

Kaisu Hytönen & Katri Kananen

”Sit mä tajusin, et tonne mä haen”

**– abiturienttien käsityksiä ammatin- ja koulutusvalinnasta
sekä ammatinvalinnanohjauksesta lukiossa**

**Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
kevätlukukausi 2011
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Hytönen, Kaisu & Kananen, Katri. ”SIT MÄ TAJUSIN, ET TONNE MÄ HAEN” - abiturienttien käsityksiä ammatin- ja koulutusvalinnasta sekä ammatinvalinnanohjauksesta luki-
ossa.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2011. 101 sivua. Julkaisematon.

Ammatin- ja koulutusvalintaprosessi on nuorille ajankohtainen asia ensimmäisen kerran jo peruskoulun lopun lähestyessä. Lukion valinneet taas joutuvat pohtimaan ammatinvalinta-asioita perusteellisesti jopa ensimmäiseltä vuosikurssilta lähtien. Nykyään nuorilla on todella paljon vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia siihen, mitä he voivat tehdä lukion jälkeen. Halusimmekin tutkia, kuinka abiturientit kokevat tämän elämänvaiheen ja mahdollisuuksien paljouden.

Tämän pro gradu -työn tarkoituksena oli selvittää abiturienttien ammatin- ja koulutusvalinnallisia käsityksiä, suunnitelmia ja varmuutta. Selvitimme, mitkä ovat abiturienttien käsityksien mukaan merkittäviä asioita ammatin- ja koulutusvalinnassa ja mikä merkitys lukion opinto-ohjauksella on ollut tässä prosessissa. Lisäksi selvitimme, miten lukionsa päättävät nuoret arvioivat lukion opinto-ohjausta etenkin ammatinvalinnan osalta ja miten he kehittäisivät sitä. Tutkimuksen lähestymistapa oli fenomenografinen. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kahdeksaa abiturienttia. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina teemahaastattelun avulla, ja tulokset analysoitiin fenomenografisen tutkimuksen menetelmällä.

Tulevaisuus herätti abiturienteissa monenlaisia kysymyksiä sekä epävarmoja ja sekavia tunteita. Kaikilla abiturienteilla oli kuitenkin melko tai hyvin selkeät suunnitelmat tulevaisuudesta. He toivoivat saavansa opiskelupaikan heti lukion jälkeen, mutta heillä oli myös varasuunnitelmia, mikäli aloituspaikkaa tavoitellussa koulutuksessa ei ensimmäisellä kerralla tulisi. Jokainen haastattellemme abiturientti tavoitteli korkeakoulututkintoa. He uskoivat korkeakoulutuksen tuovan turvaa ja hyvän elintason tulevaisuudessa.

Merkityksellisin tekijä abiturienttien ammatin- ja koulutusvalinnassa oli oma kiinnostus alaa kohtaan. Myös hyvä palkka oli tärkeä tekijä. Abiturientit olivat tehneet ammatinvalinnallista exploraatiota eli itsetutkiskelua pohtimalla omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan sekä tavoitteitaan ja soveltuvuuttaan eri aloille. Monella abiturientilla oli myös jokin haaveammatti, jota he eivät kuitenkaan tietyistä syistä lähteneet tavoittelemaan.

Opinto-ohjaaja oli abiturienttien mukaan tukenut, kannustanut ja tuonut varmuutta ammatin- ja koulutusvalintaan sekä ohjannut hakuprosessissa ja jakanut tietoa. Opinto-ohjaajan tunteja koettiin olevan määrällisesti liian vähän, ja lisäksi suurissa kouluissa opinto-ohjaaja oli ollut vaikeasti tavoitettavissa suuren oppilasmäärän ja muiden opettavien aineiden viemän ajan vuoksi. Kahdenkeskiset keskustelut opinto-ohjaajan kanssa koettiin kaikkein tehokkaimmaksi ohjauksen muodoksi. Oppilaitoksista käyneiden esittelijöiden sekä oppilaitos- ja työpaikkavierailujen kerrottiin olleen erittäin hyödyllisiä, mutta niitä kaivattiin kuitenkin lisää ja monipuolisemmin eri aloilta. Opinto-ohjaajan asenteella ja persoonalla oli hyvin suuri merkitys ohjauksen onnistumiseen. Abiturientit pitivät innostunutta, avointa, asiantuntevaa ja opiskelijan tilanteesta aidosti kiinnostunutta ohjaajaa parhaana.

Asiasanat: abiturientti, ammatin- ja koulutusvalinta, opinto-ohjaus, kiinnostus, jatko-opinnot

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLLYS	3
JOHDANTO	5
1 NUORUUSIKÄ ELÄMÄNVAIHEENA	7
1.1 Nuoruusiän kehitystehtävät.....	8
1.2 Identiteetin muotoutuminen.....	11
2 AMMATINVALINNAN MONIULOTTEISUUS	16
2.1 Ammatinvalintavarmuus.....	16
2.2 Institutionaalinen ja omaehtoinen valikoituminen koulutuksen ulkopuolelle	18
2.3 Ammatin- ja koulutusvalintaan yhteydessä olevat tekijä	19
2.3.1 Sisäiset tekijät	20
2.3.2 Yhteiskunnalliset ja rakenteelliset tekijät	21
3 OPINTO-OHJAUS	25
3.1 Ohjaus- käsitteen määrittelyä ja historiaa.....	25
3.2 Näkökulmia ohjaukseen.....	27
3.2.1 Sosiodynaaminen näkökulma	27
3.2.2 Psykodynaaminen ohjausteoria.....	29
3.3 Ohjauksen tehtävät ja tavoitteet.....	30
3.4 Hyvä ohjaaja	31
3.5 Opinto-ohjaus ammatinvalinnan tukena.....	32
3.6 Ammatinvalinnanohjaus lukiossa.....	33
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät.....	37
4.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	38
4.3 Haastattelurungon laatiminen	39
4.4 Tutkimuksen kulku	40
4.5 Fenomenografia aineiston analyysimenetelmänä	41
4.6 Tutkimuksen luotettavuus.....	44
4.7 Tutkimuksen eettisyys	46

5	TULOKSET	48
5.1	Abiturienttien käsitykset jatkokoulutuksesta ja ammateista	48
5.1.1	Lukionjälkeinen elämäntilanne	48
5.1.1.1	Abiturienttien tuntemukset	48
5.1.1.2	Käsitykset hakuprosessista	49
5.1.2	Tulevaisuuden suunnitelmat ja käsitykset tulevaisuudesta	51
5.1.2.1	Opiskeluiden aloittaminen	51
5.1.2.2	Väli vuosi	51
5.1.2.3	Varasuunnitelmat	52
5.1.3	Ajatuksia koulutuksesta, ammateista ja työelämästä	53
5.1.3.1	Positiiviset ajatukset opiskelusta/koulutuksesta	53
5.1.3.2	Negatiiviset ajatukset opiskelusta/koulutuksesta	54
5.1.3.3	Käsitykset ammateista	54
5.1.3.4	Käsitykset työelämästä	55
5.2	Merkitykselliset tekijät abiturienttien ammatin- ja koulutusvalinnassa	57
5.2.1	Ammatin- ja koulutusvalintaprosessi ja ammatinvalinnallinen itsetutkiskelu	57
5.2.1.1	Ajankohtaisuus	58
5.2.1.2	Tiedonhaku	59
5.2.1.3	Omien kykyjen ja vahvuuksien pohtiminen	60
5.2.1.4	Haaveammatit	62
5.2.2	Ammatinvalintaan yhteydessä olevat tekijät	65
5.2.2.1	Sisäiset tekijät	65
5.2.2.2	Ulkoiset tekijät	66
5.2.2.3	Merkittävät muut	68
5.2.3	Opinto-ohjauksen merkitys ammatin- ja koulutusvalinnassa	69
5.2.3.1	Positiiviset merkitykset	69
5.2.3.2	Negatiiviset puolet	70
5.3	Opinto-ohjauksen arviointi	73
5.3.1	Hyvään ohjaukseen vaikuttavat tekijät	73
5.3.1.1	Rakenne	73
5.3.1.2	Opinto-ohjaajan asenne	76
5.3.1.3	Sisältö	77
5.3.2	Ohjauksen kehittämistarpeet	78
6	POHDINTA	82
6.1	Lukio päätetään sekavin tuntein	82
6.2	Ammattiin oman kiinnostuksen ohjaamana	85
6.3	Lisää resursseja opinto-ohjaukseen	88
6.4	Tutkimuksen arviointi	90
	LÄHTEET	91
	Liite1: HAASTATTELURUNKO	99

JOHDANTO

”Meidän piti muuttaa maailma,
meistä tuli muurareita
taksikuskeja, suutareita
yksinhuoltaja äitejä, autokauppiaita
meistä tuli lääkäreitä
virkamiehiä, vääpeleitä
mutta tänään voidaan hetki olla kuninkaita,
kun lakit päähän vedettiin,
kaikesta kaikki tiedettiin,
mitä vanhemmiksi vartutaan,
sitä tyhmemmiksi muututaan”

Näin kuvaa Anssi Kela kappaleessaan *1972* nuoruutta ja tunnelmia lukion päättymisen hetkellä. Laulun sanojen mukaisesti ylioppilaspäivänä kaikilla oli mahdollisuus olla hetki kuninkaita – haaveilla tulevaisuudesta lääkärinä, muurarina tai autokauppiaina. Todellisuudessa näihin ajatuksiin, toiveisiin ja päätöksiin liittyy paljon monenlaisia motiiveja ja päätöksentekotilanteita, joita haluamme tutkimuksessamme tarkemmin selvittää.

Nuoruuteen elämänvaiheena liitetään usein käsitys tulevaisuudesta. Nuoruus on aikaa, jolloin yksilö tekee tärkeitä päätöksiä koskien tulevaisuuttaan ja muodostaa perustan myöhemmälle elämälleen. Tulevaisuuden suunnitteluun liittyy olennaisena osana ammatin hankinnan suunnittelu, joka vaatii tietoa eri koulutusmahdollisuuksista ja käsitystä ammatin luonteesta tulevina vuosikymmeninä. Myös käsitys omasta minästä luo perustan arvioida omia mahdollisuuksia ja valmiuksia saavuttaa tavoitteita. Viimeistään lukion viimeisellä luokalla on alettava miettimään, mitä tehdä lukion jälkeen, mikä koulutus ja ammatti kiinnostaisi ja mille alalle haluaa suuntautua. Lapsilta leikkimielisesti kysytystä kysymyksestä ”mikä sinusta tulee isona” muotoutuu lukion päättävälle nuorille jo normatiivinen vaatimus. Vaikka yhteiskunta asettaa omia vaatimuksiaan ja painei-

taan nuorille ihmisille, nuoruutta voidaan kuitenkin ajatella unelmien toteuttamisen aikana. Tulevaisuuden suunnittelu sisältää toiveita ja haaveita, mutta myös epävarmuutta. Nuoret uskovat kuitenkin vahvasti tulevaisuutensa olevan heistä itsestään kiinni. (Nurmi 1983, 1; Nurmi & Nuutinen 1987, 2–6, 25.)

Jokainen meistä joutuu elämänkaareen aikana useaan otteeseen päätöksenteon eteen. Toiset päätökset ovat pienempiä ja helpompia ja vaikuttavat pienemmässä mitta-kaavassa, kun taas joillain päätöksillä on suurempi vaikutus ihmisen elämään. Esimerkiksi ammatin- ja koulutuksenvalinnan tekemisellä on merkittävä vaikutus ihmisen elämänkaareen ja tulevaisuuteen. Tosin nykyään on yleistä, että ammattia ja koulutusta voidaan vaihtaa kesken kaiken tai kouluttautua uudestaan myöhemmin elämän aikana. Nyky-yhteiskunnassa vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia on todella paljon ja yksilölliset sekä persoonalliset polut ovat hyvin yleisiä. Yhteiskuntamme ollessa tällaisessa muutoksen ja mahdollisuuksien paljouden tilassa on syytä pohtia ja tutkia, kuinka lukion päättävät nuoret tekevät ammatin- ja koulutuksenvalintapäätöksen, miten he sen kokevat, millaista ohjausta he kaipaavat ja millaista ohjausta he ovat lukiossa saaneet.

Aikaisempi suomalainen tutkimus koulutusvalinnoista on painottunut toimintaympäristöön ja siellä perheen sosioekonomisen aseman ja koulutusvalintojen tutkimiseen. Yksilöllisestä näkökulmasta aihetta lähestyneet tutkimukset ovat selvittäneet nuorten valintojen yhteyttä sukupuoleen ja opintomenestykseen. Koulutus-, ammatti- ja uravalintaa ei tulisi ymmärtää tärkeiksi vain, kun nuori tekee ensimmäistä kertaa suuria valintoja tulevaisuutta ajatellen, vaan jatkuvana prosessina nuoruudesta aikuisuuteen. (Siikaniemi 2005, 13.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, millaisia käsityksiä abiturienteilla on tulevaisuudesta liittyen koulutukseen ja ammatteihin lukion päättymisen hetkellä. Lisäksi selvitämme abiturienttien käsityksiä merkittävistä tekijöistä ammatin- ja koulutusvalinnassa heidän omasta mielestään sekä kuvaamme abiturienttien käsityksiä ammatinvalinnanohjauksesta lukiossa.

1 NUORUUSIKÄ ELÄMÄNVAIHEENA

Nuoruudessa aloitetaan itsenäistymis- ja yksilöllistymisprosesseja, jotka vaativat tietoisemman suhteen luomista muihin ihmisiin, luontoon sekä maailmankaikkeuteen. Vaikka nykyään nuoruus voi kestää parikin vuosikymmentä, pidetään sitä silti siirtymävaiheena lapsuudesta aikuisuuteen. Esimerkiksi Levinson (1986, 7–10) määrittelee siirtymävaiheen aikuisuuteen kestäväksi 17-vuotiaasta 33-vuotiaaseen. Nuoruuden alku on siis helpommin määriteltävissä, mutta vastaavasti nuoruuden loppuminen on hyvin yksilöllistä.

Nuoruudessa yksilö kehittyy pikku hiljaa, itsenäistyy ja irtautuu omasta perheestään. Hän myös oppii keskeisiä tarvittavia taitoja ja valmiuksia sekä valmistautuu aikuisuuteen ja muodostaa käsitystä omasta itsestään näiden tapahtumien pohjalta. Nuoruusiän kehitys on hyvin monimuotoista ja -tasoista. Sitä ohjaavat useat eri tekijät – biologiset, sosiaaliset, psykologiset ja yhteiskunnalliset – jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Nuoruutta onkin tapana määritellä näiden kehityksellisten tekijöiden mukaan. (Nurmi 1995, 256–257; Erikson 1968, 128–129.)

Viime vuosisadalla tapahtunut koko ikäluokkia koskeva koulutusajan pidentyminen parista vuodesta pakolliseen yhdeksään ja usein jopa kahteen vuosikymmeneen on muokannut nuoruudesta sellaisen kuin se nyt on. Tämä muutos on aikaansaanut muista ikäluokista poikkeavan nuoruusajan kulttuurin ja elämäntavan synnyn. Aikuisuuteen liitetyt muutokset, esimerkiksi työelämään siirtyminen, on siirtynyt koko ajan myöhemmälle iälle. Muutosta ovat vauhdittaneet niin koulutuksen pidentyminen kuin elinkeinorakenteen muutos. (Nurmi 1995, 261; Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 125).

Käytämme nuoruudesta omassa tutkimuksessamme Nurmen (1995) jaottelua, jossa nuoruus on jaettu kolmeen eri vaiheeseen. Nuoruusiän rajaaminen tarkkoihin ikävaiheisiin ei ole kuitenkaan olennaista, koska kehitys on hyvin yksilöllistä ja rajaaminen riippuu paljon tutkijasta. Me kuitenkin koemme, että käyttämällä tätä suuntaa antavaa jakoa nuoruuden erilaisista vaiheista, selkiytyvät paremmin eri ikävaiheiden kehitykselliset muutokset ja tehtävät sekä vaihe, jossa tutkimuksemme kohdenuoret elävät.

Seuraavassa esittelemme nuoruuden eri vaiheita. *Varhaisnuoruus* (11–14-vuotta) sisältää varsinaisen biologisen murrosiän, johon liittyvät niin fyysiset kuin psyykkisetkin muutokset. Vanhempia ja muita auktoriteetteja vastaan kapinoidaan, vaikka samalla

itsenäistyminen ja omista asioista päättäminen myös pelottavat. Ominaista varhaisnuorille on myös itsensä peilaaminen suhteessa ystäviin, vanhempiin ja muihin aikuisiin. Nuoruusiän alkua määrittää selkeästi biologinen muutos ja kehitys. Murrosiän alkaminen onkin yksi tärkeä nuoruusikää määrittävä tapahtuma. Tähän vaiheeseen liittyy myös ajattelun ja loogisuuden kehittyminen sille tasolle, joka on tyypillistä aikuisiässä, mutta tässä on toki yksilöllistä vaihtelua. (Vilkko-Riihelä 2001, 242–243.)

Nuoruuden *keskivaiheessa* eli 16–19-vuotiaana ovat vuorossa moninaiset identiteetikriisit. Tällöin varhaisnuoruudessa vallinnut kuohuntavaihe alkaa mennä ohi ja keskitytään oman identiteetin etsimiseen. Nuoret kokeilevat tässä vaiheessa runsaasti rajojaan, hakevat omaa tyyliään ja ovat mukana erilaisessa toiminnassa. Myös seurustelukuviot alkavat olla ajankohtaisia. Identiteetin etsintä ja muokkautuminen ohjautuu palautteiden, onnistumisten ja pettymysten mukaan. Merkitystä on myös kavereiden, perheen ja mahdollisen seurustelukumppanin suhtautumisella itsenäistymispyrkimyksiin. Roolimuutokset ovat myös yksi tärkeä kehityksen osa nuoruudessa. Muun muassa irtautuminen lapsuuden kodista ja perheestä sekä aikuiselämän rooleihin valmistautuminen ovat roolimutoksia, joita nuoruudessa käydään läpi. Ammatinvalintaan, koulutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät muutokset ohjaavat nuorta eri rooleihin ja aikuisuuteen. (Vilkko-Riihelä 2001, 246–253; Nurmi 1995, 256–262.)

Nurmen jaottelun mukaan lukiolainen elää nuoruuden keskivaihetta ja on siirtymävaiheessa *myöhäisnuoruuteen*. Myöhäisnuoruus, joka tunnetaan myös nimellä *varhaisaikuisuus*, sijoittuu ikävuosiin 19–25. Tässä vaiheessa nuoren maailmankuva ja identiteetti selkiytyy ja vakiintuu. Kyseisessä iässä keskeisiä asioita ovat ideologiset ja maailmakatsomukselliset kriisit, kuten ammatti- ja kulttuuri-identiteetin muotoutuminen yhtenäiseksi tunteeksi. Haasteiksi muodostuu muun muassa kodista irtautuminen, koulutuksen ja uran suunnittelu ja toteuttaminen sekä sosiaalisesti vastuullisen toiminnan omaksuminen. (Nurmi 1995, 257; Vilkko-Riihelä 2001, 253)

1.1 Nuoruusiän kehitystehtävät

Kehitystehtävä-käsite on peräisin amerikkalaiselta professorilta Robert J. Havighurstilta. Kehitystehtäväajattelu on vaikuttanut eri-ikäisten ihmisten kasvatus- ja koulutusratkaisuihin liittyvään päätöksentekoon ja suunnitteluun. Kehitystehtäväteorian tehtävä on

vastata kysymyksiin siitä, kuinka nuoren yksilön kehitys ja kasvu kohtaavat esimerkiksi perheestä tai yhteiskunnasta tulevat vaatimukset ja odotukset. Teoria on organisminen kehitysteoria, jonka mukaan yksilön kehitys on vuorovaikutusta sosiaalisen ympäristön ja henkilökohtaisten kasvuvoimien välillä. Havighurstin teoria siis yhdistää ihmisen biologisen kasvun ja sosiaaliset odotukset, joista heijastuvat iän myötä tulevat sosiaaliset roolit velvollisuuksiineen ja odotuksineen. (Kuusinen 1995, 311–314.)

Kehitystehtäväteoria syntyi 1940- ja 1950-luvuilla etenkin Chicagon yliopistossa psykologien, kasvatustieteilijöiden ja sosiologien yhteistyössä. Tämän Chicagon koulukunnan vaikutus elämäntutkimukseen ja teoriaan on ollut erittäin suuri. Teorian mukaan ammatinvalintaprosessi on yksi tärkeimmistä nuoruudessa läpikäytävistä kehitystehtävistä. Uranvalinta ja ammattiin valmistautuminen ovat osa nuoren emotionaalisen riippumattomuuden kasvua ja antavat pohjan itsenäisen elämän suunnittelulle ja aloittamiselle. Ammatinvalinnan ratkaisemiseen vaikuttavat olennaisesti myös muut nuoruuteen liittyvät kehitykselliset haasteet ja niistä selviytyminen. (Kuusinen, 1995, 311–314.)

Biologiseen kypsyymiseen rinnastetaan ulkonäköön ja oman ruumiin hallintaan liittyvät tehtävät. Lisäksi siihen liittyy monia psyykkisiä, sisäisiä kehitystehtäviä, kuten luopuminen lapsuuden samaistumisesta vastakkaiseen sukupuoleen ja sen kohdistamisesta oman sukupuolen edustajiin. Biologiseen kypsyymiseen kuuluu myös henkilökohtaisen eettisen ja moraalisen uskomusjärjestelmän kehittäminen. Normatiiviset kehitystehtävät sisältävät yhteiskuntaan liittyvien normien toteuttamisen, kuten kodista irtautumisen, koulutustien ja uran valitsemisen, parisuhteen rakentamisen sekä yleisesti oman, itsenäisen elämän aloittamisen. Kokoavasti sanottuna työelämään siirtymisen ja valmistautumisen lisäksi nuoruuteen liittyy siis olennaisesti yhteiskuntaan sosiaalistuminen. Nuoruuden kehitystehtävissä korostuvat myös tunne-elämään sekä sosiaalisiin suhteisiin liittyvät muutokset. (Kuusinen 1995, 313–314., Newman & Newman 1986, 49–50, Vilkkö-Riihelä 2001, 244–245.) Lairio (1988, 142) onkin todennut, että etenkin lukioikäisillä sosiaalinen tilanne säätelee nuoruuteen kuuluvia kehitystehtäviä. Esimerkiksi ympäristön ja yhteiskunnan palautteella on hyvin suuri nuoren käyttäytymistä ohjaava merkitys.

Valintojen ja päätösten tekemisen myötä nuori alkaa pikkuhiljaa muodostaa kuvaa itsestään. Esimerkiksi koulutustavoitteisiin liittyvät päätökset muodostavat kuvaa itsestä opiskelijana. Päätösten lisäksi ympäristön palaute luo oman silauksensa nuoren minäkuvaan. Opiskelija voi esimerkiksi peilata itseään koulumenestyksen perusteella.

(Nurmi 1995, 263–264.) Toinen tärkeä tekijä, joka on muokannut ikään liittyviä odotuksia, on sukupuoleen kohdistuvat odotukset. Vaikka Suomessa erot tyttöjen ja poikien kehitystehtävissä ovat melko pienet verrattuna muihin kulttuureihin, voidaan silti nähdä selkeitä eroja sukupuolten välillä esimerkiksi perheen perustamisen ja koulutus- ja työelämään valikoitumisen suhteen (Nurmi 1995, 261).

Päätöksien lisäksi nuoren on kyettävä sitoutumaan myös niiden toteuttamiseen. Ammatinvalintaa on mietittävä pitkällä tähtäimellä. Nuori voi pohti esimerkiksi sitä, saavuttaako hän valitsemansa koulutuksen kautta tavoitteensa ja pääseekö ammattiin, jota haluaa tehdä? Jokainen kohtaa varmasti epävarmuuden hetkiä ja joutuu myöhemmin miettimään, vastaako nykyinen tilanne asetettuja tavoitteita ja toiveita. (Nurmi 1995, 266.)

Havighurstin teoria on saanut arvostusta erityisesti sen suhteen, että vaikka se on syntynyt jo 1940-luvulla, pätevät monet kehitykselliset sisällöt ja teemat edelleen myös nykyajan nuoruuteen. Etenkin uranvalinta ja ammattiin valmistautuminen on kuvattu hyvin onnistuneesti. Havighurst näkee ammatinvalinnan myöhäisnuoruuteen ja varhaisaikuisuuteen linkittyväksi prosessiksi, joka jäsentää muitakin elämänrakenteita. (Nurmi 1995, 258–259; Kuusinen 1995, 313.)

Myöhemmin useat tutkijat ovat vieneet eteenpäin Havighurstin elämäнкаari-teoriaa muun muassa siten, että he ovat täydentäneet teoriaa käsitteillä, jotka sisältävät muitakin ympäristön ulottuvuuksia kuin normatiivisia odotuksia. Esimerkiksi ikään liittyviä muutoksia nuoren ympäristössä on kuvattu erilaisina *roolisiirtyminä*, jollainen on esimerkiksi vanhemmaksi tulo. Käsite *institutionaalinen ura* kuvaa puolestaan niitä toimintamahdollisuuksia, jotka määräytyvät yksilön iän mukaan tiettyssä sosiaalisessa ympäristössä. Hyvä esimerkki tällaisesta voisi olla peruskoulusta lukioon meno tai lukiosta jatkokoulutukseen tai armeijaan siirtyminen. Nämä esimerkit kuvaavat niitä yksilöön liittyviä ulkoisia tekijöitä, jotka määräävät ihmisten elämänkulkua eri ikäkausina. Tekijät voivat perustua yhteisiin uskomuksiin, roolimalleihin, lakeihin, asetuksiin ja normeihin, joita kulttuurissa vallitsee. Myös läheisten ihmisten, vanhempien, opettajien sekä ystävien merkitys ja heiltä saatu palaute on tärkeää. Nämä tekijät muodostavat ihmisen kehitykselle ikäsidonnaisen ja sen myötä muuttuvan ympäristön, joka rohkaisee, estää tai mahdollistaa tiettyjä toimintoja ja täten ohjaa yksilön kehitystä. Tämän perusteella voidaankin sanoa, että vaikka kehitys on hyvin yksilöllistä ja sidonnainen yksilössä tapahtuviin muutoksiin, yksilön ympäristö kehittyy. (Nurmi 1995, 258–260.)

Nuorten tavoitteet heijastavat usein heidän senhetkistä kehitystään ja kehitysvaihettaan. FinEdu-pitkittäistutkimuksen mukaan nuorten tavoitteet liittyvät kouluun, jatkokoulutukseen, ammattiin, kavereihin, varallisuuteen, harrastuksiin sekä omaan itseensä. Poikien tavoitteet suuntautuivat hieman enemmän ammattiin sekä varallisuuteen, kun taas tyttöjen tavoitteet enemmän ystäviin, perheeseen sekä omaan itseensä. Nuorten tavoitteiden perusteella voidaan muodostaa kolme ryhmää. Ensimmäinen ryhmä (43 prosenttia nuorista) suuntautuu koulutukseen, ammattiin sekä varallisuuteen liittyviin tavoitteisiin. Tässä ryhmässä poikien osuus oli suurempi kuin tyttöjen. Toiseen ryhmään kuului 30 prosenttia nuorista, ja heille olivat tärkeitä ihmissuhteisiin, harrastuksiin ja nykyiseen kouluun liittyvät tavoitteet. Tämän ryhmän tavoitteet liittyivät enemmän nykyhetkeen kuin pitkälle tulevaisuuteen. Tyttöjen osuus tässä ryhmässä oli suurempi kuin poikien. Viimeistä ryhmää, johon kuului 27 prosenttia nuorista, kuvasi itseensä liittyvät tavoitteet. Tyttöjen osuus oli jälleen suurempi kuin poikien. Tätä ryhmää kuvasi menneisyydessä roikkuminen ja omien ongelmien pohtiminen. Koulutukseen liittyvät tavoitteet koettiin ahdistaviksi, ja koulu-uupumus ja masennus olivat suurinta tässä ryhmässä. FinEdu-pitkittäistutkimuksen tulokset osoittivat, että ikään liittyvät kehitystehtävät ovat yhteydessä nuorten tavoitteisiin. Tavoitteet heijastavat myös ympäristössä tapahtuvien muutosten vaikutusta roolisiirtymiin ja sitä, kuinka hyvin nuori on selviytynyt aikaisemmista tavoitteista. Kehitystehtävien mukaiset tavoitteet ovat yhteydessä nuoren hyvinvointiin, kun vastaavasti itseensä suuntautuminen heijastaa pahoinvointia. (Salmela-Aro, Pennanen & Nurmi 2001, 148–166.)

Eri-ikäisten yksilöiden kohtaamat haasteet ja rajoitteet ovat melko erilaisia. Kehitystehtäviä, roolimutoksia ja institutionaalisia uria voidaan myös määrittää niiden ajallisella kestolla ja järjestyksellä, josta esimerkkinä toimii koulutuksen aloittaminen tietyssä iässä ja sen loppuun suorittaminen tavoiteajassa. Koulutusvalintoja voidaan määritellä sekventiaalisuudella, koska lukion aloittaminen vaatii peruskoulun suorittamista ja yliopisto-opinnot vastaavasti lukion lopputodistusta. (Nurmi 1995, 258–260.)

1.2 Identiteetin muotoutuminen

Identiteetti koostuu subjektiivisesta ja objektiivisesta puolesta sekä sukupuoli-identiteetistä. Subjektiivinen osa on nuoren oma käsitys itsestään. Objektiivinen puoli

kertoo, miten muut hänet kokevat, ja sukupuoli-identiteetti puolestaan kuvaa, kuinka nainen hyväksyy itsensä naisena ja mies miehenä. Lisäksi on olemassa kulttuuri-identiteetti, joka määrittelee, kuinka hyvin nuori on sisäistänyt kulttuurinsa normit ja tavat ja kuinka hän niitä noudattaa. Ammatti-identiteetti taas kuvaa oman ammattikuvan sisäistämistä ja arvostusta ammattia kohtaan. Myöhäisnuoruudessa maailmankuva on melko selkiytynyt ja identiteettikin saanut perustan. Sen sijaan ideologiset ja maailmankatsomukselliset kriisit koettelevat nuorta. (Vilkko-Riihelä 2001, 246–253.)

Identiteetti-käsitteen loi Erik H. Erikson toisen maailmansodan jälkeen, ja sitä on käytetty monin eri tavoin ja merkityksin. Identiteetin muodostaminen tarkoittaa käsityksen muodostamista omista arvoista, yksilöllisyydestä ja niistä päämääristä, joita elämässä tavoittelee. Yhteiskunta asettaa rajat, joiden puitteissa identiteetin muodostaminen ja etsiminen on mahdollista. Identiteetti onkin aina tulosta yksilön ja ympäristön vuorovaikutusprosessista. Identiteettejä on monia erilaisia, kuten kansallinen, sosiaalinen tai sukupuoli-identiteetti. Nämä ovat lähinnä jo syntymästä asti muodostuneita identiteettejä, mutta yksilö voi myös itse tehdä ratkaisuja siihen, millaisessa ryhmässä omaa identiteettiään pyrkii kehittämään ja muodostamaan. Esimerkiksi harrastusryhmät ja opiskelijaryhmät muokkaavat yksilön identiteettiä tiettyyn suuntaan. Koulutusvalinnan myötä nuori tutkii ja vahvistaa omaa identiteettiään ja muodostaa parempaa kuvaa itsestään. (Fadjukoff 2009, 179.)

Ammatillinen identiteetti on Eteläpellon ja Vähäsantanen (2006, 26) mukaan elämänselviönsä perustuva käsitys itsestä ammatillisena toimijana. Ammatillinen identiteetti on luotava itse, siinä yhdistyvät persoona ja ammatillisuus (Hänninen 2006, 191–192). Ammatillinen identiteetti ei nykykäsityksen mukaan siis koskaan ”tule valmiiksi”, vaan sitä rakennetaan läpi elämän. Tähän johtavat työuran katkoksellisuus sekä ammatien ja työtehtävien vaihtuvuus yksilöllä. Mahdollisuus jatkuvaan ja ennustettavissa olevaan työuraan on harvoin mahdollista. Tämä vaatii ihmisiltä hyvin paljon muuntautumiskykyä ja joustavuutta. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27–28; Filander 2006, 51–52.)

Jälkimodernin yhteiskunnan yllätyksellisyyden ja muuttuvuuden myötä ihmisten elämä on siis muuttunut epävarmemmaksi etenkin ammatillisuuden ja työelämän kannalta. Ammatillisen identiteetin kehittyminen on muuttunut pirstaleiseksi ja epäjatkuvaksi, tilanteesta toiseen heitteleväksi. Minäkäsitys on saanut jatkuvasti uudelleen muotoutuvan luonteen. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26.)

