

Peruskoulusta jatko-opintoihin – ohjauksen ja tuen merkitys opintojen nivelvaiheessa opiskelijoiden arvioimana

Eija Rantakangas

Ammatillisesti suuntautunut kasvatustieteen
lensiaatin tutkimus (40 op)
Kevät 2009
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Varhaiskasvatuksen yksikkö
Tampereen yliopisto

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Varhaiskasvatuksen yksikkö

EIJA RANTAKANGAS: Peruskoulusta jatko-opintoihin – ohjauksen ja tuen merkitys opintojen nivelvaiheessa opiskelijoiden arvioimana

Ammatillisesti suuntautunut kasvatustieteen lisensiaatin tutkimus, 135 sivua + liitteet.

Maaliskuu 2009

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa kartoitettiin opiskelijoiden mielipiteitä nivelvaiheen ohjauksesta ja tuen tarpeesta opintopolun eri vaiheissa. Tutkimukseni tuo esille ohjauksen merkityksen syrjäytymisen ehkäisyssä ja opiskelijoiden näkökulmaa käytetään hyväksi nivelvaiheen ohjausprosessin kehittämisessä. Näkökulmani on opiskelijoiden kokemuksissa ja arvioinneissa. Tutkimukseni antaa vastauksen siihen, millaiseksi opiskelijat arvioivat oppilaanohjauksen perusopetuksessa ennen toisen asteen opintoja ja opintojen alkuvaiheen aikana toisen asteen koulutuksessa. Lisäksi tutkimus vastasi siihen, millaiseksi opiskelijat arvioivat tuen tarpeen ja sen vaikuttavuuden opintopolun eri vaiheissa sekä siihen, miten he kehittäisivät näitä ohjausprosessin eri vaiheita.

Opiskelijoiden arviointeja ohjauksesta ja tuen saamisesta ohjausprosessin eri vaiheissa tutkittiin sekä kvantitatiivisin että kvalitatiivisin menetelmin. Tutkimusjoukko (N= 415) muodostui toisen asteen ammatillisten oppilaitosten ja lukioden ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoista. Opiskelijat arvioivat ohjausta ja opetusta kyselykaavakkeen avulla, joka sisälsi sekä Likert-asteikollisia (1-5) kysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Lisäksi kartoitettiin eri sukupuolten ja toisen asteen ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden ja lukion opiskelijoiden välisiä eroja ohjausprosessin arvioinneissa. Tutkimus osoitti, että ohjaus koko koulun tehtävänä ei toteudu; oppimisen ja opiskelun ohjaus on puutteellista sekä peruskoulussa että toisen asteen oppilaitoksissa. Opiskelijoiden arviointien mukaan kasvun ja kehityksen tukeminen ei ollut riittävää. Opiskelijat kaipasivat enemmän henkilökohtaista ohjausta ja tukea mm. opettajilta, opinto-ohjaajilta, kuraattorilta, psykologilta ja papilta. Ohjausprosessin vaiheista oli onnistunut parhaiten ohjaus toisen asteen opintojen aikana.

Tutkimuksen perusteella voidaan tehdä se johtopäätös, että henkilökohtaisen ohjauksen lisääntyessä tyytyväisyys koko ohjausprosessiin peruskoulusta toiselle asteelle paranee. Yhteisöllisyyttä tulee lisätä opiskelijoiden ja opettajien kesken - opiskelijat odottavat aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Työelämään ja eri ammatteihin tutustuminen koettiin erittäin tärkeäksi ja se oli yksi tärkeimmistä kehittämistä vaativista kohteista nivelvaiheen ohjauksen lisäksi. Tässä tutkimuksessa itseohjautuvuus korreloi voimakkaasti nivelvaiheen helppouteen ja toisella asteella opiskeluun ja viihtymiseen. Lukion opiskelijat olivat itseohjautuvampia. He arvioivat nivelvaiheen ja toisen asteen ohjauksen paremmaksi kuin ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat. Peruskoulun ja toisen asteen ohjauksen ja opetuksen pitäisi tukea enemmän itseohjautuvuuden kehittymistä. Kokonaisvaltainen ohjauksen ja tuen tarpeen kartoitus opintojen aloitusvaiheessa on erityisen tärkeää. Siten voidaan vastata jo varhain tuen tarpeeseen ja antaa erityistä tukea sitä tarvitseville tai osataan ohjata opiskelijat hakemaan tarvitsemaansa lisäapua koulun ulkopuolelta.

Avainsanat: oppilaanohjaus, opinto-ohjaus, nuoruus, koulutusvalinta, itseohjautuvuus, holistinen ohjaus ja tuen tarve

UNIVERSITY OF TAMPERE

Faculty of Education

Department of Teacher Education, Unit for Early Childhood Education

EIJA RANTAKANGAS: From comprehensive school to further secondary studies – the significance of counselling and guidance during the transition point of studies as viewed by students.

Licentiate study of professionally oriented behavioral science, 135 pages + appendix.

March 2009

ABSTRACT

The research surveyed students' opinions about the guidance received during their transition point and the need for support within different stages of studies. The study reveals the importance of guidance in preventing social exclusion and, further, students' viewpoints will be utilized in improving the transition point's counseling process. The focus of the study is on students' experiences and evaluations. Furthermore, the research presents students' estimations about the counselling given in basic education, before the beginning of secondary education, and during the early stages of secondary studies. In addition, the need for counselling and its effect on different stages of studies evaluated by students are illustrated in the study, together with students' own ideas concerning how to improve these different stages of the counselling process.

Students' evaluations about counselling and received support, during the different stages of the the counseling process, were measured by both quantitative and qualitative methods. Research group (N=415) consisted of first and second year students from both vocational upper secondary school and senior secondary school. Students evaluated counselling and teaching by filling inquiry forms, which included Likert scale (1-5) questions and open questions. Furthermore, the differences in evaluations of counselling process between different sexes in addition to the differences between vocational upper secondary school and senior secondary school students were mapped. The research indicates that counselling as a whole school's task is not realized, counselling of learning and studying is inadequate not only in comprehensive school but also in secondary education. Furthermore, according to the students' evaluations, the support for growth and development was considered insufficient. Students required more personal guidance and assistance from teachers, guidance counselors, welfare officers, psychologists and school priests. The most successful stage of the counselling process was the counselling during secondary studies.

A conclusion can be drawn, based on the research, that an increase in personal counselling will increase contentment with the entire counselling process from comprehensive to secondary schools. The sense of community should be increased between students and teachers; students expect time, attention and respect. Orientation to working life and different professions was regarded as highly important; furthermore, this was one of the main objects of improvement in addition to counselling during the transition point. According to the study, self-direction correlates strongly with the easiness of transition point but also with studying and general well-being in secondary school. When compared, senior secondary school students were better at self-direction; they estimated transition point and secondary school counselling to be better than that which vocational upper secondary school students did. The development of self-direction should be better supported by comprehensive and secondary school counselling and education. The mapping of the overall need for counselling and support, right from the beginning of studies, is significant in order to respond at an early stage to the need for counselling. This will further ensure that students, who have the need, are given special guidance and are also directed to seek extra help outside of the school range.

Keywords: School counselling, guidance, youth, educational choice, self-direction, holistic guidance, need of help

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	7
1.1 OHJAUS OSANA MUUTTUVAA YHTEISKUNTA	8
1.2 KOULUTUS- JA URAVALMIUKSIEN KEHITYMINEN NUORUUSIÄSSÄ	9
1.3 SUKUPUOLEN MERKITYS KOULUTUS- JA URASUUNNITTELUSSA	12
1.4 KOULUTUSREITIN VALINTAAN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT	13
1.5 NUORTEN ITSEOHJAUTUVUUS KOULUTUS- JA URASUUNNITTELUSSA	15
1.6 OHJAUKSEN HOLISTINEN MALLI KOULUTUS- JA URASUUNNITTELUN TUKENA	17
1.7 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA SIIRTYMÄVAIHEIDEN OHJAUksesta	19
1.8 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN RAKENNE	21
2 OHJAUSPROSESSI PERUSKOULUSTA TOISEN ASTEEN OPINTOIHIN ...	23
2.1 OPPILAANOHJAUS PERUSKOULUSSA	24
2.2 OPINTO-OHJAUS NIVELVAIHEESSA	30
2.3 OPINTO-OHJAUS TOISELLA ASTEELLA	36
3 OPISKELUN TUKI PERUSKOULUSSA JA TOISEN ASTEEN OPPILAITOKSISSA	43
3.1 KASVUN JA KEHITYKSEN TUKEMINEN	44
3.2 OPPIMISEN JA OPISKELUN OHJAUS	48
3.3 URA- JA ELÄMÄNSUUNNITTELUN OHJAUS	50
3.4 OPPILASHUOLTO	54
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT	58
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	59
5.1 MENETELMÄLLISET PERUSRATKAISUT	59
5.2 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI JA KOHDERYHMÄ	60
5.3 TUTKIMUKSEN MITTARI JA MUUTTUJAT	61
5.4 TUTKIMUSAINIESTO	62
5.5 TUTKIMUSAINIESTON ANALYSOINTI	63
5.6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	65
6 TUTKIMUSTULOKSET	74
6.1 OPPILAANOHJAUS PERUSKOULUSSA OPISKELIJOIDEN ARVIOIMANA	75
6.1.1 <i>Oppilaanohjauksen oppitunnit</i>	75
6.1.2 <i>Ohjaus ja tuki peruskoulussa</i>	77
6.1.3 <i>Opetuksen toteutus ja itsearviointi peruskoulussa</i>	79
6.1.4 <i>Työelämään tutustumisen merkitys koulutuksen ja uravalinnan kannalta</i>	80
6.1.5 <i>Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeys</i>	82
6.1.6 <i>Itseohjautuvuus</i>	83
6.1.7 <i>Sukupuolen ja toisen asteen oppilaitoksen yhteys peruskoulun ohjauksen arviointeihin</i>	85
6.2 OPINTO-OHJAUS SIIRTYMÄVAIHEESSA OPISKELIJOIDEN ARVIOIMANA	86
6.2.1 <i>Informaation riittävyys ennen toisen asteen opintoja</i>	86
6.2.2 <i>Opiskelupaikan valinnan ja tiedon saannin helpous siirtymävaiheessa</i>	87
6.2.3 <i>Sukupuolen ja toisen asteen oppilaitoksen yhteys eri tiedonlähteiden käytölle siirtymävaiheessa</i>	89
6.2.4 <i>Sukupuolen ja toisen asteen oppilaitoksen yhteys siirtymävaiheen ohjauksen arviointeihin</i>	91

6.3 OPINTO- OHJAUS TOISEN ASTEEN ALKUVAIHEESSA OPISKELIJOIDEN ARVIOIMANA .	92
6.3.1 Opettajatutorin/ryhmänohjaajan antama ohjaus.....	92
6.3.2 Opinto-ohjaus toisella asteella	94
6.3.3 Opetus toisella asteella	96
6.3.4 Viihtyvyys toisen asteen koulutuksessa	98
6.3.5 Tyytyväisyys opiskeluun toisella asteella.....	99
6.3.6 Sukupuolen ja toisen asteen oppilaitoksen yhteys toisen asteen ohjauksen arvioihin.....	100
6.4 TUEN TARVE PERUSKOULUSSA JA TOISELLA ASTEELLA OPISKELIJOIDEN ARVIOIMANA	101
6.4.1 Sukupuolen ja toisen asteen oppilaitoksen yhteys tuen tarpeeseen ja sen vaikuttavuuteen eri kouluasteilla	102
6.4.2 Peruskoulun tuen tarpeen yhteys ohjausprosessin arvioihin.....	105
6.4.3 Toisen asteen tuen tarpeen yhteys ohjausprosessin arvioihin	106
6.4.4 Henkilökohtaisen ohjauksen määrän yhteys ohjausprosessin arvioihin.....	109
6.5 TIIVISTELMÄ JA JOHTOPÄÄTELMÄ	112
7 POHDINTA	118
KESKEISET TUTKIMUSTULOKSET JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET	118
TULOSTEN HYÖDYNTÄMINEN.....	123
LÄHTEET	126
LIITTEET.....	136

Esipuhe

Tämän tutkimuksen lähtökohdat ovat hyvin käytännönläheisiä. Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa opiskelijoiden ohjauksen ja tuen tarvetta ja annetussa ohjauksessa ilmeneviä ongelmia sekä kehittämistarpeita. Opiskelijoiden näkökulmaa käytetään hyväksi nivelvaiheen ohjauksen kehittämisessä. Tutkimus on osa Turun ja Kaarinan seudun ohjauksen kehittämishanketta. Hankkeen aikana sain paljon rakentavaa palautetta tutkimuksen kehittelyyn ohjauksen eri asiantuntijoilta. Tutkimustyöni sai alkuunsa halusta kehittää omaa ammatillista osaamistani ja ymmärrystäni nuorten ohjausprosessiin vaikuttavista tekijöistä. Olen oppinut paljon oman työni reflektoinnista ja sen vaikuttavuudesta onnistuneeseen nuorten koulutuspaikan valintaan ja heidän tyytyväisyyteensä toisen asteen oppilaitoksissa opiskeluun. Tutkimuksen teon prosessi on antanut minulle kokonaisnäkemyksiä ja ymmärrystä ohjauksen ja tuen merkityksestä eri kouluasteilla ja niiden nivelvaiheissa.

Haluan kiittää erityisesti ohjaajiani professori Anna Raija Nummenmaata ja kasvatustieteen tohtori Vesa Korhosta kannustavasta ja asiantuntevasta ohjauksesta. Heiltä saamani tuki ja ymmärrys ovat auttaneet ratkaisevasti tutkimustyöni etenemisessä. Jatko-opintoryhmäni Tusinan jäseniltä olen saanut arvokkaita mielipiteitä, myötäelämistä ja palautetta tutkimuksen teon eri vaiheissa. Haluan lisäksi kiittää toisen asteen rehtoreita ja opinto-ohjaajia heidän antamastaan avusta aineiston keräämisessä sekä erityisesti opiskelijoita, jotka täyttivät pitkän kyselylomakkeen erittäin tunnollisesti. Viimeistelyvaiheessa suurena apuna toimivat Maria Riihelä, Teemu Riihelä ja Taavi Riihelä, kiitokset myös heille.

Taloudellisesta tuesta haluan kiittää OKKA- säätiötä ja Turun Iltaoppikoulun tukisäätiötä. Nämä tuet mahdollistivat muutaman kuukauden hengähdyksen työstä ja keskittymisen kokopäiväisesti tutkimuksen tekemiseen.

Turussa, Kalevalan päivänä 28.2.2009

Eija Rantakangas

”Ihmisen omni tule siit, et hänel o oma paikka täsä mailmas, oma merkitys ja tarkoitus. Ammatin kaut ihmine rakentta oman pesäkolos ja vahvista mieltäs, taito ja tiato antta rohkeut ja riamu. Kaikil tavoil tarttis autta nuari saama mailmasyrjäst kii jo iha alust saak.” Heli Laaksonen, runoilija, Laitila

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin opiskelijoiden arvioita ohjauksen ja tuen merkityksestä peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheessa. Opiskelijoiden kokemuksia ja arviointeja käytetään hyödyksi nivelvaiheen ohjauksen kehittämisessä. Tutkimukseni tuo esille ohjauksen merkityksen syrjäytymisen ehkäisyssä.

Ohjaus ja alan tutkimus ovat nousemassa aikaisempaa keskeisempään rooliin. Ohjaus kiinnostaa eri tieteenaloja ja ohjausalan tutkimus on sekä määrällisesti että laadullisesti kasvanut myös kansainvälisesti arvioiden. (Lairio & Puukari, 2003, 5-6.) Yhteiskunnan muutokset ovat aiheuttaneet tarvetta määrittellä uudelleen ohjauskäsite ja sen merkitys. Yhteiskunnan ja työelämän muutokset heijastuvat myös koulutuspolitiikkaan. Onnismaan (2007) mukaan ohjaus on viime kädessä poliittinen prosessi yksilöllisten ja yhteiskunnallisten tarpeiden sekä yksityisten ja julkisten identiteettien välillä. Hänen mukaansa yksilön työ- ja elämänuraa voi tarkastella yksilöllisen toiminnan, talouden ja sosiaalisten rakenteiden leikkauksessa. (Onnismaa 2007, 120.) Opinto-ohjaus kuuluu ohjausammattien ryhmään. Ohjaus-käsitteen ongelmana on sen monimerkityksisyys (Nummenmaa 2002, 58).

Nyky-yhteiskunnan ja koulutuksen järjestäjien nopeat muutokset tekevät nuorten tulevaisuussuunnittelusta entistä vaikeampaa jo lyhyentähtäimen suunnitelmienkin osalta. Kouluja yhdistetään ja toisia lopetetaan ja niiden pääsykriteeritkin vaihtuvat usein. Yhteishakujärjestelmä painottaa opintomenestystä. Pääsykokeellisiin oppilaitoksiin hahettaessa opiskelijat saavat mahdollisuuden näyttää ja tuoda esille omat yksilölliset kykynsä ja taitonsa, siten ne antavat mahdollisuuden myös niille, joille teoriaopinnot ovat olleet vaikeita esim. puutteellisen kielitaidon takia.

1.1 Ohjaus osana muuttuvaa yhteiskuntaa

Ohjauksen tehtävät ovat määrättyneet uudella tavalla muuttuneiden koulutusrakenteiden ja oppilaanohjauksen työnjaon uudelleenmäärittelyä. Opetuksen tavoitteena korostuvat itseohjautuvuus ja opiskelijan vastuullisuus. Ohjausta on tarkasteltava laajalaisesti osana koko oppilaitoksen ja sitä ympäröivän yhteiskunnan toimintaa. Siksi holistinen ohjaukäsäite on eri oppilaitosmuotojen ohjauksen perustana. Koko globaalin yhteiskunnan ja työelämän vaatimusten muuttuessa yhä ennustamattomampaan suuntaan on moniammatillinen yhteistyö ura- ja elämänsuunnittelun apuna muodostunut tärkeäksi tavaksi toimia. Siksi on tarpeellista löytää uusia toimintatapoja peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheen ohjaukseen.

Valtioneuvoston koulutuspoliittisen selonteon (2006) kehittämislinjausten mukaan koulutuksessa kehittämisen tarvetta on mm. lasten ja nuorten koulu hyvinvoinnin parantamisessa, koko yhteiskunnan koulutusmyönteisyyden vahvistamisessa, elinikäisen oppimisen edellytysten vahvistamisessa ja syrjäytymisen ehkäisyssä. Ne ovat edellytyksinä tulevaisuuden osaamis pohjan turvaamiselle. Kehittämistoiminnan tavoitteena on nuorten siirtyminen noin vuotta aikaisemmin työelämään ja se, että mahdollisimman moni opiskelija suorittaa tutkinnon loppuun. Siirtymät koulutukseen on tapahduttava sujuvasti ja kattavasti, sillä tarpeeton päällekkäinen koulutus tulee kalliiksi sekä yhteiskunnalle että yksilölle. Tulevien vuosien painopistealueiksi on nostettu tässä tutkimuksessa käsiteltävistä aiheista mm. koulu hyvinvoinnin lisääminen, koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon edistäminen, koulutusurat ja opintoaikojen nopeuttaminen, koulutuksen ja työelämän lähentäminen, opiskelijoiden ohjauksen ja oppilashuollon tehostaminen. (Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko 2006, 12-16.)

Ohjauksen riittävyteen on valjastettu tietotekniikka, verkko-ohjaus ja valtava tiedottaminen ja messuaminen. Herääkö nuori ja hänen vanhempansa tähän informaatio-tulvaan? Nyky-yhteiskunnassa yksilöllisyys on arvossa, etenkin länsimaissa. Yksilöiden odotetaan entistä enemmän hallitsevan omaa elämäänsä ja siihen liittyviä valintojaan, mutta omaavatko kaikki toisen asteen opiskelijat itseohjautuvuuden ominaisuuksia?

Tutkimukseni tuo esille ohjauksen mahdollisuuteen syrjäytymisen ehkäisyssä ja opiskelijoiden näkökulman ohjauksen kehittämisestä opintopolun nivelvaiheessa. Näkökulmani on opiskelijoiden kokemuksissa ja arvioinnissa. Yleisenä johdatuksena tutkimukseni aihepiiriin ja ymmärryksen kehyksenä käsittelen seuraavaksi lyhyesti nuor-

ten koulutus ja uravalmiuksien kehittymistä, oppilaanohjauksen ja opinto-ohjauksen holistista viitekehystä ja ohjauksen tehtäviä sekä aikaisempia tutkimuksia nivelvaiheen ohjauksesta. Lopuksi esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuksen rakenteen.

1.2 Koulutus- ja uravalmiuksien kehittyminen nuoruusiässä

Koulutus ja uravalinta ovat keskeisesti nuoruuteen liittyviä tapahtumia ja ne ovat tähän ikävaiheeseen liittyviä tärkeitä kehitystehtäviä. Nuoruus on myös siirtymävaihe lapsuudesta aikuisuuteen. Tänä päivänä sen katsotaan kestävän jopa pari vuosikymmentä. Nuoruutta kehitysvaiheena voidaan määritellä seuraavien kehityksellisten tekijöiden mukaan: biologiset, sosiaaliset, psykologiset ja yhteiskunnalliset tekijät. Nuoruuden kehitysvaiheen alkua merkitsevät fysiologinen kypsyminen ja uusien ajattelumuotojen kehittyminen. Nuoret kohtaavat lukuisia haasteita, vaatimuksia ja ongelmia, jotka liittyvät kehitystehtäviin, kulttuurisiin normeihin ja roolisiirtymiin. Kehitys nuoruudessakin tapahtuu aina ihmissuhteiden (erityisesti vanhemmat ja vertaiset) ja yhteiskunnan instituutioiden muodostamassa ympäristössä. Biologisesti nuori päättää lapsuuden murrosikänsä, sosiaalisesti nuori hakee itsenäisyyttä vanhemmistaan ja valmistautuu jättämään kodin. Hän omaksuu sukupuoliroolin, muodostaa suhteen useimmiten vastakkaiseen sukupuoleen, hankkii koulutuksen sekä valitsee ensimmäisen ammatin ja työn. Nuorten tulevaisuuteen suuntautuminen on yksi nuoruuden keskeisiä kehityspiirteitä. Tapa, jolla yksilö pystyy arvioimaan ja ennakoimaan tulevaisuuttaan, vaikuttaa siihen, kuinka hän suunnittelee tulevaisuuttaan, tekee päätöksiä ja valintoja. Motivaatio ennustaa ihmisen myöhempää elämäntilannetta ja tavoitteiden muuttaminen olosuhteiden muuttuessa ennustaa parempaa psyykkistä terveyttä. (Salmela-Aro & Nurmi 2005, 54-64.)

Nurmi (1997) kuvaa nuorten kehitystä kahden laajemman tekijän pohjalta. Ensimmäinen niistä koostuu siitä kehitysympäristöstä, jonka nuori kohtaa. Tämä muodostuu yhteiskunnan ja vallitsevan kulttuurin standardeista ja aikatauluista, jotka muuttuvat koko ajan. (Nurmi 1997, 264.) Nuoren odotetaan tietynikäisenä käyvän koulunsa, armeijan ja aloittavan seurustelun ja muuttavan omaan kotiin pois vanhempien hoivasta. Toista tapahtumakulkua kuvataan oman elämän ohjaamisena. Tämän lähtökohdasta on ajatus siitä, että jokaisella nuorella on tietystä elämäntilanteesta erilaisia intressejä, mieltymyksiä ja motiiveja, jotka perustuvat aiempaan elämäntilanteeseen. Kun nuori on selvittänyt tavoitteensa ja käsityksensä suunnasta, johon

elämässään pyrkii, on hänen päätettävä tavat miten niihin päästään. Tämä vaatii erilaista suunnittelua, ongelmienratkaisua ja päätöksentekoa. (Nurmi 1997, 265.)

Identiteetin ja minäkuvan konstruointi

Nuoruuden kehitysprosesseihin liitetään vahvasti identiteetin kehitys ja minäkuvan konstruointi, jolla on todettu olevan yhteyksiä myös nuoren ammatilliseen suuntautumiseen. Perusopetuksen päätyminen on nuorten uravalinnan kannalta ratkaiseva. Lahti (2004) kuvaa ammatinvalinnan ohjauksen asiakkaiden diagnostisessa luonnehdinnassa nuoruusiän tyypillisiksi identiteettiongelmiksi seuraavia tekijöitä: persoonallisuuden struktuuri ja dynamiikka hakee muotoaan, identiteetti ei ole kunnolla rajautunut ja integroitunut, ulkoahjautuvuus, riippuvuusongelmia - usein biologisista vanhemmista vaikka kronologisesti aikuisiässä, heillä ei ole selkeää käsitystä omista haluista, minän resursseista ja persoonallisuudesta. Silti he saattavat olla suhteellisen toimintakykyisiä, heidän realiteetin taju on pääosin toimiva. Ammatilliseen suuntautumiseen vaikuttaa varsinaisessa nuoruusiässä mm. sukupuoli-identiteetti. Ammattitoiveisiin, - suunnitelmiin ja - valintoihin heijastuu ajankohtainen kehitystehtävä - tytöt ovat kiinnostuneita naisille ja pojat miehille tyypillisistä ammateista. Sukupuolisensitiivisellä ohjauksella ja opetuksella pyritään purkamaan sukupuolen liittämistä tiettyihin ammatteihin ja työtehtäviin, silti osalle nuorista on vaikeaa hakeutua vähemmistö sukupuolen edustajana koulutukseen. Tytöt hakeutuvat vähemmistönä tekniikan alan koulutukseen ja pojat kaudenhoito- tai terveydenhoitoaloille. Myöhäisnuoruuteen voi taas liittyä moratorioaika, kypsytely, ammatillisten valintojen lykkääminen, välivuosien pitäminen ja erilaiset kokeilut elämän eri alueilla. (Lahti 2004, 8-9, 54; Nurmi 2004, 54.)

Nurmen (1997) mukaan nuoruutta voidaan kuvata kahden lomittaisen tapahtumakulun avulla. Ensinnäkin nuori ohjaa omaa elämäänsä tekemällä erilaisia valintoja ja toimimalla niiden mukaisesti. Tämä tapahtuu niissä puitteissa, missä ikäsidonnan kehitysympäristö hänelle tarjoaa. Yhteiskunta ja kulttuuri asettavat erilaisia haasteita ja rajoituksia nuorten valinnoille ja aiemmat ratkaisut ohjaavat myöhempiä mahdollisuuksia. Nuoren oma kyvykkyys, aiempi menestys tietyillä elämänalueilla ja temperamenttipiirteet (sosiaalisuus ja ulospäin suuntautuneisuus) ohjaavat nuoren oman elämän suuntaamista. Tehtyään omia valintojaan ja ratkaisujaan nuori samalla muodostaa kuvaa omasta itsestään. Menestys oman elämän ohjaamisessa vahvistaa nuoren itsetuntoa ja hyvinvointia. Koulutustavoitteet ja valinnat vaikuttavat

nuoren tulevaisuuteen. Palautteet koulussa, esim. heikko koulumenestys vaikuttavat nuoren käsitykseen itsestään. (Nurmi 1997, 261-263; Kasurinen 1999.)

Heikkilä ja Aho (1995) ovat Loevingeria lainaten määritelleet minän kehityksen elämäntyylinä, jolla tarkoitetaan yksilön strategioita ratkoa ongelmia eri aikoina ja yksilön asennetta koko elämään. Kehitys tapahtuu kriisien ja niiden ratkaisujen tuloksena. Minän kehitystaso toimii uuden tiedon viitekehyyksenä ja vaikuttaa ratkaisevasti oppimiseen, koska uusi informaatio assimiloidaan nykyiseen viitekehyykseen. (Heikkilä & Aho 1995, 10-11.)

Ahon (1996) mukaan ”ihmisen myöhemmän elämän kannalta on tärkeämpää se, mitä hän oppii itsestään koulussa kuin mitä asioita tai sisältöjä hän oppii. Tiedot vanhenevat ja unohtuvat, mutta minää ihminen kantaa koko elämänsä ajan mukanaan.” (Aho 1996.)

Tulevaisuusorientaatio

Koulutus- ja ammatinvalinta on merkityksellinen nuorten tulevaisuuden näkökulmasta. Näitä ilmiöitä onkin tutkittu ja tulkittu osana nuorten tulevaisuusorientaatiota. Kasurisen (1999) väitöskirjassa nuorten tulevaisuusorientaatiota käsiteltiin lähinnä henkilökohtaisen elämän suunnitteluksi ja asenteiksi tulevaisuutta kohtaan. Nuorten tulevaisuusorientaatio suuntautuu lähinnä koulutukseen, perheeseen ja työhön. He harvoin ottavat suunnitelmissaan huomioon globaalisia kysymyksiä. Kasurisen (1999) mukaan aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että elämäntilanteen kuuluvien siirtymävaiheiden ajoitukset ja järjestykset vaihtelevat aiempaa enemmän. (Kasurinen 1999, 211.)

Kasurisen (1999) mukaan tulevaisuusorientaatioon vaikuttavat mm. seuraavat tekijät: yksilö toimijana, motivaatiolliset elementit, suunnitelmien sisältö, harrastukset ja kiinnostukset sekä aika ja konteksti. Päätöksentekoprosessi tapahtuu yleensä tietyssä siirtymävaiheessa, ja yksilö voi toimia hyvin eri tavoin miettiessään vaihtoehtoja tulevaisuutensa suhteen. (Kasurinen 1999.) Näiden lisäksi ohjaajan ja ohjattavan on hyvä huomioida elämän muiden aspektien vaikutukset realististen suunnitelmien tekemisessä ja opintojen etenemistä suunniteltaessa. Elinikäisen oppimisen suunnittelussa on huomioitava taloudelliset tekijät, asuminen, terveydelliset tekijät sekä ihmissuhteet kotona ja koulussa. Kunhan perusasiat elämässä ovat kunnossa, opinnotkin sujuvat paljon paremmin.

Trommsdorff (1994) mukaan tulevaisuusorientaatiota tutkittaessa yksi keskeinen elementti on suunnitelmien lisäksi myös yksilön yleinen asenne tulevaisuutta kohtaan. Muutokset yhteiskunnassa vaikuttavat yksilön elämänhallintakokemusten lisäksi hänen asenteisiinsa tulevaisuutta kohtaan. Optimistinen asenne on yhteydessä subjektiiviseen hyvinvointiin ja mahdollisuuteen vaikuttaa omaan elämänkulkuunsa. Tämä affektiivinen elementti on yhteydessä yksilön arvoihin sekä käsityksiin itsestä ja elinympäristöstä. Tulevaisuuteen suuntautumiseen vaikuttaa myös yksilön menneisyys, nykyinen elämäntilanne sekä käsitys tulevasta tilanteesta. Optimistinen tai pessimistinen elämänsä asenne on yhteydessä paitsi subjektiiviseen hyvinvointiin myös itsetuntoon. Joka tapauksessa nuoret selviytyvät hyvin vaikeissakin olosuhteissa. (Nurmi 1998; Trommsdorff 1994, 41-60; Kasurinen 1999, 211.)

1.3 Sukupuolen merkitys koulutus- ja urasuunnittelussa

Koulutuspolitiikan avulla on pyritty vaikuttamaan sukupuolten välisiin osallistumiseroihin, mutta tulokset eivät ole olleet merkittäviä. Tytöt hakeutuvat enemmistönä lukiokoulutukseen ja he ovat lievässä enemmistössä korkeakouluissa. Useille ammattialoille hakeudutaan selkeästi sukupuolisidonnaisesti. Valtioneuvoston koulutuspoliittisen selonteon (2006) mukaan sukupuolirakenteen tasapainottamiseen tulee kiinnittää edelleen huomiota oppilaan- ja ammatinvalinnanohjauksessa. Pojat/miehet keskeyttävät opintonsa ammatillisissa ja korkeakouluopinnoissa tyttöjä/naisia useammin ja se saattaa johtaa poikien/miesten huono-osaisuuden ja syrjäytymisen kasvuun. (Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko 2006, 17.)

Hynnisen ja Juutilaisen (2006) mukaan oppilaanohjauksessa/opinto-ohjauksessa voidaan parhaimmillaan kyseenalaistaa ja horjuttaa kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin jakoihin perustuvaa sukupuolikäsitystä. Oppilasta tulee varoa luokittelemasta hänen sukupuolensa, kulttuurinsa tai sosiaalisen taustansa perusteella. Koko koulun käytännöissä jo alakoulunohjauksesta lähtien on hyvä pohtia sukupuoleen liittyvien käsitysten ja uskomusten arviointia ja koettelua sekä suhtautumistapojen ja käytäntöjen muutoksia. Sukupuolten eriarvoisuus on nostettava esille keskustelemalla opiskelijoiden kanssa koulutuksen ja työmarkkinoiden sukupuolijaosta. Tasa-arvon tietoinen edistäminen voi vaikuttaa oppilaiden/opiskelijoiden valintoihin peruskoulun ainevalinnoista jatko-opintoihin ja ammatin valintaan. (Hynninen & Juutilainen 2006, 11, 13, 32.)

Virtalan (2005) tutkimuksen mukaan varsinkin peruskoulussa heikommin menestyneet tytöt pelkäävät lukion vaikeutta poikia enemmän. Tytöt haaveilivat poikia enemmän lukevansa kieliä ja lähtevänsä vaihto-oppilaaksi. Pojat keskittyivät tyttöjä enemmän matemaattisiin aineisiin. Tytöt ovat koulutusväyläratkaisuisaan poikia varovaisempia ja he pyrkivät rationaalisin valintapäätöksiin. Ammatillisessa koulutuksessa tytöt kuvittelivat fiktiivisissä kirjoituksissa opiskelevansa parturi-kampaajiksi tai ravintola-alalle. He uskoivat opiskelun siellä olevan hauskaa ja mielenkiintoista ja vastaavasti pojat kuvittelivat opiskelevansa auto-, rakennus- ja sähköaloilla. Heistä opiskelu olisi helppoa ja erilaista. Opiskelijoiden käsitykset työelämästä olivat hyvin stereotyyppisiä ja yksipuolisia. Hänen mukaansa tulos asettaa kehittämishaasteen peruskoulussa tapahtuvalle koulutus- ja urasuunnittelun ohjaukselle. (Virtala 2005, 115-117, 122-123.)

Tyttöjen identiteetin kehityksessä ihmissuhteisiin liittyvät valinnat ovat tärkeämpiä kuin poikien kehityksessä. (Nurmi 1997, 269; Nummenmaa 1996, 91.) Virtalan (2005) tutkimuksessa tytöt korostivat koulutuspaikan valinnassa poikia enemmän ystävien merkitystä. Tutkimus antoi viitteitä siitä, että tytöt ovat riippuvaisempia turvallisesta ystäväpiiristä. (Virtala 2005, 117; Pirttiniemi 2000, 123-124.)

Lappalaisen (1999) mukaan tytöt ja pojat tarvitsivat tukea peruskoulussa lähes yhtä paljon, mutta toisella asteella tyttöjen tuen tarve poikiin nähden oli kaksinkertainen. Pojat valitsivat useammin jatko-opiskelupaikakseen ammatillisen oppilaitoksen ja heidän oli helpompi ponnistella ja motivoitua koulutukseen kuin tulevaisuudestaan epävarmat tytöt, jotka kaipasivat tukea koulutusvalintansa pohtimisessa vielä toisella asteellakin. (Lappalainen 1999, 101.)

1.4 Koulutusreitin valintaan vaikuttavat tekijät

Peruskoulun jälkeen suomalaiset nuoret suuntautuvat yleensä jatkokoulutukseen. Nummenmaan (1996) tutkimuksen mukaan vuonna 1985 koulutuksen aloitti 88 % opiskelijoista, joista runsas puolet lukiokoulutuksessa ja kolmasosa ammatillisissa oppilaitoksissa. (Nummenmaa 1996, 30.) Suomessa vuosina 2000-2004 perusopetuksen päättäneiden välitön sijoittuminen (%) eri kouluasteille oli seuraavanlainen: ammatilliseen koulutukseen sijoittuminen kasvoi 36,3 %:sta 38,4 %:iin, lukiokoulutukseen sijoittuminen kasvoi 53,7 %:sta 54,1 %:iin, ja peruskoulun lisäopetukseen sijoittuminen laski 3.0

%.sta 2,5 %:iin. Kaiken kaikkiaan koulutukseen sijoittuminen kasvoi 93 %:sta 95 %:iin lukemaan. (Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko 2006, 85.)

Kasurisen (1999) tutkimuksen mukaan koulumenestys ennusti parhaiten koulutusreitit valintaa. Sosiaalinen tausta (vanhempien koulutus ja ammatti) on useissa tutkimuksissa (Järvinen 1999, Kivirauma 1989, Ahola 1995) ollut vaikuttavana tekijänä nuorten jatkokoulutuspaikan valinnassa ja siellä menestymiseen. Yliopistokoulutuksen saaneiden vanhempien lapsista, joilla oli hyvä koulumenestys, suurin osa jatkaa opintojaan yliopistossa. Nuoret, joilla on heikompi koulumenestys ja joiden vanhemmilla on ammatillinen koulutus, jatkavat opintojaan peruskoulun jälkeen ammatillisessa oppilaitoksessa. Vanhempien koulutus ennusti myös koulutusreitit valintaa siten, että nuoret, joiden äideillä oli ammatillinen tutkinto, harvemmin suunnittelivat jatkavansa opintojaan yliopistossa.

Mehtäläisen (2001) tutkimuksen mukaan lukiovalinnassa otettiin huomioon lukioon aiemmin vaadittu keskiarvoraja ja harrastuneisuus esim. erityistehtävän saaneisiin lukioihin haettaessa. Lisäksi valintaan vaikuttivat mielikuva lukion ilmapiiristä ja opetuksesta. Opiskelijoista 67 % ilmoitti valintansa perusteeksi ammatillisen tavoitteen tai korkeakouluaikomukset. Lukioon hakeuduttiin myös miettimään, parantamaan valintamahdollisuuksia tai osittain vanhempien pakottamana. Monella opiskelijalla oli virheellinen käsitys siitä, että ammattikorkeakouluun vaadittaisiin ylioppilastutkinto. Ammatillisiin oppilaitoksiin valinnan perusteena painottui alan kiinnostavuus, mutta 8 % opiskelijoista ei osannut perustella valintaansa. Valintansa perusteeksi ilmoitettiin ammatin hankkiminen ja töihin meno, heistä enemmistö oli poikia. Opiskelijoista 17 % ilmoitti jatko-opinnot ammattikorkeakoulussa valintansa perusteeksi, heistä enemmistö oli tyttöjä. (Mehtäläinen 2001, 48-52.)

Järvisen (1999) tutkimuksen mukaan nuorten erilaiset tulevaisuusorientaatiot ilmenivät siinä, miten he suhtautuivat koulunkäyntiin. Nämä vaikuttivat koulutuspaikan valintaan ja siihen miten valinta koettiin. Yhteiskunnan ylimmissä sosiaaliryhmissä suunnitellaan pitempiä koulutusuria ja hakeudutaan arvostetumpiin ammatteihin. Alemmissä sosiaaliryhmissä nuorten aikaperspektiivi oli lyhempi ja heidän tavoitteensa olivat sekä ammatillisesti että koulutuksellisesti alempia. (Järvinen 1999, 157-160.)

Nummisen ym. (2002) toimittaman Opinto-ohjauksen tila 2002 -raportin mukaan lukion valinneista puolet perusteli lukiovalintaansa sillä, että siten saa lisää aikaa ammatinvalinnan tekemiseen. Ammatillisen koulutuksen valinneista kymmenesosa kertoi tehneensä valinnan vasta yhteishakuvaiheessa, ja yli puolet juuri koulutuksensa aloittaneis-

ta arveli, ettei ollut omalla alallaan. Ainoastaan 15 % opiskelijoista arveli olevansa oikealla ammattialalla ja n. 30 % oli epävarmoja ammatin valinnastaan. Osalla opiskelijoista ei ollut lainkaan työelämään tutustumispäiviä peruskoulussa. Uravalinnanohjauksen menetelmien ja työmuotojen kehittäminen on tarpeellista. Uravalinnan selkiytyminen on pitkäkestoinen prosessi, jonka tulisi alkaa jo varhain ja siihen tulisi saada myös vanhemmat vahvemmin mukaan. (Numminen ym. 2002, 22-23.)

1.5 Nuorten itseohjautuvuus koulutus- ja urasuunnittelussa

Eri tutkimuksissa tuodaan esille toteamus, että myöhäismodernissa yhteiskunnassa nuorilta edellytetään erilaisia taitoja kuin teollisessa yhteiskunnassa vaadittiin. Niissä todetaan tulevaisuudessa tarvittavan joustavuutta, kommunikatiivisuutta ja kykyä toimia erilaisissa ryhmätilanteissa. Niiden mukaan valmiit tietosisällöt ja rutiininomaiset toimintamallit eivät välttämättä ole enää hyödyllisiä, vaan nuorilta edellytetään kompleksisten ja muuttuvien tilanteiden hallintakykyä, jota nuoret oppivat yhä enemmän koulun ulkopuolella. (Aittola, Jokinen & Laine 1994, 472-475; Lappalainen 2001, 42.)

Tutkimukseni jokaisen koulutusasteen ohjauksen yhtenä tavoitteena on opiskelijoiden itseohjautuvuusvalmiuden lisääminen. Miten huomioidaan ja löydetään ne oppilaat/opiskelijat, jotka ovat itseohjautuvuuden asteikolla vielä lähtökuopissa ja tarvitsevat paljon ohjaajan tukea. He tekevät, kun heille kerrotaan mahdollisesti mitä, milloin, miksi ja miten. Pro gradu -tutkimuksessani tuli esille itseohjautuvuuden voimakas suhde opintomenestykseen ja ammatillisen suuntautumisen selkiintyneisyyteen. (Rantakangas 2003.)

Psykologisessa mielessä itseohjautuvuus on liitetty persoonallisuuden enemmän tai vähemmän pysyväksi piirteeksi ja se kohdistaa huomion yksilöön toimijana. Myönteiset oppimis- ja elämäkokemukset lisäävät opiskelijan itseluottamusta ja heijastuvat aloitteellisuutena ja aktiivisuuden lisääntymisenä. Sen mukaan itseohjautuvuusvalmiuteen liittyy monenlaisia oppijan psyykkisiä ominaisuuksia, kuten itsensä hyväksyminen oppijana, minäkäsitys, sisäinen motivaatio, avoimuus uusille kokemuksille, sisäinen arviointi ja itsenäisyys. Ihmisen käyttäytymisen tutkimuksessa tarvitaan psykologisten teorioiden lisäksi sosiaalis-ekologisten tekijöiden huomioon ottamista. (Koro 1993, 28-31.) *Didaktisessa mielessä* itseohjautuvuuden käsitettä on käytetty esimerkiksi silloin, kun pohditaan eri opetusmuotojen ja -menetelmien vaikutusta itseohjautuvuuteen. *So-*

siologisessa merkityksessä on pohdittu sitä, että minkälaisia yhteiskunnallisia seuraamuksia koulutusjärjestelmän kehittämistä itseohjautuvuutta suosivaan suuntaan seuraa? *Futurologinen näkökulma* katsoo itseohjautuvuuden olevan lähes ainoa yksilön mahdollisuus hallita yhä nopeammin muuttuvaa maailmaansa. Koro (1993) painottaa myös itseohjatun oppimisen yhteiskunnallista merkitystä koskevan tutkimuksen tarpeellisuutta, sillä itseohjautuvuuden lisääntyminen opiskelussa heijastuu niin sosiaaliseen, koulutuspoliittiseen kuin taloudelliseen sektoriin yhteiskunnallisessa toiminnassa. (Koro 1993, 28-31.)

Opintojen edetessä opiskelijan tulee kyetä yhä itsenäisempään toimintaan ja opettajan/ohjaajan on annettava hänelle siihen mahdollisuus. Taulukossa 1. on kuvattu itseohjautuvan oppimisprosessin osatekijöitä.

TAULUKKO 1. Ulkoaohjautuvan ja itseohjautuvan oppimisprosessin osatekijät. (Knowles 1975, 60, suom. Pasanen ym. 1989, 14.) Rantakangas on täydentänyt (Kohonen & Leppilampi 1994, 19) taulukkoa mukaellen.

	Ulkoaohjautuva	Itseohjautuva
Arviointi	- pääasiassa opettaja tekee - tuotoksen korostus, tavoite kriteerit, myös suhteellinen arviointi	- vastavuoroisesti arvioiden itse kerättyä aineistoa hyödyntäen - prosessinpohtiminen, itsearviointi, tavoitepohjainen arviointi
Ilmapiiri	- muodollinen - auktoriteetti-suuntautunut - kilpailuhenkinen - arvosteleva	- vapaamuotoinen - vapaavuoroisesti kunnioitettava - yhteistoiminnallinen - konsensushenkinen
Motiivitekijät	- ulkoiset: palkkiot ja pakotteet	- sisäiset: tyydytys, pätevyyden tunne
Oppimissuunnitelman muotoilu Ops-ajattelu	- sisältöyksiköt - kurssiohjelma - oppiaineksen logiikan mukaisesti - oppiaineksen jaksoitus, etukäteenmäärätyt sisällöt	- oppimisprojektit - ”oppimissopimus” - oppijoiden valmiuksien mukaisesti - oppijan kokemusmaailmaa hyödyntävä väljempi ops
Opiskelijan rooli	Opiskelija tiedon passiivisena vastaanottajana, yksilöllinen työskentely	Aktiivinen, vastuullinen osallistuminen prosessiin; yhteistoiminnallisen oppimisen korostus
Opiskelijan oppimiskokemukset	Kognitiivisen asiantiedon, käsitteiden ja taitojen oppiminen, sisältö ja tuotospainotteisuus	Oppimis- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen tiedollisen oppimisen ohella: prosessin korostus
Oppimistarpeiden diagnosointi	- pääasiassa opettaja tekee	- vastavuoroisesti arvioiden
Osatekijä	- ulkoaohjautuva oppiminen	- itseohjautuva oppiminen
Suunnittelu	- pääasiassa opettaja tekee	- osallistuva päätöksen teko
Tavoitteiden asettaminen	- opettaja tekee	- vastavuoroisesti neuvotellen
Työtavat	- tietoa välittävät tekniikat - ohjattu luenta	- kokemukselliset tekniikat - itsenäinen opiskelu - tiedonhankkimisprojektit

Knowlesin (1980) mukaan tarvitaan sekä ulkoohjautuvaa oppimista että itseohjautuvaa oppimista. Viimeksi mainittu on hänen mukaansa prosessimalli, jossa opiskelijoille pyritään antamaan sellaisia menetelmiä ja lähteitä, joiden avulla he voivat hankkia tietoja ja taitoja. Ulkoohjautuva oppimisen malli on taas sisältömalli. Koro (1993) on kritisoinut Knowlesia siitä, että hänen mallistaan saa sen kuvan, että kaikki ihmiset kypsyyssään ottavat enemmän vastuuta elämästään ja heillä esiintyy enemmän itseohjautuvuuden tunnusmerkkejä kuin nuorempana. (Koro 1993, 24-25).

Varila (1990) käsittelee itseohjautuvuutta sekä prosessina että tietoisuuden tilana. Prosessinäkökulmassa painottuu se, että oppija on kykenevä suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan omaa opiskeluprosessiaan tilanteen vaatimusten mukaisesti, joko yksin tai yhteistyössä muiden kanssa. Itseohjautuvuus ymmärretään tilannenäkökulmasta tarkasteltuna tietoisuuden tilaksi ja suhteellisen pysyväksi yksilön ominaisuudeksi. (Varila 1990, 18-23.)

1.6 Ohjauksen holistinen malli koulutus- ja urasuunnittelun tukena

Oppilaanohjauksen opetussuunnitelman perusteiden teoreettisena viitekehyksenä ovat sosiodynaamisen ohjauksen ja holistisen ohjauksikäsitteen lähtökohdat. Sosiodynaaminen ohjauksikäsitteys on konstruktivistinen, yleisluonteinen ja kokonaisvaltainen elämänsuunnittelun menetelmä. Tulevaisuudensuunnittelua ja ammatillisen suuntautumisen ohjausta käsitellään ura- ja elämänsuunnittelun ohjauksena, jossa ura käsitetään elinikäisenä opiskelu- ja työurana. Elämä käsittää yksilön senhetkisen elämänkentän ja valintoihin vaikuttavat tekijät. Lisäksi oppilaanohjausta tarkastellaan prosessina, jossa oppilas on subjekti ja oman elämänsä asiantuntija. Se tulee esille mm. eri kouluasteiden opetussuunnitelmissa ”ohjataan itseohjautuvuuteen”- käsitteenä. Ohjauksen avulla tuetaan oppilaan opiskelu- ja valintaprosessia siten, että hänellä olisi mahdollisimman hyvät valmiudet tehdä valintoja ja päätöksiä tulevaisuutensa suhteen. (Kasurinen & Merimaa 2005, 44.)

Holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa keskeiset kolme elementtiä ovat: kasvun ja kehityksen tukeminen, opiskelun ohjaus ja uravalinnan ohjaus. Sen mukaan ohjaus toteutetaan koulussa toimivien asiantuntijoiden kanssa yhteistyössä. Siten rehtorilla, opettajilla ja opinto-ohjaajalla sekä muulla henkilöstöllä on oma vastuunsa ja rooli

linsa ohjaustehtävien hoitamisessa. Eri oppilaitosten pitää myös tehdä yhteistyötä oppilaitoksen ulkopuolisten asiantuntijoiden esim. työvoimaviranomaisten, sosiaalitoimen ja työ- ja elinkeinoelämän kanssa. (Van Esbroeck & Watts 1998, 8; Kasurinen & Merimaa 2005, 44.) Etenkin *erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjauksessa moniammatillisen oppilashuoltoryhmän yhteistyö* on tärkeää.

Peavyn (1997) mukaan jokainen ihmisen elämän varrella valittu polku eri siirtävävaiheissa suuntaa yksilön tulevaa elämäntilanteesta. Uravalintaa ei saisi erottaa ammatinvalinnanohjauksessa yksilön muusta elämäntilanteesta, ja tulevaisuudensuunnittelua olisi tarkasteltava laaja-alaisena elämäntilanteen suunnitteluna. Holistisen ohjausmallin kolmijaossa eri ulottuvuuksilla on erilaisia asiantuntijuustasoja ohjaajan kompetenssin suhteen. Ulottuvuuksia on joskus vaikea erottaa toisistaan, sillä ohjaustarpeet ovat loimittaisia. Holistisuus eli kokonaisvaltaisuus merkitsee sitä, että kenen tahansa antama ohjaus on kokonaisvaltaista ja sitä voidaan siirtää erityisille ura-, opinto- tai psykososiaalisen ohjauksen asiantuntijoille. Sen mukaan ohjaus on nähtävä kokonaisvaltaisesti ihmisen toimintaa tukevana toimintana. Ohjauksen holistista näkökulmaa edustavissa tutkimuksissa ja teorioissa on yksilön elämäntilanteen kartoittaminen ja hänen elämänsä kokonaisvaltainen huomioiminen. (Peavy 1997, 1998; Lairio & Puukari 1999; Kasurinen 1999,180, Lairio & Penttinen 2005, 19; Annala 2007, 197).

Richardsonin (2000) mielestä työelämän nopeat muutokset ovat stressaavia ja epävarmuutta lisääviä, mutta huomauttaa niiden tarjoamista ainutlaatuisista mahdollisuuksista nähdä paremmin eri sosiaalisten järjestelmien vaikutuksen niissä eläviin yksilöihin. Työllä on vaikutusta ihmisen hyvinvointiin, muuhun elämään ja sosiaaliseen kontekstiin. Valtaistuminen (empowerment) ei edellytä valtaa muiden yli, vaan se on ihmisen kyky parantaa omaa elämää. Sitä pitäisi pystyä tukemaan ohjauksessa mm. ohjaamalla, motivoimalla tavoitteiden asettelussa, kykyjen ja taitojen tunnistamisessa, henkilökohtaisten resurssien kehittämisessä ja käyttämisessä. Hänestä ohjauksen käytännöt ovat osa sosiaalista systeemiä, jotka vaikuttavat ja ovat olennainen osa yksilöiden käytäntöjen rakentamisessa, sen vuoksi ne vaikuttavat yksilöiden kokemukseen ja elämää. (Richardson 2000, 197-206.)

Valden (1993) mukaan oppilaanohjauksen systeeminen näkemys kokonaisuutena muodostuu seuraavista tekijöistä: oppilassuunnitelmat, ohjaus, koulutus, työelämä ja yhteiskunta. (Valde 1993, 73-75). Peavyn (1997) mukaan ihmisen elämä on kokonaisvaltaista elämistä, jossa yksityinen vaikuttaa yleiseen, henkilökohtainen uraan ja päinvastoin. Ohjauksen eri osa-alueiden pilkkomista Peavy pitää paluuna reduktionistiseen,

fragmentoivaan ja instrumentaaliseen ohjausajatteluun, mikä ei vastaa nykyajan ohjaus-tarpeita. (Peavy 1997, 124.)

1.7 Aikaisempia tutkimuksia siirtymävaiheiden ohjauksesta

Siirtymävaiheesta perusopetuksesta toisen asteen opintoihin on tehty tutkimuksia, joissa on selvitetty siirtymävaiheen ongelmia ja etsitty niihin ratkaisuja mm. erilaisten hankkeiden avulla. (mm. Järvinen 1999; Pirttiniemi 2000; Vehviläinen 2000, 2001; Jahnukainen 1997,1998; Lappalainen 2001; Mehtäläinen 2001, 2003, 2005; Virtala 2005.)

