

1725

**Sari Minkkinen**

**MITÄ VALMISTUMISEN JÄLKEEN?  
Formaalin ja informaalin kontekstin merkitys  
kasvatustieteen opiskelijoiden uranäkemyksen  
muodostumiseen**

**Pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 1999  
Kasvatustieteen laitos  
Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

**Minkkinen, Sari. MITÄ VALMISTUMISEN JÄLKEEN? Formaalin ja informaalin kontekstin merkitys kasvatustieteen opiskelijoiden uranäkemyksen muodostumiseen. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos. 88 sivua. Julkaisematon.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen on kasvatustieteen opiskelijoiden uranäkemyks, miten se on muodostunut ja miten usein se on muuttunut. Tutkimusongelmia tarkasteltiin formaalin ja informaalin oppimisympäristön viitekehystä käsin. Tutkimukseen osallistui yhdeksän kasvatustieteen opiskelijaa, joista naisia oli seitsemän ja miehiä kaksi. Aineisto kerättiin teemahaastattelun menetelmällä.

Opiskelijoiden uranäkemyks jakaantui tulosten analyysin perusteella kolmeen luokkaan. Suurimmalla osalla opiskelijoista uranäkemyks oli selkeä ja heillä oli tarkat ammatilliset tavoitteet. Toiseen luokkaan kuului kaksi opiskelijaa ja heidän uranäkemyksensä koski haaveammattia. Näille opiskelijoille oli muodostunut selkeä pitkántähtäimen uranäkemyks, mutta valmistumisen jälkeisistä ammatillista päämääristä heillä ei ollut tietoa. Kolmas luokka oli epäselvä uranäkemyks. Luokkaan kuului kaksi opiskelijaa, jotka olivat ammatillisessa mielessä päämäärättömiä.

Opiskelijoiden uranäkemyks alkoi muodostua neljännen opiskeluvuoden aikana. Formaalityllä koulutuksella oli vähäinen osuus uranäkemyksen muodostumiseen ja selkiytymiseen. Informaalityllä oppimisympäristöistä opiskelijat korostivat työssä oppimisen merkitystä ja harrastuksia. Ihmissuhteista opiskelijat korostivat vertaisopiskelijoiden kanssa käytyjä keskusteluita, joilla oli ollut selkeyttävä vaikutus uranäkemykseen. Työmarkkinoiden epävakaus ei vaikuttanut opiskelijoiden ammatillisiin tavoitteisiin.

Tulosten mukaan kasvatustieteen opiskelijat kaipaavat uraohjausta opintojen alusta alkaen etenkin Kasvatustieteen laitoksen järjestämänä. Pääaineensa opiskelijat kokevat etäiseksi käytännön kontekstista ammattiin valmistamattomuuden vuoksi. Tämä taas opiskelijoiden mielestä vaikeuttaa uranäkemyksen muodostumista.

**Avainsanat:** ammatillinen identiteetti, formaali konteksti, informaali konteksti, kasvatustieteen opiskelijat, ura, uranäkemyks

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>URANÄKEMYKSEN MUODOSTUMISEN LÄHTÖKOHDAT</b> .....	<b>7</b>
2.1	URATERMINOLOGIAN MONINAISUUS.....	7
2.1.1	<i>Ura</i> .....	7
2.1.2	<i>Uranäkemys ja ammatillinen identiteetti</i> .....	10
2.2	URANÄKEMYKSEN SELKEYS JA EPÄSELVYYS.....	17
2.3	PERINTEISET URAKEHITYSTEORIAM.....	19
<b>3</b>	<b>URANÄKEMYKSEN MUODOSTUMINEN FORMAALISSA JA INFORMAALISSA YMPÄRISTÖSSÄ</b> .....	<b>22</b>
3.1	KASVATUSTIETEEN JA AIKUISKASVATUKSEN KOULUTUS.....	22
3.2	INFORMAALIT OPPIMISYMPÄRISTÖT .....	26
3.2.1	<i>Harrastukset ja yliopistoyhteisö</i> .....	27
3.2.2	<i>Perhe ja ystävä</i> .....	29
3.2.3	<i>Työkokemus</i> .....	30
3.3	KASVATUSTIETEILIJÄN TYÖURAMAHDOLLISUUDET.....	31
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄT</b> .....	<b>36</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>38</b>
5.1	KOHDEJOUKON VALINTA.....	38
5.2	AINEISTON HANKINTA.....	39
5.3	AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA .....	43
5.4	LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI .....	44
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>47</b>
6.1	TAUSTATIEDOT HAASTATTELTAVISTA.....	47
6.2	KASVATUSTIETEILIJÄN URANÄKEMYS .....	49
6.2.1	<i>Uranäkemyksen selkeys opintojen alussa ja opintojen loppuvaiheessa</i> .....	49
6.2.2	<i>Uranäkemyksen muuttuminen</i> .....	56
6.2.3	<i>Ajatuksia urakehityksestä</i> .....	58
6.3	URANÄKEMYKSEN MUODOSTUMINEN .....	59
6.3.1	<i>Formaalien kontekstien merkitys</i> .....	59
6.3.2	<i>Harrastusten merkitys</i> .....	61
6.3.3	<i>Perheen ja ystävien merkitys</i> .....	63
6.3.4	<i>Työkokemuksen merkitys</i> .....	64

6.3.5	<i>Työmarkkinoiden epävakauden merkitys</i>	66
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b>	<b>68</b>
7.1	PÄÄTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	68
7.1.1	<i>Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimushaasteet</i>	75
	<b>LÄHTEET</b>	<b>77</b>
	<b>LIITTEET</b>	<b>84</b>



# 1 JOHDANTO

Uraa voidaan tutkia monesta näkökulmasta. Tarkastelun kohteena voi olla yksilön koko työura, jokin ura- tai elämänvaihe tai erityiskysymys, esimerkiksi uranäkemyksen muodostuminen. Uranäkemyksellä käsitellään ammatilliset tavoitteet, -mielenkiinnon kohteet, suunnitelmat ja haaveet sekä unelman toivetyöstä. Se on yksilön ennakoitua ja mielikuvia tulevasta urasta ja ammattiin sijoittumisesta. (Piesanen 1996, 10.)

Uranäkemyksen muodostuminen liittyy urakehitykseen ja sitä on aikaisemmin tutkittu eri urakehitysteorioiden viitekehyksessä. Urateoriat kuvaavat yksilön ammatillisen toiminnan kehittymistä ja ne pohjautuvat ihmisen kehitysvaiheisiin ja ovat kiinteästi ikään sidoksissa. Nykyään uranäkemyksen muodostumisen tarkastelussa tulisi huomioida kypsymisen ja kromologisen iän ohella ympäristön merkitys ja yhteiskunnallisten tilanteiden muutokset ja vaikutukset yksilötasolle. Mm. Piesanen (1996) on todennut työelämästä saatujen oppimiskokemusten sekä koulutuksen ja viiteryhmiin vaikuttavan ammatillisten tavoitteiden laadintaan. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kasvatustieteen opiskelijoiden uranäkemyksiä formaalin ja informaalisen oppimisympäristön avulla.

Vastaavanlaista tutkimusasetelmaa kotimaisissa tutkimuksissa aikaisemmin ei ole ollut. Piesanen (1996) on tutkinut Avoimen yliopiston alle 25-vuotiaiden opiskelijoiden uranäkemyksen muodostumista, mutta viitekehys ja kohdejoukko olivat erilaisia. Kansainvälisiä tutkimuksia aiheesta on jonkin verran, mutta niissäkin ura-asioita on tutkittu pääosin psykologiselta kannalta. Tieteellisten uralehtien tilaus Suomen kirjastoihin on lopetettu 1990-luvun alussa, joten täysin tarkkaa kuvaa tämänhetkisestä uratutkimuksen

määrästä ja laadusta en pystynyt muodostamaan.

Opiskeluaika on merkittävä uranäkemyksen muodostumisen kannalta. Opiskeluaikana uranäkemyks alkää hahmottua kuvaksi ja tavoitteeksi opiskeltavan alan toivetyöstä ja ammatista. Opiskelijat harkitsevat, mitä he haluavat työelämältä tulevaisuudessa ja asettavat tavoitteet opiskeluun ja työelämään sen mukaisesti. Asetettuja tavoitteita ja omia kykyjä he sitten vertaavat ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksien rakenteisiin. Aina mielikuva tulevasta ammatista ei opiskelijoille ole selkeästi jäsentynyt. Esimerkiksi humanistisen alan opiskelijoiden on todettu olevan epävarmempia ammatillisten päämäärien suhteen kuin esimerkiksi luokanopettajiksi opiskelevien tai kauppatieteilijöiden (Helenius 1995; Määttä 1990). Samaistuminen tiettyyn ammattiin ja tavoitteiden asettaminen työelämään helpottuvat, mikäli opiskeltava ala valmistaa johonkin konkreettiseen ammattiin ja yhteiskunnallinen tilanne mahdollistaa joustavan työhönsijoittumisen.

Kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen pääainekoulutus ei suoranaisesti valmista mihinkään spesifiin ammattiin. Arkihavaintoihin perustuen opiskelijat pitävät tätä uranäkemyksen muodostumisen kannalta ongelmallisenä. Usealla opiskelijalla ei ole ammatillista päämäärää, jota kohti he kulksivat. Lisäksi yhteiskunnallinen tilanne ei anna kaikille mahdollisuutta työn tekemiseen valmistumisen jälkeen. Millaisia ammatillisia tavoitteita kasvatustieteen opiskelijoilla on ja miten ne ovat muodostuneet? Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli selvittää, kuinka selkeä työelämään siirtymässä olevan kasvatustieteen opiskelijan uranäkemyks on, miten se on muodostunut ja miten usein se on muuttunut. Aineisto kerättiin teemahaastattelun menetelmällä.

## 2 URANÄKEMYKSEN MUODOSTUMISEN LÄHTÖKOHDAT

### 2.1 Uraterminologian moninaisuus

#### 2.1.1 Ura

Uraa koskeva terminologia on moninainen ja epäyhtenäinen. Määritelmien suuri lukumäärä ja selkiytymättömyys johtuu termin vakiintumattomuudesta ja uratutkimuksen sirpaloitumisesta eri tieteenaloille. Erilaisia merkityksiä sisältäviä urakäsitteitä käytetään osin rinnakkain ja limittäin, osin erillisinä. Esimerkiksi termejä *ura*, *työura*, *ammattillinen ura*, *organisatorinen ura*, *elämänura*, *urakulku*, *urakehitys*, *ura-askel* sekä *urapolku* käytetään tutkimuksissa rinnakkain. (Lähteenmäki 1992, 43 - 48; 1995, 24 - 25.) Yhteistä näille uratermeille on niiden perustuvuus aikaulottuvuudelle, dynaamisuus ja valinnat eri urapäätöstilanteissa (Mikkonen 1997, 34). Uranäkemys edeltää kyseisiä mainittuja uravaiheita, mutta se voi sisältyä eri uravaiheisiin tai muodostua ja muuttua eri uravaiheiden mukaan.

**TAULUKKO 1. Tutkimuksessa esiintyvät uratermit ja niiden merkityssällöt.**

Termi	Selitys
Ura/ työura	Yksilön koko elämänsaarenaikainen työssäolo eläkeikään saakka
Urakulku/ urakehitys	Uralla eteneminen, johon vaikuttavat mm. yksilön älykkyys, mielenkiinto ja sosiaalinen asema
Urapolku	Peräkkäisten uratoimien sarja, yksilön ja työmarkkinoiden leikkauspiste
Ura-askel	Jokainen työtehtävä, siirtyminen työtehtävästä toiseen
Joustava ura	1990-luvun vaatimuksia luonnehtiva urakäsite
Uranäkemys	Yksilön ammatilliset mielenkiinnon kohteet ja –suunnitelmat, toivetyö

Termi ura voidaan määritellä monella tavalla. Pääasiassa sillä käsitetään yksilön elämänsaarenaikaisia työllisyysjaksoja ja työtehtäviä. Sen katsotaan rakentuvan etenkin henkilökohtaisista kyvyistä ja pyrkimyksistä, työtehtävistä sekä niissä menestymisestä (Brennan, Kogan & Teichler 1996, 6). Häyrynen ja Häyrynen (1996, 179) lisäävät uran rakentumiseen vielä sosiaalisen taustan ja sukupuolen merkityksen.

Ura-termiä käytetään tavallisesti kuvaamaan yksilön saavutettua asemaa. Sitä käytetään ilmaisuna menestyksekkästä ammatillisesta urapolusta, jota luonnehtii nousujohteisuus ja henkilön siirtyminen asemasta tai tehtävästä toiseen. (Brennan ym. 1996, 6; Häyrynen & Häyrynen 1994, 12 - 13.) Ura on perinteisesti yhdistetty etenkin akateemisten ammatteihin. Tuolloin korkean statuksen ammatit ovat uria, kun taas alemman statuksen am-

matit ovat pelkästään työtehtäviä (Ruohotie 1995, 133).

Toisaalta uralla tarkoitetaan koulutuksen jälkeen vakaiden työmarkkinoiden kautta siirtymistä työelämään (Mikkonen 1997, 9, 34). Lineaarinen urakulku ei kuitenkaan kaikkien kohdalla nykyisin toteudu. Etenkin nuorilla uran alkuvaihe on usein horjuva ja koulutuksen jälkeinen työn saanti vaikeutunut. Työsuhteet heillä on tavallisesti myös katkonaisia. Tämän myötä uralla eteneminenkin on hankaloitunut. Tämän perusteella Ruohotie (1997, 68 - 76) on määritellyt uudenlaisen urakäsitteen, *joustava ura*, mikä luonnehtii tyypillisesti 90-lukua. Jatkuva ammatillisen kehittymisen vaatimus, joka edellyttää elinikäisen oppimisen asennetta ja liikkuvuutta, luonnehtii nykypäivää. Ura rakentuu nykyisin useista työpaikkojen ja työjaksojen sarjasta. Joustavuudella tarkoitetaan osaamisen kasvua, jossa taidot ja asiantuntemus lisääntyvät ja vuorovaikutusverkosto kehittyy.

Joustavuus urassa näkyy työn ja perheen yhteensovittamisena, joustavina työaikoina ja ammatillisen identiteetin useana muuttumisena. Toisaalta se näkyy uramenestyksen onnistumisen ja epäonnistumisen vuorotteluna. (Ruohotie 1997, 68 - 76.) Joustavuus urassa vaatii joustavaa suhtautumista työelämään kohtaan ja joustavuutta ammatillisissa tavoitteissa. Lajusen (1995) mielestä joustava ura, joustava sijoittuminen työelämään ja tehtävien vaihto työmarkkinoilla edellyttävät valmiuksia monelta tieteen alalta. Monipuoliset kommunikaatiotaidot korostuvat työelämässä ja näiden taitojen oppimisen liittäminen korkeakoulujen opetussuunnitelmiin ja täydennyskoulutukseen on välttämätöntä. Toisaalta yhä tärkeämmäksi on tullut oppia, miten tietoa hankitaan ja hyödynnetään tietovirroista.

*Uratulkinta.* Urakäsitteitä voidaan lähestyä uratulkintamallien kautta. Lähteenmäen (1992; 1995) tutkimuksessa malleja esiteltiin kolme: organisatorinen, objektiivinen ja subjektiivinen. Organisatorinen uratulkinta tarkastelee yksilön työuraa prosessina, jonka avulla organisaatio uudistaa itseään ja parantaa kilpailukykyään. Yksilön kannalta tämä tarkoittaa ammatissa kehittymistä siten, että hänen painoarvo organisaation jäsenenä lisääntyy, mikä puolestaan vahvistaa yksilön ammatillista itsetuntoa. Objektiivisen tulkinnan mukaan ura on sarja työpaikkoja, jonka kautta yksilö etenee tehtävästä tai

ammattitasosta toiseen. Työuraa voi kuvata urapolku -määritelmän avulla. Yksilön näkökulmasta objektiivinen tulkinta tarkoittaa ulkoisten menestyspaineiden vaikutusta urakäyttäytymiseen. Ura on nousujohtaisen mallin mukaan etenemistä tai ainakin sen tavoittelemista. (Lähtenmäki 1992, 47 - 55; 1995, 26 - 31.)

Subjekttiivisen uratulkinnan mukaan ura ja siinä kehittyminen on läpi elämän jatkuva ammatillinen oppimisprosessi, joka seuraa yksilön ammatillisen identiteetin kehittymistä. Kehitysprosessissa vaihtelevat tasainen kehityskausi ja kriisivaiheet. Lopputuloksena on itseä tyydyttävä menestyminen ammatissa, joka vastaa yksilön sen hetkistä identiteettiä ja ylläpitää hänen työ- ja elämänmotivaatiotaan. Subjekttiivinen uratulkinna ulottaa tarkastelun kaikkiin ammatteihin ja sitä koskeviin aktiviteetteihin ja tarkastelee, mihin yksilö toiminnallaan pyrkii ja miten tyydyttäväksi hän toimintansa kokee. Urakehitystä voi siis tapahtua myös vähemmän arvostetuissa ammateissa. Ammattina voi olla vaikkapa kotiäidin työura. (Lähtenmäki 1992, 47 - 55; 1995, 26 - 31.)

Subjekttiivisessa uratulkinnessa Lähtenmäen (1992, 47 - 55; 1995, 26 - 31) mukaan tarkastellaan yksilön ammatillisen identiteetin muodostumista ja työnteolle annettuja merkityksiä, samoin kuin uranäkemyksen rakentumisessakin. Tulkintaan voidaan sisällyttää ura yksilön tekemänä valintoina, ura yksilön asenteiden ja käyttäytymisen jatkumona, ura itseä tyydyttävänä edistymisenä, ura peräkkäisinä rooleina sekä ura ammattina, etenemisenä ja työpaikkojen sarjana.

### **2.1.2 Uranäkemyks ja ammatillinen identiteetti**

Uranäkemyks tarkoittaa arkikielessä ammatillisia tavoitteita ja päämääriä. Se tarkoittaa ennakkointia ja mielikuvaa tulevasta työurasta ja uralla etenemisestä. Se on näkemys siitä, mitä ammattia yksilö pitää itselleen mahdollisena ja mihin hän uskoo kykenevänsä ja sijoittuvansa. Ruohotien (1995, 140) mukaan kysymys on urakäsityksestä, jolla hän tarkoittaa sitä, miten realistiset yksilön käsitykset ovat itsestään ja missä määrin hän suhteuttaa ne omiin

uratavoitteisiinsa. Uranäkemys muuttuu kokemusten ja elämäntilanteiden mukaan. Yksilö testaa uranäkemystään käytännön työelämässä ja muuttaa tai vahvistaa sitä saamansa palautteen kautta.

Uranäkemyksen hahmottuminen on etsimistä. Yksilön ulkopuoliset ja omat henkilökohtaiset mahdollisuudet tulevat arvioitavaksi ja mahdollisuuksien mukaan hyödynnettäviksi. Etsiminen on osa sosiaalistumisprosessia, jossa uranäkemys muotoutuu. (Piesanen 1996, 37.) Keskipisteessä näkemysten muodostumisessa ovat valinnat: opiskelemaan lähtö, työhön haakeutuminen ja lisäkoulutuksen valinta. Valinnat taas muodostuvat perättäisistä toisiinsa sidoksissa olevista päätöstilanteista, joita yksilö aikaisempien kokemustensa perusteella tekee. (Lähteenmäki 1995, 148 - 149.)

Opiskelijoilla uranäkemys Piesanen (1996) mukaan tarkoittaa koulutukseen ja työelämään liittyviä ja asetettuja tavoitteita, joiden kautta opiskelijat jäsentävät omaa näkemystään. Se sisältää yksilön ammatilliset suunnitelmat, ammatilliset mielenkiinnon kohteet, motiivit ja haaveet. Se ohjaa opiskelua tai ainakin opiskeltavien aineiden valintaa. Toisaalta se muodostuu formaalin koulutuksen tuotoksena, toisaalta epävirallisissa oppimisympäristöissä. Siihen vaikuttavat yksilön ominaisuudet ja minäkuva sekä ympäristön tarjoamat mahdollisuudet toteuttaa suunnitelmia. Merkittävimpiä uranäkemyksen muotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat koulutuksesta ja työelämästä saadut kokemukset, aikaisempi perus- tai ammatillinen koulutus ja viiteryhvät. (Piesanen 1996, 10.)

Uranäkemys on monimutkaisella tavalla yhteydessä sekä yksilöön itseensä että hänen ympäristöönsä. Omat kyvyt ja taidot sovitetaan yhteen niihin mahdollisuuksien rakenteisiin, joita perhe, asuinalue, koulutustarjonta ja valikoitumismekanismit omalta osaltaan rajoittavat. Etenkin nuorten aikuisten kohdalla käsitys omasta itsestä ja ammatillista mahdollisuuksista säätelevät voimakkaasti uraa ja sitä koskevaa valintaa (Piesanen 1996, 18 - 36). Tärkein ammattisuunnitelman muodostumiseen vaikuttava tekijä on yksilön oma kiinnostus ammatista, seuraavana tulevat työhön liittyvät tekijät, etenemismahdollisuudet, työn saanti ja palkkaus. Lisäksi pysyvyyssodotukset vaikuttavat ammattisuunnitelmiin; mitä ammatteja nuori

pitää itsellään mahdollisena ja mihin hän luulee pystyvänsä. (Puhakka 1997.)

Ympäristötekijöillä on voimakas vaikutus opiskelijan uranäkemyksen muodostumiseen. Piesanen (1996, 18) arvioi opiskelijan uran rakentumisen tapahtuvan yhteiskunnallisten rakenteiden kautta siinä todellisuudessa, jossa opiskelijat elävät. Tällä hetkellä opiskelijat elävät keskellä murrosta ja lähellä epävakaita työmarkkinoita, minkä sisäistettyään he joutuvat hahmottamaan paikkansa kulloisessakin elämäntilanteessa. Nykyajan yhteiskunnassa työn, koulutuksen ja vapaa-ajan rajat ovat murtuneet. Yhä useamman elämässä nämä tekijät ovat yhteen sovitettuina. Ne vaikuttavat nuoren urakäsityksen muodostumiseen ja niitä tulisikin tarkastella yhtenä kokonaisuutena. Joku näistä osatekijöistä voi olla toista enemmän hetkellisesti esillä.

Kulttuuri vaikuttaa etenkin urakäyttäytymisen määräytymisessä. Nuori aikuinen on toimijana yhteiskunnan sosiaalisissa ja kulttuurisissa ryhmissä, joihin hän kuuluu. Näissä ryhmissä toimiminen vaikuttaa uran muodostumiseen. (Bynner 1992, 1 – 8.) Vaikka yksilö ei omaksuisikaan yhteisön arvoja, on hänen ympäristöstä tulevien sosiaalisten painetekijöiden vuoksi pakko niitä noudattaa. Ympäristössä vallitsevat arvot, hyväksyttävät urakäyttäytymisen mallit, roolimallit ja lähiympäristön yksilöön kohdistamat odotukset vaikuttavat etenkin uran alkuvaiheessa, jossa ne ohjaavat yksilön valikoitumista tiettyyn ammattiin. (Lähteenmäki 1995, 185 - 186.) Rakenteelliset, kulttuuriset ja ikätekijät sekä sukupuoli erottelevat yksilöitä ja heidän uriaan (Bynner 1992, 1 - 8).

