

## **Kerrottu koulutusvalinta**

Neljän nuoren koulutusvalintaprosessi seitsemän vuoden ajalta

Heli Stenius

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Stenius, Heli. 2017. Kerrottu koulutusvalinta. Neljän nuoren koulutusvalintaprosessi seitsemän vuoden ajalta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 116 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisena koulutusvalintaprosessi näyttäytyy nuorten kertomana ja miten nuoret positioivat itseään koulutusvalinnan tekijöinä. Tavoitteena on tuoda esille miten koulutusvalintaprosessi muotoutuu pitkällä aikavälillä yksittäisen nuoren näkökulmasta ja luoda sitä kautta ymmärrystä ja kokonaisvaltaista näkemystä opinto-ohjaajan työhön.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa kerronnallisen lähestymistavan kautta pyritään tavoittamaan ilmiö mahdollisimman syvällisesti. Neljän nuoren kerronta noin seitsemän vuoden ajalta välittää koettua todellisuutta heidän koulutusvalintaprosesseistaan.

Nuorten koulutusvalintaprosessit ovat edenneet yksilöllisesti erilaisten vaiheiden kautta kohti tavoitetta. Nuorten kerronnasta ilmenee, että he kokivat lukioaikana lopullisen valintapäätöksen selkiytymisen helpottavana. Nuorten myönteinen suhtautuminen tulevaisuuteen on auttanut heitä eteneämään koulutusvalintaprosesseissaan ja kantanut vastoinkäymisten aikana. Nuoret positioivat itsensä pääsääntöisesti aktiivisiksi toimijoiksi koulutusvalintaprosessissaan ja heidän toimijuutensa vahvistui prosessin edetessä. Kaikkien nuorten koulutusvalintaprosessi on vielä kesken, vaikka kolme heistä opiskelee tavoitteensa mukaisessa opiskelupaikassa.

Koulutusvalinta on aina yksilöllinen ja monivaiheinen prosessi, jota nuori työstää omista lähtökohdistaan käsin. Ohjaustyössä on tärkeää ymmärtää prosessien moninaisuus sekä tunnistaa nuorten kokemuksia ja tunteita, jotta ohjausta pystyisi rikastamaan ja suuntaamaan tarpeenmukaisesti ja oikea-aikaisesti.

Asiasanat: kerronta, koulutusvalinta, opinto-ohjaus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TAUSTAKSI</b> .....	<b>9</b>
2.1	Koulutusvalinta ja ammatti .....	10
2.2	Koulutusvalinta on tärkeä kehitystehtävä .....	11
2.3	Koulutusvalinta on monitahoinen prosessi .....	13
2.4	Itsetuntemus koulutusvalinnassa .....	14
2.5	Tiedonhankintataidot koulutusvalinnassa .....	15
2.6	Päätöksentekotaidot koulutusvalinnassa .....	18
2.7	Jatko-opintoihin pääseminen on kilpailua .....	20
<b>3</b>	<b>KERRONNALLINEN LÄHESTYMISTAPA TAPAUSTUTKIMUKSESSA</b>	
	<b>22</b>	
3.1	Kerronnallisen lähestymistavan keskeiset käsitteet .....	23
3.2	Kerronnallisuus tapaustutkimuksessa.....	25
3.3	Kerronnallisen lähestymistavan analyysi.....	27
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>30</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>31</b>
5.1	Tutkimuksen osallistujat.....	32
5.2	Aineiston keruu.....	32
5.3	Aineiston analyysi .....	35
5.3.1	Juonellistaminen.....	35
5.3.2	Rakenneanalyysi.....	38
5.3.3	Positointi.....	39
5.4	Eettiset ratkaisut.....	41

<b>6</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>44</b>
6.1	Marin koulutusvalintaprosessi: Vastoinkäymisten kautta päättäväisesti kohti tavoitetta.....	44
6.1.1	”Ja sit mä päädyin siihen että mä meen kauppakorkeaan.” ....	44
6.1.2	”Emmä olisi nyt semmonen ihminen ku mä oon.” .....	49
6.2	Sinin koulutusvalintaprosessi: Luontevasti isän jalanjäljissä seurakuntatyöhön .....	51
6.2.1	”Sit mä rupesin kattomaan et okei tää nuorisotyöntekijä saaki tehdä tätä kaikkee kivaa.” .....	51
6.2.2	”En jääny silleen miettimään, entä jos sitte sais.” .....	55
6.3	Samin koulutusvalintaprosessi: Kiinnostus loi haastetta matkalle tietotekniikan opintoihin.....	56
6.3.1	”Kyl sen nyt niinku tietää et ala on niinku tavallaan se oma.”	56
6.3.2	”Mutta mä aattelen että mä en kaikkee hyväksilue.” .....	61
6.4	Essin koulutusvalintaprosessi: Rohkeasti metsäalan opintoihin.....	64
6.4.1	”Sitte tää ainaki tuntu hyvältä ja tuntuu edelleen.” .....	64
6.4.2	”Ja mä oon ainut joka on niinku puulla päähän lyöty.” .....	67
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>69</b>
7.1	Tulosten yhteenveto .....	69
7.2	Johtopäätöksiä tulosten pohjalta.....	74
7.3	Ohjauksen merkitys koulutusvalintaprosessissa .....	80
7.4	Tutkimuksen luotettavuus .....	83
7.5	Ajatuksia jatkotutkimuksista.....	89
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>90</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>101</b>

# 1 JOHDANTO

Tutkimuksen tarina. *Olipa kerran opinto-ohjaaja, joka halusi oppia ymmärtämään ohjaamiaan nuoria syvällisemmin ja kokonaisvaltaisemmin. Tämän tutkimuksen tarina alkoi vuonna 2013, jolloin opinto-ohjaaja opiskeli kasvatustiedettä avoimessa yliopistossa ja mietti kandidaatintutkielmansa aihetta. Hän oivalsi, että omassa työssä on kaikista hienoista teorioista huolimatta haastavaa syventyä kokonaisvaltaisesti nuoren jatko-opintopolulla kokemiin tapahtumiin, ajatuksiin ja tunteisiin. Ohjauskeskustelut kun ajan puutteen vuoksi painottuvat monesti sillä hetkellä olennaisen tiedon hankkimiseen tai ongelman ratkaisemiseen, jolloin nuoren ajatusmaailmaan perehtyminen ja kauaskantoinen elämänsuunnittelu jäävät vain haaveeksi.*

*Opinto-ohjaaja halusi nähdä pintaa syvemmälle ja hän selvoitteli kandidaattintutkielmassaan neljän abiturientin koulutusvalintaprosessia kertomuksellisen lähestymistavan avulla. Ihmisen elämä on täynnä erilaisia kertomuksia ja koulutusvalinta on yksi merkityksellisimmistä kertomuksista nuoren elämässä. Opinto-ohjaajalla ei ollut suoraa pääsyä nuorten kokemusmaailmaan, mutta hän ajatteli, että kerrotut kuvaukset olisivat yksi mahdollisuus kurkistaa syvemmälle. Opinto-ohjaaja haastatteli nuoria ja koosti haastattelujen pohjalta kaikille oman koulutusvalintakertomuksen. Kertomuksista kului aikaa noin kolme vuotta ja nuoret siirtyivät omassa koulutusvalintaprosessissaan eteenpäin. Pro gradu -tutkielman myötä opinto-ohjaajalle tarjoutui mahdollisuus tarkastella miten nuorten polku kohti jatko-opintoja ja työelämää on edennyt: mitä heidän koulutusvalintaprosessissaan on tapahtunut lukion jälkeen ja miten he ovat kokeneet prosessin etenemisen? Tämän tutkimuksen tarinalla on tyypilliseen tapaan alku, keski-kohta ja myös loppu. Nuorten: Marin, Sinin, Samin ja Essin kertomuksissa loppu jää kuitenkin avoimeksi ja lukija voi itse täydentää sen haluamallaan tavalla.*

*Kerronnallisuuden merkitys elämässä. Ihmiset kertovat erilaisia tarinoita ja me elämme eräänlaisessa kertomusten maailmassa. Kertomukset ovat ihmisille keino tuottaa sosiaalista tietoutta ja ne määrittävät meitä ja ohjaavat käytöstämme sosiaalisessa maailmassa (Estergerg 2002, 181). Hyvärisen (2004, 57)*

mukaan kertomus on jopa omaksuttu laajasti elämän metaforaksi. Meretoja (2009, 219) ei sen sijaan samaistaisi kertomusta ja elämää, mutta hänkin näkee kerronnallisuuden määrittävän olennaisesti ihmisen olemista maailmassa. Hallila (2008, 27) referoi Ricoueria (1998), joka on yksi keskeisimpiä vaikuttajia kertomusteoreettisessa ajattelussa, sanoessaan ajallisuuden ja siitä kertomisen olevan ihmisyyden perustavanlaatuisia ominaisuuksia.

Ihmiselle on tyypillistä kertoa ja kerronnallistaa itsensä, yhteisönsä, menneisyytensä, osansa ja paikkansa maailmassa (Hallila 2008, 29). Aivotutkija Gazzanigan mukaan ihmisen vasemmassa aivopuoliskossa on ”tarina-alue”, jonka tehtävänä on antaa syy ja merkitys käytöksellemme ja ympärillämme tapahtuville asioille. Jos aivot eivät välittömästi pysty tähän, ne muodostavat tarinan yhdistämällä tapahtumien kaoottista moninaisuutta ja täydentämällä sitä saadulla informaatiolla. (Gazzaniga; myös Hänninen 2000, 18.) Hyvät kertomukset ovat viihdyttäviä, mutta sen lisäksi ne opettavat, innostavat ja vakuuttavat. Kertomukset sisältävät tapahtumia, tietoa ja ”totuuksia”, mutta ennen kaikkea ne luovat, rikastuttavat ja tehostavat ymmärrystä itsestä ja ympäröivästä maailmasta (Cassel & Symon, 2006, 115.)

*Kerronnallisuuden merkitys ohjauksessa.* Jatko-opintoihin hakeutuminen voidaan nähdä nuoren elämän yhtenä sisäisenä kertomuksena. Ohjaustyössä on syvimillään kyse nuoren elämäntarinasta, hänen kokemuksistaan, tulevaisuuden rakentamisesta ja muutoksesta. Ohjaajan kannalta parhaassa tapauksessa hän on osa nuoren elämäntarinaa ja silloin nuoren ja hänen todellisuuden ymmärtäminen vaatii tämän tarinan ymmärtämistä, merkitysten jakamista ja muodostamista. Komulaisen (2000, 257, 260) mukaan kertomukset ovat hyvä työväline ohjauksessa, koska ohjauksen tehtävä on sekä ymmärtää että tuottaa muutosta ja lisäksi kertomus auttaa sekä ohjattavaa että ohjaajaa refleктоimaan ohjattavan tilanteita ja tuottamaan itseymmärrystä.

Käytän ohjaajan työssäni paljon erilaisia kertomuksia, koska ne auttavat ymmärtämään omaa ja toisten toimintaa ja luovat parhaimmillaan ymmärrystä erilaisissa elämäntilanteissa olevien ihmisten välille. Kun pystyn ker-

tomusten kautta ymmärtämään nuorta syvällisemmin, minun on helpompi suunnata ohjaustyötäni nuoren tarpeiden mukaisesti. Kertomukset, joita esimerkiksi lukioista jo valmistuneet kertovat, auttavat ohjattavia näkemään omaa tulevaisuuttaan selkeämmin, koska toisten kertomuksia kuuntelemalla voi oppia ymmärtämään jotain sellaistaakin, mitä ei itse ole kokenut. Erben (1998, 14) toteaa, että ihmisten yksittäisistä kokemuksista on kertomusten kautta mahdollista syventää yleistä ymmärrystä tilanteista, joissa ihmiset toimivat (myös Erkilä 2005, 22; Purtilo-Nieminen 2009, 49).

*Kerronnallisuus ohjaustyön kehittäjänä.* Koulutusvalintoja on tutkittu melko paljon määrällisestä näkökulmasta. Järvinen ja Vanttaja (2000, 215) ovat peränneet tutkimukseen enemmän laadullista otetta, jolloin on mahdollista siirtyä lähemmäs ihmisen arkea ja yksittäistä elämänuraa. Tässä tutkimuksessa perehdytäänkin yksittäisten tapausten kautta nuorten koulutusvalintaprosesseihin syvällisemmin, kuin mitä opinto-ohjaajan päivittäisessä työssä on mahdollista. Tavoitteenani on nuorten kerronnan kautta tiedostaa ja ymmärtää paremmin koulutusvalintaprosessiin ja opintojen ohjaukseen liittyviä ilmiöitä ja sitä kautta kehittyä ohjaustyössäni.

Kerronnallinen tutkimus on moniulotteista, eikä siitä ole yhtä yhteneväistä käsitystä. Bambergin (2012, 203) mukaan tutustuminen lähimenneisyyden kerronnallisuutta käsitteleviin artikkeleihin antaa toisaalta käsityksen tutkijoiden eriävistä käsityksistä, mutta kertoo toisaalta yhä kasvavasta kiinnostuksesta käyttää kerronnallisia tutkimusmenetelmiä eri tieteenaloilla.

Tarkastelen tässä tutkimuksessa nuorten koulutusvalintaprosessia pitkittäisesti elämänselän näkökulmasta. Aineisto on kuitenkin kerätty kahdessa haastattelussa, joulukuussa 2013 ja syys-joulukuussa 2016, poikkileikkausasetelmalla, minkä Hänninen (2015, 173) kertoo olevan tyypillistä kerronnalliselle tutkimukselle. Tavoitteena on saada selville, miten nuori haastatteluhetkellä kertoo menneisyyttään. Denzinin (1989, 70 - 73) mukaan ihminen etsii kokemuksilleen merkitystä jälkikäteen ja voi esimerkiksi kertomisen kautta oivaltaa jotain aiemmin koetusta ja arvioida sitä uudelleen. Hännisen (2015, 173)

mukaan mielenkiintoista tietoa kertomuksen kehittymisestä saa haastattelemalla tutkittavia useaan kertaan. Pitkittäisasetelman myötä minun on ollut mahdollista seurata miten nuorten kerronta, tulkinnat, toimintatavat ja itse tapahtumat muotoutuvat ajan myötä ja suhteessa toisiinsa.

Kandidaatintutkielmani (2014) pohdinnassa kirjoitin, että en pystynyt tarkastelemaan nuorten koulutusvalinnan tuloksellisuutta, koska tein haastattelut yli puoli vuotta aikaisemmin kuin vuoden 2014 valintatulokset olivat ratkenneet. Kirjoitin, että olisi mielenkiintoista jatkaa tutkimusta selvittämällä miten haastateltujen nuorten kävi kilpailussa muita hakijoita vastaan. Pääsivätkö he opiskelemaan ensisijaiseksi hakuvaihtoehdoksi suunnittelemaansa alaa? Tekivätkö he loppujen lopuksi niin sanottuja varavalintoja ja jos heidät valittiin opiskelemaan niihin, ottivatko he paikan vastaan? Entä miten jatkossa, olivatko he tyytyväisiä saamaansa opiskelupaikkaan ja vastasiko opiskelu heidän ennakkotietojaan ja -ajatuksiaan? Näihin kaikkiin kysymyksiin sain vastauksen tämän jatkotutkimuksen myötä.

Kiitos nuorille, että he avasivat omaa elämäänsä ja minä sain olla mukana kuuntelijana ja pohtijana, osana elämänkulkua.



## 2 TUTKIMUKSEN TAUSTAKSI

Koulutus määrittää eri tutkimusten mukaan merkittävästi ihmisen elämäntilannetta. Siksi koulutusvalinnat ovat tärkeitä nivelkohtia ja niiden onnistumiselle asetetaan paljon paineita niin yksilön kuin yhteiskunnan näkökulmasta. Nuori tekee itse oman koulutusvalintansa, mutta se ei ole vain yksilökeskeinen prosessi, vaan sitä ohjaavat ja rajaavat monet yhteiskunnan rakenteet. Kasurinen (2000, 209) listaa yhteiskunnan mahdollistaviin ja rajoittaviin rakenteisiin taloudellisen tilanteen, työelämän ja ammattien rakenteen, koulutustarjonnan sekä työllisyystilanteen.

Koulutusta suunnitellaan systemaattisesti koulutuspolitiikan avulla. Koulutuksen tavoitteena on tuottaa uutta kompetenssia ja sitä kautta yhteiskunnan näkökulmasta edistää taloudellista kasvua, kansainvälistä kilpailukykyä ja kansalaisten hyvinvointia. Koulutussuunnittelu on kytketty yhteen tuotannon, tuotantorakenteiden ja työvoimatarpeen ennakoinnin kanssa. Raivola (1999, 165 - 167) nimittää koulutusta työn veräjänvartijaksi ja koulutuksen tuottamaa taloudellista onnistumista mitataan esimerkiksi koulutetun työvoiman kysynnän ja tarjonnan vastaavuudella.

Jatko-opintovaihtoehtojen valtava määrä sekä yhteiskunnan ja oman itsen epävarma tulevaisuus saattavat vaikeuttaa nuoren koulutusvalintaprosessia. Toisen asteen tutkinnon suorittaneella nuorella on mahdollisuus hakeutua tutkintoon johtavaan korkeakoulukoulutukseen Suomessa 14 yliopiston 812 pääaineeseen ja 27 ammattikorkeakoulun 73 koulutusohjelmaan ([www.opintopolku.fi](http://www.opintopolku.fi); [www.toissa.fi](http://www.toissa.fi), 2016). Koulutusvaihtoehtoja on korkeakouluissa lähes 900 ja kun niistä tekee vielä erilaisia yhdistelmiä koulutuspaikkojen ja koulutuksien välille, on hakuvaihtoehtoja lukematon määrä. Myös työelämässä vaihtoehtoja on lukematon määrä ja osaamistarpeet sekä työtehtävät ja -nimikkeet muuttuvat jatkuvasti. Siikaniemen (2005, 12) mukaan Tilastokeskus luetteloikin vuosittain noin kolmesataa uutta ammattinimikettä.

Koulutusvalintaan vaikuttavat monet asiat menneisyydessä, nykyhetkessä ja tulevaisuudessa. Rubin (2002) puhuu nykyhetken pullistumisesta,

jolla hän tarkoittaa vaihtoehtojen runsautta ja monimuotoisuutta. Nuoren on niin työlästä yrittää selvittää nykyhetkeä, että menneisyys- ja erityisesti tulevaisuusvaikutusten arviointi jää helposti sivuun. Nykynuoren on vaikea asettaa itselleen tavoitteita, jotka ovat samalla mahdollisia, realistisia, haastavia ja tavoittelemisen arvoisia. (Rubin 2002, 794.) Kasurinen (2000, 210) tukeutuu useisiin tutkimuksiin sanoessaan, että nuorten tulevaisuusorientaatio - tapa, jolla nuori pystyy arvioimaan ja ennakoimaan tulevaisuuttaan - rajautuu lyhyelle aikajaksolle.

Keskeisimpiä tekijöitä koulutusvalinnassa kognitiivisen informaatio-käsityksen mukaan ovat itsetuntemus, tiedonhankintataidot ja päätöksentekotaidot (Lentz, Sampson, Peterson & Reardon, 2012). Kuvaan seuraavissa alaluvuissa näiden tekijöiden merkitystä koulutusvalintaprosessissa. Lisäksi eritellen lyhyesti koulutusvalinnan ja ammatin käsitteitä ja koulutusvalinnan merkitystä keskeisenä kehitystehtävänä. Kuvaan myös koulutusvalintaprosessin yksilöllisyyttä ja monitahoisuutta sekä miten haasteellista jatko-opintoihin pääseminen nuorelle on.

## **2.1 Koulutusvalinta ja ammatti**

Kirjallisuudessa puhutaan jatko-opintoihin hakeutumisesta termeillä ammatinvalinta, uravalinta ja koulutusvalinta. Käytän tässä tutkimuksessa pääsääntöisesti termiä koulutusvalinta, koska se kuvaa mielestäni parhaiten nuoren jatko-opintoihin hakeutumisen prosessia. Huotelin (1996, 26) määrittelee koulutusvalinnan prosessiksi, joka edellyttää kykyä ja halua eritellä, työstää ja reflektoida omia tarpeita ja valintoja. Uravalinta ja urasuunnittelu puolestaan ovat varsin laajoja käsitteitä. Sosiodynaamisessa ohjauksessa ura käsitetään jopa ihmisen koko elämänä, jolloin urasuunnitteluun kuuluvat työ, terveys, ihmissuhteet, vapaa-aika ja henkiset asiat (Peavy 2004, 40). Yhteiskunnan muutosten myötä ura- ja elämänsuunnittelu ei ole enää kertaluontoista, vaan sitä tarvitaan jatkuvasti elämän eri siirtymävaiheissa, koska ihmiset joutuvat suuntaamaan tulevaisuuteen monesti ristiriitaisissa ja epäselvissä tilanteissa. (Onnismaa 2003, 59 -

61.) Kasvatustieteen käsitteistö määrittelee ammatinvalinnan psyykkiseksi tapahtumasarjaksi, joka johtaa ammattiuralle sijoittumiseen (Hirsjärvi 1983, 12). Pääsääntöisesti nuori valitsee järjestyksessä ensin koulutuksen, jonka kautta hän voi suuntautua useisiin erilaisiin työtehtäviin ja ammatteihin.

Ammattia on vaikea määritellä tarkasti. Ammattien kirjo on valtaisa, niitä syntyy koko ajan lisää ja niiden sisältö on muuttuva ja kehittyvä. Amatit perustuvat yhteiskunnalliseen työnjakoon ja sopimukseen ja ammatissa olevalla on tietyt oikeudet ja velvollisuudet ja häneltä edellytetään työhön tarvittavia tietoja, taitoja ja etiikkaa (Niemelä 1993, 142 - 143). Tuominen ja Wiher- saari (2003, 22) määrittävät koulutuksen osaksi ammattia ja ammatillista kasvua ja he puhuvat tämän hetken ja tulevaisuuden ammasteista käsitteellä "dynaaminen ammatti", joka on laajeneva ja muuttuva ja johon liittyy olennaisena yksilön ammatillinen kasvu ja sitä kautta tapahtuva kehitys. Nykypäivän yhteiskunnassa, jossa ammatillinen maailma muuttuu nopeasti ja erityisesti korkeakoulutettujen työ painottuu yhä enemmän vaikeasti määriteltäväksi asiantuntijatyöksi, on ammattimielikuvien muodostaminen nuorille haastavaa. Korkeakoulut pyrkivät vastaamaan tähän tarjoamalla informaatiota koulutuksistaan, mutta tieto on pääsääntöisesti vaikeaselkoista, yleispätevää ja monesti siitä puuttuu työelämän näkökulma.

## **2.2 Koulutusvalinta on tärkeä kehitystehtävä**

Ura- ja ammatinvalintaprosessi on yksi myöhäisnuoruuden (16 - 23 -vuotias) keskeisimpiä kehitystehtäviä ja edellytys itsenäisen aikuiselämän suunnittelulle ja toteuttamiselle (Sugarman 2005, 105; Kuusinen 2001, 313). Nuorten tulevaisuuden suunnittelu on kuitenkin yhä vaikeampaa, koska yhteiskunta muuttuu jatkuvasti, koulutusrakennetta muokataan ja talous- ja työelämän epävakaus tekevät työuralle pääsemisen ja sinne asettumisen haastavaksi. Pirttiniemen (2004) mukaan pitkäkestoinen tulevaisuuden hahmottaminen vaikeutuu kun amatit, työtehtävät ja työnkuvat muuttuvat ja moninaistuvat ja työmarkkina- tilanne on epävakaa. Valintoja pitää kuitenkin tehdä eri elämänvaiheissa. Ihmi-

nen saattaa joutua kohtaamaan ammatinvalintakysymyksen moneen kertaan elämänsä aikana, kun jo hankittu koulutus ja osaaminen eivät enää riitäkään. (Pirttiniemi 2004, 56.)

Nuoren ikä ja kehitystaso vaikuttavat hänen kykyynsä tehdä tulevaisuuttaan koskevia valintoja ja päätöksiä. Nuorten valmiuksia tehdä ammatinvalintaratkaisuja on selvitetty jo 1930-luvulta alkaen. Tutkimuksissa ilmenee, että vain noin kolmannes viisitoistavuotiaista pystyy suunnittelemaan realistisesti jatko-opintojaan (Pirttiniemi 2004, 51.) Tämä voi johtua osittain siitä, että ihmisen aivojen abstraktin ajattelun ja impulssien säätelyn alue on silloin vielä kehitysvaiheessa, koska se kasvaa ja kehittyy noin 25-vuotiaaksi saakka (Iyengar 2011, 23 - 24). Yläkouluikäisenä on kuitenkin tehtävä ensimmäinen elämää suuntaava koulutusvalinta ja nuorelle kasautuu paljon paineita tulevaisuuden suhteen. Kasurisen ja Nummenmaan (1995, 128) mukaan koulutus on voimakkain yksittäinen tekijä, joka vaikuttaa 16 - 25 -vuotiaiden nuorten elämäntapaan.

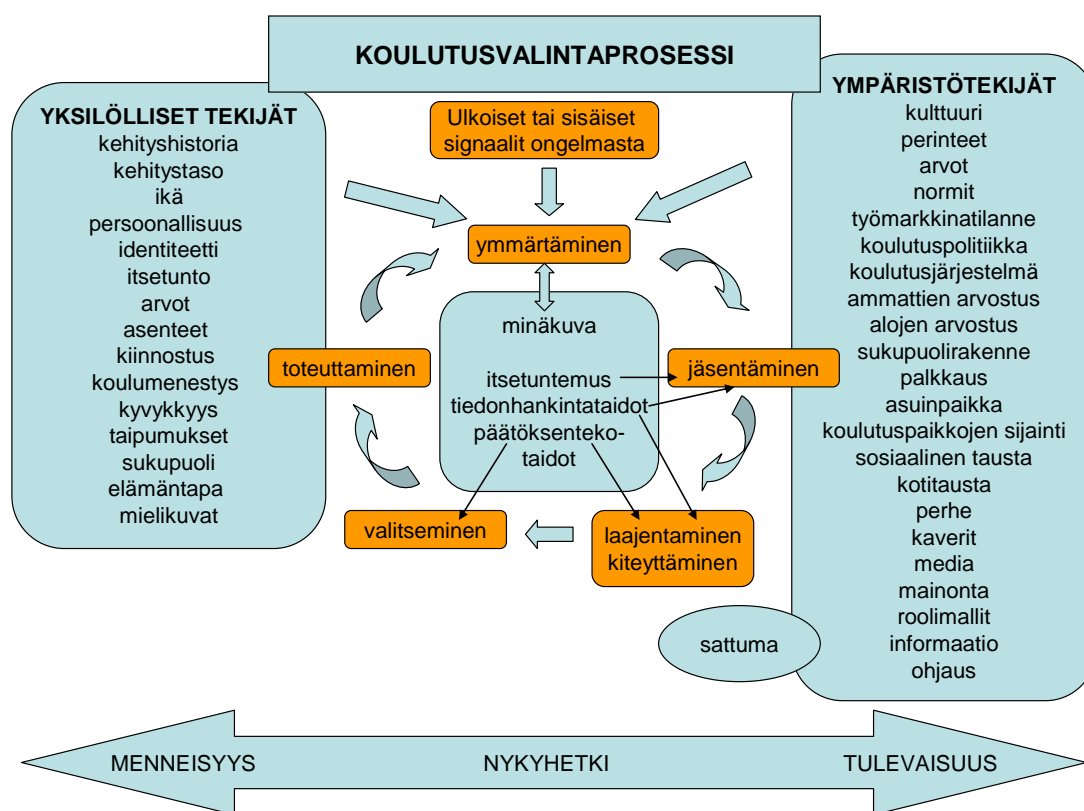
Nuoruus on pitkä ajanjakso. Nurmen ym. (2014) mukaan nuoren kehitystä kohti aikuisuutta vievät eteenpäin fyysinen kasvu, ajattelun kehittyminen ja sosiaaliset tekijät. Tärkeä osa nuoruuden kehityksessä ovat erilaiset roolimutokset, joita nuori käy läpi. Aikuisuuden rooliin valmistautuminen muodostuu erilaisista koulutuksesta, ammatinvalintaan, elämäntapaan ja ihmissuhteisiin liittyvistä valinnoista. Erilaisten valintojen ja ratkaisujen kautta nuori muodostaa kuvaa itsestään ja ohjaa omaa elämäänsä. Yhteiskunta ja ympäröivä kulttuuri luovat kuitenkin omat mahdollisuutensa, haasteensa ja vaatimuksensa, joiden puitteissa elämän ohjaaminen tapahtuu. Kun nuori pystyy asettamaan itselleen ikäsidonnaisia tavoitteita ja ratkaisemaan niitä, hän luo pohjaa hyvälle itsetunnolle, myönteiselle kehitykselle ja hyvinvoinnille. (Nurmi 2014, 142 - 152.)

Aappolan (2005, 270) mukaan koulutuksen vaikutus nuoren aikuisuuden prosessissa on tärkeä. Toisaalta Inkinen (2014) toteaa, että nuoret eivät liitä aikuisuutta tai aikuistumista koulutusvalintoihin. Hänen mukaansa lukiolaiset suhtautuvat koulutusvalintoihin lyhytjänteisesti ja työelämän koetaan

olevan kaukana. Nurmi (2001, 256) puhuu kuitenkin nuoruuden kehityslinjasta, joka muodostuu koulutus- ja ammatinvalinnasta sekä elämäntapaan ja ihmisiin liittyvistä valinnoista, jotka ohjaavat aikuisuuden rooleihin.

## 2.3 Koulutusvalinta on monitahoinen prosessi

Nuorten koulutusvalintoihin vaikuttavat eri tutkimusten mukaan monet tekijät, jotka voidaan jakaa yksinkertaisimmillaan yksilöön tai ympäristöön liittyviin tekijöihin. Yksilö- ja ympäristösidonnaiset tekijät ovat kuitenkin monikerroksellisesti vuorovaikutuksessa keskenään. Kuviossa 1 esitetään tiivistäen ja yleistäen koulutusvalintaprosessia, vaikka se onkin jokaisella nuorella erilainen. Kuvion keskellä on oranssilla värillä merkittynä ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa kuvaava CASVE-kehä, jota avataan tarkemmin luvussa 2.6 (Sampson, Lenz, Reardon & Peterson, 1999, 7).



KUVIO 1. Koulutusvalintaprosessi (Stenius 2014, 38).

Kuviossa mainituista tekijöistä voimakkaimmin koulutusvalintoihin vaikuttavat Suomessa monien tutkimusten mukaa kiinnostus, sosioekonominen tausta ja sukupuoli (Järvinen & Vanttaja 2000, 209 - 210; Kasurinen 2000, 212; Siikaniemi 2005, 8). Siikaniemen (2005, 13) mukaan suomalainen tutkimus on painottunut pitkälti perheen sosioekonomisen taustan, sukupuolen ja opintomenestyksen vaikutuksien selvittelyyn koulutusvalinnassa ja harvinaisempia ovat tutkimukset, joissa on yhdistetty sekä yksilönäkökulma että toimintaympäristön näkökulma. Osittain tästä johtuen sosiaalinen tausta ja sukupuoli saataankin nähdä merkityksellisinä koulutusvalinnoissa.

Koulutusvalinta ei ole yksittäinen päätös, vaan se on pitkäaikainen ja monitahoinen prosessi, joka alkaa jo lapsuudessa erilaisten roolileikkien varjolla ja jatkuu läpi elämän eri muodoissa (Järvi 1997, 71 - 73; Raehalme 1996, 78). Peruskoulun jälkeinen haku toisen asteen opintoihin on ensimmäinen vaihe, jossa prosessi konkretisoituu valintana ammatilliseen tai lukiokoulutukseen. Lukiossa nuoren tekemä koulutusvalinta saattaa hänestä tuntua lopulliselta, mutta todellisuudessa se ei sitä ole. Siikaniemi (2005, 13) toteaaakin, että koulutus- ja uravalinta pitäisi ymmärtää tärkeäksi myös muulloin kuin nuoren tehdessä ensimmäisiä valintojaan.

Hodginson ja Sparkes (1997) käyttävät termiä toiminnan horisontti, jolla he pyrkivät kuvaamaan koulutus- ja ammatinvalinnan moninaisuutta. Toiminnan horisontti rajaa ne mahdollisuudet, joita ihminen pitää itselleen sopivina ja joiden välillä hän valitsee. Heidän mukaansa ihminen tekee valintoja rationaalisesti suhteessa kulttuuriseen taustaansa ja elämänhistoriaansa. Toisaalta he puhuvat elämän erilaisista ennakoimattomista käännteistä, jotka suuntaavat valintoja toisin. Osa koulutusvalinnoista voi syntyä sattumaltakin. (Järvinen & Vanttaja 2000, 214.)

## **2.4 Itsetuntemus koulutusvalinnassa**

Tarkoituksenmukaisen koulutusvalinnan tekeminen edellyttää sitä, että nuori tuntee itsensä mahdollisimman hyvin (Sampson ym. 1999, 7). Itsetuntemus on

käsitys siitä, mitä ovat omat hallitsevat persoonallisuuden- ja luonteenpiirteet ja taipumukset. Myös minä-identiteetti, joka on suhteellisen pysyvä kuva itsestä, vaikuttaa koulutusvalinnan taustalla (Mulari 2013, 103, 118; Howard 2005, 4). Vaikka identiteetti luo ihmiselle jatkuvuuden ja pysyvyyden tunnetta, se kuitenkin rakentuu ja muuttuu eri konteksteissa ja ihmisellä on useita identiteettejä (Mulari 2013, 17; Hall 2002, 23). Koulutusvalintaprosessi muokkaa nuoren identiteettiä omalta osaltaan ja nuori alkaa hiljalleen rakentaa ammatti-identiteettiään.

Sampsonin tavoin myös Mulari (2013) sanoo, että itsensä tunteminen auttaa tekemään harkittuja ja tietoisia koulutusvalintoja. Mulari tosin mainitsee, että tarkoituksenmukaisia valintoja voi tehdä myös tiedostamatta ja intuitiivisesti. Hyvä itsetuntemus tuo kuitenkin varmuutta ja tietoisuutta omien valintojen perusteista ja sitä kautta todennäköisesti helpottaa koulutusvalintaprosessia. (Mulari 2013, 103.) Nurmen ym. (2014, 160) mukaan minäkuva vaikuttaa merkittävästi siihen, millaisia toimintastrategioita nuoret käyttävät haastavissa ja vaikeissa tilanteissa, kuten esimerkiksi koulutusvalinnassa.

Sampson (2003) liittää itsetuntemuksen kyvykkyyteen tehdä koulutusvalinta. Kyvykkyydellä hän tarkoittaa nuoren halua tutkia omia arvojaan, kiinnostuksiaan ja taitojaan. Myös motivaatio eri vaihtoehtojen selvittämiseen, halukkuus pohtia koulutusvalintaa, luottamus omaan päätöksentekokykyyn ja sitoutuminen omiin suunnitelmiin liittyvät kyvykkyyteen. Lisäksi nuoren tulisi huomioida ajatuksien ja tunteiden vaikutus koulutusvalinnassa sekä osata tarkkailla ja säädellä ongelmanratkaisu- ja päätöksentekoprosessiaan. (Sampson 2003, 14.) Myös Mularin (2013, 103) mukaan omien tunteiden tunnistaminen ja hahmottaminen ovat koulutusvalintaprosessissa merkityksellisiä.

## **2.5 Tiedonhankintataidot koulutusvalinnassa**

Ohjauksen avulla nuorta kannustetaan olemaan aktiivinen ja tietoinen toimija omassa koulutusvalintaprosessissaan. Prosessin olennainen osa on tiedon hakeminen monipuolisesti ja itselleen tarpeellisen tiedon löytäminen informaatio-

tulvasta. Nuori tarvitsee tietoa ja näkemystä yhteiskunnan tarjoamista mahdollisuuksista, mutta samalla myös rajoitteista. Hyvät tiedonhankintataidot ja huolellinen tiedonhaku auttavat suuntaamaan koulutusvalintaa tarkoituksenmukaisesti (Sampson ym. 1999, 10). Jalkasen (1998, 63) mukaan koulutusvalintaprosessi onkin sujuva niillä nuorilla, jotka käyttävät riittävään informaatioon perustuvaa pyrkimistaktiikkaa ja näin maksimoivat pääsemisensä jatkoopintoihin. Williamsonin (1998) tutkimuksessa kuitenkin korostui tiedonhankinnan sattumanvaraisuus, jolloin nuori on enemmän tiedon vastaanottaja kuin aktiivinen hankkija (Mäkinen 2014). Puutteelliset tiedonhankintataidot voivatkin tulla esiin ohjauksessa, kun nuori kertoo mistä ja miten hän on koulutustietoa saanut. Osa nuorista saattaa myös tyytyä melko pintapuoliseen tietoon ja heidän kiinnostuksensa heikkenee, kun heille tarjoaa syvällisempää tietoa opintojen tavoitteista ja sisällöistä.

Koulutusvalintaa tekevä nuori elää informaatiotulvan keskellä ja edellytykset kriittiseen tiedonhankintaan ja rationaaliseen päätöksentekoon heikkenevät, kun informaation määrä kasvaa hallitsemattomaksi. Päätöksenteon tukena tarvittava formaali koulutustieto on monesti hajanaista ja vaikeaselkoista, jolloin sitä on haastavaa ottaa haltuun. Informaali tieto on puolestaan sattumanvaraista ja tilannekohtaista. Hultgren (2009) tutki ruotsalaisten lukiolaisnuorten uravalintoihin liittyvää tiedonhakua ja totesi tiedonhankinnan olevan ongelmalähtöistä. Nuoret, joilla oli selkeä päämäärä, pystyivät rationaaliseen tiedonhakuun ja käyttivät runsaasti formaaleja tiedonlähteitä. Vähemmän selkeän päämäärän omaavat nuoret sen sijaan eivät olleet motivoituneita tiedonhankintaan ja he luottivat enemmän informaaleihin tiedonlähteisiin. (Mäkinen, 2014.) Myös Rogersin ja Creedin (2011, 169) tutkimuksessa opiskelijat, jotka luottivat itseensä koulutusvalintaratkaisussa ja asettivat tavoitteita, olivat todennäköisemmin sitoutuneita tiedonhankintaan ja he olivat koulutusvalinnassaan suunnitelmallisempia.

Aholan ja Mikkolan (2004, 24 - 25) tutkimuksessa vain vajaa 30 % lukiolaisista koki tuntevansa lukion jälkeiset koulutusvaihtoehdot ja lähes puolet piti tietojaan ammateista ja työelämästä riittämättöminä. Vuorisen ja Valkosen



(2005) tutkimuksen mukaan hakijoiden ennakkotiedot koulutuksista ovat riittämättömät. Heidän tutkimuksessaan 87 % hakijoista piti saamaansa ennakkotietoa riittävänä. Kuitenkin kun hakijoilta kysyttiin miten selkeä käsitys heillä oli koulutuksen yksityiskohtaisemmista tiedoista (opintojen sisällöstä, opiskelumenetelmistä ja koulutuksen tarjoamista valmiuksista), ilmeni selkeitä puutteita. Tutkimuksessa pyydettiin myös arvioimaan hakuvaiheen tietoja jo opintojen aloittamisen jälkeen. Tuloksen mukaan tällöin 59 %:lla oli ollut epäselvä käsitys hakemansa koulutuksen sisällöistä, koska he olivat ehtineet huomioida mistä kaikesta heiltä hakuvaiheessa puuttui tietoa. Myös Laukkasen (1998) tutkimus tukee väitettä riittämättömistä ennakkotiedoista. Hakuvaiheessa tietojen puutetta voi olla vaikea myöntää tai edes tiedostaa. (Vuorinen & Valkonen 2005, 37 - 42, 136.)

Mahdollisuudet tiedonhankintaan ovat kuitenkin helpottuneet, nopeutuneet ja monipuolistuneet jatkuvasti yllä mainittujen tutkimusten jälkeen. Nyt tehtävät vastaavanlaiset tutkimukset saattaisivatkin antaa parempia tuloksia tiedonhankinnan tasosta. Lähes kaikki tieto on sähköisesti ja nopeasti löydettävissä. Opetushallitus on rakentanut koulutusvalinnan tueksi kattavan Opintopolku-portaalin. Lisäksi jokainen oppilaitos ja muun muassa ammattiliitot ja koulutusyritykset tarjoavat tietoa koulutusmahdollisuuksista monin eri tavoin. Tietoa on siis tarjolla paljon, mutta se on pääasiassa Mäkisen mainitsemaa hajanaista ja vaikeaselkoista formaalia tietoa. Nuoren saattaa olla vaikea ymmärtää koulutustietoja, joissa kuvataan sitä, mitä hänen tulee osata sen jälkeen kun hän on opiskellut kyseistä alaa useita vuosia. Oudot termit ja käsitteet vaikeuttavat tiedon haltuun ottamista. Nuori saattaa myös turhautua tiedon runsauteen. Netissä voi yhdellä hakusanalla saada tulokseksi lukemattoman määrän sivustoja ja nuoren voi olla vaikea tietää mihin niistä kannattaisi perehtyä. Myös informaalin tiedon ja vertaistiedon saaminen on kasvanut ja helpottunut sosiaalisen median myötä. Tällainen tieto edellyttää nuorelta kuitenkin vielä enemmän kriittisyyttä tiedon soveltamisessa kuin formaali tieto.

## 2.6 Päätöksentekotaidot koulutusvalinnassa

Kolmas merkittävä tekijä koulutusvalintaprosessissa on päätöksentekotaidot. Päätöksenteko saattaa kuitenkin vaikeutua lukuisten erilaisten koulutusvaihtoehtojen vuoksi. Iyengar (2011) puhuu ahdistavasta runsaudenpulasta. Tutkimusten mukaan haastavien ja merkittävien päätösten teossa liiallisten vaihtoehtojen määrä voi lannistaa ihmisen ja tuottaa huonoja päätöksiä. Lukuisiin vaihtoehtoihin perehtyminen koetaan monimutkaiseksi, vaativaksi, aikaa vieväksi ja ihmisen kognitiiviset rajat käsitellä asioita joutuvat koetukselle. Valinnan haastavuuden vuoksi nuori saattaakin tyytyä jollain tavalla tuttuun tai läheiseen koulutusvaihtoehtoon, vaikka se ei olisi hänelle paras. (Iyengar 2011, 235 - 242.) Suomessa erityisesti yliopistojen koulutustarjonta on moninaista ja vaihtoehtojen vertaileminen saattaa tuskastuttaa nuorta. Osassa yliopistoja on kuitenkin viime vuosina vähennetty hakuvaihtoehtoja kokoamalla niistä isompia tutkinto-ohjelmia, jolloin hakeutuminen helpottuu. Opintojen edetessä ja tiedon sekä kokemuksen lisääntyessä, nuori onkin valmiimpi valitsemaan tutkinto-ohjelmasta itselleen parhaiten sopivan suuntautumisen.