James E. Marcia määrittelee identiteetin sisäisenä minäkonstruktiona ja dynaamisena viettien organisaationa, joka sisältää kyvyt, uskomukset ja henkilökohtaisen historian. Marcian mukaan mitä selvempi ja kehittyneempi tämä rakenne on, sitä enemmän yksilöt ovat tietoisia yksilöllisyydestään ja vahvuuksistaan sekä vastaavasti heikkouksistaan ja samankaltaisuudestaan muihin ihmisiin. Mitä epäselvempi tämä rakenne on, sitä enemmän yksilöiden täytyy turvautua ulkoisiin lähteisiin arvioidessaan itseään. Identiteetti on siis dynaaminen: siihen tulee jatkuvasti uusia elementtejä ja osa tippuu pois. (Marcia 1980, 159.)

Marcian mukaan identiteetin kehittymistä nuoruudessa voidaan kuvata kaksivaiheisena tapahtumasarjana. Ensimmäiseksi nuoret etsivät itseään, erilaisia vaihtoehtoja sekä mahdollisuuksia, jotka liittyvät ammatinvalintaan, sukupuolirooleihin ja maailmankatsomukselliseen ideologiaan. Tämän vaiheen jälkeen nuoret tekevät päätöksiä näillä elämänalueilla ja sitoutuvat näihin päätöksiin. Marcia kuvaa identiteetin neljää erilaista kehitystasoa sen mukaan, kuinka paljon nuoret ovat pohtineet eri vaihtoehtoja ja sitoutuneet niihin. Nämä neljä eri identiteetin kehitysvaihetta ovat *hajautunut identiteetti*, *ajautujat*, *moratoriovaiheessa olevat* ja *identiteetin saavuttaneet*.

Marcian teoria on ollut melko suosittu nuoruutta tutkivien parissa, mutta se sisältää kuitenkin monia ongelmia. Esimerkiksi nuoren identiteetti ei aina etene suoraan kehitysvaiheesta toiseen, vaan identiteetti muokkautuu jatkuvasti, ja välillä saattaa tulla takapakkeja. Toisekseen Marcian teoria ei ota huomioon sitä seikkaa, että nuoren kehityksessä eri elämänvaiheet, -tilanteet ja sosiaalinen ympäristö voivat painottua eri tavalla yksilöiden kesken. (Marcia 1980, 159.)

Nuoruuden aikana läpikäydään useita roolimutoksia, joista tärkeimpiin lukeutuu aikuiselämän vaatimukseen valmistautuminen. Se sisältää jo aiemmin mainitun valintojen tekemisen liittyen koulutukseen ja ammatinvalintaan. Lisäksi ajankohtaisia ovat elämäntapaan ja ihmissuhteisiin liittyvät asiat. Näitä muutoksia voisi oikeastaan kutsua osaksi aikuistumiseen kuuluvia kriteereitä. (Nurmi 1995, 256.) Nuori pohtii suhdettaan elämään ja jäsentää käsitystään maailmasta, omista arvoista ja tavoitteista. Hän rakentaa kuvaa omista kiinnostuksistaan ja miettii mahdollisuuksiaan eri aloilla sekä kykyjään soveltua työelämään (Newman & Newman 1986, 307). Ohjauksen avulla tulisi antaa tietoja eri koulutus- ja ammattivaihtoehdoista ja sen myötä lisätä oppilaan itsetuntemusta ja kykyä arvioida omia voimavaroja, jonka jälkeen voidaan edetä henkilökohtaisen ammattisuunnitelmaan luomiseen. Nuoret tulevat monien päätösten edessä kokemaan

epävarmuuden hetkiä. Silloin aikuisen neuvoilla on varmasti paljon kysyntää. (Tapaninen 1994, 12.)

Nuoruuteen liittyvien kehityksellisten muutosten, kuten esimerkiksi identiteetin muotoutumisen, on useissa tutkimuksissa määritelty jatkuvan läpi ihmisen elämänajan (Nurmi 1995, 257–258). Nuoruudessa kuitenkin tapahtuu myös sellaisia muutoksia, jotka ovat juuri kyseiselle iälle ehdottomia ja mahdollistavat kehittymisen aikuisuutta kohden. Esimerkkinä tästä on abstraktimmaksi kehittyvä ajattelu, joka auttaa nuorta muuttamaan omaa itseään kuvaavia tapoja. Sen avulla hän pystyy muodostamaan monipuolisemman kuvan itsestään. (Nurmi 1995, 262.) Itsetuntemus ja -pohdinta muodostavat perustan, jonka pohjalta yksilöillä on ymmärrys ja kapasiteetti kehittää ja seurata omia tärkeitä tavoitteita elämässä. Itsetietoisuuden kohdentaminen omiin ammatillisiin tavoitteisiin on todella tärkeää. (White & Tracey 2011, 223.)

Nurmi (1995) kuvaa artikkelissaan osuvasti nuoruutta kahtena lomittain kulkevana tapahtumaketjuna. Ensinnäkin nuori tekee erilaisia valintoja ja toimii sitten niiden mukaan ohjaten näin oman elämänsä kulkua. Kehitysympäristön tarjoamat puitteet määrittävät mahdollisuudet elämän ohjaamiseen. Puitteet muodostuvat kulttuurin ja yhteiskunnan nuoreen kohdistamista kehitystehtävistä, ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista sekä kulttuurissa olevista standardeista ja aikatauluista. Toinen ohjaamista määrittävä tekijä on yksilö itse omine kykyineen, menestymisineen ja temperamentteineen sekä oman elämän ohjaaminen. (Nurmi 1995, 263)

Jokaisella yksilöllä on oma elämänsähistoriansa, johon sisältyy erilaisia intressejä, mieltymyksiä ja motiiveja. Nuoret kohtaavat monia erilaisia haasteita ja vaatimuksia. Mahdollisuudet, rajoitukset sekä haasteet muokkaavat heidän toimintaansa, tavoitteiden valintaa ja päätöksiä. Nuorten tavoitteet liittyvät useimmiten koulutukseen, tulevaisuuden ammattiin sekä perheeseen ja kavereihin. Näihin tavoitteisiin vaikuttavat muun muassa perhe, opettajat sekä ystävät. Kuitenkin nuori lopulta itse ohjaa elämäänsä ja valitsee erilaisia kehitysympäristöjä itselleen. Oman elämän ohjaaminen ja hallinta perustuvat nuoren motivaatioon sekä tavoitteiden asetteluun. Oman elämän hallintaa on se, että nuori muokkaa nämä yksilölliset motiivit tavoitteiksi vertaamalla niitä ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin ja omaan potentiaaliin. (Nurmi 1995, 262–267 & Salmela-Aro 2009, 131.)

Sosiologian klassikko Mead korostaa kielen merkitystä minän kehitykselle. Hänen mukaansa minuus syntyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Mead kuvaa, kuinka ihminen olettaa kommunikoidessaan ”yleistettyjä toisia”, joiden kanssa

hän keskustelee ja jotka edustavat muita ihmisiä. Ihmisen ajattelu ei olisi mahdollista Meadin mukaan ilman tällaista sisäistä keskustelua minän ja yleistettyjen toisten kanssa. Tämä yleistetty toinen edustaa minälle sosiaalista puolta, joka muodostaa minän perustan. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 34–35.) On myös havaittu, että kaikissa merkittävässä oppimiskokemuksissa on mukana oppimista tukevat sosiaaliset suhteet, joita kutsutaan oppimisen merkittäviksi muiksi (Antikainen 1996, 265).

Elämänkaareen liittyvät normatiiviset tehtävät ja siirtymät antavat nuorille ikään kuin pohjan, jonka avulla he voivat ohjata omaa elämäänsä. Esimerkiksi jos nuorilta kysytään heidän toiveita ja tavoitteita, ne yleensä liittyvät ikäkaudelleen tyypillisiin kehitystehtäviin, kuten ammatinvalintaan, koulutukseen sekä sosiaalisiin suhteisiin. Tehtyään valinnan esimerkiksi ammatinvalinnan suhteen nuori ryhtyy pohtimaan, kuinka päästä tähän tavoitteeseen. Tämä vaihe sisältää usein keskustelua läheisten kanssa ja eri vaihtoehtojen tutkimista. Identiteettiteoriassa tätä vaihetta kutsutaan etsinnäksi. Yleensä suunnittelu tapahtuu tietyssä ympäristössä, joka pitkälti määrittelee mitkä valinnat ovat mahdollisia missäkin iässä. Hyvä esimerkki on koulutusinstituutiot, jotka pitkälti määrittelevät missä iässä ja minkälaisia vaihtoehtoja nuorille on tarjolla. (Nurmi 1995, 262–267; Salmela-Aro 2009, 131.)

Aina aika ajoin nuori joutuu pohtimaan, kuinka hänen elämäntilanteensa vastaa alkuperäisiä tavoitteita. Tämä arviointi vaikuttaa nuoren käsitykseen itsestä ja täten nuoren minäkuva ja itsetunto kehittyy. Edellä kuvattu malli identiteetin kehittymisestä pohjautuu kognitiivisen psykologian teorioihin tavoitteen asettamisesta, suunnittelusta sekä arvioinnista. Tähänkin malliin sisältyy omat heikkoutensa. Yksi näistä on se, että nuoret eivät läheskään aina ole tietoisia omista motiiveista ja intresseistä, jotka ovat taustalla tavoitetta asettaessa. Lisäksi monesti nämä valinnat saattavat pohjautua vanhemmilta tai tiedotusvälineistä saatuihin malleihin. Toinen seikka, joka myös säätelee oman elämän hallintaa ja suunnittelua, ovat ympäristön rajoitukset, kuten opiskelupaikkojen rajallisuus. Lopuksi on mainittava, että myös sattumalla nähdään olevan tärkeä osuus ihmisen elämänsä kulussa. Esimerkiksi jos karsiutuu niukasti haluamastaan opiskelupaikasta, saattaa sillä olla olennainen vaikutus nuoren myöhempään elämään. (Nurmi 1995, 262–267.)

2 AMMATINVALINNAN MONIULOTTEISUUS

Urututkimuksessa on esitetty yksilökeskeinen urateoria, jonka mukaan yksilö valitsee uransa riippumatta muista ihmisistä vain omien kiinnostuksen kohteidensa mukaan ilman rajoittavaa kilpailutilannetta, jonka yhteiskunta luo. Yksilökeskeisessä teoriassa tulee esille nimenomaan minäkuvan ja omien intressien merkitys ammatinvalinnassa. Tärkeällä sijalla on myös yksilön koko aiempi elämänhistoria, joka on luonut vaikutuksensa ammatillisen kiinnostuneisuuden suuntaamiseen. (Häyrynen 1995, 368–369.)

Ahola & Mikkola toteavat kuitenkin, että koulutusvalinta aiheuttaa nuorille paljon paineita ja päätöksenteko koetaan hyvin vaikeaksi. Koulutus- ja uravalinnat ovat edelleen nuorille pulmallisia, vaikka ohjauspalvelut ovat kehittyneet viime aikoina. Tutkijoiden mukaan valtavasta informaatiomäärästä huolimatta nuoret tekevät päätöksensä aika kevyin perustein, tietämättä tarkalleen mihin koulutukseen ovat hakeutumassa. Aholan ja Mikkolan mielestä ylioppilaiden jatkokoulutukseen pääseminen on kiinni rakenteellisen kysynnän ja tarjonnan epäsuhteesta, mutta nuoret ovat yleensä sitä mieltä, että koulutukseen pääsy on ennen kaikkea heistä itsestään ja omista kyvyistä kiinni. Nuoret suhtautuvat siis koulutusvalintaan hyvin vakavasti. He ajattelevat tekevänsä tärkeitä päätöksiä tulevaisuudestaan, ja sen vuoksi monet kokevat ammatinvalinnan vaikeaksi päätöksenteoksi. (Ahola & Mikkola 2004, 20–23).

2.1 Ammatinvalintavarmuus

Ammatinvalinta ja siihen liittyvät päätökset sekä toteutukset mielletään kehityspsykologisissa teorioissa yhdeksi nuoruuteen liittyväksi kehitystehtäväksi, josta suoriutumista kuvaa hyvin *ammatinvalintakypsyys*-käsite. Kypsyys valintojen tekemiseen määritellään ikään kuin suhteessa ammatillisen kehityksen tasoon. Siihen liittyy olennaisesti ammatinvalinnan tärkeyden tiedostaminen, myönteinen suhtautuminen koulutukseen sekä tietojen hankkiminen ammasteista ja työelämästä. Yksilön itsearvostuksella ja minäkäsityksellä on myös suuri vaikutus ammatinvalintavarmuuden kehittymiseen. (Jusi 1989, 93.)

Vuorisen ja Valkosen (2005) tutkimuksen mukaan päätös koulutukseen hakemisesta tapahtuu yleensä ammatillisen koulutuksen tai lukion viimeisenä vuonna. Päätös voi tapahtua myös opintojen päättymisen jälkeen. (Vuorinen & Valkonen 2005, 23.) Jatko-opintoihin hakeutuville lukiolaisille on tyypillistä pitää valintoja mahdollisimman pitkään avoimena, ja lopullinen päätös tehdään vasta viime hetkillä, kun koulutuksien hakijat loppuvat (Garam & Ahola 2001, 27; Jusi 1987, 85).

Henna Teikari (2004, 51) havaitsi tutkimuksessaan suurimman osan (noin 90 prosenttia) nuorista tietävän, mihin jatkokoulutukseen he aikovat lukion jälkeen hakeutua. Vuorinen ja Valkonen (2005) ovat tutkineet lisäksi ammatinvalintapäätöksen varmuutta ja selkeyttä. Heidän tutkimuksensa mukaan korkeakouluihin hakeneista hakupäätöksen koki erittäin varmaksi reilu kolmannes. Melko varmoja päätöksestään oli puolet. Yhteensä erittäin ja melko varmojen hakijoiden osuus korkeakouluihin hakevista oli 87 prosenttia. Vuorinen ja Valkonen saivat myös selville, että ne hakijat, jotka olivat hyvin varmoja hakupäätöksestään, uskoivat eniten pääsevänsä koulutukseen, ja vastaavasti hakupäätöstään epäröivät eivät luottaneet omiin mahdollisuuksiinsa saada haluamansa opiskelupaikka. Hakupäätöksen varmuuden havaittiin olevan yhteydessä toteutuneeseen koulutukseen pääsemiseen. Päätöksen selkeys ilmeisesti vaikutti siihen, että hakija on ollut vakavissaan hakemassa koulutukseen ja valmis tekemään töitä opiskelupaikan eteen. (Vuorinen & Valkonen 2005, 25–33.)

Anne-Mari Kosola (2008, 74) sai tutkimuksessaan selville, että kolmasosa abiturienteista hakisi jonnekin muualle, jos he eivät näkisi hakemisessa ja kouluun sisään pääsemisessä mitään esteitä. Kososen tutkimuksessa syyt haavekoulutukseen ja -ammattiin hakematta jättämiseen liittyivät itsetuntoon, -luottamukseen, motivaatioon, omien kykyjen epäilemiseen sekä taloudellisuuteen liittyviin asioihin. Vuorisen ja Valkosen (2003, 52) tutkimuksessa viidesosa korkeakouluihin hakijoista olisi hakenut muualle, jos ei olisi tarvinnut ottaa mitään esteitä, kuten sisäänpääsyprosentteja, huomioon.

Rogers ja Creed ovat tutkineet Australiassa nuorten ammatinvalinnallista itse-tutkistelua sekä suunnitelmantekoa. He saivat selville, että nuorten minäpystyvyyden tunne ja ammatilliset tavoitteet olivat yhteydessä koulutus- ja ammattisuunnitteluun ja lisäksi minäpystyvyyden tunne oli yhteydessä ammatinvalinnallisen itsetutkiskeluun. Tutkimuksen mukaan nuoret, jotka ovat varmoja tehdessään ammatinvalinnallista päätöstään ja asettavat mielellään tavoitteita, ovat hyvin ammatillisesti suunnitelmallisia. Ne opiskelijat, joilla on korkea itseluottamus ammatin- ja koulutusvalinnallisissa asiois-

sa, tekevät myös enemmän ammatinvalinnallista itsetutkiskelua. Tämän tutkimuksen mukaan ammatinvalinnan ohjaajia tulisi rohkaista ja kannustaa suunnittelemaan toimenpiteitä, jotka keskittyisivät kasvattamaan nuorten ammatinvalinnallista itseluottamusta sekä tavoitteen asettamista lukion viimeisenä vuonna. (Rogers & Creed 2011, 163–172.)

2.2 Institutionaalinen ja omaehtoinen valikoituminen koulutuksen ulkopuolelle

Ammatinvalinnassa ja tarkemmin koulutukseen hakeutumisessa voidaan erottaa kaksi koulutuksen ulkopuolelle syrjäyttävää vaihtoehtoa: institutionaalinen ja omaehtoinen valikoituminen. Institutionaalisisessa valikoitumisessa nuori syrjäytyy koulutuksen ulkopuolelle vasten omaa tahtoaan, koska on jäänyt ilman koulutuspaikkaa. On havaittu, että peruskoulun päättäneillä on huomattavasti suuremmat mahdollisuudet päästä suoraan jatko-opintoihin, koska koulutuspaikkoja on enemmän tarjolla suhteutettuna opiskelijoiden määrään. Lukion jälkeen oppilaitoksiin sisäänpääsy vaikeutuu. (Nummenmaa & Tarkiainen 1993, 28–29.)

Omaehtoinen koulutuksen ulkopuolelle jääminen taas liittyy nuoren omiin valintoihin ja päätöksiin. Hän ei ehkä ole täysin selvillä tulevalle ammatille ja koulutukselle antamistaan merkityksistä eikä oikein tiedä, mihin hakeutua. Useimmilla lukiolaisilla ammatinvalinta on vielä hyvin epäselvä, mutta poikkeuksiakin löytyy. (Nummenmaa & Tarkiainen 1993, 28–29.) Lairio (1988, I) on havainnut, että noin puolella ei ole lukioon hakeutuessaan tarkkoja suunnitelmia jatkokoulutuksen suhteen. Hänen tutkimuksen mukaan tytöillä on aavistuksen poikia selkeämmät suunnitelmat ammatinvalinnan ja tulevaisuuden suhteen yleensäkin (Lairio 1988, 145).

Urasuunnitelmien epäselvyys, kielteinen asenne kouluun, heikko itsetunto ja elämänhallinnan ongelmat ovat usein opintouralta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten ominaispiirteitä. Näiden ongelmien taustalta löytyy usein epäonnistumisia koulusuorituksissa, eriasteisia oppimisvaikeuksia, kiusaamista, vaikeuksia päihteiden käytössä, mielenterveyden sekä kotitaustan ongelmia sekä tuen ja ohjauksen puutetta. (Koivisto & Vuori 2006, 268–269.)

Urahallinnan ongelmat liittyvät useimmiten opintoalan valintaan ja opiskelumuotivaatioon. Moni toisen asteen koulutuksessa oleva nuori on hyvin epävarma koulutuksen sopivuudesta itselleen. Osalle nuorista nämä ongelmat kuuluvat normaaliin identiteetin etsimiseen ja mielenkiinnon kohteiden vaihtumiseen, mutta monelta nuorelta kuitenkin puuttuvat myös riittävät uranhallintataidot, suunnitelmat ja oikeanlainen ohjaus. (Koivisto & Vuori 2006, 268–269.)

Nuorten tulevaisuus- ja työorientaatiot, jotka sisältävät hallintakokemukset oman elämän suhteen, urasuunnitelmat, omaan elämään vaikuttamisen tunteen ja kokemukset omasta hyvinvoinnista ja elämästä, ovat yleensä tiukasti toisiinsa kytkeytyneitä prosesseja, jotka onnistuakseen vaativat sujumista muillakin osa-alueilla. Mitkään osat eivät siis ole irrallisia. Mahdollista on kylläkin, että esimerkiksi onnistuminen jollain elämän osa-alueella saattaa kompensoida urasuunnitelmiin liittyviä epäselvyyksiä. (Kasurinen 2000, 208–212.)

2.3 Ammatin- ja koulutusvalintaan yhteydessä olevat tekijä

Ammatinvalinta on monivaiheinen, pitkäjännitteisyyttä vaativa ja hyvin yksilöllinen prosessi, johon on yhteydessä monia tekijöitä. Koulu ja oppilaanohjaus ovat vain yksi osa, ja ne keskittyvät erityisesti antamaan tietoja eri jatko-opintomahdollisuuksista ja ammateista sekä tukemaan nuorta näihin liittyvien valintojen tekemisessä. (Valde 1993, 18.) Eksploraation eli ammatinvalinnallisen tutkiskelun lisäksi omat intressit ja omiin mahdollisuuksiin uskomisen, mm. kouluarvosanojen ja lukion mielekkääksi kokemisen pohjalta, vaikuttavat valintojen tekemiseen (Nummenmaa & Tarkiainen 1993, 29).

2.3.1 Sisäiset tekijät

Lähtenmäki (1995) kertoo yksilön arvojen, arvostusten ja asenteiden olevan subjektiivinen tapa suhtautua asioihin. Uratavoitteet ovat Lähtenmäen mukaan usein tiedostamattomia ja niihin liittyvät lisäksi ammatillinen minäkuva, ammatilliset intressit, uranankkurit sekä tarverakenne. Näihin intresseihin vaikuttavat voimakkaasti yksilön muodostamat käsitykset ammasteista ja eri ammattien arvostuksesta sekä yksilön itsetunto suhteessa ammattiin. Lähtenmäki mainitsee myös sosiaalisilla painetekijöillä, kuten ympäröivällä kulttuurilla, arvoilla ja lähiympäristön odotuksilla, olevan merkitystä nuoren käyttäytymiseen. Viimekädessä henkilön itsetunnolla ja minäkäsityksellä nähdään olevan suuri rooli ihmisen valintoihin ja käyttäytymiseen. (Lähtenmäki 1995, 157–211.)

Aikaisemmin ammatinvalintaan vaikuttivat suuresti koti, elämykset, jokin kirja tai vaikkapa elokuva. Nykyään näiden lisäksi myös sosiaalisella taustalla, kotona käydyillä keskusteluilla ja etenkin harrastuksilla näyttäisi olevan vaikutusta nuoren ammatinvalintaan. Koulutuspaikan ja koulutuksen saamisella vaikuttaisi olevan suuri merkitys nuoren itsetunnolle ja työn saamiselle. (Herva 1992, 16–17.)

Jung ja McCormick tutkivat Australiassa lukion viimeisellä luokalla olevien oppilaiden ammatinvalinnallista päätöksentekoa siitä näkökulmasta, missä määrin nuoret eivät olleet motivoituneita valitsemaan tulevaisuuden ammattia. Tutkimuksen yksi päätulos osoittaa, että perheenjäsenillä on merkittävä rooli ei-motivoituneiden nuorten tukemisessa ja kannustamisessa ammatinvalinnallisten päätösten tekemiseen. Tämän vuoksi opinto-ohjaus voisi hyötyä siitä, että nuorelle tärkeitä perheenjäseniä otettaisiin mukaan ohjausprosessiin ja siten yhteistyöllä saataisiin nuori motivoitumaan tulevaisuutensa suunnitteluun. Käytännössä tämä voisi toteutua siten, että ohjaajat ja psykologit voisivat kehittää tehtäviä ja toimintaa, jotka toisivat esille, että ammatinvalinta on kiinnostava ja tärkeä asia. Samaan aikaan opettajat ja perheenjäsenet voisivat jokapäiväisessä elämässä muistuttaa ammatin- ja koulutuksenvalinnan tärkeydestä ja merkityksestä nuoren elämässä. (Jung & McCormick 2010, 441–458.)

Sosiaaliset suhteet voivat Schultheissin (2003) relationaalisen teorian mukaan toimia nuorille merkittävänä tuen lähteenä, joka ilmenee muun muassa tiedon jakamisena, konkreettisena apuna sekä arvostuksena. Nuori on jatkuvassa vuorovaikutuksessa lähipiirissä olevien ihmisten kanssa ja tämä muokkaa yksilön käsitystä itsestään, omista mahdollisuuksistaan sekä ammattivaihtoehtoistaan. Sosiaalisten suhteiden merkitys on

hyvin tärkeä nuoren tehdessä suuria päätöksiä koulutukseen ja tulevaisuuteen liittyvistä asioista. (Schultheiss 2003, 301–305; Klemelä, Tuittu, Olkinuora, Rinne, Leppänen & Aro 2007, 15–16; Vanttaja 2002, 251.)

Lisäksi ihmisen persoona, käsitys omista kyvyistä, vahvuuksista ja heikkouksista sekä minäkuva ohjaavat toimintaamme ja valintojamme. Kososen mukaan sosiaaliset tekijät kuten ryhmien arvot, päämäärät ja normit, joihin yksilö on sitoutunut, ovat tärkeitä tavoitteiden muokkaajia. Itseluottamus, itsearvostus, riskinottamiskyky, aiemmat kokemukset, onnistumiset ja epäonnistumiset vaikuttavat tavoitteiden asetteluun. (Kosonen 1991, 79.) Siikaniemen (2005, 8, 15), Teikarin (2004, 68), Kärkkäisen ja Niskasen (2009, 56) ja Jalkasen (1988, 61) tutkimuksien mukaan suurin motiivi ammatin ja koulutusvalinnalle on ollut oman mielenkiinto alaa ja ammattia kohtaa. Valintoja tehdessä pohditaan omia kiinnostuksen kohteita, vahvuuksia sekä soveltuvuutta alalle.

2.3.2 Yhteiskunnalliset ja rakenteelliset tekijät

Yhteiskunnan rakenteellisten ja sosiaalisten muutosten vauhti on niin huimaa, että nuorilla saattaa olla epävarma olo tulevaisuuteen liittyvissä asioissa. Teollistuminen ja tietotekniikan lisääntyminen ovat asettaneet paljon vaatimuksia ihmisille muun muassa tietojen ja taitojen oppimisessa (Aro & Olkinuora 2006, 83–85; Lehikoinen, Saarniaho & Suikkanen 2002, 8; Raitanen 2001, 189).

Kulttuurin ja työelämän rajut muutokset muuttavat työn ja uran roolia jatkuvasti ja sitä kautta myös niiden merkityksiä yksilön elämän kannalta. Etenkin nykyaikaan tiukasti kuuluva taloudellisen tilanteen heilahtelu ja työelämän jatkuva muuttuminen vaikeuttaa työelämään astumista ja pääsemistä, mikä taas lisää nuoren aikuisen paineita entisestään. (Kuusinen 1995, 313–314.) Nykyajan elämä on muuttunut epävakaisemmaksi ja epävarmemmaksi, ja yksilöiden valinnanvapaus ja mahdollisuudet toimia ovat lisääntyneet. Tällaisissa olosuhteissa yksilöltä vaaditaan sopeutumiskykyä erilaisiin tilanteisiin. Epävarmuuden lisääntymisen vuoksi elämän suunnittelu pitkälle tulevaisuuteen ei ole niin helppoa. Yhteiskuntamme kasvava epävakaus ilmenee muun muassa kovana kilpailuna koulutuksista, tutkintojen inflaationa ja vaikeutena ennustaa tutkintojen todellista merkitystä työelämässä. Aiemmin jopa lukio itsessään takasi turvallisen ja arvostetun tulevaisuuden, mutta nykyään asia ei ole enää niin suoraviivainen. (Antikai-

nen, Rinne & Koski 2000, 269, 273–274; Nurmi ym. 2006, 12; Välijärvi, 1988, 8.) Kasurinen (2000, 209) mainitseekin mahdollisuuksien rakenteen vaikuttavan nuoren ammatinvalintapäätökseen. Mahdollisuuksien rakenne sisältää muun muassa yhteiskunnan taloudellisen tilanteen, työelämän ja ammattien rakenteen, työllisyystilanteen ja koulutustarjonnan.

Savolaisen (1993, 12) mukaan koulumenestys ja sosiaalinen tausta suuntaavat nuoren koulutusvalintaa. Myös Kasurisen tutkimuksessa koulumenestys ennakoii parhaiten nuorten koulutusreitien valintaa. (Kasurinen 2000, 212.) Furlongin ym. (1998) mukaan hyvä koulumenestys korreloi voimakkaimmin korkeita ammatillisia toiveita (Furlong, Kasurinen, Biggart & Sinisalo 1998, 17). Koti-taustalla ja sukupuolella näyttäisi olevan selkeä yhteys koulutusvalintaan. Korkeakoulutettujen ja hyvätuloisten vanhempien lapset hakeutuvat muita useammin korkeakoulutukseen. Tätä innokkuutta hakeutua korkeakoulutukseen on selitetty statushakuisuudella. Vanhempien korkea koulutustaso suuntaa jälkeläisten koulutusvalintoja, ja tämä näkyy esimerkiksi siinä, että korkeakoulutettujen vanhempien lapset osallistuvat muita useammin valmennuskursseille valmistautuessaan yliopiston pääsykokeisiin. Useiden laudaturylioppilaiden kohdalla kotitautan merkitys on suuri ja näkyy muun muassa siinä, että hyvätuloisten sekä korkeakoulutettujen vanhempien jälkeläiset jatkavat muita innokkaammin tutkijakoulutukseen ja opiskelevat muita vähemmän ammatillisissa oppilaitoksissa. (Vanttaja 2002, 41–42.)

Koulun ja perheen rinnalle nuoren sosiaalistajana on noussut media, jolla on suuri vaikutusvalta nuoren ihmisen mielipiteiden ja asenteiden muokkaajana. Median osuus myös ammatinvalintaan on jatkuvasti vahvistunut. Hyvällä mainonnalla media tuo esille eri ammatteja ja koulutuspaikkoja. Televisio, internet ja radio ovatkin jokaisen nuoren arkipäivään kuuluvia asioita ja siksi oivallinen vaikuttamisen lähde. (Raitanen 2001, 190; Vanttaja & Järvinen 2006, 32–33 .

Sosialisaatio kuuluu yhtenä osana nuoruuden ja aikuistumisen ikäkauteen. Vielä nykyäänkin suurin sosiaalistaja on perhe, joka on tosin joutunut kovien paineiden ja muutosten alle. Perheestä muodostuu nuorelle usein ideologinen, uskonnollinen ja filosofinen malli, joka muokkaa hänen käsityksiään eri ammanteista ja työelämästä. Käsitysten suunta muotoutuu varmasti hyvin paljon myös vanhempien koulutustason mukaan. Usein nämä mallit eivät kuitenkaan takaa nuorelle kaikkea tietoa, ja siksi koulun asema informaation välittäjänä sukupolvelta toiselle on olennainen. (Raitanen 2001, 190.)

Myös mielikuvat eri ammanteista ohjaavat nuorison ammatinvalintaprosessia. Erilaiset stereotyyppit ja joskus kaavamaiset käsitykset ammanteista saattavat vaikuttaa

nuoren päätökseen. Näiden mielikuvien taustalla ovat usein yhteiskunnan statusjärjestelmään ja sukupuolirooleihin liittyvät käsitykset. Usein nuoret luovat käsityksensä eri ammanteista myös vanhempiensa kautta. (Häyrynen 1995, 378.)

Suomalainen yhteiskunta elää tällä hetkellä murrosvaihetta. Suuret ikäluokat ovat siirtymässä pian eläkkeelle, mikä tuo mukanaan työelämään ja verojen maksamiseen liittyvät ongelmat. Kun iso osa kansasta on eläkkeellä, koituu työelämässä oleville ihmisille verojen maksamisesta enemmän vaikeuksia. Tulevaisuuden veronmaksajat ja työntekijät voivatkin nyt 2000-luvulla huonosti. (Lehikoinen, Saarniaho & Suikkanen 2002, 7–9.)

Syrjäytyminen ja henkinen pahoinvointi on lisääntynyt huolestuttavasti etenkin lapsilla ja nuorilla. Vielä viime vuosikymmenellä koulutus takasi nuorille työllistymisen. Nykyisin työmarkkinoiden voimakkaan uusjaon seurauksena nuoret joutuvat aikaisempaa useammin esimerkiksi kilpailemaan koulutuspaikoista. Lisäksi pitkästä koulutuksesta on tullut ikään kuin velvoite nuorille. (Lehikoinen, Saarniaho & Suikkanen 2002, 7–9.) Nykyajan nuoret kuuluvat hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolveen, jossa valinnanvaraa riittää (Kauppila 1996, 98). Monet nuoret saattavat olla hyvinkin hämillään näistä monista vaihtoehtoista ja valinnoista, joita lukion jälkeiseen elämään liittyy.

