

KIINNOSTUKSEN KIPINÄSTÄ HOUKUTTELEVIIN HAASTEISIIN
Teknologiakasvatus ja tekninen työ naisopiskelijoiden sivuainevalintana

Sanna Jaakkola

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 2002

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

JAAKKOLA, S.: Kiinnostuksen kipinästä houkutteleviin haasteisiin. Teknologiakasvatus ja tekninen työ naisopiskelijoiden sivuainevalintana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 2002. 99 s.

Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa tarkastellaan naisopiskelijoiden hakeutumista teknisen työn ja teknologiakasvatuksen sivuaineopintoihin. Aineisto on kerätty pääasiassa avoimia kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella ja teemahaastattelulla. Tapauksen muodostavat teknisen työn ja teknologiakasvatuksen vuosina 1996–1999 sivuaineekseen valinneet naisopiskelijat, joista 17 täytti kyselylomakkeen ja 4 osallistui teemahaastatteluun. Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, että naisopiskelijat valitsevat sivuaineekseen juuri teknisen työn ja teknologiakasvatuksen.

Sivuainevalintapäätökseen vaikuttaneiden tekijöiden jäsentämisessä käytetään tässä tutkimuksessa soveltaen apuna uranvalintateorioita, lähinnä Betzin ja Fitzgeraldin kokonaisvaltaista jaottelua naisten uranvalintaan vaikuttavista tekijöistä. Sivuaainevalintaan vaikuttavat tekijät on aineiston perusteella jaoteltu yksilöllisiin ja rakenteellisiin tekijöihin.

Aineiston kautta ilmenee selvästi tapauksen heterogeenisuus, ja “keskivertoalitsijan” löytämisen tai valitsijoiden luokittelun sijaan tutkimuksessa on pidetty tärkeänä tapauksen monimuotoisuuden kuvailemista. Tärkeimmiksi sivuainevalintaan vaikuttaviksi tekijöiksi nousevat kuitenkin kaikilla valitsijoilla yksilölliset tekijät, kuten omat kyvyt sekä ammatilliset kiinnostuksen kohteet. Sen sijaan rakenteellisilla tekijöillä, kuten koulutustaustalla, välittömän ympäristön ihmisten mielipiteillä tai työnsaantimahdollisuuksilla on sivuainevalinnassa huomattavasti vähäisempi merkitys.

Avainsanat: teknologiakasvatus, tekninen työ, käsityö, sivuainevalinta, uranvalinta, naisopiskelija

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	SIVUAINEVALINTAA TUTKIMAAN	7
2.1	Tutkimuksen muotoutuminen	7
2.1.1	Holistinen lähestymistapa ja ihmiskäsitys	7
2.1.2	Laadullinen tapaustutkimus	9
2.2	Aineiston kokoaminen	10
2.2.1	Tutkittava tapaus	10
2.2.2	Kyselylomake tapauksen kartoittajana	11
2.2.3	Haastattelu laadullisena aineistonkeruumenetelmänä	13
2.3	Aineiston analysointi	16
2.4	Tutkimuksen luotettavuus	19
3	KÄSITYÖ OPETETTAVANA AINEENA	23
3.1	Käsityön määrittelyä	23
3.2	Käsityöopetuksen historiaa	24
3.3	Käsityöopetuksen nykysuuntaukset	26
3.3.1	Kaikille yhteinen käsityö	26
3.3.2	Teknologiakasvatus	27
3.4	Teknisen työn ja teknologiakasvatuksen opettajankoulutus	30
4	SIVUAINEVALINTA OSANA URANVALINTAA	32
4.1	Ura-käsitteen moniulotteisuus	32
4.2	Uranvalinta tutkimuksen kohteena	33
4.2.1	Uranvalintateorioiden suuntauksia	33
4.2.2	Uranvalintatutkimus ja sukupuoli	37
4.3	Holistinen uranvalintateoria jäsentämässä sivuainevalintaa	38

5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	41
5.1	Rakenteellisten tekijöiden luoma perusta valinnalle	41
5.1.1	Ympäristön ja yhteiskunnan muodostama tausta	41
5.1.2	Perheestä ja ystäviltä tukea ja malleja	43
5.1.3	Aikaisemman koulutuksen ja ammatinvalinnanohjauksen vaikutus... ..	48
5.2	Yksilöllisten tekijöiden vahva vaikutus valintaan	54
5.2.1	Omat kyvyt ja taipumukset	54
5.2.2	Sukupuolirooliasenteet valitsijoiden elämässä.....	58
5.2.3	Minäkäsityksestä ammatti-identiteettiin	65
5.2.4	Teknisen työn opettaminen ammatillisen kiinnostuksen kohteena ...	70
5.2.5	Motiivit suuntaamassa kiinnostusta	74
6	POHDINTA.....	79
	LÄHTEET.....	84
	LIITE 1: KYSELYLOMAKE	92
	LIITE 2: TEEMAHAASTATTELURUNKO	99

1 JOHDANTO

Naisopiskelijoiden määrä teknisen työn ja teknologiakasvatuksen sivuaineopinnoissa on lisääntynyt jatkuvasti. Itsekin aloitin sivuaineopinnot vuonna 1998. Omaan valintapäätökseeni vaikutti paljon uusi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994), jossa ei enää vedetä rajaa teknisen työn ja tekstiilityön tai ”tyttöjen ja poikien käsityön” välille, vaan puhutaan käsityöstä yhtenä oppiainekokonaisuutena. Ajatus kaikille yhteisen käsityön opettamisesta tuntui kiehtovalta, vaikka opetussuunnitelma onkin niin väljä, että suurin osa kouluista edelleen jakaa käsityöt vanhan mallin mukaisesti. Oppiaineen hallintaa varten oli kuitenkin tarpeen päästä opettelemaan lisää nimenomaan teknisen työn osa-alueen asioita.

Valintaan liittyi myös monia epäröinnin hetkiä. Miksi haluan vapaaehtoisesti astua ”miesten revierille”? Eikö elämä sujuisi helpommin, jos ei tarvitsisi kohdata ympäristön ennakkoluuloja, puheita ”naisten ja miesten töistä”, taitojen riittämättömyyttä? Olenko riittävän innostunut oppimaan jotain sellaista, josta tähän mennessä olen saanut vasta hyvin vähän kokemuksia? Vaikuttaako taustalla myös halu näyttää jollekin, että pärjään - miehille, naisille, itselleni, tulevien työpaikkojeni valitsijoille? Opiskeluvuosien aikana kävimme monia pitkiä keskusteluja valinnastani sekä opiskelukavereiden että muiden ihmisten kanssa. Myös tekniseen työhön erikoistuvien naisopiskelijoiden kanssa keskustelimme tiiviisti tapahtumista ja tuntemuksista. Näiden keskustelujen innoittamana ja naisopiskelijoiden sivuainevalinnan monimuotoisuuden havaittuani päädyin tekemään aiheesta pro gradu -tutkielmaani – kaikkien opiskelijoiden valinnan taustalla kun ei suinkaan ollut halu päästä ”tekninen työ ja poikien liikunta” -virkoihin, kuten ulkopuoliset usein tuntuivat olettavan.

Naisia ei-traditionaalisissa ammateissa tai ainokaisina työyhteisössä on tutkittu muun muassa minäpystyvyyssodotusten, elämäntulon, urakehityksen ja työpaikkailmapiiirin kannalta (ks. esim. Eccles 1994; Nummenmaa 1992; Nummenmaa & Vanhalakka-Ruoho 1985; Saarinen 1998, 9–10). Pohdittuani useita eri vaihtoehtoja päädyin

tarkastelemaan sivuainevalintaa uranvalintatutkimuksen avulla. Tässäkin tutkimuksessa sukupuoli on oma merkityksensä, ovathan naisopiskelijat vähemmistönä teknologiakasvatuksen ja teknisen työn sivuaineopinnoissa. Tavoitteenani on kuitenkin ollut löytää heidän sivuainevalintaansa kokonaisvaltainen näkökulma, jolloin sukupuoli ja siihen liittyvät roolit ja asenteet ovat vain osa valintaan vaikuttaneista tekijöistä.

Tutkimukseni on tyypiltään laadullinen tapaustutkimus, jonka tapauksen muodostavat teknisen työn ja teknologiakasvatuksen 15 tai 35 opintoviikon sivuaineopinnot vuosina 1996–1999 aloittaneet naisopiskelijat. Olen halunnut rajata aiheeni siten, että tutkimuksen sisältö nousee opiskelijoista itsestään, heidän valintapäätöksestään ja sen perusteluista. Aineiston olen kerännyt kyselylomakkeella sekä teemahaastattelulla. Kyselylomakkeen täytti 17 naisopiskelijaa, teemahaastatteluun osallistui heistä neljä. Tutkielmani taustaosassa selvitän käsityötä opettavana aineena sekä uranvalintatutkimuksen kehittymistä. Aineiston jaottelun pohjana ja raportoinnin taustana käytän mallia, jonka olen muokannut Betzin ja Fitzgeraldin (1987) erityisesti naisten uranvalintaan vaikuttavia tekijöitä esittelevän jaottelun pohjalta.

Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, että naisopiskelija valitsee teknologiakasvatuksen ja teknisen työn sivuaineekseen. Tutkimusta suunnitellessani mielessä oli monta mielenkiintoista kysymystä: Mistä on virinnyt naisopiskelijoiden kiinnostus teknisen työn opintoihin? Mitkä tekijät vaikuttavat valintapäätökseen? Millainen on naisten käsitys itsestään nimenomaan teknistä työtä opettavana opettajana? Kysymyksiin löytyy vastauksia, jokaiselta tapauksen opiskelijalta omanlaisensa – joskus samansuuntainen muiden ajatusten kanssa ja toisinaan hyvinkin muista poikkeava.

2 SIVUAINEVALINTAA TUTKIMAAN

2.1 Tutkimuksen muotoutuminen

2.1.1 Holistinen lähestymistapa ja ihmiskäsitys

Ennen tutkimuksen aloittamista tutkijalla on oltava tietty ihmiskäsitys, joka ohjaa valitsemaan tutkittavan ilmiön ja sen kannalta mielekkäät tutkimusmenetelmät. Vaikka tutkija ei tiedostaisikaan ihmiskäsitystään, se näkyy mm. tutkimuksen metodivalinnoissa. (Perttula 1995, 97; Rauhala 1990, 33.) Ihmiskäsityksellä viitataan niihin olettamuksiin, joita ihmistutkijalla on tutkimuskohteestaan tutkimustyötä aloittaessaan. Ihmiskäsityksen tulisi olla niin kattava, että se sulkee piiriinsä kaiken olennaisen ihmisestä. (Rauhala 1990, 33; Rauhala 1993, 98.)

Ihmistutkimuksessa taustalla on usein holistinen ihmiskäsitys, jossa painotetaan sitä, että ihminen on eri olemuspuoliensa toteutumisesta huolimatta ensisijaisesti aina kokonaisuus. Lauri Rauhala on kehittänyt Husserlin ja Heideggerin analyysien pohjalta filosofisen ihmiskäsityksen, jota voidaan kutsua eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitykseksi (Lehtovaara 1992, 352). Rauhala (1983) jakaa ihmisen olemassaolon perusmuodot kolmeen osaan: tajunnallisuuteen, kehollisuuteen ja situationaalisuuteen. Tajunnallisuus merkitsee ihmisen psyykkis-henkistä olemassaoloa, kehollisuus olemassaoloa orgaanisena tapahtumana ja situationaalisuus ihmisen kietoutuneisuutta maailmaan situaationsa eli elämäntilanteensa kautta. Situaatio rajaa maailmasta sen osan, johon ihminen on suhteessa. Kuvailuissa olemispuolia käsitellään erillisinä, mutta todellisuudessa ne ovat kietoutuneita toisiinsa. Kaikki olemispuolet ovat toisistaan riippuvaisia ja yhtä tärkeitä, eikä mikään niistä ole toisen syy. (Rauhala 1983, 25–38; Rauhala 1990, 35–42; Rauhala 1999.)

Olemispuolien yhdessä muodostamaa kokonaisuutta Rauhala (1983) kutsuu situationaaliseksi säätöpiiriksi. Kun kokonaisuuteen tulee jonkin olemispuolen kautta

muutos, se vaikuttaa myös toisiin olemispuoliin. Rauhala korostaa holistisuuden ideana sitä, että ihmistä tarkastellaan ja häntä koetetaan ymmärtää tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden kokonaisuudessa, mutta muistuttaa samalla, ettei holistisuus kuitenkaan merkitse olemisen perusmuotojen tasalaatuisuutta. Tutkimuksessani tajunnallisuus ja situationaalisuus ovatkin tutkimustehtävästä johtuen näkyvämmiin esillä kuin kehollisuus. Rauhala pitää tajunnallisuutta tärkeimpänä osana situationaalista säätöpiiriä, sillä tietoiset valinnat tehdään tajunnallisuuden avulla. (Rauhala 1983, 48.) Tajunnallisuuden perusluonteena onkin ihmisen intentionaalisuus eli tavoitteellisuus (Perttula 1995, 20).

Ihmistä tutkivat ns. ihmistieteet tutkivat ihmisen toimintaa ja toiminnan tuotoksia, joten tutkimusta tehdessä on myös mietittävä, mitä toiminta on. Tämä pohdinta jäsentää näkemystä tutkimuskohteesta ja suuntaa koko tutkimusta. Toiminnan voidaan karkeasti jaoteltuna katsoa määräytyvän joko ulkoapäin tai sisältäpäin, eli ihminen voidaan nähdä joko ulkoa ohjautuvana ja ärsykkeisiin reagoivana olentona tai sisältäpäin ohjautuvana, tavoitteellisesti toimivana olentona. (Kemppainen & Latomaa 1999, 78–80.)

Tutkimuksessani painottuu toiminnan ohjautuminen sisältäpäin. Taustalla olevan holistisen ihmiskäsityksen mukainen ihmisen intentionaalisuus suuntaa toimintaa, tässä tapauksessa sivuaineeseen kohdistuvaa valintaa. Kuten Kemppainen ja Latomaa (1999) toteavat, tähän näkökulmaan pohjautuvan tutkimuksen on oltava kokonaisvaltaista ja kontekstin huomioonottavaa, ja tutkimuksessa on pyrittävä kuvailemaan ja tulkitsemaan toiminnan sisältämiä merkityksenantoja, mielikuvia, motiiveja, tavoitteita, koettua mielekkyyttä sekä toimintaa ohjaavia sosiaalisia sääntöjä ja normeja (Kemppainen & Latomaa 1999, 81). Ihminen ei ole riippumaton muusta maailmasta, vaan sen kanssa etenevien vastavuoroisten suhteiden verkosto (Rauhala 1999, 88). Tutkimuksessani tulevat esille myös tutkimusjoukon käsitykset rakenteellisten, ”ulkoisten”, tekijöiden vaikutuksesta heidän valintaansa, mutta pidän niitä osana holistista näkökulmaa, eli kontekstin, kulttuurin ja historian huomioon ottamista kokonaisvaltaisesti. En siis rakenteellisia tekijöitä tarkastellessani pidä oletuksena ihmisen toiminnan ulkoahjautuvuutta ja ärsykkeisiin vastaamista.

2.1.2 Laadullinen tapaustutkimus

Laadullisen ja määrällisen tutkimustavan eroja ja yhtäläisyyksiä pohdittaessa puhutaan usein pehmeästä ja kovasta tiedosta. Alasuutari (1993) kuitenkin toteaa, että kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen menetelmän välillä ei tarvitse nähdä ehdotonta eroa, vaan molempia voidaan kuvata tutkijan työkaluiksi, joiden erilaisista pätevyysalueista on hyötyä riippuen käsiteltävästä tutkimuksesta. Tutkijan itsensä on mietittävä, millaista tietoa hän haluaa, ja sopiiko tarkoitukseen paremmin ymmärtävän luonteensa ansiosta syvälle pyrkivä laadullinen tutkimus vai systemaattisuuden avulla laajalle tähyävä määrällinen tutkimus. (Alasuutari 1993, 23; Kvale 1996.) Tämän tutkimuksen tavoitteisiin pyrkimisessä laadullinen tutkimustapa oli luonteva valinta.

Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ja selittämään ihmisen toimintaa. Kokonaiskuvan hahmottaminen edellyttää konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden tutkimista eri näkökulmista sekä syy-seuraussuhteiden selvittämistä (Syrjälä 1995, 13). Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään tutkittavan ilmiön perusluonteeseen ja -ominaisuuksiin, ei niinkään ennalta asetettujen hypoteesien todentamiseen. Ilmiön olemassaolon todistaminen ei siten ole niin keskeistä kuin ilmiön selittäminen ja ymmärrettäväksi tekeminen. Tavoitteena on ratkaista tutkittavana oleva ongelma pelkistämällä ja yhdistämällä havaintoja sekä peilaamalla niitä ymmärtävän selittämisen kautta olemassa oleviin teorioihin. (Alasuutari 1999, 209.)

Tapaustutkimuksen yksi vahvuus on sen kokonaisvaltaisuus (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 160), ja siksi se sopii hyvin tämän tutkimuksen aiheen käsittelyyn. Lehtovaara (1992, 354) on analyysissään päätenyt siihen, että Rauhalan holistinen ihmiskäsitys perustelee ja oikeuttaa nimenomaan tapaustutkimuksen, jonka perustana oleva tutkimussuhde on monimuotoinen ja monitasoinen dialogi. Tapaustutkimuksessa yksittäisestä tapauksesta pyritään tuottamaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa. Aineistonkeruussa käytetään useita menetelmiä, ja tyypillisesti tavoitellaan nimenomaan ilmiöiden kuvailemista. Olennaista on, että käsiteltävä aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, siis tapauksen. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001,

159; Syrjälä 1995, Yin 1994, 3.) Tapaus voi olla yksittäinen, esimerkiksi yksi lapsi, tai kokonaisuus, kuten kokonainen koululuokka (Stake 2000, 436). Tässä tutkimuksessa tapaus on kokonaisuus, sillä se muodostuu teknisen työn ja teknologiakasvatuksen sivuaineopintojen naisopiskelijoista.

Fatken (1997) mukaan nykyään painotetaan yhä enemmän sitä, että tapauksella ei välttämättä tarkoiteta ainoastaan yksittäistä ihmistä ja hänen elämänsä historiaansa, vaan myös ryhmiä ja abstraktimpia yksiköitä, kuten koulutusinstituutiota ja opetussuunnitelmaa. Tapauksen koon määrittelyä tärkeämpänä Fatke pitää ajatusta siitä, että tapaus ilmenee ja kiinnittää tarkkailijan huomion vain tietyissä olosuhteissa, poiketessaan totutusta tai keskiarvona pidetystä. Vasta silloin tapauksesta tulee näkyvä ja havaittu, kuin kuvio joka erottuu taustasta. (Fatke 1997, 61.)

Stake (2000) muistuttaa, ettei tapaustutkimusta pidetä metodologisena ratkaisuna vaan valintana siitä, että keskitytään juuri tietyn tapauksen tutkimiseen. Menetelmät voivat olla kvalitatiivisia tai kvantitatiivisia, mutta niillä pyritään saamaan tietoa juuri tuosta yhdestä, ainutlaatuisesta tapauksesta. (Stake 2000, 435.) Samaa painottavat myös Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 168): he kuvailevat tapaustutkimusta lähestymistavaksi, näkökulmaksi todellisuuden ja ”todellisuuden” tutkimiseen.

2.2 Aineiston kokoaminen

2.2.1 Tutkittava tapaus

Tapauksen muodostavat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen teknisen työn ja teknologiakasvatuksen 15 tai 35 opintoviikon laajuiset sivuaineopinnot vuosina 1996–1999 aloittaneet naisopiskelijat. Tutkimukseen osallistui yhteensä 17 naisopiskelijaa, ja heistä kaikki opiskelivat opettajankoulutuslaitoksessa luokanopettajan koulutusohjelmassa. Yksi vastaajista suoritti lisäksi samanaikaisesti lastentarhanopettajan opintoja. Seuraavasta taulukosta selviää, kuinka moni kunakin

vuonna aloittaneista osallistui tutkimukseen täyttämällä kyselylomakkeen tai osallistumalla haastatteluun.

sivuaineopintojen aloitusvuosi	kyselyyn osallistuneet	haastatteluun osallistuneet
1996	2	-
1997	2	-
1998	7	2
1999	6	2

2.2.2 Kyselylomake tapauksen kartoittajana

Aineiston keräämistä kyselylomakkeella on usein pidetty puhtaasti määrällisenä menetelmänä, jolla saadaan runsaasti tilastollisesti käsiteltävää tietoa. Tällaisissa tapauksissa on käytetty strukturoitua kyselylomaketta, jolloin vastausten koodaaminen ja aineiston testaaminen on ollut mahdollista. Olen tutkimuksessani kerännyt aineistoa sekä kyselylomakkeella että haastattelulla, mutta käsittelen aineistoa tutkimuksen aiheesta ja tutkimusmenetelmästä johtuen ainoastaan laadullisin menetelmin. Kyselylomakkeeni koostuu pääasiassa avokysymyksistä, joiden vastauksia pidän laadullisina dokumentteina samalla tavoin kuin litteroitua haastatteluaineistoaakin (ks. esim. Valli 2001, 110).

Kyselylomakkeen käyttöön tutkimuksessani päädyin siksi, että tavoitin näin mahdollisimman monta tapaukseen kuuluvaa opiskelijaa. Ennako-oletukseni oli, että sivuainevalintaan vaikuttaneet tekijät vaihtelevat hyvinkin paljon eri vastaajilla, joten halusin mahdollisimman kattavan kuvan tutkimuskohteena olevasta tapauksesta. Kyselylomakkeen suunnittelussa lähdin liikkeelle omista ajatuksistani ja kokemuksistani, mutta käytin myös hyväksi Niemelän (1996; 1999) teologiseen tiedekuntaan hakeneiden opiskelijoiden uranvalintaa koskevia kyselyitä.

Uranvalintakirjallisuutta lukiessani havaitsin Betzin ja Fitzgeraldin (1987) jaottelun naisten uranvalintaan vaikuttavista tekijöistä käyttökelpoiseksi myös sivuainevalinnan tutkimisessa, ja käytin sitä apuna kysymyksiä tehdessäni. Tätä samaa jaottelua käytän myös aineiston raportoinnin pohjana.

Esitetasin kyselylomakkeen kahdella opettajankoulutuslaitoksen naisopiskelijalla, jotka eivät suorita teknisen työn sivuaineopintoja, mutta vastasivat kyselyyn oman sivuainevalintansa perusteella. Heiltä sain arvokasta palautetta ja korjausehdotuksia, joiden perusteella tein muutamia muutoksia helpottaakseni kysymysten ymmärtämistä ja yksiselitteisyyttä. Lopulliset kyselyt toimitin vastaajille joulukuussa 1999 - tammikuussa 2000. Kyselyn sai täytettäväkseen 18 naisopiskelijaa, jotka olivat aloittaneet sivuaineopintonsa vuosina 1996 - 1999. Kyselyn palautti 17 opiskelijaa, joten palautusprosentiksi tuli 94 %.

Kyselylomakkeen (liite 1) kysymykset alkavat taustatiedoista (1–13) ja jatkuvat kysymyksinä sivuainevalintaan vaikuttaneista tekijöistä ja kokemuksista (14–25). Kysymys 26 keskittyy motiiveihin, kysymykset 27–35 liittyvät ammatilliseen minäkäsitykseen ja kysymykset 36–42 ei-traditionaaliseen valintaan ja tulevaisuudenkuvaan. Kyselylomake oli laaja ja vaati vastaajilta viitseliäisyyttä ja ajankäyttöä, joten epäilin, että kaikki eivät jaksaneet paneutua vastaamiseen. Palautusprosentti oli kuitenkin erittäin korkea, ja vastauksia oli todella jaksettu pohtia. Muutamassa paperissa tosin oli lopussa toteamus kyselyn rankkuudesta ja pituudesta, mutta ilmeisesti kysymykset oli koettu mielenkiintoisiksi, koska vain muutama vastaaja oli tyytynyt lyhyisiin ja yksipuolisiin vastauksiin. Korkeaan palautusprosenttiin oli varmaankin vaikutusta myös sillä, että toimitin lomakkeen useimmille vastaajille henkilökohtaisesti ja kerroin samalla suullisesti tutkimuksestani.

2.2.3 Haastattelu laadullisena aineistonkeruumenetelmänä

Kun halutaan tietää, miksi ihmiset toimivat havaitsemallamme tavalla tai miten he arvottavat tapahtumia, on luonnollista keskustella heidän kanssaan. Haastattelua tieteellisenä metodina voidaan pitää keskusteluna, jolla on tarkoitus. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 11–12.) Erilaisia haastattelun muotoja on yhtä paljon kuin tapoja lukea tekstiä (Kvale 1996, 13). Hirsjärvi ja Hurme (2000) jaottelevat haastattelut käytännön haastatteluihin ja tutkimushaastatteluihin. Tutkimushaastattelu on tieteellinen metodi, ja se voidaan jakaa vielä kolmeen alalajiin: lomakehaastatteluun, joka on haastattelumenetelmistä strukturoiduin ja jossa kysymyksillä on tarkka muoto ja järjestys, strukturoimattomaan haastatteluun, joka on lähellä keskustelua, sekä näiden välimuotoon eli teemahaastatteluun, toiselta nimeltään puolistrukturoituun haastatteluun. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 44–48.)

Useat muut tutkijat ovat päätyneet samantapaiseen jaotteluun kuin Hirsjärvi ja Hurme. Bell (2000, 120–123) kuvailee kokonaisvaltaisesti haastattelumuotojen sijoittuvan strukturoidusta täysin vapaaseen strukturoimattomaan haastatteluun. Cohen ja Manion (1985) jakavat haastattelutyypit karkeasti kahteen luokkaan, epäsuoraan ja kohdistettuun haastatteluun. Epäsuora haastattelu etenee haastateltavan ehdoilla ja haastattelijä ohjaa haastattelun kulkua mahdollisimman vähän. Sitä voisi siis verrata Hirsjärven ja Hurmeen avoimeen haastatteluun. Kohdistettu haastattelu taas on teemahaastattelua, sillä siinä keskitytään tiettyyn haastateltavan kokemaan tilanteeseen. Se mahdollistaa haastateltavan vapaan puhumisen ja haastattelijan vapaan kyselyjärjestyksen. (Cohen & Manion 1985, 294.)

Kyselylomakkeen vastausten perusteella valitsin haastateltavaksi neljä opiskelijaa. Valinnan tavoitteena oli poimia joukosta esimerkkitapauksia, jotka jollakin kyselyn teema-alueella erottuivat joukosta ja siten kuvaisivat hyvin joukon heterogeenisyyttä. Valinta ei siis tapahtunut satunnaisotantaa käyttäen vaan voidaan puhua harkinnanvaraisesta näytteestä. Hirsjärvi ja Hurme (2000) muistuttavat, että tällaisessa valintamenettelyssä näytteestä voi tulla monella tavoin harhainen, ja usein kysytään,

onko aineisto todella edustava. He käsittelevät kuitenkin esimerkissään tutkimusta, jossa aineisto kerätään ainoastaan haastattelemalla. Omassa tutkimuksessani aineiston edustavuuteen vaikuttavat tietysti kyselylomakkeet ja niiden suuri palautusprosentti, ja haastattelujen tavoitteeksi nousee aineiston syventäminen. Tätä tavoitetta ajatellen haastateltavat voidaan valita myös sillä perusteella, että he kykenevät kirjoittamaan kertomuksia, narratiiveja, ja siten auttavat keräämään merkittävää tietoa. (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 60.)

Haastattelujen tavoitteena oli syventää, laajentaa ja tarkentaa kyselylomakkeista saatua tietoa sekä saada tutkimuskohteiden ääni haastatteluista kertyneen aineiston avulla kuulumaan mahdollisimman autenttisenä tutkimuksen tuloksissa. Laadullisessa tutkimuksessa käytetäänkin mielellään haastattelua, koska sen avulla päästään nopeasti käsiksi tutkimusalueeseen, kiinnostaviin ihmisiin ja riittävään tutkimusmateriaaliin. Haastattelut antavat kohteille itselleen mahdollisuuden kertoa elämästään, maailmastaan, kokemuksistaan ja kontekstista ja antaa tiedot tutkimuksen käyttöön. (Friebertshäuser 1997, 371.)

Tutkimusmenetelmänäni oli teemahaastattelu, eli käytin haastatteluissa tukena kokoamaani teema-alueuetteloa ja sen pohjalta muokkaamaani teemahaastattelurunkoa (liite 2). Teemahaastattelussahan ei käytetä yksityiskohtaista kysymysluetteloa, vaan haastattelutilanteessa haastattelija tarkentaa teema-alueita kysymyksillä. Teema-alueiden pohjalta haastattelija voi jatkaa ja syventää keskustelua niin pitkälle kuin tutkimusintressit edellyttävät ja haastateltavan edellytykset ja kiinnostus sallivat. Se, miten jokin ilmiö konkretisoituu tutkittavan maailmassa ja hänen ajatuksissaan, riippuu juuri tutkittavasta ja hänen elämäntilanteestaan. Teema-alueiden tulisikin olla niin väljiä, että se moninainen rikkaus, joka tutkittavaan ilmiöön yleensä todellisuudessa sisältyy, myös mahdollisimman hyvin paljastuu. (Hirsjärvi&Hurme 2000, 66–67).

Kvalitatiivinen tutkimushaastattelu pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään tutkimuskohteiden todellisuudelle keskeisten teemojen merkityksiä (Kvale 1996, 31). Haastattelun avulla pyritään keräämään sellainen aineisto, jonka pohjalta voidaan

luotettavasti tehdä tutkittavaa ilmiötä koskevia päätelmiä. Haastattelun sisällön suunnitteluun kuuluu myös kannanotto hypoteesien muodostamiseen. Kun tutkimuskohteena ovat esimerkiksi intentionaalinen toiminta, argumentointi tai arvokokemukset, on hypoteesien muodostaminen kyseenalaista. Teemahaastattelua käytettäessä ollaankin yleensä kiinnostuneita tutkittavan ilmiön perusluonteesta ja –ominaisuuksista sekä hypoteesien löytämisestä pikemminkin kuin ennalta asetettujen hypoteesien todentamisesta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66.)

