

Keski-Suomen lukiohankkeen seuranta-  
tutkimus. Koulutuksen tutkimuslaitos.  
Jyväskylän yliopisto

# Työelämätiimit toiminnassa

Väliraportti 2012

Sakari Saukkonen

---

## Sisällys

1 Välikirjoituksen lähtökohdat ja tarkoitus	2
2 Lukiokoulutus	2
3 Suomalainen lukio Pohjoismaisittain vertaillen	6
4 Lukiot ja työelämä	7
5 Tutkimustehtävä	10
6 Tutkimushaastattelut	10
7 Havaintoja	11
8 Tulintoja ja kysymyksiä	16
Lähteet	20

## 1 Väliraportin lähtökohdat ja tarkoitus

Kuvaan tässä Keski-Suomen lukiohankkeen työelämätiimien toimintaa tarkastelevan tutkimuksen väliraportissa tuloksia, jotka perustuvat neljän lukion työelämätiimien haastatteluihin. Pääpaino raportissa on haastatteluaineistosta nousevien tulosten kuvaamisessa ja jäsentämisessä. Lisäksi johdantona on lukiokoulutuksen asemointia sekä opetuksen ja opinto-ohjauksen luonnetta koskevaa teoretisointia. Varsinaista kokoavaa ja loppuun asti jäsenettyä teoriakehikkoa paperista ei vielä löydy, vaan yhtäältä tässä esitettävät lähtökohdat lukiokoulutukselle ja toisaalta empiirisestä aineistosta esiin nousevat havainnot rakentavat yhdessä perustaa täsmentyneemmälle teoriakehikolle, joka täsmentyy haastattelujen toisen vaiheen raportoinnin yhteydessä. Silti jo tämän vaiheen perusteella esitän lopussa alustavia käsitteellisiä jäsennyksiä, joilla työelämätiimien toiminnan ja laajemmin lukioiden työelämäyhteyden voi pyrkiä tulkitsemaan ja asemoimaan osaksi laajempaa lukiokoulutuksen kokonaisuutta.

Tässä väliraportissa haastattelusitaatit on tekstissä sisennetty ja ne ovat muuta tekstiä pienemmällä fontilla, jotta ne ovat erotettavissa muusta tekstistä. Lisäksi sitaateissa on viittaus haastattelujen litteraation sivuun (esimerkiksi LH, 21 = lukiohaastattelu, litteraation sivu 21). Olen pyrkinyt välttämään sellaisia sitaatteja ja niitä koskevia luonnehdintoja, joista voisi tunnistaa kyseisen tai kyseiset haastatellut opettajat.

## 2 Lukiokoulutus

Lainsäädännön (L629/1998; A810/1998) ja opetussuunnitelman (2003) perusteiden mukaan lukiokoulutuksen tavoitteena on kehittää tulevaisuuden kannalta keskeisiä taitoja ja osaamista sekä antaa valmiudet jatko-opintoihin. Tärkeitä taitoja ovat ajattelemisen taidot eli ongelmanratkaisu ja kriittinen ajattelu, analyttisyys, oppimaan oppiminen sekä luovuus ja innovatiivisuus. Lisäksi tulevaisuuden kansalaisten tulisi hallita suullinen ja kirjallinen kommunikointi, yhteistyökyky ja

verkostoissa toimiminen. Lisäksi näyttää siltä, että tulevaisuuden yhteiskunnassa on entistä tärkeämpää tuntea ja hallita tietotekniset vuorovaikutteisen työskentelyn välineet. (Vähähyppä 2010, 4; Hautamäki ym. 2012, 106–107.)

Lukiokoulutuksen tulee tarjota opiskelijoille mahdollisuus sekä jatko-opintovalmiuksien että uranhallintataitojen kehittämiseen ja lisäksi välineitä niin jatko-opiskelussa kuin uran rakentamisessa tarvittavien taitojen omaksumiseen. Lukiopedagogiikan arviointiraportissa nämä tavoitteet tiivistetään viisikohtaiseen luetteloon (Väljærvi ym. 2009, 22): Lukiokoulutuksen tavoitteita ovat

- 1) yleissivistyksen hankkiminen ja vahvistaminen,
- 2) jatko-opintovalmiuksien saaminen sekä elinikäisten opiskelutaitojen hankkiminen ja vahvistaminen,
- 3) yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen hankkiminen ja vahvistaminen,
- 4) yksilöllinen kasvu ja nuoren kypsyminen aikuisuuteen sekä
- 5) aktiiviseen, tiedostavaan ja vaikuttavaan kansalaisuuteen kasvaminen.

Lukiokoulutuksessa on vuosikymmenien kuluessa painotettu oppisisältöjä eri tavoin. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa korostuivat ainekohtaiset tavoitteet, kun taas vuonna 1994 painopisteenä oli koulutuksen arvoperusta (Väljærvi ym. 2009, 20). Koulun merkitys tulevaisuuden rakentajana korostuu puhuttaessa koulutuksen arvoperustasta ja sille rakentuvasta päämäärästä. Nykyisen opetussuunnitelman perusteet ovat jatkumo vuoden 1994 perusteille, jonka linjauksina olivat opiskelijan vastuun lisääminen, oppiaineksen eheyttäminen ja laaja-alaistaminen, oppilaitosten yhteistyö ja koulun avautuminen yhteiskuntaan sekä opiskelu- ja tiedonkäsittelytaitojen kehittäminen (Väljærvi ym. 2009, 20 – 21). Nykyisen opetussuunnitelman perusteissa on vahvasti esillä lukio-opiskelun kytkeminen ympäröivään yhteiskuntaan, joskin lähtökohta ja perusta lukion toiminnalle luodaan sen tehtävissä toimia peruskoulun jälkeisenä korkeakoulutukseen johtavana yleissivistävänä oppilaitosmuotona.

Opiskelussa opittavien tietojen ja taitojen ohella kysymykset elämänsuunnittelusta ja

elinikäisestä oppimisesta ovat nousseet tärkeiksi niin koulutus- kuin työvoimapolitiittisessa keskustelussa. Euroopan komission elinikäistä ohjausta koskevissa politiikoissa painotetaan uranhallintataitojen (career management skills) kehittämistä omana kompetenssialueena. Koulunkäynnin ja opintojen yhteydessä aloitettu johdonmukainen ura- ja elämänsuunnittelun oppiminen voi parhaimmillaan auttaa yksilöä selventämään omia tavoitteitaan, omia edellytyksiään ja tarjolla olevia vaihtoehtoisia etenemisreittejä koulutus- ja työuralla sekä myös laajemmin koko elämässä (ELGPN 2010, 21–23).

