konstruointi, joiden avulla ihmiset ponnistelisivat eroon syrjäytyneisyydestä ja muodostaisivat joustavia, mutta vakaita identiteettejä postmodernissa sosiaalisessa elämässä. (Peavy 1999, 66.)

Peruskoulun päättävän oppilaan valintatilanne Eskelisen mukaan ei ole tulosta itsenäisestä, rationaalisesta harkinnasta, vaan pikemminkin omien mahdollisuuksien havaitsemisesta ja täysin mahdottomien vaihtoehtojen pois sulkemisesta (Eskelinen 1993).

Toiminnan suuntaajana nuorten mielestä opettajan kannustavilla kommenteilla on suuri merkitys. Jopa vähäiset rohkaisun sanat muistetaan tarkkaan. Näin ollen opettajien rooli nuoren opiskeluidentiteetin ja koulutusuran muotoutumisessa voi olla ratkaiseva. (Käyhkö & Tuupanen 1996, 152.)

Kosonen (1986) tutki nuorten valmiuksia uranvalintoihin lukion päättyessä ja tuli siihen tulokseen, että 35 % abiturienteista koki selvästi tarvitsevansa lisätietoja ammateista ja työelämästä. Oppilaanohjauksen luokkatunnit olivat melko merkityksettömiä tehokkaassa työelämään ja ammatteihin tutustumisessa. Itse tekeminen, työn näkeminen ja siitä keskusteleminen työssä toimivien ja sitä tuntevien kanssa olivat nuorten kannalta hyviä työhönperehtymiskeinoja. Tärkeitä olivat välittömät elämykset ja kohtaamiset, työkokemukset, tutustumiskäynnit, vierailijat ja henkilökohtainen ohjaus. (Kosonen 1986.)

Jalkanen (1988) tuli siihen tulokseen, että lukio opasti oppilaita heikosti joustavaan uranvalintaan. Monikaan oppilas ei saavuta valmiutta muuhun kuin tekniseen päätöksentekoon. Sisällöllinen kiinnostus jää ulkopuolisten virikkeiden varaan. Tilannetta korjaisi ammattien sisältöä koskevan tietämyksen tehostettu välittäminen lukiolaisille. (Jalkanen 1988, 71.)

Valden tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lukion oppilaanohjausta uranvalinnan ja työelämään orientoitumisen osalta sekä näihin yhteydessä olevia tekijöitä lukiolaisten arvioimana. Ohjaussisältöihin ja tunteihin liittyvät päätulokset oppilaiden arvioinneista osoittivat keskeisimmiksi ne sisällöt, jotka tukivat uranva-

lintaa ja lisäsivät työelämätietoutta. Osa oppilaista koki muutamat sisältöalueet melko tarpeettomiksi. Noin puolet oppilaista arvioi tunnit hyödyllisiksi ja kolmenes katsoi oppineensa tunneilla tärkeitä asioita. Opinto-ohjaajan pitämät tunnit arvioitiin luokanvalvojan tunteja myönteisemmin. Tytöt asennoituivat sisältöihin ja tunteihin positiivisemmin kuin pojat. (Valde 1993, 151 - 153.)

Lukion yleinen työelämäorientaatio ei ollut kovin vaikuttavaa. Oppilaanohjausta lukuunottamatta työelämän sioihin perehtyminen li vähäistä lukiossa. Hieman yli 80 % lukiolaisista lisäisi näiden asioiden käsittelyä ja noin 70 % katsoi lukiolaisten työelämän tuntemuksen liian vähäiseksi. Tulevalle työlleen nuoret asettivat vaativia tavoitteita. Tärkeimmät näistä olivat työn kiinnostavuus, varmuus, vaihtelevuus, kehittyminen, palkka, luovuus, etenemismahdollisuudet ja itsenäisyys. (Valde 1993, 152.)

Suurimmaksi henkilökohtaisen ohjauksen tarve koettiin uranvalintaan, yliopisto-opiskeluun, työelämätietouteen ja lukion valintoihin liittyvissä asioissa. Vajaa puolet lukiolaisista oli tyytyväisiä saamaansa ohjaukseen. (Valde 1993, 152.) Lukiolaiset asennoituivat tulevaisuuteen melko luottavaisesti. Noin viidennes koki siihen liittyvien asioiden pohtimisen ahdistavaksi. Noin neljännes nuorista jättäisi suunnittelun ylioppilaskirjoitusten jälkeiseen aikaan, piti suunnittelua turhana eikä ollut paljonkaan ajatellut suunnitelmiaan. (Valde 1993, 153.)

Kokonaisuutena tulokset osoittivat koulutuksen, työn ja yhteiskuntaan liittyvien tekijöiden olevan yhteydessä nuorten suunnitelmiin ja suuntautumiseen lukionjälkeisissä ratkaisuisissa. Tulosten perusteella voitiin tehdä joitakin päätelmiä lukion oppilaanohjauksen ja lukio-opiskelun kehittämiseksi nykyistä enemmän nuorten ratkaisuja tukevaksi. Näitä olivat mm. oppilaanohjauksen luokkatuntien kehittäminen sisältöjen ja toteutusten osalta, lukion ja työelämän yhteyksien merkittävä lisääminen, henkilökohtaisen ja pienryhmäohjauksen kattavuuden parantaminen ja keskustelujen lisääminen lukion jälkeisestä ajasta sekä yleensä huomion kiinnittäminen nuorten itseluottamusta kannustaviin tekijöihin. (Valde 1993, 153.)

2.5 Oppilaanohjauksen arviointi ja kehittäminen

Oppilaanohjauksen kohdealueiksi määritellään eri oppilaitosmuodoissa opiskelun ohjaus, kasvun ja kehityksen tukeminen ja ammatillisen suuntautumisen ohjaaminen. Tavoitteissa korostuvat aiempaa enemmän ohjauksen ennaltaehkäisevät tukipalvelut ja seurantatehtävät. (Vuorinen 1996, 23 - 24.)

Oppilaitokset voivat suunnitella omat painoalueet ja toimintamuodot ohjauksen organisoimiseksi. Oppilaitoksen ohjaussuunnitelma painopistealueineen olisi myös vuosittain tarkistettava. Ohjauksen uudelleenmäärittelyssä on suuri houkutus lähteä siitä, miten uudessa järjestelmässä voidaan säilyttää entiset vakiintuneet työmuodot ja vahvistaa niitä. Kuitenkaan riittävä ja toimiva muutos ei ole mahdollista vain ohjaushenkilötön omista työmuodoista ja omista resursseista käsin lähtevällä tarkastelulla. (Vuorinen 1996, 25.)

Verkostotyö oppilaitoksen sisällä ja ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa on jäsenetty ohjauksen tavoitteissa seuraavina tehtäväkokonaisuuksina: opiskelun ohjaus (yksilöllinen ohjaus ja neuvonta, oppimisen tukeminen, koulun valinnaisuuden ja omaleimaisuuden edistäminen), kasvun ja kehityksen tukeminen (henkilökohtaisissa asioissa tukeminen, yhteistoiminta eri tahojen kuten esimerkiksi oppilashuoltoryhmän, sosiaalitoimen ja terveydenhuollon edustajien kanssa) ja ammatillinen suuntautuminen (yksilöllisten ammatinvalintavalmiuksien kehittäminen, jatko-opintoihin ohjaus, työelämän tuntemuksen lisääminen, yhteistoiminta elinkeinoelämän ja työhallinnon kanssa). (Vuorinen 1996, 25 - 26.)

Avautuvat koulutusrakenteet ja uudet opetussuunnitelmat korostavat kaikki opetuksen ja oppilaanohjauksen tehtävien ja työnjaon uudelleenmäärittelyä. Oppilaitosten toiminnan tavoitteena korostuvat itseohjautuvuus ja opiskelijan vastuullisuus. Esimerkiksi valinnaisuus, vuosiluokkiin sitomaton opetus ja luokattomuus peruskoulussa, lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa edellyttävät toimivaa ja voimavaroiltaan riittävää oppilaanohjausta. Toisen asteen koulutuksessa oppilaitosten yhteistyö, uudet tutkintojen muodostamisen mahdollisuudet, oppisopimuskoulutus ja aikuisten ammattitutkinnot ovat toisaalta ko.oppilaitosten erityisky-symyksiä, mutta he heijastuvat peruskoulun ja lukion ohjauksen tavoiteasetteluun. (Vuorinen 1996, 37.)

Kysymyksiä herättävät myös henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat, työssä oppiminen (TET), koulutuksellisen ja ammatillisen suuntautumisen ohjaaminen, arviointi ja verkostotyö oppilashuollossa. Kansainvälistyminen on osa jokaisen oppilaitoksen todellisuutta maahanmuuttajien ja vaihto-ohjelmien kautta. Kansainvälistyminen on ymmärrettävissä myös ajattelutapana ja toimintana avautuvissa tietoverkoissa. Avautuvissa rakenteissa koulutuksen suunnittelun lähtökohtana on ollut laaja-alaisten ammatillisten toimintavalmiuksien ja ammatillisen asiantuntijuuden tavoite. Uusiin tutkintoihin liittyvät opintojen edetessä tehtävät jatkuvat valinnat lisäävät ohjauksen tarvetta ja työmäärää huomattavasti muun oppilashuollollisen verkostotyön lisäksi. Ohjauksen uudelleenmäärittelyssä ei ole kysymys uuden ohjausjärjestelmän luomisesta uuteen koulutusjärjestelmään. Ohjauksen näkeminen pelkkänä työvälineenä tai opinto-ohjaajan toimintana on ohut tulkinta. Yleisissä opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan, että jokainen opettaja on ohjaaja. Toisaalta sanotaan, että päävastuu opinto-ohjauksesta on opinto-ohjaajalla. (Vuorinen 1996, 38.)

Vuortama-Räsänen (1984) on tutkinut ammatillisten oppilaitosten oppilaanohjauksen toimivuutta. Tulosten mukaan henkilökohtaisen ohjauksen toimivuuden hyväksi kokemiseen vaikuttavat yhtenä oleellisena tekijänä tyytyväisyys käytössä oleviin aikaresursseihin. Keskeisimmät henkilökohtaisesta ohjauksesta edellyttäneet ongelmaryhmät olivat oppimisvaikeudet ja niiden syiden selvittely, poissaolot ja myöhästymiset sekä oppilashuoltopalvelut. Koulun sisäiseen ja ulkoiseen yhteistyöhön osallistumisen runsaus lisää yleisesti henkilökohtaisen ohjauksen toimivaksi kokemista sekä selkiinnyttää käsitystä sen toiminnasta. Vastaavasti koulun ulkopuolisten yhteistyökumppaneiden kuten peruskoulun opettajien, muiden oppilaitosten opettajien, ammatinvalinnanohjaajien, työmarkkinajärjestöjen edustajien sekä työelämän edustajien yhteistyöllä voidaan edistää tyytyväisyyttä henkilökohtaista ohjauksesta kohtaan. (Vuortama-Räsänen 1984, III.)

Oppilaitoksen ylläpitäjä on vastuussa siitä, että ohjaustoiminta on opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista. Oppilaitoksen ohjaussuunnitelmassa tulee määritellä, mitä ohjaus merkitsee jokaisen opettajan työssä. Opettamisessa siirrytään oppimisympäristön suunnitteluun ja oppimisen ohjaamiseen. Samalla se merkitsee myös oppilaiden kanssa käytävää keskustelua siitä, mitä itseohjautuvuus ja

vastuullisuus heille merkitsevät tavoitteina. Lisäksi on kysyttävä, missä määrin todellinen opiskelijalähtöisyys on mahdollista. (Vuorinen 1996 39 - 40.)

Opinto-ohjaajien tehtäväkentän laajentuminen ja uudet haasteet edellyttävät heiltä oman työnsä kriittistä arviointia: työn teoreettisten ja eettisten perusteiden ja niille rakentuvien työkäytänteiden tarkastelua. Erityisen tärkeä on määritellä oppilaitoksen ohjaustyön ydintehtävät, jotta voidaan ehkäistä työn pirstaloituminen ja turvat ohjauksen korkea laatu. Uudistusten ja muutosten tulisi nousta ammattikunnan sisältä. Opinto-ohjaajien tulisi olla valmiita perehtymään oman persoonallisuutensa kasvaan problematiikkaan, jotta he voivat paremmin tukea myös ohjattavia muutoksen maailmassa. (Lairio, Puukari & Varis 1999, 41.) Opinto-ohjaajat kokivat suurimpina ongelminaan sen, että heillä oli liian vähän aikaa henkilökohtaiseen ohjaukseen. Toisena keskeisenä ongelmana tuli esille ohjaustyön hajanaisuus ja laajuus. (Lairio, Puukari, Peltosalmi 1999a, 61.)

Oppilaanohjaajan työssä välineinä ovat mm. oma ajattelu, oma persoonallisuus, oma tiedonkäistys, oma ohjausajattelu ja käyttöteoriat, opetussuunnitelmat, henkilökohtainen, pienryhmä- ja luokkaohjaus ja niissä tapahtuva ohjauskeskustelu ohjausmateriaaleineen sekä tiedottaminen ja konsultaatio. (Nykänen & Vuorinen 1990, 25.) Oppilaanohjaajan kannalta on tärkeää oman työn jäsentäminen suhteessa itseensä ja koko työyhteisöön (Nykänen & Vuorinen 1990, 32). Oppilaanohjaajien ja ammatinvalintapsykologien on mietittävä, mikä osa oppilaiden hakukäyttäytymisessä on ikävaiheeseen kuuluvaa ja ohimenevää, mikä osa jo enemmän heidän omaansa, yksilöllisempää ja pysyvämpää. (Petterson & Lahti 1990, 39.)

Kolbin mukaan sellaisten opiskeijain, joiden tiedonprosessoinnin tyypillisenä piirteenä oli konkreetti kokeminen, oppimistulosta parantavat mm. opettajien toiminta myönteisinä oppimisen edistäjinä, oppimistoimintojen orientoituminen todellisen elämän ongelmatilanteisiin, tovereiden antama tai muuten henkilökohtainen palaute ja tarve toimia itseohjautuvasti ja itsenäisesti (Kolb 1984, 200). Suurimpana oppilaanohjauksen toteuttamisongelmana pidettiin aika- ja tilaresurssien vähäisyyttä. Etenkin suurissa kouluissa ja varsinkin henkilökohtaiseen ohjaukseen käytettävissä oleva aika todettiin riittämättömäksi. Rehtorilla on keskeinen asema toiminnan puitteiden luomisessa. Ulkopuolisista yhteistyötahoista tärkein on työvoimahallinnon ammatinvalinnanohjaus. (Hirvi & Lairio 1983, 32.)

Itse nuorten auttamisessa ilmeni myös monenlaisia ongelmia. Aina on nuoria, jotka eivät ole yhteistyöhaluisia. Käytäntö on osoittanut, että juuri nämä nuoret ovat ongelmallisimpia ja tarvitsivat eniten apua ja ohjausta. Kontaktin saaminen heihin on kuitenkin käytännössä kaikkein vaikeinta. (Kouluhallitus 1986, 22.)

Tukioppilastoiminnalla pyritään vaikuttamaan myönteisesti koulun ilmapiiriin, jotta koulu olisi mahdollisimman inhimillinen ja viihtyisä paikka kaikille siellä työskenteleville (Hirvonen 1977, 1). Tukioppilaat olivat toimineet vaikeuksissa olevien tovereidensa auttamiseksi mm. keskustelemalla ja kuuntelemalla, ohjaamalla siantuntijoiden luo, jakamalla koulutuksesta saatua tietoa edelleen, toimimalla tukena ujoille, sulkeutuneille tai kouluun tulleille uusille oppilaille, toimimalla soveltajana oppilaiden välisissä ristiriitatilanteissa ja pyrkimällä muuttamaan luokkatovereiden asennoitumista painostettua oppilasta kohtaan. (Miettinen 1977, 3.)

Useimmissa tapauksissa oppiainien ongelmat ilmenevät jo peruskoulussa. Ongelmien havaitseminen ja syiden selvittäminen asettaa suuren ja haastavimman vastuun oppilaan luokanvalvojalle. Koulun on huolehdittava siitä, että luokanvalvoja saa tarpeellisen koulutuksen ja työnohjauksen sekä tietoja muilta oppilaan kanssa työskenteleviltä ongelmien tarkaisumahdollisuuksista. (Högmander, Holm & Haapala 1988, 36.)

3 TYÖHÖNTUTUSTUMINEN

3.1 Työhöntutustuminen pedagogisena ilmiönä

Eri lähteiden iästä, aiheesta ja kohderyhmästä riippuen perusasteen oppilaanohjaukseen liittyvää työhöntutustumista kuvataan monin eri käsittein. Puhutaan mm. työelämään tutustuttamisesta ja TET eli työelämään tutustuttamisjaksoista, työelämään tutustumisesta ja työelämään tutustumisjaksoista sekä työharjoittelusta ja työharjoittelujaksoista. Tässä tutkielmassa käytetään käsitteitä työhöntutustuminen ja työhöntutustumisjaksot.

Teoreettiselta kannalta työhöntutustumista ei ole kovin tarkkaan erikseen määritelty. Erilaiset koulun työhöntutustumisjärjestelyt pyrkivät kokemusten kautta lisäämään oppilaiden ja työn vuorovaikutusta. (Valde 1993, 43.) Työhöntutustumi-

nen käytännössä on elinkeinoelämän edustajien ja koulun yhteistoimintaa erityisesti peruskoulutuksensa päättävien nuorten ihmisten ammatinvalinnan auttamiseksi (Raportti lukuvuoden 1981 - 82 toiminnasta, 1982). Oppiminen koulussa nähdään opiskeluna kun taas harjoittelu liitetään työelämässä ja työssä tapahtuvaan oppimiseen (Räsänen 1994, 106).

TET-jaksot 1981 - 1982 (1982) selvityksen mukaan aikaisemmin kansalaiskoululaiset osallistuivat niin kutsuttuun työharjoitteluun. Peruskoululaisten työelämään tutustuttamisjaksot eroavat em. työharjoittelusta esim. siten, että oppilaita pyritään perehdyttämään aikaisempaa enemmän työelämän erityiskysymyksiin. (TET-jaksot 1981 - 1982, 1982, 9.) Työharjoittelulla tarkoitetaan valtioneuvoston periaatepäätöksen 16.12.1976 mukaista ohjattua työpaikkaharjoittelua, joka on oppilaitoksen tai tutkinnon vaatimuksiin sisältyvää, luonnollisessa työympäristössä työnantajan tai hänen edustajansa johdolla tapahtuvaa tietyissä tehtävissä tarvittavien tietojen, taitojen ja kokemusten hankintaan tähtäävää työtä, johon liittyy oppilaitoksen edustajan tai muun kouluviranomaisen suorittama valvonta. Työharjoittelija ei ole yleensä työsuhteessa työnantajaan. Työharjoittelusta ei ole erityisiä säädöksiä, mutta työharjoittelua suorittava oppilas on normaalien työntekijää koskevien työsuojelumääräysten alainen. (Komiteanmietintö 1982: 39, 30.)

TET:n asema peruskouluissa on tärkeää siksi, että yhteiskunnan ja työelämän muutoksilla on huomattavia vaikutuksia nuoren ammatillisen suuntautumisen kehitykseen. On tärkeää, että peruskoulussa opiskelevat voivat koko koulutuksensa ajan saada riittävästi ja monipuolisesti ohjausta oman ammatillisen suuntautumisensa hahmottamiseen. (Lairio, Puukari & Peltosalmi 1999b, 102.) Noin puolet yläasteen oppilaista hakeutuu ammatilliseen koulutukseen heti peruskoulusta päästyään. Sen vuoksi on tärkeää, että oppilaat näkevät työelämää mahdollisimman monipuolisesti. Nuoret tarvitsevat tietoa elinkeinoelämästä ja yritystoiminnasta, kokemuksia erilaisista työtehtävistä ja työympäristöistä sekä työelämän vaatimuksista, kokemusta eri ammattialoista voidakseen valita ammatillisen koulutuksen ja oman työammattinsa. (Yrityksen TET-opas 1987, 3 - 4.)

Yläasteelle siirryttäessä korostuvat itsetuntemuksen opettelu, päätöksenteon perusteet, realistisen kuvan hankkiminen työelämästä ja ammateista mm. työpaikoilla tapahtuvien työhöntutustumisjaksojen avulla, koulutusväylät ja jatkomahdollisuudet. Työhön ohjaamisessa korostuvat erityisesti työn kunnioittaminen

(ponnistelun merkitys, terve ammattilypeys, kaikkien töiden arvokkuus, vastuu omasta työstä sekä yhteisvastuu), koulutettavuuden korostaminen soveltuvuuden sijaan (useimmat ihmiset soveltuvat useimpiin tavallisiin ammatteihin tarvittavan koulutuksen hankittuaan), muutoksen sieto (aiemmin opitusta luopuminen, valmius jatkuvaan koulutukseen ja ammatin muutoksiin sekä realismi) (Kouluhallitus 1979, 2 - 3).

Kapea tietoyhteiskuntatulkinta on nostanut esiin tarpeen valmentaa kansalaisia käyttämään niitä teknisiä välineitä, tietokoneita, tietoverkkoja ja moniviestimiä, jotka ovat tietoyhteiskunnan konkreettisesti näkyvin osa. Nämä välittömästi teknologian käyttöön liittyvät kehittämissiitot ovat olleet keskeisenä perusteluna viime vuosien suhteellisen suurille opetussektorin tietotekniikan investoinneille. (Lehtinen 1998, 19 - 20.) Huovisen (1998) tutkimustulosten mukaan tieto- ja viestintäteknikkaa on kokeiluissa opittu käyttämään peruskoulussa ja lukiossa sujuvasti monin tavoin normaalin koulutyön tukena. Oppilaiden motivaatio on tietotekniikkapohjaisessa työskentelyssä myös selvästi parantunut. (Huovinen 1998, 108.)

Työhön tutustuttava, kasvatuksellinen aines oppikirjoissa on vähäistä ja satunnaista (Asikainen 1983, 2). Uusi tieto- ja viestintäteknikan tulo kouluihin on kehittänyt sekä koulujen sisäistä että koulujen välistä sekä koulujen ja muun yhteiskunnan välistä yhteistoimintaa. Tietoverkkojen ansiosta opiskelu ei perustu valmiiseen oppimateriaaliin vaan monenlaista ja -tasoista tietoa haetaan elävästä elämästä koulun ulkopuolelta. Myös oman työn tuloksia pannaan entistä useammin julki ja arvoidaan yhdessä. Koulut ovat liittymässä osaksi laajempaa rakentumassa olevaa koulun ja opetuksen kehittämisen asiantuntijakulttuuria ja verkostoja. (Huovinen 1998, 108.)

Tutustuminen yhteiskunnan ja talouselämän keskeiseen tekniseen välineistöön on haaste, johon koulutuksella joudutaan vastaamaan. (Sinko & Lehtinen 1998, 251.) Nuorten kasvavaa tietoteknistä osaamista voitaisiin hyödyntää myös koulun ulkopuolisen yhteisön tarpeisiin. Nykyistä laajemmin voitaisiin suunnata nuorten tietotekniikkatyöpajoja palvelemaan oppilaitosten ja kirjastojen tietoteknisiä tarpeita. (Sinko & Lehtinen 1998, 260.) Kaikilla koulutuksen tasoilla teknisten laitteiden avulla tapahtuvalla oppimisella tulee olemaan ratkaiseva merkitys sille, mihin suuntaan tietoyhteiskuntakehitys vie kansallista osaamistamme ja koko

kulttuuriamme. Uhkana on oppimisen pinnallistuminen ja viihteellistyminen. (Sinko & Lehtinen 1998, 260.)

Työelämään siirtyminen merkitsee opintonsa päättävälle nuorelle suurta elämänmuutosta (Oppilaanohjaus 84: 1987, 2; Työolokomitean mietintö 1991, 143). Nuorten erilaisista työelämävalmiuksien lisäämiseen tähtäävistä toimenpiteistä huolimatta ei nuorten siirtyminen työelämään ole kitkatonta. Koulutuspolitiikassa ja opetushallinnossa tulisi työelämään valmentautumista pitää yhtenä keskeisenä tulosalueena. Nuorten tilaisuuksia työn tekemiseen ja käytännön harjoitteluun tulisi edelleen lisätä koulutusta ja työntekoa vuorottelemalla. Velvoite harjoittelupaikan hankkimiseen tulisi säätää niille oppilaitoksille, joissa on pakollinen harjoittelujakso. Työhöntutustumista tulee tehostaa ja kehittää koulun, elinkeinoelämän ja työhallinnon yhteistyönä. Yhteistyön kehittäminen koskisi erityisesti suunnittelua ja valmistautumista työhöntutustumispaikoissa. Työpaikkojen asennoitumiseen uuteen työntekijään ja tämän perehdyttämiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota. (Työolokomitean mietintö 1991, 16 - 17 & 143.)

Ammatin oppiminen ja ammatillinen kasvu perustuvat paljolti yksilön ja hänen toimintaympäristönsä vuorovaikutukseen. Ihmiset oppivat suurimman osan osaamisestaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, tarkkailemalla toimintaansa ja analysoimalla virheitä, osallistumalla yhteistoiminnalliseen suunnitteluun ja laadunkehittämiseen sekä ohjaamalla ja kouluttamalla toisia. Olipa kysymys suunnitelmallisesta ja organisoidusta koulutuksesta tai arkielämän tilanteissa tapahtuvasta oppimisesta, oppijan motivaatiolla, tahdonalaisella kontrollilla ja oman toiminnan arvioinnilla on keskeinen rooli osaamisen kehittämisessä. (Ruohotie 1998, 7.)

Kehityksessä mukana oleminen edellyttää taitavia oppijoita, jotka pystyvät laajentamaan ja uusimaan omia ammatillisia valmiuksiaan. Oppimaan oppiminen on harjoitettavissa oleva taito. Ihannetapauksissa yksilön ammatillinen kasvu jatkuu koko työiän ajan. Nykyisin käytetään termiä monimuotoinen ura kuvaamaan jatkuvalle oppimiselle rakentuvaa ammatissa kehittymistä. Uusi urakehitys korostaa kasvua, jolle ominaista on osaamisen jatkuva laajeneminen tai monipuolistuminen ja työhön liittyvä kanssakäyminen muiden ihmisten kanssa. (Ruohotie 1998, 7 - 8.)

Koppinen on tutkinut ammatinvalinnanopetuksen ja -ohjauksen suhteen eri asemassa olevien kansalaiskoulupoikien ammattientuntemusta. Tutkimuksen antamien kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten kokonaistulosten valossa on kansa-

koulun päättävillä nuorilla ammattientuntemuksensa perusteella odotettua paremmat edellytykset muodostaa reaalisia ammatintoiveita riippumatta koulun antamasta ammatillisesta informaatiosta. Perustellusti voitaisiin suositella koulussa annettavaksi ammatteja koskevaa informaatiota siten, että toiseksi ylimmällä luokalla jaettaisiin yleistä ammattitoutta ja ylimmällä asteella perehdyttäisiin oppilaita yksityiskohtaisemmin eri ammattialoihin. (Koppinen 1970, 24.)

Pelkästään koulussa annettu ammatinvalinnan opetus ja ohjaus eivät riitä. Työhöntutustumista tarvitaan lähentämään koulua ja ympäröivää yhteiskuntaa sekä helpottamaan oppilaan uranvalintaa. (Yrityksen TET-opas 1987, 3.) Nuorten asenteisiin tulisi vaikuttaa siten, että he arvostaisivat koulutuksen merkitystä työelämässä menestymiselle. Myös monipuolinen, omaan koulutukseen suoraan liittyvä liittymättömänkin työkokemuksen arvostus tulisi saada kohoamaan. (Työolokomitean mietintö 1991, 145.)

Yhä laajeneva kansainvälistyminen korostaa kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen tärkeyttä sekä työssä että koulutuksessa. Toimintaympäristöissä tapahtuu muutoksia kulttuurien kirjon lisääntyessä. Erilaiset ihmissuhdetaidot, kyky tulla toimeen ja tehdä työtä erilaisten, eri kulttuureista tulevien ja erilaisista arvot ja maailmankuvan omaavien ihmisten kanssa tulevat olemaan tärkeimpiä työelämän vaatimuksia. Teknologiset, poliittiset, taloudelliset, ekologiset ja tieteelliset verkostot edistävät eri alueiden, kulttuurien ja sivilisaatioiden välistä vuorovaikutusta. (Lairio 1996, 10.)

Ulkomaille työhön lähtöön voi olla monta syytä. Mukaan mahtuu väli-vuotta viettäviä nuoria ihmisiä ilman ammattikoulutusta, korkesti koulutettuja henkilöitä sekä kaikkea siltä väliltä. Työn löytäminen ulkomailta ei ole helppo asia. Työttömyysaste ei ole korkea pelkästään meillä Suomessa. Jos on motivoitunut ja valmis pistämään peliin sekä aikaa että päättäväisyyttä, voi työn saanti hyvinkin onnistua. (Storlund & Timonen 1997, 39.)

Jatkuvan laadunkehittämisen teorian yksi perusteeksi on, että todellisuus on kohdattava niin todenmukaisesti kuin suinkin mahdollista, sellaisena kuin se on. Organisaation ja sen työntekijöiden, asiakkaiden ja sidosryhmien laadunkehittämisen suhteen tilanne on se, mikä on. (Åhlberg 1997, esipuhe.)

Toisaalta opinto-ohjaajan on otettava huomioon se, että sekä hänen oma työnsä että yhteiskunta, johon hän nuoria ohjaa, muodostuu yhä enemmän erilaista

verkoista. Tämä edellyttää sitä, että jo koulussa tietoa on osattava jakaa ja yhdistää yhteinen tieto osaamiseksi. Työnteon mutojen moninaisuus tulevaisuudessa edellyttää itse asiassa uudentyyppisten käyttäytymistaitojen verkon omaksumista, jota voidaan kutsua myös elämänhallinnan verkoksi. Keskeiseksi oppimisen ja kasvun haasteeksi nuorille tulee monipuolisten elämäntähtäntöjen omaksumista ja aktiivinen hallinta. Työmarkkinoille pääsyä ohjailee näkymätön aktiivisuusseula, johon sisältyy keskeisiä työmarkkinoille pääsyn kriteereitä kuten esimerkiksi sisäinen yrittäjäisyys, epävarmuuden sieto ja erilaiset kommunikaatio- ja yhteistyötaidot.

(Lairio 1996, 11.)

Koulutuspoliittinen ajattelu Suomessa on muuttumassa. Kuvaavaa on säästöjen purkaminen ja hallinnon delegointi, jolloin keskushallinnon ohjeet eivät sido enää tiukasti oppilaitostason suunnittelua. Opetussuunnitelmauudistuksen lähtökohdat viitoittavat suuntaviivoja uudenlaisen oppimiskulttuurin luomiselle eri kouluasteille. Perinteisestä oppilaitoskeskeisyydestä ollaan siirtymässä opiskelijakeskeisyyteen. Opettamisesta siirrytään oppimisympäristön suunnitteluun ja oppimisen ohjaamiseen. Opiskelu on verkostumassa opiskelijalähtöisesti oppilaitoksiin, työelämään ja muihin oppimisympäristöihin. Oppilaitokset ovat yhä enemmän muuttumassa oppimiskeskuksiksi, jotka tarjoavat opiskelukokonaisuuksia omilta erityisalueiltaan. Nämä toimintaympäristön ja koulukulttuurin muutokset asettavat kouluille jatkuvan vastuun oman toimintansa kehittämisestä. (Lairio 1996, 11.)

Myös peruskoulun oppilaanohjausta joudutaan tarkastelemaan uudesta näkökulmasta, kun koulutusrakenteet toisella asteella muuttuvat. Peruskoulun jälkeinen opiskelupaikan valinta ei ole enää lopullinen ratkaisu nuoren tulevaisuutta koskeviin kysymyksiin. Opiskelu ja elämä kokonaisuutena edellyttävät yhä enemmän aktiivista asennoitumista oman tulevaisuuden suunnitteluun. Samalla joustavammat rakenteet sallivat monien erilaisten koulutus suunnitelmien toteutumisen. Mitä enemmän oppilaat joutuvat tekemään yksilöllisiä valintoja peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa, sitä tärkeämmäksi tulee ohjausjärjestelmä, jossa heille jäsennetään niitä vaatimuksia, joita uudistuva työelämä tulee työntekijöille asettamaan. (Lairio 1996, 13.)

Työelämään tutustuminen ja työharjoittelu voivat osaltaan auttaa nuoria näkemään työelämän vaatimia osaamisen strategioita ja keskeisiä työmarkkinoille pääsyn kriteereitä kuten esimerkiksi sisäisen yrittäjäisyyden, epävarmuuden sie-

don ja erilaiset kommunikaatio- ja yhteistyötaidot. Työelämään tutustuminen ja työjärjestelmä tulisi järjestää riittävän monipuolisesti, jotta nuori voisi tarkastella omia tavoitteitaan, arvojaan, kiinnostuksen kohteitaan ja soveltuvuuttaan sekä suhteuttaa niitä kyseisen alan työtehtäviin. Tämä voi samalla auttaa nuorta näkemään ammatillisen suuntautumisen osana omaa kasvuaan ja elämän kokonaisuuttaan. (Lairio, Puukari & Peltosalmi 1999b, 102.)

Ohjaustoiminnan vaatimukset ovat lisääntyneet ja työ on muuttunut niin vaativaksi, että tarvitaan useiden eri tahojen yhteistyötä. Verkostoitumalla opinto-ohjaajat voivat jakaa ohjausvastuutaan ja saada toimintansa tueksi eri alojen asiantuntemusta. Peruskoulussa ja lukiossa tärkeä verkoistoitumisen alue on työelämään tutustuminen. Keskeisenä haasteena on kehittää TET-jaksoista laajempia, eri oppiaineisiin integroituja kokonaisuuksia, joiden aikana oppilaat voivat eiempää monipuolisemmin hahmottaa omaa suhdettaan työhön ja tarkistaa ammatillista suuntautumistaan. Ammatillisella alueella työelämäyhteyksien kehittäminen on jo perinteisesti keskeinen osa ammatillisen kehityksen tukemista. Viime vuosina työjärjestelmän merkitys myös nuorten työelämän rekrytoinnin väylänä on korostunut oppilaitosten otettua vastuuta opiskelijoille tarjottavista ura- ja rekrytointipalveluksista. Kaikilla kouluasteilla ammatillisen suuntautumisen ohjauksessa korostuu tulevaisuuden hallinta: eri valintojen ja niiden seurausten ennakointi oman uranvalinnan kannalta. (Lairio & Puukari 1999b, 119.)

Oppilaitosten ja työelämän yhteistyö hyödyttää oppilaitoksia, työelämää, opettajia ja opiskelijoita ja vaatii eri osapuolilta uudenlaista asennoitumista ja valmiuksia (Työelämäosaamiselle menestyjiksi 1997, 9).

Oppimisen painopisteen siirtäminen työelämän ja työssä oppimisen suuntaan merkitsee oppilaitoksille ja opettajille mahdollisuutta pysyä aikaisempaa paremmin mukana voimakkaasti ja nopeasti muuttuvan työelämän ja teknologian kehityksessä sekä mahdollisuutta tehostaa ja monipuolistaa oppimista. Onnistuessaan ja vakiintuessaan yhteistyö lisää oppilaitoksen resursseja ja monipuolistaa opetuksen sisältöä. Kun opettaja toimii kiinteässä yhteistyössä työelämän kanssa ja kehittää työelämään liittyviä valmiuksiaan, opettaja kykenee valitsemaan ja painottamaan oppimisen kannalta keskeisiä asioita ja toteuttamaan koulutusta oppimista parhaiten edistävissä ympäristöissä. Näin yhteistyö lisää opettajan työn mielekkyyttä ja monipuolistaa opettajan työtä. (Työelämäosaamiselle menestyjiksi 1997, 9.)

Hyvä työelämätuntemus ja opetuksen tasolla toimivat työelämäyhteydet ovat tulevaisuudessa yhä merkittävämpi osa koulutuksen laatua. Laadukkaan tuloksen saavuttamiseksi opettajat ovat avainasemassa. Kun opettajan opetusalan ja oppimisen asiantuntemus ja toisaalta työelämän ammatti-ihmisten erikoisosaaminen saadaan yhteistyön avulla hyödynnettyä koulutuksessa, varmistetaan parhaiten, että työelämä saa ammattitaitoisia työntekijöitä. (Työelämäosaamiselle menestyjiksi 1997, 9.)

Työelämäyhteistyö ja työssä oppiminen tuovat oppilaitokselle ja opettajalle uusia, isoja haasteita. Opettajille on varattava mahdollisuus kouluttautua työelämään sitoutuneen koulutuksen ja työelämän vaatimuksiin ja olosuhteisiin. (Työelämäosaamiselle menestyjiksi 1997, 9.)

Työelämän ja oppilaitosten yhteistyön tärkein anti työelämälle on, että valmistuvilla opiskelijoilla on nykyistä paremmat asenteelliset ja käytännön valmiudet siirtyä työelämään ja tuottavaan työhön. Kun työpaikoilla suunnitellaan ja toteutetaan koulutusta yhdessä opettajien kanssa, kehittyvät niin opettajien ja oppilaiden työelämävalmiudet kuin työelämän edustajien koulutusvalmiudet. (Työelämäosaamiselle menestyjiksi 1997, 9 - 10.)

3.2 Työhöntutustumisen tavoitteet, sisällöt ja toiminta perusasteella

Työelämään ohjauksen lähitavoite on kunkin oppilaan sijoittuminen hänen omia suunnitelmiaan ja edellytyksiään mahdollisimman hyvin vastaavalle jatkokoulutusuralle (Yläasteen opetussuunnitelma 1979, 26).

Työhöntutustumisen tavoitteena on antaa oppilaalle totuudenmukainen kuva työelämästä, ohjata oppilas omia suunnitelmiaan ja yhteiskunnan todellisuutta vastaaviin jatko-opintoihin, antaa virikkeitä ammatinvalintaan, parantaa työelämän tuntemusta ja arvostusta sekä lähentää koulun ja työelämän yhteyksiä. Työhöntutustuminen tapahtuu tutustumiskäyntien ja tutustumisjaksojen avulla. Tutustumisjakson aikana oppilas työskentelee jonkin aikaa työpaikalla. (Yläasteen opetussuunnitelma 1979, 26 - 27; Yrityksen TET-opas 1987, 3.)

Koulutyö on oppilaan työtä (Kouluhallitus 1981, 13). Nuoret joutuvat siten tekemään koulutukseen ja työelämään liittyviä valintoja epämääräisessä ja vaikeasti ennustettavissa olevassa tilanteessa. Toisaalta itse valintaprosessi on eri instituutioiden tarkasti sääntelemää erimerkiksi yhteishaun aikatauluilla ja valintaperusteilla. Työelämän nopea muuttuminen muuttaa myös ammatteja ja ammattitaitovaatimuksia. Ammattien rajat hämärtyvät, niiden ikä lyhenee ja kysyntä vaihtelee. Vaadittavat ammattitaito- ja muut valmiudet muuttuvat yhä vähemmän työprosessiin sidonnaiseksi ja liittyvät entistä enemmän ihmisen henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Samalla työelämä on etäällä nuorten lähiympäristöstä. Omakohtainen, jokapäiväiseen elämään luontevasti liittyvien kokemusten saaminen työelämästä on vaikeaa. Työhöntutustuminen on pitkälti eri viranomaisten sääntelemää. Vaarana on, että oppilaitoksissa annettava runsaskin työelämää koskeva tieto jää irralliseksi ja teoreettiseksi, eikä se tavoita nuoren omaa elämysmaailmaa. (Työolokomitean mietintö 1991, 142 - 143.)

Työelämään ohjaus jakautuu tuntiopetukseen, työhöntutustumiseen, pienryhmäohjaukseen ja henkilökohtaiseen ohjaukseen. Työelämään ohjaus vaatii yhteistyötä oppilashuoltohenkilökunnan ja työvoimaviranomaisten kanssa. (Yläasteen opetussuunnitelma 1979, 26.) Työhöntutustumisjaksoihin osallistuvat jo melkein kaikki peruskoulun 9. ja 10. luokkien oppilaat ja kokemukset ovat olleet lähes poikkeuksetta myönteisiä (Yrityksen TET-opas 1987, 5). Tutustumisesta koetaan olevan monenlaista hyötyä. Mm. nuorten uranvalintaratkaisut selkiytyvät, koulun ammatinvalinnanohjaukseen saadaan ajanmukaista tietoa eri ammateista ja elinkeinoelämästä sekä oppilaat motivoituvat uudella tavalla opiskeluun havaitessaan, miten koulutietoja voi käyttää hyödyksi työelämässä. (Yrityksen TET-opas 1987, 4.)

Työelämään ohjauksen pääpaino on 8. ja 9. luokalla (Yläasteen opetussuunnitelma 1979, 26). Työelämään tutustuminen tapahtuu oppitunneilla, tutustumiskäynneillä sekä työelämään tutustumisjaksoilla. Näistä tulisi erityisesti suosia koulun ulkopuolella tapahtuvia toimintoja. Työelämään tutustumiseen kuuluvat myös ammatti-ihmisten vierailut oppitunneilla, nimikkoluokkatoiminta, teemapäivät ja -viikot, kesätyöt sekä ammatteja ja työelämää esittelevät julkaisut ja av-ohjelmat. (Yrityksen TET-opas 1987, 3 - 4.)

Peruskoulun yläasteen 8. ja 9. -luokkalaiset voivat olla tutustumassa työelämään yhteensä 15 koulupäivää yhden tai kahden viikon jaksoissa. Lisäluokan eli 10. luokan oppilaat voivat tutustua työelämään yhteensä 38 koulupäivän ajan eri pituisissa jaksoissa. Yläasteen oppilaalle tulee järjestää mahdollisuus tutustua yläasteen aikana kolmeen eri alan ammattiin. Lisäksi voidaan muuhun koulun ulkopuolella annettavaan opetukseen, kuten tutustumiskäynteihin, käyttää kullakin luokka-asteella kymmenen koulupäivää kunakin lukuvuonna. (Yrityksen TET-opas 1987, 4.)

4 KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN JA TYÖSSÄOPPIMINEN

4.1 Kokemuksellinen oppiminen

Ihminen joutuu koko ikänsä mukautumaan ympäristön vaatimuksiin. Hän testaa luomiensa skeemojen toimivuutta ja muuntaa niitä tarpeen mukaan. Oppiakseen hänen on toimittava ja toiminta voi olla joko ulkoista tai sisäistä. Oppijan kehitysvaihe rajaa oppimistoiminnan jollekin seuraavista tasoista: kokemukselliseen oppimiseen, kokonaisvaltaiseen oppimiseen, induktiiviseen oppimiseen tai hypoteettis-deduktiiviseen oppimiseen. (Kolb 1984, 23 - 25.)

Kokemuksellinen oppiminen korostaa kokemusten roolia oppimisprosessissa. Oppimisen painopiste on omakohtaisessa kokemuksessa ja sen reflektiossa. Oppimisessa edetään muutoksen kautta suunnitteluun ja menettelytapaan, jolla pyritään ennakoimaan mahdolliset seuraukset. Oppimisen ehtona on Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa esitettyjen dialektisesti vastakkaisten piirteiden tunnistaminen. Oppiminen on myös kokonaisvaltainen maailmaan adaptoitumisprosessi, jonka edellytyksenä on yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus. Lisäksi oppiminen on tiedon tuottamisprosessi. (Kolb 1984, 23 - 25.)

Kolb (1984) on tutkinut kehittämällään LSI-oppimistyyylimittarilla (Learning Style Inventory) eri ammatti- ja aikuisopiskelijaryhmien oppimistyyliä. Tulosten perusteella hän päätteli, että oppimiskokemukset ja myöhemmin urakehityksen aikana opitut ammattisuuntautuneisuuden liittyvät arvot, ammattietiikka ja

ammattillisen käyttäytymisen tunnuspiirteet ovat yhteydessä henkilöiden tapaan prosessoida uutta informaatiota. Havaintojensa pohjalta Kolb kehitti kokemukseen perustuvan oppimisen teorian (Experimental Learning Theory). Teorian mukaan kokemukseen perustuva oppimisprosessi muodostaa kehän, johon sisältyy neljä peräkkäistä, toisiinsa niveltävää oppimisvaihetta: konkreetti kokeminen (concrete experience), mietiskelevä havainnointi (reflective observation), abstrakti käsitteellistäminen (abstract conceptualization) ja aktiivi kokeileminen (active experimentation). Kolbin kuvausmallissa konkreetti kokeminen ja abstrakti käsitteellistäminen esitetään yhden oppimistapaulottuvuuden ääripäinä. Aktiivi kokeileminen ja mietiskelevä havainnointi muodostavat toisen, edelliseen nähden ristikkäin olevan oppimistapaulottuvuuden ääripäät. (Kolb 1984, 21 - 25.)

Oppimisprosessien rakenteellisena perustana on mainittujen ulottuvuuksien keskinäinen dialektiikka (dialectics). Konkreettis-abstraktisuus ulottuvuudella kysymys on kahden vastakkaisen, ympäröivästä maailmasta hankittavien kokemusten aistimistavan (prehension) erilaisuudesta. Henkilö voi oppimisessaan tukeutua käsitteellisiin tulkintoihin ja symboleihin (tajuaminen, comprehension) tai luottaa välittömien kokemusten tuottamiin, omakohtaisesti tunnettuihin ominaisuuksiin (vaistotajuaminen, apprehension). (Kolb 1984, 21 - 25.) Vaistotajuamisprosessiin (apprehension) Kolb katsoo sisältyvän havainnointia ja jäljittelyä, tajuamiseen (comprehension) henkistä kuvitteellisuutta. Extension - prosessointitavalle on tunnusomaista toiminnallisuus ja intention - tavalle älylliset operaatiot. (Kolb 1984, 41.)

Kolbin mukaan aistimme ympäristöämme sen perusteella, mitä näemme, kuulemme tai tunnemme. Nuo aistimukset ovat usein niin konkreetteja ja luotettavia, että niiden varassa muodostamme kuvan todellisuudesta ilman pohdiskelun tai analysoinnin tarvetta. Me esimerkiksi tunnemme allamme olevan tuolin olemassaolon ilman tarvetta tuntemuksen enempään analysointiin. Esitetyn kaltaisessa ympäristön jäsentämis- ja tajuamistoiminnassa on kysymys apprehension -prosessoinnista. (Kolb 1984, 43.)

Edelliseen verrattuna comprehension prosessointitapa on Kolbin mukaan sekundaarinen ja jossain määrin vaivalloisempi menettely. Sen avulla tiedostetaan ja luodaan järjestys muuten ennakoimattomissa olevaan aistimusten virtaan. Sen avulla mahdollistuu myös tiedon kommunikointi, varastointi ja jäsentäminen. Aktiivi-

vin kokeilun ja mietiskelevän observoinnin ulottuvuudella tapahtuvassa prosessoinnissa on kysymys kokemusten muuttamistapojen (transformation) erilaisuudesta. Yksilö voi oppia muuntamalla kokemustensa ulkoisen ilmentymän joko sisäisen mietiskelyn avulla (aikomus, intention) tai aktiivisesti käsittelemällä ulkoista maailmaa (extension). (Kolb 1984, 43.)

Teorian mukaisten oppimistapaulottuvuuksien tunnuspiirteet Kolb määritteli seuraavasti: Konkreetti kokeminen: asioiden, esineiden, henkilöiden, tilanteiden jne. konkreetti ja tunnepainotteinen kokeminen eli apprehension -tyyppinen prosessointi. Mietiskelevä observointi: tarkka ja harkitseva havaintojen teko yhdistyneenä samanaikaiseen mietiskelevään ajatteluun eli intention -tyyppinen kokemusten prosessointi. Abstrakti käsitteellistäminen: ajattelun tasolla toiminnallinen käsitteellistäminen ja symbolijärjestelmien luominen eli comprehension -tyyppinen prosessointitapa. Aktiivi kokeileminen: aktiivi kokeileminen, toiminnallisuus ja tekeminen eli extension -prosessointitapa. (Kolb 1984, 32 - 35.)

Kolbin mukaan tieto syntyy kaksivaiheisen toiminnan tuloksena: kokemusten keräämisen ja niiden muuntamisen seurauksena. Koska molemmissa toiminnoissa on erotettavissa kaksi edellä esiteltyä vaihtoehtoista menettelytapaa, on mahdollista, että ne liittyvät toisiinsa neljää erilaista tietämystä tuottaviksi yhdistelmiksi: 1. Mikäli kokemukset hankitaan aktiivin välittömän vaistotajuamisen (apprehension) tuloksena ja prosessointitapana käytetään yksilönsisäistä mietiskelyä (intention), on tuloksena divergenttiä tietoa. 2. Jos kokemusten hankinta on tapahtunut käsitteellistämiseen ja symbolien käyttöön pyrkivällä (comprehension) tavalla ja sen prosessointi intention -tyyppisesti, on tuloksena assimiloivaa tietoa. 3. Konvergentti tieto syntyy comprehension -tyyppisen kokemusten hankinnan ja extension -prosessoinnin tuloksena. 4. Akkommodoiva tieto on apprehension -hankintamenettelyn ja extension -prosessoinnin yhteistulos. (Kolb 1984, 77 - 78.)