Korkeakoulutus ei nykypäivänä takaa työpaikkaa eikä vakituista työtä, vaan niin sanottu akateeminen pätkätyöllisyys on tänä päivänä hyvin yleistä. Koulutus pyritään näkemään lääkkeenä kaikkiin yhteiskunnallisiin ongelmiin, mutta valitettavan usein työttömyysluvut sekä työn ja työvoiman kohtaamattomuus eivät korjaannu koulutuksen avulla (Jokinen & Luoma-Keturi 2006, 65). Yksi olennainen nuorten työelämään siirtymiseen vaikuttava asia on pelko työttömyydestä (Nurmi 1995, 273; Aro 2006, 211). Nykyajan työvoimalta vaaditaan huomattavaa laaja-alaisuutta, joustavuutta ja erikoisosaamista (Onnismaa 2004, 277).

Perinteistä pysyvää ja muuttumatonta työuraa ei enää juurikaan ole, vaan lukuisat ammatit, työsuhteet ja työnantajat ovat hyvin yleisiä (Mäkinen, Kyhä & Olkinuora 2006, 139). Yksilöiden koulutusvalintoja selittävät paljon sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät. Kouluttautumisella on nähty olevan suuri merkitys sosiaaliseen hyvinvointiin. Kansainvälisesti vertailtuna korkealla koulutuksella on yksilölle suhteessa enemmän taloudellista hyötyä Suomessa kuin muualla maailmassa. (Lehikoinen ym. 2002, 32.) Palkka onkin yksi merkittävä ammatin ja koulutusvalintaan vaikuttava tekijä (Kärkkäinen & Niskanen 2009, 58–59; Kosola 2008, 76; Teikari 2004, 69). Jalkasen

mukaan nuoret pohtivat valintoja tehdessään niin hyötyjä kuin haittoja (Jalkanen 1988, 54).

Yhteiskunta on asettanut monia käännekohtia ihmisen elämään. Näitä ovat muun muassa siirtyminen jatko-opintoihin lukion jälkeen, työelämään siirtyminen ammattiin valmistumisen jälkeen ja eläkkeelle siirtyminen työuran päätyttyä. Nämä ovat asioita, jotka suurin osa ihmisistä kohtaa jossain elämänsä vaiheessa. Siirtymät saattavat aiheuttaa toisissa ahdistusta, mutta usein näillä siirtymillä on positiivinen vaikutus elämään. (Häyrynen 1995, 369.)

3 OPINTO-OHJAUS

Opinto-ohjauksella on muuttuvassa maailmassa yhä vain suurempi merkitys. Nuorten tarpeiden ja ongelmien moninaistuessa, koskien muun muassa koulutus- ja uranvalintaa sekä kasvua ja kehitystä, tarvitaan jaettava asiantuntijuutta. Kansainvälistyminen, post-moderni ajattelu ja sukupuolten tasa-arvoisuuden lisääntyminen ovat saaneet aikaan sen, että 2000-luvun nuorilla on yhä enemmän mahdollisuuksia erilaisiin koulutus- ja uranvalintoihin. Ohjauksen keskeisenä tehtävänä onkin nuorten kasvun ja kehityksen näkökulmasta maailmankuvan rakentumisen tukeminen, joka taas liittyy olennaisesti myös ammatinvalintaprosessin kypsymiseen. Nuorten identiteettityö, minäkäsityksen tukeminen ja tulevaisuuden suunnitelmien selkiyttäminen ovat myös ohjauksen tärkeimpiä tehtäviä. (Lairio 1988, 122; Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 184–185 .)

3.1 Ohjaus- käsitteen määrittelyä ja historiaa

Ohjaus ammattina on lähtöisin Platonin, Aristoteleen ja muiden länsimaisten filosofien työstä. Toisaalta joidenkin mielestä ohjauksen juuret ovat keskiajan Euroopassa. 1800-luvun loppu on kuitenkin ollut merkittävää aikaa ohjauksen ammatin kehityksen kannalta. Tällöin nimittäin alettiin kiinnittää huomiota nimenomaan uranvalinnanohjaukseen. Amerikassa julkaistiin muun muassa ensimmäinen uranvalintaa koskeva ohjelma, joka sisälsi esimerkiksi ammatinvalinnan, ammatillisen koulutuksen ja työhön sijoittumisen ohjausta. 1940-luvulta eteenpäin ohjauksesta alettiin puhua enemmänkin itse ohjauksena eikä vain neuvomisena tai testaamisena. Merkittävä kehitysaskel oli Superin urakehitysteoria 1950-luvulla. Psykologian kehittyminen on aikoinaan kuitenkin luonut suurimman vaikutuksensa ohjauksen syntyyn. (Brown & Srebalus 1988, 2–7.)

Psykologia määrittelee ohjaus-käsitteen erilaisiksi toimenpiteiksi, joihin kuuluu muun muassa neuvominen, terapeutin keskustelu, ammatinvalinnan ohjaaminen, testien tekeminen ja tulkinta. Näillä toimenpiteillä pyritään helpottamaan yksilön sopeutumista (Chaplin 1985, 108). Ensimmäiset ohjaamisen uranuurtajat pitivät itseään opettajina ja sosiaalisina uudistajina (Gladding 2004, 8). Kvalifiointi, valikointi ja sopeuttaminen ovat ohjauksen kolme perustehtävää. Etenkin oppilaanohjauksen kvalifiointitehtävä kohdistuu työelämään, ammatteihin, urasuunnitteluun ja valintavalmiuksien kehittä-

tämiseen. Koulun oppilaanohjausjärjestelmän onkin sanottu olevan puskuri työelämän ja koulutuksen välillä. Ohjauksen tavoitteena on tukea ja rohkaista keskustelun avulla ohjattavaa. (Vehviläinen 1999, 127.)

Kaikissa yhteiskunnissa yksilön tulee saada tukea ja neuvoja koskien elämäntulkua ja siihen liittyviä päätöksiä (Lindh, 1988, 13). Ohjaus antaa ihmiselle mahdollisuuden pohtia elämäänsä ja eri vaihtoehtoja tulevaisuutta ajatellen. On arvioitu, että on olemassa yli 400 erilaista auttamisen ja ohjaamisen mallia. Suurin osa näistä malleista liittyy joko behavioraaliseen, kognitiiviseen, humanistiseen tai psykoanalyttiseen näkökulmaan. Ohjaukseen kuuluu rohkaisua, hoivaa, uskoa, selkeyttämistä ja aktivoimista. Taitava ohjaus tarjoaa monenlaisia hyötyjä ohjattavalle. (Peavy 1997, 19–20.) Yhteistä kaikille määritelmille on teema ohjauksen auttamisluonteesta, jonka avulla ihmiset voisivat elää täysipainoista elämää (Lairio & Puukari 2001, 9-10).

Ohjaus-käsitettä käytetään usein kahdessa eri merkityksessä. Ensimmäistä merkitystä käytetään opetuksessa ja ihmissuhdetyössä, jossa ohjaus liittyy vuorovaikutukseen ja sitä kautta tapahtuvaan ohjaamiseen ja vaikuttamiseen (Lairio 1992, 7). Esimerkiksi mentoroinnin avulla jo työelämään siirtyneet nuoret aikuiset voivat saada hyödyllistä ohjausta ja kokemustietoa kokeneilta työntekijöiltä. Mentorointi tarkoittaa sitä, että osaava ja kokenut työntekijä antaa tukea ja kannustusta kehittymishaluiselle nuoremmalle kollegalleen. (Leskelä 2006, 164–167.) Toiseksi ohjaus-käsite liittyy juuri opinto-ohjaukseen ja ammatinvalinnan ohjaukseen. (Lairio 1992, 7.)

Ohjaus on ohjattavan ongelmien ratkaisemisessa auttamista. Se toimii silloin, kun pystytään auttamaan ohjattavaa auttamaan itseään. Ohjaussuhde on hyvin vuorovaikutuksellinen. Siinä ohjattava etsii apua henkilökohtaisiin ongelmiinsa ja ohjaaja motivoituneena ja koulutuksen saaneena pyrkii vastaamaan niihin. On hyvin yleinen mielipide, että ohjaus on erityisesti niitä varten, joilla on vaikeuksia elämänkaaren eri kehitysvaiheissa, kun taas esimerkiksi terapiaa on suunnattu vakavampien ongelmien ja häiriöiden ratkomisen avuksi. (Lairio & Puukari 2001, 10.)

3.2 Näkökulmia ohjaukseen

Teoriatieto on ohjausprosessissa tärkeä, sillä ohjaaja pystyy teorioiden avulla rakentamaan jäsentynyttä käsitystä ohjattavan tilanteesta, johon usein saattaa liittyä epätoivoa, hämmennystä ja muita voimakkaita tunteita (McLeod 2003, 201). Ohjaukseen liittyy hyvin monia eri teoriasuuntauksia, eikä ole tarkoitus tai mielekäästäkään pitäytyä vain yhdessä. Koska ongelmat ovat moninaisia, tulisi niitä tarkastellakin eri teorioiden tarjoamissa viitekehyksissä. (Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 46.) Nykyisin eniten käytössä on sosiodynaaminen ohjaus, jota määrittelemme seuraavaksi tarkemmin. Lisäksi avaamme hieman psykodynaamista lähestymistapaa, koska se on hyvin yhdenmukainen sosiodynaamisen teorian kanssa. Muita ohjaukseen sovellettavia teorioita ovat muun muassa kognitiivinen, humanistinen ja behavioraalinen näkökulma.

3.2.1 Sosiodynaaminen näkökulma

Ihmisten elämä koostuu hyvin pitkälle erilaisista suunnitelmista. Elämässä luodaan tavoitteita ja toimintastrategioita siihen, kuinka suunnitelmat saadaan toteutettua. Sosiodynaamisen näkökulman mukaan ihmiset ovat itseään luovia organismeja, jotka toimivat moitteettomasti ilman häiriötekijöitä. Toisinaan kuitenkin tarvitaan häiriötekijöiden käsittelyä, jotta suunnitelmat mahdollistuisivat. Ohjauksen käytäntöä varten tarvitaan erilaisia välineitä ja menettelytapoja. Sosiodynaaminen näkökulma korostaa nykyhetken merkitystä. Ihminen ei voi elää liikaa menneisyydessään eikä tulevaisuudessaan. Ne kumpikin kuitenkin vaikuttavat nykyhetkeen ja ohjaavat elämää ja suunnitelmia, menneisyys muistojen osalta ja tulevaisuus mielikuvien. (Peavy 2004, 29–31.)

Nykyisin ohjauksen eri tavoista vallalla on eniten juuri sosiodynaaminen ohjaus, joka määritellään postmoderniksi, jälkiteolliseksi auttamisen tavaksi. Ensiajatuksen suuntaus on saanut noin 25 vuotta sitten R. Vincent Peavyn innoittamana. Käsitteessä esiintyvä sosio-sana viittaa siihen, että ihmisen jokapäiväinen olemassaolo on luonteeltaan sosiaalista. Painopisteenä tässä lähestymistavassa on vuorovaikutus ihmisen ja maailman välillä. Niin ikään ohjausprosessin lopputuloskin on ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutuksen aikaansaannosta. Dynaamisuus-sana tarkoittaa puolestaan teoriassa

jatkuvaa muutosta ja kokonaisvaltaisuutta, holistisuutta. Eri osien välinen tasapaino järkkyy, mikäli niitä aletaan tarkastella toisistaan erillisinä. (Peavy 2004, 17.)

Sosiodynaaminen näkökulma käsittää nykyajan sosiaalisen elämän reflektoinnin, joka tarkoittaa päivittäisen sosiaalisen elämän piirteitä, kuten erilaisia valintoja ja elämäntyynejä globalisoituvassa ja maailmankansalaisuutta korostavassa yhteiskunnassamme. Se sisältää myös auttamisfilosofiaa, joka pohtii monia auttamiseen liittyviä tavoitteita ja haasteita. Sosiodynaamisessa näkökulmassa tutkitaan minäidentiteetin, sosiaalisten suhteiden, eettisten arvojen ja yleisesti sosiaalisen elämän konstruointia. Ammatinvalintakin on prosessina osittain sosiaalinen: se pohjautuu yksilön saamiin kokemuksiin, kiinnostuksiin ja arvoihin, jotka hän on alkujaan saanut ja hankkinut yhteiskunnasta ja muilta ihmisiltä, sosiaalisessa toiminnassa. Jokainen yksilö suhteuttaa saamansa tiedon ja kokemuksen omaan persoonaansa ja kykyihinsä. Tässä prosessissa tarvitaan usein ohjausta realististen käsitysten luomiseksi. (Peavy 2004, 18–19.)

Sosiodynaamisen ohjauksen piiriin hakeutuvat ihmiset tarvitsevat apua nimenomaan konkreettisten käytännön elämän ongelmien selvittämisessä. Se on ikään kuin elämän suunnittelemisen yleismenetelmä. Teoria sisältää muutamia taustaoletuksia, joiden pohjalta toimitaan. Ihmiset ovat teorian mukaan kykeneväisiä tutkimaan todellisuutta, jossa he elävät ja myös muuttamaan sitä ja omaksumaan uusia toiminta- ja ajatusmalleja. Näihin toimiin ihminen taas kykenee paremmin ohjauksellisessa, selventävässä ja tukevassa ympäristössä. Ohjauksessa keskitytäänkin juuri luomaan otolliset olosuhteet uuden oppimisille ja uusien näkökulmien syntymiselle. Ammatinvalinnalliset pohdinnat oikeista valinnoista ja häiritsevien tekijöiden minimoimisesta käsittävät juuri tätä sosiodynaamista ohjauksen tapaa. (Peavy 2004, 23.)

Sosiodynaaminen ohjaus on kulttuurikeskeistä. Kulttuuristen työkalujen, kuten kielen ja viestinnän, avulla ohjaaja ja ohjattava rakentavat yhteistyötään sen kulttuuri-kontekstin mukaan, jossa ohjaus tapahtuu. Ohjaussuhteet siis vaihtelevat kulttuureittain. Ohjaajan ja ohjattavan omat kulttuuri-identiteetit ja niiden hyödyntäminen auttavat tuottamaan toiminta- ja etenemisideoita. Etenkin meillä nyky-yhteiskunnassa elämää siivittää ainainen kiire ja stressi, paineet ja jatkuvat odotukset sekä suorittaminen. Se onkin varsinaista terrorismia minuutta kohtaan. Riskialttuus, epävarmuus, tehokkuus ja esi-neellistäminen ovat esimerkkejä nykyajan luonteesta. Ohjauksen avulla olisi tarkoitus pysäyttää ohjattava hiljentymään ja miettimään omia halujaan ja tavoitteitaan kokonaisuutena suhteessa muuhun maailmaan. (Peavy 2004, 24, 28.)

Ammatin- ja uravalinnassa korostetaan koko elämän mittaista uraa, ja se on tavallaan osa yleistä elämänsuunnittelun menetelmää. Ammatinvalintaa siivittää kutsumus, sisäinen halu, tiettyä asiaa kohtaan. Useimmilla ihmisillä on kiinnostuksia, jotka ovat heille erityisen merkityksellisiä ja niitä voidaan sitten yhdistää johonkin yhteiskunnassa tarvittavaan työhön. Sosiodynaamisen ohjauksen tarkoituksena on auttaa ihmisiä tunnistamaan itselleen merkityksellisimpiä kiinnostuksia ja auttaa kytkemään niitä itseensä ja työelämään. (Peavy 2004, 40–41.)

3.2.2 Psykodynaaminen ohjausteoria

Psykodynaaminen lähestymistapa on historiallisesti hyvin merkittävä. Siihen kuuluvat ohjausteoriat ovat saaneet paljon vaikutteita psykoanalyysin edustajalta Sigmund Freudilta. (Gladding 2004, 192–193.) Ohjauksen ammattilaiset, jotka toimivat psykoanalyysiä käyttäen, rohkaisevat ohjattavia puhumaan kaikesta, mitä tulee mieleen, erityisesti lapsuuden kokemuksista. Pää tavoitteena on saattaa ohjattava tietoisemmaksi hänen tiedostamattomasta persoonallisuudesta. Toisena tavoitteena on auttaa ohjattavaa toimimaan kehityksen tasolla, jolle ei ole vielä täysin päässyt. Kolmas tavoite on auttaa ohjattavaa selviytymään paremmin yhteiskunnan vaatimuksista. Egoa yritetään vahvistaa siten, että käsitykset ja suunnitelmat olisivat ja tulisivat realistisemmiksi. (Gladding 2004, 193.)

Psykoanalyttisiä näkökulmia on hyödynnetty monissa muissa teorioissa. Teoria on ohjaajalle hyödyllinen erityisesti ohjattavan elämänhistorian ja tunne-elämän merkityksen hahmottamisessa. Ohjausalalla ollaankin yleisesti sitä mieltä, että Freudin ajatusten tunteminen kuuluu jokaisen alan edustajan perussivistykseen. (Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 46.)

Freudia ja Albert Adleria yhdisti käsitys varhaislapsuuden ja sen ihmissuhteiden tärkeästä merkityksestä ihmisen myöhemmälle persoonallisuuden kehitykselle. Tämä ajatus onkin varsin hedelmällinen lähtökohta käytännön ohjaustyötä tekeville, koska tärkeät ihmissuhteet ja niiden merkitys tulevat esille monissa ohjaustilanteissa. (Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 48–49.) Esimerkiksi vanhempien odotukset ja toiveet lapsensa ammatinvalinnassa voivat joskus vaatia jopa opinto-ohjaajan puuttumista. Nuoren ei

tulisi tehdä ammatinvalintaansa vanhempien toiveiden mukaan. Opinto-ohjaajat voivatkin tukea nuorta hänen omissa valinnoissaan auttamalla vahvistamaan nuoren tietoisuutta itsestään ja muodostamaan omia suunnitelmia ilman liiallista ympäristön odotusten huomiointia. (Leung, Hou, Gati & Li 2011, 18.)

3.3 Ohjauksen tehtävät ja tavoitteet

Ohjauksen keskeisimmät tavoitteet määritellään viiden päämäärän mukaisesti. Ohjauksen avulla tulisi edistää yksilön käyttäytymisen muutoksia, auttaa yksilöä kehittämään ihmissuhteitaan, lisätä yksilön sosiaalisia vuorovaikutustaitoja ja selviytymiskykyä, tukea yksilön päätöksentekoprosesseja sekä monipuolistaa yksilön omia mahdollisuuksia ja itsensä kehittämistä. Ohjauksen tehtäväalueet sen sijaan jaetaan perinteisesti opiskelun ohjaukseen, kasvun ja kehityksen tukemiseen sekä ammatillisen suuntautumisen ohjaukseen. (Lairio & Puukari 1999, 26–27.)

Ohjauksen tavoitteiden kannalta on olennaista, että ohjattava ottaa vastuuta omasta elämästään. Ohjattavan on osallistuttava ohjaukseen vapaaehtoisesti ja myös sitouduttava työskentelemään tavoitteiden saavuttamiseksi, olivatpa ne mitä tahansa. Esimerkiksi ammatinvalinnan ohjauksessa ei tulla pääsemään kovinkaan hyviin tuloksiin, ellei ohjattava itse panosta ja ole ohjattavissa. Ohjattavan on oltava avoin ja kerrottava kiinnostuksen kohteistaan ja kyvyistään, ja sen jälkeen ohjaaja voi lähteä rakentamaan ohjauksuhdetta ja tukemaan sekä ehdottamaan eri vaihtoehtoja. Ohjaajan on osattava katsoa ohjattavan koko elämänkenttää kokonaisuutena. Kontekstuaalinen näkökulma tulee ottaa huomioon ohjauksessa: ohjattavaa ei siis tule tarkastella ympäristöstään ja maailmankuvastaan erillisenä. Ammatinvalinnan ohjauksessa painotetaan erityisesti aikaisemman työkokemuksen ja esimerkiksi harrastuneisuuden sekä persoonallisten ominaisuuksien yhteismerkitystä. Ohjaajan on lisäksi osattava ottaa huomioon ohjattavan omat arvot sekä uskonnolliset, kulttuuriset ja sosiaaliset lähtökohdat. (Lairio & Puukari 2001, 11–13.)

3.4 Hyvä ohjaaja

Hyvältä ohjaajalta vaaditaan niin ammatillista taitoa kuin oikeanlaista persoonallisuuttakin. Professionaaliseksi ohjaajaksi kehittyminen ei ole itsestäänselvyys. Uran alkuun voi liittyä niin autonomian, tuen tarpeen kuin shokinkin tunteita. Sitä seuraa niin sanottu vakiinnuttamisen vaihe, jossa opinto-ohjaaja sitoutuu ohjauslalle ja kehittää jatkuvasti ohjauksellisia perustaitojaan. Edessä on myös uudelleenarvioinnin vaihe, jossa opinto-ohjaaja joutuu arvioimaan työtään ja rooliaan uudelleen. Uudelleenarvioinnin myötä opinto-ohjaajasta tulee ohjaustyyliltään joko yksilöllinen, yhteisöllinen tai rutinoitunut. Yksilöllinen tyyli on niin katsottu normaali ohjaustyyli, jossa ei pidetä erityisesti yhteyttä koulun muuhun henkilökuntaan, päinvastoin kuin yhteisöllisessä tyyliässä, jossa tehdään aktiivista yhteistyötä koko kouluympäristön kanssa. Rutinoituneessa tyyliässä taas toimitaan ilman sen kummempia tavoitteita. Uudelleenarviointiin voidaan palata useastikin uran aikana. Viimeisenä vaiheena opinto-ohjaajan kehityksessä on vetäytyminen. Tällöin irrottaudutaan hiljalleen työroolista sekä työelämästä. (Lairio & Puukari 2001, 17.)

Ohjaajan uralla kehittyminen etenee jokaisella yksilöllisesti. Tärkeää koko uran kannalta on kehittää itseään niin ihmisenä kuin institutionaalisestikin. Täydennyskoulutukset ja kurssit ovat ehdottoman tärkeitä. Ohjaajalla on hyvä olla seuraavia henkilökohtaisia piirteitä: itsetietoisuutta, sensitiivisyyttä kulttuurisia eroja kohtaan, kykyä analysoida omia tunteitaan, kykyä toimia mallina muille, altruismia eli epäitsekästä toimintaa muiden auttamiseksi, vahvaa etiikan tajua, kykyä ottaa vastuuta itsestään ja ohjattavasta sekä kykyä edistää ohjattavan yksilöllistä kasvua. Nämä ominaisuudet korostavat sitä, että ohjaajan on tunnettava itsensä ja sen kautta autettava muita. (Lairio & Puukari 2001, 19.)

Hyvällä ohjaajalla tulee olla myös tiettyjä taitoja, kuten kommunikaatio- ja diagnostisia taitoja sekä motivointi- ja johtamistaitoja. Kommunikaatiotaidot käsittävät sekä kielelliset että ei-kielelliset taidot. Ei-kielellisiä taitoja ovat muun muassa ohjattavan kannalta sopiva ajankäyttö eli esimerkiksi se, että ei turhaa kiirehdiä sekä erilaiset fyysiset keinot, kuten asento ja katsekontakti, äänenkäyttö sisältäen muun muassa artikuloinnin ja puhenopeuden sekä fyysisen ympäristön hyödyntäminen etäisyyksiä ja vaikkapa vaatetusta ajatellen. Kielellisiin taitoihin liittyy se, että hyvä ohjaaja osaa

kuunnella ja kysyä, ajoittaa asiat oikein ja valita oikeat sanat sekä kysymystyytit. (Gibson & Mitchell, 1999, 152–158.)

Diagnosointikyvyllä tarkoitetaan ohjaajan kykyä ymmärtää ja diagnosoida ohjattavaa, hänen ongelmiaan ja niiden kytkeä ohjattavan kontekstiin. Ohjaajan kyky motivoida vaikuttaa suuresti ohjausprosessin lopputulokseen. Motivointi tapahtuu erilaisten vaikuttamiskeinojen avulla, kuten tulkinnan, informaation antamisen, loogisten seurausten selvittämisen ja palautteen antamisen kautta. Ohjaukseen liittyy monia eri osa-alueita, kuten prosessin käynnissä pitäminen, seuranta, ohjattavan hyvinvointi, sopiva ympäristö ja ilmapiiri sekä aktiivinen ote ja asenne seurata tilanteen kehittymistä. Esimerkiksi ammatinvalinnan ohjauksessa ei riitä yhden testin tekeminen ja hakupapereiden jakaminen, vaan on varmistettava haun onnistuminen ja varmuus koulutusvalintaa kohtaan tarvittaessa useilla eri ohjauskerroilla. (Gibson & Mitchel, 1999, 334–343.)

3.5 Opinto-ohjaus ammatinvalinnan tukena

Ammatinvalintaan ja uravalintaan liittyvä ohjaus on määritelty usein yhdeksi ohjauksen eriytyneeksi muodoksi. Donald E. Super määrittelee ammatinvalinnanohjauksen prosessit apuvälineeksi nuorelle hänen muodostaessaan yhtenäistä ja oikeanlaista kuvaa itsestään, roolistaan työelämässä ja omista koulutusvalinnoistaan. Näiden käsitysten avulla nuoren tulisi kyetä valitsemaan itselleen sopiva jatko-opintopaikka ja toimimaan myöhemmin työelämässä. (Valde 1993, 7) Nykyisin on kuitenkin tosiasia, että teollisen yhteiskunnan elämänikäisen uran ajat ovat ohi. Nuoria ei enää tulisi opastaa pelkästään yhden ja ainoan ammatin löytämiseen mahdollisimman varhain ja valinnassa pysymiseen. Elinikäisen oppimisen, kilpailun, kehityksen ja kekseliäisyyden arvot pohjautuvat jatkuvaan uudelleen kouluttautumiseen aina tarpeen vaatiessa. Kauaskantoisia urasuunnitelmia on siis hyvin hankalaa ja jossain määrin turhaakin tehdä. (Peavy 2004, 41.)

Ammatinvalinnan ohjaus ja ammatillisen suuntautumisen selkiyttäminen on yksi lukion opinto-ohjauksen keskeisimmistä tehtävistä (Opetushallitus 2003, 216). Ohjauksen tarkoituksena on herättää nuorissa kiinnostusta tulevaisuutta, ammattia ja työelämää kohtaan. Useimmilla lukiolaisilla on jo kiinnostuksia, jotka ovat heille erityisen merkityksellisiä. Niitä voidaan edelleen yhdistää yhteiskunnassa tarvittaviin työtehtäviin. Ohjauksen tavoitteena on auttaa nuoria tunnistamaan itselleen tärkeimpiä kiinnostuksen

kohteita ja kannustaa heitä etenemään toiveidensa mukaan. (Peavy 2004, 41.) Superin uranvalinta- ja ammatillisen kehityksen teoriassa viitataan usein myös yksilöllisiin persoonallisuuspiirteisiin, jotka määräävät soveltuvuuden tietyille aloille. Persoonallisuuspiirteiden ohella myös käsitykset omista kyvyistä ja mahdollisuuksista sijoittua tietyille aloille ovat merkittäviä ammatinvalintakysymyksissä (Jusi 1989, 90–93).

3.6 Ammatinvalinnanohjaus lukiossa

Vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteissa ohjaustoiminnan tarkoituksiksi on määritelty opiskelijan tukeminen lukio-opintojen eri vaiheissa sekä hänen valmiuksiensa kehittäminen koulutus- ja elämänuravalintojen päätöksenteossa. Lukion opinto-ohjausta järjestetään kurssimuotoisena, henkilökohtaisena ja pienryhmäohjauksena. Ohjauksen tavoitteena on edistää koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa ja opiskelijoiden hyvinvointia sekä ehkäistä syrjäytymistä. (Opetushallitus 2003, 7.) Tutkimusten mukaan opinto-ohjaajien liiallinen toimiminen vain virallisten ohjeistojen ja säännösten mukaan heikentää kokonaisvaltaisen ohjausnäkemysten saamista, mikä taas saattaa vaikuttaa ohjaamisen laatuun. (Lairio 1988, 146.)

Valde (1993) korostaa lukion merkitystä paikkana, jossa jaetaan tietoja, taitoja ja asenteita koulun jälkeisestä elämästä selviytymiseen. Tärkeää on muun muassa tutustuttaa nuori mahdollisiin koulutusvaihtoehtoihin, työelämään sekä yrittää kaikin tavoin tukea ja ohjata uranvalintaan liittyvien valmiuksien kehittämisessä. Lukioissa tulisi pystyä tarjoamaan runsaasti kasvattamista, ohjaamista ja opastamista työhön ja työelämään. Yhteiskunnalliset muutokset työelämässä ja sen rakenteessa tulisi selkiyttää nuorille, jotta he tietävät, mihin ovat tulevaisuudessa astumassa. (Valde 1993, 18.)

Opinto-ohjaajan tulisi kannustaa ja rohkaista pohtimaan omia vaihtoehtoja, kiinnostuksen kohteita ja yleensäkin työelämään liittyviä arvoja ja odotuksia, jotta ammatinvalinta selkiytyisi. Lukionsa päättävät ovat vielä hyvin nuoria ja kokemattomia, joten he tarvitsevat koulussa erilaisien info-ohjelmien avulla annettua apua jatko-opintoihin ja työelämään siirtymistä varten (OECD, 2004, 6.) Internetissä on monia kattavia ammatinvalintasivustoja, joissa on kerrottu eri ammateista ja koulutuspaikoista. Lisäksi monilla sivuilla on mahdollisuus päästä testaamaan omaa soveltuvuuttaan eri aloille. (Lairio & Puukari 1999, 73–74.) Marja Puustisen (2006) artikkelissa kerrotaan useiden

opinto-ohjaajien suosittelun oppilaille Opintoluotsi.fi:n palveluita. (Puustinen 2006, 23.) Täsmällinen, riittävän yksityiskohtainen, todenmukainen ja ajan tasalla oleva tieto eri ammateista on tarpeen, jotta päätöksiä voidaan tehdä. Internetin vuoksi tällaisen tiedon saaminen ei enää välttämättä edellytä opinto-ohjaajan luona käyntiä. (Pilli-Sihvola 2000, 35.)

Puustinen (2006) ihmettelee, miksi yhä harvempi nuori keskustelee ammatinvalinta-asioista omien vanhempien kanssa. Sen sijaan opinto-ohjaajien neuvoja kysytään herkemmin. Useat nuoret ovat myös hyvin oma-aloitteisia ja hakevat tietoa itse. Puustisen (2006) tutkimukseen osallistuneet opinto-ohjaajat luottivat nuorten tekemän järkeviä ratkaisuja ammatinvalintansa suhteen. (Puustinen 2006, 23.)

Opinto-ohjauksella tuetaan lukiolaisen itsenäistymistä ja tasapainoista kehitystä sekä autetaan nuoria kasvamaan aikuisuuteen. Olennaista on, että ohjausta olisi tarjolla aina nuoren sitä tarvitessa. (Valde 1993, 18, 148–150.) Manninen (2006) selvitti omassa pro gradu -tutkielmassaan, että lukiolaisista 41 prosenttia oli melko paljon tai täysin sitä mieltä, että opinto-ohjaus on lisännyt heidän tietämystään eri ammateista. Kuitenkin 21 prosenttia opiskelijoista oli sitä mieltä, että lukion opinto-ohjaus ei ole lisännyt heidän tietoa eri ammateista. (Manninen 2006, 52.)

Muun muassa Lairion (1992) tutkimus osoittaa, että lukion opinto-ohjaajalla, joka usein opettaa myös jotakin ainetta, ei ole tarpeeksi aikaa ohjata abiturientin ammatinvalintaprosessia. Lairion (1992) tutkimuksessa kerrotaan myös, että kaikesta ohjauksesta ammatinvalintaan liittyvä ohjaus kattaa vain noin seitsemän prosenttia. Tärkeää olisikin, että lukiot saisivat oman opinto-ohjaajan, joka ei ole integroitunut minkään muun aineen opettajaksi. (Lairio 1992, 59.) Nuoret myös kaipaisivat kokemuksia ja tietoa maallikkoaikuisilta heidän ammateistaan ja niihin liittyvästä koulutuksesta. Tärkeää olisi, että lukiolaisille järjestyisi riittävästi mahdollisuuksia keskustella uranvalinnastaan mahdollisimman monilta eri tahoilta tulevien aikuisten kanssa. (Valde 1993, 105–106.) Monipuolisen tiedon koulutusmahdollisuuksista ja eri alojen edustajien vierailujen oppilaitoksissa on todettu helpottavan ja edistävän nuoren koulutusvalintojen tekemistä (Siikaniemi 2005, 27).

Epävarmuus tulevaisuudesta, tietämättömyys eri ammateista ja koulutuspaikoista sekä valitettavan usein organisoidun suunnitelman puute kuvaa hyvin lukiolaisten ja ylioppilaiden tuntemuksia lukion päättymisen vaiheessa. Aholan ja Mikkolan (2004) raportti lähestyy ohjausta koulutussosiologian viitekehyksestä. He tutkivat pääasiassa koulutusjärjestelmää ja haastattelivat opinto-ohjaajia. (Ahola & Mikkola 2004, 7–8.)