Numminen, Jankko, Lyra-Katz, Nyholm, Siniharju ja Svedin (2002) tekemässä opinto-ohjauksen tila 2002 -raportissa selvitettiin laajasti opinto-ohjauksen tilaa perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen nivelvaiheissa. Arviointi käsitti kyselyjä ja haastatteluja, jotka tehtiin perusopetuksen, lukion ja ammatillisten oppilaitosten oppilaille/opiskelijoille (n=8147), opinto-ohjaajille (n=502), rehtoreille (n=460) ja koulutuksen järjestäjille (n=138) ja lääninhallituksille sekä perusopetuksen oppilaiden vanhemmille. Arvioinnin mukaan perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheessa jäi monta ryhmää, jotka eivät olleet saaneet riittävästi tukea valintoihinsa. Ensiksikin ne, jotka jäivät ilman jatko-opiskelupaikkaa, toiseksi ne, jotka siirtyvät lukioon selkeytymättömillä suunnitelmilla vain saadakseen lisää aikaa ja kolmanneksi ne, jotka ammatilliseen koulutukseen tultuaan keskeyttävät opintonsa tai siirtyvät toiselle alalle ”väärän” valinnan vuoksi. Nämä ryhmät ovat muita suuremmassa vaarassa syrjäytyä koulutuksesta ja työelämästä.

Järvinen (1999) tutki peruskoulusta toisen asteen koulutukseen -siirtymävaiheen kokemuksia ja koulutusvalintojen taustatekijöitä peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaiden kertomina. Hän oli kiinnostunut erityisesti koulutukseen valikoitumisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä mm. kasvuympäristön, vanhempien koulutustason ja opintomenestyksen vaikutuksista valintoihin. Vanhempien koulutustasolla ja opintomenestyksellä oli selkeä yhteys jatko-opiskelupaikan valintaa. Hyvillä arvosanoilla mennään pääsääntöisesti lukioon ja heidän vanhempansa ovat korkeammin koulutettuja kuin ammattioppilaitoksiin menevien vanhemmat.

Virtala (2005) tutki liseniaattityössään Keski-Suomen maakunnasta peruskoulun päättävien nuorten koulutusväylävalintojen perusteluja ja valintoihin liittyviä tulevai-

suusorientaatioita oppilaiden kirjoitelmien avulla. Hänen tutkimustulosten mukaan erityisesti lukiokoulutukseen, mutta myös ammatilliseen koulutuksen hakeutuu nuoria, jotka ovat ajautuneet jatkoon eli heidän jatkokoulutuspaikan valinnan takana ei ollut selkeää päätöstä. Usean nuoren haaveena oli ollut ammatillinen koulutus, mutta mm. vanhempien asenteet tai koulutuksen saavutettavuus estivät heitä hakemasta sinne. Tutkimuksen mukaan ympäristö, suunniteltu koulutusväyläratkaisu ja sukupuoli vaikuttivat myös nuorten tulevaisuusorientaatioihin. Heidän käsityksensä työelämästä olivat hyvin stereotyyppisiä ja yksipuolisia. Hänen mukaansa tulos asettaa kehittämishaasteen peruskoulussa tapahtuvalle koulutus- ja urasuunnittelun ohjaukselle. (Virtala 2005, 122-123.)

Pirttiniemi (2000) tutki väitöskirjassaan ”Koulukokemukset ja koulutusratkaisut” peruskoulun vaikuttavuutta oppilasnäkökulmasta. Hän keräsi tutkimusaineiston tiedot lomakekyselyllä peruskoulun 9. luokan 2099 oppilaalta. Lomakkeiden avulla saadut tiedot hän yhdisti saman vuoden yhteishakutilastoihin. Tutkimuksessa selvitettiin koulukokemusten ja oppilaiden taustatekijöiden yhteyttä koulutukseen hakemiseen ja pääsemiseen sekä yhteishaussa epäonnistumiseen. Koulukokemukset ovat selvemmin yhteydessä yhteishaussa onnistumiseen kuin siinä hakemiseen. Kielteisimmät koulukokemukset ennakoivat peruskoulun jälkeisen koulutuksen ulkopuolelle jäämistä. Pirttiniemen tutkimuksessa taustatekijöillä oli merkittävä merkitys, mm. vanhempien työttömyys sekä perhesuhteisiin liittyvät ongelmat olivat yhteydessä yhteishaussa epäonnistumiseen. Tutkimuksessa oppilaiden kritiikki kohdistui siihen, ettei heitä otettu riittävästi huomioon, heidän mielipiteitään ei kuunnella, eivätkä he saa riittävästi henkilökohtaista ohjausta. Opinto-ohjauksen olivat kokeneet myönteisimmin oppilaat, jotka varmin epäonnistuvat yhteishaussa. (Pirttiniemi 2000, 118.)

Lappalaisen (2001) väitöskirjassa ”Yläasteelta eteenpäin -oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa” tarkastellaan sitä, miten koulun toiminnan tasolla oppilaiden erityisen tuen tarpeeseen vastataan. Hänen mukaan koulutuksellisen integraation toteuttamisessa on vielä ongelma-alueita ja etenkin siirtymävaiheet kouluasteelta toiselle voivat muodostua erityistä tukea tarvitseville oppilaille ”riskipaikoiksi”. Tutkimuksen tulosten mukaan peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheessa yli puolella oppilaista oli sekä määrällisesti että laadullisesti hyvin erilaisia tarpeita. Oppilaiden tukitarpeisiin vastaaminen peruskoulussa oli ongelmallista lähinnä asenteissa: aineenopettaja opettaa ja oppilashuoltohenkilöstö huolehtii ”oppilas-

kuntoisuudesta”. Toisen asteen koulutuksessa tukitoimet pääsääntöisesti puuttuivat tai olivat koordinoimattomia. (Lappalainen 2001, 86-105.)

Tämän tutkimuksen opiskelijat olivat Turun seudun toisen asteen opiskelijoita, jotka arvioivat peruskoulussa, siirtymävaiheessa ja toisella asteella saamaansa ohjausta ja tukea. Tutkimus kartoittaa ja vertaa tyttöjen ja poikien sekä ammatillisen oppilaitoksen ja lukion opiskelijoiden saamaa ohjausta ja tukea opintopolun eri vaiheissa. Kyselylomake on laadittu aikaisempien tutkimusten tuloksia ja tai kyselylomakkeita hyödyntäen.

1.8 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen rakenne

Tämän tutkimuksen yksi keskeisiä tavoitteita on tehdä koko opintopolun ohjausprosessin arvioinnin merkitys näkyväksi. Peruskoulun ohjaustoimintaa voidaan kehittää saadun palautteen mukaan ja samoin myös toisella asteella on tärkeää arvioida ohjauksen ja oppilaitoksen toimintaa niin sisältä kuin ulkoa käsin. Ohjauksen kansallinen ja alueellinen toimintapolitiikka määrittelee elinikäisellä opintopolulla julkisin varoin tarjottavat ohjauspalvelut. Ohjauspalveluja toteuttavien työntekijöiden pitäisi tehdä moniammatillista yhteistyötä, mutta mm. Chances-hankkeen tutkimuksen mukaan se ei vielä toteudu. Ohjauspalvelujen tuottaminen pitäisi olla jatkumo eri kouluasteelta toiselle ja niiden välisissä siirtymissä. Ohjauksen palvelujen tuottamisen tavoitteena on yksilön kannalta myös osallisuuden vahvistaminen, sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisy sekä ongelmien varhainen tunnistaminen ja niihin puuttuminen. (Nykänen ym. 2007, 201.)

Tämän tutkimuksen lähtökohdat ovat hyvin käytännönläheisiä. Tutkimustehtävänä on kuvata ja analysoida opiskelijoiden ohjauksen ja tuen tarvetta ja annetussa ohjauksessa ilmeneviä ongelmia sekä kehittämisehdotuksia. Opiskelijoiden näkökulmaa käytetään hyväksi nivelvaiheen ohjauksen kehittämisessä. Tutkimus etsii vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Millaiseksi opiskelijat arvioivat oppilaanohjauksen perusopetuksessa? Millaiseksi opiskelijat arvioivat ohjauksen ennen toisen asteen opintoja? Millaiseksi opiskelijat arvioivat opintojen alkuvaiheen ohjauksen toisella asteella? Millaiseksi opiskelijat arvioivat ohjauksen ja tuentarpeen peruskoulussa ja toisella asteella ja miten he kehittäisivät sitä? Lisäksi tutkimus selittää sukupuolen ja toisen asteen oppilaitoksen ja henkilökohtaisen ohjauksen määrän vaikutusta ohjausprosessin arvioihin.

Tutkimukseni etenee siten, että luvussa 2 käsitellään yksityiskohtaisemmin ohjausprosessia ja sen tavoitteita, sisältöjä ja työmenetelmiä peruskoulusta toisen asteen oppilaitoksiin. Tämän luvun sisällä nostan esiin keskeisiä ohjauksen teemoja ja aikaisempia tutkimuksia. Luvussa 3 käsitelen tarkemmin opiskelun tukea peruskoulussa ja toisen asteen oppilaitoksissa. Luvussa 4 esittelen tutkimuksen tavoitteen ja ongelmat ja luvussa 5 käytännön toteutuksen. Luku 6 keskittyy tutkimuksen tuloksiin ja luvussa 7 tehdään tulosten synteesi ja pohdinta.

2 OHJAUSPROSESSI PERUSKOULUSTA TOISEN ASTEEN OPINTOIHIN

Ohjaus voidaan yleensä hahmottaa prosessiksi, jonka avulla autetaan ihmisiä parantamaan omaa elämänhallintaansa, jolloin hän oppii tekemään valintoja ja päätöksiä sekä arvioimaan ja analysoimaan niitä. Ohjauksessa keskeistä on tuen ja toivon antaminen. Ohjaaja auttaa toiminnan suunnittelussa ja asioiden selventämisessä. Asiakasta (oppilaita/opiskelijoita) autetaan löytämään omat äänensä ja toimintamahdollisuutensa tarinoissa, joita he kertovat ja luovat. Ohjaus korostaa yhteistyötä, käyttää kulttuurisia hypoteeseja, päähuomio normaalissa käyttäytymisessä ja sen toiminnan perustana on poikkitieteellisyys. (Peavy 1999, 19-27.)

Ohjaajan tehtävä on tehdä yhteistyötä erilaisten elämäntyylien kehittämiseksi tai metaforististen minuuksien kehittämiseksi niin, että oppilas/opiskelija tulee kykenevämmäksi tulkitsemaan yhteiskunnan tilannetta ja suunnistamaan yhteiskunnassa. (Peavy 1999, 52.) Peavyn (1999) mukaan ohjaajalla on kolme päätehtävää:

1. Hänen tulee ryhtyä mielekkääseen ja luotettavaan kommunikaatioon toisen ihmisen kanssa.
2. Hän pyrkii saavuttamaan yhteistä ymmärrystä toisen kohtaamasta vaikeudesta.
3. Hän suunnittelee ja rakentaa toimintaprojekteja, joilla pyritään
 - asiakkaan oman vastuullisuuden ja hallinnan lisäämiseen (itseohjautuvan toiminnan ominaisuuksia)
 - lisäämään asiakkaan mielekästä sosiaaliseen elämään osallistumista
 - auttamaan asiakasta valitsemaan, millaista tulevaisuutta hän haluaa ja sen jälkeen suuntautumaan siihen. (Peavy 1999, 53.)

Peavyn (1999) mukaan ohjauksen määrän ja tiheyden tulisi määräytyä ennen kaikkea avunhakijan tarpeiden perusteella, ei organisaation tehokkuusvaatimusten perusteella. Ohjaus voi olla tiedon jakamista tai enemmän aikaa vaativaa elämänhallinnan tai ammatinvalinnan ohjausta. (Peavy 1999, 52-53.) Edellä mainittujen tehtävien hoitamiseksi ohjaajalla ja asiakkaalla on oltava paikka ja aika henkilökohtaiseen dialogiin. "Ennen kaikkea meidän tulee hylätä taipumuksemme vikoja ja puutteita korostavaan kielenkäyttöön ja omaksua konstruoimisen ja mahdollistamisen kieli." (Peavy 1999, 33.)

Peavyn (1999) mukaan ohjauksella ja terapialla on sekä yhteistä että erilaista. Molemmissa on kysymys ihmisten välisen kommunikaation ja itsetutkiskelun prosessista.

Ihmiset saavat vahvistusta toiminnalleen tai he keksivät tai hylkäävät aiemmat ajattelutapansa, toimintavaihtoehdotensa tai muut aspektit. Hän kutsuu tätä prosessia sisäiseksi arviointi-, muutos- ja vahvistusprosessiksi. Siinä punnitaan, arvioidaan elämänkentän hyväksyttäviä asioita ja muutosta vaativia asioita. (Peavy 1999, 19-27.)

2.1 Oppilaanohjaus peruskoulussa

Oppilaanohjaus peruskoulussa tukee oppilaan kasvua ja kehitystä siten, että hän kykenee parantamaan opiskeluvalmiuksiaan, sosiaalista kypsymistään sekä kehittämään elämänsuunnittelun kannalta tarpeellisia taitoja ja tietoja. Oppilaanohjauksen/opinto-ohjauksen merkittävimmät sisältöalueet ja tehtävät ovat: 1) *henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukeminen*, 2) *oppilaan opiskelutaitojen kehittymisen ja opintojen kulun edistäminen*, 3) *opiskelumenetelmien oppiminen sekä itseohjautuvuuteen ohjaaminen* sekä 4) *ammattillisen suuntautumisen selkeyttäminen*. Keskeisimmät ohjauksen osa-alueet ovat psykososiaalinen tuki, opiskelun ja oppimisen ohjaus sekä ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus. Kasvua tukevia aihealueita ovat nuoruusikä, itsetuntemus ja itsearviointi. Ohjauksen avulla edistetään koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Ohjauksen tarkoituksena on edistää koulutyön tuloksellisuutta, lisätä hyvinvointia koulussa ja ehkäistä syrjäytymistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 256.)

Peruskoulun vuosiluokilla 7-9 ohjaus toteutetaan pääasiassa luokkatuntien, ryhmäohjauksen ja henkilökohtaisen ohjauksen avulla. Seitsemännellä luokalla oppilas perehdytetään opiskeluun peruskoulun yläluokilla, hänen tulisi oppia itsenäisyyteen ja vastuullisuuteen sekä parantamaa itsetuntemustaan. Hän oppii yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, oppii kehittämään oppimisvalmiuksiaan ja tunnistamaan oppimisvaikeuksiaan sekä etsimään apua ongelmatilanteissa. Hän oppii tuntemaan erilaiset oppimistyyliä. Kahdeksannen ja yhdeksannen luokan oppilaanohjauksen sisältöalueissa painotetaan eri koulutusvaihtoehtojen miettimistä ja ammattillisen suuntautumisen selkiennyttämistä eri ammatteihin ja ammattialoihin perehtymällä niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin mm. työelämään tutustumisjaksoilla (TET) ja toisen asteen oppilaitoksiin tutustumalla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 256-257.)

Luokkamuotoista oppilaanohjausta on peruskoulun yläluokilla 2-3 vuosiviikkotuntia. Useimmiten se painottuu yhdeksännelle luokalle. Muusta resursoinnista päättää kou-

lutuksen järjestäjä. Perusopetuksen ja toisen asteen opetussuunnitelmien mukaan ohjaus kuuluu oppilaanohjaajan/opinto-ohjaajan lisäksi koko henkilökunnalle. Aineenopettajien tulee ohjata oppilasta oman oppiaineensa opiskeluun liittyvissä kysymyksissä.

Oppilaan opintopolku

Peruskoulun alaluokilla oppilas on tehnyt jo joitain ainevalintoja ja perehtynyt alustavasti yhteiskuntaan, työelämään ja ammatteihin. Osa oppilaista aloittaa vapaaehtoisen kielen opiskelun alakoulussa. Tämä voi joskus merkitä pääsyä luokalle, jossa on keskitasoa parempia oppilaita ja siten mahdollisesti opintomenestys pysyy hyvänä tai siitä tulee raskas taakka yläkoulun aikana, mikäli ei olekaan jaksanut opiskella kieltä riittävästi hyvin. Oppilaan mahdollisuus vaihtaa alaluokilla aloittamansa vapaaehtoinen kieli alkavaksi kieleksi yläkoulussa vaihtelee eri kuntien välillä. Valinnaisaineita valittaessa oppilaat pohtivat kiinnostuksiaan, vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Yhdeksännen luokan keväällä he hakevat toisen asteen oppilaitoksiin. Yhteishaun tulokset julkaistaan kesäkuussa ja oppilaiden on vahvistettava opiskelupaikkansa itse. He, jotka ovat jääneet vaille opiskelupaikkaa, saavat luettelon vapaista aloituspaikoista kotiinsa. Yleensä perusopetuksen oppilaanohjaaja on kesäkuussa koulussa oppilaiden ja vanhempien tavattavissa ja hän ohjaa mm. hakemaan vapaita opiskelupaikkoja tai ohjaa hakemaan oppisopimukseen tai lisäopetukseen esim. ammatilliseen valmentavaan koulutukseen tai 10. luokalle. Niissä heille tehdään henkilökohtainen opintosuunnitelma.

Peruskoulun oppilaiden opintopolut voivat olla hyvinkin erilaisia oppiainevalintojen vuoksi tai heidän erilaisten elämäntilanteiden vuoksi. Oppiainevalinta erot voivat johtua mm. oppilaan äidinkielen mukaan, kielivalintojen ja valinnaisaineiden sekä uskonnon osalta. Osa oppilaista opiskelee suomenkieltä suomi toisena kielenä opetussuunnitelman mukaisesti ja oppilaan oppiaineista osa tai kaikki aineet on saatettu opiskella yksilöllistetyksi. Lisäksi jotkut oppilaista tarvitsevat henkilökohtaista avustajaa. Oppilas voi suorittaa perusopetuksen mm. pienryhmässä, erityisryhmässä, sairaalassa tai ulkomailla. Lisäksi hänellä saattaa olla fyysisiä ja psyykkisiä rajoitteita, jotka pitää ottaa huomioon oppilaan opintojen- ja opiskelunohjauksessa, tulevaisuuden suunnittelussa ja jatko-opintopaikkaa valittaessa. Nämä yksilölliset valinnat ja tarpeet asettavat haasteita onnistuneelle ohjaukselle ja ohjaajan ja opettajien ammattitaidolle.

Peruskoulun aikana oppilaalle muodostuu käsitys omasta itsestään suhteessa toisiin ja hän muodostaa mielipiteen mm. opiskelusta ja sen merkityksestä itselleen, omista

kyvyistään ja taidoistaan. Jokaiselle on tärkeää kokea itsensä hyväksytyksi omana itsenään. Osalla oppilaista on monenlaisia ongelmia koulussa ja koulun ulkopuolella. Oppilaiden harrastukset, ystäväpiiri, perhe, omat tai läheisten sairaudet, päihdeongelmat, väkivalta ja kiusaamiset vaikuttavat merkittävästi opintojen sujumiseen ja jaksamiseen. Osa oppilaista on joutunut vaihtamaan koulua ja kotia monta kertaa, mikä on saattanut vaikeuttaa opiskelua monella eri tapaa. Etenkin kesken lukuvuotta oppilaitosta vaihtamaan joutuvat monen ongelman eteen. Heidän pitää pystyä ryhmäytymään monen eri ryhmän kanssa, he eivät välttämättä saa haluamiaan kieli- tai valinnaisainevalintoja ja osaa oppiaineita on opiskeltu eri tahdissa. He joutuvat tutustumaan uusiin ihmisiin, tapoihin ja asioihin niin kotona, vapaa-ajalla, harrastuksissa ja kuin koulussakin. Tämä vaatii aikaa ja huomiota erityisesti opettajilta ja ohjaajilta.

Ohjaus sujuu sitä paremmin, mitä paremmin ohjaaja on tietoinen oppilaan koko elämänkentästä. Oppilaalle tulee järjestää henkilökohtaista ohjausta, jolloin hänellä on mahdollisuus keskustella opintoihinsa, koulutus- ja ammatinvalintoihinsa sekä elämäntilanteeseensa liittyvistä kysymyksistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 257.)

Oppilaanohjauksen luokkatunnit

Luokkamuotoisen ohjauksen keskeisiä sisältöjä ovat itsetuntemus ja ammatillinen kehitys, kouluyhteisössä toimiminen, perusopetuksen rakenne, eteneminen ja oppilaan arviointi, opiskelutaidot, tulevaisuudensuunnittelu- ja päätöksentekotaidot, työelämä tietous, elinkeinorakenne ja ammattialat. Oppilas oppii Suomen koulutusjärjestelmän, hän tietää jatko-opiskelumahdollisuudet peruskoulun jälkeen ja tietää miten hakeudutaan jatko-opintoihin. Lisäksi hän saa tietoa opiskelusta ja työskentelystä ulkomailla, ohjaus-, tiedotus- ja neuvontapalveluista sekä tasa-arvosta yhteiskunnassa ja työelämässä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 258).

Eskelisen (1993) mukaan Suomessa on ainutlaatuinen tapa hoitaa ohjausta viikoittaisten luokkatuntien muodossa. Hänen tutkimuksensa mukaan useimmat oppilaanohjaajat kokivat luokkatuntien pidon vaikeaksi, sillä haasteita aiheuttavat oppilaiden motivaatioon, oppilaiden erilaisiin tarpeisiin sekä aiheen henkilökohtaisuuteen ja yleiseen mielekkyyteen liittyvät asiat. (Eskelinen 1993, 14.) Nummenmaan (1992) mukaan oppilaanohjaajat/opinto-ohjaajat itse toivoisivat voivansa keskittyä työssään enemmän hen-

kilökohtaiseen ohjaukseen ja huomattavasti vähemmän luokkatunteihin. (Nummenmaa 1992, 59.)

Nuorten ohjaus on järjestetty pääasiassa seuraavien kolme mallin mukaan eri maissa:

1. Ohjauksella on oma opetussuunnitelmansa.
2. Ohjauksen aiheisältöjä integroidaan muuhun opetukseen.
3. Ohjausta toteutetaan erillään kouluopetuksesta, jolloin oppilaiden käytettävissä on ohjaajia tai neuvoja varsinaisen kouluorganisaation ulkopuolella.

Kolmas malli on yleisimmin käytössä. (Watts ym. 1988; Eskelinen 1993, 22.)

Eskelinen (1993) toi esille myös sen ristiriidan, että ohjaajat pyrkivät tekemään tunneista enemmän ohjausta kuin oppitunteja vaikka opettajan rooliin liittyy ryhmän ja tuntitilanteen kontrolli. Käytännössä oppilaat eivät saaneet osallistua tai vaikuttaa opetuksen suunnitteluun tai tuntien sisältöön. Oppilaskeskeisyyteen pyritään opettajan ehdoilla, heidän kuvitteleman oppilaiden näkökulman pohjalta. Oppilaanohjaus on ainoa pakollinen oppiaine, mistä ei saa arvosanaa, ja se on siksi joillekin oppilaille vain ajan kulu. Oppilaat käyttivät tunteja kaverin kanssa keskusteluun, löysäilyyn ja pitivät niitä helppoina oppitunteina. (Eskelinen 1993, 217-219.)

Mehtäläisen (2001) mukaan rutiininomaisesti hoidetut luokkamuotoiset ohjaustunnit ovat osittain ajanhaaskausta. Hänestä ohjauksen painopistettä on siirrettävä alkukeskustelujen ohella enemmän yhdeksännelle luokalle osittain vaikka ryhmäkeskustelumutoisena. (Mehtäläinen 2001, 43.)

Henkilökohtainen ohjaus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan oppilaalle tulee järjestää henkilökohtaista ohjausta, jolloin oppilaalla on mahdollisuus keskustella opintoihinsa, koulutus- ja ammatinvalintoihinsa sekä elämäntilanteeseensa liittyvistä kysymyksistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 258; Mikkola 2003, 31-32; Kasurinen & Merimaa 2005, 61.) Luokanvalvoja tai aineenopettaja voi esim. opintojen alussa haastatella ja neuvoa oppilasta oppimiseen ja opiskeluun liittyvissä asioissa, mutta ammatillinen ohjauskeskustelu vaatii ohjaajalta erityisosaamista. Sen teemoina voi olla koulutus- ja ammatinvalintaan liittyvä päätöksenteko, opiskeluun tai oppilaan elä-

mäntilanteeseen liittyvät ongelmat. Psykososiaaliseen ja ura- ja ammatinvalinnan ohjaukseen voi olla tarpeen hyödyntää moniammatillista verkostoa, kuten kuraattorin, psykologin tai terveydenhoitajan asiantuntijuutta. Joskus on myös hyvin varhaisessa vaiheessa tavattava oppilaan/opiskelijan vanhemmat ja esim. joku muu asiantuntija. (Kasurinen & Merimaa 2005, 61).

Koululainsäädännön (L 628/98, 629/98, 630/98) mukaan oppilaalla on oikeus riittävään tukeen, henkilökohtaiseen ja muuhun ohjaukseen. Ohjaustarve on ajankohtainen keskustelun aihe. Tutkimuksissa on todettu ohjaustarpeen lisääntyneen samanaikaisesti opiskelijoiden valinnanmahdollisuuksien kasvaessa, koulutustarjonnan- ja väylien monimuotoistuesssa ja henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien lisääntyessä. Ohjaustarpeen arviointi on ohjausprosessin ensimmäisiä vaiheita ja sen avulla pyritään varmistamaan, että suunniteltu ohjaus ja tuki vastaavat asiakkaan tarpeita. (Vuorinen & Sampson 2000, 47–56.)

Pirttiniemi (2000) mielestä henkilökohtaisen ohjauksen vähäisyys on riskitekijä. Hänen tutkimuksensa osoitti, että heikosti koulussa menestyneet ja yhteishaussa epäonnistuneet pitävät opinto-ohjausta tärkeämpänä kuin muut oppilaat, ohjauksen riittävä ja oikea kohdentaminen on tärkeää. (Pirttiniemi 2000, 114.)

Tällä hetkellä Suomessa on ainoastaan kaksi kaupunkia, Tampere ja Helsinki, jotka ovat määritelleet 250 oppilaan /ohjattavan rajan yhdelle oppilaanohjaajalle. Pirttiniemen (2000) mukaan nykyistä henkilökohtaista ohjausta ja luokkaohjausaikaa voitaisiin tehostaa antamalla riittävästi ohjausta riskioppilaille ja sen sijaan peruskoulussa hyvin menestyneelle oppilaalle, jolle lukioon meno on itsestäänselvyys, voisi toteuttaa itseohjautuvampaa ohjausta. (Pirttiniemi (2000, 125). Omasta mielestäni myös peruskoulussa hyvin menestyvät opiskelijat tarvitsevat henkilökohtaista ohjausta ja neuvontaa, sillä varsinkin kurssimuotoinen lukio vaatii hyvää perehtymistä jo peruskoulun aikana, jotta heidän ainevalintansa tukisivat lukion jälkeisiä tulevaisuudensuunnitelmia. Toisen asteen ammatillinen koulutus tarjoaa myös monenlaisia tapoja suorittaa tutkinto, mm. opintoja voi yhdistää ja hyväksilukea eri oppilaitosten välillä. Peruskoulun oppilaalla saattaa olla tulevaisuuden suunnitelmia, joiden eteen pitäisikin toimia jo peruskoulun aikana eikä vasta lukiossa tai ammatillisessa oppilaitoksessa. Yksi esimerkki on vaihto-oppilasvuosi. Suosituimpiin maihin on haettava jopa puolitoista- kaksi vuotta ennen lähtöajankohtaa. Lisäksi jokaisella oppilaalla on oikeus riittävään ohjaukseen sukupuoleen ja koulumenestykseen katsomatta.

Ohjauskeskustelussa tulee muistaa ohjauksen filosofinen perusta. Ohjauskeskustelussa on otettava huomioon kummankin osapuolen maailmankuva ja arvomaailma, aikaa huomiota ja kunnioitusta omine ominaispiirteineen. Ohjaamisen keskeisenä tavoitteena on asiakkaan subjektiivisuuden, kokemuksen ja toimijuuden vahvistaminen. (Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen 2003, 115.)

Pekkarin (2006) mukaan ohjauskeskusteluissa kehittämisen tarvetta on erityisesti opiskelija voimaantumisen tukemisessa ja asioiden tavoitteellisessa edistämässä. Hänen mielestään se edellyttää sitä, että huomioidaan opiskelijan metakognitiiviset taidot: pitää kehittää itsetuntemusta, tavoitteiden asettamisen taitoa, suunnittelutaitoa, reflektointi-, itsereflektointi- ja kriittistä reflektointitaitoa. Sillä ne ovat oleellisia taitoja tehtäessä omaa elämää koskevia valintoja ja päätöksiä. (Pekkari 2006, 196; Vuorinen 2006, 2, 183, 199; Richardson 2000, 204.)

Ohjauskeskustelulle on keskeistä kummankin osapuolen valmistautuminen tapaamiseen etukäteen. Ennen keskustelua kumpikin palauttaa mieleen aikaisemmin esille tulleet ja sovitut asiat. Peruskoulussakin hyvin toimiva ja tehokas tapa on kirjeiden/sähköpostin, viestien kirjoittaminen esimerkiksi verkko-oppimisalustalle. Oppilaanohjaaja voi antaa oppitunnilla tehtävän, jossa on valmiita kysymyksiä tai asioita mistä toivoo jokaisen oppilaan kirjoittavan tai pyytää oppilaalta tietoa mistä tämä haluaa keskusteltavan tai mistä hän kaipaa lisää tietoa ohjaajalta. Näin jokaisella oppilaalla on mahdollisuus kertoa kokemuksistaan ja mielipiteistään. Näiden kirjeiden perusteella ohjaaja löytää myös pikaista apua tai tukea tarvitsevat ja pystyy paremmin antamaan oikea-aikaista ohjausta. Joskus oppilaat haluavat myös vanhemmat tai jonkun opettajan mukaan ohjauskeskusteluun. Opinto-ohjaaja suorittaa omalta osaltaan lupaamansa toimenpiteet ja yhteydenotot.

Juutilainen (2003) jäsentää ohjaajan toimintaa *agendan* käsitteellä. Agendalla hän tarkoittaa ohjauskeskustelulle etukäteen määräytynyttä käsikirjoitusta, joka toteutetaan tai toteutuu siitä huolimatta, millaisen tarinan asiakas elämästään kertoo. Agendat syntyvät ohjaajan tietoisista ja tiedostamattomista totuuksista ja vievät ohjauskeskustelussa tilaa opiskelijan kokemukselta, hänen tarinaltaan. Ohjaajan tulee olla tietoinen omasta agendastaan ja antaa tilaa ohjattavan tarjoamille, ajatuksille ja mielipiteille. (Vanhalakka-Juutilainen 2003, 116.) Holistisen ohjauskäsityksen mukaisesti ohjaus pitäisi olla kokonaisvaltaista ohjattavan elämänkentän huomioimista. Ohjaus ei ole mitä tahansa jutustelua, vaan se on ammatillinen keskustelu, joka on suunniteltua ja tavoitteellista toimintaa (Nummenmaa 2004, 113).

Ohjausprosessin olisi hyvä sisältää Amundsonin (2005) mielestä myös energiaa, luovuutta ja toimintaa. Ohjauksen ilmapiirin tulee olla tukea antavaa, ohjaussuhteen tulee olla myönteinen ja selkeästi määritelty, jossa odotukset ja tavoitteet on tehty selviksi. Hän sisällyttäisi aktiiviseen ohjausprosessiin tehtäviä tavoitteen asettamisesta, ongelmanratkaisuun liittyviä ja ohjauksen päättämiseen liittyviä tehtäviä. Hänen mukaansa ohjausprosessin päätösvaiheessa osapuolten on yhdessä keskusteltava siitä, mitä prosessin aikana on tapahtunut ja mitä on saatu aikaan. Ohjattava on aktiivinen toimija. Reflektointi antaa mahdollisuuden huomioida asiakkaan vahvuuksia ja vielä kommentoida niitä hänelle. (Amundson 2005, 36, 123 ja 131.)

Dialogissa rakentuva ohjaus perustuu vastavuoroisuuteen. Siinä ohjaaja on prosessin asiantuntija ja asiakas oman elämänsä asiantuntija. (Peavy 1999, 53; Spangar 2000, 16.)

Ihmisten psyykkiseen hyvinvointiin voidaan vaikuttaa käyttämällä henkilökohtaisia tavoitteita interventioissa. Ohjaajien on annettava tavoitteisiin tukea, seurattava ja autettava niissä edistymistä. Abstraktit, itseen liittyvät tavoitteet ovat yhteydessä hyvinvoinnin ongelmiin mm. syömishäiriöihin ja mielenterveyteen. Tavoitteiden sisällöllä on selkeä yhteys hyvinvointiin. Kehitystehtäviä heijastavat, ympäristöön sidotut, konkreettiset sekä sosiaaliset tavoitteet ovat usein yhteydessä hyvinvointiin. Myös henkilökohtaisten tavoitteiden arvioiminen on tärkeää. (Nurmi & Salmela-Aro 2005, 168-169.)

AmmatINVALINTAPSYKOLOGI käyttää aikuisten ohjaamiseen ja urasuunnittelun selkiinnyttämiseen n. 5 ohjauskertaa. Toki yhteistyötä voidaan nykyisin tehdä myös ammatINVALINTAPSYKOLOGIEN kanssa erityisen haasteellisten tapausten kanssa. Ohjauksen resurssi peruskoulussa ei yleensä siihen riitä. Keskustelun tehostamiseksi monet ohjaajat/ammatINVALINTAPSYKOLOGIT käyttävät tehtäviä, jotka valottavat oppilaan/opiskelijan näkemyskenttää. Oppiminen ja ohjaus ovat aina oppilaalle/opiskelijalle prosessi. Yhdyn Pekkarin (2006) ja Kasurisen (2004) käsitykseen siitä, että oppilaitoksessa järjestettävä ohjaus pitäisi ymmärtää sekä tavoitteiltaan että toimintamuodoiltaan vuorovaikutussuhdetta laajemmin.

2.2 Opinto-ohjaus nivelvaiheessa

Kasurisen ja Merimaan (2005) mukaan koulutuksen transitiovaiheet ovat ohjauksen kannalta keskeisiä, ja niihin tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Ohjaus toteuttaa

näin samalla yhteiskunnan koulutusjärjestelmälle asettamaa säätelytehtävää, jonka perimmäisenä tavoitteena on yhteiskunnan toimivuuden varmistaminen. Ohjauksella pyritään antamaan jokaiselle valmiuksia erilaisiin elämänuraa koskeviin ratkaisuihin. Tavoitteena on ohjata nuoret tiedostamaan ammatillisia intressejään. Intressit kehittyvät vaiheittain. Sellaiset nuoret, joilla ammatilliset intressit eivät ole kehittyneet, ajautuvat helposti syrjäytymiskehitykseen. Tällaisilla nuorilla on myös usein vaikeuksia sosiaalisessa käyttäytymisessä. Tästä syystä ohjauksessa on tärkeää luoda edellytykset ammatillisten intressien kehittymisprosessille. (Kasurinen & Merimaa 2005, 47.)

Rekrytointivaiheessa on tärkeää saada tietoa seuraavasta opintovaiheesta, tukea uuteen koulutusvaiheeseen valmentautumiseen ja ohjata koulutusvalintojen tekoa. Opiskelijoille pitää antaa tietoa kokonaisuuksista ja opintojen sisällöistä, jotta se helpotaisi oppimista ja motivoisi uuteen koulutusvalintaan sekä antaisi realistisen kuvan häntä odottavasta todellisuudesta. Ohjauksellisesti tämä on opiskelijan tulevaisuusvision rakentamisen tukemista. Tietoa eri oppilaitosten koulutustarjonnasta ja tukipalveluista tarvitsevat opiskelijat, heidän vanhempansa ja moniammatilliset yhteistyökumppanit. (Nykänen ym. 2007, 166.)

Tässä tutkimuksessa nivelvaihe on määritelty laajemmin tarkoittaen ohjausprosessia yläkoulun puolestavälistä toisen asteen opintojen puoleenväliin. Opetusministeriön kehittämistyöryhmän mukaan nivelvaihe on siirtymävaihe, jossa nuori alkaa asteittain selkiyttää omaa suuntautumistaan ja pyrkimyksiään ja päätyy vähitellen jonkinasteiseen varmuuteen elämänsä suunnasta. Koulun/oppilaitoksen tehtävä on tukea nuorta tässä henkilökohtaisessa prosessissa. Ennen opintoja ohjaustarpeet liittyvät siihen informaatiotarpeeseen, mitä opiskelijoilla on ennen kuin he hakeutuvat oppilaitokseen, pääsykokeisiin valmistautumiseen ja opintojen alkuvaiheen ohjeistukseen. Opinnot käynnistyvät sitä paremmin, mitä realistisemmat odotukset opiskelijoilla on.

Perusopetuksen oppilaanohjauksen yhtenä tavoitteena on, että oppilas oppii etsimään tietoa ja hankkimaan taitoja opiskelua, tulevaisuutta sekä elämää koskevia suunnitelmia ja valintoja varten. Häntä ohjataan käyttämään opetus- ja työhallinnon sekä muita yhteiskunnan tarjoamia ohjaus-, neuvonta- ja tietopalveluja. Oppilaiden tulisi oppia käyttämään internetiä koulutus- ja ammatitiedon lähteenä. Lisäksi oppilaita tulisi ohjata käyttämään internetistä löytyviä ammatillista suuntautumista tukevia itsearviointi- ja muita harjoituksia. Oppilaanohjaajan tulisi ohjata ja neuvoa, miten oppilas voi hyödyntää näistä harjoituksista saatuja tuloksia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 257; Kasurinen & Merimaa 2005, 57.)

Oppilaat saavat informaatiota vierailemalla eri oppilaitoksissa avoimien ovien päivänä tai info-illoissa, lisäksi toisen asteen opiskelija-tutoreiden, opinto-ohjaajien ja uraohjaajien vieraillessa peruskouluissa. Turun seudulla oppilailla on mahdollisuus mennä toisen asteen oppilaitokseen ns. koulutuskokeilu-jaksoille. Teho-TET:n aikana oppilaat saavat tutustua haluamansa alan toisen asteen koulutukseen, korkea-asteen koulutukseen ja johonkin alan työpaikkaan. Tiedotus ja markkinointilähteinä käytetään yhä enemmän tietoverkkoja oppilaitosten esitteiden ja hakuoppaiden lisänä.

Tietotekniikan nopea kehittyminen ja yleistyminen, on johtanut siihen, että toisen asteen oppilaitokset ovat siirtäneet paljon tietoa verkkoon, mistä jo oletetaan jokaisen osaavan ne etsiä ja voivan tarvittaessa tulostaa sieltä esim. lukioiden kurssiselosteet. Tämä on myös lisännyt peruskoulun oppilaanohjaajien työtä, sillä kaikki oppilaat eivät suinkaan osaa ja malta etsiä tietoa koulujen kotisivuilta itsenäisesti.

Malmbergin (1998) tutkimuksen mukaan lukiolaiset saivat enemmän tietoa tulevaisuuden suunnitelmiinsa joukkotiedotusvälineistä kuin oppitunneilta. Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoilla se oli päinvastoin. Hänestä oppitunneilla on vaikutusta 15-vuotiaille, mutta ei 18-vuotiaille. Eniten opiskelijoiden tulevaisuuden suunnitelmiin vaikutti koti ja vähiten vaikutusta oli oppitunneilla. (Malmberg 1998, 150-153.)

Siirtyminen kouluasteelta toiselle on aina opintopolun kriittinen kohta. Tuettu siirtymä on tarpeen silloin, kun oppilaalla on erityisen tuen tarpeita johtuen oppimisvaikeuksista tai muista syistä esim. joustava perusopetus. Tällöin tarvitaan moniammatillista ohjausta sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Keskimääräistä enemmän ohjausta tarvitsevat ne nuoret, joilla on lukivaikeuksia, hahmottamisen tai keskittymisen ongelmia, mielenterveysongelmia tai sosiaalisen sopeutumisen ongelmia.

Miten nuori selviää muutoksista? Selviytyminen kouluasteiden eri nivelvaiheista riippuu monesta eri tekijästä: kehitysmuutosten ajoitus, muiden elämänmuutosten määrästä ja laadusta sekä hänen käytössään olevista psyykkisistä voivoimavaroista. Eri kulttuuritaustaisten ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja opiskelijoiden ohjaus ovat tärkeitä kehittämisen kohteita ohjaustyön alueella etenkin eri kouluasteiden nivelvaiheissa. Siirtymävaiheessa toisen asteen koulutukseen ja toisen asteen koulutuksessa vaikuttavat keskeisesti sekä institutionaaliset että kehitysvaiheeseen liittyvät tekijät. Opiskelijoiden onnistumiset ja epäonnistumiset aikaisempien kehitystehtävien ratkaisussa vaikuttavat taustalla. Näillä molemmilla tekijöillä on yhteys oppilaan elämäntilanteeseen. (Lappalainen 2001, 67.)

Lappalaisen (2001) mukaan usein oppilailla, joilla on ollut erityisen tuen tarpeita peruskoulussa, on heikko koulutodistus. Se vähentää valinnanmahdollisuudet koulutuksen suhteen minimiin koulumenestymistä korostavassa valikointijärjestelmässä. Perheen antamalla tuella on suuri vaikutus nuoren kehitykseen ja valintoihin. Koulutukseen hakeutumattomuus voi erityistä tukea tarvitsevien oppilaan kohdalla olla myös luonnollinen osa ammatinvalintaprosessia. Tällöin koulutukseen hakeudutaan myöhemmin tai osa hakeutuu työelämään ja toimii aktiivisesti esimerkiksi erilaisissa projekteissa, oppisopimuksessa tai työpajoilla. Osalla oikean ammatin löytäminen vie useita vuosia. Koulutusjärjestelmässä on korjaamisen varaa mikäli nuoret ovat vielä kolme vuotta peruskoulun jälkeenkin edelleen projektissa. (Lappalainen 2001, 155-158.)

Jahnukaisen (2001) mukaan lakisääteisen HOJKS:n laadinnassa siirtymän suunnittelu muodostaa tärkeän osan oppilaan koulutusuraa. Osa-aikaisen erityisopetuksen piirissä olevat oppilaat muodostavatkin "väliinputoajien joukon". He tarvitsevat tukea hyvissä ajoin ennen peruskoulun päättymistä sekä kotona että koulussa. Hänen mielestään jokainen oppilas tarvitsee tukihenkilön siirtymävaiheen suunnittelussa. Tämä takaisi sen, että ongelmien ilmaantuessa, jokaisella oppilaalla olisi tuttu henkilö kenen puoleen kääntyä. Joustavassa perusopetuksessa ohjaajan parina saattaa olla nuorisotyöntekijä, joka pitää yhteyttä nuoren tukiverkoston koulun ulkopuolella. Hänen tehtävänä on auttaa nuorta siirtymävaiheessa mm. huolehtimalla jälkiseurannasta: yhteishaun tuloksen jälkeen auttaa jatko-opiskelupaikan vastaanottamisessa ja papereiden täytössä sekä tehdä yhteistyötä toisen asteen oppilaitosten ohjaushenkilöstön kanssa ja osallistuu kaikenlaiseen nuoren tukemiseen. (Jahnukainen 2001, 309; Numminen & Quakrim-Soivio 2007, 76-77.)

Peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheessa piilee riski syrjäytyä. Uuteen oppilaitokseen, ryhmään ja erilaiseen toimintakulttuuriin sopeutuminen on osalle opiskelijoista erittäin vaikea kokemus. Osa keskeyttää opintonsa heti ensimmäisen kouluviikon aikana ja osa ei uskalla lopulta ollenkaan aloittaa opintojaan. Ryhmien kokoonpanot muuttuvat syksyn alussa varsin paljon. (Hämäläinen-Luukkanen 2004, 5.)

Ohjaus nivel- ja siirtymävaiheissa vaatii ohjauksen yhteistyömuotojen kehittämistä mm. ohjauksen sisältöjen sekä seurantamenetelmien osalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan oppilaan siirtymistä opintopolun nivelvaiheissa tulee tukea oppilaanohjaajien ja toisen asteen oppilaitosten ohjauksesta vastaavien opinto-ohjaajien sekä opettajien välisellä yhteistyöllä, joka ylittää oppilaitosten ja kouluasteiden rajat. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 256.)

Eri opintopolun siirtymiin tarvitaan systemaattisia ja kontekstiin sopiviksi rakennettuja malleja, jotka toimivat riippumatta siitä, ketkä ohjaustyötä tekevät. Koulutuksen järjestäjän tulisi kirjata opetussuunnitelmaan ne yleiset periaatteet, joiden mukaan siirtymiä eri koulujen välillä tuetaan. Erikseen tulisi kirjata ohjeet, miten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden nivelvaiheiden ohjaus- ja tukitoimet järjestetään. (Kasurinen & Merimaa 2005, 50-52.)

Tiedon siirto siirtymävaiheessa

Ennen toisen asteen opintojen alkua, siirtymävaiheessa, ohjauksen sisältönä korostuvat lähettävän ja vastaanottavan koulun yhteistyö.

Tietosuoja koulussa määrittelee Vehkamäen (2005) mukaan henkilötietojen keräämiselle ja käsittelylle koulussa seuraavat neljä edellytystä. 1) Tietojen keräämisen tulee olla koulun toiminnan kannalta asiallisesti perusteltua. 2) Keräämiselle on määriteltävä tarkoitus eli se lainsäädännön mukainen tehtävä, johon tietoja kerätään. 3) Tietojen tulee olla tähän tarkoitukseen tarpeellisia ja virheettömiä. 4) Tietojen käsittelylle tulee olla joku henkilötietolain mukainen peruste.

- Oppilaitos saa siis kerätä tietoja oppilaista ensin oppilaaksi ottamista varten ja sitten opetuksen järjestämistä varten.
- Tarkoituksia, joihin tietoja tarvitaan, ovat esimerkiksi oppilasvalinta, opetuksen järjestäminen, oppilaan arviointi, tukitoimien, poissaolojen, rangaistusten ja tapaturmien kirjaaminen sekä oppilaan ohjaus, oppilashuollon ja erityisopetuksen järjestäminen.
- Vain näihin tarkoituksiin tarpeellisia tietoja saa kerätä, ei mitä tahansa tietoja. Niinpä esimerkiksi oppilaan vanhempien ammattia ei saa tiedustella. Tietojen tulee olla virheettömiä.
- Koulun ja oppilaan välillä vallitsee sellainen asiakassuhteeseen verrattava yhteys, että koulu saa henkilötietolain 8 §:n 1 momentin 5 kohdan nojalla kerätä henkilötietoja oppilaista. Saman lain 13 §:n nojalla myös henkilötunnukset saa kerätä, koska on pystyttävä identifioimaan, kuka koulussa saa opetusta ja suorittaa oppimääriä ja tutkintoja.

(Vehkamäki 2005, 111-112.)

Henkilötietolain 11 §:n nojalla arkaluontoisiin tietoihin kuuluvat muun muassa terveydentilaa ja sosiaalihuoltoa koskevat tiedot. Niitä saa henkilötietolain 12 §:n mukaan

käsitellä vain henkilön suostumuksella tai jos käsittely on tarpeen koululle välittömästi laissa säädetyn tehtävän mukaan. Tämän vuoksi oppilaista saa kerätä tarpeellisia arkaluonteisia tietoja esimerkiksi kouluterveydenhuollon ja oppilashuollon hoitamiseksi. Salassapito voi olla ehdotonta tai ehdollista. Yleensä kouluissa salassapito on ehdotonta. Terveystiedot ovat aina ehdottomasti salassa pidettäviä vaikka tiedon antaminen sivullisille ei vahingoittaisikaan kenenkään yksityisyyttä esim. yhden päivän poissaolo flunssan vuoksi. (Vehkamäki 2005, 111-115.)

Erityislaki syrjäyttää yleislain. Eri koululaeissa on omat salassapitosäädöksen, joita sovelletaan ohi julkisuuslain. (perusopetuslain 40 §, lukiolain 32 §, ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 42 § ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain 16 §.) Koulun henkilökunta ei saa kertoa mitään sivullisille, mitä he ovat saaneet tietää oppilaiden tai henkilökunnan tai heidän perheenjäsentensä henkilökohtaisista oloista ja taloudellisesta asemasta. Koululain erityissäännösten lisäksi julkisuuslain 24 §:ssä säädetään ehdoton salassapito seuraavien tietojen osalta: oppilashuoltotiedot, koesuoritukset arvostelumerkintöineen, henkilökohtaisten ominaisuuksien sanallinen arviointi, terveydentila- ja sosiaalihuoltotiedot, psykologiset testit ja soveltuvuuskokeet, salaiset puhelinnumerot ja turvakiellon alaiset muut puhelinnumerot ja osoitetiedot, harrastustoimintaa, poliittisia mielipiteitä, elintapoja, perhe-elämää ja muita henkilökohtaisia oloja koskevat tiedot sekä yksityishenkilöiden vuosituloja ja kokonaisvarallisuutta koskevat tiedot. Oppilashuoltotiedot ovat siis kokonaisuudessaan sivullisilta salassa pidettäviä (Vehkamäki 2005, 115-116.)

Perusopetuslain salassapitoa koskevan pykälän 2 momentissa on säädetty salassapidosta poikkeamisesta. Peruskouluajan opetuksen järjestämiseksi tarpeelliset julkiset tiedot siirtyvät saman kunnan sisällä perusopetuslain alaisesta opetuksesta toiseen (esiopetus, perusopetus, lisäopetus). Sen sijaan ilman oppilaan huoltajien suostumusta salaisia tietoja voidaan siirtää vain perusopetuslain 40 §:n 2 momentissa mainituin edellytyksin. Oppilaan siirtyessä toiselle asteelle voidaan luovuttaa tarpeelliset julkiset perustiedot, mutta salassa pidettäviä tietoja voidaan luovuttaa vain (huoltajan) kirjallisella suostumuksella, koska erityissäännöksiä tilannetta varten ei ole. (Vehkamäki 2005, 118.)

Onnistuneella tiedonsiirrolla peruskoulusta toisen asteen oppilaitoksiin pystytään löytämään heti toisen asteen aloitusvaiheessa eniten tukea ja ohjausta tarvitsevat opiskelijat. Siirtymävaiheen ohjauksessa on eri kunnissa eri ammattinimikkeillä toimivia ohjaajia oppilaanohjaajien ja opinto-ohjaajien lisäksi mm. uraohjaajia ja nuoriso-ohjaajia.

Nuorille on perustettu erilaisia koulun ulkopuolisia ohjausyksiköitä, jotka antavat ohjasta jatko-opintoihin ja työelämään sekä auttavat erilaisissa elämänhallintaan liittyvissä asioissa myös koulujen loma-aikoina, sillä peruskoulun päättäneistä noin 1100 jättää hakematta jatko-opintoihin ja noin 3000 nuorta ei aloita opintojaan. Nuorten ongelmat näkyvät heidän elämässään, koulun arjessa ja tilastoissa. Siirtymävaiheeseen ongelmien ratkaisuksi on kehitetty erilaisia toimintamuotoja. Osa nuorista hakeutuu tai heidät ohjataan lisäopetukseen, nuorten työpajoille tai heille tehdään muita erityisjärjestelyjä ennen varsinaisten toisen asteen opintojen aloittamista. Yksilöllisten välivaiheenopintojen sisältö ja tavoitteet pitäisi tällöin rakentaa vastaamaan niitä tarpeita, joita oppilaalla on, ja jotka parhaiten tukevat oppilaan opintojen etenemistä. Näiden järjestelyjen toteuttaminen vaatii usein eri hallinnonalojen ja kouluasteiden välistä yhteistyötä. (Vehviläinen, 2000, 2001; Kasurinen & Merimaa 2005, 56; Numminen & Quakrim-Soivio 2007, 16-17.)

Siirtymävaiheen ongelmat näkyvät myös toisen asteen koulutuksessa. Ilman peruskoulun päättötodistusta jää vuosittain noin 300 nuorta. Lukuvuonna 2003-2004 toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeytti 12 500 opiskelijaa eli n. 11 % opiskelijoista, joista arviolta puolet (n. 6000 nuorta) keskeytti opinnot heti opintojen alkumetreillä. Lukiossa keskeyttäneitä oli 3,8 % opiskelijoista (n. 4100 nuorta). Toisen asteen tutkinnon suorittaa yleensä noin 85 % ikäluokasta eli 15 % jää ilman tutkintoa. (Numminen & Quakrim-Soivio 2007, 17; Nummenmaa, 1996, 69.) Osallistumisprosentti on kasvanut vuosina 2000 – 2004 jo 93 %:n lukemista 95 %:n lukemaan. (Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko 2006, 85.)

Siirtymävaiheen ohjaukseen liittyy koulutuksen keskeyttämisen lisäksi koulutusväylän tai -alan vaihtoa, joissa nuori joutuu uudelleen arvioimaan ratkaisujaan. Osa siirtyi opiskelemaan muille koulutussektoreille. Opiskelijoista 10 % siirtyi kokonaan pois koulutusjärjestelmästä. (Perusopetuksen ja toisen asteen kehittämistyöryhmän muistio 2005, 58.)