Tavallisesti uranäkemyks muodostuu ennen varsinaista työelämään siirtymistä (Lähteenmäki 1995; Piesanen 1996; Stenström 1993). Se on mieleen piirtynyt kuva jostain ammatista, se voi olla vaikka toiveammatti, jossa yksilö haluaa tulevaisuudessa työskennellä. Uranäkemyks on selkeä, mikäli yksilöllä on käsitys siitä, mitä hän tulevaisuudessa haluaa työelämässä tehdä ja mikäli hän jo toimii toiveammattissaan. Se voi olla myös epäselvä. Opiskelijoilla uranäkemyks voi olla epäselvä, mikäli koulutusohjelma ei suoranaisesti valmista mihinkään ammattiin ja yksilö ei tiedä, mitä hän valmistumisen jälkeen voi työelämässä tehdä ja mihin hänen mahdollisuutensa ja kykynsä



riittävät.

Määtän (1990, 60, 65) tutkimuksessa ilmeni, että Lapin korkeakoulun eri alojen opiskelijat olivat voimakkaasti ammattisuuntautuneita. Päämäärätietoisuus ammatillisten tavoitteiden suhteen ilmeni selvänä jo opintojen alussa ja se voimistui ja selkiytyi opintojen edetessä. Omaehtoinen korkeakoulun tiettyyn koulutusohjelmaan hakeutuminen toimi ammatillisen muotoutumisen lähtökohtana.

Tutkimuksen mukaan luokanopettajakoulutuksessa olevat opiskelijat olivat homogeenisia ammattisuuntautumisen osalta. Opiskelijat ilmoittivat suuntautuvansa opettajan ammattiin. Muissa koulutusohjelmissa opiskelevilla ilmeni hajontaa ammattisuuntautuneisuuden sisällössä. Opiskelijat kuitenkin ilmoittivat vuosikurssista riippumatta jonkin ammatin tai ammattialan, johon he tähtäsivät. Noin 10-20 % tutkimukseen osallistuneista ei osannut nimetä selvää ammattialaa. (Määttä 1990, 60.)

Heleniuksen (1995, 87) tutkimuksessa verrattiin kauppatieteilijöiden ja humanistisen alan opiskelijöiden ammatillista päämääräsuuntautuneisuutta. Tulosten mukaan humanistiopiskelijat tekivät enemmän ns. identiteettityötä, sillä valmista ammatillista mallia heille ei ollut tarjolla. Humanistit olivat kauppatieteilijöitä enemmän huolissaan varman työpaikan löytymisestä. Kauppatieteilijät pitivät koulutusta vastaavaa työpaikkaa itsestään selvänä. Heitä askarrutti lähinnä uralla eteneminen.

Kauppakorkeakoulun opiskelijat tiesivät jo alalle hakeutuessaan, mitä he tulevaisuudelta ammatin suhteen halusivat. Päämäärätöntä, yleisivistävien alojen opiskelijoille tuttua etsiskelevää asennetta etenkin opintojen alkuvaiheessa kauppatieteellisellä alalla ei esiintynyt. Kauppatieteilijät sitoutuivat jo opintojen alussa uralla etenemisen elämäntyyliin. (Helenius 1990, 13.)

Humanistisen alan opiskelijat jakaantuivat kahteen tyyppiin ammatillisten tavoitteiden suhteen. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat olivat löytäneet selkeät ammatilliset suuntaviivat ja toiseen ryhmään kuuluvat henkilöt opiskelivat lähinnä henkilökohtaisen kiinnostuksen pohjalta. Jälkimmäiselle ryhmälle oli tyypillistä epävarmuus suunnitelmissa ja epätietoisuus tutkin-

non käyttökelpoisuudesta työmarkkinoilla. Opiskelijat myös kokivat, että opinnoilla oli taipumus pitkittyä ammatillisten suunnitelmien ollessa epävarmoja. Ammatillisesti päämäärätietoisille humanistiopiskelijoille oli opintojen edetessä muodostunut selkeytynyt kuva siitä, miten he voivat hyödyntää yleissivistäviä opintojaan ammatillisesti. Lisäksi heille oli selkiintynyt, minkälaisiin työtehtäviin omalla tutkinnollaan voi päätyä. (Helenius 1990, 49 – 51.)

Helenius (1990, 29, 52) tulkitsee ammatillisten suunnitelmien varmuuden johtuvan koulutuksesta. Ammatillisesti suuntautuneiden opintoalojen tarjoamat selkeät ammattikuvat ohjaavat opiskelijoita päämäärätietoisesti eteenpäin. Ammatillisesti suuntautunutta tutkintoa suorittavan on suhteellisen helppo hahmottaa oman alansa työmarkkina-asema.

Piesasen (1996, 1 - 10) tutkimuksessa käsiteltiin avoimen yliopiston opiskelijoiden uranäkemyksiä. Avoimen yliopiston opiskelijat tutkimuksen mukaan ovat etsijöitä, joiden uranäkemyksessä on vielä selkiytymätön tai muodostumassa. Osa Piesasen mukaan oli tietäjiä, joilla oli selkeät tavoitteet koulutusta ja työelämää kohtaan. Useimpien (78%) avoimen yliopiston opiskelijoiden uranäkemyksessä oli muuttunut lukion/peruskoulun päättymisen jälkeen. Tähän ovat tutkimuksen mukaan vaikuttaneet omassa ajattelussa tapahtuneet muutokset, omat kyvyt, sosioekonominen tausta, vanhemmat, puoliso ja kaverit. Lisäksi huono työmarkkinatilanne oli vaikuttanut uranäkemyksen muotoutumiseen. (Piesanen 1996, 87 - 96.)

*Ammatillinen identiteetti.* Uranäkemyksiä voidaan tarkastella ammatillisen identiteetin muodostumisen näkökulmasta. Käsitteet uranäkemyksessä ja ammatillinen identiteetti ovat keskenään rinnakkaisia, sillä ne sisältävät ulottuvuuden yksilön mieleen piirtyneestä ennakoivasta ammatillisesta kuvasta, joka koskee tulevaa uraa. Opiskeluaikana opiskelijat orientoituvat työelämään, asettavat ammatillisia tavoitteita ja pohtivat omia mahdollisuuksiinsa toteuttaa suunnitelmiaan. Opiskelijat alkavat käyttäytyä ennakoivasti oman ammattialansa edustajina. Ammatillisen identiteetin muodostumisprosessi on käynnissä. Ammatillisen identiteetin käsite on kuitenkin ikäsidonnisempi kuin käsite uranäkemyksessä ja se on yhteydessä yksilön elä-

mänkaarenvaiheisiin.

Yksilön minäkuva länsimaissa rakentuu voimakkaasti ammatillisen identiteetin ympärille. Elämänodotukset käyvät yksiin uraodotusten kanssa ja ihminen määrittelee itsenä suhteessa yhteiskuntaan työroolinsa ja ammatinsa kautta. Uraodotukset kertovat, mitä yksilö haluaa urallaan saavuttaa. Aluksi uraodotukset hahmottuvat haaveiksi ja kuvitelmiiksi siitä "mikä minusta tulee isona" (vrt. uranäkemyks). Vähitellen ne tarkentuivat urapäämääriksi ja elämäntavoitteiksi. Tässä prosessissa ympäristössä vallitsevat arvot, roolimallit sekä lähiympäristön tuki ja odotukset ovat avainasemassa. (Lähteenmäki 1995, 164.)

Ammatillinen identiteetti tarkoittaa yksilölle sisäisesti muodostunutta kuvaa ja käsitystä siitä, millainen hän on toimiessaan jossain työtehtävässä ja miten hän selviytyy ammatissaan (Korpinen 1993, 41 - 42). Ammatillinen identiteetti liittyy varmuuteen urapäätöksissä ja sen kehittymiseen vaikuttavat vallitseva kulttuuri ja vanhempiin samaistumien identiteetin rakennusvaiheessa (Vondracek 1992). Ammatillisen identiteetin on katsottu muodostuvan lähinnä koulutuksen aikana jatkaen kehitystään myöhemmin työn kautta. Ammattiura on ammatillisen identiteetin toteutumiskeino. Ammatillinen identiteetti on käsitteenä laajempi kuin ammatti-identiteetti. Ammatti-identiteetti kehittyy vasta työelämässä. (Stenström 1993, 31 - 33.)

Ammatillisen identiteetin käsite on usein liitetty elämänkaariteorioihin. Tutkijat viime aikoina ovat nähneet urakehityksen osana yksilön psykososiaalista kehitystä. Eri lähestymistavoissa urakehitystä analysoidessa on havaittu erilaisia päättämisen ongelmia nuorten kohdalla koskien tulevaa uraa. Näiden on katsottu taas olevan yhteydessä identiteetin kehityksen vaiheisiin. Useat empiiriset tutkijat ovatkin liittäneet urakehityksen Eriksonin minä-identiteettikehitykseen ja sen viidenteen vaiheeseen. (Cohen, Chartland & Jowdy 1995; Vondracek 1992.) Vaiheen keskeinen psykososiaalinen tehtävä Eriksonin mukaan on persoonallisen identiteetin muodostuminen ja ammatinvalinta.

Vondracek (1992) tähdentää, että Eriksonin psykososiaalisen kehitysteorian neljäs vaihe on myös ratkaiseva ammatillisen identiteetin kehittymi-

selle. Vaiheen onnistunut ratkaisu saa aikaan pystyvyyden ja pätevyyden elämyksiä, kun taas negatiivinen perustunne on alemmuudentunne. Pystyvyys tarkoittaa sitä, että lapsi saa positiivisia kokemuksia työyhteisössä toimimisesta (koulu) ja hän saa palautetta itselleen, miten on onnistunut työntekijänä. Pystyvyydellä Erikson tarkoittaa kykyä työhön sen itsensä takia.

Cohen, Chartland ja Jowdy (1995) kartoittivat tutkimuksessaan ammatillisen identiteetin muodostumista Eriksonin teorian viitekehityksessä. Tutkimuksessa ilmeni, että yliopisto-opiskelijat, jotka olivat selvittäneet edellä mainitut vaiheet suotuisasti, raportoivat vähiten päätöksentekongelmia uraa koskevissa asioissa. Erot identiteettikehityksessä olivat siten yhteydessä urapäätösten tekemiseen.

Ammatillinen minäkuva on mukana ihmisen kaikissa uravaiheissa varhaisesta lapsuudesta lähtien. Murrosiän lopulla ilmenevät ammatilliset intressit, mitkä ilmentävät yksilön ammatillista minäkuva. Persoonallinen minäkuva toteutetaan ammatin avulla. Kuitenkaan yksilö ei aina välttämättä huomaa itsellään olevan urapäätä. Käsitys toivetyöstä ja sen sisällöistä ovat usein selvillä ja näistä urapäätä muodostuvat. Urapäätä ja ammatillinen minäkuva eivät synny hetkessä. Urapäätä testataan suhteessa ympäristöön ja itsearvostukseen. Kokemuksen kautta saatu palaute muovaa itsearvostusta ja sitä kautta minäkuva ja yksilö muokkaa omia urapäätä. (Lähtenmäki 1995, 165.)

Urapäätä testikierroksia on useita. Tällöin mietitään urapäätä toteuttamiskelpoisuus ja hyväksyttävyys. Ympäristöstä saatu positiivinen palaute vahvistaa minäkuva ja kannustaa eteenpäin. Kun päätä tuntuvat toteuttamiskelpoisilta ja kohde on konkreettinen, ne aikaansaavat motivaatioita ja toimintaa päätä suuntaan. Sama prosessi toteutuu uran valintavaiheessa ja sitten urapäätätilanteessa. (Lähtenmäki 1995, 166.)

## 2.2 Uranäkemyksen selkeys ja epäselvyys

Yliopisto-opiskelijalle ura on harvoin vielä opintojen aikana muodostunut. Usealle ura ja sitä koskevat suunnitelmatkin ovat opiskeluaikana hyvin epäselviä. Toiset opiskelijat tietävät mitä he haluavat tulevaisuudelta uran suhteen ja työskentelevät määrätietoisesti tavoitettaan kohti. Toiset opiskelijat ovat päättämättömiä ja tulevaisuus työn osalta on avoin. Toisaalta yhteiskunnallinen tilanne ei tänä päivänä anna kovin monelle mahdollisuutta uran varhaiseen rakentamiseen, millä saattaa olla vaikutusta urasuunnitelmien ja uranäkemyksen epäselvyyteen. Muita mahdollisia syitä on työkokemuksen puute ja ammattiin valmistamaton koulutus. (Helenius 1995; Piesanen 1996.)

Uranäkemyksen muodostumiseen liittyy urasuunnittelu ja tämä on yhteydessä urasuunnitelmien selvyyteen. Urasuunnittelu ei noudata mitään kaavaa tai rutiinia vaan se on yksilöllinen yksilöllisine painotuksineen. Se sisältää tiedon keräämisen itsestämme ja ympäristöstämme. Loppujen lopuksi se on valintaa niistä vaihtoehdoista, joita katsomme itsellemme mahdollisiksi ja sopiviksi. (Shertzer 1981, 283.) Tänä päivänä urasuunnitelmia ei tehdä ainoastaan kertaalleen, vaan nopeasti muuttuvan yhteiskunnan tavoin yksilökin voi muuttaa suunnitelmiaan uudelleen tilanteiden mukaan. Ammattia vaihdetaan nykyään usein, jolloin urasuunnitelmat ja uranäkemykset muuttuvat yhä uudelleen.

Urasuunnitelmiin sisältyy koulutuksen suunnittelu ja valinta. Urasuunnitelmia tehdään jo ennen varsinaista opintojen aloittamista, valitsemalla itselle mieluisin koulutusala. Mannisen (1996) arvion mukaan opiskelijat eivät tarpeeksi huolella harkitse yliopistoon hakeutuessaan tulevaa koulutusalaansa ja heidän urasuunnitelmansa ovat usein puutteellisia. Opiskelijat valitsevat opiskelualan ja pääaineen usein sattumanvaraisesti tai epäolennaisten kriteerien pohjalta, millä on pitkäaikaisia vaikutuksia tulevaisuuden suhteen. Sitoutuminen johonkin ammattialaan saattaa tällöin olla heikompa.

Kiinnostus valita joku tietty opintoura lähtee tavallisesti kiinnostuk-

sesta kyseistä alaa kohtaan. Mikäli kuva urasta on selkeästi rakentunut, valinta pohjautuu kiinnostukseen jostain ammattia kohtaan. Opintouran valinta saattaa myös olla valikoitumismenetelmän seurausta. (Shertzer 1981, 221.) Aina yksilö ei välttämättä pääse haluamalleen koulutuslalle, jolloin uranäkemyksessä tilanteessa joudutaan muodostamaan uudelleen.

Uranäkemyksen kehitys voi opiskelijoilla olla siinä vaiheessa, että he eivät ole tietoisia ammatillisista tavoitteistaan tai näissä tavoitteissa on epäselvyyksiä. Orndorff ja Herr (1996) tutkivat korkeakouluopiskelijoiden ammatillisten tavoitteiden selkeyttä ja syitä työelämän tavoitteiden selkiytymättömyydelle. Tuloksena oli, että osalla tavoitteissa oli epäselvyyksiä, osalla opiskelijoista tavoitteena oli työn saaminen tai löytäminen ja osa halusi saada enemmän tietoa alan tyypillisistä työpaikoista, jotka sopivat heidän kiinnostuksiin ja kvalifikaatioihin.

Useimmilta tutkimukseen osallistuneilta puuttui taidot ja kokemus huolellisten suunnitelmien tekemiseen, jotka koskivat tulevaa uraa. Puutteita oli päätöksentekostrategioissa, mikä johti tehottomuuteen urapäämäärien asettamisessa. Päättämättömyys ammatillisten tavoitteiden laadinnassa johti opiskelun tehokkuuden laskemiseen, motivaation alhaisuuteen ja akateemisten saavutusten haluttomuuteen. (Orndorff & Herr 1996.)

Opiskelijat, jotka olivat asettaneet ammatillisia tavoitteita itselleen, olivat taitavia tekemään päätöksiä. He eivät myöskään olleet epävarmoja uran suhteen. Uran suhteen päättämättömät kokivat tarvitsevänsä lisää tietoa sekä tukea ammatillisten mahdollisuuksien suunnitteluun. Lisäksi heidän päätöksentekoon vaikuttivat pitkälle vanhempien mielipiteet, mikä lisäsi ahdistuneisuutta päämäärien suhteen. Ammatillisten tavoitteiden suhteen selkeiden henkilöiden mielipiteisiin vaikuttivat vanhempien ohella opettajat ja ammattihenkilökunta. (Orndorff & Herr 1996.)

Petersonin (1993) tutkimuksessa ilmeni yliopisto-opiskelijoiden opiskelun tehokkuudella olevan yhteyttä ammatillisten tavoitteiden laadintaan. Heikko opiskelutehokkuus oli yhteydessä tavoitteiden asettamisen välttämiseen ja urapäättämättömyyteen. Korkea opiskelutehokkuus oli yhteydessä tavoitteiden saavuttamisen pyrkimykseen. Tehokkuutta arvioitiin kykynä

suunnitella opinnollisia, ammatillisia ja henkilökohtaisia päämääriä ja tavoitteita sekä miten omat kyvyt osattiin suhteuttaa ammatillisiin suunnitelmiin.

### 2.3 Perinteiset urakehitysteoriat

Uranäkemyksen rakentuminen on monipuolinen kokonaisuus ja sitä on perinteisesti kuvattu pääosin psykologiselta kannalta, osana urakehitysteorioita, henkilökohtaisten ominaisuuksien ja kypsymisen kautta. Lähtökohtana urakehityksen tarkastelussa on ollut yksilön elämänsäkaarenaikaiset kehitysvaiheet ja niiden aiheuttamat säännönmukaiset muutokset elämäntilanteessa. Muutokset on nähty kypsymisen seurauksena ja pysyvinä. Ammatillisten tavoitteiden asettaminen, opiskelu ja työelämään siirtyminen ovat pohjautuneet siten yksilön kehitysvaiheisiin ja niitä on kuvattu ikäsidonnaisiksi ja lineaarisiksi.

Vuosikymmenten aikana urakehitystä on kuvattu eri urakehitysteorioiden muodossa, joita on julkaistu aina 1950-luvulta lähtien. Tunnetuimpia teoreetikkoja alkuaikoina ovat olleet mm. Miller ja Form (1951), Super (1957) ja Hall (1968). Pääpiirteittäin urakehitysteorioiden mukaan yksilölle on tapahtunut tietyn ikäkauden aikana tiettyjä säännönmukaisia ja pysyviä muutoksia. Vaiheet ovat olleet sidoksissa ikään ja jokaiseen vaiheeseen on liittynyt sille ominaiset kehitystehtävät, jotka yksilön on täytynyt ratkaista päästäkseen seuraavalle tasolle. (Lähteenmäki 1992, 107; Piesanen 1996, 13.)

Tyypillinen urakulku mallien mukaan on edennyt seuraavasti:

- 1) asenteiden ja intressien syntyminen (valmistava uravaihe)
- 2) alustavat ammatinvalinnat (uran valintavaihe)
- 3) vakiintuminen työelämässä (uran alkuvaihe)
- 4) uralla eteneminen (uran keskivaihe)
- 5) ja eläkkeelle siirtyminen (uran loppuvaihe)

Lähteenmäki (1992, 105 - 106) on vertaillut eri urakehitysteorioita ja tehnyt niistä yhteenvedon. Yhteenvedosta käy ilmi kunkin mallin uravaiheet ja vaiheiden ajoitus. Varhaisempien uramallien käsitykset kehityksestä ja sisällöllisestä ajoituksesta ovat samat, erot ovat vain hiuksenhienot. Mallit eroavat vain uran alku- ja päättymisajankohdassa. Uran katsotaan alkaneen joko 1) syntymästä ja päättyvän kuolemaan, 2) koulutuksen ja ammatin valinnasta ja päättyvän vetäytymiseen työelämästä tai 3) ensimmäisen vakinaisen työpaikan alkamisesta ja päättyen vetäytymiseen työelämästä. Uranäkemys voitaisiin katsoa liittyvän tämän luokittelun mukaan vaiheisiin 1, 2 ja 3.

Vaikka urakehitysteorioita on käytetty ja käytetään paljon tutkimusten apuna, uran rakentumista ja uranäkemyttä ei voi kuvata pelkästään niiden valossa. Teoriat eivät sovellu nykyään yleispätevästi monenkaan ihmisen urakehityksen kuvaamiseen. Teoriat ja mallit kuvaavat uran muodostumisen ja uralla etenemisen yleistä periaatetta kehitystehtävien valossa. Kypsymisen ohella yksilön urakehityksen muodostumisen tarkastelussa tulisi huomioida yhteiskunnan kehitys, rakenteelliset tekijät, koulutus, perheen sekä ystävien merkitys ja näiden vaikutus ammatillisiin tavoitteisiin. Yksilö ”sukkuloi” näiden elämänalueiden välillä ja ne vaikuttavat urakehitykseen (Kasvio 1994).

Urakehitysteoriat ovat saaneet paljon kritiikkiä osakseen ja siitä johdettua tässä tutkimuksessa ammatillisten tavoitteiden muodostumista tarkastellaan toisenlaisesta viitekehystä käsin. Perinteiset urakehitysmallit on katsottu liian ikäsidonnaisiksi nykypäivänä käytettäväksi, sillä ne korostavat kehitysvaiheiden pysyvyyttä ja kypsymisen aiheuttamia muutoksia uranäkemyksen muodostumisessa. Elämänvaiheiden ikäsidonnaisuus on yhteiskunnan murroksen myötä muuttunut. Esimerkiksi yliopistossa opiskelijajoukko on muodostunut useasta ikäryhmästä, opiskelu ole enää ainoastaan nuorten etuoikeus. Nykyisin yhä useammat opiskelijat opiskelevat entistä kauemmin, joten koulutusjärjestelmän sisällä opiskelevista yhä useampi on yli 25-vuotias (Naumanen 1994, 127). Siten urakehitysteoriat jättävät huomiotta yliopisto-opiskelijan todellisen elämäntavan ja -tilanteen.



Työttömyysjaksot on vaikea sovittaa osaksi teorioita. Nykyään ura alkaa monta kertaa alusta ja muuttuu usein, mitä teoriat eivät huomioi. Työsuhteet ovat epätyypillisiä ja katkonaisia, joissa eteneminen ei ole mahdollista. Päähuomio urakehitysteorioissa on kohdistettu ennemminkin ajallisesti yhtenäisiin kausiin. (Lähtenmäki 1992, 107; Piesanen 1995, 6.)

Perinteiset urateoriat sopivat ainoastaan väestön murto-osan, uralla etenevien, urakehityksen tarkasteluun. Ne eivät ota huomioon alemman sosiaaliluokan todellisuutta ja heidän uramahdollisuuksiaan ja unohtavat mm. etniset seikat urakehitystä tarkasteltaessa (Luzzo 1992; Merrick 1995). Teoriat selittävät liian epätarkasti naisten urakehitystä ja ammatillisia vaihtoehtoja. Naisten on todettu kokevan miehiä herkemmin rooliristiriitoja sekä ympäristöstä tulevia paineita, jotka vaikuttavat urakehitysprosessiin. Diamondin (1987) tekemän yhteenvedon mukaan perinteiset urateoriat pohjautuvat pääasiassa mieshenkilöiden uratarkasteluun eivätkä kiinnitä huomiota naisten erilaiseen ja monimutkaisempaan elämäntilanteeseen. (Luzzo 1995.) Luzzo (1995) toteaa, että perinteiset urateoriat ovat puutteelliset tarkasteltaessa tämän päivän yliopisto-opiskelijoita.

