



Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

ISSN 1796-4717



Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

Anne Viljanen

**LUKIOLAISEN NUOREN MINÄKÄSITYKSEN JA
ITSETUNNON TUKEMINEN OHJAUKSEN AVULLA**

**Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Opinto-ohjaajakoulutus
Jyväskylä 2003**

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	3
2 LUKIOLAINEN NUORI	6
2.1 Nuoruusikä elämänvaiheena	6
2.2 Nuoruusiän kehitystehtävät	7
2.3 Nuoren persoonallisuuden kehityksestä	8
2.3.1 Identiteetin kehitys	8
2.3.2 Oman elämän ohjaaminen ja minäkuvan konstruointi.....	11
3 NUOREN AMMATILLISEN IDENTITEETIN KEHITYS JA OHJAUSTILANNE	14
3.1 Ammatillisen identiteetin kehityksestä.....	14
3.2 Identiteetin muotoutuminen ja ohjaustilanne.....	15
3.3 Nuoruusiän kehitys suhteessa ammatinvalintaan	17
3.4 Ammatillisen suuntautumisen ongelmia	18
4 MINÄKÄSITYS JA ITSETUNTO	20
4.1 Minäkäsitys	20
4.1.1 Minä, minäkäsitys ja minäkuva.....	20
4.1.2 Minäkäsityksen osa-alueet.....	22
4.1.3 Minäkäsityksen muodostuminen.....	23
4.1.4 Minäkäsityksen muuttuminen.....	24
4.2 Itsetunto	25
5 OPINTO-OHJAUS REALISTISEN MINÄKÄSITYKSEN JA ITSETUNNON VAHVISTUMISEN TUKIJANA	27
5.1 Ohjausteoreettinen viitekehys ja ohjaajan persoonalliset taidot.....	27
5.2 Minäkäsityksen tukemisen menetelmiä.....	30
6 POHDINTA	33
 LÄHTEET	 34
 LIITTEET	 39

TIIVISTELMÄ

Viljanen, A. 2003. Lukiolaisen nuoren minäkäsityksen ja itsetunnon tukeminen ohjauksen avulla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opinto-ohjaajakoulutus.

Tarkastelin tässä työssä tutkimusten ja kirjallisuuden pohjalta lukiolaisten minäkäsitystä ja itsetuntoa sekä sitä, miten ohjauksella on mahdollista vaikuttaa niihin. Lasten ja nuorten minäkäsitystä ja itsetuntoa on tutkittu Suomessa, mutta vähemmän nimenomaan lukioikäisten sekä ohjauksen näkökulmasta. Työn tavoitteena oli antaa lisänäkemystä siihen, miten ohjaaja voi edistää nuoren minäkäsityksen ja itsetunnon jäsentymistä. Hyödynsin työssäni psykologin ja opinto-ohjaajan työtehtävissä saamiani kokemuksia. Opinto-ohjaajan työssä olen havainnut epärealistisuutta nuorten koulutusvalinnoissa, ja työn lähtökohdana oli ajatus siitä, että nuoren minäkäsitys ja itsetunto ovat varsin keskeisessä asemassa, kun nuori tekee koulutus- ja uravalintoja koskevia päätöksiä. Tämä ajatus sai vahvistusta tutkimusten ja kirjallisuuden tarkastelun pohjalta. Ohjauksen yhdeksi tavoitteeksi nähtiin nuoren valintavaihtoehtojen realisointi sekä myös niiden tukeminen.

Työssä tarkasteltiin ensin nuoruusikää elämän- ja kehitysvaiheena, nuoruuden kehitystehtäviä ja persoonallisuuden kehitystä, jonka jälkeen keskityttiin ammatillisen identiteetin muotoutumiseen ohjauksen näkökulmasta. Seuraavaksi tarkasteltiin minäkäsitystä ja itsetuntoa. Lopuksi selviteltiin opinto-ohjauksen mahdollisuuksia ja käytännön sovelluksia nuoren minäkäsityksen sekä itsetunnon tukijana. Tässä tarkastelussa keskityttiin lähinnä ohjausteoreettiseen viitekehykseen ohjaajan työn viitoittajana sekä minäkäsityksen tukemisen menetelmiin.

Hakusanat: minäkäsitys, itsetunto, identiteetti, lukiolainen, opinto-ohjaus, opinto-ohjaaja

ABSTRACT

Viljanen, A. 2003. Supporting the self-concept and self-esteem of upper secondary school pupils with the help of counseling. The University of Jyväskylä. Teacher training college. School counselor training.

In this paper I have discussed, on the basis of research and literature in the field, the self-concept and self-esteem of upper secondary school pupils and ways in which it is possible to influence them with the aid of counselling. In Finland, there has been research on the self-concept and self-esteem of children and youngsters, but there has not been so much research done specifically on upper secondary school pupils, nor has there been much research from the point of view of counselling. The aim of this paper is to shed additional light on the ways in which the counsellor can contribute to the formation of the self-concept and self-esteem of the pupil. I have availed myself of the experiences which I have had when working as a school counsellor.

In my work as a counsellor I have noticed unrealistic expectations in the educational choices made by young people. This observation has been corroborated as I have studied the findings of research and literature in the field. It has been recognised as one of the aims of counselling to make the choices made by pupils more realistic as well as giving support to pupils as they make their choices.

First of all, I have discussed youth as a period of life and a period of development as well as the developmental tasks and the development of personality in that period, after which I have focused on the formation of vocational and occupational identity from the point of view of counselling. Thereafter I have discussed self-concept and self-esteem. Finally, I have dealt with the opportunities and practical applications of counselling as an aid to the self-concept and self-esteem of the pupil. In the discussion I have primarily concentrated on the theoretical frame of reference as a guide to the counsellor and on the methods of supporting the pupil's self-concept.

Descriptors: self-concept, self-esteem, identity, upper secondary school pupil, school counselling, school counsellor

1 JOHDANTO

Lukiota aloittavan nuoren elämään vaikuttavat monet ympäristön odotukset sekä lukiokoulutukseen liittyvät vaatimukset. Nuori joutuu lukion aikana tekemään jatkokoulutusta ja uravalintaa koskevia tärkeitä ja vaikeitakin päätöksiä. Nuoren itsetunnon vahvuudella ja minäkäsityksellä on merkityksensä näissä valinnoissa. Monissa uranvalinnanohjauksen teorioissa minuuden ja minäkäsityksen on nähty olevan yhteydessä erilaisiin elämänvalintoihin (Lairio & Puukari 2001). Tämän työn lähtökohtana on näkemys siitä, että realistinen minäkäsitys ja itsetunto ovat keskeisiä elementtejä ohjaustyössä.

Toimiessani opinto-ohjaajan tehtävissä lukiossa olen havainnut monesti nuorten koulutus- ja uravalintojen epärealistisuuden. Nuori, jonka lahjakkuus näyttäisi hyvinkin riittävän korkeakouluopintoihin, pitää niitä itselleen aivan liian vaativina ja toinen taas laittaa tavoitteensa kykyihinsä nähden liian korkealle. Vaikuttaa siltä, että osalta nuorista puuttuu todenmukainen käsitys omista kyvyistään.

Ohjauksessa yhtenä tärkeänä tavoitteena on realistisen minäkäsityksen edistäminen. Minäkäsityksen merkitys korostunee entisestään tulevaisuudessa, kun erilaisten valinnanmahdollisuuksien kirjo laajenee. Jo tänä päivänäkin vaihtoehtoja on riittävästi, ja usein valinta on vaikea tehtävä. Osalla lukiolaisista syynä lukioon tulemiseen on ollut vaikeus valita itselle sopivaa koulutusala ja näin saadaan lisää aikaa erilaisten koulutusvaihtoehtojen miettimiseen. Vahva, terve itsetunto ja mahdollisimman realistinen minäkäsitys ovat nuorelle tärkeitä ominaisuuksia myös jatkossa työtehtävissä selviytymistä ajatellen. Työelämässä vallitsevassa kilpailutilanteessa on tärkeä tuntea omat kykynsä ja mahdollisuutensa sekä luottaa itseensä ja arvostaa itseään.

Tässä työssä on tarkoituksena tarkastella tutkimusten ja kirjallisuuden pohjalta lukioikäisten minäkäsitystä ja itsetuntoa sekä sitä, miten ohjauksella on mahdollista vaikuttaa niihin. Lasten ja nuorten minäkäsitystä ja itsetuntoa on tutkittu Suomessa (mm. Aho 1987; 1993; 1995; 1996 ja Korpinen 1990), mutta vähemmän nimenomaan ohjauksen näkökulmasta. Tässä mielessä aihe on tärkeä. Hyödynnän työssäni myös psykologin ja opinto-ohjaajan työtehtävissä saamia-

ni kokemuksia. Työn tavoitteena on antaa lisänäkemystä siihen, miten ohjaaja voi edistää nuoren minäkäsityksen ja itsetunnon jäsentymistä.

Työssä tarkastellaan ensin nuoruusikää kehitysvaiheena, nuoruuden kehitystehtäviä ja persoonallisuuden kehitystä, jonka jälkeen keskitytään ammatillisen identiteetin muotoutumiseen ohjauksen näkökulmasta. Minäkäsityksen ja itsetunnon teoreettista tarkastelua on luvussa kolme ja tämän jälkeen selvitetään opinto-ohjauksen mahdollisuuksia ja käytännön sovelluksia nuorten minäkäsityksen ja itsetunnon tukijana.

Ohjaus vuorovaikutussuhteena

Ohjauksen perimmäisenä tehtävänä on auttaa yksilöä hankkimaan inhimillisessä vuorovaikutuksessa tarvittavia valmiuksia. Lairion (1988, 23) mukaan ohjauksen määritelmät eroavat tämän vuorovaikutussuhteen kuvaamisessa; toiset määritelmät painottavat ohjaajan ja ohjattavan välistä suhdetta ja toiset taas sitä prosessia, jonka avulla asiakkaassa tapahtuu muutos.

Ohjauksen määrittelyissä voidaan korostaa ohjaussuhdetta mukailien Rogersin (1942, 18) alkuperäistä määritelmää, jonka mukaan ”ohjaus muodostuu selvästi strukturoidusta, sallivasta suhteesta, jonka avulla asiakas oppii ymmärtämään itseään ja kehittymään tämän uuden näkemyksensä mukaisesti”. Ohjausta voidaan kuvata myös prosessina, jonka avulla asiakkaassa tapahtuu muutos, ja sitä voidaan tarkastella myös suhteessa toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin, ohjattaviin tai psykoterapiaan.

Ohjaussuhdetta korostavat määritelmät tukeutuvat yleisimmin rogersilaiseen näkemykseen asiakaskeskeisestä ohjauksesta. Muun muassa Stefflren (1965) määritelmässä ohjaus nähdään koulutetun ohjaajan ja asiakkaan väliseksi ammatilliseksi vuorovaikutussuhteeksi, jonka tarkoituksena on auttaa asiakasta selventämään näkemystään omasta elämästään niin, että hän pystyisi tekemään tarkoituksenmukaisia ja perusteltuja valintoja. (Nummenmaa 1992, 8).

Lairio ja Puukari (2001, 9) määrittelevät ohjauksen Gladdingiin (1996) pohjautuen suhteellisen lyhytkestoiseksi ihmisten väliseksi teoriapohjaiseksi prosessiksi, jossa perustaltaan psyykkisesti terveitä ihmisiä autetaan ratkomaan kehityksellisiä ja tilannesidonnaisia ongelmiaan. Myös Shertzer ja Stone (1968, 26) määrittelevät ohjauksen vuorovaikutusprosessiksi, joka auttaa yksilöä muodostamaan merkityksellisemmän ja selkeämmän käsityksen itsestään, ympäristöstään ja tulevista tavoitteistaan sekä arvoistaan. Nummenmaa (1992, 8) tarkastelee ohjausta myös oppimisprosessina, jonka kuluessa ohjattavassa tapahtuu laajempaa persoonallisuuden kehitystä. Lairio (1988, 24-25) toteaa Bordinin (1968) korostaneen määritelmässään vastaavasti asiakkaan persoonallisuuden kehitystä. Bordinin mukaan ohjaajalla on vastuu siitä, että hänen oma roolinsa vuorovaikutusprosessissa vaikuttaa myönteisesti asiakkaan kehitykseen. Lewis (1970) näki ohjauksen tavoitteena niin ikään asiakkaan persoonallisuuden kehityksen edistämisen siten, että hänestä tulisi pikemminkin ´jotakin enemmän´ kuin ´jotakin erilaista´ (Lairio 1988, 25).

Lairion ja Puukarin (2001, 11) mukaan käytännön kannalta on mahdotonta löytää yhtä kattavaa käsitystä siitä, mitä ohjaus kaikessa moninaisuudessaan oikein on. Tässä työssä ohjaus nähdään Shertzerin ja Stonen sekä Bordinin määritelmiin pohjautuen ennen kaikkea vuorovaikutusprosessina, jossa ohjattavaa autetaan selventämään näkemystään omasta itsestään, elämästään ja tulevaisuudestaan siten, että hän kykenee tekemään mielekkäitä ja tarkoituksenmukaisia valintoja. Ohjauksen aikana ohjattavassa tapahtuu persoonallisuuden kehitystä ja tässä suhteessa ohjaajalla on tärkeä rooli, jotta kehitys sujuu myönteiseen suuntaan. Lairio ja Puukari (2001, 10) viittaavat Nelson-Jonesiin (1995) todeten, että ohjaus toimii silloin, kun pystytään auttamaan ohjattavaa itse auttamaan itseään. Ohjauksen lopullisena päämääränä onkin tehdä ohjattavista oman elämänsä parhaita ohjaajia.

2 LUKIOLAINEN NUORI

2.1 Nuoruusikä elämänvaiheena

Nuoruusiällä tarkoitetaan yksilön elämänkaaren aikaa ja prosessivaihetta, jolloin siirrytään lapsuudesta aikuisuuteen (Valde 1993,19). Nuoruus on kehitysvaihe, jonka aikana lapsi kehittyy fyysisiltä, sosiaalisilta ja psyykkisiltä ominaisuuksiltaan kohti aikuisuutta. Nuoruuden kuluessa yksilö kehittyy fyysisesti aikuiseksi, oppii keskeiset yhteisössä vaadittavat taidot, itsenäistyy lapsuuden perheestään, etsii ja valitsee myöhemmät aikuisuuden roolit ja muodostaa käsityksen itsestään tämän tapahtumakulun pohjalta.

Nykyään nuoruus on varsin pitkä ajanjakso yksilön elämässä, aina toisen elinvuosikymmenen alusta kolmannelle vuosikymmenelle. Nuoruuden alku on paljon selkeämmin määriteltävissä kuin sen päättymisen, jossa on paljon yksilöllistä vaihtelua. Nurmen (1997, 257) mukaan on myös syytä painottaa, ettei aina ole kovin perusteltua puhua nuoruudesta yhtenäisenä kehitysjaksona. Monien kysymysten – esimerkiksi sosiaalisten suhteiden, biologisen kehityksen ja elämänvalintojen - kohdalla onkin järkevää erottaa nuoruudessa eri vaiheita. Mitään yleisiä kriteereitä tämän jaon tekemiseksi ei ole, ja kirjallisuudessa on nuoruusikää jaoteltu muun muassa kahdesta viiteen vaiheeseen (esimerkiksi Vuorinen 1998; Siltala1988; Valde 1993). Tässä työssä tarkoituksenmukaisimmalta tuntuu kuitenkin Nurmen (1997, 257) käyttämä jaottelu varhaisnuoruuteen (11-14 -vuotiaat), keskinuoruuteen (15-18 -vuotiaat) ja myöhäisnuoruuteen (19-25 -vuotiaat), josta joskus myös käytetään nimitystä varhaisaikuisuus. Näin jaoteltuna lukioikäiset elävät siis pääasiassa keskinuoruuden vaihetta ja siirtyvät myöhäisnuoruuden vaiheeseen viimeisenä lukiovuotenaan. Ikäjaottelua tärkeämpää on kuitenkin huomata se, että nuorten kehitys ja siihen vaikuttavat tekijät vaihtelevat huomattavasti näiden ikäkausien välillä.