Lukion opetussuunnitelman perusteissa täsmennetään kuinka opinto-ohjaus tukee lukion tavoitteiden toteutumista. Opetussuunnitelman perusteiden (2003) mukaan ”ohjaustoiminta muodostaa lukion toiminnassa kokonaisuuden, jonka tarkoituksena on tukea opiskelijaa lukio-opintojen eri vaiheissa sekä kehittää hänen valmiuksiaan tehdä koulutusta ja elämänuraa koskevia valintoja ja ratkaisuja”. Opinto-ohjaus määrittellään koko opetus- ja ohjaushenkilöstön yhteiseksi velvollisuudeksi. Perusteissa lausutaan myös, että opiskelijaa tulee ohjata suunnittelemaan oma henkilökohtainen opiskelusuunnitelmansa ja seuraamaan sen toteutumista.

Opinto-ohjauksen osalta lukiopedagogiikan arvioinnissa todetaan, että lukio-opintojen suunnitteluun ja toteutumiseen liittyvä ohjaus on yleensä riittävää (Väljärvi ym. 2009, 84 – 85). Sen sijaan muissa oppilaitoksissa opiskeluun, ylioppilastutkintoon ja jatko-opintoihin liittyvässä ohjauksessa on kehittämisen tarpeita. Jatko-opintoihin ja työelämään suuntaava ohjaus tulisi kattaa koko lukiopolun, mutta se jää usein vaillinaiseksi (Hautamäki ym. 2012, 75–76) . Lukiopedagogiikan arvioinnin mukaan olisi tarve myös menetelmien ja sisältöjen monipuolistamiselle esimerkiksi siten, että työelämän edustajia kutsuttaisiin nykyistä enemmän kertomaan lukion opiskelijoille työstään ja työurastaan (Väljärvi ym. 2009, 86). Kokonaisuutena lukioiden yhteys työelämään ja muuhun yhteiskuntaan vaatiikin kehittämistä (Väljärvi ym. 2009, 97) Hautamäki ym. (2012, 76) katsovat tulostensa perusteella, että ”koko lukio näyttää toimivan jokseenkin irrallaan työ- ja elinkeinoelämästä ja korkeakoulumaailmasta”.

Lukiopedagogiikan arvioinnissa kuitenkin todetaan, että opiskelijoiden mahdollisuudet tutustua työelämään ja yrittäjyyteen ovat parantuneet viime vuosina, kun etenkin monet pienet lukiot ovat kehittäneet innovatiivisia yhteistyön muotoja. Välijärven ym. (2009, 45) mukaan opetussuunnitelman perusteissa mainituista aihekokonaisuuksista aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys ensimmäistä korostetaan hieman enemmän kuin yrittäjyyttä. Yrittäjyyden sisältöjä on jonkin verran lukioissa. Tarjolla on esimerkiksi yrittäjyyskursseja, projekteja, leirikouluja sekä aihekokonaisuuksia.

Suomalainen lukiokoulutus siis on opetussuunnitelmauudistusten myötä siirtynyt painotuksissaan enemmän kohti laaja-alaisia aihekokonaisuuksia ja ympäröivän yhteiskunnan huomioimista perinteisen oppiainejakoisen sisältöjen opiskelun sijaan. Tämä periaate ei kuitenkaan Hautamäen ym. (2012) mukaan toteudu kovin hyvin lukioiden arjessa, vaan lukio on edelleen oppiaine- ja kurssijakoon pohjautuva pirstaleinen mosaiikki. Siten lukiokoulutuksen arjessa koulumuodon pitkät perinteet ja erityisesti ylioppilaskirjoitusten vahva asema näkyvät edelleen. Lukiopedagogiikan arviointiryhmän (Välijärvi ym. 2009, 47, 117) mukaan lukion pedagogista toimintaa ohjaa yhtäältä opetussuunnitelma ja toisaalta ylioppilaskirjoitukset. Opetussuunnitelman tavoitteista yleissivistyksen hankkiminen toteutuu kohtuullisen hyvin, minkä vahvistaa myös uudempi arviointi (Hautamäki ym. 2012). Kummankin arvioinnin mukaan opiskelussa painotetaan kuitenkin liikaa yksittäisiä sisältöjä ja sekä lukion jälkeisen jatkokoulutuksen sekä työelämän tulisi näkyä enemmän lukiokoulutuksen sisällöissä. Lisäksi lukion opinto-ohjauksessa on jatko-opiskelun suunnittelun osalta kehitettävää. Tieto jatko-opinnoista ja työelämästä on usein pinnallista, ohjausvastuu ei jakaannu opetussuunnitelman mukaisesti koko opetushenkilöstölle, vaan on liiaksi opinto-ohjaajien varassa, eikä ohjauksessa ole aikaa eikä aina edes kompetenssia pureutua asioihin syvemmin (Hautamäki ym. 2012, 75–76, 108).

### 3 Suomalainen lukio Pohjoismaisittain vertaillen

Pohjoismaat muodostavat suhteellisen yhtenäisen kokonaisuuden, kun tarkastellaan väestön hyvinvointia, elintasoja tai demokratian toteutumista. Pohjoismaiset koulujärjestelmät ovat myös varsin samankaltaisia, mutta tarkemmin katsottuna niissä on myös selkeitä eroja. Pohjoismaissa toisen asteen (ISCED 3 -taso) koulutus on pääsääntöisesti jatko-opintoihin valmistavaa tai ammattipätevyyden tuottavaa, joskus myös näitä molempia. Tanskassa ja Suomessa toisen asteen nuorisokoulutus on toteutettu rinnakkaiskouluna, kun taas Ruotsissa ja Norjassa nuorisokoulutus on koottu yhtenäiseksi järjestelmäksi (Stähle 2005, 14). Rinnakkaiskoulujärjestelmissä jatko-opintoihin ja ammattiin valmistava koulutus on ensisijaisesti erillistä koulutusta, kun taas yhtenäisessä järjestelmässä yleissivistävät ja ammatilliset sisällöt on integroitu. Eroja on myös nuorisostaasteen päättövaiheessa. Ylioppilastutkinnon voi suorittaa Tanskassa ja Suomessa, kun taas Ruotsissa ja Norjassa tutkintoa ei ole. Tarkalleen ottaen Pohjoismaissa ei ole yhtenäistä käsitettä kuvaamaan toisen asteen, lukion tai nuorisokoulutuksen vaihetta – esimerkiksi Norjassa sanasta lukio (gymnasium) luovuttiin 1970-luvulla (Stähle 2005, 15).