Edellisten lisäksi teorioita on kritisoitu mm. tutkimusaineistojen yksipuolisuudesta. Suurin osa aineistosta on kerätty miespuolisten johtajien keskuudesta. Tästä huolimatta niitä on käytetty yleispätevinä. Vähitellen tästä ollaan pääsemässä ja tutkimusaineistot ovat monipuolistuneet. On alettu tiedostaa ulkoisten tekijöiden vaikutus urakehitykseen. (Lähtenmäki 1992, 108.) Urateoriat ovat pitkään toistaneet itseään eivätkä ole hakeutuneet ennakkoluulottomasti uusille alueille etsimään vastauksia ongelmiinsa. Nyt suuntaus kohti kokonaisvaltaisempaa ja dynaamisempaa käsitystä on nähtävissä. (Lähtenmäki 1995, 24.)

### **3 URANÄKEMYKSEN MUODOSTUMINEN FORMAALISSA JA INFORMAALISSA YMPÄRISTÖSSÄ**

#### **3.1 Kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen koulutus**

Tiettyyn koulutukseen hakeutuminen voidaan nähdä tiettyyn ammattiin suuntaavana toimintana. Ennen opiskelemaan hakemistaan opiskelijat asettavat uran ja ammatin kannalta olennaiset koulutusvaihtoehdot järjestykseen, joista he valitsevat itselleen sopivimman vaihtoehdon. Koulutukseen päästyään opiskelijat tähtäävät tutkintoon, yliopistossa tavoitteena on akateeminen loppututkinto. Opiskelu koulutusohjelmassa välittää opiskelijalle tieteenalaspesifejä tietoja ja taitoja, jonka tarkoituksena on kyseisen ammatillisen tehtäväalueen hallinta.

Formaali koulutus on yksi merkittävimmistä uranäkemyksen muodostumisen lähtökohdista, sillä uranäkemyks muodostuu osittain koulutuksesta saatujen kokemusten myötä (Piesanen 1996, 10). Formaali kasvatusta ja koulutusta (formal education) tarkoittaa hierarkkisesti rakentuvaa ja asteittain etenevää koulutusjärjestelmää, joka ulottuu peruskoulusta yliopistoon ja sen toiminta perustuu tutkintoihin. Formaalin koulutuksen tarkoituksena on välittää opiskelijoille vallitsevan ideologian mukaiset arvot ja ajattelutavat. (Tuomisto 1998, 35, 53.) Ammattiin tarvittavia perustietoja välitetään muodollisessa koulutuksessa opetussuunnitelmien kautta.

Muodollinen koulutus määrittää sekä ammatin alan että aseman. Siten erot korkeakoulun formaalissa opetuksessa ovat tulleet tärkeiksi teki-

jöiksi uranäkemyksen ja työuran kannalta. Pääaineen valinta vaikuttaa ratkaisevasti tulevaisuuden työllistymiseen ja ammattiin. Opiskelijoiden työllisyyteen vaikuttaa miltä ainelaitokselta hän valmistuu, millaisia kursseja hän on suorittanut sekä opintojen laatu ja opiskelijan erikoistuminen. Eri opintosuunnat antavat yksilölle erilaisia erikoisosaamisen taitoja, jonka seurauksena opiskelijat valikoituvat erilaisille työmarkkinoille. (Brennan ym. 1996, 12 - 13; Haapakorpi 1994, 14; Shertzer 1981, 61 - 62, 221.)

Yliopisto-opiskelu rakentuu pitkälle yksittäisten opintojaksojen ja näistä kertyvien opintoviikkojen ja arvosanojen suorittamiseen. Opintooppaisiin kirjoitetut opintosuunnitelmat ohjaavat opintojen kulkua ja samaistavat ammattialalle tai antavat ammatillisia valmiuksia. Kouluttautumalla jollekin alalle saadaan tietoja ja taitoja tiettyä ammattia varten ja samalla oikeus toimia kyseisellä ammattialalla. Opiskelijoiden on kuitenkin usein vaikea hahmottaa, mihin ammattiin heillä koulutuksen jälkeen on valmiuksia. (Kauppinen & Sakari 1998, 34 - 35.)

Opiskeluaikana syntyy mielikuvia oman ammattialan työuramahdollisuuksista. Mikäli opiskeltava ala valmistaa ammattiin, samaistuminen ja työorientaatio on voimakasta ja selkeää. Esimerkiksi psykologian koulutus valmistaa psykologin ammattiin ja opettajankoulutus opettajaksi. Työnkuva on tällöin selkeä ja tavoitteet työelämään helppo asettaa. Koulutusalan ollessa lähinnä ammatillisia valmiuksia antava, kuten kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen koulutus, samaistuminen ammattiin voi olla ongelmallisempaa ja tavoitteet epämääräisempiä. Kasvatustieteen pääaineopiskelu ei ole perinteisesti tuottanut mitään selvää ammattipätevyyttä, kuten eivät monet humanistiset tai yhteiskuntatieteelliset tutkinnotkaan.

Ammatillista pätevyyttä kasvatusalalla on haettu tutkinnonuudistuksilla. Vuonna 1974 Opetusministeriö vahvisti tutkinnonuudistuksen periaatteet. Tutkintojen ammatillisuudelta edellytettiin selvempää suuntautumista johonkin yhteiskunnalliseen tai ammatilliseen kenttään. Kasvatustieteen pääaineopiskelussa koulutuksen tuli uudistuksen mukaan valmistaa opiskelijoita joko a) opetustehtäviin, b) oppilashuollon tehtäviin tai c) hallinto-, suunnittelu- tai asiantuntijatehtäviin. Tämän ohjeen mukaan kasva-

tustieteen koulutusohjelman pääaineopintoja suunnattiin kohdan c mukaan. (Jauhiainen 1997, 168 – 169.)

Kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin väliraportissa (1993, 16 – 17) kuvattiin kasvatustieteiden koulutusohjelmien muutostarpeita. Muutostarpeet kohdistuivat tiedon laadun nostamiseen, erityisasiantuntemuksen tarpeeseen ja tutkimusmenetelmäopintojen kehittämiseen. Tieto kasvatustieteiden koulutusohjelmissa koettiin pinnallisiksi ja pirstaleisiksi. Raportissa tuotiin esille teorian ja käytännön välisen vuorovaikutuksen vaikeus. Opiskelijat kokivat koulutuksensa liian teoreettiseksi ja teoreettisen tiedon käytäntöön soveltamisen vähäiseksi. Opiskelijat toivoivat jo opintojen aikana työelämään orientoivia tietoja ja taitoja sekä asiantuntemuksen syventämistä.

Raportissa (Emt. 1993, 16 – 17) kuvattiin valmistuneiden ammatillisen kirjon olevan laaja. Koulutuksen on todettu antavan laaja-alaiset mahdollisuudet sijoittua mitä erilaisimpiin työtehtäviin. Opintojen laaja-alaisuus on merkinnyt liiaksi kasvatustieteellisen yleistietämyksen kartuttamista, mikä on merkinnyt kasvatustieteen eri alueisiin tutustumista pintapuolisesti. Valmistuneilta on katsottu puuttuvan jonkin kasvatustieteellisen alueen erityisosaaminen ja tämän kehittäminen on jäänyt pääasiassa työelämän varaan. Kasvatustieteiden koulutuksen vahvuudeksi katsottiin tutkimusmenetelmäopinnot. Opinnot koettiin kuitenkin irralliseksi muista opinnoista ja nämä haluttiin integroida muihin opintoihin. Tällöin tutkimuksellisen otteen kehittyminen mahdollistuisi jo aivan opintojen alkuvaiheesta lähtien. (Emt. 1993, 17.)

Jyväskylässä Kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen koulutus tutkinnon uudistuksen myötä nykyään käsittää pääaineena joko kasvatustieteen tai aikuiskasvatuksen. Tähän muotoon se on kulkenut "Kasvatustieteiden hallinnon, suunnittelun ja tutkimuksen koulutusohjelman" sekä "Kasvatustieteen koulutusohjelman" nimikkeiden myötä. Aikaisemmilla tutkintonimikkeillä pyrittiin selkeyttämään muuten niin epäselvää perinteisen kasvatustieteen ammatillista kuvaa. (Rinne, Jauhiainen, Kivirauma & Pennanen 1998.) Nykyinen uudistus toteutettiin aikuiskasvatuksen tullessa toiseksi pääaineeksi.

*Kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen koulutus.* Kasvatustieteen laitos Jyväskylässä on määritellyt omat vahvuusalueensa ja siten sen profiilin, jolla se sekä eroaa muiden yliopistojen kasvatustieteellisistä yksiköistä että kehittää yhteistyötä yli tiedekuntarajojen kansainvälisesti. Kasvatustiede on yliopiston suosituin sivuaine ja avoimessa yliopistossa kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen lukijoita on paljon. (Kangas & Kangasvieri 1995, 99.) Kasvatusala on koostumukseltaan naisvaltainen ala ja miehiä opiskelijajoukossa on vain muutama.

Nykyisessä kasvatustieteiden maisterin tutkintoon johtavassa koulutuksessa (160 ov) on tavoitteena antaa opiskelijalle koulutusohjelman perustana olevalla ammatillisella tehtävälueella yleinen valmius kasvatustieteellistä asiantuntemusta edellyttäviin tehtäviin, jatkokoulutukseen ja jatkuvaan opiskeluun. Opiskelijan tulee maisterin tutkintoon johtavassa koulutuksessa saavuttaa asetuksen (A 576/95, § 8) mukaan:

- 1) pääaineen hyvä tuntemus, sivuaineiden perusteiden tuntemus ja valmius soveltaa tieteellistä tietoa;
- 2) tieteellisten menetelmien tuntemus;
- 3) valmiuden tieteelliseen jatkokoulutukseen ja jatkuvaan opiskeluun sekä
- 4) tieteellisen viestinnän tuntemus ja riittävät viestintätaidot. (Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997 - 1999, 73.)

Sivuaineiksi opiskelijat voivat valita tarkoituksenmukaisia opintokokonaisuuksia yliopiston tarjolla olevista opinnoista kiinnostuksen mukaan. Suositeltavia aineita ovat sosiologia, psykologia, kehityspsykologia, filosofia, yhteiskuntapolitiikka ja yrityksen taloustiede. Tutkintoon soveltuvia ovat myös erilaiset monitieteiset, vieraskieliset ammatillisia valmiuksia antavat opintokokonaisuudet sekä sopimuksen mukaan muiden yliopistojen, täydennyskoulutuskeskusten tai avoimen yliopiston järjestämät opintojaksot. Opiskelijat voivat hankkia opettajankelpoisuuden suorittamalla siihen valmistavat opinnot. (Emt., 75.)

Alan opetus- ja koulutusohjelmissa korostuu monitieteinen kasvatuksen ja koulutuksen ongelmien tutkimus koko elämänkaaren näkökul-

masta. Kasvatustieteen laitoksen vahvuusalueita ovat: lapsuuden kulttuurit ja kasvuympäristöt, työelämän ja gerontologisen aikuiskoulutuksen tutkimus, tietorakenteet ja ajatteluprosessit pedagogisessa toiminnassa sekä korkeakoulutuksen tutkimus ja korkeakoulupedagogiikka. Perus- ja jatkokoulutuksen opetus liittyy vahvuusalueisiin. (Kangas & Kangasvieri 1995, 99.) Viime vuosina kasvatustieteen laitos on suuntautunut varsin vahvasti työelämän aikuiskoulutuksen kysymyksiin.

Kasvatustieteen opetussuunnitelma uudistettiin vuonna 1995. Sen laadinnassa ovat olleet opiskelijat alusta saakka mukana. Uusi opetussuunnitelma on mahdollistanut entistä suuremman valinnaisuuden ja syventymisen oman valinnan mukaiseen vahvuusalueeseen. Kirjallisuusvaihtoehdot (yli 200) painottuvat vahvuusalueille ja opiskelijoita kannustetaan yksilöllisiin vaihtoehtoihin. Laitos on myös kehittänyt opiskelijoiden itseohjautuvuuteen perustuvia opetusmuotoja ja niissä tarvittavia oppimateriaaleja. (Kangas & Kangasvieri 1995, 99.)

### **3.2 Informaalit oppimisympäristöt**

Uranäkemyksen muodostumista tarkasteltaessa formaalin koulutuksen ohella tärkeäksi tekijäksi ovat nousseet informaalit ja satunnaiset oppimisympäristöt. Formaali koulutus ei huomioi yksilön todellista elämäntilannetta ja tämä kohtaamattomuus johtaa oppimisprosessien siirtymisen arkielämään. (Aittola, Koikkalainen & Vaherva 1997, 9, 14 - 15.) Uranäkemyks muodostuu siis osittain perheeltä, kavereilta, harrastuksista ja työelämästä saatujen kokemusten myötä. Näitä tekijöitä tarkastellaan tässä informaalin oppimiskontekstin avulla.

Informaali oppiminen tai arkipäiväoppiminen (informal learning, everyday-learning) tarkoittaa, että oppiminen tapahtuu luokkahuoneen ulkopuolella: kotona, harrastustoiminnassa, työelämässä, valmentajan ohjauksessa ja usein omaehtoisesti asioita opiskellen. Informaali oppiminen on

luonteeltaan ei-institutionaalista, kokemusperäistä oppimista, joka tavallisesti tapahtuu luokkahuoneen ulkopuolella. (Antikainen 1997, 165; Marsick & Watkins 1990, 6; Tuomisto 1998, 35.) Tight (1996, 69 - 70) arvioi informaalin oppimisen kartuttavan yksilön tietoja ja taitoja sekä muuttavan asenteita ja näkemyksiä. Informaali oppiminen kiinnittyy usein sosiaalisiin tilanteisiin ja ihmissuhdeverkostoihin (Aittola 1998, 60).

Tuomiston (1998, 32 - 33) esityksen mukaan informaali oppiminen voi tapahtua joko

- a) tietoisesti tai huolellisen suunnittelun tuloksena,
- b) erilaisena kokemusperäisenä oppimisena, jolloin toiminta on hyvin tietoista tai siinä tapahtuva oppiminen tavoitteellista,
- c) spontaanisti muiden toimintojen sivutuotteena. Tällöin ihminen ei itse edes tiedosta toimintaa.

Suurin osa oppimisesta on tällaista ja sitä tapahtuu kaikessa ihmisellisessä toiminnassa. Tällainen oppiminen voi kuitenkin myöhemmin tulla yksilön tietoisuuteen ja hänen reflektionsa kohteeksi. Nämä oppimisen muodot voivat esiintyä erillään toisistaan, mutta usein ne ovat kytköksissä toisiinsa (Tuomisto 1998, 40).

Satunnaisoppiminen on läheinen ja alisteinen käsite informaalille oppimiselle. Satunnaisoppiminen on tavoitteetonta eikä oppiminen ole suunniteltua (Marsick & Watkins 1990, 7). Oppiminen voi tapahtua muun toiminnan sivutuotteena. Se on piiloista ja sitä pidetään itsestään selvänä. Siihen sisällytetään oppiminen erehdyksistä, olettamuksista, uskomuksista, arvostuksista, toiminnassa syntyneistä sisäisistä merkitysrakenteista sekä formaalisen oppimisen piilo-opetussuunnitelmista. (Tuomisto 1992, 188.)

### 3.2.1 Harrastukset ja yliopistoyhteisö

Yliopisto opiskelijoilla merkittäviä informaaleja oppimispaikkoja yliopistoyhteisössä ovat yliopistojen seurojen toiminnat, kerhot ja ainejärjestöt sekä yliopistojen osakunnat. (Kumpula 1994, 19.) Geog Kuh (1995) on todennut yliopistoyhteisön olevan hyvin merkittävä oppimisen lähde. Akateemiset

kontaktit, yliopiston henkinen ilmapiiri, aine- ja vapaa-ajan järjestöt, ystäväpiiri, mutta työssäolo sekä matkustaminen tuottavat erilaisia oppimisprosesseja, taitoja ja osaamista. Näillä on moninaisia vaikutuksia yksilöön. Yliopisto-opiskelun ulkopuoliset toiminnot kehittävät opiskelijoiden persoonallisuuden eri puolia, opettavat erilaisia tietoja ja taitoja, joilla voi olla ratkaiseva merkitys heidän myöhemmälle elämälleen ja elämänalueelleen. (Aittola 1996, 145 - 147.)

Aittola (1996, 145 - 147) on tehnyt Geog Kuhin (1995) esityksen pohjalta yhteenvedon, miten yliopiston virallisen opetuksen ulkopuoliset tekijät toimivat samalla tavalla oppimisen lähteenä, kuin muodolliset oppimistilanteetkin. Akateemiset oppimisprosessit toteutuvat samalla tavalla niin muodollisissa opetustilanteissa, kuin opiskelijoiden omissa epävirallisissa tilanteissakin. Opiskelijaelämään sisältyvät toiminnot ovat korostuneita opiskelijalle ja muodostavat suuren osan oppimisesta. Opiskelijoiden vapaa-aikaan kuuluvat ainejärjestöt ja vapaa-ajan järjestöt opettavat yksilölle kommunikoinnin, asioiden organisoinnin ja projektien johtamisen taidon oppimisen. Samoin kuin yleistynyt opiskelijoiden opintojen aikainen työssäkäynti lisää ja kehittää työtaitoja, ammatillisia pätevyyskykyjä ja vuorovaikutustaitoja. (Aittola 1996, 145 - 147.)

Yliopisto instituutiona ja laitosten henkinen ilmapiiri ovat merkittäviä oppimisen lähteitä, jotka vaikuttavat opiskelijoiden kehitykseen ja opettavat heitä arvostamaan yliopiston tärkeänä pitämiä asioita. Tutkijayhteisön arvot, sosiaaliset merkitykset ja yhteistyön muodot opiskelija sisäistää tiedeyhteisön jäseneksi kasvaessaan. Kontaktit laitosten henkilökunnan kanssa lisäävät opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja ja refleksiivistä ajattelua, mikä on uusien tietojen ja taitojen hankinnan kannalta tärkeää. (Aittola 1996, 145 - 147.)

Aittolan (1996, 140 - 145) mukaan opiskelu yliopistossa muuttaa yksilöä. Muutokset näkyvät akateemisten kykyjen muutoksena, tieteellisen ajattelutavan kehittymisenä, tiedollisen sietokyvyn kasvuna, persoonallisuuden muutoksina ja elämänhallinnan lisääntymisenä. Opiskelijat "metaoppivat" erilaisia toiminta- ja suhtautumistapoja (Aittola & Aittola 1990, 11). Tällä



on taas yksilöitä tieteenaloittain voimakkaasti erilaistava vaikutus, sillä opiskelijat sosiaalistuvat oman tieteenalan piirissä rakentuneeseen akateemiseen osakulttuuriin. Se merkitsee, että opiskelija omaksuu oman alan tyypillisen tieteenalaspesifin käyttäytymisen, tieteellisen käsitteistön, elämäntavan ja kulttuurin. (Aittola 1996, 140 - 145.)

Braxton, Vesper & Hossler (1995) arvioivat akateemisen tiedekulttuurin ja sosiaalisen sitoutumisen vaikuttavan urakehitykseen. Heidän mukaan opiskelija saapuu yliopistoon tietyin ominaisuuksin varustettuna (tiedot, taidot, sosioekonominen tausta jne.), mikä vaikuttaa yliopistoinstituutioon sitoutumiseen ja valmistumisen päämääriin. Mitä korkeampi on opiskelijan sitoutuneisuus alalle ja sosiaaliseen kulttuuriin, sitä suurempi päämäärä on valmistua yliopistosta. Akateeminen ja sosiaalinen sitoutuneisuus vaikuttavat siihen, miten odotukset yliopistoa kohtaan siellä kohdataan. Korkealla sitoutuneisuudella on positiivisia vaikutuksia urakehitykseen.

### 3.2.2 Perhe ja ystävät

Nuorten aikuisten kohdalla merkittävät oppimiskokemukset tapahtuvat päivittäisen arkielämän, ihmissuhteiden ja läheisten ihmisten kautta. Näissä ihmisskontakteissa opitaan vuorovaikutusta, arvoja ja arvostuksia sekä työn tekemistä. (Aittola 1998, 66, 77.) Perheen merkitys kavereiden ohella ilmenee nuorilla etenkin harrastusten ja koulutusuran suunnan valintana (Antikainen 1997, 167).

Lapsuuden ja nuoruusiän auktoriteeteilla on katsottu olevan vaikutusta yksilön ammatilliseen suuntautumiseen, myös niin sanottujen "hiljaisien odotusten" kautta. Ammatinvalintatilanteessa ja myöhemminkin yksilölle tärkeiden ihmisten mielipiteillä on todettu olevan vaikutusta yksilön urakäyttäytymiseen ja uraa koskeviin ratkaisuihin. Vaikka urapäätökset tehtäisiin suhteellisen itsenäisesti, on aivan lähipiirillä, puolisoilla, työtovereilla ja kavereilla, vaikutusta valintojen kokemiseen. Pyrkinessään samaistumaan viiteryhmäänsä yksilö käyttäytyy "kuvitellun yleisön" reaktion mukaan ja pyrkii pätemään itselleen tärkeiden ihmisten silmissä. Epäonnistumi-

nen suhteessa muiden odotuksiin ja mielipiteisiin saattaa merkitä kasvojen menettämistä. (Lähtenmäki 1995, 206 - 209.)

Nuoren urakehitykseen vaikuttavat perhe, koulu, työpaikka ja erilaiset vertaisryhmät. Näiden eri viiteryhmien kanssa yksilö joutuu tavalla tai toisella käsittelemään ja luomaan kuvaa omasta itsestään ja kehityksestään, myös urakehityksestään. Sekä perheen että vertaisryhmien merkitys nuoren urakehitykseen liittyvään päätöksentekoon on korostunut useissa tutkimuksissa. Vanhemmilla ja läheisillä ihmisillä on merkittävä vaikutus etenkin silloin, kun on kyse todella tärkeästä päätöksenteosta. Itsetunnolla on osaltaan merkitys siihen, missä määrin ulkopuoliset vaikuttavat päätöksentekoon sekä tavoitetaso asettamiseen. Lisäksi vanhempien koulutustaso merkitsee. Vanhempien koulutustasolla omien kykyjen lisäksi on vaikutusta koulutustavoitteen asettamiseen. Mitä korkeampi isän ja äidin koulutus on, sitä korkeammat ovat nuoren koulutustavoitteet. (Piesanen 1996, 31.)

### 3.2.3 Työkokemus

Yksi merkittävimpiä uranäkemyksen muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä on työstä saatu kokemus (Piesanen 1996, 10). Työssä oppiminen on vanhimpia oppimisen muotoja ja yksi merkittävimmistä arkipäivän oppimisympäristöistä (Brookner & Butler 1997). Työssä oppiminen perustuu työntekijän ja hänen toimintaympäristön vuorovaikutukseen (Vaherva 1998, 160). Työssä oppiminen voi olla ammattitaitoa syventävää tai toimintaa ehkäisevää. Se voi vahvistaa yksilön ammatillista identiteettiä tai aiheuttaa passivoitumista, mikäli työkokemus ei mahdollista positiivisia elämyksiä. (Tuomisto 1998, 53.)

Työelämässä oppimisen muotoja ovat mm. työnkierto, viransijaisuuksien hoito, ryhmätyöhön osallistuminen, työtehtävien laajentaminen, kollegiaalinen oppiminen, mentoring, coaching, innovaatio- ja tutkimustoimintaan osallistuminen ja laatupiirit. (Tuomisto 1994, 36.) Työssä oppiminen ilmaantuu tavallisesti tekemisen yhteydessä. Työssä on tutkimusten mukaan opittu mm. uusien tilanteiden hallintaa, ongelmanratkaisua, vastuunotta-

mista, ajankäytön hallintaa, työnkehittämistä, luottamusta ja aloitteellisuutta. (Brookner & Butler 1997.)

