

Kaisa Kivelä

LUKIOLAISTEN URAVALINTAVALMIUDET

Aikuiskasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
kevätlukukausi 2012  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

# TIIVISTELMÄ

Kivelä, Kaisa. LUKIOLAISTEN URAVALINTAVALMIUDET. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2012. 83 sivua. Julkaisematon.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lukion toisen vuoden opiskelijoiden valmiuksia tehdä koulutus- ja uravalintoja. Koulutus- ja uravalintavalmiuksia tutkittiin kyselylomakkeella, joka mittasi uravalintaa haittaavia ajatuksia. Haittaavat ajatukset vaikeuttavat tavoitteiden saavuttamista ja valintoihin tarvittavaa päätöksentekoa. Tämän vuoksi haittaavat ajatukset ovat yhteydessä uravalintavalmiuteen ja valinnoissa tarvittavaan tukeen. Haittaavat ajatukset voidaan jakaa kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat päätöksenteon vaikeus, sitoutumisen vaikeus ja ulkoinen vaikeus. Kyselystä laskettiin jokaiselle opiskelijalle pistemäärät, jotka kuvasivat heidän haittaavien ajatusten määrää eli koulutus- ja uravalintavalmiuksia kolmella eri ulottuvuudella.

Tutkimuksen kohderyhmään kuului toisen vuosikurssin opiskelijat viidestä Jyväskylän lukiosta. Tutkimukseen osallistui 367 opiskelijaa eli 54 % kohderyhmästä. Tulosten tilastolliseen analysointiin käytettiin eksploratiivista faktorianalyysia, t-testiä, yksisuuntaista varianssianalyysia, Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa sekä Cronbachin alfaa. Aineistonkeruu tapahtui sähköisen kyselylomakkeen avulla.

Tämän tutkimuksen perusteella lukiolaisilla on eniten vaikeuksia sitoutua päätöksiinsä koskien koulutus- ja uravalintaa. He ovat aloittaneet päätöksentekoprosessin, mutta usein liian monet vaihtoehdot estävät uravalintaprosessin jatkumisen. Tähän lukiolaiset tarvitsevat ammatinvalinnanohjausta ja urasuunnittelua, jotta he pystyvät tekemään omaa elämäänsä koskevia päätöksiä. Taustamuuttujista merkittävimpiä eroja löytyi kysyttäessä jatkosuunnitelman selkeyttä sekä omaa kokemusta tuen tarpeesta. Yhteenvetona voidaan todeta, että mikäli opiskelija vastasi lukion jälkeisen urasuunnitelman olevan selkeä ja mikäli hän ei mielestään tarvitse tukea ammatillisissa päätöksissä, hän myös sai alhaisia pistemääriä, jotka tarkoittavat hyviä koulutus- ja uravalintavalmiuksia.

Avainsanat: uravalintavalmius, opinto-ohjaus, ammatinvalinta, lukiolaiset

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
2 OHJAUS TIETEENALANA JA TOIMINTOINA .....	7
2.1 Ohjaus käsitteenä .....	7
2.2 Yleisimmät ohjausteoriat.....	8
3 LUKION OPINTO-OHJAUS .....	11
3.1 Lukion opinto-ohjauksen tavoitteet .....	11
3.2 Ohjauksen tehtäväalueet lukiossa .....	13
3.2.1 Kasvun ja kehityksen tukeminen .....	14
3.2.2 Opiskelun ohjaus .....	15
3.2.3 Ammatinvalinnanohjaus .....	16
4 LUKIOLAISEN KOULUTUS- JA URAVALINTA .....	20
4.1 Katsaus ammatinvalinnanteorioihin.....	20
4.1.1 Piirre- ja faktoriteoriat .....	20
4.1.2 Psykodynaamiset teoriat .....	22
4.1.3 Kehitysteoriat .....	23
4.1.4 Sosiokognitiiviset teoriat .....	24
4.2 Uravalintaan liittyviä tekijöitä .....	27
4.2.1 Nuoruus elämänvaiheena.....	28
4.2.2 Läheisten merkitys ammatinvalinnassa.....	30
4.2.3 Ohjaukseen hakeutuminen.....	30
4.2.4 Uravalintavalmius .....	32
5 TUTKIMUSONGELMAT.....	35
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	36
6.1 Tutkimuksen kohderyhmän kuvaus .....	36
6.2 Kyselylomaketutkimus.....	37
6.3 Tutkimuksessa käytetyn kyselyn kuvaus .....	39
6.4 Aineistonkeruu.....	42
6.5 Aineiston analysointi.....	43
6.5.1 Summamuuttujien muodostaminen.....	43
6.5.2 Käytetyt tilastolliset testit .....	44
6.5.3 Pistemäärien raja-arvot.....	45
6.6 Kyselyn luotettavuus .....	47
7 TULOKSET .....	49
7.1 Tutkittavien taustatiedot .....	49
7.2 Päätöksenteon vaikeus.....	50

7.3 Sitoutumisen vaikeus .....	52
7.4 Ulkoinen vaikeus .....	54
7.5 Taustamuuttujien yhteys opiskelijoiden koulutus- ja uravalintavalmiuksiin .....	56
8 POHDINTA.....	60
8.1 Johtopäätökset.....	60
8.2 Opiskelijoiden ohjaustarpeet .....	63
8.3 Tutkimuksen luotettavuus .....	64
8.4 Tutkimuksen toteuttamisen kriittinen tarkastelu.....	65
8.5 Jatkotutkimus .....	66
LÄHTEET .....	67
LIITTEET .....	72

# 1 JOHDANTO

Opinto-ohjaus on olennainen osa toisen asteen opetusta, etenkin lukioiden puolella. Oppilaat tarvitsevat ohjausta niin lukion opintoihin kuin jatko-opintoihin ja ammatinvalintaan. (Onnismaa 2007, 19.) Ohjaustutkimusta on tehty paljon Suomessa sekä ulkomailla. Tutkimusta tarvitaan kuitenkin edelleen, sillä yhteiskunnan sekä valtion talouden muutokset vaikuttavat vahvasti myös koulutusinstituutioihin. Tällöin myös opinto-ohjauksella on tärkeä rooli ohjata nuoria löytämään oma elämänpolkunsu (Juutilainen 2003, 21).

Korkeakivi (2011) kommentoi Opettaja-lehden artikkelissa, että opiskelijat saavat henkilökohtaista ohjausta liian vähän, sillä opinto-ohjaajia on liian vähän. Opiskelijat ovat eriarvoisessa asemassa, sillä opinto-ohjaajien määrä vaihtelee eri oppilaitoksissa. Pahimmillaan yhdellä opinto-ohjaajalla voi olla jopa 700 ohjattavaa, kun suositusten mukaan yhdellä ohjaajalla tulisi olla 200–250 ohjattavaa. Mikäli työuria halutaan pidentää, opinto-ohjauksen laatua tulisi parantaa ja opinto-ohjaajien määrää lisätä.

Koulutuksen arviointineuvoston tekemän selvityksen (Väljjarvi, Huotari, Iivonen, Kulp, Lehtonen, Rönholm, Knubb-Manninen, Mehtäläinen & Ohranen 2009) mukaan olennaisempaa kuin henkilökohtaisen ohjauksen määrän lisääminen on kehittää lukioihin järjestelmä, jonka avulla tunnistetaan erilaisia ohjaustarpeita. Lukioissa tulee tunnistaa opiskelijoiden ohjaustarpeiden ajoittuminen lukiopolun eri vaiheisiin ja kehittää uusia välineitä ohjaustarpeiden tunnistamiseksi, jotta ohjauspalvelut voidaan suunnata tarpeiden mukaisesti. Tähän tarpeeseen tässä tutkimuksessa käytetty Ohjaustarvearvio-kysely on kehitetty (Lerikkanen 2011a).

Koulutus- ja uravalintavalmiutta on tutkittu jo aiemmin erilaisin aineistoin. Yhdysvalloissa kehitetty kognitiivisen informaation prosessoinnin teoria on lähtökohtana tälle tutkimukselle. Koulutus- ja uravalintavalmiuden tutkiminen on tärkeää, sillä se antaa lisäinformaatioita opinto-ohjaajille ohjattavistaan ja selkeyttää opiskelijoiden tarvitsemia ohjauspalveluita. Opiskelijan koulutus- ja uravalintavalmiuden selvittäminen auttaa opinto-ohjaajaa

löytämään myös sellaiset tukea tarvitsevat opiskelijat, jotka eivät hakeudu ohjaukseen.

Koulutuksen arviointineuvoston tekemä selvitys (Hautamäki, Säkkinen, Tenhunen, Ursin, Vuorinen, Kamp ja Knubb-Manninen 2012) lukiolaisten jatko-opintovalmiuksista nostaa myös esiin tarpeen opinto-ohjausjärjestelmän kokonaisvaltaiselle kehittämiselle ja uudistamiselle. Selvityksen mukaan opiskelijoiden tulisi saada sellaista opinto-ohjausta, että jokainen opiskelija ymmärtää lukioaikaisten valintojen merkitykset ja seuraukset jatko-opintoihin. Hautamäki ym. (2012) esittävät myös, että lukioilla tulee olla mahdollisuus saada seurantatietoa entisistä opiskelijoistaan ja heidän jatko-opintopoluista lukion opetuksen ja ohjauksen kehittämistä varten.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkälaiset ovat lukion toisen vuosikurssin opiskelijoiden koulutus- ja uravalintavalmiudet sekä tehdä tulkintoja siitä, minkälaiset opiskelijoiden ohjaustarpeet ovat. Koulutus- ja uravalintavalmiutta testataan kyselyn avulla, joka mittaa opiskelijan koulutus- ja uravalintaan liittyviä haittaavia ajatuksia. Opiskelijoiden saamien pistemäärien perusteella voidaan pohtia, minkälaiset ohjauspalvelut tukevat yksittäistä opiskelijaa hänen pohtiessaan jatkokoulutusta ja ammatinvalintaa.

## 2 OHJAUS TIETEENALANA JA TOIMINTOINA

Ohjauksella on erilaisia muotoja Suomessa, muun muassa oppilaanohjaus peruskoulussa, opinto-ohjaus toisella asteella ja korkea-asteella, ammatinvalinnanohjaus, neuvonta sekä tutorointi. Ohjauksen lähtökohtana on asiakas- ja yksilölähtöisyys sekä mahdollisuuksien esiintuominen ja yksilön kykyjen, vahvuuksien, voimavarojen ja tavoitteiden tunnistaminen. (OKM 2011.) Seuraavissa alaluvuissa käsitellään ohjausta käsitteenä sekä yleisimpiä ohjausteorioita.

### 2.1 Ohjaus käsitteenä

Ohjaus käsitteenä on laajamerkityksinen ja sen ajatellaan kuuluvan moniin ihmisläheisiin ammatteihin, muun muassa opettajien, sairaanhoitajien ja poliisien työhön. Ohjaus mielletään helposti vain kahden ihmisen väliseksi vuorovaikutukseksi. Sen lisäksi ohjaus on sosiaalinen instituutio, joka on kytkettynä teollistuneiden yhteiskuntien kulttuuriin. Teollistuneissa yhteiskunnissa ohjaus on mielletty koulutus- ja työpaikkojen sekä niitä hakevan väestön ohjaukseen. (McLeod 2003, 5; British Association... 2011.)

Ohjauksella voi olla erilaisia merkityksiä ja määritelmiä. Ohjaus voidaan nähdä ammatillisena suhteena koulutetun ohjaajan ja asiakkaan välillä. Ohjauksen tulee tukea asiakkaita ymmärtämään ja selventämään elämäänsä koskevia valintoja sekä auttaa asiakasta itse määrittelemään elämäntavoitteitaan. Ohjaukseen voidaan liittää neuvonantoa, mutta yleisesti ottaen ohjaajat eivät suoraan anna ohjeita, vaan auttavat asiakkaita löytämään itse vastaukset pulmiinsa. Ohjauksessa käytetään usein hyödyksi keskusteluja, psykoterapeuttisia menetelmiä sekä ongelmanratkaisua. (McLeod 2003, 3–5; Peavy 1997, 18–19.)

Peavyn (1997, 18–21) mukaan ohjaus antaa ihmiselle tilaisuuden tarkastella elämäänsä ja sitä, miten erilaiset valinnat vaikuttavat elämään. Lisäksi ohjaus mahdollistaa pohdinnan siitä, miten elämää voi elää ja mitä valintoja

tulevaisuudessa tulee tehdä. Peavyn mukaan ohjaus on prosessi ja sen tulee olla sovitettu yksilöllisiin tarpeisiin. Ohjauksen avulla asiakas löytää vahvuutensa sekä voimavaransa ja ottaa ne käyttöönsä. Ohjauksen tavoitteena on, että asiakkaalle tulee tunne, että hän voi hallita elämäänsä. Peavy (1997, 26–27) selittää ohjauksen ja terapian erot siten, että ohjauksessa keskeistä on tuen antaminen ja toivo, kun taas terapiassa kiinnitetään huomio enemmän ongelmiin. Gladdingin (2004, 6–7) mukaan ohjaus on lyhytkestoista ja pyrkimyksenä on ratkaista erilaisina asiakkaan kehitykseen tai elämäntilanteeseen liittyviä kysymyksiä. Sen sijaan psykoterapia keskittyy usein henkilökohtaisiin ja intrapsyykkisiin ongelmiin. Terapiassa tärkeänä pidetään persoonallisuuden muutosta ja se on usein pitkäkestoista.

Ohjauksella on erilaisia tavoitteita ja ne auttavat ohjauksen käsitteenmäärittelyssä. Schmidt (1996, 129–130) esittää erilaisia ohjauksen tavoitteita, joita ovat käyttäytymismuutosten edistäminen, sosiaalisten ja henkilökohtaisten suhteiden parantaminen, sosiaalisten taitojen ja selviytymiskyvyn kehittäminen, päätöksentekoprosessien oppiminen sekä ohjattavan sisäisten voimavarojen ja kasvun edistäminen. Jotta tavoitteet voivat toteutua, täytyy ohjattavan olla vapaaehtoisesti hakeutunut ohjaukseen ja sitoutua työskentelemään sovittujen tavoitteiden saavuttamiseksi (Lairio & Puukari 2001).

Euroopan ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskus (European Centre for the Development of Vocational Training) eli CEDEFOP (2005) määrittelee elinikäisen ohjauksen olevan sellaisia toimia, jotka mahdollistavat asiakkaan tunnistaa kykynsä, osaamisensa ja kiinnostuksensa, tekemään mielekkäitä päätöksiä koskien koulutusta ja työuraa. Asiakasta tuetaan päätöksenteossa ja elinikäisen ohjauksen myötä asiakasta autetaan löytämään läpi elämänkaaren yksilöllisiä polkuja koskien opiskelua, työtä ja henkilökohtaista elämää.

## **2.2 Yleisimmät ohjausteoriat**

Lairio, Puukari ja Nissilä (2001) jakavat ohjauksen erilaiset lähestymistavat psykodynaamiseen, eksistentiaalis-humanistiseen, konstruktivistiseen, monikulttuuriseen ja ratkaisukeskeiseen lähestymistapaan. Jaottelun taustalla on



näkemyksistä, mitä teoriasuuntauksia pidetään nyky-yhteiskunnassa ajankohtaisina ja toimivina ajattelun jäsentäjinä.

Psykodynaamisen lähestymistavan merkittävä edustaja oli Freud, joka painotti persoonallisuuden tiedostamattoman ja tiedostetun kerrostuman tarkastelua. Freudin psykodynaamisen teorian mukaan tunneperäisten ongelmien alkuperä on löydettävissä lapsuuden tapahtumista ja kokemuksista. Ihmiset eivät kuitenkaan välttämättä tunnista tai ole tietoisia näistä tapahtumista. Tiedostamaton aines voi tulla esiin ohjaustilanteessa, jolloin lapsuuden aikaisia tapahtumia voidaan käsitellä ja pohtia niiden merkitystä persoonallisuuden kehitykselle. Psykodynaaminen näkökulma eroaa muista näkökulmista juuri siksi, että se keskittyy lapsuuden kokemuksiin tutkittaessa persoonallisuuden kehitystä. (Lairio, Puukari & Nissilä 2001, McLeod 2003, 58–59.)

Eksistentiaalis-humanistisen lähestymistavan teorioita yhdistää perusfilosofia, joka perustuu fenomenologisen ja eksistentiaalisen näkemyksen pohjalle. Fenomenologinen ajattelu korostaa sitä, että yksilöllä on oma käsitys todellisuudesta ja eksistentiaalisuus sisältää ihmisen olemassaolon peruskysymysten pohdinnan. Eksistentiaalis-humanistiset ohjausteoriat keskittyvät siis ohjattavan elämäntarkoituksen etsimiseen ja löytämiseen. (Lairio, Puukari & Nissilä 2001.) Rogersin asiakaskeksikeinen terapia syntyi kritiikkinä psykodynaamiselle lähestymistavalle ja on yksi esimerkki eksistentiaalis-humanistisista ohjausteorioista. Teorian mukaan (Gladding 2004, 200) jokaisella ihmisellä on taito ongelmanratkaisuun, päätöksentekoon, muutokseen ja kasvuun. On olemassa kuitenkin esteitä, jotka estävät yksilöä toimimasta parhaalla mahdollisella tavalla. Mitä lähempänä ohjattava on ideaaliminäänsä, sitä paremmin hän pystyy toimimaan ja ymmärtämään itseään. Ohjaajan tehtävä on tukea ohjattavaa, jotta hänen itseymmärryksensä ja itsetuntemuksensa kasvaa. Toinen esimerkki eksistentiaalis-humanistisista ohjausteorioista on Franklinin logoterapia, jonka perusnäkemys on, että ihmisellä on vapaa tahto ja mahdollisuus vaikuttaa omiin päämääriinsä, ajatteluunsa sekä käyttäytymiseensä (Lairio, Puukari & Nissilä 2001).

Konstruktivistisen lähestymistavan mukaan ohjauksessa tärkeää on, millainen maailmankuva ja minäkäsitys ohjattavan taustalla vallitsevat. Lähestymistavassa yksilö nähdään aktiivisena oman todellisuuden toteuttajana. (Lairio, Puukari & Nissilä 2001.) Peavy (1997, 39), joka on yksi

konstruktivistisen lähestymistavan edustajista esittää erilaisia konstruktivistisen ohjauksen periaatteita. Hänen mukaan ohjauksessa on huomioitava, ettei ole olemassa yhtä objektiivista todellisuutta, vaan ihmisillä on erilaisia käsityksiä todellisuudesta. On myös muistettava, että ihmiset elävät sosiaalisessa ympäristössä ja heillä on erilaiset kulttuuritaustat. Kielellä on tärkeä merkitys ohjaustilanteessa, sillä sen avulla ohjattava jäsentää todellisuuttaan. Sillä, miten ohjattava käyttää kieltä kuvatessaan elämäänsä ja kokemuksiaan, ohjattava heijastaa käsityksiä itsestään ja miten hän näkee ympäristönsä. Myös elämäntilanteella on vaikutusta siihen, miten ohjattava kertoo itsestään ja elämästään. Ihmisen toiminta perustuu ajatteluun, jolloin ajattelutapojen muutoksella voi olla mahdollista muuttaa myös käyttäytymistä.

Monikulttuurinen lähestymistapa nousee yhä tärkeämmäksi yhteiskuntamme tullessa monikulttuurisemmaksi. Lairion ym. (2001) mukaan monikulttuurisen ohjauksen olennainen näkökulma on ohjaajan kulttuuristen ennako-oletuksien tiedostaminen ja kulttuureihin liittyvien stereotyyppien purkaminen sekä ohjattavan maailmankatsomuksen tiedostaminen ja ymmärtäminen. Gladding (2004, 88) esittää, että monikulttuurisesta ohjauksesta on kyse aina silloin, kun ohjaaja ja ohjattava eroavat toisistaan. Eroina nähdään henkilöiden sosiaalistuminen ja kasvaminen tiettyyn kulttuuriin sekä kehitykselliset tai traumaattiset elämäntapahtumat, joita henkilöt ovat kohdanneet. Monikulttuurisessa ohjauksessa ongelmia voi aiheuttaa esimerkiksi yhteisen kielen löytäminen tai sanattoman viestinnän väärinymmärtäminen.

Ratkaisukeskeinen lähestymistapa eroaa muista lähestymistavoista siten, että se on tulevaisuuteen eikä menneisyyteen suuntautunut. Tulevaisuuteen suuntaamisella tarkoitetaan sitä, että ohjaustyöskentelyn tavoitteena on suunnata toimintaa ja ajattelua tulevaisuuteen. Lähestymistapa perustuu asiakaskeksisyyteen ja positiiviseen ajatteluun eli se korostaa ohjattavan voimavaroja ratkaista ongelmiaan ja päästä tavoitteisiinsa. Tärkeää on, että ohjattavan tavoitteet selvitetään ja niistä tehdään selkeitä ja realistisia. Ohjattavan käyttäytymistä pyritään muuttamaan ja muutosta pyritään saamaan aikaan myös ohjattavan ajattelun ja tunteiden tasolla.

## **3 LUKION OPINTO-OHJAUS**

Opinto-ohjaus on erilaista eri koulutusinstituutioissa. Lukiolaissa on säädetty ohjeet liittyen lukion opinto-ohjaukseen. Lukioissa pakollisten opinto-ohjauksen kurssien lisäksi opiskelijoille annetaan henkilökohtaista ja muuta tarpeellista ohjausta. (OKM 2011.) Lukioissa opinto-ohjauksen muotoina käytetään opinto-ohjauksen luokkatunteja, pienryhmäohjausta, henkilökohtaista ohjausta ja opintokäyntejä (Onnismaa 2007, 19; Opetushallitus 2003).

Opinto-ohjaajalla on päävastuu lukion ohjauksen järjestämisestä ja kokonaisuuden koordinoinnista ja toteuttamisesta, mutta opinto-ohjauksesta ovat vastuussa koko koulun opettaja- ja ohjaushenkilöstö (Opetushallitus 2003). Välijärven ym. (2009) tekemän selvityksen mukaan lukion opinto-ohjauksessa on tapahtunut parannusta verrattuna aiempiin selvityksiin. Kuitenkin opinto-ohjaajien määrä ja opinto-ohjauksen laatu vaihtelevat paljon eri lukioissa, joten kaikki lukiolaiset eivät ole samanarvoisessa asemassa. Seuraavissa alaluvuissa käsitellään lukion opinto-ohjauksen tavoitteita sekä ohjauksen tehtäväalueita lukiossa.

### **3.1 Lukion opinto-ohjauksen tavoitteet**

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2003) mukaan lukiokoulutuksen tärkeimpänä tavoitteena on antaa opiskelijoille laaja-alainen yleissivistys sekä antaa valmiuksia lukion jälkeisiin jatko-opintoihin. Opinto-ohjauksen tarkoituksena lukiossa on tukea opiskelijoita koulutuksen eri vaiheissa sekä auttaa opiskelijoita kehittämään valmiuksia tehdä koulutus- ja uravalintoja. Lukion opetussuunnitelman perusteiden määrittämät lukion opinto-ohjaukseen tavoitteet ovat:

- 1) Ohjata opiskelijaa itsenäisyyteen ja vastuullisuuteen, jotta opiskelija oppii suunnittelemaan tulevaisuuttaan, tuntemaan vahvuuksiaan ja tunnistamaan ongelmiaan sekä etsimään vastauksia näihin ongelmiin.
- 2) Ohjata opiskelijaa hankkimaan tietoa ja hyödyntämään tieto- ja viestintäteknologiaa, jotta opiskelija tuntee jatko-opintoihin ja ammatinvalintaan liittyvät hakuoppaat sekä osaa käyttää tietoverkoissa olevaa informaatiota itsenäisesti.
- 3) Tukea opiskelijaa elämänsuunnittelussa ja -hallinnassa, jotta opiskelija pystyy ammatinvalinnassa ja jatko-opintoja suunnitellessa arvioimaan omia vahvuuksiaan ja mahdollisuuksiaan. Tavoitteena on, että opiskelija suunnittelee lukio-opinnot ajatellen jatko-opintoja ja myöhempää ammatinvalintaa.