Ajan mittaan jokainen kehittää yksilöllisten mahdollisuuksien prosessointimenettelyn, jossa kokemusten hankintamenettelyihin (prehension) ja niiden prosessoinnin erilaisiin vaihtoehtoihin liittyvät jännitteet on ratkaistu yksilön kokemustustaan kannalta tarkoituksenmukaisesti. Tutkimustensa perusteella Kolb luokittelee neljä oppimistyyliä: 1. Konvergenttia oppimistyyliä dominoivat abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivi kokeileminen. Tyylin vahvoja piirteitä ovat ongelmanratkaisukyky, päätöksentekotaito ja kyvykyys ideoiden soveltamisessa käytäntöön. Hen-

kilö, joille tyyli on ominainen, selviävät hyvin perinteisistä älykkyystesteistä, joissa esitettyihin tehtäviin on olemassa ainoastaan yksi hyväksyttävä ratkaisuvaihtoehto. He käyttävät tiedonhankinnassaan hypoteettis-deduktiivista päättelytapaa. Tyypillistä on myös kontrolloitu ja pidättyvä tunteiden ilmaisu. Konvergoijat arvostavat teknistä ja ongelmanratkaisutehtäviä, mutta eivät suosi sosiaalista kanssakäymistä vaativia ammatteja. 2. Divergentin oppimistyylin vahvat piirteet ovat edelliseen verrattuina vastakkaisia: konkreettia kokemusta ja mietiskelevää observointia suosivia. Kuvitteellisuuden kyky ja tietoisuus arvoista ja tarkoituksista ovat ominaisia piirteitä tyylin edustajille. Tähän liittyy kyky tarkastella asioita eri puolilta ja muodostaa kompleksisia suhdejärjestelmiä. Tilanteisiin sopeudutaan observoinnin eikä aktiivien kokeilun tuloksena. Tyylin edustajat viihtyvät ihmishuhdetehävissä ja ovat mielikuvitusrikkaita sekä tunnepainotteisia. 3. Assimiloivalle oppimistyyli on ominaista abstrakti käsitteellistäminen ja mietiskelevä tarkkailu. Induktiivinen päättely ja kyky luoda teoreettisia kuvausmalleja ovat tunnusomaisia tyylipiirteitä. Teoreettisen kuvausjärjestelmän toimivuuden testaaminen ei enää ole yhtä tärkeää. 4. Akkomodoiva oppimistyyli muodostaa assimiloivan tyylin vastakohdan suosimalla konkreettista kokemusta ja aktiivista kokeilemistä. Tyyliä dominoi alttius asioiden tekemiseen, suunnitelmien toteuttamiseen ja pyrkimys kokemusten hankintaan. Tilaisuuksien etsiminen, riskien otto ja toiminnallisuus ovat tyypillisiä ominaisuuksia. Akkomodoijat viihtyvät ihmishuhdetehävissä, mutta ovat toisinaan kärsimättömiä ja tuuppivia. (Kolb 1984, 77 - 78.)

Oppimistyyli kehittyy jatkuvasti. Kokemusperäisen oppimisen teoria tulkitsee kehittymisen kuitenkin yksilön sisäisten piirteiden ja ulkonaisten olosuhteiden vuorovaikutuksen tulokseksi. Oppiminen on sosiaalinen prosessi ja siten yksilön kehittymistä muovaavat sekä kulttuurijärjestelmä että sosiaalinen tieto. (Kolb 1984, 132 - 133.) Yksilöllistä kehitystä leimaavat sekä lisääntyvä differentaatio sekä pyrkimys toimintojen hierarkkiseen integroitumiseen. Differentiaatiota kuvaavat kokemuksiensa lisääntyvä kompleksisuus ja osien sisäisen sidoksisuuden väheneminen. Integroitumispyrkimys auttaa jäsentämään ja muodostamaan hierarkkisia kokonaisuuksia kompleksisista ja diffuuseista oppimiskokemuksista. Kolo havainnollistaa prosessia kartoilla, jonka pohjan muodostavat oppimistapojen peruslottuvuudet ja -oppimistyyli. Affektiivinen kompleksisuus konkreettissa kokemisessa tuottaa tulokseksi korkea-asteisia tunnetiloja; havaintojen kompleksisuus

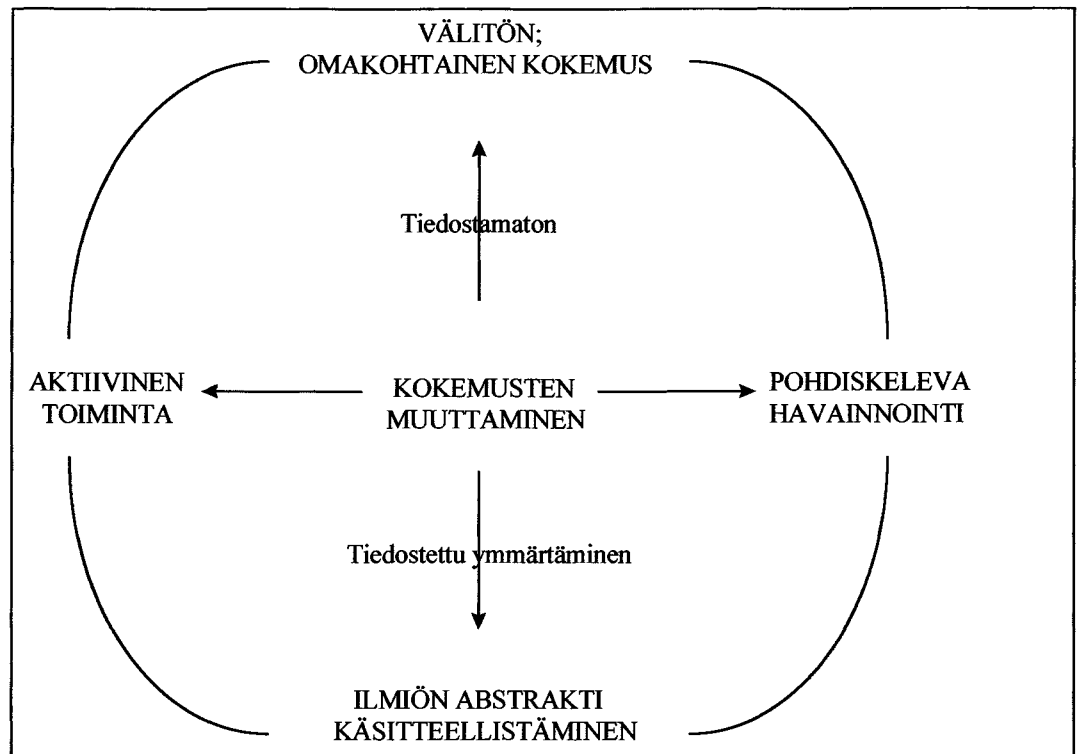
mietiskelevässä observoinnissa tuottaa korkeatasoisia havaintotoimintoja. Abstraktissa käsitteellistämisen esiintyvä käsitteiden kompleksisuus tuottaa komplekseja käsitejärjestelmiä; aktiivin kokeilun yhteydessä koettu käyttäytymisen monimuotoisuus tuottaa korkea-asteisia toimitasarjoja. (Kolb 1984, 140.)

Yksilön kehityksessä on Kolbin mukaan havaittavissa kolme kypsymisvaihetta: hankkimisvaihe, erikoistumisvaihe ja integrointivaihe. Henkilön kehittyminen on yksilö- ja kulttuurisidoksinen prosessi. Yksilön kehitys peruskoulutuksesta ammattikoulutukseen ja ensimmäisiin työvuosiin saakka dominoi omien persoonallisuuden piirteiden vertaileminen ympäristön asettamiin vaatimuksiin ja pyrkimys näiden toisiinsa sovittamiseen. Tämä tapahtuu kahdella tavalla: ympäristö pyrkii vaikuttamaan persoonallisuuden piirteisiin ja henkilöt pyrkivät sijoittumaan persoonallisuuttaan vastaavaan ympäristöön. Yksilön itsearvostus on sidoksissa suorituksista saataviin palintoihin ja tunnustuksiin. (Kolb 1984, 141 - 142.)

Tietokoneavusteiset opetusohjelmat asettavat oppijan vaihtoehtoisten valintojen eteen antamatta oppijalle tilaisuutta persoonallisen oppimistyylinsä hyväksikäyttöön (Kolb 1984, 197). Ohjelmakokeilut ovat osoittaneet, että opiskelijain oppimistyylipreferenssit ovat kehitettävissä kohti integroivaa oppimistyyliä. Oppimistyyliin kohdistuneen seurantatutkimuksen tulosten mukaan opiskelijat kykenivät vaihtamaan oppimistyyliään tilannekohtaisesti tehtävän vaatimuksien edellyttämällä tavalla. Vaikka opiskelijoilla opiskelunsa käynnistäessään joki oppimistyyli esiintyi dominoivana, oli tilanne kahden vuoden kuluttua tasapainottunut ja kaikkia neljää oppimistyyliä sovellettiin tasavertaisina. Integroivan oppimistyylin kehittymisen selkein indikaattori on kuitenkin oppijan osoittama kyky ohjata itse omaa oppimisprosessiaan ja elämänsä kulkuaan. (Kolb 1984, 206.)

Tehokas oppimisprosessi edellyttää oppijan hallitsevan seuraavat neljä oppimistapaa: 1. Konkreettisen ja tunnepainotteisen kokemisen, 2. Tarkan ja harjoitettavan havaintojen teon, 3. Abstraktin käsitteenmuodostuksen ja 4. Aktiivin kokeilun. Kolbin esittämässä oppimisprosessin mallissa kuvataan kaksi perusulottuvuutta, joiden ääripäinä ovat edellä esitetyt oppimistavat. Oppijan persoonallinen / omakohtainen oppimistyyli määräytyy oppimistapojen keskinäisten painotusten tuloksena. (Kolb 1984, 23 - 25.) Omakohtainen kokemus on kokonaisvaltaisen oppimisen olennainen osa (kuvio 1). Kokemus, sen pohtiminen, käsitteellistäminen

ja aktiivinen soveltaminen muodostavat syklisen, jatkuvasti kehittyvän prosessin.
(Kolb 1984, 42.)

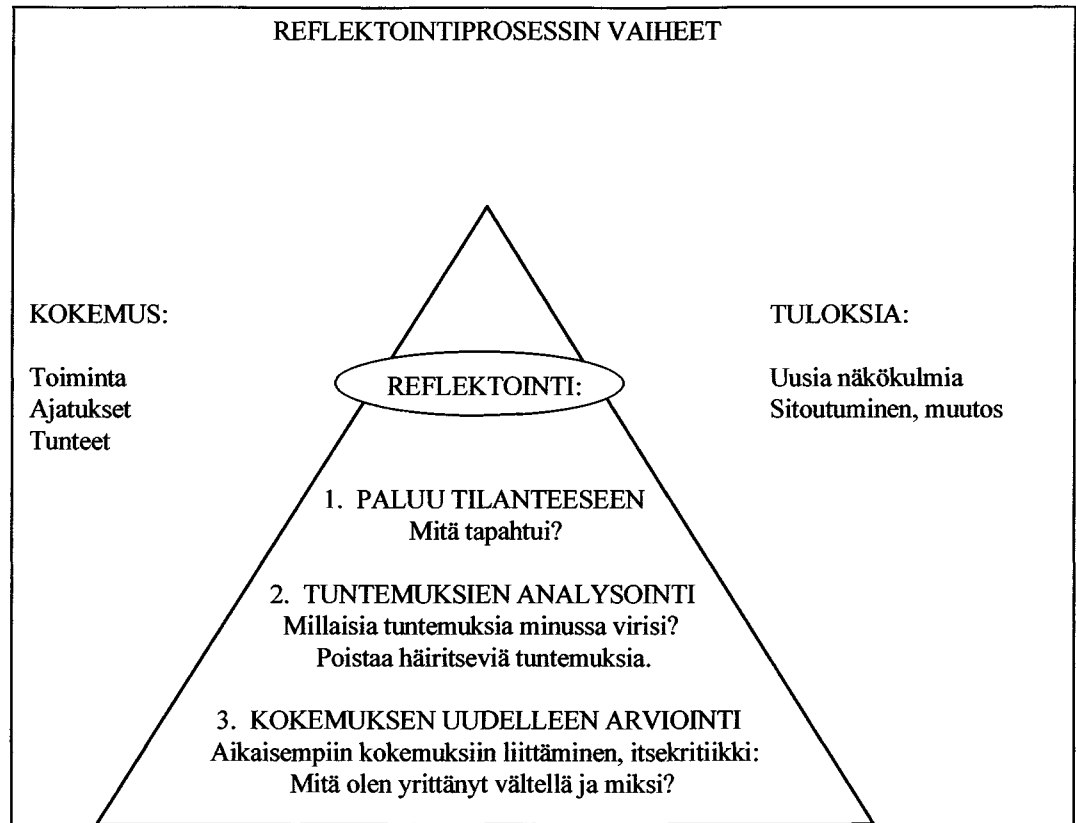


Kuvio 1. Kokonaisvaltainen oppiminen (Kolb 1984, 42)

Kolbin (1984, 42) mallin kaksi oppimisen dimensiota ja neljä ulottuvuutta painottavat oppimista eri tavoin: 1. Kokemusperäinen oppiminen on intuitiivista, avointa, välitöntä, tunnepainotteista ja luovaa. 2. Pohdiskelevassa havainnoinnissa on keskeistä eri näkökulmien ja oman oppimisen ajattelu, liittäminen eri assosiaatioyhteyksiin sekä oman itsetuntemuksen syventäminen. 3. Käsitteellistämässä pyritään systemaattiseen ajatteluun, ongelmien ratkaisuun ja teorian muodostamiseen. 4. Aktiivista toimintaa painottava oppiminen etsii käytännön ratkaisuja ja sovellutuksia sekä on päämäärähakuista.

Käytännön kokemus lähentää oppimista teoriaan ja auttaa käsitteiden ymmärtämistä. Teoreettisen opetuksen liittäminen käytännön kokemuksiin auttaa niiden jäsentämistä. Teoreettiset käsitteet sisäistyvät merkityksellisten kokemusten kautta subjektiivisten elämysten tasolla. Reflektointiprosessiin (kuviokuva 2) liittyy kokemusten työstäminen, omien asenteiden, käsitysten, tietojen ja kokemusten en-

nakkoluuloton tarkastelu ja liittäminen aikaisempiin kokemuksiin. Omakohtaisen prosessoinnin kautta avautuu mahdollisuuksia uusiin näkökulmiin ja uudelleen ajatteluun. (Boud 1985, 36.)



Kuvio 2. Reflektointiprosessi (Boud 1985, 36)

Viime vuosina suosituksi on tullut konstruktivistisen oppimisen käsite (Heiskanen 1999, 121). Konstruktivistinen oppimisen käsite korostaa sitä, että oppimiseksi kutsumamme muutokset tiedoissamme, käsityksissämme, taidoissamme ja tunteissamme ovat oppijan aktiivisen toiminnan tulosta. Ihmiselle ominainen informaation prosessointi, jossa kognitiiviset toiminnot, kuten havaitseminen, muistaminen ja ajattelu nivoutuvat toisiinsa saumattomasti. Opittava aineisto kiinnittyy aikaisemmin opittuun ja saa merkityksensä sitä kautta. (Rauste von Wright & von Wright 1994, 19 & 121 - 129.)

Informaatioyhteikuntakehitys synnyttää uudenlaisia oppimisen haasteita ja luo uudenlaisia mahdollisuuksia. Oppiminen luo edellytyksiä selvittää maailman muutoksissa. Visio nojautuu uskoon, että kansalaiset voivat osallistumalla vaikut-

taa tulevaisuuden luomiseen ja torjua uhkakuvat, vaatiipa se sitten kansainvälisen, kansallisen tai paikallisen tason toimenpiteitä. (Heiskanen 1999, 129.) Oppiminen jokapäiväisen arjen asia. Valtaosalle ihmisiä aktiivisen kansalaisuuden näyttämöitä ovat arkiset elämän tilanteet. Työelämä on niitä toiminnan alueita, joissa aktiivisuuden ehdot kytkeytyvät vahvasti kysymykseen, onko toiminnassa tilaa yhteisön kehittämiseen ja henkilökohtaiseen kehittymiseen. (Heiskanen 1999, 131.)

Ruohotie (1998) käsittelee uudistavaa oppimista, jonka mukaan oppiminen ei välttämättä merkitse muutosta. Oppiminen on tällöin vanhaa uusintavaa. Vanhaa uusintava oppiminen ei kuitenkaan riitä kehittyvässä ja innovatiivisessa yrityksessä, jossa ongelmat ovat monimutkaisia ja edellyttävät laadullisesti uudenlaisten raktisujen tuottamista. Tarvitaan valmiuksia tuottaa jatkuvasti uudenlaisia ajattelu- ja toimintamalleja. Rutiinien ja käytäntöjen muuttaminen edellyttää, että toimintaa tarkastellaan reflektiivisesti eli itsearvioivasti, kehitetään uusia välineitä ja vaikutetaan toimintaympäristöihin. Tarvitaan siis uudistavaa eli transformatiivista oppimista. Uudistava oppiminen perustuu kriittiselle reflektiolle, jonka tuloksena on kokonaisvaltainen, eriytynyt ja sisäistetty ymmärrys omasta kokemuksesta uudenlaisessa toimintaympäristössä (Ruohotie 1998, 14).

Oppijan havaintoja ohjaa ja kokemusten tulkinta häiritsee usein kokemusrakenteisiin liittyvä ennakoimistapa. Oppija on oman historiansa ja toimintaympäristönsä vanki. Jotta oppiminen voisi olla uudistavaa ja toimintakäytännöt voisivat muuttua, elämänhistorian aikana syntyneet kokemusrakenteet on tiedostettava ja niitä on arvoitava kriittisesti. Uudistava oppiminen ei tapahdu sattumalta kokemuseräisesti, vaan ohjatusti ja tietoisesti. Se perustuu yksilön omaan vahvaan panokseen ja pohdintaan. Oppimista tuetaan ohjaamalla oppija ensinnäkin tekemään havaintoja, toimimaan itseohjautuvasti ja hyödyntämään palautetta, toiseksi tiedostamaan omat kognitiiviset ja metakognitiiviset strategiat sekä kolmanneksi ratkaistamaan ongelmia itsenäisesti. (Ruohotie 1998, 15.)

Oppiminen voidaan määrittää systeemisesti kokemuksen ja kontekstin välisenä suhteena (Poikela 1994b ja 1995). Oppimistoiminnan suunnan määrittää konteksti, jolloin sen vallitseva organisoitumismuoto voi olla formaalinen, non- tai informaalinen oppiminen. Formaalin oppimisen luonnollinen konteksti on koulutus, jonka didaktisessa järjestelmässä kasvatusta ja oppiminen kohtaannutetaan. Mitä tiukemmin opetusta säädellään opetussuunnitelmana, sitä formaalisempaa oppimis-

sen käsittely on. Siirtymä formaalisesta satunnaiseen suuntaan kertoo ohjauksen vähentymisestä, jolloin tilanne koetaan yleensä häiriötekijöiden lisääntymisenä. Opetussuunnitelmien väljentäminen voi kuitenkin ilmentää myös oppijakeskeisempiin menetelmiin siirtymistä, jolloin luodaan enemmän tilaa oppijoiden omakohtaiselle toiminnalle, merkitysten havainnoinnille ja tulkinnoille. Siten oppiminen voi siirtyä myös non- ja informaaliseseen suuntaan, jolloin luodaan tilaa omakohtaisille kokemuksille ja niiden reflektiiviselle havainnoinnille. (Poikela 1999, 36 - 37.)

Informaalinen oppiminen on työjärjestemässä vallitseva muoto, jolloin oppimista ohjaavat työn opetteluun liittyvät henkilökohtaiset tavoitteet. Samalla opitaan nonformaalisti työyhteisön sosiaalisia merkityksiä, kulttuurisia ja sosiaalisia arvoja ja käyttäytymistapoja, jotka eivät ole niinkään aktiivisen oppimisen kohde kuin mukautumisen tila. Työnopastus tai henkilöstökoulutus ilmaisevat formaalisen oppimisen potentiaalia työpaikalla. Satunnainen oppiminen on periaatteessa vallitseva kaaoksen kontekstissa. Piilevänä se määräytyy, samoin kuin muutkin oppimisen muodot, kontekstin perusteella, sillä sattumukset työssä, koulutuksessa ja perheessä ovat erilaisia. (Poikela 1994a, 91 - 92; Poikela 1996, 294 - 296.)

Oppiminen on yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen liittyvä prosessi, jossa keskeistä on muutos sekä ajattelun ja toimintamallien uudelleenrakentelu. Oppimisella tarkoitetaan suhteellisen pysyviä, kokemukseen perustuvia muutoksia yksilön tiedoissa, taidoissa ja Valmiuksissa sekä näiden välityksellä itse toiminnassa. (Lehtinen 1998, 13 - 14.) Kolb korostaa kokemuksen keskeistä merkitystä oppimisprosessissa. Kokemuksellinen oppiminen, luova toiminta, tutkimustyö ja ongelmanratkaisu ovat prosesseina lähellä toisiaan. Kokemuksellisessa oppimisessa oppiminen muodostaa hermeneuttisen kehän, sisäisen kokemisen prosessin. (Kolb 1984, 20 & 30 - 31.) Kokonaisvaltaisessa oppimisessa puolestaan kysymyksessä on kuitenkin enemmän ulkoiseen todellisuuteen perustuva kokemusperäisen tiedon saanti. Kokonaisvaltaisen oppimisen takana on nähtävissä myös hahmoteoria eli käsitys ihmisestä mielellisiä kokonaishahmoja luomaanpyrkivänä olentona. (Miettinen 1984, 50.)

Opetus ja oppiminen säilynevät ytimeltään muuttumattomina tulevaisuudessaakin. Monet näkevät teknisen kehityksen muuttavan koulua siihen suuntaan, että oppilaat työskentelevät etupäässä omassa kodissaan. Tulevaisuudessa ammatit ja luonnollisesti myös koulut ja oppilaitokset korostavat nimenomaan arvoja,

aloitteellisuutta ja päätöksentekokykyä, ihmissuhdetaitoja jne. Tietojen hallinnassa puolestaan korostuvat tietojen valinta, tiedon luotettavuuden ja käyttökelpoisuuden valinta sekä tietojen käyttö ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa. (Meisalo 1991, 91.)

Vankka osaaminen edellyttää sekä teoreettista että käytännöllistä tiedon hallintaa. Henkilökohtaisen oppimissuunnitelman tekeminen voi olla ponnahduslautana sille, että oppii yhdistelemään teorian ja käytännön osaamista toisiinsa. Osaaminen voi uusiutua paitsi itse toiminnan myös koulutuksen ja työn vuorovaikutuksen kautta. Koulutuksen vaativaksi tehtäväksi jääkin tiedon ja sen mukanaan tuomien ammattikäytäntöjen ja työmenetelmien tietoinen pohtiminen ja jalostaminen. Pelkkä työssä oppiminen tapahtuu usein niin, että opitaan käytännöt, muttei niiden taustalla olevaa tietoa. Koulutuksessa opittujen asioiden kiinnittämisestä käytäntöihin on yleensä apua oppimisessa ja se kannattaa siksi huomioida opintoja suunniteltaessa. (Jalava, Lehtinen & Palonen 1997, 10 - 11.)

4.2 Työssäoppiminen

Työn ja oppimisen suhdetta tarkasteltaessa ensimmäistä vaihetta kutsutaan työssä oppimisen vaiheeksi, jolloin ammatti opittiin työn ja toiminnan ohella. Koulutuksella ja oppimisella oli toisarvoinen merkitys. Tie mestaruuteen kulki pitkällisen kokemuksen kautta. Opettaminen ja oppiminen tapahtuivat pääasiassa harjoittelemalla. Toista vaihetta voidaan kutsua työstä oppimisen vaiheeksi, jossa ammatin oppiminen ja työnteke ajoittain yhdistettiin. Työ kuitenkin muokattiin sellaiseksi, ettei siihen tarvittu varsinaista ammattitaitoa. Vähitellen olemme siirtymässä kolmanteen eli työllä oppimisen vaiheeseen, jossa työ ja oppiminen yhdistyvät tutkivaksi toiminnaksi. (Räsänen 1994, 24 - 25). Työllä oppiminen on kahden tai useamman ihmisen vuorovaikutusta, jossa pyritään saavuttamaan korkeatasoinen ammatillinen valmius siten, että organisaatioissa yhteistyössä tutkitaan ja kehitetään sekä omaa että toisten työtä, opetetaan ja opitaan. Jokaisen tulee voida vaikuttaa omaan työhönsä ja oppimiseensa. (Räsänen 1994, 16.)

Huoli siitä, etteivät koulujen teoriapainotteinen opetus valmenna opiskelijoita todelliseen työelämään on kansainvälinen. Oppilaitosten, opiskelijoiden ja eri

yhteisöjen suhteita ollaankin arvioimassa uudelleen, samalla kun työssäoppimisen tutkimustieto on lisääntymässä. (Ovaskainen 1999, 17.) Yhä enemmän koulutuksessa korostetaan elinkeinoelämän ja oppilaitosten yhteistyötä. Nykyaikaiset oppimiskäsitykset lähtevät työssä oppimisesta ja työn kehittämisestä. (Helakorpi 1994, 1.)

Työssäoppimisesta tiedetään suhteellisen vähän (Ovaskainen 1999, 22). Työssä oppimisen määritelmiä esiintyy suomalaisessa kirjallisuudessa varsin vähän. Englanninkielisessä kirjallisuudessa termit on-the-job learning ja on-the-job training merkitsevät suurin piirtein samaa kuin työssä oppiminen. (Kulmala 1998, 23.) Kulmalan (1998, 12) mukaan eräs ammattikasvatuksen asiantuntija määrittelee työssä oppimisen ”omaan osaamiseen ja kokemukseen perustuvaksi ja aidossa toimintaympäristössä tapahtuvaksi oppimiseksi” (Kulmala 1998, 12). Ammatin keskeisten periaatteiden opettaminen ja oppiminen ei ole enää kiinni opetusmuodoista tai paikasta (Hakkarainen 1996, 7). Työssä oppiminen voidaan ymmärtää henkilöstön kehittämismenetelmäksi, jossa työntekijä ohjataan tarkoituksellisesti sellaisiin uusiin tehtäviin, joihin perehtyminen ja joiden suorittaminen kehittää häntä (Sarala 1988).

Työssäoppiminen on tärkeä ja ajankohtainen asia, jonka kehitystä palvelevalle ennakoitiedolle ja -menetelmille on suuri ja monitahoinen kysyntä (Ovaskainen 1999, 67). Työssäoppiminen on merkittävä mahdollisuus tukea yritystoimintaa ja nuorten työllistymistä, mutta sitä ei aina osata kytkeä osaksi tulevaisuuden työvoiman ennakointia (Ovaskainen 1999, 68). Se mahdollistaa kokemuksellisen oppimisen sekä tarjoaa käytännönläheisen tavan koulutuksen ja työelämän vastaavuuden kehittämiseen. Samalla se luo uudentyyppisiä mahdollisuuksia rakentaa yhteistyötä ja tiedonsiirtoa eri yhteisöjen välille. Yhdistettynä ennakointiin ja laatuajatteluun työssäoppiminen onkin merkittävä tekijä tulevaisuuden haasteisiin vastaavan koulutuksen kehittämisessä. (Ovaskainen 1999, 22.)

Työpaikalla oppiminen ja oppilaitoksessa oppiminen Ruohotien, Kulmalan ja Siikaniemen (1998, 5) mukaan täydentävät toisiaan. Ammatilliset valmiudet kehittyvät suurimmaksi osaksi työssä oppimalla. Työssä oppiminen on todennäköisintä silloin, kun henkilöt kohtaavat haasteellisia tilanteita. Niiden kehittävä vaikutus perustuu siihen, että ne antavat oppimismahdollisuuksia ja motivoivat oppimaan. Oppimisprosessiin kohdistuvassa tutkimuksessa avaintekijöiksi ovat nous-

seet oppimista, motivaatiota ja suoritusta suuntaavat ja kontrolloivat itsemääräämisen ja itsesäätelyn eri aspektit sekä minäprosessit. Mainitut tekijät ovat keskeisiä myös työssä oppimisessa. (Ruohotie, Kulmala & Siikaniemi 1998, 5.)

Työssäoppiminen ja sen laajentaminen kaikessa ammatillisessa koulutuksessa Suomessa pohjautuu valtioneuvoston hyväksymään Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan vuosiksi 1995 - 2000. Kehittämissuunnitelman mukaan koulutuksen ja työelämän on limittäydyttävä ja vuoroteltava nykyistä joustavammin. Tavoitteena on ollut lisätä kaikilla koulutusaloilla työssäoppimista sekä työelämätaitoja, yrittäjyyttä ja valmiuksia itsenäiseen ammatin harjoittamiseen. (Määttä & Törrönen 1999, 4.)

Koulutusta koskeva lainsäädännön kokonaisuudistus on valmistunut. Ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa on monia säädöksiä, joissa käsitellään koulutuksen työelämäyhteyksiä ja työssäoppimisen järjestelyjä. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien perusteita on myös uudistettu. Opetussuunnitelmien perusteissa määritellään tutkinnossa vaadittava ammattitaito sekä opintojen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Työssäoppimisen tavoitteet sisältyvät opintojen tavoitteisiin. (Määttä & Törrönen 1999, 4.)

Opetushallitus on käynnistänyt erilaisia kehittämistoimia työssäoppimisen edistämiseksi. Tällaisia ovat olleet alueelliset työssäoppimisen pilottihankkeet, valtakunnalliset ja alueelliset koulutustilaisuudet sekä ESR-rahoitteinen Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään -projekti. Näin on viety eteenpäin uutta työssäoppimisen kulttuuria, mutta ennen muuta pyritty selvittämään työssäoppimisen ja sen järjestämisen problematiikkaa. (Määttä & Törrönen 1999, 4.)

Kehittämiprojektit ovat avanneet keskustelun työssäoppimisen merkityksestä ja mahdollisuuksista ammatillisessa koulutuksessa. Projektien on mm. arvioitu lisänneen opettajien ja työpaikkojen sitoutumista ja niiden avulla on tiedostettu ammatillisten tutkintojen laadun ja työelämäyhteyksien kehittämisen tarve. On löydetty uusia tapoja organisoida työelämässä tapahtuvaa opiskelua. (Määttä & Törrönen 1999, 55.)

Toisen asteen ammatillisiin tutkintoihin liitetään vähintään puolen vuoden pituinen työssä oppimisen jakso. Nykyiset opetussuunnitelmien perusteiden mukaiset työssä oppimisen jaksot ovat tavallisesti lyhyitä. (Kulmala 1998, 14.) Ammatillisessa koulutuksessa työssäoppiminen tarkoittaa työpaikoilla tapahtuvaa, opetus-

suunnitelman mukaista käytännön työnopetusta, jolla pyritään parantamaan koulutuksen ja työtehtävien yhteyttä. Työn kannalta merkityksellisten oppimisedellytysten luominen on paitsi opiskelijoiden myös yritysten etu, etenkin jos se kytketään ennakointiin ja toiminnan laajempaan kehittämiseen. (Ovaskainen 1999, 17.)

Tällä hetkellä on käytössä malleja, joissa työssäoppimisjaksot ovat muutamana opintoviikon laajuisia ja sijoittuvat läpi tutkinnon (Määttä & Törrönen 1999, 55). Lisäksi käytössä on sellaisia työssä oppimisen jaksoja, jolloin opiskelija työskentelee oppilaitoksessa maanantaista keskiviikkoon ja työpaikassa torstaisin ja perjantaisin. Oppilaitos ja työnantaja allekirjoittavat työssä oppimisen jaksosta koulutusopimuksen, jossa määritellään se, millä tavoin työnantaja arvioi opiskelijan edistymistä. (Kulmala 1998, 14.) Jatkossa kuitenkin pyritään pidempikestoisiin työssäoppimisjaksoihin. Niiden mahdollistamiseksi on ryhdytty uudistamaan luku- ja järjestystekniikkaa ja rakentamaan moduloituja jaksotusjärjestelmiä, joiden myötä työssäoppimisjaksot tulevat pidentymään. Pilottien mukaan myös oppilaitosmuutoksen opiskelu on uudistunut (projektitöiden lisääntyminen). Myös omaa työ- ja palvelutoimintaa on kehitetty vastaamaan todellista työelämää. Työssäoppimisen myötä oppilaitosten toimintakulttuuri tulee lähentymään työelämän toimintakulttuuria. Oppilaitoksissa nähdäänkin tarpeelliseksi kehittää omaa työtoimintaa ja sen tuotteita sekä asiakaspalvelua. (Määttä & Törrönen 1999, 55.) Oppimispolun tarkoituksena on antaa opiskelijalle mahdollisuus suorittaa kaikki työssä oppimisen jaksot ja opinnäytetyö samassa yrityksessä. Oppimispolkumallin toteuttamisen edellytyksenä on, että oppilaitoksessa kyetään antamaan mahdollisimman tarkka kuvaus opiskelijan osaamistasosta, jotta jokaiselle voidaan laatia henkilökohtainen opetussuunnitelma. (Kulmala 1998, 15.)

4.3 Työssäoppimisen tavoitteet

Työssäoppimisen tavoitteita ja merkitystä voidaan tarkastella monesta näkökulmasta, kuten yhteiskunnan, elinkeinoelämän ja työpaikkojen, koulutuksen järjestäjän ja oppilaitoksen sekä opiskelijan kannalta (Työssäoppimisen opas 1998, 14).

Työssäoppimisen yleiset tavoitteet ovat lisätä koulutuksen työelämävastavuutta, helpottaa ammattitaitoisen työvoiman saantia yrityksiin, edistää nuorten

välitöntä työllistymistä, helpottaa nuorten työmarkkinoille siirtymistä ja lisää työmarkkinatietoutta, syventää ammatillista osaamista, tehdä tutuksi työelämän pelisääntöjä ja toimintatapoja, ehkäistä syrjäytymistä, mahdollistaa opettajien ja asiantuntijoiden vaihtoa ja vahvistaa ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuutta.

(Työssäoppimisen opas 1998, 14.)

Työssäoppiminen antaa mahdollisuuksia opiskelijalle, sillä se tukee ammatillista kasvua ja erikoistumista, takaa ajanmukaiset työelämän valmiudet, helpottaa työllistymistä, lisää opiskelumotivaatiota ja syventää ammatillista osaamista, antaa mahdollisuuden oppia erilaisissa oppimisympäristöissä, tekee tutuksi työelämän pelisääntöjä ja työtapoja, kehittää vastuuntuntoa työstä ja opiskelusta, itenäistää, kehittää vuorovaikutustaitoja ja tuo monipuolisia kontakteja.

(Työssäoppimisen opas 1998, 18.)

Työssäoppiminen tarjoaa oppilaitokselle ja opettajalle mahdollisuuden parantaa koulutuksen tunnettavuutta työelämässä, vahvistaa oppilaitoksen ja työelämän yhteistyötä ja koulutuksen suunnittelua, pitää yllä ja kehittää opettajien ammattitaitoa, monipuolistaa oppimisympäristöjä, mahdollistaa harvinaisten koneiden ja laitteiden sekä uuden teknologian käytön ja monipuolistaa opiskelijan arviointia. (Työssäoppimisen opas 1998, 17.)

Työssäoppimisen avulla työpaikalla on mahdollisuus saada osaavaa ja työpaikkaan soveltuvaa työvoimaa, kehittää työpaikkojen oppimiskulttuuria ja kaikkien työntekijöiden kouluttautumista, vaikuttaa koulutuksen kehittämiseen ja suunnitteluun, hyödyntää oppilaitoksen osaamista, asiantuntemusta ja koulutuspalveluja sekä oppia tuntemaan nuorten odotuksia ja ajattelumaailmaa. (Työssäoppimisen opas 1998, 16.)

Työelämään perehdyttäminen ja työhön opastaminen on monivaiheinen opetus- ja oppimistapahtuma, joka vaatii aikaa ja ammattitaitoisen perehdyttäjän. Pyrkimyksenä on työn tavoitteiden ja organisaation toiminnan ymmärtäminen, omissa velvollisuuksien ja vastuiden selkeyttäminen sekä sellaisen työn kokonaiskuvan luominen, että sen varassa voi suoriutua työtehtävistä. Työhön perehdyttäminen on koko työyhteisön etu. Sen myönteinen vaikutus tuottavuuteen, laatuun, työturvallisuuteen ja yhteistyöhön on kiistaton. Perehdyttämisen kehittämisessä tarvitaan usein myös ajattelun ja asenteiden muutosta. Perehdyttämistä vastaavissa tehtävissä tarvittavat koulutukset. Heillä pitää olla kyky innostaa, kannustaa ja rohkaista omatoimi-

suuteen ja vastuuntuntoon. Toiminnan kehittämiseen tarvitaan seurantaa, arviointia ja luotettavaa tietoa. (Rämö 1994, 55 - 57.)

Koululaisia vastaanottavien yritysten ja muiden organisaatioiden välillä on suuria eroja työpaikan perehdyttämisen hoitamisessa. Monissa työpaikoissa käydään läpi ennalta suunniteltu ohjelma, kun taas toisissa ei asiaan ole aina riittävästi valmistauduttu. Harjoittelupaikkoja varten ei ole olemassa yhtenäisiä ohjeita. (Työolokomitean mietintö 1991, 142.)

Kun tarkastellaan nuorten suhtautumista työhön, tulisi silloin ottaa Tuohisen (1990) mukaan huomioon ainakin seuraavat työn ilmenemismuodot: työ omana (tulevana) ammattina, työ ”ihmislajin perustarpeenomaisena” toimintana, jossa vaikutetaan maailmaan ja jätetään siihen oma jälki sekä työ palkan eli rahan, toimeentulon ja kulutuksen lähteenä. (Tuohinen 1990, 120 - 124.)

4.4 Työssäoppimisen arviointi ja kehittäminen

Työn merkitys keskeisenä elämänsisältönä on vähentynyt kodin ulkopuolisen vapaa-ajan merkityksen korostuessa. Työ voi silti olla tärkeä, koska se antaa resursseja vapaa-ajan käyttöön. (Tuohinen 1990, 80 - 81; Siurala 1991, 87.) Ihalaisen (1988) mukaan tulevaisuuden työelämässä vaikuttavia keskeisiä muutostekijöitä ovat seuraavat: tieto ja osaaminen ovat yhä tärkeämpiä tuotannontekijöitä; työn määrän ja luonteen lisäksi myös työn sisällöt muuttuvat merkittävästi, ammattitaitovaatimukset kasvavat kaikilla aloilla ja kaikissa tehtävissä; työssäoloaika elämänsä kaaren osalta lyhenee; työvauhti kiihtyy, intensiivisyys kasvaa ja sosiaaliset kontaktit vähenevät erityisesti tavaratuotannon piirissä; ammattivalmiuksien lisäksi työelämässä tarvitaan yhä enemmän yhteistoiminta- ja sosiaalisen kanssakäymisen valmiuksia sekä valmiuksia osallistua päätöksentekoon; laaja yleissivistävä koulutus ja laaja-alainen ammattikoulutus ovat työelämän muutoksessa tärkeitä; arvot ja asenteet työhön sekä työn sisältöön muuttuvat nuorten keskuudessa. (Ihalainen 1988, 81 - 85.)

Suomessa on vasta hiljattain alettu yhdistää ammatillisen koulutuksen ja työssä oppimisen elementtejä. Työllisyyden kannalta on perusteltua rakentaa toimi-

via työelämäyhteyksiä ammatilliseen koulutukseen. Perinteisesti suomalaisen ammatillisen koulutuksen ja työelämän välillä on ollut eräänlainen kuilu, jonka ylittäminen on usein käytännössä merkinnyt ”uudelleen kouluttautumista” työsuhteen alkaessa. (Kulmala 1998, 17.)

Ammatillisen koulutuksen uudistuminen on lisännyt yhteistyön tarvetta ei vain yrityksiin ja muihin työpaikkoihin vaan myös sidosryhmiin ja muihin oppilaitoksiin. Nuorisoasteen koulutuskokeilussa alkanut lukion ja ammatillisen koulutuksen yhteistyö on jatkunut työssäoppimisen kehittämisen merkeissä. Oppilaitosyhteistyö lisääntynee tulevaisuudessa. Yhteistyötä on virinnyt myös työpaikkakouluttajien kouluttamiseksi. Edelleen yhteistyötä on tehty yli oppilaitosrajojen opetussuunnitelmien kehittämiseksi. Tiedotus-, tuki- ja oppimateriaalin tuottaminen olisi myös luontevaa toteuttaa yhteistyössä oppilaitosten monipuolista osaamista hyödyntäen. (Määttä & Törrönen 1999, 56.)

Verkostoituminen on nähty välttämättömäksi työssäoppimisen ja yleensä ammatillisen koulutuksen kehittämisessä. Yhteistyötä on tehtävä eri koulutusmuotojen kesken, jotta päästäisiin yhdenmukaisuuteen kaikessa työpaikoilla tapahtuvassa koulutuksessa. Työssäoppimista ei ole pidetty ainoastaan opiskelijoita koskevana opetusmenetelmänä vaan laajemmin eri yhteistyötahojen mahdollisuutena oppia. Välineenä käytetään kehittävää arviointia ja yhteistyökumppanien asiantuntemusta. (Määttä & Törrönen 1999, 56.)

Ammatillista koulutusta ja työssä tapahtuvaa oppimista on kyettävä integroimaan tavalla, joka parantaa työnsaantimahdollisuuksia ja tukee jatkuvaa oppimista. Maassamme on ryhdytty keskustelemaan oppisopimustyyppisestä koulutuksesta ja työharjoittelusta. Näiden perinteisten työssä oppimisen vallien lisäksi on pyrittävä löytämään myös uusia ratkaisuja ja malleja, jotka tehostavat työelämän ja koulutuksen välistä yhteistyötä. (Kulmala 1998, 17.) Oppisopimus on muodollinen sopimus oppijan ja valmentajan tai esimiehen välillä. Siinä sovitaan tarkasti mm. oppimistavoitteista ja niiden saavuttamisesta. Tärkeä oppisopimustyyppisen koulutuksen tavoite on tiivistää oppilaitosten ja työelämän välistä yhteistyötä. (Kulmala 1998, 18.)

Oppimisen lähtökohta on yksilön ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa. Oppimisensa myötä yksilö sopeutuu ympäristöönsä tai muuttaa sitä itselleen sopivammaksi. Ilmeisesti työelämä on elämänalue, jossa sopeutumisen

vaatimukset ovat kohtuullisen voimakkaita. Työ sopeuttaa tekijäänsä pääsääntöisesti enemmän kuin tekijä työtään. Työssä oppimisen laatu voi vaihdella suuresti. (Varila 1992, 51.)

Yksilön näkökulmasta työssä oppiminen voi luonteeltaan olla myönteistä tai kielteistä. Mikäli lähdetään siitä, että työssä oppimisen pitäisi pikemmin laentaa kuin kaventaa yksilön mahdollisuuksia, joudutaan sitä tarkastelemaan sekä reflektiivisen oppimisen kannalta että ajallisena työssä kehittymisen prosessina (Varila 1992, 53). Reflekiolla tarkoitetaan tässä työn ja sen puitteiden (toimintaehtojen) havainnointia, ajattelua ja arviointia tavalla, joka on uudistavaa, vaihtoehtoja luotaavaa ja kriittisestikin luonnehdittavaa. Tärkeää on sellaisten kokemusten peilaus, jossa oman työn analyysi ja kokemusten jäsentely vie käsitteellisemmälle, teoreettisemmalle tasolle. Tällöin piilevä, hiljainen taitotieto tulee väistämättä näkyvämmäksi, paremmin sanoilla ilmaistavaksi. Sen seurauksena lisääntyy muutosvalmius ja -herkkyys, kyky vaihtaa automatisoitunut kognitiivisen työskentelyn malli reflektoi-vaan, uusia ja vaihtoehtoisia ratkaisumalleja tarkoituksellisesti etsivään. (Varila 1992, 56.)

Työssä oppimista voidaan tarkastella myös asiantuntijuuden näkökulmas-
ta. Asiantuntijuus ilmenee omaan ammattialaan kuuluvien tehtävien tuloksellisenä ratkaisemisena tahi suorituksena. (Varila 1992, 53.) Todellinen asiantuntijuus ke-
hittyy työssä oppien ja sisältää runsaasti hiljaista, piilevää tietoa (Varila 1992, 54). Työssä tapahtuvan oppimisen merkityksen korostaminen ei ole henkilöstön kehit-
tämisen viisasten kivi. Kuitenkin se suuntaa pohdintaa oleelliseen; miten organisaatit avataan siten, että yksilöt voivat hyödyntää taitotietojaan laajalti, oppia lisää ja jatkuvalla uudistumisella välttää urautumisen, leipiintymisen työtehtäviinsä. (Varila 1992, 106.)

Yleisenä työelämän tutkimuksen linjauksena näyttäytyy työn jatkuva muuttuminen dynaamisemmaksi ja monimutkaisemmaksi. Staattisissa toimintaympäristöissä toiminta takertui rutiinien ympärille. Työhön sosiaalistuttaessa opittiin tekemään niin kuin ennekin oli tehty. Toiminnan seuraamuksena osattiin ennakoida, ja useimmiten toiminta vastasi varsin hyvin niihin haasteisiin, joita toimintaympäristöissä esiintyi. (Kauppi 1998, 22.)

Toimintaympäristöjen muuttuessa dynaamisemmiksi ja monimutkaisemmiksi rutiinit eivät enää aina vastaakaan toimintaympäristöjen haasteisiin. Joudu-

taan enenevässä määrin tilanteisiin, joissa ei tiedetä, miten pitäisi toimia, eivätkä toiminnan seuraamuksetkaan ole entiseen malliin ennakoitavissa. Tarvitaan valmiutta tuottaa uusia ajattelu- ja toimintamalleja nopeasti muuttuviin tilanteisiin. Tämä edellyttää sekä tietoisempaa, reflektiivisempää suhdetta toimintakäytäntöihin sekä niiden teoreettisen ja diskursiivisen tietoperustan haltuunottoa ja uusien käytännön ratkaisujen tuottamista, transformaatiota. (Kauppi 1998, 22.)

Perinteinen työssä oppiminen johtaa helposti olemassa olevien toimintatapojen oppimiseen ja täten myös rutiinien uusintamiseen. Se ei tuota valmiutta ajatella ja toimia monimutkaisissa ja dynaamisissa toimintaympäristöissä. Tarve kehittää uudenlaisia oppimista ja työn kehittämistä yhteen kytkeviä koulutusratkaisuja on ilmeinen. (Kauppi 1998, 22.)

Yksilöt oppivat työssään murtautuen yksilöllisen työnsä kontekstista syvemmälle ja laajemmalle yhteisen työn kontekstin kautta koko organisaation työn ja aina käsitteellisen työn kontekstiin saakka. Ammatillinen ja organisationaalinen kehitys kietoutuvat toisiinsa tavalla, joka tekee osaamisesta entistä organisaatio-spesifimpää mutta myös entistä laaja-alaisempaa työelämän yleisten pätevyysien suhteen. Koulutus ei ole syy oppimiseen mutta sen oikea ajoittaminen ja sovittaminen oppivan yksilön, yhteisön tai organisaation oppimis- ja kehitysprosesseihin tuottaa vaikuttavaa koulutusta (Poikela 1999, 20).

Työssä oppimiseen kohdistuva tutkimus jaetaan kolmeen alueeseen: organisaation ominaisuuksia ja työssä oppimisen välisiä suhteita tarkastelemaan tutkimukseen, työssä oppimisen suunnitteluun, sovellutuksiin ja käytännön toteutuksiin liittyvään tutkimukseen sekä työssä oppimisen aiheuttamiin taloudellisiin hyötyihin liittyvään tutkimukseen. Leimaa antavaa edellä mainitulle työssä oppimisen tutkimukselle on deskriptiivisyys. (Kulmalan 1998, 19.)

Filanderin (1993) mukaan työssä oppiminen on mahdollista, kun yksilö luo itselleen toiminnan reflektointia mahdollistavia psyykkisiä ja fyysisiä siirtymätiloja (Filander 1993, 51 - 52). Työhön liittyvät siirtymävaiheet viittaavat muutoksiin työroolissa, ammatillisessa statuksessa tai työpaikassa. Työn kehittävät piirteet ovat työssä kohdattavia ongelmia ja pulmatilanteita (esim. vastuukysymykset ja vuorovaikutustilanteet). Toimintaa haittaavat tekijät, joita ovat esimerkiksi vaikea esimies, johdon tuen puuttuminen tai vaikeat taloudelliset olosuhteet. (Ruohotie 1996, 154; Kulmalan 1998, 20 - 21.)

Työssä oppimisen teoreettisissa lähtökohdissa korostuvat erityisesti metataidot. Metataitojen hallinnan kautta on mahdollista hyödyntää organisaation osaamisesta monipuolisesti, minkä tehtävänä on erityisesti tukea muutoksen hallintaa. (Kulmala 1998, 21.) Metataitoja ovat esimerkiksi oppiminen, innovatiivisuus, erilaisten taitojen yhdistely ja juurtuminen. Oppimisella tarkoitetaan tässä yhteydessä jo pitkälle kehittyneiden taitojen muokkaamista ydintaidoiksi. Yksittäisistä projekteista saatuja kokemuksia kerätään, niiden yleisiä teemoja tunnistetaan ja ne järjestetään tulevaisuuden käyttöä varten. Innovatiivisuus puolestaan merkitsee sitä, että organisaatioiden on kyettävä hyödyntämään luova potentiaalinsa. Käytännössä tämä saattaa tarkoittaa sitä, että esimerkiksi iältään ja osaamiseltaan poikkeavat ihmiset ohjataan työskentelemään samassa tiimissä. Kun erilaisia kehittyneitä taitoja kyetään yhdistelemään, kyetään myös näkemään eroja oman ja ulkopuolisen maailman välillä. Juurtumisella puolestaan tarkoitetaan sitä, että organisaatioiden on kyettävä säilyttämään niihin kertyvä osaaminen. (Ruohotie 1996, 29; Kulmalan 1998, 21 - 22.)

Metataitojen lisäksi puhutaan myös metakognitiivisista taidoista, joita oppimisen yhteydessä tarvitaan tilanteessa, jossa omaa oppimista ohjataan reflektoiden eli pohtien, arvioiden ja kokonaisuuksien muodostumista suunnaten. Oppija oppii tulemaan tietoiseksi omasta oppimistyylistään ja siitä, miten voi ohjata toimintaansa asettamiinsa päämääriin. Oppija ei siis tällöin ole passiivinen vastaanottaja, vaan hän muokkaa ja tulkitsee tietojaan ja havaintojaan. Oppijan on myös mahdollista tietoisesti vaikuttaa omiin oppimiskokemuksiinsa ja niiden muokkaamiseen (Kulmala 1998, 22; Rauste-von Wright & von Wright, 1994.)

Viime aikoina on tullut suosituksi reaaliaikaisen reflektion käsite, jonka taustalla on ajatus oppimisen tehokkuudesta silloin, kun se perustuu jatkuvaan ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Reaaliaikaisen reflektion taustalla on mm. laatuajatteluun sidoksissa näkemyksiä, joiden mukaan ihmisten olisi kyettävä ajattelemaan omia organisaatioitaan sekä niiden sidosryhmiä laajoina kokonaisuuksina. Tällöin esimerkiksi koulutuksen kontekstissa työelämäsuhteista rakennettaessa ei enää riitä, että opettajan hyvä opetustaito ei yksin riitä, vaan hänen on myös kyettävä ymmärtämään, miten tuo taito voi palvella oppilaitokseen sidoksissa olevia yrityksiä ja julkisyhteisöjä. (Kulmala 1998, 23; Ruohotie 1998, 50 - 55.)

