



Turun yliopisto
University of Turku

OHJAUS JA OPPILAIDEN URAPOHDINTA

Turkulaisten peruskoulun päättöluokkalaisten
ohjauskokemukset urapohdinnan selittäjinä

Petri Niemi

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Rauman yksikkö

Oppimisen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tutkimuksen tohtoriohjelma

Työn ohjaajat:

Professori (emerita) Marjaana Soininen

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Rauman yksikkö

Professori (emerita) Soili Keskinen

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Rauman yksikkö

Apulaisprofessori Tero Järvinen

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

Tarkastajat:

Professori (emerita) Marjatta Vanhalakka-Ruoho

Itä-Suomen yliopisto

Ohjauksen koulutus

Dosentti Jussi Onnismaa

Helsingin yliopisto

Koulutus- ja kehittämiskeskus

Palmenia

Vastaväittäjä:

Professori (emerita) Marjatta Vanhalakka-Ruoho

Itä-Suomen yliopisto

Ohjauksen koulutus

Kansikuva: Petri Niemi

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

ISBN 978-951-29-6530-4 (PRINT)

ISBN 978-951-29-6531-1 (PDF)

ISSN 0082-6995 (Painettu)

ISSN 2343-3205 (Verkojulkaisu)

Painosalama Oy – Turku, 2016

TIIVISTELMÄ

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

PETRI NIEMI: Ohjaus ja oppilaiden urapohdinta. Turkulaisten peruskoulun päättöluokkalaisten ohjauskokemukset urapohdinnan selittäjinä

Väitöskirja, 185 s., 25 liitesivua

Kasvatustiede, OPPI (oppimisen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tutkimisen tohtoriohjelma)

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Tutkimuksessa selvitetään turkulaisten peruskoulun päättöluokkalaisten urapohdinta-eroja ja sitä, miten oppilaiden arviot opettajien ja oppilaanohjaajien toteuttamasta ohjauksesta ovat yhteydessä heidän urapohdintaansa. Tutkimuksen kohdejoukkona ovat ensi sijassa yleisopetusta antavien suomenkielisten peruskoulujen yhdeksäsluokkalaisten.

Tutkimus on poikkileikkaustutkimus, jossa tarkastellaan oppilaiden kokemuksia ohjauksen saatavuudesta ja hyödyllisyydestä sekä urapohdinnasta peruskoulun päättyessä. Tutkimusaineisto koottiin yhteishaun jälkeen huhti–toukokuussa 2014. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista johdettujen väittämien avulla selitetään urapohdinta-mittarin sisältämien muuttujien vaihtelua. Taustamuuttujina käytetään oppilaiden koti- ja koulutaustaa. Urapohdinta-mittari on johdettu CIP-teoriasta (Cognitive Information Processing) ja muokattu CTI-mittarista (Career Thoughts Inventory). Tutkimusaineisto (N = 887) on koottu Webropol-kyselyn avulla.

Oppilaiden urapohdintaa mitattiin neljän summamuuttujien avulla. Mittariston 48 väittämästä muodostettiin urapohdinta-summamuuttuja. Tämän lisäksi urapohdinnan osa-alueita arvioitiin sitoutuminen-, epävarmuus- ja konflikti-summamuuttujan avulla. Sitoutuminen-summamuuttuja mittasi sitä, miten vaikeaksi oppilas koki yhteen ura- ja jatkokoulutusvalintaan sitoutumisen. Epävarmuus-summamuuttuja mittasi päätöksenteon epävarmuutta ja konflikti-summamuuttuja vaikeutta tasapainoilla omien ajatusten ja toisaalta merkittäviksi koettujen läheisten ajatusten välillä.

Kaikkien opettajien ohjaustyön näkökulmasta parhaiten hyvää urapohdintatulosta, jatkokoulutukseen sitoutumista ja päätöksentekovarmuutta ennustivat oppilaan hyvät kokemukset yhteistoiminnasta, hänen myönteinen suhtautumisensa koulunkäyntiin ja opintosuoritukset. Myös itseohjautuvuus oli tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä urapohdintaan. Itseohjautuvuus-summamuuttuja mittasi sitä, oliko oppilas kokenut,

että ohjaukselle asetetut tavoitteet saavutettiin. Opettajien tulisi kiinnittää ohjaukseen huomiota hiljaisiin ja vähän huomiota vaativiin oppilaisiin ja tukea kaikkien oppilaiden toimintakykyä.

Opinto-ohjaajan taas tulisi panostaa oppilaan itsetuntemuksen kehittämiseen ja valmiuteen toimia suunnitelmallisesti. Toisen asteen nivelvaiheohjauksen painopiste tulisi siirtää päättöluokkaa varhaisemmaksi. Tutkimustulos ei tue ajatusta, että tehostettu oppilaanohjaus kohdennettaisiin opintomenestyksen mukaan, koska heikkoja urapohjijoita oli kaikissa keskiarvosanaluokissa. Opinto-ohjaajien tulisi panostaa tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämiseen ja tehostaa koko koulun työelämäyhteistyötä.

Asiasanat: oppilaanohjaus, ohjaus, opinto-ohjaus, koulutusvalinnat, uravalinta, perusopetus.

ABSTRACT

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of education

Teacher training school, Campus of Rauma

PETRI NIEMI: Counselling and students' career thinking. Counselling experiences explaining career thinking of Turku students finishing basic education

Doctoral thesis, 185 p., 25 appendix pages

Education theory, (OPPI) Doctoral Programme on Learning, Teaching and Learning Environments Research

The originality of this dissertation has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

This study is about the differences in the career thoughts of Turku basic education final-graders, and the purpose of this study is to find out how the teachers' and students' estimates of the guidance counsellors' counselling are related to the students' career thinking. Ninth-graders who attend Finnish-speaking mainstream basic education have been primarily targeted in this study.

This study is a cross-sectional study in which the students' experiences of the availability and usefulness of career counselling at the end of basic education are examined. The research material was compiled after the joint application in April and May of 2014. The variety in the CTI-assessment variables is explained by claims derived from the 2004 basic education core curriculum principles. Students home and schooling backgrounds are used as a background variable. The CTI-assessment was conducted from the CIP-theory (Cognitive Information Processing) and was modified from the Career Thoughts Inventory. Research material (N = 887) was collected through a Webropol-survey.

Student's career thinking was measured through four sum variables. The career thinking sum variable was comprised of the 48 claims displayed in the instrumentation. The sectors of career thinking were also assessed on the sum variables of commitment, uncertainty and conflict. Commitment sum variable measured how difficult the student found committing to one career- and postgraduate education choice. The uncertainty sum variable measured the uncertainty in decision making and the conflict sum variable the difficulty of balancing in between the students' own thoughts and the thoughts of the people close to him/her that were considered significant by the student.

From the perspective of counselling given by all teachers, the students' positive attitude towards school, achievements in school, and good experiences of collaboration predicted good results in career thinking, commitment to postgraduate education, and

certainty in decision making. The self-regulated learning sum variable measured whether the student experienced that the goals set up for counselling had been achieved. In their counselling, the teachers should pay attention to the students that are silent and demand little notice and support every student's ability to act.

The guidance counsellor then again should invest in increasing the students' self-awareness and his/her ability to act according to a plan. The counselling's focus between basic education and general upper secondary education should be moved to the grade preceding the final grade. The result of the study does not support the idea that intensified guidance counselling should be targeted according to achievements in studies, because poor career thinkers were found in all grade-average categories. Guidance counsellors should invest in the usage of information and communication technology and enhance the working life co-operation of the whole school.

Keywords: student counselling, guidance, study-counselling, educational choices, career choice, basic education

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	13
1.1 OHJAUksen KEHITTÄMISTYÖSTÄ OMAN TOIMINTAYMPÄRISTÖN TUTKIMISEEN	15
1.2 TOIMINTAYMPÄRISTÖ	18
2. OPETUSSUUNNITELMAN OHJAUKSELLE ASETTAMIA TAVOITTEITA	22
2.1 OPPIMISYMPÄRISTÖ JA OPPILAS.....	24
2.1.1 <i>Oppimaan oppiminen</i>	29
2.1.2 <i>Vuorovaikutus ja yhteistoiminta</i>	35
2.1.3 <i>Kokemukset työelämästä</i>	37
2.2 OPPILAANOHIJAUS.....	40
2.2.1 <i>Keskeiset oppilaanohjauksen sisällöt yläkoulussa</i>	45
2.2.2 <i>Oppituntityöskentely</i>	52
3. URAPOHDINTA JA YLÄKOULULAINEN	57
3.1 YLÄKOULUIKÄINEN JA TULEVAISUUS	60
3.2 CIP ELI KOGNITIIVISEN INFORMAATION PROSESSOINTITEORIA.....	63
3.3 CTI-URAPOHDINTAMITTARI	68
4. TUTKIMUSONGELMAT	72
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	73
5.1 METODOLOGISET VALINNAT.....	73
5.2 TUTKIMUSASETELMA.....	75
5.3 OHJAUS-MITTARI, SEN KONSTRUOINTI JA LUOTETTAVUUS.....	77
5.4 URAPOHDINTA-MITTARI, SEN KONSTRUOINTI JA LUOTETTAVUUS	86
5.5 TUTKIMUSKOIIDE.....	92
5.6 AINEISTON KERUU.....	94
5.7 AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄT	96
6. TUTKIMUSTULOKSET	100
6.1 OPPILAIDEN KOKEMUKSIA KAIKKIEN OPETTAJIEN TOTEUTTAMASTA OHJAUKSESTA JA URAPOHDINNASTA	104
6.1.1 <i>Oppimaan oppiminen</i>	104
6.1.2 <i>Yhteistyö ja -toiminta</i>	108
6.2 OPPILAIDEN KOKEMUKSIA OPPILAANOHIJAUKSESTA JA URAPOHDINNASTA.....	110
6.2.1 <i>Opetussuunnitelman rajaamat oppilaanohjauksen keskeiset sisällöt</i>	112
6.2.2 <i>Työskentely oppilaanohjauksessa</i>	112
6.3 KOTITAUSTAN JA KOULUN YHTEYS OPPILAAN URAPOHDINTAAN	117

6.4 SELITTÄVIEN MUUTTUJIEN YHTEISVAIHELU	121
6.5 OPPILAIDEN VASTAUKSIEN RYHMITYMINEN	124
7. TULOSTEN TARKASTELU	135
7.1 KAIKKIEN OPETTAJIEN TOTEUTTAMA OHJAUS JA URAPOHDINTA	135
7.1.1 <i>Oppimaan ohjaaminen ja uravalinta</i>	136
7.1.2 <i>Yhteistoimintaa, kokemuksia ja reflektiota</i>	138
7.2 OPPILAANOHJAUS JA URAPOHDINTA	140
7.2.1 <i>Oppilaan urapohdinnan tukeminen</i>	141
7.2.2 <i>Kohtaamista ja keskustelua</i>	143
7.3 YHTEENVETO	146
8. POHDINTA.....	150
8.1 TUTKIMUSPROSESSIN ARVIOINTI JA LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU	150
8.2 KEHITTÄMIS- JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	155
8.3 URAPOHDINTAA EDISTÄVÄ OHJAUS	158
8.4 OPPILAANOHJASTA VAI URAPOHDINTAA	160
LÄHTEET	167
LIITTEET	186
Liite 1. Webropol-kysely	186
Liite 2. Tutkimuslupa.....	202
Liite 3. Selittävät muuttajat, kaikkien opettajien antama ohjaus	203
Liite 4. Selittävät muuttajat, oppilaanohjaus	205
Liite 5. Selitettävät muuttajat, urapohdinta	208
Liite 6. Selittävien muuttajien korrelaatio selitettäviin	210

TAULUKOT

TAULUKKO 1. Oppilaanohjauksen tila Turussa -arviointien sisältöalueet	16
TAULUKKO 2. Päätöluokkalaisten arvioita ohjauksen ja oppilaanohjauksen opetussuunnitelman rajaamien tavoitteiden saavuttamisesta vuosina 2009, 2012 ja 2014.....	17
TAULUKKO 3. Vuosiluokkien 7–9 oppilasmäärä, oppilasaines ja oppilaanohjaukseen varattu työaika kouluittain ensi sijassa yleisopetusta antavissa suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa Turussa lukuvuoden 2013–2014 alussa	19
TAULUKKO 4. Euroopan maita, joiden ammatinvalinnan ohjaus on organisoitu samansuuntaisesti kuin Suomessa (Harris 2013, 7–12)	41
TAULUKKO 5. CTI-mittarin 48 väittämää sisältöalueittain (Sampson ym. 1996b, 30–31)	69
TAULUKKO 6. Oppimaan oppimisen osa-alueesta syntyneiden summamuuttujien väittämät	79
TAULUKKO 7. Oppimaan oppimisen osa-alueeseen rajautuvien summamuuttujien jakaumaa kuvaavat tunnusluvut ja alfa-kertoimet	80
TAULUKKO 8. Kaikkien opettajien toteuttama koulu-yritysyhteistyö- ja yhteistoiminta- summamuuttujien sisältö.....	81
TAULUKKO 9. Jakaumaa kuvaavat tunnusluvut ja alfa-kertoimet koulu-yritysyhteistyöstä ja yhteistoiminnasta.....	82
TAULUKKO 10. ”Oppilaanohjauksen keskeiset sisällöt” -osa-alueen summamuuttujien väittämät	83
TAULUKKO 11. Jakaumaa kuvaavat tunnusluvut ja alfa-kertoimet ”oppilaanohjauksen keskeiset sisällöt” -osa-alueen summamuuttujista ja koulutusvalinta- summamuuttujasta	84
TAULUKKO 12. Oppilaanohjauksen oppituntityöskentelyyn ja oppilaanohjaajaan kohdentuvat summamuuttujat	85
TAULUKKO 13. Jakaumaa kuvaavat tunnusluvut ja alfa-kertoimet summamuuttujista, jotka kuvaavat oppilaanohjauksen oppituntityöskentelyä, tieto- ja viestintäteknikan hyödyntämistä ja oppilaanohjaajan ohjausta.....	86
TAULUKKO 14. High school -opiskelijoiden jakaumia aineistosta, jonka avulla CTI-mittarit standardoitiin (Sampson ym. 1996a, 49).....	87
TAULUKKO 15. Turun yläkoululaisten CTI-mittarin tulosten jakaumaa kuvaavat tunnusluvut ja alfa-kertoimet	88
TAULUKKO 16. Sitoutuminen, epävarmuus ja konflikti-summamuuttujien sisältö	90
TAULUKKO 17. Urapohdinta-mittarin ja sen osa-alueiden jakaumaa kuvaavat tunnusluvut ja alfa-kertoimet.....	91
TAULUKKO 18. Ammatillisesta koulutuksesta tai lukiokoulutuksesta saadut jatkokoulutuspaikat 2014 tutkimukseen osallistuneissa turkulaisissa yläkouluissa	93
TAULUKKO 19. Kyselyyn vastanneiden ja kaikkien turkulaisten päättötodistuksen suorittaneiden keskiarvojen jakaantuminen	95
TAULUKKO 20. Yläkoululaisten urapohdinta ja sen eri osa-alueiden pisteiden jakaantuminen persentiileihin.....	101
TAULUKKO 21. Itseohjautuvuuden, oppimaan ohjaamisen ja tavoitteellisuuteen ohjaamisen yhteys urapohdintaan	105
TAULUKKO 22. Tyttöjen ja poikien erot itseohjautuvuudessa	106
TAULUKKO 23. Koulunkäyntiin suhtautuminen eri arvosanalukissa	107
TAULUKKO 24. Urapohdinta ja koulunkäyntiin suhtautuminen	107

TAULUKKO 25. Koulu-yritysyhteistyön ja yhteistoiminnan yhteys urapohdintaan	108
TAULUKKO 26. Sitoutuminen yhteishaun koulutusvalintoihin eri muuttujaluokissa	110
TAULUKKO 27. Keskeisten oppilaanohjauksen sisältöjen yhteys urapohdintaan.....	112
TAULUKKO 28. Oppilaanohjauksen oppitunnit ja urapohdinta	113
TAULUKKO 29. Henkilökohtaisen ohjauksen, pienryhmäohjauksen ja oppikirjan käytön yhteys urapohdintaan	114
TAULUKKO 30. Oppilaiden tärkeimpinä pitämät työmuodot	116
TAULUKKO 31. Kotitaustan vaikutus urapohdintaan.....	117
TAULUKKO 32. Kaikkien opettajien toteuttama ohjaus kouluittain	120
TAULUKKO 33. Oppilaanohjaus kouluittain	120
TAULUKKO 34. Regressiokertoimet selittävien muuttujien yhteydestä urapohdinta- muuttujaan	122
TAULUKKO 35. Regressiokertoimet selittävien muuttujien yhteydestä sitoutumisen- muuttujaan	123
TAULUKKO 36. Regressiokertoimet selittävien muuttujien yhteydestä epävarmuus- muuttujaan	123
TAULUKKO 37. Regressiokertoimet selittävien muuttujien yhteydestä konflikti-muuttujaan	124
TAULUKKO 38. Sukupuolierot, koulumenestys ja koulunkäyntiin suhtautuminen urapohdinta-klustereissa.....	126
TAULUKKO 39. Heikkojen ja taitavien urapohdintajien kokemukset ohjauksesta	127
TAULUKKO 40. Oppilaiden jakaantuminen sukupuolen, koulunkäyntiin suhtautumisen ja koulumenestyksen mukaan eri oppimaan oppiminen -osa-alueen summamuuttujista muodostettuihin klustereihin	130
TAULUKKO 41. Oppilaan urapohdintaa edistävän oppiaineen päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle (vrt. Opetushallitus 2014, 443).....	163

KUVIOT

KUVIO 1. Lewinin kenttäteoria (Lewin 1951, 57; Readon, Lenz, Sampson & Peterson 2006, 83–84)	25
KUVIO 2. Oppilaanohjauksen sisällöt perusopetuksessa (vrt. Lairio, Penttinen & Penttilä 2007, 99).....	46
KUVIO 3. Päätöksentekoon valmistava ohjausprosessi (vrt. Niemi 2011, 49)	48
KUVIO 4. Yläkoulun oppilaanohjauksen oppituntien teemat ja sisällöt (vrt. Niemi 2011, 53)	53
KUVIO 5. Informaation prosessoinnin tasot uraan liittyvässä päätöksenteossa (Peterson, Sampson & Readon 1991, 28).....	64
KUVIO 6. CASVE-sykli (Peterson, Sampson & Readon 1991, 33)	65
KUVIO 7. Selittävät ja selitettävät muuttujat.....	76
KUVIO 8. Päätötodistusten kaikkien aineiden keskiarvojen jakaantuminen tutkimukseen osallistuneissa turkulaisissa yläkouluissa 2014.....	92
KUVIO 9. Urapohdintapisteiden jakaantuminen	101
KUVIO 10. Oppilaiden urapohdintapisteiden jakaantuminen opintosuoritusten keskiarvoluokkiin	102
KUVIO 11. Koulukohtaiset erot urapohdinnassa ja sen osa-alueissa.....	119
KUVIO 12. Oppilaiden vastausten ryhmittäminen urapohdintaa mittaaviin summamuuttujiin	125
KUVIO 13. Oppilaiden itseohjautuvuutta mittaavien väittämien vastausten ryhmittäminen	128
KUVIO 14. Ohjauksen saatavuutta mittaavien oppimaan oppiminen -osa-alueen summamuuttujien vastausten ryhmittäminen.....	129
KUVIO 15. Oppilaanohjauksen hyödyllisyyttä ja itseohjautuvuutta mittaavien summamuuttujien ryhmittäminen	131
KUVIO 16. Oppilaiden suunnitelmallisuutta mittaavien väittämien vastausten ryhmittäminen.....	132
KUVIO 17. Oppilaanohjauksen oppituntien, työelämään tutustumisen ja tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämisen hyödyllisyyttä mittaavien summamuuttujien vastausten ryhmittäminen.....	133
KUVIO 18. Oppilaiden erilaiset kokemukset ohjausmuotojen vaikutuksesta jatkokoulutussuunnitelmiin.....	134
KUVIO 19. Peruskoululaisen urapohdintaa edistävän ohjauksen osa-alueet	159
KUVIO 20. Oman osaamisen ja oman uran syklinen pohdinta peruskoulussa	161
KUVIO 21. Urapohdintaa edistävät oppilaanohjauksen osa-alueet ja sisällöt.....	162

ESIPUHE

Matkani tähän pisteeseen on ollut monivuotinen. Se on kulkenut oman yläkoulun kehittämishankkeen (Niemi 2006) kautta kaikkia turkulaisia yläkouluja osallistavaan ohjauksen kehittämistyöhön (Niemi 2011), josta matkani jatkui tutkimustyöhön. Kehittämistyössä uudistettiin ohjauskäytäntöjä, jotta asetettujen tavoitteiden (Opetushallitus 2004) saavuttaminen olisi todennäköisempää. Matkallani olen saanut tehdä kehittämistyötä osaavien opettajien ja opinto-ohjaajien kanssa.

Yhteistyötä korostavaan ja osallistujia voimaannuttavaan kehittämismenettelmään minut johdatteli Lapin yliopiston professori Kyösti Kurtakko, kiitos hänelle. Kiitos myös ohjauksen kansainvälisen keskusjärjestön (IAEVG) varapuheenjohtajalle Raimo Vuoriselle kannuksesta oppilaanohjauksen kehittämistyöhön ja jatko-opintoihin. Lämöllä muistan myös yhteistyökumppaneita, jotka tulivat tutuiksi valtakunnallisten aluekouluttajakoulutusten sekä OKE- ja Oporointi-hankkeiden aikana. Jatko-opintojeni ohjaajien lisäksi haluan kiittää Turun yliopiston statistikkoa Eero Laakkosta hyvästä ohjauksesta.

Ilman Puropellon koulun rehtorin Anne Alhon kehittämismyönteisyyttä väitöskirjatyöni olisi jäänyt toteutumatta. Kiitos erinomaisille sijaisille, jotka hoitivat opinto-ohjaajan tehtävääni opintovapaani aikana. Turun peruskoulujen opinto-ohjaajat ovat osallistuneet innolla ongelmia kartoittavaan ja ratkaisuja etsivään tutkimusta edeltäneeseen kehittämistyöhön. Tiivis yhteistyömme mahdollisti sen, että tämä tutkimusaineisto saatiin koottua. Heille suurkiitos työpanoksesta. Kiitos myös opinto-ohjaajakollegalle ja opettajakollegoille, jotka osallistuivat opinnäytteeni viimeistelyyn.

Väitöskirjatyöni tekivät mahdolliseksi sekä Suomen Kulttuurirahastolta että Jenny ja Antti Wihurin rahastolta saamani apurahat. Se, että SOPO ry, SAK ja TAT valitsivat minut vuoden 2015 opinto-ohjaajaksi, kannusti minua jatkamaan tätä tutkimusta ja sen myötä oppilaanohjauksen didaktiikan kehittämistyötä.

Kiitos vaimolleni Ullalle tuesta ja kärsivällisyydestä matkallani. Kiitos äidilleni Malista, jonka avulla jaksoin uskoa siihen, että tekemällä tulee valmista. Kiitos Renita-siskolleni ja tyttärelleni Iisalle osallistumisesta opinnäytteeni viimeistelyyn. Kiitos myös kaikille ystäville myötälämisestä.

21.6.2016 Petri Niemi

1. JOHDANTO

Yläkoululainen tekee ensimmäisen uraansa suuntaavan valinnan peruskoulun päättyessä. Perusopetuksen ohjaustyön onnistumisella on merkitystä sekä oppilaan että yhteiskunnan kannalta (esim. Eskelinen 1993, 27; Kouvo ym. 2011, 77; Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 76–77; Numminen, Jankko, Lyra-Katz, Nyholm, Siniharju & Svedlin 2002, 272; Pirttiniemi 2000, 39; Vehviläinen 2014, 16; White 2007, 13). Opinto-ohjauksesta etsitään ratkaisuja ongelmiin, jotka liittyvät koulutusjärjestelmän ja työmarkkinoiden toimivuuteen (Opetusministeriö 2006a, 26; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a, 22; Valtion talouden tarkastusvirasto 2015). Opinto-ohjaajat toimivat institutionaalisessa tehtävässä linkkinä oppilaan, huoltajien, opettajien, oppilashuollon toimijoiden, koulutusjärjestelmän, työelämän ja lukuisten asiaan liittyvien yhteistyökumppanien välillä.

Opinto-ohjaajan ohjaus muodostaa vain pienen osan kaikesta oppilaan koulussa saamasta ohjauksesta. Tässä tutkimuksessa vastauksia koulutusjärjestelmän toimivuuden haasteisiin etsitään sekä kaikkien peruskoulun opettajien toteuttamasta ohjaustyöstä että opinto-ohjaajien työstä. Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten oppilaiden arviot ohjauksesta ovat yhteydessä heidän kokemaansa urapohdintaan. Urapohdinnalla tarkoitetaan valmiutta tunnistaa ja rajata omia vahvuuksiaan ja mahdollisuuksiaan sekä tehdä ura- ja koulutusvalinta. Oppilaan saavuttaman urapohdinnan tason selettäjinä toimivat oppilaiden kokemukset kaikkien opettajien ja oppilaanohjaajien toteuttamasta perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesta ohjauksesta.

Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016 -kehittämissuunnitelmassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011) on yhdeksi kehittämissuunnaksi määritelty koulutuksen tehokkuuden ja toisaalta vaikuttavuuden parantaminen sekä ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen. Suomen virallisen tilaston (2015) mukaan toisen asteen tutkintoon johtavan koulutuksen opiskelijoista 5,6 % keskeytti opinnot eikä jatkanut missään tutkintoon johtavassa koulutuksessa lukuvuoden 2012–2013 aikana. Lukiolaisista 1,6 % ja ammatillisessa koulutuksessa opiskelleista nuorista 7,6 % keskeytti kokonaan tutkintoon johtavan koulutuksen. Lukuvuonna 2012–2013 koko valtakunnassa oli 97 436 lukio-opiskelijaa ja 122 196 nuorta, jotka opiskelivat ammatillisessa koulutuksessa.

Monissa selvityksissä on todettu väärän koulutusvalinnan olevan suurin keskeyttämisen syy (Ihatsu & Koskela 2001, 16–18; Opetusministeriö 2005, 61; Vehviläinen 2008, 17). Tyypillisimmin opiskelija keskeytti opintonsa ensimmäisen lukuvuoden aikana. Nuoremmalla ikäryhmällä (15–18-vuotiaat) keskeyttämisytyt painottuivat vanhempaa ikäryhmää enemmän valinnan epäonnistumiseen ja opiskeluvaikeuksiin. Mehtäläisen

(2001, 40) selvityksen mukaan 30 % lukioon hakeutuneista peruskoululaisista piti saamaansa ohjausta kehnona. Haastatelluista lukiolaisista 33 % ilmoitti valinneensa lukion, koska he eivät tienneet, minkä ammattialan olisivat valinneet. Opintojen keskeyttämisen syiksi nimettiin opiskeluvaikeudet, heikko motivaatio ja opintoihin sitoutumattomuus. Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa keskeyttämisen yleisimpinä syinä olivat epävarmuus uravalinnasta, epärealistiset kouluodotukset ja heikot elämänhallintataidot. Malirannan, Nurmen ja Virtasen (2010, 532) mukaan ne opiskelijat, jotka ovat päässeet koulutusohjelmaan, johon ensisijaisesti hakivat, keskeyttävät opintonsa epätodennäköisemmin ja työllistyvät opintojensa jälkeen todennäköisemmin.

Joidenkin selvitysten mukaan peruskoulun päättöluokkalaisten valintakypsyys on riittämätön ja valinta tapahtuu puutteellisin tiedoin. Peruskoulun päättöluokkalaisten ura- ja koulutusvalintaan liittyvien ongelmien ratkaisuksi tarjotaan yleensä henkilökohtaisen ohjauksen ja resurssien lisäämistä. (Ahola & Mikkola 2004, 80; Ihatsu & Koskela 2001, 69–71; Mehtäläinen 2001, 16–17; Salmela-Aro 2009, 305.) Oppilaanohjaajan työajasta kolmannes tai yli kuluu oppitunteihin (Niemi 2011, 54; Numminen ym. 2002, 204). Eskelisen (1993, 220) mielestä oppilaanohjauksen oppitunnit eivät kuitenkaan erityisen hyvin palvele ura- ja koulutusvalintaan liittyvän pohdinnan edistämistä ja Numminen ym. (2002, 24) mukaan ohjausmenetelmien kehittämiseen on ilmeinen tarve. Tässä väitöstutkimuksessa oppilaanohjausta tarkastellaan oppilaanohjaustuntien ympärille rakentuvana pedagogisena kokonaisuutena osana koko opettajakunnan ohjaustyötä.

Tämä tutkimus asemoituu peruskoulutukselle asetettujen odotusten ja toisaalta ohjauksen toimeenpanoon vaikuttavien koulutuksen järjestäjän määrittämien tekijöiden välimaastoon. Tutkimuksen kyselyaineisto on koottu turkulaisilta peruskoulun päättöluokkalaisilta yhteishaun jälkeen keväällä 2014 ja tutkimustulosten avulla pohditaan sitä, mihin oppilaan urapohdintaa edistäviin ohjauksen osa-alueisiin tulisi perusopetuksessa kiinnittää jatkossa huomiota. Oppilailta koottiin arvioita kaikkien opettajien ja oppilaanohjaajien toteuttamasta ohjauksesta sekä urapohdinnasta Webropol-lomakkeen avulla. Mittari, jonka avulla tutkittiin peruskoulun päättöluokkalaisten urapohdintaa, on johdettu standardoidusta ja kansainvälisesti tunnustetusta CTI-urapohdintamittarista. Peruskoulun päättöluokkalaisten urapohdintaeroja selitetään vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2004) johdettujen väittämien ja niistä muodostettujen summamuuttujien avulla. Selitävien muuttujien sisällöt jakaantuivat oppilaan kokemaan ohjauksen saatavuuteen ja saadun ohjauksen hyödyllisyyteen. Saatavuutta mittaavat summamuuttujat arvioivat sitä, oliko oppilas kokenut, että opetussuunnitelman rajaama ohjausta oli ollut tarjolla. Hyödyllisyys taas mittaa sitä, oliko oppilas kokenut, että ohjaukselle asetetut ohjaustavoitteet oli saavutettu. Tutkimus pyritään löytämään näyttöä ilmiöiden välisistä yhteyksistä.

1.1 OHJAUKSEN KEHITTÄMISTYÖSTÄ OMAN TOIMINTAYMPÄRISTÖN TUTKIMISEEN

Tämän tutkimuksen juuret ovat toimintatutkimuksellisessa kehittämistyössä (Niemi 2006; 2011, 75–88), jossa pyrittiin valtauttamaan ja osallistamaan opettajia. Tähän tutkimukseen osallistuneet yläkoulut osallistuivat ennen tutkimusaineiston keräämistä valtakunnalliseen oppilaanohjauksen kehittämistyöhön, jota toteutettiin vuosina 2003–2007 (ks. Karjalainen & Kasurinen 2006) ja vuosina 2008–2011 (ks. Atjonen, Manninen, Mäkinen & Vanhalakka-Ruoho 2011). Tätä tutkimusta edeltäneen ohjauksen kehittämistyön keskeisiä teemoja olivat: 1) ohjauspolku, ohjaustyön muodot ja Internet, 2) ohjausprosessi ja oppimaan oppimista tukevat ohjauksen työvälineet, 3) työelämään tutustuminen koko koulun toimintamuotona, 4) pienryhmäohjaus osana oppilaanohjaustyötä, 5) henkilökohtainen ohjauskeskustelu ja sen työvälineet, 6) koulun ohjausympäristön kehittäminen sekä 7) poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö. Turussa koottiin yhteen perusopetuksen ja toisen asteen ohjauskäytäntöjä ja tarkasteltiin kaikkien opettajien ohjaustyötä työelämään tutustumisen, yhteistoiminnan ja oppimaan oppimisen näkökulmasta. Kehittämistyössä, joka liittyi oppilaanohjaukseen, edistettiin tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämistä ja vahvistettiin nuorten mahdollisuuksia tehdä tietoon perustuvia jatkokoulutusvalintoja. Turun opinto-ohjaajien ja kehittämistyöhön osallistuneiden opettajien yhteinen käsitys ohjauksesta koottiin käsikirjaksi (Niemi 2011).

Ohjauksen kehittämistyötä tuettiin Oppilaanohjauksen tila Turussa -arvioinnin avulla ja se toteutettiin ensimmäisen kerran vuonna 2009. Vuonna 2012 peruskoulun päättöluokkalaiset arvioivat kehittämistyön tuloksellisuutta samoilla arviointiulottuvuuksilla kuin kevään 2009 päättöluokkalaiset kehittämistarpeita (Niemi 2012). Arvioinneissa oppilaan ura- ja koulutusvalintaan liittyvää ohjaustyötä tarkasteltiin kaikkien opettajien antaman ohjauksen sekä toisaalta oppilaanohjaajan antaman ohjauksen näkökulmasta, kuten kehittämistyössäkin. Kaikkien opettajien ohjaustyötä tarkasteltiin oppimaan ohjaamisen (itseohjautuvuus, tavoitteellisuus, oppimaan oppiminen), oppilaiden yhteistoiminnan kehittämisen ja työelämään tutustumisen näkökulmasta. Oppilaanohjaajan antamaa ohjausta tarkasteltiin ohjauksen sisältöjen, ura- ja koulutusvalinnassa tarvittavien tietojen ja taitojen, tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämisen sekä oppituntityöskentelyn näkökulmasta. Taulukossa 1 on kuvattu arviointialueita, joihin kiinnitettiin huomiota kehittämistyöhön kytkeytyvissä Oppilaanohjauksen tila Turussa -arvioinneissa.

TAULUKKO 1. Oppilaanohjauksen tila Turussa -arviointien sisältöalueet

	Arviointialueet	Sisältö
Kaikki opettajien toteuttama ohjaus	Itseohjautuvuus	Luottamus kykyihin Oppimistaitojen analysointi Tahto oppia Tavoitteiden asettaminen Kehittämistarpeiden arviointi
	Tavoitteellisuus	Palautteen saaminen Kannustaminen Oppimisen esteiden ratkominen
	Oppimaan oppiminen	Itsearviointi Opiskelutekniikat Opiskelutavat
	Koulu-yritysyhteistyö	TET-jaksojen hyödyllisyys Työelämä tieto Koulu-yritysyhteistyö
	Yhteistoiminta	Ryhmyttäminen Yhteistyö Ilmapiiri Kurinpito
Oppilaanohjaus	Tietotaito	Perustiedot ja -taidot koulutusvalinnassa
	Itsetuntemus	Vahvuudet Kiinnostuksen kohteet
	Suunnitelmallisuus	Pidemmän aikavälin suunnitelmat
	Sisältö	Toissijainen oppilaanohjauksen sisältö Ensisijainen oppilaanohjauksen sisältö, toiminta ja tavoitteet
	Tehtävät	Oppituntien ja tehtävien hyödyllisyys
	Oppituntityöskentely	Oppilaan urapohdintaa edistävä työskentely
	Tieto- ja viestintätekniikka, hyödyllisyys	Keskeisien www-sivut tunteminen
	Tieto- ja viestintätekniikka, saatavuus	Tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen oppilaanohjauksessa
Oppilaanohjaaja	Oppilaanohjaajan ohjaustyön hyödyllisyys ja saatavuus	

Kehittämistyöhön kytkeytyvien Oppilaanohjauksen tila Turussa -arviointien taustalla on opetus suunnitelman perusteiden lisäksi kansallinen Opinto-ohjauksen tila 2002 -arviointi (Numminen ym. 2002), jossa arvioitiin opinto-ohjauksen tuloksellisuutta sen vaikuttavuuden, tehokkuuden ja taloudellisuuden näkökulmasta. Oppilaanohjauksen tila Turussa -arvioinneissa arviointi rajattiin vaikuttavuus- ja tehokkuus-alueisiin. Kun mitataan koulun toiminnan suhdetta asetettuihin kriteereihin ja ohjauksen laatua, arvioidaan vaikuttavuutta. Tehokkuus on suhteellinen käsite, joka kuvaa koulun tuottavuuden suhdetta parhaaseen mahdolliseen tuottavuuteen. (Ks. Korkeakoski & Silvennoinen 2008, 227–228.) Koska arvioinnissa haluttiin koota oppilaiden kokemuksia ohjauksesta, haluttiin arvioidtavat osa-alueet rajata selkeämmin. Arviointien tavoitteena oli tukea yksittäisen koulun ohjauksen kehittämistyötä eikä määrittää suhteellista tehokkuutta. Turun arvioinneissa tuloksellisuuden osa-alueet nimettiin saatavuudeksi ja hyödyllisyydeksi. Ohjauksen saatavuuteen rajautuvien väittämien avulla selvitettiin sitä, oliko oppilas kokenut, että opetus suunnitelman mukaista ohjausta oli ollut tarjolla.

Ohjauksen hyödyllisyyttä mittaavien väittämien avulla taas selvitettiin sitä, oliko oppilas kokenut, että opettajien ja opinto-ohjaajien antamalle ohjaukselle asetetut tavoitteet oli saavutettu. Vuosien 2009, 2012 ja 2014 peruskoulun päättöluokkalaisilta kerätiin arviointiaineistoa positiivisten väittämien avulla mutta eri vuosina käytettiin kuitenkin eri arviointiasteikkoja. Jotta arviointituloksia voitiin verrata, eri vuosien eri asteikot koodattiin uudelleen 4-portaisiksi. Vuosien 2009–2014 aikana näyttäisi tapahtuneen myönteistä kehitystä ohjauksen ja oppilaanohjauksen opetussuunnitelman rajaamien tavoitteiden saavuttamisessa (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2. Päättöluokkalaisten arvioita ohjauksen ja oppilaanohjauksen opetussuunnitelman rajaamien tavoitteiden saavuttamisesta vuosina 2009, 2012 ja 2014

	Oppimaan oppiminen		Koulu-yritysyhteistyö		Yhteistoiminta		Oppilaanohjaus		Tieto- ja viestintätieteet		
	Saataavuus	Hyödyllisyys	Saataavuus	Hyödyllisyys	Saataavuus	Hyödyllisyys	Saataavuus	Hyödyllisyys	Saataavuus	Hyödyllisyys	
Keskiarvo											
Yhteensä	2009	2,31	1,87	2,82	1,70	2,00	2,01	2,27	2,03	1,88	2,58
	2012	2,30	1,78	2,82	1,68	1,87	1,88	2,22	1,91	1,68	2,53
	2014	2,07	1,66	2,50	1,51	1,64	1,67	1,84	1,63	1,49	2,19

Väittämät positiivisia, vastausasteikko 1(täysin samaa mieltä)–4 (täysin eri mieltä).

Tehty kehittämistyö kytkeytyy laajempaan viitekehykseen. Kahdessa EU:n koulutusneuvoston päätöslauselmassa (Council of the European Union 2004 ja 2008) on korostettu tarvetta tehokkaille ohjauspalveluille, joiden avulla ihminen pystyisi hallitsemaan oppimistaan ja uransa sekä erilaisia siirtymävaiheita. Päätöslauselmissa kiinnitetään huomiota erityisesti mm. urasuunnitteluvalmiuksien kehittämiseen. Ohjaus kytkeytyy kiinteästi myös Eurooppa 2020 -strategiaan (Euroopan komissio 2010), joka määrittelee strategiset linjaukset kestävä ja osallistavan taloudellisen kasvun elvyttämiseksi. Yksilölliset taidot tulisi pystyä sovittamaan koulutusmahdollisuuksiin ja hankittu osaaminen työ- ja urakehitysmahdollisuuksiin. Tietoisuutta nykyisistä ja tulevista työ- ja koulutusmahdollisuuksista tulisi lisätä ja auttaa ihmisiä löytämään oma alansa koulutusvaihtoehtojen joukosta. Strategian mukaan tulisi myös tuottaa asiakaslähtöistä koulutukseen ja työhön liittyvää informaatiota. Linjauksen tavoitteena on yhteiskunnallinen osallisuus, aktiivinen kansalaisuus ja osaaminen tietoyhteiskunnassa. (ELGPN 2011, 10.)

EU:n päätöslauselmissa lähestytään ohjaustyötä elinikäisen ohjauksen näkökulmasta. Sillä tarkoitetaan toimia, joiden avulla varmistetaan, että kaikenikäiset ihmiset pystyvät tekemään mielekkäitä koulutukseen ja ammattiin liittyviä päätöksiä. Euroop-

palaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkoston (ELGPN) laatimassa raportissa tarkastellaan ohjausta saatavuuden, laadun ja koordinoinnin näkökulmasta. Ohjausta tulisi tarkastella kokonaisvaltaisesti yhteiskunnallisessa, kulttuurisessa ja taloudellisessa kontekstissa. Oppilaitoksissa tulisi ohjata oppilaita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja asettamaan omia tavoitteita. Ohjauksen tulisi tukea oppilaan kykyä suunnitella ja hallita oppimis- ja urapolkujaan. Ohjausmenetelmien tulisi olla monipuolisia, ne tulisi mitoittaa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan ja menetelmillä tulisi olla teoreettinen ja tieteellinen perusta. Ohjauksen avulla tulisi kehittää oppilaiden urasuunnitteluvaimuksia (career management skills, CMS), joilla tarkoitetaan ihmisen kykyä tehdä ja toteuttaa päätöksiä. Ohjauksen kehittämisessä tulisi integroida teknologia henkilökohtaisiin palveluihin, luoda ohjaushenkilöstölle virallisia verkostoja ja kumppanuustoimintaa paikallisella tasolla, sekä toimia koordinoitusti yhteistyössä julkisten työ- ja elinkeinopalveluiden kanssa. Ohjauksen saamiseen liittyvät oppilaan oikeudet tulisi määritellä selvästi ja avoimesti. (ELGPN 2011, 13–22.)

Tämä tutkimus pyrkii vastaamaan pitkän kehittämistyön ja kahden kehittämistyöhön kytkeytyvän arvioinnin esille nostamiin tutkimuskysymyksiin. Tutkimus on osa prosessia, jonka aikaisemmat vaiheet olivat kehittämistarpeen arviointi, laadullinen opetussuunnitelmaan kytkeytyvä kehittämistyö ja kehittämistyön tuloksellisuuden arviointi. Tätä tutkimusta edeltänyt kehittämistyö oli luonteeltaan toimintatutkimuksellista ja prosessin aikana pyrittiin synnyttämään käytäntöjä, jotka mahdollistavat opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen. Tutkijan tutkimusintressi rajautuu omaan toimintaympäristöön ja ohjauskäytäntöjen kehittämiseen (ks. Coghlan & Brannick 2005, 26–27; Elliot 1991, 62–63; Elliot 2007, 56–58; Engeström 2007, 378; Mills 2007, 5; Stringer 2007, 28; Toikka & Rantanen 2009, 42–43). Näistä lähtökohdista johtuen tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita oppilaan kokemuksista siitä, onko tavoitteet saavutettu ja onko tavoitteiden saavuttamista tukevaa ohjausta ollut tarjolla.

1.2 TOIMINTAYMPÄRISTÖ

Turussa oli lukuvuonna 2013–2014 kaikkiaan 15 koulua, jotka antoivat suomenkielistä ja ruotsinkielistä opetusta vuosiluokille 7–9. Näistä 10 on ensi sijassa yleisopetusta antavaa yläkoulua ja viisi ns. keskitetyn palvelun koulua (erityiskoulu). Kouluissa toimi 20 henkilöä oppilaanohjaajan tehtävissä ja heistä 11 oli päätoimisia opinto-ohjaajia. Keskitetyn palvelun kouluissa ja yläkoulujen pienryhmissä oppilaanohjauksesta vastasivat pääsääntöisesti erityisopettajat. Yläkouluikäisiä oppilaita on myös Turun kansainvälisessä koulussa, Turun normaalikoulussa ja Turun Steiner-koulussa.

Yleisopetusta antavissa yläkouluissa oli lukuvuonna 2013–2014 yhteensä 4 058 oppilasta ja heistä päättöluokkalaisia oli 1 305. Kouluissa, jotka antoivat ensi sijassa yleisopetusta, oli 325 tehostetun tuen oppilasta ja 196 erityisen tuen oppilasta. Päättöluokkalaisista tehostettua tukea sai 97 oppilasta ja erityistä tukea 69 oppilasta (ks. taulukko 3). Taulukosta kolme voi myös todeta, että oppilaanohjaukseen kohdennettu oppilas-kohtainen työaika, tehostetun tuen oppilaiden määrä (2–62 oppilasta) ja erityisen tuen oppilaiden määrä (1–68 oppilasta) vaihtelee kouluittain.

TAULUKKO 3. Vuosiluokkien 7–9 oppilasmäärä, oppilasaines ja oppilaanohjaukseen varattu työaika kouluittain ensi sijassa yleisopetusta antavissa suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa Turussa lukuvuoden 2013–2014 alussa

	Oppilasmäärä	Tehostetun tuen oppilaat	Erytyisen tuen oppilaat	Ohjausaika, tuntia oppilasta kohden	Päättöluokkalaiset
Yläkoulu	656	28	1	2,7	230
Yläkoulu	434	57	68	3,5	145
Yläkoulu	352	2	2	3,3	124
Yläkoulu	523	62	33	4,3	145
Yläkoulu	362	19	4	3,4	115
Yläkoulu	461	54	54	4,2	140
Yläkoulu	340	27	10	4,1	109
Yläkoulu	215	22	6	2,7	77
Yläkoulu	396	23	9	3,3	128
Yläkoulu	319	31	9	3,7	92
YHTEENSÄ	4058	325	196	3,53	1305

Turun yläkouluissa rehtori määrittelee oppilaanohjaukseen käytettävän työajan kasvat- ja sivistystoimen kouluille kohdentamien resurssien pohjalta. Oppilaanohjaaja voi vaikuttaa työnsä tuloksellisuuteen mm. suunnittelemalla tehokkaan ohjausprosessin ja valitsemalla työmääräänsä sopivia työmenetelmiä. Turussa oppilasta kohden varattu oppilaanohjaajan työaika lukuvuodessa vaihteli 2 h 42 min ja 4 h 18 min välillä kouluissa, joissa annettiin ensi sijassa yleisopetusta. Oppilasta kohden varatun työajan keskiarvo oli 3 h 30 minuuttia. Oppilaanohjaajaa kohden on Turussa keskimäärin 340 oppilasta ja määrä vaihtelee 276 ja 443 välillä (ks. taulukko 3). Oppilaanohjaajan työaikaan tulisi oppituntien lisäksi mahtua yhteistyötä, ohjaustyön organisointia, pienryhmä-ohjausta ja oppilaan henkilökohtaista ohjausta.

Oppilaanohjauksen sisällöt, tavoitteet ja työmenetelmät määritellään opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 259) ja päätoimisen oppilaanohjaajan vuotuinen työaika (1 221 h) sekä enimmäisoppituntimäärä opetushenkilöstön virkaehtosopimuksessa (KT Kuntatyöntekijät 2014, 65). Ohjauksen tulisi näyttäytyä suhteellisen tuottavana tapana hyödyntää resursseja asiakkaiden ja tilaajan (valtio, kunta) näkökulmasta. Wattsin ja Dentin (2006, 177–179) mukaan ohjaukseen kohdennettujen

varojen tuloksellisuuden mittarina voisi olla ohjaajan käyttämä työaika oppilasta kohden. Toisaalta he huomauttavat, että kustannustehokkuuden rinnalla voidaan arvioida oppilaiden tyytyväisyyttä, oppimis- ja kasvatustuloksia sekä taloudellisia että sosiaalisia tuloksia. Taloudellisilla ja sosiaalisilla tuloksilla tarkoitetaan seurantaa, jonka avulla arvioidaan ilman koulupaikkaa jääneiden ja koulutuksen keskeyttäneiden määrää.

EU:n elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan mukaan ohjauksen tulisi tukea oppilaan tavoitteita ja työllistymistä. Häntä tulisi auttaa kytkemään osaamisensa ja mielenkiinnon kohteensa koulutuksellisiin ja työmarkkinoiden tarjoamiin mahdollisuuksiin (ELPGN 2011, 13–14). Koulujärjestelmän toimivuuden näkökulmasta oppilaanohjauksen ensisijainen tehtävä on auttaa oppilasta löytämään kouluaste kerrallaan tietoisia ja perusteltuja ratkaisuja koulutusvalintoihin ja samalla huolehtia siitä, että oppilas sitoutuu valintoihinsa. Uran uudelleen suuntaaminen on mahdollista kouluasteiden nivelvaiheissa.

Peruskoulun jälkeen oppilas voi jatkaa opintojaan yleissivistävässä lukiokoulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa tai niiden yhdistelmässä. Lisäksi on nivelvaihekoulutuksia, joissa tuetaan oppilaan siirtymää edellä mainittuihin opintoihin tai tarjotaan perusopetuksen lisäopetusta. Lukion oppimäärän, ylioppilastutkinnon tai ammatillisen perustutkinnon suorittamisen jälkeen oppilas voi hakea ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin. (Ammattikorkeakoululaki 2014, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015; Yliopistolaki 2009.) Kun oppilas hakee perusopetuksen jälkeen ammatillisiin opintoihin, valtaosa pistekertymästä muodostuu yleisestä koulumenestyksestä, painotettavista arvosanoista ja siitä, että oppilas on ilman jatkokoulutuspaikkaa ja hakee perusopetuksen oppimäärän suorittamisvuonna jatkokoulutukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013a). Lukioon haettaessa valinta tapahtuu ensi sijassa lukuaineiden perusteella (Opetusministeriö 2006b). Ammatilliset perustutkinnot ja ammattikorkeakouluopinnot luokitellaan koulutusaloihin saman luokitteluperiaatteen mukaan (ks. Valtioneuvosto 2015a; Valtioneuvosto 2015b). Vaikka yliopistokoulutuksen luokitus poikkeaa tästä (Oikeusministeriö 2013) voidaan koulutukset sijoittaa edellä mainittuihin koulutusaloihin (Opetusministeriö 2003). Koko koulutarjonta voidaan sijoittaa yhdeksään koulutusalaan.

Peruskoulun päättöluokkalainen, joka on valinnut ensisijaiseksi tavoitteeksi ammatillisen perustutkinnon suorittamisen, on koulutusvalinnan lisäksi tehnyt uravalinnan, johon hänen tulisi sitoutua ainakin toisen asteen opintojen ajaksi. Lukioon menevien urapohdintaa tulisi näyttäytyä lukion ainevalinnoissa, joita oppilaan tulisi pystyä perusteamaan jatkokoulutussuunnitelmiansa avulla. Lukiolaisten liiton selvityksen mukaan 74 prosenttia lukiolaisista ei tiennyt lukioon tullessaan jatkokoulutussuunnitelmistaan (Mattila 2008, 9).

Vuonna 2014 ensi sijassa yleisopetusta antavien turkulaisten koulujen päättöluokkalaisista 40 % sijoittui ammatilliseen koulutukseen ja 57 % lukioihin. Nivelvaihekoulu-

tuksiin, esimerkiksi perusopetuksen lisäopetukseen tai ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavaan koulutukseen sijoittui 2 % oppilaista. Ilman peruskoulun päättötestistä jäi 9 oppilasta ja yksi oppilas ei ollut saanut jatkokoulutuspaikkaa tilastointipäivään mennessä (Turun sivistystoimiala 2014).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kevään 2014 peruskoulun päättöluokkalaisten arvioita opettajien ja opinto-ohjaajien toteuttamasta ohjauksesta. Lisäksi tarkastellaan oppilaiden yläkouluaikaisten ohjaukokemusten yhteyttä heidän kokemaansa urapohdintaan. Väittämät, joiden avulla oppilaat arvioivat kokemuksiaan opettajien ja opinto-ohjaajien toteuttamasta ohjauksesta, on johdettu vuoden 2004 Opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2004). Vitikan (2009, 68) mukaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on ohjausjärjestelmämme kiinteä osa ja asiakirja, joka määrittää ohjausta ja opettajan työtä. Hän kuvaa ohjausjärjestelmä-käsitteellä sitä kokonaisuutta, joka muodostuu peruskoulujen toimintaa määrittävistä laeista, asetuksista ja opetussuunnitelmista. Ohjausjärjestelmä sisältää myös opettajien osaamisen ja oppimateriaalit.

Opetussuunnitelman perusteet sisältää oppimisympäristön määritelmiä sekä sellaisten tietojen, taitojen ja asenteiden kuvauksia, joita oppilaan tulisi hallita peruskoulun päättyessä. Luvussa 2 tarkastellaan Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita, jotka määrittävät ohjausta. Luvussa 2.1 tarkastellaan opetussuunnitelman perusteissa asetettuja tavoitteita, jotka on asetettu opettajan toteuttamalle ohjaukselle. Luvussa 2.2 käsitellään tavoitteita, jotka on asetettu oppilaanohjaajan työlle. Molemmissa luvuissa tarkastellaan myös tavoitteiden taustalla olevia teorioita sekä tutkimustuloksia. Luvussa 3. tarkastellaan urapohdintaa.

2. OPETUSSUUNNITELMAN OHJAUKSELLE ASETTAMIA TAVOITTEITA

”Kaikkien opettajien tehtävänä on ohjata oppilasta oppiaineiden opiskelussa sekä auttaa häntä kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksiaan sekä ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä” (Opetushallitus 2004, 23).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 23–24) mukaan ohjaus kuuluu kaikille opettajille. Kouluissa tapahtuvaa ohjaustyötä tarkastellaan kokonaisuutena, joka jakaantuu oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiseen, opiskelun ja oppimisen ohjaamiseen sekä oppilaan uravalinnan ohjaukseen. Ohjaus on oppilaan maailmankuvan jäsentämistä, elämänsuunnittelua, itsetuntemuksen ja päätöksentekovalmiuksien kehittämistä, osallisuuden ja toimijuuden vahvistumista. Kodin ja koulun välinen yhteistyö, oppimissuunnitelman laatiminen, ennaltaehkäisevä ohjaus, syrjäytymistä ehkäisevä toiminta, työelämään tutustuminen ja tukiopetus on määritelty kaikkien opettajien tehtäväksi. Opetussuunnitelma sisältää määritelmiä oppimiskäsityksestä, oppimisympäristöstä, toimintakulttuurista ja työtavoista.

Van Esbroeckin (2002, 58–59) kehittämän oppilaskeskeisen holistisen ohjausmallin avulla voidaan muodostaa kokonaiskuva perusopetuksessa tapahtuvasta ohjauksesta. Mallissa ohjaustyö on jaettu kolmeen tasoon sen perusteella, miten tiiviisti oppilas on yhteydessä ohjaajaan. Ensimmäiseen tasoon kuuluvat mm. luokanopettajat ja aineenopettajat, joiden kanssa oppilas on tekemisissä päivittäin. Ensimmäisellä ohjaustasolla ovat ohjaajat, jotka ovat oppilaan kanssa tekemisissä eniten. Toisella tasolla ovat tätä työtä tukevat ohjauspalvelut. Tähän tasoon kuuluvat opinto-ohjaajat, terveydenhoitajat, kuraattorit ja koulupsykologit. Näiden tasojen välillä tehdään moniammatillista yhteistyötä työryhmissä ja eri toimijoiden välillä. Kolmas ohjaustaso vaikuttaa ensi sijassa ohjaustyön koordinoinnin kautta ohjaustyön pedagogisiin sisältöihin. Kolmanteen tasoon kuuluu työ, joka vaikuttaa ohjaustyön tulokseen, mutta toimijat eivät ole tiiviisti yhteydessä oppilaisiin. Tämän tason toimijoita ovat kunnan eri hallintokunnat ja elinkeinoelämää edustavat järjestöt.

Opetussuunnitelman perusteet rakentuu oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa (Opetushallitus 2004, 7.) Opetussuunnitelman oppimisenäkemyksen mukaan opetus tulisi järjestää siten, että ohjaus suuntaisi oppilaiden toimintaa kohti päättelyä, ymmärtämistä ja tiedon soveltamista. Niin ikään ohjattavaa pidetään itse tavoitteita asettavana ja ymmärtävänä subjektina, joka vaikuttaa omaan kehitykseensä. (Merimaa 2004, 71–76.) Oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi. Ohjaustyön tavoite on innostaa nuori hyödyntämään omia voimavarojaan ja rakentamaan

tulevaisuuttaan. Ohjausprosessin aikana oppilaan tulisi rakentaa silta omien vahvuksiensa, mahdollisuuksiensa ja tavoitteidensa välille.

Peavyn (2006, 29–30) mukaan ohjauksen tehtävänä voidaan katsoa olevan oppilaan elämänhallinnan parantaminen, jolloin ohjaustyössä keskitytään oppilaan henkisen kasvun tukemiseen. Oppilas nähdään tällöin informaation prosessoijana, merkitysten luojana ja oman maailmansa rakentajana. Onnismaa (2003, 5) tarkastelee ohjauksen ideaalikuvaus- ja ohjausasiantuntijuuden painotuksia tässä ajassa. Hänen mukaansa ohjaustilanteessa syntyvää tietoa ja merkityksen löytämistä voidaan kutsua jaetuksi asiantuntijuudeksi. Ohjaaja on kumppani ja kanssakulkija. Ohjauskeskustelu on dialogia, ”mahdollisuuksien tajulla maustettua kulttuurisesti herkkää kommunikointia”.

Hyvä ohjaus on prosessi, jossa autetaan oppilasta ratkaisemaan arkisen elämän ongelmia. Ohjaustilanne on kahden ihmisen aito kohtaaminen ja yhteistyösuhde, jossa kummallakin on oikeus saada osakseen kunnioitusta. Se on oppilaan koskemattomuutta ja ainutlaatuisuutta kunnioittavaa auttamista ja elämänsuunnittelua koskevaa dialogia. Se on valinnanvapautta ja voimavarojen kehittämistä tukevaa oppimista, jossa voimaannutetaan oppilas muuttamaan asioita, jotka kaipaavat muutosta ja ovat muutettavissa. Hyvä ohjaus tukee oppilaan reflektiivistä ja kriittistä ajattelua ja kokonaisvaltaista havainnointia. Hyvä ohjaus alkaa sieltä, missä oppilas on, eikä sieltä, missä opettaja luulee tai olettaa hänen olevan. Se on yhteistoimintaa, jonka arvo riippuu siitä, miten se auttaa oppilasta eteenpäin ja tuottaa hyödyllisiä vastauksia yhteistyön ongelmiin. Ohjaajan tulee luoda oppimisympäristö, jossa oppilas on valmis konstruktiviseen ongelmanratkaisuun, jossa myös oppilas on aktiivinen toimija ja tietäjä. (Peavy 2006, 34–56.)

Tämän tutkimuksen taustalla olevaa kehittämis- ja arviointityötä sekä Turun yläkoulujen holistisen mallin mukaisia käytäntöjä on kuvattu oppilaanohjauksen käsikirjassa (Niemi 2011). Käsikirjassa on rajattu oppilaan koulutusvalinnan taustalla oleva ohjaustyö siten, että aineenopettajan tehtäväksi on määritelty oppilaan oppimaan ohjaaminen ja työelämään tutustuttaminen oman oppiaineensa näkökulmasta. Oppilaanohjaaja vastaa oppilaanohjauksen järjestämisestä sekä ohjaustyön suunnittelusta ja koordinoimisesta. Ohjauksen suunnittelutyötä oppilaanohjaaja tekee yhteistyössä rehtorin, opettajien, oppilashuoltohenkilöstön ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan näitä ohjauksen kehittämistyössä käsiteltyjä sisältöjä ja Oppilaanohjauksen tila Turussa -arviointien taustalla olevia opetussuunnitelmasisältöjä ja niiden teoreettista taustaa. Luvuissa tarkastellaan sitä, millaisena koulun oppimisympäristö näyttäytyy opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) ja mitä tavoitteita kaikkien opettajien ohjaukselle on asetettu niissä. Luvuissa kuvataan sitä, millainen ohjaustavoitteiden kokonaisuus määrittää koulun oppimisympäristöä ja mitä on perusteltua arvioida, kun halutaan kartoittaa oppilaan kokemusta ohjauksesta.

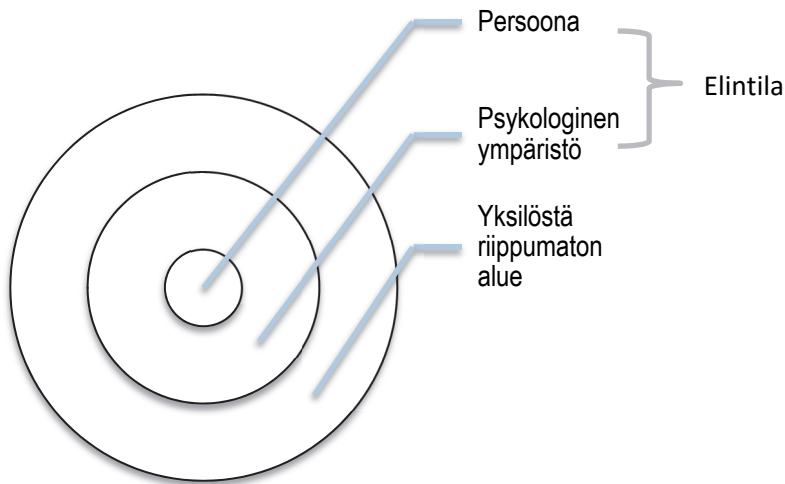
Oppimisympäristöä, koulupäivää kokonaisuudessaan ja perusopetuksen opetussuunnitelman määrittämiä työmuotoja tarkastellaan kaikkien opettajien ohjaustyön näkökulmasta sekä oppilaan mahdollisuuksina oppia oppimaan.

2.1 OPPIMISYMPÄRISTÖ JA OPPILAS

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 6–7) korostaa ympäristön merkitystä ohjauksessa. Vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät vaikuttavat oppimisympäristön muodostumiseen. Oppimisympäristön tulee tukea oppilaan kasvua, oppimista, oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta, edistää hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan sekä antaa mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen. Ympäristön tulee ohjata oppilasta asettamaan omia tavoitteitaan ja arvioimaan omaa toimintaansa. Ympäristön organisoinnissa tulee ottaa huomioon oppilaiden erilaiset oppimistyyli- ja -strategiat, ylläpitää oppilaan oppimisen halua ja kannustaa tavoitteellisuuteen sekä oppilaan oman toiminnan arviointiin.

”Oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat” (Opetushallitus 2004, 18).

Ajatus yksilön ja ympäristön vuorovaikutteisesta suhteesta oppimisen lähtökohtana on vanha mutta edelleen ajankohtainen ja yläkoulun ohjausta kuvaava. Kurt Lewinin (1951) kehittämässä kenttäteoreettisessa oppimismallissa tarkastellaan ihmisen ja ympäröivän maailman välistä suhdetta. Kenttäteorian mukaan yksilön kognitiivisuus ilmenee siinä, kuinka yksilöt saavuttavat ymmärryksen itsestään ja ympäristöstään ja kuinka he tätä kognitiota käyttäen toimivat ympäristönsä suhteen. Kenttäteoria (ks. kuvio 1) korostaa sitä, että yksilön psykologinen aktiivisuus tapahtuu yksilön psykologisessa kentässä, joka koostuu hänen sen hetkisen psykologisen maailmansa asioista. Kenttäteorian mukaan tulee huomioida kokonaisuus, kun arvioidaan yksilön edistymistä. Kenttäteorian peruskysymys on se, miten yksilö saavuttaa ymmärryksen ja hallinnan itsestään sekä omasta konkreetista maailmastaan. Oppiminen määritellään suhteessa niihin yksilön päämääriin, jotka ohjaavat sitä, mitä hänen ja ympäröivän todellisuuden välillä tapahtuu. (Lewin 1951, 45–67.) Toisaalta maailma muodostuu vuorovaikutuksen verkostosta, jonka osa ihminen on. Vuorovaikutuksen toinen osapuoli on yhtä todellinen kuin toimiva subjekti. (Määttänen 2009, 48.)



KUVIO 1. Lewinin kenttäteoria (Lewin 1951, 57; Readon, Lenz, Sampson & Peterson 2006, 83–84)

Persoona nähdään kenttäteoreettisessa oppimismallissa (ks. kuvio 1) erillään olevaksi kaikesta muusta yksilön ulkopuolella olevasta, ei-persoonasta. Persoonan ympäriltä erotetaan psykologinen ympäristö, jolla tarkoitetaan sellaisia asioita, jotka ovat merkittäviä yksilölle jonakin tiettyinä hetkenä. Tällaisia asioita voivat olla perhe ja kouluuyhteisö. Kenttäteoriassa psykologisella ympäristöllä käsitetään myös yksilön tietyn hetkistä tilannetta tai sitä miljöötä, jossa yksilö elää. Se voi käsittää kuviteltuja ja todellisia asioita menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta. Persoona ja psykologinen ympäristö muodostavat yksilön elintilan. Elintila muodostuu yksilön käyttäytymiseen vaikuttavista asioista: tarpeet, motivaatio, mieliala, tavoitteet, ahdistuneisuus ja ihanneet. Elintilan ulkopuolelle jää ei-psykologinen maailma, joka muodostuu yksilön käyttäytymiseen suoraan vaikuttamattomista asioista. Kun hän reagoi siihen jollakin tavalla, siitä tulee osa hänen elintilaansa. Yksilöstä riippumaton alue voi kuitenkin rajoittaa yksilön toiminnan mahdollisuuksia. Ohjauksen tehtävä on tukea oppilasta, kun hän rakentaa suhdetta näihin ilmiöihin ja asioihin. Oppilas rakentaa suhteen omaan itseensä, arvoihinsa, vahvuuksiinsa, heikkouksiinsa, lähiomaisiinsa, nykyisyyteensä, tavoitteisiinsa ja tulevaisuuteensa. (Lewin 1951,57; Readon ym. 2006, 83.)

Oppilaan ja ympäristön suhde on dialektinen. Lewinin kenttäteorian avulla halutaan kuvata sitä ohjaustilannetta, jossa oppilas on perusopetuksen vuosiluokilla 7–9. Nuori vasta opettelee nimeämään omia havaintojaan itsestään ja yhdistämään vahvuutensa koulutus- ja työelämän mahdollisuuksiin. Nopean kasvun vaiheessa oleva nuori opette-

lee tarkoituksenmukaista vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa ja kurottelee kohti tulevaisuutta jo kertyneen kokemuksen ja tiedon varassa ajassa, jota on kuvattu sanoilla muutos ja epävarmuus. Tulevilla työmarkkinoilla oppilaalta odotetaan muun muassa itseohjautuvuutta, elinikäistä oppimisen halua, itsetietoisuutta, päämääräsuuntautuneisuutta, yhteistoiminnallisuutta ja päätöksentekoon ja muutoksen kohtaamiseen liittyvää osaamista (Lehtinen 1997, 12–40; Patton ja McMahon 2006a, 229–281; Pentikäinen 2014, 11–12).

Patton ja McMahon (2006a, 196–208) ovat koonneet systeemiteoreettiseen viitekehykseensä (STF) eri uravalintateorioista yleiskuvan tekijöistä, jotka vaikuttavat uran rakentumiseen. Kuvauksen rakenne ja ajatus yksilön vuorovaikutuksesta eri tasoille sijoittuvien tekijöiden välillä on sama kuin Lewinin kenttäteoriassa. Patton ja McMahon ovat jakaneet mallinsa kolmeen kenttään: yksilö, sosiaalinen systeemi ja yhteiskunnalliset tekijät. Systeemiteoreettisen viitekehyksen ytimessä on yksilö ja mallissa tarkastellaan tekijöitä, jotka estävät tai edistävät yksilön uran muodostumista. Yksilöllä on suhde näihin muuttuviin tekijöihin tai nämä tekijät vaikuttavat yksilöön. Yksilö-kenttään kuuluvat seuraavat tekijät: uskomukset, tieto työelämästä, taidot, mielenkiinnon kohteet, arvot, kyvyt, rajoitteet, luonne, ikä, minäkäsitys, fyysiset ominaisuudet, terveys, soveltuvuus, sukupuoli ja etnisyys. Sosiaalinen systeemi -kenttään kuuluvat perhe, ikätoverit, tiedotusvälineet, yhteisölliset ryhmät, työpaikat ja oppilaitokset. Uloimmassa eli yhteiskunnalliset tekijät -kentässä yksilön uran muodostumiseen vaikuttavat sosioekonominen tilanne, globalisaatio, kehityshistoria, poliittinen päätöksenteko, maantieteellinen sijainti ja työmarkkinat. (Patton & McMahon 2006a, 202–202; McMahon & Patton 2006, 96; McMahon, Watson, Patton 2014, 35–37.)

Jotta kenttäteorian mukaista oppimista tapahtuisi, on opittavien asioiden esiinnyttävä myös oppijan elintilassa. Informaatio muuttuu tiedoksi, kun annamme sille merkityksen. Oppimisessa on Lewinin mukaan kyse muutoksista kognitiivisessa struktuurissa tai motivaatiossa. Oppimisella pyritään yksilön elintilan yhä parempaan hallintaan ja myös sen laajentamiseen tilanteessa, jossa oppijan ja hänen ympäristönsä välillä on molemminpuolinen riippuvuussuhde. (Lewin 1951, 57–66; Readon ym. 2006, 83.) Lewin (1951, 65–84) tarkasteli oppimista yksilössä tapahtuvana muutoksena ja prosessina, jossa oppija omien päämääriensä ohjaamana joko keksii uusia oivalluksia tai muuttaa vanhoja oivalluksiaan. Kenttäteorian keskeisiä käsitteitä ovat tavoite, reflektio ja tottumus. Toistaminen luo tottumuksen ja siksi tottumuksen syntymiseen tarvittavaa tahdonvoimaa tulisi arvioida. Tällöin kiinnitetään huomiota toistamisen määrään ja siihen, miten se estää tai edistää toimimasta eri suuntiin. Tottumukset liittyvät toimeenpanoon tai tarpeisiin, motivaatioon ja kognitioon. Oppiminen on prosessi, jossa tottumuksiin liittyvien kokemusten merkitys tulkitaan uudelleen. Jäsentyttömässä tai uudessa tilanteessa ihminen kokee itsensä epävarmaksi, koska suuntaa ei ole määritelty tai henkilö ei tiedä, mihin lopputulokseen toiminta johtaa.

Vondracekin ja Porfelin (2008, 220) mukaan on hankala ymmärtää urakehitystä ilman, että tarkastelee kehitystä yksilön ympäristössä. Myös Savicas (2002, 149–170) korostaa toiminnan kontekstuaalisuutta ja yksilön aktiivisuutta uran rakentamisessa. Hänen mukaansa ympäristö muodostuu fyysisestä ympäristöstä, sosiaalisesta ja kulttuurisesta ympäristöstä. Tässä tutkimuksessa päähuomio kohdentuu oppilaiden kokemukseen ohjauksesta, joka on toteutettu koulussa. Tutkimuksen aihetta tarkastellaan koulutusjärjestelmän toimivuuden näkökulmasta ja koulutuksen yhteiskunnallisen tehtävän näkökulmasta. Osaamisen kysyntä ja työelämän tarjoamat mahdollisuudet näyttäytyvät peruskoulun aikaisessa ohjauksessa ensi sijassa koulutustarjonnan kautta.

Oppimiskäsitys

”Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta” (Opetushallitus 2004, 18).

Opetussuunnitelman oppimiskäsitys tukeutuu konstruktivismiin, joka on tietoteoreettinen eli epistemologinen paradigma, tietoa koskeva uskomusten järjestelmä. Sen mukaan tieto rakentuu sosiaalisesti ja kognitiivisesti. Ohjauksen tavoitteena on oppijan saaminen tietoiseksi ajattelu- ja toimintatavoistaan ja kykeneväksi tutkimaan vaihtoehtoisia tulkintoja ja mahdollisuuksia.

Konstruktivistiseen epistemologiaan perustuvat pedagogiset ratkaisut painottavat opiskelijan aktiivisuutta, jolloin opettajan rooli muuttuu toiminnan ja oppimisen ohjaajaksi. Tällöin opettajan on kyettävä rakentamaan oppimisympäristöjä, jotka tukevat tiedon konstruointia, lisäävät oppilaiden osallistumismahdollisuuksia ja tukevat itseohjautuvuuden kehittymistä. Tällaisessa oppimisympäristössä kieli ja toiminta ovat oppimisen keskeisiä elementtejä. (Määttänen 2009, 32–59; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen, 2006 33–45.)

Konstruktivismiin kytkeytyvät oppimiskäsitykset voidaan jakaa kognitiiviseen, sosio-kulttuuriseen ja pragmaattiseen konstruktivismiin (Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 40–64; Ojanen 2006, 22, 40–44; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2006 20–39). Kognitiivinen konstruktivismi perustuu kognitiiviseen psykologiaan, ja siinä kiinnitetään huomiota oppijan ymmärryksen tukemiseen ja metakognitioon. Skeema, sisäinen malli, on kognitiivisessa oppimiskäsityksessä keskeinen käsite. Sisäiset mallit ovat muodostamamme käsityksiä todellisuudesta. Oppiminen on näiden sisäisten mallien muuttamista. Sisäiset mallit ohjaavat havaintojamme ja niiden pohjalta tulkitsemme uutta informaatiota. Oppilaan tapa kohdata itsensä ja ympäristönsä muodostaa uskomuksen siitä, millaisia toimintamahdollisuuksia kukin havaittu tilanne avaa. Ajattelu on toiminnan ennakoitua ja ajatukset syntyvät ja selvenevät toiminnan kautta. (Alhanen 2013, 100–102; Lewin 1951, 68; Määttänen 2009, 45–61; Tynjälä ym. 2006, 28.)

Sosiokonstruktivismi korostaa sosiaalista vuorovaikutusta oppimisen perustana. Kielen ja symbolien merkitys korostuu, kun ajatellaan tiedon syntyvän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Maailma koostuu vuorovaikutusten verkostosta, jossa oppilas on yhtenä elementtinä. Kun pyritään yhteisen ymmärryksen ja jaettujen merkitysten rakentamiseen, kollaboratiiviseen oppimiseen, korostuu oman ajattelun ulkoistaminen, jolloin ajatuksia voidaan edelleen kehittää. Oppilaat huomaavat, että kaikki eivät ajattele samalla tavalla, ja päästään eri näkökulmien väliseen dialogiin ja merkitysneuvotteluun. (Määttänen 2009, 39–48; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2006, 28–29).

Sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyy Vygotskyn (1978, 85–91) lähikehityksen vyöhyke -käsite. Hän erotteli kaksi eri kehitysvyöhykettä: tämän hetkinen kehitystaso, jonka oppilas voi saavuttaa itsenäisellä ongelmaratkaisulla, ja mahdollisen kehitystason, jonka saavuttamiseen ihminen tarvitsee aikuisen ohjausta tai yhteistyötä kyvykkäämmän vertaisen kanssa. Hän kutsui lähikehityksen vyöhykkeeksi etäisyyttä, joka on oppijan tämän hetkisen ja mahdollisen tulevan taitotason välillä. Lähikehityksen vyöhyke -käsite kuvaa aluetta, johon kuuluvia ongelmia yksilö ei kykene itsenäisesti ratkaisemaan, mutta jotka hän pystyy ratkaisemaan tiedollisesti kehittyneemmän kumppanin avustuksella. Vygotskyn ajatukseen voidaan yhdistää Deweyn (1934, 44) huomio siitä, että toiminnan ja sen seurauksen täytyy yhtyä havainnossa. Havainto on merkityksellinen, jos se liittyy toimintaan ja auttaa ennakoimaan toiminnan seurauksia. Aikaisemman tiedon, kokemuksen ja uskomuksen merkitys korostuu uuden oppimisessa. Näin saadaan yksi määre ohjaukselle: ohjaajan tulee huomioida oppilaan lähtötaso ja arvioida, mikä on saavutettavissa oleva tavoitetaso. Ohjaustilanteessa ohjaajan tulisi koota reflektoitavaksi oppilaan aikaisempaa tietoa, kokemuksia ja uskomuksia. Ohjaajan tulisi auttaa oppilasta tunnistamaan toimintaan vaikuttavia osa-alueita, suunnata tulevaa toimintaa ja tarvittaessa korjaamaan toimintatapoja. Vygotsky (1978, 90–91) on todennut, että tämä kehitysprosessi ei vastaa oppimisprosessia vaan kehitysprosessi edeltää oppimisprosessia. Tämä peräkkäisyys mahdollistaa lähikehityksen vyöhykkeen saavuttamisen.

Pragmaattinen konstruktivismi korostaa toiminnan merkitystä ajattelun virittämisessä. Käsitteet selvenevät ja määrittyvät uudelleen toiminnan ja ajattelun vuorovaikutuksessa. Toiminnan ja ajattelun suhdetta kuvataan kehämäisenä prosessina: uskomus, tapa, toiminta, yllätys, epäily, tutkimus, uskomus jne. Toiminnan tavat ovat uskomuksia maailmasta ja uskomukset syntyvät toiminnan tavoista. Kun uskomuksen varaan rakentuva tapa johtaa ei-toivottuun tulokseen, tutkimuksen tehtävä on johtaa ihminen epäilyn kautta uuteen uskomukseen. Tapa muodostuu, kun toimintaa on aikaisemmin toistettu vastaavissa olosuhteissa. Tuloksena on taipumus toimia tulevaisuudessa samankaltaisella tavalla samankaltaisissa olosuhteissa. Ajattelu on toiminnan ennakointia. (Määttänen 2009, 53–54; Tynjälä ym. 2006, 32–36.)

Tynjälä (1999) on eritellyt konstruktivisen pedagogiikan keskeiset piirteet seuraavasti: Ohjauksessa tulee ottaa huomioon oppilaan aikaisemmat tiedot ja kokemukset

ja siksi erilaisista tulkinnoista tulisi keskustella aiheen käsittelyn aikana. Ohjauksen tulisi edistää oppilaan metakognitiivisten taitojen kehittämistä ja toimijuutta sekä tukea hänen tiedon konstruointiprosessiaan. Oppimisessa korostuu sosiaalinen vuorovaikutus ja se on sidonnainen ympäristöön ja tilanteeseen. Mahoney (2003, 209) on nimennyt konstruktivismiin perusolettamukset: toimijuus, säännönmukaisuus, minuus, yhteistoi-minnallisuus ja elinikäinen oppiminen. Toimijuudella tarkoitetaan yksilön aktiivista osallistumista oman elämänsä rakentamiseen. Toimijuus kohdentuu ensi sijassa oman elämän järjestämiseen ja minäkuvan kehittymiseen. Tämä edellyttää omien kokemuk-sien arviointia ja merkityksen luomista niille. Minän kehittyminen on suhteessa kon-tekstiin. Toiminta tulisi sulauttaa oppilaan meneillään olevaan kehitysprosessiin ja pai-nottaa merkityksellistä toimintaa, joka palvelee myös yhteisöä.

2.1.1 Oppimaan oppiminen

”Oppiminen on kaikissa muodoissaan aktiivinen ja päämääräsuuntautunut, itsenäistä tai yh-teistä ongelmanratkaisua sisältävä prosessi” (Opetushallitus 2004, 18).

Oppilaan oman oppimaan oppimisen ohjaamista ja säätelyä sanotaan metakognitioksi, oman ajattelun ajatteluksi. Metakognitio voidaan jakaa metakognitiiviseksi tiedoksi ja kokemukseksi. Metakognitiivinen tieto on ymmärrystä omasta ajattelusta, tietoisuutta itsestään oppijana, toimijana ja ongelmaratkaisijana. Metakognitiivinen tieto muodos-tuu henkilöön, tehtävään ja toimintasuunnitelmaan liittyvät muuttujista. Se on tietoa siitä, millainen ihminen on kognitiivisena organismina (tunteet, vaikuttimet, havain-nointi), millaista on hänen itsesäätelynsä ja miten hän suhtautuu ja pyrkii tavoitteisiin. Metakognitiivinen kokemus taas kuvaa sitä, miten ihminen toimii tilanteissa, joissa tu-lisi ponnistella ja pyrkiä eteenpäin. Oppilaan metakognitiivista toimintaa eli sellaisten taitojen ja strategioiden käyttöä, joiden avulla hän ohjaa ajatteluaan ja toimintaansa, kutsutaan itsesäätelyksi. Se on kognitiivisten prosessien valvontaa, ohjausta ja säätelyä. Säännelty ja ohjattu oppimisprosessi sisältää toiminnan suunnittelua, valvontaa ja tu-losten tarkastelua. Suunnittelu sisältää tulosten ennakoimista ja aikatauluttamista. Me-takognitio määrittää, millainen ihminen on oman elämänsä ohjaajana. (Brown 1987, 68; Flavel 1987, 21–26; Hakkarainen ym. 2008, 235–238.) Kouvo ym. (2011, 78) mukaan opintouran rakentamiseen ja opintojen sujuvuuteen vaikuttavia yksilöllisiä tekijöitä ovat muun muassa opiskelu- ja elämäntaitotaidot sekä opintoihin sitoutumisen tai-dot.

Itseohjautuvuus

Työtapojen valinnan perusteita on muun muassa se, että ne ”kehittävät valmiuksia ottaa vastuuta omasta oppimisesta, arvioida sitä sekä hankkia palautetta oman toiminnan reflektointia varten” (Opetushallitus 2004, 19).

Itseohjautuvuus on vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Ympäristön tulkitsevaan havainnointiin kytkeytyvä itsereflektio, toiminta ja oppiminen tuottavat nuoren itseohjautuvuuden. Itseohjautuvuus tarkoittaa oppilaan kykyä ohjata omaa oppimistaan, mikä edellyttää oppimishalun lisäksi muun muassa luottamusta omiin kykyihin, kykyä analysoida omia oppimistaitojaan, asettaa tavoitteita ja arvioida kehittämistarpeitaan. Candy (1991, 130) mukaan oppilas, joka kykee ohjaamaan toimintaansa ja toimii itsenäisesti, on suunnitelmallinen, looginen, analyttinen, itsetietoinen ja riippumaton. Hänellä on itsekuria, sitkeyttä ja vastuuntuntoa. Hän kykenee reflektioon ja vuorovaikutukseen ja osoittaa uteliaisuutta, avoimuutta, joustavuutta, motivaatiota ja itseluottamusta. Tämän lisäksi hän kehittää tiedonhaun taitojaan ja tietoaan omasta oppimisestaan.