Opinto-ohjauksen tehtävänä on välittää tietoa työelämästä ja jatko-opintomahdollisuuksista. Opiskelijalle tulee antaa mahdollisuus tutustua erilaisiin ammatteihin ja eri oppilaitoksissa opiskeluun. (Opetushallitus 2003.) Vuorisen ja Välijärven (1994, 84) mukaan lukion opiskelijoille ei kuitenkaan riitä pelkkä opinto-oppaiden tieto, vaan tiedotusta ja opintoneuvontaa on oltava koko ajan tarjolla.

Suomen Lukiolaisten liitto (2008) on tehnyt selvityksen, joka käsittelee lukiolaisten kokemuksia liittyen opinto-ohjaukseen. Tämänkin selvityksen mukaan lukion opinto-ohjauksessa keskeinen kehittämispiste on jatko-opintopolkujen ohjaustarve. Selvityksen mukaan lukiolaiset saavat tarpeeksi opinto-ohjausta liittyen lukio-opintojen suorittamiseen eikä opintojen keskeyttäminen ole yleinen ongelma lukioissa. Lukio-opintojen sujumisen kannalta opinto-ohjaajien lisäksi koko opetushenkilöstö on tärkeässä roolissa.

Opinto-ohjaajien rooli on tärkeä lukiolaisten tehdessä suunnitelmia koskien lukion jälkeistä aikaa. Lukiolaisilla tulee olla käytettävissään henkilö, jolla on laaja-alaisesti tietoa jatko-opintomahdollisuuksista ja taitoa tukea lukiolaisen päätöksentekoprosessia. Ammatinvalinnanohjauksella tulee olla suurempi rooli lukion opinto-ohjauksessa, jotta lukiolainen hahmottaisi paremmin omaa urapolkuaan jo lukiovaiheessa, jolloin siirtyminen jatko-opintoihin olisi sujuvampaa. Suomen Lukiolaisten liitto (2008) on asettanut kolme keskeistä tavoitetta opinto-ohjauksen kehittämiseksi. Nämä tavoitteet ovat:

- 1) jokaisen lukiolaisen tulee saada tarvelähtöistä ja henkilökohtaista opinto-ohjausta,
- 2) kaikissa Suomen lukioissa on järjestettävä opetussuunnitelmaan kuuluva pakollinen opinto-ohjauksen kurssi, jonka sisällön tulee tukea sujuvaa lukio-opintojen suorittamista ja jatko-opintoihin siirtymistä sekä
- 3) opinto-ohjaajien täydennyskoulutusta on kehitettävä ja pätevien opinto-ohjaajien virkojen määrää lisättävä, jotta yhdellä opinto-ohjaajalla olisi korkeintaan 200 ohjattavaa opiskelijaa.

Vuorisen ja Välijärven (1994, 78, 84) mukaan erilaiset elämänmuutokset tulevat yhä tavallisemmiksi, minkä vuoksi opinto-ohjauksessa on tärkeää painottaa elämäntaitojen taitoja. Opinto-ohjaajan ei kuulu neuvoa oppilasta tiettyihin valintoihin, vaan tärkeämpää on se, että nuori oppii tekemään valintansa itse ja ymmärtämään sekä hyväksymään niihin liittyvät riskit.

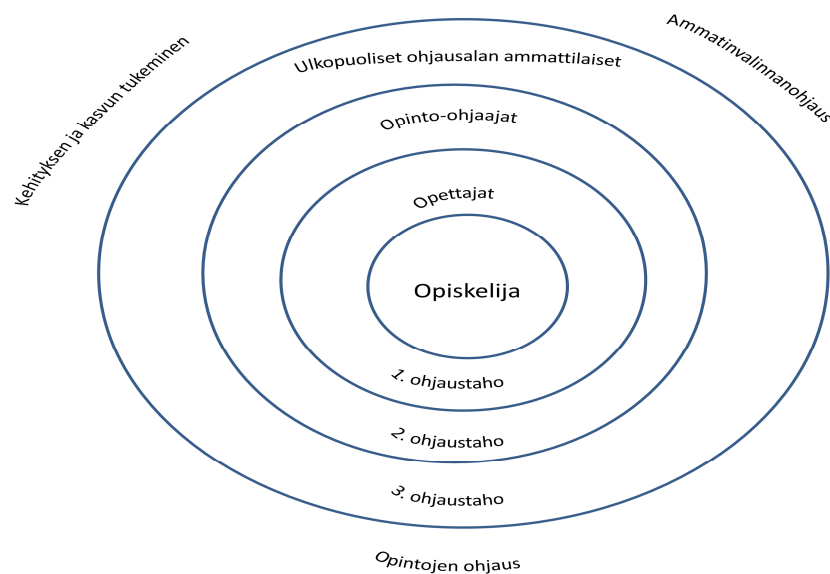
### **3.2 Ohjauksen tehtäväalueet lukiossa**

Ohjauksen tehtäväalueet jakautuvat perinteisesti kasvun ja kehityksen tukemiseen, opiskelun ohjaukseen sekä ammatinvalinnanohjaukseen (Puukari, Lairio & Nissilä 2001). Tämä tehtävien erittely liittyy holistiseen opiskelijakeskeiseen ohjausmalliin, jossa ohjauksen asiantuntijuus on jaettu edellä mainittuihin kolmeen tehtäväalueeseen sekä porrastettu kolmeen eri tahoön (ks. Kuvio 1 seuraavalla sivulla).

Opiskelija on ohjaustoimintojen keskipisteessä. Opettajat ja koulun johto kuuluvat ensimmäiseen tahoön. Opettajat integroivat ammatinvalinnanohjausta opetukseensa antamalla tietoa oppiaineensa ammatinvalinta- ja koulutusmahdollisuuksista. Opinto-ohjaajat ovat mallin toinen taho. He työskentelevät yhteistyössä opettajien sekä erikoistuneiden ohjauspalveluiden edustajien kanssa. Lisäksi he ovat vastuussa henkilökohtaisesta ammatinvalinnanohjauksesta, antavat tietoa koskien ura- ja koulutusmahdollisuuksia sekä kehittävät ammatinvalinnanohjausta. Kolmas taho holistisessa ohjausmallissa on oppilaitoksen ulkopuoliset ohjausasiantuntijat,

esimerkiksi ammatinvalintapsykologit. Kaikki kolme tahoja vastaavat osaltaan opiskelijoiden ohjauksesta. Mallin taustalla on ajatus, että myös opettajien rooli on tärkeä ohjauksessa. (Watts & van Esbroeck 2000.)

Koulutuksen arviointineuvoston (Välijärvi ym. 2009) tekemän selvityksen mukaan opinto-ohjauksen osa-alueita painotetaan eri tavoin eri lukioissa. Yleisesti jatko-opintoihin suuntautuvaa henkilökohtaista ohjausta tarvitaan ja kaivataan lisää. Tämä näkyy muun muassa opiskelijoiden opintosuunnitelmien häilyvyytenä, joidenkin opiskelijoiden epärealistisina tulevaisuudensuunnitelmina sekä jatkokoulutukseen siirtymisen viivästymisenä.



KUVIO 1. Holistinen ohjausmalli. (Watts & van Esbroeck 2000)

### 3.2.1 Kasvun ja kehityksen tukeminen

Ohjauksen ensimmäinen tehtäväalue on kasvun ja kehityksen tukeminen. Puukari ym. (2001) tarkoittavat tällä sitä, että pyritään tarjoamaan ohjausta, jonka avulla opiskelijoista kasvaa itsenäisiä, tasapainoisia sekä muut ihmiset ja ympäristön huomioon ottavia yksilöitä. Nuorten identiteettityö vaikeutuu valinnaisuuden ja vaihtoehtojen lisääntyessä, jolloin myös ohjauksen tarve lisääntyy. Tähän tehtäväalueeseen kuuluvat erilaiset elämäntilanteisiin liittyvät ongelmat sekä

opiskelusta ja valintapäätöksistä nousevat kasvun haasteet. Opinto-ohjaajilta vaaditaan valmiuksia toimia opiskelijan läheisten kanssa ja myös vanhempien kanssa, jotka tarvitsevat tukea vanhemmuudessa. Ongelmiin puuttuminen ja niiden ennaltaehkäisy vaatii yhteistyötä ohjauksen ammattilaisten ja vanhempien kesken. Puukarin ym. (2001) mukaan kasvun ja kehityksen tukemisen tehtäväalueen merkitys on voimistunut kaikista kolmesta ohjauksen tehtäväalueesta eniten. Tämä johtuu yhteiskunnan murroksesta sekä lisääntyneistä syrjäytymiseen liittyvistä ongelmista. Numminen, Jankko, Lyra-Katz, Nyholm, Siniharju ja Svedlin (2002, 107–108) kertovat, että lukiossa kasvun ja kehityksen tukemisella tarkoitetaan itsetuntemuksen ja itseohjautuvuuden kehittymistä, vastuunottamista omista opinnoista ja elämästä sekä kasvua kohti aikuistumista.

Nummisen ym. (2002, 12) selvityksessä arvioitiin opinto-ohjauksen tilaa perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Arvioinnin pohjana olivat opetussuunnitelmien perusteissa mainitut opinto-ohjauksen tavoitteet. Arviointi oli mittava, sillä siihen osallistui perusopetuksen, lukion ja ammatillisten oppilaitosten opiskelijoita, opinto-ohjaajia, rehtoreita, koulutuksen järjestäjiä sekä perusopetuksen oppilaiden vanhempia (n=13 297). Lukion opiskelijat arvioivat saamansa kasvun ja kehityksen tuen huonommaksi kuin opinto-ohjaajat ja rehtorit. Opiskelijoiden mielestä heidän saamansa tuki oli ollut jokseenkin heikkoa, kun taas opinto-ohjaajien ja rehtoreiden arvioiden mukaan opiskelijoiden kasvun ja kehityksen tukeminen toteutuu melko hyvin. Numminen ym. (2002, 108) selittävät tämän johtuvan siitä, että opiskelijat näkevät itsetuntemuksensa kokonaisuutena, ja ainoastaan osa opiskelijoista pitää opinto-ohjausta merkittävänä tekijänä itsetuntemuksen kehittymisessä. Ohjaaja taas näkee opiskelijan tilanteen ulkopuolelta ja tarkastelee asiaa siten, miten hän omassa ohjaustyössään painottaa kasvun ja kehityksen tukemista.

### ***3.2.2 Opiskelun ohjaus***

Toinen tehtäväalue on opiskelun ohjaus, jossa Puukarin ym. (2001) mukaan on tärkeää ottaa huomioon uudet oppimisympäristöt. Opinto-ohjaajien tulee tutustua uusiin oppimisympäristöihin ja pohtia, miten niitä voi hyödyntää opiskelijan ohjauksessa. Koska tieto lisääntyy koko ajan, merkittäväksi vaatimukseksi tällä

tehtäväalueella on noussut kriittisen ajattelun kehittäminen sekä oleellisen tiedon löytäminen ja epäoleellisen tiedon karsiminen. Siirryttäessä kouluasteelta toiselle nivelvaiheen ohjaus on erittäin tärkeää. Uuteen oppimisympäristöön siirtyminen ei ole kivutonta ja opiskelijat tarvitsevat orientoivaa ohjausta ennen siirtymistä. Nivelvaiheen ohjaus vaatii oppilaitosten yhteistyötä ja on vielä melko vähäistä monilla paikkakunnilla. Nummisen ym. (2002, 101) mukaan opiskelun ohjaus on tärkeää etenkin lukion alkaessa, sillä uusi lukiolainen joutuu suunnittelemaan itse oman opinto-ohjelmansa ja pohtimaan, mitkä ainevalinnat ovat hänelle tärkeitä. Lukion aikana opiskelija pohtii, mitä aineita hän kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa ja mitkä kurssit hänen tulee käydä päästäkseen tavoitteisiinsa.

Luokattomuus tuo haasteita ja mahdollisuuksia opiskelun ohjaukselle lukiossa. Mehtäläisen (1998; 40, 44) mukaan luokattoman lukion pääidea on yksilöllisyys. Opiskelun ohjauksen osalta tämä tarkoittaa sitä, että ohjausta voidaan tarvita enemmän, sillä opiskelijat kokoavat itse omat opintosuunnitelmansa. Toisaalta luokattomuus mahdollistaa itseohjautuvuuden ja vastuun ottamisen omista opinnoista.

Nummisen ym. (2002, 108) selvityksen mukaan opiskelijat arvioivat saamansa ohjauksen opiskeluun heikoksi, kun taas opinto-ohjaajat ja rehtorit olivat sitä mieltä, että opiskelun ohjaus oli toteutunut melko hyvin. Lisäksi Numminen ym. esittävät, että opiskelun ohjausta ei anneta riittävästi lukiossa eikä siihen kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Lukiossa saatetaan olettaa opiskelijoiden oppineen vaadittavat opiskelutaidot jo perusopetuksessa, jolloin niihin ei puututa enää lukiossa.

### ***3.2.3 Ammatinvalinnanohjaus***

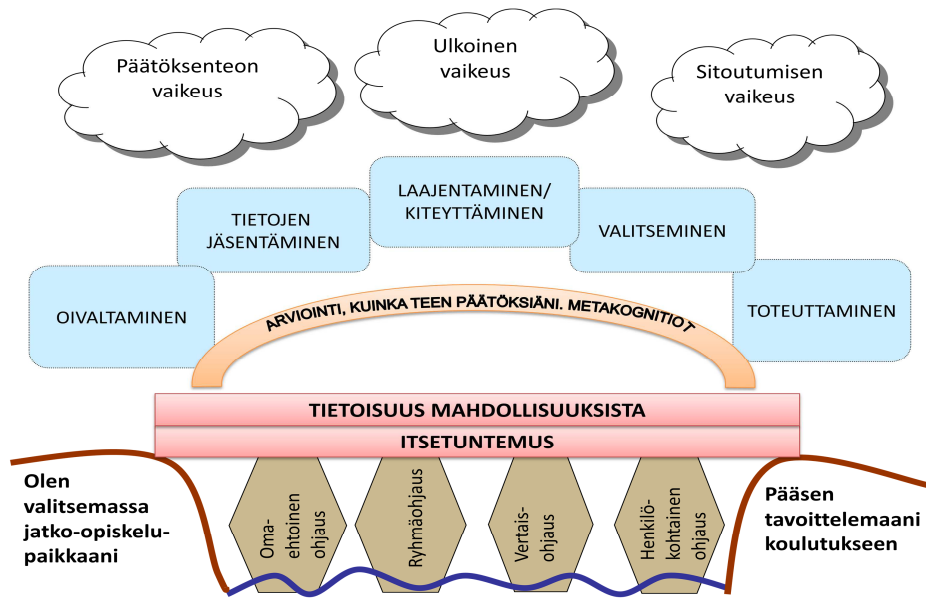
Kolmas tehtäväalue eli ammatinvalinnanohjaus tai uraohjaus voidaan lukiossa toteuttaa eri tavoin. Henkilökohtaisen ohjauksen lisäksi voidaan käyttää hyödyksi muun muassa vierailuja muissa oppilaitoksissa sekä vierailijoiden kutsumista omalle koululle esittelemään jotain tiettyä alaa tai ammattia. Puukari ym. (2001) huomauttavat, että työelämässä vaadittavia taitoja opitaan usein muualla kuin koulumaailmassa, esimerkiksi perheessä tai vapaa-ajan harrastuksissa. Ammatinvalinnanohjauksessa on siis tärkeää selvittää ohjattavan vapaa-ajan



harrastuksia ja otettava huomioon koulun ulkopuolella opitut tiedot ja taidot. Brownin ja Brooks (1991, 5) mukaan ammatinvalinnanohjaus on prosessi, jonka tarkoituksena on auttaa yksilöitä ammatinvalintaan liittyvissä ongelmissa. Ammatinvalinnanohjaus tulee olla jatkumo läpi koko opintojen ja elämän ajan, jolloin se on tukena nivel- ja siirtymävaiheissa, esimerkiksi siirryttäessä lukiosta jatko-opintoihin tai työelämään (Kasurinen 2004, 43). Ohjattavan tullessa ammatinvalinta- tai uraohjaukseen hänellä on usein jo valmiina kysymyksiä koskien jatko-opintoja. Tällöin ohjaajan tehtävänä on auttaa ohjattavaa löytämään tarvittava ja olennainen tieto esimerkiksi antamalla vinkkejä tiedonhakuun. (Onnismaa 2007, 24.)

Nummisen ym. (2002, 109–110) selvityksessä tehtiin jaottelu ammatillisen suuntautumisen ohjauksen ja jatko-opintoihin liittyvän ohjauksen välille. Selvityksen mukaan lukiolaisten arvio opinto-ohjauksen merkityksestä työelämätiedon lisääntymisessä jakautui hyvin eri tavoin. Vastaajista kolmasosa ei saanut riittävästi tietoa eri ammanteista, mutta toinen kolmasosa oli sitä mieltä, että heidän tietonsa eri ammanteista oli lisääntynyt opinto-ohjauksen myötä. Vastaajien suuri hajonta voi johtua siitä, että ammatinvalinnanohjauksen laatu ja määrä on hyvin vaihtelevaa riippuen lukiosta. Kaksi kolmasosaa vastaajista oli kuitenkin sitä mieltä, että työelämätietoa ei saa lukiossa riittävästi, ja ammattien ja työelämän tietämystä tulisi lisätä. Opiskelijat ehdottivat työelämätietouden lisäämistä TET-jaksojen tai työharjoittelun avulla sekä tutustumiskäynneillä tai eri ammattialojen edustajien tapaamisella. Jatko-opintoihin liittyvään ohjaukseen opiskelijat olivat pääasiassa tyytyväisiä ja myös opinto-ohjaajien mielestä se toteutui melko hyvin. Jatko-opintoihin liittyvän ohjauksen arvioitiin toteutuvan paremmin kuin muut ohjauksen osa-alueet. Ammatinvalinnanohjauksessa on siis kehitettävää siltä osin, että opiskelijat saisivat paremmin työelämätietoutta sekä tietoa eri ammanteista.

Lerikkanen (2011b) on kehittänyt ammatinvalintaprosessia kuvaavan siltamallin (Kuvio 2), jota voidaan käyttää myös lukion ammatinvalinnanohjauksessa. Siltamalli perustuu kognitiivisen informaation prosessoinnin teoriaan, joka on esitelty tarkemmin luvussa 4.1.4. Siltamalli koostuu kahdeksasta vaiheesta, neljästä ohjauspalveluja kuvaavasta pilarista sekä kolmesta tavoitteen saavuttamista haittaavasta ulottuvuudesta.



Kuvio 2. Lerkkasen siltamalli koskien ammatinvalintaprosessia ja siihen vaikuttavia tekijöitä (2011b)

Lerkkasen (2011b) mukaan ammatinvalintaprosessi aloitetaan itsetuntemuksen vaiheesta sekä tietoisuudesta omista mahdollisuuksista. Nämä kaksi vaihetta rakentavat siltamallin perustan. *Itsetuntemuksella* tarkoitetaan realistista käsitystä omista taidoista, ominaisuuksista ja luonteenpiirteistä. *Tietoisuudella omista mahdollisuuksista* tarkoitetaan koulutuksiin ja ammatteihin liittyvää tietoa. Päätöksentekoprosessiin aloittaa *oivaltamisen* vaihe, jolloin ohjattava ymmärtää, että haluaa aloittaa muutosprosessin ja tehdä valintoja. *Tietojen jäsentämisellä* kuvataan sitä, miten yhdistetään itsetuntemus, tietoisuus mahdollisuuksista ja tavoitteet, jotta käytettävissä oleva informaatio muuttuu ohjattavalle merkitykselliseksi. Tietojen jäsentämisvaiheeseen liittyy myös pohdinta siitä, miten ohjattava on aiemmin toiminut ongelmanratkaisu- ja päätöksentekoprosesseissa. *Laajentamisella* ja *kiteyttämällä* Lerkkanen (2011b) tarkoittaa sitä, että ohjattavan vaihtoehtoja tulee olla tarpeeksi, mutta ei liikaa. Sopiva määrä vaihtoehtoja on kolmesta viiteen. *Valitsemisen* vaiheessa ohjattava pohtii jäljellä olevia vaihtoehtoja ja laittaa ne paremmuusjärjestykseen. Samalla arvioidaan kuinka kukin vaihtoehto mahdollistaa tavoitteiden saavuttamisen sekä

minkälaisia seurauksia valinnoista voi koitua ohjattavalle itselleen, hänen läheisilleen tai yhteiskunnalle. *Toteuttamisvaiheessa* selvitetään, miten valinnat voidaan toteuttaa ja tehdään suunnitelma siitä, miten valinnat aiotaan käytännössä toteuttaa. Lerkkanen (2011b) lisää, että arviointi kulkee koko päätöksentekoprosessin mukana. Arvioinnin kohteina ovat ohjattavan metakognitiot eli miten henkilö toimii, ajattelee ja käyttää kognitiivisia strategioita ratkaistessaan koulutus- ja uravalintaan liittyviä haasteita. Lopuksi arvioidaan koko päätöksentekoprosessia; mitä sen aikana on tapahtunut ja miten ohjattavan päätöksentekovalmiudet ovat kehittyneet. Tavoitteen saavuttamista voi haitata tietyt asiat, jotka Lerkkanen (2011b) on kuvaillut Kuviossa 2 pilviksi. Tavoitteen saavuttamiseen voi vaikuttaa haittaavat ajatukset, jotka voidaan jakaa päätöksenteon vaikeuteen, sitoutumisen vaikeuteen sekä ulkoiseen vaikeuteen.

## **4 LUKIOLAISEN KOULUTUS- JA URAVALINTA**

Koulutus- ja uravalinnan tekeminen on tärkeä vaihe nuoren elämässä. Koulutus- ja uravalinnan tekeminen ei ole yksinkertaista eikä se tarkoita pelkästään sitä, että nuori päättää minkälaisesta työstä haluaa elantonsa tulevaisuudessa saada. Koulutus- ja uravalinnalla sekä työympäristöllä on vaikutusta kokonaisvaltaisesti ihmisen elämään. Ammatinvalintaan vaikuttavat monet tekijät kuten persoonallisuus, kyvyt, elämäntilanne sekä perhetausta. (Gladding 2004, 344.) Seuraavissa luvuissa käsitellään ammatinvalinnanteorioita, nuoruutta elämänvaiheena, läheisten merkitystä ammatinvalinnassa, ohjaukseen hakeutumista sekä uravalintavalmiutta.

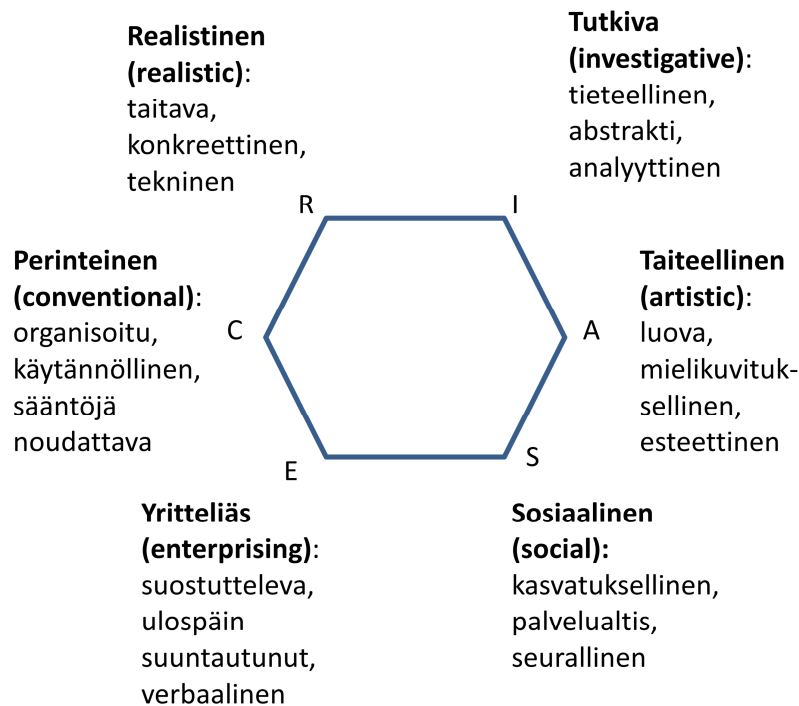
### **4.1 Katsaus ammatinvalinnanteorioihin**

Lukiolaiset saavat tukea koulutus- ja uravalinnan tekemiseen ammatinvalinnanohjauksesta. Ammatinvalinnanteorioita on olemassa yli sata ja tässä luvussa esitellään lyhyesti Gladdingin (2004, 349–357) tekemä jaottelu ammatinvalinnanteorioihin. Gladding jakaa yleisimmät ammatinvalinnanteoriat piirre- ja faktoriteorioihin, psykodynaamisiin teorioihin, kehitysteorioihin sekä sosiokognitiivisiin teorioihin.