Vahervan (1998, 213 - 217) mukaan työssä opitaan mm. tekemisen ja virheiden kautta. Oppiminen perustuu kokeiluun ja siitä saatuun kokemukseen, jossa koko ajan katsellaan, kuunnellaan ja tehdään havaintoja. Työssä opitaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Toisten työtä tarkkaillaan ja työtehtävistä keskustellaan työkavereiden kesken. Lisäksi toisilta ihmisiltä saadaan omasta työnteosta arvokasta palautetta.

Yliopisto-opiskelijoille työssä oppiminen mahdollistuu koulutukseen kuuluvan harjoittelun kautta. Lisäksi useat opiskelijat nykyään limittävät opiskelun ja työssäkäynnin, joten työssä oppiminen on yksi merkittävä uraa suuntaava tekijä. Bremerin ja Madzarin (1998) mukaan koulutuksen ja työn yhteensovittaminen helpottavat nuorten valmistautumista työelämään ja uralle. Nuoret oppivat työkokemuksen kautta a) yhdistämään teoriaa käytäntöön, b) työn tekemistä yleisesti, c) professionaalisen roolin ottamista, d) kartuttamaan tietoa tietyn organisaation työtoiminnasta, e) saavuttamaan tietoa siitä, mitä on tarpeellista oppia tulevaisuudessa, f) harjoittamaan ajattelun taitoja käytännön kontekstissa ja g) kehittymään henkilökohtaisesti, mikä ilmenee mm. vastuunottamisena, itsenäisyytenä ja laajempina kapasiteettina.

### **3.3 Kasvatustieteilijän työuramahdollisuudet**

Ennen korkeakouluopiskelijoilla ura on ollut lähes itsestäänselvyys. Korkeakouluista valmistuneet ovat voineet odottaa asemansa kohoamista aina myöhäisempiin uravaiheisiin saakka ja ammattiaseman heikkeneminen on ollut ainoastaan häviävän pieni riski. Korkeakoulutuksen yleistyminen ja valmistuneiden suuri määrä on johtanut siihen, että nykyään uran alkuvaihe on horjuva ja eteneminen ammattiuralla on harvinaisempaa kuin aikaisemmin. Ura on epävakaa ja yksilö kohtaa urallaan enemmän riskejä kuin ennen. Tut-

kinnon suorittaneiden kasvu on johtanut tutkinnon arvon laskuun. (Brennan ym. 1996, 6; Haapakorpi 1994, 73 - 75.) Toisaalta edellä mainittu kehityssuunta on johtanut työmarkkinoiden ylikansoittumiseen, mistä ongelmat heijastuvat nuorten urasuunnitteluun ja urapäämäärien muodostumiseen.

Teichlerin (1997) arvion mukaan yliopistosta pääsy työelämään on vaikeutunut. Syitä siihen ovat työelämässä tapahtuneet nopea muutokset. Ne vaativat uuden teknologian haltuunottoa, tiimityötaitoja ja erikoisosaamista ja laaja-alaisia kvalifikaatioita. Yliopistokoulutus ei ole tähän pystynyt. Se ei tuota tarpeeksi työelämässä vaadittavia kvalifikaatioita. Se onkin kouluttanut ihmisiä pääosin julkiselle sektorille. Näiden taitojen oppiminen on siirtynyt arkielämään.

Korkeakoulutuksella on kuitenkin vahva asema työllisyyden osalta. Työelämässä tarvittavien taitojen opettamisen ohella se ennalta valikoi tulevaisuuden työntekijöitä ammatteihin ja asemiin, valikoimalla itse opiskelijoiksi hakijajoukoista parhaimmat. Valmistuneilta sitten työnantajat odottavat laajaa tietotaitoa ja joustavaa suhtautumista. Tutkinnon suorittaneilta odotetaan ongelmanratkaisukykyä, terävyyttä ja innovatiivisuutta. Työelämä taas tutkinnon suorittaneelle lupaa statusta, työn itsenäisyyttä ja haasteita. (Brennan ym. 1996, 6 - 11.)

Koulutus parantaa työnhakijan suhteellista kilpailuasemaa työvoimajonossa. Mitä vanhempi ja pidempi hänen koulutuksensa on, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on saada työtä. (Silvennoinen 1992, 17.) Opintojaan päättävien nuorten sitä vastoin on yhä vaikeampi päästä työelämään. Vaikka korkeakoulutettujen joutuminen työttömäksi on keskimääräistä harvinaisempaa, on alkanutta työttömyyttä vaikea saada päättymään. Tämä tarkoittaa sitä, että koska työnsaantimahdollisuudet ovat kadonneet, moni valmistunut jatkaa opintojaan valmistumisen jälkeen työn puutteen vuoksi. (Myrskylä 1995.)

Työnhaussa ammattinimekkeet ovat menettämässä merkitystään. Raja työelämässä ja työelämän ulkopuolella tarvittavien taitojen välillä tulee hämärtymään. Tulevaisuuden työmarkkinoilla pärjäämiseksi tarvitaan laaja-alaisen opiskelun lisäksi laaja-alaista työkokemusta, pelkästään laaja amma-

tillinen tutkinto tai työkokemus ei riitä. Opiskelua tulevat ohjaamaan monitaitoisuuden tavoittelu, kansainvälisyyteen liittyvä osaaminen, ihmissuhdetaidot ja yrittäjyyteen liittyvät taidot. (Viinamäki 1995, 99.)

Tällä vuosikymmenellä on työelämässä tapahtunut paljon muutoksia, mitkä heijastuvat uranäkemyksestä muodostavan käsityksiin. Massoittuva korkeakoulutus, nopeat teknologiset muutokset ja työn saannin vaikeutuminen asettavat haasteita korkeakouluista valmistuneille (Teichler 1997). Normaali kokoaikainen palkkatyö ei ole enää samalla tavoin itsestänselvyys kuin aikaisemmin. Osalla työvoimasta työsuhteet ovat vakituisia ja työmarkkinoilla oleminen on vakaata. Osa työvoimasta elää pysyvää työmarkkinallisen tilapäisyyden aikaa. Työura muodostuu aikaisempaa useammin eripituisista opiskelujaksoista ja vaihtelevilla työurilla olevilla työttömyysjaksoista. Työuralla eteneminenkin aletaan vähitellen mieltää etenemisvalmiutena työtehtävästä toiseen, ei välttämättä enää työpaikan alemmalta hierarkiata-solta ylemmälle. (Viinamäki 1995, 21, 94.)

Työmarkkinoilla toimivat yksilöt tarvitsevat useita ammatteja ja monitaitoisuutta työuransa aikana. Työmarkkinoille siirtymisikä on noussut, koska opiskeluaikat ovat pidentyneet ja ammatillisen tutkinnon suorittamisikä on noussut siten jatkuvasti. Työmarkkinoille pääsy on vaikeutunut työttömyyden lisääntyessä. Etenkin nuorten ja vastavalmistuneiden siirtyminen työelämään on vaikeutunut. Lisäksi työmarkkinoilla oloaika on yksilöllinen, koska työmarkkinoilla toimivien henkilöiden työura muodostuu aikaisempaa useammin eripituisista työ- työttömyys- ja opiskelujaksojen yhdistelmästä. (Viinamäki 1995, 29.)

Perinteinen työmarkkinoilla toimimista kuvaava elämänkaari muuttuu. Enää ei päde työssäkäyntimalli, jossa ensin opiskeltiin, siten mentiin työhön ja lopulta siirryttiin eläkkeelle. Työssäkäynti, opiskelu ja eripituiset työttömyysjaksot muodostavat osittain jo nyt ja erityisesti tulevaisuudessa yhtenäisen jatkumon yksilöiden elämänkulussa. Yksi ammatti ja työpaikka eivät välttämättä riitä koko työuran ajaksi. Työelämässä mukana olevat henkilöt tarvitsevat useita ammatteja ja laajaa ammatillista osaamista. Lisäksi he työskentelevät useammassa työpaikoissa työuransa aikana kuin aikai-

semmin. (Viinämäki 1995, 33.)

Yhä useampi tutkinnon suorittanut sijoittuu työhön epätyypillisesti, se luonnehtii 1990-luvun työmarkkinoita. Tällä tarkoitetaan työaikojen ja työsuhteiden poikkeamista normaalityöajoista. Normaalityöajan tunnusmerkkejä ovat täyspäiväisyys, työajan säännöllisyys ja olettamus työsuhteen jatkuvuudesta ja pysyvyydestä. Normaalin työuran on katsottu säilyvän katkeamattomana opiskelun päättymisestä aina eläkeikään saakka. (Viinämäki 1995, 30.)

Epätyypilliset työsuhteet sen sijaan ovat vapaampia, lyhyempiä epä-säännöllisempiä ja epävakaampia. Se antaa liikkumavapautta sekä työnantajalle että työntekijälle. Yhden työnantajan sijasta työntekijällä voi olla samanaikaisesti työsuhte usean työnantajan kanssa. Osa-aikatyö, määräaikaistyö, tarvittaessa työhön kutsuttavat ja ilman työsuhdetta työskentelevät ovat sen yleisimpiä muotoja. Yhä useammalle työsuhteelle on tyypillistä, että työnteko tapahtuu kotona, etätöinä ja että työaika on vaihteleva. Epätyypilliset työsuhteet koskettavat usein naisten ja vähemmistöjen töitä, esimerkiksi akateemisilla naisilla määräaikainen työ on yleistä. (Julkunen & Nätti 1995, 13, 59, 113, 136; Nyysölä 1994; 1996; Viinämäki 1995, 30.)

Epätyypilliset työsuhteet ovat laman mukanaan tuoma ilmiö. Epätyypillisyyteen kuuluva joustavuus ja joustavat työsuhteet ovat valtaamassa vähitellen tilaa normaalityösuhteilta. Toisaalta epätyypilliset työsuhteet synnyttävät sekä mahdollisuuksia että uhkia, tapauksesta riippuen. Uusissa työnteon muodoissa yhdistyy suurempi vapaus muotoilla elämisen arkea, mutta myös suuremmat riskit mm. tulojen epävakaaisuuden vuoksi. (Julkunen & Nätti 1995, 13, 134; Viinämäki 1995, 31.)

Työmarkkinoiden epävakaistuminen muuttaa koulutuksen lupaa ammattisidonneisuutta. Työllisyys ei ole pysyvää, osa-aikatyön, työttömyyden ja epävarmuuden on arvioitu kestävän noin viisi vuotta valmistumisesta (Teichler 1997). Aikuiskoulutuksesta tulee siten kiinteä osa tulevaisuutta. Epävakailla työmarkkinoilla pärjääminen ja katkoksellisuus työurissa edellyttävät valmistuneilta riskien hallinnan taitoja, epävakaaisuuden sietämistä, valmiutta monitaitoisuuteen ja elämän merkityksen ymmärtämistä

palkkatyötä laajemmin (Rinne 1997). Lisäksi valmistuneilta odotetaan joustavuutta, innovatiivisuutta, pätevyyttä, elinikäistä oppimista, yhteistyökykyä, sosiaalisia taitoja, vastuunottokykyä, tiimityövalmiuksia, luovuutta ja asiantuntemusta. (Teichler 1997.)

Aittolan ja Aittolan (1990, 36) tutkimuksen mukaan opintojensa loppuvaiheessa olevat opiskelijat olivat voimakkaasti orientoituneet työelämään. Tavoitteiden toteutumisen esteenä oli se, että vain harvoilta koulutus- ja tieteenaloilta on mahdollisuus päästä suoraan johonkin ammattiin. Ammatillisesti orientoituneet nuoret kokivat itsensä petetyiksi havaittuaan että yliopistollinen opetus ja opiskelu eivät antaneet heille heidän kaipaamiaan ammatillisia valmiuksia.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksella selvitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen opintojen loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden uranäkemyksiä. Tutkimustehtävillä kartoitetaan opiskelijoiden ammatillisia tavoitteita, tavoitteiden selkeyttä, muodostumista ja muuttumista. Lisäksi selvitetään, mitkä tutkimukseen valituista uranäkemyksen muodostumisen konteksteista ovat painottuneet kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen opiskelijoilla.

Tutkimustehtävät jäsentyivät seuraavasti:

- 1. PÄÄONGELMA:** Miten selkeät ammatilliset tavoitteet ja -suunnitelmat kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen opiskelijoilla on ja miten usein ne ovat muuttuneet?
- 2. PÄÄONGELMA:** Miten kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen opiskelijoiden uranäkemyks on muodostunut?

**Alaongelma 2.1:** Mikä asema formaalilla koulutuksella on uranäkemyksen muodostumiseen?

**Alaongelma 2.2:** Mikä asema informaalilla oppimisella eri ympäristöissä (työssäkäynnillä, perheellä, ystävillä ja eri henkilöillä sekä harrastuksilla ja yliopistoyhteisöllä) on uranäkemyksen muodostumiseen?



**3. PÄÄONGELMA:** Mikä asema työmarkkinoiden epävakaudella ja työsuhteiden epätyypillisyydellä on uranäkemykseen?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Kohdejoukon valinta

Tutkimuksen kohdejoukoksi valitsin Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen opiskelijat. Kasvatusalan yliopistollinen perustutkinto ei suoranaisesti valmista mihinkään ammattiin, joten opiskelijoiden työelämään liittyvien tavoitteiden selkeyttä ja muotoutumista oli mielenkiintoista tutkia. Tavoitteiden on todettu olevan selkeämpiä, mikäli koulutusala valmistaa johonkin tiettyyn ammattiin. Koulutusohjelman valintaan vaikutti myös se, että tutkimuksen tekijä tuntee alan hyvin ja on tietoinen opiskelijoiden itselleen ja toisilleen asettamista kysymyksistä: Mitä valmistumisen jälkeen? Useat opintojensa loppuvaiheessa olevista opiskelijoista ovat kokeneet työelämään liittyvien suunnitelmiansa olevan epäselviä ja tätä arkihavaintoon perustuvaa tietoa lähdin tarkastelemaan tutkimuksen avulla.

Kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen perustutkintoa suorittavista opiskelijoista valitsin yhdeksän henkilöä haastateltavaksi harkinnanvaraisen näytteen menetelmällä. Menetelmä on sovelias laadullisessa tutkimuksessa, jolloin kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 165). Harkinnanvaraisella näytteellä tarkoitetaan sitä, että kohdejoukkoa ei ole valittu sattumanvaraisesti tilastollisin otantamenetelmin, vaan tutkittavat on valittu harkinnanvaraisesti tiettyjen ennalta määriteltyjen kriteerien mukaan. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 61 - 62.) Tällä menetelmällä tarkoituksena oli löytää tyypillinen keskimääräistä kasvatustieteen opiskelijaa edustava tutkittava.

Tähän tutkimukseen opiskelijoista valitsin henkilöitä, jotka olivat jo jossain määrin pohtineet omia työuramahdollisuuksiaan. Siksi perusjoukosta valitsin opintojensa loppuvaiheessa ja pääaineessaan pro gradu- opinnäytetyönsä aloittaneita opiskelijoita. Opintojen loppuvaihe oli tutkimuksen kannalta merkityksellistä, koska opintojen loppuvaiheessa olevat opiskelijat ovat lähellä valmistumista ja heille työelämään siirtyminen on ajankohtaista. Tällä tavalla halusin varmistaa sen, että opiskelijat olivat jo jonkin verran pohtineet ennalta työnsaantimahdollisuuksiaan ja ammatillisia päämääriään ja että he kokivat tutkittavan aiheen merkityksellisenä itselleen. Aiheen merkityksellisyys ja omakohtaisuus varmistivat sen, että opiskelijat halusivat kertoa omista kokemuksistaan. Lisäksi oletuksena oli, että pääaineessaan syventävässä opintojen vaiheessa olevat opiskelijat tuntevat kasvatustiedettä alana riittävän hyvin, että he haastattelussa kykenivät pohtimaan formaalin koulutuksen merkitystä uranäkemyksen muodostumisessa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineisto perustuu suhteellisen pienen tapausmäärään. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta eikä merkitystä tutkimuksen onnistumiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 61 – 62.) Tässä tutkimuksessa on katsottu yhdeksän henkilön haastatteluaineiston riittävän rajatun opiskelijajoukon uranäkemyksen hahmottumiseen.

## 5.2 Aineiston hankinta

Opiskelijoista oli etukäteen saatavilla tieto, ketkä olivat aloittaneet pro gradu-opinnäytetyön. Nämä opiskelijat olivat aloittaneet syventävien opintojen projektiopinnot. Tämän ennakkotiedon mukaan valitsin eri projektiryhmistä opiskelijoita, joilta kysyin henkilökohtaisesti heidän kiinnostustaan ja suostumustaan osallistua tutkimukseen haastateltaviksi. Tällä tavalla sain suurimman osan haastateltavista valituksi ja haastatteluajankohdat sovittua. Henkilökohtaisen kontaktin lisäksi laitoin ainejärjestö Emilen sähköpostilis-

talle viestin, jossa kerroin mahdollisuudesta osallistua tähän tutkimukseen. Yhteydenottojen perusteella valitsin loput haastateltavista.

Opiskelijoiden kanssa sovin henkilökohtaisesti haastatteluajankohdasta ja -paikasta. Haastattelujen tekemiseen varasin riittävästi aikaa ja toteutin ne rauhallisessa ympäristössä, jossa muita henkilöitä ei ollut läsnä. Etukäteen halusin varmistaa haastattelujen kiireettömyyden ja häiriötekijöiden vähäisyyden. Haastateltavat suhtautuivat haastatteluun myönteisesti ja he lupautuivat tutkimukseen ilman suostuttelua. Haastateltavat kertoivat elämänkulustaan, tavoitteistaan ja haaveistaan hyvin avoimesti.

Haastattelut koin onnistuneiksi ja aineistoa sain riittävästi, jotta pystyin vastaamaan tutkimusongelmiin. Haastattelut nauhoitin ja litteroin ne tekstiksi haastattelujen jälkeen. Haastateltaville lupasin, etten tuo heidän nimiään tuoda julki missään tutkimuksen vaiheessa. Haastateltavien intimitetin suojaamiseksi keksin heille tutkimuksessa käytettävät peitenimet. Tutkittavat lupautuivat uudelleenhaastateltaviksi, mikäli aineistoa olisi tarvinnut täydentää.

Laadullisesta haastattelusta menetelmäksi valitsin teemahaastattelun. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu tutkimushaastattelumuoto ja se sopii menetelmäksi silloin, kun halutaan tutkia heikosti tiedostettuja asioita ja aiheita, joista ei ole päivittäin totuttu keskustelemaan. Tällaisia ovat mm. arvostukset, aikomukset ja ihanteet. (Hirsjärvi & Hurme 1991, 35.) Tähän tutkimukseen menetelmä sopi hyvin. Uranäkemyks on melko abstrakti asia, joka ei välttämättä ole selkeästi ihmisillä tiedostettuna ja se sisältää tulevaisuusorientaation: aikomukset, haaveet ja ihanteet. Useat haastateltavista innostuivatkin pohtimaan uranäkemystään itse haastattelutilanteessa ja he konkretisoivat asioita, jotka olivat heille itselleenkin heikosti tiedostettuna.

Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit eli tema-alueet on etukäteen määritelty, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Haastattelijan tehtäväksi jää varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt tema-alueet käydään haastattelussa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen. Haastattelijalla on jonkinlainen tukilista olemassa käsiteltävistä asioista, mutta kysymysten tarkka muoto muovautuu vasta itse

haastattelutilanteessa. Tällöin teema-alueet operationaalistetaan kysymyksiksi. Haastattelu on vapaamuotoista ja keskustelunomaista, kerätty materiaali edustaa vastaajien puhetta. Teema-alueet varmistavat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa puhutaan jotakuinkin samoista asioista, mutta ei tiukan strukturoidusti. (Eskola & Suoranta 1998, 87 - 88; Hirsjärvi & Hurme 1991, 36.)

Haastattelut etenivät etukäteen laaditun haastattelurungon mukaisesti teemoittain (liite 1). Teema-alueita olivat 1) uranäkemykset, 2) formaali koulutus, 3) työkokemus, 4) perhe, ystävät ja ihmissuhteet, 5) harrastukset ja yliopistoyhteisö 6) työnsaantimahdollisuudet. Teema-alueet laadin kirjallisuuskatsauksen perusteella. Teemarungon tueksi operationaalistin tarkempia kysymyksiä teema-alueista (liite 2) tarvittaessa käytettäväksi. Näillä kysymyksillä halusin varmistaa haastattelun sujuvuuden ja ennakoita mahdollista hankalaa haastattelutilannetta. Käytännössä näitä runkoja käytin rinnakkain. Ennakkoon laaditut kysymykset olivat hyödyllisiä etenkin tutkimuksen alkuvaiheessa haastattelutilanteeseen valmistautuessa. Näiden lisäksi haastattelutilanteen mukaan tein aina tarkentavia kysymyksiä.

Teemahaastattelurungon toimivuuden arvioinnissa oli apuna esihaastatteluun osallistunut, perusjoukkoon kuuluva opiskelija. Hänen antaman palautteen avulla tarkensin teemarunkoa tarkoituksenmukaisemmaksi. Lisäksi kasvatustieteen laitoksen järjestämällä haastattelun erityismetodikurssilla arvioitiin laatimaani teemahaastattelurunkoa yhdessä opiskelijoiden ja opettajan kanssa. Kurssilla saatujen palautteiden avulla tein siihen vielä tarkennuksia ja muutoksia.

Laadullisen haastattelun valitsin tutkimusmenetelmäksi siksi, koska se on menetelmänä joustavampi kuin kyselylomake. Se on ylivoimainen metodi tutkittaessa yksilön arkielämää ja kuvatessa yksilön kokemuksia ja käyttäytymistä monipuolisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161). Haastattelu sallii tutkittavan kertoa elämästään omin sanoin ja omasta näkökulmasta keskustelun tavoin. Haastattelu sallii täsmennykset ja lisäkysymysten tekemisen ja se sopii hyvin henkilökohtaisten asioiden tutkimusvälineeksi. (Hirsjärvi & Hurme 1991, 15; Kvale 1996, 29, 70.) Lisäksi kun kysy-

myksessä on vähän kartoitettu alue, kuten tässä tutkimuksessa, haastattelu on menetelmistä sopivin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 202).

### *Haastattelujen kulku*

**TAULUKKO 2. Haastatellut henkilöt, haastattelu-aika ja opintojen vaihe**

Haastattelu	Ajankohta	Aika	Kesto	Peitenimi	Opiskelu-Vuosi
1.	9.10.1998	8.55 - 9.25	30 min	Pirkko	5.
2.	9.10.1998	10.45 - 11.15	30 min	Esko	5.
3.	9.10.1998	12.00 - 12.30	30 min	Maija	5.
4.	16.10.1998	9.15 - 10.20	1h 5 min	Liisa	5.
5.	16.10.1998	11.45 - 12.40	55 min	Pauliina	4.
6.	16.10.1998	13.15 - 14.00	45 min	Annikki	6.
7.	16.10.1998	14.40 - 15.35	55 min	Siiri	5.
8.	30.10.1998	8.15 - 9.15	1 h	Kaisa	5.
9.	2.11.1998	15.00 - 16.15	1 h 15 min	Matti	4.

Haastattelut kestivät puolesta tunnista reiluun tuntiin. Suurta aikavaihtelua selittää osittain se, minkä verran opiskelijat olivat ennakkoon pohjineet uranäkemyksensä. Opiskelijat, joiden uranäkemyksensä oli joko hyvin selkeä tai epäselvä, vastasivat esitettyihin kysymyksiin melko suoraan ja nopeasti. Osa opiskelijoista pohti pitkään haastattelukysymyksiä ja haastattelujen eteneminen oli rauhallisempaa. Osittain aikavaihtelua selittää haastattelijan kokemuksen karttuminen haastattelujen tekemisestä. Kokemuksen lisääntyminen mahdollisti parempaa keskittymistä haastattelutilanteisiin ja sen myötä useimpien lisäkysymysten tekemisen.