Itseohjautuvuus-käsite sisältää prosessi- ja tuloslottuvuuden. Käsitettä voi tarkastella tavoitteena ja metodina. Itseohjautuvuus on jaettavissa sen neljään erilaiseen ilmiöön. Itseohjautuvuus on 1) henkilökohtainen ominaisuus (autonomia), 2) halu ja kyky oman kasvun johtamiseen (self-management), 3) tapa organisoida opetusta ja 4) instituutioiden ulkopuolella tapahtuvaa omatoimista toimintaa, jonka tavoitteena on oppiminen. Itseohjautuvuus-käsitteen rinnalla käytetään käsitteitä autonominen oppiminen, itseohjaus ja itseohjattu oppiminen. Ohjauksen tavoitteena on itsenäinen ja vastuullinen aikuisuus sekä elinikäisen oppimisen halun tuottaminen. (Candy 1991, 22–23; Koro 1993, 13–22.)

Autonomisesti ajatteleva oppilas hyödyntää informaatiota uskomuksiinsa ja mielipiteitään muodostaessaan. Toiminnan autonomia -käsite liittyy hänen kykyynsä toteuttaa suunnitelmia, joita hän on uskomuksiensa ja halujensa pohjalta laatinut. Autonomisuutta tulisi tarkastella kaksipaikkaisena relaationa henkilön ja tietyn rajatun alueen välillä. Jokainen ihminen on autonominen jollakin rajatulla alueella ja kukaan ei ole autonominen kaikilla alueilla. Autonomia liittyy yksilön kykyyn harkita tekojaan ja päätöksen teon perusteita sekä valtaa toimia tehtyjen päätösten mukaisesti. Jotta oppilas voisi olla autonominen, hänellä on oltava tiettyjä taitoja, tietoja ja kykyjä. Autonomisella henkilöllä on tavoite ja suunnitelma, valinnanvapautta, kyky reflektioon, tahdonvoimaa, itsehillintää ja itsekuria. (Candy 1991, 125; Tarkki 1996, 206–209.)

Itseohjautuva oppija on tietoinen itsestään ja arvoistaan. Koro (1993, 159) kiinnitti tutkimuksessaan huomiota siihen, että itseohjautuvuuden ja minäkäsityksen välillä on voimakas positiivinen yhteys. Kun oppilas tarkastelee omia ajatussisältöjään ja kokemuksiaan, hän reflektoi. Itsereflektio on ihmisen kyky oman tietoisuuden, kokemusten

ja tietämisen pohtimiseen. Oppilas ikään kuin etäännytty itsestään. Ohjauksen avulla oppija pyritään saamaan tietoiseksi omista käsityksistään. Tämä voi tapahtua esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilas joutuu havaitsemaan omien tietorakenteidensa puutteellisuuden tai soveltumattomuuden tilanteen tai ongelman ratkaisemiseksi.

Oppilaalle tulisi muodostua kuva menneisyyden kokemuksista ja nykyisyydestä sekä kyky hallita tulevaisuuden tarjoamia kokemuksia. Engeström (2004, 12–13) määrittelee lähikehityksen vyöhykkeen alueeksi, joka on ihmisen ristiriitojen ja niiden ratkaisujen välillä. Se on eri suuntiin vetävien voimien kenttä, jossa alkaa hahmottua tulevan kehityksen päävaihtoehtoja. Engeströmille kehitys tarkoittaa uuden toimintalogiikan syntyä. Tällöin oppiminen määrittyy prosessiksi, jossa kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen ja näin pyritään suuntaamaan myöhempää arvottamista ja toimintaa.

Mezirow (1998, 8–17) erotti reflektion, kriittisen reflektion ja kriittisen itsereflektion toisistaan. Reflektiolla hän tarkoittaa ongelman ratkaisuun käytettävien menettelytapojen toimivuuden uudelleen arviointia, jolloin arvioimme toimintaamme suuntaavia uskomuksiamme. Kriittisellä reflektiolla hän tarkoittaa ennako-oletusten pätevyyden arviointia ja oletusten lähteiden ja seuraamusten tutkimista, jotka ovat merkitysperspektiivin taustalla. Merkitysperspektiivillä hän tarkoittaa olettamusten kokonaisuutta, johon kokemusten tulkinta perustuu. Kriittisellä itsereflektiolla hän taas tarkoittaa omien ongelmanasettelutapojen ja merkitysperspektiivien arviointia. Oppilas voi tulla kriittisen reflektion kautta tietoiseksi omista ajattelutavoistaan ja uskomuksistaan.

Osa Oppilaanohjauksen tila Turussa -kyselyn väittämistä mittaa oppilaan kokemusta ohjaustavoitteiden saavuttamisesta. Väittämät, joiden avulla oppilas arvioi kokemustaan itseohjautuvuudesta, mittasivat oppilaan 1) luottamusta omiin kykyihin (”minä menestyn valitsemallani uralla”), 2) hänen oppimistaitojensa analysointia (”tiedän mikä on oppimistyylini”), 3) oppimishalua (”haluan oppia uusia asioita”), 4) valmiutta asettaa itsellensä tavoitteita (”asetan oppimiseen liittyviä tavoitteita itselleni”) ja 5) arvioida kehittämistarpeitaan (”huomioin lähtötasoni arvioidessani oppimistuloksiani”). Etenkin peruskouluikäisen itseohjautuvuutta arvioivien väittämien tarkastelussa tulee huomioida, että väittämien perimmäinen tarkoitus on arvioida opettajien ja opinto-ohjaajien ohjausta ja oppimisympäristöä, jotka ovat myötävaikuttaneet oppilaan valmiuksien kehittymiseen. Vaikka opetusjärjestelyjen avulla tulisi nuoren itseohjautuvuutta tukea, tulee huomioida, että tämän tutkimuksen kohdejoukko on nopean kasvun ja kehityksen vaiheessa olevia nuoria. Väittämiä tulee tarkastella tavoitteena, joka on asetettu opetussuunnitelmassa ja on sisällytetty osaksi elinikäisen oppimisen tavoitealueita (ks. Euroopan unioni 2006).

Tavoitteellisuus

”Oppimisympäristön tulee ohjata oppilasta asettamaan omia tavoitteitaan ja arvioimaan omaa toimintaansa” (Opetushallitus 2004, 19).

Lewinin (1951, 74) mukaan kaikki käyttäytyminen on suuressa määrin riippuvainen ihmisen kognitiivisista rakenteista ja siksi uudessa tilanteessa ihminen tuntee itsensä epävarmaksi, koska toiminnan psykologista suuntaa ei ole määritelty ja henkilö ei tiedä, mihin toiminta johtaa. Dweck ja Leggett (1988, 256–271) jakoivat oppilaat niihin, joilla on tavoitteena oppiminen ja niihin, joilla on tavoitteena suoriutuminen. Oppimistilanteessa oppilaiden toimissa korostuu tehtävästä suoriutuminen tai oppimista ja asian hallintaa korostava tapa. Suorittamista korostavaa tapaa kutsutaan suoritusorientaatioksi ja innostusta ja tiedon hallintaa tavoittelevaa toimintatapaa oppimisorientaatioksi. He tarkastelivat sitä, miten oppilas toimii vastoinkäymisiä kohdatessaan. Suoritusorientoituneelle oppilaalle on tyypillistä ponnistusta vaativissa suorituksissa luovuusmieliala, puolustusellinen vetäytyminen, huomion jakaminen tavoitteen ja tehtävän välillä, keskittymistä haittaavat negatiiviset tunteet ja vähäiset sisäsyntyiset palkkiot ponnistelusta. Oppilaalla, jolla on oppimisorientaatio, on uskoa omaan tehokkuuteensa ja ponnistelu on sopusoinnussa tehtävän ja tavoitteen vaatimuksiin. Hän kiinnittää huomiota tehtävän suorittamiseen ja kokee ponnistelun itsessään palkitsevana. Suoritusorientoituneen oppilaan sinnikkyys vaihtelee palautteen mukaan ja oppimisorientoituneen oppilaan tehtävän vaatimusten mukaan.

Mezirovin (1998, 25) mukaan kommunikatiivisessa oppimisessä pyritään koherenssin saavuttamiseen eri osapuolten välille sen sijaan, että pyrittäisiin tehokkaalla valvonnalla suoritusten parantamiseen. Locken, Smithin ja Lathamien (2013, 601–603) mukaan oppimiseen liittyvät vaatimukset tulisi asettaa siten, että ihmiset myös oppisivat tavoitteen mukaisen tiedon tai taidon. He jakavat tavoitteet tulostavoitteiksi, suoritustavoitteiksi, prosessitavoitteiksi, lähi- ja kaukotavoitteiksi. Heidän mukaansa kausaaliattribuutiot vaikuttavat tunteisiin ja minäpystyvyyteen. Positiiviset tunteet lisäävät minäpystyvyyden kokemista ja näin vaikuttavat tavoitteen asetteluun.

Toimintaa ohjaavaa ja ylläpitävää tilaa sanotaan motivaatioksi. Motivaatio vaikuttaa siihen, mitä valintoja yksilö tekee ja miten tavoitteellisesti hän toimii. Useimmat motivaatioteoriat ottavat kantaa ihmisen tavoitteisiin, uskomuksiin ja tunnekokemuksien syntyyn. Varhaisimmat teoriat kuvasivat ihmistä reaktiivisena organismina, johon vaikuttivat sisäiset ja ulkoiset voimat (vaistot, tarpeet, vietit, palkkiot, vahvistaminen), jotka eivät perimillään ole kontrolloitavissa. Nämä teoriat eivät korostaneet ihmisen itseohjautuvuutta ja itsesäätyä. Myöhemmin alettiin korostamaan kasvua, muutosta ja itsearviointin roolia. Näissä teorioissa lähdetään siitä, että motiivit ovat sosiaalisia ja kognitiivisia konstruktioita. (Ford 1992, 172–173.)

Motivaatioteorioiden joukkoon kuuluvan attribuutioteorian avulla voidaan tarkastella oppilaan antamia selityksiä onnistumiselle ja epäonnistumiselle. Weiner (1986, 240) tutki motivaatioon liittyvää syyselittämistä psyykkisen lopputuleman (ihmisen onnellisuuden ja positiivisuuden tai negatiivisuuden, turhautuneisuuden ja surullisuuden) ja itseohjautuvuuden näkökulmasta. Weiner (1986, 46–51) kokosi onnistumisen ja epäonnistumisen selitysmahdollisuuksista nelikentän, jossa dimensiot määräytyivät joko syyn pysyvyyden ja sijainnin suhteen tai kontrolloitavuuden ja pysyvyyden mukaan. Hänen mukaansa syy voi olla toimijassa itsessään tai jossakin ulkoisessa tekijässä ja nämä selitykset vaikuttavat nuoren motivaatioon.

Tapio (2010) hyödynsi attribuutioteoriaa väitöskirjassaan, jossa hän tarkasteli nuorten suoritusstrategioita ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä ja jäsensi nuorten suoritusstrategioiden yhteyttä psyykkisen hyvinvoinnin tekijöihin. Hänen tutkimuksensa mukaan monen nuoren suoritusstrategioissa on epätarkoituksenmukaisia piirteitä. Tarkoituksenmukaista strategiaa suosivat nuoret arvostivat enemmän itseään, olivat tyytyväisempiä, alisuoriutuivat vähemmän ja kokivat kodin ilmapiirin kannustavampana kuin epätarkoituksenmukaisia strategioita käyttävät nuoret. Myönteisiä strategioita ovat optimistinen strategia ja defensiivis-pessimistinen strategia. Optimistista strategiaa käyttävä uskoo onnistuvansa tulevasta suoritustilanteesta. Hän on yritteliäs, tavoitteellinen ja tehtäväsuuntautunut. Defensiivis-passiivista strategiaa käyttävät ovat myös yritteliäitä, tehtäväsuuntautuneita ja ovat valmiita tekemään paljon töitä onnistuakseen. Heidän odotuksensa tulevaisuuden suhteen ovat kuitenkin epävarmat. Normatiivinen strategia sisältää jonkun verran hyvän suoriutumisen piirteitä. Normatiivinen strategia sisältää myös kielteisiä piirteitä, esimerkiksi epäonnistumisen pelkoa ja defensiivisiä ajatuksia. Kielteinen strategia on oppilasta vahingoittava ja opittua avuttomuutta. Sitä kuvataan myös epäonnistumista synnyttävänä ansana, oppositionaalisuutena, tukeutuvana ja depressiivisenä strategiana. (Tapio 2010, 113.)

Epäonnistumisen ennakointi on Tapion (2010, 167–169) mukaan yhteydessä siihen, millä tasolla omat uskomukset minäpystyvyydestä ovat. Banduran (1986, 390–395) minäpystyvyyks-käsitteellä tarkoitetaan ihmisen kykyä suunnitella ja toteuttaa toimintaansa. Bandura (1986, 18-24) tarkastelee sosiokognitiivisessa teoriassaan ihmisen kehittymistä vuorovaikutuksena yksilön käyttäytymisen, kognitiivisten ja biologisten tekijöiden ja ympäristön välillä. Hänen mukaansa ihmisen elämän kulkua määrittäviä tekijöitä ovat kyky hyödyntää symboleja, ennakoida tulevaa, kyky vastavuoroisuuteen, kyky itsesäätelyyn ja kyky itsereflektiivisyyteen. Ihmiset muuntavat kokemuksiaan kielellisten, kuvallisten ja muiden symbolien avulla todellisuutta kuvaaviksi kognitiivisiksi malleiksi. Symbolien eli ajattelun välineiden avulla ihminen antaa kokemuksilleen merkityksen ja muodon. Tarkoitushakuisuus, tavoitteellisuus ja ennakoiva harkinta ovat ihmiselle tyypillistä käyttäytymistä. Kyky vastavuoroisuuteen on oman toiminnan vaikutusten kautta oppimista. Eriksson (1982) on todennut, että ihminen voi työstää kaikissa

psykkisen kehityksen vaiheissa edellisten vaiheiden prosesseja eikä lopputulos ole ennalta arvattavissa.

”Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään ja siten tukea myös oppilaan persoonallisuuden kasvua.” (Opetushallitus 2004, 262.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen ohjaus vaatii tuekseen motivoivaa sessiarviointia, joka tukee, ohjaa ja kannustaa oppilasta hänen edistymisessään ja oppimisessaan (Ihme 2009, 92). Perusopetuksen aikana tulisi kehittää oppilaan itsearviointitaitoja, joiden tarkoituksena on tukea oppilaan itsetuntemuksen kasvua ja opiskelutaitojen kehittymistä (Opetushallitus 2004, 264).

Atjosen (2007, 80) mukaan myönteiset arviointikokemukset mahdollistavat voimaantumisen kokemuksen, ylläpitävät opiskelumotivaatiota ja kannustavat oppilasta oppimiseen. Tavoitteena on, että oppilaan itsetunto ja myönteinen minäkuva oppijana sekä osallisuuden tunne vahvistuvat. Arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä tulisi olla oppilaan oppimisen ohjaaminen, koska ihminen voi olla tehokas suorittaja ilman, että hän ymmärtää tekemisen merkityksen ja ilman, että toiminta perustuisi ensi sijassa vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. Toimintakyky on omakohtaista, kun suorituskyky on institutionaalista. Suorittaja on valmiiden, ennalta tehtyjen suunnitelmien läpiviejä. Toimintakykyisyys on valmiutta toimia uusissa ja oudoissa tilanteissa sekä tehdä valintoja. Suorituskyky on enemmän tai vähemmän mekaanista, kun taas toimintakyky on dialogista maailman kohtaamisen kykyä. (Hämäläinen 2006, 34; Toiskallio 2001, 459–466).

Opettajan tulisi tiedostaa, edistääkö hän arvioinnin avulla oppilaan toimintakykyä vai arvioiko hän suoritusta. Jos tavoitteena on oppilaan elinikäisen oppimisen tukeminen, oppilaan valmistaminen työmarkkinoille ja oppilaan toimintakyvyn tukeminen arvioinnin avulla, tulisi auttaa oppilasta näkemään omia vahvuuksiaan ja kehittämisalueitaan sekä luoda toimintavalmiuksia (Lonka 2015, 234). Oppilaanohjauksen tila Turussa -kyselyssä oppimaan oppiminen -osa-alueen väittämien avulla oppilas arvioi kokemustaan oppimaan oppimisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta. Tämän lisäksi hän arvioi kaikkien opettajien ohjaustyötä.

2.1.2 Vuorovaikutus ja yhteistoiminta

”Oppimisympäristön tulee tukea myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Sen tulee edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille.” (Opetushallitus 2004, 18.)

Oppilas haluaa tavalla tai toisella osallistua toimintaan omassa ympäristössään ja toiminta voi tukea oppilaan metakognitiivista kehitystä. Koulun käytännöt voivat joko estää tai edistää oppilaan toimijuuden kehittymistä. Oppituntitilanteessa tai pienryhmässä tulisi kannustaa oppilaita tuomaan esille omia käsityksiään ja perustelemaan näitä käsityksiään. Ryhmissä käytävät keskustelut, erilaisten näkökulmien esiin tuominen ja argumentointi sekä taidoiltaan eritasoisten oppilaiden yhteistyö edistävät oppimista ja kasvua. (Hakkarainen ym. 2008, 238–268; Lonka 2015, 77–96.)

Oppilaan metakognitiiviset valmiudet kehittyvät vähitellen useiden vuosien aikana ja kehitys jatkuu aikuisuudessa. Ympärillä olevalla oppimisympäristöllä on rooli tässä kehityksessä. Koulun tulisi muodostaa aktivoiva, avoin ja selkeä oppimisympäristö, jossa kokeilu, tuettu ongelmaratkaisuprosessi ja itseohjautuvuus sekä toisten huomioiden harjoittelu ja omien tuntemusten tarkastelu olisi mahdollista. Hyvä oppimisympäristö tarjoaa sosiaalisesti tuetussa tilanteessa tehtäviä ja oppimiseen tai kasvuun kannustavia haasteita, jotka sijoittuvat oppilaan lähikehityksen vyöhykkeelle. Vyöhykkeellä olevia ongelmia oppilas ei kykene yksin ratkaisemaan mutta tiedoiltaan kehittyneemmän tai kokemuksiltaan rikkaamman ihmisen avustuksella kykenee. Opettajajohtoisessa ryhmäkeskustelussa voidaan tehdä näkyväksi arkikäsitysten ja tiedon välinen ristiriita, pohtia sosiaalisissa käytännöissä ilmeneviä jännitteitä ja tarkastella toiminnassa vastaan tulleita ongelmia. (Annevirta 2006, 63–64; Brown 1987, 100–102; Brown & Palincsar 1989, 400; Flavell 1985, 123–124; Vygotsky 1978, 30.)

Vauraksen ja Salosen (2003, 11–12) mukaan autonomiset, sosiaalisesti taitavat, itseohjautuvat ihmiset, jotka asettavat toiminnalleen tavoitteita ja kykenevät säätelämään tuntemuksiaan, pystyvät parhaiten toimimaan muuttuvissa toimintaympäristöissä. Olennainen osa itsesäätelystä liittyy prosesseihin, joilla yksilö pyrkii sovittamaan tavoitteitaan, toimintaansa ja sisäisiä tilojaan ympäristön vaatimuksiin. Itsesäätelyprosessit liittyvät tavoitteiden ja sisäistettyjen normien kautta minä-järjestelmään, jossa ne ohjaavat mm. osallistumista, sitoutumista ja ylläpitävät päämääräasettelua. Vauraksen ja Salosen mukaan oppimisympäristössä tulisi tunnistaa aikaisempaa herkemmin oppilaiden erot itseohjautuvuudessa ja itsesäätelytaidoissa. Itsesäätelytaidot ovat sosiaalisesti muotoutuvia, opittavissa ja opetettavissa olevia taitoja ja siksi ympäristön tulisi kyetä vastaamaan joustavasti kunkin yksilön kehitystarpeisiin.

Useissa tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota peruskoulukokemusten merkitykseen oppilaan uran rakentumisessa (Järvinen 1999; Mehtäläinen 2001; Pirttiniemi

2000; Vehviläinen 2007). Koulukokemuksilla ja myöhemmän aktiivisuuden välillä on yhteys. Mitä myönteisemmin oppilas suhtautui koulunkäymiseen, sitä pidemmän aikavälin tavoitteita hän kykenee asettamaan. Pirttiniemen (2000, 113–114) mukaan kielteimmät koulukokemukset ennakoivat perusopetuksen jälkeisen koulutuksen ulkopuolelle jäämistä. Oppilaat sukupuoleen katsomatta olivat kokeneet, etteivät he saa riittävästi myönteistä palautetta ja rohkaisua. Pojat viihtyvät hänen mukaansa koulussa tyttöjä huomattavasti huonommin. Koulumenestys ja koulussa viihtyminen ovat yhteydessä toisiinsa. Koulun tulisi onnistua työssään niiden oppilaiden kanssa, joiden taustatekijät ovat muita oppilaita ongelmallisemmat. Vaikka tutkimustulosten perusteella syrjäytymisen syyt eivät ole ensi sijassa kouluista johtuvia, kielteiset koulukokemukset osaltaan voimistavat kotitaustasta johtuvia riskitekijöitä.

Toisaalta Pirttiniemen (2000, 114) tutkimuksen mukaan perusopetus ei ota oppilasta riittävästi huomioon aktiivisena osapuolena. Kritiikki kohdistuu opettajiin ja koulun toimintakulttuuriin. Koulun kokemuksellinen merkitys on oppilaille liian vähäinen ja se on irti heidän arkitodellisuudestaan. Nykyhetken toiminnan kautta voidaan vaikuttaa tulevaisuuteen ja toisaalta oppilaan nykyiset toimintatavat kertovat hänen käsityksestään tulevaisuudesta. Jos oppilas kokee pystyvänsä vaikuttamaan omaan tulevaisuuteensa, hän toimii tavoitteellisemmin ja hänelle muodostuu kuva omista mahdollisuuksistaan ja tulevasta. Menneisyyden kokemukset vaikuttavat siihen, miten tuleva koetaan. (Rubin 1995, 5–6.)

Jos koulua ja sen toimintaa haluttaisiin tarkastella terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta, se rakentuisi sosiaalisista suhteista, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista ja terveydellisistä seikoista (Konu & Rimpelä 2002, 79–87). Vuorovaikutukseen ja käyttäytymiseen liittyvät ongelmatilanteet olisivat tällöin osa oppimisympäristöä. Ongelmatilanteet tarjoavat mahdollisuuden kokemuksen reflektointiin, ihmisenä kasvamiseen ja kognitiivisten rakenteiden muuttamiseen (Niemi 2012b, 74–79). Myös Kuronen (2010, 326–327) kehottaa kiinnittämään huomiota siihen, miten ongelmakäyttäytymiseen puututaan. Interventiot ja tuen tarve tulisi arvioida yksilöllisesti, kun halutaan ennaltaehkäistä syrjäytymistä. Lewinin (1948, 61) mukaan ihmisen sosiaalinen toiminta on aistimusten ohjaamaa. Kun oppilaan toiminta ei saa jatkaa hänen toivomallaan tavalla, toimintaan ilmaantuu este tai ongelma, hänelle syntyy tarvetta muuttaa toimintatapojaan. Toimintatapojen muutos edellyttää oman toiminnan ja sysselytyksien tarkastelua eli reflektiota. Oppilaan mahdollisesti omaksumat uudet toiminnan tavat ja niistä saatu palaute auttavat hahmottamaan ja ennakoimaan uuden toiminnan tuloksia sekä avautuvia uusia toimintamahdollisuuksia (Määttänen 2009, 43; Sutinen 2003, 54–57). Ohjaajan tulisi tarttua muutoshaluun ja vähäisiinkin toiminnan muutoksiin.

Ohjauksen kehittämiskautena, joka edelsi tätä tutkimusta, tutustuttiin ryhmäyttyviin ja yhteistoiminnallisiin työmenetelmiin, pohdittiin turvallisen oppimisympäristön

rakentumista ja koottiin hyviä käytäntöjä häiriökäyttäytyvän nuoren ohjaamiseen. Koulun arkea tarkasteltiin ihmisenä kasvamisen ja yhteisön jäseneksi kasvamisen näkökulmasta. Turussa kehitettyjä yhteistoimintakäytäntöjä on kuvattu Turun yläkoulujen oppilaanohjauksen käsikirjassa (Niemi 2011) ja Opetushallituksen julkaisussa (Niemi 2012 b). Tässä tutkimuksessa yhteistoiminta-käsitteellä tarkoitetaan opettajien ja oppilaiden yhteistyötä sekä oppilaiden välistä organisoitua ja organisoimatonta toimintaa eli sitä ohjaustyön kenttää, jossa koulussa voidaan harjoitella yhteistyötä. Toisaalta sillä tarkoitetaan opetusmenetelmiä, joissa oppilaita rohkaistaan työskentelemään yhdessä (yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen oppiminen, projektioppiminen, ongelmalähtöinen oppiminen, tutkiva oppiminen jne.). Toisaalta käsite sisältää kaiken opettajan ja oppilaan välisen sekä oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen, joka tapahtuu koulun oppimisympäristössä. Oppilaanohjauksen tila Turussa -väittämässä yhteistoiminta näytetään ohjaustyönä, jonka avulla edistetään työyhteisön ja oppilaan toimintakykyä koulussa. Väittämien avulla mitataan oppilaan kokemusta koulun käytänteiden muodostamasta oppimisympäristöstä.

Opinto-ohjaajien ja opettajien toimenkuvaan kuuluu yhteistyö eri tahojen kanssa. Ensisijaisia yhteistyökumppaneita ovat huoltajat (Opetushallitus 2004, 20). Aikaisempien tutkimuksien mukaan koulutus määrittää kotitaustaa enemmän oppilaan elämän kulkua, mutta vanhempien sosioekonominen asema, työmarkkina-asema, koulutus-taso sekä perherakenne vaikuttavat nuorten koulumenestykseen, syrjäytymiskehitykseen, koulutusvalintoihin ja tulevaan asemaan. Vanhempien työn katsotaan myös kuvastavan heidän arvojaan. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 123–132; Kauppinen 2004, 46–48; Kuronen 2010, 325; Mehtäläinen 2001, 3; Johnson & Mortimer 2002, 51–53.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 22) kodin ja koulun välistä yhteistyötä kuvataan yhteisvastuulliseksi vuorovaikutukseksi. Tämän tutkimuksen taustamuuttujina hyödynnetään huoltajien koulutusta, työmarkkina-asemaa ja ammattia.

2.1.3 Kokemukset työelämästä

”Työ- ja elinkeinoelämän sekä koulun välisen yhteistyön tavoitteena on, että oppilas hankkii tietoa ammattialoista, ammateista ja työelämästä sekä saa virikkeitä yrittäjyydestä” (Opetushallitus 2004, 259).

Useissa tutkimuksissa peräänkuulutetaan perusopetukselta lisää toiminnallisuutta ja työelämäkokemuksia. Oppilaiden riittämätöntä työelämäntuntemusta, koulutyön toiminnallisuuden ja kokemuksellisuuden puutetta pidetään yhtenä syynä vääriin kouluvalinnoille. (Herranen 2011; Kuronen 2010; Numminen ym. 2002; Pirttiniemi 2000). Uusien katsantokantojen ja näkökulmien avulla oppilas voi laajentaa toimintakenttäänsä.

Oppilaan toimintakykyisyyttä voidaan kehittää siten, että annamme käytännön kokemukselle merkityksen ja rikastamme kokemusta. Yhteistoiminnallinen oppimisympäristö, sosiaalinen tuki, jaetut tavoitteet, mallintaminen ja prosessia tukeva ohjeistus auttavat nuorta osaamisen seuraavalle tasolle. (Brown & Palincsar 1989, 409–416.)

Koulun työelämään tutustumisjakso voi tarjota oppilaalle mahdollisuuden itse-reflektiiviseen pohdintaan ja yhteisölliseen kokemusten jakamiseen. Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 23) mainitaan keskeisimmiksi työelämään tutustumisen muodoiksi työelämän edustajien vierailut luokkatunneilla, työpaikkakäynnit, projektityöt, eri alojen tiedotusmateriaalien käyttö ja työelämään tutustumisjaksot (TET). TET-jaksolla tarkoitetaan toimintaa, joka poikkeaa oppilaan lukujärjestyksessä määritellystä toiminnasta ja tapahtuu pääsääntöisesti koulun ulkopuolella. Jakson aikana oppilas hankkii omakohtaista kokemusta työelämästä, tietyistä ammatista tai ammattialasta.

Johnson ja Mortimer (2002, 54–55) ovat todenneet, että työkokemus voi auttaa selkeyttämään oppilaan mielenkiinnon kohteita, arvoja ja voi vaikuttaa ura- ja koulutusvalintaan. He kiinnittävät huomiota huoltajien merkitykseen myönteisen työelämäsuhteen syntyisessä. Opetussuunnitelman perusteissa työelämän tutuksi tekeminen on määritelty kaikkien opettajien tehtäväksi. Tämän lisäksi opetussuunnitelmassa edellytetään yhteistyötä paikallisen työ- ja elinkeinoelämän kanssa. (Opetushallitus 2004, 23.) Deweyn (1910, 32–34) kokemus-käsitteessä korostuu ihmisten välinen vuorovaikutus ja reflektiivisten kokemusten yhteisöllisyys. Viime aikoina Savickas (2005, 43) on korostanut reflektion merkitystä uravalintaan liittyvässä ohjauksessa seuraavasti: “... individuals construct their careers by imposing meaning on the vocational behaviour and occupational experiences... Thus, the subjective career that guides, regulates, and sustains vocational behaviour emerges from an active process of making meaning, not discovering pre-existing facts. It consists of biographical reflexivity that is discursively produced and made “real” through vocational behaviour.” Oppilaan työkokemuksen reflektointiin ja merkityksenantoprosessiin tulisi osallistua kaikki osapuolet, jotka osallistuvat työelämän tutuksi tekemiseen: koulu, koti ja yritys.

Peruskoululainen on koulutus- ja ammatinvalintapohdinnan alussa ja tulevaisuus näyttäytyy ainakin jossain määrin epävarmana. Peircen (1974) pragmatismien mukaan saamme kokemusta maailmasta toimimalla siinä ja näin hankimme tietoa toiminnan objektiivisista ehdoista. Epävarman tulevaisuuden kohtaaminen edellyttää keskustelutilaa, jossa oppilas voi luoda merkityksen kokemuksilleen ja täsmentää käsitteellistä viitekehystään. Kokemus on oppimisen ja kehittymisen raaka-aine. Uusi kokemus on tärkeä peruste tavan ja uskomuksen muuttamiselle, mutta oppimista tapahtuu vasta, kun liitämme kokemaamme merkityksen. Kokemukseen on liitettävä reflektiota ja sen tulisi kohdistua erityisesti niihin olemassa oleviin käsityksiin, jotka ohjaavat yksilön havainnointia ja toimintaa. Ohjaajan tulisi sekä koulussa että työpaikalla tukea reflektointia,

koska se edistää oppilaan metakognitiotaitojen kehittymistä. Oppilas voi pyrkiä saavuttamaan tulevaisuuteen asettamansa tavoitteet teko kerrallaan. Merkitykset ovat toiminnan ennakkoinnin välineitä. (Heiskanen 2002, 46–47; Lewin 1951, 75; Määttänen 2009, 32–56; Ruohotie 2008, 107; Tynjälä 2002, 166.)

Kolb (1984, 30–42) on kuvannut kokemuksesta oppimista nelivaiheisena syklinä. Kokemuksesta oppimisen vaiheet ovat kokemus, reflektointi, käsitteellistäminen ja kokeilu. Malli sisältää kaksi perusulottuvuutta: ymmärtäminen ja muutos. Ymmärtämisen ääripäät ovat kokemus ja käsitteellistäminen, muutoksen reflektointi ja aktiivinen kokeilu. Kokemuksesta oppiminen edellyttää kykyä reflektoida ja käsitteellistää havain-toja. Tehokas oppija tarkastelee kokemusta ennakkoluulottomasti eri perspektiiveistä ja hyödyntää refleктоitua ja käsitteellistettyä kokemustietoa päätöksenteossa ja ongelmanratkaisussa.

”Eri oppiaineiden opetukseen tulee sisällyttää kokonaisuuksia, jotka liittävät opiskeltavan aineen antamat tiedot ja taidot työelämän vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin” (Opetushallitus 2004, 23).

Mezirow (1998, 8) puhuu merkitysperspektiivistä tarkoittaen sillä niiden olettamusten kokonaisuutta, joista muodostuu esimerkiksi TET-kokemuksen merkityksen tulkinnan viitekehys. Kun lähestytään oppilaan TET-kokemusta eri oppiaineiden näkökulmasta, oppilaalle tarjoutuu mahdollisuuksia kyseenalaistaa uskomuksiaan. Muiden yläkoulun opettajien työpanosta tarvitaan kokemuksen tulkinnan laajentamiseen, jolloin opettaja pyrkii tukemaan oppilaan kriittistä reflektiota oman oppiaineensa näkökulmasta ja näin liittämään yhteen perusopetuksen oppiaineen ja TET-kokemuksen. Euroopan maissa on käytössä sekä oppituntitilanteeseen sidottuja että aktivoivia ja kokemuksellisia työelämän tutustumisen käytäntöjä. Monissa maissa koulun toimintaan kuuluvat yritysvierailut ja työelämään tutustumisjaksot koulun ulkopuolella. (Watts ym. 1994, 21–22.)

OECD-maista on kerätty tietoa siitä, miten eri maat ovat organisoineet ura- ja koulutusvalinnan ohjauksen, ja raporttiin on koottu seuraavia työelämään tutustumisen käytäntöjä: varjostaminen, mentorointi, työpaikkavierailut, simulointi, mini-yritys ja opettaja-TET. Varjostamisella tarkoitetaan työntekijän työpäivän seuraamista. Mentoroinnissa panostetaan työelämäkokemusten ja varjostamisen lisäksi keskusteluun ja reflektointiin jakson aikana. Menetelmä on todettu tehokkaaksi niiden nuorten kohdalla, joilla on vaikeuksia luoda työelämäkontakteja ja kiinnittyä työelämään. Yritysvierailu tarkoittaa oppilasryhmän vierailua toimipaikalla. Yrityksen edustaja voi myös vierailulla koulussa. Simulointi on työtehtävän harjoittelua pelin tai roolileikin avulla. Se voi olla myös todenmukaisessa toimintaympäristössä harjoittelua tai mini-yrityksen pyörittämistä. Opettaja-TET -jakson aikana opettaja tutustuu pääsääntöisesti omaan oppiaineeseen kytkeytyvän yrityksen toimintaan. (OECD 1996, 35.)

Turun yläkoulujen yhteisiä työelämään tutustumisen toteuttamisen tueksi kehitettyjä käytäntöjä on kuvattu TET-torilla (Turun sivistystoimiala 2015). TET-tori on www-

sivu, johon on koottu hyvien käytäntöjen lisäksi yrityksiä, jotka tekevät koulujen kanssa yhteistyötä. TET-käytäntöjen kehittämisen tavoite on ollut helpottaa oppilaan TET-jakson kokemusten reflektointia, mahdollistaa merkityksen antaminen perusopetukselle, tukea oppilaan jatkokoulutussuunnitelmien muotoutumista ja innostaa oppilasta havainnoimaan TET-kokemusta työllistymisen, jatkokoulutuksen ja perusopetuksen näkökulmista. TET-jaksoa on tarkasteltu kokonaisuutena, jonka aikana pyritään tunnistamaan oma koulutusalamielenkiinto, perehdytään lähiseudun koulutustarjontaan, harjoitellaan työnhakua sekä tutustutaan työolainsäädäntöön ja työelämän käytäntöihin. Itse TET-jakson aikana oppilas kokoaa työpaikalla kokemustietoa eri työtehtävistä, tekee havaintoja yrityksen toiminnasta ja tehtävien hoitamiseen tarvittavista perustaidoista sekä perehtyy siihen, millaista erilaista ammattiosaamista tarvitaan yrityksessä. Näistä havainnoista on ohjeistettu keskustelemaan sekä yrityksessä että koulussa.

2.2 OPPILAANOHJAUS

Oppilaanohjauksen juuret ovat ammatinvalinnan ohjauksessa, jonka synty liittyy teollisen vallankumoukseen ja sen myötä myötä ammattivaihtoehtojen määrän lisääntymiseen. Frank Parsons perusti ensimmäisen ammatinvalintatoimiston 1908 Bostoniin. Parsonsin (1909, 5) mukaan uravalintaan tarvitaan itsetuntemusta, tietoa työelämästä ja päättelyä näiden kahden tekijän välillä. Henkilö, jolla on heikot tiedot itsestään, ammatista ja työstä tai puutteelliset järkeilytaidot on vaarassa tehdä huonon ammatinvalinnan. Parsons määritteli kolme askelta viisaan ammatinvalinnan tekemiseen: 1) itsearviointi omista mielenkiinnonkohteista, taidoista, arvoista, tavoitteista, taustoista ja resursseista, 2) ammattivaihtoehtojen tutkiminen ja 3) ensisijaisen vaihtoehdon valinta ja perustelu informaation avulla, joka on hankittu kahden ensimmäisen askeleen aikana.

Peruskouluikäisten ammatinvalinnan ohjaus on Suomessa ollut osa opetussuunnitelmaa vuodesta 1970 lähtien. Suomessa oppilaanohjaus on integroitu kiinteäksi osaksi koulun opetus- ja kasvatustyötä. Opinto-ohjaajat hoitavat tehtävänsä opettajina osana koulun opettajakuntaa. Vasta vuoden 2008 EU:n jäsenvaltioiden hallitusten edustajien päätöslauselman jälkeen monet muut EU-maat ovat käynnistäneet toimenpiteitä ohjauksen integroimiseksi opetussuunnitelmiin (Council of the European Union, 2008). Eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkoston (ELGPN) laatimassa raportissa esitetään kolme tapaa toteuttaa ohjausta perusopetuksessa. Ura-suunnitteluvalmiuksia opetetaan yleensä joko itsenäisenä, lukujärjestykseen kuuluvana aineena (esimerkiksi Suomessa oppilaanohjaus/opinto-ohjaus) tai opetussuunnitelmaan kuuluvana, useampaan aineeseen integroituna teemasarjana. Kolmas vaihto-

ehto on opettaa urasuunnittelunvalmiuksia opetussuunnitelman ulkopuolisten aktiiviteettien kautta. Suomi esitetään mallimaana siinä, miten urasuunnittelunvalmiuksien kehittäminen on integroitu opetussuunnitelman perusteisiin (ELGPN 2011, 21–25). Maissa, joissa ohjaus on osa opetussuunnitelmaa, se sisältää eri muodoissaan seuraavia osa-alueita: tietoa mahdollisuuksista, itsetuntemusta, päätöksenteon harjoittelua ja taitoja muutostilanteissa toimimiseen (Watts, Guichard, Plant & Rodriguez 1994, 18–19).

Valtaosa Euroopan koulujen uraohjaajista on opettajia tai psykologeja alkuperäiseltä ammatiltaan (Euroguidace 2015). Harris (2013) on selvittänyt, miten ohjaus kouluissa on organisoitu 90 eri maassa. Hänen mukaansa osassa maista ei tarjota ammatinvalinnan ohjausta peruskouluikäisille tai ohjaus on organisoitu toisin kuin Suomessa. Taulukossa neljä esitellyissä maissa ohjaus on organisoitu samansuuntaisesti kuin Suomessa. Lisäksi Watts ym. (1994, 53) mainitsevat Irlannin, Alankomaat ja Portugalin maina, joissa opinto-ohjaajat toimivat opettajina (careers teachers, teacher counsellors, school counsellors).

TAULUKKO 4. Euroopan maita, joiden ammatinvalinnan ohjaus on organisoitu samansuuntaisesti kuin Suomessa (Harris 2013, 7–12)

	Opinto-ohjaus peruskoulussa	Opinto-ohjaaja opettajana	Ammatinvalinnanohjaus ensisijaisena tehtävänä
Belgia	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espanja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Hollanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Islanti	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Iso-Britannia	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Itävalta	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Kreikka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Malta	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Norja	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Ranska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Romania	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ruotsi	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Saksa	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Serbia	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Slovenia	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Suomi	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Tanska	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Turkki	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Viro	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Laki ammatinvalinnanohjauksesta vahvistettiin Suomessa 1960. Peruskoulu-uudistuksen myötä 1970-luvulla tuli oppilaanohjaus oppiaineena opetussuunnitelmaan ja luotiin perusta opinto-ohjaajan toimenkuvulle (Aho 1982; Merimaa 2011). Esikuvaksi uudelle opettaja-neuvoja -tehtävälle mainittiin amerikkalainen counselor-järjestelmä. Vuonna 1965 asetettu peruskoulun uudistustoimikunta oli tietoinen opinto-ohjaajan

toimenkuvaan liittyvistä haasteista, jotka aiheutuvat siitä, että tehtävässä yhdistyvät opettajan ja ohjaavan henkilön roolit. (Multimäki 1969, 2.)

Multimäki, Aho ja Saari kuvasivat Psykologia-lehden (1969) artikkeleissa uuden tehtävän suunnitteluvaiheessa esiin tulleita kysymyksiä he olivat huolissaan muun muassa koulupsykologin ja opinto-ohjaajan työnjaosta. Opinto-ohjaajan toimenkuvaa rakennettaessa oltiin huolissaan siitä, voiko opettajakuntaan kuuluva henkilö toimia ohjaustehtävässä, joka edellyttää luottamuksellista suhdetta oppilaaseen (Saari 1969 8–9). Toimikuntatyön aikana jopa pidettiin peruskoulun pahimpana uhkana sitä, että tulevat ”opinto-ohjaajat heittäytyisivät itseriittoisiksi semipsykologeiksi” (Multimäki 1969, 2). Multimäki korosti kuitenkin (1969, 2), ettei opinto-ohjaajalle ole suunniteltu psykologin ydintehtäviä. Suunnitteluvaiheessa linjattiin, että opinto-ohjaaja on yläkoulun opettaja, joka vastaisi ohjaustoiminnan hoitamisesta (Aho 1969, 4; Multimäki 1969, 1). Opinto-ohjaajan koulutus ehdotettiin toteutettavan kahdella tavalla: jo pätevien peruskoulun opettajien lisäkoulutuksena tai aineenopettajakoulutukseen rinnastuvana koulutuksena, jossa pääpaino olisi oppiaineessa. Oppiaineen nimeksi ehdotettiin ”oppilaan ohjaus” englanninkielisen counseling-sanan vastikkeeksi (Aho 1969, 5–6).

Multimäen (1969, 1–2) mukaan peruskoulun opetuksellinen rakenne eli kurssien ja aineiden valinta edellyttää opinto-ohjauksen järjestämistä. Tähän tehtävään tulisi liittää opintoteknistä ohjausta ja ammatinvalinnan ohjausta. Opinto-ohjaajan tehtävään sovitettiin ammatinvalinnan yhdysopettajan tehtäviä, yhteydenpitoa koulun oppilashuollon toimijoihin, ammatinvalinnan opetusta sekä neuvonta- ja tiedotustehtäviä. Tavoitteena on ennaltaehkäistä ammatinvalinnan vaikeuksia. Aho (1969, 4) ennakoii, että peruskoulun ammatinvalinnanohjauksella tulisi olemaan jatko-opintoihin ohjaava luonne. Oppilaanohjaajan työnkuva rajattiin oppilaan kasvun ja oppimisen ohjaamiseen sekä koulutus- ja ammatinvalinnan ohjaukseen. Saari (1969, 10) esitti, että ”ohjanta-asiantuntijalla” tulisi olla myös uudistajan rooli koulussa. Hän totesi: ”yksin toimiessaan koulussa työskentelevä asiantuntija joutuu vakavan ympäristöpaineen puristukseen. Sen vuoksi työtä on helpotettava luomalla keskusorganisaatio, joka samalla takaa työn laatutason.” Hän toi myös esille opinto-ohjauksen organisointiin liittyvän haasteen, joka liittyy opintotuntien ulkopuoliseen työaikaan. Kahden opinto-ohjaajan oppitunttomasta työajasta saadaan koottua yhden opettajan kokonainen palkka, joka kohdentuu ryhmäohjaukseen.

Oppilaanohjaus vakiintui Suomessa 1980-luvun alkuun mennessä (Merimaa 2011, 33). Lairion, Puukarin ja Variksen (1999, 70) tutkimuksen mukaan 90-luvun lopulla 49 prosentilla opinto-ohjaajista oli kasvatustieteellinen koulutus ja 2 prosentilla psykologinen koulutus. Euroopan elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkoston (The European Lifelong Guidance Policy Network, ELGPN) arviointiraportissa (Sweet, Nissinen, Vuorinen 2014) suomalainen ohjaus näyttäytyy tuloksellisena. Arvioinnissa selvitettiin, miten laajasti ja monipuolisesti oppilaat ovat osallistuneet urasuunnittelu-

taitoja edistäviin työmuotoihin, kuinka monia urasuunnittelutaitoja oppilaat ovat kokeneet oppineensa ja moniako taitoja on opittu koulussa ja kuinka monia koulun ulkopuolella. Raporttiin on koottu 22 maan tiedot, jotka on saatu PISA 2012-tutkimuksen valinnaiseen osioon vastanneilta mailta. Väittämien avulla arvioitiin urasuunnittelutaitojen kattavuutta ja oppilaan osallistumista. Suomessa oppilaat osallistuivat urasuunnittelutaitoja kehittävään toimintaan muita maita enemmän ja tavoite erilaisten ohjaustyömuotojen hyödyntämisestä toteutui muita maita paremmin. Tanska näyttäytyy ohjaustoiminnassa oppilaiden kokemusten perusteella samankaltaisena maana kuin Suomi. Koulu on suomalaisille 15-vuotiaille nuorille merkittävämpi paikka urasuunnittelutaitojen kehittymiselle kuin muissa maissa. Siitä huolimatta Suomessa tulisi edelleen kiinnittää huomiota oppilaiden välisiin osallistumiseroihin ja kohdentaa ohjausta passiivisimpiin oppilaisiin.

Tässä tutkimuksessa käytetään toisiaan lähellä olevia nimikkeitä oppilaanohjaus, opilaanohjaaja, opinto-ohjaus ja opinto-ohjaaja. Oppilaanohjaus-nimikettä käytetään silloin, kun tarkoitetaan yläkouluikäisten ura- ja jatkokoulutusvalintaan liittyvää ohjausta. Oppilaanohjaaja-nimikettä käytetään silloin, kun tarkoitetaan henkilöä, joka hoitaa tätä tehtävää peruskoulussa riippumatta siitä, mikä hänen muodollinen pätevyytensä on. Opinto-ohjaaja -nimikettä käytetään silloin, kun halutaan korostaa tehtävään vaadittavaa muodollista pätevyyttä ja opinto-ohjaus-käsitettä, kun tarkoitetaan koko koulutuspolun jatkuvaa ohjausta. Opinto-ohjaajan toimen luonne eroaa eri kouluasteilla (ks. Numminen ym. 2002). Lisäksi käytetään ohjaus- ja ohjaaja-käsitteitä, kun tarkoitetaan koko opettajakunnan, mukaan lukien opinto-ohjaaja, tekemää ohjaustyötä. Tutkimuksessa esiintyy myös ammatinvalinta-käsite, jonka juuret ovat sadan vuoden takaa, jolloin tarvittiin teollisuusyhteiskunnan tarpeisiin työntekijöitä. Tältä aikakaudelta on Frank Parsons (1909) teoria henkilökohtaisten piirteiden ja työmarkkinoiden yhteensovittamisesta. Tämä käsite on korvattu uravalinta-käsitteellä, joka kuvaa paremmin peruskoulussa tapahtuvan ohjauksen tavoitteita ja ennustettujen työmarkkinoiden luonnetta. Ohjauksen aikana oppilas suunnittelee koulutuspolkuaan ja pyrkii hahmottaa koulutuksen avulla avautuvia uravaihtoehtoja. Väitöskirjassa käytetään ura- ja koulutusvalinta-käsitettä, kun halutaan kuvata peruskoulussa tapahtuvaa ohjausta, jossa pyritään liittämään työelämän ja koulutusjärjestelmän mahdollisuudet yhteen. Käsitteen valinnalla halutaan korostaa sitä, että jokaisen peruskoululaisen päättöluokkaisen tulisi pystyä tarkastelemaan yleissivistävää (peruskoulu tai lukio) koulutusta, työelämän mahdollisuuksia sekä niihin kytkeytyvää toisen ja korkea-asteen koulutusta kokonaisuutena.

Oppilaanohjaus on laaja-alainen tehtävä (esim. Kasurinen & Vuorinen 2007, 16–25; Nykänen, 2010; Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007; Väyrynen, 2011, 117–129). Vuonna 2013 voimaan tullut oppilashuoltolaki määrittää koulussa tehtävän moniammatillisen yhteistyön ja selkeyttää omalta osaltaan oppilaanohjaajan toimenku-

vaa. Lain mukaan oppilaalle on järjestettävä mahdollisuus keskustella henkilökohtaisesti psykologin tai kuraattorin kanssa viimeistään seitsemäntenä oppilaitoksen työpäivänä sen jälkeen, kun opiskelija on tätä pyytänyt (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 15 §). Vastaavasti oppilaan oikeus saada opetussuunnitelman mukaista oppilaanohjausta on määritelty perusopetuslaissa (1998/628, 30§). Opinto-ohjaajan vuotuinen työaika, joka poikkeaa muiden opettajien työajasta, määritellään opettajien virkaehtosopimuksessa (KT Kuntatyönantajat 2014, 67).

Oppilaanohjaus sisältää tiedottamista, arviointia, neuvontaa (guidance) ja ohjausta (counselling). Tiedottamisen tavoite on välittää oppilaalle olennaista ja ajankohtaista tietoa. Arviointi on toiveiden ja mahdollisuuksien vertailua sekä oppimishistorian ja koulutuksen yhteensovittamista. Neuvonta on vastauksien etsimistä oppilaan esittämisiin rajattuihin kysymyksiin. Ohjaus rajautuu tukemaan oppilasta henkilökohtaisesti, auttaa häntä tutkimaan ajatuksiaan ja tunteitaan tulevaisuudesta ja mahdollisuuksista. (Hawthorn 1995, 53-54; Watts ym. 1994, 11.) Neuvonnassa ohjaajalla on aktiivinen rooli ja se estää oppilaan voimavaraistumisen. Ohjauksen perimmäinen tarkoitus on vahvistaa oppilaan toimijuutta (Lairio & Puukari 2001; Onnismaa 2003; Vehviläinen 2014). OECD:n raportissa jaetaan uraohjaus (career guidance) kolmeen osaan: opintojen ohjaus, uraohjaus, henkilökohtainen ohjaus ja yhteiskuntaan liittyvä ohjaus. Opintojen ohjauksella pyritään edistämään oppilaan oppimaan oppimista ja ohjaamaan oppilaan koulutusvalintoja. Uraohjauksessa keskitytään uravalintaan ja -tavoitteisiin sekä pyritään helpottamaan siirtymää koulusta työelämään. Henkilökohtaisessa ohjauksessa työestetään tunneperäisiä tai itsetuntemukseen liittyviä ongelmia. Yhteiskuntaan liittyvässä ohjauksessa keskitytään raportin mukaan urasuunnitelmien toimeenpanoon liittyvien ongelmien, esimerkiksi opintotukiasioiden ratkomiseen. (OECD 1996,15–16.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan ohjauksen tulee muodostaa suunniteltu kokonaisuus, joka tukee oppilaan päätöksentekoprosessia ja siirtymää perusopetuksesta toiselle asteelle. Oppilaanohjaus tulisi toteuttaa vuosiluokilla 7–9 siten, että se tarjoaa oppilaalle kokonaisuuden, joka muodostuu luokkamuotoisesta ohjauksesta, yksilöllisiin kysymyksiin syventävästä henkilökohtaisesta ohjauksesta, sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvasta pienryhmäohjauksesta ja työelämään tutustumisesta. Valtioneuvoston asetuksen mukaan oppilaanohjauksen luokkaopetusta yläkoulussa on kaksi viikkotuntia ja tämän lisäksi oppilaille tulee järjestää tarpeen mukaan henkilökohtaista ohjausta. Henkilökohtaisessa ohjauksessa oppilaalla tulisi olla mahdollisuus keskustella omiin opintoihinsa, koulutus- ja ammatinvalintaansa sekä elämäntilanteeseensa liittyvistä kysymyksistä. Oppilaalla tulee olla myös mahdollisuus osallistua pienryhmäohjaukseen, jonka aikana hän oppii käsittelemään yhteisiä sekä henkilökohtaisia ohjauksellisia kysymyksiä. (Opetushallitus, 2004; Kasurinen & Merimaa 2005.) Opetusministeriö (2010, 45) on ottanut perusopetuksen laatukriteereissä kantaa siihen, millä resursseilla oppilaille yllämainittua oppilaanohjausta tulisi järjestää:

”Riittävän henkilökohtaisen ohjauksen varmistamiseksi suositeltava enimmäisoppilasmäärä yhtä opinto-ohjaajaa kohden perusopetuksen yläluokilla on 250.”

2.2.1 Keskeiset oppilaanohjauksen sisällöt yläkoulussa

”Perusopetuksen päättövaiheessa oppilasta tulee ohjata ja tukea jatko-opiskeluvaiheissa...” (Opetushallitus 2004, 259).

Yläkoulu on ohjauksen näkökulmasta erityinen ajanjakso. Systemaattinen oppilaanohjaus alkaa pääsääntöisesti vasta seitsemännellä vuosiluokalla. Yläkoulun alussa oppilaalla on vähän tietoa koulutus- ja ammatinvalinnasta ja orientaatio urapohdintaan on vähäinen. Urapohdinnan aloittamisen ja päätöksen tekemisen aikaväli on lyhyt. Turussa viimeisen yläkouluun rajautuvan oppilaanohjauksen kehittämissakson aikana (2008–2010) oppilaanohjaajan ohjaustyötä tarkasteltiin päätöksentekoon valmistavana prosessina (Niemi 2012a, 58–66). Prosessi muodostui oppitunneista, pienryhmäohjauksesta ja henkilökohtaisesta ohjauksesta, työelämään tutustumisesta sekä peruskoulun ja toisen asteen yhteistyöstä.

Oppilaan turvallista siirtymistä opintopolun nivelvaiheissa tulisi tukea opinto-ohjaajien välisellä yhteistyöllä, joka ylittää oppilaitosten ja kouluasteiden väliset rajat (Opetushallitus 2004, 259). Opetushallituksen koordinoimissa hankkeissa on kartoitettu ammatillisen koulutuksen keskeyttämistä ehkäiseviä ja koulutukseen aktivoivia käytäntöjä. Perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheen ohjauksen hyväksi käytännöiksi mainitaan erilaiset ammattitaitokilpailut, TET-päivät, pajat, messut, peruskoulun ja yritysten välinen yhteistyö sekä moniammatillinen ohjausyhteistyö nivelvaiheessa. (Rantanen 2007, 29.)

Luokkamuotoisen ohjauksen tavoitteena on, että oppilas tuntee Suomen koulutusjärjestelmän pääpiirteet ja oppii etsimään tietoa jatko-opiskelumahdollisuuksista, hankkii perustietoa työelämästä ja eri ammattialoista sekä opettelee etsimään tietoa opiskelusta ja työnteosta ulkomailla. Keskeisenä sisältönä on itsetuntemus, tulevaisuudensuunnittelu- ja päätöksentekotaidot, työelämä tietous, elinkeinorakenne ja ammattialat, Suomen koulutusjärjestelmä ja jatko-opintomahdollisuudet peruskoulun jälkeen ja hakeutuminen jatko-opintoihin. (Opetushallitus 2004, 260.)

Roenin ja Lunneborgin (1990, 88) mukaan seuraavat tekijät selittävät uravalintaa: sukupuoli, yleinen taloustilanne, perhetausta, sattuma, lähipiiri, siviilisäätö, koulutus, erityistaidot, fyysiset ominaisuudet, kognitiiviset kyvyt sekä mielenkiinnon kohteet ja arvot. ASCA:n eli Amerikan opinto-ohjaajien yhdistyksen mukaan oppilaan tulisi a) hankkia itselleen taito, jonka avulla hän kykenee tutkimaan uravaihtoehtoja suhteessa tietoon itsestään, b) luoda työllistymisstrategia, jonka avulla hän toteuttaa uratavoitteensa sekä c) ymmärtää suhde henkilökohtaisten ominaisuuksien, koulutuksen,

harjaantumisen ja työn välillä. (Kosine, Steger & Duncan 2008, 136; Readon ym. 2008, 8.) Perusopetuksen oppilaanohjaus rakentuu yksilöllisten tekijöiden tarkastelun ympärille, ja koulutuksen ja työelämän mahdollisuudet pyritään liittämään näihin yksilöllisiin tekijöihin (ks. kuvio 2). Oppilaan päätöksentekoa vaativia asioita ovat ammatillinen suuntautuminen sekä koulutusta ja omaa urasuunnitelmaa koskevat valinnat. Yksilöllisiin tekijöihin kuuluvat oppilaan henkilökohtaiset ominaisuudet eli arvot, kyvyt, taidot, kiinnostuksenkohteet, harrastukset ja terveydentila. Pattonin ja McMahonin (2006) mukaan useissa urateorioissa painotetaan arvojen, kykyjen, soveltuvuuden ja oman mielenkiinnon merkitystä (esim. Parsons 1909; Holland 1997; Peterson, Sampson & Readon 1996). Luvussa 2 esitellyn holistisen ohjausmallin (van Esboreck 2002) lisäksi vuoden 2004 opetussuunnitelman taustalla on sosiodynaaminen ohjauskäsitys (Peavy 1999). Se on kokonaisvaltainen elämän suunnittelun menetelmä, jossa korostetaan oppilaan kokemuksia ja hänen uskomustensa ja arvojensa merkitystä päätöksenteossa ja toiminnassa. (Kasurinen 2010.)



KUVIO 2. Oppilaanohjauksen sisällöt perusopetuksessa (vrt. Lairio, Penttinen & Penttilä 2007, 99)

Peruskoulun oppilaanohjaustuntien aikana tulisi tutustua eri ammatteihin, työn vaatimuksiin ja työvoiman kysyntään. Ohjaustyössä voidaan tukeutua Työ- ja elinkeinoministeriön (1999; 2013) tuottamiin palveluihin. Työ- ja elinkeinoministeriön (1999) ylläpitämä Ammattinetti-verkkopalvelu sisältää kuvailevaa tietoa ammateista ja työelämästä, ja tiedot on jäsennetty 23 ammattialan mukaan. AVO-ohjelman (Työ- ja elinkeinoministeriö 1999) avulla oppilas voi itse arvioida hänelle tärkeitä työn ominaisuuksia, kiinnostuksen kohteita, omia kykyjään ja rajoitteitaan sekä yhdistää tulokset eri ammatti- ja koulutusvaihtoehtoihin. Ohjelma perustuu Hollandin (1997, 4) typologiaan, jossa ihmiset on luokiteltu kuuteen luokkaan toimintaympäristöön liittyvien mieltymys-

tensä mukaan: käytännöllinen (realistic), tieteellinen (investigative), taiteellinen (artistic), sosiaalinen (social), yritteliäs (enterprising) ja systemaattinen (conventional). Hollandin mukaan ihmiset etsivät työtehtäviä ja rooleja, joissa he voivat ottaa käyttöönsä omat taitonsa ja kykynsä, ilmaista asenteitaan ja arvojaan sekä työskennellä mieleisensä ongelmien parissa.

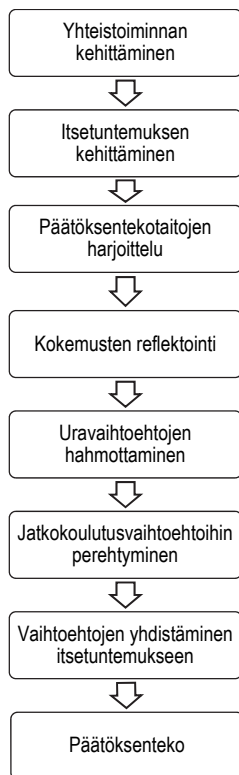
Muun muassa Patton ja McMahon (2006a, 32) ja Readon ym. (2009, 21) ovat kuvanneet Hollandin tyyppijärjestelmää, jonka mukaan käytännölliseksi itsensä arvioineelle oppilaalle sopivat työtehtävät, joissa ollaan tekemisissä koneiden ja työkalujen kanssa. Tällaisia ammatteja ovat asentaja, rakentaja, maanviljelijä, maanmittaaja, lentäjä jne. Tieteelliseksi itsensä kokeva oppilas on ohjelman mukaan analyttinen, täsmällinen, tarkka ja hän pitää töistä, jossa voi ideoida ja ratkaista ongelmia. Tällaisia työtehtäviä ovat kemisti, geologi, biologi jne. Taiteellinen oppilas on luova, sillä hän käyttää intuitiota ja mielikuvitusta ongelmaratkaisussa. Ohjelma suosittelee hänelle mm. muusikon, taiteilijan, sisustussuunnittelijan, kirjailijan ja muotoilijan ammattia. Sosiaalinen oppilas on Hollandin typologian mukaan ystävällinen ja nauttii yhteistoiminnasta ja työskentelystä ryhmissä. Tällaisille oppilaille AVO-ohjelma suosittelee mm. hoitajan, opettajan, sosiaalityöntekijän, psykologin ja ohjaajan ammatteja. Johtajuus ja neuvottelutaidot ovat yritteliään oppilaan ominaisuuksia ja tällaiselle henkilölle ehdotetaan myyntimiehen, televisiotuottajan, johtajan, hallintoapulaisen tai lakimiehen tehtäviä. Systemaattiseksi itsearvioineelle oppilaalle suositellaan pankkiirin, sihteerin tai tilintarkastajan tehtäviä. Hän on järjestelmällinen ja käytännöllinen työssään ja hyvä seuraamaan suunnitelmia ja huolehtimaan yksityiskohdista.

Koulutukseen liittyvässä ohjaustyössä tukeudutaan Opetushallituksen (2013) ylläpitämään Opintopolku-portaaliin, joka sisältää tietoa koulutuksista, ammateista, tutkinnoista, koulutuksien terveydentilavaatimuksista, valintaperusteista ja opiskelusta eri oppilaitoksissa. Opetushallitus määrittää ammatillisen koulutuksen tutkintojen perusteet (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 1998/630, 13 §), ja tällä hetkellä on 54 ammatillista perustutkintoa, jotka on luokiteltu Opintopolku-portaalissa yhdeksään koulutusalaan. Useimmat ammatilliset perustutkinnot koostuvat kahdesta tai useammasta osaamisalasta, jotka määrittävät tarkemmin tutkintonimikkeeseen johtavan koulutuksen sisällön.

Oppilaanohjausprosessi yläkoulussa

Oppilaanohjauksen kehittämishankkeen aikana (2008–2011) oppilaanohjaajan työtä tarkasteltiin päätöksentekoon valmistavana ohjausprosessina. Hankkeessa haluttiin vahvistaa oppilaan mahdollisuuksia tehdä tietoon perustuvia valintoja (Atjonen ym. 2011, 9). Turussa tavoitetta tarkasteltiin oppimisympäristön, oppilaan kokemuksen, vuosiluokille 7–9 sijoittuvan ohjausjakson, informaation prosessoinnin, nivelvaiheiden

ja jatkokoulutusvalintaan päättyvän ohjausprosessin näkökulmasta. Kehittämistyön tavoitteena oli kuvata sitä, miten osallistumista, suunnitelmallisuutta ja päämäärätietoisuutta synnytetään oppilaanohjaus-oppiaineessa. Mallissa huomioitiin vuosiluokkien 6–7 nivelvaihe, oppilaalle jo kertynyt tieto itsestään oppijana, vuosiluokkien 7–9 aikana kertyvät työelämäkokemukset ja toisen asteen koulutusvalinta. Näistä osista syntyi kuvaus päätöksentekoon valmistavasta ohjausprosessista, jonka vaiheita on kuvattu kuviossa kolme.



KUVIO 3. Päätöksentekoon valmistava ohjausprosessi (vrt. Niemi 2011, 49)

Mallissa tarkastellaan perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ohjausta jatkokoulutusvalintaan valmistavana oppilaanohjausprosessina. Ryhmäohjauksessa pyritään tukemaan jokaisen oppilaan henkilökohtaista urapohdintaa ja ennaltaehkäisemään ongelmien syntymistä. Oppilaan koulutusvalintaan tähtäävä ohjausprosessi voidaan jakaa seuraaviin osa-alueisiin: yhteistoimintataitojen ja itsetuntemuksen kehittäminen, päätöksentekotaitojen harjoittelu, kokemusten reflektointi, uravaihtoehtojen hahmottaminen,

jatkokoulutusvaihtoehtoihin perehtyminen ja vaihtoehtojen yhdistäminen itsetuntemukseen ja päätöksentekoon (vrt. Niemi 2011, 49).

Oppilaanohjaustyö alkaa oppimisympäristön rakentamisesta ja yhteistoimintataitojen kehittamisestä. Yhteistoiminnan kehittämällä pyritään luomaan perusta oppitilanteessa tapahtuvalle ohjauskeskustelulle, henkilökohtaisten kokemusten jakamiselle ja niiden yhteiselle reflektiolle. Vuosiluokkien 7–9 oppilaanohjauksessa pyritään oppilaan itsetuntemuksen parantamiseen, joka ei kuitenkaan ole yksittäinen suorite prosessissa vaan koko ohjausta luonnehtiva sisältöalue. Itsetuntemus sisältää oppilaan havainnot vahvuuksistaan, oppimaan oppimisen taidoistaan, arvoistaan ja mielenkiinnon kohteistaan. Myös valintojen tekoa, päätösten tekoa ja perustelua sekä kokemusten reflektointia tulisi harjoitella koko peruskoulun ohjauksen ajan. Yläkoulun aikana kootaan kokemusta ja tietoa työmarkkinoista sekä koulutusmahdollisuuksista, ja tämä tieto oppilaan tulisi yhdistää omiin perusteisiinsa tehdä ura- ja koulutusvalinta. Onnistunut koulutusvalinta edellyttää oppilaalta oman kokonaistilanteen arviointia ja päätöksenteko perustuu omien voimavarojen tunnistamiseen. Päätöksentekovaiheessa oppilas rajaa vaihtoehdot, valitsee ensisijaisen vaihtoehdon ja toimeenpanee urasuunnitelmansa, joka pääsääntöisesti on jatkokoulutusvalinta.

Ura- ja koulutusvalinta sisältää ongelmaratkaisua ja päätöksentekoa. Ratkaistava ongelma voidaan määritellä juovaksi tämän hetkisen tilanteen ja toivottavan tulevaisuuden välillä. Ongelman ratkaisu edellyttää pohdintaa tai informaation prosessointia, jonka tuloksena tulisi syntyä toimintaa suuntaava suunnitelma siitä, miten poistetaan juova tämän hetkisen tilanteen ja toivottavan tulevaisuuden väliltä. Tämä pohdintaprosessi edellyttää 1) juovan tiedostamista, 2) tilanteeseen johtaneiden syiden analysointia, 3) asian tarkastelua eri näkökulmasta ja 4) asian tarkastelunäkökulman muuttamista. Ongelmaratkaisu sisältää valikoiman mahdollisia suuntia toimia. Päätöksentekoprosessi etenee samalla tavalla kuin ongelmanratkaisuprosessi mutta siihen on lisättävä vielä yksi vaihe: 5) ratkaisun implemointi, joka on suunnitelma tai strategia, jolla toimeenpannaan oppilaan ura- ja koulutusvalinta, sopeudutaan urasuunnitelman sisältämään riskiin ja sitoudutaan viemään suunnitelma päätökseen. (Readon 2009, 58.)

Scott & Dryden (1996, 166) mukaan ongelmanratkaisuprosessi sisältää seuraavat askeleet: 1) ongelman lukitseminen, 2) ongelman tarkempi määrittely, 3) mahdollisimman monen vaihtoehtoisen ratkaisun tuottaminen, 4) parhaan vaihtoehdon valinta, 5) ratkaisuvaihtoehdon toimeenpano ja 6) ongelmanratkaisuprosessin arviointi. Ura- ja koulutusvalinnan tekemistä voi lähestyä myös oppimisen näkökulmasta, jolloin prosessi näyttäisi seuraavalta: 1) ura- ja koulutusvalintaan liittyvien käsitteiden läpikäyminen, 2) ongelman määrittely, 3) erilaisiin ura- ja koulutusvaihtoehtoihin perehtyminen ryhmässä, 4) vaihtoehtoisten urapolkujen kehittäminen ja kuvaaminen yksin tai ryhmässä, 5) oman ura- ja jatkokoulutustavoitteen asettaminen, 6) tarkempi perehtyminen omaan jatkokoulutusvalintaan ja 7) ura- tai koulutusvalinnan toimeenpano (vrt. Hak-

karainen, Lonka & Lipponen 2008, 290). Kuviossa 3 peruskoulun vuosiluokkien 7–9 ohjausprosessikuvauksessa erilaiset ura- ja koulutusvalintaa ohjaavat kokemukset ja niiden reflektointi näyttäytyivät tärkeänä työmuotona hahmottaa uravaihtoehtoja. Esimerkiksi Patton ja McMahon (2006a, 249–259) korostavat kokemuksellisuuden merkitystä koulutus- ja uravalinnassa. Ohjaustavoitteena on se, että oppilas pystyisi hyödyntämään kokemuksiaan urasuunnitelmissaan, ennakoimaan asioita ja hyödyntämään avautuvia mahdollisuuksia. Peruskoulun vuosiluokkien 7–9 ohjauksen haaste on oppilaan vähäinen kokemus työelämästä ja jatkokoulutusvaihtoehdoista sekä lyhyt aikaväli koulutusvalintatilanteen tiedostamisesta päätöksentekoon.

Itsetuntemus ja suunnitelmallisuus

”Koulun oppimiskulttuurin ja toimintatapojen tulee tukea oppilaan kehittymistä omatoimiseksi, aloitteelliseksi, päämäärätietoiseksi, yhteistyökykyiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi sekä tukea oppilasta muodostamaan realistinen kuva omista vaikutusmahdollisuuksistaan” (Opetushallitus 2004, 40).

Opetussuunnitelman perusteissa suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta tarkastellaan oppimisympäristön ominaisuutena ja oppilaan valmiutena. Greeno ja Riley (1987, 295–296) kiinnittivät huomiota siihen, että oppilaan tulisi ymmärtää, miten asiat liittyvät toisiinsa ja muodostavat kokonaisuuden. Oppilaan tulisi tiedostaa, mistä ongelman osa-alueista ratkaisu muodostuu ja mitkä ovat askeleet ongelman ratkaisuun, jos prosessi on ennalta tiedossa. Tiedon käyttö suunnittelussa on metakognitiivista toimintaa. Myös Glaser ja Pellegrino (1987, 286) ovat korostaneet oppilaan proseduraalisen tiedon kehittämistä osana oppimaan oppimista. Henkilökohtaiset oppimistavoitteet tulisi rajata sen mukaan, miten ne palvelevat suunnitelman toimeenpanoa.

Cheryl (2013, 584–586) on selvittänyt tutkimuksessaan, mitkä asiat edistävät ja mitkä estävät oppilaan yrityksiä valita ja muotoilla päämäärä sekä seurata tätä tavoitteen määrittelemää suunnitelmaa. Syy, miksi ihmiset eivät saavuta tavoitettaan on se, että he eivät harkiten määrittele päämäärää niin, että se olisi uskottava ja saavutettavissa. Menestyjä voi kertoa, mihin hän on menossa, miten tavoite saavutetaan ja kenen kanssa hän tekee yhteistyötä prosessin aikana. Cherylin mukaan avaintekijä tavoitteisiin sitoutumisessa on muiden tuki ja luotettavien henkilöiden ohjeet. Oppilaan itsetuntemuksen määrä auttaa häntä hankkimaan lisää tietoa kehittämistarpeistaan. Jotkut oppilaat olivat kokeneet, että tavoitteen asettaminen, prosessin avoimuus ja epäonnistumisen vaara pelottaa. Johtopäätöksissään Cheryl (2013, 596) korosti suunnitelmallisuuden motivationaalista merkitystä.

”Oppilaanohjauksen tehtävänä on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä siten, että oppilas kykenee edistämään opiskelunvalmiuksiaan ja sosiaalista kypsytymistään sekä kehittämään elämänsuunnittelun kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Ohjauksen tuella oppilas tekee omiin

kykyihinsä ja kiinnostuksiinsa perustuvia opiskelua, koulutusta, arkielämää ja elämänuraa koskevia ratkaisuja.” (Opetushallitus 2004, 258.)

Oppilaan uravalinnan ja siihen johtavan koulutuspolun suunnittelun tulisi perustua oppilaan itsetuntemukseen. Pattonin ja McMahonin (2006 43-44) mukaan monissa uravalintaan liittyvissä teorioissa painotetaan itsetuntemuksen merkitystä päätöksentekoprosessissa esim. edellä esitellyssä Hollandin teoriassa ja Superin (1980, 289) teoriassa. Superin (1980, 289) mukaan ihmisen uraa määrääviä tekijöitä ovat tietoisuus, asenteet, kiinnostuksen kohteet, tarpeet, arvot, kyvyt ja soveltuvuus sekä biologiset ominaisuudet. Superin mukaan ammattinvalinta on yksilön eri valintojen ja tarpeiden sekä ympäristön välinen kompromissi. Opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan yläkoulun aikana tulee hankkia tietoa ja kokemuksia koulutusvaihtoehdoista ja työelämästä. Nämä mahdollisuudet tulisi kytkeä osaksi oppilaan vahvuuksia, kasvua ja kehitystä. Golemanin (2006, 40) mukaan ihmisen on mahdollista oppia kasvuun, kehitykseen, itsetuntemukseen, itsehallintaan ja motivaatioon liittyviä taitoja. Itsetuntemus on tietoa omista tunnetiloista, mieltymyksistä ja voimavaroista. Readon ym. (2008, 32) muistuttaa, että itsetuntemuksen parantaminen on elinikäinen prosessi.

Itsetuntemus täsmentyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saadun palautteen kautta. Itsehallinta on taas omien tunnetilojen, mielihalujen ja voimavarojen säätelyä ja sitä vaaditaan muun muassa ponnistusta vaativassa tavoitteellisessa toiminnassa. Onnistumisen kokemukset vahvistavat itseluottamusta ja lisäävät pätevydentunnetta. Onnistuminen lisää onnistumisen odotuksia ja näin yksilö uskaltaa asettaa itsellensä uusia tavoitteita. Tavoitetietoisuus on keskeistä oppimismotivaation syntymisen ja säilymisen kannalta. Motivaatio sisältää ominaisuuksia, jotka ohjaavat tai helpottavat päämäärien saavuttamista. Motivaatio on motiivien muodostama kokonaistila, joka tähtää päämäärään ja ohjaa käyttäytymistä. Motiivi on syy, vaikutin tai tarve, joka tekee toiminnan mielekkääksi. (Goleman 2006, 40–42; Locke & Latham 2013, 23–31.) Riippumatta siitä, onko kyse lyhyen vai pitkän aikavälin tavoitteista, motivaation tulisi olla sen luonteista, että siitä seuraa merkityksellistä toimintaa (ks. Reid & Nickel 2006). Myös Readon ym. (2008, 30–32) korostavat itsetuntemuksen ja positiivisen asenteen merkitystä urapohdinnassa. Kun tarkastellaan omia arvoja, mielenkiinnonkohteita ja taitoja, tulisi samaan aikaan ylläpitää positiivista asennetta itseensä sekä arvioida informaation laatua ja objektiivisuutta. Havainnot omista arvoista, mielenkiinnonkohteista ja taidoista tulisi suhteuttaa omiin aikaisempiin kokemuksiin ja oppilaan tulisi arvioida sitä, miten nämä kokemukset vaikuttavat havaintoihin.

Oppilaanohjauksen tila Turussa -kyselyssä suunnitelmallisuutta arvioitiin väittämien avulla, jotka mittasivat oppilaan kokemusta siitä, oliko hän liittynyt yhteen urahaaveet ja jatkokoulutuksen. Tämän lisäksi arvioitiin sitä, miten tietoinen hän koki olevansa

omista valintaperusteistaan. Itsetuntemusta taas mittasivat väittämät, joiden avulla arvioitiin oppilaan kokemusta siitä, oliko hän tunnistanut vahvuutensa, arvonsa ja kiinnostuksenkohteensa ja perustanut uravalintansa näihin havaintoihin.

2.2.2 Oppituntityöskentely

”Opetuksessa tulee käyttää oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja, joiden avulla tuetaan ja ohjataan oppilaan oppimista. Työtapojen tehtävänä on kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista. Työtapojen tulee edistää tieto- ja viestintätekniiikan taitojen kehittymistä. Työtapojen tulee antaa mahdollisuuksia myös eri ikäkausille ominaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin.” (Opetushallitus 2004, 12.)

Tapio (2011, 181) nimesi tutkimuksessaan oppilaanohjaustuntien pedagogisen ja ohjauksellisen kehittämisen yläkoulun oppilaanohjauksen keskeiseksi haasteeksi. Eskelisen (1993, 102) tutkimuksen mukaan opinto-ohjaajat olivat yksimielisiä siitä, että oppitunnit ja henkilökohtainen ohjaus ovat saman prosessin osia, jossa oppituntityöskentely ja tehtävät luovat perustan henkilökohtaiselle ohjaukselle.

Turussa kootussa oppilaanohjauksen käsikirjassa (Niemi, 2011) kuvataan yläkoulun koulutus- ja uravalinnan ohjausta oppituntien ympärille rakennettuna toimintamallina. Oppituntisisällöt jaettiin kahteen osaan: oppilaanohjaukseen orientoituminen ja oma ura (ks. kuvio 4). Yläkoulunaikaista oppilaanohjausta tarkasteltiin kokonaisuutena, jonka aikana opetetaan koulutusvalinnan kannalta olennainen tieto ja järjestetään mahdollisuuksia kokemuksiin perustuvaan urapohdintaan. Toimintaympäristön mahdollisuudet liitetään oppilaan voimavaroihin ja vahvuuksiin. Oppilaanohjaus sisältää opeteltavia asioita ja keskeisten asiansanojen opettelua. Meyer ja Land (2003, 1–2) puhuvat kynnyksäsitteestä, jolla he tarkoittavat portinkaltaista käsitettä, joka avaa uuden tavan ajatella jostakin. Käsite muuttaa ajattelutapaa, asian tulkintaa tai näkymää jostakin, jota ilman oppija ei voi edistyä. Eri perusopetuksen oppiaineiden kynnyksäsitteitä tarkasteltiin tutkimusta edeltäneessä kehittämishankkeessa (ks. Niemi 2011, 107–129).

Teema	Oppituntisällöt	Piennryhmä tai henkilökohtainen ohjaus
Orientoituminen	Ryhmyttäminen ja yhteistoimintataitojen kehittäminen	
	Oppiminen	Oppiminen
Oma ura	Omien vahvuuksien tunnistaminen	↔
	Tehostetun tuen arviointi	
	Koulutusalamielenkiinnon tunnistaminen	↔
	Työelämään tutustuminen	
	Omien uravaihtoehtojen arviointi	
	Tulevaisuuden suunnittelu ja opiskelutavoitteiden asettaminen	
		Urapohdinta ja tavoitteen asettaminen
	Tehostetun tuen arviointi	
	Jatkokoulutuspaikkoihin perehtyminen	3. Toisen asteen koulutusvalinta
	Oma opintomenestys ja toisen asteen koulutusvaihtoehdot	
Omien valintaperusteiden hahmottaminen		
Jatkokoulutusvaihtoehtojen yhdistäminen päätöksenteon perusteisiin		
Vaihtoehtojen rajaaminen ja ensisijaisen vaihtoehdon valinta		
Päätöksenteko		
Nivelvaiheinformaatio		

KUVIO 4. Yläkoulun oppilaanohjauksen oppituntien teemat ja sisällöt (vrt. Niemi 2011, 53)

Vehviläinen (2014, 177–178) kuvaa sitä, miten ryhmäohjauksen pedagogiikka eroaa henkilökohtaisesta ohjauksesta. Kun oppilaanohjaaja toimii opettajana tuntitilanteessa, hän on rakentanut erilaisia oppimistilanteita, joissa on tarkoitus oppia jotain urapohdinnan kannalta olennaista. Opetuksessa ennakoidaan tyypillisiä vaikeuksia ja rakennetaan tukitelineitä, joiden avulla harjaannutaan ja opitaan vähitellen yhdessä samansuuntaisten haasteiden parissa. Wood, Bruner ja Ross (1976, 89–99) kuvasivat scaffolding-käsitteellä tukea, jota ekspertti antaa vähemmän ekspertille. Tässä ohjauksessa opetuskeskustelussa osaavampi antaa taitoa kuvaavan sanaston ja osoittaa suoriutumisen kannalta keskeiset tehtävät. Opettajan ohjaus toimii ikään kuin rakennustelineenä ja tukee oppilasta saavuttamaan tavoitteensa ja sietämään ratkaisuprosessin aiheuttamaa turhautumista. Tällöin ohjauksen oikea-aikaisuus on tärkeää. Oppilaan itseohjautuvuuden taso määrittää ohjauksen tason ja määrän. Keskeisten käsitteiden opettaminen ja yhteisen kielen rakentaminen luo perustan oman ajattelun näkyväksi tekemiselle ja oppilaan itseohjautuvuuden tason arvioinnille.

Oppimisprosessien ohjaamisessa avainkysymyksiä ovat, millaista oppimista, millaista tietämistä ja millaista osaamista tavoitellaan. Kun nämä alueet on määritelty, voidaan kysyä, miten tuotetaan niiden kehittymistä ja ovatko tavoitteet niin selkeitä, että ohjattava itsekin hahmottaa tavoitteen, jolloin on mahdollista, että ohjattavan toimijuus kehittyy. (Vehviläinen 2014, 178.) Tapion (2010) tutkimuksen mukaan prosessisuuntautunut ryhmäohjaus toimii ongelmia ennaltaehkäisevänä ja voimavaroja antavana keinona ohjata nuoria.

Eskelinen (1993) tutki peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten ja perusopetuksen lisäopetuksen oppilaanohjaustunteja, jotka liittyivät koulutukseen ja ammatinvalintaan.