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 66) ehdottavat teemahaastatteluihin vapaan keskustelun lomaan joitakin suppeita lomakkeita, joilla tieto saadaan tiivistetyksi esiin. Tutkimuksessani kyselylomake täytettiin ennen haastattelua, mutta sen käyttötarkoitus oli osittain juuri Hirsjärven ja Hurmeen ajatuksen mukainen, eli saada tiivistetty kokonaiskuva aiheesta. Kyselylomakkeen ansiosta haastattelu-aikaa ei kulunut myöskään taustatekijöiden selvittämiseen, vaan haastatteluissa päästiin suoraan keskustelemaan teema-alueista. Samalla haastateltavien vastaukset kyselylomakkeen kysymyksiin toimivat ikään kuin alustuksina aiheeseen.

Haastattelujen aikana tuli esille haastattelujen tarpeellisuus kyselylomakkeen täydentäjinä. Suullisesti vastaajat jaksoivat kertoa ajatuksistaan vielä laajemmin ja toisaalta myös yksityiskohtaisemmin kuin kirjallisesti. Yhden tapauksen opiskelijan vastaukset haastattelussa poikkesivat jonkin verran hänen kyselylomakkeeseen kirjoittamista asioista, ja haastattelun aikana hänen pohdintaansa löytyi joillakin teema-alueilla uusia suuntia. Kvale (1996, 34) toteaaakin, haastattelun aikana haastateltava saattaa muuttaa käsitystään jostakin teemasta ja sen merkityksestä, tai huomata uusia puolia aiheesta ja havaita sellaisia merkityssuhteita, joita hän ei aikaisemmin ole tullut ajatelleeksi. Haastattelujen suorittamisessa on kuitenkin myös toinen puolensa. Haastattelija saattaa verbaalisella tai nonverbaalisella viestinnällä vaikuttaa haastateltavan puheeseen, väärinkäsityksiä saattaa syntyä esimerkiksi kysymysten muotoilun takia tai jopa vastausten sosiaalinen hyväksyttävyyys saattaa vaikuttaa. (Friebertshäuser 1997, 371.) Haastattelua tehtäessä onkin otettava huomioon

konteksti- ja tilannesidonnaisuus, ja tutkijan on huomioitava, että tuloksiin sisältyy aina tulkintaa.

Haastattelu ei missään tapauksessa ole yksinkertainen tutkimusmetodi. Tutkijan pitää ottaa huomioon monia seikkoja, erityisesti tutkimuseettiset näkökohdat, eli haastateltavien anonymiteetistä ja haastattelujen luotettavuudesta huolehtiminen. Tutkimushaastattelussa kanssakäyminen ei ole niin anonyymia kuin kyselylomakkeeseen vastatessa, joten on tärkeää, että haastattelussa vallitsee luonteva ja turvallinen ilmapiiri, jolloin haastateltava pystyy puhumaan vapaasti kokemuksistaan. Haastattelumetodi voi hyvin toteutettuna olla todella hedelmällinen, jos sen avulla onnistutaan kysymysten ja selitysten kautta selvittämään uusia sosiaalisia maailmoja. (Friebertshäuser 1997, 393; Kvale 1996, 125; 144.)

2.3 Aineiston analysointi

Laadullinen aineisto on ilmaisullisesti rikasta, monitasoista ja kompleksista - kuin pala tutkittavaa maailmaa. Laadulliselle tutkimukselle on siten luonteenomaista kerätä aineistoa, joka tekee mahdollisimman monenlaiset tarkastelut mahdolliseksi. Näkökulmaa, linssiä ja polttoväliä tulee voida vapaasti vaihtaa. (Alasuutari 1999, 84.) Laadullista aineistoa analysoidaan yleensä ”lähellä” aineistoa ja sen kontekstia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136). Aineiston keräämistä esimerkiksi haastatteleamalla voidaan nykyään pitää analyysin ensi vaiheena, sillä jo haastatteluja tehdessään tutkija tiivistää ja tulkitsee kuvattavien asioiden merkityksiä. (Kvale 1996, 189.)

Alasuutari (1993) kuvailee laadullisen tutkimuksen vaiheita havaintojen pelkistämiseksi ja arvoituksen ratkaisemiseksi. Käytännössä molemmat vaiheet nivoutuvat toisiinsa. Aineistoa tarkastellaan aluksi tietyistä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta, poimitaan aineistosta erilaisia raakahavaintoja ja etsitään havaintojen yhteinen piirre tai nimittäjä. Arvoituksen ratkaisemisen vaiheessa pelkistettyjä havaintoja tulkitaan

johtolankoina, ja tulkinan tueksi viitataan usein tilastotietoihin, muihin tutkimuksiin ja teoriakirjallisuuteen. (Alasuutari 1993, 22–30.)

Kyselylomakkeiden analysoinnin aloitin kokoamalla lomakkeen vastaukset jokaisen kysymyksen osalta omaan taulukkoonsa. Taulukkoihin kirjasin vastaajien avovastaukset ja kunkin vastaajan henkilökohtaisen, sattumanvaraisessa järjestyksessä valitun tunnusnumeron. Järjestelin vastaukset samalla siten, että samaan aihepiiriin liittyvät vastaukset tulivat peräkkäin. Nauhoitetut haastattelut purin kirjalliseen muotoon, ja tätä litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 54 sivua. Aineiston lukemisen aikana pyrin poimimaan aineistosta tämän tutkimuksen tutkimustehtävän kannalta olennaisen sivuainevalintaan liittyvän aineksen. Vähitellen, useamman lukukerran ja taulukoitujen vastausten vertailun jälkeen sekä kysely- että haastatteluaineisto muokkautuivat sisältämiensä teemojen mukaisiksi kokonaisuuksiksi. Tutkimuksen tulosten raportoinnin apuna olen soveltanut Betzin ja Fitzgeraldin (1987) jaottelua naisten uranvalintaan vaikuttavista tekijöistä, jonka avulla olen saanut aineiston pääteemat järjesteltyä holistisen uranvalintateorian suuntaisesti ja pystynyt keskittymään tapauksen moniulotteisuuden kuvailemiseen teemojen sisällä.

Analyysivaiheessa käsitteelin kyselylomakkeen ja teemahaastattelun vastauksia yhdessä. Tulososassa erotan kuitenkin kyselylomakkeella ja teemahaastattelussa saadut vastaukset kirjaintunnuksilla. Kyselylomakkeen vastaukset olen tekstissä merkinnyt tunnuksella A, ja tunnuksen yhteydessä on mainittu myös kunkin vastaajan henkilökohtainen tunnusnumero. Esimerkiksi lainauksen perässä oleva merkintä A5 tarkoittaa siten lainausta vastaajan numero 5 kyselylomakkeesta. Samat tunnusnumerot esiintyvät myös kyselylomakkeen pohjalta muodostamissani taulukoissa. Haastatteluaineiston tunnuksena on puolestaan kirjain B, eli merkintä B5 kertoo lainauksen olevan henkilön numero 5 haastattelusta.

Käytän tekstissäni melko runsaasti aineistosta poimimiani lainauksia. Savolainen (1991, 453–454) esittelee neljä tapaa käyttää katkelmia aineistosta:

1. tulkinan perustelu sitaatilla

2. aineistoa kuvaavan esimerkin käyttö
3. tekstin elävöittäminen lainauksella
4. tiivistetty kertomus.

Pyrin käyttämään lainauksia pääasiassa esimerkkinä aineistosta ja sen moniulotteisuudesta yhdenkin teeman sisällä. Tapaustutkimuksessahan yksittäisestä tapauksesta pyritään tuottamaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa, ja tyypillisesti tavoitellaan nimenomaan ilmiöiden kuvailemista (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159). Toisaalta uskon, että tutkimusjoukon autenttiset vastaukset myös lisäävät tutkimuksen luotettavuutta, sillä näin lukija saa kattavamman kuvan aineistosta eikä ole ainoastaan tutkijan tulkintojen varassa.

Koska tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, en käsittele kyselylomakkeiden aineistoa tilastollisesti. Olen kuitenkin liittänyt tulososaan kyselylomakkeen pohjalta kokoamiani taulukkoyhteenvedoja, koska ne mielestäni helpottavat yhden kyselylomakkeelle asettamani tavoitteen saavuttamista, eli auttavat luomaan kokonaiskuvaa aiheesta. Esimerkiksi motiivimittarin (kysymys 26) vastaukset olen esittänyt taulukkomuodossa, jotta lukijan olisi helpompi saada kokonaiskuva vastausten sisällöstä.

Schmidtin (1997, 560) mielestä tällaiset määrälliset yhteenvedot ovat suositeltavia myös laadullisessa tutkimuksessa. Myös Alasuutari (1993) kertoo mahdollisuudesta esittää osa laajasta aineistosta taulukkomuotoon ryhmiteltynä. Tällaisessa tyypittelyssä ja mahdollisessa tapausten laskemisessa ei vielä ole kysymys kvantitatiivisesta analyysistä, vaan taulukointi on vain kätevä tapa esitellä se aineisto, johon laadullinen analyysi perustuu. (Alasuutari 1993, 150–152.) Yhteenvedojen tai yleiskatsausten on tarkoitus toimia perustana laadulliselle lisäanalyysille, ja ne voivat auttaa tutkijaa valitsemaan tapauksia laadullista yksittäisanalyysia varten. Schmidt kuitenkin painottaa, että yhteenvedot ovat ainoastaan analyysin välivaihe, eivät lopputulos - esimerkiksi tietyn aineistosta löytyvän teeman yleisyys ei ole tulos, mutta se voi olla viite yhteyksiin, joita laadullisella analyysillä löydetään. (Schmidt 1997, 560.)

2.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tieteessä on perinteisesti vaadittu tutkimuksen objektiivisuutta ja arvovapautta. Nykyisin tälle näkökulmalle on esitetty myös vaihtoehtoja - luonnontieteissäkin voidaan olettaa, että se, mitä luonto on, on kulloinkin riippuvainen tarkkailijan paikasta. Ihmistutkimuksessa tämä tutkijan sitoutuneisuus on tietenkin vielä ilmeisempää. (Varto 1996, 19.) Tutkijaa voidaan pitää yhtenä tutkimusvälineistä, koska hän vaikuttaa moneen eri asiaan tutkimusta tehdessään: käsitteiden valintaan ja tulkintaan, aineiston keruuseen ja analysointiin, raportointiin. Vaikka myönnetään, että tutkijan subjektiiviset näkemykset heijastuvat tutkimusprosessissa, tutkimuksen pitää kuitenkin pyrkiä heijastamaan tutkittavien maailmaa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 18.)

Laadullista tutkimusta koskevat vaatimukset lähtevät ihmisen erityislaadusta, sillä maailmassa kaikki muodostuu merkityksistä, joita ihmiset antavat tapahtumille ja ilmiöille. Sekä tutkija että tutkittavat ovat kietoutuneet merkitysten kokonaisuuteen, eikä tätä kietoutuneisuutta voi millään tavalla erottaa ihmisenä olemisesta, ihmisen toimista ja tavasta ymmärtää. Tutkimuskohdetta ei siis saa esineellistää tai eristää ympäristöstään, koska silloin helposti menetetään ilmiön ainutkertainen sisältö. (Varto 1996, 14–15.) Tapaustutkimuksessa tulee vahvasti esille tutkimuksen tulkinnallisuus, tarve etsiä tapaukseen kuuluvien ihmisten antamia merkityksiä asioille. Tutkija päättää, mikä on tapauksen oma tarina, ja miten hän sen esittää - tulokset ovat tapauksen tarinaa, ja raportti tapauksen tarina tutkijan pukemana. Aina raportoidaan vähemmän kuin mitä saadaan selville, ja tutkijan tehtäväksi jää päättää, mikä on tarpeellista tapauksen ymmärtämiseksi. (Stake 2000, 441.)

Tapaustutkimuksessa tutkijan tavoitteena ei ole tehdä yleistyksiä, vaan tärkeämpää on tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 160–163). Yleistämisen tilalla on ennemminkin reliaabelisuus, uskottavuus. Tapaustutkimus on pätevä, kun se on tehty systemaattisesti ja kriittisesti yksityiskohdat selvästi kuvaten. Onnistunut tutkimus on kuin kuva, joka piirtyy asioiden välisistä

suhteista, lähitason asioista ja asiayhteyden vaikuttavista tekijöistä. (Alasuutari 1993, 221; Yin 1994, 10.)

Oman pohdinnan tutkimuksen luotettavuuden kannalta aiheuttaa oma sitoutuneisuuteni aiheeseen. Stake (2000) pitää sitoutuneisuutta myönteisenä asiana: mitä enemmän tutkijalla on luontaista kiinnostusta tapaukseen, sitä enemmän tutkimus keskittyy tapauksen ainutkertaisuuteen, kontekstiin, aiheisiin ja tarinaan (Stake 2000, 448). Omat kokemukseni opinnoista ja niiden aloittamisesta ovat taatusti lisänneet kiinnostustani tapaukseen ja auttaneet tutkimuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Pelkkä kiinnostus ei kuitenkaan riitä lisäämään tutkimuksen luotettavuutta, vaan sitoutuneisuus vaatii myös erityisen tarkkaa pohdintaa tutkijan omista ennakkokäsityksistä. Jokaisen tutkijanhan pitäisi ennen tutkimuksen aloittamista tarkastella omia ennakkokäsityksiään aiheesta, ja kun tämä “esiymmärrys” on tiedostettu, voidaan se paremmin huomioida tutkimusta tehtäessä. Olenkin pohdinnassani tullut siihen tulokseen, että juuri tällaisessa tilanteessa, jossa tutkijan sitoutuneisuus aiheeseensa on näin selkeää, hän joutuu olemaan erityisen tarkka oman subjektiivisen näkemyksensä kanssa, ja ehkä suhtautuu tutkimuksen toteuttamiseen ja raportointiin vielä harkitummin kuin sellainen tutkija, jolla ei ole henkilökohtaista kokemusta aiheesta. Objektiiivisuus syntyy siis siitä, että tutkija tunnistaa oman subjektiivisuutensa.

Aiheen omakohtaisuudesta ja jonkinlaisesta yhteydestä tapauksen opiskelijoihin on ollut selvästi hyötyä myös aineiston keräämisessä. Kyselylomakkeista jäi palautumatta vain yksi ja lähes kaikki vastaajat olivat todella paneutuneet kysymysten pohtimiseen lomakkeen laajuudesta huolimatta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta ongelmaksi voi tietysti joskus muodostua se, että vastaajat pyrkivät antamaan sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia, tai vastaamaan siten, mitä olettavat tutkijan odottavan. Haastattelutilanteessa koin kuitenkin, että haastateltavat kertoivat mielipiteistään hyvin rehellisesti ja avoimesti. Alasuutari (2001, 149) mainitseekin humanistisen metodin tutkimusmateriaalin validiteetin parantamiseksi. Tällä hän tarkoittaa esimerkiksi haastattelutilanteessa valittua avoimuutta ja informanttien luottamuksen voittamista – ajatus on, että jos informantti luottaa tutkijaan, hän on myös rehellinen tätä kohtaan.

Luottamuksen voittamisessa tärkeä osa on varmasti ollut sillä, että tutkimusjoukon opiskelijat tiesivät tai tunsivat minut ja taustani.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta pyritään lisäämään triangulaation avulla (Stake 2000, 443). Triangulaatiolla tarkoitetaan esimerkiksi useiden eri menetelmien, tutkijoiden, aineistojen tai teorioiden käyttöä, ja tutkijan on saatava samansuuntaiset tulokset eri tiedonhankintamenetelmiä käyttäen. (Alasuutari 1993, 74.) Tässä tutkimuksessa luotettavuutta on turvattu pääasiassa menetelmä- ja aineistotriangulaatiolla, eli hankkimalla tietoa tapauksesta usealla eri menetelmällä. Tutkimuksen holistista taustateoriaa on myös muokattu usean eri teorian pohjalta, joten voidaan puhua teoriatriangulaatiosta. Tutkijatriangulaatio jää tutkimuksessa hyödyntämättä, koska olen tehnyt tutkimukseni yksin, mutta tätä puutetta olen pyrkinyt korvaamaan esimerkiksi tutkimuksen kulun tarkalla raportoinnilla. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että esittelen tulososassa paljon suoria lainauksia aineistosta, jolloin lukija ei ole ainoastaan tutkijan omien tulkintojen varassa. Myös taulukkomuodossa esitetyt yhteenvedot vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen: taulukointi osoittaa, että aineistoa käytetään systemaattisesti, eikä niin, että siitä vain etsitään intuitiivista tulkintaa tukevia tekstinäytteitä (Alasuutari 1993, 150–152). Yhteenvedot lisäävät tutkimuksen luotettavuutta myös parantamalla aineiston “läpinäkyvyyttä” (Schmidt 1997, 560).

Tapaustudkimuksella voi olla arvokasta annettavaa teorian tarkentamisessa, jatkotutkimusaiheiden suuntaamisessa ja yleistettävyyden rajojen määrittelemisessä sekä merkitystä analyysin ohjaajana, varmistajana ja tarkentajana. Se voi myös toimia ohjaavana voimana yleisiä menettelytapoja määriteltäessä ja inhimillisiä kokemuksia refleктоitaessa. (Stake 2000, 442–448). Ongelmia saattaa aiheutua silloin, jos sitoutuminen yleistettävyyteen tai teorianmuodostukseen on niin vahvasti esillä, että tutkijan mielenkiinto ei kohdistukaan niihin tekijöihin, jotka ovat tärkeitä juuri tapauksen itsensä ymmärtämiseen (Stake 2000, 439). Tässä tutkimuksessa on pidetty tärkeimpänä tapauksen moniulotteisuuden kuvailua, joten tulosten yleistäminen ei ole

ollut tavoitteena. Jatkotutkimusaiheiden kehittelyä varten tapauksesta saadusta tiedosta voisi olla paljonkin hyötyä.

3 KÄSITYÖ OPETETTAVANA AINEENA

3.1 Käsityön määrittelyä

Historiallisesti katsoen ihminen on aina tehnyt käsillä työtä. Työkalujen valmistus oli aluksi nimenomaan käsillä tekemistä, ja jollakin tavalla käsityössä on aina mukana viittaus ihmisen kulttuurievoluutioon. Teollistumisen seurauksena käsillä tekeminen sai uudenlaista sisältöä, sillä se irtautui muusta tuotannosta ja itsenäistyi omaksi ilmiökseen, teollisen tuotannon vastakohtaksi. Samanaikaisesti tapahtui myös muiden kulttuurialueiden eriytymistä, ja taide itsenäistyi omaksi alueekseen irrottautumalla käsityöstä. Näin käsityö jäi kahden tehokkaan ja korkealle arvostetun alueen, teollisen tuotannon ja taiteen, väliin. Vähitellen käsityölle on kehittynyt oma paikkansa taiteen, tieteen ja teollisen tuotannon rinnalla. (Heikkinen 1997, 7–8.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) määrittelee käsityön peruskoulun yleissivistäväksi, käden taitoja kehittäväksi ja työntekoon kasvattavaksi oppiaineeksi. Pyrkimyksenä on, että suunnitellessaan, valmistaessaan ja valitessaan käsityön tuotteita oppilas oppii soveltamaan teoreettista tietoa käytännön työhön ja kartuttaa samalla selviytymistaitoja jokapäiväiseen elämään. Käsityön opiskelussa korostuu prosessi, jossa alkuidean synnyn ja lopputulokseen pääsemisen välissä tapahtuu kasvua luovuudessa, ajattelussa ja itsetunnon kehityksessä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 104.) Myös Anttila (1993) määrittelee käsityön korostaen käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessia. Prosessin tuotoksena syntyy yksittäisvalmiste eli produkti, jossa virittyvät tekijän erilaiset persoonallisuuden osa-alueet. (Anttila 1993, 32.)

Heikkinen (1997) kertoo käsitöiden tutkimuksen kuuluneen aikaisemmin kansatieteen alaan, mutta toteaa, että tutkijoilla on ollut vaikeuksia määritellä käsitöitä. Esimerkiksi Vuorelan (1977) Suomalainen kansankulttuuri -perusteoksessa käsityö esitellään nimikkeellä tekniset taidot, ja puhutaan erikseen miesten erityistöistä (raudan, puun,

nahan, tuohen ja saven käsittely sekä tervan, sysien, pien, tärpätin, kalkin, salpietarin ja potaskan teko) ja naisten käsitöistä (tekstiilitöissä tarvittavien aineksien käsittely ja tekstiilityöt). Heikkinen pohtii jakoa miesten ja naisten käsitöihin myös nykykannalta: koulutus- ja kasvatusalalla aikaisemmin miehiseksi käsitöiksi mielletyille käsitöille on annettu termi tekninen työ tai tekninen askartelu, joka viittaa Heikkisen mukaan teollisuuden suuntaan, kun taas tekstiilityöt ovat arkeen assosioituvaa käsityötä. (Heikkinen 1997, 10.)

3.2 Käsityöopetuksen historiaa

Suomessa kansakoulun käsityöopetus on yhtä vanhaa kuin kansakoulu itse. Kansakoulumme isä Uno Cygnaeus (1819–1888) sai senaatilta tehtäväkseen kansakoulun ja sen tarvitseman seminaarin toiminnan järjestämisen, ja vuonna 1866 annettiin kansakouluasetus, joka yksityiskohtaisesti sääteli tulevan kansakoulun toiminnan. Asetuksessa mainittiin myös kaikki opetettavat aineet ja yhtenä näistä käsityöt, joiden opettaminen pakollisena sekä tytöille että pojille oli uutta. Cygnaeuksen mukaan pojille oli opetettava “miesten töitä” ja tytöille “naisten käsitöitä”, joten poikien opetukseen kuului puusepän, sorvarin ja sepän töitä ja tytöille puolestaan neulomista, kehräämistä ja talousaskareita. Opetuksessa painotettiin käyttöesineiden valmistusta ja käytännön elämässä tarvittavien taitojen oppimista. (Iisalo 1989, 116–117; Kantola 1999a, 20; Lindfors 1995, 18–19.)

Suomi olikin ensimmäinen Euroopan maa, jossa käsityö otettiin koulutusohjelmaan tasavertaisena oppiaineena muiden rinnalle. Muutamissa Euroopan maissa oli tosin jo ehdotettu ammattityön alkeiden liittämistä koulujen ohjelmaan, mutta uutta oli Cygnaeuksen näkemys käsityön kasvatuksellisesta merkityksestä. Pestalozzin ajatuksiin liittyen Cygnaeus piti tärkeänä, että käsitöiden opetus ei ollut vain “vanhoja totuttuja, tyhjiä ja tylsiä työtemppeja”, vaan oppilaalle mahdollisuus kehittää sisäistä luovaa voimaansa. Käsityöstä tuli kansakouluissa arvostettu aine, ja Cygnaeuksesta käsityöopetuksen kansainvälisesti merkittävä uranuurtaja. (Iisalo 1989, 116–117.)

Käsityö-oppiaine jakautui alusta lähtien sukupuolen mukaan, olihan oppiaine vahvasti sidoksissa maatalousyhteiskuntaan ja sen perinteiseen työnjakoon. Oppiainetta nimitettiin aluksi poikien käsityöksi ja tyttöjen käsityöksi, myöhemmin nimet ovat muuttuneet teknisen käsityön kautta tekniseksi työksi ja vastaavasti tekstiilityöksi. Tämä lyhyt katsaus käsityönopetuksen historiaan painottuu tutkielman aiheen mukaisesti teknisen työn ja teknologiakasvatuksen opetuksen kehittymiseen.

Koska käsityönopetusta koskevat viralliset ohjeet olivat aluksi vaatimattomia, jäi opetuksen järjestäminen opettajien itsensä huolehdittavaksi. Paikalliset olosuhteet sekä opettajien omat taidot ja mieltymykset vaikuttivat käsityönopetuksen laatuun ja määrään. Tästä johtuen tulokset jäivät muutaman ensimmäisen vuosikymmenen aikana vaatimattomiksi. Vähitellen asetettiin erilaisia komiteoita pohtimaan käsityönopetuksen kehittämistä. Vuonna 1881 Koulutoimen Ylihallituksen yleiskirje antoi ensimmäisen kerran virallisia opetussuunnitelmallisia ohjeita siitä, mihin käsityönopetuksessa tulisi pyrkiä, ja opetusta yhtenäistettiin mallikurssilla. Tätä seurasi seuraavan komitean mietintö vuodelta 1887, jossa mallikurssien tilalle tulivat mallisarjat eli kuvitetut esineistöt, jotka opiskelijat valmistivat oppimiaan työtapoja harjoittaakseen. Vuonna 1912 Soinisen komitea uudisti jälleen käsityönopetusta tuomalla mallisarjojen tilalle työharjoitussarjat, jotka sisälsivät puutöiden ohella myös suppean metallitöiden aineiston. (Kantola 1999a, 20–24.)

Työharjoitussarjat olivat käsityönopetuksen pohjana aina peruskoulun tuloon saakka. Tosin oppikouluissa, joissa käsityönopetusta ei muuten juuri arvostettu, oppilaiden katsottiin itse kykenevän työskentelyaiheen löytämiseen, suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Näin niissä toteutettiin metodisesti edistyksellisempää käsityönopetusta kuin kansakoulussa. Kuitenkin vasta peruskoulussa, monien kehitysvaiheiden jälkeen, Cygnaeuksen esittämällä ideoilla on ollut mahdollisuus toteutumiseen. Peruskoulu monipuolisti sisältöjä ja korosti luovuutta, ja opetuksessa siirryttiin ongelmanratkaisutyypiseen aihepiirityöskentelyyn. Puutyövaltaisuus alkoi vähentyä, ja elektroniikka tuli mukaan opetussuunnitelmallisiin ohjeisiin. Kantola tosin toteaa, että

Soinisen komitean luomat metodiset suuntaviivat tiukasti opettajajohtoisesta ja jäljentävästä puutyönopetuksesta toteutuvat paikoin vieläkin. (Kantola 1999b, 61–64.)

3.3 Käsityönopetuksen nykysuuntaukset

Nykyinen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) jatkaa samaa linjaa vuosien 1970 ja 1985 perusteiden kanssa. Tavoitteissa korostetaan oppilaan omaa suunnittelua, tekniikoiden soveltamista, ongelma-keskeistä lähestymistapaa ja projektiluonteista aihepiirityöskentelyä. Tarkkoja ohjeita opetuksen toteuttamiseen ja sisältöihin ei anneta, vaan yleisluontoisesti todetaan, että oppilas hankkii oma-aloitteisesti sekä perinteiseen että nykyaikaiseen teknologiseen materiaali-, työväline- ja työtuntemukseen liittyviä taitoja, joita voi soveltaa arkielämässä, jatko-opinnoissa, työtehtävissä ja harrastuksissa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 105.) Käsityönopetuksen uusia tuulia ovat muun muassa teknisen työn ja tekstiilityön integrointi kaikille yhteiseksi käsityöksi sekä teknologiakasvatuksen kehittäminen.

3.3.1 Kaikille yhteinen käsityö

Kuhmonen (1994) käsittelee artikkelissaan eduskunnan sivistysvaliokunnan lausuntoa (1993) tasa-arvosta käsityönopetuksessa. Lausunnossa todetaan, että tasa-arvo on toteutumatta erityisesti käsityössä, ja käytännössä oppilaiden valinnat teknisen työn ja tekstiilityön välillä eriytyvät sukupuolen mukaan. Selvitysten mukaan yhteiseen käsityöhön siirtymisen esteinä ovat olleet kummallekin käsityölajille tyypilliset toimintatyyli ja erilaiset toimintastrategiat sekä opettajakunnan asennoituminen. Valiokunta kuitenkin katsoi, että käsityön opetus tulisi yhtenäistää siten, että tytöt ja pojat saavat samaa opetusta. Tällä todettiin olevan suuri merkitys ammatillisen koulutusalan ja tulevien työtehtävien valinnassa sekä sukupuolirajojen murtamisessa. (Kuhmonen 1994, 36.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) käsityö, tekninen työ ja tekstiilityö muodostavat sekä ala- että yläasteella oppiainekokonaisuuden nimeltä käsityö, joka on tarkoitettu kaikille oppilaille sukupuolesta riippumatta. Käsityötä voidaan kaikille yhteisen osuuden lisäksi painottaa ja soveltaa oppiaineen eri osa-alueille (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 104). Kun perusasiat sekä tekstiilityön että teknisen työn osuudesta on opittu, voidaan lisätä sovellusosuuksia eli valinnaisuutta joko kurssien muodossa tai valinnaisina ryhminä (Hovi & Vainio 1995, 13).

Yhteisen käsityön määrittely on monissa kouluissa tuottanut päänvaivaa, sillä peruskoululaki ja opetussuunnitelman perusteet antavat koulujen omalle suunnittelulle vasta pohjan, josta ne voivat lähteä liikkeelle omissa suunnitelmissaan. Joustavuus merkitsee samalla myös eroja koulujen ja niiden tarjoaman opetuksen välillä. Koulut ovatkin joutuneet pohtimaan muun muassa oppiaineiden tavoitteita ja sisältöä, ryhmäjärjestelyjä, lukujärjestysteknisiä seikkoja ja aihepiiriopetusta. Ratkaisut opetuksen suhteen eri kouluilla ovat hyvin erilaisia: toiset koulut ovat valinneet mallin, jossa kaikki oppilaat saavat sekaryhmissä yhtä paljon tekstiilityön ja teknisen työn opetusta, joissakin kouluissa oppilaille opetetaan yhteistä käsityötä syyslukukaudella ja kevätlukukaudella oppilaat voivat valita joko teknisen työn tai tekstiilityön. (Hovi & Vainio 1995, 13.) Monissa kouluissa opetus toteutuu vielä aikaisempien Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1985) hengessä, eli kaikille yhteistä käsityötä on vain luokilla 1–3, sen jälkeen oppilaat suorittavat valinnan teknisen työn ja tekstiilityön välillä. Eriytyminen tapahtuu edelleenkin usein sukupuolen mukaan. (Alamäki 1999; Kantola 1999b, 71–72.)

3.3.2 Teknologiakasvatus

Teknologiaa voidaan pitää kaiken sen inhimillisen tiedon summana, jolla luonnonvaroja on muutettu ihmisen tarpeiksi. Se on prosessi, joka selvittelee luonnonvarojen käyttötuotteiksi jalostamiseen tarvittavia menettelytapoja. (Alamäki 1997, 76.) Parikka ja Rasinen (1994, 10–19) määrittelevät teknologian teknisten välineiden, laitteiden sekä

koneiden rakenteiden ja toimintaperiaatteiden ymmärtämiseksi sekä niiden taitavaksi ja hallituksi käytöksi tuotteiden ja palveluiden aikaansaamiseksi. Teknologiaa ei pidä sekoittaa tekniikka-sanaan, sillä tekniikalla tarkoitetaan taitoja ja keinoja jonkin päämäärän saavuttamiseksi. Tekniikan kehitys on kuitenkin vaikuttanut myös teknologiaan. Nykyään teknologia on monipuolisempaa ja monimutkaisempaa kuin aikaisemmin – vielä muutama vuosisata sitten lähes kaikki teknologiset tuotteet tehtiin käsityönä, nykyajan teknologisia tuotteita edustavat mm. sähkömoottorit ja tietokoneet. (Alamäki 1997, 76.)