Reaaliaikaisen reflektion käiste on myös yhdistettävissä yhteistoiminnallisen oppimisen ja tiimioppimisen malleihin. Oppimisen yhteydessä ei tällöin ainoastaan riitä, että opiskelija yksin reflektoi opiskelu- tai työsuorituksiaan. Hänen on myös saatava näihin suorituksiin jatkuvaa ja rakentavaa palautetta. On eduksi, jos tämä palaute tulee useista lähteistä, esim. opettajalta, työpaikkakouluttajalta, vanhemmilta työntekijöiltä ja opiskelutovereilta. (Kulmala 1998, 23; Ojala 1996, 149 - 150; Sahlberg & Leppilampi, 1994.)

Työelämän oppimistilanteita voidaan karkeasti jaotella vaativuudeltaan kolmeen tyyppiin seuraavasti: Vaativimpia ovat uudet, avoimet työyhteisöjen muutostilanteet, joissa muuttuu kaikki. Niissä on mahdollista hahmotella ja asettaa tavoitteita sekä toteuttaa niitä. Analysoiva, tavoitteita asettava osallistuminen takaa parhaan mahdollisen oppimisen näissä tilanteissa. Toiseksi vaativana pidetään olemassa olevien laajojen työkokonaisuuksien hallintaa. Niiden oppimiseksi simulaatiopelit sekä muut osallistujien omaan analysoimiseen perustuvat lähestymistavat ovat osoittautuneet hedelmällisiksi. Kolmanneksi vaativammaksi koetaan työvaiheet ja työtehtävät, joiden opetuksessa sovelletaan järjestelmällisesti työhönopastusmenetelmiä. (Vartiainen, Teikari & Pulkkis 1989, 14.)

Simulaatioilla tarkoitetaan yleisesti ottaen jonkin todellisen järjestelmän, prosessin tai ympäristön olennaisien osien jäljittelyä. Simulaatio voi olla jäljitelmä jostakin olemassa olevasta biologisesta, fysiologisesta, teknisestä, sosiaalisesta tai psykologisesta järjestelmästä tai niiden osasta, yhdistelmästä tai vuorovaikutuksesta. Simulaatioon sisällytetään järjestelmän toiminnan kannalta sen keskeisimmät tekijät. Simulaatioiden käytän tarkoituksena ovat erityisesti opetus ja harjoitus, jolloin pyritään mahdollisimman hyvään opitun siirtovaikutukseen, sekä suoritustason arviointi, operaatioiden analyysi ja tutkimus. Simulaation käytön syitä ovat mm. taloudellisuus, turvallisuus ja harjoituksen tehokkuus. (Ruohomäki 1992, 1.)

Simulaatiot sopivat työnopetukseen erityisesti silloin, kun koulutettavana on henkilöryhmä, jotka hoitavat kukin omaa osuuttaan tarkasteltavasta työkokonaisuudesta. Tällöin voidaan yhteisesti analysoida kokonaisuuden eri puolia kunkin tuodessa omaa asiantuntemustaan tilanteeseen. (Ruohomäki 1992, 18.)

Simulaatiopelit ovat tärkeitä työnopetuksessa ja harjoittelussa, koska niihin voidaan sisällyttää tehtävälle olennaiset kriittiset taitovaatimukset ja niillä pyritään saavuttamaan mahdollisimman hyvä siirtovaikutus todelliseen työhön. Simu-

laatiopelit mahdollistavat kokemuksen hankkimisen työtehtävistä tai -tilanteista varsinaisen työn ulkopuolella, esim. kustannus- tai turvallisuussyistä. Simulaatiopeleiden etuna on mahdollisuus saada enemmän ja usemmin olennaista tietoa tyypillisistä tilanteista kuin varsinaisessa työssä. Tyypillisten tehtävien ja tilanteiden tunnistaminen sekä niistä selviytymisen rutinoituminen vapauttaa älyllistä kapasiteettia ristiriitatilanteiden analysointiin ja ongelmanratkaisuun. Simulaatioiden keskeisenä tehtävänä on taitojen ja rutiinien opettaminen eli ennakoivien sisäisten mallien kehittäminen. (Ruohomäki 1992, 19.)

Simulointioppiminen ja sen sovellusmahdollisuudet kouluoppimiseen ovat teknisen kehityksen seurauksena yleistymässä. Peruskoulun yläasteen oppilas, joka tänään käyttää CAD-ohjelmaa teknisen työn suunnittelussa ja työstökoneen suorittamaa lastuavaa työstöprosessia ohjaamassa, voi tulevassa ammatissaan mahdollisesti soveltaa tekoälyä työskentelynsä edistämiseen tai jäsentää kolmiulotteista suunnittelutehtäväänsä keinoavaruuden avulla, itse sen osana liikkuen. Laboratorio-olosuhteissa nämä näkymät ovat jo koettua todellisuutta. (Kolehmainen 1991, 168 - 169.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Tämän kehittämiseen tähtäävän survey -tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää koko kouluajan nuoren kehitykseen ja oppimiseen kokonaisvaltaisesti vaikuttavaa perusasteen oppilaanohjausta ja siihen liittyvää työhöntutustumista sekä sen kehittämistä päättöluokkien oppilaiden kokemana ja arvioimana. Oppilailta kysyttiin heidän työhöntutustuttamiselle asettamista tavoitteista, työhöntutustumisen ohjauksesta, arvioinnista ja kehittämisestä. Lisäksi selvitettiin taustamuuttujien yhteyttä työhöntutustumiskokemuksiin. Työhöntutustumisen arvioinnin lähtökohtina ovat olleet Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli, työssäoppimisen teorit ja peruskoulun opetussuunnitelman perusteet.

Työhöntutustumista ja sen kehittämistä tässä tutkimuksessa on tutkittu oppilaiden kokemusten kautta taulukossa 1 kuvattujen tutkimusongelmien avulla.

TAULUKKO 1. Tutkimusongelmat

Tutkimus- ongelman numero	TUTKIMUSONGELMAT
1	Millaisia tavoitteita oppilaat asettivat työhöntutustumiselle?
2	Miten oppilaat kokivat työhöntutustumiseen ohjauksen?
3	Miten oppilaat arvioivat työhöntutustumistaan?
4	Miten oppilaat kehittäisivät työhöntutustumista?
5	Mitkä tekijät selittävät työhöntutustumiskokemuksia?

5.2 Tutkimuksen muuttujat

Tässä kehittämiseen tähtäävässä survey -tutkimuksessa selvitettiin perusasteen oppilaanohjaukseen liittyvää työhöntutustumista sekä sen kehittämistä päättöluokkien oppilaiden kokemana ja arvioimana. Taulukossa 2 on esitetty tutkimuksen muuttujat, tutkimusongelmat ja tutkimuskäsitteiden operationaalistamiseen käytetyt mittarin osiot.

TAULUKKO 2. Tutkimuksen muuttujat, tutkimusongelmat ja tutkimuskäsitteiden operationaalistaminen mittarin osioiden numeroiksi

Vertailu- muuttuja	Riippuvan muuttujan asemassa oleva muuttuja	Tutkimus- ongelman numero	Osion numero
Sukupuoli	Työhöntutustumisen tavoitteet	1	16 - 25
Sukupuoli	Työhöntutustumisen ohjaus	2	26 - 45
Sukupuoli	Työhöntutustumisen arviointi	3	
	Työtehtävistä suoriutuminen	3.1	46
	Hankaluuksia aiheuttaneet tekijät	3.2	47 - 54
	Työpaikan ammattien erityistaitovaatimukset	3.3	55 - 62
	Käsitysten muuttuminen työhöntutustumisen aikana	3.4	63 - 68
	Työhöntutustumisen vaikutus ammatinvalintaan ja jatko-opintosuunnitelmiin	3.5	69 - 79
	Työhöntutustumisjakson kesto	3.6	80
	Työhöntutustumisen kehittäminen	4	84 - 103

TAULUKKO 2. Tutkimuksen muuttujat, tutkimusongelmat ja tutkimuskäsitteiden operationaalistaminen mittarin osioiden numeroiksi (jatkuu)

	Kokemuksellista työssäoppimista selittävät tekijät	5	Summa- muuttu- jat
Sukupuoli	Kokemukset työhöntutustumisesta	5.1	
Vanhempien työtilanne	Kokemukset työhöntutustumisesta	5.2	
Opintomenestys	Kokemukset työhöntutustumisesta	5.3	
Oppiaineet	Kokemukset työhöntutustumisesta	5.4	
Tutustumispaikan hankinta	Kokemukset työhöntutustumisesta	5.5	
Tutustumispaikan ala	Kokemukset työhöntutustumisesta	5.6	
Tutustumishankaluudet	Kokemukset työhöntutustumisesta	5.7	
Ennakkokäsitykset	Kokemukset työhöntutustumisesta	5.8	
Tutustumisjakson kesto	Kokemukset työhöntutustumisesta	5.9	
Jatko-opintosuunnitelmat	Kokemukset työhöntutustumisesta	5.10	

Jotta taustamuuttujista oppilaiden sukupuolen, vanhempien työtilanteen, opintomenestyksen, oppiaineiden, tutustumispaikan hankinnan, tutustumispaikan ammattialan, tutustumisjakson hankaluuksien, ennakkokäsitysten muuttumisen, tutustumisjakson keston ja jatko-opintosuunnitelmien yhteyttä kokemukselliseen työssäoppimiseen voitiin tutkia, muodostettiin teoriaan pohjautuen neljä työhöntutustumiskokemuksia kuvaavaa summamuuttujaa taulukossa 3 kuvatuista mittarin osioista. Alkulan, Pöntisen ja Ylöstalon mukaan summamuuttuja tarkoittaa yhdistettyä asteikkoa, jolloin kunkin havainnon sijainti asteikolla määräytyy asteikon osina olevien osioiden eli yksittäisten muuttujien arvojen summana. Summamjuuttujen avulla pyritään kuvaamaan abstraktia käsitettä, jolloin saman käsitteen keskenään korreloivia indikaattoreita lasketaan yhteen. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1999, 100 - 101.)

TAULUKKO 3. Tutkimuksen summamuuttujat, mittareiden osiot ja osioiden lukumäärä

Summa- muuttuja	Summamuuttujan sisältö	Osiot	Osioiden lkm
TAV	Työhöntutustumisen tavoitteet	16 - 25	10
OHJ	Työhöntutustumisen ohjaus	26 - 28, 30 - 45	19
ARV	Työhöntutustumisen arviointi	71 - 75, 78	6
KEH	Työhöntutustumisen kehittäminen	84 - 94, 96, 98 - 99, 101 - 103	17

Neljästä kuuteen osiota sisältävät summamuuttujat näyttävät tuottavan kohtalaisen tuloksen reliabiliteetin suhteen, mikäli korrelaatiot eivät ole kovin alhaisia (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1999, 99). Tämän tutkimuksen summamuuttujat muodostuvat kuudesta yhdeksääntoista osiosta.

5.3 Mittarin laadinta

Tämän tutkimuksen metodi on kvantitatiivinen. Muuttujien mittaamiseen käytettiin kyselylomaketta (liite 1) sen käytännöllisyyden, taloudellisuuden ja soveltuvuuden vuoksi. Kiireisessä kouluyhteisössä kyselylomake on nopea, joustava ja halpa sekä soveltuu haastattelututkimusta paremmin murrosikäisten nuorten kokemusten mittaamiseen. Eri asiantuntijat pitivät kyselylomakkeen etuna myös sitä, että se tilaisuuden pohtia ja tarkistaa vastauksia. Tutkimuksen luotettavuutta voi lisätä myös se, että tutkijan vaikutus vastaajiin on kaikille samanlainen, koska kaikki vastaavat samoihin kysymyksiin. (Jyrinki 1974, 25; Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1999, 128 - 136) Kysely suoritettiin oppilaanohjaustunneilla tutkijan johdolla, jolloin oppilailla oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä. Esitettyjen kysymysten vähyyden vuoksi mittarin laadintaa voidaan pitää onnistuneena.

Kysymykset laadittiin Kolbin (1984) kokemusperäistä oppimistyyli-mittaria, valtakunnallisia peruskoulun opetussuunnitelman perusteita (1994) ja Helsingin opetusviraston työhöntutustumisaineistoa soveltaen sekä tutkijan henkilökohtaista opinto-ohjaajakoulutusta, kymmenvuotista oppilaanohjaajan työkokemusta ja

kollegiaalista yhteistyötä hyödyntäen. Kyselylomake koostuu 103 numeroidusta osiosta ja jakautuu viiteen osaan, jotka ovat seuraavat: 1. taustatiedot (osiot 1 - 15), 2. työhöntutustumisen tavoitteet (osiot 16 - 25), 3. työhöntutustumisen ohjaus (osiot 26 - 45), 4. työhöntutustumisen arviointi (osiot 46 - 83), ja 5. työhöntutustumisen kehittäminen (osiot 84 - 103).

Kolbin (1984) Learning Style Inventory -kokemusperäisen oppimistyyli-mittarin kehittämisen lähtökohtana on ollut pyrkimys laatia sekä normatiivinen, yksilöiden väliset tyylipiirrevertailut mahdollistava, että yksilökeskeinen, kunkin kohdehenkilön luontaisen tyylipreferenssin osoittava mittaväline. Mittarin käyttöta-vaksi valittiin vastaajan suorittama itsearviointi, koska käsitys mahdollisuuksien prosessoinnin rakenteesta (possibility-processing structure) on sidoksissa tietoisiin valintoihin ja päätöksiin. (Kolb 1984, 68.)

Kolbin kokemusperäinen oppimistyylimittari koostuu yhdeksästä osiosta. Jokaisessa osiossa on yksi ilmaisu kutakin perusoppimistyyliä kohden. Konkreettia kokemista (concrete experience) kuvaaville ilmaisuille yhteisenä ominaisuutena on tunteminen (feeling), mietiskelevää havainnointia (reflective observation) kuvaavat tarkkailua (watching) ilmentävät sanat. Abstraktin käsitteellistämisen (abstract conceptualization) piirresanat liittyvät ajatteluun (thinking) ja aktiivin kokeilemisen (active experimentation) ilmaisut tekemiseen (doing). (Kolb 1984, 68.) Tämän tut-kimuksen mittarissa Kolbin abstraktia käsitteellistämistä (ajattelua) mittaa työhön-tutustumisen tavoitteenasetteluun liittyvät kysymykset, konkreettia kokemista (tuntemista) oppilaiden työhöntutustumisen ohjauskokemuksia mittaavat kysymyk-set, aktiivisia kokeilemistä (tekemistä) työhöntutustumisen arviointiin liittyvät kysy-mykset ja mietiskelevää havainnointia (tarkkailua) työhöntutustumisen kehittämi-sideoita mittaavat kysymykset.

5.4 Mittauksen luotettavuus

Luotettavuus jaetaan pysyvyyteen eli reliabiliteettiin ja pätevyteen eli validiteettiin. Koetulokset ovat sitä pysyvämpiä (testipysyvyys, kohdepysyvyys), mitä vähemmän ne ovat alttiita sattuman tai muiden virhetekijöiden vaikutukselle. Mittaväline on

sitä pätevämpi (validi), mitä luotettavammin se mittaa sitä piirrettä, jonka mittaamiseen se on laadittu. (Koponen 1977, 102.)

Mittaustulos on Alkulan, Pöntisen & Ylöstalon (1999) mukaan virheellinen, jos virhe toistuu samanlaisena kerta toisensa jälkeen. Tällainen systemaattinen virhe alentaa mittavälineen validiutta. Mittauksen reliaabelius on alentunut silloin, kun mittaustulos poikkeaa muuttujan todellisesta arvosta eli vaihtelee satunnaisesti havainnosta toiseen. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1999, 88 - 89.)

Reliaabelius ja validius muodostavat yhdessä mittarin kokonaisluotettavuuden. Validius määrittää mittarin kyvyksi mitata täsmälleen sitä, mitä se on tarkoitettu mittaamaan. Huono reliaabelius alentaa myös mittarin kokonaisvalidiutta, mutta reliaabelius on riippumaton validiudesta. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1999, 89.)

5.4.1 Mittarin reliabiliteetti

Yleisimmin käytettyjä reliabiliteetin arvioimismenetelmiä Koposen (1977) mukaan ovat uusintatestaus, rinnakkaistestaus ja puolitusmenetelmä. Uusintatestauksessa kahden peräkkäisen testauskerran tulosten välille lasketaan korrelaatio ja mainitaan testauskertojen välinen aika. Virhettä aiheuttaa mm. testattavassa tapahtuneet muutokset ja se, että edellistä testauskertaa vielä muistetaan. Rinnakkaistestauksessa peräkkäisillä testauskerroilla ei käytetä samaa mittavälinettä, vaan ominaisuuksiltaan mahdollisimman yhdenmukaisia rinnakkaistestejä. Tämän menettelyn vaikeudet liittyvät hyvän rinnakkaistestin laadintaan. Puolitusmenetelmässä testi puolitetaan esittämisen jälkeen kahtia esimerkiksi parillisiin ja parittomiin osioihin ja lasketaan puoliskojen korrelaatio. Alkuperäisen testin reliabiliteetti voidaan laskea. (Koponen 1977, 104.)

Alkula, Pöntinen & Ylöstalo (1999) puolestaan puhuvat uudelleenmittaamisesta (test-retest), rinnakkaismittauksesta (alternative form) ja Cronbachin alfa - kertoimen käytöstä. Uudelleenmittauksessa virheettömän mittauksen tulisi toistettaessa tuottaa samalle havaintoyksikölle täsmälleen sama arvo. Peräkkäisten, toisistaan riippumattomien mittausten tuloksia poikkeuttaa toisistaan vain satunnaisvirhe. Mittauksen reliabeliutta pystytään arvioimaan laskemalla eri kerroilla saatu-

jen tulosten korrelaatio. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1999, 95 - 96.) Rinnakkaismittauksessa samaa asiaa mitataan eri kerroilla eri mittareilla, jolloin vältetään muistamisesta syntyvät ongelmat. Mittareiden validiuden osoittamisesta tulee ongelma, mikäli tulokset eroavat toisistaan satunnaisvirheiden lisäksi myös siksi, että mitataankin eri asioita. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1999, 96.)

Yli-Luoman (1997) mukaan kysymysten toimivuus tulisi selvittää ennen kuin niitä käytetään jatkoanalyysiin. Mittaavatko ne esimerkiksi sitä aluetta, jota niiden tarkoitettiin mittaavan (validiteetti)? Ja kuinka luotettavasti ne sitä mittaavat? (Yli-Luoma 1997, 67.) Tässä tutkimuksessa reliabiliteetin mittaamisessa on käytetty SPSS for Windows tilastollisen analyysin ohjelmistoa, jota apuna käyttäen suoritettiin useita reliabiliteettiajoja ja samalla suoritettiin osioanalyysi. Yli-Luoman (1997) mukaan ajojen yhteydessä tehdään päätös siitä, pidetäänkö jokin kysymys mukana vai ei. Toisaalta ajoissa nähdään, miten kysymykset suhtautuvat toisiinsa nähden. Mittaavatko ne samaa asiaa vai eivät? Ne voivat mitata samaa asiaa hyvin vankasti, mutta väärään suuntaan. Se tarkoittaisi sitä, että kysymys on väärin päin. (Yli-Luoma 1997, 69.) Jos reliabiliteettikerroin kasvaa, kun kyseinen kysymys jätetään analyysistä pois, niin silloin kysymys on huono ja voitaneen monissa tapauksissa jättää pois analyysistä (Yli-Luoma 1997, 67). Tämän tutkimuksen jatkoanalyysistä jätettiin pois sellaiset ei reliabelit, satunnaisvirhettä sisältävät osiot (taustatiedot: 8, 10, 12; ohjaus: 29; arviointi: 46, 48 - 50, 53 - 56, 59, 65 - 70, 76 - 77, 79; kehittäminen: 95, 97, 100), joiden korrelaatio oli lähellä nollaa ja ne mittaivat heikosti muiden kysymyksien määrittelemää aluetta. Reliabiliteetin estimointi on vaikeaa ja siksi sisällöllisesti hyödylliset kysymykset kannattaa pitää mukana (Yli-Luoma 1997, 74). Ei validi osio 3 päätettiin pitää mukana sisällöllisen hyödyllisyytensä vuoksi. Lisäksi kahdeksan osion (7, 13, 52, 57, 60, 74, 75 ja 76) suuntaa käännettiin negatiivisen, mutta suhteellisen vankan korrelaation vuoksi.

Roposen mukaan SPSS:n tarjoamat reliabiliteetin arviointikeinot soveltuvat pääasiassa yksiulotteisten ilmiöiden mittaamisen arviointiin. Yksi yleisimmin käytettyjä luotettavuuden arviointimenetelmiä on Cronbachin alfan laskeminen. Alfa -kerroin kuvaa sitä, kuinka samankaltaisesti kukin vastaaja on vastannut joukkoon kysymyksiä. (Roponen 1994, 57.) Lopulliseksi Cronbachin alfa -keroimen arvoksi muodostui 0,7931, joka on hyvä alfa -kertoimen arvo (liite 2). Tämän tutkimuksen mittari muodostuu toisistaan riippumattomista osista, joiden reliabiliteetit

on tutkittu erikseen (työhöntutustumisen tavoitteet: 0,8423; työhöntutustumisen ohjaus: 0,8310; työhöntutustumisen arviointi: 0,5481 ja työhöntutustumisen kehittäminen: 0,9236).

Luotettavuuden arviointi perinteisesti on tarkoittanut summamuuttujaan käytettyjen osioiden samankaltaisuuden selvittämistä (Roponen 1994, 57). Summamuuttujat ovat eduksi myös reliaabeliuden mittaamisessa, koska laskettaessa osioiden arvoja yhteen, satunnaisvirheet kumoavat toisiaan ja tulos tarkentuu (Alkua, Pöntinen & Ylöstalo 1999, 100 - 101). Summamuuttujaa voidaan pitää luotettavana, kun alfa -kertoimen arvo on 0,7:ää korkeampi, mutta käytännössä joudutaan joskus tyytymään alhaisempiinkin kertoimiin (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1999, 99; Roponen 1994, 61). Alkulan, Pöntisen ja Ylöstalon (1999) mukaan ei ole yksiselitteistä sääntöä hyvän tai kelvottoman reliaabeliuden ilmaisemiseksi satunnaistekijöistä johtuvien mittausvirheiden vuoksi (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1999, 99). Tämän tutkimuksen summamuuttujien lopullisen Cronbachin alfa -kertoimen (0,4398) ja yksittäisten summamuuttujien Cronbachin alfa -kertoimen arvot (TAV = 0,3514; OHJ = 0,1830; ARV = 0,4026 ja KEH = 0,4571) jäävät alle 0,7. Alhaisempiin kertoimiin tyydytään otoksen puutteellisuuden (kysymyksessä on harkinnanvarainen näyte) ja mahdollisesti satunnaistekijöistä johtuvien mittausvirheiden vuoksi. Alkulan, Pöntisen & Ylöstalon (1999) mukaan ehdottomia laaturajoja on vaikea asettaa, mutta reliaabeliudeltaan alhaisten mittareiden yhteys muihin muuttujiin on heikompi kuin niiden kuvaamien käsitteiden todellinen yhteys. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1999, 99.) Summamuuttujien yhteys taustamuuttujiin on siten tässä tutkimuksessa heikompi kuin niiden kuvaamien käsitteiden todellinen yhteys.

5.4.2 Mittarin validiteetti

Koposen (1977) mukaan validiteetti tarkoittaa sitä, että todellinen varianssi voidaan jakaa eri tekijöiden aiheuttamaksi varianssiksi, jolloin kommunaliteetti on se osa kokonaisvarianssia, joka testillä on yhteisenä toisten testien kanssa. Spesifinen varianssi, oma varianssi on se osa todellista varianssia, joka on kyseiselle testille

ominaista, esimerkiksi testi Z mittaa sellaisia kokemuksia, joita testit X ja Y eivät mittaa, jolloin syntyy spesifistä varianssia. (Koponen 1977, 106.)

Kerlinger (1973) käsittelee sisältövaliditeettia, kriteerivaliditeettia ja käsitevaliditeettia. Sisältövaliditeetti ilmaisee sen, missä määrin mittari kattaa mitattavan alueen. Kriteerivaliditeetti tarkoittaa mitattavan alueen ja luotettavan ulkoisen kriteerin välistä empiiristä suhdetta. Käsitevaliditeetti kuvaa sitä, miten pätevästi taustateoriasta on johdettu mitattavat muuttujat. (Kerlinger 1973, 456 - 462.)

Validiutta on vain yhdenlaista, eri näkökulmista tarkasteltuna. Systemaattisen virheen puuttumista voi havainnollistaa ennustevalidiuden, sisällöllisen validiuden ja rakennevalidiuden käsittein. Ennustevalidius viittaa mittarin kykyyn kuvata oikein jotakin mittarin ulkopuolista ilmiötä tai kahdella mittarilla saavutettujen tulosten samankaltaisuutta, jolloin tutkittavan mittarin validiuden arvioimiseen tarvitaan kriteeri- eli vertailumuuttuja. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1999, 91.) Tässä tutkielmassa summamuuttujien välisten korrelaatioiden loogisuus on tarkistettu (liite 3) ja todettu olevan ennustevaliditeettia. Roposen (1994) mukaan korrelaatiokerroin kuvaa kahden muuttujan välistä lineaarista yhteyttä siten, että kerroin saa arvon nolla silloin, kun muuttujien välillä ei ole minkäänlaista lineaarista yhteyttä. Kun yhteys on hyvin voimakas, kertoimen arvo lähestyy joko -1:tä ja +1:tä sen mukaan onko yhteys suora vai käänteinen. (Roponen 1994, 48 & ks. Janhonen 1999, 60 - 63.) Ennustevaliditeettia (liite 3) tässä tutkimuksessa näyttää olevan seuraavasti: Mitä tärkeämpänä oppilaat pitivät tavoitteita, sitä perinpohjaisempana he kokivat ohjauksen: tilastollisesti merkitsevä yhteys summamuuttujien TAV - OHJ (0,41 **) ja sitä ratkaisevammin jakso vaikutti ammatinvalintaan ja jatko-opintoihin: TAV - ARV (0,25 **). Mitä perinpohjaisempana oppilaat kokivat ohjauksen, sitä ratkaisevammin jakso vaikutti ammatinvalintaan ja jatko-opintoihin: tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys summamuuttujien OHJ - ARV (0,20 **) ja sitä enemmän kehittämistarvetta he kokivat olevan: OHJ - KEH (0,20 *). Sen sijaan minkäänlaista lineaarista yhteyttä ei näyttäisi tavoitteiden tärkeyttä ja kehittämistarvetta kuvaavien summamuuttujien TAV - KEH (-0,04) välillä olevan.

Sisällöllinen validiteetti on hyvä, jos mittarin avulla pystytään järkevästi ja perustellusti mittaamaan tutkittavaa asiaa, jolloin tutkittavan ilmiön piirteet saadaan aidosti esiin ja ollaan vakuuttuneita valittujen indikaattoreiden järkevyydestä (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1999, 92). Sisällöllisen validiteetin takaamiseksi tä-

män tutkimuksen mittauksen kohteena on käytetty valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden ja oppilaanohjaukseen liittyvän työhöntutustumisen keskeisiä osa-alueita.

Mittarin rakennevalidiuden voidaan sanoa olevan hyvä, jos tutkimuksen tulokset ovat sopusoinnussa odotusten kanssa eli jos mittari tutkimusprosessin kokonaisuudessa toimii niin kuin pitäisi. Tieteellinen tieto on kumulatiivinen, itseään korjaavan prosessin tuottama käsitys todellisuudesta. Usko havainnon tai teorian todistusvoimaan kasvaa sitä mukaa kuin toisiaan seuraavat tutkimukset tuottavat konsistentteja tuloksia. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1999, 92.) Tässä tutkielmassa rakennevaliditeetti varmistettiin esitestauksen avulla. Mittari testattiin yhden helsinkiläisen yläasteen yhden yhdeksännen luokan oppilailla. Mittari hiottiin lopulliseen muotoonsa oppilaiden esittämien tarkentavien kysymysten ja kyselylomakke-vastausten pohjalta sekä heidän opinto-ohjaajansa kollegiaalisen yhteistyön avustuksella.

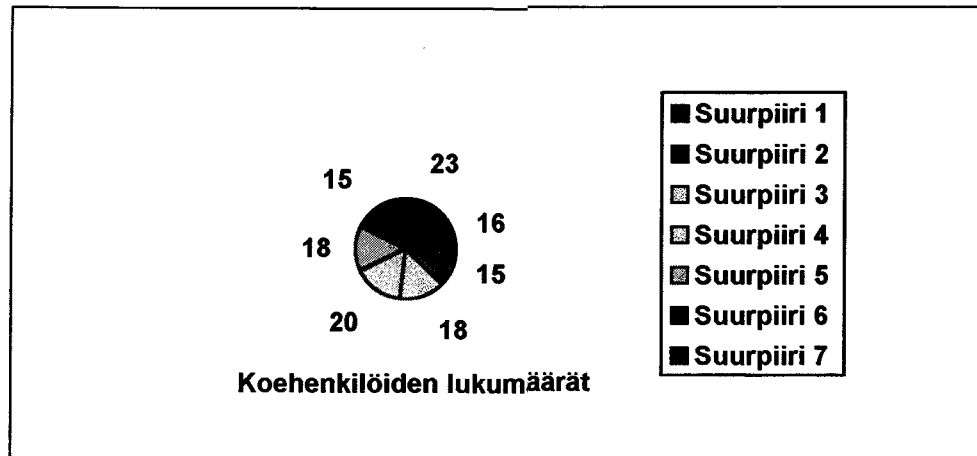
Prosessivalidiudella tarkoitetaan käsiteanalyysin, operationalisoinnin ja mittauksen vaiheiden mahdollisimman tarkkaa kuvausta (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1999, 91). Analysointimenetelmien ja tutkimuksen eri vaiheiden tarkkaa kuvausta pidetään tässä tutkimuksessa luottamusta herättävänä prosessivalidiutena.

Tämän tutkimuksen mittarin kokonaisluotettavuus muodostui sekä reliabiliteudesta (reliabiliteettitarkastelut, osioanalyysit, summamuuttujien osioiden samankaltaisuuden selvittäminen) että validiudesta (ennustevaliditeetti: summamuuttujien korrelaatioiden loogisuustarkastelut; sisällöllinen validiteetti: opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden oppilaanohjauksen sisällöt; rakennevalidius: esitestaus; prosessivalidius: tutkimuksen analysointimenetelmien ja vaiheiden tarkka kuvaus).

5.5 Tutkimuksen kohdejoukko ja mittausten suorittaminen

Tämän tutkimuksen kohdejoukko on harkinnanvarainen näyte, jonka valinnassa ei ole käytetty tilastollisia otantamenetelmiä. Tutkimus suoritettiin keväällä 1997 Helsingin kaupungin yläasteen kouluissa siten, että jokaisesta seitsemästä suurpiiristä valittiin arpomalla yksi sellainen koulu, jonka yhdeksäsluokkalaiset olivat hiljattain

palanneet työhöntutustumisesta. Kunkin koulun yhdeksänsistä luokista koehenkilöiksi arvottiin yksi luokka. Koehenkilöiden lukumäärät suurpiireittäin on esitetty graafisesti kuviossa 3. Tutkimus suoritettiin oppilaanohjaustuntien aikana tutkijan johdolla.



KUVIO 3. Koehenkilöiden lukumäärät suurpiireittäin. N = 125.

Suurpiiri 1: Kantakaupunki (16)
 Suurpiiri 2: Läntiset esikaupungit (15)
 Suurpiiri 3: Keskinen Helsinki (18)
 Suurpiiri 4: Pohjoiset esikaupungit (20)

Suurpiiri 5: Koilliset esikaupungit (18)
 Suurpiiri 6: Kaakkoiset esikaupungit (15)
 Suurpiiri 7: Itäiset esikaupungit (23)

Yleistysten tekeminen perusjoukkoon eli helsinkiläisiin työhöntutustumiseen osallistuneisiin peruskoulun yhdeksäsluokkalaisiin voidaan tehdä vain tilastollisin otantamenetelmin valitusta otoksesta, joten tämän tutkimuksen otantateoriaan liittyvä ulkoinen validiteetti voisi olla parempikin. Koposen (1977) mukaan tilastollista kuvailua voidaan suorittaa myös näyteaineistolla, mutta tilastollinen päätöksenteko ja yleistäminen perusjoukkoon ovat toteutettavissa tarkasti vain, jos käytössä on jokin todennäköisyysotantamenetelmän avulla valittu otos perusjoukosta (Koponen 1977, 9).

Tutkielman aineisto koostuu 125:stä kyselylomakevastauksesta, joista tyttöjä oli 76 ja poikia 49. Tutkijan läsnäololla oletetaan olleen vaikutusta siihen, että yhtään kyselylomaketta ei jouduttu puutteellisuuden tai pilanteon vuoksi poistamaan.

5.6 Aineiston analyysi

Kyselylomakkeen vastauksista luotiin data -tiedosto määrittelemällä muuttujat, syöttämällä aineisto ja antamalla muuttujille tunnisteet SPSS for Windows -ohjelmassa. Datatiedosto työstettiin ennen analyysia hakemalla ja korjaamalla virhesyötöt sekä vaihtamalla muutamien kysymysten suunta. Aineiston tilastollisessa kuvauksessa käytettiin SPSS for Windows -ohjelmaa ja graafisessa kuvauksessa Microsoft Office -ohjelmistoa. Avoimet kysymykset luokiteltiin käsin.

Mittarin muuttujat ovat nominaali-, ordinaali- ja intervalliasteikollisia. Suurin osa datasta on kerätty neljän vaihtoehdon kysymyksillä. Yli-Luoman (1997) mukaan viiden vaihtoehdon kysymykset ovat lähellä intervallidatan ominaisuuksia. Asennekysymyksissä mittayksiköiden etäisyyksiä ei koskaan voida tarkalleen tuntea, joten niitä tulisi tilastollisesti käsitellä ordinaalidatana. (Yli-Luoma (1997, 10.) Tutkimusongelmien analysoinnissa ja tulosten havainnollistamisessa käytettiin taulukossa 4 kuvattuja menetelmiä.

TAULUKKO 4. Tutkimusongelmien analysoinnin ja tulosten havainnollistamiseen käytetyt menetelmät

Tutkimusongelman numero	Tutkimusongelman aihealue	Analysointi- ja havainnollistamismenetelmät
1	Työhöntutustumisen tavoitteet	Keskiarvot, hajonnat, t-testit, prosenttijakaumat
2	Työhöntutustumisen ohjaus	Keskiarvot, hajonnat, t-testit, prosenttijakaumat
3	Työhöntutustumisen arviointi	Keskiarvot, hajonnat, t-testit, prosenttijakaumat
4	Työhöntutustumisen kehittäminen	Keskiarvot, hajonnat, t-testit, prosenttijakaumat
5	Kokemuksellista työssäoppimistä selittävät tekijät	Keskiarvot, hajonnat, t-testit ja varianssianalyysit

Keskiarvot, hajonnat, t-testit ja prosenttijakaumat katsottiin riittäviksi, koska tutkielman tarkoituksena oli saada kuvailevaa perustietoa vähän tutkitusta perusasteen oppilaanohjauksen osa-alueesta eli työhöntutustumisesta ja sen kehit-

tämisestä. Lisäksi ryhmien välisten eroavaisuuksien mittaamiseen käytettiin varianssianalyysiä.

Taustamuuttujina kysyttiin oppilaiden sukupuolta, vanhempien työtilannetta, opintomenestystä, mielenkiintoisimpia ja työhöntutustumisen kannalta hyödyllisimpiä oppiaineita, tutustumispaikan hankintaan vaikuttaneita tahoja, tutustumispaikan ammattialaa, tutustumisjakson hankaluuksia, ennakkokäsitysten muuttumista, tutustumisjakson kestoa ja jatko-opintosuunnitelmia.

Sukupuolten saamien keskiarvojen erojen merkitsevyys eri osioiden kohdalla mitattiin t-testillä. Karma & Komulaisen (1984) mukaan t-testin avulla tutkitaan kahden muuttujan välisten keskiarvojen erojen merkitsevyyttä suhteessa tiettyyn muuttujaan. Merkitsevyyden testaus on tärkeää objektiivisuuden lisäämisen kannalta, sillä tilastollisesti merkitsevää lopputulosta on hyvin epätodennäköisesti saatu sattumalta. Suuresta otoksesta on mahdollisempaa saada tilastollisesti merkitseviä lopputuloksia. Pienessä otoksessa muuttujien välillä täytyy olla hyvin suuri ero tai voimakas korrelaatio ennen kuin se on merkitsevä. (Karma & Komulainen 1984, 86.) T-testissä yleisesti ja tässä tutkielmassa käytetyt merkitsevyystasokriteerit ovat seuraavat:

- * melkein merkitsevä, kun saatu p-arvo on $< 0,05$ (5 %:n riski),
- ** merkitsevä, kun saatu p-arvo on $< 0,01$ (1%:n riski) ja
- *** erittäin merkitsevä, kun saatu p-arvo on $< 0,001$ (0,1 %:n riski).

Työhöntutustumiskokemuksista muodostettiin kokemuksellisen työssäoppimisen teoriaan pohjautuen summamuuttujat, joita on tarkemmin selvitetty luvussa 6.1. Taustamuuttujien yhteyttä summamuuttujiin tutkittiin seuraavasti: Oppilaiden sukupuolen ja työssäoppimiskokemuksia kuvaavien summamuuttujien välistä yhteyttä tutkittiin t-testillä; vanhempien työtilanteen, opintomenetyksen, oppiaineiden, tutustumispaikan hankinnan, tutustumispaikan ammattialan, tutustumishankaluuksien, ennakkokäsitysten, tutustumisjakson keston, jatko-opintosuunnitelmien ja summamuuttujien välistä yhteyttä varianssianalyysillä. Roposen (1994) mukaan varianssianalyysi sopii ryhmien välisten keskiarvojen erojen testaukseen silloin, kun kysymyksessä on yksi selitettävä muuttuja (Roponen 1994, 71).

Tutkimuksen kohdejoukosta johtuen laajoja avoimia kysymyksiä laadittiin mahdollisimman vähän. Tiivistetyn tiedon saamiseksi avoimet kysymykset luokitel-

tiin niiden sisältämän perusajatuksen pohjalta omiin luokkiinsa. Luokittelematta jätettiin selvästi puuteellisesti tai ei lainkaan vastatut avoimet kysymykset.

6 TUTKIMUSTULOKSET

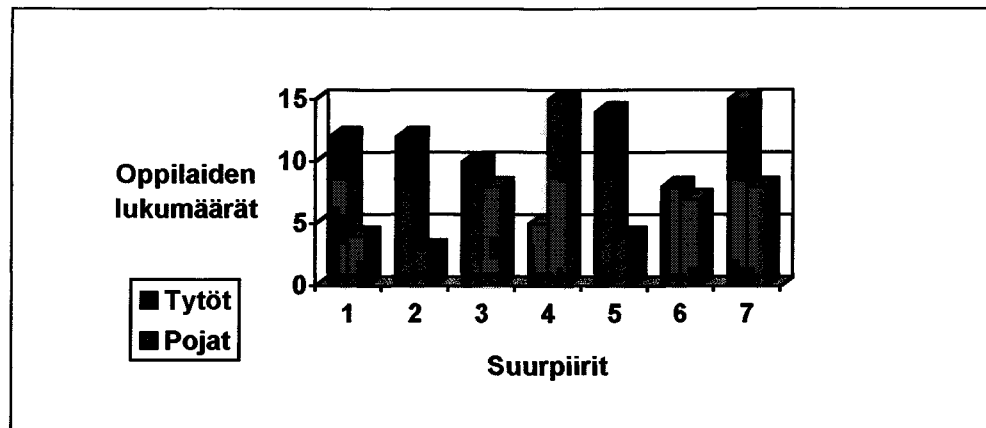
6.1 Työhöntutustumiseen osallistuneet oppilaat

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen taustamuuttujia: sukupuolta, vanhempien työtilannetta ja ammattialaa, opintomenestystä viimeisimmän keskiarvon ja keskiarvon saavuttamiseen tarvittun työmäärän avulla, mielenkiintoisimpia kaikille yhteisiä ja työhöntutustumisen kannalta hyödyllisimpiä kaikille yhteisiä ja valinnaisia oppiaineita, tutustumispaikan hankintaan vaikuttaneita tahoja, työpaikan ammattialoja sekä peruskoulun jälkeisiä jatko-opintosuunnitelmia sekä koko aineiston että sukupuolen mukaisen erittelyn pohjalta. Tulokset esitetään frekvenssi- ja prosenttiluvuin ja niitä havainnollistetaan graafisin kuvioin.

Työhöntutustumiseen osallistuminen oli turha kysymys, koska kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat olleet kuluneen lukukauden aikana työhöntutustumisjaksolla.

Sukupuoli

Tutkielman 125 koehenkilöstä 76 (60,8 %) oli tyttöjä ja 49 (39,2 %) poikia. Tutkimukseen osallistuneiden sukupuolijakaumaa suurpiireittäin on kuvattu kuviossa 4.



KUVIO 4. Koehenkilöt sukupuolen mukaan suurpiireittäin. N = 125, joista 76 tyttöä (t) ja 49 poikaa (p).

1 Kantakaupunki	(t = 12, p = 4)	5 Koilliset esikaupungit	(t = 14, p = 4)
2 Läntiset esikaupungit	(t = 12, p = 3)	6 Kaakkoiset esikaupungit	(t = 8, p = 7)
3 Keskinen Helsinki	(t = 10, p = 8)	7 Itäiset esikaupungit	(t = 15, p = 8)
4 Pohjoiset esikaupungit	(t = 5, p = 15)		

Kaikissa suurpiireissä kyselyyn vastanneissa oli sekä tyttöjä että poikia.

Tytöt olivat enemmistönä yhtä suurpiiriä lukuunottamatta.

Vanhempien työtilanne ja ammattialat

Oppilaiden vanhempien työtilannetta ja ammatteja mitattiin seitsemänportaisella asteikolla seuraavasti: Äitini tai isäni on 1. ansiotyössä & mistä ammatista, 2. yrittäjänä & millä ala, 3. kotiäitinä tai koti-isänä, 4. aikuisopiskelijana & mille alalle, 5. työtön & mistä ammatista, 6. eläkkeellä & mistä ammatista tai 7. jotain muuta. Jotain muuta -vastaukset jätettiin käsittelemättä niiden vähäisyyden ja sisällön (kuollut) vuoksi. Ammattialojen ja yksittäisten ammattien avoimet kysymykset luokiteltiin tiivistettyyn muotoon.

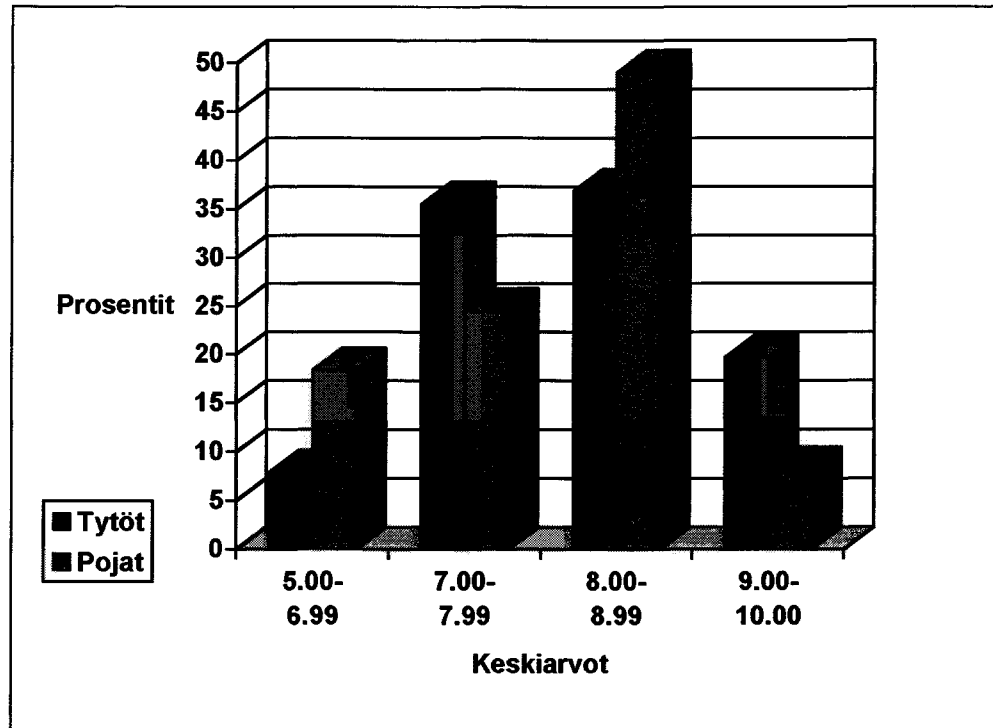
Suurin osa oppilaiden äideistä (72,8 %) ja isistä (60,0 %) oli ansiotyössä. Yrittäjinä oppilaiden isä oli 14,4 % ja äideistä 8,0 %. Äidit työskentelivät ansiotyössä tai yksityisyrittäjinä seuraavilla aloilla yleisyysjärjestyksessä: kauppa ja hallinto, terveys- ja sosiaaliala, humanistinen ja opetusala, tekniikka ja liikenne, ravitsemis- ja talousala. Isät työskentelivät ansiotyössä tai yksityisyrittäjinä seuraavilla aloilla: kauppa ja hallinto, tekniikka ja liikenne, ATK ja suojeleminen. Ammattiase- maltaan äidit ja isät edustivat kattavasti kaikkia tasoja, johtotehtävistä työntekijäta-

son tehtäviin saakka. Valitettavan usein pojat eivät joko halunneet vastata tai eivät tienneet isänsä ammattialaa tai ammattia. Työttöminä oppilaiden isiä oli 12,0 % ja äitejä 8,8 %. Sukupuolten mukainen vanhempien työtilanteen tai ammattien tarkastelu ei poikkea edellä esitetystä kuvauksesta.

Opintomenestys

Oppilaat arvioivat opintomenestystään viimeisimmän kaikkien aineiden keskiarvon sijoittumisen perusteella ja opintomenetyksensä saavuttamiseen tarvittua työmäärää neliporaisella asteikolla seuraavasti: Sain keskiarvoni 1. vähällä vaivalla, 2. kohtalaisella työmäärällä, 3. kovalla työllä, 4. en osaa sanoa.

Tutkimusjoukon opintomenestys oli kokonaisuudessaan varsin hyvä. Yli puolet (56.8 %) kaikista vastanneista ilmoitti viimeisimmäksi kaikkien aineiden keskiarvokseen 8.00 tai enemmän (hyvä tai erinomainen) ja alle 7.0 (tyyydyttävä, heikko) keskiarvoja oli vain 12.0 %:lla vastanneista. Oppilaiden kaikkien aineiden keskiarvojen jakautumista sukupuolittain on kuvattu kuviossa 5.



KUVIO 5. Opintomenestys viimeisimmän kaikkien aineiden keskiarvon mukaan sukupuolittain oppilaiden itsensä arvioimana.

Oppilaiden keskiarvot sijoittuvat pääsääntöisesti välille 8.00 - 8.99 (36.8 % tytöistä, 49.0 % pojista) ja 7.00 - 7.99 (35.5 % tytöistä, 24.5 % pojista). Tyttöjen ja poikien keskiarvot eivät poikkea ristiintaulukointitulosten pohjalta tilastollisesti merkitsevästi toisistaan (Pearson value 7,566; Sig. 0,056). Lairion (1988) lukiolaisia koskevan tutkimuksen mukaan lähes viidesosalla oppilaista peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo oli vähintään 9.00 ja ainoastaan 2 %:lla keskiarvo jäi alle 7.00. Sukupuolen mukainen tarkastelu osoitti lukion aloittaneiden tyttöjen peruskoulumenestyksen olevan keskimäärin paremman kuin poikien. (Lairio 1988, 143.) Menestyminen peruskoulussa oli yhteydessä myös siihen, että oppilaalla oli tulevaisuuttaan koskevia suunnitelmia. Niistä oppilaista, joilla oli ammatillisia preferenssejä, 39 % mainitsi suunnittelemansa ammatin koulutusalan ja -asteen, 13 % koulutusalan ja 5 % ainoastaan koulutusasteen. Tyttöillä oli jonkin verran jäsentyneempiä suunnitelmia kuin pojilla. (Lairio 1988, 145.)

Opintomenestyksen saavuttamiseen tarvittu työmäärä

Oppilaat arvioivat opintomenestyksensä eli viimeisimmän kaikkien aineiden keskiarvon saavuttamiseen tarvittua työmäärää neliportaisella asteikolla seuraavasti: Sain keskiarvoni 1. vähällä vaivalla, 2. kohtalaisella työmäärällä, 3. kovalla työllä ja 4. en osaa sanoa.

Oppilaat arvioivat saavuttaneensa keskiarvonsa kohtalaisella vaivalla (61.6 %). Taulukossa 4. on esitetty oppilaiden kokema työmäärä viimeisimmän kaikkien aineiden keskiarvonsa saavuttamiseksi sukupuolittain.

TAULUKKO 4. Oppilaiden kokema työmäärä opintomenestyksen saavuttamiseksi sukupuolen mukaan.

Sukupuoli	1 %	2 %	3 %	4 %	N
Tytöt	15,8	67,1	14,5	2,6	76
Pojat	32,7	53,1	8,2	6,1	49
					125

Keskiarvon saavuttaminen: 1 vähällä vaivalla, 2 kohtalaisella työmäärällä, 3 kovalla työllä, 4 ei osannut sanoa

Sukupuolen mukainen tarkastelu osoitti, että pojat kokivat nähneensä tyttöjä useammin vähän vaivaa opintomenestyksensä eteen ja tytöt kokivat poikia useammin saavuttaneensa keskiarvonsa kovalla työllä. Tyttöjen ja poikien kokemusten välillä ei kuitenkaan t-testitulosten mukaan ole tilastollisesti merkittäviä eroja (F 3,853; Sig. 0,052; t 1,243). (Lairion (1988) tutkimuksen mukaan suurin osa (76 %) oppilaista katsoi lukio-opintojen edellyttävän opiskelutavan muuttamista. Pojat ennakoivat säilyttävänsä tyttöjä useammin peruskoulussa omaksumansa opiskelutavan myös lukiossa. Tytöt taas arvelivat käyttävänsä enemmän aikaa kotitehtäviin, paneutuvansa niihin huolellisemmin ja lisäävänsä aktiivisuuttaan opitunneilla. Toisaalta hyvä peruskoulumenestys oli yhteydessä siihen, että jo omaksumattuja työskentelytottumuksia ei nähty tarpeelliseksi muuttaa lukiossa. Kotitehtäviin käytetyn ajan tarkastelu osoitti, että kouluajan ulkopuoliseen työskentelyyn käytettiin keskimäärin yhdeksän tuntia viikossa. Pojat käyttivät läksyihin lähes kahdeksan tuntia viikossa ja tytöt pari tuntia enemmän. (Lairio 1988, 143.)