#### ***4.1.1 Piirre- ja faktoriteoriat***

Gladding (2004, 349–351) mainitsee piirre- ja faktoriteorioiden alkuperäksi 1900-luvun alun ja Frank Parsonsin. Parsonsin teorialle ominaista on asiakkaiden piirteiden selvittäminen ja niiden yhdistäminen erilaisiin ammatteihin kuuluviin tekijöihin ja vaatimuksiin. Teoria on yksilökeskeinen ja sen mukaan asiakkaan persoonallisuus, kyvyt ja kiinnostukset sekä ammattien vaatimukset tulee ottaa huomioon suunniteltaessa sopivaa ammattia. Alkuperäisen teorian mukaan

ihmisen kyvyt ja piirteet olivat tarkasti mitattavissa. Myöhemmin teoriaa on kehittänyt Holland (1985, 19–23), joka on luokitellut kuusi kategorialuokkaa, joihin persoonallisuuden tyypit ja työympäristöt voidaan luokitella. Nämä kategoriat ovat realistinen, tutkiva, taiteellinen, sosiaalinen, yritteliäs ja perinteinen.



KUVIO 3. Hollandin kuusi kategorialuokkaa persoonallisuudelle ja työympäristöille. (Holland 1985, 29)

Hollandin (1985, 19–23) mukaan *realistinen* tyyppi kuvaa sellaista henkilöä, joka pitää käytännönläheisistä ammateista, joissa voi käyttää realistisia kykyjä ratkaista ongelmia. Hän arvostaa mekaanisia ja urheilullisia taitoja sekä konkreettisia asioita kuten rahaa, valtaa ja statusta. *Tutkiva* yksilö pitää fyysisten, biologisten ja kulttuuristen ilmiöiden tutkimisesta havainnollistavalla, symbolisella ja systemaattisella tavalla. Tällaisella henkilöllä on tieteellisiä ja matemaattisia kykyjä, mutta suostuttelevia ominaisuuksia vähän, sillä hän ei pidä suostuttelevista, sosiaalisista ja toistuvista toiminnoista. *Taiteellinen* henkilö on sellainen, joka arvostaa taiteellista osaamista ja esteettisiä asioita. Hän näkee

itsensä yksilöllisenä, itsenäisenä, ilmaisuvoimaisena, intuitiivisena sekä taiteellisia ja musiikillisia kykyjä harjoittavana. *Sosiaalinen* tyyppi kuvaa sellaista henkilöä, jolla on kykyä ihmisten kanssa käytävään vuorovaikutukseen. Hän pitää sosiaalisista tilanteista ja välttää koneiden tai työvälineiden käyttöä. Sosiaalinen henkilö arvostaa sosiaalista ja eettistä toimintaa. *Yritteliäällä* henkilöllä on johtamiseen, ihmisten väliseen kanssakäymiseen sekä suostutteluun liittyviä kykyjä. Hän arvostaa poliittisia ja taloudellisia saavutuksia. *Perinteisellä* tyyppillä tarkoitetaan sellaista henkilöä, joka pitää informaation ylläpitämisestä ja järjestämisestä, kuten arkistoinnista, laskemisesta ja näihin liittyvien laitteiden käyttämisestä. Tällaisella henkilöllä on kykyjä liittyen toimistotyöhön, laskentaan ja liiketoimintaan. Työympäristöjen vastaavat persoonallisuuden luokitteluja, jolloin tietyn tyyppin persoona viihtyy ja menestyy parhaiten omaa tyyppiä vastaavassa työympäristössä.

Yksilöt eivät kuulu vain yhteen tiettyyn kategoriaan, vaan persoonallisuuden piirteitä on yleensä useammassa eri kategoriassa. Hollandin (1985, 17) mukaan ihmisten persoonallisuus koostuu kolmesta eri kategoriasta ja se on melko muuttumaton lapsuuden jälkeen. Persoonallisuuden selvittämisen jälkeen piirteet voidaan yhdistää sopiviin ammatteihin ja työympäristöihin. Yksilöiden on tärkeää tunnistaa omat persoonallisuuden piirteensä, jotta he pystyvät tekemään tiedostettuja päätöksiä koskien ammatinvalintaa.

#### ***4.1.2 Psykodynaamiset teorit***

Psykodynaamisten ammatinvalinnanteorioiden alkuperänä pidetään Roen ideoita tiedostamattoman motivaation tärkeydestä ja emotionaalisten tarpeiden kohtaamisesta (Gladding 2004, 351). Roen (1990) mukaan ammatilliset kiinnostukset kehittyvät vanhempien ja lasten vuorovaikutuksessa. Lapsuuden ensimmäiset vuodet ovat keskeisiä muodostaen pohjan myöhemmälle elämälle. Roe (1990) esittää, että tästä aikakaudesta kehkeytyy tiedostamaton motivaatio, jolla on merkitystä myöhemmin ammatinvalinnassa. Lasten ja vanhempien välillä on kolme erilaista ilmapiiriä, jotka vaikuttavat myöhempään ammatinvalintaan. Ensimmäistä mallia Roe (1990) kuvaa emotionaalisella keskittymisellä: lasta joko suojellaan liikaa tai häneltä vaaditaan liikaa. Lapset, jotka kasvavat tällaisessa

ympäristössä kehittävät usein itselleen tarpeen saada jatkuvaa palautetta ja palkitsemista, mikä vaikuttaa myös myöhempään ammatinvalintapäätökseen. Toinen malli on lapsen välttely, joka voi ilmetä välinpitämättömänä vanhemmuutena tai torjuvana vanhemmuutena, jolloin lapsen tarpeita ei huomioida. Roe (1990) päättelee, että tällaisessa ympäristössä kasvanut lapsi hakeutuu tieteelliselle tai mekaaniselle alalle tullakseen tyytyväiseksi elämässään. Kolmas malli on lapsen hyväksyminen, ja siinä rohkaistaan lasta itsenäistymiseen. Tällaisessa hyväksynnän ilmapiirissä kasvanut lapsi hakeutuu ammatteihin, jotka tasapainottavat yksityisen ja julkisen elämän puolia, esimerkiksi opetuksen ja ohjauksen pariin. Roen teoriaa ei nykyään käytetä alkuperäisessä muodossaan, mutta sitä on tutkittu paljon ja sen myötä on kehitetty joitain ammatinvalintaa auttavia mittareita (Gladding 2004, 351).

Psykodynaamisten teorioiden pohjalta Bordin on kehittänyt psykodynaamisen ammatinvalinnanohjauksen mallin, joka painottaa ohjattavan sisäisten tekijöiden tärkeyttä kuten motivaatiota (Gladding 2004, 351). Bordinin (1990) mukaan ennen ohjaustilannetta tulee selvittää ohjattavan taustoja etenkin perhettä. Ohjaustilanteessa keskitytään löytämään vastauksia nykyhetken ongelmiin menneisyydestä ja käydään läpi ohjattavan lapsuutta ja aiempaa toimintaa. Bordin (1990) painottaa vanhempien ammattien merkitystä uravalinnanohjauksessa. Tällä tarkoitetaan sitä, että etenkin sellaisilta henkilöiltä, jotka hakeutuvat ammatinvalinnanohjaukseen urasuunnitelmien muuttumisen vuoksi, tulee selvittää, mitkä tekijät ovat heidän aiemman ammatinvalintapäätöksen takana. Bordinin teoriaa on kritisoitu kuitenkin paljon juuri sen vuoksi, että se keskittyy liikaa ohjattavaan sisäisiin tekijöihin, eikä ota huomioon ulkoisia tekijöitä (Gladding 2004, 351).

#### ***4.1.3 Kehitysteoriat***

Gladdingin (2004, 353) mukaan kehitysteoriat eroavat muista esitellyistä teorioista siten, että ne ovat kattavia, kiinnostuneita pitkäaikaisista vaikutuksista koskien ammatinvalintaa ja ne painottavat minäkuvan tärkeyttä. Kehitysteorioista yksi tunnetuimpia on Superin (1980) kehityspsykologinen ammatinvalintateoria. Superin mukaan yksilö voi soveltua useisiin eri ammatteihin eikä ole olemassa

yhtä tiettyä ammattia jokaiselle. Ammatinvalinnanohjauksessa huomioon pitäisi ottaa ohjattavan uravalintakypsyys. Tämä tarkoittaa sitä, että ohjattavalta on selvitettävä haluaako hän tehdä uravalintapäätöksen ja pystyykö hän realistisesti arvioimaan taitojaan sekä ammatissa vaadittavia kykyjä. Yksilön intressit, kyvyt ja tarpeet suuntaavat ammatinvalintaa ja ne nähdään sisäisen kypsymisen tuloksena. Ammatinvalinta on näiden persoonasta riippuvien ominaisuuksien toteuttamista. Uravalintakypsyys on siis ammatinvalinnan kehitysvaiheesta selviytymistä.

Super (1980) kehitti elämänkaarimallin, jossa on erilaisia ammatillisia kehitysvaiheita. Nämä vaiheet ovat 1) kasvu (0 – 14 vuotta), 2) tutkiva vaihe (15 – 24 vuotta), 3) vakiintuminen (25 – 44 vuotta), 4) säilyttäminen (45 – 64 vuotta) sekä 5) vetäytyminen (65-). Jokaisessa vaiheessa on omat kehitystehtävänsä, jotka yksilön tulee ratkaista päästäkseen etenemään seuraavaan vaiheeseen ja selviytyäkseen seuraavan vaiheen vaatimuksista. Ensimmäisessä vaiheessa (kasvu) tärkeää on minäkäsityksen kehittyminen. Toisessa vaiheessa (tutkiva vaihe) keskitytään itsetutkiskeluun, roolien kokeilemiseen sekä tiedonhankintaan eri ammateista. Kolmannessa vaiheessa (vakiintuminen) pyritään saavuttamaan oma paikkansa itselle sopivalla alalla. Neljännessä vaiheessa (säilyttäminen) pyritään säilyttämään saavutettu asema (työ)elämässä. Viimeisellä vaiheella (vetäytyminen) tarkoitetaan työn vähentymistä ja uusien roolien omaksumista. Elämänkaarimallissa on myös erilaisia rooleja (lapsi, opiskelija, vapaa-ajanviittäjä, työntekijä, puoliso, kodinlaittaja, äiti/isä, eläkeläinen) ja mitä useampia rooleja yksilöllä on, sitä rikkaampi on hänen elämänsä ja sitä suurempi todennäköisyys hänellä on menestyä myöhemmissä rooleissa (Super 1980; Tiedeman & Miller-Tiedeman 1984; Jusi 1989).

#### ***4.1.4 Sosiokognitiiviset teorit***

Sosiokognitiiviset teorit ovat kehittyneet kognitiivis-behavioristisista ja sosiaalisen oppimisen (social learning) teorioista (Gladding 2004, 356). Esimerkkinä sosio-kognitiivisesta teoriasta esitellään Krumboltzin teoria (Mitchell & Krumboltz 1984) joka perustuu sosiaaliseen oppimiseen sekä Sampsonin,

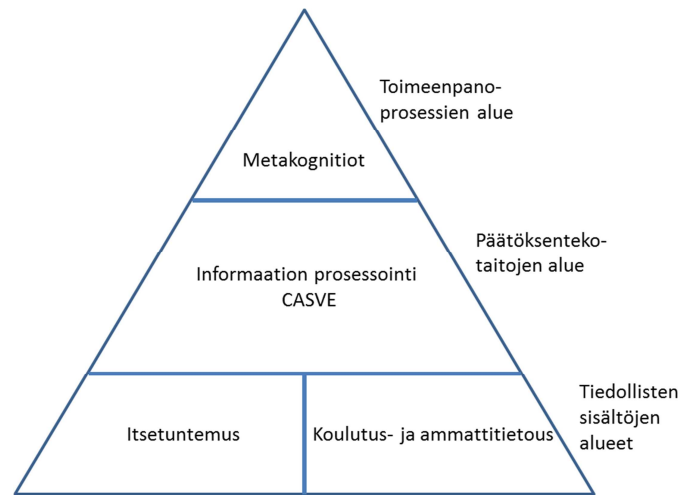


Reardonin, Petersonin ja Lenzin (2000; 2004) kognitiivisen informaation prosessoinnin teoria.

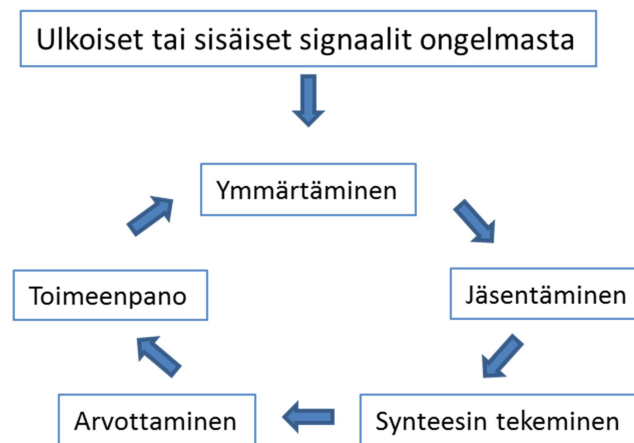
Krumboltzin teoria (Mitchell & Krumboltz 1984) vastaa kysymykseen, miksi ihmiset lähtevät opiskelemaan tiettyä alaa, miksi he muuttavat opiskelujensa suuntaa tai koulutusohjelmaa ja miksi he laittavat tiettyjä ammatillisia toimintoja etusijalle tietyssä vaiheessa elämäänsä. Teorian mukaan uranvalinnassa merkittäviä vaikuttimia ovat geneettiset taipumukset, ympäristö ja siinä tapahtuvat muutokset, oppimiskokemukset sekä kognitiiviset ja emotionaaliset taidot. Jokaisella vaikuttimella on osuutensa uranvalintaan, mutta vaikuttimien erilaiset suhteet ja keskinäiset vaikutukset tuottavat eri valintojen kirjon, joihin ihmiset päätyvät. Mitchell & Krumboltz (1984) jakavat vaikuttimet edelleen neljään eri kategoriaan, jotka ovat 1) geneettiset ominaisuudet ja erityistaidot, 2) ympäristön olot ja tapahtumat, 3) oppimiskokemukset ja 4) päätöksentekovalmiudet. Neljäs kategoria (eli päätöksentekovalmiudet) kehittyvät kolmen edellisen kategorian vuorovaikutuksessa. Teorian perusteella ammatinvalintaohjauksen tärkeimpiä tehtäviä ovat ohjattavan auttaminen oppimaan päätöksentekotaitoja, auttaa ohjattavaa saamaan urakehityksen kannalta olennaisia kokemuksia sekä opettaa häntä arvioimaan oppimiskokemusten seurauksia (Sinisalo 1989, 43).

Sampsonin ym. (2004, 2) esittelemän kognitiivisen informaation prosessoinnin (CIP) teorian tavoitteena on auttaa ihmisiä tekemään merkityksellisiä uravalintoja ja samaan aikaan auttaa ihmisiä oppimaan ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoja, joita he tarvitsevat myöhemmin elämässään. Kognitiivinen informaation prosessoinnin teoria voidaan selittää lyhyesti kahden kuvion avulla, jotka ovat CIP-pyramidi (cognitive information processing) (Kuvio 4) sekä CASVE-kehä (communication, analysis, synthesis, valuing, execution) (Kuvio 5).

Sampsonin ym. (2004, 21; Sampson & Lerkkanen 2012) mukaan CIP-pyramidin (Kuvio 4) pohjalla olevat itsetuntemus sekä koulutus- ja ammattitietous rakentavat perustan ammatinvalinnalle. Keskimmaisella tasolla oleva päätöksentekotaitojen alue kuvaa sitä, miten asiakkaan tulee osata yhdistää itseään ja koulutuspaikkoja sekä ammatteja koskeva tieto. Informaation prosessointia, joka on pyramidin keskellä (Kuvio 4) kuvaa CASVE-kehä, joka on esitelty Kuviossa 5.



KUVIO 4. CIP-pyramidi, joka kuvaa kognitiivisen informaation prosessoinnin teorian alueita (Sampson ym. 2004, 21)



KUVIO 5. CASVE-kehä, joka kuvaa informaation prosessointia (Sampson ym. 2004, 26)

Informaation prosessointi alkaa siitä, kun asiakas *ymmärtää*, että hänen täytyy tehdä päätös koskien koulutus- tai uravalintaa. *Jäsentämismvaiheessa* asiakkaan tulee tiedostaa omat vahvuutensa ja mahdollisuutensa. *Synteesin* aikana

varmistetaan, että asiakas on pohtinut mahdollisuuksiaan riittävästi ja pyritään rajaamaan vaihtoehdot muutamaa todennäköiseen vaihtoehtoon. *Arvottamisen* vaiheessa jäljellä olevat vaihtoehdot priorisoidaan ja pyritään pääsemään ratkaisuun, mitkä ovat asiakkaan ensisijainen ja toissijainen vaihtoehto alkuperäisen ongelman ratkaisemisessa. *Toimeenpanolla* tarkoitetaan sitä, että tehdään suunnitelmat vaihtoehtojen käytännön toteuttamiselle ja pohditaan millaista sitoutumista vaihtoehtojen toteuttaminen vaatii. Informaation prosessoinnin kehä päättyy *ymmärtämiseen*, jolloin arvioidaan asiakkaan lähtö- ja tavoitetilanteen välissä tapahtunutta muutosta sekä reflektoidaan päätöksentekoprosessia. (Sampson ym. 2004, 25–28; Sampson & Lerkkanen 2012.)

CIP-pyramidin (Kuvio 4) ylimmällä tasolla kuvataan toimeenpanoprosessien aluetta, joka sisältää metakognitiot. Metakognitioiden avulla asiakas pystyy pohtimaan omia ongelmanratkaisumenetelmiä ja ohjaamaan omaa toimintaansa tulevissa päätöksenteko- ja ongelmanratkaisutilanteissa. (Sampson ym. 2004, 24). Sampson ja Lerkkanen (2012) huomauttavat, että pyramidin ylimmällä tasolla asiakas tulee tietoiseksi omista koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavista ajatuksista, jotka rajoittavat hänen kykyään ratkaista koulutus- ja uravalintaan liittyviä ongelmia. Kuitenkin haittaavat ajatukset vaikuttavat kaikilla pyramidin osa-alueilla, vaikka ne eivät olisikaan tiedostettuja.

## 4.2 Uravalintaan liittyviä tekijöitä

Lukiolaiset pohtivat ammatillista identiteettiään ja suunnittelevat jatko-opintoja ja ammatinvalintaa erilaisissa konteksteissa. Seuraavassa luvuissa käsitellään nuoruutta elämänvaiheena ja sen keskeisiä piirteitä. Tämän jälkeen kerrotaan läheisten merkityksestä ammatinvalinnassa sekä tutkimuksista, jotka liittyvät ohjaukseen hakeutumiseen. Lopuksi esitellään, mitä käsitteellä uravalintavalmius tarkoitetaan ja miten sitä on tutkittu aiemmin.

### *4.2.1 Nuoruus elämänvaiheena*

Geldardin ja Geldardin (1999, 3–6) mukaan elämänvaiheet voidaan jaotella karkeasti neljään: lapsuuteen, nuoruuteen, aikuisuuteen ja vanhuuteen. Elämänvaiheena nuoruus on pidentynyt ja voidaan ajatella sen kestävän jopa pari vuosikymmentä. Kehitys lapsuudesta nuoruuden kautta aikuisuuteen ei ole suoraviivaista, vaan se on moniulotteinen ja asteittain etenevä muutos. Nuoruusiän kehitystä ohjaavat monet biologiset, kognitiiviset, psykologiset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset sekä moraaliset tekijät. On tärkeää huomata, että nuoruudessa ja koko elämänkaarta koskevat muutokset tapahtuvat eri tavoin eri kulttuureissa ja esimerkiksi elämänvaiheiden erilaiset roolit ja elämänvaiheiden sisältämät tehtävät vaihtelevat kulttuurista riippuen.

Geldard ja Geldard (1999, 5–16) tarkoittavat biologisilla muutoksilla fyysisiä, seksuaalisia ja emotionaalisia muutoksia. Kognitiivisiin muutoksiin liittyy abstraktin, luovan ja kriittisen ajattelun kehittyminen sekä informaation prosessoinnin muuttuminen. Psykologisista muutoksista tärkein on persoonallisuuden muokkautuminen ja kehittyminen. Sosiaaliset ja yhteiskunnalliset haasteet nuoruudessa liittyvät paikan löytämiseen yhteiskunnassa ja sopeutumiseen yhteiskuntaan. Sosiaalistaminen ja persoonallisen identiteetin kehittyminen ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa ja toisistaan riippuvaisia. Sosialisatio vahvistaa nuoren identiteettiä ja identiteetin kehittyminen auttaa nuorta selviämään yhteiskunnan odotuksista ja normeista. Sosiaaliseen kehittymiseen ja identiteetin muovautumiseen liittyy myös moraalien kehittyminen ja hengellinen kehittyminen, jolla Geldard ja Geldard tarkoittavat esimerkiksi elämäntarkoituksen pohtimista.

Geldardin ja Geldardin (1999, 16) mukaan nuorten kohtaamat kehitykselliset haasteet voivat olla vaikeita monelle, sillä muutos lapsuudesta nuoruuteen ja edelleen aikuisuuteen ei ole välttämättä helppoa. Vaikeudet selviytyä haasteista saattavat johtua monista eri syistä, joista tärkeimpänä saattaa olla nuoren persoonallisuus ja kyky selviytyä haastavista tilanteista. Muita syitä kehitystehtävien kohtaamisessa ja selvittämisessä ovat esimerkiksi (varhais)lapsuuden kokemukset, ulkoiset ja ympäristön aiheuttamat kuormitukset sekä sosiaaliset olosuhteet.

Nurmi (2001) kertoo yhden tärkeän osan nuoruuden kehityksessä olevan erilaiset roolimutokset, jotka nuori käy läpi. Irtautuminen lapsuuden perheestä lisää itsenäisyyttä ja nuoren vastuuta omasta elämästään ja valinnoistaan. Nuori valmistautuu aikuisuuden rooleihin tekemällä muun muassa koulutukseen, ammatinvalintaan ja elämäntapoihin liittyviä päätöksiä. Nuori ei välttämättä tunnista päätöksiensä motiiveja, jotka ovat valintojen taustalla. Valinnat eivät välttämättä ole yksilöllisesti pohdittuja, vaan niihin on voinut vaikuttaa perhe, ystävät tai media.

Nurmi (2001) kuvaa nuoruutta kahden tapahtumakulun avulla. Ensiksi nuori ohjaa elämäänsä tekemällä päätöksiä ja toteuttamalla niitä. Kulttuuriympäristö, yhteiskunta ja nuoren ikä saattavat kuitenkin rajoittaa mahdollisuuksia oman elämän ohjaamiseen. Myös aiemmat valinnat voivat rajata myöhempiä mahdollisuuksia. Nuoreen itseensä liittyvät tekijät, kuten persoonallisuus ja taidot, vaikuttavat myös nuoren elämänsäntekemiseen. Toiseksi Nurmi (2001) esittää, että erilaisten valintojen ja elämänsäntekemisen myötä nuori muodostaa kuvaa itsestään. Esimerkiksi lukion valinnut opiskelija luo käsityksen itsestään lukiolaisena. Minäkuvan muodostumiseen ja muokkautumiseen vaikuttaa myös palautteen saaminen muilta henkilöiltä.

Koulu on tärkeä kehitysympäristö nuorelle. Suomalaiset koulut kuuluvat pääosin yhtenäiskoulujärjestelmään, mikä tarkoittaa sitä, että kukin ikäluokka osallistuu opetukseen yhtenäisenä ryhmänä ilman taitotasoon perustuvaa jakoa. (Nurmi 2001.) Suomalaiset lukiot ovat kuitenkin luokattomia, jolloin opiskelijat voivat suorittaa opintoja henkilökohtaisen opinto-ohjelman mukaan. Luokattomuuden toteutustapa voi vaihdella paljon eri lukioiden välillä. Joissain lukioissa mahdollisuuksia oman opinto-ohjelman suorittamiseen voi olla hyvin vähän, kun taas toisissa lukioissa opintotarjonta ja työjärjestys voi olla hyvin avoin. (Numminen ym. 2002, 100–101.)