Aihetta lähestyttiin opinto-ohjaajan tavoitteiden ja oppilaiden kokemusten näkökulmasta. Tutkimuksessa kartoitettiin tunneilla tapahtuvia oppimisen ja ajattelun prosesseja. Tutkimuksessa havaittiin, että opinto-ohjaajat toisaalta rinnastivat oppituntinsa muiden opettajien tunteihin ja toisaalta korostivat niiden erilaisuutta. He korostivat oppilaanohjaustuntien ohjauksellista luonnetta. Oppilaiden näkemykset tunteista vaihtelivat suuresti. Iso osa oppilaista suhtautui hänen mukaansa oppilaanohjauksen tunteihin tavanomaisena oppituntina ja osa mahdollisuutena saada tarpeellista tietoa. Useille ne olivat vähäpätöisiä ja toisarvoisia oppitunteja. Pienin osa oppilaista koki oppitunnit mahdollisuutena oman elämän valintojen käsittelyyn. Useat oppilaat tulkittivat tehtävät joko oppilaanohjaajan tiedonhalun tyydyttämiseksi tai koulunkäyntiin liittyväksi välttämättömyydeksi.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden koulujen oppilaanohjaajista (N = 11) 54,5 % piti ensiarvoisena sitä, että oppilaalla on mahdollisuus keskustella henkilökohtaisesti opinto-ohjaajan kanssa. Eskelisen (1993, 215–216) mukaan oppilaanohjauksen tunnit voivat joissakin tapauksissa toimia myös henkilökohtaisen ohjauksen foorumina. Toisaalta hänen mukaansa oppilaanohjaustunneilta puuttuu vastavuoroisuus ja opinto-ohjaaja jo käytännön syistä ei pysty huomioimaan kaikkia oppilaita. Oppilaanohjaajan ja oppilaan perspektiivit eivät välttämättä kohtaa oppitunneilla. Hän havaitsi, että oppilaanohjaaja ottaa tuntitilanteessa oppilaita huomioon eri tavoin.

Edellä mainittu tutkija on selvittänyt myös sitä, millaista yhteistoimintaa oppilaanohjaustunneilla tapahtuu. Eskelinen (1993, 200–206) kiinnitti tutkimuksessaan huomiota siihen, että oppilaat kyllä keskustelivat annetuista aiheista lähellä istuvan luokkakaverin kanssa. Opettajan toimesta keskustelu ei kuitenkaan muuttunut yhteiseksi aineistoksi eikä sitä hyödynnetty yhteisesti. Oppilaat eivät tuo esille omaa ajatteluaan ja kokemustaan oppituntitilanteessa. Oppilaat valikoivat esille tuomiaan asioita ja sopeuttavat ne opettajan määrittelyihin riippumatta siitä, oliko tehtävä yksilötehtävä vai ryhmätehtävä. Vaikka suuri osa keskustelusta ei liity oppitunnin teemaan, keskustelulla on vaikutus tunnin kokemiseen. Monet oppilaat konkretisoivat sen avulla tunnin aihepiiriä ja käsittelevät havaintojaan.

Eskelinen (1993, 129–130) teki huomioita oppilaanohjauksen didaktiikasta ja hänen mukaansa oppilas pyrkii kohdentamaan huomionsa aiheeseen, jos tuntitilanne on rakennettu oppimisprojektimaisesti. Tällöin oppilas hyödyntää oppilaanohjaajaa ja vierustovereitaan resurssina tehtävien ratkaisussa sekä ottaa päävastuun ajattelustaan ja kognitiivisista prosesseistaan. Jos taas oppilaan pyrkimys on selviytyminen ja valinta-problematiikan välttäminen, hän pyrkii täyttämään opinto-ohjaajan minimivaatimukset. Tällöin tehtäviin ei paneuduta ja yhteistoiminta on urapohdinnan näkökulmasta epätarkoituksenmukaista. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää uravalintaan liittyvään ohjaukseen, koska Eskelisen mukaan nämä asiat eivät kiinnosta lukioon menijöitä vaan pohdinta halutaan siirtää lukioon.

Tieto- ja viestintäteknikan mahdollisuuksien hyödyntäminen

"Oppilas oppii... etsimään tietoja ja hankkimaan taitoja opiskelua, tulevaisuutta sekä elämää koskevia suunnitelmia ja valintoja varten käyttäen myös tieto- ja viestintäteknologian tarjoamia mahdollisuuksia" (Opetushallitus 2004, 258).

Opetussuunnitelman (2004) mukaan oppilasta tulee ohjata käyttämään opetus- ja työhallinnon ohjaus-, neuvonta- ja tietopalveluita. Tämä tavoitealue näyttäytyy keskeisenä kehittämisalueena Nykäsen, Karjalaisen, Vuorisen ja Pöyliön (2007) ohjauksen palvelujärjestelyjä kartoittaneessa selvitystyössä. Sisällöllisen ulottuvuuden keskeisimmäksi kehittämishaasteeksi mainittiin oppilaan päätöksentekotaitojen kehittäminen sekä se, että nuorella tulisi olla mahdollisuus saada tietoa ja kokemuksia koulutusvalintojen tekemisen tueksi. Heidän mukaansa tulisi panostaa siihen, että ohjauspalveluiden saanto olisi ymmärrettävää. Samansuuntaiseen lopputulokseen ovat tulleet Meriläinen, Puhakka ja Sinkkonen (2015, 36–42), joiden mukaan ryhmälle, joka koki tiedon löytämisen vaikeaksi, ongelmia aiheutti muun muassa perustietojen puute, joka ilmeni peruskäsitteiden ymmärtämisen vaikeutena. Toisaalta heidän mukaansa puolet peruskoulun päättöluokkalaisista ja lukiolaisista koki, että ammattivalintaan liittyvää tietoa löytyy internetistä helposti ja se oli ymmärrettävää. Suosituksien mukaan tieto- ja viestintäteknikkaa (TVT) tulisi hyödyntää tehokkaammin uraohjauksen eri vaiheissa (Vuorinen 2004, 145–146).

Vuorinen (2006) tarkasteli väitöskirjassaan internetin ohjauskäyttöä DOTS-mallin avulla, joka on yleisesti käytössä Euroopassa. DOTS-kirjainyhdistelmä muodostuu osaluista, joita ohjauksen avulla tulisi edistää: D = päätöksenteon oppiminen (decision learning), O = tietoisuus toimintaympäristön mahdollisuuksista (opportunity awareness), S = itsetuntemus (self-awareness), T = elämän muutostilanteen kohtaaminen (transition learning). Mallin mukaan ohjaajan tehtävä on 1) arvioida oppilaan tilanne ja valmius käyttää tarkoituksenmukaisesti olemassa olevia koulutus- ja ammattitietoja sekä urasuunnittelupalveluja, 2) ohjata oppilaiden orientoitumista ja opettaa heitä käyttämään tarpeidensa mukaista koulutus- ja ammattitietoa sekä 3) seurata ohjausprosessin etenemistä ja tarjota lisätukea. Vuorinen kiinnitti huomiota siihen, että tieto- ja viestintäteknikasta haettiin ratkaisuja yksittäisiin ongelmakohtiin kokonaisvaltaisen tietostrategisen suunnittelun sijasta. Internetiä käytettiin ensi sijassa koulutus- ja työmarkkinatiedon lähteenä. Internetiä käytettiin vähemmän opiskelijoiden tilanteiden arviointiin ja jatkokoulutussuunnitelmien laatimisen tukena. Opinto-ohjaajien työ oli tietopainotteista ja keskittyi yksittäisiin valintatilanteisiin. Ohjaajat hyödynsivät internetiä ensi sijassa toimintaympäristön mahdollisuuksien kartoittamiseen ja korostivat tietoisuuden päätöksenteon merkitystä. Itsetuntemukseen, päätöksentekoon ja muutostilanteeseen valmistautumiseen liittyvässä ohjaustyössä internetiä hyödynnettiin vähemmän tai ei ollenkaan. (Vuorinen 2006, 152–153.)

Offer ja Sampson (1999, 513–513) toteavat, että TVT-painotteisessa ohjauksessa tulee kiinnittää erityistä huomiota informaation laatuun. Laatu tarkoittaa heidän mukaansa selkeyttä, yleisesti hyväksytyjä standardeja tiedon kokoamiseen, validointiin ja esittämiseen. Näiden kriteerien mukainen Suomen koulutusjärjestelmään liittyvä tieto on koottu www.opintopolku.fi-sivustoon ja uravalintaan liittyvä tieto www.ammattinetti.fi- ja www.mol.fi-sivustoihin. Offerin ja Sampsonin mukaan ohjauksessa tulisi huomioida DOTS-mallin sisältöalueet ja tukea oppilaan autonomisuuden kehittymistä. Ohjauksen tavoitteena tulisi olla oppilaan itseohjautuvuuden ja lähdekriittisyyden kehittyminen sekä tieto ja taito arvioida informaation merkityksellisyyttä.

Turun yläkoulujen tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntävän oppilaanohjauksen tueksi on koottu www.turku.fi/oppilaanohjaus -sivusto, josta löytyvät keskeisimmät kansalliset oppilaanohjaussivustot. Tämän lisäksi www.oppilaanohjaus.fi-portaaliin on koottu Turun seudun sivustoja ja oppilaanohjaustyön tukimateriaaleja. Tieto- ja viestintäteknikan hyödyntämiseen tukeutuvaa ohjaustyötä on kuvattu Turun yläkoulujen oppilaanohjauksen käsikirjassa ja jatkokoulutukseen liittyvään päätöksentekoon valmentautumista Opetushallituksen julkaisussa (Niemi 2012a). Keskeisten [www-lähteiden](#) hyödyntäminen tulisi liittää osaksi yläkoulunaikaista ohjausprosessia, lähteiden hyödyntämistä tulisi tukea selvärajaisilla tehtävillä ja [www-lähteistä](#) hankittu tieto tulisi koota yhteen, jotta oppilas voisi hyödyntää sitä päätöksenteossa.

3. URAPOHDINTA JA YLÄKOULULAINEN

The National Career Development -yhdistys määrittelee career-sanan seuraavasti: "Time extended working out of purposeful life pattern through work undertaken by the person." Ura ei ole lopputulos yhdestä tapahtumasta tai valinnasta. Ura ei ole rajattu tai sidottu yhteen työhön tai ammattiin. Ura on elämänmittainen prosessi, johon vaikuttavat voimat ihmisessä itsessään ja hänen ulkopuolellaan. Ura on kompromissi sen välillä, mitä yksilö haluaa ja mikä on mahdollista, sekä sen välillä, mikä on ihanteellista ja todellista. Toisalta ura ei synny vahingossa. Se muodostuu suunnittelusta, pohdiskelusta, asian työstämisestä ja toimeenpanosta. Ura kehittyy yksilön sekä yksilön motivaation että niiden tavoitteiden avulla, jotka heijastavat hänen arvojaan ja uskomuksiaan. Ura on muutakin kuin työllistyminen ja työ. Ura sisältää kaikki aikuiselämän roolit. Työ tarkoittaa kaikkea toimintaa, joka tuottaa jotain arvoa itselle tai muille. (Readon, Lentz, Sampson & Peterson 2008, 6). Esimerkiksi Vanhalakka-Ruoho (2015, 40) ja Onnismaa (2007, 80–82) muistuttavat, että career-sana on laajempi käsite kuin suomenkielinen ura-sana, jolla kapeimmillaan voidaan viitata vain vaihtelevaan kehittyvään työuraan.

"Oppilaanohjauksen tehtävänä on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä siten, että oppilas kykenee edistämään opiskelunvalmiuksiaan ja sosiaalista kypsymistään sekä kehittämään elämänsuunnittelun kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja" (Opetushallitus 2004, 258).

Eriksonin (1982, 249–253) mukaan yläkouluikäinen nuori elää psykososiaalista vaihetta, jota voidaan kuvata akselilla identiteetti–rooli-hämmennys. Murrosikäinen nuori kyseenalaistaa samuudet ja jatkuvuudet, joihin hän aikaisemmin luotti. Samalla nuori on kiinnostunut siitä, millaisena hän näyttää yksilönä muiden mielestä. Vaiheen myönteinen kehitystulos on se, että nuorelle syntyy eheyden tunne ja elämys minästä, jossa yhdistyy lapsuus ja ennakoitu tulevaisuus. Tällöin hän kokee, että hänen sisäisellä samuuden ja jatkuvuuden kokemuksellaan on merkitystä myös muille. Nuori tuntee löytäneensä itsensä ja elämälleen suunnan. Toive urasta näyttää Eriksonin teoriassa kasvuun liittyvänä luonnollisena ilmiönä, jossa nuori yrittää yhdistää ammattiesikuviansa aikaisemmat roolinsa ja taitonsa. Negatiivinen kehitystulos ilmenee itsetunteen puutteena ja kykenemättömyytenä tehdä elämän suuntaa koskevia valintoja. Hänen erilaiset roolinsa ovat sekaisin ja elämä tuntuu epätodelliselta.

Erikson (1982, 239–257) kuvasi persoonallisuusteoriassaan koko ihmisen eliniän jatkuvaa persoonallisuuden kehitystä ja hänen mukaansa yksilö voi työstää kaikissa vaiheissa edellisten vaiheiden prosesseja. Hän tarkasteli persoonallisuuden kehitystä yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen näkökulmasta ja käytti psykososiaalisen kriisin -käsitettä kuvaamaan kunkin ikäsidonnaisen vaiheen kehityshaastetta. Muun muassa Savickas (2002, 167–172) on tukeutunut Eriksonin teoriaan tarkastellessaan lapsuus- ja

nuoruusvuosien (ikävuodet 4–24) kehitystehtäviä uran muodostumisen näkökulmasta. Myös Holland ja Lachicotte (2007, 102–135) korostavat Eriksonin teorian merkitystä sosiokulttuurisessa tutkimuksessaan, jossa he tarkastelevat identiteetin muotoutumista ja sen merkitystä sosiaalisessa muutoksessa.

Uraa voidaan tarkastella eri näkökulmista. Patton ja McMahon (2006a, 11–13) ovat luokitelleet uraa tarkastelevat teorat viiteen luokkaan. Nämä luokat ovat sisältöteoriat (esim. Parsons 1909; Holland 1997), prosessiteoriat (esim. Super 1980), sisältö- ja elinkaariteoriat (esim. Peterson ym. 1996; Roen & Lunneborg 1990), konstruktivistiset lähestymistavat (esim. Peavy 1992; Savickas 2002) ja laaja-alaisemmat selitykset. Tähän tutkimukseen osallistuneiden yläkoulujen opinto-ohjaajat nimesivät ohjaustyötään ohjaaviksi taustateorioikseen joko sosiodynaamisen ohjauksen (Peavy 1992) tai konstruktivististen oppimiskäsityksen.

Sisältöteorioissa kiinnitetään huomiota joko yksilöön tai kontekstiin, jossa yksilö elää. Tähän luokkaan kuuluvissa teorioissa kiinnitetään huomiota siihen, miten yksilön piirteet ja osatekijät, arvot, yksilön ja työn yhteensovittaminen ja persoonallisuus vaikuttavat urakehitykseen. Prosessiteorioissa kiinnitetään huomiota vuorovaikutukseen, muutokseen ja prosessiin. Super (1980, 282–298) on yksi tärkeimmistä prosessiteoreetikoista. Hänen elämänteoriansa työuraa tarkastellaan läpi elämän kulkevana kehityskaarena. Hän liitti persoonallisuus-käsitteen ja ammatinvalinnan yhteen sekä esitteli urasateenkaaren, jossa uraa lähestyttiin yhdeksän roolin kautta. Roolit olivat lapsi, opiskelija, vapaa-ajan viettäjä, kansalainen, työntekijä, eläkeläinen, puoliso, kodinrakentaja ja vanhempi. Ihmistä tarkastellaan elämänteoriansa elämän aikana kypsyvänä yksilönä. Ajatus valintakypsyudesta juontaa Superin teoriasta. Valintakypsyudella tarkoitetaan yksilön valmiutta tehdä hyviä urapäätöksiä ja sen komponentteina pidetään suunnitelmallisuutta, tutkivaa asennetta, päätöksenteon ja uravalinnan tekemisen taitoa ja tietoa työelämästä ja itsetuntemusta.

Viime aikoina on tunnustettu tarve urateorioille, joissa huomioidaan sekä sisältö, prosessi että konstrukttiivinen tietoteoria. Nämä teorat perustuvat konstruktivistiseen epistemologiaan. Sisältöä ja prosessia painottavat lähestymistavat korostavat tiedon muodostuksen sosiaalista luonnetta (Bandura 1986) ja informaation prosessointia (Peterson ym. 1996). Konstruktivistiset lähestymistavat taas korostavat holistista ja yksilökeskeistä näkökulmaa elämän ja uran muotoutumisessa (Patton & McMahon 2006b; Savickas 2002). Laaja-alaisemmissa selityksissä lähestytään urakehitystä sosioekonomisen statuksen, sukupuolen, eri ryhmien ja vähemmistöjen näkökulmasta.

Tämä tutkimus tukeutuu ensi sijassa Petersonin ym. (1996) kehittämään kognitiivisen informaation prosessointiteoriaan, koska tämä teoria pyrkii integroimaan eri urateorioita ja korostaa metakognition kehittämisen merkitystä ohjauksessa. Sekä CIP-teoriassa (Sampson ym. 1996a, 6) että opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus

2004, 18–19) oppilaan metakognitiivisten valmiuksien kehittäminen näyttäytyy keskeisimpänä ohjauksen painopisteenä.

Urapohdinnalla (career thought) tarkoitetaan oppilaan kykyä viedä eteenpäin uravalintaa ja tehdä päätöksiä. Se, millaisia käsityksiä, asenteita, käyttäytymismalleja, uskomuksia, tunteita, suunnitelmia ja strategioita hänellä on suhteessa uravalintaongelman ratkaisuun ja päätöksentekoon, muodostaa urapohdinnan. Hyvä urapohtija on tietoinen omista tiedoistaan, taidoistaan ja toimintatavoistaan ja hyödyntää tätä tietoa tehokkaasti omien uraongelmiensa ratkaisemisessa. Uraongelmilla tarkoitetaan kuilua, joka on nykyisen uraan liittyvän päättämättömyyden ja toiveiden välillä. Ongelmat voivat johtua esimerkiksi tunteista, uskomuksista tai perheestä. Uravalinta edellyttää kahden erityyppisen tiedon yhdistämistä: itsetuntemuksen ja uravaihtoehtojen. (Readon ym. 2008, 269; Sampson ym. 1996a, 5–2.)

”Oppilas oppii... kehittämään päätöksentekotaitojaan sekä toteuttamaan ja arvioimaan tulevaisuudensuunnitelmiaan myös muuttuvissa olosuhteissa” (Opetushallitus 2004, 258).

CIP-teoriassa yhdistetään eri uravalintateorioita (Peterson, Sampson & Readon 1991, 423–426) ja lähestytään urapohdintaa oppilaan arvojen, intressien ja taitojen näkökulmasta. CIP-teoria tarkastelee kognitiivisen informaation prosessointia eli henkilön tiedonkäsittelyn, oppimisprosessin ja ajatusten yhteyttä ura- ja koulutusvalintaan. Teoria tarkastelee uravalintaan siihen liittyvän informaation hyödyntämisen näkökulmasta ja teoriassa korostuvat oppilaan oppimaan oppimisen taidot. CIP-teorian mukaan oppilaanohjauksessa tulisi tukea opiskelijan itsetuntemuksen, arvojen, tietojen sekä päätöksentekovalmiuksien kehittymistä. CIP-teoria niveltyy perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja vuosina 2008–2011 Turussa toteutettuun oppilaanohjauksen kehittämistyöhön.

Kun käytetään uravalinta-käsitettä peruskoulun oppilaanohjauksen yhteydessä, ei tarkoiteta kertaluonteista valintaa, joka tapahtuisi jo peruskoulun päättöluokan lopulla. Sen avulla halutaan kuvata peruskoulussa tapahtuvaa oppilaanohjausta ja tarkastella tästä näkökulmasta kompleksista uravalintaongelmaa mahdollisimman selvärajaisena ohjauskokonaisuutena. Käsitteen avulla halutaan tuoda työelämän mahdollisuudet osaksi oppilaan koulutuspolun suunnittelua ja tukea oppilaan suunnitelmallista sekä tavoitteellista työskentelyä. Toisaalta uraa lähestytään koulutusjärjestelmän tarjouman ja sen välittämän työelämän mahdollisuuksien hyödyntämisen sekä oppilaan vahvuuksien ja mahdollisuuksien yhteensovittamisen näkökulmasta. Uravalintavaihtoehtot näyttäytyvät peruskoululaiselle yhdeksän koulutusalanimikkeen kautta (ks. Opetushallitus, 2013). Toisaalta uravalinta-käsitteen avulla halutaan ottaa kantaa siihen, että oppilaanohjauksen haasteita ei tulisi kaventaa koulutusvalintaongelmaksi.

3.1 YLÄKOULUIKÄINEN JA TULEVAISUUS

Pragmatismien filosofisen koulukunnan isänä pidetyn Charles Peircen (1974) mukaan toimintaamme ohjaa menneisyys ja tulevien tapahtumien ennakointi. Saamme koke-
mista maailmasta toimimalla siinä ja siksi todellisuutemme koostuu tapahtumista,
joissa olemme osallisina. Pragmatismi korostaa aiemman kokemuksen merkitystä tule-
vaisuuden ennustamisessa ja tärkein perusta valintojen taustalla olevien uskomusten
muuttamiselle on uusi kokemus. Tulevaisuuden ennakkoinnin kautta tuleva vaikuttaa
nykyisyyteen ja tarjoaa toiminnalle tavoitteita. Tulevaisuuden ennakointi perustuu sii-
hen, että olosuhteet ovat melko pysyviä. (Määttänen 2009.) Koska peruskoulun oppilas
vasta kokoaa urapohdinnan tueksi tietoa ja työkokemuksia, hänen päätöksensä jatko-
opinnoista perustuvat ensi sijassa kokemuksiin itsestä oppijana. Oppilaanohjauksen
työkentäksi rajautuu se, miten oppilaan suunnitelmat suhteutuvat maailmassa etene-
viin prosesseihin. Oppilaan nykyinen toimintatapa on yleistys siitä, millainen toiminta
on hänen mielestään menestyksellistä tietyissä olosuhteissa. Oppilaan toimintatavan
kautta välittyvät hänen uskomuksensa siitä, millaisia toiminnan mahdollisuuksia kulloi-
nenkin tilanne avaa. Maailma tulisi kokea toimintamahdollisuuksina.

Nykyistä suomalaista yhteiskuntaa on kuvattu tietoyhteiskunnaksi (esim. European
Commission 1997 ja Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010). Tietoyhteiskuntaa on kuvattu
sanoilla epävarmuus ja ennustamattomuus (esim. Himanen 2010; Toiskallio 2001). Tie-
toyhteiskunnan rinnalla puhutaan myös oppimisyhteiskunnasta. Tulevaisuudessa sel-
viytyminen edellyttää ihmiseltä elinikäistä oppimisen halua. Tulkitseva ymmärrys ja
keskustelu muodostavat oppimisen ytimen. (European Commision 1995; Husen 1974,
231; Ranson 1994, 110.)

Hämäläinen (2006) on raportissaan kiinnittänyt huomiota yhteiskuntamme ulkoisiin
ja sisäisiin uudistumispaineisiin sekä yksilön valinnanvapauden lisääntymiseen. Hänen
mukaansa tulevaisuuden haasteisiin vastaaminen edellyttää vastuullisiin valintoihin
kannustamista lyhyen aikavälin yksilöllisten tarpeiden tyydyttämisen sijaan. Elinkei-
noelämän näkökulmasta ennakointi ei ole tulevaisuuden arvaamista vaan sen teke-
mistä. Menestyminen riippuu siitä, miten osaamme hyödyntää vahvuuksiamme ja ke-
hittää heikkouksiamme. Todennäköisen tulevaisuuden sijaan tulisi myös pohtia ihan-
netulevaisuutta. (Elinkeinoelämän keskusliitto 2010, 7; 2009, 5.)

Suomen kilpailukyky ja hyvinvoinnin luominen perustuu koulutusjärjestelmän tuot-
tamaan osaamiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 13–14). Valtion ja koulutuk-
sen järjestäjien vastuulle jää se, että koulutus ja työmarkkinoiden odottama osaaminen
on yhteensopivaa. Toisaalta yhteiskunta kannustaa nuoria rakentamaan tulevaisuut-
taan koulutuksen kautta ja hakemaan opintoihin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b)
asettamalla ilman koulupaikkaa olevat etusijalle valinnassa. Toisaalta yhteiskunta vel-

voittaa nuoria hakemaan koulutukseen epäämällä tuen niiltä nuorilta, jotka eivät ha-
keudu jatkokoulutukseen (Työttömyysturvalaki 2002). Koulutuksen avulla pyritään luo-
maan oppilaille valmiuksia rakentaa tulevaisuuttaan ja kiinnittämään heidät työelä-
mään. Jo 80-luvulla Coleman ja Husen (1985, 36) totesivat, että osa nuorista (10–20 %)
muodostaa koulutuksellisen alaluokan, johon kuuluvat nuoret eivät saa koulutuksesta
riittävästi irti, vaan ajautuvat koulutuksen ulkopuolelle. Komonen (2001, 225–257) hu-
omauttaa, että koulutuksen keskeyttäminen ei ole synonyymi koulukielteisyydelle ja kes-
keyttäneiden joukosta löytyy hyvin koulussa viihtyviä ja menestyneitä oppilaita. Kes-
keyttämistä ei hänen mukaansa tulisi tarkastella vain yhteiskunnan näkökulmasta kus-
tannuksia aiheuttavana toimintana ja syrjäytymiseen johtavana tapahtumana. Sitä tu-
lisi tarkastella myös koulutuspolun rakentamiskeinona ja koulutusvalintojen tarkistami-
sen kenttänä. Hän huomauttaa, että koulutusjärjestelmämme ei näytä olevan kovin
hyvin kykenevä tuottamaan kaikille elinikäisen oppimisen halun edellytyksiä. Varhaiset
oppimiskokemukset luovat ihmiselle melko pysyvän käsityksen itsestä oppijana.

Muun muassa Järvinen ja Vanttaja (2009, 152–168) ovat kuvanneet nykynuoren ai-
kuistumiseen liittyviä haasteita tässä ajassa. Heidän mukaansa koulutustaso on kohon-
nut huomattavasti ja työelämä muuttunut epävakaisemmaksi. Korkeakoulutettujen
osuus oli vuonna 1960 3 %, kun se vuonna 1999 oli 23 %. Vuonna 1995 työelämään
siirtyneistä nuorista 45 % oli päätenyt epävakalle työuralle. Työelämässä on siirrytty
1990-luvulla joustaville työmarkkinoille, joiden ydinjoukkoa ovat nuoret.

Järvisen (1999, 145) löysi tutkimuksessaan kolme nuorten tapaa suhtautua tulevai-
suuteen: 1) Nuoret, joille koulutus- ja työuran rakentaminen on keskeistä, 2) nuoret,
joille on tärkeää perhe-elämä ja nopea kiinnittyminen työmarkkinoille sekä 3) nuoret,
joilla ei ole jäsenyksiä tulevaisuuteen kytkeytyviä päämääriä. Erilaisten aikaperspek-
tiivien lisäksi nuoria erotti heidän tapansa suhtautua päämääriin: uralla eteneminen,
perheen perustaminen ja työmarkkinoihin kiinnittyminen sekä oman elämän hallinnan
saavuttaminen. Aho ja Vehviläinen (1997) jakoivat nuoret 1) koulutuskeskeisiin, 2)
ammatti- ja työkeskeisiin, 3) omiin ”juttuihinsa” keskittyviin ja tutuissa ympyröissä
eläviin nuoriin. Koulutuskeskeiset nuoret menestyvät koulussa ja uskovat menes-
tyvänsä myös työelämässä. Näille nuorille on tärkeää eteneminen ja pysyminen yhteis-
kunnan asettamassa aikataulussa. Nuorten itsearvostus määrittyy sen mukaan. Koulu-
tuskeskeiset nuoret pyrkivät toteuttamaan ympäristön asettamia vaatimuksia ilman
identiteettityötä eli omien tavoitteiden, asenteiden ja arvostusten tarkempaa
pohdintaa. Ammattikeskeisten nuorten tavoitteena on vakituinen työpaikka ja perhe.
Heille on tärkeää oikean, kiinnostavan ja työllistävän ammatin löytäminen. Tässä
prosessissa onnistuminen edellyttää identiteettityötä. Työkeskeisille nuorille on
tärkeää palkkatyö ja ydinperhe. Nämä nuoret korostavat työkokemuksen ja ahke-
ruuden merkitystä. He suhtautuvat koulunkäymiseen välinpitämättömästi tai vali-
koivasti. Heitä kiinnostavat käytännönläheiset oppiaineet. Omiin ”juttuihinsa” keskit-
tyneet nuoret haluavat tarkoituksellisesti rikkoa sen elämänsä, johon heidän van-

hempansa ja yhteiskunta pyrkii heitä sosiaalistamaan. He kritisoivat nuoria, jotka pyrkivät korkeaan koulutukseen ja keskiluokkaiseen elämäntapaan. He suhtautuvat palkkatyöhön välineellisesti eikä heillä ole koulutus- ja uratavoitteita. Omissa tutuissa ympyröissä elävät nuoret ovat perineet vanhempiensa välinpitämättömän asenteen koulunkäyntiin ja työelämään. Heitä ei näytä kiinnostavan mikään ja heillä ei ole intoa toimia pitkäjänteisesti ja suunnitelmallisesti. Näitä nuoria voi myös kutsua syrjäytymisuhan alaisiksi. (Aho & Vehviläinen 1997, 134–188.)

Opetussuunnitelman perusteissa (Kouluhallitus 1985, 10; Opetushallitus 2000, 11; 2004, 18; 2014 17) on kiinnitetty vuosia huomiota siihen, että oppilas on aktiivinen toimija. Toimijuus on toimintavalmiutta ja halua ohjata omaa elämäänsä. Se syntyy yhteisöllisessä toiminnassa ja vaikuttaa siihen, miten ihminen suuntautuu tulevaisuuteen ja omien käytäntöjensä muuttamiseen. Toimijuus muodostuu kulttuurisesti ja sosiaalisesti prosessissa, joka on hajautunut osallistujien ja heidän toimintaympäristönsä välille. Toimijuus on toimintaa, uteliaisuutta ja oivaltamista. (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2008, 227; Lonka 2015, 92.) Monk, Winslade, Croket & Epton (1997, 301) määrittävät toimijuuden (agency) yksilön kyvyksi viedä asioitaan eteenpäin ja puhua itsensä puolesta. Cochranin (1997, 3) mukaan toimija on henkilö, joka toimeenpanee asioita.

Mikkonen (2000) kirjoittaa tulevaisuuskasvatuksesta ja kehottaa kaikkia opettajia kiinnittämään huomiota tulevaisuuskasvatukseen. Hän kuvaa tulevaisuusajattelu-käsitteellä oman itsen ja ympäristön välistä kommunikointia. Tulevaisuustietoisuus on hänen mukaansa arvorationaalista ymmärrystä siitä, miten yksilön jokapäiväiset valinnat vaikuttavat tulevaisuuden muotoutumiseen. Myös Vehviläisen (2014, 20–26.) mukaan ihmisen toimijuus näyttäytyy siinä, että hän tekee omia valintoja ja päätöksiä sekä kantaa niistä vastuun. Ihmisellä oletetaan olevan aktiivinen ja tavoitteellinen suhde ohjausprosessiin. Peruskoulussakin oppilaan tulisi tiedostaa, millainen on päätöksentekoon johtava ohjausprosessi ja mitkä ovat tavoitteet ja toimintatavat prosessin aikana. Pattonin & McMahonin (2006, 319–320) mukaan toimijuutta edistävä uraohjaus (career counselling) sisältää vahvuuksien tunnistamista ja tiedon, asenteiden sekä taitojen vahvistamista. Peruskoulun oppilaanohjausprosessin aikana tulisi tukea ja rohkaista nuorta ja tarkastella oppilaan voimavaroja nuoren tulevaisuuden rakennusosana. Toimijuutta vahvistava ohjausprosessi tulisi olla antoisa ja sen tulisi tarjota ihmiselle mahdollisuus uudelleen rakentaa tai muuttaa elämän jonkin osa-alueen tulevaisuusnäkymää (Peavyn 1992, 221).

Kasurinen (1999) ja Mikkonen (2000) ovat tutkineet nuorten tulevaisuusorientaatiota ja molemmat ovat tulleet samaan tulokseen, että valtaosalla nuorista on positiivisia odotuksia tulevaisuuden suhteen. Puttonen (1985, 108–118) erotti tutkimuksessaan viisi tyyppiä peruskoulun päättöluokkalaisten tavoista suuntautua tulevaisuuteen: välinpitämättömästi, ahdistuneesti, ajalehtivasti, suljetusti ja aidosti tulevaisuuteen suuntautuneet nuoret. Ajalehtivasti suuntautuneilla nuorilla on erilaisia vaihtoehtoja mielessä, mutta he eivät osaa arvioida suunnitelmiansa luonnetta tai suunnitelmat ovat

ailahtelevaisia. Suljetusti tulevaisuuteen suuntautuneilla nuorilla on realistinen tulevaisuuden suunnitelma, mutta he olettavat, että muut asiat tai vaihtoehdot eivät vaikuta valintoihin. Aidosti tulevaisuuteen suuntautuneilla on realistinen kokonaiskuva tilanteesta. He ovat samaan aikaan tavoitteellisia ja huomioivat elämän moniulotteisuuden. Kasurinen (1999) kiinnitti huomiota tulevaisuusorientaatioon vaikuttaviin tekijöihin: yksilö toimijana, motivationaaliset elementit, suunnitelmien sisällöt, harrastukset ja kiinnostukset sekä aika ja konteksti. Motivationaaliset elementit -käsitteellä hän kuvaa yksilön elämänhallintakokemusta, asenteita, hyvinvointia ja toimintakykyä.

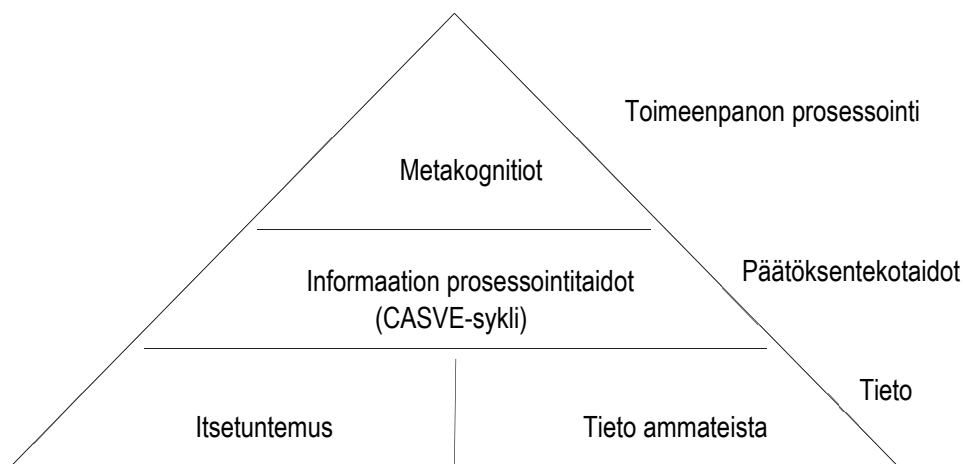
3.2 CIP ELI KOGNITIIVISEN INFORMAATION PROSESSOINTITEORIA

Gary Peterson, James Sampson ja Robert Readon (1991) esittelivät CIP-teoriaa ensi kertaa "Career Development and Services: A Cognitive Approach" -teoksessa. CIP-teoria rakentuu kahdeksan olettamuksen varaan: 1) Uravalinta perustuu siihen, mitä me ajattelemme ja tunnemme. 2) Uravalinta on ongelmaratkaisua. 3) Uravalintakyky perustuu siihen, mitä tiedämme ja ajattelemme. 4) Uravalinta edellyttää kykyä palauttaa mieleen uravalinnan kannalta olennaista tietoa ja käsitteitä sekä kykyä hyödyntää kokemuksia. 5) Uravalinta edellyttää motivaatiota. 6) Uran kehittyminen jatkuu koko elämän. 7) Uramme on riippuvainen siitä, mitä ajattelemme urastamme. 8) Uran laatu riippuu siitä, miten hyvin opimme tekemään urapäätöksen ja ratkaisemaan siihen liittyviä ongelmia. (Readon ym. 2008, 6–11.)

CIP-teoria yhdistää Hollandin, Superin ja Parsonsin teorial (Readon ym. 2008, 15–33). Hollandin ja Superin teorial ovat ohjanneet merkittävästi uraohjauksen käytäntöjä viimeisten vuosikymmenien aikana (Leung 2008, 115). CIP-teorian (Cognitive Information Processing) mukaan urasuunnitteluun liittyvät 1) valmiudet tunnistaa itseään, arvojaan, tietojaan sekä päätöksentekovalmiuttaan, 2) tieto toimintaympäristön mahdollisuuksista ja 3) päätöksentekotaidot. CIP-pyramidin perusta eli itsetuntemus ja tieto ammateista ja koulutuksista (ks. kuvio 5) pohjautuu Parsons (1909) ammatinvalintateoriaan, jonka mukaan ammatinvalintaa tekevän on tunnettava itsensä, tiedettävä ammateista ja osattava yhdistää itseään ja ammatteja koskeva tieto toisiinsa. CIP-pyramidin sisältämä CASVE-kehä on johdettu päätöksentekoteorioista. Toimeenpanon prosessointialue on saanut vaikutteita Superin kehityopsykologisesta teoriasta. (Readon ym. 2008, 8–11.) Esimerkiksi Jusin (2010, 209) on pitkittäistutkimuksessaan osoittanut, että helsinkiläisten abiturienttien tuleva ammatillinen asema on ennakoitavissa Superin ja Hollandin uravalintateorioiden avulla.

Uravalinta sisältää kahden erityyppisen tiedon yhdistelmän: itsetuntemuksen ja tiedon ammateista. CIP-pyramidissa (ks. kuvio 5) on kuvattu informaation prosessoinnin eri tasoja. Tiedon lisäksi oppilaalla tulisi olla päätöksentekotaitoa ja taitoa prosessoida

toimeenpanoa. Erilaisen kilpailevan tiedon runsaus ja elinkeinoelämän muutos saattaa valintatilanteessa aiheuttaa oppilaassa kuormittuneisuuden tunnetta, hämmennystä ja ahdistuneisuutta. Nämä voimakkaat tunteet saattavat haitata keskittymistä ja keskeisten päätöksentekoon vaikuttavien faktojen muistamista päätöksentekohetkellä. Itsetuntemus sisältää oppilaan käsityksen omista arvoistaan, mielenkiinnon kohteistaan ja taidoistaan. Tämän rinnalla oppilaan tulee tietää, miten työelämä on organisoitu. Tieto ammateista -kenttä sisältää oppilaan ymmärryksen ammattien erityispiirteistä, ammatialoista, työmarkkinoista sekä eri opiskeluvaihtoehdoista. Erityispiirteillä tarkoitetaan tietoa esimerkiksi seuraavista asioista: tavallisimmat työtehtävät uravaihtoehdossa, osaaminen, palkka, koulutus. Näiden kahden tietokentän yläpuolella on päätöksentekotaitokenttä. Tämä kenttä sisältää yleiset informaation prosessointitaidot, joita oppilas käyttää, kun hän ratkaisee ongelmia tai tekee päätöksiä. Päätöksentekotaidolla tarkoitetaan oppilaan tietoa siitä, miten hän tekee päätöksiä. (Sampson ym. 1996a, 5–6; Sampson, Peterson, Lenz, Readon & Saunders 1996b, 32.)

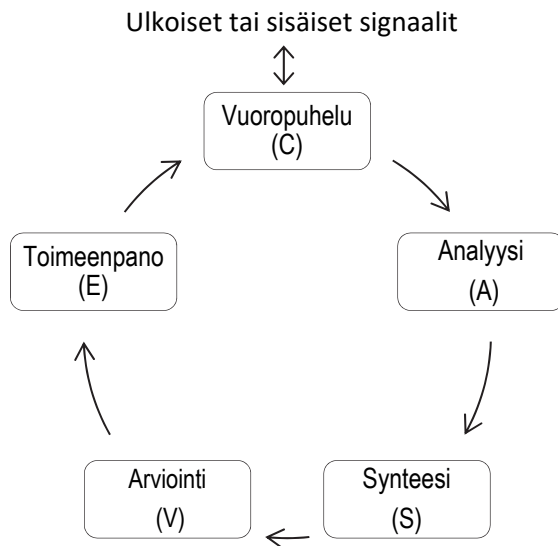


KUVIO 5. Informaation prosessoinnin tasot uraan liittyvässä päätöksenteossa (Peterson, Sampson & Readon 1991, 28)

CIP-pyramidin itsetuntemus-tietopalkki (ks. kuvio 6), voidaan jakaa kolmeen osaan: arvot, mielenkiinnon kohteet ja taidot. Katz (1993) alkoi 1950-luvulla tutkia, miten työhön liittyvät arvot vaikuttavat uravalintaan. Henkilön hyvinvointi ja itsekunnioitus on korkeimmillaan, kun hän elää omien arvojensa mukaisesti. Katzin identifioimat ammatinvalintaan vaikuttavat arvot ovat 1) tulot, 2) arvovalta, 3) riippumattomuus, 4) muiden ihmisten auttaminen, 5) turvallisuus (eli ammatit, joissa ei ole suurta vaaraa menettää

työpaikkaansa ja tulojaan), 6) vaihtelu (vastakohtina rutiinit, ennustettavuus tai toistaminen), 7) johtajuus (halu kontrolloida tapahtumia) ja 8) vapaa-aika. (Readon ym. 2009, 16–17). Yksilön arvot ja toimintatavat tulisi yhdistää työn vaatimuksiin. Itsetuntemusta voi tarkastella myös perustaitojen näkökulmasta. Floridan yliopistossa kehitetyn luokituksen mukaan uravalintaan vaikuttaa yhdeksän perustaitoa: vuorovaikutustaidot, luovuus, kriittinen ajattelu, itseohjautuvuus, yhteisvastuullisuus, ryhmätyötaidot, tekniset tai luonnontieteelliset taidot ja kehittäminen. Itsetuntemusta voi parantaa käymällä läpi aikaisempia kokemuksia sekä arvioimalla muiden ihmisten vaikutusta omiin arvoihin, mielenkiinnon kohteisiin ja taitoihin. (Patton & McMahon 2006a, 28–32; Readon ym. 2008, 28–30.) Itsetuntemukseen liittyviä mielenkiinnon kohteita voi tarkastella Hollandin (1997, 4) typologian avulla.

Päätöksentekotaidon kehittämiseksi on CIP-teorian avulla luotu malli CASVE-sykli (ks. kuvio 6). CASVE muodostuu sanoista Communication, Analysis, Synthesis, Valuing ja Execution. CASVE-syklillä kuvataan päätöksenteon sisältämän informaation prosessointia. Se on yksinkertaistettu malli, jolla pyritään kuvaamaan koulutus- ja ammatinvalintaan liittyvää ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa. CASVE:ssa päätöksentekoon liittyy viisi vaihetta: 1) vuoropuhelu, 2) tilanteen analyysi, 3) synteesi eri ratkaisuvaihtoehtoista, 4) vaihtoehtojen arviointi sekä 5) ratkaisun toimeenpano.



KUVIO 6. CASVE-sykli (Peterson, Sampson & Readon 1991, 33)

Vuoropuheluvaiheessa oppilaan tietoisuutta tavoitteen ja lähtötilanteen välisestä etäisyydestä pyritään lisäämään. Analyysivaiheessa, ihminen muotoilee mielikuvan ongelmasta ja hahmottelee sen osien väliset suhteet. Synteesivaiheessa yksilö ensin kartoittaa ratkaisuvaihtoehtoja ja sitten rajaa niitä. Arviointivaiheessa ihminen punnitsee vaihtoehtojen haittoja ja hyötyjä. Vaiheen aikana vaihtoehdot asetetaan tärkeysjärjestykseen. Toimeenpanovaiheen aikana yksilö sitoutuu suunnitelmaansa ja panee toimeen suunnitelmansa (Peterson, Sampson, Lentz & Readon 2002, 324; Readon ym. 2009, 73–75; Sampson ym. 1996a, 7–9). Mallin taustalla on oletettava, että ihminen toimii rationaalisesti, pyrkii asettamaan tavoitteita ja vaikuttamaan omaan kehitykseensä.

Vuoropuheluvaihe alkaa sillä, että nuori tulee tietoiseksi ura- ja koulutusvalintatilanteesta ja kohtaa ongelman. Tässä vaiheessa oppilas esittää itselleen seuraavat kysymykset: ”Mitä ajattelen ja tunnen ura- ja koulutusvalinnasta tällä hetkellä” ja ”mitä toivon saavutettavan oppilaanohjauksessa?” Analyysivaiheessa tunnistetaan ura- ja koulutusvalintaongelman ratkaisuun vaikuttavat tekijät. Tällöin kartoitetaan omia vahvuuksia ja omaa tapaa oppia suhteessa koulutuksen tai työelämän tarjoamiin mahdollisuuksiin. Tässä vaiheessa on tavoitteena yhdistää tietämys omasta itsestä, kiinnostuksista ja arvoista mielikuviin, tietoon ja käsitykseen, jotka ovat syntyneet eri koulutus- ja ammattivaihtoehtoista. Taitava urapohtija osallistuu ura- ja koulutusvalintaongelman ratkaisuun vaikuttavien tekijöiden yhteiseen pohdintaan ja reflektoi osa-alueita omasta näkökulmastaan. Analyysivaiheessa oppilaalle esitetään seuraava kysymys: ”Estävätkö jotkut asiat valitsemasta toivomaasi uraa tai koulutusta, ja jos estävät niin, mitkä tekijät?” (Peterson ym. 2002, 325; Readon ym. 2009, 73–74; Sampson ym. 1996a, 8.)

Synteesivaihe sisältää kaksi prosessia: työstäminen ja kiteyttäminen. Vaiheessa olennainen kysymys on, minkä toimintamallin avulla olisi mahdollista päästä parhaimpaan mahdolliseen tulokseen. Ensin oppilas pyrkii löytämään mahdollisimman monta mahdollista ratkaisuvaihtoehtoa prosessin aikana hankitun informaation perusteella. Sen jälkeen näistä vaihtoehtoista karsitaan sellaiset koulutus- ja ammattialat, jotka eivät täysin vastaa yksilön kiinnostuksia, kykyjä tai arvoja. Tällöin jäljelle jää muutama todennäköinen vaihtoehto, joista lopullinen päätös on mahdollista tehdä. (Peterson ym. 2002, 325–326; Readon ym. 2009, 74; Sampson ym. 1996a, 9.)

Arviointivaiheessa vaihtoehdot priorisoidaan. Tällöin arvioidaan, mitä hyötyjä ja haittoja valinnasta koituu. Eri vaihtoehtoja arvioitaessa oppilas pohtii kunkin valinnan merkitystä itselle sekä läheisimmille henkilöille. Tässä vaiheessa nuori pyrkii valitsemaan ensisijaisen vaihtoehdon ja sen lisäksi muutamia varavaihtoehtoja. Toimeenpanovaiheessa pyritään rakentamaan sellainen toimintasuunnitelma, joka parhaiten soveltuu omaan elämäntilanteeseen. Samalla pohditaan, kuinka suunnitelma toteutetaan käytännön tasolla sekä millaista sitoutumista sen toteuttaminen edellyttää. Mallin kehä sulkeutuu uudelleen kommunikaatiovaiheeseen, jossa arvioidaan prosessia, tehtyjä ratkaisuja, toimenpiteitä ja saavutettuja tuloksia. (Peterson ym. 2002, 326; Readon ym. 2009, 75; Sampson ym. 1996a, 9.)

Sampsonin ja Readonin (1991) mukaan on olemassa kolmenlaisia päätöksentekijöitä: päätöksentekijät, päättämättömät ja neuvottomat. Päätöksentekijä yhdistää tiedon itsestään ja mahdollisuuksista tehokkaasti, laittaa vaihtoehdot järjestykseen ja kykenee tekemään urasuunnitelman. Päättämätön ei ole sitoutunut ammatti- tai koulutusvalintaan. Jotkut päättämättömät ovat punninneet vaihtoehtoja, mutta he eivät kykene vahvistamaan valintaa. Osa päättämättömistä haluaa varmuutta työllistymiseen tai heillä on paljon vahvuuksia ja mielenkiinnonkohteita, ja siksi ensisijaisen hakutoiveen vahvistaminen tuntuu haastavalta. He kaipaavat ohjausta ja lisää informaatiota vaihtoehtoista. (Reardon ym. 2009 57.)

Neuvottomia ovat ihmiset, jotka eivät kykene tekemään urapäätöksiä. Heillä voi olla jatkuvaa kuormitusta ja vaikeuksia tehdä suunnitelmia muillakin elämän alueilla. He lykkäävät päätöksentekoa loputtomiin, siirtävät vastuun siitä jollekin muulle tai liioittelevat vaihtoehtojen hyötyä tai haittoja. Uravalintaa ei kannata tehdä, jos henkilö on emotionaalisessa kriisissä. (Readon ym. 2008, 56–58.) Lerkkanen (2002, 135) totesi väitöskirjassaan, että valintaprosessin aloittamisen vaikeus on yhteydessä ammattikorkeakouluopintojen lopettamiseen sekä koulutusohjelman tai alan vaihtamiseen. On oppilaita, joilla tuntuu olevan hyvä itsetuntemus ja tieto mahdollisuuksista, jotka ovat huonoja päätöksentekijöitä. He yrittävät jatkuvasti tehdä ”oikein”. Päätöksentekoa voi hankaloittaa henkilö itse, perhe tai yhteiskunta. Ylikuormittunut tai ahdistunut henkilö ei kykene keskittymään päätöksenteon edellyttämään toimintaan. Henkilö, joka on liian tiiviisti kiinni perheessään, ei kykene tekemään itsenäisiä päätöksiä. Yhteiskuntaan vaikuttavat ilmiöt, esimerkiksi taloudellinen lama, hankaloittavat päätöksentekoa.

CIP-pyramidin huipulla on toimeenpanon prosessointikenttä, metakognitio. Metakognitio kontrolloi ja jaksottaa kognitiivisen strategian käyttöä ja vaikuttaa kaikkiin muihin kenttiin. Metakognitiiviset taidot liittyvät päätöksen toimeenpanoon ja niiden avulla kontrolloidaan päätöksentekoon tarvittavien kognitiivisten strategioiden valintaa ja vaiheistusta jatkuvan itsearvioinnin avulla. Metakognitiolla tarkoitetaan taitoa, jonka avulla ohjaamme ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa. Metakognitio on kyöksissä itsetuntemukseen, mahdollisuuksien tunnistamiseen, vuorovaikutustaitoihin, analyysitaitoihin, synteessin tekemisen taitoihin, arviointitaitoihin ja toimeenpanotaitoihin. (Readon ym. 2008, 59–77.)

Metakognitio on uravalinnan näkökulmasta sitä, mitä ajattelemme urapohdinnasta. Kognitiolla tarkoitetaan ilmiötä, jonka avulla voidaan kuvata oppilaan informaation prosessointia, muisti- ja ajatteluprosessia, jota hän hyödyntää suorittaessaan tehtävää tai pyrkiessään tavoitteeseen. Metakognitio on ajattelun ajattelemista. Metakognitiivisista taidoista keskeisimpinä ovat itsepuhe (self-talk), itsetietoisuus, kontrollointi ja säätely. Itsepuhe voi olla positiivista tai negatiivista. Hyvä urapohtija kokee itsensä osaavaksi ja pystyväksi sekä tiedostaa itsensä toimijaksi. Hyvä ongelmaratkaisija ja päätöksentekijä tietää, milloin edetään hallitusti prosessissa ja milloin pysähdytään ja hankitaan lisää informaatiota. Avun pyytäminen, kun sitä tarvitsee, on jo metakognitiivinen

taito. Kun ihminen on tietoinen tehokkaasta päätöksenteon strategiasta, hän voi välttää ylikuormitusta urapohdinnassa ja keskittyä meneillä olevaan urapohdintavaiheeseen. Oppilaan tulee olla myös tietoinen siitä, mitä ongelmia tulisi ratkaista urapohdinnan aikana. Hänen tulisi pystyä seuraamaan, miten prosessi etenee; tiedostaa, miten paljon aikaa ja energiaa hänen tulisi käyttää päästäkseen ratkaisuun; ja hahmottaa, milloin ongelma voidaan katsoa ratkaistuksi. (Readon ym. 2008, 67–69.)

3.3 CTI-URAPOHDINTAMITTARI

CTI-mittari (Career Thoughts Inventory) perustuu CIP-teoriaan. CTI-mittarin tarkoituksena on kuvata oppilaan koulutus- ja uravalinnan tavoitteiden saavuttamista haittaavia ajatuksia sekä arvioida hänen ohjaustarpeitaan. Mittarin käyttö on itsearviointia ja se auttaa ihmisiä oppimaan siitä, mitä hän ajattelee omasta urapohdinnastaan. (Sampson ym. 1996a, 6.) Tämän lisäksi mittarin avulla voidaan arvioida erilaisten työmenetelmien vaikuttavuutta, tuloksellisuutta ja kustannustehokkuutta (Sampson 2009a). Mittaria voidaan käyttää myös tutkimuksen ja uusien teorioiden kehittämisvälineenä (Sampson ym. 1996a, 2). Tässä väitöstutkimuksessa selitettävät muuttujat on muokattu CTI-mittarista. CTI-mittari on standardoitu yhdysvaltalaisella aineistolla ja otokseen osallistuneiden ikä vaihteli 17–83 ikävuoden välillä (ka 39 vuotta). Mittarin kehittäjät ehdottavat, että epätarkoituksenmukaisen urapohdinnan pisteraja määritellään paikallisesti, mutta suhteessa standartointiaineistoon (Sampson ym. 1996a, 45).

CIP-teoriasta johdettu CTI-mittari kartoittaa oppilaan urapohdintaa laaja-alaisesti tunteiden, tietämisen, tiedostamisen, uravalinnan tekemisen ja oppilaan sosiaalisen verkoston näkökulmasta (Sampson ym. 1996b, 30–31). CTI-mittarin väittämät voidaan jakaa osioihin (ks. taulukko 5), joiden avulla voidaan arvioida CIP-pyramidin kenttiin kuuluvia osa-alueita: itsetuntemusta, tietoa mahdollisuuksista, CASVE-sykliin kuuluvaa valinnan tekemistä, omien vahvuuksien ja mahdollisuuksien tunnistamista, mahdollisuuksien rajaamista, ammatti- tai koulutusvalinnan tekemistä, valinnan toimeenpanoa ja päätöksentekoa (Sampson ym. 1996b, 30–31).

TAULUKKO 5. CTI-mittarin 48 väittämää sisältöalueittain (Sampson ym. 1996b, 30–31)

Itsetuntemus	Tietoa mahdollisuuksista	Valinnan tekeminen	Omien vahvuuksien ja mahdollisuuksien tunnistaminen
1. Mikään opintoala tai ammatti ei kiinnostanut minua.	2. Lähes kaiken koulutuksia ja ammatteja koskevan tiedon tarkoitus on saada vaihtoehto näyttämään mielikuntoiselta.	3. Opiskelualan ja ammatin valitseminen masensi minua niin paljon, että en kykene edes aloittamaan sitä.	4. En tule koskaan ymmärtämään itseäni tarpeeksi valitakseni itselleni sopivan koulutuksen ja ammatin.
9. Heti kun löysin jotain, mikä kiinnosti minua, minulle tärkeät ihmiset eivät hyväksyneet sitä.	10. On vain harvoja työpaikkoja, joilla on merkitystä.	11. Olen niin turhautunut opiskelualan tai ammatin valitsemiseen, että toistaiseksi haluan vain unohtaa koko asian.	12. En ymmärrä, miksi en löydä kiinnostavaa opiskelualaa tai ammattia.
17. Kiinnostuksen kohteeni vaihtuvat jatkuvasti.	18. Työt muuttuvat jatkuvasti, joten ei ole mitään järkeä ottaa niistä selvää.	19. Jos vaihdan opiskelualaani tai ammattiani, tulen tuntemaan itseni epäonnistuneeksi.	20. Koulutuksen ja ammatin valitsemisen oli niin monimutkaista, etten pystynyt edes aloittamaan sitä.
25. Vaikka olen tehnyt ammatinvalintatestejä (esim. AVO), en vieläkään tiedä, mistä opiskelualasta tai ammatista pidän.	26. Mielipteeni ammateista muuttuvat jatkuvasti.	27. Olen niin sekaisin, etten tule koskaan pystymään valitsemaan opiskelualaa tai ammattia.	28. Mitä enemmän yritän ymmärtää itseäni ja ottaa selvää ammateista, sitä sekavammaxi ja lannistuneemmaksi tunnen itseni.
33. Hermostun, kun ihmiset kysyvät minulta, mitä haluan tehdä työkseni.	34. En tiedä, mistä löytää tietoa minua kiinnostavasta alasta ja koulutuksesta.	35. Murehdin paljon oikean opiskelualan tai ammatin valitsemista.	36. En tule koskaan ymmärtämään tarpeeksi ammateista pystyväkseni valitsemaan oikein.
41. Minun täytyy saavuttaa urallani enemmän kuin äitini, isäni, veljeni tai siskeni.	42. Tiedän todella vähän työelämän mahdollisuuksista tehdäkseni jatkokoulutussuunnitelmia.	43. Minua nolostutti kertoa muille, etten ole vielä valinnut opiskelualaa tai ammattia.	44. Ammatin valitseminen on niin monimutkaista, etten tule koskaan tekemään hyvää valintaa.
Mahdollisuuksien rajaaminen	Ura- tai koulutusvalinta	Toimeenpano	Päätöksenteko
5. En keksi yhtään opiskelualaa tai ammattia, joka sopisi minulle.	6. Minulle tärkeiden ihmisten mielipiteet vaikuttivat häiritsevästi valitsemani opiskelualaa tai ammattia.	7. Tiedän, mitä haluan tehdä, mutta en pysty tekemään suunnitelmaa päästäkseni tavoitteeseeni.	8. Hermostuin niin paljon, kun minun täytyi tehdä päätöksiä, että en pystynyt ajattelemaan selkeästi.
13. En tule koskaan löytämään opiskelualaa tai ammattia, josta todella pidän.	14. Saan minulle tärkeitä ihmisiltä ristiriitaisia palautetta ammatinvalinnastani.	15. Vaikka harkitsemalleni opiskelualalle tai ammatille on pääsyaatimuksia, en usko että ne koskevat minun tilannettani.	16. Löysin hyviä koulutuksia, mutta en osannut tehdä päätöksiä.
21. Pelkään, että minulta jää joku ammatti huomioimatta.	22. On useampia opiskelualoja tai ammatteja, jotka sopivat minulle mutten osaa päättää, mikä on paras.	23. Tiedän, minkä työn haluan, mutta joku saa aina aikaan esteitä tavoitellessani sitä.	24. Opinto-ohjaaja tai opettajat ovat sopivia ratkaisemaan ammatinvalintaongelmani.
29. On niin paljon koulutuksia ja ammatteja, joista haluaisin saada tietoa, etten pysty lyhentämään listaa vain muutamaaan.	30. Pystyn valitsemaan muutaman kiinnostavan koulutuksen, mutten pysty valitsemaan vain yhtä.	31. Koulutuksen ja ammatin päättäminen on vaikeaa, mutta toimeen ryhtyminen päätöksen jälkeen tulee olemaan vielä vaikeampaa.	32. En ole tyytyväinen, ennen kuin olen löytänyt itselleni täydellisen koulutuksen ja ammatin.
37. Ikäni rajoittaa ammatinvalintaani.	38. Vaikeinta on tyytyä vain yhteen opiskelualaan tai ammattiin.	39. Hyvän työpaikan löytäminen alaltani on onnesta kiinni.	40. Uralavalintojen tekeminen on liian monimutkaista ja hankalaa.
45. On niin paljon minua kiinnostavia ammatteja, etten koskaan pysty ottamaan selvää niistä kaikista, jotta voisin löytää suosikkini.	46. Minun täytyi löytää sellainen opiskeluala tai ammatti, joka miellyttää minulle tärkeitä ihmisiä.	47. Pelkään, että jos kehoitteen valitsemani ammattia, en menesty siinä.	48. En usko, että ammatinvalintani tulee osoittautumaan hyväksi.

CTI-mittari muodostuu neljästä summamuuttujasta. Koko CTI-mittari (CTI total) sisältää 48 negatiivista väittämää. Se on jaettu kolmeen osaan, joiden avulla voidaan tunnistaa oppilaan negatiivinen urapohdinta ja paikantaa urapohdintaongelman sijainti. DMC-

summamuuttuja (Decision Making Confusion) kuvaa päätöksenteon epävarmuutta (14 väittämää), CA-summamuuttuja (Commitment Anxiety) sitoutumisahdistusta (10 väittämää) ja EC-summamuuttuja (External Conflict) ulkoista konfliktia (5 väittämää). (Sampson ym. 1996a, 1–2; Sampson ym. 1996b, 51.) Päätöksenteon epävarmuus (DMC) -summamuuttuja kuvaa sitä, onko oppilaalla vaikeutta valintaan liittyvässä ongelmaratkaisussa ja päätöksenteossa. Tämän voivat selittää epävarmuus omista päätöksentekotaidoista tai negatiiviset tuntemukset (ahdistus, masennus, lannistuneisuus). Sitoutumisahdistus-asteikko (CA) kuvastaa kyvyttömyyttä tehdä yhtä erityistä uravalintaa, vaikka mahdolliset vaihtoehdot ovat jo rajautuneet. Tämä heijastuu ahdistuneisuutena valinnan suorittamisen aikana. Ulkoinen konflikti (EC) kuvaa vaikeutta, joka aiheuttaa tasapainoilua omien ja toisaalta tärkeiden läheisten ajatusten välillä. (Sampson ym. 1996a, 28–29.)

CTI-mittarin kehittäjät ovat huomioineet myös kognitiivisen terapian uranuurtajan Beckin (1976) tutkimustuloksia. Kognitiivisen terapian kuvaamisen kannalta olennaisia käsitteitä ovat kokemus, oppiminen, skeema, uskomus, minäkäsitys, muutos, tavoitteellisuus ja toimijuus. Kognitiivisen terapian tavoitteena on auttaa ihmistä ymmärtämään omaa kokemusmaailmaansa. (Ojanen 2006, 94; Kuusinen 2000, 83–101.) Tämän terapian keskeinen olettama on, että ongelmat ovat oppimisen seurausta ja siksi myös poisopittavissa. Heikosti toimivalla kognitiolla on haitallinen vaikutus oppilaan käytöseen ja tunteisiin. Teorian mukaan oppilas voi oppia korvaamaan todellisuutta vastamattoman kognition funktionaalisemmalla kognitiolla, hyvän ohjausvuorovaikutuksen, yhteistoiminnan ja oppilaan tunteiden huomioimisen avulla. Oppilaan ajattelutapa voi heikentää hänen kykyään ratkaista uraongelmia ja tehdä päätöksiä. Kun yksilö oppii korvaamaan vanhat ajattelumallinsa uudella positiivisella tavalla ajatella itsestään, hän oppii toimimaan funktionaalisemmin urapulmien ja päätöksenteon näkökulmasta (Sampson ym. 1996a, 2).

Scottin ja Drydenin (1996, 156–160) mukaan ihmisen kokemus muodostuu neljästä toisiinsa yhteydessä olevasta osa-alueesta: kognitio, tunteet, käytös ja fysiologia. Ohjauksen tavoitteena on rikkoa negatiivisuuden kehä. Toimintaa haittaavat ongelmat voivat olla näkyviä tai piileviä. Vuorovaikutuksessa ilmenevät kognition, tunteiden ja käyttäytymisen ongelmat ovat näkyviä ongelmia. Omat negatiiviset uskomukset ovat piileviä tai peitettyjä vaikeuksia, jotka sabotoivat oppilaan ponnistelun. Kognitiivisessa terapiassa uskotaan motivaation muodostuvan kahdesta uskonnuksesta: minäpystyvyydestä ja tulosodotteesta. Oppilaan kognition lisäksi tulisi myös kiinnittää huomiota vääristyneisiin prosesseihin. Tavallisimpia epätarkoituksenmukaisia tapoja suhtautua itseensä ovat musta-valkoisuus, yliyleistäminen, negatiivisten puolien korostaminen,

myönteisen palautteen väheksyminen, asiaankuulumattomilla asioilla perusteleminen, puutteiden suurentelu ja positiivisten ominaisuuksien vähättely ja jossittelu.

Urapohdintaan liittyvää käyttäytymistä, mielen sisäistä heijastumaa, voidaan pitää kognitiivisena representaationa. Nämä representaatiot ovat suhteessa oppimisen ja kognition kehittymisen lainalaisuuksiin. Tieto ammateista, käyttäytyminen, ympäristön vaikutus käyttöön ja käyttäytymisen muutos ovat kognitiivisesti välittyviä (Keller, Biggs & Gypers 1982, 367). CTI-mittari perustuu ajatukseen, että oppilaan tulee tunnistaa ongelma, haastaa itsensä muutokseen ja toimimaan siten, että hän hyödyntää funktionaalisempaa kognitiota ongelmaratkaisutilanteissa ja päätöksenteossa (Sampson ym. 1996a, 2). Tässä opetussuunnitelma, oppimisen ohjaus ja oppilaanohjaus kohtaavat. Opetussuunnitelman perusteissa lähdetään siitä, että oppiminen on oppilaan tavoitteellista ja aktiivista toimintaa. Se on oppilaan ongelmaratkaisuprosessi, jossa hän aiempien tietorakenteiden pohjalta käsittelee ja tulkitsee tietoa. (Opetushallitus 2004, 18.)

Corbishleyn ja Yostin (1989, 23) mukaan kognitioon liittyvässä ohjauksessa on kaksi komponenttia: vanhan kognition ja vähemmän epätarkoituksenmukaisen uuden kognition arviointi sekä niiden pätevyyden ja käyttökelpoisuuden testaaminen. CTI-mittari auttaa oppilaita oppimaan tavastaan ajatella uravalinnasta. Positiivinen metakognitio on suhteessa itsetuntoon eli siihen, mitä ajatteleme omista erityispiirteistämme, mielenkiinnon kohteistamme, arvoistamme ja taidoistamme. Tiedämme, mistä olemme kiinnostuneita ja mistä emme. Positiivinen metakognitio kasvaa omasta reflektiosta ja se sisältää informaatiota monesta hyvästä tai huonosta kokemuksesta. CTI-mittarin väittämä ”mikään koulutusala tai ammatti ei kiinnosta minua” on esimerkki itsetuntemiseen kytkeytyvästä väittämästä, joka mittaa negatiivista metakognitiota. Todellisuutta vastaamatonta urapohdintaa on luonnehdittu harhaluuloksi, itsetuhoiseksi käsitteeksi ja käyttäytymiseksi, uskomukseksi, henkilökohtaiseksi säännöksi, irrationaaliseksi ennako-odotukseksi ja epätarkoituksenmukaiseksi uratoiveeksi. (Sampson ym. 1996a, 3.)

CTI-mittaria voidaan käyttää ohjaajan apuvälineenä tuen tarpeen määrittelyssä tai urapohdinnan oppimiseen. Vähäinenkin ura- ja kouluvalintaa edistävän toiminnan aikaansaaminen helpottaa oppilaan urapohdinnan aiheuttamaa ahdistusta. (Sampson ym. 1996a, 1.) Kuten Peavy (1999, 157) on todennut, testien tulee edistää oppilaan toimintakykyä. Testejä voi käyttää muun harkinnan ja arvioinnin apuvälineenä. Ensisijaisempia työvälineitä oppilaan tehostetun tuen arviointiin ovat koulun moniammatillinen yhteistyö ja ideaaliolosuhteissa kattava henkilökohtainen ohjaus. CTI-mittarin avulla oppilas voi ohjaajan avustuksella paikantaa urapohdintansa ongelmakohtan. Oppilaan tulisi kyetä tarkastelemaan sitä, mikä merkitys informaatiolla on hänen oman urapohdintansa kannalta.

4. TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden urapohdintaa ja siihen kytkeytyvää koulun ohjaustyötä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rajaamalla tavoitealueella (Opetushallitus 2004 ja 2010). Ohjausta tarkastellaan kokonaisuutena, joka muodostuu peruskoulun opettajien ja oppilaanohjaajien toteuttamasta ohjauksesta. Oppilaiden kokemuksia ohjauksesta ja urapohdinnasta koottiin Webropol-kyselylomakkeen avulla. Väittämässä oppilas näyttäytyy sekä omaa toimintaansa ohjaavana subjektina että koulu-yhteisön jäsenenä. Opetusryhmää tarkastellaan oppilaan itsereflektion kenttänä. Oppimista tarkastellaan lähiympäristöön, elinpiiriin ja tilanteisiin kytkeytyvänä reflektiivisenä prosessina, jonka tavoitteena on oppilaan itseohjautuvuuden paraneminen. Ohjaajan roolia tarkastellaan työnä, jonka avulla tulisi vahvistaa oppilaan toimijuutta. Oppilaan urapohdinta sisältää hänen ymmärryksensä itsestään ja ympäristöstään ja siitä, kuinka hän tätä tietämystä käyttäen toimii ympäristönsä suhteen. Oppimisympäristöön katsotaan kuuluvan fyysisen lähiympäristön lisäksi koulun ulkopuolella olevat mahdollisuudet hankkia kokemusta työelämästä ja jatkokoulutuksesta sekä oppikirjojen ja www-lähteiden sisältämä tieto koulutusjärjestelmän ja työmarkkinoiden mahdollisuuksista.

Väitöstutkimuksessa selvitetään peruskoulun päättöluokkalaisten urapohdintaeroja ja sitä, miten oppilaiden arviot ja kokemukset kaikkien opettajien ja oppilaanohjaajan toteuttamasta ohjauksesta ovat yhteydessä heidän urapohdintaansa. Tutkimuksessa selvitetään, mihin oppilaan urapohdintaa edistäviin ohjauksen osa-alueisiin tulisi kiinnittää huomiota peruskoulun päättöluokkalaisten mielestä. Tutkimuksessa pyritään määrittelemään suunta yläkouluikäisten ohjauksen edelleen kehittämiseksi järjestelmässä, jossa koulutus- ja uravalinnan ohjaus on integroitu kiinteäksi osaksi opetussuunnitelmaa ja koulun toimintaa. Tutkimuksessa pyritään kokoamaan tietoa yläkoulunikäisen oppilaanohjauksen didaktisen kehittämistyön tueksi sekä suuntaamaan ”kaikki ohjaavat” -periaatteen toimeenpanoa. Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

Miten Turun peruskoulujen päättöluokkalaisten ohjauskokemukset ja arviot omasta urapohdinnasta vaihtelevat?

- Miten oppilaiden arviot opettajien toteuttamasta ohjauksesta ovat yhteydessä oppilaiden kokemaan urapohdintaan?
- Miten oppilaiden arviot oppilaanohjauksesta ovat yhteydessä oppilaiden kokemaan urapohdintaan?
- Minkälainen yhteys oppilaiden kouluilla ja kotitaustaustoilla on heidän urapohdintaansa ja ohjauskokemuksiinsa?
- Mitkä tekijät selittävät eniten oppilaiden urapohdintaa?
- Miten oppilaiden arviot kaikkien opettajien toteuttamasta ohjauksesta, oppilaanohjauksesta ja urapohdinnasta ryhmittyvät?

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 METODOLOGISET VALINNAT

Tutkimusta voidaan tarkastella laajasäteisen kehittämissyklin ensimmäisenä vaiheena, jossa tutkija kokoaa tietoa osallisilta (Stinger 2007, 79–81). Tämän tutkimuksen tekijä on turkulainen opinto-ohjaaja, joka kokosi Turun peruskoulujen päättöluokkalaisilta arvioita oppilaanohjauksesta, kaikkien opettajien toteuttamasta ohjauksesta ja urapohdinnasta. Hän tutki omalle ja kollegoiden työlle asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja arvioiden yhteyttä oppilaiden kokemaan urapohdintaan. Tämä tutkimusraportti on osa arviointi–kehittäminen–arviointi-ketjua, jossa tutkija vastaa tutkimuksen keinoin kouluarjen ja kehittämistyön esille nostamiin ongelmiin. Lankshearin ja Knobelin (2004, 4) mukaan opettaja-tutkijan työskentelyä kuvaavat seuraavat piirteet: 1) Opettaja-tutkija tekee ei-tilastollista ja ei-positivistista tutkimusta. 2) Opettaja-tutkijan tutkimusintressi kohdentuu luokahuoneen toimintaan. 3) Opettaja-tutkija edistää ymmärrystä ammatillisesta roolistaan ja identiteetistään. 4) Opettaja-tutkija pyrkii myötävaikuttamaan opetuksen ja ohjauksen laatuun.

Tutkimusmetodin valintaa lukuun ottamatta tämä tutkimus on Lankshearin ja Knobelin esittämien piirteiden mukainen. Tämän tutkimuksen tekijän valitsi menetelmät, joiden avulla on mahdollista tarkastella suurta otosta, analysoida suurta muuttujamäärää ja etsiä urapohdintaa selittäviä tekijöitä ohjauksen laajalta kentältä. Koska tutkija on osa tutkittua toimintaa, valittiin tutkimusmenetelmä, jonka avulla tutkijan mielestä voidaan helpoiten arvioida sitä, mihin päätelmien teko perustuu. Tutkimuksen aineisto on määrällistä, ja aineiston analyysi toteutettiin tilastollisten menetelmien avulla

Tämän tutkimuksen avulla pyritään suuntaamaan yläkouluikäisten koulutus- ja uravalinnanohjauksen kehittämistä. Kasvavaa ja kehittyvää yläkouluikäistä oppilasta tarkastellaan osana suomalaista koulutusjärjestelmää ja ura- ja koulutusvalintaan liittyvää ohjausta omassa toimintaympäristössään. Tutkimusaineiston avulla pyritään kuvailemaan ohjauksen tavoitteiden saavuttamista yläkoulussa ja selittämään yläkouluikäisen urapohdintaa (ks. Robson 1995, 11–12). Selittävien väittämien nimeämisessä turvautaan laajoihin yläkäsitteisiin, joiden sisältöä ei voi johtaa yksittäisistä teorioista. Selittävien mittarien sisältämien väittämien avulla on haluttu päästä mahdollisimman lähelle ohjauksen arkea. Selitettävän muuttujan sisällöt taas tukeutuvat selvärajaiseen uravalintateoriaan.

Tämän tutkimuksen teoriaosassa on esitelty opetussuunnitelman ohjaussisältöjä ja teorioita, jotka liittyivät Turussa toteutettuun opetussuunnitelman toimeenpanoa edistäneeseen ohjauksen kehittämistyöhön. Tämän tutkimuksen tekijä koordinoi edellä mainittua kehittämistyötä, minkä takia tutkimusmetodivalinnalla pyrittiin etäännyttämään

tutkimusympäristöstä ja kehittämistyöstä. Näin ollen tutkimusaineiston analysointi ja tulkinta rajattiin oppilailta kerättyyn Webropol-aineistoon.

Suomalainen tapa organisoida yläkouluikäisten koulutus- ja ammatinvalinnan ohjausta on vakiintunut. Siitä huolimatta sellaista aiempaa tutkimusaineistoa, jossa tutkimuskohteena on peruskouluikäisten oppilaanohjaus ja opetussuunnitelman tavoitteiden mukainen ohjaus, on niukalti. Selittävien muuttujien osalta ohjausta lähestyttiin kaikkien opettajien ohjaustyölle asetettujen tavoitteiden näkökulmasta ja siksi tutkimuksessa tukeuduttiin kasvatustieteen tutkimustraditiossa vakiintuneisiin teorioihin.

Laadullisten ja määrällisten tutkimusmenetelmien välillä on ollut käynnissä tutkimusparadigmojen sota. Vastakkain asetetaan usein positivistinen ja konstruktivistinen käsitys tutkimuksesta (Alasuutari 2001; Maxwell & Mittapalli 2010, 146; Patton 2002, 92; Töttö 2000; Walker & Evers 1997, 22–23). Positivismiin liitetty realistinen ontologia lähtee siitä, että on olemassa yksi todellisuus, joka on riippumaton havainnoitsijan intresseistä. Jälkipositivistinen kriittinen realismi tarkastelee todellisuutta todennäköisyyksinä. Jälkipositivistisen objektivistisen epistemologian mukaan tutkija voi pysyä tutkimuskohteensa ulkopuolella ja olla vaikuttamatta siihen (Guba & Lincolnin 1989, 84–89; 1994, 109; Maxwell & Mittapalli 2010, 146). Konstruktivistisen epistemologian mukaan ymmärryksemme tästä maailmasta on riippuvainen omista näkökulmistamme ja tietoteorian mukaan ei ole mahdollista hankkia tutkijan näkökulmista riippumatonta tietoa. Tämä tutkimusparadigmojen välillä oleva filosofinen ristiriita ei kuitenkaan ole fundamentaalinen eikä tutkimusmetodeja ole linkitetty johonkin tiettyyn filosofiseen positioon. (Maxwell & Mittapalli 2010, 146; Patton 2002, 93.)

Tämä tutkimus on empiirinen tutkimus, jossa analysoidaan kyselylomakkeella kerättyä aineistoa tilastollisia analyysimenetelmiä hyväksikäyttäen ja todennetaan muuttujien välisiä suhteita ja eroja. Tutkimusaineisto on peruskoulun päättöluokkalaisten kokemuksiin perustuvaa. Miten-tutkimuskysymykset liittyvät tutkimuksen galileilaiseen tutkimustraditioon (ks. Niiniluoto 2002, 40–44; Soininen & Storm 2009, 33). Tässä tutkimuksessa tavoitellaan yleisiä tilastollisia säännönmukaisuuksia ja pyritään yhtenäiseen ja johdonmukaiseen ajattelutapaan. Tutkija testaa havainnoista muodostettuja yleistyksiä ja käyttää niitä selityksissään.

Tämä on soveltava tutkimus, joka voi tarjota välineitä toimintaan, mutta toiminnan tavoitteet asetetaan tieteen ulkopuolelle. Tämä on ensi sijassa korrelatiivinen tutkimus, jonka tavoitteena on tunnistaa, miten eri muuttujat ovat yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi Cohen ja Manion (1994, 126) ovat todenneet, että korrelatiivinen tutkimus soveltuu monimutkaisten ongelmien tarkasteluun ja sellaisten ongelmien tarkasteluun, josta tiedämme toistaiseksi vähän. Lähestymistavan avulla on mahdollista yhdistää kaksi tekijää, jotka liittyvät tarkasteltavaan ilmiöön. Tässä tutkimuksessa ura- ja koulutusvalintaa ohjaavien valmiuksien kehittämistä tarkastellaan koko opettajakunnan työnä ja opinto-ohjaajan työtä sen osana. Korrelatiivinen tutkimus ei mahdollista numeeristen

muuttujien vaihtelun manipulointia tai kontrollointia (Johnson & Christensen 2014, 45; Punch & Oancea 2014, 275). Tutkimus on poikkileikkaustutkimus, jossa koottiin päätöluokkalaisten kokemuksia ohjauksen saatavuudesta, sen hyödyllisyydestä ja urapohdinnasta perusopetuksen päättyessä 2014.

5.2 TUTKIMUSASETELMA

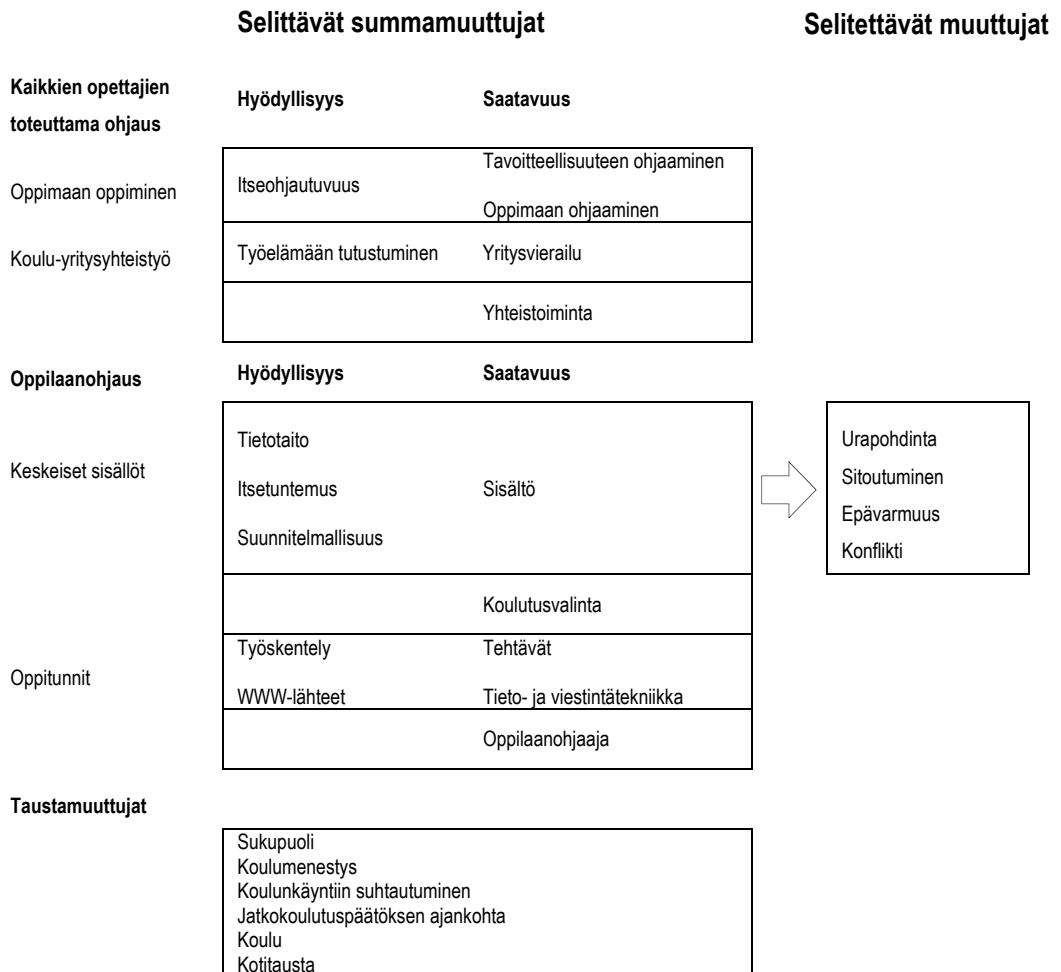
Oppilaanohjauksen tila Turussa 2014 -kyselylomake muodostui kahdesta osasta. Ensimmäinen osa oli luonteeltaan summatiivista (ex post) arviointia (ks. Atjonen 2015, 51–52; Guba & Lincoln 1989, 190; Patton 2002, 218–221). Toinen osa sisälsi CTI-mittarin mukaiset väittämät. Tutkimustyötä varten näistä sisällöistä muodostettiin kaksi mittaria: ohjaus-mittari ja urapohdinta-mittari.