2.3 Opinto-ohjaus toisella asteella

Pakollisen oppivelvollisuuden päätyttyä oppilaasta tulee opiskelija toisen asteen oppilaitoksiin tai asiakas esim. työvoimatoimiston ohjauspalveluihin. Toisen asteen oppilaitoksissa oppiaineen nimi on opinto-ohjaus ja sitä opettaa/tekee pääsääntöisesti opin-

to-ohjaaja koulutuksen saanut opinto-ohjaaja. Toisen asteen opinto-ohjauksen tavoitteet ammatillisessa koulutuksessa ja lukiossa ovat monelta osalta yhtenevät peruskoulun ohjauksen kanssa. Ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa perustutkintoon tulee sisältyä vähintään 1,5 ov opinto-ohjausta ja lukioissa opinto-ohjausta on yksi pakollinen kurssi ja sen lisäksi voi valita yhden syventävän kurssin. Jokaisella opiskelijalla on oikeus riittävään henkilökohtaiseen ohjaukseen ja opetukseen. Etenkin niiden opiskelijoiden ohjauksesta tulee huolehtia, joilla on opiskeluvaikeuksia, poissaoloja koulutuksesta tai elämänhallintaan liittyviä vaikeuksia. Opinto-ohjauksen tehtävänä on auttaa opiskelijaa kaikissa opiskelun aikana esiin tulevista, opiskelua koskevissa ongelmissa. Ohjauksen tavoitteena on ohjata itsenäisyyteen ja vastuullisuuteen (itseohjautuvuuteen) siten, että hän pystyy tunnistamaan opiskeluunsa liittyviä ongelmia ja etsimään tietoa, miten hän saa apua ongelmiinsa. Opinto-ohjaajalla on päävastuu ohjauksen järjestämisestä, suunnittelusta ja toteutuksesta. Opettajien tehtävänä on ohjata opiskelijaa opettamansa aineen opiskelussa sekä auttaa häntä kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksia. Koko henkilöstö osallistuu ohjausprosessiin. Ennen opiskelua ja sen aikana opiskelijoille on annettava riittävästi tietoa opintojen sisällöstä, työelämästä, yrittäjyydestä ja ammateista sekä heille on annettava mahdollisuus tutustua kansainvälisiin kontakteihin, opiskeluun muissa oppilaitoksissa sekä tietoa jatko-opinnoista ja työelämästä myös ulkomailla. Ohjauksen yhtenä tavoitteena on keskeyttämisen ja syrjäytymisen ehkäiseminen. (laki ammatillisesta koulutuksesta (L630/1998), asetus ammatillisesta koulutuksesta (A811/1998), lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 216-217.)

Opiskelun ohjauksen tarve on lisääntynyt yksilöllisten valintojen, opiskelupolkujen sekä henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatimisen yleistyessä. Yksilöohjaukseen suunnataan jopa ylimitoitettuja odotuksia. On toki tärkeää, että opiskelijat saavat mahdollisemman kattavasti tietoa työelämästä, ammateista ja koulutuksista, sekä valintojensa merkityksestä jatko-opintoihin ja työelämään siirtymisen kannalta. Yksilön on kuitenkin tehtävä valintansa itse. Oppijan itsenäisyys, sosiaalinen osaaminen ja vastuuntunto eivät synny ja kehity tyhjiössä. (Mikkola 2003, 32.)

Vahervan ja Renkon (1989) mukaan jatkuvan koulutuksen periaatteen toteutumisen myötä koulutusjärjestelmän joustavuus tulee parantumaan ja yksilöllisten kouluttautumisratkaisuiden määrä lisääntyy. Koulutukseen hakeutumisessa, opiskelussa ja oppimisen tavoissa tulee otaksuttavasti esiintymään nykyistä enemmän yksilöllisiä variaatioita. Näin jatkuvan koulutuksen tutkimuskentässä on itseohjautuvuuden käsite, sen eri-

laiset merkityssisällöt ja käytännön ilmentymät, tärkeä tutkimuskohde. (Vaherva & Renko 1989, 13.)

Hämäläinen-Luukkasen (2004) mukaan syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tunnistamiseksi on useita eri toimintatapoja. Tärkeimpänä hän pitää oppilaanohjaajan/opinto-ohjaajan, opettajien ja opiskelijoiden läheisiä ja luottamuksellisia suhteita koulussa. Opintojen alussa opiskelijat tulisi haastatella ja siten luoda perusta luottamukselliselle ohjaussuhteelle. (Hämäläinen-Luukkanen 2004, 5.)

Joissakin oppilaitoksissa tehdään kaikille aloittaville opiskelijoille luki-testi, kartoitetaan heidän osaaminen matematiikassa, äidinkielessä ja valmiutensa suoriutua ammatillisissa aineissa. Osassa on alkuhaastattelu, mikä helpottaa opiskelijoihin tutustumista. Niiden avulla on mahdollista kartoittaa apua tarvitsevat opiskelijat mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja heidät voidaan huomioida myös opetusryhmien muodostuksessa. Erilaisissa projekteissa on kehitetty hyviä käytäntöjä ja tukimuotoja erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille ja kehitetty koulujen sisäisen yhteistyön lisäksi koulujen ulkopuolista yhteistyötä. (Launonen 2005, 18; Mehtäläinen 2003, 106.)

Nurmi (2003) tutki lisensiaattityössään ”Välkky ja Tumpelo” – itseohjatun oppimisen valmiuksien suhdetta opintomenestykseen liiketalouden ensimmäisen vuoden opiskelijoilla. Tutkimus pyrki kartoittamaan liiketalouden opintonsa aloittavien opiskelijoiden ohjaustarvetta sekä opinto-ohjauksen että koulutuksen järjestäjän näkökulmasta. Tavoitteena oli löytää ohjauksen tarpeessa olevat tulokkaat. Hän käytti aineistona alkuhaastattelua, koulutuselämäkertakirjoitusta, itseohjautuvuustestiä ja luku- ja kirjoitustaitoja mittaavaa sanelutestiä. Opiskelijoiden keskeytymistä ei tämänkään avulla pystytty kokonaan ehkäisemään, koska opiskelijoiden sosiaaliset ja psyykkiset ongelmat vaativat jatkuvaa verkostoitumista sekä oppilaitoksen sisällä että ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa.

Opinto-ohjaus ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa

Ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelmissa on määritelty opinto-ohjauksen tavoitteet ja sisällöt. Opintojen toivotaan etenevän nopeasti ja näyttöjärjestelmän kehittäminen sekä koulutustakuumalli edellyttävät myös ohjaus- ja tukitoimien kehittämistä ammatillisessa koulutuksessa. (Koulutus ja tutkimus 2003-2008.)

Mehtäläisen (2003) mukaan kaikki ohjaus- ja tukipalvelut (ryhmänohjaajat, opinto-ohjaajat, kuraattorit, terveydenhoitajat, erityisopettajat) tulisi keskittää opintojen alkuvaiheisiin. Hänen mukaansa tärkeintä ovat kahdenkeskiset keskustelut, ei niinkään kalvosulkeiset, joista moni opiskelija ei jälkeinpäin muistanut juuri mitään. Jokaisen opiskelijan kohdalla olisi pystyttävä kartoittamaan hänen tilanteensa kokonaisuutena (talous, terveys, sosiaalinen elämä). Onko hän oikeassa paikassa, sopiiko koulumainen opiskelu hänelle ammattipätevyyden hankkimiseksi? Tiedonkulun olisi oltava ohjaus- ja tukipalveluringissä avointa, sillä opiskelijat eivät välttämättä osaa mennä tai halua mennä juuri oikean asiantuntijan juttusille. Tiettyjen henkilöiden kanssa kemiat kohtaavat ja tiettyjen ei ehkä kohtaa, syy voi olla sukupuolella, iässä, persoonassa tai vastaanoton läheisyydessä, siksi hänestä oppilashuoltoryhmän pitäisi muodostua erilaisista tyypeistä. (Mehtäläinen 2003, 103- 104.)

Ammatillisten oppilaitosten tulee kehittää ura- ja rekrytointipalvelujaan yhteistyössä työvoimatoimistojen ja elinkeinoelämän kanssa sekä edistää opiskelijoiden työllistymistä ja jatkokoulutukseen pääsemistä. Opinto-ohjauksen tila 2002 -raportissa ammatillisen koulutuksen ohjauksessa ilmeni seuraavia ongelmia:

- Opinto-ohjauksen saatavuudessa oli vakavia puutteita, eivätkä kaikki opiskelijat saa riittävästi tukea opinnoissaan ja kehityksessään. Yli 40 % ammatillisen koulutuksen opiskelijoista katsoi, ettei ollut saanut henkilökohtaista ohjausta riittävästi.
- Ammatilliseen koulutukseen tulevien peruskoulun oppilaiden jatkosuunnitelmat olivat selkiintymättömiä. 85 % opiskelijoista oli opintojen alkuvaiheessa epävarma alastaan.
- Opiskelun ohjaus kaikkien opettajien tehtävänä ei toteudu. Opiskelijoiden mukaan erityisesti oppimisvaikeuksiin oli vaikea saada apua.
- Valinnat ja henkilökohtainen opiskelusuunnitelma eivät toteudu hyvin. Kaikilla oppilaitoksilla ei vielä ollut sellaista oppilaitosyhteistyötä, joka olisi tehnyt mahdolliseksi valita opintoja muista oppilaitoksista.
- Opiskelijoiden opintojen seuranta ontuu. Oppilaitoksilla ei ole sellaisia palautejärjestelmiä, joilla ne saisivat tietoa opinto-ohjauksen toteutumisesta opiskelijoiden näkökulmasta.

Mehtäläisen (2001) tutkimuksen mukaan ammatillisten oppilaitosten opiskelijoista 82 % viihtyi oppilaitoksessaan ja oli saanut ystäviä, 8 % opiskelijoista oli ollut ongelmia kaverisuhteissa ja 7 % ilmoitti tullessa kiusatuksi. Tytöt viihtyivät koulussa paremmin kuin pojat. Suhteet opettajiin arvioi hyviksi 65 % opiskelijoista. Opintojen alkuvaiheessa opinnot oli kokenut pakkopullaksi 17 % opiskelijoista ja 23 %:a opiskelijoista ilmoitti olleensa luvattomasti poissa koulusta. Noin viidesosa opiskelijoista koki, ettei ollut saanut riittävästi alkuvaiheen ohjausta. (Mehtäläinen 2001, 72 - 90.)

Mehtäläisen (2003) tutkimuksen mukaan ammatillisen koulutuksen ohjaus vaihteli eri oppilaitoksissa ja samoin ryhmänohjauksen taso vaihteli yksittäisen oppilaitoksen

sisällä opintojen alkuvaiheessa, opinto-ohjaajan luokse opiskelijoilla oli ollut harvemmin asiaa. Tutkimuksen loppuhaastattelussa opiskelijat mainitsivat tarvinneensa opinto-ohjaajaa kurssimuutosten tekemiseen ja jatko-opintoinfon antamiseen. Mehtäläisen mukaan opintojen alkuvaiheessa tulisi selvittää millainen käsitys opiskelijalla on opiskelemastaan alasta ja hänen motivaationsa opiskelua kohtaan. Väärän alan valinta on sen verran yleistä, että hän myös toteaa tarpeelliseksi kiinnittää huomiota siihen, millaista infoa opiskelijat peruskoulussa saavat eri aloista ja millaisten mielikuvien/faktojen perusteella he valintansa tekevät. Puolet opiskelijoista aikoo jatkaa opintojaan ammatillisen koulutuksen jälkeen, joten myös jatko-opintojen ohjaus tulisi aloittaa jokaisen kanssa viimeistään kolmannen vuoden puolivälissä. Ohjausresurssin tulee olla riittävä, korkeintaan 250 opiskelijaa opinto-ohjaajaa kohden. (Mehtäläinen 2003, 106.)

Opinto-ohjaus lukiossa

Lukion luokattomuus, valinnaisuus, ylioppilastutkinnon hajauttaminen sekä yhteishaku-järjestelyt lisäävät opiskelijan henkilökohtaisen ohjauksen tarvetta. Opintopolun ohjauksen alkuvaiheessa perehdytään lukion työtapoihin, siellä vaadittaviin opiskeluteknikoihin ja opetussuunnitelman mukaisiin opintoihin. Lukio-opintojen aikana opiskelijaa ohjataan henkilökohtaisen opinto-suunnitelman laadinnassa, toteuttamisessa ja sen seurannassa sekä jatko-opintojen ja uravalinnan suunnitteluun. Opinto-ohjauksen pakollinen kurssi on yleensä hajautettu kolmelle vuodelle. Ryhmäohjaajina toimivat yleensä aineenopettajat ja joskus opinto-ohjaaja. He antavat informaatiota opinnoista, seuraavat opiskelijoiden edistymistä, kurssien määrää ja poissaoloja.

Vuorisen & Välijärven (1994) mukaan lukion opetuksen tavoitteena korostuu itseohjautuvuus ja vastuullisuus. Valinnaisuus ja luokattomuus merkitsevät ohjaustarpeen lisääntymistä ja ohjausjärjestelmän laadullista uusiutumista. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 63.)

Lukion opetussuunnitelman perusteissa opiskelun erityisen tuen tarkoituksena on auttaa ja tukea opiskelijaa siten, että hänellä on tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa lukio-opintonsa. Erityistä tukea tarvitsevat sellaiset opiskelijat, jotka ovat tilapäisesti jääneet jälkeen opinnoissaan tai joiden edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi tai psyykkistä tai sosiaalista tukea tarvitsevat opiske-

lijat. Heidän opiskelu voidaan lukiolain (629/1998) 13 §:n (muutettu lailla 478/2003) mukaan järjestää osittain toisin kuin lukiolaissa ja –asetuksessa ja lukion opetussuunnitelmassa määrätään. Kurssien vähimmäismäärän tulee vapautuksista huolimatta täytyä ja opiskelijan yksilölliset tarpeet on otettava huomioon oppimistilanteissa ja koetilanteissa. Opetussuunnitelmassa on määriteltävä, miten erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opetus ja tukitoimet järjestetään. (Lukion opetussuunnitelma 2003, 19-20.)

Opinto-ohjauksen tila 2002 -raportissa opinto-ohjaajat ja rehtorit arvioivat opinto-ohjauksen huomattavasti paremmaksi kuin opiskelijat. Opiskelijat arvioivat opiskelutaitonsa melko hyviksi, mutta saaneensa vähän opiskelutaitojen ohjausta. Heistä vain kolmasosa oli suorittanut itsenäisesti vähintään yhden kurssin ja verkko-opintoina yhden kurssin oli suorittanut vain muutama prosentti opiskelijoista. Opiskelijoiden ohjaustarvetta ei huomioitu lukiossa riittävästi, työelämätiätoutta annettiin vain vähän. Puolet opiskelijoista ei ollut käyttänyt henkilökohtaista opintosuunnitelmaa ja mahdollisuus opintoihin muissa oppilaitoksissa oli vähäistä. Henkilökohtaisen opetussuunnitelman laadinta on osa henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen ohjausta, joten sen puute heikentää ohjauksen laatua vakavasti. Mikäli ohjattavia on yli 300, ei voida enää puhua henkilökohtaisesta ohjauksesta, ainakaan kaikkien opiskelijoiden kohdalla. (Numminen ym. 2002, 119-120.)

Pekkarin (2006) tutki ohjauskeskustelua nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena. Hänen tutkimuksensa keskeisimmät tutkimustulokset ovat:

- Vuorovaikutus opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien välillä sujuu pääsääntöisesti hyvin.
- Opinto-ohjaajat eivät tiedosta riittävästi omia ohjausstrategioitaan tavoitteellista prosessin ohjaamista ajatellen, vaan toteuttavat niitä joissain määrin tiedostamattaan.
- Yleisesti ottaen ohjauskeskustelut ja koko ohjausprosessi saavat opiskelijoilta ja opinto-ohjaajilta kiittäviä kommentteja ja ne koetaan lähes aina onnistuneiksi.
- Opinto-ohjaajan taito kuljettaa prosessia jää liian vähälle huomiolle.
- Opiskelijan voimaantumista tukevaa tietoista pyrkimystä esiintyy jonkin verran.
- Opinto-ohjaajien moniammatilliset käytännöt ovat vähäisiä. Yhteistyötä koulun sisällä on niukasti ja koulun ulkopuolella todella vähän.
- Tulevaisuusnäkyä jää löyhäksi ja esillä vaikuttaa olevan nivelvaiheessa kriittiseksi jäävä ”koulusta kouluun” - ohjaaminen. Ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus jää näin ollen vähälle.
- Ohjausprosessin aikana voi havaita useita käyttökelpoisiksi koettuja ohjauksen välineitä kuten elämänkettätehtävä, opiskelijoiden kirjoittamat tekstit, tulevaisuustehtävät ja erilaiset yhdessä tulkittavat testit.
- Lukion suorittamisajan optimoinnin suunnittelu osoittautuu vähäiseksi.
- Useimpien nuorten elämänkettäkartta selkiytyy kahden vuoden kuluessa.

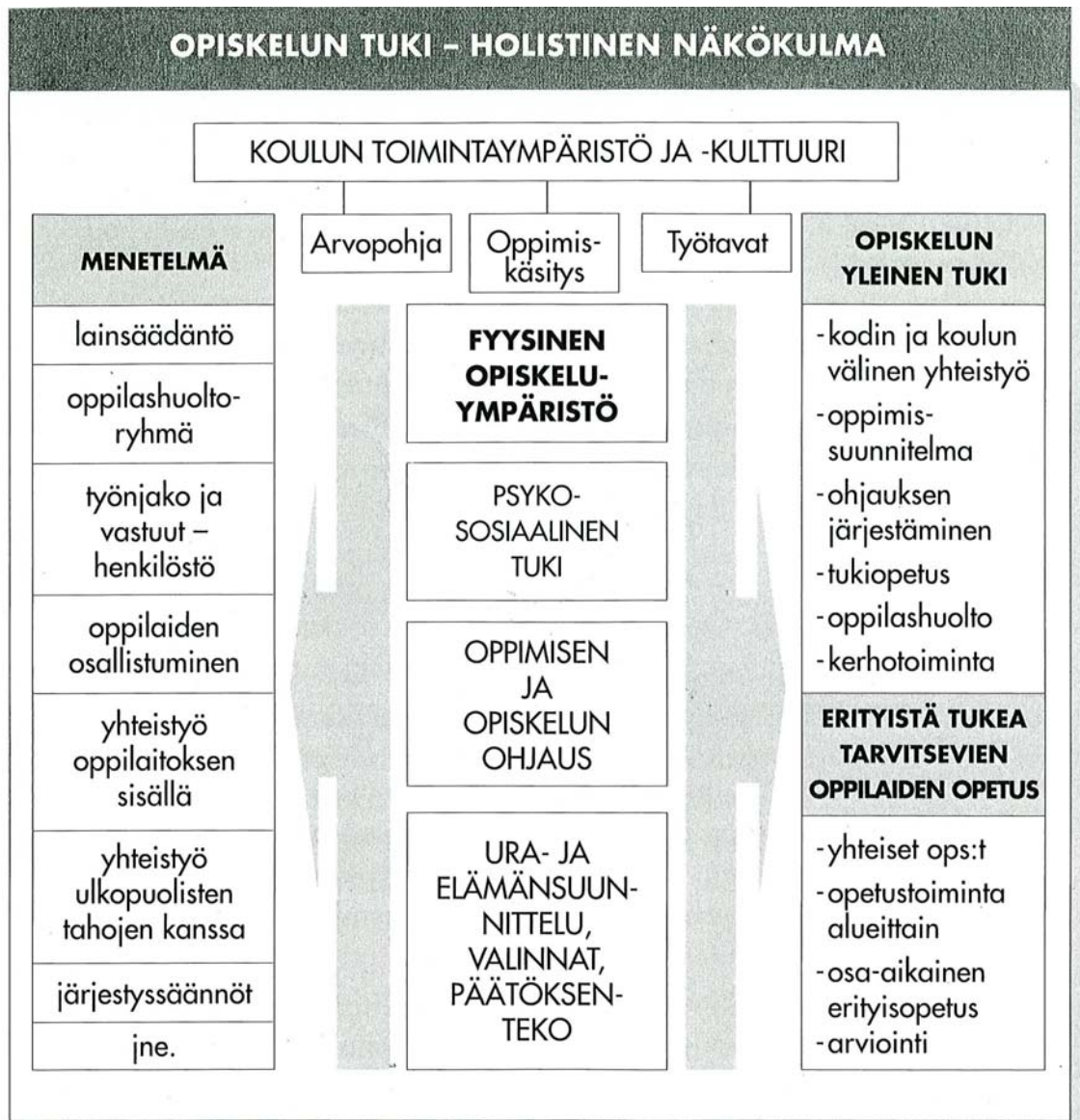
Työelämään tutustuttamiseen ja yrittäjyyteen viittaavia käytäntöjä, kokemuksia tai muita havaintoja ei tullut esille. (Pekkari 2006, 190-207.)

Lukiossa on opiskelijoita, jotka eivät tapaa opinto-ohjaajaansa kertaakaan kahden kesken koko lukion aikana. (Mehtäläinen 2003; Pekkari 2006, 211.)

Mehtäläisen (2001) tutkimuksen mukaan lukion opiskelijoista 89 % viihtyi oppilaitoksessaan ja 5 % opiskelijoista oli ollut ongelmia kaverisuhteissa ja he olivat tulleet kiusatuksi. Tytöt viihtyivät lukiossa paremmin kuin pojat. Opiskelijat arvioivat suhteensa opettajiin olevan hyvät ja opettajat oli koettu oikeudenmukaisiksi. Kannustava palaute ja opiskelijoiden huomioon ottaminen oli ollut vähäistä. Opintojen alkuvaiheen opiskelijoista 19 % oli kokenut opinnot ”pakkopullaksi” ja saman verran oli luvattomia poissaoloja. Viidesosalla opiskelijoista oli opintojen alussa vaikeuksia. Opiskelijoista 24 % koki, ettei ollut saanut riittävästi opintojen ohjausta. (Mehtäläinen 2001, 72-90.)

3 OPISKELUN TUKI PERUSKOULUSSA JA TOISEN ASTEEN OPPI- LAITOKSISSA

Opiskelun tuki on kokonaisuus, joka koostuu monesta eri tekijästä. Siihen vaikuttavat koulun toimintaympäristö ja kulttuuri. Koululla on oma arvopohja, oppimiskäsitys ja työtavat. Koulujen sijainti, suuruus tai erityistehtävät voivat vaikuttaa osaltaan niiden tarjoamiin palveluihin.



KUVIO 1. Opiskelun tuki-holistinen näkökulma (Peltonen 2005, 11).

Opetussuunnitelman perusteissa tuki on jaettu yleiseksi ja erityiseksi tueksi. Opiskelun yleinen tuki käsittää kodin ja koulun yhteistyön, oppimissuunnitelman, ohjauksen järjestämisen, tukiopetuksen, oppilashuollon ja kerhotoiminnan. Erityistä tukea tarvitsevien

oppilaiden opetus sisältää osa-aikaisen erityisopetuksen, erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen opetuksen, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, opetuksen järjestämisen toiminta-alueittain ja arvioinnin. (Peltonen 2005, 10-11.)

Tässä tutkimuksena keskeisenä on holistinen ohjausmalli ja sen kolme eri osa-alueita: oppilaan/opiskelijan kasvun ja kehityksen tukeminen, opintojen ohjaus sekä ura- ja elämänsuunnittelunohjaus. Oppilaanohjaajat ja opinto-ohjaajat kuuluvat pääsääntöisesti koulujensa moniammatilliseen oppilashuoltotyöryhmään, joka vastaa oppilaiden/opiskelijoiden kokonaisvaltaisesta ohjauksesta ja tuesta. Ohjaus on koulun koko henkilöstön tehtävä. Eri koulujen ja kouluasteiden opetussuunnitelmissa on määriteltävä tarkemmin menetelmät, sisällöt, yleinen tuki ja erityinen tuki, toimijat ja heidän tehtävänsä ja vastuualueensa.

3.1 Kasvun ja kehityksen tukeminen

Kasvua tukevia aihealueita ovat nuoruusikä, itsetuntemus ja itsearviointi. Ohjauksen avulla edistetään koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Ohjauksen tarkoituksena on edistää koulutyön tuloksellisuutta, lisätä hyvinvointia koulussa ja ehkäistä syrjäytymistä. Oppilaanohjaus tukee oppilaan kasvua ja kehitystä siten, että oppilas kykenee edistämään opiskelunvalmiuksiaan ja sosiaalista kypsymistään sekä kehittämään elämänsuunnittelun kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Koulun ja kodin vuorovaikutus ja yhteistyö tukee oppilaan kokonaisvaltaisesta kasvua ja hyvää oppimista. Yhteistyö tulee järjestää siten, että oppilashuollon ja moniammatillisen yhteistyöverkoston avulla oppilaan koulunkäyntiä ja hyvinvointia voidaan tukea. Perusopetuksen (toisen asteen) päättövaiheessa huoltajille tulee antaa tietoa ja tarvittaessa mahdollisuus keskustella oppilaan jatkokoulutukseen liittyvistä kysymyksistä ja mahdollisista ongelmista oppilaanohjaajan ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 20, 256; ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet; lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 18-20.)

Uudistuneissa säädöksissä korostuvat lapsen ja nuoren kokonaisvaltainen hyvinvointi, turvallisuuden edistäminen ja yhteistyössä toteutettava huolenpito. Lakiuudistuksen (477/2003, 3 §) mukaan opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. (Peltonen & Laitinen 2005, 65.)

Peruskoulun vuosiluokkien 7-9 aikana oppilaiden tulisi saada kannustusta ja tukea, jotta he selviytyisivät opinnoistaan ja osaisivat valita oikein jatko-opiskelupaikkansa. Heidän tulisi osata arvioida itseään realistisesti ja ymmärtää valintojensa seuraukset. Oppilaanohjaaja auttaa oppilaita muodostamaan kokonaiskäsitteen koulun toimintatavoista ja opiskelu mahdollisuuksista, ammatinvalintaan liittyvissä valinnoissa ja ohjaa heitä itsenäiseen päätöksentekoon ja samalla itseohjautuvuuteen mm. omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamiseen. Hän kannustaa oppilasta tunnistamaan oman itsensä, tiedostamaan omaan päätöksentekoon tai käyttäytymiseen vaikuttavat asiat ja antaa tarvittaessa tukea suunnan etsimiseen. Itseohjautuvuuteen ohjaamisella ei tarkoiteta itsekkäseen toimintaan ohjaamisella vaan, sillä pyritään itseluottamuksen vahvistamiseen, ottamaan vastuu omasta toiminnasta ja opinnoista sekä autetaan näkemään sen mahdollisuudet kohti tavoitteita. Ohjauksella autetaan tekemään tietoisia valintoja. Oppilaanohjauksen oppitunneilla oppilas oppii itsetuntemusta ja vuorovaikutustaitoja. Tunneilla tehdään itsetuntemusta lisääviä tehtäviä mm. oppikirjasta tai verkkokurssilla. Oppilaanohjaaja pystyy tarvittaessa palaamaan niihin henkilökohtaisessa ohjauskeskustelussa tai verkkonvälityksellä yksilöllisesti. Heikon itsetunnon ja minäkäsityksen omaavalle nuorelle itsetuntemus- ja erilaiset ammatinvalintatestit voivat antaa virheellisen tuloksen, sillä hänellä saattaa olla aivan vääränlainen kuva itsestään. Siksi tulokset pitää aina käsitellä henkilökohtaisesti tai pienessä ryhmässä. Ohjauksessa tuetaan kasvua ja kehittymistä mm. ryhmän jäsenenä sekä lisätään tietoa eri ongelmatilanteiden ja päätöksentekotilanteiden käsittelyyn. Oppilaat oppivat arvioimaan omaa toimintaansa, kykyjään ja taipumuksiaan.

Nummisen ym. (2002) mukaan kasvua tukevia aihepiirejä ovat nuoruusikä, itsetuntemus ja itsearviointi. (Numminen ym. 2002, 75.) Näiden sisältöalueiden osalta opettajilla on hyvä mahdollisuus yhteistyöhön esim. terveystiedonopettajan kanssa ja muiden ammattilaisten esim. terveydenhoitajan, kuraattorin tai psykologin kanssa.

Itseohjattu oppiminen merkitsee sitä, että opiskelijalla on ensisijainen vastuu omasta kasvu- ja oppimisprosessistaan, sen suunnittelusta ja toteuttamisesta, tavoitteiden asettelusta ja niiden saavuttamisesta sekä oppimisprosessin edistymisen ja saavutettujen oppimistulosten arvioinnista. Tällöin opettaja toimii oppimisen avustajana (fasilitator), opiskelun ohjaajana (tutor), neuvonantajana, ohjaajana (mentor) ja oppimisprosessin oppaana (guide). Ohjaajan päämääränä on opiskelijan itseohjautuvuusvalmiuden lisääntyminen, opiskelutaitojen ja itseluottamuksen parantaminen. Opettajan toiminta tähtää määrätietoisesti opettajan ohjauksen vähenemiseen ja opiskelijoiden itseohjautu-

vuuden ja itseluottamuksen lisääntymiseen. (Pasanen, Ruuskanen & Vaherva 1989; Paakkola 1991; Lehtinen 1992a; Lehtinen 1992b; Hätönen 1993; Heikkilä & Aho 1995; Mäkinen 1998).

Itsearviointin tavoitteena on oppia ymmärtämään ja arvioimaan oppimisen prosessia ja tavoitteita. Arviointitaitojen kehittymisen kannalta on olennaista, että itsearviointi nähdään osana kaikkea opiskelua ja sitä harjoitetaan systemaattisesti kaikessa opiskelussa. Sen avulla oppilas tulee tietoiseksi omasta toiminnastaan ja sen hallinnasta. Se on osa oppimaan oppimisen taitoja, johon elinikäisen oppimisen periaate nojaa. (Väljärvi 1995, 32-33). Mezirowin (1995) mukaan reflektion kohteena on oppimisprosessi. Samaa kutsutaan psykologiassa metakognitioksi. (Mezirow 1995, 22-24.)

Laajasti ymmärrettynä itsearvioinnilla tarkoitetaan koulun toimintatapaa ja sen kehittymistä. Yhteisön itsearviointia kehittämällä pyritään oppivaan itseohjautuvaan kouluun. On tärkeää, että kouluihin syntyy itsearviointiperinne, joka kehittyy osaksi koulun kulttuuria. Arviointi luo pohjan kehitykselle, jossa opetussuunnitelma ja sen sisältämät menetelmälliset uudistukset liittyvät läheisesti tuloksellisuuden arviointiin ja koulun kehittämiseen. (Salmio 1995, 20.)

Aholan (2007) mukaan kouluun liittyvät ongelmat, kuten heikko koulumenestys, oppimishäiriöt, vaikeudet keskittyä sekä kaverisuhteiden puuttuminen saattavat johtaa luovuttamiseen ja vetäytymiseen koulusta. Omaan itsetuntoon voidaan kääntymällä koulunvastaiseksi ja syyttämällä opettajia ja koulua huonoiksi ja tarpeettomiksi tai suhtautumalla niihin täysin välinpitämättömästi, ikään kuin koululla ei olisi mitään vaikutusta nuoren tulevaisuuteen. Elämänhallinnan puutteet tekevät nuoresta päättämättömän. Ellei usko kuitenkaan viihtyvänsä koulussa oli ala mikä tahansa, koko valinta tuntuu tarpeettomalta. (Ahola 2007, 21.)

Kaikkien opettajien tehtävänä on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä, lisäksi heidän vastuulla on oppilaan oppimisen ja opiskelun ohjaus. Luokanvalvoja vastaa oman/omien ryhmien opintojen etenemisen seuraamisesta ja huolehtii siitä, että oppilas saa tarvitessaan apua opiskeluvaikeuksissa tai muissa esiin tulevissa ongelmissa. Kasurisen & Merimaan (2005) mukaan perusopetuksessa erityisenä haasteena on, miten ohjaustoiminta toteutetaan yhtenäisessä peruskoulussa. Mitä aikaisemmassa vaiheessa oppilaiden/opiskelijoiden ongelmat (esim. oppimisvaikeudet, opintomenestyksen tai motivaation lasku, poissaolot, käyttäytymisen muutokset) havaitaan, sitä nopeammin niihin pystytään puuttumaan. Ohjauksella on keskeinen merkitys ennaltaehkäisevänä

toimintamuotona, josta yhtenä esimerkkinä varhainen puuttuminen. (Kasurinen & Merimaa 2005, 53.)

Oppilaiden/opiskelijoiden kasvun ja kehityksen tukemiseen liittyy vahvasti minäkäsityksen ja itseohjautuvuuden tukeminen. Minäkäsityksen pohjalta tehdään arvioita omista mahdollisuuksista, muista ihmisistä ja ympäristöstä. Onnistumiset vahvistavat minäkäsitystä ja lisäävät uskoa omaan kykyihin, kun taas epäonnistumisten kasautuminen johtaa itseluottamuksen puutteeseen (Holland 1985, 56). Minäkäsitys vaikuttaa ihmisten toimintaan ja käyttäytymiseen, asenteisiin koulutusta kohtaan ja sen kautta myös motivaatioon ja käsityksiin omista kyvyistä selvitä opiskelusta ja tämän pohjalta laadittuun oppimisstrategiaan. Ihmisen ennakkoinnit ja valinnat perustuvat hänen käsityksensä omista tyypillisistä toimintatavoista ja mahdollisuuksista. (Hatakka 1996, 15, Peltonen & Ruohotie 1992, 27, 75, 112-116, Vuorinen 1990, 111.)

Pirttiniemen (2000) mukaan opiskelijoiden koulukokemukset heijastuvat myöhempään elämään. Mitä myönteisemmät koulukokemukset ovat, sitä myönteisemmältä tulevaisuus näyttyy. Negatiiviset koulukokemukset vahvistavat muiden riskitekijöiden vaikutusta, kuten esim. kotitaustan vaikutusta. Syrjäytymisriskiä voidaan vähentää koulutusmotivaatiota nostamalla ja lisäämällä koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Mitä vähemmän opiskelijoilla on poissaoloja, mitä parempana opiskelijat kokevat saamansa opetuksen ja luottavat tulevaisuuteen, sitä varmemmin he todennäköisesti saavat toisen asteen opiskelupaikan. (Pirttiniemi 2000, 118-119.)

Lappalaisen (2001) mukaan näyttäisi siltä, että jo peruskoulussa pitäisi tukea enemmän motivaatio-ongelmaisia ja perheissään vaikeuksia kohdanneita opiskelijoita. Hän peräänkuulutti myös kouluopetuksen rakenteiden ja sisältöjen muuttamista motivoivammiksi. Oppilaita pitäisi hänen mukaansa rohkaista ilmaisemaan tuen tarpeitaan, neuvottelemaan ja asettamaan tavoitteita. (Lappalainen 149-150.)

Kiurun (2008) mukaan toveriryhmillä oli nuorten toisen asteen koulutuksessa suuri merkitys. Kiurun mukaan sopeutumisongelmat kasautuivat tiettyihin ryhmiin. Heikosti kouluun sopeutuneissa kaveriporukoissa koulutukselta ei odoteta ihmeitä. Tutkimuksessa tuli esille myös se, että kouluväsymys on kaveriporukassa tarttuvaa, mutta samalla tiivis kaveriporukka auttaa jaksamaan. Niillä nuorilla, jotka eivät kuuluneet mihinkään tiettyyn kaveriporukkaan, on muita enemmän ongelmia kouluun sopeutumisessa.

Aholan ja Kivelän (2007, 19-20) tutkimuksen mukaan nuorten käyttäytymisessä peruskoulussa on usein havaittavissa selviä konkreettisia signaaleja ongelmista. Näitä ovat mm. selvittämättömät poissaolot, heikko koulumenestys ja poikkeava käyttäytymi-

nen, kuten häiriköiminen tai vetäytyminen. Opettajien on helpompaa huomata koulu motivoitumattomuus ja häiriköiminen, kuin hiljaisten ja arkojen opiskelijoiden kuoreensa vetäytyminen. He saattavat olla tuen ja avun tarpeessa yhtä lailla kuin häiriköitsijätkin. Osa opiskelijoista hakee itse apua mm. opettajalta tai opinto-ohjaajalta, mutta se vaatii luottamusta aikuista kohtaan ja rohkeutta tarttua ongelmiinsa niiden korjaamiseksi. (Hämäläinen-Luukkanen 2004, 6.) Opiskelijoiden aktiivinen kuunteleminen ja huomioiminen ovat tärkeitä, jotta ongelmia voidaan ennaltaehkäistä. Kenenkään kiusaamista tai sosiaalista eristäytymistä ei saisi katsoa sivusta, vaan hänelle tulisi tarjota apua mahdollisimman aikaisessa vaiheessa.

3.2 Oppimisen ja opiskelun ohjaus

Opettajat ovat vastuussa oppilaan ohjaamisesta opiskelunvalmiuksiin. Erilaisten opiskelumenetelmien ja työtapojen tehtävänä on kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisutaitoja, työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista. Yläasteella opiskelunvalmiuksiin ohjaamisessa nousevat keskeisiksi erilaisten tiedonhankintakeinojen oppiminen, tiedonkäsittelytaidot, itsenäinen työskentely, vastuun ottaminen opinnoista, luova ajattelu, ongelmanratkaisukyky, ryhmässä työskentelyn taito ja taito ilmaista ajatuksensa selkeästi. Opettajien tulee ottaa huomioon erilaiset oppimistyyliä ja sekä tyttöjen että poikien väliset erot, että yksilölliset kehityserot ja taustat. Oppilaanohjauksen oppitunneilla oppilas oppii käyttämään erilaisia opiskelumenetelmiä ja tiedonhankintakanavia sekä arvioimaan omia opiskelutaitojaan sekä oppii kehittämään itselleen sopivia opiskelustrategioita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 17, 21, 256-258.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan oppilasta voidaan tukea oppimissuunnitelman avulla. Sen tarkoituksena on, että oppilas oppii ottamaan yhä enemmän vastuuta opiskelustaan, sitoutuu siihen ja saa oppimiseensa enemmän tavoitteellisuutta. Lisäksi vanhemmat voivat sen avulla tukea ja seurata nuoren kehittymistä, sillä voidaan eriyttää opetusta sekä auttaa koulua ja opettajia turvaamaan oppilaalle parhaat edellytykset oppia ja edetä opinnoissaan. Oppimissuunnitelma sisältää oppilaan opinto-ohjelman, ja siinä kuvataan, miten opetussuunnitelman tavoitteet aiotaan saavuttaa. Siinä määritellään mahdolliset valinnaiset opinnot ja opiskelun erityiset

painopistealueet. Siinä kuvataan myös mahdolliset tukitoimet, kuten tukiopetus tai osa-aikainen erityisopetus. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 20-21.)

Tukiopetus ja erityisopetus ovat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan pedagogisia tukimuotoja. Oppilailla, joilla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus erityisopetukseen. Erityisopetusta voidaan antaa osa-aikaisena, luokkamuotoisena tai erityiskouluna. Opetuksen eriyttämisen ja yksilöllistämisen lisäksi oppilaalla on oikeus saada osallistumisen edellyttämää muuta tukea. Opetus- ja oppilashuoltopalvelu, tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut sekä erityiset apuvälineet ovat tukipalveluja. Moniammatillisessa yhteistyössä on keskeistä yhteistyön ja yhteisen ymmärryksen rakentaminen eri toimijoiden välillä, jotta se tukisi oppilaan opiskelua. (Peltonen 2005, 11-14.)

Lappalaisen (2001) tutkimuksen mukaan peruskoulussa jo ala-asteen koulumenestymisellä on selvä yhteys oppilaiden toisen asteen koulutukseen osallistumiseen. Peruskoulussa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden epäonnistumisen tuntemukset ja tyytymättömyys omaan koulumenestymiseen vaikuttavat koulumenestymättömyyden kautta oman alan ja koulutuspaikan löytymiseen peruskoulun jälkeen. Kun oppilas kokee, ettei häntä arvosteta kotona eikä koulussa, on vaarana joutua epäonnistumisen kierteeseen, josta on vaikeaa nousta. Tyytyväisyydellä omaan koulumenestymiseen ja onnistumisen kokemuksilla on yhteyttä oppilaan jatkokoulutushalukkuuteen. (Pirttiniemi 2000, 123-124, Hayes & Lewis 2008, 259-261.)

Hayesin ja Lewisin (2008) mukaan jo alkuopetuksen ohjaajilla on tärkeä merkitys, sillä he ohjaavat oppilaiden kommunikaatio- ja sosiaalistaitojen kehittymistä, jotka auttavat yhteistyötä luokkatovereiden ja opettajien kanssa. Alkuvuosina ohjaajien on syytä olla yhteistyössä vanhempien ja opettajien kanssa. Yläaste on kriittinen vaihe oppilaille, sillä silloin oppilaisiin vaikuttaa syvemmin opintomenestys ja persoonan kehittyminen. Heidän odotetaan tekevän vastuullisia päätöksiä heidän seuraavasta kehitysvaiheestaan ja tulevan tietoisiksi ja ymmärtämään opiskelun ja työelämän yhteyden. Mikäli he eivät löydä niitä, niin he tarvitsevat ohjausta löytääkseen heille parhaimman ura- ja ammattivaihtoehdon. Oppilaanohjaajat/opinto-ohjaajat pystyvät tunnistamaan henkilöt, jotka tarvitsevat apua uran ja jatko-opintojen suunnittelussa. (Hayes & Lewis 2008, 261.)

Lappalaisen (2001) mukaan peruskoulussa oppilaiden tuen tarpeet liittyvät pääosin koulumenestymiseen, sen takia hänestä oppilaiden tukemisesta ja kannustamisesta pitäisi luokan- ja aineenopettajien ottaa päävastuu. Peruskoulun erityisopetus löytää erityistä

tukea tarvitsevat jo varhain ja heistä suurinta osaa pystytään auttamaan. Silti osalla peruskoulussa paljon erityistukea/ erityisopetusta tarvinneista oppilaista ongelmat ovat jo kasautuneet ja he näyttävät tarvitsevan vielä kokonaisvaltaisempaa tukea kuin mitä koulu pystyy heille tarjoamaan. (Lappalainen 2001, 156-157.)

Pirttiniemi (2000) tuo tutkimuksessaan esille peruskoulukokemusten ja opintomenestyksen vaikutuksen jatko-koulutukseen pääsemiseen. Heikko koulumenestys, huono koulumotivaatio ja epäsäännöllinen koulunkäynti ennakoivat koulutuksesta syrjäytymisriskiä. Hänen tutkimuksensa mukaan koulun vaikuttavuutta tulisi kehittää koulutusmotivaatiota nostamalla, missä opettajilla on keskeinen rooli. Hänen mukaansa etenkin pojille tulisi tarjota enemmän käytännönläheistä tekemistä yleiseurooppalaisen kokemuksen mukaisesti. Liian monet pojat kokevat liian paljon kielteisiä kokemuksia kouluaikana. Noin 10 % pojista koki tulleen kiusatuksi eikä heillä ollut kavereita ja he olivat ahdistuneita. Pojilla on vähemmän sosiaalisia suhteita kuin tytöillä. (Pirttiniemi 2000, 123-124.)

3.3 Ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus

Nummisen ym. (2002) toimittaman Opinto-ohjauksen tila 2002 -raportin mukaan ammatillisen suuntautumisen ohjaus oli yksi koulujärjestelmän ongelma-alueista. Siinä kaikkien koulumuotojen oppilaat/opiskelijat olivat hyvin perillä uravalinnan tärkeydestä ja arvostivat erilaisia työelämään ja ammatteihin tutustumisen muotoja, mutta peruskoulun oppilaat kaipasivat paljon enemmän tietoa työelämästä ja ammateista. Raportin mukaan tietoa työelämästä ja ammateista annettiin liian vähän ja niiden sisällöt jäivät hämäräksi. Tämän katsottiin olevan vakava ja yhteiskunnallisestikin merkittävä puute ohjauksessa. (Numminen ym. 2002, 23.)

Pulkkisen (2002) mukaan viime vuosina työelämään tutustumisen merkitys on korostunut nuorten minäkuvan selkiyttäjänä ja työllistymisen väylänä. Tutkimukset ja selvitykset ovat osoittaneet mm. edellä mainitussa Opinto-ohjauksen tila 2002 -raportissa, että työelämään tutustuttamisessa on varsin suuria eroja eri kuntien ja koulujen kesken. Kuntien koko ja elinkeinorakenne sekä yritysten määrä on yksi syy, mutta toinen on myös oppilaitosten ja työelämän yhteistyön suunnittelemattomuus. (Pulkinen 2002, 255-266.)

Kettusen (2004) mukaan TET on erinomainen mahdollisuus yrityksille esitellä nuorille omaa toimintaa ja tuotteita sekä alan ammatteja ja työllisyysnäkyviä. Sen avulla voidaan tiivistää koulun ja elinkeinoelämän välisiä suhteita. Koko oppilaitoksen tulisi yrittää löytää yhteistyömalleja ympäröivän työ- ja elinkeinoelämän kanssa. Eri oppiaineiden opetukseen tulisi liittää opiskeltavan aineen antamat tiedot ja taidot työelämän vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin. Eri oppiaineita ja oppilaanohjausta voidaan myös integroida. Nuorille työelämäkokemukset antavat tukea jatko-opiskelupaikan valintaan ja lisäävät heidän arvostusta ja tietoaan työelämästä sekä siellä tarvittavista taidoista. Työelämään tutustumisjaksoit tulee liittää osaksi ohjausprosessia ja ne tulisi valmistella huolella. Jaksoista annetaan etukäteen ohjausta koulussa, niille asetetaan tavoitteet sekä varataan myös aikaa jakson jälkeiseen yhteiseen reflektointiin ja kokemusten jakamiseen. (Kettunen 2004, 157-159; Kasurinen & Merimaa 2005, 58-59.)

Ammatillisen suuntautumiseen liittyvä päätöksenteko on pitkä prosessi. Työelämään tutustumisjaksojen tarkoitus on lisätä oppilaiden tietoa ja arvostusta työelämästä, selkiyttää ammatinvalintaa ja mahdollisesti lisätä heidän opiskelumotivaatiotaan. Eri peruskouluissa on vaihtelevasti työelämään tutustumisjaksoja ja siten oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa. Osassa peruskouluja työelämään tutustumista on vain viikko yhdeksännellä luokalla. Työelämään tutustuminen toteutetaan Turun seudulla mm. seuraavasti: seitsemännellä luokalla oppilaat ovat yhden päivän jonkun tutun aikuisen tai vanhemman työpaikalla, kahdeksännellä luokalla työelämään tutustumista on viikko ja yhdeksännellä luokalla kaksi viikkoa. Ensimmäisen työelämään tutustumisviikon työpaikan oppilaat valitsevat yleensä yhdessä kaverin kanssa ja se ei välttämättä vielä tue omia jatko-opintohaaveita. Yhdeksännellä luokalla he valitsevat työpaikan huomattavasti harkitummin ja päätöstä tehtäessä he pohtivat sen hyödyllisyyttä kesätyötä tai jatko-opiskelupaikkaa ajatellen. Näiden viikkojen aikana oppilaille on mahdollisuus käydä tutustumassa eri oppilaitoksiin työpaikan sijasta. Omakohtaiset kokemukset ja työelämäntuntemus auttavat oppilaita tekemään tulevaan koulutukseen ja ammattiin liittyviä päätöksiä. Siitä huolimatta ammatinvalinta ei selkene jokaiselle oppilaalle vielä peruskoulun aikana. Turun seudulla on myös kuntia, joissa työelämään tutustumista on vain yksi viikko ja se ei vielä riitä tutustuttamaan työelämän pelisääntöihin ja eri ammatteihin.

Oppilaanohjaajalle tämän prosessin seuraaminen parantaa oppilastuntemusta, sillä prosessin aikana oppilaat kehittyvät ja kasvavat vastuullisemmaksi omasta toiminnastaan. TET:sta saadut raportit ja arvioinnit antavat paljon tärkeää tietoa yrityksestä, sen

toimintakulttuurista ja ammattialasta niin oppilaanohjaajalle kuin toisille oppilaille. TET antaa oppilaanohjaajalle yhden mahdollisuuden oppia tuntemaan oppilas paremmin. TET:n avulla löytyvät ne hiljaisetkin, hyvin ulkoahjautuvat oppilaat ja ne muuten eniten ohjausta tarvitsevat oppilaat, sillä he eivät kykene hankkimaan itsenäisesti työpaikkaa. TET voi vahvistaa nuorten identiteettiä.. TET voi myös katkaista nuoren elämän negatiivisen kierteen. Useimmiten juuri ”kouluallergikot” saavat TET:stä kiitettävää, myönteistä ja kannustavaa palautetta, mitä he eivät koulusta saa.

Syrjäytymisuhan alla olevien nuorten motivointiin on kehitetty erilaisia tapoja suorittaa perusopetuksen oppimäärä. Niille on yhteistä työelämään tutustumisen säännöllisyys yleensä yksi tai kaksi työpäivää yrityksissä joka viikko. Joustavassa perusopetuksessa osa opetuksesta siirretään koulusta työpaikoille. Työpaikkajaksot ovat pitkiä 6-8 viikkoa. Niiden aikanakin opiskelu on tavoitteellista toimintaa, jota ohjaavat perusopetuksen yleiset tavoitteet ja niiden pohjalta laaditut oppimistehtävät. Jaksojen aikana on myös koulupäiviä, jolloin tarkistetaan tehtävät ja arvioidaan opittuja asioita. Kokemusten jakaminen vertaisten, samanikäisten kanssa voi olla olennaista persoonallisuuden kehittymisen kannalta. (Numminen 2007, 45-47.)

Nuorten ammatinvalintaa on analysoitu erilaisista taustaoletuksista käsin lähinnä psykologisen tutkimuksen piirissä. Eskelisen (1993) mukaan oppilaiden ammatinvalinta – ja koulutusvalinta on tapahtuma, jossa yhteiskunta ja oppilaan todellisuus kohtaavat. (Eskelinen 2003, 29)

Mehtäläisen (2001) osaraportin mukaan noin kolmasosa lukioon ja ammatillisiin oppilaitoksiin menneistä opiskelijoista koki, etteivät he olleet saaneet riittävästi aikaa opiskeluun ja jatko-opintoihin liittyvissä ongelmissa peruskoulussa. Kolmasosan mielestä oppilaanohjaajan juttusille oli ollut vaikeaa päästä. (Mehtäläinen 2001, 35- 36.)

Mikkolan (2003) mukaan ohjaukselle on asetettu paljon haasteita mm. uraohjauksen ja koulutuksen kentällä, mutta toiveet ovat mittavia myös elämänhallintataitojen kehittämisessä, syrjäytymisen ehkäisyssä ja monikulttuurisuuden edistämässä. Ohjausta pidetään lisäksi myös olennaisena koulutuksellisen, etnisen ja sukupuolten välisen tasa-arvon turvaajana (Jussila & Saari 1999; Luukkainen 2000; Merimaa 2002).

Aiemmin opiskelijoilla oli laajempi sosiaalinen verkosto niin kotona kuin koulussa. Nyt perheen tuki sosiaalisena yhteisönä on epävakaampi ja elämänkaareltaan monimuotoisempi kuin ennen. (Vanhalakka–Ruoho & Juutilainen, 2003, 114.)

Holland (1985) näkee ammattipersonallisuuden kehittyvän vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ympäristön kulttuuri, fyysinen ympäristö, sosiaaliluokka ja vuoro-

vaikutussuhteet vaikuttavat osaltaan yksilön perinnöllisten persoonallisuuden piirteiden kehittymiseen. Vanhemmat vaikuttavat lapsen persoonallisuuden kehittymiseen luomalla tietyn tyyppisen ympäristön. Lapsen persoonallisuus kehittyy itseä ja ympäristöä koskevien havaintojen ja palautteiden pohjalta. Positiiviset kokemukset vahvistavat suosi- maan ja kiinnostumaan tietyistä aloista, mikä taas vaikuttaa tavoitteisiin ja kyvykkyy- teen näillä aloilla. Valikoiden pyritään myös suosimaan ja välttämään tiettyjä ympäris- töjä, ongelmia ja tehtäviä. (Holland 1985, 2-17.)

Eskelisen (1993) mukaan Watts (1980) määrittelee ammatti- ja työkasvatuksen osaksi oppilaan kehitysprosessia, jonka tarkoituksena on varustaa oppilaat niillä käsit- teillä, tiedoilla ja valmiuksilla, joita he tarvitsevat ammatinvalinnassaan. Se on sarja toimenpiteitä, joiden tarkoituksena on tukea mahdollisuuksien tiedostamista, omia re- sursseja, ominaisuuksia, soveltuvuutta ja valmiuksia koskevan tietoisuuden kehitystä sekä päätöksen toteuttamisen oppimista. Kyseinen toiminta on näin ollen pedagogista. Watts (emt.) korostaa myös, että informaation jakaminen ammasteista on hyödyllistä vain, mikäli oppilas kokee sen omakohtaisena; vain ajankohtainen informaatio saavuttaa tavoitteensa. Tärkeää on myös edistää sitoutumista tehtyihin päätöksiin pohtimalla pää- töksen toteuttamiseen liittyviä seikkoja. (Eskelinen 1993, 22.)