Kouluissa teknologiaan liittyvästä opetuksesta käytetään yleensä nimitystä teknologiakasvatus. Mikulski (1998) määrittelee teknologiakasvatuksen integroiduksi, kokemukselliseen oppimiseen perustuvaksi oppiaineeksi, jonka tarkoituksena on kehittää oppilaiden tietämystä teknologiasta – sen kehittymisestä, systeemeistä, hyödyntämisestä ja sosiaalisesta, taloudellisesta ja kulttuurisesta merkityksestä. Se johdattaa matematiikan ja luonnontieteiden käsitteiden sovellutuksista teknologisiin systeemeihin, joita ovat rakentaminen, valmistus, kommunikaatio, kuljetus, bioteknologia, voima ja energia. Oppilaita motivoidaan löytämään, luomaan, ratkaisemaan ongelmia ja rakentamaan tuotteita ja ratkaisuja käyttämällä apuna erilaisia työvälineitä, koneita, tietotekniikkaa, materiaaleja, prosesseja, tietotekniikkaa ja teknologisia systeemejä. (Mikulski 1998.)

Parikka ja Rasinen (1994, 10–19) pitävät teknologiakasvatuksen keskeisinä tekijöinä oppilaiden herkistymistä teknologisten ongelmien havaitsemiseen, kuvitteluun, erittelyyn, ymmärtämiseen, ratkaisemiseen ja arviointiin. Näitä oppimis- ja kasvutuloksia he nimittävät teknologiseksi perussivistykseksi. Teknologinen perussivistys toimii välineenä teollisen yhteiskunnan maailmankuvan jäsentämisessä, ja sitä tarvitaan teknologisen elämänympäristön ymmärtämisessä ja kansalaisten kannanotoissa teknologian kehittämisen suuntaan.

Uusimmissa tutkimuksissa teknologiakasvatusta käsitellään oppimistoimintana, jonka seurauksena oppilaan teknologian lukutaito tai sitä vastaava teknologiakompetenssi

kehittyvät (Liuha 2001, 22; ks. Alamäki 1997; Kantola 1997; Parikka 1998). Teknologian lukutaitoa tarvitaan, jotta kykenisimme selviytymään teknologisessa elinympäristössämme - tekemään tietoisia päätöksiä teknologisten palvelujen ja tuotteiden hankkijoina, kuluttajina ja vaikuttajina. Teknologiakasvatusta tulisi tarkastella yksilötason lisäksi myös yhteiskunnan tasolla, sillä teknologialla on sekä tuotannollisia että taloudellisia, sosiaalisia, kulttuurisia ja ympäristöllisiä näkökohtia. (Alamäki 1997, 77.) Alamäen (1997) mielestä suomalainen teknologiakasvatus ei kuitenkaan saisi olla teknologian varsinaista opiskelua, vaan teknologisesta kontekstista nousevaa ajattelun, luovuuden, innovatiivisuuden ja ongelmanratkaisun kehittämistä. Tavoitteena olisi oppia samalla ymmärtämään, käyttämään, tuottamaan ja hallitsemaan teknologiaa sekä löytää myönteinen asenne sitä kohtaan. (Alamäki 1997, 76.)

Kantola (1999b, 66) toteaa Cygnaeuksen kaukonäköisyyden näkyvän tänä päivänä siinä, että hän oivalsi kasvatuksellisen tekniikan opiskelun olevan tärkeää kaikille kansalaisille sukupuolesta riippumatta. Alamäki (1997, 77) kuitenkin huomauttaa, että tytöt suuntautuvat jo varhaislapsuudessa pois teknologiasta ja jäävät näin poikia heikompaan asemaan sen suhteen. Yhä useampi heistä kuitenkin tulee työskentelemään teknologisessa työssä. Myös Parikka ja Rasinen (1994) ovat huolissaan sukupuolten epätasa-arvosta teknologisen ympäristön ja teknologisten ilmiöiden ymmärtämisessä. He pitävät syynä sitä, että tytöt eivät juurikaan opiskele peruskoulussa teknistä työtä, joka nykyisistä peruskoulussa opetettavista aineista ehkä kiinteimmin liittyy teknologiaan, vaan kulttuuriperinnön ohjaamina valitsevat tekstiilityön ja kotitalouden. (Parikka & Rasinen 1994, 12.)

Teknologiakasvatuksen määritelmät ovat hyvin moniselitteisiä ja pohjautuvat usein tutkijan edustamaan oppiaineeseen ja/tai tieteenalaan (Parikka 1998, 117). Teknologiakasvatuksen asianmukaisen järjestämisen esteenä Suomessa onkin voinut olla riittävän laaja-alaisen, yleissivistävän koulutuksen pohjana toimivan teknologiakasvatuksen määrittelyn puuttuminen. Nykyinen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994, 11) toteaa, että teknologiaa tulisi opettaa sekä tytöille että pojille, mutta teknologiakasvatus ei opetussuunnitelmassa muodosta

muiden aineiden ja aihekokonaisuuksien tapaan kokonaisuutta, vaan esiintyy ainoastaan erillisinä mainintoina eri oppiaineissa. Vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteita valmistelevalla työryhmällä on kuitenkin jo käytössään paljon tuoretta tutkimustietoa teknologiakasvatuksen järjestämisestä ja kehittämisestä (Liuha 2001, 30). Muun muassa Rasisen (2000, 134) mielestä teknologiakasvatuksen tulisi olla kaikille oppilaille yleissivistävään koulutukseen kuuluva oppiaine kaikilla luokkatasoilla esikoulusta lukioon ja vielä tästäkin eteenpäin.

3.4 Teknisen työn ja teknologiakasvatuksen opettajankoulutus

Käsityön opettajankoulutuksenkin historia on ollut melko tarkasti sukupuolen mukaan jakautunutta (Lindfors 1995, 61). Kantola viittaa artikkelissaan (1999) Laurilehdolta saamaansa kirjeeseen, jossa kerrotaan käsityönopettajien sukupuolijakaumasta. Kun käsityönopetus vakiintui kansakouluihin, opettajanvirat erotettiin sukupuolen mukaan siten, että ne julistettiin haettaviksi velvollisuudella opettaa poikien tai tyttöjen käsityötä. Siitä hakija sai päätellä, halutaanko virkaan mies- vai naisopettaja. Joillakin opettajilla oli toki kelpoisuus opettaa molempia käsitöitä, mutta jos pienessä koulussa ei ollut miesopettajaa, saattoi naisopettajan aviomies tai joku muu alaa auttavasti tunteva hoitaa poikien käsityönopetuksen. Viralliset säädökset kyllä edellyttivät opettajan suorittavan seminaarin käsityökurssin tai opetusnäytteet, ja esimerkiksi Raumalla eräs naisopettajakin suoritti näytteet, vaikka tuolloin oli harvinaista, että naiset osallistuivat ”poikain käsityön” opetukseen. Esimerkkiä oli tosin näyttänyt jo 1930-luvulla Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun yhteydessä toimivan harjoituskoulun naispuolinen opettaja, rouva Lujamo. (Kantola 1999a, 44.)

Uusiniitty (1996) lainaa artikkelissaan Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitoksen opintosihteeri Harnia, jonka mukaan 1990 -luvun puolivälissä tapahtui käänne naisten kiinnostuksessa teknistä työtä kohtaan. Kun erikoistumisopetusta alettiin antaa vuonna 1983, teknisiin töihin halusi vuosikurssilta erikoistua korkeintaan yksi tai kaksi naista. Aniharva nainen on halunnut

aineenopettajaksi. Sen sijaan teknisiin töihin erikoistuneita miesopettajia on Raumalta valmistunut 13 vuoden aikana noin 350. Nykyään naisten kiinnostus alaa kohtaan on kuitenkin lisääntynyt. (Uusiniitty 1996, 30.)

Opettajankoulutuslaitoksissa opiskellaan käsityötä perusopinnoissa sekä sivuaineopinnoissa. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa ovat kaikki luokanopettajakoulutuksessa opiskelevat vuodesta 1995 alkaen osallistuneet koko käsityöalueen opiskeluun Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaisesti. Käsityössä on valintoja voinut siis tehdä vain vapaavalintaisissa kursseissa tai sivuaineopinnoissa. (Kantola 1999b, 71.)

Sivuaineopintoina opiskelijoilla on mahdollisuus suorittaa teknisen työn ja teknologiakasvatuksen 15 opintoviikon ja / tai tekstiilityön 15 opintoviikon laajuiset opinnot. Teknisen työn ja teknologiakasvatuksen 15 opintoviikon sivuaineopintojen tavoitteena on antaa opiskelijoille 1. – 6. luokkien opetussuunnitelman laatimiseen ja toteuttamiseen tarvittavat valmiudet niin, että he voivat toimia kouluissaan aineen vastuuopettajina. Opinnoissa laajennetaan teknisen työn ja siihen integroitavan teknologisen aineksen tuntemusta perehtymällä monipuolisesti ainealueen työtapoihin, materiaaleihin sekä koneiden ja laitteiden toimintaan ja turvalliseen käyttöön. Sivuaineopintoihin sisältyvät seuraavat opintojaksot:

Puuteknologia (3,5 ov)

Metalliteknologia (3,5 ov)

Kone- ja sähköteknologia (3,5 ov)

Askartelu (1 ov)

Tuotesuunnittelu ja tekninen piirustus (2 ov)

Ainedidaktinen seminaari ja työsuojelu (1,5 ov)

(Jyväskylän yliopisto 1997, 185–186.)

4 SIVUAINEVALINTA OSANA URANVALINTAA

4.1 Ura-käsitteen moniulotteisuus

Käsitteellä ura on ammatillisessa yhteydessä ollut aikojen kuluessa monia merkityksiä. Alunperin uralla tarkoitettiin virkamiehistön etenemisjärjestelmää, virkauraa. Ura on myös kuvannut pitkän ajan kuluessa hankittua työkokemusta joltain tietyltä alalta (Lampikoski 1998, 9). Nousujohteisesta urasta on käytetty käsitteitä uraputki tai uratikkaat. Gouwsin (1995, 23) määritelmän mukaan uralla on aluksi tarkoitettu vain ammatilliseen elämänalueeseen liittyviä asioita, mutta nykyään käsite on laajentunut kattamaan koko elämää.

Tieteellisessä tutkimuksessa uran käsite on osoittautunut hyvin moniulotteiseksi. Häyrynen ja Häyrynen ovatkin varoittaneet, että käsitteen sekavuudesta saattaa seurata sosiaalisen liikeradan, trajektorin, niiden puolien ohittaminen, jotka eivät jäsenny ammattien tai työmarkkinatilanteen mukaisesti (Häyrynen & Häyrynen 1994, 13). Ihmisten elämänkulkua tutkittaessa on kuitenkin ymmärretty ammatillisen uran yhteys yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin tekijöihin. Häyrysen (1997, 374) mielestä uraa voidaan nykyään pitää sekä yhteiskunnallisten ehtojen rajaamana sosiaalisena etenemismallina että yksilön elettyinä elämänhistoriana. Nummenmaa (1996, 4) puolestaan puhuu urasta ja uralinjoista käsitteinä, joilla on kuvattu ihmisten sijoittumista erilaisiin sosiaalisiin asemiin elämänkulun eri vaiheissa. Elämänkulkua nuoruudesta aikuisuuteen on siis jäsennetty erilaisilla koulutus-, työ- ja perheurilla. Lampikoski (1998, 10) käyttää käsitettä urapolku, jolla hän tarkoittaa uraputken korvaavaa, vaihtoehtoja sisältävää verkostoa.

Häyrynen ja Häyrynen (1994, 13) muistuttavat, että on myös ihmisiä, jotka eivät noudata valmiita uramalleja. He arvioivat, että erityisesti murroskausina normeista poikkeava urakäyttäytyminen voi nousta tärkeämmäksi kuin tyypillisuus. Nummenmaa

(1996, 5) huomauttaa myös, että uramallien on todettu yleensä soveltuvan paremmin miesten kuin naisten urakehityksen kuvaamiseen. Naisten ja miesten uria tulisikin hänen mielestään tutkia ja tulkita erillään.

4.2 Uranvalinta tutkimuksen kohteena

Urapsykologia tieteenalana sai alkunsa vuonna 1909, kun Parsons määritteli uranvalinnan “ihmisten ja töiden yhteensovittamiseksi”. Hänen mukaansa uranvalinnassa tulisi ottaa huomioon itsetuntemus, tieto ammatillisista vaihtoehdoista sekä järkevän pohtimisen prosessi, joiden avulla toisilleen sopivat työ ja henkilö olisivat yhdistettävissä. Hänen jälkeensä alan merkittäviksi teoreetikoiksi ovat nousseet mm. Super, Ginzberg ja Crites tutkimuksillaan uranvalintaprosessista ja elämänkaaresta. (Betz & Fitzgerald 1987, 3; ks.myös Osipow 1983.)

Uranvalinta ei ole vain tiettyyn hetkeen rajattu tapahtuma, vaan yksilön koko elämän kestävä kehitysprosessi, jonka perustaa lähdetään rakentamaan jo lapsuudessa tai varhaislapsuudessa – usein ennen kuin yksilö itse sitä edes ymmärtääkään (Ruismäki 1991, 55). Se on kompromissien seuraus: jokainen yksilö sovittaa omalla tavallaan yhteen henkilökohtaiset mieltymyksensä ja ulkoiset realiteetit. Yksilöt suuntautuvat sellaisille ammattialoille, joissa he voivat harjoittaa kykyjään ja taitojaan, ilmaista asenteitaan ja arvojaan sekä käsitellä itselleen sopivia ongelmia ja rooleja. (Määttä 1990, 6.) Ammatinvalinta ei kuitenkaan tapahdu kaikkien mahdollisten valintojen joukosta, vaan yksilölle muodostuu tietty mahdollisten valintojen kenttä, johon vaikuttavat sekä rakenteelliset että yksilöön liittyvät tekijät (Eccles 1994, 590–591).

4.2.1 Uranvalintateorioiden suuntauksia

Uranvalintateorioita voidaan jaotella usealla tavalla. Hujala (1984, 16–17) esittelee Osipowin (1968) tekemän luokittelun, jossa uranvalintateoriat on jaettu piirre-,

persoonallisuus- ja minäkuvateorioihin sekä sosiologisiin teorioihin.

Piirreteorioissa pyritään tunnistamaan yksilön kyvyt sekä ammattien asettamat vaatimukset, ja saattamaan yhteensopivat kyvyt ja vaatimukset yhteen (Hujala 1984, 16). Esimerkkeinä tällaisista teorioista voidaan mainita esim. Parsonsin (1909) urauurtava teoria uranvalinnasta sekä Dawisin, Lofquistin ja Weissin teoria vuodelta 1968. Ammatinvalintaan liittyvä testaus perustuu piirreteorioihin. Piirreteorioiden puutteena voidaan pitää työn vaatimuksista saatavan tiedon epätarkkuutta ja vaatimusten muuttumista ajan mukana. Tästä syystä testit eivät koskaan voi tuottaa täydellistä tulosta, ja vaikka ammatinvalinnan ohjaus olisi parasta mahdollista, myös huonoja valintoja tulee tehtyä. (Brown 1984b, 13.) On myös kritisoitu, että piirreteoriat eivät ota riittävästi huomioon biologisia, maantieteellisiä ja sosiologisia tekijöitä eivätkä uranvalintaan liittyvää päätöksentekoprosessia (Brown 1984a, 318).

Persoonallisuusteorioiden ajatuksena on, että yksilölle sopivin ammatti on se, jossa hän voi parhaiten toteuttaa omia tarpeitaan (Hujala 1984, 16). Tunnetuin persoonallisuusteorioista lienee Hollandin vuonna 1973 kehittämä teoria, joka perustuu oletukseen siitä, että ammatilliset kiinnostuksen kohteet ovat eräs persoonallisuuden ulottuvuus (Weinrach 1984, 63). Holland (1973) katsoo kulttuurissamme olevan tiettyjä ammattipersoonallisuuden tyyppejä, joihin yksilöt vertaavat itseään valitessaan uraansa. Tyyppeinä hän mainitsee konkreettisen, tieteellisen, sovinnaisen, sosiaalisen, taiteellisen ja yrittävän persoonallisuusmallin. Tätä jaottelua on käytetty usein myös ammatinvalinnanohjaukseen liittyvässä testistössä. (Häyrynen 1997, 377; Sinisalo 1994, 48; Weinrach 1984, 65–67.)

Minäkuvateorioiden mukaan yksilö vertaa omaa minäkuvaansa kehittämiinsä mielikuviin ammateista (Hujala 1984, 16). Super liitti 1950-luvulla esittelemässään teoriassa ammatillisen minäkuvan käsitteen uranvalintateoriaan, ja samalla koko urakäsitys muuttui dynamisemmaksi ja urakehitys koko elämän kattavaksi. Superin mukaan yksilön minäkuvalla on suuri merkitys ammatinvalinnan prosessissa. Yksilö arvioi omia fyysisiä ominaisuuksiaan, ammatillisia kiinnostuksiaan ja tavoitteitaan.

Minäkuvan kehittämisessä on havaittavissa kolme vaihetta: minäkuvan muodostuminen, sen kääntäminen ammatilliselle kielelle ja sen toteuttaminen. Yksilö pyrkii valitsemaan ammatin, joka on yhteensopiva hänen minäkäsityksensä kanssa ja joka sallii hänelle minäkäsityksen toteuttamisen sallimalla toimimisen halutuissa rooleissa. Rooleissa toimimisen seurauksena minäkäsitys muokkautuu edelleen. (Super 1957.)

Sosiologiset teoriat lähtevät oletuksesta, että yksilön ulkopuolella olevat tekijät määräävät hänen koulutukselliset ja ammatilliset ratkaisunsa. Tällöin uranvalintaa ei voida pitää yksilön sisäisenä prosessina, vaan se nähdään riippuvaiseksi yksilön sosiaalisesta ympäristöstä. Myös sattumalla voidaan katsoa olevan merkitystä. (Hujala 1984, 17.) Koulutuksen, ammatin ja sosiaalisen statuksen katsotaan periytyvän sukupolvelta toiselle epäsuorasti, tietyn vaikutusketjun kautta, kuten esimerkiksi Blaun ja Duncanin (1966) esittämässä mallissa (Hotchkiss & Borow 1984, 139-141). Sosiologisissakin teorioissa on puutteensa, sillä ne eivät kykene selittämään uranvalintaprosessiin yhteydessä olevia psykologisia tekijöitä (Brown 1984a, 333).

Häyrynen (1997) jaottelee uratutkimuksen hieman toisella tavalla. Hän mainitsee tutkimussuuntauksen kaksi ääripäätä: kehitysperiaatetta soveltavan, kokonaisvaltaisen tutkimusmallin ja luonnontieteistä omaksutun, erillisiä syysuhteita jäljittävän tutkimusmallin. Kehitysperiaatetta soveltavassa mallissa yhteiskuntamuutos ja yksilön urahistoria esiintyvät tutkijalle kokonaisuutena, jossa psykologiset ja yhteiskunnalliset tekijät kietoutuvat toisiinsa. Luonnontieteistä omaksuttu malli puolestaan korostaa samana pysyvää ihmisluontoa, joka ei juurikaan muutu yhteiskunnan muuttuessa. Yleisiä, alkuperäisiä piirteitä etsitään siten vaikkapa ikään liittyvistä uravaiheista. (Häyrynen 1997, 368.)

Superin teoriaa pidettiin pitkään laajimpana ammatillista kehittymistä edustavana teoriana, ja sitä on käytetty myös useissa suomalaisissa uranvalintatutkimuksissa (ks. esim. Häyrynen 1968; Perho 1982; Ojanen, Marjanen & Merisalo 1985, Sinisalo 1986). Opintouraa ja opettajien ammatillista suuntautumista on Suomessa tutkittu mm. 1970-

luvun alussa, jolloin lähtökohtana olivat Superin ja Hollandin teoriat ammatillisesta kehityksestä ja ammatinvalinnasta. Ammatinvalinta nähtiin nuoren minäkuvan muuntamisena ammattien kielelle, ja ammatillisten intressien katsottiin silloittavan minäkäsityksiä ja ammattien ja työn maailmaa. Minäkäsitys, intressit sekä ammatilliset ja elämänarvot yhdessä virittivät keskeisen ammatillisen suuntautumisen käsitteen. (Perho & Sinisalo 1994, 6).

Myös yksilön minäkuva ja intressisuuntaukset ovat olleet tutkimuskohteena Suomessa 1970-luvulta lähtien. Jo tuolloin uranvalintojen yhteys nuorten sosiaaliseen taustaan sekä erot tyttöjen ja poikien minäkäsityksessä kuitenkin viestittivät tutkijoille elämäkulussa vaikuttavasta kulttuurisidoksesta. Tutkimustulokset ja urateorioiden kriittinen tarkastelu viitoittivat siten tietä uusille, kulttuuripsykologisille näkemyksille. Viime vuosina vahvasti esiin nousseen kulttuuripsykologisen kehitysteorian mukaan yksilölliset erot ovat nekin kulttuurien tuotetta. (Häyrynen 1997, 368–369.)

Samansuuntaisesti uranvalintatutkimuksen kehittymistä pohtii Hujala (1984, 17), jonka mukaan ihmisten elämäntilanteiden, yhteiskunnan, työelämän ja ammattien jatkuva muutos on johtanut sosiologisten lähestymistapojen painottamiseen ja täysin yksilökeskeisten teorioiden jäämiseen taka-alalle. Ammatinvalintapsykologiset teoriat ovat saaneet sosiologista kritiikkiä kahdestakin syystä: toisaalta siksi, että psykologisia käsitteitä, kuten minäkuva tai arvot, käytetään selittämään valintoja, joihin oikeastaan vaikuttaa koko sosiaalisten suhteiden verkosto, ja toisaalta siksi, että useimpien uranvalintateorioiden taustalla näyttää piilevän “juna ja raide” -jatkuvuusmalli (Koivuluhta 1994, 33).

Kehitysvaihemallia puolestaan on kritisoitu siitä, että se kuvastaa lähinnä amerikkalaisen keskiluokkaisen miehen elämänvaiheita. Ihmiset myös esitetään ominaisuuksiltaan liian valmiina ennen ammattiuran alkua. Myös yhteiskunnan muuttuminen on tuonut mallin soveltamiseen omat ongelmansa: nuoruudesta on tullut oma, pidentynyt kautensa ennen varsinaista työuraa, ja joukkotyöttömyys sekä työn ja koulutuksen lomittuminen muuttavat käsityksiä kiinteistä uravaiheista. Uudessa ammattirakenteessa ei myöskään

oleteta yksilöiden pysyttelevän pitkään yhdessä ammatissa; nopea muutos merkitsee sitä, että ammatti valitaan ja opetellaan elämän aikana jopa kolme kertaa. Ura rakentuu siis entistä vähemmän sellaisista kiinteistä piirteistä, joita vaiheteoria edustaa. (Häyrynen 1997, 377.)

Kattavan uranvalintateorian kehittäminen ei ole ongelmatonta. Mm. Kari (1996, 31) arvelee, että mikään yksittäinen opettajankoulutukseen tai muuhun ammattiin hakeutumista kuvaava teoria ei pysty yksin selittämään koko sitä henkistä prosessia, joka ihmiselämään uranvalintavaiheissa liittyy. Häyrynen (1997, 378) puolestaan näkee uranvalintatutkimuksen ongelmana sen, että tutkimus keskittyy erillisiin yksilöihin, jotka toisistaan riippumatta valitsevat ammattinsa ja muovaavat todellisuudenkuvansa.

4.2.2 Uranvalintatutkimus ja sukupuoli

Uranvalintatutkimuksessa herättiin 1980-luvulla huomaamaan miesten ja naisten uranvalinnan erot ja alettiin pohtia, pitäisikö eri sukupuolten uranvalintaa tutkia erillään. Osipow (1983, 263) toteaa, että vaikka miesten ja naisten urakehityksessä on paljon yhteisiä piirteitä, löytyy niistä myös riittävästi eroja, jotta erillisten teorioiden kehittäminen on mielekästä. Hän tosin esittää myös tulevaisuutta koskevan varauksen: kun todellinen sukupuolten välinen tasa-arvo yhteiskunnan joka tasolla mahdollisesti joskus on todellisuutta, voidaan ehkä tulla toimeen yhteisellä uranvalintaa selittävällä teoriolla.

Betz ja Fitzgerald (1987, 3) selittävät aikaisempien teorioiden mieskeskeisyyden sillä, että aiemmin oletettiin naisten paikan olevan kotona eikä kodin ulkopuolella ansiotyössä, ja toisaalta silloisten uranvalintateorioiden uskottiin pystyvän selittämään riittävästi myös harvojen työssäkäyvien naisten ammatillista käyttäytymistä. Työelämään osallistuvien naisten lukumäärän lisääntyttä havaittiin, että naisten uranvalinnassa ja urakehityksessä on sellaisia erityispiirteitä, joita aikaisemmat teoriat eivät olleet ottaneet huomioon. Huomion kohteiksi nousivat esimerkiksi urakehityksen

rajoitteet, taloudellisesti epäedullinen asema ja kykyjen aliarvioiminen (Betz & Fitzgerald 1987, 11).

Koska koulutuksen ja ammatin valintaan vaikuttavat sekä yksilön omat, ammatteihin ja itseensä liittyvät mielikuvat, edellyttää kokonaiskuvan saaminen uranvalinnasta useiden eri tieteenalojen teorioiden yhdistämistä. Betzin ja Fitzgeraldin (1987) jaottelu on eräänlainen holistinen synteesi useammasta uranvalintateoriasta, sillä siinä on pyritty mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ottamaan huomioon ne rakenteelliset ja yksilölliset seikat, jotka nykytutkimuksen valossa ovat vaikuttamassa erityisesti naisten valintoihin. Eccles (1994, 586–587) tosin muistuttaa, että arvioitiinpa sukupuolten välisiä eroja millä tahansa kriteereillä, arviointi on aina yhtä lailla arvoilla kuormitettua. Liian monet tutkijat ovat hänen mielestään tyytyneet kysymään “Miksi naiset eivät ole enemmän miesten kaltaisia?”, kun oikeampi kysymys olisi “Miksi naiset ja miehet tekevät juuri niitä valintoja joita he tekevät?”. Eccles (1994) on pyrkinyt vastaamaan tähän kysymykseen kiinnittämällä erityistä huomiota juuri niihin syihin, joilla naiset itse selittävät valintojaan.

4.3 Holistinen uranvalintateoria jäsentämässä sivuainevalintaa

Betz ja Fitzgerald ovat esitelleet oman jaottelunsa uranvalintaan vaikuttavista tekijöistä vuonna 1985. Heidän ajatuksensa ovat joiltakin osin samansuuntaisia Superin jo vuonna 1957 julkaistun, paljon käytetyn uranvalintateorian kanssa, mutta Betz ja Fitzgerald ovat pyrkineet liittämään jaotteluunsa sitä tietoa, jota erityisesti naisten uranvalinnasta on 1960-luvulta lähtien saatu. Yhteistä Superin teorialle ja Betzin ja Fitzgeraldin jaottelulle on taustalla oleva holistinen ihmiskäsitys.

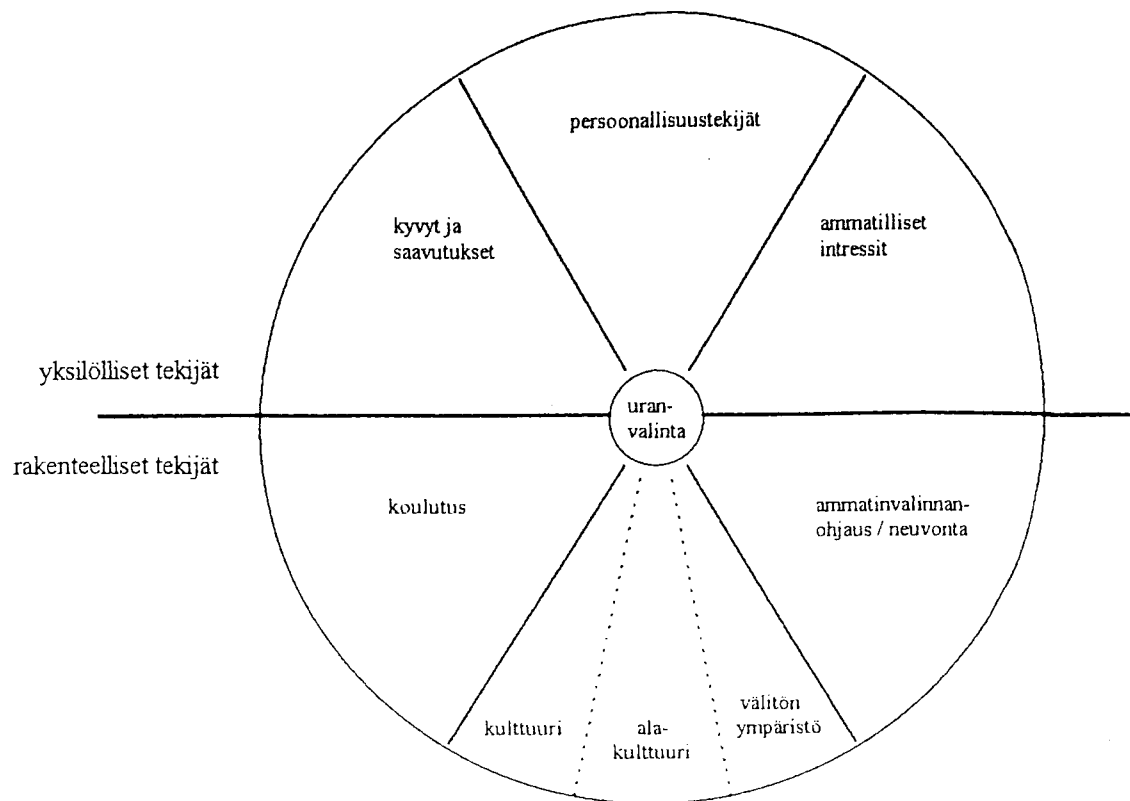
Naisten uranvalintaan vaikuttavat tekijät Betz ja Fitzgerald (1987) jakavat kuuteen alueeseen, joita ovat

- kulttuuri, alakulttuuri ja välitön ympäristö
- koulutus

- ammatinvalinnanohjaus / neuvonta
- kyvyt ja saavutukset
- persoonallisuustekijät
- ammatilliset intressit.