### 5.3 Aineiston analyysi ja tulkinta

Laadullisessa tutkimuksessa on useita analyysitapoja. Ei ole yhtä ainoata tapaa järjestää, luokitella, analysoida ja tulkita kvalitatiivista aineistoa. Analyysissä voidaan perehtyä yksittäisiin tapauksiin tai tulkita eri henkilöiden vastaukset kokonaisnäkökulmasta. (Patton 1990, 376, 381.) Tarkoituksena on kuitenkin kuvata ja tulkita yksilön todellista elämää (Kvale 1996, 187).

Tutkimusote laadullisessa aineistossa on yleensä induktiivinen. Yksityisistä havainnoista kuljetaan yleisiin merkityksiin. Analyysiprosessissa lähdetään liikkeelle litteroiduista haastatteluista, joita havainnoidaan ja joista nostetaan merkityksellisiä teemoja esille. Esiin nousseet teemat muotoillaan luokittelukategorioiksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 253.)

Aloitin aineiston käsittelyn purkamalla haastattelunauhat sanasta sanaan. Tämän tein kaikista haastatteluista, jotta pystyin muodostamaan mahdollisimman tarkan kuvauksen aineistosta. Analyysin alussa varmistin, että aineistoa olin saanut riittävästi, jotta pystyin vastaamaan tutkimusongelmiin. Tarvetta uusintahaastatteluihin ei ollut, joten kokonaiskuvan muodostamiseksi luin litteroidut tekstit useaan kertaan läpi. Tämä muodostui melko nopeasti, koska haastattelut ja litteroinnit tein itse.

Purkamisen jälkeen ryhdyin sisältöanalyysiin, jonka perustana oli laatimani teemaluettelo. Haastatteluaineiston järjestin teemoittain siten, että samaa teema-aluetta koskevat vastaukset kokosin yhteen, jonka jälkeen ryhmittelin käsityksiä. Aineistosta alkoi ilmetä yhtäläisyyksiä ja eroja, joita luokittelin analyysin edetessä. Samantapaiset vastaukset kokosin aina yhteen luokkaan. Esimerkiksi uranäkemyksen selkeyden mukaan opiskelijat ja kaantuivat kolmeen luokkaan: selkeä uranäkemyks, haaveammatti ja tunnusteluvaihe. Tutkimusraportin tulososassa löydökset kerron kirjoitetussa muodossa ja kuvaan ne autenttisten lainausten avulla. Pohdintaosuudessa tulkiten tuloksia ja vertaan niitä aikaisempiin tutkimustuloksiin.

## 5.4 Luotettavuuden arviointi

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta ei sovi arvioida perinteisillä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Tätä on perusteltu mm. sillä, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on tutkimusväline, joten väline ei ole tutkijasta riippumaton. Lisäksi kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset lähestymistavat edustavat eri paradigmoja, joten ne ovat yhteensopimattomia. (Tynjälä 1991.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan koko tutkimusprosessi huomioonottaen. Etenkin aineiston analyysivaihe on arvioinnin alla. Tutkimuksen tuloksia analysoidessa tutkija joutuu pohtimaan ratkaisujaan ja tekemään valintoja, ottamaan kantaa analyysin kattavuuteen ja tutkimuksen luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 1996, 164 - 165). Objektiivisuuden sijaan kyse on tutkijan luotettavuudesta ja rehellisyydestä (Patton 1991).

Laadullisessa tutkimuksessa validiteetti ja reliabiliteetti käsitteet on ehdotettu korvattaviksi. Sisäistä validiteettia vastaisi vastaavuuden tai uskottavuuden ja yleistettävyyttä siirrettävyyden käsite. Reliabiliteetin sijaan voitaisiin puhua tutkimustilanteen arvioinnista ja objektiivisuuden sijaan vahvistettavuudesta tai vakuuttavuudesta. (Eskola & Suoranta 1996, 166 - 167; Patton 1990; Tynjälä 1991.) Vastaavuudella viitataan tutkijan tulkintojen oikeellisuuteen. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tulosten yleistettävyyttä tietyin ehdoin.

Teemahaastattelun arvioin sopivaksi menetelmäksi uranäkemyksen tutkimiseen. Teemahaastattelun menetelmällä sain kuvan haastateltavien todellisista ajatuksista ja kokemuksista, joten koin tulosten ja todellisuuden vastaavuuden hyväksi. Teemaluettelon laadin kirjallisuuskatsauksen perusteella ja tarkensin sitä useaan kertaan perusjoukkoon kuuluvien opiskelijoiden palautteen avulla. Tämän lisäksi varauduin lisäkysymyksiin, joilla pyrin varmistamaan sisältövalidiutta. Hyvä vaihtoehto olisi ollut metodisen triangulaation käyttö, mikä olisi lisännyt tulosten luotettavuutta. Esimerkiksi etukäteen laadittu kirjoitelma opiskelijan uranäkemyksen muodostumisesta olisi saanut haastateltavat orientoitumaan aiheeseen ja muistelemaan uranäke-



myksen muodostumisen eri vaiheita. Menetelmiä yhdistämällä tulosten vastaavuutta olisin voinut arvioida paremmin ja saada kattavamman kuvan tutkittavasta ilmiöstä.

Haastattelijasta johtuvaa vaihtelua on voinut aiheuttaa tutkijan haastattelutekniikan oppiminen haastattelujen kuluessa. Viimeiset haastattelut saattavat olla alkupään haastatteluita laadukkaampia. Vaihtelua pyrin kontrolloimaan tekemällä haastattelutilanteet mahdollisimman samankaltaisiksi. Kaikki haastattelut toteutin samassa ympäristössä, jossa ulkopuolisia henkilöitä ei ollut läsnä. Lisäksi olin varannut haastatteluihin riittävästi aikaa. Tutkimuksessa esiintyvät tärkeät käsitteet selvensin haastateltaville tutkimuksen alussa. Usean haastattelijan käyttäminen olisi saattanut tässä tutkimuksessa lisätä haastattelijoista johtuvia virheitä, mikä olisi heikentänyt tulosten luotettavuutta.

Luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa arvioidaan sen mukaan, saadaanko samanlainen tulos, mikäli haastattelu toteutetaan uudelleen tai toinen haastattelijatoteuttaa saman tutkimuksen. Teemahaastattelu on katsottu tilanteeltaan ainutkertaiseksi ja se muuttuisi keinotekoiseksi, mikäli haastattelu toteutettaisiin uudelleen samoilla henkilöillä. (Hirsjärvi 1991, 129.) Uusintatutkimus ei luultavasti tuottaisi samanlaisia tuloksia, ainakaan kaikkien tutkittavien henkilöiden kohdalla. Opiskelijoiden uranäkemyks on muuttuva ilmiö ja osa opiskelijoista on saattanut prosessoida uranäkemystään eteenpäin haastattelutilanteesta. Opiskelijat, joiden uranäkemyks oli selkiytynyt luultavasti raportoisivat samanlaisia tuloksia, kuin tässä tutkimuksessa saatiin. Muiden tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kohdalla tulokset saattaisivat olla toisenlaisia.

Haastateltavat valitsin tässä tutkimuksessa harkinnanvaraisen näytteen menetelmällä ennalta määrättyjen kriteerien mukaan. Haastatteluun osallistuminen oli opiskelijoille vapaaehtoista. Opiskelijajoukon valikoituneisuutta pyrin minimoimaan kysymällä haastateltavia henkilöitä useasta eri projektiryhmästä. Lisäksi valikoituneisuutta kontrolloin laittamalla kasvatustieteen ainejärjestön sähköpostilistalle viestin, jossa kerroin mahdollisuudesta osallistua tähän tutkimukseen. Vapaaehtoiset ottivat viestin jälkeen

yhteyttä.

Aineiston analyysissä pyrin tarkkuuteen ja huolellisuuteen. Tulosten luotettavuuden lisäämiseksi purin kaikki haastattelunauhut sanasta sanaan. Luin litteroidut tekstit useaan kertaan läpi ja sisältöanalyysin jälkeen tarkistin luokitteluperusteet ja pyrin varmentamaan tulkintojen oikeellisuuden.

Tutkimusjoukon vähälukuisuudesta johtuen, yhdeksän haastateltavaa, tuloksia voidaan yleistää vain suurella varauksella. Lisäksi uranäkemyks on yksilökohtainen asia, joten yleistettävyys asian suhteen on muutenkin kyseenalaista. Uranäkemyksen muodostumista eri konteksteissa voidaan kuitenkin pitää suuntaa antavana.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Taustatiedot haastateltavista

Haastattelututkimukseen osallistui yhdeksän kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen opintojensa loppuvaiheessa olevaa opiskelijaa. Naisia tutkittavista oli seitsemän ja miehiä kaksi. Tätä tutkimukseen osallistuneiden sukupuolijakaumaa voidaan verrata laajempaan kasvatustieteen opiskelijajoukkoon ja sukupuolijakaumaan, sillä valtaosa alan opiskelijoista on naisia ja miehiä haakeutuu ja pääsee opiskelemaan vain muutama vuosittain.

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat neljännen, viidennen ja kuudennen vuoden opiskelijoita. Valmistuminen heillä oli ajankohtaista vuoden tai kahden sisällä haastatteluajankohdasta. Kasvatustieteen maisteriksi nämä opiskelijat lukevat keskimäärin viidessä tai kuudessa vuodessa. Koulutusohjelma käsittää kaksi pääainetta, kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen, joista haastateltavat olivat valinneet itselleen kasvatustieteen suunta- vaihtoehdon. Muutamalla heistä oli aikuiskasvatus sivuaineena ja aikuiskasvatuksen aine- ja syventävien opintojen kursseja sisällytettynä tutkintoon.

Sivuainevalinnat suurimmalla osalla haastateltavista olivat melko perinteisiä ja kasvatustieteilijöille suositeltuja vaihtoehtoja: psykologiaa, yhteiskuntapolitiikkaa, erityispedagogiikkaa, sosiologiaa, filosofiaa ja aikuiskasvatusta. Osalla oli hieman poikkeavampia sivuainevalintoja kuten ympäristökasvatusta, liikuntapsykologiaa, johtamista ja organisaatiota sekä työelämän perusopintoja. Sivuaineet opiskelijat olivat valinneet pääsääntöisesti

oman kiinnostuksen mukaan, osa niistä oli valittu tulevaa työelämää silmäläpäitäen mm. atk-taitojen ylläpitämiseksi.

Opiskelijoista suurin osa oli viettänyt välivuosia lukion jälkeen ennen kasvatustieteen opiskelua. Osa oli ollut töissä ennen yliopisto-opintoja, osa opiskellut Avoimessa yliopistossa, kansanopistossa tai muuta ammattia varten. Aineistosta ilmeni, että merkittävä tekijä mikä oli saanut suurimman osan opiskelijoista kiinnostumaan kasvatustieteen opiskelusta oli avoimen yliopiston kautta suoritettu kasvatustieteen perusopinnot.

“Mä rupesin tekee kansanopistossa sitä approo ja siitä mä kiinnostuinkin siitä niin paljon, että päätin hakee sitä opiskelemaan.” (Pirkko)

“Jotenkin rupes niinku sen appron kautta kiinnostamaan ne asiat silleen mua...niin sitten mä innostuin siitä ja hain sitten pääsykokeisiin ja pääsin lukemaan.” (Liisa)

Osa oli opiskellut tämän arvosanan jo aikaisempaa kasvatustieteen tutkintoa varten (mm. lastentarhanopettaja, päivähoitaja) ja he halusivat tutkinolleen jatko-opintoja yliopistotasolla.

Muita syitä kasvatustieteestä kiinnostumiseen oli, ettei opiskelija ollut päässyt opiskelemaan muuta haluamaansa alaa yliopistolla ja oli havainnut kasvatustieteen tieteenä sisältävän samoja piirteitä. Osalle motiivina kiinnostuksen lisäksi olivat helpot pääsykriteerit kasvatustieteen koulutukseen.

## 6.2 Kasvatustieteilijän uranäkemys

### 6.2.1 Uranäkemyksen selkeys opintojen alussa ja opintojen loppuvaiheessa

Tutkimuksessa selvitettiin kasvatustieteen opiskelijoiden työelämään asettamia päämääriä opintojensa alkuvaiheessa. Aineiston analyysissä ilmeni ettei kenelläkään tutkimukseen osallistuneella kasvatustieteen opiskelijalla ollut mitään ammattia tai työtehtävää mielessä, mihin he koulutuksen avulla pyrkivät, kun he hakeutuivat opiskelemaan kasvatustiedettä. Opiskelupaikan lunastaminen oli tuonut riittävästi tyytyväisyyttä heidän elämään.

“Ei, silloin mulle oli vaan tärkeää saada koulutuspaikka ja se on hyvä varasointipaikka miettiä, mitä sitten tulee ja jopa sen, että jos ei miellytä, niin vaihtaa pääainetta, mutta se on miellyttänyt...” (Esko)

Opiskelijat katsoivat kasvatustieteen koulutuksen ammattiin valmistamattomuuden olevan yksi syy siihen, miksi he eivät opintojensa alussa vielä pohtineet tulevaa työelämää.

“Ei, ei todellakaan, että se oli hyvin suuripiirteistä se ajatus, mistä sitä ammattia sitten hakisi ja niin kuin just tässä alussa etenki kasvatustieteessä on just tää, että ei oo oikein semmosta tiettyä ammattikuvaa ja silloin on aika hankala tälästä ammatti-identiteettiäkään luoda.” (Siiri)

Opiskelijoiden mielenkiinnon kohteet liikkuivat enemmänkin yleisellä tasolla opintojen alkuvuosina. He olivat kiinnostuneita kasvatuksesta, ihmisistä, lapsista, vanhemmuudesta, koulumaailmasta, auttamisesta ja ohjaamisesta ilman selvempiä työelämään liittyviä päämääriä. Uranäkemys heillä ulottui opintojen alussa pelkästään koulutukseen, työelämä oli vielä kaukainen ajatus.

Muutamaan vuoteen opintojen aloituksesta opiskelijat eivät pohtineet uranäkemystään juuri lainkaan. Annikki kuvaa asiaa seuraavasti:

“Et alkuvaiheessa ei ollut oikeestaan ollenkaan selvillä, että se oli vaan se ala eikä silloin aatellutkaan sitä valmistumista että mihin...sitä työelämää ei ollenkaan ajatellut...sitä vaan ajatteli että nyt mä pääsin opiskelemaan sitä mistä mä tykkään ja mikä mua kiinnostaa, ei silloin ajatellut mitään työelämää ja mitä työpaikkaa hakis”

Parin ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen uranäkemyksen prosessointi alkoi opiskelijoilla käynnistyä uudelleen ja siirtyä koulutuskeskeisyydestä kohti työelämää. Tutkimukseen osallistuneilla kasvatustieteilijöillä neljäs opiskeluvuosi yliopisto-opinnoissa, vuosi tai kaksi ennen valmistumista, oli sellainen, jolloin uranäkemyksen hahmottuminen konkretisoitui todelliseksi ja tuskalliseksi pohdinnaksi siitä, mitä valmistumisen jälkeen voi tehdä, minkälaiset ovat mahdollisuudet työelämässä ja mihin omilla ainevalinnoilla voi sijoittua. Omaa tulevaisuutta opintojen jälkeen opiskelijat alkoivat pohtia silloin paljon, yksin, yhdessä opiskelijatovereiden kanssa sekä toiset myös perheen kesken. Pohdinnan laukaiseva tekijä oli opintojen loppuvaihe ja lähellä oleva työelämään sijoittuminen. Kaisa kuvaa prosessin vaikeutta seuraavasti:

“Oikeestaan tarvii sanoo, että viimesen vuoden aikana on ollut melkoista kriisiäkin sen asian suhteen, kun tiedostaa ite että on kohta sillä tavalla opinnot aika loppuvaiheessa ja pitäis olla jonkinlainen näkemys siitä, mitä sitten niitten opintojen jälkeen ja mä niinkuin koen että mulla ei oo riittävästi tietoa siitä mihinkä meidän alalta valmistuneet ihmiset sitten työllistyy, minkälaisia tehtäviä ne niinkuin tai niiden pätevyys mahdollistaa niiden...mihin pääsee ja mitä voi tehdä, että se on silleen hirveen soveltavaa tavallaan toi kasvatustieteen tutkinto, että siinä voi käyttää aikapaljon mielikuvitusta siinä työllistymisessä, mutta että tarvii enemmän tietoa siitä...”

Työelämään liittyvää uranäkemyistä opiskelijat prosessoivat ottamalla selvää alan työpaikoista ja selvittämällä omakohtaisesti niiden sopivuutta itselleen. Toisilla opiskelijoilla uranäkemys koski valmistumisen jälkeistä työelämää, toisilla se oli haaveammatti ja joidenkin ammatilliset tavoitteet olivat melko epäselvät. Aineiston analyysin perusteella kasvatustieteen opiskelijoiden uranäkemys voidaan luokitella seuraavanlaisesti ammatillisten tavoitteiden pohdinnan ja selkeyden mukaan.

- 1) selkeä uranäkemys
- 2) haaveammatti tiedossa
- 3) tunnusteluvaihe

*Selkeä uranäkemys*

**TAULUKKO 3. Uranäkemys selkeä**

Opiskelija	Ammatillinen tavoite
Esko	Tutkija
Liisa	Opettaja
Pauliina	Tutkija
Siiri	Henkilöstönkehittäjä
Matti	Tutkija

Opiskelijoista Eskolla, Liisalla, Pauliinalla, Siirillä ja Matilla oli selkeä uranäkemys. Opiskelijat, joiden uranäkemys oli selkeä tai selkiytynyt, olivat määritelleet itselleen jonkin konkreetin työnkuvan tai ammatin, jossa he halusivat valmistumisen jälkeen toimia. Aineiston analyysin perustella tällaisia ammatteja olivat opettaja, tutkija ja henkilöstönkehittäjä. Yhteinen piirre näille opiskelijoille oli, että he itse kokivat työelämään kohdistuvat suunnitelmansa selkeiksi ja olonsa helpottuneiksi uranäkemyksen prosessoinnin loppuvaiheesta.

“Nyt on helppo hymyillä.” (Siiri)

Selkeän uranäkemyksen muodostaneet opiskelijat olivat käyttäneet paljon aikaa uranäkemyksen pohdintaan opintojen loppuvaiheessa ja ottaneet selvää eri vaihtoehdoista, mihin kasvatustieteilijä voi sijoittua. Ennen uranäkemykseni selkiytymistä opiskelijoilla oli ollut mielessä useita eri ammatillisia vaihtoehtoja, mitkä olivat heitä kiinnostaneet. Näistä he olivat tehneet rajauksia ja pohtineet itselleen sopivimman vaihtoehdon. Selkeä uranäkemys oli heille muodostunut opintojen edetessä, opintojen loppuvai-

heessa. Opintojen alkuvaiheessa he olivat samassa tilanteessa kuin toiset opiskelijat. Silloin heillä ei ollut selkeätä ammatillista tavoitetta, eikä monikaan heistä tiennyt mihin kasvatusalalta valmistunut voi sijoittua. Suunnitelmat eivät opintojen alussa heillä koskeneet tulevaa työelämää vaan koulutusta.

Liisalla opettajan uranäkemys oli selkeytynyt mm. opettajan ammatissa toimimisen ja työharjoittelun myötä. Työkokemus oli vahvistanut pohjalla olevaa kiinnostusta ja haavetta opettajan työstä. Liisa kuvaa selkeää uranäkemystään seuraavasti:

"Niin ...no kyllä mä siinä mielessä että ne liittyy ehkä siihen semmoseen että mitä mä ite ihan oikeesti niinku persoonana haluan tehdä ...niin...kyllä mä jollain tavalla, että eihän mulla ole tietoa mistään työpaikasta tai muusta, mutta toisaalta mä tiän oikeestaan mihin musta on tai niinku mihin haluan, kyllä mulla oikeestaan aika selkeet on..."

Tutkijan ammatista kiinnostuneiden uranäkemys oli selkiytynyt mm. opintojen ja työharjoittelun myötä. Pauliina korosti Pro gradu –opinnäytetyön merkitystä, jolloin tutkimuksen tekemistä oli päässyt itse konkreettisesti kokeilemaan ja harjoittelemaan tutkijana olemista.

"Joo, oikeestaan kun mä lähin opiskelemaan, mulla ei ollut mitään erikoista että haluan sinne ja tänne töihin...että se on tänä aikana muotoutunut ja oikeestaan tässä gradun aikana vasta kun gradun aloitteli, niin siitä innostu ihan hirveesti, että täähän on just sitä mitä mä haluan, että silloin se loksautti paikoilleen...joku tutkijan ammatti, siinä haluaisin kokeilla siipiäni."

Eskolla työharjoittelu oli vahvistanut ja selkeyttänyt tutkijan ammattikuvaa. Hänellä tutkijan uranäkemys oli hahmottunut ennen työharjoittelua.

"Joo, nyt on ruvennu selkiytymään, alussa ei itse asiassa tiennyt mihin täältä pääsee, nyt on vahvasti sellanen tutkimuksellinen puoli alkanu kiinnostaa, tutkijan ammatti ihan. "

Matti oli myös kiinnostunut tutkijan ammatista, mutta ei tiennyt oliko se tutkijana toimimista yliopistossa vai jossain muualla. Matin mielestä tutkijan ammatti sopi hänen persoonallisuuteensa.

Siirin uranäkemys koski henkilöstönkehittämistyötä. Henkilöstönke-



hittämistyö hänelle oli selkeytynyt sivuaineopintoja suorittamalla. Sivuai-  
neista Siiri koki aikuiskasvatuksen ja johtamisen ja organisaation tärkeim-  
miksi ja näiden opintojen suorittaminen oli tuonut hänelle selkeyttä työelä-  
mään liittyviin tavoitteisiin.

“Nyt on oikeestaan tän vuoden aikana selventynyt, että mä oon ajatellut tätä  
henkilöstökoulutuksen puolta, henkilöstön kehittämisen puolta ja just maholli-  
sesti jonnekin yrityksen organisaatioon.”

### *Haaveammatti*

#### **TAULUKKO 4. Haaveammatti uranäkemyksenä**

<b>Opiskelija</b>	<b>Ammatillinen tavoite</b>
Pirkko	Opo-opettaja
Kaisa	Työnohjaaja

Selkeän uranäkemyksen luokasta tämä eroaa siten, että haaveammatti luok-  
kaan kuuluvilla opiskelijoilla pitkän tähtäimen uranäkemyks on selkeä, mutta  
valmistumisen jälkeisestä työelämästä ja ammatillisista päämääristä opiske-  
lijoilla ei ollut tietoa. Selkeän uranäkemyksen luokkaan kuuluvilla ammatilli-  
set tavoitteet liittyivät suoraan valmistumisen jälkeiseen työelämään.

Tulosten analyysin perusteella Pirkolle ja Kaisalle oli muodostunut  
selkeä käsitys unelma- tai haaveammattistaan. Pirkon haaveammatti oli opo-  
opettajan ja Kaisan työnohjaajan työ. Haaveammatin opiskelijat kokivat rea-  
listiseksi ja selkeäksi, mutta ammattiin pääsemisen he tiesivät mahdolliseksi  
vasta vuosien päästä valmistumisesta. Maisterin tutkinnon jälkeen opiskelijat  
tarvitsisivat lisäkoulutusta ja työkokemusta, jotta haavealoille olisi mahdol-  
lista sijoittua. Se, mitä valmistumisen ja haaveammatin saavuttamisen välillä  
tapahtuisi, oli näille opiskelijoille epäselvää. Uranäkemyks valmistumisen jäl-  
keen opiskelijoille oli epäselvä, mutta haaveammatin he kokivat selkeäksi.