Nuoruusvaiheen alkua määrittää selkeästi biologinen kehitys ja puberteetin alkaminen. Kehon kasvu ja sukupuolikypsyyden saavuttaminen muuttavat lapsen suhteen paitsi ympäristöönsä myös omaan itseensä. Tähän tapahtuma-

vaiheeseen liittyy myös aikuisen ajattelulle tyypillisten ajattelumuotojen – ajattelun abstraktisuuden ja loogisuuden - kehittyminen. Nuoruusikään kuuluvat toisaalta tulevaisuuteen suuntautuvat optimistiset tunteet ja toisaalta lapsuudesta luopumiseen liittyvät surun tunteet. Mielialat vaihtelevat; pienuuden ja heikkouden tunteet vuorottelevat tulevaisuuden optimismin kanssa.

Tärkeä osa nuoruuden kehityksestä koostuu niistä lukuisista roolimuuksista, jotka nuori käy läpi. Nuori irtautuu lapsuuden perheestä ja saa enemmän itsenäisyyttä omaan elämäänsä liittyvien päätösten tekemiseen. Nuori valmentautuu myös aikuiselämän rooleihin. Hän tekee erilaisia koulutus-, ammatinvalinta-, elämäntapa- ja ihmissuhdevalintoja, jotka ohjaavat häntä tiettyihin aikuisuuden rooleihin. Näiden roolien omaksumista voidaankin pitää kriiteerinä aikuistumiselle. (Nurmi 1997, 256-257).

2.2 Nuoruusiän kehitystehtävät

Elämänkaaripsykologiassa kuvataan yleisesti ihmisen kehityksen eri vaiheiden eroamista toisistaan sen mukaan, millaisia sosiaalisia odotuksia, normeja, rooleja ja mahdollisuuksia yhteiskunta, eri instituutiot ja kulttuuri kohdistavat yksilöön. Robert J. Havighurst (1972) on kuvannut systemaattisesti eri ikäkausiin liittyviä normatiivisia odotuksia, joita yksilöön kohdistetaan kussakin elämänvaiheessa. Hän on ryhmitellyt nuoruusiän kehitystehtävät toisaalta nuoren sisäiseksi, itsenäisyyttä korostaviksi kehitystehtäviksi ja toisaalta normatiivisiksi, nuoren ulkopuolelta tuleviksi kehitystehtäviksi, kuten kodista irtautuminen ja taloudellisen vastuun ottaminen. Nuoruuden keskeisiä kehitystehtäviä ovat siis uusien suhteiden luominen kumpaakin sukupuolta oleviin ikätovereihin, oman fyysisen olemuksen hyväksyminen ja sukupuoliroolin omaksuminen, emotionaalisen itsenäisyyden saavuttaminen vanhemmista, avioliittoon, perhe-elämään ja työelämään valmistautuminen, ideologian tai maailmankatsomuksen kehittäminen sekä sosiaalisesti vastuullisen käyttäytymisen omaksuminen.

Havighurstin teoria kuvaa niitä yksilön ulkoisia tekijöitä, jotka määräävät ihmisten elämänkulkua tietyinä ikä kautena. Nämä tekijät voivat perustua joko sellaisiin yhteisiin uskomuksiin, roolimalleihin tai normeihin, joita valtaosalla kulttuurin edustajista on tai ne voivat perustua myös eri instituutioissa vallitsevaan traditioon, asetuksiin tai lakiin. Kaikki nämä tekijät muodostavat ihmisen kehitykselle tietyn ikään liittyvän ja sen myötä muuttuvan ympäristön, joka ohjaa yksilön kehitystä rohkaisemalla, mahdollistamalla, estämällä tai jopa kieltämällä joitain toimintoja. Vaikka kehitys yleensä liitetään nimenomaan yksilössä tapahtuviin muutoksiin, voidaan kuitenkin kärjistäen sanoa, että myös yksilön ympäristö kehittyy: eri-ikäisten ihmisten kohtaamat haasteet ja rajoitteet ovat varsin erilaisia. (Nurmi 1997, 258-260).

2.3 Nuoren persoonallisuuden kehityksestä

Pulkkisen (1988, 75-76) mukaan persoonallisuuden kehityksessä on kysymys sekä yksilön ainutlaatuisten piirteiden ja kykyjen kokonaisuuden yksilöitymisestä omaksi persoonallisuudekseen että yksilön sosiaalistumisesta yhteisön jäsenyyteen. Käsite persoonallisuus viittaa kokonaisuuteen, joka muodostuu yksilön luonteenomaisesta ajattelu-, tunne- ja toimintatavasta. Jokaiselle ihmiselle muotoutuu oma persoonallisuutensa. Sen ainesta on esimerkiksi temperamentti, joka tarkoittaa synnynnäisenä ominaisuutena pidettyä aktiivisuuden tasoa ja mielialojen perussävyä. Lapsella on synnynnäisesti myös erilaisia kykyjen kehittymisen edellytyksiä. Näiden kykyjen ilmeneminen riippuu ympäristön herkkyydestä ymmärtää niitä sekä mahdollisuuksista tukea niiden kehitystä. Myös sellaiset luonteenpiirteet, joihin voidaan liittää moraalisia arviointeja, kuten luonteen lujuus tai petollisuus, kuuluvat persoonallisuuteen.

Seuraavassa nuoren persoonallisuuden kehitystä tarkastellaan keskeisen identiteetin kehitysprosessin kannalta lähinnä Erik H. Eriksonin teoriaan nojautuen.

2.3.1 Identiteetin kehitys

Kokemus omaksi persoonallisuudeksi yksilöitymisestä kytkeytyy identiteetin kehitykseen. Identiteetillä tarkoitetaan persoonallisuuden samuuden ja jatkuvuuden kokemusta, jonka yksilö kokee omakseen ja joka saa myös ympäristöltä vahvistuksen. Omaan olemassaoloon liittyvää samuutta ja jatkuvuutta ihmisellä on tarvetta tuntea vuodesta toiseen ja erilaisista tilanteista toiseen, vaikka ulkoiset piirteet kehityksen myötä muuttuisivatkin ja käyttäytyminen vaihtelisi kypsymisen sekä uusien roolien myötä. Osana identiteetin muotoutumista kehittyy myös ammatillinen identiteetti, joka sekin on syntynyt samaistusten, sisäistysten ja muokkauksen tuloksena niin, että näiden alkuperä usein jää näkymättömiin ja tiedostamattomaksi. (Erikson 1980, 94-95; Lahti & Pettersson 1992, 12; Pulkkinen 1988, 77).

Eriksonin mukaan ihmisen kehitys on biologisen kypsymisen, sosiaalisten suhteiden muodostuksen ja egon toiminnan tulosta (Pulkkinen 1988, 77). Persoonallisuuden kehitys tapahtuu Eriksonin (1980, 54-56) mukaan sarjana psykososiaalisia kriisejä. Kriisi tarkoittaa elämänvaihetta ja käännekohtaa, johon liittyy uusia mahdollisuuksia sekä lisääntyvää haavoittuvuutta (Valde 1993, 21). Persoonallisuus kehittyy näin kahdeksassa vaiheessa, joita ohjaa sisäinen aikataulu. Yksilön kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa hoitavien henkilöiden ja kulttuurin instituutioiden kanssa. Kehityksen aikataulu voi vaihdella, mutta vaiheiden järjestys on sama. Vuorovaikutuksen muodot vaihtelevat eri kulttuureissa. (Lahti & Pettersson 1992, 20; Erikson 1980, 1982).

Kullakin kehitysvaiheella on oma kehitystehtävänsä. Yksilö joutuu Eriksonin mukaan kussakin vaiheessa kriisiin, koska uuden vaiheen alkaminen yh-

distyy muutokseen viettienergiassa. Kunkin kehitysvaiheen psykososiaalista kriisiä kuvataan teoriassa kahdella ääripäällä, joista toinen edustaa psykososiaalista terveyttä ja toinen sairautta. Normaalikehityksessä pitäisi terveen puolen olla voitolla, vaikka toisestakaan puolesta ei koskaan päästä kokonaan eroon. Kehitystehtävä saa enemmän tai vähemmän pysyvän ratkaisun oman vaiheensa päättyessä ja ratkaisu tuo osansa muotoutuvaan persoonallisuuteen. Seuraavat vaiheet rakentuvat aina edellisten pohjalle ja kukin vaihe on idullaan olemassa jo ennen kuin sen vuoro tulee. Yksilöllinen rakenne ja yhteisön luonne määräävät kunkin vaiheen kehitysvauhdin ja kaikkien vaiheiden väliset suhteet. (Lahti & Pettersson 1992, 20).

Eriksonin teorian kehitysvaiheet ja psykososiaaliset kriisit Eriksonin (1980, 51-107; 1983, 96-142) ja Pulkkinen (1988, 78-80) mukaan kuvattuna:

1. Luottamus - versus epäluottamus.

Identiteetin muodostamisen perusta pohjautuu siihen, että lapsi havaitsee itsensä erilliseksi ulkomaailmasta, erityisesti äidistä. Ensimmäisen ikävuoden aikana kehittyvä luottamus ympäristöä kohtaan syntyy sen perusteella, kuinka hyvin ulkomaailma vastaa lapsen tarpeisiin.

2. Autonomia - versus häpeä ja epäily.

Anaalisen lihaksiston kypsyminen lisää lapsen mahdollisuuksia kontrolloida toimintojaan. Tämän ansiosta lapsi voi ensimmäistä kertaa kokea oman tahdon ja itsekontrollin elämyksiä. Kokemukseen voi liittyä kuitenkin kriisejä, kun hänen tahtonsa asettuu muiden tahtoa vastaan. Ristiriidan epäonnistunut ratkaisu voi johtaa jatkuviin häpeän ja epäilyksen tunteisiin.

3. Aloitteellisuus - versus syyllisyydentunne.

Neljännän ikävuoden lopusta kouluiän alkuun asti lapsen energisyys voi johtaa ristiriitaan ympäristön kanssa. Lapsi tuntee kiintymystä vastakkaista sukupuolta olevaan vanhempaansa ja kokee omaa sukupuolta olevan vanhemman kilpailijakseen, mikä voi johtaa syyllisyydentunteisiin. Hallitakseen näitä tunteita lapsi samastuu samaa sukupuolta olevaan vanhempaansa omaksuen tämän toiminta- ja ajattelutapoja. Samastuminen toimii perustana myös ylimmän kehitykselle.

4. Ahkeruus - versus alemmuudentunne.

Kouluikänsä tultaessa lapsi on jo omaksunut tietynasteisen itsenäisyyden ja on valmis uusien taitojen oppimiseen. Työperiaate opettaa hänelle mielihyvän, jonka tuottaa työn loppuunsaattaminen hellittämättömän ahkeruuden avulla. Vaarana on riittämättömyyden ja alemmuuden tunteet, mikäli lapsi saa toiminnastaan jatkuvasti negatiivista palautetta. Myönteinen kehitys johtaa taas siihen, että sosiaaliset roolit monipuolistuvat ja lapsi luo perustaa yhteistoiminnalle muiden kanssa.

5. Identiteetti - versus omien roolien epäselvyys.

Eriksonin (1980, 130) mukaan ”inhimillisen olemassaolon viidakossa ei voi tuntea elävänsä ilman identiteetin tunnetta”. Identiteetti merkitsee kosketusta ulkoisen sosiaalisen maailman ja lapsuudessa kehittyneen sisäisen maailman kanssa. Kehitysvaiheen vaarana on identiteetin epäselvyys. Minäidentiteetin muotoutumisen edellytyksenä Erikson pitää kolmea osatekijää: ensinnäkin eheytymistä kokonaisuudeksi, mikä tarkoittaa, että nuori tuntee olevansa sama

ihminen muuttuvista tilanteista, rooleista ja minää koskevista havainnoista huolimatta. Toiseksi Erikson näkee jäsentymisen suhteessa aikaan, jolloin menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus koetaan jatkumoksi ja kolmanneksi on vielä jäsentymisen ympäristöön, jonka Erikson ajattelee koostuvan merkittävistä ihmisistä, historiasta, kulttuurista ja asuinympäristöstä. Eri alueilla esiintyvän jäsentymisen tuloksena syntyvä identiteetin tunne tuottaa kokemuksen psykososiaalisesta hyvinvoinnista. Jäsentymisen ongelmat puolestaan vaikeuttavat identiteetin tunteen kokemista. Ratkaisemattoman kriisin takia identiteetti jää muodostumatta tai se jää hajanaiseksi. Nuori saattaa tuntea itsensä kykenemättömäksi vastaanottamaan yhteiskunnan tarjoamia uusia rooleja. Erikson kytkee identiteetin epäselvyyden erityisesti ammatinvalintaan liittyviin vaikeuksiin. Roolien epäselvyys tulee esille vaiheessa, jolloin nuoren tulee ratkaista fyysiseen läheisyyteen, ammatinvalintaan ja elämäkatsomukseen liittyviä kysymyksiä.

Teorian mukaan ihminen käy vielä kolme vaihetta läpi aikuisena. Näiden vaiheiden kuluessa käsitellään varhaisaikuisuudessa läheisyyden vs. eristyneisyyden kriisi, keski-ikässä tuottavuuden vs. lamaantumisen kriisi ja vanhuudessa minän eheyden vs. epätoivon kriisi.

Marcia (1980) kehitti myöhemmin Eriksonin teoriaa eteenpäin. Hänen mukaansa identiteetin muodostumista nuoruuden kuluessa voidaan kuvata kaksivaiheisena tapahtumasarjana. Ensiksikin nuoret etsivät erilaisia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia, jotka liittyvät ammatinvalintaan, ideologiseen maailmankuvaan ja sukupuolirooleihin. Tämän jälkeen he tekevät päätöksiä näillä elämäalueilla ja sitoutuvat joihinkin vaihtoehtoihin. Marcia kuvasi neljä erilaista identiteetin kehitystasoa sen mukaan, missä määrin nuoret ovat tutkineet eri vaihtoehtoja ja sitoutuneet niihin: Hajautuneen identiteetin vaiheessa oleva nuori ei ole käynyt läpi etsintävaihetta eikä ole sitoutunut päätöksiinsä. Ajautujat eivät myöskään ole käyneet läpi etsintävaihetta vaikka ovatkin – esimerkiksi vanhempien roolimallien pohjalta – tehneet tulevaisuutta koskevat valintansa ja myös sitoutuneet niihin. Moratoriovaiheessa olevat nuoret ovat parhaillaan aktiivisesti etsimässä ja miettimässä tulevaisuuden valintoja, vaikka eivät vielä olekaan tehneet sitovia päätöksiä. Identiteetin saavuttaneet taas ovat käyneet läpi henkilökohtaisen etsintävaiheen ja myös sitoutuneet omaa tulevaisuuttaan koskeviin ratkaisuihin. (Nurmi 1997, 262-263; Pulkkinen 1988, 81-83).

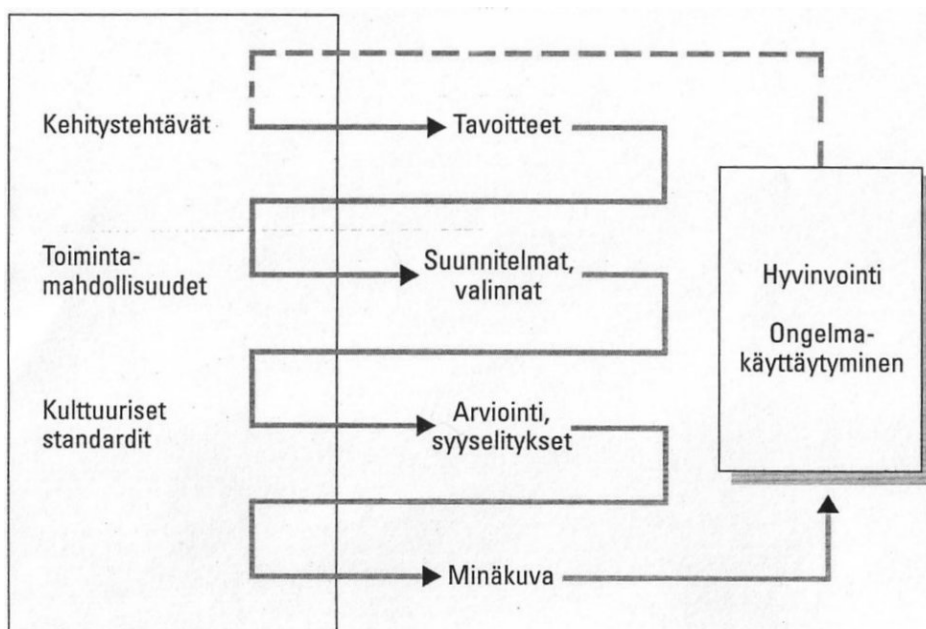
Vaikka Marcian teoria on ollut varsin suosittu nuoruuden tutkijoiden keskuudessa, se sisältää Nurmen (1997, 263) mukaan monia ongelmia. Nuorten identiteetin kehitys ei näyttäisi aina seuraavan kuvattua etenemistä kehitysvaiheesta toiseen. Teoriassa ei myöskään oteta huomioon sitä, että eri elämäalueet voivat painottua eri tavalla eri yksilöiden kehityksessä. Marcia jättää myös aika vähälle tarkastelulle sen sosiaalisen ympäristön, jossa nuoren identiteetti kehittyy.