Eri Pohjoismaissa on siten toisistaan poikkeavat lähtökohdat ajatellen toisen asteen koulutuksen ja työelämän välistä yhteyttä. Ruotsin ja Norjan järjestelmissä tämä yhteys on lähtökohta, kun taas Suomessa ja Tanskassa yleissivistävän toisen asteen koulutus on lähtökohtaisesti ja rakenteellisesti etäämpänä työelämästä. Kuitenkin yhteistä kaikille Pohjoismaille on, että käytännössä yhteydet koulujen ulkopuoliseen maailmaan ovat hajanaisia, joskin Suomi poikkeaa muista edukseen siten, että meillä toisen asteen koulutuksessa järjestetään vierailuja työpaikoille ja työvoimatoimistoihin keskimäärin enemmän kuin muissa Pohjoismaissa (Stähle 2005, 87). Kuitenkin yleisin opiskelijoiden jatkokoulutukseen ja työelämään siirtymisen tukimuoto on henkilökohtainen opinto-ohjaus, jossa Suomi taas hieman poikkeaa muista maista siinä, että meillä on hieman yleisempää se, että aineenopettaja käyttää osan opetusajasta omaan aineeseen liittyvään ohjaukseen (Stähle 2005, 83 – 84).

#### 4 Lukiot ja työelämä

Suomen kaltaisessa rinnakkaisten nuorisokoulumuotojen järjestelmässä toisen asteen yleissivistävän koulutuksen ensisijainen tehtävä on tuottaa kelpoisuus ja riittävä osaaminen jatko-opintoihin. Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteisiin on tosin kirjoitettu yhä enenevästi tavoitteita lisätä ja syventää koulun yhteyksiä sitä ympäröivään yhteiskuntaan, siten myös työelämään. Työelämäfokus on kuitenkin yleinen ja välittynyt. Yleinen siksi, että yleissivistävä koulutus ei tuota mitään erityistä ammattipätevyyttä, jolloin kaikki erilaisissa ammateissa ja työelämän tehtävissä hyödylliset taidot, joita lukiokoulutus tuottaa, ovat ns. yleisiä tai geneerisiä työelämätaitoja ja -valmiuksia sekä niihin liittyvää kykyä ennakoida, suunnitella ja toteuttaa itseä koskevia koulutus- ja uravalintoja (ELGPN 2010, 23–25; Nykänen & Tynjälä 2012, 19). Lukiokoulutuksen työelämäyhteys on välittynyt kahdella tavalla. Ensiksi se välittyy oppiaineiden sisältöjen välityksellä ja toisaalta aineenopettajien välittämänä. Työelämään on vain vähän autenttisia ja suoria yhteyksiä, jolloin työelämästä kerrotaan, siitä luetaan, siitä kuullaan ja sitä opiskellaan. Siellä ja sen kanssa vain harvoin toimitaan.

Lukion opinto-ohjauksessa työelämänäkökulma tulee jossain määrin esille (Stähle 2005), mutta kurssivalintojen, lukio-opintojen organisoimisen ja jatko-opintoihin hakeutumisen käytännölliset kysymykset nousevat tavallisimmin pääosaan (Juuti & Kinnunen 2007). Juutin ja Kinnusen (2007, 64, 72 – 73) mukaan lukioille on tyypillistä rajattujen kohtaamisten ohjaukskulttuuri, jossa keskitytään lukio-opintojen läpiviemiseen ja laajemmat ura- ja elämänsuunnittelun kysymykset jäävät ulkopuolelle. Lukion opiskelijat eivät itsekään hahmota ohjausta ja elämänsuunnittelua pitempänä ja laajempaan prosessina, jolloin he eivät odota ohjaukselta nykyistä enempää tukea (Juuti & Kinnunen 2007, 73).

Historiallisesti työelämän välittyneisyys lukio-opiskelussa selittyy yhtäältä lukion opetussuunnitelman ja lukion yleissivistävyyden perinteen näkökulmasta ja toisaalta laajemmin koulun asemasta yhteiskunnassa ja koulun rakenteellisista ominai-



suuksista. Modernin massakoulutuksen syntyhistoria palautuu reilun 100 vuoden päähän 1800-luvun loppuun ja 1900-luvun alkuun, lukiokoulutuksen vieläkin kauemmas historiaan (Boli 1989; de Swaan 1988; Saukkonen 2003). Modernin massakoulutuksen osalta noin sata vuotta sitten monista syistä johtuen – ainakin kansallisvaltioiden vahvistumisen, edustuksellisen demokratian ja puoluepolitiikan nousun, kaupungistumisen ja teollistumisen sekä kansansivistysliikkeen vuoksi – laajojen kansanryhmien kouluttamista alettiin organisoida. Perinteistä agraariyhteiskuntaa monimutkaisemmassa maailmassa elämässä tarvittavaksi katsotut tiedot ja taidot puettiin pedagogiseksi tekstiksi, joka on kooste opetussisällöistä ja niiden opettamisen kannalta sopiviksi katsotuista menettelyistä (pedagogiikasta, opetusmetodeista). Samalla kun entistä useampia kansalaisia alettiin laajamittaisesti kasvattaa modernin yhteiskunnan jäsenyyteen, keinoksi valittu muodollinen koulutus paradoksaalisesti rakentui tavalla, joka etäännytti oppimisen sisältöjä niiden autenttisista käyttöympäristöistä. Tässä syntyhistorialtaan varhaisempi ja alkujaan pappis- ja virkamiesurille tähdännyt oppi- ja lukiokoulutus toimi kansanopetuksen mallina.

Työelämässä ja elämässä yleensä tarvittavia taitojen oppiminen tapahtuu modernissa koulussa enimmäkseen käytännön kontekstista erillään oppimateriaalien, opetusmenettelyjen ja näiden käyttämiseen koulutettujen ammattilaisten, opettajien, johdolla. Koulu on suljettu instituutio, jossa opettajien rooli on välittää maailmassa tarvittava tieto koulua käyville sellaisessa muodossa, että se on voitu käsitellä koulun tila-, aika- ja vuorovaikutusympäristössä. Samalla opettajien ja opetuksen tulisi huolehtia siitä, että koulussa opitut taidot olisivat hyödynnettävissä ja relevantteja käytännössä. Molemmissa siirtymissä on omat ongelmansa: kuinka välittää mahdollisimman oikea ja autenttinen maailmaa koskeva tieto tehokkaan pedagogiikan keinoin oppilaille ja kuinka varmistaa, että suljetussa instituutiossa opitut taidot olisivat käyttökelpoisia astuttaessa koulun seinien ulkopuolelle?