Sampson ym. (1999) kuvaavat ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoja CASVE-kehän (communication, analysis, synthesis, valuing, execution) kautta (kuvio 1). Aluksi nuoren pitää ymmärtää, että hänen on tehtävä koulutus- ja uravalintaa ja tunnistettava ero nykytilan ja tavoitetilanteen välillä. Samalla on myös pohdittava ongelmanratkaisu- ja päätöksentekoprosessin aikaansaamia tekijöitä. Jäsentämisvaiheessa nuoren pitäisi tiedostaa omat ominaisuutensa ja mahdollisuutensa sekä tunnistaa valinnan ongelmien syitä. Seuraavassa vaiheessa tarpeen mukaan laajennetaan ja kiteytetään esiin tulleita mahdollisuuksia. Tällä halutaan varmistaa, että eri vaihtoehtoja on käyty läpi ja pohdittu riittävästi ja mahdollisuudet on rajattu todennäköisiin vaihtoehtoihin. Valitsemisvaiheessa eri vaihtoehdot priorisoidaan ja käydään läpi niiden hyötyjä ja haittoja. Samalla pyritään huomioimaan koulutusvalinnan merkitys itselle, läheisille ja yhteiskunnalle ja laaditaan ensi- ja toissijainen toteuttamiskelpoinen vaihtoehto. Toteuttamisvaiheessa pohditaan miten suunnitelma toteutetaan

käytännössä ja millaista sitoutumista toteutumisen edellyttää. Kehä päättyy ymmärtämiseen, jolloin analysoidaan tavoitetilan toteutumista ja reflektoidaan päätöksentekoprosessia, jotta se olisi siirrettävissä tuleviin koulutus- ja uravalintatilanteisiin. (Sampson ym. 1999, 5 - 7.)

CASVE-kehä kuvaa varsin rationaalista päätöksentekoa. Kun tarkastelee tilannetta Nurmen (2001) pohdintojen nojalta, vaikuttaa CASVE-malliin ohjaaminen haasteelliselta, koska hänen mukaan nuoret eivät ole kovin tietoisia tavoitteensa pohjalla olevista motiiveista ja intresseistä. Tavoitteet ja valinnat eivät ole välttämättä yksilöllisesti ja rationaalisesti pohdittuja ja nuoren elämänsuunnittelu perustuu opittuihin ja automatisoituneisiin ratkaisumalleihin tai ilman tietoista harkintaa omaksuttuihin toimintamalleihin. (Nurmi 2001, 267.)

Nummenmaan (2010, 126 - 129) mukaan lisäksi tunteet vaikuttavat merkittävästi päätöksentekoon ja tunteet ja järki eli kognitio eivät ole vastakkaisia toimintoja, koska ne linkittyvät toisiinsa jo keskushermoston tasolla. Barsade ja Gibson (2007) puolestaan kirjoittavat, että tunteiden vaikutuksia on tutkittu paljon myönteisten ja kielteisten tunteiden kautta, eikä olekaan yksiselitteistä, että positiiviset tunteet olisivat negatiivisia tunteita parempia päätöksenteon kannalta. Positiiviset tunteet voivat johtaa yleisesti ottaen tehokkaampaan, systemaattisempaan ja huolellisempaan päätöksentekoon, kun taas negatiiviset tunteet voivat nostaa esiin kriittisyyden kautta yksityiskohtaisempaa ja analyttisempaa ajattelua. Positiiviset tunteet saavat ihmisen kuitenkin suhtautumaan joustavammin erilaisiin tilanteisiin ja vaihtamaan tarvittaessa näkökulmaa, mikä saattaa olla eduksi päätöksenteossa. (Barsade & Gibson 2007, 45 - 46.)

Lerkkanen (2002) puhuu haittaavien ajatusten käsitteestä, jonka on tuonut ensimmäisenä esille Albert Ellis (1962). Tutkimuksissa on havaittu ihmisten ilmaisevan käyttäytymisellään, tunteillaan ja puheellaan haittaavia ajatuksia, jotka vaikeuttavat heidän koulutusvalintaansa liittyvää ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa sekä tavoitteiden saavuttamista. Vastavuoroisesti myönteiset ajatukset auttavat saavuttamaan tavoitteita. (Lerkkanen 2002, 28 - 29.) Jokaisen ihmisen kokemukset ja tunteet ovat yksilöllisiä. Kokemuksia ja

tunne-elämään liittyviä asioita pitäisikin pystyä tunnistamaan ohjaustyössä paremmin, etteivät ne vaikuttaisi haittaavasti nuoren ajatteluun ja sitä kautta koulutusvalintaprosessiin, johon sisältyy useita pienempiä ja isompia päätöksiä.

## 2.7 Jatko-opintoihin pääseminen on kilpailua

Suomessa korkeakouluopintoihin pääseminen ei ole nuorelle helppoa. OECD:n (2009) tilaston mukaan uusista ylioppilaista kolme neljäsosaa hakee jatko-opintoihin valmistumisvuotenaan (OPM 2010). Heistä 21 % saa heti opiskelupaikan yliopistosta ja 18 % ammattikorkeakoulusta (vuosittainen vaihtelu on noin prosentin verran). Korkeakouluissa on yli 56 000 opiskelupaikkaa ja ylioppilaita valmistuu noin 33 000, joten laskennallisesti uusille ylioppilaille pitäisi olla opiskelupaikka. Valtaosa opiskelemaan pääsevistä on kuitenkin aikaisemmin ylioppilaaksi valmistuneita tai sellaisia, joilla on jo korkeakoulututkinto tai opiskelupaikka korkeakoulussa. Suomessa uusista opiskelijoista onkin vain puolet alle 21,4-vuotiaita. Opiskelemaan pääseminen on siis todennäköisempää myöhemmin, koska kolmen vuoden kuluttua lukiosta valmistumisesta noin 70 %:lla on opiskelupaikka korkeakoulussa. (OPM 2010, 26.) Tätä tukee myös tilasto, jonka mukaan uusien ylioppilaiden osuus jatko-opintojen ulkopuolelle jääneistä on kasvanut kymmenessä vuodessa 58 %:sta 68 %:iin (OKM, 2016).

Opintojen aloittamisen viivästyminen on yksi syy, miksi suomalaiset korkeakouluopiskelijat valmistuvat ja siirtyvät työelämään melko vanhoina (Ahola & Mikkola 2004, 14). Vuorisen ja Valkosen (2005, 16) mukaan valmistumisen viivästyminen on alettu nähdä ongelmana 1990-luvulta lähtien ja siihen on pyritty löytämään erilaisia ratkaisuja. Toiselta asteelta valmistuneiden pääsemisestä heti jatko-opintoihin on haluttu edistää, mutta samalla on kuitenkin pidetty kiinni yhdenvertaisista valintaperusteista.

Viimeisimpiä keinoja suoraan jatko-opintoihin pääsemisen helpottamiseksi ja opiskelupaikkojen tarkoituksenmukaiseksi kohdentamiseksi on ollut yliopisto- ja ammattikorkeakouluhakujen yhdistäminen syksystä 2014 lähtien yhteiseksi sähköiseksi hauksi. Lisäksi ensimmäistä kertaa korkeakoulupaikkaa

hakeville on kevästä 2016 lähtien varattava osa yhteishaun opiskelupaikoista. Tavoitteena on parantaa niiden asemaa, jotka hakevat ensimmäistä opiskelupaikkaa korkeakoulussa. Korkeakouluja on myös kehoitettu kehittämään valintaprosessejaan siten, että hakeutuminen tapahtuisi laajempiin kokonaisuuksiin ja opiskelija voisi päättää suuntautumisestaan opintojen kuluessa.

OECD:n tilastot eivät kerro, pääsevätkö nuoret opiskelemaan halualalleen alalle, vai saavatko he paikan niin sanotusta varavaihtoehdosta. Aholan ja Mikkolan (2004, 23) mukaan opintoihin sijoittumista vaikeuttaa se, että nuorten koulutustavoitteet ja koulutuspaikkatarjonta eivät vastaa toisiaan. Nuorten koulutustavoitteet nousevatkin monesti epärealistisen korkealle ja hakeminen kasautuu tietyille suosituille aloille (Vuorinen & Valkonen 2005, 17). Aikaisemmin nuori saattoi aloittaa opinnot niin sanotussa varavaihtoehdossa ja jatkaa varsinaiseen tavoitteeseensa pyrkimistä opiskeluaikana. Nyt ensikertalaiskiintiö muuttaa tilannetta, koska nuoren jatko-opintoihin pääseminen voi heikentyä seuraavassa haussa, jos hän on ottanut korkeakoulupaikan vastaan. Nuori saattaakin päätyä pitämään välivuoden, eikä aloita opintoja saamassaan opiskelupaikassa, jos se ei vastaa riittävästi hänen tavoitteisiinsa. Korkeakoulut on veloitettu siihen, että ensikertalaiskiintiö ei saa kohtuuttomasti vaikeuttaa ei-ensikertalaisten sisäänpääsyä. Korkeakoulujen on myös kehitettävä vaihtoehtoisia ja joustavia etenemisväyliä niille opiskelijoille, jotka haluavat vaihtaa opiskelemaansa alaa. Lukioikäisen nuoren on kuitenkin vaikea hahmottaa tällaisia mahdollisuuksia ja välivuosi saattaakin näyttäytyä jatko-opintoihin pääsemisen kannalta turvallisempänä vaihtoehtona.

### 3 KERRONNALLINEN LÄHESTYMISTAPA TAPAUSTUTKIMUKSESSA

Tutkimustyössä kerronnallisuuden voi liittää viitekehykseen, taustafilosofiaan, tapaan ymmärtää, tutkittavaan ilmiöön, aineiston keruuseen, tutkimusmetodiin, analyysitapaan ja tulosten raportointiin (Casey 1995, 211; Polkinghorne 1995, 6). Kerronnallisuus voi siis kulkea läpi koko tutkimuksen tai olla osa sitä. Tässä tutkimuksessa kerronnallisuus on epistemologinen lähtökohta, joka pohjautuu alla olevaan Brunerin ajatteluun. Kerronnallisuus myös näyttäytyy analyysissä juonellistamisen, rakenneanalyysin ja positioiden tarkastelun kautta sekä tulosten raportoinnissa.

Bruner (1986) viittaa kerronnallisuudella tiedon luonteeseen niin, että kertomuksien katsotaan olevan tulkintoja todellisuudesta. Bruner on esittänyt jaon kahdesta toisistaan poikkeavista, mutta toisiaan täydentävistä, tietämisen ja ajattelun tavoista. Toinen on loogis-tieteellinen, eli paradigmaattinen, jolle on tyypillistä muun muassa käsitteellistäminen, yleistäminen, objektiivisuus, hypoteesit ja oikeaksi todistaminen. Toinen tietämisen tapa on kerronnallinen eli narratiivinen, jonka avulla ihminen pyrkii ymmärtämään kokonaisuuden integroimalla sen osista ja tuottamaan temaattisesti ja johdonmukaisesti etenevän kertomuksen. (Bruner 1986, 11 - 13; myös Bruner 1991, 1 - 3.) Myös Herman (2003), jota Steinby (2009) nimittää yhdeksi näkyvimmäksi narratologiksi erityisesti kognitiivisesta näkökulmasta, näkee kerronnallisen tutkimuksen eroavan niin sanotuista tieteellisistä selittämisen tavoista, joissa ilmiöitä tarkastellaan yleisten lakien tapauksina, ollen kuitenkin tasavertainen näiden kanssa. Hän määrittää kerronnallisen tutkimuksen mielekkääksi tavaksi tarkastella ajan, tapahtumien ja muutoksen ilmiöitä. (Steinby 2009, 238 - 239.) Heikkisen (2015, 151) mukaan kerronnallinen tutkimus kohdistaa huomionsa kertomuksiin ja kertomiseen tiedon välittäjänä ja rakentajana. Aaltonen ja Leimumäki (2010, 146) huomauttavat lisäksi, ettei kertomus ole tuttuuden tunnusta huolimatta tutkimuksellisesti itsestään selvä kategoria tai käsite.

Heikkinen (2015) näkee muiden tutkijoiden ohella kerronnallisuuden edustavan konstruktionistista tiedonkäsitystä, sillä kertomalla tarinoita ihminen rakentaa aikaisemman tiedon ja kokemusten pohjalta sitä, millaiseksi hän käsittää itsensä ja millaiseksi hänen on mahdollista tulla. Samalla ympäröivästä maailmasta tulee ymmärrettävämpi. Kun ihminen kertoo itseään, hän myös tuo esiin ja rakentaa sosiaalista todellisuutta ja kulttuuria. Kertomisella onkin ajallinen ulottuvuus menneeseen, nykyhetkeen ja tulevaisuuteen. Kun ihminen saa uusia kokemuksia ja on vuorovaikutuksessa muiden kanssa, hänen identiteetti, itseymmärrys ja näkemys maailmasta muuttavat muotoaan. Vuorovaikutuksessa kertomishetkellä rakentuvat merkityksenannot ovat henkilökohtaisia sekä kulttuuri- ja tilannesidonnaisia. (Heikkinen 2015, 156 - 159; Ruopasa 2016, 32.) Tarkastelen tutkimuksessa nuorten kertomaa koulutusvalintaprosessia ja heidän positioitumistaan siinä sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksessä. Näen heidät aktiivisina ja merkityksiä antavina toimijoina. Nuoret siis rakentavat vuorovaikutuksessa sosiaalisen todellisuuden prosessimaisia, kielellisiä sekä aikaan ja paikkaan sidottuja ilmiöitä koulutusvalinnan näkökulmasta. Tällaiseen tarkasteluun sopii Hännisen (2000, 126) mukaan hyvin kerronnallinen lähestymistapa. Kuvaan seuraavissa alaluvuissa kerronnallisen lähestymistavan käsitteitä ja yhdistymistä tapaustutkimukseen sekä kerronnallista analyysiä.

### **3.1 Kerronnallisen lähestymistavan keskeiset käsitteet**

Avaan kerronnallisen lähestymistavan käsitteitä, koska kerronnallisen tutkimuksen käsitteistöä käytetään tutkimuksissa ja kirjallisuudessa vaihtelevasti ja päällekkäisesti. Heikkisen (2015) mukaan kerronnallinen tutkimus ei ole oikeastaan tutkimusmetodi, vaikka se luokitellaan yleisesti yhdeksi metodiksi, vaan paremminkin moninainen tutkimusote tai tutkimuksellinen lähestymistapa, jossa huomio on kertomuksissa ja niiden luonteessa tuottaa ja välittää todellisuutta. Vuosituhannen alussa puhuttiin narratiivisesta, kerronnallisesta, kertomuksellisesta ja tarinallisesta tutkimuksesta toistensa synonyymeina. Nyt narratiivisuuden suomennokseksi näyttää vakiintuneen kerronnallisuus, jota käy-

tän tässä tutkimuksessa. (Heikkinen 2015, 150 – 156.) Kerronnallisuus eroaa monesti käytetystä kertomuksellisuudesta siten, että se sisältää kertomisen lopputuloksen, eli kertomuksen, lisäksi myös kertomisen prosessin, joka on kerronnallisen tutkimuksen mielenkiinnon kohteena (Bold 2012, 18.)

Kerronnallisen tutkimuksen käsitteet menevät erityisesti arkikielessä sekaisin. Esimerkiksi *tarinaa* ja *kertomusta* käytetään monesti toistensa synonyymeina. Abbottin (2008) määrittelyn mukaan tarina on tapahtuma tai tapahtumakulku, joka voidaan kertoa monin eri tavoin. Kun tapahtumakulku esitetään kerronnan avulla, siitä muodostuu kertomus. *Kerronnallinen diskurssi* puolestaan tarkoittaa kertomisen tapaa, muotoa ja välineitä, joiden avulla kertomuksia kerrotaan. (Abbott 2008, 19; myös Hänninen 2015, 169 - 170; Hyvärinen 2006, 34; Esterberg 2002, 182.) *Narratiivi* puolestaan määritellään kirjallisuudessa monella eri tavalla. Yksi niistä on Denzinin (1989) määritelmä, joka soveltuu hyvin tämän tutkimuksen lähestymistapaan. Denzinin mukaan narratiivi on kertomus, joka sisältää sarjan tapahtumia, jotka ovat merkityksellisiä kertojalle ja hänen yleisölleen. Denzin tarkoittaa yleisöllä retorista näkökulmaa, koska ihminen ottaa yleensä huomioon kenelle hän kertomusta kertoo ja suuntaa kerrontaansa sen mukaisesti. (Denzin 1989, 42; myös Kaasila 2008.) Se, kenelle kertomusta kerrotaan vaikuttaa siis kertomuksen sisältöön ja muotoon.

*Sosiaalinen tarinavaranto* ja *sisäinen kertomus* kuuluvat myös kerronnallisen lähestymistavan käsitteistöön. Tämänkin tutkimuksen haastattelutilanteissa nuorten kertomuksien pohjana oli Hännisen (2000) kuvaama yhteinen kulttuurinen sosiaalinen tarinavaranto, johon kaikki kertomuksemme pohjautuvat: tarinavarantoon sisältyy kaikki ihmisten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä kirjallisuuden ja median kautta kohtaamat tarinat. Sosiaalisen tarinavarannon sisältö on muuttuva ja siitä omaksutaan kertomuksia koko elämän ajan, osan jäädessä kartuttamaan henkilökohtaista tarinavarantoa. Sosiaalisessa tarinavarannossa yksittäiset kertomukset edustavat jotain yleistä omasta kulttuurisesta, historiallisesta ja sosiaalisesta yhteydestämme. Nämä kertomukset vaikuttavat toimintaamme, koska meillä on tarve mukautua mallitarinoihin. Ihminen voikin kokea ristiriitaiseksi tilanteen, jos oman elämän kokemuksille ei löy-



dy kulttuurista mallitarinaa. (Hänninen 2000, 21, 51: myös Purtilo-Nieminen 2009, 52 - 54)

Hänninen (2000) kertoo sosiaalisen tarinavarannon jäsentävän sisäistä kertomusta, joka viittaa mielen sisäiseen prosessiin, jossa ihminen tulkitsee elämäänsä kerronnallisten merkitysten kautta. Oman, toimintaa ohjaavan sisäisen kertomuksen kehittyminen ajoittuu nuoruusikään. Sisäisen kertomuksen taustalla on kognitiivisten kykyjen kehittymisen lisäksi elämäntilanteen haasteet, jotka edellyttävät tulevaisuuteen tähtäävän kertomuksen muodostumista (Hänninen 2000, 20, 49). Tähän kuuluu olennaisesti koulutusvalintaprosessi.

Hänninen (2000) referoi Parrya ja Doania (1994) kirjoittaessaan siitä, miten nuoren siirtyessä elämässään eteenpäin, hänelle tulee haasteeksi sitoutuminen tiettyihin elämänprojekteihin samalla kun hän on tietoinen siitä, että myös muita vaihtoehtoja on jatkuvasti tarjolla. Tällöin nuoren on irtauduttava ulkoa annetuista kertomuksista ja muodostettava omiin kokemuksiin, tunteisiin ja moraaliseen intuitioon perustuva henkilökohtainen kertomus, jolloin hänellä on mahdollisuus kantaa vastuu omista teoistaan ja valinnoistaan. Hänninen kehottaa kuitenkin huomioimaan, että sisäisessä kertomuksessa ei aina kerrota kaikkia asioita eikä toteuteta kaikkia suunnitelmia ja se jää osittain piiloon, vaikka ilmeneekin usein toiminnan ja kerronnan kautta. Haastattelutilanteessa kertomus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja silloin samalla saattaa haastateltavan sisäinen tarina muokkautua, koska kertomuksen ja sisäisen tarinan suhde on refleksiivinen. (Hänninen 2000, 20, 47, 55.)

### **3.2 Kerronnallisuus tapaustutkimuksessa**

Zeller (1995) referoi McCorclea (1984) sanoessaan, että kerronnallisuus tapaustutkimuksessa yhdistää ja elävöittää eri tapahtumat ja tekijät. Kun pelkkä asioiden kuvaileminen ei riitä, voidaan käyttää kerronnallista lähestymistapaa, jolloin mukaan saadaan tapahtumien lisäksi asioiden kehittyminen. Kerronnallisuus lisää myös mielenkiintoa ja merkityksellisyyttä ja antaa lukijalle mahdolli-

suuden kokea tapahtumat tutkittavan ja tutkijan kertomusten kautta. (Zeller 1995, 75 - 76.) Kaasila (2009, 43) vahvistaa ajatusta sanoen, että tapaustutkimukseen liittyviä mahdollisuuksia voi laajentaa soveltamalla siihen kerronnallista lähestymistapaa. Kerronnallinen tapaustutkimus voi Donmoyerin (2000, 64) mukaan lisätä vivahteita ja yksityiskohtaisuutta teoreettiseen näkemykseen.

Flyvberg (2002) pitää tapaustutkimuksen esittämistä kerronnallisessa muodossa arvokkaana. Hän näkee tapauksen erityispiirteiden esilletuomisen ja analysoinnin olennaisempana kuin sen sovittamisen tiettyyn teoreettiseen kehykseen. Flyvberg varoittaa myös välttämään liiallista yhteenvetoa ja yleistämistä, etteivät aineiston yksityiskohdat köyhdy tai katoa. (Flyvberg 2002, 84 - 85.) Myös Donmoyer (2000) on samaa mieltä. Hän tarkentaa, että yleistyksen sijaan tapaustutkimuksen yksi tavoite on tarjota lukijalle uusi käsitys ja näkökulma tutkittavaan ilmiöön ja sitä kautta kasvattaa lukijan ymmärrystä. Samalla tapaustutkimus antaa lukijalle mahdollisuuden päästä sisään tapahtumiin ja kokemuksiin, joihin hän ei välttämättä muuten pääsisi. (Donmoyer 2000, 62 - 63.)

Stake (1995) painottaa tapaustutkimuksessa tulkinnallista otetta sekä tutkittavien tapausten ainutlaatuisuutta. Hän jakaa tapaustutkimukset kolmeen tyyppiin: itsessään arvokas, välineellinen ja kollektiivinen, joista tässä tutkimuksessa painottuvat kaksi ensimmäistä. Rajautumiseen vaikuttavat tapauksen luonne, lukumäärä ja tavoitteet sekä tutkimukseen liittyvät perusoletukset. Tässä tutkimuksessa korostuu kiinnostus itsessään arvokkaan tapauksen ainutlaatuisuuteen ja ymmärtämiseen yksityiskohtia myöten. Toisaalta tällä tutkimuksella on myös välineellinen merkitys, koska tavoitteena on ymmärtää koulutusvalintaprosessia ja nuorten kokemuksia laajemmin nuorten omasta näkökulmasta. Tutkimuksessa ei ole kyse kollektiivisesta otteesta, koska tapauksia on vähän ja niitä ei koordinoida tai rinnasteta keskenään. (Cohen ym. 2010, 255; Stake 1995, 3-4.) Leinokin (2007, 214) painottaa tapaustutkimuksessa kokonaisvaltaista ymmärtämistä, mutta esittää, että samalla on tavoitteena ymmärtää myös laajemmalla tasolla inhimillistä toimintaa.

Tapaustutkimuksen voi Staken (1995) mukaan jakaa myös kuvailevaksi tai selittäväksi. Tässä tutkimuksessa painottuu kuvaileva ote, koska nuorten kerronnasta konstruoidaan yhtenäinen kokonaisuus ja tavoitteena on löytää asioille yhteyksiä ja ymmärtää ilmiötä kertomusten kautta. Selittävässä tapaus-tutkimuksessa pyritään avaamaan miksi tapaus on juuri sellainen kuin se on ja siinä korostuu tapaukseen liittyvien tapahtumien väliset suhteet sekä havainto- ja selittävien teorioiden tuottaminen. (Stake 1995, 36 - 40.) Kuvailevassa tapaus-tutkimuksessa tavoitellaan sen sijaan Dyerin ja Wilkingsin (1991, 617 - 618) mukaan tiheää kerrontaa ja hyvän kertomuksen tuottamista.

Kerronnallinen tapaus-tutkimus voi Donmoyerin (2000, 64) mukaan lisätä vivahteita ja yksityiskohtaisuutta teoreettiseen näkemykseen. Kertomuk-sella onkin rikasta ja monipuolista kuvausta painottavassa tapaus-tutkimuksessa yhteys teoreettiseen ajatteluun, koska Brunerin (1991) mukaan hyvän kerto-muksen tuottaminen on jo itsessään teoriaa luovaa. Inhimilliseen toimintaan kuuluu halu ymmärtää maailmaa etsimällä asioille yhteyksiä ja muodostaa pa-lasista kokonaisuuksia. Czarniawskan (1998) mielestä maailman ymmärtämi-nen tapahtuu kertomuksina ja tällöin kertomuksen juonta voidaan ajatella teo-riana. (Eriksson & Koistinen 2005, 11 - 12.)

Tapaustutkimukselle tyypillinen rikas ja elävä kuvaus koulutusva-lintaprosessista, kronologinen kerronta sekä teorian ja nuorten elämäkulun kuvailun yhdistäminen näkyvät tämän tutkimuksen raportoinnissa (Cohen, Manion & Morrison 2010, 253; Yin 2012, 7). Tutkimuksessa keskitytään kunkin nuoren yksilöllisiin elämäkulun tapahtumiin ja kokemuksiin ja siten esitetään miten koulutusvalintaprosessi näyttäytyy heidän kerrontansa kautta yksittäisis-sä tapauksissa.

### **3.3 Kerronnallisen lähestymistavan analyysi**

Kerronnallisen analyysin keskeisimpiä tehtäviä on etsiä kertomuksen juoni sekä kuulla ja säilyttää kertojan ääni (Erkkilä 2009, 200). Kerronnallinen tutkimus korostaa ymmärtämistä, ja se on lähellä muita tulkinnallisia tutkimusmuotoja,

erityisesti hermeneuttista tutkimusta (Heikkinen 2015, 158; myös Perttula 2009; Bruner 1991, 7). Heikkisen (2015) mukaan kerronnallista aineistoa ei voi tiivistää yksiselitteisesti numeroiksi tai kategorioiksi vaan aineiston käsittely vaatii aina tulkintaa. Kerronnallinen analyysi ei ole varsinaisesti analyysiä sen perimmäisessä merkityksessä, koska kokonaisuutta ei aina eritellä osiin vaan osista rakennetaan kokonaisuus. (Heikkinen 2015, 160 - 161.) Tässä tutkimuksessa painotus onkin uuden kertomuksen tuottamisessa, joka tuo esiin aineiston kanalta keskeisiä ilmiöitä.

Kerronnallinen tutkimustapa on myös Perttulan (2009) mukaan vahvasti subjektiivista, koska se pohjautuu ymmärtämiseen, eikä siinä aina esitetä jäsenneltyjä analyysimetodeja. Tutkimuksen objektiivisuuteen ei suhtauduta tiukasti, vaan tutkija voi rakentaa ymmärrystään luonnollisen asenteensa mukaisella tavalla ja siitä elämäntilanteesta käsin, josta hän muutoinkin ymmärtää. Tällaista ymmärtämistä, joka tässä tutkimuksessa tarkoittaa ymmärtämistä opinto-ohjauksen näkökulmasta, Perttula nimittää subjektiiviseksi ymmärtämiseksi. (Perttula 2009, 144, 157.)

Aineiston keruuvaiheessa ja analysoinnissa on huomioitava, että kertomus on kertojan tulkinta tapahtumista ja kokemuksista, ja se muotoillaan valikoiden tilanteen ehdoilla. Ihmiset voivat kertoa samasta asiasta eri tavoin, riippuen ajasta tai siitä, kuka heitä kuuntelee, eikä koskaan voi olla varma, että kertoja kertoo "totuuden" (Esterberg 2002, 195). Kertomukset myös tuotetaan aina muistelemisen kautta (Cassel & Symon 2006, 124). Tässä tutkimuksessa nuorten koulutusvalintaprosessiin liittyvien tapahtumien ja kokemusten autenttinen välittäminen kielellisesti ja kertomusten kautta on mahdotonta. Tavoitteena onkin päästä kiinni siihen, miten nuori haastatteluhetkellä koki prosessin. Kun nuoret haastattelutilanteessa kertoivat kokemuksistaan, he olivat jo tulkinneet kertomustansa useaan kertaan: eletyt tapahtumat oli tulkittu kokemuksiksi. Hermeneuttinen lähestymistapa olettaa ihmisen tulkitsevan kokeensa yhä uudelleen ja uudelleen, koska tulkitseminen on ihmiselle luontainen tapa rakentaa kokemuksia (Perttula 2009, 142).

Tämän tutkimuksen analyysissä on piirteitä sekä kerronnallisesta analyysistä (narrative analysis) että kertomusten analyysistä (analysis of narratives). Jako pohjautuu Polkinghornen (1995) näkemykseen aineiston käsittelytavoista. Kerronnallisessa analyysissä aineistosta muodostetaan uusi kertomus, joka tuo esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja. Kertomuksien analyysi puolestaan viittaa analyysitapaan, jossa kertomuksia tematisoidaan ja luokitellaan. Polkinghorne perustaa jaottelunsa Brunerin tietämisen tapaan (kts. s. 22). (Polkinghorne 1995, 5 - 6.) Kuvaan aineiston analyysi - luvussa tarkemmin tässä tutkimuksessa käytettyä kerronnallisen analyysin juonellistamisen menetelmää sekä kertomuksen analyysissä käytettyä rakenneanalyysiä ja positiointia.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Minun on opinto-ohjaajan arkityössä haasteellista syventyä tarkastelemaan nuoren koulutusvalintaprosessia kattavasti. Nuoren ajatusmaailmaan ja hänen jatko-opintopolullaan kokemiin tapahtumiin ja tunteisiin perehtyminen jää usein pinnalliseksi. Ohjaustyössä minun on kuitenkin tärkeää nähdä pintaa syvemmälle pystyäkseni tukemaan nuorta koulutusvalintaprosessissa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin ymmärtää nuorten kerronnan kautta koulutusvalintaprosessiin liittyviä ilmiöitä pitkällä aikavälillä ja siten auttaa minua kehittymään opinto-ohjaajan työssä. Tutkimusta ohjaavat kaksi tutkimuskysymystä: 1) *Millaisena koulutusvalintaprosessi näytetään nuorten kertomuksissa?* 2) *Miten nuoret positioivat itsensä koulutusvalinnan tekijöinä ja valintaprosessin aikana?*

Nuoren hakeutuminen jatko-opintoihin ei ole yksittäinen päätös, vaan se on pitkä ja monivivahteinen prosessi ja tärkeä kehitystehtävä herkässä elämänvaiheessa. Koulutusvalintaprosessin lähtökohdat, kesto, sen sisältämät tapahtumat, tunteet ja kokemukset sekä päätökset ovat yksilöllisiä. Nuoren subjektiivisille kokemuksille on vaikea löytää tieteellisiä selityksiä, mutta niitä voidaan pyrkiä ymmärtämään. Ymmärtämisen keinoja on monia ja olen tässä tutkimuksessa valinnut välineeksi kerronnallisuuden. Kokemuksia kerronnallistetaan erilaisina kertomuksina ja kerronnallistaminen on yksi keino ymmärtää, jäsentää, tulkita ja välittää toisille omaa koettua todellisuutta (Aaltonen & Leimämäki 2010, 146). Tutkimukseen osallistuneiden nuorten kerronta ei tietenkään avaa suoraa näkymää heidän kokemuksiinsa, mutta heijastaa niistä kuitenkin jotakin minun tulkinnan kautta. Kun nuorten kerrontaa ja sen kautta välittyviä kokemuksia yhdistää teoriaan ja aikaisempiin tutkimustuloksiin, mahdollistuu koulutusvalintaprosessien syvällisempi objektiivinen ymmärtäminen. Tämä puolestaan edesauttaa ohjaamaan nuorta kokonaisvaltaisesti ja tarkoituksenmukaisesti, jolloin nuoren on helpompi työstää omaa koulutusvalintaansa.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja sen lähestymistapa on kerronnallinen tapaustutkimus. Sekä laadullisessa, kerronnallisessa että tapaustutkimuksessa on tavoitteena syventää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja kuvata todellista elämää. Tarkastelen nuoren elämänkulkuun kuuluvaa jatko-opintoihin hakeutumista pääasiassa takautuvasti ja pitkittäisenä prosessina jokaisen neljän tutkimukseen osallistuneen nuoren yksilöllisestä näkökulmasta. Elämänkulku-näkökulma toteutuu kun nuoret kuvaavat jatko-opintoihin hakeutumistaan lähtien liikkeelle perusasteen nivelvaiheesta, läpi lukion ja lukion jälkeisen nivelvaiheen kohti jatko-opintoja. Yhdistämällä keväällä 2014 valmistuneen kandidaatintyöni koulutusvalintakertomukset tämän jatkotutkimuksen kertomuksiin, olen voinut tarkastella nuorten koulutusvalintaprosessia lähes seitsemän vuoden ajalta. Kuviossa 2 olen tiivistetyksi kuvannut tutkimuksen toteutusta.

Tutkimuskysymys	Aineisto	Metodi	Analyysin vaiheet	Tulokset
	neljän nuoren haastattelu 1. haastattelu 2013 2. haastattelu 2016	narratiivinen analyysi	1.teemoittelu 2.juonellistaminen	<b>koulutusvalintakertomus</b>
<b>Millaisena koulutusvalintaprosessi näyttäytyy nuorten kertomuksissa?</b>	neljän nuoren koulutusvalintakertomukset seitsemän vuoden ajanjaksolta	narratiivinen analyysi	1.pelkistys 2.rakennanalyysi	<b>juonikuvaus vaihetiivistelmä</b>
<b>Miten nuoret positioivat itsensä koulutusvalinnan tekijöinä ja valintaprosessin aikana?</b>	neljän nuoren koulutusvalintakertomukset seitsemän vuoden ajanjaksolta	narratiivinen analyysi	1.positioiminen	<b>toimija ⇔ kohde samana pysyminen ⇔ muutos</b>

KUVIO 2. Tutkimuksen toteutus.

## 5.1 Tutkimuksen osallistajat

Olen kerännyt tutkimuksen aineiston kahdessa vaiheessa. Kandidaatintutkielmaani (2014) varten etsin lukion, joka vastasi mahdollisimman hyvin opiskelijamäärältään ja ohjausresurssiltaan sitä lukiota, missä itse työskentelen. Pyysin tästä lukiosta halukkaita abiturientteja osallistumaan tutkimukseen, koska heillä koulutusvalinta oli silloin ajankohtainen. Neljä abiturienttia ilmoittautui mukaan. Otanta oli laadulliselle tapaustutkimukselle tyypillisesti harkinnanvarainen ja pieni. Tätä jatkotutkimusta varten otin näihin samoihin nuoriin suoraan yhteyttä. Nuoret olivat motivoituneita osallistumaan tutkimukseen, koska he suostuivat heti uuteen haastattelun.

Kandidaatintutkielman aikaan nuoret olivat 19-vuotiaita abiturientteja, joilla opiskelu sujui hyvin ja he vaikuttivat melko itseohjautuvilta. Lieneekin tyypillistä, että tällaiseen tutkimukseen ilmoittautuvat vahvan opiskelutaustan omaavat nuoret ovat kiinnostuneita monista asioista ja hankkivat aktiivisesti erilaisia kokemuksia. Uskoisin, että näistä syistä johtuen he olivat valmiita osallistumaan myös jatkotutkimukseen. Nuoret olivat toisen haastattelun toteuttamisen aikaan kaikki 21-vuotiaita ja he asuivat eri paikkakunnilla.

## 5.2 Aineiston keruu

Tein ensimmäisen tutkimushaastattelun kaikille nuorille samana päivänä joulukuun alussa 2013 heidän omassa oppilaitoksessaan. Toisen vaiheen haastattelut tein kaikki eri päivinä syys-joulukuussa 2016. Silloin haastattelin kolmea nuorta kirjastossa rauhallisessa tilassa. Yhtä nuorta haastattelin pitkän välimatkan vuoksi skype välityksellä. Aihepiiri oli molemmilla haastattelukerroilla nuorille ajankohtainen ja tuttu ja he vastasivat kysymyksiin halukkaasti sekä ajoittain varsin laajasti.

Tutkimusaineistoni koostuu kahdeksasta teemahaastattelusta, joissa koulutusvalintaprosessiin liittyviä kysymyksiä lähestyttiin pääasiassa takautuvasti. Valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun, koska pääsin mielestäni siten kokonaisvaltaisesti kiinni jatko-opintoihin hakeutumiseen prosessina sekä



nuorten kokemuksiin. Teemahaastattelulla voidaan tutkia kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47). Hänninen (2015, 172) mainitsee, että haastattelu on varsinkin kansainvälisesti tyyppillisin tapa kerätä kerronnallista aineistoa. Avaan teemahaastattelua seuraavaksi Hirsjärven ja Hurmeen (2008) ajatusten pohjalta. Teemahaastattelu pohjautuu tiettyihin ennalta suunniteltuihin asiakokonaisuuksiin, jotka ovat kaikille samoja. Haastattelu ei kuitenkaan etene tarkkojen yksityiskohtaisten kysymysten kautta, vaan teemojen sisällä, jolloin haastattelussa esitetyissä kysymyksissä on liikkumavaraa ja avoimuutta. Teemahaastattelussa vastaajat voivat kertoa kaikki haluamansa asiat ja näkökohdat keskusteltavasta ilmiöstä ja näin he saavat äänensä kuuluviin. Siinä pyritään myös syvyyteen ja voidaan saada tietoa laajemmin kuin strukturoidun haastattelun avulla. Haastateltavat saattavatkin tuoda esiin asioita, mitä tutkija ei etukäteen tiedä tai ei ole osannut ajatella. Teemahaastattelussa on keskeistä haastateltavien elämysmaailma ja heidän antamat tulkinnat ja merkitykset, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47 - 48.)

Muodostin haastattelun tema-alueet ajallisesti eteneviksi ja tarkensin haastattelurunkoa ja avoimia kysymyksiä aiempien tutkimusten (mm. Tuijula 2011, Lerkkanen 2002) ja aihepiiriin tutustumisen pohjalta. Koska teemahaastattelu eteni kronologisesti, se sopi hyvin kerronnallisen analyysin aineistonhankintatavaksi. Ensimmäisessä haastattelussa lähdin liikkeelle teemasta *miksi lukioon*, johon kuuluivat aihealueet: perusasteen jälkeiseen koulutukseen hakeutuminen ja sitä edeltäneet suunnitelmat, koulutusvalinnan selkeys ja valmiudet sekä kokemus koulutusvalinnasta. Toisena temakokonaisuutena oli *mitä lukiossa*, johon sisältyivät opiskeluun sitoutuminen ja motivaatio, opiskeluvalinnat ja eteneminen opinnoissa sekä kokemus opiskelusta. Kolmantena teemana oli *mitä lukion jälkeen* ja siihen liittyivät aihealueet: lukion jälkeiseen koulutukseen hakeutuminen ja sitä edeltäneet suunnitelmat, päätöksenteon muodostuminen, koulutusvalinnan selkeys ja valmiudet, kokemus koulutusvalinnasta sekä kokemus tulevasta opiskelusta.

Toisessa haastattelussa ensimmäiseen teemaan *hakeminen ja opiskelemaan pääseminen* kuuluivat aihealueet: lukion jälkeiseen koulutukseen hakeminen, ylioppilaskirjoituksista ja pääsykokeesta suoriutuminen, tieto opiskelupaikan saamisesta sekä näihin liittyvät tunteet ja kokemukset. Tässä vaiheessa oli olemassa mahdollisuus, että nuori ei kesällä 2014 päässytkään haluamiinsa jatko-opintoihin. Siksi toisen teeman, *elämä sen jälkeen, kun sai tiedon opiskelupaikasta*, sisällä oli mahdollista vastata aihekokonaisuuksiin, jotka käsittelivät opiskelemaan pääsemistä tai sitä, että nuori ei saanutkaan opiskelupaikkaa. Jos nuori sai ja otti vastaan haluamansa opiskelupaikan, kuului teeman aihealueisiin: ajatukset ja tunteet opiskelun alkuvaiheessa, opintojen vastaavuus ennakkotietoihin ja - ajatuksiin, opintojen eteneminen, koulutus- ja uratulevaisuus sekä näihin liittyvät tunteet ja kokemukset. Jos nuori ei saanut opiskelupaikkaa, teeman aihealueisiin kuului: tapahtumat hylkäävän tiedon saamisen jälkeen ja uudelleen opintoihin hakeutuminen sekä kokemukset. Jos nuori sai opiskelupaikan myöhemmin, siirryttiin teeman sisällä opintojen aloittamisen jälkeisiin yllä mainittuihin aihealueisiin. Lisäksi teeman sisällä oli kysymyksiä itsenäisestä asumisesta, toimeentulosta ja sosiaalisista suhteista.

Haastattelin nuoria henkilökohtaisesti, jotta heillä olisi mahdollisuus kertoa itseään koskevista asioista haluamallaan tavalla ja siten pääsisin tutkittavan ilmiön osalta melko syvälle haastateltujen nuorten ajatusmaailmaan. Henkilökohtaisen haastattelu on myös lomakehaastattelua monipuolisempi, joustavampi ja siinä voidaan tehdä tilannekohtaisia ratkaisuja sekä tulkita eikielellistä viestintää. Tarvittaessa pystyin selventämään ja syventämään saatuja vastatauksia sekä kysymään perusteluja asioille. Haastateltavalla oli myös mahdollisuus tulkita ja tarkentaa kysymyksiä. Haastattelussa voi saada kerronnallista aineistoa mahdollisimman paljon, kun antaa haastateltavalle tilaa esittää kokemaansa omalla tavallaan (Hänninen 2015, 173). Haastattelutilanteissa nuorten kerronta ei ollut kaikilta osin kertomusten tuottamista. Kerronnallisuus vaihtelikin Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005, 192) määritelmän perusteella ohuesta tiheään sen mukaan miten paljon puheessa ilmeni kokemuksellisuutta.

Nuoret olivat haastattelutilanteessa aktiivisia toimijoita, jotka kielen avulla jäsensivät ja ymmärsivät kokemaansa, suhdetta itseensä ja suhdetta maailmaan.

Tutkittava ja tutkija tuovat oman panoksensa haastattelussa syntyvään kertomukseen ja siksi kerronnallisen tutkimuksen analysoinnissa on huomioitava lähestymistavan sosiaalisuuden merkitys (Perttula 2009, 142). Todellisuutta luodaan yhdessä haastattelun aikana ja Reissmanin (1993, 11) mukaan todellisuus ymmärretään tilannesidonnaiseksi ja joustavaksi (myös Erkkilä 2009, 199). Elliot (2005) sanoo, että kertomukset ovat sosiaalisia, koska ne kerrotaan aina jossakin ja jollekin. Lisäksi kertomuksen merkitys on yhteydessä siihen ympäristöön, jossa se on tuotettu (Bold 2012, 25; myös Mykkänen 2010, 39). Helavirta (2007, 629) tiivistää yllä olevan sanomalla, että kerronnassa syntyvä tieto on sosiaalisesti sijoittunutta, osittaista ja paikallista eikä se siten voi olla todellisuuden autenttinen heijastuma.

Ensimmäiset haastattelut, jotka tehtiin oppilaitoksessa sekä toisen vaiheen kirjastossa tehdyt haastattelut sujuivat hyvin ja häiriöttömästi ja ne talentuivat erinomaisesti. Skypellä tehdyssä haastattelussa oli jonkin verran äänehäiriötä, joka vaikeutti hieman litterointia. Haastattelujen kesto vaihteli ensimmäisessä haastattelussa 28 minuutista 46 minuuttiin ja toisessa haastattelussa 45 minuutista 67 minuuttiin. Yhteensä haastatteluaineistoa kertyi noin kuusi tuntia. Litteroitua tekstiä kertyi ensimmäisessä haastattelussa noin 22 sivua ja toisessa haastattelussa noin 41 sivua.

## **5.3 Aineiston analyysi**

Analysoin aineistoa kolmella tavalla: juonellistaminen, rakennanalyysi ja positiointi. Analysoinnin vaiheet näkyvät tiivistetysti kuviossa 2 sivulla 31. Avaan seuraavaksi analysointimenetelmiä laajemmin.