Lukioikä eli keski- ja myöhäisnuoruus on juuri voimakkaan yksilöllisyyden kehittymisen aikaa ja jokainen nuori alkaa yhä enemmän näyttää omalta persoonaltaan. Identiteetti ei nuoruudessakaan kehity yhtäkkiä, vaan kriisi- ja sitoutumisvaiheiden kautta. Ihminen joutuu koko ajan muokkaamaan käsitystä

itsestään, ja identiteetin kehitys on ihannetapauksessa läpi elämän jatkuva prosessi, joka tähtää sisäisiin ja ulkoisiin oloihin sopeutumiseen.

2.3.2 Oman elämän ohjaaminen ja minäkuvan konstruointi

Kun nuoren ammatinvalinta- ja urasuunnittelutilannetta tarkastellaan opinto-ohjauksen näkökulmasta, niin Nurmen (1997, 263-264) ”malli” eli nuoruuden kuvaus kahden lomittaisen tapahtumakulun avulla vaikuttaa hyvin loogiselta. Toisaalta Nurmi kuvaa nuoren ohjaavan omaa elämäänsä erilaisia valintoja tekemällä ja toimimalla niiden mukaisesti. Myös yhteiskunta ja kulttuuri vaikuttavat tähän elämän ohjaamiseen luomalla erilaisia haasteita ja rajoituksia näille valinnoille, ja aiemmat ratkaisut ohjaavat myöhempiä mahdollisuuksia. Näiden lisäksi yksilöön itseensä liittyvät tekijät, kuten kyvykkyys, aiempi menestys tietyllä elämänalueella ja temperamentti- ja persoonallisuustyypit, rajoittavat tai suuntaavat oman elämän ohjausta. Nurmi siis sitoo malliinsa näin nuoruuden kehitystehtävät ja osin Eriksonin kehityskriisijattelunkin. Vastatessaan erilaisiin haasteisiin, tehdessään erilaisia valintoja ja päätyessään tiettyihin ratkaisuihin, nuori muodostaa kuvaa omasta itsestään. Koulutustavoitteet ja valinnat taas vaikuttavat siihen, millaisen käsityksen nuori muodostaa itsestään esimerkiksi lukiolaisena. Samoin nuoren toiminnastaan saama palaute – esimerkiksi heikko koulumenestys tai epäonnistuminen toistuvasti valintakokeissa – rakentaa pohjaa sille, mitä nuori itsestään ajattelee. Näin nuori luo omaa minäkuvaansa näiden valintojen ja palautteen pohjalta.



KUVIO 1 Oman elämän ohjaaminen ikäsidonnoissa ympäristöissä

Nurmi (1997, 264) kuvaa nuoren kehitystä siis kahden laajemman tekijän pohjalta kuviossa 1 esitetyn mallin avulla. Ensimmäinen tekijä koostuu siitä kehi-

tysympäristöstä, jonka nuori kohtaa. Kehitysympäristö muodostuu kulttuurin ja yhteiskunnan nuoreen kohdistamista kehitystehtävistä, ympäristön tarjoamista toimintamahdollisuuksista sekä kulttuurissa vallitsevista standardeista ja aikatauluista – kuten millaisia kehitystehtävien ratkaisuja pidetään onnistuneina ja mihin ikävaiheeseen mennessä niiden oletetaan toteutuneen.

Toista tapahtumakulkua Nurmi (1997, 265) kuvaa oman elämän ohjaamisena. Kullakin nuorella on tietystä elämäntilanteesta erilaisia aiempaan elämänhistoriaan perustuvia intressejä, mieltymyksiä ja motiiveja. Nämä yksilölliset motiivit nuori työstää henkilökohtaisiksi tavoitteiksi vertaamalla niitä ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin ja haasteisiin. Erilaiset elämänkaaren normatiiviset tehtävät tarjoavat nuorelle eräänlaisen kartan, jonka avulla hän voi ohjata omaa elämäänsä. Kun nuorilta kysytään heidän toiveitaan ja tavoitteitaan, niin ne koskevat yleensä koulutusta, ammatinvalintaa, perheen perustamista, toverisuhteita ja vapaa-ajan viettoa eli ikäkaudelle tyypillisiä kehitystehtäviä. Nuoren muodostettua tavoitteen ja käsityksen elämänsuunnasta, johon hän pyrkii, on seuraavaksi vuorossa sen pohdinta miten tähän päästään. Tämä vaatii usein eri vaihtoehtojen tutkiskelua sekä keskustelua vanhempien ja ikätovereiden kanssa eri mahdollisuuksista. Identiteettiteoriassa tätä vaihetta kuvataan etsintänä. Tämä monimutkainen tapahtumasarja sisältää myös erilaista suunnittelua, ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa. Tyypillistä tälle oman tulevan elämän suunnittelulle on, että se johtaa pitemmällä aikavälillä tiettyihin valintoihin, niihin sitoutumiseen ja niiden mukaan suunnattuun toimintaan. Kun nuori on päätenyt tiettyihin ratkaisuihin elämässään hän myös aika ajoin erityisesti saadessaan palautetta menestymisestään - joutuu pohtimaan sitä, miten hänen elämäntilanteensa ja saavutuksensa vastaavat hänen alkuperäisiä tavoitteitaan ja toiveitaan. Tämä arviointi taas vaikuttaa siihen, millaisen käsityksen hän muodostaa itsestään eli millaiseksi hänen minäkuvansa ja itsetuntonsa kehittyvät. Yksi tärkeä viitekehys, jossa tätä arviointia tehdään, koostuu erilaisista kulttuurissa vallitsevista käsityksistä, mitä tietynikäisen henkilön olisi pitänyt saavuttaa. Nämä standardit välittyvät usein läheisten ihmisten, kuten vanhempien ja ikätovereiden palautteena.

Tavoitteiden toteutumisen arviointi on kuitenkin varsin monimutkainen tapahtumakulku. Esimerkiksi onnistumisen tai epäonnistumisen syiden tulkinna näyttäisi vaikuttavan siihen, miten tavoitteiden saavuttaminen vaikuttaa nuoren käsitykseen omasta itsestään: jos huonon koetuloksen ajatellaan johtuneen vaikeasta kokeesta, on sen vaikutus erilainen kuin jos sen ajatellaan johtuvan omien kykyjen puutteesta. Tämän oman elämän ohjaamisen, siihen liittyvien valintojen suunnittelun ja niiden onnistuneisuuden arvioinnin kuluessa nuori siis muodostaa erilaisia käsityksiä omasta itsestään. Onnistuminen ikäsidonnaisten haasteiden kohtaamisessa luo pohjaa myönteiselle minäkuvalle ja identiteetille, kun taas epäonnistumiset ja erityisesti kyvyttömyys käsitellä kielteistä palautetta myönteiseen sävyyn voivat johtaa kielteiseen minäkuvaan ja huonoon itsetuntoon. Ihmisen käsitys omasta itsestään taas luo pohjaa sille, miten hän myöhemmin suuntaa omaa elämäänsä. (Nurmi 1997, 266).

Nurmi (1997, 267) toteaa, että vaikka tämä malli antaa jossain määrin rationaalisen kuvan oman elämän ohjaamisesta, monet tapahtumakulun piirteet korostavat vähemmän rationaalisia, tiedostamattomia ja jopa satunnaisia piirteitä. Näistä eräs on se, että nuoret eivät useinkaan ole kovin tietoisia tavoitteensa asettelun pohjana olevista motiiveista ja intresseistä. Käytännön ohjaustyössä on myös havaittu nuorten hakeutuvan lukioon tai jatko-opintoihin ilman tietoista päätöstä, mikä näyttääkin olevan monen nuoren kohdalla reaktio valinnanvaikeuteen. Nurmi (1997, 267) huomauttaa myös, etteivät monet tavoitteet ja valinnat ole yksilöllisesti pohdittuja ja rationaalisesti punnittuja, vaan ne voivat pohjautua vanhemmilta, ikätovereilta ja jopa tiedotusvälineistä saatuihin malleihin ja vihjeisiin. Ohjaustyössä olen huomannut, että joidenkin nuorten kohdalla lukioon hakeminen on ollut eräänlainen ryhmä- tai kaveripäätös. Nuori on halunnut hakea lukioon etupäässä siksi, että kaveritkin menevät sinne. Nurmi (1997, 267) toteaa edelleen, että nuorten elämänsuunnittelu perustuu usein myös aiemmin opittuihin ja automatisoituneisiin ratkaisutapoihin tai suoraan muilta ilman tietoista harkintaa omaksuttuihin toimintamalleihin. Vanhempien sisarusten toimintamallit voivat toimia myös nuoren esikuvina. Onnistumisen ja epäonnistumisen arvioinnissa tunteet ovat tietoista pohdintaa tärkeämpiä. Samoin myönteistä minäkäsitystä tukevien tulkintatapojen käyttö pohjaa ani harvoin tietoiseen ja rationaaliseen pohdintaan toiminnan tuloksia arvioitaessa.

Nurmi (1997, 267) toteaa ulkoisten mahdollisuuksien rajallisuuden usein vähentävän oman elämän yksilöllistä hallintaa, mikä on monesti tullut esiin myös käymissäni ohjauskeskusteluissa nuorten kanssa. Erilaiset rajoitukset sisäänpääsykiintiöissä säätelevät koulutusvalintoja ja toisaalta eri valinnat muodostavat toisistaan riippuvia ketjuja: aiemmin tapahtuneet päätökset ja valinnat vaikuttavat myöhemmin tarjolla oleviin vaihtoehtoihin monin tavoin. Esimerkiksi peruskoulun jälkeisillä koulutusvalinnoilla on rajoittava merkitys tarjolla olevien jatkokoulutusvaihtoehtojen valinnassa. Myös muilla elämänalueilla tapahtuneilla sitoutumisilla, kuten vakituisella seurustelusuhteella tai lapsen saannilla, on olennainen vaikutuksensa nuoren mahdollisuuksiin tehdä myöhempiä päätöksiä elämässään.

Lopuksi Nurmi (1997, 267-268) toteaa, että myös sattumalla näyttää olevan merkittävä osuus ihmisen elämänsuunnittelussa. Satunnaisiksi tekijöiksi voidaan luonnehtia monia suhteellisen harvinaisia tapahtumia, kuten onnettomuuteen joutumista, vanhempien työttömyyttä tai avioeroa. Myös karsiutuminen muutamaa desimaaliksi liian alhaisella pääsykoepistemäärällä halutusta jatko-opintopaikasta on varsin satunnainen tapahtuma, joka voi kuitenkin olennaisesti vaikuttaa myös nuoren myöhempään elämään.

3 NUOREN AMMATILLISEN IDENTITEETIN KEHITYS JA OHJAUSTILANNE

3.1 Ammatillisen identiteetin kehityksestä

Nuoren ammatinvalinta kytkeytyy hänen persoonallisuutensa kehitykseen. Se on yksi kohta jatkumossa, joka on alkanut hänen syntyessään ja joka on käynyt läpi erilaisia vaiheita nuoruusikään mennessä, kuten edellä on kuvattu. Lahden (1988b) mukaan ammatillinen identiteetti muodostuu siis koko persoonallisuuden kehityksen osana ja yhteydessä siihen. Kun tarkastellaan henkilön ammatinvalinnan kehitystä, on suurelta osin kyse minän kehityksestä sellaisella alueella, jossa on kysymys tekemisestä suoriutumuksesta, työn teosta ja ammatissa toimimisesta. (Lahti & Pettersson 1992, 9, 12).

Lahti ja Pettersson (1992, 9) toteavat, että ammatinvalinnanohjauksessa on tärkeää ymmärtää sekä asiakkaan aikaisempia vaiheita että nykyistä tilannetta niin ammatinvalinnan kuin persoonallisuuden kehityksenkin kannalta, jotta tulevaisuutta ammatillisen suuntautumisen alueella kyetään jäsentämään suhteessa psyykkisen kehityksen mahdollisuuksiin. Aivan vastaava tilanne on tietysti opinto-ohjauksessa. Samalla tavoin merkityksellistä on se, että ohjaaja ymmärtää lukio-opiskelijan aikaisempia elämän vaiheita että tämän hetkistä tilannetta.

Yksi tunnetuimpia ammatinvalinnan kehitystä koskevia teorioita on Ginzbergin (1951) teoria, joka pohjaa yleisiin persoonallisuuden kehityksen vaiheisiin ja korostaa ammatinvalinnan prosessiluonnetta (Lahti & Pettersson 1992, 12).

Ginzberg erottaa kolme ammatinvalinnan päävaihetta. Ensimmäinen vaihe on lapsuuden fantasiavaihe, jolloin ammatilliset ”valinnat” lähinnä kuvastavat lapsen toiveita olla aikuinen. Nuoruusiän alkaessa noin 11 vuoden iässä suhtautuminen itseen muuttuu ja myös toiveet tulevasta ammatista saavat uuden sisällön. Tätä vaihetta Ginzberg nimittää kokeilevien valintojen vaiheeksi, jossa valinnat ensin perustuvat niihin kykyihin, joissa on koettu onnistumista.

Myöhemmin arvomaailman alkaessa muotoutua tulevat valinnan perusteiksi myös omat arvot ja päämäärät. Realististen valintojen vaiheeseen siirrytään noin 17 vuoden iässä, jolloin yksilö on kypsynyt ottamaan huomioon useita tekijöitä ja on tietoinen myös ulkomaailman realiteeteista. (Lahti & Pettersson 1992, 14). Ginzbergin mukaan siis nuori elää lukio-opintojen keskivaiheessa realististen valintojen vaihetta ja näin hän olisi kykenevämpi huomioimaan monenlaisia tekijöitä koulutus- ja ammattivalintoja tehdessään. Käytännön ohjaustyöstä tekemiäni havaintojen pohjalta lukiolaiset tuntuvat kuitenkin olevan kovin yksilöllisiä tässä suhteessa. Osalla tämä realismi näkyy selvästi omien valintavaihtoehtojen aidossa pohtimisessa, mutta osa tuntuu suhtautuvan kovin defensiivisesti koko valintaprosessiin esimerkiksi vetäytymällä valintavastuusta osittain tai kokonaan. Jotkut kieltäytyvät ajattelemasta asiaa laisinkaan vetoamalla siihen, etteivät yhtään tiedä mitä haluavat ja muutamat kääntävät leikiksi koko asian.

3.2 Identiteetin muotoutuminen ja ohjaustilanne

Lahti ja Pettersson (1992, 21-23) tarkastelivat tutkimuksessaan ”Yksilölliset identiteetit – ammattiin suuntautumisen voima” sitä, miten Eriksonin mukaan aikaisempien vaiheiden ratkaisut näkyvät nuoren ollessa identiteetin muotoutumisen vaiheessa ja yhdistävät tähän tarkasteluun erilaisia näkökohtia ammatinvalinnanohjaustilanteen kannalta. Sovellan heidän esittämänsä tarkastelua seuraavassa lukion opinto-ohjaustilanteeseen.

I Luottamus – epäluottamus

Nuoruusiässä on tärkeää luottaa aikuiseksi kehittymiseensä ja siihen, että pystyy itse etsimään rakkauden kohteita ja innostuksen lähteitä. Luottamuksen tunne on tärkeä identiteetin muotoutumisessa. Tässä ikävaiheessa luottamus näkyy aikaperspektiivinä, jonka vastapooli on ajallinen hämmennys. Aikaperspektiivi sisältää sen, että nuori luottaa tulevaisuuteensa ja ajallinen hämmennys taas sen, ettei hän voi uskoa mahdollisuuksiinsa menestyä. Tulevaisuuteen luottaminen ja aikaperspektiivi näkyvät ammatinvalinnassa ja ohjaustilanteessa siinä, että asiakas kykenee tekemään suunnitelmia ja jäsentämään niitä aikaan omalle ikäkaudelleen ominaisissa puitteissa. Toinen ääripää, ajallinen hämmennys, ilmenee siten, ettei asiakas kykene suunnittelemaan, vaan tulevaisuuden ammattiin liittyvät ajatukset ovat hajallaan, asiakas pikemmin harhailee ja ajautuu tilanteisiin. Varsinkin lukion aloitusvaiheessa monen nuoren kohdalla vaikuttaa olevan tämäntyppinen tilanne – ei kyetä suunnittelemaan eikä suuntautumaan jatkokoulutusajatuksiin, vaan ajatukset vaihtelevat hetkestä ja tilanteesta toiseen. Osalla tämä ”ajelehtiminen” tuntuu leimaavan myös koko lukioaikaa.