Koulutus ja ammatinvalinnanohjaus sekä *kyvyt ja saavutukset* ovat alueina suhteellisen rajattuja. Muut alueet Betz ja Fitzgerald sen sijaan jakavat pienempiin, tarkentaviin yksiköihin. *Kulttuuriin* sisältyviä tekijöitä ovat yhteiskunnalliset stereotyypit sukupuolirooleista, ammatilliset sukupuolistereotyypit sekä roolimallien puute. *Alakulttuuriin* kuuluvat sosioekonominen asema, rotu, kansallisuus ja uskonto. *Välittömän ympäristön* tekijöitä puolestaan ovat perhetausta, perhesuhteet aikuisuudessa, roolimallien olemassaolo sekä lähiympäristön, koulujärjestelmän ja ammatinvalinnanohjauksen antama tuki. *Persoonallisuustekijät* sisältävät minäkäsityksen, sukupuolirooleihin yhteydessä olevat persoonallisuuden piirteet ja sukupuolirooliasenteet. *Ammatillisiin intresseihin* puolestaan sisältyvät ammatillisen kiinnostuksen kohteiden lisäksi ammatilliset tarpeet ja arvot sekä suoritusmotivaatio.

Betzin ja Fitzgeraldin tekemän jaottelun pohjalta olen muokannut kuvion (kuvio 1), josta selviävät eri osa-alueet. Olen myös liittänyt kuvioon käsitteet yksilöllinen ja rakenteellinen. Ympyräkuvion alaosa sisältää tekijät, jotka olen määritellyt rakenteellisiksi tekijöiksi (kulttuuri, alakulttuuri ja välitön ympäristö, koulutus sekä ammatinvalinnanohjaus / neuvonta), ja yläosassa ovat yksilöllisiksi tekijöiksi määrittelemäni tekijät (kyvyt ja saavutukset, persoonallisuustekijät ja ammatilliset intressit). Samantapainen jako yksilöllisiin ja rakenteellisiin tekijöihin esiintyy esimerkiksi Ecclesin (1994) teoreettisessa mallissa naisten koulutus- ja ammatinvalinnoista. Myös Nummenmaa ja Vanhalakka-Ruoho (1985) käyttävät tutkimuksessaan käsitteitä rakenteelliset / sosiologiset ehdot ja sisäiset / psykologiset ehdot.



KUVIO 1. Naisten uranvalintaan vaikuttavat tekijät

Betzin ja Fitzgeraldin (1987) jaottelu on ollut tutkimuksessani apuna aineiston jäsentämisessä ja tulosten raportoinnissa. Olen pitänyt jaottelua perusrunkona, mutta pyrkinyt samalla antamaan tilaa aineistosta itsestään nouseville teemoille. Tutkielmani tulososa rakentuu teorian ja aineiston vuoropuhelusta, jonka olen jakanut kahteen päälukuun, eli rakenteellisiin tekijöihin ja yksilöllisiin tekijöihin.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

5.1 Rakenteellisten tekijöiden luoma perusta valinnalle

5.1.1 Ympäristön ja yhteiskunnan muodostama tausta

Kulttuuri, alakulttuuri ja välitön ympäristö muodostavat laajan alueen, joka pitää sisällään esimerkiksi yhteiskunnan sukupuolistereotypiat, roolimallit ja niiden puutteen sekä perhetaustaan liittyvät tekijät. Nummenmaa ja Vanhalakka-Ruoho (1985, 61) nimeävät alueelliset tekijät rakenteellisiksi taustaehdoiksi ja sosiologisiksi ehdoiksi. Alueellisista ehdoista asuinalue ja asuinpaikka vaikuttavat koulutus- ja urasuunnitelmiin tarjoamalla koulutus- ja työmahdollisuuksia sekä ammatissa toimimisen ja ammattien malleja. Myös alueen väestön sosiaalinen rakenne säätelee eri koulutusteiden valitsemista. Tutkijat kuitenkin huomauttavat, että alueellisten tekijöiden vaikutukset ovat suurelta osin välillisiä, koska tekijät muodostavat yleisiä reunaehtoja, jotka vaikuttavat uranvalintapäätöksiin. (Nummenmaa & Vanhalakka-Ruoho 1985, 62.)

Yhteiskunnassa on perinteisesti ollut erilaiset roolit ja suositeltavat käyttäytymismallit miehille ja naisille, ja nämä kulttuuriset muodot siirtyvät ja sisäistyvät sukupolvelta toiselle. Sosialisatio tapahtuu vuorovaikutuksessa yhteisöön mm. toisia tarkkailemalla ja annettujen sääntöjen ja mallien avulla, ja näihin mekanismeihin vaikuttavat esim. vanhemmat, opettajat ja media. Tässä prosessissa, jota voidaan selittää sekä psykologisilla että sosiologisilla malleilla, lapsi omaksuu yhteisön jatkuvuutta ylläpitävät ajattelumuodot, vuorovaikutusmallit, uskomukset, stereotypiat, käyttäytymisnormit ja rutiinit. Käsitukset naisten ja miesten tehtävästä ja asemasta tiivistyvät sukupuolistereotypioissa, jotka rajaavat ajatteluamme ja valinta-mahdollisuuksiamme ja voivat siten toimia itseään toteuttavina ennustuksina. (Betz & Fitzgerald 1987, 29-31; Saarnivaara 1990, 91.)

Yhteiskunnallisiin stereotypioihin ovat yhteydessä myös ammatilliset sukupuolistereotypiat, eli käsitykset eri ammattien soveltuvuudesta naisille ja miehille. Nämä käsitykset eivät ole vain aikuisten ajatuksia, vaan lapset oppivat ne hyvin varhain. (Betz & Fitzgerald 1987, 30-35.) Ympäröivien ihmisten suhtautuminen naisopiskelijoiden valintaan on jonkinlainen osoitus yhteiskunnallisten stereotyyppien ilmentymisestä. Tapaukseen kuuluvien opiskelijoiden saama palaute valinnastaan oli pääasiassa kannustavaa ja positiivista. Kukaan vastaajista ei ollut kuullut muilta naisilta selkeästi negatiivisia kommentteja, muutamat tosin kertoivat läheisten olleen hieman yllättyneitä tai ihmetelleet valintaa. Useimpien saamat maininnat olivat kuitenkin olleet hyväksyviä, kiinnostuneita, jopa ihailevia ja kunnioittavia.

- Hieman naiset ovat hämmästellleet, mutta poikkeuksetta myönteisesti. (A7)
- Kyllä se pistetään merkille. Kukaan ei ihmettele historiaa ja tekstiilityötä. Mutta positiivinen sävy on ollut. (A12)
- Parturi tuumas joskus että jos mäkin oisin niin ehdottomasti mäkin olisin valinnu teknisen työn, aina napannu enemmän kuin rätäkässä. (B7)

Miesten suhtautuminen valintaan oli hyvin samansuuntaista, heidän kohdallaan erityisesti kannustaminen nousi vastauksista selkeästi esille.

- Suurin osa jollakin tavalla ilahtuneita ja kannustavia, monelta saanut alkuvaiheen omaan epävarmuuteen luottavaista kannustamista. (A11)
- Ei opiskelukavereitten, siis poikien, asenteissa oo ollu mitään tämmösiä jakoja, en ainakaan henkilökohtaisesti oo huomannu mitään. (B5)

Kummastelijoita ja huvittuneesti suhtautuviakin miehiä oli toki tullut vastaan, ja joidenkin vastauksissa tuli esille miesten epäily naisopiskelijan taitojen riittävydestä.

- Kannustavasti, mutta eivät välttämättä usko taitoihini. (A2)
- Mitä nyt esim. vieraita on käyny ja ne on nähny töitä kotona ja sit kuka on tehny, mä. niin sitten ai jaa. eli ne on ollu hyvin yllättyneitä että ai oot ottanu, mutta ne on ollu myönteisellä tavalla. Emmä tiä onkse, omaa tulkintaahan se kaikki on että ehkä joku satunnainen miespuolinen ihminen on saattanu vähän sillai varauksellisesti että ai jaa mut muut tosi hyvin. Kyl mä oon keskustellu miesten kanssa siitäkin että niitten mielestä naiset ei ollenkaan sovi teknisen työn opettajaksi, että ei pysty hallita sitä niinku michet. On siellä semmostakin.
Perusteleeks ne sitä millään?
Ei. Se on vaan semmonen fakta. (B5)

Vastausten perusteella ympäröivien ihmisten kommentit ovat toisaalta näennäisesti hyvin neutraaleja, mutta jo se, että naisopiskelijan valinta herättää jonkinlaisen reaktion muissa ihmisissä, osoittaa, että valinnalla ollaan rikottu yhteiskunnan perinteistä työnjakoa ja herätetty ajatuksia. Lasonen (1992) pitääkin sukupuolirooliasenteiden muutosta monimutkaisena oppimisprosessina, koska siihen liittyy sekä tietoisia että tiedostamattomia piirteitä. Vaikka tietoisten asenteiden havaittaisiinkin muuttuvan, tiedostamattomat tavat toimia saattavat silti pysyä entisenlaisina. (Lasonen 1992, 106.) Tasa-arvopyrkimykset ja yhteiskunnallinen keskustelu lienevät kuitenkin vähitellen muuttamassa stereotyyppioita, sillä enää ne eivät näytä ainakaan puheen tasolla tulevan ensimmäisenä esille.

5.1.2 Perheestä ja ystäviltä tukea ja malleja

Vanhemmilta saatu tuki ja kannustus ovat merkittäviä tekijöitä uranvalintaa tarkasteltaessa (Betz & Fitzgerald 1987, 46). Vanhemmat toimivat myös roolimalleina lapsilleen ammattiensa ja työssäkäymisensä avulla. Lisäksi perheessä vaikuttaa sukupolvien välinen ammatillinen sosialisatio, eli useamman sukupolven sisällä tapahtuva työhön ja ammattiin liittyvien käsitysten, asenteiden ja arvostusten siirtyminen sukupolvelta seuraavalle. (Betz & Fitzgerald 1987, 50–52; Nummenmaa & Vanhalakka-Ruoho 1985, 69–90.)

Tarkasteltaessa erityisesti tavanomaisesta poikkeavaa uranvalintaa suunnittelevien tyttöjen kotitaustaa voidaan havaita, että he saavat kotona kokemuksia myös vähemmän perinteisistä toimintamalleista (Nummenmaa & Vanhalakka-Ruoho 1985, 157–158). Haastateltavien kokemukset lapsuudenkodin työnjaosta olivat kahdensuuntaisia. Kolmen haastateltavan kotona harjoitettiin maanviljelystä, ja he mainitsivatkin, että se vaikutti osaltaan töiden jakaantumiseen käytännön elämässä, vaikka perinteisiä miesten ja naisten töitä tai roolijakoja ei kotona oltu korostettu. Toisaalta kaikki kertoivat, että muissa kotiaskareissa työt jakautuivat suhteellisen tasaisesti, eikä ainakaan lapsia yritetty kasvattaa tietynlaiseen “naisen tai miehen

muottiin”. Mielenkiintoisia ajatuksia haastatelluilla oli siitä, miten he ovat lapsena ja nuorena itse osallistuneet kodin töihin ja miten he siinä suhteessa mahdollisesti ovat erottuneet sisaruksistaan.

- Se on kyllä aina ollu havaittavissa että kun meitä on kaikkiaan kolme siskosta niin yks meistä on ollu semmonen nuorempana etenkin vähän niinku perheen poika, että se on ollu enemmän isän mukana peltotöissä ja tämmösissä ja ollu tavallaan semmonen rajumpi ja silloin osottanu enemmän teknisiä taipumuksia.

Mutta se et siis oo sinä?

Ei se en oo minä, mä oon sitten näin myöhemmin heränny tähän miesten maailmaan... (B5)

- *Onks sun siskot ollu tästä teknisestä puolesta kiinnostunu?*

Ei todellakaan! Ei kumpikaan! Mun isosisko on varsinkin sellanen että sillä ei varmaan vasara pysy ees kädessä.

Sä oot ollu teiän perheen semmonen...

Niin, ainoo kyllä semmonen. (B3)

Yhden haastatellun vastaus tuki Betzin ja Fitzgeraldin (1987, 45–46) ajatusta siitä, että ei-traditionaalisiin ammatteihin päätyvät naiset saattavat kokea suhteen isäänsä läheisemmäksi kuin äitiinsä.

- Mä oon yleensä juossu isän perässä. En jaksa edes muistaa kuinka pienestä, siis niin pienestä että saatan muistaa niin oon ollu touhuamassa sen perässä.

Mitä kaikkee sä oot tehny?

Mä oon ollu korjaamassa kaikkee mahdollista, auton remontista mä en ymmärrä hölkäsen pöläystä mutta traktoreitten sisuskalut ja toimintaperiaate on sisäistettynä ja sit tämmöstä teknistä käyttöä, siis mähän olin aina, siinäkin vaiheessa kun ei jalat vielä ylettäny polkimille niin koko painolla sitten rysäytin siihen päälle niin että sain suurinpiirtein omalla painolla pysäytettyä sen traktorin. Ja sit kaikenmaailman näitä käsityöaskarteluhommia kun on pitäny värkätä niin siellä oon sitten yleensä pyöriny riesana. ...Isoveli on kyllä ehdottomasti miesten mies isolla ämmällä, ja sitä on sitten ehkä häirinnykin pikkusiskon pyöriminen samoissa kuvioissa. (B7)

Toinen haastatelluista puolestaan pohti perheen elämäntilanteen vaikutusta työnjakoon ja totesi, että suuntautuminen miesten töihin ei välttämättä ollut kiinni omasta kiinnostuksesta vaan työntekijän tarpeesta.

- Mun isä kuoli kun mä olin kakstoista, et sittehän meidän äiti oli se isäntä-emäntä talossa sen jälkeen ja lapset on saanu osallistua yhteen sun toiseen työhön sitte. Yleensä se meni silleen että mun veli tietenkin teki enemmän näitä miesten töitä, mut sitte minä osallistuin myös näihin ns. miesten töihin, tai mä en oikein osaa ajatella niitä miesten töinä vaan mitä nyt kuuluu maalaistalon töihin niin myöskin.

Esimerkiks?

No esimerkiksi joku tämmönen kevätyöt, pellon muokkausta tai tällasta, on päässy osallistumaan just sen takia kun äitillä ei sit oikeestaan ollu aikaa kaikkeen.
Ootsä korjannu koneita tai ollu siellä huoltopuolella mukana?
 No oikeestaan aika vähän, ku mä yritin sit ihan kapinoida sitä vastaan että minun ei aina tarte olla siellä just niissä hommissa. (B4)

Tutkimukseen osallistuneiden elämässä käsityöllä oli ollut vahva sija jo lapsuudessa. Roolimalleina olivat olleet äidit ja isät, sisarukset ja isovanhemmat.

- Yleensäkin meillä kotona on aina ollu semmonen hyvin vahva käsillä tekemisen kulttuuri. Se tulee niin kaukaa että isovanhemmat on tehny paljon käsillään ja molemmat vanhemmat tekee kauheesti käsillään, siihen on niin kasvanu.
Eli sillä on oikeestaan aika valtava vaikutus sillä taustalla?
 On. Siis kyllä mä väitän että muhun sillä on ollu tosi suuri vaikutus, koska jos ei mun vanhemmat tai isovanhemmat olis osottanu mitään kiinnostusta käsillä tekemiseen niin enhän mä olis saanu sitä roolimallia, ainoastaan että jos mä oisin koulussa huomannu että tähän on kivaa ja näin ja sieltä oisin voinu ottaa sen. Toisaalta kyllä se että oma paappa on opettanu virkkaamaan niin kyllähän se on jotenkin niin, sitä on tehny aina pienestä pitäen. (B5)

- *Onks teillä kotona harrastettu käsitöitä?*
 Joo, kyllä, tietysti monenlaista, äiskä on ihan mieletön käsityöihminen sillai toisella puolella, ei teknistä työtä. Ja sitten tietysti pakostahan siihen ympäristöön kuuluu kaikki ne näpräämistä ja värkkäämistä ja muuta tommosta joka on ollu, emmä tiä niinkään voi sanoo et vapaa-ajan harrasteena vaan semmosena pakollisena osittain työjuttuna. Isä on vähän jotain on tehny kyllä sit vapaa-ajallakin mut todella huomattavasti vähemmän vapaa-ajan juttuja kuin sit semmosia samoja juttuja mut töikseen.
Ja sä oot pyöriny mukana.
 Niin, mä oon pyöriny mukana.
Ihan pienestä saakka?
 Joo. (B7)

Perheeseen liittyvistä tekijöistä Nummenmaa ja Vanhalakka-Ruoho (1985) sekä Betz ja Fitzgerald (1987) mainitsevat myös perheen yhteiskunnallisen aseman ja vanhempien koulutuksen sekä perheen koon ja rakenteen. Perheen yhteiskunnallinen asema välittyy paitsi taloudellisten ja sosiaalisten voimavarojen kautta, myös koulutusasentoitumisen ja -arvojen myötä. Perheen yhteiskunnallisen aseman on todettu olevan yhteydessä esimerkiksi korkeakouluopintojen todennäköisyyteen. (Nummenmaa & Vanhalakka-Ruoho 1985, 69–90.)

Vanhempien korkea sosioekonominen asema ja korkea koulutustaso on amerikkalaistutkimuksissa näyttänyt vaikuttavan erityisesti poikien uranvalintaan, tosin

myös tyttöjen osalta on todisteita siitä, että erityisesti isän ammatillinen asema vaikuttaa tyttöjen uranvalintaan. Eroa tyttöjen ja poikien välillä selitetään jälleen yhteiskunnan erilaisilla odotuksilla eri sukupuolia kohtaan. (Betz & Fitzgerald 1987, 38–45.) Nummenmaa ja Vanhalakka-Ruoho (1985, 69–90) toteavat kuitenkin perhetaustan vaikuttavan jonkin verran tyttöjen uranvalinnan ennakkoluulottomuuteen perheen korkeamman sosioekonomisen aseman ja äidin korkeamman koulutustason kautta. Toisen sukupuolen ammattiin suuntautuvat tytöt ovat muita tyttöjä useammin keskiluokkaisista kodeista. Myös Betz ja Fitzgerald (1987) mainitsevat selkeästä vastaavuudesta äidin koulutustason ja työssäkäynnin ja tyttöjen uranvalinnan välillä. Työssäkäyvien äitien tyttäret hakeutuvat lisäksi kotiäitien tyttäriä useammin ei-traditionaalisiin ammatteihin.

Nummenmaan ja Vanhalakka-Ruohon (1985) tutkimuksen tuloksena selvisi, että vanhemmat kannustavat tyttöjen poikkeavia ammatinvalintoja. 90 % vanhemmista pitää koulutusta erittäin tärkeänä. Äideistä ja isistä runsas puolet on kuitenkin sitä mieltä, että on olemassa tytöille huonosti sopivia ammatteja. (Nummenmaa ja Vanhalakka-Ruoho 1985, 154–155.) Tutkimukseen osallistuneista kukaan ei kertonut kokeneensa vanhempien asennetta valintaansa kohtaan negatiivisena, vaan kaikkien mielestä he olivat suhtautuneet kannustavasti.

- Ne vaan sano kauniin ihanan rakastavaan sävyyn että sun vaan täytyy valita se mitä sä haluat tehdä.

No oliko teillä puhetta ennen tota teknisen valintaa?

No juttelin mä sitä että olin harkinnu sitä, kerroin perusteluita minkä takia, ja ne oli että joo, sepäs kivaa, sä oot näköjään ajatellu tätä asiaa, että kai se on sitten ihan hyvä valinta. (B7)

- Aina on sanottu että semmoseen ammattiin pitää mennä mistä ite tykkää. Vanhemmat ei oo ehdottanu mitään ammatinvalintaa, ainoastaan tällei että...tai että niitten ajatukset on ollu hyvin samansuuntasia varmaan ku omatkin.

No mitäs ne sano tosta teknisestä?

Ei ne siihen oo oikein mitään sillai sanonu, että kannustivat opiskelemaan, että jos kerran kiinnostaa niin kannustivat. Mutta ei ne mitenkään siitä yllättyny tai erityisesti kannustanu tai mitenkään osottanu tän teknisen työn osalta mitään erityistä huomiota. (B5)

Kannustuksesta huolimatta vanhempien suhtautuminen ei aina ole kovin selkeää. Ääneen sanotuista kommentteista huolimatta he saattavat jopa tietämättään ohjata

lastaan tiettyyn suuntaan. Eccles (1994) mainitsee tutkimusryhmänsä saamana selkeänä tuloksena sen, että jotkut vanhemmat ja opettajat havaitsevat ja suodattavat tyttöjen ja poikien kyvyt eri alueilla sukupuolisteroottisesti, eli saattavat esimerkiksi fysiikan opiskelussa aliarvioida tyttöjen lahjakkuuden ja toisaalta yliarvioida poikien lahjakkuuden. He voivat myös tarjota tytöille ja pojille vaikkapa harrastusten valinnan kautta hyvinkin erilaisia kokemuksia ja mahdollisuuksia, jotka sisältävät samalla viestejä siitä, mihin lasten kyvyt vanhempien mielestä suuntautuvat. Nämä sukupuolisidonnaiset kokemukset ja viestit voivat jatkossa vaikuttaa esimerkiksi siihen, että tytöt aliarvioivat matemaattiset lahjansa ja kiinnostuksensa eivätkä jatkossa hakeudu tälle alalle. (Eccles 1994, 604.)

Naisten koulutusta ja kouluttautumista koskevien päätökset ovat usein voimakkaammin yhteydessä heidän "yksityiselämänsä" ja sosiaalisiin verkostoihinsa kuin miehillä (Nummenmaa 1996, 20). Häyrynen (1997, 378–379) toteaa, että valintoihin liittyviä sosiaalisia sidoksia voi olla vaikea rikkoa edes ammatinvalinnanohjauksella. Tutkimusjoukon jäsenten suhtautuminen sosiaalisten suhteiden vaikuttamiseen sivuainepäätöstä tehdessä oli tavallaan kaksijakoinen: osa ilmoitti hyvin selkeästi, että itse ne päätökset on tehtävä sen mukaan mikä itseä kiinnostaa, osa puolestaan kertoi hakeneensa lähipiiriltä tukea päätökselleen.

- Mä varmaan kerroin valinnasta vasta kun olin ollu ekalla teknisen työn tunnilla joo että mä muuten opiskelen sitäkin. Meidän isä sitte vaan sano et oo ny siel sitte tosi varovainen kun ne kaikki sorvit ja semmoset, nehän on niin kauheita vehkeitä. Niinku pelästy oikeestaan.

Entäs äiti?

Se oli ihan että, mitäs se...ei se varmaan ees ymmärtäny. Täytyy joskus näyttää niille vaikka mitä on tehny tai muuta, tietää vähän mitä tekkee. (B3)

-Esim. kotona just ratkutin varmaan K.:lle enemmän kun se tykkäs et oonksmä ihan kahjo kun mä tämmöstä, onks tää niinku hyvä, onks nää mun perustelut nyt semmoset et mun oikeesti kannattaa, miten sä valitsisit. Et kyl se tietysti vaikutti. K. oli ihan tyytyväinen. Mutta ehkä just se että vanhempien ja K.:n mielipiteillä siinä eniten oli painoarvoa mut sitten että...tietty onhan se ihan hienoa valita jotain semmosta jota tavallisesti ei valita. Et siinä mielessä. (B7)

Myös suhtautuminen siihen, oliko ystävien tai muiden naisopiskelijoiden samanaikaisella teknisen työn sivuainevalinnalla vaikutusta vastaajan omaan valintaan, vaihteli.

- Hyvin pieni vaikutus voi olla mutta ei mun mielestä, kyllä mä oon aina sillä perusteella valinnu että mikä mua kiinnostaa, mitä mä haluan oppia. Niin no nyt joo, tää tekninen työ...no sillä oli jonkun verran, täytyy kyllä myöntää. Mä oon miettiny sitä jo aikasemmin ennen kuin mä sitten hain tätä teknologiakasvatusta mutta siinä oli vähän se että se jäi ajatuksen tasolle. Mä en tienny kenenkään tytön sitä hakevan, kyllä mulla täällä OKL:ssä on vähän ollu se että en mä ehkä ainoona tyttönä olisi kuitenkaan uskaltanu mennä sinne miesten joukkoon. Ja siihen vaikuttaa sitten se että mä en myöskään tienny oikein siitä vaatimustasosta siellä. *Että ryhmässä on helpompi mennä sitten epävarmana?*
Niin no ehkä joo, tai sitten...ettei yleensäkin kukaan tuttu oo, ettei pojistakaan kukaan tuttava hakenu sitä teknistä työtä, ne haki jo silloin heti kun mä hain nää aikasemmat sivuaineet. (B5)

- En yhtään tienny että kuka muu ois hakemassa. Ei se vaikuttanu yhtään. Mut kyllä sen on sitte huomannu ku meitä on ollu kaks tyttöä että nuo parityöt ollaan tehty sitten sen kans, että on se toisaalta ollu sit ihan kiva että on ollu tyttöjäki. (B3)

- Ei se oikeestaan haittaa minua ketä täällä on, itehän sitä opiskelee täällä eikä välttämättä sen ryhmän mukana. (B4)

5.1.3 Aikaisemman koulutuksen ja ammatinvalinnanohjauksen vaikutus

Koulutuksella on erittäin olennainen osa uranvalinnassa ja myöhemmissä saavutuksissa, sillä sitä voidaan pitää oppimisen ja sosialisoinnin peruslähteenä ja elinikäisten työtä ja uraa koskevien arvojen välittäjänä. Saadun koulutuksen luonne ja taso vaikuttavat myös uranvalintaan ja tulevaisuuden urakehitykseen. (Betz & Fitzgerald 1987, 53.) Koulutuksen yksilölliset merkitykset tulevat esiin siinä, miten yksilöt käyttävät koulutusta elämänsä rakentamiseen ja mikä merkitys koulutuskokemuksilla on yksilön minuuden tuottamisessa ja muodostumisessa (Nummenmaa 1996, 15).

Historiallisesti koulutus on merkinnyt erityisesti naisille lisää mahdollisuuksia sijoittua työelämään. Osittain näiden mahdollisuuksien varmistamiseksi naiset kouluttavat itseään ja vanhemmat pyrkivät turvaamaan lapsilleen ainakin samantasoisien

koulutuksen, minkä he itse ovat saaneet. Suomessa naisten koulutus on nähty tärkeänä osana naisten yhteiskunnallista asemaa ja tasa-arvoa, ja naisten ja miesten koulutuserot ovat nykyään pienet. (Nummenmaa 1996, 19.) Kaikki tapauksen opiskelijat olivat koulutustaustaltaan ylioppilaita, kahdella heistä oli lisäksi toinen korkeakoulututkinto. Kahdella oli takanaan myös opistotason ammatillisia opintoja. Sivuaineiden määrästä päätellen vastaajat olivat aktiivisia ja monipuolisia opiskelijoita, sillä kahta lukuun ottamatta kaikilla oli vähintään kolme sivuainetta, monilla neljä tai viisi, muutamalla jopa kuusi.

Nummenmaa ja Vanhalakka-Ruoho (1985, 61, 90–91) pitävät koulumenestystä ratkaisevalla tavalla koulutusvalintoja säätelevänä tekijänä, koska he katsovat sen kuvaavan nuoren kykyjä. He toteavat, että todistuksen keskiarvon kohotessa tavanomaiset ammattisuunnitelmat vähenevät ja ennakkoluulottomat yleistyvät. Yhteys selittyy heidän mukaansa paljolti sitä kautta, että tyttöjen ennakkoluulottomat valinnat ovat yleensä korkeaa koulutusta vaativia ammatteja, joihin karsiudutaan juuri koulumenestyksen perusteella. Saarinenkin (1998, 99) toteaa, että koulumenestys säätelee voimakkaammin tyttöjen kuin poikien valikoitumista. Teknisiä koulutusaloja ja niin sanottuja miesten ammatteja suunnittelevat tytöt ovat useimmiten menestyneet hyvin koulussa. Tällä on todennäköisesti yhteyttä hyvään itsetuntoon ja uskoon omiin kykyihin, ja nämä puolestaan antavat tukea rohkeille ratkaisuille.

Koulutuksella on hyvin suuret mahdollisuudet vaikuttaa. Positiivisessa mielessä vaikuttaminen tapahtuu silloin, kun koulutuksella pyritään vaikuttamaan siihen, että jokaisella yksilöllä on täydet mahdollisuudet käyttää lahjojaan. Negatiiviset vaikutukset ilmenevät silloin, kun koulutus korostaa sukupuoliroolistereotyyppioita ja sukupuolten välisiä eroja. (Betz & Fitzgerald 1987, 53.) Sukupuolten tasa-arvo on mainittu myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) tärkeänä osana koulun arvoperustaa. Kasvatustavoitteena se merkitsee sitä, että tytöt ja pojat saavat valmiudet toimimiseen yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin perhe-elämässä, työelämässä ja yhteiskunnassa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 14).

Koulujen opetussuunnitelmat muodostavat oppilaiden opiskelun ja siihen liittyvien valintojen kehykset. Jokaisessa koulussa ja opetustilanteessa toteutetaan kuitenkin myös niin sanottua piilo-opetussuunnitelmaa, jolla tarkoitetaan sitä, mitä kouluissa opitaan julkilausutuista tavoitteista huolimatta tai jopa niiden vastaisesti (Lahelma 1992, 41; Broady 1987). Piilo-opetussuunnitelma ei muodostu opettajan tietoisista pyrkimyksistä, vaan koulutyön ehdoista, kuten ainejaosta, koulun hierarkiasta, koulutyön sisällön ja oppilaiden kokemuksen välisestä kuilusta sekä opettajien ja oppilaiden sosiaalisesta taustasta. Siihen kuuluvat myös ne sukupuolistereotyyppioita vahvistavat asenteet, jotka suodattuvat usein tiedostamatta opettajan toiminnasta ja koulun sosiaalisesta ilmapiiristä ja käytänteistä. (Saarinen 1998, 98–99.) Saarinen (1998, 107) toteaaakin, että piilo-opetussuunnitelman merkitys sukupuolia erottelevana ja eroja ylläpitävänä ja vahvistavana tekijänä on ehkä suurempi kuin on ajateltu.