### **5.3.1 Juonellistaminen**

Sovelsin aineistolähtöisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa, eli juonellistamisessa, sivulla 29 mainitun Polkinhornen jaottelun mukaan kerronnallista ana-

lyysiä. Bold (2012, 25) referoi Elliotia (2005) sanoessaan, että kerronnallisuuden yksi keskeinen elementti on kronologisuus, joka kootaan juonen avulla kokonaisuudeksi. Lisäksi kertomus on ajallinen kokonaisuus ja siihen kuuluvat Denzinin (1989, 41) mukaan juoni, alku, keskikohta ja loppu (myös Polkinghorne 1995, 8; Riessman 1993, 17). Loppu ei kuitenkaan aina tarkoita sulkeumaa (Brewster 2005 Saresman 2007, 73 mukaan), vaan loppu voi olla myös avoin, jolloin vastaanottajalle jää pohdittavaksi useita mahdollisia tapahtumakulkuja (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 190).

Kerronnallisessa tutkimuksessa juoni rakentuu usein muutoksesta ja ajassa etenevästä prosessista. Polkinghornen (1995, 7) mukaan juoni on narratiivinen jäsenitys, jonka avulla voi ymmärtää ja kuvata elämään liittyvien tapahtumien ja valintojen välisiä yhteyksiä. Hallila (2008, 27) referoi Ricoeuria (1983) kuvatessaan, että Aristoteleen juonellistamisen käsite tarkoittaa hyvin rakennettua tarinaa, jolloin juonellistamisen kautta kerrotusta tarinasta tulee yksi yhtenäinen kertomus. Ricoeur (1984) puolestaan kuvaa juonen synteessinä, joka jäsentää ja määrittää kertomusta ja muistia yhdistäen yksittäisiä tapahtumia kertomuksen kokonaisuuteen. Juoni kokoakin yhteen moninaiset ja vaihtelevat tapahtumat, olosuhteet, toimijat, tavoitteet, keinot ja vuorovaikutukset sekä mahdolliset odottamattomat tulokset, äkilliset käänteet ja pelottavat tapahtumat (Ricoeur 1984, 65 - 66).

Tässä tutkimuksessa juonellistin jokaisen nuoren kertomat tapahtumat ja kokemukset yhtenäiseksi koulutusvalintaprosessia kuvaavaksi kertomukseksi. Luin litteroituja haastatteluja läpi elämänculun näkökulmasta, jotta tapahtumaketjut ja ajassa etenevä prosessi tulisivat esiin ja saisin hyvän kokonaiskäsityksen aineistosta. Useamman lukukerran jälkeen teemoittelin haastattelut 33 teemojen mukaisesti. Näin pyrin erottamaan haastatteluaineistosta teemojen kannalta merkitykselliset ja olennaiset tapahtumat ja kokemukset (Perttula 1995, 72). Valitsemani lähestymistapa kuitenkin rajasi mitä haastatteluaineistosta oli mahdollista nostaa esille ja toisenlaisella lähestymistavalla samasta aineistosta voisi tuottaa erilaisia tulkintoja.

Konstruoin juonen avulla aineistosta temaattisesti eteneviä yksityiskohtaisia kronologisia kertomuksia. Lieblich, Tuval-Mashiach ja Zilper (1998) kuvaavat tällaista analyysiä, jonka tuloksena syntyy tematisoitu kertomus, holistis-sisällölliseksi. Kysymys on uudelleenkertomisesta, jossa uusi kertomus irtaantuu alkuperäisestä aineistosta, kun materiaalia jäsennetään teemojen avulla. (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilper 1998, 62 - 63.) Polkinghornen (1995, 19) mukaan kerronnallisessa tutkimuksessa tutkija ei pysty tarjoamaan kertomuksia sellaisenaan, vaan kertoessaan niistä muille hän on jo luonut kokonaan uuden kertomuksen. Kirjoitin jokaiselle neljälle nuorelle oman koulutusvalintakertomuksen ja esitän ne tapaustyyppisesti (liitteet 1 - 4). Haastattelujen konstruointi oli tällä tavalla mielekästä, koska pystyin siten selkeyttämään ja jäsentämään haastatteluissa kertynyttä tietoa itselleni ja sain jokaisen nuoren koulutusvalintaprosessista kattavan kokonaiskuvan, mikä on Hännisen (2000, 33) mukaan eduksi kerronnallisessa analyysissä. Kertomuksien avulla minun on myös mahdollista esittää prosessien yksityiskohtaisuus ja moninaisuus.

Kertomusten juonellistamisessa pyrin Polkinghornen (1995) ajatusten mukaisesti luomaan takautuvan näkemyksen nuorten koulutusvalintaprosessiin ja heidän kokemuksiinsa siitä. Näkemys ei ole vain tapahtumien ja kokemusten luettelemista aikajärjestyksessä vaan olennaista on tuoda esille yksittäisten tapahtumien suhde kokonaisuuteen (Polkinghorne 1995, 19.) Vaikka kertomusten painotus onkin menneiden kokemusten tarkastelussa, kuvaan myös nuorten pyrkimyksiä, odotuksia ja suunnitelmia, koska ne kuuluvat olennaisesti dynaamiseen koulutusvalintaprosessiin. Olen lainannut kertomuksiin nuorten puhetta alkuperäisessä muodossa, jotta merkitykset, tapahtumaketjut sekä elämänkulun ajassa etenevä prosessi tulisivat paremmin esille ja kertomukset olisivat kiinnostavampia. Lukija voi myös lainausten avulla tarkastella tekemieni tulkintojen uskottavuutta sekä jäsentää aineistoa omalla tavallaan ja tehdä mahdollisesti erilaisia tulkintoja kuin minä olen tehnyt.

### 5.3.2 Rakenneanalyysi

Hartleyn (2004, 330) mukaan pelkät kertomukset eivät kuitenkaan riitä osoittamaan tutkimuksen merkitystä ja sen mahdollisia laajempia vaikutuksia ympäristöönsä. Kertomusten kertominen ilman tulkintaa ja pelkkä sitaattien käyttö olisikin jättänyt lukijalle liikaa vastuuta (Yin 2012, 16). Myös Riessmanin (2008, 13) mukaan hyvä kerronnallinen analyysi auttaa lukijaa näkemään tekstin pintaa syvemmälle ja antaa tilaa tekstin laajemmalle ymmärtämiselle.

Tämän vuoksi tein seuraavaksi yksityiskohtaisista kertomuksista rakenneanalyysit, joiden avulla pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: *millaisena koulutusvalintaprosessi näyttäytyy nuorten kertomuksissa?* Jaoin kertomukset haastatteluteemoja mukaillen lyhyempiin vaiheisiin, joista muodostui itsessään pienempiä kertomuksia laajan kertomuksen sisällä (esimerkki liitteessä 6). Vaiheet kuvaavat tietyn tapahtumasarjan, joka kytkeytyy aikaan. Näiden mikrokertomusten avulla pyrin tiivistämään kunkin nuoren kertomuksen olennaisiin tapahtumiin. Käytin Labovin ja Waletzky (1967) mallia, jossa säännönmukaisesti etenevä kertomus on jaettu osiin: tiivistelmä, orientaatio, (mutkistuva) toiminta, arviointi, tulos ja lopetus. Tiivistelmä on kertomuksen yhteenveto, orientaatio johdattaa kertomuksen alkuun ja antaa tietoa ajasta, paikasta ja osallisista. Mutkistuva toiminta raportoi seuraavan kertomusta eteenpäin vievän tapahtuman ja arviointi ilmaisee inhimillisten tarpeiden ja halujen seurauksia sekä perustelee kertomuksen merkityksellisyyttä. Ratkaisu on juonen päätös ja kuvailee tulosta ja lopetus puolestaan palauttaa kertomuksen kerrontahetkeen. Kertomuksessa ei kuitenkaan ole aina näitä kaikkia osia ja osien järjestys voi vaihdella. (Labov & Waletzky 1967, 32 - 41.) Labovin ja Waletzky malli ei ole pelkästään rakennekaava, jonka mukaan kertomus jäsennetään. Merkitys on ennen kaikkea arvioinnin analysoimisessa, joka kertoo miksi kertomus on kertomisen arvoinen. (Hyvärinen 2006, 19.)

Labovin ja Waletzky malli sopii ensimmäisen tutkimuskysymyksen purkamiseen hyvin, koska se pyrkii pääsemään niin lähelle tapahtumien tarkoitusta, kuin mahdollista. Hyvärisen (2006, 19) mukaan mallin vahvuus on myös siinä, ettei se ohita aineistoa, vaan sitoo analyysiin kielelliseen ilmaisuun.

Toisaalta mallin edellyttämä aikakäsitys, eli kertomus menneessä muodossa, ei toteutunut kaikilta osin. Koulutusvalintakertomuksissa näkyikin menneen ajan lisäksi nykyhetki ja tulevaisuus. Pitkät kertomukset on helpompi sijoittaa Labovin ja Waletzkyin kertomuskaavaan, jos ne on ensiksi pelkistetty (Hänninen 2015, 176). Tämän vuoksi poimin kertomuksista tapahtumakulkuja eteenpäin vievät tapahtumat ja niiden arvioinnit rakenneanalyysin rungoksi (esimerkki liitteessä 5). Rakenneanalyysin pohjalta kirjoitin jokaisesta kertomuksesta juonikuvauksen. Analyysivaiheessa kirjoitin kertomukset kahdeksaan eri muotoon, joista ensimmäiset yksityiskohtaiset kertomukset ovat liitteissä 1 - 4 ja viimeiset, eli lopulliset juonikuvaukset tulosluvussa. Useista kirjoituskerroista ja tiivistämisestä huolimatta olen pitäytynyt Labovin ja Waletzkyin (1967) tapaan mahdollisimman lähellä nuorten ilmaisuja, jotta nuorten kertoma kuvaus koulutusvalintaprosessista säilyisi.

### 5.3.3 Positiointi

Sovellan kerronnallisessa positioinnissa sivulla 29 mainitun Polkinhornen jaottelun mukaan kertomuksen analyysia. Harrè ja Moghaddam (2011) määrittävät positioinnin itsensä asemoinniksi, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ja tilanteisesti. Positioiminen on sosiaalista toimintaa, jossa on pyrkimys ilmaista käsityksiä ja tehdä toiminta ymmärrettäväksi sekä vaikuttaa muihin. Positiointi nähdäänkin aktiivisena ja spontaanina toimintana, toisin kuin melko pysyvä rooli. Yhden roolin sisällä on mahdollista ottaa ja antaa useita erilaisia positioita. Positiointi on myös reaktiivista toimintaa, koska toisen positioinnin vaikutuksesta tapahtuu samalla itsen uudelleen positiointia tai toisinpäin (Harrè & Moghaddam 2011, 133 - 134; myös Depperman 2013, 3.) Pöysä (2010, 154) kuvaa tätä asemoinnin kaksisuuntaisuutta termiparilla itsen ja toisen asemointi.

Sosiaalisissa kohtaamisissa ihmisen toiminta perustuu Bambergin ja Georgakopouloun (2008) mukaan siihen, miten hän tulkitsee aikaisempien tietojensa pohjalta tilanteen ja siihen liittyvät odotukset. Tilanteen määrittelystä riippuen ihminen esittää itsensä tietyistä näkökulmasta ja siten positioi itsensä. Positioita rakennetaan jatkuvan uudelleenmäärittelyn kautta kielen välityk-

sellä. (Bamberg & Georgakopoulou 2008.) Bamberg (2004, 154) korostaa positioinnissa erityisesti ihmisen omaa aktiivisuutta, vaikka ulkoiset ehdot voivatkin määrittää ja rajoittaa toimintaa. Kerronnallisen tutkimuksen näkökulmasta jo itse kertominen osoittaa aktiivisuutta ja se sekä edellyttää että tukee omaa positiointia (Pöysä 2010, 321).

Positiointi sopii Kukkosen (2007, 146) mukaan tutkimukseen, joka pohjautuu konstruktionistiseen epistemologiaan, koska se korostaa tietämisen kontekstuaalisuutta ja tulkinnallisuutta. Position käsitettä voidaan tarkastella teoreettisesta näkökulmasta riippuen monin eri tavoin. Esimerkiksi Bambergin (2012, 204 - 205) positiointianalyysi, jota käytän tässä tutkimuksessa, perustuu ajatukseen, että identiteetin tuottaminen keskustelussa on tilanteista ja yhteistoiminnallista (Bamberg 2004, 135). Positiointi liittyy kaikkeen vuorovaikutukseen, kerrontaan ja kertomuksiin, mutta Pöysän (2010, 330) mukaan se liittyy ennen kaikkea tässäkin tutkimuksessa käsiteltäviin ”minätyyppisiin” kertomuksiin.

Tein yksityiskohtaisista kertomuksista positioanalyysin, jonka avulla pyrin vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen: *miten nuoret positioivat itsensä koulutusvalinnan tekijöinä ja valintaprosessin aikana?* Sovelsin analyysissä Bambergin positioanalyysiä. Bamberg (Deppermann 2015, 5) on esittänyt asemoinnista kolme eri tasoa: asemointia voi tehdä 1) tarinan tasolla (level of the story), 2) vuorovaikutuksen tasolla (level of the interaction) ja 3) suhteessa ”Kuka minä olen?” -kysymykseen (Who am I?), jolloin asemointi tapahtuu suhteessa pysyvämpään identiteettiin.

Hyödynsin Bambergin mukaan keskeisintä kolmatta tasoa positioimalla sitä, miten nuoret suhtautuvat itse itseensä koulutusvalintaprosessin kontekstissa. Bambergin (2012, 205) mallissa havainnoidaan toimijuutta ja toiminnan kohteena olemista (agency ⇔ passivity), minuuden samana pysymistä ja muutosta (constancy ⇔ change) sekä identiteettiä suhteessa muihin (sameness ⇔ difference). Tässä tutkimuksessa oli aineiston kannalta kiinnostavaa kohdentaa positiointi erityisesti toimijuuteen ja minuuden muutokseen. Positiointi eteni oman intuitioni ohjaamana. Intuitiota kuitenkin rajasi ja tarkensi tut-



kittava ilmiö ja ohjauksellinen näkökulma. Merkitsin kertomukseen värikoodeilla nuorten toimijuutta (*" Et mä siinä kohtaa tiesin, että mä haen niin monta kertaa, että mä pääsen."*) ja minuutta (*"Tavallaan että mä kasvoin niin siinä vuoden aikana."*) kuvaavia kohtia ja pyrin havainnoimaan mahdollisia eroja erityisesti kahden eri haastattelukerran välillä. Pöysän (2010, 331) mukaan ajallisesti etäisempi muistelukerronta saattaa sisältää eroja ja muutoksia minuudessa, koska haastateltava voi nähdä itsensä eri tavoin pidemmällä aikavälillä.

Analyysiä tehdessä pidin mielessä, että itsen positiointi on kerronnassa aina retorinen valinta, jota määrittävät Pöysän (2010) mukaan tilannekohtaisuus, persoonallisuus ja kulttuuriset arvot. Positiointi on yleensä huomaamattonta, mutta se voi olla myös tietoisia. Tietoinen positiointi saattaa johtaa position kyseenalaistamiseen tai jopa kiistämiseen. Haastateltava voi myös positioida itsensä vastaamaan paremmin sen hetkistä identiteettiään tai tavoitteitaan. (Pöysä 2010, 326 - 331.) Ihmisen toiminta ei ole aina kovin tarkkaa ja tarkoitukseenmukaista, mikä lisääkin joustoa siihen, miten hän positioi itsensä (Harre 2015). Olen kuitenkin suhtautunut positiointiin avoimesti ja nuorten kerrontaan luottaen. Samalla olen tukeutunut Pöysän (2010, 333) ajatukseen, jonka mukaan haastattelussa on mahdotonta vangita tilanteisesti rakentuvaa ja moninaista minuutta tarkaksi tutkimusaineistoksi.

## 5.4 Eettiset ratkaisut

Eettiset ratkaisut liittyvät tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin ja tutkimusprosessi vaatii jatkuvaa eettistä reflektointia sekä perusoletusten että käytännön ratkaisujen osalta. Tutkimusmenetelmänä kerronnallinen lähestymistapa on lähtökohtaisesti eettistä, koska se kunnioittaa Hännisen (2000, 34) mukaan ihmisen ominaislaatua ja kokonaisuutta ja on kiinnostunut asioista, jotka ovat ihmisille tärkeitä ja merkityksellisiä. Kerronnallinen tutkimus perustuu siis henkilökoh- taiseen aineistoon, josta tehdään tutkimuksen myötä julkista tietoa, mikä asettaa tutkimukselle monia eettisiä vaatimuksia. Koko tutkimusprosessin ajan olen kokenut olevani etuoikeutetussa asemassa päästessäni nuorten kerronnan kaut-

ta sisään heidän koulutusvalintaprosesseihinsa. Samaan aikaan olen pohtinut oikeuttani tarkastella heidän elämänsä kuuluva merkityksellistä vaihetta ja oikeuttani analysoida ja tuoda julki heidän tuottamiaan merkityksiä.

Tutkimukseni eettinen punainen lanka on ollut läpi koko prosessin Pelkosen ja Louhialan (2002, 129) korostama tutkittavien ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. Osa eettisistä ratkaisuista on luettavissa tutkimuksen toteutukseen liittyvissä alaluvuissa sekä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa, mutta avaan niitä tässä luvussa lisää. Tutkimusongelma on muodostunut omista ohjaustyöni lähtökohdista ja vaikka tavoitteenani on tutkimuksen kautta ensisijaisesti kehittyä omassa työssäni, en koe sen olevan ristiriidassa tutkimustyölle asetettavien eettisten vaatimusten kanssa. Eettiset ratkaisuni tutkimuskysymysten asettelussa ja lähestymistavan valinnassa pohjautuvat ilmiöön ja sitä koskevaan tutkimukseen perehtymiseen.

Ennen ensimmäistä haastattelua anoin tutkimuslupaa valitsemas-tani lukiosta. Toisen haastattelun osalta tutkimuslupa ei ollut enää tarpeellinen. Nuoret osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti kummallakin haastatteluker-ralla. Kerroin heille ennen haastattelun aloittamista tutkimuksen tarkoituksesta, toteutustavasta sekä siitä, että anonymiteetin säilymiseksi haastateltavat eivät esiinny tutkimuksessa omalla nimellään ja myös muut tunnistetiedot häivyte-tään. Kerroin myös, että äänitän haastattelut ja litteroinnin jälkeen tuhoan äänit-teet ja tutkimuksen hyväksymisen jälkeen tuhoan myös litteroinnit. Näin nuo-ret pystyivät tiedostamaan miten heidän tuottamaansa aineistoa hyödynnetään ja heillä oli mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta.

Koulutusvalintaprosessi on lähtökohtaisesti myönteinen vaihe nuo-ren elämässä, mutta siihen saattaa liittyä vaikeita tai arkaluontoisia asioita. Va-litsemani aineistonkeruumenetelmä, teemahaastattelu, antoi nuorille mahdolli-suuden kertoa teemoihin liittyvistä asioista vapaasti ja tarvittaessa rajata ja sää-dellä omaa kerrontaansa. Jokainen nuori luki kummallakin tutkimuskerralla oman yksityiskohtaisen koulutusvalintakertomuksensa, jonka kirjoitin haastat-telun pohjalta. Tällä pyrin välttämään sen, että en käytä hyväksi tai tulkitse vää-

rin nuorten kerrontaa. Nuoret hyväksyivät kertomukset ja kahdessa kertomuksessa muokkasivat muutamaa yksityiskohtaa saamani palautteen mukaisesti.

Kerronnallisen lähestymistavan eettisyyttä on luonnehdittu sillä, että se antaa tutkimukseen osallistuville ”äänen” ja tuo sen esille niiden merkitysten kautta, mitä tutkittava itse tuottaa (Hänninen 2000, 34). Analyysivaiheessa, useista pelkistämisen- ja kirjoituskerroista huolimatta, pyrin siihen, että nuorten kerronta säilyi mahdollisimman alkuperäisenä. Tämän vuoksi olen käyttänyt raportoinnissa paljon autenttisia sitaatteja. Tästä huolimatta tulokinnassa ja raportoinnissa näkyy voimakkaimmin minun tutkijan ääneni, koska kaikki tutkimusprosessiin liittyvät valinnat ja ratkaisut ovat minun tekemiä. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 23 - 24) referoivat useita tutkijoita sanoessaan, että laadullisessa tutkimuksessa kohde ja tutkija ovat aina vuorovaikutuksessa keskenään, eli tutkijakin on luomassa tutkimaansa ilmiötä.

Tutkimuksessa korostuu laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti aineistolähtöisyys. Aineisto siis omalta osaltaan mahdollistaa ja rajaa sen, minkälaisia tuloksia sen pohjalta on saatavissa. Tutkijana minun on hyväksyttävä tämä, enkä voi pakottaa aineistoa taipumaan omien tavoitteideni mukaiseksi. Tiedostan kuitenkin, että omat ennakkokäsitykseni ja -tietoni sekä osaamiseni ovat vaikuttaneet välillisesti aineiston hankinnan ja analysoinnin kautta tutkimustuloksiin. Esimerkiksi persoonani, taustani ja tunteeni ovat vaikuttaneet haastateltaviin sekä omaan tulkintaani haastateltavien antamista merkityksistä.

Tiedon hankinnassa ja raportoinnissa eettisyys näkyy siinä, että olen pyrkinyt tieteelliseen rehellisyyteen, huolellisuuteen, tarkkuuteen ja avoimuuteen. Olen kuvannut tutkimuksen toteutuksen tarkasti. Olen myös perehtynyt eri tutkimuksiin ja kirjallisuuteen niin tutkimuksen taustan kuin metodologian osalta varsin laajasti ja viitannut asianmukaisesti käyttämäni lähdeaineistoon. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 43 - 44.)

## 6 TULOKSET

Tulosluvussa esittelen nuorten koulutusvalintaprosessia kuvaavat kertomukset tapauskohtaisesti. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaan jokaisen nuoren prosessin rakenneanalyysin kautta muotoutuneella juonikuvauksella. Juonikuvauksen avulla pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseen: *millaisena koulutusvalintaprosessi näyttäytyy nuorten kertomuksissa?* Tämän alaluvun lopussa olen pelkistänyt nuorten koulutusvalintaprosessin rakenneanalyysiin pohjautuvaan vaihekohtaiseen tiivistelmään, joka perustuu lähinnä autenttisiin sitaatteihin. Toisessa alaluvussa kuvaan positioanalyysiin tukeutuen miten nuoret kerrontansa kautta asemoivat itseään ja pyrin vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen: *miten nuoret positioivat itsensä koulutusvalinnan tekijöinä ja valintaprosessin aikana?* Positioidinnissa tarkastelen ensisijaisesti nuorten aktiivista toimijuutta ja toiminnan kohteena olemista sekä minuuden samana pysymistä ja muutosta koulutusvalintaprosessin aikana. Olen otsikoinut alaluvut juonikuvausta ja positiointia kuvaavilla nuorten sitaateilla. Olen poistanut aineistolainauksista epäolennaisia kohtia (...) – merkinnällä ja tehnyt tarkennuksia hakasulkumerkinnällä [ ].

### 6.1 Marin koulutusvalintaprosessi: Vastoinkäymisten kautta päättäväisesti kohti tavoitetta

#### 6.1.1 ”Ja sit mä päädyin siihen että mä meen kauppakorkeaan.”

Ensimmäisen haastattelun aikaan Mari opiskeli lukiossa viimeistä vuotta. Vaikka lukioon hakeutuminen ei ollut hänelle itsestään selvää eikä opiskelu ollut aina motivoivaa, hän oli kuitenkin päättänyt hyödyntää lukion hyvänä välivaiheena kohti yliopistoa. Japanin opiskelun myötä Marille oli muodostunut ajatus hakeutumisesta Helsingin yliopistoon Aasian tutkimuksen koulutusohjelmaan. Japanin kieli ja kulttuuri oli Marille niin vahva ja kokonaisvaltainen harrastus, ettei hän osannut nähdä muita vaihtoehtoja ja hän oli hyvin varma koulutusvalinnastaan: ” (...) löysin tämän koulutusvaihtoehdon ja totesin että tää on se mun jut-

tu.” Mari kokikin korkeakouluvalinnan helpompana kuin aikanaan lukioon hakeutumisen. Hän kertoi olevansa valmis yrittämään sisäänpääsyä Aasian tutkimukseen niin monta kertaa, että opiskelupaikka aukeaisi hänelle.

Toisen haastattelun aikaan Marilla oli alkanut kolmas välivuosi lukion jälkeen. Hän kertoi, kuinka varmuus koulutusvalinnasta oli lukiossa lyhyessä ajassa muuttunut. Hakuvaiheessa, neljä kuukautta ensimmäisen haastattelun jälkeen, hän olikin kokenut epävarmuutta ja epätietoisuutta valinnastaan: *“(...) Mutta en mä sinne [Aasian tutkimukseen] oikeestaan halunnu mennä koska se olis ollu opettaja ja opettajaks mä en taas halua.”* Marin varmuus koulutusvalinnasta oli muuttunut epävarmuudeksi, mutta siitä huolimatta hän haki keväällä 2014 opiskelemaan Aasian tutkimusta. Mari kertoi olleensa väsynyt ylioppilaskirjoitusten vuoksi, eikä jaksanut hakea tietoa muista koulutusvaihtoehdoista tai ajatella valmistautuvansa muihin pääsykokeisiin.

Marin kerronta koulutusvalintaprosessista lukioaikana on erilaista ensimmäisessä ja toisessa haastattelussa. Ensimmäisen haastattelun ehkä hieinan idealistiseen ja vahvan tulevaisuudenuskon omaavaan kerrontaan saattoi vaikuttaa Marin nuori ikä ja rajallinen elämäkokemus. Myös ensimmäisen haastattelun ajankohta, vaikka se oli lähellä hakuaikaa, saattoi vielä tuudittaa Maria eräänlaiseen turvallisuudentunteeseen ennen lopullista päätöksentekoa. Toisen haastattelun aikaan Mari on kolme vuotta vanhempi ja kerronnasta välittyy hänen koulutusvalintaprosessissaan ja elämässään tänä aikana eteen tulleet haasteet aikaisempaa realistisempina kerrontana. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö Marin kerronnasta edelleen välity hänen vahva usko itseensä ja tulevaisuuteen.

Marin koulutusvalintaprosessi ei edennyt tavalla, jota hän ensimmäisen haastattelun aikaan suunnitteli. Hän ei ollut enää varma hakutoiveestaan, hän ei valmistautumisesta huolimatta pärjännyt riittävän hyvin pääsykokeessa eikä näin ollen päässyt opiskelemaan Aasian tutkimusta. Siitä huolimatta hän ei ollut pettynyt. Oikeastaan hän kertoi olleensa iloinen, ettei saanut opiskelupaikkaa. *”Mä tiesin, että ens vuonna mä haen kuitenkin uudestaan [Aasian tutkimusta] ja niin mulla oli aikaa tehdä jotain semmosta hienoo ja mihin ei tuu kum-*

*minkaa sitte uudestaan mahdollisuutta.*” Tässä kohtaa Marin kerronnassa näkyy pientä ristiriitaa. Hän kertoi ajatelleensa hakuhetkellä, ettei haluaisikaan opiskella Aasian tutkimusta, koska siitä valmistuu lähinnä opettajan ammattiin, mikä ei häntä kiinnosta. Silti Mari kertoi, että hän oli valintatiedon saatuaan valmis yrittämään uudestaan Aasian tutkimuksen opintoihin. Tämä saattaa johtua siitä, että Marilla ei ollut muuta jatko-opintovaihtoehtoa ja kiinnittyminen Aasian tutkimuksen opintoihin hakeutumiseen antoi turvallisuuden tunnetta eikä Mari joutunut ”tyhjän päälle” koulutusvalintaprosessissaan.

Mari lähti syksyllä 2014 au pairiksi Kiinaan, mistä muodostui käännteentekevä jakso hänen koulutusvalintaprosessissaan. Mari kertoi, että ikävät kokemukset Kiinassa avasivat hänen silmiä jatko-opintojen suhteen ja hän alkoi selvittää mahdollisuuksiaan: *(...) Ehkä se oli se ku Kiinas huomaa kaiken sen kurjuuden ja semmosen, miten elämä voikin olla kauheeta (...) ja vaan totes, että mä en halua tommosta elämää ku näillä täällä. Ja ku mä pääsen Suomeen niin mä haen kunnan kouluun ja mä saan niinku kunnan ammatin jostain.* Mari pohti myös sitä, että hänellä oli Kiinassa ollessaan enemmän motivaatiota tiedonhakuun: *”Lukios mä olin niin poikki kaikesta lukemisesta ja emmä enää jaksanu ja emmä edes oikeen tienny mitä mä halusin. Mut emmä edes vaivautunu tekemään asian eteen mitään... Tuntuu että tarvi taukoa kaikesta. Mutta pitää ny hakea ku kaikki muutki hakee ja näin kuuluu tehdä”*

Myös yllä olevista sitaateista välittyi kerronnan erot haastattelujen välillä. Mari sanoo haluavansa hakea ”kunnan” kouluun, että saisi ”kunnan” ammatin. Näin sanoessaan hän samalla asemoi aikaisemman hakutoiveensa vähemmän kunnolliseksi, vaikka hän olikin nähnyt sen ennen Kiinan kokemuksia tavoiteltavana. Ensimmäisessä haastattelussa Mari ei mainitse lukioaikaista väsymystä ollenkaan, vaikka hänen on täytynyt kokea sitä jo haastattelun aikaan. Hän ei joko tunnistanut sitä itsessään ja sen vaikutusta toimintaansa tai hän ei halunnut kertoa siitä. Toisessa haastattelussa hän ikään kuin uskaltaa myöntää olleensa väsynyt ja toimineensa sen mukaan kuin lukiolaisen koulutusvalintaprosessin tuossa vaiheessa odotetaan toimivan.

Marin koulutusvalintaprosessi oli saanut Kiinassa uuden suunnan ja hän alkoi valmistautua kauppatieteen pääsykokeeseen. Mari haki keväällä 2015 ensisijaisesti Turun yliopistoon opiskelemaan kauppatiedettä, koska siellä oli mahdollista suuntautua kansainväliseen liiketoimintaan. Mari ei päässyt opiskelemaan, mutta hänelle oli muodostunut varmuus siitä, että koulutusvalintaprosessin suunta oli oikea: *”Olis se ollu kivaa mennä kouluun, mutta kyllä mä nyt tiesin, että ku oli vähä vaikeempaa asiaa, niin mulla menee kauemmin aikaa oppia se. (...) Et mä siinä kohtaa tiesin, että mä haen niin monta kertaa, että mä pääsen.”*

Keväällä 2016 Mari haki uudestaan kauppatieteelliseen. Tällä kertaa hän kertoi laittaneensa ensimmäiseksi hakutoiveeksi Vaasan yliopiston, koska myös siellä voi opiskella kauppatiedettä kansainvälisestä näkökulmasta ja tilastojen mukaan sinne saattaa päästä helpommin sisään. Huolellisesta valmistautumisesta huolimatta Marin koulutusvalintaprosessissa tapahtui taas etäännyttämistä tavoitteesta eikä hän päässyt opiskelemaan. Mari kertoi kuitenkin jatkaneensa sinnikkäästi yrittämistä ja hakeneensa myös syksyn 2016 haussa Vaasan kauppatieteelliseen. Hän odottikin haastatteluhetkellä marraskuussa julkaistavia valintatietoja.

Mari kertoi kaivanneensa väli vuosina ohjausta ja lukion päättymisen jälkeen selkeää tahoja, johon hän olisi epävarmassa jatko-opintotilanteessa voinut ottaa yhteyttä; *”Jos olis ollu oikeesti joku, joka on tavallaan tarkotettu siihen, ku pyydät apua lukion jälkeen, niin olis ollu oikeesti hienompi asia.”* Skypesoitto Kiinasta lukioaikaiselle opinto-ohjaajalle tuntui kiusalliselta, vaikka ohjaaja antoi hyviä neuvoja. TE-toimistossa Marille oli tarjottu harjoittelua eri aloilla, mutta hän olisi kaivannut lisää tietoa kauppatieteen opiskelumahdollisuuksista. *”(...) en mä oo ikinä saanu työkkäristä semmosta apua mitä mä voisin opolta saada.”* Syksyn korkeakouluhausta Vaasaan Mari sai kuitenkin tietää TE-toimistossa. Mari kertoi myös ensikertalaiskiintiön vaikuttaneen koulutusvalintaprosessiin niin luki-ossa kuin myöhemminkin: *”Olisin varmaan jo menny kouluun opiskelemaan jotain muuta väliaikaisesti niin kauaksi aikaa, että pääsen opiskelemaan sinne minne haluan.”* Mari ottaakin näin omalta kohdaltaan kantaa kahteen viime vuosina yhteiskunnallisella tasolla puhuttaneeseen kysymykseen: lukion päättäneiden mah-

dollisuuteen saada jälkiohjausta ja ensikertalaiskiintiön merkitykseen koulutusvalintaprosessissa.

Olen pelkistänyt Marin koulutusvalintaprosessin keskeiset vaiheet seuraavaan kuvaukseen. Kuvauksen muotoutumisessa olen hyödyntänyt Labovin ja Waletzkyyn rakenneanalyysiä: alussa on tiivistelmä kertomuksesta, sen jälkeen olen avannut prosessin vaiheita arviointia kuvaavien sitaattien kautta ja viimeisenä on tulos ja lopetus, joka sisältää myös arviointia.

<b>Tiivistelmä</b>	
Marilla (21 v.) on nyt meneillään lukiosta valmistumisen jälkeen kolmas väli vuosi, koska hän ei ole kovasta yrittämisestä huolimatta saavuttanut jatko-opintopaikkaa korkeakoulussa. Marin koulutusvalintaprosessiin on kuulunut monenlaisia vaiheita ja kokemuksia. Useista vastoin käymisistä huolimatta Marilla on vahva usko itseensä ja tulevaisuuteen.	
<b>1. haastattelu joulukuussa 2013</b>	
Vaihe 1 Lukiokoulutuksen valinta tuntui vaikealta.	<i>"Ei se lukioon tuleminen ollut itsestään selvää, kun en oo koskaa ollut kova lukemaan".</i>
Vaihe 2 Aasian tutkimus muodostui hakukohteeksi.	<i>"Se on ollut aina selvää, että haluaisin joku päivä muuttaa Japaniin koska se on se kulttuuri mikä kiinnostaa mua, mutta mä en tiennyt että on olemas koulua missä voi opiskella suomeksi japania."</i>
Vaihe 3 Varmuus koulutusvalinnasta helpotti.	<i>"(...) ennemmin oli vaan semmoinen että jos en mä löydä mitää alaa niin mitä mä teen sitte. Että kyllä se sitte helpotti paljon ku löyty se oma juttu."</i>
<b>2. haastattelu syyskuussa 2016</b>	
Vaihe 4 Mari kokikin epävarmuutta hakuhetkellä.	<i>"Se oli vaan se hieno sana Aasian tutkimus... sinne mä haen, ei ollut mitään käsitystäkään mitä siellä tehdään, mitä mä siellä opiskelisin."</i>
Vaihe 5 Mari etäänäytyi tavoitteestaan.	<i>"Se oli semmoinen hetkellinen vapauden tunne, että mun ei tosiaan tarvi mennä kouluun ja mähän voin tehdä mitä mä haluan... No, ens kerta sitte."</i>
Vaihe 6 Koulutusvalinta suuntautui kauppatieteeseen.	<i>"Mä olin siinä Kiinan aikana tajunnu, että emmä sitä [Aasian tutkimusta] halua. Mä otin selvää asioista ja ryhdyin toimeen ja ajattelin, että kyllä mä haluan elämältä enemmän (...) ja sit mä päädyin siihen että mä meen kaupparakkeeseen."</i>
Vaihe 7 Vastoin käymisistä huolimatta Mari pyrki edelleen kauppatieteelliseen.	<i>"Sit mä opiskelin kovasti ja en nyt kumminkaan vieläkään päässyt kouluun että... Se oli kova kilpailu tietenki, että ku on suosittu ala niin kova kilpailu oli."</i>
<b>Tulos ja lopetus</b>	
Mari kiittää itseään väli vuodesta ja on tyytyväinen, että ei päässyt opiskelemaan Aasian tutkimusta. Väli vuosi antoi hänelle mahdollisuuden tehdä haluamiaan asioita ja samalla pysähtyä ajattelemaan ja selkeyttämään koulutusvalintaansa. Mari ei kuitenkaan väitä kaupallista alaa unelma-ammattikseen, mutta tällä hetkellä ei ole mitään muuta alaa mikä kiinnostaisi yhtä paljon. Marin koulutusvalintaprosessi on nyt stabiilissa vaiheessa, koska hän odottaa tietoa opiskelupaikan saamisesta. Mari on saanut nähdä maailmaa ja nyt hänellä on vahva halu itsenäistyä ja päästä opiskelemaan. Mahdollinen hylkäävä koulutusvalintapäätös ei ole kuitenkaan maailmanloppu: <i>"Sit haetaan niin kauan että pääsee. Mitä sitte jos mulla menee kauan."</i>	



### 6.1.2 ”Emmä olisi nyt semmonen ihminen ku mä oon.”

Mari positioi itsensä molemmissa haastatteluissa pääsääntöisesti aktiiviseksi ja määrätietoiseksi toimijaksi omassa koulutusvalintaprosessissaan. Ajoittain prosessin aikana oli kuitenkin tilanteita, joissa Mari ei kuvannut itseään vahvana toimijana. Kun Mari yläkoulussa pohti jatko-opintojaan, Marin toimijuus näyttäytyi jonkin verran ohuena: *”Ei se lukioon tuleminen ollu itsestään selvää (...) mutta isosisko sanoi että kannattaa mennä.”* Toisaalta Mari mietti aktiivisesti jatko-opintovaihtoehtoja ja kävi tutustumassa erilaisiin ammatillisiin koulutuksiin, mutta hän ei kuitenkaan kokenut tekevänsä vahvaa päätöstä siitä, että hän halua opiskella lukiossa. Hän kertoi taipuneensa valitsemaan olosuhteiden voimasta lukion: hän ei löytänyt itselleen sopivaa ammatillista koulutusta, yli yhdeksän keskiarvo puolsi lukiota ja koti sijaitsi lähellä lukiota. Ehkä osittain tästä syystä Mari ei ollut kovin motivoitunut opiskeluun lukiossa. Lukion aikana Mari kuitenkin osoitti aktiivista toimijuutta päättämällä, että käy koulun läpi, vaikka kaikki opinnot eivät olleetkaan mielenkiintoisia.

Toimijuuden ajoittaisesta ohuudesta koulutusvalintaprosessissa kertoo myös se, että Mari sanoi luottaneensa, että tulevaisuus tuo tullessaan hänelle sopivan koulutusvaihtoehdon, eikä hän ollut etsimällä etsinyt mitään tiettyä alaa. Mari saikin tietää ystävältään Aasian tutkimuksen opinnoista ja sen jälkeen hän kuvaa itseään taas aktiivisena toimijana: *”(...) aloin ottaa selvää siitä [Aasian tutkimuksesta].”* Mari sai tukea valintaansa kotoa ja kavereiltaan, mutta hänen toimijuuttaan kuvaa, että ilman tukeakin hän olisi tehnyt omat päätöksensä: *”Tää on kuitenkin mun elämä ja mä teen elämälläni mitä haluan.”*

Mari kuvaa toisessa haastattelussa myös lukioaikaista päätöksentekoa, jonka mukaan hänen toimijuutensa oli loppujen lopuksi koulutusvalintapäätöstä tehdessä ohutta ja muiden mukana kulkemista: *”Mä vähä koen, että lukios tuli semmonen ryhmäpaine tehdä asiat tietyllä tavalla ja hakea tiettyyn paikkaan ja haluta tiettyjä asioita. Että, ei sitä sillon lukios ajatellu, ymmärtäny asiaa, vasta site jälkeenpäin hokas, että niin totta, emmä halua samaa mitä ne muut siellä hoki. Se oli vaan semmosta tietynlaista ryhmäpainetta ja näin elämä kuuluu mennä ja piste.”* (...) ”

*pitää ny hakea ku kaikki muutki hakee ja näin kuuluu tehdä.” Marin toimijuus koulutusvalinnan tekijänä kehittyikin voimakkaasti lukion päättymisen jälkeen.*

Toisessa haastattelussa Mari arvioi hyvänä asiana sen, että hän ei päässyt opiskelemaan Aasian tutkimusta: *”Onneksi mä en päässy kouluun.”* Hän kuvaa kasvaneensa eri ihmiseksi ja tiedostavaksi koulutusvalinnan tekijäksi Kiinassa vietetyn vuoden aikana. Muutosta ja toimijuutta hän kuvaa sanoilla: *”Tavallaan että mä kasvoen niin siinä vuoden aikana. Emmä olsi nyt semmonen ihminen ku mä oon.”* Marin vahvaa toimijuutta ja motivaatiota kuvastaa ennen kaikkea se, että hän on saanut kolme kertaa kielteisen koulutusvalintapäätöksen ja siitä huolimatta hän uskoo itseensä ja tulevaisuuteen ja tekee töitä jatko-opintotavoitteen saavuttamiseksi. Vastoinkäymiset olisivat voineet lannistaa Maria ja heikentää hänen toimijuuttaan. Näin ei ole kuitenkaan käynyt, vaan Mari on hyödyntänyt välivuodet tehden töitä, hankkien kokemuksia ja valmistautuen pääsykokeisiin.

Marin positioinnissa ilmeni haastattelukertojen välillä jonkin verran eroa. Ensimmäisessä haastattelussa Mari positioi itsensä koulutusvalinnastaan varmana hakijana, joka on iloinen ja helpottunut löydettyään oman juttunsa. Toisessa haastattelussa kolme vuotta myöhemmin hän kuitenkin positioi itsensä hakuhetken aikaan epävarmaksi ja epätietoiseksi hakijaksi: *”Ei tavallaan kyenny ymmärtämään kaikkia niitä mahdollisuuksia. Ja emmä tienny puoliakaa että vois tonnekki hakea tai toiki vois olla mun juttu. (...) Ja emmä edes tienny miten mä saan tietää eri koulutusvaihtoehdoista. ...mä olin kuullu joltain muulta, että täällä on tällanen Aasian tutkimus, että no... mähän ny tykkään Aasian kulttuurista ja haenpa sinne.”* Vaikka ensimmäisen haastattelun ja haun välillä oli aikaa vain neljä kuukautta, positioi Mari itsensä myöhemmin hyvin erilaisena hakijana.

## 6.2 Sinin koulutusvalintaprosessi: Luontevasti isän jalanjäljissä seurakuntatyöhön

### 6.2.1 ”Sit mä rupesin kattomaan et okei tää nuorisotyöntekijä saaki tehdä tätä kaikkee kivaa.”

Ensimmäisen haastattelun aikaan Sini opiskeli lukiossa viimeistä vuotta. Sini kertoi, että lukion valitseminen oli helppoa eikä hän nähnyt mitään syytä miksi hän ei yli kahdeksan keskiarvolla menisi kodin lähellä olevaan lukioon. Lukioaikana Sini oli mukana seurakuntatyössä isosena ja kerhonohjaajana. Lisäksi hän kävi laulutunneilla ja esiintyi bändin kanssa muun muassa messuissa.