Siksi keskustelu koulun ja yhteiskunnan suhteesta on yhtä pitkä kuin modernin koulun historia (Saukkonen 2003, 45). Kun opettajille on perinteisesti varattu tiedollisen portinvartijan rooli, on tämä tukenut opettajajohtoisia työtapoja, ylhäältä alas suun-

tautuneita arviointimenettelyjä sekä ulkoa muistamisen oppimiskulttuuria, jossa osaamista on ollut se, kuinka suuren osan opettajan kertomasta ja opettamasta sekä oppikirjoihin kirjoitetusta on muistanut koetilanteessa. Lisäksi erilaisten arviointi- ja vertailumenettelyjen lisääntyminen on pahimmillaan vaarassa suunnata koulun toimintaa kohti pänttäämistä, drillaamista ja puurtamista, vaikka tämä ilmiö on Suomessa toistaiseksi vaikuttanut vähemmän kuin esimerkiksi Japanissa tai Yhdysvalloissa (Kohn 2006, 7-9). Lisäksi, vaikka koulujen opetussuunnitelmia ja työtapoja on uudistettu vuosikymmenten kuluessa kohti oppijalähtöistä ajattelua, voi hyvin olla, että opettajan asema tiedon vartiojana, valikoijana ja suodattajana on yhä osa ammatin kollektiivista identiteettiä.

Tuoreen arvioinnin mukaan lukioiden työelämäyhteyksien toteutuminen on heikkoa (Hautamäki ym. 2012, 74-75). Arvioinnista on luettavissa, että yksi keskeinen taustatekijä tähän on kurssimuotoisen lukiokoulutuksen sirpaleisuus, joka ohjaa mitä ilmeisimmin ohjaa aineenopettajia pitäytymään tiukasti omien oppiaineiden ja kurssien opetuksessa. Kun kunkin lukiokoulutuksen aloittavan ikäluokan lähitulevaisuus on vielä raskaasti determinoitu ylioppilaskirjoituksista suoriutumisella (joka on lisäksi tärkeää myös itse kunkin opettajan omanarvontunnon kannalta), ei laajempien näkökulmien ja kokonaisuuksien rakentamiselle saati opiskelijoiden omaaloitteisuuden ja aktiivisuuden tukemiselle ole kovin paljon henkistä sijaa lukiotyössä. Kuten eräs tämän tutkimuksen haastateltu huokaisi:

Tietysti me ollaan edelleen hirveen rajoittuneita, kun se tutkinto on, että niitä pilkunpaikkoja katotaan. Jossain Jamkissakin, johon en päässy, mutta kollega sanoi, että siellä oli ihan erityylistä se kieltenopetus, kommunikoidaan ja noin. Sitähän me tietysti yritetään, mutta jossain vaiheessa pitää opettaa pilkkusääntöjä, kun niitä ylioppilaskokeessa on. Tosi typerää.

(LH, 21)

## 5 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen kokonaistehtävänä on seurata ja analysoida lukiohankkeen työelämätiimien toimintaa ja toiminnan tuloksia. Tässä haastattelututkimuksessa tutkimustehtävä jakautuu toisiinsa liittyviin erillisiin kysymyksiin seuraavasti:

- 1) Mitä ”työelämällä” tarkoitetaan työelämätiimeissä? Minkä tai keiden kanssa lukioiden työelämätiimit tekevät yhteistyötä verkostoituessaan työelämän kanssa?
- 2) Miten työelämätiimit työskentelevät: mikä on niiden sisäinen dynamiikka, miten ne asemoituvat suhteessa oman lukion toimintaan ja toimintaympäristöön?
- 3) Mikä on työelämätiimien toiminnan tulos? Millaisia toimintamalleja ne tuottavat omiin lukioihinsa? Miten toimintamallit näkyvät lukioiden toiminnassa?

Tässä väliraportissa esitän vastauksia kahteen ensimmäiseen kysymykseen. Kolmatta kysymystä sivuttiin haastatteluissa, mutta siihen voi vastata täsmällisemmin vasta työelämätiimien toiminnan myöhemmässä vaiheessa.

## 6 Tutkimushaastattelut

Tämän väliraportin tulokset perustuvat neljän lukion työelämätiimien haastatteluihin. Tavoitteena oli saada viisi tiimiä mukaan haastateltaviksi, mutta käytännön syistä osallisiksi valikoitu neljä tiimiä. Näistä yksi on isosta kaupunkilukiosta, kaksi pienemmästä kaupunkilukiosta ja yksi on pieni maaseutulukio. Haastattelut toteutettiin marraskuussa 2011 ryhmähaastatteluina. Tiimit oli kutsuttu haastatteluun kokonaisuutena. Kahdessa haastattelussa olivat läsnä kaikki kolme tiimin jäsentä ja kahdessa haastattelussa oli paikalla kaksi tiimin jäsentä.

Tutkimusta suunniteltaessa tavoitteena oli yhtäältä seurata työelämätiimien toimintaa ja tuloksia, mutta toisaalta tukea hankkeen ja tiimien työtä kehittävän arvioinnin näkökulmasta tuottamalla hanketoimijoille mahdollisimman välittömästi palautetta toiminnasta (Atjonen & Räisänen 2006; Manninen & Kauppi 2008). Tällöin

ajatellaan, että toiminta ja toiminnan arviointi liittyvät toisiinsa kehitettäessä tavoitteiden mukaista toimintaa, jolloin kehittävä arviointi on jatkuvaa vuorovaikutusta käytännön toiminnan ja sen arvioinnin välillä. Kehittävä arviointi pyrkii siis tukemaan arvioitavan hankkeen onnistumista ja vaikuttavuutta. Toiminnan onnistumisen ja vaikuttavuuden tukena voidaan ajatella palautteen antamisen (feedback) ohella tarjottavan myös vuorovaikutuksellisia kehittämisimpulsseja (feedforward), jotka perustuvat kerättyyn arviointitietoon (Brooks 2002). Siten tämä väliraportti alustavine huomioineen ja kehittämiskysymyksineen auttaa toivottavasti hanketta ja sen toimijoita edelleen kehittämään toimintaa.