”No viime syksynä se tuli semmonen herätys, että yks ammatti mihin mä niinku haluaisin, et se on niinku pitkántähtäimensuunnitelma...eli opo-opettajaks.” (Pirkko)

Kaisan haaveammatti koski työnohjaajan työtä.

”No lyhyen tähtäimen suunnitelmat nimenomaan opiskelun jälkeen on sekaisin, mut sit tää kaukainen haave on silleen hyvin selkee, mut toisaalta sen tiedostaa että työnohjaaja ei voi olla sellainen ihminen joka tulee suoraan työelämään niinkuin opiskeluelämästä, että tarvitaan sitä työkokemusta itsellekin, jotta voi sitä toisille ohjata...mutta se väli että mitä siinä välissä, kun mä sitten olen työnohjaaja... mä olen kyllä aika hukassa” (Kaisa)

Pirkon ja Kaisan toiveet, mielenkiinnon kohteet ja ajatukset ammateista ja ammatteihin pääsystä olivat hyvin samansuuntaisia He kertoivat haluavansa tehdä työtä nuorten ja auttamistyön parissa. Haaveammattin mielikuvan syntymiseen oli vaikuttanut opintojen aikana tehty työharjoittelu ja lisäksi harrastuksiin kuuluva vapaaehtoistyö, jossa oli itse päässyt kokeilemaan näissä ammateissa vaadittavia taitoja. Työharjoittelu oli tuonut pitkántähtäimen uranäkemykseen lisävarmuutta. Molemmat opiskelijat lisäksi korostivat Työelämän perusopintojen merkitystä.

Tulosten perusteella tulevaan työelämään liittyvän haaveammattin itselleen määrittäneet olivat pohtineet uranäkemystään paljon. Kuitenkin he kokivat etteivät he tienneet kasvatusalan työpaikoista riittävästi. Opiskelijoiden uranäkemyks oli kehittynyt vaiheeseen, jolloin he halusivat saada itselleen tietoa työelämästä.

*Tunnusteluvaihe*

**TAULUKKO 5. Uranäkemyks selkiytymätön**

Opiskelija	Ammatillinen tavoite
Maija	-
Annikki	-

Haastateltavista Annikilla ja Maijalla uranäkemys oli selkiytymätön. He tunnustelivat erilaisia ammatteja omalla kohdallaan, mutta päätöstä suuntautua johonkin tiettyyn työhön he eivät vielä olleet tehneet. Tunnusteluvaiheessa olevalle opiskelijalle oli tyypillistä että mielenkiinnon kohteet vaihtelivat ja varmuus suunnitelmista puuttui. Mielessä opiskelijoilla oli käynyt erilaisia ammatteja, mm. opettaja ja koulutussuunnittelija, mutta mitään niistä he eivät olleet sisäistäneet omakseen. Tyypillistä heille oli avoin mieli eri työtehtäviä kohtaan ja he olivat valmiita ottamaan vastaan sen mitä työelämä tarjoaa.

“Ei..ei silleen selkeätä, että mulla on silleen laajasti, että ainakin tää ensimmäinen työpaikka mä otan minkä vaan, että ehkä sitten kun saa jonkun tuntuman siellä työelämässä, niin sitten voisi alkaa enemmän eriytymään, mut nyt on silleen avoin mieli...että monenlaisiin, mihkä vaan voi hakee tällä koulutuksella”  
(Annikki)

Uranäkemystä tunnusteluvaiheen opiskelijat olivat pohtineet jonkin verran, mutta huomattavasti vähemmän kuin selkeän uranäkemyksen tai haaveammattin kategorioihin kuuluvat. Tunnusteluvaiheen opiskelijoilla ei ollut mielessä mitään yhtä pysyvää ammattia, kuten edellisissä luokissa oli. Annikki ja Maija tiesivät melko vähän alan työpaikoista ja tämä aiheutti heidän suunnitelmiinsa epäselvyyttä. Lisäksi he itse kokivat omat suunnitelmansa melko epävarmoiksi.

“On niissä paljonkin epäselvää...ei oo selkeätä...eihän nää meidän opinnot mitenkään suuntaa sinne työelämään, että ehkä nekään ei pakota miettimään sitä että miksikä sitä mahdollisesti tulisi ja sitten mulla on meidän harjoittelu tekevä, että sekin vaikuttaa osaltaan, ettei osaa mieltää sitä mitä tää ala pitää sisällään ja muutkin kesätyökokemukset on sitten ihan muuta kuin mitä tää meidän alan...” (Maija)

Maijan ja Annikin uranäkemys oli kuitenkin liikahtanut eteenpäin opintojen alkuvuosista. Silloin näillä opiskelijoilla ei ollut mitään ammatteja mielessä. Annikki ja Maija olivat alkaneet tunnustella eri vaihtoehtoja omalla kohdallaan, joskin vielä melko pinnallisella tasolla.

Opintojensa alussa kaikki opiskelijat olivat kokeneet uranäkemyksensä epäselväksi. Silloin he eivät vielä olleet urasuunnitelmiaan tehneet eivätkä

kartoittaneet erilaisia ammatillisia vaihtoehtoja. Uran pohdinta ei silloin opiskelijoista tuntunut ajankohtaiselle. Suurimmalle osalla opiskelijoista uranäkemyks oli opintojen edetessä selkiytynyt, mutta toisilla suunnitelmat olivat pysyneet epävarmoina. Syyksi opiskelijat mainitsivat mm. sen, etteivät opinnot suunnanneet mihinkään tiettyyn ammattiin, eikä laitos ollut tarjonnut uraneuvontaa. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista toivoi saavansa uraohjausta laitoksen puolelta. Osan mielestä se olisi tarpeelliseksi jo ihan opintojen alkuvaiheessa

Opiskelijat myös kokivat tietävänsä liian vähän alan työpaikoista. Omista lähtökohdistaan käsin opiskelijat katsoivat syyksi sen, etteivät he itse olleet tarpeeksi ottaneet selvää eri sijoittumisen vaihtoehtoista. Tutkittavat kuitenkin arvioivat, etteivät heidän opintonsa olleet pitkittyneet urasuunnitelmien epäselvyyden vuoksi.

## 6.2.2 Uranäkemyksen muuttuminen

Aineiston analyysin perusteella ilmeni, että uranäkemyksen ensimmäinen muuttumisajankohta tutkimukseen osallistuneilla oli lukion jälkeen. Tällöin opiskelijat pohtivat eri vaihtoehtoja, mihin lukiosta voi opintojaan lähteä jatkamaan. Ensimmäinen vaihtoehto suurimmalla osalla haastatelluista lukion jälkeen ei ollut kasvatustieteen opinnot, vaan opiskelijat olivat kiinnostuneita kokeilemaan muita aloja ja he olivat hakeutuneet näille aloille opiskelemaan tai valintakokeisiin. Joillakin uranäkemyks oli koskenut kielten opiskelua, toisilla psykologian opiskelua, jotkut olivat hakeutuneet opettajankoulutuslaitokseen, osa oli lukenut itselleen muun kasvatustieteellisen tutkinnon. Muutama opiskelijoista oli opiskellut kansanopistossa tai avoimessa yliopistossa. Poikkeuksena tässä joukossa oli Esko, joka jo lukion jälkeen oli varma halustaan päästä opiskelemaan kasvatustiedettä Jyväskylän yliopistoon, mutta opiskelupaikkaan pääseminen oli onnistunut vasta kolmannella yrityksellä.

Lukion ja yliopisto-opintojen välissä uranäkemyks oli muuttunut suu-

rimmalla osalla opiskelijoista paljonkin. Lukion jälkeen opiskelijat olivat opiskelleet jotain muuta tai haaveilleet muista opinnoista, mihin ammatilliset suunnitelmat olivat kohdistuneet, kunnes olivat hakeutuneet kasvatustieteen opiskelijoiksi. Tällöin toiset opiskelijat olivat joutuneet muuttamaan uranäkemystään uudelleen, esimerkiksi psykologin ammatillisesta identiteetistä kasvatustieteelliseksi.

Avoimessa yliopistossa suoritettu kasvatustieteen perusopinnot oli muuttanut usean mielenkiinnon kohteeksi kasvatustieteen opiskelun aikaisempien koulutustoiveiden tilalle. Joillakin tavoitteena kasvatustieteeseen pyrkimiseen oli toivo korkeammasta koulutuksesta. Lisäksi kasvatustieteen koulutuksen avulla opiskelijat toivoivat pääsevänsä kevyempiin työtehtäviin, pois esimerkiksi vuorotyöstä. Kun opiskelupaikka Jyväskylän kasvatustieteellisessä oli saavutettu, uranäkemyks oli jo lähes kaikilla muuttunut ainakin kerran. Tämän jälkeen uranäkemyksen pohdinta vaimeni useimmilla opiskelijoilla vuosiksi, kunnes se tuli ajankohtaiseksi opintojen edetessä loppuaan. Silloin se kohdistui ammatillisiin tavoitteisiin.

Opintojen aikana usealla opiskelijalla uranäkemyks oli muuttunut moneen kertaan. Syyksi he mainitsivat kokemuksen karttumisen. Mitä enemmän he olivat opiskelleet ja saaneet tietoa eri aineista ja ammateista, sitä paremmin opiskelijat osasivat eritellä niiden hyviä ja huonoja puolia ja pohdita näitä vaihtoehtoja omalla kohdallaan. Siiri oli opiskelijoista ainoa, jonka uranäkemyks ei ollut muuttunut opintojen edetessä. Siirillä selkiytynyt uranäkemyks oli ollut ainoa vaihtoehto mielessä koko opintojen ajan. Annikilla ja Maijalla taas ei ollut opintojen aikana mitään tarkempia ammatillisia suunnitelmia mielessä, mitkä olisivat voineet muuttua.

### 6.2.3 Ajatuksia urakehityksestä

Opiskelijat eivät olleet opintojensa loppuvaiheessa pohtineet paljoakaan uralla etenemistään. Toiset opiskelijat eivät olleet lainkaan ajatelleet urakehitystä omalla kohdallaan, osalla oli mielikuvan omaisia ajatuksia tulevasta uralla etenemisestään. Ne joiden uranäkemyks oli epäselvä tai haaveammatti tiedossa, ammatillisten tavoitteiden pohdinta ei ulottunut urakehityssajattuun. Selkiytyneen uranäkemyksen muodostaneista Esko ja Pauliina totesivat haluavansa uralla eteenpäin, esimerkiksi valmistumisen jälkeisestä tutkijan ammatista hierarkiassa ylöspäin.

*“Onhan mulla haaveena se tohtorin hattu, se tuntuu välillä ihan hullulta haaveelta, mutta välillä jopa realistiselta.” (Pauliina)*

*“Kyllä mä siinä mielessä haluan eteenpäin, että en mä lopunelämäni halua viettää tutkijana tuolla jossain laitoksella.” (Esko)*

Kunnianhimoisia urakehitysnäkymiä kenelläkään ei tässä vaiheessa ollut. Monet opiskelijat ajattelivat urakehityssuunnitelmistaan samalla tavoin kuin Annikki seuraavassa:

*“No ei mulla ole silleen vielä tota et jotenkin ehkä kun tietää työmarkkinat et ehkei kauheen helpolla sitä työtä saa, et täytyy ottaa jokin työ minkä aluksi saa, niin ei ole uskaltanut ruveta ajattelemaan, et kun etenen sinne ja tänne, vaan ehkä on silleen avoimin mielin”*

Opiskelijat mielsivät urakehitys käsitteen eri tavoin. Suurin osa koki sen tarkoittavan ammattiuralla etenemistä, hierarkiassa ylöspäin. Muutama opiskelijasta käsitti sen sisäiseksi kehittymiseksi ja ammattitaidon syventämiseksi. Tässä mielessä tarkasteltuna heillä oli urakehitysnäkymiä. Seuraavassa Liisan käsitys urakehityksestä:

“Mä oon aina sanonut etten mä oo mikään uraihminen. Musta tuntuu että mä, että se ura, minkä itelleen omalle kohalle ajattelee, se on lähinnä semmonen..miten mä nyt sanoisin..että se ei oo niinkään että mä voisin edetä missään hierarkiassa eteenpäin, että mä meen jonnekin työpaikkaan ja mä siellä kohoan päälliköksi tai johtajaksi, että mulla ei oo mitään tällaisia urakehitystä, että enemmänkin se on semmosta syvällisempää, syvempää ammattitaitoo tai laajempaa osaamista niinku itellä tai se on semmosta henkilökohtaista ammattitaitoo sen työpaikan suhteen, henkilökohtaista kehitystä”

Kaisalla oli samantapaisia ajatuksia.

“Ei mulla sellaista tavoitetta ole, että mun pitäis jotenkin hierarkiassa nousta ylöspäin ja saada parempaa palkkaa ja että status nousis, vaan ennemminkin se urakehitys on sellaista sisäistä kehittymistä, että mun tarvii tehdä sellaista työtä josta pidän ja jota mä teen täydestä sydäimestä...että mä haluan luoda uusia haasteita nimenomaan itselleni.”

## 6.3 Uranäkemyksen muodostuminen

### 6.3.1 Formaalin kontekstin merkitys

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat kasvatustieteen pääaineen tuntemuksen antavan hyvän teoreettisen perustan tulevaa ammattia varten. Opiskelijoiden mielestä pääaineen formaali koulutus ei kuitenkaan heitä suunnannut mihinkään spesifiin ammattiin, mutta sen koettiin antavan laaja-alaisen pätevyyden ja sitä kautta laaja-alaiset mahdollisuudet työelämään sijoittumiseen. Kasvatustieteen opintojen katsottiin antavan hyvän pohjan, kriittisyyttä ja ajattelun välineitä, mutta uranäkemystä se ei suurimman osan mielestä ollut muodostanut tai selkeyttänyt.

“Sinällään tää on mielenkiintoinen juttu, sillä täähän ei anna mitään, ei tee susta mitään opettajaa tai psykologia niin kuin monet muut. Mä nään tän suurimman hyödyn siinä, että tää antaa aika laaja-alaisen näkökulman.” (Esko)

Selkeän uranäkemyksen luokasta Pauliina oli ainut, joka koki kasvatustieteen opintojen suoranaisesti vaikuttavan uranäkemyksen muodostumiseen.

“Gradu on se, mikä on selkeyttänyt näitä mun suunnitelmia, että se aihe osui silleen hirveen nappiin.” (Pauliina)

Muut selkeän uranäkemyksen luokkaan kuuluvista eivät kokeneet pääaineen formaalilla koulutuksella olleen kovin suurta merkitystä uranäkemykseen.

“En mä tiedä onko kasvatustiede ohjannut sitä, mutta kasvatustiede antaa aika oivan perustan ja ajattelurakennelman, se antaa aika hyvän kuvan ainakin niillä valinnoilla mitä mä oon tehnyt pääaineen ja sivuaineiden kanssa...se antaa aika hyvän kuvan niinku tästä yhteiskunnasta, ihmisestä, kasvamisesta ja kehittymisestä...siinä mielessä tutkimusta ajatellen se antaa kyllä tosi mahtavan pohjan..mutta ei se ite ohjaa mihinkään se kasvatustiede” (Matti)

“Ei ole ohjannut, ei se omasta mielestä oo mua tiettyyn ammattiin ajanut...” (Liisa)

Henkilöstönkehittämistyöhön suuntautunut Siiri ei kokenut pääaineensa kasvatustieteen suuntaavan häntä kyseiseen ammattiin. Kasvatustieteen hän koki antavan yleisvalmiuksia ja yleistietoa tulevaisuutta varten. Sivuaaineiden selkeyttävän merkityksen uranäkemyksen muodostumisessa hän toi esiin. Sivuaineista aikuiskasvatus ja johtaminen ja organisaatio olivat hänellä olleet merkittäviä uranäkemystä muodostavia tekijöitä. Nämä opinnot olivat antaneet välineitä ja varmuutta uranäkemykseen.

“Pääaineesta ei oo mikään kurssi selkeyttänyt tätä, että ehkä jos olisi koulutus-suunnittelua tai vastaavaa ollut täällä syventävissä, se olisi todennäköisesti jollain tavalla voinut ehkä selventää, mutta nyt ei oo selventänyt mikään, että nyt sivuaineissa nää aikuiskasvatuksen ja johtamisen ja organisaation perusopinnot, nää antaa sellaista tiettyä konkretiaa” (Siiri)

Haaveammatin uranäkemyksen muodostaneet kokivat, että pääaineen tuntemus ei heillä ollut muodostanut tai selkeyttänyt uranäkemystä.

“Tottakai se antaa teoreettisen pohjan, mutta aika heppoisin perustein pitää maailmalle lähteä, et kyl meillä jotenki vois koulutusta suunnata enempi työelämään.” (Pirkko)



Opintojen myötä heille oli noussut esille joitain tiettyjä teema-alueita mitkä kiinnostivat ja mihin pääaineen opiskelu oli heitä suunnannut. Näitä alueita olivat auttaminen ja ohjaaminen ja kouluttaminen. Molemmat opiskelijat korostivat Työelämän perusopintojen merkitystä.

Tunnusteluvaiheessa olevat eivät kokeneet pääaineen auttavan heitä uranäkemyksen muodostumisessa. He kokivat koulutuksen ammattiin ohjaamattomuuden vaikuttavan suunnitelmiensa epäselvyyteen.

“En koe, että se varsinaisesti suuntais johonkin.” (Maija)

“En tiedä antaako mitään, ei ainakaan mitään suoranaista, enemmänkin selaista pohjaa.” (Annikki)

Formaalista koulutuksesta Työelämän perusopintojen merkitystä korostivat ne opiskelijat, jotka olivat suorittaneet opintokokonaisuuden kurseja. Heillä nämä opinnot olivat vaikuttaneet uranäkemyksen pohdintaan ja osalla nämä opinnot olivat selkeyttäneet tulevaan työelämään liittyviä ammatillisia tavoitteita.

“Mä luulen että nää yliopiston Tepo-opinnot oli niin kuin uranäkemyksen laukaiseva tekijä.” (Kaisa)

### 6.3.2 Harrastusten merkitys

Osa opiskelijoista kertoi harrastuksilla olleen merkitystä uranäkemyksen muodostumisessa tai selkiytymisessä. Etenkin harrastukset, mitkä kiinteästi liittyivät tulevaan toiveammattiin, antoivat eväitä uranäkemyksen muodostumiseen. Työnohjaajan ja opo-opettajan työstä unelmoivilla harrastusten merkitys korostui eniten. Nämä opiskelijat toimivat vapaa-aikanaan vapaaehtoistyön parissa, mitkä sisälsivät samoja piirteitä kuin itse toivetyö. Harrastustoiminta, joka Pirkolla oli lasten ja nuorten auttaminen puhelimitse, oli vahvistanut entisestään hänen haluaan toimia nuorten ja auttamistyön parissa. Kaisa koki työnohjaajan uranäkemyksensä tulevan lähes kokonaan va-

paaehtoistyön puolelta.

“No ehkä sekin on oikeestaan tullut viimesen vuoden aikana, et ehkä se on tullut juuri tuolta vapaaehtoistyön puolelta, että tän Suomen mielenterveysseuran koulutuksen kautta mä oon siellä tavallaan kaks koulutusta käynyt ja siellä on vielä tarjolla tällainen työnohjaajakoulutus ja mulla on haaveena päästä siihen mukaan, et siihen on aika vaikee päästä...se niinku alkaa aina kahden vuoden välein se koulutus ja siihen ei kauheen monta ihmistä oteta aina kerralla, mut mulla on haaveena, että mä joskus pääsisin sinne, tekisin sit ehkä ammatiksenikin sitä tulevaisuudessa.”

Selkeän uranäkemyksen luokasta opettajaksi aikova Liisa ja tutkijaksi aikova Matti korostivat harrastuksilla olevan merkitystä ammatillisten suunnitelmien vahvistajana. Liisalle oli kertynyt opettajan kokemusta harrastustoiminnan, pianon soiton opettamisen myötä. Liisa kuvaa harrastuksensa merkitystä uranäkemykseen seuraavasti:

“Kyllä se varmaan tavallaan on, että vaikka siinä on toisaalta kokenut olevansa vähän alamittainen, kun ei oo varsinaisesti ammatti-ihminen siinä, että vaikka on opiskellut pianonsoittoa siinä on ehkä ollut omiakin vaikeuksia, mutta toisaalta kyllä se on kuitenkin ehkä vahvistanut sitä opettajuutta.”

Matin harrastustoiminta liittyi lintujen bongailuun ja hän koki sen tukevan tutkimustyötä. Harrastustoiminta Matilla sisälsi havainnointia ja tilastojen pitämistä.

Tunnusteluvaiheen opiskelijoiden uranäkemykseen harrastukset eivät olleet vaikuttaneet. Annikki oli tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista ainoa, joka oli toiminut opiskeluvuosiensa aikana ainejärjestötoiminnassa. Hän ei kokenut siitä suoranaisesti saavansa mitään erityistä uranäkemystä varten, mutta erinäisiä taitoja kylläkin.

“Siitä nyt voi olla jäänyt jotain sellaista, että tykkää olla mukana järkkäämässä ja organisoimassa jotain juttuja ja sitten halua vaikuttaa kaikkeen päätöksentekoon...” (Annikki)

Jokapäiväisillä harrastuksilla kuten liikunnalla, lukemisella ym. opiskelijat eivät kokeneet olevan merkitystä uranäkemyksen muodostumiseen tai selkiytymiseen.

### 6.3.3 Perheen ja ystävien merkitys

Opiskelijoiden oman arvion mukaan he olivat tehneet itsenäisesti kaikki opiskeluun ja työelämään liittyvät valinnat ja ratkaisut. Uranäkemys ei kenelläkään ollut muodostunut tai muuttunut vanhempien, sisarusten, ystävien tai muiden henkilöiden mielipiteiden tai ohjauksen vuoksi. Opiskelijat kuitenkin korostivat saaneen tukea ja kannustusta omille valinnoilleen lähiesiltä ihmisiltä, opiskelijatovereilta ja joiltakin opettajilta. Nämä positiiviset palautteet olivat osaltaan vahvistaneet opiskelijoiden mielessä olevaa uranäkemyksiä.

Opiskelijoiden vastauksissa korostui etenkin oman alan opiskelijoiden kanssa käymien keskusteluiden merkitys uranäkemykseen, mitkä olivat koskeneet tulevaa työelämää. Nämä keskustelut olivat usein olleet ns. kahvilakeskusteluja opintojen lomassa, jolloin he olivat yhdessä pohtineet opiskeluun ja työelämään liittyviä asioita. Etenkin valmistumisen jälkeistä työhön sijoittumista ja sijoittumisen vaihtoehtoja he olivat yhdessä miettineet. Usealle tutkimukseen osallistuneelle opiskelijalle nämä keskustelut olivat olleet hyvin tärkeitä ja niiden katsottiin lisänneen itseluottamusta, tietoutta kasvatusalan työpaikoista ja joiltakin opiskelijoilta ne olivat rajanneet joitakin ammattivaihtoehtoja mielestä pois. Lisäksi näiden keskusteluiden katsottiin antaneen kannustusta omille suunnitelmille ja joidenkin oma uranäkemys oli selkiytynyt näiden keskustelujen perusteella. Annikki kertoo asiasta seuraavaa:

“Niin että semmosessa kyllä just kahvilakeskusteluissa kavereitten kanssa kun jutellaan aina niin kyllä se siinä selkeytyy jotenkin kun toiset on jo hankkineet vaikka jotain tietoo, sit ne perustelee sen ja sit ite miettii, että mitä mieltä mä oonkaan tosta, et haluaisinko mä ehkä tollaseen suuntautua et semmosissa kyllä aika paljon oon huomannut että on selkiytynyt, kun kavereiden kanssa puhutaan omasta alasta ja työtehtävistä.”