Aholan ja Mikkolan (2004) tutkimuksen tulosten mukaan abiturientit kokevat koulun opinto-ohjauksen tärkeäksi keinoksi saada tietoa eri koulutuksista ja ammateista. Tutkimuksessa havaittiin myös, että abiturientit ovat melko tietoisia koulutukseen liittyvistä asioista. Sen sijaan eri koulutusten ja ammattien sisällöistä heillä on melko vähän informaatiota. (Ahola & Mikkola 2004, 20–21.) Oikeanlaisen tiedon puutteesta saattaa seurata väärille koulutusaloille ajautuminen ja opintojen keskeyttäminen. Opinto-ohjauksella voisikin ennaltaehkäistä tällaisia ”virheitä” (Ahola & Mikkola 2004, 20–21). Tuloksista kuitenkin ilmeni, että enemmistö ei pitänyt opinto-ohjausta tärkeänä informaation lähteenä, eikä sillä ollut myöskään vaikutusta heidän valintoihinsa. Osa taas oli saanut opinto-ohjaajalta tarvitsemaansa tietoa, mutta sillä ei ollut suurta vaikutusta alan valintaan. Ainoastaan viisi prosenttia vastaajista koki, että opinto-ohjaus oli ollut kaikin puolin tärkeä tietolähde heille. Tuloksista voisi päätellä, että tiedonjanon ollessa suurimmillaan abiturienttivaiheessa, opinto-ohjaus koetaan hyvin tärkeäksi, mutta sen sisällössä olisi parantamisen varaa. (Ahola & Mikkola 2004, 26–27, 31.)

Useissa kouluissa ammatinvalinnanohjausta toteutetaan niin yksilö- kuin ryhmätasolla läpi koko lukioajan, jotta opiskelijat pystyisivät valmistautumaan ammatinvalintapäätökseen pitkällä aikavälillä. Näin nuori pystyy rauhassa miettimään omia kiinnostuksen kohteitaan, kykyjään ja mahdollisuuksiaan. Säännöllisten tapaamisten myötä nuori ei missään vaiheessa jää yksin vaan opinto-ohjaaja on tukena ja auttaa muun muassa tietojen hakemisessa. (Schmidt 2003, 45.)

Ammatinvalinnanohjaus kehityksellisestä näkökulmasta korostaa kehityspsykologista viitekehystä ohjauksessa. Ammatillista kehitystä pidetään osana sosiaalistumisprosessia ja persoonallisuuden kehittymistä. Superin teoria kohdistuu juuri kehityspsykologiseen suuntaukseen, joka painottaa myös minäkuvaa ja nuoruutta ihmisen elämänsä kaaren osana. (Valde 1993, 8–9, 54.)

Koulujen oppilaanohjauksen ja siihen liittyvän urasuuntautumisen kehittymiseen ja muotoutumiseen ovat vaikuttaneet voimakkaasti eri aikoina hallinneet teoriat ja käsitykset työhallinnossa. Ammatinvalinnanohjaus ja koulun oppilaanohjaus ovat ikään kuin kulkeneet aina käsi kädessä jo siinäkin suhteessa, että opinto-ohjaajille annettava koulutus on sisältänyt ammatinvalintapsykologien antamaa ohjausta ja neuvontaa. (Valde 1993, 9–11.) Ammatinvalinnanohjaus liittyy opinto-ohjaukseen myös siten, että usein lukiossa saadun opinto-ohjauksen ja jatko-opintoihin suuntautumisen jälkeen nuori kaipaa edelleen tietoa ja ohjausta ammattiin valmentautumisesta sekä työn saamiseen liittyvistä haasteista. Näissä ratkaisuisissa nuori kääntyy usein ammatinvalintapsykologin

puoleen (Tapaninen 1994, 12). Ammatinvalintapsykologien työ sisältää paljon kahdenkeskisiä keskusteluja, joissa pyritään löytämään asiakkaalle sopiva ammatti ja koulutuspaikka (Herva 1992, 16–17). Se, että nuori kaipaa ja haluaa ohjausta, on merkki siitä, että hän on selvästi jo pohtinut ongelmiaan ja haluaa ratkaista ne (Vähämöttönen 1998, 93).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävät. Kerromme myös aineiston hankinnasta, aineistonkeruumenetelmästä, tutkimusjoukosta ja aineiston analyysimenetelmästä, fenomenografiasta. Tutkimuksemme on kvalitatiivinen.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää abiturienttien käsityksiä lukionjälkeisestä elämästä ja heidän suunnitelmistaan liittyen jatkokoulutuspaikan valintaan sekä ammatilliseen suuntautumiseen. Tutkimme myös heidän käsityksiään suunnitelmien varmuudesta, selkeydestä ja merkittävistä tekijöistä niiden muotoutumisessa. Selvitämme lisäksi abiturienttien käsityksiä siitä, millaista lukion ammatinvalinnanohjaus on ollut ja kuinka abiturientit arvioivat ja kehittäisivät saamaansa opinto-ohjausta. Jatkamme tässä tutkimuksessa proseminaariryötämme, jonka teimme keväällä 2007.

Valitsimme tämän tutkimusaiheen, koska olemme kiinnostuneita opinto-ohjauksesta ja omat kokemuksemme ammatinvalinnasta ovat jääneet selkeästi mieleen. Toisen tekijän haaveena on myös joskus kouluttautua ohjauksen ammattilaiseksi. Koemme myös, että aihe on hyvin ajankohtainen tänä päivänä, kun mahdollisuuksia on niin paljon ja nuoret saattavat olla hämillään ja epätietoisia siitä, mitä haluavat tehdä tulevaisuudessa.

Seuraavassa esittelemme tutkimusongelmamme ja -kysymyksemme tarkemmin.

I Millaisia käsityksiä abiturienteilla on jatkokoulutukseen ja ammattiin liittyvistä suunnitelmista?

Tutkimme millaisia käsityksiä abiturienteilla on lukion päättymisen jälkeisestä elämästä ja jatkokoulutuksesta sekä ammattiin liittyvistä asioista. Haluamme myös selvittää, kuinka selkeitä abiturienttien koulutus- ja ammattisuunnitelmat ovat lukion päättövaiheessa ja uskovatko he suunnitelmiensa toteutuvan.

II Millä tekijöillä on abiturienttien mielestä merkitystä heidän ammatinvalinnassaan? Millainen merkitys opinto-ohjauksella on ollut lukionsa päättävien nuorten ammatin- ja koulutuksen valinnassa heidän omasta mielestään?

Selvitämme millaisia käsityksiä nuorilla on ammatin- ja koulutuksenvalinnan perusteista ja mitkä asiat ovat olleet heidän käsityksensä mukaan merkittäviä tekijöitä ammatin- ja koulutuksenvalinnassa. Lisäksi tutkimme abiturienttien käsityksiä opinto-ohjauksen merkityksestä ammatinvalintapäätöksen tekemisessä ja heidän käsityksiään siitä, onko opinto-ohjaus auttanut nuorta epäselvissä tilanteissa.

III Miten abiturientit arvioivat lukion opinto-ohjausta, etenkin ammatinvalinnan osalta?

Tutkimme, ovatko lukionsa päättävät nuoret tyytyväisiä saamaansa opinto-ohjaukseen etenkin ammatinvalinnan osalta. Selvitämme myös, millaista on hyvä ammatinvalinnanohjaus lukiossa abiturienttien käsitysten mukaan ja miten he kehittäisivät sitä.

4.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Keräsimme tutkimuksemme aineiston teemahaastatteluin. Valitsimme keruumenetelmäksi haastattelun, koska se tarjosi meille mahdollisuuden olla suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittaviemme kanssa. Halusimme saada selville abiturienttien omia, aitoja kokemuksia ja käsityksiä, jotta saisimme mahdollisimman kuvailevia vastauksia tutkimusongelmiimme. Teemahaastattelu mahdollistaa paitsi kysymysten esittämisen tilanteen kannalta olennaisessa järjestyksessä myös mahdollisten lisäkysymysten tekemisen. Teemahaastattelun avoimuus antaa mahdollisuuden melko vapaamuotoiseen keskusteluun ja haastateltavan vastaamiseen, jolloin kerätty aineisto edustaa erityisesti vastaajien käsityksiä ja puhetta (Eskola & Suoranta 1998, 88). Gallin, Gallin ja Borgin (2007, 228) mukaan haastattelussa ihmiset paljastavat sellaista tietoa, jota ei muilla menetelmillä tulisi esille, kunhan haastattelija kykenee ensin rakentamaan luotettavan ilmapiirin.

Teemahaastattelun teemat takaavat jokaisen aihealueen käsittelemisen kunkin haastateltavan kanssa. Käsittelytarkkuus tietyissä teemoissa voi vaihdella eri haastateltavien kohdalla riippuen keskustelun suuntautumisesta. (Eskola & Suoranta 1998, 88.) Haastattelu etenee pikkutarkkojen kysymysten sijaan tiettyjen teemojen mukaisesti. Tämän vuoksi teemahaastattelu tuo tutkittavien äänen hyvin kuuluviin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Kerätyn aineiston voidaankin katsoa edustavan puhtaasti vastaajien puhetta (Eskola & Suoranta 1998, 88).

Tutkimuksemme aihealueet eivät ole kovinkaan arkaluontoisia, joten senkin puolesta haastattelu sopi tilanteeseen hyvin. Asiat olivat jokaiselle haastateltavalle tuttuja ja ajankohtaisia, ja niistä puhuminen tuntui heistä miellyttävältä. Osa haastateltavista totesi myös, että oli mukava jutella ulkopuolisen kanssa ammatinvalinnallisista asioista. Haastattelua käyttämällä vältimme myös kadon, joka muun muassa kyselytutkimuksissa saattaa kasvaa hyvinkin suureksi. Haastattelu on siinä mielessä ainutlaatuinen tapa kerätä tietoa, että siinä ollaan suorassa vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 191). Olennaista haastattelussa on tutkittavien ja tutkijan välille syntyvä yhteisymmärrys ja luottamus (Ahonen 1994, 153).

Haastattelun haasteita ovat muun muassa niiden ajallinen kesto ja se, että haastattelu vaatii tutkijalta taitoa ja kokemusta. Haastattelun katsotaan myös sisältävän virhelähteitä, jotka voivat syntyä tutkijan johdattelevista kysymyksistä tai haastateltavan epärehellisistä tai sosiaalisesti suotavista vastauksista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.) Koimme kuitenkin, että abiturientit kertoivat rehellisesti ajatuksistaan ja pyrimme myös itse olemaan mahdollisimman neutraaleja, jotta emme johdattelisi vastauksia johonkin suuntaan.

4.3 Haastattelurungon laatiminen

Tutustuimme ennen aineistonkeruuta muutaman aikaisemman tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiin (Teikari 2004, Manninen 2006). Kyseisissä tutkimuksissa aineisto oli kerätty kyselylomakkein. Kysymyksistä saimme hyviä esimerkkikysymyksiä ja teemoja omaan tutkimukseemme. Näiden kyselylomakkeiden ja omien ajatustemme pohjalta muotoilimme alustavia teema-alueita haastatteluamme.

Valitsimme aluksi kolme pääteemaa, jotka olivat haastateltavan taustatiedot, ammatinvalinta ja opinto-ohjaus. Jaoimme listaamiamme kysymyksiä näiden teemojen alle. Tämän jälkeen aloimme jakaa pääteemoja vielä suppeampiin alateemoihin, jotta haastattelurungosta tulisi selkeämpi.

Esitestasimme haastattelurungon yhdellä abiturientilla ja yhdellä peruskoulusta suoraan ammatilliseen koulutukseen siirtyneellä nuorella. Esitestauksen avulla järjestelimme kysymysten paikkaa ja ryhmittelimme ne pienempien tema-alueiden alle. Esitestauksien jälkeen viimeistelimme vielä muutamien kysymysten muotoa. Vaihdoin myös muutamien aiheiden paikkaa teemojen loogisen järjestyksen parantamiseksi.

4.4 Tutkimuksen kulku

Tavoitimme haastattelemamme abiturientit omien tuttujemme kautta niin sanotun lumipallo-efektin avulla. Lumipallo-menetelmällä saimme haastateltaviksi tuttujemme kautta heidän tuttujaan. Kaikkiaan onnistuimme saamaan haastateltavaksemme viisi tyttöä ja kolme poikaa, jotka olivat iältään 18–19-vuotiaita. Tutkittavat tulivat Keski-Suomen ja Pohjois-Savon lukioista. Tutkittavamme edustivat kunnianhimoisia ja ahkeria opiskelijoita, joiden lukion päättötodistuksen keskiarvo sijoittui 7,4–9,5 välille. Kaikki tutkittavamme tavoittelivat korkeakoulututkintoa ja heidän opiskelumotivaationsa oli melko korkea.

Toteutimme haastattelut abiturienttien kotona, mikä mielestämme vaikutti positiivisesti luontevan ilmapiirin syntymiseen. Haastattelutilanteissa ei ollut paikalla muita ihmisiä, mikä edesauttoi keskustelun syntymistä ja keskittymisen ylläpitoa puolin ja toisin. Koimme, että tutkittaviemme kokivat tilanteen positiivisesti, eikä tuttuudesta aiheutunut haittaa tutkimuksen onnistumiselle tai luotettavuudelle. Tutkimuksen aihe oli sellainen, että se oli selkeästi kaikille ajankohtainen, minkä vuoksi abiturienttien oli suhteellisen helppoa keskustella aiheesta.

Nauhoitimme haastattelut mp3-soittimella ja myöhemmin siirsimme haastattelut tietokoneelle, josta sitten litteroimme ne kirjalliseen muotoon. Haastatteluiden ajallinen kesto vaihteli 30 minuutista 45 minuuttiin. Joidenkin haastateltavien kohdalla esitimme jonkin verran motivoivia lisäkysymyksiä, jotta

saimme haastattelutilanteesta mahdollisimman paljon irti. Huomasimme, että joitain haastateltavia jännitti vastata kysymyksiimme, kun taas toiset olivat hyvin rentoja, puheliaita ja aidosti kiinnostuneita keskustelemaan ammatinvalinnasta sekä opinto-ohjauksesta. Vaihdoimme tilanteen mukaan teemojen ja kysymysten paikkaa. Tämä kertoo mielestämme siitä, että reagoimme haastateltavien vastauksiin emmekä noudattaneet liian orjallisesti haastattelurunkoa. Rentoutunut ja luonteva haastattelutilanne auttoi keskittymisessä ja tarkkaavaisuuden luomisessa. Haastattelut sujuivat pääosin hyvin ja saimme monipuolisesti selville abiturienttien käsityksiä ammatin- ja koulutuksenvalinnasta sekä ammatinvalinnanohjauksesta.

4.5 Fenomenografia aineiston analyysimenetelmänä

Tutkimuksemme lähestymistapa on fenomenografinen. Fenomenografinen suuntaus on hyvin suosittu kasvatustieteen ilmiöiden tutkimisessa. Sen osa-alueet ovat liittyneet lähinnä oppimisen ja opetuksen sisältöön sekä ihmisten arkipäiväisiin käsityksiin. (Häkkinen 1996, 16.) Fenomenografista suuntausta ei tule sekoittaa fenomenologiaan, vaikka näiltä löytyykin ontologisia ja epistemologisia yhtäläisyyksiä. Kummankin suuntauksen mukaan on olemassa vain yksi todellisuus, jonka ihmiset ymmärtävät, kokevat ja käsitteellistävät eri tavoin. Fenomenologia on filosofinen suuntaus ja tutkimusmetodi, joka perustuu teorioihin ja metodeihin, mitä vastaavasti fenomenografinen tutkimuksellinen lähestymistapa ja metodi eivät ole. (Niikko 2003, 44–46.)

Fenomenografian alkuperä löytyy käytännöstä ja pedagogisesta perinteestä. Se on tekemisissä välittömän kokemuksen kanssa. Fenomenografinen tutkimuksen tarkoituksena on käsitteellistää ihmisten erilaisia tapoja kokea jokin ilmiö toisen asteen näkökulmasta. Fenomenografia määritelläänkin tieteelliseksi, tutkimukselliseksi lähestymistavaksi, jonka tarkoituksena on kuvata ihmisten käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille mahdollisia variaatioita ihmisten kokemuksista ja käsityksistä ja painottaa sitä, kuinka tietyt asiat ilmenevät ihmisille. (Niikko 2003, 44–46.) Uljensin (1991,82) mukaan fenomenografisen tutkimuksen päämäärä on tulkita, ymmärtää ja analysoida yksilöiden erilaisia tapoja havaita, kokea, käsittää, tiedostaa ja ymmärtää todellisuuden ilmiöitä.

Valitsimme tutkimuksemme lähestymistavaksi fenomenografian, koska tarkoituksenamme on tuoda esille abiturienttien käsityksiä ammatinvalinnasta ja opinto-ohjauksen merkityksestä siinä. Lisäksi tutkimme abiturienttien käsityksiä siitä, miten he ovat kokeneet ammatinvalinnan ja opinto-ohjauksen tilanteet lukiossa. Fenomenografia sopii hyvin tutkimustavaksi silloin, kun tarkoituksena on kuvata tietyn ryhmän käsityksiä koettavasta ilmiöstä tietyssä kontekstissa. Ammatinvalinta ja opinto-ohjaus ovat käsitteinä ja ilmiöinä moniulotteisia ja sisältävät hyvin paljon erilaisia käsityksiä yksilöiden keskuudessa.

Oleennaista fenomenografisessa tutkimuksessa on se, että siinä ollaan kiinnostuneita toisen ihmisten kokemusten tutkimisesta. Tällöin kyse on toisen asteen näkökulmasta. Ensimmäisen asteen näkökulma vastaavasti tarkoittaisi sitä, että tutkija kuvaa jotain todellisuuden ilmiötä suoraan, kohtaamalla sen oman kokemuksensa kautta. Sen sijaan toisen asteen näkökulma korostaa toisen ihmisen tapaa kokea jokin ilmiö, ja tutkijan painopiste on toisten ihmisten kokemuksissa ja käsityksissä ja siinä, että hän sulkee omat käsityksen taka-alalle. Toisen asteen näkökulmaa voidaan kutsua myös epäsuoraksi menetelmäksi, koska siinä tutkija kuvaa todellisuuden ilmiöitä tietyn ihmisryhmän käsittämänä. Fenomenografia perustelee toisen asteen näkökulmaa siten, että ihmisten kokemukset ja käsitykset ovat todellisuutta tutkittaville ja siksi ovat arvokkaita tutkimuskohteita. Fenomenografiassa on oleennaista kokemus-termin lisäksi käsitys-termi. Kokemuksen kautta saamme käsityksiä asioista, ja kokemus heijastuu käsityksen kautta. (Niikko 2003, 24–25.) Toisen asteen näkökulma soveltuu tähän hyvin, koska kuvaamme abiturienttien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä ja jätämme omat mielipiteet, kokemukset ja käsitykset taka-alalle.

Käsitysten muodostuminen on konstruktivistista, koska uudet käsitykset ja kokemukset rakentuvat ja pohjautuvat aina vanhoihin kokemuksiin, käsityksiin sekä opittuun tietoon (Häkkinen 1996, 23). Fenomenografian mukaan ihmisten käsitykset jostain ilmiöstä perustuvat tutkittavien kokemuksiin siten, miten he ne ovat kokeneet ja käsittäneet (Niikko 2003,25).

Fenomenografia tutkimuksellisena lähestymistapana pyrkii tunnistamaan tutkittavien ymmärrystä, käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Täten fenomenografinen tutkija on oppija, joka etsii ilmiön merkityksiä ja rakennetta. Tyypillisin aineistonkeruumenetelmä fenomenografisessa tutkimuksessa on avoin haastattelu, jossa valaistaan ja tulkitaan tutkittavan suhdetta hänen kokemaansa ilmiöön ja ymmärretään tutkittavan antamaa näkemystä ja käsitystä ilmiöstä. Haastattelussa tutkija toivoo haas-

tateltavan refleктоivan kokemuksiin ja käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä niin aidosti kuin mahdollista. Haastatteluprosessin tulisi edetä haastateltavan vastausten mukaisesti ja tarkoituksena on luoda luottamuksellinen vuorovaikutussuhde. (Niikko 2003,30–32.) Koimme teemahaastattelun olevan meille sopivin vaihtoehto tähän tutkimukseen, koska halusimme varmistaa tietyillä teema-alueilla, että kaikilta tutkittavilta tulee kysytyä samoista aiheista ja asioista. Kuitenkin jos haastattelutilanteessa tutkittava itse johti keskustelua johonkin suuntaan, emme antaneet sen häiritä, vaan annoimme tutkittavalle mahdollisuuden puhua aiheesta vapaasti, jos heillä oli siihen tarvetta. Aihe oli kaikille hyvin ajankohtainen ja haastatteluissa selkeästi huomasi, että ammatinvalinnalliset ja ohjaukselliset asiat olivat pyörineet tutkittavien mielessä paljon.

Fenomenografisen tutkimuksen analyysi tehdään haastattelun tuottamista teksteistä. Aineiston analyysi ei ole luonteeltaan kovin strukturoitua eikä sille ole löydettävissä mitään yksittäistä tai selkeästi määriteltyä menettelytapaa. Analyysi pohjautuu pitkälti laadullisille ihmistieteille tyypillisiin piirteisiin, kuten analyysiin koko aineiston keruun ajan, systemaattiseen ja loogiseen analysointiin, reflektiiviseen toimintaan, tunnistettujen merkityksellisten yksiköiden luokitteluun organisoiduiksi systeemeiksi ja sisällön eri ulottuvuuksien vertailuun. Fenomenografisen tutkimuksen tulokset sisältävät säännöllisiä malleja, piirteiden ja teemojen kuvausta sekä teoreettisia kategorioita. (Niikko 2003, 32–33.)

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan läpi huolellisesti monta kertaa. Alusta alkaen tulee kiinnittää huomiota ilmauksiin, ei niitä tuottaneisiin yksilöihin. Tutkijan huomio tulee kiinnittyä merkityksiin, jotka voidaan hahmottaa ilmauksista. Siihen, keneltä tutkittavalta merkitykset ovat peräisin, ei tule kiinnittää huomiota. Analyysin toisessa vaiheessa aletaan tutkimusongelmien puitteissa etsiä, lajitella ja ryhmitellä merkityksellisiä ilmauksia teemoiksi ja ryhmiksi. (Niikko 2003, 32–41.) Etenimme omassa aineiston analyysissä juurikin tällä tavalla. Alkuun luimme tekstejä läpi moneen kertaan emmekä kiinnittäneet huomiota siihen, kuka oli käsitysten ja merkitysten takana. Haastatteluihin tutustumisen jälkeen aloimme etsiä yhtäläisyyksiä ja lajittelimme eri käsityksiä teemoiksi ja ryhmiksi.

Analyysi on aineiston lukemisen, merkityksellisten asioiden ja ilmausten reflektionin vuorovaikutusta, jossa olennaisena osana on piirteiden etsiminen aineistosta. Analyysi siis pohjautuu täysin aineistoon, ja tutkijan on jätettävä omat kokemukset ja tulkinnat pois. Analyysin kolmannessa vaiheessa keskitytään kategorioiden ja niiden rajojen määrittelyyn vertaamalla mikrokontekstista irrotettuja merkityksyksiköitä

koko aineiston merkitysten kokonaisuuteen. Tavoitteena tässä vaiheessa on saada aikaan kategoriat, joihin eri merkitysryhmät ja teemat sisällytetään. Neljännessä analyysin vaiheessa tavoitteena on yhdistää kategorioita teoreettisista lähtökohdista käsin laajemmiksi kuvauskategorioiksi, joka muodostaa ns. ylätasoon kategorijoukon. Nämä kuvauskategoriat edustavat kokemusten ja käsitysten keskeisiä merkityksiä ja ovat tutkijan tulkintoja tutkittavilta saadusta tiedosta ja heidän käsityksistään tutkittavista ilmiöstä. Fenomenografisessa tutkimuksessa tulosten lopullinen kuvaaminen pyritään pitämään arkikielessä, jotta kuvaukset pysyisivät kokemusten ja käsitysten todellisessa sisällössä.

Tuloksissa voidaan käyttää suoria lainauksia ja autenttisia ilmauksia, jotka liitetään kategorioiden yhteyteen, jotta lukijalla on mahdollisuus seurata tutkijan päättelyä ja perustelua kuvauskategorioiden syntymiselle. (Niikko 2003, 32–41.) Analyysin loppuvaiheessa teimme käsityksiä kuvaavat taulukot, jotka perustuvat tutkimuskysymyksiimme. Taulukoissa yläkategoriat kuvaavat käsityksiä laajemmassa mittakaavassa ja alakategoriat kertovat yksityiskohtaisemmin abiturienttien haastatteluista nousseista käsityksistä ja merkityksistä liittyen ammatin- ja koulutusvalintaan sekä ammatinvalinnanohjaukseen.

4.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan reliabiliuden eli tutkimustulosten toistettavuuden ja validiuden eli sen, onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä on luvattu, avulla. Laadullisissa tutkimuksissa reliabilius ja validius ovat saaneet monenlaisia tulkintoja. Termejä käytetään enemmän määrällisessä tutkimuksessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231–232.) Fenomenografisella tutkimuksella ei tavoitella tilastollista yleistettävyyttä, vaan teoreettista yleisyyttä. Aineiston laajuuden sijaan merkittävää on aineiston syvyys ja kytkeytyminen teoreettisiin lähtökohtiin. (Ahonen 1994, 152.) Aineistomme pienuudesta huolimatta koemme, että tulokset antavat hieman osviittaa siitä, miten tämänkaltaiset motivoituneet ja ahkerat abiturientit kokevat ammatin- ja koulutusvalinnan sekä lukion ammatinvalinnanohjauksen, ja koemmekin saaneemme syvällisen kategoriakuvauksen abiturienttien käsityksistä tutkimastamme aiheesta.

Tutkimusjoukkoon valikoitui ahkeria ja kunnianhimoisia nuoria. Tutkimuksemme ulkopuolelle on voinut jäädä sellaisia nuoria, joiden koulumenestys ja

-motivaatio eivät ole olleet kovin korkealla tasolla ja jotka eivät vielä tiedä, mitä haluavat tehdä tulevaisuudellaan. Mikäli olisimme halunneet saada suurempaan joukkoon yleistettävää tietoa, olisimme tehneet kvalitatiivisen kyselylomaketutkimuksen. Mutta halusimme nimenomaan päästä haastattelemaan abiturientteja ja syventyä juuri heidän ammatin- ja koulutusvalinnallisiin asioihinsa tarkemmin.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan tarkka kuvaus tutkimuksen toteuttamisen kaikista vaiheista. Aineistonhankinnan ja analyysin eri vaiheet tulisi kuvata hyvin tarkasta ja totuudenmukaisesti. Laadullisen aineiston analyysissä on olennaista tulkintojen ja luokittelujen tekeminen. Lukijalle olisikin syytä kertoa luokittelujen perusteet. Olisi myös hyvä kertoa, mihin tutkija päätelmänsä perustaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 232–233.) Omassa tutkimuksessamme suunnittelimme teemahaastattelurungon tutkimuskysymystemme pohjalta, jolloin varmistuimme siitä, että saamme tutkimuksemme tarkoituksen kannalta olennaista tietoa.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös tutkijan asema käsitysten muodostamisessa. Käsituskategorioiden aitous ja relevanssi ovat tärkeitä asioita tulosten luotettavuudessa. (Ahonen 1994, 130.) Aineistoesimerkkien avulla pyrimme lisäämään luotettavuutta, sillä niistä lukija voi itse päätellä tulkintojemme oikeellisuuden ja pääsee samalla lähemmäksi aineistoa. Olemme pyrkineet tiedostamaan ja jättämään omat käsityksemme taka-alalle välttääksemme niiden vaikutusta analyysiin. Täydellistä tutkijan omien ajatusten ja merkitysten sulkemista ei voi kuitenkaan koskaan täysin saavuttaa, vaan merkitysten tulkintaan vaikuttavat aina niin tutkittavan kuin tutkijankin käsitykset. (Ahonen 1994, 129–130.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan haastatteluaineiston laatu vaikuttaa aineiston luotettavuuteen. Mikäli on haastateltu vain osaa tutkittavista, nauhoitteiden kuuluvuus on huonoa tai litterointi epäjohdonmukaista, haastatteluaineistoa ei voi sanoa luotettavaksi. Laatua voi parantaa laatimalla selkeän haastattelurungon, huolehtimalla tekniikasta ja litteroinnin nopeudesta ja oikeudesta. (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 184–185.) Litteroimme haastattelut muutaman kuukauden aikana, mutta emme koe sen vaikuttaneen tutkimuksen luotettavuuteen. Nauhoitetut haastattelut kuuluivat selkeästi ja litteroimme puheen sanasta sanaan.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyy lisäksi käsityskategorioiden relevanssi. Tuleekin miettiä, ovatko käsityskategoriat olennaisia tutkimuksen teorian kannalta. (Ahonen 1994, 130.) Muodostimme analyysivaiheessa käsityskategorioita

pelkästään aineistosta käsin. Emme halunneet tässä vaiheessa vielä liikaa nojautua teoriaan ja sieltä nousseisiin käsitteisiin. Oman analyysimme tehtyämme olemme pyrkineet yhdistämään tuloksista tulleet käsityskategoriat teoriaan sekä siellä esiintyviin käsitteisiin ja teorioihin. Tulkitsemme tuloksia suhteessa aikaisemmin tutkittuun ja mielestämme tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että monet saamamme tutkimustulokset ovat samankaltaisia vastaavanlaisten tutkimusten kanssa.

Tutkimuksemme luotettavuutta on edistänyt tutkijatriangulaatio, joka tarkoittaa sitä, että tutkimukseen osallistuu enemmän kuin yksi tutkija aineistonkerääjänä sekä etenkin tulosten analysoijana ja tulkitsijana (Hirsjärvi 2009, 233). Koska tutkimuksemme tekemiseen on osallistunut kaksi ihmistä, olemme jatkuvasti analysoineet, keskustelleet ja tulkinneet havaintojamme ja näkemyksiämme yhdessä. Koemme, että olemme saaneet enemmän irti tästä tutkimuksesta juurikin sen vuoksi, että olemme tehneet tämän yhdessä. Asioiden ääneen pohtiminen ja toisen ajatuksien kuuleminen on auttanut tutkimuksen ja etenkin analysoinnin tekemisessä.

Tutkimuksemme luotettavuutta on saattanut heikentää kokemattomuutemme tutkijoina. Joissain tilanteissa olisimme voineet esittää lisäkysymyksiä ja täten syventää aihetta. Luotettavuuteen on voinut myös vaikuttaa aineiston pieni koko ja homogeeninen tutkittavien joukko. Tutkimusjoukon samankaltaisuus on vaikuttanut tuloksiin, mutta etukäteen ei ole ollut mahdollisuutta tietää, millaisia opiskelijoita tutkittavat ovat ja millaisia tavoitteita heillä on koulutuksen ja ammattien suhteen. Olemme kuitenkin sitä mieltä, että saimme kahdeksasta haastattelusta riittävästi tietoa ja uskomme, että muodostamamme käsityskategoriat ja johtopäätökset ovat relevantteja ainakin korkeakoulutusta tavoittelevien abiturienttien keskuudessa.

4.7 Tutkimuksen eettisyys

Luottamuksellisuus haastattelutilanteessa on hyvin tärkeä luoda jo heti alkuvaiheessa. Se helpottaa itse haastattelutilannetta ja estää myöhempiä epäselvyyksiä. Tutkittaville tulee selvittää, että anonymiteetti säilytetään ja että tiedot pysyvät muutoinkin luottamuksellisina. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 17.) Omassa tutkimuksessamme muuttimme haastateltavien nimet aineiston analyysivaiheessa. Tulososiossa käytämme peitenimiä haastateltavien oikeiden nimien sijaan emmekä mainitse myöskään paikkakuntia. Ha-

lusimme käyttää peitenimiä, koska mielestämme on lukijaystävällisempää, että aineistoviittauksissa on nimi eikä pelkästään numero. Teimme tutkittaville selväksi, että heidän nimensä ja haastattelunauhut ovat vain meidän käytettävissämme. Aineiston käsittelyssä olemme olleet erittäin huolellisia eikä kukaan ulkopuolinen ole osallistunut käsittelyyn.