Aittola (1998) kertoo nuorten arkipäivän oppimisympäristöjä olevan paljon enemmän kuin pelkkä kouluympäristö. Media, vapaa-ajan harrastukset, kaverit, perhe ja työssäkäynti ovat myös oppimisympäristöjä, jotka ovat merkityksellisiä nuoren identiteetin kehitykselle. Nuoren arkipäivään liittyvät muut oppimisympäristöt ovat tulleet koulua merkittävämmiksi ja kiinnostavammiksi nuorten mielestä.

#### ***4.2.2 Läheisten merkitys ammatinvalinnassa***

Perheellä ja lähipiirillä on tutkitusti merkitystä nuoren ammatinvalinnassa (Suihkonen 2007; Whiston & Keller 2004). Geldard ja Geldard (1999) huomauttavat, että nuoriin vaikuttavat vahvasti muun muassa perhe- sekä ystävyysuhteet. Vaikka toisella asteella opiskelevat voivat jo olla täysi-ikäisiä, ei heillä välttämättä ole täydellistä vapautta päättää omista asioistaan. He ovat vasta kehittymässä aikuisiksi identiteettinsä ja persoonansa suhteen.

Suihkosen tutkimuksessa (2007) selvitettiin kolmen sukupolven kokemuksia vanhempien osallistumisesta ammatinvalintaan. Tutkimukseen osallistujat eivät olleet kokeneet vanhempiensa puuttuneen omaan koulutus- tai ammatinvalintaan, vaan he itse olivat olleet tehneet ammatinvalintaan liittyvät päätökset. Tämä ei tarkoita sitä, etteivätkö vanhemmat olisi olleet mukana ammatinvalinnassa. Suihkosen tutkimuksen mukaan vanhemmat näyttäytyivät taustatukena ja kannustajina. Vanhemmat kävivät keskustelua lastensa kanssa ammatinvalinnasta, mutta ottivat tukijan ja kuuntelijan roolin. Vanhemmat kannustivat lapsiaan tekemään omia valintoja, mutta pidättäytyivät vaikuttamasta nuoren päätöksentekoon. Toisaalta tutkimuksessa haastateltiin myös sellaisia vanhempia, jotka olivat dominoivia ja halusivat kontrolloida nuoren toimintaa. Tähän syynä on ollut esimerkiksi nuoren alaikäisyys. Suihkosen mukaan keskeisenä vanhempien tehtävänä ammatinvalinnassa on koulutuksen, työn ja ammatin arvojen tärkeyden välittäminen.

#### ***4.2.3 Ohjaukseen hakeutuminen***

Jusi (1989) on tehnyt tutkimuksen koskien lukiolaisten uravalintavarmuutta ja ammatinvalinnanohjausta lukiossa. Tutkimuksen mukaan lukiolaiset ovat hyvin epävarmoja uravalinnoistaan. Tutkimuksen mukaan vain joka kuudes abiturienti oli selvillä urasuunnitelmistaan syyslukukauden loppuun mennessä. Jusi (1989) kuitenkin olettaa, että osa abiturienteista saa tehtyä päätöksiä jatko-opintojen suhteen kevätlukukauteen ja jatkokoulutuksien hakuaikeihin mennessä. Ammatinvalintaa pohdittaessa opinto-ohjaukseen hakeutuivat sellaiset abiturienttitytöt, joilla oli jo ennestään selkeät jatko-opintosuunnitelmat. Sen

sijaan kanadalaisen tutkimuksen (Domene, Shapka & Keating 2006) mukaan oppilaat hakevat kyllä opinto-ohjausta, mutta eivät niinkään tulevaisuuden uravalintoja suunnitellessa, vaan muissa koulutuksellisissa asioissa. Urasuunnitelmissa apua haettiin vanhemmilta ja perheen muilta jäseniltä.

Balin ja Hirschi (2010) selvittivät, miten mukautuminen ammatillisiin muutoksiin (career adaptability), asenne opinto-ohjausta kohtaan ja muutamat demografiset muuttujat ennustivat opinto-ohjaukseen hakeutumista. Käsitteellä mukautuminen ammatillisiin muutoksiin Balin ja Hirschi (2010) tarkoittaa koulutuksellisen ja ammatillisen systeemin ja sen muutoksien ymmärtämistä, systeemin ja yksilöiden mahdollisuuksia ja rajoitteita, päätöksentekotaitoja sekä asiantuntijoilta haettavan avun tärkeyttä. Mukautuminen ammatillisiin muutoksiin sisältää ammatinvalinnan tekemisen, ammatinvalinnan suunnittelua, uramahdollisuuksien kartoittamista ja käsityksen itsetunnosta. Demografisia muuttujia tutkimuksessa olivat oppilaitosmuoto, sukupuoli ja kansallisuus. Tutkittavina oli sveitsiläisiä kahdeksaluokkalaista nuoria, jotka olivat suunnittelemassa ammatinvalintaa ja hakeutumassa yhdeksänvuotisen koulun jälkeen ammatilliseen tai yleissivistävään koulutukseen. Tutkimuksessa käytettiin seuraavia muuttujia: uraan liittyvät muuttujat (ammatinvalinnan tekeminen, ammatinvalinnan suunnittelu, mahdollisten ura- ja koulutusvalintojen etsintä), persoonallisuuteen liittyvät muuttujat, havaitut esteet sekä asenne ammatinvalinnanohjausta kohtaan. Tutkimuksen mukaan tytöt hakeutuivat todennäköisemmin opinto-ohjaukseen kuin pojat ja asenteet sekä uraan liittyvät muuttujat (ammatinvalinnan tekeminen, urasuunnittelu, uravaihtoehtojen kartoittaminen) ennustivat avun hakemista. Päätäväisyys oli negatiivisesti yhteydessä avun hakemiseen. Ne opiskelijat, jotka olivat epävarmoja uravalinnastaan, hakeutuivat ammatinvalinnanohjaukseen. Myönteiset asenteet ammatinvalinnanohjausta kohtaan olivat positiivisesti yhteydessä avun hakemiseen. Ne opiskelijat, jotka ajattelivat myönteisesti ammatinvalinnanohjauksesta, hakeutuivat useammin opinto-ohjaukseen. Demografiset ja persoonallisuuteen liittyvät muuttujat eivät selittäneet eroja opinto-ohjaukseen hakeutumiseen.

#### 4.2.4 Uravalintavalmius

Sampson, Reardon, Peterson ja Lenz (2000; 2004) esittävät kaksiulotteisen mallin uravalintavalmiudesta ja sen arvioinnista. Uravalintavalmiuden arvioiminen on osa kognitiivista informaation prosessoinnin teoriaa, joka on esitelty luvussa 4.1.4. Teorian mukaan uravalintavalmiudessa on kaksi ulottuvuutta: kyvykkyys ja elämäntilanteen ja olosuhteiden monimuotoisuus. *Kyvykkyydellä* Sampson ym. (2004, 68–69) tarkoittavat yksilön sisäisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat uravalintaan. Sisäisiin tekijöihin sisältyvät yksilön halu tutkia omia arvoja, kiinnostuksia ja taitoja. Motivaatio tutkia eri vaihtoehtoja, halukkuus pohtia uravalintaa, varmuus omiin kykyihin tehdä mielekäs uravalinta sekä sitoutuminen omiin suunnitelmiin kuuluvat myös kyvykkyuden ulottuvuuteen. Viimeiseksi tietoisuus omien ajatuksien ja tunteiden vaikutuksesta käyttäytymiseen sekä kyky tarkkailla ja säädellä omia ongelmanratkaisu- ja päätöksentekoprosesseja ovat olennaisia kyvykkyuden ulottuvuudessa. Sampsonin ym. (2004, 69–70) mukaan elämäntilanteen ja olosuhteiden *monimuotoisuus* edustaa ulkoisia tai kontekstisidonnaisia tekijöitä, joilla on vaikutusta uravalintaan. Ulkoisia tekijöitä ovat muun muassa perhe, yhteiskunta, taloudellinen tilanne ja työllisyystilanne. Nämä tekijät vaikuttavat siihen, miten negatiivisesti tai positiivisesti yksilö lähestyy ongelmanratkaisua sekä ymmärrykseen itsestä ja ammatillisista mahdollisuuksista. Näiden kahden ulottuvuuden selvittäminen yhdessä asiakkaan kanssa on tärkeää, jotta voidaan pohtia, millaiset palvelut sopivat asiakkaalle, jotta hän pääsee eteenpäin päätöksentekoprosessissa ja jotta hänen uravalintavalmiutensa paranevat. Sampson ja Lerkkanen (2012) lisäävät, että palvelut voidaan jakaa kolmeen: pitkäkestoinen henkilökohtainen ohjaus, lyhytkestoinen henkilökohtainen ohjaus ja omaehtoiset palvelut. Mitä pienemmät asiakkaan uravalintavalmiudet ovat, sitä enemmän aiempien tutkimuksien perusteella asiakas tarvitsee henkilökohtaista ohjausta.

Kognitiivisen informaation prosessoinnin pohjalta Sampson ym. (2004, 90–92) on kehittänyt ura-ajatusmittarin (Career Thoughts Inventory), jonka avulla voidaan arvioida uravalintavalmiutta sekä koulutus- ja uravalintaan vaikuttavia haittaavia ajatuksia. Mittarin avulla voidaan selvittää, mitkä asiat tuottavat vaikeuksia uravalinnassa. Liittyykö uravalinnan vaikeus päätöksentekoon, sitoutumiseen vai haittaavatko ulkoiset tekijät päätöksentekoa.



Lerkkanen (2002) on tutkinut Sampsonin ym. (2000) tavoin uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavia ajatuksia sekä niiden yhteyttä ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Lerkkanen (2002) jakaa haittaavat ajatukset samoin kuin Sampson ym. (2004, 92) kolmeen eri ulottuvuuteen ja on nimennyt ne: 1) päätöksenteon vaikeudeksi, 2) sitoutumisen vaikeudeksi ja 3) ulkoiseksi vaikeudeksi. Näiden kolmen ulottuvuuden avulla voidaan kuvata koulutus- ja uravalintavalmiuksia. Päätöksenteon vaikeus ilmenee eri tavoin. Ensiksi ulottuvuus pitää sisällään sen, että opiskelija ei ole kiinnostunut tekemään koulutus- ja uravalintaa tai hän ei pysty käynnistämään ja jatkamaan päätöksentekoprosessiaan. Toiseksi saattaa olla, että opiskelijan mielestä hänellä on vain vähän vaihtoehtoja tai hänen tietonsa eivät riitä päätöksen tekemiseen. Sitoutumisen vaikeudella tarkoitetaan sitä, että opiskelijalla on monta hyvää koulutus- tai uramahdollisuutta tai ainoastaan yksi koulutusvaihtoehto valittavanaan. Ongelmaksi muotoutuu se, miten opiskelija päättää hyvien vaihtoehtojen joukosta yhden vaihtoehdon ja sitoutuu valintaansa tai miten hän laajentaa vaihtoehtojaan. Päätöksenteon vaikeus ja sitoutumisen vaikeus liittyvät opiskelijan sisäisiin tekijöihin. Sen sijaan ulkoisella vaikeudella tarkoitetaan sellaisia haittaavia tekijöitä, jotka ovat yhteydessä opiskelijan koulutus- ja uravalintaan liittyvään elämäntilanteeseen ja olosuhteisiin. Tutkimuksen mukaan haittaavia ajatuksia oli enemmän ylioppilastutkinnon suorittaneilla kuin toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneilla. Suuri määrä haittaavia ajatuksia oli yhteydessä opintojen ennalta suunnitteleemattomaan keskeyttämiseen sekä ammatinvalinnanohjauksen tarpeen pysyvyyteen.

Savolaisen (2001) mukaan koulutus on Suomessa tärkeä edellytys työelämään pääsemiselle ja kiinnittymiselle. Koulutuksen merkitys on muuttunut ja esimerkiksi koulutuksessa menestymisen merkitys on vahvistunut. Koulutusura on monivaiheinen prosessi, jonka käännekohtia ovat nuoren tekemät valinnat. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä valintoja tehdään vasta peruskoulun lopussa yhdeksän vuoden koulunkäynnin jälkeen. Savolaisen (2001) mukaan koulutusvalinta kypsyy nuoren mielessä jo paljon aiemmin, ja käytännössä monet nuoret tietävät jo yläasteen alkaessa, minne suuntaavat peruskoulun jälkeen. Koulutusvalintatilanteisiin vaikuttavat monet asiat: perhe, nuoren ominaisuudet, kyvyt ja kiinnostukset sekä nuoren käsitys itsestään oppijana. Savolaisen

näkökulman mukaan nuorten koulutusvalintoja voidaan selittää siten, että kaikista mahdollisuuksista nuoret näkevät vain ne valinnat, jotka kokevat itselleen mahdolliseksi ja tekevät päätöksen näistä nähdystä valinnoista. Näihin nähtyihin valintoihin vaikuttavat eniten koulumenestys ja perhetausta.

## 5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää lukion toisen vuoden opiskelijoiden valmiuksia tehdä koulutus- ja uravalintoja. Koulutus- ja uravalintavalmiuksia tutkittiin kyselylomakkeella, joka mittasi uravalintaa haittaavia ajatuksia. Haittaavat ajatukset vaikeuttavat tavoitteiden saavuttamista ja valintoihin tarvittavaa päätöksentekoa. Tämän vuoksi haittaavat ajatukset ovat yhteydessä koulutus- ja uravalintavalmiuksiin.

Tämä tutkimus on osa tutkimushanketta ”Opiskelijoiden uravalintavalmiuksien yhteys korkeakouluopintojen etenemiseen sekä opintojen jälkeiseen työllistymiseen”. Tutkimushankkeen ensimmäisessä vaiheessa tarkoituksena on tutkia kahdelta eri paikkakunnalta lukion ja ammatillisen koulutuksen toisen vuosikurssin opiskelijoiden valmiuksia tehdä uravalinta ja sen lisäksi tehdä päätelmiä opiskelijoiden opinto-ohjaustarpeista. Tämä tutkielma käsittää tutkimushankkeen ensimmäisen vaiheen lukio-osuuden Jyväskylästä.

Tutkimusongelmat ovat:

1. Millaiset ovat lukion 2. vuosikurssin opiskelijoiden koulutus- ja uravalintavalmiudet?
  - 1.1 Missä määrin opiskelijoilla on vaikeuksia tehdä koulutus- ja uravalintoja koskevia päätöksiä?
  - 1.2 Missä määrin opiskelijoilla on vaikeuksia sitoutua koulutus- ja uravalintoihin?
  - 1.3 Missä määrin ulkoiset tekijät vaikuttavat opiskelijoiden valmiuksiin tehdä koulutus- ja uravalintoja?
2. Mitkä taustamuuttujat ovat yhteydessä koulutus- ja uravalintavalmiuksiin?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvaillaan tutkimuksen toteutusta. Aluksi kuvataan kohdejoukkoa ja käsitellään kyselylomaketutkimusta tutkimusmenetelmänä sekä sen käyttöä tässä tutkimuksessa. Tämän jälkeen esitellään kyselylomakkeen laadinta sekä analysointimenetelmät. Lopuksi kuvataan, kuinka aineisto kerättiin käytännössä ja kerrotaan kyselyn luotettavuudesta.

### 6.1 Tutkimuksen kohderyhmän kuvaus

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat toisen vuoden lukio-opiskelijat (lukuvuonna 2011–2012) viidestä Jyväskylän koulutuskuntayhtymän lukioista. Jyväskylän lukioista tutkimuksessa ovat mukana Cygnaeus-lukio, Jyväskylän lyseon lukio, Sepän lukio, Tikkakosken lukio ja Voionmaan lukio.

Jyväskylän koulutuskuntayhtymässä on käynnissä lukiokoulutuksen kehittämishanke. Tämä tutkimus soveltuu kyseisen hankkeen kehittämistarpeisiin ja siitä syystä kohderyhmäksi valittiin koulutuskuntayhtymän lukioiden opiskelijat. Toisen vuosikurssin opiskelijat valittiin siksi, että tämä tutkimus on osa pitkittäistutkimusta, jolloin nuorten uravalintavalmiuksia mitataan uudelleen heidän aloittaessaan korkea-asteen opintoja. Toinen syy tämän vuosikurssin valintaan oli se, että lukion opinto-ohjaajilla on vielä aikaa suunnitella opiskelijoilleen sopivia ohjaustoimenpiteitä ennen seuraavaa koulutus- ja uravalintaa, joka useimmilla vastaajista tapahtuu kolmannen vuoden keväällä. Tutkimuksen kohderyhmästä jätettiin pois Jyväskylän aikuislukio, sillä haluttiin tutkia erityisesti nuorten uravalintavalmiuksia. Jyväskylän aikuislukioista ei myöskään tullut tarpeeksi vastauksia kyselyyn.

Seuraavalla sivulla on Taulukko 1, jossa esitellään vastaajamäärät sukupuolittain ja oppilaitoksittain. Oppilaitokset ovat eri suuruisia oppilasmäärältään, jolloin myös vastaajamäärät vaihtelevat oppilaitoksittain.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneiden sukupuoli ja oppilaitos

oppilaitos	mies	nainen	Yhteensä
Cygnaeus-lukio	31	86	117
Jyväskylän lyseon lukio	8	21	29
Sepän lukio	30	45	75
Tikkakosken lukio	23	12	35
Voionmaan lukio	57	54	111
Yhteensä	149	218	367

## 6.2 Kyselylomaketutkimus

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 197) mukaan kyselylomakkeen avulla voidaan kerätä tietoa tosiasioista, käyttäytymisestä ja toiminnasta, tiedoista, arvoista, asenteista, uskomuksista, käsityksistä sekä mielipiteistä. Täsmällisiä tosiasioita kysytään suoraan yksinkertaisten kysymysten avulla. Cohen, Manion ja Morrison (2007, 321) kertovat, että kyselylomakkeissa voi olla eri tavoin muotoiltuja kysymyksiä, mutta yleisimmät kysymysmuodot ovat avoin kysymys ja monivalintakysymys. Avoimien kysymysten jälkeen jätetään tyhjä tila, johon tutkimukseen osallistuja voi vastata. Avointen kysymysten etu on siinä, että vastaaja voi ilmaista itseään omin sanoin. Avoimet kysymykset auttavat myös monivalintakysymyksiin annettujen poikkeavien vastausten tulkinnessa. Monivalintakysymyksissä tutkija on laatinut valmiit vastausvaihtoehdot, joista vastaaja valitsee yhden tai useamman. Monivalintakysymysten avulla vastauksia on helppo vertailla eivätkä vastaukset ole niin moninaisia kuin avointen kysymysten kohdalla.

Hirsjärven ym. (2009, 193) mukaan kysely on yksi tavallisimmista survey-tutkimuksen menetelmistä. Survey-tutkimuksessa aineisto kerätään standardoidusti ja siinä kohdehenkilöt muodostavat otoksen tietystä perusjoukosta. Standardoidulla tutkimuksella tarkoitetaan sitä, että kaikilta vastaajilta kysytään samat kysymykset samalla tavoin. Lisäksi Hirsjärvi ym.

(2009, 195) toteavat, että kyselytutkimuksissa on sekä etuja että haittoja. Merkittävin etu on se, että kyselytutkimuksella on mahdollisuus kerätä laaja tutkimusaineisto. Kyselymenetelmä on tehokas ja aikaa säästävä aineistonkeruumenetelmä. Kyselyn analysointi on myös tehokasta, sillä huolellisesti suunniteltu kysely voidaan tallentaa helposti sähköiseen muotoon ja analysoida tietokoneen avulla.

Hirsjärven ym. (2009, 195) mukaan kyselytutkimuksen yksi heikkous on siinä, että tutkija ei voi olla täysin varma, ovatko vastaukset rehellisesti ja huolellisesti annettuja. Epävarmaa on myös se, ovatko vastaajat ymmärtäneet kysymykset, kuten ne on tarkoitettu ymmärrettäväksi tai löytyykö vastausvaihtoehdoista kaikki tarvittavat vaihtoehdot. Hirsjärven ym. (2009, 195) mukaan heikkouksia kyselylomaketutkimuksessa on myös se, että kyselylomakkeen huolellinen suunnittelu vaatii paljon aikaa ja esitestausta. Yksi heikkous on kato, joka voi nousta kyselylomaketutkimuksessa suureksi, sillä vastaamista ei kontrolloida. Tässä tutkimuksessa tutkija ja lukioiden opinto-ohjaajat kontrolloivat jossain määrin vastaamista muistuttamalla opiskelijoita vastaamaan.

Cohenin ym. (2007, 229–230) mukaan Internetin välityksellä tehty aineistonkeruu säästää aikaa sekä rahaa, sillä kyselylomakkeita ei tarvitse lähettää postitse. Internetin avulla tutkittavien anonymiteetti säilyy ja he voivat vastata kyselyyn itselle mieluisassa ympäristössä. Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin sähköisesti Internetin välityksellä, jotta kohdejoukko tavoitettaisiin helposti. Toinen tapa olisi ollut kerätä kysely paperilomakkeilla oppitunneilla, mutta tällöin vastaajat eivät välttämättä olisi vastanneet kaikkiin kysymyksiin. Sähköisessä lomakkeessa kaikki kysymykset olivat pakollisia vastata, jolloin kyselyssä eteneminen oli mahdollista ainoastaan vastaamalla jokaiseen osioon. Tämä saattoi toisaalta vaikuttaa sellaisiin vastaajiin, jotka eivät olleet motivoituneita täyttämään kaikkia tietoja, jolloin he jättivät kyselyyn vastaamisen kesken.

### 6.3 Tutkimuksessa käytetyn kyselyn kuvaus

Tutkimuksessa käytettiin uravalintavalmiuteen vaikuttavien haittaavien ajatusten mittaavaa kyselyä, jota on käytetty jo aiemmin suomalaisissa tutkimuksissa (Lerikkanen 2002, Konttinen & Lerikkanen 2008). Kysely perustuu amerikkalaiseen ura-ajatusmittariin: Career Thoughts Inventory (Sampson ym. 1996). Kyselyn osiot on sokkokäännetty suomeksi ja suomalaiset sekä yhdysvaltalaiset ohjauksen asiantuntijat ovat tarkastaneet käännöksiä. Mittaria on testattu kahteen otteeseen väitöskirjassa (Lerikkanen 2002) ja jatkotutkimuksia on tehty opinto-ohjaajaopiskelijoilla sekä kahden tutkinnon opiskelijoilla (Lerikkanen & Kauppila 2011).

Uralintavalmiutta selvittävää kyselyä on kehitetty edelleen lukiolaisten aineistolla vuonna 2008, perusopetuksen aineistolla vuonna 2009, ammattiopiston aineistolla vuonna 2011 ja aikuisten aineistoilla vuosina 2010–2011. Kyselyä on muokattu suomalaiseen kulttuuriin ja ympäristöön sopivaksi ja jokaiselle kohderyhmälle on oma kyselynsä. Tässä tutkimuksessa käytettyä kyselyä on kehitetty muun muassa vähentämällä kyselyn viimeisen osion väittämiä ja parantamalla heikosti latautuneita osioita. (Lerikkanen & Kauppila 2011.)

Tässä tutkimuksessa kyselyssä oli yksitoista taustamuuttujaa. Jatkotutkimusta varten vastaajilta kysyttiin nimeä ja ikää. Opiskelijoilta haluttiin myös selvittää heidän pohjakoulutus, tämänhetkinen oppilaitos sekä tutkinto, jota he ovat suorittamassa. Tutkimuksen kannalta oleellista oli selvittää vastaajien tyytyväisyys nykyiseen opiskelupaikkaan sekä oliko nykyinen opiskelupaikka ensisijainen koulutusvaihtoehto. Lisäksi haluttiin selvittää, onko työkokemuksella tässä aineistossa yhteyttä urasuunnitteluun, joten kysyttiin työkokemuksen määrää. Lopuksi taustamuuttujien avulla haluttiin tietää, missä vaiheessa opiskelijoiden lukion jälkeiset urasuunnitelmat ovat sekä tarvitsevatko vastaajat omasta mielestään tukea ammatillisissa päätöksissä.