## 7 Havaintoja

Haastattelujen perusteella aloite työelämäyhteyksien kehittämisestä ja työelämätiimin perustamisesta on tullut Keski-Suomen lukiohankkeelta. Hanke on aktiivisesti markkinoinut toimintaansa ja sen perusteella asia on ollut esillä opettajainkokouksessa ja sen lisäksi tai sen sijaan rehtori on tiedottanut asiasta ja pyytänyt kiinnostuneita ilmoittautumaan toimintaan. Mukaan ovat yleensä päässeet kaikki halukkaat, vain pientä karsintaa on tarvittu, mutta sekin on tapahtunut ”luonnostaan”. Yhteistä haastatteluissa mukana oleville lukioille on, että niissä on meneillään useita rinnakkaisia hankkeita eri aiheista ja siten opettajilla on monenlaista puuhaa oman perusopetuksensa ohessa. Tämän vuoksi työelämätiimeihin valikoituivat ensisijaisesti ne, joilla kiinnostuksen lisäksi oli aikaa lähteä mukaan. Yhdessä lukiossa prosessi meni näin:

Varmaan lähti rehtorista, koska tämä on tullut rehtorille ja sitten rehtori esitteli tämän meille ja pyysi LLR:n meille esittelemään. Se taisi olla vähän kiireinen tilaisuus. Kaikki ei ollu paikalla ja siinä heti se ei herättänyt suurta innostusta. Seuraavalla viikolla menin sitten varovasti kysymään, että jos siellä on vielä tilaa, niin huomasin olevani ainoa. Piti puhua sitten muut mukaan, mutta en oo katunut tätä.

(LH, 20)

Hankkeelta saatujen ohjeiden mukaisesti opinto-ohjaajat on jätetty työelämätiimien ulkopuolelle. Silti opinto-ohjaajien kanssa tehdään yhteistyötä ja yhdessä lukiossa opinto-ohjaaja on nimetty ikään kuin tiimin neljänneksi jäseneksi. Tiimeissä koetaan, että he ovat toiminnallaan onnistuneet jakamaan opinto-ohjaajan työtaakkaa tavalla, joka hyödyttää molempia osapuolia.

Ajatus oli, että me otettais selkeitä pieniä siivuja opinto-ohjaajan kakusta. Eka tällainen oli viime kevättalven työelämäpäivän järjestäminen. - - . Siitä tuli se konkreettinen tavoite: te vastaatte nyt tästä.

(LH, 6)

Meillä opo olisi halunnut tähän, mutta kun me kolme oltiin niin innokkaita, niin sitten pullautettiin pois, koska tämä ensisijaisesti ei ollut opoille. Hän on kyllä osallistunut muutamiin juttuihin.

(LH, 1)

Työelämätiimien toiminta on käynnistynyt hankkeen aikataulujen mukaan ja hanke-toimintaa seuraten. Tiimien jäsenet ovat osallistuneet aktiivisesti hankkeen järjestämiin tapahtumiin, kuten seminaareihin, vierailuihin ja hanketapaamisiin. Koulujen ja kuntien puolelta tähän on tarjottu hyvät mahdollisuudet. Esimerkiksi sijaisia on saatu riittävästi. Mahdollisuutta osallistua hankkeen tapahtumiin onkin rajannut ulkoisia resursseja enemmän opettajien sitoutuneisuus työhönsä. Haastatteluissa tuotiin muutamissa kommentteissa esille, ettei aina tunnu oikealta lähteä ja jättää opiskelijoita sijaisen huomaan. Näin etenkin, jos opetus on kurssisisältöjen kannalta tärkeässä vaiheessa.

Työelämätiimeissä koetaan enimmäkseen muiden opettajien suhtautuneen myönteisesti ja osin uteliaasti hankkeen ja tiimin toimintaan. Ainakaan erityistä vastustusta ei ole esiintynyt, joskin joidenkin kollegoiden vastaanotto työelämäasiaa kohtaan on ollut laimea tai välinpitämätön. Tätä haastatellut selittävät lukiotyön paineilla ja kii-reellä sekä osin vanhempien kollegoiden osalta ymmärrettävällä vetäytymisellä ns. ylimääräisestä työuran loppupuolella.

Mulla oli semmonen kohtaaminen opetetistä puhuttaessa. Matikanopettaja, joka että ei hän kyllä keksi mitä lisäarvoa tämä tuo matikan opettami-

seen, jos hän menee tutustumaan johonkin työpaikkaan ja eihän me kouluteta nuoria työelämään.

(LH, 9)

Tavoitteet työelämätiimien toimintaan on omaksuttu melko suoraan Keski-Suomen lukiohankkeen tavoitteista. Tätä perustellaan lähinnä siten, että hankkeen tavoitteet istuvat hyvin jo olemassa oleviin yhteistyö- ja kehittämistavoitteisiin omassa lukiossa. Toisaalta asiaa kuvataan myös tietynlaisena seurailuna, jossa ajatellaan, että hankkeen yleinen tavoitteenasettelu sellaisenaan on riittävän perusteltua ja sovellettavissa oman lukion kehittämiseen. Haastateltavat eivät juuri tuoneet esille omia yksilöllisiä hankkeeseen liittyviä tavoitteita. Jonkun verran mainittiin hankkeen rikastavan omaa työtä, minkä vuoksi siihen oltiin hyvinkin tyytyväisiä. Muutama haastateltu opettaja toi esille omaan ammatilliseen kasvuun liittyvän tarpeen saada ja nähdä jotain uutta, joka rikkoo opettamisen rutiineja ja siten auttaa jaksamaan työssä.

Opettajankokouksessa synkkänä syysiltana. Oltiin saatu sitä ennen paksu sähköpostinnippu, jossa oli hankkeen esittely. - - . Selasin sitä vähän ja mietin kiinnostaako. - - . Olin semmosessa jamassa, että tarttin työssä jotain uutta.

(LH, 6)

Opettajan oma suhde hankkeeseen kuvattiin nimenomaan työn rikastamisen näkökulmasta. Yhtäältä hanketoiminta erilaisine tapahtumineen ja toimintoineen tuo "uutta potkua" tekemiseen eli tuo uudenlaisia virikkeitä ja vaihtelua arkeen. Esimerkiksi tapaamiset toisten oman aineen opettajien kanssa muista lukioista koettiin hyvin tärkeiksi ja innostaviksi. Siten hanketoiminnalla sinänsä on voimakas virkistävä ja työssä jaksamista tukeva merkitys. Toisaalta opettajat korostivat hankkeen myötä syntyvää oman osaamisen ja tietämyksen rikastumista. Se näkyy jo muutamiin haastateltavien mukaan omassa opetuksessa, kun pystyy entistä paremmin yhdistämään oman oppiaineen sisällöt ja tavoitteet jatko-opintojen ja tulevaisuuden työelämän vaatimuksiin. Johdonmukaisesti opettajan perinteisen roolin näkökulmasta koetaan tärkeäksi, että omassa opetuksessa on ajantasaista ja elämänmakuista sisäl-

töä.