II Itsenäisyys – häpeä, epäily

Tämän kehitystehtävän ratkaisut näkyvät nuoruusiässä varmuutena itsestä tai itsen tarkkailuna, johon liittyy jatkuvaa varuillaan oloa. Suotuisassa tapaukses-

sa kehittyä rohkeus olla itsenäinen yksilö, joka osaa tehdä valintoja ja ohjata omaa tulevaisuuttaan. Ammatinvalinnassa ja opinto-ohjauksessa tämä merkitsee sitä, että nuori voi itse päättää ratkaisuisistaan. Toisessa ääripäässä on avuttomuus ja kyvyttömyys tehdä itseään sekä ammattiaan koskevia ratkaisuja. Osa nuorista on todellakin epävarmoja ja tässä mielessä avuttomia koulutus päätösten suhteen. Joskus heillä saattaa olla myös epäilyjä sen suhteen, miten ohjaaja suhtautuu omiin koulutus- tai ammattitavoitteen, eikä niitä sen vuoksi uskalleta edes sanoa ääneen.

III Aloitteellisuus – syyllisyys

Aloitteellisuus näkyy nuoruusiässä roolien kokeilemisena, johon kuuluu se, että voi tutkia omia mahdollisuuksiaan tehdä erilaisia asioita ja ottaa erilaisia tehtäviä. Toinen ääripää on roolifiksaatio eli juuttuminen johonkin rooliin. Aloitteellisuus on mahdollista vain kapealla alueella, muilla alueilla syyllisyydentunnot salpaavat sitä. Lahti ja Pettersson toteavat, että ammatinvalinnanohjauksen ilmiö ”mikään ei kiinnosta” voi liittyä tähän. ”Mikään ei kiinnosta” –ilmiö on tuttu myös lukiomaailmasta, mihin myös ohjaajan on suhteellisen vaikea tarttua, koska ohjattava voi näin passiivisesti kieltäytyä ottamasta minkäänlaista apua vastaan.

IV Pystyvyys – alemmuudentunteet

Nuoruusiässä pystyvyys tai alemmuudentunteet näkyvät mahdollisuutena oppimiseen tai työlamaannuksena. Mahdollisuus oppimiseen sisältää sen, että ilman alemmuudentunteita voi myöntää oman osaamattomuutensa ja aloittelijan roolinsa ja voi myös luottaa omaan oppimiskykyynsä. Työlamaannus merkitsee sitä, että alemmuudentunteet salpaavat toimintaa ja oppimista. Se voi ilmetä niin, että asiakkaan on vaikea myöntää osaamattomuuttaan, jolloin oppimisen aloittaminen tulee mahdottomaksi. Lahti ja Pettersson toteavat, että tästä voi olla kysymys ohjaustilanteessa silloin, kun asiakkaalla on haaveita, joiden toteuttamista hän ei kuitenkaan uskalla lähestyä miltään kannalta. Oppimistilanteissa tämä saattaisi näyttäytyä minää puolustavana orientaationa, jolloin opiskelija kokee vaikeat tehtävät uhkaksi omalle minälleen ja sen vuoksi joko vetäytyy tai puolustautuu herkästi. Tällaisella asenteella opiskelija ei saa korjaavia, positiivisia oppimiskokemuksia, ja kierre jatkuu lopulta heikentäen opiskelijan käsitystä omasta oppimiskyvystään.

V Identiteetti – identiteettidiffuusio

Nuoruusiässä kaikki se, mille jatkuvuudentunteet ovat perustuneet, joutuu kyseenalaiseksi samalla kun fyysinen kasvu ja genitaalinen kypsyminen etenevät. Keskeinen kehitystehtävä on sosiaalisten roolien selkeyttäminen ja vakiinnuttaminen. Nuoruusiän identiteettikriisin tuloksensa on uudelleen integroitunut identiteetti, jossa ovat mukana aikaisempien vaiheiden identiteettiaineokset. Identiteetin tunteeseen kuuluu varmuus siitä, että pystyy pitämään yllä sisäistä jatkuvuutta ja että tällä tunteella on vastaavuutensa siinä, minkä merkityksen muut nuoren identiteetille antavat. Nuori on selvillä omista kyvyistään, mahdollisuuksistaan ja päämäärästään, jotka yhteisö vastavuoroisesti tunnistaa ja tunnustaa. Identiteetin epäselvyys näyttäytyy ammatinvalinnanvaikeutena. Nuoruuden identiteettikriisiin sisältyy ilmiöitä, joita Erikson varoittaa leimaa-

masta liian aikaisin esimerkiksi normaalista poikkeaviksi tai häiriintyneiksi. Lopputulosta ei voida arvioida ennen kuin kriisivaihe on ohitettu.

3.3 Nuoruusiän kehitys suhteessa ammatinvalintaan

Luvussa kaksi tarkasteltiin nuoren kehitystä kehitystehtävien ja persoonallisuuden kehityksen näkökulmasta. Sen sijaan ikävaiheittaista tarkempaa tarkastelua ei suoritettu. Tässä luvussa selvittelen lukioikäisen nuoren kehitystä ikävaiheittain sekä kehityksen yhteyttä ammatinvalintaan Lahden ja Petterssonin (1992) tutkimuksen pohjalta.

Yleissuuntauksena on nykyään ollut havaittavissa, että nuoruusiän vaihe on pidentynyt edemmäksi aikuisuuteen ja nuoret viivyttävät ammatinvalintaansa koskevia ratkaisuja pitempään kuin aikaisemmin.

15-17 -vuotiaat nuoret keskittyvät pääasiassa itsen ja oman sisäisen maailmansa jäsentämiseen. Psykkisen työn keskipisteenä on sukupuoli-identiteetin muokkaus ja tärkeäksi kysymykseksi muodostuu, millainen mies tai nainen nuori haluaa olla. Hän tarvitsee esikuvia, joihin voi peilata itseään. Samaan aikaan nuoren on työstettävänä irtautuminen vanhemmista ja usein hänen onkin vaikea hyväksyä heitä samaistumiskohteikseen. Siksi esikuvia etsitään kodin ulkopuolelta joskus hyvinkin kaukaa. Kohdevalinnassa on usein kuitenkin nähtävissä kotoa tuttuja piirteitä – tai sitten ne voivat olla täysin päinvastaisia kapinan ilmaisuna. Psykkinen muokkaustyö on tässä vaiheessa kiivasta ja se näkyy suhteessa muihin ihmisiin, erityisesti vanhemman asemassa oleviin. Myös opinto-ohjaaja saa tässä ikävaiheessa olevan ohjattavan silmissä vanhemman ja auktoriteetin asemaa.

Lahti ja Pettersson (1992, 16-17) toteavat, että jos nuorella on jo ammatillisia suunnitelmia, niin niissä kuvastuu sukupuoli-identiteetin muokkaus. Pojat etsivät miehen identiteettiä ja tytöt naisen. Poikien ammattisuunnitelmat ovat perinteisesti olleet usein teknisillä aloilla ja tyttöjen hoitoalalla tai kaupallisella alalla. Valmista suunnitelmaa ei kuitenkaan vielä ole kovin monella. Tyypillistä ikäkaudelle on myös, että omia kykyjä kokeillaan erilaisissa harrastuksissa ja tehtävissä. Ammatilliset haaveet voivat olla vielä fantasian tasolla – ne perustuvat toivottuihin rooleihin aikuisten maailmassa. Siirtyminen seuraaviin ammatinvalinnan vaiheisiin – kokeilemiseen ja etsiskelyyn on jo näkyvissä. Nuoret kokeilevat todellisia työtehtäviä ja pohtivat niiden kiinnostavuutta omalta kannaltaan.

18-21 -vuotiaiden persoonallisuus alkaa olla sukupuoli-identiteetin suhteen jo vakiintunut. Psykkisen työn painopiste siirtyy pois kehitystehtävistä, jotka liittyivät ensisijaisesti sisäisen maailman jäsentämiseen, ja etualalle tulee suuntautuminen ulkoiseen todellisuuteen. Tähän liittyy nuoren omien elämänarvojen ja tavoitteiden pohtiminen. Ajankohtaisena kysymyksenä on, miten nuori selviää aikuisten maailmassa ilman vanhempien tukea. Suhteet vanhempiin seestyvät ja muissakin ihmissuhteissa nuori on aikaisempaa asiallisempi. Am-

matillinen suuntautuminen on keskeinen osa tämän vaiheen kehitystehtävää. Nuori joutuu pohtimaan minkä kykyjensä ja valmiuksiensa varassa hän voisi tulla itsenäisesti toimeen elämässään. Lahti ja Pettersson (1992, 18) toteavat, että tässä iässä nuorella on jo mahdollista pohtia realistisesti omia kykyjään ja kiinnostuksiaan sekä niiden toteutumismahdollisuuksia olemassa olevien vaihtoehtojen puitteissa (vertaa Ginzbergin teoria).

Ammatillisen suuntautumisen kannalta olennainen merkitys on sillä, miten nuori on ratkaissut nuoruusiän kehitystehtäviä ja miten identiteetin muotoutuminen on edennyt. Identiteetin muotoutumisen ohella tärkeä näkökulma yksilölliseen ammatilliseen suuntautumiseen on se, mihin kiinnostukset pohjaavat, mistä ne saavat pontimensa – minkä intentioiden toteuttamiseen ne tähtäävät. (Lahti & Pettersson 1992, 19)

3.4 Ammatillinen suuntautumisen ongelmia

Lahti ja Pettersson (1992, 24) toteavat, että nuoren tullessa ammatinvalinnanohjaukseen - aivan kuten lukiossa opinto-ohjaukseenkin - ongelmana on usein se, että hänen on vaikea tietää, mikä ammatti tai työ häntä kiinnostaisi ja millaisiin suunnitelmiin hän voisi luottaa niin, että uskaltaisi lähteä niitä toteuttamaan. Nuoren haaveet antavat kuvaa siitä, millaista tekemisen tai olemisen tapaa hän tavoittelee. Haavekuvat voivat saada ammatintoiveenkin muodon, mutta joka tapauksessa ne ovat ilmauksia nuoren haluista, hänen psyykkisestä työstään ja sen jännitteistä, hänen pyrkimyksistään, intentioistaan.

Lahden (1988a) mukaan nuori pyrkii etsimään yhteiskunnallisia vastineita omille intentioilleen työstäessään ammatillista suuntautumistaan. Intentiot sisältävät pyrkimyksen joidenkin keskeisten halujen ristiriidan käsittelemiseen. Kohde tuntuu yhtä aikaa kiehtovalta ja pelottavalta, mistä syystä sen hallitseminen on tärkeää. Ammatinvalinnalla voidaan pyrkiä käsittelemään ristiriitaa, jolloin se koetaan haasteena, tai myös kätkemään arkoja ja vaikeita asioita. Jos realistinen ammatinvalintaratkaisu on intention suunnassa, voi asiakas saada energiavarojaan käyttöön ratkaisun toteuttamisen taakse. (Lahti 1992, 24).

Intentiot ovat yhteydessä sisäistyneisiin vuorovaikutusmielikuviin ja niiden työstämiseen. Siten niissä on näkyvissä esimerkiksi samaistumisia tärkeisiin henkilöihin. Kun nuori työstää ammatillista suuntautumistaan, niin näkyvissä ovat sekä sen hetkiseen kehitysvaiheeseen kuuluvat intentiot että myös aikaisempien kehitysvaiheiden kautta muotoutuneet pyrkimykset. Peruspyrkimyksenä nuorella on itsenäistyminen, yksilöllisen erillisen elämän saavuttaminen. Tämä on aina ammatillisen suuntautumisen taustalla yksilöllisesti eri tavoin muotoutuneena. (Lahti & Pettersson 1992, 24-25). Myös sukupuoli-identiteettiin liittyvät intentiot ilmenevät ammatillisessa suuntautumisessa aina jollakin tavalla. Erityisen selvästi ne ovat esillä siinä nuoruusiän kehitysvaiheessa, jossa sukupuoli-identiteetin muokkaus on psyykkisen työn päätehtävä. Ammatillisissa haaveissa ja toiveissa työstetään silloin tätä kysymystä, ja jos

ratkaisu joudutaan tekemään tässä ikävaiheessa, niin se on hyvin usein sukupuoli-identiteetille. Perinteisessä yhteiskunnassa ammattiroolit ovat rakentuneet sukupuoli-identiteetille, mutta yhteiskunnan muuttuessa ammatinvalintaratkaisun perustaminen suoraan samastumiseen vanhempiin käy yhä vaikeammaksi. Nykynuoret hakevat yhä enemmän ammattiin suuntautumisensa ponnittimia varhaislapsuutensa yksilöllisyyden ja erillisyyden - oman voiman ja pienen tunteiden työstämiseen liittyvistä - vaiheista. Tällöin jotkut tekemiset saivat eri syistä tärkeän arvon lapsen itsetunnon kannalta. Tällaiset narsistiset, itsetuntoon liittyvät pyrkimykset ovatkin monien ammattiaan valitsevien nuorten työ- ja koulutushaaveiden taustana. Yhteiskunnan monimutkaistuttua ja työtehtävien määrän lisääntyttyä myös ammatit ovat muuttuneet. Ne eivät ole enää pysyviä ja selkeärajoja. Vahvasti sukupuoli-identiteetille rakentuvat ammattiratkaisut ovat luonnollisesti jäykähköjä. Varhaislapsuuteen palautuvat, yksilöllisyyden ja erillisyyden sekä itsetunnon rakentamiseen, säilyttämiseen ja palauttamiseen pyrkivät ammatilliset intentiot lisäävät huomattavasti valintamotiivien kirjoa. Tässä mielessä ihmisten itsetuntoon liittyvät pyrkimykset tuntuvat olevan suhteessa muuttuvaan ja monimutkaistuvaan työelämään. (Lahti & Pettersson 1992, 25-26)

Asiakkaiden ammatillisten haaveiden, toiveiden ja suunnitelmien perusintentiont, jotka liittyvät itsenäisyyteen, itsetuntoon ja sukupuoli-identiteettiin, tuntuvat nykyään ilmenevän hyvin yksilöllisinä, eri osiltaan korostuneina variaatioina. Monimutkaisuudessaan työelämä tarjoaa nuorille mahdollisuuksia toteuttaa monenlaisia intentioita. Tällainen tilanne aiheuttaa kuitenkin hämmennystä ja epävarmuutta ammattia valitsevan nuoren mielessä. Ammatinvalintapsykologien ja opinto-ohjaajien tehtävänä on yhdessä asiakkaiden kanssa yrittää ymmärtää toiveiden elinvoimaisimpia puolia ja löytää mahdollisuuksia toteuttaa niitä yhteiskunnassa. (Lahti & Pettersson 1992, 26)

4 MINÄKÄSITYS JA ITSETUNTO

4.1 Minäkäsitys

4.1.1 Minä, minäkäsitys ja minäkuva

Eri tutkijoiden määritelmät minästä, minäkuvasta ja minäkäsityksestä eroavat jossain määrin toisistaan. Ylipäätään voidaan todeta, että minäkäsityskäsitteistö on hyvin sekava.

Yksilön minä ja minäkäsitys eivät ole sama asia, joskin ne ovat päällekkäisiä (Aho 1996, 13). Minän (selfin) Aho (1993, 48-49; 1987, 3) määrittelee Burnsiin (1982) ja Wylieen (1961) viitaten persoonallisuuden ytimeksi, joka sisältää sisäisen maailman, johon kuuluvat ensisijaisesti havainnot ja yksilön kokemat elämykselliset piirteet. Yksilö ei voi ennustaa tai ymmärtää käyttäytymistään ilman minän havaintoja ympäristöstään ja itsestään, jotka aina nähdään suhteessa ympäristöön. Self sisältää kuvauksen sekä fyysisestä että psyykkisestä olemuksesta.