Mielenkiintoisimmat ja työhöntutustumisen kannalta hyödyllisimmät kaikille yhteiset ja valinnaiset oppiaineet

Oppilailta kysyttiin kolmea mielenkiintoisinta yhteistä ja kahta mielenkiintoisinta valinnaista oppiainetta sekä työhöntutustumisen kannalta kolmea hyödyllisintä kaikille yhteistä tai valinnaista oppiainetta. Valinnaisaineet jätettiin käsittelemättä niiden vastausten vähäisyyden vuoksi.

Kaikkien vastanneiden kesken mielenkiintoisimmaksi oppiaineeksi kohosivat vieraat kielet (23.2 %), toiseksi mielenkiintoisimmaksi kuvaamataito (12.0 %) ja kolmanneksi mielenkiintoisimmaksi liikunta (37.6 %). Työhöntutustumisen kannalta kaikista hyödyllisimmäksi oppiaineeksi kaikkien vastanneiden kesken nousi puolestaan äidinkieli (44.8 %), toiseksi hyödyllisimmäksi matematiikka (12.0 %) ja kolmanneksi hyödyllisimmäksi liikunta (20.0 %). Tutkimustulokset saavat samansuuntaista vahvistusta myös Matikaisen (1988) tutkimuksen mukaan, jossa koulun hyödyllisimmiksi oppiaineiksi nimettiin matematiikka, kielet ja käsityö (Matikainen 1988, 157).

Sukupuolen mukainen tarkastelu mielenkiintoisimmiksi koetuista ja työhöntutustumisen kannalta hyödyllisimmistä kaikille yhteisistä oppiaineista on koottu taulukkoon 5.

TAULUKKO 5. Mielenkiintoisimpien ja työhöntutustumisen kannalta hyödyllisimpien kaikille yhteisten oppiaineiden prosenttijakaumat sukupuolen mukaan

Sukupuoli Mielenkiintoisimmat kaikille yhteiset oppiaineet						
	I	(%)	II	(%)	III	(%)
Tytöt	Kielet	(31,6)	Kuvaamataito	(13,2)	Liikunta	(39,5)
Pojat	Matematiikka	(18,4)	Tekninen työ	(14,3)	Liikunta	(34,7)
	Äidinkieli	(18,4)	Kotitalous	(14,3)		
			Kemia	(14,3)		
Sukupuoli Työhöntutustumisen kannalta hyödyllisimmät kaikille yhteiset oppiaineet						
	I	(%)	II	(%)	III	(%)
Tytöt	Äidinkieli	(57,9)	Kielet	(13,2)	Liikunta	(19,7)
Pojat	Matematiikka	(32,7)	Tekninen työ	(18,4)	Liikunta	(20,4)

Tytöt pitävät vieraita kieliä mielenkiintoisimpina kaikille yhteisinä oppiaineina ja äidinkieltä työhöntutustumisen kannalta hyödyllisimpänä oppiaineena. Muita mielenkiintoisia kaikille yhteisiä oppiaineita ovat kuvaamataito ja liikunta sekä työhöntutustumisen kannalta hyödyllisiä oppiaineita ovat vieraat kielet ja liikunta. Matematiikkaa tytöt eivät pitäneet mielenkiintoisena eikä hyödyllisenä. Lairion (1988) tutkimuksen mukaan eniten vaikeuksia ennakoivaksi aineeksi lukiossa tytöt mainitsivat matematiikan (Lairio 1988, 143).

Pojat pitävät matematiikkaa ja äidinkieltä mielenkiintoisimpina oppiaineina ja matematiikkaa työhöntutustumisen kannalta hyödyllisimpänä oppiaineena. Muita mielenkiintoisia kaikille yhteisiä oppiaineita ovat tekninen työ, kotitalous, kemia ja liikunta sekä työhöntutustumisen kannalta hyödyllisiä oppiaineita ovat tekninen työ ja liikunta. Poikien mielenkiinnon ja hyödyllisyyden oppiainekokemukset saavat vahvistusta myös Lairion (1988) tutkimustuloksista, joiden mukaan yksittäisistä lukion oppiaineista pojat olivat tyttöjä parempia ainoastaan liikunnassa ja laajassa matematiikassa (Lairio 1988, 143). Vieraita kieliä pojat eivät pitäneet mielenkiintoisina eikä hyödyllisinä. Lairion (1988) tutkimuksen mukaan eniten vaikeuksia ennakoivaksi aineeksi lukiossa pojat mainitsivat vieraat kielet (Lairio 1988, 143).

Tutustumispaikan hankintaan vaikuttaneet tahot

Työhöntutustumispaikan hankintaan vaikuttaneet tahot (oppilas itse, koulu (opinto-ohjaaja), vanhemmat, ystävät ja tuttavat sekä kaikkien tahojen yhteistyö) -kysymyksessä oppilaat arvioivat tahojen vaikutusta seuraavin vastausvaihtoehdoin: Vaikutti 1. ratkaisevasti, 2. jonkin verran, 3. ei lainkaan ja 4. en osaa sanoa.

Työhöntutustumispaikan suurin osa oppilaista (68.8 %) oli hankkinut itse ilman koulun (opinto-ohjaajan), vanhempien, ystävien tai tuttavien avustusta. Pietilän (1981) näkemyksen mukaan oppilaiden myönteisiin asenteisiin työntekoa ja työelämää kohtaan voidaan vaikuttaa tarjoamalla heille suuret valinnan mahdollisuudet harjoittelupaikkoihin nähden paikkakunnan olosuhteet huomioiden ja antamalla mahdollisuus itse hankkia harjoittelupaikka (Pietilä 1981, 10). Sukupuolen mukainen tarkastelu on esitetty taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Työhöntutustumispaikan hankintaan vaikuttaneiden tahojen vaikutti ratkaisevasti -vaihtoehdon prosenttiluvut sekä tyttöjen että poikien kokemusten keskiarvot, hajonnat ja erojen merkitsevyydet (t)

Vastausvaihtoehdot:

Vaikutti 1 ratkaisevasti, 2 jonkin verran, 3 ei lainkaan, 4 en osaa sanoa

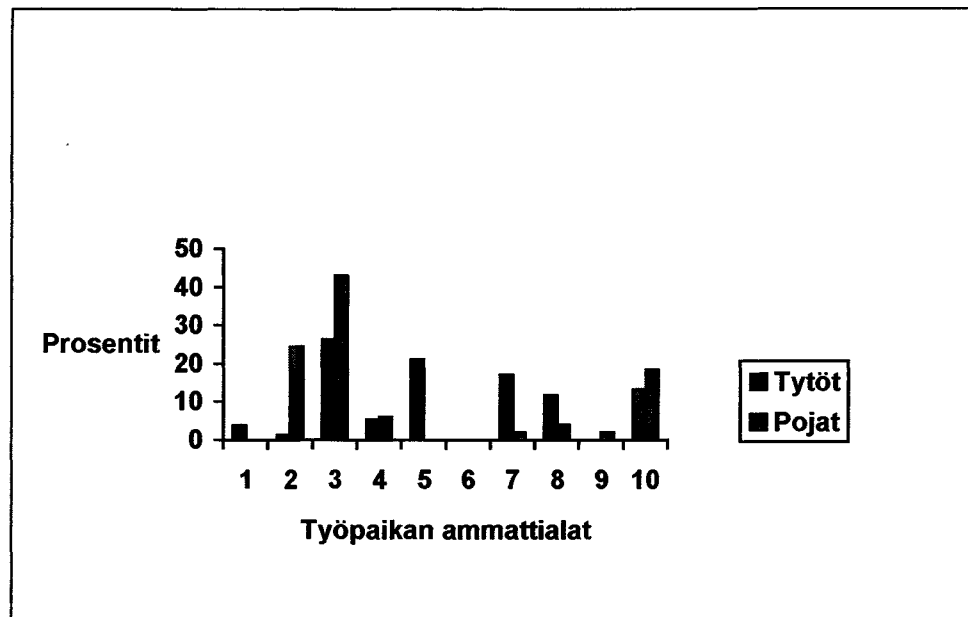
Sisältöalue	Vaikutti ratkai- sevasti %	Tytöt		Pojat		
		x	s	x	s	t
Oppilas itse	68,8	1,29	0,58	1,65	0,91	-2,65 ***
Koulu (opo)	5,6	2,65	0,67	2,83	0,57	-1,45 *
Vanhemmat	11,2	2,70	0,70	2,55	0,80	1,08
Ystävät, tuttavat	9,6	2,59	0,72	2,54	0,81	0,30
Em. yhteistyöllä	4,0	2,92	0,68	2,80	0,59	0,95

Sukupuolen mukainen tarkastelu osoittaa, että tytöt (76,3 %) olivat poikia (57,1 %) useammin hankkineet itse työhöntutustumispaikkansa. Ero tyttöjen ja poikien välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Tilastollisesti melkein merkitsevästi tytöt (7.9 %) kokivat poikia (2.0 %) useammin koulun edustajista opinto-ohjaajan vaikuttaneen ratkaisevasti työhöntutustumispaikan hankintaan. Poikien tutustumispaikkojen hankintaan ratkaisevasti vaikuttaneet tahot olivat vanhemmat, ystävät, tuttavat ja em. yhteistyö. Erot sukupuolten välillä em. osioissa eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä.

Työpaikkojen ammattialat

Työhöntutustumispaikkojen ammattialat -vastausvaihtoehdot oli luokiteltu seuraavasti: 1. luonnonvara-ala, 2. tekniikka, 3. kauppa- ja hallinto, 4. ravitsemis- ja talousala, 5. terveys- ja sosiaaliala, 6. kauneudenhoitoala, 7. kulttuuriala, 8. humanistinen ja opetusala, 9. kuljetus ja liikenne, 10. jokin muu ala, mikä. Jokin muu ala jätettiin käsittelemättä, koska vaihtoehto oli valittu, mutta alaa ei. Ilmeisesti ne oppilaat, jotka eivät tienneet tutustumispaikkansa ammattialan sijoittumista annetuille vastausvaihtoehdolle valitsivat vaihtoehdon jonkin muun alan erittelemättä sen tarkemmin.

Eniten työhöntutustumispaikkoja tutkimukseen osallistuneilla oppilailla oli kaupan ja hallinnon alalla (32.8 %), terveys- ja sosiaaalialalla (12.8 %), kulttuurialalla (11.2 %), tekniikan alalla (10.4 %) sekä humanistisella ja opetuslalla (8.8 %). Kauneudenhoitoalalla ei ollut yhtään tutustumispaikkaa. Kuviossa 6. on esitetty graafisesti työpaikkojen ammattialojen jakaumat sukupuolen mukaan eriteltyinä.



Ammattialat

1 Luonnonvara-ala
2 Tekniikka
3 Kaupan ja hallinnon ala
4 Ravitsemis- ja talousala

5 Terveys- ja sosiaaaliala
6 Kauneudenhoitoala
7 Kulttuuriala

8 Humanistinen ja opetusala
9 Kuljetus ja liikenne
10 Jokin muu ala

KUVIO 6. Tyttöjen ja poikien työpaikkojen ammattialat prosenttijakaumina.

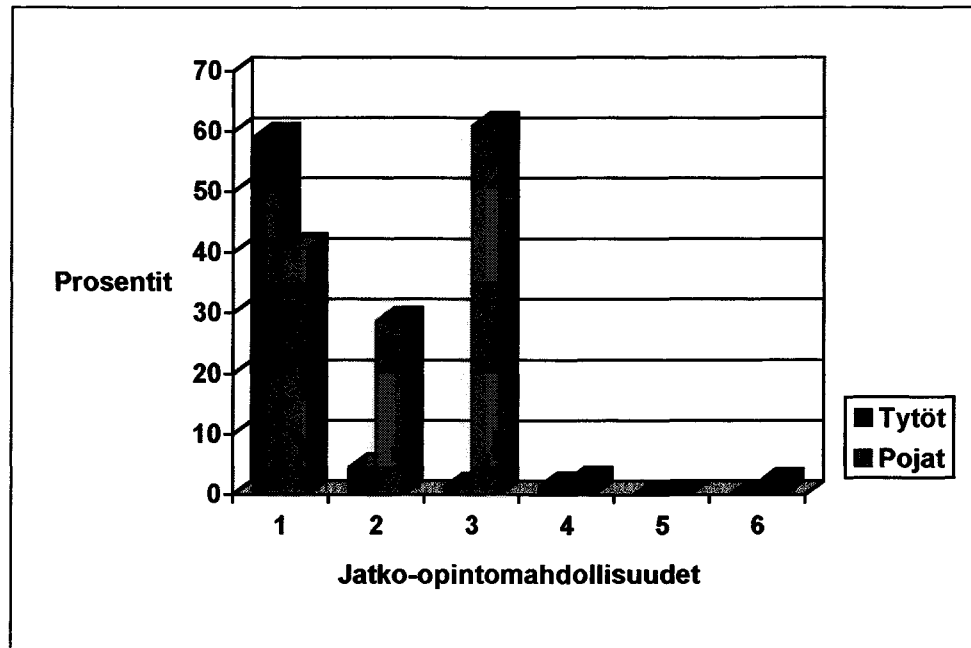
Tyttöjen ja poikien hankkimat työhöntutustumispaikat kaupan ja hallinnon alaa lukuunottamatta poikkesivat toisistaan. Eniten työhöntutustumispaikkoja tytöillä oli kaupan ja hallinnon, terveys- ja sosiaali-, kulttuuri-, humanistisella ja opetuslalla. Yhtään tyttöjen tutustumispaikkaa ei ollut kuljetuksessa ja liikenteessä. Poikien työpaikat olivat pääasiassa kaupan ja hallinnon sekä tekniikan alalta, muutamia ravitsemis- ja talousalalla sekä humanistisella ja opetuslalla. Luonnonvara-alalla eikä terveys- ja sosiaaalialalla ollut yhtään poikien tutustumispaikkaa. Tyttöjen ja poikien hankkimien työhöntutustumispaikkojen ammattialojen välillä ei kuitenkaan t-testitulosten mukaan ole tilastollisesti merkitsevää eroa (F 2,005; Sig 0,159; t 2,105).

Lairion (1988) tutkimuksessa sukupuoli oli selvästi yhteydessä nuorten stereotyyppisiin valintoihin ja toiminnan suuntautumiseen perinteisten roolimallien mukaisesti (Lairio 1988, 142). Koulutusalojen vertailu sukupuolen mukaan osoitti tyttöjen ja poikien suunnitteleminen alojen eroavan toisistaan merkitsevästi. Pojista lähes puolet suuntautui perinteisiin miesten ammatteihin tekniikan ja luonnontieteiden aloille. Tyttöjen suunnitelmat jakautuivat tasaisemmin useille eri koulutusaloille, jotka myös olivat perinteisiä naisten aloja. (Lairio 1988, 145.)

Jatko-opintosuunnitelmat

Tämän lukuvuoden jälkeen aion hakeutua -kysymyksen jatko-opintomahdollisuudet oli luokiteltu seuraavasti: 1. yleislukio, 2. erikoislukio, erityistehtävä, 3. ammattilukio, ammattiala, 4. ammattioppilaitos, linja, 5. oppisopimuskoulutus, ammatti, 6. ansiotyö, ala tai 7. jotain muuta, mitä. Luokitusten täydennykset ja jotain muuta -osio käsiteltiin manuaalisesti ja luokiteltiin tiiviimpään muotoon.

Suurin osa vastanneista aikoi hakea lukio-opintoihin (yleislukioon 52.0 %, erikoislukioon 20.0 %, ammattilukioon 3,2 %) ja loput, vain vajaa viidesosa, yhtä ansiotyöhön aikovaa lukuunottamatta, ammatilliseen koulutukseen 19.2 %. Oppisopimuskoulutukseen puolestaan ei kukaan vastanneista halunnut. Lukio-opintoihin hakeutuminen näyttää olevan helppo ja turvallinen valinta, sillä se mahdollistaa ura- ja ammatinvalintakysymysten siirtämisen myöhemmäksi. Tätä näkemystä vahvistaa myös Lairion (1988) tutkimuksen tulokset jotka osoittivat, että neljäsosalle lukiovalinnan tehneistä nuorista tärkein syy lukioon tulemiselle oli mahdollisuus vielä siirtää omaa tulevaisuutta koskevaa päätöksentekoa. Lähes puolet oppilaista tuli lukioon ilman tulevaa ammatinvalintaansa koskevia suunnitelmia. (Lairio 1988, 148.) Tämän ja muiden tutkimusten tulokset vahvistavat näkemystä oppilaiden tarvitsemasta ohjauksellisesta tuesta. Tätä näkemystä vahvistaa Nummenmaan (1990) tutkimus, jonka mukaan koulutusteiden monimutkaistuessa yhä useampi nuori tarvitsee ulkopuolista tukea ammatinvalinnallisissa kysymyksissä ja koulutuksellisissa valinnoissa siitähän huolimatta, että enemmistö nuorista tekee ne varsin itsenäisesti (Nummenmaa 1990, 72.) Kuviossa 7. on kuvattu graafisesti tyttöjen ja poikien jatko-opintosuunnitelmien prosenttijakaumia.



Jatko-opintomahdollisuudet

1 Yleislukio
2 Erikoislukio

3 Ammattilukio
4 Ammattioppilaitos

5 Oppisopimuskoulutus
6 Ansiotyö

KUVIO 7. Oppilaiden peruskoulun jälkeiset jatko-opintosuunnitelmien prosenttijakaumat

Kuvion 7 prosenttiluvut kohoavat poikien osalta yli 100 %:n ja tyttöjen osalta jäävät alle 100 %:n siksi, että jotkut oppilaat olivat ilmeisesti mieltäneet vastausvaihtoehdot yhteishaun koehaun tyyppiseksi ja valinneet siten useamman eri vaihtoehdon, mikäli ensisijainen toive ei toteudu. Tästä syystä kuvion prosenttijakaumat ovat ainoastaan suuntaa antavia. Sekä tytöt että pojat halusivat etupäässä yleislukioon (tytöt 59,2 %:sti ja pojat 40,8 %:sti). Tytöt suunnittelivat yleislukio-opintoja poikia useammin, kun taas pojat halusivat tyttöjä useammin erikoislukioon, ammattilukioon, ammattioppilaitokseen ja ansiotyöhön. Sinisalon (1990) tutkimuksen mukaan tyttöjen uranvalintaan liittyvät orientaatiot näyttäisivät olevan jotenkin liikkuvampia, joustavampia ja laaja-alaisempia kuin poikien. Ammatillisessa orientaatioissa pojat ja miehet ovat konservatiivisempia, perinteisemmin sitoutuneita. Jos otetaan vielä huomioon tyttöjen selvästi poikia vahvempi suuntautuminen korkeamman asteen opintoihin, tuntuu varsin selvältä, että sukupuolten välisiin eroihin olisi oppilaanohjauksessa kiinnitettävä huomiota melko lailla. Erot kun eivät näytä häviävän. (Sinisalo 1990, 85.)

6.2 Työhöntutustumisen tavoitteiden toteutuminen

Tässä luvussa kuvataan työhöntutustumiselle asetettuja tavoitteita sekä koko aineiston että sukupuolen mukaisen erittelyn pohjalta. Tulokset esitetään prosenttiluvuin sekä tyttöjen ja poikien kokemusten keskiarvo- ja hajontaluvuin. Lisäksi kuvataan erojen merkitsevyydet.

Työhöntutustumisen tavoitteet oli luokiteltu yhteentoista eri vaihtoehtoon, jotka on lueteltu taulukossa 6. Jotain muuta -vastausvaihtoehto jätettiin käsittelemättä vastausten puuttumisen vuoksi. Työhöntutustumisen tavoitteiden tärkeyttä oppilaat arvioivat neliportaisella aseteikolla seuraavasti: Tavoite oli 1. hyvin tärkeä, 2. jossain määrin tärkeä, 3. ei lainkaan tärkeä, 4. en osaa sanoa.

Hyvin tärkeinä tavoitteina kaikkien vastanneiden kesken pidettiin vastuun kantamista työtehtävistä (63.2 %), aktiivisuuden oppimista (56.8 %), työtehtävissä menestymistä (56.0 %), sosiaalisten taitojen oppimista (44.0 %), itsetuntemuksen lisäämistä (42.4 %), työelämän vaatimusten oppimista (39.2 %) realistisen käsityksen saamista (39.2 %), omatoimisuuden oppimista (38.4 %), työskentelytaitojen oppimista (32.8 %) sekä tietojen ja taitojen oppimista (24.8 %). Ei lainkaan tärkeänä tavoitteena puolestaan pidettiin tietojen ja taitojen oppimista (24.0 %) ja itsetuntemuksen lisäämistä (19.2 %). Taulukossa 7 on kuvattu työhöntutustumisen tavoitteiden tärkeyttä sukupuolen mukaan eriteltynä.

TAULUKKO 7. Työhöntutustumiselle asetettujen tavoitteiden hyvin tärkeä -vaihtoehdon prosenttiluvut sekä tyttöjen että poikien kokemusten keskiarvot, hajonnat ja erojen merkitsevyydet (t)

Vastausvaihtoehdot:

Tavoite oli 1 hyvin tärkeä, 2 jossain määrin tärkeä, 3 ei lainkaan tärkeä, 4 en osaa sanoa

Sisältöalue	Hyvin tärkeä %	Tytöt		Pojat		t
		x	s	x	s	
Omatoimisuuden oppiminen	38,4	1,96	1,01	1,81	0,89	0,82
Työskentelytaitojen oppiminen	32,8	1,93	0,92	1,91	0,86	0,11
Vastuun kantaminen työtehtävistä	63,2	1,39	0,75	1,58	0,71	-1,44
Työtehtävissä menestyminen	56,0	1,55	0,86	1,79	0,92	-1,50
Aktiivisuuden oppiminen	56,8	1,43	0,70	1,81	0,95	-2,55 *
Työelämän vaatimusten oppiminen	39,2	1,84	0,92	1,87	0,90	-1,19
Realistisen käsityksen saaminen	39,2	1,75	0,87	1,98	0,91	-1,39
Itsetuntemuksen lisääminen	42,4	1,81	0,98	2,11	0,96	-1,61
Sosiaalisten taitojen oppiminen	44,0	1,63	0,80	1,91	0,86	-1,88
Tietojen ja taitojen oppiminen	24,8	2,34	1,03	2,17	0,96	0,91
	N=125	N=76		N=49		

Sukupuolen mukaisessa tarkastelussa pojille tyttöjä tärkeämpiä tavoitteita olivat omatoimisuuden oppiminen (halusin oppia hoitamaan asioitani itse sekä pitämään ne järjestyksessä), työskentelytaitojen oppiminen (halusin oppia työskentelemään keskittyneesti ja pitkäjänteisesti) sekä tietojen ja taitojen oppiminen (halusin oppia lisää joitakin hyödyllisiä tietoja ja taitoja esim. ATK:sta jne). Kaikki muut tavoitteet olivat tytöille tärkeämpiä. Tilastollisesti melkein merkitsevä ero tyttöjen ja poikien välillä oli aktiivisuuden oppimisessa. Tytöt pitivät poikia tärkeämpänä oppia aktiivisuutta, oma-aloitteisuutta ja tunnollisuutta. Tutkimustulos saa vahvistusta Lairion (1988) tutkimuksesta, jonka mukaan heikko peruskoulumenestys oli yhteydessä siihen, että lukiolaiset, tytöt poikia useammin, painottivat yrittämisen merkitystä menestymisessä. Peruskoulusta parhain arvosanoin selviytyneet lukiolai-

set korostivat yksittäisten oppiaineiden lisäksi erityisesti tehokkaaseen opiskelutapaan liittyviä ominaisuuksiaan. (Lairio 1988, 143.)

6.3 Työhöntutustumisen ohjaus

Tässä luvussa käsitellään työhöntutustumisen ohjauksen osa-alueita sekä koko aineiston että sukupuolen mukaisen erittelyn pohjalta. Tulokset esitetään prosenttiluvuin sekä tyttöjen ja poikien kokemusten keskiarvo- ja hajontaluvuin. Lisäksi kuvataan erojen merkitsevyydet.

Työhöntutustumisen ohjaukseen liittyvät tekijöitä oli kaiken kaikkiaan 21, joista viimeinen oli jotain muuta, mitä -vastausvaihtoehto. Kyseinen vaihtoehto jätettiin käsittelemättä vastausten puuttumisen vuoksi. Muut vaihtoehdot on esitetty taulukossa 8. Oppilaat arvioivat ohjauksen laatua neliportaisella asteikolla seuraavasti: Ohjaus oli 1. perinpohjaista kädestä pitäen, 2. suurpiirteistä ilman harjoittelua, 3. olematonta, joutuin itse ottamaan selvää ja 4. en osaa sanoa.

Ohjaus koettiin perinpohjaisimmaksi eli onnistuneimmaksi seuraavilla osa-alueilla: työtehtävien suorittaminen (38.4 %), työpaikan käytänteet (37.6 %), työnantajan arviointi (35.2 %), työtehtävistä sopiminen työpaikalla (29.6 %), työpaikan tiloihin tutustuminen (27.2 %), tutustumispaikan hankkiminen (24.0 %), työpaikan työntekijöihin tutustuminen (23.2 %), työpaikan työturvallisuusohjeet (23.2 %), ennakkoyhteydenotto työnantajaan (22,4 %) ja työhöntutustumisen itsearviointi (20.8 %). Tyytyväisyydestä ohjauksen perinpohjaisuuteen em. osa-alueilla voidaan päätellä, että ei ainoastaan koulun antamassa, vaan myös työpaikan työhöntutustumisen ohjauksessa on onnistuttu.

Ohjaus koettiin olemattomaksi eli oppilas itse koki joutuneensa ottamaan asioista selvää seuraavilla osa-alueilla: ennakkotutustuminen työnantajaan (45.6 %), liikenneyhteyksien suunnittelu (45.6 %), koulun arviointi (30.4 %), ennakkoyhteydeotto työnantajaan (29.6 %), tutustumistehtävät koulusta (28.0 %), tutustumispaikan hankkiminen (26.4 %), valmentautuminen koulussa (24.8 %), työpaikan tiloihin tutustuminen (24.0 %), työpaikan työntekijöihin tutustuminen (24.0 %), raportointi työnantajalle (23.2 %) ja työpaikan työturvallisuusohjeet (20.0 %). Em. epäkohtiin tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota niin koulussa kuin työpaikoilla työhöntutustumisen luonne ja kohderyhmä huomioiden.

Taulukossa 8 on kuvattu ohjauksen perinpohjaisuutta ja vertailtu tyttöjen ja poikien välisiä eroja.

TAULUKKO 8. Työhöntutustumisen ohjauksen perinpohjaista / kädestä pitäen -vaihtoehdon prosenttiluvut sekä tyttöjen että poikien kokemusten keskiarvot, hajonnat ja erojen merkitsevyydet (t)

Vastausvaihtoehdot:

Ohjaus oli 1 perinpohjaista, 2 suurpiirteistä, 3 olematonta, 4 en osaa sanoa

Sisältöalue	Perin- pohjaista %	Tytöt		Pojat		t
		x	s	x	s	
Valmentautuminen koulussa	8,8	2,33	0,83	2,50	0,77	-1,13
Tavoitteiden asettaminen	8,8	2,34	0,92	2,53	0,80	-1,15
Vanhempien ohjeistus	19,2	2,29	1,06	2,30	0,83	-0,04
Työnantajien ohjeistus	19,2	2,14	0,95	2,26	0,82	-0,66
Tutustumispaikan hankkiminen	24,0	2,29	1,05	2,19	0,82	0,54 **
Ennakkoyhteydenotto työnantajaan	22,4	2,32	1,05	2,40	0,92	-0,41
Työtehtävistä sopiminen	29,6	1,94	0,87	2,13	0,91	-1,09
Ennakkotutustuminen työpaikkaan	9,6	2,61	0,84	2,52	0,74	0,58
Liikenneyhteyksien suunnittelu	15,2	2,75	0,87	2,40	0,96	2,06
Työpaikan tiloihin tutustuminen	27,2	2,00	0,84	2,13	0,88	-0,79
Työpaikan työntekijöihin tutustuminen	23,2	1,96	0,76	2,26	0,85	-1,99 *
Työpaikan käytänteet	37,6	1,78	0,75	1,89	0,94	-0,72
Työtehtävien suorittaminen	38,4	1,72	0,78	1,91	0,91	-1,18
Työpaikan työturvallisuusohjeet	23,2	2,28	1,01	2,11	0,89	0,96
Tutustumistehtävät koulusta	14,4	2,58	1,06	2,38	0,80	1,08 **

TAULUKKO 8. Työhöntutustumisen ohjauksen perinpohjaista / kädestä pitäen -vaihtoehdon prosenttiluvut sekä tyttöjen että poikien kokemusten keskiarvot, hajonnat ja erojen merkitsevyydet (t) (jatkuu)

Vastausvaihtoehdot:

Ohjaus oli 1 perinpohjaista, 2 suurpiirteistä, 3 olematonta, 4 en osaa sanoa

Sisältöalue	Perin- pohjaista %	Tytöt		Pojat		t
		x	s	x	s	
Työhöntutustumisen itsearviointi	20,8	2,47	1,17	2,23	0,87	1,18 ***
Työnantajan arviointi	35,2	1,97	1,01	1,91	0,86	0,31
Koulun arviointi	7,2	3,09	1,02	2,62	0,77	2,68 *
Raportointi koululle	14,4	2,59	1,10	2,43	0,90	0,84 **
Raportointi työnantajalle	8,8	3,00	1,08	2,62	0,85	2,03 *
	N=125	N=76		N=49		

Sukupuolen mukaisessa tarkastelussa pojat kokivat tyttöjä perinpohjaisempaan seuraavat ohjauksen osa-alueet: tutustumispaikan hankkiminen, ennakkotutustuminen työpaikkaan, tutustumismatkojen liikenneyhteyksien suunnittelu, työpaikan työturvallisuusohjeet ja -määräykset, tutustumistehtävät koulusta, työhöntutustumisen itsearviointi, työnantajan arviointi, koulun arviointi, raportointi koululle ja raportointi työnantajalle. Kaikkien muiden ohjauksen osa-alueiden kohdalla tytöt olivat kokeneet saaneensa perinpohjaista ohjausta. Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero tyttöjen ja poikien kokemusten välillä löytyi työhöntutustumisen itsearvioinnista. Pojat kokivat työhöntutustumisen itsearvioinnin ohjauksen olleen perinpohjaisempaa kuin tytöt. Tutustumispaikan hankkimisen, tutustumistehtävien (päiväkirja, eri oppiaineiden tehtävät) ja koululle raportoinnin ohjauksen perinpohjaisuudessa oli tyttöjen ja poikien välillä tilastollisesti melkein merkitsevät erot. Pojat kokivat em. osa-alueiden ohjauksen perinpohjaisempaan kuin tytöt. Tilastollisesti melkein merkitsevät erot tyttöjen ja poikien välillä olivat lisäksi työpaikan työntekijöihin tutustumisen, koulun arvioinnin (opinto-ohjaajan ja opettajien palaute) ja työnantajalle raportoinnin yhteydessä. Tytöt kokivat työpaikan työnteki-

jöihin tutustumisen ohjauksen poikia perinpohjaisempana kun taas pojat kokivat koulun arvioinnin ja raportoinnin työnantajalle perinpohjaisempana kuin tytöt.

Tyttöjen kokemusta ohjauksesta tukee myös yrityksen TET-opas (1987), jonka mukaan tutustumisjaksolle tulevan oppilaan tulisi tietää etukäteen maillaisiin työtehtäviin hänet sijoitetaan. Pelkkä tutustumisalan ilmoittaminen saattaa aiheuttaa ylimalkaisuudellaan epärealistisia odotuksia oppilaassa. Lyhyt, selkeä kuvaus tulevista työtehtävistä olisi aina annettava jo ilmoitettaessa tutustumispaikasta. Työpaikkaa, sen työolosuhteita ja ammatteja luonnehtivat esitteet ovat hyödyksi ennen tutustumisjaksoa. (Yrityksen TET-opas 1987, 5.) Lisäksi työpaikalla tulee olla nimetty yhteyshenkilö tutustumisjaksoa ja oppilasta koskevissa asioissa. Yhteyshenkilön on voitava olla päivittäin yhteydessä oppilaaseen. Hän ei saisi olla yrityksen organisaatiossa liian kaukana käytännön tutustumistilanteesta. Yhteyshenkilö tulee perehdyttää niihin säädöksiin ja ohjeisiin, jotka koskevat TET-toimintaa ja erityisesti niihin ohjeisiin, jotka koskevat oppilasta sillä työpaikalla, johon hän tutustuu. Yhteyshenkilön tulee tietää myös mihin TET-toiminnalla pyritään sekä miten nuoriin tulisi suhtautua ja miten heitä ohjataan työpaikalla. (Yrityksen TET-opas 1987, 7.)

Tyttöjen ja poikien kokemusten välistä eroa selittänee oppilaan oma aktiivisuus ennen työhöntutustumista. Ennakkotutustumisen tärkeys korostuu myös Perkka-Jortikka & Vartian (1994) ja Kouvoson (1999) esittämässä näkemyksissä. Yhteisöllisyys ja siihen liittyvä henkinen tuki työtovereilta ja esimieheltä ovat yksi tärkeimmistä voimavaroista kaikissa työn aiheuttamissa stressitilanteissa, myös uhkatilanteissa ja muutoksissa. (Perkka-Jortikka & Vartia 1994, 1 - 2.) Alle 25-vuotiaat ja 25 - 34-vuotiaat olivat kokeneet nuoreen ikään liittyvää syrjintää suurin piirtein yhtä usein kuin ikääntyvät korkeaan ikään liittyvää syrjintää. Jonkin verran ikäsyrjintää näyttäisi koettavan ylenemis- ja koulutusmahdollisuuksissa sekä muiden työntekijöiden asenteissa. (Kouvonon 1999, 143.) Ennakkotutustuminen työpaikan yhteyshenkilöön, muihin työntekijöihin ja työtehtäviin olisi tärkeää.

6.4 Työhöntutustumisen arviointi

Tutustumisjakson perimmäinen tavoite on antaa oppilaalle mahdollisimman laaja ja monipuolinen kuva työtehtävistä, ammateista ja työskentelyolosuhteista kussakin työpaikassa. Oppilaalle tulisi antaa jakson aikana monia erilaisia työtehtäviä. Tärkeintä kuitenkin on, että hänet työllistetään, sillä nuori haluaa aktiivisesti tehdä eikä vain katsella. TET-jaksoa varten kannattaa suunnitella ohjelma etukäteen. Tutustumisjaksojen ohjelmarunko voidaan laatia yhteistyönä eri työpaikkojen yhteyshenkilöiden sekä opinto-ohjaajien kanssa. (Yrityksen TET-opas 1987, 5.) Koska oppilaat eivät ole työsuhteessa työnantajaan, ei heille myöskään makseta tutustumisjaksolta palkkaa. Paras palkka on hyvä ohjaus työpaikalla ja asiallisesti täytetty todistus. Työnantajan antamalla todistuksella ja arvioinnilla on oppilaalle suuri merkitys. (Yrityksen TET-opas 1987, 7.)

Pietilän (1981) raportin mukaan opinto-ohjaaja laatii oppilailta ja työnantajilta saadusta palautteesta työpaikka- ja toimialakohtaisen sekä harjoittelua kokonaisuudessaan koskevan yhteenvedon, jotta harjoittelusta saatuja kokemuksia voitaisiin käyttää hyödyksi seuraavaa harjoittelukautta suunniteltaessa. Palaute toimitetaan myöskin työnantajille sopivaksi katsotussa muodossa, esim. työpaikka- tai toimialakohtaisesti ja sopivaksi katsotussa laajuudessa, esim. tiivistelmänä. Harjoittelukokemuksesta saatua palautetta on aiheellista käsitellä myöskin koulun opettajainkokouksessa. (Pietilä 1981, 12.) Tärkeintä Pietilän raportin mukaan kuitenkin on se, että harjoittelun tuloksia hyödynnetään opetuksessa, lähinnä yhteiskuntaopin tunneilla ja ammatinvalinnan ohjauksessa. Sopivan lähtökohdan oppilaiden kanssa käytäville keskusteluille tarjoaa luonnollisesti harjoittelusta saatu palaute. Sen lisäksi oppilaita tulisi innostaa kertomaan suullisesti kokemuksistaan. Erityisen huolellisesti tulisi paneutua kielteiseen palautteeseen. Tärkeätä olisi löytää siihen johtavat syyt, jotta niitä voitaisiin ryhtyä poistamaan. (Pietilä 1981, 13.)

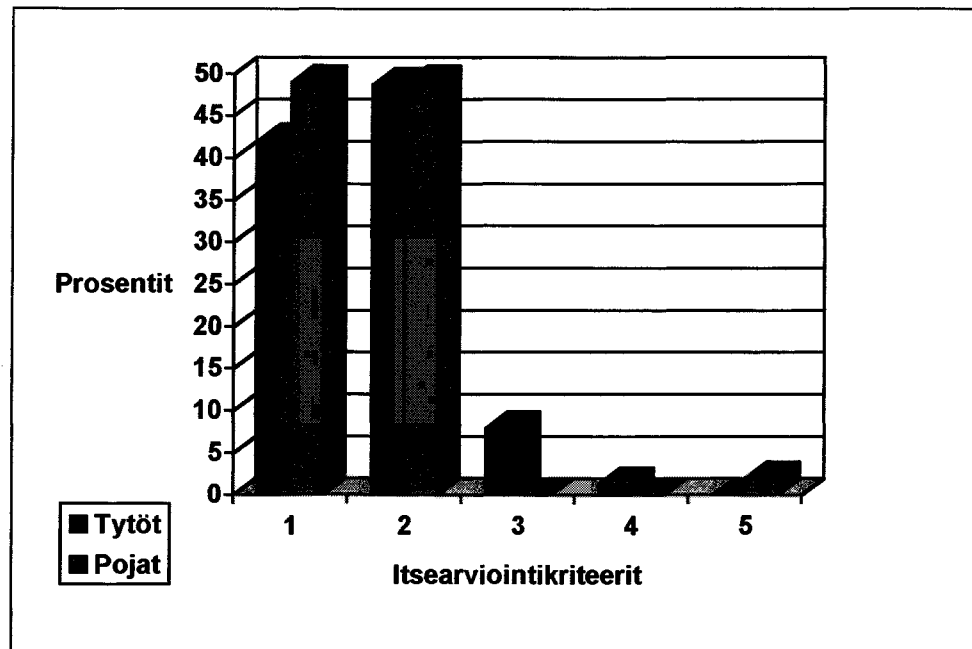
Oppimisen kehittymisen kannalta on tärkeää, että opiskelijat ovat entistä tietoisempia omasta tavastaan oppia. Omaa oppimista tulisi jatkuvasti arvioida ja oppimisen muotoja tulisi kehittää. (Hätönen 1996, 1.) Oppilaiden ajattelun käytön edistäminen ja siihen rohkaiseminen on kaikkien opettajien asia. Se ei ole sidoksissa mihinkään tiettyyn oppiaineeseen, vaan on yleisempi taito, jota oppilaat tarvitsevat

esimerkiksi tehdessään päätöksiä jatko-opinnoistaan tai uranvalinnastaan. Nämä päätökset voivat perustua joko satunnaisiin mielikuviin tai vakaaseen harkintaan. Tuota harkintaa voisi kutsua vaikka ajatteluksi, käsitteellistämiseksi ja yhteysien näkemiseksi. Oppilaanohjaajan asema koulussa oppilaiden ajattelun käytön edistämisen suhteen on myös eräissä mielessä keskeinen. Hänen suhteensa oppilaisiin on yksilöllisempi kuin muilla opettajilla. Tästä seuraa, että hän voi selvemmin nähdä millaisia itse kunkin ovat ajattelukapasiteettinsa käyttäjinä ja voi viestiä tästä muille opettajille, joilla saattaa olla asiasta hyvinkin erilainen käsitys. Oppilaanohjaaja myös näkee millaisen tietoavaruuden keskellä itsekukin oppilas elää, miten siinä ajatteluun käyttää ja millä tavoin häntä voitaisiin houkuttaa ajattelukapasiteettinsa tehokkaampaan hyödyntämiseen myös kouluoppimistilanteissa. Tällä tarkoitan motivoitumiseen liittyviä sekä metodisia että sisällöllisiä vihjeitä. (Mehtäläinen 1990, 17.) Rengon ja Ala-Kurikan (1968, 5) tehostetun kodin ja koulun yhteistyön pohjalta voitiin todeta, että vanhemmat olivat erittäin kiinnostuneita saamaan lapsistaan muutakin kuin opintomenestykseen liittyvää tietoa.

6.4.1 Työtehtävistä suoriutuminen

Oppilaat arvioivat omaa suoriutumistaan työpaikan työtehtävistä viisiportaisella asteikolla seuraavasti: Oman arvioni mukaan selviydyin 1. erinomaisesti, 2. hyvin, 3. kohtalaisesti, 4. huonosti ja 5. en osaa sanoa.

Suurin osa oppilaista koki selviytyneensä työtehtävistä erinomaisesti (44.8 %) tai hyvin (48.8 %). Ainoastaan yksi oppilaista koki selviytyneensä huonosti. Sukupuolen mukainen tulosten erittely on esitetty graafisesti kuviossa 8.



KUVIO 8. Työhöntutustumistehtävistä suoriutumisen arviointi. N = 125, joista 76 tyttöä ja 49 poikaa.

Itsearviointikriteerit

1 Erinomaisesti

4 Huonosti

2 Hyvin

5 En osaa sanoa

3 Kohtalaisesti

Sekä tytöt että pojat kokivat suoriutuneensa työtehtävistä erinomaisesti (tytöt 42,1 %, pojat 49,0 %) tai hyvin (tytöt 48,7 %, pojat 49,0 %). Tytöistä 7,9 % koki selviytyneensä työtehtävistään kohtalaisesti ja 1,3 % huonosti. Pojilla ei vastaavasti ollut kohtalaisesti tai huonosti selviytymisen kokemuksia lainkaan. Tyttöjen ja poikien kokemukset työtehtävistä suoriutumisessa eivät kuitenkaan t-testitulosten pohjalta eroa tilastollisesti merkittävästi toisistaan (F 0,055; Sig. 0,814; t 0,893).

6.4.2 Työhöntutustumisjaksolla hankaluuksia aiheuttaneet tekijät

Oppilaat arvioivat työhöntutustumisen aikana heille eniten hankaluuksia aiheuttaneita tekijöitä sekä niiden toistumista. Hankaluuksia aiheuttaneet tekijät luokiteltiin kahdeksaan eri osioon. Oppilaat arvioivat hankaluuksien toistumista neliportaisella asteikolla seuraavasti: Hankaluudet toistuivat 1. usein, 2. muutaman kerran, 3. ei kertaakaan ja en 4. osaa sanoa.

Eniten hankaluuksia aiheutti kaikkien vastanneiden kesken ajankulku ja töiden riittävyys. 22,4 % oppilailla oli hankaluuksia saada aika kulumaan ja työt

riittämään. Herrasen (1998) tutkimuksen mukaan tyypillisin yliopisto-opiskelijoiden kokema harjoittelun epäkohta on työtehtävien epätarkoituksenmukaisuus ja joissakin tapauksissa jopa puute (Herranen 1998, 27). TET-jaksot 1981 - 1982 (1982) selvityksen mukaan työnantajat saattoivat teettää oppilaille koko jakson ajan samoja yksitoikkoisia työtehtäviä. Juuri tästä syystä oppilaat kokivat toiminnan huo- noksi. Toinen valituksen aihe oli, ettei työtä tahtonut löytyä työhaluja vastaavasti. Kuitenkin valtaosa oppilaista oli tyytyväisiä sekä työtehtäviensä vaihtelevuuteen että mielekkyyteen. (TET-jaksot 1981 - 1982, 1982, 9.)

Aikataulussa pysyminen (80.8 %), toimeentulo työntekijöiden kanssa (80.0 %), sopimuksista kiinni pitäminen (79.2 %), ohjeiden noudattaminen (79.2 %), toimeentulo opastajan kanssa ja ajoissa saapuminen (68.8 %) puolestaan ei aiheuttanut minkäänlaisia hankaluuksia. Työntekijöiden ja opastajan kanssa toimeentulo osoittautui tulosten pohjalta positiiviseksi kokemukseksi. Myönteisen asennoitumisen positiivista ja kielteisten kokemusten negatiivista merkitystä ko- rostaa myös Yrityksen TET -opas (1987), jonka mukaan useimmille koululaisille työelämään tutustumisjakso on ensimmäinen kosketus työelämään ja usein myös merkittävä kontakti aikuisiin kodin ja koulun ulkopuolella. Nuori vaistoaa herkästi, miten häneen työpaikalla suhtaudutaan. Myönteinen asenne nuoreen ja hänelle an- nettuihin töihin on tärkeä. Aikuisiin tutustuminen uudessa ympäristössä - nimen- omaan työympäristössä - on monelle nuorelle usein uutta. Sitä ei pitäisi unohtaa kasvatukselliseltakaan kannalta. Kielteiset kokemukset saattavat heijastua myö- hemmin asennoitumisessa työelämään. Oppilaaseen tulee suhtautua ihmisenä, jolla ei ole työhön taitoa, mutta useimmiten halu oppia se. Kaikkien niiden, jotka joutu- vat tekemisiin tutustumisjaksolaisten kanssa tulisi tiedostaa se. (Yrityksen TET- opas 1987, 7.) Herrasen (1998) tutkimuksen mukaan yliopisto-opiskelijoiden har- joittelussa vaikeuksia saattavat aiheuttaa työyhteisöön sopeutuminen, kokemus työharjoittelun hyödyttömyydestä opiskelun suhteen tai omien taitojen puute (Herranen 1998, 28).

Taulukossa 9. on kuvattu hankaluuksia aiheuttaneita tekijöitä sukupuolen mukaan eriteltyinä.

TAULUKKO 9. Työhöntutustumisessa hankaluuksia aiheuttaneiden tekijöiden toistuminen usein -vaihtoehdon prosenttiluvuin sekä tyttöjen että poikien kokemusten keskiarvot, hajonnat ja erojen merkitsevyydet (t)

Vastausvaihtoehdot:

Hankaluudet toistuivat 1 usein, 2 muutaman kerran, 3 ei kertaakaan, 4 en osaa sanoa

Hankaluudet	Usein %	Työtöt		Pojat		t
		x	s	x	s	
Ajoissa saapuminen	4,0	2,70	0,52	2,70	0,66	0,01
Sopimuksista kiinni pitäminen	5,6	2,82	0,53	2,78	0,63	0,31
Ohjeiden noudattaminen	4,0	2,88	0,43	2,72	0,66	1,66 **
Aikataulussa pysyminen	5,6	2,93	0,41	2,70	0,73	2,29 ***
Toimeentulo opastajan kanssa	7,2	2,80	0,59	2,76	0,71	0,32
Toimeentulo työntekijöiden kanssa	2,4	2,85	0,46	2,80	0,50	0,55
Tylsien töiden tekeminen	8,0	2,55	0,64	2,28	0,75	2,11
Ajankulku ja töiden riittävyys	22,4	2,26	0,85	2,24	0,85	0,15
	N=125	N=76		N=49		

Sukupuolen mukainen tarkastelu osoittaa, että pojilla oli tyttöjä useammin hankaluuksia kaikkien muiden osioiden kohdalla lukuunottamatta ajoissa saapumista, jossa sekä tytöillä että pojilla oli sama keskiarvo. Tilastollisesti erittäin merkitsevästi eroavat tyttöjen ja poikien kokemukset aikataulussa pysymisessä. Poikien oli tyttöjä vaikeampaa suorittaa annetut tehtävät ajallaan. Ohjeiden noudattaminen oli myös pojille tyttöjä tilastollisesti merkitsevästi vaikeampaa.

6.4.3 Työhöntutustumispaikan ammattien erityistaitovaatimukset

Työpaikan ammattien erityistaitovaatimukset luokiteltiin yhdeksään eri osioon sosiaalisten, käytännöllisten, kielellisten, matemaattisten, musikaalisten ja kuvallisen luovuuden taitojen sekä muistin tai jonkin muun erityisvaatimuksen pohjalta. Osio

jotain muuta jätettiin käsittelemättä vastausten vähäisyyden vuoksi. Oppilaat arvioivat ammattien erityistaitovaatimusten määrällistä tarvetta neliportaisella aseikolla seuraavasti: Erityistaitoja tarvittiin 1. paljon, 2. jossain määrin, 3. ei lainkaan ja 4. en osaa sanoa.

Eniten työpaikalla tarvittiin kaikkien vastanneiden oppilaiden näkemyksen mukaan sosiaalisia taitoja (57.6 %), käytännön taitoja (43.2 %), muistia vaativia taitoja (32.8 %), kielellisiä taitoja (26.4 %) ja matemaattisia taitoja (20.0 %). Vähiten puolestaan musikaalisia (66.4 %) ja kuvallisen luovuuden taitoja (49.6 %). Sosiaalisten taitojen tärkeyttä korostaa myös Ruohotien ym. (1998) näkemys työssä oppimisesta, joka on vuorovaikutusta ja edellyttää yhteistoiminnallisia taitoja. Parhaimmillaan yhteisö luo edellytykset yhteistoiminnan kautta jatkuvaan oppimiseen. Ihmiset, joilla on itsereflektoinnin edellyttämät valmiudet, kyky arvioida omaa toimintaa ja oppia omista kokemuksista sekä valmiudet muuttaa omia toimintatapoja ja suhtautumista asioihin, onnistuvat myös erilaissa uraratkaisuisissa ja sopeutuvat muuttuviin olosuhteisiin muita paremmin. (Ruohotie, Kulmala & Siikaniemi 1998, 6.)