Pyrimme ottamaan eettiset kysymykset huomioon haastattelun jokaisessa vaiheessa. Alussa kerroimme tutkittaville hyvin tarkasti tutkimuksemme tarkoituksesta ja haastattelutilanteeseen liittyvistä asioista, kuten haastattelupaikasta, nauhoittamisesta ja arvioidusta haastatteluajasta. Tämän jälkeen vielä varmistimme tutkittavien suostumuksen tutkimukseen ja tulosten julkaisuun. Kirjallinen tutkimuslupa ei ollut tarpeellinen, koska tutkittavat olivat täysikäisiä ja haastattelut tapahtuivat vapaaehtoisuuden pohjalta. Yritimme luoda haastattelutilanteesta mahdollisimman miellyttävän, keskustelunomaisen tuokion, jotta haastateltavien olisi helpompi tuoda asioitaan esille. Haastattelun vuorovaikutuksellisen luonteen vuoksi on tärkeää koko ajan huolehtia siitä, ettei haastateltava liiaksi vaivaannu tai tunne olevansa johdateltavissa. Esimerkiksi yhteinen keskustelu ennen varsinaista haastattelua tai haastattelijan kertomus itsestään ja roolistaan saattaa rentouttaa tilannetta ja edistää päämäärään pääsemistä (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 25).

5 TULOKSET

5.1 Abiturianttien käsitykset jatkokoulutuksesta ja ammateista

Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme tarkoituksena oli kuvata abiturianttien käsityksiä jatkokoulutukseen ja ammattiin liittyvistä asioista. Abiturianttien käsitykset olemme jakaneet kolmeen yläkategoriaan: lukionjälkeinen elämäntilanne, tulevaisuuden suunnitelmat/käsitykset tulevaisuudesta ja ajatukset koulutuksesta, ammateista ja työelämästä. Abiturianttien käsitykset on koottu lisäksi taulukkoon 1 (ks. s.56).

5.1.1 Lukionjälkeinen elämäntilanne

Ensimmäinen yläkategoriamme käsittelee lukion päättymisen jälkeistä elämäntilannetta. Tämän yläkategorian olemme jakaneet vielä kahteen alakategoriaan:

1. Abiturianttien tuntemukset
2. Käsitykset hakuprosessista

5.1.1.1 Abiturianttien tuntemukset

Abiturianttien tuntemukset olivat hyvin moninaisia. Kaikki kokivat olonsa helpottuneeksi, koska raskas työurakka kirjoitusten parissa oli ohi eivätkä lukio-opinnot enää stressanneet. Muutama haastateltava kertoi myös nauttivansa vapauden tunteesta ilman sitoumuksia. Esimerkiksi Jukka koki olonsa rennoksi ja Kati kuvasi tätä vaihetta mielenkiintoiseksi. Kuitenkin melkein kaikki ilmaisivat sen, että tietämättömyys tulevaisuudesta toi ahdistuksen ja epävarmuuden tunteita. Esimerkiksi Saran mieltä painoi se, että hän ei tiennyt, olisiko hänen mahdollista edes päästä haluamaansa kouluun ensim-

mäisellä yrittämällä ja mitä hän tekisi, jos opiskelupaikka ei heti irtoaisi. Osa haastateltavista kuvaili omaa tunnetilaansa lukion jälkeen ”tyhjällä ololla” ja ristiriitaisuudella. Seuraavassa haastateltavien kommentteja aiheeseen liittyen.

Jonna: Tällä hetkellä on vähän epävarma elämäntilanne, kun ei tiedä, mitä tarkalleen haluaa tehdä. Mutta ihan positiivisella mielellä silti olen, en ole mitenkään väsynyt tähän tilanteeseen. Päivisin on ehkä vähän tylsää ja tuntee olon turhauttavaksi, kun ei ole mitään tekemistä. Että voisin lähteä vaikka tekemään jonkun kurssin lukioon. Vähän tyhjä olo on koulun loppumisen jälkeen.

Tomi: Ihan hyvin menee nyt kun koulun tai lukio meni läpi. Ja kesäksi on töitä tiedossa, että ihan onnellinen olen. Tietysti välillä vähän stressiä pukkaa tosta jatko-opiskelusta, että pääseekö sinne. Mutta ei se välivuosi nyt niin haittaa, koska armeija on kuitenkin tammikuussa.

Katriina: Elämäntilanteeni on aika leppoisa ja ihan hyvä, pääsykokeisiin pitäis alkaa lukemaan pikku hiljaa. Pääosin olen elämäni tällä hetkellä tyytyväinen, mutta vähän tulevaisuus herättää sekavia ajatuksia, kun ei tiedä mistä sitä itensä löytää vaikka ensi syksynä, niin se on niin auki se kysymys, niin se on vähän vaikeeta.

Yhteenvetona tutkimamme abiturientit kokivat jossain määrin helpotusta siitä, kun lukio oli suoritettu, mutta toisaalta tulevaisuus monien mahdollisuuksien ja valintojen edessä koettiin haastavana ja stressaavana elämän siirtymävaiheena.

5.1.1.2 Käsitykset hakuprosessista

Seuraavaksi kuvaamme abiturienttien käsityksiä hakuprosessista, kuten pääsyvaatimuksista ja pääsykokeesta. Kaikki tutkittavamme tiedostivat pääsykokeiden vaativuuden ja ymmärsivät, että on tehtävä töitä, mikäli haluaa päästä tiettyyn koulutusohjelmaan. Osalla abiturienteista tuntui olevan hyvinkin selvä käsitys siitä, millaisia vaiheita hakuprosessi ja itse pääsykoe sisälsi. Esimerkiksi Sara halusi kovasti liikuntatieteelliseen. Hän oli kuullut ystäviltaan, millaiset pääsykokeet tulisivat olemaan ja millaisista taidoista ja tiedoista olisi hyötyä. Hän oli hyvin perehtynyt valinta- ja hakuprosessiin ja tiedosti, että oli tehtävä paljon töitä, että paikka liikuntatieteellisessä avautuisi. Hän luotti omiin liikunnallisiin taitoihinsa ja uskoi, että selviäisi liikuntatesteistä. Sen sijaan pääsykoekirjan opetteleminen oli tuntunut vaikealta ja Sara murehti, ettei todennäköi-

sesti ehtisi lukemaan kirjaa ennen pääsykokeita, kuten seuraavasta kommentista käy ilmi: *”Mä alan vasta sitten uskomaa, kun pystyy lukemaan ne kirjat sen verran hyvin, et osaan ne, et sitten mä uskon pääseväni sinne. Että tällä hetkellä en vielä usko, kun en ole lukenut vasta kuin pari sataa sivua, ja se ei todellakaan riitä”*.

Vastaavasti Tomi ei ollut vielä paljoa miettinyt omaa haku- ja pääsykoeprosesiaan. Hän tiesi, mihin kouluun halusi opiskelemaan, mutta ei ollut vielä paneutunut hakemiseen ja pääsykokeeseen liittyviin asioihin. Jukan tilanne oli samankaltainen Tomin kanssa: hän tiesi minne pyrki opiskelemaan, mutta ei stressannut vielä hakuprosessista. Pojilla tiedossa oli välivuosi armeijan parissa, joten opiskelupaikatta jääminen ei ollut heille niin suuri huolenaihe kuin tytöille.

H: Mitä vaatii, että pääset haluamaasi koulutukseen?

Katriina: Se vaatii kovaa lukemista, et pääsee sinne koulutukseen. Ja sit pääsykokeissa onnistua olemaan sellainen, et ne hyväksyy sinne, esim. niissä ryhmähaastatteluissa ja soveltuvuuskokeissa.

Abiturientit olivat selkeästi tehneet ammatinvalinnallista itsetutkiskelua. He tiesivät missä asioissa olivat taitavia ja lahjakkaita ja luottivatko omiin kykyihinsä vai eivät. Pääasiassa tutkittavamme suhtautuivat omasta mielestään realistisesti omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa saada haluamansa opiskelupaikka. Tosin muutama abiturientti oli hieman epävarma omista kyvyistään eikä välttämättä uskaltanut lähteä tavoittelemaan haaveammattiaan. Haaveammattien ja hakuaikeiden suhteesta kerromme lisää luvussa 5.2.1.4.

5.1.2 Tulevaisuuden suunnitelmat ja käsitykset tulevaisuudesta

Toinen yläkategoriamme käsittelee abiturienttien tulevaisuuden suunnitelmia ja käsityksiä tulevaisuudesta. Olemme muodostaneet näistä edelleen kolme alakategoriaa:

1. Opiskeluiden aloittaminen
2. Välivuosi
3. Varasuunnitelmat

5.1.2.1 Opiskeluiden aloittaminen

Suurimmalla osalla tutkittavistamme oli haaveissa aloittaa opinnot heti lukion jälkeen. Pojilla tosin oli tiedossa välivuosi armeijan merkeissä, mutta suurin osa tytöistä toivoi saavansa opiskelupaikan heti lukion jälkeen. Osa haastateltavista koki, että vuosi menisi hukkaan, mikäli ei heti pääsisi jatkamaan opintoja.

5.1.2.2 Välivuosi

Tutkittavamme tiedostivat välivuoden mahdollisuuden, mikäli opiskelupaikkaa ei heti lukion jälkeen irtoaisi. Välivuosi herätti monenlaisia tunteita abiturienteissa. Se koettiin toisaalta helpotuksena, kun saisi ”pakon edessä” huilata vuoden opiskelusta ja töitä tekemällä kerätä rahaa tulevaisuutta varten. Toisaalta monet ilmaisivat, että välivuosi menisi periaatteessa hukkaan, koska ei voisi kuitenkaan tehdä mitään sellaista työtä, mitä voisi kuvitella tekevänsä koko lopun elämän. Välivuoden tullessa eteen oli kaikilla jotain varasuunnitelmia, joista kerromme tarkemmin seuraavassa luvussa.

Seuraavassa haastateltavien ajatuksia väli vuodesta

Katriina: Siis jos mä pääsen kouluun, niin haluaisin mennä sinne suoraan, mut jos en pääse, niin sit varmaan tulee väli vuosi. Ehkä se vois tehdäkin hyvää ja tulee opiskelumotivaatiota ja tulis kerättyä rahaa, mut sit tuntuu, et menee vuosi periaatteessa hukkaan, et jos ei opiskele ollenkaan.

H: No mitäs sä ajattelet väli vuodesta, jos tulee sellainen?

Tomi: Kyllä, ni jos nyt sit ei pääse, niin armeija on tammikuussa. Kyllä se aika varmasti kuluu sitten, jos semmonen väli vuosi pitäs pitää.

Sara: En tiedä vielä. Pitää sit kattoo kuinka pettynyt sitä on, vai onko sitä helpotunut, jos ei pääsekään.

5.1.2.3 Varasuunnitelmat

Jokainen tutkittavistamme oli pohtinut joitakin varasuunnitelmia väli vuotta ajatellen, mikäli opiskelupaikka ei aukeisikaan ensimmäisellä yrityksellä. Varasuunnitelmien selkeydessä oli hieman eroja tutkittavien kesken. Osalla abiturienteista suunnitelmat olivat hyvin selkeitä ja toisilla taas vielä epävarmoja. Suurin osa oli suunnitellut tekevänsä töitä, kerryttävänsä kokemusta ja keräävänsä rahaa tulevia opintoja varten. Muutamilla oli myös haaveissa lähteä ulkomaille reissaamaan tai opiskelemaan ja sitä kautta nauttimaan elämästä. Esimerkiksi Janne, Hannu ja Tomi tiesivät lähtevänsä pian armeijaan ja viettävänsä siellä seuraavan vuoden. He toivoivat silti saavansa opiskelupaikan heti, jotta voisivat turvallis in mielin viettää armeijavuoden ja jatkaa siitä sitten suoraan opiskelemaan. He eivät kuitenkaan kokeneet sitä niin huolestuttavana, mikäli eivät vielä opiskelupaikkaa saisikaan.

Vastaavasti Katriinan suunnitelmat väli vuoden varalle olivat melko epäselvät. Hän tekisi ehkä töitä, lähtisi ehkä ulkomaille tai jatkaisi kenties ammattilaisurheilua. Jaana puolestaan oli pohtinut oppisopimuskoulutusta yhtenä vaihtoehtona ellei opiskelupaikka heti aukeaisi. Hän totesi, että ”no mä oon aatellu, että jos en nyt pääse mihinkään, niin menisin sitten oppisopimuksella töihin. Se ois toinen vaihtoehto”.

Hannu: Jos mä pääsen kouluun, niin sitten lykkään sitä opiskelujuttua vuodella ja käyn armeijan. Ja lähen sit sen jälkeen opiskelemaan. Mutta jos en pääse

opiskelemaan, niin sitten oon duunissa intin jälkeen ja pistän uudet haut. Ja siihenähän ei pitkä aika oo kun heinäkuussa pääsee intistä, niin koulu sit alkaisi.

Jonna: Ei se väli vuosi mitenkään mahoton ajatus olis. Töitä pitäis sitten ehottomasti olla, että en halua jäädä ihan toimeettomaksi ja sitten vois kerätä rahaa tulevaa varten.

Kati: No en ehkä itelleni aattelis väli vuotta, mutta jos ei sitten pääse kouluun, niin töitä varmaan tai sitten vaikka ulkomaille lähtöä vois ajatella.

5.1.3 Ajatuksia koulutuksesta, ammateista ja työelämästä

Kolmas yläkategoriamme käsittelee abiturienttien ajatuksia koulutuksesta, ammateista ja työelämästä. Tämän yläkategorian olemme jakaneet neljään alakategoriaan:

1. Positiiviset ajatukset koulutuksesta
2. Negatiiviset ajatukset koulutuksesta
3. Käsitteet ammateista
4. Käsitteet työelämästä

5.1.3.1 Positiiviset ajatukset opiskelusta/koulutuksesta

Suurimalla osalla tutkittavistamme oli erittäin positiivinen kuva koulutuksesta ja opiskelusta. Opiskelu elämä nähtiin kiehtovana ja rentona elämänvaiheena. Useimmilla tutkittavistamme ei ollut kiire työelämään, vaan he pikemminkin ajattelivat, että opiskelu aika olisi ainutlaatuisia aikoja elämässä, josta tulisi nauttia mahdollisimman pitkään. Abiturientit olivat kuulleet kavereiltaan ja tuttaviltaan, millaista opiskelu ammattikorkeassa tai yliopistossa on, ja heille oli muodostunut hyvin positiivinen kuva opiskelusta ja siihen liittyvistä asioista.

Jukka: Ihan siistiä varmaan opiskella, opiskelijajubileet ja kaikki. Ei mulla kiire työelämään ole.

Sara: Kun alkuun aattelin, et en millään jaksais olla sitä kuutta vuotta esimerkiksi yliopistossa, mutta totta kai sen voi suorittaa nopeamminkin. Mutta sitten kun tarkemmin miettii, niin eihän mulla sinne työelämään ole mitään kiirettä!

Katriina: Uskon, et opiskelijaelämä tulee olemaan kivaa, et kyl mä ainakin haluan nauttia siitä täysillä. Monet kaverit ja sisko kehuu sitä opiskelijaelämää, et ihan parasta aikaa elämässä. Kyl siel työelämäs ehtii varmaan oleen ihan riittävästi.

5.1.3.2 Negatiiviset ajatukset opiskelusta/koulutuksesta

Opiskeluun ja koulutukseen liittyi muutamien abiturienttien osalta myös hieman negatiivisia käsityksiä. Esimerkiksi Jaana koki opiskelun välttämättömänä vaiheena ammatin saamiseksi ja työelämään pääsemiseksi. Hänellä tuntui myös olevan kova kiire käytännön työelämään eikä pitkä opiskeluaika kiinnostanut. Jaana totesi että, *”ei ainakaan kuutta vuotta koulussa, että mahdollisimman lyhyt, että pääsis äkkiä töihin”*.

Hannulla taas negatiivinen asenne kohdistui lukemisen määrään, kun hän totesi, että *”mähän en yliopistoon hakenut ollenkaan, kun tiedän etten jaksaisi sitä lukemista. Ammattikorkeessa sitä ei sitten ihan niin hirveesti ole”*.

Pääosin abiturientit kuitenkin suhtautuivat opiskeluun myönteisesti ja odottivat tätä uutta elämänvaihetta innolla. Negatiivisia ajatuksia koulutuksesta ja opiskelusta tuli kaiken kaikkiaan esille todella vähän.

5.1.3.3 Käsitukset ammateista

Abiturienttien käsitykset ammateista vaihtelivat hyvin paljon. Osalla oli hyvinkin selkeä kuva siitä, millaiseen työhön he haluaisivat, ja heillä saattoi olla jo kokemusta alasta, jolle olivat hakeutumassa. *”Rakennusalasta oon ollu melko lailla kiinnostunut, että on tullu kotona rakenneltua ja remontteja tehtyä ja jotenkin se vasara on jääny käteen sitten (Hannu)”*.

Vastaavasti monella tutkittavistamme ei ollut kovin selkeää käsitystä siitä, millaisia ammatteja ja työnkuvia on olemassa. Abiturientit toivoivatkin, että olisivat saaneet lukion aikana enemmän tietoa eri ammateista ja työelämästä, koska epätietoisuus ammattien ja työelämän käytännöstä sekoitti monen abiturientin ajatuksia ammatinva-

linnasta. Esimerkiksi Jonna oli kiinnostunut IT-alasta, johtotason töistä ja ihmisläheisestä työstä, mutta hän ei tiennyt, millaista työ käytännössä tulisi olemaan.

H: Minkälaista työtä haluaisit tehdä isona?

Kati: Vois olla kiva olla esimerkiksi jonkin matkailukeskuksen päällikkö. Enemmän sellaista johtamista. Tai enemmän sellasta käytännönläheistä. Sillai, että pääsen itsekin tekemään, suunnittelemaan ja toteuttamaan.

H: Oletko ottanut selvää eri ammateista, työtehtävistä?

Katriina: Joo, jonkun verran, et oon lukenut niitä yliopistojen ja ammattikorkeiden hakuoppaita, et mitä niissä on kerrottu, mut niistä ei saa hirveesti selville, et millasta työ oikeesti olis. Pitäis jonkun ihmisen kanssa, joka on siinä työssä, niin jutella. Et sais paremman mielikuvan työstä.

5.1.3.4 Käsitukset työelämästä

Tutkittavillamme oli omasta mielestään realistinen käsitys työelämästä. He luottivat siihen, että riittävällä ahkeruudella ja oikealla asenteella saa töitä ja pärjää työelämässä. Suurin osa abiturienteista suhtautui optimistisesti työelämään, vaikka he olivatkin tietoisia työttömyydestä ja lamasta. Muutama tutkittava oli pohtinut työtilannetta tarkemmin ammatin- ja koulutusvalintaa tehdessään. Esimerkiksi Jaana oli hylännyt pari ammattivaihtoehtoa huonon työtilanteen vuoksi. ”*Joo molemmilla aloilla työtilanne on tosi hyvä, muuten en ois kyllä lähtenykkään sinne. On mulla ollu sellasia aloja, et joista on tienny, et lukis vaan itensä työttömäksi, vaikka on kiinnostanutkin tosi paljon*” (Jaana).

Myös Tomi oli pohtinut tulevaisuuden työtilannetta. ”*On siinä niitä, et missä nuo vanhukset ikäännyy, et mis vois sitten olla työpaikkoja tulevaisuudessa*”.

H: Mitä tunteita tulevaisuuden työelämä sussa herättää?

Katriina: Vaikee sanoo, kun kyl mä sitä oon vähän miettinyt ja ajattelin, et jos hyvin selvittää koulunsa ja saa hyvät paperit ja tekee töitä, niin kyl sitä työpai-kan saa, vaikka oliskin huono työtilanne, jos vaan itse tekee töitä sen eteen.

H: Mites työtilanne, oletko sitä miettinyt?

Sara: Joo, onhan sitä ollu esillä jonkun verran niinku kouluissakin. On sanottu, että poliiseillakin ois huono työtilanne. Mut se on vaikee sanoo nyt, et tänä vuonna, koska kyllähän esimerkiks yliopistossakin menee melkein kuusi vuotta, et sittenhän se työtilanne voi olla ihan eri.

TAULUKKO 1 Abiturienttien käsitykset jatkokoulutukseen ja ammatinvalintaan liittyvistä asioista

Lukionjälkeinen elämäntilanne	Tulevaisuuden suunnitelmat/käsitykset tulevaisuudesta	Ajatuksia koulutuksesta, ammateista ja työelämästä
Tuntemukset <ul style="list-style-type: none"> • helpottunut • ahdistunut • epäselvä • ristiriitainen • ”tyhjä olo” • rento • mielenkiintoinen 	Opiskeluiden aloittaminen <ul style="list-style-type: none"> • opiskelun aloittaminen mahdollisimman pian 	Positiiviset ajatukset koulutuksesta <ul style="list-style-type: none"> • opiskeluelämän kiehtovuus • ei kiire työelämään • paljon mahdollisuuksia
Käsitykset hakuprosessista (pääsyvaatimukset ja pääsykoe) <ul style="list-style-type: none"> • tiedostetaan pääsykokeiden vaativuus • selkeä/epäselvä käsitys yksityiskohdista • luottamus/epäluottamus omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin 	Välivuosi <ul style="list-style-type: none"> • tiedostettu tilanne • helpotus • ”vuosi hukkaan” • epätietoisuus • monet mahdollisuudet 	Negatiiviset ajatukset koulutuksesta <ul style="list-style-type: none"> • opiskelu välttämättömän ammatin saamiseen • kiire työelämään • koulutuksen pituus • opiskelun vaativuus
	Varasuunnitelmat <ul style="list-style-type: none"> • selkeät vs. epäselvät • työssäolo • ulkomaille • pojilla armeija 	Käsitykset ammateista <ul style="list-style-type: none"> • epäselvä vs. selvä kuva työstä • lisätiedon kaipaaminen ammateista
		Käsitykset työelämästä <ul style="list-style-type: none"> • optimistinen • luottavainen asenne ja mieli työelämästä • realistinen

5.2 Merkitykselliset tekijät abiturienttien ammatin- ja koulutusvalinnassa

Toisen tutkimuskysymyksemme tarkoituksena oli selvittää, millä tekijöillä on ollut merkitystä abiturienttien ammatin- ja koulutusvalinnassa. Nämä tekijät olemme jakaneet kolmeen yläkategoriaan:

1. Ammatinvalinnallinen itsetutkistelu/ammatin- ja koulutusvalintaprosessi
2. Merkitykselliset tekijät ammatin- ja koulutusvalinnassa
3. Opinto-ohjauksen merkitys ammatin- ja koulutusvalintaan

Taulukkoon 2 (ks. s. 72) on koottu yhteenveto merkityksellisistä tekijöistä abiturienttien ammatin- ja koulutusvalinnassa.

5.2.1 Ammatin- ja koulutusvalintaprosessi ja ammatinvalinnallinen itsetutkiskelu

Ensimmäinen yläkategoriamme käsittelee ammatin- ja koulutusvalintaan liittyvää prosessia sekä ammatinvalinnallista itsetutkiskelua. Olemme jakaneet tämän kategorian neljään alakategoriaan:

1. Ajankohtaisuus
2. Tiedonhaku
3. Omien kykyjen arviointi
4. Haaveammatit

5.2.1.1 Ajankohtaisuus

Ensimmäinen alakategoria käsittelee abiturienttien ammatin- ja koulutusvalinnan ajankohtaisuutta ja hakuprosessin kestoa. Haastattelemlamme abiturienteilla oli jonkin verran vaihtelua siinä, kuinka kauan aikaa he olivat pohtineet ammatinvalinnallisia asioita. Suurimmalle osalle haastateltavistamme ammatin- ja koulutusvalinnalliset asiat tulivat ajankohtaisiksi todellisuudessa vasta viimeisenä lukiovuonna. Ainoastaan muutama tiesi jo lukioon tullessaan, mihin koulutukseen haluaisi hakeutua ylioppilaskirjoitusten jälkeen. Viimeistään ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen hakuajan lopun häämöttäessä piti ”lopulliset” valinnat kuitenkin tehdä.

Hannu oli tiennyt jo yläasteelta lähtien, mitä haluaa tehdä työkseen. ”*Mulla on ollu melko selkeetä, että oon melkeen yläasteelta tienny, että mihinkä lähtee. Että ei hirveesti miettimisaikaa tarvinnu*” (Hannu). Myös Tomi oli tiennyt jo ennen lukioon tuloa, että autoala kiinnostaa ja lukio antoi hyvät mahdollisuudet jatkaa opintoja, mutta lopullisesti ammatinvalinnallinen prosessi oli käynnistynyt vasta lukion viimeisellä luokalla. Sen sijaan Jonna ei ollut vielä lukioon lähtiessään tiennyt ammatillisista suunnitelmistaan.

H: Tiesitkös sä silloin peruskoulun jälkeen jo mitä haluat isona tehdä ja että se jatkokoulutus vaatii lukion?

Jonna: No en kyllä tienny yhtään, ei se niinkään merkinny. Mutta tietysti sitä aatteli, että pääseepähän sitten monille muillekin aloille, kun käy lukion. Mutta ei mitään tiettyä ammattia ollu.

H: Millon sulla tuli ammatinvalinta ajankohtaiseksi?

Jonna: No oikeestaan vasta sitten viimesen lukiovuoden aikana suurin piirtein. Tai ehkä jo vähän toisenakin vuonna. Mutta lukion alussa ei vielä ollu ajankohtaista.

H: Miten se sitten tuli ajankohtaiseksi ja esille? Aloitko itse miettiä vai?

Jonna: No meidän piti kaikkien kirjoittaa opolle tavallaan semmonen kirje, jossa kerrottiin omista urasuunnitelmista. Siinä piti ihan oikeesti miettiä mitä haluais ja mikä kiinnostaa.

Jaana kertoi, että heidän koulussaan opinto-ohjaaja oli koko lukion ajan muistutellut ja herätellyt opiskelijoita miettimään, mitä he aikovat tehdä lukion jälkeen. ”*Puhuttiin lukion ekalla opon kanssa kursseista ja mitä kannattaa valita ja mistä on hyötyä tulevaisuudessa. Ne autto sit, jos ties jo silloin mitä aikoo tehdä. Myöhemmin sit, et miten*

opinnot on edenny ja valmistuuko aikataulussa. Piti tehdä erilaisia suunnitelmia ja sit sitä, että minne lähtee lukion jälkeen”. Jaana ei tosin vieläkään ihan varmaksi tiennyt, mikä olisi oma ala. ”Mun ammattihaaveet vaihteli ihan kuukausittain ja vaihtuu vieläkin. No kun on noita ammattikorkeahakuja täytelly, niin on pitänyt mietti, että mitä sitä tekee ja haluaa. (Jaana)

Saran ammatinvalinnallinen prosessi oli käynnistynyt lukion viimeisellä luokalla, kun täytyi pohtia, minkä aineiden kirjoittamisesta on hyötyä hakuprosessissa. ”Varmaan tossa lukion kolmannella, en mä aikasemmin tiennyt yhtään. Sitten oli pakko alkaa miettimään, kun tuli kirjoitukset ja oli pakko päättää mitä kirjoittaa” (Sara). Kati ei tiennyt omia koulutus- ja ammattisuunnitelmiaan vielä peruskoulun jälkeen, joten hän lähti lukioon selkiyttämään ajatuksiaan. Hän kuitenkin tiedosti omat vahvat puolensa, joita haluaisi mahdollisesti hyödyntää tulevaisuuden ammatissaan. ”No ei ollu ihan varmaan, mut sillai mä mietin, että kun kielet on ollu aina vahvoja, niin niitä haluan käyttää” (Kati).

5.2.1.2 Tiedonhaku

Toisen alakategoriamme tarkoituksena on kuvata, millä eri tavoilla abiturientit ovat hakenneet tietoa eri ammatti- ja koulutusvaihtoehdoista. Tiedonhaun lähteitä olivat internet, opinto-ohjaaja, kaverit ja lukiossa käyneet esittelijät. Seuraavaksi kuvaamme hieman haastateltaviemme ajatuksia ammatin- ja koulutusvalinnan tiedonhausta.

Lähes kaikki tutkittavamme olivat käyttäneet internetiä monipuolisesti tiedonhaun lähteenä. Sara totesi, että ”apuvälineenä on toiminut netti. Sieltä on kätevä hakea tietoo”.

Opinto-ohjaajalta oli saatu lähinnä neuvoja ja vinkkejä sekä opinto-ohjaaja oli saattanut joidenkin nuorten kohdalla herätellä ajatuksia.

Jaana: Ei sillä paljoo oo merkitystä ollu, mut se kuitenkin autto ja sai tietoo ja varmuutta.

Hannu: No ehkä opon kautta ihan eniten. Että kysyä jostakin ammatista, että kiinnostas tällänen, niin mitä mä pääsen tekemään. Ja sit tää opo on melko hyvin kertonut tiedot ja se on auttanut tosi paljon.

Opinto-ohjaaja oli myös kannustanut ja ohjannut abiturientteja itsenäisyyteen. ”No kaikki tälläset, miten haetaan kouluun, ne tehtiin tosi tarkaks. Ja sit se opetti paljon siihen, että ollaan itsenäisiä ja yritetään ottaa ite selvää asioista kans. Ja kehoitettiin ottamaan sellaisia kursseja, jotka ois hyödyllisiä jo tulevaa koulutusta ajatellen” (Hannu). Opinto-ohjaajan tunneilla käyneet esittelijät eri yliopistoista koettiin tärkeäksi tiedonlähteeksi omassa ammatinvalinnassa. ”Opon tunneilla nämä esitykset, kun just silloin tuli näitä opiskelijoita Helsingin yliopistosta kertomaan. Niistä esittelyistä mä keksin sen, et Helsinkiin haen ja silleen” (Kati). Myös kavereilta ja sisaruksilta saadun tiedon ja tuen tärkeys omassa ammatin- ja koulutusvalinnassa tuli esille. Jonna kertoi, että ”no ne sisarukset ja kaverit on kertonut ja yrittänyt antaa ohjeita ja kannustaa. Se on ollu hyvä, että niille on voinu puhua”.

5.2.1.3 Omien kykyjen ja vahvuuksien pohtiminen

Kaikki tutkittavamme olivat pohtineet omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan sekä soveltuvuuttaan eri aloille. Tähän omien ominaisuuksien ja soveltuvuuden pohdintaan liittyi olennaisesti itsetunnon, itseluottamuksen ja identiteetin asiat. Seuraavaksi käymme tarkemmin läpi haastateltaviemme ammatinvalinnallista prosessia, jossa he pohtivat omaa soveltuvuuttaan eri aloille.

Useammalla tutkittavistamme tuntui olevan vahva luottamus omaan soveltuvuuteen ja pääsyyn haluamalleen alalle, näin esimerkiksi Tomilla: ”Kyllä mä luulen, että sovellun sinne joukkoon aika hyvin. Suuresti ainakin kiinnostaa olla autojen parissa ja se on ollut suuri kiinnostus aina, kun moottorit jyllää, niin se on hyvä. Et en mä tiedä, onko huonoja puolia sitten ollenkaan. Ei ainakaan tule mieleen. Kyllä mä uskon, et jos nyt en pääse, niin työkokemuksesta saa sitten lissää. Ja jos armeijassa innostuis ja sais siitä johtajakoulutuksesta pisteitä, et kyllä mä uskon, et sinne pääsen”.

Käsitykset oppilaitokseen pääsystä olivat myös yleensä realistisia. Hannu totesi, että ”se on aika korkea taso varsinkin tonne minne mä haen, etenkin Jyväskylässä on korkein taso, saattaa olla, että hyvällä tuurilla pääse. Se vaan riippuu niistä arvosanoista, mitä kirjoituksista tulee. Ja haen kyllä vielä, jos en nyt pääse ni parikin vuotta sen jälkeen ellei sitten intressit muutu”.

Työkokemuksella oli tutkittaville tärkeä merkitys tietylle alalle hakemisen perustana. Esimerkiksi Hannu oli päättänyt hakemaan rakennusalalle, koska se tuntui kokemuksen kartuttua omalta jutulta. Hän oli vahvistanut omaa itseluottamustaan ja -tuntemustaan ammatin- ja koulutuksenvalinnan suhteen tekemällä alan töitä jo pitkään. Hän tiesi, millaisia töitä koulutus tarjoaisi ja millaista rakennusalan työskentely tulisi olemaan. Hänen ammatti-identiteettinsäkin tuntui muodostuneen juuri työnteon ja käytännön elämän kautta.

Hannu: Naapureissa oon ollu tekemässä remonttia ja kaikkee pientä hommaa ja sitten kotona. Onhan se rakennusalalle opastanut sillä, että kun on tehnyt noita hommia, että tätä mä haluan tehdä. Niin ehkä se käytännön kokemus, että kuitenkin oon ollu noitten teknisten laitteiden kanssa paljon tekemisissä. Paljon kokemusta niistä.

Jonna tuntui suhtautuvan positiivisesti itseensä ja tiedosti omat hyvät ja heikot puolensa.

H: Mitä näkisit sulta vaadittavan, että pääsisit toivomaasi ammattiin?

Jonna: No ainakin paljon motivaatiota. Ja muutenkin ainakin sosiaalisia taitoja.

H: No millaisia taitoja uskot itseltäsi löytyvän?