Asteikkoihin perustuvat kysymykset ovat väittämiä, joihin vastaaja valitsee, miten voimakkaasti hän on samaa tai eri mieltä kyseessä olevan väittämän kanssa. (Hirsjärvi ym. 2009, 197.) Tämän kyselyn viimeinen osa-alue oli neliportainen asteikko, jolla selvitettiin koulutus- ja uravalintoja haittaavia

ajatuksia 32 väittämän avulla. Väittämät olivat negatiivisessa muodossa, sillä ne ilmentävät koulutus- ja uravalintaan liittyviä haittaavia ajatuksia. Haittaavat ajatukset vaikeuttavat tavoitteiden saavuttamista ja valintoihin tarvittavaa päätöksentekoa. Tällä tavoin haittaavat ajatukset ovat yhteydessä valinnoissa tarvittavaan tukeen. Väittämien skaala on neliportainen, jossa 0=Täysin eri mieltä, 1=Eri mieltä, 2=Samaa mieltä ja 3=Täysin samaa mieltä. Tavallisimmin asteikot ovat 5- tai 7-portaisia ja muodostavat nousevan tai laskevan skaalan (Hirsjärvi ym. 2009, 198; Cohen ym. 2007, 327.) Tässä kyselyssä jätettiin pois kohta ”En osaa sanoa/Ei samaa eikä eri mieltä”.

Kyselyn osiot kuuluivat kolmeen eri ulottuvuuteen: päätöksenteon vaikeus, sitoutumisen vaikeus ja ulkoinen vaikeus. Jokaisella ulottuvuudella on myös tarkempia kuvaajia. Päätöksenteon vaikeuden ulottuvuuden osioilla kuvattiin itsetuntemuksen kehittämättömyyttä, itseluottamuksen puuttumista, heikkoa tietoisuutta erilaisista koulutus- ja uravaihtoehdoista sekä ahdistusta aloittaa vaikea valinta. Sitoutumisen vaikeuden ulottuvuuden osioilla kuvattiin opiskelijan monia koulutus- ja uravaihtoehtoja, joista opiskelijan on vaikea valita yhtä vaihtoehtoa. Kiinnittymisen vaikeus ja pyrkimys perfektionismiin kuuluvat myös sitoutumisen vaikeuden ulottuvuuteen. Ulkoisen vaikeuden osiot kuvasivat läheisten tai perheen mielipiteen sekä ympäristön vaikutusta koulutus- ja uravalintaan. Seuraavalla sivulla olevaan Taulukkoon 2 on koottu kyselyn esimerkkiosioita.



TAULUKKO 2. Kyselyn esimerkkiosiot

osio	väittäjä	ulottuvuus	ulottuvuuden tarkempi kuvaaja
4	”Minusta tuntuu, että en koskaan opi tuntemaan kykyjäni ja kiinnostuksiani tarpeeksi hyvin tehdäkseni hyvän valinnan.”	PV	heikko itsetuntemus
8	”En koskaan kykene hyvään uravalintaan.”	PV	heikko itseluottamus
26	”Tiedän kovin vähän mahdollisuuksistani.”	PV	heikko tietoisuus mahdollisuuksista
28	”Koulutus- ja ammatinvalinta on niin vaikeaa, etten pääse alkua pidemmälle.”	PV	ahdistus aloittaa vaikea valinta
5	”Minua kiinnostavat niin monet vaihtoehdot, että en osaa valita niistä parasta.”	SV	monet hyvät vaihtoehdot
14	”On useita aloja, jotka sopivat minulle, mutten osaa päättää, mikä niistä olisi paras minulle.”	SV	pyrkimys perfektionismiin
17	”Kiinnostukseni kohteet vaihtuvat koko ajan.”	SV	kiinnittymisen vaikeus
7	”Tiedän, mille alalle haluan, mutta joku aina tyrmää suunnitelmani.”	UV	läheisten kriittinen mielipide
16	”Jos en pysty hyvään koulutus- ja uravalintaan, tuotan pettymyksen kotiväelleni.”	UV	perheen mielipide
22	”Koulu, missä haluaisin opiskella, sijaitsee liian kaukana.”	UV	opiskelupaikkakunta

PV= päätöksenteon vaikeus

SV= sitoutumisen vaikeus

UV= ulkoinen vaikeus

## 6.4 Aineistonkeruu

Ennen aineistonkeruuta anottiin kirjallisesti Jyväskylän koulutuskuntayhtymän lukiokoulutuksen tulosalueen johtajalta tutkimuslupaa koskien kyseistä tutkimusta (Liite 1). Aineistonkeruu tapahtui sähköisellä lomakkeella (Liite 2), joka täytettiin Digium-ympäristössä. Kyseinen aineistonkeruumenetelmä valittiin tehokkuuden vuoksi. Sähköisellä kyselyllä tavoitettiin lyhyessä ajassa laaja ja eri paikoissa opiskeleva kohdejoukko. Sähköinen kyselylomake mahdollisti tietojen tallentumisen automaattisesti ja tietojen analysointi helpottui, kun ne olivat jo valmiiksi sähköisessä muodossa.

Lukioiden opinto-ohjaajille esiteltiin tutkimushanke ja kyselylomake erikseen järjestetyssä tilaisuudessa Jyväskylässä loppuvuodesta 2011 sekä kerättiin kommentteja koskien kyselylomaketta. Opinto-ohjaajien ja yhteyshenkilöiden kommenttien perusteella kyselylomakkeisiin tehtiin tarvittavat muutokset.

Aineistonkeruu suoritettiin marraskuun 2011 ja helmikuun 2012 välisenä aikana. Tieto kyselystä ja linkki kyselyyn lähetettiin sähköpostin välityksellä opinto-ohjaajille, jonka jälkeen opinto-ohjaajat lähettivät sähköpostia opiskelijoilleen. Linkin edelleen lähettämisessä ilmeni kuitenkin teknisiä ongelmia, jonka vuoksi kyselylle tehtiin oma kotisivu, josta opiskelijat pääsivät vastaamaan kyselyyn.

Koska kaikki vastaajat eivät olleet täysi-ikäisiä, tieto tutkimuksesta välitettiin vanhemmille Wilma-tietojärjestelmän kautta. Wilma on oppilaitoksien hallinto-ohjelma, jonka kautta huoltajat seuraavat ja selvittävät opiskelijoiden poissaoloja, viestivät opettajien kanssa ja lukevat koulun tiedotteita.

Kysely lähetettiin 685 kohderyhmän opiskelijalle ja siihen vastasi 367 opiskelijaa eli 54 % kohderyhmästä. Hirsjärven (2009, 196) mukaan tämän kokoista näytettä, johon yli puolet kohderyhmästä on vastannut, voidaan pitää hyvänä.

## 6.5 Aineiston analysointi

Tutkimusaineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics -tilasto-ohjelman avulla. Aineisto koostui taustamuuttujista, jotka olivat monivalintakysymyksiä. Tämän lisäksi opiskelijoiden koulutus- ja uravalintaan liittyviä haittaavia ajatuksia selvitettiin 32 väittämällä, jotka olivat neliportaisessa skaalassa. Seuraavissa alaluvuissa esitellään summamuuttujien muodostaminen, käytetyt tilastolliset testit ja pistearvojen raja-arvot.

### 6.5.1 Summamuuttujien muodostaminen

Summamuuttujien muodostaminen on tehty samalla tavoin kuin vuonna 2008 kerätyllä lukioaineistolla. Silloin eksploratiivinen faktorianalyysi tehtiin 32 osiosta, jolloin saatiin eristettyä kolme faktoria: päätöksenteon vaikeus, sitoutumisen vaikeus ja ulkoinen vaikeus. (Konttinen & Lerkkanen 2008.) Metsämuurosen (2011, 667) mukaan eksploratiivinen faktorianalyysi on toimiva etenkin silloin, kun tutkijalla on ajatus tutkittavia muuttujia yhdistävästä teoriasta. Eristetyt kolme faktoria selittivät 46,60 % osioiden kokonaisvarianssista. Faktoreiden interkorrelaatiot vaihtelivat välillä .03 ja .39 (Liite 3.) (Konttinen & Lerkkanen 2008). Tähän tutkimukseen tehty eksploratiivinen faktorianalyysi ja eristetyt kolme faktoria selittivät 49,87 % osioiden kokonaisvarianssista. Faktoreiden interkorrelaatiot vaihtelivat välillä .15 ja .35 (Liite 4.)

Faktorianalyysin perusteella muodostettiin siis kolme ulottuvuutta (pätöksenteon vaikeus, ulkoinen vaikeus ja sitoutumisen vaikeus) ja kolme summamuuttujaa. Asteikkopistemäärät ovat ulottuvuuksien osioiden pistemäärien (0–3) summia. Pistemäärät on laskettu kaikille tutkimukseen osallistuneille, sillä kaikki vastasivat kaikkiin 32:en viimeisen osa-alueen osioon. Osio 32 on jätetty pois kokonaan kolmesta ensimmäisestä summamuuttujista, sillä sen latautuminen faktorianalyysissä oli heikkoa kaikilla kolmella ulottuvuudella. Kuitenkin osion 32 pistemäärä laskettiin kokonaispistemäärään eli muodostettiin neljäs summamuuttuja (uravalintavalmiudet), johon otettiin mukaan kaikki 32 osiota. Viimeistä summamuuttujaa ei kuitenkaan käsitellä tarkemmin, sillä ei ole

oleellista selvittää opiskelijoiden saama kokonaispistemäärä, vaan se, millä ulottuvuuksilla korkeat pistemäärät sijaitsevat, jotta voidaan selvittää tarkemmin opiskelijan uravalintavalmiuksia.

Taulukossa 3 on tähän tutkimukseen tehdyn eksploratiivisen faktorianalyysin latausten vaihteluväli sekä reliabiliteettina käytetty Cronbachin alfa. Kaikkien osioiden faktorianalyysin lataukset löytyvät Liitteestä 5. Taulukosta 3 ilmenee myös osioiden sijoittuminen kolmeen eri faktoriin. Osioiden 10 ja 18 lataukset olivat hieman vahvempia ulkoisen vaikeuden ulottuvuudella kuin päätöksenteon vaikeuden ulottuvuudella, mutta sisällöllisesti ne kuuluvat summamuuttujaan päätöksenteon vaikeus.

TAULUKKO 3. Summamuuttujat, niihin kuuluvat osiot, faktorianalyysin latausten vaihteluvälit ja reliabiliteetit

Summamuuttujat	Osiot	Osioiden lkm yht.	Latausten vaihteluväli	Cronbachin alfa
Päätöksenteon vaikeus	1, 3, 4, 8, 9, 10, 12, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 28, 29 ja 31	16	.47–.83	.93
Sitoutumisen vaikeus	2, 5, 13, 14, 17, 21 ja 30	7	.50–.84	.85
Ulkoisen vaikeus	6, 7, 11, 15, 16, 22, 23 ja 27	8	.47–.71	.76
Uravalintavalmiudet	1–32	32		.93

### 6.5.2 Käytetyt tilastolliset testit

Tutkimuksessa käytettiin tilastollisina testeinä t-testiä, yksisuuntaista varianssianalyysia ja Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa. Metsämuuronen (2011, 390) kuvaa t-testiä tunnetuimmaksi keskiarvojen erojen testausmenetelmäksi. Tässä tutkimuksessa käytettiin t-testiä kahden ryhmän keskiarvojen vertailemiseen. Metsämuurosta (2011, 392) mukailleen tällöin ollaan kiinnostuneita siitä, eroaako kaksi eri ryhmää toisistaan tilastollisesti. Tässä

tutkimuksessa tilastollisen merkitsevyyden rajana käytetään arvoa .05. Kun p-arvo on alle .05, on tilastollisesti merkitseviä eroja löytnyt. T-testiä käytettiin selvittämään keskiarvojen välisiä eroja verrattaessa summamuuttujia seuraaviin taustamuuttujiin: sukupuoli, tyytyväisyys valintaan, ensisijainen koulutusvaihtoehto sekä oma kokemus tuen tarpeesta.

Varianssianalyysilla voidaan Metsämuurosen (2011, 782) mukaan selvittää, onko useamman ryhmän keskiarvoissa tilastollisesti merkitseviä eroja. Varianssianalyysissa on tärkeää ottaa huomioon keskivirhe, joka liittyy jokaiseen keskiarvoon. Tässä tutkimuksessa on käytetty yksisuuntaista varianssianalyysia. Yksisuuntaista varianssianalyysia käytetään silloin, kun ryhmitteleviä muuttujia on vain yksi. Yksisuuntaisessa varianssianalyysissa keskeistä on F- ja p-arvot. Mikäli analyysin mukaan F-arvo on merkittävästi suurempi kuin 1 ja p-arvo pienempi kuin .05, on tilastollisesti merkitseviä eroja löydetty. Tässä tutkimuksessa yksisuuntaista varianssianalyysia käytettiin verrattaessa summamuuttujia ja työkokemuksen määrää.

Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla voidaan selvittää muuttujien välisiä yhteyksiä. Metsämuurosen (2011, 370) mukaan korrelaatiokerroin saa arvoja välillä -1 ja 1. Mitä lähempänä korrelaatiokerroin on -1 tai 1, sitä enemmän muuttujien välillä on yhteyttä. Mikäli korrelaatiokerroin on välillä .80–1, voidaan sitä sanallisesti kuvailla ”erittäin korkeaksi”. Metsämuuronen muistuttaa, että ihmistieteissä harvoin saadaan korrelaatiokertoimen arvoksi enempää kuin .80. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa käytettiin tässä tutkimuksessa, jotta voitiin selvittää onko summamuuttujien ja jatkosuunnitelman selkeydellä yhteyttä.

### ***6.5.3 Pistemäärien raja-arvot***

Päätöksenteon vaikeuden, sitoutumisen vaikeuden ja ulkoisen vaikeuden ulottuvuuksille on asetettu raja-arvot, joiden mukaan ulottuvuudella haittaavien ajatuksien määrä on pieni, kohtalainen tai suuri. Raja-arvojen määrittelyyn ei ole käytetty ainoastaan empiirisiä tuloksia, vaan myös loogisia perusteluja. Tällä tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi opiskelijalla, jolla on raja-arvojen mukaan suuri määrä haittaavia ajatuksia päätöksenteon ulottuvuudella, täytyy olla valtaosa

päätöksenteon ulottuvuuden osioissa vastauksena ”Samaa mieltä” tai ”Täysin samaa mieltä”. (Konttinen & Lerkkanen 2011.)

Päätöksenteon vaikeuden ulottuvuudella haittaavien ajatusten määrä on pieni, mikäli opiskelija on saanut 9 pistettä tai alle. Haittaavien ajatusten määrä on kohtalainen, mikäli pisteitä on tullut 10–25 ja haittaavien ajatusten määrä on suuri, mikäli opiskelija on saanut pisteitä 26–48. Sitoutumisen vaikeuden ulottuvuudella raja-arvot menevät seuraavasti: 0–7 pistettä (haittaavien ajatusten määrä pieni), 8–11 pistettä (haittaavien ajatusten määrä kohtalainen) ja 12–21 pistettä (haittaavien ajatusten määrä suuri). Haittaavien ajatusten määrä on yhteydessä uravalintavalmiuksiin, jolloin voidaan sanoa, että alhaiset pistemäärät kuvaavat hyviä uravalintavalmiuksia ja korkeat pistemäärät heikkoja uravalintavalmiuksia (Taulukko 4). Lopuksi ulkoisen vaikeuden ulottuvuudella raja-arvot ovat seuraavat: 0–4 pistettä (haittaavien ajatusten määrä pieni), 5–10 pistettä (haittaavien ajatusten määrä kohtalainen) ja 11–24 (haittaavien ajatusten määrä suuri). Ulkoisen vaikeuden ulottuvuudella alhaiset pistemäärät kuvaavat sitä, että ulkoisilla tekijöillä ei ole vaikutusta ollenkaan tai vain vähän koulutus- ja uravalintaan. Korkeat pistemäärät kuvaavat sitä, että ulkoiset tekijät vaikuttavat paljon koulutus- ja uravalintaan (Taulukko 4).

TAULUKKO 4. Summamuuttujien pistemäärien raja-arvot

	Päätöksenteon vaikeus	Sitoutumisen vaikeus		Ulkoisen vaikeus
Hyvät uravalintavalmiudet	0–9	0–7	Ulkoiset tekijät eivät vaikuta/vaikuttavat vähän uravalintaan	0–4
Kohtalaiset uravalintavalmiudet	10–25	8–11	Ulkoiset tekijät vaikuttavat jonkin verran uravalintaan	5–10
Heikot uravalintavalmiudet	26–48	12–21	Ulkoiset tekijät vaikuttavat paljon uravalintaan	11–24

## 6.6 Kyselyn luotettavuus

Kyselyn luotettavuutta kuvataan reliabiliteetin ja validiteetin käsitteillä. Hirsjärven ym. (2009, 231) mukaan reliaabelius tarkoittaa sitä, miten hyvin mittaustulokset ovat toistettavissa. Hyvä reliabiliteetti tarkoittaa siis sitä, että tutkimus ei anna sattumanvaraisia tuloksia. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteettia voidaan testata erilaisin tilastollisin menetelmin. Metsämuuronen (2011, 75–76) esittelee kolme yleisintä tapaa testata reliabiliteettia. Nämä tavat ovat toistomittaus, rinnakkaismittaus ja mittarin sisäisen yhtenäisyyden, konsistenssin testaus. Tässä tutkimuksessa reliabiliteettia on testattu mittarin konsistenssilla ja tilastollisena menetelmänä on käytetty Cronbachin alfaa. Tässä tutkimuksessa kaikkien muiden summamuuttujien Cronbachin alfa oli yli .80 paitsi summamuuttujalla ”ulkoinen vaikeus”, jonka Cronbachin alfa oli .76, joka Metsämuurosen (2011, 370) mukaan on kuitenkin korkea. Kaikkien summamuuttujien Cronbachin alfat on esitelty aiemmin Taulukossa 3. Metsämuuronen (2011, 53) jatkaa, että tutkimuksen luotettavuus on sama kuin mittarin luotettavuus. Mittarin luotettavuutta taas kuvaa se, miten hyvin mittarissa käytettävien käsitteiden operationalisointi on onnistunut.

Mittarin luotettavuuteen liittyy myös validiuden käsite, jolla Hirsjärvi ym. (2009, 231) tarkoittavat mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoitettu mitattavan. Tällöin on tärkeää, että tutkittavat ymmärtävät esitetyt kysymykset samalla tavoin kuin tutkija. Metsämuuronen (2011, 65) jakaa validiuden käsitteen sisäiseen validiteettiin ja ulkoiseen validiteettiin. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan sitä, miten hyvin kyseessä oleva tutkimus on yleistettävissä muihin kohderyhmiin. Sisäisellä validiteetilla sen sijaan kuvataan tutkimuksen omaa luotettavuutta. Sisäisen validiteetin kannalta on tärkeää miettiä, onko mittari muodostettu oikein, mittaako mittari juuri niitä asioita, joita halutaan mitata ja mitkä tekijät voivat vastaustilanteessa alentaa luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa käytettyä mittaria on käytetty pienin sanamuutoksinkin myös muiden kohderyhmien aineistonkeruussa muun muassa tutkittaessa peruskoululaisia, ammatillisen koulutuksen opiskelijoita sekä aikuisia työttömiä ja ammatinvaihtajia. Mittaria on kehitetty pitkään ja sen suomenkielistä versiota on tarkastanut moni ohjausalan ammattilainen.

Sisäinen validiteetti voidaan jakaa edelleen usealla tavalla, joista Metsämuuronen (2011, 74–75) esittelee käsitteet sisällön validius, käsitevalidius ja kriteerivalidius. Sisällön validiudella tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkimuksessa käytetyt käsitteet ovat teorian mukaiset ja oikein operationalisoidut. Tämän tutkimuksen mittarissa käytetyt käsitteet pohjautuvat Sampsonin kognitiivisen informaation prosessoinnin teoriaan (Sampson ym. 2004). Käsitevalidiudella Metsämuuronen tarkoittaa, miten hyvin yksittäinen käsite kuvaa useampaa osiota, toisin sanoen korreloivatko kyseiset osiot keskenään johdonmukaisemmin verrattuna muihin muuttujiin. Kognitiivisen informaation prosessin teoriasta pohjautuvat käsitteet, jotka kuvaavat kolmea tämän tutkimuksen summamuuttujaa (päätöksenteon vaikeus, sitoutumisen vaikeus ja ulkoinen vaikeus). Kolmas Metsämuuronen mainitsema sisällön validiteettiin liittyvä osa on kriteerivalidius, jolla verrataan mittarilla saatua arvoa johonkin sellaiseen arvoon, joka toimii validiuden kriteerinä.

Mittarin validisuutta on testattu tilastollisten menetelmien lisäksi opinto-ohjaajien kanssa pidetyssä palautetilaisuudessa huhtikuussa 2012, jossa opinto-ohjaajille kerrottiin heidän opiskelijoidensa saamat pistemäärät sekä selitettiin mitä pistemäärät tarkoittavat. Opinto-ohjaajat kertoivat omat kokemuksensa opiskelijoiden ohjaukseen hakeutumisesta ja tuen tarpeesta ja kuvaavatko pistemäärät heidän mielestään opiskelijoita. Palautetilaisuuden perusteella opiskelijat olivat vastanneet rehellisesti kyselyyn ja sellaiset henkilöt, jotka hakeutuivat jo valmiiksi ohjaukseen ja olivat henkilökohtaisen tuen tarpeessa, saivat myös usein korkeita pistemääriä. Opinto-ohjaajille tuli myös yllätyksenä joitain henkilöitä, jotka saivat korkeita pistemääriä ja ilmaisivat tarvitsevansa tukea ammatinvalinnassa, mutta kuitenkin eivät olleet hakeutuneet ohjaukseen.

Tässä tutkimuksessa käytettyä mittaria on käytetty myös aiemmissa tutkimuksissa, joten myös sen reliabiliteettia ja validiteettia on jo aiemmin tutkittu. Metsämuuronen (2011, 68) toteaa, että valmiin mittarin reliabiliteettiä kannattaa kuitenkin testata, jotta voidaan tarkistaa mittarin sopivuus omaan aineistoon.



## 7 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Ensimmäiseksi esitellään tutkittavien taustatiedot, tämän jälkeen käsitellään kolme faktoria: päätöksenteon vaikeus, sitoutumisen vaikeus ja ulkoinen vaikeus. Neljättä summamuuttujaa ei käsitellä sen tarkemmin, sillä on olennaisempaa käsitellä ja tarkastella opiskelijoiden saamia pistemääriä eri ulottuvuuksilla kuin kokonaispistemääriä. Lopuksi käsitellään taustamuuttujien yhteyttä koulutus- ja uravalintavalmiuksiin.

### 7.1 Tutkittavien taustatiedot

Mittaukseen osallistui 367 kohderyhmän lukioiden toisen vuoden opiskelijoista eli 54 % koko kohderyhmästä (N=685). Mittaukseen osallistuneista opiskelijoista 59 % oli naisia (n=218) ja 41 % miehiä (n=149). Näyte kuvaa hyvin kohderyhmää, sillä koko kohderyhmässä naisia on 56 % (N=383) ja miehiä 44 % (N=302).

Seuraava kohdejoukkoa kuvaava taustamuuttuja oli tutkimukseen osallistuneiden ikä. Suurimmat ikäluokat olivat 17- ja 18-vuotiaat eli vuonna 1994 syntyneet. Tutkimukseen osallistuneista nuorimmat olivat vuonna 1995 syntyneet ja vanhimmat vuonna 1993 syntyneet. Iästä voidaan päätellä, että kaikkien vastaajien pohjakoulutus on peruskoulutus. Pohjakoulutus-osio oli kuitenkin ymmärretty osittain väärin, sillä 6 % prosenttia (n=21) vastaajista kertoi pohjakoulutuksensa olevan toisen asteen tutkinto. Muutama vastaaja oli kirjoittanut kohtaan ”muu, mikä?” suorittaneensa perusopetuksen lisäopetuksen (ent. kymppiluokka).

Vastaajista lähes kaikki ilmoittivat suorittavansa ylioppilastutkintoa ja vain yksi vastaajista oli suorittamassa kolmoistutkintoa, johon kuuluu lukion oppimäärä, ylioppilastutkinto sekä ammatillinen tutkinto.