Tulosta on tulkittava tutustumispaikan ammattialat huomioiden. Oppilaiden tutustumispaikat olivat pääsääntöisesti kaupan ja hallinnon, terveys- ja sosiaali-, kulttuuri-, tekniikan sekä humanistisella ja opetuslalla. Kauneudenhoitoalalla ei ollut yhtään tutustumispaikkaa.

Taulukkoon 10. on koottu työpaikan ammattien erityistaitovaatimukset ja niiden määrällinen tarve sukupuolen mukaan eriteltyinä.

TAULUKKO 10. Työpaikan ammattien erityistaitovaatimukset ja niiden määrällinen tarve paljon -vaihtoehdon prosenttiluvuin sekä tyttöjen että poikien kokemusten keskiarvot, hajonnat ja erojen merkitsevyydet (t)

Vastausvaihtoehdot:

Eryistaitoja tarvittiin 1 paljon, 2 jossain määrin, 3 ei lainkaan, 4 en osaa sanoa

Ammattien erityistaitovaatimukset	Paljon %	Tytöt		Pojat		t
		x	s	x	s	
Sosiaaliset taidot	57,6	1,30	0,63	2,00	0,83	-5,24
Käytännön taidot	43,2	1,59	0,52	1,66	0,76	-0,62 *
Liikunnalliset taidot	16,8	2,40	0,87	2,28	0,88	0,72
Kielelliset taidot	26,4	2,04	0,90	2,71	3,21	-1,69
Matemaattiset taidot	20,0	2,38	0,94	2,22	0,84	0,97
Musikaaliset taidot	8,0	2,59	0,68	2,83	0,68	-1,85 *
Kuvallisen luovuuden taidot	12,8	2,30	0,78	2,76	0,71	-3,24 *
Muistia vaativat taidot	32,8	1,83	0,77	2,02	0,87	-1,27
	N=125	N=76		N=49		

Sukupuolen mukainen tarkastelu osoittaa, että poikien tutustumispaikkojen ammatit vaativat tyttöjen tutustumispaikkojen ammatteja enemmän liikunnallisia ja matemaattisia taitoja. Kaikkien muiden erityistaitovaatimusten osalta tyttöjen tutustumispaikat vaativat niitä enemmän kuin poikien. Tilastollisesti melkein merkitsevät erot tyttöjen ja poikien tutustumispaikkojen ammattitaitovaatimuksissa olivat käytännöllisissä, musikaalisissa ja kuvallisen luovuuden taidoissa.

6.4.4 Käsitysten muuttuminen työhöntutustumisen aikana

Käsitysten muuttumista kuvaavat osiot luokiteltiin seitsemään eri osioon työn mielenkiintoisuuden, tylsyyden, helppouden, vaikeuden, fyysisen keveyden ja raskauden sekä jotain muuta -osion mukaan. Jotain muuta osio jätettiin käsittelemättä vastausten vähäisyyden vuoksi. Oppilaat arvioivat sitä, missä määrin työhöntutustumisen muutti heidän käsityksiään tekemästään työstä neliportaisella asteikolla

seuraavasti: Tutustumisjakso muutti käsitystäni 1. ratkaisevasti, 2. jonkin verran, 3. ei lainkaan ja 4. en osaa sanoa.

Suurin osa vastanneista koki, että työhöntutustumisjakso muutti heidän käsitystään erityisesti siinä, että työnteko oli mielenkiintoisempaa (24.0 %) kuin oli etukäteen kuvitellut. Taulukkoon 11. on koottu oppilaiden oppilaiden käsitysten muuttuminen sukupuolen mukaan eriteltynä.

TAULUKKO 11. Käsitysten muuttuminen tehdystä työstä työhöntutustumisen aikana ratkaisevasti -vaihtoehdon prosenttiluvuin sekä tyttöjen että poikien kokemusten keskiarvot, hajonnat ja erojen merkitsevyydet (t)

Vastausvaihtoehdot:

Käsitykset muuttuivat 1 ratkaisevasti, 2 jonkin verran, 3 ei lainkaan, 4 en osaa sanoa

Käsitysten muuttuminen työstä	Ratkaisevasti %	Työt		Pojat		t
		x	s	x	s	
Mielenkiintoisempaa	24,0	2,21	0,88	2,06	0,89	0,89
Tylsempää	9,6	2,53	0,81	3,33	4,44	-1,54
Helpompaa	16,0	2,38	0,98	2,44	0,78	-0,36 *
Vaikeampaa	10,4	2,63	0,88	2,71	0,82	-0,49
Fyysisesti kevyempää	10,4	2,88	0,88	2,57	0,89	1,92
Fyysisesti raskaampaa	15,2	2,45	0,97	2,60	0,86	-0,87
	N=125	N=76		N=49		

Sukupuolen mukainen tarkastelu osoittaa, että pojat kokivat ennakkokäsitystensä muuttuneen ratkaisevasti työhöntutustumisen aikana tyttöjä useammin ainoastaan työn mielenkiintoisuuden ja fyysisen keveyden osalta. Kaikkien muiden käsitysten osalta tytöt kokivat käsitystensä muuttuneen ratkaisevasti työhöntutustumisen aikana. Tilastollisesti melkein merkitsevä ero tyttöjen ja poikien kokemuksissa oli ennakkokäsityksen muuttumisessa työn helppouden kohdalla. Tytöt kokivat poikia useammin työn olleen helpompaa kuin mitä oli etukäteen ajatellut.

TET-jaksot 1981- 1982 (1982) selvityksen mukaan 47,4 % (N = 25) opettajista oli sitä mieltä, että työhön tutustumisella ei ole ollut vaikutusta oppilaan

opiskelumotivaatioon ja asennoitumiseen koulutyöhön, mutta 63,2 %:n mielestä se on lisännyt oppilastuntemusta. (TET-jaksot 1982 - 1982, 1982, 12).

6.4.5 Työhöntutustumisen vaikutus ammatinvalintaan ja jatko-opintosuunnitelmiin

Ammatinvalintaan ja jatko-opintosuunnitelmiin liittyvät tekijät luokiteltiin kahdeentoista osioon seuraavien kriteerien avulla: alalle soveltuminen - soveltumattomuus, työelämässä menestyminen - menestymättömyys, koulunkäynnin hyödyllisyys - hyödyttömyys työelämässä, jatkoajan hankkiminen lukio-opinnoista, hakeutuminen ammatillisiin opintoihin, hakeutuminen oppisopimuskoulutukseen, opiskelun ja työnteon yhdistäminen sekä työpaikan hankkiminen. Oppilaat arvioivat sitä, missä määrin työhöntutustuminen tuki heidän ammatinvalintaan ja jatko-opintoihin liittyviä käsityksiään neliportaisella asteikolla seuraavasti: Työhöntutustumisjakso tuki käsitystäni: 1. ratkaisevasti, 2. jonkin verran, 3. ei lainkaan ja 4. en osaa sanoa.

Oppilaat kokivat työhöntutustumisjakson tukeneen käsityksiään erityisesti työelämässä menestymisen (40.8 %), koulunkäynnin hyödyllisyyden (40.8 %), lukiosta jatkoajan hankkimisen (36.8 %) ja alalle soveltumisen (32.0 %) osalta. Tutustumisjakso ei tukenut lainakaan käsitystä hakemisessa oppisopimuskoulutukseen (68.0 %) ja ammatillisiin opintoihin (64.8 %) sekä opiskelun ja työnteon yhdistämisessä (38.4 %). Sukupuolen mukaan eriteltyt tulokset on esitetty taulukossa 12.

Hämäläinen (1990) tutki yhdeksäsluokkalaisten ja lukion ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden lukukausien aikaista työssäkäyntiä ja siihen liittyviä tekijöitä. Työssäkäynti ei lisännyt oppilaiden suunnitelmien selkiintyneisyyttä tilastollisesti merkittävästi, mutta suuntaa antavasti. Kesätyökokemusten yhteys oli samansuuntainen. Työkokemukset eivät Hämäläisen mukaan antaneet riittävästi viitteitä itselle sopivasta alasta.

TAULUKKO 12. Työhöntutustumisen vaikutus ammatinvalintaan ja jatko-opintosuunnitelmiin tuki ratkaisevasti -vaihtoehdon prosentti luvuin sekä tyttöjen että poikien kokemusten keskiarvot, hajonnat ja erojen merkitsevyydet (t)

Vastausvaihtoehdot

Tuki käsitystäni 1 ratkaisevasti, 2 jonkin verran, 3 ei lainkaan, 4 en osaa sanoa

Käsitykset	Ratkaisevasti %	Työt		Pojat		t
		x	s	x	s	
Alalle soveltuminen	32,0	1,91	0,79	1,96	0,91	-0,32
Työelämässä menestyminen	40,8	1,89	0,88	1,63	0,79	1,71
Alalle soveltumattomuus	10,4	2,82	0,86	2,83	0,79	-0,09
Työelämässä menestymättömyys	7,2	3,03	0,83	2,85	0,82	1,12
Koulunkäynnin hyödyllisyys	40,8	1,92	0,98	1,90	0,88	0,14
Koulunkäynnin hyödyttömyys	10,4	2,68	0,77	2,47	0,83	1,46
Jatkoajan hankkiminen lukiosta	36,8	1,97	1,03	2,35	0,99	-1,97
Hakeutuminen ammatillisiin opintoihin	11,2	2,66	0,76	2,77	0,78	-0,79
Hakeutuminen oppisopimukseen	5,6	3,06	0,56	2,78	0,79	2,19 **
Opiskelun ja työn teon yhdistäminen	12,8	2,82	1,00	2,52	0,87	1,68
Työpaikan hankkiminen	5,6	3,03	0,56	2,85	0,71	1,48 *
	N=125	N=76		N=49		

Sukupuolen mukainen tarkastelu osoitti, että työhöntutustumisjakso tuki tyttöjen käsityksiä poikia ratkaisevammin alalle soveltuvuudessa ja soveltumattomuudessa, jatkoajan hankkimisessa lukiosta sekä ammatillisiin opintoihin hakeutumisessa. Kaikkien muiden osioiden kohdalla pojat kokivat työhöntutustumisen tukeneen ratkaisevasti ammatinvalinnallisia ja jatko-opintosuunnitelmallisia suunnitelmia.

Tilastollisesti merkitsevä ero tyttöjen ja poikien näkemyksissä oli oppisopimuskoulutukseen hakeutumisessa. Pojat kokivat tyttöjä useammin työhöntutustus

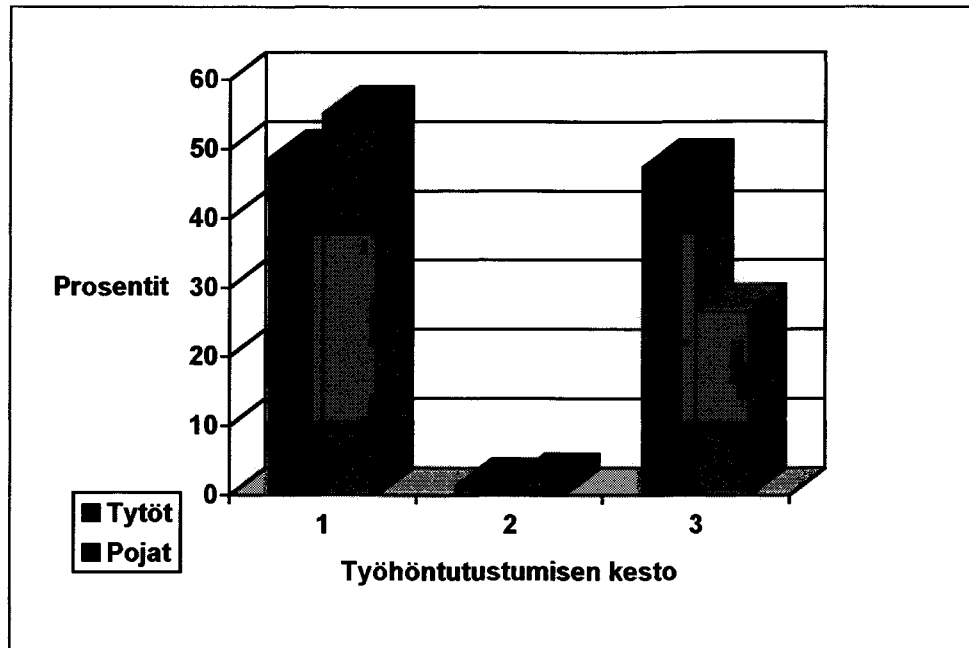
tumisjakson tukeneen käsitystä oppisopimuskoulutukseen hakeutumisessa. Tilastollisesti melkein merkitsevä tulos saatiin myös siinä, että pojat olivat tyttöjä valmiimpia hankkimaan työpaikan heti peruskoulun jälkeen. Poikien kiinnostus oppisopimuskoulutusta ja työpaikan hankkimista kohtaan antaa aihetta pohtia perusasteen opetuksen käytännönläheistämistä työssä oppimisen suuntaan.

6.4.6 Työhöntutustumisen kesto

Oppilaat arvioivat työhöntutustumisen kestoja kolmiportaisella asteikolla vastaten kysymykseen, muuttaisivatko he työhöntutustumisen pituutta nykyistä kahta viikkoa eli kymmentä päivää pidemmäksi, lyhyemmäksi tai pitävätkö he nykyistä käytäntöä sopivana. Lisäksi heillä oli mahdollisuus perustella vastauksensa avoimessa osuudessa, jotka jätettiin käsittelemättä vastausten puuttumisen vuoksi.

Yli puolet vastanneista (51.2 %) haluaisi pidentää työhöntutustumisjaksoa nykyistä kahta viikkoa pidemmäksi. Nykyistä käytäntöä sopivana piti puolestaan 39.2 % oppilaista. Herrasen (1998) tutkimuksen mukaan myös yliopisto-opiskelijoita häiritsee ja askarruttaa harjoitteluajan lyhyys ja ohjauksen puute (Herranen 1998, 27).

Oppilaiden kokemuksia työhöntutustumisen kestosta on kuvattu graafisesti kuviossa 9 sukupuolen mukaan eriteltynä.



KUVIO 9. Työhöntutustumisen kesto sukupuolen mukaan. N = 125, joista 76 tyttöä ja 49 poikaa.

Työhöntutustumista tulisi muuttaa nykyistä kahta viikkoa

- 1 Pidemmäksi
- 2 Lyhyemmäksi
- 3 Nykyinen kesto

Pojat ovat tyttöjä yksimielisempiä tutustumisjakson pituudesta. Pojat (55.1 %) haluaisivat pidentää työhöntutustumisjaksoa tyttöjä (48.7 %) hieman useammin, kun taas tytöt (47.4 %) pitävät poikia (26.5 %) useammin sopivana. TET-jaksot 1981 - 1982 (1982) selvityksen mukaan 73,7 % opettajista oli sitä mieltä, että työhön tutustumisen pituus tulisi olla kaksi viikkoa. Työhön tutustuminen tulisi 84,2 %:n mukaan toteuttaa siten, että puoli luokkaa on kerrallaan (ei koko luokka). (TET-jaksot 1981 - 1982, 1982, 12.)

6.5 Työhöntutustumisen kehittäminen

Konstruktivistinen opetussuunnitelma korostaa oppijoiden ja kouluttajien välistä dialogia, jossa keskeinen oppimisen lähde on oppijoiden kokemusvarasto. Kokemuksia jakamalla ja tuottamalla synnytetään uusia merkityksiä, jonka pohjalta opetussuunnitelmaa edelleen rakennetaan ja jonka varassa oppimisprosessi etenee. (Korhonen 1998, 99.)

Työhöntutustumisen kehittämiskohteita oli luokiteltu kaiken kaikkiaan 21, joista viimeinen oli jotain muuta, mitä -vastausvaihtoehto. Kyseinen vaihtoehto

jätettiin käsittelemättä vastausten puuttumisen vuoksi. Muut vaihtoehdot on esitetty taulukossa 12. Oppilaat arvioivat työhöntutustumisen kehittämistarvetta neliporlaisella asteikolla seuraavasti: Kehittämistarvetta oli 1. paljon, 2. jonkin verran, 3. ei lainkaan ja 4. en osaa sanoa.

Kehittämistarvetta koettiin kaikkien vastanneiden kesken olevan paljon seuraavilla työhöntutustumisen osa-alueilla: työtehtävistä sopiminen työpaikalla (29.6 %), ennakkotutustuminen työpaikkaan (24.8 %), valmentautuminen koulussa (23.2 %) ja työnantajien ohjeistuksessa (20.0 %). Paljon kehittämistarvetta sisältävistä työhöntutustumisen osa-alueista päätellen epäkohtiin tulisi entistä enemmän kiinnittää huomiota sekä koulussa että työpaikoilla työhöntutustumisen luonne ja kohderyhmä huomioiden. Seppälän (1987) mukaan perinteinen työnopastus tapahtuu siten, että työnjohtaja tai vanhempi työntekijä näyttää, kuinka työ tulisi tehdä. Nykyisin työnopastuksessa painotetaan usean menetelmän käyttöä. Aluksi voidaan kielellisesti selvittää tärkeimmät tehtäväkohdat, sitten opastaja itse näyttää tehtävän. Tämän jälkeen opastettava voidaan kehottaa mielessään ajattelemaan ja läpikäymään järjestyksessä tehtävän eri vaiheet ja niissä vaadittava suoritus. Seuraavaksi opastettava saa itse tehdä tehtävän opastajan läsnäollessa ja seurattessa suorittamista. Opastettavaa rohkaistaan ja kannustetaan selvittämään vaikeat kohdat. Opastus jatkuu, kunnes opastaja on varmistanut, että opastettava hallitsee tehtävän. Vaikeiden ja harvemmin esiintyvien tehtävien kuvaamiseen voidaan käyttää myös videotekniikkaa. (Seppälä 1987, 76.)

Seppälän (1987) mukaan järjestelmällinen, suunnitelmallinen työnopastus työpaikoilla luo pohjan turvallisten työtapojen omaksumiselle. Koulutus- ja opastusohjelman lähtökohtana pitäisi olla tarkka kuvaus siitä, mitkä ovat kyseiseen työpaikkaan ja työtehtävään liittyvät keskeiset toimintavaatimukset sekä turvallisuustekijät ja mitkä ovat siinä tehtävässä sattuneiden tapaturmien keskeiset taustatekijät. Opetustavoitteiden ja -sisällön määrittelyssä on kiinnitettävä huomiota siihen, millaisesta ongelmasta todella on kyse. Onko kyseessä vasta-alkaja tai uusiin tehtäviin siirrettävä työntekijä, joka ei tiedä, kuinka tehtävä on suoritettava. (Seppälä 1987, 75.)

Jokainen uusi työntekijä tulisi perehdyttää mahdollisimman varhain työpaikalla vallitseviin olosuhteisiin, toimintaohjeisiin sekä työsuojelu- ja turvallisuusmääräyksiin. Työn kannalta keskeisin turvallisuustietous tulee ottaa esille työmen-

telmän opastamisen yhteydessä. Työnopastus perustuu huolellisesti laadittuihin työohjeisiin, jossa turvallisuustekijät on yksilöity. Työnopastuksen olennainen osa on opetettavan tiedon omaksumisen seuranta ja kehityksen arviointi. (Seppälä 1987, 75.) Perehdyttämisen- ja työhönohjeistuksesta on saatu runsaasti hyviä kokemuksia. Uudet työntekijät ovat olleet huomattavasti motivoituneempia työhönsä kuin aikaisemmin. Heille on tullut selväksi se, ettei toisarvoisista työtä olekaan. Kaikki osat lopputuotteessa ovat yhtä tärkeitä. Virheiden määrä on vähentynyt aikaisemmasta huomattavasti. Asioista on opittu keskustelemaan. Myös työnohjeistus on ollut tyytyväinen tapahtuneeseen kehitykseen. (Rämö 1994, 55 - 57.)

Hyvin toteutettu perehdyttämisen- ja työhönohjeistus antaa yritykselle monia etuja: 1. Oppimis- ja harjoittelu-aika lyhenee. 2. Tuottavuus paranee. 3. Tuotantovoimavarat käytetään tehokkaammin hyväksi, kun uusien laitteiden ja koneiden käyttöönottohäiriöt vähenevät. 4. Tapaturmista ja muista häiriöistä johtuvat keskeytykset vähenevät, jolloin tuotteiden valmistusaikataulu pystytään ennakoimaan ja toteuttamaan paremmin. 5. Tuotteiden laatu paranee, kun työntekijä oppii oikeat työmenetelmät nopeammin sekä kykenee ennakoimaan ja välttämään häiriötilanteiden syntymistä ja vaikutuksia. 6. Psykkinen rasitus ja stressi lievenevät, kun työntekijä tietää täsmällisesti, mitä häneltä vaaditaan ja saa selkeät toimintaohjeet ja -mallin oikeista toimintamenettelyistä. (Seppälä 1987, 75.)

Työnantajalle tutustumisjakso tuskin merkitsee - eikä saisikaan merkitä - kovin suurta hyötyä työpanoksena. Mahdollinen hyöty näkyy vasta pitkällä ajanjaksolla. Kustannuksia aiheuttavat oppilaan opastaminen sekä ruokailu, jonka tulisi olla maksuton. Kokonaisuuden kannalta ruokailu on pieni yksityiskohta, mutta yksityiselle oppilaalle se on suuria asia tutustumispaikassa. Mielenkiintoinenkin tutustumispaikka voi tuntua hankalalta, jos sieltä ei saa ateriala tai ateriakorvausta. (Yrityksen TET-opas 1987, 7.)

Kehittämistarvetta ei koettu olevan lainkaan eli mm. seuraaviin työhönohjeistuksen osa-alueisiin oltiin tyytyväisiä: tutustumistehtävät koulusta (46.4 %), vanhempien ohjeistus (40.8 %), työhönohjeistuksen itsearviointi (40.8 %) ja työpaikan käytännöt (40.4 %).

Taulukossa 13 on kuvattu työhönohjeistuksen kehittämistarvetta sekä tyttöjen ja poikien näkemysten eroja.

TAULUKKO 13. Työhöntutustumisen kehittämisen kehittämistarvetta on paljon -vaihtoehdon prosenttiluvut sekä tyttöjen että poikien kokemusten keskiarvot, hajonnat ja erojen merkitsevyydet (t)

Vastausvaihtoehdot:

Kehittämistarvetta on 1 paljon, 2 jonkin verran, 3 ei lainkaan, 4 en osaa sanoa

***=p<0,001 **=p<0,01 *=p<0,05

Kehittämiskohteet	Paljon %	Tytöt		Pojat		t
		x	s	x	s	
Valmentautuminen koulussa	23,2	2,19	0,79	2,17	0,93	0,14
Tavoitteiden asettaminen	18,4	2,27	0,86	2,15	0,90	0,76
Vanhempien ohjeistus	12,8	2,46	0,78	2,28	0,77	1,26
Työnantajien ohjeistus	20,0	2,12	0,92	2,48	0,82	-2,18
Tutustumispaikan hankkiminen	16,8	2,27	0,73	2,13	0,82	1,02
Ennakkoyhteydenotto työnantajaan	18,4	2,32	0,91	2,31	0,83	0,07
Työtehtävistä sopiminen	29,6	2,07	0,98	2,23	0,86	-0,93
Ennakkotutustuminen työpaikkaan	24,8	2,26	0,92	2,06	0,87	1,14
Liikenneyhteyksien suunnittelu	14,4	2,58	0,91	2,35	0,93	1,33
Työpaikan tiloihin tutustuminen	18,4	2,22	0,85	2,40	0,85	-1,18
Työpaikan työntekijöihin tutustuminen	19,2	2,24	0,82	2,38	0,97	-0,84
Työpaikan käytänteet	15,2	2,46	0,86	2,36	0,85	0,61
Työtehtävien suorittaminen	12,0	2,59	0,81	2,45	0,97	0,86
Työpaikan työturvallisuusohjeet	17,6	2,38	0,92	2,40	0,85	-0,15
Tutustumistehtävät koulusta	12,8	2,70	0,87	2,47	0,88	1,43
Työhöntutustumisen itsearviointi	8,8	2,70	0,81	2,44	0,87	1,64
Työnantajan arviointi	19,2	2,39	0,92	2,32	0,86	0,43
Koulun arviointi	10,4	2,78	0,91	2,48	0,86	1,82
Raportointi koululle	15,2	2,61	0,96	2,45	0,88	0,92
Raportointi työnantajalle	11,2	2,77	0,96	2,47	0,83	1,74
	N=125	N=76		N=49		

Sukupuolen mukainen tarkastelu osoittaa, että tytöt kokivat poikia useammin kehittämistarvetta olevan työhöntutustumisen seuraavilla osa-alueilla: työnantajan ohjeistus (tutustumisjakson ohjeistuksen tiedottaminen työnantajille), työtehtävistä sopiminen työnantajan kanssa, työpaikan tiloihin ja rakennuksiin tutustuminen, työpaikan työntekijöihin tutustuminen sekä työpaikan työturvallisuusohjeet ja -määräykset. Erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä. Kaikkien muiden kehittämiskohteiden osalta pojat kokivat tyttöjä enemmän olevan kehittämistarvetta. Tilastollisesti merkitseviä eroja kehittämistarpeissa tyttöjen ja poikien välillä ei ole. Tytöt ja pojat ovat varsin samaa mieltä työhöntutustumisen kehittämisestä. Sandelinin ja Taipaleen (1991) tutkimuksen mukaan TET-harjoittelun ja TET-käyntien osalta opinto-ohjaajien toiminnassa on lisääntynyt oppilaskeskeisyys, eriyttäminen ja perusteellisuus tutustuttaessa ammattialoihin. TET-palautteen käsittelyssä oppitunneilla tulee kognitiivisten tietojen ohella muistaa myös elämykselliset kokemukset työpaikasta, koska työ luo tärkeän sosiaalisen viitekehyksen ihmisen elämässä. (Sandelin & Taipale 1991, 130.)

6.6 Kokemuksellista työssäoppimista selittävät tekijät

6.6.1 Sukupuolen ja työhöntutustumiskokemusten välinen yhteys

Taulukossa 14 on esitetty työhöntutustumiskokemuksia kuvaavien summamuuttujien pistemäärien keskiarvot ja -hajonnat sekä erojen merkitsevyys t-testillä mitattuna sukupuolen mukaan. Pienempi keskiarvo merkitsee voimakkaampaa työssäoppimiskokemusta. Työssäoppimiskokemuksista käytetään seuraavanlaisia lyhenneitä: TAV (tavoitteiden tärkeys), OHJ (ohjauksen laatu), ARV (itsearviointi ja -tuntemus), KEH (kehittämistarve).

TAULUKKO 14. Työhöntutustumiskokemukset sukupuolen mukaan

Työssäoppimis- kokemukset	Tytöt		Pojat		t	p
	x	s	x	s		
TAV	17,56	5,41	18,62	6,56	- 0,97	-
OHJ	41,73	12,02	41,87	11,84	- 0,06	-
ARV	14,48	2,60	13,79	3,03	1,35	-
KEH	41,08	8,25	39,04	11,21	1,15	< 0,05 *
	N = 76		N = 49			

Tyttöjen työhöntutustumiskokemukset poikkeavat poikien kokemuksista tavoitteiden tärkeyden ja ohjauksen laadun kokemisessa. Tytöt pitivät tavoitteiden asettamista ja ohjauksen perinpohjaisuutta poikia tärkeäimpinä. Sen sijaan pojat kokivat tyttöjä useammin oppineensa työhöntutustumisen aikana lisää itsetunte-
musta. Lisäksi pojat kokevat työhöntutustumisessa olevan kehittämistarvetta tyt-
töjä tilastolisesti melkein merkitsevästi enemmän.

6.6.2 Vanhempien työtilanteen ja työhöntutustumiskokemusten välinen yhteys

Vanhempien työtilannetta kysyttiin seitsenportaisella asteikolla seuraavasti: Äitini / isäni on 1. ansiotyössä, 2. yrittäjänä, 3. kotiäitinä / koti-isänä, 4. aikuisopiskelijana, 5. työttömänä, 6. eläkkeellä, 7. jotain muuta. Jotain muuta -vastausvaihtoehto jä-
tettiin pois vastausten vähäisyyden (kuollut) vuoksi.

Varianssianalyysissä saadut keskiarvot, F-arvot summamuuttujittain ja niiden merkitsevyystasot sekä ryhmien väliset Between (BG) että ryhmien sisäiset Within Groups (WG) -arvot löytyvät taulukossa 15 ja 16. Yli-Luoman (1997) mu-
kaan F-arvo kertoo sen, kuinka moninkertainen vaihtelevuus ryhmien välillä on
verrattuna ryhmien sisäiseen vaihteluun. Ryhmien välinen (Between Groups) vaih-
telu tarkoittaa sitä, kuinka paljon muuttujan ryhmäkeskiarvot vaihtelevat kokonais-
keskiarvosta ja ryhmien sisäinen (Within Groups) vaihtelu puolestaan sitä, kuinka
paljon havainnot vaihtelevat omien ryhmäkeskiarvojensa suhteen ryhmän sisällä
(Yliluoma 1997, 64). Pienempi keskiarvo merkitsee voimakkaampaa työssäoppi-
miskokemusta.

TAULUKKO 15. Työhöntutustumiskokemukset äidin työtilanteen mukaan

Työssäoppimis- kokemukset (summamuuttajat)		Äidin työtilanne: 1 ansiotyössä, 2 yrittäjänä, 3 kotiäitinä, 4 aikuisopiskelijana, 5 työttömänä, 6 eläkkeellä					
		1	2	3	4	5	6
TAV	x	17,73	19,8	19,63	0	17,63	0
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	Lähde	df	69,25	23,08	0,66	0,578
	(WG)	virhe	117	4094,21	34,99		
		kokon.	120	4163,47			Ryhvät samanlaisia
OHJ	x	42,95	34,90	40,70	0	38,20	0
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	Lähde	df	736,77	245,59	1,74	0,162
	(WG)	virhe	116	16348,42	140,93		
		kokon.	119	17085,20			Ryhvät samanlaisia
ARV	x	14,05	15,00	14,72	0	14,09	0
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	Lähde	df	11,46	3,82	0,48	0,696
	(WG)	virhe	118	937,81	7,94		
		kokon.	121	949,27			Ryhvät samanlaisia
KEH	x	40,63	38,70	36,81	0	42,27	0
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	Lähde	df	211,64	70,54	0,76	0,519
	(WG)	virhe	116	10764,28	92,79		
		kokon.	119	10975,92			Ryhvät samanlaisia

Äidin työtilanteen mukaan jaettujen oppilasryhmien työssäoppimiskokemuksissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Taulukossa 16 puolestaan on kuvattu isän työtilanteen ja työssäoppimiskokemusten välistä yhteyttä. Pienempi keskiarvo merkitsee voimakkaampaa työssäoppimiskokemusta.

TAULUKKO 16. Työhöntutustumiskokemukset isän työtilanteen mukaan

Työssäoppimis- kokemukset (summamuuttajat)		Isän työtilanne: 1 ansiotyössä, 2 yrittäjänä, 3 koti-isänä, 4 aikuisopiskelijana, 5 työttömänä, 6 eläkkeellä					
		1	2	3	4	5	6
TAV	x	18,43	19,29	0	16,00	15,06	19,75
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	<u>Lähde</u>	<u>df</u>	185,59	46,40	1,31	0,269
	(WG)	virhe	106	3735,37	35,23		
		kokon.	110	3920,97			Ryhmät samanlaisia
OHJ	x	43,67	36,94	0	0	40,93	40,50
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	<u>Lähde</u>	<u>df</u>	689,27	229,75	1,63	0,186
	(WG)	virhe	106	14888,99	140,46		
		kokon.	109	15578,26			Ryhmät samanlaisia
ARV	x	13,91	15,16	0	13,00	14,53	17,25
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	<u>Lähde</u>	<u>df</u>	61,56	15,39	1,93	0,110
	(WG)	virhe	107	850,49	7,94		
		kokon.	111	912,06			Ryhmät samanlaisia
KEH	x	40,38	37,83	0	37,00	41,46	44,33
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	<u>Lähde</u>	<u>df</u>	188,83	47,20	0,48	0,748
	(WG)	virhe	105	10250,16	97,62		
		kokon.	109	10438,99			Ryhmät samanlaisia

Isän työtilanteen mukaan jaettujen oppilasryhmien työssäoppimiskokemuksissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

6.6.3 Opintomenestyksen ja työhöntutustumiskokemusten välinen yhteys

Oppilaiden opintomenestystä mitattiin viimeisimmän kaikkien aineiden keskiarvon sijoittumista neliportaiseen asteikkoon 1: 5.00 - 6.99, 2: 7.00 - 7.99, 3: 8.00 - 8.99 ja 4: 9.00 - 10.00. Varianssianalysissä saadut keskiarvot, F-arvot ja niiden merkit-

sevyystasot summamuuttujain on kuvattu taulukossa 17. Pienempi keskiarvo merkitsee voimakkaampaa työssäoppimiskokemusta.

TAULUKKO 17. Työhöntutustumiskokemukset opintomenetyksen mukaan

Työssäoppimis- kokemukset (summamuuttujat)		Viimeisin kaikkien aineiden keskiarvo					
		1	2	3	4		
TAV	x	17,61	18,52	18,02	16,40		
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	Lähde	df	55,36	18,45	0,52	0,665
	(WG)	virhe	119	4173,55	35,07		
		kokon.	122	4228,92			Ryhmät samanlaisia
OHJ	x	39,00	43,21	42,50	38,73		
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	Lähde	df	411,27	137,09	0,96	0,411
	(WG)	virhe	118	16740,61	141,87		
		kokon.	121	17151,88			Ryhmät samanlaisia
ARV	x	12,36	14,37	14,56	15,13		
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	Lähde	df	83,45	27,81	3,82	0,012 *
	(WG)	virhe	120	873,66	7,28		
		kokon.	123	957,12			Ryhmät erilaisia
KEH	x	37,84	40,01	40,24	44,33		
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	Lähde	df	362,87	120,95	1,34	0,264
	(WG)	virhe	118	10637,65	90,15		
		kokon.	121	11000,52			Ryhmät samanlaisia

Opintomenestyksen mukaan jaettujen ryhmien työssäoppimiskokemuksissa on tilastollisesti melkein merkitsevä ero itsearviointissa ja itsetuntemuksessa. Mitä suurempi keskiarvo oppilailla oli, sitä enemmän he kokivat oppineensa itsetuntemusta ja -luottamusta työhöntutustumisjakson aikana. Tutkimustulos saa tukea Lairion (1988) tutkimuksesta, jonka tulosten mukaan hyvän opintomenestyk-

sen ennakointi on sitä todennäköisempää, mitä parempi peruskoulumenestys oli ollut. Mitä heikompi peruskoulumenestys oli ollut, sitä useammin nuoret totesivat, ettei heillä ollut mitään vahvoja puolia tai he eivät pystyneet erittelemään niitä. (Lairio 1988, 143.) Tuunaisen (1989) Joensuussa koulunsa alkaneiden 15- vuotisseurantatutkimuksen mukaan peruskoulu ja koulutus on kaikille sama, mutta kokemuksellisesti se on erilainen. Jotkut joutuvat ponnistelemaan enemmän kuin toiset, mutta sitä ei saada esiin koulumenestystä eikä viihtymistä mittaavilla muuttujilla. (Tuunainen 1989, 69.) Lukion keskeyttämisen on todettu jossain määrin olevan yhteydessä menestymiseen peruskoulussa. Peruskoulussa parhaiten menestyneistä lukiolaisista vain harva keskeyttää, huonommin peruskoulutodistuksin lukiioon tulleista jopa vajaat puolet. (Komiteanmietintö 1982: 39, 7.) Ammatillisten oppilaitosten oppilaiden perusteet opintojen keskeyttämiseen ovat huomattavasti moninaisempia kuin lukiolaisten, joskin molempien perussyyt ovat yhteisiä (Komiteanmietintö 1982: 39, 14).

Koulutuksesta hyötyvät Ruohotien ym. mukaan eniten ne, joilla oppimaan oppimisen taidot ovat kehittyneitä. Tietyt kognitiiviset taidot ovat tyypillisiä tehokkaille oppijoille. Heillä ei ole vain enemmän tietoa, vaan myös paremmat taidot hankkia tietoa ja paremmat tiedon prosessointistrategiat. Heillä on siis tietyt kognitiivismotivatioonalliset taidot, jotka liittyvät tehokkuuskomuksiin, attribuutiotulkintoihin ja itsesääätelyprosesseihin. Näitä kognitioita voidaan kehittää ja muokata koulutuksen avulla samalla tavalla kuin muita kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja. (Ruohotie, Kulmala & Siikaniemi 1998, 6.)

6.6.4 Oppiaineiden ja työhöntutustumiskokemusten välinen yhteys

Oppiaineiden mielenkiintoisuutta ja hyödyllisyyttä työhöntutustumisen kannalta mitattiin kolmiportaisella asteikolla seuraavasti: Oppiaine on 1. mielenkiintoisin / työhöntutustumisen kannalta hyödyllisin, 2. toiseksi mielenkiintoisin / hyödyllisin ja 3. kolmanneksi mielenkiintoisin / hyödyllisin. Varianssianalyysien pohjalta tarkoituksenmukaisinta on tarkastella ainoastaan mielenkiintoisinta ja hyödyllisintä oppi-

ainetta. Taulukossa 18 on mielenkiintoisimman oppiaineen ja taulukossa 19 hyödyllisimmän oppiaineen F- ja p -arvot.

TAULUKKO 18. Työhöntutustumiskokemukset oppiaineiden mielenkiintoisuuden mukaan

Työssäoppimis- kokemukset (summamuuttujat)		Mielenkiintoisin oppiaine	
		F	p
TAV	Tavoitteiden tärkeys	0,98	0,466
OHJ	Ohjauksen laatu	0,96	0,487
ARV	Itsearviointi ja -tuntemus	0,58	0,853
KEH	Kehittämistarve	2,04	0,027 *

Ryhmät erilaisia: (kehittämistarve)

Oppiaineiden mielenkiintoisuuden mukaan jaettujen ryhmien työssäoppimiskokemuksissa on tilastollisesti melkein merkitsevä ero kehittämistarpeissa. Mitä mielenkiintoisemmaksi oppilaat kokivat oppiaineen, sitä useammin he kokivat työhöntutustuttamisessa olevan kehittämistä. Tutkimustulos antaa aiheen olettaa, että mielenkiintoisiksi koetut oppiaineet opiskellaan niin hyvin, että myös kehittämissideoihin tarvittava tietopohja löytyy.

TAULUKKO 19. Työhöntutustumiskokemukset oppiaineiden hyödyllisyyden mukaan

Työssäoppimis- kokemukset (summamuuttujat)		Työhöntutustumisen kannalta hyödyllisin oppiaine	
		F	p
TAV	Tavoitteiden tärkeys	1,85	0,054
OHJ	Ohjauksen laatu	2,06	0,026 *
ARV	Itsearviointi ja -tuntemus	1,76	0,064
KEH	Kehittämistarve	1,39	0,181

Ryhmät erilaisia: (ohjauksen laatu)

Työhöntutustumisen kannalta hyödyllisimmän oppiaineen mukaan jaettujen ryhmien työssäoppimiskokemuksissa on tilastollisesti melkein merkitsevä ero ohjauksen laadussa. Mitä hyödyllisemmäksi oppilaat kokivat oppiaineen, sitä perinpohjaisempana he kokivat työhöntutustumisen ohjauksen. Tutkimustulos antaa aiheita olettaa, että työhöntutustumisen kannalta hyödylliseksi koettujen oppiaineiden opetuksesta ollaan kiinnostuneita ja osataan vaatia ohjausta.

6.6.5 Tutustumispaikan hankinnan ja työhöntutustumiskokemusten välinen yhteys

Työhöntutustumispaikan hankintaan vaikuttaneet tahot luokiteltiin seuraavasti: oppilas itse, koulu (opinto-ohjaaja), vanhemmat, ystävät ja tuttavat sekä edellisten yhteistyö. Eri tahojen vaikutusta oppilaat arvioivat neliportaisella asteikolla seuraavasti: Taho vaikutti 1. ratkaisevasti, 2. jonkin verran, 3. ei lainkaan ja 4. en osaa sanoa. Varianssianalyysitarkastelujen pohjalta tarkoituksenmukaisimmaksi tahoksi valittiin koulu (opinto-ohjaaja). Paikan hankintaan vaikuttaneista tahoista varianssianalyysitarkastelussa tarpeellisimmaksi koulu (opinto-ohjaaja). Analyysissä saadut keskiarvot, F-arvot ja niiden merkitsevyystasot summamuuttujitain on kuvattu taulukossa 20. Pienempi keskiarvo merkitsee voimakkaampaa työssäoppimiskokemusta.

TAULUKKO 20. Työhöntutustumiskokemukset koulun (opo) hankkiman työhöntutustumispaikan mukaan

Työssäoppimis- kokemukset (summamuuttajat)		Koulu (opo) vaikutti työhöntutustumispaikan hankintaan 1 ratkaisevasti, 2 jonkin verran, 3 ei lainkaan, 4 en osaa sanoa					
		1	2	3	4		
TAV	x	14,57	16,28	18,80	13,80		
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	Lähde	df	293,50	97,83	2,96	0,035 *
	(WG)	virhe	115	3796,43	33,01		
		kokon.	118	4089,93		Ryhmät erilaisia	
OHJ	x	29,83	41,88	42,81	33,40		
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	Lähde	df	1290,15	430,05	3,25	0,024 *
	(WG)	virhe	114	15080,93	132,28		
		kokon.	117	16371,08		Ryhmät erilaisia	
ARV	x	12,57	13,37	14,64	13,60		
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	Lähde	df	53,10	17,70	2,29	0,081
	(WG)	virhe	116	893,82	7,70		
		kokon.	119	946,92		Ryhmät samanlaisia	
KEH	x	43,00	40,08	39,68	41,00		
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	Lähde	df	76,37	25,45	0,29	0,830
	(WG)	virhe	115	9979,59	86,77		
		kokon.	118	10055,97		Ryhmät samanlaisia	

Työhöntutustumispaikan hankintaan ratkaisevasti vaikuttaneista tahoista (koulun, opinto-ohjaajan) mukaan jaettujen ryhmien työssäoppimiskokemuksissa on tilastollisesti melkein merkitsevä ero sekä tavoitteiden tärkeydessä että ohjauksen laadussa. Mitä ratkaisevammin koulu (opinto-ohjaaja) vaikutti työhöntutustumispaikan hankintaan, sitä tärkeämpänä työhöntutustumisen tavoitteita pidettiin ja sitä perinpohjaisempaa ohjaus koettiin. Tutkimustulos antaa olettaa, että opinto-ohjaajan myötävaikutuksella on myönteistä merkitystä tavoitteiden asetteluun ja ohjauskokemuksiin.

6.6.6 Tutustumispaikan ammattialojen ja työhöntutustumiskokemusten välinen yhteys

Oppilaiden työhöntutustumispaikkojen ammattialat luokiteltiin kymmeneen eri alaan seuraavasti: 1. luonnonvara-ala, 2. tekniikka, 3. kauppa ja hallinto, 4. ravitsemis- ja talousala, 5. terveys- ja sosiaaliala, 6. kauneudenhoitoala, 7. kulttuuriala, 8. humanistinen ja opetusala, 9. kuljetus ja liikenne sekä 10. jokin muu ala. Taulukkoon 21 on koottu tutustumispaikan ammattialojen F- ja p -arvot.

TAULUKKO 21. Työssäoppimiskokemukset työhöntutustumispaikan ammattialojen mukaan

Työssäoppimiskokemukset (summamuuttujat)		Työhöntutustumispaikan ammattiala	
		F	p
TAV	Tavoitteiden tärkeys	1,22	0,288
OHJ	Ohjauksen laatu	0,52	0,839
ARV	Itsearviointi ja -tuntemus	0,91	0,506
KEH	Kehittämistarve	0,87	0,539

Ryhmät samanlaisia

Työhöntutustumispaikan ammattialan mukaan jaettujen ryhmien työssäoppimiskokemuksissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Tutustumispaikan ammattialalla ei ollut merkitystä oppilaiden työssäoppimiskokemuksiin. Tulos selittynee sillä, että perusasteen työhöntutustuminen on lähinnä jonkin työntekijän työn seuraamista, ei itse ammattihenkilön työtehtävien suorittamista.

6.6.7 Tutustumisjakson hankaluuksien ja työhöntutustumiskokemusten välinen yhteys

Työhöntutustumisjaksolla hankaluuksia aiheuttaneet tekijät luokiteltiin kahdeksaan eri osioon seuraavasti: ajoissa saapuminen, sopimuksista kiinni pitäminen, ohjeiden noudattaminen, aikataulussa pysyminen, toimeentulo opastajan kanssa, toimeentulo työntekijöiden kanssa, tylsien töiden tekeminen sekä ajankulku ja töiden riittävyys. Varianssianalyysitarkastelujen pohjalta toimeentulo opastajan kanssa on merkityksellisin. Oppilaat arvioivat hankaluuksien toistumista neliportaisella asteikolla seuraavasti: 1. usein, 2. muutaman kerran, 3. ei kertaakaan ja 4. en osaa sanoa. Vari-

anssianalyysissä saadut keskiarvot, F-arvot ja niiden merkitsevyytasot summamuuttujittain on kuvattu taulukossa 22. Pienempi keskiarvo merkitsee voimakkaampaa työssäoppimiskokemusta.

TAULUKKO 22. Työhöntutustumiskokemukset hankaluuksia aiheuttaneiden tekijöiden (toimeentulo opastajan kanssa) mukaan

Työssäoppimiskokemukset (summamuuttujat)		Hankaluudet opastajan kanssa toistuivat					
		1	2	3	4		
TAV	x	16,55	17,61	17,70	20,00		
		Varianssitaulu		neliö-	keski-		
		Lähde	df	summa	neliö	F	p
	(BG)	malli	3	38,33	12,77	0,41	0,744
	(WG)	virhe	115	3562,37	30,97		
		kokon.	118	3600,70			Ryhmät samanlaisia
OHJ	x	42,11	44,72	41,59	47,60		
		Varianssitaulu		neliö-	keski-		
		Lähde	df	summa	neliö	F	p
	(BG)	malli	3	250,51	83,50	0,62	0,600
	(WG)	virhe	114	15228,74	133,58		
		kokon.	117	15479,26			Ryhmät samanlaisia
ARV	x	12,33	13,84	14,37	15,80		
		Varianssitaulu		neliö-	keski-		
		Lähde	df	summa	neliö	F	p
	(BG)	malli	3	48,60	16,20	2,17	0,095
	(WG)	virhe	116	864,32	7,45		
		kokon.	119	912,92			Ryhmät samanlaisia
KEH	x	33,00	40,38	40,84	49,00		
		Varianssitaulu		neliö-	keski-		
		Lähde	df	summa	neliö	F	p
	(BG)	malli	3	821,12	273,70	3,44	0,019 *
	(WG)	virhe	114	9058,94	79,46		
		kokon.	117	9880,06			Ryhmät erilaisia

Työhöntutustumispaikan hankaluuksia aiheuttaneiden tekijöiden (toimeentulo opastajan kanssa) mukaan jaettujen ryhmien työssäoppimiskokemuksissa on tilastollisesti melkein merkitsevä ero kehittämistarpeissa. Mitä useammin oppilailta oli hankaluuksia tulla toimeen opastajan kanssa, sitä useammin he kokivat

työhöntutustumisessa olevan kehittämistä. Tutkimustulos antaa olettaa, että yhteistyön sujumattomuus voi johtaa ohjauksen vastaanottamattomuuteen tai jopa puuttumiseen, mikä puolestaan lisää tyytymättömyyttä.

6.6.8 Ennakkokäsitysten ja työhöntutustumiskokemusten välinen yhteys

Ennakkokäsityksiä ja niiden muuttumista mitattiin työhöntutustumisen mielenkiintoisuutta, helppoutta ja fyysistä kuormittavuutta käsittäville osioilla. Oppilaat arvioivat työhöntutustumisjakson vaikuttaneen ennakkokäsityksiin neliportaisella asteikolla seuraavasti: Tutustumisjakso muutti käsitystäni 1. ratkaisevasti, 2. jonkin verran, 3. ei lainkaan ja 4. en osaa sanoa. Varianssianalyysitarkastelujen pohjalta tarkoituksenmukaisimmaksi osioksi valittiin käsityksen muuttuminen mielenkiintoisemmaksi. Varianssianalyysissä saadut keskiarvot, F-arvot ja niiden merkitsevyystasot summamuuttujittain on kuvattu taulukossa 23. Pienempi keskiarvo merkitsee voimakkaampaa työssäoppimiskokemusta.

TAULUKKO 23. Työhöntutustumiskokemukset ennakkokäsitysten muuttumisen (mielenkiintoisempaa) mukaan

Työssäoppimis- kokemukset (summamuuttujat)		Tutustumisjakso muutti käsitystäni 1 ratkaisevasti, 2 jonkin verran, 3 ei lainkaan, 4 en osaa sanoa					
		1	2	3	4		
TAV	x	15,86	17,88	19,14	21,70		
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	Lähde	df	306,68	102,22	3,05	0,031 *
	(WG)	virhe	117	3912,31	33,43		
		kokon.	120	4218,99			Ryhmät erilaisia
OHJ	x	38,82	43,81	39,35	48,60		
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	Lähde	df	1096,78	365,59	2,68	0,050 *
	(WG)	virhe	116	15779,08	136,02		
		kokon.	119	16875,87			Ryhmät erilaisia
ARV	x	13,73	14,64	13,51	15,90		
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	Lähde	df	59,35	19,78	2,70	0,048 *
	(WG)	virhe	119	870,32	7,31		
		kokon.	122	929,67			Ryhmät erilaisia
KEH	x	40,44	41,38	38,34	41,10		
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	Lähde	df	180,21	60,07	0,67	0,570
	(WG)	virhe	116	10342,95	89,16		
		kokon.	119	10523,17			Ryhmät samanlaisia

Ennakkokäsitysten muuttumisen (mielenkiintoisempaa) mukaan jaettujen ryhmien työssäoppimiskokemuksissa on tilastollisesti melkein merkitsevä ero tavoitteiden tärkeydessä, ohjauksen laadussa sekä itsearvioinnissa ja -tuntemuksessa. Mitä ratkaisevammin ennakkokäsitys oli muuttunut mielenkiintoisempaan suuntaan, sitä tärkeämpänä tavoitteita pidettiin, sitä perinpohjaisempana ohjaus koettiin ja sitä enemmän itsearviointi ja -itsetuntemus lisääntyi. Yhteistyön sujumisella niin koulussa kuin työpaikallakin näyttää tutkimustulosten mukaan olevan suuri merki-

tys nuoren myönteiseen asennoitumiseen sekä koulunkäyntiä että työelämää kohtaan.