Sini kertoi, että hän oli ollut kiinnostunut kirkollisesta työstä jo pitkään, koska hänen kotonaan oltiin paljon tekemisissä kirkon kanssa. Sinin isä on nuorisotyöntekijä ja Sini oli myös harkinnut alan opintoja. Hänellä oli kuitenkin vahva halu päästä yliopistoon, koska siellä voisi opiskella sivuaineena korean kieltä. *”Ja kyllä se kiehtoisi, että sen vois siihen papin työhön yhdistää, pääsisi vaikka Koreaan tekemään lähetystyötä.”* Sinillä olikin mielessä selkeä ammatinkuva, häntä kiinnosti työskentely nuorisopappina ja hän näki miten pystyisi yhdistämään musiikki- ja esiintymistaitonsa jumalanpalvelusyöhön. Sini ei kokenut koulutusvalintaprosessia lukiossa vaikeana ja ajatus opiskelusta yliopistossa tuntui yhtä lailla luontevalta jatkumolta kuin aikanaan siirtyminen yläkouluista lukioon. Sini kertoi jatko-opintoajatusten selkiytymisen tuntuneen kuitenkin helpottavalta: *”(...) tajus sen, että nyt sitä ei tarvi enää miettiä, nyt se on niinku kohtuullisen selvä juttu mitä tapahtuu kirjoitusten jälkeen, et sillee tuli hyvää mieli asiasta.”*

Toisessa haastattelussa lokakuussa 2016 Sini kertoi hakeneensa suunnitelmiansa mukaan Helsingin yliopiston teologiseen tiedekuntaan ja olleensa edelleen hyvin varma tavoitteestaan suuntautua papin työhön. Hyvästä valmistautumisesta ja isän tuesta huolimatta Sini alisuoriutui lievästi ylioppilaskirjoituksissa, mikä harmitti jonkin verran. Kirjoitusten jälkeen Sini luki teologisen pääsykoekirjaa, jonka aihe oli hänen mielestään vaikea, eikä sen omaksumisessa ollut apua lukion uskonnon kursseista tai seurakuntatyöstä.

Koulutusvalintaprosessissa tapahtui etääntymistä tavoitteesta, koska Sini ei päässyt opiskelemaan. Vaikka Sini oli pyrkinyt teologiseen tosissaan, ei kielteinen päätös tuntunut kovin pahalta: *” No tavallaan se olis ollu hirveen kiva, jos olis päässy suoraan (...) tietyllä tavalla se oli vähä niinku helpotus, että okei... nyt ei tarvi opiskella, nyt voi tehdä jotain mitä ite oikeesti haluaa tehdä.(...) niinku rankan lukiovuosien jälkeen se oli ihan tervetullut päätös, tietyllä tapaa.”* Sini kertoi jo ensimmäisessä haastattelussa, että mahdollinen välivuosi ei haittaisi häntä. Hän ei kuitenkaan maininnut silloin mitään siitä, että opiskelu lukiossa tuntui rankalta. Hän kertoi opiskelevansa ahkerasti ja pärjäävänsä siten hyvin lukiossa. Sini kuitenkin sanoi ensimmäisessä haastattelussa, ettei ollut vielä aivan varma hakisiko hän teologiseen heti vai pitäisikö ensin välivuoden. Sillä Sini saattoi viitata lukion vaativuuteen ja tarpeeseen saada vähän hengähtää. Toisessa haastattelussa hän kuvaakin, että ajatus opiskelutauosta tuntui helpottavalta. Kerronnassa on kuitenkin huomattavissa jonkin verran ristiriitaisuutta, jota Sinin kahteen kertaan sanoma *”tietyllä tapaa”* kuvaa.

Sini kertoi hyödyntäneensä välivuoden opiskellen musiikkia kristillisessä kansanopistossa. *”(...) Oon onnellinen että menin sinne. Se oli tosi antoisa vuosi.”* Vuodella oli myös käännteentekevä vaikutus Sinin koulutusvalintaprosessiin ja hän alkoi pohtia teologian rinnalla yhteisöpedagogin opintoja. Sinin kerronnasta kuvastuu innostuneisuus, kun hän kertoo oivaltaneensa, että nuorisotyöntekijän työ voisikin sopia hänelle: *”(...) mä mietin sitä, että pappina olis se niinku kristillinen ja olis tavallaan, pystys olemaan esillä (...) sit mä rupesin kattomaan et okei tää nuorisotyöntekijä saaki tehdä tätä kaikkee kivaa juttua täällä ja sit pappi joutuu tekemään kaiken sen teoreettisen puolen (...) sit mä olin että mitä jos lukisin vaikka ensi siihen.”* Ensimmäisessä haastattelussa Sinin kerronnasta ilmeni vahva halu opiskella yliopistotasolla, vaikka hän oli harkinnut jonkin verran myös yhteisöpedagogin opintoja. Opiskelu ammattikorkeakoulussa alkoi kuitenkin muodostua välivuoden aikana hyväksi vaihtoehdoksi

Sini haki keväällä 2015 ensisijaisesti edelleen teologian opintoihin ja toisella sijalla Centria ammattikorkeakoulun yhteisöviestinnän opintoihin. Sini kertoi, että hänen hakupäätökseen vaikuttivat yhteisöviestintää opiskelleen isän

suositukset sekä seurakunnassa harjoittelussa olleiden alan opiskelijoiden työn seuraaminen ja kertomukset opiskelusta. Sinin pääsy teologiseen oli vain muutamien pisteen päässä. Hän ei kuitenkaan jäänyt pohtimaan mahdollista varasijalta pääsemistä, vaan otti saamansa yhteisöpedagogin opiskelupaikan vastaan.

Sini saavutti koulutusvalintaprosessissa tavoitteensa ja hän kertoi opiskelupaikan saaminen tuntuneen hyvältä. Sinillä oli ollut alusta lähtien vahva tunne, että hän pääsee opiskelemaan yhteisöpedagogiikkaa, vaikka se ei mikään itsestäänselvyys ollutkaan, koska koulutuspaikkoja on melko vähän ja kirkon nuorisotyön painotusta tarjoaa vain Centria. Soveltuvuuskokeen kaikki osa-alueet sujuivat hyvin ja Sini koki vahvuudekseen kokemuksen, sosiaalisuuden ja itsevarmuuden, jotka olivat vahvistuneet rippileireillä ja kerhonohtajana.

Toisessa haastattelussa Sini kertoi olevansa innostunut yhteisöpedagogin opinnoista ja opintojen sujuneen hyvin. Opiskelu on myös vastannut hyvin hänen ennakkotietoja ja - käsityksiä alasta. Sinillä on meneillään lähetys-sihteerin valinnaiset opinnot, joista saa lisäpätevyyden toimia lähetys-sihteerinä kotimaassa. Lukioaikainen haave lähetystyön tekemisestä Koreassa elää edelleen pienenä mahdollisuutena. Sini on pohtinut myös vaihto-opiskelua ja harjoittelua ulkomailla. Hän onkin kiinnostunut lähes kaikesta, mitä opinnot tarjoavat.

Sinin kerronta koulutusvalintaprosessista pysyy melko muuttumattomana ensimmäisessä ja toisessa haastattelussa. Usko omaan itseen, omiin kokemuksiin ja valintoihin heijastuu molemmilla haastattelukerroilla. Hän kuvaa myös perheensä ja erityisesti isänsä tukea ja vaikutusta koulutusvalintaprosessissa molemmissa haastatteluissa. Molemmilla haastattelukerroilla on samaa myös se, että Sinin kerronta koulutusvalinnasta kietoutuu niin lukioaikana kuin myöhemminkin selkeästi ammattikuvan ympärille: ensin nuorisopapin ja sen jälkeen kirkon nuorisotyöntekijän. Vaikka Sinin koulutusvalintaprosessi ei sujunut siten, kuin hän lukiossa ajatteli, on hän tyytyväinen nykytilanteeseensa ja prosessin aikana tapahtuneisiin käännteisiin. Sinin kerronnasta kuvastuu koko

ajan se, että hänen koulutusvalintaprosessinsa on edennyt luontevasti ja sujuvasti eteenpäin, eivätkä vastoinkäymiset ole vaikuttaneet siihen millään tavoin negatiivisesti.

Olen pelkistänyt Sinin koulutusvalintaprosessin keskeiset vaiheet seuraavaan kuvaukseen. Kuvauksen muotoutumisessa olen hyödyntänyt Labovin ja Waletzky'n rakenneanalyysiä: alussa on tiivistelmä kertomuksesta, sen jälkeen olen avannut prosessin vaiheita arviointia kuvaavien sitaattien kautta ja viimeisenä on tulos ja lopetus, joka sisältää myös arviointia.

<b>Tiivistelmä</b>	
Sini (21 v.) opiskelee ammattikorkeakoulussa toista vuotta yhteisöpedagogiksi ja suuntautuu kirkon nuorisotyöhön. Jatko-opintoihin hakeutuminen niin lukioon kuin korkeakouluun on ollut Sinille luontevaa ja koulutusvalintaa on viitoittanut hänen harrastuneisuutensa seurakunnassa ja isän esimerkki nuorisotyöntekijänä.	
<b>1. haastattelu joulukuussa 2013</b>	
Vaihe 1 Lukion valitseminen oli helppoa.	<i>"Se tavallaan kaikista luonnollisin tapa jatkaa koulua ku vanhemmat ei vielä halunnu että mä muutan mihinkää kauemmas (...) en nähny mitää syytä miksei kannattaisi mennä lukioon."</i>
Vaihe 2 Sini kiinnostui nuorisopapin työstä.	<i>"(...) mua on aina pienestä pitäen huudatettu että Sinistä tulee pappi ja nyt mä oon sen sitte itte tajunnu täs lukioaikana."</i>
<b>2. haastattelu lokakuussa 2016</b>	
Vaihe 3 Pääsy teologian opintoihin kariutui.	<i>"No tavallaan se olis ollu hirveen kiva, jos olis päässy suoraan,(...) niin tietyllä tavalla se oli vähä niinku helpotus."</i>
Vaihe 4 Välivuosi muokkasi koulutusvalintaa.	<i>"(...) sit mä olin että mitä jos lukisin vaikka ensi siihen ja se olis varmaan vähä käytännönläheisempää ja sopis enemmän mulle."</i>
Vaihe 5 Sini aloitti yhteisöpedagogin opinnot.	<i>"...että ku mä oon just semmonen, että mä rohmuan kaikki kurssit ja teen mahdollisimman paljon ku kaikki kiinnostaa."</i>
<b>Tulos ja lopetus</b>	
Sinin koulutusvalintaprosessi on edennyt hyvään vaiheeseen. Yhteisöpedagogiksi valmistumisen jälkeen Siniä kiinnostaisi työskennellä kirkon nuorisotyön ohjaajana, mutta niitä töitä on vain rajallisesti tarjolla ja siksi hän ei suljakaan muita alan työmahdollisuuksia pois. Töiden lisäksi Sini on pohtinut useita jatko-opintovaihtoehtoja. Hän voisi opiskella samalta alalta ylemmän amk-tutkinnon. <i>"Ja sitte oon edelleen miettiny sitä teologista, että ku saa tän kirkon nuorisotyön ohi, niin olis varmaan helpompi mennä sinneki sitte, tai sitte jopa niinku musiikkipedagogiikka, tietyllä tapaa ku se musiikki on jääny vähän niinku kaivelemaan... Vois kuitenkin yhdistää sitä jollain tapaa tähänki hommaan...Mutta totta kai ne työt olis silleen tosi kiva päästä niinku, päästä mahdollisimman nopeesti. Mutta ku pitää tavallaan olla jotain muitakin suunnitelmia siihen."</i>	

### 6.2.2 ”En jääny silleen miettimään, että jos sitte sais.”

Sini positioi itsensä molemmissa haastatteluissa ja lähes koko koulutusvalintaprosessin ajan hyvin vahvaksi, aktiiviseksi ja määrätietoiseksi toimijaksi. Ensimmäisessä haastattelussa Sinin kerronnasta voi päätellä, että toimijuus oli lukiovalinnan osalta jonkin verran ohutta. Vaikka Sini itse tekikin selkeän päätöksen jatkaa opintoja lukiossa, kuvaa toimijuuden ohuutta se, että Sini perusteli valintaansa osittain sillä, että vanhemmat eivät halunneet vielä päästää häntä kauemmas opiskelemaan.

Lukioaikana vahvistuneen jatko-opintovalinnan, teologian, muodostumisessa Sini positioi itsensä sekä toiminnan kohteeksi että toimijaksi. Toiminnan kohteena olemista Sini kuvasi sillä, että hänen kodissaan on oltu paljon tekemisissä kirkon kanssa. *”Kyllä se tulee vähä kotoaki, mua on aina pienestä pitäen huudatettu että Sinistä tulee pappi (...).”* Toimijuudesta puolestaan kertoo Sinin oma vahva harrastuneisuus seurakuntatyöhön ja tiedonhaku opinnoista. Myös yhteisöpedagogin opintojen valitsemisessa Sini positioi itsensä sekä toimijaksi että toiminnan kohteeksi. Toiminnan kohteena olemista kuvaa se, että Sini kertoi päätöksentekoon vaikuttaneen isän suositukset ja alan opiskelijoiden kertomukset sekä heidän opiskelun ja työskentelyn seuraaminen. Toisaalta Sini kuitenkin itse aktiivisesti keräsi tietoa alan opiskelusta ja halusi kuulla eri ihmisten mielipiteitä.

Sinin aktiivinen toimijuus näkyy hyvin hänen määrätieteisessä työskentelyssään kohti tavoitetta. Sini esimerkiksi opiskeli lukiossa ahkerasti, otti selvää jatko-opinnoista, valmistautui ylioppilaskokeisiin huolellisesti luku-suunnitelmaa hyödyntäen, osallistui teologian pääsykokeeseen valmentavalle kurssille ja tavoitteli kumpanakin hakukeväänä opiskelupaikkaa tosissaan.

Välivuoden aikana Sini alkoi nähdä itsensä hieman toisella tavalla. Lukioajan ajatus opiskelusta yliopistossa vaihtui ajatukseen käytännönläheisemmistä ammattikorkeakouluopinnoista: *(...)se olis varmaan vähä käytännönläheisempää ja sopis enemmän mulle.”* Myös kokemus teologian pääsykokeista ja yhteisöpedagogiikan soveltuvuuskoikeesta tuntuivat vahvistavan Sinin ajatusta, että hän olisikin enemmän käytännönläheinen opiskelija: *(...) se (soveltuvuus-*

koe) oli jotenki enemmän mun juttu ku sitte tavallaan se esseen kirjoittaminen luentosalissa teologiseen.” Tästä huolimatta Sini pitää edelleen mahdollisena hakeutumista teoreettisempiin teologian opintoihin.

Toisen haastattelun osalta Sinin kerronnasta voi poimia kohdan, missä hän kuvaa lukioaikaista itseään, joka miettii millaista opiskelu korkeakoulussa olisi: (...) *Ja totta kai siinä oli samalla sellanen pieni, niinku seurakunnan nuoren naiivius, että se on varmaan jotain tällasta.*” Oletettavasti kolme vuotta lisää elämäkokemusta ja opiskelu ammattikorkeakoulussa saivat hänet kuvaamaan, että hänen ajattelunsa korkeakouluopinnoista lukioaikana ei ollut hyvästä tiedonhankinnasta huolimatta aivan realistista.

Sini positioi itsensä koulutusvalintaprosessissa korkeakouluopintojen suhteen vahvaksi päätöksentekijäksi. Tätä kuvastaa muun muassa se, että toisessa haastattelussa Sini kertoi olleensa kevään 2014 hakuvaiheessa edelleen hyvin varma tavoitteestaan päästä opiskelemaan teologiaa. Hän haki keväällä 2015 uudestaan teologiseen, mutta sen rinnalle oli noussut yhteisöpedagogin opinnot. Vahvaa päätöksentekoa kuvaa myös Sinin kommentti opiskelupaikan vastaanottamisesta: *” Mä hain täysillä molempiin, niin mä otin sitte selkeesti sen minkä mä sain. En jääny silleen miettimään, entä jos sitte sais.”*

### **6.3 Samin koulutusvalintaprosessi: Kiinnostus loi haastetta matkalle tietotekniikan opintoihin**

#### **6.3.1 ”Kyl sen nyt niinku tietää et ala on niinku tavallaan se oma.”**

Ensimmäisessä haastattelussa joulukuussa 2013 Sami kertoi valinneensa perusasteen jälkeen lukion, koska hän halusi ennen kaikkea lisää aikaa miettiä koulutusvalintaansa. Toisaalta lukion valitseminen oli helppoa ja melko itsestään selvää, sillä hänen keskiarvonsa oli reilusti yli yhdeksän. Sami hyödynsi lukion tarjontaa laajasti suorittamalla noin 30 kurssia yli minimimäärän. Sami kertoi halunneensa opiskella paljon eri aineita, koska hänellä ei ollut varmuutta jatkoopinnoista eikä hän halunnut sulkea itseltään mitään mahdollisuutta pois.



Tietotekniikka näyttäytyy Samin kerronnassa koko ajan vahvana koulutusvalintana. Toinen selkeä jatko-opintotavoite oli teologia: *"(...) mua on niinku papin ammattikin kiinnostanu jossain vaiheessa ja teologia on siitä niinku tullu."* Sami kertoi pohtineensa useita muitakin vaihtoehtoja, muun muassa harrastustoiminnan pohjalta palo-opistoa sekä poliisikoulua. Lisäksi hän koki kiinnostavina psykologian, kauppatieteen, lääketieteellisen ja eläinlääketieteellisen.

Samin kerronnasta ilmenee, että hän työsti abivuonna perusteellisesti koulutusvalintaprosessiaan. *"(...) ku täällä on ollu jotain esittelijöitä ja opiskelijoita (...) oon kuitenkin niiski käyny aika ahkerasti, melkein jokaises jos oon vain ehtiny, vaikkei ne oo ollu ehkä niitä mitkä on tuntunu omimmalta, niin aina niistä jotaki tarttuu."* Sami keskusteli usein opinto-ohjaajan ja äitinsä kanssa ja otti selvää vaihtoehtoista pystyäkseen rajamaan koulutusvalintaansa. Ammatinvalintatestin kautta Sami sai luotua itselleen paremmin profiilia siitä, minkälainen ihminen hän oikeasti on ja mikä häntä todellisuudessa kiinnostaisi. Sami kertoi ensimmäisessä haastattelussa, että päätös hakeutumisesta tietojenkäsittelytieteen ja teologian opintoihin oli muodostunut hiljattain, marraskuun loppupuolella, mutta se vaatisi vielä jonkin verran lisäselvittelyä ja vahvistamista.

Toisessa haastattelussa kolme vuotta myöhemmin Sami kertoi hakenneensa keväällä 2014 useisiin jatko-opintopaikkoihin. Yliopistohaussa Samin ensimmäinen kohde oli Tampereen teknillisen yliopiston tietotekniikan opinnot. Lisäksi hän haki Tampereen yliopistoon opiskelemaan tietojenkäsittelytiedettä, Vaasan yliopistoon tuotantotalouden ja tietojärjestelmätieteen koulutukseen, Helsingin yliopistoon teologiseen tiedekuntaan sekä Jyväskylän yliopistoon kemian opintoihin. Ammattikorkeakouluhaussa Sami haki Kuopion pelastusopiston palopäällystön insinööriopintoihin ja Seinäjoen ammattikorkeakouluun tietotekniikan insinööriopintoihin. Sami kertoi halunneensa useilla ja toisistaan poikkeavilla hakukohteilla pelata itselleen lisää aikaa lopullista päätöksentekoa varten, mikä tuolloin oli vielä mahdollista.

Sami valmistautui ylioppilaskirjoituksiin huolellisesti aikataulusuunnitelman avulla. Kirjoitukset sujuivat hyvin ja Sami oli tyytyväinen, vaikka kertoikin väsymyksen vähän heikentäneen tuloksia. Kirjoitusten jälkeen Sami

aloitti valmistautumisen kuuteen eri pääsykokeeseen. Tiiviin aikataulun vuoksi hän joutui harmikseen jäämään pois kemian kokeesta. Suuresta työmäärästä huolimatta, hän koki valmistautumisen ja kokeiden tekemisen mielenkiintoisena. Sami kuitenkin kertoi arvioineensa väärin ensimmäisen hakukohteensa pääsykokeeseen valmistautumisen merkityksen, mikä todennäköisesti muutti hänen koulutusvalintaprosessinsa suuntaa jonkin verran: *(...) sillä lailla että ku oli matikkaa ja näitä lukuun sillon jo yo-kokeisiin... niin ehkä niihin ei tullu niin sitte panostettua loppujen lopuksi. Sitte et ku panosti enemmän niihin mihin piti sitte lukea varsinaisesti enemmän kirjoja. (...) mutta olihan se totuus vähä sitte... ne oli pikkusen erilaisia ku yo-kokeet ne DIA-valintakokeet."*

Vaikka Sami hajautti valmistautumisaikaa useisiin erilaisiin pääsykokeisiin, menestyi hän niissä hyvin. Hän sai kolme opiskelupaikkaa: Vaasan yliopisto, Tampereen yliopisto ja Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Lisäksi hän jäi teologisesta tiedekunnasta vain neljäsosapisteen päähän ja Pelastusopiston karsivissa pääsykokeissa hän oli 15. varasijalla. Sami kertoi osaamisen pääsykokeissa pohjautuneen hyviin tietoihin ja siihen, että hänen on melko helppo oppia ja omaksua asioita: *"(...) ehkä sen takia et mä lukion aikana tein kurseillaki ne hommat niin hyvin tavallaan. (...) Ja se et ne niinku oli aloja mitkä kiinnostaa, niin niihin sitte jakso lukea, niin omiaki oheiskirjallisuutta. Ja niistä oli muutenki ehkä perillä vähä."*

Samin koulutusvalintaprosessi eteni sillä hetkellä lopullisen päätöksen tekemiseen. Valintaa helpotti se, että kaikki kolme opiskelupaikkaa olivat samalta alalta. Sami kertoi molemmissa haastatteluissa, että hän halusi ensisijaisesti yliopistoon ja ammattikorkeakoulu olisi vain varasuunnitelma. Näin ollen Sami pohti ottaisiko hän opiskelupaikan vastaan Vaasan vai Tampereen yliopistosta. Loppujen lopuksi hän päätyi valitsemaan Tampereen yliopiston, koska hän halusi nähdä mitä Tampereella olisi hänelle tarjottavanaan ja samalla testata omia siipiään.

Samin koulutusvalintaprosessi oli saada käänteen armeijavuoden aikana, koska hän viihtyi armeijassa niin hyvin, että harkitsi sotilasuralle lähtemistä. Sami pääsi erikoisjoukkoihin ja eteni aliupseerikoulutuksen jälkeen

reserviupseerikouluun. Samin kerronnasta näkyy taas hänen laaja mielenkiintonsa erilaisia asioita kohtaan. Ajatus opiskelusta upseeriksi maanpuolustuskorkeakoulussa houkuttelikin Samia kovasti, mutta hän kertoi päättäneensä, että olisi hyvä ottaa vähän etäisyyttä armeijaelämään ja katsoa kiinnostavatko opinnot mahdollisesti myöhemmässä vaiheessa.

Sami aloitti opiskelun Tampereen yliopiston tietojenkäsittelytieteen tutkinto-ohjelmassa syksyllä 2015. Hän kertoi opiskelun sujuneen hyvin. *”Aika luontevasti se lähti. Oli aika hyvät ohjeistukset ja ei ollu semmmosta niinku harhakäsitystä opiskelijaelämästä, että se nyt on vaan jotain muuta ku opiskelua, että se on vaan helppoa.”* Samilla oli hyvät ennakkotiedot ja käsitykset tietojenkäsittelytieteestä ja ne ovat vastanneet opiskelua ja hän on päässyt tekemään sitä mitä on halunutkin.

Sami on opiskellut pian puolitoista vuotta tietojenkäsittelytiedettä ja kokee, että on omalla alallaan tietotekniikan parissa. Samin koulutusvalintaprosessi kuitenkin elää edelleen, koska häntä kiinnostaa tietotekniikan opiskelu Tampereen teknillisessä yliopistossa insinööriopinnoissa. Aikanaan Sami olisi valinnut Teknillisen yliopiston, jos hän olisi saanut sieltä opiskelupaikan. Nyt hän kertoi ajattelevansa, että teknisen puolen opinnot ja tietoturvallisuuteen liittyvät syventävät opinnot tukisivat paremmin hänen uratavoitteitaan, jotka ovat tarkentuneet opintojen myötä. *”(...) jos mä ehkä yritän vielä tänä keväänä uudestaan ja jos en pääse niin mä luen tässä itteni nyt ainaki kandidoiheen loppuun, ja mietin sitte että teenkö maisteriopinnot tässä vai meenkö johonki muualle.”*

Samin pääsemistä diplomi-insinöörin opintoihin voi hankaloittaa ensikertalaiskiintiö. *”(...) ku sielä on yli puolet paikoista varattu ensikertalaisille, niin mun mielestä mä koen sen aika epäreiluksi.”* Samin kerronnasta näkyy, että hän ei kuitenkaan ole asiasta kovin huolissaan omalta kohdaltaan. Sen sijaan hän pohdii, että kiintiö saattaa asettaa esimerkiksi alaa vaihtavan hakijan epäreiluun asemaan, vaikka toteaakin sen olevan hyvä suoraan lukiosta valmistuville. Toinen haaste on opintotuen saamisen rajallisuus korkeakouluopintoihin, mutta siihenkin hänellä on ratkaisu pohdittuna: *”(...) nyt kun toistaseksi on ainaki töitä, niin sitte kevättä kohti jos alkaa kurssit ja muut sillä lailla että ei oo enää niin paljo lu-*

*entoja ja harkkaryhmiä yliopistolla, niin sitte käy enemmän töissä ja palauttaa tukea ja vapauttaa niitä kuukausia sieltä ja sitte kesällä tekee töitä niin että jää rahaa säästöön.”*

Samia kiinnostaisi Jyväskylän yliopiston kyperturvallisuuteen liittyvät maisteriopinnot, mutta hän ajattelee pääsemisen sinne olevan haasteellisempaa kuin Teknilliseen yliopistoon. Tampereen korkeakoulujen kasvava yhteistyö tarjoaa Samille myös mahdollisuuksia opintojen laajentamiseen: *”Toisaalta on nyt tuo Tampere3 juttuki tullu tuohon, yhdistyy, et ei välttämättä oo ihan se että mä oon nyt lähössä tästä koulusta ja näin, mut sitte varmasti hyväksiluvot ja tomoset onnistuu paremmin.”*

Samin kerronta on molemmilla haastattelukerroilla melko samanlaista. Kummankin haastattelun kerronnassa kuvastuu hänen laaja kiinnostuksensa erilaisiin asioihin ja ammattialoihin. Tämän vuoksi hänen olikin vaikea rajata ja päättää lukiossa mihin opintoihin hän keskittyisi ja samoin hakuvaiheessa keskittää valintaansa tarkemmin. Molemmista haastatteluista ilmenee myös Samin kyky pohtia ja analysoida omaa toimintaansa ja sen vaikutusta koulutusvalintaprosessiin. Ehkä vahvimmin Samin kerronnasta heijastuu hänen myönteinen ja elämäniloinen asenteensa, eikä hän näe haastaviakaan asioita ongelmallisina.

Olen pelkistänyt Samin koulutusvalintaprosessin keskeiset vaiheet seuraavaan kuvaukseen. Kuvauksen muotoutumisessa olen hyödyntänyt Labovin ja Waletzkyin rakenneanalyysiä: alussa on tiivistelmä kertomuksesta, sen jälkeen olen avannut prosessin vaiheita arviointia kuvaavien sitaattien kautta ja viimeisenä on tulos ja lopetus, joka sisältää myös arviointia.

<p><b>Tiivistelmä</b></p> <p>Sami (21 v.) opiskelee Tampereen yliopistossa toista vuotta tietojenkäsittelytiedettä. Samin koulutusvalintaprosessi on johtanut tietotekniikan opintoihin, vaikka hän on ollut matkan varrella kiinnostunut monista muistakin erilaisista vaihtoehdoista. Samin lahjakkuus monella osa-alueella ja mielenkiinto eri aloja kohtaan toivat prosessiin ajoittain epävarmuutta ja haastetta.</p>	
<p><b>1. haastattelu joulukuussa 2013</b></p>	
Vaihe 1 Lukio oli paras vaihtoehto.	"(...) siinä on semmonen että on sitä aikaa vielä miettiä mikä vois kiinnostaa ammattina ja näin."
Vaihe 2 Monipuolista selvitystä vaihtoehdoista.	"(...) Rupesin siinä sitte tekemään just tällasta tutkimustyötä."
<p><b>2. haastattelu joulukuussa 2016</b></p>	
Vaihe 3 Sami haki kuuteen eri hakutoiveeseen.	"Joo, vähän sieltä täältä eri aloja... se ei ollu siinäkään kohtaa vielä selvää, et mikä ittee kiinnostaa."
Vaihe 4 Sami otti tietojenkäsittelytieteen opiskelupaikan vastaan.	"(...) ja ku se eka tuli että sulle on niinku paikka, niin oli et okei, mulla on nyt varmasti opiskelupaikka."
Vaihe 5 Armeija-aika houkutti sotilasuralle.	"(...) että tää vois olla ihan ammattinaki vielä."
Vaihe 6 Sami pohtii suuntautumistaan tietotekniikassa.	"(...) jos mä ehkä yritän vielä tänä keväänä uudistaa"
<p><b>Tulos ja lopetus</b></p> <p>Sami kokee olevansa oikealla alalla ja on tyytyväinen koulutusvalintaprosessinsa tämän hetkiin tilanteeseen. Hän kuitenkin pohtii miten suuntaisi opintojaan ja on selvittänyt mahdollisuuksiaan. Sami ei vielä selkeästi näe mitä hän haluaisi valmistuttuaan tehdä: "(...) nykyään on kuitenkin niin että voi työllistyä niin moneen asiaan ja varsinkin tolla alalla. Vaikka sulla olis nyt tutkinto tolla alalla johonki tiettyyn specifiin juttuun, niin sä voit tehdä niin monia erilaisia asioita." Sami uskoo, että tietoteknisiä ja sitä sivuavia töitä on tulevaisuudessa tarjolla. Toisaalta hän kuitenkin näkee, että kilpailu työpaikoista kiristyy, eikä työn saanti ole itsestään selvää: "(...) Mutta ehkä se nyt ei oo vielä tämän ajan mures. Jos näyttää siltä, niin sitte vaan opiskellaan lisää."</p>	

### 6.3.2 "Mutta mä aattelen että mä en kaikkee hyväksilue."

Sami positioi itsensä lähes koko koulutusvalintaprosessin ajan aktiivisena ja määrätietoisena toimijana. Sami kuvasi olleensa lukiossa aktiivinen toimija, mutta alkuaikoina myös ajelehtija. Sami suoritti paljon kursseja, mutta ensimmäisen vuoden hän sanoi käyneensä lukiota niin sanotusti yläastepohjalta ja aika kului lukemisen sijaan tietokoneella ja kaverien kanssa. Myös koulutusvalinnan osalta Sami heräsi toimimaan vasta abivuonna: "(...) ei siinä oikein ollu itellä mitää ideaa mitä vois ruveta tekemään ja tuos kesän aikana alko tuntua että varamaan pitäis jo tietää. Rupesin siinä sitte tekemään just tällasta tutkimustyötä." Samin

aktiivista ja määrätietoista toimijuutta kuvaa hyvin sana tutkimustyö, millä hän tarkoittaa keskusteluja opinto-ohjaajan ja äidin kanssa, vaihtoehtojen selvittämistä ja pohtimista, ammatinvalintatestiä sekä tiedonhankintaa netistä, messuilta ja koulutusesittelyistä.

Sami ei kuvannut haastattelussa itsestään sanaa lahjakas. Hän kuitenkin kertoi perusasteen päättötodistuksen olleen reilusti yli yhdeksän, hän opiskeli lukiossa monia erilaisia aineita ja suoritti ylimääräisiä kursseja noin vuoden opintojen verran, hän kertoi myös oppimisen ja uusien asioiden omaksumisen olevan hänelle luontevaa ja melko helppoa. Lisäksi hänen vapaa-aikansa kului lukioaikana erilaisten harrastuksien parissa. Osa hyvistä oppimistuloksista ja oppimisen helppoudesta perustuu siihen, että Sami on todella kiinnostunut monista asioista, mutta Samin kerronnasta voi päätellä, että hänellä on lahjakkuutta monella osa-alueella. Sami ei myöskään kuvannut itseään sanalla seikkailija tai kokeilija. Jonkinlaista seikkailijaa ja kokeilijaa hänestä on kuitenkin koulutusvalinnan osalta havaittavissa, koska hän kertoi pohtineensa jatko-opintoina useita hyvin erilaisia vaihtoehtoja. Sami ei pitäytynyt vain itselleen tutuimmassa vaihtoehdossa, tietotekniikassa, vaan hän uskalsi laajentaa ajatusmaailmaansa ja pohtia mahdollisuuksiaan kattavasti. Tähän saattoi vaikuttaa kiinnostuksen lisäksi hänen lahjakkuutensa.

Vaikka Sami positioi itsensä pääasiassa määrätietoisena toimijana, kuvasi hän kuitenkin molemmissa haastatteluissa olleensa ajoittain epävarma koulutusvalintaprosessin aikana. (...) *Että jos ottaaki tavallaan väärän, että ei oookaa se oma juttu mitä haluaa niin niin... ehkä semmonen tietyllä tapaa, vaikka että olisi niinku varma filis niin oli niinku epävarma samalla.* Samin kiinnostuksen hajautuminen moniin kohteisiin loi epävarmuutta ja teki koulutusvalintaprosessista ajoittain sekaisen ja epätoivoisenkin, koska valitsemalla jotain Sami samalla mahdollisesti sulki pois muita vaihtoehtoja.

Hakuhetken koittaessa Sami positioi itsensä vähän epävarmaksi päätöksentekijäksi. *”Joo, vähän sieltä täältä eri aloja... se ei ollu siinäkään kohtaa vielä selvää, et mikä ittee kiinnostaa.* Hänellä oli useita toisistaan poikkeavia haku-kohteita, ja näin hän sai itselleen lisää aikaa päätöksentekoa varten. Lopullisessa

päätöksentekotilanteessa Sami oli osittain toiminnan kohteenakin, koska hän ei päässyt ensimmäiseen hakutoiveeseensa eikä myöskään teologiseen tiedekuntaan, jolloin päätös piti tehdä vain samaa alaa koskevien opintojen välillä. Hakuprosessin kulku ikään kuin teki osan päätöksestä Samin puolesta.

Sami kertoi molemmissa haastatteluissa vastuun ottamisesta. Abivuonna hän kuvasi vastuuntunnon kehittyneen lukioaikana: *”Ny ku on lukion käynny niin on sitä ikää sen verran sillä lailla, että osaa jo vähä ajatella just sitäki jos asuu yksistään.”* Toisessa haastattelussa hän palasi aiheeseen kertoessaan yliopisto-opintojen aloittamisesta: *”(...) että ku on vapautta niin on sitä vastuutaki sitte.”* Samin vastuuntunnon kehittymistä lukioaikana kuvaa hyvin se, että hän jätti eräänlaisen ajalehtija-vaiheen taakseen ja panosti enemmän opiskeluun sekä alkoi aktiivisesti pohtia jatko-opintovaihtoehtoja.

Samin kiinnostus monia asioita kohtaan sai aikaan sen, että hän opiskeli lukiossa runsaasti ylimääräisiä kursseja. Toisessa haastattelussa hän kertoi ajattelussaan ja toiminnassaan tapahtuneesta muutoksesta yliopisto-opintojen rajaamisen suhteen. Vaikka häntä edelleen kiinnostavat monet asiat, osaa hän jo tehdä kohdennetumpia valintoja. Kokemus kirjoituksiin valmistautumisesta saattoi vaikuttaa muutokseen: *”(...) huomaa että kun tuli ehkä kursseja tehtyä pikkasen enemmän ku tarpeen lukios (...) ehkä sit kirjoitusten kohdassa tuli se raja vastaan et ei niinku jaksais enää lukea.”* Toisaalta Sami kuitenkin kertoi, että jos hän pääsee opiskelemaan Teknilliseen yliopistoon, ei hän halua hakea opintoihinsa kaikkia hyväksilukuja. Näin hän siis saisi opiskella mahdollisimman paljon tietotekniikkaa myös insinööritieteen näkökulmasta: *”(...) Sillä ajatuksella mä oon, joku voi pitää sitä ehkä tyhmänä mutta mä aattelen että mä en kaikkee hyväksilue, et mä tavallaan alotan alusta sen kandidoiheen sitte TTY:n puolella.”*

## 6.4 Essin koulutusvalintaprosessi: Rohkeasti metsäalan opintoihin

### 6.4.1 ”Sitte tää ainaki tuntu hyvältä ja tuntuu edelleen.”

Ensimmäisessä haastattelussa joulukuussa 2013 Essi kertoi, että lukion valitseminen erinomaisen koulumenestyksen ja sopivan ammattialan puuttumisen vuoksi oli helppoa. Essin opiskelu sujui lukiossa hyvin ja häntä kiinnosti siellä eniten maantiede ja lisäksi muut luonnontieteet. Essin kerronnasta näkyy, että hän koki koulutusvalintaprosessin lukioaikana aaltoilevana *”No vaikeatakin välillä ollu, välillä ollu semmonen olo ettei yhtää tiää minne menee ja välillä sitte että jos tuo nyt olis sitten semmonen.”* Essi oli ollut jo alakoulusta lähtien kiinnostunut maantieteestä ja sen lisäksi Essi kertoi pohtineensa jonkin verran muitakin vaihtoehtoja, esimerkiksi lastentarhanopettajaa ja muita lapsilähtöisiä aloja.

Päätöksen maantieteen opintoihin hakeutumisesta Essi teki varsinaisesti kolmannen opiskeluvuoden syksyllä, kun hän alkoi ajatella koulutusvalintaa tarkemmin. Päätöksen tekeminen helpotti: *”Toi sen pohjan ja siihen sitte yrittää panostaa kaikin tavoin ja sinänsä ehkä helpottiki ku ei tarvinnu enää sitte miettiä sitä. Ku ei välillä ollu mitää aavistusta mihinkä sitte menee, niin saako ny sitte päähänsä että mihinkä sitte hakee ku tulee haut.”*

Toisessa haastattelussa marraskuussa 2016 Essi kertoi hakeneensa suunnitelmiansa mukaisesti Oulun yliopistoon opiskelemaan maantiedettä. Lisäksi hän haki Ouluun opiskelemaan biologiaa ja Rovaniemen yliopistoon luokanopettajaksi. Ammattikorkeakouluhaussa Essi haki Rovaniemelle opiskelemaan sekä metsätaloutta että maataloutta. Essi kertoi jo ensimmäisen haastattelussa miettineensä metsätalouden opintoja, koska hänellä oli jonkin verran tietoa alasta isänsä metsätyöharrastuksen kautta, mutta ei ollut silloin varma hakisiko opintoihin. Ensimmäisessä haastattelussa Essi ei puhunut ajatuksesta hakeutua myös luokanopettajan koulutukseen, vaikka hän kertoikin miettineensä lapsilähtöisiä aloja. Toisessa haastattelussa Essi sen sijaan kertoi pohtineensa opettajan työtä maantieteen opintojen ja mahdollisen aineenopettajan työn kautta.



Ylioppilaskirjoituksiin Essi kertoi valmistautuneensa huolellisesti. Kokeet sujuivat kohtalaisesti, mutta jonkin verran alakanttiin, jos tuloksia vertasi kurssiarvosanoihin. Kirjoitusten jälkeen Essi valmistautui neljään eri pääsykokeeseen. Useasta kokeesta huolimatta valmistautumisaika tuntui kohtalaisen riittävältä, koska maantieteen ja biologian pääsykokeet perustuivat lukion kurssikirjoihin. Niihin valmistautuminen oli aikaisemmin opitun kertaamista, mutta luokanopettajan ensimmäisen pääsykoevaiheen Vakava-aineisto vaati paneutumista ja sen sisäistäminen uusine käsitteineen oli Essin mukaan haastavaa. Ammattikorkeakoulun pääsykokeisiin oli Essin mielestä vähän vaikea valmistautua, koska alat eivät olleet kovin tuttuja eikä pääsykokeeseen ollut selkeitä ohjeita tai ennakkoon luettavaa aineistoa.

Essi ei saanut Vakava-kokeesta niin hyviä pisteitä, että olisi päässyt jatkamaan soveltuvuuskokeeseen. Heinäkuussa Essi sai tietää, että hän ei päässyt opiskelemaan maantiedettä eikä biologiaa. Sen sijaan hän sai opiskelupaikan neljännessä hakutoiveestaan Rovaniemen ammattikorkeakoulun metsätalouden koulutusohjelmasta. Essi kertoi pärjänneensä metsätalouden pääsykokeessa, koska hänellä oli lukion pohjalta hyvät matemaattiset taidot sekä osaamista fysiikassa, kemiassa ja äidinkielessä, joiden soveltamista kokeessa vaadittiin. Essi oli iloinen saamastaan opiskelupaikasta, eikä ykköstoiveen kaatuminen ollut kovin suuri pettymys. Koulutusvalintaprosessissa tapahtui käänne, kun hän otti metsäinsinöörin opiskelupaikan vastaan ja aloitti opinnot syksyllä 2014.

Vaikka Essillä oli vain vähän tietoa alasta, eikä hän ei ollut täysin varma koulutusvalinnastaan, hän uskalsi ottaa opiskelupaikan vastaan. Essi kertoi pohtineensa olisiko hän ainoa, jolla olisi vain vähän kokemusta. Häntä myös mietitytti alan miesvaltaisuus. Huoli oli kuitenkin turha. Muillakin oli paljon uutta opittavaa ja joukossa oli useita naispuolisia opiskelijoita. Essin keronnasta ilmenee, että hän kiinnittyi ensimmäisen opiskeluvuoden aikana metsätaloudensinöörin opintoihin. *"(...) Mutta en sitte hakenu [uudestaan maantieteen opintoihin]... tämä on nyt silleensä vähä samanlaista... niinku sitä luontohomma ja sitä niin... sitte tää ainaki tuntu hyoältä ja tuntuu edelleen."* Opinnot ovat

käytännön opiskelun osalta vastanneet pitkälti Essin ennakkoajatuksia alasta. *"(...) mettäs ollaan ja sielä tehdään asioita ja opetellaan niitä, mikä on hyvä ettei olla vaan koulun penkillä."*

Essin kerronnassa koulutusvalintaprosessistaan on havaittavissa vain vähän eroja eri haastattelukertojen välillä. Hän kuvasi molemmissa haastatteluissa kokemaansa epävarmuutta muista kuin maantieteen hakukohteista. Myös hänen ahkera työskentelynsä ilmenee molemmista haastatteluista. Ensimmäisessä haastattelussa Essi sanoi, että jos hän ei pääse opiskelemaan maantiedettä ensimmäisellä hakukerralla, hän yrittää seuraavana keväänä uudestaan. Toisessa haastattelussa hän kertoi ajatuksiensa kuitenkin muuttuneen, eikä hän enää hakenut maantieteen opintoihin, vaikka ensimmäisestä haastattelusta ilmenee, että Essi on ollut kiinnostunut maantieteestä jo pitkään. Suurin ero kerronnassa on siinä, miten Essi kuvasi kokeneensa koulutusvalintaprosessin. Lukioaikana se oli hänen mielestään aaltoilevaa ja ajoittain vaikeaa. Lukion jälkeen hän ei kuitenkaan kokenut sitä enää vaikeana, vaan hän teki selkeän päätöksen saadessaan tiedon koulutusvalinnasta. Essin koulutusvalintaprosessi ei siis edennyt sillä tavalla, kuin hän lukiossa suunnitteli. Hän teki kuitenkin rohkeasti päätöksen lähteä opiskelemaan metsätaloutta ja totesi sen itselleen sopivaksi opiskelualaksi.