Omien vanhempien, perheenjäsenten, puolison ja opettajien sekä laitoksen henkilökunnan kanssa käydyt keskustelut olivat olleet lähinnä tukea antavia. Pauliinalle kuitenkin erään opettajan antama kannustus oli ollut

merkittävää tutkijan ammatillisen identiteetin muodostamisessa.

“Yhden lehtorin positiivinen tuki ja kannustus niin sillä on ollut suuri merkitys, se on sitten auttanut löytämään uskoa siihen.”

#### 6.3.4 Työkokemuksen merkitys

Opintojensa ohella oma alan työtä tehneet opiskelijat kertoivat työkokemuksen olleen yksi merkittävimmistä uranäkemykseen vaikuttaneista tekijöistä. Oman alan työkokemusta haastatteluun osallistuneista opiskelijoista oli Eskolla, Liisalla, Pirkolla, Kaisalla ja Annikilla. Työkokemus oli suurimmalla osalla opiskelijoista selkeyttänyt pohjalla olevaa kiinnostusta jotain ammattia kohtaan. Suurin osa opiskelijoista oli saanut oman alan työkokemusta opintoihin kuuluvan pakollisen työharjoittelun kautta, mikä oli kestoltaan ollut kolme kuukautta. Osalla työsuhte oli jatkunut harjoittelun jälkeenkin. Muutama opiskelijoista oli toiminut laitoksella tutorina yhden opintojakson ajan kasvatustieteen perusopinnoissa ja sitä kautta saanut oman alan työkokemusta.

Selkeän uranäkemyksen luokasta Eskolla ja Liisalla oli oman alan työharjoittelu suoritettuna. Esko oli toiminut tutkimusapulaisena ja Liisa opettajana. Molempien mielestä työkokemus oli ollut ratkaiseva uranäkemyksen selkeyttäjä.

“Kyllä se vahvisti sitä ehdottomasti ja tarkensi kans. ” (Esko)

Eskon mielestä työharjoittelussa oppi näkemään työn sisältöä, oppi käyttämään tutkijan apuvälineitä ja työyhteisössä havaitsi tutkijan ammatin sosiaalisen puolen. Liisa korosti työharjoittelun vahvistavaa vaikutusta opettajan uranäkemykseen:

“No voi olla että tolla harjoittelulla oli iso merkitys...et se selkeytti tosi paljon, kun mä olin ihan konkreettisesti töissä, siinä oppi huomaamaan että siinä työssä sitä oppii...”

Muut selkeän uranäkemyksen luokkaan kuuluvat odottivat tulevan työharjoittelun vahvistavan ja selkeyttävän pohjalla olevaa uranäkemyttä.

“Joo nimenomaan sitä, että nyt mä pääsen näkemään sitä, mitä se tutkijan työ on ja mitä siinä vaaditaan, että pärjääkö mä siinä ja onko mulla sellaisia lahjoja...” (Pauliina)

Haaveammatin luokassa molempien opiskelijoiden uranäkemyks oli vahvistunut ja selkeytynyt työharjoittelun myötä ja työssäkäynti oli antanut eväitä toimia tulevassa ammatissa.

“No se on tuonut varmuutta ja selkeyttä.” (Kaisa)

“Yks tehtävä koko niillä työntekijöillä on et ne antaa henkilökohtaista uraohjautusta, mikä on tavallaan just tätä opotoimintaa, et sitä pääs niinku kattoo ja näkemään, että mullaki vois olla jotain annettavaa siinä.” (Pirkko)

Tunnusteluvaiheessa olevalle Annikille laitoksella tutorina toimiminen oli antanut vahvistusta siitä, että kyseinen ammatti voisi olla yksi sellainen, missä voisi tulevaisuudessa työskennellä. Maija taas toivoi uranäkemyksensä selkeytyvän tulevan työharjoittelun myötä.

“Ehkä mä odotan aika paljon näiltä harjoitteluilta, että meinaan tehdä kesällä harjoittelun ja mä toivon että ne selkeyttää...”

Oman alan työkokemuksella oli opiskelijoiden mielestä selkein merkitys tämänhetkiseen uranäkemykseen. Useat opiskelijoista olivat olleet myös muun alan töissä, mm. siivoojana, myyjänä, ravintolatyössä, vartijana, hotellin kerroshoitajana ja kaupan kassana. Ne olivat vahvistaneet halua päästä muuhun ammattiin, kyseisiä aloja opiskelijat eivät kokeneet kiinnostavina. Opiskelijat halusivat päästä ennen kaikkea haastavimpiin töihin.

“Mä tiedän että mä en halua ainakaan siivota lopunelämäni tai olla myyjä tai kaupankassalla, että siinä mielessä näillä on ollut merkitystä.” (Pauliina)

"Mä oon kesätyössä ollut myyntityössä ja tällasessa ja mä oon huomannut että se ei taas oo niinkään mun heiniä että mä en nauti siitä sillä tavalla että mä voin tehdä sitä, mutta että se ei oo, ei kuitenkaan semmonen kaupallinen tai myyntiala kiinnostaa." (Liisa)

Sekä harjoittelusta että muun alan työstä saadut kokemukset olivat opiskelijoille antaneet erinäisiä taitoja, joista he kokivat olevan hyötyä tulevaisuudessa. Näitä olivat mm. vastuullisuus, ihmissuhdetaidot ja ennen kaikkea käytännön taidot. Lisäksi itsevarmuus oli joillakin opiskelijoilla oman arvionsa mukaan lisääntynyt.

Osalla opiskelijoista uranäkemykseen vaikutti toisten henkilöiden työskentelyn seuraaminen. Mallioppimista oli tapahtunut työharjoittelun aikana työkavereiden työtä seuraamalla, kasvatustieteen laitoksen tutkijoiden työtä seuraamalla sekä eri opintojen aikana opettajien työtä seuraamalla. Opiskelijat kertoivat, että työharjoittelun aikana toisten työntekijöiden toiminnan seuraaminen antoi vahvistusta siihen, että itsellä voisi olla jotain annettavaa kyseisessä ammatissa. Lisäksi toisten työtä seuraamalla opiskelijat olivat huomanneet joistakin työtehtävistä, etteivät ne sovi omaan persoonallisuuteen. Laitoksen henkilökunnan työn seuraamisen merkitystä tutkijan ammattikuvan muodostumiseen Matti kuvaa seuraavasti:

"Kai se on sitä, kun on niin lähellä noita tutkijoita siellä laitoksella, niin se on aika luonteva vaihtoehto ja tietenkin tykkää jossain määrin tehdä tollasta, onhan se luovaakin työtä ainakin jossain vaiheessa ja kun menee työelämään ei tarvii opetella kaikkee ihan alusta, ja että jotain saa koulutuksesta"

### 6.3.5 Työmarkkinoiden epävakauden merkitys

Tutkimuksessa kysyttiin työmarkkinoiden epävakauden ja työsuhteiden epätyypillisyyden merkitystä opiskelijoiden uranäkemykseen. Aineistosta ilmeni, että kasvatustieteen opiskelijat olivat tietoisia työllistymismahdollisuuksien heikentymisestä ja työsuhteissa tapahtuneista muutoksista. Suurin osa opiskelijoista oli kuitenkin oman työllistymisensä suhteen luottavaisin mielin. Lähes kaikki opiskelijat katsoivat työnsaantimahdollisuutensa hyväk-

si, ainoastaan muutama ajatteli työhönsijoittumisen olevan vaikeaa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat, etteivät kyseiset uhkatekijät vaikuttaneet uranäkemykseen. Ne olivat ainoastaan laittaneet pohtimaan asioita.

”Pätkätyön” opiskelijat katsoivat sekä mahdollisuudeksi että uhkatekijäksi. Ne, jotka kokivat sen olevan mahdollisuus näkivät lyhyiden työsuhteiden positiivisen puolen. Heidän mielestään oli hyvä asia, että tulevassa työelämässä ei tarvinnut sitoutua ainoastaan yhteen työpaikkaan ja tehdä sitä samaa koko loppuelämä. ”Pätkätyön” ajateltiin mahdollistavan samanaikaisesti muutamassa eri työpaikassa olemisen ja se koettiin hyväksi asiaksi.

”Sitähän se mun työ tulee olemaan, erilaista osa-aikaista, mutta ei mulla ole sitä vastaan mitään, ainoastaan taloudellinen huoli, koska muuten se saattaa olla ihan positiivistakin, että sulla saattaa olla kaksikin osa-aikaista työpaikkaa saati että sä olet 30 vuotta jossain paikassa, sellainen monimuotoisuus siinäkin asiassa on ihan positiivista.” (Matti)

Opiskelijat, jotka tulkitsivat pätkätyön ja epävakauden uhkatekijäksi, kokivat sen tuovan epävarmuutta omiin suunnitelmiin. Uhkatekijät olivat saaneet opiskelijat pohtimaan tulevaa työhön sijoittumista ja he kokivat, että työnsaantiin täytyy itse panostaa entistä enemmän. Lohdutuksena opiskelijoille oli se, että alan työttömyysprosentti ei ole kovin huono.

”No silleen ajatuksen tasolla oon aatellut, että nyt täytyy siihen työnsaantiin ainakin panostaa ja jotenkin lähiaikoina on käynyt prosessia läpi, että miettii mitä sitten jos ei saa, että mitä yrittämismahdollisuuksia olis.” (Annikki)

## 7 POHDINTA

### 7.1 Päätulokset ja niiden tarkastelu

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opintojensa loppuvaiheessa olevien kasvatustieteen pääaineopiskelijoiden uranäkemyksiä. Tutkimuksella selvitettiin opiskelijoiden uranäkemyksen muodostumista, muuttumista ja ammatillisten tavoitteiden selkeyttä. Aineisto kerättiin teemahaastattelun menetelmällä yhdeksältä kasvatustieteen opiskelijalta. Haastateltavista naisia oli seitsemän ja miehiä kaksi.

Tutkimuksessa selvitettiin formaalin ja informaalin kontekstin merkitystä kasvatustieteen opiskelijoiden uranäkemyksen muodostumiseen. Aikaisemmissa tutkimuksissa ammatillisen mielenkiinnon on useimmiten katsottu muodostuvan kypsymisen tuloksena ja sitä on tarkasteltu urakehitysteorioiden viitekehyksessä. Urakehitysteoriat korostavat kypsymisen merkitystä uraorientaatioissa ja tätä vastaan osoitetuissa kritiikeissä on tuotu esiin ympäristön merkitys. Kärkkäimmät kritiikit ovat osoittaneet, etteivät urakehitysteoriat enää sellaisenaan toimi, sillä ne painottavat liiaksi kronologisen iän ja työuralla vakiintumisen ja etenemisen merkitystä. Edellä mainitun perusteella tässä tutkimuksessa keskityttiin yksilön ulkopuolisiin lähtökohtiin.

*Uranäkemyksen selkeys.* Opiskelijoiden uranäkemykset luokiteltiin tässä tutkimuksessa ammatillisten tavoitteiden selkeyden mukaan. Tulosten perusteella muodostui kolme luokkaa: selkeä uranäkemykset, haaveammatti ja tunnusteluvaihe. Tutkimukseen osallistuneista kasvatustieteen opiskelijoista suurimmalla osalla oli selkeä uranäkemykset. Nämä opiskelijat ilmaisivat työ-



elämään kohdistuvat tavoitteensa selkeinä päämäärinä ja ammattialoina. Näiden opiskelijoiden uranäkemyksessä koski opettajan, tutkijan ja henkilöstönkehittämisen työtä. Kaksi opiskelijaa kuului haaveammatti luokkaan ja heidän ammatilliset tavoitteet olivat selkeitä pitkántähtäimen suunnitelmia, mutta valmistumisen jälkeiset suunnitelmat opiskelijoilla olivat epäselvät. Haaveammatteja opiskelijoilla oli opo-opettajan ja työnohjaajan työ. Uranäkemyksen tunnusteluvaiheessa oli kaksi opiskelijaa. Heillä uranäkemyksessä oli vielä selkiytymätön, mutta mielessään he punnitsivat erilaisia ammatillisia vaihtoehtoja. Koulutussuunnittelijan ja opettajan ammatteja he olivat harkinneet, mutteivat olleet niihin vielä sitoutuneet.

Piesasen (1996) tutkimuksessa Avoimen yliopiston opiskelijat jaettiin uranäkemyksensä selkeyden mukaan kahteen luokkaan "tietäjiin" ja "etsijöihin". Tietäjillä uranäkemyksessä oli selkeä ja etsijöillä se oli epäselvä, jolloin he vielä etsivät omaa alaansa. Piesasen tuloksia tähän tutkimukseen vertaillen "tietäjien" luokka vastaisi "selkeän uranäkemyksen" luokkaa ja "etsijöiden" "tunnusteluvaiheen" luokkaa. Ainoa ero näiden tutkimusten uranäkemyksen tarkastelussa on se, että Piesasen (1996) tutkimuksessa tulevaisuuden tavoitteita tarkasteltiin lähinnä koulutukseen liittyvien tavoitteiden mukaan, kun taas tässä tutkimuksessa tavoitteita tarkasteltiin työelämän kannalta. Näkökulmasta johtuen näiden tutkimusten tuloksia ei voi keskenään vertailla. Lisäksi kohdejoukko on näissä tutkimuksissa erilainen. Avoimen yliopiston alle 25-vuotiaat opiskelijat ovat eri elämäntilanteessa, kuin työelämään siirtymässä olevat yliopisto-opiskelijat.

Kasvatustieteen pääaineopinnot eivät suoranaisesti valmista mihinkään spesifiin ammattiin. Tästä huolimatta tässä tutkimuksessa ilmeni, että suurimmalla osalla opiskelijoista oli selkeä uranäkemyksessä, vain muutamalla uranäkemyksessä oli selkiytymätön. Opiskelijoiden ammatillisen identiteetin muodostumisprosessi ilmeni kuitenkin hitaanlaiseksi ja se vaati opiskelijoilta paljon omaa selvitystyötä ja työelämään sijoittumisen vaihtoehtojen kartoittamista. Lisäksi huomattavaa on, että opiskelijoiden uranäkemyksessä oli muodostunut tai selkiytynyt vasta opintojen loppuvaiheessa. Opintojen alussa kaikilla opiskelijoilla oli epäselvä uranäkemyksessä, koska he eivät tieneet, mihin

alalta valmistunut voi sijoittua ja millaiset työtehtävät ovat mahdollisia kasvatustieteen maistereille.

Myös muilla ammattiin valmistamattomilla aloilla tutkimustulokset ovat olleet samansuuntaisia. Mikäli koulutusohjelma on lähinnä yleissivistävä, spesifiin ammattiin on hankala kiinnittyä ja uranäkemys muodostuu vasta opintojen edetessä. Mm. humanistit ovat jakautuneet kahteen ryhmään ammatillisten tavoitteiden mukaan, kuten kasvatustieteen opiskelijatkin tässä tutkimuksessa: osalla humanisteista oli mielessä selkeät ammatilliset suunnitelmat, osaa opiskelijoista varjosti suunnitelmien epävarmuus. Päinvastaisesti luokanopettajakoulutuksessa ja kauppatieteilijöillä ammatillinen identiteetti selkiytyy jo varhaisessa opintojen vaiheessa, koska koulutusohjelmat ovat ammattiin valmistavia. Ammatillisesti suuntautunutta tutkintoa suorittavien on suhteellisen helppo hahmottaa oman alansa työmarkkina-asema. (Helenius 1995; Määttä 1990.)

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että osalla opiskelijoista uranäkemys oli ennakoarvioin mukaan selkiytymätön. Samansuuntaisia tuloksia on saatu muistakin tutkimuksista, joissa on kartoitettu yliopisto-opiskelijoiden ammatillisten tavoitteiden selkeyttä. Mm. Orndorffin ja Herrin (1996) tutkimuksessa ilmeni, että yliopisto-opiskelijoilta puuttui tarvittavia tietoja ammatillisten suunnitelmien laadintaan. Tämä aiheutti osalle ammatillisten tavoitteiden epäselvyyksiä ja opiskelijat halusivat saada enemmän tietoa alan työpaikoista. Tässä tutkimuksessa tulokset olivat samansuuntaiset. Suurin syy suunnitelmien epävarmuuteen oli tiedon puute sijoittumisen vaihtoehtoista.

Petersonin (1993) tutkimuksessa ilmeni ammatillisten tavoitteiden pohdinnan tehottomuudella olevan yhteyttä uratavoitteiden epäselvyyteen. Orndorff ja Herr (1996) saivat tutkimuksessaan samanlaisia tuloksia ja totesivat vielä uratavoitteiden asettamattomuuden olevan yhteydessä opiskelutehokkuuden laskemiseen. Tässä tutkimuksessa opiskelijat, joilla uranäkemys oli vielä selkiytymätön, eivät arvioineet opintojensa viivästyneen puuttuvien urasuunnitelmien vuoksi, kun taas humanistiopiskelijat arvioivat epävarmojen suunnitelmien pitkittävän opintoja (Helenius 1995). Urasuunnitelmien epäselvyys kasvatustieteilijöillä kylläkin osittain johtui ammatillisten tavoit-

teiden pohdinnan vähäisyydestä.

Chartland, Cohen ja Jowdy (1995) tutkivat yliopisto-opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymistä Eriksonin elämänkaariteorian viitekehityksessä. Tutkimuksessaan he totesivat identiteettikehityksen olevan yhteydessä urapäätösten tekemiseen. Tutkimuksen johtopäätöksenä oli, että mikäli yliopisto-opiskelijoiden urasuunnitelmat olivat epäselvät, he eivät olleet käyneet Eriksonin teorian neljättä ja viidettä vaihetta suotuisasti läpi. Mikäli tuloksia rinnastetaan tähän tutkimukseen, haaveammattiluokkaan kuuluvat ja tunnusteluvaiheessa olevat opiskelijat olisivat identiteettikehityksessään vielä etsintävaiheessa. Selkeän uranäkemyksen omaavat sitä vastoin olisivat käyneet identiteettikehityksen parhaalla mahdollisella tavalla läpi.

*Uranäkemyksen muodostuminen.* Uranäkemyksen muodostuminen tulosten mukaan on kokonaisuus. Siihen vaikuttavat sekä yksilön henkilökohtaisessa ajatusmaailmassa tapahtuneet muutokset että yksilön ulkopuolelta saadut oppimiskokemukset. Useat tekijät yhdessä muodostavat uranäkemyksen, joskin jokin osa-alue saattaa vaikuttaa toista enemmän ja olla hetkellisesti enemmän esillä.

Formaalin koulutuksen asema uranäkemyksen muodostumisessa pääaineen osalta oli tähän tutkimukseen osallistuneilla vähäinen johtuen koulutuksen ammattiin valmistamattomuudesta. Opiskelijoiden mielestä kasvatustieteen koulutus antoi hyvän teoreettisen pohjan, mutta yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta se ei ollut muodostanut tai selkeyttänyt uranäkemyksiä. Opiskelija, jonka uranäkemyksen muodostamiseen pääaine vaikutti, korosti pro gradu -työn merkitystä. Kyseinen opiskelija oli löytänyt itselleen mielekkään tutkimusaiheen ja sitä kautta löytänyt tutkijan ammatin. Sivuaaineopinnoista yksi opiskelija korosti aikuiskasvatuksen ja johtamisen ja organisaation perusopintojen muodostaneen uranäkemyksensä. Muut opiskelijat korostivat informaali oppimisympäristöjen merkitystä.

Formaalia koulutusta ei silti voi väheksyä. Formaali koulutus on tärkeä tulevan työllisyyden kannalta, koska se määrää ammattialan. Kasvatustieteellinen koulutusohjelma on kuitenkin koettu teoreettiseksi vailla käytännön yhteyksiä (Kasvatustieteellisen alan tutkintojen... 1993), mikä ilmeni

myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Opiskelijat kokivat käytännön elämän olevan kaukana.

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että informaaleista oppimisympäristöistä työssä oppiminen oli merkittävin uranäkemyksen muodostaja. Piesasen (1996), Brooknerin ja Butlerin (1997) sekä Tuomiston (1997) selvityksissä on saatu samansuuntaisia tuloksia. Opiskelijat, joilla oli oman alan työharjoittelu tai oman alan työkokemusta takanaan, korostivat työssä oppimisen merkitystä uranäkemyksen muodostumiseen ja selkeytymiseen. Muulla kuin oman alan työkokemuksella ei tulosten perusteella ollut tähänhetkiseen uranäkemykseen selvää yhteyttä. Opiskelijat olivat kokeilleet muiden alojen työtehtäviä, osa oli toiminut siivoojana, osa kaupan kassana. Nämä olivat ainoastaan vahvistaneet halua päästä vaativampiin tehtäviin.

Opiskelijat korostivat oppineensa oman alan työtä tekemällä samoja asioita kuin Bremerin ja Madzarin (1998) selvityksessä ilmeni. Näitä taitoja olivat mm. teorian yhdistäminen käytäntöön, ammatillisen roolin ottamista ja taitojen harjoittaminen käytännön kontekstissa, mitkä helpottivat orientoitumista työelämään ja työuralle.

Opiskelijoiden arvion mukaan harrastukset, jotka läheisesti koskivat hahmoteltua uranäkemyä, olivat myös merkittävässä asemassa uranäkemyksen muodostumisen ja selkiytymisen kannalta. Tällaisia harrastuksia oli mm. vapaaehtoissektorilla toimiminen ja pianon soiton opettaminen työväenopistossa. Liikunnalla, lukemisella ym. vapaa-ajan harrastuksilla ei opiskelijoiden mielestä ollut merkitystä uranäkemykseen. Ainejärjestö toiminnassa ainoastaan yksi opiskelijoista oli ollut mukana ja hän koki sen hyvänä oppimisympäristönä tulevaisuutta varten, kuten tutkimuksissakin (mm. Aittola 1996) on korostettu. Uranäkemykseen se ei kuitenkaan ollut vaikuttanut.

Ihmissuhteista vertaisopiskelijoiden kanssa käydyt keskustelut olivat merkittäviä opiskelijoiden uranäkemyksen kannalta. Keskustelut olivat selkiyttäneet usean opiskelijan uranäkemyä ja laittaneet pohtimaan omia urasuunnitelmiaan. Vanhempien ja puolisoiden kanssa käydyillä keskusteluilla ei ollut merkitystä uranäkemykseen, keskustelut koettiin ainoastaan tukea

antavina. Piesanen (1996) sekä Lähteenmäki (1995) arvioivat kavereilla ja läheisillä ihmisillä olevan merkitystä urakehitykseen liittyvään päätöksentekoon, kuten tässä tutkimuksessa ilmeni. Sen sijaan Antikaisen (1997) mukaan perheen merkitys ilmenee koulutusuran suunnan valintana, mitä tässä tutkimuksessa ei tullut esille, sillä opiskelijat raportoivat tehneensä kaikki koulutukseen liittyvät valinnat ja päätökset itsenäisesti.