Mehtäläisen (2003) tutkimuksen mukaan lukion aikana alan valinnan varmuus hieman kasvaa. Opiskelijoiden tulevaisuuden suunnitelmien varmuudella oli yhteyttä heidän opintojensa sisältöön. Varmimpia omasta alastaan olivat matemaattis- luonnon- tieteellisiin aineisiin painottuneet opiskelijat ja epävarmimpia olivat reaaliaineisiin suuntautuneet opiskelijat. Neljäs osa opiskelijoista ei opintojensa alussa tiennyt alaansa ja heistä puolelle se ei ollut selvinnyt vielä lukio-opintojen aikana. Heidän ainepaino- tuksensa olivat useimmilla kielet tai reaaliaineet, he myös suunnittelivat lisäajan otta- mista armeijasta tai välivuodesta. Eniten henkilökohtaista ohjausta käyttivät määrätie- toiset, alastaan jo jollakin tavalla varmat opiskelijat. Opiskelijoista viidesosa ei ollut hankkinut jatko-opintoinfoa, sillä heillä ei ollut tietoa tulevasta alasta. Useat opiskelijat olivat kokeneet opinto-ohjaajat liian kiireisiksi, jotta heidän luokseen olisi ollut helppoa mennä tai henkilökemiat eivät toimineet. Opiskelijat kaipasivat lisää aikaa henkilökoh- taisiin keskusteluihin ja tietoa oikeista ammasteista. Mehtäläisen (2003) mukaan vältty- tään isommilta opinto-ohjelman remonteilta, mikäli opiskelijoille annettaisiin jo perus- koulussa riittävästi ohjausta lukio-opintojen sisällöstä ja vaatavuudesta ja pohdittaisiin niitä suhteessa omiin kykyihin, oppimisedellytyksiin/-haluihin. Hänestä ehdoton edelly-

tys on riittävä ohjausresurssi, korkeintaan noin 250 opiskelijaa opinto-ohjaajaa kohden. (Mehtäläinen 2003, 104-105.)

Ulvinen ja Siljander (1995) esittävät toimintamalliksi sosiaalista integraatiota, toiminnallisuutta ja tekemistä, koulun ja työelämän yhteyttä sekä ohjausotteen läheisyyttä ja riittävää tiukkuutta sen toteutuksessa. Vanhempien koulutuksella ja muulla perhetaustalla on merkittävä vaikutus nuorten elämänselkkuun, mutta koululla on myös merkittävä osa nuoren elämänselulun onnistumisessa. (Ulvinen ja Siljander 1995, 48-49.) Oppilaat huomioonottava, heitä kuunteleva sekä henkilökohtaista ohjausta hyvin toteutava koulu antaa mahdollisuuksia myös heikommista lähtökohdista tuleville oppilaille. (Pirttiniemi 2000, 123-124.) Koulun kokemuksellinen anti on oppilaille liian vähäinen ja se on irti näiden arkitodellisuudesta (Antikainen 1996, 294).

3.4 Oppilashuolto

Launosen & Pulkkinen (2004) mukaan suomalaisten lasten ja nuorten elämä on yleisesti ottaen hyvää. Heitä suojaa lainsäädäntö, terveydenhuolto, laaja sosiaaliturva ja lapsiperheiden yhteiskunnalliset palvelut. Lähes kaikki käyvät koulua ja saavat peruskoulun päättötodistuksen. Koulun kehittämistarpeet muuttuvassa yhteiskunnassa nousevasta neljästä suunnasta:

- kasvuympäristön muutoksesta
- koulun yhteistyösuhteista
- elämäntavan muutoksista
- syrjäytymisen ennaltaehkäisemisestä

Yhteiskunta kansainvälistyy ja monikulttuurisuus lisääntyy, maailmaa varjostavat globaalit uhkatekijät ja tulevaisuuden epävarmuus. Nuorten ajankäyttö on mediakeskeistä. Tietotekniikan ja television katseluun käytetään aina vain enemmän aikaa. Median käyttö vähentää lasten ja vanhempien yhteistä aikaa ja se on heikentänyt aikuisten ohjaavaa roolia lasten elämässä. Internetin yksipuolisella viihdekäyttäytymisellä on yhteyttä huonoon koulumenestykseen, yksinäisyyteen, myöhäiseen valvomiseen ja väsymiseen. (Launosen & Pulkkinen 2004, 27–30.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan oppilashuoltoon kuuluu nuoren oppimisen perusedellytyksistä, fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. Oppilashuolto tukee sekä yksilöä että koko yhteisöä. Oppilashuoltotyötä ohjaavat luottamuksellisuus, nuoren ja hänen huoltajiensa kunnioit-

taminen sekä eri osapuolien tietojensaantia ja salassapitoa koskevat säädökset. Oppilashuoltotyötä voidaan koordinoita ja kehittää moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Oppilashuollon osalta opetussuunnitelma tulee laatia yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon toimeenpanoon kuuluvia tehtäviä hoitavien viranomaisten kanssa. Opetussuunnitelmaan tulee laatia suunnitelma, jossa kuvataan oppilashuollon tavoitteet ja keskeiset periaatteet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22-23).

Moniammatilliseen tiimiin tulisi kuitenkin osallistua kaikki ne poikkialueelliset tahot, joiden tehtävänä on vastata opiskelijoiden psykososiaalisiin, oppimista ja opiskelua sekä ura- ja elämänhallintaa koskeviin tuen tarpeisiin. (Nykänen ym. 2007, 92.)

Perusopetuslain (L477/2003, 31a §) mukaan oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Lain mukaan oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä tarvittava oppilashuolto. Lukio- ja ammatillisen koulutuksen osalta laissa painotetaan lisäksi opiskelijan ohjaamista hakeutumaan terveydenhuollon ja sosiaalihuollon palveluihin, eikä nosteta varsinaisesti esille oppilaitoksissa järjestettäviä palveluita. Tavoitteena on luoda turvallinen ja terve opiskelu- ja työympäristö sekä ehkäistä syrjäytymistä. Vastuu siitä kuuluu kaikille opiskeluyhteisössä toimiville. (Hämäläinen 2003, 126-127.)

Korkeakoulujen arvioinnin suosituksissa esitettiin, että opintojen ohjauksen asiantuntijuutta tulisi porrastaa, koska opiskelijoiden ohjaustarpeet ovat eriasteisia ja ohjaustehtävissä toimi paljon henkilöiltä, joilla ei ollut lainkaan koulutusta tehtävään ja myös pedagoginen koulutus puuttui suurelta osalta opetushenkilöstöstä. Mitä vaativampaa ohjausta opiskelija tarvitsee, sitä koulutetumpaa ohjaushenkilöstöä tarvitaan. (Mikkola 2003, 35-36.) Tämä sama ongelma on myös muilla kouluasteilla. Erityisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden/opiskelijoiden ammatinvalinnan ja jatko-opintoihin hakeutumisen ohjaus erilaisissa nuorisopajoissa ja startti-luokilla saattaa olla nuorisohjaajan tai lähihoitajan yhtenä työtehtävänä. He tarvitsisivat työparikseen tai moniammatilliseen yhteistyöhön esimerkiksi oppilaanohjaajia/opinto-ohjaajia tai ammatinvalinta psykologeja.

Oppilashuolto määritellään koululainsäädännössä ensimmäisen kerran: ”Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa.” (477/2003). Sama määritelmä löytyy myös nuorten lukiokoulu-

tusta ja ammatillista koulutusta ohjaavasta lain (478/2003 ja 479/2003) muutoksesta. (Peltonen & Laitinen 2005, 65.)

Tukea psykososiaalisiin ongelmiin pitäisi saada oppilashuoltoryhmän jäseniltä, jotka osaavat tarvittaessa ohjata oikean auttajajan juttusille. Mitä useammalla elämänsektorilla oppilaalla on ongelmia, sitä tärkeämpää on moniammatillinen yhteistyö. Ohjaus ei ole terapiaa eikä hoitamista. Pirttiniemen (2001) mukaan oppilashuollon tulisi kehittää varhaista puuttumista ongelmiin, tapausten seurantaan ja yhteistyötä kotien ja muiden yhteistyötahojen kanssa.

Erityistä tukea tarvitsevien ohjaukseen ja transitiovaiheiden avuksi on kehitetty mm. palveluohjausmalli. Pärnäsen (2007) mukaan se perustuu holistiseen ihmiskäsitykseen, jossa opiskelija on aktiivinen, osallistuva, jatkuvasti kehittyvä ja itseohjautuva subjekti. Palveluohjaus on opiskelijalähtöinen työtapaa, jota määrätty henkilö tai tiimi organisoii. Opiskelijalla on yksi henkilö, joka ohjaa ja palvelee häntä. Hyöty korostuu etenkin nivelvaiheissa, kun tarvitaan ohjausta, tietoa ja tukea nopeasti. Palveluohjaus on viisivaiheinen prosessi, jossa ohjauksen tarve ohjaa hakeutumaan opinto-ohjaukseen. Ensimmäiseksi sovitaan opinto-ohjauksesta, toiseksi luodaan opinto-ohjaussuhde, kolmanneksi määritellään opinto-ohjauksen, tuen ja palvelujen tarve, neljänneksi laaditaan opinto-ohjaussuunnitelma, toteutetaan suunnitelmat, seurataan ja arvioidaan sitä ja viidenneksi päätetään ohjaus. (Pärnäsen 2007, 81-84.)

Lappalaisen (2001) tutkimuksessa tukitarpeen syyt peruskoulussa liittyivät oppimisvaikeuksiin ja jatkokoulutukseen ohjaamiseen vähemmän tukitarvetta olevilla. Paljon tukea tarvitsevien tukitarpeen syyt liittyivät käyttäytymisongelmiin, perheeseen, motivaatioon sekä kasvuun ja kehitykseen. Mikäli näihin yhdistyy heikko opintomenestys, niin ne lisäsivät todennäköisyyttä jäädä tai jättäytyä koulutuksen ulkopuolelle. (Lappalainen 2001, 148-149.)

Lappalaisen (1999) mukaan oppilaita, joille ongelmat ja erityisen tuen tarve kasautuivat, oli noin kymmenesosa. Heistä osa jäi tai jättäytyi pois peruskoulun jälkeisestä koulutuksesta ja he olisivat tarvinneet erityisesti tukea tulevaisuuden suunnitelmissaan. (Lappalainen 1999, 101.)

Lappalaisen mukaan noin puolet peruskoulun oppilaista koki hyötyneensä saamaansa tuesta. Toisen asteen koulutuksessa tuki oli auttanut enemmän kuin peruskoulussa. Vähemmän tukea tarvitsevien ryhmä oli saanut enemmän apua tarjotusta tuesta kuin paljon tukea tarvitsevien ryhmä. Jonkin verran tukea tarvitsevien tukitarpeisiin ei vastattu. Paljon tukea peruskoulussa saaneet olivat tyytyväisiä opetukseen, mikä kertoo

siitä että heidän tarpeisiinsa oli vastattu. Koulutuksen ulkopuolelle jäävistä he edustivat suurinta osaa, heillä oli niin motivaatio-ongelmia kuin käyttäytymisongelmia yläasteella ja he tarvitsivat monissa eri aineissa erityisopetusta. (Lappalainen 2001, 152-153.)

Väljärven (2000) mukaan koulumaailmassa tuttu ongelmanratkaisumalli on ollut siirtää pulmat erityisopetuksen ratkaistavaksi. Tänä päivänä koko ikäluokka moninaisine ongelmineen on jokaisen opettajan arkipäivää. Kaikki ei voi olla erityistä, vaan on löydettävä uusia menettelytapoja. (Mikkola 2003, 33.)

Pirttiniemen (2000) tekemä tutkimus toi esille myös koulutuksen laadun arvioinnin merkityksen. Hyvä koulu on vaikuttava ja sen hyvyyttä tulee mitata paitsi saavutuksina, arvosanoina, jatkokoulutukseen pääsemisenä, myös "miltä tuntuu" -näkökulmasta. Oppilaita tukevat toiminnot, sekä koulun myönteinen henki, hyväksi koettu viihtyvyys, oppilaiden mielipiteiden huomioonottaminen ja kodin ja koulun tiiviit yhteydet olivat koulun vaikuttavuuden osatekijät, joissa oli paljon kehitettävää. Hänen mukaansa peruskoulussa heikosti menestyneiden oppilaiden seurannalla ja siihen liitettyllä ohjaustoiminnalla voitaisiin ehkäistä koulutuksesta syrjäytymistä. Peruskoulun vastuuta oppilaistaan tulisi siten siirtää myös koulun päättymisen jälkeiseen aikaan. Peruskoulun ohjaustoiminta ei saisi Pirttiniemen (2000) mukaan päättyä suvivirteen. (Pirttiniemi 2000, 125-126.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin opiskelijoiden saamaa ohjausta ja tuen tarvetta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa tyttöjen ja poikien arvioimana. Työelämään tutustuminen on yksi osa oppilaanohjausta ja sen vaikuttavuutta oppilaat arvioivat myös tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille ohjauksessa ilmenevät ongelmat eri kouluasteilla sekä kartoittaa opiskelijoiden kehittämisehdotuksia. Opiskelijoiden näkökulmaa käytetään hyväksi nivelvaiheen ohjauksen kehittämisessä.

Tutkimus etsi vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaiseksi opiskelijat arvioivat oppilaanohjauksen perusopetuksessa?
 - 1.1 Miten opiskelijat arvioivat peruskoulun oppilaanohjauksen oppitunteja?
 - 1.2 Miten opiskelijat arvioivat ohjauksen ja opetuksen peruskoulussa?
 - 1.3 Millaiseksi opiskelijat arvioivat työelämään tutustumisjaksojen merkityksen koulutuksen ja uravalinnan kannalta?
 - 1.4 Miten opiskelijat arvioivat itseohjautuvuuttaan?
 - 1.5 Mitä eroja on tyttöjen ja poikien välillä?
 - 1.6 Mitä eroja löytyy ammatillisen oppilaitoksen ja lukion opiskelijoiden välillä?
 - 1.7 Miten opiskelijat kehittäisivät tätä opintopolun vaihetta?
2. Millaiseksi opiskelijat arvioivat ohjauksen ennen toisen asteen opintoja?
 - 2.1 Miten koulutuksen tiedotus ja markkinointi toteutui ennen opintoja?
 - 2.2 Mistä tietolähteistä opiskelijat saivat parhaiten tietoa jatko-opintoihin ja uravalintaan liittyvistä asioista?
 - 2.3 Mitä eroja on tyttöjen ja poikien välillä?
 - 2.4 Mitä eroja löytyy ammatillisen oppilaitoksen ja lukion opiskelijoiden välillä?
 - 2.5 Miten he kehittäisivät tätä opintopolun vaihetta?
3. Millaiseksi opiskelijat arvioivat opintojen alkuvaiheen ohjauksen toisella asteella?
 - 3.1 Miten opiskelijat arvioivat ohjauksen riittävyyden ja asiantuntevuuden?
 - 3.2 Mitä eroja on tyttöjen ja poikien välillä?
 - 3.3 Mitä eroja löytyy ammatillisen oppilaitoksen ja lukion opiskelijoiden välillä?
 - 3.4 Miten he kehittäisivät tätä opintopolun vaihetta?
4. Millaiseksi opiskelijat arvioivat ohjauksen ja tuen tarpeen peruskoulussa ja toisella asteella? Miten he kehittäisivät sitä?
 - 4.1 Kuinka paljon ja millaista ohjausta ja tukea tarvittiin peruskoulussa?
 - 4.2 Kuinka paljon ja millaista ohjausta ja tukea tarvittiin toisella asteella?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Menetelmälliset perusratkaisut

Kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien yhteensovittamista on joskus pidetty vaikeana tai jopa mahdottomana. Entistä enemmän on voittanut alaa käsitys, että menetelmiä voidaan käyttää toisiaan täydentävinä. Tutkimuksen otantavaiheessa varmistettiin riittävän aineiston saaminen tilastollisia menetelmiä varten ja avointen kysymysten avulla saatiin tutkimuksen laadulliset ulottuvuudet esille.

Tutkimus pyrki kuvailemaan, selittämään ja vertailemaan tutkimuksen keskeisiä ilmiöitä ja niiden taustatekijöitä. Päätelyn metodi oli hypoteettis-deduktiivinen metodi. Tutkija oli kyselylomaketta laadittaessa perehtynyt aikaisempiin tutkimuksiin ja ohjauksen teorioihin ja sitä kautta hän pystyi valikoimaan tärkeät väittämät aiemmista kyselylomakkeista tämän tutkimuksen kyselylomakkeeseen. Tutkimusstrategiana käytettiin survey-tutkimusta, sen suppeammassa merkityksessä. Sen tutkimusyksikköinä ovat vain ihmisyksilöt ja tiedot kerätään kyselylomakkeella. Tutkittavina asioina ovat usein yksilön sosiodemografiset taustatekijät ja asenteet. Suppeassa mielessä survey-tutkimusta voidaan rinnastaa melko automaattisesti kvantitatiiviseen tutkimukseen. Se on ehkä laajimmin levinnyt muoto hankkia sellainen tutkimusaineisto, joka kuvaa laajojen joukkojen käsityksiä, mielipiteitä ja asenteita. Survey-tutkimusmenetelmä on tyypillinen muuttujien suhteita käsittelevä menetelmä. Sen keskeisiä periaatteita ovat: systemaattisuus, edustavuus, objektiivisuus ja määrällisyys. (Toivonen 1999, 170.)

Kaemer (1991) määrittelee survey-tutkimuksen metodiksi kerätä informaatiota tieteellisiin tarkoituksiin käyttäen otosta sekä standardisoituja tiedonkeruun tekniikoita esimerkiksi lomakehaastattelua eli strukturoitua haastattelua. Vastaaajiksi valituilta kysytään strukturoituja, ennalta teoriasta, mallista tai teoreettisesta viitekehystä johdettuja kysymyksiä. Survey-tutkimuksessa tutkija ei voi manipuloida riippumattomia muuttujia. (Järvinen 2004, 56-57.)

Kyselytutkimuksen etuna pidetään sitä, että sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto ja siinä voidaan kysyä monia eri asioita. Mikäli lomake on suunniteltu huolellisesti, aineisto voidaan käsitellä tehokkaasti tallennettuun muotoon, ja se voidaan

analysoida tietokoneiden avulla. Aikataulu ja kustannukset voidaan myös arvioida melko tarkasti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 191.)

Lomakekysely ei välttämättä anna mahdollisuutta yksilön ajatteluun, kielen tai tunteiden ilmaisulle, mikäli kysymykset ovat pelkästään monivalintakysymyksiä. Tämän vuoksi kyselyssä on käytetty myös avoimia kysymyksiä, jotta vastaajilla oli mahdollisuus tarkentaa vastauksiaan. Avoimien kysymysten etu on siinä, että ne sallivat vastaajan ilmaista itseään. Niiden avulla on mahdollista tunnistaa esimerkiksi motivaatioon liittyviä seikkoja ja vastaajan viitekehyksiä. (Foddy 1995, 128.)

Jouko Huttusen (1994) mukaan survey-tutkimuksen piirteitä ovat ainakin jonkinasteinen nomoteettisuus, empiirisyys, kuvaileva tai vertaileva tutkimustarkoitus. Survey-tutkimukseen on tullut mukaan myös kvalitatiivisia painotuksia ja sen myötä aineiston määrään ja prosenttiosuuksiin ei kiinnitetä niin paljon huomiota vaan etsitään erilaisia ihmistyyppejä, tai mielipiteiden yksityiskohtia ja perusteluja. Enää ei etsitä vain yleistettävää tietoa vaan tietoa joka erottelee ihmisiä toisistaan. (Huttunen 1994, 151.)

5.2 Tutkimuksen konteksti ja kohderyhmä

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty harkinnanvaraisella otoksella. Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää ja vertailla ammatillisen oppilaitosten ja lukioden opiskelijoiden sekä sukupuolten välisiä eroavuuksia. Tutkijalla oli ennakkoon tietoa siitä, että tekniikan aloilla on selkeästi enemmän poikia kuin tyttöjä ja sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoista selkeä enemmistö on tyttöjä samoin kuin lukion opiskelijoista yli puolet on tyttöjä. Opin- to-ohjaajat teettivät kyselyn läsnä olevilla opiskelijoilla. Tarkoituksena oli saada edustava otos, jonka perusteella voitiin tilastollisia menetelmiä soveltaen tehdä päätelmiä Turun seudun toisen asteen opiskelijoiden mielipiteistä ja sukupuolten välisistä eroista. Tutkimuksen otos on kerätty Turun ja Kaarinan toisen asteen oppilaitoksien ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoilta ja se pyrkii muistuttamaan koko populaatiota mahdollisimman tarkasti. Korkea vastausprosentti (83%) ja riittävä otoskoko (N=415) mahdollistivat tulosten yleistettävyyden koskemaan Turun ja Kaarinan seutukunnan toisen asteen ja perusopetuksen ohjauksen ja annetun tuen arviointia. Tutkimusjoukko (N=415) koostui 215 ammatillisen oppilaitoksen opiskelijasta, joista 124 oli tyttöä ja 91 poikaa sekä 200 lukion opiskelijasta, joista 108 oli tyttöä ja 92 poikaa mikä mahdollisti myös ryhmien välisen vertailtavuuden.

Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin kyselylomakkeen avulla. Koulut valittiin osittain harkinnanvaraisesti siten, että tutkimusjoukkoon pyrittiin saamaan sukupuolijakaumaltaan tasainen ryhmä sekä mahdollisimman heterogeeninen ryhmä opiskelijoita. Päätöksen perusteena käytin oppilaitoksiin vaadittavia alimpia pistemääriä sekä lukioiden osalta alimpia vaadittavia lukuaineiden keskiarvoja, siten että tutkimusjoukkoon osallistui opiskelijoita, jotka olivat käyneet perusopetuksen Turun seudun eri kunnissa ja he edustivat hyvin eritasoisia opiskelijoita opintomenestykseltään. Opiskelijat olivat iältään keskimäärin 17,43 vuotta (16-24) ja he olivat opiskelleet 1-1,5 vuotta nykyisissä opinnoissaan. Lääninhallituksen tilaston mukaan Turussa valittiin vuonna 2004 ammatilliseen koulutukseen 1518 opiskelijaa ja Turun lukioihin 1296 opiskelijaa. Kaarinan lukioon ja Kaarinan sosiaalialan oppilaitokseen valittiin 135 opiskelijaa vuonna 2004. Siten tutkimusaineisto edustaa n. 16,3 % aloittaneiden määräästä, joten tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää Kaarinan ja Turun alueen ohjauksen arvioinnissa ja ohjauksen kehittämisessä. Tutkimusryhmästä 10,4 % eli 43 opiskelijaa olivat suorittaneet peruskoulun opintonsa erityisryhmässä, 8 % eli 33 opiskelijaa oli vaihtanut oppilaitosta peruskoulun jälkeen ja opintojen keskeyttämistä harkitsevia tutkimusryhmään osui 9,4 % eli 39 opiskelijaa. Aineistoa voidaan pitää varsin homogeenisena ja vastaavan kohtuullisen hyvin toisen asteen opiskelijoiden kokonaisotosta.

5.3 Tutkimuksen mittari ja muuttujat

Tässä tutkimuksessa käytettiin kyselylomaketta, koska se säästää tutkijan ja tutkittavien aikaa ja mahdollistaa kyselyn tekemisen usealle henkilölle samanaikaisesti. Opiskelijat tekivät kyselyn ensimmäisen vuoden lopulla tai toisen vuoden ohjauksen yhteydessä toisen asteen opinto-ohjaajien kanssa. Tutkija ei ollut itse paikalla. Kyselylomake sisälsi strukturoituja ja avoimia kysymyksiä. Lomakkeiden kysymyksissä käytettiin pääsääntöisesti viisiportaista Likert-asteikkoa.

Muuttujien mittaamiseen käytettiin strukturoitua kyselylomaketta, joka laadittiin tähän tarkoitukseen. Kyselylomakkeen osiot olivat: taustatiedot, saatu tuki ja ohjaus peruskoulussa, oppilaanohjaus ja opetus peruskoulussa, tiedon saanti ja ohjaus siirtymävaiheessa, ensimmäisen vuoden ohjaus toisella asteella sekä saatu tuki ja ohjaus toisella asteella. Mittari sisältää 130 eri osiota. (Liite 1.), joista kaksitoista oli avointa kysymys-

tä. Kysely jakautui kahdeksaan eri osioon: taustatiedot (9 osiota), opintoihin ja opintomenestykseen liittyviä osioita oli 6. Saatua tukea ja ohjausta peruskoulussa ja toisella asteella sekä tiedonsiirtolupaa kartoitettiin 8 eri kysymyksen avulla, joista neljä olivat avoimia kysymyksiä. Oppilaanohjausta ja opetusta peruskoulussa kartoitettiin 47 väittämän avulla. Kyselylomakkeen laadinta perustui oppilaanohjauksen pääsisältöalueisiin sekä seuraavien tutkimusten sisältöön ja niissä käytettyihin kyselylomakkeisiin; Numminen ym. 2002; Valde 1993; Lappalainen 2001; Mäntsälä 2004; Koro 1993. Numminen ym. 2002 Ohjauksen tila 2002- raportin kyselylomakkeesta käytettiin valikoiden kysymyksiä oppilaanohjauksen/opinto-ohjauksen toteutumisesta eri kouluasteilla, Valden (1993) tutkimuksen kyselylomaketta käytettiin apuna tiedonlähteiden kartoituksessa ja Lappalaisen (2001) tutkimuksesta ovat väittämät, jotka kartoittavat saatua ja tukea ja ohjausta peruskoulussa ja toisella asteella. Mäntsälän (2004) tutkimusta käytettiin apuna avointen väittämien laadinnassa. Koron (1993) tutkimuksesta on mukana itseohjautuvuutta kuvaavat väittämät. Nivelvaiheen tiedonsaantilähteitä ja ohjausta kartoitettiin 31 väittämän avulla. Ensimmäisen lukuvuoden ohjausta toisella asteella kartoitettiin 24 väittämän avulla ja yhdellä avoimella kysymyksellä. Lisäksi oli yksi avoin kysymys opiskelijoiden tukipalvelujen kehittämisestä.

5.4 Tutkimusaineisto

Pilottitutkimus teetettiin 75 Kaarinan lukion oppilaalla ja 153 Turun seudun ammatillisen toisen asteen opiskelijalla toukokuussa 2005. Lopuille Kaarinasta vuonna 2003 tai 2004 perusopetuksesta tai perusopetuksen lisäluokalta valmistuneille (n= 200) opiskelijoille kysely lähetettiin kotiin toukokuun lopulla 2005. Heistä vain 36 opiskelijaa vastasi kyselyyn ja 15 opiskelijan osoite oli vaihtunut ja kysely palautui tutkijalle. Kysely toimi hyvin eikä siihen tehty muutoksia, joten syksyllä 2005 ja tammikuussa 2006 kysely teetettiin valikoidusti Turun seudun toisen asteen oppilaitoksissa.

Ammatillisen toisen asteen opiskelijat opiskelivat seitsemällätoista eri ammatialalla ja lukioiden opiskelijat jakautuivat yhdentoista eri lukion opiskelijoihin. Aineiston keruussa käytettiin rehtoreiden ja opinto-ohjaajien apua. He teettivät kyselyt opiskelijoilla ja tutkija haki ne oppilaitoksista sovittuna aikana. Tutkimuksen tässä vaiheessa kato muodostui huonosti täytetyistä kyselykaavakkeista että poissaolijoista (n=85). Kato

muodostui satunnaistekijöistä, joilla ei ole merkitystä tutkimuksen edustavuudelle. Eri kysymysten kohdalla kadon suuruus vaihteli jonkin verran. Opiskelijat olivat huonosti selvillä toisen asteen opintomenestyksestään, sillä 95 oppilasta jätti vastaamatta kyseiseen kohtaan. Pääasiassa puuttuvia arvoja oli 1-3 kpl/väittämä.

5.5 Tutkimusaineiston analysointi

Tutkimusaineiston ollessa sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista sitä analysoitiin myös kvantitatiivisilla ja kvalitatiivisilla menetelmillä. Merkittävin osa aineistoa oli kvantitatiivista. Aineisto (N= 415) syötettiin ensin Excel-taulukkolaskentaohjelmaan, jonka jälkeen se siirrettiin SPSS 15.0 – ohjelmaan. Analysointi aloitettiin normaalijakaumien testauksella. Mittari ei noudattanut normaalijakaumaa. Aineiston ryhmittelyyn käytin pääkomponenttianalyysia. Muodostin pääkomponenteille latautuneista muuttujista summamuuttujat. Tarkastin niiden reliabiliteetit. Saadakseni selville eri ryhmien välillä ilmenevät erot käytin Mann-Whitneyn U-testiä sekä Kruskall-Wallis -testiä. Mann-Whitneyn U-testi on riippumattomien otosten t-testin epäparametrinen vastine. Se perustuu järjestyslukuihin, ja se vertaa tutkittavan muuttujan luokkien mediaaneja toisiinsa. Kruskall-Wallis -testi on yksisuuntaisen varianssianalyysin epäparametrinen vastine ja samalla siis Mann-Whitneyn U-testin yleistys. Kruskall-Wallis testiä voidaan käyttää yksisuuntaisen varianssianalyysin asemesta, jos varianssianalyysin oletukset eivät ole olemassa tai jos muuttujat on mitattu järjestysasteikolla. Kruskall-Wallis -testin nollahypoteesi on, että kaksi järjestyslukujakaumaa on identtiset. Vaihtoehtoisena hypoteesinä on, että jakaumien mediaanit poikkeavat toisistaan (Nummenmaa (2004, 250, 255). Lopuksi selvitin Spearsonin korrelaatio-kertoimen avulla summamuuttujien välisiä korrelaatioita.

Avoimet vastaukset luokittelin pääkomponenttianalyysin tuloksena syntyneiden summamuuttujien mukaisesti. Opiskelijoiden arviot ja kehittämisehdotukset opintopolun eri vaiheista liitin ohjauspolun summamuuttujien tuloksiin täydentämään määrällisiä tuloksia.

Mittarissa olevat 13 käänteistä muuttujaa käänsin ja nimesin uudelleen seuraavasti:

v23.”Olin ohjaustunneilta poissa useita kertoja.” Käännettiin väittämäksi ” Olin harvoin poissa ohjaustunneilta ”

- v52. "Ryhmätöitä oli liikaa." Käännettiin väittämäksi "Ryhmätöitä oli harvoin."
- v62. "TET- päiviä on liikaa koulussa." Käännettiin väittämäksi "TET- päiviä ei ole liikaa koulussa"
- v65. "Työpaikkoihin tutustuminen on turha yläasteella." Käännettiin väittämäksi "Työpaikkoihin tutustuminen ei ole turha yläasteella."
- v84. "Tietoa koulutuksesta ei ole saatavilla riittävästi." Käännettiin väittämäksi "Tietoa koulutuksesta on saatavilla riittävästi."
- v97. "Opiskelu ei vastaa odotuksiani." Käännettiin väittämäksi "Opiskelu vastaa odotuksiani."
- v98. "Opiskelu on liian itsenäistä." Käännettiin väittämäksi "Opiskelu ei ole liian itsenäistä."
- v99. "HOPS on tuntematon käsite." Käännettiin väittämäksi "HOPS on tunnettu käsite."
- v107. "Ohjausta ei ole riittävästi saatavilla." Käännettiin väittämäksi "Ohjausta on riittävästi saatavilla."
- v108. "Opintotukeen liittyvää ohjausta tarvitaan enemmän.(ei ole riittävästi)" Käännettiin väittämäksi "Opintotukeen liittyvää ohjausta on riittävästi."
- v112. "Opintojen alussa annetaan liian paljon informaatiota." Käännettiin väittämäksi "Opintojen alussa ei anneta liian paljon informaatiota."
- v116. "En ole kovin hyvä työskentelemään itsenäisesti." Käännettiin väittämäksi "Olen hyvä työskentelemään itsenäisesti."
- v120. "Olen harkinnut keskeyttäväni nykyiset opintoni." Käännettiin väittämäksi "En ole harkinnut opintojen keskeyttämistä."

Puuttuvat tiedot

Tilastolliset menetelmät edellyttävät suuria aineistoja ja sen lisäksi jokaisen vastaajan vastaamista kyselykaavakkeen jokaiseen kohtaan. Tietojen puuttumista eli katoa voidaan ratkaista pudotuksella, korvaamisella tai imputoimalla. Pudotuksessa puuttuvat havainnot pudotetaan kaikilta tilastoyksiköiltä, vastaajilta, joilla ei ole mittaustuloksia kaikilta muuttujilta. Siinä kadotetaan tietoa. Sitä voidaan käyttää, kun aineisto on suuri ja puuttuvia havaintoja on vähän. Tässä tutkimuksessa mittarin puuttuvat arvot muodostettiin ristiintaulukoimalla sukupuoli ja kouluaste jokaisen väittämän kohdalla, jolloin saatiin yleisimmin esiintynyt arvo. Sukupuolten ja oppilaitoksen mukaan otetuissa keskiarvoissa oli eroa seuraavien väittämien kohdalla; v18, v23, v24, v25, v31, v33, v36, v55, v56, v80, v82, v85, v88, v90, v91, v95, v96, v98, v99, v104, v107, v112, v113, v114 ja v128. Puuttuvia arvoja oli 1-9 kyseisten väittämien kohdalla. Kato tulkittiin satunnaiseksi, sillä puuttuvat arvot eivät esiintyneet systemaattisesti samoilla vastaajaryhmillä tai samoissa väittämässä. Puuttuva arvo korvattiin sukupuolen ja oppilaitoksen määräämällä yleisimmin esiintyvällä arvolla, koska tutkimuksessa vertaillaan lukiolaisia ja ammattioppilaitoksen opiskelijoita sekä tyttöjä ja poikia keskenään eri osa-alueissa.

Vaihdoin väittämien v12a, v123, v127 ja v128 samansuuntaisiksi peruskoulun vastaavien väittämien kanssa.

Poikkeavat havainnot

Tutkimuksen alkutarkastelussa löytyi kolme syöttövirhettä. Numerosta 4 oli tullut lyöntivirheen takia 44 ja numerosta 5 oli tullut 6, numerosta 1 oli tullut 0. Vastaukset tarkistettiin alkuperäisestä kyselylomakkeesta ja korjattiin sen mukaisesti.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus

Mittarin reliabiliteetti

Reliabiliteetti tarkastelussa 87 muuttujan kanssa saatiin Cronbachin alfan arvoksi (.898) mitä voidaan pitää riittävän hyvänä jatkoanalyysiin. Kommunaliteettien arvot vaihtelivat välillä (.104-.564.) Tämän jälkeen poistin vielä väittämät, joiden kommunaliteetit olivat alle .200 (v22.151),(v47.194), (v52.189), (v85.104), (v109.188), (v112.153).

Ennen analyyseja tutkin korrelaatiomatriisin rakenteen Bartlettin sväärisyystestin avulla, joka tutkii hypoteesia, ovatko korrelaatiot nolla. Korrelaatioiden merkitsevyystestauksessa huomattava osa kahden muuttujan välisistä korrelaatioista oli nollassa poikkeavia. Mikäli Kaiserin -testin osittaiskorrelaation arvo on pieni, suhde lähestyy arvoa 1. Jos Kaiserin - testi on yhtä suuri tai suurempi kuin 0.6 on korrelaatiomatriisi sovelias pääkomponenttianalyysiin. Kaiserin -testin arvo oli (.821) ja Bartlettin sväärisyystesti oli (.000) ($p < 0.0001$). Täten korrelaatiomatriisi oli sovelias pääkomponenttianalyysiin.

Tässä tutkimuksessa pääkomponenttianalyysin avulla etsittiin suuresta määrästä muuttujia ne tekijät, jotka korreloivat keskenään muita enemmän ja muodostavat näin kokonaisuuden. Sen avulla pystytään vähentämään ilmiön hajanaisuutta. Se pyrkii tiivistämään informaatiota eri muuttujien välillä, jollain teoriassa ja käytännössä toimivalla tavalla. Siinä oletetaan että, muuttujien välillä on aitoja korrelaatioita, mutta muuttujien ei välttämättä tarvitse olla normaalisia. Tosin tulokset ovat vakuuttavampia, jos näin on. Myöskään multikollinearisuus ei ole ongelma pääkomponenttianalyysissä (Metsämuuronen 2001, 19).

Muuttujien kommunaliteetit (Communalities), jotka vaihtelivat välillä 0,181 – 0,636, ovat pääasiassa kohtuullisen korkeita. Tämän jälkeen poistettiin vielä muuttujat, joiden kommunaliteetti jäi alle.200. Niillä ei ollut heikentävää merkitystä tutkimuksen

sisältöön. Näille kyselylomakkeen muuttujille suoritettiin pääkomponenttianalyysi käyttäen menetelmää (Principal Component Analysis) ja saadulle tulokselle tehtiin Promax with Kaiser Normalization rotaatio.

Ensin muodostui 21 pääkomponenttia, joiden kommunaliteettien ominaisarvo oli yli yhden. Seuraavaksi kokeilin eri vaihtoehtoja komponenttien lukumääräksi ja mielestäni eniten aineistoni teoriaa tuki kahdeksan pääkomponentin malli. Näin sain tulkinnallisesti selkeän pääkomponenttirakenteen. (Liite 3.) Lisäksi rajasin pois muuttujat, joiden arvot jäivät alle .30. Muuttujien poistamisella eri vaiheissa ei menetetty tutkimuksen kannalta merkittävää tietoa. Pääkomponenttien hyvyttä voidaan arvioida joko sisällöllisesti tai muuttujien latausten perusteella. Rotatoinnin jälkeen pääkomponentit nimettiin voimakkaimmin latautuneiden muuttujien mukaan. Metsämuurosen (2003) mukaan nimen tulisi kuvata mahdollisimman kattavasti sille latautuneiden muuttujien sisältöä. (Metsämuuronen 2003, 537- 539.)

Tabanickin ja Fidellin (2000) mukaan pääkomponenttianalyysi soveltuu tilanteeseen, missä tutkija haluaa tiivistää informaatiota, vähentää muuttujien määrää, saada prosessi matemaattisen teoria muotoon sekä testata prosessin luonnetta. Siinä oletetaan, että muuttujien välillä on aitoja korrelaatioita. Pienet korrelaatioita ja mahdolliset outlierit heikentävät tulosta ja johtavat harhaan. Tabachnick ja Fidell suosittavat, että mikäli yksikään korrelaatio ei ylitä arvoa 0.30, analyysia ei kannata tehdä. Muuttujien tulee olla hyvällä järjestysasteikolla mitattuja. Otoksoon tulee olla riittävä eli vähintään viisi kertaa havaintojen määrä. Alle 300 otoskoko riittää, mikäli korrelaatiot muuttujien välillä ovat korkeita (Tabanickin ja Fidellin 2000, 582, 611). Näiltä osin tämä tutkimus täytti pääkomponenttianalyysille esitetyt vaatimukset.

Pääkomponenttianalyysin jälkeen muodostin summamuuttujat niille voimakkaimmin latautuneista muuttujista, joita käytin seuraavaksi jatkoanalyysissä. Koska tein vain summamuuttujat pääkomponenteille voimakkaimmin latautuneista muuttujista, menetin hienojakoista tietoa, joka on saavutettu pääkomponenttianalyysin perusteella muuttujien ja yksilöiden tarkasta latautumisesta ko. pääkomponentille. (Metsämuuronen 2001, 22.)

Tämän jälkeen testasin summamuuttujien reliabiliteetin. Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittarin kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Yleisimmin käytetty lienee Cronbachin alfa-kerroin, jolla voidaan mitata muuttujajoukon reliabiliteetin estimaattija. Cronbachin α (alfa) on yleisesti käytetty tunnusluku mittarin reliabiliteetin mittaamiseksi. Sillä mitataan nimenomaan mittarin konsistenssia eli yhtenäisyyttä. Cronbachin

alfa lasketaan muuttujien välisten keskimääräisten korrelaatioiden ja väittämien lukumäärän perusteella.

Pääkomponenttien selityksasteet ovat varsin alhaisia. Ensimmäinen pääkomponentti selittää 13,6 % yhteisvaihtelusta. Siihen latautui seuraavat muuttujat:

v18 Oppilaanohjaustunnit olivat hyödyllisiä.	.817
v19 Opin oppilaanohjaustunneilla tärkeitä asioita.	.797
v24 Ohjaustunnit lisäsivät tietojani työelämästä.	.752
v25 Ohjaustunnit lisäsivät tietojani ammateista.	.731
v38 Olin tyytyväinen saamaani opinto-ohjaukseen.	.663
v20 Ohjaustunnit lisäsivät itsetuntemustani.	.640
v26 Ohjaustunnit lisäsivät tietojani koulutusmahdollisuuksista.	.636
v21 Oppilaanohjaus on auttanut oppimisessäni.	.636

Pääkomponentin kysymyksissä vastaajat arvioivat perusopetuksen oppilaanohjauksen luokkatunteja ja perusopetuksen ohjauksen tavoitteiden toteutumista. Pääkomponentille latautuneet 8 muuttujaa arvioivat kaikki luokkatunteja paitsi v38 voidaan tulkita myös luokkatuntien ulkopuolella annettavan ohjauksen arvioimiseksi. Summamuuuttujan reliabiliteetin tarkastelun tulos oli Cronbachin alfa (.870). Muuttujat mittaavat hyvin samaa asiaa. Korrelaatiot vaihtelivat välillä (.540-721), $F = (104,43)$ ja $p = (.000)$. Nimesin sen: ”Oppilaanohjauksen tunnit peruskoulussa”.

Toinen pääkomponentti selittää yhteisvaihtelusta 20,53%. Siihen latautui seuraavat muuttujat:

v32 Osaan arvioida oppimistuloksiani.	.751
v36 Suunnittelen opiskeluani.	.656
v30 Tunnen vastuuta kehittymisestääni.	.630
v31 Asetan itselleni oppimiseen liittyviä tavoitteita.	.629
v33 Osaan käyttää erilaisia opiskelumenetelmiä.	.572
v28 Osaan arvioida vahvuuksiani ja heikkouksiani.	.517
v111 Minulla on hyvät opiskelutaidot.	.516
v116 Olen hyvä työskentelemään itsenäisesti.	.402
v118 Ajattelen tulevaisuuttani mielelläni.	.368

Pääkomponentin muuttujat kuvaavat itseohjautuvuuden ominaisuuksia, jotka ovat myös oppilaan ohjauksen luokkatuntien sisältöjä perusopetuksessa. Myös toisella asteella itseohjautuvuus on yksi sisältöalue opetuksessa ja opinto-ohjauksessa. Summamuuuttujan reliabiliteetin tarkastelun tulos oli Cronbachin alfa (.807). Muuttujat mittaavat hyvin samaa asiaa. Korrelaatiot vaihtelivat välillä (.363-595), $F = (60,84)$ ja $p = (.000)$. Annoin sen nimeksi: ”Itseohjautuvuus”.

Kolmas pääkomponentti selittää 24,81% yhteisvaihtelusta. Siihen latautuivat seuraavat muuttujat:

v42 Tukiopetusta oli helppo saada aineenopettajilta.	.699
v41 Ohjausaikoja oli helppo saada luokanvalvojalle.	.642
v43 Sain riittävästi erityisopetusta.	.621
v48 Opettajat antoivat riittävästi palautetta taitojeni kehittymisestä.	.563
v40 Ohjausaikoja oli helppo saada opinto-ohjaajalle.	.533
v44 Sain itse vaikuttaa opetusmenetelmiin.	.477
v37 Sain riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta.	.466
v53 Opettajat neuvoivat eri tapoja opiskella.	.394
v39 Myös aineenopettajat ohjasivat opiskelua.	.380
v45 Sain vaikuttaa useimpien kurssien toteutukseen.	.375
v49 Itsearviointia oli useimmissa aineissa.	.326

Pääkomponentille latautuneet muuttujat kuvaavat suurimmaksi osaksi peruskoulun opettajien antamaa tukea ja ohjausta. Muuttujat arvioivat lisäksi opetusmenetelmien monipuolisuutta ja itsearviointia, joka kehittää osaltaan itseohjautuvuutta. Tästä pääkomponentista muodostin kaksi summamuuttujaa seuraavasti:

Muuttujat (v40,v42,v41,v43,v48,v37,v53,v39) mittaavat hyvin samaa asiaa. Summamuuttujan reliabiliteetin tarkastelun tulos oli Cronbachin alfa (.746.). Korrelaatiot vaihtelivat välillä (.351-.511.), $F = (17,25)$ ja $p = (.000)$. Nämä nimesin summamuuttujaksi: ”Ohjaus- ja tukiperuskoulussa”

Muuttujat (v44,v45,v49) nimesin summamuuttujaksi: ”Opetuksen toteutus ja itsearviointi” Summamuuttujan reliabiliteetin tarkastelun tulos oli Cronbachin alfa (.582). Korrelaatiot vaihtelivat välillä (.204-.527), $F = (32,48)$ ja $p = (.000)$.

Neljäs pääkomponentti selittää 28,67 % yhteisvaihtelusta. Siihen latautuivat seuraavat muuttujat:

v102 Opettajatutor/ryhmänohjaaja antaa riittävästi ohjausta.	.670
v105 Opettajatutorin/ryhmänohjaajan ohjaus on asiantuntevaa.	.645
v113 Opintojen alkuun liittyvä ohjaus sijoittuu ajallisesti hyvin.	.531
v101 Henkilökohtaisia opiskelusuunnitelmia käytetään opiskelussa.	.517
v110 Pystyn vaikuttamaan opetukseen ja sen suunnitteluun.	.510
v103 Saan tarvittaessa yhteyden opinto-ohjaajaan.	.481
v104 Olen käyttänyt opettajatutorin/ryhmänohjaajan palveluja.	.469
v117 Opettajat ovat rohkaisseet minua opinnoissani.	.437
v106 Tiedän arviointi perusteet eri aineissa.	.435
v107 Ohjausta on riittävästi saatavilla.	.329

Neljännelle pääkomponentille latautuneet muuttujat arvioivat suurimmaksi osaksi toisen asteen ohjausta sekä opettajien antamaa ohjausta ja tukea sekä sen riittävyyttä. Tästä pääkomponentista muodostin kolme summamuuttujaa seuraavasti:

Muuttujat (v102,v105,v104) nimesin summamuuttujaksi ”Opettajatutorin/ryhmän-ohjaajan antama ohjaus”. Summamuuttujan reliabiliteetin tarkastelun tulos oli Cronbachin alfa (.665) Korrelaatiot vaihtelivat välillä (.426-.592), $F = (63,98)$ ja $p = (000)$.

Muuttujat (v113,v101,v103,v107) nimesin summamuuttujaksi ”Opintojen ohjaus toisella asteella”. Summamuuttujan reliabiliteetin tarkastelun tulos oli Cronbachin alfa (.563) Korrelaatiot vaihtelivat välillä (.282-.408), $F = (64,05)$ ja $p = (000)$.

Muuttujat (v110,v117,v106) nimesin summamuuttujaksi ”Opetus toisella asteella”. Summamuuttujan reliabiliteetin tarkastelun tulos oli Cronbachin alfa (.493) Korrelaatiot vaihtelivat välillä (.206-.391), $F = (93,79)$ ja $p = (000)$.

Viides pääkomponentti selittää 32,16 % yhteisvaihtelusta. Viidennelle pääkomponentille latautuivat seuraavat muuttujat:

v88 Hakijaoppaat olivat informatiivisia.	.687
v89 Kesällä saatu lisäinformaatio oli riittävä.	.650
v87 Esitteiden hankkiminen oli helppoa.	.621
v82 Minä löysin helposti tietoa nykyisestä koulutuksesta.	.502
v90 Valintaperusteet olivat selkeät.	.467
v96 Koulutuspaikan valinta oli minulle helppoa.	.429.
v93 Sain riittävästi tietoa kirjakustannuksista.	.388
v94 Sain riittävästi tietoa työväline/materiaalikustannuksista.	.373
v83 Koulun info-ilta (avoimien ovien-päivä) oli kiinnostava.	.343
v85 Nykyisen kouluni nettisivujen käyttö sujui vaivattomasti.	.334
v92 Koulutusmessuilla sai hyödyllistä tietoa koulutustarjonnasta.	.327
v86 Tuttavat ja kaverit kertoivat koulutuksesta.	.317

Viidennelle pääkomponentille latautuneet muuttujat arvioivat perusopetuksen ja toiseen asteen nivelvaiheen tiedotusta ja ohjausta ja sen sujuvuutta. Näistä muuttujista muodostin kaksi eri nivelvaiheen summamuuttujaa.

Muuttujat (v94,v89,v93) nimesin summamuuttujaksi ”Informaation riittävyys ennen toisen asteen opintoja”. Summamuuttujan reliabiliteetin tarkastelun tulos oli Cronbachin alfa (.667) Korrelaatiot vaihtelivat välillä (.265-.614), $F = (26,51)$ ja $p = (000)$.

Muuttujat (v88,v87,v82,v83,v85,v86,v92,v90,v96) nimesin summamuuttujaksi ”Opiskelupaikan valinnan ja tiedon saannin helppous nivelvaiheessa”. Summamuuttujan

reliabiliteetin tarkastelun tulos oli Cronbachin alfa (.675) Korrelaatiot vaihtelivat välillä (.216 -506), $F= (51,79)$ ja $p= (000)$.

Kuudes pääkomponentti selittää 35,10 % yhteisvaihtelusta. Siihen latautuivat voimakkaimmin seuraavat muuttujat:

v57 Työkokemuksilla oli tärkeä merkitys jatkokoulutukseni ja uravalintani kannalta.	.783
v56 TET-jaksot olivat hyödyllisiä jatko-opintosuunnitelmieni kannalta.	.775
v58 Työelämään tutustuminen lisäsi opiskeluhaluuttani.	.729
v59 TET- jaksoilla sain paljon uutta tietoa työelämästä.	.626
v60 Peruskoulussa sain eri aineiden oppitunneilla paljon hyödyllistä tietoa työelämästä.	.337

Summamuuttujan reliabiliteetin tarkastelun tulos oli Cronbachin alfa (.765) Korrelaatiot vaihtelivat välillä (.362 -622), $F= (91,48)$ ja $p= (000)$. Tälle summamuuttujalle annoin nimeksi: ”Työelämään tutustumisen merkitys koulutuksen ja uravalinnan kannalta”.

Seitsemäs pääkomponentti selittää 37,8 % yhteisvaihtelusta. Siihen latautuivat seuraavat muuttujat:

v120 En ole harkinnut keskeyttäväni nykyiset opintoni.	.608
v119 Viihdyn nykyisessä oppilaitoksessani.	.562
v97 Opiskelu vastaa odotuksiani.	.542
v115 Opetus on ollut hyvää ja mielenkiintoista.	.497
v27 Tiedän millaiset asiat minua kiinnostavat.	.494

Näistä muuttujista muodostin kaksi toisen asteen valinnan onnistumista ja tyytyväisyyttä opetukseen liittyvää summamuuttujaa. Muuttujat (v120,v119) nimesin summamuuttujaksi ”Viihtyvyys toisen asteen koulutuksessa”. Summamuuttujan reliabiliteetin tarkastelun tulos oli Cronbachin alfa (.590) Korrelaatiot olivat (.431), $F= (25,32)$ ja $p= (000)$.

Muuttujat (v97,v115,v27) nimesin summamuuttujaksi ”Tyytyväisyys toisen asteen opetukseen”. Summamuuttujan reliabiliteetin tarkastelun tulos oli Cronbachin alfa (.471) Korrelaatiot vaihtelivat välillä (.229 -366), $F= (7,62)$ ja $p= (001)$.

Kahdeksas pääkomponentti selittää 40,39 % yhteisvaihtelusta. Siihen latautuivat voimakkaimmin seuraavat muuttujat:

V61 Ammattien ja työelämän käsittelyä tulisi lisätä koulussa.	.347
v65 Työpaikkoihin tutustuminen on tärkeä yläasteella	.585
v64 Pidän tärkeänä ammatin hankkimista	.526

Summamuuttujan reliabiliteetin tarkastelun tulos oli Cronbachin alfa (.566) Korrelaatiot vaihtelivat välillä (.360-.405), $F = (55,18)$ ja $p = (000)$. Nimesin summamuuttujan: ”Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeys”.

Seuraavassa taulukossa on yhteenvedona tutkimuksessa käytetyt summamuuttujat ja niiden reliabiliteettitestaust.

TAULUKKO 2. Yhteenvedo summamuuttujien reliabiliteettitestausten alfa-kertoimet ja niiden merkitsevyydet. Kahdeksasta pääkomponentista muodostin kolmetoista summamuuttujaa seuraavasti:

Summamuuttuja	Cronbachin alfa (korrelaatioiden vaihteluväli)	F	Merkitsevyys p
1.Oppilaanohjauksen tunnit peruskoulussa	.870 (.540-.721)	104,43	.000
2. Itseohjautuvuus	.807 (.363-.595)	60,84	.000
3. Ohjaus ja tuki peruskoulussa	.746 (.351-.511)	17,25	.000
4. Opetuksen toteutus ja itsearviointi	.582 (.204-.527)	32,48	.000
5. Opettajatutorin/ryhmänohjaajan antama ohjaus	.665 (.426 -.592)	63,98	.000
6. Opinto-ohjaus toisella asteella	.563 (.282-.408)	64,05	.000
7. Opetus toisella asteella	.493 (.206-.391)	93,79	.000
8. Informaation riittävyys ennen toisen asteen opintoja	.667 (.265-.614)	26,51	.000
9. Opiskelupaikan valinnan ja tiedon saannin helppous nivelvaiheessa	.675 (.216 -506)	51,79	.000
10. Työelämään tutustumisen merkitys koulutuksen ja uravalinnan kannalta	.765 (.362 -622)	91,48	.000
11. Opetus toisella asteella	.590 (.431- .608)	25,32	.000
12. Tyytyväisyys toisen asteen opetukseen	.471 (.229 -.366)	7,62	.001
13. Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeys	.566 (.360-.405)	55,18	.000

Elmesin, Kantowitzin ja Roedigerin (2006) mukaan kokeen reliabiliteetti voidaan päättää kolmen menetelmän avulla: uudelleen testauksen avulla (test-retest method), yhtenäisyyden testauksella (parallel forms method) ja puolitusmenetelmän avulla (split-half method). Mittarin konsistenssilla eli yhtenäisyydellä tarkoitetaan sitä, että kun useista väittämistä koostuva mittari jaetaan kahteen joukkoon väittämiä, kumpikin väit-

tämäjoukko mittaa samaa asiaa. Tällöin molempien väittämäjoukkojen kokonaispistemäärien välinen korrelaatiokerroin saa suuren arvon. Korrelaation ollessa korkea, testi on reliaabeli. (Elmesin, Kantowitzin ja Roedigerin 2006, 169-171.) Tässä tutkimuksessa reliabiliteetti varmistettiin sen yhtenäisyyden testauksella eli Cronbachin alfa-kerrointa käytettiin mittaria rakennettaessa ja summamuuttujien tarkastelussa.