Luonnonläheisen alan rinnalla Essiä on kasvavassa määrin kiinnostanut neuvontaan ja opettamiseen liittyvä työ. Ensimmäisessä haastattelussa Essi kertoi pohtineensa lastentarhanopettajaa ja muita lapsilähtöisiä aloja. Toisessa haastattelussa hän kertoi hakeneensa luokanopettajan koulutukseen, koska oli miettinyt opettajan työtä maantieteen opintojen ja aineenopettajan työn kautta. Essi kertoi myös valinneensa metsäneuvontaa: *"(...) tavallaan ku on ollu sillon kiinnostus siihen opettajan työhön, niin siinä mielessä se neuvonta tuntuu jotenki."* Hän pohti myös, että voisi jatkaa opiskelua opettajaopintoihin: *"(...) tietenki ku kiinnostaa se neuvonta tai semmonen, niin miksei jotaki pedagogisia voisi ottaa ja voisi olla joku opettaja tai silleen."*

Olen pelkistänyt Essin koulutusvalintaprosessin keskeiset vaiheet seuraavaan kuvaukseen. Kuvauksen muotoutumisessa olen hyödyntänyt La-

bovin ja Waletzky'n rakenneanalyysiä: alussa on tiivistelmä kertomuksesta, sen jälkeen olen avannut prosessin vaiheita arviointia kuvaavien sitaattien kautta ja viimeisenä on tulos ja lopetus, joka sisältää myös arviointia.

<p><b>Tiivistelmä</b></p> <p>Essi (21 v.) opiskelee kolmatta vuotta metsätalousinsinööriksi ammattikorkeakoulussa. Alun perin tavoitteena olleet maantieteen yliopisto-opinnot vaihtuivat metsäalan ammattikorkeakouluopintoihin ja Essi on ollut tyytyväinen samaansa opiskelupaikkaan, vaikka hän ei tiennyt opintoja aloittaessaan kovin paljoa alasta.</p>	
<p><b>1. haastattelu joulukuussa 2013</b></p>	
<p>Vaihe 1 Lukio oli selkeä valinta.</p>	<p><i>"No se varmaan siksi ku ei tienny yhtää mikä olis sun ala mikä kiinnostaa, muutenki helppo tulla."</i></p>
<p>Vaihe 2 Lukiassa koulutusvalinta tuntui ajoittain vaikealta.</p>	<p><i>(...) välillä ollu semmonen olo ettei yhtää tiä minne menee ja välillä sitte että jos tuo nyt olis sitten semmonen."</i></p>
<p><b>2. haastattelu marraskuussa 2016</b></p>	
<p>Vaihe 3 Essi haki viiteen opiskelupaikkaan.</p>	<p><i>"... se maantiede oli ykkönen, sen mä nyt tiesin että sen mä laitan, mutta kaikki muu oli silleen vähä että laitankohan mä nyt tuon sitte tuohon."</i></p>
<p>Vaihe 4 Essi valitaan neljänteen hakutoivepaikkaan.</p>	<p><i>"... olihan se vähä sellanen että... no mites nyt että meenkö mä nyt sitte vaan Rovaniemelle ja sitte katon vuoden päästä hakeeko uuestaan sitte yliopistoon."</i></p>
<p>Vaihe 5 Essi kiinnittyi ammattikorkeakouluopintoihin.</p>	<p><i>(...) Mutta en sitte hakenu... tämä on nyt silleensä vähä samanlaista... niinku sitä luontohommaa ja sitä niin."</i></p>
<p><b>Tulos ja lopetus</b></p> <p>Hänen koulutusvalintaprosessi on edennyt pitkälle ja hän on suorittanut nelivuotisen metsätalousinsinöörin opinnoista yli puolet. Tänä aikana hänelle on selkeytynyt hyvin mitä ala häneltä vaatii ja mitä mahdollisuuksia se tarjoaa. Myös työllistymisestä hänellä on realistinen kuva: <i>"(...) kyllähän se aika laaja on kumminki tavallaan mihinkä me niinku voidaan työllistyä, mutta se vaan, että se on tällä hetkellä aika vaikeaa tavallaan saadaksi niitä paikkoja."</i> Tällä hetkellä Essillä on ensisijaisena tavoitteena päästä valmistumisen jälkeen alan töihin, mutta hän pitää ajatuksensa avoimena myös mahdollisille lisäopinnoille.</p>	

#### 6.4.2 "Ja mä oon ainut joka on niinku puulla päähän lyöty."

Essi positioi itsensä aktiiviseksi ja määrätietoiseksi toimijaksi läpi koko koulutusvalintaprosessin. Hän ei kuitenkaan positioi itseään erityisen voimakkaasti vaan enemmänkin toteamalla asioita. Essin aktiivista toimijuutta kuvaa muun muassa se, että hän opiskeli lukiossa ahkerasti, etsi tietoa jatko-opinnoista, valmistautui huolellisesti ylioppilaskirjoituksiin ja neljään pääsykokeeseen sekä

teki päätöksen ottaa opiskelupaikka vastaan ammattikorkeakoulusta, vaikka ala ei ollutkaan hänelle kovin tuttu.

Essin positio itseään vähän voimakkaammin, kun hän ensimmäisessä haastattelussa kuvasi minne hän haluaa opiskelemaan: *”Tällä hetkellä ajatus on, että lähen Ouluun, maantietoa opiskelemaan. Mä tykkään pohjoisesta, en näe itseäni Helsingissä opiskelemassa.”* Toisessa haastattelussa hän kertoi myös toimineensa näin. Essi haki vain Pohjois-Suomeen, vaikka hän olisi voinut samoilla pääsykokeilla hakea useammallekin paikkakunnalle. Myös hakuvaiheessa Essi positioi itseään voimakkaammin kuvatessaan sekä varmaa että toisaalta epävarmaa oloaan: *”(...) se maantiede oli ykkönen, sen mä nyt tiesin että sen mä laitan, mutta kaikki muu oli silleen vähä että laitankohan mä nyt tuon sitte tuohon.”*

Essi positioi itsensä lukioaikana enemmän yliopisto- kuin ammattikorkeakouluopiskelijaksi. Hän tavoitteli ensisijaisesti opiskelupaikkaa yliopistosta kolmelta eri alalta, mutta ei sulkenut pois ammattikorkeakoulua, koska haki sinne kahteen hakutoiveeseen. Kun Essi sai tiedon pääsystä ammattikorkeakouluun, hän kertoi pohtineensa hakisiko seuraavana keväänä uudestaan yliopistoon: *”(..) no mites nyt että meenkö mä nyt sitte vaan Rovaniemelle [ammattikorkeakouluun] ja sitte katton vuoden päästä hakeeko uudestaan sitte yliopistoon.”* Hän ei kuitenkaan hakenut, vaan kiinnittyi ammattikorkeakouluopintoihin.

Essi ei kuvaa itseään rohkeaksi eikä seikkailijaksi, mutta hän kertoo kuitenkin hakeneensa opiskelemaan metsäalalle, jota hän ei tuntenut kovin hyvin. Hän myös otti opiskelupaikan vastaan, vaikka koki epävarmuutta ja pohti alan miesvaltaisuutta ja pärjäämistään opinnoissa. *”No emmä ny varma ollu ku ei ollu sinänsä sitä tietoa, että mitä se sitte tulee olemaan oikein, että tietääkö kaikki muut mitä se niinku on ja mä oon ainut joka on niinku puulla päähän lyöty. (...) mutta silti ku mitään ei ollut tietoa, että miten metsiä hoidetaan ... Ja se oli ajatuksena että kumminki miesvaltanen ala, että onko täälä muita likkoja ollenkaa.”* Essin kerronnasta voikin päätellä, että hän on eräänlainen seikkailija koulutusvalintansa osalta. Hän olisi voinut pitäytyä ajatuksessaan hakeutua uudestaan maantieteen opintoihin, mutta hän olikin valmis katsomaan mitä metsätalouden opinnoilla oli hänelle annettavana.

## 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen kohteena ovat koulutusvalintaprosessien muotoutuminen nuorten kertomana sekä se miten nuoret positioivat itseään koulutusvalinnan tekijöinä. Olen tarkastellut kohteita kerronnallisesta lähestymistavasta käsin ja pyrkinyt ymmärtämään niitä merkityksiä mitä nuoret kertovat koulutusvalintaprosessilleen. Tutkimus pohjautuu ajatukseen, että kertomukset avaavat mahdollisuuden päästä lähemmäksi toisen ihmisen kokemuksia ja luovat sitä kautta todellisuutta sekä lisäävät ymmärrystä. Lisäksi kertomukset ovat ihmiselle luonteva tapa jäsentää elämää ja itseään.

Käyn läpi pohdinnan ensimmäisessä alaluvussa mitä keskeisiä yhteneväisyyksiä nuorten kerronnasta ilmeni sekä koulutusvalintaprosessin että positioinnin osalta. Lisäksi vertaan kertomuksia kulttuuriseen mallitarinaan. Toisessa alaluvussa tuon esiin nuorten kerronnasta ilmiöitä, joihin on ollut tutkimuskysymysten kannalta olennaista hakea tukea teoriasta ja aikaisemmista tutkimuksista sekä ajankohtaisista koulutuspoliittisista ratkaisuista ja pyrin näin nostamaan koulutusvalintaprosessiin liittyviä merkityksiä subjektiiviselta tasolta objektiivisempaan ja yleisempään tarkasteluun. Kolmannessa alaluvussa käsittelem ohjauksen merkitystä koulutusvalintaprosessissa. Lopuksi pohdin vielä tutkimuksen luotettavuutta ja kiinnostavia jatkotutkimusaiheita.

### 7.1 Tulosten yhteenveto

Tutkimukseen osallistuneet neljä nuorta kuvasivat omaa koulutusvalintaansa noin seitsemän vuoden ajalta yksilöllisesti eteneväksi ja monivivahteiseksi prosessiksi. Jokaisen nuoren prosessi, alkaen yläkoulusta ja edeten lukion kautta kohti korkeakouluopintoja, on ollut erilainen. Näin tutkimus antoi mahdollisuuden perehtyä nuorten kerronnan kautta syvällisesti ja yksityiskohtaisesti koulutusvalintaprosessien moninaisuuteen.

Nuorista Sinin, Samin ja Essin koulutusvalintaprosessi on edennyt niin pitkälle, että he opiskelevat tavoittelemassaan jatko-opintopaikassa. Näin

ollen voisi ajatella, että heidän koulutusvalintaprosessinsa on päättynyt. Heistä kuitenkin jokainen pohti opintojensa jatkamista tai suuntaamista jossain vaiheessa elämäänsä. Toisaalta he näkivät työelämään siirtymisen heti opintojen jälkeen tavoiteltavana, mutta toisaalta he olivat valmiita opiskelemaan lisää. Tällaisesta, elinikäisen oppimisen ja itsensä kehittämisen näkökulmasta katsottuna koulutusvalintaprosessi ei siis välttämättä pääty koskaan.

Koulutusvalinta on oman tulevaisuuden pohtimista. Ahvenaisen (2014) mukaan tulevaisuuden ajattelu on todettu motivoivaksi ja energiaa antavaksi, mutta toisaalta se voi olla epävarmuutensa vuoksi pelottavaa ja ahdistavaa. Kaikkien nuorten kerronnasta heijastui molemmissa haastatteluissa pääsääntöisesti avoin ja myönteinen suhtautuminen tulevaisuuteen. Osa oli kuitenkin kokenut lukioaikana koulutusvalinnan ja tulevaisuuden suunnittelun vaikeaksi ja epätietoisuuden vuoksi vaativaksi. Vienon (2014) tutkimuksessa jo korkeakoulussa opiskelevat muistelivat lukioaikaista koulutusvalintaprosessiin usein pakottavana, pelottavana ja yksinäisenä. Inkisen (2014) tutkimuksessa lukiolaiset kokivat pääsääntöisesti koulutusvalinnan haastavaksi. Hänen mukaansa osaa myös pelotti niin sanottu väärän valinnan tekeminen. Tämä pelko oli olemassa vaikka varsinainen hakutavoite olisi ollut vielä jäsentymättä. (Inkinen, 2014.) Valinnan tekeminen on myös aina toisten vaihtoehtojen poissulkemista ja se saattaa aiheuttaa epävarmuutta päätöksentekoon. Tämä heijastui Samin kerronnasta, kun hänellä oli vaikeuksia kiinnostuneisuutensa vuoksi rajata lukioaikana opiskeluaan ja hakukohteitaan.

Kaikkien neljän nuoren kerronta kuvasi molemmissa haastatteluissa luottavaisuutta omaan tulevaisuuteen. Lukioaikana heillä oli vahva usko, että he pääsevät opiskelemaan haluamaansa koulutukseen. Toisaalta he eivät myöskään kokeneet epäonnistuvansa, jos he eivät mahdollisesti pääsisi haluamalleen alalle ensimmäisellä hakukerralla. Uskon, että nuorten positiiviseen tulevaisuusorientaatioon vaikutti omalta osaltaan heidän hyvä opiskelumennytöksensä, minkä eteen he olivat oppineet ponnistelemaan. Ajatusta vahvistaa Vuorisen ja Valkosen (2005, 30 - 31) tutkimus, jossa todetaan, että mitä paremmin hakija on menestynyt koulussa, sitä todennäköisempänä hän pitää koulu-

tukseen pääsemistään. Myös Kosolan (2008, 86) tutkimuksessa abiturientit luottivat vahvasti opiskelupaikan järjestymiseen.

Kasurisen mukaan Trommsdorff (1986) on tutkinut yksilön asenteen vaikutusta tulevaisuuteen. Positiivisella elämänasenteella on iso merkitys yksilön elämäntilanteeseen, hyvinvointiin ja itsetuntoon. Tulevaisuuteen suuntautumiseen vaikuttavat myös yhteiskunnan muutokset sekä yksilön menneet ja nykyinen elämäntilanne, itsetuntemus ja käsitys tulevasta. Kasurisen omassa tutkimuksessa selvisi, että tämän tapaustutkimuksen nuorten tavoin, suurin osa suomalaisista ja venäläisistä nuorista suhtautui tulevaisuuteen luottavaisesti. (Kasurinen 2000, 211.)

Rubin (2002) mukaan tulevaisuudenkuvat - jotka muodostuvat tiedon, uskomusten, pelkojen ja toiveiden sekoituksesta ja ovat muuttuvia - vaikuttavat päätöksenteossa ja valinnoissa voimakkaasti motivaatioon. Parhaimmillaan ne antavat keinoja vastata nykyhetken haasteisiin, mutta huonoimmillaan ne heikentävät kykyä vaikuttaa omaan elämään ja siten voivat lisätä syrjäytymistä. Tulevaisuudenkuvan sävy, positiivisuus tai negatiivisuus, vaikuttaa siihen, kuinka hyvin yksilö on valmistautunut ja motivoitunut tekemään päätöksiä ja kantamaan niiden tuottaman vastuun. (Rubin 2002, 792 - 796.) Rubinin ajatteluun pohjaten tästä voisi ajatella, että positiivinen tulevaisuudenkuva oli saanut tutkimukseen osallistuneet nuoret työstämään koulutusvalintaansa lukioaikana ja he pystyivät päättämään hyvissä ajoin minne hakevat jatko-opintoihin. Vastaavasti myöhemmin sekä Mari että Sini, kielteisestä valintapäätöksestä huolimatta, pystyivät tekemään aktiivista jatko-opintosuunnittelua.

Rubin (2002, 796) väittää, että kun tulevaisuudenkuva on tarpeeksi voimakas, on ihminen valmis käyttämään paljonkin resursseja päästäkseen tavoitteeseensa. Hänen mukaansa ihmisen tulevaisuusorientaatio ohjautuu siten, että ihminen pyrkii toteuttamaan toivottavaa tulevaisuutta koskevan tulevaisuudenkuvansa. Väitteen voi katsoa pitävän paikkansa kaikkien tutkimukseen osallistuneiden nuorten kohdalla. Väite toteutuu kuitenkin voimakkaimmin Marin kohdalla, koska Mari kertoo näkevänsä itsensä opiskelemissa kauppa-

tiedettä ja tavoitteen saavuttamisen eteen hän on jo tehnyt ja on valmis tekemään paljon töitä.

Tarkastelin tutkimuksessa myös nuorten toimijuuden omaehtoisuutta ja aktiivisuutta positiointianalyysin avulla. Kaikki neljä nuorta positioivat itsensä pääasiassa aktiivisiksi ja määrätietoisiksi toimijoiksi ja koulutusvalinnan tekijöiksi. Nuorten toimijuus vaihteli ajoittain ohuesta vahvaan ja kaikkien toimijuus vahvistui sitä enemmän mitä pidemmälle koulutusvalintaprosessi eteni. Pöysän (2009, 331) mukaan kertoja voi valita asemansa kertomuksessaan sen mukaan, miten hän kokee olleensa vastuussa tapahtumista ja miten osallisuutta arvostetaan kulttuurisesti. Aktiivinen toimijuus on yleisesti arvostettua, mutta nuorten kerronta ei anna syytä epäillä, että he olisivat positioineet itsensä sen vuoksi aktiivisiksi koulutusvalintaprosessissaan.

Itsen positiointi on retorinen valinta, jota määrittävät muun muassa tilannekohtaiset intressit, persoonallisuuserot ja kulttuuriset arvot (Pöysä 2009, 331). Olikin mielenkiintoista huomata, että kaikki nuoret positioivat itsensä melko vaatimattomiksi, vaikka he menestyivät opinnoissa ja kaikkien hakukohteet olivat vaativia päästä sisään opiskelemaan. Edes Sami, joka menestyi opinnoissa ja jatko-opintoihin pääsemisessä parhaiten, ei korostanut omaa pärjäämistään tai lahjakkuuttaan. Marin kerronnasta ilmeni ristiriitaisuutta, johon Harrekin (2015) viittaa sanoessaan, että kertoja voi rakentaa itsestään erilaisia positioita sen mukaan miten hänen asemansa muuttuu kertomuksessa. Mari positioi itseään lukioaikaisen koulutusvalinnan tekijänä eri tavoin eri haastattelukerroilla.

Vertaan seuraavaksi nuorten kertomuksia *kulttuuriseen mallitariinaan* korkeakouluun hakeutumisesta ja yhteiskunnan tavoitteeseen nuoren koulutusvalinnan etenemisestä. Yksinkertaistettuna molempien mukaan nuori pysyy tekemään lukiossa tarkoituksenmukaisen jatko-opintovalinnan jonne hän pääsee opiskelemaan ja johon hän on valmis sitoutumaan. Kulttuuriset mallitarinat tarjoavat asemia, joista ihminen tarkastelee itseään ja ympäröivää maailmaa. Lisäksi ne vaikuttavat siihen, millaisia konstruktioita ja positioita ihminen



itse tai muut hänestä rakentavat. (Bamberg & Georgakopoulou 2008, 3; Davies & Harre 2001, 262 – 266.)

Samin ja Essin koulutusvalintaprosessit mukailevat kulttuurista mallitarinaa ja yhteiskunnan tavoitetta. Molemmat pääsivät ensimmäisellä hakukerralla opiskelemaan ja Essi aloitti opinnot heti lukion jälkeen ja Sami armeijavuoden jälkeen. Kumpikaan ei kuitenkaan päässyt ensisijaiseen hakutoiveeseensa, eli he eivät voineet toteuttaa ideaalipreferenssiään vaan he tyytyivät reaalipreferenssiin (Vuorinen & Valkonen 2005, 18). He kokevat nyt molemmat olevansa omalla alallaan ja ovat tyytyväisiä tilanteeseensa, mutta olisivatko he vielä tyytyväisempiä, jos he olisivat päässeet ensisijaisiin hakutoiveisiinsa: Essi maantiedettä opiskelemaan ja Sami diplomi-insinöörin tietotekniikkaopintoihin. Essi ei kerro enää olevansa kiinnostunut maantieteen opinnoista, mutta häntä voisi kiinnostaa pedagogiset opinnot ja suuntautuminen metsäalan opetustyöhön. Sami puolestaan kertoo olevansa edelleen kiinnostunut diplomi-insinöörin opinnoista ja aikovansa hakeutua niihin. Heillä molemmilla olisi ollut mahdollisuus päästä ensi yrittämällä silloiseen ideaalitoiveeseensa. Molemmat kuitenkin hajauttivat hakuaan useaan eri toiveeseen ja osallistuivat useisiin pääsykokeisiin. Molempien kerronnasta heijastuu, että he myös hieman aliarvioivat ensisijaisten hakutoiveidensa pääsykokeisiin valmistautumisen merkitystä, koska kokeet perustuivat lukion oppimääriin. Essi ja Sami keskittyivätkin enemmän sellaisiin pääsykokeisiin jotka eivät perustuneet lukion oppimääriin. Valintojen rajaaminen ja realistinen tieto pääsykokeiden vaatimuksista olisivat saattaneet auttaa heitä pääsemään ideaalitoiveisiinsa.

Sininkin koulutusvalintaprosessi mahtuu kulttuurisen mallitarinan sisään, koska se sisältää vain yhden välivuoden. Joutuuhan noin 60 % lukiosta suoraan korkeakouluopintoihin hakevista nuorista viettämään välivuoden, koska he eivät saa opiskelupaikkaa (OPM 2010, 26). Sinin koulutusvalintaprosessi on sujunut luontevasti todennäköisesti siksi, että hänen mielenkiinnon kohteensa ja vahvuutensa, seurakuntatyö ja musiikki sekä hänen sosiaalisuutensa, tukevat toisiaan. Sini miettiikin edelleen jatko-opintoina näiden ympärille muotoutuvaa koulutusta ja työtä. Sinillä oli myös sekä teologian että yhteisöpe-

dagogiikan opinnoista sekä työtehtävistä paljon tietoa ja osittain omakohtaistakin kokemusta, mikä helpotti päätöksentekoa ja opintoihin sitoutumista.

Marin koulutusvalintaprosessi ei puolestaan mukaile kulttuurista tarinamallia. Ensinnäkin Mari koki lukiossa hakuvaiheessa epävarmuutta hakukohteestaan ja omista tiedoistaan koulutusvalinnan suhteen. Lisäksi hän viettää nyt kolmatta välivuotta, koska ei ole päässyt opiskelemaan. Mari ei ole kuitenkaan lannistunut vastoinkäymisistä, vaan hän pyrkii edelleen päättäväisesti haastavaan hakukohteeseen. Kulttuuriset tarinamallit tarjoavatkin mahdollisuuksia samaistua tai erottautua tietyistä positioista (Hole 2007, 262). Vastapuheen keinoin kulttuurisia tarinamalleja vastaan voi asettua ja stereotyyppien muokkaaminen on mahdollista (Juhila 2004, 29). Mari osoittaa vastapuhetta ennen kaikkea toiminnallaan. Jos Mari taipuisi kulttuuriseen tarinamalliin ja yhteiskunnan tavoitteisiin, hän hakeutuisi yliopisto-opintojen sijaan saman alan ammattikorkeakouluopintoihin, mihin hän todennäköisesti pääsisi sisään. Hän ei kuitenkaan murehdi välivuosien määrää, koska on päättänyt pyrkiä kauppatieteelliseen niin monta kertaa, että pääsee sinne. Yhteiskuntaan kiinnittymisen ja aikuistumisen kulttuuriset tarinamallit pyrkivät ohjaamaan nuorten elämäntulkua, mutta Mari ja monet muut nuoret tekevät koulutusvalintaprosessissaan omia valintojaan ja jättävät noudattamatta moraalisia ihannekuvia (vrt. Kuronen 2011, 35.)

## 7.2 Johtopäätöksiä tulosten pohjalta

Itsetuntemus, tiedonhankintataidot ja päätöksentekotaidot ovat keskeisiä tekijöitä koulutusvalinnassa. Ensimmäisen haastattelun perusteella vaikutti, että kaikkien nuorten itsetuntemus koulutusvalinnan suhteen oli hyvä. Toisessa haastattelussa Mari kuitenkin positioi itsensä toisin. Hän ei ollutkaan enää varma hakutoiveestaan ja koki toimineensa ryhmäpaineen edellyttämällä tavalla. Marin itsetuntemus koulutusvalinnan osalta kuitenkin vahvistui pian lukio-opintojen jälkeen, kun hän pääsi itsenäisempään elämänvaiheeseen. Sami teki lukioaikana paljon tiedonhankintaa erilaisista lähteistä. Hankkimansa tiedon ja

itsetuntemuksen myötä hän sulki asteittain pois monia eri koulutusvaihtoehtoja ja päätyi lopulta kuuteen hakutoiveeseen. Muut nuoret hankkivat lukioaikana syvällisempää tietoa lähinnä vain kiinnostuksensa kohteena olevasta alasta. Heistä erityisesti Marilla ja Sinillä oli paljon kokemuspohjaista informaalia tietoa. Myös myöhemmässä vaiheessa, kun Sini hankki tietoa yhteisöpedagogiikan opinnoista, hän luotti enimmäkseen informaaliin tietoon. Mari sen sijaan pyrki hankkimaan laajasti sekä formaalia että informaalia tietoa kauppatieteen opinnoista.

Nuori tekee koulutusvalintaprosessinsa aikana monia pieniä päätöksiä, jotka vievät prosessia eteenpäin. Niin sanotun lopullisen päätöksen tekeminen, eli hakukohteen tai hakukohteiden valitseminen on kuitenkin se päätös, minkä nuori itse kokee merkityksellisimpänä ja usein helpottavana, kuten tutkimukseen osallistuneet nuoretkin kokivat lukioaikana. Kaikki kuvasivat lopullista päätöksentekoa helpottavaksi. Nuoret perustelivat helpotuksen tunnetta sillä, että tietää mikä on päämäärä ja mihin tähtää ja toisaalta sillä, että koulutusvalintaa ei tarvitse enää miettiä. Samalla poistui myös pelko siitä, että ei löytäisikään mitään itselleen sopivaa koulutusala.

Erilaiset psykologiset ja sosiologiset tekijät suuntaavat nuoren koulutusvalintaa, mutta vasta nuoren oma toiminta vie sen päätökseen. Sinin ja Samin koulutusvalinnat edustivat varsin perusteltua ja rationaalista valintamallia. Essin koulutusvalintaprosessista oli vaikeampi päätellä kuinka paljon se pohjautui yksilöllisiin tavoitteisiin ja kuinka paljon opittuihin tai sosiaalisen ympäristön luomiin malleihin. Marin lukioaikainen koulutusvalinta pohjautui loppujen lopuksi sosiaalisen ympäristön malleihin, mutta hänen myöhempi koulutusvalintansa edusti rationaalista valintamallia.

Nuoret etenevät koulutusvalintaprosesseissaan ajallisesti eri tahtia. Tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat työstäneet koulutusvalintaansa ja tehneet lopullisen päätöksen hakeutumisesta eri aikoina. Vuorisen ja Valkosen (2005, 24) mukaan päätös koulutusvalinnasta tehdään tyypillisesti viimeisenä lukiovuotena tai vasta opintojen päättymisen jälkeen. Koukku-hankkeen tutkimuksessa viidesosalla vastanneista oli epävarmuutta koulutusvalinnastaan lu-

kion viimeisen vuoden syksyllä (Kettunen, 2014). Päätöstä jatko-opintoihin haikutumisesta saatetaankin lykätä aivan viimeiseen hetkeen asti, jos omat kiinnostuksen kohteet ja tulevaisuuden suunnitelmat ovat jäsentymättömät. Vuorisen ja Valkosen (2005, 66) tutkimuksessa ilmeni kuitenkin se, että vaikka alavalinta tuntuisi epävarmalta, niin koulutustasotavoite oli useille selkeä, eikä siitä oltu valmiita tinkimään. Vastaavanlaiseen tulokseen päädyttiin myös Koukkuhankkeessa (Kettunen, 2014). Marin, Sinin, Samin ja Essin koulutusvalinta oli pääosin selvillä hyvissä ajoin ennen kevään 2014 ylioppilaskirjoituksia. Keväällä kirjoitukset ja jatko-opintohaut ovat osittain samaan aikaan, mikä tarkoittaa nuorelle moninkertaista stressiä. Kosolan (2008, 84) tutkimuksessa vastaajat kokivat valintojen miettimisen kirjoitusten ohella rasittavaksi. Nuoren koulutusvalinnan olisi hyvä olla selvillä ennen ylioppilaskirjoituksia, koska varmuus jatko-opintohausta helpottaa nuoren valmistautumista ja suoriutumista kirjoituksista.

Lahjakkuus saattaa olla sekä etu että haitta koulutusvalinnassa. Lahjakkailta nuorilla on usein paljon kiinnostuksen kohteita ja heillä on monia eri jatko-opintomahdollisuuksia, kuten Samilla. Yleislahjakkailta nuorella voi olla vaikeuksia päättää monista kiinnostavista vaihtoehdoista niin sanottu oikea ala, koska samalla hän sulkee sillä hetkellä pois muut mahdollisesti hänelle yhtä hyvin sopivat alat. Monilla valintaprosessi saattaaakin pitkittyä tästä syystä.

Lahjakkaiden on todettu tekevän koulutusvalintoja joko ikäisiään nuorempina tai vanhempina. Raehalme (1996) kertoo suoralinjaisista opiskelijoista, joista osa oli tehnyt uravalintansa jo varhaisessa vaiheessa eli lukioaikana. Nämä professionalistit etenivät urallaan johdonmukaisesti, vaikka alan valinta oli saattanut olla aikanaan haastavaa. Toisen ryhmän muodostivat monipolvisella uralla edenneet, jotka olivat kouluttautuneet useille aloille ja edenneet työelämässä vailla selviä urasuunnitelmia. Hyvin nuorena tehty päätös tulevasta alasta luo todennäköisesti turvallisuuden tunnetta ja luottamusta tulevaisuuteen, mutta se saattaa kapeuttaa nuoren näkemystä mahdollisuuksistaan. Myöhäinen valinta puolestaan voi luoda epävarmuutta ja stressiä, etenkin jos ympäristö edellyttää selkeää valintaa ja nopeaa etenemistä kohti työelämää.

(Raehalme 1996, 79 - 80.) Sami ei ole kuitenkaan jäänyt kiinni lahjakkuuden tuomiin haasteisiin, koska hän teki lukioaikana paljon töitä selvittääkseen, mikä koulutusvalinta olisi hänelle paras. Raehalmeen jaottelun mukaan Sami näyttää tässä vaiheessa kuuluvan suoralinjaisiin professionalisteihin. Hän etenee tietotekniikan parissa johdonmukaisesti eteenpäin, vaikka pohtiikin alan opiskelua insinööritieteen näkökulmasta.

Vaikka nuori parhaimmillaan itse ohjaa omaa elämäänsä tekemällä erilaisia valintoja ja toimimalla niiden pohjalta, on vaihtoehtojen sovittava yhteiskunnan asettamiin raameihin, joita säädellään muun muassa koulutuspolitiikalla. Mari ja Sami puhuvat molemmat ensikertalaiskiintiön merkityksestä koulutusvalintaprosessissa. Kiintiö astui voimaan keväällä 2016, mutta sillä oli vaikutusta jo vuoden 2014 hauissa, koska jos silloin otti korkeakoulupaikan vastaan, ei ollut enää ensikertalainen hakija. Korkeakoulujen on varattava itse määrittelemänsä kiintiö ensikertalaisille hakijoille ja se saattaa heikentää ensikertalaisten sisään pääsemistä. Tämän vuoksi Mari ole ollutkaan halukas hakeutumaan mihinkään toissijaiseen opiskelupaikkaan siksi aikaa, että pääsisi toteuttamaan ideaalipreferenssiään. Kiintiö on hyvä suoraan lukiosta hakeville, mutta se saattaa vaikeuttaa alan ja koulutuksen tason vaihtamista, koska järjestelmä suosii ilman korkeakoulupaikkaa olevia hakijoita. Korkeakoulujen aloittamisikää alentavaksi tarkoitettu uudistus saattaa nostaa aloittamisikää, koska nuoria arveluttaa ensikertalaisstatuksen menettäminen ja sitä kautta kenties halutulle alalle pääsemisen vaikeutuminen.

Negatiivisimmillaan uudistuksesta voi ajatella, että nuorta rangaistaan niin sanotuista vääristä valinnoista ja kokeiluista. Jotta tällaiseen tilanteeseen ei päädyttäisi ja jotta lakiuudistuksen tavoitteet toteutuisivat, pitää nuorten koulutusvalintaprosessien aikaistua ja varmentua. Valmius päätöksentekoon ei synny hetkessä, etenkin kun huomioi miten monet asiat siihen vaikuttavat. Nuorelta edellytetään, että hän todella tietää mitä haluaa opiskella ja että hän osaa hakeutua heti toisen asteen opintojen jälkeen niin sanotulle oikealle alalle. Koulutusvalintaprosessi vaatii aikaa ja ohjauksen myötä nuoria pitää herätellä työstämään omaa tulevaisuuttaan aikaisempaa varhaisemmin. Toisaalta

Vienon (2014) tutkimuksessa korkeakouluopiskelijoiden kirjoitusten perusteella tilanteet ja toimijuus koulutusvalinnoissa vaihtelevat läpi elämän. Hänen mukaansa tästä näkökulmasta katsoen olisi viisasta sallia virhevalinnat ja sen jälkeen edesauttaa nuorta hyödyntämään osaamisensa, kokemuksensa ja opintosuorituksensa mahdollisimman hyvin seuraavassa paikassa. (Vieno, 2014.) Tähän olisi yhtenä ratkaisuna se, että korkeakoulut kehittäisivät nykyistä joustavampia vaihtoehtoja alan vaihtamiseen.

Nuoren hakeutumiseen jatko-opintoihin vaikuttavat myös koulutuspoliittisesti säädettävät haku-uudistukset, jotka määrittävät korkeakouluja muokkaamaan valintaperusteitaan. Nuoren kannalta olisi kohtuullista, että hän lukiota aloittaessaan tietäisi, minkä valintaperusteiden pohjalta hän valmistuttuaan voi hakeutua jatko-opintoihin. Tämä ei toteudu tällä hetkellä, vaan valintaperusteet saattavat muuttua vuosittain. Vaikka nuorilta edellytetään yhtä pitkäjänteisempää suunnittelua ja aikaisempaa päätöksentekoa koulutusvalinnan suhteen, ei heille kuitenkaan anneta käyttöön työkaluja sitä varten. Marraskuussa 2016 lausuntokierrokselle lähteneessä opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmän esityksessä vaaditaan isoja muutoksia jo vuoden 2018 opiskelijavalintoihin. Esityksen mukaan ministeriö on sopinut yliopistojen kanssa, että pitkää valmistautumista vaativista opiskelijavalinnoista luovutaan ja valinnassa painotetaan aikaisempaa enemmän toisen asteen todistusta, käytännössä siis ylioppilastutkintotodistusta. Tällöin nuori voisi hakeutua yhdellä osaamisen näytöllä useampaan korkeakouluun ja koulutukseen. (OKM, 2016.) Lukiolaisten liitto muun muassa kannattaa esitystä, koska se vähentäisi abiturienttien kuorimitusta ja stressiä hakuvaiheessa ja takaisi yhdenvertaisemmat pääsymahdollisuudet ilman kalliita valmennuskursseja. Toisaalta se lisäisi painetta onnistua ylioppilaskirjoituksissa. Tutkimukseen osallistuneet nuoret kertoivat jonkinlaisesta opintojen loppuvaiheen väsymyksestä, joka vaikutti ylioppilaskirjoituksista suoriutumiseen. Kaikkien yo-arvosanat olivatkin jonkin verran heikompia, jos niitä vertasi kurssi-arvosanoihin. OKM:n (2016) työryhmän esityksessä edellytetään kuitenkin, että ylioppilaskokeessa epäonnistuminen ei saa olla esteenä jatko-opintoihin pääsemiselle, ja korkeakoulujen on kehitettävä vaihtoehtoisia-

kin hakuväyliä. Haku-uudistuksien merkitystä voi tarkastella vain pidemmällä aikavälillä, mutta nuoren kannalta on tärkeää, että hän tietäisi riittävän ajoissa omaa koulutusvalintaansa koskevat valintaperusteet.

Koulutuspolitiikan tavoitteena on, että mahdollisimman moni nuori voisi aloittaa jatko-opinnot heti toiselta asteelta valmistumisen jälkeen. Yhteiskunnallisesti välivuosi nähdään tarpeettomana ja se viivästyttää työelämään siirtymistä. Tutkimukseen osallistuneista nuorista Marilla on meneillään jo kolmas välivuosi ja Sinikin vietti yhden välivuoden ennen korkeakouluopintoja. Taloudellisen tiedotustoimiston (2015) tutkimuksen mukaan neljäsosa lukiolaisista suunnittelee pitävänsä välivuoden. Tätä tukee myös tilasto, jonka mukaan vuonna 2015 kolme neljäsosaa uusista ylioppilaista haki heti korkeakouluun (OKM 2016.) Välivuotta suunnittelevista 51 % haluaa lisää aikaa miettiä opiskeluvaihtoehtoja ja 24 % haluaa pitää tauon opiskelusta ja saada takaisin opiskelumotivaationsa. Muita syitä olivat matkustelu, töissä oleminen ja jos ei saakaan opiskelupaikkaa. (TAT 2016.) Marin ja Sinin ensisijainen syy välivuoteen oli se, että he eivät saaneet opiskelupaikkaa. He olivat kuitenkin molemmat iloisia heille tarjoutuneesta tilaisuudesta tehdä jotain muuta kuin teoreettista opiskelua raskaiden lukiovuosien jälkeen. Marin ja Sinin kokemus välivuodesta oli hyvä ja molempien jatko-opintotavoitteet myös selkenivät välivuoden aikana. Lukiolaisten liitto on ottanut kantaa jälki-ohjaukseen, jota heidän mukaansa välivuotta viettävien nuorten olisi saatava siitä lukiosta, mistä he ovat valmistuneet (SLL 2016). Myös Mari kaipasi välivuotenaan tuttua tahoja, joihin olisi luontevaa ja luvallista ottaa yhteyttä. Hän ei kokenut saavansa riittävästi ohjausta TE-toimistosta, joka on etsivän nuorisotyön ohella se taho, josta ilman opiskelupaikkaa olevat nuoret voivat saada ohjausta. Mahdollisuus jälki-ohjaukseen helpottaisi todennäköisesti monen välivuotta viettävän nuoren koulutusvalintaprosessia.

### 7.3 Ohjauksen merkitys koulutusvalintaprosessissa

Haluan pohtia vielä lopuksi ohjauksen merkitystä koulutusvalintaprosessissa, koska tutkimukseni tavoitteena on, että minä itse kehittyisin työssäni. Ohjausta määritellään monin tavoin, ja koska se ei ole yksiselitteistä, ohjausta kuvataan monesti esimerkiksi Onnismaan (2003, 7 - 10) tavoin listaamalla havainnollisella tavalla asioita, mitä ohjaus ei ole. Ohjaus ei esimerkiksi ole terapiaa. Peavyn (2004, 41) mukaan ohjauksen tehtävä on auttaa ihmistä tunnistamaan itselleen merkityksellisimpiä kiinnostuksia ja auttaa häntä kytkemään niitä itsensä kehittämiseen ja työelämään. British Association of Counsellors määrittelee ohjauksen tietoisesti avoimesti ja prosessimaiseksi kuvatessaan, että ohjauksen tehtävä on antaa ihmiselle tilaisuus tutkia, keksiä ja selkeyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin (Onnismaa 2003, 3). Vanhalakka-Ruoho (2002, 187) puolestaan näkee ohjauksen kokonaisvaltaisena ja osana elämänkokonaisuutta.

Opiskelijan sitouttaminen ohjausprosessiin parantaa tavoitteiden saavuttamista, mutta Pekkarin (2006, 239) mukaan opinto-ohjaajat eivät välttämättä osaa selkeyttää ohjaustilanteen prosessinäkökulmaa opiskelijalle. Tämän voisi yleistää koskemaan koko koulutusvalintaprosessia. Opinto-ohjaajan pitäisi pystyä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa osoittamaan koulutusvalinnan prosessimaisuus opiskelijoille ja pyrkiä sitouttamaan heidät siihen, jotta työskentelylle jatko-opintotavoitteen saavuttamiseksi olisi riittävästi aikaa ja se olisi tarkoituksenmukaista. Jos koulutusvalintaprosessia tarkastelee tuloksellisuuden näkökulmasta, eli kuinka hyvin nuori saavuttaa haluamansa opiskelupaikan ja kuinka tyytyväinen hän on siihen, selviytyvät Jalkasen (1998, 63) mukaan prosessista parhaiten ne nuoret, joilla on selkeät ja varmat suunnitelmat ja joiden prosessi ajoittuu pidemmälle aikaperspektiiville.

Ohjauksessa painottuvat vuorovaikutus, suhteet ja prosessit sekä keskustelu elämän eri siirtymävaiheista, joihin liittyvät ura- ja elämänsuunnittelu. Tällöin etsitään henkilökohtaisia merkityksiä ja mahdollisuuksia, mikä tarkoittaa sitä, että opinto-ohjaajalta edellytetään faktatiedon ja todellisuudentajun sijaan enemmän mahdollisuuden tajua. Onnismaa (2003, 75.) Mahdollisuuden



tajun saavuttaminen onnistuu kokonaisvaltaisen ohjauksen kautta, johon kerroinnallinen lähestymistapa tuo oman näkökulmansa.

Ohjauksessa onkin tärkeää tiedostaa miten nuori kertoo asioista ja miten positioi itseään koulutusvalinnassa. Kaasilan (2008, 61) mukaan opiskelijan puheen analysointi auttaa ymmärtämään opiskelijan motiiveja ja toimintoja. Tietyntyyppisten positioiden ottaminen ja hyväksyminen johtaa kokemaan asiat juuri tuon position kautta. Tällaisen positioinnin ei tarvitse kuitenkaan olla pyysyvää, vaan tavoitteen kannalta epäsuotuisia käsityksiä on mahdollista muuttaa. (Kukkonen 2007, 15 -116.) Ohjaajan olisikin osattava tunnistaa ja auttaa nuorta tunnistamaan miten nuori asemoi itseään koulutusvalintaprosessissaan, ja siten edesauttaa häntä tavoittelemaan prosessia tukevaa positioitumista. Onnismaan (2003) mukaan ohjauksessa on annettava tilaa ihmisten omille kertomuksille. Tällöin ohjauksesta tulee moniäänistä ja ihminen nähdään oman elämänsä asiantuntijana ja siten merkittävänä ohjausprosessissa. (Onnismaa 2003, 75)

Jotta ohjaaja voisi tukea nuorta koulutusvalintaprosessissa, pitäisi hänen tuntea ja tietää nuoren taustat ja valintoihin vaikuttavat tekijät mahdollisimman hyvin. Ihanteellista olisi, että nuoren kanssa voisi käydä useita ohjauskeskusteluja lukio-opintojen aikana, koska vain siten ohjaajalla on mahdollisuus oppia tuntemaan nuori. Tämä vaatii myös sitä, että nuori voi kokea luotavansa ohjaajaan ja haluaa jakaa asioitaan tämän kanssa ja kokee saavansa ohjaajalta apua ja tukea ongelmiinsa. Tällainen ohjausprosessi lähestyy kokonaisvaltaista ohjausta, missä ihminen on keskiössä. Valitettavan usein ajan ja resurssien puute johtaa kuitenkin siihen, että ohjaus painottuu sen hetkisten ongelmien ratkaisemiseen ja pitkäkestoista kokonaisvaltaista ohjausta saavat vain ne nuoret, joilla on ongelmia lähes koko lukio-opintojen ajan ja he ovat itse halukkaita ohjaukseen.