Kyllähän se tuo opettajalle uskottavuutta, kun osaa viedä nykyhetken tilanteen yritysmaailmasta, kertoo, että näin tehdään nykyään siellä ja siellä yrityksessä esimerkiksi ja te tarvitte näitä ja näitä tietoja siellä. Se on faktaa ja tuoreutta. Sitä kautta sitten sen opiskelijankin motivaatio kasvaa. Et hei, toihan on käynyt, se tietää, että näitä taitoja minulla pitää olla.

(LH, 21)

Opettajat kuvasivat myös, kuinka innostavia ja tärkeitä ovat olleet henkilökohtaiset tapaamiset muiden Keski-Suomen lukioden opettajien kanssa. Hankkeen myötä on myös voinut nähdä lukion tuottamien oppimisen ja opiskelun taitojen merkityksen jatko-opintojen ja työelämän kannalta uudella ja ajantasaisella tavalla. Hanke on siten tuonut uusia ajatuksia ja uusia työtapoja. Yhdessä lukiossa vanhempien työelämältä oli hankkeen ajatusten virittämänä toteutettu uudella tavalla ja tästä uudesta toteutustavasta oli saatu hyvää palautetta. Sen pohjalta olikin ehdotettu rehtorille, että jatkossa voitaisiin pitää enemmän sellaisia vanhempainiltoja, joissa olisivat muutkin kuin rehtori äänessä.

Lukioissa on koettu, että hanketiimiä on tuettu hyvin. Sijaisia on järjestetty tarpeen mukaan ja tapahtumiin on päässyt osallistumaan. Suurin rajoitus koulun ulkopuolisiin tapahtumiin osallistumisessa johtuu opettajan omasta velvollisuudentunnosta. Opettajat kokevat, että on tilanteita, joissa ei voi eikä tahdo jättää oppilaita sijaisen varaan.

Haastattelujen perusteella tiimit vaikuttavat toimivan hyvin yhdessä. Hyväksi ja toimivaksi on koettu se, että tiimin opettajat ovat eri oppiaineista ja/tai oppiaineryhmistä. Lukiohankkeen keskeisistä tavoitteista lukion työelämämallin rakentaminen on kaikissa haastatteluun osallistuneissa työelämätiimeissä meneillään. Tyypillistä on, että työelämämallin rakentamisen lähtökohta on koota yhteen jo olemassa olevaa toimintaa. Sen jälkeen kun tämä toiminta on saatu koottua, se sijoitetaan koulun vuosikiertoon. Parissa lukiossa puhuttiin työelämäyhteistyön vuosikel-

lost, jonka idea on haastattelujen mukaan levinnyt laajemminkin hankelukioiden keskuudessa. Tähän vuosikalenteriin kootaan lukion työelämäyhteistyön tapahtumat, aikataulut, toimijat ja toimintamuodot. Työelämämallin rakentamista kuvattiin esimerkiksi näin:

Keskusteluhan me siitä käytiin hiljattain opojen kanssa ja L oli mukana. Työelämäkumppaneita me siinä lähinnä mietittiin. Ihan tavallaan realistisia ja toimivia työelämäkumppaneita. Minkä tyyppistä ois meidän tarpeemme siinä asiassa. Malli ei ollu mikään paperi, joka ois syntynyt valmiiksi, vaan sen toteemista, että mitä nyt ollaan ja sitten tähän liittyen koottiin tämän vuoden työelämäkontaktit isolle kartongille. Se on meillä ilmoitustaululla, jos haluat vilasta.

(LH, 12)

Monelle opettajalle yksi tärkeimpiä havaintoja nykytyöelämästä on ollut, kuinka kansainvälistä se on ja miten paljon monissa tehtävissä tarvitaan ryhmässä toimimisen taitoja ja kuinka tärkeää on hyvä kielitaito. Käsitys työelämästä on tietyllä tavalla ajantasaistunut, mutta pysynyt suhteellisen samanlaisena kun mitä se oli ennen hanketta. Vaikuttaa siltä, että standardikäsitys työelämästä on yksityisessä yrityksessä tehtävä palkkatyö tai sen vaihtoehtona pienyrittäjäyys.

Yhden lukion näkökulmia työelämään oli avannut kuntayhteistyö, jonka myötä oli huomattu, että kunta oli paikkakunnan suurin työnantaja. Aineistossa olleissa lukioidissa oli jonkin verran yhteistyötä kolmannen sektorin, lähinnä paikallisen urheiluseuran kanssa, mutta laajemmin kolmatta sektoria ei ole mielletty osaksi työelämää. Vaikka aivan kaikki haastateltavat eivät kuvanneet käsityksensä työelämästä suuressti muuttuneen hankkeen myötä, oli voittopuolinen kokemus se, että hanke on avartanut käsityksiä työelämästä – ja sitä myötä myös lukiosta.

Musta tuntuu, että mulla on kauheasti muuttunu ajatukset tästä lukiotyöstä näitten myötä. Kun on nähnyt sitä työelämää, että minkälaisia taitoja nykyelämässä, oon kai mä itse asiassa paljon miettinyt tätä lukiota, että onko tästä mihinkään, että ammatillinen jyrää ja tää loppuu. Mutta mä oon tullu siihen tulokseen, että lukio on ihana, että juuri tämän pitäisi tuottaa



niitä asiantuntijoita, sitten saa hyvät työelämätaidot, hyvät ryhmätyötaidot.

(LH, 11)

Haastatteluista välittyi varsin myönteinen kuva työelämätiimien toiminnasta. Toiminta oli sujunut enimmäkseen asetettujen tavoitteiden mukaisesti ja suhteellisen sujuvasti. Haittatekijöitä oli varsin vähän. Sellaisena nousi esille ajan rajallisuus. Kuten edellä mainittiin, lukioissa on yhtä aikaa meneillään useita hankkeita. Kun niiden lisäksi opettajat pyrkivät parhaansa mukaan hoitamaan perustyönsä eli opettamisen, ei aina kaikkeen tunnu olevan riittävästi aikaa ja energiaa. Yhden lukion haastattelussa tuli esille, ettei yhteistyö paikallisiin yrittäjiin ollut toiminut toivotulla tavalla. Tähän kuitenkin odotettiin optimistisesti parannusta.

