

**Johanna Alenius
Taija Ohtonen**

OMAA POLKUA ETSIMÄSSÄ

**Uraohjausryhmä yliopisto-opiskelijoiden
ammattillisen identiteetin tukijana**

**Kasvatustieteen
pro gradu-tutkielma
Syyslukukausi 2010
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Alenius, Johanna

Ohtonen, Taija

Omaa polkua etsimässä. Uraohjausryhmä yliopisto-opiskelijoiden ammatillisen identiteetin tukijana.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma 2010, 121 s.

Tutkimuksemme on osa ”Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella”-hanketta ja se toteutettiin ”Valmis tutkinto työelämävalttina”-hankkeessa. Tutkimuksemme kohdejoukkona on hankkeessa toteutettu maantieteen opiskelijoille suunnattu uraohjausryhmä. Tutkimuksemme tarkoituksena on kuvata uraohjausryhmää yliopisto-opiskelijoiden ammatillisen identiteetin tukijana. Ensinnäkin tarkastelimme, miten opiskelijat kuvaavat kokemustaan uraohjausryhmästä ja toiseksi sitä, miten he kuvaavat ammatillista identiteettiään. Näihin kysymyksiin vastaamalla muodostimme synteesin, jonka kautta saimme vastauksen päätutkimuskysymykseen: ”Miten uraohjausryhmä voi tukea yliopisto-opiskelijoiden ammatillista identiteettiä?”.

Käsitlemme tutkimuksemme teoriaosuudessa uraohjausryhmää sekä uraohjauksen että ryhmäohjauksen näkökulmista, sillä tutkimassamme uraohjausryhmässä toteutettiin uraohjausta ryhmäohjauksen keinoin. Toinen keskeinen teema on ammatillinen identiteetti, jota lähestymme niin koulutuksen kuin työelämän näkökulmasta. Tutkimuksemme toteutimme käyttäen aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Teemahaastattelu mahdollistaa toisaalta sen, että tutkittavat saavat avoimesti kuvata kokemuksiaan ja toisaalta sen, että kaikkien haastateltavien kanssa käydään läpi tietyt aihepiirit. Analyysiprosessissa etenimme systemaattisesti ja aineistolähtöisesti grounded theory-lähestymistavan mukaisesti.

Opiskelijoiden kuvatessa kokemustaan uraohjausryhmästä näyttäytyi se toisaalta voimavaraistavana ja toisaalta merkityksettömänä. Opiskelijat toivat esiin toisaalta uraohjausryhmässä tapahtuneen konkreettisen toiminnan ja omat lähtökohtansa, toisaalta erilaiset kokemukset uraohjausryhmään liittyen. Opiskelijoiden kuvatessa ammatillista identiteettiään korostuu sen monimuotoisuus. Opiskelijat kuvasivat identiteettiään eri piirteiden kautta: itsetuntemus, ammatillinen varmuus, ymmärrys alalle hakeutumisesta, suhde alan opiskeluun, tulevaisuusorientaatio, käsitys maantieteen alasta, oikean alan löytäminen sekä näkemykset työelämästä. Näissä piirteissä esiintyi huomattavaa vaihtelua, joten uraohjausryhmään osallistuneilla opiskelijoilla voidaan nähdä olevan hyvin heterogeeninen ammatillinen identiteetti. Tämä asettaa haasteita ohjauksen toteuttamiselle. Lopuksi vertailemme uraohjausryhmästä ja ammatillisesta identiteetistä saamiamme tuloksia kävi ilmi, että opiskelijat kokivat saaneensa uraohjausryhmästä sellaisia valmiuksia, joiden voi nähdä tukevan heidän ammatillisen identiteetin eri piirteitä. Toisaalta uraohjausryhmä voidaan kokea myös merkityksettömänä, jolloin sen hyöty ammatillisen identiteetin kannalta jää vähäisemmäksi.

Asiasanat: ohjaus, ryhmät, pienryhmät, ammatti-identiteetti, urasuunnittelu, korkeakoulu-opiskelu, grounded theory.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 URAOHJAUSRYHMÄ OSANA OHJAUKSEN KENTTÄÄ	8
2.1 Uraohjaus.....	8
2.1.1 Uraohjaus urasuunnittelun tukena	9
2.1.2 Kognitiiviseen informaationprosessointiin pohjautuva teoria uraohjauksesta	13
2.2 Ryhmäohjaus	21
2.2.1 Ryhmäohjaus ohjauksen muotona.....	21
2.2.2 Ohjaaja ryhmätoiminnan edistäjänä	25
2.2.3 Miksi ryhmäohjaus, mitä se antaa yksilölle?.....	28
3 AMMATILLISESTA IDENTITEETISTÄ.....	35
3.1 Mitä ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan?	35
3.2 Ammatillinen identiteetti – yksilöllinen vai sosiaalinen prosessi?.....	38
3.3 Ammatillisen identiteetin kehittyminen koulutuksen aikana	41
3.4 Millaista ammatillista identiteettiä nykyisessä työelämässä ja yhteiskunnassa tarvitaan?	44
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	51
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	51
4.2 Tutkimuksen kohdejoukon kuvaus.....	52
4.3 Aineistonkeruun toteutus teemahaastattelulla	53
4.4 Aineiston analyysin toteutus grounded theory –lähestymistavalla.....	59
4.4.1 Grounded theory-lähestymistapa tutkimuksessamme	60
4.4.2 Avoin koodaus.....	62
4.4.3 Aksiaalinen koodaus.....	64
4.4.4 Selektiivinen koodaus.....	66

5 MITEN URAOHJAUSRYHMÄ VOI TUKEA YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN AMMATILLISTA IDENTITEETTIÄ?	67
5.1. Voimavaraistava tai merkityksetön uraohjausryhmä	67
5.1.1 Ryhmäohjaustoiminta ja opiskelijoiden lähtökohdat	68
5.1.2 Uraohjausryhmä voimavaraistamisen paikkana	71
5.1.3 Uraohjausryhmän merkityksen kyseenalaistaminen	79
5.2 Ammatillisen identiteetin monimuotoisuus.....	82
5.2.1 Itsetuntemus.....	83
5.2.2 Ammatillinen varmuus	86
5.2.3 Ymmärrys alalle hakeutumisesta.....	87
5.2.4 Suhde alan opiskeluun	89
5.2.5 Tulevaisuusorientaatio.....	90
5.2.6 Käsitys maantieteen alasta.....	91
5.2.7 Oikean alan löytäminen.....	94
5.2.8 Näkemykset työelämästä	95
5.3 Synteesi.....	100
6 POHDINTA.....	107
LÄHTEET:	116

1 JOHDANTO

Yliopistosta valmistuvat opiskelijat kohtaavat tänä päivänä huomattavasti erilaisia haasteita työelämään siirtymisen kynnyksellä. Työelämä on viime vuosien aikana muuttunut radikaalisti, ja sitä leimaavat jatkuva muutos, lyhytjänteisyys ja epävakaus. Pysyvät ja selkeät ammatit ja työnkuvat ovat muuttuneet harvinaisiksi, eikä yhteen ammattiin sitoutuminen ole mahdollista samalla tavoin kuin aiemmin. Tämä heijastuu voimakkaasti myös yksilöiden ammatilliseen identiteettiin ja sen muodostumiseen, joka nähdäksemme alkaa jo opintojen aikana. Kuinka ammatillista identiteettiä sitten voitaisiin opintojen aikana tukea? Yhtenä keskeisenä ratkaisuna voidaan pitää korkea-asteen ohjausta, ja pro gradu-tutkimuksessamme tarkoituksenamme onkin kuvata uraohjausryhmää yliopisto-opiskelijoiden ammatillisen identiteetin tukijana.

Työelämän muutoksista johtuen yhdeksi ajankohtaiseksi kehittämiskohteeksi ovat nousseet juuri korkea-asteen ohjauspalvelut, kuten tutkimamme uraohjausryhmä. Korkea-asteen ohjauksen kehittäminen onkin saanut viime vuosina paljon sekä kansallista että kansainvälistä huomiota ja nykyään se nähdään yhtenä keskeisenä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen toiminnan kehittämisen kohteena (Nummenmaa & Lairio 2005). Ohjauspalveluilla madalletaan opiskelijoiden kynnystä siirtyä seuraavaan elämänvaiheeseen eli työelämään ja rohkaistaan heitä ottamaan tuo askel. Etenkin ohjaus opintojen päättämisvaiheessa nähdään keinona auttaa opiskelijoita siirtymään työelämään. (Watts & Van Esbroeck 2000.) Korkeakoulutuksen piirissä on alettu kiinnittää huomiota erityisesti pidentyneisiin opintoaikoihin ja opinnoista työelämään siirtymisen pituuteen. Ohjausta pidetäänkin yhtenä keskeisenä tekijänä, jolla tuetaan opintojen edistymistä ja valmistumisajan lyhentymistä. (Lairio & Penttinen 2006; Moitus & Vuorinen 2003.)

Korkea-asteen ohjaukselle on asetettu tavoitteita, joissa korostuvat toisaalta tehokkuus, lyhyet opintoajat ja opintojen keskeyttämisen estäminen, toisaalta opiskelijoiden valtauttaminen ja ammatillinen kasvu (Lairio & Penttinen 2006; Moitus & Vuorinen 2003). Nähdäksemme tämä liittyy läheisesti opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittämiseen, minkä

vuoksi koimme tärkeäksi tutkia ammatillisen identiteetin näkökulmaa suhteessa korkea-asteella toteutettavaan uraohjaukseen. Työelämän muuttuessa hajanaisemmaksi ja epävarmemmaksi ammatillisen identiteetin merkitys korostuu: se voi auttaa yksilöä löytämään oman paikkansa ja roolinsa pirstaleisessa työelämässä sekä tarjoaa yksilölle pysyvyyden tunnetta ja kiinnittymisen kohteen. Opiskelijoiden ammatillisen identiteetin tutkiminen on perusteltua, sillä nähdäksemme jäsentynyt ammatillinen identiteetti voi helpottaa työelämään siirtymistä ja edistää opintojen loppuun saattamista.

Näihin edellä mainittuihin haasteisiin pyritään vastaamaan erilaisilla korkea-asteen ohjauksen kehittämishankkeilla. Tutkimuksemme liittyy läheisesti kahteen tällaiseen hankkeeseen, jotka ovat osa laajempaa hankekokonaisuutta ”Tutkinto valmiiksi ja töihin”. Hankkeilla pyritään tukemaan korkeakouluopiskelun sujuvuutta, opintojen valmistumista ja opiskelijoiden työelämään siirtymistä. Lisäksi tavoitteena on tukea opiskelijoiden urasuunnitteluvalmiuksia sekä auttaa heitä oman osaamisen näkyväksi tekemisessä ja vahvistaa heidän työelämätietouttaan. Teemme pro gradu-tutkimuksemme osana Jyväskylän yliopiston ESR-hanketta ”Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella”. Tutkimuksemme kohdejoukkona on Oulun yliopiston maantieteen opiskelijoille suunnattu uraohjausryhmä, joka on osa ESR-hanketta ”Valmis tutkinto työelämävalttina” eli Valtti-hanketta. Valtti-hankkeessa kehitetään opiskelu- ja uraryhmäohjausta opiskelijoiden opintojen edistämiseksi, ja yhtenä toimintamuotona hankkeessa ovatkin siinä toteutettavat uraohjausryhmät, joilla pyritään tukemaan muun muassa opiskelijoiden valmistumista ja työelämään siirtymistä. (Valtti – Valmis tutkinto työelämävalttina 2010, elektroninen lähde; Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella 2010, elektroninen lähde.)

Tutkimuksessamme lähemme vastaamaan kysymykseen ”Miten uraohjausryhmä voi tukea yliopisto-opiskelijoiden ammatillista identiteettiä?”. Ensimmäkin tarkastelemme sitä, miten opiskelijat kuvaavat kokemustaan uraohjausryhmästä ja toiseksi sitä, miten he kuvaavat ammatillista identiteettiään. Lopuksi tarkoituksenamme on näihin kysymyksiin vastaamalla muodostaa synteesi, jonka kautta saamme vastauksen tutkimustehtäväämme. Tutkimuksemme toteutimme käyttäen aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua ja analyysipro-

sessissa etenimme grounded theory-lähestymistavan mukaisesti. Tutkimuksemme tulokset esitämme kolmessa osassa tutkimuskysymystemme mukaisesti.

Tutkimuksemme teoreettista viitekehystä lähestymme aluksi tarkastelemalla uraohjausryhmää osana ohjauksen kenttää. Käsittelemme luvussa sekä uraohjausta että ryhmäohjausta, koska tutkimassamme uraohjausryhmässä toteutettiin uraohjausta ryhmäohjauksen keinoin. Käsittelemme uraohjausta urasuunnittelun tukena sekä erityisesti Sampsonin et al. kognitiiviseen informaation prosessointiin pohjautuvaa teoriaa uraohjauksesta, joka on keskeinen tausta-ajatus tutkimassamme uraohjausryhmässä. Ryhmäohjausta lähestymme yhtenä ohjauksen muotona, tarkastelemme ohjaajan toimintaa ja mietimme ryhmäohjauksen erityisyyttä. Toiseksi tarkastelemme ammatillista identiteettiä: mitä sillä tarkoitetaan, onko sen kehittyminen yksilöllinen vai sosiaalinen prosessi ja miten se kehittyy koulutuksen aikana. Lisäksi pohdimme, millaista ammatillista identiteettiä nykyisessä työelämässä ja yhteiskunnassa tarvitaan.

2 URAOHJAUSRYHMÄ OSANA OHJAUKSEN KENTTÄÄ

Koska tutkimuskohteenamme on uraohjausryhmä, tarkastelemme tutkimuksessamme sekä uraohjausta että ryhmäohjausta. Eräänlaisena lähtökohtana voidaan pitää näkemystä siitä, mitä ohjauksella ylipäätään tarkoitetaan. Ohjauksen käsitteen ja ohjausjärjestelyjen määrittelyn tekee haasteelliseksi ilmiön monikerroksisuus (Vuorinen 2006, 26). Ohjausta kuvaavia termejä ovat mm. ohjaus (counselling), neuvojen antaminen (advice), neuvonta (guidance) ja informointi (information giving) (Pekkari 2006, 78). Ohjaus on ajan, huomion ja kunnioituksen antamista. Sitä voidaan pitää laaja-alaisena elämänsuunnittelun menetelmänä, jonka tavoite on auttaa ohjattavaa elämään tasapainoisesti ympäristön kanssa ja käyttämään omia mahdollisuuksiaan tavoitteellisesti hyväkseen. (Onnismaa 2007, 7.) Ohjaus on aktiivista toimintaa, ei pelkkää passiivista ongelmien kuuntelemista, ja siinä käsitellään henkilökohtaisia, sosiaalisia, ammatillisia ja koulutuksellisia kysymyksiä. Ohjausprosessin avulla ohjattava oppii tekemään päätöksiä ja muodostamaan uusia tapoja toimia, tuntea ja ajatella. (Lairio & Puukari 2001, 11.) Ohjauksessa ohjattava nähdään oman elämänsä asiantuntijana ja ohjaussuhteen on oltava tasavertainen. Tarkoituksena on kasvattaa ohjattavan itsemääräämistä ja omia toimintamahdollisuuksia, ei antaa suoria vastauksia tai neuvoja, joiden mukaan tulisi toimia. (Onnismaa 2007, 25–28.) Nämä lähtökohdat ovat osa molempia tarkastelemiamme ohjauksen muotoja.

2.1 Uraohjaus

Tässä luvussa tarkoituksenamme on hahmottaa tutkimaamme uraohjausryhmää uraohjauksen näkökulmasta: mitä uraohjaus oikeastaan on ja millaisia teoreettisia perusteluja siitä on esitetty? Kytkeimme tämän tarkastelun nimenomaan Valti-hankkeen kannalta merkittävimpiin käsitteisiin ja teorioihin. Uraohjaukseen liittyvät teoreettiset näkökulmat ovat ajan saatossa kehittyneet hyvin erilaisiksi. Tähän kehitykseen ovat vaikuttaneet erityisesti yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuneet muutokset, jotka näkyvät muun muassa lisääntyneenä

epävarmuutena, globalisoitumisena sekä vaihtoehtojen määrän kasvamisena. Ura on muuttanut muotoaan: se ei ole enää selkeää, nousujohteinen jatkumo, vaan puhutaan jopa koko elämän kestoisesta prosessista. Viimeaikaisessa kirjallisuudessa ovat painottuneet erityisesti sosiodynaamisen ura- ja elämänsuunnittelun ohjauksen malli sekä kognitiivisen informaation prosessointiin pohjautuva malli (Vuorinen 2006, 34). Käsittelemme tässä luvussa yleisesti uraohjausta urasuunnittelun tukena ja sen teoreettisia lähtökohtia kuten edellä mainittuja malleja.

2.1.1 Uraohjaus urasuunnittelun tukena

Tutkimuskohteenamme on uraohjausryhmä, joka oli suunnattu erityisesti maantieteen opiskelijoille. Mitä uraohjauksella oikeastaan tarkoitetaan? Tutkimuksemme kannalta on hyvä ymmärtää kaksi olennaista käsitettä ja niiden välinen suhde: urasuunnittelu ja uraohjaus. Nämä kytkeytyvät tutkimusryhmässä tiiviisti yhteen: siinä toteutetaan urasuunnittelua ryhmäohjauksen keinoin. Uraohjauksen voikin tiivistetysti sanottuna nähdä urasuunnitteluprosessin ohjauksena (Karhu 2009a). Urasuunnittelulla viitataan oman osaamisen hahmottamiseen ja sen pohjalta tapahtuvaan oman uran suunnitteluun, ideoimiseen ja kehittämiseen. Urasuunnittelussa yksilö miettii tietoisesti omaa uraa ja ammattiaan, etsii suuntaa ja tarkoitusta sekä hakee suhdettaan työhön. Siihen liittyvät keskeisesti myös työnhaku ja sen prosesseista tietäminen sekä tietous työmarkkinoilla vallitsevasta tilanteesta. (Vesikukka 2001, 47.) Urasuunnittelun lähtökohtana on se, että omaa suuntautumista koskevat ratkaisut ovat yhtä ainutlaatuisia ja yksilöllisiä kuin ihmiset itse. Toisena keskeisenä lähtökohtana on se, että vastaukset tulee löytää itse: kukaan ei tee päätöksiä toisten puolesta. (Pilli-Sihvola 2002, 35.) Lisäksi urasuunnittelun lähtökohtana voidaan pitää yksilön arvoja, tarpeita, kiinnostuksen kohteita ja toimintahistoriaa, joiden kautta voidaan tunnistaa myös yksilön osaamisalueet ja persoonalliset vahvuudet. Urasuunnittelun voi nähdä pitkänä itsensä kehittämisen prosessina, joka voi kestää jopa koko elämän ajan. (Vesikukka 2001, 47.)

Urasuunnittelu on syklinen prosessi, jonka voi nähdä koostuvan erilaisista vaiheista, kuten itsetuntemuksen kehittamisestä, tiedon hankkimisesta, tavoitteen asettamisesta, urasuunnitelman tekemisestä, toiminnasta ja oman polun löytämisestä. Urasuunnitteluprosessi on hyvin dynaaminen: se voi alkaa aina uudelleen alusta ja kulkea siihen kuuluvien vaiheiden läpi tai eri vaiheet voivat olla myös päällekkäisiä. Urasuunnitteluprosessi perustuu yksilön aktiivisuuteen ja itseohjautuvuuteen, eli keskeisessä osassa on ajatus siitä, että myös itse voi ja pitää tehdä töitä oman uran ja elämän eteen. (Vesikukka 2001, 50-55.) Myös Valtti-projektissa urasuunnittelu nähdään tällaisena pitkäjänteisenä, jatkuvana ja muuttuvana prosessina, joka sisältää osaamisen tunnistamista, itsearviointia ja oman persoonallisuuden tarkastelua, arvojen ja kiinnostusten kohteiden huomioimista, mahdollisuuksien etsimistä ja vaihtoehtojen ideointia, realististen vaihtoehtojen nostamista ja päätöksien tekemistä (Karhu 2009a).

Koska urasuunnittelu on jatkuva ja muuttuva prosessi, voidaan sen aikana tarvita monenlaista tukea. Tueksi tähän haastavaan ja pitkäjänteiseen prosessiin käytetään erilaisia ohjauksellisia toimenpiteitä, jolloin puhutaan uraohjauksesta. Uraohjausta voidaan toteuttaa sekä yksilö- että ryhmäohjauksen keinoin ja tarkoituksena siinä on auttaa ohjattavaa integroimaan ja syventämään ymmärrystä itsestä ja ympäristöstä tehdäkseen tarkoituksenmukaisia päätöksiä uraansa liittyen (Peterson et al. 1991, 161-162). Lisäksi tarkoituksena on tukea yksilöitä erilaisissa ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotilanteissa ja tarjota välineitä omien urasuunnittelutaitojen kehittämiseen. Uraohjauksen juuret ovat ammatinvalinnanohjauksessa, mutta niistä löytyy myös merkittäviä eroavaisuuksia. Toisin kuin ammatinvalinta, urasuunnittelu ei ajoitu johonkin tiettyyn elämänvaiheeseen, vaan omien kiinnostuksen kohteiden, tavoitteiden ja arvojen miettiminen voi tulla ajankohtaiseksi missä vaiheessa työuraa tahansa. (Pilli-Sihvola 2002, 35.) Lisäksi Onnismaan mukaan käsitteet ”ammatinvalinta” ja ”ammatinvalinnanohjaus” ovat nykyään jopa hieman vanhentuneita, koska ammattia ei nykyään enää voi niin helposti ”valita”. Näiden käsitteiden tilalle ovat nousseet uraohjaus ja urasuunnittelu, jotka vastaavat paremmin nykyiseen työmarkkinoiden prosessiluonteeseen ja siihen, että yksilön on päivittäin rakennettava omaa uraansa ja oltava valmis myös muutoksiin urallaan elämänsä eri vaiheissa. (Onnismaa 2003, 206.) Tutkimustehtävämme kannalta onkin olennaista tarkastella aihetta nimenomaan urasuunnittelun ja sen

ohjauksen näkökulmasta. Pyrkimyksenämme on painottaa nimenomaan uraohjauksessa korostuvaa kokonaisvaltaista näkökulmaa: urasuunnittelun prosessi on jatkuva ja se voi korostua missä elämänvaiheessa tahansa.