Summamuuttujien välisten korrelaatioiden mittaukseen käytettiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa r_s . Järjestyskorrelaatiokerroin mittaa sitä, kuinka samanlainen havaintojen järjestys kahdella muuttujalla on. Korrelaatiokertoimien tulkinnassa pitää olla varovainen, sillä suurissa aineistoissa pienetkin korrelaatiokertoimet voivat osoittautua tilastollisesti merkitseviksi. Alle ± 0.5 korrelaatioiden tulkitsemisessa pitää olla varovainen, sillä heikotkin yhteydet voivat olla mielenkiintoisia. (Nummenmaa 2004, 271-280.)

Validiteetti

Elmesin, Kantowitzin ja Roedigerin (2006) mukaan luotettavan mittauksen edellytyksenä on aina korkea validius, jota vahvistaa korkea reliabiliteetti. Korkea reliabiliteetti ei kuitenkaan aina takaa hyvää validiutta. He jaottelevat tutkimuksen validiteetin (pätevyyden) ennuste validiteettiin, rakenne validiteettiin, ulkoiseen validiteettiin ja sisäiseen validiteettiin sekä tilastolliseen validiteettiin. Ennustevaliditeetti on hyvä jos, esim. uudet opiskelijat on osattu valita siten, että opiskelijat menestyvät myöhemmin opinnoissaan. Validiteettia voidaan testata kriteerimuuttujien tai muuttujien avulla. Jälkikäteen tehtävästä mittarin arvioimisesta on hyötyä kehiteltäessä toistuvasti käytettäviä mittareita. Rakennevaliditeetti helpottaa meitä jakamaan eri validiteetit. Validimittari on tulos onnistuneesta operationalisoinnista. Käsitemallin täsmällisellä ja loogisella argumentoinnilla vahvistetaan operationalisoinnin uskottavuutta. Ulkoisella validiudella tarkoitetaan sitä, missä määrin saadut tulokset ovat yleistettävissä tai missä määrin tutkijan tutkimuksensa perusteella muodostamat oletukset ja käsitteet ovat siirrettävissä toiseen tilanteeseen tai toisia ryhmiä koskeviksi. Sisäisellä validiudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tulos on testattavana olevan ohjelman tai menettelytapojen seurausta. Validimittari mittaa kattavasti ja tehokkaasti juuri sitä mitä on tarkoitus mitata. Validiteettia voivat heikentää epäonnistunut otanta, mittauksen ajankohta, ajan kuluminen esim. edellisestä mittauksesta, paikka, eri kulttuuri tai haastateltavan ja haastattelijan henkilökemia (Elmesin, Kantowitzin ja Roedigerin 2006, 164 -169).

Käytetty mittari antoi vastaukset tutkimusongelmiin kattavasti, siten sisältövaliditeettia voidaan pitää hyvänä. Eri muuttujien kykyyn mitata samaa ominaisuutta voidaan arvioida kriittisesti. Validiteettia heikentää tutkimuksessa käytetty Likert-asteikko, koska vastaajien mielipide on varmasti jatkuva muuttuja, mutta Likert-asteikolla mittaaminen puolestaan diskreettiä mittaamista. Lisäksi tutkimuksessa käytettiin epäparametrisiä tutkimusmenetelmiä ja se, ettei normaalijakaumaoletus täytynyt. Nämä kolme seikkaa estivät kattavien tilastotieteellisten menetelmien käytön etenkin eri ryhmien erojen merkitsevyyttä tarkasteltaessa, mutta tutkimusjoukon voidaan katsoa edustavan kokonaispopulaatiota. Laadullinen aineisto ja avoimet kysymykset antoivat tukea ja lisäsivät mittarin validiteettia. Aineiston avoimet kysymykset luokiteltiin summamuuttujien ja eri ryhmien mukaisiin vastauksiin. Niitä selvennettiin autenttisilla lainauksilla.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokset käsittelen opintopolun eri vaiheiden ja tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Aluksi esitän summamuuttujien keskiarvot ja hajonnat sekä liitän niiden yhteyteen opiskelijoiden kehittämisehdotuksia. Sukupuolten ja toisen asteen opiskelupaikan yhteyden ohjausprosessin arvioihin esittelen jokaisen kappaleen lopuksi. Summamuuttujien yksittäisten väittämien prosenttijakaumat, keskiarvot ja hajonnat on esitelty liitteessä 4.

Tässä tutkimuksessa ohjausprosessia peruskoulusta toiselle asteelle kuvaa kolme-toista summamuuttujaa (Taulukko 3.). Summamuuttujat (1-6) kuvaavat perusopetuksen ohjausta, kaksi seuraavaa summamuuttujaa (7 ja 8) kuvaavat nivelvaiheen ohjausta ja viisi viimeistä summamuuttujaa kuvaavat toisen asteen ohjausta. (9-13). Summamuuttujien keskiarvot vaihtelivat välillä (ka 2,92-ka 4,16).

TAULUKKO 3. Ohjausprosessia peruskoulusta toiselle asteelle kuvaavat summamuuttujat.

Summamuuttujat	keskiarvo	hajonta
1. Oppilaanohjauksen tunnit peruskoulussa	3,29 (2,72 – 3,78)	0,97
2. Ohjaus ja tuki peruskoulussa	3,14 (2,82 – 3,38)	0,98
3. Opetuksen toteutus ja itsearviointi	3,01 (2,53 – 3,80)	0,95
4. Itseohjautuvuus	3,62 (3,30 - 3,85)	0,84
5. Työelämään tutustumisen merkitys koulutuksen ja uravalinnan kannalta	3,17 (2,67 – 3,62)	1,08
6. Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeys	4,16 (3,86 – 4,39)	0,88
7. Informaation riittävyys ennen toisen asteen opintoja	2,92 (2,78 – 3,15)	1,02
8. Opiskelupaikan valinnan ja tiedon saannin helppous nivelvaiheessa	3,31 (2,78 -3,68)	0,95
9. Opinto-ohjaus toisella asteella	3,50 (3,19- 3,89)	0,83
10. Opettajatutorin/ryhmänohjaajan antama ohjaus	3,08 (2,74 – 3,29)	0,99
11. Opetus toisella asteella	3,29 (3,00 – 3,70)	0,89
12. Viihtyvyyys toisen asteen koulutuksessa	4,16 (4,03- 4,29)	0,94
13. Tyytyväisyys toisella asteella opiskeluun	3,79 (3,67- 3,88)	0,89

Keskiarvotarkastelun perusteella opiskelijat arvioivat ohjausprosessin vaiheista parhaiten onnistuneen ”eri ammatteihin ja työelämään tutustuminen peruskoulussa” sekä ”viihtyvyyden toisen asteen koulutuksessa”. Perusopetuksen summamuuttujista opiskelijat arvioivat ”opetuksen toteutuksen ja itsearvioinnin” sujuneen heikoimmin. Toisen asteen ohjauksessa eniten kehitettävää on opettajatutorin/ryhmänohjaajan antamassa ohjauksessa ja opetuksessa. Keskiarvotarkastelun perusteella voidaan todeta nivelvaiheen ohjauksen sujuneen heikoimmin. Seuraavaksi käsittelemme eri ohjausprosessin vaiheet tarkemmin ja tuon esille sukupuolen ja toisen asteen opiskelupaikan merkityksen ohjauksen arvioihin sekä opiskelijoiden esille tuomat keskeisimmät kehittämissuhteudet.

6.1 Oppilaanohjaus peruskoulussa opiskelijoiden arvioimana

Peruskoulun oppilaanohjauksen sisältöalueista muodostui kuusi eri summamuuttujaa tutkimuksen teorian mukaisesti: 1. Oppilaanohjauksen tunnit peruskoulussa, 2. Ohjaus ja tuki peruskoulussa, 3. Opetuksen toteutus ja itsearviointi, 4. Itseohjautuvuus, 5. Työelämään tutustumisen merkitys koulutuksen ja uravalinnan kannalta, 6. Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeys. Tarkemmat prosentit, keskiarvot ja hajonnat on esitetty liitteessä 4.

6.1.1 Oppilaanohjauksen oppitunnit

”Oppilaanohjauksen tunnit peruskoulussa” summamuuttuja koostui osittain perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) määritellyistä luokkamuotoisen ohjauksen tavoitteista. Summamuuttuja ei anna vastausta opiskelijoiden arvioista heidän vuorovaikutustaitojen kehittymisestä, tietojen kartumisesta koulun toimintatavoista tai heidän tietämystään Suomen koulutusjärjestelmästä, mutta se antaa vastauksen peruskoulun ohjaustuntien merkityksestä ja kehittämisen kohteista. Opiskelijoiden autenttiset vastaukset täydentävät tutkimustuloksia. Osiotarkastelun perusteella voidaan päätellä opiskelijoiden pitävän peruskoulun oppilaanohjauksen luokkatunteja hyödyllisinä (ka 3.39, s = 1,02). Opiskelijoista 55 % piti tunteja hyödyllisinä ja 20,6 % ei pitänyt tunteja hyödyllisinä.

Summamuuttujan osioiden keskiarvot vaihtelivat välillä (ka 2,72 – ka 3,78) ja summamuuttujan keskiarvo oli ka 3.67

- v19 Opin oppilaanohjaustunneilla tärkeitä asioita. (ka 3,30, s = 0,95)
- v24 Ohjaustunnit lisäsivät tietojani työelämästä. (ka 3,48, s = 0,95)
- v25 Ohjaustunnit lisäsivät tietojani ammateista. (ka 3,54, s = 1,02)
- v38 Olin tyytyväinen saamaani opinto-ohjaukseen. (ka 3,27, s = 1,08)
- v20 Ohjaustunnit lisäsivät itsetuntemustani. (ka 2,72, s = 0,93)
- v26 Ohjaustunnit lisäsivät tietojani koulutusmahdollisuuksista. (ka 3,78, s = 0,88)
- v21 Oppilaanohjaus on auttanut oppimisessäni. (ka 2,81, s = 0,93)

Oppilaat arvioivat saaneensa parhaiten tietoa koulutusmahdollisuuksista (75 %), ammateista (65,5 %) ja työelämästä (62,7 %) ja vähiten he kokivat peruskoulun oppilaanohjaustuntien lisänsen heidän itsetuntemustaan (17,4 %) tai auttaneen heidän oppimisessään (22,7 %). Kysymykseen ”miten parantaisit peruskoulun ohjausta ja neuvontaa?” opiskelijat mainitsivat oppilaanohjauksen tuntien sisällön 54 kertaa. (Liite 2.).

”Sen ikäisenä olivat peruskalvot tylsääkin tylsempiä, nukahdin miltei opon tunneilla. Hauskin muisto oli kun teimme testiä mihin ammattiin soveltuisi. Virikkeellisempi on parempi.” AO/tyttö 33.

”PALJON enemmän tietoa ammattikouluista eikä pelkästään ”lukio lukio lukio” AO/tyttö 318.

”Enemmän ajan tasalla olevaa tietoa jakoon” AO/tyttö116.

”Enemmän opinto-ohjaajan tunteja. Kerran viikossa ei riitä.” AO/poika3.

”Lisäisin sitä, mutta en pidentäisi päiviä.” LU/tyttö 254.

”Lukioon pyrkivät istuvat turhaan tunteja kuuntelemassa ammattikouluun liittyviä asioita ja aikaa lukion käsittelemiseen jää liian vähän.” LU/tyttö231.

”Myös lukioon menijät tarvitsevat infoa, tuntui että 90 % OPO-tunneista oli ammattikouluasiana. Monet tietoni olivat puutteelliset mikä selvisi vasta lukio-opintojen alkaessa.” LU/poika121.

”Perusopetuksessa pitäisi informoida oppilaille jo siinä vaiheessa esim. lukion kurssitarjottimesta. Sitä oli todella vaikeaa täyttää lukiossa, koska ei tiennyt yhtään, mitä piti tehdä.” LU/tyttö124

”Enemmän tietoa siitä, kuinka paljon lukiossa joutuu lukemaan” LU/poika143.

”Opiskelijalle kerrottaisiin erilaisia opiskelumetodeja, jotta jokainen löytäisi omansa. Normaalit tavat eivät välttämättä sovi kaikille” LU/tyttö126.

Oppilaanohjauksen luokkatuntien sisältöjä ja merkitysvyyttä oppilaille tulisi kehittää yhdessä oppilaiden kanssa. Opetusmenetelmien tulisi olla oppilaskeskeisiä ja mahdollistaa yksilöllisten tavoitteiden asettamisen. Toki yhteistoiminnallisia ja sosiaalista vuorovaikutusta parantavia työtapoja pitää myös olla. Opiskelutaitojen kertaus ja eri oppimistyyliä käsitellään yleensä seitsemännän luokan alussa, mutta niitä pitäisi säännöllisesti käsitellä ja ottaa puheeksi myös muilla kuin oppilaanohjauksen tunneilla.

6.1.2 Ohjaus ja tuki peruskoulussa

Opiskelijat arvioivat peruskoulussa saatua ohjauksen ja tuen toimivuutta kahdeksan osion avulla. (Taulukko 4.) Parhaiten opiskelijat arvioivat saaneensa tukea erityisopettajalta. Tulosten mukaan opettajien on tehostettava ohjauksen ja tuen antoa, sillä yli 20% opiskelijoista oli tyytymättömiä saatuun tukeen ja ohjaukseen. Peruskoulussa ei anneta riittävästi tukea, palautetta taitojen kehittymisestä tai ohjata eri tapoihin opiskella.

TAULUKKO 4. Arvio ohjauksen ja tuen toimivuudesta peruskoulussa.

Opintojen ohjaus peruskoulussa	Täysin eri mieltä		En osaa sanoa		Täysin samaa mieltä		n	%	\bar{x}	s
	1,0	2,0	3,0	4,0	5,0					
Ohjaus ja tuki peruskoulussa (muuttujan numero väittämän edessä)	%	%	%	%	%	%				
v40 Ohjausaikoja oli helppo saada opinto-ohjaajalle.	7,7	14,9	35,9	37,3	4,1	415	100	3,15	0,99	
v42 Tukiovetusta oli helppo saada aineenopettajilta.	5,1	16,1	39,3	33,7	5,8	415	100	3,19	0,95	
v41 Ohjausaikoja oli helppo saada luokanvalvojalle.	6,3	9,4	47,2	30,8	6,3	415	100	3,21	0,93	
v43 Sain riittävästi erityisopetusta.	3,1	6,7	48,7	31,8	9,6	415	100	3,38	0,87	
v48 Opettajat antoivat riittävästi palautetta taitojeni kehittymisestä.	5,3	29,4	30,6	31,1	3,6	415	100	2,98	0,98	
v37 Sain riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta.	9,2	20,2	25,1	38,1	7,5	415	100	3,14	1,11	
v53 Opettajat neuvoivat eri tapoja opiskella.	11,3	27,7	30,6	28,2	2,2	415	100	2,82	1,03	
v39 Myös aineenopettajat ohjasivat opiskelua.	5,8	14,7	32,8	42,4	4,3	415	100	3,25	0,96	
Summamuuttuja								3,14	0,98	

Opiskelijoista 41,4 % arvioi saaneensa riittävästi erityisopetusta ja 9,8 % arvioi saaneensa sitä liian vähän. Opiskelijoista 22,6 % arvioi ohjausaikojen saamisen opinto-ohjaajalle olevan vaikeaa. Opiskelijoista 21,2 % koki tukiopetuksen saamisen aineenopettajilta vaikeaksi. Opiskelijoista 34,7 % ei ollut saanut riittävästi palautetta taitojensa kehittymisestä opettajilta, 39 % opiskelijoista ei ollut saanut ohjausta eri opiskelutapoihin. Henkilökohtaista ohjausta oli saanut riittävästi 45,6 % opiskelijoista ja 29,4 % opiskelijoista arvioi saaneensa liian vähän henkilökohtaista ohjausta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan koulussa toteutettavan ohjauksen tulee ennaltaehkäisevän toiminnan lisäksi tukea erityisesti niitä oppilaita, joilla on opiskeluun liittyviä vaikeuksia tai jotka ovat vaarassa jäädä koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle perusopetuksen jälkeen. Holistisen ohjauksäsitteilyn mukaan sekä opinto-ohjaajan että kaikkien opettajien tehtävänä on ohjata oppilasta oppiaineiden opiskelussa sekä auttaa häntä kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksiaan sekä ennalta ehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä. Opettajat antavat ensisijaisesti aloitteen tukiopetuksen antamisesta, sitä on annettava niin usein ja niin laajasti kuin oppilaan koulumenestyksen kannalta on tarkoituksen mukaista. Se on pyrittävä järjestämään yhteistyössä oppilaan vanhempien kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22.) Tämä ei tutkimuksen mukaan toteudu kaikkien kohdalla.

Opiskelijoiden avoimissa vastauksissa tuli esille sekä tyytyväisyyttä että tyytymättömyyttä kuvaavia arvioita peruskoulun ohjauksesta ja tuen annosta. (Liite 2.). He kaipasivat aitoa kiinnostusta ja välittämistä heidän asioihinsa. He ilmaisivat mielipiteitään mm. seuraavilla tavoilla:

”Perusopetuksessa oli tosi hyvä ohjaus, ei tarvitse parantaa” AO/tyttö35.

”Mielestäni se oli ihan toimiva” LU/tyttö252.

”Ihan hyvä se on!” AO/poika358.

”Sain kaiken tarvittavan ohjauksen, enkä siksi muuttaisi systeemiä mitenkään” AO/poika 82.

”Meidän koulussamme ohjaus jatko-opinnoista oli erittäin hyvää. Jos homma on jatkunut samalla tavalla parannusta ei tarvita. Muutenkin neuvonta oli hyvä” AO/tyttö328.

”Mielestäni oppilaanohjausta yms. on ollut ihan riittävästi ja se on toiminut hyvin niin” LU/tyttö342.

”Peruskoulussa tuntui ettei opo ollut edes asioistani aidosti kiinnostunut” LU/tyttö156.

”Peruskoulussa tuntui, ettei opo osannut eikä ollut edes aidosti kiinnostunut valinnoistamme. Opettajatkaan eivät asennoituneet työhönsä niin hyvin kuin lukiossa. Asennemuutoksia kaivattaisiin peruskoulun opeille ja opoille!” LU/tyttö157.

”En määhän tiedä oikein paremmin voitais oppilaiden kanssa puhella et mihi ne haluaa lähtää opiskelemaan eikä niille kuulu meidän yhteyshaku lappu nokan alle ja sanotaan et täytyy ny! Peruskoulun opetuksen ohjaaja voisi olla vähän asiantuntevampi” AO/tyttö303.

6.1.3 Opetuksen toteutus ja itsearviointi peruskoulussa

Peruskoulun yhtenä tavoitteena on opetussuunnitelman mukaan tarjota ympäristö, jossa oppilaat voivat kehittyä oman kasvu- ja oppimisprosessinsa aktiiviseksi ja vastuulliseksi subjektiksi. Konstruktivismiin pohjautuvien ajatusten mukaan opettaja määrittää oppilaan oppimisprosessin ohjaajaksi, jonka tehtävä on auttaa vähitellen itsenäiseen opiskeluun ja itseohjautuvuuteen, saamaan tukeva ote omasta kehittämisestä. Lisäksi oppilaan tulee osallistua oman kasvu- ja oppimisprosessinsa arviointiin. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.)

TAULUKKO 5. Opiskelijoiden arviot opetuksen toteutuksesta ja itsearvioinnista.

Opintojen ohjaus peruskoulussa	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	En osaa sanoa	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	n	%	\bar{x}	s
	1,0	2,0	3,0	4,0	5,0				
	%	%	%	%	%				
Opetuksen toteutus ja itsearviointi									
(muuttujan numero väittämän edessä)									
v44 Sain itse vaikuttaa opetusmenetelmiin.	13,0	25,1	41,9	18,8	1,2	415	100	2,70	0,96
v45 Sain vaikuttaa useimpien kurssien toteutukseen.	16,9	29,4	39,5	12,3	1,9	415	100	2,53	0,98
v49 Itsearviointia oli useimmissa aineissa.	7,7	28,0	28,2	30,1	6,0	415	100	3,80	0,92
Summamuuttuja								3,01	0,95

Opiskelijoista 38,1 % arvioi, etteivät he olleet saaneet vaikuttaa opetusmenetelmiin ja opiskelijoista 46,3 % arvioi, etteivät he olleet saaneet vaikuttaa kurssien toteutukseen peruskoulussa. Opiskelijoista 36,1 %:n mielestä itsearviointia käytettiin peruskoulussa ja 35,7 %:n mielestä itsearviointia ei käytetty. Tutkimustulokset osoittavan

sen, että peruskoulun opetus on edelleen hyvin opettajajohtoista. Opiskelijoiden avoimissa vastauksissa kaivattiin ammattitaitoisempia opettajia, monipuolisempia työtapoja ja kouluun miellyttävämpää, rentoa ilmapiiriä. He kehittäisivät peruskoulun opetusta mm. seuraavasti:

”Enemmän ryhmitöitä, vähemmän itseopiskelua.” LU/poika182.

”Tapoihinsa juurtuneet opettajat voisivat kokeilla vaihteeksi uusia tekniikoita” LU/tyttö222.

”Pitäisi tehdä tunteista miellyttävämpiä ja mielenkiintoisempia opiskella ja tunti-en ei tulisi olla täysin opettajajohtoisia.” AO/tyttö96.

” Opettajat kuuntelisivat paremmin.” AO/poika54.

” Opettajien pitäisi opettaa enemmän.” AO/poika60.

”Kouluttamalla opettajat pätevämmiksi!!!” LU/tyttö341.

”Opettajien pitäisi laittaa oppilaat töihin, jotta laiskatkin oppilaat saisivat jotain aikaiseksi” LU/tyttö229.

”Enemmän esimerkkejä mm. teoriassa.” AO/poika62.

”Opettajat voisivat olla rohkaisevampia oppilaiden suhteen ja tehdä tunnista mukavan, mutta tehokkaan.” LU/tyttö135.

”Ei oltais niin negatiivisia” AO/tyttö52.

6.1.4 Työelämään tutustumisen merkitys koulutuksen ja uravalinnan kannalta

Ammatillisen suuntautumisen ohjauksen yksi keskeisimpiä välineitä on työelämään tutustumisjaksot, joita peruskoulun yläluokilla on keskimäärin kaksi viikkoa. Ne jakautuvat useimmiten kahdeksannelle ja yhdeksännelle luokalle. Työelämään tutustumisjaksojen tavoitteena on tukea ja helpottaa oppilaiden koulutus- ja ammatinvalintaa sekä lisätä työn arvostusta. Oppilaan tulee voida hankkia omakohtaisia kokemuksia työelämästä ja ammasteista aidoissa työympäristöissä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 257.)

TET- jaksojen merkitsevyyttä koulutuksen ja uravalinnan kannalta sekä niiden hyödyllisyyttä työelämätiedon tai opiskelumotivaation lisääjinä mitattiin viiden eri muuttujan avulla. Lisäksi kartoitettiin sitä, että toteutuuko työelämään ohjaus kaikkien aineiden opettajien tehtävänä. Tutkimustulokset on esitetty taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Opiskelijoiden arviot työelämään tutustumisjaksojen merkityksestä jatko-opintojen valintaan ja uravalintaan.

Opintojen ohjaus peruskoulussa	Täysin eri mieltä		Eri mieltä		En osaa samaa mieltä		Täysin samaa mieltä		n	%	\bar{x}	s
	1,0	2,0	3,0	4,0	5,0							
Työelämään tutustumisen merkitys koulutuksen ja uravalinnan kannalta (muuttujan numero väittämän edessä)	%	%	%	%	%	%						
v57 Työkokemuksilla oli tärkeä merkitys jatkokoulutukseni ja uravalintani kannalta.	10,8	27,5	28,2	23,1	10,4	415	100	2,95	1,16			
v56 TET- jaksot olivat hyödyllisiä jatko-opintosuunnitelmieni kannalta.	7,5	15,4	17,1	37,3	22,7	415	100	3,52	1,21			
v58 Työelämään tutustuminen lisäsi opiskeluhaluuttani.	7,7	24,6	31,3	26,3	10,4	415	100	3,07	1,11			
v59 TET- jaksoilla sain paljon uutta tietoa työelämästä.	2,7	13,5	18,1	51,1	14,7	415	100	3,62	0,98			
v60 Peruskoulussa sain eri aineiden oppitunneilla paljon hyödyllistä tietoa työelämästä.	10,4	33,0	38,3	15,7	2,7	415	100	2,67	0,95			
Summamuuttuja								3,17	1,08			

Työelämään tutustumisjaksoilla 65,8 % opiskelijoista arvioi saaneensa paljon tietoa työelämästä ja 60 % opiskelijoista arvioi sen helpottaneen jatko-opiskelupaikan valintaa. Tuloksen perusteella voidaan todeta työelämään tutustumisjaksojen olevan tärkeitä opiskelijoiden työelämätiedon lisääjänä ja auttavan jatko-opintojen suunnittelussa. Opiskelijoista 43,4 % arvioi saaneensa peruskoulun muilla oppitunneilla vähän tietoa työelämästä. Työelämätietouden integrointia muihin oppiaineisiin on tehostettava. Opiskelijoista 33,5 % arvioi työelämään tutustumisella peruskoulussa olleen tärkeä merkitys jatkokoulutuksen ja uravalinnan kannalta. Avoimissa vastauksissa opiskelijat lisäisivät peruskouluun lisää TET- jaksuja ja tietoa eri työpaikoista (Liite 2.) Avoimissa vastauksissa tulee myös esille opiskelijoiden tarve saada lisää työelämään tutustumis-

jaksoja ja se, että oppilaiden mahdollisuus tutustua työelämään on eri kouluissa erilainen. Seuraavassa tyypillisiä vastaus esimerkkejä:

”Peruskoulussa enemmän TET- jaksoja ja vierailuja muihin kouluihin” AO/poika47.

”Kerrottaisiin enemmän ammateista ja TET- jaksot olisivat sekä 8 että 9 luokalla viikon mittaisia” AO/poika73.

” Eri työpaikoista saisi olla enemmän tietoa tai siis opettajat saisivat kertoa enemmän eri työpaikoista” AO/tyttö99.

”TET- jaksoja voisi lisätä, koska ne olivat mukavia ja sai samalla käytännön kokemusta työelämästä. Ne ovat hyödyllisiä ja ne näyttävät nuorille, millaista työelämä on” LU/tyttö268.

6.1.5 Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeys

Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeyttä kartoitettiin kolmen muuttujan avulla, jotka kartoittivat oppilaiden mielipiteitä työelämätietouden riittävydestä, työelämään tutustumisen ja ammatin hankkimisen merkitystä. (Taulukko 7).

TAULUKKO 7. Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeys.

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	En osaa sanoa	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	n	%	\bar{x}	s
Opintojen ohjaus peruskoulussa	1,0	2,0	3,0	4,0	5,0				
	%	%	%	%	%				
Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeys (muuttujan numero väitämän edessä)									
v61 Ammattien ja työelämän käsittelyä tulisi lisätä koulussa.	1,7	5,5	23,6	43,4	25,8	415	100	3,86	0,92
v65 Työpaikkoihin tutustuminen on tärkeä yläasteella	1,4	4,3	14,7	29,9	49,6	415	100	4,22	0,95
v64 Pidän tärkeänä ammatin hankkimista	0,7	2,2	7,2	37,3	52,5	415	100	4,39	0,78
Summamuuttuja								4,16	0,88

Eri ammatteihin ja työelämään tutustuminen koettiin erittäin tärkeäksi. Tässä tutkimuksessa opiskelijoista 69,2 % piti tarpeellisena lisätä työelämän käsittelyä peruskoulussa. Opiskelijoista 79,5 % arvioi työelämään tutustumisen tärkeäksi peruskoulussa ja

89,8 % mielestä, siitä oli apua ammatin valinnassa. Opiskelijoiden avoimissa vastauksissa toivottiin lisää työelämätietoutta, tutustumista eri aloihin ja oppilaitoksiin. (Liite 2.) He kehittäisivät perusopetuksen ohjausta mm. seuraavasti:

”Tietoa enemmän ammateista” AO/tyttö16.

”Enemmän tietoa oppilaitoksista niille, jotka pyrkivät ammattioppilaitokseen” AO/tyttö97.

”Enemmän tietoa ammateista” AO/poika85.

”Enemmän tietoa erilaisista aloista” AO/tyttö108

”Enemmän tietoa ammateista ja TET-jaksoja ”AO/tyttö291.

”..ehkä vielä enemmän tutustumiskäyntejä” LU/tyttö252.

”Tietoa eri oppilaitoksista ja eri vaihtoehtoista” LU/tyttö163.

”Lisää tietoa eri ammateista” LU/tyttö180.

”Eri ammateista olisi hyvä kertoa enemmän ja siitä mitä eri ammatteihin vaaditaan esim. koulutus” LU/tyttö217.

6.1.6 Itseohjautuvuus

Tässä tutkimuksessa käytettiin Koron (1999, 11) muokkaamasta mittarista muodostettuja väittämiä, jotka kuvaavat itseohjautuvaa oppijaa: 1) itsensä hyväksyminen oppijana (minäkuva), 2) suunnitelmallisuus, 3) sisäinen motivaatio, 4) itsearviointi, 5) avoimuus, 6) joustavuus 7) itsenäisyys ja 8) kyky tehdä yhteistyötä. Tässä tutkimuksessa itseohjautuvuuden summamuuttujaan lataantui yhdeksän itseohjautuvuutta mittaavaa osiota. (Liite 4.) Taulukon 8. mukaan noin 60 % opiskelijoista omaa itseohjautuvuuden ominaisuuksia. He osaavat arvioida oppimistuloksiaan, he tuntevat vastuuta kehittymisestään, he asettavat oppimiseen liittyviä tavoitteita, he osaavat arvioida vahvuuksiaan ja heikkouksiaan, he osaavat työskennellä itsenäisesti ja he ajattelevat tulevaisuuttaan mielellään. Itseohjautuvuuden ominaisuuksia mittaavista osioista osoittautuivat heikoimmiksi opiskelun suunnitelmallisuus, opiskelutaidot sekä taito käyttää eri opiskelumenetelmiä. Itsenäisen opiskelun koki vaikeaksi noin 20 % opiskelijoista. Nämä opiskelijat tulisi löytää jo opintojen alussa, jotta heitä pystyttäisiin auttamaan kasvussa kohti itseohjautuvaa oppijaa.

TAULUKKO 8. Opiskelijoiden arviot itseohjautuvuuden ominaisuuksista.

Opintojen ohjaus peruskoulussa	Täysin eri mieltä		En osaa sanoa		Täysin samaa mieltä		n	%	\bar{x}	s
	1,0	2,0	3,0	4,0	5,0					
	%	%	%	%	%					
Itseohjautuvuus										
(muuttujan numero väittämän edessä)										
v32 Osaan arvioida oppimistuloksiani.	0,7	3,4	26,3	60,7	8,9	415	100	3,74	0,70	
v36 Suunnittelen opiskeluaani.	4,3	13,3	37,1	38,6	6,7	415	100	3,30	0,93	
v30 Tunnen vastuuta kehittymisestääni.	0,7	2,9	27,7	54,5	14,2	415	100	3,79	0,75	
v31 Asetan itselleni oppimiseen liittyviä tavoitteita.	1,9	6,0	27,0	53,3	11,8	415	100	3,67	0,83	
v33 Osaan käyttää erilaisia opiskelumenetelmiä.	2,7	10,8	36,1	44,1	6,3	415	100	3,40	0,86	
v28 Osaan arvioida vahvuuksiani ja heikkouksiani.	0,2	5,5	25,1	55,9	13,3	415	100	3,76	0,76	
v111 Minulla on hyvät opiskelutaidot.	3,9	12,8	34,2	42,2	7,0	415	100	3,36	0,93	
v116 Olen hyvä työskentelemään itsenäisesti.	1,7	11,1	22,9	47,0	17,3	415	100	3,67	0,95	
v118 Ajattelen tulevaisuuttani mielelläni.	1,7	5,3	20,7	51,1	21,2	415	100	3,85	0,87	
Summamuuttuja								3,62	0,84	

Opiskelijoista 72,3 % ajattelee tulevaisuuttaan mielellään. Opiskelijoista 17,6 % ei suunnittele opiskeluaan. Opiskelijoista 13,5 % ei osannut käyttää eri opiskelumenetelmiä ja 16,7 % opiskelijoista arvioi opiskelutaitonsa heikoiksi. Nämä tulokset ovat yhte-neviä summamuuttujan ”Opiskelun ohjaus ja tuki peruskoulussa” kanssa. Siinä opiskeli-joista 39 % arvioi, ettei ollut saanut tukea eri tapoihin opiskella. Kaikissa muissa osiois-sa opiskelijoista yli 60 % arvioi omaavansa itseohjautuvuuden ominaisuuksia. Opiskeli-joiden avoimissa vastauksissa tuli esille sekä itseohjautuvuuden ominaisuuksia, että niiden puutteita. Osa opiskelijoista toivoi opettajan/ohjaajan antavan valmiita ratkaisuja ja malleja miten pitää tehdä. Seuraavassa eräitä ilmiötä kuvaavia lauseita:

”Opinto-ohjaajat voisivat antaa enemmän tietoa opiskelupaikoista ja ehdottaa erilaisia vaihtoehtoja” AO/tyttö111.

”Kerrottaisiin jokaiselle siitä mistä juuri hän on kiinnostunut. Ja myös esitettäisiin eri vaihtoehtoja”. AO/tyttö95.

”En osaa sanoa kaikki on aika selvää, mutta jos en jotain tiedä niin selvitän asian” LU/tyttö216. (Itseohjautuva opiskelija)

6.1.7 Sukupuolen ja toisen asteen oppilaitoksen yhteys peruskoulun ohjauksen arviointeihin

Sukupuolten välillä ilmeni peruskoulun ohjauksen arvioissa tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa ($U = 14698,00$ ja $p = 0,000$) summamuuttujassa "Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeys" Tyttöjen keskiarvo oli 4,31 ja poikien 3,96. Tilastollisesti melkein merkitsevää eroa ($U = 18656,99$ ja $p = 0,033$) esiintyi tyttöjen (ka 3,24) ja poikien (ka 3,08) välillä summamuuttujassa ”Työelämään tutustumisen merkitys koulutuksen ja uravalinnan kannalta”. Tulosten mukaan voidaan todeta eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen olevan tytöille tärkeämpää kuin pojille. Pojat (ka 3,22) arvioivat summamuuttujan ”Ohjaus ja tuki peruskoulussa” tilastollisesti merkitsevästi ($U = 18003,00$ ja $p = 0,008$) paremmaksi kuin tytöt (ka 3,08). (Liite 6.)

Peruskoulun ohjauksen summamuuttujien arvioissa ei ilmene suuria eroja lukion ja ammatillisten oppilaitosten välillä. (Liite 7.)

Peruskoulun ohjauksen summamuuttujien ja sukupuolen ja oppilaitoksen mukaisissa ryhmissä esiintyi tilastollisesti merkitsevää eroa kolmen summamuuttujan kohdalla. Ensimmäinen tilastollisesti melkein merkitsevä ero ($x^2 = 8,761$ ja $p = 0,033$) esiintyi summamuuttujassa ”Ohjaus- ja tuki peruskoulussa”. Keskiarvotarkastelun perusteella tytöt (AOT/ ka 3,09 ja LUT/ ka 3,08) arvioivat ohjauksen ja tuen peruskoulussa heikommaksi etenkin lukion poikiin (ka 3,28) verrattuna. Toinen tilastollisesti melkein merkitsevä ero ($x^2 = 8,084$ ja $p = 0,044$) ilmeni summamuuttujassa ”Itseohjautuvuus”. Keskiarvoerot olivat ryhmien välillä aika pieniä. Lukion tyttöjen itseohjautuvuus oli korkein (ka 3,72) ja ammatillisen oppilaitoksen tytöillä heikoin (ka 3,54). Kolmanneksi tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa ($x^2 = 34,049$ ja $p = 0,000$) esiintyi summamuuttujassa ”Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeys” sukupuolen ja toisen asteen oppilaitoksen mukaisissa ryhmissä. Se oli sekä lukion (ka 4,33) että ammattioppilaitoksen tytöille (ka 4,29) merkittävämpää kuin pojille, ja heistä vähiten merkittävää eri ammatteihin ja työelämään tutustuminen oli lukion pojille (ka 3,87). (Liite 8.)

6.2 Opinto-ohjaus siirtymävaiheessa opiskelijoiden arvioimana

Siirtymävaiheen ohjausta arvioitiin kahden summamuuttujan avulla. Lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin tiedonlähteiden käyttöä. Tarkemmat prosentit, keskiarvot ja hajonnat on esitetty liitteessä 4. Tarkastelen ensin summamuuttujat tarkemmin ja esittelen niiden jälkeen opiskelijoiden kehittämisehdotukset. Lopuksi esittelen siirtymävaiheen ohjauksen arvioinneissa esiintyvät erot tyttöjen ja poikien arviointien välillä sekä toisen asteen ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden ja lukion opiskelijoiden arviointien välillä.

6.2.1 Informaation riittävyys ennen toisen asteen opintoja

Opiskelijoille on tärkeää osata varautua ennalta opiskelun aiheuttamiin kuluihin ja saada riittävästi informaatiota tulevasta opiskelupaikastaan, jotta he olisivat mahdollisimman tyytyväisiä valintaansa ja keskeyttämisiltä välttyttäisiin. Kaikki opiskelijat eivät heti opintojen alussa osaa tai halua kertoa esim. taloudellisista ongelmistaan. Oppilaitokset lähettävät tuleville opiskelijoilleen hyväksymiskirjeen ja ohjeet siitä, miten opiskelupaikka vahvistetaan, mutta muu informaatio vaihtelee oppilaitoksittain.

Summamuuttujan osioiden keskiarvot vaihtelivat välillä (ka 2,78 – ka 3,15) ja summamuuttujan keskiarvo oli ka 2,92. Informaation riittävyyttä nivelvaiheessa kuvaavaan summamuuttujaan latautui kolme muuttujaa, jotka ovat tarkemmin esitelty taulukossa 9.

TAULUKKO 9. Arvio nivelvaiheen informaation riittävydestä.

Opintojen ohjaus nivelvaiheessa	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	En osaa sanoa	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	n	%	\bar{x}	s
	1,0	2,0	3,0	4,0	5,0				
Informaation riittävyys ennen toisen asteen opintoja									
(muuttujan numero väittämän edessä)									
v94 Sain riittävästi tietoa työväline									
/materiaalikustannuksista.	13,0	24,6	30,6	28,9	2,9	415	100	2,84	1,07
v89 Kesällä saatu lisäinformaatio oli riittävä.	6,5	13,7	40,5	36,4	2,9	415	100	3,15	0,93
v93 Sain riittävästi tietoa kirjakustannuksista.	14,0	25,5	32,0	25,3	3,1	415	100	2,78	1,07
Summamuuttuja								2,92	1,02

Heikoimmin opiskelijat saivat tietoa opiskelun aiheuttamista kuluista. Opiskelijoista 39,5% ei ollut saanut riittävästi tietoa kirjakustannuksista ja 37,6% ei ollut saanut riittävästi tietoa työväline- ja materiaalikuluista. Opiskelijoista 39,3% piti kesällä saatua informaatiota riittävänä ja 20,2%;n mielestä kesällä saatu informaatio ei ollut riittävä.

6.2.2 Opiskelupaikan valinnan ja tiedon saannin helppous siirtymävaiheessa

Summamuuttuja ”opiskelupaikan ja tiedon saannin helppous nivelvaiheessa” muodostui yhdeksästä eri muuttujasta (taulukko 10). Opiskelupaikan valintaa pyritään helpottamaan riittävällä ja monipuolisella tiedon jakamisella. Opiskelijoille jaetaan hakuoppaita, esitteitä ja lehtiä. Toisen asteen oppilaitokset järjestävät info-iltoja, messuja ja avoimien ovien päiviä. Monista oppilaitoksista käy vierailijoita (opinto-ohjaajia, aineenopettajia, uraohjaajia ja tutoropiskelijoita) peruskouluissa kertomassa koulustaan ja sen painotuksista. Internet ja koulujen kotisivut ovat tärkeitä tiedonlähteitä perusopetuksen oppilaille etsittäessä tietoa jatko-opiskelupaikoista.

TAULUKKO 10. Arvio opiskelupaikan valinnan ja tiedon saannin helppoudesta nivelvaiheessa.

Opintojen ohjaus nivelvaiheessa	Täysin eri mieltä		En osaa sanoa	Täysin samaa mieltä		n	%	\bar{x}	s
	1,0	2,0		4,0	5,0				
Opiskelupaikan valinnan ja tiedon saannin helppous nivelvaiheessa									
(muuttujan numero väit-tämän edessä)									
v88 Hakijaoppaat oli-vat informatiivisia.	3,9	8,9	44,6	39,0	3,6	415	100	2,78	0,98
v87 Esitteiden hank-kiminen oli helppoa.	5,1	13,5	38,1	38,6	4,8	415	100	2,99	0,94
v82 Minä löysin hel-posti tietoa nykyisestä koulutuksesta.	3,4	9,2	31,1	48,7	7,7	415	100	3,16	1,07
v83 Koulun info-ilta (avoimien ovien-päivä) oli kiinnostava.	10,1	12,0	48,9	26,5	2,4	415	100	3,25	0,93
v85 Nykyisen kouluni nettisivujen käyttö sujuu vaivattomasti.	2,7	8,4	21,7	52,3	14,9	415	100	3,30	0,83
v86 Tuttavat ja kaverit kertoivat koulutukses-ta.	8,0	20,0	26,5	38,8	6,7	415	100	3,48	0,89
v92 Koulutusmessuil-la sai hyödyllistä tie-toa koulutustarjonnas-ta.	14,7	14,0	53,3	14,7	3,4	415	100	3,57	0,84
v90 Valintaperusteet olivat selkeät.	2,4	6,5	32,3	49,4	9,4	415	100	3,62	1,16
v96 Koulutuspaikan valinta oli minulle helppoa.	5,8	12,5	20,7	35,4	25,5	415	100	3,68	0,92
Summamuuttuja								3,31	0,95

Parhaiten opiskelijat arvioivat saaneensa siirtymävaiheessa tietoa oppilaitosten internetsivujen kautta (67,2 %) ja myös valintaperusteita toisen asteen oppilaitoksiin piti selkeinä 58,8 % opiskelijoista. Opiskelijoista 60,9 % piti koulutuspaikan valintaa helppona, mutta toisaalta 18,3 % opiskelijoista arvioi sen vaikeaksi. Koulujen info-iltaja piti kiinnostavana 22,1 % opiskelijoista ja 48,9 % opiskelijoista ei osannut sanoa mieli-pidettään. Tämä saattaa kertoa siitä, ettei niistä ollut tietoa etukäteen tai niihin ei katsot-

tu tarpeelliseksi mennä. Opiskelijoista 53,3 % ei osannut arvioida koulutusmessujen hyödyllisyyttä, mikä todennäköisesti kertoo siitä, että he eivät olleet käyneet messuilla tai niistä ei olla oltu tietoisia. Opiskelijoista 28,7 % piti koulutusmessuja hyödyllisenä. Avoimissa vastauksissa opiskelijat kaipasivat lisää tietoa eri oppilaitoksista, enemmän tutustumiskäyntejä, lisää infoiltoja ja kirjallista tietoa. Tutor-opiskelijoiden ja vierailijoiden käyntejä toivottiin myös enemmän. (Liite 2.). Opiskelijat parantaisivat siirtymävaiheen ohjausta mm. seuraavin tavoin:

”Tutorit tulisivat esim. enemmän kertomaan” AO/tyttö6.

”Ehkä enemmän tutustumista eri koulutaloihin ja lisää tietoa niistä. Valistaa jatko-opetuksen merkitystä” AO/tyttö8.

”Enemmän mentäisiin tutustumaan eri kouluihin ja tietoa erilaisista aloista” AO/tyttö329.

”Työvoimatoimiston järjestämät infotilaisuudet olisi hyvä järjestää myös kouluissa, myös koulut voisivat järjestää opintopäiviä, koulutusta” AO/tyttö333.

”Oppilaille kerrottaisiin enemmän informaatiota jatko-opintopaikoista (muistakin kuin lukioista) AO/tyttö117.

”En pakottaisi selkeästi lukioon haluavia tutustumaan ammattikouluihin, varsinkin jos todistus on tarpeeksi hyvä” LU/poika130.

”Lisää infoa siitä mitä tapahtuu toisen asteen jälkeen” LU/tyttö225.

”Enemmän vierailijoita eri paikoista kertomaan heidän alastaan/lukiosta tms.” LU/tyttö216.

”En aluksi tiennyt edes valittiinko minut erikoislinjalle vai vain peruslukioon, tiesin vain päässeeni lukioon.” LU/tyttö135.

”Enemmän kirjallista tietoa” LU/poika256. ja LU/tyttö253.

6.2.3 Sukupuolen ja toisen asteen oppilaitoksen yhteys eri tiedonlähteiden käytölle siirtymävaiheessa

Tässä tutkimuksessa oppilaat olivat saaneet eniten tietoa jatko-opintoihin ja uravalintaan liittyvistä asioista Internetistä (ka 3,27), opinto-ohjaajalta (ka 3,25), koulutusoppaasta (ka 3,23), vanhemmilta (ka 3,11) ja kavereilta (ka 2,93). Vähiten tietoa he olivat saaneet kuraattorilta (ka 1,47), työvoimatoimistolta (ka 1,89), sisaruksilta (ka 2,19) ja koulun vierailijoilta (ka 2,24).

Siirtymävaiheen tiedon saannissa eri lähteistä esiintyi sukupuolten välillä tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa osioissa: v72 Lehdet (U=18290, p=0,007, tytöt ka 2,77 ja pojat 2,50) ja v74 Koulujen esitteet (U=18346, p=0,010, tytöt ka 2,97 ja pojat ka 2,73). Tytöt hankkivat poikia enemmän tietoa lehdistä ja koulujen esitteistä. Pojat (ka

3,37) saivat tilastollisesti merkitsevästi enemmän tietoa opinto-ohjaajalta ($U = 19051,00$ ja $p = 0,0037$) kuin tytöt (ka 3,16).

Sukupuolen ja toisen asteen oppilaitoksen mukaisten ryhmien välistä eroavuutta eri tietolähteiden käytössä selvitettiin keskiarvotarkastelun, hajontojen ja Kruskall-Wallis -testin avulla. (Taulukko 11.)

TAULUKKO 11. Kruskall-Wallis -testin tilastollisesti merkittävät erot ja keskiarvotarkastelu ammatillisen oppilaitoksen ja lukion tyttöjen sekä ammatillisen oppilaitoksen ja lukion poikien eroista tietolähteiden käytössä koulutuksen siirtymävaiheessa.

Osiot					Kruskall-Wallis-testin tilastolliset merkitsevyydet	
Tiedonlähteet	AO/ tytöt	AO/ pojat	LU/ tytöt	LU/ pojat	x ² -arvo	p-arvo
	(n=124)	(n=91)	(n=108)	(n=92)		
v66 Internet	\bar{x} 3,27 s 1,06	3,29 1,03	3,25 1,14	3,29 1,08	-	-
v67 Kirjallisuus	\bar{x} 2,31 s 0,99	2,11 0,91	2,48 0,92	2,57 0,90	13,42	0,004
v68 Opo-oppikirjat	\bar{x} 2,78 s 1,18	2,86 1,05	2,87 1,10	3,08 0,95	-	-
v69 Televisio	\bar{x} 2,79 s 0,99	2,69 1,07	3,01 0,99	2,90 1,00	-	-
v70 Videot	\bar{x} 2,23 s 0,95	2,40 1,13	2,32 0,89	2,28 0,99	-	-
v71 Työvoimatoimisto	\bar{x} 1,96 s 1,17	1,92 0,90	1,76 1,08	1,93 1,11	-	-
v72 Lehdet	\bar{x} 2,63 s 0,98	2,37 0,97	2,93 1,00	2,63 0,92	13,67	0,003
v73 Koulutusmessut	\bar{x} 2,64 s 1,10	2,42 0,97	2,29 1,17	2,16 1,09	12,55	0,006
v74 Koulujen esitteet	\bar{x} 2,99 s 1,09	2,69 0,99	2,95 1,06	2,76 1,09	-	-
v75 Koulutus (yhteishaku) opas	\bar{x} 3,33 s 1,03	3,21 1,11	3,22 1,03	3,13 0,96	-	-
v76 Opinto-ohjaaja	\bar{x} 3,09 s 1,16	3,26 1,10	3,24 1,02	3,47 0,91	-	-
v77 Vanhemmat	\bar{x} 2,96 s 1,08	3,02 1,20	3,33 0,96	3,13 0,99	7,50	0,058
v78 Sisarukset	\bar{x} 2,16 s 1,19	2,26 1,32	2,22 1,29	2,13 1,30	-	-
v79 Kaverit	\bar{x} 2,75 s 1,08	2,77 1,09	2,81 1,06	2,55 0,99	-	-
v80 Kuraattori	\bar{x} 1,52 s 0,88	1,65 0,99	1,28 0,62	1,46 0,84	8,28	0,041
v81 Vierailijat koulussa	\bar{x} 2,23 s 1,13	2,26 1,19	2,40 1,09	2,04 1,06	-	-

Kyselylomakkeen väittämät olivat: 1=en lainkaan, 2=vähän, 3=jonkin verran, 4=paljon ja 5=erittäin paljon.

Toisen asteen oppilaitoksen opiskelijoiden välillä esiintyi tilastollisesti erittäin merkitsevää ja merkitsevää eroa tiedon saannin määrässä seuraavien lähteiden osalta: v67 Kirjallisuus (U= 7672,00, p=0,001, AO = ka 2,33 ja LU = ka 2,52), v69 Televisio (U= 9506,50, p=0,050, AO = ka 2,75 ja LU = ka 2,96), v72 Lehdet (U=18480, p=0,007, AO = 2,52 ja LU = ka 2,79), v73 Koulutusmessut (U= 7793,00, p=0,001, AO = 2,54 ja LU = 2,23), v77 Vanhemmat (U=18746,00, p=0,011, AO = 2,99 ja LU = 3,24) ja v80 Kuraattori (U=19232,00, p=0,013, AO = ka 1,57 ja LU = ka 1,36).

Tuloksia voidaan tulkita siten, että lukion opiskelijat saivat enemmän tietoa kirjallisuudesta, televisiosta, lehdistä ja vanhemmilta kuin ammattioppilaitoksen opiskelijat. Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat saivat enemmän tietoa koulutusmessuilla ja kuraattorilta kuin lukion opiskelijat. Ammattioppilaitokseen hakeutuu enemmän koulunsa keskeyttäneitä ja alanvaihtajia kuin lukioon. Siitä syystä he olivat myös aktiivisemmin käyneet työvoimatoimistossa ja koulutusmessuilla kuin lukion opiskelijat. Lukion tytöt olivat saaneet eniten ja ammattioppilaitosten tytöt vähiten tukea vanhemmiltaan.

Lukion pojat olivat saaneet eniten tietoa opinto-ohjaajalta vaikka he olivat saaneet henkilökohtaista ohjausta vähiten peruskoulussa. He ilmeisesti arvioivat opinto-ohjaajan paremminkin tiedon/materiaalin jakajaksi kuin ohjaajaksi.

6.2.4 Sukupuolen ja toisen asteen oppilaitoksen yhteys siirtymävaiheen ohjauksen arviointeihin

Pojat arvioivat siirtymävaiheen ohjauksen sujuneen hieman paremmin kuin tytöt, mutta eri sukupuolten arvioiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. (Liite 6.)

Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoiden ja lukion opiskelijoiden ohjauksen arvioissa esiintyi tilastollisesti merkitsevää eroa kummankin summamuuttujan kohdalla. Summamuuttujassa ”informaation riittävyys ennen toisen asteen opintoja” esiintyi seuraavat keskiarvot ja merkitsevyys: (AO = ka 2,77 ja LU = ka 3,09, U = 16682,00 ja p = 0,000). Summamuuttujassa ”opiskelupaikan valinnan ja tiedon saannin helppous nivelvaiheessa” esiintyi seuraavat keskiarvot ja merkitsevyys (AO = ka 3,24, LU = ka 3,39, U = 18076,00 ja p = 0,005). Tulosten perusteella voidaan päätellä *siirtymävaiheen ohjauksen sujuneen lukion opiskelijoiden mielestä paremmin kuin ammattioppilaitoksen opiskelijoiden mielestä.* (Liite 7.)