Ohjaus-mittari koottiin väittämistä, joiden avulla arvioitiin oppilaiden kokemaa ohjauksen saatavuutta ja hyödyllisyyttä. Hyödyllisyyttä mittaavat väittämät on johdettu opetussuunnitelman rajaamista ohjauksen tavoitteista ja ne arvioivat sitä, oliko oppilas kokenut, että hän oli saavuttanut ohjaukselle asetetut tavoitteet. Saatavuus-osa-alue sisälsi väittämiä ohjauksesta, joka mahdollisti tavoitteiden saavuttamisen. Saatavuudella tarkoitettiin sitä, oliko oppilas kokenut, että tavoitteiden mukaista ohjausta tai opetussuunnitelman kuvaama oppimisympäristö oli ollut tarjolla. Ohjaus-mittarin avulla kerättiin oppilaiden arviointeja ja kokemuksia opinto-ohjaajien ja opettajien ohjaustyöstä perusopetuksen päättyessä.

Kyselylomakkeen jälkimmäinen osa sisälsi urapohdinta-mittarin, jonka avulla oppilaat arvioivat urapohdintaansa. Standardoitua CTI-mittaria muokattiin yläkouluikäiselle sopivaan muotoon ja muokattu muoto nimettiin urapohdinta-mittariksi. Näiden kahden aineiston avulla selvitettiin, miten oppilaiden kokemukset ohjauksesta ja oppilaanohjauksesta ovat yhteydessä heidän kokemaansa urapohdinnan tasoon.

Tutkimusaineistoa koottiin Webropol-lomakkeella (ks. liite 1), jossa opetussuunnitelmaan liittyvät väittämät on jaettu seitsemään alueeseen: 1) oppimaan oppiminen, oppilaanohjaaja, 2) oppimaan oppiminen, kaikki opettajat, 3) oppilaanohjauksen keskeiset sisällöt, 4) koulu-yritysyhteistyö, 5) oppilaanohjauksen oppituntityöskentely, 6) yhteistoiminta ja 7) ohjaus. Väittämät muodostuvat viidestä sisältöalueesta. Oppimaan oppimisen -osa-alue on muodostettu väittämistä, joiden aihealueet olivat itsearviointi, itseohjautuvuus, opintojen aikainen arviointi ja oppimisvaikeudet. Koulu-yritysyhteistyö -osa-alue sisältää väittämiä työelämään tutustumisesta ja yritysvierailuista. Yhteistoimintaa arvioivat väittämät käsittelevät ilmapiiriä, ohjausta ongelmatilanteissa, osallisuutta, ryhmäytymistä, tiedottamista ja yhteistyötä koulussa. Oppilaanohjauksen keskeiset sisällöt -osa-alue sisältää väittämiä koulutusjärjestelmän tutuksi tekemisestä,

oppilaan suunnitelmallisuudesta, sitoutumisesta ja oppilaitosvierailuista. Oppilaanohjauksen oppitunnit -osa-alue taas sisältää väittämiä oppituntien hyödyllisyydestä, oppilaan työskentelystä ja tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämisestä. Kuviossa 7 on nimetty väittämistä syntyneet summamuuttujat.



KUVIO 7. Selittävät ja selitettävät muuttujat

Tutkimusasetelma on korrelatiivinen. Tutkimuksessa selitettävänä muuttujina ovat urapohdinta-summamuuttuja ja sen kolme osa-aluetta. Selittävinä muuttujina oppilaiden urapohdintaeroille käytettiin opetus suunnitelmasta johdettuja väittämiä ja niistä muodostettuja summamuuttujia. Urapohdinta-mittarin tulosten selittämiseen käytettiin

oppilaan kokemuksiä oppilaanohjaajien ja kaikkien opettajien toteuttaman ohjauksen hyödyllisyydestä ja saatavuudesta. Kaikkien opettajien ohjaustyön tavoitteista huomioitiin ne osa-alueet, joiden uskottiin kytkeytyvän oppilaanohjaukseen.

5.3 OHJAUS-MITTARI, SEN KONSTRUOINTI JA LUOTETTAVUUS

Ohjaus-mittari on koottu a) ohjauksen kehittämistä, b) koulujen ohjauksen saatavuuden ja c) hyödyllisyyden arviointia varten. Ohjausta tarkastellaan oppilaanohjaajan työnä ja siihen kytkeytyvänä kaikkien opettajien työnä. Arvioinneissa on huomioitu turvallainen oppilaanohjausympäristö ja valtakunnallinen sekä kuntakohtainen opetus-suunnitelma, jonka toimenpanoa helpottavia sisältöjä on koottu Turun yläkoulujen yhteiseen oppilaanohjauksen käsikirjaan (Niemi 2011).

Oppilaat arvioivat ohjaus-mittarin positiivisia väittämiä 7-portaisella kouluarvosana-asteikolla (ks. Vehkalahti 2014, 38). Mittari sisälsi positiivisia väittämiä ohjauksen saatavuudesta ja hyödyllisyydestä. Peruskoulun päättöluokkalaiset vastasivat niihin kouluarvosana-asteikolla 10–4. Kyselyssä selvitettiin oppilaiden kokemuksia opetus-suunnitelman rajaamien tavoitteiden saavuttamista (hyödyllisyys) sekä sitä, onko oppilaille ollut tarjolla ohjausta ja oppimisympäristö, joka on mahdollistanut tavoitteiden saavuttamisen (saatavuus). Vuosina 2009 ja 2012 kokeiltiin erilaisia Likert-asteikkoja ja kokeilujen perusteella päädyttiin ohjaus-mittarin osalta kouluarvosana-asteikkoon. Oppilaat vastasivat väittämiin, jotka käsittelivät oppilaanohjaustyön keskeisiä sisältöjä, oppilaan kasvua ja kehitystä, oppimisympäristöä, kaikki ohjaavat -periaatteen toteutumista sekä oppilaan kokemusta omasta toiminnastaan ja toisaalta oppilaanohjaajan toiminnasta ohjausprosessin aikana.

Oppilaanohjauksen tila Turussa 2014 -lomakkeella (ks. liite 1) kerätylle aineistolle suoritettiin pääkomponenttianalyysi. Mukaan otettiin kuusi sisältöaluetta ja muuttujista muodostettiin toisistaan riippumattomia lineaarikombinaatioita eli tiivistettiin muuttujat sisältöalueittain ryhmiä (Nummenmaa 2006, 344). SPSS-ohjelmassa määriteltiin näytettävien latauksien raja-arvoksi 0,3 (ks. Metsämuuronen 2006, 627). Näin ryhmiteltyjä väittämiä ja syntyneitä summamuuttujia on esitelty kuviossa 7. Valtaosa summamuuttujaan mukaan otetuista muuttujista latautui faktoriin voimakkaasti (ks. liite 3 ja 4). Väittämille tehtiin suorakulmainen rotaatio ja näin varmistettiin, että komponentit eivät korreloi keskenään. Summamuuttujat syntyivät osa-alueista oppimaan oppiminen, koulu-yritysyhteistyö, yhteistoiminta, oppilaanohjauksen keskeiset sisällöt ja oppilaanohjaaja, kun hyödynnettiin SPSS-ohjelman oletusarvoa. Tällöin ominaisarvoltaan yli yhden olevista muuttujista muodostuu omia pääkomponentteja. Oppilaanohjauksen oppituntityöskentely -osa-alueen väittämät sovitettiin neljään pääkomponenttiin.

Metsämuurosen (2006, 618–619) mukaan ”pääkomponenttianalyysissä oletetaan, että muuttujien välillä on aitoja korrelaatioita”. Kun otoskoko on riittävä (200–300 otosta), muuttujien ei välttämättä tarvitse olla normaalisia pääkomponenttianalyysissä (ks. taulukko 7 ja 9). Myöskään mahdollinen multikollinearisuus ei tässä tapauksessa ole ongelma. Aineiston käsittelyn alussa poistettiin niiden oppilaiden vastaukset, joiden lomakkeen täyttö oli jäänyt kesken tai vastauksien sisällöissä ei ollut vaihtelua. Tämän jälkeen vieraita havaintoja (outlier) etsittiin graafisesti SPSS-ohjelman Boxplot-kuvion avulla eikä niiden määrä aiheuttanut toimenpiteitä. Summamuuttujien reliabiliteetteja arvioitiin Cronbachin alfa-kertoimen avulla. Kun saadaan yli 0,6:n arvoja, voidaan mitaria pitää luotettavana. (Metsämuuronen 2006, 461; Tähtinen ym. 2011, 53.)

Kaikkien opettajien toteuttama ohjaus, oppimaan oppiminen

Oppimaan oppimiseen rajautuvia väittämiä arvioitiin ensin korrelaatiomatriisin avulla. Väittämiä, joiden korrelaatio oli useamman väittämän kohdalla alle 0,3, ei ollut. Kaiser-Myer-Olkinin -testin mukaan korrelaatiomatriisi on sovelias pääkomponenttianalyysiin (KMO = 0,954, $p = 0,001$). Metsämuuronen (2006, 622) esittää KMO-testin raja-arvoksi 0,6 ja Tähtinen ym. (2011, 173) arvoa 0,5. Raja-arvoja korkeampi lukuarvo kertoo siitä, että korrelaatiomatriisi on sovelias pääkomponenttianalyysiin. Muuttujien kommunaliteetit vaihtelivat 0,482:n ja 0,838:n välillä. Kommunaliteetin raja-arvona pidettiin 0,3:a (Metsämuuronen 2006, 621; Nummenmaa 2006, 339). Pääkomponenttien ominaisarvoa ja selitysosuutta selittävän SPSS-taulun (Total Variance Explained) mukaan kolmella pääkomponentilla ominaisarvo on suurempi kuin yksi ja nämä kolme pääkomponenttia pystyvät selittämään 63,46 % muuttujien varianssista. Jokivuoren ja Hietalan (2007, 98) mukaan noin 50 %:n kokonaisselitysaste on tyypillinen ja hyvä taso ihmistieteissä. Tämän jälkeen ominaisarvoltaan yli yhden olevista komponenteista tehtiin omia pääkomponentteja. Koska väittämät latautuivat useammille komponenteille, muodostettiin pääkomponentit suurimman latauksen rajaamalla tavalla. Väittämille tehtiin suorakulmainen rotaatio, puuttuvia arvoja ei korvattu ja latauksen raja-arvoksi määriteltiin 0,30 (Metsämuuronen 2006, 627). Rotatointi ei muuttanut pääkomponenttien selitysosuutta.

Oppimaan oppiminen -väittämistä (ks. taulukko 1) syntyi summamuuttujia, jotka nimettiin itseohjautuvuus-, tavoitteellisuuteen ohjaaminen ja oppimaan ohjaaminen -summamuuttujiksi. Itseohjautuvuus mittasi oppilaan kokemusta oppimaan oppimiseen liittyvän ohjauksen hyödyllisyydestä eli sitä, oliko oppilas kokenut, että ohjaukselle asetetut tavoitteet saavutettiin. Summamuuttuja sisältää väittämiä, joiden avulla arvioitiin oppilaan luottamusta omiin kykyihinsä, oppimistaitojen analysointia, tahtoa oppia, tavoitteiden asettamista ja kehittämistarpeiden arviointia. Tavoitteellisuuteen ohjaaminen ja oppimaan ohjaaminen -summamuuttujat taas arvioivat oppilaan kokemusta ohjauksen saatavuudesta. Oppimaan oppimisen saatavuuteen liittyvät väittämät

selvittivät sitä, onko oppilas kokenut, että yläkoulun aikana on ollut tarjolla perusope-
tuksen opetussuunnitelman mukaista opettajien ohjausta (ks. taulukko 6).

TAULUKKO 6. Oppimaan oppimisen osa-alueesta syntyneiden summamuuttujien väittämät

Hyödyllisyys Itseohjautuvuus	Saatavuus Oppimaan ohjaaminen	Saatavuus Tavoitteellisuuteen ohjaaminen
Asetan oppimiseen liittyviä tavoitteita itselleni.	Olemme puhuneet oppimisvaikeuksista.	Olen saanut monipuolista tietoa työskentelystäni.
Tiedän, mikä on oppimistyylini.	Olen arvioinut opiskelutaitojani oppilaanohjauksessa.	Olen saanut monipuolista tietoa opiskeluni edistymisestääni.
Haluan oppia uusia asioita.	Olen saanut apua oppimisvaikeuksiini.	Olen saanut monipuolista tietoa käyttäytymisestääni.
Osaan arvioida vahvuuksiani ja heikkouksiani oppijana.	Olemme selvittelleet erilaisia tekniikoita, joita voin käyttää opiskelutilanteissa.	Opettajat olivat ymmärtäväisiä ja auttavaisia yläkoulussa.
Koen onnistuvani opiskelussa.	Olemme selvittelleet erilaisia tapoja opiskella.	Opettajat auttoivat minua opiskeluun liittyvissä ongelmissa.
Opiskelu kiinnostaa minua.	Olen arvioinut opiskelutapaani.	Opettajat palkitsivat tavoitteen eteen ponnisteluni.
Huomioin lähtötasoni arvioidessani oppimistuloksiani.		
Tunnen vahvuuteni ja heikkouteni oppijana.		
Minulla on tehokas opiskelutapa.		
Osaan käyttää erilaisia opiskelumenetelmiä.		
Koin oppivani yläkoulun aikana.		
Minä menestyn valitsemallani uralla.		
Pyydän apua, kun sitä tarvitsen.		

Summamuuttujien reliabiliteetteja arvioitiin Cronbachin alfa-kertoimen avulla. Kertoimet vaihtelivat 0,83:n ja 0,94:n välillä. Summamuuttujien jakaumaa kuvaavia tunnuslukuja ja alfa-kertoimia on kuvattu taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Oppimaan oppimisen osa-alueeseen rajautuvien summamuuttujien jakaumaa kuvaavat tunnusluvut ja alfa-kertoimet

	Hyödyllisyys Itseohjautuvuus	Saatavuus Oppimaan ohjaaminen	Saatavuus Tavoitteellisuuden ohjaaminen
Yhteensä	817	722	815
Puuttuu	73	168	75
Keskiarvo	8,11	7,42	7,64
Keskiarvon keskivirhe	0,04	0,05	0,04
Mediaani	8,23	7,50	7,83
Keskihajonta	1,06	1,21	1,22
Varianssi	1,13	1,47	1,49
Vinous	-0,75	-0,39	-0,60
Huipukkuus	1,07	0,12	0,42
Kvartiilit			
25	7,46	6,67	7,00
50	8,23	7,50	7,83
75	8,92	8,17	8,50
Cronbachin alfa	0,94	0,84	0,91

Asteikko 4–10

Kaikkien opettajien toteuttama ohjaus, koulu-yritysyhteistyö ja yhteistoiminta

Kaiser-Myer-Olkinin-testin mukaan työelämään tutustumiseen ja yhteistoimintaan liittyvien väittämien korrelaatiomatriisi on sovelias pääkomponenttianalyysiin: työelämään tutustuminen (KMO = 0,761, $p = 0,001$), yhteistoiminta (KMO = 0,945, $p = 0,001$). Työelämään tutustumisen kommunaliteetit vaihtelivat 0,519 ja 0,758 välillä ja yhteistoimintaan liittyvien muuttujien kommunaliteetit 0,33:n ja 0,68:n välillä.

Koulu-yritysyhteistyötä arvioivista väittämistä syntyi työelämään tutustuminen -summamuuttuja, joka mittaa koulu-yritysyhteistyön hyödyllisyyttä, ja yritysvierailu-summamuuttuja, joka mittaa saatavuutta. Työelämään tutustuminen -summamuuttujan avulla arvioitiin sitä, miten merkittäviksi oppilaat kokivat TET-jaksot ja oppilaanohjauksen työelämään tutustumisen kannalta. Yritysvierailu-summamuuttuja mittaa koulu-yritysyhteistyön toteutumista. Yhteistoiminta-summamuuttujan avulla arvioitiin oppilaan kokemusta ohjauksen saatavuudesta (ks. taulukko 8).

TAULUKKO 8. Kaikkien opettajien toteuttama koulu-yritysyhteistyö- ja yhteistoiminta-summamuuttujien sisältö

Hyödyllisyys Työelämään tutustuminen	Saatavuus Yritysvierailu	Saatavuus Yhteistoiminta
Työelämään tutustumisjakso (TET) lisäsi työn arvostusta.	Oppitunneillamme on käynyt vieraita yrityksistä.	Opettajat ohjaavat minua erilaisissa ongelmatilanteissa.
Työelämään tutustumisjaksosta (TET) sain uutta tietoa työelämästä.	Olemme käyneet yritysvierailulla.	Koulussani välitetään ja pidetään huolta toisista.
Työelämään tutustumisjakso (TET) oli hyödyllinen koulutus- ja ammattivalinnan kannalta.	Opettaja tai oppilaanohjaaja vieraili TET-paikallani.	Yläkoulun aikana tehtiin oppitunneilla ja koulupäivien aikana asioita yhdessä.
Oppilaanohjaus on lisännyt tietojani ammateista.		Tiedän, keneltä saan apua koulussa erilaisissa ongelmatilanteissa.
Oppilaanohjaus on lisännyt tietojani työelämästä (työllistyminen, työolosuhteet).		Tiedän, kenen puoleen käännyn koulussa erilaisissa ongelmatilanteissa.
		Opettajat kannustivat tekemään yhteistyötä.
		Yläkoulun aikana voin vaikuttaa koulussa viihtymiseeni.
		Yläkoulun aikana luokkakaverit auttoivat minua pullassa.
		Kurinpitoilanteissa opettajat ohjaavat terveempiin elämäntapoihin ja muita huomioivaan käytökseen.
		Koulussani on mukava ilmapiiri.
		Olen saanut riittävästi tietoa kouluni toimintatavoista.
		Koulussani ei tarvitse pelätä.
		Kurinpitoilanteissa saamani ohjaus oli mielestäni hyödyllistä.
		Yläkoulun alussa minulla oli mahdollisuus tutustua uusiin luokkakaveriini oppitunneilla.
		Yläkoulun alussa minulla oli mahdollisuus tutustua uusiin luokkakaveriini varta vasten järjestetyssä tapahtumassa.

Työelämään tutustumisen sisältöalueen saatavuus- ja hyödyllisyys-faktorit selittävät 66,8 % mitatusta alueesta. Yhteistoiminta-summamuuttuja selittää 58,9 % havaittujen muuttujien vaihtelusta. Summamuuttujien jakaumaa kuvaavat tunnusluvut ja alfa-kerroimet on esitetty taulukossa 9.

TAULUKKO 9. Jakaumaa kuvaavat tunnusluvut ja alfa-kertoimet koulu-yrittäjäyhteistyöstä ja yhteistoiminnasta

		Hyödyllisyys Työelämään tutustuminen	Saatavuus Yrittäjävierailut	Saatavuus Yhteistoiminta
N	Yhteensä	861	851	784
	Puuttuu	43	53	120
Keskiarvo		8,56	6,26	8,25
Keskiarvon keskivirhe		0,04	0,06	0,04
Mediaani		8,80	6,00	8,33
Keskiahajonta		1,19	1,83	1,14
Varianssi		1,41	3,34	1,30
Vinous		-1,07	0,33	-0,62
Huipukkuus		1,58	-0,97	0,62
Kvartiilit	25	8,00	4,33	7,47
	50	8,80	6,00	8,33
	75	9,40	8,00	9,05
Cronbachin alfa		0,88	0,71	0,95

Asteikko 4–10

Oppilaanohjaus, keskeiset sisällöt

Oppilaanohjauksen keskeiset sisällöt -osa-alueeseen rajautuvia väittämiä arvioitiin ensin korrelaatiomatriisin avulla. Väittämät, joiden korrelaatio oli useamman väittämän kohdalla alle 0,3, poistettiin (4 väittämää). Lopuille väittämille tehtiin pääkomponenttianalyysi. Kaiser-Myer-Olkinin-testin mukaan korrelaatiomatriisi on sovelias pääkomponenttianalyysiin (KMO = 0,964, $p = 0,001$). Ensimmäiset väittämät pakotettiin kahteen faktoriin (saatavuus ja hyödyllisyys). Muuttujien kommunaliteetti vaihteli 0,44:n ja 0,75:n välillä. (Nummenmaa 2006, 338; Tähtinen ym. 2011, 56). Koska tässä analyysissä yhdeksän väittämää latautui molemmille faktoreille ja nämä väittämät eivät sisällöllisesti kuvanneet sitä faktoria, johon ne latautuivat hiukan enemmän, ne siirrettiin pois. Faktorit mittasivat nivelvaiheen ohjausta. Pois siirretyt muuttujat sijoituivat samaan kohtaan faktorien latausta kuvaavassa Loading plots -kuviossa. Neljä väittämää poistettiin, koska ne eivät kuvanneet saatavuutta, ja yksittäistä ”olen sitoutunut yhteishaun koulutusvalintoihin” -väittämää käytettiin selittämään urapohdinnassa ja ohjauksen saatavuudessa ja sen hyödyllisyydessä todettuja eroja. Lopuista pois siirretyistä väittämistä muodostettiin koulutusvalinta-summamuuuttuja.

Jäljelle jääneistä ominaisarvoista yli yhden olevista komponenteista tehtiin omia pääkomponentteja. Muuttujien kommunaliteetti vaihteli 0,56:n ja 0,80:n välillä. Koska väittämät latautuivat useammille komponenteille, muodostettiin pääkomponentit suurimman latauksen rajaamalla tavalla. Scree Plot -kuvion mukaan faktorien selitysaste laskee neljännen muuttujan jälkeen. Väittämille tehtiin suorakulmainen rotaatio, puuttuvia arvoja ei korvattu ja latauksen raja-arvoksi määriteltiin 0,30 (Metsämuuronen 2006, 621–631). Rotatointi ei muuta pääkomponenttien selitysosuutta.

Kun väittämistä muodostettiin ominaisarvoltaan yli yhden olevia komponentteja, osa-alueesta muodostuneet neljä pääkomponenttia selittävät 67,92 % muuttujien varianssista. Oppilaanohjauksen keskeisiin sisältöihin rajautuvista väittämistä syntyivät hyödyllisyyttä mittaavat summamuuttujat, jotka nimettiin tietotaidoksi, itsetuntemukseksi ja suunnitelmallisuudeksi. Näiden lisäksi osa-alueen väittämistä syntyi saatavuutta mittaava sisältö-summamuuttuja. Taulukossa 10 ovat summamuuttujiin valikoituneet väittämät ja faktorilataukset ovat liitteestä 4.

TAULUKKO 10. ”Oppilaanohjauksen keskeiset sisällöt”-osa-alueen summamuuttujien väittämät

Hyödyllisyys Tietotaito	Hyödyllisyys Itsetuntemus	Hyödyllisyys Suunnitelmallisuus	Saatavuus Sisältö	Saatavuus Koulutusvalinta
Osaan käyttää www.opintopolku.fi-sivustoa.	Olen huomionnut omat vahvuuteni uravalinnassa.	Minulla on tulevaisuuden suunnitelmia II asteen koulutuksen jälkeen.	Olen saanut oppilaanohjaajalta ohjausta kaksoistutkinnosta.	Olen saanut riittävästi tietoa ammatillisista oppilaitoksista.
Suomen koulutusjärjestelmä on minulle tuttu.	Olen huomionnut omat kiinnostuksen kohteeni urapohdinnassa.	Olen pohtinut yläkoulun aikana vaihtoehtoisia uria toisen asteen koulutuksen jälkeen.	Olen saanut oppilaanohjaajalta ohjausta muista yhteishakuun kuulumattomista jatkokoulutusvaihtoehdoista (esim. perusopetuksen lisäopetus, oppisopimus-koulutus).	Olen saanut riittävästi tietoa lukioista.
Tiedän, mitä opiskeluvaihtoehtoja on peruskoulun jälkeen.	Olen pohtinut uravalintaa tehdessäni, sitä mitä pidän tärkeänä elämässä.	Olen pohtinut ammatinvalintaani työllistymisen näkökulmasta.	Olen saanut oppilaanohjaajalta ohjausta jatko-opinnoista lukion ja ammatillisen koulutuksen jälkeen.	Olemme harjoitelleet toisen asteen koulutuspaikan valintaa.
Osasin hakea yhteishaussa koulutuspaiikkaa omatoimisesti.	Olen tunnistanut omat vahvuuteni ja rakennan osaamistani niiden ympärille	Olen pohtinut yhteishakuvalintaani urahaaveeni kannalta.	Olen saanut oppilaanohjaajalta ohjausta opiskelu- ja työmahdollisuuksista ulkomailla.	Olemme käsitelleet Suomen koulutusaloja oppilaanohjaajan tunneilla.
Tiedän, millä perusteella olen valinnut jatko-opintovaihtoehdoni.			Olen saanut oppilaanohjaajalta ohjausta opinnoista ammatillisessa koulutuksessa.	
Valitsin yhteishaussa jatkokoulutuspaikan omien vahvuuksieni perusteella.			Olen saanut oppilaanohjaajalta ohjausta eri oppiaineiden merkityksestä jatko-opintojen kannalta.	
Tunnen koulutuksen, johon olen hakenut.				
Olen tehnyt valintojani tietoisena siitä, mitä ne merkitsevät jatko-opintojen tai tulevan ammattini kannalta.				
Olen pohtinut eri jatko-opiskeluvaihtoehtoja.				
Olen perehtynyt eri koulutusaloihin.				

Koulutusvalinta-summamuuttuja syntyi osa-alueen ulkopuolelle siirretyistä väittämistä. Kaiser-Myer-Olkinin-testin mukaan korrelaatiomatriisi on sovelias pääkomponenttianalyysiin (KMO = 0,833, p = 0,001). Pääkomponenttien ominaisarvoa ja selitysosuutta selittävän SPSS-tilin mukaan yhdellä pääkomponentilla ominaisarvo on suurempi kuin yksi ja tämä pääkomponentti pystyy selittämään 56,80 % muuttujien varianssista. Summamuuttujien jakaumaa kuvaavia tunnuslukuja ja alfa-kertoimet on kuvattu taulukossa 11.

TAULUKKO 11. Jakaumaa kuvaavat tunnusluvut ja alfa-kertoimet ”oppilaanohjauksen keskeiset sisällöt” -osa-alueen summamuuttujista ja koulutusvalinta-summamuuttujasta

	Hyödyllisyys Tietotaito	Hyödyllisyys Itsetuntemus	Hyödyllisyys Suunnitelmallisuus	Saatavuus Sisältö	Saatavuus Koulutusvalinta
N					
Yhteensä	836	863	847	809	846
Puuttuu	68	41	57	95	58
Keskiarvo	8,54	8,48	8,16	7,86	8,33
Keskiarvon keskivirhe	0,03	0,04	0,04	0,04	0,04
Mediaani	8,70	8,75	8,25	8,00	8,40
Keskijajonta	0,99	1,12	1,24	1,21	1,06
Varianssi	0,97	1,26	1,55	1,47	1,13
Vinous	-0,83	-0,95	-0,66	-0,49	-0,56
Huipukkuus	1,28	1,66	0,49	0,27	0,63
Kvartiilit					
25	8,00	8,00	7,25	7,00	7,60
50	8,70	8,75	8,25	8,00	8,40
75	9,20	9,25	9,00	8,83	9,00
Cronbachin alfa	0,92	0,92	0,86	0,87	0,85

Asteikko 4–10

Oppilaanohjaus, oppitunnit

Oppilaanohjauksen oppitunnit -osa-alueen väittämät sovitettiin neljään pääkomponenttiin. Kaiser-Myer-Olkinin-testin mukaan oppilaanohjauksen oppituntityöskentelyyn ja oppilaanohjaajan ohjaukseen liittyvien väittämien korrelaatiomatriisi on sovelias pääkomponenttianalyysiin: oppituntityöskentely (KMO = 0,938, $p = 0,001$), oppilaanohjaus (KMO = 0,950, $p = 0,001$). Oppituntityöskentelymuuttujien kommunaliteetti vaihteli 0,41:n ja 0,89:n välillä ja oppilaanohjaajaan liittyvien muuttujien kommunaliteetti 0,52:n ja 0,78:n välillä.

Muodostetut oppituntityöskentelyyn rajautuvat summamuuttujat pystyvät selittämään 71,07 % muuttujien varianssista. Oppilaanohjaajan ohjauksesta syntyi yksi summamuuttuja, ja se pystyy selittämään 72,61 % muuttujien vaihtelusta. Oppilaanohjauksen oppituntityöskentelyyn liittyvät väittämät jakaantuivat oppituntien saatavuutta ja hyödyllisyyttä sekä tieto- ja viestintätekniikan saatavuutta ja hyödyllisyyttä mittaaviin summamuuttujiin. Summamuuttajia ja niiden sisältämiä väittämiä esitellään taulukossa 12.

TAULUKKO 12. Oppilaanohjauksen oppituntityöskentelyyn ja oppilaanohjaajaan kohdentuvat summamuuttajat

Saatavuus Tehtävät	Hyödyllisyys Työskentely	Saatavuus Tieto- ja viestintätekniikka	Hyödyllisyys WWW-lähteet	Saatavuus Oppilaanohjaaja
Tehtävät tyydyttivät tiedonhaluani.	Tein annetut tehtävät.	Olemme hyödyntäneet Internetiä jatko-opintojen suunnittelussa ja ammatinvalinnassa.	Mol.fi/avo-sivusto on minulle tuttu.	Oppilaanohjaaja auttoi minua urapohdinnossa
Oppilaanohjaustunnit olivat hyödyllisiä.	Käytin oppitunnit aiheeseen kuuluvaan työskentelyyn.	Käytimme oppilaanohjaajan tunneilla ohjauksen apuvälineenä tietotekniikkaa.	Mol.fi -sivusto on minulle tuttu.	Sain kaikki tarvitsemi tiedon koulutusvalinnan tekemiseen
Oppilaanohjauksen tuntityöskentely oli tehokasta.	Kohdensin huomioni oppitunnin aiheena olevaan asiaan.	Tietokoneiden käyttö oppilaanohjauksen tunneilla oli hyödyllistä.	Ammattinetti.fi-sivusto on minulle tuttu.	Oppilaanohjaajalta saamani informaatio oli hyödyllistä
Oppitunnit edistivät minun urapohdintaani.	Autoin luokkakaveria aiheen mukaisessa oppituntityöskentelyssä.		Opintoluotsi.fi-sivusto on minulle tuttu.	Sain kaipaamani informaation oppilaanohjaajalta oikeaan aikaan
Tehtävät veivät urapohdintaani eteenpäin.	Annoin työrauhan luokan muille oppilaille.		Kunkoululoppuu.fi-sivusto on minulle tuttu.	Oppilaanohjaaja auttoi minua valitsemaan omiin vahvuksiini perustuvan jatkokoulutuspaikan
Tehtävät olivat selkeitä.	Hankin tietoa koulutus- ja ammattivaihtoehtoista. Esitin oppitunnilla kysymyksiä minua askarruttaneisiin ura- ja koulutusvalintaan liittyviin kysymyksiin.		Opintopolku.fi-sivusto on minulle tuttu.	Oppilaanohjaajan työskentely oli asiantuntevaa Olen saanut riittävästi henkilökohtaista ohjausta.
				Oppilaanohjaajan työskentely oli henkilökohtaista Olen saanut riittävästi pienryhmäohjausta

Tehtävät-summamuuttujan avulla arvioitiin hyödyllisen oppituntityöskentelyn saatavuutta. Tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen -summamuuttujan avulla arvioitiin hyödyllisen ohjauksen saatavuutta. Summamuuttujien jakaumaa kuvaavat tunnusluvut ja alfa-kertoimet on esitetty taulukossa 13.

TAULUKKO 13. Jakaumaa kuvaavat tunnusluvut ja alfa-kertoimet summamuuttujista, jotka kuvaavat oppilaanohjauksen oppituntityöskentelyä, tieto- ja viestintäteknikan hyödyntämistä ja oppilaanohjaajan ohjausta

		Saatavuus Tehtävät	Hyödyllisyys Työskentely	Saatavuus Tieto- ja viestintäteknikka	Hyödyllisyys WWW-lähteet	Saatavuus Oppilaanohjaaja
N	Yhteensä	846	842	861	850	827
	Puuttuva	44	48	29	40	63
	Keskiarvo	7,89	8,24	8,59	7,45	8,18
	Keskiarvon keskivirhe	0,04	0,04	0,04	0,05	0,04
	Mediaani	8,00	8,29	9,00	7,50	8,22
	Keskijajonta	1,29	1,11	1,23	1,54	1,26
	Varianssi	1,66	1,24	1,52	2,38	1,58
	Vinous	-0,52	-0,76	-0,95	-0,34	-0,79
	Huipukkuus	0,22	1,46	1,19	-0,54	0,87
	Kvartiilit					
	25	7,00	7,57	8,00	6,50	7,33
	50	8,00	8,29	9,00	7,50	8,22
	75	8,83	9,00	9,67	8,50	9,00
	Cronbachin alfa	0,92	0,90	0,89	0,87	0,95

Asteikko 4–10

Yllä esiteltyjen summamuuttujien lisäksi ”oppilaanohjaajan työskentely oli henkilökohtaista” -väittämää käytettiin selittämään urapohdinnassa ja ohjauksen saatavuudessa ja hyödyllisyydessä todettuja eroja.

5.4 URAPOHDINTA-MITTARI, SEN KONSTRUOINTI JA LUOTETTAVUUS

Päättöluokkalaisten urapohdintaeroja selvitetään tässä tutkimuksessa CTI-urapohdintamittarista johdettujen väittämien avulla. CTI-urapohdintamittari (Career Thoughts Inventory) perustuu CIP-teoriaan (Cognitive Information Processing). CIP-teoria on kognitiivisen informaation prosessointiteoria päätöksenteosta, joka rakentuu itsetuntemuksesta, työelämäntuntemuksesta, päätöksentekotaidosta ja metakognitiosta. CTI-urapohdintamittari sisältää väittämiä, jotka arvioivat itsetuntemusta ja sitä, miten oppilas suhtautuu mahdollisuuksiinsa, valinnan tekemiseen, päätöksentekoon ja valintansa toimeenpanoon. Mittarin avulla voidaan arvioida negatiivisen ja epätarkoituksenmukaisen uravalintaan liittyvän ajattelun määrää. (Readon, Lentz, Sampson & Peterson 2008, 12; Sampson, Peterson, Lenz, Readon & Saunders 1996a, 1-3; em. 1996b, 3.)

CTI-urapohdintamittarin avulla voidaan tunnistaa nuori, joka tarvitsee tehostettua tukea. Lerkkanen (2002,160) on todennut väitöskirjassaan, että CTI-urapohdintamittarien tulos ennusti hyvin ammattikorkeakouluikäisten nuorten opintojen keskeyttämistä. Oppilaan koulunkäyntiin liittyvien ongelmien taustalla on havaittu olevan puutteita muun muassa hänen elämänhallinnan taidoissaan tai motivaation määrässä.

Rantasen ja Vehviläisen (2007, 67–68) mukaan ammatillisten opintojen keskeyttäminen suurin riskitekijä onkin nimenomaan heikko motivaatio. Tavoitteiden asettamisella on nähty olevan yhteys ihmisen ajattelustrategioihin. On havaittu, että positiivinen asenne omaan menestymiseen ja haasteisiin tarttuminen ennustavat parempaa opintomenestystä kuin haasteiden vältteleminen. (Nurmi, Aunola, Salmela-Aro & Lindroos 2003; Tapio, 2011.) Tässä tutkimuksessa CTI-mittaria käytettiin peruskoulun opintojen lopussa. Sen avulla arvioitiin, millaista oli päättöluokkalaisten urapohdinta perusopetuksen ohjaustoimien jälkeen.

CTI-mittari sisältää neljä osa-aluetta: urapohdinta (CTI total), sitoutumisahdistus (CA), päätöksenteon epävarmuus (DMC) ja ulkoinen konflikti (EC). Alkuperäinen mittari (ks. taulukko 14) on rakennettu siten, että vastaaja arvioi negatiivisia väittämiä neliportaisella asteikolla (täysin samaa mieltä–täysin eri mieltä). Täysin samaa mieltä saa arvon 3 ja täysin eri mieltä saa arvon 0 (Sampson ym. 1996a, 24–25). Mitä pienemmän luvun mittari antaa, sitä parempi urapohtija oppilas on. Mittarit on standardoitu yhdysvaltalaisella aineistolla, jonka kokoamiseen osallistui aikuisia (n = 571), college-opiskelijoita (n = 595) ja high school -opiskelijoita (n = 396). Arviointiin osallistuneiden high-school -opiskelijoiden ikä vaihteli 15–20 vuoden välillä ja heidän keski-ikänsä oli 17,5 vuotta. (Sampson ym. 1996a, 45–49.) Yhdysvalloissa oppivelvollisuusikä on osavaltiokohtainen, mutta oppivelvollisuus loppuu pääsääntöisesti, kun nuori täyttää 17. Turun yläkoululaiset vastasivat kyselyyn perusopetuksen lopussa, kun yhdysvaltalaiset nuoret vastasivat siihen jatko-opintojensa alussa.

TAULUKKO 14. High school -opiskelijoiden jakaumia aineistosta, jonka avulla CTI-mittarit standardoitiin (Sampson ym. 1996a, 49)

	Urapohdinta (CTI total) 0–144 pistettä	Sitoutumisahdistus (CA) 0–30 pistettä	Päätöksenteon epävarmuus (DMC) 0–42 pistettä	Ulkoinen konflikti (EC) 0–15 pistettä
Keskiarvo	48,78	12,19	11,89	3,84
Keskihajonta	20,50	4,89	7,03	2,15
Keskiarvon keskivirhe	1,03	0,25	0,35	0,11
Cronbachin alfa	0,96	0,85	0,91	0,74

Kaiken kaikkiaan mittarissa on väittämiä 48 (CTI total) eli koko mittarista voi saada 0–144 pistettä. Sitoutumisahdistus-summamuuttuja (CA) sisältää 10 väittämää (0–30 pistettä), päätöksenteon epävarmuus -summamuuttuja (DMC) 14 väittämää (0–42 pistettä) ja ulkoinen konflikti -summamuuttuja (EC) 5 väittämää (0–15 pistettä). Turun yläkoululaisten jakaumaa kuvaavia tunnuslukuja on esitelty taulukossa 15.

TAULUKKO 15. Turun yläkoululaisten CTI-mittarin tulosten jakaumaa kuvaavat tunnusluvut ja alfa-kertoimet

	CTI total 48 väittämää	CA 10 väittämää	DMC 14 väittämää	EC 5 väittämää
Keskiarvo	45,11	10,13	12,91	4,65
Keskihajonta	27,58	6,49	8,41	3,15
Keskiarvon keskivirhe	0,09	0,09	0,09	0,09
Cronbachin alfa	0,98	0,92	0,94	0,83

CTI total (0–144 pistettä), CA = Commitment Anxiety (0–30 pistettä), DMC = Decision Making Confusion (0–42 pistettä), EC = External Conflikt (0–15 pistettä).

Björnsdóttir, Kardál ja Einarsdóttir (2010, 177) ovat tutkineet Islantilaisia yliopisto-opiskelijoita CTI-mittarin avulla. He saivat seuraavia jakaumia kuvaavia tunnuslukuja: CTI total (ka 40,40, kh 19,82, α 0,98), CA (ka 11,52, kh 5,11, α 0,85) DMC (ka 8,75, kh 6,69, α 0,92), EC (ka 2,88, kh 2,44, α 0,76). Paivady, Bullock, Readon ja Kelly (2016, 478) taas ovat tutkineet ilman korkeakoulupaikkaa olevia aikuisia (ka 20,63 vuotta) ja ovat saaneet seuraavia CTI-mittarin raja-arvoja: CTI total (ka 51,33, kh 21,18), CA (ka 14,23, kh 5,73) DMC (ka 11,87, kh 7,44), EC (ka 4,53, kh 2,98). Dahlin, Austinin ja Wagnerin (2010, 159) mukaan urapohdinnan puutteet ovat tyypillisimpiä nuorilla (< 25). Heidän mukaansa nuorten kohdalla tulisi kiinnittää erityistä huomiota negatiiviseen urapohdintaan ja panostaa ohjauksessa itsetuntemuksen ja työelämätietoon.

Lerkkanen (2002) on lokalisoinut Suomeen Floridan yliopistossa kehitetyn CTI-mittarin ja hyödyntänyt mittaria ammattikorkeakouluikäisten urapohdinnan arviointiin. Joiltakin osin tämän tutkimuksen käännökset poikkeavat Lerkkasen väittämistä, koska peruskouluikäisten väittämässä haluttiin huomioida muun muassa heidän saamansa ohjaus.

10. There are few jobs that have real meaning.

Niemi: On vain harvoja työpaikkoja, joilla on merkitystä.

Lerkkanen: On vain harvoja ammatteja, joilla on todella merkitystä.

25. Even though I've taken career test, I still don't know what field of study or occupation I like.

Niemi: Vaikka olen tehnyt ammatinvalintatestejä (esim. AVO), en vieläkään tiedä, mistä opiskelualasta tai ammatista pidän.

Lerkkanen: Vaikka olen saanut opinto-ohjausta, en siltikään tiedä haluamaani koulutusta tai ammattia.

31. Deciding on an occupation is hard, but taking action after making a choice will be harder.

Niemi: Koulutuksen ja ammatin päättäminen on vaikeaa, mutta toimeen ryhtyminen päätöksen jälkeen tulee olemaan vielä vaikeampaa.

Lerkkanen: Uravalinta on raskasta, mutta sen toteuttaminen vasta raskasta onkin.

35. I worry a great deal about choosing the right field of study or occupation.

Niemi: Murehdin paljon oikean opiskelualan tai ammatin valitsemista.

Lerkkanen: Ajattelen usein, olenko valitsemassa oikeaan koulutukseen tai ammattiin.

40. Making career choices is so complicated, I am unable to keep track of where I am in the process.

Niemi: Uravalintojen tekeminen on liian monimutkaista ja hankalaa.

Lerkkanen: Uravalintani on niin monimutkaista, että en itsekään aina tiedä, missä vaiheessa olen menossa.

48. I can't trust that my career decisions will turn out well for me.

Niemi: En usko, että ammatinvalintani tulee osoittautumaan hyväksi.

Lerkkanen: Luulenpa, että minun uravalintani ei onnistu ikinä.

CTI-mittaria kokeiltiin vuonna 2012 ja päättöluokkalaiset antoivat palautetta siitä, että negatiiviset väittämät luovat harmaan kuvan tulevaisuudesta. Tämän takia negatiivisen väittämän rinnalle luotiin positiivinen dimensio. Oppilaan vastaus väittämään skaalalla asteikolla (3–0) tuotti kuitenkin saman arvon kuin alkuperäinen standardoitu mittari.

Urapohdintaa arvioiville väittämille tehtiin ensin reliabiliteettianalyysi ja selvitettiin muuttujien välistä korrelaatiota. Väittämiä, joiden korrelaatio oli useamman väittämän kohdalla alle 0,3, ei ollut. Kaiser-Myer-Olkinin -testin mukaan korrelaatiomatriisi on sovelias pääkomponenttianalyysiin (KMO = 0,982, $p = 0,0011$). Muuttujien kommunaliitteit vaihtelivat 0,311:n ja 0,696:n välillä. CIP-teorian ja standardoidun CTI-mittarin ja Cattelin Scree-testiin tukeutuen väittämät pakotettiin kolmeen faktoriin. Scree Plot -kuvion mukaan neljäs komponentti ei toisi mukanaan merkittävästi lisää informaatiota. Summamuuttujat muodostettiin kuitenkin CTI-mittarin mallin mukaan ja pääkomponenttianalyysin avulla varmistettiin, että väittämät latautuivat komponentille. Väittämille tehtiin suorakulmainen rotaatio ja näin varmistettiin, että komponentit eivät korreloi keskenään. Puuttuvia arvoja ei korvattu ja latauksen raja-arvoksi määriteltiin 0,30 (Metsämuuronen 2006, 621–631).

Kaksi CTI-mittarin väittämää ei latautunut asetetun raja-arvon mukaan. Nämä väittämät poistettiin ulkoinen konflikti-summamuuttujasta (EC) ja päätöksenteon epävarmuus -summamuuttujasta (DMC). Ne latautuivat kuitenkin muille faktoreille, ja siksi ne pidettiin mukana mittarissa, joka mittaa oppilaan urapohdintaa kokonaisuudessaan (CTI total). Kolmen pääkomponentin mallissa mittarit selittävät 55,41 % muuttujien varianssista. Rotatointi ei muuttanut pääkomponenttien selitysosuutta.

Koska alkuperäisen CTI-urapohdintamittarin negatiivisten väittämien rinnalle koottiin urapohdinnan tavoitetta kuvaava positiivinen dimensio ja yksi väittämä poistettiin sekä päätöksenteon epävarmuus -summamuuttujasta että ulkoinen konflikti -summamuuttujasta, ei urapohdinta-mittaria ja sen osa-alueita voida pitää alkuperäisenä standardoituna CTI-urapohdintamittarina. Tässä tutkimuksessa summamuuttujat nimettiin seuraavasti: urapohdinta, sitoutuminen, epävarmuus ja konflikti. Taulukosta 16 on väittämät, joista summamuuttujat muodostuivat. Urapohdinta-summamuuttujassa on mukana kaikki 48 väittämää (ks. taulukko 5). Osa positiivisista väittämistä on negatiivisen väittämän vastakohtia ja osa väittämistä on arvioidun osa-alueen positiivisia ulottuvuuksia, esimerkiksi väittämät 1, 2, 17, 19, 23, 37, 39, 41, 43 ja 46.

TAULUKKO 16. Sitoutuminen, epävarmuus ja konflikti-summamuuttujien sisältö

Sitoutuminen 0–30 pistettä	Epävarmuus 0–39 pistettä	Konflikti 0–12 pistettä
17. Kiinnostuksen kohteeni vaihtuvat jatkuvasti. – 17. Tein päätöksen ensisijaisista hakukohteista ja olen sitoutunut jatkokoulutusvalintoihini.	1. Mikään opintoala tai ammatti ei kiinnostanut minua. – 1. Opiskeluvaihtoehtojen tai ammattivaihtoehtojen pohtiminen kiinnosti minua.	9. Heti kun löysin jotain, mikä kiinnosti minua, minulle tärkeät ihmiset eivät hyväksyneet sitä. – 9. Kun löysin jotain, mikä kiinnostaa minua, minulle tärkeät ihmiset autoivat pohtimaan siitä, onko vaihtoehto minulle sopiva.
21. Pelkään, että minulta jää joku ammatti huomioidamatta. – 21. Minulla on kokonaiskuva eri ammattivaihtoehtoista ja olen valikoinut tällä hetkellä sopivalta tuntuvan jatko-koulutuspaikan.	3. Opiskelualan ja ammatin valitseminen masensi minua niin paljon, että en kykene edes aloittamaan sitä. – 3. Opiskelupaikan ja ammatin valitseminen innosti minua.	14. Saan minulle tärkeitä ihmisiltä ristiriitaista palautetta ammattivalinnastani. – 14. Sain minulle tärkeitä ihmisiltä rakentavaa palautetta ammattivalinnastani.
22. On useampia opiskelualoja tai ammatteja, jotka sopivat minulle mutten osaa päättää, mikä on paras. – 22. Löysin opiskeluvaihtoehtoja tai ammatteja, jotka sopivat minulle ja osasin päättää, mikä on paras.	4. En tule koskaan ymmärtämään itseäni tarpeeksi valitakseni itselleni sopivan koulutuksen ja ammatin. – 4. Valitsin vahvuuksieni perusteella itselleni sopivan koulutuksen.	23. Tiedän, minkä työn haluan, mutta joku saa aina aikaan esteitä tavoitellessani sitä. – 23. Tiedän, minkä työn haluan ja minulla on suunnitelmia tavoitteen saavuttamiseksi.
26. Mielipiteeni ammateista muuttuvat jatkuvasti. – 26. Pystyin tekemään nyt urasuunnitelman, johon voin sitoutua.	5. En keksi yhtään opiskelualaa tai ammattia, joka sopisi minulle. – 5. Keksinkin opiskelualan tai ammatin, joka sopii minulle.	46. Minun täytyi löytää sellainen opiskeluala tai ammatti, joka miellyttää minulle tärkeitä ihmisiä. – 46. Minun täytyi löytää sellainen opiskeluala tai ammatti, joka miellyttää minua.
30. Pystyn valitsemaan muutaman kiinnostavan koulutuksen, mutten pysty valitsemaan vain yhtä. – 30. Pystyin valitsemaan muutaman kiinnostavan koulutuksen ja pystyin valitsemaan ensisijaisen.	11. Olen niin turhautunut opiskelualan tai ammatin valitsemiseen, että toistaiseksi haluan vain unohtaa koko asian. – 11. Olin innostunut opiskelualan tai ammatin valitsemisesta ja odotan innolla opintojen alkua.	
31. Koulutuksen ja ammatin päättäminen on vaikeaa, mutta toimeen ryhtyminen päätöksen jälkeen tulee olemaan vielä vaikeampaa. – 31. Koulutuksesta ja urasuunnitelmasta päättäminen oli helppoa ja sitoutuminen opintoihin itsestään selvää.	12. En ymmärrä, miksi en löydä kiinnostavaa opiskelualaa tai ammattia. – 12. Ymmärrän, miksi löysin minua kiinnostavan opiskelupaikan tai ammatin.	
32. En ole tyytyväinen, ennen kuin olen löytänyt itselleni täydellisen koulutuksen ja ammatin. – 32. Olen tyytyväinen löytämäni koulutukseen ja uravalintaani.	13. En tule koskaan löytämään opiskelualaa tai ammattia, josta todella pidän. – 13. Löysin tai tulen löytämään opiskelupaikan tai ammatin, josta todella pidän.	
35. Murehdin paljon oikean opiskelualan tai ammatin valitsemista. – 35. Luotan siihen, että omiin vahvuuksiini perustuva uravalinta on onnistunut.	16. Löysin hyviä koulutuksia, mutta en osannut tehdä päätöksiä. – 16. Löysin hyviä koulutuksia ja osasin valita ensisijaiset hakukohteet.	
38. Vaikeinta on tyytyä vain yhteen opiskelualaan tai ammattiin. – 38. On helppoa tyytyä vain yhteen opiskelupaikkaan tai ammattiin.	20. Koulutuksen ja ammatinvalitseminen oli niin monimutkaista, etten pystynyt edes aloittamaan sitä. – 20. Pääsin urapohdinnassani alkuun ja olen tyytyväinen koulutusvalintaani.	
47. Pelkään, että jos kokeilen valitsemani ammatia, en menesty siinä. – 47. Menestyn valitsemassani ammatissa.	27. Olen niin sekaisin, etten tule koskaan pystymään valitsemaan opiskelualaa tai ammattia. – 27. Pystyin valitsemaan yhteishakuvaihtoehtoja, joihin voin sitoutua.	
	28. Mitä enemmän yritän ymmärtää itseäni ja ottaa selvää ammateista, sitä sekavammaksi ja lannistuneemmaksi tunnen itseni. – 28. Mitä enemmän yritän ymmärtää itseäni ja ottaa selvää ammateista, sitä varmemmaksi ja innostuneemmaksi tunsin itseni.	
	36. En tule koskaan ymmärtämään tarpeeksi ammateista pystyväkseni valitsemaan oikein. – 36. Ymmärrän tarpeeksi ammateista pystyväkseni valitsemaan oikein.	
	44. Ammatin valitseminen on niin monimutkaista, etten tule koskaan tekemään hyvää valintaa. – 44. Koulutuksen ja ammatin valitseminen on monimutkaista, mutta tulen tekemään hyviä valintoja myöhemminkin.	

Urapohdinta ja sitoutuminen -summamuuttujan osalta tuloksen vertailtavuus alkupe-
räiseen CTI-mittariin säilyi, vaikka väittämiin on lisätty positiivinen dimensio. Epävar-
muus-mittarin ja konflikti-mittarin tulosta vertailtaessa tulee ottaa huomioon, että mo-
lempien summamuuttujien maksimipistemäärä laski kolmella pisteellä (ks. taulukko
17). Urapohdinnasta saattoi kertyä edelleen 0–144 pistettä (hyvä-heikko), sitoutumi-
sesta 0–30 pistettä, mutta alkuperäisestä CTI-mittarista poiketen epävarmuudesta 0–
39 pistettä ja konflikti-summamuuttujasta 0–12 pistettä.

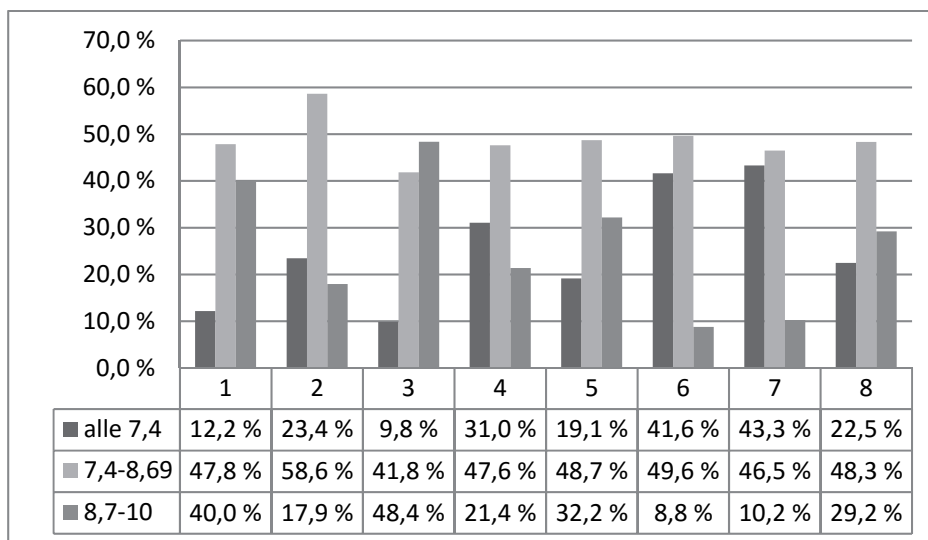
TAULUKKO 17. Urapohdinta-mittarin ja sen osa-alueiden jakaumaa kuvaavat tunnusluvut ja alfa-kertoimet

		Urapohdinta 48 väittämää	Sitoutuminen 10 väittämää	Epävarmuus 13 väittämää	Konflikti 4 väittämää
N	Yhteensä	801	680	808	829
	Puuttuva	89	210	82	61
	Keskiarvo	45,11	10,13	11,90	3,61
	Keskiarvon keskivirhe	1,06	0,23	0,28	0,09
	Mediaani	46,00	10,00	12,00	4,00
	Keskiahajonta	27,58	6,49	7,93	2,60
	Vinous	0,23	0,13	0,33	0,43
	Huipukkuus	-0,30	-0,60	-0,37	-0,28
	Minimi	0	0	0	0
	Maksimi	144	30	39	12
Kvartiilit	25	24	5	5	1
	50	46	10	12	4
	75	68	15	18	5
	Cronbachin alfa	0,98	0,92	0,94	0,80

Väittämien normaalijakaumaolettaama täyttyy. Vinous urapohdintaa mittaavissa sum-
mamuuttujissa vaihteli 0,13:n ja 0,43:n välillä ja huipukkuus -0,28:n ja -0,60:n välillä (ks.
taulukko 5). Aineiston katsotaan noudattavan normaalijakaumaa, kun vinous- ja hui-
pukkuusarvot sijoittuvat -1:n ja +1:n väliin (Tähtinen ym. 2011, 74–75). Urapohdintaan
liittyvien mittarien reliabeliusmittaus on tehty Cronbachin alfa-kertoimen avulla. CTI-
mittarin alfa-kertoimien perusteella mittarit ovat homogeenisiä eli mittareihin kuu-
luvat muuttujat ovat yhdenmukaisia.

5.5 TUTKIMUSKOHDE

Vaikka kaikki Turkulaiset yläkoulut osallistuivat ohjauksen kehittämistyöhön, joka on tämän tutkimuksen taustalla, kahdeksan koulun aineisto päätyi mukaan tutkimukseen. Kuvioista 8 voi todeta, että tutkimukseen osallistuvissa yläkouluissa on opintomenestykseltään erilaisia oppilaita. Yläkoulussa 3 oli 48 prosentilla oppilaista päättötodistuksen kaikkien aineiden keskiarvo 8,7 tai enemmän, kun taas yläkoulussa 6 tähän keskiarvoluokkaan kuuluvia oppilaita oli vain 9 %. Yläkoulussa 7 on 43 prosentilla päättötodistuksen keskiarvo alle 7,4. Päättöluokkalaisten kaikkien aineiden keskiarvot vaihtelivat 7,53:n (koulu 6) ja 8,55:n (koulu 3) välillä. Kaikkien koulujen päättöluokkalaisten keskiarvojen keskiarvo oli 8.



KUVIO 8. Päättötodistusten kaikkien aineiden keskiarvojen jakaantuminen tutkimukseen osallistuneissa turkulaisissa yläkouluissa 2014

Oppilaiden päättötodistusten keskiarvojen erojen lisäksi, heidän vanhempensa sosio-ekonominen status vaihteli kouluittain. Samoissa kouluissa, joissa on enemmän hyvin koulussa menestyviä oppilaita, on myös enemmän vanhempia, jotka toimivat johto- tai erityisasiantuntijatehtävissä. Erityisasiantuntijat-ammattiluokkaan kuuluvat esimerkiksi opettajan, lääkärin ja insinöörin ammatit (Tilastokeskus, 2010). Koulussa yksi 47 prosenttia ja koulussa kolme 61 prosenttia työssäkäyvistä vanhemmista toimi oppilaan ilmoituksen mukaan johto- tai erityisasiantuntijatehtävissä. Koulussa seitsemän toimi vain 24 prosenttia huoltajista vastaavissa tehtävissä.

Turun peruskoulujen oppilaanohjaajat ovat määrittäneet jatkokoulutukseen sijoituneiden oppilaiden määrän yhdeksi ohjauksen tuloksellisuuden arviointikriteeriksi. Elokuussa 2014 kerättiin Opintopolku-järjestelmästä ja Turun yläkoulujen opinto-ohjaajilta tietoa siitä, miten päättöluokkalaisille osoitettiin jatkokoulutuspaikkoja peruskoulun jälkeen. Oheiseen yhteenvetoon (ks. taulukkoa 18) on kirjattu se, onko oppilaalle osoitettu koulupaikka. Toinen aste tilastoi jatkokoulutuksen keskeyttäneiden ja tutkinnon suorittaneiden määriä.

TAULUKKO 18. Ammatillisesta koulutuksesta tai lukiokoulutuksesta saadut jatkokoulutuspaikat 2014 tutkimukseen osallistuneissa turkulaisissa yläkouluissa

Koulu	Päättöluokkalaisten määrä päätömisillä opinto-ohjaajilla	Keskiarvojen keskiarvo	Ensisijainen hakutoive	Ammatillinen	Lukio	Yhteensä
1	134	8,37	77,0 %	27,4 %	70,9 %	98,3 %
2	97	7,95	70,3 %	49,7 %	48,3 %	97,9 %
3	124	8,55	78,9 %	16,3 %	82,9 %	98,4 %
4	144	7,94	70,3 %	43,4 %	53,1 %	96,6 %
5	117	8,19	74,8 %	33,9 %	65,2 %	99,1 %
6	105	7,53	70,7 %	67,9 %	25,0 %	92,9 %
7	128	7,56	75,0 %	60,2 %	33,6 %	93,8 %
8	103	8,16	68,5 %	34,8 %	58,7 %	93,5 %

Turun peruskoulujen oppilaanohjaajat käyttävät koulun ohjauksen onnistumisen arviointikriteerinä oppilaiden ensisijaisten hakutoiveiden toteutumista, koska tutkimuksien mukaan opiskelijat, jotka ovat päässet ensi sijassa hakemaansa koulutukseen, keskeyttävät epätodennäköisimmin koulutuksensa ja he työllistyvät tai hakevat jatko-opintoihin todennäköisimmin (Ihatsu & Koskela 2001, 16–17; Maliranta ym. 2010, 532). Ensisijaisen hakutoiveen toteutuminen yhteishaussa vaihteli 68,5 %:n ja 77 %:n välillä raportointipäivänä (23.6.2014) Turussa. Päättötodistuksen keskiarvo ei näyttäisi yksin selittävän hakutoiveen toteutumista. Esimerkiksi yläkoulussa 7, jossa oppilaiden keskiarvojen keskiarvo oli 7,56, oppilaiden ensisijaisista hakutoiveista toteutui 75 %, kun yläkoulun 8 hakutoiveista toteutui 68,5 %, vaikka keskiarvojen keskiarvo oli korkeampi (ka 8,16).

Peruskoulun päättöluokan keväällä tutkimuslomakkeessa kysyttiin oppilaalta ensisijaista hakukohdetta. Päättöluokkalaisista 61,3 % ilmoitti hakeneensa lukioon ja 36,4 % oppilaista ammatilliseen koulutukseen. Oppilaista, joilla oli tuolloin keskiarvo 8,7–10,

vain 1,7 % ilmoitti hakeneensa ammatilliseen koulutukseen. Vastaavasti 85,2 % oppilaista, joilla oli opintosuoritusten keskiarvo alle 7,4, ilmoitti hakeneensa ammatilliseen koulutukseen. Tästä tekivät poikkeuksen koulun kolme oppilaat. Tämän koulun sellaisista oppilaista, joiden keskiarvo oli alle 7,4, haki lukioon 41,7 %.

Ammatillisesta koulutuksesta sai jatkokoulutuspaikan 41,2 % arviointiin osallistuneiden koulujen päättöluokkalaisista. Lukiokoulutukseen sijoittui 55,3 %. Tutkimuksessa mukana olevista päättöluokkalaisista 96,5 % sai jatkokoulutuspaikan joko lukiosta tai ammatillisesta koulutuksesta. Jatkokoulutuspaikan saaminen lukiosta vaihteli yläkouluittain 25,0 %:n ja 82,9 %:n välillä ja ammatillisesta koulutuksesta 16,3:n % ja 67,9 %:n välillä. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016 -kehittämissuunnitelmassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a, 10) on asetettu valtakunnalliseksi tavoitetasoksi se, että 95 % peruskoulun päättöluokkalaisista jatkaa välittömästi toiselle asteelle. Turkulaiset oppilaat sijoittuivat toisen asteen koulutukseen valtakunnallisten tavoitteiden mukaisesti.

5.6 AINEISTON KERUU

Tutkimusaineisto (N = 887) on koottu Webropol-kyselyn avulla huhti–toukokuussa 2014. Koulujen näkökulmasta tutkimusaineiston kokoaminen oli oppilaanohjauksen arviointia. Vuonna 2009 käytettiin opetussuunnitelman tavoitteisiin rajautuvia mittareita ohjauksen kehittämistyön tarpeellisuuden ja ohjauksen tuloksellisuuden arviointiin. Vuonna 2012 arvioitiin koulun toiminnan ja kehittämistulosten jalkautumisen onnistumista. Vaikka opetussuunnitelmaan rajautuvat väittämät ovat pysyneet pääpiirteittäin samana vuodesta 2009, on väittämien sisältöä ja rakennetta pyritty muokkaamaan yksiselitteisempään ja ymmärrettävämpään muotoon. Oppilaanohjauksen tila Turussa 2014 -arviointiin lisättiin Urapohdinta-mittari. Oppilaiden vastauksien lisäksi koottiin oppilaanohjaajien vastauksia siitä, miten ohjaus on järjestetty. Tässä väitöstutkimuksessa oppilaanohjaajien vastauksia on käytetty toimintaympäristön kuvaamisessa. Tutkimuskohteen kuvauksessa hyödynnettiin myös muuta Turun sivistystoimialaa varten koottua aineistoa.

Tutkimusaineistoon otettiin mukaan 887 päättöluokkalaisten vastaukset ja kaikkiaan vastanneissa kouluissa oli 9.-luokkalaisia 1 119 ja eli vastausprosentti oli 79 %. Vastanneiden ilmoittamat keskiarvot vaihtelivat samassa suhteessa kuin päättöluokkalaisten päättötodistusten keskiarvot (ks. taulukko 19). Vastanneista 47,8 % (n = 424) oli tyttöjä ja 52,2 % oli poikia (n = 463). Lukuvuonna 2013–2014 vuosiluokilla 7–9 ensi sijassa yleistä tukea antavissa turkulaisissa kouluissa oli tyttöjä 47,6 % ja poikia 52,4 %. Tutkimukseen mukaan otettujen koulujen vastausprosentit vaihtelivat 98 % ja 66 % välillä. Yhden koulun oppilaiden vastauksia (14 kpl) ei otettu tutkimukseen mukaan, koska kou-

lun vastausprosentti (18 %) oli muita kouluja alhaisempi eikä oppilaanohjaaja osallistunut ohjausjärjestelyjä kartoittavaan kyselyyn. Tutkimukseen osallistuneiden koulujen oppilaanohjaajat vastasivat myös kyselyyn, jossa kartoitettiin oppilaanohjauksen käytänteitä. Aineistoa on hyödynnetty muun muassa luvussa, jossa kuvataan tutkimuskohdetta ja tarkastellaan tutkimustuloksia.

TAULUKKO 19. Kyselyyn vastanneiden ja kaikkien turkulaisten päättötodistuksen suorittaneiden keskiarvojen jakaantuminen

	alle 7,4	7,4–8,69	8,7–10	Yhteensä
Kyselyyn vastanneet oppilaat	23,8 %	49,6 %	26,5 %	100 %
Kaikki turkulaiset päättötodistuksen suorittaneet	24,6 %	48,7 %	26,7 %	100 %

Opinto-ohjaajat, jotka vastasivat vuosiluokkien 7–9 oppilaanohjauksesta, osallistuivat tutkimusaineistona käytetyn Oppilaanohjauksen tila Turussa 2014 -arviointiaineiston keräämiseen. Kuten taulukossa 3 kävi ilmi, tutkimukseen osallistuneissa yläkouluissa oli yleisen, tehostetun ja erityisen tuen oppilaita. Kyselylomakkeessa ei kuitenkaan erikseen kysytty oppilaan saamaa tuen tasoa. Kyselyyn vastanneet oppilaat olivat saaneet luokkamuotoista ohjausta osana perusopetusryhmää, jossa oli keskimäärin 20 oppilasta lukuvuonna 2013–2014 (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013b). Pienryhmien oppilaanohjauksesta vastasi kukin luokan opettaja ja näiden luokkien oppilaat eivät osallistuneet tutkimukseen.

Oppilaat vastasivat nimettöminä opetussuunnitelman sisällön mukaan rajautuneisiin väittämiin ja urapohdintaa mittaaviin väittämiin. Kysely oli suljettu ja oppilas arvioi siinä esitettyjä positiivisia väittämiä kouluarvosana-asteikolla. Kyselyn avulla kartoitettiin oppilaiden kokemuksia ohjauksesta ja oppilaanohjauksesta. Oppilaalle esitettiin myös monivalintakysymys, johon oli liitetty avoin kysymys, jossa hän sai perustella vastustaan omin sanoin. Kukin yläkoulu toteutti Webropol-kyselyn yhteishaun ja siihen kytkeytyvän oppilaanohjauksen jälkeen huhti–toukokuussa 2014. Opinto-ohjaajille lähetettiin ohje kyselyn toteuttamisesta ja ohjeessa korostettiin arvioinnin kokeenomaisuutta ja sitä, että arvioinnin rakenne, arviointiväittämien tarkoitus ja käsitteet tulee käydä läpi ennen lomakkeen täyttämistä.

5.7 AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄT

Tutkimusraportissa kuvaillaan aineistoa ensi sijassa keskiarvojen avulla ja selvitetään muuttujien välistä yhteyttä. Analyysissä selvitetään ohjauksen osa-alueiden yhteyttä oppilaiden urapohdintaan ja tarkastellaan muuttujien välistä järjestelmällistä vaihtelua eli yhteisvaihtelua. Tutkimuksessa selvitetään, mitkä muuttujat vaihtelevat samankaltaisesti eli minkä muuttujien välillä on järjestelmällistä ja samankaltaista vaihtelua. Tätä kutsutaan yhteisvaihteluksi ja sen avulla voidaan osoittaa, että kaksi ilmiötä liittyy toisiinsa. (Nummenmaa 2006, 264–265.)

Koska väittämiä oli paljon, selvitettiin, miten muuttujien väliset korrelaatiot kimputtavat eli millä muuttujilla on keskenään samankaltaista vaihtelua, ja toisaalta, mitkä muuttujat ovat toisistaan riippumattomia. Väittämien samanaikaisen yhteisvaihtelun tarkastamisessa hyödynnettiin faktorianalyysiä. Sen avulla tiivistettiin aineistoa ja nimettiin latenteja muuttujia. Niitä muuttujia, joilla oli samankaltaista vaihtelua keskenään, yhdistettiin faktoreiksi. (Nummenmaa 2006, 333.)

Näin syntyneiden summamuuttujien ja yksittäisten väittämien välistä yhteyttä tarkasteltiin ristiintaulukoinnin ja korrelaatiokertoimien avulla. Muuttujien keskiarvoja vertailtiin t-testin tai varianssianalyysin avulla. Muuttujien yhteyksiä mallinnettiin regressioanalyysin avulla ja vastaajia ryhmiteltiin klusterianalyysin avulla. Tilastollisessa merkittävyydestä tulokinnassa käytettiin seuraavia raja-arvoja: $p < 0,05$ melkein merkitsevä, $p < 0,01$ merkitsevä ja $p < 0,001$ erittäin merkitsevä (Metsämuuronen 2006, 434; Nummenmaa 2006, 138; Tähtinen ym. 2011, 65).

Keskiarvojen vertailu

Keskiarvoja koskeva päättely tehtiin t-testin tai varianssianalyysin avulla. Kahden ryhmän keskiarvojen vertailuun ja erojen tilastollisen merkitsevyyden toteamiseen käytettiin t-testiä, jonka avulla selvitettiin, eroavatko kaksi ryhmää toisistaan. Testi perustuu keskiarvojen keskivirheeseen, otoskeskiarvon laskemisessa käytettiin 95 %:n luottamusväliä ja nollahypoteesina oli se, etteivät ryhmät eroa toisistaan eli ryhmien populaatiokeskiarvot ovat samat. Vaihtoehdoisen hypoteesin määrittelyssä käytettiin SPSS-ohjelman oletusta, jossa tehdään kaksisuuntainen vaihtoehoton hypoteesi. Menetelmää käytettiin siksi, että ennakkoon ei ollut tiedossa muuttujien vaikutusta toisiinsa. (Metsämuuronen 2006, 450; Nummenmaa 2006, 155–172; Tähtinen ym. 2011, 91–95.)

Useamman ryhmän keskiarvojen vertailuun käytettiin varianssianalyysiä. Yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla selvitettiin, miten eri tekijät vaikuttivat analysoitavaan muuttujaan eli vasteeseen. Varianssianalyysi perustuu muuttujissa havaittavaan hajontaan. Menetelmän avulla selvitettiin muuttujien välistä tilastollista yhteyttä ja riippumattomuutta. Analyysissä verrattiin ryhmäkeskiarvoja ja nollahypoteesina oli se, että

ryhmäkeskiarvot ovat yhtä suuria. Muuttujille tehtiin varianssin yhtäsuuruus-testi. (Nummenmaa 2006, 172; Tähtinen ym. 2011, 101–102.) Varianssianalyysin ja t-testin yhteydessä raportoitiin myös efektikoko. Varianssianalyysin yhteydessä käytettiin seuraavia raja-arvoja (partial eta-squared): pieni yhteys 0,01, keskikokoinen 0,06 ja iso 0,14 (Ellis 2010, 41). T(t)-testin yhteydessä käytettiin seuraavia lukuja: 0,20 pieni, 0,50 keskisuuri ja 0,80 suuri (Cohen 1988, 21–23). T(t)-testiin liittyvät arvot laskettiin Beckerin (2015) keskiarvon ja keskihajonnan avulla Cohenin d-laskurilla.

Muuttujien välinen yhteisvaihtelu

Tutkittavien muuttujien välistä yhteyttä ja riippuvuutta analysoitiin ristiintaulukoinnin ja korrelaatiokertoimen avulla. Kaikkien opettajien toteuttaman ohjauksen ja oppilaanohjauksen yhteyttä urapohdintaan ja sen eri osa-alueisiin selvitettiin korrelaatiokertoimien avulla.

Tutkimusaineiston muuttujien välisiä suhteita hahmotettiin ristiintaulukoimalla ja muuttujille tehtiin khin neliö -testi. Cramérin V-kertoimen raja-arvoina käytettiin seuraavia lukuja: 0,3 tai yli, muuttujien välillä kohtalainen yhteys; 0,5 tai yli, melko voimakas yhteys; 0,8 tai yli, erittäin voimakas yhteys (Tähtinen ym. 2011, 139).

Kun tarkasteltiin summamuuttujien välistä riippuvuutta, selvitettiin vaihtelevatko muuttujien arvot samankaltaisesti vai satunnaisesti. Tätä kahden muuttujan järjestelmällistä ja samankaltaista vaihtelua nimitetään yhteisvaihteluksi. Oppilas arvioi urapohdintaansa asteikolla 3–0 ja ohjauksen saatavuutta ja hyödyllisyyttä asteikolla 10–4. Mittayksiköstä riippumattoman yhteisvaihtelun tunnuslukuna käytettiin Pearsonin tu-lomomenttikorrelaatiota, joka ilmoittaa kahden muuttujan välisen lineaarisen yhteyden voimakkuuden. Korrelaatio on negatiivinen, jos suuret selittävän muuttujan arvot liittyvät pieniin selitettävän muuttujan arvoihin. Kahden muuttujan riippuvuuden raja-arvoina pidettiin seuraavia lukuja: voimakas $r \geq 0,7$, keskinkertainen $r = \pm 0,5$, kohtalainen $r = \pm 0,3$ lineaarinen yhteys. Koska otoskoko oli suuri, korrelaatiot, jotka olivat hiukan alle 0,3, tulkittiin kohtalaiseksi. (Nummenmaa 2006, 264–278; Tähtinen ym. 2011, 140–141.)

Koska ohjauksen kentässä muuttujien rajat eivät ole selviä, tehtiin urapohdintaa selittäville opettajien toteuttamaa ohjausta arvioiville summamuuttujille osittaiskorrelaatio. Samoin tehtiin oppilaanohjaukseen rajautuville summamuuttujille. Osittaiskorrelaation avulla kuvattiin kahden muuttujan välistä korrelaatiota, kun muiden muuttujien vaikutus poistetaan, jolloin mahdollisesti samaa yhteisvaihtelua ei tule korrelaatiokertoimeen kahteen kertaan. (Nummenmaa 2006, 276.)

Muuttujien välisen yhteyden mallintaminen

Selitettäviä muuttujien joukosta etsittiin parhaiten selittävät muuttujat askeltavan regressioanalyysin (stepwise) avulla. Tähän päädyttiin, koska muuttujien välisistä yhteyksistä ei ollut ennako-oletuksia. Regressioanalyysin tavoite oli muodostaa malli, joka kuvaisi aineistossa esiintyvää yhteisvaihtelua. Askeltavassa regressioanalyysissä lisättiin ja poistettiin muuttujia vaiheittain ja malliin päätyi muuttujia, jotka nostivat selitystasetta eniten. Malliin otettiin mukaan selittäviä muuttujia, jotka korreloivat selitettävän muuttujan kanssa eniten. Malliin tuli mukaan selittäviä muuttujia, joiden avulla voitiin parhaiten ennustaa selitettävän muuttujan pistemäärää. Lisäyksen ja poiston kriteerinä käytettiin selittävän muuttujan tilastollista merkitsevyyttä, joka arvioitiin F-testin p-arvon avulla. Analyysissä käytettiin SPSS-ohjelman oletusarvoa, jonka mukaan muuttuja otetaan malliin, jos $p < 0,05$. (Nummenmaa 2006, 297–306; Tähtinen 2011, 157.) Analyysi toteutettiin kaksivaiheisesti ja ensimmäisessä vaiheessa selvitettiin koulun ohjaustyöhön kytkeytyvien taustamuuttujien yhteisvaihtelua muuttujiin.

Mallin sopivuutta tarkasteltiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Jos varianssianalyysin tulos oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,05$), mallin voitiin katsoa sopivan aineistoon. Mallin selitystasetta selvitettiin laskemalla multippelikorrelaation neliö (R^2). Selitystasetta vaihtelee 0 ja 1 välillä, ja jos selitystasetta on tasan yksi, kaikki selitettävän muuttujan vaihtelu pystytään kuvaamaan mallin avulla. Tutkimuksessa raportoitettiin korjattu selitystasetta (R^2_a), joka antaa totuudenmukaisemman kuvan siitä populaatiosta, josta otos on peräisin. Regressiokertoimet (β), kertovat, kuinka paljon muuttujat selittävät selitettävien muuttujien vaihtelusta. Kertoimet voivat olla joko positiivisia tai negatiivisia. Jos kerroin on negatiivinen, selitettävän muuttujan arvo kasvaa, kun selittävän muuttujan arvo pienenee. Tässä tutkimusaineistossa selitettävä muuttuja voi saada arvoja nollan ja kolmen välillä (hyvä – huono) ja selittävät muuttujat pääsääntöisesti arvoja neljän ja kymmenen välillä (huono – hyvä). Koska selitettävät ja selittävät muuttujat ovat eri asteikoilla, muuttujat standardoitiin. Tällöin kaikkien muuttujien keskiarvoksi tulee nolla ja keskihajonnaksi yksi. Jos jokin muuttuja ei ole merkityksellinen mallin kannalta, siihen liittyvä regressiokerroin (β) on nolla tai lähellä nollaa. (Nummenmaa 2006, 308–310).

Regressiokertoimen tilastollista merkitsevyyttä ja selittäjien sopivuutta malliin testattiin t-testin avulla. Jos t-testin havaittu merkitsevyytystaso oli pienempi kuin 0,05, muuttujan voitiin katsoa sopivan malliin. Regressiomallin oletuksiin kuuluu normaalijakaumaoletus ja se, että selittävät muuttujat eivät korreloi keskenään liian voimakkaasti. Normaalijakaumaa selvitettiin histogrammin avulla. Mallissa mukana olevien muuttujien lineaarista yhteyttä arvioitiin sirontamatriisin avulla. Sirontamatriisin ja kolineaarisuusarvojen mukaan regressioanalyysin normaalijakauma ja lineaarisuusehto täyttyy. (Nummenmaa 2006, 303–313; Metsämuuronen 2006, 611–612; Tähtinen ym. 2011, 64–75.)

Koska mukaan tulevien taustamuuttujien ja selittävien faktoreiden määrä oli suuri, tutkittiin ensin kaikkien mahdollisten mukaan otettavien muuttujien yhteisvaihtelua. Tuloksen perusteella karsittiin mukaan otettavat summamuuttujat, yksittäiset väittämät ja taustamuuttujat yhdeksääntoista. Nummenmaan (2006, 302) mukaan muuttujien lukumäärä ei ole rajoitettu. Tähtisen ym. (2011, 150) mukaan havaintoja pitäisi olla 10–20 kertaa enemmän kuin selittäviä muuttujia. Samansuuntaisia rajauksia esittää Metsämuuronen (2006, 679). Mukaan otettujen selittävien muuttujien määrä täyttää nämä esitetyt kriteerit. Askeltava regressioanalyysi tehtiin kaksivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa arvioitiin taustamuuttujien yhteisvaihtelua ja toisessa vaiheessa selittävien summamuuttujien yhteisvaihtelua.

Tutkimusaineiston ryhmittely

Tutkimusaineiston samankaltaisista havainnoista koostuvia ryhmiä etsittiin klusterianalyysin avulla (ks. Nummenmaa 2006, 367; Tähtinen ym. 2011, 182–187). Klusterianalyysin käytön tarkoitus oli löytää erilaisia osaryhmiä. Kuhunkin ryhmään kuuluvat tilasto-tyksiköt ovat ominaisuuksiltaan mahdollisimman samankaltaisia, mutta keskenään ryhmät eroavat toisistaan.

Koska aineisto oli iso, suoritettiin K-means-klusterianalyysi. Aineisto standardoitiin eli sille tehtiin z-muunnos. Klusterianalyysi toistettiin eri klusterimäärillä ja näin etsittiin järkevintä ryhmien määrää. Ryhmän muodostamisen kriteeriksi määriteltiin se, että klusteriin kuuluu vähintään 5 % vastanneista. Muuttujille tehtiin varianssianalyysi.

Jatkoanalyysissä selvitettiin ristiintaulukoimalla eri tavoilla luokiteltujen oppilaiden osuutta klustereissa. Luokitteluperusteena käytettiin sukupuolta, opintosuoritusten keskiarvoa ja oppilaan kouluun suhtautumista.

6. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksessa tarkastellaan, miten oppilaiden arviot ja kokemukset kaikkien opettajien toteuttamasta ohjauksesta ja oppilaanohjaajien toteuttamasta oppilaanohjauksesta ovat yhteydessä heidän urapohdintaansa ja siinä havaittuihin oppilaiden väliisiin eroihin. Tämän lisäksi tarkastellaan, minkälainen yhteys oppilaiden koululla ja kotitaustalla on heidän urapohdintaansa. Tutkimuksen pääongelma on selvittää, miten Turun peruskoulujen päättöluokkalaisten arviot omasta urapohdinnastaan ja ohjaukskokemuksistaan vaihtelevat.