Entistä epävarmempi ja globalisoituneempi työmarkkinatilanne asettaa omanlaisia haasteita myös urasuunnittelulle ja sen ohjaukselle. Sen sijaan, että yksilöt tekisivät päätöksiä koko elämänsä kestävästä urasuunnitelmista, he kohtaavat epäjatkuvia ja epälineaarisia urapolkuja. Työtehtävät ovat aiempaa epäselvempiä ja yksilöt kokevat yhä enemmän epäselvyyttä muodostaessaan ammatillista suuntaansa. (Vähämöttönen 1998, 17.) Toisaalta myöskään yksilöt eivät välttämättä suunnittele uraansa siten, että tarkoituksena olisi sitoutua samaan tehtävään pitkäksi aikaa tai ikään kuin uhrautua tietyn organisaation puolesta. Työn ja oppimisen muuttuvan luonteen takia uraohjauksen merkitys on suurempi kuin koskaan aiemmin. Uraa ei voida enää nähdä selkeänä, nousujohteisena jatkumona, vaan pikemminkin koko elämän kestävässä prosessina. Uralla ei ole enää myöskään selviä rakenteita, vaan se on aiempaa rajattomampi. (Wijers & Meijers 1996.)

Nämä muutokset vaikuttavat suoraan myös toteutettavaan uraohjaukseen ja uraohjaajan rooliin: uraohjaajien tulisi entistä enemmän ottaa ”polunnäyttäjän” rooli aiemman ”lautturin” roolin sijaan. Tällä viitataan siihen, että enää yksilöitä ei voida ikään kuin viedä suoraan johonkin tiettyyn ammattiin, vaan uraohjauksessa korostuu päätöksenteon tukeminen näyttämällä erilaisia mahdollisuuksia. Yksilöillä on nykyään entistä enemmän vastuuta itsellään oman uransa luomisesta. Tämä korostuu esimerkiksi siirryttäessä korkeakoulusta työelämään, sillä kun aiemmin saattoi olla varma työllistyminen luvassa, on nykyään tilanne aivan toinen. Työpaikan saaminen on hyvin vaikeaa ja vaikka siinä onnistuisikin, on seuraava haaste kyseessä olevan työpaikan pitäminen. Nykyään korostuu yksilöiden rooli itse oman työnsä subjekteina ja tässä prosessissa yksilöiden tulee suoriutua kolmesta eri tehtävästä: identiteetin muodostamisesta, suunnan määrittämisestä sekä uran suunnittelusta ja hallinnasta. Nimenomaan tässä prosessissa uraohjaukselle on tilausta. On myös tärkeää, että yksilöt ottavat itse aktiivisen roolin tässä prosessissa ja toimivat tietoisesti uransa edistämiseksi. (Wijers & Meijers 1996.) Uraohjauksen pohjimmaisena tarkoituksena ei ole siis niinkään tarjota suorita ratkaisuja ohjattavan ongelmiin tai johdattaa tekemään yhtä tiettyä

päätöstä jossain elämänvaiheessa, vaan pikemminkin auttaa ohjattavia kehittämään heidän omia päätöksentekotaitojaan (Peterson et al. 1991, 9). Tämä idea on selkeästi nähtävissä tutkimassamme uraohjausryhmässä. Ryhmässä tehtävien, keskustelun ja ryhmätoiminnan kautta pyrittiin kehittämään sellaisia ohjattavan ominaisuuksia ja taitoja, joita hän voi myöhemmin hyödyntää urasuunnittelussa ja päätöksenteossa.

Urasuunnittelu koskettaa nykyään entistä enemmän myös opiskelijoita, sillä heiltä odotetaan aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta opintojensa suunnittelussa. Monet yliopistojen koulutusohjelmat eivät johda suoraan tiettyyn ammattiin ja tästä johtuen opiskelijoilla on mahdollisuus vaikuttaa oman asiantuntemuksensa kehittämiseen ja työllistymiseensä muun muassa sivuainevalintojen, pro gradu-tutkielman aiheen ja harjoittelupaikan avulla. Opiskelijan tulee tietää omat vahvuutensa, mitkä asiat häntä kiinnostavat sekä myös oman alan työmahdollisuudet. Opiskelijoiden kohdalla urasuunnittelun ohjaus voi toimia apuna tulevien työtehtävien ja –alueiden hahmottamisessa ja ammatillisen identiteetin rakentamisessa. (Vesikukka 2001, 49 ja 57-58.) Myös Valtti-hankkeessa on pyritty vastaamaan kasvavaan uraohjauksen tarpeeseen. Tutkimassamme uraohjausryhmässä urasuunnittelun tukena toimivat sekä ohjaaja että vertaisryhmä.

Uraohjaukseen liittyvät teorit on perinteisesti jaettu moderneihin ja postmoderneihin lähestymistapoihin. Nykyään postmodernit lähestymistavat ovat huomattavassa suosiossa, mikä selittyy osin sillä, että moderneista lähestymistavoissa on havaittu joitain ongelmia. Moderneissa uraohjauksen lähestymistavoissa korostuu erilaisten testien sekä koulutus- ja ammattitiedon käyttö asiakkaiden tilanteen arvioinnissa, ja nimenomaan niiden käyttö on aiheuttanut kritisointia. Postmoderneissa uraohjausteorioissa puolestaan korostuu ohjauksen ja päätöksenteon prosessimainen luonne, tunteiden huomioiminen ja dynaamisuus. (Sampson 2009a, 91-92 ja 94.) Yksi esimerkki tällaisesta postmodernista lähestymistavasta on jo aiemminkin mainittu Peavyn sosiodynaaminen näkökulma uraohjaukseen. Peavyn lähestymistavassa korostuu näkemys ohjauksesta yhteiskonstruointiprosessina, jossa ohjaaja ja ohjattava työskentelevät tiiminä. Ohjauksessa tutkitaan yhdessä ohjattavan elämänkenttää, kartoitetaan asiakkaan nykyistä tilannetta ja suunnitellaan erilaisia projekteja, jotka mahdollistavat ohjattavalle toivotunlaisen tulevaisuuden tavoittelemisen. Sosiodynaaminen ohja-

uskäsitys on konstruktivistinen, ja se mahdollistaa käytännöllisen, yleisluontoisen ja kokonaisvaltaisen elämänsuunnittelun. Sosiodynaaminen ohjausnäkemys toimii ohjaustyössä käytännöllisenä viitekehyksenä, jonka avulla voidaan integroida ohjattavan elämän eri puolia. (Peavy 2000, 23-24.)

Peavyn sosiodynaamisessa näkemyksessä urasuunnitteluun yksilön elämänkentällä on suuri merkitys koko urasuunnitteluprosessin kannalta: henkilökohtainen elämä, henkinen elämä, terveys ja elämäntyyli ovat kaikki asioita, joilla on yhteys työelämän kysymyksiin. Uraa ja ammattia, henkilökohtaisia kysymyksiä sekä kasvatusta ja perhe-elämää koskevat keskustelut kietoutuvat kaikki yhteen ihmisen elämän kokonaisuudessa. (ibid., 23-24.) Kuten Onnismaakin (2003), myös Peavy korostaa, ettei ohjauksessa ole välttämätöntä puhua ammatinvalinnasta tai urakehityksestä. Tätä hän perustelee nimenomaan kokonaisvaltaisella näkemyksellä yksilön elämänkenttään: ura ja ammatti eivät ole erillisiä, vaan osa yksilön elämän kokonaisuutta. (Peavy 2000, 23-24 ja 30-36.) Myös Valtti-hankkeessa korostetaan tätä kokonaisvaltaista näkemystä ohjattavien urasuunnitteluun ja sen ohjaukseen (Karhu 2009b). Lisäksi Lairio ja Penttinen toivat tutkimuksessaan esiin, että uraohjauksen ei tulisi keskittyä ainoastaan opiskelijoiden tulevaan ammattiin, vaan siinä tulisi käsitellä myös opiskelijoiden identiteettiä ja henkilökohtaiseen suuntautumiseen liittyviä kysymyksiä. Nykyään ihmiset työelämään siirtyessään eivät ainoastaan pyri tienaamaan elantoaan, vaan myös etsivät työtä, jossa voivat toteuttaa itseään henkilökohtaisesti tyydyttävällä tavalla. Yliopisto-opiskelijat voivat hyödyntää ohjausta identiteetin kehityksessä ja urasuunnittelussa. (Lairio & Penttinen 2006, 144-145 ja 154.)

2.1.2 Kognitiiviseen informaationprosessointiin pohjautuva teoria uraohjauksesta

Sampson (2009a) korostaa, että ohjauksen tehostamiseksi ja parhaimman mahdollisimman hyödyn tuottamiseksi ohjattavalle ei ole järkevää erotella postmoderneja ja moderneja lähestymistapoja uraohjauksesta tai varsinkaan asettaa niitä vastakkain. Parhain tilanne on silloin, kun ohjattava saa tarpeidensa mukaan sellaista ohjausta, jossa yhdistetään molempia näkökulmia. Useat teoreetikot ovatkin kehittäneet tällaisia eri teorioita integroivia työmuo-

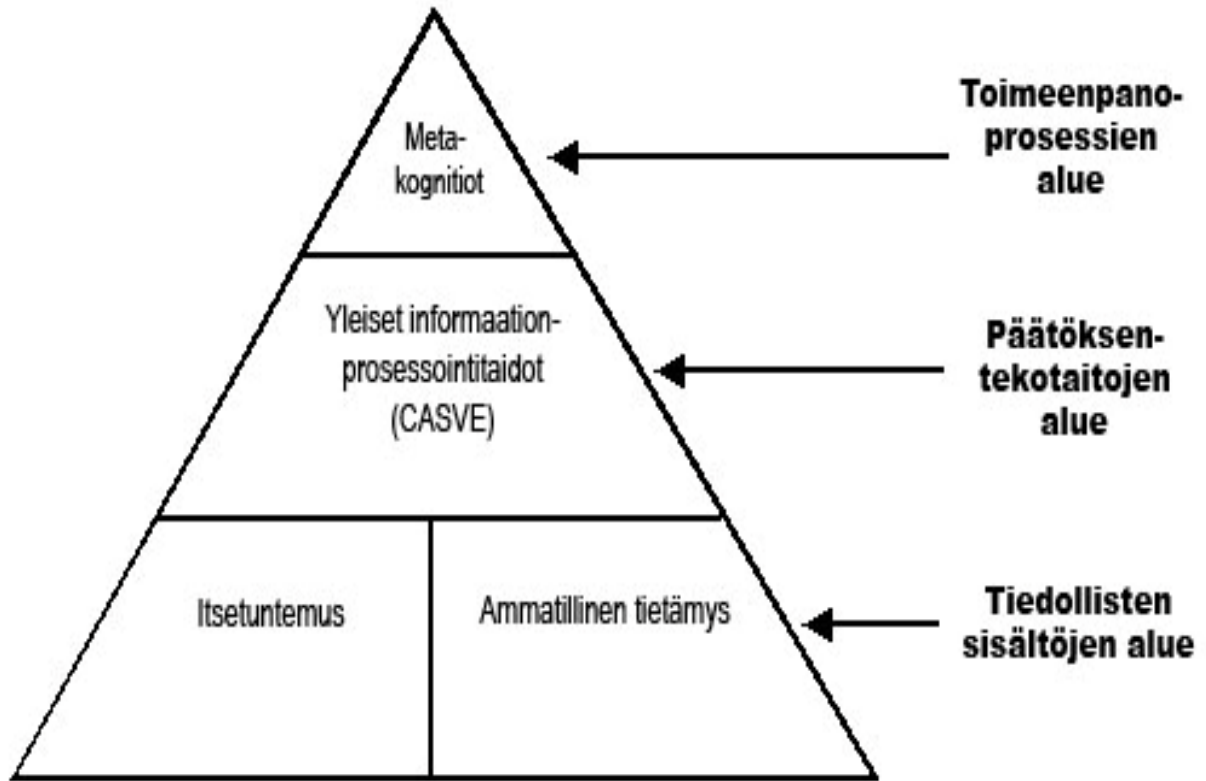
toja. Yksi esimerkki tällaisista teorioista on työmme kannalta hyvin keskeinen Sampsonin et al. kognitiiviseen informaation prosessointiin pohjautuva teoria, jonka ajatukset vaikuttavat osaltaan tutkimamme uraohjausryhmän toiminnan taustalla.

Kognitiiviseen informaationprosessointiin pohjautuva teoria pyrkii integroimaan erilaisia näkemyksiä uraohjauksesta yhdeksi kokonaisvaltaiseksi teoriaksi. Sampsonin & Petersonin et al. teoria on kehitetty erityisesti uraan liittyvien ongelmien ratkaisun sekä päätöksenteon tueksi. Näin ollen se on erityisesti päätöksenteon malli urasuunnittelun tueksi, jota voidaan tukea erilaisilla uraohjauksen muodoilla. Näkemyksemme mukaan tutkimassamme uraohjausryhmässä tämä tukeminen tapahtui nimenomaan ryhmäohjaukseen liittyvillä keinoilla. Uraan ja urakehitykseen liittyviin prosesseihin nähdään yleisesti ottaen kuuluvan uranvalinta, mutta sen lisäksi myös valinnan toteuttaminen esimerkiksi tiettyjen taitojen hankkimisen, koulutuksen ja työnhaun kautta. Eri teorioissa käsitellään näitä usein erillisinä: joko miten yksilöt tekevät valintoja tai miten he hakeutuvat työtehtäviin. Uraohjausteorioiden kentällä erityisesti ensin mainittu on korostunut huomattavasti enemmän, eikä kirjallisuudessa ole kovin suuressa määrin pyritty yhdistämään näitä eri teorioita. Kognitiiviseen informaationprosessointiin pohjautuvassa teoriassa eli CIP-mallissa pyritään tämän erillisyyden poistamiseen: sen avulla voidaan tukea sekä uravalintaan että työn hakemiseen liittyvää ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa. (Sampson et al.1999, 3-4.) Näin ollen tämä teoria soveltuu hyvin myös tutkimamme uraohjausryhmän taustalle, sillä korkea-asteella toteutettavassa uraohjauksessa ei ole enää niinkään kyse suoranaisestä ammatinvalinnasta, vaan erityisesti itseä kiinnostavien työtehtävien ja –kenttien kartoituksesta sekä itsetuntemuksen lisäämisestä. Opiskeltava ala on jo valittu, ja uraohjaus pyrkii sen puitteissa auttamaan yksilöitä löytämään omaa suuntaansa kyseisen alan sisältä.

CIP-mallissa yksilön ”ongelma” nähdään kuiluna nykyisen tilanteen ja tavoitellun tilanteen välillä. Esimerkkinä tästä voi olla vaikkapa opintojensa päättövaiheessa oleva opiskelija, joka toivoo löytävänsä omaan alaan liittyviä työtehtäviä. Tilanteessa on siis selvä kuilu suhteessa siihen millaisessa tilanteessa opiskelija on nyt ja millaisessa tilanteessa hän haluaisi olla. (ibid., 5.) Ongelmanratkaisu puolestaan on ajatteluprosessi, jossa hyödynnetään ongelmaan liittyvää tietoa kyseessä olevan ”kuilun” poistamiseksi. Ongelmanratkaisuun sisäl-

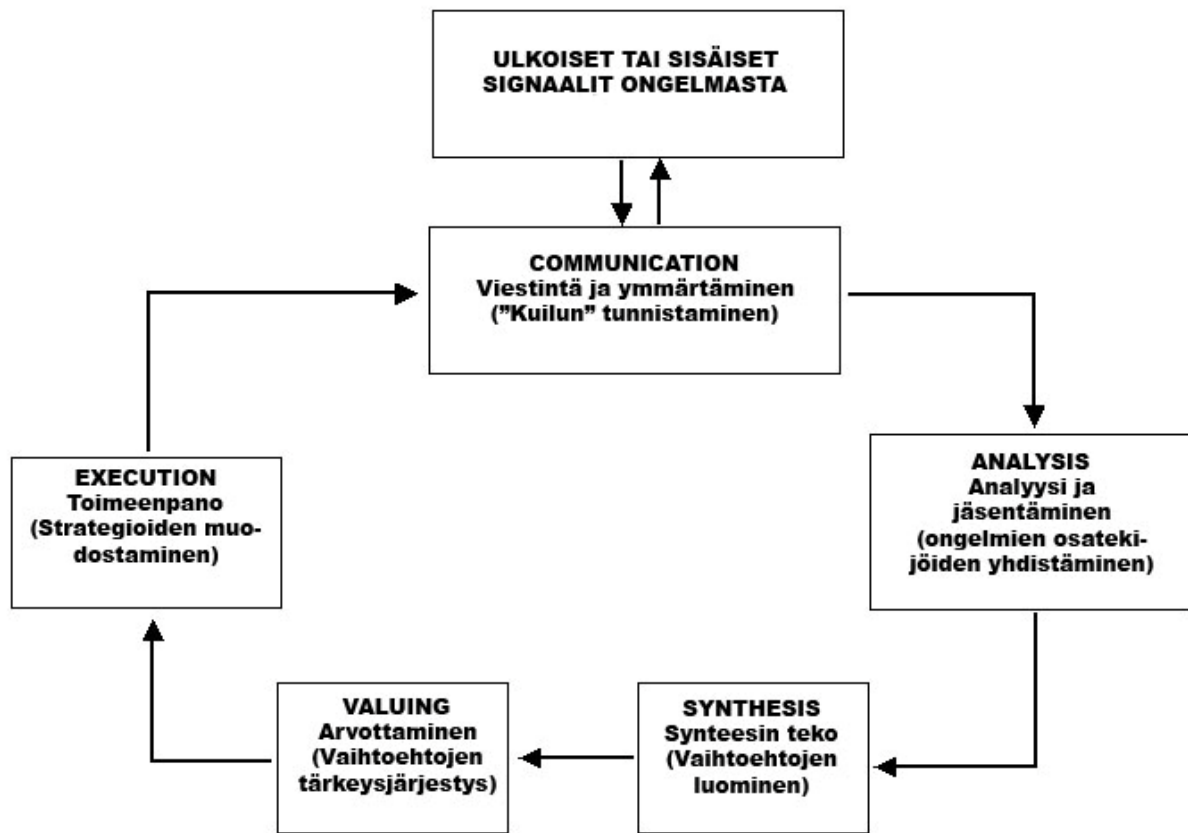
tyvät ongelman tunnistaminen, ongelman syiden analysoiminen, ratkaisuvaihtoehtojen etsiminen ja soveltuvimman vaihtoehdon valitseminen. Päätöksenteko puolestaan on laajempi käsite: siihen sisältyy ongelmanratkaisuprosessi ja kognitiiviset, affektiiviset ja joskus myös psykomotoriset prosessit joiden kautta tehty päätös toteutetaan. Siirtyminen ongelmanratkaisusta toimintaan vaatii ensinnäkin suunnitelman tai strategian käytännön toteutuksen tueksi, ja toiseksi tietynlaisen asennoitumisen riskinottamiseen sekä sitoutumista viedä suunnitelma loppuun. CIP-mallissa urakehitys nähdään erilaisten uraan liittyvien päätösten toimeenpanona. Nämä päätökset tehdään aina tietyssä sosiaalisessa kontekstissa, ja niihin vaikuttavat laajalti elämän eri osa-alueet, kuten esimerkiksi ihmissuhteet. Tämä laajempi näkökulma päätöksentekoon nähdään yleisesti niin kutsuttuna elämäntavan kehityksenä. (Peterson et al. 1991, 20-21.)

Kognitiivisen informaation prosessointiin pohjautuvan uraohjausmallin sisältöä on kuvattu CIP-pyramidilla (kuvio 1). CIP-pyramidin perustana toimii tiedollisten sisältöjen alue, joka sisältää itsetuntemuksen ja ammatillisen tietämyksen osa-alueet. Itsetuntemuksen alue sisältää yksilön henkilökohtaiset kokemukset ja käsitykset kiinnostuksen kohteista, kyvyistä ja arvoista. Ammatilliseen tietämykseen liittyvä alue sisältää puolestaan ensinnäkin tietämyksen yksittäisistä ammateista eli muun muassa millaisia koulutusvaatimuksia ja minkälainen palkkaus tehtävässä on sekä millaisia ovat tyypilliset tehtävät ja työolosuhteet. Toiseksi, ammatilliseen tietämykseen liittyvä alue sisältää tiedot ammattien rakenteellisista suhteista. Tästä voi olla esimerkkinä insinöörin työ, joka jakautuu jälleen alaluokkiin liittyen siihen, oletko esimerkiksi sähköinsinööri vai koneinsinööri, jotka puolestaan jakautuvat edelleen alaluokkiin liittyen esimerkiksi siihen millä sektorilla toimit. (ibid., 7 ja 29-32.) Tutkimusamme uraohjausryhmässä käytiinkin läpi sekä itsetuntemukseen että ammatilliseen tietämykseen liittyviä teemoja.