Jonna: Olen ainakin sosiaalinen ja semmosta tavallaan luovuutta löytyy ja osaan suunnitella ja käyttää mielikuvitusta.

H: Koetko, että sulla olis joitain huonoja puolia, jotka saattais rajottaa mahdollisuuksia?

Jonna: No se vois olla, että kun ainakin IT-alalle vaaditaan hyviä matemaattisia taitoja, niin niitä mulla ei kyllä ole. Että se voi hankaloittaa vähän. Mutta toisaalta mä kyllä lähetin sinne sähköpostia yhdelle tyypille ja se sanoi, että tulee varmasti silti pärjäämään, että ne ei niin paljoo kuitenkaan korostu siellä. Uskon kuitenkin omiin mahdollisuuksiini ja olen optimistinen.

Katriina oli pohtinut omaa soveltuvuuttaan alalle omien harrastusten ja kiinnostusten kohteidensa mukaisesti. Katriinaa kiinnostivat luokanopettajan ja liikuntaan liittyvät työt. Urheiluharrastus oli muokannut Katriinan identiteettiään siten, että hän koki liikunnallisuuden olevan niin suuri osa elämäänsä, että hän toivoi saavansa ammatin siitä jonain päivänä. Katriinan vastauksista tulee myös esille itseluottamus siihen, että kun tekee riittävästi töitä, haluttu opiskelupaikka vielä aukeaa.

H: No, mitkä on sun vahvuudet ja tai heikkoudet?

Katriina: No kyl mä mielestäni osaan olla ihan sosiaalinen ja tuun toimeen ihmisten kanssa. Ja huonot puolet vaik siel liikunnan pääsykokeissa jossain lajeissa en välttämättä oo niin hyvä. Niissä liikuntatesteissä ja se et miten saan luettua, saanko luettua kunnolla.

H: Sovellutko omasta mielestäsi näille aloille hyvin?

Katriina: Kyllä mä uskoisin, kun aina oon tykänny olla pikku lasten kanssa ja sitten vaikka, jos pikkusiskolla on ollu matikantehtävissä ongelmia, niin olen yrittänyt auttaa ja se on ollu ihan mukavaa. Ja sitten liikunnallinen oon, et siinä mielessä joku liikuntaan liittyvä ois hyvä.

H: No miten ajattelit lähteä etenemään tässä hakuprosessissa? Haetko niin kauan siihen paikkaan mihin haluat, jos et vaikka ekalla kerralla pääse?

Katriina: Kyl mä veikkaan et haen, ellei tuu mitään suurempia mielenmuutoksia. Et jos en ekalla kerralla pääse, niin kyl mä haen uelleen ja veikkaan, et joskus sinne pääsen.

Jaanaa kiinnosti kouluterveydenhoitajan työ tai ravintola-ala, ja hän uskoi soveltuvansa hyvin näille aloille, koska hänellä oli omasta mielestään vahva stressinsietokyky ja hän tuli hyvin toimeen nuorten kanssa. Jaana kuitenkin tiedosti, että haaveiden koulutusallalle pääsemiksi olisi tehtävä töitä, koska *”koulutodistukset on niin huonoja, että pitää tosissaan panostaa siihen pääsykokeeseen.”*

5.2.1.4 Haaveammatit

Neljännessä alakategoriassa pohdimme abiturienttien haaveammatteja. Tarkastelemme, kuinka pysyviä ne ovat olleet, etsivätkö abiturientit vielä itseään, mikä on haaveammatin ja hakuaikeiden suhde ja millaisia käsityksiä lukion päättävillä on mahdollisuuksistaan päästä omaan haaveammattiinsa. Halusimme ottaa tämän aihealueen haaveammatin ja hakuaikeiden suhteesta mukaan, koska haastatteluissa tämä teema nousi selkeästi esille.

Jaana oli haaveillut pitkään sisustussuunnittelijan ja opinto-ohjaajan töistä. Hän oli edelleen kiinnostunut näistä ammateista, mutta oli erinäisten syiden takia päättänyt, ettei hakeudu näille aloille. *”Opinto-ohjaus kiinnostais, mutta en jaksa opiskella ja lukea yliopistossa. Et se ratkas. Ja ainakin sisustussuunnittelu kaatu siihen, et mulla ei ollu pitkää matikkaa lukiossa. Niin se jäi siihen. Ja sit lukion ajan oli se, et haluan hävittääjälentäjäksi, mut se kaatu siihen, et mä oon liian lyhyt. Sit on ollu, et en jaksa lukee ja en haluu opiskella kuutta vuotta”* (Jaana). Myös Saralla oli ollut paljon erilaisia haa-

veammatteja nuorempana, kuten poliisi, eläintenhoitaja, malli ja näyttelijä. Poliisin ammatti oli kuitenkin edelleen hänellä ykköshaaveena, mutta terveydelliset syyt estivät häntä hakeutumasta alalle.

H: Onko sun toiveammatit pysyneet ja muuttuneet matkan varrella?

Sara: Poliisi on pysynyt. Muut on kyllä vaipuneet jonnekin unholaan. Poliisiksi olisin halunnut, mut mun terveys ei riitä.

Jukka oli myös haaveillut poliisin ja palomiehen ammateista sekä armeijaan liittyvistä töistä, mutta oli hylännyt nämä haaveet. *”Poliisilla on ainakin aika kehno palkka. Ja silleen. Ei kiinnosta enää. Ja siten, no armeija kävi mieles, mut en mä sitäkään jaksais. En tiedä, voishan sitä kokeilla ja palomieskään ei oikeen vaan enää kiinnosta”* (Jukka). Lukionpäättymisvaiheessa Jukka oli päättänyt hakea maa- ja metsätaloustieteelliseen Helsinkiin. Hänellä oli kuitenkin yksi haaveammatti yli muiden. *”Metsänhoitaja, niinku yliopiston kautta. Mutta sinne siihen alalle on suoraan ainakin vaikee päästä. Se on vissiin suosituin ala siellä päin.* (Jukka)” Jukka oli ottanut selvää yliopisto-opiskelusta ja suunnitteli, että voisi vaihtaa koulutusalaan yliopistoon päästyään. Hän totesi, että ”kunhan pääsee sisälle, niin vaihtelee sitten siellä”.

Jonnalla lapsuuden haaveammatit olivat myös unohtuneet iän myötä. *”Halusin pienenä opettajaksi tai lastentarhaopettajaksi. Mutta nyt joku IT-alan työ kiinnostais ja sit ois myös kiva olla jossain telkkariin liittyvässä työssä. Jossain taustatyössä siellä. Että viestintä mua kiinnostaa”* (Jonna). Hän kuitenkin mainitsi, että olisi yksi ala, joka kiinnostaisi yli muiden. *”Graafinen suunnittelu on aina kiinnostanut. Mut sinne otetaan vaan suurin piirtein yks sisälle, että on niin huonot mahdollisuudet päästä. Ja en usko, että mulla olis mahdollisuuksia ja oisin ihan paras sinne. Ja nyt kun oli nää kirjoitukset, niin en oo ehtinyt tekemään niitä ennakkotehtäviä sinne”* (Jonna).

Katriinan haaveammatit sen sijaan olivat pysyneet samana läpi elämän. Hän haaveili ammatista liikuntaan tai opettamiseen liittyen ja aikoikin hakeutua näille aloille. Hän tiedosti omat vahvuutensa ja halusi yhdistää omat harrastuksen ja kiinnostuksen kohteensa tulevaan työhön. Katriina uskoi vahvasti omiin mahdollisuuksiinsa päästä haluamiinsa kouluihin, mikäli vain tekisi riittävästi töitä sen eteen.

Myös Katin haaveammatit olivat pysyneet suurin piirtein samanlaisina läpi lapsuuden ja nuoruuden. Kati oli ollut aikaisemmin kiinnostunut lentoemännän töistä ja nyt lukion päätösvaiheessa hän oli edelleen kiinnostunut matkailualasta. Hän oli kuitenkin

tarkentanut toiveitaan ja suunnitelmiaan, ja toivoi edelleen, että matkailu ja kielten käyttö olisi osa tulevaa ammattia.

Myös Hannun haaveet tulevista ammateista olivat pysyneet hyvin samanlaisena lukion päättymiseen saakka. Hän oli ollut kiinnostunut rakennusalasta jo pitkään, koska oli tehnyt paljon sen alan töitä ja aikoikin hakeutua rakennusalalle. *”Joo rakennusalasta oon ollu melko lailla kiinnostunut, että on tullu kotona rakenneltua ja remontteja tehtyä ja jotenkin se vasara on jäänyt käteen”*. Hannullakin oli muutama haaveammatti, jotka kiinnostaisivat kovasti, mutta hän ei syystä tai toisesta halunnut hakeutua näille aloille. *”Musiikki kiinnostais ihan älyttömästi, mutta kun Suomessa sillä ei vaan saa sitä leipää pöytään. Niin vähän turha lähtee ellei lähe sitten opettajaks. Ehkä myös tuo pintakäsittelyala kiinnostais kans, että just nää kaikki maalaamishommat kiinnostais ihan älyttömästi, mut sit pitäis lähtee tonne ammattikouluun”* (Hannu). Hän oli siis miettinyt tulevaisuuden työllistymistään ja oli sitä mieltä, ettei musiikinalalta löydy hänelle töitä. Pintakäsittelyalalle hän ei taas halunnut enää lukion jälkeen lähteä, koska se olisi ollut ammattikoulutasoinen tutkinto.

Tomi oli aikaisemmin haaveillut rakennusinsinöörin töistä, mutta se ei nyt lukion lopetusvaiheessa enää kiinnostanut. *”Ei se rakennusinsinööri nyt vanhemmiten enää innosta. Siihen tarvii niin paljon matikkaan, tai no matikkaahan se vaan vaatii. Et se matikka ei nyt pelkästään innosta. Eikä se työkään nyt niin innosta, se on vaan sitä semmosta piirtelyä ja suunnittelua, et ei se oikeen kiinnosta”* (Tomi). Sen sijaan hän oli löytänyt oman alansa autojen parista ja oli erittäin varma omista koulutuksellisista ja ammatillisista haaveistaan, jotka liittyivät nimenomaan autojen pariin.

5.2.2 Ammatinvalintaan yhteydessä olevat tekijät

Toisen yläkategoriamme tarkoituksena on kuvata abiturienttien kertomia merkityksellisiä asioita heidän ammatin- ja koulutusvalinnassaan. Olemme jaotelleet merkitykselliset tekijät kolmeen alakategoriaan:

1. Sisäiset tekijät
2. Ulkoiset tekijät
3. Merkittävät muut

5.2.2.1 Sisäiset tekijät

Sisäisillä tekijöillä abiturienttien ammatin- ja koulutuksenvalinnassa tarkoitamme heistä itsestään lähteviä asioita, kuten omaa kiinnostuneisuutta, harrastuneisuutta, taitoja ja kykyjä. Näillä tekijöillä koimme olevan todella suuri merkitys siihen, mille alalle nuoret hakeutuvat.

Oma kiinnostus oli merkittävin ammatin- ja koulutusvalintaan vaikuttava tekijä. Tästä kertoo muun muassa seuraava haastateltavan kommentti: *”suuresti ainakin kiinnostaa autojen parissa olla ja se on ollu suuri kiinnostus aina, kun moottorit jyllää, niin se on hyvä”*. (Tomi) Myös Hannu tuntui tietävän omat kiinnostuksenkohteensa ja pohti realistisesti motiivejaan ammatinvalinnan suhteen todeten, että *”kyllä se on kuitenkin se, että mikä ittee kiinnostaa, eihän sitä muuten jaksaa, jos ei yhtään kiinnosta.”* Hän perusteli omaa ammatinvalintapäätöstään seuraavasti: *”no se kokemus mihin pystyy ja mikä kiinnostaa. Ja se, että mähän en yliopistoon hakenu ollenkaan, kun tiedän, etten jaksaa sitä lukemista. Ammattikorkeessa sitä ei sitten ihan niin hirveesti ole”*. Hannulla oli jo paljon kokemusta työelämästä, ja hän oli ehtinyt pohtia omia taitojaan ja kykyjään, joiden pohjalta teki päätöksensä.

Myös Jonna, Jaana, Sara, Kati ja Katriina mainitsivat oman kiinnostuksensa merkittäväksi tekijäksi päätöksentekoprosessissaan.

Katriina: Semmoinen työ mistä tykkää ja mis viihtyy ja mis on hyvä.

Kati: Omat toiveet ja mikä tuntuu itselle tärkeimmältä. Ja sen pohjalta oon lähtenyt miettimään, että mikä olisi sopiva ala.

Sara: No ne on sellasia aloja, jossa voisin kuvitella, että olisin 40vuoden päästä. Koska musta on tärkeätä, että jaksaa pitenpäänkin kuin ekat kaksi vuotta.

5.2.2.2 Ulkoiset tekijät

Työllisyystilanne oli muutamille abiturienteille tärkeä tekijä heidän ammatinvalintaprosessissaan. Tomi kuvasi työtilanteen merkitystä seuraavasti: *”siinä on aika hyvä työllisyys. Olikohan se nyt 88 %, et on päässy töihin ja aika paljon mahdollisuuksia, kun valmistuu siitä koulusta”*. Lisäksi palkka oli hänelle yksi merkittävä tekijä, koska *”siellä on kyl kohtuuhyvät palkat, nekin tietty vähän vaihtelee, mut pääosin kyllä se palkkakin on vaikuttanut mun päätökseen.”* Tomi oli myös sitä mieltä, ettei halunnut lähteä ammattikouluun lukion jälkeen, vaan tähtäsi korkeakoulutukseen. Tulevan ammatin yhteiskunnallisella arvostuksella ei ollut Tomille kuitenkaan väliä.

Jukalle sen sijaan palkka oli merkittävin tekijä hänen ammatin- ja koulutuksenvalinnassa. Tämä kävi ilmi hänen todetessaan, että: *”Palkka totta kai ekana”*. Myös työtilanteella ja työn ominaisuuksilla oli merkitystä päätöksenteossa. Jukka totesi, että ammattikorkeakoulutus ei riittäisi, vaan hän halusi nimenomaan yliopistoon opiskelemaan. Jukallekaan ammatin arvostuksella ei ollut merkitystä, vaan hänen oma päätöksensä pohjautui palkkaan, työtilanteeseen ja työn ominaisuuksiin.

Hannu halusi mahdollisimman käytännönläheisen koulutuksen. Myös palkka oli yksi tärkeä tekijä Hannun ammatin- ja koulutuksenvalinnassa. *”No sehän on sillai, että niillä on nyt ihan suht hyvä palkka ja se mikä siihen johtaa on se, että niillä riittää hommia, että niillä on sitä duunia ja on pula niin ulkomailta ja Suomessa”* (Hannu). Jonnakin koki palkan olevan merkittävä tekijä omassa koulutuksen- ja ammatinvalinnassa. *”Palkkaa oon kyllä miettinyt ja lähen mieluummin korkeampipalkkaiseen ammattiin”*. Jonna oli pohtinut muitakin ulkoisia seikkoja, kuten työtilannetta. *”Tiedän,*

että IT-alalla on tosi hyvä työllisyystilanne ja sinne lähtisin senkin takia mielelläni. On sillä työtilanteella väliä”. Lisäksi hän tavoitteli yliopistotasonkoulutusta.

Katriinakin oli pohtinut paljon ulkoisia seikkoja omassa ammatinvalinnassaan. *”No sellanen työ mistä tykkää ja mis viihtuu ja mis oon hyvä. Enkä haluis kolmi-vuorotyötä, et ois sellanen rutinoitunut työ. Säännöllinen työaika on tärkeä ja se paljonka saa palkkaa.”* Katriinalle oli siis tärkeää saada turvallinen, hyväpalkkainen ja säännöllinen työ, mistä hän nauttisi ja jossa olisi hyvä. Hän halusi myös korkeakoulutuksen, mutta työtilanteeseen Katriina ei ollut vielä perehtynyt, vaan kertoi seuraavasti: *”ajattelen, et jos hyvin selvittää koulunsa ja saa hyvät paperit ja tekee hyvin töitä, niin kyl sitä työpaikan saa, vaikka oiskin huono työllisyystilanne. Et jos vaan itse tekee töitä sen eteen”.* Katriina oli myös pohtinut koulutuksen sijainnin merkitystä omassa opiskelupaikan valinnassaan, *”kun mä pelaan joukkueessa ja se joukkue oikeestaan määrää sen missä mä opiskelen, et urheilu menee kuitenkin ehkä koulun edelle”.*

Työn arvostuksesta Katriina totesi, että *”ehkä se on semmonen, et esim. siivoojan ammattia ei ehkä nyt silleen arvosteta, vaikka se on tärkeä ammatti. Mutta, mutta. Et jos sitä ammattia ei arvostettas, niin en ehkä viihtyis siinä sen takia, koska sitä ei arvosteta. Mutta uskon, et niissä ammateissa missä en viihtyisi, niin on pitkälti niitä ei-arvostettuja ammatteja, et se tulee tavallaan siinä sivussa. Mut se ammattiarvostus ei oo päätekijä, millä perusteella valitsen ammattini”.* Katriina ei siis ollut tehnyt tietoisesti ammatin- ja koulutuksenvaihtopäätöstään miettien ammattiarvostusta, mutta tiedosti sen, ettei välttämättä viihtyisi ”ei-arvostetuissa” ammateissa.

Palkka oli Jaanallekin tärkeä syy ammatinvalinnassa. Hän ei kuitenkaan halunnut pitkää koulutusta, vaan mahdollisimman nopeasti työelämään. Koulutuksen tasoksi hän halusi vähintään ammattikorkeakoulutuksen, mutta oli myös pohtinut oppisopimiskoulutusta yhtenä vaihtoehtona. Jaana oli lisäksi pohtinut työtilannetta, ja hylännyt pari alaa niiden huonon työllisyyden vuoksi.

Katille palkka sen sijaan ei ollut merkittävä tekijä päätöksentekoprosessissa. *”No palkkaa en ole kyllä aatellu yhtään, että vaan se mitä ite haluaa tehdä.”* Katikin oli kuitenkin pyrkimässä korkeakoulutukseen, ja hän uskoi, että alalla, jonne hän hakisi, riittäisi töitä. Kati oli hakeutumassa matkailualalle.

Myös Sara kertoi, että palkka ei ollut hänellä tärkeä asia. *”No en mä oikeen edes tiedä, millainen palkka liikunnanopettajalla tai toimittajalla edes on (Sara).”* Hänelle ei ollut myöskään merkitystä, onko ammatti arvostettu yhteiskunnassamme. *”Et sittenpäähän jos joku ei arvosta, niin sitten ei arvosta. Tärkeintä et ite arvostan (Sara).”*

5.2.2.3 Merkittävät muut

Suurimmalla osalla abiturienteista päätöksentekoprosessia olivat tukeneet jotkin ulkopuoliset henkilöt, jotka olemme nimenneet *merkittäväksi muiksi*. Näitä merkittäviä muita henkilöitä olivat perhe, ystävät, opettajat ja lukioissa käyneet esittelijät eri instituutioista. Merkittävien muiden avulla abiturientit saivat vastauksia kysymyksiinsä ja tukea omiin valintoihinsa sekä päätöksiinsä.

Tomin päätöksentekoprosessiin ei ollut vaikuttanut suoranaisesti kukaan läheinen, vaan päätös oli lähtenyt täysin omasta halusta. Lähinnä hän oli saanut läheistensä ammasteista sellaista tukea ja taustatietoa, että tiesi ainakin, mitä ei halunnut tehdä.

H: No onko vanhempien tai läheisten töistä ja ammasteista ollut apua sun ammatinvalintaa, et oot nähny vaikka mitä sun vanhemmat ja sukulaiset tekee?

Tomi: Kyllä sitä nyt ainakin sulki pois jotakin vaihtoehtoja, et mikä nyt ei ainaakaan kiinnosta. Ja kyllä mä oon jossakin nähny sitä kuljetus ja autohommaa, ja se nyt sitten kiinnosti.

Myös Jukka oli tiedostanut seuraamalla oman vanhempansa työtä, mihin hän ei halunnut töihin, *”joo, en ainakaan halua yläasteelle töihin. Kyllä sitä on pikkasen päässy katsomaan tässä.”* Jonnallakin oli samanlaisia kokemuksia omien vanhempiensa töistä. *”No se tajusin kyllä, kun olin vanhempien yrityksessä töissä, että en kyllä halua ainakaan omaa yritystä perustaa. Tai siis se oli mulla haaveena, mutta nyt kun näki käytännössä mitä se on, niin en kyllä halua siihen itse rueta (Jonna).”* Jonna oli kuitenkin saanut tukea ja neuvoja omaan päätöksentekoonsa sisaruksiltaan, *”no ne sisarukset on kertonut ja yrittäny antaa ohjeita ja kannustanu. Se on ollu hyvä, et niille on voinu puhua.”*

Saran ammatin- ja koulutuksenvalintaprosessissa oli ollut merkittävää liikunnan- ja äidinkielenopettajilta saatu tuki ja rohkaisu. *”Äikän ope sano sillon joskus, et suosittelis mulle, et lähtisin lukeen äidinkieltä ja kirjallisuutta, mut mä haluisin enemmän toimittajaa, ja se sano, et ei sekään ole paha valinta, et hyvin menee varmaan sieläkin. Et usko kyllä. Ja tyttöjen liikunnanopettaja sano silleen, että kun oli tarkastanut mun tekemän tutkielman, et mitähän me siinä puhuttiin ja se sano, et hae ihmeessä liikunnalle, et se usko ihan täysin, et musta ois sellasella alalle. Ehkä se oli sellanen potku, et jos Kirsikin (liikunnanope) sanoo niin, niin kyl musta oikeesti on siihen.”* Saran

merkittävät muut olivat siis liikunnan- ja äidinkielenopettaja, jotka olivat vahvistaneet hänen itseluottamusta ammatinvalinnan suhteen.

Hannu koki kavereiden vaikutuksen oman päätöksentekonsa seuraavasti: *”No kaverit saattaa olla, että kaverit saattaa ehkä pikkusen vaikuttaa, mutta ei ihan täysin niihin nojaa.”* Hannun eräs kaveri haki samalle alalle, ja Hannu koki, että se on ehkä hieman auttanut itseäkin päätöksenteossa.

Jukan ammatinvalintaan oli merkittävästi vaikuttanut heidän lukiossaan käynyt esittelijä. *”Joo, no yksi kerta, kun tuli se yliopiston tyyppi, niin sit tajusin, et tonne mä haen. Et sitä kautta. Et aika paljon. Sitten kun ammattikorkean tyypit kävi, niin sit tajusin, et en mä ainakaan tonne halua heti.”* Eli Jukan ammatinvalinnassa merkittävä muu oli ollut yliopisto-opiskelija, joka oli esitellyt omaa alaansa Jukan koulussa. Tällöin hän oli kiinnostunut hakemastaan alasta. Lukiossa käyneistä vierailijoista oli ollut myös se hyöty, että Jukka ymmärsi, ettei halua ammattikorkeakouluun, vaan koki yliopiston enemmän omana paikkanaan.

5.2.3 Opinto-ohjauksen merkitys ammatin- ja koulutusvalinnassa

Kolmas tutkimamme abiturienttien ammatin- ja koulutusvalintaan liittyvä tekijä oli opinto-ohjaus. Olemme jakaneet opinto-ohjaukseen liittyvät tekijät kahteen alakategoriaan: positiivisiin ja negatiivisiin tekijöihin.

5.2.3.1 Positiiviset merkitykset

Opinto-ohjauksen positiivisia merkityksellisiä tekijöitä ammatin- ja koulutusvalintaan löytyi paljon. Opinto-ohjaaja oli ollut monelle tutkittavallemme suunnanantaja omia kiinnostuksen kohteita kartoittaessa ja omaa koulutusala etsiessä. Opinto-ohjaaja oli osannut tarvittaessa luoda varmuuden tunnetta abiturienttien valintoihin tukemalla ja kannustamalla päätöksissä. Hannu totesi, että *”no ei just mun omaa kantaa, mut joillakin on saattanu vaihella mihin hakee niin niitten valintaa yrittäny auttaa ja tehdä varmemmaks. Ja sitte ku oon ite sanonu et lähen ammattikorkeeseen niin on siinä kyllä kannustanu”*.

Opinto-ohjaajalta oli myös saanut tietoja eri koulutusvaihtoehdoista ja ohjeita itsenäiseen tiedonhakuun koulutustarjonnasta. Sara totesikin, että ”*neuvoja se enimmäkseen anto ja että mistä löytää netistä tietoa ja sitten jaettu oppaat*”. Opinto-ohjaajat painottivat itsenäisen päätöksenteon merkitystä ammatin- ja koulutusvalinnassa. Läheisten toiveiden tai kavereiden valintojen ei tulisi opinto-ohjaajien mukaan antaa vaikuttaa omiin päätöksiin. Myös työllisyystilanne otettiin esille muun muassa siitä näkökulmasta, mitkä alat tulevaisuudessa työllistävät parhaiten.

Jaana: Joo siitä se kerto hirveesti, et porukkaa jää eläkkeelle, et miltä aloilta tulee esim vapautumaan paikkoja. Ja sitä et enemmän kannattaa lähtee ammatilliseen koulutukseen et niillä ns. duunareilla on parempi työtilanne kuin korkeesti koulutetuilla.

Hannu: Sitte jos joku ei meinaa hakee mihinkään niin se on teettäny niitä testejä että mikä sua kiinnostaa ja koita nyt johonkin hakee. Ettet jää ihan turhaa pyörimään.

Joissakin kouluissa hakuprosessia oli käyty läpi ja harjoiteltu opinto-ohjaajan kanssa hyvin paljon. Kati totesi, että ”*no kaikki tällaset että miten haetaan kouluun, ne tehtiin tosi tarkaks. Ja sit se opo opetti paljon siihen, että ollaan itsenäisiä ja yritetään ottaa ite selvää asioista kans*”. Hakuprosessissa moni haastateltavamme olisi kuitenkin tarvinnut apua vielä lukion päättymisen jälkeen. Katriina toivoi, että olisi saanut apua ”*tällä hetkellä just noihin hakemisiin ja miten saan ne paperit menemään ja siihen et minkälaiset ne pääsykokeet on ja miten niihin voisi valmistautua.*”

5.2.3.2 Negatiiviset puolet

Opinto-ohjaukseen liittyen ilmeni haastateltavien keskuudessa myös negatiivisia puolia. Opinto-ohjaajalta ei välttämättä ollut saatu apua ja tukea tarvittaessa joko ajan tai kiinnostuksen puutteen vuoksi. Joidenkin ajatuksia opinto-ohjaaja oli jopa sekoittanut. Katriina totesi, että ”*meillä on ollut sellanen periaatteessa osaava, mut en mä siltä ole saanu oikeen mitään irti, et jos mä olen menny kysyy siltä jotain asiaa, niin sieltä on yleensä tullu enemmän ymmällään pois. Et ei oo sillai osannu auttaa, et pyörittelee vaan asioita, eikä osaa antaa ratkaisuja tai vastauksia.*” Myös liiallinen tiettyjen alojen tai koulutusinstituutioiden painottaminen oli sekoittanut mieltä. Yleisesti ottaen useampikin

abiturientti koki, ettei opinto-ohjauksella ole ollut mitään merkitystä heidän koulutus- ja ammatinvalinta päätöksiin.

H: Mikä on päällimmäinen asia, mikä sulle on jäänyt mieleen lukion opinto-ohjauksesta?

Sara: Hatara, ei mitenkään sellanen et ois koskaan vaikuttanu mun päätöksiin.

Kati: No täytyy kyllä sanoa että ei se mun kohalla oo vaikuttanu, että kun tiesin jo mihin haluan ja mitä haen.

TAULUKKO 2. Millä tekijöillä on abiturienttien mielestä merkitystä heidän ammatinvalinnassaan? Millainen merkitys opinto-ohjauksella on ollut lukionsa päättävien nuorten ammatin- ja koulutuksen valinnassa heidän omasta mielestään?

Ammatinvalinnallinen itse-tutkiskelu/ammatin- ja koulutuksenvalintaprosessi	Merkitykselliset tekijät ammatinvalinnassa	Opinto-ohjauksen merkitys ammatin- ja koulutusvalintaan
<p>Ajankohtaisuus-> (Pohdintaprosessin pituus)</p> <ul style="list-style-type: none"> vaihtelua paljon (peruskoulun – hakuprosessivaiheen välillä) ajankohtaista viimeistään hakutilanteen aikaan 	<p>Sisäiset tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> kiinnostukset kyvyt taidot harrastuneisuus 	<p>Positiiviset</p> <ul style="list-style-type: none"> suunnan antaja tuki, varmuus, kannustus apu hakuprosessissa tiedonjakaja
<p>Tiedonhaku</p> <ul style="list-style-type: none"> netti esittelijät opinto-ohjaaja kaverit 	<p>Ulkoiset tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> palkka työtilanne työn ominaisuudet työn arvostus koulutuksen taso 	<p>Negatiiviset</p> <ul style="list-style-type: none"> ei saatu apua/tukea ei aikaa/kiinnostusta panostaa sekoittanut ajatuksia
<p>Omien kykyjen pohtiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> omien vahvuuksien ja heikkouksien pohtiminen -> soveltuvuus identiteetti minäkäsitys itsetunto ja itseluottamus 	<p>Merkittävät muut</p> <ul style="list-style-type: none"> perhe ystävät esittelijät opettajat 	
<p>Haaveammatit</p> <ul style="list-style-type: none"> käsitys pysyvä/vaihtuva -> identiteetin etsintää? haaveammatin ja haaveammatin suhde käsitys mahdollisuuksista päästä omaan haaveammattiin 		

5.3 Opinto-ohjauksen arviointi

Kolmannen tutkimustehtävämme tarkoituksena oli selvittää, kuinka abiturientit arvioivat lukiossa saamaansa opinto-ohjausta etenkin ammatinvalinnan osalta. Ammatinvalinnan ohjauksen tarkoituksena on valmistaa nuorta itsenäiseen elämään, antaa eväitä koulutusvalintojen tekemiseen ja ylipäättään tukea nuoren matkaa lukion jälkeiseen elämään. Käsitukset opinto-ohjauksesta olemme jakaneet kahteen yläkategoriaan: hyvään ohjaukseen vaikuttaviin tekijöihin ja ohjauksen kehittämistarpeisiin. Taulukkoon 3 (ks. s. 81) on koottu tiivistelmä abiturienttien opinto-ohjaukseen liittyvästä arvioinnista.

5.3.1 Hyvään ohjaukseen vaikuttavat tekijät

Ensimmäinen yläkategoria koostuu niistä tekijöistä, joilla abiturienttien mielestä on vaikutusta hyvän ohjauksen toteutumiseen. Olemme muodostaneet näistä tekijöistä kolme alakategoriaa:

1. Rakenne
2. Opinto-ohjaajan asenne
3. Sisältö

5.3.1.1 Rakenne

Rakenteelliset tekijät sisältävät opinto-ohjauksen resurssit, saatavuuden, toteutuksen ja muodot. Resurssien vähyys koettiin ongelmaksi etenkin isoissa kouluissa. Opinto-ohjaajan tunteja oli määrällisesti liian vähän ja niiden laatuun ei ollut panostettu tarpeeksi. Tuntien niukkuus loi suurimman vaikutuksensa niihin oppilaisiin, joilla tulevaisuuden suunnitelmat olivat epäselviä ja jatkokoulutusaikeet vielä avoinna. Näissä tilanteissa tärkeäksi nousi oppilaan oma aktiivisuus opinto-ohjaajan juttusille hakeutumisessa. Useilla opinto-ohjaajilla oli lisäksi myös muita opetettavia aineita, mikä vei aikaa itse ohjaustyöltä. Muutaman tutkittavan mielestä opinto-ohjauksen vähäinen määrä han-

kaloitti opinto-ohjaajan kanssa toimimista, koska opinto-ohjaaja ei ollut tullut tutuksi. Tämän vuoksi tutkittavat kokivat juttelevansa vieraille ihmiselle. Jonna totesi opinto-ohjauksen määrästä, että ”*no olis sitä voinu olla enemmän ja ihan koko lukioajan että ois tullu se opo sitten tutummaksi.* ”

Isommissa kouluissa opiskelijoiden tarpeisiin vastaamista oli yritetty parantaa opinto-ohjaajien määrää lisäämällä. Tämän abiturientit kuitenkin kokivat siinä mielessä haitalliseksi, että he kävivät tilanteen mukaan useamman opinto-ohjaajan luona, mikä taas vaikutti ohjauksen antiin ja tehokkuuteen. Opiskelijat eivät tällöin kokeneet ketään opinto-ohjaajista omakseen, ja kukaan heistä ei ollut ajan tasalla opiskelijan tilanteesta.