Siirtymävaiheessa sukupuolen ja oppilaitoksen mukaisesti jaotelluissa ryhmissä esiintyi tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa kummankin summamuuttujan kohdalla. Summamuuttujassa ”informaation riittävyys ennen toisen asteen opintoja” esiintyi seuraavat keskiarvot ja merkitsevyys: (AO/tytöt = **ka 2,76**, AO/pojat = ka 2,78, LU/tytöt 2,98 ja LU/pojat = ka **3,21**, $x_2 = 20,273$ ja $p = 0,000$). Summamuuttujassa ”opiskelupaikan valinnan ja tiedon saannin helppous nivelvaiheessa” esiintyi seuraavat keskiarvot ja merkitsevyys: (AO/tytöt = 3,23, AO/pojat = ka 3,27, LU/tytöt 3,44 ja LU/pojat = ka 3,33, $x_2 = 12,578$ ja $p = 0,006$). Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat arvioivat saaneensa informaatiota ennen toisen asteen opintoja vähemmän kuin lukion opiskelijat. Ryhmien välisessä tarkastelussa ammatillisen oppilaitoksen tytöt kokivat saaneensa informaatiota selkeästi vähemmän kuin lukion pojat. Opiskelupaikan valinta ja tiedon saanti oli ammatillisen oppilaitoksen tytöille vaikeinta ja lukion tytöille helpointa. (Liite 8.)

6.3 Opinto- ohjaus toisen asteen alkuvaiheessa opiskelijoiden arvioimana

Toisen asteen ohjausta kuvaa tässä tutkimuksessa viisi eri summamuuttujaa: 1. Opintojen ohjaus toisella asteella, 2. Opettajatutorin/ryhmänohjaajan antama ohjaus, 3. Opetus toisella asteella, 4. Viihtyvyys toisen asteen koulutuksessa ja 5. Tyytyväisyys toisen asteen opiskeluun. Tarkemmat prosentit, keskiarvot ja hajonnat on esitetty liitteessä 4. Tarkastelen ensin summamuuttujat tarkemmin ja esittelen niiden jälkeen opiskelijoiden kehittämisehdotukset. Lopuksi esittelen sukupuolten ja toisen asteen opiskelupaikan arvioinneissa esiintyneet eroavuudet ja merkitsevyydet.

6.3.1 Opettajatutorin/ryhmänohjaajan antama ohjaus

Toisen asteen oppilaitoksissa ohjaus on pääsääntöisesti sekä opinto-ohjaajien että ryhmänohjaajien vastuulla. Lukioissa he ovat useimmiten ryhmänohjaajan nimikkeellä ja ammatillisissa oppilaitoksissa tutoropettajan tai luokanvalvojan nimikkeellä. Oppilaitosten ohjaussuunnitelmissa pitäisi olla määriteltynä työntekijöiden vastualueet ja työ-

tehtävien sisällöt. Ohjauksen vastuu-ulottuvuus on tärkeää määrittellä jo opetussuunnitelmaa tehtäessä. Opiskelijat arvioivat opettajatutorin/ryhmänohjaajan antamaa ohjausta kolmen väittämän avulla (taulukko 12.)

TAULUKKO 12. Arvio opettajatutorin/ryhmänohjaajan antamasta ohjauksesta.

Opintojen ohjaus toisella asteella	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	En osaa sanoa	Saama mieltä	Täysin sama mieltä				
	1,0 %	2,0 %	3,0 %	4,0 %	5,0 %	n	%	\bar{x}	s
Opettajatutorin/ryhmänohjaajan antama ohjaus (muuttujan numero väittämän edessä)									
v102 Opettajatutor/ryhmänohjaaja antaa riittävästi ohjausta.	6,7	13,3	36,4	38,3	5,3	41	10	3,22	0,98
v105 Opettajatutorin/ryhmänohjaajan ohjaus on asiantuntevaa.	5,1	8,0	45,1	36,4	5,5	41	10	3,29	0,89
v104 Olen käyttänyt opettajatutorin/ryhmänohjaajan palveluja.	14,5	30,4	26,3	24,8	4,1	41	10	2,74	1,11
Summamuuttuja								3,08	0,99

Summamuuttujan osioiden keskiarvot vaihtelivat välillä (ka 2,74 – ka 3,29) ja summamuuttujan keskiarvo oli ka 3,08. Opettajatutorin/ryhmänohjaajan palveluja oli käyttänyt vain 28,9 % opiskelijoista ja 44,9 % heistä ei ollut käyttänyt niitä, siitä huolimatta 41,9 % opiskelijoista piti opettajatutorin/ryhmänohjaajan antamaa ohjausta asiantuntevana. Opiskelijoista 20 % oli sitä mieltä että, opettajatutorin/ryhmänohjaaja ei anna ohjausta riittävästi, kun taas 43,6 % opiskelijoista arvioi ohjauksen olevan riittävää.

Spearmanin korrelaatiomatriisi (Liite 5.) osoittaa sen, etteivät opiskelijat kokee tutoropettajan/ryhmänohjaajan ohjauksella olevan merkittävää yhteyttä tyytyväisyyteen toisella asteella opiskeluun.

Ryhmänohjaajan/tutorin ohjauksesta mainittiin kirjoituksissa kuusi kertaa, kaikki olivat tyttöjä. (Liite 2.) He kaipasivat aikuisen huomiota ja aikaa lisää. Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat tarkoittivat varmasti useammin tutoropiskelijoita eli vertaisohjaajia kuin tutoropettajia, kirjoittaessaan pelkästään tutoreista, kuten lauseessa: ”Tutorit ovat tärkeitä neuvonnassa, mutta ohjaus kuuluu opettajalle”.

”Aktiivisemmat tutorit” AO/tyttö58.

”Kun tutortoiminta on olemassa, niin meidän luokan tutorit eivät ole lainkaan olleet kanssamme ja se täytyy muuttua. Neuvonnassa siis tutortoiminta olisi hyvä, mutta ohjaus kuuluu mielestäni opettajalle.” AO/tyttö59.

”Enemmän aikaa tutoreiden kanssa. Tunnit peruttu liian usein. Opolta saa neuvoja tarvittaessa.” AO/tyttö106.

”Tutoroppilastoimintaa voisi parantaa ja tutoropettaja voisi olla lähemmässä kontaktissa oppilaihin.” AO/tyttö114.

”Pidettäisiin huoli, että jokaisella luokalla on oma TUTOR” AO/tyttö112.

”Enemmän aikaa ryhmänohjaajan kanssa” LU/tyttö224.

”Ryhmänohjaajat voisivat valmentaa oppilaita aavistuksen verran enemmän. Opettajat voisivat olla avoimin mielen ja kuunnella oppilaiden toiveita ;-)” LU/tyttö262.

”Ryhmänohjaajat voisivat olla aktiivisempia” LU/tyttö397.

”Ryhmänohjaustunteja voisi olla nykyistä useammin ja oppilaita voitaisi ohjata suullisin esimerkein kirjallisten sijasta” LU/tyttö123.

”Tietoa omien kurssien järjestelyistä ym.” LU/tyttö237.

”Tutor- toiminta on mielestäni oikein hyvä ohjaus- ja neuvontakeino. Olen itsekin tutor ja opastan uusia lukiolaisia mielelläni, sillä itse olin lukion alkaessa aivan pihalla asioista.” LU/tyttö124.

”Tutor-toimintaa voisi kehittää, ainakaan minulle siitä ei ollut juuri mitään hyötyä” LU/tyttö237.

6.3.2 Opinto-ohjaus toisella asteella

Summamuuttuja ”Opinto-ohjauksesta toisella asteella” muodostui neljästä eri muuttujasta. (Liite 4.) Toisen asteen ohjausta kuvaavaan summamuuttujaan latautui neljä väitettä, jotka kartoittivat ohjauksen ajallista sijoittumista, ohjauksen saatavuutta ja riittävyyttä. Eri oppilaitoksissa ohjausta on saatavilla eri tavalla ja sen riittävyydessä on koulukohtaisia eroja. Lisäksi kysyttiin henkilökohtaisen opintosuunnitelman käytöstä (Taulukko 13).

TAULUKKO 13. Arvio toisen asteen opinto-ohjauksesta.

Opintojen ohjaus toisella asteella	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	En osaa sanoa	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	n	%	\bar{x}	s
	1,0 %	2,0 %	3,0 %	4,0 %	5,0 %				
Opintojen ohjaus toisella asteella (muuttujan numero väittämän edessä)									
v113 Opintojen alkuun liittyvä ohjaus sijoittuu ajallisesti hyvin.	2,7	6,3	44,1	41,0	6,0	415	100	3,41	0,81
v101 Henkilökohtaisia opiskelusuunnitelmia käytetään opiskelussa.	5,5	9,6	49,2	31,3	4,3	415	100	3,19	0,88
v103 Saan tarvittaessa yhteyden opinto-ohjaajaan.	1,7	4,6	15,4	59,8	18,6	415	100	3,89	0,82
v107 Ohjausta on riittävästi saatavilla.	2,7	8,2	40,2	36,9	12,0	415	100	3,47	0,90
Summamuuttuja								3,50	0,83

Summamuuttujan osioiden keskiarvot vaihtelivat välillä (ka 3,19- ka 3,89) ja summamuuttujan keskiarvo oli ka 3,50. Opiskelijat arvioivat toisen asteen ohjauksen osioista parhaiten toimivaksi opinto-ohjauksen saatavuuden. Heistä 78,4 % arvioi saavansa tarvittaessa yhteyden opinto-ohjaajaan ja vain 6,3 % opiskelijoista koki sen vaikeaksi. Henkilökohtainen opintosuunnitelma tuntui olevan vieraskäsite opiskelijoille. Heistä 35,6 % tiesi sitä käytettävän opiskelussa ja opiskelijoista 15,1 % oli eri mieltä. Huomattavan suuri osa (49,2 %) opiskelijoista ei osannut sanoa mielipidettään asiasta, mistä voisi päätellä käsitteen olevan heille vieras. Keskiarvo tarkastelun perusteella opiskelijat suhtautuivat varsin myönteisesti ohjaukseen ja sen määrään toisella asteella.

Opiskelijat mainitsivat avoimissa vastauksissaan toisen asteen ohjauksen kehittämisen 93 kertaa (Liite 2.). Opiskelijoista kaksikymmentäseitsemän kertoi olevansa tyytyväisiä toisen asteen ohjaukseen ja heidän mielestään ohjauksessa ei ole mitään parannettavaa. Yksitoista opiskelijaa kaipasi lisää tutoreita. (Huom! Todennäköisesti he tarkoittivat opiskelijatutoreita). Opiskelijat mainitsivat mm. seuraavat kehittämistä kaipaavat asiat:

”Enemmän yhteisesti opetusta opolta ja muilta” AO/tyttö8.

”Ohjeet voisivat olla hieman selvemmat ;-)” AO/tyttö281.
 ”Enemmän yksityistä infoa myös vanhemmille” AO/tyttö278.
 ”Lisää tietotilaisuuksia” AO/poika98.
 ”Enemmän informaatiota ammatista” AO/tyttö273.
 ”Kerrottaisiin oikeasti opintopisteistä, työpäivistä ym. fakta-asioista” AO/tyttö118.
 ”Työvoimatoimiston järjestämät infotilaisuudet olisi hyvä järjestää myös kouluissa, myös koulut voisivat järjestää opintopäiviä, koulutusta” AO/tyttö333.
 ”Alussa voisi kertoa vähemmän valinnaisista ja pakollisista opinnoista voisi kertoa enemmän.” AO/tyttö111.
 ”En osaa sanoa, jotenkin tekemällä siitä vähän viihtyisämpää ja mielenkiintoisempaa” AO/poika36.
 ”Opo voisi olla hieman enemmän paikalla, jotta häneltä saisi tarvittavan neuvon yms.” LU/tyttö135.
 ”Enemmän tunteja opon kanssa” LU/tyttö352.
 ”Enemmän info-iltoja” LU/poika144.
 ”Mielestäni ensimmäisenä päivänä lukiossa sain niin paljon informaatiota eri asioista, etten pystynyt sisäistämään kaikkea. Informaatiota voisi jakaa enemmän eri päiville” LU/tyttö217.
 ”Jokaisen pitäisi käydä kerran lukuvuodessa opon kanssa keskustelemassa” LU/tyttö136.
 ”Hajauttaisin osan ohjauksesta muualle 1.vuoden 1. jaksosta ja lisäisin ohjauksen määrää” LU/poika130.
 ”Opon vastaanotto pitäisi olla luokse kutsuvampi. Tarvitsen aikaa henkilökohtaisen tulevaisuuden suunnitteluun” LU/tyttö227.
 ”Ei mitään vikaa, ehkä parempi ohjauksen saatavuus, esim. internetissä ja oppaiden hyödynnys” LU/poika205.
 ”Kerrottaisiin tulevaisuuden mahdollisuuksista enemmän” LU/poika198.
 ”Eri aloista voisi olla jatko-opiskelulinjojen sijaan enemmän” LU/poika389.
 ”Apua olisi aina saatavilla. Ei ole harmainta aavistustakaan minne olen menossa lukion jälkeen.----- opot on syvältä” LU/tyttö344.

6.3.3 Opetus toisella asteella

Summamuuttuja "Opetus toisella asteella" muodostui kolmesta muuttujasta. Opiskelijat arvioivat omia vaikutusmahdollisuuksiaan opetukseen ja sen suunnitteluun, opettajien kannustamista ja heidän tietämystään arviointiperusteista. Nämä kaikki ovat itseohjautuvuutta tukevan opiskelun edellytyksiä.

Summamuuttuja "opetus toisella asteella" muodostui kolmesta muuttujasta. Opiskelijat arvioivat omia vaikutusmahdollisuuksiaan opetukseen ja sen suunnitteluun, opettajien kannustamista ja heidän tietämystään arviointiperusteista. Nämä kaikki ovat itseohjautuvuutta tukevan opiskelun edellytyksiä (taulukko 14).

TAULUKKO 14. Arvio toisen asteen opetuksesta.

Opintojen ohjaus toisella asteella	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	En osaa sanoa	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	n	%	\bar{x}	s
	1,0	2,0	3,0	4,0	5,0				
	%	%	%	%	%				
Opetus toisella asteella									
(muuttujan numero väittämän edessä)									
v110 Pystyn vaikuttamaan opetukseen ja sen suunnitteluun.	7,7	16,6	46,3	26,7	2,7	415	100	3,00	0,92
v117 Opettajat ovat rohkaisseet minua opinnoissani.	5,5	15,2	41,4	33,3	4,6	415	100	3,16	0,93
v106 Tiedän arviointi perusteet eri aineissa.	1,9	6,3	21,7	60,0	10,1	415	100	3,70	0,81
Summamuuttuja								3,29	0,89

Keskiarvotarkastelun perusteella summamuuttujan osioista myönteisimmin vastattiin osioon ”Tiedän arviointiperusteet eri aineissa” Summamuuttujan osioiden keskiarvot vaihtelivat välillä (ka 3,00 – ka 3,70) ja summamuuttujan keskiarvo oli 3,29. Opiskelijat (70,1 %, ka 3,70) tiesivät hyvin arviointiperusteet eri aineissa. Opiskelijoista 29,4 % arvioi pystyneensä vaikuttamaan ja 24,3 % opiskelijoista arvioi, ettei pystynyt vaikuttamaan opetukseen ja sen suunnitteluun. Opiskelijoista 37,9 % oli saanut (20,7 % ei ollut saanut) opettajilta rohkaisua opiskeluun. Tulosten perusteella opiskelijoiden mielipiteitä tulisi ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa ja heitä pitäisi rohkaista ja kannustaa enemmän opintojen aikana. Tämä tuli esille myös opiskelijoiden kehittämissuosituksissa mm. seuraavien ilmaisujen muodossa:

”Opettajat kertoisivat oppilaalle henkilökohtaisesti mitä tämä tekee väärin. Vahvuudet ja heikkoudet pitäisi jotenkin saada tietoon. Opettajat ehkä huomaavat ne kokeiden perusteella” LU/tyttö126.

”Rohkaisemalla, että opiskelija ottaa itse selvää” AO/tyttö58.

”Opettajien pitäisi jossain tapauksessa olla hieman kannustavampia” LU/tyttö229.

6.3.4 Viihtyvyys toisen asteen koulutuksessa

Omaa viihtyvyyttään toisen asteen oppilaitoksissa opiskelijat arvioivat kahden eri muuttujan avulla, joista summamuuttuja muodostettiin. Mikäli opiskelija oli harkinnut keskeyttämistä, se tulkittiin niin, että hän ei viihtynyt toisen asteen oppilaitoksessa. Tarkemmat prosentit, keskiarvot ja hajonnat tulevat esille taulukossa 15.

TAULUKKO 15. Arvio toisella asteella viihtymisestä.

Opintojen ohjaus toisella asteella	Täysin eri mieltä		Eri mieltä	En osaa sanoa	Samaa mieltä		Täysin samaa mieltä		n	%	\bar{x}	s
	1,0	2,0			4,0	5,0						
	1,0	2,0	3,0	4,0	5,0							
	%	%	%	%	%							
Viihtyvyys toisen asteen koulutuksessa												
(muuttujan numero väit-tämän edessä)												
v120 En ole harkinnut keskeyttäväni nykyisiä opintojani.	1,7	7,7	12,3	16,9	61,4	415	100	4,29	1,06			
v119 Viihdyn nykyisessä oppilaitoksessani.	1,0	4,1	14,5	51,6	28,9	415	100	4,03	0,83			
Summamuuttuja								4,16	0,94			

Opiskelijoista keskeyttämistä oli harkinnut 9,4 % opiskelijoista, 12,3 % ei osannut sanoa ja 76,6 % opiskelijoista ei ollut harkinnut keskeyttämistä. Viihtyvyys toisen asteen oppilaitoksessa oli erittäin hyvää, sillä 80,5 % viihtyi ja ainoastaan 5,2 % ei viihtynyt oppilaitoksessaan.

Avoimissa vastauksissa neljä opiskelijaa kaipasi enemmän toisiin tutustumista ja lisää yhteisöllisyyttä. (Liite 2.)

”Opettaja- oppilas- suhde voisi olla ”tiiviimpää”, jotta opettaja oppisivat tuntemaan oppilaansa.” AO/tyttö134.

”Että opiskelijat tukisivat muita opiskelijoita esim. ystäviään yms.” AO/ tyttö307.

”Enemmän toisiin tutustumista” LU/ poika122.

”Ajattelin harkita lukioon hakemista nyt yhteishaussa. Ammatti-koulun yleissivistymättömyys ahdistaa” AO/tyttö340.

Opiskelijoista kuusitoista oli aiemmin keskeyttänyt opintonsa kerran tai kaksi. He ilmaisivat keskeyttämisen syiksi mm. seuraavia tekijöitä:

"Ensimmäinen ala ei kiinnostanut" AO/poika 2.

"Huono todistus" AO/poika15.

”Olin lukiossa 3 vuotta, sitten tulin tänne. Motivaation puute.” AO/poika22
 ”En viihtynyt lukiossa.” AO/tyttö276
 ”Halusin ammatin lopetin lukion” AO/tyttö277
 ”Viihdyn nykyisessä lukiossa paremmin” LU/tyttö167
 ” 10lk ja xxx-linja ei vaan tuntunut oikealta paikalta.” Huomasin, että ala on väärä, (erityisluokalta) AO/poika 40
 ”xxx-ala se oli paska niiku tääki” erityisluokalla peruskoulussa, AO/poika320.
 ”Valmistuin artesaaniksi ja totesin haluavani vaihtaa alaa - työtilanne vaatetusalalla vaikutti asiaan. Myös kiinnostavampi ja ihmisläheisempi ala kiinnosti.” AO/tyttö106.

6.3.5 Tyytyväisyys opiskeluun toisella asteella

Peruskoulun ja nivelvaiheen ohjauksen onnistuminen on osittain nähtävissä opiskelijoiden tyytyväisyyteen toisen asteen opiskeluun. Oikeanlainen nivelvaiheen ohjaus ja realistiset odotukset tulevasta opiskelupaikasta lisäävät varmasti tyytyväisyyttä toisen asteen opintoihin. Opiskelijat arvioivat tyytyväisyytään toisen asteen opiskeluun kolmen eri muuttujan avulla. He arvioivat tietonsa kiinnostuksen kohteistaan, vastaako opetus heidän odotuksiaan ja onko se hyvää ja mielenkiintoista (taulukko 16). Heillä oli myös mahdollisuus arvioida opetusta avoimissa vastauksissa.

TAULUKKO 16. Arvio tyytyväisyydestä toisella asteella opiskeluun.

Opintojen ohjaus toisella asteella	Täysin eri mieltä		Eri mieltä	En osaa sanoa	Samaa mieltä		Täysin samaa mieltä	n	%	\bar{x}	s
	1,0	2,0			3,0	4,0					
Tyytyväisyys toisen asteen opiskeluun. (muuttujan numero väittämän edessä)	%	%	%	%	%	%					
v97 Opiskelu vastaa odotuksiani.	5,0	8,4	16,6	51,8	22,7	415	100	3,88	0,87		
v115 Opetus on ollut hyvää ja mielenkiintoista.	2,2	6,0	25,3	55,9	10,6	415	100	3,67	0,83		
v27 Tiedän millaiset asiat minua kiinnostavat.	3,4	7,0	18,6	47,7	23,4	415	100	3,81	0,98		
Summamuuttuja										3,79	0,89

Opiskelu vastasi opiskelijoista 74,5 % odotuksia ja opiskelu ei vastannut 13,4 % odotuksia. Opiskelijoista 76,5 % piti ja 8,2 % opiskelijoista ei pitänyt opetusta hyvänä ja mielenkiintoisena. Summamuuttujan osioiden keskiarvot vaihtelivat välillä 3,67- 3,88 ja summamuuttujan keskiarvo oli 3,79. Avoimissa vastauksissa opiskelijat antoivat sekä myönteistä että kielteistä palautetta. Toisen asteen opiskeluun oppilaat kaipasivat lisää oppitunteja, monipuolisempia ja yksilöllisempiä opetustapoja sekä parempaa tiedotusta. Opiskelijat kuvailivat kehittämistä tarvitsevia asioita mm. seuraavin ilmaisin:

”Lisää tunteja ja ettei tunteja peruttaisi niin paljon kun mun koulussa!” AO/tyttö100.

”Enemmän käytännön töitä” AO/poika88.

”Ei samojen asioiden toistoa!” AO/tyttö311.

”Ammattiaineiden opettajat eivät hallitse opettamista. He pistävät vain kalvot taululle ja lukevat suoraan kalvosta. Voisi lukea samat asiat kotonaki esim. taululle kirjoittaminen parempi tapa” AO/poika 67.

”Kauhee kiire...pikkasen enemmän tunteja”AO/poika198.

”Joltain tunneilta puuttu mielenkiintoisuus aika pitkälti” LU/tyttö229.

”Opettajien pitäisi jossain tapauksessa olla hieman kannustavampia” LU/tyttö229.

”Opettajat voisivat olla rohkaisevampia oppilaiden suhteen ja tehdä tunnista mukavan, mutta tehokkaan” LU/tyttö135.

”Voitaisiin ottaa huomioon jokaisen oppilaan henkilökohtaiset tarpeet sekä oppimisvaikeudet” LU/tyttö258.

”Internet mahdollisuudet käyttöön.” LU/poika195.

”Joskus pääsemme koulusta aikaisemmin, mielestäni joku voisi tulla kertomaan tällaiset uutiset. Tunteja perutaan, eikä yleensä edes kuuluteta. Tämä koulu on tosi hyvä ja kaikki luokkakaverit ovat tosi mukavia. Ihan hyviä kysymyksiä tässä paperissa.” AO/tyttö35.

”Vähentäisin opetusmateriaalia ja jos ei ole mahdollista pitäisi jakaa alue puoleen ja pitää 2 eri koetta” LU/tyttö135.

6.3.6 Sukupuolen ja toisen asteen oppilaitoksen yhteys toisen asteen ohjauksen arvioihin

Tytöt ja pojat pitivät toisen asteen ohjausta lähes yhtä hyvänä. Ainoastaan summamuuttujassa "Tyytyväisyys toisella asteella opiskeluun" ilmeni tilastollisesti melkein merkitsevää eroa ($p=0,013$) sukupuolten välillä. (Liite 6.). Lukion pojat olivat tyytymättömiä opiskeluun toisella asteella. (Liite 8.)

Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoiden ja lukion opiskelijoiden toisen asteen ohjauksen arvioissa esiintyi tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja kahden summamuuttujan kohdalla. Summamuuttujassa ”opinto-ohjaus toisella asteella” esiintyi seuraavat keskiarvot ja merkitsevyys: (AO = ka 3,38 ja LU = ka 3,61, $U = 16303,50$ ja $p = 0,000$). Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat arvioivat opinto-ohjauksen toisella asteella hei-

kommaksi kuin lukion opiskelijat. Summamuuttujassa ”opettajatutorin/ryhmänohjaajan antama ohjaus” esiintyi seuraavat keskiarvot ja merkitsevyys: (AO = ka 2,93 ja LU = ka 3,25, U = 16017,00 ja p = 0,000). Lukion opiskelijat arvioivat toisen asteen opintojen ohjauksen ja opettajatutorin/ryhmänohjaajan antamaa ohjausta parempana kuin ammat- tioppilaitoksen opiskelijat. (Liite 7.)

Eri ryhmien välillä toisen asteen ohjauksen arvioissa esiintyi tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa kahden summamuuttujan kohdalla. Summamuuttujassa ”opinto-ohjaus toisella asteella” esiintyi seuraavat keskiarvot ja merkitsevyys: (AO/tytöt = ka 3,39, AO/pojat = ka 3,37, LU/tytöt = ka 3,67 ja LU/pojat= ka 3,58, $x^2 = 19,424$ ja p = 0,000). Summamuuttujassa ”opettajatutorin/ryhmänohjaajan antamaohjaus” esiintyi seuraavat keskiarvot ja merkitsevyys: (AO/tytöt = ka 2,88, AO/pojat = ka 2,98, LU/tytöt = ka 3,30 ja LU/pojat= ka 3,19, $x^2 = 21,874$ ja p = 0,000). Lukion tytöt arvioivat opettajatuto- rin/ryhmänohjaajan antaman ohjauksen paremmaksi kuin muut ryhmät. Etenkin ero oli suuri ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoiden arvioihin.(Liite 8.)

6.4 Tuen tarve peruskoulussa ja toisella asteella opiskelijoiden arvioimana

Ammattioppilaitoksen opiskelijoiden tuen tarve laskee toiselle asteelle siirryttäes- sä, kun taas lukion opiskelijoiden tuen tarve kasvaa. Tuen tarve oli koko aineistossa melko vähäistä. Melko paljon tukea peruskoulussa koki tarvinneensa yhdeksän ammat- tioppilaitoksen tyttöä, kaksi ammattioppilaitoksen poikaa, neljä lukion tyttöä ja ei yksi- kään lukion pojista (3,6 %). Paljon tukea peruskoulussa koki tarvinneensa kaksi ammat- tioppilaitoksen tyttöä ja yksi ammattioppilaitoksen pojista. Lukiolaisista yksikään ei tarvinnut peruskoulussa paljon tukea (0,7 %). Toisella asteella melko paljon tukea koki tarvitsevansa seitsemän ammattioppilaitoksen tyttöä, viisi ammattioppilaitoksen poikaa, seitsemän lukion tyttöä ja neljä lukion pojista (5,3 %). Paljon tukea toisella asteella koki tarvitsevansa kaksi ammattioppilaitoksen tyttöä, yksi ammattioppilaitoksen poika, kol- me lukion tyttöä ja kaksi lukion poikaa (1,9 %).

6.4.1 Sukupuolen ja toisen asteen oppilaitoksen yhteys tuen tarpeeseen ja sen vaikuttavuuteen eri kouluasteilla

Tytöt arvioivat tarvinneensa tukea enemmän kuin pojat eri kouluasteilla. Tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa sukupuolten välillä esiintyi peruskoulun tuen tarpeessa (tytöt ka 2,03, s=0,84 ja pojat ka 1,81, s=0,76, U=18277,50, p=0,008). Toisella asteella tuen tarpeessa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa sukupuolten välillä (tytöt ka 2,00, s=0,96, pojat ka 1,86, s=0,95, U= 9326,50 ja p=0,094).

Tuen vaikuttavuudessa ei ollut sukupuolten välistä eroavuutta eri kouluasteilla. (peruskoulussa: tytöt ka 2,63, s=0,78 ja pojat ka 2,68, s=0,84, U=20359,50 p=0,433). *Opiskelijat olivat tyytyväisempiä toisen asteen tuen vaikuttavuuteen kuin peruskoulun tuen vaikuttavuuteen.* (toisella asteella: tytöt ka 3,17, s=0,83 ja pojat ka 3,18, s=0,86, U=21183,50 ja p=0,967). *Tyytyväisyys tuen vaikuttavuuteen toisella asteella saattaa selittyä tuen tarpeiden muutoksilla siirryttäessä toiselle asteelle.* Lukion opiskelijoilla tuen tarve kasvaa ja heistä seitsemäntoista mainitsi avoimissa vastauksissa tarvinneensa tukea kurssivalintoihin ja neljä lukion tyttöä mainitsi oppimisvaikeudet, kun taas ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoista mainitsi lukihäiriön tai oppimisvaikeudet viisitoista opiskelijaa. Tarkempi erittely tuen tarpeen syistä on esitetty liitteessä 2.

Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat (ka 2,07, s=0,85) arvioivat tarvinneensa tukea peruskoulussa enemmän kuin lukion opiskelijat (ka 1,78, s=0,75). Ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä (U=17449,50 ja p=0,000). Toisella asteella tuen tarpeessa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoiden ja lukion opiskelijoiden välillä (ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat ka 1,92, s=0,96, lukion opiskelijat ka 1,96, s=0,95, U=20,910 ja p=0,606). Ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa tuen vaikuttavuudessa eri kouluasteilla. Peruskoulussa ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat (ka 2,65, s=0,83) kokivat tuen auttaneen vain hieman vähemmän kuin lukion opiskelijat (ka 2,66, s=0,78). Ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä (U=21436,00 ja p=0,954). Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat (ka 3,11, s=0,79) kokivat tuen auttaneen heitä vähemmän kuin lukion opiskelijoiden (ka 3,25, s=0,88) saama tuki toisella asteella. Ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä (U=9524 ja p=0,066).

Sukupuolen ja toisen asteen oppilaitoksen mukaisten ryhmien erot tuen tarpeessa ja sen vaikuttavuuden arvioissa eri kouluasteilla esitetään taulukossa 17.

TAULUKKO 17. Kruskall-Wallis -testi ja keskiarvotarkastelu ammatillisen oppilaitoksen ja lukion tyttöjen sekä ammatillisenoppilaitoksen ja lukion poikien eroista tuen tarpeen määrissä ja sen vaikuttavuudesta eri kouluasteilla.

Osiot					Merkitsevyys	
	AO/ tytöt	AO/ pojat	LU/ tytöt	LU/ pojat	χ^2 -arvo	p-arvo
	(n=124)	(n=91)	(n=108)	(n=92)		
v12a Tuen tarve peruskoulussa	\bar{x} 2,10 s 0,89	2,03 0,78	1,94 0,77	1,59 0,68	24,40	0,000
v 14 Autoiko peruskoulussa saatu tuki sinua?	\bar{x} 2,63 s 0,76	2,67 0,92	2,64 0,80	2,70 0,75	0,62	0,891
v123 Tuen tarve toisella asteella	\bar{x} 1,94 s 0,97	1,88 0,95	2,06 0,95	1,84 0,95	4,15	0,246
v127 Autoiko tuen saanti sinua toisella asteella?	\bar{x} 3,07 s 0,77	3,15 0,83	3,29 0,88	3,21 0,88	4,70	0,195

Sukupuolen ja kouluasteen mukaisissa ryhmissä esiintyi tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa ($\chi^2=24,40$, $p=0,000$) peruskoulun tuen tarpeessa. Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat olivat tarvinneet peruskoulussa enemmän tukea kuin lukion opiskelijat ja etenkin ammatillisen oppilaitoksen tytöt olivat tarvinneet tukea huomattavasti enemmän kuin lukion pojat. *Toisella asteella tuen tarpeeseen vastattiin paremmin kuin peruskoulussa.*

Opiskelijoista 42,7 % nimesi tuen antajan peruskoulussa. Eniten tukea olivat antaneet opettajat (16,6 %), erityisopettajat (8,2 %), vanhemmat (2,7 %), vanhemmat, opettajat ja kaverit (9,9 %), opinto-ohjaajat, opettajat (3,4 %) ja opettajat, kaverit ja sisko 1,7 %. Tuen antajan toisella asteella nimesi 27,7 % opiskelijoista. Siellä eniten tukea olivat antaneet opettajat (11,8 %), opinto-ohjaajat ja opettajat (4,3 %), vanhemmat (3,6 %), vanhemmat, opettajat, kaverit (3,6 %), kaverit (2,9 %) ja vanhemmat ja opettajat (1,2 %). Opiskelijoista 41,4 % arvioi saaneensa riittävästi erityisopetusta ja 9,8 % opiskelijoista oli sitä mieltä, ettei ollut saanut riittävästi erityisopetusta.

Jotkut ammattioppilaitoksen opiskelijoista olivat tarvinneet tukea mm. mielenterveydellisiin ongelmiin, anoreksiaan, masennukseen, paniikkihäiriöön, jännittämiseen, stressiin ja erinäisiin vaikeuksiin kotona ja koulussa. Lukion opiskelijoista muutama oli saanut apua peruskoulussa mielialaan, paniikkihäiriöön, masennukseen, lukihäiriöön ja dysfasiaan. Osalla opiskelijoista oli tullut ongelmia siitä, ettei heillä ollut keskittymiskykyä riittävästi ja kolme opiskelijaa mainitsi saaneensa tukea koulukiusaamisen vuoksi. Neljällä opiskelijalla oli ollut ongelmia opettajien kanssa. Opiskelijat ilmaisivat syitä tuen tarpeeseensa peruskoulussa mm. seuraavasti:

”Psykologista apua ala-asteella” AO/poika312.

”Koulupsykologin apua” AO/poika267
”Psykiatria, apua jumalalta” AO/poika75.
”Terveydenhoitajalta ja kuraattorilta sai tukea erilaisissa asioissa. Sairastin yläasteella anoreksiaa” AO/tyttö106.
”Oli vaikea masennus kahdeksannella luokalla, silloin poissaoloja kertyi” AO/tyttö16.”Henkisiä ongelmia, kuten depressio ja huono terveys, miksi ei ole jaksanut olla koulussa jne.” AO/tyttö55.
”Masennus, ristiriidat opettajien kanssa” AO/tyttö311.
”Perheongelmia...äiti mielisairaalassa , minä perhekodissa.” AO/tyttö413.
”Jännitän hirveästi ja otan stressiä” AO/tyttö81.
”Kun kotona oli vaikeaa koulusta tuli hyvin tärkeää - turvallinen hengähdyspaikka. Koulussa sai olla tavallinen nuori. Se vaikutti monellakin tapaa” AO/tyttö106.
Yleistä tsemppausta ja kannustusta ;-) Kavereiden ja vanhempien tsemppausta” LU/tyttö157.
”Paniikkihäiriö ja masennus” LU/tyttö258.
”Asuin pari kuukautta muualla enkä käynyt koulua.” AO/tyttö107.
”Silloinen poikaystäväni” AO/tyttö108.
”Netti, laiskuus ja motivaation puute” LU/poika181.
”Ongelmia erinäisten opettajien kanssa. LU/poika389.
”Jääkiekko” LU/poika144.

6.4.2 Peruskoulun tuen tarpeen yhteys ohjausprosessin arvioihin

Taulukossa 18. esitetään peruskoulussa tarvittuun tuen määrään yhteys opintopolun ohjauksen arvioihin.

TAULUKKO 18. Kruskal-Wallis -testi ja keskiarvoerojen tarkastelu ohjausprosessin summuuttujien ja peruskoulun tuen tarpeen määrään yhteyden merkitsevyys opintopolun ohjauksen arvioihin.

	v12a Tuen tarve perus- koulussa					Kruskal-Wallis -testin merkitsevyys	
	Ei lainkaan				Paljon	χ^2 - arvo	p- arvo
Summamuuttujat	(n=128)	(n=208)	(n=61)	(n=15)	(n=3)		
Oppilaanohjauksen tunnit peruskoulussa	\bar{x} 3,29 s 0,79	3,31 0,64	3,23 0,75	3,19 0,64	2,70 0,26	4,405	0,354
Ohjaus ja tuki peruskoulussa	\bar{x} 3,13 s 0,54	3,21 0,57	3,01 0,69	2,98 0,61	2,45 0,51	8,656	0,070
Opetuksen toteutus ja itsearviointi	\bar{x} 2,76 s 0,73	2,74 0,74	2,78 0,69	2,64 0,90	1,89 0,84	3,591	0,464
Itseohjautuvuus	\bar{x} 3,69 s 0,53	3,65 0,50	3,39 0,57	3,47 0,52	3,26 0,34	16,199	0,003
Työelämään tutustumisen merkitys koulutuksen ja uravalinnan kannalta	\bar{x} 3,18 s 0,79	3,15 0,73	3,11 0,89	3,43 0,96	3,73 0,46	3,564	0,468
Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeys	\bar{x} 4,09 s 0,64	4,19 0,63	4,07 0,73	4,47 0,57	4,44 0,39	7,556	0,109
Informaation riittävyys ennen toisen asteen opintoja	\bar{x} 3,14 s 0,71	2,87 0,80	2,68 0,85	2,98 0,80	2,11 0,77	16,883	0,002
Opiskelupaikan valinnan ja tiedon saannin helppous nivelvaiheessa	\bar{x} 3,41 s 0,43	3,29 0,52	3,20 0,62	3,30 0,28	3,00 0,44	7,347	0,199
Opettajatutorin/ryhmänohjaajan antama ohjaus	\bar{x} 3,12 s 0,76	3,12 0,78	3,01 0,69	2,78 0,81	2,11 1,02	6,021	0,198
Opetus toisella asteella	\bar{x} 3,32 s 0,58	3,31 0,63	3,19 0,66	3,27 0,66	2,44 0,69	5,918	0,205
Viihtyvyys toisen asteen koulutuksessa	\bar{x} 4,19 s 0,79	4,16 0,82	4,11 0,80	4,10 0,69	4,00 0,87	1,090	0,896
Tyytyväisyys opiskeluun toisella asteella	\bar{x} 3,86 s 0,59	3,75 0,67	3,72 0,59	3,82 0,47	3,78 0,19	2,809	0,590
Opinto-ohjaus toisella asteella	\bar{x} 3,61 s 0,51	3,48 0,55	3,32 0,60	3,58 0,48	2,33 0,95	19,664	0,001
Keskiarvo	3,45	3,40	3,29	3,39	2,94		

Tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja esiintyi osioissa ”Itseohjautuvuus” ($p=0,003$), ”Informaation riittävyys ennen toisen asteen opintoja” ($p=0,002$) ja ”Opintojen ohjaus toisella asteella” ($p=0,001$). Niissä kaikissa voidaan keskiarvotarkastelun perusteella todeta melko paljon ja paljon tukea peruskoulussa tarvinneiden arvioivan summamuuttujien sisällön heikommaksi kuin vähemmän tukea tarvinneet ryhmät.

Ryhmien koko vaihteli suuresti ($n=3 - n=208$), mikä pitää ottaa huomioon tulosten tarkastelussa. Keskiarvojen tarkastelussa pääsääntöisesti ei lainkaan tai melko vähän tukea peruskoulussa tarvinneet arvioivat ohjausta opintopolun eri vaiheissa paremmaksi kuin melko paljon tai paljon tukea tarvinneiden ryhmät. He olivat mm. itseohjautuvampia kuin enemmän tukea tarvinneet ryhmät. Peruskoulussa melko paljon tai paljon tukea tarvinneet arvioivat väittämät ”Työelämään tutustumisen merkitys koulutuksen ja uravalinnan kannalta” ja ”Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeys” tärkeämmiksi kuin ei lainkaan tai melko vähän tukea tarvinneet ryhmät.

6.4.3 Toisen asteen tuen tarpeen yhteys ohjausprosessin arvioihin

Tuen tarpeen syyt olivat hyvin moninaiset myös toisella asteella. Toisen asteen opintojen aikana opiskelijoista 21,2 % mainitsi tarvitsevansa eri oppiaineissa tukea. Eniten tukea opiskelijat tarvitsivat toisella asteella matematiikassa (12,8 %). Seuraavaksi eniten vaikeuksia tuli kielissä ja myös kielet yhdistettynä matematiikkaan. Englanti ja matematiikka (2,7 %), ruotsi ja matematiikka (1,2 %), ruotsi (1,4 %), englanti (0,7 %), ja englanti ja ruotsi (1,2 %) sekä muut aineet (1,2 %).

Ammattioppilaitosten opiskelijoista yksitoista mainitsi tarvinneensa tukea mm. ammattiaineissa, kemian, fysiikan, matematiikan ja kielten tunneilla. Lukion opiskelijoista seitsemäntoista mainitsi tarvinneensa tukea kurssivalintojen teossa. Yksitoista ammattioppilaitoksen opiskelijaa mainitsi tarvinneensa tukea mielenterveydellisiin ja henkisiin ongelmiin, stressiin ja/tai väsymykseen. Lukion opiskelijoista yhdeksän mainitsi henkiset ongelmat tuen tarpeen syyksi. Toisella asteella esiintyi myös ongelmia toverisuhteissa, luokkahenki oli joidenkin mielestä huono ja myös kiusaamista esiintyi.

Taulukossa 19. esitetään toisen asteen tuen tarpeen yhteys opintopolun ohjauksen arviointiin.

TAULUKKO 19. Kruskall-Wallis -testi ja keskiarvotarkastelu ohjausprosessin summamuuttujien ja toisen asteen tuen tarpeen määrän yhteyden merkitsevyys opintopolun ohjauksen arviointiin.

	v123 Tuen tarve toisella asteella					Kruskall- Wallis -testin merkitsevyys	
	Ei lain- kaan				Pal- jon	x²- arvo	p- arvo
Summamuuttujat	(n=157)	(n=167)	(n=60)	(n=23)	(n=8)		
Oppilaanohjauksen tunnit peruskoulussa	\bar{x} 3,29 s 0,74	3,28 0,67	3,29 0,73	3,41 0,70	2,98 0,53	3,54	0,472
Ohjaus ja tuki peruskoulussa	\bar{x} 3,18 s 0,57	3,16 0,53	3,08 0,71	3,10 0,69	2,64 0,51	7,10	0,131
Opetuksen toteutus ja itsearviointi	\bar{x} 2,70 s 0,75	2,76 0,70	2,79 0,80	2,75 0,84	2,63 0,49	1,66	0,799
Itseohjautuvuus	\bar{x} 3,74 s 0,51	3,64 0,47	3,38 0,54	3,44 0,63	3,00 0,50	29,98	0,000
Työelämään tutustumisen merkitys koulutuksen ja uravalinnan kannalta	\bar{x} 3,10 s 0,78	3,22 0,75	3,22 0,91	3,09 0,67	3,20 0,83	3,04	0,552
Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeys	\bar{x} 4,04 s 0,70	4,23 0,61	4,17 0,60	4,36 0,52	4,21 0,82	8,86	0,065
Informaation riittävyys ennen toisen asteen opintoja	\bar{x} 2,96 s 0,83	2,95 0,78	2,89 0,72	2,78 0,72	2,46 1,14	2,69	0,612
Opiskelupaikan valinnan ja tiedon saannin helppous nivelvaiheessa	\bar{x} 3,37 s 0,52	3,32 0,48	3,17 0,49	3,35 0,44	3,17 0,80	8,37	0,079
Opettajatutorin/ryhmän-ohjaajan antama ohjaus	\bar{x} 3,05 s 0,80	3,21 0,70	2,86 0,77	3,07 0,92	3,00 0,67	7,68	0,104
Opetus toisella asteella	\bar{x} 3,26 s 0,63	3,38 0,59	3,16 0,59	3,21 0,84	2,96 0,83	8,25	0,083
Viihtyvyys toisen asteen koulutuksessa	\bar{x} 4,30 s 0,73	4,15 0,81	3,90 0,83	4,02 0,96	4,06 0,78	11,67	0,020
Tyytyväisyys opiskeluun toisella asteella	\bar{x} 3,93 s 0,56	3,77 0,61	3,62 0,66	3,48 0,74	3,33 0,76	18,29	0,001
Opinto-ohjaus toisella asteella	\bar{x} 3,51 s 0,54	3,54 0,54	3,27 0,57	3,64 0,71	3,31 0,51	13,34	0,010
Keskiarvo	\bar{x} 3,42	3,43	3,29	3,36	3,15		

Ryhmien koko vaihteli suuresti (n=8 – n=167), mikä pitää ottaa huomioon tulosten tarkastelussa. Keskiarvojen tarkastelussa pääsääntöisesti ei lainkaan tai melko vähän tukea toisella asteella tarvinneet arvioivat ohjausta opintopolun eri vaiheissa paremmaksi kuin melko paljon tai paljon tukea tarvinneiden ryhmät. Melko paljon toisella asteella tukea tarvinneet arvioivat peruskoulun oppilaanohjaus tuntien merkityksen, eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeyden ja opintojen ohjauksen toisella asteella paremmaksi kuin muut ryhmät.

Ryhmien välillä esiintyi tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa kolmen summa-
muuttujan osalla. *Opiskelijat, jotka eivät olleet tarvinneet lainkaan tukea, olivat itseohjautuvien ryhmä. He viihtyivät parhaiten toisen asteen koulutuksessa ja olivat tyytyväisimpiä opetukseen. Paljon tukea tarvinneiden ryhmä oli vähiten itseohjautuva. Melko paljon tukea tarvinneet olivat tyytyväisimpiä toisen asteen opinto-ohjaukseen. Opiskelijat, jotka olivat tarvinneet vähän tai ei ollenkaan tukea toisella asteella, arvioivat eri opintopolun vaiheet myönteisemmin kuin melko paljon tai paljon tukea tarvinneet.*

Opiskelijat toivoivat lisää tukihenkilöitä ja lisää infoa opiskelun tukipalveluista ja asumistuesta. (Liite 2.) Opiskelijat ilmaisivat mielipiteensä mm. seuraavien mainintojen avulla:

”Enemmän infoa vaikka jonkinlaisen ”lehden” muodossa. En ole itse edes koskaan kuullut opiskelijoiden tukipalveluista.” LU/poika193.

”Tukiopetusta olisi saatavilla jokaisesta kurssista ennen koetta” LU/tyttö136.

”Enemmän tukiovetusta ja erityisopetusta kaikille oppilaille, ketkä sitä mielestään tarvitsevat” AO/tyttö57.

”Enemmän infoa opiskelijatuista esim. asumistuesta” AO/poika143.

”Parempaa tietoa opinto- yms. tukiasioista! Asiantuntija (ei tylsiä pappoja), joka selittäisi asiat suomenkielellä” AO/tyttö33.

”No...lukioalaisten tukeminen olisi hyvin tärkeää. Myös tietynlaisen yhteisöllisyyden luominen luokattomaan lukioon olisi hyvä ajatus, ettei kukaan jäisi yksin, vaikka tulisikin aivan yksin uuteen oppilaitokseen” LU/tyttö124.

”Tukihenkilöitä tarvitaan lisää. Samoin määrärahoja, tosin niitä ei taida pahemmin olla. Mielestäni ohjausta tulisi keskittää myös lukion jälkeiseen aikaan, tällä hetkellä en tiedä yliopisto-opiskelusta paljon mitään” LU/poika130.

”Koulupsykologi olisi tavoitettavissa omassa koulussa” AO/tyttö55.

”Pappi voisi käydä juttelemassa henkisiä asioita” AO/tyttö100.

”Henkistä tukea, että jaksaa pimeänä talviaamuna kävellä bussipysäkillä” LU/tyttö120.

”Vanhempien ero ja yleinen stressi” LU/tyttö135.

”Väsytys ja kiire. Suorituspainet. Läheisen ihmisen menetys” LU/tyttö163.

”Luokkahenki ei ole ollut ollenkaan hyvä” AO/tyttö108.

”Fyysistä kiusaamista” AO/poika285.

”Ajanpuute. Erikoislukiassa erityistoppiaineet vievät muilta aineilta aikaa, eikä esim. läksyjä ehdi kunnolla tehdä, mikä johtaa siihen että kokeessa ei onnistu” LU/tyttö126.

”No, olen asunut vähän alle vuoden nyt yksinäni, se oli aika muutos” AO/tyttö33.

”En oikein tiedä vielä, että mitä haluaisin tehdä työkseni ja välillä on turhauttavaa opiskella alalla, joka ei olekaan se oma juttu välttämättä. En oikein tiedä mitä haluaisin tehdä.” AO/tyttö338.

”Opiskeluryhmiä/luokkia voisi pienentää ja ryhmänohjaajien määrää lisätä. Opastus olisi yksilökohtaisempaa pienempien ryhmien kanssa mitä isojen” LU/tyttö123.

”Olisi vaikka säännöllinen kerran kuussa – päivä, jolloin saisi puhua koulusta, koulunkäynnistä ja ajankäytöstä” LU/tyttö126.

”Lopettakaa pakkoruotsi. Opiskelut menevät tämän ”syöväri” takia pilalle” AO/poika45.

”Enemmän opintotukea! Rahat ei riitä mihinkään!!!!” AO/tyttö93.

6.4.4 Henkilökohtaisen ohjauksen määrän yhteys ohjausprosessin arvioihin

Tytöt (ka 2,58, s=1.00) olivat saaneet enemmän henkilökohtaista ohjausta peruskoulussa kuin pojat (ka 2,20, s= 0,97). Ryhmien välinen ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä (U=17008.00, p=0,000). Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat saivat enemmän henkilökohtaista ohjausta kuin lukion opiskelijat, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. (U=20968.00, p=0,646). Sukupuolen ja toisen asteen oppilaitoksen mukaisten ryhmien vertailu on esitetty taulukossa 20.

TAULUKKO 20. Kruskall-Wallis- testi ja keskiarvo tarkastelu sukupuolen ja toisen asteen oppilaitoksen mukaisista eroista henkilökohtaisen ohjauksen määrässä peruskoulussa.

Taustamuuttuja					Kruskall-Wallis -testin merkitsevyys	
	AO/tytöt	AO/pojat	LU/tytöt	LU/pojat	x ² - arvo	p-arvo
	(n=124)	(n=91)	(n= 108)	(n=92)		
Henkilökohtaisen ohjauksen määrä	\bar{x} 2,57	2,21	2,54	2,20	13.67	0,003
	s 1,01	0,96	0,99	0,99		

Taulukosta 20. voidaan nähdä se, että ammatillisen oppilaitoksen tytöt olivat saaneet peruskoulussa henkilökohtaista ohjausta eniten (ka 2,57) ja lukion pojat (ka 2,20) vähiten. Ammatillisen oppilaitoksen tytöt olivat kaivanneet peruskoulussa eniten tukea (taulukko 17.), johon myös henkilökohtaisella ohjauksella pyritään vastaamaan.

Opiskelijoiden avoimissa vastauksissa viisitoista opiskelijaa kehittäisi ohjausta lisäämällä henkilökohtaisen ohjauksen määrää, kahdeksantoista parantaisi sen saatavuutta

ja kolme ehdotti toisen opinto-ohjaajan palkkaamista toiselle asteelle ensimmäisen avuksi.(Liite 2.) Opiskelijat ilmaisivat mielipiteensä mm. seuraavasti:

”Opolla olisi aikaa henkilökohtaiseen ohjaukseen muulloinkin kuin vain pikaisesti kerran ysillä” AO/tyttö93.

”Kahdenkeskisiä tunteja opon kanssa voisi olla enemmän” AO/tyttö35.

”En tiedä, koska oppilailla joita tarvitsee neuvoa, on niin erilaisia ongelmia” AO/poika74.

”Enemmän yksilökohtaisesti” AO/tyttö102.

”Enemmän kahdenkeskisiä ohjaushetkiä. Tarpeeksi aikaisin, ennen yhteisvalintaa” AO/tyttö106.

”Opinto-ohjaaja voisi keskittyä edes kerran henkilökohtaisesti jokaisen tarpeisiin...kaikki eivät saa tarvitsemaansa tietoa” AO/tyttö110.

”Oppilasta pitäisi kuunnella enemmän” AO/tyttö292.

”Opinto-ohjaajan tulisi keskustella jokaisen kanssa henkilökohtaisesti” AO/tyttö318.

”Enemmän henkilökohtaista ohjausta, tunnit tehokkaampia ja mahdollisimman pienissä ryhmissä, ei tyrkytettäisi jotain tiettyä opiskelusuuntaa” AO/tyttö118.

”Pitäisi kiinnittää huomiota oppilaan henkilökohtaiseen ohjaukseen, kuten valinnaisaineiden valintaan ja toisen asteen koulutuksen valintaan” LU/tyttö237.

”Opo voisi olla hieman enemmän paikalla, jotta häneltä saisi tarvittavan neuvon yms.” LU/tyttö135.

”Opolle olisi helppo saada aikoja ja opot tietäisivät jotain” LU/tyttö344.

”OPOLLE pääsisi helpommin ei jonoja” LU/tyttö241.

Tässä tutkimuksessa henkilökohtaisen ohjauksen määrää kysyttiin viiden eri vaihtoehdon välillä (1. en kertaakaan, 2. kerran, 3. 2-3 kertaa, 4. 4-5 kertaa ja 5. yli 5 kertaa.) Keskiarvoja laskettaessa ne luokiteltiin samoin kuin Likert -asteikkokin (1-5). Näitä viittä eri määrän ohjausta saanutta ryhmää verrattiin ohjauksen kolmeentoista summamuuttujaan. Kullekin summamuuttujalle laskettiin keskiarvo ja hajonta, joten niiden suhdetta toisiinsa on helpompi tehdä näkyväksi.

Taulukossa 21. on esitetty myös ryhmien välisten erojen merkitsevyys. Ryhmien koko vaihteli suuresti (n= 8 - n=156), mikä pitää ottaa huomioon tulosten tarkastelussa.