Tutkimusjoukon jäsenten peruskouluaiikana tekninen työ ja tekstiilityö olivat nykyistä selkeämmin sukupuoleen sidottuja, vaihtoehtoisesti opiskeltavia aineita. Silloinkin oppilailla oli toki valinnan mahdollisuus, mutta poikkeukset sukupuoleen perustuvasta valinnasta olivat melko harvassa. Tasa-arvopyrkimys jäi näennäiseksi ja koulutuksella saatettiin jopa korostaa sukupuolten välisiä eroja. Tutkimusjoukosta teknisen työn oli peruskoulussa valinnut vain yksi vastaaja, loput olivat opiskelleet tekstiilityötä. Kaksitoista vastaajaa oli opiskellut teknistä työtä vain kolmannen luokan vaihtojaksolla ja yläasteen tutustumisviikkojen aikana, ja neljä vastaajista ei ollut opiskellut teknistä työtä ollenkaan ennen opettajankoulutuksen opintoja. Sosiaaliset paineet “perinteiseen” valintaan näkyvät erään haastateltavan maininnassa:

- Ala-asteellakin oisin ottanu teknisen käsityön mut sitte ku ei siellä ollu muita tyttöjä nii en minäkään sitte, mut tykkäsin kyllä. Ja sit meillä oli siihen kyllä ihan kauhee opettaja. (B3)

-*Oisitko ite menny ala-asteella jos ois tarjottu? Siis muitakin kuin vaihtojaksoja?*
No siis meillä oli sillä tavalla että meillä oli ala-asteella 4-5-tai 6-luokalla puolen vuoden vaihto, niin siitä mulla on pelkästään myönteisiä kokemuksia, mä tykkäsin siitä hirveesti. Yläasteella olis ollu mahdollisuus sitten valita joko tekninen tai tekstiili mut mä otin tekstiilin koska se on kuitenkin se minkä mä oon aina tuntenu omimmaks. Mut kyllä ne kokemukset on ollu pelkästään myönteisiä. (B5)

Ehkä juuri siksi, että aikaisemmat kokemukset teknisestä työstä olivat jääneet niin vähäisiksi, monet vastaajista halusivat mahdollisuuden tarjoutuessa paikata tämän puutteen. Teknisen työn perusopintojen vaikutusta valintaan vastaajat arvioivat melko suureksi, vain kaksi vastaajaa ei katsonut niillä olleen vaikutusta. Useimmat kertoivat kokeneensa perusopinnot innostavina, kannustavina, haasteellisina ja mielenkiintoisina.

- Antoivat rohkeutta koneitten käyttöön ja opetti paljon uutta. Itsestä löytyi taitoja, jotka oli ollut vähässä käytössä. (A11)

- Koin kysymyksiä herättävinä. Halusin sivuaineopinnoissa saada vastaukset perusopinnoissa heränneisiin kysymyksiin. (A3)

- Monta kertaa oli kun kaheksalta aamulla alko nii mä olin sitte iltaan tekemässä kun ne anto sinne jäädä. Ja silloin sanoki jotkut opettajat että kannattaa hakee erikoistumisopintoihin, että sit saat tehdä enemmän. Ja sillei mä muistan ku mä kehittelin aina jotain erilaisia semmosia tai omia juttuja, ku meillä oli paljon semmosia keksimistehtäviä nii se oli musta hauskaa. Että ihan hyvä kuva jäi. (B3)

Opinnot olivat saaneet osan vastaajista tiedostamaan omat vähäiset ja hatarat tiedot ja taidot, mutta toisaalta monet mainitsivat saaneensa myös rohkaisua ja luottamusta omiin taitoihin ja kykyihin. Muutama vastaaja olisi kaivannut enemmän opastettua työskentelyä, ja eräs vastaajista oli kokenut opettajien asennoituvan väheksyvästi naisia kohtaan. Kriitikistä huolimatta nämäkin vastaajat totesivat saaneensa opinnoissa onnistumisen kokemuksia.

- Olin tosi innoissani ja tyytyväinen itseeni kun sain jotain valmista ja onnistunuttakin aikaiseksi ihan itse. Siellä syntyi kuitenkin ajatus siitä, etteivät opettajat kuitenkaan jaksaisi minua neuvoa, vaikka kiinnostuin kyllä teknisen työn opinnoista. (A16)

Monet mainitsivat opintojen suppeuden ja jotkut kutsuivat opintoja pintapuoliseksi - tosin mukavaksi - puuhasteluksi, kun taas kaksi vastaajaa mainitsi aikaa riittäneen yllättävänkin isoihin töihin. Sivuaineopintoja pidettiin kuitenkin tarpeellisina ennen teknisen työn opetustyöhön ryhtymistä.

- Kiinnostuin opiskelemaan lisää. Perusopintojen pohjalta olisi vaikea opettaa. (A2)

- Perusopintojen puutteellisuus sai valitsemaan teknisen työn, enemmän "heikkousaine"-periaatteella. (A11)

- Aikaisempien sivuaineopiskelijoiden hyvät kokemukset kannustivat. Sekä ne, että opettajat, joilta asiaa kysyi etukäteen, saivat luottamaan, että opinnoista selviää ilman että teknistä on opiskellut peruskoulussa. (A11)

Koulutuksen tulisi myös toimia linkkinä koulun ja koulun ulkopuolisen elämän välillä. Tähän tähtää Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 39) mainittu työelämään tutustuttaminen, mutta Saarinen (1998, 107) mainitsee erikseen myös koulun ja yritysten välisen yhteistyön ja erityisesti niinsanotun kummiluokkatoiminnan. Hän toteaa myös, että erityisesti valinnaiskurssit voivat antaa mahdollisuuden ei-perinteisten alojen opiskeluun ja näin avata uusia, sukupuolirajat ylittäviä näkymiä ammattien maailmaan. (Saarinen 1998, 106.) Muutama tutkimusjoukon jäsen olikin innostunut valitsemaan teknisen työn ja teknologiakasvatuksen juuri valinnaiskurssin suorittamisen jälkeen.

- Lennokkikurssi palautti mieleen, että teknistä työtä olisi mukava harrastaa enemmän. (A11)

Osa opiskelijoista olisi kaivannut lisää tietoa sivuaineopintojen vaatimustasosta ja sisällöstä, osa taas kertoi valintansa olleen niin itsestään selvän, että ei juuri kaivannut apua. Monet olivat itse olleet aktiivisia kyselemään sivuaineopinnoista, ja kahden vastaajan valintaan olivat vaikuttaneet aikaisemmilta opiskelijoilta kuullut positiiviset kokemukset.

- Kyl mä kyselin joo, että kannattaaks se ja mitä siellä tehdään ja sitte kuin vaativaa se on...sain kyllä semmosen rennon kuvan.

Kyselitsä tytöiltä vai pojilta?

Sekä että. Samansuuntasia, kaikilla hyvä asenne. (B3)

-No mistä sä kuulit etukäteen sivuaineopinnoista?

Niiltä naispuolisilta opiskelijoilta jotka täällä oli tekemässä. Että onko se vaikeeta ja mitä täällä voi tehdä ja neuvotaanko täällä ja semmosta.

Mitä ne kerto?

Ne kerto oikeestaan että tää on tosi mielenkiintosta ja välillä vaikeeta ja haastavaa ja oppii paljon uutta ja sitä niinku mä aattelin ja toivoinkin että se ois sitä.

Juttelitko poikien kanssa?

Itse asiassa kyllä, joittekin kanssa ketä täällä oli nii kysyin että mitä ne on tehny ja onko ne saanu jotakin uutta, nekin. (B4)

Betz ja Fitzgerald (1987, 91) pitävät ammatinvalinnanohjausta yhtä tärkeänä tekijänä uranvalinnassa kuin koulutusta. He luettelevat ohjauksen tavoitteiksi mahdollisuuksien laajentamisen ja menestyksen ja tyytyväisyyden lisäämisen. Tärkeää tavoitteen saavuttamisen kannalta on se, että ohjaaja pyrkii olemaan riittävän objektiivinen eikä tee itsestään ja neuvoistaan yhtä lisäestettä esimerkiksi neuvottavien naisten uranvalinnan tielle. Peruskoululain mukaan opetussuunnitelmaan tulee kuulua oppilaanohjausta. Sen tarkoituksena on tukea, auttaa ja ohjata oppilaita siten, että jokainen oppilas selviää mahdollisimman hyvin opiskelustaan ja kykenee tekemään tarkoituksenmukaisia ja hänelle soveltuvia koulutusta ja uranvalintaa koskevia ratkaisuja. Ammatinvalinta- ja jatko-opintovalmiuksien antamisen lisäksi oppilaanohjauksen tehtävänä on edistää koulutuksellista sekä sukupuolten välistä tasa-arvoa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 38).

Päävastuu oppilaanohjauksen toteuttamisesta on opinto-ohjaajalla, jonka merkitys valinnaisuuden, joustavuuden ja koulun monimuotoisuuden lisääntyessä tulee entistä tärkeämmäksi (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 38). Saarinen (1998, 107) muistuttaa kuitenkin, että koulun jokainen opettaja antaa oppilaille tietojen lisäksi myös valmiuksia tehdä omaa kouluttautumista koskevia valintoja. Heidän tulisi myös kertoa oppilaille, millaisia ovia valintojen seurauksena avautuu tai sulkeutuu, sillä joskus pieniltä tuntuvilla valinnoilla voi tulevaisuudessa ollakin suuri merkitys.

Silvennoinen (1992) pyrki tutkimuksessaan rakentamaan toisen sukupuolen ammattiin suuntautuvan nuoren psykologista muotokuva. Hänen saamansa tulokset osoittivat, että identiteettitatuksen, sukupuolirooliorientaation ja itsetunnon perusteella voidaan ennustaa poikien ammatinvalintaa, sen sijaan tyttöryhmistä ei löytynyt näin selkeästi erottelevia psykologisia muuttujia. Tavanomaiseen ammatinvalintaan päätyneitä tyttöjä kuitenkin yhdistivät korostunut suhde äitiin ja äidin kotiäitiys. Silvennoinen pitäisi tärkeänä, että tyypillisen toisen sukupuolen ammattiin suuntautuvan nuoren psykologinen muotokuva tunnettaisiin, sillä silloin olisi mahdollista tunnistaa potentiaaliset ehdokkaat ja heitä voitaisiin erityisesti rohkaista esimerkiksi ammatinvalinnanohjauksessa. (Silvennoinen 1992, 58-59.)

5.2 Yksilöllisten tekijöiden vahva vaikutus valintaan

5.2.1 Omat kyvyt ja taipumukset

Nykyään ollaan hyvin huolestuneita naisopiskelijoiden vähäisestä määrästä matemaattisilla ja teknisillä aloilla. Mm. Lahelma (1993, 7), Ross (1993, 1) ja Saarinen (1998, 97) toteavat, että esimerkiksi lukion ainevalinnoilla saattaa olla ratkaiseva merkitys tulevien koulutusvalintojen kannalta. Pitkän matematiikan ja fysiikan sekä kemian opiskelun tytöt valitsevat huomattavasti poikia harvemmin, vaikka valinta ei olisikaan kiinni kyvyistä. On harmillista, että näiden aineiden poisjättäminen sulkee monia ovia jatko-opintomahdollisuuksilta. Kykyjen ja taipumusten osuus naisten uranvalinnassa onkin tärkeä mutta ongelmallinen, sillä yhteiskunnalliset asenteet ja stereotyyptit estävät monien naisten kykyjen täydellisen kehittymisen ja saavat heidät aliarvioimaan älyllisiä mahdollisuuksiaan. Tämä ongelma poistuu vasta, kun rakenteellisille ja sisäisille esteille saadaan tehtyä jotain. (Betz & Fitzgerald 1987, 110–111; Ross 1993, 8.)

Kyselyyn vastanneista kolme oli suorittanut lukiossa laajat kurssit sekä matematiikasta, fysiikasta että kemiasta. Neljä vastaajaa oli opiskellut laajan matematiikan, kaksi oli vaihtanut toisen lukiovuoden aikana lyhyeen matematiikkaan. Kahdeksalla vastaajalla ei ollut laajojen kurssien suorituksia. Haastatteluissa tulivat esille haastateltavien arviot teknisistä ja matemaattisista taipumuksista. Kukaan ei ollut mielestään erityisen lahjakas matemaattisesti, sen sijaan hyvän hahmottamiskyvyn mainitsi kaksi vastaajaa. Muuten teknisiä taipumuksia arvioitiin lähinnä asenteen ja kiinnostuksen kautta, sillä kaikki haastateltavat totesivat olevansa jollakin tasolla kiinnostuneita teknisistä asioista.

- Koetsä että sulla on teknisiä taipumuksia?

No sanotaanko että joo, kyllähän mä ehdottomasti ylitan sen keskivertonaisen tässä hommassa, ehkä lähinnä sen asenteen takia. En minä tiä mitä minä aina ymmärrän mistäkin mutta ei halua jäädä sormi suussa ihmettelemään että mmm, voiskohan tälle asialle tehdä jotain vai tuliskohan joku ihana ihminen auttamaan. (B7)

- Kyllä varmaan jotakin, ainakin noista töistä mitä on tehny niin poikakaveri on sanonu että sulla on selvästi sellasta silmää tehdä näitä juttuja. (B3)

- Ehkä mä oon aika utelias kaikkeen mistä mä en tiiä, mä haluan siitä ottaa selvää. Ja toisaalta teknologia on sellanen joka on joka paikassa ympärillä, nii jotenki tuntuu hyvältä että pystyy jotaki saamaan selville siitä sit iteki ettei oo kauheen tietämätön miks kahvinkeitin toimii niinku toimii tai jotaki muuta. Ihmisten tekemään se teknologia on. (B4)

Osa määritteli kiinnostuksen olevan jonkinlaista yleistä uteliaisuutta uusia asioita kohtaan, ei välttämättä kiinnostusta teknisiin asioihin sinänsä. Yksi vastaajaa sen sijaan oli kiinnostunut myös puhtaasti tekniikasta ja teknologiasta.

- Varmaan enemmän elämänasenne, että on kiinnostunu mielummin kaikesta semmosesta mistä ei itse niinkään tiedä niin ottaa niistä sitten selvää. Et se et kiinnostuksen kohteena on tässä tapauksessa tekniikka niin se toisaalta osittain ehkä on vähempiarvoista. Semmonen uteliaisuus. (B7)

- Se on enemmän sellasta synnynnäistä uteliaisuutta ja sellasta halua tietää asioista, kuin että se sit hirveesti yksityiskohtaisesti kiinnostais. (B5)

- *Millä tasolla se kiinnostus sitten menee, ootsä esimerkiks kiinnostunu miten auton moottori toimii taikka polkupyörän vaihteisto?*

Siis mun täytyy sanoo tai sillai kyllä tunnustaa että mua kiinnostaa kyllä miten ne toimii mut ei kuitenkaan niin paljon että mä lauantai-iltana ihan huvikseni rupeaisin lukemaan autonkorjaajan käsikirjoja että miten nää hommat menee...et sen verran mikä ei harrastukseks asti mut se mikä työssä on tarpeellista. (B5)

- No mä en oikeestaan siitä miten joku kone toimii nii ei sillei...teknisissä töissä enemmän kiinnostaa just se miten itte pystyy jotain tekemään näistä materiaaleista. Kyllä mä aika paljon pienenäkin aina jotain väkertelin. (B3)

- *Kiinnostaako niin paljon että lauantai-iltana kaivat autonkorjaajan käsikirjan kirjahyllystä?*

En ehkä mut sit voisin jopa kaivaa sen Tekniikan Maailma - lehden jossa on jotakin mielenkiintosta. (B4)

Kysymykseen alaan liittyvistä harrastuksista (kysymys 20) tuli vastaukseksi laaja kirjo erilaisia kädentaitoihin liittyviä harrastuksia. Useita mainintoja saivat erilaiset puutyöt, huonekalujen entisöinti, kaikenlainen askartelu sekä partio. Vastaajat olivat myös osallistuneet perheen rakennusprojekteihin, harrastaneet kuvataiteita tai tutustuneet pyöräilyharrastuksen ohessa pyörän huoltoon ja mekaniikkaan. Alaan liittyviä taitoja vastaajat arvelivat hankkineensa myös palokuntanuorissa toimiessaan sekä retkeillessään. Ainoastaan kaksi vastaajista ei katsonut harrastaneensa mitään teknisiin töihin liittyvää, ja yksi vastaaja kertoi keskittyneensä ainoastaan tekstiilikäsitöihin.

Kotien kannustus kädentaitojen harrastamiseen tuli esille haastattelujen aikana.

- Niitä on harrastettu aina sen mukaan mitä on ollu kotona menossa, tai mökillä sitten jotakin vanhaa pöytää oon kunnostanu. (B4)

- Siitä voi varmaan kiittää äitiä ja sitä että kuitenkin aina on ollu niin että on halunnu kokeilla kaikkee mahdollista. No nypläystä nyt ei koskaan mutta kaikkee muuta...matonkutomiset ja muut tämmöset on tullu ihan silleen kotokutosesti kokeiltua. (B7)

- Oisinko mä ollu jotain varmaan kaheksan vanha kun mä opastin serkkupoikaa joka oli silloin kuuden vanha että kuinka mäkiauto rakennetaan. Se oli oikein vielä...sillai opettavaiseen sävyyn yhdessä rakennettiin ja testailtiin, ja hieno mäkiauto tuli. Et löytyyhän noita tommosia kivoja muistoja. Samaiselle, en tainnu vielä olla koulussakaan, kun tein jousipyssyä, ja se oli silloin vielä niin pieni että se ei saanu puukkoa ottaa, niin mä sit kävin hakemassa pajua sieltä ja se sitten vähän pääsi luiskahtamaan. On sit muutaman sentin arpi muistona siitä...Et varmasti se että toisaalta hyvähän se on että pääsee vapaasti kokeilemaan työkaluja ja muutakin, mut sit taas tekevälle sattuu. (B7)

- Pienempänä yritettiin aina ommella, siis tekstiiliä enemmänkin. Mut sit meillä oli alakerrassa höyläpenkki, vähän semmonen askarteluhuone, ennen kuin se sit remontoitiin oikein asuintilaks. Niin siellä tavallaan väsäiltiin. Itte kyllä oon tykänny paljon tehdä kaikkee, just veistellä ja majoja rakentaa. Aika paljon pienempänä poikien kans leikkiny, metsässä ratsastellu puilla ja kiipeilly ja rakennellu majoja ja ehkä just semmonen on vaikuttanu. (B3)

Käsitöiden tekeminen oli vaikuttanut paljon monen tutkimusjoukon opiskelijan ajatteluun. Prosessin aikana joutui pohtimaan omaa osaamistaan ja sen rajoja. Tekeminen palkitsi ja antoi onnistumisen elämyksiä, epäonnistumiset kannustivat yrittämään uudelleen toisella tavalla. Omat taidot kehittyivät haasteiden edessä, oman tekemisen ja osaamisen rajat laajenivat kerta kerralta.

- No se on tietysti kiva saada joku valmis tuote jos se on onnistunu vielä, mutta on sitten semmonen haasteellisuuskin, tai semmonen ettei aina tiiä että tuleeks tästä mitään ja miten se onnistuu ja miten mä ton vaiheen yli selviän ja muuta. Että siinä on kyllä paljon saanu semmosta kokemusta ja onnistumisen elämyksiä, kun taas myös semmosia että voi että, nyt pitää heittää se pois, että se meni ihan pilalle. Mutta se sitten vähitellen ehkä kasvattaa vaikka silloin tuntuu kyllä että ei tästä tuu mitään. Semmonen on kyllä mielenkiintosta että näkee sit sen oman kätensä jäljen tai sen työn tuloksen. (B3)

- Se on kaikkein palkitsevinta että pääsee tekemään, itte suunnittelemaan ja toteuttamaan ja tekemään erilaisia juttuja. Et näkee mitä saa aikaseks. Toisaalta on sit taas mukava jälkikäteen miettiä et miten kaikki asiat olisivat voineet jos olisi suunnitellut sillä tavalla esimerkiksi työvaiheita hieman täsmällisemmin ja jotenkin pitkäjänteisemmin ajatellen, niin olis voinu mahdollisesti helpottaa sitä

työskentelyä, sit tietäisi ensi kerralla miten kannattaisi tehdä. Ehkä jollakin tavalla myös rajojen siinä mielessä että mitä kaikkea sitä pystyy tekemään. (B7)

Harrastuksista puhuttaessa tuli kädentaitojen ohella esille myös harrastusten sukupuolijakauma ja sen mahdollinen vaikutus uranvalintaan. Ainoana naisena alalle hakeminen ei niin jännitä, jos on jo kokemuksia sukupuolivähemmistössä olemisesta.

- Mä oon monessa paikkaa harrastuksissakin ollu ainoon nainen tai tyttö, niin ei se sullei mulle erilainen tilanne ollu...Esimerkiks mä oon palokuntanuorissa ollu paljon, tai monta vuotta olin leireilläkin ainoona tyttönä, sitä on tottunu pärjäämään miesten karussa maailmassa. ...Huumori on kyllä tärkeä miesten kanssa toimiessa. Ja se on niin paljon itsestä kiinni, millasen asenteen itte ottaa. (B3)

Harjoittelu- tai opetuskokemuksien aikana moni on tullut pohtineeksi omia kykyjään ja taipumuksiaan alalle. 15 vastaajalla ei ollut kokemusta teknisen työn ja teknologiakasvatuksen opettamisesta ennen opintojen aloittamista. Ne kaksi vastaajista, joilla työkokemusta sijaisopettajana toimimisen muodossa oli, arvioivat sen vaikuttaneen erittäin myönteisesti sivuainevalintaan. Opetusharjoittelun aikana huomattavasti useampi oli tavalla tai toisella joutunut tekemisiin teknisen työn kanssa: joko opettamalla itse, osallistumalla tekstiilityön ja teknisen työn yhteisprojekteihin tai seuraamalla muiden pitämiä tunteja. Kokemukset olivat pääosin positiivisia, vain yhdellä oli puutteellisen ohjauksen takia huonoja muistoja. Hyvinä hetkinä mieleen olivat jääneet mm. kakkosluokkalaisten into tehdä puutöitä oikeilla materiaaleilla oikeassa luokassa sekä luonnollisempi vuorovaikutus kuin muilla tunneilla, minkä ansiosta oppilaista paljastuu uusia ominaisuuksia. Sivuainevalinnan jo tehtyään eräs opiskelijoista sen sijaan törmäsi harjoittelussa yllättäviin ennakkoluuloihin.

- Norssin yks lehtori, nuorehko miesopettaja, kyseli kovasti että minkä ihmeen takia mä oon valinnu teknisen työn, mähän oon selvästi nainen, munhan ois pitäny valita tekstiilityö. Minä sit ketkutin vähän lanteita siinä, että onhan se hyvä että minun sukupuoleni käy ilmi mutta ei kai tätä tarvitse perustella sen enempää.

Siis ihan tosissaanko se sano?

Ihan tosissaan.

Jossain harjoittelussa?

Kolmosharjoittelussa jossa just tarkoituksena oli harjotella teknistä työtä. Mulla nimenomaan vain ja ainoastaan teknistä työtä, koska mulla ei mitään muuta ollu. Et siinä vaiheessa tuntu että hei kamoona, täällähän pitäis olla aika avarakatseista juttua ja ...tietysti ehkä siinä osittain oli, minä ainakin haluan ajatella, että siinä oli huumoria mukana, mut ku rupesin miettimään että kuinka monelta ryhdytään kysymään perusteita sille että minkä takia sä valitsit kuvaamataidon ja viitataan sit jollakin tavalla sukupuoleen, tai jos mä olisinkin valinnu tekstiilityön niin oisko

multa kukaan koskaan ikinä kysynyt että minkä takia. Se oli semmoinen, tuntuu aika rassaavalta. Mut muuten, tietysti semmosta pientä ihmettelyä on aina ollu, että ai ihanko tosi, sit taas toisaalta tulee heti seuraavaksi et sehän on hirveen hieno homma. (B7)

5.2.2 Sukupuolirooliasenteet valitsijoiden elämässä

Lapsi tulee tietoiseksi omasta sukupuolestaan noin kolmevuotiaana. Tästä käsityksestä muodostuu sukupuoli-identiteetti, jolla tarkoitetaan mies- tai naissukupuoleen samaistumista sekä samaistumiskohteen käyttäytymisen ja ominaisuuksien sisäistämistä (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994, 16). Sukupuolirooli on sukupuoli-identiteetin ulkoinen ilmaus sosiaalisissa tilanteissa. Se tarkoittaa tapoja käyttäytyä, asenteita, oikeuksia, velvollisuuksia sekä pakotteita, jotka liitetään naisena ja miehenä olemiseen. (Siivonen 1998, 73.) Sukupuoliroolikäsitykset sisältävät ne kognitiot, joita ihmiset yhdistävät sukupuolten toimintaan eri alueilla, perheessä, työelämässä, vapaaajassa ja yhteiskunnallisessa toiminnassa (Nummenmaa & Vanhalakka-Ruoho 1985, 168).

Perinteisen käsityksen mukaan sukupuoli on jaettu kahteen, vastakkaiseen kategoriaan: maskuliiniseen ja feminiiniseen. Viime vuosina kahtiajaon rinnalle ovat tulleet myös androgynian ja eriytymättömyyden käsitteet. Androgynia määritellään yksilön kyvyksi toimia sekä maskuliinisesti että feminiinisesti tilanteesta riippuen. Tämän määritelmän mukaan androgyninen henkilö kyllä ”osaa” hyvin sukupuoliroolinsa, mutta hänen roolikäyttäytymisensä on joustavaa ja itsenäistä. Eriytymättömässä sukupuoli-identiteetissä sukupuolten piirteitä ei ole omaksuttu lainkaan. (Karppinen & Niemi 1986, 3.) Betz ja Fitzgerald (1987, 128) mainitsevat androgynian yhtenä osana vahvasti ura- asennoituneiden naisten persoonallisuutta. Muita tärkeitä persoonallisuus- ja asennetekijöitä ovat heidän mielestään mm. positiivinen minäkäsitys ja liberaalit asenteet naisten rooleja kohtaan.

Nummenmaa ja Vanhalakka-Ruoho (1985, 169) esittävät yhteenvetona aiemmista tutkimuksista, että naisilla on miehiä vähemmän stereotyyppisiä käsityksiä eri

sukupuolten ominaisuuksista ja eri sukupuolille soveltuvista rooleista ja toiminnoista. He myös havaitsivat, että tytöt valitsevat vastakkaisen sukupuolen ammatteja useammin kuin pojat, ja ammattisuunnitelmavaiheessa olevilla tytöillä on poikia liberaalimmat sukupuoliroolikäsitykset. Haastatelluilla naisilla oli toki käsityksensä miesten ja naisten ominaisuuksista, mutta stereotyyppien sijaan he painottivat ominaisuuksien yksilöllisyyttä pohtimalla, että esimerkiksi stereotyyppisesti miehisenä pidetty ominaisuus voidaan aivan hyvin yhdistää johonkin naiseen.

- Miehet ajattelee jotenki suoraviivaisemmin ja kyllähän kaikki tietää että on jotain eroja naisten ja miesten ajattelussa mutta se että voiko nainen oppia samoja asioita kuin mies niin kyllä mun mielestä aivan täysin. Naiset näkee ehkä asioita monipuolisemmin...mutta tässä ei mun mielestä voi sanoa että naiset ja miehet vaan ne on yksilöllisiä ne erot. On myös suoraviivaisesti ajattelevia naisia. (B5)

Haastateltujen vastauksista nousi selkeästi esille juuri liberaali ajattelu koskien eri sukupuolille soveltuvia töitä tai rooleja. Toisaalta haastatellut olivat myös pohtineet ympäröivien ihmisten sukupuoliroolikäsityksiä ja todenneet ne monesti omista ajatuksistaan poikkeaviksi.

- Se on kyllä kans varmaan hirveen paljon sellanen sukupolvikysymys että vanhemmat opettajat ajattelee vähän enemmän tollai ns. sovinnisemmin, joka on kyllä aika voimakas ilmaisu mutta sen suuntasia ajatuksia, ja sitten taas nuoremmat opettajat ihan kohtelee sillai sukupuolettomasti. Sellaset jotka ei oo ite opettajia pitää opettajia hyvin samanlaisina, eikä vaan, mut meissäkin tulee olemaan hirveen suuria eroja kun on tämmönen vapaampi aika. Mut jotenkin tuntuu että tuolla kentällä on semmosia jotka ajattelee hyvin lokeromaisesti ja sukupuoliroolisesti. En tiiä onks se sitten sellasta koululaitoksen ahdasmielisyyttä ja istutetaanko opettajiin koulutuksessa joku ihmeen semmonen lokeroajattelu. Tai onko joskus istutettu. Ei nyt varmaan oikein meidän aikana. (B5)

Yllättävä ihmetyksen aihe joillekin opiskelijoille oli muutaman opettajan asenne naisopiskelijoita kohtaan sivuaineopintojen alkuvaiheessa. Käsitykset naisten ja miesten taidoista ja rooleista tuntuivat menevän pahasti ristiin opiskelijoiden omien ajatusten kanssa.

- Ehkä yllätyksenä sitten kun alotti opiskelut olikin se että näitten opiskelukavereitten suhteen ei ollu mitään, eli he olivat hyvinkin niin että siinä se menee missä muutkin, mut sit taas joskus tuntuu että opettajien suhtautuminen olikin jotain muuta mitä oli odottanu. Siellä sit oli työttölyä ja muuta tämmöstä vähän yllättävää, mut sit taas ilahduttavasti suurimmalla osalla sekin sitten kun pääsi näyttämään että hei mäkin osaan nää jutut, et en mä oo mikään tytönhuipakka joka täällä käy vaan pyörimässä sen takia että saa opintoviikkoja,

niin sitten se asennoituminen muuttu taas myönteisemmäksi. Ja jotkut on kyllä alusta alkaen ollu - miten sen sanois - hirmusen kannustavia. Mut joskus pisti vihaksi sillon syksyllä kun keskusteltiin niin “kun tämä on aina vähän hankalaa kun ei tiedä että mitenkä tämän asian nyt kävisi läpi semmosten ihmisten kanssa jotka ei yhtään tästä asiasta ymmärrä, mut on se hyvä kun meillä on näitä tyttöjä täällä matkassa niin niihin voi testata että jos ne jotain ymmärtää niin ehkä se sit menee muillekin perille”. Se oli tämmöstä. Mut onneks sitä ei ollu kaiken matkaa ja kaikkien suusta. (B7)

- Se on sitten se totuus kun se iskee päin kasvoja, tosielämän ennakoasenteet ja muut... Kyllähän joistakin opettajista varsinkin palautevaiheessa on huomannu sen että niillä on asennetta naisopiskelijoita kohtaan, mutta kaikenkaikkiaan kyllä sillä omalla tekemisellä ja omalla olemisella on osottanu sen niille opettajille että naisena kykenee siihen mihin muutkin ja kykenee saavuttamaan ne vaatimukset. Että jos aatellaan että me saadaan arvosanaks kolmonen teknisen työn sivuaineopinnoista niin ei me siellä sillon olla huonosti pärjätty. Enemmän se on sit kai semmosta vitsin heittämistä...että kyllä mä sen sillai oon ottanu.