Lukio, jossa nyt opiskelee, oli ensisijainen vaihtoehto 87 % (n=321) vastaajista, mutta 13 % (n=46) vastaajista oli ensisijaisesti valinnut toisen oppilaitoksen viimeksi, kun olivat tehneet koulutusvalintaa. Kuitenkin tyytyväisiä nykyisen opiskelupaikan valintaan oli 95 % (n=349) ja tyytymättömiä 5 % (n=18).

Työkokemusta oli 81 % (n=298) vastaajista. Yli puolet vastaajista (56 %, n=205) ilmoitti, että heillä on vähän työkokemusta eli alle kolme kuukautta. Vastaajista 14 %:lla (n=53) oli työkokemusta jonkin verran eli kolmesta kuukaudesta kuuteen kuukauteen ja 11 %:lla (n=40) paljon eli yli kuusi kuukautta.

Kysyttäessä vastaajalta, mikä on hänen lukion jälkeisen urasuunnitelman tila, 22 % (n=80) ilmoitti tietävänsä tarkalleen, mitä aikoo tehdä lukion jälkeen. Valtaosa eli 61 % vastaajista (n=224) ilmoitti olevansa epävarma jatkosuunnitelmien suhteen ja 17 % (n=63) ilmoitti, että lukion jälkeiset suunnitelmat ovat vielä täysin epäselviä.

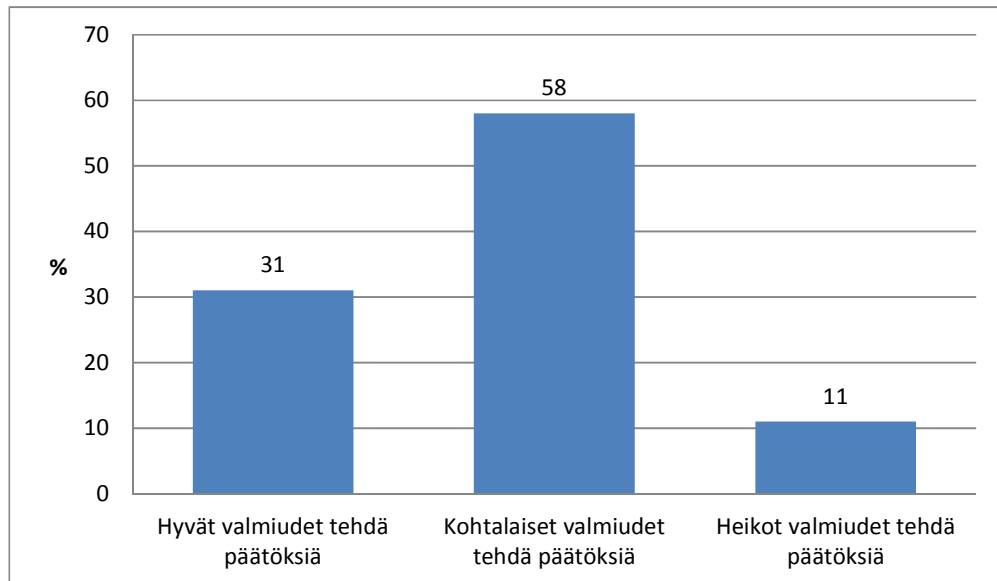
Tukea ammatillisiin päätöksiin tarvitsi kyselyn mukaan 60 % (n=219) ja 40 % (n=148) ilmoitti, ettei tarvitse tukea ammatillisissa päätöksissä.

## 7.2 Päätöksenteon vaikeus

Faktorille ”päätöksenteon vaikeus” latautui eniten osioita verrattuna muihin faktoreihin, yhteensä 16. Yhtenäistä päätöksenteon vaikeuteen liittyvissä osioissa oli se, että niillä kuvattiin itsetuntemuksen kehittämättömyyttä, itseluottamuksen puuttumista, heikkoa tietoisuutta erilaisista koulutus- ja uravaihtoehdoista sekä haluttomuutta tutkia omia mahdollisuuksia. Opiskelija voi kokea valinnan tekemisen niin vaikeana, että hän ei pääse valinnoissaan alkua pidemmälle. Voi olla, että opiskelijalla on pyrkimys perfektionismiin, joka haittaa päätöksenteon tekemistä.

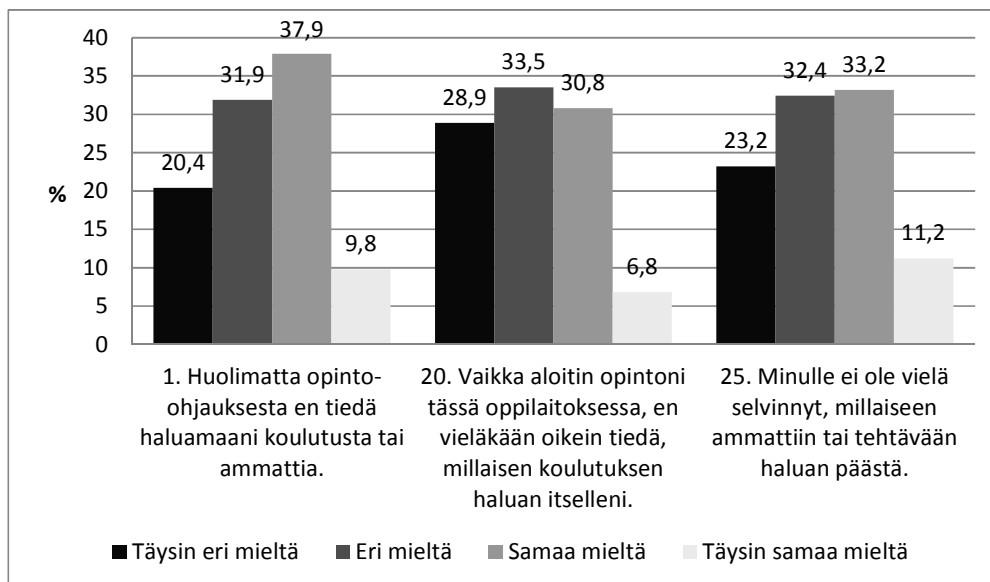
Päätöksenteon vaikeuden ulottuvuuden maksimipistemäärä kyselyssä on 48. Vastaajien keskiarvo päätöksenteon ulottuvuudella oli 14,7 ja keskihajonta 9,1. Keskiarvo sijoittuu raja-arvojen keskimmäiseen osioon eli keskiarvon perusteella opiskelijoilla on kohtalaiset valmiudet tehdä päätöksiä. Vastaukset hajaantuivat 0 pisteestä 45 pisteeseen. Lähes kolmasosa vastaajista (31 %, n=113) sai 9 pistettä tai alle eli heidän haittaavien ajatusten määrä päätöksenteon ulottuvuudella oli melko pieni. Vastaajista 58 % (n=213) sai 10–25 pistettä eli heidän haittaavien ajatusten määrä päätöksenteon ulottuvuudella oli kohtalainen. Vastaajista 11 % (n=41) sai 26–45 pistettä eli heidän haittaavien

ajatusten määrä oli melko suuri. Haittaavien ajatusten määrä käännetään valmiuksiin tehdä päätöksiä, jolloin niillä opiskelijoilla, jotka ovat saaneet vähemmän pisteitä, on hyvät valmiudet tehdä päätöksiä. Opiskelijoiden valmiudet tehdä päätöksiä on esitetty prosenttijakaumana Kuviossa 6. Tarkemmat tiedot vastaajamääristä jokaisen pistemäärän kohdalla löytyvät Liitteestä 6.



KUVIO 6. Opiskelijoiden valmius tehdä koulutus- ja uravalintaa koskevia päätöksiä prosenttijakaumana (n=367)

Summamuuttujan lisäksi on tärkeää tarkastella myös yksittäisiä osioita. Yksittäisistä osioista on otettu huomioon ne osiot, joihin on eniten vastattu ”samaa mieltä” ja ”täysin samaa mieltä”. Näin saatiin selvitettyä, mitkä asiat tuottavat haasteita opiskelijoiden päätöksenteossa koskien uravalintaa. Kuvioista 7 voidaan huomata, että eniten opiskelijoilla on vaikeuksia heikon itsetuntemuksen, omien taitojen, vahvuuksien ja kykyjen tunnistamisessa. He eivät ole vielä jäsentäneet vaihtoehtojaan, jolloin päätöksentekoprosessi koskien koulutus- ja uravalintaa ei ole vielä kunnolla alkanut. Kuvioon 7 on koottu prosenttijakaumana päätöksenteon vaikeuteen liittyvät osiot, joihin vastattiin eniten ”samaa mieltä” ja ”täysin samaa mieltä”.



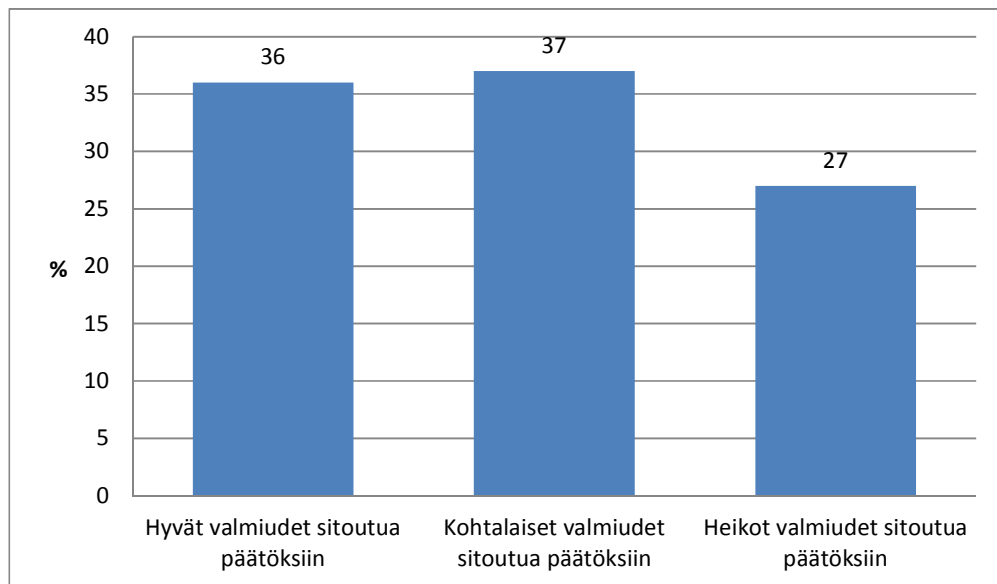
KUVIO 7. Prosenttijakaumana päätöksenteon vaikeuteen liittyvät osiot, joihin vastattiin eniten ”samaa mieltä” ja ”täysin samaa mieltä” (n=367)

### 7.3 Sitoutumisen vaikeus

Toinen opiskelijoiden sisäisiä tekijöitä kuvaava faktori oli sitoutumisen vaikeus ja sille latautui seitsemän osiota. Osioita yhdisti keskenään opiskelijan monet koulutus- ja uravaihtoehdot, joista opiskelijan on vaikea valita yhtä vaihtoehtoa. Voi olla myös, että opiskelijalla on ainoastaan yksi vaihtoehto, joka voi muodostua ongelmaksi, mikäli tämä vaihtoehto ei toteudu.

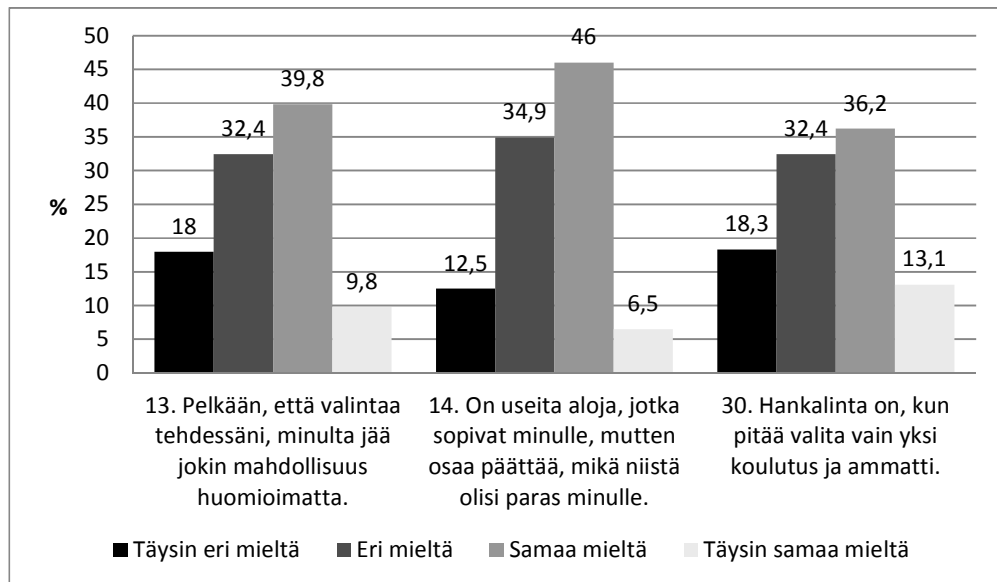
Sitoutumisen vaikeuden maksimipistemäärä kyselyssä on 21. Vastaajien keskiarvo sitoutumisen vaikeuden ulottuvuudella oli 9,0 ja keskihajonta 4,3. Keskiarvo sijoittuu raja-arvojen keskimmäiseen osioon eli keskiarvon perusteella opiskelijoilla on kohtalaiset valmiudet sitoutua päätöksiin. Vastaajien pistemäärät vaihtelivat 0–21 pisteeseen. Reilu kolmasosa vastaajista (36 %, n=132) sai 7 pistettä tai alle eli haittaavien ajatusten määrä sitoutumisen vaikeuden ulottuvuudella oli melko pieni. Lähes saman verran vastaajista (37 %, n= 137) sai pisteitä 8–11 eli heidän haittaavien ajatusten määrä oli kohtalainen. 27 % (n=98) vastaajista sai 12–21 pistettä eli heidän haittaavien ajatusten määrä oli melko suuri. Haittaavien ajatusten määrä käännetään valmiuksiin sitoutua

päätöksiin, jolloin niillä opiskelijoilla, jotka ovat saaneet vähän pisteitä, on hyvät valmiudet sitoutua päätöksiin ja päinvastoin opiskelijoilla, jotka ovat saaneet korkeita pistemääriä, on myös heikkomat valmiudet sitoutua päätöksiin koskien koulutus- ja uravalintaa. Opiskelijoiden valmiudet sitoutua päätöksiin on esitetty prosenttijakaumana Kuviossa 8. Tarkemmat tiedot vastaajamääristä jokaisen pistemäärän kohdalla löytyvät Liitteestä 7.



KUVIO 8. Opiskelijoiden valmius sitoutua koulutus- ja uravalintaa koskeviin päätöksiin prosenttijakaumana (n=367)

Tarkasteltaessa tarkemmin yksittäisiä osioita huomattiin, että opiskelijoilla on vaikeuksia valita vain yksi tai paras koulutusvaihtoehto. Puolet tutkimukseen osallistuneista (50 %, n=182) vastasi ”samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä” osioon 13: ”Pelkään, että valintaa tehdessäni, minulta jää jokin mahdollisuus huomaamatta.” Tutkittavista 53 % (n=193) vastasi ”samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä” osioon 14: ”On useita aloja, jotka sopivat minulle, mutten osaa sanoa, mikä niistä olisi paras minulle.” Seuraavassa kuviossa (Kuvio 9) on esitelty yksittäisiä osioita, joilla oli sitoutumisen vaikeuden ulottuvuudella suurimmat vastausmäärät laskettaessa yhteen kaikki vastaukset, joissa oli valittu kohta ”samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”.



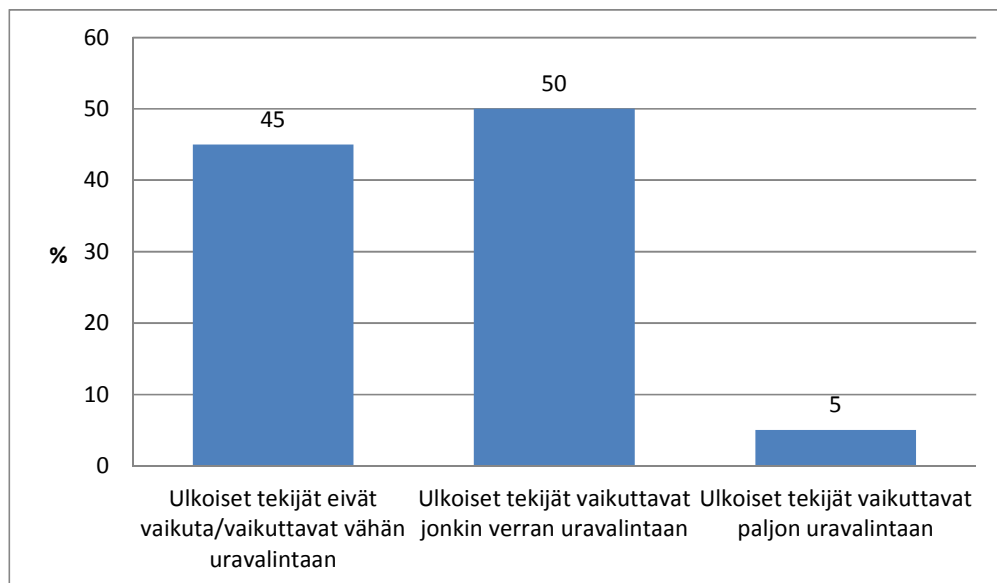
KUVIO 9. Prosenttijakaumana sitoutumisen vaikeuteen liittyvät osiot, joihin vastattiin eniten ”samaa mieltä” ja ”täysin samaa mieltä” (n=367)

## 7.4 Ulkoinen vaikeus

Poikkeuksena kahteen edelliseen faktoriin oli faktori ”ulkoinen vaikeus”, jolle latautui kahdeksan osiota. Yhteistä tämän ulottuvuuden osioille oli, että niiden avulla pystyttiin selvittämään ulkoisten tekijöiden kuten ympäristön ja läheisten vaikutusta koulutus- ja uravalintaan. Toisaalta kyse voi olla uupuneisuudesta ja sen aiheuttamasta voimattomuudesta toteuttaa suunnitelmia.

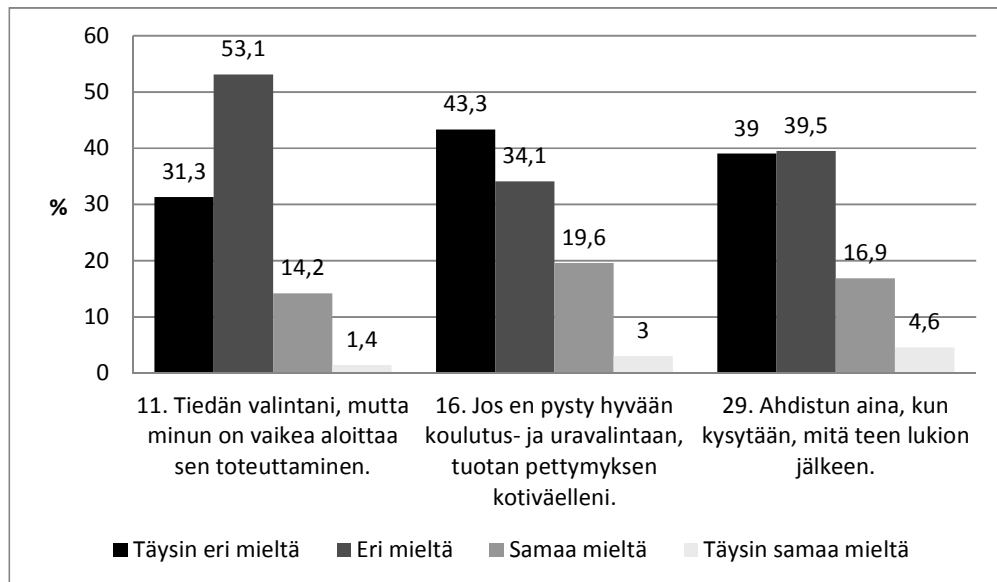
Ulkoisen vaikeuden maksimipistemäärä kyselyssä on 24. Vastaajien keskiarvo ulkoisen vaikeuden ulottuvuudella oli 5,1 ja keskihajonta 3,4. Keskiarvo sijoittuu raja-arvojen keskimmaiseen osioon eli keskiarvon perusteella ulkoiset tekijät vaikuttavat jonkin verran opiskelijoiden koulutus- ja uravalintaan. Vastaukset hajaantuivat välille 0–22. Lähes puolet vastaajista (45 %, n=164) sai 4 pistettä tai alle eli haittaavien ajatusten määrä ulkoisen vaikeuden ulottuvuudella oli melko pieni. Puolet vastaajista (50 %, n=185) sai pisteitä 5–10 eli heidän haittaavien ajatusten määrä oli kohtalainen. Loput vastaajista (5 %, n=18) sai pisteitä 11–22 eli heidän haittaavien ajatusten määrä oli melko suuri. Haittaavien ajatusten määrä käännetään ulkoisiin tekijöihin, jotka eivät vaikuta/vaikuttavat

uravalintaan. Niiden opiskelijoiden, jotka ovat saaneet vähän pisteitä tästä osiosta, uravalintaan ulkoiset tekijät eivät vaikuta tai vaikuttavat vain vähän. Sen sijaan opiskelijoille, jotka ovat saaneet korkeita pistemääriä, ulkoisilla tekijöillä on suurempi vaikutus. Ulkoisten tekijöiden vaikutus opiskelijoiden uravalintaan on esitetty prosenttijakaumana Kuviossa 10. Tarkemmat tiedot vastaajamääristä jokaisen pistemäärän kohdalla löytyvät Liitteestä 8, josta voi myös nähdä, että vastauksien pistemäärien hajonta oli suurin korkeimmilla pistemäärillä.



KUVIO 10. Ulkoisten tekijöiden vaikutus opiskelijoiden koulutus- ja uravalintaan prosenttijakaumana (n=367)

Kuten edellisestä Kuvioista 10 nähdään, ulkoiset tekijät eivät vaikuta kovin paljon lukiolaisten uravalintaan. Kuitenkin tarkasteltaessa yksittäisiä osioita huomattiin, että osaa tutkittavista huolettua lähimpiin mielipide tai koko uravalintaprosessi tuntuu liian uuvuttavalta ja ahdistavalta. Kuvioon 11 on koottu yksittäisiä osioita, joihin on vastattu eniten ”samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”. Kuvioista 11 voidaan huomata, että valtaosa tutkittavista ei koe ulkoisten tekijöiden vaikuttavan koulutus- ja uravalintaan.



KUVIO 11. Prosenttijakaumana ulkoiseen vaikeuteen liittyvät osiot, joihin vastattiin eniten ”samaa mieltä” ja ”täysin samaa mieltä” (n=367)

## 7.5 Taustamuuttujien yhteys opiskelijoiden koulutus- ja uravalintavalmiuksiin

Seuraavaksi analysoitiin taustamuuttujien tilastollista merkitsevyyttä koulutus- ja uravalintavalmiuksiin kolmella ulottuvuudella. Taustamuuttujista tarkastellaan sukupuolta, tyytyväisyyttä nykyiseen koulutusvalintaan, ensisijaista hakuvaihtoehtoa, työkokemusta, opiskelijan jatkosuunnitelman selkeyttä sekä omaa kokemusta tuen tarpeesta. Analysointiin käytettiin t-testiä, yksisuuntaista varianssianalyysia ja Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa. Taustamuuttujilla; sukupuoli, jatkosuunnitelman selkeys ja tuen tarve, löytyi tilastollisesti merkitseviä eroja, jonka vuoksi niitä käsitellään laajemmin. Muut testitulokset ovat Liitteinä 9–11.

Analysoitaessa sukupuolen ja kolmen eri ulottuvuuden (päätöksenteon vaikeus, ulkoinen vaikeus, sitoutumisen vaikeus) välistä yhteyttä, löydettiin päätöksenteon vaikeuden ja sitoutumisen vaikeuden ulottuvuuksilla tilastollisesti melkein merkitseviä eroja ( $p < .05$ ), mutta ulkoisen vaikeuden ulottuvuudella tilastollisesti merkitseviä eroja ei löytynyt.