*Uranäkemyksen muuttuminen.* Uranäkemyksen ensimmäinen muuttumisajankohta tähän tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla oli lukion jälkeen ennen yliopisto-opintoja. Samansuuntaisia tuloksia ilmeni Piesanen (1996) tutkimuksessa. Uranäkemyksen muuttumisen ajoittuminen lukion jälkeen saattaa johtua eräänlaisesta pakkotilanteesta, koska jatkokoulutuspaikan suhteen päätökset tulee tässä vaiheessa tehdä. Tällaisia päätelmiä voi tehdä myös tehdä opiskelijoiden uranäkemyksen muodostumisesta yliopisto-opintojen loppuvaiheesta. Tällöin opiskelijoiden tulee päättää, millaisiin ammatillisiin tehtäviin he ovat suuntautumassa. Koska osa opiskelijoista eri syistä johtuen ei tätä päätöstä ollut vielä tehnyt, uranäkemyks oli vielä selkiytymätön.

Lukion jälkeen yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta kaikkien opiskelijoiden mielenkiinnot olivat kohdistuneet muuhun kuin kasvatustieteen opiskeluun. Opiskelijat olivat pyrkineet muulle alalle opiskelemaan tai olivat lukee muun tutkinnon ennen yliopisto-opintoja. Merkittävä tekijä mikä oli saanut opiskelijat kiinnostumaan yliopistotasoisesta kasvatustieteen opiskelusta oli avoimen yliopiston kautta suoritettu kasvatustieteen perusopinnot. Lisäksi osa opiskelijoista tahtoi haastavampaan työhön, kuin missä ennen opiskelua oli työskennellyt.

Opintojen alussa opiskelijoiden mielenkiinnon kohteet liikkuiivat yleispätevällä tasolla. He olivat kiinnostuneita kasvatuksesta, koulutuksesta, lapsista ja ihmisistä. Nämä tekijät olivat heillä vaikuttaneet myös alalle haakeutumiseen. Näistä lähtökohdista käsin uranäkemyks tarkoitus opintojen edetessä ja joillakin se konkretisoitui ammatillisiksi tehtävälueiksi.

Työmarkkinoiden epävakauden on useissa tutkimuksissa ja selvityksissä (mm. Julkunen & Nätti 1995; Teichler 1997; Viinamäki 1995) todettu

olevan uran ja urakehityksen esteenä. Tässä tutkimuksessa työmarkkinoiden epävakaus ei vaikuttanut opiskelijoiden urasuunnitelmiin ja uranäkemykseen juuri lainkaan. Opiskelijat tiedostivat heikentyneet työsaantimahdollisuudet, mutta suurin osa opiskelijoista kertoi työsuhteiden epätyyppistymisen olevan uhkan sijaan mahdollisuus.

Heleniuksen (1995) tutkimuksen mukaan humanistit olivat peloissaan työmarkkinoiden epävakaasta tilanteesta. Piesasen (1996) tutkimuksessa myös ilmeni, että huono työmarkkinatilanne oli vaikuttanut opiskelijoiden uranäkemyksen muodostumiseen. Kauppatieteilijät sitävastoin olivat varmoja koulutusta vastaavan ammatin saamisesta ja rauhallisin mielin (Helenius 1995), kuten kasvatustieteilijätkin tässä tutkimuksessa. Opiskelijat pitivät hyvänä asiana sitä, että tulevaisuudessa oli mahdollisuus tehdä työtä samanaikaisesti useassa eri työpaikassa. Opiskelijat, jotka kokivat epävakauden vaikuttavan omiin sijoittumisen mahdollisuuksiin, tiedostivat että työnhakuun tulee panostaa entistä enemmän.

*Lopuksi.* Tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden uranäkemyks muodostui vuosi tai kaksi ennen työhön siirtymistä. Opintojen neljä ensimmäistä vuotta opiskelijoilla oli uranäkemyksen suhteen ollut epävarmuuden aikaa. Osalla uranäkemyks oli edelleen epäselvä. Ne joiden uranäkemyks oli selkeytynyt, kokivat olonsa helpottuneiksi. Opiskelijat, joiden uranäkemyks oli epäselvä, toivoivat sen selkeytyvän pian.

Kaikki opiskelijat toivoivat urasuunnitteluapua osakseen. Etenkin Kasvatustieteen laitoksen toivottiin antavan opintojen alussa uraohjausta, mikä saisi opiskelijat pohtimaan ammatillisen identiteetin rakentamista. Tämä olisi opiskelijan kannalta ja laajemminkin ajateltuna taloudellista, koska ohjauksen onnistuessa opiskelijat voisivat satunnaisuuden sijaan valita tarkoituksenmukaisemmin pääaineen kursseja ja sivuaineitaan. Tällöin he voisivat erikoistua johonkin pääaineen osa-alueeseen ja rakentaa asiantuntijuuttaan harkiten työelämää silmälläpitäen. Tähän kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin väliraportissakin (1993) toivottiin kiinnitettävän huomiota.

Opiskelijat kokivat kasvatustieteen koulutuksen irralliseksi käytän-

nön kontekstista. Jatkossa teoriaa ja käytäntöä tulisi opinnoissa pyrkiä lähentämään, kuten työharjoittelun kautta sitä on tehtykin. Tulevaisuudessa huomiota voitaisiin kohdistaa käytännönläheisten opintojen kehittämiseen. Ne antaisivat opiskelijalle konkreetteja taitoja ja valmiuksia toimia työelämässä. Samalla ne saattaisivat selkeyttää opiskelijoiden ammatillisia tavoitteita ja nopeuttaa uranäkemyksen muodostumista.

Yksi osaksi kasvatustieteen opintoja sijoitettava vaihtoehto, jossa opiskelijat pohtisivat uranäkemystään, voisi olla opiskelijaportfolioiden käyttöönotto. Tällöin vastuu oman osaamisen kartoittamisesta ja vaihtoehtojen pohdinnasta olisi edelleenkin opiskelijoilla, mutta laitos olisi heti opintojen alussa tukemassa ja ohjaamassa opiskelijoiden urasuunnittelua. Portfolioiden laadinnan avulla opiskelijat pohtisivat omaa osaamistaan ja mahdollisesti omaa ammatillista sijoittumistaan. Lisäksi opiskelijoille voitaisiin useammin järjestää tilaisuuksia, johon työelämän asiantuntijat tulisivat kertomaan kokemuksistaan ja työelämän vaatimuksista. Tilaisuuksia on tähän saakka järjestetty satunnaisesti mm. alumni- ja ainejärjestöilloissa.

### **7.1.1 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimushaasteet**

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää koulutussuunnittelussa ja opinto-ohjauksessa. Opinto-ohjauksen ensimmäinen painopiste tulisi olla lukion jälkeen, jolloin nuori valitsee omaa tulevaisuuden ammattialaansa. Opinto-ohjauksessa tulisi keskittyä opiskelijoiden ammatillisten tavoitteiden selvittämiseen ja eri ammattien sisällön kuvaukseen. Onnistuneella opinto-ohjauksella saatettaisiin estää opiskelupaikan suhteen tehdyt virhevalinnat, jolloin koulutusajat lyhenisivät. Toinen opinto-ohjauksen painopiste tulisi olla yliopisto-opintojen alussa. Tällöin urasuunnittelu tulisi saattaa alulle, jotta opiskelusta muodostuisi tavoitteellisempaa, valmistuminen olisi nopeampaa ja opiskeltavien aineiden valinnat tarkoituksenmukaisempia. Urasuunnittelu opintojen alussa on merkityksellistä etenkin silloin, mikäli opiskeluala ei valmista mihinkään spesifiin ammattiin ja mikäli opintojen suori-

tusaikaa aiotaan tulevaisuudessa rajoittaa.

Jatkotutkimushaasteita tutkimuksen myötä on syntynyt useita. Tulevissa tutkimuksissa voitaisiin huomioida sekä yksilökohtaiset lähtökohdat että ympäristön merkitys uranäkemyksen muodostumisessa. Tässä tutkimuksessa kypsymisen merkitystä ei huomioitu. Lisäksi voitaisiin tutkia uranäkemyksen muodostumista ja selkeyttä ammattiin valmistamattomilla aloilla, joissa urasuunnittelua on tuettu ja ohjattu opintojen alussa. Jatkotutkimuksissa voitaisiin myös ottaa vertailuasetelma eri alojen opiskelijoiden kesken uranäkemyksen selkeyden ja muodostumisen suhteen.



## LÄHTEET

- Aittola, H. & Aittola, T. 1990. Yliopisto elämismaailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisuja 31.
- Aittola, T. 1996. Yliopistokoulutuksen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa T. Aittola, L. Alanen & P. Rantamaa (toim.) Minkä ikäinen olettekaan rouva? Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 5. 135 - 150.
- Aittola, T., Koikkalainen, R. & Vaherva, T. 1997. Aikuisten oppiminen arkielämän oppimisympäristöissä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 6.
- Aittola, T. 1998. Aikuisen oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 39. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu. 58 – 89.
- Antikainen, A. 1997. Elinikäisen oppimisen käytännöt ja elämänpolut. Aikuiskasvatus 17 (3), 164 – 172.
- Braxton, J., Vesper, N. & Hossler, D. 1995. Expectation for college and student persistence. *Research in higher education* 36 (5), 595 - 613.
- Bremer, C. D. & Madzar, S. 1998. Encouraging employer involvement in youth apprenticeship and other work-based learning experiences for high school students.  
<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v12n1/bremer.html>  
 18.8.1998
- Brennan, J., Kogan, M & Teichler, U. 1996. Higher education and work. A conceptual framework. Teoksessa J. Brennan, M. Kogan & U. Teich-

- ler (toim.) Higher education and work. Higher education policy series 23. London: Kingsley. 1 – 25.
- Brookner, R. & Butler, J. 1997. The Learning Context within the Workplace: as perceived by apprentices and their workplace trainers. *Journal of Vocational Education and Training*. 49 (4), 487 - 510.
- Bynner, J. 1992. Contexts and issues. Teoksessa M. Banks et al. *Careers and identities*. Milton Keynes: Open university press. 1 – 18.
- Cohen, C. R., Chartland, J. M. & Jowdy, D. P. 1995. Relationships between career indecision subtypes and ego identity development. *Journal of counseling psychology* 42 (4), 440 - 447.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 13.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. Painos. Tampere: Vastapaino.
- Haapakorpi, A. 1994. Akateemisten työurat. Helsingin yliopisto. Opintoasiain julkaisuja 7.
- Helenius, P. 1995. Sukkulointia opiskelun ja työelämän välillä. Kauppatieteen ja humanistisen alan opiskelijat vertailussa. Opetusministeriö. Korkeakouluneuvoston julkaisuja 1.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. 5. Painos. Helsinki: Gaudemus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 2.-3. Painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Häyrynen, L. & Häyrynen, Y-P. 1994. Akateeminen kenttä ja elämänrata; Suomalaisen ylioppilaspolven pitkittäistutkimus 1965 - 83. Teoksessa H. Perho & P. Sinisalo (toim.) *Näkökulmia elämänkulun ja ammattiurien tutkimukseen*. Acta psykologica fennica. Soveltavan psykologian monografioita 7. Helsinki: Suomen psykologinen seura. 12 – 32.
- Häyrynen, L. & Häyrynen, Y-P. 1996. From students to intellectuals and professionals. Subsequent career patterns of a Finnish student generation of the 1960s. Teoksessa J. Brennan, M. Kogan & U. Teichler

(toim.) Higher education and work. Higher education policy series 23. London: Kingsley. 178 – 204.

Jauhiainen, A. 1997. Kasvatustieteen pääaineenkoulutus ja oppikirjat Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa J. Kivirauma & R. Rinne (toim.) Suomalaisen kasvatustieteen historia: lyhyt oppimäärä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A. Tutkimuksia 182. 159 – 215.

Julkunen, R. & Nätti, J. 1995. Muuttuvat työajat ja työsuhteet. Työministeriön työaikamuotojen tutkimus- ja kehittämisprojektin 1 vaihe. Työpoliittinen tutkimus 104. Helsinki: Työministeriö.

Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997-1999.

Kangas, L. & Kangasvieri, A. 1995. Kasvatuksen poluilta. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos 50 vuotta. Jyväskylän yliopisto. Suomen historia julkaisuja 23.

Kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin väliraportti. 1993. Korkeakouluneuvoston julkaisuja 6. Helsinki: Opetusministeriö.

Kasvio, A. 1994. Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet. Jyväskylä: Gaudeamus.

Kauppinen, P. & Sakari, J-P. 1998. Akateemisen asiantuntijuuden uudet haasteet. Teoksessa A. Nuutinen & H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 33 – 37.

Korpinen, E. (toim.) 1993. Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7.

Kumpula, H. 1994. Joku vastaa kaikesta? Yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A 6.

Kvale, S. 1996. InterViews. An introduction to qualitative research interviewing. London: Sage.

- Lajunen, L. 1995. Kasvun ja työllisyyden haasteet. *Korkeakoulutieto* 22 (4), 15 – 17.
- Lähteenmäki, S. 1992. "Mikä sille nyt tuli?" eli Työura ja sen kriisivaiheet urakäyttäytymisen yksilöllisten erojen kannalta tarkasteltuna. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja D 2.
- Lähteenmäki, S. 1995. "Mitä kuuluu - kuka kääsee?" Yksilöllinen urakäyttäytyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä - vaihemallin mukainen tarkastelu. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A 8.
- Luzzo, D. A. 1992. Ethnic group and social class differences in college students career development. *The career development quarterly* 41, 161-170.
- Luzzo, D. A. 1995. Career differences in college students career maturity and perceived barriers in career development. *Journal of counseling & development* 73, 319 - 322.
- Manninen, J. 1996. Kadonneen aarteen metsästäjät. Akateemisille työnhakijoille tarkoitettujen yksilöllisten täydennyskoulutusohjelmien vaikuttavuus. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raportteja ja selvityksiä 26.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. 1990. *Informal and incidental learning in the workplace*. London and New York: Routledge.
- Merrick, E. N. 1995. Adolescent childbearing as career choice. Perspective from ecological context. *Journal of counseling & development* 73, 288 - 295.
- Mikkonen, I. 1997. Työvoimakoulutus osana työmarkkinapolkua: koulutuksen vaikuttavuus yksilötasolla. Työpoliittinen tutkimus nro 174. Helsinki: Työministeriö.
- Myrskylä, P. 1995. Korkeakouluopiskelijat ja työttömyys. *Korkeakoulutieto* 22 (2), 74 – 79.
- Määttä, K. 1990. Opiskelijoiden ammatillinen suuntautuminen Lapin korkeakoulussa. Lapin yliopisto. Lapin korkeakoulun hallintoviraston julkaisuja 12.

- Naumanen, P. 1994. Tiedon, taidon ja vallan tiellä: miesten ja naisten kouluttautuminen ja työ. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 22.
- Nyyssölä, K. 1994. Nuoret ja työmarkkinoiden joustavuus: nuorten joustava työllistyminen työvoima- ja koulutuspoliittisena ongelmana. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 20.
- Nyyssölä, K. 1996. Työvoimakoulutus ja akateeminen yrittäjyys. Relanderkurssien vaikuttavuus yrittäjyyden näkökulmasta. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 34.
- Orndorff, R. M. & Herr, E. L. 1996. A comparative study of declared and undeclared college students on career uncertainty and involvement in career development activities. *Journal of Counseling & Development* 74, 632 – 638.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd edition. London: Sage.
- Peterson, S. L. 1993. Career decision-making self-efficacy and institutional integration of underprepared college students. *Research in Higher Education. Journal of the Association for Institutional Research*. 34 (6), 659 - 685.
- Piesanen, E. 1995. Nuori aikuinen avoimessa yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 61.
- Piesanen, E. 1996. Avoin yliopisto nuoren aikuisen uranäkemyksen muotoutumisessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 67.
- Puhakka, H. 1997. Sukupuoli, pystyvyysodotukset ja ammatillinen suuntautuminen. *Kasvatus* 28 (2), 166 - 179.
- Rinne, R. 1997. Koulutus ja työ jälkimodernissa yhteiskunnassa. *Kasvatus* 28 (5), 450 - 461.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Kivirauma, J. & Pennanen, M. 1998. Kasvatustieteen muodonmuutokset. *Kasvatus* 29 (1), 86 - 100.
- Ruohotie, P. 1995. *Ammatillinen kasvu työelämässä*. 2. uud. painos. Hä-

- meenlinna, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8..
- Ruohotie, P. 1997. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. 2. painos. Helsinki: Edita.
- Shertzer, B. 1981. Career planning. Freedom to choose. 2. ed. Boston, Mass: Houghton Mifflin.
- Silvennoinen, H. 1992. Koulutus ja työmarkkinoilla pärjääminen. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikön raportteja 9.
- Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25 - vuotisjuhla-julkaisu. Helsinki: Painatuskeskus. 31 - 43.
- Teichler, U. 1997. Graduate employment: Challenges for higher education in the Twenty-First century. Higher Education in Europe 22 (1), 75 - 84.
- Tight, M. 1996. Key concepts in adult education and training. London: Routledge.
- Tuomisto, J. 1992. Aikuiskasvatuksen perusaineksia. Tampereen yliopisto. Julkaisusarja B. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 2.
- Tuomisto, J. 1994. Elinikäisen oppimisen muodot. Teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön vuosikirja 35. Helsinki: Kirjastopalvelu. 13 - 45.
- Tuomisto, J. 1998. Arkipäiväoppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 39. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu. 30 - 58.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5 - 6), 387 - 398.
- Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 39. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu. 156 - 177.

Viinamäki, L. 1995. Pitkospuita työ- ja koulutusmarkkinoista. Työpoliittinen tutkimus nro 98. Helsinki: Työministeriö.

Vondracek, F. W. 1992. The construct of identity and its use in career theory and research. *The Career Development Quarterly* 41 (2), 130 - 143.

## LIITTEET

### Liite 1: Teemahaastattelurunko

#### Henkilöhistoria

- opintojen aloitusvuosi
- valmistumisen ajankohtaisuus
- aikaisempi koulutus

#### Uranäkemys

- ammatilliset suunnitelmat, mielenkiinnon kohteet, haaveet, unelmat?
- suunnitelmien selkeys
- suunnitelmien epäselvyys, miksi?
- opintojen pitkittyminen?
- ammatillisten tavoitteiden muuttuminen, kuinka usein, miksi, minkä seurauksena?
- tietous alan työpaikoista
- urakehitys

#### Formaali koulutus

- pääaine
- sivuaineet
- perusteita pääaineen valinnalle, ammatti jo mielessä?
- opintojen merkitys uranäkemykseen
- millä opinnoilla, kursseilla, keskusteluilla merkitystä?



- tarkentaneet, selkeyttäneet tavoitteita?

#### Työkokemus

- mitä työkokemusta, kesto
- harjoittelu
- alan työkokemus
- työkokemuksen merkitys uranäkemykseen
- työssä oppiminen
- tarkentaneet/ selkeyttäneet?

#### Perhe, ystävät, ihmissuhteet

- henkilöiden mielipiteiden, asenteiden, keskusteluiden merkitys uranäkemykseen
- kenen ja miten vaikuttaneet
- tarkentaneet/ selkeyttäneet?

#### Harrastukset ja yliopistoyhteisö

- mukana yliopiston ainejärjestöissä, tapahtumissa, kokouksissa, toiminnassa ym.?
- mitä harrastaa?
- mikä toiminta, kurssi, tapahtuma vaikuttanut
- em asioiden merkitys uranäkemykseen
- tarkentaneet/ selkiyttäneet?

#### 1990-luvun työmarkkinat

- työnsaantimahdollisuudet
- epätyypillisuus, epävakaus
- merkitys uranäkemykseen

**Liite 2: Haastattelukysymyksiä:**

*Uranäkemys eli ammatilliset mielenkiinnon kohteet, suunnitelmat ja haaveet, odotukset*

Voisitko kertoa vapaasti työelämään kohdistuvista suunnitelmista ja toiveista?

Minkä verran pohtinut tulevaan työelämään liittyviä asioita?

Mihin ammattiin tai työhön uskoo sijoittuvansa?

Minkä verran tietää alan työpaikoista?

Millaiseksi kokee uralle etenemismahdollisuudet, onko tällaisia suunnitelmia?

Suunnitelmien tekemisen helppous/ vaikeus?

Päättämättömyys suunnitelmissa: tarvitsisiko tukea, neuvoa tai kannustusta, jotta suunnitelmien teko olisi helpompaa?

Mitä syitä on suunnitelmien epäselvyyteen?

Onko opiskelut pitkittyneet ammattisuunnitelmien puuttumisen vuoksi?

Ovatko ammatilliset tavoitteet muuttuneet usein? Milloin muutoksia on tapahtunut ja minkä seurauksena?

Työelämään liittyvät unelmat ja haaveet ja toiveammatit?

Mikä on motivoinut hakemaan alalle?

*Formaali koulutus*

Miten intensiivisesti opiskelee tällä hetkellä? Mikä on ollut opiskelutahti muulloin? Milloin on arvellut valmistuvansa?

Antaako pääaine/ sivuaineet työhön liittyviä taitoja tai valmiuksia? Mitä?

Onko pääaine selkiyttänyt työelämään tavoitteita?

Onko valinnut pääaineen/ sivuaineet tai jotain kursseja työelämää silmälläpitäen?

Onko jotkin opinnot, kurssi tai keskustelu tarkentanut tai jäsentänyt ammattiin liittyviä tavoitteita tai ainakin laittanut pohtimaan niitä?

Aikaisemmat tutkinnot ja koulutus ja niiden merkitys?

Mikä merkitys koulutuksella on työelämää silmälläpitäen?

### *Työkokemus*

Mitä työkokemusta takana? Alan työkokemus? Harjoittelu?

Opintojen aikainen työkokemus?

Onko työssäkäynnillä ollut merkitystä ammatillisiin suunnitelmiin?

Tarkentaneet tai selkiyttäneet suunnitelmia ja tavoitteita? Mikä työ ollut sel-  
lainen?

Onko työssäkäynti antanut tulevaan ammattiin liittyviä taitoja? Millaisia?

### *Perhe, ystävät työkaverit, ihmissuhteet*

Onko tehnyt itsenäisesti kaikki koulutukseen ja työelämään liittyvät ratkai-  
sut?

Onko joidenkin henkilöiden mielipiteillä ollut merkitystä ammatillisiin  
suunnitelmiin?

Kenen ja miten vaikuttanut?

Entä koulutuksen valintaan onko kenenkään odotukset, toiveet vaikuttaneet?

Onko saanut heiltä tukea ja vahvistusta omiin suunnitelmiin?

Onko kenelläkään ollut odotuksia koulutusta tai ammattia varten?

Onko jonkun kanssa käyty keskustelu tarkentanut tai selkiyttänyt omia ta-  
voitteita?

### *Harrastukset ja yliopistoyhteisö*

Onko mukana ainejärjestön toiminnassa, yliopiston tapahtumissa ym.? Mitä  
harrastaa?

Ovatko toiminnat näissä vaikuttaneet työelämään liittyviin tavoitteisiin tai  
odotuksiin? Selkiyttäneet tai jäsentäneet tavoitteita, suunnitelmia?

Millä harrastuksella ollut merkitystä?

Onko oppinut näistä jotain sellaista, millä on hyötyä tulevassa työelämässä?

### *Työnsaanti*

Millaiseksi kokee työnsaantimahdollisuudet tällä hetkellä ja valmistuttuaan?

Miten työllistyminen vaikuttaa työelämään liittyviin suunnitelmiin?

Tarkentaneet tai selkiyttäneet?

Onko epävakailta työmarkkinoilla tai pätkätyömahdollisuudella ollut suunnitelmiin tai tavoitteisiin vaikutusta?

Mitkä tekijät haastateltavan mielestä ovat vaikuttaneet työelämään liittyviin tavoitteisiin?