Rogers (1961; 1983) määrittelee minäkäsityksen yksilön itsestään muodostamaksi jäsentyneeksi, tietoiseksi ja yhdenmukaiseksi asenteeksi, joka kehittyy suhteessa muihin yksilöihin ja ympäristöön, ja joka sisältää yksilön havainnot omista kyvyistään ja ominaisuuksistaan sekä hänen tavoitteensa, arvonsa ja ihanteensa. Minäkäsitykseen sopiva havaintoaines poimitaan ja sopimaton torjutaan. Yksilöllä on voimakas tarve säilyttää oma minäkäsityksensä. Minäkäsitys ei ole todellinen minä, vaan pikemminkin tietoinen kuva siitä, kokemus itsestä olemassa olevana, aistivana ja toimivana kokonaisuutena. (Aho 1995, 12-13; 1993, 49).

Aho (1996, 9; 1987, 4) kiteyttää minäkäsityksen seuraavasti: ”Minäkäsityksellä tarkoitetaan yksilön kokonaisnäkemystä itsestään, ts. sitä, millaisena hän pitää itseään taustaltaan, asenteiltaan, ulkonäöltään, arvoiltaan, ominaisuuksiltaan ja tunteiltaan. Se on eräänlaista yksilön asennoitumista itseensä, jolloin minäkäsitykseen kuuluvat paitsi ihmisen tiedot itsestään myös hänen affektiivivi-

nen ja arvioiva suhtautuminen itseensä”. Burns (1979) tarkoittaa minäkäsityksellä yksilön käsitystä itsestään, joka on jäsentynyt, yksilön omien kokemusten perusteella muodostunut kognitiivinen rakenne. Hän käyttää minäkäsityksestä termejä omanarvontunto ja itsearvostus, joilla hän tarkoittaa yksilön asennoitumista itseään kohtaan; miten yksilö arvostaa itseään, omia kykyjään, tärkeyttään ja onnistumistaan eri alueilla. (Aho 1993, 47-48).

Aho (1996, 10-12) toteaa, että minäkäsitys on ilmeisesti persoonallisuuden ydin, sen keskeisin alue. Teorioiden ja tutkimusten mukaan tähän löytyy useita syitä. Ensinnäkin minäkäsitys määrää ihmisen käyttäytymistä eli ihminen toimii sen mukaan, millainen käsitys hänellä on itsestään eikä sen mukaan, millaiset hänen todelliset ominaisuutensa tai kykynsä ovat. Toiseksi minäkäsityksen avulla ihminen pitää itsensä psyykkisesti tasapainossa, eheänä. Minäkäsitys ylläpitää harmoniaa ja sisäistä johdonmukaisuutta tunteiden, havaintojen ja ajatusten välillä. Minäkäsityksensä avulla yksilö säilyttää tasapainon itsensä ja ympäristönsä kesken. Yksilön perimmäisenä tavoitteena on puolustaa ja vahvistaa minäkäsitystään. Minäkäsitys vaikuttaa myös informaation valinnan kautta siihen, mitä ihminen oppii. Kolmanneksi minäkäsityksen avulla yksilö antaa merkityksen kokemuksilleen, tulkitsee maailmaa. Minäkäsitys on ikään kuin sisäinen suodatin, jonka kautta yksilö tulkitsee kokemuksiaan ja havaintojaan. Neljänneksi minäkäsitys määrää ihmisen odotuksia, toisin sanoen sitä, mitä hän odottaa tulevaisuudelta. Yksilö toimii yleensä näiden odotustensa mukaisesti, joten minäkäsitys vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen myös odotusten kautta.

Minäkäsitystä ja minäkuvaä pidetään usein toistensa synonyymeinä (kuten esimerkiksi Rogers). Jos minäkäsitys kuitenkin halutaan erottaa minäkuvas- ta, minäkäsitystä voidaan pitää abstraktiona ja minäkuvaä erilaisin mittarein ja testein konkretisoituna käsitteenä. Minäkuva on tällöin yksilön mitattu ja verbalisoitu minäkäsitys, joka taas muodostuu useasta minäkuvas- ta. (Aho 1996, 9). Burns (1982) mukaan minäkäsitykseen sisältyy dynaamisia, tiedostamatto- mia, emotionaalisia ja evaluoivia tekijöitä, kun taas minäkuva on staattisempi ja neutraalimpi. (Aho 1993, 48).

Jos tavoitteena on kehittää ihmiselle realistisen positiivinen minäkuva, minän ja minäkäsityksen eron tarkastelu on hyvin tärkeää. Ihmisen kehityksen kannalta olisi tärkeää, että minä ja minäkäsitys olisivat mahdollisimman paljon päällekkäisiä. Tätä pidetään osoituksena yksilön itsensä tuntemisesta ja siis realistisesta minäkäsityksestä. Minään kuuluu kuitenkin lähes aina niin sanottuja kieltämisalueita, joita ihminen ei tiedosta. (Aho 1996, 13-14).

Tässä työssä minää, minäkäsitystä ja minäkuvaä ei pidetä toistensa synonyymeina, vaikka ne ovatkin päällekkäisiä ja oikeastaan aika hienoisesti toisistaan erotettavia. Minäkäsitys ei kata täysin koko minän aluetta, joka on minäkäsitystä laajempi. Kuten Aho toteaa, niin minään kuuluu lähes aina ns. kieltämisalueita, joita emme itse tiedosta. Minäkäsitys taas on yksilön kokonaisnäkemys itsestään, kognitiivinen rakenne, joka on muodostunut kaikista niistä kokemuksista, joita henkilö on elämänsä varrella kohdannut. Se kattaa kaiken sen, millaisena yksilö pitää itseään taustaltaan, asenteiltaan, ulkonäöltään, ar-

voiltaan, ominaisuuksiltaan ja tunteiltaan. Minäkäsityksen selvittely yhtenäisenä kokonaisuutena on kuitenkin ohjaustilanteessa melko hankalaa, jonka vuoksi onkin järkevää jakaa se minäkuviin, joita voidaan helpommin tarkastella ja mitata.

4.1.2 Minäkäsityksen osa-alueet

Ahon (1996, 15) mukaan ihmisellä ei ole yhtä minäkäsitystä, vaan niitä on useita. Minäkäsitys on eräänlainen kokonaisuus, hierarkkinen järjestelmä. Yleisminäkäsityksestä voidaan erottaa useita ulottuvuuksia ja osa-alueita.

Aho jakaa ihmisen yleisminäkäsityksen kolmeen ulottuvuuteen:

Yksi näistä ulottuvuuksista on *todellinen eli reaalinäkäsitys*, joka kuvaa sitä, millaisena yksilö pitää itseään. Hän arvioi itsensä esimerkiksi älykkääksi, sosiaaliseksi, lyhytjännitteiseksi ja nopeaksi. Toisena ulottuvuutena on *ihanneminäkäsitys*, joka kuvaa sitä, millainen ihminen haluaisi olla. Se on eräänlainen standardi, tavoite, johon hän vertaa itseään. Sitä kuvataan yksilön sisäiseksi paineeksi muuttua ja kehittyä. Ihanneminäkuva toimii psyyken voimanlähteenä. Kolmas ulottuvuus on *normatiivinen minäkäsitys*, joka kuvaa sitä, millaisena yksilön mielestä muut ihmiset häntä pitävät ja mitä he häneltä odottavat. Normatiivinen minäkäsitys on eräänlainen ulkoinen paine muuttua tiettyyn suuntaan. (Aho 1987, 7-8; Aho 1996, 15). Pölkki (1978, 15) toteaa, että yleistä minäkäsitystä voidaan tarkastella sekä muodollisten aspektien (esimerkiksi miten jäsentynyt se on) että sisällön suhteen ja hänen mukaansa minäkäsitys voidaan jakaa aktuaaliseen minäkäsitykseen sekä minäihanteeseen. Aktuaalinen minäkäsitys viittaa yksilön havaintoon ja käsitykseen ulkonäöstään, taustastaan, kyvyistään, asenteistaan jne. ja sitä pidetään yleisesti kognitiivisena rakenteena, jonka yksilö on muodostanut kokemustensa perusteella. Minäihanne taas on sisäinen standardi, jolla henkilö mittaa itseään; tavoite, jollaiseksi ihminen pyrkii. Burns (1982) kuvailee minäkäsityksen dimensioita vastaavasti kuin Aho. Hänen mukaansa siinä on erotettavissa: tiedetty minä, ihanneminä ja normatiivinen minä, joilla kullakin on neljä aspektia: akateeminen, sosiaalinen, emotionaalinen ja fyysinen aspekti. (Aho 1993, 47-48).

Kuten Burns myös Aho jakaa jokaisen minäkäsityksen ulottuvuuden vielä neljään osa-alueeseen: 1) *Suoritusminäkuva tai akateeminen minäkuva* sisältää ensisijaisesti minäkäsityksen kognitiivisen aspektin. Tällöin yksilö arvioi itseään esimerkiksi opiskelijana tai koululaisena, toisin sanoen toimiiko hän pitkäjänteisesti, onko hän älykäs, harkitseva jne. Skaalvikin ja Rankenin (1990) mukaan yksilö muodostaa suoritusminäkuvaansa kahden seikan perusteella: hän vertaa itseään toisten suorituksiin arvioidessaan suoritusminäkuvaansa ja toisaalta hän vertaa omia kykyjään eri alueilla keskenään. (Aho 1996, 18). 2) *Sosiaalinen minäkuva* koostuu yksilön käsityksistä siitä, mikä asema tai rooli hänellä on erilaisissa sosiaalisissa ryhmittymissä. Hän siis muodostaa sosiaalisen kokonaisnäkemyksen itsestään omalta kannaltaan tärkeimpien yhteisöjen jäsenenä. Näin eri roolit, normit ja arvot integroituvat kehityksen myötä yksilölliseksi ja sosiaalliseksi minäkäsitykseksi. (Aho 1987, 8; Aho 1996, 18).

3) *Emotionaalinen minäkuva* kuvaa yksilön käsityksiä omasta henkisestä olemuksesta, tunteistaan, luonteestaan jne. Emotionaalisessa minäkäsityksessä yksilö arvioi, pitääkö hän itseään esimerkiksi hellänä, oikeudenmukaisena, tunnevaltaisena, herkkänä tai empaattisena 4) *Fyysinen ja motorinen minäkuva* tarkoittaa yksilön käsitystä ulkonäöstään, kehostaan, motorisista taidoistaan, voimastaan ja terveydestään. (Aho 1987, 8; Aho 1996, 18).

Näiden minäkuvien lisäksi ihmisellä on yleensä niin sanottuja tilannekohtaisia minäkuvia. Tilannekohtaiset minäkäsitykset voivat jonkin verran vaihdella, kun taas yleisminäkuva säilyy melkoisen vakaana. (Aho 1996, 18-20).

Opinto-ohjauksessa näitä minäkäsityksen eri puolia – reaali-, ihanne-, ja normatiivista minäkäsitystä sekä niiden osa-alueita – voidaan pyrkiä selvittämään, jotta ohjattavan kuva itsestään selkiytyy, minäskeema jäsentyy ja hän pystyy paremmin pohtimaan, mitä hän elämältään oikein haluaa.

4.1.3 Minäkäsityksen muodostuminen

Minuus ja käsitys itsestä kehittyvät jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Yksilö itse luo oman maailmansa ja minänsä, kun hän on vuorovaikutuksessa muihin. Toisilta ihmisiltä saatu palaute vaikuttanee Ahon (1996, 26) mukaan eniten siihen, millainen minäskeema ihmiselle muodostuu. Minäkäsitys on eräänlainen 'näkömätön' sisäinen prosessi tai rakenne, jonka avulla yksilö sekä ottaa vastaan ja valikoi informaatiota että jäsentää ja tulkitsee kokemuksiaan. Minäkäsitykseen vaikuttavina tekijöinä Aho mainitsee temperamentin ja sisäisen kehitysmekanismien, jotka ovat pääasiassa perittyjä, kyvyn tai taidon tehdä havaintoja toisten käyttäytymisestä, omat reaktiot, jotka heijastuvat muiden käyttäytymiseen ja toisilta ihmisiltä saadun palautteen.

Myös toisen ihmisen roolin tai asenteen omaksumista, joissakin kehityksen vaiheissa jopa täydellistä samastumista toiseen henkilöön, pidetään monissa teorioissa keskeisenä minäkäsityksen ja minätietoisuuden muodostumismekanismina. Niillä henkilöillä, joiden roolin lapsi omaksuu, on hänelle jotain merkitystä, sillä heillä on yleensä mahdollisuus kontrolloida hänen hyvinvointiaan. (Pölkki, 1978, 17). Minäkäsityksen muodostuminen siis edellyttää yksilön vuorovaikutusta hänelle tärkeiden ihmisten kanssa - erityisesti vanhempien, opettajien ja kavereiden arvostuksella ja hyväksynnällä on suuri merkitys tässä kehitysprosessissa, ja heiltä saamansa palautteen avulla yksilö oppii tuntemaan itsensä. (Aho 1993, 53-54).

Useiden tutkimusten mukaan minäkäsitys muodostuu, kun yksilö tulee tietoiseksi minästään. Jo vanhempien ja vauvan välisessä tunnesuhteessa luodaan vankka perusta yksilön minäkäsitykselle. Yksi keskeisimmistä varhaislapsuuden minäkokemuksen elementeistä onkin se, että lapsi tuntee itsensä hyväksytyksi ja rakastetuksi (Rogers 1986, 499). Eriksonin (1980) psykodynaamisessa teoriassa lapsen ensimmäinen kehitystehtävä on perusluottamuksen muodostaminen ympäristöä ja toisaalta itseä kohtaan. Lapsi alkaa tehdä primääriyhmän palautteen mukaisesti erotteluja omaan käyttäytymiseensä liittyen (kuten hyvä-paha). Kehityksen varhaisvaiheissa itseen liitetyt ominaisuudet

voivat olla hyvin primitiivisiä yksittäisten kokemusten yleistyksiä ja pohjautua riittämättömään tilanteiden ja oman käyttäytymisen erotteluun. Lapsi voi oppia varhain myös hajanaista itseään koskevaa informaatiota, esim. ulkonäkönsä tai persoonallisuuden piirteisiinsä liittyen omaksumalla sosiaalisen ympäristönsä kielellisiä määrittelyjä. Myöhemmin näistä määrittelyistä voi olla tulla konsistentti itseä koskevien käsitysten ja asenteiden systeemi, joka suodattaa uutta informaatiota (Mc David & Harari, 1966).

Vauvaikäisellä ei ole vielä selvää tietoisuutta itsestään. Itsetietoisuus alkaa kuitenkin herätä hyvin varhain, noin yhden, kahden vuoden iässä, kun lapsi kokee voivansa vaikuttaa muihin ihmisiin ja ympäristöön. Tämä ei kuitenkaan vielä tarkoita, että lapselle olisi kehittynyt selvä minäkäsitys. Noin kolmevuotiaana lapsi alkaa tietoisesti käyttää puheessaan minä-sanaa, mutta varsinaisen minäkäsityksen uskotaan muodostuvan kuitenkin melko myöhään, noin viiden - seitsemän vuoden iässä. Minäkäsityksen muodostumisen herkin aika on noin 5-12 vuoden iässä. (Aho 1996, 26-27). Kehityksen myötä minäkäsitys jäsentyy, kategorisoituu ja stabilisoituu. Samalla siitä tulee aikaisempaa moniulotteisempi eli siihen sisältyy sekä kognitiivinen että affektiivinen aspekti. Vähitellen minäkäsitys muuttuu hierarkkisemmaksi ja aikaisempaa eriytyneemmäksi, jolloin se eroaa muista skeemoista. (Aho 1996, 28).

Erikson (1980; 1982) kuvaa minän ja minätietoisuuden kehitystä dialektisena liikkeenä, jolle on ominaista jännite vallitsevan tilan ja uusien kehitystehtävien välillä. Nuoruusiälle ominaisena kehitystehtävänä Erikson pitää yhtenäisen identiteetin saavuttamista, jolloin – abstraktin ajattelun mahdollistamana – voidaan integroida yhteen aikaisempien samastumisien tulokset, nykyisyys ja tulevaisuus.

4.1.4 Minäkäsityksen muuttuminen

Yleisminäkäsityksen edellytetään yleensä olevan melko pysyvän, sillä inhimilliseen toimintaan liittyy pyrkimys ennustettavuuteen, säännönmukaisuuteen, pysyvyyteen ja turvallisuuteen (Shavelson & al. 1976, 411-415). Ahon (1993) mukaan Keltikangas-Järvinen (1985) tarkoittaa minäkäsityksen pysyvyydellä sitä, että minäkäsitys määräytyy sisältäpäin eikä hetkittäisten tilannevaihteluiden mukaan. Tutkimuksissa (Abrams 1990; Webster & Sobieszek 1974) on todettu useimmilla ihmisillä olevan suhteellisen pysyvä käsitys omasta arvostaan pitkällä aikavälillä, vaikkakin hetkellisiä ja tilannekohtaisia muutoksia esiintyy, sillä muiden ihmisten mielipiteillä on selvästi vaikutusta yksilöiden itsearviointiin. (Aho 1993, 54-55).