Jonna: Se oikeestaan haittas kun niitä oli kaks, että kun toinen ei tienny kaikkia asioita niin piti sitten selvittää aina kokonaan se oma tilanne. Ois ollu sillai hyvä et se ois ollu koko ajan se sama. Ja sit jos niitä ois ollu enemmän ku kaks nii asiat ois ollu vielä enemmän sekasin kun ois joutunu vielä useemmalle selittämään asioita. Että jos se sama ois ollu aina niin sit se ois varmasti auttanu ku ois ollu enemmän opoja että ois paremmin päässy puhumaan.

Saman koulun oppilaalla Jaanalla oli samankaltaisia tuntemuksia. ”*Sillai, et kun se toinen ties jotkut asiat ja toinen toiset ja sit piti aina uudestaan selittää alusta alkaen sille joka ei tienny just sitä juttua. Niin se ärsytti ja oli hankalaa. Ois ollu mieluummin koko ajan sen saman kanssa niin se ois tienny kaikki jutut (Jaana).*”

Opinto-ohjauksen saatavuudessa oli eroja riippuen koulun koosta. Isojen kaupunkien lukioissa opinto-ohjaajien luo oli aina pitkät jonot ja piti varata aika etukäteen. Usein tärkeä ja akuutti asia pääsi tässä välissä jo unohtumaan ja jäi sen myötä selvittämättä. Pienemmissä lukioissa opiskelleet sen sijaan kertoivat opinto-ohjaajan olleen lähes aina paikalla ja tavattavissa ilman ajanvarausta, minkä opiskelijat kokivat todella positiiviseksi asiaksi.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003) on määritelty opinto-ohjausta järjestettävän kurssimuotoisena, pienryhmäohjauksena ja kahdenkeskinä keskusteluina. Luokkamuotoisia pakollisia opinto-ohjauksen kursseja oli jokaisen tutkittavamme luki-ossa. Määrällisesti niissä oli kuitenkin vaihtelevuutta. Isommissa kouluissa luokkamuotoiset tunnit painottuivat ensimmäiseen ja kolmanteen lukiovuoteen. Ensimmäisenä vuotena käsiteltiin pääasiassa kurssivalintoja ja kolmantena vuotena jatkokoulutukseen liittyviä asioita. Pienemmissä lukioissa opinto-ohjauksen tunteja oli ollut jokaisena lukukautena vähintään yksi tunti. Lähestulkoon jokainen abiturientti toivoi, että opinto-ohjausta olisi tasaisesti koko lukion ajan.

H: Miten nää opon tunnit sitten sijottu lukion aikana? Oliko koko sen ajan?

Jonna: No ei ollu, että ykkösellä oli näitä luokan kanssa yhteisiä tunteja ja sitten kolmosella juteltiin kahestaan ja kävi se kerran kertomassa yhteisesti hausta ja muusta.

Henri: Oli kaikkina vuosina, vähintään kaks tuntia varmaan lukukaudessa. Meil on ollu tunteja ja sitten kaks kertaa vuodessa sellanen keskustelutuokio että siellä käy jokainen vuoronperään ja keskustelee niistä mihin hakee.

Tomi: No kolmosluokalla oisko ollu tunnin verran taikka puolitoista. Ykkösluokalla sitte oli vähän tiuhempaan. Ja oli meillä semmonen että piti käydä kahdenkesken juttelemassa että onko selvillä että mihinkä hakee.

Pienryhmässä tapahtuvaa ohjausta ei ollut toteutettu yhdessäkään koulussa. Kahdenkeskisiä keskusteluita oli sen sijaan kuulunut jokaisen tutkittavamme ohjaukseen, vaikkakin osalla niukasti. Keskusteluita oli ollut sekä pakollisena että vapaaehtoisena omien tarpeiden mukaan. Suurin osa abiturienteista koki kahdenkeskiset keskustelut kaikkein tehokkaimmiksi ohjauksen muodoiksi. Tällöin opiskelijalla oli mahdollisuus kysyä juuri häntä askarruttavia kysymyksiä. Joissain kouluissa opinto-ohjaaja oli pitänyt myös yleisiä infotilaisuuksia eri jatkokoulutusmahdollisuuksiin ja hakuprosessiin liittyen. Yhden tutkittavamme koulussa kaikki oppilaat kirjoittivat kolmannella vuosikurssilla urasuunnitelmakirjeen, jossa piti pohtia omia jatkokoulutus suunnitelmia ja jonka pohjalta sitten keskusteltiin kahden kesken.

Jaana: Nokun meillä oli niin isoja ryhmiä et aika paljon oli vaan yleistä mut jos ois ollu enemmän aikaa niin ois varmaan ollu paremmin mahdollisuus puhua omista jutuista kahdenkesken.

5.3.1.2 Opinto-ohjaajan asenne

Opinto-ohjaajan asenteella ja persoonalla koettiin olevan hyvin paljon merkitystä ohjaukseen. Lähes kaikki haastateltavat kokivat opinto-ohjaajan asenteen pääasiassa hyväksi, mutta poikkeuksiakin mahtui mukaan. Muutama oli kokenut opinto-ohjaajan hyvin innokkaaksi ja aidosti kiinnostuneeksi oppilaiden tulevaisuudesta, kuten esimerkiksi Kati. Hän totesi, että ”*no se oli kyllä oikeesti kiinnostunut ja halus auttaa meitä*”. Vastaavasti oli ollut myös innottomia ohjaajia, jotka eivät paneutuneet oppilaan asiaan, vaan halusivat vain ikään kuin hoitaa asian nopeasti pois alta. Jonna kertoi, että ”*niin sille se tuntu, että ihan kun saatais vaan nyt nää asiat hoidettua että ei oikeen paneutunut asiaan.*”

Opinto-ohjaajan lähestyttävyyys oli tärkeä asia. Opinto-ohjaaja oli saattanut haastateltavien mukaan olla jopa huvittunut ja saanut oppilaan olon vaivautuneeksi ja tyhmäksi. Avoimuus sen sijaan teki abiturienttien mielestä puhumisen helpoksi ja kynnyksen avun hakemiseen matalammaksi. Jaana totesi, että ”*joo kumpikin on kyllä sellasia että pysty menemään kysymään ja sanomaan ihan mitä vaan. Mut sit ne ei kyllä ite tullu kyselemään, et ite piti aina mennä. Mut isoissa kouluissa varmaan on niin kun ei oo aikaa*”. Esille tuli myös seuraavanlaisia kokemuksia:

Hannu: Se on ollu älyttömän innokas silleen et sitä oikeesti kiinnosti että mitä oppilaat haluaa ja mihin haluaa hakee, etteivät jää ilman hommia. Just esimerkiksi ykskin tyyppi koitti hakee vaan yhteen paikkaan niin se opo yritti suostutella pitkään hakemaan muuallekin että on joku varasija jos ei pääsekään. Ja sitten hyvin pitää hommaa yllä, mutta jossain vaiheessa oli semmonen että se yritti käännättää jengiä kamalasti tonne yliopistoon mutta sit se huomasi että muutkin alat kiinnostaa niin sit alko ottamaan muitakin aloja esille.

Jaana: No se mun opinto-ohjaaja oli tosi ihana ja siitä sitten lukiossa tulikin se että haluaisi itekin olla opo.

Tomi: Ihmisenä sellainen luotettava ja tietää melko laajasti kaikesta, ja oikeestaan eri aloistakin aika hyvä tietämys, ja nuorien oli kyllä helppo lähestyä sitä.

Saran mielestä opinto-ohjaaja oli ollut liiankin innokas. Esimerkiksi jostain tietystä alasta kysyttäessä hän oli puhunut jo hakupapereiden lähettämisestä, vaikka oppilas oli vain halunnut yleisesti kysyä mahdollisesta alasta. Sara oli myös kokenut opinto-ohjaajan mukavuudesta, avuliaisuudesta ja yrittämisestä huolimatta kykenemättömäksi asettua nuorten asemaan ja antaa ajan tasaista tietoa koulutusmahdollisuuksista. ”*On ollut tosi*

ystävällinen ja auttanut. Mut joskus tuntu et se menee vähän liian hataraks, jos kysyy vaikka et millaista matkailuala olis, niin sit etitään kaikki tieto siitä ja pistetään paperit melkein jo menemään. Ja sitten tuntu vähän tyhmältä kun mä vaan kysyin sitä. Ja sit ihmisenä on sellanen luontoihminen, kuitenkin ihan mukava, ehkä vähän höperö, nätisti höperö, ja opona ehkä vähän vanhanaikainen, siihen nähden mitä tänä päivänä nuoret tarttis. Et kaikista uusista aloista yms. ei oo ehkä ihan niin paljon tietoo. Mut kyl sil on tietoo, mut se ei osaa antaa sellasta tietoo, mikä ihmisiä oikeesti kiinnostaa (Sara) ”.

5.3.1.3 Sisältö

Opinto-ohjauksen sisällölliset tekijät kuvaavat niitä kaikkia eri tapoja, joilla ammatinvalinnan ohjausta on toteutettu. Niitä ovat erilaiset informaation jakamisen muodot, testit, esittelyt, messut, vierailut ja materiaalit. Sisällöllisissä tekijöissä oli eri kouluissa paljon vaihtelua. Pääasiallisesti ammatinvalinnanohjaus oli kuitenkin painottunut informaation jakamiseen eri koulutus- ja ammattivaihtoehtoista sekä hakuprosessiin liittyviin asioihin. Opinto-ohjaajalta oli saatu tietoa joko yleisissä infotilaisuuksissa, kysymällä henkilökohtaisesti tai jaettujen materiaalien kautta. Joissain lukioissa oli myös tehty opinto-ohjaajan kanssa soveltuvuustestejä ja sen myötä etsitty kiinnostavia ja sopivia aloja.

H: Mitä asioita ootte käsitelly?

Hannu: Ammatinhakemiset, erilaiset työt, sit on käytetty sitä ammatinvalinnan testiä netissä, joka ehottaa hirveen listan ammatteja. Sit on tuonu eri materiaaleja ja hakuoppaita. Ja opix lehtee se kantaa joka välitunti kaikille. Eipä siinä, hyvin se homma toimii.

Jaana: Just tehtiin soveltuvuustestejä internetissä ja jos oli aloja jotka kiinnosti niin niistä alettiin hakea tietoja et se oli tosi hyvä et sit yhdessä tutustuttii jos joku kiinnosti.

Jokaisen tutkittavamme koulussa oli käynyt vierailijoita eri oppilaitoksista kertomassa omasta opiskelualastaan ja opiskelusta kyseisessä instituutiossa. Vierailut koettiin erittäin hyödyllisiksi, ja ne antoivat opiskelijoiden mielestä ajantasaista ja yksityiskohtaista konkreettista käytännön tietoa, jollaista ei esimerkiksi hakuoppaista saa. Opiskelijat, jotka olivat jo ajatelleet esiteltyä alaa ja pitäneet sitä vaihtoehtona saivat lisää varmuutta

valintoihinsa. Jonna totesi, että ”*ei ne mulle ollu sillai hyödyllisiä, kun ei ollu sellasia aloja mitkä ois kiinnostanu, mutta kyllä mä tiedän että joillekin oli, et esimerkiks yks kaveri haki lääkkikseen niin se sai siitä hyvää tietoa ja varmuutta kun sieltä käytiin kertomassa*”. Muutama sai myös aivan uusia näköaloja ja esimerkiksi Jukka löysi esitelyiden kautta mieluisan alan. ”*Joo, no ykski kerta ku tuli se yks yliopiston tyyppi niin sit tajusin et tonne mä haen. Et sitä kautta. Et aika paljon autto. Sitten kun ne AMK tyyppit kävi, niin sit tajus et en mä ainakaa tonne halua iha heti (Jukka)*”.

Hannu: On esimerkiks Lappeenrannasta käyny kertomassa diplomi-insinöörin hommista ja sitten on Kajaanista käyny kertomassa liikunta-alasta ja Kuopion savoniasta kävi joku puhumassa. Ja sit oli jossain vaiheessa armeijastakin joku että millaista on olla töissä siellä.

Hannu: Oli sillai hyötyä esimerkiks se kun kerrottiin niistä diplomi-insinöörin asioista, että mitä hyötyä niistä on, millaista se opiskelu on, se oli melko houkutteleva lähtee kyllä sinne, kun se kerto kaikkee et miten voi lähtee vaihtoon koulun kautta ja oli itse käyny Thaimaassa.

Vierailuja oli kuitenkin vähän, noin yhdestä kahteen koko lukioaikana, ja niitä olisi kaivattu lisää ja monipuolisemmin eri aloilta. Suurimmalla osalla tutkittavistamme oli ollut myös vierailuja eri oppilaitoksiin ja esimerkiksi työvoimatoimistoon, joissa oli kerrottu eri koulutusaloista, ammasteista ja itse opiskelusta. Joidenkin mielestä olisi ollut hyvä, jos jokainen olisi saanut oman mielenkiinnon mukaan käydä tutustumassa haluamaansa oppilaitokseen tai työpaikkaan. Muutamasta lukiosta opiskelijat olivat käyneet Helsingissä järjestettävillä Studia-messuilla, jossa on esittelijöitä lähes kaikista Suomen ammattiin valmistavista oppilaitoksista ja myös eri koulutusaloilta.

5.3.2 Ohjauksen kehittämistarpeet

Opinto-ohjauksen kehittämistarpeita tuli esille lähes jokaisen tutkittavamme kohdalla. Vain muutama oli kokenut saamansa ohjauksen niin hyväksi, ettei erityisemmin katsonut tarpeelliseksi sen kehitettämistä. Kehittämistarpeet liittyivät selkeästi tekijöihin, jotka abiturienttien mielestä liittyivät myös hyvän ohjauksen toteutumiseen. Lähes jokaisen tutkittavamme mielestä opinto-ohjausta tulisi olla enemmän ja tasaisesti koko lukioajan, niin luokkamuotoisena kuin kahdenkeskisenäkin. Esimerkiksi Sara olisi tar-

vinnut apua jo kurssivalinnoissa. ” Siis niinku, mä oisin jossain vaiheessa tarvinnu sitä ohjausta enemmän etenkin ykkösellä ja kakkosella kun ois halunnu apua kurssivalinnoissa, et ois saanu apua siinä et mitä kantsii valita ja tehdä.. että mulla meni ihan sekasin se, et mä kirjoitin ihan vääriä aineita ja kirjoitin sit eri aineet. Meni ihan plöriinäks (Sara)”.

Opinto-ohjaajan toivottiin olevan tavattavissa ilman ajanvarausta ja pitkää odotusta. Resurssien puute koettiin suureksi ongelmaksi etenkin isoissa kouluissa. Usein opinto-ohjaajilla oli muita opetettavia aineita ja yksinkertaisesti liian paljon oppilaita ohjattavana. Joidenkin abiturienttien mielestä opinto-ohjaajia voisi olla enemmän, mutta tällöin tulisi kohdistaa jokaiselle oppilaalle yksi ja sama opinto-ohjaaja, jolloin yksilöllisen ohjauksen saaminen varmistuisi. Suurien lukioiden oppilaat olivat kokeneet erittäin vaikeaksi useamman opinto-ohjaajan luona käymisen, koska tällöin oma tilanne ei pysynyt ajankohtaisena ja tilanteen tasalla kummankaan kanssa. He olivat ehdottomasti sitä mieltä, että jokaisella oppilaalla tulisi olla vain yksi opinto-ohjaaja.

H: No oisko sitten jotain kehitettävää ohjauksessa?

Jonna: No sitä voisi olla kyllä ihan sillai tasasesti että vaikka joka kuukausi koko lukion ajan niin tulis sellasta rutiinia.

Sara: Ois voinu pitää enemmän kahdenkeskisiä keskusteluja, kun ei kukaan siel luokas nyt mitään uskalla. Jotkut sanoo et ois halunnu jutella ja keskustella enemmän siitä, et mitä ne haluis tehdä oikeesti ja vaikuttaako pääsekö sisälle omilla arvosanoilla. Ja sitte etenkin ykkösellä ja kakkosella oisin tarvinnu enemmän ohjausta, kun ois tarvinnu apua kurssivalinnoissa, et mitä kantsii valita.

Katriina: Enemmän resursseja siihen, että enemmän niitä opon tunteja koko luokalle ja henkilökohtaisesti keskusteluja. Että enemmän pitäis olla.

Opinto-ohjaajan asenteessa oli joidenkin mielestä kehitettävää. Opinto-ohjaajalta toivottiin parempaa asettumista nuorten asemaan ja asioiden näkemistä heidän näkökulmastaan. Opinto-ohjaajalta toivottiin myös enemmän paneutumista opiskelijoiden asioihin sekä motivoitunutta ja innokasta asennetta. Esille tuli myös toiveita täysin erityyppisestä opinto-ohjaajasta.

Sara: Jos ei nyt palkkaamalla ihan uutta tyyppiä tai nuorentamaan, niin en mä oikeen tiiä, kun ei sitä ihmistä pysty oikeen muuttamaan. Ja sit sitä, et opolla on kuitenkin aina ne samat kriteerit ja tavat niin sitten en usko et sitä pystyy muuttamaan mitenkään. No ehkä jos se hankkis vähän lisää tietoo myös muista opis-

kelualoista. Kun se on vaan aina sellanen nettijuttu, et kattokaa sieltä ite. Et jos se vaikka jakas jonkun valmiin paketin eri aloista tai jotain sellasta.

Katja: Varmaan jos ite olisin opo niin kyselisin ja kartottasin enemmän et mikä kiinnostaa ja mihin sitten vois soveltua.

Tutkittavamme toivoivat myös enemmän käytännöllisempiä ja konkreettisempia esimerkkejä eri jatkokoulutusmahdollisuuksista, sillä muutamien kohdalla opinto-ohjaaja oli antanut vain hyvin teoreettista tietoa. Opinto-ohjaajalta toivottiin enemmän ajankoh- taista tietoa työtilanteesta ja ammattialoista, jotka tulevaisuudessa työllistäisivät. Lisäksi monelle abiturienteista oli epäselvää, mihin kaikkiin eri ammatteihin jokin tietty tutkin- to työllistää. Opinto-ohjaajan toivottiin lisäksi antavan selkeää ja oikeaa tietoa. Yksi tutkittavistamme oli saanut jopa väärää tietoa liittyen kurssivalintoihin, joita jatkokoulu- tuksessa olisi tarvittu.

Jonna: Ois voinu kertoa et millasta tietyissä oppilaitoksissa opiskelu on, että mullakaan ei oo sillai mitään tietoa millasta yliopistossa opiskelu on ja niin. Että sitä käytännön tietoo vähän enemmän vois olla.

Jaana: Tutustumisjuttuja ois voinu olla, et opiskelijat ois käyny kertomassa mil- lasta missäkin on opiskella, eli ihan sitä käytännön opiskelutyöliä.

Jukka: Kaikki turhat pois vaan ja suoraan niihin esittelyihin ja ammatteihin. Ja vähän monipuolisemmin niitä esittelyitä, että ei vaan samoilta aloilta vaan lai- dasta laitaa, ja vähän kauempaakin.

Sara: Ois voinu olla ehkä enemmän esittelyitä sellaisilta aloilta mihin ihmiset on hakemassa. Eikä vaan yheltä ja samalta.

Yleisesti voisi siis sanoa, että pätevydessä koettiin joidenkin ohjaajien kohdalla puut- teita. Sara toteaaakin, että ” *kyllä se opon asenne oli ihan hyvä ja se on mukava ihminen, mut ei vaan oikeen pätevä* ”. Hyvältä ohjaajalta toivotaan yhdessä niin miellyttävää per- soonaa, motivoituneisuutta kuin pätevyttäkin.

TAULUKKO 3 Abituriienttien arviointi lukion opinto-ohjauksesta, etenkin ammatinvalinnan osalta

Hyvään ohjaukseen vaikuttavat tekijät	Kehittämistarpeet
<p>Rakenne</p> <ul style="list-style-type: none"> • resurssit • saatavuus • muodot • toteutus 	<ul style="list-style-type: none"> • resurssit • yksilöllinen ohjaus • pätevyys • ohjauksen jatkuvuus • enemmän esittelyitä ja vierailuita (koulutuksesta, ammateista ja työelämästä) • luottamuksellisen suhteen luominen • saatavuus • ammattitaito • asenne
<p>Opinto-ohjaajan asenne</p> <ul style="list-style-type: none"> • innokkuus • lähestyttävyyys • motivoituneisuus • sitoutuneisuus • ajan hermoilla pysyminen • avoimuus • vuorovaikutuksellisuus • auttamishalu • pätevyys • kiinnostuneisuus 	
<p>Sisältö</p> <ul style="list-style-type: none"> • esittelyt • messut • vierailut • testit • materiaalit • informaation jakaminen 	

6 POHDINTA

Tässä luvussa selvitämme tutkimuksemme tärkeimpiä tuloksia tutkimuskysymys kerrallaan. Tutkimuksessamme pyrimme siis selvittämään abiturienttien ammatin- ja koulutusvalintaan liittyviä käsityksiä ja merkittäviä tekijöitä valintaprosessissa sekä opinto-ohjaukseen liittyviä kokemuksia etenkin ammatinvalinnan osalta. Tarkoituksenamme on verrata saatuja tuloksia aiempiin tutkimustuloksiin, tehdä tuloksista johtopäätöksiä ja arvioida tutkimustamme.

6.1 Lukio päätetään sekavin tuntein

Ensimmäisenä tutkimusteemana oli selvittää, millaisia käsityksiä abiturienteilla oli lukion jälkeisestä tilanteesta sekä jatkokoulutukseen ja ammattiin liittyvistä asioista. Tutkimuksemme mukaan abiturienttien tuntemukset lukion päättymisvaiheessa olivat hyvin moninaiset. Kaikilla tutkittavillamme oli helpottunut olo, kun lukio oli suoritettu, mutta tulevaisuus herätti heissä monenlaisia kysymyksiä sekä epävarmoja ja sekavia tunteita. Myös Aholan ja Mikkolan (2004, 7–8) sekä Kärkkäisen ja Niskasen (2009, 49) tutkimuksien mukaan tietämättömyys eri ammateista ja koulutuspaikoista sekä epävarmuus tulevaisuudesta kuvaa hyvin ylioppilaiden tuntemuksia lukion päättymisen vaiheessa.

Abiturientit kokivat elämäntilanteen, jossa tapahtui paljon muutoksia ja jossa oli tehtävä valintoja tulevaisuuteen liittyen, sekavaksi ja hieman ahdistavaksi vaiheeksi. Usein tällaiset elämän siirtymävaiheet ja käännekohdat, joita yhteiskunta asettaa ihmisen elämään, koetaan jossain määrin ahdistavina tilanteina, mutta usein näillä siirtymillä on kuitenkin positiivinen vaikutus yksilön elämään (Häyrynen 1995, 369). Abiturientit elivät ehkä siihenastisen elämänsä suurinta siirtymävaihetta, jossa perusturvallinen koulutus ja vaihe elämässä olivat ohi ja oli aika miettiä, mitä haluaa tehdä omalla tulevaisuudellaan ja ottaa vastuuta siitä. Haastattelemamme abiturientit olivat pääosin hyvin luottavaisia ja näkivät positiivisia asioita tulevaisuudessaan. Myös Kärkkäisen ja Niskasen (2009, 49) tutkimuksessa abiturientit kokivat epävarmuuden tunteita tulevaisuuteen liittyvistä asioista, mutta suhtautuivat niihin kuitenkin positiivisesti ja olivat innolla siirtymässä seuraavaan elämänvaiheeseen.

Nykyajan nuoret kuuluvat monien koulutusvalintojen ja hyvinvoinnin sukupolveen, jossa valinnanvaraa riittää (Kauppila 1996, 98). Valintojen ja mahdollisuuksien paljouden huomasimme myös omassa tutkimuksessamme: selvisi, että nuoret olivat pohtineet hyvin monia ja erilaisia ammatti- ja koulutusvaihtoehtoja. Kärkkäinen ja Niskanen (2009, 52) havaitsivat samanlaisen tuloksen omassa tutkimuksessaan. Vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia oli niin paljon, että ne sekoittivat nuoren ajatuksia entisestään. Kuusisen (1995, 313–314) mukaan myös taloudellisen tilanteen heilahtelu ja työelämän jatkuva muuttuminen vaikeuttavat työelämään siirtymistä, mikä lisää nuorten aikuisten paineita ammatin- ja koulutusvalinnasta. Omassa tutkimuksessamme selvisi, että moni nuori oli miettinyt tulevaisuuden työtilannetta, ja muutaman abiturientin ammatin- ja koulutusvalintapäätökseen oli vaikuttanut pelko työttömyydestä. Kärkkäisen ja Niskanen tutkimuksessa (2009, 59) abiturientit olivat myös pohtineet työtilanteen merkitystä omassa koulutusvalinnassaan.

Tutkimuksemme yksi päätulos oli sen, että kaikilla tutkittavillamme oli melko tai hyvin selvät suunnitelmat tulevaisuudesta. Myös Henna Teikari (2004, 51) havaitsi omassa tutkimuksessaan, että 90 prosenttia abiturienteista tiesi lukion päätyttyä, mihin jatkokoulutuksiin he aikoivat hakea. Vuorinen ja Valkonen (2005) saivat omassa tutkimuksessaan selville, että korkeakoulutukseen hakevista 87 prosenttia oli melko tai erittäin varma hakupäätöksestään. Hakupäätöksen varmuus oli lisäksi yhteydessä hakijoiden uskomukseen päästä haluamaansa koulutukseen ja lopulta myös opiskelupaikan saamiseen (Vuorinen & Valkonen 2005, 25–33.) Myös me havaitsimme tutkimuksessamme sen, että mitä selkeämpi ja varmempi nuori oli hakuaikeistaan ja itseä kiinnostavasta alasta, sitä vahvemmin hän uskoi omiin mahdollisuuksiinsa saada haluamansa opiskelupaikka.

Kaikki tutkittavamme toivoivat saavansa opiskelupaikan heti lukion jälkeen, mutta heillä oli myös varasuunnitelmia, mikäli haluttuun opiskelupaikkaan ei päästäisi heti. Mikäli joku tutkittavistamme ei olisi saanut opiskelupaikkaa, olisi tällöin kyseessä ollut institutionaalinen valikoituminen koulutuksen ulkopuolelle (Nummenmaa & Tarkiainen 1993, 28–29).

Tutkimuksessamme tuli selkeästi esille nuorten käsitys siitä, että korkeakoulu- paikkoja on hankala saada ja opiskelupaikan eteen tulee tehdä paljon töitä. Tutkimamme nuoret suhtautuivat tulevaisuuteen vakavasti. He olivat valmiita tekemään kovasti töitä korkeakoulutuksen eteen. Aholan ja Mikkolan (2004, 20–23) tutkimuksen mukaan nuoret kokevat tekevänsä isoja ja tärkeitä päätöksiä tulevaisuudestaan, ja sen vuoksi koke-

vat ammatinvalinnan vaikeaksi päätökseksi. Kilpailu opiskelupaikoista on tänä päivänä kovaa (Lehikoinen, Saarniaho & Suikkanen 2002, 7–9).

Merkittävä tulos tutkimuksessamme oli myös se, että kaikki haastattelemamme abiturientit tavoittelivat korkeakoulututkintoa. He uskoivat korkeakoulutuksen tuovan turvaa ja hyvää elintasoa tulevaisuudessa. Tämä sai meidät pohtimaan, mistä kova halu saada korkeakoulutus johtui. Jokisen ja Luoma-Keturin (2006) mukaan koulutus on pyritty näkemään lääkkeenä yhteiskunnallisiin ongelmiin, mutta valitettavan usein työ ja työvoima eivät kohtaa ja akateeminen työttömyys sekä pätkätyöllisyys ovatkin tänä päivänä hyvin yleisiä ilmiöitä. (Jokinen & Luoma-Keturi 2006, 65).

Kansainvälisesti vertailtuna korkeasta koulutuksesta on suhteessa enemmän taloudellista hyötyä yksilölle Suomessa kuin muualla maailmassa. Kouluttautumisella on nähty olevan myös suuri merkitys sosiaaliseen hyvinvointiin ja lisäksi yhteiskuntamme on asettanut omat paineensa nuorille esimerkiksi suosimalla korkeakoulutusta työvoimaa akuutista tarvitsevien alojen sijaan. (Lehikoinen ym. 2002, 32; Onnismaa 2004, 277.) FinEdu-pitkittäistutkimuksen mukaan nuorten tavoitteet liittyvät muun muassa kouluun, jatkokoulutukseen, ammattiin, varallisuuteen sekä omaan itseensä. (Salmela-Aro, Pennanen & Nurmi 2001, 148–166)

Oman tutkimuksemme tulokset ovat hyvin samankaltaisia edellä mainittujen tutkimustulosten kanssa. Abiturienttien tavoitteet liittyivät korkeaan koulutukseen, mukavaan ammattiin sekä hyvään elintasoon, ja he olivat valmiita tekemään paljon töitä sen eteen. Muutama abiturientti oli pohtinut työtilannetta enemmän ja jättänyt hakematta tietylle alalle, koska tiesi siellä esiintyvän työttömyyttä. Suurin osa tutkittavistamme koki kuitenkin oman aktiivisuuden ja hyvän koulutuksen riittävän työelämässä. Heillä oli melko optimistinen kuva tulevaisuudesta ja töiden saamisesta. Pohdimmekin, johtuivatko heidän tavoitteensa korkeakoulutuksesta juuri yhteiskuntamme asettamista paineista vai minkä vuoksi heidän tavoitteensa olivat hyvin kunnianhimoisia lukion päättymisvaiheessa. Oliko heidän positiivinen käsityksensä työelämästä realistinen vai kenties liiankin optimistinen? Miksei heistä kukaan ollut kiinnostunut hakeutumaan alalle, jossa työvoimaa tarvittiin kovasti, mutta joka ei vaatisi niin korkeaa koulutusta?

6.2 Ammattiin oman kiinnostuksen ohjaamana

Toinen tutkimuskysymyksemme käsitteli abiturienttien ammatinvalinnallista itsetutkiskelua sekä merkityksellisiä tekijöitä ammatin- ja koulutusvalinnassa. Abiturientit olivat tehneet ammatinvalinnallista exploraatiota eli itsetutkiskelua hyvin paljon. He olivat pohtineet omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan, tavoitteitaan sekä omaa soveltuvuuttaan eri aloille. He olivat rakentaneet identiteettiään omien harrastustensa ja vahvuksiensa perusteella. Newmanin & Newmanin (1986, 307) mukaan nuori pohtii suhdettaan elämään ja jäsentää käsitystään maailmasta, omista arvoistaan ja tavoitteistaan. He pohtivat omia kiinnostuksiaan ja miettivät mahdollisuuksiaan eri aloilla ja soveltuvuuttaan työelämässä. Kaikki tutkimukseemme osallistuneet abiturientit elivät nuoruuden keskivaihetta, johon kuuluu identiteetin etsimis- ja muotoutumisvaihe sekä kehitystehtävistä itsenäisen elämän aloittaminen ja koulutus- ja uravalinnan tekeminen (Vilkko-Riihelä 2001, 246–253; Nurmi 1995, 256–262).

Tutkimuksessamme ilmeni juurikin edellä kuvatun kaltainen ilmiö hyvin vahvasti. Abiturientit olivat miettineet monia eri vaihtoehtoja ja pohtineet omaa soveltuvuuttaan työelämässä vahvuksiensa ja tavoitteidensa kautta. James Marcian (1980, 159) mukaan mitä selkeämpi ja kehittyneempi nuoren identiteetti on, sitä enemmän yksilöt ovat tietoisia omista vahvuksistaan ja heikkouksistaan sekä yksilöllisyydestään suhteessa muihin. Jusin (1989, 93) mukaan yksilön itsearvostuksella ja minäkäsityksellä on suuri vaikutus ammatinvalintavarmuuden kehittymiseen. Huomasimme nämä ilmiöt myös omassa tutkimuksessamme. Suurimmalla osalla abiturienteista oli positiivinen ja varma käsitys itsestään, omista vahvuksistaan ja soveltuvuudestaan hakemalleen alalle sekä kehittynyt identiteetti, ja heidän ammatinvalintansa olikin hyvin varmaa ja selkeää. Vastaavasti niillä nuorilla, joilla oma identiteetti ja minäkäsitys olivat vielä hieman hajanaisia, ei ammatinvalinta ollut ihan niin selkeää ja varmaa.