Lukiotyön arki ja hankemaailma eivät myöskään kohtaa toisiaan täysin ongelmattomasti. Opettajat kokivat, että hankkeen hyvin ideoiden jalkauttaminen kouluun on hankalaa. Omassa työssä voi jonkun verran hyödyntää hankkeesta saatuja ajatuksia, mutta laajemmin koko opettajakunnan tietoon ja hyötykäyttöön niitä on vaikea saada. Hankkeesta saatujen ajatusten käyttämistä opetuksen rikastuttamiseksi ja jopa muuttamiseksi rajoittaa myös monien haastateltavien mielestä ylioppilaskirjoitusten vaatimukset. Niiden katsotaan ohjaavan vahvasti sitä, mitä sekä oppiaineiden sisältöinä voidaan opettaa että millaisia työtapoja voidaan käyttää. Silti ajatus työtapojen uudistamisesta houkuttelee:

- - ja mitä jos ois tämmösiä tiimikokeita ja tiedon soveltamista enemmän, niin kyl se houkuttelee enemmän. Ja yksi mitä mä suoraan opetukseen sain tästä, - - . Me otettiin aiheeksi ammatit ja ne teki videon. - - . Ne kävi haastattelemassa ihmisiä eri ammateissa ja kysy missä ne tarvitsee ruotsia. - - . Niillä oli kivaa ja ne oppi muutakin kuin ne fraasit ja ne oppi eri aloista.

(LH, 19)

## 8 Tulkintoja ja kysymyksiä

Kokonaisuutena haastatteluista välittyy vaikutelma, jonka mukaan hanke on tuonut intoa ja iloa opettajien työhön ja niin hankkeen toimintaan kuin toimihenkilöihin

ollaan tyytyväisiä. Samaan aikaan monet opettajat tuntuvat tekevän työtään melkoisessa hanke-, muutos-, ja vaatimusviidakossa. Työhön liittyy paljon erilaisia ristipaineita, joiden vuoksi pitkäaikainen ja syvälinen sitoutuminen oman oppiaineen ulkopuoliseen tekemiseen ei välttämättä ole helppoa.

Opettajat näkevät hankkeen hyvänä mahdollisuutena saada koulutusta. Osallistamalla hankkeen toimintaan ja tapahtumiin he katsovat oppivansa uutta työelämästä ja pääsevät näin päivittämään tietojaan siitä. Tätä uutta näkemystä ja ajantasaisia tietoja he sitten voivat välittää oppilailleen. Toiminnan logiikka perustuu koulun perinteisen tiedon välittämisen mallin pohjalle. Opettajat ovat edelleen paljolti tiedon portinvartijoita, jotka annostelevat ”tuolta jostain” koulun ulkopuolelta tulevaa tietoa oppilaille sopivaan muotoon. Siten työelämäyhteys on välittynyttä. Voikin kysyä, *millä tavoilla tämän opettajan sinänsä arvokkaan työelämän välittäjän roolin oheen voisi tuoda opiskelijoiden aktiivisen osallisuuden?* Yrittäjäkasvatuksen näkökulmasta tätä on toteutettu, mutta kun yrittäjyys on vain yksi ja melko pieni osa työelämän kokonaisuutta, olisi perusteltua rohkaista lukioiden toimintaa kohti laaja-alaista ja suoraa kiinnittymistä työelämään.

Tässä vaiheessa näyttää siltä, että rakenteilla olevien työelämäyhteistyön mallit rakentuvat aineiston perusteella tavoilla, joissa ei välttämättä kovin syvältä pöyhitä lukiokoulutuksen toiminnan tavoitteita, keinoja ja toimijoiden vastuita. Työelämäyhteistyön mallia rakennetaan opettajien työvälineeksi, jonka avulla voidaan edelleen toimia ”tuolla jossain ulkona” olevan työelämän ja pulpeteissaan istuvien lukiolaisien välillä viestinviejinä. Lukioissa on toki jossain määrin myös sellaista toimintaa, jossa opiskelijat viedään ulos koulusta erilaisiin työelämän ympäristöihin. Kuten todettua, erityisesti yrittäjyyteen liittyy tällaista toimintaa. Lisäksi, kun *työelämä on aineiston perusteella usein mielletty lähinnä yksityisissä yrityksissä tapahtuvaksi palkkatyöksi, niin tämänkin asetelman laajentamista opiskelijoiden suoran ja konkreettisen tekemisen myötä voisi harkita rakentamalla yhteistyötä yrittäjien ja yritysten ohella julkisen hallinnon ja kolmannen sektorin kanssa.* Vapaaehtoistyö, talkootyö, seuratyö muiden muassa ovat areenoita, joissa toimitaan yhteiseksi hyväksi ja tehdään työtä, joskaan ei vält-

tämättä palkkatyötä.

Modernin koulun synty-yhteydestään irrotetun pedagogisen tekstin välittämisen logiikka ja toisaalta tuon tekstin sisältöjen määräävyys näkyvät työelämätiimien toiminnassa. Tämä ei ole moite, vaan toteamus. Se on myös ymmärrettävissä lukioiden ja yleisemmin opetustyön perinteen näkökulmasta. Historiallisesti koulut on rakennettu suljetuiksi instituutioiksi. Niiden ovien avaaminen ympäröivään yhteiskuntaan on mutkikas prosessi, jossa on vielä paljon tehtävää, kuten tuore arviointikin kertoo (Hautamäki ym. 2012).