KUVIO 1 CIP-pyramidi. (Peterson et al. 1991, 28.)

Pyramidin keskimmaisellä tasolla on päätöksentekotaitojen alue, johon sisältyvät yleiset informaation prosessointitaidot (Sampson et al. 1999, 7). Päätöksentekotaitojen alueeseen kuuluu informaation prosessoinnin vaihe, jossa yksilö tietoisesti pyrkii saavuttamaan ongelmaansa ratkaisun. Tätä päätöksentekoprosessia Sampson & Peterson et al. (1991, 1999) kuvaavat niin kutsutulla CASVE-syklillä (kuvio 2). Päätöksentekoprosessi käynnistyy ulkoisista tai sisäisistä signaaleista ongelmasta. Varsinaiseen päätöksentekoprosessiin nähdään kuuluvan viisi yleistä taitoa tai vaihetta: viestintä, analyysi, synteessin teko, arvottaminen ja toimeenpano.



KUVIO 2 CASVE-sykli. (Peterson et al. 1991, 33.)

Päätöksentekoprosessin ensimmäisessä vaiheessa vaikuttavat hyvin merkittävästi erilaiset ulkoiset ja sisäiset signaalit, jotka ilmenevät esimerkiksi erilaisina odotuksina, paineina ja toiveina. Tässä vaiheessa on keskeistä tunnistaa olemassa oleva ”kuilu” nykyisen tilanteen ja toivotun tilanteen välillä: yksilö pyrkii ymmärtämään tilanteensa ja tulee tietoiseksi mahdollisesta muutoksen tarpeesta. Viestinnän rooli on myös merkittävä ja yksilö tulkitseekin monipuolisesti ympäristöstään saamiaan viestejä sekä vastaavasti myös itse viestittää tilanteestaan ympäristöönsä. Seuraava vaihe, analyysi, on hyvin merkittävä prosessin etenemisen kannalta. Analyysivaiheessa yksilö pohtii ongelman osatekijöitä ja vertailee niitä toisiinsa. Tässä vaiheessa hän voi esimerkiksi käydä tarkemmin läpi itsetuntemustaan ja ammatillista tietämystään ja arvioida niitä suhteessa toisiinsa. Synteesintekovaiheessa yksilö pyrkii analyysin pohjalta luomaan erilaisia mahdollisia vaihtoehtoja toiminnalleen. (Peterson et al. 1991, 32-35.)

Seuraavassa vaiheessa eli arvottamisessa mennään vielä pidemmälle eri vaihtoehtojen tarkastelussa: vaihtoehtoja arvioidaan ja asetetaan tärkeysjärjestykseen oman arvomaailman pohjalta. Tässä otetaan huomioon vaihtoehdon seuraukset eli edut ja haitat sekä yksilön että muiden ihmisten näkökulmasta unohtamatta myöskään yhteiskunnallista näkökulmaa (esimerkiksi työllisyystilannetta). Viimeisessä vaiheessa suunnitellaan ja toteutetaan tehty päätös ja tehty ajatteluprosessi saatetaan käytännön tasolle asti. Olennaista on, että ratkaisu muutetaan konkreettiseen muotoon, eli esimerkiksi joksikin mahdolliseksi haettavaksi työtehtäväksi. Kun tällainen konkreettinen tavoite on onnistuttu luomaan, olisi hyvä tehdä myös suunnitelma sen toteuttamiseksi. Tämän vaiheen jälkeen sykli ikään kuin palautuu ensimmäiseen vaiheeseen: käydyn prosessin kautta yksilö pohtii uudelleen, onko alkuperäinen ”kuilu” hävinnyt, vai tulee sille vielä tehdä jotain. (ibid., 36-37.) Näihin urasuunnitteluprosessin viimeisiin vaiheisiin on syytä myös panostaa, jotta prosessi varmasti kiertäisi kokonaisuudessaan tämän kehän. Mikäli viimeinen vaihe, eli konkreettinen suunnitelma jää tekemättä, voi prosessissa kehkeytynyt hyvä suunnittelutyö jäädä kirjaimellisestikin vain ajatuksen tasolle.

CIP-pyramidin huipulla on toimeenpanoprosessien alue, jossa keskiössä ovat yksilön metakognitiot eli miten yksilöt ajattelevat ja jatkossa myös toimivat ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon liittyen. Tässä alueessa on tunnistettavissa kolme osatekijää: sisäinen puhe, itsetietoisuus sekä valvonta ja kontrolli. Sisäisellä puheella viitataan tässä yhteydessä keskusteluihin, joita yksilöt käyvät itsensä kanssa liittyen heidän kykyynsä selviytyä päätöksenteosta ja ongelmanratkaisussa niin menneisyydessä, nykyhetkessä kuin tulevaisuudessa. Sisäinen puhe voi olla joko positiivista tai negatiivista, ja sen merkitys voi olla hyvinkin huomattava uraohjauksen näkökulmasta. Positiivinen sisäinen puhe voi auttaa yksilöitä pysymään motivoituneina, kannustaa aktiiviseen tiedonhakuun ja ylipäänsä tehostaa päätöksentekoprosessia. Sen sijaan negatiivinen sisäinen puhe voi edesauttaa päättämättömyyttä ja aloitekyvyn puutetta. Itsetietoisuudella puolestaan viitataan siihen, että yksilöt ovat tietoisia ajatuksistaan, tunteistaan ja käyttäytymisestään päätöksentekoprosessin aikana. Valvonta ja kontrolli liittyvät siihen, että yksilön tulee itse huolehtia oman päätöksentekoprosessinsa edistymisestä eli esimerkiksi ottaa huomioon sellaiset vaiheet, jolloin on hyvä esimerkiksi hidastaa vauhtia ja pohtia asiaa hieman tarkemmin. Lisäksi olennaista on olla

tietoinen omasta sitoutumisen tasosta tähän prosessiin. (Sampson et al. 1999, 13-15.) Tämä CIP-pyramidin huippu ikään kuin viimeistelee uraohjausprosessin: vaikka yksilön päätöksentekoprosessi sujuisi kuinka hyvin tahansa, on käytännön toteutus aina kaikkein merkittävin vaihe. Käytännön toteutus edellyttää siis erilaisia taitoja kuin päätöksentekoprosessi eli yksilön tulee tietoisesti hyödyntää ja säilyttää samaansa tietoa. (Peterson et al. 1999, 37-39.) Tämä on tärkeä huomioida myös korkea-asteen uraohjauksessa ja sen suunnittelussa, jotta ohjauksen kautta saadut taidot ja valmiudet siirtyisivät myös käytäntöön.

CIP-mallin kehittäjät Sampson & Peterson et al. ovat luoneet teoriansa pohjalta useita erilaisia käytännön sovellutuksia uraohjauksen kehittämiseen. He ovat pyrkineet esimerkiksi selvittämään ohjauspalveluiden kustannustehokkuutta luomalla malleja ohjauspalveluiden järjestämiseksi (Sampson, Palmer & Watts 1999; Sampson 2009b). Tähän liittyen he ovat nostaneet esiin esimerkiksi tavan arvioida opiskelijoiden valmiutta päätöksentekoon ja sitä kautta mahdollistuvan ohjaustarpeen arvioinnin. Näiden pohjalta on mahdollista suunnitella ohjauspalveluiden käytännön toteuttamista: tarvitseeko ohjattava pitkäaikaista henkilökohtaista ohjausta vai riittääkö esimerkiksi niin sanottu itsepalveluohjaus, jossa tietoa löytyy esimerkiksi internetistä. (Sampson & Peterson et al. 2000.) CIP-mallin käytännön sovellutuksia on käytetty erityisesti Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa, mutta mallia on hyödynnetty myös lukuisissa muissa maissa (Sampson, Palmer & Watts 1999). Esimerkiksi Helsingin yliopiston ura- ja rekrytointipalvelut ovat soveltaneet mallia jo useamman vuoden ajan (Urapalvelut 2010, elektroninen lähde). Lisäksi esimerkiksi Varsinais-Suomen kuntien ja kaupunkien ohjauksen kehittämishankkeessa kehitettiin verkko-ohjausmateriaalia, joka perustuu CIP-teoriaan (Oponaattori 2010, elektroninen lähde). Kuten aiemmin mainitsimme, myös Valtti-hankkeessa uraohjausryhmien taustalla on CIP-teorian ajatukset urasuunnittelusta päätöksentekoprosessina (Karhu 2009a). Mallin vahvuutena voidaan pitää sen konkreettisuutta: se on hyvin selkeä ja yksinkertainen, ja sen hyödyntäminen on myös perusteltua, sillä se luo käytännön ohjaustyöhön selkeän toimintatavan ja rakenteen. Sampsonin et al. (1999) mukaan CIP-mallin tarkoituksena on tehdä urasuunnittelusta selkeämpää ja ymmärrettävää sekä ohjaajalle että ohjattavalle. Lisäksi voidaan pyrkiä mahdollisimman kustannustehokkaisiin ratkaisuihin ohjauspalveluita suunniteltaessa (Sampson 2009b). Tä-

mä selkeys ja ymmärrettävyys CIP-pyramidista ja CASVE-syklistä välittyvätkin ja malli vaikuttaa toimivalta ratkaisulta käytännön haasteisiin.

Toisaalta eri teorioiden integroimisessa on aina myös haasteita, ja erityisesti tulisi pohtia sitä miten ne integroituna oikeastaan toimivatkaan yhdessä? Onko ikään kuin onnistuttu poimimaan oikeat palaset kustakin teoriasta? Lisäksi vaikka CIP-mallissa pyritään näkemään urasuunnitteluprosessi mahdollisimman laaja-alaisena ja elämän eri osa-alueet huomioonottavana, on malli pohjimmiltaan kuitenkin melko rationaaliseen päätöksentekoon pohjautuva. Eteneekö päätöksentekoprosessi todella noin selkeiden vaiheiden kautta ja miten tämä eteneminen saadaan konkretisoitua, mikäli kyse on yksilön ajatteluprosesseista? Miten yksilön tunteet ja niiden ailahtelu otetaan huomioon eri vaiheissa? Ohjaajalla onkin merkittävä rooli ja vastuu tämän prosessin edistämässä. Todennäköisesti nimenomaan ohjaaja on se, joka seuraa konkreettista etenemistä ja edesauttaa esimerkiksi itsetuntemuksen ja ammatillisen tietämyksen kehittymistä erilaisten harjoitusten kautta. CIP-mallin ajatukset uraohjauksen prosesseista ovat selkeitä ja konkreettisia, mutta ehkä jopa hieman liiankin selkeitä erilaisine etenemisvaiheineen. Todennäköisesti malli toimii hyvin esimerkiksi tausta-ajatuksena uraohjauksessa, mutta aivan kuten minkä tahansa muunkin mallin kanssa, tulee sen käytäntöön soveltamisessa olla joustava.

Myös Vuorinen (2006) kritisoi osaltaan CIP-mallin laaja-alaista käyttöä siitä syystä, että siihen liittyvä tutkimus pohjautuu ensisijaisesti amerikkalaiseen koulutus- ja työmarkkina-kontekstiin. Hän esittelikin teoksessaan Euroopassa laajemmin käytössä olevan DOTS-mallin, joka pyrkii myös yhdistämään erilaisia aiempia teoreettisia näkemyksiä. DOTS-mallin kirjainyhdistelmä on johdettu malliin sisältyvistä englanninkielisistä ohjauksen osa-alueista, joita ohjauksessa tulisi edistää: päätöksenteon oppiminen (decision learning), tietoisuus toimintaympäristön tarjoamista mahdollisuuksista (opportunity awareness), elämän muutostilanteiden kohtaaminen (transition learning) ja itsetuntemus (self-awareness). DOTS-mallissa kuvataan, mitä ohjauksessa tapahtuu sekä millaisia sisältöjä siihen kuuluu. DOTS-mallissa tiivistyvät CIP-teorian ajatukset uraohjauksesta ja niiden keskinäinen yhteneväisyys ilmenee siten, että itsetuntemus ja toimintaympäristö ovat molemmissa erillisinä osa-alueina. Eroavaisuutena puolestaan on se, että DOTS-mallissa erillisinä olevat tietoi-

suus omasta päätöksenteosta ja elämän muutostilanteista sisältyvät CIP-teoriassa päätöksenteon kokonaisprosessiin. (Vuorinen 2006, 38-39.) Toisaalta tämä DOTS-malli ei varsinaisesti oikeastaan eroa CIP-mallista perusajatuksineen, vaan kuten Vuorinen totesikin, siinä tiivistetään CIP-mallin ideoita. Riittääkö tämä oikeastaan perusteluksi sille, ettei CIP-mallia voisi hyödyntää Yhdysvaltojen ulkopuolellakin? DOTS-mallin tarkoituksena on varmasti yksinkertaistaa CIP-mallin moniulotteisuutta, joka on osaltaan myös perusteltua. Toisaalta tästä mallista ei käy selkeästi ilmi, miten se soveltuu paremmin esimerkiksi Euroopan työmarkkinakontekstiin.

2.2 Ryhmäohjaus

Edellisessä luvussa käsittelemämme uraohjaus on nähdäksemme urasuunnittelun tukemista jollain tietyllä ohjauksen muodolla. Tutkimassamme uraohjausryhmässä tämä toteutettiin nimenomaan ryhmäohjauksen keinoin, joten käsittelemme tutkimuksessamme seuraavaksi ryhmätoimintaa ja ryhmäohjausta: mitä sillä tarkoitetaan, mikä on ohjaajan rooli ja mitä ryhmäohjaus tarjoaa yksilölle? Koska tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella uraohjausryhmän seurauksia yksilölle, emme keskity niinkään arvioimaan ryhmäohjausta menetelmällisesti, vaan pyrimme muodostamaan yleisen kuvan siitä, mitä ryhmäohjauksella tarkoitetaan sekä siitä, mikä sen anti yksilölle voi olla.

2.2.1 Ryhmäohjaus ohjauksen muotona

Ryhmäohjauksen ymmärtämiseksi on ensin määriteltävä mitä ryhmällä tarkoitetaan. Ryhmää määrittävillä tekijöillä on suuri merkitys sen suhteen, millaiseksi ryhmäohjaus tietyn ryhmän kohdalla muodostuu. Pennington määrittelee psykologisen ryhmän koostuvan ihmisistä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ovat psykologisesti tietoisia toisistaan ja tuntevat olevansa ryhmä. Pienen psykologisen ryhmän määritelmässä korostuvat ryhmän jäsenten välinen merkityksellinen vuorovaikutus ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys.

Muita ryhmää määrittäviä tekijöitä ovat ryhmän yhteiset tavoitteet, joista vallitsee ryhmässä yksimielisyys, sekä rakenne. Ryhmän rakenteen osatekijöitä ovat *status* eli yksilön arvo- asema ryhmässä, *normit* eli ryhmän toiminnan säännöt, *koheesio* eli ryhmän jäseniä yhdistävä kiinteys, työajan ja järjestyksen mahdollistavat *roolit* eli asemien haltijoilta odotettu toiminta sekä *viestintärakenne* eli jäsenten välillä sallittu viestintä. (Pennington 2005, 8-9, 17 ja 93.) Pienryhmän ulkoisia rakennetekijöitä ovat mm. ryhmän koko, fyysinen ympäristö ja kokoontumisen kesto. Sisäisiä rakenteita taas ovat mm. kommunikaatio-, valta- ja normirakenteet. (Niemistö 1998, 12–13.) Tutkimassamme uraohjausryhmässä ulkoiset rakennetekijät pysyivät kutakuinkin samana läpi koko ryhmän keston, esimerkiksi tapaamiset olivat aina samanmittaisia ja tapahtuivat samassa tilassa. Sisäiset rakenteet muotoutuivat ryhmätoiminnan edetessä, mutta niitä ei oltu selkeästi etukäteen määritelty.

Ryhmäohjauksessa täyttyvät ryhmän peruselementit. Ohjausryhmä on pienehkö, yleensä 7-12 jäsenestä koostuva, se toimii samassa kokoonpanossa useammin kuin kerran, sillä on yhteiset tavoitteet ja sen toimintaa kuvaa vuorovaikutteisuus. (Nummenmaa & Lautamatti 2005, 104; Ruponen et al. 2000, 163.) Ryhmäohjauksesta ja sen hyödyistä puhutaan paljon, mutta sen käytäntöön soveltaminen on vielä valitettavan vähäistä. Paljon vaihtelua on myös siinä, miten ryhmäohjaus ymmärretään. Toisaalta ryhmäohjauksen käsitteellä viitataan hyvin väljästi erilaiseen ryhmässä tapahtuvaan toimintaan. Toisaalta taas ryhmäohjauksella viitataan ohjattuun toimintaan, pitkäkestoiseen, tavoitteelliseen ja tietyille kohderyhmälle suunnattuun pienryhmäohjaukseen. Sen voidaan nähdä keskittyvän osallistujien tunteisiin, ajatuksiin ja käyttäytymiseen, ja sisältävän usein myös neuvonnallisia ulottuvuuksia. (Herranen & Penttinen 2008, 44; Nummenmaa & Lautamatti 2005, 104; Ruponen et al. 2000, 163). Kuitenkaan ohjauksen perusperiaatteet eivät muutu, on kyseessä sitten yksilö- tai ryhmäohjaus. Lopulta ryhmäohjaus, kuten muukin ohjaus, perustuu kokemuksellisuuden, refleksiivisyyden, oppimiskumppanuuden ja uutta luovan yhteistyön periaatteisiin (Herranen & Penttinen 2008, 44).

Ryhmäohjauksella on pitkät perinteet työhallinnossa, sen juurten ollessa 1970-luvun alun itsetuntemus- ja T-ryhmissä. Laajemmin työnhakuryhmät tulivat työvoimatoimistojen palveluvalikoimaan vuonna 1998. (Ruponen et al. 2000, 164.) Nykyään ryhmäohjausta toteu-

tetaan myös muissa yhteyksissä, esimerkiksi opinto-ohjauksen piirissä, vaikkakin sen käyttö tosin on vielä melko harvinaista. Ryhmäohjausta määrittää toimintaympäristön institutionaalinen konteksti (Herranen & Penttinen 2008, 44). Näin ollen ryhmäohjaus on erilaista riippuen siitä, missä sitä toteutetaan. Tutkimamme uraohjausryhmä sijoittui korkea-asteelle, mikä luo sille omanlaisensa puitteet. Tämä näkyy esimerkiksi ryhmässä käsiteltävissä aiheissa ja siinä, miten tai miksi yksilöt ryhmään hakeutuvat. Korkea-asteella ryhmäohjausta voidaan käyttää eri yhteyksissä ja erilaisiin tarkoituksiin, kuten opiskelun suunnittelun ohjaukseen, uraohjaukseen tai pitkäkestoisiin oppimisryhmiin. Vaikka yleisesti tunnetaan ryhmän merkitys oppimisen ja osaamisen kehittämisen resurssina, ei ryhmiä kuitenkaan tarpeeksi hyödynnetä korkea-asteen opetuksessa. (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 103.) Korkeakouluissa ohjauksessa käytetään eniten yksilöohjausta, erityisesti opintojen suunnittelun ja työharjoittelun yhteydessä. Pienryhmäohjausta käytetään lähinnä opinnäytetöiden ohjaukseen, vaikkakin se on usein taloudellisempaa ja tuottavampaa kuin yksilöohjaus. (Moitus & Vuorinen 2003, 169.) Näiden näkemysten perusteella tutkimamme uraohjausryhmä voi hyvinkin olla kannattava ja tehokas tapa toteuttaa ohjausta korkea-asteella.

Mielestämme tutkimamme uraohjausryhmä noudattelee suurilta osin strukturoidun ryhmäohjauksen periaatteita, minkä vuoksi käsittelemme sitä tarkemmin tässä yhteydessä. Strukturoitu ryhmäohjausmalli pohjautuu pääosin William Borgenin ja Norman Amundsonin kehittämään ryhmäohjausmalliin sekä sosiodynaamisen ohjauksen periaatteille (Nummenmaa & Lautamatti 2005, 104; Ruponen et al. 2000, 162). Strukturoituun ryhmäohjaukseen liittyvät vertaisuus, dialogisuus, refleksiivisyys ja oppimiskumppanuus (Herranen & Penttinen 2008, 59). Strukturoitua ryhmäohjausta voidaan pitää psykopedagogisena ohjauksena, jossa kiinnitetään yksilöllisten tarpeiden lisäksi huomiota siihen, mitä kaikkien ryhmänjäsenten olisi hyödyllistä oppia. Ryhmäohjausprosessissa korostuu kokemusperäinen oppiminen: omakohtaisen kokemuksen nähdään toimivan oppimisen perustana ja lähtökohtana. (Ruponen et al. 2000, 165.) Ryhmäohjauksen perusideana on oppiminen ohjatun osallistumisen prosessissa, jolloin tavoite on ryhmän yhteisten tavoitteiden mukaisten hyödyllisten taitojen ja tietojen oppimisessa sekä konstruktivistisen asenteen kehittämisessä (Nummenmaa & Lautamatti 2005, 106; Ruponen et al. 2000, 165). Tutkimassamme ryh-

mässä nämä taidot ja tiedot, joita pyrittiin kehittämään, olivat itsetuntemukseen ja työelämätietämykseen liittyviä.