Vertailtaessa naisten ja miesten keskiarvoja eri ulottuvuuksilla, voitiin huomata, että naisilla oli hieman suurempi pisteiden keskiarvo päätöksenteon vaikeuden ja sitoutumisen vaikeuden ulottuvuuksilla. Erot olivat kuitenkin pieniä etenkin sitoutumisen vaikeuden ja ulkoisen vaikeuden ulottuvuudella. Aiemmissä tutkimuksissa (Konttinen & Lerikkanen 2008; 2009) sukupuolten välillä ei ole ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Tässä aineistossa eroja saattoi löytyä sen vuoksi, että osa naisista, jotka saivat korkeita pistemääriä pohtivat suuntautumista taidealalle. Tätä on pohdittu tarkemmin luvussa 8.

TAULUKKO 6. Summamuuttujien ja sukupuolen t-testi sekä pistemäärien keskiarvot ja keskihajonnat eri ulottuvuuksilla

	mies		nainen		t	df	p
	keski- arvo	keski- hajonta	keski- arvo	keski- hajonta			
Päätöksenteon vaikeus	13.5	9.2	15.6	9.0	-2.124	365	.034
Sitoutumisen vaikeus	8.3	4.2	9.4	4.3	-2.474	365	.014
Ulkoisen vaikeus	5.2	3.5	5.1	3.4	.234	365	.815

Seuraava taustamuuttuja on jatkosuunnitelma, jolla kuvattiin sitä, tietääkö vastaaja, mitä hän aikoo tehdä lukion jälkeen. Jatkosuunnitelman ja summamuuttujien välistä yhteyttä testattiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella. Korrelaatiokertoimen perusteella jatkosuunnitelman selkeydellä ja koulutus- ja uravalintavalmiuksilla oli yhteys päätöksenteon vaikeuden ulottuvuudella, sillä korrelaatiokertoimen arvoksi tuli .587, jota voidaan Metsämuurosen (2011, 371) mukaan kuvata ”melko korkeaksi”. Tämän lisäksi jatkosuunnitelman ja ulottuvuuksien välillä löytyi tilastollisesti merkitseviä eroja, jotka on esitelty Taulukossa 7.

Tilastollisen merkitsevyyden lisäksi keskiarvoja vertailtaessa huomattiin, että mitä selkeämpi jatkosuunnitelma on, sitä pienempi oli haittaavien ajatusten määrä kaikilla kolmella ulottuvuudella. Huomattiin myös, että ulkoisen vaikeuden ulottuvuudella erot keskiarvoissa olivat hyvin pienet.

TAULUKKO 7. Jatkosuunnitelman selkeys ja summamuuttujien yhteys Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen mukaan sekä pistemäärien keskiarvot ja keskihajonnat

	Päätöksenteon vaikeus		Sitoutumisen vaikeus		Ulkoisen vaikeus	
	keski-arvo	keskihajonta	keski-arvo	keskihajonta	keski-arvo	keskihajonta
Jatkosuunnitelman selkeys						
Tiedän mitä teen lukion jälkeen	6.3	6.3	5.6	4.1	4.3	3.4
Olen epävarma jatkosuunnitelmista	15.2	7.4	9.7	3.8	5.3	3.5
Jatkosuunnitelmani ovat täysin epäselvät	23.8	8.1	10.7	4.0	5.4	3.0
Spearmanin Rho	.587		.375		.127	
p	.000		.000		.015	

Viimeinen taustamuuttuja oli tuen tarve ja sillä kuvattiin opiskelijan omaa kokemusta tuen tarpeesta. Tuen tarvetta ja summamuuttujien välistä tilastollista merkitsevyyttä testattiin t-testillä, jonka mukaan tuen tarpeella ja koulutus- ja uravalintavalmiuksilla oli tilastollisesti merkitseviä eroja. Myös keskiarvoja vertailtaessa nähtiin, että vastaajat, jotka eivät kokeneet tarvitsevansa tukea ammatillisissa päätöksissä, saivat alhaisempia pistemääriä kuin vastaajat, jotka kokivat tarvitsevansa tukea. Huomioitavaa oli, että ulkoisen vaikeuden ulottuvuudella ero keskiarvoissa ei ollut suuri. Seuraavalla sivulla olevassa Taulukossa 8 on esitetty summamuuttujien ja ”tuen tarve” –taustamuuttujan t-testitulokset sekä pistemäärien keskiarvot ja keskihajonnat.

TAULUKKO 8. Summamuuttujien ja ”tuen tarve” –muuttujan t-testi sekä pistemäärien keskiarvot ja keskihajonnat

oma kokemus tuen tarpeesta	tarvitsen tukea ammatillisissa päätöksissä		en tarvitse tukea ammatillisissa päätöksissä		t	df	p
	keski-arvo	keski-hajonta	keski-arvo	keski-hajonta			
Päätöksenteon vaikeus	18.0	8.3	9.9	8.1	9.326	365	.000
Sitoutumisen vaikeus	10.2	4.0	7.2	4.1	6.987	365	.000
Ulkoisen vaikeus	5.5	3.4	4.6	3.3	2.399	365	.017

## 8 POHDINTA

Tutkimustehtävänä oli selvittää, minkälaiset koulutus- ja uravalintavalmiudet lukion toisen vuoden opiskelijoilla on. Koulutus- ja uravalintavalmiuksia testattiin kyselylomakkeella, jonka avulla selvitettiin opiskelijoiden koulutus- ja uravalintaa haittaavien ajatusten määrää ja laatua. Haittaavat ajatukset vaikeuttavat tavoitteiden saavuttamista ja valintoihin tarvittavaa päätöksentekoa. Tämän vuoksi haittaavat ajatukset ovat yhteydessä uravalintavalmiuteen ja valinnoissa tarvittavaan tukeen. Seuraavissa alaluvuissa pohditaan tulosten johtopäätöksiä ja tutkimuksen luotettavuutta, käsitellään opiskelijoiden ohjaustarpeita, tarkastellaan tutkimuksen toteutusta kriittisesti sekä esitellään jatkotutkimusmahdollisuuksia.

### 8.1 Johtopäätökset

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on käytetty ammatinvalinnanteorioita ja etenkin kognitiivisen informaation prosessoinnin mallia (Sampson ym. 2000; 2004). Mallin tarkoituksena on auttaa ohjattavia ymmärtämään omaa valintaprosessia ja kehittämään päätöksentekotaitoja. Mallin pohjalta kehitetty kyselylomake auttaa tunnistamaan ohjattavan päätöksentekoprosessiin vaikuttavia tekijöitä ja haittaavia ajatuksia.

Koulutus- ja uravalintavalmiutta tutkittiin haittaavien ajatusten kautta kolmella eri ulottuvuudella, jotka on jo aiemmin nimetty päätöksenteon vaikeudeksi, sitoutumisen vaikeudeksi ja ulkoiseksi vaikeudeksi. Tämän tutkimuksen perusteella monella lukiolaisella koulutus- ja uravalinnassa tuottaa ongelmia sitoutumisen vaikeus. Monet opiskelijat ovat päässeet päätöksenteossa alkuun jolloin heillä on alhainen tai kohtalainen pistemäärä päätöksenteon vaikeuden ulottuvuudella, mutta korkea pistemäärä sitoutumisen vaikeuden ulottuvuudella. Tarkemmin tarkasteltaessa tutkimustuloksia huomattiin, että korkean pistemäärän saaneilla opiskelijoilla on vaikeuksia rajata vaihtoehtojaan. Opiskelijalla voi olla monia vahvuusalueita, joista hän ei osaa päättää mielekkäintä vaihtoehtoa. Vaihtoehtojen rajaaminen voi olla aikaa vievä prosessi,

sillä opiskelija tarvitsee tietoa eri alojen työelämästä, vaadittavista koulutuksista sekä mahdollisista valintojen seurauksista. Jatkokoulutuksissa voi olla myös sellaisia mahdollisuuksia, joissa kaksi mielenkiinnon kohdetta voidaan yhdistää. Valtava määrä erilaisia vaihtoehtoja vaikeuttaa tiedon etsimistä, jolloin ohjauksen avulla voidaan auttaa opiskelijaa löytämään ja kannustaa opiskelijaa itse etsimään hänen tarvitsemansa tieto.

Koulutus- ja uravalinnan tekeminen on usein vaikeaa sen vuoksi, että lukion opetuksessa ja opinto-ohjauksessa keskitytään pääosin lukion käytänteiden selvittämiseen ja ylioppilaskirjoituksiin valmistautumiseen. Koska lukio-opintojen käytäntöjen selvittämiseen menee aikaa, lukion jälkeisen elämän pohtimiseen ja jatkosuunnitelman tekemiseen ei jää tarpeeksi aikaa. Jatkosuunnitelman ylös kirjaaminen ja siitä opinto-ohjaajan kanssa keskusteleminen auttaa selkeyttämään omia polkuja ja sitä mitä jatkosuunnitelma vaatii onnistuakseen. Kuten Kasurinen (2004, 43), Sampson ja Lerkkanen (2012) ja Brown ja Brooks (1991, 5) muistuttavat, ammatinvalintaa tulee työstää koko lukio-opiskelun ajan, koska tulevaisuuden suunnittelu on aikaa vievä prosessi. Korkeat pistemäärät sitoutumisen vaikeuden ulottuvuudella kertovat myös siitä, että lukiosta haetaan harkinta-aikaa jatkosuunnitelman tekemiselle, kun oma tulevaisuuden polku ei ole vielä perusopetuksen aikana selkiytynyt. Mahdollisuudet ammatillisiin opintoihin ja työelämään tutustumiset lisäävät lukiolaisten tietoa työelämästä sekä auttavat rajaamaan koulutus- ja uravaihtoehtoja. Ammatillisten opintojen suorittamisen mahdollisuus on lisääntynyt ja myös Opetushallitus (2003) esittää, että lukiolaisten tulee päästä tutustumaan erilaisiin ammatteihin.

Ulkoiset tekijät eivät näytä vaikuttavan kovinkaan suuresti lukiolaisen päätöksentekoon, sillä vain 5 % (n=18) sai korkeita pistemääriä ulkoisen vaikeuden ulottuvuudella. Tämä eroaa perusopetuksen aineistosta, jossa ulkoiset tekijät kuten kaverit ja perhe vaikuttavat suuresti nuoren päätöksentekoon (Konttinen & Lerkkanen 2009). Lukion aikana nuori kasvaa ja kehittyy kohti aikuisuutta ja itsenäisyyttä (Nurmi 2001). Lukioikäisenä nuoret alkavat tehdä päätöksiä itsenäisemmin kuin peruskoulussa, sillä oma minäkuva on kehittyneempi ja täysi-ikäisyyden myötä lukiolaiset joutuvat ottamaan enemmän vastuuta omasta elämästään.

Vertailtaessa ulottuvuuksien pistemääriä taustamuuttujiin käytettiin apuna t-testiä ja yksisuuntaista varianssianalyysia, jolla pystytään vertailemaan keskiarvoja. Tämän lisäksi käytettiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa, jonka avulla voidaan selvittää muuttujien välisiä yhteyksiä. Tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi vertailtaessa sukupuolta ja pistemääriä päätöksenteon sekä sitoutumisen vaikeuden ulottuvuuksilla. Naisilla pistemäärät olivat korkeammat kuin miehillä. Naisten päätöksenteon vaikeuden pistemäärän keskiarvo oli 15.56 ja miesten 13.52. Sitoutumisen vaikeuden ulottuvuudella erot olivat pienemmät, sillä naisilla pistemäärän keskiarvo oli 9.43 ja miehillä 8.31. Naisten koulutus- ja uravalintavalmiudet tässä tutkimuksessa olivat siis hieman heikommat kuin miehillä. Aiemmissä tutkimuksissa sukupuolten välillä ei ole ollut tilastollisesti merkitseviä eroja (Konttinen & Lerkkanen 2008; 2009). Yksi selitys sukupuolten välisille eroille voi olla se, että opinto-ohjaajille järjestetyssä palautetilaisuudessa kävi ilmi, että jonkin verran naispuolisista opiskelijoista, jotka olivat saaneet korkeita pistemääriä, olivat suuntautumassa taidealalle. Opiskelijat joutuivat pohtimaan taidealan kannattavuutta opiskelupaikan saamisen ja työllistymisen näkökulmasta eivätkä näin ollen olleet vielä tässä vaiheessa lukio-opintoja päättäneet, suuntaavatko taidealalle vai johonkin ”turvallisempaan” koulutusvaihtoehtoon.

Tulosten perusteella jatkosuunnitelman selkeydellä on yhteys alhaisiin pistemääriin kaikilla kolmella ulottuvuudella eli hyviin koulutus- ja uravalintavalmiuksiin. Opiskelijoilta kysyttiin tarvitseeko hän tukea ammatillisissa päätöksissä. Tämän taustamuuttujan pistemäärien keskiarvoista löydettiin tilastollisesti merkitseviä eroja kaikilta kolmelta ulottuvuudelta. Opiskelijan ilmoittama tarve tuesta koskien ammatillisia päätöksiä on yhteydessä korkeisiin pistemääriin kyselyssä. Yhteenvetona voidaan todeta, että mikäli opiskelija vastasi lukion jälkeisen urasuunnitelman olevan selkeä ja mikäli hän ei mielestään tarvitse tukea ammatillisissa päätöksissä, hän myös sai alhaisia pistemääriä, jotka ovat käännettävissä opiskelijan hyviin koulutus- ja uravalintavalmiuksiin. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös muista tutkimuksista sekä Suomesta että ulkomailta (Lerkkanen 2002, Sampson ym. 2000).

## 8.2 Opiskelijoiden ohjaustarpeet

Opiskelijoiden saamat pistemäärät kertovat siitä, millainen tuen tarve heillä on tehdessään koulutus- ja uravalintoja. Ne henkilöt, jotka ovat saaneet paljon pisteitä, ovat myös pitkäaikaisen henkilökohtaisen tuen tarpeessa. Tällä tarkoitetaan sitä, että opiskelija tarvitsee henkilökohtaista ohjausta, jotta pääsee koulutus- ja uravalinnassa eteenpäin. Henkilökohtaisen ohjauksen myötä ohjaaja voi keskittyä ohjattavan tarpeisiin ja esimerkiksi keskustelujen ja tehtävien avulla auttaa opiskelijaa selvittämään omaa urapolkua. Ne opiskelijat, jotka saivat kyselyn mukaan kohtalaisesti pisteitä, ovat lyhytkestoisen henkilökohtaisen tuen tarpeessa. Tällaiset opiskelijat voivat hyötyä henkilökohtaisen ohjauksen lisäksi esimerkiksi pienryhmäohjauksesta, jossa käsitellään muutaman opiskelijan kanssa samoja teemoja koskien koulutus- ja uravalintaa. Muiden opiskelijoiden näkökulmien kuunteleminen ja omien suunnitelmien kertominen auttaa selkiyttämään omia tavoitteita. Opiskelijat, jotka saivat alhaisimpia pistemääriä, ovat itseohjautuvia ja heille sopivia ohjauspalveluita ovat omaehtoiset palvelut. Tällaisia palveluita löytyy esimerkiksi Internetistä. Ohjattavalle voi olla tarpeellista tutustua esimerkiksi eri oppilaitoksiin, joissa hänen tavoittelemaansa alaa opetetaan tai päästä tutustumaan johonkin uravaihtoehtoon vieraillemalla oppilaitoksessa tai työpaikalla.

Tarkasteltaessa opiskelijoiden pistemääriä ei riitä tutkia pelkkää kokonaispistemäärää, vaan täytyy tutkia, millä ulottuvuudella pistemäärät ovat korkeita. Samoin on tärkeää tarkastella yksittäisiä osioita, jotta ohjaaja voi tarkemmin pureutua teemoihin, jotka tuottavat vaikeuksia opiskelijan koulutus- ja uravalinnassa. Tuloksista ilmenee, että osalla tutkittavilla oli ongelmia etenkin heikon itsetuntemuksen, omien taitojen, vahvuuksien ja kykyjen tunnistamisessa. He eivät myöskään ole vielä jäsentäneet vaihtoehtojaan, jolloin päätöksentekoprosessi koskien koulutus- ja uravalintaa ei ole vielä kunnolla alkanut. Ohjaajan haasteena on siis auttaa opiskelijoita parantamaan itsetuntemustaan sekä antaa mahdollisuuksia opiskelijoille tutustua eri koulutusaloihin ja ammatteihin. Lopulta on ohjattavan itse oltava motivoitunut aloittamaan jatkosuunnitelmien tekeminen, jotta hän voi hyötyä ohjauksesta. Toinen selkeä haaste osalle tutkittavista on monet hyvät uravaihtoehdot.

Opiskelijat tarvitsevat tukea siinä, miten rajata vaihtoehtoja. Vaikka ohjaus antaa tukea vaihtoehtojen rajaamiseen, lopulliset päätökset opiskelijat tekevät itse.

Samoin kuin aiemmissa selvityksissä ja tutkimuksissa (Suomen lukiolaisten liitto 2008, Välijärvi ym. 2009, Numminen ym. 2002) opiskelijoiden on tärkeä saada sellaista ohjausta kuin he tarvitsevat. Opiskelijoiden ohjaustarpeen tunnistaminen on tärkeää, ja siihen tarvittavia välineitä tulee kehittää. Kaikki opiskelijat eivät tarvitse saman verran ohjausta, jolloin tunnistettaessa ohjaustarpeiden määrä voidaan ohjausta suunnata määrällisesti enemmän niille opiskelijoille, jotka sitä enemmän tarvitsevat.

Opiskelijan ohjaustarpeita voi olla vaikea havaita, mikäli opiskelija ei hakeudu ohjaukseen. Mikäli opiskelija ei itse hae apua tai tukea, opinto-ohjaajan on haastavaa löytää tukea tarvitsevat. Tässä tutkimuksessa käytetyn kyselyn teettäminen on yksi vaihtoehto selvittää, millainen tuen tarve opiskelijalla on koskien koulutus- ja uravalintaa. Myös yhteistyö muiden opettajien kanssa voi auttaa ohjausta tarvitsevien löytämisen.

### **8.3 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimuksen reliabiliteetti oli hyvä. Summamuuttujien reliabiliteettia testattiin tilastollisin menetelmin käyttäen Cronbachin alfaa ja saadut tulokset on esitelty aiemmin Taulukossa 3. Kyselylomakkeessa kysyttiin samoja asioita hieman eri tavoin, mikä lisäsi reliabiliteettia. Reliabiliteettia lisää se, että yli puolet (54 %, n=367) kohderyhmästä vastasi kyselyyn. Hyvä kohderyhmän vastausprosentti sekä useamman lukion ottaminen kohderyhmään mahdollistaa sen, että tuloksia voi yleistää myös muihin lukiolaisiin. Myös sukupuolijakauma edustaa hyvin kohderyhmää kuten aiemmin on todettu. Hyvää reliabiliteettia kuvastaa myös se, että kyselylomaketta on testattu jo aiemmissa tutkimuksissa (Kontinen & Lerkkanen 2008).

Tutkimuksen validiteetti oli myös hyvä, sillä kyselylomake pohjautuu aiempiin tutkimuksiin ja sitä on testattu jo aiemmin, joten voidaan sanoa, että se mittaa niitä asioita, joita halutaan mitattavan. Kyselylomakkeen avulla pystyttiin selvittämään ne asiat, jotka olivat oleellisia tämän tutkimuksen



kannalta. Vaikka kyselyssä pyydettiin vastaajien henkilötietoja, eivät yksittäiset henkilöt ole raportointivaiheessa tunnistettavissa. Henkilötietoja kysyttiin ainoastaan jatkotutkimusta varten, josta tutkittavilla oli tieto ennen kyselyyn vastaamista. Opiskelijoilla oli myös mahdollisuus kieltäytyä kyselyyn vastaamisesta. Tutkimuksen validisuutta pohdittaessa tulee huomioida kyselylomakkeen heikot puolet. Tulee ottaa huomioon, että kaikki opiskelijat eivät välttämättä käytä kyselyn skaalaa samalla tavoin. Jotkut ihmiset käyttävät mielellään skaalan ääripäitä kun taas toiset välttävät ääripäiden käyttöä. Opinto-ohjaajille pidetyn palautetilaisuuden perusteella voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa suurin osa opiskelijoista on ollut rehellinen antamissaan vastauksissa. Ei voida myöskään olla täysin varmoja siitä, että kaikki kysymykset on ymmärretty niin kuin ne on tarkoitettu ymmärrettäväksi. Esimerkiksi taustamuuttujan pohjakoulutus muutama opiskelija oli ymmärtänyt tarkoittavan tämän hetkistä koulutusta, jota he ovat suorittamassa. Tällä taustamuuttujalla ei kuitenkaan tutkimuksen kannalta ollut merkitystä, sillä kaikilla opiskelijoilla pohjakoulutuksena oli perusopetus.

#### **8.4 Tutkimuksen toteuttamisen kriittinen tarkastelu**

Aineistonkeruumenetelmänä sähköinen kyselylomake on toimiva, sillä se on tehokas, aikaa ja rahaa säästävä menetelmä. Sähköisen kyselylomakkeen etuna on myös se, että tallentuu automaattisesti sähköiseen muotoon. Pitää muistaa, että sähköisen kyselylomakkeen kanssa saattaa esiintyä teknisiä ongelmia. Teknisiin ongelmiin kannattaa etukäteen varautua, vaikka se voi olla usein hyvin haastavaa, sillä tekniset ongelmat tulevat usein yllätyksenä. Myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta sähköinen kyselylomake on tämän tutkimuksen perusteella parempi kuin paperikysely. Reliabiliteettiarvot eli Cronbachin alfat olivat korkeammat tähän tutkimukseen kerätyssä aineistossa kuin vuonna 2008 kerätyssä aineistossa. Yhtenä selittäjänä on mahdollisesti se, että tällä kertaa käytettiin sähköistä lomaketta paperilomakkeiden sijaan. Sähköistä kyselyä käytettäessä on mahdollista velvoittaa osallistuja vastaamaan kaikkiin kysymyksiin, jolloin tyhjiä kohtia ei kyselyyn voi jättää. Tämä saattaa kuitenkin

vaikuttaa vastausmotivaatioon. Aineistonkeruuta voi tehostaa pyytämällä opinto-ohjaajia auttamaan aineistonkeruussa siten, että kysely täytetään oppitunnilla, kuten osassa oppilaitoksista tehtiin. Tällöin vastaajien määrä luultavasti lisääntyy ja totuudenmukaisten vastausten määrä maksimoituu. Myöhemmin tätä kyselyä käytettäessä voidaan tutkia, onko väittämien määrää (32) mahdollista vähentää.

## **8.5 Jatkotutkimus**

Tämä tutkimus on osa laajempaa tutkimushanketta, jonka tavoitteena on selvittää, miten koulutus- ja uravalintavalmius ennakoii siirtymiä toisen asteen opintojen jälkeen. Tämän lisäksi tutkimushankkeen seuraavissa vaiheissa seurataan tutkittavien hakeutumista korkea-asteelle, opintojen etenemistä korkeakoulussa sekä työllistymistä valmistumisen jälkeen.

Jatkotutkimusta voi tehdä jo aiemmin kolmannen vuoden keväällä, jolloin nähdään, ovatko opiskelijoille suunnatut palvelut parantaneet heidän koulutus- ja uravalintavalmiuttaan. Uudestaan teetetty kysely voi kertoa, ovatko opiskelijoiden saamat pistemäärät muuttuneet aiemmasta mittauksesta. Laadullisin menetelmin voidaan tutkia opiskelijoissa tapahtunutta muutosta ja selvittää, mitkä tekijät ovat auttaneet opiskelijoita parantamaan koulutus- ja uravalintavalmiuksia tai sitä mikseivät ne ole parantuneet. Opiskelijoiden haastattelut tuovat lisäinformaatiota ammatinvalinnan haasteista ja kokemuksia siitä, miksi ammatinvalinta koetaan haasteellisenä.