Hankkeen myötä opettajille avautuu mahdollisuus rikastaa niin oman aineen tietosisältöjä kuin laajemmin käsitystä yleissivistävän lukiokoulutuksen relevanssista suhteessa jatko-opintoihin. Näiden uusien tietojen myötä opettajat kokevat pystyvänsä sekä opettamaan paremmin että perustelemaan selkeämmin tiettyjen oppisisältöjen merkityksen ja tärkeyden. Kuitenkin kun ylioppilaskirjoitusten pitkä varjo lepää kaiken lukiokoulutuksen yllä, ei kaikkea ulkomaailmasta omaksuttua hyvää voida käyttää opetuksessa. Tästä syntyy myös *ristiriitoja opettajille, kun he esimerkiksi tulevat vakuuttuneiksi siitä, että ryhmässä toimimisen, tietojen jakamisen ja yhdessä tuottamisen logiikka on nykypäivää työelämässä, mutta samalla he kokevat olevansa pakotettuja pitäytymään yksilökeskeisissä työtavoissa ylioppilaskirjoituksiin valmentautumisen nimissä.*

Näyttää myös siltä, että ainakin työelämätiimien toiminnan alkuvaiheessa yhteyttä työelämään on pääosin rakennettu kunkin opettajan oman oppiaineen näkökulmasta. Tyypillinen kysymys on silloin, mitä tietyn oppiaineen osaaja nykyisin ja oletetussa tulevaisuudessa tekee työelämässä ja millaisia taitoja siellä nykyisin tarvitaan ja tullaan tarvitsemaan. Laajempi ja pitkäjänteisempi *ura- ja elämänsuunnittelun näkökulma* ei juuri nouse esille kuin siinä mielessä, että tiimeissä on tunnistettu lukiokoulutuksen tuottavan parhaimmillaan monia ns. yleisiä työelämävalmiuksia. Tällaisina pidetään kielitaitoa, kykyä vuorovaikutukseen, täsmällisyyttä ja ystävällistä käytöstä.

Suuntautuminen työelämään näkyy ajatuksena lukion tuottamasta osaamisesta jatko-opintojen kannalta ja sen myötä myöhemmin työelämässä tarvittavina taitoina. Tämän näkemyksen voisi haastaa kysymällä *miten tulevaisuuden taidot ovat opittavissa, kun tulevaisuudesta ei tiedetä muuta kuin valistuneita arvauksia*. Toinen tapa muotoilla kysymys on miettiä, onko viisasta ajatella, että jossain määrittelemättömässä tulevaisuudessa joku vaatii joiltakin joitain tiettyjä taitoja vai olisiko niin, että tulevaisuus olisi rakennettavissa ja muokattavissa tämän hetken tietojen ja osaamisen vaaraan? Ensimmäisessä lähestymistavassa koulutuksen tehtäväksi tulee tarjota koulutettaville niitä taitoja, joita hyvien arvauksien mukaan tulevaisuudessa tarvitaan. Jälkimmäisessä lähestymistavassa sen sijaan otetaan tulevaisuuteen aktiivisempi suhde ja ajatellaan, että *tulevaisuus rakentuu sen kaltaiseksi, jollaiseksi nykyihmiset sen luovat*. Hieman triviaali fysikaalinen totuushan on, että tarkalleen ottaen tulevaisuutta ei ole koskaan varmuudella olemassa, mutta meillä on menneisyyden perusteella hyvä syy olettaa ajallisen jatkumon ulottuvan nykyhetkestä eteenpäin.

*Konkreettisesti hanketoimijoiden kannattaisi kysyä miten relevanttia on tietämys nykytyöelämästä kymmenen vuoden kuluttua. Mitä työelämästä kannattaa tietää ja/tai opettaa lukiossa opiskelevalle ensimmäisen vuoden opiskelijalle, joka tuolloin on astumassa työelämään? Ajatellaanko, että työelämässä tarvittavan osaamisen ennakoiminen ja päivittäminen tapahtuu yksittäisten, spesifien ja alati muuttuvien taitojen ja vaatimusten kautta vai nähdäänkö osaamisen kehittämisen pidempi ja laajempi prosessi? Oletan ja ehdotan, että jälkimmäisen näkökulman myötä lukiokoulutuksen yleissivistävyys voitaisiin nähdä uudella tavalla pitkäjänteisesti opiskelijoita voimavaraistavana tekijänä. Jo nyt haastatteluissa hieman ounasteltiin tätä mahdollisuutta, mutta rohkaisisin syventymään tähän suuntaan enemmänkin sen sijaan, että noukitaan nykytyöelämästä havaintoja juuri nyt tai ehkä huomenna tarvittavista taidoista, joita yksittäisissä oppiaineissa voidaan opettaa ja oppia. Lukiohankkeen opettajilla on haastattelujen perusteella syntynyt runsaasti uusia ajatuksia ja näkemyksiä lukiokoulutuksen sisällöistä, toteuttamisesta ja merkityksestä, mikä parhaimmillaan antaa hyvän perustan koulu- ja opettajakohtaiselle kehittämis- ja uudistamistyölle.*

## Lähteet

- Atjonen, P. & Räisänen, A. 2006. Voiko arviointi kehittää? *Evalenssi* 1, 8–10.
- Boli, J. 1989. *New citizens for a new society*. Oxford: Pergamon Press.
- Brooks, M. 2002. *Assessment in secondary schools. A new teacher's guide to monitoring, assessment, recordings, reporting and accountability*. Philadelphia: Open University.
- ELGPN 2010. *Lifelong guidance policies: Work on progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–10* (A.Watts & R. Vuorinen eds.). Jyväskylä: Saarijärven Offset.
- Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M.-L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi, P. & Knubb-Manninen, G. 2012. Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 59.
- Juuti, L. & Kinnunen, A. 2007. Palasia vai kokonaisia? Seurustelu, elämänsuunnittelu ja lukion opinto-ohjaus. Teoksessa P.-K. Juutilainen 2007 (toim.) *Suhteita ja suunnanottoja. Näkökulmia nuorten ohjaukseen*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 57 – 81.
- Kohn, A. 2006. *The homework myth. Why our kids get too much of a bad thing*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Lukioasetus 810/1998
- Lukiolaki 629/1998
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Manninen, J. & Kauppi, A. 2008. Kehittävä arviointi. Teoksessa: E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) *Avaimia arviointitoiminnan kehittämiseen*. Koulutuksen arviointisihteeristön julkaisuja 31.
- Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 1/2012, 17–28.
- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. *Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 211. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Ståhle, B. 2005. Toisen asteen koulu Pohjoismaissa. Toisen asteen koulujen pohjoismainen vertailu, "Pohjoismainen ISUSS-raportti". Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 4.
- Sultana, R. 2004. Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe. CEFEFOP Synthesis Report. Thessaloniki: Cedefop.
- Sultana, R. 2007. Europe and the Shift Towards Lifelong Guidance. A Synthesis Report on Progress in Implementing the Council Resolution. Paris: Cedefop.
- de Swaan, A. 1988. In care of the state. Health care, education, and welfare in Europe and the USA in the Modern era. Cambridge: Polity Press.
- Vähähyppä, K. 2010. Koulu 3.0. Helsinki: Opetushallitus.
- Väljjarvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J., & Ohranen, S. 2009. Lukiopedagogiikka. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 40.