Ohjauksen tarpeellisuus tunnustetaan ja sen perään huudetaan lähes kaikkialla, mutta ainakaan lyhyellä aikavälillä resursseihin ei ole luvassa parannusta. Lukion uuden opetussuunnitelman (2016) myötä toteutunut toinen pakollinen opinto-ohjauksen kurssi ei lisää ohjauksen resurssia, ellei sille raiva-

ta ajallisesti tilaa. Miten siis tehdä mahdollisimman laadukasta ohjausta ajan puutteesta huolimatta? Ohjaus kannattaa pyrkiä suuntaamaan niille nuorille, jotka sitä eniten tarvitsevat ja antaa niin sanotuille itseohjautuville nuorille lyhyempikestoista neuvontaa ja tiedottamista. Ohjauksen oikea-aikaisuus on tärkeässä asemassa, kun puhutaan siitä, että nuoren saa motivoitua sitoutumaan koulutusvalintaprosessiinsa. Jos nuori ei koe asiaa sillä hetkellä merkitykselliseksi elämässään, on häntä vaikea saada innostumaan tulevaisuuden suunnitelmasta ja tiedonhankinnasta. Haku-uudistuksen myötä nuori olisi saatava kiinnostumaan riittävän ajoissa koulutusvalinnastaan, että hän ehtisi hankkia syvällisesti tietoa ja mahdollisesti kokemuksia eri vaihtoehtoista. Näin tuleva koulutusvalinta olisi suunnitelmallista ja perustuisi tietoon ja harkintaan, jolloin mahdollisilta virhevalinnoilta voitaisiin paremmin välttyä. Nuori tarvitsee tukea ja ymmärrystä myös päätöksenteossa. Miten sitten tunnistaa ohjausta eniten tarvitsevat nuoret ja miten saada heidät tulemaan ohjaukseen avoimin mielin? Mistä tunnistaa mikä on kenelläkin nuorella oikea hetki lähteä työstämään koulutusvalintaansa? Mistä tietää onko nuori saanut päätöksenteon pohjaksi riittävästi oikeanlaista tietoa? Näissä kysymyksissä riittää pohdittavaa arjen työssä ja miksi ei tulevissa tutkimuksissakin.

Entä auttoiko tämä tutkimus minua kehittymään ohjaajana? Se on mahdollista todeta vain ajan myötä. Tällä hetkellä kuitenkin koen, että olen yksittäisten nuorten koulutusvalintaprosesseihin perehtymällä laajentanut kokemuksiani ohjauksesta, saanut vahvistusta aikaisemmille tiedoilleni sekä löytänyt uusia merkityksiä. Koen, että tämän myötä osaan ohjata nuoria syvällisemmin ja yksilöllisemmin. Osaan kysyä heiltä tarkoituksenmukaisempia kysymyksiä ja ohjata heitä pohtimaan omaa koulutusvalintaansa tietoisemmin ja prosessimaisena jatkumona. Osaan myös auttaa nuorten vanhempia näkemään valintaprosessin moninaisuuden ja haasteellisuuden aikaisempaa paremmin.

Ohjaajan tehtävä on kulkea nuoren rinnalla niin kauan kuin nuori sitä haluaa. Tavoitteena on voimaannuttaa ja valtaistaa nuorta niin, että ohjaaja tekee itsensä tarpeettomaksi. Nämä eivät ole yksiselitteisiä asioita, minkä vuok-

si ohjaajan työ onkin niin mielenkiintoista. Yksi asia on kuitenkin selkeä. Minulla on mahdollisuus kehittyä ohjaajana jokaisen kohtaamani nuoren myötä.

#### 7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kerronnallisessa tutkimuksessa ”totuus” välittyy Brunerin (1991, 13) mukaan kertomuksen todellisuudentuntuisuuden kautta, eikä sen toteennäyttämisen kautta. Pystyäkseen välittämään alkuperäisen kertomuksen mahdollisimman tarkasti, on tutkijalla vastuu reflektoida ja perustella menettelytapojaan. Tämän tutkimuksen luotettavuutta voi tarkastella kolmesta näkökulmasta. Ensiksikin laadullisessa tutkimuksessa tulokset syntyvät tutkijan ymmärryksen ja tulkinnan kautta. Toiseksi tapaustutkimus ei ole välttämättä yleistettävissä yleisemmälle tasolle. Kolmanneksi kerronnallinen analyysi saa kysymään: mistä tietää, että kertomus on tosi? Avaan seuraavaksi näitä kolmea näkökulmaa.

*Laadullinen.* Laadullisen tutkimuksen tulee kertoa tutkittavien maailmasta ja heidän käsityksistään mahdollisimman oikein (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189). Olen pyrkinyt tähän tuomalla esiin tutkittavien oman äänen sekä kertomusten että niihin sisältyvien sitaattien kautta ja tarkastelemaan heidän tuottamiaan merkityksiä ja positioita koulutusvalintaprosessissa. Tästä huolimatta tulkinta ja raportti tuovat voimakkaimmin esiin minun tutkijan ääneni. Tutkimukseni on yksi tulkinta tutkittavasta ilmiöstä, ja samaa aineistoa käyttävä toinen tutkija voisi huomioida erilaisia asioita saaden aikaan toisenlaisen lopputuloksen.

Pyrin tutkimustyössäni sisäiseen luotettavuuteen siten, että käytin kandidaatintutkielmassani ja tässä jatkotutkimuksessa samaa menetelmää aineiston keruussa ja analyysin ensimmäisessä vaiheessa, jolloin niistä koostuu luotettava ja toisiaan tukeva jatkumo. Muodostin kerronnalliseen lähestymistapaan tukeutuen haastattelun teema-alueet ja alustavat haastattelukysymykset niin, että ne kattoivat mahdollisimman laajasti tutkittavan ilmiön. Näin kerronnallisuus kulki punaisena lankana läpi koko haastattelun, litteroinnin, lähilu-

vun, analysoinnin sekä raportoinnin. Lisäksi se selkeytti ajatteluani ja toimintaani koko tutkimuksen teon ajan.

Tutkimuksen kielelliset ilmaukset saattavat vaikuttaa tuloksiin. Haastattelussa pyrin tietoisesti välttämään vaikeita käsitteitä ja esitin kysymyksiä arkikielellä, jotta nuoret ymmärtäisivät kysymykset mahdollisimman samalla tavalla kuin minä. Haastateltavat olivat samanikäisiä ja he olivat vastaustensa perusteella myös kielellisesti yhtenäinen ryhmä. He käyttivät osittain samantapaisia ilmaisuja kuvatessaan ajatuksiaan tutkittavasta ilmiöstä.

Toteutin haastattelun puolistrukturoituna teemahaastatteluna, johon valmistelin alustavia kysymyksiä teemojen pohjalta. Etukäteen valitut teemat ja kysymykset muodostuivat siis osaksi nuorten kertomuksia ja näin tutkijan ääni tuli voimakkaammin esille. Koin kuitenkin, että nuorten haastateltavien kohdalla olisi luontevampaa ja tuloksellisempaa käyttää useampia jäsenneltyjä alustavia kysymyksiä kuin muutamaa avointa kysymystä, vaikka avoimet kysymykset saattaisivat tuoda haastateltavan äänen paremmin esille. Näin vastuu haastattelun etenemisestä oli minulla ja oletin nuoren kokevan olonsa turvallisemmaksi, kun hänen ei tarvinnut itse valita esille otettavia aihekokonaisuuksia eikä olla epävarma siitä, missä rajoissa haastattelu liikkuisi. Tällä tavoin sain haastateltavat myös johdateltua helpommin takaisin teemoihin mahdollisilta sivupoluilta.

Haastattelutilanteessa koin haastavana sen, että minulla ei ollut kokemusta tutkimushaastattelun tekemisestä. Luin ennen haastatteluja kirjallisuutta aiheesta (mm. Ruusuvuori & Tiittula 2005; Kujala 2007; Hirsjärvi & Hurme 2008). Kirjallisuudesta sain konkreettisia neuvoja ja varmuutta haastattelujen toteuttamiseen. Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005) mukaan hyvä kerronnallinen kysymys antaa haastateltavalle vapauden kertoa laajasti asioista ja haastattelija voi jatkokysymyksillä hakea lisää informaatiota. Tällöin on olennaisinta se, että haastattelija on rohkaiseva kuuntelija ja hän osaa myös tuoda sen esiin omalla kielellisellä ja ei-kielellisellä vuorovaikutuksellaan. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 196 - 203.) Ohjaukokemukseni pohjalta pystyin keskittymään hyvin kuuntelemiseen ja olennaisten lisäkysymysten esittämiseen. Pyrin

haastattelun alussa selventämään nuorille, että näen haastattelussa heidän kertomansa tapahtumat ja kokemukset arvokkaina ja tavoiteltavina, kuten Kujala (2007, 20; myös Perttula 2009, 156) korostaa. Tällä yritin rohkaista nuoria itsensä näköiseen kerrontaan ja välttämään mahdollista kokemuksiensa vähättelyä.

Haastattelu on jatkuvasti muuttuva vuorovaikutustilanne, jossa osapuolet vaikuttavat toisiinsa ja molemmilla on omat roolinsa sekä positionsa. Haastattelijana en voinut olla neutraali, koska jo itse haastatteluun oli ryhdytty minun aloitteestani ja minä ohjasin ja suuntasin keskustelua tutkimustavoitteeni mukaisesti. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 30) mukaan erityisesti epävarmoissa tilanteissa haastattelijan kannustavat kommentit voivat vaikuttaa siihen, mitä haastateltava kertoo ja mitä ei kerro. Tällöin vastaus ei ole haastateltavan itsenäinen tuotos, vaan se muotoutuu yhteisesti vuorovaikutustilanteessa. Pyrin luotettavuuden takia pitämään oman reagoitini mahdollisimman vähäisenä lukuun ottamatta jatkokysymyksiä, rohkaisevia kommentteja ja ei-kielellistä viestintää sekä joitakin kokoavia ja ymmärrystä varmentavia kysymyksiä.

Haastattelut tallentuivat hyvin ja litteroin tallenteet haastattelua seuraavana päivänä, jotta muistaisin tilanteen kulun mahdollisimman totuudenmukaisesti. Litterointivaiheessa osa asioista selkiytyi ja sai tarkemman merkityksen niin kielellisten kuin myös ei-kielellisten ilmaisujen esimerkiksi äänenpainojen, naurahdusten tai taukojen kautta. Kirjoitin litteroitujen haastattelujen pohjalta nuorten koulutusvalintakertomukset. Haastatteluista kirjoitettu kertomus on minun tutkijana tekemä konstruktio, jolloin lopputulos heijastaa tutkittavien äänen ja käsitysten lisäksi minun tutkijan äänen. Myös kertomusten pohjalta tehdyt rakenne- ja positioanalyysit sisältävät minun intuitioni mukaan tehtyjä valintoja ja painotuksia.

*Tapaustudkimus.* Tapaustudkimuksessa korostetaan usein yleistettävyyden sijaan tapauksen kokonaisvaltaista ymmärtämistä (esim. Cohen, Manion & Morrison 2010, 253). Lincolnin ja Gupan (2000) mukaan ääripäiden, yleistämisen ja yksittäisen tapauksen, välillä on kuitenkin paljon liikkumavaraa. Näin ollen niitä ei pidä nähdä vastakohtina toisilleen. Lincoln ja Gupa puhuvat työhypoteesista,

joka muodostetaan yksittäisestä tapauksesta ja sen avulla voidaan ymmärtää myös muita tapauksia. He myös käyttävät mieluummin termiä tulosten siirrettävyys kuin yleistettävyys. (Lincoln & Gupa 2000, 27, 38.)

Donmoyer (2000) puolestaan puhuu kokemuksellisen ymmärtämisen kautta tapahtuvasta yleistämisestä, jolloin lukija voi suhteuttaa tapaustutkimuksen tuloksia itseensä. Näin lukija (kokija) saattaa oppia itsestään enemmän, kuin jos hän suhteuttaisi itseään yleistettyihin tuloksiin. (Donmoyer 2000, 64.) Gomm, Hammersleyn ja Forsterin (2000) mukaan lukija ja tutkittava ilmiö ovatkin vuorovaikutuksessa keskenään ja siksi myös lukijalla on vastuu tapaus-tutkimuksen yleistämisessä. Kun lukija pohtii yksittäistä tapausta, on hänen osattava heijastaa tekemänsä huomiot muihin tiedossaan oleviin tapauksiin. (Gomm, Hammersley & Forster 2000, 111.)

Tämän tutkimuksen koulutusvalintakertomukset eivät ole suoraan yleistettävissä tai siirrettävissä, koska jokaisen nuoren koulutusvalintaprosessi on yksilöllinen. Lukijan on kuitenkin mahdollista peilata itseään ja omaa koulutusvalintaansa kertomuksiin, ja sitä kautta ymmärtää paremmin itseään sekä omia tavoitteitaan ja mahdollisuuksiaan. Ajatus nuoren koulutusvalintaprosessin moninaisuudesta on kuitenkin yleistettävissä, koska jokainen prosessi on erilainen. Sen ymmärtäminen auttaa ymmärtämään paremmin toisten nuorten koulutusvalintaprosesseja ja ohjaamaan heitä syvällisemmin.

*Kerronnallisuus.* Kerronnallisen tapaustutkimuksen analysoinnissa voi Zellerin (1995) mukaan olla monia heikkouksia. Tutkittavien anonyymiutta voi olla vaikeaa taata ja toisaalta tiedon kerääminen, analysointi ja tarkastelu saattavat heikentyä, kun tutkimukseen osallistuvien anonyymiutta suojellaan. Kerronnallisessa tapaustutkimuksessa on varottava fiktiivisyyttä - esimerkiksi yksinkertaistamisen, tutkittavien yhdistelemisen tai tutkijan mielikuvituksen kautta - pyrittäessä hyvään ja johdonmukaiseen kirjoitusasuun. (Zeller 1995, 86 - 87.)

Kertomuksien analysoinnissa on myös vaarana, että liika tiivistäminen ja tulkitseminen häivyttävät tutkittavien ääntä ja vääristävät alkuperäistä kerrontaa. Hyvärisen (2006) ja Deppermanin (2013, 1) mukaan koko kertomusta

tai haastattelua ei voikaan vangita yhden kokoavan käsitteen tai kuvauksen avulla. Välttääkseni fiktiivisyyttä ja vääristymistä, olen analysoinnissa yrittänyt pitäytyä aineistossa, joka on tämän tutkimuksen lähtökohta ja välttänyt ali- tai ylilukemasta tai tulkitsemasta sitä. Olen myös analysoinnin eri vaiheissa palannut useasti koulutusvalintakertomuksiin ja ajoittain litteraatioihin. Olen liittännyt kertomuksiin nuorten puhetta alkuperäisessä muodossa, jotta kertomuksista välittyisi mahdollisimman hyvin nuoren oma kokemus. Analyysivaiheessa on ollut mielenkiintoista huomata, miten saman kertomuksen voi kertoa monisivuisena kirjoitelmana, lyhyenä tiivistelmänä ja jopa muutaman sanan otsikona. Ne ovat kaikki nähtävissä tutkimusraportissa, jotta lukija voi itse tehdä eritasoisista kertomuksista omia johtopäätöksiään.

Kerronnallisen analyysin luotettavuuden tueksi on esitetty erilaisia periaatteita. Esimerkiksi Riessman (1993, 65 - 68) suosittelee arvioimaan kerronnallista analyysiä vakuuttavuuden, yhtenäisyyden, käytettävyyden sekä sen kautta, että tutkimus vastaa siihen osallistuneiden ymmärrystä tapahtumista (myös Esterberg 2002, 195). Heikkinen, Huttunen ja Syrjälä (2007, 5 - 18) ovat esittäneet viisi kerronnallisen tutkimuksen luotettavuusperiaatetta: historiallisen jatkuvuuden periaate, refleksiivisyysperiaate, dialektisuusperiaate, toimivuusperiaate ja havahduttavuusperiaate. Heikkinen ym. eivät kuitenkaan esitä periaatteita niin sanottuna tarkistuslistana, vaan yleisenä, joustavana ja vastavuoroisena näkökulmana luotettavuuden tarkasteluun. Erittelen tutkimukseni luotettavuutta vielä näiden periaatteiden valossa.

Historiallisen jatkuvuuden periaatteessa huomioidaan miten yksilön kertomus linkittyy yleisiin ilmiöihin ja kehitykseen ja miten historiallinen konteksti auttaa ymmärtämään yksilön inhimillisen toiminnan päämääriä (Heikkinen ym. 2007, 9). Pyrin vahvistamaan nuorten kerronnasta nostamiani merkityksiä aikaisempien tutkimusten ja muun kirjallisuuden pohjalta ja sitä kautta liittämään kertomuksia yleisiin ilmiöihin. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 190) referoivat Corbinia ja Straussia (1999) sanoessaan, että raportoinnissa luotettavuutta voidaan lisätä viittaamalla sopivissa paikoissa kirjallisuuteen. Historiallisen jatkuvuuden periaatteeseen kuuluu myös kulttuurisen kertomusvarannon

heijastuminen haastateltavien kerronnassa (Heikkinen ym. 2007, 10). Heijastumista olikin huomattavissa kaikkien nuorten kerronnassa, koska jatko-opintoihin hakeutumisesta kertominen perustuu myöhäisnuoruuden kehitystehtävästä kertovaan kulttuuriseen tarinaan.

Heikkinen ym. (2007, 11) kertovat refleksiivisyysperiaatteen tarkoittavan tutkijan suhdetta tutkimuskohteeseensa ja tutkimuksen läpinäkyvyyttä. Olen pohtinut johdannossa omaa paikkaani tutkimuksessa ja pyrkinyt tiedostamaan sen koko tutkimusprosessin ajan. Olen myös kuvannut tutkimusprosessia avoimesti ja tarkasti. Lisäksi olen kriittisesti pohtinut sitä, miten kokemukseni opinto-ohjaajana vaikuttaa tekemiini ratkaisuihin ja tulkintoihin. Pystynkö kokemukseni myötä tunnistamaan ongelmia paremmin vai rajaako se tai jopa estää näkemästä tiettyjä asioita tai merkityksiä laajemmin?

Dialektisuusperiaate tarkoittaa tutkimuksen dialogisuutta ja moniäänisyyttä, jolloin se on avoin vaihtoehtoisille tulkinnoille. Todellisuus rakentuu keskustelunomaisen prosessin avulla, jossa ymmärrys kasvaa vuorovaikutuksen ja keskustelun myötä ja tutkimusraportissa tulee esille erilaisia ääniä ja tulkintoja. (Heikkinen ym. 2007, 13.) Tutkimuksessa ovat dialogissa kanssani nuorten kerronta, heidän koulutusvalintakertomuksensa, teoria ja aikaisemmat tutkimukset. Näin olen pyrkinyt monikerrokselliseen raportointiin, jossa alkuperäiset äänet tulevat kuuluviin. Minulle on ollut tärkeää, että nuorten kerronta näkyy ja säilyy mahdollisimman alkuperäisenä koko tutkimusprosessin ajan. Ilmiön tarkastelu ei myöskään päädy yhteen lopulliseen kuvaukseen, vaan se on avoin toisenlaisille tulkinnoille.

Toimivuusperiaatteella Heikkinen ym. (2007, 14) tarkoittavat tutkimuksen käyttökelpoisuutta ja sen tuloksien siirtymistä käytäntöön. Olen tehnyt tutkimuksen oman työni, ymmärrykseni sekä tietojeni ja taitojeni kehittämisen näkökulmasta. Tutkimuksen tulokset ja sen eri välivaiheiden aikaansaamat ajatukset, oivallukset ja tunteet siirtyvät omaan työhöni opinto-ohjaajana ja sen kautta työni vaikutuspiirissä olevaan ympäristöön. Optimistisesti ajatellen tutkimuksella voi olla välillistä vaikutusta työssäni kohtaamien nuorten elämään ja heidän ympäristöönsä koko loppuelämän ajan.



Heikkisen ym. (2007, 16) mukaan kerronnallinen tutkimus voi parhaimmillaan havahduttaa ja voimaannuttaa tutkimukseen osallistunutta, myös lukijaa, ja saada aikaan muutoksen tämän maailmassa. Nuorten osallistuvuudesta ja palautteesta päätellen haastatteluun osallistuminen, kuulluksi tuleminen ja oman koulutusvalintakertomuksen lukeminen olivat heille jollain tavalla omaa maailmaa eheyttäviä kokemuksia. Minulle tutkijana ja erityisesti opinto-ohjaajana koko tutkimusprosessi on ollut monilla tavoin havahduttava ja voimaannuttava. Lukijan kokemusta en voi arvioida, sen tekee jokainen lukija itse.

## 7.5 Ajatuksia jatkotutkimuksista

Kandidaatintutkielmani herätti minussa aikanaan monenlaisia lisäkysymyksiä, joihin sain vastauksia tämän jatkotutkimuksen myötä. Olisi mielenkiintoista tietää, miten tutkimukseen osallistuneiden nuorten elämä jatkuu tästä eteenpäin. Onko opiskelemissa olevien nuorten koulutusvalintaprosessi tulossa tämän hetkiseen päätökseensä? Siirtyvätkö he työelämään vai jatkavatko he päätoimista opiskelua? Mihin suuntaan koulutusvalintaprosessi mahdollisesti lähtee muotoutumaan ja miksi? Kaikki tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat aktiivisia toimijoita koulutusvalintaprosessissaan. Olisikin mielenkiintoista selvittää miten vähemmän aktiivisten toimijoiden koulutusvalintaprosessi muotoutuisi ja miten he kokisivat sen ja olisiko heidän kerrontansa erilaista pitkällä aikavälillä. Yleisemmällä ja laajemmalla tasolla olisi hyvä tutkia miten viimeisimmät haku-uudistukset ja koulutuspoliittiset muutokset, esimerkiksi ensiker-talaisikiintiö, vaikuttavat pitkällä tähtäimellä nuorten koulutusvalintaprosessiin.

## LÄHTEET

- Aaltonen, A. & Leimumäki, T. 2010. Kokemus ja kerronnallisuus – kaksi luentaa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 119 - 152.
- Aappola, S. 2005. Aikuistumisen oikopolkuja? Koulutusreitit ja aikuistumisen ulottuvuudet nuorten elämässä. Teoksessa S. Aappola & K. Ketokivi (toim.) Polkuja ja poikkeamia – Aikuisuutta etsimässä. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 254 - 283.
- Abbott, H. P. 2008. Cambridge introduction to narrative. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ahola & Mikkola, 2004. Opinto-ohjaus, muutos ja epävarmuus. Turku: Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 62.  
[http://ruse.utu.fi/pdfrepo/OPO\\_2\\_painos.pdf](http://ruse.utu.fi/pdfrepo/OPO_2_painos.pdf). Luettu 6.1.2016.
- Ahvenainen. M. Henkilökohtainen tulevaisuus. Koulutusvalinnat kuntoon – hankkeen tutkimusraportti. [www.koukkuun.fi](http://www.koukkuun.fi). Tulostettu 6.1.2014
- Bamberg, M. 2004. Positioning with Davie Hogan: Stories, Tellings and Identities. Teoksessa C. Daiute & C. Lightfoot (toim.). Narrative Analysis: studying the development on individuals in society. Thousand Oaks Calif.: Sage, 135 - 157.
- Bamberg, M. 2012. Why Narrative? Narrative Inquiry 22:1. 202 - 210.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. 2008. Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis. Text & Talk. An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies. Clark University: King`s College London.
- Barsade, S. G. & Gibson D. 2007. Why Does Affect Matter in Organizations? Academy on Management Perspectives.  
[http://scholar.google.fi/scholar?hl=fi&as\\_sdt=0,5&q=Why+Does+Affect+Matter+in+Organizations%3F](http://scholar.google.fi/scholar?hl=fi&as_sdt=0,5&q=Why+Does+Affect+Matter+in+Organizations%3F). 36 - 59. Luettu 21.9.2016.

- Bold, C. 2012. *Using Narrative in Research*. Los Angeles: Sage.
- Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1991. The Narrative Construction on Reality. *Critical Inquiry* 18 (1), 1 - 21.
- Casey, C. 1995. The new narrative research in education. *Review of research in education* 21 (1). <http://rre.sagepub.com/archive/>. 211 - 253. Luettu 24.10.2016.
- Cassell, C. & Symon, G. 2006. *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*. Lontoo: Sage.
- Clarkeburn, H., & Mustajoki, A. 2007. *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2010. *Research methods in education*. 3. painos. New York: Routledge.
- Davies B. & Harrè R. 2001 Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. July 2007. [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net). Luettu 10.12.2016.
- Denzin N. K., 1989. *Interpretive biography*. Qualitative research methods series 17. Newbury: Sage.
- Deppermann, A. 2013. Positioning in Narrative Interaction. Teoksessa M. Bamberg (toim.) *Narrative Inquiry*. Amsterdam: Benjamins, 1 - 15.
- Dyer W. G. Jr & Wilkins, A. L. (1991). Better Stories, Not Better Constructs, to Generate Better Theory: A Rejoinder to Eisenhardt. *The Academy of Management Review*, 16(3). <http://voynnetf.free.fr/mrq/02dyerwilkinsstories.pdf>. 613 - 619. Luettu 21.10.2016.
- Donmoyer, R. 2000. Generalizability and the Single-Case Study. Teoksessa: R. Gomm, M. Hammersley & P. Forsten (toim.) *Case Study Method*. Lontoo: Sage, 45 - 46.

- Erben, M. 1998. Biography and Research Method. Teoksessa M. Erben (toim.) *Biography and Education: A Reader. Social Research and Education Studies Series 19.* Lontoo: Falmer Press, 4 - 17.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. Monenlainen tapaustutkimus. Helsinki: Kulttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11/2014.
- Erkkilä, R. 2005. Moniääninen paikka – Opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa. Oulu: Oulu university press. Väitöskirja.
- Erkkilä, R. 2009. Narratiivinen kokemus: koettu paikka, tarina, kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus.* 3. painos. Tampere. Juvenes Print, 195 - 226.
- Esterberg, K. G. 2002. *Qualitative Methods on Social Research.* University of Massachusetts-Lowell.
- Flyvberg, B. 2002. *Making Social Science Matter. Why Social Inquiry Fails and How It Can Succeed Again.* Toinen painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gazzaniga, M. Your storytellin brain. Video.  
<https://www.youtube.com/watch?v=3k6P5JiNzrk>. Katsottu 7.10.2016.
- Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. 2000. Case Study and Generalization. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Forsten (toim.). *Case Study Method.* Lontoo: Sage, 98 - 115.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suomentanut M. Lehtonen ja J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hallila, M. 2008. Kertomus, aika ja ihminen. Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti AVAIN. 3/2008, 22-37.
- Harrè, R. 2015. History and Trajectory of Positioning Theory. Positioning Theory Symposium 8.7.2015. Video. [www.youtube.com](http://www.youtube.com). Katsottu 27.12.2016.

- Harrè, R. & Moghaddam, F. M. 2011. Positioning Theory. Teoksessa N. Bozatzis & T. Dragonas (toim.) *The Diskursive Turn in Social Psychology*. Ohio: Taos Institute Publication, 129 - 138.
- Hartley, J. 2004. Case Study Research. Teoksessa C. Cassel & G. Symon (toim.) *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*. Lontoo: Sage, 323 - 333.
- Heikkinen, H. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 4. uudistettu painos*. Jyväskylä: PS-kustannus, 149 - 167.
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Syrjälä, L. 2007. Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*. Vol. 15, No. 1, 5 -19.
- Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka* 72:6. 629 - 640.
- Hirsjärvi, S. 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hole, R. 2004. *Narratives of identity; a poststructural analysis of three deaf women`s life stories*. Vancouver: University of British Columbia.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Jyväskylä: Gummerus, 13 - 42.
- Hyvärinen, M. 2004. Narratologia ja kerronnallinen käänne. *Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti AVAIN*. 1/2004, 53 - 59.
- Hyvärinen, M. 2006. *Kertomuksen tutkimus*.  
[http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen\\_tutkimus.pdf](http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf).  
Luettu 29.9.2016

- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Hänninen, V. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 168 - 184.
- Iyengar, S. 2011. Valitsemisen taito. Suomentanut M. Heinämäki. Helsinki: Art House.
- Inkinen, A. 2014. Lukiolaisten koulutusvalintojen toiveet ja tavoitteet. Koulutusvalinnat kuntoon -hankkeen tutkimusraportti. [www.koukkuun.fi](http://www.koukkuun.fi). Tulostettu 12.1.2014.
- Järvi, P. 1997. Ammattimielikuva osana ammatillisen suuntautumisen prosessia. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Turku: Kirjapaino Grafia oy.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2000. Koulutuksen hyvä- ja huono-osaiset. Laudaturylioppilaiden ja koulutuksesta karsiutuneiden kotitaustat. Kasvatus 3/2000. Suomen kasvatustieteellinen seura, 205 - 216.
- Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 41 - 66.
- Kasurinen, H. 2000. Nuorten tulevaisuusorientaatio. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1, ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus, 207 - 220.
- Kasurinen, H. & Nummenmaa, A. R. 1995. Ammatti, sukupuoli ja elämänkulun muotoutuminen. Kasvatus 2/1995. Suomen kasvatustieteellinen seura. 128-139.

- Kettunen, H. Koulutusvalintaa tekemässä – valinnan selvyys, lopullisuus ja päätökseen vaikuttavat tekijät abiturienttien kokemana. Koukkuhankkeen tutkimus. [www.koukkuun.fi](http://www.koukkuun.fi). Tulostettu 24.1.2014.
- Komulainen, K. 2000. Kertomukset, elämänmetaforat ja ydinretoriikat ohjauksen apuvälineinä. Teoksessa: Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1, ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.). Juva: PS-kustannus, 252 - 272.
- Kosola, A-M. 2008. Nuorten koulutusvalinnat – abiturienttien käsityksiä ja kokemuksia koulutusvalinnasta. Tampereen yliopisto kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värrö 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 13 - 39.
- Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana. Erilaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kuronen, I. 2011. Mun kompassi neula vaan pyörii. Keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 41. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuusinen, J. 2001. Nuorten aikuisten kehitystehtävät, onnellisuus ja kehityksen hallinta. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Porvoo: WS Bookwell Oy, 311 - 322.
- Leino, H. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: University Press, 214 - 227
- Lenz, J. G., Sampson, J. P., Peterson G. W. & Reardon, R. C. 2012. Applying Cognitive Information Processing Theory to Career Counseling and Services. Florida Career Development Association. [www.career.fsu.edu](http://www.career.fsu.edu). Luettu 23.12.2016.

- Lerkkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Väitöskirja.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach R. & Zilper, T. 1998. Reading, Analysis and Interpretation. Social Research Method Series, Volume 47. California: Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. 2000. The only Generalization is: There is No Generalization. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Forsten (toim.) Case Study Method. Lontoo: Sage, 27 - 44.
- Meretoja, H. 2009. Inhimillisen todellisuuden narratiivisuus ontologisena ja epistemologisena kysymyksenä. Teoksessa S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.) Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen. Tietolipas 226. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 207 - 237.
- Mykkänen, J. 2010. Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Mäkinen, O. 2014. Informaatio uravalintapäätösten tukena. Koulutusvalinnat kuntoon -hankkeen tutkimusraportti. [www.koukkuun.fi](http://www.koukkuun.fi). Tulostettu 12.1.2014.
- Niemelä, P. 1993. Sosiaalialan ammattietiikka. Teoksessa J. Hämäläinen & P. Niemelä (toim.) Sosiaalialan etiikka. Juva: WSOY, 142 - 172.
- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Tammi.
- Nurmi, J-E. 2001. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Porvoo: WS Bookwell Oy. 256 - 274.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja asiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopisto. Väitöskirja



- OPM, 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11.
- OKM, 2016. Korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa painotettava toisen asteen todistuksia. Tiedote 4.11.2016. [www.minedu.fi](http://www.minedu.fi). Luettu 5.1.2017.
- Peavy, V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Suomentanut P. Auvinen. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1, ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus, 14 - 40.
- Pekkari, M. 2006. Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pelkonen, R. & Louhiala, P. 2002. Ihminen lääketieteellisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 126 - 136.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena, johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. 3. painos. Tampere: Juvenes print, 115 - 162.
- Pirttiniemi, J. 2004. Ohjausta koulutukseen vai elämään? Teoksessa Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3, ohjaustyön välineet. Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.). Juva: PS-kustannus, 50 - 61.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Amos & R. Wisniewski (toim.) Life History and Narrative. Lontoo: Falmer, 5 - 23.
- Purtilo-Nieminen, S. 2009. Tie yliopistoon. Narratiivinen tutkimus avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijoiksi hakeutuneista. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Väitöskirja.

- Pöysä, J. 2010. Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 153 - 179.
- Raehalme, O. 1996. Lahjakas nainen. Naisten lahjakkuuden kehittymiseen liittyvien erityispiirteiden tarkastelu. Hämeenlinna: Karisto
- Raivola, R. 1999. Tehoa vai laatua koulutukseen? Juva: WS Bookwell.
- Ricouer, P. 1984. Time and Narrative. Vol. 1. Chicago: Chicago UP.
- Riessman, C. K. 2008. Narrative Methods for the Human Sciences. Los Angeles: Sage.
- Rogers, M. & Creed, P. 2011. A Longitudinal Examination on Adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework. *Journal of Adolescence* 31 (2011), 163 - 172.
- Rubin, A. 2002. Tulevaisuudenkuvat ja identiteetin rakentuminen myöhäismodernissa. Teoksessa M. Kamppinen, O. Kuusi & S. Söderlund (toim.) Tulevaisuuden tutkimus, perusteet ja sovelluksia. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 791 - 819.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 22 - 56.
- Sampson, J. P., Lenz, J. G., Reardon, R. C. & Peterson G. W. 1999. A Cognitive Information Processing Approach to Employment Problem Solving and Decision Making. *The Career Development Quarterly*. Vol. 48. 3 - 18.
- Sampson, J. P. 2003. Developing Needs-Based Services Using the Cognitive Information Processing Approach. Centre for Guidance Studies, University of Derby, Florida State University. [www.career.fsu.edu](http://www.career.fsu.edu). Luettu 23.12.2016.
- Saresma, T. 2007. Omaelämäkerran rajapinnoilla. Kuolema ja kirjoitus. Nykyykkulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 92. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Siikaniemi, L. 2005. Vetovoimaa ammatilliseen koulutukseen yhteistyöllä. Helsinki: Taloudellinen tiedotustoimisto.
- Sintonen, T. 1999. Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadan-suomalaiset miehet elämänsä kertojina. Jyväskylä: SoPhi. Väitöskirja.
- SLL 2016. Välivuoden viettäjä ei saa jättää yksin. 20.5.2016. [www.lukio.fi](http://www.lukio.fi). Luettu 6.1.2017.
- Stake, R. E. 1995. The art of case study research. Lontoo: Sage publications.
- Steinby, L. 2009. Kertomuksen tiedollinen ulottuvuus. Teoksessa: S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.) Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen. Tietolipas 226. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Stenius, H. 2014. Itsetuntemus, tiedonhaku ja päätöksenteko. Neljän lukiolaisen koulutusvalintaprosessi. Kandidaatintutkielma.
- Sugarman, L. 2005. Life-Span Development. Frameworks, accounts and strategies. 2. painos. NY: Psychology Press.
- Taloudellinen tiedotustoimisto TAT 2015. Tutkimus nuorten tulevaisuudensuunnitelmista. [www.tat.fi](http://www.tat.fi). Luettu 6.1.2017.
- Tuijula, T. 2011. "Jos tietää mitä haluaa" - Seurantatutkimus lukio-opiskelijoiden itsesäätelystä, opiskelun kulusta ja odotusten toteutumisesta. Turku: Turun yliopiston julkaisuja. Väitöskirja.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2003. SOFIA - Ammattikasvatusfilosofiaa. Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu. Osa 1/5. <http://www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/ktp-2003/osa1.pdf>. Luettu 5.12.2016.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2002. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen koulutuksen kehitysnäkymiä Joensuun yliopistossa. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 187 - 194.

- Vieno, A. Itse raivattava tie – abiturienttien koulutusvalintojen haasteet ja ratkaisut. Koulutusvalinnat kuntoon -hankkeen tutkimusraportti. [www.koukkuun.fi](http://www.koukkuun.fi). Tulostettu 12.1.2014.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Yin, R. K. 2012. Applications on Case Study Research. Los Angeles: Sage.
- Zeller, N. 1995. Narrative strategies for case reports. Teoksessa J. A. Amos & R. Wisniewski (toim.) Life History and Narrative. Lontoo: Falmer, 75 - 88.
- [www.opintopolku.fi](http://www.opintopolku.fi) Koulutuksen ja opetuksen järjestäjän palveluita. Opetushallitus.
- [www.toissa.fi](http://www.toissa.fi) Korkeakouluista valmistuneet työelämässä. Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämisspalvelut.

## LIITTEET

### Liite 1. Marin kertomus

#### Haastattelu 2013

Mari aloitti opiskelun lukiossa aikanaan sen vuoksi, ettei hän löytänyt itselleen sopivaa ammatillista alaa. Hän kävi tutustumassa erilaisiin ammatillisiin koulutuksiin, mutta ei kokenut mitään niistä omakseen. Marin keskiarvo perusasteella oli yli yhdeksän, mutta lukioon tuleminen ei ollut kuitenkaan itsestään selvää ja lukiokoulutuksen valitseminen tuntuikin vaikealta. Isosisko kuitenkin suositteli lukiota ja koska koulu sijaitsi sopivan lähellä Marin kotia, koki hän lukio-opintojen aloittamisen loppujen lopuksi hyvänä vaihtoehtona.

Lukio sujui Marilta hyvin, vaikka osa arvosanoista alussa vähän laski. Opiskelu perusasteella ei ollut varsinaisesti kiinnostanut Maria, vaikka tulokset olivatkin erinomaisia. Lukio-opiskelun mielekkyyttäkin Mari epäili sen vuoksi, että lukiossa pitää lukea niin paljon. Hän kuitenkin sai puhtia opiskeluun, rupesi lukemaan ja päätti että koulu käydään läpi, vaikka kaikki opinnot eivät olleetkaan mielenkiintoisia. Myös lukion päättövaiheessa kangastelevat ylioppilaskirjoitukset lisäsivät motivaatiota. Mari opiskeli lukiossa pitkää matematiikkaa, koska hän ajatteli, että siitä voisi aikanaan olla hyötyä jatko-opinnoissa ja niihin haettaessa. Kielistä kiinnostuneena hän myös jatkoi yläkoulussa aloittamansa ranskan opintoja. Kaiken kaikkiaan Mari opiskeli kolmessa vuodessa noin 78 kurssia, eli muutaman kurssin vähimmäismäärän päälle.

Kevään 2014 yhteishaussa Mari aikoo hakea Helsingin yliopistoon opiskelemaan japanin kieltä ja kulttuuria Aasian tutkimuksen koulutusohjelmaan. Hän on jo opiskellut japania kansalaisopistossa neljän vuoden ajan. Marin kiinnostus japaniin on varsin kokonaisvaltaista. Alun perin harrastus lähti liikkeelle, kun hän huomasi, että isoveljen katsoma anime oli mielenkiintoista ja japanin kieli varsin samanlaista kuin suomen kieli rakenteineen ja ääntämisineen. Kielen opiskelun lisäksi Mari kuuntelee japanilaista musiikkia, katsoo televisio-ohjelmia ja cossaa, eli pukeutuu anime- ja mangahahmoiksi. Hän omistaakin ison kokoelman tyllihameita.

Marin päätös hakea opiskelemaan Aasian tutkimuksen koulutusohjelmaan muotoutui lopullisesti toisen opiskeluvuoden keväällä, kun hänen kaverinsa kertoi kyseisistä opinnoista. Mari otti lisää selvää koulutusohjelmasta opinto-ohjaajan kanssa ja totesi sen olevan hänen juttunsa. *”Se on ollut aina selvää, että haluaisin joku päivä muuttaa Japaniin koska se on se kulttuuri mikä kiinnostaa mua, mutta mä en tienny että on olemas koulua missä voi opiskella suomeksi japania, koska se on kumminki niin kaukainen kieli, ja mitä voi Suomes tosi harvoin puhua.”*

Mari ei ole vakavasti harkinnut muita opiskeluvaihtoehtoja vaikka omien sanojensa mukaan hänen olisi niin pitänyt tehdä. *”En mä halua terveystenhoitajaksi tai lääkäriksi tai miuksikään tämmöseksi.”* Kiinnostus japanilaisuuteen on niin vahvaa, ettei Mari ole halunnut juuri suoda ajatuksia muille vaihtoehdoille. Opiskelun myötä hän ei ajattele niinkään ammattia tai työtehtäviä missä hän voisi valmistuttuaan työskennellä, varsinaisesti häntä kiehtookin japanin kielen ja kulttuurin opiskelu.

Mari on kuitenkin miettinyt, että voisi olla järkevää hakea opiskelemaan muihin opintoihin, mutta tulevat muutokset korkeakouluhauissa ovat saaneet hänet miettimään asiaa toisin. *”Mäki aluksi ajattelin, että haen sinne ja jos en pääse, meen johonki toiseen kouluun ja sitte vaihdan sitä koulua. Se olis näin helpompaa mutta nyt ku tuli tää uus laki niin parempi sitte pitää väli-vuoden.”*

Marin usko tulevaisuuteen ja omaan selviytymiseensä on vahvaa. Hän on saanut tukea koulutusvalintaansa niin kotoa kuin kavereiltaankin. Hän kuitenkin sanoo, että vaikka tukea vanhemmilta ja kavereilta ei olisi tullut, niin hän olisi silti tehnyt omat päätöksensä. *”Tää on kuitenkin mun elämä ja mä teen elämälläni mitä haluan... kyl mä haluan itsenäistyä ja pärjätä omilani.”* Mari kokee että opiskelu Aasian tutkimuksen koulutusohjelmassa olisi mielenkiintoista, koska hänellä olisi mahdollisuus opiskella juuri sitä mitä hän haluaa. Hän uskoo, että ahkera opiskelu tuottaa tulosta ja opinnoista selviää. Mari ei ole kuitenkaan kovin paljon pohtinut

minkäläistä tuleva opiskelu voisi olla, koska hän ei halua luoda itselleen ennakkokäsityksiä vaan ottaa asiat sellaisina kuin ne vastaan aikaan tulevat.

Mari koki helpottavana tilanteen, kun hänelle selkeni, että Suomessa pystyy opiskelemaan japanin kieltä ja hänellä on mahdollisuus hakeutua sellaiselle alalle mikä häntä todella kiinnostaa. *”Helpottava tieto, nyt se vihdoinkin tuli selville että mitä mä haluan opiskella ja että minne mennä, koska ennemmin oli vaan semmoinen että jos en mä löydä mitään alaa niin mitä mä teen sille. Että kyllä se sille helpotti paljon kun löytyi se oma juttu.”* Mari on luottanut, että tulevaisuus tuo tullessaan hänelle sopivan koulutusvaihtoehdon, eikä hän ole etsimällä etsinyt mitään tiettyä alaa. Jatko-opintosuunnitelman selkeydyttyä Mari on suunnitellut elämänsä ja lukio-opintojaan tulevia opintoja silmällä pitäen. *”Se on ollut selkeänä ja on pitänyt tehdä töitä sen eteen. Välillä on tuntunut tosi rankalta kun on pitänyt lukea koulun rinnalla, mutta kyllä siitä on aina selvinnyt, kun tietää mitä haluaa niin tekee kaiken sen eteen ja se on ollut helppo päätös että näin tehdään ja on kunnolla opiskeltu sen takia, että haluaa sinne ja motivaatio on vaan lisääntynyt.”*

Korkeakouluopintoihin hakeutumisen Mari kokee helpompina ja varmempana kuin aikanaan hakeutumisen lukioon. Lukioon tuleminen oli ikään kuin pakonomaista ja tuskaallistakin, koska opiskelu lukiossa ja lukeminen ei tuntunut Marista kiinnostavalta. Lukio on kuitenkin ollut hyvä välietappi matkalla innostaviin jatko-opintoihin. Japani on selkeästi Marin juttu. Jos hän ei pääse opiskelemaan ensi kevään haussa, on hän valmis yrittämään sisään-pääsyä niin monta kertaa, että opiskelupaikka hänelle aukenee.