Ryhmäohjauksen lähtökohtana on ryhmän yhdessä määrittelemä yhteinen tavoite, johon ryhmä pyrkii ja jonka kautta toiminnan mielekkyys rakentuu (Herranen & Penttinen 2008, 46). Jotta ryhmä saavuttaisi tavoitteensa, tarvitsee se erilaisia oppimistehtäviä ryhmäprosessin eri vaiheissa. Strukturoidussa ryhmäohjauksessa nämä yhteiset oppimistehtävät ovatkin kokemuksellisen oppimisen perustekijä, ja oppimisprosessin tukeminen erilaisilla oppimistehtävillä on keskeisessä roolissa. Jokaisella tehtävällä on oma merkityksensä ja paikkansa ryhmäprosessien ja osallistujien sisäisen työskentelyn käynnistäjänä ja edistäjänä. Ohjaajan tehtävänä on helpottaa kokemuksellista oppimisprosessia suunnittelemalla erilaisia jäsentäviä oppimistehtäviä, joiden perustana ovat ryhmän jäsenten aikaisemmat tiedot ja taidot. Suunnitelluilla tehtävillä on ryhmäohjauksessa kolme päätehtävää: tiedon saanti, taitojen hankkiminen sekä omien tunteiden, asenteiden ja uskomusten tarkastelu. (Ruponen et al. 2000, 165-166 ja 172.) Tutkimassamme uraohjausryhmässä käytettiin paljon erilaisia oppimistehtäviä. Niitä olivat muun muassa yksilötehtävät, jotka liittyivät esimerkiksi itsetuntemukseen, työelämäkontakteihin ja työn hakemiseen. Tehtäviä tehtiin kirjallisesti ja lisäksi niistä keskusteltiin ryhmässä ja ohjaajan johdolla. Näiden erilaisten harjoitusten kautta pyrittiin saavuttamaan uraohjausryhmän tavoitteet: opiskelijoiden urasuunnittelun ja työelämään siirtymisen tukeminen.

Yksi ryhmäohjauksen tärkeimpiä piirteitä on aktuaalinen vuorovaikutus, ryhmäkeskustelu eri muotoineen. Kun ohjauksessa ohjattava ja ohjaaja käyvät dialogia, ryhmäohjauksessa yksilöt käyvät dialogia toistensa kanssa pienryhmässä. Ryhmätason dialogiin vaikuttavat yksilön kohtaamisen ja vertaisuuden lisäksi ryhmän toiminnan peruslainalaisuudet. (Herranen & Penttinen 2008, 44 ja 48.) Vuorovaikutuksen ja keskustelun mahdollistamiseksi on kiinnitettävä huomiota ryhmän ilmapiiriin. Ryhmäohjauksen perustana tulisi olla oppimista tukeva, hyväksyvä ilmapiiri, sillä turvallisessa oppimisympäristössä ryhmän jäsenet uskaltauvat osallistua ja olla äänessä, uskaltavat kokeilemaan uusia työtapoja, toimintamalleja ja asennoitumistapoja sekä uskaltavat olla mukana henkilökohtaisella panoksella. (Nummenmaa & Lautamatti 2005, 106; Nummenmaa ja Lautamatti 2004, 30; Ruponen et al.

2000, 165.) Ryhmässä annetaan tilaa osallistujien kokemuksille ja kokemusten jakamiselle, yhteiselle keskustelulle ajatuksista ja tuntemuksista. Eri teemojen ja tehtävien yhteydessä keskustellaan niiden herättämistä ajatuksista. (Ruponen et al. 2000, 172.) Opiskelu korkea-asteella on hyvin itsenäistä ja yksinäistäkin. Olisikin tärkeää kehittää erilaisia foorumeita, joissa opiskelijat voivat olla keskenään vuorovaikutuksessa ja keskustella opintoihin ja työelämään liittyvistä kysymyksistä. Uraohjausryhmä onkin yksi tällainen foorumi, jossa ryhmätason dialogi mahdollistuu.

2.2.2 Ohjaaja ryhmätoiminnan edistäjänä

Ryhmäohjauksesta puhuttaessa on pohdittava, millainen ohjaajan rooli on ryhmäohjauksessa, miten hän voi edistää ryhmäohjausta ja mitä taitoja hän tarvitsee. Tutkimassamme uraohjausryhmässä ohjaaja vastasi ryhmän suunnittelusta ja toteutuksesta ja osallistui koko ryhmän toiminnan ajan tapaamisiin, joten siinä mielessä ohjattavien kokemusten kannalta merkittävää on myös ohjaajan toiminta ja sen lähtökohdat. Ruponen et al. tuovat esiin, että ryhmäohjauksessa käytetään samoja kommunikaatiotaitoja kuin yksilöohjauksessa, ja yksilöohjaustaidot ovat siirrettävissä myös ryhmätilanteisiin. Ryhmäohjauksessa ohjaaja ei kuitenkaan anna yksilöohjausta, vaan keskittyy ryhmään ja ryhmäprosessiin sekä osallistujiin yksilöinä. (Ruponen et al. 2000, 167 ja 171.) Tämä asettaakin ryhmän ohjaajalle monipuolisia haasteita, sillä hänen täytyy yksilön huomioimisen lisäksi hallita ja hahmottaa kokonaisuus. Ohjaajan on otettava sekä ryhmä että ryhmässä tapahtuva toiminta huomioon työssään.

Ohjaajan toimintatapoja ovat mm. johtaminen eli aktiivinen ohjaaminen, vaikuttaminen, helpottaminen, delegointi ja valtuuttaminen (Niemistö 1998, 20; Ruponen et al. 2000, 169; Herranen & Penttinen 2008, 49). Ryhmän ohjaajalla on useita eri tehtäviä, joiden avulla hän voi edistää ryhmän toimintaa. Ohjaaja vastaa ryhmän suunnittelusta sekä ryhmän vuorovaikutuksen, kommunikaation ja työskentelyn ohjauksesta. (Nummenmaa & Lautamatti 2005, 116-117.) Ryhmäohjausmallin mukaisesti ohjaaja ohjaa keskustelua aktiivisesti (Herranen & Penttinen 2008, 53). Hänen tehtävänä on helpottaa kanssakäymistä, auttaa osallistujia

ymmärtämään toisiaan ja selvittää kommunikaation esteitä niin, että yhteistyö sujuu ja toiminta etenee (Nummenmaa & Lautamatti 2005, 111; Ruponen et al. 2000, 167 ja 171). Ohjaajan tehtävä on luoda oppimiselle suotuisa ilmapiiri, niin fyysinen kuin psykologinenkin, jossa kaikki uskaltavat esittää omia ajatuksiaan (Nummenmaa & Lautamatti 2005, 116-117).

Ryhmän ja sen toiminnan voidaan nähdä kehittyvän eri kehitysvaiheiden kautta. Nämä vaiheet on hyvä tuntea ja tiedostaa ryhmäohjauksessa, jotta niitä voidaan hyödyntää ohjauksessa ja ohjaaja osaa sovittaa oman toimintansa ryhmän sen hetkiseen kehitysvaiheeseen sopivaksi sekä ymmärtää ryhmän toimintaa. Ryhmätoiminnan voi nähdä kehittyvän alkuhämmennyksen ja konfliktien kautta yhtenäisyyteen ja jopa tehokkaaseen yhteistyöhön. Yleisesti ryhmän kehittymistä voidaan kuvata viiden vaiheen kautta: muodostusvaihe (forming), kuohuntavaihe (storming), yhdenmukaisuusvaihe (norming), suoritusvaihe (performing) ja lopetusvaihe (adjourning). (Niemistö 1998, 14-16; Pennington 2005, 72-74.) On tärkeää, että ohjaajan toimintatavat ja taidot vastaavat osallistujien tarpeita ja ryhmän kehitysvaiheita. Ohjaajan rooli ryhmäohjauksessa onkin ryhmäprosessia mukaileva ja prosessin edistyessä muuttuva. (Herranen & Penttinen 2008, 49; Niemistö 1998, 20; Ruponen et al. 2000, 169.) Aluksi ohjaajan on aktiivisesti ohjauksen keinoin edistettävä vuorovaikutusta ja luotava ilmapiiriä, sekä ohjattava harjoituksia (Borgen et al. 1998, 26-28. Herranen & Penttinen 2008, 49). Toiminnan edetessä ohjaaja rohkaisee osallistujia vastavuoroiseen kommunikaatioon (Ruponen et al. 2000, 169). Ryhmäohjauksessa odotuksena on, että ohjaajan rooli muuttuu passiivisemmaksi ryhmän kehityksen myötä (Herranen & Penttinen 2008, 50). Kuten yksilöohjauksessa myös ryhmäohjauksessa ohjaajan päämääränä on tehdä itsensä tarpeettomaksi. Yksilöohjauksessa tavoitteena on valtauttaa yksilö toimimaan itsenäisesti, ryhmäohjauksessa puolestaan pyritään valtauttamaan ryhmä siten että ryhmän jäsenet saavat toisiltaan tarvitsemaansa tukea ja ohjausta. Ohjaajan rooli on lähinnä tukea tätä prosessia edistämällä ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta.

Ohjaajalle siis kuuluu useita erilaisia tehtäviä ryhmän toiminnan mahdollistamiseksi, mutta kuinka tietoisesti nämä eri tehtävät on mahdollista toteuttaa? Näkemyksemme mukaan ohjaajan tärkein tehtävä on kuitenkin osata olla läsnä ja antaa tarpeeksi tilaa ryhmän jäsenille.

Tähän samaan viittaa myös Niemistö korostaessaan, että teknistä osaamista tärkeämpää on ohjaajan ja ryhmän jäsenten myönteinen suhde sekä ohjaajan hyväksyvä ja empaattinen perusasenne (Niemistö 1998, 19). Yhtenä tärkeimmistä ryhmäohjauksen onnistumisen edellytyksistä voidaan pitää sitä, että toiminnan perustana on kunnioitus ja luottamus ihmisten voimavaroihin, näkemys ihmisestä aktiivisena oman toimintansa arvioijana ja suuntaajana. Tämän käsityksen tulisi välittyä myös työskentelyssä. (Ruponen et al. 2000, 182.)

Ryhmän ohjaajalta edellytetään ensinnäkin ryhmädynamiikan sekä oppimis-, työ- ja ryhmäprosessien tuntemista, toiseksi sellaisia taitoja, jotka helpottavat ryhmän toimintaa ja kolmanneksi osallistumista ryhmän toimintaan sekä sitoutumista työskentelemään myös ryhmän yhtenä jäsenenä. Ryhmäohjaajan taidot voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen. *Reaktiotaitojen* (mm. aktiivinen kuuntelu ja empatia) avulla ohjaaja pyrkii ymmärtämään yksilöiden ja koko ryhmän tarpeita ja toimintaa. *Vuorovaikutustaitojen* avulla ohjaaja edistää ja ohjaa ryhmän vuorovaikutusta, rohkaisee vuorovaikutukseen ja ohjaa kanssakäymiseen. *Toimintataitojen* (mm. kysyminen ja vahvuuksien esiin nostaminen) avulla ohjaaja auttaa ja rohkaisee ryhmän jäseniä tutkimaan omia havaintojaan ja löytämään tehokkaampia keinoja selviytyä sekä rohkaisee osallistujia ilmaisemaan itseään. (Borgen et al. 1998, 30-41; Heranen & Penttinen 2008, 52; Nummenmaa & Lautamatti 2005, 116-117; Ruponen et al. 2000, 169-171.)

Se, miten ryhmät, ryhmänkulku ja ryhmän työskentelyyn liittyvät aktiviteetit on etukäteen suunniteltu, heijastuu siihen, miten aikaansaavia tai tehottomia ryhmät ovat. Suunnittelu pitää sisällään hahmotelman ryhmänkulusta ja ryhmäprosessin eri vaiheisiin liittyvistä oppimistehtävistä. Ennen ryhmän aloittamista ohjaajan tulisi pohtia mm. kenelle ryhmä on tarkoitettu, mikä on ryhmän tarkoitus ja mitä on tarkoitus saada aikaan, missä ja milloin ryhmä kokoontuu sekä miten ryhmä saavuttaa tavoitteensa. (Borgen et al. 1998, 17; Nummenmaa & Lautamatti 2005, 113; Ruponen et al. 2000, 171.) Ohjaaja voi helpottaa ryhmässä tapahtuvaa oppimisprosessia käyttämällä eri vaiheissa niihin sopivia aktiviteetteja, mikä korostaakin suunnittelun merkitystä (Nummenmaa & Lautamatti 2005, 106 ja 116-117). Jokainen valittu tehtävä tulisi perustella ja niiden toteutustapa suunnitella etukäteen. Tehtävien suunnittelussa on huomioitava, että ne ovat mielekkäitä ryhmän yhteisten tavoitteiden

ja ryhmän jäsenten yksilöllisten tarpeiden näkökulmasta. (Ruponen et al. 2000, 171.) Ohjaajan on hyvä ensin selkiyttää itselleen oppimistilanteiden tavoitteet ja sen jälkeen tehtäviin liittyvät piirteet. Tehtävät valitaan ryhmän kehitysvaiheen mukaan: alun tehtävien on hyvä edistää turvallisuutta ja luottamusta (esimerkiksi parityöskentelyn avulla), luottamuksen lisääntyessä voi lisätä jännitettä isompien ryhmien avulla ja lopuksi voidaan koko ryhmän kanssa jakaa asioita. (Ruponen et al. 2000, 167.) Tähän ryhmäohjauksen suunnitteluun tutkimassamme uraohjausryhmässä vaikuttivat osaltaan sekä Valtti-hankkeen tavoitteet uraohjausryhmille että nimenomaan kyseessä olleen uraohjausryhmän omat tavoitteet. Ryhmän rakenteen taustalla on Valtti-hankkeen yleinen kuvaus opiskelijaryhmien rakenteista (Karhu 2009b) ja lisäksi ryhmän ohjaaja oli tehnyt tarkemman suunnitelman teemoista, joita eri tapaamiskerroilla käsiteltiin.

2.2.3 Miksi ryhmäohjaus, mitä se antaa yksilölle?

Ryhmäohjauksessa voi oppia sellaista, mikä ei yksilöohjauksen avulla ole mahdollista (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 30). Luonnollisesti ryhmässä tapahtuvat oppiminen ja ongelmanratkaisu sekä yhdessä työskentely kehittävät yleensä laaja-alaisemmin monia työelämävalmiuksia ja -taitoja, kuten kommunikaatiotaitoja, kuuntelemista ja palautteen antamista. (Nummenmaa & Lautamatti 2005, 104 ja 108). Näiden yhteistyötaitojen oppimisen lisäksi yksilö saa ryhmästä kuitenkin myös muunlaisia valmiuksia ja hyötyä. Seuraavaksi keskitymmekin tarkastelemaan, miksi joidenkin tutkijoiden mielestä ryhmäohjaus toimii ja tukee yksilöitä. Pohdimme, mitä sellaista ryhmäohjaus voi tarjota yksilölle, jota yksilöohjauksella ei voida saavuttaa sekä millaisia taitoja, valmiuksia tai voimavaroja yksilö voi ryhmän kautta saavuttaa.

Oppiminen strukturoidussa ryhmäohjauksessa perustuu eri periaatteisiin. Nummenmaan ja Lautamatin (2004) kuvaamassa ohjatun osallistumisen prosessissa ryhmä toimi oppimisen resurssina ja jäsentensä vertaistukena. Heidän mukaansa asiantuntevasti ohjattu ryhmä on opiskelijalle parhaimmillaan tuen lähde, joka luo mahdollisuuden vuorovaikutukselliseen oppimiseen, sosiaaliseen tukeen ja kontaktien luomiseen. Strukturoidun ryhmäohjausmallin

lähtökohtana on, että ryhmä toimii ohjaajan ja opiskelijoiden resurssina ja voimavarana. Ohjatun osallistumisen prosessissa korostuu kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen, sillä oppimisen lähtökohtana toimivat omat havainnot ja kokemukset. Ryhmässä toimiminen ja ryhmäohjaus kehittävät yksilön sosiaalisia taitoja ja yhteisöllisyyttä sekä lisäävät hänen tietoisuuttaan siitä, miten muut hänet näkevät. Kun ryhmänjäsenet osallistuvat ryhmään ja siinä tehtyihin oppimistehtäviin, he saavat oivalluksia siitä, miten he toimivat eri tilanteissa ja miten toiset havaitsevat heidän toimintaansa. Yksilöiden tiedostaessa omat yksilölliset tapansa toimia ja kuullessa muiden toimintatavoista vertaisryhmä tukee myös yksilöitymistä. Parhaimmillaan se tarjoaa yhteisöllisen kumppanuuden kokemuksia ja tukee eri tavoin asiantuntijuuden kehittymistä. (Nummenmaa & Lautamatti 2005, 104-108; Nummenmaa & Lautamatti 2004, 102 ja 106.) Nähdäksemme näiden seikkojen johdosta ryhmäohjaus sopii hyvin identiteettityön tukemiseen ja näin ollen työelämän kysymyksiin keskittyvä uraohjausryhmä voi olla hyvä foorumi myös ammatillisen identiteetin työstämiselle.

Ryhmäohjaus vastaa sellaisiin nykyajan haasteisiin, joihin yksilöohjauksen on hankala vastata. Ruposen et al. kuvaamassa ryhmäohjauksen sovelluksessa työttömän ristiriitainen ja vaikeasti ratkaistava tilanne voidaan ohjausryhmässä jakaa muiden samassa tilanteessa olevien kanssa. Heidän mukaansa yhteisesti jaetut työttömyyskokemukset ovat olleet osallistujille lähes vapauttavia. Ryhmässä työttömyyskokemusten käsittelyssä on keskeistä yhteisen ja ainutkertaisen kokemuksen näkyväksi tekeminen. Vaikeaksi koettuja asioita yhdessä jäsentämällä ja ymmärtämällä huomataan kokemusten erilaisuus ja samanlaisuus vertaisryhmässä. Suurin osa osallistujista olikin kokenut ryhmäkeskustelut ja ryhmän tarjoaman tuen ja kannustuksen kaikista tärkeimmäksi kokemukseksi. (Ruponen et al. 2000, 176-182.) Myös Wesangon tutkimassa ryhmätoiminnassa osallistujat kokivat tärkeiksi nimenomaan tunteiden purkamisen, jaettujen kokemusten ja tuntemusten ääneen lausumisen sekä tunteen ”samassa veneessä olemisesta”. Suureksi anniksi koettiin omien näkökulmien avartuminen ja toisten mielipiteiden kuuleminen. (Wesanko 2005, 86.) Samoin Herrasen ja Penttisen (2008) tutkimuksessa ryhmän jäsenet pitivät tärkeimpänä sitä, että heillä oli ollut mahdollisuus toimia pienryhmässä, keskustella ja käydä läpi ajatuksia koulutuksesta, mikä myös erotti ryhmäohjauksen ”tavallisista” oppitunneista. Mielekkyys ryhmäohjauksessa näytti

liittyvän nimenomaan omien näkemysten ja mielipiteiden esittämiseen sekä tunteiden jakamiseen. (Herranen & Penttinen 2008, 43, 45 ja 48.) Ryhmäohjaus näyttää tarjoavan hyvän foorumin puhua asioista, joista ei välttämättä muissa yhteyksissä ole mahdollista avoimesti keskustella. Tutkimamme uraohjausryhmä puolestaan mahdollistaa työhön ja koulutukseen liittyvistä kysymyksistä keskustelun ja ajatusten vaihtamisen korkea-asteella. Nähdäksemme mahdollisuuksia tähän ei ole juurikaan tarjolla esimerkiksi opintojen puitteissa.

Samoilla linjoilla ovat myös Borgen et al. Heidän mukaansa työttömien ryhmäohjauksessa monet asiakkaat saavuttavat päämääränsä paremmin tukea, ymmärrystä ja motivaatiota tarjoavan ryhmän keskuudessa kuin yksilöohjauksessa. Ryhmämuoto auttaa osallistujia havaitsemaan, miten heidän kokemuksensa työttömyydestä on samanlainen tai erilainen kuin toisten jäsenten. Borgenin et al. tutkimissa työttömien ryhmissä ryhmänjäsenyys auttoi jäseniä tuntemaan, että he kuuluvat johonkin kokonaisuuteen ja saavat tukea. Ryhmän jäsenet kokivat merkityksellisyyttä, ja ryhmässä ilmenevä toisten ryhmäläisten osoittama välittäminen onkin juuri sitä erityistä, jonka voi kokea vain ryhmässä ja joka tekee ryhmästä niin vaikuttavan. Ryhmissä tukea antavat ja itsearvostusta luovat muun muassa ryhmään kuuluminen, vastavuoroinen tuki ja rohkaisu, oman ja toisten tilanteiden vertailu, ryhmän jäsenten keskinäinen innostuksen ja onnistumisen tunteiden jakaminen sekä tukea antava ryhmän ohjaaja. Ryhmässä sen toiminnan edetessä jäsenten yhteisyyden kokemus, kokemus siitä että muut tuntevat samoin, kehittyy. Yhteisyyden tunteen kehittyminen onkin yksi ryhmäohjauksen merkittävimpiä etuja. Yksilöiden huomattessa, että heidän ongelmansa, tunteensa ja reaktionsa ovat samankaltaisia, he kokevat olevansa normaaleja ja hyväksyvät itsensä. Tällainen tunne on vahvempi ja uskottavampi kuin mitä ohjaaja yksin voi antaa. (Borgen et al. 1998, 3, 6-7 ja 97.) Koska ryhmäohjauksen voi nähdä kehittävän yhteisyyden tunnetta eli tunnetta siitä, että ryhmän jäsenet kuuluvat johonkin ja ovat osa jotakin, voisi alakohtaisen uraohjausryhmän näin ollen ajatella edistävän heidän kokemusta alalle kuuluvuudesta.