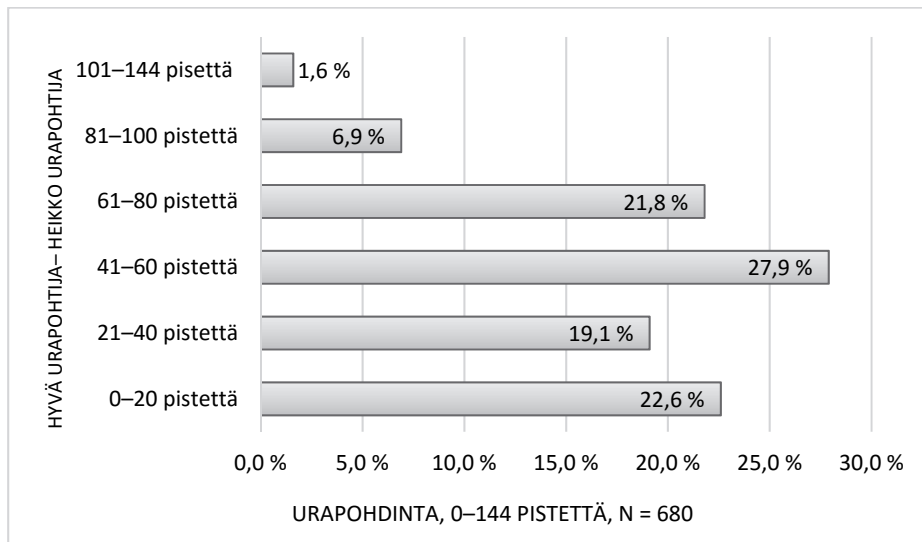
Tutkimuksessa selitettävänä muuttujina ovat urapohdinta ja sen osa-alueet: sitoutuminen, epävarmuus ja konflikti. Selittäviä muuttujia ovat opetussuunnitelmasta johdetut summamuuttujat ja yksittäiset väittämät. Koettua hyödyllisyyttä arvioivat summamuuttujat muodostuivat väittämistä, jotka arvioivat sitä, onko oppilas kokenut saavuttaneensa opetussuunnitelmassa ohjaukselle määritellyt tavoitteet. Saatavuutta arvioivat summamuuttujat muodostuvat väittämistä, jotka arvioivat sitä, oliko oppilas kokenut saavansa opetussuunnitelmassa määriteltyä ohjausta. Edellisten lisäksi kuvataan oppilaiden vastauksien ryhmittymistä. Ohjaukseen liittyvien summamuuttujien ja yksittäisten väittämien lisäksi käytettiin selittävinä muuttujina oppilaan sukupuolta, koulumenestystä, koulunkäymiseen suhtautumista, jatkokoulutuspäätöksen ajankohtaa, koulua ja kotitaustaa.

Taulukossa 20 on esitelty oppilaiden urapohdintapisteiden jakaantuminen. Urapohdinnasta saattoi kertyä 0–144 pistettä (hyvä–heikko), sitoutumisesta 0–30 pistettä, epävarmuudesta 0–39 pistettä ja konflikti-summamuuttujasta 0–12 pistettä. Kuten taulukosta 17 ilmeni, urapohdinta-mittarin keskiarvo on 45,11, alakvartiilin yläraja on 24 pistettä ja yläkvartiilin alaraja on 68 pistettä. Taulukon 20 mukaan alle 16 urapohdintapistettä sai 20 % oppilaista, alle 62 urapohdintapistettä sai 70 % oppilaista ja alle 78 pistettä 90 % oppilaista.

TAULUKKO 20. Yläkoululaisten urapohdinta ja sen eri osa-alueiden pisteiden jakaantuminen persentileihin

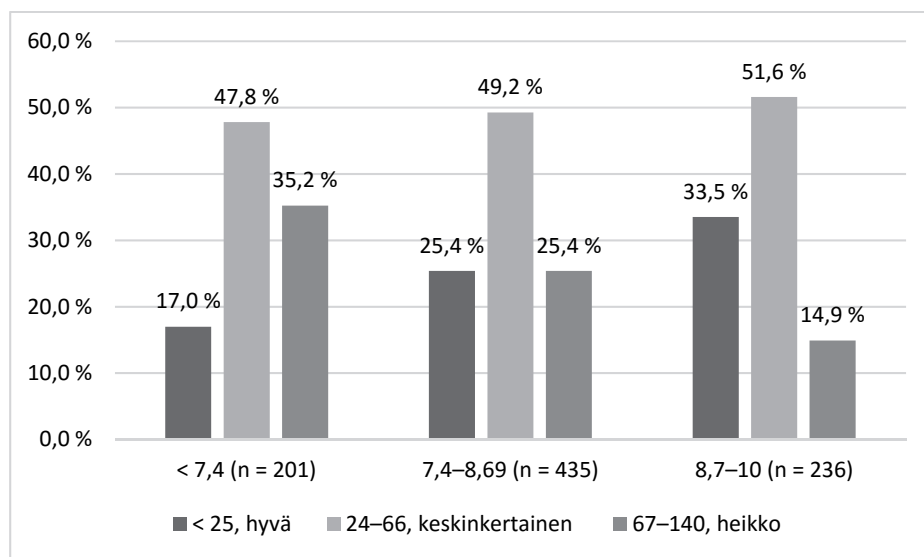
		Urapohdinta	Sitoutuminen	Epävarmuus	Konflikti
N	Yhteensä	680	801	808	829
	Puuttuu	224	103	96	75
Persentili	10	6	1	1	0
	20	16	3	4	1
	30	30	7	7	2
	40	38	9	10	3
	50	46	10	12	4
	60	51	12	13	4
	70	62	14	16	5
	80	71	15	19	6
	90	78	18	22	7

Kuviossa 9 on kuvattu, miten oppilaiden urapohdintapisteet ovat jakaantuneet. Oppilaista 8,5 % sai 81 pistettä tai enemmän ja 22,6 % 20 pistettä tai alle. Urapohdintapisteet saattoivat vaihdella 0–144 pisteen välillä, sitoutuminen 0–30, epävarmuus 0–39 ja konflikti 0–12 pisteen välillä.



KUVIO 9. Urapohdintapisteiden jakaantuminen

Kuviossa 10 on esitetty, miten urapohdintapisteet jakaantuvat arvosanaluokkiin. Arvosanaluokat on muodostettu oppilaiden ilmoittaman keskiarvon mukaisesti ja keskiarvot on jaettu ala- ja yläkvartiiliin ja keskiryhmään. Eritasoisia urapohtijoita on kaikissa arvosanaluokissa. Hyviä urapohtijoita on vähiten niiden oppilaiden joukossa, joiden keskiarvo oli alle 7,40 ja vastaavasti huonoja urapohtijoita on vähiten niiden oppilaiden joukossa, joiden keskiarvo oli yli 8,69. Ristiintaulukoinnin mukaan eri keskiarvoluokkiin ja urapohdintaluokkiin sijoittuvien oppilaiden välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys. Cramérin V-kertoimen mukaan yhteys on kuitenkin heikko. Huomionarvoista on se, että heikkoja, keskinkertaisia ja hyviä urapohtijoita on kaikissa arvosanaluokissa. Hyviä urapohtijoita on keskiarvoluokan yläkvartiilissa enemmän ja alakvartiilissa vähemmän. Molemmissa keskiarvoluokissa on myös heikkoja urapohtijoita.



$\chi^2 = 23,91$, $df = 4$, $p < 0,001$, Cramérin $V = 0,13$.

KUVIO 10. Oppilaiden urapohdintapisteiden jakaantuminen opintosuoritusten keskiarvoluokkiin

Tyttöjen (hyvä 25,9 %, keskinkertainen 48,5 %, heikko 25,6 %) ja poikien (hyvä 25,4 %, keskinkertainen 50,6 %, heikko 24 %) sijoittumisessa urapohdintaluokkiin ei ole suurta eroa. Kun tyttöjen ja poikien urapohdintaa tarkasteltiin keskiarvoluokissa, voidaan todeta, että keskiarvoluokassa < 7,4 on enemmän hyviä urapohtijapoikia (19,6 %) kuin -tyttöjä (13,4 %). Ristiintaulukoinnin mukaan eri keskiarvoluokkiin ja urapohdintaluokkiin sijoittuvien sukupuolten välillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys mutta Cramérin V-kertoimen mukaan yhteys on heikko: tytöt: $\chi^2 = 14,75$, $df = 4$, $p = 0,005$, Cramérin $V = 0,147$; pojat: $\chi^2 = 10,75$, $df = 4$, $p = 0,029$, Cramérin $V = 0,126$.

Kun tarkasteltiin urapohdinnan osa-alueita (sitoutuminen, epävarmuus, konflikti) yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla, voitiin todeta, että hyvin koulussa menestyvien oppilaiden urapohdinta kaikilla kolmella osa-alueella on keskimäärin parempaa kuin huonommin koulussa menestyvien oppilaiden. Sitoutuminen-summamuuttuja mittaa vaikeutta sitoutua yhteen valintaan. Epävarmuus-summamuuttuja mittaa negatiivisten tunteiden määrää tai hämmennystä päätöksenteossa. Jos oppilas koki epävarmuutta ja hämmennystä, oppilas tunnisti tarpeen uravalintaan, mutta hänellä oli vaikeus rajata mahdollisia vaihtoehtoja ja tehdä päätös. Konflikti-summamuuttuja taas mittaa hankaluutta tasapainottaa omat ja muiden ajatukset uravalinnasta (Sampson ym. 1996b, 6–7). Kaikkien oppilaiden päätöksenteon epävarmuuden keskiarvo on 11,9, sitoutumisahdistuksen 10,1 ja konfliktin 3,6. Keskiarvon vaikutus sitoutuminen-, epävarmuus- ja konflikti-summamuuttujiin on tilastollisesti merkitsevä. Efektikoko keskiarvon ja sitoutumisen sekä konfliktin välillä on pieni, epävarmuuden ja keskiarvon välillä keskiarvo: Sitoutuminen $F(2, 796) = 8,47, p < 0,001, \eta^2 = 0,021$; epävarmuus $F(2, 802) = 25,22, p < 0,001, \eta^2 = 0,059$; konflikti $F(2, 823) = 20,69, p < 0,001, \eta^2 = 0,048$. Oppilaiden koulusuoritusten keskiarvoluokkien ja urapohdintaluokkiin sijoittuvien oppilaiden välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys. Varianssianalyysin nollahypoteesi on se, että ryhmäkeskiarvot ovat yhtä suuria, jolloin oletetaan, että esimerkiksi sitoutuminen-summamuuttujan ryhmäkeskiarvot eivät eroa eri keskiarvoluokissa. Koska näissä summamuuttujissa p-arvo on kuitenkin selvästi pienempi kuin yleisesti raja-arvona pidetty 0,05, voidaan nollahypoteesi ryhmäkeskiarvojen samansuuruisuudesta hyljätä. Tässä esimerkkitapauksessa on 0,1 % pienempi riski sille, että hylkäämme oikean hypoteesin. Toisin sanoen eri arvosanaloukkiin kuuluvien ja sitoutuminen-, epävarmuus ja konflikti-summamuuttujien ryhmäkeskiarvojen välillä on eroja. Näiden summamuuttujien ryhmäkeskiarvot poikkeavat eri keskiarvoluokissa toisistaan. Toisaalta heikkoja urapohdintoja on kaikissa arvosanaloukissa (ks. kuvio 10).

Edellistä tulosta tarkasteltaessa tulee huomioida, että konflikti-summamuuttujan kohdalla varianssianalyysin homogeenisuusoletama ($p > 0,05$) ei täyty (Nummenmaa 2006, 192). Varianssien homogeenisuustestin, Levenen testin, mukaan konflikti-summamuuttujan varianssit eroavat toisistaan merkitsevästi ($p = 0,021$). Brown-Forsythen testi antoi varianssianalyysin F-testiä vastaavan tuloksen ($p < 0,001$).

6.1 OPPILAIDEN KOKEMUKSIA KAIKKIEN OPETTAJIEN TOTEUTTAMASTA OHJAUKSESTA JA URAPOHDINNASTA

Tässä luvussa vastataan tutkimuskysymykseen siitä, miten oppilaiden arviot opettajien toteuttamasta ohjauksesta ovat yhteydessä heidän urapohdintaansa. Selittävät muutajat muodostuivat väittämistä, joiden avulla arvioitiin oppilaiden kokemuksia oppimaan oppimisesta, yhteistoiminnasta ja koulu-yrittäisyhteistyöstä.

6.1.1 Oppimaan oppiminen

Urapohdinnan ja oppimaan oppimisen yhteyttä selvitettiin kolmen summamuuttujan ja yksittäisten väittämien avulla. Tavoitteellisuuden ohjaaminen- ja oppimaan ohjaaminen -summamuuttajat muodostuivat väittämistä, jotka mittaavat ohjauksen saataavuutta. Itseohjautuvuus-summamuuttuja sisälsi väittämiä, joiden avulla mitattiin ohjauksen hyödyllisyyttä. Saatavuus-summamuuttajat arvioivat sitä, oliko oppilas kokenut, että opetussuunnitelman rajaama ohjausta oli ollut tarjolla. Itseohjautuvuus-summamuuttuja sisälsi väittämiä, joiden avulla arvioitiin sitä, oliko oppilas kokenut, että hän oli saavuttanut oppimaan oppimiselle asetetut tavoitteet.

Oppilaan kokema itseohjautuvuus korreloi merkitsevästi urapohdintaan ja sen osa-alueisiin (ks. taulukko 21). Tavoitteellisuuden ohjaaminen taas korreloi urapohdintaan ja sen osa-alueisiin kohtalaisesti. Oppilaan kokeman itseohjautuvuuden ja tavoitteellisuuden ohjaamisen p-arvot ovat tilastollisesti merkitseviä. Koska ohjaamiseen rajoituvien muuttujien rajat eivät ole sisällöllisesti selvärajaisia, tehtiin urapohdintaa selittäville summamuuttujille myös osittaiskorrelaatio. Pearsonin korrelaatiokertoimen mukaan muuttujien välillä on kohtalainen tai heikko lineaarinen yhteys. Osittaiskorrelaatioissa itseohjautuvuuden yhteyksien voimakkuus selitettäviin muuttujiin pysyi samalla tasolla, kun taas oppimaan ohjaamisen korrelaatio laski.

TAULUKKO 21. Itseohjautuvuuden, oppimaan ohjaamisen ja tavoitteellisuuteen ohjaamisen yhteys urapohdintaan

		Hyödyllisyys Itseohjautuvuus	Saatavuus Oppimaan ohjaaminen	Saatavuus Tavoitteellisuuteen ohjaaminen
Urapohdinta	Pearsonin korrelaatio	-.439**	-.117**	-.258**
	n	638	553	630
Sitoutuminen	Pearsonin korrelaatio	-.376**	-.115**	-.224**
	n	746	654	742
Epävarmuus	Pearsonin korrelaatio	-.410**	-.069	-.211**
	n	751	658	746
Konflikti	Pearsonin korrelaatio	-.359**	-.065	-.211**
	n	770	676	768

** Korrelaatio on merkitsevä $p < 0.01$ (2-suuntainen). **Osittaiskorrelaatio, itseohjautuvuus vakioitu:** Oppimaan ohjaaminen (urapohdinta $R_{x,y,z} = 0,163$, $p < 0,001$; sitoutuminen $R_{x,y,z} = 0,136$, $p = 0,002$; epävarmuus $R_{x,y,z} = 0,188$, $p < 0,001$; konflikti $R_{x,y,z} = 0,136$, $p = 0,002$). Tavoitteellisuuteen ohjaaminen vakioitu (urapohdinta $R_{x,y,z} = 0,069$, $p = 0,117$; sitoutuminen $R_{x,y,z} = 0,047$, $p = 0,291$; epävarmuus $R_{x,y,z} = 0,100$, $p = 0,024$; konflikti $R_{x,y,z} = 0,029$, $p = 0,511$). **Osittaiskorrelaatio, tavoitteellisuuteen ohjaaminen vakioitu:** Oppimaan ohjaaminen (urapohdinta $R_{x,y,z} = 0,127$, $p = 0,004$; sitoutuminen $R_{x,y,z} = 0,114$, $p = 0,010$; epävarmuus $R_{x,y,z} = 0,135$, $p = 0,002$; konflikti $R_{x,y,z} = 0,128$, $p = 0,004$). Itseohjautuvuus: (urapohdinta $R_{x,y,z} = -0,360$, $p < 0,001$; sitoutuminen $R_{x,y,z} = -0,322$, $p < 0,001$; epävarmuus $R_{x,y,z} = -0,377$, $p < 0,001$; konflikti $R_{x,y,z} = -0,298$, $p < 0,001$). **Osittaiskorrelaatio, oppimaan ohjaaminen vakioitu:** Itseohjautuvuus: (urapohdinta $R_{x,y,z} = -0,443$, $p < 0,001$; sitoutuminen $R_{x,y,z} = -0,405$, $p < 0,001$; epävarmuus $R_{x,y,z} = -0,453$, $p < 0,001$; konflikti $R_{x,y,z} = -0,390$, $p < 0,001$). Tavoitteellisuuteen ohjaaminen: (urapohdinta $R_{x,y,z} = -0,267$, $p < 0,001$; sitoutuminen $R_{x,y,z} = -0,253$, $p < 0,001$; epävarmuus $R_{x,y,z} = -0,258$, $p < 0,001$; konflikti $R_{x,y,z} = -0,262$, $p < 0,001$).

Taulukosta 7 kävi ilmi, että oppilaiden kokeman itseohjautuvuuden keskiarvo on 8,11 ja alakvartaalin yläraja on 7,46. Oppimaan ohjaaminen -summamuuttujan keskiarvo oli 7,42 ja alakvartaalin yläraja oli 6,67, sekä tavoitteellisuuden keskiarvo oli 7,64 ja alakvartaalin yläraja oli 7,00. Yli puolet oppilaista arvioi saamansa oppimaan oppimiseen liittyvän ohjauksen tyydyttäväksi. Samalla tasolla on oppilaiden vastauksien keskiarvo, kun oppilaanohjaajan työpanoksen hyödyllisyyttä arvioitiin yksittäisten väittämien avulla. ”Oppilaanohjaus on parantanut itsetuntoa” -väittämän vastausten keskiarvo on 7,30 (kh 1,56). Puolet (50,2 %) oppilaista antoi väittämälle arvon 7 tai alle. ”Oppilaanohjaus on parantanut itsetuntemusta” -väittäjä sai keskiarvon 7,04 (kh 1,51) ja ”oppilaanohjaus on auttanut minua tavoitteiden asettamisessa” -väittäjä sai keskiarvon 7,84 (kh 1,43). Päätöluokkalaisista 28,9 % oli antanut arvon 6 tai huonomman ”oppilaanohjaus on parantanut itsetuntemusta” -väittämälle.

Taulukossa 22 on tarkasteltu sukupuolen mukaan yksittäisten itseohjautuvuuteen rajautuvien väittämien keskiarvoja. Vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisessa, oppimisenhalussa, tavoitteellisuudessa ja avun pyytämisen keskiarvoissa ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien välillä. Tytöt olivat tavoitteellisempia oppimisen suhteen kuin pojat, kun taas poikien usko menestymiseen oli tyttöjä korkeampi. Sukupuolten ero menestymisodotuksiin on tilastollisesti merkitsevä.

TAULUKKO 22. Tyttöjen ja poikien erot itseohjautuvuudessa

	Poika		Tyttö		Yhteensä	
	ka	kh	ka	kh	ka	kh
Tunnen vahvuuteni ja heikkouteni oppijana.	8,26	1,35	8,30	1,34	8,28	1,34
Haluan oppia uusia asioita.	8,62	1,24	8,46	1,31	8,54	1,28
Asetan oppimiseen liittyviä tavoitteita itselleni.	8,11	1,42	7,96	1,43	8,03	1,43
Pyydän apua, kun sitä tarvitsen.	8,29	1,47	8,22	1,46	8,25	1,46
Minä menestyn valitsemallani uralla.	7,96	1,38	8,21	1,36	8,09	1,37

Tunnen vahvuuteni ja heikkouteni oppijana $t(877) = -0,466$, $p = 0,641$, $\eta^2 = -0,03$. Haluan oppia uusia asioita $t(875) = 1,856$, $p = 0,064$, $\eta^2 = 0,13$. Asetan oppimiseen liittyviä tavoitteita itselleni $t(874) = 1,520$, $p = 0,129$, $\eta^2 = -0,11$. Pyydän apua, kun sitä tarvitsen $t(977) = 0,699$, $p = 0,485$, $\eta^2 = 0,05$. Minä menestyn valitsemallani uralla $t(850) = -2,691$, $p = 0,007$, $\eta^2 = -0,18$.

Oppilaille esitettiin myös väittämä avun pyytämisestä ja he vastasivat kysymykseen arvosana-asteikolla 10–4. Vastanneista ($N = 878$) arvon kuusi tai sitä huonomman antoi 6,5 % oppilaista ja heidän urapohdintansa keskiarvo on 55 pistettä tai sitä vähemmän. Oppilaista 72,8 % ($n = 639$) antoi väittämälle hyvän (8) tai paremman arvon ja näiden oppilaiden urapohdintapisteiden keskiarvo oli 45 tai sitä pienempi. Apua pyytäneet oppilaat ovat parempia urapohtijoita kuin oppilaat, jotka eivät olleet sitä pyytäneet tai ilmoittivat pyytävänsä joskus (arvot 5–6).

Taulukossa 23 on tarkasteltu tyttöjen ja poikien kouluun suhtautumista eri arvosaluokissa. Kyselyyn vastanneista 52 % on poikia ja 48 % tyttöjä. Oppilaista 22,4 % koki suhtautuvansa innostuneesti koulunkäymiseen ja heitä oli kaikissa arvosaluokissa. Noin viisi prosenttia oppilaista koki, että heillä oli ollut ongelmia koulunkäymisessä. Niissä oppilaissa, jotka olivat kokeneet, että heillä oli ollut ongelmia kouluaihana, oli enemmän tyttöjä (13,6 %) kuin poikia (3,9 %). Keskiarvoluokkien ja kouluun suhtautumisen välillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys mutta yhteyden voimakkuus on heikko. Oppilaat, jotka olivat kokeneet, että heillä oli ongelmia yläkouluaihana (ka 7,97, kh 160), kokivat sitoutuvansa jatkokoulutusvalintaan vähemmän kuin oppilas, joka suhtautui koulunkäyntiin innostuneesti (ka 8,99, kh 1,12): $F(2, 863) = 14,52$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,033$.

TAULUKKO 23. Koulunkäyntiin suhtautuminen eri arvosanalukissa

Sukuoli				Koulunkäynti			Yhteensä
				Innostus	Velvollisuus	Ongelmia	
Tyttö	Koulumenestys	< 7,4	Lukumäärä	8	62	11	81
			%-osuus	9,9 %	76,5 %	13,6 %	100,0 %
		7,4–8,69	Lukumäärä	37	154	15	206
		%-osuus	18,0 %	74,8 %	7,3 %	100,0 %	
		8,7–10	Lukumäärä	47	89	1	137
		%-osuus	34,3 %	65,0 %	0,7 %	100,0 %	
		Yhteensä	Lukumäärä	92	305	27	424
		%-osuus	21,7 %	71,9 %	6,4 %	100,0 %	
Poika	Koulumenestys	< 7,4	Lukumäärä	18	106	5	129
			%-osuus	14,0 %	82,2 %	3,9 %	100,0 %
		7,4–8,69	Lukumäärä	55	165	10	230
		%-osuus	23,9 %	71,7 %	4,3 %	100,0 %	
		8,7–10	Lukumäärä	33	68	0	101
		%-osuus	32,7 %	67,3 %	0,0 %	100,0 %	
		Yhteensä	Lukumäärä	106	339	15	460
		%-osuus	23,0 %	73,7 %	3,3 %	100,0 %	
Yhteensä	Koulumenestys	< 7,4	Lukumäärä	26	168	16	210
			%-osuus	12,4 %	80,0 %	7,6 %	100,0 %
		7,4–8,69	Lukumäärä	92	319	25	436
		%-osuus	21,1 %	73,2 %	5,7 %	100,0 %	
		8,7–10	Lukumäärä	80	157	1	238
		%-osuus	33,6 %	66,0 %	0,4 %	100,0 %	
		Yhteensä	Lukumäärä	198	644	42	884
		%-osuus	22,4 %	72,8 %	4,8 %	100,0 %	

Tytöt: $\chi^2 = 31,69$, $df = 4$, $p < 0,001$, Cramérin $V = 0,193$. Pojat: $\chi^2 = 14,98$, $df = 4$, $p = 0,005$, Cramérin $V = 0,128$.
Yhteensä: $\chi^2 = 40,07$, $df = 4$, $p < 0,001$, Cramérin $V = 0,151$.

Taulukossa 24 tarkastellaan urapohdinnan ja koulunkäynnin yhteyttä. Yhteyttä selvitetiin ”miten suhtauduit koulun käymiseen” -kysymyksen avulla. Vastausvaihtoehdot (5) luokiteltiin uudelleen 3-portaiseksi (ks. liite 1).

TAULUKKO 24. Urapohdinta ja koulunkäyntiin suhtautuminen

Urapohdinta				Koulunkäynti			Yhteensä
				Innostus	Velvollisuus	Ongelmia	
Hyvä	Keskinkertainen	Lukumäärä	59	113	2	174	
		%-osuus	41,3 %	22,1 %	7,7 %	25,6 %	
	Heikko	Lukumäärä	67	258	11	336	
		%-osuus	46,9 %	50,5 %	42,3 %	49,4 %	
	Yhteensä	Lukumäärä	17	140	13	170	
		%-osuus	11,9 %	27,4 %	50,0 %	25,0 %	
Yhteensä	Lukumäärä	143	511	26	680		
	%-osuus	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %		

$\chi^2 = 37,47$, $df = 4$, $p < 0,001$, Cramérin $V = 0,166$.

Myönteisesti koulun käymiseen suhtautuneiden oppilaiden urapohdinta oli parempaa kuin oppilailla, joilla oli koulun käymiseen liittyviä ongelmia. Koulunkäymiseen suhtautumisen vaikutus urapohdintaan on tilastollisesti merkitsevä ja urapohdinta on erilaista eri koulunkäyntikokemusluokissa. Niistä oppilaista, jotka olivat kokeneet, että heillä oli ollut ongelmia kouluaikana, oli heikkoja urapohtijoita 50 %, kun taas innostuneesti koulukäyntiin suhtautuneissa oli taitavia urapohtijoita 41,3 %.

6.1.2 Yhteistyö ja -toiminta

Koulu-yritysyhteistyöhön liittyvän ohjauksen hyödyllisyyttä mitattiin työelämään tutustuminen summamuuttujan avulla ja yritysvierailu-summamuuttujan avulla sitä, oliko osa-alueeseen liittyvää ohjausta ollut saatavilla. Oppilaan kokemus työelämään tutustumisesta (ka 8,56, kh 1,19) korreloi tilastollisesti merkitsevästi urapohdintaan ja sen osa-alueisiin (ks. taulukko 25).

TAULUKKO 25. Koulu-yritysyhteistyön ja yhteistoiminnan yhteys urapohdintaan

		Hyödyllisyys Työelämään tutustuminen	Saatavuus Yritysvierailut	Saatavuus Yhteistoiminta
Urapohdinta	Pearsonin korrelaatio	-,325**	,010	-,404**
	n	674	663	618
Sitoutuminen	Pearsonin korrelaatio	-,280**	-,020	-,354**
	n	791	781	728
Epävarmuus	Pearsonin korrelaatio	-,312**	,047	-,361**
	n	799	789	735
Konflikti	Pearsonin korrelaatio	-,292**	,099**	-,357**
	n	818	809	755

** Korrelaatio on merkitsevä $p < 0.01$ (2-suuntainen).

Yritysvierailu-summamuuttujan avulla arvioitiin kaikkien opettajien osallistumista yritysvierailujen toteuttamiseen. Arvioiduista osa-alueista oppilaat antoivat tälle arvioidulle summamuuttujalle kaikkein alhaisimmat arviot (ka 6,26, kh 1,83). Opettaja tai oppilaanohjaaja on vierailut TET-paikalla -väittäjä sai kaikkein alhaisimman arvon (ka 5,66, kh 2,26), mikä tarkoittaa sitä, että tällä ohjauksen alueella on suurin tarve kehittämiselle.

Vastanneista 82,6 % oli sitä mieltä, että oppilaanohjaus on lisännyt tietoa ammateista hyvin tai kiitettävästi. Oppilaista 76,2 % piti hyvinä tai kiitettävänä TET-jaksoja koulutus- ja ammatinvalinnan näkökulmasta. Heidän (79,1 %) mukaansa työelämään tutustumisjaksot lisäsivät työn arvostusta hyvin tai kiitettävästi ja 80,8 prosentin mukaan TET-jaksosta sai hyvin tai kiitettävästi tietoa työelämästä. Oppilaat perustelivat työelämään ja oppilaitoksiin tutustumisen hyödyllisyyttä seuraavasti:

”TET-jaksosta sai hyvän kuvan työelämästä ja työharjoittelu oli myös hauskaa.”

”TET-jaksot avasivat silmiäni eri ammateista, miten niihin voi kouluttautua ja mitä ”kulissien takana” tapahtui.”

”TET-jakso lisäsi innostusta kyseistä alaa kohtaan ja opin paljon käytännön työstä ja teoreettisemmista seikoista. Jakso antoi käsitystä työelämästä ja oli todella kiinnostava.”

”TET- jaksostakin oli paljon apua, mutta keskusteleminen vanhempien ja erityisesti kaverien kanssa auttoi eniten.”

”Oppilaitoksiin tutustumisilla näki koulun tilat, kuuli oppilaiden mielipiteitä, näki opettajia ja sai osallistua tunteihin. Oppilaitoksiin tutustumisia ja yrittäjäysteemapäiviä saisi ehdottomasti olla jatkossakin.”

Kaikkien opettajien osallistuminen TET-jaksoihin toteutui välttävästi tai jopa heikosti (arvot 4–6). Valtaosan (65 %) oppilaista mukaan opettaja ei vierailut TET-paikalla, ja 41,4 % oppilaista ei ollut osallistunut yritysvierailuihin tai koulussa tapahtuneeseen yritysvierailuun (52,5 %). TET-jaksojen hyödyntämistä eri oppiaineiden tunneilla tulisi myös lisätä. Oppilaista 34 % antoi tällä väittämälle arvon tyydyttävä (7) tai sitä huonomman.

Yhteistoiminta-summamuuttujan avulla arvioitiin oppilaiden kokemuksia oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta, koulun käytännöistä ja opettajien antamasta yhteistyöhön kannustavasta ohjauksesta sekä käytännöistä, joilla puututtiin yhteistyön ongelmiin. Oppilaan kokeman yhteistoiminnan (ka 8,25, kh 1,14) ja urapohdinnan välillä on kohtalainen mutta tilastollisesti merkitsevä yhteys (ks. taulukko 25). Oppilaan koulunkäyntiin suhtautuminen vaikutti oppilaan arvioihin yhteistoiminnasta: innostus (ka 8,74, kh 0,99), velvollisuus (ka 8,15, kh 1,12), ongelmia (ka 7,50, kh 1,29). Kouluun suhtautumisen vaikutus yhteistoimintaan on tilastollisesti erittäin merkitsevä: $F(2) = 28,34$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,18$. Pojat (ka 8,31, kh 1,09) antoivat tyttöjä (ka 8,19, kh 1,19) parempia arvoja yhteistoiminta-summamuuttujalle: $t(782) = -1,55$, $p = 0,12$, $\eta^2 = 0,11$. Ero ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä.

6.2 OPPILAIDEN KOKEMUKSIA OPPILAANOHJAUksesta JA URAPOHdINNASTA

Tässä luvussa vastataan tutkimuskysymykseen siitä, miten oppilaiden arviot oppilaanohjauksesta ovat yhteydessä heidän urapohdintaansa. Oppilaanohjaukseen kytkeytyvät väittämät jakaantuivat neljään osa-alueeseen: keskeiset sisällöt, oppitunnit, koulutusvalinta ja oppilaanohjaaja. Keskeiset sisällöt -osa-alueesta muodostuivat tietotaito-, itsetuntemus-, suunnitelmallisuus- ja sisältö-summamuuttajat. Tietotaito-, itsetuntemus- ja suunnitelmallisuus-summamuuttajat mittaavat oppilaan kokemaa oppilaanohjauksen hyödyllisyyttä sekä sisältö-summamuuttaja mittaa ohjauksen saatavuutta. Työskentely- ja www-lähteet-summamuuttaja mittaavat oppilaiden kokemuksia oppituntien hyödyllisyydestä. Koulutusvalinta-, tehtävät-, tieto- ja viestintäteknikka- ja oppilaanohjaaja-summamuuttaja mittaavat saatavuutta.

Edellisten lisäksi selvitettiin yksittäisten väittämien ja taustamuuttujien (jatkokoulutusvaihtoehto, päätöksentekoaikajankohta, yhteishakutoivetyytyväisyys) yhteyttä urapohdintaan. Yhteishakuvaihtoehdot olivat keväällä 2014 jaettavissa lukioihin ja ammatitioppilaitoksiin. Vastanneista 45 % teki jatkokoulutus päätöksensä kahdeksannella luokalla tai sitä ennen, päättöluokan syksyllä 19,6 % ja kevätlukukaudella 35,4 % oppilaista. Vastanneista 10 % teki jatkokoulutusvalinnan viimeisen kuukauden aikana ennen yhteishakua ja 12,5 % jo ennen yläkoulua. Opinto-ohjauksen tila 2002 -raportin (Numminen ym. 2002, 93) mukaan 51 % teki yhteishakupäätöksen päättöluokalla.

Taulukosta 26 voidaan todeta, että oppilaat, jotka ovat tehneet jatkokoulutus päätöksensä päättöluokkaa aikaisemmin tai menestyvät hyvin koulussa, ovat sitoutuneempia yhteishakuvalintoihin. Oppilaat, jotka olivat kokeneet, että heillä oli ongelmia koulu aikana, ovat arvioineet jatkokoulutukseen sitoutumisensa muita oppilaita alhaisemmaksi. Kouluun suhtautumisen, päätöksenteon ajankohdan ja keskiarvoluokan vaikutus yhteishaun koulutusvalintoihin sitoutumiseen on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

TAULUKKO 26. Sitoutuminen yhteishaun koulutusvalintoihin eri muuttujaluokissa

Olen sitoutunut yhteishaun koulutusvalintoihin.

Koulunkäynti	Jatkokoulutus päätöksen ajankohta			Koulumenestys							
	n	ka	kh	n	ka	kh	n	ka	kh		
Innostus	195	8,99	1,12	8. lk tai ennen	384	8,83	1,23	< 7,4	206	8,01	1,47
Velvollisuus	632	8,56	1,28	9. lk syksy	171	8,62	1,21	7,4–8,69	425	8,62	1,21
Ongelmia	39	7,97	1,60	9. lk kevät	306	8,40	1,33	8,7–10	231	9,21	0,91
Yhteensä	866	8,63	1,28	Yhteensä	861	8,63	1,28	Yhteensä	862	8,63	1,28

Koulunkäyntiin suhtautuminen $F(2) = 14,52$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,03$. Päätöksenteon ajankohta $F(2) = 9,83$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,03$. Koulumenestys $F(2) = 53,19$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,12$.

Mitä varhaisemmassa vaiheessa oppilas oli tehnyt jatkokoulutuspäätöksensä, sitä parempaa hänen urapohdintansa oli kaikilla mitatuilla osa-alueilla. Kahdeksannella luokalla päätöksen tehneiden oppilaiden urapohdintapisteiden keskiarvo on 38,9, päättöluokan syksyllä tehneiden 48,14 ja yhdeksännen keväällä tehneiden 51,2 (asteikko 0–144, hyvä–heikko). Päättöluokkalaisista 55 % teki jatkokoulutusvalinnan päättöluokan aikana. Lukioon menijöistä 32 % ja ammatilliseen oppilaitokseen menijöistä 12 % ilmoitti tehneensä päätöksen jatkokoulutuspaikasta ennen yhdeksättä luokkaa. Päätöksenteon ajankohdan vaikutus urapohdintaan oli tilastollisesti erittäin merkitsevä: $F(2, 672) = 15,024$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$.

Tutkimuksessa selvitettiin myös lukioon ja ammatilliseen koulutukseen hakeutuneiden urapohdintaeroja. Vastanneista 61 % ilmoitti hakeneensa lukioon ja 36,6 % ammatilliseen koulutukseen. Tuloksen mukaan lukioon hakeutuneet ovat hiukan parempia urapohdinnassa ja sen osa-alueissa kuin ammatilliseen koulutukseen hakeutuneet. Lukioon hakeutuneiden urapohdintakeskiarvot ovat seuraavat: urapohdinta 43,55, sitoutuminen 10,05, epävarmuus 11,29 ja konflikti 3,36. Ammatilliseen koulutukseen hakeutuneiden urapohdintakeskiarvot ovat seuraavat: urapohdinta 48,38, sitoutuminen 10,37, epävarmuus 13,10 ja konflikti 4,04. Ero jatkokoulutusvalinnan ja urapohdinnan osa-alueiden välillä on tilastollisesti merkitsevä tai erittäin merkitsevä: urapohdinta $F(2, 677) = 2,90$, $p = 0,056$, $\eta^2 = 0,19$; sitoutuminen $F(2, 768) = 0,70$, $p = 0,497$, $\eta^2 = 0,05$; epävarmuus $F(2, 805) = 5,57$, $p = 0,004$, $\eta^2 = 0,05$; konflikti $F(2, 826) = 6,63$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,03$. Vastanneista ($N = 887$) 2,4 % ilmoitti ($n = 21$) hakevansa muualle kuin ammatilliseen koulutukseen tai lukioon.

Yhteishakutoiveisiin tyytyväisiä oppilaita oli 93,6 %, ja 6,3 % ilmoitti, että ei ollut tyytyväinen hakutoiveeseen. Oppilaat, jotka olivat tyytyväisiä (ka 43,82, kh 26,86) yhteishakuvalintaan, olivat parempia urapohdintoja kuin tyytymättömät (ka 67,59, kh 30,62). Urapohdintapisteet saattoivat vaihdella 0–144 pisteen välillä. Ero on samansuuntainen myös urapohdinnan osa-alueilla: sitoutuminen (kyllä ka 9,84, kh 6,37; ei ka 14,81, kh 6,61), epävarmuus (kyllä ka 11,52, kh 7,74; ei ka 18,08, kh 8,42) ja konflikti (kyllä ka 3,48, kh 2,51; ei ka 5,52, kh 3,11). Sitoutuminen-summamuuttujan pisteet voivat vaihdella 0–30 välillä, epävarmuus-pisteet 0–39 ja konflikti-summamuuttujan pisteet 0–12 välillä. Tyytyväisyyden ja urapohdinnan yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä ja keskiarvojen efektikoko on keski-suuri: Urapohdinta $t(678) = -5,20$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,75$; sitoutuminen $t(799) = -5,24$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,70$; epävarmuus $t(806) = -5,68$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,69$; konflikti $t(827) = -5,47$, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,57$.

6.2.1 Opetussuunnitelman rajaamat oppilaanohjauksen keskeiset sisällöt

Oppilaanohjauksen keskeisiä sisältöjä arvioitiin summamuuttujilla, jotka nimettiin tietotaidoksi, itsetuntemukseksi ja suunnitelmallisuudeksi. Nämä muuttujat mittaavat oppilaan kokemaa oppilaanohjauksen hyödyllisyyttä. Sisältö-summamuuttuja mittaa saatavuutta. Oppilaan kokema tietotaito (ka 8,52, kh 0,98), itsetuntemus (ka 8,48, kh 1,12) ja suunnitelmallisuus (ka 8,16, kh 1,24) korreloivat urapohdintaan ja sen osa-alueisiin kohtalaisesti mutta tilastollisesti merkitsevästi (ks. taulukko 27). Tietotaito korreloi voimakkaasti oppilaiden vastauksiin ”Olen sitoutunut yhteishaun koulutusvalintoihin”-väittämään ($r = 0,785$ $p = 0,001$). Itsetuntemus- ($r = 0,595$, $p < 0,001$), suunnitelmallisuus- ($r = 0,525$, $p < 0,001$) ja sisältö-summamuuttuja ($r = 0,424$, $p < 0,001$) korreloivat sitoutumista mittaavaan väittämään kohtalaisesti mutta tilastollisesti erittäin merkitsevästi.

TAULUKKO 27. Keskeisten oppilaanohjauksen sisältöjen yhteys urapohdintaan

		Hyödyllisyys Tietotaito	Hyödyllisyys Itsetuntemus	Hyödyllisyys Suunnitelmallisuus	Saatavuus Sisältö	Saatavuus Koulutusvalinta
Urapohdinta	Pearsonin korrelaatio	-,474**	-,473**	-,463**	-,218**	-,387**
	n	643	676	664	641	663
Sitoutuminen	Pearsonin korrelaatio	-,393**	-,408**	-,406**	-,209**	-,318**
	n	747	792	781	747	780
Epävarmuus	Pearsonin korrelaatio	-,451**	-,470**	-,420**	-,179**	-,356**
	n	757	797	788	751	785
Konflikti	Pearsonin korrelaatio	-,420**	-,362**	-,346**	-,179**	-,345**
	n	777	820	806	771	805

** Korrelaatio on merkitsevä $p < 0,01$ (2-suuntainen).

Koulutusvalinta-summamuuttujan (ka 8,33, kh 1,06) väittämät mittasivat oppilaanohjauksen saatavuutta keskeisten koulutusvalintaan liittyvien sisältöjen näkökulmasta. Sisältö-summamuuttuja arvioi samaa osa-alueita mutta laajemmin. Koulutusvalinta-summamuuttujan, urapohdinnan ja sen osa-alueiden korrelaatio on kohtalainen ja tilastollisesti merkitsevä. Oppilaan vastaukset ”olen sitoutunut yhteishaun koulutusvalintoihin” -väittämään ja koulutusvalinta-summamuuttuja korreloivat toisiinsa voimakkaasti ($r = 0,678$, $p < 0,001$).

6.2.2 Työskentely oppilaanohjauksessa

Oppilaanohjauksen oppitunteihin rajautuvien väittämien avulla tarkasteltiin oppilailla teetettyjen tehtävien tarkoituksenmukaisuutta ja oppilaan kokemuksia työskentelyn hyödyllisyydestä, oppilaan omaa panostusta, tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämistä

ja keskeisten oppilaanohjaukseen liittyvien www-lähteiden tunnistamista. Tämän lisäksi selvitettiin, mikä yhteys urapohdintaan oli sillä, hyödynnettiinkö oppilaanohjauksessa oppikirjaa ja saiko oppilas henkilökohtaista ja pienryhmäohjausta.

Oppilaan oppituntityöskentely (ka 8,23, kh 1,11), tieto- ja viestintäteknikan hyödyntäminen ohjauksessa (ka 8,58, kh 1,23) ja oppilaan arvio oppilaanohjaajan työskentelyn hyödyllisyydestä (ka 8,18, kh 1,25) korreloivat merkitsevästi urapohdintaan ja sen osaluokkiin (ks. taulukko 28). Suuren otokseen takia myös oppilaanohjaustuntien tehtävien tarkoituksenmukaisuuden (ka 7,89, kh 1,29) yhteyttä urapohdintaan voidaan pitää kohtalaisena (ks. Tähtinen ym. 2011, 141). Tieto- ja viestintäteknikan hyödyllisyyttä (ka 7,44, kh 1,54) arvioitiin väittämällä, joissa selvitettiin, miten hyvin oppilas tuntee keskeisimmät oppilaanohjauksen internet-sivut.

TAULUKKO 28. Oppilaanohjauksen oppitunnit ja urapohdinta

		Saatavuus Tehtävät	Hyödyllisyys Työskentely	Saatavuus Tieto- ja viestintä- tekniikka	Hyödyllisyys WWW-lähteet	Saatavuus Oppilaanohjaaja
Urapohdinta	Pearsonin korrelaatio	-.289**	-.406**	-.349**	-.155**	-.339**
	n	665	661	673	665	649
Sitoutuminen	Pearsonin korrelaatio	-.266**	-.358**	-.302**	-.146**	-.284**
	n	780	775	792	784	762
Epävarmuus	Pearsonin korrelaatio	-.244**	-.385**	-.345**	-.121**	-.315**
	n	788	782	799	790	772
Konflikti	Pearsonin korrelaatio	-.209**	-.343**	-.359**	-.120**	-.299**
	n	807	802	819	810	789

** Korrelaatio on merkitsevä $p < 0,01$ (2-suuntainen).

Kun luokiteltiin oppilaiden urapohdinta-summamuuttujan vastaukset kolmeen luokkaan ja tarkasteltiin oppitunteihin kytkeytyviä summamuuttujien keskiarvoja näissä luokissa (ks. kuvio 10), voidaan todeta, että taitava urapohdija (ka 7,76, kh 1,68) tunsivatavallisimmat oppilaanohjaukseen kytkeytyvät www-lähteet hieman puutteellista urapohdijaa paremmin (ka 7,15, kh 1,54). Ero on pienempi kuin muissa arvioiduissa osaluokissa: tehtävät (taitava ka 8,38, kh 1,26; heikko ka 7,40, kh 1,35), oppilaan oppitunnilla työskentely (taitava ka 8,86, kh 0,93; heikko ka 7,65, kh 1,25), tieto- ja viestintäteknikka (taitava ka 9,17, kh 0,96; heikko ka 7,99, kh 1,32) ja oppilaanohjaaja (taitava ka=8,73, kh 1,28; heikko ka 7,58, kh 1,26). Urapohditijat oli jaettu taitaviin, keskinkertaisiin ja heikkoihin: tehtävät $F(2, 662) = 26,94, p < 0,001, \eta^2 = 0,07$; työskentely $F(2, 658) = 26,94, p < 0,001, \eta^2 = 0,18$; www-lähteet $F(2, 662) = 26,94, p = 0,001, \eta^2 = 0,02$; tieto- ja viestintäteknikka $F(2, 670) = 26,94, p < 0,001, \eta^2 = 0,12$; oppilaanohjaaja $F(2, 646) = 26,94, p < 0,001, \eta^2 = 0,10$. Oppilaan urapohdinnan ja oppilaan kokeman oppituntityöskentelyn efektikoko eli yhteys on suuri.

Vain 41,7 % oppilaista oli osallistunut pienryhmäohjaukseen ja 83,3 % oppilaista oli osallistunut henkilökohtaiseen ohjaukseen. Opetushallituksen selvityksessä (Numminen ym. 2002, 86) 19 % vastanneista ilmoitti, ettei ole osallistunut henkilökohtaiseen ohjaukseen. Tämän tutkimusaineiston mukaan valtaosa oppilaista oli hyödyntänyt oppilaanohjauksessa tieto- ja viestintäteknikkaa (85,4 %) ja vähän yli puolet oppikirjaa (58 %). Oppilaista valtaosa (85,5 %) pyytää apua opettajilta tai opinto-ohjaajilta. Oppilaat, jotka olivat saaneet henkilökohtaista tai pienryhmä- ohjausta olivat vähän parempia urapohtijoita kuin ne, jotka eivät olleet saaneet (ks. taulukko 29).

Henkilökohtaista ja pienryhmäohjausta saaneiden oppilaiden urapohdintaa vertailtiin riippumattomien ryhmien t-testin avulla niihin oppilaisiin, jotka eivät näitä ohjausmuotoja olleet päässeet hyödyntämään. Henkilökohtaista ja pienryhmäohjausta saaneet olivat keskimäärin parempia urapohtijoita kuin ne, jotka eivät olleet saaneet tämän muotoista ohjausta, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevää. Myös oppikirjaa käyttäneet ja tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntäneet oppilaat olivat parempia urapohtijoita kuin ne, jotka eivät olleet hyödyntäneet. Ero on tilastollisesti merkitsevää tai erittäin merkitsevää.

TAULUKKO 29. Henkilökohtaisen ohjauksen, pienryhmäohjauksen ja oppikirjan käytön yhteys urapohdintaan

Keskiarvo ja keskihajonta

	Henkilökohtainen ohjaus				Pienryhmäohjaus				Oppikirja				Tieto- ja viestintäteknikka			
	Kyllä		Ei		Kyllä		Ei		Kyllä		Ei		Kyllä		Ei	
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh
Urapohdinta	44,70	27,69	47,33	26,98	43,65	26,39	46,10	28,33	42,09	25,93	49,65	29,35	43,68	27,23	54,51	28,16
Sitoutuminen	10,03	6,55	10,65	6,14	9,90	6,33	10,29	6,59	9,59	6,26	10,91	6,74	9,82	6,46	12,11	6,36
Epävarmuus	11,89	7,97	11,96	7,77	11,57	7,60	12,14	8,16	11,13	7,55	13,02	8,33	11,60	7,89	13,90	7,97
Konflikti	3,58	2,58	3,72	2,67	3,44	2,60	3,72	2,59	3,36	2,44	3,96	2,77	3,48	2,57	4,40	2,62

Henkilökohtainen ohjaus: urapohdinta $t(678) = -0,90$, $p = 0,368$, $\eta^2 = -0,10$; sitoutuminen $t(799) = -1,01$, $p = 0,311$; $\eta^2 = -0,10$; epävarmuus $t(806) = -0,10$, $p = 0,924$, $\eta^2 = -0,01$; konflikti $t(827) = -0,57$, $p = 0,568$, $\eta^2 = -0,05$. **Pienryhmäohjaus:** urapohdinta $t(678) = -1,13$, $p = 0,257$, $\eta^2 = -0,09$; sitoutuminen $t(799) = -0,84$, $p = 0,402$, $\eta^2 = -0,06$; epävarmuus $t(806) = -1,00$, $p = 0,317$, $\eta^2 = -0,07$; konflikti $t(827) = -1,56$, $p = 0,118$, $\eta^2 = -0,11$. **Oppikirja:** urapohdinta $t(678) = -3,53$, $p < 0,001$, $\eta^2 = -0,27$; sitoutuminen $t(799) = -2,86$, $p = 0,004$, $\eta^2 = -0,20$; epävarmuus $t(806) = -3,36$, $p < 0,001$, $\eta^2 = -0,12$; konflikti $t(827) = -3,31$, $p < 0,001$, $\eta^2 = -0,23$. **Tieto- ja viestintäteknikka:** urapohdinta $t(678) = -3,50$, $p < 0,001$, $\eta^2 = -0,39$; sitoutuminen $t(799) = -3,48$, $p = 0,001$, $\eta^2 = -0,36$; epävarmuus $t(806) = -2,80$, $p = 0,005$, $\eta^2 = -0,29$; konflikti $t(827) = -3,60$, $p < 0,001$, $\eta^2 = -0,35$.

Oppikirjaa oppilaanohjauksessa käyttäneiden oppilaiden tietotaito (kyllä ka 8,70, kh 0,88; ei ka 8,26, kh 1,06) ja heidän itsetuntemuksensa (kyllä ka 8,62, kh 1,00; ei ka 8,29, kh 1,24) oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi parempaa kuin niiden oppilaiden, jotka eivät olleet käyttäneet oppikirjaa: tietotaito $t(813) = 6,53$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,45$; itsetuntemus $t(861) = 4,33$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,29$. Oppikirjaa käyttäneet olivat myös suunnitelmallisempia tilastollisesti erittäin merkitsevästi (kyllä ka 8,33, kh 1,15; ei ka 7,92 kh 1,33): $t(845) = 4,73$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,33$. Ohjauksen saatavuutta arvioitiin sisältö- ja koulutusvalinta-summamuuttujien avulla: Sisältö (kyllä ka 8,05, kh 1,15; ei ka 7,79

kh 1,29): $t(807) = 5,42$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,21$. Koulutusvalinta (kyllä ka 8,51 kh 1,01, ei ka 8,08 kh 1,09): $t(844) = 6,05$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,41$.

Jos oppilas oli saanut henkilökohtaista ohjausta tai pienryhmäohjausta, hän myös koki ohjauksen henkilökohtaisemmaksi ja hyödyllisemmäksi kuin sellainen oppilas, joka ei ollut saanut tällaista ohjausta. Vastanneista 16,6 % ($n = 148$, $N = 887$) ei ollut saanut henkilökohtaista ohjausta. Pienryhmäohjaukseen ei ollut osallistunut 58,2 % vastanneista. Kun vertailtiin annettuja vastauksia ”oppilaanohjaajan työskentely oli henkilökohtaista” -väittämään, niiden oppilaiden keskiarvo, jotka olivat osallistuneet henkilökohtaiseen ohjaukseen (ka 8,16, kh 1,41), erosi tilastollisesti erittäin merkittävästi niistä oppilaista, jotka eivät olleet osallistuneet (ka 7,56, kh 1,67) henkilökohtaiseen ohjaukseen: $t(856) = 4,50$, $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,39$. Pienryhmäohjauksen vaikutus henkilökohtaisuuden kokemukseen (kyllä ka 8,13, kh 1,46 ja ei ka 8,02, kh 1,48) ei ollut yhtä suuri: $t(856) = 1,05$, $p = 0,294$, $\eta^2 = 0,07$. Oppilaat, jotka pitivät pienryhmäohjausta tärkeänä työmuotona perustelivat valintaansa seuraavasti:

”Pienryhmäohjauksessa oli helppo keskittyä omaan jatkokoulutuspaikkaa koskevaan asiaan ja kuuntelemalla omon keskustelua muiden paikallaolijoiden kanssa sai myös tietoa ja ajatuksia.”

”Olemme kavereiden kanssa todella läheisiä ja meidän oli helppo keskustella kullekin oikeasta vaihtoehdosta.”

”Pienryhmäohjauksessa sai tietoa selkeästi esitettynä ja asioita tuli ryhmäkeskustelussa monipuolisemmin esille, kuin henkilökohtaisessa keskustelussa.”

”Omon ja kavereiden kanssa on yhdessä kiva mieltä tulevaisuuden kouluvalintoja.”

Oppilaita pyydettiin arvioimaan, mitä työmuotoa he pitivät tärkeimpänä yläkoulun ohjauksessa. Taulukossa 30 on kuvattu oppilaiden vastauksien prosenttiosuuksia. Vastanneista 26,8 % ($N = 852$) piti oppitunteja tärkeimpänä oppilaanohjaustyön muotona, 5 % arvioi henkilökohtaisen ohjauksen tärkeimmäksi, 14,1 % tieto- ja viestintäteknikan hyödyntämisen, 10 % työelämäjaksot, 8 % vanhempien kanssa keskustelun ja 6 % kavereiden kanssa keskustelun.

TAULUKKO 30. Oppilaiden tärkeimpinä pitämät työmuodot

Mitä pidit tärkeimpänä ohjaustyömuotona yläkoulun oppilaanohjauksessa?

	%-osuus
Oppitunteja	26,8
Oppilaanohjaajan kanssa keskustelua (henkilökohtainen ohjaus)	17,5
Tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämistä	14,1
Työelämään tutustumisjaksoja	10,0
Vanhempien kanssa keskustelua	8,0
Oppilaitoksiin tutustumista	7,5
Kavereiden kanssa keskustelua	6,3
Yritysvierailuja	3,3
Opettajien kanssa keskustelua	1,8
Muiden koulukavereiden kanssa keskustelua oppilaanohjaajan johdolla (pienryhmäohjaus)	1,6
Koulukokeilua	1,6
Muu	1,5
Yhteensä (N = 852)	100,0

Päättöluokkalaisista (N = 849) 47,5 % lisäisi yritysvierailuja, 39,0 % työelämään tutustumisjaksoja, 38,1 % koulukokeiluja ja 34,3 % oppilaitoksiin tutustumisia. Tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämisen, oppituntien, pienryhmäohjauksen, opettajien, kavereiden, vanhempien ja jonkun muun aikuisen kanssa keskustelun määrään oli 70 % oppilaista täysin tai aika tyytyväinen. Vastanneista 53,7 % suhtautuisi oppilaanohjaukseen vakaammin, jos oppiaine arvosteltaisiin numeerisesti.

Oppilailta kysyttiin myös sitä, mikä vaikutti heidän jatkokoulutusvalintaansa eniten. Päättöluokkalaisista 78,1 % oli sitä mieltä, että oma pohdinta vaikutti eniten jatkokoulutus suunnitelmiin. Oppilaista 8 % ilmoitti, että vanhemmat vaikuttivat eniten heidän päätöksentekoonsa. Oppilaat perustelivat oman pohdinnan ensisijaisuutta seuraavasti:

”Mietin asiaa itse, ihan itse. Mielestäni se on paras vaihtoehto kenelläkään muulla ei ole oikeutta päättää, mihin minä menen opiskelemaan.”

”Olen itse miettinyt tavoitteitani ja toiveitani. Niiden perustalta olen löytänyt oikeat vastaukset.”

”Tiesin heti mikä on vahvuuteni ja valitsin sen perusteella jatkokoulutuspaikkani.”

”Tein itse taustatyötä jatkokoulutus- ja uravalintaani pohtiessa. Yhteishaun pohtimiseen käytettyä aikaa oli liian vähän, etenkin lukion ainevalintakorttia täytettäessä. Oppitunteja pitäisi käyttää enemmän oppilaan jatkokoulutukseen pohtimiseen.”

Oppilaat arvioivat myös eri tekijöiden vaikutusta jatkokoulutus suunnitelmiin asteikolla 10–4. Oma pohdinta sai korkeimman keskiarvon (ka 9,17, kh 1,48). Muut arvioidut tekijät saivat seuraavia keskiarvoja: oppitunnit (ka 7,48, kh 1,60), henkilökohtainen ohjaus (ka 7,23, kh 1,78), vanhemmat (ka 7,87, kh 1,66), kaverit (ka 7,14, kh 1,81), koulutusmarkkinointi (ka 6,98, kh 1,77), internetlähteet (ka 6,96, kh 1,80), opettajat (ka 6,55, kh 1,73), sisärukkaset (ka 6,51, kh 2,09) ja pienryhmäohjaus (ka 6,17, kh 1,81). Keskiarvot voivat kertoa tekijän saatavuudesta ja sen koetusta hyödyllisyydestä.

6.3 KOTITAUSTAN JA KOULUN YHTEYS OPPILAAN URAPOHDINTAAN

Tässä luvussa vastataan tutkimuskysymykseen siitä, minkälainen yhteys oppilaiden kouluilla ja kotitaustaustoilla on heidän urapohdintaansa ja ohjauskokemuksiinsa. Kotitaustan vaikutusta urapohdintaan selvitettiin riippumattomien ryhmien t-testin avulla (ks. taulukko 31). Tyttöjen (ka 45,24, kh 28,15) ja poikien (ka 44,99, kh 27,03) urapohdinnan keskiarvossa ei ollut tilastollisesti merkittävää eroa: $t(678) = -0,12$, $p = 0,906$, $\eta^2 = 0,01$. Konflikti-summamuuttujan keskiarvo oli tytöillä (ka 3,38, kh 2,65) vähän huonompi kuin pojilla (ka 3,82, kh 2,53) ja ero on tilastollisesti melkein merkitsevä: konflikti $t(827) = -2,47$, $p = 0,014$, $\eta^2 = -0,10$. Mitä pienemmän arvon oppilas sai konflikti-summamuuttujasta, sitä parempi urapohtija hän oli tällä osa-alueella. Äidinkielenään suomea puhuvien (ka 44,78, kh 27,57) ja muuta kuin suomea (ka 49,87, kh 27,48) puhuvien urapohdinnan keskiarvoissa ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa: $t(678) = -1,20$, $p = 0,232$, $\eta^2 = -0,18$. Vastanneista 8,2 prosenttia puhuu muuta äidinkieltä kuin suomea. Myöskään perhesuhteet (ydinperhe ka 45,02, kh 27,52; eroperhe ka 45,31, kh 27,76) eivät vaikuttaneet tilastollisesti merkitsevästi oppilaiden urapohdintaan: $t(678) = -0,13$, $p = 0,897$, $\eta^2 = -0,01$.

TAULUKKO 31. Kotitaustan vaikutus urapohdintaan

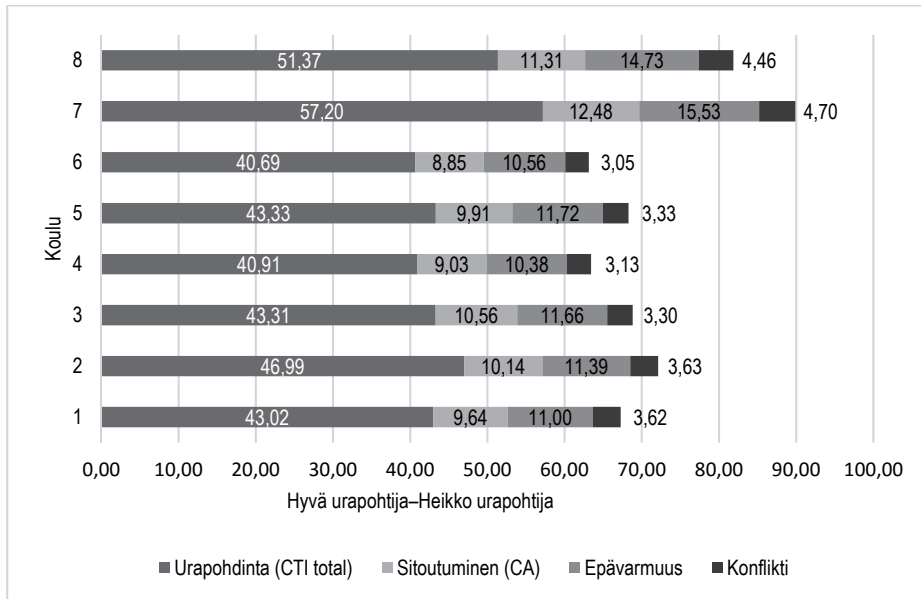
	Keskiajo ja keskihajonta											
	Isän työmarkkina-asema				Äidin työmarkkina-asema				Vanhempien kanssa keskustelu			
	Työssä		Työtön		Työssä		Työtön		Kyllä		Ei	
ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh	
Urapohdinta	44,43	27,44	47,34	27,70	43,79	27,94	50,09	22,57	44,62	27,54	62,11	23,57
Sitoutuminen	10,01	6,47	10,44	6,42	9,89	6,58	11,30	5,62	10,05	6,50	12,91	5,47
Epävarmuus	11,76	7,84	12,23	8,05	11,61	7,97	13,24	7,00	11,76	7,89	17,14	7,61
Konflikti	3,54	2,56	3,87	2,73	3,50	2,60	4,14	2,39	3,56	2,59	5,39	2,19

Isän työmarkkina-asema: urapohdinta $t(656) = -0,97$, $p = 0,332$, $\eta^2 = -0,10$; sitoutuminen $t(767) = -0,66$, $p = 0,512$, $\eta^2 = -0,05$; epävarmuus $t(777) = -0,59$, $p = 0,555$, $\eta^2 = 0,04$; konflikti $t(797) = -1,29$, $p = 0,198$, $\eta^2 = -0,18$. **Äidin työmarkkina-asema:** urapohdinta $t(661) = -2,73$, $p = 0,006$, $\eta^2 = -0,28$; sitoutuminen $t(777) = -2,18$, $p = 0,029$, $\eta^2 = -0,21$; epävarmuus $t(786) = -2,06$, $p = 0,039$, $\eta^2 = -0,18$; konflikti $t(805) = -2,48$, $p = 0,013$, $\eta^2 = -0,30$. **Vanhempien kanssa keskustelu:** urapohdinta $t(678) = -2,74$, $p = 0,006$, $\eta^2 = -0,68$; sitoutuminen $t(799) = -2,09$, $p = 0,037$, $\eta^2 = -0,48$; epävarmuus $t(806) = -3,09$, $p = 0,002$, $\eta^2 = -0,69$; konflikti $t(827) = -3,36$, $p < 0,001$, $\eta^2 = -0,76$.

Urapohdinnan keskiarvojen ja äidin työmarkkina-aseman (työssä-työtön) keskiarvojen ero on tilastollisesti merkitsevä. Sen sijaan isän työmarkkina-aseman ja urapohdinta-keskiarvojen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Ne oppilaat, jotka olivat puhuneet jatkokoulutuksesta vanhempiensa tai jonkun muun koulun ulkopuolisen henkilön kanssa, olivat parempia urapohtijoita kuin ne, jotka eivät olleet puhuneet. Ero on tilastollisesti merkitsevä (ks. taulukko 31). Vain 3,9 % oppilaista ei ollut puhunut jatkokoulutuksesta vanhempiensa tai jonkun muun koulun ulkopuolisen aikuisen kanssa.

Vastanneiden oppilaiden isistä 81,7 % sekä 82,0 % äideistä oli työsuhteessa. Oppilailta kysyttiin Webropol-lomakkeessa vanhempien ammattia ja ne sijoiteltiin Tilastokeskuksen ammattiluokituksen (2010) mukaisesti luokkiin. Luokat olivat johtajat, erityisasiantuntijat, asiantuntijat, toimisto- ja asiakaspalvelutyöntekijät, palvelu- ja myyntityöntekijät, maanviljelijät ja metsätyöntekijät, rakennus-, korjaus- ja valmistustyöntekijät, prosessi- ja kuljetustyöntekijät, muut työntekijät sekä sotilaat. Selvästi heikompi urapohtijoita olivat ne oppilaat, joiden äidit toimivat sellaisissa työtehtävissä, jotka sijoittuvat ammattiluokituksen osa-alueeseen prosessi- ja kuljetustyöntekijät (ka 75,33, kh 24,16) tai muut työntekijät (ka 60,57, kh 34,28). Kaikkien oppilaiden urapohdinnan keskiarvo oli 48,78 kuten taulukossa 14 kävi ilmi. Johto- (ka 36,62, kh 22,69) tai erityisasiantuntijatehtävissä (ka 42,15, kh 26,6) toimivien äitien lapset olivat parempia urapohtijoita. Muut työntekijät -osa-alueeseen kuuluvat erilaiset avustavat tehtävät. Isien kohdalla ero ei ollut näin selvä ja ero oli käänteinen: prosessi- ja kuljetustyöntekijät (ka 41,81, kh 32,33), muut työntekijät (ka 36,57, kh 36,97), johtotehtävät (ka 48,00, kh 24,92), erityisasiantuntijatehtävät (ka 42,09, kh 26,22). Äidin ammatin suhde urapohdintaan on tilastollisesti merkitsevä [$F(8, 491) = 3,21, p = 0,001, \eta^2 = 0,05$] isän ammatin kohdalla näin ei ole [$F(9, 476) = 0,51, p = 0,871, \eta^2 = 0,009$]. Isän ja äidin koulutuksella ei ollut suurta merkitystä nuoren urapohdintaan: äidin koulutus $F(2,677) = 0,75, p = 0,473, \eta^2 = 0,002$; isän koulutus $F(2,677) = 0,743, p = 0,476, \eta^2 = 0,002$. Korkeakoulutettujen vanhempien lapset olivat hieman parempia urapohtijoita kuin muut.

Koulun yhteyttä oppilaiden urapohdintaan selvitettiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Kuviossa 11 on esitelty sitä, miten urapohdinnan keskiarvot erosivat kouluittain. Mitä pienempi on urapohdinnan ja sen osa-alueen keskiarvo, sitä parempia urapohtijoita koulussa keskimäärin oli. Eri koulujen oppilaiden (ks. kuvio 11) urapohdintataidot eroavat toisistaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi, mutta efektikoon perusteella yksittäisen koulun ja kyseisen koulun oppilaan urapohdinnan välillä on pieni yhteys. Parhaat urapohtijat löytyivät kouluista 4 ja 6. Pisa 2012- selvityksen mukaan koulujen väliset erot sekä erot oppilaiden osallistumisessa urasuunnittelutaitoja kehittävään ohjaukseen että opituissa taidoissa olivat Suomessa muita maita pienemmät (ELGPN 2014).



Yksisuuntainen varianssianalyysi. Urapohdinta $F(7) = 7,78$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,03$. Sitoutuminen $F(7) = 6,80$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,03$. Epävarmuus $F(7) = 6,89$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,05$. Konflikti $F(7) = 4,48$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$.

KUVIO 11. Koulukohtaiset erot urapohdinnassa ja sen osa-alueissa

Kaikkien opettajien toteuttaman ohjauksen koulukohtaisia eroja tarkastellaan taulukossa 32. Eri koulujen oppilaiden kokema ohjaus eroaa toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Efektikoon perusteella koulun ja yritysvierailu-summamuuttujan välillä on keskiuuri yhteys.

TAULUKKO 32. Kaikkien opettajien toteuttama ohjaus kouluittain

Keskiarvo						
Koulu	Hyödyllisyys Itseohjautuvuus	Saatavuus Oppimaan ohjaaminen	Saatavuus Tavoitteellisuuteen ohjaaminen	Hyödyllisyys Työelämään tutustuminen	Saatavuus Yritysvierailut	Saatavuus Yhteistoiminta
1	8,35	7,66	8,08	8,70	5,66	8,45
2	8,02	7,21	7,23	8,36	6,82	8,02
3	8,26	7,46	7,74	8,72	5,88	8,32
4	8,16	6,97	7,48	8,33	6,93	8,11
5	8,03	7,89	7,75	8,77	5,98	8,41
6	8,03	7,64	7,66	8,73	5,94	8,44
7	7,65	6,98	7,25	8,19	6,54	7,95
8	8,23	7,59	7,77	8,56	6,76	8,26
Keskiarvo	8,11	7,42	7,64	8,56	6,26	8,25
Keskiahajonta	1,06	1,21	1,22	1,19	1,83	1,14
Mediaani	8,23	7,50	7,83	8,80	6,00	8,33

Yksisuuntainen varianssianalyysi. Itseohjautuvuus $F(7, 809) = 4,48$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$. Oppimaan ohjaaminen $F(7, 714) = 8,03$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,07$. Tavoitteellisuus $F(7, 807) = 6,47$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,05$. Työelämään tutustuminen $F(7, 849) = 3,76$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,03$. Yritysvierailut $F(7, 843) = 9,09$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,07$. Yhteistoiminta $F(7, 776) = 2,98$, $p = 0,004$, $\eta^2 = 0,03$.

Oppilaanohjaukseen rajautuvia summamuuttujia ja osa-alueen koulukohtaisia eroja tarkastellaan taulukossa 33. Eri koulujen oppilaiden kokema ohjaus eroaa toisistaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi tai merkitsevästi. Efektikoon perusteella koulun ja tietotaito-summamuuttujan välillä on keskiuuri yhteys.

TAULUKKO 33. Oppilaanohjaus kouluittain

Keskiarvo										
Koulu	Tietotaito	Itsetuntemus	Suunnitelmallisuus	Sisältö	Koulutusvalinta	Tehävät	Työskentely	WWW-lähteet	Tieto- ja viestintäteknikka	Oppilaanohjaaja
1	8,65	8,73	8,37	8,06	8,48	8,05	8,49	7,12	8,78	8,27
2	8,40	8,43	7,98	7,61	8,11	7,72	8,09	6,81	8,43	7,82
3	8,95	8,63	8,44	8,16	8,78	8,17	8,46	7,79	8,64	8,50
4	8,58	8,57	8,16	7,33	8,19	7,37	8,09	7,66	8,94	7,90
5	8,64	8,45	8,26	7,92	8,42	7,96	8,23	7,53	8,84	8,38
6	8,52	8,59	8,20	8,09	8,26	7,96	8,23	7,32	8,22	8,34
7	8,01	7,96	7,61	7,64	7,95	7,91	7,99	7,72	8,13	7,82
8	8,39	8,25	8,05	8,09	8,30	8,01	8,12	7,66	8,38	8,43
Keskiarvo	8,54	8,48	8,16	7,86	8,33	7,89	8,24	7,45	8,59	8,18
Keskiahajonta	0,99	1,12	1,24	1,21	1,06	1,29	1,11	1,54	1,23	1,26
Mediaani	8,70	8,75	8,25	8,00	8,40	8,00	8,29	7,50	9,00	8,22

Yksisuuntainen varianssianalyysi. Tietotaito $F(7, 807) = 8,83$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,07$. Itsetuntemus $F(7, 855) = 5,44$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$. Suunnitelmallisuus $F(7, 839) = 4,74$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$. Sisältö $F(7, 801) = 6,80$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,06$. Koulutusvalinta $F(7, 839) = 6,59$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,05$. Oppitunnit $F(7, 839) = 4,56$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$. Oppilaan työskentely $F(7, 834) = 3,23$, $p = 0,002$, $\eta^2 = 0,03$. WWW-lähteet $F(7, 842) = 5,15$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,041$. Oppilaanohjaaja $F(7, 819) = 5,36$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$. Tieto- ja viestintäteknikka $F(7, 853) = 6,58$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,05$.

Kaikilta tutkimukseen osallistuneiden koulujen opinto-ohjaajilta koottiin tietoja Webropol-lomakkeella toimenkuvasta ja työn organisoinnista. Kyselyyn vastanneet päätoimiset opinto-ohjaajat kohdensivat keskimäärin 25 % työajastaan oppilaiden henkilökohtaiseen ohjaukseen. Tästä poikkeuksena on koulun 4 opinto-ohjaaja, joka kohdensi henkilökohtaiseen ohjaukseen vain kolme prosenttia työajastaan. Ohjattavien päättöluokkalaisten määrä vaihteli kouluittain. Keskimäärin jokaista päätoimista opinto-ohjaajaa kohden oli 119 päättöluokkalaista. Lisäksi opinto-ohjaajien oppilasaines vaihteli kouluittain (ks. taulukko 3).

Kyselyyn vastanneista oppilaista 16,6 % ei ollut osallistunut henkilökohtaiseen ohjaukseen. Koulun neljä oppilaista 52 % ja koulun seitsemän oppilaista 40,8 % ilmoitti, ettei ole saanut henkilökohtaista ohjausta ollenkaan. Muiden koulujen keskinäiset erot olivat pienemmät ja henkilökohtaisen ohjauksen saaminen vaihteli 83,4 ja 99,2 prosentin välillä. Koulun kolme oppilaista 99,2 % ja koulun kuusi oppilaista 97 % ilmoitti saaneensa henkilökohtaista ohjausta.

6.4 SELITTÄVIEN MUUTTUJIEN YHTEISVAIHTELU

Tässä luvussa vastataan tutkimuskysymykseen siitä, mitkä tekijät selittävät eniten oppilaiden urapohdintaa. Monien selittävien summamuuttujien ja ohjauksen saatavuutta ja hyödyllisyyttä kuvaavien yksittäisten väittämien joukosta haluttiin seuloa muuttujat, jotka parhaiten selittävät oppilaiden urapohdintaa ja sen osa-alueita. Parhaiten aineiston yhteisvaihtelua selittävät muuttujat seulottiin askeltavan regressioanalyysin (Stepwise) avulla. Askeltavaan regressioanalyysiin päädyttiin, koska muuttujien välisistä yhteyksistä ei ollut ennako-oletuksia (Nummenmaa 2006, 306–307). Koska tutkimusaineistossa oli mahdollisia taustamuuttujia ja selittäviä muuttujia runsaasti, valittiin niistä regressioanalyysiin 19 faktoria, jotka korreloivat eniten selitettäviin muuttujiin. Urapohdinta-, epävarmuus-, sitoutumisahdistus- ja konflikti-muuttujien ja selittävien muuttujien yhteisvaihtelun selvittämiseen käytettiin 19 yksittäiseen summuuttujaan eniten korreloivaa selittävää muuttujaa (ks. liite 6).

Kun urapohdintaa (0–144 pistettä) ennustettiin askeltavan regressioanalyysin avulla, voitiin todeta, että yhteistoiminta on tilastollisesti erittäin merkitsevä selittäjä ja itsetuntemus sekä suunnitelmallisuuteen ohjaaminen ovat merkitseviä selittäjiä. Koulunkäyntiin suhtautuminen ja jatkokoulutus päätöksen ajankohta ovat melkein merkitseviä urapohdinnan selittäjiä. Malli sopii aineistoon ($p < 0,001$), selitysosuus on 36 prosenttia (ks. taulukko 34). Yksittäisten muuttujien sopivuutta malliin testattiin t-testin avulla ja merkitsevyytason mukaan oppilaan koulumenestys ($p > 0,05$) ei ole luotettava urapohdinnan selittäjä.

Urapohdinnalle ja muille selitettävien muuttujien negatiivisille väittämille saattoi antaa arvoja nolasta kolmeen, eli mitä pienemmän arvon urapohdinta sai sitä parempi. Selittävien summamuuttujien asteikot olivat päinvastoin, mistä johtuvat regressioker-toimien negatiiviset etumerkit. Päätös jatkokoulutuspaikasta -väittämään oppilaat vas-tasivat seuraavan asteikon avulla: 1 = alakoulu, 2 = 7. lk, 3 = 8. lk, 4 = 9. lk syksy, 5 = 9.lk kevät: Koulunkäyntiin suhtautuminen -väittämään oppilas vastasi 1–5-asteikolla (innos-tus-ongelmia) ja koulumenestystä kuvattiin kaikkien oppiaineiden arvosanojen keskiar-von avulla.

Standardoidun regressiokertoimen (Beta) mukaan yhteistoiminta, itsetuntemus ja suunnitelmallisuus ovat voimakkaimpia urapohdinnan selittäjiä. Yhteistoiminta-sum-mamuuttuja mittasi oppilaan kokemuksia kaikkien opettajien antaman ohjauksen saa-tavuudesta ja itsetuntemus-summamuuttujan sekä suunnitelmallisuus-summamuuttu-jan avulla arvioitiin oppilaan kokemuksia oppilaanohjauksen hyödyllisyydestä.

TAULUKKO 34. Regressiokertoimet selittävien muuttujien yhteydestä urapohdinta-muuttujaan

Malli	Standardoimaton		Standardoitu		t-arvo	p-arvo	VIF
	B	Keskivirhe	Beta				
Vakio	165,464	18,721			8,839	,000	
Koulunkäyntiin suhtautuminen	4,981	1,915	,132		2,600	,010	1,291
Koulumenestys	-2,357	1,433	-,081		-1,645	,101	1,215
Jatkokoulutus päätös	2,364	,962	,116		2,458	,015	1,121
Suunnitelmallisuus	-4,218	1,448	-,186		-2,912	,004	2,037
Yhteistoiminta	-5,421	1,495	-,197		-3,627	,000	1,477
Itsetuntemus	-4,813	1,682	-,188		-2,862	,004	2,157

Riippuva muuttuja: urapohdinta. $F(6,16) = 30,60$, $p < 0,001$, $R^2_a = 0,355$.

Kun sitoutumisahdistusta (0–30 pistettä) ennustettiin askeltavan regressioanalyysin avulla, olivat itsetuntemus, suunnitelmallisuus ja yhteistoiminta tilastollisesti merkitse-viä selittäjiä, ja jatkokoulutus päätöksen ajankohta oli melkein merkitsevä selittäjä. Malli sopii aineistoon ($p < 0,001$) ja selitysosuus on 28 prosenttia. Standardoidun reg-ressiokertoimen (Beta) mukaan, itsetuntemus ja suunnitelmallisuus ovat voimakkaim-pia sitoutuminen-muuttujan selittäjiä (ks. taulukko 35). T(t)-testin merkitsevyytason mukaan koulumenestys- ja koulunkäyntiin suhtautuminen-muuttujat ($p > 0,05$) eivät kuitenkaan ole luotettavia sitoutumisen selittäjiä.

TAULUKKO 35. Regressiokertoimet selittävien muuttujien yhteydestä sitoutuminen-muuttujaan

Malli	Standardoimaton		Standardoitu		p-arvo	VIF
	B	Keskivirhe	Beta	t-arvo		
Vakio	37,871	4,319		8,768	,000	
Koulunkäyntiin suhtautuminen	,628	,420	,075	1,495	,136	1,284
Koulumenestys	-,447	,331	-,065	-1,351	,178	1,189
Jatkokoulutus päätös	,474	,221	,100	2,147	,032	1,122
Itsetuntemus	-1,244	,376	-,206	-3,310	,001	1,988
Suunnitelmallisuus	-,986	,320	-,185	-3,081	,002	1,853
Yhteistoiminta	-1,033	,342	-,160	-3,019	,003	1,438

Riippuva muuttuja: sitoutuminen. $F(6,364) = 25,17$, $p < 0,001$, $R^2_a = 0,280$.

Päätöksenteon epävarmuutta (0–39 pistettä) parhaiten ja tilastollisesti erittäin merkittävästi tai merkittävästi selittävät muuttujat ovat itsetuntemus ja yhteistoiminta. Suunnitelmallisuus, jatkokoulutus päätöksen ajankohta ja opintosuoritusten keskiarvo ovat melkein merkitseviä selittäjiä. Malli sopii aineistoon ($p < 0,001$) ja selitysosuus on 32 prosenttia (ks. taulukko 36). Koulunkäyntiin suhtautuminen ($p > 0,05$) ei ole luotettava päätöksenteon epävarmuuden selittäjä.

TAULUKKO 36. Regressiokertoimet selittävien muuttujien yhteydestä epävarmuus-muuttujaan

Malli	Standardoimaton		Standardoitu		p-arvo	VIF
	B	Keskivirhe	Beta	t-arvo		
Vakio	46,805	5,004		9,353	,000	
Koulunkäyntiin suhtautuminen	,947	,492	,093	1,927	,055	1,287
Koulumenestys	-,868	,389	-,105	-2,229	,026	1,215
Jatkokoulutus päätös	,672	,261	,116	2,573	,010	1,119
Itsetuntemus	-1,730	,440	-,237	-3,933	,000	1,989
Yhteistoiminta	-1,303	,394	-,169	-3,306	,001	1,445
Suunnitelmallisuus	-,858	,372	-,132	-2,304	,022	1,799

Riippuva muuttuja: epävarmuus. $F(6,371) = 29,83$, $p < 0,001$, $R^2_a = 0,315$.

Ulkoista konfliktia (0–12 pistettä) parhaiten selittävät ja tilastollisesti merkitsevät tai melkein merkitsevät ohjauksen osa-alueet ovat yhteistoiminta, avun pyytäminen, keskiarvo ja tieto- ja viestintätekniikan saatavuus. Malli sopii aineistoon ($p < 0,001$) ja selitysosuus (R^2_a) on 24 prosenttia. Standardoidun regressiokertoimen (Beta) mukaan yhteistoiminta on voimakkain konflikti-muuttujan selittäjä (ks. taulukko 37). T(t)-testin merkitsevyydestään mukaan koulunkäyntiin suhtautuminen ja itsetuntemus-summa-muuttuja ($p > 0,05$) eivät ole luotettavia ulkoista konfliktia selittäviä muuttujia.