TAULUKKO 21. Kruskall-Wallis -testi ja keskiarvotarkastelu henkilökohtaisen ohjauksen määrän merkitsevyydestä opintopolun ohjauksen arvioihin.

	Henkilökohtaisen ohjauksen määrä peruskoulussa					Kruskall-Wallis -testin merkitsevyys	
	En kertaakaan	Kerran	2-3 kertaa	4-5 kertaa	yli 5 kertaa	x ² -arvo	p-arvo
Summamuuttujat	(n=84)	(n=137)	(n=156)	(n=20)	(n=18)		
Oppilaanohjauksen tunnit peruskoulussa	\bar{x} 3,05 s 0,68	3,14 0,80	3,49 0,57	3,40 0,61	3,60 0,65	29,40	0,000
Ohjaus ja tuki peruskoulussa	\bar{x} 3,05 s 0,61	3,10 0,60	3,10 0,55	3,21 0,63	3,28 0,65	6,21	0,184
Opetuksen toteutus ja itsearviointi	\bar{x} 2,91 s 0,76	2,78 0,77	2,78 0,71	2,83 0,78	2,85 0,57	2,75	0,600
Itseohjautuvuus	\bar{x} 3,73 s 0,52	3,79 0,57	3,65 0,50	3,62 0,39	3,81 0,53	8,49	0,075
Työelämään tutustumisen merkitys koulutuksen ja uravalinnan kannalta	\bar{x} 3,09 s 0,78	3,12 0,80	3,21 0,76	3,36 0,61	3,38 0,96	3,99	0,407
Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeys	\bar{x} 4,06 s 0,74	4,15 0,68	4,16 0,58	4,25 0,56	4,52 0,46	7,70	0,103
Informaation riittävyys ennen toisen asteen opintoja	\bar{x} 2,82 s 0,81	2,88 0,79	3,08 0,76	2,77 0,77	2,65 0,89	8,65	0,070
Opiskelupaikan valinnan ja tiedon saannin helppous nivelvaiheessa	\bar{x} 3,16 s 0,55	3,32 0,51	3,38 0,47	3,37 0,49	3,34 0,53	7,09	0,131
Opettajatutorin/ryhmäohjaajan antama ohjaus	\bar{x} 2,99 s 2,99	3,15 3,15	3,10 3,10	3,13 3,13	2,85 2,85	3,08	0,545
Opetus toisella asteella	\bar{x} 3,27 s 0,65	3,36 0,64	3,27 0,59	3,05 0,58	3,26 0,71	5,33	0,255
Viihtyvyyden toisen asteen koulutuksessa	\bar{x} 4,29 s 0,82	4,17 0,83	4,10 0,76	4,33 0,65	3,92 0,91	8,40	0,078
Tyytyväisyys opiskeluun toisella asteella	\bar{x} 3,82 s 0,69	3,81 0,64	3,74 0,60	3,80 0,56	3,72 0,55	3,19	0,526
Opinto-ohjaus toisella asteella	\bar{x} 3,42 s 0,66	3,53 0,57	3,51 0,48	3,34 0,39	3,58 0,76	4,80	0,308
Summamuuttujien keskiarvo	3,38	3,42	3,44	3,44	3,48		

Keskiarvojen tarkastelussa pääsääntöisesti ”en kertaakaan” tai ”kerran” henkilökohtaista ohjausta saaneiden ryhmät arvioivat ohjausta opintopolun eri vaiheissa huonommaksi kuin yli 2-3 kertaa ohjausta saaneiden ryhmät.

Henkilökohtaisen ohjauksen määrällä oli tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa ”Oppilaanohjauksen tunnit peruskoulussa” (p=0.000). En kertaakaan ja kerran henkilökohtaista ohjausta saaneet arvioivat peruskoulun oppilaanohjauksen oppituntien merkityksen vähäisemmäksi kuin enemmän henkilökohtaista ohjausta saaneet. Summamuuttujien kohdalla voidaan todeta riittävän henkilökohtaisen ohjauksen määrän olevan 2-3

kertaa ja joidenkin osioiden osalta enemmän. Kaikkien summamuuttujien yhteenlasket-
tujen keskiarvojen perusteella voidaan myös päätellä että, kun henkilökohtaisen ohjauk-
sen määrä kasvaa niin tyytyväisyys ohjaukseen pääsääntöisesti paranee.

6.5 Tiivistelmä ja johtopäätelmiä

Opiskelijoiden arvioiden perusteella voidaan todeta ohjausprosessin vaiheista par-
haiten onnistuneen ”eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen peruskoulussa” sekä
”viihtyvyyden toisen asteen koulutuksessa”. Opintopolun vaiheista parhaiten ohjaus ja
tuki oli onnistunut tavoitteissaan toisen asteen aikana ja heikoimmin se oli vastannut
oppilaiden odotuksia siirtymävaiheessa. Peruskoulun ja toisen asteen ohjauksen ja ope-
tuksen pitäisi tukea enemmän itseohjautuvuuden kehittymistä ja opiskelijälähtöistä op-
pimista.

Ohjaus peruskoulussa

Perusopetuksen summamuuttujista opiskelijat arvioivat ”opetuksen toteutuksen ja
itsearvioinnin” sujuneen heikoimmin. Tutkimustulokset osoittavat peruskoulun opetuk-
sen olevan opettajajohtoista, sillä opiskelijat eivät olleet saaneet vaikuttaa opetusmene-
telmiin tai kurssien toteutukseen eikä itsearviointia käytetty riittävästi opetuksessa. Tu-
lokset kertovat opiskelijoiden kaipaavan lisää henkilökohtaista huomiota, ohjausta ja
tukea niin oppilaanohjaajilta/opinto-ohjaajilta kuin aineenopettajiltakin. Eniten kehittä-
mistä oli opiskelijoiden arvion mukaan opettajien ohjauksessa ja palautteen annossa.
Ohjaus ja opiskelutaitojen ohjaus koko koulun tehtävänä ei toteudu. Opiskelun suunni-
telmallisuus, opiskelutaidot sekä taidot käyttää eri opiskelumenetelmiä olivat puutteelli-
sia. Nämä ovat kaikki itseohjautuvalle opiskelijalle tarpeellisia taitoja. Peruskoulun ja
toisen asteen ohjauksen ja opetuksen tulisi tukea itseohjautuvuuden kehittymistä, jolloin
vastuullisuus sekä sitoutuneisuus opiskeluun kasvaa ja syrjäytymisen riski pienenee.

*Peruskoulun oppilaanohjauksen oppitunnit antoivat parhaiten tietoa koulutus-
mahdollisuuksista, ammateista ja työelämästä ja vähiten opiskelijat arvioivat niiden
vaikuttaneen heidän itsetuntemukseensa tai auttaneen heidän oppimistaan.* Jotkut opis-
kelijat toivoivat lisää oppilaanohjauksen luokkatunteja, joidenkin mielestä ne olivat lä-
hes turhia. Tuntien suunnitteluun ja sisältöön kaivattiin parannusta sekä tehokkuutta ja

mielenkiintoa lisää. He toivoivat lisää ajantasaista tietoa lukio-opiskelusta sekä lisää tietoa eri ammateista ja jatko-opinnoista.

Tulosten perusteella voidaan todeta peruskoulun työelämään tutustumisjaksojen lisäävän työelämätietoutta sekä helpottavan jatko-opiskelupaikan valintaa, sitä vastoin muilla oppitunneilla ei anneta tietoa työelämästä riittävästi. Tutkimuksen mukaan eri ammatteihin ja työelämään tutustumista pidettiin erittäin tärkeänä ja sitä tulisi opiskelijoiden mielestä lisätä peruskoulussa sekä TET- viikkojen että tutustumiskäyntien muodossa.

Ohjaus siirtymävaiheessa

Opiskelijoille on tärkeää osata varautua ennalta opiskelun aiheuttamiin kuluihin ja saada riittävästi informaatiota tulevasta opiskelupaikastaan, jotta he olisivat mahdollisimman tyytyväisiä valintaansa ja keskeyttämisiltä välttyttäisiin. *Tutkimustulosten perusteella siirtymävaiheessa pitäisi tiedottaa opiskelijoille paremmin kirja, työväline- ja materiaalikustannuksista.* Oppilaitokset lähettävät tuleville opiskelijoilleen hyväksymiskirjeen ennen opintojen alkua ja ohjeet siitä, miten opiskelupaikka vahvistetaan, mutta muu informaatio vaihtelee oppilaitoksittain. Opiskelupaikan valintaa pyritään helpottamaan riittäväällä ja monipuolisella tiedon jakamisella. Opiskelijoille jaetaan hakuoppaita, esitteitä ja lehtiä. Toisen asteen oppilaitokset järjestävät info-iltoja, messuja ja avoimien ovien päiviä. Monista oppilaitoksista käy vierailijoita (opinto-ohjaajia, aineenopettajia, uraohjaajia ja tutoropiskelijoita) peruskouluissa kertomassa koulustaan ja sen painotuksista. Internet ja koulujen kotisivut ovat tärkeitä tiedonlähteitä perusopetuksen oppilaille etsittäessä tietoa jatko-opiskelupaikoista. Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijat saivat parhaiten tietoa toisen asteen oppilaitoksista internetistä, opinto-ohjaajalta, koulutusoppaasta ja vanhemmilta. Valintaperusteet olivat enemmistön (60,9 %) mielestä selkeitä. *Opiskelijat toivoivat lisää tutustumiskäyntejä toisen asteen oppilaitoksiin ja vierailijoita lisää peruskoulujen oppitunneille.* Opiskelupaikan valinnan oli kokenut vaikeaksi 18,3 % opiskelijoista. Peruskoulun ja nivelvaiheen ohjauksen onnistuminen on osittain nähtävissä opiskelijoiden tyytyväisyytenä toisen asteen opiskeluun. Oikeanlainen siirtymävaiheen ohjaus ja realistiset odotukset tulevasta opiskelupaikasta lisäävät tyytyväisyyttä toisen asteen opintoihin

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin myös opiskelijoiden poissaoloja opintopolun aikana. Niillä oli merkitystä ohjausprosessin arviointeihin (Liite 9.). Keskiarvojen tarkas-

telussa pääsääntöisesti ei lainkaan tai jonkin verran poissaoloja peruskoulussa olleet ryhmät arvioivat ohjausta opintopolun eri vaiheissa paremmaksi kuin paljon tai erittäin paljon poissaoloja olleiden ryhmät. Paljon ja erittäin paljon poissaoloja peruskoulussa olleiden ryhmät arvioivat opiskelupaikan valinnan ja tiedon saannin nivelvaiheessa vaikeammaksi kuin ei lainkaan tai jonkin verran poissaoloja olevien ryhmät. Kokonais-tarkastelussa voimme päätellä, että poissaolojen määrän kasvaessa, ohjauksen arvioin-nit heikkenevät. Poissaolojen määrä kertoo opiskelijoiden heikosta sitoutumisesta opin-toihin, kuten myös aikaisemmissa tutkimuksissa esiin tulee asian: heikosti kouluun sitoutuneet opiskelijat pitävät useimmiten työtä tärkeämpänä tekijänä elämässään.

Ohjaus toisella asteella

Tutkimus tulosten perusteella opiskelijat viihtyivät hyvin ja olivat tyytyväisiä toi-sen asteen opiskeluun, opetukseen ja ohjauksen saatavuuteen. Heidän mielestään opin-to-ohjaajaan sai tarvittaessa yhteyden ja lähes puolet opiskelijoista arvioi ohjausta ole-van riittävästi saatavilla, mutta osa kaipasi sitä enemmän. Eniten kehitettävää oli ryh-mänohjaajien antamassa ohjauksessa. Henkilökohtainen opintosuunnitelma mahdollis-taa opiskelijoiden yksilölliset opintopolut ja se on yksi ohjauksen työväline ohjattavan ja ohjaajan välillä. Sen tulisi myös motivoida opiskelijoita itseohjautuvaan opiskeluun ja vastuunottoon opinnoistaan. *Tutkimustuloksien mukaan ryhmänohjaajien antama ohja-us oli riittämätöntä ja henkilökohtainen opintosuunnitelma oli tuntematon käsite opiske-lijaille, joten sen käyttöä ja merkitystä pitäisi opettaa opiskelijoille ja mahdollisesti myös ohjaajille.*

Opiskelijat kokivat vaikutusmahdollisuutensa opetukseen ja sen suunnitteluun vä-häisiksi ja toivoivat opettajilta enemmän rohkaisua ja kannustusta. Opintojen keskeyt-tämistä oli harkinnut 9,4 % opiskelijoista. Opiskelijat parantaisivat tiedottamista ja informaationjakamista monella eri tavalla. Heidän mielestään informaatiota tarvitaan enemmän mm. kurssijärjestelyistä, opintojen sisällöistä, opintopisteistä, tulevaisuuden jatko-opiskelupaikoista ja opiskelijoiden tukipalveluista ja sitä toivottiin annettavan myös vanhemmille lisää. Ratkaisuksi he ehdottivat mm. parempia ilmoitustauluja, in-ternetin tehokkaampaa käyttöä ja infotilaisuuksien lisäämistä.

Sukupuolen yhteys ohjausprosessin arvioihin

Tytöt arvioivat ohjauksen ja tuen peruskoulussa heikommaksi etenkin lukion poikiin verrattuna. He olivat kokeneet peruskoulussa eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeämmäksi kuin pojat. Pojat arvioivat saaneensa ohjausta ja tukea enemmän kuin tytöt. Pojat arvioivat nivelvaiheen ohjauksen sujuneen hieman paremmin kuin tytöt, mutta ryhmien arvioiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Toisen asteen ohjausprosessin arvioinneissa tytöt kokivat saaneensa liian vähän aikuisen huomiota ja he toivat avoimissa vastauksissa esille toiveensa saada enemmän aikaa ryhmänohjaajien ja tutoreiden kanssa kuin pojat. Sukupuolten väliset erot toisen asteen arvioinneissa olivat vähäisiä.

Toisen asteen oppilaitoksen yhteys ohjausprosessin arvioihin

Lukion opiskelijat ovat hieman itseohjautuvampia kuin ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat. He arvioivat nivelvaiheen ohjauksen sujuneen paremmin kuin ammattioppilaitoksen opiskelijat. Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat arvioivat informaation riittävyyden ennen toisen asteen opintoja heikommaksi kuin lukion opiskelijat. Ryhmien välisessä tarkastelussa lukion pojat arvioivat informaation riittävyyden nivelvaiheessa parhaimmaksi. Opiskelupaikan valinta ja tiedon saanti nivelvaiheessa oli ammatillisen oppilaitoksen tytöille vaikeinta ja lukion tytöille helpointa.

Lukion opiskelijat saivat enemmän tietoa kirjallisuudesta, televisiosta, lehdistä ja vanhemmilta kuin ammattioppilaitoksen opiskelijat. Tämä tulos on yhtenäinen Malmbergin (1998, 153) tutkimuksen kanssa. Siinä lukiolaiset käyttivät enemmän kirjallista tietoa ja mediaa pohtiessaan tulevaisuuden suunnitelmiaan kuin ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat. Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat saivat tilastollisesti merkitsevästi enemmän tietoa koulutusmessuilla ja kuraattorilta kuin lukion opiskelijat. Lukion pojat olivat saaneet eniten tietoa opinto-ohjaajalta vaikka he olivat saaneet henkilökohtaista ohjausta vähiten peruskoulussa. He ilmeisesti arvioivat opinto-ohjaajan paremmin tiedon/materiaalin jakajaksi kuin ohjaajaksi. Lukion tytöt arvioivat opettajatutorin/ryhmänohjaajan antaman ohjauksen paremmaksi kuin ammatillisen oppilaitoksen tytöt ja pojat. Opintojen ohjauksen toisella asteella arvioivat parhaimmaksi lukion tytöt ja heikoimmaksi ammatillisen oppilaitoksen pojat.

Tuen tarve ja sen vaikutus opintopolun ohjauksen arviointeihin

Tuen tarve oli melko vähäistä. *Tytöt tarvitsivat enemmän tukea kuin pojat sekä peruskoulussa että toisella asteella. Sukupuolten välillä ei esiintynyt eroa tuen saannissa eri kouluasteilla. Ammattioppilaitoksen opiskelijoiden tuen tarve laskee ja lukion opiskelijoiden tuen tarve kasvaa toiselle asteelle siirryttäessä. Opiskelijat arvioivat saadun tuen toisella asteella olevan vaikuttavampaa kuin peruskoulussa saadun tuen.*

Peruskoulussa melko paljon tai paljon tukea tarvitsevat opiskelijat arvioivat opintojen ohjauksen heikommaksi kuin vähemmän tukea tarvitsevat ryhmät. Etenkin itseohjautuvuuden, informaation riittävyyden ennen toisen asteen opintoja sekä ohjauksen toisella asteella he arvioivat heikommaksi kuin vähemmän tukea tarvitsevat ryhmät, mutta he arvioivat työelämään tutustumisen merkityksen koulutuksen ja uravalinnan kannalta ja eri ammatteihin tutustumisen tärkeyden tärkeämmiksi kuin vähemmän tukea tarvitsevat ryhmät.

Toisella asteella melko paljon tukea tarvitsevat arvioivat peruskoulun oppilaanohjaustuntien merkityksen, eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeyden ja opintojen ohjauksen toisella asteella paremmaksi kuin muut ryhmät. Lukiolaisten tyytyväisyys tuen saannin vaikuttavuuteen toisella asteella selittyy tuen tarpeen syyn muutoksella. Lukiolaisten tuen tarve kasvaa siirryttäessä toiselle asteelle, mutta syynä on useimmiten lukio-opintojen suunnitteluun tarvittava tuki, ei niinkään psykososiaalisiin ongelmiin tai oppimisvaikeuksiin tarvittava tuki.

Opiskelijat, joilla ei ollut lainkaan tuen tarvetta toisella asteella, olivat itseohjautuvien ryhmä. He viihtyivät parhaiten toisen asteen koulutuksessa ja olivat tyytyväisimpiä opetukseen. Paljon tukea tarvitsevien ryhmä oli vähiten itseohjautuva. Opiskelijat toivoivat lisää tukihenkilöitä ja informaatiota lisää opiskeluntukipalveluista. Itseohjautuvuudella oli korrelaatiotarkastelun perusteella yhtenevyyttä sekä nivelvaiheen että toisen asteen kaikkiin ohjauksen osa-alueisiin.

Henkilökohtaisen ohjauksen määrän yhteys ohjausprosessin arvioihin

Tässä tutkimuksessa tytöt olivat saaneet enemmän henkilökohtaista ohjausta kuin pojat ja ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat enemmän kuin lukion opiskelijat. ”En kertaakaan” ja ”kerran” henkilökohtaista ohjausta saaneet arvioivat peruskoulun oppilaanohjauksen oppituntien merkityksen vähäisemmäksi ja ohjauksen ja tuen saannin

kuin enemmän henkilökohtaista ohjausta saaneet. *2-3 kertaa henkilökohtaista ohjausta peruskoulussa saaneet arvioivat opiskelupaikan valinnan ja tiedon saannin ja riittävyyden parhaimmaksi.* Summamuuttujien kohdalla voidaan todeta riittävän henkilökohtaisen ohjauksen määrän olevan 2-3 kertaa ja joidenkin osioiden osalta enemmän. *Henkilökohtaisen ohjauksen määrän kasvaessa tyytyväisyys ohjaukseen pääsääntöisesti kasvoi. Opiskelivat arvioivat tarvitsevansa lisää henkilökohtaista ohjausta kaikilla kouluasteilla.*

Tämä tutkimus toi esille psykososiaalisen ohjauksen lisäämisen tarpeen toisen asteen koulutuksessa, sillä he kaipasivat moniammatillista apua ja huomiota. Samaan tulokseen ovat omissa tutkimuksissaan tulleet Lappalainen (2001) ja Suominen (2002). Tutkimuksissa opiskelijat olivat tyytyväisiä siihen, että edes kerran vuodessa joku kysyy heidän mielipiteitään.

Koululainsäädännön (L 628/98, 629/98, 630/98) mukaan oppilaalla on oikeus riittävään tukeen, henkilökohtaiseen ja muuhun ohjaukseen. *Tämän tutkimuksen mukaan tämä tavoite ei toteudu.*

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli ensinnäkin tehdä näkyväksi ohjauksen ongelmakohtat eri kouluasteilla ja tuen riittävyys peruskoulun vuosiluokilla 7-9 ja toisen asteen opintojen alkuvaiheen aikana. Toiseksi tutkimuksen avulla toivottiin voivan selvittää sukupuolen ja toisen asteen oppilaitosten merkitystä ohjauksen arviointeihin. Lisäksi tutkimuksen avulla haluttiin kartoittaa opiskelijoiden kehittämisehdotuksia ja mielipiteitä ohjauksen ja tuen laadusta.

Keskeiset tutkimustulokset ja kehittämisehdotukset

Esitän keskeisimmät tutkimuksen tulokset tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Tutkimus antoi vastauksen siihen, millaiseksi opiskelijat arvioivat ohjauksen peruskoulussa, opintojen siirtymävaiheessa sekä toisen asteen opintojen alkuvaiheen aikana sekä miten he kehittäisivät ohjausta ja tuen antoa. Tutkimus antoi myös vastauksen itseohjautuvuuden, tuen tarpeen määrän ja henkilökohtaisen ohjauksen määrän vaikuttavuudesta. Lisäksi tutkimus toi esille eri sukupuolten välisiä eroja sekä toisen asteen ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden ja lukion opiskelijoiden välisiä eroavuuksia ohjausprosessin arvioinneissa.

Ohjaus peruskoulussa

Peruskoulun oppilaanohjauksen luokkatunneilla oppilaat olivat parhaiten saaneet tietoa koulutusmahdollisuuksista ja työelämästä. Vähiten opiskelijat arvioivat oppilaanohjauksen oppituntien lisänneen heidän itsetuntemustaan tai auttaneen heidän oppimisessaan. Osa toivoi tunteja lisää ja tuntien sisältöä toivottiin mielenkiintoisemmiksi ja virikkeellisemmiksi. Oppilaanohjauksen tunneilla oli korrelaatiotarkastelun perusteella yhtenevyyttä, vaikutusta peruskoulun ohjauksen ja tuen arviointeihin sekä nivelvaiheenohjauksen arviointeihin. Oppilaanohjauksen luokkatunneilla oli merkitystä opiskelijoille lähinnä jatko-opintoihin ohjauksen näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella peruskoulun ohjauksessa on kehitettävä erityisesti opiskelutaitojen ja oppimisen ohjausta. Opettajien ja ohjaajien tulisi käyttää

opiskelijakeskeisempiä opetusmenetelmiä, itsearviointia sekä tukea itseohjautuvuuden ominaisuuksien kasvua ja kehitystä. Tulos on yhtenevä Pirttiniemen (2000), Mehtäläisen (2001) ja Nummisen ym. (2002) tutkimuksien kanssa, joissa oppilaiden kritiikki kohdistui siihen, ettei heitä otettu riittävästi huomioon aktiivisina toimijoina, heidän mielipiteitään ei kuunnella, eivätkä he saa riittävästi henkilökohtaista ohjausta tai palautetta. Pirttiniemen (2000) mukaan poikien koulukokemukset olivat kielteisempiä kuin tyttöjen ja poikien sosiaalisten suhteiden ongelmat heijastuivat myös opettajasuhteisiin. (Pirttiniemi 2000, 113-115.)

Nuoret tarvitsevat tietoa työelämästä ja ammateista omaa ammatinvalintaansa ja jatko-opiskelupaikan valintaa varten, sekä ymmärtääkseen eri ammattien erityispiirteitä ja vaatimuksia. Ura- ja ammatinvalinnanohjausta pitää tehostaa ja painottaa sen tärkeyttä myös pojille. Opiskelijat lisäisivät peruskouluun eri ammattialoihin ja oppilaitoksiin tutustumista. *Työelämään tutustumisjaksot lisäisivät paljon tietoa työelämästä ja ne auttoivat päättämään jatko-opiskelupaikasta. Oppilaanohjauksen luokkatuntien lisäksi opiskelijat saivat vain vähän työelämätietoutta muilla oppitunneilla.* Työelämätietouden integrointia muihin oppiaineisiin on tehostettava. Opettajia on kannustettava yritys yhteistyöhön ja myös tarjottava halukkaille mahdollisuutta mennä työelämään tutustumisjaksoille.

Opiskelijat pitivät työelämään tutustumista ja ammatin hankkimista tärkeänä ja he pitivät tarpeellisena työelämätietouden käsittelyn lisäämistä peruskoulussa.

Nummisen & ym. (2002) toimittaman Opinto-ohjauksen tila 2002 -raportin mukaan ammatillisen suuntautumisen ohjaus oli yksi koulujärjestelmän ongelma-alueista. Siinä kaikkien koulumuotojen oppilaat/opiskelijat olivat hyvin perillä uravalinnan tärkeydestä ja arvostivat erilaisia työelämään ja ammatteihin tutustumisen muotoja, mutta peruskoulun oppilaat kaipasivat paljon enemmän tietoa työelämästä ja ammateista. Raportin mukaan tietoa työelämästä ja ammateista annettiin liian vähän ja niiden sisällöt jäivät hämäräksi. Tämän katsottiin olevan vakava ja yhteiskunnallisestikin merkittävä puute ohjauksessa. Uravalinnan ohjauksen menetelmien ja työmuotojen kehittämisen tarve on ilmeinen. Uravalinnan selkeytyminen on pitkäkestoinen prosessi, johon tulisi varata riittävästi aikaa ja saada myös vanhemmat vahvemmin mukaan. (Numminen ym. 2002, 23-24.)

Opiskelijat, erityisesti tytöt kaipasivat henkilökohtaista ohjausta ja tukea sekä palautetta enemmän opettajilta mm. omasta kehittymisestään. (myös Mehtäläinen 2001). Tytöt arvioivat myös saaneensa ohjausta ja tukea peruskoulussa merkittävästi vähäi-

semmin kuin pojat. Tytöt arvioivat tarvinneensa tukea peruskoulussa enemmän kuin pojat, mutta saadun tuen vaikuttavuudessa ei ollut merkittävää eroa eri sukupuolten välillä. Tytöt saivat enemmän henkilökohtaista ohjausta kuin pojat. Henkilökohtaisen ohjauksen määrän kasvaessa opiskelijoiden arviot peruskoulun oppilaanohjauksen oppitunneista ja ohjausprosessin eri vaiheista paranivat. Tämä voi selittyä sillä, että oppilaanohjaaja tulee tutummaksi useampien tapaamisten ansiosta ja tuntien merkitys itselle saatetaan oivaltaa paremmin. Henkilökohtainen ohjaus lisäsi informaation saantia nivelvaiheessa ja siten auttoi jatko-opintojen suunnittelua. Pirttiniemen (2000) tutkimuksessa pojat kokivat opinto-ohjauksen myönteisemmin kuin tytöt. (Pirttiniemi 2000, 115.)

Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat olivat tarvinneet peruskoulussa tukea tilastollisesti enemmän kuin lukion opiskelijat ja he olivat myös saaneet enemmän henkilökohtaista ohjausta kuin lukion opiskelijat. Ammatillisen oppilaitoksen tytöt olivat saaneet eniten henkilökohtaista ohjausta ja lukion pojat vähiten. Tämä on yhteydessä myös opiskelijoiden itseohjautuvuuteen siten, että vähiten tukea tarvinneet ja lukiolaiset olivat itseohjautuvimpia opiskelijoita.

Ohjaus siirtymävaiheessa

Opiskelun aiheuttamista kirja, työväline- ja materiaalikuluista ei tiedoteta riittävän hyvin ennen toisen asteen opintojen alkua. Info-iltojen ja koulutusmessujen markkinointia pitää tehostaa ja niiden tunnettavuutta pitää lisätä. Keskiarvotarkastelun perusteella opiskelijat olivat tyytymättömiä siirtymävaiheen ohjaukseen.

Ohjauksen tila raportissa (Numminen ym., 2002) opiskelijat olivat keskustelleet koulunhenkilökunnasta eniten opinto-ohjaajan kanssa (ka 3,3). Siinä tytöt keskustelivat poikia useammin opinto-ohjaajan, äidin ja ystävien kanssa, pojat isän kanssa. Tytöt käyttivät enemmän kirjallista materiaalia kuin pojat, jotka saivat tyttöjä enemmän tietoa videoista. Tässä tutkimuksessa oppilaat olivat saaneet eniten tietoa jatko-opintoihin ja uravalintaan liittyvistä asioista internetistä (ka 3,27), opinto-ohjaajalta (ka 3,25), koulutusoppaasta (ka 3,23), vanhemmilta (ka 3,11) ja kavereilta (ka 2,93). Vähiten tietoa he olivat saaneet kuraattorilta (ka 1,47), työvoimatoimistolta (ka 1,89), sisaruksilta (ka 2,19) ja koulun vierailijoilta (ka 2,24).

Tytöt hankkivat poikia enemmän tietoa lehdistä, koulutusmessuilta ja koulujen esitteistä. Pojat saivat enemmän tietoa opinto-ohjaajalta kuin tytöt. Pojat arvioivat siirtymävaiheen ohjauksen sujuneen hieman paremmin kuin tytöt.

Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat olivat saaneet vanhemmilta tukea vähemmän ja ehkä juuri siksi, he olivat tarvinneet tukea peruskoulussa enemmän mm. kuraattorilta kuin lukion opiskelijat. He olivat käyttäneet myös työvoimatoimistojen palveluja ja käyneet koulutusmessuilla lukiolaisia useammin. Ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat arvioivat informaation riittävyuden ennen toisen asteen opintoja heikommaksi kuin lukion opiskelijat. Lukion pojat olivat saaneet eniten tietoa opinto-ohjaajalta vaikka he olivat saaneet henkilökohtaista ohjausta vähiten peruskoulussa. He ilmeisesti arvioivat opinto-ohjaajan paremminkin tiedon/materiaalin jakajaksi kuin ohjaajaksi. *Lukion opiskelijat arvioivat siirtymävaiheen ohjauksen sujuneen paremmin kuin ammattioppilaitoksen opiskelijat.*

Opiskelupaikan valinta ja tiedon saanti siirtymävaiheessa oli ammatillisen oppilaitoksen tytöille vaikeinta ja lukion tytöille helpointa. Ammatillisen oppilaitoksen tytöt olivat saaneet vähiten tukea vanhemmiltaan ja lukion tytöt eniten tukea vanhemmiltaan. Näillä on todennäköisesti yhteyttä keskenään, lisäksi tytöt haluavat hakeutua edelleen hyvin suosituille aloille, kuten kauneudenhoitoalalle, ravintola-alalle tai hoitoalalle, mihin vaaditaan kohtalaisen hyvää opintomenestystä. Mikäli pisteet ovat alhaiset, heidän on vaikeaa tehdä ammatinvalintapäätöstä esim. miesvaltaisille tekniikan aloille, joihin he saattaisivat päästä helpommin. Heikon opintomenestyksen omaavia tyttöjä onkin tuettava ja rohkaistava hyvissä ajoin ennen yhteishakua mahdollisimman monella eri tavalla.

Ohjaus toisella asteella

Toisen asteen oppilaitoksissa ohjaus on pääsääntöisesti sekä opinto-ohjaajien että ryhmänohjaajien vastuulla. Lukioissa ohjaajat ovat useimmiten ryhmänohjaajan nimikkeellä ja ammatillisissa oppilaitoksissa tutoropettajan tai luokanvalvojan nimikkeellä. Oppilaitosten ohjaussuunnitelmissa pitäisi olla määriteltynä vastuualueet ja työtehtävien sisältö. Ohjauksen vastuu-ulottuvuus on tärkeää määritellä jo opetussuunnitelmaa tehtäessä. Siinä määritellään mm. kenen vastuu, mitä tehdään, kuka tekee ja milloin tehdään. (Hakulinen & Kasurinen 2002.)

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opiskelijat viihtyivät hyvin ja olivat tyytyväisiä toisen asteen opiskeluun, opetukseen ja ohjaukseen. Opettajatutorin/ryhmänohjaajan antama ohjaus oli toisen asteen summamuuttujista eniten kehittämistä vaativa osa-alue. Opettajatutorin/ryhmänohjaajien ja opinto-ohjaajien antamaa ohjausta piti riittävänä alle puolet opiskelijoista, mutta he arvioivat saavansa tarvittaessa yhteyden opinto-ohjaajaan.

Toisen asteen ohjauksen arvioinneissa ei ollut paljon eroa tyttöjen ja poikien välillä. Toisen asteen ohjausprosessin arvioinneissa tytöt kokivat saaneensa liian vähän aikuisen huomiota ja he toivat avoimissa vastauksissa esille toiveensa saada enemmän aikaa ryhmänohjaajien ja tutoreiden kanssa kuin pojat. Lukion opiskelijat arvioivat toisen asteen opinto-ohjauksen ja opettajatutorin/ryhmänohjaajan antaman ohjauksen paremmaksi kuin ammattioppilaitoksen opiskelijat. Tämä johtuu osaltaan ehkä oppilasmäärästä/opinto-ohjaajasta ja tulos voi olla myös osoitus siitä, ettei ohjaus ole aina ammatinopettajille selkeästi määritelty tehtävä. Ammatillisissa oppilaitoksissa tulisikin kiinnittää erityistä huomiota ohjaajien vastuualueiden määrittelyyn ja opiskelijoiden ohjaamiseen, sillä opiskelijoilla on ollut enemmän tuen tarpeita peruskoulun aikana kuin lukion opiskelijoilla. Opettajat, jotka viettävät paljon aikaa saman ryhmän kanssa, ovat keskeisessä asemassa huomioimaan ja tunnistamaan erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat. Näiden opiskelijoiden löytämiseen jo opintojen aloitusvaiheen aikana olisi syytä panostaa. Hyvä tapa lisätä ohjaajan ja ohjattavan välistä kanssakäymistä on henkilökohtaisen opintosuunnitelman laadinta, joka oli tässä tutkimuksessa opiskelijoille vieras käsite. Sen laadintaa pitää tehostaa ja se pitää tehdä tunnetuksi opiskelijoille.

Opiskelijat kokivat vaikutusmahdollisuutensa opetukseen ja sen suunnitteluun vähäisiksi ja he toivoivat opettajilta enemmän rohkaisua ja kannustusta. Opiskelijat parantaisivat tiedottamista ja informaation jakamista monella eri tavalla. Heidän mielestään informaatiota tarvitaan enemmän mm. kurssijärjestelyistä, opintojen sisällöistä, opintopisteistä, tulevaisuuden jatko-opiskelupaikoista ja opiskelijoiden tukipalveluista ja sitä toivottiin annettavan myös vanhemmille lisää. Ratkaisuksi he ehdottivat mm. parempia ilmoitustauluja, internetin tehokkaampaa käyttöä ja infotilaisuuksien lisäämistä.

Opiskelijat, joilla ei ollut lainkaan tuen tarvetta toisella asteella, olivat itseohjautuvien ryhmä. He viihtyivät parhaiten toisen asteen koulutuksessa ja olivat tyytyväisimpiä opetukseen. Lukion pojat olivat muihin verrattuna merkittävästi tyytymättömämpiä opiskeluunsa toisella asteella. *Opiskelijat toivoivat lisää tukihenkilöitä ja informaatiota*

opiskeluntukipalveluista. Itseohjautuvuudella oli korrelaatiotarkastelun perusteella yhtenevyyttä sekä nivelvaiheen että toisen asteen kaikkiin ohjauksen osa-alueisiin.

Tulosten hyödyntäminen

Tutkimustulokset olivat monelta osin yhteneviä aiempien ohjauksen arviointien kanssa. Ohjauksen arvioinnit osoittavat sen, ettei eri kouluasteilla ole saatavilla riittävää ja ammattitaitoista ohjausta, opiskelutaitojen ohjaus ja palautejärjestelmät ovat puutteellisia. (Onnismaa 2007,121.)

Turun seudulla toteutettava ohjaus sai sekä kiitoksia että moitteita. Opiskelijat antoivat myös huomionarvoisia kehittämisehdotuksia. Tämä tutkimus osoitti säännöllisen arvioinnin/asiakaspalautteen hankkimisen tärkeyden. Se avulla saa tietoa nuorten elämästä, nuoria painavista asioista ja kokonaiskuvan niin opetuksesta ja ohjauksesta. Joissain oppilaitoksissa oli peruutettu paljon oppitunteja ja osassa oppilaitoksia annetaan opiskelijoille ilmeisesti liikaa itseohjautuvuutta vaativia tehtäviä, mihin he eivät vielä kyenneet. Ongelmat pitää tehdä näkyviksi ja tehdä suunnitelma niiden korjaamiseksi. Koulutuksen järjestäjillä on koululainsäädännön mukaan velvollisuus arvioida omaa toimintaansa. Kaikki ei ole aina rahasta ja resursseista kiinni, vaan uusista toimintatavoista.

Tutkimuskysymyksien avulla kartoitettiin vain opiskeluun liittyviä seikkoja holistisen ohjauksen ja tuen kentästä, mutta opiskelijoiden avoimissa vastauksissa ja kehittämisehdotuksissa tuli esille toveri- ja seurustelu-suhteiden merkitys, harrastusten vaikutus opintoihin, kotoa pois muuttamisen ja itsenäistymisen vaikeus, omat lapset, taloudelliset ongelmat, omat ja läheisten psykososiaaliset ongelmat, sairaudet, kuolema, päihteiden käyttö ja ulkomaalaisuus. Tämän vuoksi on suuri riski lisätä syrjäytymistä, mikäli ohjaus keskitetään vain opintomenestykseltään heikkoihin ammattikouluihin meneviin opiskelijoihin.

Aholan ja Kivelän (2007) tutkimuksen mukaan 22:sta kymppiluokan jo käyneestä vain yhdeksän opiskeli toisella asteella ja seitsemän oli kokonaan vaille opiskelupaikkaa. Opiskelijat olivat hakeneet erittäin suosituille aloille (sähköala, rakennusala, kauppan ja hallinnonala, lähihoitaja) sekä erityistaitoja vaativiin oppilaitoksiin esim. konservatorioon (Ahola ja Kivelä 2007, 74-75.) Oikealla opinto-ohjauksella ja koulutus-, työvoima- ja sosiaalipolitiikalla voidaan ehkäistä syrjäytymistä ja koulutusten keskeyttämi-

siä. On tärkeää, että erityistä tukea tarvitsevat löytävät mahdollisimman nopeasti oikean opiskelupaikan, missä heillä on mahdollisuuksia pärjätä ja myös työllistyä koulutuksen jälkeen. Nuoret, joilla on suuri tuen tarve ja ongelmat ovat kasaantuneet jo peruskoulun aikana (esim. perhe, päihde- ja mielenterveysongelmat) pitäisi ohjata selkeästi ensin hoitoa ja apua saamaan. Tarpeen mukaan siihen voisi lisätä kuntouttavaa koulutusta, verkko-opintoja tai muita joustavia, tuettuja valintoja. Mikäli he aloittavat ja keskeyttävät, aloittavat ja keskeyttävät, niin negatiivinen kehä vain pahenee ja kouluun palaaminen on vaikeampaa itsetunnon laskiessa jokaisen epäonnistumisen jälkeen. Myös tähän tutkimukseen vastasi erityisopetuksesta kymppiluokan kautta ammatilliselle puolelle siirtyneitä ja siellä keskeyttäneitä ja taas aloittaneita nuoria.

Onnistuneella tuella opiskelijat viihtyvät ja suhtautuvat koulun toimintaan myönteisesti. Ongelmiin pitäisi puuttua mahdollisimman nopeasti, jotteivät ongelmat pääse kasautumaan. Peruskoulussa paljon poissaoloja ja erityistä tuen tarvetta olleille opiskelijoille pitäisi tehdä saattaen siirto toiselle asteelle. Moniammatillinen yhteistyö ja tiedon siirto nivelvaiheessa hyödyttää vastaanottavaa oppilaitosta ja opiskelijaa, sillä siten hän saa heti opintojen alussa tarvitsemiaan tukipalveluja. (Kasurinen & Karjalainen 2006.)

Opintojen alussa opiskelijat tulisi haastatella ja kartoittaa heidän elämäntilanteensa tarkemmin. Sen avulla on mahdollisuus luoda perusta luottamukselliselle ja merkitykselliselle ohjaussuhteelle. (Hämäläinen-Luukkanen 2004, 5; Launonen 2005, 18; Mehtäläinen 2003,106; Nurmi 2003). Työelämään tutustumisjaksot olivat erittäin tärkeitä paljon tukea tarvitseville opiskelijoille, joten etenkin ammatillisissa oppilaitoksissa olisi opintojen aloitusvaiheessa tärkeämpää ensin painottaa opetusta käytännön työtehtäviin ja vasta vähitellen lisätä teoriaopintojen opiskelua.

Salmela-Aron & Näätäsen (2005) mukaan joka kymmenes yläaste- ja lukioikäinen eli noin satatuhatta nuorta kärsii koulu-uupumuksesta. Sillä on yhteyttä persoonallisuuden, motivaation, oppimisvaikeuksiin ja mielenterveyteen. Nuorten koulu-uupumismittaria (BBI-10) voisi hyödyntää opintoihinsa väsyneiden ja uupuneiden löytämisessä. Sen mahdollista yhdistämistä itseohjautuvuusvalmiuden mittaamiseen voisi kartoittaa. Itseohjautuvuusvalmiuden ja opintoihin motivoitumisen sekä elämäntilanteen kartoittamisella opintojen aloitusvaiheessa pystytään löytämään eniten ohjausta tarvitsevat opiskelijat ja pystytään vaikuttamaan opintojen keskeyttämiseen ja syrjäytymisen ehkäisyyn.

Tutkimus toi esille henkilökohtaisen ohjauksen myönteisen vaikutuksen ohjausprosessin arvioihin ja itseohjautuvuuden voimakkaan yhteyden nivelvaiheen helppou-

teen ja toisella asteella opiskeluun ja viihtymiseen. Ohjauksella ja tuella on merkitystä opiskelijoiden viihtyvyyteen ja menestymiseen opinnoissaan, siksi sen saatavuuteen ja laatuun tulee jatkossa kiinnittää entistä enemmän huomiota.

LÄHTEET

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ahola, S. & Kivelä, S. 2007. Elämää nivelvaiheessa. Nuorten syrjäytyminen ja sen ehkäisy. VaSkooli -projektin loppuraportti. Turun yliopisto: Koulutussosiologian tutkimuskeskus, RUSE. Tammisaaren kirjapaino.
- Amundson, N. E. 2005. Aktiivinen ohjaus. Juva: Psykologien kustannus Oy. WS Bookwell Oy.
- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes Print.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 251-309.
- Aittola, T. Jokinen, K & Laine, K. 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. Kasvatus 5, 472-482.
- Elmes, D., Kantowitz, B. & Roediger, H. (2006). Research Methods in Psychology. Drawfordsville: R. P. Donnelley.
- Eskelinen, T. 1993. OPOTUNTI. Opetusintentiot, mielekkyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilaanohjaustunnilla. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, n:o 15. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Foddy, W. 1995. Constructing questions for interviews and questionnaires. Theory and practice in social research. Third Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guglielmino, L. M. 1977. Development of the self-directed learning readiness scale. University of Georgia. Unpublished Doctoral Dissertations.
- Hayes, S. A. and Lewis. A. C. 2008. School Counselors. Professional Origins in Cross-Cultural Counseling. In P. A. Pedersen, J. G. Draguns, W. J. Lonner, J. E. Trimble. Counseling Across Cultures. Sixth Edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Hatakka, M. 1996. Maailmankuva ja sisäiset mallit. Teoksessa M. Sarkkinen (toim.) Psykologia, johdantokurssi. Jyväskylä: Yleisradio Oy.

- Heikkilä, J. & Aho, S. 1995. (toim.) Muutosagenttiopettaja. Luovuuden irtiotto. Turku. Julkaisusarja B: 48 Turun opettajakoulutuslaitos.
- Heikkilä, J. 1995. Itseohjautuva oppiminen muutosagentin koulutuksessa. Teoksessa Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) Muutosagenttiopettaja. Luovuuden irtiotto. Turku. Julkaisusarja B:48 Turun opettajakoulutuslaitos.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Herr, E. L. 1997. Career counselling: A process in process. *British Journal of Guidance*
- Holland, J. L. 1985. Making vocational choices. A theory of vocational personalities & work environments. Second edition. Englewood Cliffs. New Jersey. Prentice Hall, Inc.
- Huttunen, J. 1999. Kasvatustieteellinen tutkimus. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen. Johdatus kasvatustieteeseen. 4.-6. Painos. Porvoo-Helsinki-Juva. WSOY, 164-200.
- Hynninen, P. ja Juutilainen, P.-K. 2006. Seitsemän asiaa ohjauksen suunnittelusta ja tasa-arvosta. Sukupuolisensitiivinen ohjaus tasa-arvon edistäjänä – hanke 2002-2006. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 43. Joensuun yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hämäläinen, J. 2003. Koulun sosiaalityö oppilaanohjauksen kumppanina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 125-136.
- Hämäläinen–Luukkainen, J. 2004. Nivelvaiheen nuoret ja yhteistyö. Opinto-ohjaajien ja laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheessa. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 11: 2004.
- Jahnukainen, M. 2001. HOJKS elämänkaaren eri vaiheissa. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS, erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: Gummerus, 302-310.
- Juutilainen, P. K. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 92.

- Järvinen, A. & Järvinen, P. (2000). Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Järvinen, A. & Järvinen, P. (2004). Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Järvinen, T. 1999. Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turku: Painosalama Oy.
- Kasurinen, H. 1999. Personal future orientation: plans, attitudes and control beliefs of adolescents living in Joensuu, Finland and Petrozavodsk, Russia. Joensuun Yliopiston Kasvatustieteellisiä Julkaisuja n:o 53. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Kasurinen, H. 2004. (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään - opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Kasurinen, H. & Merimaa, E. 2005. Teoksessa H. Peltonen (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Opetushallitus. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 43- 61.
- Kettunen, J. 2004. TET-peli ja sähköinen TET-tori tehostamaan työelämään tutustumista. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-Kustannus, 157-172.
- Kiuru, N. 2008. The Role of adolescents' peer groups in the school context. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Jyväskylä University Printing House.
- Knowles, M. 1980. The adult learners: a neglected species. 3. painos. Houston: Gulf.
- Kohonen, V. ja Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu: yhdessä kehittäen. Opetus 200-sarja. Helsinki: WSOY.
- Kohonen, V. ja Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu: yhdessä kehittäen. Opetus 200-sarja. Helsinki: WSOY.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oppimisensa ohjaajana. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Helsinki.
- Kosonen, P. 2000. Elämäntaidolliset haasteet ja ohjaus- näkökohtia habitaaation muotoutumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS- kustannus, 160-179.

- Koulutus ja tutkimus 2003-2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004: 6. Helsinki: Opetusministeriö.
- Lahti, R. 2004. Ammatinvalinnanohjaus ammatillisen identiteetin uudelleen jäsentämisenä. Työpoliittinen tutkimus 263. Työministeriö. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Uusin taidoin uuteen tulevaisuuteen. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjaus - ja neuvontapalvelujen arviointia. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslustoja 4.
- Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 19-20.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvu yhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS -kustannus, 27-45.
- Launonen, A. 2005. Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen ehkäisy ja ammatillisen koulutuksen aktivointi-rahalla vai rakkaudella. Päätyneiden tavoite 3-ohjelman ESR-projektien 2000-2003 loppuraporttien ja laadullisten raporttien analysointi ja projektien vaikuttavuuden selvittäminen. Opetushallitus. Moniste 18. Helsinki.
- Lappalainen, K. 1999. Yläasteelta eteenpäin-oppilaiden erityisen tuen tarve siirtymävaiheessa peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Virtanen (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun- nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. NUORA:n julkaisuja nro. 14. Helsinki: Nykypaino Oy, 100-107.
- Lappalainen, K. 2001. Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Lehtinen, E. 1992 (a) Tutorointi ja opintopiirit. Teoksessa T. Hein & R. Larna (toim.) Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: Oppimateriaaleja 14. Helsinki: Hakapaino.
- Lehtinen, E. 1992 (b) Opiskelun ohjaaminen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatusammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 163-182.

- Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2003. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Malmberg, L - E. 1998. Education and students' future orientation. Adolescents' future preparation, future goals and self-evaluation in educational contexts in Finland and Poland. Åbo Akademi University. Vasa: Oy Fram Ab
- Mehtäläinen, J. 2001. Joustavat koulutusväylät ja uravalinta. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A12.
- Mehtäläinen, J. 2003. Joustavat koulutusväylät ja uravalinta, loppuraportti. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A2.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa: Mezirow, J. et al. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23. Helsinki: Mictor.
- Metsämuuronen, J. 2001. Monimuuttujamenetelmien perusteet SPSS-ympäristössä. Helsinki: International Methelp. Metodologia- sarja 7.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistiteissä 2. uud.painos. Helsinki: International Methelp.
- Mikkola, A. 2003. Ohjausalan koulutushaasteet. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 31-39.
- Merimaa, E. 2002. Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden 2002 merkitys ohjauksen kannalta. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99-109.
- Merimaa, E. 2004. Oppilaan ja opiskelijan ohjaus perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään - opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 71-81.
- Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuu: Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 46.
- Mäntsälä, T. 2004. Järjestelmä on mutta toimiiko se? Opiskelijoiden arvio opinto-ohjauksen tilasta ja opintopolun eri vaiheiden ohjauksen kehittämistarpeista

- Turun ammattikorkeakoulussa. Turun ammattikorkeakouluntutkimuksia 14. Turku: Turun kaupungin painatuspalvelut.
- Nummenmaa, A. R. 1992. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen. Helsinki: VAPK - kustannus.
- Nummenmaa, A. R. 1992. Opinto- ohjaajan työn kuvaus. Teoksessa M. Lairio (toim.) Opinto-ohjaajan työ ja koulutus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 72, 59-72.
- Nummenmaa, A. R. 1996. Koulutus, sukupuoli ja elämäntyyli. Nuoruudesta aikuisuuteen yhteiskunnallisessa muutoksessa. Työpoliittinen tutkimus 149. Työministeriö. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Nummenmaa, A. R. 2004. Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) 2004. Ohjausta opintoihin ja elämään - opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallituksen julkaisu. Vammala: Vammalan kirjapaino, 113, 122.
- Nummenmaa, A. R. 2005. Henkilökohtainen ohjauskeskustelu. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) 2005. Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino - Juvenes Print. 89-102.
- Nummenmaa, L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Numminen, U, Jankko, T., Lyra-Kat, Z., Nyhol, N., Siniharju, M. & Svedin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Arviointi 8/2002. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Numminen, U., Heino, J., Joronen - Vallin, K., Karlsson, R., Lerkkanen, J., Virtanen, R. & Pirttiniemi, J. 2005. Miten tuemme opiskelijaa oppilaitoksessamme? Opas ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaussuunnitelman laatimiseen. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla myös www-muodossa:
< [URL:http://www.edu.fi/julkaisut/mitentuemme.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/mitentuemme.pdf)>(Luettu 14.7.2008)
- Numminen, U. & Quakrim-Soivio, N. 2007. Joustava perusopetus. JOPO- toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007:15. Yliopistopaino.
- Nurmi, J.- E. 1996. Adolescent Development in Changing contexts. Teoksessa V. Puuronen (ed.) Youth in Changing Societies. Bulletins of the Faculty of Education N:o 58. Joensuu: University of Joensuu. 14-22.

- Nurmi, J.- E. 1997. Nuoruusiän kehitys: Etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), Näkökulmia kehityspsykologiaan. Porvoo: WSOY. 256-274.
- Nurmi, J.- E. 1998. Conclusions and perspectives. In J-E. Nurmi (ed.): Adolescents, culture and conflicts. Growing up in contemporary Europe. New York: Garland. 243-247.
- Nurmi, J.- E. & Salmela-Aro, K. 2005. (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus, Otavan Kirjapaino OY.
- Nurmi, P. 2002. Välkky vai tumpelo. Itseohjatun oppimisen valmiuksien suhde opintomenestykseen liiketalouden ensimmäisen vuoden opiskelijoilla - ohjaustarpeen kartoitustutkimus. Lisensiaattityö. Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 1/2002. Kuopio: Savon Kopiokeskus Oy.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R., Pyöliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Tutkimuslauseita 34. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Näätänen, P. & Salmela- Aro, K. 2005. Nuorten koulu-uupumismittari, BBI-10. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö: aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetusministeriön julkaisuja 2006:24. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle. Yliopistopaino.
- Pasanen, H. 2003. Mitä ohjaus on? Teoksessa J. Matikainen (toim.) Oppimisen ohjaus verkossa. Helsinki: Yliopistopaino. 11-23.
- Pasanen, T., Ruuskanen, J. & Vaherva, T. 1989. Itseohjautuva oppiminen. Itseohjautuvasta oppimisesta ja sen arvioinnista aikuiskoulutuksessa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 8.
- Peavy, R.V. 1997 *Sosiodynamic Counseling. A constructivist perspective for the practice of counselling in the 21's century.* St. Victoria, BC. Trafford publishing..
- Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus/Työministeriö.
- Pekkari, M. 2006. Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja ura pohdinnan tukena. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis 1196.