## LÄHTEET

- Aittola, T. 1998. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana*. Juva: WSOY, 172–189.
- Balin, E. & Hirschi, A. 2010. Who seeks career counselling? A prospective study of personality and career variables among Swiss adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 10 (3), 161–176.
- Bordin, E. S. 1990. Psychodynamic model of career choice and satisfaction. Teoksessa D. Brown, L. Brooks & Associates. *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass, 102–144.
- British Association for Counselling and Psychotherapy. 2011. What is counselling?  
<http://www.bacp.co.uk/information/education/whatiscounselling.php>  
Vierailtu 20.7.2011.
- Brown, D. & Brooks, L. 1991. *Career counseling techniques*. Boston: Allyn Bacon.
- CEDEFOP. 2005. *Improving lifelong guidance policies and systems*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Domene, J. F., Shapka, J. D. & Keating, D. P. Educational and Career-Related Help-Seeking in High School: An Exploration of Students' Choices. *Canadian Journal of Counselling* 40 (3), 145–159.
- Geldard, K. & Geldard, D. 1999. *Counselling adolescents. The Pro-Active Approach*. Gateshead: Sage Publications.
- Gladding, S. T. 2004. *Counseling: a comprehensive profession*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- 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 49. Jyväskylä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä:  
Gummerus.
- Holland, J. L. 1985. Making vocational choices: a theory of vocational  
personalities and work environments. Englewood Cliffs: Prentice-  
Hall.
- Jusi, K. 1989. Abituriienttien uranvalintavarmuus ja ammatinvalinnanohjaus  
lukiossa. Teoksessa T. Hietavuo & M. Yli-Vakkuri (toim.)  
Kehittyvä oppilaanohjaus. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen.  
Helsinki: Yliopistopaino, 89–108.
- Jusi, K. 2010. Ammatillisen aseman rakentuminen. Seurantatutkimus  
abituriienttien ammatilliseen koulutukseen ja työelämään  
sijoittumisesta. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja  
yrittäjyys 14/2010.
- Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H.  
Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus  
oppilaitoksessa. Vammala: Vammalan kirjapaino, 40–56.
- Konttinen, R. & Lerkkanen, J. 2008. Selostusta lukion ohjaustarvetestin lopullisen  
lomakkeen analyysiin. Julkaisematon.
- Konttinen, R. & Lerkkanen, J. 2009. Selostusta Ohjaustarvearvion perusopetuksen  
lomakkeen analyysiin. Julkaisematon.
- Korkeakivi, R. 2011. Höpertely seis, opoja tarvitaan lisää. Opettaja-lehti 2011: 7,  
24–25.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M.  
Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin.  
Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–21.
- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen teoreettinen perusta.  
Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista  
mahdollisuuksiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–68.
- Lerkkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan  
tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys  
ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden

- ohjaustarpeeseen. Väitöskirja. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 14.
- Lerkkanen, J. 2011a. Nuorten ohjaustarpeiden arviointi. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) OPO. Opinto-ohjaajan käsikirja. Oppaat ja käsikirjat 2011: 3, Opetushallitus, 46–54.
- Lerkkanen, J. 2011b. Siltamalli koulutus- ja uravalinnan tukena. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) OPO. Opinto-ohjaajan käsikirja. Oppaat ja käsikirjat 2011: 3, Opetushallitus, 55–62.
- Lerkkanen, J. & Kauppila, P. 2011. Opiskelijoiden koulutus- ja ammattiuran valinnan päätöksentekotaitojen kehittäminen. Opetushallituksen täydennyskoulutus. Luento. 14.10.2011. Tampere.
- McLeod, J. 2003. An introduction to counselling. Buckingham: Open University Press.
- Mehtäläinen, J. 1998. Luokattomuuden syvintä olemusta etsimässä. Luokattomuus lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Mitchell, L. K. & Krumboltz, J. D. 1984. Social Learning Approach to Career Decision Making: Krumboltz's Theory. Teoksessa D. Brown, L. Brooks & Associates. Career Choice and Development. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 235–280.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Vaajakoski: Gummerus.
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Nurmi, J.-E. 2001. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 256–274.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Hakapaino.
- Opetushallitus. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Vammala:

Vammalan kirjapaino.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:15.
- Peavy, R. V. 1997. Sociodynamic counselling : a constructivist perspective for the practice of counselling in the 21st century. Victoria: Trafford.
- Puukari, S., Lairio, M. & Nissilä, P. 2001 Ohjauksen tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 181–200.
- Roe, A. & Lunneborg, P. W. 1990. Personality development and career choice. Teoksessa D. Brown, L. Brooks & Associates. Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass, 68–101.
- Sampson, J. P. Jr. & Lerkkanen, J. 2012. The cognitive information processing approach to career choice. Opinto-ohjaajien koulutus 60 op, Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Luento. 8.3.2012. Jyväskylä.
- Sampson, J. P. Jr., Peterson, G.W., Lenz, J. G., Reardon, R. C. & Saunders, D. E. 1996. Career Thoughts Inventory. Professional manual. Lutz, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Sampson, J. P. Jr., Reardon, R. C., Peterson, G. W. & Lenz, J. G. 2000. Using readiness assessment to improve career services: A cognitive information- processing approach. The Career Development Quarterly 49 (1), 146–174.
- Sampson, J. P. Jr., Reardon, R. C., Peterson, G. W. & Lenz, J. G. 2004. Career counseling & services. A cognitive information processing approach. Belmont: Brooks/Cole.
- Savolainen, H. 2001. Koulutusuravalintojen mekanismien selittäminen. NMI-Bulletin 11 (3), 30–32.
- Sinisalo, P. 1989. Näkökulmia kehitykseen ja ohjaukseen. Teoksessa T. Hietavuo & M. Yli-Vakkuri (toim.) Kehittyvä oppilaanohjaus. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino, 40–58.
- Suihkonen, S. 2007. Vanhempien osallistuminen nuoren ammatinvalintaan kolmen sukupolven kokemana. Teoksessa P.-K. Juutilainen (toim.)

- Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 33–55.
- Suomen Lukiolaisten liitto. 2008. Kokemuksia lukion opinto-ohjauksesta – selvitys. Singsby: Ykkös-Offset.
- Super, D. E. 1980. A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior* 16 (3), 282–298.
- Tiedeman, D. V. & Miller-Tiedeman, A. 1984. Career decision making: An individualistic perspective. Teoksessa D. Brown, L. Brooks & Associates. Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 281–310.
- Vuorinen, R. & Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Helsinki: Painatuskeskus.
- Vähämöttönen, T. 1998. Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations : an interpretive study of career counselling concepts and practice. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 34.
- Välijärvi, J. 2004. Opinto-ohjaus tasa-arvoisen osaamisen mahdollistajana. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Vammala: Vammalan kirjapaino, 21–39.
- Välijärvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. 2009. Lukiopedagogiikka. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 40. Jyväskylä.
- Watts, A. G. & van Esbroeck, R. 2000. New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counseling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling* 22, 173–187.
- Whiston, S. C. & Keller, B. K. 2004. The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist* 32 (4), 493–568.

# LIITTEET

## Liite 1. Tutkimuslupa



Jyväskylän lukokoulutus

### VIRANHALTIJAPÄÄTÖS

PÄIVÄMÄÄRÄ

PÄÄTÖSNUMERO

10.8.2011

19/22/2011

ASIA	TUTKIMUSLUPA		
	<p>Jukka Lerkkanen (JAMK/AOKK) ja Kaisa Kiveliä (Jyväskylän yliopisto) anovat tutkimuslupaa 2. opiskeluvuoden toiseen asteen opiskelijoiden uravalintavalmiuksien arviointia varten. Tutkimus on osa hanketta, jonka aiheena on "Opiskelijoiden uravalintavalmiuksien yhteys korkeakouluopintojen etenemiseen sekä opintojen jälkeiseen työllistymiseen. Tutkimuksen ensimmäinen aineisto kerätään syksyllä 2011. Vastaaminen tapahtuu sähköisesti 1.10 - 15.12.2011 välisenä aikana.</p>		
PÄÄTÖS/ ALLEKIRJOITUS	<p>Myyntään tutkimuslupan edellä mainittuun tutkimukseen lukokoulutuksen opiskelijoiden osalta.</p> <p>Jyväskylä 10.8.2011</p> <p> Antti Rastela tulosalueen johtaja</p>		
JAKELU	Lukiot, Jukka Lerkkanen, Kaisa Kiveliä		
OHJAIKU- VAATIMUSOHJE	<p>Tähän päätöksen liitymälain voi lähde kirjallisen oikaisuvaatimuksen Jyväskylän koulutuskuntayhtymän hallitukselle, osoite PL 472 40101 Jyväskylä, neljän toista (14) päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista. Oikaisuvaatimuksesta on käytävä ilmi vaatimus perusteluineen ja se on oikaisuvaatimuksen tekijän allekirjoitettava.</p> <p>Asiantosaisen katsotaan esineen päätöksestä tiedon, ellei muuta näytetä, seitsemän (7) päivää kuluessa kirjeen lähettämisestä, saantitodistuksen osoittamana aikana tai erilliseen tiedoksisaantitodistukseen merkittyinä aikana</p> <p>Seuraavan viikon tiistaina Jyväskylän koulutuskuntayhtymän toimistossa, Viitanlammentie 1 A, Jyväskylä.</p>		
JULKISESTI NÄHTÄVÄNÄ	Seuraavan viikon tiistaina Jyväskylän koulutuskuntayhtymän toimistossa, Viitanlammentie 1 A, Jyväskylä.		
TIEDOKSIANTOTAPA	<p><input type="checkbox"/> Lähetyt postitse saantitodistusta vastaan</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Lähetyt postitse tavallisena kirjeenä</p> <p><input type="checkbox"/> Lähetyt sähköisessä postissa</p> <p><input type="checkbox"/> Luovutettu asianosaiselle</p> <p>Päivämäärä 11.8.2011</p> <p> Tiedoksiantajan allekirjoitus ja virka-asema</p> <p>Vastaanotteen allekirjoitus</p>		



## **Liite 2. Kyselylomake**

### **Sivu 1**

#### **Ohjaustarvearvio lukioon**

Ohjaustarvearvion avulla pyritään selvittämään, mitä sinä ajattelet koulutus- ja uravalinnastasi tällä hetkellä. Kyselyssä esitetään joukko väittämiä, joilla kartoitetaan ohjauksen tarpeitasi. Väittämät on laadittu negatiiviseen muotoon, koska ne ilmentävät koulutus- ja uravalintaan liittyviä haittaavia ajatuksia. Haittaavat ajatukset vaikeuttavat tavoitteiden saavuttamista ja valintoihin tarvittavaa päätöksentekoa. Tällä tavoin haittaavat ajatukset ovat yhteydessä valinnoissa tarvittavaan tukeen.

Kyselyyn tulee nimesi, koska vastaustesi perusteella opinto-ohjaajasi saa informaatiota siitä, millainen ohjaus voi palvella sinun tarpeitasi parhaiten. Lisäksi aineistosta tehdään pitkittäistutkimus, jossa seurataan toisen asteen opiskelijoiden hakeutumista, sijoittumista sekä opintoja ammattikorkeakoulussa. Vastaamalla tähän lomakkeeseen annat luvan tietojesi käyttöön tähän tarkoitukseen. Antamiasi vastauksia käsitellään ehdottoman luottamuksellisina. Tietoja ei luovuteta ulkopuolisille. Kaikki, mikä paljastaa henkilöllisyytesi poistetaan tutkimuksen raportointivaiheessa.

Ohjaustarvearvio on henkilökohtainen ja se tulee tehdä itsenäisesti. Kyselyn tekemiseen kuluu aikaa 5-15 minuuttia.

Vastaa väittämiin rauhassa ja rehellisesti.

#### **Kiitos kehittämistyöhön osallistumisesta!**

Lisätietoja ohjaustarvearvioista antavat:

KT Jukka Lerkkänen  
opettajankoulutuspäällikkö  
JAMK/AOKK  
p. 0400 249 643  
[jukka.lerkkanen@jamk.fi](mailto:jukka.lerkkanen@jamk.fi)

KK Kaisa Kivelä  
Jyväskylän yliopisto  
Kasvatustieteiden laitos  
p. 040511 5180  
[kaisa.kivela@jamk.fi](mailto:kaisa.kivela@jamk.fi)

**Sivu 2****Aluksi yksitoista pohjakysymystä:**

Nimesi (sukunimi ja etunimi): \*

Syntymäaikasi (pp.kk.vvvv): \*

Sukupuolesi: \*

- Mies
- Nainen

Pohjakoulutuksesi: \*

- Perusopetus
- Toisen asteen tutkinto (esim. ammatillinen perustutkinto)
- Jokin muu, mikä

Oppilaitoksesi: \*

- Cygnaeus-lukio
- Jyväskylän aikuislukio
- Jyväskylän lyseon lukio
- Sepän lukio
- Tikkakosken lukio
- Voionmaan lukio
- Muu lukio, mikä?

Olen suorittamassa \*

- vain ylioppilastutkintoa
- kaksoistutkintoa (ylioppilastutkinto ja ammatillinen perustutkinto)
- kolmoistutkintoa (lukion oppimäärä, ylioppilastutkinto ja ammatillinen perustutkinto)

Oletko tyytyväinen nykyiseen opiskelupaikkavalintaasi? \*

- Kyllä
- En

Mikä oli ensisijainen koulutusvaihtoehtosi opiskelupaikaksi, kun teit viimeksi opiskelupaikkavalintaasi? \*

- Lukio, jossa nyt opiskelen
- Jokin muu oppilaitos, mikä?

Kuinka paljon sinulla on työkokemusta?★

- Ei lainkaan
- Vähän (alle 3 kuukautta)
- Jonkin verran (3-6 kuukautta)
- Paljon (yli 6 kuukautta)

Mikä on lukion jälkeisen urasuunnitelmasi tila?★

- Tiedän tarkalleen, mitä aion tehdä lukion jälkeen
- Olen vielä epävarma jatkosuunnitelmissani
- Lukion jälkeiset suunnitelmani ovat vielä täysin epäselvät

Oma kokemus tuen tarpeestasi★

- Tarvitsen tukea ammatillisissa päätöksissäni
- En tarvitse tukea ammatillisissa päätöksissäni

### Sivu 3

Seuraavassa on esitetty joukko väittämiä. Valitse se vaihtoehtonumero, joka parhaiten kuvaa sinun tämän hetkisiä ajatuksiasi. Vastaa väittämiin rauhassa ja rehellisesti. Arvion tekemiseen kuluu aikaa 5-15 minuuttia.

Valitse 3 jos olet täysin samaa mieltä väittämän kanssa.

Valitse 2 jos olet samaa mieltä väittämän kanssa.

Valitse 1 jos olet eri mieltä väittämän kanssa.

Valitse 0 jos olet täysin eri mieltä väittämän kanssa.

0=Täysin eri mieltä, 1=Eri mieltä, 2=Samaa mieltä, 3=Täysin samaa mieltä

	★ 0	1	2	3
1. Huolimatta opinto-ohjauksesta en tiedä haluamaani koulutusta tai ammattia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mielipiteeni ammateista vaihtuvat vähän väliä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Koulutus- ja uravalinta ahdistaa minua siinä määrin, etten pääse alkua pidemmälle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Minusta tuntuu, että en koskaan opi tuntemaan kykyjäni ja kiinnostuksiani tarpeeksi hyvin tehdäkseen hyvän valinnan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Minua kiinnostavat niin monet vaihtoehdot, että en osaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

valita niistä parasta.

- |   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 6. Ympäristöni määrittelee<br>koulutus- ja uravalintani.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Tiedän, mille alalle haluan,<br>mutta joku aina tyrmää<br>suunnitelmani.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. En koskaan kykene hyvään<br>uravalintaan.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Lukio vie voimani niin, että<br>en jaksa ajatella jatkoa.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Tulevaisuus ei näytä hyvältä<br>valitsinpa mitä tahansa.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Tiedän valintani, mutta<br>minun on vaikea aloittaa sen<br>toteuttamista.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. En tiedä, miksi en löydä<br>koulutus- tai ammattialaa, joka<br>todella kiinnostaisi minua.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Pelkään, että valintaa<br>tehdessäni, minulta jää jokin<br>mahdollisuus huomaamatta.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. On useita aloja, jotka<br>sopivat minulle, mutten osaa<br>päättää, mikä niistä olisi paras<br>minulle.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Tiedän tavoitteeni, mutten<br>jaksa toteuttaa niitä.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Jos en pysty hyvään<br>koulutus- ja uravalintaan, tuotan<br>pettymyksen kotiväelleni.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Kiinnostukseni kohteet<br>vaihtuvat koko ajan.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Olen nähnyt televisiossa tai<br>muussa mediassa monta minua<br>kiinnostavaa ammattia, mutta<br>niihin pääseminen vaatisi liikaa<br>ponnistelua. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Koulutus- ja ammatinvalinta<br>on niin vaikeaa, että juuri nyt en<br>halua ajatella sitä sen enempää.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Vaikka aloitin opintoni<br>tässä oppilaitoksessa, en<br>vieläkään oikein tiedä, millaisen<br>koulutuksen haluan itselleni.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Minulla on niin monia<br>vaihtoehtoja ammatikseni, että<br>en koskaan pysty rajaamaan   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

valintaani vain yhteen.

- |  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 22. Koulu, missä haluaisin opiskella sijaitsee liian kaukana.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Vain suhteilla pääsee kunnan koulutukseen ja työhön.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Olen hyvin huolissani koulutus- ja uravalinnastani.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Minulle ei ole vielä selvinnyt, millaiseen ammattiin tai tehtävään haluan päästä.          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Tiedän kovin vähän mahdollisuuksistani.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. On noloa, jos kaverini saavat tietää, etten ole vielä valinnut koulutus- ja ammattialaani. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Koulutus- ja ammatinvalinta on niin vaikeaa, etten pääse alkua pidemmälle.                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Ahdistun aina, kun kysytään, mitä teen lukion jälkeen.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Hankalinta on, kun pitää valita vain yksi koulutus ja ammatti.                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Missään ei tunnu olevan oikein mieltä.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Lukion jälkeiset valinnat ovat oma asiani.   |                          |                          |                          |                          |

#### Sivu 4

#### Vielä kolme asiaa:

- 1) Tulosta vastauksesi painamalla tulostin -kuvaketta.
- 2) Tallenna tulokset itsellesi esimerkiksi muistitikulle. Internet Explorer -selaimella valitse yläpalkista Sivun (Page) -> Tallenna nimellä... (Save as...) ja valitse tallennuspaikkasi (esim. muistitikku).
- 3) Lopuksi lähetä vastauksesi painamalla "Lähetä".

**Liite 3.**

Faktoreiden interkorrelaatiot vuoden 2008 tutkimuksessa (Konttinen & Lerkkanen 2008)

	PV	SV	UV
PV	1.000	.210	.390
SV	.210	1.000	.033
UV	.390	.033	1.000

PV= päätöksenteon vaikeus

SV= sitoutumisen vaikeus

UV= ulkoinen vaikeus

**Liite 4.**

Faktoreiden interkorrelaatiot tässä tutkimuksessa

	PV	SV	UV
PV	1.000	.322	.351
SV	.322	1.000	.153
UV	.351	.153	1.000

PV= päätöksenteon vaikeus

SV= sitoutumisen vaikeus

UV= ulkoinen vaikeus

**Liite 5.**

## Faktorianalyysin struktuurimatriisi

	komponentti		
	1	2	3
osio 1	<b>,698</b>	-,020	,397
osio 2	,539	,184	<b>,602</b>
osio 3	<b>,756</b>	,314	,204
osio 4	<b>,766</b>	,356	,221
osio 5	,200	,147	<b>,841</b>
osio 6	,151	<b>,472</b>	,168
osio 7	,176	<b>,713</b>	,034
osio 8	<b>,628</b>	,574	,103
osio 9	<b>,535</b>	,505	,098
osio 10	<b>,577</b>	,596	,061
osio 11	,137	<b>,629</b>	,193
osio 12	<b>,779</b>	,124	,303
osio13	,489	,262	<b>,498</b>
osio 14	,203	,202	<b>,841</b>
osio 15	,364	<b>,634</b>	,164
osio 16	,325	<b>,640</b>	,113
osio 17	,465	,260	<b>,655</b>
osio 18	<b>,471</b>	,542	,223
osio 19	<b>,721</b>	,390	,318
osio 20	<b>,771</b>	,221	,417
osio 21	,358	,299	<b>,769</b>
osio 22	,193	<b>,556</b>	,200
osio 23	,289	<b>,495</b>	,090
osio 24	<b>,742</b>	,451	,284
osio 25	<b>,710</b>	,005	,502
osio 26	<b>,676</b>	,376	,329
osio 27	,267	<b>,582</b>	,061
osio 28	<b>,830</b>	,297	,276
osio 29	<b>,742</b>	,350	,210
osio 30	,350	,144	<b>,708</b>
osio 31	<b>,701</b>	,382	,096
osio 32	,087	,173	,126

**Liite 6.**

Pistemäärien jakauma päätöksenteon vaikeuden ulottuvuudella

## Päätöksenteon vaikeus

pistemäärä	n	prosentti	kumulatiivinen prosentti
0	19	5,2	5,2
1	12	3,3	8,4
2	13	3,5	12,0
3	10	2,7	14,7
4	8	2,2	16,9
5	8	2,2	19,1
6	17	4,6	23,7
7	6	1,6	25,3
8	9	2,5	27,8
9	11	3,0	30,8
10	7	1,9	32,7
11	11	3,0	35,7
12	13	3,5	39,2
13	14	3,8	43,1
14	21	5,7	48,8
15	12	3,3	52,0
16	19	5,2	57,2
17	14	3,8	61,0
18	22	6,0	67,0
19	11	3,0	70,0
20	17	4,6	74,7
21	10	2,7	77,4
22	9	2,5	79,8
23	11	3,0	82,8
24	12	3,3	86,1
25	10	2,7	88,8
26	4	1,1	89,9
27	4	1,1	91,0
28	7	1,9	92,9
29	4	1,1	94,0
30	5	1,4	95,4
31	1	,3	95,6
32	2	,5	96,2
33	4	1,1	97,3
34	4	1,1	98,4
35	1	,3	98,6

(jatkuu)



## Liite 6. (jatkuu)

36	2	,5	99,2
37	2	,5	99,7
45	1	,3	100,0
Yhteensä	367	100,0	

**Liite 7.**

Pistemäärien jakauma sitoutumisen vaikeuden ulottuvuudella.

## Sitoutumisen vaikeus

pistemäärä	n	prosentti	kumulatiivinen prosentti
0	10	2,7	2,7
1	9	2,5	5,2
2	15	4,1	9,3
3	11	3,0	12,3
4	16	4,4	16,6
5	13	3,5	20,2
6	25	6,8	27,0
7	33	9,0	36,0
8	26	7,1	43,1
9	32	8,7	51,8
10	40	10,9	62,7
11	39	10,6	73,3
12	26	7,1	80,4
13	21	5,7	86,1
14	16	4,4	90,5
15	15	4,1	94,6
16	7	1,9	96,5
17	3	,8	97,3
18	4	1,1	98,4
19	3	,8	99,2
20	2	,5	99,7
21	1	,3	100,0
Yhteensä	367	100,0	

**Liite 8.**

Pistemäärien jakauma ulkoisen vaikeuden ulottuvuudella.

Ulkoinen vaikeus			
pistemäärä	n	prosentti	kumulatiivinen prosentti
0	30	8,2	8,2
1	28	7,6	15,8
2	33	9,0	24,8
3	41	11,2	36,0
4	32	8,7	44,7
5	43	11,7	56,4
6	32	8,7	65,1
7	35	9,5	74,7
8	38	10,4	85,0
9	28	7,6	92,6
10	9	2,5	95,1
11	5	1,4	96,5
12	4	1,1	97,5
13	3	,8	98,4
14	2	,5	98,9
16	3	,8	99,7
22	1	,3	100,0
Yhteensä	367	100,0	

**Liite 9.**

Summamuuttujien ja ”tyytyväisyys valintaan” –muuttujan t-testi

	t	df	p
Päätöksenteon vaikeus	-1.966	365	.050
Sitoutumisen vaikeus	.481	365	.631
Ulkoinen vaikeus	-1.395	365	.164

**Liite 10.**

Summamuuttujien ja ”ensisijainen koulutusvaihtoehto”  
–muuttujan t-testi

	t	df	p
Päätöksenteon vaikeus	-.368	365	.713
Sitoutumisen vaikeus	.621	53.736	.537
Ulkoinen vaikeus	-.692	365	.489

**Liite 11.**

Varianssianalyysi: työkokemuksen määrä ja summamuuttujat

	F	p
Päätöksenteon vaikeus	2.498	.059
Sitoutumisen vaikeus	1.422	.236
Ulkoisen vaikeus	1.775	.151