Monissa teorioissa ja tutkimuksissa (Burns 1979; Coopersmith 1967; Pölkki 1978) on havaittu minäkäsityksen olevan siis kaiken kaikkiaan suhteellisen pysyvän, vaikka toisaalta minäkuvan muuttumis- ja kehitysprosessi kestääkin läpi koko elämän. Yksilön sopeutuminen eri tilanteisiin perustuu minäkäsityksen joustavuuteen. Myös uudet kokemukset ja ristiriitaiset havainnot edellyttävät muuttuvaa ja kehittyvää minäkäsitystä. Tästä huolimatta tietynlainen pysyvyys

on kuitenkin välttämätöntä, koska minäkuva toimii viitekehyksenä uusien tapahtumien tulkinnessa. (Aho 1993, 54-55).

4.2 Itsetunto

Tieteellisessä kirjallisuudessa käytetään melko harvoin itsetunnon käsitettä. Aho (1996, 10) toteaa joidenkin tutkijoiden pitävän itsetuntoa minäkäsityksen affektiivisena tai evaluatiivisena ulottuvuutena. Tällöin itsetunto on yksilön henkilökohtainen arvio onnistumisestaan, kyvyistään ja omasta arvostaan. Ojasen (1996, 31, 51) mukaan itsetunto ymmärretään tavallisesti kuitenkin hieman laajemmin, ja tällöin sen katsotaan sisältävän kolme osa-aluetta:

1. *itsetietoisuuden*, joka on neutraalia itsensä havaitsemista
2. *itsetuntemuksen*, joka kuvaa yksilön tietoisuutta heikkouksistaan ja vahvuuksistaan ja
3. *itsearvostuksen* eli miten arvokkaana yksilö itseään pitää. Itsearvostus on sitä, että ”ihminen hyväksyy itsensä sellaisena kuin hän on”.

Tässä työssä itsetunto ymmärretään Ojasen tavoin laajemmin, eikä sitä pidetä vain minäkäsityksen yhtenä ulottuvuutena.

Keltikangas-Järvinen (1994, 16-17) luonnehtii itsetuntoa ihmisen kyvyksi luottaa itseensä, pitää itsestään ja arvostaa itseään havaitsemistaan heikkouksista huolimatta sekä kyvyksi nähdä oma elämänsä tärkeänä ja ainutkertaisena. Itsetunto vaikuttaa ihmisen toimintaan ja hänen ratkaisuihinsa, ja toiminnan seuraukset taas vaikuttavat hänen itsetuntoonsa. Keltikangas-Järvisen mukaan itsetunnon vahva yksilö tuntee hyvin itsensä. Hän tiedostaa ja hyväksyy heikkoutensa, mutta kaikesta huolimatta hänen käsityksensä itsestään on voituoluisesti positiivinen. Tällaisen ihmisen käyttäytymistä leimaa siis optimistisuus ja positiivisuus. Hän on tulevaisuuteen suuntautunut ja ottaa vastaan haasteita. Sekä Keltikangas-Järvinen että Aho (1996, 10) katsovat vahvan itsetunnon ja realistisen positiivisen minäkäsityksen tarkoittavan suunnilleen samaa asiaa.

Näissä määritelmässä käsitellään itsetuntoa holistisesta näkökulmasta. Holistisen itsetunnon lisäksi voidaan erottaa myös paikallinen itsetunto, joka koskee tiettyä elämänaluetta tai sosiaalista ympäristöä. Paikalliselle itsetunnolle läheisiä käsitteitä ovat myös edellä selvitetyt minäkuvan eri ulottuvuudet. Näitä voisivat olla esimerkiksi opiskeluminäkuva tai ainekohtainen minäkuva. (Nissilä & al. 2001, 94).

Campbell & al. (1992) ovat tarkastelleet itsetunnon ja minäkäsityksen välistä yhteyttä. Heidän mukaansa monissa tutkimuksissa (mm. Baumgardner 1990; Campbell 1990; Campbell & Fehr 1990) on todettu, että itsetunnon heikko yksilö saattaa kuvata itseään neutraaleilla ominaisuuksilla, ts. hän ei uskalla käyttää arvioinneissaan asteikon ääripäitä. Tällaisen nuoren minäkäsitys on epäselvä, mikä johtuu heikosti jäsentyneestä minäskemasta. Hän on toiminnassaan voimakkaasti riippuvainen sosiaalisen ympäristönsä vihjeistä, toimii

varovaisesti ja konservatiivisesti eikä halua ottaa riskejä, vaan suojelee itseään. Itsensä arvioinnissa hän on usein labiili ja epäjohdonmukainen. Hän tarvitsee pitkähkön ajan itsensä analysointiin ja hänen arvioinneissaan on paljon muistivirheitä. Heikosta itsetunnosta kärsivä yksilö on emotionaalisessa ja kognitiivisessa ristiriitatilanteessa, koska toisaalta ihminen haluaa antaa tai saada positiivisen kuvan itsestään, toisaalta hän voi hyväksyä kognitiivisesti vain omaa minäänsä tukevan informaation. Ristiriitatilanne saattaa heikentää jo ennestäänkin heikkoa itsetuntoa. Negatiivinen minäkäsitys on haitallinen psyykkiselle kehitykselle ja mielenterveydelle yleensä. (Aho 1995, 13-14).

Itsetunnon ja minäkuvan välisestä yhteydestä Aho (1996, 44-45) edelleen mainitsee itsetunnon heikon yksilön välttävien tilanteita, jotka uhkaavat hänen minäkuvaansa joko tässä hetkessä tai tulevaisuudessa. Hän pitää kustannuksia saatuun hyötyyn nähden liian korkeina. Hearthertonin ja Ambadyn (1993) mukaan itsetunto näyttää olevan yhteydessä myös yksilön suoritusmotivaatioon. Mikäli lapsen minäkäsitys on negatiivinen, niin hänen suoritusmotivaationsa on heikko, ja tämä näkyy muun muassa suoritusten välttelemisenä, epäonnistumisen pelkoina ja alisuoriutumisenä. Kun ihminen yleensä näkee onnistumisensa johtuvan itsestään ja epäonnistumisensa ulkoisista tekijöistä, niin itsetunnon heikko selittää onnistumistaan sattumatekijöillä ja epäonnistumistaan omien kykyjen ja taitojen puutteella. Aho toteaa, että heikko minäkäsitys näkyy tavoitetaso asettelussa. Itsetunnon heikot yksilöt asettavat itselleen epärealistisia tavoitteita, mikä näkyy vaikkapa liian vaikeiden tai liian helppojen tehtävien valitsemisena.

Tutkimusten mukaan lapset ovat melko vahvoja itsetunnon koulun tuloon, mutta jo ensimmäisinä kouluvuosina itsetunto heikkenee erittäin voimakkaasti. Heikkenemistä tapahtuu aina 11-12 -vuotiaaksi saakka, minkä jälkeen se pysyy melko vakiona. Lukiossa taas itsetunto pikemminkin kohoaa kuin heikkenee, mutta ei kohoaa samalle tasolle kuin peruskoulun alimmilla luokilla. (Aho 1996, 30).

Nuoren itsetuntoa ja etenkin sen muuttumista murrosiässä näyttää tutkimusten mukaan olevan vaikea luotettavasti arvioida. Tutkimustulokset ovat myös keskenään jonkin verran ristiriitaisia, mitä ainakin osittain selittänee se, ettei tutkimustuloksissa ole selvästi erotettu, minkälaisesta minäkäsityksestä niissä on kyse. Tilannekohtainen minäkäsitys voi hetkittäin muuttua, mutta yleisminäkuva on yleensä hyvin stabiili. Monet tutkimustulokset viittaavat myös siihen, että nuoren itsetunto on jo melko vahva ja pysyvä. (Aho 1995, 16-18).

5 OPINTO-OHJAUS REALISTISEN MINÄKÄSITYKSEN JA ITSETUNNON VAHVISTUMISEN TUKIJANA

5.1 Ohjausteoreettinen viitekehys ja ohjaajan persoonalliset taidot

Ohjausteoreettinen viitekehys lähtökohtana on merkityksellinen ohjaajan yrittäessä tukea ohjattavan minäkäsitystä ja itsetuntoa. Voidaan ajatella, että viitekehys toimii ikään kuin kivijalkana, jonka päälle rakennetaan hyvää ohjaussuhdetta ohjaajan ja ohjattavan välillä. Ohjaaja-ohjattava -suhteen tärkeys on todettu monien tutkimusten tuloksissa (McLeod 2003, 293-294). Tehokas ohjaus riippuu eri ohjausteorioiden mukaan siitä, kuinka tämä ohjaussuhde toimii, mitä siinä tapahtuu ja missä se menee vikaan. Teoreettisen viitekehyyksen merkitys on siis tärkeä, mutta on muistettava, kuten McLeod toteaa, että kaikkia teorioita ja tekniikoita toteutetaan kuitenkin ohjaajan persoonan läsnäolon ja olemisen kautta. Perusväline ohjauksessa onkin ohjaajan persoona.

Hyvän ja toimivan ohjaussuhteen muodostamiseksi yhtenä keskeisenä elementtinä McLeod (2003, 493) mainitsee emotionaalisen siteen muodostamisen asiakkaan ja ohjaajan välille. Pätevä ohjaaja kykenee kuuntelemaan, kommunikoidaan, suhtautumaan ohjattavaan empaattisesti ja olemaan läsnä. Hän on tietoinen sanattomasta viestinnästä ja reagoi ohjattavan tunneilmauksiin. Toinen ydinalue ohjaajan kyvykkyydessä on myös kyky hyväksyä ohjattavansa ja uskoa hänen muutospotensiaaliinsa. McLeod toteaa, että jokainen ohjaaja kehittää itse oman ohjaustyylinsä ja vähitellen teoreettinen orientaatio siirtyy taka-alalle; näin jää jäljelle uniikki persoonallisuus, jossa yhdistyvät ohjaajan taidot ja kyvykkyys.

Tarkastelen seuraavaksi vain niitä ohjausteoreettisia näkemyksiä, joissa käsitellään ohjattavan minäkäsitystä, sen kehitystä tai minäkäsitykseen olennaisella tavalla vaikuttavia elementtejä. Muut ohjausteoriat jätän tässä tarkastelun ulkopuolelle.

Rogersilainen asiakas- tai persoonakeskeinen ohjaus

Rogersilaisessa asiakas- tai persoonakeskeisessä ohjauksessa ohjattavan minäkäsityksellä on keskeinen sija. Minäkäsitys ymmärretään teoriassa kokemusalueina tai ominaisuuksina, joista ohjattava voi sanoa: ”Minä olen ...”.

Persoonakeskeisen teorian lähtökohtana on, että lapsuudessa ihmisellä on voimakas tarve tulla rakastetuksi tai arvostetuksi vanhempien tai muiden merkittävien henkilöiden taholta. Vanhempien rakkaus tai hyväksyntä voi olla kuitenkin ehdollista tai ehdotonta. Ehdottoman hyväksynnän tilanteessa lapsi on vapaa ilmaisemaan potentiaalejaan ja hyväksymään sisimmät tunteensa. Mikäli hyväksyntä ja rakkaus taas ovat ehdollisia, niin lapsi oppii määrittelemään itsensä vanhempien arvojen mukaan. Reaaliminäkäsityksen lisäksi teoriassa on oletus minäihanteesta, mikä tarkoittaa minän tunnetta siitä, millainen ihminen haluaisi olla. Ihanneminä edustaa ihmiskapasiteetin pyrkimystä täyttymykseen ja suurempaan integraatioon. Persoonakeskeisessä ohjauksessa lähtökohtana on, että jokainen ihminen on perusluonteeltaan hyvä sekä kykenevä itseymmärrykseen, ongelmanratkaisuun, päätöksentekoon, muutokseen ja kasvuun. Muutoksen lähtökohtana nähdään ohjattavan tämänhetkisen kokemusmaailman reflektointi. Ohjaajan tehtävänä on toimia muutoksen edistäjänä ja tukea ohjattavan itsereflektiota. Rogersilaisessa terapiassa ohjattavan toimintaa ja ajatuksia sekä elämänarvoja analysoidaan yhdessä, jolloin ohjattava kykenee paremmin havaitsemaan ristiriitoja elämänarvojensa sekä nykyisen toimintansa ja ajattelunsa välillä. Tavoitteena on auttaa ohjattavaa toimimaan todellisten arvojen mukaisesti. (McLeod 2003, 164-167; Lairio & al. 2001, 53).

Rogers korostaa ohjaajan aitoutta, hyväksyntää ja empaattista ymmärtämystä ohjattavan kokemusmaailmaa kohtaan hyvän ja toimivan ohjaussuhteen muodostamiseksi. Aitous ohjaustilanteessa voidaan ymmärtää negaation kautta: aito ohjaaja ei esimerkiksi kätkeydy roolinsa taakse eikä pyri olemaan kohtelias totuudenmukaisuuden kustannuksella. Ohjaajan ei tule kuitenkaan käyttäytyä impulsiivisesti eikä ilmaista liiallisesti ajatuksiaan ja tunteuksiaan. Ohjaajan aitoudella luodaan edellytyksiä ohjattavan todellisten tunteiden ja ajatusten ilmaisemiselle. Empaattinen ymmärrys ja avoimuus ovat ennen kaikkea asenteita eivätkä ohjausteknisiä taitoja. Varaukseton positiivinen suhtautuminen ohjattavaan tarkoittaa hänen arvostamistaan, kunnioittamistaan ja hyväksymistään riippumatta siitä, miten hän käyttäytyy tai ajattelee. Tavoitteena on luoda turvallinen ilmapiiri, jossa ohjattava voi mahdollisimman vapaasti ilmaista tunteitaan ja ajatuksiaan. Ohjattavasta tehdään kykenevä muuttamaan omaa elämäänsä. (Lairio & al. 2001, 53; McLeod 2003, 164-167, 185, 302).

Konstruktivistinen ohjaus

Myös konstruktivistisessä ohjauksessa minäkäsitys on varsin keskeisessä roolissa, sillä ohjattavan minäkäsitys on ohjauksen ydin. Kaikki muu tieto kytkeytyy reflektiivisesti minäkäsitykseen. Ohjauksen päämääränä onkin pyrkimys objektiiviseen minäkäsitykseen. Täysin objektiivisen minäkäsityksen saavuttaminen

on kuitenkin mahdotonta, sillä tarkastelemme itseämme väistämättä vain tiettyistä näkökulmista. Konstruktivistisessa lähestymistavassa painotetaan sitä, että ohjattavat eivät näe itseään avuttomina uhreina, vaan oman elämänsä hallintaan kykenevinä. Ihmisten kulloinenkin elämäntilanne vaikuttaa osaltaan heidän tapaansa kertoa itsestään ja elämästään. Ohjaajan on tärkeää kuunnella, mitkä asiat huolestuttavat ohjattavaa, ja pyrkiä etsimään niihin ratkaisuja sekä uusia viitekehyksiä yhdessä hänen kanssaan. (Lairio & al. 2001, 58).

Narratiivinen lähestymistapa

Konstruktivismi kytkeytyy läheisesti narratiiviseen lähestymistapaan, jossa kielellä, metaforilla ja ihmisen elämänkerran tarkastelulla on keskeinen asema. Narratiivisessa ohjauksessa korostuu erityisesti ristiriitaisten kertomusten tunnistaminen ja metaforien merkitys. Ohjaaja on ajoittain aktiivinen ja esittää ohjattavalle erilaisia harjoituksia ja vaihtoehtoisia tapoja hahmottaa kertomuksiinsa ja mielikuviaan. Ohjattavaa suunnataan kohtaamaan kertomuksiinsa sisältyviä kokemuksellisia aineksia niin, että hän saa paremman kosketuksen niihin sisältyviin tunteisiin ja aistimuksiin. Riittävän yksityiskohtaisten ja spesifisten kertomusten ja niihin sisältyvien kokemusten kautta on helpompi saada aikaan muutoksia ja uutta ymmärrystä kuin tyytymällä yleisluonteisiin ja epämääräisiin tapahtumia koskeviin kuvauksiin. Pyrkimyksenä on kertomusten ja metaforien tarkastelun kautta edistää muutoksia siinä tavassa, jolla ohjattava hahmottaa maailmaa, kuinka hän ajattelee, havainnoi ja tuntee. (Lairio & al. 2001, 59).