Kerro joku vitsi...tai tositarina?

No esimerkiks eräs opettaja heitti että “kyllähän se niin on että naiset tekee niitä naisten töitä ja miehet miesten töitä, ei naisilla oo tietoa tai kokemusta näistä luonnontieteen ilmiöistä, ja naisten aivot ei toimi niin että ne ymmärtäis niitä”. Että kyllähän siinä on jo tiettyä asennetta mukana. Mutta mä en ota sitä henkilökohtasesti, se on hänen mielipiteensä ja mä voin olla hyvinkin toista mieltä ja mä vaan naureskelen sille. Mutta jos se jatkuvasti olis tollasta ollu niin kyllähän siinä käämit olis palanu keneltä tahansa. Mut sitten just ton kurssin osalta mulla oli se tilanne että mä en ollu opiskellu matikkaa enkä fysiikkaa joten mä olin hyvin heikoilla sillä kurssilla tässä tietopuolessa. Että en voinu henkilökohtasesti kauheesti kapinoida sitä vastaan paitsi sen osalta että naisten aivot toimii eri tavalla kuin miesten. (B5)

Huumori tuntuukin olevan yleisessä käytössä oleva selitys- ja “paikkauskeino” sekä muiden sanomisille että omille reaktioille, ja oman ajatusmaailman vastaiset kommentit kuitataan helposti vitseinä. Voisi kuitenkin myös ajatella, että vahvat mielipiteet ilmaistaan helpommin juuri huumoriin verhottuna, ikään kuin kutistetaan ne vitsailun tasolle. Samalla vastapuolelta viedään mahdollisuus asialliseen mielipiteen ilmaisuun ja keskusteluun – eihän vitsailuun oleteta vastattavan tosissaan.

Yksi haastatteluun osallistunut suhtautui sukupuolirooleihin hyvin neutraalisti, lähes kieltäen niiden olemassaolon omassa elämässään. Haastattelun aikana hän alkoi pohtia omia taustojaan ja niiden vaikutusta neutraaliin suhtautumiseensa.

- Se varmaan johtuu siitä että kotonakin ei mulla ollu siskoja vaan veli sitte, nii en osaa ajatella sitä että oisko koulutus vaikuttanu millään tavalla mun suhtautumiseen. Kai se on persoonakysymys miten suhtautuu yleensäki ihmisiin, oli ne sitte miehiä tai naisia. ...Siinä mielessä tuntuu hyvältä, että ehkä se kuitenkin

tulee se naisnäkökulma sillai itelle, että minäkin naisena pystyn tähän. Loppujen lopuksi, vaikka kuinka tasa-arvosta...ehkä se kumpuaa kuitenkin jostakin.

No mistä tulee se oletus että nainen ei pystys?

Ehkä se tulee niistä perinteistä, et se on se perinteinen roolijako. Että en tiää etteikö pystyis, mut yleensä varmaan mietitään ettei naisia kiinnosta. Eihän naisia kiinnosta olla jossain automontussa rasvassa. No, täytyy sanoa että ei se kyllä kiinnosta itse asiassa minuakaan, eihän kaikkien tarte olla kiinnostuneita samoista asioista, mutta ehkä ne ajattelee että ei se voi kiinnostaa. Mut ihan yhtä lailla sit pojista kans, ei kaikki pojat oo kiinnostunu mopoista. (B4)

Kuusi kyselyyn vastannutta ei ollut valintaa tehdessään juurikaan miettinyt suuntautuvansa alalle, jolla on "miehiset perinteet". Neljä vastaajaa piti opintojen miesvaltaisuutta positiivisena vaihteluna, yksi kertoi muutenkin aina pärjänneensä miesporukassa.

- En koe tätä alana, jolla on miehiset perinteet, vaan osana open toimenkuvaa (aiemmat opintoni parempi esimerkki miehisestä alasta). (A4)

- En ole juurikaan miettinyt asiaa: mielestäni kysymys on tiedoista ja taidoista, ei sukupuolesta. (A6)

Yhdeksän vastaajaa oli kuitenkin pohtinut valinnan synnyttämiä ongelmia: uskottavuutta oppilaiden ja kollegojen silmissä, taitojen aliarviointia, sukupuolen vaikutusta työnhaussa.

- Vähän ajattelin kyllä että olenkohan astumassa sellaiselle alueelle, jossa en ole "tasavertainen" miesten kanssa. (A5)

- Oletin kohtaavani joskus vähättelyä tietojani ja taitojani kohtaan vain sukupuoleni vuoksi, sekä kollegojen että oppilaiden suunnalta. (A8)

- Vaikka lasten on hirveen helppo mukautua uusiin asioihin niin toisaalta ne on myös sitten hyvin konservatiivisia, et jos aatellaan että mä olisin vaikka viitoskuutosluokalla teknisen työn opettajana ja niillä on aina ollu siihen mennessä miesopettaja tässä aineessa, niin niillä oppilailla vois olla alussa aikamoisia asennoitumisongelmia. Mutta kyllä mä uskon että kyllä se siitä sitten lutviutuu. En mä ite ajattele että mä oisin jotenkin erikoisasemassa tai siis erikoistapaus siellä jotenkin. (B5)

Sukupuoliroolien murtajana itseään piti seitsemän opiskelijaa, viisi vastaajaa ei halunnut käyttää itsestään tätä nimitystä.

- Käytännössä roolien murtaminen näkyy siinä, että on tehnyt valinnan, jota suurin osa naisista ei ole tehnyt. (A11)

- En koe olevani "murtaja" mutta ylpeyttä tunnen taidoistani. (A14)
- En koe, ennemminkin käsityön opetuksen (käsityöaineen) laajentajana ja rajan murtajana erilaisten käsin tekemisten välillä. (A6)

Muutama ilmaisi vastauksessaan myös sukupolvien välisen eron.

- Silloin kun aloitin, niin ehdottomasti. Olin ensimmäisiä 15 ov valinnoita ja lähes joka kurssilla ainoa naispuolinen yli kymmenen miehen joukossa. Silloin tuli aina huomioduksi kun oli "erikoisuus". Joillain opettajilla oli asennevaikeuksia, kysyttiin naisnäkökulmaa ja muuta vastaavaa, vaikka mä en todellakaan tuntenut edustavani koko sukupuoltani. Opiskelutovereista ei ole mitään negatiivista sanottavaa. (A12)
- Oman ikäisieni joukossa en koe olevani, mutta koulumaailmassa vanhemmat opettajat ja oppilaiden vanhemmat voivat olla ihmeissään. (A9)

Arkielämässä mahdollisesti vastaan tulevista ennakkoluuloista ja työnhaun ongelmista käy esimerkkinä Uusiniityn (1996) Opettaja-lehdessä ilmestynyt artikkeli. Hän haastatteli tekniseen työhön erikoistunutta naisluokanopettajaa, joka haki virkaa, johon kuului teknisen työn opetusvelvollisuus. Hakija pettyi pahoin, kun hänet syrjäytettiin vaalista, ja katsoi tämän johtuneen sukupuoleensa kohdistuneista ennakkoluuloista. Tämä törmääminen roolijakoihin sai hänet toteamaan, että erikoistuminen, jonka hän oli kuvitellut tuovan etulyöntiaseman viranhaussa, osoittautuikin esteeksi. Koulutoimenjohtaja perusteli virantäyttöä kyläläisten tahdolla, ja totesi, että käytännössä koulutyö ei toimi, jos pienessä koulussa on kaksi naista, vaikka naiset osaisivat opettaa teknisiä töitä. Miesopettajaa tarvitaan hänen mielestään muuhunkin, kuten esimerkiksi luistinradan tekemiseen. (Uusiniitty 1996, 31–32.)

Yhdeltä tutkimuksen naisopiskelijalta löytyi kuitenkin myös luottavaisuutta työhönottajia kohtaan.

- No oikeestaanhan se on koulu joka ratkasee sen, mitä ne haluaa, mut jos ne on ottanu haastatteluun jopa sen naisenkin niin sillonhan se ei oo niin yksilmänen juttu minun mielestä. Siinä tapauksessa jos ne ois pelkästään halunnu sen miehen nii eihän ne naisia haastatteliskaan. Eli loppujen lopuks se ihminen vaikuttaa siihen asiaan enemmän. (B4)

Häyrynen (1997) pohdiskelee naisten ja miesten ammatinvalinnan erojen yhteyttä erilaisiin käsityksiin ammateista: stereotyyppisiin, urautuneisiin ja sisäistettyihin näkemyksiin. Stereotyyppisten käsitysten taustalla on hänen mielestään yhteiskunnan statusjärjestelmä sekä sukupuolirooleihin liittyvät pinttyneet mielikuvat, eli siis yhteiskunnallisia eroja korostava ja samalla niitä ylläpitävä kulttuuri. Siivosen (1998, 74) mukaan myös koulu, vapaa-ajan toiminnot ja tiedotusvälineet saattavat suunnata sukupuoliroolin mukaista käyttäytymistä vahvistaen stereotyyppisiä käsityksiä tyttöinä ja poikana olemisesta. Toisaalta, mitä tiiviimmin nuori on kosketuksissa johonkin sosiaaliseen ryhmään, esimerkiksi suvussa esiintyviin ammatteihin, sitä vähemmän hänellä tavallisesti on tätä ryhmää koskevia väärin mitoitettuja arvioita. (Häyrynen 1997, 378–379.)

Ammatillisiin stereotyyppioihin on puolestaan yhteydessä Betzin ja Fitzgeraldin (1987, 35) huoli ei-traditionaalisiin ammatteihin sijoittuvien roolimallien puutteesta. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että sukupuolilla on erilainen suhde ammatillisiin stereotyyppioihin, suuntautumiseen ja tulevaisuuden suunnitelmiin. Sukupuolistereotyyppioita koskevissa tutkimuksissa on toisaalta päätelty, että naisten sosiaaliset roolit ovat väljempiä kuin miesten. (Sinisalo 1994, 47).

Suurin osa vastaajista arvioi opettajan sukupuolen vaikuttavan opetukseen jollakin tavalla. Vain yksi oli sitä mieltä, että sukupuolella ei ole minkäänlaista merkitystä, kaksi vastaajaa arveli opettajan persoonan olevan sukupuolta tärkeämpi vaikuttaja. Monet uskoivat ja myös toivoivat teknistä työtä opettavan naisopettajan vaikuttavan omalla mallillaan siihen, että tytöt rohkaistuvat valitsemaan juuri teknisen työn. Opettajan sukupuoli ei kuitenkaan ole ainoa rohkaiseva tekijä, vaan yhtä tärkeää on vaihtoehtojen olemassaolo ja valintojen avoimuus kaikille. Kaikki on pitkälti kiinni opettajan ja koulun asenteista.

- No sillä tavalla se voi jotenkin tyttöihin vaikuttaa enemmän innostavasti, et ne uskaltaa, niillä on matalampi kynnyks tulla tekniseen työhön koska ne tajuaa et hei siellähän on jo naisope et ei tää nyt ookaan niin miesten hommaa. (B5)

- Sitä mä oon just miettiny, et varmaan vois kannustaa enemmän myös tyttöjä valitsemaan sitä, tai silleen aattelee että kuitenkin pystyy. Ku mul oli silloin aikoinaan

semmonen vanha miesopettaja mikä suorastaan melkein sorsi tyttöjä, tai silloin ku kolmannella oltiin se pakollinen kuukausi siellä nii silloin tuntu siltä että se ei niinku lainkaan aatellu et tytöt vois sillä alalla. Mutta kyllä mä ainaki pyrin sillei kannustaan että ne tekis just sen oman valinnan et mihin haluaa ettei käy niinku mulle että mä olin sit tekstiilissä ku tuntu siltä ettei teknisiin voi mennä. (B3)

- Se varmaan on ihan yksilökysymys. Että toiset ei missään tapauksessa halua, opettipa sitä kuka hyvänsä. (B4)

- Koulun pitäisi nimenomaan pyrkiä murtamaan ennakkosenteita eikä vain vahvistaa niitä. (A12)

Oppisisällöillä ja niiden markkinoinnilla todettiin olevan myös merkitystä oppilaiden valinnoille. Muutamat vastaajat arvelivat naisena pystyvänsä kehittämään opetukseen sellaisia aihepiirejä, jotka kiinnostaisivat tyttöjä enemmän kuin perinteiset "koneenrassaukset". Toisaalta huomautettiin myös, että kysymys on kuitenkin myös persoonakohtaisesta asiasta.

- Pitäis markkinoida, innostaa...Tarjota tytöillekin esim. teknisessä työssä semmosia kursseja ja työkokonaisuuksia mitkä sisällöllisesti kiinnostais tyttöjä enemmän, tavallaan houkutellaan niitä sinne. (B5)

- Ajattelin, että naisena voin tuoda teknisen työn opintoihin aivan uudenlaisia ideoita, työaiheita, taiteellisuutta. Voin myös siten rohkaista tyttöjä harjoittamaan teknisiä kädentaitoja. (A10)

- Tyttöjä ei välttämättä kiinnosta samat asiat siinä luonnontieteellisessä aineksessa kuin niitä poikia, taikka niin että voi kiinnostaa mutta läheisempiä on kuitenkin jotkut muut, jotkut huvitteluun tai johonkin tämmöseen. Kun sit taas pojilla se joku mikä kulkee kovaa ja pitää pahaa ääntä niin riittää jo motiiviks. Ja esitelläänkö sitä asiaa yhtä kiinnostavana tytölle ja pojalle, niin sillä on vaikutusta myöskin. (B7)

- Tehtäviin tuotteisiin / aihepiireihin sukupuolella voi olla vaikutusta, mutta kysymys on kuitenkin persoonakohtaisesta vaikutuksesta tässä asiassa - kaikki miehetkään eivät ole samanlaisia. (A6)

Muutama vastaaja arveli, että oppilaat voivat aluksi olla ennakkoluuloisia, ja kaksi vastaajaa oli sitä mieltä, että pojat saattavat saada tarvitsemansa miehen mallin teknisen työn opettajasta.

- Jos oma ope on nainen, niin teknisen työn opena mies voi olla pojille tärkeä yhdyside "miesten maailmaan". (A9)

- Pojille voisi olla hyvä saada miehen malli teknisen työn opelta kun naiset muuten valtaavat alan. (A13)

Miehen mallista puhuminen nosti haastatteluissa kuitenkin esille vastakkaisen näkökohdan asiaan:

- Oon ittekin miettiny sitä että miks just opettajan pitää olla se pojille se isähahmo tai miesmalli, jos miettii sitä ammattia ja sitä että siellä on myös tyttöjä luokassa ja muuta. Että onhan se nyt mies mutta varmaan ne pojat muuallakin näkee miehiä, talkkareina ja sukulaisissa on miehiä ja harrastuksissa on miehiä. Sillei kun aattelee sitä opettajan ammattia, että jos sillä perusteella valitaan opettaja että se on mies, vaikei se oo niin pätevä vaikka kuin nainen tai sillei niin kiinnostunu siitä niin on se vähän hullua ajatella niin. (B3)

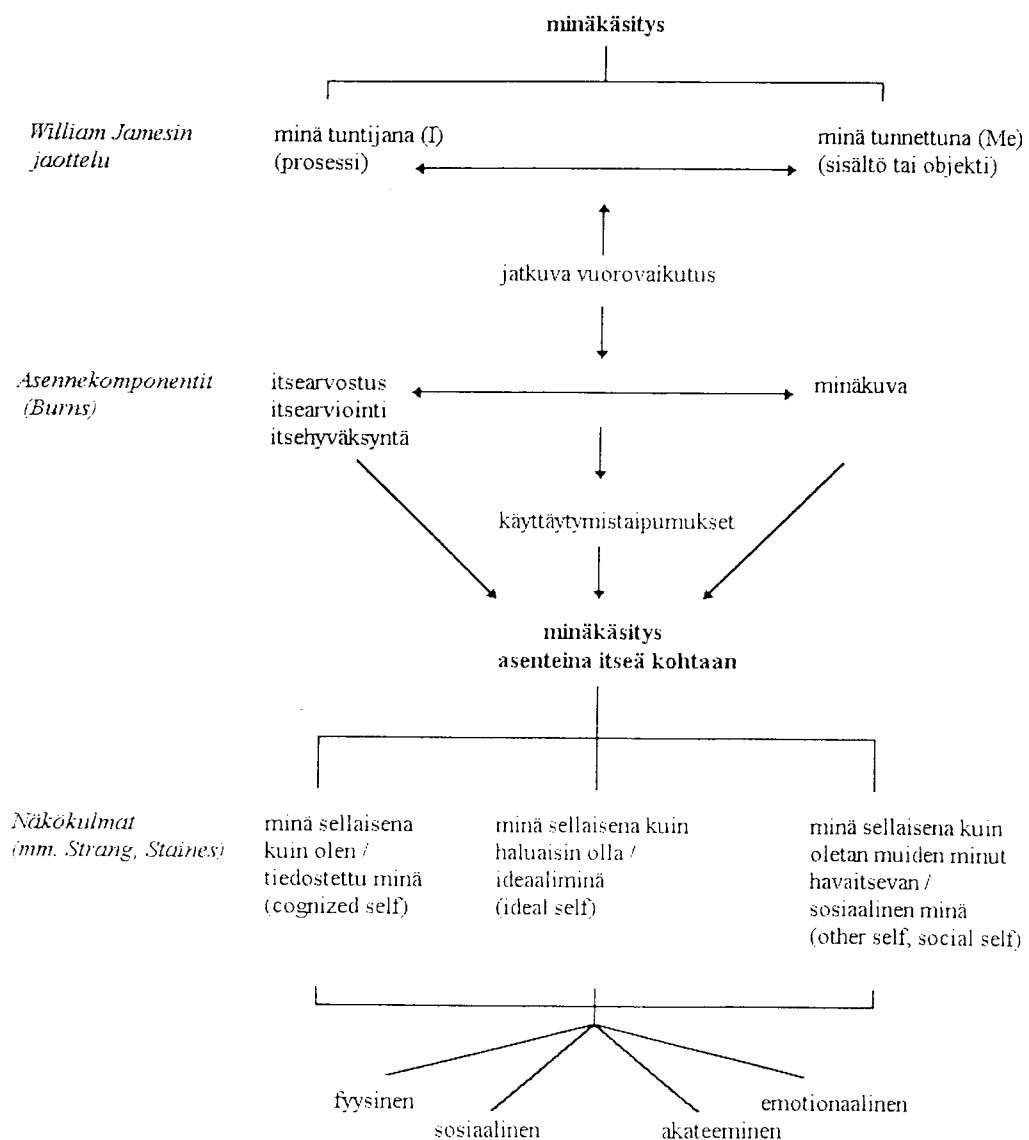
- Mä oon sitä mieltä että kun koulussa opetetaan sekä tyttöjä että poikia niin kyllä varsinkin tänä päivänä kun on niin paljon semmosia koteja joissa ei oo isää taikka ei oo äitiä niin ainahan se on rikkautta että jos koulussa on sekä mies- että naisopettajia, että mies opettaa poikia myös ja nainen tyttöjä. Mutta se onkin sit siinä, että kyllä mun mielestä nainen voi opettaa poikia niissä perinteisesti miesten opettamissa aineissa. (B5)

5.2.3 Minäkäsityksestä ammatti-identiteettiin

Burns (1982) määrittelee minäkäsityksen koostuvan kolmesta osatekijästä: uskomus-, arviointi- ja käyttäytymistäipumuskomponentista. Uskomuskomponentilla hän tarkoittaa minäkuvaa (self-image), eli sitä, millaiseksi yksilö itsensä objektiivisiin todisteisiin tai subjektiiviseen mielipiteeseen perustuen olettaa tai määrittelee. Käytännössä minäkuva siis muodostuu siitä, millaisena henkilö itsensä näkee. Arviointikomponentista voidaan käyttää nimitystä itsearviointi (self-evaluation), useat tutkijat puhuvat myös itsearvostuksesta (self-esteem), joka muodostuu arvioinnin pohjalta (ks. esim. Coopersmith 1967; Korpinen 1990). Itsearviointia voidaan pitää opittuna, iän ja kokemusten mukaan vaihtelevana tekijänä. Itsearviointiin liittyy kolme pääperiaatetta: 1) oman minäkuvan vertailu ideaaliminään, 2) ympäröivän yhteisön tekemän arvioinnin sisäistäminen eli yksilön uskomukset siitä, millaisiksi toiset hänet arvioivat sekä 3) yksilön arvio itsestään onnistujana tai epäonnistujana identiteettiinsä liittyen - ei siten, että "se mitä teen on hyvää" vaan "olen hyvä siinä mitä teen". Käyttäytymistäipumuskomponentti puolestaan tarkoittaa sitä, että yksilö mahdollisesti tekee jotain itseensä kohdistamansa arvioinnin tuloksena, esimerkiksi alkaa kuntoilla tai

laihuttaa. Toimintaan vaikuttavat vahvasti myös sosiaalinen ympäristö ja yksilön ympäristöstään tulkitsemat mielipiteet. (Burns 1982, 3–9.)

Burns (1982, 24) toteaa, että minäkäsitykseen liittyvien käsitteiden ja termien valikoima on hyvin laaja, ja eri tutkijat käyttävät käsitteitä hieman ristiin ja päällekkäin. Käsitteiden suhteiden selkeyttämiseksi Burns on laatinut kuvion minäkäsityksen rakenteesta.



KUVIO 2. Minäkäsityksen rakenne (Burns 1982, 23-26; ks. myös Burns 1979)

Keskustelussa ja vuorovaikutuksessa minällä on kaksi puolta: toinen perustuu molemminpuoliseen reflektiiviseen kokemukseen (minä objektina eli minäkäsitys, sosiaalinen minä, *me*), toinen yksilölliseen, subjektiiviseen kokemukseen, elämyksiin, joihin yksilö on yksin osallisena (minä subjektina eli kokemuksellinen ja toimiva minä, yksilöllinen minä, *I*). Objektiminän perustana ovat aina varhaisemmat muilta otetut roolit, subjektiminän perustana siihenastinen elämäkerta. Subjektiminä merkitsee myös sitä, että sosiaalistuminen ei tapahdukaan yksin roolin ottamisena (role-taking) vaan myös roolin tekemisenä (role-making). Yksilön minäkäsityksen rakennetta ja sisältöä suhteessa yhteiskuntaan eli minän jatkuvuutta ja johdonmukaisuutta objektina kutsutaan henkilön identiteetiksi. Identiteetti on sidoksissa sosiaaliseen tilanteeseen: se on aktuaalinen minän kokemus tietyssä tilanteessa, lähinnä tietyssä elämänvaiheessa ja tiettyjen sosiaalisten suhteiden vallitessa. (Antikainen 1998, 109.)

Minäkuva on oppimisen tulos ja syntyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta (Määttä 1990, 4). Häyrysen (1981, 9) mukaan minäkuva voidaan pitää yksilön itseään koskevien kokemusten yleistyneenä ja jäsentyneenä oppimistuloksena, johon ovat vaikuttaneet yksilön palkitsevat ja rankaisevat elämykset, yksilön ja ympäristön vuorovaikutusprosessit, itsensä vertaaminen toisiin yksilöihin ja tarjoutuviin roolimalleihin sekä muiden esittämät kannanotot ja arvioinnit. Nummenmaan ja Vanhalakka-Ruohon tutkimuksessa (1985, 164–165) minäkuvasta puhutaan yksilön käsityksenä itsestään suhteessa siihen maailmaan jossa hän elää. Minäkuva vaikuttaa oleellisesti siihen, miten ihminen käyttäytyy, miten hän arvioi muita ihmisiä ja asioita ympäristössään.

Uranvalintaa tarkasteltaessa eräs olennainen minäkäsityksen osa-alue on ammatillinen minäkäsitys. Superin (1957) mukaan yksilö pyrkii kaikissa arkielämän tilanteissa ja myös ammatillisessa käyttäytymisessään toteuttamaan minäkuvaansa. Korpinen (1987, 20) määrittelee ammatillisen minäkäsityksen yksilön itselleen muodostamaksi käsitykseksi siitä, millainen hän on kyseisen ammattialan edellyttämässä tehtävissä. Kari (1988, 103) puolestaan käyttää samasta asiasta nimitystä ammatti-identiteetti. Hän puhuu ammatti-identiteetistä esimerkiksi opettajan omana, henkilökohtaisena

kokemuksena itsestään ammattiryhmänsä edustajana. Kari myös huomauttaa, että kun on kyse uranvalintaikäisistä ihmisistä, on selvää, ettei yksilöllä voi olla vielä käsitystä siitä, millainen hän oman ammattinsa edustajana on. Sen sijaan yksilöllä on mielikuvia siitä, millainen ammatti esimerkiksi opettajan ammatti on, ja miten omat edellytykset riittäisivät vastaamaan ammatin edellyttämiin tehtäviin.

Määtän (1990) opiskelijoiden ammatillista suuntautumista käsitelleessä tutkimuksessa ammatillista minäkuvausta tutkittiin pyytämällä opiskelijoita arvioimaan omaa onnistumistaan tähtäimessä olevan ammatin kannalta ja peilaamaan omia edellytyksiään ja ominaisuuksiaan ammatin asettamiin vaatimuksiin. Myös tämän tutkimuksen kyselylomake sisälsi osion, jossa opiskelijat arvioivat ammatin edustajalta vaadittavia ominaisuuksia sekä sitä, miten nämä ominaisuudet vastasivat heidän omia ominaisuuksiaan. Teknisen työn ja teknologiakasvatuksen opettajan tulisi vastaajien mielestä hallita perustiedot, - taidot ja - tekniikat (20 mainintaa), olla luova ja idearikas (8 mainintaa) sekä kärsivällinen, rauhallinen ja pitkäjänteinen (12 mainintaa), hallita hyvät ohjaustaidot / pystyä ohjaamaan oppilasta rohkaisevasti, havainnollisesti, ennakoivasti ja oppilaan omaa suunnittelua ja ajattelua tukien (15 mainintaa), tiedostaa työn vastuullisuus (3 mainintaa) ja yleensäkin oltava innostunut alasta jota opettaa (6 mainintaa). Useampia mainintoja saivat myös organisointitaidot, looginen ajattelukyky, huolellisuus, hahmotuskyky, ongelmanratkaisutaidot, melunsietokyky, järjestyksenpitokyky sekä reippaus ja rentous.

Pohtiessaan omaa ammatillista minäkäsitystään useimmat vastaajat olivat arvioineet, että heiltä löytyy monia teknisen työn opettajalta vaadittavia ominaisuuksia, vaikka kehittymisen varaa tietysti aina onkin. Vain yksi vastaaja oli sitä mieltä, että häneltä puuttuvat lähes kaikki tarvittavat ominaisuudet eikä hän hallitse aluetta tarpeeksi hyvin, siksi hän ei halua opettaa teknistä työtä. Noviiasteella varsinkin tietojen ja taitojen suhteen kokivat olevansa melkein kaikki vastaajat, mutta samalla he kertoivat olevansa innostuneita uuden oppimisesta ja kiinnostuneita alasta yleensä. Kolme vastaajaa toivoi kehittyvänsä kärsivällisyydessä, neljä oli kirjannut tämän jo olemassaolevaksi ominaisuudekseen. Oman opetustyylin sekä opetustyön järjestely- ja organisointitaidon

suhteen opiskelijat olivat realisteja, ja arvelivat niiden kehittyvän parhaiten vasta käytännön työssä.

Suurin osa tutkimusjoukosta oli sitä mieltä, ettei heidän käsityksensä teknisen työn ja teknologiakasvatuksen opettajalta vaadittavista ominaisuuksista ollut muuttunut opintojen aikana. Määttä (1990) varoittaa, että liiallinen sitoutuminen tiettyyn ammattikuvaan, joka voi olla stereotypia, saattaa estää opiskelijaa oppimasta sellaisia sisältöjä, jotka toisivat arvokkaan ja oleellisen lisän inhimilliseen pääomaan (Määttä 1990, 70). Kolme vastaajaa kertoi tarvittavien ominaisuuksien luettelon laajentuneen ja he arvelivat ymmärtävänsä nyt paremmin, miten laaja osattava alue on (A2, A14, A16). Yksi vastaaja puolestaan kertoi arvostavansa ammatin edustajia nyt enemmän (A8). Kaksi vastaajaa pohti kysymystä selkeästi oman ammatillisen minäkuvansa kautta, ja heistä molemmat olivat saaneet positiivista vahvistusta valinnalleen.

- Usko omiin kykyihin ja taitoihin vahvistunut; minäkin voin täyttää nämä vaatimukset. (A5)

- Tullut sellainen olo, että ominaisuudet ovat opittavissa tai hankittavissa, eikä ne ole kenessäkään valmiina tai luonteenpiirteissä määriteltyinä. (A11)

Luovuus, monipuolisuus, oman työn kehittäminen ja integrointi muihin aineisiin tulivat esille myös silloin, kun vastaajat pohtivat, millaisia teknisen työn opettajia he itse olisivat.

- Mä olisin varmaan semmonen vaihtelunhalunen, ja mieluummin haluaisin että ne lapset tekee semmosia juttuja ku ne ite haluaa, että ei mitään semmosta kymmentä tarjotinta esimerkiks, et mieluummin joku tekniikka ja sen ympärille sitte oma juttu. Siinä mielessä, sillohan ihmiset kiinnostuu tekemään jos ne saa tehdä sitä mitä ne ite haluaa, kunhan siinä on vaan ne tietyt jutut, esim. sahaaminen ja naulaaminen ja mitä nyt onkaan. ...Ja se että uskaltaa kokeilla eri juttuja vaikka se meniski pieleen. Että tommosessa omassa työssä ei oo välttämättä yhtä ainoaa oikeaa vaihtoehtoa.