TAULUKKO 37. Regressiokertoimet selittävien muuttujien yhteydestä konflikti-muuttujaan

Malli	Standardoimaton		Standardoitu		t-arvo	p-arvo	VIF
	B	Keskivirhe	Beta				
Vakio	15,481	1,656			9,346	,000	
Koulunkäyntiin suhtautuminen	,293	,167	,087		1,751	,081	1,285
Koulumenestys	-,348	,133	-,126		-2,624	,009	1,201
Yhteistoiminta	-,400	,149	-,157		-2,695	,007	1,767
Itsetuntemus	-,265	,141	-,110		-1,874	,062	1,801
Avun pyytäminen	-,240	,098	-,131		-2,440	,015	1,494
Tieto- ja viestintäteknikka	-,269	,127	-,121		-2,109	,036	1,711

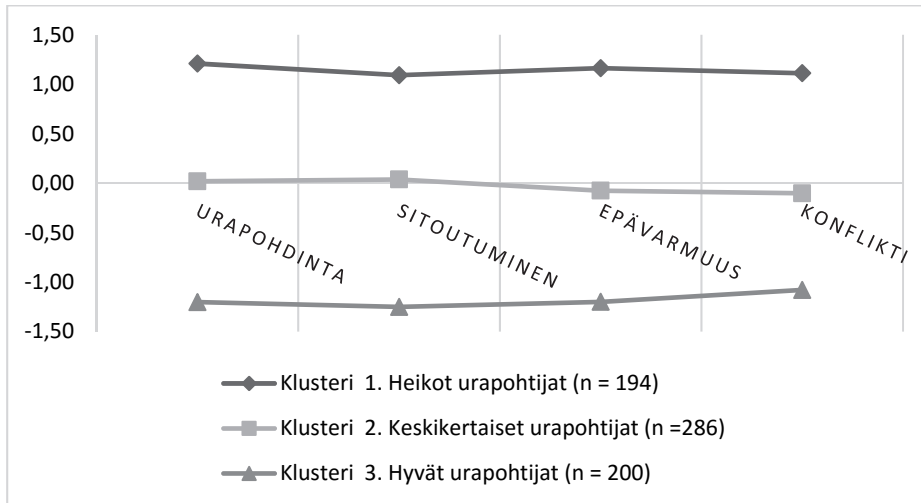
Riippuva muuttuja: konflikti. $F(6,390) = 21,70$, $p < 0,001$, $R^2_a = 0,239$.

Vaikka selitysosuudet jäävätkin pieniksi, eniten urapohdintaa ja sen osa-alueita selittäviksi muuttujiksi valikoituivat yhteistoiminta, itsetuntemus ja suunnitelmallisuus. Näiden lisäksi voidaan todeta, että oppilaan jatkokoulutuspäätöksen ajankohta, koulumenestys, avun pyytäminen, koulunkäyntikokemukset sekä tieto- ja viestintäteknikan saatavuus selittävät parhaiten urapohdintaa tai sen osa-alueita.

6.5 OPPILAIDEN VASTAUKSIEN RYHMITYMINEN

Tässä luvussa vastataan tutkimuskysymykseen siitä, miten oppilaiden arviot kaikkien opettajien toteuttamasta ohjauksesta, oppilaanohjauksesta ja urapohdinnasta ryhmittyvät. Tämä ryhmittely tehtiin klusterianalyysin avulla. Ryhmän muodostamisen kriteeriksi asetettiin se, että ryhmään kuuluu vähintään viisi prosenttia kyselyyn vastanneista. Ryhmittelyn tavoitteena on tunnistaa erilaisia ohjaustarpeita ja ohjattavia ryhmiä.

Oppilaiden (N = 680) kokemukset omasta urapohdinnasta ja sen osa-alueista on ryhmitelty kuviossa 12 kolmeen klusteriin. Negatiivisiin urapohdinta-väittämiin vastattiin asteikolla 3–0 (huono–hyvä). Mitä vähemmän oppilaalle kertyi pisteitä, sitä parempia urapohtijoita he olivat.



Urapohdinta $F(2,677) = 1822,52$. Sitoutuminen $F(2,677) = 1240,70$. Epävarmuus $F(2,677) = 1337,53$. Konflikti $F(2,677) = 771,26$.

KUVIO 12. Oppilaiden vastausten ryhmittäminen urapohdintaa mittaaviin summamuuttujiin

Klusteriin 3 kuuluvat oppilaat ($n = 200$) antoivat muita ryhmiä alhaisempia arvoja kaikille kriteerimuuttujille, ryhmään 1 ($n = 194$) kuuluvat oppilaat muita korkeampia arvoja ja ryhmään 2 ($n = 286$) keskiarvon tuntumaan sijoittuvia arvoja. Ryhmään kolme kuuluvat hyvät urapohtijat ja ryhmään yksi oppilaat, joiden urapohdinta oli kaikilla osa-alueilla muita oppilaita heikompaa. Heikompien urapohtijoiden ryhmään kuuluu 28,5 % vastanneista, hyviä urapohtijoita on 29,4 % ja keskinkertaisia 42,1 % oppilaista. Sitoutuminen-summamuuttuja kuvaa oppilaan kykyä valita ensisijainen hakutoive. Klusteriin yksi kuuluvat oppilaat olivat kokeneet kyvyttömyyttä tehdä yhtä erityistä uravalintaa, vaikka mahdolliset vaihtoehdot olivat jo rajautuneet. Epävarmuus-summamuuttuja kuvasi sitä, oliko oppilaalla vaikeutta valintaan liittyvässä ongelmratkaisussa ja päätöksenteossa. Klusteriin yksi kuuluvat olivat kokeneet epävarmuutta omista päätöksentekotaidoistaan tai negatiivisia tunteita, esimerkiksi ahdistusta, masennusta tai lanvistuneisuutta päätöksentekotilanteessa. Konflikti-summamuuttuja kuvaa oppilaan kokemaa vaikeutta tasapainoilla omien ja toisaalta merkittäviksi kokemiansa läheisten ajatusten välillä eli kykyä muodostaa oma mielipide jatkokoulutusvalinnasta (Sampson ym. 1996a, 28–29.) Ohjauksen näkökulmasta klusteriin yksi ($n = 194$) kuuluvia oppilaita voidaan pitää tehostetun ohjauksen tuen tarpeessa olevina oppilaina. Klusteriin 3 ($n = 200$) kuuluvia oppilaita voisi nimittää omatoimisiksi. Jos klustereihin kuuluvien heikkojen urapohtijoiden prosenttiosuuden avulla ja frekvensitaulun avulla määritellään raja-arvo, jonka mukaan kohdennetaan tehostettua tukea oppilaille, raja-arvot

olisivat seuraavat: urapohdinta ≥ 63 , sitoutuminen ≥ 15 , epävarmuus ≥ 17 ja konflikti ≥ 5 .

Taulukosta 38 voidaan todeta, että klustereissa molemmat sukupuoli- ja sukupuolet ovat tasaisesti edustettuja. P-arvo osoittaa, että muuttujien ja sukupuolen välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Sen sijaan urapohdintaluokkien, keskiarvoluokkien ja kouluun suhtautumisen välillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys, vaikka yhteys ei ole voimakas. Heikkojen urapohdintajoukkojen (1) on enemmän alemmasta keskiarvoluokkaan kuuluvia oppilaita, kun taas hyvien urapohdintajoukkojen (3) kuuluu enemmän korkeimman keskiarvoluokkaan oppilaita. Samoin kouluun innostuneesti suhtautuvien joukossa on suhteessa enemmän hyviä urapohdintajoukkoja, kun taas heikkoja urapohdintajoukkoja on niiden oppilaiden joukossa enemmän, jotka ovat kokeneet, että heillä oli koulunkäyntiongelmia.

TAULUKKO 38. Sukupuolierot, koulumenestys ja koulunkäyntiin suhtautuminen urapohdintaklustereissa

			Urapohdinta-klusterit			
			1	2	3	Yhteensä
Sukupuoli	tyttö	Lukumäärä	94	145	102	341
		%-osuus	27,6 %	42,5 %	29,9 %	100,0 %
	poika	Lukumäärä	100	141	98	339
		%-osuus	29,5 %	41,6 %	28,9 %	100,0 %
Yhteensä		Lukumäärä	194	286	200	680
		%-osuus	28,5 %	42,1 %	29,4 %	100,0 %
Koulumenestys	<7,4	Lukumäärä	62	62	35	159
		%-osuus	39,0 %	39,0 %	22,0 %	100,0 %
	7,4-8,69	Lukumäärä	101	134	96	331
		%-osuus	30,5 %	40,5 %	29,0 %	100,0 %
	8,7-10	Lukumäärä	29	90	69	188
		%-osuus	15,4 %	47,9 %	36,7 %	100,0 %
Yhteensä		Lukumäärä	192	286	200	678
		%-osuus	28,3 %	42,2 %	29,5 %	100,0 %
Koulunkäynti	innostus	Lukumäärä	22	61	60	143
		%-osuus	15,4 %	42,7 %	42,0 %	100,0 %
	velvollisuus	Lukumäärä	158	215	138	511
		%-osuus	30,9 %	42,1 %	27,0 %	100,0 %
	ongelmia	Lukumäärä	14	10	2	26
		%-osuus	53,8 %	38,5 %	7,7 %	100,0 %
Yhteensä		Lukumäärä	194	286	200	680
		%-osuus	28,53 %	42,06 %	29,41 %	100,00 %

Sukupuoli: $\chi^2 (2) = 0,316$, $p = 0,854$, Cramérin $V = 0,022$. Koulumenestys: $\chi^2 (4) = 26,405$, $p < 0,001$, Cramérin $V = 0,140$. Koulunkäyntiin suhtautuminen: $\chi^2 (2) = 28,446$, $p < 0,001$, Cramérin $V = 0,145$.

Oppilaan jatkokoulutusvalinta (lukio tai ammatillinen koulutus) ei ollut tilastollisesti merkittävässä yhteydessä oppilaan urapohdintaan: $\chi^2 (4) = 7,412$, $p = 0,116$, Cramérin

V = 0,074. Hyvien urapohtijoiden klusterissa oli melkein yhtä monta prosenttia ammatilliseen koulutukseen hakeneita (29,3 %) ja lukioon hakeneita (29,2 %). Heikkojen urapohtijoiden klusterissa oli hieman enemmän ammatilliseen koulutukseen hakeneita (34,3 %) kuin lukioon hakeneita (25,5 %).

Taulukosta 39 voidaan todeta, että taitavat urapohtijat ovat antaneet melkein kaikille arvioiduille ohjauksen saatavuuden ja hyödyllisyyden osa-alueille muita urapohdintaryhmiä parempia arvioita. Taitavat oppilaat olivat kokeneet olevansa itseohjautuvampia ja suunnitelmallisempia kuin heikot urapohtijat. He kokivat taitavansa ja tietävänsä paremmin oppilaanohjauksen keskeiset sisältöalueet ja heillä oli parempi itse-tuntemus kuin heikoilla urapohtijoilla. He olivat kokeneet saaneensa oppilaanohjaajalta opetussuunnitelman rajaamaa ohjausta (sisältö, koulutusvalinta) ja kokivat oppilaanohjaajan työpanoksen hyödyllisemmäksi kuin heikot urapohtijat.

TAULUKKO 39. Heikkojen ja taitavien urapohtijoiden kokemukset ohjauksesta

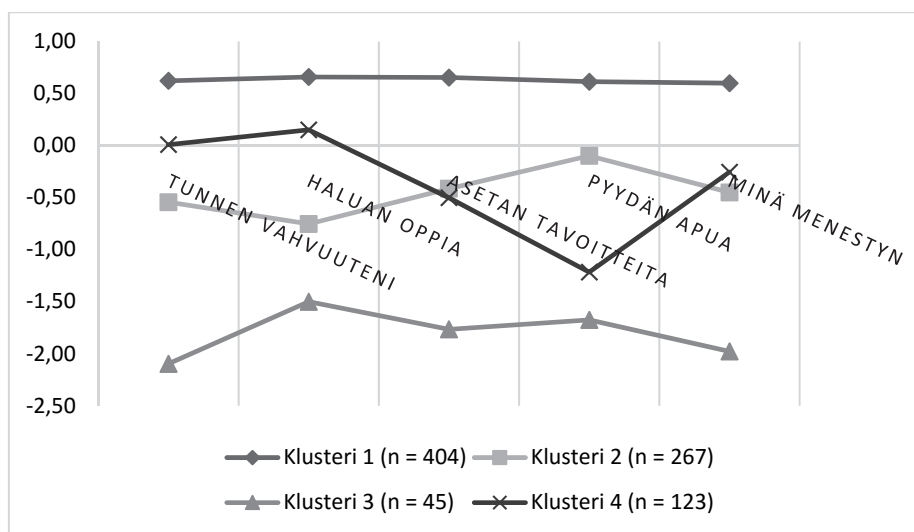
Klusteri	Keskiarvo	Kaikkien opettajien toteuttama ohjaus						Oppilaanohjaus									
		Itseohjautuvuus	Tavoitteellisuuteen ohjaaminen	Oppiminen ohjaaminen	Työelämään tutustuminen	Yritysvierailut	Yhteistoiminta	Tietotaito	Itsetuntemus	Suunnitelmallisuus	Sisältö	Koulutusvalinta	Tehtävät	Työskentely	WWW-lähteet	Tieto- ja viestintätekniikka	Oppilaanohjaaja
1 Heikko urapohtija	Keskiarvo	7,59	7,34	7,34	8,08	6,52	7,66	7,95	7,98	7,53	7,64	7,84	7,47	7,66	7,18	7,98	7,61
	Keskihajonta	1,07	1,13	1,13	1,20	1,75	1,15	1,00	1,17	1,26	1,16	1,07	1,33	1,23	1,53	1,33	1,24
2	Keskiarvo	8,07	7,30	7,30	8,49	6,00	8,25	8,54	8,43	8,07	7,75	8,33	7,93	8,30	7,44	8,72	8,21
	Keskihajonta	0,95	1,12	1,12	1,04	1,83	1,05	0,91	0,99	1,13	1,18	1,06	1,17	0,95	1,43	1,09	1,14
3 Hyvä urapohtija	Keskiarvo	8,71	7,66	7,66	8,95	6,38	8,80	9,14	9,24	8,98	8,27	8,89	8,31	8,78	7,77	9,10	8,67
	Keskihajonta	0,91	1,33	1,33	1,06	1,92	1,01	0,71	0,76	0,89	1,30	0,93	1,23	0,95	1,64	1,01	1,27
Yhteensä	Keskiarvo	8,13	7,41	7,41	8,51	6,26	8,24	8,55	8,54	8,18	7,87	8,35	7,91	8,26	7,46	8,62	8,18
	Keskihajonta	1,06	1,19	1,19	1,14	1,85	1,15	0,99	1,10	1,24	1,24	1,10	1,27	1,12	1,54	1,22	1,27
N		638	553	553	671	663	618	643	676	664	641	663	665	661	665	673	649

Oppilailta koottiin myös tietoa ohjauksen kehittämistarpeista. Sekä heikot urapohtijat että taitavat urapohtijat lisäisivät ohjaukseen kokemuksellisia sisältöjä. Työelämään tutustumisjaksoja lisäisi 38 % ($\chi^2 = 12,512$, $df = 6$, $p = 0,051$, Cramérin V = 0,098), koulu-kokeiluja 40,6 % ($\chi^2 = 11,251$, $df = 6$; $p = 0,081$, Cramérin V = 0,092) ja yritys vierailuja 47,5 % vastanneista ($\chi^2 = 14,655$, $df = 6$, $p = 0,023$; Cramérin V = 0,105). Heikkojen ja

taitavien urapohtijoiden ehdotukset työelämään tutustumisjaksojen ja koulukokeilujen lisäämisestä eivät poikenneet toisistaan.

Kaikkien opettajien toteuttama ohjaus

Kuviossa 13 tarkastellaan oppilaiden (N = 839) itseohjautuvuutta yksittäisten väittämien avulla. Oppilaat jakaantuivat neljään klusteriin sen perusteella, miten he olivat arvioineet itseohjautuvuuden eri osa-alueita: itsetuntemus, oppimishalu, tavoitteellisuus, avun pyytäminen ja tulevaisuusodotukset. Koska syntyneessä summamuuttujassa oli rinnakkaisia väittämiä runsaasti, otettiin tähän klusterianalyyysiin kustakin itseohjautuvuuden osa-alueesta yksi uravalintaan kytkeytyvä väittämä.

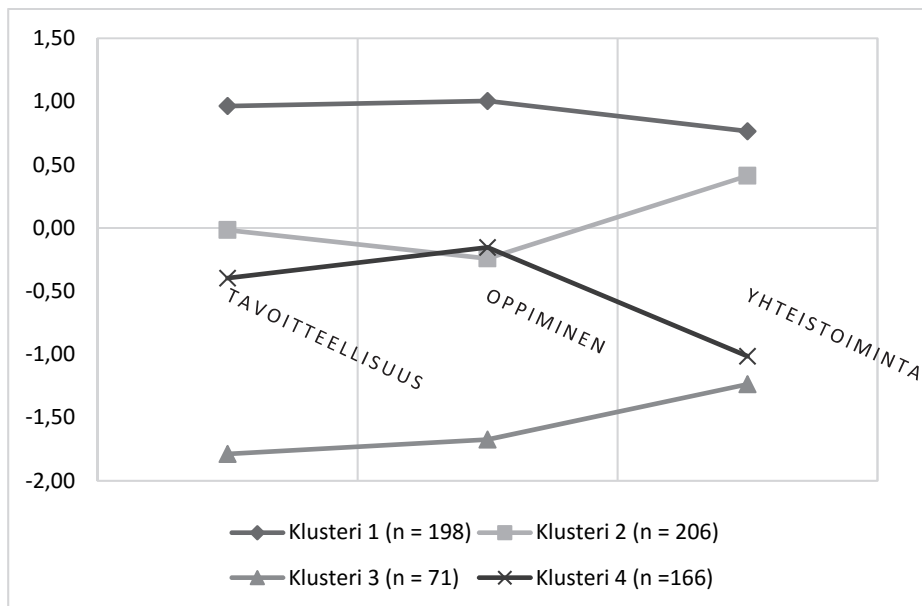


Tunnen vahvuuteni $F(3, 835) = 336,12$. Haluan oppia $F(3, 835) = 321,26$. Asetan tavoitteita $F(3, 835) = 254,89$. Pyydän apua: $F(3, 835) = 343,79$. Minä menestyn $F(3, 835) = 233,79$.

KUVIO 13. *Oppilaiden itseohjautuvuutta mittaavien väittämien vastausten ryhmittäminen*

Klusteriin 1 kuuluvia oppilaita voisi sanoa oppimismyönteisiksi (n = 404). Klusteriin 4 kuuluvilla oli keskimääräisempää korkeampi halu oppia, mutta he pysyivät oppimisensa edistämiseen apua keskimääräistä vähemmän. Klusteriin 2 kuuluvat oppilaat tarvitsivat keskiarvoa enemmän ohjausta (n = 267) ja klusteriin 3 kuuluvat oppilaat jatkuvaa ohjausta.

Kuviossa 14 tarkastellaan ohjauksen saatavuutta mittaavia summamuuttujia ja oppilaiden vastausten ryhmittymistä. Oppilaat on jaettu kolmeen ryhmään sen perusteella, miten he olivat arvioineet saatua ohjausta, jota kaikki opettajat ovat antaneet. Klusteriin 1 kuuluvat oppilaat (n = 198, N = 641) olivat kokeneet saavansa keskimääräistä enemmän tavoitteellisuutta, oppimaan oppimista ja yhteistoimintaa tukevaa ohjausta. Klusteriin 2 (n = 206) kuuluvat oppilaat olivat kokeneet saavansa yhteistoimintaa tukevaa ohjausta keskiarvoa enemmän. Heidän arvionsa tavoitteellisuutta sekä oppimaan ohjaamista tukevasta ohjauksesta olivat keskiarvon tuntumassa. Samoin olivat klusteriin 4 (n = 166) sijoittuneiden oppilaiden arviot, mutta nämä oppilaat olivat keskiarvoa tyytymättömämpiä yhteistoimintaa tukevan ohjauksen saatavuuteen. Klusteriin 3 (n = 71) sijoittuneet oppilaat olivat antaneet ohjauksen saatavuutta mittaaville väittämille keskiarvoa alhaisempia arvosanoja kaikilla kolmella osa-alueella. Klusteriin 3 kuuluvat oppilaat olivat kokeneet, että he eivät ole saaneet työskentelystään, opiskelun edistymisestään ja käyttäytymisestään tietoa. He olivat myös kokeneet, että opettajat eivät auttaneet heitä opiskeluvaikeuksissa. Oppilaista 37 % oli kokenut, että yhteistoimintataitojensa kehittymistä tukevaa ohjausta oli ollut keskimääräistä vähemmän tarjolla.



Tavoitteellisuuteen ohjaaminen $F(3, 637) = 441,46$. Oppimaan ohjaaminen $F(3, 637) = 392,14$. Yhteistoiminta $F(3, 637) = 380,13$.

KUVIO 14. Ohjauksen saatavuutta mittaavien oppimaan oppiminen -osa-alueen summamuuttujien vastausten ryhmittyminen

Oppilaan jatkokoulutusvalinta (lukio tai ammatillinen koulutus) oli tilastollisesti merkitvässä yhteydessä oppimaan oppimisen -osa-alueen summamuuttujista muodostettuihin klustereihin: $\chi^2(6) = 21,836$, $p = 0,001$, Cramérin $V = 0,131$. Klusterissa 1 oli melkein yhtä monta prosenttia ammatilliseen koulutukseen hakeneita (30,0 %) ja lukioon hakeneita (31,4 %). Klusterissa oli oppilaita, jotka olivat kokeneet, että he ovat saaneet tavoitteellisuuteen, oppimaan oppimiseen ja yhteistoimintaan kannustavaa ohjausta. Klusterissa 4 oli enemmän ammatilliseen koulutukseen hakeneita (35,0 %) kuin lukioon hakeneita (19,9 %). Tähän klusteriin sijoittuneet oppilaat olivat kokeneet, etteivät olleet saaneet yhteistoimintaan kannustavaa ohjausta.

Taulukossa 40 näkyy, miten koulunkäyntiin suhtautuminen ja oppilaan ilmoittama kaikkien aineiden keskiarvo vaikuttaa oppilaan sijoittumiseen eri klustereihin. Kouluun innostuneesti suhtautuvia oppilaita on runsaasti klustereissa yksi ja kaksi. Nämä (klusteri 1) oppilaat antoivat tavoitteellisuudelle ja oppimaan ohjaamisen saatavuudelle sekä yhteistoiminnalle keskiarvoa parempia arvoja tai keskiarvon tuntumassa olevia arvoja (klusteri 2).

TAULUKKO 40. Oppilaiden jakaantuminen sukupuolen, koulunkäyntiin suhtautumisen ja koulumenestyksen mukaan eri oppimaan oppiminen -osa-alueen summamuuttujista muodostettuihin klustereihin

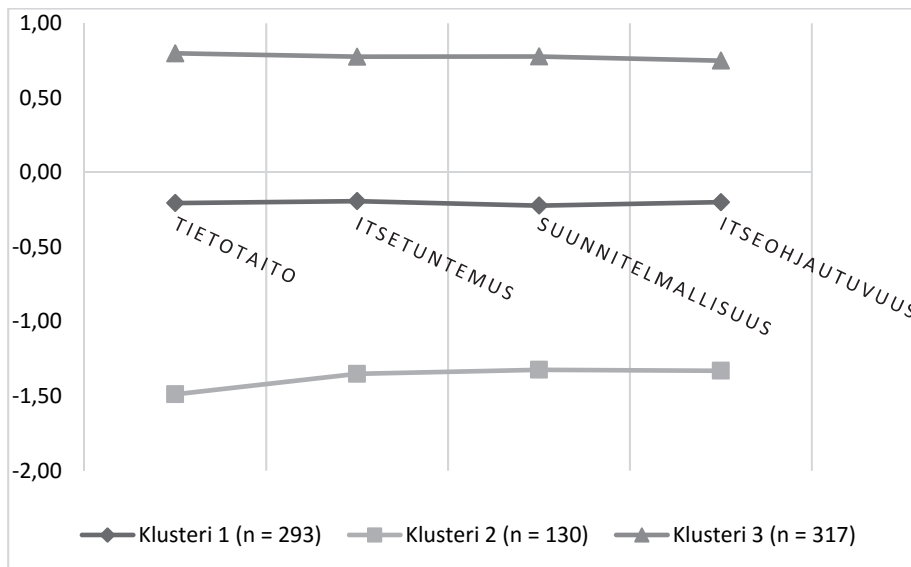
		Oppimaan oppiminen -klusterit					
			1	2	3	4	Yhteensä
Sukupuoli	tyttö	Lukumäärä	81	103	42	75	301
		% -osuus	26,9%	34,2%	14,0%	24,9%	100,0%
	poika	Lukumäärä	117	103	29	91	340
		% -osuus	34,4%	30,3%	8,5%	26,8%	100,0%
Yhteensä		Lukumäärä	198	206	71	166	641
		% -osuus	30,9%	32,1%	11,1%	25,9%	100,0%
Koulunkäynti	innostus	Lukumäärä	70	43	8	22	143
		% -osuus	49,00 %	30,10 %	5,60 %	15,40 %	100,00 %
	velvollisuus	Lukumäärä	126	154	54	133	467
		% -osuus	27,00 %	33,00 %	11,60 %	28,50 %	100,00 %
	ongelmia	Lukumäärä	2	9	9	11	31
		% -osuus	6,50 %	29,00 %	29,00 %	35,50 %	100,00 %
Yhteensä		Lukumäärä	198	206	71	166	641
		% -osuus	30,90 %	32,10 %	11,10 %	25,90 %	100,00 %
Koulumenestys	< 7,4	Lukumäärä	45	45	20	62	172
		% -osuus	26,20 %	26,20 %	11,60 %	36,00 %	100,00 %
	7,4–8,69	Lukumäärä	96	110	34	76	316
		% -osuus	30,40 %	34,80 %	10,80 %	24,10 %	100,00 %
	8,7–10	Lukumäärä	56	50	17	26	149
		% -osuus	37,60 %	33,60 %	11,40 %	17,40 %	100,00 %
Yhteensä		Lukumäärä	197	205	71	164	637
		% -osuus	30,90 %	32,20 %	11,10 %	25,70 %	100,00 %

Sukupuoli: $\chi^2(3) = 8,125$, $p = 0,043$, Cramérin $V = 0,043$. Koulunkäynti: $\chi^2(6) = 45,19$, $p < 0,001$, Cramérin $V = 0,188$. Koulumenestys: $\chi^2(6) = 17,64$, $p = 0,007$, Cramérin $V = 0,118$.

Valtaosa niistä oppilaista, jotka olivat kokeneet, että heillä oli ongelmia yläkoulun aikana, ovat sijoittuneet klustereihin 2-4 eli he olivat kokeneet, että ohjauksen saatavuudessa oli ollut puutteita joillakin tai kaikilla mitatuilla oppimaan oppimisen -osa-alueilla. Oppimaan ohjaaminen- ja tavoitteellisuuteen ohjaaminen -summamuuttuja arvioivat sitä, oliko oppilas kokenut, että hän oli saanut tavoitteellista työskentelyä ja oppimista tukevaa ohjausta. Yhteistoiminta-summamuuttuja kuvaa sitä, oliko oppilas kokenut saaneensa yhteistyötä tukevaa ohjausta ja oliko hän kokenut ohjauksen hyödylliseksi. Valtaosa hyvin koulussa menestyneistä oppilaista sijoittui klustereihin 1 ja 2. Kouluun suhtautumisen ja klusteriluokkien välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys. Keskiarvoluokan ja klusteriluokkien välillä on merkitsevä yhteys. Cramérin V:n mukaan muuttujien välillä ei ole voimakasta yhteyttä. Sukupuolen yhteys klustereihin on melkein merkitsevä ja yhteyden voimakkuus on kohtalainen.

Oppilaanohjaus

Oppilaiden vastauksia ryhmiteltiin, jotta tunnistettaisiin oppilaanohjattavia erilaisia ryhmiä. Kuviossa 15 on tarkasteltu ohjauksen hyödyllisyyteen liittyviä vastauksia ja niiden ryhmittymistä.

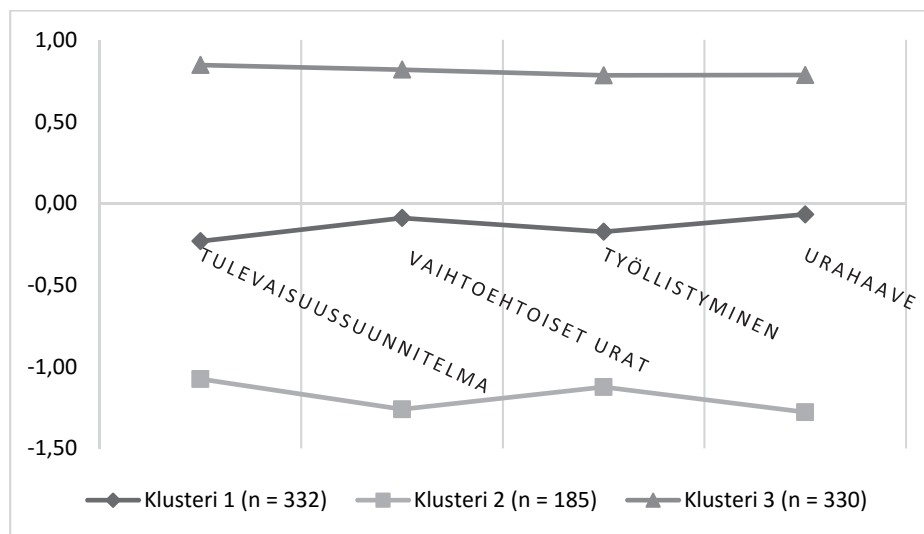


Tietotaito $F(2, 737) = 780,49$. Itsetuntemus $F(2, 737) = 604,26$. Suunnitelmallisuus: $F(2, 737) = 535,64$.
Itseohjautuvuus $F(2, 737) = 492,63$.

KUVIO 15. Oppilaanohjauksen hyödyllisyyttä ja itseohjautuvuutta mittaavien summamuuttujien ryhmittyminen

Oppilaiden vastaukset jakaantuvat kolmeen klusteriin. Tietotaito-, itsetuntemus- ja suunnitelmallisuus-summamuuttujat mittasivat oppilaiden kokemuksia oppilaanohjauksen hyödyllisyydestä ja itseohjautuvuus kaikkien opettajien toteuttaman ohjauksen hyödyllisyyttä. Klusteriin 2 kuuluivat oppilaat ($n = 130$, $N = 740$), jotka eivät olleet kokeneet saavuttaneensa ohjaukselle asetettuja tavoitteita. Klusteriin 3 kuuluivat oppilaat ($n = 317$), jotka olivat kokeneet saavuttaneensa ohjauksen tavoitteet keskimääräistä paremmin ja klusteriin 1 ($n = 293$) oppilaat, joiden arviot sijoittuvat keskiarvon tuntumaan. Klusteriin 3 kuuluvat oppilaat ovat kokeneet hallitsevansa toisen asteen jatkokoulutusvalinnan kannalta olennaisen ja ovat tehneet tietoisia valintoja (tietotaito), ja heidän valintansa perustuu omien vahvuuksien tunnistamiseen (itsetuntemus). He ovat tehneet pitkän aikavälin suunnitelmia (suunnitelmallisuus) ja he suhtautuvat myönteisesti ja tavoitteellisesti oppimiseen (itseohjautuvuus).

Kuviossa 16 tarkastellaan oppilaiden suunnitelmallisuutta yksittäisten väittämien avulla. Oppilaiden vastaukset on jaettu kolmeen ryhmään sen perusteella, miten he olivat arvioineet sitä, oliko heillä tulevaisuuden suunnitelmia toisen asteen koulutuksen jälkeen, olivatko he pohtineet vaihtoehtoisia uria ja ammatinvalintaa työllistymisen näkökulmasta sekä koulutusvalintaa urahaaveen näkökulmasta.



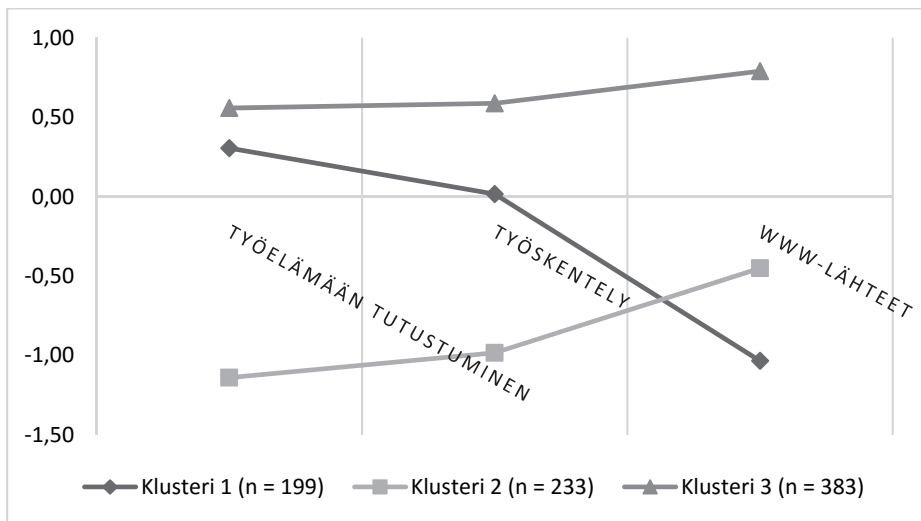
Tulevaisuussuunnitelma $F(2, 844) = 549,37$. Vaihtoehtoiset urat $F(2, 844) = 672,49$. Työllistyminen $F(2, 844) = 466,65$. Urahaave $F(2, 844) = 649,63$.

KUVIO 16. Oppilaiden suunnitelmallisuutta mittaavien väittämien vastausten ryhmittäminen

Klusteriin 3 kuuluvia oppilaita voisi sanoa suunnitelmallisiksi ($n = 330$, $N = 847$). Klusteriin 3 kuuluvat antoivat keskimäärin korkeampia arvoja väittämille, jotka koskivat toisen

asteen koulutuksen yli ulottuvia suunnitelmia. Klusterin 2 oppilaat olivat tehneet pidemmän aikavälin suunnitelmia (n = 185) keskimääräistä vähemmän.

Kuviossa 17 oppilaiden vastaukset (N = 815) on ryhmitelty kolmeen ryhmään sen perusteella, millaisia arvioita he olivat antaneet itsellensä oppilaanohjauksen oppituntityöskentelystä ja työelämään tutustumisen hyödyllisyydestä.

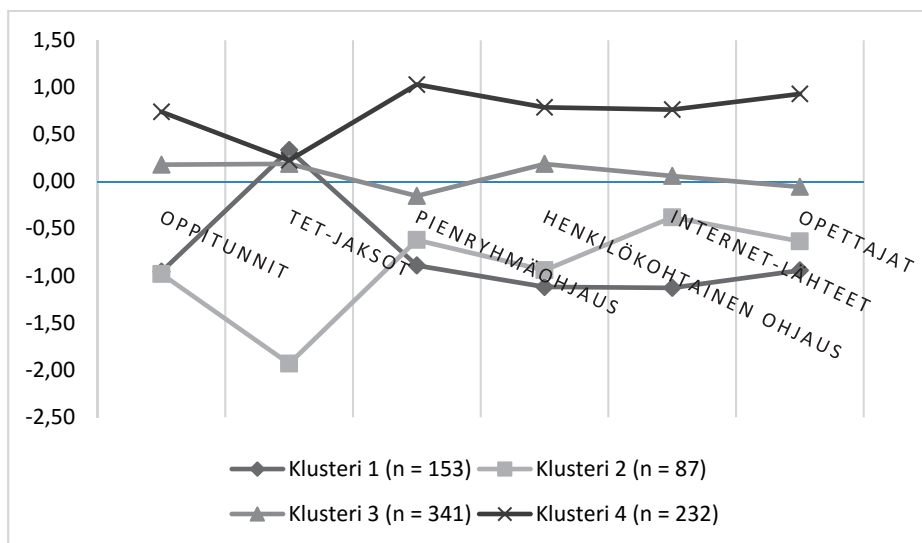


Työelämään tutustuminen $F(2,812) = 484, 68$. Työskentely $F(2,812) = 314, 21$. WWW-lähteet $F(2,812) = 617,94$.

KUVIO 17. Oppilaanohjauksen oppituntien, työelämään tutustumisen ja tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämisen hyödyllisyyttä mittaavien summamuuttujien vastausten ryhmittäminen

Klusteriin 3 kuuluvat oppilaat (n = 383) antoivat muita ryhmiä korkeampia arvoja kaikille kriteerimuuttujille ja vastaavasti klusteriin 2 (n = 233) kuuluvat oppilaat matalampia arvoja. Klusteriin 1 kuuluvat oppilaat (n = 199), jotka ovat antaneet oppitunneille, omalle työskentelylle ja työelämään tutustumisjaksoille keskimääräistä korkeampia arvioita. He ovat kuitenkin antaneet tieto- ja viestintätekniikan hyödyllisyydelle keskiarvoa alhaisempia arvoja. Klusteriin 3 kuuluvat oppilaat olivat kokeneet, että he olivat saavuttaneet ohjaukselle ja oppilaanohjaukselle asetettuja tavoitteita. He olivat kokeneet hyötynensä TET-jaksoista, kohdentaneet huomionsa oppilaanohjauksen tunneilla käsiteltävään aiheeseen ja hyödyntäneet internet-lähteitä urapohdinnassaan. Klusteriin 1 kuuluville oppilaille keskeisemmät urapohdintaan liittyvät www-lähteet olivat keskimääräistä vieraampia, vaikka he olivatkin kokeneet hyötynensä TET-jaksoista ja oppituntityöskentelystä keskimääräistä enemmän. Vaikka klusteriin 2 kuuluvat oppilaat olivat kokeneet hyötynensä kaikista arvioiduista ohjausmuodoista muita oppilaita vähemmän, he olivat kokeneet hyötynensä eniten www-lähteistä.

Kuviossa 18 on ryhmitelty oppilaiden (N = 813) vastaukset neljään klusteriin sen perusteella, miten he kokivat eri ohjausmuotojen vaikuttaneen heidän jatkokoulutussuunnitelmiinsa. Klusteriin 4 kuuluvat oppilaat (n = 232) antoivat muita ryhmiä korkeampia arvoja kaikille kriteerimuuttujille ja vastaavasti ryhmään kaksi (n = 87) kuuluvat oppilaat matalampia arvoja.



Oppitunnit $F(3,809) = 220,49$. TET-jaksot $F(3,809) = 219,12$. Pienryhmäohjaus $F(3,809) = 273,82$. Henkilökohtainen ohjaus $F(3,809) = 294,88$. Internet-lähteet $F(3,809) = 202,59$. Opettajat $F(3,809) = 229,30$.

KUVIO 18. Oppilaiden erilaiset kokemukset ohjausmuotojen vaikutuksesta jatkokoulutussuunnitelmiin

Klusteriin 2 kuuluvat oppilaat eivät ole kokeneet TET-jaksoja hyödyllisiksi. He olivat hyötyneet enemmän internet-lähteistä. Klusteriin 1 kuuluvat oppilaat (n = 153), jotka ovat kokeneet TET-jaksot vaikuttavimmaksi. Klusteriin 3 (n = 341) kuuluvat oppilaat olivat antaneet kaikille kriteerimuuttujille keskiarvon tuntumassa olevia arvioita. Valtaosa vastanneista oppilaista oli kokenut hyötyneensä TET-jaksoista. Klusteriin 2 kuuluvat oppilaat olivat kokeneet TET-jaksot vähiten vaikuttavaksi jatko-opintosuunnitelmien kannalta. Klusterien 3 ja 4 oppilaat (n = 573) olivat kokeneet oppilaanohjauksen eri työmuodot ja kaikkien opettajien antama ohjauksen keskimääräistä hyödyllisemmäksi jatkokoulutussuunnitelmien kannalta. Vastaavasti klusteriin 2 (n = 87) kuuluvat oppilaat olivat kokeneet arvioitujen tekijöiden vaikutuksen jatkokoulutussuunnitelmiin keskimääräistä heikommaksi.

7. TULOSTEN TARKASTELU

Päätutkimusongelma oli selvittää, miten Turun peruskoulujen päättöluokkalaisten urapohdintakokemukset ja arviot omasta urapohdinnasta vaihtelevat. Tutkimuksessa koottiin oppilaiden arvioita ja kokemuksia kaikkien opettajien toteuttamasta ohjauksesta ja oppilaanohjauksesta, ja selvitettiin niiden yhteyttä oppilaiden urapohdintaan ja sen osa-alueisiin. Tutkimuksen avulla haluttiin selvittää, mihin oppilaan urapohdintaa edistäviin ohjauksen osa-alueisiin tulisi peruskoulun päättöluokkalaisten mielestä kiinnittää huomiota.

7.1 KAIKKIEN OPETTAJIEN TOTEUTTAMA OHJAUS JA URAPOHDINTA

Pattonin ja McMahonin (2006, 237–238) mukaan oppimista tulisi tarkastella siltana yksilön uraan liittyvien käytäntöjen ja -järjestelmien välillä. Tämä sisältää ajatuksen elinikäisestä oppimisesta, joka on tärkeä sekä taloudellisen kilpailukyvyyn että sosiaalisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Oppilaanohjauksen tila 2002 -selvityksen mukaan oppilaat olivat kokeneet saamansa opiskelutaitojen ohjauksen heikoksi (Numminen ym. 2002, 81). Nykänen ym. (2007, 178) ovat tarkastelleet ohjauksen palvelujärjestelyjä elinikäisen oppimisen tukemisen näkökulmasta. Heidän mukaansa ohjauksen keskeisin menetelmällisen ulottuvuuden haaste on oppimaan ohjaamisen menetelmien kehittäminen.

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kerrottiin se, mitä oletetaan oppilaan oppivan. Syksyllä 2016 vaiheittain käyttöön otettavassa opetussuunnitelman perusteissa tavoitteet on taas esitetty opettajalle asetettuna velvoitteena ohjata oppilasta. (Opetushallitus 2014.) Uudessa opetussuunnitelmassa opettajan tehtäväkuva on lähentynyt opinto-ohjaajan toimenkuvaa. Kunnallisen opetushenkilöstön virkaehtosopimuksessa tehtävät kuitenkin näyttäytyvät erilaisina. Sen mukaan opinto-ohjaaja toimi toteutetaan vuosityöajalla, johon sisältyy oppituntien lisäksi opetussuunnitelman rajaamien muiden työmuotojen toimeenpano ja kaikki muut työnantajan määräämät tehtävät. Opettajan työtehtävää taas määrittävät hänelle osoitetut opetus-tunnit, joiden minimimäärä on määritelty virka- ja työehtosopimuksessa. (KT Kuntatyönantajat, 2014.) Nykäsen ym. (2007) mukaan ohjausta tulisi tarkastella verkostomaisesti muodostettujen palvelujen kokonaisuutena ja johtaa verkostoyhteistyönä.

Ohjaustavoitteet ja haasteet ovat opettajille ja opinto-ohjaajille yhteisiä. Opettajien ja opinto-ohjaajien virkaehtosopimuksen määrittämä työympäristö näyttäytyy haastavana ohjaustyön johtamistehtävänä. Tässä tutkimuksessa on selvitetty, miten oppi-

laiden kokemukset opettajien toteuttamasta ohjauksesta ja urapohdinnasta ovat yhteydessä toisiinsa sekä ja miten nämä arviot vaihtelevat. Tulosten mukaan oppilaiden kokemukset opettajien ja opinto-ohjaajien yhteisestä ohjaustyöstä (tavoitteellisuuteen ohjaaminen, oppimaan ohjaaminen, yhteistoiminta) ovat yhteydessä oppilaiden urapohdintaan. Myös oppilaan kokema itseohjautuvuus oli yhteydessä hänen urapohdintaansa.

7.1.1 Oppimaan ohjaaminen ja uravalinta

Metakognitio on CIP-pyramidin huipulla ja vaikuttaa kaikkiin informaation prosessoinnin tasoihin ura- ja koulutusvalintaan liittyvässä päätöksenteossa. Oppimaan oppimisen taitojen edistäminen, osallistaminen koulutyöhön ja oppilaan oppimisprosessin edistäminen on yhteydessä oppilaan valmiuteen prosessoida ura- ja koulutusvalintaan liittyvää informaatiota. Se, että opettaja ohjaustyössään toimii ohjaukselle asetettujen tavoitteiden mukaan, edistää oppilaan urapohdintavalmiuksien kehittymistä. Työtapojen tulisi tukea oppilaan tavoitteellista oppimisprosessia, auttaa häntä jäsentämään tietoa, kehittämään tiedonhakutaitoja sekä valmiutta ottaa vastuuta omasta oppimisesta. Opettajan ja koulun käytäntöjen tulisi johdonmukaisesti tukea kasvatusta- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista (Opetushallitus 2004, 19).

Tämän tutkimuksen mukaan oppilaan koulumyönteisyyden ylläpito (taulukko 23) näyttäytyi oppilaan urapohdinnan edistämisen näkökulmasta tärkeänä. Koulunkäyntiin suhtautumisen vaikutus urapohdintaan oli tilastollisesti merkitsevä. Myönteisimmin kouluun suhtautuvat oppilaat myös sitoutuivat koulutusvalintoihin enemmän kuin kielteisimmin kouluun suhtautuvat oppilaat. Taulukosta 24 kävi ilmi, että 95,3 % oppilaista suhtautui koulunkäyntiin joko innostuneesti (22,4 %) tai velvollisuudentuntoisesti (72,8 %). Tytöistä 6,1 % ja pojista 3,3 % koki, että heillä oli ollut koulunkäymiseen liittyviä ongelmia (4,8 %). Oppilaat, jotka olivat kokeneet, että heillä oli ongelmia yläkouluaikana (ka 7,97, kh 1,60), kokivat sitoutuvansa jatkokoulutusvalintaan vähemmän kuin oppilaat, jotka suhtautuivat koulunkäymiseen innostuneesti (ka 8,99, kh 1,20). Tapion (2011) mukaan alisuoriutuneisuuden ja kielteisten suoritusstrategioiden välillä on yhteys. Suoritusstrategioilla tarkoitetaan ajattelu- ja toimintaprosesseja, joita käyttämällä ihmiset pyrkivät saavuttamaan tavoitteensa, kontrolloimaan tapahtumien kulkua ja ylläpitämään itsearvostusta. Tämän tutkimuksen taulukosta 32 käy ilmi, että oppilaiden kokemukset koulujen oppimaan ja tavoitteellisuuteen ohjaamisesta vaihtelee kouluittain. Taulukosta 40 kävi taas ilmi, että oppilaan koulumenestys ja kouluun suhtautuminen ovat yhteydessä oppilaan kokemuksiin ohjauksen saatavuudesta eli siihen, oliko oppilas kokenut, että peruskoulun aikana oli ollut ohjausta tarjolla.

Tavoitteellisuuteen ohjaaminen- ja oppimaan ohjaaminen -summamuuttujien avulla kuvattiin sitä, oliko oppilas kokenut, että hän oli saanut tavoitteellisuuteen kannustavaa ohjausta tai kokenut, että opettajat ovat pyrkineet poistamaan oppimisen esteitä. Oppilaiden arviot tavoitteellisuuteen ohjaamisesta ja urapohdinnasta liittyivät toisiinsa kohtalaisesti tai heikosti. Tavoitteellisuuteen ohjaaminen ja oppimaan ohjaaminen -summamuuttujien ja urapohdinta-summamuuttujan välillä oli heikko riippuvuus. Koetun tavoitteellisuuteen ohjaamisen ja urapohdinnan selitysosuus oli 6,8 % ($r_{xy}^2 = -0,26^2$). Oppimaan ohjaamisen ja urapohdinnan selitysosuus oli 1,5 % ($r_{xy}^2 = -0,12^2$). Selitysosuus kertoo sen, kuinka paljon kaksi muuttujaa voivat selittää toisiaan (Metsämuuronen 2006, 364). Banduran (1986, 467–482) mukaan tavoitetietoisuudella on opiskelumotivaatiota lisäävä vaikutus. Tällä ohjauksen alueella on ilmeinen kehittämistarve. Erityistä huomiota ohjauksen kehittämisessä tulisi kiinnittää koulussa heikommin menestyviin oppilaisiin ja niihin, joilla on koulunkäyntiongelmia. Koulun tulisi tukea kaikkien oppilaiden oppimaan oppimista ja tavoitteellista työskentelyä sekä tarjota tehostettua tukea niille, joilla on koulunkäyntiongelmia. (Ks. taulukko 40.)

Oppilaan kokema oppimaan oppimisen hyödyllisyyttä kuvattiin itseohjautuvuus-summamuuttujan avulla. Itseohjautuvuus-summamuuttuja mittasi oppilaan luottamusta omaan kykyihinsä, tahtoa oppia, tavoitteiden asettamista ja omien kehittämistarpeiden arviointia. Taulukosta 21 kävi ilmi, että oppilaan kokeman urapohdinnan ja itseohjautuvuuden välillä oli keskinkertainen lineaarinen yhteys ja korrelaatio oli merkitsevä. Koetun itseohjautuvuuden ja urapohdinnan selitysosuus oli 19 % ($r_{xy}^2 = -0,44^2$). Mitä itseohjautuvammaksi oppilas itsensä koki, sitä paremmaksi urapohtijaksi hän myös itsensä koki. Tyttöjen ja poikien vastaukset yksittäisiin itseohjautuvuutta mittaaviin väittämiin eivät merkittävästi poikenneet toisistaan. Pojat kuitenkin arvioivat menestymismahdollisuutensa tyttöjä paremmiksi (ks. taulukko 22).

Uudessa opetussuunnitelmassa ajattelun ja oppimaan oppimisen osaamisalueella korostetaan oppilaan aktiivista roolia oppimisprosessissa (Opetushallitus 2014, 281) kuten aiemmassakin opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004, 18). Tässä tutkimuksessa itseohjautuvuus-summamuuttuja arvioi oppilaan kokemusta siitä, miten hän oli saavuttanut opetussuunnitelman perusteissa asetetut tavoitteet. Ohjaustyön näkökulmasta itseohjautuvuutta tulisi tarkastella tapana organisoida opetusta ja työnä, jonka avulla luodaan oppilaille mahdollisuuksia omatoimisuuteen. Itseohjautuvuutta ei tulisi tarkastella olettamana, että yläkouluikäinen on omatoiminen koulutyössään. Sitä tulisi tarkastella ohjaustavoitteena ja oppimisympäristön komponenttina, joka määrittää koulun tapaa organisoida opetusta.

Oppilaiden vastauksien ryhmittymistä yksittäisiin itseohjautuvuutta arvioiviin väittämiin tarkasteltiin kuviossa 13. Melkein puolet ($n = 404$) vastanneista ($N = 839$) tuntee vahvuutensa ja heikkoutensa oppijana, haluaa oppia uusia asioita, asettaa oppimiseen liittyviä tavoitteita itselleen, pyytää apua ja uskoo menestyvänsä valitsemallaan uralla.

Osa oppilaista taas oli kokenut kaikilla tai joillakin itseohjautuvuuden osa-alueilla puutteita. Vastanneista 5 % muodostaa ryhmän ($n = 45$), joka on kaikilla itseohjautuvuuden osa-alueilla etällä keskiarvosta. Heillä oli puutteita etenkin omien vahvuuksien tunnistamisessa.

7.1.2 Yhteistoimintaa, kokemuksia ja reflektiota

Oppilaan yhteistoimintakokemuksilla on tilastollisesti merkitsevä yhteys urapohdintaan ja sen osa-alueisiin (ks. taulukko 25). Yhteistoiminnan ja urapohdinnan selitysosuus oli 16 % ($r_{xy}^2 = -0,40^2$). Yhteistoiminta-summamuuttuja sisälsi väittämiä koulun ilmapiiristä, oppilaan kokemuksia koulussa viihtymisestä, koulun yhteisöllisyyden ja osallisuuden syntymiseen pyrkivistä käytännöistä sekä ohjauksesta erilaisissa ongelmatilanteissa. Tapion (2011, 178–179) mukaan, kun edistetään kouluun sopeutumista ja koulussa viihtymistä, edistetään oppilaiden psyykkistä hyvinvointia sekä ajattelu- ja toimintataitojen kehittymistä. Kannustava ilmapiiri edistää suoritusstrategioiden kehittymistä. Pirttiniemi (2000, 100) kiinnitti huomiota siihen, että tyttöjen koulussa viihtymisellä on selvempi yhteys jatkokoulutukseen pääsyyn kuin pojilla. Tämän tutkimuksen mukaan oppilaan suhtautuminen koulunkäyntiin oli yhteydessä hänen yhteistoimintakokemuksiinsa.

Oppilaan uravalintavalmiuksien edistämiseksi tulisi hyödyntää yhteistoiminnan tarjoamia mahdollisuuksia. Iiskala, Vauras, Lehtinen ja Salonen (2010, 389) ovat tarkastelleet oppilaiden ongelmanratkaisua sosiaalisesti jaetun metakognition näkökulmasta. Tällöin metakognitio käsitettä laajennetaan koskemaan tilanteita, joissa oppijat yhdessä kokoavat tietoa. Tutkijaryhmän mukaan oppilailla on valmius ohjata ja säädellä kognitiivista prosessia kohti tavoitetta ja ongelmaratkaisua. Parityöskentely edistää molempien oppilaiden itsesäätelyä ja heidän vuorovaikutuksensa edistää ongelmanratkaisuprosessia. Iiskalan ym. (2010) mukaan sosiaalisesti jaettu metakognitio voidaan todentaa etenkin tilanteissa, joissa tulisi ratkaista vaikea ongelma. Hurme (2010, 44) huomauttaa kuitenkin, että kaikki yhteistyö ei ole hedelmällistä. Toisaalta hänenkin mukaansa onnistuneessa ongelmaratkaisuprosessissa oppilaat sitoutuvat prosessiin, jolloin sosiaalisesti jaettu metakognitio vähentää ryhmän jäsenten kokemaa tehtävän vaikeuden tunnetta.

Kuviosta 14 kävi ilmi, että 37 % vastanneista koki, että yhteistoimintatoimintaa kannustavaa ohjausta oli keskiarvoa vähemmän saatavilla. Opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus 2014, 14–37) muistutetaan YK:n ihmisoikeuksien julistuksesta, jonka mukaan oppilaalla on oikeus mm. yhdenvertaisuuteen ja syrjimättömyyteen sekä sosiaaliseen kehittymiseen. Opetussuunnitelman mukaan oppilaalle tulisi syntyä kokemus osallisuudesta. Koulutyötä ja vuorovaikutusta tulisi pystyä luonnehti-

maan avoimeksi, erilaisuutta kunnioittavaksi, rakentavaksi sekä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistäväksi. Oppilasta tulisi ohjata ottamaan huomioon myös toimintansa seuraukset, ja yhdessä tapahtuvan oppimisen tulisi edistää oppilaan luovuutta, kriittistä ajattelua, ongelmaratkaisutaitoja ja kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. Laaja-alaisessa osaamistavoitteessa ja kurinpidollista ohjaustyötä ohjeistettaessa kehoitetaan hyödyntämään koulupäivää kokonaisuudessaan näiden taitojen harjoitteluun. Tämän tutkimuksen mukaan yhteistoimintaa edistävässä ohjauksessa tulisi huomioida erilaiset ohjaustarpeet ja oppilaat. Oppilaan kokemus yhteistoiminnasta on yhteydessä oppilaiden urapohdintavalmiuteen (ks. taulukko 25).

Työelämäyhteistyö näyttäytyy tärkeänä oppilaanohjauksen osa-alueena. Työelämään tutustumisen ja urapohdinnan välillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys (ks. taulukko 25). Työelämään tutustumisen ja urapohdinnan selitysosuus oli 10,9 % ($r_{xy}^2 = -0,33^2$). Valtaosa oppilaista piti työelämään tutustumisjaksoja merkittävinä koulutus- ja ammatinvalinnan näkökulmasta. Oppilaista suurin osa piti TET-jaksoja hyvinä tai kiitettävänä koulutus- ja uravalinnan näkökulmasta. Heidän mukaansa työelämään tutustumisjaksot lisäsivät työn arvostusta ja jaksosta sai hyvin tai kiitettävästi tietoa työelämästä. Oppilaanohjauksen tila 2002 -raportissa (Numminen 2002, 23) kiinnitettiin huomiota siihen, että perusopetuksen oppilailla on suuri tarve saada tietoa työelämästä ja ammasteista. Turkulaisista päättöluokkalaisista 29 % koki, että oli saavuttanut työelämään tutustumiselle asetetut tavoitteet keskiarvoa huonommin (ks. kuvio 17), mutta vain 11 % oppilaista koki, että työelämään tutustumisella oli keskimääräistä vähemmän vaikutusta hänen jatkokoulutus suunnitelmiinsa (ks. kuvio 18).

Oppilaat kokivat, että koulujen yritys yhteistyössä ja opettajien osallistumisessa työelämään tutustuttamisen käytäntöihin oli kehittämistarpeita. Oppilaat kaipasivat lisää työelämään ja oppilaitoksiin tutustumista. Selkein kehittämistarve kaikkien opettajien tekemässä ohjaustyössä löytyi oppilaiden mielestä koulu-yritys yhteistyön tekemisessä (ks. taulukko 32). Oppilaat antoivat tälle arvioidulle summamuuttujalle kaikkein alhaimmat arviot (ka 6,26, kh 1,82) kouluarvosana-asteikolla. Päättöluokkalaisista (N = 849) 47,5 % lisäisi yritys vierailuja, 39,0 % työelämään tutustumisjaksoja, 38,1 % koulukokeiluja ja 34,3 % oppilaitoksiin tutustumisia. Koulukokeilu tarkoittaa peruskoululaiselle tarjottua mahdollisuutta osallistua toisen asteen oppilaitoksen koulupäivään ja näin tutustua yhteishakuvaihtoehtoon. Kun peruskoulussa järjestetään mahdollisuuksia työelämään tutustumiseen tai koulukokeiluihin, oppilas voi uusien katsantokantojen ja näkökulmien avulla laajentaa toimintakenttäänsä ja näin edistää toimintakykyisyyttään.

Työelämätaidot ja yrittäjyys on nostettu kaikkien opettajien ohjaustyötä linjaavaksi laaja-alaiseksi osaamistavoitteeksi syksyllä 2016 voimaan astuvassa opetus suunnitelmassa. Sen mukaan oppilaan tulisi oppia tuntemaan lähialueen elinkeinoelämän keskeiset erityispiirteet. Oppilaalle tulisi taata mahdollisuus tutustua työelämään, harjoi-

tella vuorovaikutus- ja työelämätaitoja sekä saada kokemuksia työelämästä. Työelämään tutustuminen tulisi järjestää niin, että oppilas oivaltaa perusopetuksessa ja vapaa-ajalla hankittujen taitojen, työn ja yritteliäisyyden merkityksen työuran kannalta. Opetushallitus on velvoittavana määräyksenä esittänyt, että koulutuksen järjestäjän tulee päättää ja kuvata, mitkä ovat ne järjestelyt ja toimenpiteet, joiden avulla mm. työelämään tutustumisen tavoitteiden toteutumisesta huolehditaan. (Opetushallitus 2014, 23–25.)

7.2 OPPILAANOHJAUS JA URAPOHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten oppilaiden kokemukset oppilaanohjauksesta ovat yhteydessä heidän urapohdintaansa ja miten nämä arviot vaihtelevat. Kuvioista 10 kävi ilmi, että vaikka hyviä ja heikkoja urapohtijoita oli kaikissa arvosanaluokissa, oli huonosti koulussa menestyvissä oppilaissa huonoja urapohtijoita suhteessa enemmän. Alakvartaalissa eli alle 7,4 keskiarvon oppilaissa oli heikkoja urapohdijoita 35 %, kun hyvin koulussa menestyvien joukossa heitä oli 15 prosenttia. Hyviä urapohtijoita oli opintosuoritusten keskiarvoluokkien ala- ja yläkvartiilissa päinvastaisessa suhteessa. Hyvin koulussa menestyvät olivat parempia urapohtijoita kaikilla osaluokilla, mutta toisaalta heikkoja urapohtijoita oli kaikissa arvosanaluokissa. Eskelinen (1994) kiinnitti huomiota siihen, että ohjaus tulisi kohdentaa niille, jotka sitä tarvitsevat. Hänen mukaansa moni oppilas selvinnee koulusta ilman merkittävää ohjausta. Pirttiniemi (2000, 115) on väitöstutkimuksessaan todennut, että huonosti koulussa menestyvät pitävät opinto-ohjausta tärkeämpänä kuin hyvin koulussa menestyvät oppilaat.

Kuten taulukossa 3 osoitetaan, ohjattavien oppilaiden määrä oppilaanohjaajaa kohden, oppilasaines ja ohjauksen saatavuus vaihtelee Turun yläkouluissa. Resurssit, oppilasmäärä ja oppilasaines eivät kuitenkaan vaihtelee samassa suhteessa. Jokainen yläkoululainen pääsee Turussa keskimäärin kerran henkilökohtaiseen ohjaukseen. Pelkästään opintosuoritusten perusteella ei tulisi tämän tutkimuksen mukaan kohdentaa tehostettua oppilaanohjausta. Sampson (2009b, 94) ehdottaa testien hyödyntämistä ja pitää niitä kustannustehokkaana tapana kohdentaa syvempi vuorovaikutuksellinen ohjaus niille, jotka sitä erityisesti tarvitsevat. Lerkkasen (2002, 160) mukaan CTI-mittarin tuloksen avulla saatiin hyvä käsitys siitä, oliko opiskelijalla koulutus- ja uravalinnan tavoitteiden saavuttamista haittaavia ajatuksia.

7.2.1 Oppilaan urapohdinnan tukeminen

CIP-teorian kehittäjien mukaan oppilaan tulisi hahmottaa uravalinnan osa-alueet sekä urapohdinnan ongelmakohdat ja häntä tulisi vaiheittain valmentaa päätöksentekoon (Sampson ym. 1996a, 15–19; Readon ym. 2008, 55–77). Gati, Krausz ja Osipow (1996, 512) ovat kehittäneet CDDQ-taksonomin (Career Decision Making Difficulties Questionnaire), jossa he kuvaavat uravalinnan tekemisen vaikeutta. He tarkastelevat uravalinnan ongelmia uravalintaprosessin aikaisten ongelmien näkökulmasta ja uravalinnan aloittamisen näkökulmasta. Puutteelliset valmiudet uravalintaan uravalintaprosessin alussa voivat johtua joko motivaation puutteesta aloittaa uravalinta, päättämättömyydestä, epätarkoituksenmukaisista uskomuksista tai epätietoisuudesta uravalintaprosessista. Prosessin aikaiset ongelmat taas voivat johtua joko tiedon puutteesta tai ristiriitaisista tiedoista. Itsetuntemus, tieto työelämän mahdollisuuksista tai tiedonhankintataidot voivat olla puutteellisia. Oppilaan saama informaatio voi olla epäluotettavaa, tai sitten joko sisäiset tai ulkoiset ristiriidat selittävät uravalinnan vaikeutta. Kajamiehen, Vauraksen ja Kinnusen (2010, 347) mukaan suunnitelmalliset ohjausinterventiot ja ratkaisuprosessin hahmottaminen edesauttavat heikompien oppilaiden ongelmanratkaisua.

Perusopetuksen oppilaanohjaus painottuu päättöluokalle. Turussa valtaosa nivelvaiheyhteistyönä toteutettavasta opinto-ohjauksesta kohdentuu päättöluokalle ja erityisesti loka–helmikuun väliselle ajanjaksolle. Puolet päättöluokkalaisista ilmoitti tehneensä jatkokoulutus päätöksensä vasta yhdeksännellä luokalla. Tutkimuksessa ilmeni se, että mitä varhaisemmassa vaiheessa oppilas oli tehnyt jatkokoulutus päätöksensä, sitä parempi urapohdintaja hän oli ja sitä sitoutuneempi yhteishaun koulutusvalintoihin (ks. taulukko 26). Tulos rohkaisee toteuttamaan nivelvaiheyhteistyötä toisen asteen kanssa ennen päättöluokkaa.

Suunnitelmallisuuden (hyödyllisyys) ja urapohdinnan välillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys (ks. taulukko 25). Suunnitelmallisuus-summamuuttujan ja urapohdinta-summamuuttujan välinen selitysosuus oli 21,2 % ($r_{xy}^2 = -0,46^2$). Myös urapohdinnan osa-alueiden ja suunnitelmallisuuden selitysosuudet olivat muita muuttujia korkeampia: sitoutuminen 16,8 % ($r_{xy}^2 = -0,41^2$), epävarmuus 17,6 % ($r_{xy}^2 = -0,42^2$) ja konflikti 12,3 % ($r_{xy}^2 = -0,35^2$). Suunnitelmallisuus-summamuuttuja rajautui yhdeksi kaikkein parhaiten urapohdintaa ja sen osa-alueita selittäväksi muuttujaksi (ks. taulukot 34–37). Kuvioista 16 kävi ilmi, että 39 % oppilaista toimii keskimääräistä suunnitelmallisemmin ($n = 330$). Austinin, Dahlin ja Wagnerin (2010, 71) mukaan johdonmukaiset ihmiset ovat vähemmän epävarmoja päätöksenteossa, heillä on vähemmän sitoutumisahdistusta ja vähemmän ulkoisia konflikteja.

Taulukon 27 mukaan itsetuntemus-summamuuttuja oli merkitsevässä lineaarisessa yhteydessä kaikkiin urapohdinnan osa-alueisiin. Itsetuntemus-summamuuttuja ($r_{xy}^2 =$

-0,47²) ja urapohdinta-summamuuttuja voivat selittää toisiaan 22,1 %. Oppilaanohjaustyössä tulisi keskittyä oppilaan ura- ja jatkokoulutusvalintaan liittyvän tietotaidon, suunnitelmallisuuden ja itsetuntemuksen edistämiseen. Myös Dahlin, Austinin ja Wagnerin (2010, 159) mukaan nuorten kohdalla tulisi kiinnittää erityistä huomiota negatiiviseen urapohdintaan ja panostaa ohjauksessa itsetuntemuksen ja työelämä tietoon. Itsetuntemus, elinikäinen urasuunnittelu ja työelämässä tarvittavat taidot ovatkin uuden opetus suunnitelman rajaamia oppilaanohjauksen sisältöalueita (Opetushallitus 2014, 443–444).

Tietotaito-summamuuttuja ($r = 0,785$, $p = 0,001$) ja koulutusvalinta-summamuuttuja ($r = 0,678$, $p = 0,001$) korreloivat oppilaan jatkokoulutusvalintaan sitoutumiseen voimakkaasti. Summamuuttujat sisälsivät väittämiä, joiden avulla arvioitiin ohjauksen saatavuutta, joka mahdollistaa oppilaan sitoutumisen koulutusvalintaansa. Tietotaito-summamuuttujan ja urapohdinnan selitysosuus oli 24,0 % ($r_{xy}^2 = -0,49^2$) ja koulutusvalinta-summamuuttujan ja urapohdinnan selitysosuus oli 15,2 % ($r_{xy}^2 = -0,39^2$). Oppikirjaa hyödyntäneet oppilaat ovat parempia urapohtijoita kuin ne, jotka eivät olleet hyödyntäneet (ks. taulukko 29). Oppikirjan avulla oppilaalla on mahdollisuus hahmottaa yläkoulun ohjausprosessi kokonaisuutena. Kahdessa tutkimukseen osallistuneessa yläkoulussa ei käytetty oppilaanohjauksen oppikirjaa. Oppikirjaa oppilaanohjauksessa käyttäneet oppilaat kokivat, että heidän tietotaitonsa ja itsetuntemuksensa oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi parempaa kuin ei-käyttäneiden. Oppikirjaa käyttäneet olivat myös suunnitelmallisempia kuin oppilaat, jotka eivät olleet käyttäneet oppikirjaa. Tieto- ja viestintätekniikan saatavuus korreloi merkitsevästi urapohdintaan ja sen osaluksiin (ks. taulukko 29). Kaikista oppilaanohjaukseen rajautuvista summamuuttujista (ks. taulukko 33) oppilaat olivat antaneet korkeimmat arvosanat tieto- ja viestintätekniikan saatavuudelle (ka 8,59, kh 1,23). Tieto- ja viestintätekniikan saatavuudella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys urapohdinnan osa-alueisiin ja selitysosuudet (r_{xy}^2) vaihtelivat 9 %:n ja 12 %:n välillä.

Tätä tutkimusta edeltävän kehittämistyön aikana pyrittiin luomaan oppilaalle mahdollisuuksia hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa omatoimisesti. Yläkouluissa käytetään runsaasti tieto- ja viestintätekniikan (TVT) tarjoamia mahdollisuuksia. Kahdeksan oppilaanohjaajaa yhdestätoista ilmoitti hyödyntävänsä tieto- ja viestintätekniikkaa oppituntityöskentelyssä. Vuorisen (2006, 186) mukaan internetiä käytetään lähinnä koulutus- ja työmarkkinatiedon lähteenä ja samalla tavalla kuin aiemmin painetussa muodossa ollutta tietoa. Oppilaista 14,1 % piti tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämistä kaikkein hyödyllisimpänä ohjaustyömuotona (ks. taulukko 30). Grubb (2002, 4) toteaa, että internetin hyödyntämisestä hyötyvät sekä urasuunnittelutaidoiltaan vahvat että taitojaan kehittävät käyttäjät. Evangelista (2005, 36) taas esittää, että internetin kautta välitetystä tiedosta hyötyvät oppilaat, joilla on hyvät urapohdintataidot. Hänen mukaansa osa oppilaista tarvitsee henkilökohtaista ohjausta. Kuviosta 17 kävi ilmi että oppilaat, jotka olivat kokeneet kaikki kuvion ohjaustyömuodot keskiarvoa

hyödyttömämmiksi, olivat kuitenkin kokeneet tieto- ja viestintäteknii­kan niistä kaikkein hyödyllisimmäksi. Vaikka taitavat tunsivatkin heikkoja urapohtijoita paremmin tavallisimmat koulutusvalintaan kytkeytyvät internet-lähteet, ero hyödyllisyyskoek­muksessa oli pienempi kuin muissa arvioituissa osa-alueissa (ks. taulukko 39).

Oppilaat arvioivat myös tieto- ja viestintäteknii­kan hyödyllisyyttä (ka 7,45, kh 1,54) eli sitä, olivatko tavallisimmat oppilaanohjaukseen liittyvät internet-sivut tulleet oppi­laille tutuksi. Keskeisten www-lähteiden tutuksi tekemistä tulisi tehostaa (ks. taulukko 33). Samansuuntaiseen lopputulokseen tultiin Opetushallituksen (2011, 59) ja OECD:n (2015) raporteissa, joiden mukaan tulisi kiinnittää huomiota ohjauksen laatuun, kun hyödynnetään tieto- ja viestintäteknii­kkaa. Vuorisen (2006, 190–192) mukaan internet-palveluja ei käytetä systemaattisesti koko ohjausprosessin tukena. Oppilaan tulisi kyetä käyttämään verkossa olevia palveluja itsenäisesti, kun hän kokee siihen tarvetta. Ope­tushallituksen tieto- ja viestintäteknii­kan opetuskäyttöä arvioineen raportin mukaan tieto- ja viestintäteknii­kan hyödyntämisellä voi uravalinnassa tarvittavan tiedon saami­sen lisäksi olla vaikutuksia oppilaan metakognitiivisten taitojen kehittymiseen (Opetus­hallitus 2011, 62–63).

7.2.2 Kohtaamista ja keskustelua

Oppilaat kokivat oppilaanohjaustunnit tärkeimmäksi ohjaustyömuodoksi (ks. taulukko 30) ja oppilaan kokeman oppituntityöskentelyn tarkoituksenmukaisuus (työskentely-summamuu­ttuja) korreloi merkitsevästi urapohdintaan ja sen osa-alueisiin (ks. tau­lukko 28). Eskelinen (1994) rajasi oppituntien merkityksen informaation jakamiseen ja esittää sen rinnalle vaihtoehtoisia työmenetelmiä, esimerkiksi pienryhmäohjausta. Tässä tutkimuksessa oppilaista suurin osa (26,8 %) piti oppitunteja ensisijaisena ohjaus­työmuotona oppilaanohjauksessa. Oppilaista 17,5 % piti henkilökohtaista ohjausta tärkeimpänä ohjaustyömuotona ja vain 1,6 % vastanneista piti pienryhmäohjausta tärkeimpänä (ks. taulukko 30).

Oppilaan kokema oman oppituntityöskentelynsä hyödyllisyys (työskentely-summa­muuttuja) ja tarkoituksenmukaisen ohjauksen saatavuus (tehtävät-summamuu­ttuja) ovat tilastollisesti merkitsevässä lineaarisessa yhteydessä urapohdinnan osa-alueisiin (ks. taulukko 28). Oppilaanohjauksen oppituntityöskentelyn ja urapohdinnan selitys­osuudet jäivät alhaisiksi: tehtävät 8 % ($r_{xy}^2 = -0,29^2$) ja työskentely 12 % ($r_{xy}^2 = -0,35^2$). Oppilaan oppituntien työskentelykokemusten ja urapohdinnan välillä ei ollut kovin suurta järjestelmällistä ja samankaltaista yhteisvaihtelua. Olisi kuitenkin ollut toivotta­vaa, että hyvät urapohtijat olisivat kokeneet oppilaanohjauksen oppituntityöskentelyn hyödylliseksi ja tarkoituksenmukaiseksi. Oppituntityössä on edelleen kehittämistar­peita.

Eskelinen (1993, 216) osoitti, että oppituntitilanteessa oppilaanohjaajan huomio kiinnittyy aktiivisiin oppilaisiin eikä ainakaan oppituntitilanteessa passiivinen oppilas saa ohjausta. Opetuksen seuraaminen on hänen mukaansa edellytys sille, että oppilaat ymmärtävät opettajan pyrkimykset. Opinto-ohjaaja voi käyttää luokkatilanteessa tehtyjä havaintoja yhtenä perusteena tehostetun oppilaanohjauksen järjestämiseen. Tämän väitöstutkimuksen mukaan apua pyytävä oppilas on parempi urapohtija kuin oppilas, joka ei ole pyytänyt apua. Readonin ym. (2008) mukaan avun pyytäminen on jo metakognitiivinen taito. Opinto-ohjaajan tulisikin kiinnittää erityistä huomiota vähän huomiota vaativiin oppilaisiin.

Jos oppilaanohjaus resursoidaan valtakunnallisten suositusten mukaan, ohjaus voidaan rakentaa henkilökohtaisen ohjauksen varaan. Perusopetuksen laatukriteereissä (Opetusministeriö 2010, 45) asetetaan oppilaanohjauksen saatavuudelle tavoitetaso: 250 oppilasta kohden tulisi varata yksi päätoiminen oppilaanohjaaja. Jos päätoiminen opinto-ohjaaja kohdentaisi työajastaan (n. 1 221 h lukuvuodessa) kolmasosan henkilökohtaiseen ohjaukseen, oppilas ehtisi käydä viisi kertaa henkilökohtaisessa ohjauksessa yläkoulun aikana. Esimerkiksi Pekkarisen (2009, 114) kuvaama viiden kierroksen ideaali olisi mahdollista toteuttaa, jos opinto-ohjaajaa kohden olisi enintään 250 oppilasta. Opetushallituksen hyvän ohjauksen kriteereissä mainitaan, että jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus sekä henkilökohtaiseen että ryhmämuotoiseen ohjaukseen (Opetushallitus, 2014).

Tutkimukseen osallistuneista oppilaista 16,6 % ei ollut osallistunut henkilökohtaiseen ohjaukseen. Koulujen välillä oli suuria eroja. Koulun neljä päättöluokkalaisista 52 % ja koulun seitsemän oppilaista 40,8 % ilmoitti, etteivät he ole saaneet henkilökohtaista ohjausta ollenkaan. Muiden koulujen oppilaiden kyllä-vastausten määrä vaihteli 83,4 %:n ja 99,2 %:n välillä. Henkilökohtaista ohjausta saaneet oppilaat olivat parempia urapohtijoita (ks. taulukko 28) kuin oppilaat, jotka eivät sitä olleet saaneet. He myös kokivat oppilaanohjauksen henkilökohtaisemmaksi (ks. taulukko 16). Toisaalta koulun neljä oppilaat olivat keskimäärin parempia urapohtijoita (ks. kuvio 11) kuin muiden koulujen oppilaat. Pelkästään henkilökohtaisen ohjauksen saatavuus ei selitä oppilaan urapohdintataitoja. Opinto-ohjaajan kuvauksen perusteella koulussa 4 pyrittiin korvaamaan henkilökohtainen ohjaus tehokkaalla ja suunnitelmallisella tieto- ja viestintätekniikkapainotteisella oppituntityöskentelyllä.

Oppilailta kysyttiin myös sitä, miten henkilökohtaiseksi he kokivat oppilaanohjaajan työskentelyn. Henkilökohtaisuuden kokemusta arvioitiin ”oppilaanohjaajan työskentely oli henkilökohtaista”-väittämän avulla. Kaikkien koulujen keskiarvo oli 8,07. Korkeimmat keskiarvot olivat kouluissa kolme (ka 8,45) ja koulussa kuusi (ka 8,30) ja alhaimmat koulussa neljä (ka 7,52) ja koulussa seitsemän (ka 7,77). Vaikka koulussa neljä saavutettiin hyviä urapohdintatuloksia, ei tieto- ja viestintätekniikkapainotteisella ohjausjärjestelyillä saavutettu henkilökohtaisuuden kokemusta. Ne oppilaat, jotka olivat

osallistuneet henkilökohtaiseen ohjaukseen (ka 8,16, kh 1,41) kokivat oppilaanohjauksen henkilökohtaisemmaksi kuin ne, jotka eivät olleet osallistuneet (ka 7,56, kh 1,67). Tuore perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014, 15) korostaa ohjausta, jossa oppilasta kohdellaan ainutlaatuisena. Pelkästään oppitunteihin perustuvan ohjauksen avulla ei saavuteta samaa henkilökohtaisuuden kokemusta kuin henkilökohtaisen ohjauksen tai pienryhmäohjauksen avulla.

Oppilaista 58 % ei ollut osallistunut pienryhmäohjaukseen. Tähän tutkimukseen osallistuneiden koulujen päätoimiset opinto-ohjaajat ilmoittivat kohdentaneensa 3 % työajasta pienryhmäohjaukseen. Pienryhmäohjaukseen osallistuneet (ka 8,13, kh 1,46) oppilaat kokivat ohjauksen hieman henkilökohtaisemmaksi kuin ne oppilaat, jotka eivät olleet osallistuneet (ka 8,02, kh 1,48). Pienryhmäohjaukseen osallistuneet olivat kaikilla arvioiduilla urapohdinnan osa-alueilla hieman parempia urapohdintoja kuin ei-osallistuneet (ks. taulukko 29).

Vastanneista (N = 876) oppilaista 8,0 % oli sitä mieltä, että vanhemmat vaikuttivat eniten heidän jatkokoulutussuunnitelmiinsa. Oppilaat, jotka olivat keskustelleet uravalmista jonkun koulun ulkopuolisen aikuisen kanssa, olivat selvästi parempia urapohdintoja kuin ne, jotka eivät olleet keskustelleet. Niitä oppilaita, jotka eivät olleet keskustelleet vanhempiensa tai jonkun muun koulun ulkopuolisen aikuisen kanssa, oli vastanneista vain 3,9 %. Valtaosa (96,1 %) oppilaista oli keskustelut jatkokoulutusvalinnasta jonkun koulun ulkopuolisen aikuisen kanssa ja tätä voidaan pitää toivottavana tilanteena yläkouluikäisen urapohdintajan kohdalla. Kurosen (2010, 325) mukaan kotitausta vaikuttaa nuorten syrjäytymiskehitykseen. Toisaalta osa päättöluokkalaisista koki, että *”vanhempien kanssa keskustelusta on ollut eniten hyötyä, koska ne tuntee mut parhaiten”*.

Tämän tutkimuksen mukaan vanhempien koulutustaustalla ei ollut suurta vaikutusta nuorten urapohdintaan. Äidin työmarkkina-asema vaikuttaa isää enemmän oppilaan urapohdintaan (ks. taulukko 31). Pirttiniemi (2000, 105–106) on kerännyt samansuuntaista tietoa vanhempien koulutuksen ja työtilanteen vaikutuksesta nuorten jatkokoulutukseen sijoittumisesta. Pirttiniemen (2000, 111) tutkimuksessa taustatekijät (yksinhuoltajuus, työllisyys), koulussa viihtymättömyys ja kielteiset menestymisarviot osoittautuivat koulutuksen syrjäytymisen riskitekijöiksi. Perhesuhde ei tämän väitöstudiumin mukaan vaikuttanut oppilaan urapohdintaan ja sen osa-alueisiin (ks. taulukko 33).

Oppilaan lopulliseen koulutusvalintaan vaikuttaminen näyttäytyi kielteisenä asiana konflikti-summamuuttujan väittämässä. Muun muassa Heikkilä ja Heikkilä (2001, 56–69) ovat kuvanneet, miten määräävä keskustelu ja vuoropuhelu eroavat toisistaan. Vuoropuhelussa keskustelijat toimivat ikään kuin tutkijoina tai keksijöinä ja osallistuvat tasavertaisena yhteisen tiedon tuottamiseen. Onnismaan (2003, 9) mukaan ohjaus ei ole pelkästään neuvojen antamista. Jos opinto-ohjaaja keksii ratkaisuja oppilaan esille

tuomiin ongelmiin, voi oppilaan voimaantuminen estyä. Oppilaanohjaajan, opettajien ja huoltajien tulisi tukea oppilaan omaehtoisuutta. Saunders (2015, 107) on kiinnittänyt huomiota siihen, että uravalintatilanteessa oppilas voi turvautua johonkin tuttuun ja turvalliseen vaihtoehtoon vaikka se ei vastaisikaan hänen omaa urapohdintatulostaan. Tuttu vaihtoehto voi tuntua helpommalta ja vähemmän haastavalta vaihtoehdolta. Opinto-ohjaajan tulisi tukea oppilasta sietämään epätietoisuutta, ennaltaehkäistä negatiivinen urapohdinta ja auttaa häntä muuttamaan itse-epäily varmuudeksi.