- Peltonen, M., Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Aavarantasarja. Keuruu: Otava.
- Peltonen, H. & Säävälä, T. 2002. Kehittyvä oppilashuolto kouluyhteisön ja yksilön tukena. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja – opetus Suomessa. 11. täydennetty painos. Juva: WS Bookwell, 182-199.
- Peltonen, H. 2005. (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Opetushallitus. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Peltonen, H. & Laitinen 2005. Teoksessa H. Peltonen (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Opetushallitus. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 65–75.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtionpainatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteenlaitoksen tutkimuksia 168: Helsinki: Yliopistopaino.
- Pirttiniemi, J. 2001. Peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheen ohjaus. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3 (4), 8-13.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS - kustannus.
- Pärnänen, A. Palveluohjaus koulussa ja oppilaitoksissa – erityistä tukea tarvitseva oppilas ja opiskelija. Teoksessa J. Helander (toim.) Reunaehtoja ohjaukseen 2-avauksia ja aavistuksia opinto-ohjauksen nykyisyydestä ja tulevaisuudesta, 79-87.
- Rantakangas, E. 2003. Peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaiden itseohjautuvuusvalmius ja sen vertailu opintomenestykseen ja jatko-opiskelupaikan valintaan. Pro-gradu-tutkimus. Tampereen yliopisto.
- Richardson, M.S. 2000. A new perspective for counsellors: from career ideologies to empowerment through work and relationship practises. Teoksessa A. Collin & R. A. Young (ed.) Future of career. Cambridge: University Press, 197-211.
- Salmela-Aro, K. 2005. Koulu-uupumuksesta kärsii Suomessa satatuhatta nuorta. Helsingin Sanomat. Vieraskynä 14.11.2005.

- Salmio, K.1995. Oppimiskäsitykset, tavoitteet ja normit opetussuunnitelmassa. Teoksessa Salmio, K. & Lindroos-Himberg, K. (toim.) Askelta yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Arviointi 2/95. Opetushallitus. 18-28.
- Suominen, T. 2002. Kiva kun soitit. Turun ammattikorkeakoulun restonomi- opiskelijoiden tulkinnat opintojen viivästymisen syistä. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia nro 4. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Tabachnick & Fidell. 2000. Using Multivariate Statistics. Harper Collins.
- Toivonen, T. 1999. Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofia ja metodologia. WSOY.
- van Esbroeck, R. & Watts, A.G.1998. New skills for a holistic career guidance model. International career Journal. June. ([http:// www.careers-journal.com](http://www.careers-journal.com)).
- Trommsdorff, G.1994. Future time perspective and control orientation: Social conditions and consequences. In Z. Zaleski (ed.), Psychology of Future Orientation. Publication of the Faculty of Social Sciences, No 32. Lublin. Catholic University of Lublin.
- Ulvinen, V- M. & Siljander, P. 1995. Syrjäytymisestä selviytymiseen – vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Nuorisotutkimus 13 (4), 43-50.
- Vaherva, T. & Renko, T. 1989. Jatkuva koulutus tutkimuskohteena: ilmiön käsitteanalyttistä ja tutkimuspoliittista jäsentelyä. Suomen akatemian julkaisuja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Varila, J. 1990. Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia no 2.
- Valde, E. 1993. Lukion oppilaanohjaus työelämään orientoijana ja uravalinnassa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 94. Turku: Turun yliopisto.
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Juutilainen, P-K. 2003. Ydinasiatuntijuutta ja yhteistyön kuvioita. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatit. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 113-121.
- Vehkamäki, P. 2005. Julkisuus ja tietosuoja. Teoksessa H. Peltonen (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Opetushallitus. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 111 - 119.
- Vehviläinen, J. 2000. Ammattipajan kautta tutkintoon? Ammatillisten oppilaitosten innovatiiviset työpajat – ESR- projekti. Moniste 8/2000. Helsinki: Opetushallitus.

- Vehviläinen, J. 2001. Innolla ammattiin? Ammatillisten oppilaitosten innovatiiviset työpajat – ESR- projekti. Moniste 21/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Virtala, M. 2005. Lukion vai ammattikoulun kautta? Peruskoulun päättävien nuorten koulutusväylävalintojen perusteluja ja valintoihin liittyviä tulevaisuusorientaatioita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatin tutkimus.
- Vuorinen, R. 1990. Persoonallisuus ja minuus. Helsinki: WSOY.
- Vuorinen, R. & Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet ja opettajan roolin muuttuminen. Helsinki: Painatuskeskus.
- Vuorinen, R. 1996. Ohjaus arvioinnin kohteena ja osana oppilaitosten itsearviointia. Teoksessa E. Merimaa, A. Räsänen & U. Saresmaa (toim.) Opinto-ohjaus-ohjauskäytännöistä arviointeihin. Helsinki: Opetushallitus, 7-63.
- Vuorinen, R. & Sampson, J. p., Jr.2000. Ohjaus opintojen suunnittelun ja arvioinnin tukena- strategisia kysymyksiä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä. PS- kustannus, 46-69.
- Välijärvi, R. 1995. Lukio nuorten valintojen ja oppimisen ympäristönä. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

LIITTEET

LIITE 1 Kyselylomake

LIITE 2 Sisällön analyysi avoimista ohjauksen arvioinneista

LIITE 3 Pääkomponentit ja niiden kommunaliteetit (1-3)

LIITE 4 Ohjausprosessin arvioinnit 1/4

LIITE 5 Spearmannin- korrelaatiomatriisi

LIITE 6. Sukupuolen yhteys opintopolun ohjauksen toimivuuden arvioihin

LIITE 7. Toisen asteen oppilaitoksen yhteys opintopolun ohjauksen arvioihin

LIITE 8. Sukupuolen ja toisen asteen oppilaitoksen yhteys opintopolun ohjauksen arvioihin

LIITE 9. Poissaolojen määrän vaikutus ohjauksen arviointeihin.

HYVÄ OPISKELIJA,

Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää Turun seudulta 2003- tai 2004 perusopetuksen päättötodistuksen saaneiden opiskelijoiden saamaa ohjausta ja tukea peruskoulun ja toisen asteen opintojen nivelvaiheessa. Tutkimus liittyy seutukunnalliseen ohjauksen kehittämishankkeeseen ja on osa lisen-siaattitutkimustani.

Antamasi vastaukset ovat luottamuksellisia. Lopullisessa tutkimuksessa ei tule yksittäisen oppilaan tiedot esille. Vastausten käsittely tapahtuu ryhmänä tilastollisesti ja niitä käytetään vain yhteenvetotietoina. Tuloksia pyritään hyödyntämään ohjauksen kehittämisessä erityisesti eri kouluasteiden nivel-vaiheessa. Sinun antamasi palaute on meille tärkeä ja arvokas!

Ole hyvä ja vastaa kaikkiin kysymyksiin rehellisesti ja huolella. Mikäli haluat kertoa meille vielä jotain lisää opintopolkusi vaiheista tai tulevaisuuden suunnitelmistasi viimeinen sivu on avoin vapaille ajatuksille. Anna kynän lentää☺

KIITOS YHTEISTYÖSTÄ

Eija Rantakangas

eija.rantakangas@kaarina.fi

02-2424 563

TAUSTATIEDOT

1. Nimi: _____ Vastaajan sukupuoli tyttö poika
2. Ikä _____ pv kk _____ vuosi
3. Missä koulussa kävit peruskoulun 9.luokan? _____
4. Nykyinen oppilaitoksesi _____
5. Linja/ perustutkinto _____
6. Pääsitkö 9.lk:n jälkeen ensimmäiseen hakutoiveesi mukaiseen koulutukseen toisen hakutoiveesi mukaiseen koulutukseen kolmannen hakutoiveesi mukaiseen koulutukseen pääsin nykyiseen koulutukseeni jälkiohjauksen kautta
7. a) Oletko vaihtanut koulutuspaikkaa tai linjaa tai ollut useammassa eri koulutuksessa tämän tai viime vuoden aikana? kyllä ei

Jos vastasit kyllä, missä muussa koulutuksessa tai muulla linjalla olet ollut peruskoulun 9.:n luokan jälkeen? (esim. 10 luokalla)

- 7.b) Miksi olet vaihtanut koulutuspaikkaa tai linjaa?
- _____
- _____

OPINTOMENESTYS

8. Jos et muista, arvioi mahdollisimman tarkkaan
- a) Lukuaineiden keskiarvo peruskoulun päättötodistuksessa: _____
- b) Kaikkien aineiden keskiarvo peruskoulun päättötodistuksessa: _____
- c) Tämän hetkinen opintomenestyksesi: Keskiarvo _____
9. Saitko vapautuksen peruskoulussa jostain oppiaineesta? kyllä ei
- Mistä? _____
- _____
10. Opiskelitko joitain oppiaineita mukautetun oppimäärän mukaisesti? kyllä ei
- Mitä aineita? _____
- _____

11. Alleviivaa seuraavista , mikäli olet opiskellut jossain vaiheessa seuraavista ryhmistä: pienryhmässä, erityisluokalla, yksityisopetuksessa, pajakoulussa

TUKI JA OHJAUS PERUSKOULUSSA

12. a) Kuinka paljon tarvitsit tukea ja ohjausta peruskoulun aikana?
- paljon en osaa sanoa en lainkaan
- melko paljon melko vähän
12. b) Jos tarvitsit tukea, missä aineissa?
- _____
12. c) Keiltä kaikilta sait tukea kouluaineissa?
- _____
13. Minkälaista muuta tukea tai ohjausta tarvitsit peruskoulun aikana?
- _____
- _____

14. Onko koulussa saamasi tuki auttanut sinua tarvitsemallasi tavalla?

- ei lainkaan en osaa sanoa erittäin paljon
 jonkin verran paljon

15. Oliko Sinulla poissaoloja yläasteen aikana?

- ei lainkaan en osaa sanoa erittäin paljon
 jonkin verran paljon

16. Oliko Sinulla jotakin muita erityisiä ongelmia tai asioita, joilla oli vaikutusta selviytymiseesi koulutuksessasi?

- kyllä ei en osaa sanoa

Millaisia?

TIEDONSIIRTO

17. Mikäli sinulta kysyttäisiin lupaa antaa edellä mainitut tiedot yläasteelta jatko-opiskelupaikan opinto-ohjaajalle, antaisitko luvan tietojen siirtämiseen?

- kyllä ei

OPPILAANOHJAUS PERUSKOULUSSA

Arvioi seuraavia peruskoulun oppilaanohjaukseen liittyviä asioita.

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	En osaa sanoa	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
18. Oppilaanohjaustunnit olivat hyödyllisiä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Opin oppilaanohjaustunneilla tärkeitä asioita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ohjaustunnit lisäsivät itsetuntemustani.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Oppilaanohjaus on auttanut oppimisessäni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ohjaustuntien määrää tulisi lisätä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Olin ohjaustunneilta poissa useita kertoja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Ohjaustunnit lisäsivät tietojani työelämästä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Ohjaustunnit lisäsivät tietojani ammateista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Ohjaustunnit lisäsivät tietojani koulutusmahdollisuuksista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Tiedän millaiset asiat minua kiinnostavat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Osaan arvioida vahvuuksiani ja heikkouksiani.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Tekemistäni ainevalinnoista oli hyötyä jatko-opintoihini.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Tunnen vastuuta kehittämisestäni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Asetan itselleni oppimiseen liittyviä tavoitteita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Osaan arvioida oppimistuloksiani.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Osaan käyttää erilaisia opiskelumenetelmiä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Kykenen toimimaan yhteistyössä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Kykenen toimimaan itsenäisesti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Suunnittelen opiskeluni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Arvioi seuraavia peruskoulun ohjaukseen ja opetukseen liittyviä väittämiä.	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	En osaa sanoa	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
37. Sain riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Olin tyytyväinen saamaani opinto-ohjaukseen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Myös aineenopettajat ohjasivat opiskelua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Ohjausaikoja oli helppo saada opinto-ohjaajalle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Ohjausaikoja oli helppo saada luokanvalvojalle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Tukiovetusta oli helppo saada aineenopettajilta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Sain riittävästi erityisopetusta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Sain itse vaikuttaa opetusmenetelmiin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Sain vaikuttaa useimpien kurssien toteutukseen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Valinnaisaineiden valinnat toteutuivat hyvin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Kokelta oli mahdollista uusia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Opettajat antoivat riittävästi palautetta taitojeni kehittymisestä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Itsearviointia oli useimmissa aineissa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Kurssija voi suorittaa myös verkko-opintoina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Opetus oli pääasiassa opettajaohtoista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Ryhmitöitä oli liikaa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Opettajat neuvovat eri tapoja opiskella.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Olin tietoinen arviointiin vaikuttavista tekijöistä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

55. Kuinka monta kertaa kävit opinto-ohjaajan henkilökohtaisessa ohjauksessa yläasteen aikana?
 en kertaakaan kerran 3-2 kertaa 4-5 yli 5 kertaa

Merkitse rastilla vaihtoehto, joka vastaa parhaiten mielipidettäsi peruskoulun työelämään tutustumisesta.

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	En osaa sanoa	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
56. TET-jaksot olivat hyödyllistä jatko-opintosuunnitelmieni kannalta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Työkokemuksilla oli tärkeä merkitys jatkokoulutukseni ja uravalintani kannalta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Työelämään tutustuminen lisäsi opiskeluhaluksiani.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. TET- jaksolla sain paljon uutta tietoa työelämästä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Peruskoulussa sain eri aineiden oppitunnella paljon hyödyllistä tietoa työelämästä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Ammattien ja työelämän käsittelyä tulisi lisää koulussa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. TET- päiviä on liikaa koulussa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Olen itse hankkinut eri tavoin tietoja työelämästä ja ammatista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Pidän tärkeänä ammatin hankkimista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Työpaikkoihin tutustuminen on turua yläasteella.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Miten paljon olet saanut tietoa jatko-opintoihin ja uravalintaan liittyvistä asioista seuraavilta henkilöiltä tai seuraavista lähteistä?

	En lainkaan	Vähän	Jonkin verran	Paljon	Erittäin paljon
66. Internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Kirjallisuus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Opo - oppikirjat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Televisio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Videot.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Työvoimatoimisto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Lehdet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Koulutusmessut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Koulujen esitteet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Koulutus (yhteishaku)opas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Opinto-ohjaaja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Vanhemmat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Sisarukset.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Kaverit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Kuraattori.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Vierailijat koulussa (esim. tutoroppilaat tai opo toiselta asteelta).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OHJAUS ENNEN OPINTOJA TOISELLE ASTEELLA (lukioon tai ammatilliseen oppilaitokseen)

Millaista ohjausta sait nykyisiin opintoihisi ennen opintojen aloitusta?

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	En osaa sanoa	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
82. Minä löysin helposti tietoa nykyisestä koulutuksesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Koulun Info-lita (avomien ovien-päivä) oli kiinnostava.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Tietoa koulutuksesta ei ole saatavilla riittävästi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Nykyisen kouluni nettisivujen käyttö sujui valvottomasti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. Tuttavat ja kaverit kertoivat koulutuksesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. Esitteiden hankkiminen oli helppoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. Hakijanoppaat olivat informatiivisia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. Kesällä saatu lisäinformaatio oli riittävä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. Valintaperusteet olivat selkeät.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. Tutustuin oppilaitokseen ennen opintoja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. Koulutusmessulla sai hyödyllistä tietoa koulutustarjonnasta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93. Sain riittävästi tietoa kirjakustannuksista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94. Sain riittävästi tietoa työvälne/materiaalukustannuksista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Lukion kurssitarjottimen suunnittelu oli tarpeellista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96. Koulutuspaikan valinta oli minulle helppoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ENSIMMÄISEN LUKUVUODEN OHJAUS TOISELLA ASTEELLA

Miten opintojen alkuvaiheen (ensimmäisen lukukauden) ohjaus onnistui toisella asteella (lukiossa tai ammatillisessa oppilaitoksessa)?

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	En osaa sanoa	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
97. Opiskelu ei vastaa odotuksiani.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98. Opiskelu on liian itsenäistä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99. HOPS on tuntematon käsite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100. Opintososiaalisista eduista puhutaan riittävästi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101. Henkilökohtaisia opiskelusuunnitelmia käytetään opiskelussa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102. Opettajatutorin/ryhmäohjaajan antaa riittävästi ohjausta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
103. Saan tarvittaessa yhteyden opinto-ohjaajaan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
104. Olen käyttänyt opettajatutorin/ryhmäohjaajan palveluja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
105. Opettajatutorin/ryhmäohjaajan ohjaus on asiantuntevaa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
106. Tiedän arviointiperusteet eri aineissa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
107. Ohjausta ei ole riittävästi saatavilla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
108. Opintotukeen liittyvää ohjausta tarvitaan enemmän.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
109. Opiskelijatutoritoiminta helpottaa opintojen aloitusvaihetta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
110. Pystyn vaikuttamaan opetukseen ja sen suunnitteluun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
111. Minulla on hyvät opiskelutaidot.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
112. Opintojen alussa annetaan liian paljon informaatiota.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
113. Opintojen aikuun liittyvä ohjaus sijoittuu ajallisesti hyvin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
114. Opinto-oppaat ovat selkeälukuisia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
115. Opetus on ollut hyvää ja mielenkiintoista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
116. En ole kovin hyvä työskentelemään itsenäisesti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
117. Opettajat ovat rohkaisseet minua opinnoissani.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
118. Ajattelen tulevaisuutta mielelläni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119. Viihdyn nykyisessä oppilaitoksessani.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
120. Olen harkinnut keskeyttäväni nykyiset opinnot.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

121. Miten parantaisit perusopetuksen ohjausta ja neuvontaa?

122. Miten parantaisit toisen asteen ohjausta ja neuvontaa?

TUKI JA OHJAUS TOISELLA ASTEELLA

123. a) Kuinka paljon olet tarvinnut tukea ja ohjausta selviytymisessä tämän lukukauden aikana?

paljon
melko paljon

en osaa sanoa
melko vähän

en lainkaan

124. b) Jos olet tarvinnut tukea, missä aineissa?

125. c) Keneltä olet saanut tukea kouluaineissa?

126. Minkälaista muuta tukea tai ohjausta olet tarvinnut selviytyäksesi viime lukukauden aikana?

127. Onko koulussa saamasi tuki auttanut sinua tarvitsemallasi tavalla?

paljon
melko paljon

en osaa sanoa
melko vähän

en lainkaan

128. Oliko Sinulla poissaoloja viime lukukauden aikana?

paljon
melko paljon

en osaa sanoa
melko vähän

en lainkaan

129. Onko Sinulla ollut jotakin muita erityisiä ongelmia tai asioita, joilla on ollut vaikutusta selviytymiseesi nykyisessä koulutuksessasi?

kyllä
ei
en osaa sanoa

Millaisia?

130. Miten kehittäisit opiskelijoiden tukipalveluja toisella asteella?

Liite 2. Sisällön analyysi opiskelijoiden kirjoittamista ohjauksen arvioinneista.

TAULUKKO 22. Ammatillisen oppilaitoksen ja lukion tyttöjen sekä ammatillisenoppilaitoksen ja lukion poikien mainintoja/arvioita opintopolun ohjauksen summamuuttujista.

Summamuuttujat	Maininta/arvio	Kirjoitelmien määrä, joissa asia on mainittu.			
		AO/ tytöt	AO/ pojat	LU/ tytöt	LU/ pojat
		(n=124)	(n=91)	(n=108)	(n=92)
Oppilaanohjauksen tunnit peruskoulussa	- enemmän opon tunteja - tunnit tarpeettomia - tuntien sisältöä parannettava - enemmän tietoa lukiosta - enemmän tietoa ammateista	1 1 4 2	2 2	3 3 3 5	2 1 5 2
Ohjaus ja tuki peruskoulussa	- ei parannettavaa - opinto-ohjaajan ammattitaitoa lisättävä	7		3 7	7 2
Opetuksen toteutus ja itsearviointi	- positiivisempi ilmapiiri - opiskelijoiden kuunteleminen, rohkaisu - uudenlaisia opetusmenetelmiä	4	2 1 3	2 2 3	 1
Itseohjautuvuus	maininnat tekstissä				
Työelämään tutustumisen merkitys koulutuksen ja uravalinnan kannalta	- enemmän tet-jaksoja - vierailuja lisää kouluihin - opettajien pitäisi kertoa lisää työelämästä	2 1	1	4 2	1 1
Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeys	- enemmän tutustumista ammatteihin	1	1	7	
Informaation riittävyys ennen toisen asteen opintoja	- lisää tietoa eri oppilaitoksista - enemmän tutustumiskäyntejä - lisää infoiltoja	6 3 1		8 5 1	4 2
Opiskelupaikan valinnan ja tiedon saannin helppous nivelvaiheessa	- enemmän kirjallista tietoa			3	1
Opettajatutorin/ryhmän-ohjaajan antama ohjaus	- enemmän aikaa ohjaajan kanssa - enemmän informaatiota ammatista	2 2		4	1
Opetus toisella asteella	- opettajat neuvoisivat, rohkaisisivat enemmän - enemmän yhteistä opetusta opolta ja muilta - opetusmenetelmät liian opettajajohtoisia	4 1 1	1	8	
Viihtyvyys toisen asteen koulutuksessa	- enemmän toisiin tutustumista - lisää yhteisöllisyyttä	1		2	1
Tyytyväisyys toisen asteen opetukseen	- tunnit peruttu liian usein - lisää tunteja - enemmän käytännön töitä	2 1	1		1 1

Opinto-ohjaus toisella asteella	<ul style="list-style-type: none"> - Ohjaus on hyvää nykyisellään - tutoroppilaita lisää - enemmän opontunteja - enemmän info iltoja - alussa tuli liikaa informaatiota - kerrottaisiin tulevaisuuden mahdollisuuksista enemmän - kerrottaisiin oikeasti opintopisteitä, valinnaisaineista työpäivistä ym. fakta-asioista - enemmän tietoa opintotuesta ym. tukipalveluista 	4 7 4 2 2 3 6	2 1 1	13 4 1 2 2 2 1 4	8 2 2 1 4 4 2
Henkilökohtainen ohjaus peruskoulussa	- lisää henkilökohtaista ohjausta	10		4	3
Henkilökohtainen ohjaus toisella asteella	<ul style="list-style-type: none"> - enemmän aikaa henkilökohtaista aikaa opinto-ohjaajan kanssa - opo useammin paikalla, ohjauksen saatavuus 	12		6 19	3 4
Tuen tarve peruskoulussa	-				
Tuentarve toisella asteella	<ul style="list-style-type: none"> - kurssivalinnat - lukihäiriö, oppimisvaikeudet - keskittymishäiriö - henkistä tukea - luokkahenki huono - asun yksin - en tiedä mitä haluan tehdä - sairastaminen - ajanpuute - perhetausta häirinnyt - urheilu, jääkiekko - väsymys - opettaja - tukihenkilöitä lisää (ryhmänohjaaja, psykologi, pappi, toinen opo, lisää tutoroppilaita) - tukiovetusta saatava joka kursosista 	8	7	9 4	8

AO/tytöt = ammatillisen oppilaitoksen tytöt, AO/pojat = ammatillisen oppilaitoksen pojat, LU/tytöt = lukion tytöt ja LU/pojat = lukion pojat.

LIITE 3. Pääkomponentit ja niiden kommunaliteetit

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
v18 Oppilaanohjaustunnit olivat hyödyllisiä.	0,817							
v19 Opin oppilaanohjaustunneilla tärkeitä asioita.	0,797							
v24 Ohjaustunnit lisäsivät tietojani työelämästä.	0,752							
v25 Ohjaustunnit lisäsivät tietojani ammattaisesta.	0,731							
v38 Olin tyytyväinen saamaani opinto-ohjaukseen.	0,663		0,308					
v20 Ohjaustunnit lisäsivät itsetuntemustani.	0,64							
v26 Ohjaustunnit lisäsivät tietojani koulutusmahdollisuuksista.	0,636							
v21 Oppilaanohjaus on auttanut oppimisesani.	0,636							
v32 Osaan arvioida oppimistuloksiani.		0,751						
v36 Suunnittelen opiskeluani.		0,656						
v30 Tunnen vastuuta kehittymisestääni.		0,63						
v31 Asetan itselleni oppimiseen liittyviä tavoitteita.		0,629						
v33 Osaan käyttää erilaisia opiskelumenetelmiä.		0,572						
v28 Osaan arvioida vahvuuksiani ja heikkouksiani.		0,517						
v111 Minulla on hyvät opiskelutaidot.		0,516						
v35 Kykenen toimimaan itsenäisesti.		0,448						0,446
v116 Olen hyvä työskentelemään itsenäisesti.		0,402						
v118 Ajattelen tulevaisuutta mielelläni.		0,368					0,333	
v29 Tekemistäni ainevalinnoista oli hyötyä jatko-opintoihini.								
v42 Tukiopetusta oli helppo saada aineenopettajilta.			0,699					
v41 Ohjausaikoja oli helppo saada luokanvalvojalle.			0,642					
v43 Sain riittävästi erityisopetusta.			0,621					
v48 Opettajat antoivat riittävästi palautetta taitojeni kehittymisestää.			0,563					
v40 Ohjausaikoja oli helppo saada opinto-ohjaajalle.			0,533					
v44 Sain itse vaikuttaa opetusmenetelmiin.			0,477					
v37 Sain riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta.	0,308		0,466					
v53 Opettajat neuvoivat eri tapoja opiskella.			0,394					

v39 Myös aineenopettajat ohjasivat opiskelua.			0,38				
v45 Sain vaikuttaa useimpien kurssien toteutukseen.			0,375				
v47 Kokeita oli mahdollista uusida.			0,342				
v49 Itsearviointia oli useimmissa aineissa.			0,326				
v102 Opettajatutor/ryhmänohjaajan antaa riittävästi ohjausta.			0,67				
v105 Opettajatutorin/ryhmänohjaajan ohjaus on asiantuntevaa.			0,645				
v113 Opintojen alkuun liittyvä ohjaus sijoittuu ajallisesti hyvin.			0,531				
v101 Henkilökohtaisia opiskelusuunnitelmia käytetään opiskelussa.			0,517				
v110 Pystyn vaikuttamaan opetukseen ja sen suunnitteluun.			0,51				
v103 Saan tarvittaessa yhteyden opinto-ohjaajaan.			0,481			0,364	
v104 Olen käyttänyt opettajatutorin/ryhmänohjaajan palveluja.			0,469				
v117 Opettajat ovat rohkaisseet minua opinnoissani.			0,437				
v106 Tiedän arviointiperusteet eri aineissa.			0,435				
v94 Sain riittävästi tietoa työväline/materiaalikustannuksista.			0,431	0,373			
v107 Ohjausta on riittävästi saatavilla.			0,329			0,328	
v109 Opiskelijatutortoiminta helpottaa opintojen aloitusvaihetta.							
v100 Opintososiaalisista eduista puhutaan riittävästi.							
v88 Hakijanoppaat olivat informatiivisia.					0,687		
v89 Kesällä saatu lisäinformaatio oli riittävä.					0,65		
v87 Esitteiden hankkiminen oli helppoa.					0,621		
v82 Minä löysin helposti tietoa nykyisestä koulutuksesta.					0,502		
v90 Valintaperusteet olivat selkeät.					0,467		
v96 Koulutuspaikan valinta oli minulle helppoa.					0,429	0,416	
v93 Sain riittävästi tietoa kirjakustannuksista.			0,333	0,388			
v83 Koulun info-ilta (avoimien ovien-päivä) oli kiinnostava.					0,343		
v85 Nykyisen kouluni nettisivujen käyttö sujuu vaivattomasti.					0,334		
v86 Tuttavat ja kaverit kertoivat koulutuksesta.					0,317		

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
v57 Työkokemuksilla oli tärkeä merkitys jatkokoulutukseni ja uravalintani kannalta.						0,783		
v56 TET-jaksot olivat hyödyllistä jatko-opintosuunnitelmieni kannalta.						0,775		
v58 Työelämään tutustuminen lisäsi opiskeluhaluukkuuttani.						0,729		
v59 TET- jaksolla sain paljon uutta tietoa työelämästä.						0,626		
v61 Ammattien ja työelämän käsittelyä tulisi lisätä koulussa.			-0,33			0,378		0,347
v60 Peruskoulussa sain eri aineiden oppitunneilla paljon hyödyllistä tietoa työelämästä.						0,337		
v120 En ole harkinnut keskeyttäväni nykyiset opintoni.							0,608	
v119 Viihdyn nykyisessä oppilaitoksessani.							0,562	
v97 Opiskelu vastaa odotuksiani.							0,542	
v115 Opetus on ollut hyvää ja mielenkiintoista.							0,497	
v27 Tiedän millaiset asiat minua kiinnostavat.							0,494	
v65 Työpaikkoihin tutustuminen ei ole turha yläasteella.						0,491		0,585
v34 Kykenen toimimaan yhteistyössä.		0,339						0,566
v64Pidän tärkeänä ammatin hankkimista.								0,526
v46 Valinnaisaineiden valinnat toteutuivat hyvin.								0,45
v54 Olin tietoinen arviointiin vaikuttavista tekijöistä.								0,403
v51 Opetus oli pääasiassa opettajajohtoista.								0,365
v92 Koulutusmessuilla sai hyödyllistä tietoa koulutustarjonnasta.					0,327			-0,36
v50 Kursseja voi suorittaa myös verkko-opintoina.								-0,3

LIITE 4. Ohjausprosessin arvioinnit ¼

TAULUKKO 23. Ohjausprosessin arvioinnit ¼

Opintojen ohjaus peruskoulussa (muuttujan numero väittämän edessä)	Täysin eri mieltä				Täysin samaa mieltä					
	1	2	3	4	5	n	%	\bar{x}	s	
1. Oppilaanohjauksen tunnit peruskoulussa										
v18 Oppilaanohjaustunnit olivat hyödyllisiä.	5,1	15,4	24,3	45,5	9,6	415	100	3,39	1,02	
v19 Opin oppilaanohjaustunneilla tärkeitä asioita.	4,6	14,7	32,3	42,7	5,8	415	100	3,3	0,95	
v24 Ohjaustunnit lisäsivät tietojani työelämästä.	5,3	12	20	54,7	8	415	100	3,48	0,99	
v25 Ohjaustunnit lisäsivät tietojani ammasteista.	6,5	8,9	19	54,9	10,6	415	100	3,54	1,02	
v38 Olin tyytyväinen saamaani opinto-ohjaukseen.	7,5	17,8	22,7	44,1	8	415	100	3,27	1,08	
v20 Ohjaustunnit lisäsivät itsetuntemustani.	10,8	26,3	45,5	15,2	2,2	415	100	2,72	0,93	
v26 Ohjaustunnit lisäsivät tietojani koulutusmahdollisuuksista.	2,7	7	15,4	59,8	15,2	415	100	3,78	0,88	
v21 Oppilaanohjaus on auttanut oppimisessäni.	9,6	24,3	43,4	21	1,7	415	100	2,81	0,93	
2. Ohjaus ja tuki peruskoulussa										
v40 Ohjausaikoja oli helppo saada opinto-ohjaajalle.	7,7	14,9	35,9	37,3	4,1	415	100	3,15	0,99	
v42 Tukiopetusta oli helppo saada aineenopettajilta.	5,1	16,1	39,3	33,7	5,8	415	100	3,19	0,95	
v41 Ohjausaikoja oli helppo saada luokanvalvojalle.	6,3	9,4	47,2	30,8	6,3	415	100	3,21	0,93	
v43 Sain riittävästi erityisopetusta.	3,1	6,7	48,7	31,8	9,6	415	100	3,38	0,87	
v48 Opettajat antoivat riittävästi palautetta taitojeni kehittymisestä.	5,3	29,4	30,6	31,1	3,6	415	100	2,98	0,98	
v37 Sain riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta.	9,2	20,2	25,1	38,1	7,5	415	100	3,14	1,11	
v53 Opettajat neuvoivat eri tapoja opiskella.	11,3	27,7	30,6	28,2	2,2	415	100	2,82	1,03	
v39 Myös aineenopettajat ohjasivat opiskelua.	5,8	14,7	32,8	42,4	4,3	415	100	3,25	0,96	
3. Opetuksen toteutus ja itsearviointi										
v44 Sain itse vaikuttaa opetusmenetelmiin.	13	25,1	41,9	18,8	1,2	415	100	2,7	0,96	
v45 Sain vaikuttaa useimpien kurssien toteutukseen.	16,9	29,4	39,5	12,3	1,9	415	100	2,53	0,98	
v49 Itsearviointia oli useimmissa aineissa.	7,7	28	28,2	30,1	6	415	100	3,8	0,92	

Liite 4. Ohjausprosessin arvioinnit 2/4

TAULUKKO 24. Ohjausprosessin arvioinnit 2/4

Opintojen ohjaus peruskoulussa (muuttujan numero väittämän edessä)	Täysin eri mieltä				Täysin samaa mieltä					
	1	2	3	4	5	n	%	\bar{x}	s	
4. Työelämään tutustumisen merkitys koulutuksen ja uravalinnan kannalta										
v57 Työkokemuksilla oli tärkeä merkitys jatkokoulutukseni ja uravalintani kannalta.	10,8	27,5	28,2	23,1	10,4	415	100	2,95	1,16	
v56 TET- jaksot olivat hyödyllisiä jatko-opintosuunnitelmieni kannalta.	7,5	15,4	17,1	37,3	22,7	415	100	3,52	1,21	
v58 Työelämään tutustuminen lisäsi opiskeluhaluuttani.	7,7	24,6	31,3	26,3	10,4	415	100	3,07	1,11	
v59 TET- jaksoilla sain paljon uutta tietoa työelämästä.	2,7	13,5	18,1	51,1	14,7	415	100	3,62	0,98	
v60 Peruskoulussa sain eri aineiden oppitunneilla paljon hyödyllistä tietoa työelämästä.	10,4	33	38,3	15,7	2,7	415	100	2,67	0,95	
5. Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeys										
v61 Ammattien ja työelämän käsittelyä tulisi lisätä koulussa.	1,7	5,5	23,6	43,4	25,8	415	100	3,86	0,92	
v65 Työpaikkoihin tutustuminen on tärkeä yläasteella	1,4	4,3	14,7	29,9	49,6	415	100	4,22	0,95	
v64 Pidän tärkeänä ammatin hankkimista	0,7	2,2	7,2	37,3	52,5	415	100	4,39	0,78	
6. Itseohjautuvuus										
v32 Osaan arvioida oppimistuloksiani.	0,7	3,4	26,3	60,7	8,9	415	100	3,74	0,7	
v36 Suunnittelen opiskeluani.	4,3	13,3	37,1	38,6	6,7	415	100	3,3	0,93	
v30 Tunnen vastuuta kehittämisestäni.	0,7	2,9	27,7	54,5	14,2	415	100	3,79	0,75	
v31 Asetan itselleni oppimiseen liittyviä tavoitteita.	1,9	6	27	53,3	11,8	415	100	3,67	0,83	
v33 Osaan käyttää erilaisia opiskelumenetelmiä.	2,7	10,8	36,1	44,1	6,3	415	100	3,4	0,86	
v28 Osaan arvioida vahvuuksiani ja heikkouksiani.	0,2	5,5	25,1	55,9	13,3	415	100	3,76	0,76	
v111 Minulla on hyvät opiskelutaidot.	3,9	12,8	34,2	42,2	7	415	100	3,36	0,93	
v116 Olen hyvä työskentelemään itsenäisesti.	1,7	11,1	22,9	47	17,3	415	100	3,67	0,95	
v118 Ajattelen tulevaisuuttani mielelläni.									0,87	
	1,7	5,3	20,7	51,1	21,2	415	100	3,85		

LIITE 4. Ohjausprosessin arvioinnit ¾ .

TAULUKKO 25. Ohjausprosessin arvioinnit ¾ .

Opintojen ohjaus siirtymävaiheessa (muuttujan numero väittämän edessä)	Täysin eri mieltä				Täysin samaa mieltä				\bar{x}	s
	1	2	3	4	5	n	%			
	%	%	%	%	%					
7. Informaation riittävyys ennen toisen asteen opintoja										
v94 Sain riittävästi tietoa työväline /materiaalikustannuksista.	13	24,6	30,6	28,9	2,9	415	100	2,84	1,07	
v89 Kesällä saatu lisäinformaatio oli riittävä.	6,5	13,7	40,5	36,4	2,9	415	100	3,15	0,93	
v93 Sain riittävästi tietoa kirjakustannuksista.	14	25,5	32	25,3	3,1	415	100	2,78	1,07	
8. Opiskelupaikan valinnan ja tiedon saannin helppous nivelvaiheessa										
v88 Hakijaoppaat olivat informatiivisia.	3,9	8,9	44,6	39	3,6	415	100	2,78	0,98	
v87 Esitteiden hankkiminen oli helppoa.	5,1	13,5	38,1	38,6	4,8	415	100	2,99	0,94	
v82 Minä löysin helposti tietoa nykyisestä koulutuksesta.	3,4	9,2	31,1	48,7	7,7	415	100	3,16	1,07	
v83 Koulun info-ilta (avoimien ovien-päivä) oli kiinnostava.	10,1	12	48,9	26,5	2,4	415	100	3,25	0,93	
v85 Nykyisen kouluni nettisivujen käyttö sujui vaivattomasti.	2,7	8,4	21,7	52,3	14,9	415	100	3,3	0,83	
v86 Tuttavat ja kaverit kertoivat koulutuksesta.	8	20	26,5	38,8	6,7	415	100	3,48	0,89	
v92 Koulutusmessuilla sai hyödyllistä tietoa koulutustarjonnasta.	14,7	14	53,3	14,7	3,4	415	100	3,57	0,84	
v90 Valintaperusteet olivat selkeät.	2,4	6,5	32,3	49,4	9,4	415	100	3,62	1,16	
v96 Koulutuspaikan valinta oli minulle helppoa.	5,8	12,5	20,7	35,4	25,5	415	100	3,68	0,92	

LIITE 4. Ohjausprosessin arvioinnit 4/4
 TAULUKKO 26. Ohjausprosessin arvioinnit 4/4

Opintojen ohjaus toisella asteella (muuttujan numero väittämän edessä)	Täysin eri mieltä				Täysin samaa mieltä				\bar{x}	s
	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	n	%			
9. Opettajatutorin/ryhmän-ohjaajan antama ohjaus										
v102 Opettajatutor/ ryhmänohjaaja antaa riittävästi ohjausta.	6,7	13,3	36,4	38,3	5,3	415	100	3,22	0,98	
v105 Opettajatutorin/ryhmänohjaajan ohjaus on asiantuntevaa.	5,1	8	45,1	36,4	5,5	415	100	3,29	0,89	
v104 Olen käyttänyt opettajatutorin/ryhmänohjaajan palveluja.	14,5	30,4	26,3	24,8	4,1	415	100	<u>2,74</u>	1,11	
10. Opinto-ohjaus toisella asteella										
v113 Opintojen alkuun liittyvä ohjaus sijoittuu ajallisesti hyvin.	2,7	6,3	44,1	41	6	415	100	3,41	0,81	
v101 Henkilökohtaisia opiskelusuunnitelmia käytetään opiskelussa.	5,5	9,6	49,2	31,3	4,3	415	100	3,19	0,88	
v103 Saan tarvittaessa yhteyden opinto-ohjaajaan.	1,7	4,6	15,4	59,8	18,6	415	100	3,89	0,82	
v107 Ohjausta on riittävästi saatavilla.	2,7	8,2	40,2	36,9	12	415	100	3,47	0,9	
11. Opetus toisella asteella										
v110 Pystyn vaikuttamaan opetukseen ja sen suunnitteluun.	7,7	16,6	46,3	26,7	2,7	415	100	3	0,92	
v117 Opettajat ovat rohkaisseet minua opinnoissani.	5,5	15,2	41,4	33,3	4,6	415	100	3,16	0,93	
v106 Tiedän arviointi perusteet eri aineissa.	1,9	6,3	21,7	60	10,1	415	100	3,7	0,81	
12. Viihtyvyys toisen asteen koulutuksessa										
v120 En ole harkinnut keskeyttäväni nykyisiä opintojani.	1,7	7,7	12,3	16,9	61,4	415	100	4,29	1,06	
v119 Viihdyn nykyisessä oppilaitoksessani.	1	4,1	14,5	51,6	28,9	415	100	<u>4,03</u>	0,83	
13. Tyytyväisyys toisen asteen opiskeluun.										
v97 Opiskelu vastaa odotuksiani.	5	8,4	16,6	51,8	22,7	415	100	3,88	0,87	
v115 Opetus on ollut hyvää ja mielenkiintoista.	2,2	6	25,3	55,9	10,6	415	100	3,67	0,83	
v27 Tiedän millaiset asiat minua kiinnostavat.	3,4	7	18,6	47,7	23,4	415	100	3,81	0,98	

LIITE 5. Spearmannin- korrelaatiomatriisi
 TAULUKKO 27. Spearmannin- korrelaatiomatriisi

	Spearman`s rho	PK 1	PK 2	PK 3	PK 4	PK 5	PK 6	NV 7	NV 8	TA 9	TA 10	TA 11	TA 12	TA 13
PK 1	r _s	1,000	.440**	.258**	.105*	.329**	.075	,274**	,269**	,169**	.084	,208**	.087	.092
Oppitunnit	Sig.		.000	.000	.032	.000	0,129	.000	.000	.001	0,087	.000	.077	.061
PK 2	r _s	.440**	1,000	.394**	.110*	.251**	-0,066	.259**	.287**	.209**	.192**	.244**	.108*	.064
Ohjaus ja tuki	Sig.	.000		.000	.025	.000	.178	.000	.000	.000	.000	.000	.028	.195
PK 3	r _s	.258**	.394**	1,000	.064	.299**	.024	,162**	.233**	.155**	.158**	.294**	.051	
Opetus/itsearv.	Sig.	.000	.000		.194	.000	.624	.001	.000	.002	.001	.000	.296	
PK 4	r _s	.105*	.110*	.064	1,000	.113*	.178**	.106*	.266**	.326**	.208**	.299	.432**	.436**
Itseohjautuvuus	Sig.	.032	.025	.194		.022	.000	.031	.000	.000	.000	.000	.000	.000
PK 5	r _s	.329**	.251**	.299**	.113*	1,000	.226**	.171**	.249**	.101*	.157**	.227**	.039	.134
TET merkitys	Sig.	.000	.000	.000	.022		.000	.000	.000	.039	.001	.000	.430	.006
PK 6	r _s	.075	-0,066	.024	.178**	.226**	1,000	-0,064	.123*	.187**	.069	.130**	.171**	.219**
Tetin tärkeys	Sig.	0,129	.178	.624	.000	.000		.191	.012	.000	.158	.008	.000	.000
NV 7	r _s	,274**	.259**	,162**	.106*	.171**	-0,064	1,000	.407**	.295**	.262**	.218**	.037	.058
Infon riittävyys	Sig.	.000	.000	.001	.031	.000	.191		.000	.000	.000	.000	.451	.235
NV 8	r _s	,269**	.287**	.233**	.266**	.249**	.123*	.407**	1,000	.418**	.304**	.290**	.260**	.303**
Helppous	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.012	.000		.000	.000	.000	.000	.000
TA 9	r _s	,169**	.209**	.155**	.326**	.101*	.187**	.295**	.418**	1,000	.368**	.390**	.241**	.319**
Opinto-ohjaus	Sig.	.001	.000	.002	.000	.039	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
TA 10	r _s	.084	.192**	.158**	.208**	.157**	.069	.262**	.304**	.368**	1,000	.316**	.099*	.123*
Tutorin ohjaus	Sig.	0,087	.000	.001	.000	.001	.158	.000	.000	.000		.000	.045	.012
TA 11	r _s	,208**	.244**	.294**	.299**	.227**	.130**	.218**	.290**	.390**	.316**	1,000	.226**	.331**
Opetus	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.008	.000	.000	.000	.000		.000	.000
TA 12	r _s	.087	.108*	.051	.432**	.039	.171**	.037	.260**	.241**	.099*	.226**	1,000	.481**
Viihtyvyys	Sig.	.077	.028	.296	.000	.430	.000	.451	.000	.000	.045	.000		.000
TA 13	r _s	.092	.064	.064	.436**	.134	.219**	.058	.303**	.319**	.123*	.331**	.481**	1,000
Tyytyväisyys	Sig.	.061	.195	.193	.000	.006	.000	.235	.000	.000	.012	.000	.000	

** korrelaatiot < 0,01

* korrelaatiot < 0,05

PK (1-6) Peruskoulun summamuuttujat

NV (7-8) Nivelvaiheen summamuuttujat

TA (9-13) Toisen asteen summamuuttujat

LIITE 6. Sukupuolen yhteys opintopolun ohjauksen toimivuuden arvioihin

TAULUKKO 28. Mann-Whitney -testin tulokset tyttöjen ja poikien arvioiden eroista ohjauksen summamuuttujissa.

Summamuuttujat	Summamuuttujan keskiarvo		Merkitsevyys	
	Tyttö (n = 232)	Poika (n = 183)	U- arvo	p-arvo
Oppilaanohjauksen tunnit peruskoulussa	3,29	3,28	21112,50	0,924
Ohjaus ja tuki peruskoulussa	3,08	3,22	18003,00	0,008
Opetuksen toteutus ja itsearviointi	2,75	2,73	20996,50	0,847
Itseohjautuvuus	3,63	3,60	20464,50	0,528
Työelämään tutustumisen merkitys koulutuksen ja uravalinnan kannalta	3,24	3,08	18656,00	0,033
Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeys	4,31	3,96	14698,00	0,000
Informaation riittävyys ennen toisen asteen opintoja	2,87	3,00	18981,00	0,062
Opiskelupaikan valinnan ja tiedon saannin helppous nivelvaiheessa	3,33	3,30	20323,50	0,455
Opinto-ohjaus toisella asteella	3,50	3,48	20399,50	0,490
Opettajatutorin/ryhmäohjaajan antama ohjaus	3,08	3,09	21092,50	0,910
Opetus toisella asteella	3,26	3,32	19925,50	0,274
Viihtyvyys toisen asteen koulutuksessa	4,23	4,07	19203,50	0,086
Tyytyväisyys toisella asteella opiskeluun	3,26	3,32	18266,00	0,013

p< .05* tilastollisesti melkein merkitsevä, p< .01** tilastollisesti merkitsevä
p< .001*** tilastollisesti erittäin merkitsevä

LIITE 7. Toisen asteen oppilaitoksen yhteys opintopolun ohjauksen arvioihin

TAULUKKO 29. Mann-Whitney- testin tulokset toisen asteen opiskelijoiden arvioiden eroista ohjauksen summamuuttujissa.

Summamuuttujat	Summamuuttujan keskiarvo		Merkitsevyys	
	Ammatillinen oppilaitos (n = 215)	Lukio (n = 200)	U - arvo	p-arvo
Oppilaanohjauksen tunnit peruskoulussa	3,26	3,31	20794,50	0,562
Ohjaus ja tuki peruskoulussa	3,12	3,17	20445,50	0,387
Opetuksen toteutus ja itsearviointi	2,67	2,82	19714,50	0,140
Itseohjautuvuus	3,56	3,67	18557,00	0,016
Työelämään tutustumisen merkitys koulutuksen ja uravalinnan kannalta	3,21	3,12	19593,50	0,117
Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeys	4,19	4,11	20459,00	0,386
Informaation riittävyys ennen toisen asteen opintoja	2,77	3,09	16682,00	0,000
Opiskelupaikan valinnan ja tiedon saannin helppous nivelvaiheessa	3,24	3,39	18076,00	0,005
Opinto-ohjaus toisella asteella	3,38	3,61	16303,50	0,000
Opettajatutorin/ryhmän-ohjaajan antama ohjaus	2,93	3,25	16017,00	0,000
Opetus toisella asteella	3,23	3,35	19539,50	0,102
Viihtyvyys toisen asteen koulutuksessa	4,19	4,13	20378,00	0,344
Tyytyväisyys opiskeluun toisella asteella	3,82	3,75	19641,50	0,122

p < .05* tilastollisesti melkein merkitsevä, p < .01** tilastollisesti merkitsevä
p < .001*** tilastollisesti erittäin merkitsevä

LIITE 8. Sukupuolen ja toisen asteen oppilaitoksen yhteys opintopolun ohjauksen arvioihin.

TAULUKKO 30. Kruskall-Wallis-testi ja keskiarvo tarkastelu sukupuolen ja toisen asteen oppilaitoksen mukaisten ryhmien eroista opintopolun ohjauksen summamuuttujissa.

Summamuuttujat					Merkitsevyys	
	AO/tytöt	AO/pojat	LU/tytöt	LU/pojat	x ² - arvo	p- arvo
	(n=124)	(n=91)	(n=108)	(n=92)		
Oppilaanohjauksen tunnit peruskoulussa	\bar{x} 3,30 s 0,62	3,21 0,65	3,27 0,61	3,35 0,63	1,456	0,690
Ohjaus ja tuki peruskoulussa	\bar{x} 3,09 s 0,65	3,16 0,57	3,08 0,57	3,28 0,53	8,761	0,033
Opetuksen toteutus ja itsearviointi	\bar{x} 2,68 s 0,77	2,66 0,85	2,83 0,65	2,80 0,65	2,240	0,524
Itseohjautuvuus	\bar{x} 3,54 s 0,48	3,59 0,46	3,72 0,55	3,61 0,59	8,084	0,044
Työelämään tutustumisen merkitys koulutuksen ja uravalinnan kannalta	\bar{x} 3,27 s 0,72	3,12 0,93	3,21 0,75	3,01 0,72	6,809	0,078
Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeys	\bar{x} 4,29 s 0,55	4,05 0,69	4,33 0,58	3,87 0,69	34,049	0,000
Informaation riittävyys ennen toisen asteen opintoja	\bar{x} 2,76 s 0,77	2,78 0,80	2,98 0,76	3,21 0,78	20,273	0,000
Opiskelupaikan valinnan ja tiedon saannin helppous nivelvaiheessa	\bar{x} 3,23 s 0,49	3,27 0,55	3,44 0,44	3,33 0,52	12,578	0,006
Opettajatutorin/ryhmän-ohjaajan antama ohjaus	\bar{x} 2,88 s 0,74	2,98 0,73	3,30 0,75	3,19 0,79	21,874	0,000
Opetus toisella asteella	\bar{x} 3,20 s 0,61	3,26 0,65	3,33 0,60	3,37 0,63	3,810	0,283
Viihtyvyys toisen asteen koulutuksessa	\bar{x} 4,22 s 0,76	4,15 0,85	4,24 0,74	3,99 0,86	4,743	0,192
Tyytyväisyys opiskeluun toisella asteella	\bar{x} 3,86 s 0,58	3,76 0,69	3,82 0,55	3,66 0,67	8,467	0,037
Opinto-ohjaus toisella asteella	\bar{x} 3,39 s 0,54	3,37 0,57	3,63 0,57	3,58 0,53	19,424	0,000

p < .05* tilastollisesti melkein merkitsevä, p < .01** tilastollisesti merkitsevä

p < .001*** tilastollisesti erittäin merkitsevä

LIITE 9. Poissaolojen määrän vaikutus ohjauksen arviointeihin.

TAULUKKO 31. Kruskal-Wallis-testi ja keskiarvo tarkastelu peruskoulun poissaolojen määrän vaikutusta opintopolun ohjauksen arviointeihin

Summamuuttujat	Poissaolojen määrä peruskoulussa					Merkitsevyys	
	Ei lain- kaan				Erittäin paljon	x²- arvo	p-arvo
	(n=77)	(n=270)	(n=28)	(n=24)	(n=16)		
Oppilaanohjauksen tunnit peruskoulussa	\bar{x} 3,34 s 0,66	3,31 0,69	3,19 0,84	3,07 0,77	3,05 0,87	4,42	0,353
Ohjaus ja tuki peruskoulussa	\bar{x} 3,20 s 0,59	3,15 0,55	3,26 0,56	2,93 0,70	2,81 0,85	9,36	0,053
Opetuksen toteutus ja itsearviointi	\bar{x} 2,75 s 0,72	2,72 0,74	2,94 0,69	2,71 0,76	2,58 0,94	1,92	0,751
Itseohjautuvuus	\bar{x} 3,69 s 0,53	3,63 0,52	3,55 0,45	3,45 0,52	3,39 0,71	7,06	0,133
Työelämään tutustumisen merkitys koulutuksen ja uravalinnan kannalta	\bar{x} 3,20 s 0,70	3,17 0,76	3,21 0,78	3,12 1,10	2,94 0,95	2,01	0,734
Eri ammatteihin ja työelämään tutustumisen tärkeys	\bar{x} 4,05 s 0,70	4,19 0,62	4,01 0,72	4,25 0,68	4,27 0,72	4,45	0,349
Informaation riittävyys ennen toisen asteen opintoja	\bar{x} 3,03 s 0,83	2,97 0,75	3,01 0,72	2,44 0,94	2,29 0,78	18,50	0,001
Opiskelupaikan valinnan ja tiedon saannin helppous nivelvaiheessa	\bar{x} 3,39 s 0,52	3,34 0,48	3,23 0,46	3,15 0,58	2,97 0,64	11,84	0,019
Opettajatutorin/ryhmänohjaajan antama ohjaus	\bar{x} 3,09 s 0,85	3,12 0,73	3,15 0,66	2,68 0,74	2,88 1,14	8,71	0,069
Opetus toisella asteella	\bar{x} 3,31 s 0,74	3,31 0,58	3,18 0,52	3,22 0,63	3,04 0,88	4,14	0,388
Viihtyvyys toisen asteen koulutuksessa	\bar{x} 4,06 s 0,85	4,23 0,76	3,98 0,82	4,06 0,77	3,94 1,06	4,90	0,298
Tyytyväisyys opiskeluun toisella asteella	\bar{x} 3,71 s 0,65	3,82 0,60	3,71 0,60	3,74 0,73	3,69 0,86	2,58	0,630
Opinto-ohjaus toisella asteella	\bar{x} 3,50 s 0,62	3,52 0,53	3,42 0,46	3,20 0,65	3,48 0,69	7,10	0,131
Keskiarvo	\bar{x} 3,41	3,42	3,37	3,23	3,18		