Wesangon tutkimuksessa ryhmän jäsenet kokivat saaneensa lisää itsevarmuutta ja – luottamusta ryhmään osallistumisesta (Wesanko 2005, 88). Myös Ruposen et al. kuvaamassa sovelluksessa osallistujat kokivat, että ohjausryhmän avulla heillä itseluottamus lisääntyi, it-

setuntemus laajeni ja koulutus- ja ammattisuunnitelmat selkiintyivät. Työnhaun näkökulmasta lähes kaikki osallistujat kokivat hyötynensä ryhmästä. He kokivat erityisen merkitykselliseksi ryhmän aktivoivan ja motivoivan merkityksen. Myös itsearviointi ja siihen liittyvät keskustelut nostettiin esiin merkittävänä kokemuksena samoin kuin ryhmässä tapahtunut taitojen harjoittelu ja tietojen saanti. (Ruponen et al. 2000, 181.) Nykyään työelämän ollessa epävarmaa ja akateemisen työttömyyden kasvaessa voikin olla hyvä, että opiskelijoiden itseluottamusta ja – varmuutta tuettaisiin enemmän jo opiskeluaikana. Kenties tämä voi tukea myös opiskelijoiden valmistumista, kun työelämä ei enää näyttäydy niin pelottavana ja sinne siirtymisen kynnystä madalletaan esimerkiksi aktivoimalla ja motivoimalla heitä työnhakuun.

Strukturoidussa ryhmäohjausmallissa ryhmä ja yleensäkin ryhmän moniäänisyys mahdollistaa yksilön kognitioiden, asenteiden ja käyttäytymisen muuttumisen tarjoamalla erilaisia ajattelu- ja toimintavaihtoehtoja (Ruponen et al. 2000, 166; Nummenmaa ja Lautamatti 2004, 30). Ohjauksellisen ryhmän toimintaan liittyy oppimiskumppanuus, joka antaa yksilölle mahdollisuuden oppimiseen ja muutokseen. Ryhmäohjauksessa luodaan puitteet muutoksen mahdollistamaan, oppimista edistävään ja kehittävään vuorovaikutukseen, jota kuvaavat riippuvuus ja sitoutuminen, vastuunottaminen sekä molemminpuolinen antamisen ja saamisen vastavuoroisuus. (Koivuluhta & Ruponen 2005, 58.) Ryhmäprosessi ja siihen liittyvät oppimistehtävät haastavat osallistujat tutkimaan ja arvioimaan tietojaan, taitojaan ja asennoitumistapojaan uusista näkökulmista. Esimerkiksi Ruposen et al. kuvaamassa ryhmässä jäsennettiin ja tehtiin näkyväksi omia vahvuuksia ja siirrettäviä taitoja, ja samalla luotiin uusia mahdollisuuksia. Siirrettävien taitojen ja henkilökohtaisten ominaisuuksien tunnistaminen ja arviointi edistävät jatkuvuuden tunteen ja persoonallisuuden integraation rakentumista. Ryhmäohjauksen tavoitteena on ollut, että osallistujat oppivat itsestään tutkimalla omia vahvuuksiaan sekä oman toiminnan taustalla olevia uskomuksia, olettamuksia ja arvoja. Tämä voi parhaimmillaan johtaa siihen, että osallistujat saavat mahdollisuuden merkityksellistää omia kokemuksiaan, hyväksyä muutos osana inhimillistä kehitystä sekä rohkaistua toimijoina ja subjektivoitua. (Ruponen et al. 2000, 177, 180 ja 182.)

Peavyn mukaan ryhmäohjauksessa tärkeintä on, että se tarjoaa ohjattaville ensinnäkin harjoituksia, jotka vahvistavat minuutta ja lujittavat konstruktiivista identiteettiä, ja toiseksi demokraattisia keskusteluja, jotka tukevat suunnittelemista, päätöksentekoa ja jokapäiväiseen elämään liittyvien eettisten tai moraalisten ratkaisujen tekoa. Hän uskoo, että demokraattiset ja aidot dialogiset ryhmäkeskustelut voivat auttaa selventämään ja organisoimaan erilaisia moraalisia ja arvoihin liittyviä näkökulmia ja koettelemaan niitä käytännössä. (Peavy 1999, 160-162.) Myös Ruponen toteaa, että ryhmäohjausprosessissa sisäistä muutosta edistetään ryhmässä käytävien keskustelujen avulla. Yhteiskeskusteluissa mielikuvat, ajatukset ja tunteet saavat sanallisen ilmaisunsa. Turvallisessa, yhtenäisessä ryhmässä on helppo kysyä, keskustella ja tuoda esiin omia mielipiteitään ja tarttua avautuviin mahdollisuuksiin. (Ruponen et al. 2000, 179-180.) Vuorovaikutus ja keskustelut ryhmässä ovatkin varmasti sen merkittävimpiä etuja. Keskusteluissa sekä kuulijana että kertojana oleminen voi olla antoisaa. Ryhmätoiminnan onnistumisen kannalta onkin olennaista, että keskustelua saataisiin luotua. Vaikka ohjattavilla ja heidän persoonallisilla ominaisuuksilla onkin suuri merkitys sille, miten keskustelua syntyy, voi ohjaaja omalla toiminnallaan edistää sitä.

Peavyn mukaan useimmat ominaisuuksista, joilla kuvailemme minuuden kokemustamme, hankitaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja suhteessa toisiin ihmisiin. Tästä johtuen konstruktivistisessa ryhmäohjauksessa korostetaan sosiaalista elämää, merkitysverkostoja, yhteisöjen jäsenyyttä, ihmisverkostoja sekä ihmisten välisiä suhteita, ja näihin myös ryhmäohjauksessa käytetyt harjoitukset perustuvat. (Peavy 1999, 161.) Myös Borgen et al. mukaan suuri osa siitä mitä tiedämme itsestämme, on ryhmän vuorovaikutuksen tulosta, ja suuri osa itseämme koskevista uskomuksista ja tunteista on jonkun ryhmän toisilta jäseniltä saadun palautteen muokkaamaa (Borgen et al. 1998, 1). Ryhmällä on siis suuri merkitys siihen, millaisen kuvan itsestämme muodostamme, sekä itsetuntemuksemme kehitykseen. Nummenmaa ja Lautamatti viittaavat tähän samaan todetessaan, että osallistumalla ryhmässä erilaisiin työprosesseja näkyväksi tekeviin ja tukeviin aktiviteetteihin ryhmän jäsenet oivaltavat, miten he itse toimivat eri tilanteissa. Pohtimalla omia ja muiden ratkaisuja he alkavat tiedostaa selvemmin omaa toimintaansa, arvioida omaa osaamistaan ja tutkia omia tapojaan. Yhteisen reflektoinnin ja kollegiaalisen palautteen avulla he hahmottavat,

miten toiset havaitsevat heidän toimintansa. (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 29.) Yksilön kuva itsestä ja minäkäsitys voivat selkiytyä ryhmän kautta ja sen avulla, mikä osaltaan edesauttaa yksilön identiteettityötä.

Ryhmäprosessin eri vaiheisiin sijoitetuilla oppimistehtävillä voidaan edistää reflektointia. Niiden tavoitteena on antaa ryhmän jäsenille sellaisia kokemuksia, tietoja ja taitoja, joita he tarvitsevat sillä hetkellä ja tulevaisuudessa. Niiden avulla osallistujille annetaan mahdollisuuksia ja keinoja itsearviointiin sekä vahvistetaan osallistujien sisäisiä prosesseja. (Koivuluhta & Ruponen 2005, 56.) Aina pelkkä itsepohdinta ei kuitenkaan riitä, ja ryhmäohjauksessa ryhmä toimiikin yhtenä reflektiopintana, joka voi auttaa osallistujia selkiinnyttämään omia kysymyksiään. Ryhmä kehittää itseymmärrystä ja oman toiminnan havainnointia. Esimerkiksi tiedostamattomalla tasolla toimivien merkityssuhteiden avaamiseen ei aina päästä pelkällä itsepohdinnalla, vaan toisen ihmisen antama apu voi tuoda yhteiseen reflektioprosessiin sellaisia uusia virikkeitä, jotka ovat ristiriidassa henkilön omien sisäisten näkemysten kanssa. Eri osapuolilta kuullut näkemykset tulevat koettaviksi, mikä mahdollistaa eri merkitysperspektiivien erojen pohtimisen. Tällainen prosessi syventää itseymmärrystä ja auttaa pääsemään tiedostamattomienkin näkemysten juurille. On tärkeä huomata, että kokemus sinänsä ei opeta, vaan oppimien edellytys on kokemuksen reflektointi. Reflektio auttaa yksilöä ymmärtämään, vaikuttamaan, rekonstruoimaan ja muuttamaan käsityksiään ja toimintaansa. (Koivuluhta ja Ruponen 2005, 57-58.) Konstruktivististen ohjausryhmien tavoite onkin tarjota ohjattaville tukea antava ja turvallinen ympäristö, jossa he voivat rakentaa identiteettiään ja saada sille vahvistusta toisilta. (Peavy 1999, 160-162.) Koska ammatillisen identiteetin yhtenä osa-alueena on itsetuntemus, voi ryhmäohjaus reflektion kautta itsetuntemusta edistämällä hyvin tukea ammatillisen identiteetin muodostumista.

On tärkeä huomata, että ryhmäohjausta tarkasteltaessa ryhmä sinänsä ei ole keskeinen tekijä, vaan tulisi keskittyä siihen mitä ryhmä voi antaa yksilölle. Ryhmäohjauksen voima perustuu nähdäksemme yhdessä tekemiseen ja vuorovaikutukseen muiden ryhmän jäsenten kanssa. Ryhmäohjauksessa yksilö voi luoda suhteita muihin ryhmän jäseniin ja hän näkee muiden jäsenten tapoja toimia, mikä auttaa häntä tarkastelemaan myös itseään ja omia toimintatapojaan uudesta näkökulmasta. Vaikuttaisi siltä, että ryhmän kautta opiskelija voi

tarkastella itseään uudesta näkökulmasta, hän voi peilata ryhmän kautta omaa toimintaansa. Ryhmä siis auttaa yksilöä muodostamaan selkeämpää kuvaa itsestään edistämällä reflektiota. Tämä perustelee myös oletusta siitä, että ryhmäohjaus voisi edistää myös ammatillisen identiteetin muodostumista. Merkittäviksi kokemuksiksi aiemmissa tutkimuksissa nähtiin keskustelut ja vuorovaikutus muiden ryhmän jäsenten kanssa, muilta saatu tuki, yhteisesti jaetut kokemukset ja samuuden tunne muiden ryhmän jäsenten kanssa sekä tunteiden ja kokemusten jakaminen. Kuten Koivuluhta ja Ruponen (2005, 59) tuovat esiin, on ryhmässä monia henkilöitä, joilta oppia, joihin samastua, joille avautua ja joiden kanssa muodostaa itselle merkittäviä terapeutisia suhteita. Tämä onkin varmasti yksi suurimmista ryhmäohjauksen eduista.

3 AMMATILLISESTA IDENTITEETISTÄ

Uraohjausryhmän merkitystä tutkimme nimenomaan ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Pyrkimyksenämme on jäsentää ammatillista identiteettiä ajankohtaisena ja tämän hetkenä ilmiönä sekä tarkastella kuinka se kehittyy niin yleisesti kuin koulutuksen aikana. Ammatillinen identiteetti on käsitteenä vuosien saatossa muuttunut hyvin paljon ja sen merkitys korostuu enenevässä määrin nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa ja työelämässä. Vaikka tutkimuksemme näkökulma on nimenomaan opiskelijoiden ammatillisessa identiteetissä, lähestymme sitä myös työelämän kautta, sillä ammatillinen identiteetti liittyy aina kiinteästi työelämään. Tätä lähestymistapaa perustelee myös se, että tutkimassamme uraohjausryhmässä fokus oli nimenomaan työelämässä ja sinne siirtymisessä.

3.1 Mitä ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan?

Ammatillinen identiteetti on yksi osa yksilön laajempaa persoonallista identiteettiä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 32). Niinpä ammatilliseen identiteettiin perehtyminen on hyvä aloittaa tutustumalla siihen, mikä identiteetti on. Nyky-yhteiskunnassa minuus ja identiteetti ovat nousseet keskeiseen asemaan, ja niiden kautta pyritään ymmärtämään yhteiskunnallisen muutoksen merkitystä yksilöille. Identiteetti on ennen kaikkea prosessi, ei pelkkä lopputulos. Se on jatkuvasti muotoutuva, uudelleen rakentuva ja neuvoteltava. (Eteläpelto 2007, 93 ja 141.) Saastamoisen mukaan minuus tarkoittaa yksilön reflektiivistä tietoisuutta itsestään, identiteetti taas itsensä ja muiden tekemiä määrittelyjä siitä, kuka minä olen. Kun minuus muuttuu kohteeksi, sitä määritellään ja arvotetaan, puhutaan identiteetistä. Identiteetti tarkoittaa tapoja, joilla ihmiset ymmärtävät ja määrittelevät itsensä suhteessa itseensä, sosiaaliseen ympäristöönsä ja kulttuuriinsa. (Saastamoinen 2006a, 170-172.) Fadjukoff taas kuvaa identiteettiä rakenteena, joka ohjaa sitä, miten ihminen käsittelee kokemuksiaan ja määrittää, mitkä kokemukset ovat hänelle tärkeitä. Identiteetti sisältää myös kokemuksellisen tason, eli ihmisen oman kokemuksen identiteetistään. Se pohjautuu pysyvämpiin ja si-

sempiin persoonallisuuden kerroksiin, kuten luonteenpiirteisiin ja ihmiselle ominaisiin käyttäytymismuotoihin, mutta toisaalta se myös rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Fadjukoff 2009, 179, 181 ja 189-190.)

Ammatillisen identiteetin käsite nousee nykyään esiin useissa yhteyksissä. Ammatillisen identiteetin rinnalla käytetään käsitteitä kuten ammatti-identiteetti tai työidentiteetti, ja näiden käsitteiden merkitys vaihtelee jossain määrin käyttäjän mukaan. Eteläpellon mukaan ajankohtaisten empiiristen tutkimusten perusteella voidaan olettaa, että työn ja yhteiskuntaelämän muutokset ovat ainakin osittain johtamassa perinteisten ammatti-identiteettien haurastumiseen, ja niiden sijaan tulisikin puhua mieluummin työidentiteeteistä. Työidentiteetit sopivat Eteläpellon mukaan jälkiteollisessa yhteiskunnassa monilla aloilla hyvin kuvaamaan yksilöiden vallitsevia suhteita työhön. Hänen mukaansa työidentiteetti on ammatti-identiteettiä laajempi käsite, sillä se kattaa myös ne työhön liittyvät suhteet, jotka koskevat työorganisaation arvoihin ja tavoitteisiin sekä palkkaukseen liittyviä yksilöllisiä sidoksia. (Eteläpelto 2007, 139.) Stenström taas käyttää ammatti-identiteetin käsitteen sijaan käsitettä ammatillinen identiteetti, sillä hän näkee sen laajempaan. Ammatillisen identiteetin käsite viittaa identiteetin muodostumiseen muun muassa koulutuksen aikana, kun taas ammatti-identiteetti liittyy enemmänkin työelämässä muotoutuvaan identiteettiin. (Stenström 1993, 31.) Tästä samasta syystä mekin tutkimuksessamme käytämme käsitettä ammatillinen identiteetti ammatti-identiteetin sijaan. Toisaalta koska käsittelemme tutkimuksessamme nimenomaan opiskelijoiden ammatillista identiteettiä, käytämme työidentiteetin sijaan termiä ammatillinen identiteetti. Emme siis työssämme erittele käsitteitä ammatti-identiteetti, ammatillinen identiteetti tai työidentiteetti, vaan viittaamme näillä kaikilla samaan ilmiöön, käyttäen niistä termiä ammatillinen identiteetti.

Ammatillinen identiteetti kuvaa laajasti ja monitasoisesti ihmisen ja työn välistä suhdetta. Se on elämänselitykseen perustuva käsitys itsestä ammatillisena toimijana eli millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi hän haluaa tulla työssään ja ammatissaan. Lisäksi ammatillinen identiteetti sisältää käsityksiä siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja samastuvansa, mitä hän pitää tärkeänä sekä mihin hän sitoutuu työssään ja ammatissaan. Siihen kuuluvat ammattia koskevat arvot, eettiset ulottu-

vuudet, tavoitteet ja uskomukset. Ammatillinen identiteetti on yksilön käsitys itsestään ammattinsa edustajana, ja näin ollen se kuvaa myös sitä, mikä on yksilölle tärkeää hänen toimiessa ammatissaan. Perinteisesti ajatellaan, että identiteetti ja ammatillinen identiteetti syntyvät ajallisesti jatkuvuudesta, jossa menneisyys saatetaan yhteen nykyisyyden ja ennakoitun tulevaisuuden kanssa. Ammatillisen identiteetin rakentumisessa nivoutuvat yhteen aiemmat kokemukset, nykyinen elämäntilanne ja tulevaisuusorientaatio, johon kuuluvat yksilön päämäärät, tavoitteet, suunnitelmat ja odotukset. (Eteläpelto 2007, 90; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26; Vähäsantanen 2007, 157 ja 171.) Nämä huomiot ovat nähdäksemme keskeisiä ja tärkeitä näkökulmia sen suhteen miten opiskelijat jäsentävät ammatillista identiteettiään.

Bolívarin & Domingon mukaan ammatillinen identiteetti koostuu yksilön minäkuvasta, ammatin yhteiskunnallisesta tunnustamisesta, tyytyväisyyden tasosta, sosiaalisista suhteista, asenteesta muutoksiin, ammatillisesta vastuusta ja tulevaisuuden ammatillisista odotuksista. Ammatillinen identiteetti voidaan nähdä diskursiivisena ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta muodostuvana, ja sen rakentumisessa keskeistä ovat päättelyn, omaksumisen ja arvioinnin prosessit. Ammatillisen identiteetin rakentumiseen liittyvät yksilön henkilökohtainen tausta, ammatillinen historia, koulutus ja mahdolliset identiteettikriisit, joita kohdattaessa ihminen voi joutua rakentamaan ammatillista identiteettiään uudelleen. Ammatillisen identiteetin uudelleenrakennusprosessissa on kyse entisen identiteetin osittaisesta hylkäämisestä sekä pitkästä uuden identiteetin rakentamisesta ja sopeuttamisesta entisen ylle. (Bolívar & Domingo 2006, 346 ja 352.) Nyky-yhteiskunnassa yhä useampi joutuukin ammatillisen identiteetin uudelleenrakennusprosessin eteen.

Ammatillinen identiteetti voidaan jäsentää seuraavien näkökulmien kautta. Ensinnäkin ammatillisen identiteetin muodostaminen on *dynaaminen prosessi*, jota määrittävät sekä rakenteelliset olosuhteet että yksilölliset taipumukset ja voimavarat. Toiseksi ammatillinen identiteetti ymmärretään *monikerroksisena ja moniulotteisena ilmiönä*, jota määrittävät historiallinen, taloudellinen, sosiaalinen ja yksilöllinen ulottuvuus. Historiallinen ulottuvuus viittaa kansalliseen kontekstiin, johon liittyvät esimerkiksi työmarkkinat ja koulutusjärjestelmä. Taloudellinen ulottuvuus puolestaan viittaa pääoman ja työn suhteeseen työelämän

vaatimusten kontekstissa. Sosiaalinen ulottuvuus korostaa, että ammatilliset identiteetit voidaan ymmärtää kollektiivisinä identiteetteinä, jotka muodostuvat vuorovaikutuksessa toisten kanssa sekä erilaisissa ryhmissä ja toimielimissä. Yksilöllisyyttä korostava ulottuvuus korostaa kuitenkin myös yksilön merkitystä: hänen ammatillista historiaansa ja urakehitystä sekä hänen käsitystään työstä ja asenteesta siihen. Kolmanneksi, *socialisaatio ja oppiminen* ovat yhteydessä ammatillisen identiteetin muodostumiseen. Neljänneksi, ammatilliset identiteetit ovat *luonteeltaan kollektiivisia* ja näin ollen jäsenyys (”kuuluminen johonkin”) ja vuorovaikutus toisten kanssa ovat keskeisiä. Kollektiiviset identiteetit rakentuvat yksilöiden kokemuksesta siitä, että he kuuluvat johonkin, esimerkiksi organisaatioon, tiimiin tai ryhmään. Ammatillinen identiteetti voi siis muodostua esimerkiksi liittyen tiettyyn organisaatioon tai toisaalta jopa tiettyyn työtehtävään. Viidenneksi, ammatillisen identiteetin käsitteeseen liittyy aina *yksilöllinen toimijuus*. Tämä liittyy siihen, että loppujen lopuksi mikä tahansa identiteetin muodostamisprosessi on aina kunkin yksilön saavutus. Kuudenneksi, ammatilliset identiteetit ovat luonteeltaan hyvin *dynaamisia*: ne voivat muuttua elämän aikana ja niiden merkitys yksilölle voi vaihdella. (Kirpal 2004, 199-204.) Tämä näkemys ammatillisesta identiteetistä on mielestämme hyvä ja kattava: se sisältää ilmiön keskeisimmät ominaisuudet ja onnistuu kuvaamaan sen moninaista luonnetta.