6.6.9 Tutustumisjakson keston ja työhöntutustumiskokemusten välinen yhteys

Tutustumisjakson kestoja oppilaat arvioivat kolmiportaisella asteikolla seuraavasti: Muuttaisin tutustumisjakson pituutta nykyistä kahta viikkoa eli kymmentä päivää 1. pidemmäksi, 2. lyhyemmäksi ja 3. pidän nykyistä käytäntöä sopivana. Varianssianalyysissä saadut keskiarvot, F-arvot ja niiden merkitsevyystasot summamuuttujittain on kuvattu taulukossa 24. Pienempi keskiarvo merkitsee voimakkaampaa työhöntutustumiskokemusta.

TAULUKKO 24. Työssäoppimiskokemukset työhöntutustumisjakson pituuden mukaan

Työssäoppimis- kokemukset (summamuuttajat)		Muuttaisin tutustumisjakson pituutta nykyistä 1 pidemmäksi, 2 lyhyemmäksi, 3 nykyinen käytäntö on sopiva					
		1	2	3			
TAV	x	17,26	11,00	18,89			
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	Lähde	df	167,55	83,77	2,49	0,087
	(WG)	virhe	110	3696,89	33,60		
		kokon.	112	3864,44			Ryhmät samanlaisia
OHJ	x	40,19	26,50	44,37			
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	Lähde	df	946,06	473,03	3,33	0,039 *
	(WG)	virhe	109	15449,43	141,73		
		kokon.	111	16395,49			Ryhmät erilaisia
ARV	x	14,06	13,50	14,57			
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	Lähde	df	8,39	4,19	0,57	0,565
	(WG)	virhe	112	820,25	7,32		
		kokon.	114	828,64			Ryhmät samanlaisia
KEH	x	41,22	29,50	40,10			
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	Lähde	df	281,92	140,96	1,56	0,213
	(WG)	virhe	109	9807,85	89,98		
		kokon.	111	10089,78			Ryhmät samanlaisia

Työhöntutustumisjakson keston mukaan jaettujen ryhmien työssäoppimiskokemuksissa on tilastollisesti melkein merkitsevä ero ohjauksen laadussa. Työhöntutustumisjakson lyhennystä halunneet oppilaat kokivat ohjauksen perinpohjaisempaan kuin jakson pidennystä ja ennallaan pitämistä halunneet. Tutkimustulos antaa olettaa, että hyvin ohjatut oppilaat oppivat nopeasti ja kenties pitkästyvät pelkkään tutustumiseen tai aputöiden tekemiseen ja ehkä haluaisivat tutustua useampaan eri ammattialaan tai ammattiin.

6.6.10 Jatko-opintosuunnitelmien ja työhöntutustumiskokemusten välinen yhteys

Jatko-opintosuunnitelmat luokiteltiin kuuteen eri osaan seuraavasti: Tämän lukuvuoden jälkeen aion hakeutua 1. yleislukioon, 2. erikoislukioon, 3. ammattilukioon, 4. ammattioppilaitokseen, 5. oppisopimuskoulutukseen ja 6. ansiotyöhön. Varianssianalyysissä saadut keskiarvot, F-arvot ja niiden merkitsevyystasot summamuuttujittain on kuvattu taulukossa 25. Pienempi keskiarvo merkitsee voimakkaampaa työssäoppimiskokemusta.

TAULUKKO 25. Työssäoppimiskokemukset jatko-opintosuunnitelmien mukaan

Työssäoppimis- kokemukset (summamuuttujat)		Jatko-opinnot		1 yleislukio, 2 erikoislukio, 3 ammattilukio, 4 ammattioppilaitos, 5 oppisopimus, 6 ansiotyö			
		1	2	3	4	5	6
TAV	x	17,56	20,16	14,75	17,95	0	10,00
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	malli	4	231,17	57,79	1,65	0,165
	(WG)	virhe	112	3904,79	34,86		
		kokon.	116	4135,96			Ryhmät samanlaisia
OHJ	x	42,64	41,48	32,25	41,59	0	45,00
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	malli	4	424,64	106,16	0,76	0,551
	(WG)	virhe	112	15565,17	138,97		
		kokon.	116	15989,81			Ryhmät samanlaisia
ARV	x	13,98	14,24	13,00	14,54	0	20,00
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	malli	4	45,10	11,27	1,54	0,195
	(WG)	virhe	113	827,50	7,32		
		kokon.	117	872,61			Ryhmät samanlaisia
KEH	x	41,00	37,72	33,33	40,75	0	68,00
		Varianssitaulu		neliö- summa	keski- neliö	F	p
	(BG)	malli	4	1115,48	278,87	3,24	0,015 *
	(WG)	virhe	112	9622,20	85,91		
		kokon.	116	10737,69			Ryhmät erilaisia

Jatko-opintosuunnitelmien mukaan jaettujen ryhmien työssäoppimiskokemuksissa on tilastollisesti melkein merkitsevä ero kehittämistarpeissa. Ammattilukioon ja erikoislukioon hakemista suunnittelevat kokivat kehittämistarvetta olevan enemmän kuin ammattioppilaitokseen ja yleislukioon hakevilla. Tutkimustulos antaa olettaa, että ammattilukioon ja erikoislukioon hakemista suunnittelevilla oppilailta saattaa olla muita selkiytyneempi jatko-opintosuunnitelma ja jopa opintomestys ja sitä kautta tieto- ja taitopohjaa kriittiselle ajattelulle.

Hämäläisen (1990) tutkimustulosten mukaan työssäkäynti ei lisännyt oppilaiden suunnitelmien selkiytyneisyyttä tilastollisesti merkittävästi, mutta suuntaa antavasti. Kesätyökokemusten yhteys oli samansuuntainen. Työkokemukset eivät antaneet riittävästi viitteitä itselle sopivasta alasta.

Peruskouluvaiheen jälkeinen hakeutuminen koulutukseen ja työhön on niin monivaiheinen prosessi, että tarvitaan Tuunaisen tutkimuksen mukaan tarkempaa tietoa muiden tekijöiden vaikutuksista, yksilöllisistä urapoluista, eri tekijöiden perättäisestä seuraannosta ja omista tavoitteista. Kyselylomakkeen rinnalle tarvitaan muita tietolähteitä. (Tuunainen 1989, 69.)

7 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA JA POHDINTAA

Tämän kehittämiseen tähtäävän survey -tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää koko kouluajan nuoren kehitykseen ja oppimiseen kokonaisvaltaisesti vaikuttavaa perusasteen oppilaanohjausta ja siihen liittyvää työhöntutustumista sekä sen kehittämistä päättöluokkien oppilaiden kokemana ja arvioimana. Tutkimuksessa kysyttiin oppilaiden kokemuksia työhöntutustumisen tavoitteiden tärkeydestä, työhöntutustumisen ohjauksen laadusta, työhöntutustumisen itsearvioinnista ja työhöntutustumisen kehittämisestä.

Kehitysellinen ohjaus muodostaa osan kaikista niistä ohjauksellisista toimenpiteistä, joihin sisältyy suunnitelmallisia interventioita kasvatuksellisissa ja muissa inhimillisen kehityksen tukemiseen liittyvissä ohjaustilanteissa yksilön elämänsä eri vaiheissa. Tavoitteena on aktivoita ja tukea yksilöllistä kehitystä kaikilla osa-alueilla - persoonallisella, sosiaalisella, emotionallisella, uranvalinnan,

moraalis-eettisellä, kognitiivisella ja esteettisellä - sekä edistää näiden eri alueiden integroitumista yksilölliseksi elämäntavaksi. (Coy 1991, 187 - 188.)

Millaisia tavoitteita oppilaat asettivat työhöntutustumiselle?

Opetushallituksen organisoimassa opetustoimen tuloksellisuuden arvioinnin metodisessa kehittämissuunnitelmassa koulutuksen tuloksellisuus määritellään valtionhallinnon käyttämän arviointijärjestelmän pohjalta seuraavasti: Tuloksellista koulutusta on silloin, kun on saavutettu kansallisella ja kansainvälisellä tasolla koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet. Tehokasta koulutusta on silloin, kun koulutusjärjestelmän, opetushallinnon ja opetusjärjestelyjen toimivuus, joustavuus ja ajoitus ovat mahdollisimman tarkoituksenmukaiset. Vaikuttavaa koulutusta on silloin, kun sen tuottamat valmiudet edistävät laadullisesti ja määrällisesti yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä. Taloudellista koulutusta on silloin, kun koulutusresurssit on kohdistettu koulutukselle asetettujen tavoitteiden kannalta optimaalisesti ja resurssien määrä on tuotettujen koulutuspalveluiden ja tuotantoprosessien kannalta tarkoituksenmukainen. (Opetushallitus 1995, 9.)

Tavoitteiden asettaminen ja niiden tärkeyden arvioiminen kuvaa tässä tutkimuksessa Kolbin (1984, 42) kokemuksellisen oppimisen nelikentästä ilmiön abstraktia käsitteellistämistä eli ajattelua (thinking).

Hyvin tärkeinä työhöntutustumisen tavoitteina oppilaat pitivät vastuun kantamista työtehtävistä, aktiivisuuden oppimista, työtehtävissä menestymistä, sosiaalisten taitojen oppimista, itsetuntemuksen lisäämistä, työelämän vaatimusten oppimista, realistisen käsityksen saamista, omatoimisuuden oppimista, työskentelytaitojen oppimista sekä tietojen ja taitojen oppimista. Sen sijaan tietojen ja taitojen oppimista oppilaat eivät pitäneet lainkaan tärkeänä. Tähän saattaa osittain vaikuttaa työhöntutustumisen perusidea ja luonne. Jakson aikana oppilaat tutustuvat johonkin työpaikkaan, sen edustamaan ammattialaan ja jonkun työntekijöiden ammattiin. Itse työn tekeminen ja ammatissa vaadittavien taitojen oppiminen ei ole pääasia. Tosin viikon tai kahden mittainen jakso saattaa tuntua oppilaasta liian pitkältä, mikäli tutustuminen on pääasiassa seurantaa. Tästä syystä riittävästi ohjattujen avustavien työtehtävien suorittamista suositellaan.

Tilastollisesti melkein merkitsevä ero tyttöjen ja poikien välillä työhöntutustumisen tavoitteenasettelussa oli aktiivisuuden oppimisessa. Tytöt pitivät poikia tärkeämpänä oppia työhöntutustumisjakson aikana aktiivisuutta, oma-aloitteisuutta ja tunnollisuutta. Tulos ei yllätä, sillä tytöt näyttävät olevan aktiivisempi, oma-aloitteisempi ja tunnollisempi ryhmä myös tämän päivän koulumaailmassa.

Koulutusta koskevissa esitteissä ja etukäteismateriaaleissa tulisi kuvata oppimistavoitteet mahdollisimman selkeästi. Niistä tulisi selvittää, mitkä ovat ne minimikokemukset ja -valmiudet, joihin ohjelmalla tähdätään. Työelämän koulutuksen osalta tulisi näkyä, miten yritys tukee osallistumista koulutusohjelmaan. Myös esimiesten tulee olla riittävästi tietoisia koulutusohjelmista, jotta he voisivat tukea alaistensa osallistumista. Koulutuksessa jo olleiden kokemukset ja niistä kertominen voivat kannustaa toisia. (Ruohotie 1998, 124.)

Miten oppilaat kokivat työhöntutustumiseen ohjauksen?

Kouluttajan tulisi sitoa koulutettavat koulutusohjelmaan alkuvaiheessa. Tästä syystä koulutettavien tulisi voida osallistua tavoitteiden asettamiseen tai ainakin sopia niistä kouluttajien kanssa, jotta heille muodostuisi selkeitä odotuksia. Esimiehen tulisi olla kiinnostunut siitä, vastaako ohjelma tavoitteisiin ja pystyykö oppija kohtuullisesti ponnistellen saavuttamaan tavoitteet. (Ruohotie 1998, 124 - 125.)

Ohjauksen laadun eli ohjauksen perinpohjaisena kokeminen kuvaa tässä tutkimuksessa Kolbin (1984, 42) kokemuksellisen oppimisen nelikentässä välitöntä, omakohtaista, konkreettista kokemista ja tuntemista (feeling).

Oppilaat kokivat työhöntutustumisen ohjauksen perinpohjaisimmaksi eli onnistuneimmaksi seuraavilla osa-alueilla: työtehtävien suorittaminen, työpaikan käytänteet, työnantajan arviointi, työtehtävistä sopiminen työpaikalla, työpaikan tiloihin tutustuminen, tutustumispaikan hankkiminen, työpaikan työntekijöihin tutustuminen, työpaikan työturvallisuusohjeet, ennakkoyhteydenotto työnantajaan ja työhöntutustumisen itsearviointi. Tyytyväisyydestä ohjauksen perinpohjaisuuteen em. osa-alueilla voidaan päätellä, että ei ainoastaan koulun antamassa, vaan myös työpaikan työhöntutustumisen ohjauksessa on pääsääntöisesti onnistuttu.

Sen sijaan työhöntutustumisen ohjaus koettiin olemattomaksi eli oppilas koki joutuneensa itse ottamaan asioista selvää seuraavilla osa-alueilla: ennakkotu-

tustumisen työnantajaan, liikenneyhteyksien suunnittelu, koulun arviointi, ennakkoyhteydeotto työnantajaan, tutustumistehtävät koulusta, tutustumispaikan hankkiminen, valmentautuminen koulussa, työpaikan tiloihin tutustuminen, työpaikan työntekijöihin tutustuminen, raportointi työnantajalle ja työpaikan työturvallisuusohjeet. Em. epäkohtiin tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota niin koulussa kuin työpaikoilla työhöntutustumisen luonne ja kohderyhmä huomioiden.

Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero tyttöjen ja poikien kokemusten välillä työhöntutustumisen ohjauksen perinpohjaisuudessa löytyi työhöntutustumisen itsearvioinnista. Pojat kokivat työhöntutustumisen itsearvioinnin ohjauksen olleen perinpohjaisempaa kuin tytöt. Tutustumispaikan hankkimisen, tutustumistehtävien (päiväkirja, eri oppiaineiden tehtävät) ja koululle raportoinnin ohjauksen perinpohjaisuudessa oli tyttöjen ja poikien välillä tilastollisesti melkein merkitsevät erot. Pojat kokivat em. osa-alueiden ohjauksen perinpohjaisempaan kuin tytöt. Tilastollisesti melkein merkitsevät erot tyttöjen ja poikien välillä olivat lisäksi työpaikan työntekijöihin tutustumisen, koulun arvioinnin (opinto-ohjaajan ja opettajien palaute) ja työnantajalle raportoinnin yhteydessä. Tytöt kokivat työpaikan työntekijöihin tutustumisen ohjauksen poikia perinpohjaisempaan kun taas pojat kokivat koulun arvioinnin ja raportoinnin työnantajalle perinpohjaisempaan kuin tytöt.

Tilastollisesti merkitsevien tutkimustulosten pohjalta voidaan päätellä, että pojat olivat sekä koulussa että työpaikoilla tapahtuvaan työhöntutustumisen ohjaukseen tyytyväisempiä kuin tytöt. Tulosta selittänee tyttöjen tunnollisuus ja pedanttius.

Ohjauksen eriyttämisen tarpeet ovat erityisesti opetuksellisessa ja uranvalinnan ohjauksessa. Oppilaanohjauksen tulisi kehittää oppilaiden minätuntemusta, koska realistisen minäkäsityksen on todettu vaikuttavan edistävästi opintomotivaatioon, opinnoissa suoriutumiseen ja urakehitykseen. (Maljojoki 1980, 139.)

Miten oppilaat arvioivat työhöntutustumistaan?

Työhöntutustumisen arviointia kuvaa tässä tutkimuksessa Kolbin (1984, 42) kokemuksellisen oppimisen nelikentässä aktiivista toimintaa, kokeilemistä ja tekemistä (doing).

Suurin osa oppilaista koki selviytyneensä työtehtävistä erinomaisesti tai hyvin. Ainoastaan yksi oppilaista koki selviytyneensä huonosti. Eniten hankaluuksia oppilaille aiheutti ajankulku ja töiden riittävyys. Aikataulussa pysyminen, toimeentulo työntekijöiden kanssa, sopimuksista kiinni pitäminen, ohjeiden noudattaminen, toimeentulo opastajan kanssa ja ajoissa saapuminen puolestaan sujui hyvin. Työntekijöiden ja opastajan kanssa toimeentulo osoittautui myös positiiviseksi kokemukseksi.

Tilastollisesti erittäin merkitsevästi eroavat tyttöjen ja poikien kokemukset aikataulussa pysymisessä. Poikien oli tyttöjä vaikeampaa suorittaa annetut tehtävät ajallaan. Ohjeiden noudattaminen oli myös pojille tyttöjä tilastollisesti merkitsevästi vaikeampaa. Ilmeisesti poikien oli vaikeampaa sopeutua työelämän kiireiseen rytmiin.

Tilastollisesti melkein merkitsevät erot tyttöjen ja poikien tutustumispaikkojen ammattitaitovaatimuksissa olivat käytännöllisissä, musikaalisissa ja kuvallisen luovuuden taidoissa. Tytöt olivat hakeutuneet poikia useammin käytännöllisiä ja musikaalisia taitoja sekä kuvallista luovuutta vaativiin tutustumispaikkoihin.

Suurin osa oppilaista koki, että työhöntutustumisjakso muutti heidän ennakkokäsitystään työelämästä mielenkiintoisempaan suuntaan. Tilastollisesti melkein merkitsevä ero tyttöjen ja poikien kokemuksissa oli ennakkokäsityksen muuttumisessa työn helppouden kohdalla. Tytöt kokivat poikia useammin työn olleen helpompaa kuin mitä oli etukäteen ajatellut.

Oppilaat kokivat työhöntutustumisjakson tukeneen käsityksiään erityisesti työelämässä menestymisen, koulunkäynnin hyödyllisyyden, lukiosta jatkoajan hankkimisen ja alalle soveltumisen osalta. Tilastollisesti merkitsevä ero tyttöjen ja poikien näkemyksissä oli työhöntutustumisen antamassa tuessa oppisopimuskoulutukseen hakeutumisessa. Pojat kokivat tyttöjä useammin työhöntutustumisjakson tukeneen käsitystä oppisopimuskoulutukseen hakeutumisessa. Tilastollisesti melkein merkitsevä tulos saatiin myös siinä, että pojat olivat tyttöjä valmiimpia hankkimaan työpaikan heti peruskoulun jälkeen. Ilmeisesti työssäoppiminen kiinnostaa poikia enemmän kuin koulumuotoinen opiskelu.

Yli puolet oppilaista haluaisi pidentää työhöntutustumisjaksoa nykyistä kahta viikkoa pidemmäksi. Pojat ovat tyttöjä yksimielisempiä tutustumisjakson pituudesta. Kulmalan (1998) mukaan yksi tehokkaimmista keinoista koulutuksen ja

työelämän välisen yhteistyön tehostamiseksi on se, että työssä oppimisen määrää ja laatua nostetaan. Ensinnäkin että työssä oppimisen jakso tulisi olla riittävän pitkä. Toiseksi työyhteisöissä on kannustettava ja tuettava työssä oppimista organisoivia opettajia ja työpaikkakouluttajia. (Kulmala 1998, 15 - 16.)

Palaute on tärkeä osa oppimistapahtumaa, sillä se vahvistaa oppijan odotuksia ja uskoa, että hän riittävästi ponnistellen pääsee tavoitteeseen. Onnistunut palaute parantaa oppimista ja auttaa opitun siirtämistä todellisiin käytännön tilanteisiin, mikä on usein paras keino palkita oppimista. Koulutusohjelman lopussa tulee vahvistaa tulkintoja ja odotuksia, jotka edistävät motivaation säilymistä ja opitun siirtymistä työkäyttämisen tasolle. Soveltamista varten on hyvä olla vaihteittain etenevä toimintasuunnitelma, joka lujittaa itseluottamista ja vahvistaa sitä kokemuksellista perustaa, jolle myöhemmät odotukset rakentuvat. Erilaiset tukiryhmät ovat myös tarpeen. Esimiehiä tulisi valmentaa siihen, että he antavat koulutuksesta palanneille rakentavaa palautetta, vahvistavat hyviä suorituksia ja luovat mahdollisuuksia uusien valmiuksien käytölle. (Ruohotie 1998, 125.)

Miten oppilaat kehittäisivät työhöntutustumista?

Koulutuksella oletetaan olevan vaikuttavuutta niin yksöiden kuin organisaatioidenkin käyttäytymiseen. Vaikuttava koulutus on korkeatasoisen osaamisen tulosta, joka puolestaan on organisationaalisen oppimisen ja tiedonmuodostuksen prosessin ohjaamisen ja kehittämisen tulosta. Näitä prosesseja kuvataan tutkimuksessa palaute-, arviointi- ja evaluointitiedon kautta oppimiseksi. (Poikela 1999.)

Vaikuttavan koulutuksen tärkein ehto Poikelan (1999) mukaan on sen oikea ajoittaminen, ts. sovittaminen asiakkaan oppimis- ja kehitysprosesseihin. Oppimisen tuloksellisuuden ratkaisee yhteinen foorumi, jolla oppijat ja ohjaajat käsittelevät, syntesoivat ja arvioivat yksin ja yhdessä hankkimaansa tietoa, jonka lähteet voivat olla yhtäläillä yksöiden kokemuskissa kuin yleisissä teorioissakin.

Työhöntutustumisen kehittämistä kuvaa tässä tutkimuksessa Kolbin (1984, 42) kokemuksellisen oppimisen nelikentässä pohdiskelevaa, mietiskelevää ja tarkkailevaa havainnointia (watching).

Kehittämistarvetta oppilaat kokivat olevan paljon seuraavilla työhöntutustumisen osa-alueilla: työtehtävistä sopiminen työpaikalla, ennakkotutustuminen

työpaikkaan, valmentautuminen koulussa ja työnantajien ohjeistuksessa. Paljon kehittämistarvetta sisältävistä työhöntutustumisen osa-alueista päätellen epäkohtiin tulisi entistä enemmän kiinnittää huomiota sekä koulussa että työpaikoilla työhöntutustumisen luonne ja kohderyhmä huomioiden.

Sen sijaan kehittämistarvetta ei koettu olevan lainkaan eli mm. seuraaviin työhöntutustumisen osa-alueisiin oltiin tyytyväisiä: tutustumistehtävät koulusta, vanhempien ohjeistus, työhöntutustumisen itsearviointi ja työpaikan käytänteet. Tilastollisesti merkitseviä eroja kehittämistarpeissa tyttöjen ja poikien välillä ei ole. Tytöt ja pojat ovat varsin samaa mieltä työhöntutustumisen kehittämisestä. TET-jaksot 1981 - 1982 (1982) selvityksen mukaan vanhemmat ilmoittivat saaneensa yleensä riittävästi tietoa tutustumisjaksosta (92 %). Lisäksi he kokivat työelämään tutustuminen mielenkiintoisena ja hyödyllisenä (95 %). (TET-jaksot 1981 - 1982, 1982, 9 - 10.)

Kulmalan (1998) mukaan toisin kuin oppilaitoksessa tapahtuvassa opiskelussa, työ tarjoaa usein haasteellisia tilanteita, joissa on mahdollista kokeilla erilaisia toimintamalleja käytännössä. Työssä oppimisen jaksoja tulisi järjestää siten, että opiskelijalle tarjoutuu mahdollisuus olla vuorovaikutustilanteessa käytännön osaajan kanssa. Teoreettisesta muodostuneille käsityksille tulisi hankkia vahvistusta myös keskustellen ja kysellen sen lisäksi, että osallistutaan varsinaisiin työprosesseihin. Opiskelijan on siis itsereflektion lisäksi harjoitettava vuorovaikutukseen perustuvaa reflektiota. (Kulmala 1998, 12.)

Työelämässä tarvittavista taidoista opettajat pitivät Kulmalan (1998) tutkimuksen mukaan tärkeimpinä tiimityövalmiuksia, palautteen tehokasta hyödyntämistä ja uuden tekniikan mahdollistamien kommunikaatiotaitojen hyödyntämistä. Työssä oppimisen yhteydessä olisi mahdollista entistä tehokkaammin hyödyntää esimerkiksi sähköpostijärjestelmää, joka vähentäisi kokousten määrää. Opiskelijoiden suorituksiin liittyvä arviointi voidaan niinkään suorittaa verkossa siten, että työnohjaajat ja opettajat kirjaavat arvioitaan tätä tarkoitusta varten suunniteltuihin lomakepohjiin. (Kulmala 1998, 12.)

Mitkä tekijät selittävät työhöntutustumiskokemuksia?

Sukupuolen ja työhöntutustumiskokemusten välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys kehittämistarpeissa. Pojat kokivat työhöntutustumisessa olevan kehittämistarvetta tyttöjä enemmän.

Opintomenestyksen mukaan jaettujen ryhmien työssäoppimiskokemuksissa on tilastollisesti melkein merkitsevä ero itsearviointissa ja itsetuntemuksessa. Mitä suurempi keskiarvo oppilailla oli, sitä enemmän he kokivat oppineensa itsetuntemusta ja -luottamusta työhöntutustumisjakson aikana.

Oppiaineiden mielenkiintoisuuden mukaan jaettujen ryhmien työssäoppimiskokemuksissa on tilastollisesti melkein merkitsevä ero kehittämistarpeissa. Mitä mielenkiintoisemmaksi oppilaat kokivat oppiaineen, sitä useammin he kokivat työhöntutustuttamisessa olevan kehittämistä.

Työhöntutustumisen kannalta hyödyllisimmän oppiaineen mukaan jaettujen ryhmien työssäoppimiskokemuksissa on tilastollisesti melkein merkitsevä ero ohjauksen laadussa. Mitä hyödyllisemmäksi oppilaat kokivat oppiaineen, sitä perinpohjaisempana he kokivat työhöntutustumisen ohjauksen.

Työhöntutustumispaikan hankintaan ratkaisevasti vaikuttaneista tahoista (koulun, opinto-ohjaajan) mukaan jaettujen ryhmien työssäoppimiskokemuksissa on tilastollisesti melkein merkitsevä ero sekä tavoitteiden tärkeydessä että ohjauksen laadussa. Mitä ratkaisevammin koulu (opinto-ohjaaja) vaikutti työhöntutustumispaikan hankintaan, sitä tärkeämpänä työhöntutustumisen tavoitteita pidettiin ja sitä perinpohjaisempana ohjaus koettiin.

Työhöntutustumispaikan hankaluuksia aiheuttaneiden tekijöiden (toimeentulo opastajan kanssa) mukaan jaettujen ryhmien työssäoppimiskokemuksissa on tilastollisesti melkein merkitsevä ero kehittämistarpeissa. Mitä useammin oppilailla oli hankaluuksia tulla toimeen opastajan kanssa, sitä useammin he kokivat työhöntutustumisessa olevan kehittämistä.

Ennakkokäsitysten muuttumisen (mielenkiintoisempaa) mukaan jaettujen ryhmien työssäoppimiskokemuksissa on tilastollisesti melkein merkitsevä ero tavoitteiden tärkeydessä, ohjauksen laadussa sekä itsearviointissa ja -tuntemuksessa. Mitä ratkaisevammin ennakkokäsitys oli muuttunut mielenkiintoisempaan suun-

taan, sitä tärkeämpänä tavoitteita pidettiin, sitä perinpohjaisempana ohjaus koettiin ja sitä enemmän itsearviointi ja -itsetuntemus lisääntyi.

Työhöntutustumisjakson keston mukaan jaettujen ryhmien työssäoppimiskokemuksissa on tilastollisesti melkein merkitsevä ero ohjauksen laadussa. Työhöntutustumisjakson lyhennystä halunneet oppilaat kokivat ohjauksen perinpohjaisempana kuin jakson pidennystä ja ennallaan pitämistä halunneet.

Jatko-opintosuunnitelmien mukaan jaettujen ryhmien työssäoppimiskokemuksissa on tilastollisesti melkein merkitsevä ero kehittämistarpeissa. Ammattilukioon ja erikoislukioon hakemista suunnittelevat kokivat kehittämistarvetta olevan enemmän kuin ammattioppilaitokseen ja yleislukioon hakevilla.

Työhöntutustumiskokemuksia tilastollisesti melkein merkitsevästi selittäviksi tekijöiksi osoittautui oppilaan sukupuoli, opintomenestys, oppiaineiden mielenkiintoisuus ja hyödyllisyys työhöntutustumisen kannalta, opinto-ohjaaja tutustumispaikan hankkijana, toimeentulo opastajan kanssa, työhöntutustumisen muuttuminen ennakkokäsitystä mielenkiintoisemmaksi, tutustumisjakson pituus ja tutustumisen vaikutus jatko-opintosuunnitelmiin. Sen sijaan vanhempien työtilanne ja työhöntutustumispaikan ammattiala eivät selittäneet merkitsevästi työhöntutustumiskokemuksia.

Yhteenveto eli mitä työssä opittiin?

Tänä päivänä koulussa olevista nuorista pitäisi kehittyä itseään jatkuvasti kehittäviä, riskinottokykyisiä, sosiaalisia, vastuunsa tuntevia työyhteisön jäseniä, jopa organisaation johtamiseen osallistuvia (Merimaa 1990, 82). Hyvistäkään tavoitteista ei ole hyötyä, jos ne eivät toetudu käytännön koulutyössä koulun, luokan ja oppilaan tasolla. Siksi pitäisi pohtia, millä edellytyksillä oppilaan ohjaukselle asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa ja millä järjestelyillä ne jäävät toteutumatta. Perimmäinen kysymys on, tapahtuuko kasvatuksellinen, opetuksellinen ja uranvalintaan tähtäävä ohjaus oppilaan tasolla tuloksellisesti vai ei. (Kouluhallitus 1976, 17 - 18.) Vaikka koululaitoksella ja työelämällä on omat erityiset tavoitteensa, niillä on yhteinen huoli: huoli siitä, että oppilaitoksesta valmistuville voidaan taata valmiudet menestyksekkääseen ja palkitsevaan työelämään. Koululaitoksen ja työelämän kas-

vau ja menestys jatkuu vain jatkuvan ja laajentuvan yhteistyön avulla. (Finch 1994, 59 - 66.)

Koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön tiivistämistä puoltavat useat seikat. Työelämän vaatikukset muuttuvat yhä nopeammin, eikä Suomella ole varaa uudelleen kouluttaa työntekijöitä sen jälkeen, kun oppilaitoksesta on saatu muodollinen ammatillinen pätevyys. Työssä oppiminen voi parhaimmillaan olla toimintaa, josta hyötyvät opiskelija, oppilaitos ja työnantaja. Opiskelija saa realistisia käsityksiä työelämän odotuksista, ja hän on motivoitunut kokeilemaan oppimaansa käytännössä. Parhaimmassa tapauksessa työssä oppiminen johtaa myöhemmin työllistymiseen. Useat yritykset ovat ilmoittaneet halukkuutensa palkata yhteistyökkyisiä nuoria. (Kulmala 1998, 49.)

Tulevaisuudessa koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön rakentaminen ei saisi enää olla yksinkertaisten rutiinien hoitoa, vaan yhteistyöhön tulisi sisältyä mm. työpaikkojen työprosesseihin perehtymistä, opetussuunnitelmatyötä työpaikoilla sekä opiskeoijoiden ohjaamista työssä oppimisen jaksoihin ja jaksojen aikana. Onnistuessaan ja vakiintuessaan yhteistyö monipuolistaa opetuksen sisältöä ja tuo esiin oppilaitoksen vahvuuksia. (Kulmala 1998, 49.)

Riipinen (1997) tutki työhön suhtautumista ja sitoutumista, ammatillisia tarpeita, kontrollia ja henkistä hyvinvointia. Tutkimustulosten mukaan työtehtäviin ja työhön sitoutuminen vaihtelee ei ainoastaan suhteessa tarpeisiin vaan myös koetussa suhtautumistavassa eli tutkittujen suhteessa henkiseen hyvinvointiin. Tulokset osoittivat, että tulisi tehdä ero työtehtäviin sitoutumisessa, jotka pohjautuvat ja jotka eivät pohjautu tarpeiden yhdenmukaisuuteen. Tarpeiden yhdenmukaisuuteen pohjautuva työtehtäviin sitoutuminen on yhteydessä korkean tason hyvinvointiin ja tähän pohjautumaton puolestaan alemman tason hyvinvointiin. Nämä kaksi työtehtäviin sitoutumisen aspektia ovat riippumattomia toisistaan. (Riipinen 1997, 44 - 45.)

Pahimmillaan työssä oppimisen jakso saatetaan kokea välttämättömänä pahana. Oppilaitoksen ja työelämän välille ei muodostu rakentavaa suhdetta, jolloin opiskelija vain viettää oppilaitoksen ulkopuolella tietyn ajan ilman selkeitä oppimiseen liittyviä tavoitteita. Myös työssä oppiminen on tällöin ymmärretty väärin: opiskelija jää ilman ohjausta, häneen saatetaan suhtautua jopa kielteisesti työssä

oppimisen jakson aikana, eikä opettajakaan ole osoittanut mielenkiintoa opiskelijan tarpeita kohtaan. (Kulmala 1998, 29.)

Parhaimmillaan työssä oppiminen on sekä oppilaitosta että työelämää hyödyntävää toimintaa, jossa eri osapuolten osallistuminen voi näkyä esimerkiksi koulutuksen yhteissuunnittelussa opiskelijan etua korostaen. Olisi kohtuutonta vaatia, että yritykset järjestäisivät työssä oppimisen tilanteita ilman toiveita omien intressien hyödyntämisessä. Yrityksissä ollaan kiinnostuneita ammattitaitoisen työvoiman palkkaamisesta mahdollisten koulutusjaksojen päätyttyä. Opiskelijoiden panos on hyödynnettävissä myös esimerkiksi tuotekehittelyn yhteydessä. Opettajien ajatuksia kannattaa kuunnella esimerkiksi työn organisointiin liittyvissä asioissa, onhan opettajilla paljon kokemusta ihmisten johtamisesta. (Kulmala 1998, 29.)

Tallavaaran (1990) tutkimuksen mukaan työ oli useimmin opettanut koululaisille täsmällisyyttä, huolellisuutta, vastuuta, kärsivällisyyttä, säännöllisyyttä, kaiken kaikkiaan keskeisiä palkkatyöläiseltä vaadittuja ominaisuuksia. Monet mainitsivat työn opettaneen yleisesti työelämän käytäntöjä, työpaikalla vallitsevan hierarkian ja eri ryhmien välisiä ristiriitoja, mutta myös työntekijöiden välistä yhteishenkeä. Joku oli oppinut huomaamaan, miten kaukana koulun maailma on työn maailmasta. Koulu voisi kuitenkin olla paikka, jossa nuoret voisivat työstää edelleen työkokemuksiaan, niin että niistä tulisi syvempiä oppimiskokemuksia. Ja päinvastoin koulu voisi antaa parempia valmiuksia selviytyä työmaailman ristiriitatilanteissa. (Tallavaara 1990, 79 - 80.)

Kokonaisuudessaan työhöntutustumista pidettiin myönteisenä, arkiseen koulutyöhön kaivattua vaihtelua tuovana kokemuksena. Tulos saa vahvistusta Matikaisen (1988) tutkimuksesta. Oppilaat asennoituivat TET-jaksoon myönteisesti (Matikainen 1988, 157). TET-jaksot 1981 - 1982 (1982) selvityksen mukaan työelämään tutustuttamisen oppilaat kokivat erittäin hyödylliseksi (N = 50). Pojista 48 % ja tytöistä 75 % katsoi saaneensa hyötyä tutustumisestaan työpaikkaan. Lisäksi työpaikan ilmapiirin oppilaat kokivat erittäin myönteiseksi. (TET-jaksot 1981 - 1982, 1982, 13.)

Vastuun kantaminen työtehtävistä osoittautui tärkeimmäksi tavoitteeksi. Työhöntutustumisen tavoitteiden tärkeyttä selittivät opinto-ohjaajan vaikutus tutustumispaikan hankintaan ja ennakkokäsitysten muuttuminen myönteisemmäksi työelämästä. TET-jaksot 1981 - 1982 (1982) selvityksen mukaan lastensa koulun-

käyntiin vanhemmat näkivät jakson vaikuttaneen pääasiassa innostavasti (72 %). Nuorten vastuuntunto ja omatoimisuus työjakson aikana oli selvästi kokonnut. Illalla esiintyi jopa varhaista nukkumaanmenoa, jotta aamulla herättäisiin ajoissa töihin. (TET-jaksot 1981 - 1982, 1982, 9 - 10.)

Työtehtävien suorittamisen ja työpaikan käytänteiden ohjaus koettiin onnistuneimmaksi. Ohjauksen onnistuneisuutta selittivät opinto-ohjaajan vaikutus tutustumispaikan hankintaan, ennakkokäsitysten muuttuminen myönteisemmäksi ja oppiaineiden hyödyllisyys työhöntutustumisen kannalta.

Suurin osa oppilaista koki selviytyneensä työtehtävistä erinomaisesti. Ajankulku ja töiden riittävyys aiheutti eniten hankaluuksia. Käsitukset työelämästä muuttuivat myönteiseen suuntaan. Yli puolet oppilaista pidentäisi työhöntutustumisjaksoa. Työhöntutustumisjakson lyhennystä halunneet oppilaat kokivat ohjauksen onnistuneempana kuin pidennystä ja ennallaan pitämistä halunneet. Mitä parempi oppilaan opintomenestys oli ja mitä ratkaisevammin ennakkokäsitys työelämästä oli muuttunut myönteisempään suuntaan, sitä enemmän koettiin itsetuntemuksen ja -luottamuksen lisääntyneen tutustumisen aikana. Itsetuntemus lisääntyi työelämässä menestymisen ja koulunkäynnin hyödyllisyyden suhteen. Poikien käsitykset vahvistuivat oppisopimuskoulutukseen ja työelämään hakeutumisessa. Myös Matikaisen (1988) tutkimuksen mukaan, TET-jakso oli selkiinnyttänyt ammatti- ja koulutusurasuunnitelmia (Matikainen 1988, 157). TET-jaksot 1981 - 1982 (1982) selvityksen mukaan oppilaat kokivat tutustumisjaksosta olleen hyötyä uranvalinnan kannalta siksi, että se lisäsi heidän itsetuntemustaan (oma ammattiala vahvistui 18.0 %:lla). Lisäksi oppilaat kokivat saaneensa työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja sekä aineksia oman koulutus- ja ammattiuransa suunnitteluun. Oppilaat kokivat varsinaisen koulutyön ohessa tapahtuvan tutustumisjakson opiskelumotivaation kannalta hyödyllisenä. Erikoisesti tytöt sanoivat tutustumisjakson lisänneen koulunkäyntihalukkuutta. (TET-jaksot 1981 - 1982, 1982, 13 - 14.)

Kehittämistarvetta koettiin eniten olevan työtehtävistä sopimisessa työpaikalla. Pojat kokivat työhöntutustumisessa olevan kehittämistä tyttöjä enemmän. Työhöntutustumisen kehittämistä selittäviksi tekijöiksi osoittautui oppiaineiden mielenkiintoisuus ja toimeentulo opastajan kanssa. Kehittämistarvetta oli enemmän ammattilukioon ja erikoislukioon kuin ammattioppilaitokseen ja yleislukioon hakeamista suunnittelevilla oppilaila.

Koulu ei voi olla ilman kehitystä, joka tapahtuu työmarkkinoilla samanaikaisesti, kun yritysten täytyy avautua enemmän ollakseen luonnollinen osa koulun todellisuutta. Hyvä yhteistyö koulun ja työelämän välillä mahdollistaa hyvän informaation / tiedon vaihdon, harjoittelupaikkojen hankkimisen, oppisopimuskoulutuksen järjestämisen yhdessä rekrytoinnin ja opettajien kouluttamisen kanssa työpaikan ulkopuolella. (PRIV 1998, 61.)

Merkittäviä oppimiskokemuksia ovat sellaiset oppimiskokemukset, jotka elämäkertomuksen perusteella näyttävät ohjanneen haastateltavan elämäntulkua ja / tai muuttaneen tai vahvistaneen hänen identiteettiään (Antikainen 1996, 251 - 252. Antikainen 1991a & 1991b). Ensinnäkin merkittävät oppimiskokemukset voivat tapahtua tai jatkuva hyvinkin monenlaisissa ympäristöissä. Toiseksi harvoin tai tuskin koskaan kokemuksellisesti merkittävä oppimiskokemus oli tapahtunut ainoastaan oppivelvollisuuskoulun tai yleisemmin yleissivistävän koulun, oppilaana. (Antikainen 1996, 255.) Koulu on niin institutionaalistunut ympäristö, ettei siellä tapahdu kokemuksellisesti merkittäviä oppimiskokemuksia (Antikainen 1996, 255). Merkittävät oppimiskokemukset ovat siis oppimiselämäkerran käännekohtia, ja siten niiden muodostamaa kokonaisuutta voidaan tarkastella yksilön elämäntulkemusten jäsentänä. (Antikainen 1996, 256.) Koulutieto saatetaan kokea merkityksettömänä, ellei sillä ole yhteyttä nuorten kokemuksiin koulun ulkopuolella. Koulussa tapahtuvan tylsän oppimisen ja koulun ulkopuolisen kiinnostavan oppimisen tulisi kohdata. Samalla nuoruudessa on kysymys kehitysvaiheesta, jossa nuorilla ihmisillä on parhaat valmiudet analyyttisten ja abstraktien tietojen ja taitojen oppimiseen. Olen taipuvainen ajattelemaan, että on tavattoman vaikea järjestää nuorisasteen koulutusta niin, ettei sitä koettaisi enemmän tai vähemmän tylsäksi. Tylsänkin koulun tulee mielellään antaa joitakin kiinnostaviksi koettuja ja intensiivisiä kokemuksia. (Antikainen 1996, 264.)

Kaikissa merkittävässä oppimiskokemuksissa oli helposti löydettävissä oppimista tukevat henkilösuhteet ja sosiaaliset suhteet. Oppiminen oli siis narratiivisten ja teemahaastattelujen mukaan tapahtunut usein yhteisössä. (Antikainen 1996, 265) Perheen jälkeen harrastukset kaveripiirissä ja mahdollisen valmentajan tai opettajan ohjauksessa, sitten oppilaitokset, työelämä, järjestöt ja aikuisopintoryhmät ovat niitä yhteisöjä, joissa merkittävät oppimiskokemukset tapahtuvat (Antikainen 1996, 267).

Yleissivistävä koulu on menettänyt kokemuksellista merkitystään, mikä edellyttää koulun institutionaalistumisen ja rutinoitumisen sekä koulun ja nuoren muun elämän välisen suhteen pohdintaa. Ammatilliselle ja korkeakoulutukselle voi käydä samoin, mikäli työttömyys säilyy korkeana. Koulutuksen ja työn välinen raja on jo hämärtynyt ja saattaa tulevaisuudessa muuttua entistä epämääräisemmäksi. Työelämää koskevat yhteiskuntapoliittiset ratkaisut ovat siten samalla koulutuspoliittisia ratkaisuja. (Antikainen 1996, 294.)

Uusi oppimiskäsitys on muuttanut käsitystä opettamisesta. Kouluttaja ei ole enää vain tiedon jakaja vaan ennen kaikkea kasvun mahdollistaja, aktivoija, valmentaja ja kasvattaja. Nämä vaatimukset yhdistetään yhä useammin myös esimiestehtävissä toimiviin. Kehittämisestä vastuussa oleville lankeaa myös vastuu omien kehittämisvalmiuksien jatkuvasta parantamisesta. (Ruohotie 1998, 121.)

Motivaatiota edistävä koulutuksen suunnittelumalli vastaa kysymyksiin: miten voidaan herättää ja suunnata koulutettavien tarkkaavaisuutta ja miten voidaan virittää ja ylläpitää heidän motivaatiotaan koulutusohjelman aikana? Opetukselle asetettavia vaatimuksia ovat koulutettavien tarkkaavaisuuden suuntaaminen, koulutusmateriaalin relevanssin turvaaminen koulutettavan tarpeita ja tavoitteita ajatellen, koulutuksesta suoritukseen tarvittavan itseluottamuksen synnyttäminen ja ponnistelun tuloksena syntyvien oppimistuotosten palkitseminen. Näihin vaatimuksiin on kiitettävä huomiota jo opetuksen suunnitteluvaiheessa. (Ruohotie 1998, 121.) Usein oletetaan virheellisesti, että hyvin suunniteltu koulutusohjelma on itsessään sisäisesti motivoiva. Hyväkin koulutussuunnitelma tarvitsee tuekseen myös suunnitelman siitä, miten koulutettavien motivaatiosta huolehditaan. (Ruohotie 1998, 123.)

TET-jaksot 1981 - 1982 (1982) selvityksen mukaan 57.9 % opettajista oli sitä mieltä, että ainekohtaisen opetuksen järjestely tutustumisen aikana ja sen jälkeen ei aiheuta vaikeuksia. Työhön tutustumisella ei ole myöskään koettu olevan vaikutusta koulun työrytmiin (73.7 %). 68.4 % opettajista piti koulun yhteyksiä työelämäänsä tarpeellisina. (TET-jaksot 1981 - 1982, 1982, 12.)

Miltei kaikki työssä oppimista koskevaan kyselyyn vastanneet opettajat kritisoivat oppilaitosten ja yritysten välisen yhteistyön vähäisyyttä koulutusohjelmien suunnittelussa sekä sitä, että yritysten asiantuntijoita käytetään oppilaitoksissa liian vähän. Opettajien mielestä sekä oppilaitokset että yritykset ovat liian passiivi-

sia rakentamaan yhteistyötä. Opettajien yhteydet yritysmaailaan ovat näihin päiviin asti olleet rutiiniluontoisia. Käytännössä yhteistyö on saattanut liittyä ainoastaan harjoittelupaikkojen hankkimiseen. Asioista on monesti sovittu puhelimitse, eivätkä opettaja ja työelämän edustaja ole välttämättä lainkaan kohdanneet. (Kulmala 1998, 12.)

Työelämän valmiudet oppilaitosyhteistyöhön -tutkimus osoittaa, ettei organisaation koolla ja oppimismyönteisyydellä ole merkittäviä yhteyksiä. Pienyrityksellä ja suurella konsernilla on samat mahdollisuudet kehittää jatkuvasti osaamistaan ja tehdä oppilaitosten kanssa yhteistyötä. Eri kokoisten työelämän organisaatioiden pitäisi pyrkiä hyödyntämään oppilaitosten pedagogista ja ammatillista potentiaalia. (Kulmala 1998, 13.)

Työssä oppimisen edistämiseksi ehdotetaan mm. seuraavia käytännön toimenpiteitä: ammatillista koulutusta antavien oppilaitosten tulisi antaa yritykselle hyödyllistä jatkokoulutusta kehittämisspalveluiden muodossa, koulutusohjelmiin liitettävät työssä oppimisen jaksot suunnitellaan yhteisesti ammatillisten opettajien ja työelämän asiantuntijoiden kesken, työelämälähtöisten opinnäytetöiden määrää nostetaan, opettajankoulutukseen liitetään yritystoiminnan perusteita, työpaikoille kehitetään palkitsemisjärjestelmiä, jotka perustuvat henkilöstön oppimista edistävälle innovaatioille sekä onnistuneita työelämäyhteistyömalleja rakentaneita opettajia palkitaan ja heidän menestystarinoitaan tuodaan julki. (Kulmala 1998, 16.)

Ohjauksen toimintatavat vaihtelevat oppilaitoksen perustehtävän ja opiskelijamäärän mukaisesti. Peruskoulussa, lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa oppilaiden ikä ja henkilökohtaiset elämäntilanteet näkyvät ohjauksen tavoitteissa ja sisällöissä. Lisäksi opetuksen käytännön toteutusmuodot, kuten esim. lähiopetus ja itsenäinen opiskelu, vaikuttavat käytettäviin lähestymistapoihin. (Vuorinen 1996, 45.) Peruskoulujen päättöluokkia varten ehdotetaan tehtäväksi esittelymateriaali jokaisesta ammatillisen koulutuksen peruslinjasta. Eri peruslinjoista tarvitaan yhteistä ja tasapuolista materiaalia. Peruslinjan esittelyvideon tulisi olla motivoiva ja käsitellä seuraavia asioita: alan sijoittuminen peruskoululaisen jokapäiväiseen elämään, kuvaus alan työpaikoista, kuvaus koulutuksesta, työammatit ja jatkokoulutusmahdollisuudet sekä urakehitysvisiona. (Oppilaanohjauksen oppimateriaalikirjoitus 1988, 4.) Ohjauksen tuloksellisuuden ulottuvuuksia voi pohtia oman oppilaitoksen strategisen ja toiminnallisen ohjaussuunnitelman laatimisen yhteydessä.

Jokaisen oppilaitoksen tulee mitoittaa ohjauspalvelunsa oppilaitoksen perustehtävän, koon ja alueellisten tekijöiden mukaan. (Vuorinen 1996, 60.) Ohjaussuunnitelma tulisi tarkistaa säännöllisin väliajoin ja siinä esitettyjä kysymyksiä voi myös soveltaa vuosittain suunnitelman arvointiin ja toiminnan kehittämiseen (Vuorinen 1996, 61). TET-jaksot 1981 - 1982 (1982) selvityksen mukaan tutustumisjaksojen menestyksellinen suunnittelu ja toteuttaminen edellyttävät yhteistyön käynnistämistä eri osapuolten välillä, tutustumispaikkojen hankintaa (kouluviraston aktiivinen rooli), paikkojen valintaa (oppilaiden tulisi voida mahdollisimman pitkälle valita itse tutustumispaikkansa), opinto-ohjaajien valmentamista, työnantajien nimeämien yhteys henkilöiden valmentamista, ateriakorvausta ja ruokailua (murrosikäisen on iolmeisen vaikea mennä ruokailemaan vieraaseen kouluun, johon kaiken lisäksi saattaa olla pitkä matkakin; ruokailu lähimmässä koulussa tulisi poistaa ja näiden tutustumispaikkojen ruokailu tulee järjestää mm. kouluviraston kautta jaettavilla lounaseteleillä), palautetta, tiedottamista ja siihen liittyvän materiaalin laadintaa ja jakoa sekä toiminnan kehittämistä ja laajentamista (TET-jaksot 1981 - 1982, 1982, 16 - 20.)