Tavallaanhan se on opettajallekin huomattavasti luovempaa se homma.

Nimenomaan. Kukaanhan ei sano mitä ne sisällöt täytyy välttämättä olla minäkin vuonna ja minkäkin ikäsille, et sitä voi kehitellä. Mut se vaan vaatii sitä että pitää koko ajan, jos haluaa olla järkevä, niin sit seurata sitä aikaansa, eikä pitäytyä siinä entisessä. (B4)

- No toivottavasti monipuolinen ja suvaitsevainen ja semmonen että, mä oon just semmonen että mä en halua antaa semmosta valmista mallia mikä sit pitää tehdä, toistaa perässä. Tietysti on semmosia oppilaita mille pitää antaa joku idea tai joku

semmonen mihin suuntaan mennään, et kaikki ei oo semmosia et ne keksis suunnitella itte juttuja, mutta mä tykkään antaa kuitenkin mahdollisuuden niille ketkä haluaa omia juttujansa kehittää ja muuta. Ja se on tärkeää että suunnittelee sitä vähän vaikka paperille että mimmonen se oikeesti on.

Pidätsä tärkeenä tämmösiä perinteitä käsitöissä?

No tiettyssä mielessä perinteet on hyviä mutta ei ne saa sitten hallita niin paljon ettei sitten pysty mitään uutta kehittämään. Että niistä on hyvä lähteä mutta saa sitä aina keksiä uutta. (B3)

- Semmonen joka toivois saavansa oppilaat itte innostumaan siitä asiasta niin ettei tarttis käyttää semmosia metodeja että ois tökkimässä että kuulepas sinun pitäis sahata tuo tuosta noin ja etkö sä nää että kello rientää ja sinun pitäisi hioa nuo kapulat ja siivoapa paikkasi ja jäkäjäkäjäkä. Vaan se että käyttämällä mahdollisimman moninaisia lähestymistapoja, niin että siellä olis joitakin siis ihan tosi perinteistä lähestymistapaa, tehtäs vaikka valmiitten piirustusten mukaan joku juttu jossa harjoteltas sitä kuinka se onnistuu mutta sit taas toisaalta ois semmosia hyvinkin vapaamuotisia projekteja. Ja sit yhdisteltäs luonnontieteeseen, ja mahdollisesti tekstiilityöhön juttuja, niin että aina ei vois arvata etukäteen et nyt tää työ on tommonen ja tää etenee noin, vaan siihen tulis sit muitakin vaihtoehtoja. Tottakai mä väitän et mä oon sitten varmasti tämmönen -hmm- asiantunteva niiltä osin, niiltä osin kuin tällä hetkellä olen mutta semmonen joka sitten myös myöntää sen että kaikista asioista en tiedä ja sitten joistakin asioista on otettava enemmän selvää. (B7)

- Opettajalta kuin opettajalta vaaditaan organisointikykyä, rauhallisuutta, järjestelmällisyyttä. Ehkä tommosissa luovissa aineissa korostuu se että opettajan tulis huomioida lasten ajatukset ja ideat ja mitä ne haluaa tehdä. Että sillai kannustaaen. (B5)

5.2.4 Teknisen työn opettaminen ammatillisen kiinnostuksen kohteena

Ammatillisia intressejä on 1950- ja 60-lukujen tutkimuksissa tarkasteltu persoonallisuuden suhteellisen pysyvinä rakenneominaisuuksina, ja niitä on pidetty myös motivoivina voimina. Myöhemmin psykologiseen tarkasteluun on yhdistetty myös sosiologisia ja sosiaalipsykologisia näkökulmia, sillä seurantatutkimukset ovat osoittaneet, että vaikka intressien esiintyvyys ryhmätasolla onkin varsin pysyvää, yksilötasolla kiinnostukset muuttuvat. (Sinisalo 1994, 47.) Koivuluhta (1994) toteaaakin ammattikiinnostusten vaikuttavan enemmän stereotyyppioilta kuin persoonallisuuden piirteiltä. Hän arvelee, että ammattikiinnostuksilla saattaa olla erilaisia yksilöllisiä merkityksiä, mutta ne eivät välttämättä toimi ammatillista toimintaa ohjaavina vaan kulttuurisina tapoina jäsentää ammattien kenttää. (Koivuluhta 1994, 46.)

Super (1995) selvittää artikkelissaan käsitteiden tarpeet, arvot ja kiinnostuksen kohteet yhteyttä toisiinsa. Tarpeet ovat selviytymiseen liittyviä, fysiologisia perusasioita, kuten nälkä. Arvot puolestaan syntyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kiinnostuksen kohteet ovat sitten toimintoja, joissa ihmiset pääsevät toimimaan arvojensa mukaisesti ja toisaalta tyydyttämään tarpeensa. (Super 1995, 54.) Nummenmaa ja Vanhalakka-Ruoho (1985) määrittelevät arvot toimintaa käynnistäviksi ja suuntaaviksi voimiksi ja osaksi yksilön yleistä maailmankuvaa, joka erityisesti ongelma- ja ristiriitatilanteissa on vaikuttamassa ratkaisuihin. Arvot omaksutaan kehityksen kuluessa ja vähitellen ne sisäistyvät toimintaa suuntaaviksi järjestelmiksi. Nuori joutuu ammattia valitessaan pohdiskelemaan työtä tulevaisuuden näkökulmasta ja tässä pohdinnassa suhteuttamaan arvojaan ja arvostuksiaan erilaisiin valinnan vaihtoehtoihin ja mahdollisuuksiin. (Nummenmaa & Vanhalakka-Ruoho 1985, 159.) Uranvalintatutkimuksessa ammatilliset tarpeet määritellään yksilöllisiksi eroiksi suhteessa työstä saataviin palkkioihin (Betz & Fitzgerald 1987, 133). Arvot ohjaavat yksilön valintapreferenssejä eli sitä, millaisia intressejä yksilöllä on eri ammatteja kohtaan. Ne ovat ammatillisia valintapreferenssejä laaja-alaisempia käsitteitä, jotka kuitenkin heijastuvat yksilön tekemiin valintoihin. (Häyrynen 1981, 11; Määttä 1990, 4–5.) Määtän mielestä tiettyyn koulutukseen hakeutuminen voidaan nähdä aina myös tiettyyn ammattiin suuntautuvana toimintana (Määttä 1990, 9).

Anttila (1993) mainitsee ammattiin kohdistuvina arvoina mm. työmoraalin, ammattitaidot ja ammattilypeyden. Käsitteitä voidaan tarkastella sekä aineellisen että henkisen kulttuurin arvoihin sidottuna toimintana mutta samalla myös tämän toiminnan kohteena. Arvosidonnaisena asiana voidaan pitää myös suhtautumista käsityön piirissä vallitsevaan ”työnjakoon” eli sukupuolten mukaan eriytymiseen. Kysymyksessä ei välttämättä ole pelkkä työtekniikoiden erottelu sukupuolen mukaan, vaan myös tekniikoiden luokittelu arvokkaisiin ja vähemmän arvokkaisiin. (Anttila 1993, 53–54.)

Tutkimusjoukon käsityksissä teknistä työtä opettavan opettajan työstä yhdistyivät työn monipuolisuus ja haasteellisuus ja toisaalta vaativuus ja käytännön rajoitukset. Hyvinä puolina työssä pidettiin sekä opettajan että oppilaan mahdollisuuksia luovuuden

käyttämiseen, konkreettisen tekemisen tarjoamaa vastapainoa tietopainotteisuudelle, luokkahuoneopetuksesta poikkeavaa kontaktia oppilaisiin ja samalla monenlaisten oppilaiden opettamista ja oppilaiden hyvää motivaatiota aineen opiskeluun. Vastaajat arvostivat myös mahdollisuuksia integroida opetusta muuhun koulutyöhön ja soveltaa teoriaa käytäntöön sekä tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Mainintoja saivat myös työn itsenäisyys ja mahdollisuus omien vahvuuksien käyttämiseen. Eräs vastaajista piti hyvänä puolena myös mahdollisuutta vaikuttaa käsityön arvostuksen ylläpitämiseen, ja toinen katsoi työssä olevan hyvät mahdollisuudet tekemällä oppimisen kautta rohkaista oppilasta niin onnistumisten kuin epäonnistumistenkin yhteydessä tuntemaan ja hyväksymään itsensä.

- Kun sä mainitsit hyväks puoleks tän erilaisen työympäristön, ettei oo perinteistä luokkahuoneopetusta, niin miten se vaikuttaa sun mielestä siihen opetukseen?

No se vaikuttaa tietysti siihen opetukseenkin, tottakai se on ihan erilaista siinä erilaisessa ympäristössä, mutta mun mielestä se vaikuttaa hyvin paljon siihen oppilaitten ja opettajan väliseen suhteeseen ja sen toimivuuteen koska oppilaat on näkyvämpiä ja vapaampia tollasissa teknisissä töissä tai tekstiilitöissä. Ja sitte se on siinä jos jokainen tekee sitä omaa juttuansa nii siinä on enemmän sellasta henkilökohtasta kontaktia ja semmosta yksilöllistä opetusta kuitenkin. Kun että jos ois äidinkielen tunnilla siellä ja kaikki lukee sitä samaa lukukappaletta ja sitte tehään tehtäviä ja muuta tämmöstä. Se on siinä mielessä vapaampaa. (B4)

Vastaajien kuvailemat työn huonot puolet liittyivät lähinnä käytännön ongelmiin ja materiaalsiin seikkoihin. Eniten mainintoja saivat suuri vastuu ja jatkuva työturvallisuuden huomioiminen sekä melu ja pöly. Puutteellisten tilojen, välineiden ja materiaalien sekä isojen ryhmien pelättiin vaikeuttavan opetusta, ja valmisteleman työn tekemisen ja ideavaraston kartuttamisen vievän paljon opettajan aikaa. Itsenäisyyden vastapainona työn arveltiin voivan tuntua myös liian yksinäiseltä. Kaksi vastaajaa katsoi työn vaativan ronskiutta ja voimia, ja muutama pohti selviämistään koneiden huolloista. Yksi vastaaja kaipasi jonkinlaista teknologista "pohjaa", jotta opettaja olisi ekspertti joka hallitsee perusasiat myös syvällisemmin.

Kymmenen kyselylomakkeen täyttäneitä uskoi opettavansa teknistä työtä tulevaisuudessa, viisi oli hieman epäröivällä kannalla ja kolme vastasi suoraan ei - tosin kaksi heistäkin arveli taitojensa riittävän pieniin projekteihin tai yhteisprojekteihin

tekstiilityön kanssa. Ainoastaan yksi vastaaja kertoi ottaneensa teknisen työn sivuaineeksi itseään varten, ei opettamista varten. Viiden epäröijän opetushalut olivat riippuvaisia koulun ilmapiiristä ja koosta sekä opetettavasta luokkatasosta. Kyllä-vastaajat halusivat päästä käyttämään ja ylläpitämään hankittuja tietoja ja taitoja ja pitivät todennäköisenä, että varsinkin pienissä kouluissa otetaan teknisen työn opetustaitoinen ja -haluinen ilolla vastaan. Pelkän teknisen työn tunteja vastaajat eivät silti halunneet pitää:

- Voisitko kuvitella opettavas pelkkää teknistä?

No en tällä hetkellä osaa ajatella, kuitenkin tää luokanopettajan koulutus tähtää siihen monipuoliseen opettajuuteen ala-asteella, nii sitte musta tuntuu että siinä tapauksessa jos mä haluaisin opettaa pelkkää teknistä nii kyllä mä haluaisin opiskella vielä tuota teknistä työtä lisää. (B4)

- Ehkä mä kuitenkin haluaisin sen, että mä olisin sellanen luokanopettaja joka opettaa paljon teknistä työtä, muillekin luokille, mut että ois myös oma luokka jonka kanssa saisi puuhata kaikkee. (B7)

Useimmat vastaajat katsoivat suhtautumisensa opettamiseen muuttuneen opintojen aikana myönteisemmäksi lähinnä lisääntyneiden tietojen ja taitojen ansiosta, mutta he mainitsivat samalla tajunneensa paremmin myös työn vastuullisuuden ja vaativuuden. Eräs vastaaja, joka uskoi kyllä opettavansa teknistä työtä tulevaisuudessa, mainitsi, että tieto lisää tuskaa tässäkin asiassa - mitä enemmän oppii, sitä vähemmän huomaa tietävänsä (A1). Melkein kaikki vastaajat suunnittelivat suorittavansa koko 15 opintoviikon sivuaineopinnot, kaksi vastaajaa arveli ajanpuutteen vuoksi joutuvansa karsimaan osan kursseista pois. Yksi vastaaja kertoi pettyneensä siihen, että opetuksessa oletetaan tiettyjä perustaitoja ja omatoimisuutta, ja oli siksi päättänyt suorittaa vain osia sivuaineopintokokonaisuudesta. Suurella osalla vastaajista oli kuitenkin halua jatkaa teknisen työn opintoja myös pidemmälle, tosin rajoituksia asettivat sekä aika, raha että perhesyyt. Monet mainitsivat haluavansa jatkaa uuden oppimista harrastepohjalta, muutamaa kiinnostivat 35 opintoviikon opinnot. Viisi tutkimusjoukon jäsentä ei ollut innostunut lisäopinnoista.

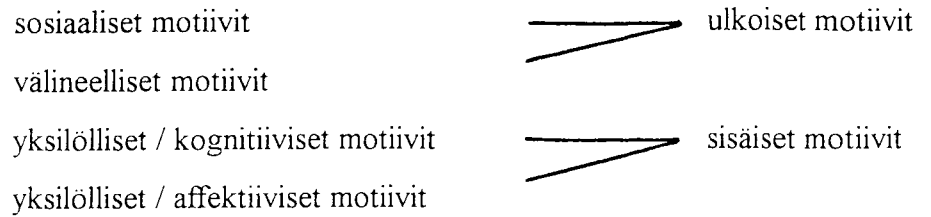
5.2.5 Motiivit suuntaamassa kiinnostusta

Kyselylomakkeen kysymys 26 keskittyi motiiveihin. Vaikka kysymykseen tulleita vastauksia on analyysivaiheessa käsitelty osana aineistoa, olen tehnyt vastauksista myös oman, taulukoidun yhteenvetonsa. Tämä yhteenveto sivuainevalinnan motiiveista toimii samalla myös kokoavana yhteenvetona koko aineistosta ja valintaan vaikuttaneista tekijöistä. Kysymyksen vastauksissa tulee tiivistetysti esille sekä rakenteellisten että yksilöllisten tekijöiden laaja kirjo.

Motiivit vaikuttavat sivuainevalintaan virittämällä ja ylläpitämällä yksilön käyttäytymisen suuntaa. Voidaan puhua sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta, jotka täydentävät toisiaan. Sisäisessä motivaatiossa motivaatio on sisäisesti välittynyt, tai syyt käyttäytymiseen ovat sisäisiä. Ulkoinen motivaatio taas on riippuvainen ympäristöstä, ja palkkiot välittää joku muu kuin henkilö itse. Ulkoisen ja sisäisen motivaation raja on kuitenkin jossain määrin häilyvä, sillä esimerkiksi sosiaaliset motiivit voivat ulottua vaikuttamaan myös sisäiseen motivaatioon (Metsämuuronen 1995, 71).

Motivaatio on aina päämääräsuuntautunutta (tiedostetusti tai tiedostamatta) ja tilannesidonnaista. Juuri tilannesidonnaisuus ja dynaamisuus erottavat sen asenteesta, joka puolestaan on suhteellisen pysyvä, sisäistynyt ja hitaasti muuttuva reaktiovalmius. (Ruohotie 1998, 36–42.) Käytännön toimissa, kuten koulunkäynnissä tai harrastuksissa, toiminta, joka alkaa ulkoisten motiivien seurauksena, saattaa positiivisessa tapauksessa herättää mielenkiintoa ja innostusta yksilössä itsessään ja kehittyä näin sisäisesti motivoituneeksi toiminnaksi. (Metsämuuronen 1995, 71–72.)

Motiivien jaottelussa olen soveltanut Ojasen (1980) motiividimensioluokitusta. Olen jakanut motiivit neljään luokkaan:



Motiiviväittämässä on kuusiportainen asteikko, josta vastaaja sai valita, kuinka paljon kukin tekijä on sivuainevalintaan vaikuttanut (1=erittäin vähän vaikutusta, 5=erittäin paljon vaikutusta, ei merkintää=eikä vaikutusta). Sosiaaliin motiiveihin liittyvissä väittämässä on myös +/- -erittely, eli ovatko muiden mielipiteet valinnan suhteen olleet kannustavia vai vastustavia.

Ulkoisten motiivien väittämävastauksissa hajontaa eri vaihtoehtojen välillä oli huomattavasti enemmän kuin sisäisten motiivien väittämien suhteen. Sosiaalisista motiiveista eniten vaikutusta katsottiin olleen vanhempien mielipiteillä, mutta toisaalta kolme vastaajista oli sitä mieltä, että vanhempien mielipiteet eivät olleet vaikuttaneet valintaan lainkaan. Väittämät poikaystävän, ystävien ja muiden tärkeiden henkilöiden mielipiteiden vaikuttavuudesta saivat vastaukset myös hajoamaan melkoisesti. Kaksitoista vastaajaa oli sitä mieltä, että muilta opiskelijoilta kuultu palaute sivuaineopinnoista oli vaikuttanut heidän valintaansa, viisi ei arvellut palautteen vaikuttaneen. Ystävien samanaikainen valinta oli ollut tärkeä vain kolmelle vastaajalle. Haastatteluissa sosiaaliset motiivit saivat vain vähän kannatusta:

- Niin no ne ei oo, oma valinta on ollu. Emmä yleensä aattele mitä toiset aattelee.
(B3)

- Sosiaaliset motiivit ei...mä luulen että vaikka sivuaineopintoja olis mulle haukuttu kuinka paljon niin ehkä mä oisin silti ollu niin jääräpää että mä oisin ite halunu nähä millaset ne on. (B5)

	ei vaik	1	2	3	4	5
SOSIAALISET MOTIIVIT						
vanhempien mielipiteet	3	2	3	9	-	-

poikaystävän / miehen mielipiteet	5	3	2	4	2	1
naispuolisten ystävien mielipiteet	2	4	5	5	1	-
miespuolisten ystävien mielipiteet	4	5	4	4	-	-
muun tärkeän henkilön mielipiteet	13	2	-	-	1	1
muilta opiskelijoilta kuultu palaute sivuaineopinnoista	5	-	3	5	4	-
ystävät valitsivat teknisen työn ja teknologiakasvatuksen sivuaineeksi samanaikaisesti	7	7	-	1	2	-
muu syy: päästä kerrankin OKL:ssa miesvaltaiselle alalle	-	1	-	-	-	-

Välineellisistä motiiveista työllistymismahdollisuudet olivat vaikuttaneet eniten vastaajien valintaan. Haastatteluissa työllistymismahdollisuuksien motivoivasta vaikutuksesta kertoi kaksi haastateltavaa, kun taas yksi oli päinvastaista mieltä.

- Totta kai sitä ajattelee että pystyy sitten työssään tänkin alueen hoitamaan ja tietää siitä. (B4)
- Se fakta että työtä vois olla tarjolla huomattavasti paremmin jos osais jotain tämmöstä. (B7)
- Työllisyystilanne...ei sekään kyllä kauheesti, kun luokanopettajalle tuntuu olevan töitä muutenkin. En mä oo tällä tähdänny ollenkaan siihen että hakisin just näitä poikien liikunta ja tekninen työ -paikkoja. (B 5)

Lähes yhtä tärkeiksi motiiveiksi kuin työllistyminen osoittautuivat halu teknisen työn opettamiseen tulevaisuudessa, tekstiili- ja teknisen työn integrointimahdollisuus tulevassa ammatissa sekä opintojen aikana saatava hyöty eli mahdollisuus valmistaa itselleen tarpeellisia tuotteita. Roolimallimahdollisuudenkin katsottiin vaikuttaneen jonkin verran.

	ei vaik	1	2	3	4	5
VÄLINEELLISET MOTIIVIT						
työllistymismahdollisuudet	-	1	1	4	8	3
mahdollisuus saada kolmas / neljäs sivuaine	4	2	2	4	2	3
sattuma	10	3	3	1	-	-
halu opettaa teknistä työtä tulevaisuudessa	-	-	3	8	3	3

mahdollisuus tehdä itselle käyttö- ja koriste-esineitä	1	-	1	6	8	1
mahdollisuus integroida tekstiili- ja tekninen työ tulevassa ammatissa	-	3	2	2	6	4
mahdollisuus antaa opettajana totutusta poikkeava roolimalli	-	2	4	7	2	2

Sisäisissä motiiveissa vastaukset olivat yhtenevämpiä kuin ulkoisissa motiiveissa. Vastaajat arvioivat kognitiivisista motiiveista eniten vaikutusta olleen halulla oppia uusia käsityötekniikoita. Omien tietojen ja taitojen parantaminen ohella vastaajat tunsivat jonkin verran kiinnostusta teknologiaa kohtaan, ja useimmat mainitsivat halun kehittyä teknisen työn opettajana vaikuttaneen myös valintaan.

	ei vaik	1	2	3	4	5
KOGNITIIVISET MOTIIVIT						
kiinnostus teknologiaa kohtaan	1	3	-	7	4	2
halu oppia uusia käsityötekniikoita	-	-	-	-	4	13
halu kehittyä teknisen työn opettajana	1	-	1	5	5	5

Affektiivisista motiiveista tärkeimmiksi nousivat oman luovuuden käyttö, omien rajojen kokeilu ja halu päästä tekemään jotain konkreettista. Omien käsityötaitojen katsottiin vaikuttaneen valintaan, samoin puutteiden omissa teknisissä tiedoissa ja taidoissa. Matemaattisia taitoja ei sen sijaan pidetty tärkeinä vaikuttaneina motiiveina, vaikka omilla teknisillä taipumuksilla arveltiin olleen vaikutusta.

	ei vaik	1	2	3	4	5
AFFEKTIIVISET MOTIIVIT						
omat hyvät matemaattiset taidot	5	3	4	5	-	-
omat hyvät käsityötaidot	-	1	2	6	6	2
mahdollisuus oman luovuuden käyttöön	-	-	1	2	10	4
halu kokeilla omia rajoja	-	-	1	1	6	9

puutteet omissa teknisissä tiedoissa	-	-	1	1	10	5
puutteet omissa teknisissä taidoissa	-	-	-	1	11	5
omat tekniset taipumukset	-	2	3	5	7	-
halu rikkoa perinteisiä sukupuolirooleja	-	2	3	5	4	3
halu päästä tekemään jotain konkreettista	-	-	-	1	11	5
muu syy: haluan kyläkoulun yläluokan opettajaksi	-	-	-	-	-	1
muu syy: erilainen ilmapiiri opetuksessa	-	-	-	-	1	-

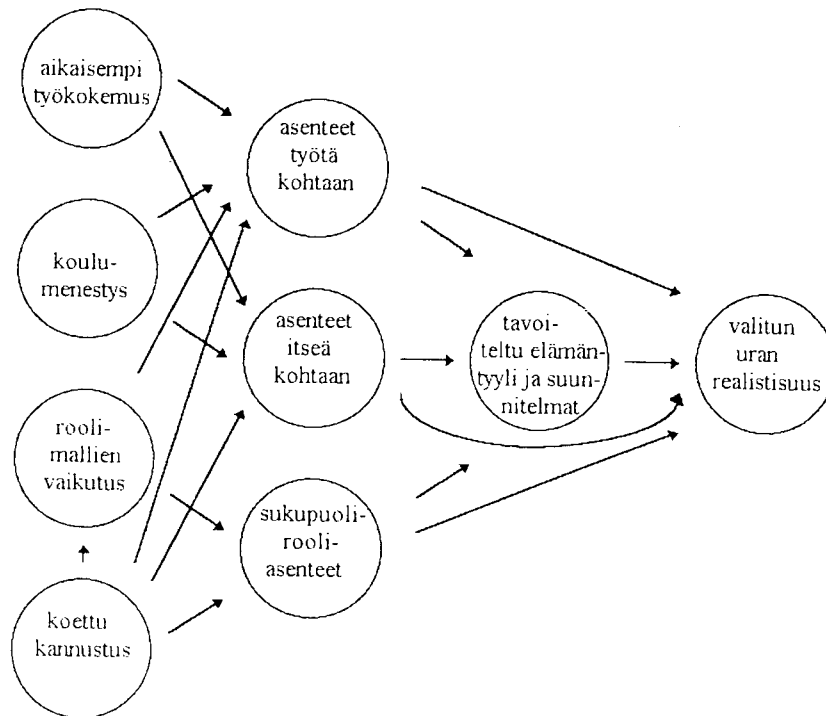
Motiivikysymyksen vastauksissa näkyy selkeästi sisäisten motiivien painottuneisuus naisopiskelijoiden sivuainevalinnassa. Myös haastatteluissa jokainen haastateltava oli sitä mieltä, että sisäiset tekijät olivat valinnassa ehdottomasti kaikkein tärkeimpiä. Nummenmaa ja Vanhalakka-Ruoho (1985, 160) toteavatkin, että sukupuolten väliset erot ammattiin liittyvissä intresseissä ilmenevät usein siten, että naisilla työn sisäiset tekijät – työn sisältö, sosiaaliset suhteet ja altruistiset auttamisarvot – ovat keskeisemmässä asemassa kuin miehillä, jotka taas yleisemmin korostavat ulkoisia palkkioita ja uralla etenemistä. Myös Saarnivaara (1990, 102) käsittelee kirjoituksessaan samoja eroja: hän mainitsee tyttöjen korostavan enemmän itsensä toteuttamista ja sosiaalisia kontakteja ja poikien ammatin statusta ja työnsaantiin liittyviä tekijöitä. Tutkijat kuitenkin huomauttavat, että sukupuolten väliset arvostuserot eivät enää nykyisin ole ollenkaan niin suuria kuin aikaisemmin.

- Siis sisäiset tekijät kaikista eniten, eli kyllä mä aina oon valinnu omat aineeni sillä perusteella että mikä mua kiinnostaa ja missä mä haluan kehittyä. Käsiyössähän on hienointa se että saa tehdä omilla käsillään, suunnitella ja sit näkee sen tuoksen. Mun mielestä se tekeminen itsessään on kauheen palkitsevaa vaikka se meniskin päin honkia, koska sit huomaa missä teki väärin ja voi alottaa alusta. Ja sit se tunne on siinä koko ajan mukana. (B5)

6 POHDINTA

Sivuainevalinta ei ole yksiselitteinen prosessi. Se on tulos hyvin monen tekijän vaikutuksesta ja monesta pienestä osaratkaisusta. Eletty elämä, kokemusmaailma ja aikaisemmat valinnat vaikuttavat siihen, että valinta ei tapahdu kaikkien mahdollisten valintojen joukosta, vaan yksilölle muodostuu tietty mahdollisten valintojen kenttä, johon vaikuttavat sekä rakenteelliset että yksilölliset tekijät (Eccles 1994, 590–591). Uranvalinnan prosessiluonne ilmenee myös siinä, että se jatkuu läpi elämän. Varsinkin nyky-yhteiskunnassa ihmiset joutuvat jatkuvasti kouluttautumaan lisää, mahdollisesti kokonaan uusiin ammatteihinkin, ja heidän on jatkuvasti tehtävä uusia valintoja. Valintoihin vaikuttavat myös työmarkkinat ja koulutuspolitiikka. Nykyään puhutaankin oppimisesta elinikäisenä prosessina ja aktiivisesta urasuunnittelusta (Lampikoski 1998, 14).

Betz ja Fitzgerald (1987) ovat koonneet uranvalinnan realistisuuteen vaikuttavat tekijät kuvioksi.



KUVIO 3. Valitun uran realistisuuteen vaikuttavat tekijät (Betz & Fitzgerald 1987)

Kuviosta näkyy, miten monen eri tyyppisiä tekijöitä ratkaisuun vaikuttaa. Toisaalta kuviota tarkastellessa tulee väistämättä ajatelleeksi, miten pienistä asioista uranvalinta voi joskus olla kiinni – vaikkapa positiivisesta roolimallista, opettajan kannustuksesta tai kokemuksista kesätyöpaikassa.

Uranvalinnan tutkimuksen nykynäkemyksissä pyritään ottamaan kokonaisvaltaisesti huomioon sekä rakenteellisten että yksilöllisten tekijöiden merkitys valinnoissa. Uusimmat teoriat ovat yhdistelmiä aikaisemmista teorioista, jotka ovat pohjautuneet esimerkiksi puhtaasti psykologiseen tai sosiologiseen näkemykseen. Nykyään on myös entistä enemmän pyritty kehittämään erillisiä teorioita naisten ja miesten uranvalintaan. Olen tutkimuksessani todennut, että holistinen uranvalintateoria on hyvä pohja myös sivuainevalintaa tarkasteltaessa. On tietysti huomioitava, että sivuainevalinta on vain osa jokaisen tutkimushenkilön koko elämän kattavaa uranvalintaketjua. Se on kuitenkin hyvin mielenkiintoinen ja merkityksellinen osa, erityisesti kun se kohdistuu hieman totutusta reitistä poikkeavalle alueelle, kuten tapauksen opiskelijoilla.

Aineiston perusteella ei ollut mahdollista luoda kuvaa “keskivertovalitsijasta” eikä se ollut tutkimuksen tavoitteenakaan. Monen teeman sisällä vastaajien ajatukset vaihtelivat yllättävästikin, joten myös opiskelijoiden luokittelu valitsijatyyppeihin tuntui erittäin vaikealta. Joissakin teemoissa ääripäät löytyivät helposti, mutta lisäksi välille jäi monta vastaajaa, jotka eivät sopineet oikein mihinkään lokeroon. Tästä johtuen olen käsitellyt tapauksia kokonaisuutena ja pitänyt luokittelun sijaan tärkeänä tutkittavan tapauksen monimuotoisuuden kuvailua eri teemojen sisällä.