Yksi tutkimuksemme mielenkiintoisimmista tuloksista oli se, että monella tutkittavallamme oli jokin haaveammatti, johon he eivät syystä tai toisesta kuitenkaan hakeneet. Tähän ilmiöön saattoi vaikuttaa uskon puute omiin mahdollisuuksiin saada haluttu opiskelupaikka tai pärjätä opinnoissa, alhainen motivaatio, omat henkilökohtaiset ominaisuudet, jotka eivät soveltuneet kyseiselle alalle tai rakenteelliset tekijät, kuten palkka ja työtilanne. Myös Anne-Mari Kosola (2008, 74) päätyi gradussaan samaan tulokseen: hänen mukaansa kolmasosa abiturienteista hakisi jonnekin muualle, jos eivät

he näkisi hakemisessa ja kouluun sisään pääsemisessä mitään esteitä. Kosolan tutkimuksessa abiturienttien syyt haavekoulutukseen hakematta jättämiseen johtuivat itseuntoon, -luottamukseen, motivaatioon, omien kykyjen epäilyyn ja taloudelliseen tilanteeseen liittyvistä asioista. Myös Vuorinen ja Valkonen (2003, 52) saivat tutkimukseensa selville, että viidesosa korkeakouluihin hakijoista olisi pyrkinyt jonnekin muualle, jos ei olisi tarvinnut ottaa mitään esteitä, kuten sisäänpääsyprosentteja, huomioon.

Yksi tutkimuksemme pääkysymyksistä oli selvittää, millä perusteilla abiturientit tekevät oman ammatin- ja koulutusvalintapäätöksensä. Tutkimuksemme mukaan kiinnostus alaa kohtaan oli suurin syy koulutukseen hakemiseen. Kiinnostus oli syntynyt muun muassa harrastusten ja työkokemusten kautta sekä keskustelemalla eri alojen ihmisten kanssa. Teikarin (2004, 68), Siikaniemen (2005, 8, 15), Kärkkäisen & Niskanen (2009, 56) ja Jalkasen (1988, 61) tutkimuksissa havaittiin myös, että oma kiinnostus on merkittävin peruste ammatin- ja koulutusvalinnalle. Persoonallisuuspiirteiden ohella myös käsitykset omista kyvyistä ja mahdollisuuksista sijoittua tietyille aloille ovat merkittäviä asioita ammatinvalintakysymyksissä (Jusi 1989, 93). Tutkimuksemme tulikin selkeästi esille, että abiturientit olivat pohtineet omia kykyjään ja mahdollisuuksiaan soveltua eri aloille, ja tämä pohdinta suuntasi heidän ammatin- ja koulutusvalintaansa.

Lisäksi palkalla oli usealle tutkittavallemme suuri merkitys, koska he toivoivat saavansa hyväpalkkaisen työn tulevaisuudessa. Kukaan tutkittavistamme ei kuitenkaan hakenut tietylle alalle pelkästään palkan vuoksi, vaan rehellinen kiinnostus ammattia kohtaan oli merkittävin tekijä ammatin- ja koulutusvalinnassa. Myös muissa tutkimuksissa palkka on ollut yksi merkittävä peruste ammatin- ja koulutusvalinnalle (Kärkkäinen & Niskanen 2009, 58–59; Kosola 2008, 76; Teikari 2004, 69).

Kaikki tutkittavamme kertoivat tekevänsä ammatin- ja koulutusvalintapäätöksen loppujen lopuksi yksin. Yksilökeskeisen urateorian mukaan yksilö valitsee uransa riippumatta muista ihmisistä pelkästään omien kiinnostuksen kohteidensa mukaisesti. Teoriassa korostuu nimenomaan minäkuvan ja omien intressien merkitys ammatinvalinnassa sekä yksilön koko aiempi elämänhistoria, joka on luonut vaikutuksensa ammatillisen kiinnostuneisuuden suuntaamiseen. (Häyrynen 1995, 368–369.) Tutkimuksemme osoitti, että nuorten elämänhistoria, harrastukset ja elinympäristö suuntasivat ja vahvistivat nuoren ammatin- ja koulutusvalintapäätöstä. Vaikka muilla henkilöillä ei ollut suoranaista vaikutusta yksilön ammatin- ja koulutusvalintapäätökseen, oli niin sanotuilla *merkittävillä muilla* kannustava ja vahvistava merkitys tässä elämänvaiheessa ja päätöksentekotilanteissa. (Antikainen 1996, 265). Merkittäviä muita olivat läheiset per-

heenjäsenet, kaverit, opinto-ohjaaja tai opettaja, joilta nuoret saivat tukea, neuvoja ja rohkaisua ammatin- ja koulutusvalintapäätöstä tehdessään. Schultheissin (2003) relationaalisen teorian mukaan sosiaaliset suhteet voivat toimia merkittävänä tuen lähteenä nuorille etenkin tällaisessa suuressa päätöksentekotilanteessa. (Schultheiss 2003, 301–305; Klemelä, Tuittu, Olkinuora, Rinne, Leppänen & Aro 2007, 15–16; Vanttaja 2002, 251.)

Opinto-ohjauksella oli ollut tutkittavien ammatinvalintaprosessissa sekä positiivisia että negatiivisia merkityksiä. Opinto-ohjaaja oli tukenut, kannustanut ja tuonut varmuutta ammatin- ja koulutusvalintaan sekä ohjannut hakuprosessissa. Opinto-ohjaaja oli ollut myös tiedonjakaja etenkin koulutustarjontaan, ammatteihin ja työtilanteeseen liittyen. Nuorten tulevaisuuden suunnitelmien selkiyttäminen identiteettityön osana onkin yksi ohjauksen tärkeimpiä tehtäviä (Lairio & Puukari 2001, 6; Opetushallitus 2003, 216). Psykologia määrittelee ohjaus-käsitteen erilaisiksi toimenpiteiksi, joihin kuuluu muun muassa neuvominen, terapeutin keskustelu, ammatinvalinnan ohjaaminen, testien tekeminen ja tulkinta (Chaplin 1985, 108). Kvalifiointi on myös yksi ohjauksen perustehtävä, ja se kohdistuu opinto-ohjauksessa juuri työelämään, ammatteihin, urasuunnitteluun ja valintavalmiuksien kehittämiseen (Eskelinen 1989, 63–65). Koulun ohjausjärjestelmää onkin sanottu koulutuksen ja työelämän väliseksi puskuriksi, jonka tavoitteena on tukea ja rohkaista ohjattavaa keskustelun avulla (Vehviläinen 1999, 127).

Informaation jakaminen ja keskustelut sekä niiden pohjalta annetut tulkinnat ja palautteet ovat vaikuttamiskeinoja, joiden avulla pyritään herättämään nuoren kiinnostus omaan ammatin- ja koulutusvalintaansa sekä motivoimaan häntä. Ohjaajan kyky motivoida vaikuttaakin suuresti ohjausprosessin lopputulokseen. (Gibson & Mitchell 1999.) Ohjauksen tarkoituksena on herättää nuorissa kiinnostusta tulevaisuutta, ammatteja ja työelämää kohtaan. Useimmilla on jo kiinnostuksia, jotka ovat heille merkityksellisiä. Näitä voidaan edelleen yhdistää yhteiskunnassa tarvittaviin työtehtäviin. Ohjauksen tavoitteena on auttaa nuoria tunnistamaan itselleen tärkeimpiä kiinnostuksenkohteita ja lähteä etenemään toiveidensa mukaan. (Peavy 2004, 41.)

Tutkimuksemme osoitti, että suurimmalle osalle tutkittavista ohjauksella ei ole ollut juuri mitään merkitystä. Tämä voi kertoa siitä, että tutkittavilla oli jo valmiiksi selkeät suunnitelmat ammatin- ja koulutuksen valinnan suhteen, jolloin ohjaus ei ollut tarpeellista, tai sitten ohjaaja ei ollut osannut auttaa nuorta valinnan keskellä. Myös Aholan ja Mikkolan (2004) tutkimuksen mukaan opinto-ohjauksesta ei suurimmalle osalle abiturienteista ole merkitystä heidän ammatin- ja koulutusvalinnassaan. Opinto-

ohjaus kuitenkin koetaan tärkeäksi keinoksi saada tietoa eri koulutuksista ja ammateista. Voimmekin siis päätellä sekä oman että Aholan ja Mikkolan tutkimuksen mukaan, että opinto-ohjauksen merkitys on pääasiassa informatiivinen, mutta varsinaiseen valintaan se ei vaikuta.

6.3 Lisää resursseja opinto-ohjaukseen

Kolmantena tutkimusteemana oli se, kuinka abiturientit arvioivat lukiossa saamaansa opinto-ohjausta etenkin ammatinvalinnan osalta. Tutkimus osoitti, että opinto-ohjaajan tunteja oli määrällisesti liian vähän, ja lisäksi suurissa kouluissa opinto-ohjaaja oli vaikeasti tavoitettavissa suuren oppilasmäärän ja muiden opetettävien aineiden viemän ajan vuoksi. Tästä johtuen opinto-ohjaaja jäi monelle vieraaksi ja ohjaustarpeet osittain täyttämättä. Gibson ja Mitchell (1999) kertovat, että ammatinvalintaprosessin käynnissä pitäminen ja seuraaminen ovat ohjaajan tärkeimpiä tehtäviä eikä yhden soveltuvuustestin teettäminen ja hakupapereiden jakaminen riitä. Schmidtin (2003, 45) mukaan useimmissa kouluissa ammatinvalinnan ohjausta toteutetaan läpi koko lukioajan, jotta opiskelijoilla olisi mahdollisuus valmistautua ammatinvalintapäätökseen pitkällä tähtäimellä. Tapaamisten myötä nuori ei jää yksin vaan opinto-ohjaaja on tukena ja auttaa esimerkiksi tietojen hakemisessa.

Valde (1993, 148–150) korostaa, että olennaista ohjauksessa on se, että sitä on saatavilla aina nuoren sitä tarvitessa. Meidän tutkimuksemme osoitti, että suurimman vaikutuksensa ohjauksen niukkuus loi niihin, joilla tulevaisuuden suunnitelmat olivat epäselviä ja jatkokoulutusaikeet vielä avoinna. Lairion (1992, 59, 64) mielestä tärkeää olisi, että lukiot saisivat oman opinto-ohjaajan, joka ei olisi sidottu muiden aineiden opettamiseen.

Tutkittavat kokivat kahdenkeskiset keskustelut opinto-ohjaajan kanssa kaikkein tehokkaimmaksi ohjauksen muodoksi. Keskusteluita oli ollut jokaisen haastateltavan koulussa sekä pakollisena että vapaaehtoisena opiskelijan omien tarpeiden mukaan. Valde (1993, 105) painottaakin, että lukiolaisille tulisi järjestää riittävästi mahdollisuuksia keskustella uranvalinnastaan. Tutkittavien kouluissa ammatinvalinnanohjaus oli keskittynyt pääasiassa informaation jakamiseen eri koulutus- ja ammattivaihtoehtoista sekä hakuprosessiin liittyviin asioihin.

Abiturienttien mielestä esittelijät eri oppilaitoksista olivat todella hyödyllisiä, koska heiltä sai ajankohtaista käytännön tietoa koulutusaloista ja opiskelusta eri instituutioissa. Myös vierailut eri oppilaitoksiin ja työpaikoille koettiin hyödyllisiksi. Tutkittavat olisivat kaivanneet esittelyitä lisää ja monipuolisemmin eri aloilta. He myös toivoivat, että jokaisella olisi ollut mahdollisuus käydä tutustumassa haluamaansa työpaikkaan. Pohdimme, olisiko lisäksi ennakoon tehty kartoitus opiskelijoita kiinnostavista aloista tarpeen. Tällöin saataisiin järjestettyä kiinnostavia esittelyjä mahdollisimman monelle nuorelle. Nuoret kaipaavat Valden (1993, 106) mukaan enemmän kokemuksia ja tietoa ammateista ja niihin johtavista koulutuksista. Siikaniemen (2005, 27) tutkimuksen mukaan monipuolinen ja kattava tieto eri koulutusmahdollisuuksista sekä eri alojen edustajien vierailut oppilaitoksissa edistävät ja helpottavat nuoren valintojen tekemistä.

Tutkimuksemme osoitti, että opinto-ohjaajan asenteella ja persoonalla oli hyvin suuri merkitys ohjauksen onnistumisessa. Innostunut, avoin ja opiskelijan tilanteesta aidosti kiinnostunut ohjaaja oli helposti lähestyttävissä. Ohjaussuhde on hyvin vuorovaikutuksellinen, minkä vuoksi tärkeää on ohjaajan motivoituneisuus ja ammatillinen pätevyys, toteavat Lairio ja Puukari (2001, 10). Ammatillinen tietotaito on myös McLeodin (1998, 201) mielestä ohjausprosessissa erityisen tärkeää, koska teorian tiedon kautta ohjaaja pystyy muodostamaan jäsentyneen käsityksen ohjattavan tilanteesta, joka voi olla hyvinkin sekava ja epätoivoinen. Sosiodynaaminen ohjausteoria korostaa edelleen ohjaajan ja ohjattavan välisen vuorovaikutuksen merkitystä ohjausprosessin lopputulokseen (Peavy 2004, 17).

Ohjaajan ammatillinen identiteetti on muuttuvainen. Urakehitykseen kuuluu monenlaisia vaiheita, ja niiden myötä ohjaajasta kehittyy tietynlaisensa. Rutinoitunut ohjaustyylillä tarkoittaa toimimista ja työskentelyä ilman sen kummempia tavoitteita. (Lairio & Puukari 2001, 17.) Pohdimme, kuvaako tutkimuksessamme ilmennyt kokemus innottomista ja nuorten tilanteesta kiinnostumattomista ohjaajista juuri tätä rutinoitunutta ohjaustyylillä. Muutamat tutkittavat kokivat, ettei opinto-ohjaajalla ollut motivaatiota eikä halua paneutua ja oikeasti auttaa heitä löytämään sopiva koulutus- ja ammattiala. Toisaalta myös ohjattavan asenteella on merkitystä. Ohjattavan on osallistuttava ohjaukseen vapaaehtoisesti ja oltava myös valmis työskentelemään tavoitteiden saavuttamiseksi (Lairio & Puukari 2001, 12). Tutkittavillamme on saattanut olla itsellään motivaation puutetta, joka on saanut aikaan tunteen ohjauksen hyödyttömyydestä. Lisäksi puutteita koettiin pätevydessä ja tiedon ajantasaisuudessa.

6.4 Tutkimuksen arviointi

Suunnittelimme haastattelurungon tutkimuskysymysten pohjalta, jolla varmistimme sen, että saamme tutkimuksen kannalta tärkeää tietoa. Pyrimme tekemään haastattelurungosta mahdollisimman kattavan, jotta saisimme monipuolisesti tietoa abiturienttien elämäntilanteesta, ammatin- ja koulutusvalinnasta sekä lukion opinto-ohjauksesta. Pyrimme rajaamaan aihetta tutkimuskysymyksiemme mukaisesti ja keskittymään esimerkiksi opinto-ohjaus-teemassa nimenomaan ammatin- ja koulutusvalinnallisiin asioihin.

Tutkimukseemme valikoitui keskivertoa parempia oppilaita, joilla lukion päätötodistuksen keskiarvo oli 7,3–9,4 välillä. Tutkittavat kokivat opiskelun positiivisena asiana, ja kaikilla oli tavoite saada korkeakoulututkinto. Tutkimusjoukko oli melko homogeeninen ja saimmekin hyvän kuvauksen innokkaiden ja hyvien opiskelijoiden ammatin- ja koulutusvalintaprosessista. Mikäli aineisto olisi ollut laajempi, olisimme todennäköisesti saaneet kattavamman ja realistisemmän kuvan abiturienttien ammatin- ja koulutusvalinnasta. Tutkimusaineistomme pienuudesta johtuen tulokset eivät ole siirrettävissä koko abiturienttien joukkoon. Tutkimuksemme merkitys sijaan on tuoda esille erilaisia käsitystapoja keskivertoa parempien ja kunniahimoisten lukion opiskelijoiden ammatin- ja koulutusvalinnasta. Tutkimus antaa hyvän yleiskuvauksen tunnollisten oppilaiden käsityksistä lukion jälkeisestä elämästä, ammateista ja koulutuksesta. Tutkimustulokset nostivat esiin opinto-ohjauksen kehittämistarpeita. Opinto-ohjaajan innokkuudella ja ammattitaidolla on suuri merkitys ohjausprosessin onnistumiseen. Lisäksi abiturientit kaipaavat monipuolisemmin käytännön tietoa eri ammateista ja koulutuksesta muun muassa esittelijöiden kautta.

Tutkimuksessa haastattelimme vain hyviä ja tunnollisia oppilaita, joten jatkotutkimusta ajatellen olisi mielenkiintoista saada kattavampi ja heterogeenisempi tutkimusjoukko, jolloin tutkimustulokset olisivat paremmin siirrettävissä koko kohdejoukkoon. Olisi myös erittäin mielenkiintoista tutkia pitkittäisaineiston avulla, kuinka näiden tässä tutkimuksessa haastateltavien abiturienttien ammatin- ja koulutusvalintapäätökset toteutuivat: missä he ovat tällä hetkellä ja millainen urapolku heillä on ollut? Olivatko he tyytyväisiä lukion päätyttyä tekemäänsä ammatin- ja koulutusvalintapäätökseen vai olisiko kenties jotain, mitä he olisivat halunneet tehdä toisin? Millainen heidän urapolkunsu on ollut?

LÄHTEET

- Ahola, S & Mikkola, J.(2004) Opinto-ohjaus, muutos ja epävarmuus – Turun yläasteiden ja lukioiden opinto-ohjaajien näkemyksiä ohjauksesta ja oman työnsä lähtökohdista. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 62. Turku: Turun yliopisto.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Helsinki: Kirjastopalvelu. 251- 296.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Porvoo: WSOY
- Aro, M. 2006. Työsuhteiden epävakautuminen ja työssäoppimisen edellytykset. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne, A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS- kustannus, 203- 220.
- Aro, M. & Olkinuora, E. 2006. Tiedon valtatietä kohti uudenlaista oppimista. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne, A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS- kustannus, 83–102.
- Brown, D. & Srebalus, D. 1988. An introduction to the counseling profession. Englewood Cliffs (N.J.) : Prentice Hall.
- Chaplin, P., D. 1985. Dictionary of psychology. New York: Laurel.
- Eskelinen, T. 1989. Oppilaanohjauksen yhteiskunnallisista funktioista. Teoksessa T. Hietavuo & M. Yli-Vakkuri. (toim.) Kehittyvä oppilaanohjaus. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Helsinki:Yliopistopaino. 59–69.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Erikson, E. H. 1968. Identity: Youth and crisis. New York: Norton.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A., Eteläpelto & J. Onnismaa. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Kansanvalistusseura. 26–49.

- Fadjukoff, P. 2009. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa R-L. Metsäpelto, & T. Feldt (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Juva: WS Bookwell Oy. 179–193.
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne, A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS- kustannus, 43–60.
- Furlong, A., Kasurinen, H., Biggart, A. & Sinisalo, P. 1998. The educational and occupational aspirations of young people in Scotland and Finland. *Young*, 6(4), 2–21.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. 2007. Educational research: an introduction. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Garam, I. & Ahola, S. 2001. Suuntana tulevaisuus. Tutkimus varsinaissuomalaisen abiturienttien koulutustoiveista, -suunnitelmista sekä niiden taustalla olevista käsityksistä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Turku: Länsi-Suomen lääninhallitus, sivistysosasto.
- Gibson, R. & Mitchell, M. 1999. Introduction to counseling and guidance. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Gladding, S. T. 2004. Counseling. A comprehensive profession. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Herva, M. 1992. Ammatin valinnassa. *Opettaja* 1-2, 16–17.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Hänninen, S. 2006. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana. Teoksessa A., Eteläpelto & J. Onnismaa. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Kansanvalistusseura. 191–217.
- Häyrynen, Y. P. 1995. Koulutus ja ammattiura. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan - kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY. 368–380.
- Jalkanen, H. 1988. Ylioppilaan oma päätöksenteko jatko-opintoihin valikoitumisen prosessissa. Teoksessa V. M. Volanen ja H. Jalkanen. (toim.) Koulutuksen kunin-

- kaat ja kulkurit. Lukio, ylioppilaat ja nuorisoasteen koulutus. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 51–74.
- Jokinen, E. & Luoma-Keturi, N. 2006 Elinikäisestä oppimisesta välineitä itsensä toteuttamiseen työelämässä. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne, A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: PS-kustannus, 61–73.
- Jung, J. & McCormick, J. 2010. Amotivation and the occupational decision: an investigation of Australian senior high school students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38(4), 441–458.
- Jusi, K. 1987. Abiturienttien uranvalinta ja uranvalintavarmuuden kehittyminen: tutkimus helsinkiläisten lukuvuoden 1984–1985 abiturienttien uranvalinnan lähtökohdista ja uranvalintavarmuuden kehittymisen ehdoista. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia. Nro 71. Helsinki: Työvoimaministeriö.
- Jusi, K. 1989. Abiturienttien uranvalintavarmuus ja ammatinvalinnan ohjaus lukiossa. Teoksessa T. Hietavuo & M. Yli-Vakkuri. (toim.) Kehittyvä oppilaanohjaus. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino. 89–108.
- Kasurinen, H. 2000. Nuorten tulevaisuusorientaatio. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Ohjaus ammattina ja ohjaustutkimus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kauppila, J. 1996. Koulutus elämänselämän rakentajana. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin. (toim.) Oppiminen ja elämänselämä. Helsinki: Kirjastopalvelu. 45–108.
- Klemelä, K., Tuittu, A., Olkinuora, E., Rinne, R., Leppänen, R. & Aro, K. 2007. Muuttuva lukio tutkimuskohteena. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) Lukio nuorten opiskelutienä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:206. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. 11–38.
- Koivisto, P. & Vuori, J. 2006. Urahallintaa vahvistavat ryhmämenetelmät oppilaanohjauksen tukena. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne, A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: Ps-kustannus, 267–282.
- Kosola, A-M. 2008. Nuorten koulutusvalinnat – abiturienttien käsityksiä ja kokemuksia koulutusvalinnasta. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Pro gradu tutkielma.

- Kosonen, P.A. 1991. Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatiot lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A: 44. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kuusinen, J. 1995. Nuorten aikuisten kehitystehtävät, onnellisuus ja kehityksen hallinta. Teoksessa Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Porvoo/Helsinki/Juva: WSOY.
- Kärkkäinen, M. & Niskanen, K. 2009. ”Kun lukio loppuu, niin sitten ei oo tavallaan mitään varmaa eessä päin” Abiturienttien kokemuksia koulutussuunnittelusta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu tutkielma.
- Lairio, M. 1988. Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 19. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lairio, M. (toim) 1992. Opinto-ohjaajan työ ja koulutus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 72. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos
- Lairio, M & Puukari, S. 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 9-21.
- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen teoreettinen perusta, Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 41–68.
- Lehikoinen, A., Saarniaho, R. & Suikkanen, A. 2002. Oppimisella osallisuutta - vastauksia työn murrokseen. Helsinki: Sitra.
- Leskelä, J. 2006. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa A., Eteläpelto & J. Onnismäe. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Kansanvalistusseura. 164- 190.
- Leung, S., Hou, Z., Gati, I. & Li, X. 2011. Effects of parental expectations and cultural values-orientation on career decision-making difficulties of Chinese University students. *Journal of vocational behavior*. VOL 78/1, 11-20.
- Levinson, D. 1986. A conception of adult development. *American Psychologist*. VOL 41/1, 3-13.

- Lindh, G. 1988. Vägledningsboken. Vägledning med inriktning utbildning, yrke och arbete. Lund: Studentlitteratur.
- Lähteenmäki, S. 1995. "Mitä kuuluu – kuka kääsee?": yksilöllinen urakäyttäytyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä – vaihemallin mukainen tarkastelu. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: 1. Turku: Turun kauppakorkeakoulu
- Manninen, M. 2006. Lukion opinto-ohjaus opiskelijoiden arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu-tutkielma
- Marcia, J. E. 1980. Identity in Adolescence. Teoksessa J. Adelson. (toim.) Handbook of adolescent psychology. New York: John Wiley & Sons.
- McLeod, J. 2003. An introduction to counselling. Philadelphia : Open University Press.
- Mäkinen, J., Kyhä, H. & Olkinuora, E. 2006. Nuoret aikuiset ja työn epävarmuus. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne, A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS- kustannus, 139–154.
- Newman, B. M. & Newman, P. R. 1986. Adolescent development. Ohio: Merill publishing company.
- Niikko A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nummenmaa, A-R. & Tarkiainen, A. 1993. Koulutuksen ulkopuolella oleva nuori. Helsinki: Työministeriö.
- Nurmi, J-E. 1983. Nuorten tulevaisuuteen suuntautuminen II: Tulevaisuuteen suuntautumisen psykologinen struktuuri ja siihen vaikuttavat tekijät 11-, 15- ja 18-vuotiailla nuorilla. Turun yliopisto. Psykologisia tutkimuksia 67.
- Nurmi, J-E. 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhakangas & H. Lyytinen. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan - kehitys kontekstissään. Helsinki: WSOY. 256–274.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, J-E. & Nuutinen, P. 1987. Tähtäimessä tulevaisuus. Suomalaisten nuorten käsityksiä tulevaisuudesta. Tutkimuksia ja selvityksiä 2. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus.

- OECD 2004. Career guidance: a handbook for policy makers. Organisation for economic co-operation and development. European commission. Paris: OECD/European communities.
- Onnismaa, J. 2004. Vanha ja uusi ura. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3 – ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus. 275–285.
- Opetushallitus 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus
- Peavy, R., V. 1997. Sociodynamic counselling, a constructivist perspective. Victoria: Trafford.
- Peavy, R. 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö, 16–47. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2004. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pilli-Sihvola, M. 2000. Urasuunnitteluohjausta internetissä, 34–43. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät, aikaa, huomiota, kunnioitusta. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Puustinen, M. 2006. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) < URL: http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI_EPAPER_PG/2006_43/page23.htm >. (luettu 30.3.2011)
- Raitanen, M. 2001. Aikuistuminen – uusi vaihe elämässä vai uusi elämä vaiheessa? Teoksessa A, Sankari & J, Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen – iän sosiologiaa. Helsinki: Gummerus. 187–224.
- Rogers, M. & Creed, P. 2011. A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework. *Journal of Adolescence* 32 (2011), 163–172.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Helsinki: Gummerus. 22–56.
- Salmela-Aro 2009. Henkilökohtaiset tavoitteet elämän kulussa. Teoksessa R-L, Metsäpelto & T, Feldt. (toim.) Meitä on moneksi, persoonallisuuden psykologiset perusteet. Juva: WS Bookwell Oy. 129–144.
- Salmela-Aro, K., Pennanen, R., & Nurmi, J-E. (2001). Self-focused goals: what they are, how they function and how they relate to well-being. Teoksessa P. Schmuck &

- K. Sheldon (toim.), *Life goals and well-being* Lengerich, Germany: Hogrefe & Huber Publishers. 148-166.
- Savolainen, H. 1993. *Peruskoulusta työelämään – nuoruudesta aikuisuuteen*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Schmidt, J. 2003. *Counseling in schools. Essential services and comprehensive programs*. Boston : Allyn and Bacon
- Schultheiss, D. E. 2003. A relational approach to career counseling: Theoretical integration and practical application. *Journal of counseling and development*, 81, 301–310.
- Siikaniemi, L. 2005. *Vetovoimaa ammatilliseen koulutukseen yhteistyöllä*. Helsinki: Taloudellinen Tiedotustoimisto.
- Tapaninen, A. 1994. Ammatinvalinnan ohjauksella kysyntää – joka kolmas valmistunut haluaa lisää tietoa. *Työelämä* 1/1994, 12.
- Teikari, H. 2004. *Lukion päättövaiheessa olevien nuorten koulutus- ja urasuunnitelmat*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu tutkielma.
- Uljens, M. 1991. *Phenomenography – A Qualitative Approach in Educational Research*. Teoksessa L. Syrjäjä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.–13.10.1990. Esitelmiä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39/1991, 80–107.
- Valde, E. 1993. *Lukion oppilaanohjaus työelämään orientoijana ja uranvalinnassa*. Turku: Turun yliopisto.
- Vanttaja, M. 2002. *Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista*. Kasvatusalan tutkimuksia 8. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. *Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa*. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne, A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: Ps-kustannus, 27–42.
- Vehviläinen, J. 1999. *Polun rakentajat: nuorten sijoittuminen ammatilliseen koulutukseen ja työelämään*. Helsinki: Työministeriö.
- Vilkko-Riihelä, A. 2001 *Psyyke - Psykologian käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2003. *Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajana. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vähämöttönen, T. 1998. Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 34. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Väljärvi, J. 1988. Lukion yleissivistävän tehtävän muuttuminen. Teoksessa M. V. Volanen & H. Jalkanen (toim.) Koulutuksen kuninkaat ja kulkurit. Lukio, ylioppilaat ja nuorisoasteen koulutus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 24. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1–12.
- White, N. & Tracey, T. 2011. An examination of career indecision and application to dispositional authenticity. *Journal of Vocational Behavior* 78(2011), 219–224.

Liite1: HAASTATTELURUNKO

Taustatietoja:

- Ikä (syntymävuosi)
- Sukupuoli
- Paikkakunta (Kotipaikkakunta, opiskelupaikkakunta)
- Vanhempien koulutustausta ja nykyinen ammatti
- Nykyinen koulu (koulu, josta kirjoitat ylioppilaaksi)
- Peruskoulun päästötodistuksen keskiarvo
- Arvio lukion päästötodistuksen keskiarvosta
- Lukioon lähtöpäätös (miksi, mikä vaikutti)
 - vanhemmat/kaverit/poikaystävä
 - jatkokoulutus vaatii
 - haluaa miettimisaikaa
 - yleissivistys
- TET-harjoittelu kokemukset (missä, miksi siellä)
- Väli vuosi
- Millainen on elämäntilanteesi? Kuvaile?
- Mitä ajattelet tulevaisuudesta? (tulevaisuusorientaatio)

Ammatinvalinta:

- Milloin ammatinvalinta ajankohtaiseksi
 - omasta halusta/kiinnostuksesta alkanut
 - opinto-ohjaajan/muun henkilön painostus pohtimaan
- Toiveammatti
 - mitä se vaatii, että pääset sinne?
 - mitä se vaatii sinulta? Millaisia taitoja ja ominaisuuksia?
 - parhaat ja huonoimmat puolesi?
 - aiotko pyrkiä, uskotko pääseväsi
 - sovellutko alalle mielestäsi?
 - miten ajattelit lähteä etenemään tässä prosessissa?

- haetko niin kauan kuin pääset?
- Ammatti, johon lähtisit, jos saisit vapaasti valita (riippumatta mistään tekijöistä)
- Muita kiinnostuksen kohteita
- Mikä vaikuttaa ammatinvalintaan
 - soveltuvuus
 - palkka
 - koulutusaika
 - paikkakunta
 - koulutuksen taso
 - työtilanne
 - vanhemmat/kaverit/poikaystävä
 - yhteiskunnan ammattiarvostus
 - kiinnostus/halu alalle (ammatti, työtehtävät)
 - oppilaitos
- Kuka/mikä auttanut ammatinvalinnassa
- Oletko hakenut jollekin alalle
 - kuinka hakuprosessi sujui, autoiko joku (kerro)
- Oletko ottanut selvää eri ammateista, mistä miten?
 - antoiko se suuntaa? Miksi, jos antoi?
- Työharjoittelu, työkokemus? Niiden merkitys?

Opinto-ohjaus:

- Millainen opinto-ohjaaja koulussanne
 - onko ollut helppo lähestyä
 - onko ollut avulias/auttanut mielellään
- Missä merkeissä olette tavanneet ja mitä asioita käsitelleet
 - Opinto-ohjaus tunnilla
 - pienryhmissä
 - kahdenkesken
- Missä määrin yleensä tekemisissä opinto-ohjaajan kanssa
- Ottaako opinto-ohjaaja esille ammatinvalinta asiat (mistä alkaen)
 - mitä ammatinvalinnasta

- opastusta, neuvoja, käskyjä/kehotuksia (millainen kuva)
- Kertooko opinto-ohjaaja työelämästä
 - työpaikoista, ammateista
 - työtilanteista
 - työelämän muutoksista
 - onko ollut tutustumiskäyntejä työpaikoille/oppilaitoksiin
 - onko teidän koulussa käyty kertomassa eri ammateista/koulutuksista
- Arvioi opinto-ohjausta lukiossasi (1-5)
- Kuinka paljon saamasi opinto-ohjaus on vaikuttanut koulutus - ja uravalintoihisi sekä hakuaikaisiisi
 - Millaista ohjausta tarvitsisit tällä hetkellä
 - Miten lukion opinto-ohjausta voisi kehittää
 - Keneltä yleensä olet saanut ohjausta oppilaitoksessasi
 - millaista, mihin liittynyt
 - Lukion opinto-ohjauksen tulisi olla seuraavanlaista... (opetussuunnitelma),
kuinka mielestäsi vastaa saamaasi opinto-ohjausta, vastaako omia kokemuksiasi