Narratiivisen ohjauksen päämääränä McLeodin (2003, 304) mukaan on tehdä henkilöstä ”oman tarinansa kirjoittaja”. Ohjaaja on ohjauskeskustelussa osallistuja ja helpottaja. Ohjaajan olemistavassa olennaista on kuunteleminen siten, että ohjaajan ennako-odotukset eivät poissulje ohjattavan oman kokemuksen kuvailua sen täydessä merkityksessään. Ohjaajan tulee yrittää pitää dialogi avoimena työskentelyssään ohjattavan kanssa. Narratiivisessa ohjauksessa ohjaajan yksi päätehtävä on auttaa asiakasta etäyttämään tai ulkoistamaan ongelmaa, oivaltamaan, että ”tarina on hänen ulkopuolellaan”. Ongelman etäistysprosessi sisältää ongelman erottamisen itse ohjattavasta ja ohjattavan suhteesta ongelmaan. Tätä kautta ohjattava vapautuu kohtaamaan kevyemmin ongelman, johon hän on aikaisemmin suhtautunut kuolemanvakavasti. Ohjaajan tulee myös työskennellä dominoivan tarinan purkamiseksi, jotta se vähentää otettaan ohjattavasta. Dominoivan tarinan purkaminen on tärkeää, koska se täyttää läpikotaisin ohjattavan elämän eikä jätä tilaa vaihtoehtoisille tarinoille. Ohjattavaa pidetään oman tarinansa ja sen muuttamisen asiantuntijana. Ohjaajan keskeinen päämäärä on auttaa ohjattavaa kirjoittamaan uudelleen ja esittämään tämä uusi tarinansa. (McLeod 2003, 235-237, 304).

Kognitiivis-behavioraalinen ohjaus

Kognitiivis-behavioraalisessa ohjauksessa suhtaudutaan erittäin vakavasti hyvän yhteistyö- ja liittosuhteen luomiseen ohjattavan kanssa. Tätä suhdetta voi luonnehtia lähinnä kasvatukselliseksi opettaja-oppilas-suhteeksi. Taustaajatuksena on, että ajatuksen muutos voi johtaa käyttäytymisen ja tunteiden muuttumiseen. Huomio kiinnitetään ohjattavan voimiin ja muutospotensiaaliin ennemmin kuin ongelmien pitkälliseen tutkimiseen. Ohjauksessa kiinnitetään huomiota ohjattavan irrationaaliin uskomuksiin, sisäiseen puheeseen ja automaattisiin ajatuksiin. Yksi ohjauksen päätavoitteista on korvata itseä tuhoavat uskomukset uusilla uskomuksilla, joissa yhdistyvät itsensä hyväksyminen ja konstrukttiivinen ongelmanratkaisu. Ohjattavilla voi olla irrationaalisia uskomuksia myös opiskeluun ja omaan oppimiseensa liittyen kuten ”En opi koskaan matematiikkaa”, ”Minulla ei ole kielellistä lahjakkuutta”, ”Epäonnistun aina kokeissa” jne. Näillä vääränlaisilla uskomuksilla on merkityksensä siinä, että ne alkavat ohjata ihmisen toimintaa ja siten vaikuttavat opiskeluun, menestymiseen, itsetuntoon ja koko elämään. Ohjattavaa rohkaistaankin kokemaan vaihtoehtoisia, positiivisia uskomuksia tai sisäistä puhetta. (McLeod 2003, 136-137).

5.2 Minäkäsityksen tukemisen menetelmiä

Minäkäsityksen tukemista ohjaustilanteessa ei luonnollisestikaan voi saada aikaan joidenkin tekniikoiden käyttämisellä ikään kuin temppuna, vaan lähtökohtana on kaiken kaikkiaan ohjaajan laaja-alainen koko ohjausprosessin sekä nuoren elämän- ja kehitysvaiheiden sekä nykyisen tilanteen tiedostaminen kuten Lahti ja Petterssonkin totesivat ammatinvalinnanohjaustilanteesta. Täydellisenkään tekniikoiden hallinta ei tuota ohjattavalle kokemusta ohjaajan hyväksynnästä ja ymmärryksestä hänen tilannettaan kohtaan, mikäli aito läsnäolo ja empatia puuttuvat. Tekniikat sinänsä ovat tärkeitä – tieto siitä milloin ja miten tehdä erityisiä interventioita, kyky arvioida interventioiden tehokkuutta jne. – mutta ne eivät saa nousta pääasiaksi. Lahjakkaat ohjaajat yleensä soveltavat luovasti muuntelevia tekniikoita tai harjoituksia kohdatakseen asiakkaiden yksilöllisiä tarpeita (McLeod 2003).

Tiedostaen tekniikoiden rajoitukset esittelen seuraavassa kuitenkin muutamia menetelmiä, joiden avulla ohjaaja voi lisätä sekä ohjattavan itsetuntemusta että myös omaa ymmärrystään ohjattavan minäkäsityksestä ja itsetunnosta. Näitä menetelmiä on luonnollisesti tarkoitus toteuttaa hyvässä, empaattisessa, hyväksyvässä ja ohjattavaa kunnioittavassa ilmapiirissä, jolloin ne vain voivatkin tuottaa toivotun tuloksen. Mikäli ohjattava menee lukkoon eikä pysty kuvaamaan sisimpiä ajatuksiaan, ei näistäkään keinoista ole juuri hyötyä.

Ohjattavan valtauttaminen, tekeminen kykeneväksi ottamaan itse oma elämäntilanteensa haltuun, voi onnistua rogersilaisittain rohkaisevassa ja kan-

nustavassa ilmapiirissä. Jo sinänsä rohkaisulla ja kannustamisella voidaan tukea ja vahvistaa heikkoa itsetuntoa. Ohjattavaa tuetaan hänen itsereflektiossaan ja autetaan häntä oivaltamaan, millaista elämää hän itse haluaisi elää ja mihin eri elämänvalintoihin hänellä olisi realistiset mahdollisuudet. Tavoitteiden asettelu on tärkeää, ja jotta niitä pystyy asettamaan realistisesti, olisi tärkeää tuntee omat kykynsä, ominaisuutensa ja heikot sekä vahvat alueensa. Yhdessä voidaan arvioida keinoja, kuinka ohjattava voisi päästä näihin tavoitteisiinsa. Ohjaaja voi myös toimia mallina ohjattavalle siinä, miten itsetuntoa pystyy tukemaan ”oikeanlaisilla” uskomuksilla ja ajatuksilla. Monet itsetunnoltaan heikot yksilöt mitätöivät itseään ja heidän ajatuksensa ovat kovin negatiivisia. Ohjattava tulee tukea negatiivisten ja itselle tuhoisien ajatusten muuttamisessa positiivisiksi.

Seuraavassa esitän muutamia harjoituksia, joiden tavoitteena on kartoittaa ohjattavan minäkäsityksen eri osa-alueita – todellista minäkäsitystä (millaisena ohjattava pitää itseään), ihanneminäkäsitystä (millainen hän haluaisi olla) sekä normatiivista minäkäsitystä (millaisena muut ihmiset häntä pitävät ja mitä he häneltä odottavat). Harjoituksissa pyritään myös saamaan selville ohjattavan käsityksiä minäkäsityksensä osa-alueista eli suoritus-, sosiaalisesta, emotionaalista ja fyysis-motorisesta minäkuvasta. Harjoituksissa pyritään käyttämään erilaisia ilmaisullisia keinoja, kuten keskustelua, kirjallisia tehtäviä sekä piirtämistä, ja niitä voidaan suorittaa sekä yksilö- että ryhmätehtävinä

Todellista ja ihanneminäkäsitystä voidaan pyrkiä kartoittamaan erilaisten *adjektiiviparikuvailujen tai adjektiivikuvausten* avulla. Käytössä lienee erilaisia minäkuvamittareita, joissa henkilö voi sijoittaa itsensä 5-7 -portaiselle asteikolle adjektiiviparien, kuten esim. ulospäin – sisäänpäin suuntautunut tai rauhallinen – rauhaton, suhteen. Adjektiiviparit voivat kuvata ohjattavan todellista minää eli millaisena hän itseään pitää esim. opiskelijana, suorituksiltaan jne. Samoin voidaan kartoittaa ohjattavan sosiaalista minäkuvaa eli ohjattavan kokemusta omasta roolistaan tai asemastaan erilaisissa sosiaalisissa ryhmittymissä. Emotionaalisen minäkuvan osalta yksilö kuvaa käsityksiään esimerkiksi tunteistaan sekä luonteestaan ja fyysis-motorisen minäkuvan osalta hän arvioi ulkonäköään, kehoaan, motorisia taitojaan, voimiaan ja terveyttään. Minäkuvamittarit voidaan toteuttaa siten, että henkilö arvioi itseään ensin sekä todellisen että ihanneminänsä osalta. Sen jälkeen arviointi voidaan tehdä todellisen minäkuvan osalta pareittain niin, että parit arvioivat toinen toisensa. Lopuksi kannattaa vielä tehdä yhteenvetoa siitä, mitkä piirteistä ovat asianomaiselle itselleen tyypillisempiä ja mitkä taas vieraampia; mitkä olisivat niitä piirteitä, joita asianomainen haluaisi saada itselleen ja minkä piirteiden hän arvelee korostuvan muiden arvioissa hänestä.

Ryhmätilanteessa voidaan käyttää näitä samoja adjektiivikuvauslomakkeita. Ryhmästä muodostetaan 3-4 hengen pienryhmiä niiden opiskelijoiden kesken, jotka tuntevat hyvin toisensa. Jokaisesta ryhmästä voidaan valita vapaaehtoinen koehenkilö, jonka persoonallisuutta muut arvioivat lomakkeen pohjalta. Muut kertovat koehenkilölle omat arvionsa, joita hän ei tässä alkuvaiheessa vielä kommentoi. Lopuksi ryhmän esittämiä arviointeja verrataan koehenkilön omiin arviointeihin ja koehenkilö saa kertoa omista tuntemuksistaan arviointiti-

lanteessa. Ryhmässä voidaan vielä yhteisesti pohdiskella esimerkiksi seuraavanlaisia kysymyksiä: Millä perusteella ihminen tekee itsestään arvioita – entä toisista? Ovatko itsearviointit luotettavia – entä toisten arviot? Minkälaisia persoonallisuuden piirteitä on vaikeaa arvioida – entä helppoa? Mitä merkitystä on ihanne- ja todellisen minän välisellä suurella erolla – entä pienellä? jne. Tässä tehtävässä koehenkilöys perustuu luonnollisesti vapaaehtoisuuteen ja muutenkin ryhmätehtävänä tämä harjoitus vaatii todella luottamuksellisen ja hyvän ilmapiirin ryhmässä. Ns. *Joharin ikkunassa* ohjattava voi arvioida persoonallisuutensa avoimia, salaisempia, muiden tuntemia ja muilta piilossa olevia alueita ja näin voidaan saada esiin ns. minän kieltämisalueita.

Yleisminäkuva voidaan kartoittaa myös *oman tarinan kirjoittamisella* narratiiviseen tapaan. Ryhmän jäsenet voivat myös kirjoittaa omia ominaisuuksiaan tai piirteitään paperilapuille, jotka sitten luetaan ja niistä arvaillaan, ketä mikään kuvaus koskee. Nämä edellä mainitut minäkuvien pohdinnat auttavat ohjattavaa jäsentämään omaa minänskeemaansa ja samalla ne kertovat ohjaajalle myös ohjattavan tavasta ajatella itsestään.

Piirtämistehtävissä jokainen opiskelija voi esimerkiksi *piirtää omakuvansa* - joko kasvo- tai kokovartalopiirroksen - ja nämä kuvat ripustetaan seinälle. *Elämänviivan tai -kaaren piirtäminen* on myös yksi tapa kuvata omaa itseä ja tähänastista elämäänsä. Ohjattava voi piirtää elämänviivansa tai -kaarensa syntymästä tähän hetkeen, niin kuin elämä on mennyt. Viivalle merkitään joitakin tärkeitä tapahtumia, kokemuksia tai ihmissuhteita. Ohjattava voi pysähtyä pohdiskelemaan sitä, ovatko jotkut viivan osat hänelle muita tärkeämpiä ja miettiä, että jos viivaa jatkaisi joitakin vuosia tulevaisuuteen, niin millaiselta se ohjattavan mielestä näyttäisi. *Elämänympyrän piirtäminen* aloitetaan piirtämällä paperille iso ympyrä. Tämän ympyrän sisään ohjattava kuvaa eri puolia itsestään: millainen opiskelija hän kokee olevansa, millaisia kokemuksia hänellä on ollut menneisyydessä ja toisaalta mitä hän ajattelee tavoitteistaan sekä tulevaisuudesta. Ympyrän ulkokehälle yhteen neljännekseen hän voi nimetä elämänsä tärkeät ihmiset ja toiseen neljännekseen asiat, jotka ovat hänelle tärkeitä. Kolmannessa neljänneksessä hän voi kuvata kiinnostuksen kohteitaan sekä viimeisessä neljänneksessä elämäänsä liittyviä esteitä ja rajoituksia. Yhtenä vaihtoehtona on myös *oman elämäntarinan kirjoittaminen*, mihin ohjattava voi koota oman elämänsä tärkeimmät tapahtumat ja kokemukset. Hän voi myös liittää siihen suurimmat erehdyksensä, virheensä tai ”mokansa”, joiden perusteella voidaan keskustella siitä, mitkä asiat ohjattava kokee häpeällisinä ja mitä kenties automaattisia ajatuksia näihin erheisiin liittyy.

Ohjattava voi myös *piirtää oman minäkäsityksensä* eri puolet. Tässä piirros-tehtävässä ohjattava joko piirtää tai kuvaa joko sanallisesti tai symbolisesti sitä, millaisena hän kuvittelee muiden näkevän itsensä, millaisena hän itse pitää itseään fyysisiltä piirteiltään ja ulkomuodoltaan, millaiseksi hän ajattelee itsensä opiskelijana ja suorituksiltaan sekä millaiseksi hän kuvittelee oman ihanne-minänsä. Ohjattava voi piirtää itselleen *kartan, johon hän kuvaa tärkeät ihmissuhteensa*. Piirros voidaan tehdä käsittekarttana, aurinkona tai auringonkukkana.

Tähän piirrokseensa ohjattava nimeää kaikki tärkeät henkilöt ja sen jälkeen hän voi miettiä, minkälaisia odotuksia kullakin henkilöllä on häneen liittyen.

Itsetuntokyselyssä ohjattava voi kuvata niitä henkilöitä, joilla on ollut merkittävä vaikutus hänen itsetuntoonsa ja arvioida tämän merkityksen suuntaa. Itsetuntoa voidaan tarkastella myös ”*itsetuntojanan*” avulla, joka on numeroitu 1-10 eli 1 kuvaa heikkoa itsetuntoa ja 10 vahvaa. Miten ohjattava arvioi omaa itsetuntoaan? Ohjattava voi pyytää arviota myös henkilöiltä, jotka tuntevat hänet hyvin, kuten vanhemmiltaan, sisaruksiltaan tai ystäviltään.

5 POHDINTA

Tämän työn lähtökohtana oli ajatus siitä, että nuoren minäkäsitys ja itsetunto ovat varsin keskeisessä asemassa, kun nuori tekee koulutus- ja uravalintojaan koskevia päätöksiä. Tämä hypoteettinen ajatus on saanut vahvistusta tutkimusten ja kirjallisuustarkastelun pohjalta. Käytännön työssä olen havainnut monesti näiden uravalintapäätösten epärealistisuuden ja siksi näen tärkeänä sen, että opinto-ohjaaja voi olla antamassa eväitä nuorelle tähän vaikeaan valintaprosessiin, joka hänellä on meneillään lukion aikana. Ohjauksen yhtenä tavoitteena on siis näiden valintavaihtoehtojen realisointi sekä myös niiden tukeminen.