3.2 Ammatillinen identiteetti – yksilöllinen vai sosiaalinen prosessi?

Ajan hengen mukaisesti nykyään ajatellaan, että yksilö itse luo ammatillisen identiteettinsä ja on vastuussa sen muodostumisesta. Toisaalta kuitenkin identiteetin muodostuminen tapahtuu myös aina osana tiettyä sosiaalista ympäristöä ja yhdessä toisten ihmisten kanssa. Identiteetti on siis ikään kuin sosiaalisen ja persoonallisen risteyksessä. Ammatillinen identiteetti sisältää sekä identiteetin sosiaalisen että persoonallisen puolen, ja myös sen rakentaminen tapahtuu yksilöllisen ja yhteiskunnallisen välisestä suhteesta ja vuorovaikutuksessa. Ammatillisen identiteetin voi nähdä määrittävän toisaalta yksinomaan sosiaalisesti ja diskursiivisesti, toisaalta sitä voidaan pitää persoonallisesti määrittävänä ja yksilön henkilökohtaisena prosessina. Rakentumisen eri vaiheissa sekä työstä ja ammatista riippuen per-

soonallisen ja sosiaalisen painotukset vaihtelevat. Ammatillisessa identiteetissä kietoutuvat yhteen ammattialan yhteiskunnallisen, sosiaalisen ja kulttuurisen käytännön lisäksi yksilön rakentamat ja jatkuvasti muokkaamat yksilölliset merkitykset ja käsitykset työn asemasta elämässä sekä työhön liittyvistä arvoista ja eettisistä sitoumuksista. (Eteläpelto 2007, 90-91, 97-98 ja 141; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 32 ja 41-44.)

Länsimaista individualismia pidetään keskeisenä modernisaation tunnusmerkkinä ja puhutaankin yksilöä korostavasta ajasta (Saastamoinen 2006b, 141 ja 149). Individualismin myötä korostuneet omakohtaisuus ja yksilön oma vastuu heijastuvat myös identiteetin luomiseen. Yhteiskunnallisen ja kulttuurisen muutoksen myötä identiteettien ja yksilöllisyyden muokkauksesta on tullut jopa eräänlainen pakko (Eteläpelto 2007, 137). Jälkimodernissa yhteiskunnassa vastuu identiteetin tuottamisesta on yhä enenevässä määrin siirtynyt yksilölle itselleen. Enää emme ole vain sitä, miksi satumme syntymään, vaan sitä miksi teemme itsemme tekemillämme valinnoilla. (Saastamoinen 2006b, 146.) Perinteisesti on ajateltu, että identiteetti ja myös ammatillinen identiteetti syntyy ja kehittyy sosialisoinnin kautta, yhteisöön ja yhteiskuntaan sosiaalistumisen seurauksena. (Eteläpelto 2007, 96-97; Stenström 1993, 38) Vaikka ne yhä edelleen ovat merkittävässä osassa identiteetin muodostumisen suhteen, ovat sosiaalinen ja kollektiivinen identiteetti menettäneet merkitystään samalla kun yksilöllistyminen ja persoonallinen identiteetti korostuvat vakaiden työurien ja ammatillisten yhteisöjen pirstoutuessa. Työntekijöihin kohdistuu paineita rakentaa dynaamista ja joustavaa ammatillista identiteettiään yksilöllisesti huomioiden omat vahvuutensa ja intressinsä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 43-44.) Individualismi näkyy selvästi myös korkea-asteen kontekstissa, jossa korostuvat itsenäisyys, oma vastuu ja yksilöllisyys. Ammatillisen identiteetin yksilöllinen muodostaminen liittyy osaltaan myös työnkuvien epäselvyyteen ja työurien moninaisuuteen.

Eteläpellon (2007, 140) mukaan tämän hetken kulttuurinen ihanne on aktiivinen ja itseohjautuva ihminen, joka aktiivisesti muokkaa, korjaa ja määrittelee itseään uudelleen. Minuus ja identiteetti eivät siis ole annettuja, vaan niitä on tuotettava erilaisen identiteettityön keinoin sekä pohdittava tietoisesti. Minuus ymmärretään yksilöllisenä projektina, jota jokaisen on itse tietoisesti työstettävä jokapäiväisessä arjessa. (Saastamoinen 2006a, 170-172.)

Myös Giddens korostaa samaa asiaa. Hänen mukaansa modernin reflektiivisyys leviää myös minän ytimeen. Minä nähdään reflektiivisenä projektina, josta yksilö itse on vastuussa. Emme ole vain sitä mitä me olemme, vaan sitä mitä me itsestämme teemme. Itseymmärrys on alisteinen kattavammalle ja perustavammalle päämäärälle rakentaa tai uudelleen rakentaa yhtenäinen ja palkitseva identiteetti. Minän reflektiivisyys, yksilön itsetutkiskelu ja itsensä havainnointi on jatkuvaa ja yhtäjaksoista sekä läpitunkevaa. (Giddens 1991, 32 ja 75-76.) Jos identiteetin, ja myös ammatillisen identiteetin rakentaminen vaatii näin paljon itsereflektiota, tietoista pohdintaa ja itsensä uudelleen määrittelyä, olisi siihen myös löydettävä aikaa ja sopiva foorumi. Se voi kuitenkin olla nykypäivän kiireisessä ja tehokkuuteen pyrkivässä yhteiskunnassa liikaa vaadittu. Yhtenä mahdollisuutena tähän voi toimia juuri uraohjausryhmä, jossa näitä asioita pääsee rauhassa pohtimaan.

Identiteetti, kuten ammatillinen identiteettikin, on projekti, joka rakentuu reflektiivisyyden kautta. Reflektiivisyyteen nähdään kuuluvaksi tutkiva ote, tietoisuus omista sisäistyneistä ammatillisuuden malleista sekä kyky keskustella ja neuvotella muiden kanssa. Koska reflektiivisyydessä tärkeää on kyky keskustella muiden kanssa, ei omien sisäistyneiden ammatillisuuden ja ”hyvän ammatilaisen” mallien reflektointi toteudu monologin kautta, vaan ainoastaan dialogissa muiden kanssa. (Gilardi & Lozza 2009, 245 ja 247.) Myös Schepens et al. tuovat tutkimuksessaan esille, että ammatillinen identiteetti muodostetaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa (Schepens, Aelterman & Vlerick 2009, 363-364). Vaikka yksilö onkin siis itse vastuussa identiteettinsä muodostumisesta, ei identiteetti kuitenkaan voi koskaan muodostua ilman toisia ihmisiä. Identiteetti ja minä kehittyvätkin aina vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Fadjukoff 2009, 180; Stenström 1993, 32). Identiteetin muodostumisessa vuorovaikutus itselle tärkeiden ihmisten kanssa on keskeistä, sillä identiteetti voi kehittyä vain yhteydessä toisiin ihmisiin. Merkitsevien ihmissuhteiden lisäksi ryhmään kuulumisen kokemukset edistävät ja tukevat identiteetin kehitystä. (Fadjukoff 2009, 192.) Tämä vuorovaikutuksen ja keskustelun merkityksen korostuminen puhuu pienryhmien käytön puolesta.

Mikä rooli ohjauksella sitten voi olla ammatillisen identiteetin kehittymisen suhteen? Ammatillisen identiteetin muodostumisessa on suuri merkitys ensinnäkin itsereflektiolla ja toi-

seksi muiden kanssa tapahtuvalla vuorovaikutuksella. Näitä molempia prosesseja ja identiteettityötä voidaan edistää ja tukea ohjauksen keinoin käyttäen apuna niin henkilökohtaista ohjausta kuin ryhmäohjaustakin. Eteläpellon mukaan tarvitaan entistä enemmän sellaisia koulutuksen ja yhdessä oppimisen muotoja, jotka tarjoavat mahdollisuuksia yksilöiden aktiiviseen identiteettityöhön ja subjektiivisuuden vahvistamiseen. Ohjaaja voi toimia vahvistavana identiteettipeilinä ja tukea toimijuuden ja subjektiivisuuden rakentamista. (Eteläpelto 2007, 142.) Ohjaajan rooli on tarjota ohjattavalle välineitä, joiden avulla tämä voi nähdä itsensä erilaisesta näkökulmasta tai löytää itsestään sellaisia piirteitä, joita ei ole ennen tiedostanut. Tämä voi tapahtua ensinnäkin erilaisten itsetuntemustehtävien avulla, mutta myös pienryhmän ja siellä tapahtuvan keskustelun kautta. Gilardin ja Lozzan tutkimustulosten mukaan ammatillisen identiteetin kehittymistä edistivät pienryhmätyöskentely, vaihtelu työskentelyssä autonomisesti (joko yksin tai ryhmässä) ja työskentelyssä ohjaajan johdolla sekä omien kokemusten kuvailu (Gilardi & Lozza 2009, 247 ja 253). Näidenkin tulosten pohjalta pienryhmän käyttöä ammatillisen identiteetin tukemiseksi voidaan perustella.

3.3 Ammatillisen identiteetin kehittyminen koulutuksen aikana

Missä vaiheessa ammatillisen identiteetin kehittymisen voi nähdä alkavan? Ammatillisen identiteetin voi nähdä kehittyvän osana yksilön identiteettiä ammatissa toimimisen myötä, mutta myös koulutuksen kautta. Ammatillisen identiteetin muodostumisen kannalta keskeinen jakso onkin jo koulutus ja sen aikana saadut valmiudet ja taidot vastaanottaa työelämän muutoksia. (Stenström 1993, 37 ja 43.) Ammatikuvan rakentumisen voi nähdä alkavan yleensä jo opiskelijan alaan ja sen opiskeluun liittyvistä odotuksista. Näiden odotusten perustalle aletaan kokemusten kautta rakentaa tarkempaa kuvaa aloista ja ammanteista. (Mäkinen 2004, 60.) Näin ollen on perusteltua tutkia opiskelijoiden ammatillista identiteettiä.

Länsimaissa nuoruuden jälkeinen aikuistumis- ja identiteetin etsintävaihe on huomattavasti pidentynyt. Identiteetin muodostumista on perinteisesti pidetty keskeisenä nuoruuteen kuuluvana kehitystehtävänä, mutta nykyään yhä enemmän korostetaan, että identiteetin selkiyt-

täminen on pitkäaikainen, aikuisuuteen ulottuva prosessi. Identiteetti ei ole pysyvä rakenne, vaan se elää dynaamisesti ja muuttuu sen mukaan, kun ihminen kohtaa uusia elämäntilanteita ja haasteita. Identiteetin kehitys ei myöskään etene kaikilla osa-alueilla samanaikaisesti, vaan se etenee eri tahtia eri elämänaalueilla henkilökohtaisten kiinnostusten ja ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien mukaan. (Fadjukoff 2009, 184 ja 186-188.) Näin ollen voidaan nähdä, että korkea-asteen opiskelijoilla identiteettityö on vielä keskeneräinen prosessi, vaikka kyseessä ovatkin nuoret aikuiset. Nimenomaan ammatillisen identiteetin rakentumisen voi ajatella olevan tässä vaiheessa hyvinkin ajankohtaista, koska ammatin saaminen ja työelämään siirtyminen ovat silloin keskeisiä kysymyksiä.

Ammatillinen identiteetti liittyy läheisesti työelämään. Jos kuitenkin ajatellaan, että ammatillinen identiteetti alkaa muotoutua jo koulutuksen aikana, mihin se silloin perustuu? Gilardi ja Lozza tarkoittavat ammatillisella identiteetillä (”professional identity”) ymmärrystä itsestä ammattilaisena. Termi liittyy myös läheisesti kysymykseen ”millainen ammatinharjoittaja minä haluan olla?”. Heidän mukaansa tämän kysymyksen taustalta löytyy myös muita kysymyksiä. Mikä on työni kohde? Mitä minä ammatinharjoittajana käsittelen? Mitä palveluita tarjoan? Mille arvoille, uskomuksille, paradigmoille ja teorioille toimintani perustuu, kun rakennan tietoa ja ratkaisen ongelmia? Mitkä ovat vahvuuteni ja heikkouteni? Näin ollen ammatillinen identiteetti sisältää sisäistyneitä malleja ammattilaisuudesta ja ”hyvän ammattilaisen” käsityksestä, jotka nousevat kokemuksista ja ovat sosiaalisesti määrittäytyneitä. (Gilardi & Lozza 2009, 247.) Nämä kaikki kysymykset ovat sellaisia, joihin opiskelija jo opintojen aikana muodostaa jonkinlaisen käsityksen. Opiskelijoiden kohdalla nämä käsitykset kuitenkin vain harvoin nousevat kokemuksista, sillä opiskeluaikana ei välttämättä tarjoudu juurikaan mahdollisuuksia oman alan työkokemuksen saamiseen. Sen sijaan opiskelijoiden kohdalla käsitykset ovat yleensä enemmänkin sosiaalisesti määrittäytyneitä, eli ne perustuvat opiskelijoiden keskuudessa vallitseviin ja esimerkiksi median tarjoamiin uskomuksiin ja mielikuviin. Kuinka totuudenmukaisia nämä sosiaalisesti määrittäytyneet käsitykset alasta lopulta ovat? Parhaimmillaan epävirallinen opiskelijakulttuuri ja vertaisryhmä voivat vahvistaa opiskelijan ammatillista identiteettiä ja sitoutumista opiskeluun, mutta samalla ne voivat ylläpitää virheellisiä käsityksiä ja pessimistisiä tulevaisuudenkuvia (Herranen & Penttinen 2008, 43). Voisiko uraohjausryhmä olla yksi kanava rea-

listisen ja monipuolisen alaan liittyvän ammatillisen tietouden tarjoamiseen ja sitä kautta apuna opiskelijoiden ammatillisen identiteetin selkiytymisessä?

Opiskelijat joutuvat rakentamaan ammatillista identiteettiään useiden eri tahojen ja tekijöiden ristipaineessa, mikä näkyi myös Schepensin et al. (2009) tutkiessa opettajaksi opiskelevien ammatillisen identiteetin muodostumista. Ensinnäkin opiskelijoiden ammatillisen identiteetin muodostaminen nähdään jatkuvana tulkinnan ja uudelleen tulkinnan kehityksellisenä prosessina koulutuksen aikana. Tällaista dynaamista käsitystä ammatillisesta identiteetistä voidaan kutsua itseymmärrykseksi. Tämä puoli ammatillisesta identiteetistä pitää sisällään kysymyksiä kuten ”Kuka olen opettajana tällä hetkellä?” ja ”Millaiseksi haluan tulla opettajana?”. Tähän ammatillisen identiteetin kehitysprosessiin liittyvät useat eri tekijät, kuten esimerkiksi opiskelijan persoonallisuus, perhe ja läheiset, kokemukset opettamisesta, opettamisen perinteet ja kulttuuri sekä epäsuorasti omaksutut käsitykset. Toiseksi opettajaksi opiskelevien ammatillinen identiteetti pitää sisällään useita alaidentiteettejä, jotka voivat olla ristiriidassa keskenään. Kolmanneksi opettajaksi opiskelevat ovat itse aktiivisia toimijoita oman ammatillisen identiteettinsä kehittymisen kannalta. Lopulta opettajaksi opiskelevien oletetaan kehittyvän tiettyjen yhteiskunnallisten odotusten, kuten määrättyjen standardien ja peruskompetenssien, mukaisesti. (Schepens et al. 2009, 363-364.) Tässä näkyy myös samankaltainen ilmiö, jonka Gilardi ja Lozza toivat esiin artikkelissaan: omat näkemykset ja tulkinnat alasta ja ammatista ovat keskeisessä osassa ammatillisen identiteetin muodostumisprosessissa koulutuksen aikana.

Lisäksi Schepens et al. (2009) sekä Gilardi ja Lozza (2009) tuovat esiin yhteiskunnan asettamien odotusten ja näkemysten merkityksen sille, millaiseksi ammatillinen identiteetti lopulta muotoutuu. Ammatillisen identiteetin muodostumiseen vaikuttavat muiden ihmisten käsitykset ja odotukset kyseistä ammattia kohtaan. Tällaisia ovat esimerkiksi yhteiskunnassa laajasti hyväksytyt näkemykset siitä, mitä tietyn ammatin edustajan tulisi tietää ja tehdä. Stenströmin mukaan tietyn ammatin identiteetin muodostavat työntekijöiden selkiytynyt tietoisuus omista pyrkimyksistään, päämäärästään ja rooleistaan sekä siitä, mitä ammattiryhmä on ja mihin se pyrkii, mutta lisäksi ammatillista identiteettiä voidaan tarkastella myös siltä kannalta, miten muut mieltävät tietyn ammatin. Ammatillinen identiteetti sisäl-

tääkin sen, että yksilö pyrkii samaistumaan oman ammattiryhmänsä normeihin ja etiikkaan. (Stenström 1993, 38.) Tutkimuksemme kohdejoukon kohdalla tämä näkemys on erityisen mielenkiintoinen. Heidän opiskelemaltaan alalta ei valmistu suoraan mihinkään tiettyyn ammattiin, joten tiettyihin ammatteihin kohdentuvia käsityksiä ja oletuksia ei ole tarjolla samassa määrin kuin esimerkiksi opettajan ammatin kohdalla. Voidaankin pohtia, miten tämä näkyy heidän kuvatessaan ammatillista identiteettiä ja mihin heidän ammatillinen identiteettinsä lopulta kytkeytyy?

3.4 Millaista ammatillista identiteettiä nykyisessä työelämässä ja yhteiskunnassa tarvitaan?

Yhteiskunta on muuttunut viimeisten vuosien aikana valtavasti, mikä kohdistaa uudenlaisia haasteita ja vaatimuksia yksilön ammatilliselle identiteetille. Yhteiskunnan muutokset näkyvät ennen kaikkea työelämän muutoksina. Tämän päivän työelämää kuvaavat muun muassa palvelu- ja tietotyövaltaistuminen, verkostoituminen, toimintatapojen joustavuus, työmuotojen epätyypillisuus, tietoisuminen sekä kansainvälistyminen ja globalisaatio. Nykyistä yhteiskuntaa kuvataan tietoyhteiskunnan lisäksi myös riski- tai kilpailuyhteiskunnaksi, mikä näkyy osaltaan siinä, että työntekijän on tultava toimeen joustavuuden, lyhytjänteisyyden, alituisen muutoksen, kiinnittymättömyyden ja jatkuvan uudelleen orientoitumisen kanssa. (Julkunen 2007, 18-20.)

Sennettin mukaan nykyaikaa kuvaa hyvin termi ”no long term”, jolla hän viittaa ajan pirstaloitumiseen sekä jatkuvuuden ja pitkäjänteisyyden katoamiseen. Lyhytjänteisyys heijastuu etenkin työelämään ja urakehitykseen. Ennen työelämää leimasivat lineaarisuus ja ennakoitavuus. Samaa työtä tehtiin vuodesta ja päivästä toiseen ja ihmiset saattoivat muodostaa lineaarisen ja selkeän elämäntarinan. Nykyään sen sijaan korostuvat joustavuus, epävarmuus, jatkuva muutos ja lyhytjänteisyys. Enää vain harvoin nähdään perinteistä urakehitystä, joka etenee tasaisesti yhdeltä organisaatiotasolta toiselle, saati että työelämästä selvittäisiin yhden koulutuksen turvin. Tänä päivänä työpaikan vaihdot, jatkuvat muutokset

ja uudelleen kouluttautuminen ovat arkea. Työura paloitellaan lyhytaikaisiin työtehtäviin ja projekteihin. Työelämässä ei ole enää niinkään kyse sitoutumisesta, vaan ihmisten on oltava valmiita siirtymään yhtäkkiä ja nopeasti yhdenlaisesta työstä toiseen. Työntekijöiltä uusi järjestys vaatii monipuolisuutta ja muuntautumiskykyä, avoimuutta muutoksille ja riskinottoa. Ympäristön jatkuva muuttuminen ei anna mahdollisuutta kiinnittyä mihinkään kunnolla, luoda omaa kestäväää elämäntarinaa tai muodostaa kestäväää identiteettiä. (Sennett 2002.)