Yrityksen TET-oppaan (1987) mukaan työelämään tutustuttamistoiminnan lähtökohta on kuntien ja paikkakunnan työelämän edustajien yhteistyö. Kunnan ja koulun TET-suunnitelmat tulee laatia yhteistyössä koulujen, kunnan ja työelämän edustajien kesken. Nykyisiä toimintamuotoja tulee laajentaa ja hioa niiden toimivuutta sekä kehittää niiden rinnalle paikkakunnan olosuhteista lähteviä uusia toimintoja. Koulun ja elinkeinoelämän yhteistyön tulee olla pitkäjänteistä ja jatkuvaa. Työnantajilta odotetaan aktiivista otetta oppilaiden henkilökohtaisessa ohjaamisessa työpaikoilla; vastuuhenkilöt tulee valmentaa koululaisten ohjaamiseen, tutustumisjaksoilla tulisi saada monipuolisesti esiin työhön liittyvät erilaiset tehtävät ja vastuuelueet. Oppilaiden tulisi mahdollisuuksien mukaan saada osallistua monipuolisesti työn tekemiseen. Tutustumisjaksoihin ja opintokäynteihin tulisi valmentautua huolellisesti valmistamalla ennakkomateriaalia tai vierailemalla koulussa etukäteen. TET-toiminnassa tulee avoimesti etsiä uusia, tuoreita menelmiä jo perinteiseksi käyneiden opintokäyntien ja TET-jaksojen rinnalle. Nimikkoluokkatoiminta, leirikoulut, teemaviikot ja koulu yrityksessä -projektit ovat esimerkkejä mahdollisuuksista. Opinto-ohjaajien ja opettajien omaa työelämän tuntemusta tulee pyrkiä käyttämään hyväksi ja lisäämään TET-toiminnan yhteydessä. Työelämän

tuntemuksen lisääminen ja työelämään tutustuttaminen onnistuvat vain yritysten aktiivisella toiminnalla ja toimintaan mukaan tulolla. Nuorten uranvalintapäätöksen selkiennyttämisen lisäksi lisääntyvällä työelämän tuntemuksella on tärkeä työvoimapolitiittinen merkitys. Tutustumiskäynnit ja tutustumisjaksot ovat usein monelle nuorelle ainutlaatuinen näyteikkuna erilaiiin työympäristöihin ja ammatteihin.

(Yrityksen TET-opas 1987, 12.)

Opinto-ohjaaja toimii tulevaisuudessa koulussa, jossa toiminnan suunnittelun lähtökohdat ovat koululla itsellään. Aletaan puhua tulostavoitteista. Koulun sisällä tapahtuva ohjaus monimutkaistuu työelämään tulee olemaan entistä enemmän henkilökohtaista ohjausta vaativaa. Kaikkiaan ohjauksen tarve ja merkitys tulevat lisääntyvän kansainvälistymisen myötä kasvamaan. (Merimaa 1990, 83.)

Opiskelun mielekkyyttä lisännee kuitenkin myös tietoisuus turvatusta työllisyydestä. Alat, joilla vähiten on keskeyttäneitä, ovat samoja, joilla työttömyysprosentit ovat pieniä. Sen sijaan pahimmilla opintojen keskeyttämialoilla, teollisuuden ja tekniikan sekä kauppa- ja toimistoaloilla, on työllisyys usein varsin epävarmaa. (Komiteamietintö 1982: 39, 15.)

Tyytymättömyys työhön liittyy läheisesti heikkoon motivaatio- ja suoritustasoon. Tämä on vahingollista, koska tyytymättömyys johtaa toiminnallisten häiriöiden (poissaolot, keskeyttäminen, välinpitämättömyys, huolimattomuus, vie-raantumisen) lisääntymiseen, minkä vuoksi työn tulokset heikkeneävt tai tavoite jää kokonaan saavuttamatta. Hyvät työntekijät ovat usein alttiimpia kokemaan tyytymättömyyttä: he odottavat työltään enemmän palkkioita, ja siksi heillä on suurempi mahdollisuus myös pettyä. Ellei palkkiojärjestelmää luoda tehokkaaksi, huonot työntekijät voivat olla tyytyväisiä, mutta hyvät tyytymättömiä. (Ruohotie 1987, 35.)

Oppiminen on tehokkainta silloin, kun se tapahtuu ihmisen oman kokemisen ja kokeilemisen seurauksena, jota seuraa arviointi ja toiminnan edelleen kehittäminen. Tämä oppimissykli ei ole suljettu, vaan ulkopuolelta tuleva uusi tieto edistää uuden löytämistä ja soveltamista. (Vesalainen & Strömmer 1999, 127.)

Työpaikkojen toimintatapojen ja rutiinien kehittäminen ovat sellaisia asioita, jotka ovat avainasemassa muutoksia ajatellen. Ehkä kaikkein keskeisintä on toisaalta kehitysmuonteisen ilmapiirin edistäminen ja toisaalta vaikutusmahdollisuuksien ja vastuun antaminen koko toimipaikan henkilöstölle. (Ylöstalo 1999, 140.)

Monimuoto-opiskeluun sisältyvän koulutusajattelun taustalla on ajatus oppimisympäristöjen ja -mahdollisuuksien monipuolistumisesta. Monimuoto-opiskeluun sisältyy myös entistä laajempi tulkinta asiantuntijuudesta, pyrkimys kehittää jokaisen opiskelijan omaa työ- ja toimintaympäristöä käytännön tasolla. (Lairio 1996, 3.)

Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Koulutuksen vaikuttavuutta ja tehokkuutta ei voi tutkia ilman näkemystä koulutuksen funktioista (Raivola 1997, 58). Koulutuksella on yhteikunnallisia, sosiaalisia ja taloudellisia funktioita samalla kun sen odotetaan ottavan huomioon yksilön oppimis- ja kehitystarpeet. Funktioiden toteutumista voidaan kuitenkin problematisoida mm. siitä perspektiivistä kenen intressejä koulutusjärjestelyt heijastavat, kuka koulustoiminnasta on tulosvastuussa ja kenelle? Näiden funktioiden syvempi tarkastelu voisi olla jatkotutkimuksessa paikallaan, vaikka Poikelan (1999) mukaan yleisivistävän koulun ei ole mahdollista tyydyttää kaikkien intressiryhmien, saati yksittäisten henkilöiden kehittämispyrkimyksiä (Poikela 1999, 35).

Raivolan mukaan koulutuksen vaikuttavuustutkimuksella on kaksi perustehtävää. Ensiksi sen on kerrottava minkälaisia oppimistuloksia koulutusprosessi tuottaa ja millä prosessiin kuuluvilla ja kontekstuaalisilla tekijöillä eroja oppimisessä voidaan selittää. Toiseksi sen on kyettävä osoittamaan missä määrin opittu siirtyy opiskelutilanteiden ulkopuoliseksi hyödyksi oppijalle itselleen, hänen toimintayhteisölleen ja niiden kautta koko yhteiskunnalle. Näiden tehtävien suorittaminen vaatii huomion kiittittämistä sekä koulutuksen sisäisiin, erityisiin toiminta-ehdoihin että ulkoisiin, yleisiin toiminnan edellytyksiin. (Raivola 1997, 55.) Oppiminen on ennen kaikkea oppilaiden sisäistä toimintaa ja persoonallisten merkityssuhteiden muodostamista opiskeltaviin asioihin. Oleellinen kysymys on, miten kehittää koulun toiminta sellaiseksi, että se mahdollistaa sisäisen työn ja sen kautta tapahtuvan todellisen oppimisen: oppilaan oman prosessin. (Sava & Linnainsaari 1991, 210.) Persoonallisuudella on ratkaiseva merkitys niin oman oppimisen kuin työn kehittämisenkin suhteen. Jos yksilö ei halua, ei usakalla eikä suostu muuttamaan identiteettiään, siihen ei vaikuta koulutuksen sisältö eikä toteutustapa. (Poikela 1999, 78.)

Henkilökohtainen oppimissuunnitelma on sekä opintojen suunnittelun väline että asiantuntijuuden kehittämisen menetelmä ja päämäärä. Se on kartta, joka koostuu erilaista opiskelu- ja työreiteistä, joita sen haltija on kulkenut tai aikoo tulevaisuudessa kulkea. Se on siten yhteydessä sekä oppijan tulevaisuuden näköaloihin että ammattialan kehityskaareen. Sen laatiminen edellyttää kykyä oivaltaa tärkeimmät opiskelu- ja työuran käännekohdat, kehitysmahdollisuudet ja ristiriidat. Henkilökohtainen suunnitteluote merkitsee kykyä tunnistaa ja hyväksyä erilaisia opiskelumahdollisuuksia ja saattaa tarkaista oppimisen esteeksi tulleita asioita. Henkilökohtaiselle oppimissuunnitelmalle on sosiaalinen tilaus. Se ehtii mukaan nopeisiin yhteiskunnallisiin ja ammatillisiin muutoksiin sekä koulutustarpeiden vaihteluihin. Opetuksen suunnittelun käytännöissä ja etenkin asenteissa tapahtunut muutos osoittaa tarvetta kehittää ammattitaitoa työelämän avaamien mahdollisuuksien ja vaatimusten mukaan. Henkilökohtaisessa oppimissuunnittelutyöskentelyssä voidaan soveltaa monitieteisiä ja moniammatillisia lähestymistapoja. (Jalava, Lehtinen & Palonen 1997, 8.)

Suhtautuminen opintojen suunnitteluun on sidoksissa käsityksiimme ja odotuksiimme tiedosta, osaamisesta sekä opiskelun ja työelämän rakenteista. Ne eivät tarjoa ainoastaan reunaehdoja henkilökohtaisen oppimissuunnitelman toteuttamiseksi, vaan toimivat myös linssinä, joiden kautta rakennamme kokemuksitamme merkityksellisiä näkemyksiä. Opintojen alkuvaiheen tulisikin olla areena, jolla tarkastella joskus jo lukkiutuneita käsityksiä siitä, mitä työ ja opiskelu edellyttävät sekä minkälaisia todellisia toimintamahdollisuuksia ne opiskelijoille antavat. (Jalava, Lehtinen & Palonen 1997, 8.)

Henkilökohtaisen oppimissuunnitelman tekeminen ei luo aina pelkkiä kehittämismahdollisuuksia. Sen myötä voivat myös lisääntyä opettajan paineet. Se paljastaakin usein todellisen antinsa vasta kun se on sulautunut rutiineihin ja ohjaajan omiin työpapoihin ja -valmiuksiin. Aluksi henkilökohtaiset oppimissuunnitelma-käytännöt voivat olla todellinen rasite ja lisätyötä merkitsevä taakka. Se on haasteena vaativa sekä opiskelijalle että opettajille. (Jalava, Lehtinen & Palonen 1997, 8.)

Henkilökohtainen oppimissuunnitelma on välitilinpäätös, joka vaatii toistuvia tarkennuksia. Se edellyttää pohdintaa siitä, mitä valmiuksia, vahvuuksia ja

puutteita opiskelijoiden osaamisessa on koulutuksen alkaessa. Tarkoituksena on helpottaa tiedon jäsentämistä. (Jalava, Lehtinen & Palonen 1997, 14.)

Henkilökohtaisen oppimissuunnitelman työstäminen voi kestää koko koulutuksen ajan. Tieteelliset ja ammatilliset tavoitteet eivät välttämättä toteudu, ellei sitä välillä tarkisteta ja korjata. Jos sen tarkentamiseksi jaksetaan nähdä vaivaa, se palvelee oppimista koulutuksen jälkeenkin. Etenkin, jos opintojen sisältö rakennetaan valmiista moduuleista tai teemoista, suunnittelua koskevat valinnat ja ratkaisut voidaan tyehdä vähitellen opintojen edetessä. (Jalava, Lehtinen & Palonen 1997, 14.)

Henkilökohtainen oppimissuunnitelma tarkentuu ja elää siis käytäntöjen kautta. Muutoksia suunnitellaan ja suunnitelmia muunnellaan. Mikäli jatkuva muutos koituu rasitteeksi joillekin opiskelijoille, olisi mietittävä, miten kykyä elää muutoksessa voidaan vahvistaa. Yksilöiden välillä on huomattavia eroja siinä, miten hyvin he sietävät jatkuvasti muuttuvia tilanteita. (Jalava, Lehtinen & Palonen 1997, 14 - 15.)

Tämän tutkimuksen kohdejoukkoa ei ole valittu todennäköisyysotantamenetelmää käyttäen, vaan se on harkinnanvarainen näyte. Tästä syystä kovin laajoja yleistyksiä tutkimustulosten pohjalta ei voi tehdä. Tätä tutkimusta suuremmasta otoksesta voitaisiin myös saada tilastollisesti merkitsevempiä lopputuloksia. Ruohotien, Kulmalan & Siikaniemen (1998) tutkimuksen mukaan työelämäyhteyksien rakentaminen on voimakkaasti sidoksissa paikalliseen elinkeinorakenteeseen sekä sen tarjoamiin mahdollisuuksiin (Ruohotie, Kulmala & Siikaniemi 1998, 6 - 7). Tämä tutkimus tehtiin Helsingissä. Koko Suomea kattava tutkimus antaisi totuudenmukaisemman kuvan työssäoppimisesta.

Tämä tutkimus voisi toimia alustavana kartoituksena esimerkiksi työssäoppimista ja oppimistyylejä käsittelevään jatkotutkimukseen. Ruohotien (1998) mukaan varsinaisen oppimisvaiheen aikana oppijan motivaatio on riippuvainen todellisista oppimiskokemuksista. Lähtötilanteessa syntynyt motivaatio voi heiketä, jos oppija kokee, että hän ei pysty suoriutumaan oppimistehtävästä. Jos motivaatio heikkenee huomattavasti, hän saattaa keskeyttää opintonsa. Oppimisen tulisi edetä askeleittain niin, että jokainen askel on sopivan haasteellinen. Lisäksi oppimistehtävien tulisi liittyä käytännön tilanteisiin. Oppimistapahtumaan tulisi liittyä mahdollisuuksia soveltaa erilaisia oppimistyylejä ja saada erilaisia sisäisiä ja ulkoisia

palkkioita. Onnistumisen kokemukset vahvistavat motivaatiota ja minäarvostusta. (Ruohotie 1998, 124.) Päätöksenteko ja suunnittelu kulkevat käsi kädessä. Suunnittelemisen tarkoittaa sitä, että kehitetään menetelmä jonkun toiminnan toteuttamiseksi tai tavoitteen saavuttamiseksi. Yleensä tämä menetelmä on erilaisten toimien kokonaisuus. Jotkut ihmiset eivät paljon suunnittele, he vain toimivat. Toisessa ääripäässä ovat ylisuunnittelijat, jotka huolehtivat niin monista yksityiskohdista, että havoin pääsevät käsiksi itse toimintaan. (Peavy 1999, 126.)

Valitettavan usein perusasteen oppimistilanne strukturoituu joitakin oppimistyyliä suosivaksi muiden tyylien kustannuksella. Mielenkiintoista olisi selvittää sitä, miten perusasteen opetus työssäoppimisineen tulisi järjestää, jotta se ottaisi huomioon oppilaiden yksilölliset oppimistyylit ja samalla edistäisi uuden tiedon omaksumista?

Koiviston, Ilomäen, Muukkosen, Rahikaisen, Lakkalan, Lipposen & Lehtisen (1999) tutkimuksen mukaan työelämän muutosten seuraamista pidettiin tärkeänä ja niitä oppilaitoksissa tarkkailtiin jatkuvasti ja opetussuunnitelmia muutetaan tarpeen tullen. Vastauksena muuttuneisiin työelämän vaatimuksiin opettajat halusivat opetuksessaan korostaa opiskelijoiden omaa vastuuta ja kehittää heidän taitojaan työskennellä yhdessä toisten kanssa. Tietotekniikkaa pidettiin yhtenä työelämän voimakkaana muuttujana. Projektityöskentely nähtiin hyvänä opetusmenetelmänä, jonka avulla työelämän uusiin haasteisiin pyrittiin vastaamaan. Projekteissa oppimistehtävät saadaan paremmin muistuttamaan työelämän ympäristöä kuin perinteisessä luokahuoneopetuksessa. (Koivisto, Ilomäki, Muukkonen, Rahikainen, Lakkala, Lippojen & Lehtinen 1999.) Mielenkiintoinen tutkimuskohde olisi myös opetussuunnitelmien kehittämisen seurantatutkimus työssäoppimisesta ja tietotekniikan hyödyntämisestä.

LÄHTEET

- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty: opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in Education. Psychology and Social Research 91. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1999. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. 1.-3. Painos. Juva: WSOY - Kirjapainoyksikkö.
- Allardt, E. & Uusitalo, R. 1984. Youth in Modern Society. Problems in the Transition to Adulthood. University of Helsinki. Department of Sociology. Working papers n:o 30. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ammattikasvatus 51 (1). 1995.
- Antikainen, A. 1991a. Koulutuksen merkitystä etsimässä. Julkaisussa R. Raivola, & E. Ropo (toim.) Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen: XII kasvatustieteen päivät Tampereella 22. - 24.11.1990. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A. Tutkimusraportti n:o 49. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Antikainen, A. 1991b. Searching for the Meaning of Education: A Research Proposal. University of Joensuu. Bulletins of the Faculty of Education 38. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Julkaisussa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämäns historia. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 251 - 295.
- Antikainen A. & Houtsonen, J. 1994. In Search of the Meaning of Vocational and General Education. Preliminary remarks on identity and education in life-histories of Finns. Julkaisussa A. Heikkinen (toim.) Vocational Education and Culture - European Prospects from History and Life-History. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 9.
- Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 1995. 21.4.1995: 576.
- Asikainen, E. 1983. Työhön kasvattava aines peruskoulun ensimmäisen luokan oppikirjoissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia numero 15: 1983. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. 1995. Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Suomentanut L. Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. Reflection: Turning Experience into Learning. London: Kogan Page.
- Cavanagh, M. E. 1982. The Counseling Experience. A Theoretical and Practical Approach. Monterey: Brooks. Cole Publishing Company.
- Coy, D. R. 1991. The role of the secondary school counselor. Julkaisussa D. R. Coy, C. G. Cole, W. C. Huey & S. J. Sears (toim.) Toward the transformation of secondary school counseling. Michican: ERIC, 186 - 193.

- Crites, J. O. 1981. Career counseling: models, methods and materials. New York: McGraw-Hill.
- Eriksson, P. & Vehviläinen, M. (toim.). 1999. Tietoyhteiskunta seisakkeella. Teknologia, strategiat ja paikalliset tulkinnat. SoPhi. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Eskelinen, T. 1989. Oppilaanohjauksen yhteiskunnallisista funktioista. Julkaisussa T. Hietavuo & M. Yli-Vakkuri (toim.) Kehittyvä oppilaanohjaus. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino, 59 - 69.
- Eskelinen, T. 1993. Opotunti. Opetusintention, mielekkyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilaanohjaustunnilla. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 15. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Finch, C. R. 1994. Learning at Work and Working life in the United States. Implications for Vocational Education. Julkaisussa S. Helakorpi (toim.) Ihminen - työ - koulutus. Symposium '93. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Hämeenlinna. Julkaisuja 93. Riihimäki: Riihimäen Kirjapaino Oy.
- Filander, K. 1993. Koulutus kehittämisverkostona ja siirtymätilana. Julkaisussa P. Remes (toim.) Aikuisen positiivinen koulutusvalinta. Työssä vai koulussa oppiminen? Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 78. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Goodlad, S. & Hirst, B. 1989. Peer Tutoring. A Guide to Learning by Teaching. Kogan Page, London. New York: Nichols Publishing.
- Gladding, S. T. 1996. Counseling. A comprehensive profession. 3. Ed. Englewood Cliff. New Jersey: Prentice Hall.
- Hakkarainen, P. 1996. Teorian ja käytännön integrointi ammatillisessa aikuis-koulutuksessa. Julkaisussa P. Lambert & Y. Engeström (toim.) Kehittyvä työntutkimus ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 150. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Heiskanen, T. 1999. Oppimista työn arjessa. Näkökulmia oppimisyhteiskunta-keskusteluun. Julkaisussa P. Eriksson & M. Vehviläinen (toim.) Tietoyhteiskunta seisakkeella. Teknologia, strategiat ja paikalliset tulkinnat. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 117 - 133.
- Helakorpi, S. (toim.). 1994. Ihminen - työ - koulutus. Symposium '93. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Hämeenlinna. Julkaisuja 93. Riihimäki: Riihimäen Kirjapaino Oy.
- Helve, H. 1987. Nuorten maailmankuva. Seurantatutkimus pääkaupunkiseudun erään lähiön nuorista. Helsingin yliopisto. Uskontotieteen jaoston toimitteita 4. Tutkimuksia ja selvityksiä. Kansalaiskasvatuksen Keskus ry. Helsinki: Helsingin yliopisto. 2 p. Väitöskirja.
- Herranen, J. 1998. Näkemyksiä ja kokemuksia yliopisto-opintoihin liittyvästä työharjoittelusta. Joensuun yliopisto. Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä n:o 22. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Hirvi, V. & Lairio, M. 1983. Lukion oppilaanohjaajien koulutuksen kehittämisestä oppilaanohjaajiksi opiskelevien ammatinvalinnan yhdysopettajien arviointien perusteella. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimus-

- laitos. Julkaisu 335: 1983. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Hirvonen, T. (toim.). 1977. Tukioppilastoiminta tutkimusten valossa. Lapsiraportti B 25. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Kasvatus ja mielenterveys.
- Hoikkala, T: 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Honkonen, R. 1993. Symbolinen interaktionismi ja kasvatuksen tutkimus. *Kasvatus* 24 (1993): 3. 231 - 241, 327
- Huovinen, L. 1998. Arvioinnin toteutus ja tulokset. Peruskoulu ja lukio. Julkaisussa M. Sinko & E. Lehtinen (toim.) *Bitit ja pedagogiikka. Tieto- ja viestintätekniikka opetuksessa ja oppimisessa. Suomen itsenäisyyden juhlarahaston Sitran julkaisusarja* 194. Juva: WSOY, 62 - 108.
- Hämäläinen, S. 1990. Askel itsenäisyyteen. Helsinkiläisten koululaisten lukukausien aikainen työssäkäynti. Helsingin kaupungin tilastokeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 2. Helsinki: Helsingin kaupunki. Tilastokeskus.
- Hätönen, H. 1996. Oppimisen taitojen ohjaus. Opas opettajille. Educa-Instituutti. Helsinki: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Högmander, O., Holm, H. & Haapala, M. 1988. Koulunsa päättänyt tai keskeyttänyt - nuoriko tuuliajolla? Koulunsa päättäneiden nuorten seurantajärjestelmän kehittämiskokeilu Uudessa kaupungissa 1.8.1985 - 31.5.1988. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Kouluhallituksen julkaisuja nro 13: 1988. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ihalainen, L. 1988. Mitä työelämä odottaa koululta - mihin koulu kykenee. Julkaisussa *Koulu ja työelämä*. Helsinki: Kansaliskasvatuksen keskus ry. Julkaisuja 75.
- Inläring i arbete. 1999. Handbok för lärare och handledare. Utbildningsstyrelsen. *Utbildning i utveckling* 2: 1999. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Jalava, J., Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. OPSISTA HOPS. Käsikirja ja juonnettu kirjallisuusluettelo oppimisen ohjaajalle. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Turku: Painosalama Oy.
- Jalkanen, H. 1988. Ylioppilaan oma päätöksenteko jatko-opintoihin valikoitumisen prosessissa. Julkaisussa Volanen, M.V. & Jalkanen, H. (toim.) *Koulutuksen kuninkaat ja kulkurit: lukio, ylioppilaat ja nuorisoasteen koulutus*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisu sarja B. Teoriaa ja käytäntöä 24.
- Janhonen, E. 1999. SPSS 9.0. Kurssimoniste. Syksy 1999. Jyväskylän yliopisto. Tilastotieteen laitos.
- Jyrinki, E. 1974. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Hämeenlinna: Gaudeamus Oy.
- Karma, K. & Komulainen, E. 1984. Käyttäytymistieteiden tilastomenetelmien jatkokurssi. Helsinki: Gaudeamus.
- Kauppi, A. 1998. Uudistava oppiminen, koulutus ja työn kehittäminen. Hankeperusteisen oppisopimuskoulutuksen loppuraportti. Opetushallitus. *Tutkimus* 2: 1998.
- Kauppi, J. 1996. Koulutus elämäkulun rakentajana. Julkaisussa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 45 - 108.

- Kerlinger, F. N. 1973. Foundations of Behavioral Research. London and New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Koivisto, J., Ilomäki, L., Hakkarainen, K., Muukkonen, H., Rahikainen, M., Lakkala, M., Lipponen, L. & Lehtinen, E. 1999. Tieto- ja viestintäteknikan hyödyntäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsingin kaupunki. Opetusviraston julkaisusarja A6: 1999.
- Kolb, D. A. 1984. Experimental learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs N. J.: Prentice-Hall.
- Kolehmainen, V. 1991. Taidon oppiminen ja simulaatiot. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:149. Rauma: Rauman opettajankoulutuslaitoksen offsetpaino.
- Komiteanmietintö 1982: 39. Koulu ja työelämä -työryhmän muistio. Opetusministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koponen, R. 1977. Tilastomenetelmien käyttämisestä kasvatustieteissä. Helsinki: Otava.
- Koppinen, A. 1970. Ammatinvalinnanopetuksen ja -ohjauksen suhteen eri asemassa olevien kansalaiskoulupoikien ammattientutemus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos 72: 1970.
- Korhonen, P-K. 1998. Sukupuoli, elämänkulku ja ohjaus. Sukupuolisensitiivisen ohjauksen opetussuunnitelman kehittämistyön teoreettiset ja pedagogiset perusteet. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Julkaisuja 14: 1998. Helsinki: Yliopistopaino.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 34. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kosonen, P. A. 1986. Nuorten valmiuksista uranvalintoihin peruskoulun ja lukion päättyessä. Julkaisussa S. Hämäläinen (toim.) Kehittykö koulu? Tutkijoiden arvioiteja peruskoulun ja lukion nykytilasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 1. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kouluhallitus. 1976. Oppilaan ohjauksen työryhmän muistio. Helsinki: Kouluhallitus.
- Kouluhallitus 1979. Oppilaanohjaus. Oppimäärä ja opetussuunnitelmalliset ohjeet 16a. Länsi-Suomi: Valtion painatuskeskus Oy
- Kouluhallitus 1981. Peruskoulun työkasvatuksen kokeiluohjelmatyöryhmän raportti. VAPK: monistus 1981.
- Kouluhallitus. 1986. Koulunsa päättäneiden nuorten seurantajärjestelmän kehittämiskokeilu Uudessakaupungissa. Ensimmäisen vuoden kokeiluja nro 11: 1986. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluyhteistyöryhmä. 1996. Kouluyhteistyöryhmän raportti: työ- ja opetushallinnon kouluyhteistyö. Työministeriö. Työhallinnon julkaisu nro 129. Helsinki: Työministeriö.
- Kouvonen, A. 1999. Ikäsyryjäkokemukset työssä ja työhönotossa. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 157. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus Nro 203. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kulmala, J. 1998. Yhteenvetoa tuloksista. Julkaisussa P. Ruohotie, J. Kulmala, L. Siikaniemi & Opetushallitus (toim.) Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuutos - esteitä ja esittäjiä. Helsinki: Hakapaino Oy, 9 - 14.

- Krumboltz, J. D. 1996. A learning theory of career counselling. Julkaisussa M. L. Savickas & W.B. Walsh (toim.) Handbook of career counselling theory and practice. Palo Alto, CA: Davies-Black, 55 - 80.
- Käyhkö, M. & Tuupanen, P. 1996. Työläisperheestä opintielle. Reproduktion ilmeneminen nuorten arkielämässä. Julkaisussa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 109 - 196.
- Lairio, M. 1988. Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus. Sosiaalisesti määräytyneiden kehitystehtävien ratkaiseminen lukion aloitusvaiheessa ja opinto-ohjaajien käsityksiä toimenkuvastaan. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 19. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Lairio, M. (toim.) 1992a. Opinto-ohjaajan työ ja koulutus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 72. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Lairio, M. 1992b. Oppilaanohjaus koulujärjestelmän osana. Perustietoa opinto-ohjaajista ja oppilaanohjauksen organisoinnista eri kouluasteilla. Opetushallituksen julkaisusarjat. Raporttisarja 31. Helsinki: Opetushallitus.
- Lairio, M. 1996. Opinto-ohjaajakoulutuksen uudet painotukset. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 22. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 1999a. Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999b. Ohjaustyön kehityssuuntia. Julkaisussa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 117 - 121.
- Lairio, M., Puukari, S. & Peltosalmi, J. 1999a. Opinto-ohjaajien työn ongelmat ja työtyytyväisyys. Julkaisussa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 42 - 61.
- Lairio, M., Puukari, S. & Peltosalmi, J. 1999b. Oppilaanohjaus ja työelämäyhteydet. Julkaisussa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 85 - 102.
- Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva. Julkaisussa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 21 - 41.
- Laki ammatillisista opettajankoulutuslaitoksista 1990. 15.6.1990:577.
- Lehtinen, E. 1998. Arviointihankkeen lähtökohdat: osaamisen uudet haasteet tietoyhteiskunnassa. Julkaisussa M. Sinko & E. Lehtinen (toim.) Bitit ja pedagogiikka. Tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa ja oppimisessa. Suomen itsenäisyyden juhlarahaston Sitran julkaisusarja 194. Juva: WSOY, 19 - 56.

- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1989. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Kouluhallitus. Opetus & kasvatus -sarja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Levinson, D.J. 1979. The seasons of a man's life. New York: Alfred A. Knopf. Inc.
- Lindh, G. 1988. Vägledningboken: vägledning med inriktning på utbildning, yrke och arbete. Lund: Studentlitteratur.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1995. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Maljojoki, P. 1989. Oppilaanohjauksen tiede- ja teoriatausta. Julkaisussa T. Hieta-vuo & M. Yli-Vakkuri (toim.) Kehittyvä oppilaanohjaus. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino, 3 - 39.
- Maljojoki, P. 1980. Mitä nuoret arvostavat? Miten nuoria opastetaan? Oppilaiden ohjausjärjestelmätutkimus. II osaraportti. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osasto. Selosteita n:o 24. Joensuu: Joensuun korkeakoulun offsetpaino.
- Matikainen, T. 1988. Työkasvatus. Työkasvatuksen määrittelystä, sisällöstä ja toteuttamisesta Neuvostoliitossa, DDR:ssä, USA:ssa, BRD:ssä, Ruotsissa ja Suomessa sekä kuvaus peruskoulun päättöluokkien oppilaiden asenteista koulua, työelämään tutustuttamista ja työelämää kohtaan. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja A 13:1988.
- McCauley, C.D., Ruderman, M.N., Ohlott, P.J. & Morrow, J.E. 1994. Assessing the developmental components of managerial jobs. Journal of Applied Psychology, 79, 544 - 560.
- Meisalo, V. 1991. Toiminta- ja työmuotojen sekä niihin liittyvän käsitteistön analyysi luonnontieteiden työtapaprojektin näkökulmasta. Julkaisussa I. Sava & H. Linnansaari (toim.) Peruskoulun toiminta- ja työmuotoja kehittämässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Julkaisu 2: 1991. Helsinki: Kirjapaino Ecapaino.
- Merimaa, E. 1990. Maailma muuttuu, muuttuuko ohjaus? Teoksessa Kansainvälistymisen haasteet oppilaanohjaukselle. Kansalaiskasvatuksen Keskuksen julkaisuja 87. Helsinki: Hakapaino Oy, 81 - 83.
- Merimaa, E. & Saavalainen, M. 1992. Oppilaanohjauksen organisointi peruskoulussa, lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. Julkaisussa M. Lairio (toim.) Opinto-ohjaajan työ ja koulutus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 72. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, 50 - 53.
- Mielenterveydellinen aines oppilaan ohjauksessa. 1976. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Miettinen, M. 1977. Tukioppilastoiminta. Tiedustelu tukioppilaiden mielipiteistä. Julkaisussa T. Hirvonen (toim.) Tukioppilastoiminta tutkimusten valossa. Lapsiraportti B 25. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Kasvatus ja mielenterveys.
- Miettinen, R. 1984. Kognitiivisen oppimisenäkemyksen tausta. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B: 24. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Mehtäläinen, J. 1990. Ajattelun kehittämisestä. Julkaisussa Oppilaanohjausta kehitetään. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Opetushallitus.

- Määttä, V. & Törrönen, S. 1999. Työssäoppimisen hyvää käytäntöä etsimässä. Työssäoppimisen pilottihankkeiden kokemusten tarkastelua. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 8: 1999. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Nelson-Jones, R. 1996. The theory and practice of counseling. 2 ed. London: Cassell.
- Nummenmaa, A. R. 1990. Ammatti-identiteetti ja sen kehittyminen. Julkaisussa Oppilaanohjausta kehitetään. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Opetushallitus.
- Nummenmaa, A.R. 1992. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen. Opetushallitus. Aikuiskoulutuksen linja. Aikuiset ja koulutus -sarja n:o 5. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Nummenmaa, A.R. & Ruponen, R. 1994. Aikuisopiskelijan kohtaaminen ohjausprosessissa. Musiikinopettajien poikkeuskoulutuksessa olleiden opiskelijoiden ja ohjaavien opettajien kokemuksia harjoittelusta sekä sen ohjauksesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita n:o 54. Joensuu: Joensuun yliopiston kirjasto.
- Nummenmaa, A.R. & Yli-Vakkuri, M. 1996. Oppilaanohjaus eettisinä suhteina ja periaatteina. Julkaisussa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 131 - 140.
- Nykänen, S. & Vuorinen, R. 1990. Oppilaanohjaus ammattina. Julkaisussa Oppilaanohjausta kehitetään. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Opetushallitus.
- Oerter, R. 1986. Developmental task through life span: A New Approach to an old concept. In P. B. Baltes, D. L. Featherman & R. M. Lerner Ed. Life-Span Development and Behaviour. Vol. 1. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olkinuora, A. & Vuorinen, R. 1992. Oppilaanohjauksen kehittäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Opetushallituksen julkaisusarjat. Raporttisarja 8. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Opetushallitus. 1994. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistus. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Virikeaineisto.
- Opetushallitus. 1995. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 1995: 9. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmä 1995. Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 24: 1995. Opetusministeriö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Oppilaanohjauksen oppimateriaalikartoitus. 1988. Ammattikasvatushallitus. Suunnittelu- ja kehittämisosasto. Tutkimuksia ja selosteita N:o 15: 1988. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Oppilaanohjaus 84. 1987. Oppilaanohjauksen suunnitelma ammatillisia oppilaitoksia varten. Ammattikasvatushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Osipow, S. H. 1983. Theories of career development. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall.
- Otala, L. 1996. Oppimisen etu: kilpailukykyä muutoksessa. Ekonomia -sarja. Helsinki: WSOY.

- Ovaskainen, M. 1999. Työssäoppimisen tulevaisuuden ennakointi. Työelämäosaamisen suuntaviivat (TEOS) -hankkeen väliraportti. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteellinen osasto. Tutkimuskeskus. Julkaisuja 148. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Patterson, C. H. 1974. Relationship Counseling and Psychotherapy. New York: Harper & Row.
- Peavy, R. V. 1992. Visions of the future: worklife and counselling. AVO-ohjausalan ammattilehti 3, 10 - 32.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Työministeriö. Helsinki. Suomentanut P. Auvinen. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Pettersson, M. & Lahti, R. 1990. Ammatillinen suuntautuminen - kasvua yksilöksi yhteiskuntaan. Julkaisussa Oppilaanohjausta kehitetään. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea. 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö. Osa 1. Komiteamietintö A 4: 1970 Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallituksen vahvistamat perusteet 5.1.1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietilä, S. 1981. Peruskoululaisten tutustuttaminen työelämään. Hämeen lääninhallitus. Kouluosasto. Raportteja 17.11.1981.
- Poikela, E. 1994a. Ammatti ja oppiminen. Jatkuva oppiminen ja rakentajan ammatti. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattien kehittäminen ja jatkuvan oppimisen muodot -tutkimusprojekti. Ammattikasvatussarja n:o 10. Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu.
- Poikela, E. 1994b. Jatkuva oppiminen - organisoituminen kokemuksen ja kontekstin suhteena. Aikuiskasvatus 14 (2), 84 - 93.
- Poikela, E. 1995. Organizing the Continuing Learning Process. In A. Kauppi, S. Kontiainen, K.E. Nurmi, J. Tuomisto, T. Vaherva (eds.) Adult Learning in a Cultural Context. Adult Education Research Society in Finland. University of Helsinki. Lahti Research and Training Centre. Tammerpaino, 173 - 180.
- Poikela, E. 1996. Ammatin oppiminen - rakentajan ammatti ja jatkuva oppiminen. Julkaisussa J. Tuomisto, K. Heikkilä, A. Jauhela, E. Poikela & M. Vuorikoski (toim.) Yhteiskunnan rakenteet ja elinikäinen oppiminen. Tutkimus koulutus- ja oppimismahdollisuuksien kehittymisestä ja niiden kehittämisen ongelmista työelämässä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A. Tutkimusraportti 59. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu, 235 - 304.
- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 675. Akateeminen väitöskirja. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Perkka-Jortikka, K. & Vartia, M. 1994. Henkinen väkivalta työpaikoilla. Työyhteisön hyvinvointi ja sen uhat. Gaudeamus Kirja. Tampere: Tammerpaino Oy.
- PRIV - en ny väg till ett nationellt program. 1998. Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet. Ds 1998:27. Stockholm: Norstedts Tryckeri AB.

- Raivola, R. 1997. Vaikuttavuustutkimuksen ulkoiset ja sisäiset determinantit. Julkaisussa R. Raivola, P. Valtonen ja M. Vuorensyrjä (toim.) Koulutus, yhteiskunta, menestyks. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 54 - 70.
- Raportti lukuvuoden 1981 - 82 toiminnasta. 1982. Työelämään tutustuttamiskoulutuksen yhteistyötoimikunta. Oulu: OM-keskus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Renko, M. & Ala-Kurikka, R. 1968. Tehostetun oppilaantutntemuksen kokeilu. Kokeiluohjelma ja vanhempien suhtautuminen piirrearviointeihin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos 43: 1968. Jyväskylä: Kasvatustieteiden Edistämisseura r.y.
- Riipinen, M. 1997. The Relationship of Job and Work Involvement fo Occupational Needs, Locus of Control, and Mental Well-Being. University of Helsinki. ORTON Rehabilitation Centre, Invalid Foundation of Helsinki and Department of Psychology. Publications of the ORTON Research Institute A: 7. Helsinki: Yliopistopaino.
- Roponen, S. 1994. SPSS for windows tutkijan työkaluna. Menetelmäraportteja ja käsikirjoja 1. Kuluttajatutkimuskeskus. Helsinki: Painatuskeskus, Pikapaino.
- Ruohomäki, V. 1992. Simulaatiopelit - katsaus käsitteistöön ja käyttömahdollisuuksiin. Julkaisussa V. Ruohomäki & M. Vartiainen (toim.) Simulaatiopelit oppivan organisaation koulutusvälineinä. Teknillinen korkeakoulu. Teollisuustalous ja työpsykologia. Raportti No 140. Helsinki: Otaniemi, TKK Offset.
- Ruohotie, P. 1987. Työtyytyväisyys, motivaatio ja suoritus. Julkaisussa A. Penttinen & P. Juuti (toim.) Ihminen, työpaikan tärkein voimavara. Ammattienedistämislaitos. Johtamistaidon opisto. Työturvallisuuskeskus. Kauppakirjapaino Oy.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P., Kulmala, J. & Siikaniemi, L. 1998. Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos - esteitä ja edistäjiä. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 3: 1998. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Rämö, E. 1994. Käytännön kokemuksia työssä oppimisesta. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Ihminen - työ - koulutus. Symposium '93. Ammattillinen opettajakorkeakoulu, Hämeenlinna. Julkaisuja 93. Riihimäki: Riihimäen Kirjapaino Oy.
- Räsänen, J. 1994. Työvalmennus. Opetus ja oppiminen käännekohdassa. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteistoimin. Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sandelin, R. & Taipale, M-R. 1991. Opinto-ohjaajien TET-koulutus. Julkaisussa Eira Korpinen (toim.) Oppilaanohjauksen ajankohtaisia haasteita. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetusmonisteita 24. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, 114 - 131.

- Sarala, V. 1988. Kohti oppivaa organisaatiota. Aikuiskoulutus organisaatiossa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sava, I. & Linnansaari, H. 1991. Muodollisesta kouluoppimisesta oppijan sisäiseen työhön. Julkaisussa I. Sava & H. Linnansaari (toim.) Peruskoulun toiminta- ja työmuotoja kehittämässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Julkaisuja 2: 1991. Kirjapaino Ecapaino.
- Seppälä, A. 1987. Työn opastaminen ja turvallisten työtapojen vakiinnuttaminen. Julkaisussa A. Penttinen & P. Juuti (toim.) Ihminen, työpaikan tärkein voimavara. Ammattienedistämislaitos. Johtamistaidon opisto. Työturvallisuuskeskus. Kaupakirjapaino Oy.
- Shertzer, B. & Stone, S. C. 1980. Fundamentals of counseling. Boston, Mass: Houghton Mifflin.
- Sinisalo, P. 1989. Näkökulmia kehitykseen ja ohjaukseen. Julkaisussa T. Hietavuo & M. Yli-Vakkuri (toim.) Kehittyvä oppilaanohjaus. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino, 40 - 58.
- Sinisalo, P. 1990. Muuttuivatko peruskoululaisten uranvalintamallit 1800-luvulla? Kahden Pohjois-Karjalaisen kohortin vertailu. Julkaisussa Oppilaanohjausta kehitetään. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Opetushallitus.
- Sinko, M. & Lehtinen, E. 1998. Suositukset. Julkaisussa M. Sinko & E. Lehtinen (toim.) Bitit ja pedagogiikka. Tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa ja oppimisessa. Suomen itsenäisyyden juhlarahaston Sitran julkaisusarja 194. Juva: WSOY, 251 - 260.
- Siurala, L. 1991. Nuorten muuttuva suhde työhön, koulunkäyntiin ja koulutukseen. Julkaisussa J. Lähteenmaa & L. Siurala (toim.) Nuoret ja muutos. Tilastokeskus. Tutkimuksia 177. Helsinki: Tilastokeskus.
- Storlund, G. & Timonen, P. 1997. Opus 97. Monin tavoin maailmalle. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Super, D. E. 1970. Career Development. In J. R. Davitz & S. Ball (Ed.) Psychologie of the educational process. Prepared by Members of the Dept. New York: McGraw-Hill.
- Tallavaara, M-S. 1990. Koululaiset palkkatyössä. Helsingin yläasteen ja lukion oppilaiden työssäkäynti keväällä 1989. Helsingin kaupunki. Kouluvirasto. Julkaisusarja A4: 1990.
- TET -jaksot 1981 - 1982. 1982. Seuranta- ja kehittämistyöryhmän raportti työelämään tutustuttamisjaksoista Helsingissä lukuvuonna 1981 - 82.
- Tuohinen, R. 1990. Työlle viileä sukupolvi. Nuorten työlle antamista merkityksistä, niiden tutkimisesta ja tulkinnasta. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 1. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tuunainen, K. 1989. Koulun alusta aikuisuuden kynnykselle. Osaraportti I: Joensuussa koulunsa alkaneiden 15-vuotisseurantatutkimus. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia. N:o 27. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Työelämäosaamisella menestyksiksi - ammatillisten oppilaitosten opettajien työelämäosaamisen tehostamisohjelma 1998 - 2000. 1997. Opetushallitus. Moniste 23: 1997. Helsinki: Edita Oy.
- Työolokomitean mietintö. 1991. Työministeriö. Komiteamietintö 37: 1991. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Työministeriö & Opetushallitus. 1994. Oppilaanohjaus ja ammatinvalinnan ohjaus. Esite.
- Työvoimaministeriö. 1989. Ammatinvalinnanohjauksen kehittämistyöryhmä. Ammatinvalinnanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio. Työvoimaministeriö. Työvoimapalveluosasto. Julkaisuja nro 4. Helsinki: Työvoimaministeriö.
- Työssäoppimisen opas opettajille ja kouluttajille. 1998. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 5: 1998. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Valde, E. 1993. Lukion oppilaanohjaus työelämää orientoijana ja uranvalinnassa. Turun yliopisto. Julkaisuja. Sarja C, osa 94. Turku: Typopress Oy.
- Varila, J. 1992. Työmarkkinakelpoisuus ja työssä oppiminen. Henkilöstön kehittämisen mahdollisuuksia, keinoja ja ehtoja. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Vartiainen, M., Teikari, V. & Pulkkis, A. 1989. Psykologinen työnopetus. Hämeenlinna: Otatieto.
- Vesalainen, J. & Strömmer, R. 1999. Yksilön oppimisesta verkoston oppimiseen. Verkostot oppijoina ja oppimisfoorumeina. Julkaisussa T. Alasoini & P. Halme (toim.) Oppivat organisaatiot, oppiva yhteiskunta. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Vuorinen, R. 1996. Ohjaus arvioinnin kohteena ja osana oppilaitoksen itsearviointia. Julkaisussa E. Merimaa, A. Räisänen & U. Saresma (toim.) Opinto-ohjaus - ohjauskäytännöistä arviointeihin. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy, 7 - 64.
- Vuortama-Räsänen, M. 1984. Ammatillisten oppilaitosten oppilaanohjauksen peruslinjakokeilun seurantatutkimus. Osaraportti III: Henkilökohtaisen ohjauksen toimivuus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 255: 1984. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Väljjarvi, J. 1984. Lukio keskiasteen koulutusvalintana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 349: 1984. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Yläasteen opetussuunnitelma. 1979. Luokaton erityisopetus, oppilashuolto ja oppilaanohjaus. Helsingin kaupunki. Suomenkieliset peruskoulut. Helsinki: Helsingin kaupungin hankintakeskus.
- Yli-Luoma, P. V. J. 1997. Johdatus kvantitatiivisiin analyysimenetelmiin SPSS for windows -ohjelman avulla. Helsinki: IMDL Oy.
- Ylöstalo, P. 1999. Työelämän kehittämisen ja työpaikkojen menestymisen edellytyksiä. Julkaisussa T. Alasoini & P. Halme (toim.) Oppivat organisaatiot, oppiva yhteiskunta. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Yrityksen TET-opas. 1987. Helsinki: Yksityisyrittäjien Säätiö (Kaupan Keskusvaliokunta, Keskuskauppakamari, Suomen Yrittäjien Keskusliitto, Taloudellinen Tiedotustoimisto & Yksityisyrittäjien Säätiö). Matti Savimaa: Esan Kirjapaino Oy.
- Åhlberg, M. 1997. Jatkuva laadunparantaminen korkealaatuisena oppimisena. Eheyttävä jatkuva laadunkehittäminen (CQI, joka sisältää mm. TQM, TQC yms.) korkealaatuisena oppimisena ja sen edellytyksistä huolehtimisena. Teoreettinen perusta ja alustavia empirisiä tapaustutkimuksia. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia N:o 68. Joensuu: Yliopitopaino.

LIITTEET

LIITE 1. Tutkimuksen kyselylomake

1 (10)

Marianna Havunen
Pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteen laitos

OPPILASKYSELY

26.4.1997

PERUSASTEEN YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN KOKEMUKSIA TYÖHÖNTUTUSTUMISESTA JA SEN KEHITTÄMISESTÄ

TÄYTTÖOHJEITA

Ympyröi vastauksesi vaihtoehdoista **1, 2, 3, 4, 5, jne.** annettujen ohjeiden mukaisesti.

Arvioi oikealle vastaustasi annetulla asteikolla.

Kirjoita vastauksesi sitä varten varatuille viivoille.

Vastaa jokaiseen kysymykseen.

Kysy aina, kun on kysyttävää!

TAUSTATIETOJA

- | | | |
|--------------|---|---|
| 1. Olen | 1 | tyttö |
| | 2 | poika |
| 2. Äitini on | 1 | ansiotyössä , missä ammatissa? _____ |
| | 2 | yrittäjänä omassa yrityksessä, millä alalla? _____ |
| | 3 | kotiäitinä |
| | 4 | aikuisopiskelijana , mille alalle? _____ |
| | 5 | työttömänä , mistä ammatista? _____ |
| | 6 | eläkkeellä , mistä ammatista? _____ |
| | 7 | jotain muuta , mitä? _____ |
| 3. Isäni on | 1 | ansiotyössä , missä ammatissa? _____ |
| | 2 | yrittäjänä omassa yrityksessä, millä alalla? _____ |
| | 3 | koti-isänä |
| | 4 | aikuisopiskelijana , mille alalle? _____ |
| | 5 | työttömänä , mistä ammatista? _____ |
| | 6 | eläkkeellä , mistä ammatista? _____ |
| | 7 | jotain muuta , mitä? _____ |

LIITE 1. Tutkimuksen kyselylomake (jatkuu)

2 (10)

OPPIAINEET JA OPINTOMENESTYS

4 - 6. Mitkä ovat mielenkiintoisimmat oppiaineesi?

*Ympyröi vasemmalle kolme (3) mielenkiintoisinta pakollista oppiainetta.**Luettele oikealle valinnaisaineesi ja ympyröi niistä kaksi (2) mielenkiintoisinta.***Kolme (3) mielenkiintoisinta pakollista oppiainettani on****Valinnaisaineeni ovat Niistä kaksi (2) mielenkiintoisinta**

1	äidinkieli	1	_____
2	A-kieli, mikä? _____	2	_____
	B-kieli, mikä? _____	3	_____
3	matematiikka	4	_____
4	biologia	5	_____
5	maantieto		
6	fysiikka		
7	kemia		
8	uskonto		
9	elämäkatsomustieto		
10	historia		
11	yhteiskuntaoppi		
12	musiikki		
13	kuvaamataito		
14	kotitalous		
15	tekninen työ		
16	tekstiilityö		
17	liikunta		
18	oppilaanohjaus		

Miten olet menestynyt koulussa?*Ympyröi vasemmalla olevaan taulukkoon keskiarvosijainti.**Arvioi oikealle työmäärää, jolla saavutit opintomenestyksesi ympyröimällä jokin seuraavista vaihtoehtoista:***Sain keskiarvoni**

1 vähällä vaivalla 2 kohtalaisella työmäärällä 3 kovalla työllä 4 en osaa sanoa

7. Viimeisin kaikkien aineiden keskiarvoni sijoittuu välille

1	5.00 - 6.99
2	7.00 - 7.99
3	8.00 - 8.99
4	9.00 - 10.00

8. Sain keskiarvoni

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

LIITE 1. Tutkimuksen kyselylomake (jatkuu)

3 (10)

JATKO-OPINNOT

9. Mitä aiot tehdä peruskoulun jälkeen?

*Ympyröi vasemmalle jokin seuraavista vaihtoehdoista ja kirjoita viivoille tarvittava lisäys.***Tämän lukuvuoden jälkeen aion hakeutua**

- 1 yleislukioon
- 2 erikoislukioon, mihin erikoistunut? _____
- 3 ammatilukioon, mihin yhdistelmään? _____
- 4 ammattioppilaitokseen, mille linjalle? _____
- 5 oppisopimuskoulutukseen, mihin ammattiin? _____
- 6 ansiotyöhön, mille alalle? _____
- 7 teen jotain muuta, mitä? _____

TYÖHÖNTUTUSTUMISJAKSO (taustatietoja)

Osallistuitko tutustumisjaksolle?