Nuoruusiässä nuori käy läpi melko voimakasta identiteetin muotoutumisen ja kehityksen vaihetta. Tähän kehitysprosessiin nivoutuvat myös nuoren minäkäsitykseen ja itsetuntoon liittyvät kysymykset. Kun nuoren käsitys omasta itsestä selkiytyy identiteetin työstämisen myötä, niin hän myös työstää verbalisesti ilmaistavaa minäkäsitystään, kokonaisnäkemystä itsestään. Minäkäsitys taas liittyy niihin tavoitteisiin, joita nuori koulutus- ja ammattitavoitteidensa suhteen itselleen asettaa. Nuori tekee valintapäätöksiä, jotka vaikuttavat koko hänen myöhempään elämäänsä ja näihin valintoihin taas vaikuttavat monet tekijät, kuten yhteiskunnan haasteet ja rajoitukset sekä nuoren oma kyvykkyys, temperamentti ja aiempi menestys. Myös nuoren varhaiskehityksestä saakka muotoutuneilla intresseillä ja mieltymyksillä on vaikutuksensa sekä kaikilla aikaisemmilla onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksilla. Kuten Nurmi totesi myöskään sattuman, kaveripiirin tai sisarusten mallien sekä ulkoisten mahdollisuuksien ja rajoitusten (kuten oppilaitosten valintakiintiöistä karsitumisen) osuutta ei tule vähätellä tähän nuoren oman elämän ohjaamiseen vaikuttavina tekijöinä.

Lukioiässä käydään läpi erilaisia vaiheita suhteessa ammatinvalintaan. 15-17-vuotiaiden ammatillisissa suunnitelmissa kuvastuu sukupuoli-identiteetin muokkaus, kun taas 18-21-vuotiaat ovat jo suhteellisen vakiintuneita persoonallisuudeltaan sukupuoli-identiteetin suhteen. Tässä vaiheessa nuori paneutuukin enemmän elämänarvojensa ja tavoitteiden pohtimiseen ja ammatillinen suuntautuminen muodostuu keskeiseksi kehitystehtäväksi. Lahti ja Pettersson tuovat esiin, miten varhaislapsuuden yksilöllisyyden ja erillisyyden sekä itse-

tunnon rakentamiseen, säilyttämiseen ja palauttamiseen pyrkivät ammatilliset intentiot ovat myös vaikuttamassa nuoren valinnoissa erityisesti em. jälkimmäisessä vaiheessa, kun ei enää olla niin kiinteästi yhteydessä sukupuoli-identiteetin mukaisiin ammatillisiin intentioihin. Näin siis myös menneisyys eli varhaislapsuuden kokemukset ja elämänvaiheet ovat monimutkaisella tavalla yhteydessä koko ammatinvalintaprosessiin. Tässä myös ohjaajan rooli korostuu, jotta näiden toiveiden - jotka osaltaan perustuvat nuoren varhaisvaiheisiin - elinvoimaiset puolet voitaisiin ottaa huomioon valintapäätöstä tehtäessä.

Minäkäsitykseen, minäkuviin ja minään liittyvä käsitteistö on hyvin sekavaa osittain siksi, että kyseessä on hankalasti määriteltävissä ja mitattavissa oleva alue. Työssä eriteltiin nämä käsitteet toisistaan - vaikka ne ovat osin päällekkäisiä ja samaa tarkoittaviakin - koska siten niitä on helpompi havainnoida ja tutkia ohjaustilanteessa. Myös itsetunnon suhde minäkäsityksen käsitteisiin tuntuu olevan vielä hiukan selkiytymätön. Itsetunnon ja minäkäsityksen välillä on olemassa yhteys; nuorilla, joilla on heikko itsetunto, on heikosti jäsentynyt minäskema eli heidän minäkäsityksensä on epäselvä. Heikko minäkäsitys tai itsetunto näkyy myös siinä, että yksilö asettaa itselleen epärealistisia tavoitteita. Itsetunnon heikko yksilö välttää tilanteita, jotka uhkaavat hänen minäkuvaansa joko tällä hetkellä tai tulevaisuudessa.

Ohjaustilanteessa teoreettinen viitekehys vaikuttaa ohjaajan suhtautumiseen ohjattavaa kohtaan ja viitekehys on merkityksellinen, vaikka ohjauksen päävälineenä onkin ohjaajan persoona. Kaikki teoriathan toteutetaan luonnollisesti ohjaajan persoonan läsnäolon ja olemisen kautta. Joissakin ohjausteoreettisissa näkemyksissä minäkäsityksen merkitys nähdään selvästi keskeiseksi, ja työssä keskityttiinkin lähinnä näiden teorioiden ajatuksiin. Persoonakeskeisessä teoriassa korostetaan ohjaajan aitoutta, hyväksyntää ja empaattista ymmärtämistä ohjattavan kokemusmaailmaa kohtaan. Ohjaajan aitoudella luodaan edellytyksiä ohjattavan todellisten tunteiden ja ajatusten ilmaisemiselle. Varaukseton positiivinen suhtautuminen ohjattavaan tarkoittaa hänen arvostamistaan, kunnioittamistaan ja hyväksymistään riippumatta siitä, miten hän käyttäytyy ja ajattelee. Ohjaustilanteessa on tavoitteena luoda turvallinen ilmapiiri, jossa ohjattava voi mahdollisimman laajasti ilmaista tunteitaan ja ajatuksiaan. Ohjattavasta tehdään kykenevä muuttamaan omaa elämäänsä. Ns. valtauttamisen ajatus, jossa nuorista tehdään kykeneviä ottamaan oma elämä haltuunsa, on yksi keskeinen ohjauksen tavoite. Irrationaalisten uskomusten, hyödyttömän sisäisen puheen ja negatiivisten automaattisten ajatusten käsittely on myös erittäin hyödyllistä ohjauksessa, koska ne voivat vaikuttaa negatiivisesti ihmisen minäkuvaan ja itsetuntoon koko elämän ajan. Ohjattavan tavoitteiden selkiyttäminen ohjauksessa tukee myös itsetuntoa ja kaiken kaikkiaan usko omiin mahdollisuuksiin saavuttaa tavoitteet sekä siihen liittyvät tunteet luovat pohjaa nuoren hyvinvoinnille.

Minäkäsityksen ja itsetunnon selvittely empiirisen tutkimuksen muodossa olisi mielenkiintoinen ja tarpeellinen tutkimusaihe, koska sitä on tutkittu varsin niukasti Suomessa ja erityisesti lukioikäisten sekä ohjauksen näkökulmasta. Aihe on tärkeä ja Borbaan (1989) viitaten Aho (1996, 86) toteaaakin, että itsetun-

noltaan vahva yksilö on varsin hyvin varustettu elämän seikkailuihin, koska hän käsittelee joustavasti ongelmia ja pettymyksiä ja uskaltaa ottaa riskejä. Hän tuntee vahvuutensa ja heikkoutensa ja toimii rakentavasti eikä repivästi. Itsetunto on suoritustilanteissa vahva ase, koska itsetunnoltaan vahva panee suori-
tuksiin mukaan tunteensa, mikä lisää hänen potentiaaliaan. Kun tunteet mobiilisoituvat, yksilö toimii, luottaa itseensä ja vahventaa itseään, jolloin syntyy sisäinen sitoutuminen toimintaan. Itsetunnoltaan vahva panee ideansa liikkeeseen. Itsetunnoltaan vahvat ovat itseensä sitoutuneita ja osaamistaan arvostavia ihmisiä. He uskaltavat ottaa riskejä, sietävät epävarmuutta, käyttäytyvät joustavasti ja näkevät vaihtoehtoja. He ovat yksilöitä, jotka ovat yhä uudelleen valmiita yrittämään ja kohtaamaan uusia haasteita.

Kokonaisuutena tarkastellen minäkäsityksen ja itsetunnon muovautumiseen ovat vaikuttamassa useat tekijät, jotka ovat yhteydessä toisiinsa monimutkaisella tavalla. Koko yhteiskunnan ja kulttuurin sisältävä kehitysympäristö luo nuorille koko heidän elämänsä ajan haasteita, rajoituksia ja kehitysstandardeja sekä antaa erilaisia toimintamahdollisuuksia. Vanhemmat, sisarukset, kaverit ja opettajat ovat osa tätä kehitysympäristöä toimien nuoren malleina ja esikuvina sekä antaen jatkuvasti nuorelle palautetta hänen toiminnastaan.

Toisaalta nuoren omat edellytykset, kuten kyvykkyys, temperamentti-
piirteet sekä erilaiset elämäkokemukset ja hänen kehityshistoriansa onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksineen, vaikuttavat myös hänen tavoitteisiinsa ja valintoihinsa, jotka taas muovaavat nuoren käsitystä itsestään vaikuttaen näin hänen minäkuvaansa, itsetuntoonsa ja identiteettiinsä. Minäkäsityksen ja itsetunnon muodostumiseen on ollut vaikutusta myös aiempien kehitysvaiheiden etenemisellä sekä kehitystehtävien ratkaisulla. Mikäli nämä vaiheet ovat sujuneet epäsuotuisasti ja sisältäneet ristiriitoja, niin niistä voi juontua pelkoja, epäilyjä, alemmuuden- tai syyllisyydentunteita, jotka taas näyttäytyvät ohjaustilanteessa ohjattavan epävarmuutena, passiivisena vastarintana jne., eikä niihin ole aina kovin helppoa vaikuttaa myönteisesti.

Ohjaaja voi omalta osaltaan olla myötävaikuttamassa nuoren minäkäsityksen ja itsetunnon vahvistumiseen mahdollistaen nuoren oman minän introspektion hyvässä ohjaustilanteessa, jossa ohjaaja toimii empaattisesti ja hyväksyvästi, kuuntelee ja on läsnä sekä virittää nuoren ajatuksia erilaisilla kysymyksillä ja harjoituksilla. Ohjaaja voi auttaa nuorta näin jäsentämään minäskemaansa; näkemään omia kieltämisalueitaan ja tutustumaan heikkouksiinsa sekä vahvuuksiinsa. Ohjaaja on kuitenkin vain yksi osatekijä nuoren kehitysympäristössä ja kouluyhteisössä, mutta hän voi omalta osaltaan olla vaikuttamassa myös koko kouluyhteisön muuttamiseen minäkäsitystä ja itsetuntoa tukevaan suuntaan, koska hänellä on kokonaisnäkemystä koko kouluyhteisön tasolla.

Minäkäsityksen ja itsetunnon tukemisen menetelmiä ohjauksen näkökulmasta olisi hyvä kehitellä edelleen esimerkiksi syvällisemmän tapaustutkimuksen muodossa, jossa nuoria itseään voisi haastatella minäkäsityksen tukemisen keinoista ja mahdollisuuksista. Minäkäsityksen tutkiminen on erittäin vaikea, mutta tärkeä tutkimusaihe. Vahvalla minäkäsityksellä ja terveellä itsetunnolla

on merkityksensä nuoren itsensä ja hänen koko elämänsä kannalta kuten edellä on todettu, mutta niillä on merkityksensä myös yhteiskunnan kannalta – esimerkiksi ”väärin” valintojen vähentämisessä.

LÄHTEET

Abrams, S. 1990. Orienting perspectives on shame and self-esteem. *The Psychoanalytic Study of the Child* 45, 411-416.

Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys. Minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:117.

Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seuranta-tutkimuksen loppuraportti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:167.

Aho, S. 1995. Lukiolainen nuori. Nuorten moraalijattelu, minäkäsitys, sosiaaliset suhteet, kouluasenteet ja opiskelumotiivit sekä niiden muuttuminen lukio-aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:172.

Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. *Opetus & Kasvatus* -sarja. Helsinki: Edita.

Baumgardner, A. H. 1990. To know oneself is to like oneself: self-certainty and self-affect. *Journal of Personality and Social Psychology* 58, 1062-1072.

Bordin, E. S. 1968. *Psychological counseling*. New York: Appleton Century-Crofts.

Borba, M. 1989. *Esteem builders*. California: Jalmar Press.

Burns, R. B. 1979. *Self-concept theory, measurement and behavior*. New York: Longman.

Burns, R. B. 1982. *Self-concept development and education. Analyzing alternative theories*. New York: Teachers College Press.

Campbell, J. D. 1990. Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology* 59, 518-549.

Campbell, J. D. & Fehr B. 1990. Self-esteem and perceptions of conveyed impressions: is negative affectivity associated with greater realism? *Journal of Personality and Social Psychology* 58, 122-133.

Campbell, J. D., Trapnel, P. D., Katz, I. M. & Lavalley, L. F. 1992. *Personality and self-knowledge*. Canada: University of British Columbia.

Coopersmith, S. 1967. The antecedents of self-esteem. San Fransisco: Freeman and Co.

Erikson, E. H. 1980. Identity and the Life Cycle. New York: W. W. Norton & Company.

Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus.

Erikson, E. H. 1983. Identity: Youth and Crisis. London: Faber and Faber.

Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. & Herma, J. L. 1951. Occupational Choice. An Approach to General Theory. Columbia: University Press.

Gladding S. T. 1996. Counseling. A comprehensive profession. 3. painos. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Havighurst, R. J. 1972. Developmental tasks and education. 3. painos. New York: Mc Kay.

Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. 2. painos. Porvoo: WSOY.

Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.

Lahti, R. 1988a. Ammatinvalinta intentionaalisena työnä. Helsingin työvoimatoimisto. Moniste.

Lahti, R. 1988b. Ammatinvalinta ja ammatinvalinnanohjaus tänä päivänä. Helsingin työvoimatoimisto. Moniste.

Lahti, R. & Pettersson, M. 1992. Yksilölliset intentiot – ammattiin suuntautumisen voima. Ammatinvalinnanohjauksen asiakkaiden tilanteiden kuvaus ja kar-toitus. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 22.

Lairio, M. 1988. Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus. Sosiaalisesti määräytyneiden kehitystehtävien ratkaiseminen lukion aloitusvaiheessa ja opinto-ohjaajien käsityksiä toimenkuvastaan. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustie-
teiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 19.

Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Ohjauksen käsite. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohja-
uksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutki-
muslaitos.

Lewis, E. C. 1970. *The psychology of counseling*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Marcia, J. 1980. Identity in adolescence. Teoksessa J. Adelson (toim) *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.

McDavid, J. W. & Harari, H. 1968. *Social psychology. Individuals, groups, societies*. New York: Harper & Row.

McLeod J. 2003. *An Introduction to Counselling*. 3. painos. Buckingham: Open University Press.

Nelson-Jones, R. 1995. *The theory and practice of counselling*.

Nissilä, P., Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Minäkäsityksen tukeminen ohjauksessa. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Nummenmaa A-R. 1992. Ohjaus menetelmänä ja toimintana. Ohjauksen käsitteistä. Teoksessa M. Lairio (toim.) *Opinto-ohjaajan työ ja koulutus*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 72.

Nurmi, J-E. 1997. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Porvoo: WSOY, 256-274.

Ojanen, M. 1996. *Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen*. Tampere: Kirjatoimi.

Pulkkinen, L. 1988. Nuoren persoonallisuuden kehitys. Teoksessa P. Niemelä & J-E. Ruth (toim.) *Ihmisen elämänsä*. Helsinki: Otava, 75-89.

Pölkki, P. 1978. Lasten minäkäsityksen kehittyminen, determinantit ja merkitys sosiaalisten taitojen kannalta. Katsaus kehityspsykologiseen minäkäsityskirjallisuuteen. Reports from the department of psychology. University of Jyväskylä. 206.

Rauhala, L. 1985. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Rogers, C. R. 1942. *Counseling and psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Rogers, C. R. 1961. *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. 1983. Freedom to learn for the 80's. Ohio: Charles E. Merrill Company.

Rogers, C. R. 1986. Client-centered therapy. Boston: Houghton Mifflin Company.

Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, G. 1976. Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46, 407-441.

Shertzer, B. & Stone, S. C. 1968. Fundamentals of Counseling. Boston: Houghton Mifflin Company.

Skaalvik, E. M. & Rankin, R. J. 1990. Math, verbal and general academic self-concept: the internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology* 82, 399-479.

Siltala, P. 1988. Nuoren persoonallisuuden kehitys. Teoksessa P. Niemelä & J-E. Ruth (toim.) *Ihmisen elämäнкаari*. Helsinki: Otava, 91-112.

Valde, E. 1993. Lukion oppilaanohjaus työelämään orientoijana ja uranvalinnassa. *Turun yliopiston julkaisuja*. Sarja C 94.

Vuorinen, R. 1998. Minän synty ja kehitys. Ihmisen psyykinen kehitys yli elämäнкаaren. (2. uud. painos) Porvoo: WSOY.

Webster, M. & Sobieszek, B. 1974. Sources of self-evaluation. A formal theory of significant others and social influence. New York: John Wiley & Sons.

Wylie, R. C. 1961 *The Self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.