Tutkimuksessa sivuainevalintaan vaikuttavista tekijöistä vahvimmit nousivat sisäiset tekijät. Opiskelijat halusivat kehittää omia taitojaan, oppia uutta ja laajentaa osaamistaan. Tekninen työ ja teknologiakasvatus koettiin haasteaineeksi, ja monet kertoivat haluavansa päästä kokeilemaan omia kykyjään ja rajojaan. Opiskelijat eivät siis olleet tehneet valintaansa ehkä kaikkein perinteisemmän mallin eli omien vahvuuksien perusteella, vaan olivat rohkeasti päättäneet tarttua haasteeseen. Kiinnostus ja innostus ainetta kohtaan oli monesti noussut yleisestä kiinnostuksesta

käsitöitä kohtaan, joillakin myös kiinnostuksesta tekniikkaa ja “kovia materiaaleja” kohtaan. Ulkoisista tekijöistä valintaan olivat vaikuttaneet esimerkiksi aikaisemmat kokemukset opinnoista, kädentaitoihin erikoistumisen laajentaminen (tavoitteena integrointi yhteiseksi käsityöksi opetuksessa) sekä työllistymismahdollisuudet.

Suomen kouluissa on melkein 140 vuoden ajan opetettu käsitöitä pakollisena aineena. Käsityönopetus on yksi niistä alueista, joissa viime vuosiin asti on selvästi näkynyt sukupuolen perusteella tapahtuva työnjako. Aluksi mallina olivat Cygnaeuksen ajatukset “naisten käsitöistä” ja “miesten töistä”. Samanlainen sukupuolinen työnjako oli voimassa eletävissä arjessa: puun, raudan ja nahan käsittely sekä tuohi- ja päretyöt ovat olleet puhtaasti miesten aluetta, naiset ovat tehneet tekstiilitöitä (poikkeuksena räätälit). Vasta Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuonna 1994 käsityö määriteltiin oppiainekokonaisuudeksi, joka sisältää sekä teknisen työn että tekstiilityön ja on tarkoitettu kaikille oppilaille sukupuolesta riippumatta (ks. esim. Autio 1997).

Sukupuolen perusteella tapahtuvaa työnjakoa on joskus puolustettu sillä, että naisilla ja miehillä on yhteiskunnassa omat tärkeät tehtävänsä. Sukupuolinen työnjako voi kuitenkin olla haitallista useammallakin tavalla: kyvykkäitä henkilöitä voidaan sulkea tiettyjen työtehtävien ulkopuolelle sukupuolen (oletetun sopimattomuuden) takia, toisaalta tasapuolinen työnjako – kuten sukupuolikiintiöt – voi sekin estää kyvykkäimpien työntekijöiden pääsemistä oikeille paikoille. Tasa-arvopolitiikalla tähdätään nykyään paitsi palkkaerojen tasoittamiseen myös miesten ja naisten tasaisempaan jakautumiseen erilaisiin työtehtäviin. (Sipilä 1998, 141–142.) Perinteistä sukupuolista työnjakoa ovat osaltaan murtamassa myös tapauksen naisopiskelijat.

Hyttinen (1998) esittelee useita syitä siihen, miksi tytöt pitäisi saada nykyistä enemmän kiinnostumaan tekniikasta ja luonnontieteistä sekä niihin liittyvistä ammateista. Ensisijaisena perusteluna hän pitää sitä, että teknologia tulee tulevaisuudessa yhä merkityksellisemmäksi, eikä toinen puoli kansalaisista saa jäädä kehityksen ulkopuolelle. Toisaalta hän katsoo naisellista ajattelutapaa tarvittavan myös yhteiskunnan teknisen sektorin kehittämisessä, ja pitää tärkeinä esimerkiksi naisten

vahvuutena pidettyjä sosiaalisia taitoja. (Hyttinen 1998, 10.) Tasa-arvoajattelu käsityön alueella ei kuitenkaan ole ainoastaan yksisuuntaista tyttöjen patistelua tekniikan pariin, vaan yhtä lailla yhteinen käsityö koskee myös poikia. Heikkisen (1997) mielestä tasa-arvo käsityössä ymmärretäänkin valitettavan helposti niin, että nimenomaan tyttöjen on tultava tekniikan piiriin, mutta että pojille ei ole tarpeen tekstiilityö. Vanhan ajattelun hän katsoo istuvan tiukasti myös koululaitoksessa. (Heikkinen 1997, 89–90.)

2000-luvulla koulun käsityönopetus on uudistusten edessä. Yhteiskunnassa tapahtuvat jatkuvat muutokset johtavat siihen, että esiin nousee uusia tarpeita ja arvoja, joihin myös käsityön pitää osaltaan vastata. Teknologian kehitys asettaa opetukselle omat haasteensa, ja koulussa hankittavien valmiuksien pitäisi olla käyttökelpoisia myös tulevaisuudessa (Parikka, Rasinen & Kantola 2000, 7). Nygren-Landgärds (1997) kannustaakin opettajankoulutuksen käsityöpedagogista puolta pohtimaan tulevaisuuden koulun tarpeita käsityönopetuksen suhteen ja tulkitsemaan niitä tarpeita ja arvoja, joita yhteiskunnassa tulee tulevaisuudessa olemaan. On liian myöhäistä opettaa siitä koulutusideologisesta näkökulmasta joka tällä hetkellä yhteiskunnassa vallitsee, vaan opiskelijat pitäisi hänen mukaansa opettaa analysoimaan niitä tuulia, joiden avulla käsityönopetus saataisiin seuraamaan aikaansa. (Nygren-Landgärds 1997, 55–56.) Tapauksen opiskelijat toimivat mielestäni hyvänä esimerkkinä sellaisista opiskelijoista, jotka ovat vahvasti suuntautuneet tulevaisuuteen ja työnsä kehittämiseen ja jotka tuovat varmasti uusia ajatuksia niin opettajankoulutukseen kuin työelämäänsäkin. He voivat myös mahdollisesti toimia kannustavina esimerkkeinä ja roolimalleina muille samaa uranvalintaa suunnitteleville opiskelijoille – ainakin he osoittavat, että valitsijoita ja valintaperusteita on todella monenlaisia.

- Ei mulla mitään tämmösiä suurisuuntaisia tavoitteita ollu että minä sitten mullistan tämän koko yhteiskunta-ajattelun sillä että valitsen teknisen työn – olis kyllä kieltämättä aika mainiota! – mutta voihan se olla niinkin, että jonkunlainen tämmönen että 'kukaan ei voi pelkän sukupuolen taikka pelkän asennemaailman tai pelkästään jonkun tietyn asian takia urautua johonkin, vaikka valitsemaan sivuaineekseen jotain tiettyä, vaan kyllä täytyy olla ihan vapaat kädet tehdä päätöksiä sen suhteen mitä haluaa tehdä', niin kai se sitten että konkreettisesti todisti sen tällä teollaan tehdä jotain tavallaan hieman poikkeavampaa kuin mitä ehkä valtavirta sitten tekee niin oli sitten yks osotus siitä. Ja sit kun sitä oli valinnu nii sit sitä mieltä että se voi olla ehkä niinki että toivon mukaan sitten tytöt

innostuu valitsemaan teknistä työtä myöskin. Semmoset jotka sitä haluais valita, että se varmasti auttaa asiaa jos näkee että joku näköjään on tehny tän suuntasia valintoja. (B7)

Tutkimuksen tekeminen on ollut avartava ja erittäin mielenkiintoinen kokemus. Tapauksen moniulotteisuus on opettanut näkemään uusia puolia asioista ja saanut pohtimaan myös omaa valintaa jälleen uudesta näkökulmasta. Olen miettinyt omaa ammatti-identiteettiäni ja sitä, millainen käsityönopettaja itse haluaisin olla ja millaista kuvaa käsityöstä opetuksellani välittää. Innolla odotan, että pääsen kokeilemaan ajatuksiani käytännön työssä – sama innostus oli havaittavissa monilla tapauksen opiskelijallakin. Uskon, että tutkimuksestani voi olla hyötyä myös opettajankoulutukselle esimerkiksi silloin, kun mietitään, kuinka teknisen työn ja teknologiakasvatuksen sivuaineopintoihin saataisiin lisää naisopiskelijoita tai kuinka opintoja voitaisiin kehittää tulevaisuuden tarpeita vastaaviksi. Tapauksen opiskelijoiden sijoittuminen työelämään ja kokemukset käsityön opettamisesta nykykoulun arjessa olisivat jatkotutkimusaiheina erittäin mielenkiintoisia.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alamäki, A. 1997. Ideasta tuotteeksi on teknologiaa – myös teknisessä työssä. Teoksessa T. Kananoja, J. Kari & M. Parikka (toim.), 75–83.
- Alamäki, A. 1999. Technology education in the Finnish primary schools. *Journal of Technology Education* 11 (1). Saatavilla [www-muodossa <URL:http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v11n1/alamaki.html>](http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v11n1/alamaki.html). 23.8.2001
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Anttila, P. 1993. Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Porvoo: WSOY.
- Autio, O. 1997. Oppilaiden teknisten valmiuksien kehittyminen peruskoulussa. Tytöt ja pojat samansisältöisen käsityön opetuksen kokeilussa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 177.
- Bell, J. 2000. Introdution till forskningsmetodik. 3. painos. Lund: Studentlitteratur.
- Betz, N. & Fitzgerald, L. 1987. The career psychology of women. Orlando: Academic Press.
- Broadly, D. 1987. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Brown, D. 1984a. Summary, comparison and critique of major theories. Teoksessa D. Brown & L. Brooks (toim.), 311-336.
- Brown, D. 1984b. Trait and factor theory. Teoksessa D. Brown & L. Brooks (toim.), 8-30.
- Brown, D. & Brooks, L. (toim.) 1984. Career choice and development. Applying contemporary theories to practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Burns, R. 1979. The self-concept. Theory, measurement, development and behaviour. Lontoo: Longman.

- Burns, R. 1982. Self-concept development and education. Lontoo: Holt, Rinehart and Winston.
- Cohen, L. & Manion, L. 1985. Research methods in education. Lontoo: Croom Helm.
- Coopersmith, S. 1967. The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 2000. Handbook of qualitative research. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eccles, J. S. 1994. Understanding women's educational and occupational choices. *Psychology of women quarterly* 18, 585-609.
- Fatke, R. 1997. Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. Teoksessa B. Friebertshäuser & A. Prengel (toim.), 56–68.
- Friebertshäuser, B. 1997. Interviewtechniken - ein Überblick. Teoksessa B. Friebertshäuser & A. Prengel (toim.), 371–395.
- Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (toim.) 1997. Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa.
- Gouws, D. J. 1995. The role concept in career development. Teoksessa D. E. Super & B. Sverko (toim.), 22–53.
- Haataja, A., Lahelma, E. & Saarnivaara, M. 1990. Se pieni ero. Kirja tasa-arvokasvatuksesta. Helsinki: VAPK / Kouluhallitus.
- Heikkinen, K. 1997. Käsiyöt naisten arjessa. Kulttuuriantropologinen tutkimus pohjoiskarjalaisten naisten käsityön tekemisestä. Helsinki: Akatiimi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. Yliopistopaino.
- Holland, J. L. 1973. Making vocational choices: a theory of careers. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hotchkiss, L. & Borow, H. 1984. Sociological perspectives on career choice and attainment. Teoksessa D. Brown & L. Brooks (toim.), 137-168.
- Hovi, S. & Vainio, S. 1995. Mitä yhteinen käsityö tarkoittaa? *Luokanopettaja* 18 (3), 13.
- Hujala, A. 1984. Peruskoululaisten urakehityksen alkuvaiheen seurantatutkimus Mikkelin läänissä. Helsinki: Työvoimaministeriö.
- Hyttinen, L. 1998. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten ja teollisuuden ammattilaisten

- tytöille. Teoksessa Teknisten ja luonnontieteellisten ammattien vetovoiman lisääminen koulujen ja yritysten kautta, 3–58.
- Häyrynen, Y.-P. 1968. Ammatillisten intressien ja minäkuvan tutkimus. Helsinki: Kulkulaitosten ja yleisten töiden ministeriön ammatinvalinnan ohjaustoimisto.
- Häyrynen, Y.-P. 1981. Ammatillisten intressien ja minäkuvan tutkimus. Työvoimaministeriön ammatinvalinnanohjaustoimiston ammatinvalinnan ohjauksen monistesarja 13.
- Häyrynen, Y.-P. 1997. Koulutus ja ammattiura. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas, & H. Lyytinen (toim.), 368-380.
- Häyrynen, L. & Häyrynen, Y.-P. 1994. Akateeminen kenttä ja elämänrata; suomalaisen ylioppilaspolven pitkittäistutkimus 1965-1983. Teoksessa H. Perho & P. Sinisalo (toim.), 12-31.
- Iisalo, T. 1989. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikouluista nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Jyväskylän yliopisto 1999. Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas 1999–2001.
- Kananoja, T., Kari, J. & Parikka, M. 1997. Teknologiakasvatuksen käytäntöjä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 74.
- Kantola, J. 1997. Cygnaeuksen jäljillä käsityönopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 133.
- Kantola, J. 1999a. Käsityön opettajien valmistus ja koulutus. Teoksessa J. Kantola, P. Nikkanen, J. Kari & T. Kananoja, 19–46.
- Kantola, J. 1999b. Teknisen työn kehityksen suuntaviivoja. Teoksessa J. Kantola, P. Nikkanen, J. Kari & T. Kananoja, 59–78.
- Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J. & Kananoja, T. 1999. Kasvatus työn kautta työhön. Teknologiakasvatuksen isä Uno Cygnaeus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Karppinen, S & Niemi, P. 1986. Naisten ja miesten sukupuoliroolit, arkitoiminta ja ihmiskuvaukset. Turun yliopisto. Psykologian laitos. Tutkimuksia 80.

- Kemppainen, T. & Lomaa, T. 1999. Ensi askelia tieteen tiellä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 80.
- Keskinen, S. & Hopearuoho-Saajala, K. 1994. Pojat päivähoitossa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Keskinen, S. & Lehtonen, K. (toim.) 1998. Tytöt ja pojat – samanlaisia ja erilaisia. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia A: 187.
- Koivuluhta, M. 1994. Pohjoiskarjalaisen ammattikoulutetun ikäluokan ura: seuranta 1975-1991. Teoksessa H. Perho & P. Sinisalo (toim.), 32–46.
- Korpinen, E. 1987. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksestä II. Minäkäsityksen pysyvyys koulutuksen alussa sekä ammatillinen minäkäsitys koulutuksen päätösvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 31.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Kuhmonen, P. L. 1994. Ideasta tuotteeksi. Käsiyö, tekninen työ ja tekstiilityö. Helsinki: Opetushallitus.
- Kvale, S. 1996. Interviews: an introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahelma, E. 1993. Policies of gender and equal opportunities in curriculum development: discussing the situation in Finland and Britain. University of Helsinki. Department of education. Research Bulletin 85.
- Lampikoski, T. 1998. Urasuunnittelun opas. Tulevaisuus mahdollisuutena. Porvoo: WSOY.
- Lasonen, J. 1992. Gender-role attitudes reflecting sex stratification among Finnish vocational teachers. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 98–108.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis A: 338.

- Lindfors, L. 1995. En översikt av slöjdpedagogikens utvecklingshistoria i ett finländskt perspektiv. Slöjdföstran i kulturkampen. Del II. Publikationer från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 20 / 1995. Vasa: Åbo Akademi.
- Liuha, J. 2001. Käsityön opetuksesta teknologiakasvatukseen. Teknologiakasvatuksen haasteet opettajien täydennyskoulutukselle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1997. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Metsämuuronen, J. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen: sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 146.
- Mikulski, S. 1998. Defining technology education. Saatavilla www-muodossa <URL:<http://www.techedlab.com/define.html>>. 23.8.2001
- Määttä, K. 1990. Opiskelijoiden ammatillinen suuntautuminen Lapin korkeakoulussa. Lapin korkeakoulun hallintoviraston julkaisuja 12. Rovaniemi.
- Niemelä, K. 1996. Teologiseen tiedekuntaan pyrkineiden uranvalinta. Tutkimus teologiseen tiedekuntaan vuonna 1994 pyrkineiden uranvalinnasta ja siihen vaikuttaneista tekijöistä. Helsingin yliopisto. Käytännöllisen teologian laitoksen julkaisuja 83.
- Niemelä, K. 1999. Teologiksi? Teologiseen tiedekuntaan pyrkivien uranvalintamotiivit ja ammatillinen suuntautuminen. Kirkon tutkimuskeskus. Sarja A. nro 74.
- Nummenmaa, A. R. 1996. Koulutus, sukupuoli ja elämäntyyli. Nuoruudesta aikuisuuteen yhteiskunnallisessa muutoksessa. Työpoliittinen tutkimus 149. Helsinki: Työministeriö.
- Nummenmaa, A. R. & Vanhalakka-Ruoho, M. 1985. Toisen sukupuolen ammattiin suuntautuminen. Ammatti, sukupuoli ja työmarkkinat -tutkimuksen loppuraportti. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia 55. Helsinki: Työvoimaministeriö.
- Nygren-Landgårds, C. 1997. Det tänkta och det upplevda undervisningsämnet. En studie om undervisning i slöjdpedagogik. Slöjdföstran i kulturkampen. Del VI.

- Rapporter från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 15 / 1997. Vasa: Åbo Akademi.
- Ojanen, S. 1980. Motivaatioprosessin ja siinä tapahtuneiden muutosten tarkastelua kansalaisopiston kasvatustieteen arvosanaopiskelijoilla. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston selosteita ja tiedotteita 22.
- Ojanen, S. (toim.) 1992. Nordic teacher training congress. Challenges for teacher's profession in the 21st century. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 44.
- Ojanen, S., Marjanen, S. & Merisalo, S. 1985. Ammattikiinnostuksen, -identiteetin ja työn kokemisen välisistä yhteyksistä peruskoulun ala-asteen opettajalla. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 9.
- Osipow, S. 1983. Theories of career development. 3. painos. New York: Prentice-Hall.
- Parikka, M. 1998. Teknologiaкомпетенси. Teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 141.
- Parikka, M. & Rasinen, A. 1994. Teknologiakasvatuskokeilu. Kokeilun tavoitteet ja opetussuunnitelman lähtökohdat. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 15.
- Parikka, M., Rasinen, A. & Kantola, J. 2000. Kohti teknologiakasvatuksen teoriaa. Teknologiakasvatuskokeilu 1992–2000: Raportti 3. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 69.
- Perho, H. 1982. Ammatti- ja opintosuuntautumisen luonne ja merkitys luokanopettajan opinnoissa. Joensuun korkeakoulun julkaisuja A 23.
- Perho, H. & Sinisalo, P. (toim.) 1994. Näkökulmia elämänkulun ja ammattiurien tutkimukseen. Acta psychologica fennica. Soveltavan psykologian monografioita 7. Suomen psykologinen seura.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Rasinen, A. 2000. Developing technology education. In search on curriculum elements for Finnish general education schools. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 171.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä. Tampereen yliopisto. *Filosofisia tutkimuksia* 41.
- Rauhala, L. 1999. Ihmisen ainutlaatuisuus. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ross, C. & Browne, N. 1993. Girls as constructors in the early years. Promoting equal opportunities in maths, science and technology. Staffordshire: Trentham Books.
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in the Arts* 37.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), 158–169.
- Saarinen, M. 1998. Tytöt ja tekniikka. Tyttöjen ammatillisen orientaation laajentaminen kummitoiminnan avulla. Teoksessa *Teknisten ja luonnontieteellisten ammattien vetovoiman lisääminen koulujen ja yritysten kautta*, 87–136.
- Saarnivaara, M. 1990. Nainen ja mies - eilen, tänään, huomenna. Teoksessa A. Haataja, E. Lahelma ja M. Saarnivaara, 83–120.
- Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. *Kasvatus* 22 (5–6), 451–458.
- Schmidt, C. 1997. "Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. Teoksessa B. Friebertshäuser & A. Prengel (toim.), 544–568.
- Siivonen, K.-M. 1998. Sosiaalinen sukupuoli nuoruuden kynnyksellä. Teoksessa S. Keskinen ja K. Lehtonen (toim.), 72–98.

- Silvennoinen, J. 1992. Nuorten ammatinvalinnan tavanomaisuus ja ennakkoluulottomuus. Identiteettistatus, sukupuoliorientaatio, itsetunto ja sosiaaliset taustatekijät ammatinvalinnan selittäjinä. Helsinki: Työministeriö.
- Sinisalo, P. 1986. Työvoimaura ja yksilön kehitys. Työvoimapoliittisia tutkimuksia 63. Helsinki: Työvoimaministeriö.
- Sinisalo, P. 1994. Ammatillisten suunnitelmien ja haaveiden muutokset 1980-luvulla: kahden peruskoulukohortin vertailua vuosilta 1977 ja 1989. Teoksessa H. Perho & P. Sinisalo (toim.), 47-60.
- Sipilä, P. 1998. Sukupuolitettu ihminen - kokonainen etiikka. Helsinki: Gaudeamus.
- Stake, R. E. 2000. Case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 435–454.
- Super, D. E. 1957. The psychology of careers. An introduction to vocational development. New York: Harper.
- Super, D. E. 1995. Values: their nature, assessment and practical use. Teoksessa D. E. Super & B. Sverko (toim.), 54–61.
- Super, D. E. & Sverko, B. (toim.) 1995. Life roles, values and careers. International findings of the work importance study. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, E. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, 9–66.
- Syrjälä, L., Ahonen, E., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Teknisten ja luonnontieteellisten ammattien vetovoiman lisääminen koulujen ja yritysten kautta. 1998. Työministeriö. Employment -julkaisut 6. Helsinki.
- Uusiniitty, L. 1996. Teknisiä töitä opettava nainen vieläkin kummajainen. Opettaja 22 / 1996, 30–32.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), 100–112.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Weinrach, S.G. 1984. Determinants of vocational choice: Holland's theory. Teoksessa D. Brown & L. Brooks (toim.), 61-93.
- Vuorela, T. 1977. Suomalainen kansankulttuuri. Porvoo: WSOY.
- Yin, R. K. 1994. Case study research. Design and methods. London: Sage.

LIITE 1: KYSELYLOMAKE

Hei!

Teen pro gradu -tutkielmaani teknisen työn ja teknologiakasvatuksen sivuaineekseen valinneiden naisopiskelijoiden uranvalinnasta. Tämä kyselylomake on osa tutkimustani, lisäksi haastattelen muutamia opiskelijoita. Vastaajien lukumäärä ei naisopiskelijoiden määrästä johtuen ole kovin suuri, joten toivottavasti jaksat paneutua vastaustesi pohtimiseen. Juuri Sinun ajatuksesi ovat erittäin tärkeitä!

Kysely on täysin luottamuksellinen. Toivon kuitenkin, että laitat kyselylomakkeeseen nimesi, jotta voimme palata vastauksiisi mahdollisen haastattelun aikana.

Kiitos!

Sanna Jaakkola
Pitkäkatu 27 A 3
40700 Jyväskylä
P. 050-520 5885
sajaakko@itu.jyu.fi

Nimi: _____

1. Syntymävuosi _____
2. Opintojen aloitusvuosi _____
3. Koulutusohjelma ja pääaine _____
4. Aikaisempi koulutus _____
- _____
5. Vanhempien ammatit / koulutus _____
- _____
6. Aikuisten sisarusten ammatit / koulutus _____

7. Siviilisäätö (alleiviivaa): naimaton / avoliitossa / avioliitossa / eronnut / leski

8. Seurustelukumppanin / miehen ammatti tai opiskeluala _____

9. Oletko opiskellut teknistä työtä peruskoulussa tai sen jälkeisessä koulutuksessa? Missä ja kuinka paljon? _____

10. Oletko opiskellut lukiossa laajan matematiikan, fysiikan tai kemian? _____

11. Teen teknisen työn ja teknologiakasvatuksen 15 ov:n _____ / 35 ov:n _____
opintokokonaisuutta, olen aloittanut sivuaineopinnot vuonna _____.

12. Monesko sivuaine tekninen työ ja teknologiakasvatus Sinulle on? _____

13. Muut sivuaineet ja niiden laajuudet: _____

14. Milloin päätit hakea teknistä työtä ja teknologiakasvatusta sivuaineeksi? _____

15. Miksi hait juuri teknistä työtä ja teknologiakasvatusta sivuaineeksesi? _____

16. Mitkä tekijät ovat mielestäsi helpottaneet valintaasi? _____

17. Mitkä tekijät ovat vaikeuttaneet valintaasi? _____

18. Onko Sinulla työkokemusta, joka on vaikuttanut valintaasi (myönteisesti tai kielteisesti)?

19. Millä muilla elämäkokemuksilla on ollut vaikutusta? _____

20. Mitä alaan liittyvää olet harrastanut? _____

21. Miten harjoitteluun liittyvät kokemukset ovat vaikuttaneet valintaasi? _____

22. a) Millaisina koit teknisen työn ja teknologiakasvatuksen perusopinnot? _____

b) Oliko niillä vaikutusta sivuainevalintaasi? _____

23. Miten työllisyystilanne vaikutti valintaasi? _____

24. Suunnitteletko suorittavasi koko teknisen työn ja teknologiakasvatuksen sivuainekokonaisuuden vai aiotko tehdä vain joitakin osia siitä? Miksi? _____

25. Jos aiot suorittaa vain osia kokonaisuudesta, päätitkö sen jo ennen opintojen aloitusta vai opintojen aikana? Mitkä tekijät vaikuttivat päätökseesi? _____

26. Missä määrin seuraavat tekijät vaikuttivat siihen, että valitsit teknisen työn ja teknologiakasvatuksen sivuaineeksesi? Rengasta lähin vaihtoehto (1=erittäin vähän, 2=vähän, 3=jonkin verran, 4=paljon, 5=erittäin paljon, ei merkintää = ei vaikutusta). Kuudessa ensimmäisessä vaihtoehdossa rengasta myös, minkä suuntaisia mielipiteet olivat (kannustavia vai vastustavia).

1) vanhempien mielipiteet (kannustavia / vastustavia)	1	2	3	4	5
2) poikaystävän / miehen mielipiteet (kann. / vast.)	1	2	3	4	5
3) naispuolisten ystävien mielipiteet (kann. / vast.)	1	2	3	4	5
4) miespuolisten ystävien mielipiteet (kann. / vast.)	1	2	3	4	5
5) muun tärkeän henkilön mielipiteet, kenen? _____ (kann. / vast.)	1	2	3	4	5
6) muilta opiskelijoilta kuultu palaute sivuaineopinnoista (positiivista / negatiivista)	1	2	3	4	5
7) omat tekniset taipumukset	1	2	3	4	5
8) ystävät valitsivat teknisen työn ja teknologiakasvatuksen sivuaineeksi samanaikaisesti	1	2	3	4	5
9) työllistymismahdollisuudet	1	2	3	4	5
10) halu oppia uusia käsityötekniikoita	1	2	3	4	5
11) mahdollisuus saada kolmas / neljäs sivuaine	1	2	3	4	5
12) sattuma	1	2	3	4	5
13) halu päästä tekemään jotain konkreettista	1	2	3	4	5
14) halu kokeilla omia rajoja	1	2	3	4	5
15) puutteet omissa teknisissä tiedoissa	1	2	3	4	5
16) puutteet omissa teknisissä taidoissa	1	2	3	4	5
17) omat hyvät matemaattiset taidot	1	2	3	4	5
18) halu opettaa teknistä työtä tulevaisuudessa	1	2	3	4	5
19) mahdollisuus oman luovuuden käyttöön	1	2	3	4	5
20) omat hyvät käsityötaidot	1	2	3	4	5
21) halu rikkoa perinteisiä sukupuolirooleja	1	2	3	4	5
22) mahdollisuus tehdä itselle käyttö- ja koriste-esineitä	1	2	3	4	5
23) halu kehittyä teknisen työn opettajana	1	2	3	4	5

24) mahdollisuus integroida tekstiili- ja tekninen työ

tulevassa ammatissa 1 2 3 4 5

25) kiinnostus teknologiaa kohtaan

1 2 3 4 5

26) mahdollisuus antaa opettajana totutusta poikkeava roolimalli

1 2 3 4 5

27) muita syitä: _____

1 2 3 4 5

_____ 1 2 3 4 5

_____ 1 2 3 4 5

27. Mitä hyviä puolia teknistä työtä ja teknologiakasvatusta opettavan opettajan työssä on? _____

28. Entä huonoja puolia? _____

29. Mitä ominaisuuksia tämän ammatin edustajalta mielestäsi vaaditaan (kyvyt, taidot, persoonallisuuden piirteet ym.)? _____

30. Mitä näistä ominaisuuksista Sinulla on? _____

31. Mitä näistä ominaisuuksista Sinulta puuttuu? _____

32. Miten käsityksesi teknisen työn opettajalta vaadittavista ominaisuuksista on muuttunut sivuaineopintojen aikana? _____

33. Uskotko tulevaisuudessa opettavasi teknistä työtä ja teknologiakasvatusta ala-asteella? Miksi / miksi et? _____

34. Onko suhtautumisesi teknisen työn ja teknologiakasvatuksen opettamiseen muuttunut sivuaineopintojen aikana? Miten? _____

35. Aiotko / haluaisitko jatkaa alan opintoja pidemmälle? _____

36. Miten muut naiset ovat suhtautuneet sivuainevalintaasi? _____

37. Miten miehet ovat suhtautuneet valintaasi? _____

38. Pohditko ennen valintaasi, millaista on olla naisena alalla, jolla on "miehiset perinteet"? Mitä asioita mietit / millaisia tunteita koit? _____

39. Koetko opinnoissasi / tulevassa työssäsi olevasi sukupuoliroolien murttaja? Jos koet, niin miten se ilmenee? _____

40. Onko teknistä työtä ja teknologiakasvatusta opettavan opettajan sukupuolella vaikutusta opetukseen? Jos on, niin mitä? _____

41. Vaaditaanko naiselta tässä ammatissa jotain erilaista kuin mieheltä? Jos vaaditaan, niin mitä? Kuka vaatimukset asettaa? _____

42. Miten arvelet sinuun suhtauduttavan koulumaailmassa teknistä työtä opettavana naisopettajana?

Lämpimät kiitokset vastauksistasi!

LIITE 2: TEEMAHAASTATTELURUNKO

Sivuaineopintoihin hakeutuminen

- syyt hakeutumiseen
- etukäteistiedot ja tietolähteet
- lähipiirin suhtautuminen
- muiden ihmisten suhtautuminen
- harrastukset ja kiinnostuksen kohteet
- omat kyvyt ja taipumukset
- edeltävät opinnot

Kotitausta

- kodin sukupuoliroolit
- kodin käsityökulttuuri

Sukupuoliroolit

Tasa-arvo

Tuleva työnkuva

- ammatillinen minäkuva
- roolimalli
- vähemmistöaseman kokeminen

Käsityö oppiaineena

- käsityön merkitys itselle
- visio koulukäsityöstä