### Haastattelu 2016

Mari haki kevään 2014 yliopistohaussa suunnitelmiansa mukaan Helsingin yliopistoon opiskelemaan Aasian tutkimusta. Samalla pääsykokeella oli mahdollista päästä opiskelemaan myös Afrikan tutkimusta, joten Mari laitto sen toiseksi hakukohteekseen. Mari kertoi abivuoden joulukuussa olevansa varma, että Japani on hänen juttunsa ja japanin kieltä ja kulttuuria hän haluaa opiskella. Neljä kuukautta myöhemmin, hakuhetken koittaessa Mari koki kuitenkin epävarmuutta: *”Ei tavallaan kyennyt ymmärtämään kaikkia niitä mahdollisuuksia. Ja emmä tiennyt puoliakaan että voisin tonneki hakea tai toiki vois olla mun juttu. ... ja sit oli se Opintopolku että voi kattoo niitä...mut Opintopolku oli niin kauheen huono silloin ja ei siitä saanu selvää. Ja emmä edes tiennyt miten mä saan tietää eri koulutusvaihtoehdoista. (...) mä olin kuullu joltain muulta, että täällä on tällainen Aasian tutkimus, että no... mähän nyt tykkään Aasian kulttuurista ja haenpa sinne... Mutta en mä sinne oikeestaan halunnu mennä koska se olis ollu opettaja ja opettajaks mä en taas halua.”* Maria olisi kiinnostanut opiskella japanin kieltä ja kulttuuria yliopistotasolla, mutta melko rajalliset työtehtävät saivat hänet epäilemään motivaatiotaan. Mari ei myöskään kokenut tietävänsä riittävästi hakukohteensa tarjoamista mahdollisuuksista ja vaatimuksista: *”Se oli vaan se hieno sana Aasian tutkimus... sinne mä haen, ei ollu mitään käsitystäkään mitä siellä tehdään, mitä mä siellä opiskelisin.”*

Mari oli väsynyt ylioppilaskirjoituksiin lukemisen ja kirjoitusten vuoksi, eikä hän jaksanut hakea tietoa koulutusvaihtoehdoista ja ajatella valmistautuvansa muuhun kuin Aasian tutkimuksen pääsykokeeseen. Varsinaiset ylioppilaskokeet olivat Marin mielestä melko yksinkertaiset, eikä hän käyttänyt kovin paljon aikaa valmistautumiseen, vaan selvisi kokeista pitkälti lukion aikana hankkimillaan tiedoilla ja taidoilla. Siitä huolimatta Mari koki kevään raskaana, eikä hänellä ollut voimia miettiä tulevaisuutta. Kirjoitusten arvosanat olivat keskitasoa ja Mari oli tyytyväinen, vaikka huolellisempi valmistautuminen olisi tuottanut parempia tuloksia.

Aasian tutkimuksen kahta pääsykoekirjaa Mari opiskeli samaan tapaan kuin oli tottunut lukiossakin opiskelemaan. Suomen kieliopin ja maailmahistorian kirjat tuntuivat helpoilta. Vaikka Mari oli tutustunut edellisen vuoden pääsykokeeseen, hän yllättyi, kun pääsykokeessa kysyttiin paljon nippelitietoa vuosiluvuista ja klaanien johtajista. Laajempien kokonaisuuksien hallinta ei kokeessa auttanut. Mari tajusi heti pääsykoetta aloittaessaan, ettei hän tiedä vastauksia kysymyksiin ja luovutti siinä vaiheessa taistelun opiskelupaikasta. Tästä huolimatta Mari koki pääsykoetilanteen mukavana ja mielenkiintoisena. Myös koepaikan, yliopiston, Mari koki hienona ja tavoiteltavana, koska hän oli aina ajatellut opiskelevansa yliopistotasolla.

Mari ei saanut opiskelupaikkaa Aasian tutkimuksen koulutusohjelmasta. Hänen ylioppilaskirjoituksista saamansa pisteet olivat ihan hyvät, mutta pääsykoepisteet olivat riittämättömät. Varasijasijoittelussa Mari oli niin kaukana, että sieltä oli mahdotonta nousta opiskelijaksi. Hylkäävä tieto ei ollut Marille yllätys eikä pettymys: *”Se oli semmoinen hetkellinen vapauden*

*tunne, että mun ei tosiaan tarvi mennä kouluun ja mähän voin tehdä mitä mä haluan... No, ens kerta sitte."*

Mari kävi töissä, keräsi rahaa ja mietti mitä tekisi välivuoden. *"Mä tiesin, että ens vuonna mä haen kuitenkin uudestaan ja niin mulla oli aikaa tehdä jotain semmosta hienoo ja mihin ei tuu kumminkaa sitte uudestaan mahdollisuutta."* Mari lähti au pairiksi Kiinaan, koska sinne oli helppo päästä ja samalla hän sai mahdollisuuden tutustua läheisemmin Aasian kulttuuriin. Lähtö jännitti ja jännitystä lisäsi se, että Mari pidätettiin välilaskun yhteydessä erällä Venäjän lentokentällä, koska hänellä ei ollut viisumia. Mari joutui viettämään yön vangittuna ja häntä oltiin lähettämässä takaisin Suomeen. Mari onnistui kuitenkin neuvottelemaan hankalassa tilanteessa ja hän sai lentää Saksan kautta Kiinaan. Seikkailu ei pahemmin stressannut Maria, vaan vahvisti ajatusta, että kaikesta selviää.

Pekingissä Mari opetti kiinalaisen perheen seitsemänvuotiaalle tytölle englantia ja siivosi perheen kotia. Vapaa-ajallaan hän opiskeli kiinaa, joka osoittautui huomattavasti japania vaikeammaksi kieleksi. Au pair -pestin oli tarkoitus kestää pidempään, mutta kolmen kuukauden jälkeen Mari ei enää kestänyt katsoa kiinalaiseen kulttuuriin kuuluvaa lapsen fyysistä rankaisemista ja pakkoa opiskella lähes koko hereillä olon ajan. Vaikka kokemus Kiinassa olemisesta oli Marin mielestä kokonaisuudessaan hieno, hän huomasi, että ihmiset Pekingissä eivät olleet onnellisia eivätkä nauttineet elämästään. Jatkuva työn tekeminen ja kadunkulmissa kerjäävät köyhät ja sairaat saivat elämän näyttämään masentavalta.

Kokemukset Kiinassa avasivat Marin silmiä jatko-opintojen suhteen: *"Mä olin siinä Kiinan aikana tajunnu, että emmä sitä (Aasian tutkimusta) halua. Mä otin selvää asioista ja ryhdyin toimeen ja ajattelin, että kyllä mä haluan elämältä enemmän ja löyty se kunnianhimo ja nyt mä teen jotain ja sit mä päädyin siihen että mä meen kauppakorkeaan... se on tavallaan niin monialainen juttu, että sä voit tavallaan tulla miksikä vaan sieltä."* Mari selvitti Kiinassa ollessaan aktiivisesti jatko-opintomahdollisuuksiaan. Hän otti skypeä yhteyttä lukioaikaiseen opinto-ohjaajaansa, tutustui Opintopolku-sivuston ja eri yliopistojen sivustojen tarjontaan sekä kyseli tietoja isosiskoltaan ja kaveriltaan, joka oli aikaisemmin hakenut opiskelemaan kauppatiedettä. Motivaatio tiedon etsimiseen oli aivan toista kuin lukioaikana: *"Lukios mä olin niin poikki kaikesta lukemisesta ja emmä enää jaksanu ja emmä edes oikeen tienny mitä mä halusin. Mut emmä edes vaivautunu tekemään asian eteen mitään... Tuntu että tarvi taukoa kaikesta...Mutta pitää ny hakea ku kaikki muutki hakee ja näin kuuluu tehdä..."* "Ehkä se oli se ku Kiinas huomaa kaiken sen kurjuuden ja semmosen, miten elämä voikin olla kauheeta ja ku mietti kuinka Suomes elämä onki niin ihanaa ja helppoo ja... ja vaan totes, että mä en haluu tommosta elämää ku näillä täällä. Ja ku mä pääsen Suomeen niin mä haen kunnon kouluun ja mä saan niinku kunnon ammatin jostain."

Kotiin palattuaan Mari jatkoi aikaisemmassa työpaikassaan tehden kahvio- ja siivoustöitä lukien samalla pääsykokeisiin. Mari haki kevään 2015 korkeakoulujen yhteishaussa ensisijaisesti Turun yliopistoon opiskelemaan kauppatiedettä, koska siellä oli mahdollista suuntautua kansainväliseen liiketoimintaan. Loput viisi hakutoivetta hän täytti muilla kauppatieteen opiskelupaikoilla. Tällä hakukerralla Mari oli huomattavasti tietoisempi siitä minne hän oli hakemassa ja mitä mahdollisuuksia opinnot hänelle tarjoaisivat. Mari luki huolellisesti viittä pääsykoekirjaa. Tieto oli hänelle aivan uutta ja valmistautuminen veikin paljon aikaa. Varsinaisen pääsykokeen Mari koki haastavana ja mielenkiintoisena ja koe vahvasti tunnetta siitä, että tätä alaa hän haluaa opiskella.

Mari ei päässyt opiskelemaan kauppatiedettä. Hän oli jollain varasijalla kahden- ja kolmensadan välillä. *"Harmitti se tietenki, mutta... viime vuonna oli kokenu sen ettei päässy kouluun ja se välivuosi, mä totesin ettei se oo niin kauheeta, että mä voin ottaa toisenki välivuoden. Olis se ollu kivaa mennä kouluun, mutta kyllä mä nyt tiesin, että ku oli vähä vaikeempaa asiaa, niin mulla menee kauemmin aikaa oppia se. Ja ei siis.. se oli aiva että no... ei tällä kertaa päässy, että ens vuonna sitte. Et mä siinä kohtaa tiesin, että mä haen niin monta kertaa, että mä pääsen."* Maria ei pelottanut toinen edessä oleva välivuosi, vaan hän suunnitteli töiden lisäksi tekevänsä ranskan kielen opintoja Ranskassa. Kahden viikon kielikurssilla Mari oppi lisää ranskaa ja sai uusia ystäviä. Mari oli Ranskassa Pariisin pommituksen aikaan, mutta hänelle tapahtumat näkyivät lähinnä tiukkoina poliisi- ja turvatoimina lentokentällä. Välivuoden aikana Mari ehti vielä kuukaudeksi Englantiin, jossa hän vietti lomaa ja oli äitinsä ja tämän ystävän tulkkina ja apurina.

Marraskuussa, palattuaan Ranskasta, Mari tarttui uudestaan kauppatieteellisen pääsykoekirjoihin. Hän kävi samaan aikaan töissä, mutta keskittyi pääasiassa opiskelemiseen.

Toinen valmistautumiskerta selkeytti kauppatieteen käsitteistöä sekä asiasisältöjä lisää ja auttoi ymmärtämään asioita syvällisemmin. Mari ei osallistunut millekään valmennuskurssille niiden kalleuden vuoksi ja koska hän koki pystyvänsä itsenäiseen opiskeluun. Hän kuitenkin käytti erään valmennusyrityksen itseopiskelupakettia, mikä auttoi pääsykokeeseen valmistautumisessa.

Kevään 2016 korkeakouluhaussa Mari haki jälleen kuuteen paikkaa opiskelemaan kauppatiedettä. Tällä kertaa hän laittoi ensimmäiseksi hakutoiveeksi Vaasan yliopiston. Myös Vaasassa pystyi opiskelemaan kauppatiedettä kansainvälisestä näkökulmasta ja tilastojen mukaan sinne saattoi päästä helpommin. *"Sit mä opiskelin kovasti ja en nyt kumminkaan vieläkään päässyt kouluun että... Se oli kova kilpailu tietenkin, että ku on suosittu ala niin kova kilpailu oli."* Tällä kertaa Mari oli noin sadan henkilön päässä tavoitteestaan. Mari koki, että hylkäävä päätös oli hänen lähipiirilleen suurempi pettymys kuin hänelle itselleen. Hän oli Kiinassa ollessaan päättänyt pääsevänsä opiskelemaan kauppatiedettä ja hän oli valmis yrittämään niin monta kertaa, että ovet sinne aukeaisivat. Lukion jälkeiset kokemukset niin Suomessa kuin ulkomailla sekä tiedonhaku ja alaan perehtyminen ovat vahvistaneet Marin tavoitetta opiskella kauppatiedettä. Hän ei väitä sitä unelma-ammattikseen, mutta tällä hetkellä ei ole mitään muuta alaa mikä kiinnostaisi yhtä paljon. Mari ei osaa sanoa mitä hän haluaisi valmiina kauppatieteilijänä tehdä: *"En... mä oikeen oo ajatellu asiaa niin pitkälle. (...) moni asia on mielenkiintoista, jos sä vaan katot tietyllä tavalla."* Mari haluaa kuitenkin tehdä työkseen jotain arvostettua ja jotain sellaista mihin hänellä on vahva halu. Kokemus muun muassa siivoojan työstä on opettanut häntä näkemään, että jokaisessa työssä on jotain mielenkiintoista ja työhön liittyvät eri ulottuvuudet tekevät sen kiinnostavaksi.

Mari sai tietää, että Vaasaan voi hakea opiskelemaan kauppatiedettä myös syksyn korkeakouluhaussa, jolloin pääsemisessä huomioidaan vain ylioppilastodistuksesta kertyvät pisteet. Marin verratessa pisteitään tilastoihin, hän huomasi, että hänen niin sanotulla keskivertotodistuksella voisi olla mahdollista päästä opiskelemaan. Tieto opiskelupaikan saamisesta tai hylkäämisestä tulee marraskuussa. Jos Mari saa syksyn hausta hylkäävän tiedon, aikoo hän hakea seuraavan kevään haussa jälleen kauppatiedettä ja ensimmäisenä hakutoiveena on Vaasan yliopisto. Mari on harkinnut kauppatieteen opiskelua myös avoimessa yliopistossa, mutta tässä vaiheessa se ei ole taloudellisesti mahdollista. Ensikertalaisuuskiintiö on vaikuttanut Marin jatko-opintoihin hakeutumiseen: *"Olisin varmaan jo mennyt kouluun opiskelemaan jotain muuta väliaikaisesti niin kauaksi aikaa, että pääsen opiskelemaan sinne minne haluan."*

Marin lukioaikainen ystäväpiiri on säilynyt, vaikka kaikki asuvatkin eri paikkakunnilla. He ovat tekemisissä viikoittain, mutta tapaavat etäisyyksien vuoksi harvemmin. Lisäksi Mari on saanut matkoiltaan runsaasti uusia ystäviä ja tuttavuuksia. Lukioaikaisten ystävien elämäntilanne on lyhyessä ajassa muotoutunut hyvin erilaiseksi kuin Marin. He ovat kaikki opiskelemassa, osa on valmistunut, osa on kihloissa ja osa suunnittelee perheen perustamista: *"Tosi paljon muuttunu täs muutaman vuoden aikana, että vähän häkeltää aina välillä mieltä asiaa, että eihän siitä oo niin pitkä aika ku oltiin lukios kaikki."*

Mari kaipasi lukion jälkeen selkeää tahoja, johon hän olisi voinut epävarmassa jatko-opintotilanteessaan ottaa yhteyttä: *"Jos olis ollu oikeesti joku, joka on tavallaan tarkotettu siihen, ku pyydät apua lukion jälkeen, niin olis ollu oikeesti hienompi asia."* Eniten apua Mari on saanut korkeakoulussa opiskelleelta isosiskoltaan. Skypesoitto Kiinasta lukioaikaiselle opinto-ohjaajalle tuntui kiusalliselta, vaikka opinto-ohjaaja antoi hyviä neuvoja ja kehotti ottamaan tarvittaessa yhteyttä. TE-toimistosta Mari ei koe saaneensa kovin paljon apua: *"... mutta en mä oo ikinä saanu työkkäristä semmosta apua mitä mä voisin opolta saada. Että työkkäris on vähä semmosta että niitä ei tunnu kiinnostavan mikää asia ja ne on vaan, mee kuule tohon paikalliseen amikseen ja opiskele tää ala."* TE-toimistossa Marille on tarjottu työharjoittelua eri aloilla, mutta hän olisi kaivannut lisää tietoa kauppatieteen opiskelumahdollisuuksista. Syksyn korkeakouluhausta Vaasan yliopiston kauppatieteen opintoihin Mari sai tietää TE-toimistossa vähän vahingossa: *"...se oli vähä semmonen, et katotaanpas täällä olis tämmönen... joo... mutta emmä tiiä olisko se sulle. No mä että, ehdottomasti se olis mulle, että miksi mä en oo tienny tästä?"* Mari ei ollut tietoinen, että hänellä olisi mahdollisuus hakea myös syksyllä korkeakouluun: *"Ei mulle ollu tullu edes mieleenkään, että mä voisin syksyllä hakea. ...Tavallaan ku mä oon koko ajan ajatellu, että keväällä, koe ja sitte se ylioppilastodistus, että niillä haetaan."*



Mari kiittää itseään siitä, että hän piti välivuoden ja on tyytyväinen, että ei pääsyt opiskelemaan Aasian tutkimusta: *"Onneksi mä en päässy kouluun. Tavallaan että mä kasvoin niin siinä vuoden aikana. Emmä olisi nyt semmonen ihminen ku mä oon."* Välivuosi antoi Marille mahdollisuuden tehdä haluamia asioita ja samalla pysähtyä ajattelemaan ja selkeyttämään jatko-opintoihin liittyviä asioita: *"Mä vähä koen, että lukios tuli semmonen ryhmäpaine tehdä asiat tietyllä tavalla ja hakea tiettyyn paikkaan ja haluta tiettyjä asioita. Niin, se että kun sä pääsit pois kaikesta siitä, niin tavallaan sä ymmärsit, että hei että asiat voi tehdä eri lailla... Että, ei sitä silloin lukios ajatellu, ymmärtäny asiaa, vasta site jälkeenpäin hokas, että niin totta, emmä halua samaa mitä ne muut siellä hoki. Se oli vaan semmosta tietynlaista ryhmäpainetta ja näin elämä kuuluu mennä ja piste."* Mari on saanut nähdä maailmaa ja nyt hänellä vahva halu itsenäistyä ja päästä opiskelemaan. Mahdollinen hylkäävä päätös opiskelupaikan saamisesta ei ole kuitenkaan Marille maailmanloppu: *"Sit haetaan niin kauan että pääsee. Mitä sitte jos mulla menee kauan."*

## Liite 2. Sinin kertomus

### Haastattelu 2013

Sinille lukion valitseminen perusasteen jälkeiseksi opiskelupaikaksi oli helppoa. Yli kahdeksan keskiarvolla hän ei nähnyt mitään syytä miksi ei menisi lukioon. Tutussa pihassa oli hyvä jatkaa opintoja, koska vanhemmatkaan eivät halunneet vielä päästää Siniä opiskelemaan kauemmas.

Lukiossa Sini on pärjännyt mielestään hyvin, vaikka arvosanat ovatkin jonkin verran tippuneet yläkouluun verrattuna. Hän on opiskellut ahkerasti ja valinnut muun muassa pitkää matematiikkaa ja ruotsia, jatkavaa ranskaa ja reaaliaineista uskontoa ja historiaa. Englannin opiskeluun Sini kertoo panostaneensa eniten, koska hän käyttää sitä päivittäin ja pitää kielen hallitsemista tärkeänä. Kursseja Sini suorittaa kolmessa vuodessa noin 80.

Nelisen kuukautta ennen kevään 2014 korkeakouluhakua Sini sanoo olevansa melko varma, että hän hakee opiskelemaan Helsingin yliopistoon teologiaa. Hän tosin miettii vielä sitä, että hakisiko sinne jo tänä keväänä vai pitäisikö välivuoden.

Sini on ollut kiinnostunut kirkollisesta työstä jo pitkään. Hänen kotonaan ollaan paljon tekemisissä kirkon kanssa, seurakunnan toiminta ja isosena oleminen on vetänyt puoleensa rippikouluiästä lähtien, isä on nuorisotyöntekijä ja sekin työ on Sinin mielessä käynyt. Hän kuitenkin haluaa yliopistoon, koska siellä voi opiskella hänen toista mielenkiinnon kohdettaan, korean kieltä. *"Sitte ku mä katoin sitä korean kieltä mitä haluan lukea, jos mä oisin pelkästään sitä hakenu, niin sinne otetaan vaan niin vähän sisälle, että on helpompi päästä teologiseen, ja kyllä se kiinnostaa ja on silleen mielenkiintoista ja kyllä mä ihan mielellään haen sinne."*

Kiinnostus korean kieleen lähti liikkeelle muutama vuosi sitten, kun Sini löysi netistä korealaisen populaarimusiikin ja alkoi kuunnella sitä ja katsoa korealaisia televisiosarjoja. Hänellä on vahva halu oppia korean kieli ja ehkä aikanaan yhdistää sen osaaminen papin työhön. *"Ja kyllä se kiehtoisi, että sen vois siihen papin työhön yhdistää, pääsisi vaikka Koreaan tekemään lähetystyötä. En siitä vielä tiedä, ois se kyllä hienoa päästä sitäki kokeilemaan, kyllä mä oon sitä aika paljo miettiny."*

Sini ei tavoittele pelkästään jatko-opintopaikkaa, vaan hänellä on jo ammatinkuva selkeänä mielessään. Papin ja erityisesti nuorisopapin työ kiinnostaa, koska hän haluaa sosiaalisena ihmisenä olla tekemisissä ihmisten kanssa. *"Kyllä se tulee vähä kotoaki, mua on aina pienestä pitäen huudatettu että Sinistä tulee pappi ja nyt mä oon sen sitte itte tajunnu täs lukioaikana, että kyllä sinne oikeesti vois mennäkki."* Papin ammattiin Sini pystyy yhdistämään myös musiikillisen lahjakkuutensa. *"Ollaan tehty messuja, bändillä säestetty ja oon ollu laulamas siinä. Harrastan laulua, oon nyt kolme vuotta käyny laulutunneilla ja haluaisin jatkaa sitä esiintymistä, niin se tulee tavallaan siinä että tekee jumalanpalveluksia ja muita."*

Vaikka Sini on pyöritellyt papin ammattia mielessään koko lukioajan, niin varmuus teologian opintoihin hakeutumisesta tuli viime kevään ja syksyn välillä. Ajatukset vahvistuivat kun hän selvitteli hakuvaatimuksia ja pääsykokeita netistä. Innostus lisääntyi myös kun tuttu teologian opiskelija kävi koululla kertomassa omista opinnoistaan. Jatko-opinnot yliopistossa tuntuvat Sinistä nyt yhtä lailla luontevalta jatkumolta kuin aikanaan siirtyminen yläkoulusta lukioon.

Sini ei ole vakavissaan pohtinut juuri muita koulutusvaihtoehtoja. Lukion aloittaessaan hän ei paljon jatko-opintoja miettinyt, vaan ajatteli että aikaa suunnitteluun on. Välillä hän puhui vanhempien kanssa tulevaisuudesta. Keskusteluissa vanhemmat muun muassa kehoittivat pitämään musiikin ja laulamisen harrastuksena ja siksi Sini ei miettinyt opintoja Taideyliopiston Sibelius akatemiassa tai Teatterikorkeakoulussa sen pidempään. Myöskään Aasian tutkimuksen koulutusohjelmassa opiskeltava korean kieli ei tuntunut parhaimmalta vaihtoehdolta pääaineeksi. Ja toisaalta teologiaa pohtiessaan Sini ei omien sanojensa mukaan ole löytänyt siitä mitään negatiivista puolta.

Sini ei ole kokenut koulutusvalintaprosessia vaikeana. Hän on suhtautunut rauhallisesti tulevaisuuteen ja ajatellut, että aikaa on. Eikä hän ole murehtinut sitäkään, että jos ensimmäisellä hakukerralla ei pääsisikään opiskelemaan. Mahdollisen väli vuoden aikana Sini on ajatellut voivansa mennä töihin tai opiskella jossain opistossa vuoden mittaisella linjalla tai avoimessa yliopistossa. Häntä kiinnostaisi tehdä myös vuosi jotain aivan muuta kuin opiskella. Jatko-opintoajatusten selkiytyminen tuntui Sinistä kuitenkin helpottavalta: *” Se oli helpottavaa että tavallaan tajusi sen, että nyt sitä ei tarvi enää miettiä, nyt se on niinku kohtuullisen selvää juttu mitä tapahtuu kirjoitusten jälkeen, et sillee tuli hyöä mieli asiasta.”*

Tulevia jatko-opintoja kohtaan Sinillä on vähän ristiriitaisia tunteita. Toisaalta muutos vähän pelottaa, mutta toisaalta hän on innokas pääsemään isoon kaupunkiin. Opiskelu yliopistossa saa hänet näkemään itsensä aikuisena. Varsinaiseen yliopisto-opiskeluun Sinillä ei ole juurikaan tuntumaa, mutta hän odottaa sitäkin avoimin mielin. *”Tavallaan sielä on vaan sitä mitä itte haluaa opiskella, että sielä ei tavallaan pakoteta lukemaan, niinku lukiossa on että pitää lukea tietty määrä aineita. Kyllä mä uskon että sielä pärjää ihan hyvin, ku vaan ottaa itteään niskasta kiinni ja saa asiat tapahtumaan ajoissa niin kyl mä uskon että mä sielä ihan hyvin pärjään.”*

### Haastattelu 2016

Sini haki kevään 2014 yliopistohaussa suunnitelmansa mukaisesti Helsingin yliopiston teologiseen tiedekuntaan. Lisäksi hän haki ammattikorkeakouluhaussa opiskelemaan Tampereelle valosuunnittelua. Valosuunnittelun koulutukseen hakiessaan Sini taktikoi: hän tiesi pääsyn sinne olevan haasteellista ja hän karsiutuikin jo ennakkotehtävävaiheessa, mutta samalla hän täytti työmarkkinatuen saamisen edellytyksenä olevat kaksi hakukohdetta. Vaikka Sinillä ei myöhemmin ollutkaan tarvetta saada työmarkkinatukea, halusi hän varmistaa jonkin tulonlähteen itselleen, jos opiskelu- tai työpaikka ei avautuisikaan hänelle. Hakuvaiheessa Sini oli edelleen hyvin varma, että hän haluaa opiskella teologiaa ja työskennellä aikanaan pappina. Vaikka Sinillä oli vahvan seurakuntataustan ansiosta melko hyvä käsitys siitä, mitä alan opiskelu häneltä edellytti, tuntui ajatus uusista opinnoista jännittävältä: *” No kyllä mua tavallaan niinku pelotti se, niinku silleen että teologinen ja yliopisto kuulosti niinku hirveen isolta jutulta. Niinku johonki semmoseen pieneen lukioon verrattuna, et silleen se vähä jännitti, mutta sitte mä olin tosi innossani kuitenkin samalla. Ja totta kai siinä oli samalla sellanen pieni, niinku seurakunnan nuoren näivius, että se on varmaan jotain tällasta.”* Hakuvaiheessa Sinillä ei ollut varsinaista varasuunnitelmaa siitä, mitä tekisi, jos hän ei pääsisi opiskelemaan teologiseen. Hän oli kuitenkin miettinyt asiaa ja puhunut vanhempien kanssa, jolloin yhdeksi mahdollisuudeksi töihin menon rinnalle oli noussut ajatus vuoden mittaisesta opistolinjasta, jolla ei olisi vaikutusta ensisijaisuuskiintiöön.

Ylioppilaskirjoituksiin Sini valmistautui lukusuunnitelman ja isän tuen voimin. Hyvästä valmistautumisesta huolimatta Sinin arvosanat olivat suurin piirtein C:n tasolla. Lievä alisuoriutuminen harmitti Siniä jonkin verran, mutta ei kuitenkaan niin paljon, että hän olisi yrittänyt korottaa arvosanojaan. Varsinaiset kirjoitukset Sini koki melko neutraalina lukio-opiskelun päättökokeena: *” No loppupeleissä se oli aika semmonen niinku...ku siitä oli niin hirveesti puhuttu ja puhuttu ja kaikki se, kaikki kohkaa siitä, niin loppujen lopuksi se oli, että täshän se nyt menee, niinku sillee. Ettei siinä nyt loppupeleissä ollu mitää stressauspaikkoja.”*

Kirjoitusten jälkeen Sini aloitti valmistautumisen teologisen pääsykokeisiin lukemalla kirjaa aiheesta: miten varhaiset kristityt uskoivat. Sini tutustui myös edellisten vuosien kokeisiin, mutta koska pääsykoekirja on joka vuosi erilainen, pystyi vanhoista kokeista tekemään vain vähän johtopäätöksiä. Sinin mielestä pääsykoekirjan aihe oli vaikea, eikä sen omaksumisessa ollut apua lukion uskonnon kursseista tai seurakuntatyöstä: *” ... mutta tavallaa kyllä se oli sillai ihan omassa maailmassaan se kirja silleen että verrattuna niinku normaali seurakuntalaisen elämään.”* Pääsykoekirjan sisältö kuitenkin selkeni Sinille, kun hän osallistui viiden päivän mit-

taiselle valmennuskurssille: ”...sit sielä oli niinku tavallaan teologeja opettamas sitä oppikirjaa ja niinku tälle... mikä oli tosi hyvä ja se sitten niinku avas sitä tosi paljo sitä asiaa. Että varsinki se pääsykoetilanne helpottu siitä tosi paljo. Että mulle tuli se realiteetti enemmän siihen asiaan sitte.” Valmistautuminen sisälsi ylä- ja alamäkiä, ajatuksia onnistumisen ja epäonnistumisen tunteista, mutta alamäistä huolimatta Sini luki kokeeseen tunnollisesti. Pääsykokeessa Sini teki parhaansa ja koe sujui hyvin, vaikka pisteet jäivätkin viitisen pistettä rajan alapuolelle. Siniä auttoi pääsykokeessa lukion ja ylioppilaskirjoitusten aikana muodostunut rutiini koekäytänteistä ja esseevastauksien kirjoittamisesta.

Sinin pisteet eivät riittäneet paikan saamiseen teologisesta tiedekunnasta. Hän oli tavoitellut opiskelupaikkaa tosissaan ja olisi halunnut aloittaa opinnot heti lukion jälkeen, mutta siitä huolimatta kielteinen päätös ei tuntunut kovin pahalta: ”No tavallaan se olis ollu hirveen kiva, jos olis päässy suoraan,... ku se tuli mulle ku mä olin rippileirillä isosena, ja mulle tuli se tieto, että mä en oo päässy sinne, niin tietyllä tavalla se oli vähä niinku helpotus, että okei... nyt ei tarvi opiskella, nyt voi tehdä jotain mitä ite oikeesti haluaa tehdä, just sille hetki aikaa, eikä tarvi miettiä koko aikaa, että nyt pitää kirjottaa sitä ja lukee tätä ja että niinku saa vain olla hetken aikaa. ... niinku rankan lukiovuosien jälkeen se oli ihan teroitetut päätös, tietyllä tapaa.”

Sini meni välivuodeksi opiskelemaan musiikkia kristilliseen kansanopistoon pääkaupunkiseudulle. Opiston bändin esiintyminen Maata näkyvissä -festareilla oli herättänyt Sinin mielenkiinnon jo aikaisemmin. ”Sitte sielä niitten sivuilla luki, että ne on taas sielä festareilla ja mä ajattelin että ai vitsit, pääsispä sinne, ja sielä sitte oltiinki.” Festareilla ja jäähallissa esiintymisen lisäksi Sini sai lisää kokemusta bändisoitosta, musiikin teoriasta, laulamisesta ja uutena aluevaltauksena kansanmusiikista. ”Sielä sitte oltiin vuosi ja soiteltiin ja sitte siihen kuulu tavallaan tämmösiä raamattukoulutushetkiä. Oon onnellinen että menin sinne. Se oli tosi antoisa vuosi.” Sinin musiikillinen osaaminen vahvistui käytännön opiskelun ja tiukan treenaamisen myötä vuoden aikana. Lisäksi hän sai kokeilla opiston asuntolassa pehmeää laskeutumista itsenäisempään elämään.

Kevään 2015 yhteishaussa Sini haki edelleen Helsingin yliopiston teologiseen tiedekuntaan. Toiseksi vaihtoehdoksi oli vuoden aikana noussut Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogin opinnot, jotka painottuvat kirkon nuorisotyöhön: ”Sit jossain kohtaa tuli se, että vitsi että mikä se nyt sitte on... okei että mä mietin sitä, että pappina olis se niinku kristillinen ja olis tavallaan, pystys olemaan esillä, mut sit mä rupesin miettimään sitä että... sitte ku mä olin kaikkee niinku enemmän tavallaan työntekijän hommissa myös meidän omassa seurakunnassa, niin sit mä rupesin kattamaan et okei tää nuorisotyöntekijä saaki tehdä tätä kaikkee kivaa juttua täällä ja sit pappi joutuu tekemään kaiken sen teoreettisen puolen... se kaikki kiva tuli tavallaan niinku sille nuorisotyönohjaajalle ja sit mä olin että mitä jos lukisin vaikka ensi siihen ja se olis varmaan vähä käytännönläheisempää ja sopis enemmän mulle.” Sinin päätökseen vaikuttivat myös isän, joka oli opiskellut samassa koulutuksessa, suositukset sekä seurakunnassa harjoitteluissa olleiden alan opiskelijoiden työn seuraminen ja kertomukset opiskelusta. Lisäksi Sini oli saanut väli vuoden aikana seurata opistolla yhteisöviestintää opiskelleiden opintoja ja projekteja. Sini otti selvää yhteisöpedagogin opinnoista lähinnä juttelemalla ihmisten kanssa, eikä hän kokenut tarvitsevansa varsinaista opinto-ohjausta. Mahdollisuus virallisesta ohjauksavusta oli kuitenkin käynyt mielessä: ”Et kyl niinku oli jotenki se ajatus siinä, että kyllä sitä apua saa jos sitä vaan kysyy. Mutta ei sekään niin tietysti varmaan oo itsestään selvää kaikille.”

Sini valmistautui taas huolellisesti teologisen pääsykokeisiin. Tällä kertaa kirja oli filosofisempi: Oppi rakkaudesta. Pääsykokeessa Sini koki stressaavana sen, että kirjoittamisen rutiiniin oli tullut vuoden tauko ja esseevastauksen tuottaminen tuntui yllättävän hankalalta. Yhteisöpedagogin pääsykokeisiin ei tarvinnut lukea kirjallisuutta vaan koe oli päivän kestävä soveltuvuuskoee, johon sisältyi oman itsensä pohtimista piirtämisen ja kirjoittamisen kautta, laskemista, psykologin ja opettajien haastattelu sekä ryhmäkeskustelu. ”... sitte justiin ryhmässä keskustelu onnistu ja periaattees tykkäsin tosi paljo, mutta sitte niinkun psykologin haastattelu ja opettajien edessä istuminen oli vähä silleen niinku, totta kai ne jännitti, mutta silleen niinku se oli jotenki enemmän mun juttu ku sitte tavallaan se esseen kirjoittaminen luentosalissa teologiseen.”

Sinin pääsy teologiseen oli vain muutaman pisteen päässä ja hän oli varasijalla 31-32. Sini ei jäänyt pohtimaan mahdollista varasijalta pääsemistä, vaan hän otti saamansa yhteisöpedagogin opiskelupaikan vastaan: ”Mä hain täysillä molempiin, niin mä otin sitte selkeesti sen minkä mä sain. En jääny silleen miettimään, entä jos sitte sais.” Pääsy yhteisöpedagogin opintoihin

tuntui Sinistä hyvältä ja hän sai aloittaa heti muuttovalmistelut ja elämän järjestämisen uudella paikkakunnalla. Sinillä oli ollut alusta lähtien vahva tunne, että hän pääsee opiskelemaan yhteisöpedagogiikkaa, vaikka se ei mikään itsestäänselvyys ollutkaan, koska koulutuspaikkoja on melko vähän ja kirkon nuorisotyön painotusta tarjoaa vain Centria. Soveltuvuuskokeen kaikki osa-alueet sujuivatkin hyvin ja Sini koki vahvuudekseen kokemuksensa, sosiaalisuutensa ja itsevarmuutensa, jotka olivat vahvistuneet rippileireillä ja kerhonohtajana.

Opintojen aloittaminen ammattikorkeakoulussa sai aikaan informaatiotulvan, mutta sitten opiskelu tasapainottui perusasioihin, varhaisnuoriso- ja lapsityöhön sekä kerhonohtajamiseen, mitkä olivat Sinille jo osittain tuttuja. Vuoden tauko teoreettisemmasta opiskelusta vaikutti Sinillä opintojen alussa kirjoittamiseen: *”...kyl mä muistan se ensimmäinen essee, kyl se otti hietoihin tosi kovaa, mutta kun mä vaan rupesin ajoissa valmisteleen sitä ja tein sitä tosi kauan, kyllä mä sitte sain sen ja palautin ajallaan ja sain hyvät arvosanat, mutta kyllä sitä piti orientoitua tosi kovaa niinku sit siihen. Vanha opiskelurutiini kuitenkin löytyi melko äkkiä. Yhteisöpedagogiikan opinnot sisältävät paljon itsenäisiä kirjallisia tehtäviä ja eroavat muun muassa siten lukio-opinnoista: ”Tämmösen hauskan huomion mä tein joskus viime vuonna, se että kun lukiossa alkaa vaikka joululoma, niin sitte alkaa loma. Ja sitte ku sulla amk:ssa alkaa joululoma, niin sitte sulla on niinku vino pino tehtäviä... Eikä niinku tavallaan tuu semmosta selkeää lomaa, kesälläki piti tehdä tehtäviä ja kaikkia muuta tällasta... okei meillä saattaa olla kolme päivää koulua viikossa, mutta sitte se että tehtävien määrä on ihan eri.”* Opiskelu on vastannut hyvin Sinin ennakkotietoja ja -käsityksiä alasta. Opintoihin saa myös uutta ulottuvuutta kun voi keskustella aiheista samanhenkisten kanssa.

Yhteisöpedagogiikan opintoihin voi valita valinnaisia opintoja noin puolen vuoden opintopistemäärän verran. Sinillä on nyt meneillään lähetyssihteerin valinnaiset opinnot, joista hän saa lisäpätevyiden toimia lähetyssihteerinä kotimaassa. Lukioaikainen haave lähetystyön tekemisestä Koreassa elää edelleen pienenä mahdollisuutena Sinin tulevaisuudessa. Hän on pohtinut myös vaihto-opiskelua ja harjoittelua ulkomailla. Sini onkin kiinnostunut lähes kaikesta, mitä opinnot hänelle tarjoavat: *”...että ku mä oon just semmonen, että mä rohmuan kaikki kurssit ja teen mahdollisimman paljon ku kaikki kiinnostaa, niin sit että, ku ens vuodelle olis tulossa semmonen mihin pääsee vaan neljatoista ihmistä, niin sit mua jännittää että pääsenkö mä sinne ku mä oon jo tehny kaikkee muuta ja mulla on pisteet täynnä.”*

Asunnon saaminen opiskelupaikkakunnalta on ollut Sinille helppoa. Ensimmäisen vuoden hän sai asua oppilaitoksen asuntolassa ja nyt hän asuu yksin oppilaitoksen lähellä. Asumiskustannukset ovat myös kohtuulliset ja opintotuki sekä kesä- ja keikkatöistä kertyneet säästöt ja vanhempien ajoittainen tuki riittävät kattamaan opiskelusta ja elämisestä aiheutuvat kustannukset. Sini voikin keskittyä täysillä opiskeluun, koska aikaa ei tarvitse käyttää säännölliseen työssäkäymiseen. Sinin kaveripiiri on laajentunut musiikkilinjan ja yhteisöviestinnän opiskelukavereiden myötä ja lukioaikaisiin kavereihinkin hän pitää yhteyttä, vaikka heidän näkeminen onkin satunnaista, koska kaikki opiskelevat eri paikkakunnilla.

Sini on kiinnittynyt vahvasti yhteisöpedagogiikan opintoihin ja opiskeluun ammattikorkeakoulussa ja aikoo suorittaa opinnot loppuun. Jo hakuvaiheessa Sini oli hyvin tietoinen alan tarjoamista työmahdollisuuksista, mutta opiskelu on avannut silmiä lisää: *”... on oppinu ymmärtämään vaikka just koulun nuorisotyötä et miten tärkeä se on.”* Valmistumisen jälkeen häntä kiinnostaisi edelleen työskennellä kirkon nuorisotyön ohjaajana, mutta niitä töitä on vain rajallisesti tarjolla. Sini ei suljekaakaan muita alan antamia työmahdollisuuksia pois, mutta katsoo tässä vaiheessa olevansa vielä liian nuori ja kokematon lastensuojelutyöhön.

Töiden lisäksi Sini on pohtinut useita jatko-opintovaihtoehtoja. Hän voisi opiskella aikanaan samalta alalta ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon. Myös opiskelu teologisessa tai musiikin parissa kiinnostaisi: *”Ja sitte oon edelleen miettiny sitä teologista, että ku saa tän kirkon nuorisotyön ohi, niin olis varmaan helpompi mennä sinneki sitte, tai sitte jopa niinku musiikki-pedagogiikka, tietyllä tapaa ku se musiikki on jääny vähän niinku kaivelemaan... Vois kuitenkin yhdistää sitä jollain tapaa tähänki hommaan...Mutta totta kai ne työt olis silleen tosi kiva päästä niinku, päästä mahdollisimman nopeesti. Mutta ku pitää tavallaan olla jotain muitakin suunnitelmia siihen.”*

### Liite 3. Samin kertomus

#### Haastattelu 2013

Samista oli aikanaan luontevaa valita yläkoulun jälkeiseksi opiskelupaikaksi lukio. Reilusti yli yhdeksän keskiarvolla sujuneen perusasteen jälkeen lukio tuntui parhaalta vaihtoehdolta, etenkin kun ammatillisella puolella ei ollut riittävän mielenkiintoisia koulutuksia. Datanomin, sähkö- tai ict-amentajan opinnot kiinnostivat jonkin verran, mutta Sami halusi lisää aikaa uravalinnan miettimiseen.

Lukion tarjontaa Sami on hyödyntänyt laajasti. Hän opiskelee kolmessa vuodessa kaiken kaikkiaan noin 105 kurssia, eli 30 kurssia vähimmäisvaatimuksen päälle. Laajoja valintojaan Sami perustelee kiinnostuksella eri asioihin ja sillä, että hän ei aikanaan tiennyt mitä haluaisi kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa ja jatko-opintojenkin suhteen hän oli epävarma, eikä hän halunnut sulkea mitään ovia itseltään. *"Piti lopettaa saksa nyt ku ei mahtunu enää lukujärjestykseen ja mä en tavallaan nähny että lähden saksaa lukemaan. Kyllähän sitä pystyy sitte siouaineena lukemaan myöhemmin. Koin että fysiikasta ja biologiasta on enemmän hyötyä"*. Isosta työmäärästä huolimatta Samin opiskelu lukiossa sujui ja tulokset ovat olleet tasaisen hyviä. Ensimmäisen vuoden Sami sanoo käyneensä lukiota niin sanotusti yläastepohjalta ja aika kului lukemisen sijaan tietokoneella ja kaverien kanssa.