Van Ecken (2007, 345) mukaan oppilaan emotionaalinen suhde huoltajiin määrittää hänen urapohdintaansa. Oppilaalla, jolla on vakaa suhde vanhempiinsa, on selkeästi vähemmän ongelmia urapohdinnassa. Hänen mukaansa välittelevä suhde vanhempaan taas korreloi vahvasti urapohdintaongelmiin, päätöksenteko-ongelmiin ja ulkoiseen konfliktiin. Luvun 2 alussa esiteltiin holistinen ohjausmalli, jonka haluttiin perustella tämän tutkimuksen tapaa tarkastella koulussa tapahtuvaa ohjausta. Van Esbroeck (2008, 38-40) on esitellyt toisen version oppilaskeskeisestä ohjausmallista. Malli jakaantuu edelleen kolmeen sektoriin: persoonallisuuden kasvun tukeminen, uraohjaus ja oppimisen tukeminen. Perhe, ystävät ja epävirallinen tuki on kuvattu mallissa lähimpänä ja samalla merkittävimänä tuen tasona. Mallissa korostetaan heidän roolia oppilaan ura- ja koulutusvalinnoissa. Ohjauksen ammattilaiset on kehämäisessä kuviossa tasolla kolme. Ensimmäisellä ammattilaisten ohjaustasolla ovat ne ohjaajat, jotka ovat tiivisti ja suoraan tekemisessä asiakkaaseen. Toinen ja kolmas asiantuntijataso ovat olemassa, jotta ensimmäisen tason ammattilaiset voisivat tukea asiakasta kaikilla ohjauksen sektoreilla. Van Esbroeck (2008) kritisoi mallinsa kautta ohjauspalveluiden sirpaleisuutta ja peräänkuuluttaa niiden parempaa integraatiota.

7.3 YHTEENVETO

Oppilaat jakaantuivat urapohdintapisteiden perusteella kolmeen ryhmään (ks. kuvio 12), jotka olivat melkein samankokoisia. Taitavat urapohtijat olivat itseohjautuvampia ja suunnitelmallisempia kuin heikot urapohtijat. He kokivat taitavansa ja tietävänsä paremmin oppilaanohjauksen keskeiset sisältöalueet ja heillä oli parempi itsetuntemus kuin heikoilla urapohtijoilla. Nämä summamuuttujat arvioivat ohjauksen hyödyllisyyttä. Ohjauksen saatavuuteen rajautuvien summamuuttujien kohdalla ei ole yhtä selvää eroa (ks. taulukko 39) hyvien ja heikkojen urapohtijoiden välillä kuin hyödyllisyyttä mittaavien summamuuttujien kohdalla. Taulukon 40 perusteella ne oppilaat ($n = 71$), jotka olivat kokeneet, että heillä oli ongelmia yläkoulun aikana, olivat antaneet tavoitteellisuuteen ja oppimaan ohjaamisen saatavuudelle sekä yhteistoiminnalle muita alhaisempia arvioita. He kokivat, että olivat saaneet opetussuunnitelman rajamaa ohjausta keskimääräistä vähemmän.

Urapohdintaa selittäville muuttujille, yksittäisille analyysissä käytetyille väittämille ja taustamuuttujille sekä urapohdinta-summamuuttujalle ja sen osa-alueille tehtiin regressioanalyysi. Regressioanalyysin avulla haluttiin seuloa ne muuttujat, jotka parhaiten selittivät urapohdintaa ja sen osa-alueita: sitoutuminen-, epävarmuus- ja konflikti-summamuuttujaa. Hyvää urapohdintatulosta ennustivat parhaiten oppilaan hyvät kokemukset yhteistoiminnasta, itsetuntemus, valmius suunnitelmallisuuteen, myönteinen suhtautuminen koulunkäyntiin ja jatkokoulutus päätöksen ajankohta. Kaikkien opettajien tulisi panostaa yhteistoimintaan ja myönteisen oppimisilmapiiriin ylläpitoon. Koulutyö tulisi organisoida siten, että oppilaan myönteinen suhtautuminen koulunkäyntiin säilyisi ja työilmapiiri olisi yhteistyöhön kannustava. Opinto-ohjaajan tulisi panostaa siihen, että oppilaalle kertyisi koulutusvalinnan perusteeksi tietoa omista vahvuuksista ja valinta kytkeytyisi pidemmän aikavälin suunnitelmiin ja perusteltavissa oleviin urahaaveisiin.

Sitoutuminen-summamuuttujan ja selittävien muuttujien lineaarista yhteyttä selittävät parhaiten itsetuntemus-, suunnitelmallisuus- ja yhteistoiminta-summamuuttujat sekä oppilaan jatkokoulutus päätöksen ajankohta. Epävarmuus-summamuuttujan tulosta ennustavat parhaiten itsetuntemus-, yhteistoiminta- ja suunnitelmallisuus-summamuuttujat sekä oppilaan jatkokoulutus päätöksen ajankohta ja opintomenestys. Yhteistoiminta-summamuuttuja, ”pyydän apua, kun sitä tarvitsen”-väittäjä, oppilaan opintomenestys sekä tieto- ja viestintätekniikan saatavuus muodostavat mallin, jotka selittävät parhaiten konflikti-summamuuttujaa.

Kuviossa 13 tarkasteltiin oppilaiden itseohjautuvuus-väittämien vastauksien ryhmittymistä. Vastanneiden oppilaiden (N = 839) joukossa oli pieni ryhmä oppilaita (n = 45), jotka kokivat olevansa arvioiduilla itseohjautuvuuden osa-alueilla muita heikompia. Yhden ryhmän (n = 123) arviot ”pyydän apua kun sitä tarvitsen” -väittämään olivat keskiarvoa alhaisemmat. Kun tarkasteltiin oppilaiden vastausten ryhmittymistä oppilaanohjauksen hyödyllisyyden ja itseohjautuvuutta mittaavien summamuuttujien perusteella, oli löydettävissä ryhmä (n = 130), johon kuuluvat oppilaat kokivat, että heillä oli keskimääräistä heikompi itsetuntemus ja -ohjautuvuus. He kokivat myös toimivansa vähemmän suunnitelmallisesti kuin muut oppilaat (ks. kuvio 16).

Klusterianalyysin avulla selvitettiin myös oppilaiden kokemuksia erilaisten työmenetelmien hyödyllisyydestä. Suurin osa (n = 383) oppilaista (N = 815) koki hyötyneensä arvioiduista työmenetelmistä: työelämään tutustuminen, oppituntityöskentely ja tieto- ja viestintätekniikka-avusteinen ohjaus. Ryhmä, jonka oppilaat (n = 233) antoivat muita oppilaita alhaisempia arvioita työmenetelmien hyödyllisyydelle, oli kokenut kuitenkin hyötyneensä eniten tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämisestä (ks. kuvio 17). Klusterianalyysissä, jonka avulla kartoitettiin oppilaiden kokemuksia ohjausmuotojen vaikutuksesta jatkokoulutus suunnitelmiin, löytyi pieni joukko (n = 87) oppilaita, jotka antoivat kaikille ohjaustyömuodoille keskiarvoa alhaisempia arvoja (ks. kuvio 18).

Tutkimukseen vastanneista oppilaista 28,5 % oli keskimääräistä heikompia urapohdintoja (ks. kuvio 12). Oppilaista 17,6 %:lla oli keskimääräistä heikommät valmiudet (tietotaito, itsetuntemus, suunnitelmallisuus ja itseohjautuvuus) koulutusvalintaan (ks. kuvio 15) ja oppilaista 21,8 %:lla oli keskimääräistä heikommät valmiudet tehdä pidemmän aikavälin suunnitelmia (ks. kuvio 16). Oppilaista 37,1 % oli kokenut, että yhteistointaan kannustava ohjausta oli keskimääräistä vähemmän tarjolla (ks. kuvio 14). Korrelaatio urapohdinnan ja tavoitteellisuuteen kannustavan ohjauksen sekä oppimaan ohjaamisen saatavuuden välillä oli alhainen. Oppilaista 53,0 % tunsikäytetyimmät oppilaanohjauksen www-sivujen nimet keskimääräistä heikommin (ks. kuvio 18) ja 29,5 % nuorista oli kokenut hyötynensä oppilaanohjauksen oppitunneista, pienryhmäohjauksesta, henkilökohtaisesta ohjauksesta ja internet-lähteistä keskimääräistä vähemmän (ks. kuvio 18).

Tämän tutkimuksen tulos kannustaa siirtämään peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheen ohjausta päättöluokkaa varhaisemmaksi. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan tulisi tiedostaa valintatilanne aiemmin (ks. luku 3.2). Tutkimukseen osallistuneista nuorista 55 % teki jatkokoulutusvalinnan päättöluokalla ja 35,4 % kevätlukukaudella (ks. luku 6.2). Opinto-ohjaaja toimeenpanee ohjaustyötään huoltajien, koulun muiden opettajien, opetustoimen johdon, oppilashuollon, työelämän ja jatkokoulutuksen toimijoiden muodostamassa verkostossa. Ura- ja koulutusvalintaan liittyvän ohjauksen painopisteen siirtäminen ei edellyttäisi muutosta pelkästään oppilaan ja opinto-ohjaajan ohjaussuhteessa vaan koko verkoston toiminnassa.

Yhteishakuvaiheen lähestyessä opinto-ohjaaja pystyy jo nimeämään a) oppilaita, joilla on vaikeuksia valita yhteishakuvaihtoehtojen joukosta oma jatkokoulutuspaikka (sitoutuminen-summamuuuttuja), b) oppilaita, jotka joko suhtautuvat epätarkoituksenmukaisesti omaan ura- ja koulutusvalintaan tai heillä on vaikeuksia yhdistää itsetuntemus ja koulutusvalinta (epävarmuus-summamuuuttuja) ja c) oppilaita, joilla on vaikeuksia tehdä oma valinta, kun oma pohdinta ja ulkopuolisen neuvonta ovat ristiriidassa (konflikti-summamuuuttuja). Jos opinto-ohjaaja haluaa siirtää oppilaanohjauksen painopistettä varhaisemmaksi ja hyödyntää urapohdinta-mittaria tuen tarpeen arvioimisessa, tulisi tämän tutkimuksen mukaan ainakin niille oppilaille, jotka ovat saaneet urapohdinta-mittarin tulokseksi 63 tai enemmän, järjestää tehostettua tukea (ks. luku 6.5). Saman suuntainen raja-arvo määräytyi (ks. taulukko 17), kun oppilaiden urapohdinta-mittarin vastauksia tarkasteltiin kolmiluokkaisena (heikot, keskinkertaiset, hyvät). Urapohdinta-mittarin hyödyntäminen näyttää tarpeellisena ainakin silloin, kun opinto-ohjaajan työaika ei riitä henkilökohtaisen ohjauksen tai pienryhmäohjauksen ja kun oppilas on jo tiedostanut olevansa valintatilanteessa. Tehostetun oppilaanohjauksen piiriin kuuluisi kuvion 12 mukaan 28,5 % oppilaista. Kuten taulukosta 38 kävi ilmi, eri tavalla koulusta suorituvia oppilaita kuuluu taitavien ja heikkojen urapohdintojen joukkoon.

Edellä on koottu oppilaiden havaintoja oppimisympäristöstä ja kokemuksia ohjauksen hyödyllisyydestä ja saatavuudesta. Yhteenvedosta kävi ilmi, mitkä tekijät opettajien ja opinto-ohjaajien ohjauksesta ovat yhteydessä oppilaan urapohdintaan. Oppilaiden hyvää urapohdintavalmiutta parhaiten ennustaisi seuraavanlainen oppimisympäristö ja ohjaus:

- 1) Koulussa olisi yhteistoimintaan kannustava ilmapiiri (ks. taulukko 25 ja 34–37) ja ohjausmekanismit, jotka edistävät oppilaan kehittymistä ja koulutyön kannalta tarkoituksenmukaista toimintaa. Erilaiset ohjattavat ryhmät huomioitaisiin ohjauskäytännöissä, joiden avulla pyritään edistämään oppilaiden yhteistyö- ja vuorovaikutusvalmiuksia (ks. kuvio 14). Opettajat osallistuisivat yritysvierailuihin ja työelämään tutustumisen käytäntöjen toimeenpanoon. Koulu-yritysyhteistyön käytännöt edistäisivät oppilaan urapohdintaa. (Ks. kuvio 17 ja 18.)
- 2) Opettajat mahdollistaisivat oppilaan omatoimisuuden ja tukisivat oppilaan itseohjautuvuuden kehittymistä sekä tavoitteellista työskentelyä (ks. taulukko 21). Opettaja ja koulu huomioisivat ohjauskäytäntöjen kehittämistyössä erilaiset ohjattavat ryhmät ja oppilaiden erilaiset valmiudet itseohjautuvaan työskentelyyn (ks. kuvio 13 ja 14 sekä taulukko 40).
- 3) Opinto-ohjaaja kohdentaisi tukea oppilaille joko urapohdintavalmiutta mittaavan mittarin avulla tai henkilökohtaisen ohjauksen kautta hankkimansa tiedon perusteella (ks. taulukko 29 ja 38). Hän siirtäisi ura- ja koulutusvalintaan valmentavan oppilaanohjauksen painopisteen mahdollisimman varhaiseen ajankohtaa (ks. taulukot 26 ja 34–37). Opinto-ohjaaja panostaisi oppituntituntityöskentelyn tarkoituksenmukaisuuteen, urapohdintaprosessia eteenpäin vieviin tehtäviin ja www-lähteiden hyödyntämiseen (ks. taulukko 28). Hän tukisi kaikkien oppilaiden ura- ja koulutuspolun hahmottelutyötä (suunnitelmallisuus-summamuuttuja) ja ura- ja koulutusvalinnassa tarvittavan itsetuntemuksen kehittymistä (taulukot 27 ja 34–37). Opinto-ohjaaja huomioisi erilaiset oppilaat ja heidän erilaiset tapansa hankkia ja hyödyntää informaatiota (ks. taulukko 27 ja kuvio 18).

8. POHDINTA

8.1 TUTKIMUSPROSESSIN ARVIOINTI JA LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU

Tutkimuksen aihe muotoutui kahden oppilaanohjauksen kehittämishankkeen ja kehittämistyötä ohjanneiden arviointien aikana. Opetussuunnitelman perusteet painottaa tiedon sosiaalista konstruktivisuutta ja tästä johdetut tutkimusmenetelmät tiedon tilannesidonnaisuutta ja henkilökeskeisyyttä (ks. Guba & Lincoln 1989, 158-161). Ohjauksen kehittämistyö oli toimintatutkimuksellista ja toimintaympäristölähtöistä työtä, jossa pyrittiin valtauttamaan ja osallistamaan opettajia ja opinto-ohjaajia (ks. Niemi 2006). Lewin (1948, 205) on alun perin esittänyt idean asiantuntijaorganisaatiolle luonteenomaisesta kehittämistyöstä, jota sittemmin ovat edelleen kehittäneet esimerkiksi Coghlan ja Brannick (2005), Elliot (1991) sekä Stringer (2007).

Kehittämistyöhön kytkeytyvässä arviointityössä otettiin vaikutteita Pawson ja Tilley'n (1997, 58) kehittämästä realistisesta arviointiteoriasta. Arviointiteoriassa kehoitetaan kiinnittämään huomiota mekanismeihin, jotka vaikuttavat oppilaanohjauksen lopputulokseen. Realistisen arviointiteorian lähtökohta on generatiivisen kausaalisuuden hyväksyminen. Generatiivisen kausaalisuuden, tuottavan syysuhteen, mukaan tapahtumien välillä on yhteys. Mekanismeilla tarkoitetaan koulutuksen kohdalla osatekijöitä, jotka johtavat kausaalisena ketjuna koulutuksen vaikuttavuuden paranemiseen. Käytännössä realistisen arviointiteorian ajatus tarkoittaa sitä, että lopputuloksen kannalta tärkeä on se kokonaisuus, joka vaikuttaa oppilaanohjauksen laatuun. Tällöin toisiinsa kytkeytyvät oppilaanohjauksen resurssit, ohjaustyön johtaminen ja koordinointi, oppilaslähtöinen ohjaaminen sekä oppilaan ja ohjaajan suhde. Realistisessa arviointiteoriassa pyritään tarkastelemaan samaan aikaan todellisuutta realistisen käsityksen mukaan, olosuhteita ja niissä vaikuttavuutta tuottavia mekanismeja. Tämän tutkimuksen sisältämä metodologinen jännite syntyi siitä, kun pragmaattinen kehittämistyö ja realistinen ontologia kohtasivat. Realistisen käsityksen mukaan on olemassa yksi todellisuus, josta voidaan koota havainnoitsijan intresseistä riippumatonta tietoa (Atjonen 2015, 246; Niiniluoto 2002, 230). Tämän tutkimuksen tekijä koordinoi tämän tutkimuksen taustalla olevaa kehittämistyötä. Prosessin aikana opinto-ohjaajat ja opettajat synnyttivät tavoitteiden mukaisia uusia ohjauskäytäntöjä. Kehittämistyön jälkeen tutkija on koordinoinut oppilaanohjaajien välistä yhteistyötä ja vastannut esimerkiksi Oppilaanohjauksen tila Turussa -arviointien toteutuksista. Tutkija toimii myös yhden tutkimukseen osallistuneen yläkoulun opinto-ohjaajana. Näiden seikkojen takia tutkija pyrki etääntymään tutkimuskohteesta tutkimusparadigman valinnan avulla ja asettumaan tutkimuskohteen ulkopuolelle (ks. Guba & Lincoln 1989, 164).

Laadullisesta kehittämistyöstä haluttiin etäännyttävä valitsemalla tutkimusparadigma, joka mahdollistaa tutkimuksen toistettavuuden ja aineiston objektiivisemmän arvioinnin. Tapaustutkimukselle tyypillisen aineiston sijaan, haluttiin käyttää tutkimusaineistoa, joka oli käsiteltävissä ja analysoitavissa tilastollisin menetelmin. Tutkimusaineistona hyödynnettiin koulukohtaista arviointiaineistoa, jonka alkuperäinen tarkoitus oli oppilaanohjauksen tilan arviointi ja ohjauksen kehittämisen suuntaaminen. Toimintatutkimuksellisesta kehittämistyöstä ja toimintaympäristölähtöisestä arviointityöstä siirryttiin käsittelemään runsasta tilastollista tutkimusaineistoa. Tätä prosessia voidaan tarkastella siirtymänä käytännönläheisestä paradigmasta positiivis-empiiriseen tutkimusparadigmaan. Siirtymää voidaan pitää jopa välttämättömänä, koska tutkijan oman koulun arviointiaineiston lisäksi koottiin ja tarkasteltiin tutkimusaineistona muiden turkulaisten suomenkielisten yläkoulujen arviointiaineistoja. Tutkija pyrki metodivalinnalla ulkoisen havainnoijan näkökulmaan ja mahdollisimman suureen objektiivisyyteen.

Näin syntynyt tutkimus on poikittaistutkimus, jossa oltiin kiinnostuneita oppilaiden arvioista omasta urapohdinnastaan, ohjauksesta ja oppilaanohjauksesta peruskoulun päättyessä. Tämä on empiirinen tutkimus, jossa kerättiin kyselylomakkeen avulla oppilailta kokemuksia siitä, miten heidän mielestään opetussuunnitelman rajaama ohjaus on toteutunut. Arviointi- ja tutkimusaineiston kokoamiseen käytetty kyselylomake sisälsi kaksi osaa: ensimmäinen osa sisälsi Oppilaanohjauksen tila Turussa -väittämät ja jälkimmäinen osa sisälsi urapohdinta-mittarin. Ensimmäinen osa sisälsi väittämäkokoaisuuden, jota on käytetty koulukohtaisen ohjauksen hyödyllisyyden ja saatavuuden arviointiin. Kysely oli luonteeltaan summatiivista arviointia (ex post). Kuten vuosina 2009 ja 2012, kullekin koululle toimitettiin oman koulun arviointiraportti keväällä 2014. Aikaisemmasta poiketen tätä vuonna 2014 koottua aineistoa käytettiin selittävien muuttujien muodostamiseen ja oppilaiden urapohdintaerojen selittämiseen. Kyselylomakkeen jälkimmäisen osan avulla koottiin oppilaiden kokemuksia omasta urapohdinnasta. Tutkimus on korrelatiivinen tutkimus, jossa selvitettiin opetussuunnitelman rajaaman ohjauksen koetun hyödyllisyyden ja saatavuuden yhteyttä oppilaan kokemaan urapohdintaan. Tutkimustulos perustuu ensi sijassa summamuuttujien ja urapohdinnan yhteyden tarkasteluun. Opetussuunnitelman tavoitteisiin rajautuvien summamuuttujien ja yksittäisten väittämien avulla pyrittiin saamaan kokonaiskuva ohjauksesta, joka on yhteydessä oppilaan urapohdintaan.

Linnankylä ja Atjonen (2008, 92) ovat todenneet, että useimmiten opetus- ja kasvatustieteen soveltava tutkimus on luonteeltaan normatiivista, koska kohteet ovat pääsääntöisesti arvosidonnaisia. Tämäkään tutkimus ei tee tästä poikkeusta. Selittävien muuttujien taustalla olivat opetussuunnitelman rajaamat ohjaustavoitteet. Tutkimuksessa koottiin oppilaiden arvioita opetussuunnitelman perusteiden mukaisen ohjauksen tavoitteiden saavuttamisesta. Oppilaat arvioivat kaikkien opettajien antaman ohjauksen

sekä oppilaanohjauksen hyödyllisyyttä ja saatavuutta. Hyödyllisyyttä mittaavien summamuuttujien avulla arvioitiin sitä, kokiko oppilas, että hän oli saavuttanut asetetut tavoitteet. Saatavuutta mittaavien summamuuttujien avulla taas arvioitiin sitä, kokiko oppilas, että tavoitteiden mukaista ohjausta ja oppilaanohjausta oli ollut tarjolla. Saatavuus -osa-alueeseen kuuluvat summamuuttujat sisälsivät lisäksi väittämiä, joiden avulla arvioitiin oppilaan kokemusta oppimisympäristöstä. Oppilaan urapohdintaa selitettiin laaja-alaisen summamuuttujien avulla, jotka sisälsivät väittämiä kaikkien opettajien ohjaustyöstä, ura- ja koulutusvalinnan ohjauksen tavoitteista ja sisällöistä sekä opinto-ohjaajien ohjaustyöstä.

Summamuuttujat muodostuivat väittämistä, joiden avulla arvioitiin kaikkien opettajien toteuttaman ohjauksen ja oppilaanohjauksen hyödyllisyyttä ja saatavuutta (sisällön validius). Käsitelididiutta mitattiin faktorianalyysin avulla (pääkomponenttiansalyysi), jossa muuttujien lataus ilmaisi kunkin muuttujan suhdetta (korrelaatiota) kyseiseen faktoriin (ks. Metsämuuronen 2006, 67; Tähtinen ym. 2011, 170). Mittauksen toistettavuuden mittana ja mittarien reliabiliteetin (konsistenssi) osoittamiseen käytettiin Cronbachin alfa-kerrointa (ks. luku 5.3), jonka avulla arvioitiin mittarin sisäistä konsistenssiä eli yhtenäisyyttä. Luottamusväliksi määriteltiin 95 % ja samaa luottamusväliä käytettiin kaikissa lasketuissa keskiarvoissa. Summamuuttujien otsikoinnissa jouduttiin tukeutumaan laajoihin ja hankalasti rajattaviin yläkäsitteisiin, esimerkiksi itseohjautuvuus.

Peruskoulun päättöluokkalaisen saavuttaman urapohdinnan tason mittariksi valikoitui CTI-mittari. Tätä mittaria muokattiin hieman, koska nuoret, jotka osallistuivat CTI-mittarin standardointiin USA:ssa, olivat suomalaisia päättöluokkalaisia vanhempia. CTI-mittarin standardointiin ja tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat koulutusjärjestelmiensä nivelvaiheessa. Tämän tutkimusta edeltäneiden arviointikierrosten aikana saatiin palautetta CTI-mittarin väittämien luonteesta, minkä takia negatiivisen väittämän rinnalle muotoiltiin ihannetilannetta kuvaava positiivinen dimensio. Näin syntynyt summamuuttuja ja selitettävä muuttuja nimettiin urapohdinta-mittariksi. Sekä urapohdinta-mittarin taustalla oleva CIP-teoria että opetussuunnitelman perusteet korostavat oppilaan metakognition kehittämisen merkitystä.

Summamuuttujien muodostuksessa hyödynnettiin ensi sijassa SPSS-ohjelman oletusarvoa, jolloin ominaisarvoltaan yli yhden olevista muuttujista muodostettiin omia pääkomponentteja. Sisällön perusteella väittämät oli jaettu oppimaan oppimisen, yhteistoiminnan ja työelämään tutustumisen osa-alueisiin sekä oppilaanohjaus- ja oppilaanohjauksen oppituntityöskentely -osa-alueisiin. Pääkomponenttiansalyysi tehtiin osa-alueittain (oppimaan oppiminen, koulu-yritysyhteistyö, yhteistoiminta, keskeiset oppilaanohjauksen sisällöt, koulutusvalinta, oppilaanohjauksen oppituntityöskentely, oppilaanohjaaja) ja väittämät ryhmiteltiin (ks. liite 3–4) korkeimpien latauksien mukaan. Näin syntyneet summamuuttujat nimettiin voimakkaimmin latautuneiden muuttujien mukaan (ks. Metsämuuronen 2006, 622).

Faktorianalyysissä otoskoko tulisi olla 200 havaintoa tai enemmän (Metsämuuronen 2006, 632; Tähtinen 2011, 167). Nummenmaan (2006, 342) mukaan tutkittavia pitää olla vähintään 20 kertaa niin paljon kuin väittämiä. Faktorianalyysit toteutettiin osaluokittain ja niissä väittämien määrä vaihteli 4 ja 25 välillä (ks. luku 6.2 ja 6.3). Kyselyyn vastasi 887 oppilasta. Faktorimallin ominaisarvon raja-arvoksi määriteltiin yksi. Tästä olivat poikkeuksena oppilaanohjauksen oppituntityöskentelyyn rajautuvat väittämät, jotka pakotettiin neljään summamuuttuun ja tässä tapauksessa neljännen komponentin ominaisarvo oli 0,884. Tämän lisäksi faktorimallin toimivuuden arvioimiseksi raportoitiin kommunaliteettien vaihteluväli.

Aineiston keruussa pyrittiin tavoittamaan mahdollisimman suuri joukko turkulaisia päättöluokkalaisia ja näin varmistamaan mahdollisimman kattava otos peruskoulun päättöluokkalaisia. Webropol-kyselyllä pyrittiin saavuttamaan kaikki turkulaiset päättöluokkalaiset, jotka ovat saaneet opetusta ensi sijassa yleisopetusta antaneissa turkulaisissa yläkouluissa. Tutkimukseen vastasi 79 % yhdeksäsluokkalaisista ja otoksen muodostaneet oppilaat jakaantuivat keski-arvojen mukaan samassa suhteessa kuin koko turkulaisten päättöluokkalaisten joukko. Tällä perusteella tutkimustulosta voidaan pitää yleistettävänä toimintaympäristöissä, joissa yläkouluikäisten ammatti- ja koulutusvalinnanohjaus on osa koko opettajakunnan tekemää ohjaustyötä.

Tutkimus tavoitti suuren joukon turkulaisia päättöluokkalaisia. Tämä oli mahdollista tutkimusta edeltäneen yhteisen kehittämistyön ja opinto-ohjaajien tiiviin yhteistyön ansiosta. Kyselyyn vastanneiden päättöluokkalaisten anonyymiyys ei ollut missään tutkimusprosessin vaiheessa uhattuna. Sen sijaan enemmän haasteita aiheutti kunkin yksittäisen yläkoulun ja sen opinto-ohjaajan anonyymiyden takaaminen. Kussakin yläkoulussa toimii pääsääntöisesti yksi opinto-ohjaaja. Yksittäiset yläkoulut on listattu taulukoihin sattumanvaraisessa järjestyksessä. Sama sattumanvarainen järjestys toistui kaikissa taulukoissa, joissa kuvattiin yksittäisen yläkoulun toimintaympäristöä.

Kysely toteutettiin yhteistyössä yläkoulujen oppilaanohjaajien kanssa ja ohjeistuksessa korostettiin arvioinnin kokeenomaisuutta. Vaikka arviointilomakkeen sisältämistä väittämistä oli muokattu yksiselitteisiä ja sanavalinnoissa oli kiinnitetty huomiota kohdejoukkoon, ohjeistettiin opinto-ohjaajia käymään läpi lomake ja käsitteet ennen lomakkeen täyttämistä. Näin pyrittiin varmistamaan oppilaiden mahdollisuus vastata kyselyyn luotettavasti. Eri yläkoulujen päättöluokkalaisten oppilaanohjaus päättyy vähän eri aikaan sen mukaan, moneenko jaksoon koulun lukuvuosi on jaettu. Kaikissa kouluissa kuitenkin vastattiin kyselyyn keväällä yhteishaun jälkeen, yläkoulun oppilaanohjauksen loppuvaiheessa huhti–toukokuussa 2014.

Tutkimusta edeltäneiden arviointien aikana etsittiin parhaiten peruskoulun päättöluokkalaisten kokemuksiensa kartoittamiseen sopivaa Likert-asteikkoa sekä muokattiin kyselylomaketta yksiselitteisempään muotoon. Keväällä 2009 kokeiltiin viisiportaista po-

sitiivinen (1) - negatiivinen (5) skaalattua Likert-asteikkoa. Asteikko sisälsi ”en osaa sanoa” -vaihtoehdon, joka valittiin usein. Kysymyksiä muokattiin selkeimmiksi ja yksiselitteisimmiksi ja keväällä 2012 päättöluokkalaiset arvioivat kahden eri kyselyn avulla oppilaanohjauksen tilaa Turussa. Arviointialueet, väittämien sisällöt pysyivät kuitenkin samoina. Silloin käytettiin sekä neliportaista positiivinen (1) - negatiivinen (4) -asteikkoa ja 7-portaista kouluarvosana-asteikkoa. Vaikka neliportaisesta asteikosta puuttui en osaa sanoa”-vaihtoehto, asteikko ei tuntunut riittävän erottelukykyiseltä. Nämä kaksi eri kyselyä yhdistettiin 2014 yhdeksi kyselyksi, jossa opetussuunnitelmaan rajautuvia positiivisia väittämiä arvioitiin asteikolla 10–4. Oppilas vastasi pääsääntöisesti opinto-ohjaajien ja opettajien ohjaustyötä arvioiviin positiivisiin väittämiin kouluarvosana-asteikolla (täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä). Kysely oli suljettu ja oppilas arvioi ohjaukokemuksiaan opetussuunnitelman rajaamalla ohjauksen tavoitealueella. Oppilaalle esitettiin myös monivalintakysymys ja siihen liitetty avoin kysymys, jossa hän sai perustella vastaustaan monivalintakysymykseen omasanaisesti

Selitettävien muuttujien taustalla olleisiin negatiivisiin urapohdintaväittämiin oppilaat vastasivat 3–0 -skaalatulla asteikolla, jossa pieni lukuarvo kuvasi hyvää urapohdintaa. Koska selitettävien summamuuttujien asteikko oli käänteinen selittävien summamuuttujien asteikkoon verrattuna, tulosten tulkinta oli paikoin hankalaa. Myös yläkouluikäisen hyvää urapohdintaa haluttiin kuvata urapohdinta-mittarissa ja siksi mittarin sisältämiin väittämiin lisättiin positiivinen dimensio.

Kysely oli pitkä, ja jos oppilas oli jättänyt vastaamatta summamuuttujan sisältämään yksittäiseen väittämään, hänen muitakaan vastauksiaan ei huomioitu. Otoskoko pysyi kuitenkin suurena, vaikka se vaihteli eri summamuuttujien kohdalla. Kadon satunnaisuutta selvitetttiin kokoamalla raportoidun aineiston rinnalle aineisto, jossa puuttuvat arvot imputoitiin ja arvot korvattiin keskiarvoilla. Tästä aineistosta muodostettujen summamuuttujien hajontalukuja verrattiin alkuperäisestä aineistosta muodostettuihin tunnuslukuihin. (Ks. Nummenmaa 2006, 148–150.) Vertailun perusteella katoa voidaan pitää satunnaisena, koska puuttuvat arvot eivät vaikuttaneet tunnuslukuihin. Varianssianalyysissä ja t-testissä ei huomioitu puuttuvia arvoja. Metsämuuronen (2006, 602) huomauttaa, että ”ihmistieteissä ja erityisesti kyselytutkimuksissa kato voi olla 20–30% tai jopa suurempi”.

Tutkimusraportissa on runsaasti viittauksia kansallisiin raportteihin. Näiden lähteiden avulla pyrittiin kuvaamaan toimintaympäristöä, johon tutkimus kiinnittyy. Kansainvälistä tutkimusaineistoa nuorten ohjauksen ja uravalinnan haasteista on runsaasti. Selittävät muuttujat on johdettu opetussuunnitelmasta ja siellä asetettuja tavoitteita on avattu eri teorioiden avulla. Suomalaiseen koulutusjärjestelmään rajautuvaa ja peruskoululaisen urapohdintaa selittävää tutkimusaineistoa on niukasti.

8.2 KEHITTÄMIS- JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET

Tässä tutkimuksessa on selvitetty, mitkä ohjauksen osa-alueet vaikuttavat oppilaan urapohdintaan. Tutkimuksen tarkoitus oli tunnistaa ne oppilaanohjauksen ja kaikkien opettajien toteuttaman ohjaustyön osa-alueet, joihin tulisi kiinnittää huomiota, kun määritellään ja kehitetään yläkouluikäisen oppilaan urapohdintaa edistävää ohjausta.

Koulutus- ja ammatinvalinnan ohjauksen sisällyttäminen opetussuunnitelmaan (ks. Council of the European Union, 2008) ja oppilaanohjauksen toteuttaminen osana koko opettajakunnan ohjaustyötä on osoittautunut tulokselliseksi toimintamalliksi (ks. Sweet, Nissinen & Vuorinen 2014). Opettajien välinen yhteistyö on keskeinen ja hallitseva osa-alue uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (ks. Opetushallitus 2014, 31–32). Opettajan toimenkuva on lähentynyt opinto-ohjaajan toimenkuvaa. Olisiko opinto-ohjaajan toimenkuvaa syytä tarkastella osana koko opettajakunnan ohjaustyötä eikä peruskouluun liitettynä erillisenä ammatinvalinnan ohjaustehtävänä? Oppilaanohjauksen kehittämistyössä tulisi ohjauksen tuloksellisuuteen ja käytäntöihin vaikuttavia tekijöitä tarkastella ainakin neljällä tasolla: koulutusjärjestelmän, opetuksen järjestäjän, koulun, opettajien ja opinto-ohjaajien tasolla.

Ohjaukseen rakentuvat ja määrittyvät koulutusjärjestelmän sisältämien mekaniismien ympärille. Ajatus elinikäisestä oppimisesta, erilaisen osaamisen arvostamisesta ja kokemuksen karttumisen myötä tarkentuvasta urapohdinnasta tulisi näkyä koulutusjärjestelmämme toimintaa ohjaavassa lainsäädännössä. Koulutusjärjestelmämme ylläpitäjän tulisi toimillansa varmistaa, ettei kysymys oppilaan valintakypsyydestä muodostu olennaiseksi nuoren urapolkua määrittäväksi tekijäksi, vaan nuorien tulisi pystyä liittämään yhteen erilaisia opintopolkuja ja muuttamaan opintojensa suuntaa opintojen siirtymävaiheissa.

Turun yliopiston tutkijat (Olkinuora & Rinne 2001, 198; Seppänen 2006, 276–283; Seppänen, Rinne & Sairanen 2012, 16–33) ovat kiinnittäneet huomiota Turun koulujen oppimisympäristöjen erilaistumiseen. Seppäsen ym. (2012, 29) mukaan Turun koulutuspolitiikka on johtanut erikokoisiin opetusryhmiin ja siihen, että resurssit jakautuvat epätasaisesti. Tämän väitöstutkimuksen mukaan oppilasaines (ks. taulukko 3 ja kuvio 8) ja oppilaanohjaukseen kohdenneet resurssit (ks. taulukko 3) ja oppilaiden urapohdintataidot (ks. kuvio 11) vaihtelevat kouluittain Turussa. Oppilaanohjaukseen kohdenneet resurssit jakautuvat sattumanvaraisesti eivätkä oppilaiden tuen tarpeen mukaan. Sahlbergin (2015, 91–231) mukaan PISA-menestystämme on selitetty sillä, että Suomessa taataan kaikille oppilaille tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet julkisin varoin. Tarvittaisiin lisätutkimusta siitä, miten erilaistuneet oppimisympäristöt vaikuttavat oppilaiden urapolkuihin.

Tämän tutkimuksen kohteena oli oppilaanohjauksen tuloksellisuus. Opetussuunnitelman perusteissa henkilökohtainen ohjaus on määritelty yhdeksi oppilaanohjauksen

työmuodoksi. Oppilaanohjauksen tuloksellisuutta ei yhdenkään tutkimukseen osallistuneen koulun kohdalla voitu perustella henkilökohtaisen ohjauksen saatavuudella, kun asiaa tarkastellaan koulun koko oppilaskunnan näkökulmasta. Taulukossa 3 kävi ilmi, ettei yhdenkään turkulaisen yläkoulun oppilaanohjaajan vuotuinen työaika riitä monivaiheiseen henkilökohtaiseen ohjaukseen. Vaikka opinto-ohjaajan toimenkuva poikkeaa muista opettajista, oppilaanohjauksen työmuodot (Opetushallitus 2004) ja päätoimisen opinto-ohjaajan työaika sekä sen sisältämät työtehtävät (KT Kuntatyönantajat 2014) ovat selkeästi määritellyjä. Tarvittaisiin lisätutkimusta siitä, mitkä tekijät edistävät ja haittaavat oppilaanohjaustyön johtamista sekä mitkä koulun johtamiseen liittyvät tekijät selittävät koulukohtaiset erot ohjauksessa ja oppilaiden urapohdinnassa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 asettaa koulutuksen järjestäjälle selkeän veloitteen: ”Opetuksen järjestäjä päättää ja kuvaa... miten oppilaanohjaus järjestetään” (Opetushallitus 2014, 12–13). Kuten tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, henkilökohtaista ohjausta saaneet oppilaat ovat parempia urapohtijoita kuin oppilaat, jotka eivät ole saaneet henkilökohtaista ohjausta. Toisaalta oppilaita voi ohjata hyvään urapohdintaan vaihtoehtoisin työmenetelminkin. Jos opetuksen järjestäjä ei halua kohdentaa riittävästi työaika oppilaanohjaukseen ja varmistaa näin henkilökohtaisen ohjauksen ympärille rakentuvaa oppilaanohjausta, miten opetuksen järjestäjä varmistaa oppilaiden jatkokoulutukseen sitouttamisen? Voimavarojen kohdentamisesta ja hyödyntämisestä tulisi olla kaikilla tuloksellisuuteen vaikuttavilla osapuolilla yhteinen ymmärrys.

On helppo yhtyä Nykäsen ym. (2007) esittämään ajatukseen siitä, että koulun oppimisympäristö on heijastuma siitä, miten ohjauspalveluiden tuottaminen on koulussa ja opetustoimessa organisoitu. Tämän tutkimuksen mukaan oppilaan saavuttamassa urapohdinnan tasossa oli koulukohtaisia eroja (ks. kuvio 11). Kouluarjessa opettaja ja opinto-ohjaaja saattaa ajautua lukujärjestyksen tai kiireen pakottamaan arkirytmiin, jolloin hänen huomionsa siirtyy ohjaushorisontista lähietäisyydelle. Tällöin ohjaaja saattaa luopua oppilaan elinikäisen oppimisen edistämisestä sekä oppilaan toimintakyvyn edistämisestä ja siirtää huomionsa oppilaan suorittamisen arviointiin. Tämä on vieras tapa toimia muutoksen, kehittämisen ja kehittymisen ympärille rakentuneessa tietoyhteiskunnassa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voitiin kuvata ideaalia oppimisympäristöä (ks. luku 7.3), jossa koulunkäynti ennustaisi oppilaan urapohdintavalmiuden kehittymistä. Tarvittaisiin lisätutkimusta siitä, mitkä tekijät selittävät koulukohtaiset erot oppilaiden kokemassa urapohdinnassa ja siihen kytkeytyvässä ohjauksessa. Tulisi selvittää ne koulukohtaiset mekanismit ja tehdä näkyväksi ne käytänteet, jotka selittävät oppilaiden arvioita.

Sipilän (Valtioneuvosto 2015c, 15) hallitusohjelmassa nimetään pedagogiikan kehittäminen yhdeksi hallituskauden kärkihankkeeksi. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaanohjaajan ja opettajien ohjaustehtävää osana oppilaan vuorovaikutusverkostoa.

Kuten luvussa 6.4 kävi ilmi, yksittäiset ohjauksen osa-alueet eivät pysty selittämään urapohdintaa kovinkaan paljon, vaan kyseessä on monen osatekijän muodostama valmius päätöksentekoon, valintojen tekemiseen ja niihin sitoutumiseen. Opettajan tulisi tukea oppilaan oppimaan oppimisen taitoja ja nähdä ne osana oppilaan urapohdinnan edistämistä. Päätöluokkalaisista 21 % ilmoitti suhtautuneensa koulunkäyntiin innostuneesti. Tämän tutkimuksen mukaan opettajan tulisi kiinnittää huomiota oppilaan motivaation ylläpitoon (koulunkäynti-summamuuttuja) ja oppimaan oppimiseen (avun pyytäminen -väittäjä) ja yhteistoimintaan. Kurosen (2010, 330) mukaan oppilaiden syrjäytymiskehitystä lisää oppilaan vähäinen toimijuuden kokemus ja vähäinen kyky tehdä valintoja ja päätöksiä elämänsä suunnasta. Tuore opetussuunnitelma määrittää kaikkien opettajien opetustyön ohjaustavoitteiden avulla (Opetushallitus 2014). Asetettu oppilaan toimijuus-tavoite on mahdollista saavuttaa, kun ohjaustyöhön osallistuu koko opettajakunta. Miten aikaansaadaan muutos sisältöpainotteisesta perusopetuksesta toimintapainotteiseksi kouluksi, joka vahvistaa jokaisen oppilaan toimijuutta? Miten aikaansaadaan muutos, jossa opetuksen ytimen muodostaa oppiaines sisältöjen sijaan oppilaiden metakognition kehittäminen?

Esimerkiksi Hargreavesin (1999) mukaan opettajien tulisi muodostaa ammatillista tietoa luova yhteisö. Peruskoulu ja siellä tapahtuva ohjaus on monien odotusten risteyks. Perusopetuksessa tulisi edistää oppilaan kehitystä ja kasvua, tehdä huoltajien kanssa yhteistyötä, luoda oppilaalle valmiuksia selvitä jatkokoulutuksessa ja työelämässä sekä tutustuttaa oppilaita työelämään. Näissä rajapinnoissa opettajakunnan tulisi synnyttää käytäntöjä ja ohjausta, joiden avulla perusopetukselle asetetut tavoitteet saavutetaan. Ohjausasiantuntijalle tulisi olla luonteenomaista oman toimintansa reflektointi ja kyky yhteistoiminnalliseen ohjauksen kehittämistyöhön (ks. Niemi 2006). Tarvittaisiin lisätutkimusta siitä, mitkä tekijät edistävät ja haittaavat opettajien valmiutta edistää oppilaan oppimaan oppimista ja urapohdintaa. Lisäksi tulisi selvittää, kokeilla ja kehittää vaihtoehtoisia malleja siitä, miten koulu tulisi uudelleen organisoida, jotta yläkoulu olisi vielä suuremmalle joukolla innostava paikka oppia, ja miten koulu ja ohjaajat voisivat tukea kaikkien oppilaiden oppimaan oppimisen taitojen kehittämistä.

Eskelinen (1993, 222–224) kyseenalaisti oppilaanohjauksen oppituntien merkityksen ja ehdotti oppituntien tehtävän rajaamista informaation välittämiseen. Kuten kuvio 11 kävi ilmi, urapohdinnassa on koulukohtaisia eroja. Hyvään urapohdintatulokseen päästiin oppituntityöskentelyn ja tieto- ja viestintätekniikkapainotteisen ohjauksen avulla, vaikka ohjauksen henkilökohtaisuuden kokemusta näillä menetelmillä ei saavutettukaan. Mielestäni perusopetuksen oppilaanohjauksen edelleen kehittämistä edistäisi se, että koulutuksen rahoittaja määrittäisi resurssit, jolla ura- ja koulutusvalinnan ohjausta toteutetaan oppilaitoksissa. Tällöin voitaisiin joko varmistaa jokaiselle oppilaalle subjektiivinen oikeus henkilökohtaiseen ohjaukseen tai ryhtyä kehittämään ryhmäohjauksen ympärille rakentuvia monimenetelmällisiä oppilaan urapohdintaa

edistäviä työtapoja. Koulukohtaisesti vaihteleva resurssi sekä opetussuunnitelman rajaamien tavoitteiden ja työmuotojen ristiriita ei edistä oppilaanohjauksen kehittämistyötä. Tämä tutkimus haastaa opinto-ohjaajaa arvioimaan työmenetelmiensä tarkoituksenmukaisuutta ja niiden suhdetta käytettävissä olevaan työaikaan. Eri työmenetelmien tuloksellisuuden arviointia varten tarvittaisiin kuitenkin pitkittäistutkimusta.

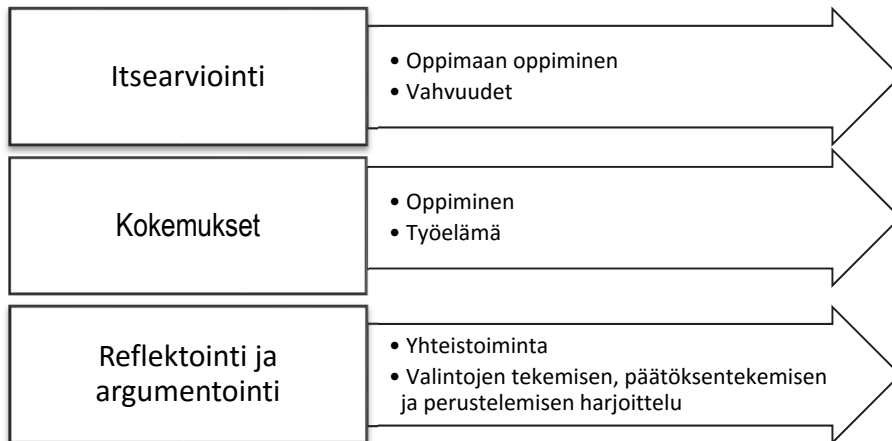
Tässä tutkimuksessa tukeuduttiin keskiarvoihin ja tutkittiin muuttujien välistä yhteisvaihtelua. Keskiarvojen avulla osoitettiin yksittäisten havaintojen jakauman painopiste. Tämä oli perusteltua, koska tutkimuksen avulla haluttiin koota huomioita ryhmäohjauksen kehittämisen tueksi ja aihetta lähestyttiin ohjauksen näkökulmasta. Yksittäisen oppilaan urapohdintaa jäi analyysissä huomiotta. Toimintaympäristömme on muuttunut globaalimmaksi (ks. Van Esbroeck 2008). Erilaisista lähtökohdista olevien nuorten urapolkujen ja niiden muodostumiseen vaikuttavien tekijöiden näkyväksi tekeminen vaatisi lisätutkimusta.

8.3 URAPOHDINTAA EDISTÄVÄ OHJAUS

Väitöstutkimuksessa ei tullut ilmi, että jokin yksittäinen ohjaustyömuoto tai ohjauksen osa-alue selittäisi hyvää urapohdintaa. Ohjauksen ja oppilaanohjauksen huomio tulisi kohdentaa rakentavaan vuorovaikutukseen ja oppimaan oppimisen edellytysten luomiseen. Tutkimuksessa näyttäytyivät urapohdinnan kannalta merkittävinä koulun yhteistoimintaa edistävät käytännöt, oppilaan kokemukset rakentavasta vuorovaikutuksesta ja ohjaus, jolla pyrittiin tukemaan hänen oppimaan oppimistaan. Koulun tulisi tarjota oppilaille erilaisia kokemuksia ja hyödyntää koko oppimisympäristöä oppilaan itsearviointitaitojen sekä reflektointi- ja argumentointitaitojen kehittämisessä. Oppimisympäristön tulisi toisaalta mahdollistaa oppilaan itseohjautuvuus ja toisaalta ohjaajien tulisi huomioida se, että iso joukko oppilaista tarvitsee kaikilla tai joillakin itseohjautuvuuden osa-alueilla ohjausta (ks. kuvio 13).

Kaikkien perusopetuksen opettajien ohjaustyö näyttäytyy tärkeänä jatkokoulutusvalintaan valmentavana ohjaustyönä. Tämän tutkimuksen ja sen taustalla olevien teorioiden avulla voidaan perusopetuksen ohjaus, joka edistää oppilaan urapohdintaa, jakaa kolmeen osa-alueeseen: 1) itsearviointi, 2) oppilaan elinpiiriä laajentavat kokemukset sekä 3) kokemusten reflektointi ja oman toiminnan perustelu. Ohjaus, joka edistää oppilaan itsetuntemusta, on yhteydessä myös oppilaan urapohdintataitojen kehittymiseen (ks. taulukko 27). Kokemukset omasta oppimisesta ja työelämästä tulisi hyödyntää oppilaan ura- ja koulutusvalintaa suuntaavassa ohjauksessa. Reflektointi ja argumentointi -osa-alue liittyy kenttäteoriassa (ks. kuvio 1) esitetyn ajatuksen toimeenpanoon. Koko koulun oppimisympäristöä tulisi hyödyntää ohjaustyössä. Jokaisen opettajan tulisi

tehdä tilaa ohjaustyölle, jossa oppilaalla on mahdollisuus jakaa koulutyöhön kytkeytyviä kokemuksiaan ja harjoitella perustelemista ja valintojen tekemistä. (Ks. kuvio 19.)



KUVIO 19. Peruskoululaisen urapohdintaa edistävän ohjauksen osa-alueet

Kouluarjen eteen tuomat ongelmat tulisi ottaa urapohdintaa edistävän ohjauksen välineiksi. Koulun arkea tulisi tarkastella kenttänä, jossa harjoitellaan myöhemmin työelämässä tarvittavia taitoja. Oppimisympäristössä tulisi olla mahdollista kohdata erilaisia ihmisiä ja harjoitella toisen kunnioitukseen perustuvaa vuorovaikutusta. Oppilaalla tulisi olla tilaa tulla kuulluksi, ja hänellä tulisi olla mahdollisuus omien ajatustensa ilmaisuun ja vuoropuheluun, käskyttävän tai velvoittavan keskustelun sijaan. Oppilaan tulisi tunnistaa oma toimijuutensa vuorovaikutusverkostossa ja hänellä tulisi olla mahdollisuus kehittää tilannetajuun. Koulutyön tulisi tukea oppilaan kykyä kohdata ongelmia, auttaa häntä ratkaisemaan ongelmia ja muokkaamaan haasteista mahdollisuuksia. Ohjaustyössä tulisi osoittaa opetettavan tiedon hyödyllisyys ja auttaa oppilaita siirtämään oppisisältöjä omaan toimintaansa.

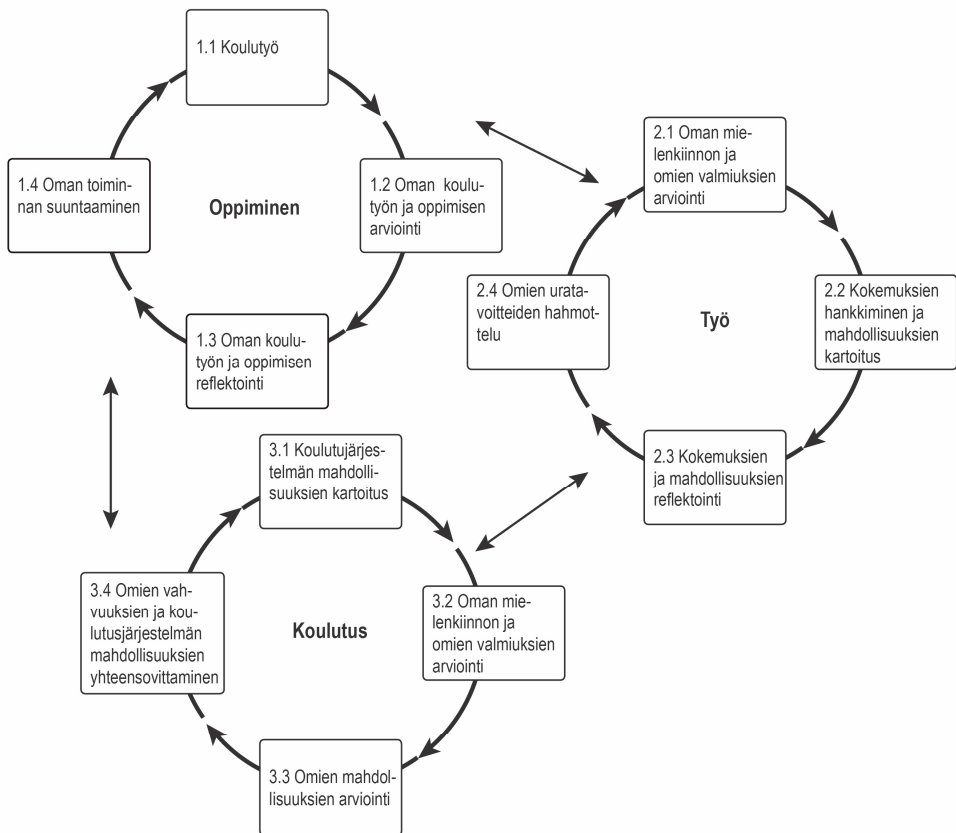
Työelämään tutustuminen, oppilaan yhteistoimintataitojen edistäminen ja koulun oppimisympäristön rakentaminen kuuluvat kaikille opettajille (Opetushallitus 2004, 18–23). Työelämään tutustuminen tulisi liittää tiiviimmin kunkin oppiaineen opetukseen. Koulun ohjaustyön tulisi muodostaa eheä ja koordinoitu kokonaisuus. Työelämään tutustumisjakso on koulun ja elinkeinoelämän vakiintunut yhteistyömuoto, joka tarjoaa mahdollisuuden oppilaan elinpiirin laajentamiseen. Tässä tutkimuksessa kuitenkin ilmeni, että koulu-yritys-yhteistyön käytänteitä sekä kaikkien opettajien osallistamista tähän ohjaustyöhön tulisi kehittää.

Onnismaa (2003, 67) on todennut, että ”jyrkän eron tekeminen yksilön ja ympäristön välillä ei vaikuta mielekkäältä”. Yläkouluaikaista ohjausta tulisi kuitenkin tarkastella erityisenä ajanjaksona, jonka aikana oppilas kerää kokemuksia ura- ja koulutusvalinnan perustaksi. Urapohdinnan alussa olevan nuoren ohjaaminen on ikään kuin siltojen rakentamista nuoren minän ja ympäristön välille. Kasvava, kehittyvä ja identiteettiään etsivä nuori pyrkii liittämään havainnot, jotka hän on tehnyt omasta itsestään, tulevaisuuden tarjoamiin mahdollisuuksiin. Tämän tutkimuksen mukaan oppilaan urapohdintaa edistävän koulupäivän tulisi olla erilaisia tekemisen polkuja hyödyntävä ja ohjaustarpeita tunnistava (ks. kuvat 14–18). Erilaisten ihmisten kohtaaminen, omaa elinpiiriä laajentavat kokemukset ja merkitysten luominen koulupäivän tapahtumille edistävät oppilaan urapohdintaa ja oppilaan valmiuksia tarttua tulevaisuuden tarjoamiin mahdollisuuksiin ja sijoittua yhteistyöhön perustuville työmarkkinoille.

8.4 OPPILAANOHAUSTA VAI URAPOHDINTAA

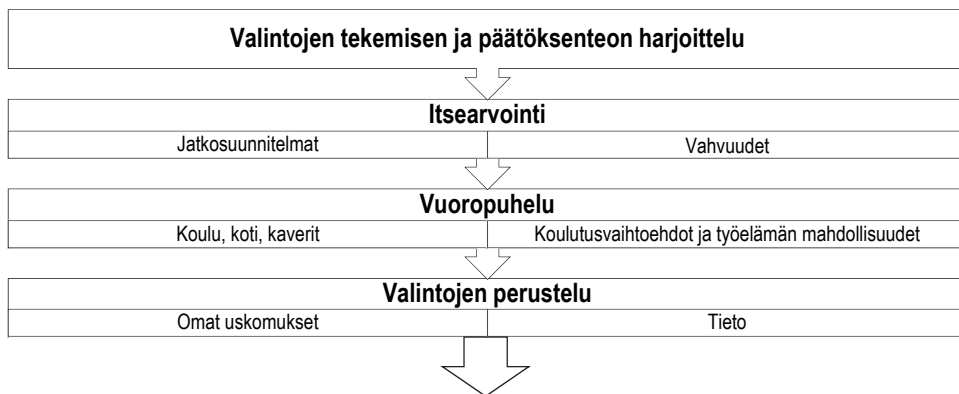
Yläkoulun ensimmäisillä oppilaanohjaustunneilla käytiin seuraavanlainen keskustelu: ”Mitä teet matematiikan tunneilla?” ”Opettelen matematiikkaa.” ”Mitä teet äidinkielen tunneilla?” ”Opettelen äidinkieltä.” ”No, mitä teet oppilaanohjauksen tunneilla?” ”Oppilaanohjaaja ohjaa oppilaita.” Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) ottaa askeleen opettamisesta oppilaan oppimisprosessin ohjaamisen suuntaan. Tulisiko tässä muuttuneessa tilanteessa uudelleenarvioida oppilaanohjauksen sisältö ja ottaa askel opettamisen suuntaan? Riittäisikö ura- ja koulutusvalintaan liittyvän ohjauksen kehittämiseen se, että oppilaanohjauksessa kiinnitettäisiin entistä enemmän huomiota oppitunteihin, oppilaan suunnitelmallisuuteen ja itsearviointiin? Oppilaanohjauksessa tulisi entistä tarkemmin määritellä se, mitä oppilaan yläkoulun aikana olisi tarkoitus oppia, ja vaiheistaa se.

Ura- ja koulutusvalintaan valmentavan koulutyön tulisi tarjota mahdollisuuksia oppilaan oman elinpiirin ja omien toimintatapojen tutkimiseen ja tavoitteiden asettamiseen. Oppilaalla tulisi olla tilaa toimia oman elämänsä toimintatutkijana. Koulutyö voisi muodostua rinnakkaisista toiminta–havainnointi–reflektointi–suunnittelu–sykleistä (ks. Engeström 2004, 61; Coghlan & Brannick 2005, 35; Lewin 1948, 205; Mills 2007, 16–17; Stinger 2007, 9). Sykliin teemat yläkoulussa voisivat olla oma oppiminen, työ ja jatkokoulutus. Kunkin syklin aikana oppilas arvioisi omaa toimintaansa, omia mielenkiinnonkohteitaan tai oppimisympäristön tarjoamia mahdollisuuksia ja pyrkisi näin edistämään omaa tavoitteellista toimintaansa. Oppilaan urapohdinnan osa-alueita ja syklisyyttä on kuvattu kuviossa 20. Oppilaalla tulisi olla mahdollisuus tehdä havaintoja omasta oppimisestaan, työelämän ja koulutuksen mahdollisuuksista. Oppimisympäristön tulisi tarjota mahdollisuuksia kokemusten keräämiseen, erehtymiseen ja reflektioon.



KUVIO 20. Oman osaamisen ja oman uran syklinen pohdinta peruskoulussa

Yläkouluikäisten oppituntien ja ohjaustilanteiden tulisi tarjota mahdollisuuksia itsearviointiin, vuoropuheluun ja valintojen ja päätöksenteon harjoitteluun. Ohjauksen tulisi mahdollistaa omien uskomusten kyseenalaistaminen ja omien valintojen perustelemisen tiedon avulla, kodin ja kavereiden esittämien jatkokoulutusvaihtoehtojen arviointi sekä omaan itsearviointiin perustuvan jatkokoulutusvalinnan implementointi. Koulutyön tulisi tuottaa tietotaito, jonka avulla oppilas pystyy perustelemaan oman valintansa itselleen ja muille. (Ks. kuvio 21.)



KUVIO 21. Urapohdintaa edistävät oppilaanohjauksen osa-alueet ja sisällöt

Ohjausprosessin aikana oppilaan tulisi tunnistaa vahvuutensa itsearviointitehtävien avulla ja liittää havaintonsa jatko-opintosuunnitelmiinsa. Koulutyön tulisi tukea vuoropuhelua oppilaan ja koulutusvaihtoehtojen ja työelämän mahdollisuuksien välillä sekä mahdollistaa oppilaalle tietoon perustuva oma koulutusvalinta.

Tutkimukseen osallistuneista oppilaista 53,7 % oli sitä mieltä, että he suhtautuisivat oppilaanohjaukseen vakavammin, jos oppilaanohjaus olisi arvioitava oppiaine. Oppilaanohjaus näyttäytyy oppilaille erilaisena oppiaineena, koska oppilaan osaamista ei tässä oppiaineessa numeerisesti arvioida. Siksi ei liene yllätys, että Eskelisen (1993, 121) tutkimuksen mukaan osa oppilaista piti oppilaanohjaustunteja melkein vapaatunteina, joille oli hankalaa antaa merkitystä arvosteltavien oppiaineiden keskellä. Syksyllä 2016 vaiheittain käyttöön otettavassa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) oppilaanohjaus-oppiaineelle ei ole määritelty tavoiteltavaa hyvän osaamisen tasoa. Taulukossa 41 on kuvattu, miltä voisivat näyttää oppilaan toimijuutta ja urapohdintaa edistävän oppiaineen hyvän osaamisen kriteerit. Kriteerit on jäsennetty opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) oppilaanohjaus-oppiaineen tavoitteiden mukaan ja rajattu oppilaan urapohdinnan edistämisen mukaan.

TAULUKKO 41. Oppilaan urapohdintaa edistävän oppiaineen päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle (vrt. Opetushallitus 2014, 443)

Opetuksen tavoitteet	Arvosana kahdeksan osaaminen
Osallisuus ja aktiivinen toiminta	
T1 ohjata oppilasta tekemään valintoja.	Oppilas osaa tehdä valintoja.
T2 ohjata oppilasta miettimään valinnoille perusteluja.	Oppilas osaa perustella valintojaan ja sitoutuu tekemiinsä valintoihin.
Oppimaan oppimisen taidot	
T3 ohjata oppilasta suunnittelemaan opiskelua.	Oppilas osaa laatia omaa opiskelua edistäviä suunnitelmia.
T4 ohjata oppilasta keksimään ratkaisuja ristiriitatilanteissa.	Oppilas pystyy tuottamaan ratkaisuja ristiriitatilanteessa, jossa oma urapohdinta ja muiden ehdottamat koulutusvaihtoehdot eroavat toisistaan.
Elinikäinen oppiminen	
T5 ohjata oppilasta arvioimaan omia valmiuksiaan oppijana.	Oppilas osaa arvioida omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan oppijana.
Itsetuntemus	
T6 ohjata oppilasta tekemään valintoja omien vahvuksiensa perusteella.	Oppilas osaa valita omiin vahvuuksiinsa perustuvia koulutusvaihtoehtoja.
Tavoitteiden asettaminen	
T7 ohjata oppilasta tekemään ja jäsentämään pidemmän aikavälin suunnitelmia.	Oppilas suunnittelee toisen asteen jälkeen jatkuvaa uraansa.
Työelämään suuntautuva oppiminen	
T8 ohjata oppilasta tekemään peruskoulun sisältöalueiden varassa havaintoja työelämän mahdollisuuksista.	Oppilas osaa tehdä havaintoja työelämästä
Koulutus ja työelämätiedon hyödyntäminen omassa urasuunnittelussa	
T9 opettaa oppilaalle koulutusjärjestelmää kuvaavat käsitteet.	Oppilas osaa käyttää koulutusjärjestelmää kuvaavia käsitteitä
T10 ohjata oppilasta etsimään tietoa keskeisistä www-lähteistä.	Oppilas osaa etsiä tietoja koulutus- ja ammattivaihtoehdoista
Monikulttuurisuus ja kansainvälisyys	
T11 ohjata oppilasta tekemään havaintoja koulutusvaihtoehtoista ja työmarkkinoista Euroopassa ja muualla maailmassa	Oppilas osaa toimia monikulttuurisessa yhteisössä sekä selvittää, mitä työmahdollisuuksia on tarjolla Suomessa, Euroopassa ja muualla ulkomailla

Arvioinnilla on toki motivoiva ja ohjaava tehtävä, mutta oppilaanohjauksen didaktisiin haasteisiin oppilaan suoritusten numeerinen arviointi ei kuitenkaan liene oikea ratkaisu. Arviointi-käsite on sisällöltään laaja ja arviointiperusteet monitulkintaisia, kuten Ouakrim-Soivio (2013) väitöskirjassaan tuo esille. Ouakrim-Soivion (2015, 13) mukaan arviointi voidaan määritellä oppiaineelle asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten väliseksi vertailuksi. Vaikkei oppilaan suoriutumista ura- ja koulutusvalintaan valmentavassa oppiaineessa arviointi numeerisesti, tulisi oppiainetta tarkastella arvioinnin näkökulmasta. Oppilaanohjaukselle tulisi myös laatia perusopetuksen päättövaiheen hyvän osaamisen kriteerit. Tieto- ja taitotavoitteiden avulla voitaisiin, oppilaan suoriutumisen sijaan, arvioida koulun oppilaanohjauksikäytäntöjä sekä tukea oppiaineen didaktista kehittämistyötä.

Klassisen Herbartin kolmion avulla voidaan kuvata oppilaan, ohjaajan ja oppituntien sisällön suhdetta. Ohjaajan ja oppilaan välillä on pedagoginen suhde, ja oppilaan ja sisällön välillä on didaktinen suhde, johon ohjaaja pyrkii vaikuttamaan (Kansanen ja Meri 1999). Oppilaanohjauksen oppitunneilla tulisi olla seuraavia sisältöjä, kun oppiainetta tarkastellaan oppilaan urapohdinnan edistämisen ja didaktisen suhteen näkökulmasta:

1. kuvaus yläkoulun urapohdintaprosessista (ks. kuvio 3)
2. itsearviointitehtäviä aiheista minä oppijana, ammattialamielenkiinto, koulutus-alamielenkiinto ja oma koulumenestys
3. itsetuntemusta lisääviä tehtäviä arvoista, mielenkiinnonkohteista ja taidoista (vrt. CIP-pyramidi)
4. valintojen tekemistä harjoittavia tehtäviä (vrt. CIP-pyramidi, päätöksentekotaidot)
5. olemassa olevan ura- ja koulutusvalintaan liittyvän tiedon ja uskomusten aktiivointia (ks. luku 3.3)
6. ympäristön havainnointiin kannustavia tehtäviä (ks. luku 2.1.1)
7. koulutusjärjestelmää kuvaavien keskeisten käsitteiden opettelu
8. tietoa ammatti- ja koulutusvaihtoehdoista (vrt. CIP-pyramidi)
9. yhteistoimintaa ja vertaisryhmässä tapahtuva vuoropuhelua (ks. luku 6.4)
10. suunnitelmallisuuden tukemista, lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteiden asettamista (ks. luku 6.4)
11. oppilaan urapohdintavalmiuksien arviointia (ks. luku 5.4)
12. oppilaan urapohdintaprosessin etenemisen arviointia.

Oppituntitehtävien tulisi sijoittua oppilaan lähikehityksen vyöhykkeelle (ks. Vygotsky 1978) ja niiden tulisi valmentaa oppilasta päätöksentekoon.

Yhteishakuun mennessä oppilaalla tulisi olla riittävästi itsetuntemusta, tietoa toimintaympäristön mahdollisuuksista ja päätöksentekotaitoja. Matka lähtötilanteesta eli yläkoulun alusta päätöksentekoon on lyhyt. Yläkoulun oppilaanohjauksen tulisi olla urapohdintaa edistävä prosessi, joka muodostuisi askeleista kohti päätöksentekoa. Nämä askeleet voisivat olla seuraavat:

1. oppilaanohjaukseen orientoituminen
2. valintatilanteen tiedostaminen (vrt. CASVE)
3. omien vahvuuksien tunnistaminen (vrt. CIP)
4. kokemusten ja tiedon hankkiminen uravaihtoehdoista (vrt. CIP)
5. kokemusten ja tiedon hankkiminen koulutusvaihtoehdoista (vrt. CIP)
6. omien valintaperusteiden hahmottaminen (vrt. CASVE)
7. edellä mainitun tiedon yhdistäminen jatkokoulutusvaihtoehtoihin (vrt. CASVE)
8. jatkokoulutusvaihtoehtojen asettaminen tärkeysjärjestykseen (vrt. CASVE)
9. yhteishaun toimeenpano (vrt. CASVE).

Ensimmäisessä vaiheessa oppituntityöskentelyssä tulisi varata aikaa siihen, että oppilas orientoituu urapohdintaan. Tämän vaiheen aikana oppilas voi koota havaintoja siitä, millainen hän on oppijana ja mitä asioita hän pitää tärkeänä. Kun oppilas on tiedostanut valintatilanteen, voidaan ryhtyä sovittamaan yhteen hänen vahvuuksiaan ja eri uravaihtoehtoja. Vaiheessa neljä oppilaan tulisi kerätä kokemuksia ja tietoa erilaisista ammateista sekä muodostaa käsitys siitä, mitkä ovat eri uravaihtoehtojen ominaispiirteet. Vaiheessa viisi hänelle tulisi tarjota mahdollisuuksia tarkastella ura- ja jatkokoulutusvaihtoehtoja eri näkökulmista. Oppilaalla tulisi olla mahdollisuus reflektoida tekemiään havaintoja ja keskustella tulkinnoistaan. Muun muassa Mahoney (2003, 209) on korostanut merkityksen luomiseen osallistumisen tärkeyttä. Työelämätiedon hankkimisen lisäksi oppilaan tulisi tutustua Suomen koulutusjärjestelmään, koulutusaloihin ja käsitteisiin, joita käytetään koulutusjärjestelmästä puhuttaessa. Vaiheen viisi lopulla oppilaan tulisi pystyä nimeämään ainakin yksi koulutusala, josta hän on kiinnostunut. Sen jälkeen oppilaan tulisi suhteuttaa omat vahvuutensa jatkokoulutusvaihtoehtoihin. Vaiheen lopussa oppilaalla tulisi olla valmius tarkastella jatkokoulutusvaihtoehtoja muun muassa koulumenestyksensä näkökulmasta. Vaiheessa seitsemän oppilaan tulisi yhdistää kaikki edellinen tieto päätöksenteon perusteeksi, minkä jälkeen oppilas voi valikoida mahdollisia jatkokoulutusvaihtoehtoja sekä punnita niiden hyviä ja huonoja puolia. Ennen päätöksen toimeenpanoa oppilas pohtii ensisijaisen vaihtoehdon valintaperusteita ja nimeää ensisijaisen vaihtoehdon.

Kolmessa viimeisessä opetussuunnitelmassa on kiinnitetty huomiota oppilaan toimijuuteen. Oppilaanohjaus-oppiaineen nimi viittaa opinto-ohjaajan työhön. Tulisiko sisältöjen rajaamisen lisäksi oppilaanohjaus-oppiaineen nimi korvata ja vaihtaa nimeksi, joka korostaa oppilaan toimintaa ja opeteltavia taitoja ja tietoja? Ura- ja koulutusvalintaa käsittelevän oppiaineen nimen tulisi kuvata kyseisen oppiaineen sisältöjä. Olisiko urapohdinta parempi oppiaineen nimi? Tällöin oppiaineen nimi ainakin kuvaisi sitä, mitä oppilaan tulisi oppia ja viittaisi oppilaan toimijuuteen opinto-ohjaajan toimijuuden sijaan. Tämän väitöstutkimuksen tulokset kannustavat myös pohtimaan yläkoulun oppilaanohjaajan toimenkuvaa. Pattonin ja McMahonin (2006b, 6–7) mukaan opinto-ohjaajan toimenkuva tulisi olla yhteistyösuhde, jossa opinto-ohjaajan asiantuntijuus kohdentuu ohjausprosessiin ja oppilaan toimijuuden vahvistamiseen. White (2007, 23) käyttää käsitettä uraopettaja (career teacher). Miltä kuulostaisi opettajan työn rinnalle määritelty koulutus- ja uravalinnan ohjaustehtävän ammattinimike urapohdinnan opettaja?

Edellä on kuvattu peruskoulun vuosiluokkien 7–9 oppilaanohjausta oppilaan urapohdinnan edistämisen näkökulmasta. Opinto-ohjaajalla tulisi tämän tutkimuksen perusteella olla selvärajainen perustehtävä (ks. tietotaito-, itsetuntemus-, suunnitelmallisuus-summamuuttajat), jonka sisällöstä ja työajan kohdentumisesta kaikilla osapuolilla tulisi olla yhteinen ymmärrys. Ohjauksen kenttä on laaja ja siksi olisi tärkeää, että

opinto-ohjaajan työaika kohdentuisi oppilaiden toimijuutta vahvistavaan ura- ja koulutusvalintaan valmentavaan ohjaustyöhön ja sen organisointiin. Hänen perustehtävänsä tulisi rajautua ura- ja koulutusvalintaan liittyvien kohtaamisten organisointiin ja osallistumiseen oppilaan kokemuksen refleктоitiin ja merkityksien tulkintaan. Opinto-ohjaajan tulisi panostaa oppituntityöskentelyn tarkoituksenmukaisuuteen (ks. työskentelysummamuuttuja) ja ohjausprosessin näkyväksi tekemiseen.

Kaikkien opettajien ohjaustyö näyttäytyi tärkeänä oppilaiden urapohdinnan selittäjänä. Tämän takia opinto-ohjaajalla tulisi perustehtävän lisäksi olla koulussa ja kunnassa koordinointi- ja kehittämistehtävä, kuten peruskoulun uudistustoimikunta kaavaili 60-luvun lopulla. Opinto-ohjaajan tulisi olla mukana arvioimassa ja kehittämässä ohjauskäytäntöjä. Ohjauskäytännöt tulisi liittää yhteen oppilaan urapohdintavalmiuksia edistäväksi kokonaisuudeksi. Opinto-ohjaajan tulisi osallistua oppilaan metakognitiota kehittävien ohjauskäytäntöjen vakiinnuttamiseen ja yhteistyöhön kannustavan oppimisympäristön rakentamiseen. Opinto-ohjaajan ei tulisi pelkästään luoda oppilaille mahdollisuuksia hankkia kokemuksia työelämästä ja jatkokoulutuksesta, vaan hänen tulisi myös osallistaa koko koulun opettajakunta tähän yhteistyöhön ja ohjauksen kehittämistyöhön. Patton ja McMahon (2006a, 240; 2006b, 8–9) korostavat paikallisten tarinoiden, yhteistyön ja jaettujen merkityksien tärkeyttä. Koulutusjärjestelmän ja työelämän mahdollisuudet tulisi tehdä näkyväksi oppilaille, ja opinto-ohjaajien tulisi olla mukana tässä yhteistyössä.

LÄHTEET

- Ahlberg, H. (1999). Opintojen keskeyttämisen syyt Helsingin kaupungin toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa sekä va. ammattikorkeakoulussa lv 97–98 nuorisoasteen koulutuksessa. Helsinki: Opetusvirasto. Ammatti- ja aikuiskoulutuslinja. Psykologi- ja kuraattoripalvelut.
- Aho, E. (1969). Opinto-ohjaaja peruskoulussa. *Psykologia*, 4(1), 4–7.
- Aho, E. (1982). Tervehdys. Kymmenen vuotta työtä oppilaan parhaaksi. Teoksessa V. Hyvärinen, P. Leinonen & E. Merimaa, Kymmenen vuotta oppilaanohjausta Suomessa (s. 11–13). Naantali: Clarion.
- Aho, S., & Vehviläinen, J. (1997). Keppi ja porkkana. Tutkimus alle 20-vuotiaita aktivoivan työvoimapolitiittisen uudistuksen vaikutuksista ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorista. *ESR-julkaisut* 3/97.
- Ahola, S., & Mikkola, J. (2004). Opinto-ohjaus, muutos ja epävarmuus. Turun yläasteiden ja lukioiden opinto-ohjaajien näkemyksiä ohjauksesta ja oman työn lähtökohdista. Turku: Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 62.
- Alhanen. (2013). John Dewey'n kokemusfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Ammattikorkeakoululaki. (2014). 932/2014. Noudettu osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932> (luettu 21.5.2016).
- Annevirta, T. (2006). Metacognition in young primary school children: A developmental approach. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B, osa 296.
- Atjonen, P. (2007). Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. (2011). Oppilaanohjaus osan perusopetuksen pedagogista kehittämistä. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.), OPO. Oppilaanohjauksen käsikirja (s. 36–45). Helsinki: Opetushallitus.
- Atjonen, P. (2015). Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Joensuu: Tampere Juvenes Print.
- Atjonen, P., Manninen, J., Mäkinen, S., & Vanhalakka-Ruoho, M. (2011). Mihin ohjaus on yltänyt? Oppilaanohjauksen 2008–2010 kehittämistyön vaikuttavuusarviointi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:29.
- Austin, R. K., Dahl, A. D., & Wagner, B. D. (2010). The Roles of Negative Career Thoughts and Sense of Coherence in Predicting Career Decision Status. *Canadian Journal Of Counselling / Revue Canadienne De Counseling*, 44(1), 65–77.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. A social cognitive theory. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- Beck, A. (1976). Cognitive therapy and the emotional disorder. NY: International Universities Press.
- Becker, L. (2015). Effect Size Calculators. Noudettu osoitteesta <http://www.uccs.edu/lbecker/index.html> (luettu 15.10.2015).
- Björnsdóttir, M. D., Kárdal, J., & Einarsdóttir, S. (2009). An Icelandic Translation and Application of the Career Thoughts Inventory: Cross-cultural Considerations. *Career Planning & Adult Development Journal*, 25(4), 165–177.

- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Brown, A. (1987). Metacognition; executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. Teoksessa R. Kluwe & F. E. Weinert (toim.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (s. 65–116). Hillsdale: Erlbaum.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). Guided, Cooperative Learning, and Individual Knowledge Acquisition. Teoksessa L. B. Resnick (toim.), *Knowing, Learning and Instruction: Essays in honor of Glaser* (s. 393–451). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: a Comprehensive guide to theory and practice* (1. p.). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Cheryl, J. (2013). Using Goal Setting Theory to Promote Personal Development. Teoksessa G. P. Latham & A. L. Edwin, *New Developments in Goal Setting and Task Performance* (s. 584–598). New York: Routledge.
- Cochran, L. (1997). *Career Counseling: A Narrative Approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Coghlan D. & Brannick T. (2005). *Doing action research in your own organization*. London: SAGE.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 p.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, L. & Manion L. (1994). *Research methods in education* (4. p.). London: Routledge.
- Coleman, J. S., & Husen, T. (1985). *Becoming Adult in a Changing Society*. Paris: OECD.
- Corbishley, M. A., & Yost, E. B. (1989). Assessment and treatment of dysfunctional cognitions in career counseling. *Careel Planning and Adult Development Journal*, 5(3), 20–26.
- Council of the European Union. (2004). Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices on Guidance throughout Life. 9286/04 EDUC 109 SOC 234. Noudettu osoitteesta <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%209286%202004%20INIT> (luettu 29.9.2015).
- Council of the European Union. (2008). Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies. 15030/08. EDUC 257 SOC 653. Noudettu osoitteesta <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2015030%202008%20INIT> (luettu 29.9.2015).
- Creswell, J. W. (2010). Mapping The Developing Lanscape of Mixed Methods Research. Teoksessa A. Teddlie & C. Tashakkori (toim.), *Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2 p., s. 45–68). SAGE.
- Dahl, A. D., Austin, R. K., & Wagner, B. D. (2010). Negative Career Thoughts Through Adulthood. *Career Planning & Adult Development Journal*, 25(4), 153–164.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C Heath and company.

- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A sosial-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review* 95, 256–273.
- Elinkeinoelämän keskusliitto. (2009). Oivallus- hankkeen 1. väliraportti. Noudettu osoitteesta <http://ek.multiedition.fi/oivallus/fi/arkisto/julkaisut/> (luettu 25.2.2015).
- Elinkeinoelämän keskusliitto. (2010). Oivallus- hankkeen 2. väliraportti. Noudettu osoitteesta <http://ek.multiedition.fi/oivallus/fi/arkisto/julkaisut/> (luettu 25.2.2015).
- Elliott, J. (2007). *Reflecting Where the Action Is. The selected works of John Elliott*. London: Routledge.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press Milton Keynes.
- Ellis, P. E. (2010). *The essential guide to effect sizes. Statistical Power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge university press.
- Engeström, Y. (2004). *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Keuruu: Vastapaino.
- Engeström, Y. (2007). *Putting Vygotsky to Work: The Change Laboratory as an Application of Double Stimulation*. Teoksessa H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (toim.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (s. 363–382). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erikson, E. H. (1982). *Lapsuus ja yhteiskunta*. (E. Huttunen, käänt.). Jyväskylä: Gummerus.
- Eskelinen, T. (1993). *Opotunti. Opetusintentiot, mielekkäys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilaanohjaustunnilla*. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 15. Väitöskirja.
- Euroguidance. (2015). *Euroguidance Network – Linking Lifelong Guidance and International Mobility across Europe*. Noudettu osoitteesta <http://euroguidance.eu/guidance-in-europe/> (luettu 2.9.2015)
- Euroopan komissio. (2010). *Älykkään, kestävän ja osallistavan kasvun strategia*. Noudettu osoitteesta <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:FI:PDF> (luettu 29.9.2015).
- Euroopan unioni. (2006). *Euroopan parlamentin ja neuvoston päätös 2006/1720/ey, elinikäisen oppimisen toimintaohjelman perustamisesta*. Noudettu osoitteesta <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:FI:PDF> (luettu 15.5.2016).
- Euroopan Unionin neuvosto. (2008). *Ehdotus neuvoston ja neuvostossa kokoontuneiden jäsenvaltioiden hallitusten edustajien päätöslauselmaksi "Elinikäisen ohjauksen parempi sisällyttäminen elinikäisen oppimisen strategioihin"*. 14398/08 EDUC 241 SOC 607. Noudettu osoitteesta

- <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=FI&f=ST%2015030%202008%20INIT> (luettu 3.5.2015).
- European Commission. (1995). White paper on the education and training. Teaching and Learning towards the learning society. Noudettu osoitteesta http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf (luettu 19.10.2015).
- European Commission. (1997). Buiding the European information society for us all. Final policy report of the high-level expert group. Employment & social affairs.
- Evangelista, L. (2005). A Silent Revolution. The Impact of Internet on Career Guidance. Casela Monferrato: Edizioni Sonda. Noudettu osoitteesta https://www.academia.edu/10010534/A_Silent_Revolution._The_Impact_of_the_Internet_on_Careers_Guidance (luettu 20.1.2016).
- Flavell, J. H. (1985). Cognitive Development (2 p.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and developmnet of metacognition. Teoksessa F. W. Kluwe, Metacognition, Motivation and Understanding (s. 21–29). Hillsdale: Erlbaum.
- Ford, M. E. (1992). Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs. Thousand Oaks, CA: SAGE. Noudettu osoitteesta DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781483325361.n6> (luettu 10.12.2015).
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526. DOI:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510> (luettu 20.1.2016).
- Giddens, A. (1990). The consequences of modernity. Stranford: Stranford University Press.
- Glaser, R., & Pellegrino J. W. (1987). Aptitudes for Learning and Cognitive Processes. Teoksessa F. E. Kluwe & R. H. Weinert, Metacognition, Motivation and Understanding (s. 267–288). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goleman, D. (2006). Tunneäly työelämässä. Helsinki: Otava.
- Greeno J. G., & Riley M. S. (1987). Processes and Development of Understanding. Teoksessa F. E. Kluwe, Metacognition, Motivation and Understanding (s. 289–313). Hollsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grubb, W. N. (2002). Who Am I: The Inadequacy of Career Information in the Information Age. Noudettu osoitteesta <http://eric.ed.gov/?id=ED478645> (luettu 10.2.2016).
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa Y. S. Lincoln & N. K. Denzin (toim.), Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: SAGE.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). Fourt Generation Evaluation. Newbury Park: SAGE.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2008). Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä (6.–8. p.). WSOY.
- Hanhijoki, I., Katajisto, J., Kimari, M. & Savijoki H. (2011). Koulutuksen ja työvoiman kysyntä 2025. Ennakointituloksia tulevaisuuden työpaikoista ja koulutustapeista.

- Juvenes Print - Tampereen Yliopistopaino Oy: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:25.
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47, 122–144.
- Harris, B. (2013). School-based counselling internationally: a scoping review. Noudettu osoitteesta <http://www.researchgate.net/>: http://www.researchgate.net/publication/259077683_School-based_counselling_internationally_a_scoping_review (luettu 2.9.2015).
- Hawthorn, R. (1995). First steps. A quality standards framework for guidance across all sectors. RSA. National Institute for Careers Education and Counselling.
- Heikkilä, K., & Heikkilä, J. (2001). Dialogi - Avain innovatiivisuuteen. Vantaa: WSOY.
- Heikkinen, H. L. (1999). Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja* (s. 25–62). Juva: ATENA.
- Heiskanen, T. (2002). Informaatioyhteiskunnasta oppimisyhteiskunnaksi? Työelämän näkökulma keskusteluun. Teoksessa A. E. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 25–47). Helsinki: WSOY.
- Himanen, P. (2010). Kukoistuksen käsikirja. (2. p.). Jyväskylä: WSOY.
- Holland, D., & Lachicotte Jr., W. (2007). Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity. Teoksessa *The Cambridge Companion to Vygotsky* (s. 101-135). Cambridge: Cambridge University Press.
- Holland, J. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3. p.). Odessa, FL: Consulting Psychologists Press.
- Husén, T. (1974). *The learning society*. London: Methuen, cop.
- Hämäläinen, J. & Komonen, K. (2003). Työkoulumalli ammatillisessa koulutuksessa. Kuopio: Kaprakan ammatillinen koulutuskeskus.
- Hämäläinen, T. (2006). Kohti hyvinvoivaa ja kilpailukykyistä yhteiskuntaa. Kansallisen ennakoitiverkoston näkemyksiä Suomen tulevaisuudesta. Sitra, Suomen itsenäisyyden juhlarahasto.
- Ihatsu, M., & Koskela H. (2001). Keskeyttäväkö vai ei? Ammatillisen oppilaitoksen aktiivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen -projektin alkukartoitus. Vantaa: Opetushallitus.
- Ihme, I. (2009). Arviointi työväliseenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Juva: PS-kustannus.
- Iiskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E., & Salonen, P. (2011). Socially Shared Metacognition of Dyads of Pupils in Collaborative Mathematical Problem-Solving Processes. *Learning And Instruction*, 21(3), 379–393.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational Research. Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Johnson. M. K., & Mortimer, J. T. (2002). Career Choice and Development from a Sociological Perspective. Teoksessa D. Brown & Associates, *Career Choice and Development* (4 p., s. 37–81). San Francisco: Jossey-Bass.

- Jokivuori, P., & Hietala, R. (2007). Määrällisiä tarinoita. Helsinki: WSOY.
- Jusi, K. (2010). Ammatillisen aseman rakentuminen. Seurantatutkimus abiturientien ammatilliseen koulutukseen ja työelämään sijoittumisesta. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys. 14/2010. Väitöskirja.
- Järvinen, T., & Vanttaja M. (2009). Aikuistumisen riskit ja koulutus. Teoksessa P. Sallila (toim.), Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja (s. 152–168). Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tukiseura.
- Järvinen, T. (1999). Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turku: Turun yliopisto. Väitöskirja.
- Kajamies, A., Vauras, M., & Kinnunen, R. (2010). Instructing Low-Achievers in Mathematical Word Problem Solving. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 54(4), 335–355.
- Kansanen, P., & Meri, M. (1999). Didactic relation in the teaching-studying-learning proces. Teoksessa F. B. Hudson (toim.), *Didactik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession* 2(1) (s. 107–116). Thematic Network on Teacher Education in Europe. TNTEE Publications. Noudettu osoitteesta http://tntee.umu.se/publications/v2n1/pdf/2_1complete.pdf#page=113 (luettu 19.10.2015).
- Karjalainen, M., & Kasurinen, H. (2006). Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Kasurinen, H., & Merimaa, E. (2005). Oppilaanohjaus. Teoksessa H. Peltonen (toim.), *Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi* (s. 43–62). Helsinki: Opetushallitus.
- Kasurinen, H., & Vuorinen, R. (2007). Moniammatillinen ja poikkihallinnollinen ohjausyhteistyö kansallisena kehittämiskohteena. Teoksessa H. K. Launikari, *Chance – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi* (s. 16–25). Helsinki: Opetushallitus.
- Kasurinen, H. (1999). Personal future orientation: Plant, attitudes and control beliefs of adolescents living in Joensuu, Finland and Petrozavodsk, Russia in 1990s. *Kasvatustieteen julkaisuja* N:o 53. Joensuun yliopisto. Väitöskirja.
- Kasurinen, H. (2010). Oppilaanohjauksen tehtävät ja tavoitteet. Noudettu osoitteesta <http://docplayer.fi/11397990-Muistio-27-1-2010-liite-1-perusopetuksen-yleisten-tavoitteiden-ja-tuntijaon-uudistustyoryhmalle.html> (luettu 9.2.2016).
- Katz, M. (1993). *Computer-assisted career decision making: The guide in the machine*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kauppinen, T. M. (2004). Asuinalueen ja perhetaustan vaikutukset helsinkiläisnuorten keskiasteen tutkintojen suorittamiseen. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia 6.
- Keller, K. E. (1982). Career counseling from a cognitive perspective. *The Personnel and Guidance Journal*, 60, 367–371.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Komonen, K. (2001). Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuu: Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. N:o 47. Joensuun yliopisto 47.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-Being in Schools: a Conceptual Model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87.
- Koro, J. (1993). Aikuinen oman oppimisen ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittäminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kosine, N. R., Steger, M. F. & Duncan, S. (2008). Purpose-Centered Career Development: A Strengths-Based Approach to Finding Meaning and Purpose in Careers. *Professional School Counseling*, 12(2), 133–136.
- Kouluhallitus. (1985). *Peruskoulun opetus suunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouvo, A. Stenström, M-L., Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila P. (2011). Opintopoluilta opintourille. Noudettu osoitteesta <https://ktl.jyu.fi/img/portal/20810/G042.pdf?cs=1308212166> (luettu 22.4.2015)
- KT Kuntatyöntajat. (2014). OVTES 2014–2016. Kunnallisen opetushenkilöstön virka ja työehtosopimus. Noudettu osoitteesta <http://flash.kuntatyöntajat.fi/ovtes-2014-2016/html/> (luettu 8.10.2015).
- Kuronen, I. (2010). Peruskoulusta elämän kouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteessa ja elämänselämästä peruskoulun jälkeen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Kuurila, E. (2014). Uraohjaus ja urasuunnittelu ammattikorkeakoulussa. Turku: Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Väitöskirja.
- Kuusinen, K.-L. (2000). Kognitiivinen psykoterapia ohjauksen viitekehyksenä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus* (s. 83–101).
- Lairio, M., & Puukari, S. (2001). Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. L. Puukari, *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä* (s. 9–21). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Lairio, M., Penttinen, L. & Penttilä, M. (2007). Akateeminen urasuunnittelu ja työelämään siirtyminen yliopistossa. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä, *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. (2001). Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa S. Puukari & M. Lairio (toim.), *Muutoksista mahdollisuuksiin: ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä* (s. 41–68). Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

- Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. (1999). Opinto-ohjaajien ammattikunta osana suomalaista ohjausjärjestelmää (2. p.). Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta. (1998). Noudettu osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630> (luettu 9.2.2016).
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A Handbook for Teacher Research: from design to implementation*. London: Open University Press.
- Lappalainen, K., & Hotulainen, R. (2007). "Jospa sitä joskus saisi oikeita töitä" – Seurantatutkimus peruskoulussa arvioitujen tukitarpeiden yhteydestä nuorten koulutuksen ja työhön sitoutumiseen. *Kasvatus* 38(3), 242–256.
- Latomaa, T. (2011). Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. *Kasvatus*, 42(1), 46–57.
- Lehtinen, E. (1997). Tietoyhteiskunnan haasteet ja mahdollisuudet oppimiselle. Teoksessa E. Lehtinen, *Verkkopedagogiikka* (s. 12–40). Helsinki: Edita.
- Leino, K. (2014). The relationship between ICT use and reading literacy. Focus on 15-year-old Finnish students in PISA studies. Noudettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44930/978-951-39-5828-2.pdf?sequence=1> (luettu 5.11.2015).
- Lerkanen, J. (2002). Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Väitöskirja.
- Leung, S. A. (2008). The Big Five Career Theories. Teoksessa J. A. Athanassou & R. Van Esbroeck (toim.), *Guidance, International Handbook of Career*. Springer.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Brothers.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science: selected theoretical papers*. (D. Cartwright, toim.). New York: Harper & Brothers.
- Linnakylä, P. & Atjonen P. (2008). Arviointi, tutkimus ja arviointitutkimus koulutuksen tietotuotannossa. Teoksessa H. E. Korkeakoski & Silvennoinen, *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Locke E. A., Smith R. H. & Latham G. P. (2013). Goal Setting Theory. Teoksessa G. P. Latham & E. A. Locke, *New Developments in Goal Setting and Task Performance* (s. 23–31). New York: Routledge.
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Keuruu: Otava.
- Mahoney, M. J. (2003). *Constructive psychotherapy*. New York: Guilford.
- Maliranta, M., Nurmi, S. & Virtanen, H. (2010). Resources in vocational education and post-schooling outcomes. *International Journal of Manpower*, 31(5), 520–544.
- Mattila, A. (2008). Kokemuksia lukion opinto-ohjauksesta -selvitys 2008. Noudettu osoitteesta http://www.lukio.fi/site/assets/files/6119/kokemuksia_lukion_opinto-ohjauksesta_selvitys_2008.pdf (luettu 22.4. 2015).

- Maxwell, J. A., & Mittapalli, K. (2010). Realism as a stance for mixed methods research. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.), *Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (s. 145–167). SAGE.
- McMahon, M., & Patton W. (2006). The System Theory Framework. A conceptual and practical map for career counselling. Teoksessa W. Patton & M. McMahon (toim.), *Career Counselling. Constructivist approaches* (s. 94–109). London: Routledge.
- McMahon, M. W. (2014). Context-Resonant Systems Perspectives in Career Theory. Teoksessa G. Arulmani, A. J. Bakshi, F. T. Leong & A. G. Watts (toim.), *Handbook of Career Development. International Perspectives* (s. 29–42). New York: Springer.
- Mehtäläinen, J. (2001). Joustavat koulutusväylät ja uravalinnat. Osaraportti 1: Koulutusväylän valinta ja ensimmäinen lukuvuosi toisella asteella. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A12:2001.
- Meriläinen, J. (1998). Opiskelun keskeyttämisen vähentäminen ja tukitoimet ammatillisessa oppilaitoksessa. Teoksessa A.-E. Liimatainen-Lamberg, *Syrjäytymisen ehkäisy – ohjaus – tukipalveluiden kehittäminen*. Helsinki: Opetushallitus. Moniste 30.
- Meriläinen, M. P.-M. (2015). Tiedon löytäminen Internetistä ja sen ymmärtäminen osana nuorten ammatinvalintaa koskevaa päätöksentekoa. *Kasvatus*, 1, 36–47.
- Merimaa, E. (2004). Oppilaan ja opiskelijan ohjaus perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.), *Ohjausta opintoihin ja elämään – Opintojen ohjaus oppilaitoksessa* (s. 71–81). Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Merimaa, E. (2011). Kehityskulkuja ammatinvalinnanopetuksesta oppilaan- ja opinto-ohjaukseen. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.), *OPO. Opinto-ohjaajan käsikirja* (s. 27–35). Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:3.
- Metsämuuronen, J. (2006). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 3 (2. p.). Jyväskylä: International Methelp ky.
- Meyer, J., & Land, R. (2003). Threshold concepts and trouble some knowledge: Linkages to way of thinking and practising within the disciplines. *Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses Project. Occasional Report 4*. Edinburgh: University of Edinburgh. Noudettu osoitteesta <http://www.etl.tla.ed.ac.uk//docs/ETLreport4.pdf> (luettu 28.11.2015).
- Mezirow, J. (1998). Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mikkonen, A. (2000). Nuorten tulevaisuuskuvat ja tulevaisuuskasvatus. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 57*. Joensuun yliopisto.
- Mills, G. E. (2007). *Action Research. A Guide for the Teacher Researcher*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Monk, G., Winslade, J., Crocket, K. & Epsom, D. (1997). *Narrative therapy in practice: The archaeology of hope*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Multimäki, K. (1969). Peruskoulun opinto-ohjaus ja psykologijärjestelmät. *Psykologia*, 4(1), 1–3.

- Multimäki, K. (1970). Ammatinvalinnanohjauksen asema. *Psykologia*. Tiedepoliittinen aikakauslehti, 5(7), 290–300.
- Määttänen, P. (2009). Toiminta ja kokemus. Pragmatismista terveen järjen filosofiaa. Helsinki: Gaudeamus .
- Network, ELPGN. The European Lifelong Guidance Policy. (2011). Lifelong Guidance Policy Development. Noudettu osoitteesta http://www.eucen.eu/images/posts/elgpn_resource_kit_2011-12_web.pdf (luettu 29.9.2015).
- Niemi, P. (2009). Seuraamusjärjestelmä. Noudettu osoitteesta <http://www.oppilaanohjaus.fi/seuraamusjarjestelma.php> (luettu 6.9.2015).
- Niemi, P. (2006). Kehittämishankkeen toteuttaminen peruskoulussa. Toimintatutkimuksellisen kehittämishankkeen kuvaus ja arviointi. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkimus.
- Niemi, P. (2011). Kyl määki. Turun peruskoulujen oppilaanohjauksen käsikirja. Turku: Turun ammatti-instituutti, Painoviestintä.
- Niemi, P. (2012a). Yläkoulun ohjaus - päätöksentekoon valmentava prosessi. Teoksessa A. Rinkinen & M. Siippainen (toim.), Ohjauksen polkuja. Perusopetuksen oppilaanohjauksen kehittämistoiminnan hyvät käytänteet (s. 58–66). Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:4.
- Niemi, P. (2012b). Kaikki ohjaavat - ongelmatilanteiden hyödyntäminen ohjaustyössä. Teoksessa A. Rinkinen & M. Siippainen, Ohjauksen polkuja. Perusopetuksen oppilaanohjauksen kehittämistoiminnan hyvät käytänteet (s. 74–79). Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:4.
- Niiniluoto, I. (2002). Johdatus tieteenfilosofiaan. Keuruu: Otava.
- Nissilä, P., Lairio, M., & Puukari, S. (2001). Minäkäsityksen tukeminen ohjauksessa. Teoksessa M. L. Puukari, Muutoksista mahdollisuuksiin: ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä (s. 41–68). Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Nummenmaa, L. (2006). Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Vammala: Tammi.
- Numminen, U., Janko, T., Lyro-Katz, A. Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. (2002). Oppilaanohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Nurmi, J.- E., Aunola, K., Salmela-aro, K. & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: The three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Education Psychology*, 28(1), 59–90.
- Nurmi, K. E. (1995). Johdatus Kasvatuksen filosofiaan ja historiallisiin perusteisiin (7 p.). Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Nykänen, S. (2010). Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa. Matkalla verkostojohtamiseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 25. Väitöskirja.

- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö L. (2007). Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- OECD. (1996). Mapping the Future. Young People and Career Guidance. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- OECD. (2015). Students, Computers and Learning: Making the Connection. PISA, OECD Publishing. PISA, OECD Publishing. Noudettu osoitteesta http://www.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en (luettu 5.11.2015).
- Offer, M., & Sampson, J. P., Jr. (1999). Quality in content and use of information and communications technology in guidance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27(4), 501–516.
- Oikeusministeriö. (2003). Luettelo yliopistojen koulutusaloista, tutkintojen nimistä ja yliopistoista, joissa tutkintoja voidaan suorittaa. 1039/2013. Noudettu osoitteesta http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/opis_kelu_ja_tutkinnot/Liitteet/Tutkintoasetuksen_1039-2014_liite.pdf (luettu 23.5.2016).
- Ojanen, S. (2006). Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittely. Helsinki: Yliopistopaino.
- Olkinuora, E., & Rinne, R. (2001). Miten menee peruskoulussa? Teoksessa E. O. Mattila, Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa (s. 197–222). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Onnismaa, J., Pasanen, H., & Spangar, T. (2000). Ohjaus ammattina ja tieteen alana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja tutkimus. Juva: PS-kustannus.
- Onnismaa, J. (2003). Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 91. Väitöskirja.
- Onnismaa, J. (2007). Ohjaus ja neuvontatyö. Aikaa huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2010). Koulutuksen tietoyhteiskunnan kehittäminen 2020. Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:12. Noudettu osoitteesta http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/koulutuksen_ja_tutkimuksen_tietoyhteiskunta/verkko-opetuksen_sopimusmallit/liitteet/Loppuraportti_Koulutus2020_okmtr2010_12.pdf (luettu 19.10.2015).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012a). Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Noudettu osoitteesta http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf (luettu 22.4.2015).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012b). Koulutustakuu osana yhteiskuntatakuuta. Noudettu osoitteesta

- <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankeet/koulutustakuu/> (luettu 24.9.2015).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012c). Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus opiskelijaksi ottamisen perusteista ammatillisessa peruskoulutuksessa. Noudettu osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20130004> (19.10. 2015).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2013a). Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus opiskelijaksi ottamisen perusteista ammatillisessa peruskoulutuksessa 4/2013. Noudettu osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20130004> (luettu 29.9.2015).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2013b). Perusopetuksen opetusryhmien pienentäminen. Perusopetuksen opetusryhmien koot 7–9 luokilla / kunnittain. Noudettu osoitteesta http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankeet/pop/liitteet/2013_Opetusryhmakoot_7_9_luokilla_kunnittain.xls (luettu 12.5.2016).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). Uudistuva Suomi: Tutkimus- ja innovaatiopolitiikan suunta 2015-2020. Noudettu osoitteesta http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tiede/tutkimus_ja_innovaationeuvosto/julkaisut/liitteet/Review2015_2020.pdf (luettu 19.10.2015).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). Suomen koulutusjärjestelmä. Noudettu osoitteesta <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae> (luettu 25.5.2015)
- Opetushallitus. (1998). Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7/1998. Noudettu osoitteesta http://www.oph.fi/download/115517_koulutuksen_tuloksellisuuden_arviointimalli.pdf (luettu 22.4.2015).
- Opetushallitus. (2000). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 (4. p.). Helsinki: Edita oy.
- Opetushallitus. (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Noudettu osoitteesta http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (luettu 24.9.2015)
- Opetushallitus. (2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010 (Osa/vuosik. Määräykset ja ohjeet 2011:20). Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2011). Tieto- ja viestintäteknikka opetuskäytössä – Välineet, vaikuttavuus ja hyödyt. Tilannekatsaus toukokuu 2011. Noudettu osoitteesta http://www.oph.fi/download/132877_Tieto-ja_viestintateknikka_opetuskaytossa.pdf (luettu 5.11.2015)
- Opetushallitus. (2013). Opintopolku. Noudettu osoitteesta <https://opintopolku.fi/> (luettu 8.2.2016)
- Opetushallitus. (2014). Hyvän ohjauksen kriteerit. Hyvän ohjauksen kriteerit perusopetukseen, lukiokoulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen. Noudettu osoitteesta http://www.oph.fi/download/158573_hyvan_ohjauksen_kriteerit.pdf (luettu 9.12.2014).

- Opetushallitus. (2015). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Tampere: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. (2004). Opetusministeriön päätökset 25.6.2002 ja 27.9.2002 (36/400/2002) opetushallinnon koulutusluokituksen muuttamisesta. Dnro 19/400/2004. Noudettu osoitteesta <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/liitteet/koulutusluokitukset.pdf> (luettu 23.5.2016).
- Opetusministeriö. (2005). Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. (2006a). Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle. Opetusministeriön julkaisuja 2006:24.
- Opetusministeriö. (2006b). Opetusministeriön asetus opiskelijaksi ottamisen perusteista lukiokoulutuksessa 856/2006. Noudettu osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2006/20060856> (luettu 29.9.2015).
- Opetusministeriö. (2010). Perusopetuksen laatukriteerit. Opetusministeriön julkaisuja 2010:6. Koulutus- ja tiedepoliitiikan osasto. Noudettu osoitteesta <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/opm06.pdf> (luettu 3.9.2015).
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. (2013). 1287/2013. Noudettu osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287#Pidm2562160> (luettu 9.11.2015).
- Ouakrim-Soivio, N. (2013). Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Tampere: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:9. Väitöskirja. Noudettu osoitteesta http://www.ooph.fi/download/152658_toimivatko_paattoarvioinnin_kriteerit.pdf (luettu 18.5.2016).
- Ouakrim-Soivio, N. (2015). Oppimisen ja osaamisen arviointi. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Paivandy, S., Bullock, E. E., Reardon, R. C., & Kelly, F. D. (2008). The Effects of Decision-Making Style and Cognitive Thought Patterns on Negative Career Thoughts. *Journal Of Career Assessment*, 16(4), 474-488.
- Parsons, F. (1909). Choosing a vocation. Noudettu osoitteesta <https://archive.org/details/choosingavocati00parsgoog> (luettu 3.6.2016).
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3 p.). SAGE.
- Patton, W. & McMahon, M. (2006b). Constructivism. What does it mean for career counselling. Teoksessa M. M. Patton (toim.), *Career Counselling. Constructivist Approaches* (s. 3–15). London: Routledge.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006a). *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice* (Second Edition p.). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London: SAGE.

- Peavy, R. V. (1992). A constructivist model of training for career counselors. *Journal of Career Development*, 18(3), 215–229.
- Peavy, R. V. (1999). *Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön*. Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Peavy, R. V. (2006). *Sosiodynaamisen ohjauksen opas*. (P. Auvinen, käänt.). Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Peirce, C. S. (1974). *Collect papers of Charles Sanders Peirce*. Volume 5. Pragmatism and Pragmaticism. Volume 6. Scientific metaphysics. (C. Hartshorne, P. Weiss, toim. C. Hartshorne & P. Weiss, käänt.). Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.
- Pentikäinen, L. (2014). *Katsaus suomalaisen työn tulevaisuuteen*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja.
- Perusopetuslaki. (1998). 628/1998. Noudettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P35a> (luettu 6.9.2015).
- Peterson, G. W., Sampson J. P., Jr., & Readon, R. C. (1991). *Career development and services: A Cognitive Approach*. Pacific Grove (CA): Brooks/Cole Publishing Company.
- Peterson, G. W., Sampson J. P., Jr., Lenz J. G., & Readon R. C. (2002). *A Cognitive Information Processing Approach to Career Problem Solving and Decision Making*. Teoksessa *Career Choice and Development* (s. 312–369). San Francisco: Jossey-Bass.
- Peterson, G. W., Sampson J. P., Jr., Readon, R. C., & Lenz, J. G. (1996). *A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making*. Teoksessa D. B. Brown, *Career choice and development* (s. 423–475). San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana: kuusi esseetä lapsen kehityksestä*. Juva: WSOY.
- Pirttiniemi, J. (2000). *Koulukokemukset ja kouluratkaisut*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168. Väitöskirja.
- Punch K. F., & Oancea A. E. (2014). *Introduction to Research Methods in Education*. Los Angeles: SAGE.
- Puttonen, H. (1985). *Nuorten tulevaisuuden perspektiivi peruskoulun päättyessä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 6/1985.
- Ranson, S. (1994). *Towards the learning society*. London: Cassell.
- Rantanen, E. & Vehviläinen, J. (2007). *Kannattavaa opiskelua? – Opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Raudasoja, E.-M. (2005). *Koulutuksen paikallisen arvioinnin kehittämisprosessi Oulun kaupungissa 1997–2001*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1081.

- Readon, R. C., Lentz, J. G., Sampson J. P., Jr. & Peterson G. W. (2008). *Career Development and Planning. A Comprehensive Approach.* (3 p.). Mason: Cengage Learning.
- Reid, A., & Nikel, J. (2008). Differentiating and Evaluating Conceptions and Examples of Participation in Environment-Related Learning. Teoksessa A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel & V. Simoska (toim.), *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability* (s. 32–60). Springer. Noudettu osoitteesta <https://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6> (luettu 22.6.2016).
- Robson, C. (1995). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers* (5. p.). Oxford: Blackwell.
- Roe, A., & Lunneborg, P. (1990). Personality development and career choice. Teoksessa D. Brown & L. Brooks (toim.), *Career choice and development* (2 p., s. 68–101). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rubin, A. (1995). Suomalainen nuori ja tulevaisuus: Kadotetun sukupolven pikkuveljet ja pikkusiskot. *Futura*, 14(4), 4–12.
- Ruohotie, P. (2008). Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (s. 106–122). Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tukiseura.
- Saari, S. (1969). Peruskoulun opinto-ohjaus ja psykologijärjestelmät. *Psykologia*, 4(1), 8–10.
- Sahlberg, P. (2015). *Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia* (2. p.). Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Salmela-Aro, K. (2009). School-related burnout during educational tracks. Antecedents and consequences. Teoksessa I. S. Silbereissen, *Transitions from school to work. Globalization, individualization and patterns of diversity* (s. 239–311). New York: Cambridge University Press.
- Sampson J. P., Jr. (2009a). Translating Career Theory to Practice: The Risk of Unintentional Social Injustice. Keynote Presentation. International Association of Education and Vocational Guidance Conference. Coherence, Co-operation and Quality in Guidance and Counselling. Jyväskylä 3.6.2009.
- Sampson J. P., Jr. (2009b). Modern and Postmodern Career Theories: The Unnecessary Divorce. *The Career Development Quarterly*, 58(1), 91–96.
- Sampson J. P., Jr. & Bloom, J. W. (2001). The Potential for Success and Failure on Computer Applications in Counseling and Guidance. Teoksessa D. C. Locke, J. Myers, E. L. Herr, *The Handbook of Counseling* (s. 613–627). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sampson J. P., Jr., Peterson, G. W., Lenz, J. G., Readon, R. C., & Saunders, D. E. (1996a). *Career Thoughts Inventory. Professional Manual.* Odessa: Psychological Assessment Resources.

- Sampson J. P., Jr., Peterson, G. W., Lenz, J. G., Readon, R. C., & Saunders, D. E. (1996b). Career Thoughts Inventory. Improving Your Career Thoughts. A Workbook for the Career Thoughts Inventory. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Saunders, D. E. (2014). Using the Career Thoughts Inventory in Practice: Helping Clients Shift from Self-Doubt to Certainty. *Career Planning & Adult Development Journal*, 30(4), 99–112.
- Savickas, M. L. (2002). Career Construction. A Development Theory of Vocational Behavior. Teoksessa D. Brown & Associates (toim.), *Career Choice and Development* (4. p., s. 149–205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. Teoksessa S. D. Brown & R. W. Lent (toim.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (s. 42–70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Scott M. J. & Dryden, W. (1996). The Cognitive-Behavioural Paradigm. Teoksessa R. Woolfe & W. Dryden (toim.), *Handbook of Counselling Psychology* (s. 156–179). London: SAGE Publications.
- Seppänen, P. (2006). Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa: suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Turku: Turun yliopisto. Kasvatusalan tutkimuksia. Suomen kasvatustieteellinen seura. Väitöskirja.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen V. (2012). Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 77(1), 16–33.
- Stringer, E. T. (2007). *Action Research*. Third edition. Los Angeles: Sage Publications.
- Suomen psykologiliitto ry. (1970). Ammatinvalinnanohjauksen piirihallinto. Katsauksia ja arviointeja. *Psykologia. Tiedepoliittinen aikakauslehti*, 5(2), 70–72.
- Suomen virallinen tilasto (STV). (2012). Koulutustaso selittää työurien pituutta. Noudettu osoitteesta http://www.stat.fi/artikkelit/2012/art_2012-09-12_002.html?s=0 (luettu 7.9. 2012).
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2014). Ammatillinen koulutus. Liitetaulukko 3. Ammatillisen koulutuksen tutkinnon suorittaneet koulutuslajeittain 2013. Noudettu osoitteesta http://www.stat.fi/til/aop/2013/aop_2013_2014-09-23_tau_003_fi.html (luettu 25.2.2015).
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2015). Koulutuksen keskeyttäminen. Noudettu osoitteesta <http://www.stat.fi/til/kkesk/> (luettu 22.4.2015).
- Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298.
- Sweet, R., Nissinen, K., & Vuorinen, R. (2014). An Analysis of the Career Development Items in Pisa 2012 and their Realitionsph to the Characteristics of Countries, Schools, Students and Families. ELGPN Research Paper No. 1. Jyväskylä: ELGPN.
- Tapio, J. (2011). Ryhmäohjaus nuorten suoritusstrategioiden muutoksen mahdollistajana. Motivaatioatribuutioteorian näkökulma koulun luokkaohjaukseen. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen tiedekunta. Väitöskirja.

- Tarki, J. (1996). Yksilöiden oikeus itsemääräämiseen. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerpetz, J. Sihvola & J. Tarkki, *Yksilö modernin murroksessa* (s. 205–243). Helsinki: Gaudeamus.
- Tilastokeskus. (2010). Ammattiluokitus 2010. Noudettu osoitteesta <http://tilastokeskus.fi/meta/luokitukset/ammatti/001-2010/index.html> (luettu 22.4.2015).
- Toikka, T. & Rantanen T. (2009). Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Toiskallio, J. (1988). Ihmisen kasvu ja kasvatustieteet. Helsinki: WSOY.
- Toiskallio, J. (2001). Postmoderni pedagogiikka – Kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa S. S. R. Huhmarniemi, *Platonista Transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Toskala, A. (1991). Kognitiivisen psykoterapian teoreettisia perusteita ja sovellutuksia. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus Oy.
- Turun sivistystoimiala. (2014). Turun peruskoulujen oppilaiden sijoittuminen jatkokoulutukseen 2014. Noudettu osoitteesta <http://www.turku.fi/turun-peruskoulujen-oppilaiden-sijoittuminen-jatkokoulutukseen-2014> (luettu 24.9.2015).
- Turun sivistystoimiala. (2015). TET-tori. Noudettu osoitteesta <http://www.turku.fi/tet-tori> (luettu 7.9.2015).
- Tynjälä, P. (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. (2002). Konstruktivinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., & Huttunen, R. (2006). Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. K. Malinen (toim.), *Konstruktivismi ja realismi*. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tukiseura.
- Työ- ja elinkeinoministeriö. (1999). AVO-ohjelma. Noudettu osoitteesta <http://www.mol.fi/avo/> (luettu 8.2.2016).
- Työ- ja elinkeinoministeriö. (2013). Ammattinetti. Noudettu osoitteesta <http://www.ammattinetti.fi/> (luettu 8.2.2016).
- Työttömyysturvalaki. (2002). Noudettu osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2002/20021290> (luettu 19.10. 2015).
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2011). Tilastollisen aineiston käsittelyn perusteita. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C:20.
- Walker J. C., & Evers C. W. (1997). *Research in Education: Epistemological Issues*. Teoksessa J. P. Keeves (toim.), *Educational Research, methodology, and measurement: An international handbook* (2 p., s. 22–31). Oxford: Pergamon Press.

- Valtioneuvosto. (2015a). Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 1998/811. Noudettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980811> (luettu 9.11.2015).
- Valtioneuvosto. (2015b). Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2014/1129. Noudettu osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129> (luettu 9.11.2015).
- Valtioneuvosto. (2015c). Valtioneuvoston tiedonanto eduskunnalle 29.5.2015 nimitetyn pääministeri Juha Sipilän hallituksen ohjelmasta. Valtioneuvoston kanslia.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. (2015). Tuloksellisuustarkastuskertomus. Yhteistyö opintojen ohjauksessa ja uraohjauksessa. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomus 5/2015 .
- Van Ecke, Y. (2007). Attachment Style and Dysfunctional Career Thoughts: How Attachment Style Can Affect the Career Counseling Process. *Career Development Quarterly*, 55(4), 339–350.
- Van Esbroeck, R. (2002). Career Guidance and Counselling for Lifelong Learning in a Global Economy. Teoksessa B. Hiebert & W. Borgen , *Technical and Vocational Education and Training in the 21st Century: New Roles and Challenges for Guidance and Counselling* (s. 49–65). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Van Esbroeck, R. (2008). Career Guidance in a Global World. Teoksessa J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (toim.), *International Handbook of Career Guidance* (s. 23–44). Springer. Noudettu osoitteesta DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6230-8_1 (luettu 18.6.2016).
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2015). Toimijuus ja suunnanotto elämässä. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku* (s. 39–54). Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Vanttaja, M. (2005). Koulutuksesta ja työstä karsiutuneiden nuorten kotitaustan ja myöhempien elämänvaiheiden tarkastelua. *Yhteiskuntapolitiikka* 70 (4), 411–416.
- Watts, A. G. (2006). The 'P' word: productivity in the delivery of career guidance services. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(2), 177–189.
- Watts, A. G., Guichard, J., Plant P., & Rodriguez, M. L. (1994). *Educational and vocational guidance in the European Community*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Vauras, M., & Salonen, P. (2003). Itsesääteily selvitysmiskeinona muuttuvissa oppimis- ja toimintaympäristöissä. *Learn Periodical* (2), 11–12.
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Finn Lectura.
- Vehviläinen, J. (2007). Valtaa, virtaa, voimaa – nuorten osallisuutta tukemassa. Teoksessa H. Kasurinen & M. Launikari (toim.), *Chances - Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi*. Helsinki: Opetushallitus.
- Vehviläinen, J. (2008). *Kuvauksia koulutuksen keskeyttämisestä*. Helsinki: Opetushallitus.

- Vehviläinen, S. (2014). Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Tallinna: Gaudeamus.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- White, P. (2007). *Education and Career Choice. A New Model of Decision Making*. New York: Palgrave Macmillan.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. *Kasvatusalan tutkimuksia* 44. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2008). Social Contexts for Career Guidance Throughout the World. Developmental-contextual Perspectives on Career Across the Lifespan. Teoksessa J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (toim.), *International Handbook of Career Guidance* (s. 209–225). Springer. Noudettu osoitteesta DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6230-8_1 (luettu 18.6.2016).
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Vuorinen, R. (2004). Tieto- ja viestintäteknologian mahdollisuuksia ohjaustyössä. Teoksessa H. Kasurinen (toim.), *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Vammalan kirjapaino oy: Opetushallitus.
- Vuorinen, R. (2006). Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä. Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society. The Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, S. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, toim.) Cambridge: Harvard University Press.
- Väyrynen, M. (2011). Opinto-ohjaajan koulun tason tehtävät ja työn organisointi perusopetuksessa ja lukiossa. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi, OPO. *Opinto-ohjaajan käsikirja* (s. 117–129). Tampereen Yliopistopaino: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:3.
- Yliopistolaki. (2009). 558/2009. Noudettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558#L5P36> (luettu 26.10.2015).

LIITTEET

Liite 1. Webropol-kysely



Oppilaanohjauksen tila 2014

Taustatiedot

Sukupuoli *

- Tyttö
- Poika

Luokkani *

- 9A
- 9B
- 9C
- 9D
- 9E
- 9F
- 9G
- 9H
- 9I
- 9J
- 9K
- 9L

Miten suhtauduit koulunkäyntiin? *

- Koulunkäynti oli innostavaa ja hyödyllistä
- Koulunkäynti oli työni ja velvollisuuteni
- Kävin koulua, koska oli pakko
- Tarvitsin paljon kannustusta koulutyöhön
- Minulla oli koulunkäyntiongelmia (esim. luvattomia poissaoloja)

Ensisijainen yhteishakutoiveeni on *

- Lukio
- Ammatillinen koulutus
- Muu. Mikä?

Tein päätöksen jatkokoulutuspaikastani

- alakoulussa.
- 7. -luokalla.
- 8. -luokalla.
- 9. -luokalla. Mikä kuukausi?

Olen keskustellut oppilaanohjaajan kanssa kahdestaan (henkilökohtainen ohjaus) jatkokoulutuksestani. *

- Kyllä
- Ei

Olen keskustellut oppilaanohjaukseen liittyvistä asioista pienessä ryhmässä oppilaanohjaajan johdolla (pienryhmäohjaus). *

- Kyllä
- Ei

Olen keskustellut vanhempieni tai jonkun muun koulun ulkopuolisen aikuisen kanssa jatkokoulutuksestani *

- Kyllä
- Ei

Olen tyytyväinen yhteishakutoiveisiini. *

- Kyllä
- Ei

Hyödynsimme tieto- ja viestintäteknikka oppilaanohjauksessa. *

- Kyllä
- Ei

Käytimme oppikirjaa opon tunneilla *

- Kyllä. Mitä? _____
- Ei

Taustatiedot, koti

Äidinkieli *

- Suomi
- Muu. Mikä? _____

Asun *

- isän ja äidin kanssa
- isän tai äidin kanssa
- muu. Mikä?

Minulla on sisko, veli tai molemmat.

- Kyllä
- Ei

Minulla on lukiossa opiskeleva tai opiskellut sisko tai veli. *

- Kyllä
- Ei

Minulla on ammatillisessa koulussa opiskeleva tai opiskellut sisko tai veli. *

- Kyllä
- Ei

Isän koulutus *

- Ei koulutusta
- Toisen (keski-) asteen koulutus esim. sähköasentaja, talonrakentaja, putkimies
- Korkea-aste esim. lääkäri, opettaja, insinööri, lakimies

Äidin koulutus *

- Ei koulutusta
- Toisen (keski-) asteen koulutus esim. lähihoitaja, parturi-kampaaja, kosmetologi
- Korkea-aste esim. lääkäri, opettaja, sairaanhoitaja

Isän ammatti *

- Työssä. Isän ammatti on _____
- Työtön
- Opiskelee
- Eläkkeellä
- Muu. Mikä?

Äidin ammatti *

- Työssä. Äidin ammatti on _____
- Työtön
- Opiskelee
- Eläkkeellä
- Muu. Mikä? _____

- Olen tehnyt valintojani tietoisena siitä, mitä ne merkitsevät jatko-opintojen tai tulevan ammattini kannalta. ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
- Tunnen koulutuksen, johon olen hakenut. ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
- Olen pohtinut yläkoulun aikana vaihtoehtoisia uria toisen asteen koulutuksen jälkeen. ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
- Olen pohtinut yhteishakuvalintaani urahaaveeni kannalta. ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
- Olen pohtinut ammatinvalintaani työllistymisen näkökulmasta. ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
- Minulla on tulevaisuuden suunnitelmia II asteen koulutuksen jälkeen. ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
- Olen käynyt tutustumassa lukiossa tai ammatillisessa oppilaitoksessa. ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
- Olen käynyt tutustumassa ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa. ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
- Ohjaamo on minulle tuttu. ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
- Turun työvoimatoimisto on minulle tuttu. ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Koulu-yritysyhteistyö

10 9 8 7 6 5 4

- Oppilaanohjaus on lisännyt tietojani työelämästä (työllistyminen, työolosuhteet). ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
- Oppilaanohjaus on lisännyt tietojani ammateista. ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
- Työelämään tutustumisjakso (TET) oli hyödyllinen koulutus- ja ammattivalinnan kannalta. ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
- Työelämään tutustumisjakso (TET) lisäsi työn arvostusta. ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
- Työelämään tutustumisjaksosta (TET) sain uutta tietoa työelämästä. ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
- Eri oppiaineiden tunneilla keskusteltiin TET-harjoittelusta. ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
- Opettaja tai oppilaanohjaaja vieraili TET-paikallani. ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Mitä ohjaustyömuotoja lisäisit?

	Tätä on riittävästi	Tätä on aika sopivasti	Tätä voisi vähän lisätä	Tätä tulisi lisätä
Tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntämistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppitunteja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaanohjaajan kanssa keskustelua (henkilökohtainen ohjaus)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muiden koulukavereiden kanssa keskustelua oppilaanohjaajan johdolla (pienryhmäohjaus)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työelämään tutustumisjaksoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yritysvierailuja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulukokeilua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitoksiin tutustumista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajien kanssa keskustelua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kavereiden kanssa keskustelua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vanhempien kanssa keskustelua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jonkun muun aikuisen kanssa keskustelua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jos oppilaanohjaus olisi numeroin arvosteltava oppiaine, suhtautuisitko siihen vakavammin?

Kyllä

Ei

Urapohdinta

Urapohdinta tarkoittaa sitä koulutus- ja ammatinvalintaan liittyvää työtä, mitä olet tehnyt peruskoulun aikana. Työn tulos näkyy jatkokoulutussuunnitelmien onnistumisena ja tavoitteellisena opiskeluna. ARVIOI KUMPI VÄITTÄMÄ KUVAA URAPOHDINTAASI PAREMMIN.

	3	2	1	0	
1. Mikään opintoala tai ammatti ei kiinnostanut minua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Opiskeluvaihtoehtojen tai ammattivaihtoehtojen pohtiminen kiinnosti minua.
2. Lähes kaiken koulutuksia ja ammatteja koskevan tiedon tarkoitus on saada vaihtoehto näyttämään mielenkiintoiselta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Koulutuksia ja ammatteja koskevan tiedon tarkoitus on antaa niistä totuudenmukainen kuva eri näkökulmista.
3. Opiskelualan ja ammatin valitseminen masensi minua niin paljon, että en kykene edes aloittamaan sitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Opiskelupaikan ja ammatin valitseminen innosti minua.
4. En tule koskaan ymmärtämään itseäni tarpeeksi valitakseni itselleni sopivan koulutuksen ja ammatin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Valitsin vahvuuksieni perusteella itselleni sopivan koulutuksen.
5. En keksi yhtään opiskelualaa tai ammattia, joka sopisi minulle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Keksinkin opiskelualan tai ammatin, joka sopii minulle.
6. Minulle tärkeiden ihmisten mielipiteet vaikuttivat häiritsevästi valitessani opiskelualaa tai ammattia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Minulle tärkeiden ihmisten mielipiteet vaikuttivat myönteisesti opiskelualan tai ammatin valintaan.
7. Tiedän, mitä haluan tehdä, mutta en pysty tekemään suunnitelmaa päästäkseni tavoitteeseeni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Tiedän, mitä haluan tehdä ja pystyn tekemään suunnitelman päästäkseni tavoitteeseeni.
8. Hermostuin niin paljon, kun minun täytyi tehdä päätöksiä, että en pystynyt ajattelemaan selkeästi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. Päätöksen tekeminen oli helppoa ja pystyin ajattelemaan selkeästi koulutusvalinnan perusteista.
9. Heti kun löysin jotain, mikä kiinnosti minua, minulle tärkeät ihmiset eivät hyväksyneet sitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. Kun löysin jotain, mikä kiinnostaa minua, minulle tärkeät ihmiset auttoivat pohtimaan sitä, onko vaihtoehto minulle sopiva.
10. On vain harvoja työpaikkoja, joilla on merkitystä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10. On monia työpaikkoja, joilla on merkitystä.
11. Olen niin turhautunut opiskelualan tai ammatin valitsemiseen, että toistaiseksi haluan vain unohtaa koko asian.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11. Olin innostunut opiskelualan tai ammatin valitsemisesta ja odotan innolla opintojen alkua. *
12. En ymmärrä, miksi en löydä kiinnostavaa opiskelualaa tai ammattia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12. Ymmärrän, miksi löysin minua kiinnostavan opiskelupaikan tai ammatin.
13. En tule koskaan löytämään opiskelualaa tai ammattia, josta todella pidän.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13. Löysin tai tulen löytämään opiskelupaikan tai ammatin, josta todella pidän.
14. Saan minulle tärkeiltä ihmisiltä ristiriitaista palautetta ammattivalinnastani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14. Sain minulle tärkeiltä ihmisiltä rakentavaa palautetta ammattivalinnastani.
15. Vaikka harkitsemalleni opiskelualalle tai ammatille on pääsyaatimuksia, en usko että ne koskevat minun tilannettani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	15. Hakemani opiskelupaikan pääsyaatimukset koskevat minua.
16. Löysin hyviä koulutuksia, mutta en osannut tehdä päätöksiä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	16. Löysin hyviä koulutuksia ja osasin valita ensisijaiset hakukohteet.
17. Kiinnostuksen kohteeni vaihtuvat jatkuvasti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	17. Tein päätöksen ensisijaisista hakukohteista ja olen sitoutunut jatkokoulutusvalintoihini.
18. Työt muuttuvat jatkuvasti, joten ei ole mitään järkeä ottaa niistä selvää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	18. Työt muuttuvat ja siksi minun tulee ottaa selvää eri vaihtoehtoista.
19. Jos vaihdan opiskelualaani tai ammattiani, tulen tuntemaan itseni epäonnistuneeksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	19. Sitoudun tässä vaiheessa seuraavan asteen opiskeluun ja tarkennan jatkosuunnitelmia toisen asteen opintojen lopulla.
20. Koulutuksen ja ammatin valitseminen oli niin monimutkaista, etten pystynyt edes aloittamaan sitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	20. Pääsin urapohdinnassani alkuun ja olen tyytyväinen koulutusvalintaani.

- | | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| 21. Pelkään, että minulta jää joku ammatti huomioimatta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 21. Minulla on kokonaiskuva eri ammattivaihtoehdoista ja olen valikoinut tällä hetkellä sopivalta tuntuvan jatko-koulutuspaikan. |
| 22. On useampia opiskelualoja tai ammatteja, jotka sopivat minulle mutten osaa päättää, mikä on paras. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 22. Löysin opiskeluvaihtoehtoja tai ammatteja, jotka sopivat minulle ja osasin päättää, mikä on paras. |
| 23. Tiedän, minkä työn haluan, mutta joku saa aina aikaan esteitä tavoitellessani sitä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 23. Tiedän, minkä työn haluan ja minulla on suunnitelmia tavoitteen saavuttamiseksi. |
| 24. Opinto-ohjaaja tai opettajat ovat sopivia ratkaisemaan ammatinvalintaongelmani. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 24. Opinto-ohjaaja tai opettajat auttoivat minua urapohdinnassa mutta minä ratkaisin itse koulutus- ja ammatinvalintaongelmani. |
| 25. Vaikka olen tehnyt ammatinvalintatestejä (esim. AVO), en vieläkään tiedä, mistä opiskelualasta tai ammatista pidän. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 25. Ammatin ja koulutuksen valintaan liittyvät testit (esim. AVO) selvensivät, mistä opiskelualasta tai ammatista pidän. |
| 26. Mielpiteeni ammateista muuttuvat jatkuvasti. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 26. Pystyin tekemään nyt urasuunnitelman, johon voin sitoutua. |
| 27. Olen niin sekaisin, etten tule koskaan pystymään valitsemaan opiskelualaa tai ammattia. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 27. Pystyin valitsemaan yhteishakuvaihtoehtoja, joihin voin sitoutua. |
| 28. Mitä enemmän yritän ymmärtää itseäni ja ottaa selvää ammateista, sitä sekavammaksi ja lannistuneemmaksi tunnen itseni. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 28. Mitä enemmän yritin ymmärtää itseäni ja ottaa selvää ammateista, sitä varmemmaksi ja innostuneemmaksi tunsin itseni. |
| 29. On niin paljon koulutuksia ja ammatteja, joista haluaisin saada tietoa, etten pysty lyhentämään listaa vain muutamaaan. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 29. Oli paljon koulutuksia ja ammatteja, joista halusin saada tietoa ja pystyin lyhentämään listaa vain muutamaaan. |
| 30. Pystyn valitsemaan muutaman kiinnostavan koulutuksen, mutten pysty valitsemaan vain yhtä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 30. Pystyin valitsemaan muutaman kiinnostavan koulutuksen ja pystyin valitsemaan ensisijaisen. |
| 31. Koulutuksen ja ammatin päättäminen on vaikeaa, mutta toimeen ryhtyminen päätöksen jälkeen tulee olemaan vielä vaikeampaa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 31. Koulutuksesta ja urasuunnitelmasta päättäminen oli helppoa ja sitoutuminen opintoihin itsestään selvää. |
| 32. En ole tyytyväinen, ennen kuin olen löytänyt itselleni täydellisen koulutuksen ja ammatin. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 32. Olen tyytyväinen löytämäni koulutukseen ja uravalintaani. |
| 33. Hermostun, kun ihmiset kysyvät minulta, mitä haluan tehdä työkseni. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 33. Innostun, kun ihmiset kysyvät minulta, mitä haluan tehdä työkseni. |
| 34. En tiedä, mistä löytää tietoa minua kiinnostavasta alasta ja koulutuksesta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 34. Tiedän, mistä löytää tietoa minua kiinnostavasta alasta ja koulutuksesta. |
| 35. Murehdin paljon oikean opiskelualan tai ammatin valitsemista. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 35. Luotan siihen, että omiin vahvuksiini perustuva uravalinta on onnistunut. |
| 36. En tule koskaan ymmärtämään tarpeeksi ammateista pystyäkseni valitsemaan oikein. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 36. Ymmärrän tarpeeksi ammateista pystyäkseni valitsemaan oikein. |
| 37. Ikäni rajoittaa ammatinvalintaani. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 37. Löysin tavoitteeseeni sopivan jatkokoulutuspaikan. |
| 38. Vaikeinta on tyytyä vain yhteen opiskelualaan tai ammattiin. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 38. On helppoa tyytyä vain yhteen opiskelupaikkaan tai ammattiin. |
| 39. Hyvän työpaikan löytäminen alaltani on onnesta kiinni. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 39. Hyvän työpaikan löytäminen alaltani on kiinni minusta. |
| 40. Uravalintojen tekeminen on liian monimutkaista ja hankalaa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 40. Uravalinnan tekeminen oli innostavaa. |
| 41. Minun täytyy saavuttaa urallani enemmän, kuin äitini, isäni, veljeni tai siskoni. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 41. Saavutan itselleni asettamani tavoitteen. |
| 42. Tiedän todella vähän työelämän mahdollisuuksista tehdäkseni jatkokoulutussuunnitelmia. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 42. Tiedän riittävästi työelämän mahdollisuuksista tehdäkseni jatkokoulutussuunnitelmiani. |
| 43. Minua nolostutti kertoa muille, etten ole vielä valinnut opiskelualaa tai ammattia. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 43. Halusin jakaa urapohdintani muiden kanssa ja esittää tarkentavia kysymyksiä uravalinnastani. |

44. Ammatin valitseminen on niin monimutkaista, etten tule koskaan tekemään hyvää valintaa.
45. On niin paljon minua kiinnostavia ammatteja, etten koskaan pysty ottamaan selvää niistä kaikista, jotta voisin löytää suosikkini.
46. Minun täytyi löytää sellainen opiskeluala tai ammatti, joka miellyttää minulle tärkeitä ihmisiä.
47. Pelkään, että jos kokeilen valitsemaani ammattia, en menesty siinä.
48. En usko, että ammatinvalintani tulee osoittautumaan hyväksi.
44. Koulutuksen ja ammatin valitseminen on monimutkaista, mutta tulen tekemään hyviä valintoja myöhemminkin.
45. On paljon minua kiinnostavia ammatteja mutta pystyin valitsemaan niistä suosikkini.
46. Minun täytyi löytää sellainen opiskeluala tai ammatti, joka miellyttää minua.
47. Menestyn valitsemassani ammatissa.
48. Uskon, että ammatinvalintani tulee osoittautumaan hyväksi.

Liite 2. Tutkimuslupa

8477–2014 (5129)

Tutkimuslupa, Petri Niemi

Petri Niemi:

Haen lupaa käyttää tutkimustarkoitukseen aineistoa, jota olen koonnut vuosien 2008–2014 aikana, kun olen toiminut OKE-hankkeen ja oppilaanohjauksen koordinaattorina. Toivon, että voin käyttää väitöskirjatyössäni aineistoa, jota olen koonnut oppilaanohjauksen tilasta vuosina 2009, 2012 ja 2014. Tämä aineisto sisältää oppilaiden kokemuksia kartoittavan arviointiaineiston ja aineiston tulkintaa tukeva arviointiaineiston, joka on koottu oppilaanohjaajilta. Tämän lisäksi haen lupaa käyttää tutkimustarkoitukseen kokoamiani tilastoja oppilaanohjauksen saatavuudesta ja päättöluokkalaisten jatkokoulutukseen sijoittumisesta.

Oman tutkimustyöni tarkoitus on edelleen kehittää oppilaanohjausta, mahdollistaa tutkimustyön keinoin oppilaiden onnistuneet uravalinnat ja näin vaikuttaa oppilaiden syrjäytymisen ehkäisyyn. Olen tekemässä väitöskirjaa oppilaanohjauksen pedagogiikasta. Selvitän aineiston avulla, millaisia eroja on Turun yläkoulujen päättöluokkalaisten kokemassa oppilaanohjauksen hyödyllisyydessä. Tutkimustyöni avulla pyrin selvittämään, onko päättöluokkalaisten urapohdintataidoissa eroja ja mitkä tekijät selvittävät mahdollisia eroja. Tutkimustyöni rajautuu ensi sijassa yleisopetusta antaviin turkulaisiin yläkouluihin.

Yllä mainitun lisäksi toivon, että saan käyttööni yläkoulujen Kouluterveyskyselyn yhteenvedon vuodelta 2013 sekä luvan haastatella lukuvuoden 2014–2015 aikana oppilaanohjaajia, rehtoreita ja opetustoimen johtajia aiheesta. Haastattelun avulla kokoisin tulkintoja Oppilaanohjauksen tila 2014-kyselyn tuloksista. Jatko-opintojeni ohjauksesta vastaa ensi sijassa professori Marjaana Soininen.

Professori Marjaana Soininen

Turun Yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

Seminaarinkatu 1, 26100 Rauma

marjasoi@utu.fi

02-3337157

Perusopetuksen tulosaluejohtaja Outi Rinne:

Päätös: Päätän myöntää anotun tutkimusluvan edellyttäen, että koulut haluavat siihen osallistua. Edellytän myös tietojen toimittamista kasvatus- ja opetusvirastoon työn valmistuttua.

Outi Rinne

Perusopetuksen tulosaluejohtaja

MUUTOKSENHAKU

Päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen kasvatus- ja opetuslautakunnalle 14 päivän kuluessa tiedoksisaanista. Kasvatus- ja opetuslautakunta, Käsityöläiskatu 10, PL 362, 20101 Turku. S-posti: sivistystoimiala@turku.fi.

Liite 3. Selittävät muuttujat, kaikkien opettajien antama ohjaus

Oppimaan oppiminen

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Asetan oppimiseen liittyviä tavoitteita itselleni.	,797		
Tiedän, mikä on oppimistyylini.	,778		
Haluan oppia uusia asioita.	,754		
Osaan arvioida vahvuuksiani ja heikkouksiani oppijana.	,751		
Koen onnistuvani opiskelussa.	,750	,374	
Opiskelu kiinnostaa minua.	,740		
Huomioin lähtötasoni arvioidessani oppimistuloksiani.	,737		
Tunnen vahvuuteni ja heikkouteni oppijana.	,731		
Minulla on tehokas opiskelutapa.	,723		
Osaan käyttää erilaisia opiskelumenetelmiä.	,696		
Koin oppivani yläkoulun aikana.	,646	,383	
Minä menestyn valitsemallani uralla.	,642		
Pyydän apua, kun sitä tarvitsen.	,575	,344	
Olen saanut monipuolista tietoa työskentelystäni.	,364	,773	,311
Olen saanut monipuolista tietoa opiskeluni edistymisestä.	,391	,757	,335
Olen saanut monipuolista tietoa käyttäytymisestääni.		,699	,307
Opettajat olivat ymmärtäviäisiä ja auttavaisia yläkoulussa.	,434	,687	
Opettajat auttoivat minua opiskeluun liittyvissä ongelmissa.		,650	,454
Opettajat palkitsivat tavoitteen eteen ponnisteluni.	,404	,611	
Olemme puhuneet oppimisvaikeuksista.			,751
Olen arvioinut opiskelutaitojani oppilaanohjauksessa.			,742
Olen saanut apua oppimisvaikeuksiini.			,694
Olemme selvittelleet erilaisia tekniikoita, joita voin käyttää opiskelutilanteissa.	,394		,667
Olemme selvittelleet erilaisia tapoja opiskella.	,383		,662
Olen arvioinut opiskelutapaani.	,480		,499

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 6 iterations.

Koulu-yritysyhteistyö

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Työelämään tutustumisjakso (TET) lisäsi työn arvostusta.	,858	
Työelämään tutustumisjaksosta (TET) sain uutta tietoa työelämästä.	,857	
Työelämään tutustumisjakso (TET) oli hyödyllinen koulutus- ja ammattivalinnan kannalta.	,814	
Oppilaanohjaus on lisännyt tietojani ammateista.	,802	
Oppilaanohjaus on lisännyt tietojani työelämästä (työllistyminen, työolosuhteet).	,795	
Oppitunneillamme on käynyt vieraita yrityksistä.		,867
Olemme käyneet yritysvierailulla.		,787
Opettaja tai oppilaanohjaaja vieraili TET-paikallani.		,720

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Yhteistoiminta

Component Matrix^a

	Component
	1
Opettajat ohjaavat minua erilaisissa ongelmatilanteissa.	,826
Koulussani välitetään ja pidetään huolta toisista.	,826
Yläkoulun aikana tehtiin oppitunneilla ja koulupäivien aikana asioita yhdessä.	,822
Tiedän, keneltä saan apua koulussa erilaisissa ongelmatilanteissa.	,820
Tiedän, kenen puoleen käännyn koulussa erilaisissa ongelmatilanteissa.	,812
Opettajat kannustivat tekemään yhteistyötä.	,793
Yläkoulun aikana voin vaikuttaa koulussa viihtymiseeni.	,793
Yläkoulun aikana luokkakaverit auttoivat minua pulassa.	,781
Kurinpitotilanteissa opettajat ohjaavat terveempiin elämäntapoihin ja muita huomioivaan käytökseen.	,776
Koulussani on mukava ilmapiiri.	,769
Olen saanut riittävästi tietoa kouluni toimintatavoista.	,768
Koulussani ei tarvitse pelätä.	,738
Kurinpitotilanteissa saamani ohjaus oli mielestäni hyödyllistä.	,716
Yläkoulun alussa minulla oli mahdollisuus tutustua uusiin luokkakavereihin oppitunneilla.	,662
Yläkoulun alussa minulla oli mahdollisuus tutustua uusiin luokkakavereihin varta vasten järjestetyssä tapahtumassa.	,574

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

a. Only one component was extracted. The solution cannot be rotated.

Liite 4. Selittävät muuttujat, oppilaanohjaus

Keskeiset oppilaanohjauksen sisällöt

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Osaan käyttää www.opintopolku.fi -sivustoa	,706			
Suomen koulutusjärjestelmä on minulle tuttu.	,696			,303
Tiedän, mitä opiskeluvaihtoehtoja on peruskoulun jälkeen.	,689		,471	
Osasin hakea yhteishaussa koulutuspaikkaa omatoimisesti.	,664			
Tiedän, millä perusteella olen valinnut jatko-opintovaihtoehdoni.	,664		,443	
Valitsin yhteishaussa jatkokoulutuspaikan omien vahvuuksieni perusteella.	,622		,321	,310
Tunnen koulutuksen, johon olen hakenut.	,603		,334	,458
Olen tehnyt valintojani tietoisena siitä, mitä ne merkitsevät jatko-opintojen tai tulevan ammattini kannalta.	,598		,351	,456
Olen pohtinut eri jatko-opiskeluvaihtoehtoja.	,528		,373	
Olen perehtynyt eri koulutusaloihin.	,485	,371		,449
Olen saanut oppilaanohjaajalta ohjausta kaksoistutkinnosta.		,851		
Olen saanut oppilaanohjaajalta ohjausta muista yhteishakuun kuulumattomista jatkokoulutusvaihtoehdoista (esim. perusopetuksen lisäopetus, oppisopimuskoulutus).		,786		
Olen saanut oppilaanohjaajalta ohjausta jatko-opinnoista lukion ja ammatillisen koulutuksen jälkeen.		,747		
Olen saanut oppilaanohjaajalta ohjausta opiskelu- ja työmahdollisuuksista ulkomailla.		,740		
Olen saanut oppilaanohjaajalta ohjausta opinnoista ammatillisessa koulutuksessa.		,728		
Olen saanut oppilaanohjaajalta ohjausta eri oppiaineiden merkityksestä jatko-opintojen kannalta.	,450	,521		
Olen huomionut omat vahvuuteni uravalinnassa.			,816	
Olen huomionut omat kiinnostuksen kohteeni urapohdinnassa.			,806	
Olen pohtinut uravalintaa tehdessäni, mitä pidän tärkeänä.	,326		,767	
Olen tunnistanut omat vahvuuteni ja rakennan osaamistani niiden ympärille.	,347		,691	
Minulla on tulevaisuuden suunnitelmia II asteen koulutuksen jälkeen.				,751
Olen pohtinut yläkoulun aikana vaihtoehtoisia uria toisen asteen koulutuksen jälkeen.				,748
Olen pohtinut ammatinvalintaani työllistymisen näkökulmasta.				,702
Olen pohtinut yhteishakuvalintaani urahaaveeni kannalta.	,443		,359	,648

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Koulutusvalinta

Component Matrix^a

	Component
	1
Olen saanut riittävästi tietoa ammatillisista oppilaitoksista.	,809
Olen saanut riittävästi tietoa lukiosta.	,809
Olemme harjoitelleet toisen asteen koulutuspaikan valintaa.	,740
Olemme käsitelleet Suomen koulutusaloja oppilaanohjaajan tunneilla.	,735

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

a. Only one component was extracted. The solution cannot be rotated.

Oppilaanohjauksen oppituntityöskentelyRotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Tehtävät tyydyttivät tiedonhaluani.	,849			
Oppilaanohjaustunnit olivat hyödyllisiä.	,828			
Oppilaanohjauksen tuntityöskentely oli tehokasta.	,802			
Oppitunnit edistivät minun urapohdintaani.	,786			
Tehtävät veivät urapohdintaani eteenpäin.	,780			
Tehtävät olivat selkeitä.	,634		,396	
Esitin oppitunnilla kysymyksiä minua askarruttaneisiin ura- ja koulutusvalintaan liittyviin kysymyksiin.	,435		,378	
Mol.fi/avo-sivusto on minulle tuttu.		,875		
Mol.fi -sivusto on minulle tuttu.		,830		
Ammattinetti.fi-sivusto on minulle tuttu.		,780		
Opintoluotsi.fi-sivusto on minulle tuttu.		,759		
Kunkoululoppuu.fi-sivusto on minulle tuttu.		,738		
Tein annetut tehtävät.			,762	,310
Käytin oppitunnit aiheeseen kuuluvaan työskentelyyn.	,372		,755	
Kohdensin huomioni oppitunnin aiheena olevaan asiaan.	,507		,652	
Autoin luokkakaveria aiheen mukaisessa oppituntityöskentelyssä.			,638	,367
Annoin työrauhan luokan muille oppilaille.			,635	,499
Hankin tietoa koulutus- ja ammattivaihtoehtoista.	,440		,565	,301
Olemme hyödyntäneet Internetiä jatko-opintojen suunnittelussa ja ammatinvalinnassa.				,857
Käytimme oppilaanohjaajan tunneilla ohjaustyön apuvälineenä tietotekniikkaa.				,813
Tietokoneiden käyttö oppilaanohjauksen tunneilla oli hyödyllistä.				,766
Opintopolku.fi-sivusto on minulle tuttu.		,317		,678

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Oppilaanohjaaja

Component Matrix^a

	Component
	1
Oppilaanohjaaja auttoi minua urapohdintoissa.	,884
Sain kaikki tarvitsemi tiedon koulutusvalinnan tekemiseen.	,881
Oppilaanohjaajalta saamani informaatio oli hyödyllistä.	,879
Sain kaipaamani informaation oppilaanohjaajalta oikeaan aikaan.	,871
Oppilaanohjaaja auttoi minua valitsemaan omiin vahvuksiini perustuvan jatkokoulutuspaikan.	,866
Oppilaanohjaajan työskentely oli asiantuntevaa.	,863
Olen saanut riittävästi henkilökohtaista ohjausta.	,859
Oppilaanohjaajan työskentely oli henkilökohtaista.	,836
Olen saanut riittävästi pienryhmäohjausta.	,718

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

a. Only one component was extracted. The solution cannot be rotated.

Liite 5. Selitettävät muuttujat, urapohdinta

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
1. Mikään opintoala tai ammatti ei kiinnostanut minua. – 1. Opiskeluvaihtoehtojen tai ammattivaihtoehtojen pohtiminen kiinnosti minua.		,343	,560
2. Lähes kaiken koulutuksia ja ammatteja koskevan tiedon tarkoitus on saada vaihtoehto näyttämään mielenkiintoiselta. – 2. Koulutuksia ja ammatteja koskevan tiedon tarkoitus on antaa niistä totuudenmukainen kuva eri näkökulmista.		,404	
3. Opiskelualan ja ammatin valitseminen masensi minua niin paljon, että en kykene edes aloittamaan sitä. – 3. Opiskelupaikan ja ammatin valitseminen innosti minua.	,351	,431	,491
4. En tule koskaan ymmärtämään itseäni tarpeeksi valitakseni itselleni sopivan koulutuksen ja ammatin. – 4. Valitsin vahvuuksieni perusteella itselleni sopivan koulutuksen.		,643	
5. En keksi yhtään opiskelualaa tai ammattia, joka sopisi minulle. – 5. Keksin opiskelualan tai ammatin, joka sopii minulle.	,416	,364	,523
6. Minulle tärkeiden ihmisten mielipiteet vaikuttivat häiritsevästi valitessani opiskelualaa tai ammattia. – 6. Minulle tärkeiden ihmisten mielipiteet vaikuttivat myönteisesti opiskelualan tai ammatin valintaani.		,584	
7. Tiedän, mitä haluan tehdä, mutta en pysty tekemään suunnitelmaa päästäkseni tavoitteeseeni. – 7. Tiedän, mitä haluan tehdä ja pystyn tekemään suunnitelman päästäkseni tavoitteeseeni.	,436		,529
8. Hermostuin niin paljon, kun minun täytyi tehdä päätöksiä, että en pystynyt ajattelemaan selkeästi. – 8. Päätöksen tekeminen oli helppoa ja pystyin ajattelemaan selkeästi koulutusvalinnan perusteista.	,348	,557	,310
9. Heti kun löysin jotain, mikä kiinnosti minua, minulle tärkeät ihmiset eivät hyväksyneet sitä. – 9. Kun löysin jotain, mikä kiinnostaa minua, minulle tärkeät ihmiset auttoivat pohtimaan sitä, onko vaihtoehto minulle sopiva.		,440	,536
10. On vain harvoja työpaikkoja, joilla on merkitystä. – 10. On monia työpaikkoja, joilla on merkitystä.		,627	,337
11. Olen niin turhautunut opiskelualan tai ammatin valitsemiseen, että toistaiseksi haluan vain unohtaa koko asian. – 11. Olin innostunut opiskelualan tai ammatin valitsemisesta ja odotan innolla opintojen alkua.	,431	,311	,533
12. En ymmärrä, miksi en löydä kiinnostavaa opiskelualaa tai ammattia. – 12. Ymmärrän, miksi löysin minua kiinnostavan opiskelupaikan tai ammatin.	,435	,512	,319
13. En tule koskaan löytämään opiskelualaa tai ammattia, josta todella pidän. – 13. Löysin tai tulen löytämään opiskelupaikan tai ammatin, josta todella pidän.	,383	,306	,645
14. Saan minulle tärkeitä ihmisiltä ristiriitaista palautetta ammattivalinnastani. – 14. Sain minulle tärkeitä ihmisiltä rakentavaa palautetta ammattivalinnastani.		,623	,366
15. Vaikka harkitsemalleni opiskelualalle tai ammatille on pääsyyvaatimuksia, en usko että ne koskevat minun tilannettani. – 15. Hakemani opiskelupaikan pääsyyvaatimukset koskevat minua.			,552
16. Löysin hyviä koulutuksia, mutta en osannut tehdä päätöksiä. – 16. Löysin hyviä koulutuksia ja osasin valita ensisijaiset hakukohteet.		,652	,315
17. Kiinnostuksen kohteeni vaihtuvat jatkuvasti. – 17. Tein päätöksen ensisijaisista hakukohteista ja olen sitoutunut jatkokoulutusvalintoihini.	,377	,352	,559
18. Työt muuttuvat jatkuvasti, joten ei ole mitään järkeä ottaa niistä selvää. – 18. Työt muuttuvat ja siksi minun tulee ottaa selvää eri vaihtoehdoista.		,602	
19. Jos vaihdan opiskelualaani tai ammattiani, tulen tuntemaan itseni epäonnistuneeksi. – 19. Sitoudun tässä vaiheessa seuraavaan asteen opiskeluun ja tarkennan jatkosuunnitelmia toisen asteen opintojen lopulla.		,301	,689
20. Koulutuksen ja ammatinvalitseminen oli niin monimutkaista, etten pystynyt edes aloittamaan sitä. – 20. Pääsin urapohdinnassani alkuun ja olen tyytyväinen koulutusvalintaani.		,635	,399
21. Pelkään, että minulta jää joku ammatti huomioimatta. – 21. Minulla on kokonaiskuva eri ammattivaihtoehtoista ja olen valikoinut tällä hetkellä sopivalta tuntuvan jatko-koulutuspaikan.	,542	,304	,403
22. On useampia opiskelualoja tai ammatteja, jotka sopivat minulle mutten osaa päättää, mikä on paras. – 22. Löysin opiskeluvaihtoehtoja tai ammatteja, jotka sopivat minulle ja osasin päättää, mikä on paras.	,593		,490
23. Tiedän, minkä työn haluan, mutta joku saa aina aikaan esteitä tavoitellessani sitä. – 23. Tiedän, minkä työn haluan ja minulla on suunnitelmia tavoitteen saavuttamiseksi.	,567		,461
24. Opinto-ohjaaja tai opettajat ovat sopivampia ratkaisemaan ammatinvalintaongelmani. – 24. Opinto-ohjaaja tai opettajat auttoivat minua urapohdinnassa mutta minä ratkaisin itse koulutus- ja ammatinvalintaongelmani.	,319	,504	,331
25. Vaikka olen tehnyt ammatinvalintatestejä (esim. AVO), en vieläkään tiedä, mistä opiskelualasta tai ammatista pidän. – 25. Ammatin ja koulutuksen valintaan liittyvät testit (esim. AVO) selvensivät, mistä opiskelualasta tai ammatista pidän.	,591		,321

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
26. Mieltäni ammasteista muuttuvat jatkuvasti. – 26. Pystyin tekemään nyt urasuunnitelman, johon voin sitoutua.	,654	,414	
27. Olen niin sekaisin, etten tule koskaan pystymään valitsemaan opiskelualaa tai ammattia. – 27. Pystyin valitsemaan yhteishakuvaihtoehtoja, joihin voin sitoutua.	,315	,394	,609
28. Mitä enemmän yritän ymmärtää itseäni ja ottaa selvää ammasteista, sitä sekavammaksi ja lannistuneemmaksi tunnen itseni. – 28. Mitä enemmän yritän ymmärtää itseäni ja ottaa selvää ammasteista, sitä varmemmaksi ja innostuneemmaksi tunsin itseni.	,520	,558	
29. On niin paljon koulutuksia ja ammatteja, joista haluaisin saada tietoa, etten pysty lyhentämään listaa vain muutamaa. – 29. Oli paljon koulutuksia ja ammatteja, joista halusin saada tietoa ja pystyin lyhentämään listaa vain muutamaa.	,532		,367
30. Pystyn valitsemaan muutaman kiinnostavan koulutuksen, mutten pysty valitsemaan vain yhtä. – 30. Pystyin valitsemaan muutaman kiinnostavan koulutuksen ja pystyin valitsemaan ensisijaisen.	,434	,534	
31. Koulutuksen ja ammatin päättäminen on vaikeaa, mutta toimeen ryhtyminen päätöksen jälkeen tulee olemaan vielä vaikeampaa. – 31. Koulutuksesta ja urasuunnitelmasta päättäminen oli helppoa ja sitoutuminen opintoihin itsestäni selvää.	,569		,456
32. En ole tyytyväinen, ennen kuin olen löytänyt itselleni täydellisen koulutuksen ja ammatin. – 32. Olen tyytyväinen löytämäni koulutukseen ja uravalintaani.	,534	,503	
33. Hermostun, kun ihmiset kysyvät minulta, mitä haluan tehdä ammatikseni. – 33. Innostun, kun ihmiset kysyvät minulta, mitä haluan tehdä ammatikseni.	,691		
34. En tiedä, mistä löytää tietoa minua kiinnostavasta alasta ja koulutuksesta. – 34. Tiedän, mistä löytää tietoa minua kiinnostavasta alasta ja koulutuksesta.	,487	,484	
35. Murehdin paljon oikean opiskelualan tai ammatin valitsemista. – 35. Luotan siihen, että omiin vahvuksiini perustuva uravalinta on onnistunut.	,698		,351
36. En tule koskaan ymmärtämään tarpeeksi ammasteista pystyäkseen valitsemaan oikein. – 36. Ymmärrän tarpeeksi ammasteista pystyäkseen valitsemaan oikein.	,572	,462	
37. Ikäni rajoittaa ammattivalintaani. – 37. Löysin tavoitteeseeni sopivan jatkokoulutuspaikan.	,361	,331	,616
38. Vaikeinta on tyytyä vain yhteen opiskelualaan tai ammattiin. – 38. On helppoa tyytyä vain yhteen opiskelupaikkaan tai ammattiin.	,505	,457	
39. Hyvän työpaikan löytäminen alaltani on onnesta kiinni. – 39. Hyvän työpaikan löytäminen alaltani on kiinni minusta.	,398	,303	,531
40. Uravalintojen tekeminen on liian monimutkaista ja hankalaa. – 40. Uravalinnan tekeminen oli innostavaa.	,597	,491	
41. Minun täytyy saavuttaa urallani enemmän, kuin äitini, isäni, veljeni tai siskoni – 41. Saavutan itselleni asetamani tavoitteen.		,333	,572
42. Tiedän todella vähän työelämän mahdollisuuksista tehdäkseen jatkokoulutussuunnitelmia. – 42. Tiedän riittävästi työelämän mahdollisuuksista tehdäkseen jatkokoulutussuunnitelmiani.	,527	,458	
43. Minua nolostutti kertoa muille, etten ole vielä valinnut opiskelualaa tai ammattia. – 43. Halusin jakaa urapohdintani muiden kanssa ja esittää tarkentavia kysymyksiä uravalinnastani.	,421		,523
44. Ammatin valitseminen on niin monimutkaista, etten tule koskaan tekemään hyvää valintaa. – 44. Koulutuksen ja ammatin valitseminen on monimutkaista, mutta tulen tekemään hyviä valintoja myöhemminkin.	,436	,545	,355
45. On niin paljon minua kiinnostavia ammatteja, etten koskaan pysty ottamaan selvää niistä kaikista, jotta voisin löytää suosikkini. – 45. On paljon minua kiinnostavia ammatteja mutta pystyin valitsemaan niistä suosikkini.	,566		,349
46. Minun täytyi löytää sellainen opiskeluala tai ammatti, joka miellyttää minulle tärkeitä ihmisiä. – 46. Minun täytyi löytää sellainen opiskeluala tai ammatti, joka miellyttää minua.		,587	,330
47. Pelkään, että jos kokeilen valitsemani ammattia, en menesty siinä. – 47. Menestyn valitsemassani ammatissa.	,628		,390
48. En usko, että ammatinvalintani tulee osoittautumaan hyväksi. – 48. Uskon, että ammatinvalintani tulee osoittautumaan hyväksi.	,429	,478	,378

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 14 iterations.

Liite 6. Selittävien muuttujien korrelaatio selitettäviin

	Urapohdinta			Sitoutuminen			Epävarmuus			Konflikti		
	Pearsonin korrelaatio	Sig. (2-suuntainen)	N	Pearsonin korrelaatio	Sig. (2-suuntainen)	N	Pearsonin korrelaatio	Sig. (2-suuntainen)	N	Pearsonin korrelaatio	Sig. (2-suuntainen)	N
Itseohjautuvuus	-,439**	,000	638	-,376**	,000	746	-,410**	,000	751	-,359**	,000	770
Tavoitteellisuuteen ohjaaminen	-,258**	,000	630	-,224**	,000	742	-,211**	,000	746	-,211**	,000	768
Oppimaan ohjaaminen	-,117**	,006	553	-,115**	,003	654	-,069	,075	658	-,065	,094	676
Työelämään tutustuminen	-,325**	,000	674	-,280**	,000	791	-,312**	,000	799	-,292**	,000	818
Yritysvierailut	,010	,797	663	-,020	,573	781	,047	,186	789	,099**	,005	809
Yhteistoiminta	-,404**	,000	618	-,354**	,000	728	-,361**	,000	735	-,357**	,000	755
Tietotaito	-,474**	,000	643	-,393**	,000	747	-,451**	,000	757	-,420**	,000	777
Itsetuntemus	-,473**	,000	676	-,408**	,000	792	-,470**	,000	797	-,362**	,000	820
Suunnitelmallisuus	-,463**	,000	664	-,406**	,000	781	-,420**	,000	788	-,346**	,000	806
Sisältö	-,218**	,000	641	-,209**	,000	747	-,179**	,000	751	-,179**	,000	771
Koulutusvalinta	-,387**	,000	663	-,318**	,000	780	-,356**	,000	785	-,345**	,000	805
Työskentely	-,406**	,000	661	-,358**	,000	775	-,385**	,000	782	-,343**	,000	802
Tehtävät	-,289**	,000	665	-,266**	,000	780	-,244**	,000	788	-,209**	,000	807
WWW-lähteet	-,155**	,000	665	-,146**	,000	784	-,121**	,001	790	-,120**	,001	810
Tieto- ja viestintätekniikka	-,349**	,000	673	-,302**	,000	792	-,345**	,000	799	-,359**	,000	819
Oppilaanohjaaja	-,339**	,000	649	-,284**	,000	762	-,315**	,000	772	-,299**	,000	789
Isän koulutus	-,045	,245	680	-,029	,413	801	-,054	,123	808	-,068	,049	829
Äidin koulutus	-,041	,281	680	-,019	,592	801	-,049	,167	808	-,042	,226	829
Isän ammatti	-,018	,690	486	-,036	,394	572	-,015	,717	575	,026	,534	598
Äidin ammatti	,149**	,001	500	,123**	,003	580	,137**	,001	588	,130**	,001	608
Koulumenestys	-,237**	,000	678	-,175**	,000	799	-,267**	,000	805	-,229**	,000	826
Koulunkäynti	,294**	,000	680	,225**	,000	801	,264**	,000	808	,224**	,000	829
Jatkokoulutus päätöksen ajankohta	,219**	,000	675	,179**	,000	796	,214**	,000	803	,158**	,000	824
Henkilökohtainen ohjaus	,035	,368	680	,036	,311	801	,003	,924	808	,020	,568	829
Pienryhmäohjaus	,044	,257	680	,030	,402	801	,035	,317	808	,054	,118	829
Vanhempien kanssa keskustelu	,105**	,006	680	,074**	,037	801	,108**	,002	808	,116**	,001	829
Tyytyväisyys yhteishakutoiveisiini	,196**	,000	680	,182**	,000	801	,196**	,000	808	,187**	,000	829
Oppikirja	,134**	,000	680	,101**	,004	801	,118**	,001	808	,114**	,001	829
Avun pyytäminen	-,330**	,000	678	-,247**	,000	797	-,281**	,000	805	-,258**	,000	825

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

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

c. Cannot be computed because at least one of the variables is constant