Lukuvuonna 1996 - 1997

- 1 osallistuin 1 syyslukukaudella 2 kevätlukukaudella
- työpaikan nimi _____
- opastajan nimi _____
- 2 en osallistunut, koska _____

Miten hankit työhöntutustumispaikan?

Arvioi oikealle jokaisen tahon vaikutusta työhöntutustumispaikan saantiin ympyröimällä jokin seuraavista vaihtoehdoista:

Vaikutti 1 ratkaisevasti 2 jonkin verran 3 ei lainkaan 4 en osaa sanoa

Työhöntutustumispaikan hankkimiseen vaikuttaneet tahot

Vaikutti

- | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 10. | 1 | minä itse | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. | 2 | koulu (opinto-ohjaaja) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. | 3 | vanhemmat | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. | 4 | ystävät ja tuttavat | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. | 5 | yhteistyö mm. edellä mainittujen ym. tahojen kanssa | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 6 | jokin muu, mikä? _____ | 1 | 2 | 3 | 4 |

LIITE 1. Tutkimuksen kyselylomake (jatkuu)

4 (10)

15. Mihin ammattialaan työhöntutustumispaikkasi kuuluu?

Työhöntutustumispaikkani kuuluu

- | | | |
|-----------|--------------------------------------|--|
| 1 | luonnonvara-alaan | (maatila-, puutarha-, kala- ja metsätalous) |
| 2 | tekniikkaan | (tekstiili- & vaatetus-, graafinen, kone- & metalli, LVI, auto- & kuljetus-, sähkö-, rakennus-, maanmittaus-, puu-, pinta-käsittely-, paperi- & kemianteollisuuden, elintarvike- ja merenkulkuala) |
| 3 | kaupan ja hallinnon alaan | (kaupan & hallinnon ala, liike- & matkailuala) |
| 4 | ravitsemis- ja talousala | (hotelli-, ravintola-, suurtalous-, koti- & laitostalous ja puhdistuspalveluala) |
| 5 | terveys- ja sosiaalialaan | |
| 6 | kauneudenhoitoalaan | |
| 7 | kulttuurialaan | (käsi- & taideteollisuus-, viestintä- & kuvataide-, teatteri- & tanssi- ja musiikkiala) |
| 8 | humanistiseen ja opetusalaan | (vapaa-ajan toiminta, liikunta ja vanheinhoitoala) |
| 9 | kuljetukseen ja liikenteeseen | (rautatie- ja maantieliikenne) |
| 10 | johonkin muuhun, mihin? | <hr/> |

TYÖHÖNTUTUSTUMISEN TAVOITTEET

Millaisia tavoitteita asetit työhöntutustumisjaksollesi?

Ympyröi oikealle jokaisen tavoitteen tärkeyttä valitsemalla jokin seuraavista vaihtoehtoista:

Tavoite oli 1 hyvin tärkeä 2 jossain määrin tärkeä 3 ei lainkaan tärkeä 4 en osaa sanoa

Halusin oppia

Tavoite oli

- | | | | | | | |
|-----|-----------|---|---|---|---|---|
| 16. | 1 | hoitamaan asioitani itse ja pitämään ne järjestyksessä | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. | 2 | työskentelemään keskittyneesti ja pitkäjänteisesti | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. | 3 | kantamaan vastuuta annetuista tehtävistä | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. | 4 | suoriutumaan tehtävistä mahdollisimman hyvin saadakseni hyvän harjoittelutodistuksen mm. kesätöitä varten | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. | 5 | aktiivisuutta, oma-aloitteisuutta ja tunnollisuutta | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. | 6 | tämän päivän työelämästä ja sen vaatimuksista | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. | 7 | ammatin hyvistä ja huonoista puolista | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. | 8 | kyvyistäni ja mahdollisuuksistani kyseiselle alalle | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. | 9 | tulemaan toimeen opastajan ja työntekijöiden kanssa | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. | 10 | lisää joitakin hyödyllisiä tietoja ja taitoja (esim. ATK jne.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 11 | jotain muuta, mitä? <hr/> | | | | |

LIITE 1. Tutkimuksen kyselylomake (jatkuu)

5 (10)

TYÖHÖNTUTUSTUMISEEN OHJAUS

Miten Sinut ohjattiin työhöntutustumisjaksolle?

Arvioi oikealle jokaisen kohdan ohjauksen laatua ympäröimällä jokin seuraavista vaihtoehdoista:

Ohjaus oli 1 perinpohjaista 2 suurpiirteistä 3 olematonta 4 en osaa sanoa
kädestä pitäen ilman harjoittelua

Ohjauksen osa-alueet		Ohjaus oli
26.	1 työhöntutustumisjaksoon valmentautuminen koulussa	1 2 3 4
27.	2 tutustumisjakson tavoitteiden asettaminen	1 2 3 4
28.	3 tutustumisjakson ohjeiden tiedottaminen kotiin	1 2 3 4
29.	4 tutustumisjakson ohjeiden tiedottaminen työnantajille	1 2 3 4
30.	5 tutustumispaikan hankkiminen	1 2 3 4
31.	6 yhteydenotto työnantajaan ennen tutustumisjakso	1 2 3 4
32.	7 työtehtävistä sopiminen työnantajan kanssa	1 2 3 4
33.	8 työpaikkaan tutustuminen ennakolta	1 2 3 4
34.	9 tutustumismatkojen liikenneyhteyksien suunnittelu	1 2 3 4
35.	10 työpaikan tiloihin ja rakennuksiin tutustuminen	1 2 3 4
36.	11 työpaikan työntekijöihin tutustuminen	1 2 3 4
37.	12 työpaikan käytännöt (työajat, tauot, ruokailu, vaatetus)	1 2 3 4
38.	13 työtehtävien suorittaminen työpaikalla	1 2 3 4
39.	14 työpaikan työturvallisuusohjeet ja -määräykset	1 2 3 4
40.	15 työhöntutustumistehtävät (päiväkirja, oppiainetehtävät)	1 2 3 4
41.	16 työhöntutustumisen arviointi (itsearviointi)	1 2 3 4
42.	17 työnantajan käyttämä arviointi (työtodistus)	1 2 3 4
43.	18 koulun arviointi (opinto-ohjaajan ja opettajien palaute)	1 2 3 4
44.	19 tutustumisjakson raportointi koululle	1 2 3 4
45.	20 tutustumisjakson raportointi työnantajalle	1 2 3 4
	21 jokin muu, mikä? _____	

Millaisia työtehtäviä teit työpaikallasi?

Luettele työpaikan ammatteja, joihin tutustuit.

TYÖHÖNTUTUSTUMISEN ARVIOINTI

46. Miten suoriuduit tehtävistäsi?**Oman arvioni mukaan selviydyin**

- 1 erinomaisesti
- 2 hyvin
- 3 kohtalaisesti
- 4 huonosti
- 5 en osaa sanoa

LIITE 1. Tutkimuksen kyselylomake (jatkuu)

6 (10)

Parhaat puoleni tulivat esille seuraavissa työtehtävissä

Huonoiten minulta sujuivat seuraavat työtehtävät

Mitkä eri tekijät aiheuttivat Sinulle hankaluuksia työhöntutustumisen aikana?

Arvioi oikealle jokaisen hankaluuden toistumista ympyröimällä jokin seuraavista vaihtoehdoista:

Hankaluudet toistuivat

1 usein 2 muutaman kerran 3 ei kertaakaan 4 en osaa sanoa

Työhöntutustumisen aikana minulla oli hankaluuksia		Hankaluudet toistuivat			
47.	1 saapua ajoissa paikalle	1	2	3	4
48.	2 pitää kiinni sopimuksista (työajat, tauot jne.)	1	2	3	4
49.	3 suorittaa tehtävät ohjeiden mukaisesti	1	2	3	4
50.	4 suorittaa tehtävät ajallaan	1	2	3	4
51.	5 tulla toimeen opastajani kanssa	1	2	3	4
52.	6 tulla toimeen muiden työntekijöiden kanssa	1	2	3	4
53.	7 jaksaa tehdä tylsiä töitä	1	2	3	4
54.	8 saada aika kulumaan ja työt riittämään	1	2	3	4
	9 jossain muussa, missä? _____				

Millaisia erityistaitoja työhöntutustumispaikkasi ammatit mielestäsi vaativat?

Arvioi oikealle tutustumispaikkasi ammattien vaatimien erityistaitojen määrä jokaisen osalta ympyröimällä jokin seuraavista vaihtoehdoista:

Erityistaitoja tarvittiin

1 paljon 2 jossain määrin 3 ei lainkaan 4 en osaa sanoa

Työpaikkani ammatit vaativat		Erityistaitoja tarvittiin			
55.	1 sosiaalisia taitoja (tulee toimeen itsensä ja erilaisten ihmisten kanssa)	1	2	3	4
56.	2 käytännön taitoja (kätevyys, sorminäppäryys)	1	2	3	4
57.	3 liikunnallisia taitoja	1	2	3	4
58.	4 kielellisiä taitoja (äidinkieli ja vieraat kielet)	1	2	3	4
59.	5 matemaattisia taitoja (peruslaskutoimitukset ja päättelykyky)	1	2	3	4
60.	6 musikaalisia taitoja	1	2	3	4
61.	7 kuvallisen luovuuden taitoja	1	2	3	4
62.	8 muistia	1	2	3	4
	9 jotain muuta, mitä? _____				

LIITE 1. Tutkimuksen kyselylomake (jatkuu)

7 (10)

Miten ja missä määrin käsityksesi tekemästasi työstä muuttuivat työhöntutustumisjakson aikana?*Arvioi oikealle tutustumisjakson vaikutusta käsityksesi muuttumiseen ympyröimällä jokaisesta vaihtoehdoista jokin seuraava:***Tutustumisjakso muutti käsitystäni**

1 ratkaisevasti 2 jonkin verran 3 ei lainkaan 4 en osaa sanoa

Työ oli**Tutustumisjakso muutti käsitystäni**

63.	1	mielenkiintoisempaa	1	2	3	4
64.	2	tylsemppää	1	2	3	4
65.	3	helpompaa	1	2	3	4
66.	4	vaikeampaa	1	2	3	4
67.	5	fyysisesti kevyempää	1	2	3	4
68.	6	fyysisesti raskaampaa	1	2	3	4
	7	jotain muuta, mitä? _____				

Miten työhöntutustumisjakso vaikutti ammatinvalintaasi ja siten jatko-opintosuunnitelmiisi?*Arvioi oikealle jokaisen käsityksen ammatinvalinnallista merkitystä ympyröimällä jokin seuraavista vaihtoehdoista:***Tuki** 1 ratkaisevasti 2 jonkin verran 3 ei lainkaan 4 en osaa sanoa**Työhöntutustumisjakso tuki käsitystäni siitä, että****Tuki**

69.	1	sovellun alalle	1	2	3	4
70.	2	pärjäisin hyvin tämän päivän työelämässä	1	2	3	4
71.	3	en sovellu alalle	1	2	3	4
72.	4	en pärjäisi vielä tämän päivän työelämässä	1	2	3	4
73.	5	koulunkäynnistäni on hyötyä työelämässä	1	2	3	4
74.	6	koulun antamat tiedot ja taidot ovat tarpeettomia työelämässä	1	2	3	4
75.	7	hakeudun lukio-opintoihin saadakseni jatkoaikaa ratkaisuille	1	2	3	4
76.	8	hakeudun ammatilliseen koulutukseen päästäkseni nopeasti töihin	1	2	3	4
77.	9	hakeudun oppisopimuskoulutukseen saadakseni tehdä töitä ja opiskella ammattiin samanaikaisesti	1	2	3	4
78.	10	hakeudun opiskelemaan ja hankin ilta- ja viikonlopputöitä	1	2	3	4
79.	11	hankin työpaikan, koska jatko-opiskelu ei kiinnosta	1	2	3	4
	12	tutustumisjakso tuki käsityksiäni jossain muussa, missä? _____				

80. Mitä mieltä olet työhöntutustumisjakson pituudesta?

Muuttaisin tutustumisjakson pituutta nykyistä kahta viikkoa eli kymmentä (10) päivää

- 1 pidemmäksi, koska _____
 - 2 lyhyemmäksi, koska _____
 - 3 pidän nykyistä käytäntöä sopivana, koska _____
-

81 - 83. Mistä oppiaineista Sinulle oli eniten hyötyä työhöntutustumisjaksolla?

Ympyröi kolme (3) tutustumisjakson aikana eniten hyötyä tuottanutta oppiainetta.

Minulle oli eniten hyötyä seuraavista kolmesta (3) oppiaineesta.

- 1 äidinkieli
- 2 A-kieli, mikä? _____
B-kieli, mikä? _____
- 3 matematiikka
- 4 biologia
- 5 maantieto
- 6 fysiikka
- 7 kemia
- 8 uskonto
- 9 elämäkatsomustieto
- 10 historia
- 11 yhteiskuntaoppi
- 12 musiikki
- 13 kuvaamataito
- 14 kotitalous
- 15 tekninen työ
- 16 tekstiilityö
- 17 liikunta
- 18 oppilaanohjaus
- 19 valinnaisaine, mikä? _____
- 20 valinnaisaine, mikä? _____
- 21 valinnaisaine, mikä? _____

Mitä opit itsestäsi työhöntutustumisjaksolla?

Helppointa minulle oli

LIITE 1. Tutkimuksen kyselylomake (jatkuu)

9 (10)

Vaikeinta minulle oli

Mielenkiintoisinta minusta oli

Tylsintä minusta oli

TYÖHÖNTUTUSTUMISJAKSON KEHITTÄMINEN

Miten kehittäisit työhöntutustumisjaksoa?

Arvioi oikealle jokaisen kohteen kehittämistarve ympyröimällä jokin seuraavista vaihtoehtoista:

Kehittämistarvetta on

1 paljon 2 jonkin verran 3 ei lainkaan 4 en osaa sanoa

Kehittämiskohteet

Kehittämistarvetta on

84.	1	työhöntutustumisjaksoon valmentautuminen koulussa	1	2	3	4
85.	2	tutustumisjakson tavoitteiden asettaminen	1	2	3	4
86.	3	tutustumisjakson ohjeiden tiedottaminen kotiin	1	2	3	4
87.	4	tutustumisjakson ohjeiden tiedottaminen työnantajille	1	2	3	4
88.	5	tutustumispaikan hankkiminen	1	2	3	4
89.	6	yhteydenotto työnantajaan ennen tutustumisjaksoa	1	2	3	4
90.	7	työtehtävistä sopiminen työnantajan kanssa	1	2	3	4
91.	8	työpaikkaan tutustuminen ennakolta	1	2	3	4
92.	9	tutustumismatkojen liikenneyhteyksien suunnittelu	1	2	3	4
93.	10	työpaikan tiloihin ja rakennuksiin tutustuminen	1	2	3	4
94.	11	työpaikan työntekijöihin tutustuminen	1	2	3	4
95.	12	työpaikan käytännöt (työajat, tauot, ruokailu, vaatetus)	1	2	3	4
96.	13	työtehtävien suorittaminen työpaikalla	1	2	3	4
97.	14	työpaikan työturvallisuusohjeet ja -määräykset	1	2	3	4
98.	15	työhöntutustumistehtävät (päiväkirja, oppiainetehtävät)	1	2	3	4
99.	16	työhöntutustumisen arviointi (itsearviointi)	1	2	3	4
100.	17	työnantajan käyttämä arviointi (työtodistus)	1	2	3	4
101.	18	koulun arviointi (opinto-ohjaajan ja opettajien palaute)	1	2	3	4
102.	19	tutustumisjakson raportointi koululle	1	2	3	4
103.	20	tutustumisjakson raportointi työnantajalle	1	2	3	4
	21	jokin muu, mikä? _____				

LIITE 1. Tutkimuksen kyselylomake (jatkuu)

10 (10)

Miten kehittäisit työhöntutustumisjaksoa?

Valitse jokin edellisen tehtävän kehittämiskohteista ja anna esimerkkejä tutustumisjakson kehittämiseksi.

Kehittämisaalue

Kehittämisideat

TYÖHÖNTUTUSTUMISJAKSON PALAUTE

Mitä haluaisit sanoa tutustumisjaksoon osallistuvalla oppilaalla?

Mitä haluaisit sanoa koulusi opettajille ja opinto-ohjaajalle?

Millaiset terveiset lähettäisit työnantajille?

KIITOS VASTAUKSISTASI!

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

		Scale	Scale	Corrected	Alpha
		Mean	Variance	Item-	if Item
Osio		if Item	if Item	Total	if Item
		Deleted	Deleted	Correlation	Deleted
2	K02	212,9149	875,7317	,1672	,7917
3	K03	212,3191	880,5698	,0285	,7951
4	K04A	209,4255	791,0324	,3222	,7900
5	K04B	205,4468	791,2525	,2707	,7958
6	K04C	200,9149	807,6448	,2446	,7952
7	K05A	212,1489	870,6078	,3031	,7901
9	K06	212,5319	876,6457	,1213	,7924
11	K07B	211,6170	879,2849	,2026	,7918
13	K07D	212,5957	879,0287	,1129	,7925
14	K07E	211,4894	874,8640	,2793	,7909
15	K08	208,9149	856,6013	,1301	,7952
16	K09A	212,3830	874,9806	,1846	,7914
17	K09B	212,4894	875,8205	,2124	,7913
18	K09C	212,8936	870,7058	,3156	,7900
19	K09D	212,7660	880,4006	,0996	,7926
20	K09E	212,8723	873,2007	,2533	,7907
21	K09F	212,5957	864,0287	,3813	,7886
22	K09G	212,6596	869,7946	,3145	,7899
23	K09H	212,4255	869,1628	,2744	,7901
24	K09I	212,6809	872,5264	,2579	,7906
25	K09J	212,1702	862,7965	,3935	,7884
26	K10A	212,0000	870,8696	,2684	,7903
27	K10B	211,8085	858,5060	,4966	,7871
28	K10C	212,1277	874,1573	,1967	,7913
30	K10E	212,2340	859,9658	,4135	,7878
31	K10F	212,1702	861,6660	,4475	,7879
32	K10G	212,3830	873,9806	,2449	,7909
33	K10H	211,8085	875,8538	,2356	,7912
34	K10I	211,8936	865,9667	,3564	,7891
35	K10J	212,3617	874,7576	,2648	,7909
36	K10K	212,3191	876,7003	,1921	,7916
37	K10L	212,5532	863,7743	,4913	,7882
38	K10M	212,5532	870,5569	,3528	,7899
39	K10N	212,0638	873,9306	,2146	,7911
40	K10O	211,9362	872,7567	,2318	,7908
41	K10P	211,9787	877,7604	,1222	,7923
42	K10Q	212,4681	865,1240	,3830	,7888
43	K10R	211,5532	867,9917	,3240	,7896
44	K10S	212,0426	872,6068	,2087	,7910
45	K10T	211,6809	873,7872	,1819	,7914
47	K12A	211,6596	881,1859	,1840	,7922

LIITE 2. Tutkimuksen koko aineiston reliabiliteetti (jatkuu)

2 (5)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

		Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
51	K12E	211,5106	881,3423	,1475	,7923
52	K12F	213,2128	883,1277	,1170	,7927
57	K13C	212,4681	872,0370	,2382	,7907
58	K13D	212,4894	865,4292	,3838	,7889
60	K13F	212,9787	877,9778	,2065	,7916
61	K13G	212,6596	879,6642	,1455	,7922
62	K13H	212,5532	881,7743	,0925	,7927
63	K14A	212,2979	882,1702	,0737	,7929
64	K14B	211,8723	882,0703	,1127	,7926
71	K15C	211,5957	880,4635	,1393	,7923
72	K15D	211,3617	879,8881	,1185	,7924
73	K15E	212,5957	866,5504	,3894	,7890
74	K15F	212,5532	873,8612	,1924	,7913
75	K15G	212,0426	871,4329	,2397	,7906
78	K15J	211,7660	876,9658	,1356	,7921
80	K16	212,5106	877,5162	,1333	,7922
81	K17A	210,9574	753,8242	,5070	,7776
82	K17B	204,8936	746,1406	,3272	,7991
83	K17C	198,7660	785,3571	,3409	,7889
84	K18A	212,1702	879,4487	,1253	,7923
85	K18B	212,1702	863,8400	,4062	,7885
86	K18C	212,0213	877,9343	,1725	,7918
87	K18D	212,2340	870,4440	,2657	,7903
88	K18E	212,1489	878,5208	,1610	,7920
89	K18F	212,0851	879,5143	,1241	,7923
90	K18G	212,4255	875,5106	,1919	,7914
91	K18H	212,2128	880,8668	,0950	,7927
92	K18I	211,8085	870,8538	,2751	,7903
93	K18J	212,1489	867,9121	,3705	,7893
94	K18K	212,2340	878,6614	,1360	,7922
96	K18M	211,7021	872,2137	,2398	,7907
98	K18O	211,7234	867,7262	,3391	,7895
99	K18P	211,8298	872,3617	,2621	,7906
101	K18R	211,7447	865,3247	,3728	,7889
102	K18S	211,8723	866,5486	,3457	,7892
103	K18T	211,6383	873,2794	,2312	,7909

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 47,0

N of Items = 77

Alpha = ,7931

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

Osio		Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted	
Työhöntutustumisen tavoitteet						
16	K09A	16,2605	26,8553	,5351	,8282	
17	K09B	16,2353	27,5204	,5172	,8296	
18	K09C	16,7143	27,6634	,6447	,8204	Reliability Coefficients
19	K09D	16,5210	27,5737	,5100	,8303	N of Cases = 119,0
20	K09E	16,6050	26,8681	,6645	,8170	N of Items = 10
21	K09F	16,3193	26,7785	,5885	,8228	Alpha = ,8423
22	K09G	16,3445	27,7871	,4863	,8325	
23	K09H	16,2437	26,4571	,5712	,8245	
24	K09I	16,4454	27,6898	,5672	,8255	
25	K09J	15,8992	28,2779	,3626	,8460	
Työhöntutustumisen ohjaus						
26	K10A	44,3462	75,4518	,2546	,8302	
27	K10B	44,3269	72,6494	,4458	,8218	
28	K10C	44,4712	72,8924	,3734	,8252	Reliability Coefficients
29	K10D	44,5577	73,7054	,3368	,8269	N of Cases = 104,0
30	K10E	44,5096	72,6989	,3797	,8249	N of Items = 20
31	K10F	44,3750	71,4405	,4413	,8218	Alpha = ,8310
32	K10G	44,7596	72,3009	,4555	,8213	
33	K10H	44,1538	74,0149	,4024	,8240	
34	K10I	44,1442	72,6683	,4165	,8231	
35	K10J	44,6923	74,9724	,2916	,8286	
36	K10K	44,6731	74,8824	,3229	,8272	
37	K10L	44,9327	74,2576	,3386	,8266	
38	K10M	44,9423	72,3073	,4762	,8205	
39	K10N	44,5673	72,7139	,3869	,8245	
40	K10O	44,2404	72,1261	,4234	,8227	
41	K10P	44,3365	69,2157	,5543	,8155	
42	K10Q	44,7596	72,2426	,4100	,8234	
43	K10R	43,8654	71,4380	,4931	,8194	
44	K10S	44,2500	73,3350	,3148	,8285	
45	K10T	43,8942	69,7460	,5430	,8163	
Työhöntutustumisen arviointi						
69	K15A	23,5625	14,4645	,2194	,5267	
70	K15B	23,7589	14,4909	,2070	,5297	
71	K15C	22,7321	15,4051	,0658	,5632	Reliability Coefficients
72	K15D	22,5714	14,1750	,2652	,5153	N of Cases = 112,0
73	K15E	23,5893	12,8388	,4217	,4687	N of Items = 11
74	K15F	23,7054	13,2547	,3325	,4942	Alpha = ,5481
75	K15G	23,2321	15,3690	,0182	,5854	
76	K15H	23,9464	14,2133	,2046	,5312	
77	K15I	22,5536	14,1232	,3917	,4935	
78	K15J	22,7946	14,2367	,1930	,5347	
79	K15K	22,5536	14,5917	,3137	,5106	

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

Osio	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted	
Työhöntutustumisen kehittämien					
84	K18A	45,6174	114,7471	,4909	,9219
85	K18B	45,5565	112,8455	,5758	,9202
86	K18C	45,3739	115,4642	,4919	,9218
87	K18D	45,4957	112,8662	,5480	,9208
88	K18E	45,5391	115,5489	,4988	,9217
89	K18F	45,4609	111,7945	,6304	,9190
90	K18G	45,6348	111,3391	,6070	,9195
91	K18H	45,6087	112,0824	,6022	,9196
92	K18I	45,2870	110,5748	,6588	,9183
93	K18J	45,4783	113,8658	,5388	,9209
94	K18K	45,4783	112,6201	,5947	,9198
95	K18L	45,3478	112,6674	,6075	,9195
96	K18M	45,2348	112,1988	,6083	,9195
97	K18N	45,3739	112,5344	,5782	,9201
98	K18O	45,1391	111,4892	,6833	,9180
99	K18P	45,1913	112,0859	,6604	,9185
100	K18Q	45,4087	111,5771	,6349	,9189
101	K18R	45,1130	112,5748	,5980	,9197
102	K18S	45,2348	111,7953	,6007	,9197
103	K18T	45,1304	112,5881	,5654	,9204
Työhöntutustumispaikan hankintaan vaikuttaneet tahot					
10	K07A	9,8729	2,7273	-,1360	,3246
11	K07B	8,5763	2,2805	,1270	,0577
12	K07C	8,6102	2,3425	,0296	,1571
13	K07D	9,6525	1,6475	,2469	-,1628
14	K07E	8,4068	2,3459	,0784	,1053
Työhöntutustumisen aikana hankaluuksia aiheuttaneet tekijät					
47	K12A	17,1901	5,0886	,1195	,5111
48	K12B	17,0661	4,2956	,4643	,3913
49	K12C	17,0579	4,1050	,6125	,3443
50	K12D	17,0331	4,0656	,5847	,3460
51	K12E	17,0909	4,2000	,4248	,3963
52	K12F	18,6446	6,8310	-,4836	,6804
53	K12G	17,4215	4,1459	,3816	,4087
54	K12H	17,6281	4,7022	,0776	,5575

Reliability Coefficients

N of Cases = 115,0

N of Items = 20

Alpha = ,9236**Reliability Coefficients**

N of Cases = 118,0

N of Items = 5

Alpha = ,1459**Reliability Coefficients**

N of Cases = 121,0

N of Items = 8

Alpha = ,5070

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

Osio		Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted	
Työhöntutustumispaikan erityistaitovaatimukset						
55	K13A	13,3571	12,5199	,2341	,3380	
56	K13B	13,2946	13,4349	,1572	,3701	
57	K13C	12,9554	12,2593	,1938	,3471	Reliability Coefficients
58	K13D	12,6161	7,8783	,1568	,4496	N of Cases = 112,0
59	K13E	12,5714	12,0489	,2529	,3243	N of Items = 8
60	K13F	13,4018	12,6029	,1941	,3504	Alpha = ,3905
61	K13G	13,1696	13,0611	,0992	,3851	
62	K13H	13,0089	12,4774	,2285	,3388	
Käsitysten muuttuminen työhöntutustumisen aikana						
63	K14A	13,1736	14,3613	,1533	,2949	
64	K14B	12,5041	6,6354	,1225	,5004	
65	K14C	12,9256	13,4194	,2894	,2318	Reliability Coefficients
66	K14D	12,6694	13,8731	,2480	,2561	N of Cases = 121,0
67	K14E	12,5537	14,1658	,1860	,2809	N of Items = 6
68	K14F	12,8264	13,9946	,1878	,2774	Alpha = ,3277
Summamuuttajat						
TAV		96,6239	320,7539	,2946	,3514	Reliability Coefficients
OHJ		72,5726	156,6089	,3977	,1830	N of Cases = 117,0
ARV		100,3162	374,3560	,3488	,4026	N of Items = 4
KEH		74,2821	271,4629	,1761	,4571	Alpha = ,4398

Correlations

		TAV	OHJ	ARV	KEH
Pearson Correlation	TAV	1,000	,411(**)	,252(**)	-,044
	OHJ	,411(**)	1,000	,203(*)	,203(*)
	ARV	,252(**)	,203(*)	1,000	,283(**)
	KEH	-,044	,203(*)	,283(**)	1,000
Sig. (2-tailed)	TAV	,	,000	,005	,635
	OHJ	,000	,	,025	,026
	ARV	,005	,025	,	,002
	KEH	,635	,026	,002	,
N	TAV	123	120	122	120
	OHJ	120	122	121	120
	ARV	122	121	124	121
	KEH	120	120	121	122

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

LIITE 4. Kyselyn frekvenssi- ja prosenttijakaumat

1 (10)

K1

1.	Sukupuoli	N	%
1	tyttö	76	60,8
2	poika	49	39,2
		125	100,0

K2

2.	Äidin työtilanne	1	2	3	4	5	6	P
	N	91	10	11	-	11	-	2
	%	72,8	8,0	8,8	-	8,8	-	1,6

1 = ansiotyössä

5 = työttömänä

2 = yrittäjänä

6 = eläkkeellä

3 = kotiäitinä

P = puuttuu

4 = aikuisopiskelijana

K3

3.	Isän työtilanne	1	2	3	4	5	6	P
	N	75	18	-	1	15	4	12
	%	60,0	14,4	-	0,8	12,0	3,2	9,6

1 = ansiotyössä

5 = työttömänä

2 = yrittäjänä

6 = eläkkeellä

3 = koti-isänä

P = puuttuu

4 = aikuisopiskelijana

LIITE 5. Kyselyn frekvenssi- ja prosenttijakaumat (jatkuu)

2 (10)

K4 Mielenkiintoisimmat kaikille yhteiset oppiaineet

	K4a 4. Mielenkiintoisin		K4b 5. Toiseksi		K4c 6. Kolmanneksi	
	N	%	N	%	N	%
1	21	16,8	-	-	-	-
2	29	23,2	8	6,4	-	-
3	16	12,8	9	7,2	1	0,8
4	21	16,8	11	8,8	2	1,6
5	3	2,4	6	4,8	1	0,8
6	6	4,8	8	6,4	6	4,8
7	4	3,2	10	8,0	4	3,2
8	4	3,2	6	4,8	-	-
9	-	-	1	0,8	1	0,8
10	2	1,6	8	6,4	7	5,6
11	2	1,6	9	7,2	6	4,8
12	5	4,0	4	3,2	7	5,6
13	3	2,4	15	12,0	11	8,8
14	8	6,4	13	10,4	6	4,8
15	-	-	7	5,6	8	6,4
16	-	-	6	4,8	5	4,0
17	-	-	2	1,6	47	37,6
18	-	-	1	0,8	9	7,2
P	1	0,8	1	0,8	4	3,2

Kaikille yhteiset oppiaineet

1 = äidinkieli	11 = yhteiskuntaoppi
2 = A- ja B-kielet	12 = musiikki
3 = matematiikka	13 = kuvaamataito
4 = biologia	14 = kotitalous
5 = maantieto	15 = tekninen työ
6 = fysiikka	16 = tekstiilityö
7 = kemia	17 = liikunta
8 = uskonto	18 = oppilaanohjaus
9 = elämäkatsomustieto	P = puuttuu
10 = historia	

K5a

7. Opintomenestys

	5.00 - 6.99	7.00 - 7.99	8.00 - 8.99	9.00 - 10.00
N	15	39	52	19
%	12,0	31,2	41,6	15,2

LIITE 5. Kyselyn frekvenssi- ja prosenttijakaumat (jatkuu)

3 (10)

K5b

8. Opintomenestyksen saavuttamiseen tarvittu työmäärä

	1	2	3	4
N	28	77	15	5
%	22,4	61,6	12,0	4,0

Sain keskiarvoni

1 = vähällä vaivalla
 2 = kohtalaisella työmäärällä
 3 = kovalla työllä
 4 = en osaa sanoa

K6

9. Jatko-opintosuunnitelmat

	1	2	3	4	5	6	P
N	65	25	4	24	-	1	6
%	52,0	20,0	3,2	19,2	-	0,8	4,8

Tämän lukuvuoden jälkeen aion hakeutua

1 = yleislukioon
 2 = erikoislukioon
 3 = ammattilukioon
 4 = ammattioppilaitokseen
 5 = oppisopimuskoulutukseen
 6 = ansiotyöhön
 P = puuttuu

K7 Tutustumispaikan hankintaan vaikuttaneet tahot

Vaikutti

1 = ratkaisevasti
 2 = jonkin verran
 3 = ei lainkaan
 4 = en osaa sanoa
 P = puuttuu

Osio		N					%				
		1	2	3	4	P	1	2	3	4	P
10.	1	86	27	7	4	1	68,8	21,6	5,6	3,2	0,8
11.	2	7	25	84	5	4	5,6	20,0	67,2	4,0	3,2
12.	3	14	20	82	5	4	11,2	16,0	65,6	4,0	3,2
13.	4	12	35	67	7	4	9,6	28,0	53,6	5,6	3,2
14.	5	5	18	82	13	7	4,0	14,4	65,6	10,4	5,6

Tahot

10. = minä itse,
 11. = koulu (opinto-ohjaaja)
 12. = vanhemmat
 13. = ystävät ja tuttavat
 14. = yhteistyö kaikkien kanssa

LIITE 5. Kyselyn frekvenssi- ja prosenttijakaumat (jatkuu)

4 (10)

K8

15. Työpaikkojen ammattialat

		N	%
1	Luonnonvara-ala	3	2,4
2	Tekniikka	13	10,4
3	Kauppa ja hallinto	41	32,8
4	Ravitsemis- ja talousala	7	5,6
5	Terveys- ja sosiaaliala	16	12,8
6	Kauneudenhoitoala	-	-
7	Kulttuuriala	14	11,2
8	Humanistinen ja opetusala	11	8,8
9	Kuljetus ja liikenne	1	0,8
10	Jokin muu ala	19	15,2
		125	100,0

K9 Työhöntutustumisen tavoitteet

Tavoite oli

1 = hyvin tärkeä

2 = jossain määrin tärkeä

3 = ei lainkaan tärkeä

4 = en osaa sanoa

P = puuttuu

Osio		N					%				
		1	2	3	4	P	1	2	3	4	P
16.	1	48	54	6	15	2	38,4	43,2	4,8	12,0	1,6
17.	2	41	61	8	12	3	32,8	48,8	6,4	9,6	2,4
18.	3	79	36	3	5	2	63,2	28,8	2,4	4,0	1,6
19.	4	70	35	10	8	2	56,0	28,0	8,0	6,4	1,6
20.	5	71	39	5	7	3	56,8	31,2	4,0	5,6	2,4
21.	6	49	53	9	11	3	39,2	42,4	7,2	8,8	2,4
22.	7	49	53	9	10	4	39,2	42,4	7,2	8,0	3,2
23.	8	53	35	24	10	3	42,4	28,0	19,2	8,0	2,4
24.	9	55	51	9	7	3	44,0	40,8	7,2	5,6	2,4
25.	10	31	42	30	17	5	24,8	33,6	24,0	13,6	4,0

Tavoitteet

16. = omatoimisuuden oppiminen

17. = työskentelytaitojen oppiminen

18. = vastuun kantaminen työtehtävistä

19. = työtehtävissä menestyminen

20. = aktiivisuuden oppiminen

21. = työelämän vaatimusten oppiminen

22. = realistisen käsityksen saaminen

23. = itsetuntemuksen lisääminen

24. = sosiaalisten taitojen oppiminen

25. = tietojen ja taitojen oppiminen

LIITE 5. Kyselyn frekvenssi- ja prosenttijakaumat (jatkuu)

5 (10)

K10 Työhöntutustumisen ohjaus

Ohjaus oli

1 = perinpohjaista kädestä pitäen

2 = suurpiirteistä ilman harjoittelua

3 = olematonta, jouduin itse ottamaan selvää

4 = en osaa sanoa

P = puuttuu

Osio		N					%				
		1	2	3	4	P	1	2	3	4	P
26.	1	11	65	31	14	4	8,8	52,0	24,8	11,2	3,2
27.	2	11	65	22	19	8	8,8	52,0	17,6	15,2	6,4
28.	3	24	52	22	18	9	19,2	41,6	17,6	14,4	7,2
29.	4	24	61	18	14	8	19,2	48,8	14,4	11,2	6,4
30.	5	30	42	33	13	7	24,0	33,6	26,4	10,4	5,6
31.	6	28	36	37	16	8	22,4	28,8	29,6	12,8	6,4
32.	7	37	49	23	8	8	29,6	39,2	18,4	6,4	6,4
33.	8	12	37	57	11	8	9,6	29,6	45,6	8,8	6,4
34.	9	19	24	57	16	9	15,2	19,2	45,6	12,8	7,2
35.	10	34	47	30	5	9	27,2	37,6	24,0	4,0	7,2
36.	11	29	51	30	4	11	23,2	40,8	24,0	3,2	8,8
37.	12	47	45	19	4	10	37,6	36,0	15,2	3,2	8,0
38.	13	48	48	13	6	10	38,4	38,4	10,4	4,8	8,0
39.	14	29	46	25	14	11	23,2	36,8	20,0	11,2	8,8
40.	15	18	41	35	20	11	14,4	32,8	28,0	16,0	8,8
41.	16	26	44	21	24	10	20,8	35,2	16,8	19,2	8,0
42.	17	44	45	16	11	9	35,2	36,0	12,8	8,8	7,2
43.	18	9	31	38	37	10	7,2	24,8	30,4	29,6	8,0
44.	19	18	46	24	27	10	14,4	36,8	19,2	21,6	8,0
45.	20	11	36	29	40	9	8,8	28,8	23,2	32,0	7,2

Ohjauksen osa-alueet

26. = valmentautuminen koulussa

27. = tavoitteiden asettaminen

28. = vanhempien ohjeistus

29. = työnantajien ohjeistus

30. = tutustumispaikan hankkiminen

31. = ennakkoyhteydenotto työnantajaan

32. = työtehtävistä sopiminen työpaikalla

33. = ennakkotutustuminen työpaikkaan

34. = liikenneyhteyksien suunnittelu

35. = työpaikan tiloihin tutustuminen

36. = työpaikan työntekijöihin tutustuminen

37. = työpaikan käytänteet

38. = työtehtävien suorittaminen

39. = työpaikan työturvallisuusohjeet

40. = tutustumistehtävät koulusta

41. = työhöntutustumisen itsearviointi

42. = työnantajan arviointi

43. = koulun arviointi

44. = raportointi koululle

45. = raportointi työnantajille

LIITE 5. Kyselyn frekvenssi- ja prosenttijakaumat (jatkuu)

6 (10)

K11

46. Työtehtävistä suoriutuminen

	1	2	3	4	5
N	56	61	6	1	1
%	44,8	48,8	4,8	0,8	0,8

Oman arvioni mukaan selviydyin

1 = erinomaisesti

4 = huonosti

2 = hyvin

5 = en osaa sanoa

3 = kohtalaisesti

K12 Työhöntutustumisjaksolla hankaluuksia aiheuttaneet tekijät

Hankaluudet toistuivat

1 = usein

4 = en osaa sanoa

2 = muutaman kerran

P = puuttuu

3 = ei kertaakaan

Osio		N					%				
		1	2	3	4	P	1	2	3	4	P
47.	1	5	29	86	2	3	4,0	23,2	68,8	1,6	2,4
48.	2	7	13	99	3	3	5,6	10,4	79,2	2,4	2,4
49.	3	5	15	99	3	3	4,0	12,0	79,2	2,4	2,4
50.	4	7	9	101	4	4	5,6	7,2	80,8	3,2	3,2
51.	5	9	13	94	5	4	7,2	10,4	75,2	4,0	3,2
52.	6	3	16	100	2	4	2,4	12,8	80,0	1,6	3,2
53.	7	10	51	57	4	3	8,0	40,8	45,6	3,2	2,4
54.	8	28	39	51	4	3	22,4	31,2	40,8	3,2	2,4

Hankaluudet työhöntutustumisen aikana

47. = ajoissa saapuminen

51. = toimeentulo opastajan kanssa

48. = sopimuksista kiinni pitäminen

52. = toimeentulo työntekijöiden kanssa

49. = ohjeiden noudattaminen

53. = tylsien töiden tekeminen

50. = aikataulussa pysyminen

54. = ajankulku ja töiden riittävyys

LIITE 5. Kyselyn frekvenssi- ja prosenttijakaumat (jatkuu)

7 (10)

K13 Työhöntutustumispaikan ammattien erityistaitovaatimukset

		Erityistaitoja tarvittiin					4 = en osaa sanoa P = puuttuu				
		1 = paljon	2 = jossain määrin	3 = ei lainkaan							
		N					%				
Osio		1	2	3	4	P	1	2	3	4	P
55.	1	72	36	11	4	2	57,6	28,8	8,8	3,2	1,6
56.	2	54	63	3	2	3	43,2	50,4	2,4	1,6	2,4
57.	3	21	44	43	10	7	16,8	35,2	34,4	8,0	5,6
58.	4	33	45	33	8	6	26,4	36,0	26,4	6,4	4,8
59.	5	25	44	42	11	3	20,0	35,2	33,6	8,8	2,4
60.	6	10	24	83	5	3	8,0	19,2	66,4	4,0	2,4
61.	7	16	38	62	6	3	12,8	30,4	49,6	4,8	2,4
62.	8	41	56	19	5	4	32,8	44,8	15,2	4,0	3,2

Ammattien erityistaitovaatimukset

55. = sosiaaliset taidot

56. = käytännön taidot

57. = liikunnalliset taidot

58. = kielelliset taidot (äidinkieli, vieraat kielet)

59. = matemaattiset taidot

60. = musikaaliset taidot

61. = kuvallisen luovuuden taidot

62. = muistia vaativat taidot

K14 Käsitusten muuttuminen työhöntutustumisen aikana

		Tutustumisjakso muutti käsitystäni					4 = en osaa sanoa P = puuttuu				
		1 = ratkaisevasti	2 = jonkin verran	3 = ei lainkaan							
		N					%				
Osio		1	2	3	4	P	1	2	3	4	P
63.	1	30	54	29	10	2	24,0	43,2	23,2	8,0	1,6
64.	2	12	37	60	12	4	9,6	29,6	48,0	9,6	3,2
65.	3	20	47	39	15	4	16,0	37,6	31,2	12,0	3,2
66.	4	13	32	59	17	4	10,4	25,6	47,2	13,6	3,2
67.	5	13	27	58	24	3	10,4	21,6	46,4	19,2	2,4
68.	6	19	40	44	18	4	15,2	32,0	35,2	14,4	3,2

Työ oli

63. = mielenkiintoisempaa

64. = tylsempää

65. = helpompaa

66. = vaikeampaa

67. = fyysisesti kevyempää

68. = fyysisesti raskaampaa

LIITE 5. Kyselyn frekvenssi- ja prosenttijakaumat (jatkuu)

8 (10)

K15 Työhöntutustumisen vaikutus ammatinvalintaan ja jatko-opintosuunnitelmiin

		Tuki					4 = en osaa sanoa P = puuttuu				
		1 = ratkaisevasti 2 = jonkin verran 3 = ei lainkaan									
Osio		N					%				
		1	2	3	4	P	1	2	3	4	P
69.	1	40	59	17	7	2	32,0	47,2	13,6	5,6	1,6
70.	2	51	56	7	9	2	40,8	44,8	5,6	7,2	1,6
71.	3	13	16	74	20	2	10,4	12,8	59,2	16,0	1,6
72.	4	9	18	66	31	1	7,2	14,4	52,8	24,8	0,8
73.	5	51	42	22	9	1	40,8	33,6	17,6	7,2	0,8
74.	6	13	34	65	11	2	10,4	27,2	52,0	8,8	1,6
75.	7	46	26	38	11	4	36,8	20,8	30,4	8,8	3,2
76.	8	14	15	81	8	7	11,2	12,0	64,8	6,4	5,6
77.	9	7	8	85	16	9	5,6	6,4	68,0	12,8	7,2
78.	10	16	30	48	26	5	12,8	24,0	38,4	20,8	4,0
79.	11	7	5	93	14	6	5,6	4,0	74,4	11,2	4,8

Työhöntutustumisjakso tuki käsitystä

69. = alalle soveltuminen

70. = työelämässä menestyminen

71. = alalle soveltumattomuus

72. = työelämässä menestymättömyys

73. = koulunkäynnin hyödyllisyys

74. = koulunkäynnin hyödyttömyys

75. = jatkoajan hankkiminen lukiosta

76. = hakeminen ammatillisiin opintoihin

77. = haku oppisopimuskoulutukseen

78. = opiskelun ja työnteon yhdistäminen

79. = työpaikan hankkiminen

K16**80. Työhöntutustumisen kesto**

	1	2	3	P
N	64	2	49	10
%	51,2	1,6	39,2	8,0

Muuttaisin tutustumisjakson pituutta nykyistä kahta viikkoa eli kymmentä päivää

1 = pidemmäksi

2 = lyhyemmäksi

3 = pidän nykyistä käytäntöä sopivana

P = puuttuu

LIITE 5. Kyselyn frekvenssi- ja prosenttijakaumat (jatkuu)

9 (10)

K17 Työhöntutustumisen kannalta hyödyllisimmät yhteiset ja valinnaiset oppiaineet

	K17a		K17b		K17c	
	81. Hyödyllisin		82. Toiseksi		83. Kolmanneksi	
	N	%	N	%	N	%
1	56	44,8	-	-	-	-
2	15	12,0	13	10,4	-	-
3	20	16,0	15	12,0	5	4,0
4	2	1,6	5	4,0	-	-
5	1	0,8	5	4,0	1	0,8
6	4	3,2	3	2,4	1	0,8
7	1	0,8	1	0,8	1	0,8
8	-	-	-	-	-	-
9	-	-	1	0,8	-	-
10	-	-	2	1,6	1	0,8
11	-	-	7	5,6	6	4,8
12	6	4,8	6	4,8	4	3,2
13	4	3,2	9	7,2	2	1,6
14	5	4,0	10	8,0	6	4,8
15	2	1,6	9	7,2	3	2,4
16	-	-	5	4,0	4	3,2
17	3	2,4	9	7,2	25	20,0
18	1	0,8	2	1,6	8	6,4
19	-	-	2	1,6	19	15,2
P	5	4,0	21	16,8	39	31,2

Kaikille yhteiset ja valinnaiset oppiaineet

1 = äidinkieli	11 = yhteiskuntaoppi
2 = A- ja B-kielet	12 = musiikki
3 = matematiikka	13 = kuvaamataito
4 = biologia	14 = kotitalous
5 = maantieto	15 = tekninen työ
6 = fysiikka	16 = tekstiilityö
7 = kemia	17 = liikunta
8 = uskonto	18 = oppilaanohjaus
9 = elämäntutustieto	19 = valinnaisaine
10 = historia	P = puuttuu

K18 Työhöntutustumisen kehittäminen**Kehittämistarvetta on**

1 = paljon

2 = jonkin verran

3 = ei lainkaan

4 = en osaa sanoa

P = puuttuu

Osio		N					%				
		1	2	3	4	P	1	2	3	4	P
84.	1	29	47	41	5	3	23,2	37,6	32,8	4,0	2,4
85.	2	23	62	24	13	3	18,4	49,6	19,2	10,4	2,4
86.	3	16	48	51	6	4	12,8	38,4	40,8	4,8	3,2
87.	4	25	52	33	12	3	20,0	41,6	26,4	9,6	2,4
88.	5	21	58	39	4	3	16,8	46,4	31,2	3,2	2,4
89.	6	23	47	42	10	3	18,4	37,6	33,6	8,0	2,4
90.	7	37	41	35	9	3	29,6	32,8	28,0	7,2	2,4
91.	8	31	46	35	9	4	24,8	36,8	28,0	7,2	3,2
92.	9	18	44	42	18	3	14,4	35,2	33,6	14,4	2,4
93.	10	23	48	42	8	4	18,4	38,4	33,6	6,4	3,2
94.	11	24	47	40	10	4	19,2	37,6	32,0	8,0	3,2
95.	12	19	42	50	10	4	15,2	33,6	40,0	8,0	3,2
96.	13	15	42	47	16	5	12,0	33,6	37,6	12,8	4,0
97.	14	22	41	47	11	4	17,6	32,8	37,6	8,8	3,2
98.	15	16	31	58	16	4	12,8	24,8	46,4	12,8	3,2
99.	16	11	41	51	16	6	8,8	32,8	40,8	12,8	4,8
100.	17	24	39	48	10	4	19,2	31,2	38,4	8,0	3,2
101.	18	13	36	49	22	5	10,4	28,8	39,2	17,6	4,0
102.	19	19	35	49	18	4	15,2	28,0	39,2	14,4	3,2
103.	20	14	37	46	23	5	11,2	29,6	36,8	18,4	4,0

Kehittämiskohteet

84. = valmentautuminen koulussa

85. = tavoitteiden asettaminen

86. = vanhempien ohjeistus

87. = työnantajien ohjeistus

88. = tutustumispaikan hankkiminen

89. = ennakkoyhteydenotto työnantajaan

90. = työtehtävistä sopiminen työpaikalla

91. = ennakkotutustuminen työpaikkaan

92. = liikenneyhteyksien suunnittelu

93. = työpaikan tiloihin tutustuminen

94. = työpaikan työntekijöihin tutustuminen

95. = työpaikan käytänteet

96. = työtehtävien suorittaminen

97. = työpaikan työturvallisuusohjeet

98. = tutustumistehtävät koulusta

99. = työhöntutustumisen itsearviointi

100. = työnantajan arviointi

101. = koulun arviointi

102. = raportointi koululle

103. = raportointi työnantajille