Noin neljä kuukautta ennen kevään 2014 korkeakouluhakua Samilla on kaksi pääsuuntaa minne hän aikoo hakea opiskelemaan. Toinen on Tampereen yliopiston tietojenkäsittelytieteiden tutkinto-ohjelma ja toinen on teologia. Teologiaa voi opiskella kahdessa suomenkielisessä yliopistossa ja Sami ei ole vielä varma kumpaan hän aikoo hakea. Varmaa on kuitenkin se, että hän haluaa opiskella yliopistossa. *"...mulla oli niinku että oisin mennym ammattikorkeakoulun puolelle opiskelemaan tietotekniikkaa, sen mä sitte jätin ku yliopistotutkinnosta tavallaan on kuitenkin enemmän hyötyä."*

Samien vaihtoehdot ovat melko ääripäissä toisistaan ja opiskelu sekä työtehtävät ovat erilaisia. Sami on kuitenkin kiinnostunut vahvasti molemmista aloista. Tietotekniikan parissa Sami on ollut pienestä pitäen jo kotona. Yläkoulussa hänellä oli valinnaisaineena tietotekniikka ja opettaja teki siitä sopivan haastavaa ja antoi vapauden tehdä itseä kiinnostavia töitä, mikä lisäsi mielenkiintoa alaa kohtaan. Sami oli yhdeksännellä luokalla tetissä keskussairaalan atk-osastolla ja koki tietoverkkojen ylläpidon mielenkiintoisena työnä. *"Siitä (tietojenkäsittelytieteestä) voi lähteä erikoistumaan niin moneen juttuun, että en ehkä tavallaan sano mikä se vois olla se varsinainen ammatti ja suunta."* Kiinnostus teologiaan nousee siitä, että Sami on ollut mukana seurakunnan nuorisotoiminnassa rippikoulun jälkeen. *"... mua on niinku papin ammattikin kiinnostanu jossain vaiheessa ja teologia on siitä niinku tullu. Ja uskonto on kiinnostanu ja kirjoitin sen tuossa syksyllä ja seki meni aika vahvasti. Sillälaillla vahvalla pohjalla, että sinne olis ainaki mahdollisuus päästä ja niinku jo todistuksesta sais niitä lähtöteiteitä sitte."*

Samia voi kuvailla sanalla monilahjakas ja hänellä on paljon kiinnostuksen kohteita, mikä tekee koulutusvalinnasta haastavaa. Sami onkin pohtinut matkan varrella useampia jatko-opintomahdollisuuksia. Tietotekniikan ja teologian lisäksi ajatuksissa ovat olleet muun muassa harrastustoiminnan pohjalta palo-opisto, poliisikoulu, psykologia, kauppatieteelliset opinnot, lääketieteellinen ja eläinlääketieteellinen.

Sami on kuitenkin tehnyt paljon töitä selvittääkseen mikä koulutusvalinta olisi hänelle paras. *"Ykkös ja kakkosvuosi meni lähinnä siinä opiskellessa vaan että ei siinä oikein ollu itellä mitää ideaa mitä vois ruveta tekemään ja tuos kesän aikana alko tuntua että varmaan pitäs jo tietää. Rupesin siinä sitte tekemään just tällasta tutkimustyötä."* Tutkimustyöllä Sami tarkoittaa keskusteluja opinto-ohjaajan kanssa, vaihtoehtojen selvittämistä, tiedonhankintaa netistä, messuilta ja koulutusesittelystä. *"...ku täällä on ollu jotain esittelijöitä ja opiskelijoita vaikka kertomas jostain yliopistosta tai tällasesta oon kuitenkin niiski käyny aika ahkerasti, melkein jokaises jos oon vain ehtiny, vaikkei ne oo ollu ehkä niitä mitkä on tuntunu omimmalta, niin aina niistä jotaki tarttuu."*

Sami teki syksyllä ammatinvalintatestin, josta tulokseksi tuli myös monia kiinnostuksen kohteita ja sekin hajautti ajatuksia. Testin hyöty oli kuitenkin se, että tulosten kautta Sami sai paremmin luotua itselleen profiilia siitä, minkälainen ihminen hän oikeasti on ja mikä häntä todellisuudessa kiinnostaisi. Koulutuksien vertailu sekä keskustelut opinto-ohjaajan ja äidin kanssa auttoivat karsimaan pois osan vaihtoehdoista. Myös ylioppilaskirjoitussuunnitel-

man laatiminen selkeytti jatko-opintosuunnittelua ja toisin päin: kirjoitettavat aineen karsiutuvat koulutusvalintojen mukaan ja kirjoitussuunnitelmasta tuli aikaisempaa suppeampi.

Päätös hakeutumisesta tietojenkäsittelytieteen ja teologian opintoihin on muodostunut Samille monien vaiheiden kautta marraskuun loppupuolella. Päätös on kuitenkin sen verran tuore, että se vaatii vielä jonkin verran vahvistamista. *"... täs varmaan rupee ajatukset sitte selkiytymään pikkuhiljaa, mutta mä päätän sitte tarkemmin siinä lähempänä (korkeakouluhakua) vasta. Varmaan käyn juttelemas opon kans vielä ennen hakuja ja muuta. Ja vähä semmosta tutkimustyötä vielä itekki, että tutkii just jotain nettisivuja ja oltiin sielä Studia-messuilla viime viikolla, niin sielä keräsin vähä materiaalia mukaan."*

Samin jatko-opintoihin hakeutumisen prosessi on ollut monivaiheinen ja hän kokeekin sen olleen ajoittain sekainen ja epätoivoinen, koska mielenkiinnon kohteita on ollut paljon ja se on aiheuttanut hajanaisuuden tunnetta. *"Välillä tuntu että oli vähä epätoivonenki olo, kyl-lähän se sitte ku sen asian kans vaan teki töitä niin kyllä se sitte vaan rupes selkiämään ja ei se enää tuntu niin enää semmoselta pelottavalta."* Lopullisen päätöksen tekemistä Sami kuvaa adjektiivilla helpottava ja varsinainen hakeminen jatko-opintoihin ei enää jännitä kun tietää mille aloille hakee.

Tulevaisuuden suhteen Sami on luottavainen. Hän aikoo käydä lukion jälkeen armeijan ja jos hän ei kevään korkeakouluhaussa saa opiskelupaikkaa, hän hakee armeijan jälkeen uudestaan. Armeijan aikana suunnitelmat voivat myös vielä muuttua. Tulevista opinnoista Sami uskoo aikanaan selviävänsä, kunhan ottaa vastuun itsestään. *"Ny ku on lukion käyny niin on sitä ikää sen verran sillä lailla, että osaa jo vähä ajatella just sitäki jos asuu yksistään. Armeijaski varmasti oppii tietynlaista juttua."*

### Haastattelu 2016

Sami haki keväällä 2014 useisiin jatko-opintopaikkoihin. Yliopistohaussa Sami laitto ensimmäiseksi toiveekseen Tampereen teknillisen yliopiston tietotekniikan opinnot. Lisäksi hän haki Tampereen yliopistoon opiskelemaan tietojenkäsittelytiedettä, Vaasan yliopistoon tuotantotalouden ja tietojärjestelmätieteen koulutukseen, Helsingin yliopistoon teologiseen tiedekuntaan sekä Jyväskylän yliopistoon kemian opintoihin. Ammattikorkeakouluhaussa Sami haki Kuopion pelastusopiston palopäällystön insinööriopintoihin ja Seinäjoen ammattikorkeakouluun tietotekniikan insinööriopintoihin. Sami pystyi useilla ja toisistaan poikkeavilla hakukohteilla pelaamaan itselleen lisää aikaa lopullista päätöksentekoa varten: *"Joo, vähän sieltä täältä eri aloja... se ei ollu siinäkään kohtaa vielä selvää, et mikä ittee kiinnostaa."*

Vaikka Sami oli abivuoden aikana selviteltyt perusteellisesti eri jatko-opintomahdollisuuksiaan sekä itsenäisesti että opinto-ohjaajan ja äidin tuella, ja hän tiesi eri hakukohteiden vaatimuksista ja mahdollisuuksista hyvin, koki hän epävarmuutta hakuhetkellä: *"(...) Aika semmonen varma fiilis että kyllä niinku johonki pääsee siinä. Mutta tota sit samalla oli kyllä just semmonen että en kyllä yhtää tiä että jos niinku useammasta paikasta tulee, ku sillon oli vielä se vanha systeemi, et jos tulee niinku useammasta paikasta, niin ei kyllä yhtää tiedä minkä ottais. Että jos ottaaki tavallaan väärän, että ei ookkaa se oma juttu mitä haluaa niin niin... ehkä semmonen tietyllä tapaa, vaikka että oliko niinku varma fiilis niin oli niinku epävarma samalla."* Seinäjoen ammattikorkeakoulun tietotekniikan opintoihin pääsemistä Sami piti melko todennäköisenä ja se oli hänen varasuunnitelmansa, jos hän ei pääsisi muihin hakukohteisiinsa. Varasuunnitelman varasuunnitelma oli armeija, jonka Sami näki tarvittaessa mahdollisuutena selvittää vielä omia kiinnostuksenkohteitaan.

Sami valmistautui ylioppilaskirjoituksiin hyvin aikataulusuunnitelman avulla. Hän ehti myös olla töissä isän firmassa ja tavata kavereita, joten valmistautuminen ei vienyt kaikkea aikaa ja voimia. *" (...) mutta kyllä siinä ehkä sellasen huomaa että kun tuli ehkä kursseja tehtyä pikkasen enemmän ku tarpeen lukios ... niin tota ehkä sit kirjoitusten kohdassa tuli se raja vastaan et ei niinku jaksais enää lukea. Et ehkä se vähä näky tuloksissa, että ne olis voinu olla paremmat, sillä lailla."* Yo-tulokset olivat kuitenkin odotusten mukaiset ja Sami oli niihin tyytyväinen. Etenkin jatko-opintoihin pääsemisen kannalta merkitykselliset arvosanat olivat riittävän hyviä. Itse kirjoittamisen Sami koki mukavana ja aika rentona tapahtumana.

Kirjoitusten jälkeen Sami aloitti valmistautumisen kuuteen eri pääsykokeeseen. Niistä kolmeen, Helsinkiin ja Vaasaan sekä Kuopioon, oli opiskeltava ennakkoon osoitettua materiaalia. Teknillisellä yliopistolla, Jyväskylän yliopistossa ja Seinäjoen ammattikorkeakou-

lussa pääsykokeet perustuivat suurelta osin lukion matematiikan, kemian ja fysiikan oppimääriin. Tampereen yliopiston pääsykokeessa mitattiin loogista päättelyä ja koetilanteessa jaetun materiaalin hyödyntämistä. Tiiviistä aikataulusta ja useista pääsykokeista huolimatta Sami koki valmistautumisen mielenkiintoisena: *"(...) Ja sit oli se Pelastusopisto, mutta siinä oli osasta asioista aika tuttuaki asiaa, ku on kuitenkin palokuntatoiminnaksi ollu aika pitkään mukana, ja sitten se tietotekniikkahomma niin niitä oli ihan mielenkiintonen lukea ja näin et... ja teologian pääsykoekirja, oli ihan mielenkiintosta, et siinä ei ollu niinku ongelmaa tavallaan lukemisessa, et ne meni ihan mukavasti. Ja sit nää niiku TTY:lle vaikka niin... sillä lailla että ku oli matikkaa ja näitä lukuun sillon jo yo-kokeisiin... niin ehkä niihin ei tullu niin sitte panostettua loppujen lopuksi. Sitte et ku panosti enemmän niihin mihiin piti sitte lukea varsinaisesti enemmän kirjoja. Ku aatteli että on tullu jo luettua jo yo-kokeeseen... mutta olihan se totuus vähä sitte... ne oli pikkusen erilaisia ku yo-kokeet ne DIA-valintakokeet."*

Pääsykokeiden tiiviin aikataulun vuoksi Sami joutui harmikseen jäämään pois Jyväskylän yliopiston kemian kokeesta. Samin mielestä oli kuitenkin mukava päästä matkustamaan pitkin Suomea ja erityisen hienoa oli käydä Pelastusopistossa, jossa hänen isänsäkin on käynyt kursseilla. Kokeiden toteutus vaihteli oppilaitoksittain hyvin tiukasta ja tarkasta melko rentoon, kuten esimerkiksi Tampereen yliopistossa: *"(...) Se oli aika semmonen niinku rento, mun mielestä, ja sit ku siinä ei ollu pääsykoemateriaalia mitä piti lukea ennemmin, niin ei ollu semmonen et jännitti et muistanko mä nyt kaikkee. Ja sit ku ne oli sielä tehtävissä ne mitä tarvitaan, niin se oli ihan mukava se tilanne. Oli ihan hyvä fiilis siitä."*

Vaikka Sami hajautti valmistautumisaikaa useisiin erilaisiin pääsykokeisiin, menestyi hän niissä hyvin. Hän sai kolme opiskelupaikkaa: Vaasan yliopisto, Tampereen yliopisto ja Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Lisäksi hän jäi teologisesta tiedekunnasta vain neljäsoapisteen päähän ja Pelastusopiston karsivissa pääsykokeissa hän oli 15. varasijalla. Teknillisen yliopiston tulospalvelun Sami koki hankalana, eikä siksi selvittänyt mille varasijalle jäi haussa. Ensimmäisenä tieto opiskelupaikan saamisesta tuli Vaasasta: *"(...) oli se silleen ihan hyvä fiilis ku tiesi... ja ku se eka tuli että sulle on niinku paikka, niin oli et okei, mulla on nyt varmasti opiskelupaikka."* Menestyminen pääsykokeissa yllätti Samia. Osaaminen pohjautui hyviin tietoihin ja siihen, että Samin on melko helppo omaksua asioita: *"(...) sanoisin ehkä sen takia et mä lukion aikana tein kursseillaki ne hommat niin hyvin tavallaan... pohjatiedot oli sillä lailla lukiosta ja peruskoulusta sen verran hyvät, niinku jossaki matematiikassa ja tällässä. Ja se et ne niinku oli aloja mitkä kiinnostaa, niin niihin sitte jakso lukea, niin omiaki oheiskirjallisuutta. Ja niistä oli muutenki ehkä perillä vähä."*

Sami pohti ottaisiko hän opiskelupaikan vastaan Vaasan vai Tampereen yliopistosta. Loppujen lopuksi hän päätyi valitsemaan Tampereen yliopiston, koska hän halusi nähdä mitä Tampereella olisi hänelle tarjottavanaan ja samalla testata omia siipiään. Myös kotiväki ja Tampereella asuva eno rohkaisivat häntä valinnassa. Ennen opiskelun aloittamista Samilla oli kuitenkin vuosi armeijaa edessä. Sami pääsi erikoisjoukkoihin ja aliupseerikoulutuksen jälkeen hän eteni reserviupseerikouluun. Sami viihtyi armeijassa niin hyvin, että hän harkitsi sotilasuralle lähtemistä. Ajatus opiskelusta upseeriksi maanpuolustuskorkeakoulussa houkutteli, mutta hän päätti, että on hyvä ottaa vähän etäisyyttä armeijaelämään ja katsoa kiinnostavatko opinnot mahdollisesti myöhemmässä vaiheessa.

Sami aloitti opiskelun Tampereen yliopiston tietojenkäsittelytieteen tutkinto-ohjelmassa syksyllä 2015. Opiskelu lähti sujumaan hyvin. Pakolliset kurssit opintojen alussa rytmittivät opiskelua ja helpottivat opintojen suunnittelua. *"Aika luontevasti se lähti. Oli aika hyvät ohjeistukset ja ei ollu semmosta niinku harhakäsitystä opiskelijaelämästä, että se nyt on vaan jotain muuta ku opiskelua, että se on vaan helppoa, et tota... ja ku on ollu semmonen ajatusmaailma semmonen, että ku on vapautta niin on sitä vastuutaki sitte että... yllättävän helposti omasta mielestä se opiskelu lähti rullaamaan siinä syksyllä sitte."* Sami osallistui ainejärjestön tapahtumiin ja tutorryhmiin, joista sai helposti uusia kavereita. Samilla oli hyvät ennakkotiedot ja käsitykset tietojenkäsittelytieteestä ja ne ovat vastanneet opiskelua ja hän on päässyt tekemään sitä mitä on halunnutkin. Suuntautumiseksi Sami on valinnut tietojenkäsittelyopin, vaikka vuorovaikutteinen teknologiakin alkoi kiinnostaa häntä opintojen etenemisen myötä. Sivuaaineena Samilla on mahdollisimman paljon tietojenkäsittelyopin opintoja ja tilastotiedettä, joka tukee häntä kiinnostavaa maisterivaiheen big data analysoinnin –suuntautumista. Tiedonhalustaan huolimatta Sami on rajoittanut kurssivalintojaan: *"(...) Ja sitte taas vähä välillä tehdä muutaki ku niitä niin sanottuja velvollisuuksiaki niin on yrittäny pitää ehkä sillä lailla järkevää määrää tekemistä. Ja sit ku on ruvennu tuntumaan että alkaa vähän ahdistaa, niin on miettiny että jättääkö jotain pois ja ottaako ens vuonna*

uudestaan. Ja sitte muutenki, et ei mulla oo niinku semmonen hätä, mun on nyt ihan pakko täs viiteen vuoteen tai vähemmäs ajas valmistua.”

Asunnon saanti Tampereelta oli Samille helppoa, koska hänellä oli opiskelupaikka ja asuntoa pystyi hakemaan jo keväällä. Käytännön järjestelyissä olivat apuna vanhemmat ja eno, koska Sami joutui hoitamaan hakua armeijasta käsin. Nyt Sami asuu yhdessä avopuolison kanssa ja itsenäinen elämä on haasteista huolimatta mukavaa. Hyvät välit perheeseen ja tieto siitä, että kotiin voi aina tulla, tuovat turvaa. Opintorahan ja asumistuen lisäksi Sami hankkii toimeentuloa työskentelemällä sekä opintojen ohella että kesäisin. Sami korjaa muun muassa kioskien pelipäätteitä ja hän voi pitkälti päättää itse työajoistaan. ” (...) mä oon tykänny siitä hommasta, se on niinku, ei nyt ehkä suoraan just alaan liittyvää, vaikka tietyl tapaa onki. Ehkä tuo työ menee enemmän niinku rautapuoleen ku ohjelmointiin. Ja nuo sähkötyöt on kiinnostanu aina, niin siinä pääsee niihinki tutustumaan sitte samalla. Työporukka on hyvä, oon viihtyny.” Sami tapaa lukioaikaisia kavereitaan pitkien etäisyyksien vuoksi enää harvoin. Opintojen myötä on tullut kuitenkin uusia kavereita ja erityisesti armeija-aika erikoisjoukoissa toi paljon kavereita, joiden kanssa Sami pitää edelleen yhteyttä.

Sami on opiskellut pian puolitoista vuotta tietojenkäsittelytiedettä ja kokee, että on omalla alallaan tietotekniikan parissa. Häntä kuitenkin kiinnostaa tietotekniikan opiskelu Tampereen teknillisessä yliopistossa insinööriopinnoissa ja hän haki opintoihin viime keväänä. Pääsykoe oli harmillisesti samaan aikaan ensimmäisten kertausharjoitusten kanssa, joten Sami päätti jättää kokeen väliin. Aikanaan Sami olisi valinnut opiskelupaikakseen Teknillisen yliopiston, jos hän olisi saanut sieltä opiskelupaikan. Nyt hän ajattelee, että teknisen puolen opinnot ja tietoturvallisuuteen liittyvät syventävät opinnot tukisivat paremmin hänen uratavoitteitaan, jotka ovat tarkentuneet opintojen myötä. ” (...) jos mä ehkä yritän vielä tänä keväänä uudestaan ja jos en pääse niin mä luen tässä itteni nyt ainaki kandidivaiheen loppuun, ja mietin sitte että teenkö maisteriopinnot tässä vai meenkö johonki muualla.” Samia kiinnostaisi myös Jyväskylän yliopiston kyberturvallisuuteen liittyvät maisteriopinnot, mutta hän kokee pääsemisen sinne olevan haasteellisempää kuin Teknilliseen yliopistoon. Tampereen korkeakoulujen kasvava yhteistyö tarjoaa Samille myös mahdollisuuksia opintojen laajentamiseen: ”Toisaalta on nyt tuo Tampere3 juttuki tullu tuohon, yhdistyy, et ei välttämättä oo ihan se että mä oon nyt lähössä tästä koulusta ja näin, mut sitte varmasti hyväksiluvut ja tommoset onnistuu paremmin.”

Jos Sami hakee Teknilliseen yliopistoon kandidaatin opintoihin, hänen pääsemistään saattaa heikentää ensikertalaiskiintiö, koska hän ei ole enää ensikertalainen hakija. ” (...) ehkä semonen mikä siinä tietyl tapaa ku on tässä asemassa niin... se ärsyttää aika paljon... ku siellä on yli puolet paikoista varattu ensikertalaisille, niin mun mielestä mä koen sen aika epäreiluksi. Että eihän mulla oo hätää, mun opiskelupaikan tai muun kans.” Sami ei ole asiasta kovin huolissaan omalta kohdaltaan, mutta hän pohtii, että kiintiö saattaa asettaa esimerkiksi alaa vaihtavan hakijan epäreiluun asemaan, vaikka se onkin hyvä suoraan lukiosta valmistuville. Toinen haaste Samin hakeutumisessa Teknillisen yliopiston opintoihin on opintotuen rajallisuus: ”Mä oon sitä tota sillä lailla miettiny... no sehän on ehkä se just et miten se just riittää jos alottaa alusta, ku ei kuitenkaa uusia kuukausia saa siihen, niin sitä on miettiny että nyt kun toistaseksi on ainaki töitä, niin sitte kevättä kohti jos alkaa kurssit ja muut sillä lailla että ei oo enää niin paljo luentoja ja harkkaryhmiä yliopistolla, niin sitte käy enemmän töissä ja palauttaa tukea ja vapauttaa niitä kuukausia sieltä ja sitte kesällä tekee töitä niin että jää rahaa säästöön. Ja sitte mahdollisesti että jos alkaa näyttää siltä, että loppuu kuukaudet ja ei oo työpaikkaa siinä, niin sit se on opintolainaa vaan. (...) Ja ku ei pistä kaikkee rahaa aina joka kuukausi menemään, niin on sitte jotaki jos tarvittee.” Jos Sami pääsee opiskelemaan Teknilliseen yliopistoon, ei hän halua hakea opintoihinsa kaikkia hyväksilukuja, koska siten hän saisi opiskella mahdollisimman paljon tietotekniikkaa myös insinööritieteen näkökulmasta: ” (...) Sillä ajatuksella mä oon, joku voi pitää sitä ehkä tyhmänä mutta mä aattelen että mä en kaikkee hyväksilue, et mä tavallaan alotan alusta sen kandidivaiheen sitte TTY:n puolella.”

Sami on ottanut hyvin selvää opiskelumahdollisuuksistaan alalla, mutta ei vielä selkeästi näe mitä hän haluaisi valmistuttuaan tehdä: ” (...) nykyään on kuitenkin niin että voi työllistyä niin moneen asiaan ja varsinki tolla alalla. Vaikka sulla olis nyt tutkinto tolla alalla johonki tiettyyn specifiin juttuun, niin sä voit tehdä niin monia erilaisia asioita.” Sami uskoo, että tietoteknisiä ja sitä sivuavia töitä on tulevaisuudessa tarjolla. Toisaalta hän kuitenkin näkee, että kilpailu työpaikoista kiristyy, eikä työn saanti ole itsestään selvää: ” (...) Mutta ehkä se nyt ei oo vielä tämän ajan mures. Jos näyttää siltä, niin sitte vaan opiskellaan lisää.”



## Liite 4. Essin kertomus

### Haastattelu 2013

Essin keskiarvo oli lukioon tullessa yli yhdeksän. Hyvän koulumenestyksen vuoksi lukion valitseminen jatko-opiskelupaikaksi oli helppoa. Toisaalta Essi ei tiennyt mikä ala häntä kiinnostaisi ja kaksoistutkinnon opiskelukin rajautui pois, koska ammatillisista opinnoista ei löytynyt mitään hänelle sopivaa alaa.

Opiskelu lukiossa oli Essin mielestä yläkoulua haastavampaa ja numeroiden eteen piti tehdä enemmän töitä, mutta muutos ei kuitenkaan ollut kovin iso ja opiskelu sujui hyvin. Essi valitsi lukio-opintoihinsa pitkää matematiikkaa ja reaaliaineista häntä kiinnostivat kemia, maantiede ja biologia, jotka hän oli kokenut jo yläkoulussa helpoiksi ja hyödyllisiksi aineiksi. Kolmessa vuodessa Essi opiskelee noin 80 kurssia.

Nelisen kuukautta ennen kevään 2014 korkeakouluhakua Essillä on melko varma jatko-opintosuunnitelma. *"Tällä hetkellä ajatus on, että lähen Ouluun, maantietoa opiskelemaan. Mä tykkään pohjoisesta, en näe itseäni Helsingissä opiskelemassa."* Maantiede on ollut Essin mielestä mukava oppiaine jo alakoulusta lähtien ja kahdeksannelta luokalta asti samana pysynyt opettaja on auttanut pitämään mielenkiinnon yllä. Myös harrastuksensa, suunnistuksen, kautta Essi kokee maantieteen läheiseksi itselleen. Tietoa Essi on etsinyt netistä ja pääsyvaatimuksia on katsottu yhdessä opinto-ohjaajan kanssa. Essi kuitenkin kokee, että opinto-ohjaajan kanssa olisi hyvä keskustella vielä tarkemmin asioista ja myös eri suuntautumsvaihtoehdoista kannattaisi hankkia lisää tietoa.

Päätöksen maantieteen opintoihin hakeutumisesta Essi teki varsinaisesti kolmannen opiskeluvuoden syksyllä, kun hän alkoi ajatella koulutusvalintaa tarkemmin. Jonkin verran Essi pohti muitakin vaihtoehtoja, esimerkiksi lastentarhanopettajaa ja muita lapsilähtöisiä aloja. *"Mulle on ehdotettu fysioterapiaa, en jotenki näe itseäni siellä ja kemian opettaja ehdotti joku kemisti, mutta en näe itseäni sitte missään laboratoriossakaan."* Essi on myös miettinyt mahdollisena hakuvaihtoehtona metsätalouden opintoja ammattikorkeakoulussa. Hän on alustavasti etsinyt tietoa opinnoista, mutta ei ole vielä päättänyt hakeako alalle vai ei. Essin vanhempien mielestä hänen jatko-opintosuunnitelmansa on hyvä ja he tukevat valintaa.

Essi on kokenut jatko-opintoihin hakeutumisen prosessin aaltoilevaksi. *"No vaikeatakin välillä ollu, välillä ollu semmonen olo ettei yhtää tiä minne menee ja välillä sitte että jos tuo nyt olis sitten semmonen."* Varsinaisen päätöksen tekeminen kuitenkin helpotti. *"Toi sen pohjan ja siihen sitte yrittää panostaa kaikin tavoin ja sinänsä ehkä helpottiki ku ei tarvinnu enää sitte miettiä sitä. Ku ei välillä ollu mitää aavistusta mihinkä sitte menee, niin saako ny sitte päähänsä että mihinkä sitte hakee ku tulee haut."*

Essi uskoo selviävänsä jatko-opinnoista ahkeralla opiskelulla. Toisaalta tulevaisuus vähän mietityttää, isoon kaupunkiin muuttaminen ja yliopiston uudensuuntaisiin käytänteisiin totuttelemisen tuntuvat jännittäviltä. Essi ei ole juurikaan miettinyt sitä vaihtoehtoa, että hän ei pääsisi kevään haussa opiskelemaan maantiedettä. Jos näin kävisi, Essi yrittäisi hakea töitä ja lukisi seuraavana vuonna pääsykokeisiin enemmän päästäkseen opiskelemaan.

### Haastattelu 2016

Kevään 2014 yliopistohaussa Essi haki ykköstoiveenaan suunnitelmiansa mukaisesti Oulun yliopistoon opiskelemaan maantiedettä. Lisäksi hän haki Ouluun opiskelemaan biologiaa ja Rovaniemen yliopistoon luokanopettajaksi. Ammattikorkeakoulussa Essi haki Rovaniemelle opiskelemaan sekä metsätaloutta että maataloutta. Maantieteen opintoihin hakeutumisesta Essillä oli vahva olo, mutta muut hakukohteet tuntuivat epävarmimmilta: *"... se maantiede oli ykkönen, sen mä nyt tiesin että sen mä laitan, mutta kaikki muu oli silleen vähä että laitankohan mä nyt tuon sitte tuohon. Ja sitte piti just siinä ennen hakua miettiä mitä niis ny sitte on."* Luonnontieteiden ja luonnonvara-alan lisäksi Essi haki myös luokanopettajan koulutukseen, koska hän oli jonkin verran pohtinut opettajan työtä maantieteen opintojen ja mahdollisen aineenopettajan työn kautta. Essi haki opiskelemaan vain Ouluun ja Rovaniemelle, vaikka hän olisi voinut hakea samoihin opintoihin muuallekin. Häntä ei kuitenkaan kiehtonut muuttaminen kovin isoon kaupunkiin ja myös poikaystävä haki opiskelemaan samaan suuntaan. Essi aloitti työt kaupan kassalla ennen ylioppilaskirjoituksia ja piti töiden jatkamista mahdollisena varasuunnitelmana välivuodeksi, jos hän ei pääsisi heti opiskelemaan.

Ylioppilaskirjoituksiin Essi valmistautui huolellisesti lukemalla kirjoja, tekemällä muistiinpanoja ja osallistumalla koulun harjoituskokeisiin. Vaikka Essi teki vain vähän työvuo-roja lukuloman aikana, tuntui valmistautumisaika lyhyeltä: ”... kumminki että se että luki vähä niinku nopeas aikataulus. Tai ei kerenny sillai... oppimaan niin hyvin tai perehtymään siihen asiaan niin hyvin kuin olis halunnu.” Ensimmäisessä ylioppilaskokeessa Essiä jännitti normaalista kurssiko-keesta poikkeavat käytännön järjestelyt ja kokeen erilaisuus, mutta lopuissa kokeissa oli hel-pompaa, koska käytänteet olivat jo tutumpia. Kokeet sujuivat kohtalaisesti, mutta jonkin verran alakanttiin, jos tuloksia vertasi Essin kurssi-arvosanoihin.

Essi valmistautui neljään eri pääsykokeeseen, koska metsä- ja maatalouden kokeet olivat samansisältöisiä. Kokeisiin valmistautumisaika tuntui kohtalaisen riittävältä, koska maantieteen ja biologian pääsykokeet perustuivat lukion kurssikirjoihin ja Essi oli opiskellut kaikki kurssit sekä kirjoittanut molemmat aineet ylioppilaskirjoituksissa. Niihin valmistautu-minen oli aikaisemmin opitun kertaamista, mutta luokanopettajan ensimmäisen pääsykoevai-heen Vakava-aineisto, joka koostui useasta kasvatustieteellisestä artikkelista, vaati paneutumista ja sen sisäistäminen uusine käsitteineen oli haastavaa. Ammattikorkeakoulun pääsykokeisiin oli Essin mielestä vähän vaikea valmistautua, koska alat eivät olleet kovin tuttuja eikä pääsyko-keeseen ollut selkeitä ohjeita tai ennakkoon luettavaa aineistoa. Essi kertaili koetta varten pää-asiassa matematiikan vaikeimpia asioita. Essi teki neljä pääsykoetta, koska maa- ja metsätalou-den kokeet olivat samaan aikaan ja sama tulos hyväksyttiin molempiin hakukohteisiin. Vaikka kokeet olivat erilaisia kuin ylioppilaskokeet ja Essi ei tiennyt kovin paljon niiden mahdollisesta sisällöstä, hän koki, että ylioppilaskokeiden ansiosta pääsykokeisiin osallistuminen ei jännittä-nyt kovin paljon. Essin mielestä maantieteen koe sujui hyvin ja biologian koe sekä Vakava-koe heikommin.

Essi ei saanut Vakava-kokeesta niin hyviä pisteitä, että olisi päässyt jatkamaan sovel-tuvuuskokeeseen. Heinäkuussa hän sai tietää, että hän ei pääsyt opiskelemaan maantiedettä eikä biologiaa. Sen sijaan hän sai opiskelupaikan Rovaniemen ammattikorkeakoulun metsäta-lousalan koulutusohjelmasta. Essi oli iloinen saamastaan opiskelupaikasta, eikä ykköstoiveen kaatuminen ollut kovin suuri pettymys: ”... olihan se vähä sellanen että... no mites nyt että meenkö mä nyt sitte vaan Rovaniemelle ja sitte katon vuoden päästä hakeeko uuestaan sitte yliopistoon. Mutta en sitte hakenu... tämä on nyt silleensä vähä samanlaista... niinku sitä luontohommaa ja sitä niin... sitte tää ainaki tuntuu hyvältä ja tuntuu edelleen.” Essi pääsi suoraan sisään metsätalouden koulutusoh-jelmaan. Hän pärjäsi pääsykokeessa, koska hänellä oli lukion pohjalta hyvät matemaattiset tai-dot sekä osaamista fysiikassa, kemiassa ja äidinkielessä, joiden soveltamista kokeessa vaadittiin.

Essi aloitti metsätalousinsinöörin opinnot syyskuussa 2014. Koska Essillä oli vain vähän kokemusta alasta, hän ei ollut täysin varma koulutusvalinnastaan: ”No emmä ny varma ollu ku ei ollu sinänsä sitä tietoa, että mitä se sitte tulee olemaan oikein, että tietääkö kaikki muut mitä se niinku on ja mä oon ainut joka on niinku puulla päähän lyöty. Ku on niinku maaseudulta kotosin ett jotaki tiedän mettästä enemmän ku kaupunkilainen, mutta silti ku mitään ei ollut tietoa, että miten met-siä hoidetaan ... Ja se oli ajatuksena että kumminki miesvaltanen ala, että onko täällä muita likkoja ollen-kaa.” Essin huoli oli kuitenkin turha. Vaikka osalla opiskelijoista oli alan ammatillista koulutus-taustalla, oli heilläkin paljon uutta opittavaa. Joukossa oli myös useita muita naispuolisia opiskelijoita. Opinnot ovat käytännön opiskelun osalta vastanneet pitkälti Essin ennakkoojatuk-sia alasta: ”... mettäs ollaan ja sielä tehdään asioita ja opetellaan niitä, mikä on hyvä ettei olla vaan kou-lun penkillä... kyllä tälläisiin asioihin mitä on miettiny, niin on saanu hyvin vastauksen... oppinu ... ja on se ollukin mitä on ajatellu, liittyny näihin asioihin mitä on ajatellu, tämä ala. Opiskelun aikana on tullu paljo uuttaki, mitä ei oo tavallaan ajatellu ku mettäs käy.” Metsäalan opiskelu ammattikorkea-koulussa on ollut paljon käytännönläheisempää kuin opiskelu lukiossa. Ensimmäisen kuukau-den ajan Essin opinnot painottuivat käytännön harjoituksiin metsässä ja keväällä opeteltiin puunkaatoa moottorisahalla. Myös ohjattu harjoittelu ja ensimmäinen itsenäinen harjoittelu painottuvat suorittavaan työhön, koska metsätalousinsinöörin on hyvä osata ja ymmärtää alan käytännön vaatimuksia.

Valinnaisiksi opinnoiksi Essi on ottanut metsäneuvontaa ja -verotusta: ”... tavallaan ku on ollu sillon kiinnostus siihen opettajan työhön, niin siinä mielessä se neuvoonta tuntuu jotenkin... että sitte jos ei siinä, niin sitte pitää tietenkä osata neuvoa kaikissa niis verotuksessa ja muussa ja ajatte-lin, että ku ne (kurssit) oli jaettu tavallaan kahtia, niin ne oli luonteavaa ottaa.” Kolmanneksi kokonai-suudeksi Essille valikoitui maisemasuunnittelu, koska osa kursseista ei toteutunut vähäisen

osanottajamäärän vuoksi. Opintojen suunnittelua ja valinnaisuutta on toisaalta rajoittanut, mutta toisaalta helpottanut melko vähäinen kurssitarjonta ja kurssien toteutuminen osanottajamäärän mukaan. Essi teki ensimmäisen itsenäisen harjoittelun kesällä 2015 isänsä ja poikaystävänsä isän mukana erilaisissa metsätöissä, koska hän ei onnistunut saamaan miltään yritykseltä tai muulta taholta harjoittelupaikkaa. Metsäalan harjoittelupaikkoja on tällä hetkellä melko vaikea saada etenkin Oulun seudun eteläisemmältä puolelta, koska siellä on enemmän metsäalan opiskelijoita kilpailemassa paikoista. Pohjoisemmasta Suomesta paikkoja saattaisi saada helpommin, mutta pitkän etäisyyden vuoksi Essi ei ole kovin kiinnostunut etsimään ensi kesän harjoittelupaikkaa sieltä. Opiskelua tai harjoittelua ulkomailla Essi ei ole harkinnut.

Asunnon saaminen Rovaniemeltä oli aluksi hankalaa: *"Se oli aika kiven alla. Oon hakenut opiskelija-asuntoja tarjoavilta, mutta niiltä en oo saanu paikkaa. Sitten yritettiin jotaki muutakin kattoa, ei mitään. Sitte laitettiin lehteen ilmoitus, että tarttee asuntoa, muutama semmonen tuli, mutta neki oli sitte aika kaukana. Lopulta sitt Torista löytyi alivuokra-asunto kolmeksi kuukaudeksi. Silloin syksyllä ne oli aika tiukalla ku kaikki tuli...sitt joulukuun alusta sitte löyty toinen."* Itsenäinen asuminen tuntui Essistä aluksi vähän yksinäiseltä, mutta nyt vierailu lapsuudenkodissa saa jo kaipaamaan oman opiskelija-asunnon rauhaan. Essi ei käy töissä opintojen ohella, joten hän voi keskittyä hyvin opiskeluun. Opintoraha ja asumislisä riittävät hänelle toimeentuloksi. Essi pitää edelleen yhteyttä omaan lukioaikaiseen laajaan ystäväpiiriinsä, vaikka kaikki ovatkin hajaantuneet ympäri Suomen. Lisäksi hän on saanut uusia kavereita muista metsäalan opiskelijoista.

Essi on suorittanut nelivuotisen metsätalousinsinöörin opinnoista yli puolet. Tänä aikana hänelle on selkeytynyt hyvin mitä ala häneltä vaatii ja mitä mahdollisuuksia se tarjoaa. Myös työllistymisestä hänellä on realistinen kuva: *"... kyllähän se aika laaja on kumminki tavallaan mihinkä me niinku voidaan työllistyä, mutta se vaan, että se on tällä hetkellä aika vaikeaa tavallaan saada niitä paikkoja. Niitä vähennetään niin paljo, että ne jotka jää eläkkeelle jostain virasta, niin siihen virkaan ei oteta enää ketään."* Tällä hetkellä Essillä on ensisijaisena tavoitteena päästä valmistumisen jälkeen alan töihin. Vaihtoehtona on myös jatkaa opiskelua, mutta sitä Essi on pohtinut vasta vähän: *"... tietenki ku kiinnostaa se neuvonta tai semmonen, niin miksei jotaki pedagogisia voisi ottaa ja vois olla joku opettaja tai silleen."*

## Liite 5. Pelkistys esimerkki

- = kuvaa toimintaa \* = kuvaa arviointia

### Pelkistys: Ensimmäinen haastattelu (joulukuu 2013)

- Mari aloitti opiskelun lukiossa 2011, koska ei löytänyt itselleen ammatillista alaa.

\* Lukioon tuleminen ei ollut itsestään selvää ja valitseminen oli vaikeaa

- Lukio sujui Marilta hyvin

\* Opiskelu ei ollut aina mielenkiintoista, mutta Mari päätti silti opiskella hyvin.

- Mari suunnitteli hakevansa keväällä 2014 opiskelemaan japanin kieltä ja kulttuuria

- Mari sai tietää opinnoista kaverilta ja otti lisää selvää opinnoista

- Mari ei vakavasti harkinnut muita vaihtoehtoja

\* Kiinnostus japaniin oli niin vahvaa ja kokonaisvaltaista.

- Saanut tukea koulutusvalintaan vanhemmilta ja kavereilta

\* Usko tulevaisuuteen ja omiin mahdollisuuksiin vahvaa *"Tää on kuitenkin mun elämä ja mä teen elämälläni mitä haluan..."*

\* *"Helpottava tieto, nyt se vihdoin tuli selville että mitä mä haluan opiskella ja että minne mennä"*

- Mari ei etsimällä etsinyt sopivaa koulutusvaihtoehtoa, vaan luotti, että tulevaisuus tuo sen tullessaan.

- Jatko-opintosuunnitelman selvittyä Mari suunnitteli elämänsä ja opintoja sen mukaan

- Mari opiskeli japania kansalaisopistossa lukion aikana

*”Välillä on tuntunu tosi rankalta ku on pitäny lukee koulun rinnalla, mutta kyllä siitä on aina selvinny, ku tietää mitä haluaa niin tekee kaiken sen eteen ja se on ollu helppo päätös että näin tehdään ja on kunnolla opiskeltu sen takia, että haluaa sinne ja motivaatio on vaan lisääntyny.”*

\* Korkeakouluun hakeutumisen Mari kokee helpompana ja varmempana kuin lukioon hakemisen.

\* Lukio ollut hyvä välietappi matkalla innostaviin opintoihin.

- Jos Mari ei saa opiskelupaikkaa, hän on valmis yrittämään niin monta kertaa että saa paikan.

## Liite 6. Mikrokertomus esimerkki

### Vaihe 4 - 5. Hakeminen ja opiskelemaan pääseminen. Toinen haastattelu (syyskuu 2016)

<b>tiivistelmä</b>	Mari haki keväällä 2014 suunnitelmansa mukaisesti Helsingin yliopistoon opiskelemaan Aasian tutkimusta, mutta hän ei saanut opiskelupaikkaa.
<b>orientaatio</b>	-
<b>tapahtumat</b>	Marin ajatukset haun suhteen olivat muuttuneet ja hän koki epävarmuutta.
<b>arviointi</b>	<i>”Ei tavallaan kyenny ymmärtämään kaikkia niitä mahollisuuksia. Ja emmä tienny puoliakaan että voisin tonnekki hakea tai toiki vois olla mun juttu. (...) mä olin kuullu joltain muulta, että täällä on tällanen Aasian tutkimus, että no... mähän ny tykkään Aasian kulttuurista ja haenpa sinne (...) Mutta en mä sinne oikeestaan halunnu mennä koska se olis ollu opettaja ja opettajaks mä en taas halua.”</i> <i>”Se oli vaan se hieno sana Aasian tutkimus... sinne mä haen, ei ollu mitään käsitystäkään mitä sielä tehdään, mitä mä sielä opiskelisin.”</i>
<b>tapahtumat</b>	Mari luki kahta pääsykoekirjaa ja tutustui edellisen vuoden kokeeseen.
<b>arviointi</b>	Mari oli väsynyt ylioppilaskirjoituksiin lukemisen ja kirjoitusten vuoksi, eikä hän jaksanut hakea tietoa koulutusvaihtoehtoista ja ajatella valmistautuvansa muihin kuin Aasian tutkimuksen pääsykokeeseen. Mari yllättyi, kun pääsykokeessa kysyttiin paljon nippelitietoa eikä laajempien kokonaisuuksien hallinta auttanut. Mari tajusi heti pääsykoetta aloittaessaan, ettei hän tiedä vastauksia kysymyksiin ja luovutti siinä vaiheessa taistelun opiskelupaikasta.
<b>tulos</b>	Mari ei saanut opiskelupaikkaa Aasian tutkimuksen koulutusohjelmasta. Hänen ylioppilaskirjoituksista saamansa pisteet olivat ihan hyvät, mutta pääsykoepisteet olivat riittämättömät.
<b>lopetus</b>	Hylkäävä tieto ei ollut Marille yllätys eikä pettymys: <i>”Se oli semmonen hetkellinen vapauden tunne, että mun ei tosiaan tarvi mennä kouluun ja mähän voin tehdä mitä mä haluan... No, ens kerta sitte.”</i>