Muuttunut työelämä ja yhteiskunnallinen tilanne heijastuvat voimakkaasti ammatilliseen identiteettiin ja sen muodostumiseen. Ennen ihmisten ammatilliset identiteetit olivat suhteellisen selkeitä, eikä niiden muodostuminen tuottanut ongelmia. Ihmiset sitoutuivat työpaikkaansa ja samastuivat ammattiinsa. Modernismin aikana yksilön identiteetti nähtiin yhtenäisenä, suhteellisen vakaana ja elämäkerrallista jatkuvuutta sisältävänä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26.) Saastamoinen (2006b, 141) toi esiin, että modernin ajan ymmärrystävän mukaisesti ihminen sijoituttuaan tiettyyn ammattiin saattoi määrittellä itsensä varsin selkeästi pysyvän työpaikan ja ammatin kautta. Samanlaisen kuvan maalaavat artikkeleissaan myös Law, Meijers ja Wijers, joiden mukaan jo pitkään identiteetin kehitystä on pidetty urakehityksen kulmakivenä. Suuren osan 1900-luvusta ura ja identiteetti ovat läheisesti kietoutuneet toisiinsa. Työstä tietäminen on ollut itsensä tuntemista ja uran ja identiteetin välillä on ollut kiinteä suhde. Heidän mukaansa myöhäismoderneissa yhteiskunnissa jokainen elämäkertä oli suhteellisen ennustettava. Yksilö saavutti yhteiskunnallisesti määritellyn työroolin selkeän käsikirjoituksen kautta ja paljon hänen identiteetistään liittyi tähän rooliin. Modernin teollisuusyhteiskunnan vakaus vaati suhteellisen yksinkertaista identiteettikehityksen prosessia, johon liittyi vain vähän joustavuutta. (Law, Meijers & Wijers 2002, 431 ja 435.)

Postmodernissa nyky-yhteiskunnassa tilanne sen sijaan on monimutkaisempi. Ammatillisen identiteetin rakentamista vaikeuttavat työntekijöihin kohdistuvat muuntautumisen paineet sekä työelämän ennen tarjoamien jatkuvuuden ja ennustettavuuden puute. Ammatillisen identiteetin rakentamisesta on tullut koko työuran mittainen haaste, erityisesti kun työurat eivät ole enää niin pysyviä ja moni myös vaihtaa tehtävää tai ammattia usean kerran työ-

uran aikana. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27-29.) Nyky-yhteiskunta asettaa postmodernille yksilölle ja hänen ammatilliselle identiteetilleen haasteita. Jälkiperäisissä yhteiskunnissa minän kehitys sisäistämällä rooliodotuksia johtaa identiteetin epäselvyyteen ja kaoottiseen minään. Näin rakentuva minä ei enää tarjoa vakaata pohjaa ammatilliselle valinnalle ja uran hallinnalle. Minän yhtenäistä rakennetta ei siis enää voida suoraan johtaa sosiaalisesta ympäristöstä, vaan identiteettiä kehitetään elämäkokemusten reflektiivisen prosessoinnin kautta. Jälkiperäisissä oloissa identiteetin kehitysprosessi muuttuu suhteellisen yksinkertaisesta psykososiaalisesta oppimisprosessista monimutkaiseksi oppimisprosessiksi, jossa tarvitaan joustavuutta. (Law, Meijers & Wijers 2002, 432 ja 443.)

Ennen, kun ihmiset valmistuivat johonkin tiettyyn ammattiin, he yleensä toimivat samassa tehtävässä koko loppuelämänsä. Tällöin riitti että yksilölle muodostui yksi selkeä ja pysyvä ammatillinen identiteetti. Nykyään yksilöt voivat elämänsä aikana toimia hyvinkin erilaisissa tehtävissä ja ammateissa. Tästä työelämän luonteesta johtuen ammatillista identiteettiä ei nähdä pysyvänä (Vähäsantanen 2007, 172). Miten tällainen kehitys heijastuu ammatillisen identiteetin muodostumiseen vai pystyykö sitä edes muodostamaan tällaisissa olosuhteissa? Stenström (1993, 41) onkin aiheellisesti pohtinut, mihin ammatillista identiteettiä sitten tarvitaan vai tarvitaanko sitä lainkaan? Jos ammatit katoavat ja tulevaisuudessa ei voida määrittellä ammattia vaan töitä, onko tarpeen omata ammatillista identiteettiä? Onko helpompaa olla ilman selvää ammatillista identiteettiä, sitoutumatta mihinkään yksittäiseen ammattiin?

Enää vain harvoin voidaan puhua selkeistä, tarkkarajaisista ja pysyvistä ammateista. Työrooleja katoaa, säilyvät työroolit muuttuvat ja uusia työrooleja kehittyvät, mutta niilläkään ei ole selkeää käsikirjotusta (Law, Meijers & Wijers 2002, 435). Ammattien väliset erot eivät ole enää niin selkeästi määriteltävissä kuin ne joskus ovat olleet. Ennen ammattien sisällöt ja niiden vaatimat ominaisuudet ja taidot olivat näkyvämmät, nykyään monet ammatit kuitenkin vaativat hyvinkin samanlaisia valmiuksia ja taitoja. Stenströmin mukaan ammatit muuttuvat ja murentuvat, työelämän nopeat muutokset ja niiden ennustamattomuus asettavat haasteita ammattitaidon määrittelylle. Ammatilliselta vaaditaan aina ajantasaisia ammattispesifisiä taitoja ja tietoja, mutta yhä keskeisemmäksi ovat tulleet yliammatilliset tai-

dot, joita kuvataan työntekijän työtehtävästä toiseen siirtymisen taidoiksi. (Stenström 2008, 130-131.) Julkunen on samoilla linjoilla todetessaan, että työelämä vaatii joustavuutta ja monitaitoisuutta sekä ammattirajojen rikkomista. Ammatit ja ammattinimikkeet ovat jatkuvasti liikkeessä, nimikkeet ovat liudentuneet ja niiden merkitys on muuttunut epämääräisemmäksi. Eri ammatit eroavat hyvin paljon siinä, miten tunnistettavan identiteetin ammatti antaa. Monet asiantuntijatyöt ovat niin epämääräisiä, että niille on itse luotava sisältö. Tutkinnotkaan eivät enää takaa ja määrittele sijoittumista työmarkkinoille. (Julkunen 2007, 34-36.) Ammattien näin lähentyessä toisiaan asettaa se haasteita ammatillisen identiteetin muodostumiselle. Jotkut ammatit, kuten esimerkiksi opettaja tai lääkäri, sisältävät yhä selkeän näkemyksen siitä, mitä ammatti tai työ sisältää ja ketkä ammattia ovat päteviä hoitamaan. Suurin osa työtehtävistä, joihin esimerkiksi akateemisella tutkinnolla hakeudutaan, eivät ole selkeästi tai tarkkarajaisesti määriteltyjä. Samalla tutkinnolla voidaan hakea hyvin kirjavia työtehtäviä ja toisaalta samaa tehtävää voi olla hakemassa usean eri alan asiantuntijoita. Tämä asettaa haasteita ammatillisen identiteetin kannalta. Voisiko selkeä ammatillinen identiteetti auttaa yksilöä kohdentamaan työnhakua oman osaamisensa mukaisesti?

Ammatillinen identiteetti voidaan jakaa klassiseen ja joustavaan tyyppiin. *Klassisen ammatillisen identiteetin* omaavat yksilöt samaistuvat hyvin tiiviisti ammattiinsa, yritykseen tai päivittäisiin työtehtäviin. Näille työntekijöille muutokset työympäristössä merkitsevät konfliktia, koska heillä ei ole keinoja sopeutua uusiin vaatimuksiin. *Joustavan ammatillisen identiteetin* omaavat työntekijät ovat valmiita vaihtamaan organisaatiota tai ammattiaan, mikäli se olisi tarpeen. Nämä henkilöt pyrkivät aktiivisesti hyödyntämään joustavuutta, liikkuvuutta ja oppimista laajempien uraansa liittyvien tavoitteiden välineinä. Heidän ammatillinen identiteettinsä on hyvin yksilöllinen, joka perustuu henkilökohtaisiin taitoihin, kykyyn oppia jatkuvasti sekä projekti-orientoituneeseen työasenteeseen. Osa joustavan ammatillisen identiteetin omaavista piti nykyistä työtänsä vain yhtenä portaana useita muutoksia ja työpaikan vaihdoksia sisältävällä urallaan. He ovat sitoutuneet ainoastaan ”etene-miseen”, työpaikan tai ammatin sijaan. (Kirpal 2004, 214-215.) Tämä sama näkemys tuli esiin myös Difin (2004) tutkimuksessa, jossa selvitettiin kuinka ammatilliset identiteetit ovat muuttuneet tietoliikennealalla viime vuosien aikana. Työelämän muutoksen seurauk-

sena tietoliikennetyöntekijät eivät kiinnity tiettyihin ammatteihin vai yrityksiin, vaan he näkevät senhetkisen työpaikkansa ennemminkin ponnahduslautana kohti uusia haasteita ja parempaa työpaikkaa, kuin koko elämän mittaisena työpaikkana. (Dif 2004, 305.)

Modernin ajan työelämässä ammatillinen identiteetti pohjautui ennen kaikkea ammattikulttuuriin, -kuntaan ja – yhteisöihin. Ammattiryhmän kulttuuri loi pohjan ammatillisen identiteetin määrittymiselle ja suuntasi yksilön toimintaa. Ennen modernissa ajassa identiteetin rakentuminen siis vaati samastumista ja mukautumista sosiokulttuurisiin oloihin ja normeihin. Sen sijaan nyt postmodernina aikana identiteetin rakentaminen on avoimempaa, yksilöllisempää ja moninaisempaa. Nykyajan työelämässä ammatillinen identiteetti rakennetaan itsenäisesti ja yksilöllisesti. (Vähäsantanen 2007, 158-159.) Tämä muutos näkyy esimerkiksi maantieteen alalla. Alalta valmistuneet eivät valmistu suoraan mihinkään tiettyyn ammattiin, vaan heidän tulevat työkuvansa ja ammattinsa voivat olla hyvinkin erilaisia. Voiko ammatillinen identiteetti tällöin kiinnittyä ollenkaan alaan? Nykyisin oletetaan, että työntekijät rakentavat identiteettejään samastumalla ammatin sijasta työpaikkaan ja työtehtävään sekä organisaation käytäntöihin, kulttuuriin ja arvoihin (Eteläpelto 2007, 95-96; Vähäsantanen 2007, 159).

Ammatillisen identiteetin tulisi siis nykyisissä olosuhteissa olla ennen kaikkea joustava. Yksilöllinen ammatillisen identiteetin muodostaminen korostuu enenevässä määrin samalla kun kollektiiviset ammatilliset identiteetit menettävät asemaansa. Nykyään on paljon vaihtelua eri ammattien ja alojen välillä siinä onko ammatillisen identiteetin muodostumiseen yhteistä tapaa ja suuntaviivoja. Seurauksena tästä ammatilliset identiteetit ovat erittäin yksilöllisiä ja riippuvaisia tietystä työympäristöstä, työkuvasta, yksilöllisistä taidoista ja ura-orientaatiosta. Työelämän vaatimukset ovat johtaneet siihen, että ammatillisen identiteetin odotetaan muuttuvan joustavaksi ja monitaitoisuuteen perustavaksi niin, että sitä voidaan sovittaa yhä uudelleen muutosten aiheuttamiin vaatimuksiin. (Kirpal 2004, 211 ja 218-220; Eteläpelto 2007, 114.) Ammatillisen identiteetin joustavuudesta tuleekin välttämättömyys työelämässä selviämiseksi. Vaikka nykyinen työelämä ei luo pohjaa pitkäjänteiselle ammatillisen identiteetin rakentamiselle tai sitoutumiselle johonkin pysyvään ammattikuvaan, ammatilliseen yhteisöön tai työhön, samaan aikaan kuitenkin monet alat vaativat työnteki-

jöiltä pitkäjänteistä itsensä kehittämistä sekä ammatillista kasvua. Ammatillisten identiteettien on rakennuttava entistä yksilöllisemmiksi ja kiinnittyttävä lähinnä yksilöiden jatkuvan ammatillisen kasvun ja elinikäisen oppimisen varaan. (Eteläpelto 2007, 92; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27-29.) Pysyvän ammatillisen identiteetin sijaan tarvitaan siis joustavaa ammatillista identiteettiä, joka on yksilön henkilökohtainen projekti ja jota on työstettävä aktiivisesti yhä uudelleen. Stenström toteaaakin, että ammatillinen identiteetti voi nykyään rakentua enemmän osaamisen ja asiantuntijuuden varaan pelkän tietyn ammatin tai työn sijaan. Näin ollen ammatillisen identiteetin kehittyminen edellyttää enemmän joustavuutta kuin tiukkaa sitoutumista tiettyyn ammattiin. (Stenström 1993, 42.)

Toistaiseksi joustavat ammatilliset identiteetit ovat kuitenkin melko poikkeuksellisia. Monilla työntekijöillä ei ole resursseja selvittää työelämän muutosvaatimuksista. He eivät kykene tai heillä ei ole keinoja kehittää joustavia ammatillisia identiteettejä. Mikäli yksilöitä haastetaan yhä enemmän muodostamaan itse hyvin yksilölliset ammatilliset identiteetit, tarvitsevat he ohjausta erityisesti siihen, miten vastata muuttuviin vaatimuksiin. Työntekijöitä tulee tukea ja ohjata selviytymään muuttuvissa työympäristöissä sekä yhä kasvavassa liikkuvuuden ja joustavuuden vaatimuksissa. (Kirpal 2004, 218-220.) Tähän uuteen tilanteeseen siis voidaan pyrkiä vastaamaan ohjauksen keinoin ja tulisikin kehittää uudenlaisia ja tarpeenmukaisia ohjauksen muotoja. Toisaalta tähän voidaan vastata esimerkiksi työelämäohjauksen keinoin, mutta toisaalta myös korkea-asteen ohjauksella voidaan valmistaa yksilöitä kohtaamaan muuttunut työelämä ja sen vaatimat haasteet. Tulisiko identiteettityö siis aloittaa jo opiskeluaikana, jotta siitä tulisi luonteva osa yksilön arkea?

Nykyinen työelämä kuitenkin myös vaatii ammatillista identiteettiä. Joustavuuden ja jatkuvan oppimisen lisäksi tarvitaan ammatillisen identiteetin jatkuvaa muokkausta, uudistamista ja esittämistä. Käytännön työelämä osoittaa, että työntekijän käsitykset itsestä suhteessa työhön ja ammattiin ovat entistä merkittävämpiä. Omaa osaamistaan, työn tuloksia ja tavoitteita on jatkuvasti dokumentoitava, esiteltävä ja tehtävä näkyväksi. Nykyään työelämässä valloillaan olevat käytännöt kuten esimerkiksi oman osaamisen ja työn tuloksellisuuden arviointi, palkkaneuvottelu ja näyttötutkinnot edellyttävät kykyä tunnistaa, tehdä näkyväksi ja markkinoida omaa osaamista ja vahvuuksia. Tämä puolestaan edellyttää tie-

toisuutta omasta ammatillisesta identiteetistä ja osaamisesta. (Eteläpelto 2007, 94; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27.) Myös Julkusen mukaan pelkkä ammattitaito ei enää riitä, vaan oma osaaminen ja oma persoona on myös osattava esittää ja kertoa (Julkunen 2007, 34-36). Tämä edellyttää ammatillista identiteettiä eli hyvää itsetuntemusta, oman osaamisen hahmottamista sekä omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamista. Näiden seikkojen kehittäminen voi tapahtua esimerkiksi ohjauksen keinoin ja nähdäksemme tutkimamme uraohjausryhmä on yksi esimerkki tällaisesta toiminnasta, jossa yksilö voi näitä teemoja pohtia ja työstää.

Työelämän muutoksiin sopeutuessa yksilön on sitouduttava työprosesseihin niin että hän pystyy sujuvasti siirtymään työpaikasta ja työtehtävästä toiseen. Ammatillisella identiteetillä on ratkaiseva rooli tässä prosessissa sen auttaessa yksilöä määrittelemään ammatillinen suuntautuminen ja kehittämään työhön kiinnittymistä ja sitoutumista. (Kirpal 2004, 199-200.) Nähdäksemme ammatillista identiteettiä siis tarvitaan vielä nykyäänkin, sen on vain oltava erilainen kuin aiemmin. Sen on joustavasti sopeuduttava jatkuvasti muuttuvaan työelämään ja työnkuvien muutoksiin. Selkeä ammatillinen identiteetti helpottaa oman osaamisen määrittelyä ja auttaa suuntamaan työnhakua itselle sopiviin tehtäviin. Ammatillisen identiteetin merkitys on nykyään ehkä entistäkin suurempi ja koska siihen liittyvät kysymykset ovat aiempaa monimutkaisempia ja monitahoisempia, on sen tutkiminen perusteltua. Ammatillisen identiteetin tarve perustelee myös opiskelijoiden ammatillisen identiteetin tutkimista. Koska enää ei juuri ole olemassa perinteisiä ja pysyviä ammatillisia identiteettejä, onkin mielenkiintoista tutkia millainen ammatillinen identiteetti sellaisen alan opiskelijoilla on, jotka eivät valmistu suoraan mihinkään tiettyyn ammattiin.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksemme toteutuksen perustana on laadullinen tutkimusote. Laadullisella tutkimuksella ymmärretään kokonainen joukko erilaisia, tulkinnallisia tutkimuskäytänteitä (Denzin & Lincoln 2000, 3). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija luottaa tutkittavien näkökulmiin, kysyy laajoja kysymyksiä, kerää aineistoa joka koostuu tutkittavien kertomista tai kirjoittamista asioista, kuvaa ja analysoi näitä kertomuksia tai tekstejä erilaisiksi teemoiksi ja toteuttaa tutkimuksen osaltaan myös subjektiivisesta näkökulmasta (Cresswell 2005, 39). Niinkin subjektiivisen asian kuin ammatillisen identiteetin ilmaiseminen määrällisessä muodossa ei mielestämme ole perusteltua, mikä osaltaan perustelee laadullisten menetelmien valintaa. Laadullisia menetelmiä voidaan käyttää myös silloin, kun halutaan ymmärtää paremmin jonkin ilmiön tai asian taustatekijöitä tai kun halutaan tuoda uudenlaista näkökulmaa johonkin jo tunnettuun ilmiöön (Strauss & Corbin 1990, 19). Nähdäksemme opiskelijoiden ammatillisen identiteetin tarkastelu on ollut vähäistä, vaikka sen merkitys onkin nostettu esiin (mm. Vesikukka 2001; Lairio & Penttinen 2006).

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Teemme pro gradu-työmme Jyväskylän yliopiston ESR-hankkeeseen ”Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella”. Tutkimuksemme toteutamme Oulun yliopistossa Valti – Valmis tutkinto työelämävalttina-projektissa. Tutkimustehtävänämme on kuvata projektissa toteutettua uraohjausryhmää yliopisto-opiskelijoiden ammatillisen identiteetin tukijana. Ensinnäkin tarkastelemme sitä, miten opiskelijat kuvaavat kokemustaan uraohjausryhmästä ja toiseksi sitä, miten he kuvaavat ammatillista identiteettiään. Lopuksi tarkoituksenamme on näihin kysymyksiin vastaamalla muodostaa synteesi, jonka kautta vastaamme päätutkimuskysymykseemme.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

Päätutkimuskysymys: Miten uraohjausryhmä voi tukea yliopisto-opiskelijoiden ammatillista identiteettiä?

Alatutkimuskysymykset: Miten opiskelijat kuvaavat kokemustaan uraohjausryhmästä?
Miten opiskelijat kuvaavat ammatillista identiteettiään?

4.2 Tutkimuksen kohdejoukon kuvaus

Tutkimuksemme kohdejoukkona on Valtti-hankkeessa toteutuneen Valttia työelämään-uraohjausryhmän jäsenet. Valtti-hankkeessa toteutettiin useita erilaisia uraohjausryhmiä Oulun, Rovaniemen ja Vaasan alueiden yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Tutkimamme uraohjausryhmä koostui Oulun yliopiston maantieteen opiskelijoista, ja sitä ohjasi yksi hankkeessa mukana oleva ohjaaja. Ryhmään osallistui yhdeksän opiskelijaa, kaksi miestä ja seitsemän naista, ja haastattelimme heidät kaikki. Uraohjausryhmä alkoi 7.10.2009 ja päättyi 25.11.2009. Ryhmä kokoontui kahdeksan kertaa: kerran viikossa noin kahden tunnin ajan. Ryhmässä tehtiin muun muassa erilaisia tehtäviä, keskusteltiin ja käytiin ohjaajan johdolla läpi esimerkiksi erilaisia työelämään liittyviä asioita.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti satunnaisotoksen sijaan. Tarkoituksenmukaisessa otoksessa tutkittavaksi kohteeksi valitaan sellainen, jonka kautta tarkasteltavaan ilmiöön voidaan perehtyä syvällisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160 ja 176-177; Kiviniemi 2001, 68.) Tutkimuksemme kohdejoukon koko määräytyi suoraan tutkimamme uraohjausryhmän koon mukaan, sillä kaikki ryhmän jäsenet suostuivat osallistumaan tutkimukseemme. Haastattelemalla kaikki ryhmän jäsenet saavutimme kaikkien ryhmään osallistuneiden opiskelijoiden kuvaukset tutkimuskysymykseemme liittyen.

Valitsimme tutkimuksemme kohdejoukoksi toteutuneista uraryhmistä nimenomaan maantieteilijöille suunnatun uraohjausryhmän, sillä se koostui pelkästään tietyn alan opiskelijoista muiden ryhmien ollessa monialaisia. Uraohjausryhmän merkitys ammatillisen identiteetin tukijana voi nähdäksemme tulla selkeämmin esiin, kun opiskelijat ovat samalta alalta. Voidaan ajatella, että tällöin he pohtivat samankaltaisia kysymyksiä opiskeluun ja uraan liittyen sekä heitä koskettavat samankaltaiset työllisyyteen liittyvät seikat. Halusimme tutkia juuri maantieteen opiskelijoiden ammatillista identiteettiä, sillä heidän koulutuksensa ei johda mihinkään tiettyyn ammattiin. Ryhmään osallistuneet maantieteen opiskelijat eivät olleet suuntautuneet opettajaksi, vaan muihin mahdollisiin suuntautumisvaihtoehtoihin. Tämä asettaa nähdäksemme haasteita ammatillisen identiteetin muodostamiselle.

4.3 Aineistonkeruun toteutus teemahaastattelulla

Tutkimuksemme aineisto koostuu yhdeksän uraohjausryhmään osallistuneen opiskelijan teemahaastattelusta. Valitsimme teemahaastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, koska halusimme välittää kuvaa haastateltavien ajatuksista ja käsityksistä, sekä halusimme antaa tutkittaville mahdollisuuden kuvata kokemuksiaan hyvin vapaasti (Hirsjärvi et al. 2007, 200-201). Pyrimme tarjoamaan haastateltaville mahdollisuuden puhua hyvin vapaamuotoisesti, jolloin kerätyn aineiston voi nähdä edustavan vastaajien puhetta itsessään (Eskola & Suoranta 2008, 87). Teemahaastattelulla annoimme tutkittavien äänen kuulua mahdollisimman paljon emmekä rajoittaneet heidän kertomaansa mihinkään suuntaan. Haastattelukysymykset olivatkin luonteeltaan avoimia ja joustavia, eivät johdattelevia tai rajoittavia. Halusimme käydä kaikkien haastateltavien kanssa läpi tietyt aihepiirit vaikkakaan kysymysten järjestyksellä, laajuudella tai tarkalla muodolla ei ollut suurta merkitystä (ibid., 86).

Teimme haastattelujen pohjaksi teemahaastattelurungon (taulukko 1), johon kokosimme haastatteluiden teemat ja joitain esimerkkikysymyksiä. Johdimme teemat pääosin teorian pohjalta eli pyrimme muuttamaan tutkittavan ilmiön haastatteluteemoiksi. Emme luottaneet teemojen rakentamisessa pelkkään intuitioon tai luovaan ideointiin, sillä täysin niiden va-

raan pohjautuvassa haastattelurungossa tutkijan omat ennakkokäsitykset korostuvat. (Eskola & Vastamäki 2001, 33.) Haastattelurunkoa laatiessamme keskityimme tutkimuksemme kahteen pääteemaan eli ammatilliseen identiteettiin ja uraohjausryhmään. Johdimme teemat ensisijaisesti kirjallisuudesta ja teoriasta. Perehdyimme tutkimuskohteisiimme liittyvään kirjallisuuteen ja teorioihin ja niiden avulla pyrimme muuttamaan teoreettiset käsitteet haastatteluteemoiksi. Pyrimme muuttamaan ammatillisen identiteetin sellaiseen muotoon, että pystyimme esittämään siitä kysymyksiä haastateluille ilman että meidän tarvitsi käyttää ammatillisen identiteetin käsitettä. Uskoimme, että lähestymällä näin ammatillista identiteettiä, saisimme aidompia kuvauksia ilmiöstä.

Haastattelurunko voi sisältää kolmentasoisia teemoja. Ylimmällä tasolla ovat laajat teemat eli lähinnä aihepiirit, joista on tarkoitus keskustella. Haastattelurungossamme laajoina teemoina ovat aloituksen lisäksi uraohjausryhmä, käsitys itsestä maantietelijänä (viittaa ammatilliseen identiteettiin) ja uraohjausryhmän merkitys käsitykseen itsestä maantietelijänä. Toisella tasolla tarkentavien apukysymyksien sijaan jaoimme laajat teemat vielä alateemoihin ja kolmannella tasolla puolestaan laadimme joitain teemoihin liittyviä tukikysymyksiä. Vaikka laadimmekin joitain tukikysymyksiä valmiiksi, emme kuitenkaan esittäneet kysymyksiä suoraan tukikysymysten pohjalta, vaan pyrimme etenemään haastattelussa teemoista mahdollisimman luontevasti keskustellen. (ibid., 26-27 ja 36.)

TAULUKKO 1 Teemahaastattelurunko

Haastatteluteema	Tutkimuskysymykset ja teoreettiset kytkenät
<p>1. ALOITUS Aiheen pohjustaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Haastattelun tarkoitus selvittää kokemuksia uraohjauksesta - Teemat liittyvät esimerkiksi uraryhmään ja tehtäviin joita teitte ja niihin kokemuksiin mitä teille niistä syntyi. Sisältöjä, joita olette ryhmässä käsitelleet eli käsitystä itsestä maantieteilijänä (= ammatillinen identiteetti) 	<p>Lämmittelykysymys, jolla haetaan kontaktia ja voidaan lähteä liikkeelle haastateltavan itse tärkeiksi nostamista asioista</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Tutkimusluvasta löytyy tietoa - Onko kysyttävää <p>Tunnelmat ryhmän jälkeen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Miltä ryhmä on tuntunut? 	
<p>2. URAOHJAUSRYHMÄ</p> <p>2.1 Ryhmätoiminta (tehtävät, ohjaaja, ryhmäläiset)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mitä teitte ryhmässä? <p>Tehtävät</p> <ul style="list-style-type: none"> - Millaisia tehtäviä? - Miltä tehtävät tuntuivat? *tehtävälista - Mistä tehtävistä pidit? Oliko jostain tehtävästä erityistä hyötyä? Mihin tai minkä kannalta hyötyä? - Mistä tehtävistä et pitänyt? Oliko jokin täysin turha? - Oletko jättänyt jonkin tehtävän tekemättä? Oliko jokin syy miksi? <p>Ryhmäläiset</p> <ul style="list-style-type: none"> - Miten koit toiminnan ryhmässä muiden kanssa? (Saiko ryhmältä jotain...?) - Miten koit ryhmän, kun kaikki olivat saman alan opiskelijoita? <p>Ohjaaja</p> <ul style="list-style-type: none"> - Millaisena koit ohjaajan toiminnan? <p>2.2 Uraohjausryhmän hyöty / merkitys itselle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Millaisia syitä ryhmään hakeutumiselle? - Mitä odotit ryhmältä, ovatko odotukset toteutuneet? - Mitä ryhmä antoi? Mitä ryhmä sinulle opetti? - Miltä ryhmässä työskentely on tuntunut, 	<p>Uraohjausryhmän sisältö ja merkitys</p> <ul style="list-style-type: none"> - mitä kautta / millä keinoin tukenut <p>Tehtävien merkitys</p> <p>Ryhmäläisten merkitys</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uusien piirteiden löytäminen itsestä suhteessa toisiin - Sosiaalisen ja persoonallisen vuorovaikutus (identiteetti) <p>Ohjaajan merkitys</p> <p>Omat odotukset ja kokemukset ryhmän merkityksellisyydestä</p>

<p>miten sopinut juuri sinulle?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Onko ryhmästä ollut hyötyä? Mihin tai minkä kannalta hyötyä? 	
<p>3. KÄSITYS ITSESTÄ MAANTIETEILIJÄNÄ</p> <p>3.1 Alalle hakeutuminen ja alalla opiskelu</p> <ul style="list-style-type: none"> - Miltä tämä ala yleensäkin tuntuu? - Miksi olet päätenyt tälle alalle? Miten hakeuduit tälle alalle? Oliko muita vaihtoehtoja? (Onko jotain muita syitä?) <ul style="list-style-type: none"> o Missä vaiheessa opintoja olet? o Millaista työkokemusta on? Omaan alaan liittyvää? o Mitä muuta tähän alan liittyvää olet tehnyt? - Mitä tykkäsit opintojen alkuvaiheessa, entä nyt? - Koetko olevasi oikealla alalla? Aiotko pysyä alalla? - Miten ammatilliset suunnitelmat vaikuttavat opiskeluajan valintoihin? <p>3.2 Näkemykset itsestä</p> <ul style="list-style-type: none"> - Miten näet itsesi tämän alan opiskelijana? Entä tulevana työntekijänä? - Miten luonnehtisit omaa osaamistasi? Minkälaisena koet osaamisen tällä alalla? - Onko sinulla selvä näkemys siitä, millainen olet ja millaiseksi haluat tulla? (ammattisi suhteen ja ylipäänsä elämässä?) - Mitkä koet tällä hetkellä omiksi vahvuuksiksi (ammatilliset vahvuudet) Missä olet hyvä? - Heikkoudet? - Miten olet kehittynyt opintojen aikana? missä asioissa? Missä voisit vielä kehit- 	<p>Ammatillinen identiteetti</p> <p>saavutetaan tutkimalla itseä ja refleктоimalla omia kokemuksia, toisia kuuntelemalla ja havainnoimalla</p> <p>Elämänhistoriaan perustuva käsitys itsestä ammatillisena toimijana</p> <p>Itsetuntemus</p> <p>Käsitys itsestä ammatillisena toimijana</p> <p>Mihin kokee kuuluvansa ja samaistuvansa?</p> <p>Osaamisen vahvuudet ja heikkoudet ja niiden tunnistaminen</p> <p>Tietoisuus omista voimavaroista ja ominaisuuksista</p> <p>Ennen-nyt-tuleva</p>

<p>tyä?</p> <p>3.2 Näkemykset työelämästä</p> <ul style="list-style-type: none"> - Miltä tämän hetkinen työelämä näyttää? (näkemykset työelämästä) - Miltä tuleva työelämä näyttää, mihin haluaisit itse sijoittua? - Millaiset työllistymismahdollisuudet alalanne on? Mitä haasteita? - Myönteisiä ja kielteisiä piirteitä tältä alalta? - Onko suhtautuminen työelämään muuttunut? - Koetko että on selvää mitä haluat ja mitä et halua? <p>3.4 Tavoitteet ja tärkeät asiat työuran ja tulevaisuuden suhteen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mikä olisi haaveiden työtehtävä? Millaisia tavoitteita sinulla on tulevan työsi suhteen? - Millaiseksi työntekijäksi haluat tulla? - Mitkä ovat tärkeitä asioita Sinulle työntekijänä/ tulevassa työssäsi? - Millaisena näet tulevaisuuden? Mitkä ovat tulevaisuuden suunnitelmasi nyt? - Miten arvelet kehittyväsi tulevaisuutta ajatellen? 	<p>Työelämä tietous Suhtautuminen työelämään Uskomukset</p> <p>Millaiseksi haluaa työssään ja ammatissaan tulla?</p> <p>Kiinnostuksen kohteet</p> <p>Tavoitteet</p> <p>Arvot</p> <p>Ennen-nyt-tuleva</p>
<p>4. URAOHJAUSRYHMÄN MERKITYS KÄSITYKSEEN ITSESTÄ MAANTIETEILIJÄNÄ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Onko ryhmä jotenkin muuttanut käsityksiä itsestäsi maantieteilijänä? (Itsestä, työelämästä) - Onko muuttanut valmiuksiasi maantieteilijänä? - Osaatko nimetä minkä koit erityisen mer- 	<p>Miten opiskelijat kokivat uraohjausryhmän tukeneen omaa ammatillista identiteettiään</p>

kittäväksi?	
5. LOPPUYHTEENVETO <ul style="list-style-type: none"> - Mitä vielä haluaisit kertoa näihin asioihin liittyvää, jota en ole ehkä osannut kysyä - Mitä haluaisit kysyä haastattelusta tai tutkimuksesta? 	

Teemahaastattelurunkoon yhdistimme eri teorioiden näkökulmia ja nostimme niistä tärkeäksi kokemamme teemat. Uraohjausryhmän teemoilla kartoitimme sen sisältöä ja merkitystä. Ensimmäinen uraohjausryhmään liittyvä teema on ryhmätoiminta, joka koostuu tehtävistä, ryhmäläisistä ja ohjaajasta sekä niiden merkityksestä. Toinen teema on uraohjausryhmän hyöty ja merkitys itselle, joka sisältää haastateltavien omat odotukset ja kokemukset ryhmän merkityksellisyydestä. Nähdäksemme ammatillinen identiteetti voidaan tutkimukssamme liittää haastateltavien käsitykseen itsestä maantieteilijänä, joka saavutetaan tutkimalla itseä ja refleктоimalla omia kokemuksia sekä havainnoimalla ja kuuntelemalla toisia. Jaoimme ammatillisen identiteetin neljään eri teemaan. Ensimmäinen teema on alalle hakeutuminen ja alalla opiskelu, mihin liittyy elämänsisällönsä perustuva käsitys itsestä ammatillisena toimijana. Toinen teema on näkemykset itsestä, johon liittyvät itsetuntemus, se mihin opiskelija kokee kuuluvansa ja samaistuvansa, käsitys itsestä ammatillisena toimijana, tietoisuus omista voimavaroista ja ominaisuuksista sekä osaamisen vahvuudet ja heikkoudet ja niiden tunnistaminen. Lisäksi näkemyksiä itsestä kuvaa tapa hahmottaa itsensä aikajänteellä ennen-nyt-tuleva. Kolmantena teemana ovat näkemykset työelämästä ja siihen kuuluvat työelämäntietous, suhtautuminen työelämään sekä uskomukset siitä. Lopulta neljäntenä teemana ovat tavoitteet ja tärkeät asiat työuran ja tulevaisuuden suhteen. Tähän teemaan liittyvät kiinnostuksen kohteet, tavoitteet, arvot sekä se millaiseksi opiskelija haluaa työssään ja ammatissaan tulla. Myös tätä teemaa leimaa ennen-nyt-tuleva jatkumo. Viimeisenä varsinaisena teemana oli uraohjausryhmän merkitys käsitykseen itsestä maantieteilijänä.

Testasimme teemahaastattelurunkoa ja toimintaa haastatteluparina esihaastattelussa, jonka toteutimme ennen varsinaisia haastatteluja eräälle ryhmään kuulumattomalle yliopisto-

opiskelijalle. Esihaastattelu on välttämätön osa teemahaastattelua ja sen tarkoituksena on testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja kysymysten muotoilua (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72-73). Esihaastattelun toteuttamisen etuna on myös se, että sitä kautta haastattelurungon mahdolliset ongelmat paljastuvat ajoissa (Eskola & Vastamäki 2001, 39). Tekemämme esihaastattelun perusteella totesimme haastattelurunkomme rakenteen pääosin toimivaksi, mutta myös hioimme joitain kohtia ennen varsinaisia haastatteluja.

Ennen haastattelujen toteutusta kävimme uraohjausryhmän tapaamisessa kertomassa tutkimuksestamme. Toteutimme haastattelut ryhmän päättymisen aikaan, ja toimimme molemmat haastattelijoina jokaisessa haastattelussa. Koimme kahden haastattelijan haastattelun toimivana, koska pystyimme ikään kuin tarkkailemaan tilannetta laajemmasta perspektiivistä ja toinen pystyi esimerkiksi täydentämään kysymyksiä, mikäli toinen ei vastaavasti niin huomannut tehdä. Yhdessä haastattelijoina toimimista pääsimme harjoittelemaan toteuttamassamme esihaastattelussa, mikä helpotti yhteistyötä myös varsinaisissa haastatteluissa. Haastattelut toteutettiin Oulun yliopiston tiloissa, pääosin tilana toimi ryhmätyöhuone, jossa myös uraohjausryhmän tapaamiset pidettiin. Pyrimme varmistamaan, että tila oli mahdollisimman rauhallinen ja varattu nimenomaan tutkimuskäyttöön. Haastattelut nauhoitimme digitaalisella nauhurilla, joka mahdollisti myös haastattelun sujuvan etenemisen nopeasti ja ilman katkoja. Haastattelun aluksi keräsimme puuttuvat tutkimusluvut ja kerroimme lyhyesti tutkimuksemme tarkoituksesta ja haastattelun kulusta tutkittaville. Tämän jälkeen aloitimme varsinaisen haastattelun, jossa etenimme haastattelurungon teemojen mukaisesti. Haastattelujen kestot vaihtelivat noin 50 minuutista puoleentoista tuntiin. Nauhoitettu aineisto litteroitiin.

4.4 Aineiston analyysin toteutus grounded theory –lähestymistavalla

Grounded theory on laadullisen tutkimuksen lähestymistapa, joka esiteltiin ensimmäisen kerran Barney Glaserin ja Anselm Straussin vuonna 1967 ilmestyneessä teoksessa ”The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research” (mm. Glaser & Strauss

1967; Dey 1999). 1990-luvulle tultaessa menetelmän alun perin luoneet Glaser ja Strauss eivät enää olleet yhtä mieltä siitä, mistä grounded theory-lähestymistavassa lopulta on kyse, ja he kehittivät alkuperäistä menetelmää tahoillaan eri suuntiin (Dey 1999, 2 ja 13-14; Martikainen & Haverinen 2004, 136). Me nojaamme tutkimuksessamme pääosin Straussin ja Corbinin näkemykseen grounded theory-lähestymistavasta, koska siinä hyväksytään tutkimusongelman asettaminen deduktiivisesti etukäteen sekä se, että tutkija on etukäteen perehtynyt aihetta koskevaan teoreettiseen kirjallisuuteen. Strauss ja Corbin pitävät alkuperäistä grounded theory-lähestymistapaa liikaa induktiivisuutta korostavana. (Strauss & Corbin 1990, 33-36; Strauss & Corbin 1994, 277.) Lisäksi valitsimme nimenomaan Straussin ja Corbinin näkemyksen, koska he esittivät systemaattisemman tavan toteuttaa jatkuvan vertailun kaksi ensimmäistä vaihetta (Martikainen & Haverinen 2004, 135).

Strauss painottaa, että grounded theory-lähestymistavan käyttöön ei voida antaa tiukkoja ja yksityiskohtaisia etenemisohteja, vaan menetelmää tulee soveltaa tutkimuskohtaisesti riippuen tutkimuskohteen, -aineiston ja -kysymysten luonteesta (Strauss 1987, 8). Tiettyjen perusideoiden tulee kuitenkin säilyä: analyysiprosessin aineistopohjaisuus, aineiston analysointi jatkuvan vertailun metodin avulla, aineiston koodaus ja pyrkimys teorian kehittämiseen analyysiprosessin seurauksena (Strauss & Corbin 1994, 283). Liikkeelle ei lähdetä teoriasta, jota yritetään todistaa, vaan sen sijaan lähtökohtana on tutkimusalue ja se mitä sieltä käy ilmi (Strauss & Corbin 1990, 23-24; Strauss & Corbin 1998, 12). Koska nojaamme Straussin ja Corbinin koulukuntaan, analysointi tapahtuu systemaattisesti avoimen, aksiaalisen ja selektiivisen koodauksen avulla ja analyysin tuloksena määrittelemme ydinkategorioita, joiden ympärille rakennamme teorian (Martikainen & Haverinen 2004, 136-137). Pääpaino on kuitenkin aineistossa ja tutkimuskysymyksiin vastaamisessa, ei niinkään näiden eri vaiheiden orjallisessa noudattamisessa.

4.4.1 Grounded theory-lähestymistapa tutkimuksessamme

Toteutamme aineiston analyysin grounded theory-lähestymistavalla, johon päädyimme siksi että halusimme toteuttaa analyysin aineistolähtöisesti. Ensinnäkin halusimme lähestyä

aineistoa aineistolähtöisesti, jotta voisimme antaa myös analyysissa tilaa haastateltavien omille tulkinnoille ja saada tietoa, jota aiemmat teoriat eivät ole tuottaneet. Toiseksi aineistolähtöisyys mahdollistaa laadullisten piirteiden etsimisen aineistosta. Kolmanneksi grounded theory-lähestymistavan systemaattiset analyysin tekniikat ja menettelytavat sopivat aineistolähtöiseen lähestymistapaan ja systemaattinen tarkkuus analyysissa mahdollistaa sen, että tutkimamme ilmiöt tulevat kartoitettua mahdollisimman laajasti ja yksityiskohtaisesti. (Strauss & Corbin 1990, 31; Strauss & Corbin 1998, 13). Tavoitteenamme ei ole palauttaa tuloksia yksittäisiin henkilöihin, joten grounded theory-lähestymistapa sopii analyysiimme. Tiedämme jo valmiiksi, että tutkittavat henkilöt ja heidän kuvauksensa tutkittavista ilmiöistä ovat erilaisia, joten nähdäksemme on mielekkäämpää kuvata tuloksissa esiintyvää vaihtelua piirteittäin. Nähdäksemme näin tuloksia voidaan hyödyntää paremmin käytännössä.

Vaikka olemme tehneet laajan kirjallisuuskatsauksen etukäteen ja sen myötä muodostaneet käsityksen tutkittavasta ilmiöstä, emme kuitenkaan anna sen millään tavalla suunnata analyysiamme, vaan analyysi on nimenomaan aineistolähtöinen. Nähdäksemme oli hyvä ratkaisu, että aineistonkeruu oli teorialähtöistä eli haastattelurunko johdettiin teoriasta. Se ei estä sitä, ettei aineistoa voisi analyysissa käsitellä aineistolähtöisesti. Olemme siis teorian kautta perehtyneet ilmiöön, mutta tutkimuksen analyysivaiheeseen ei teoria ole vaikuttanut. Muodostimme ensin kategoriat, nimesimme ne "työnimillä" ja sen jälkeen annoimme kategorioille abstraktimmat nimet, jotka ne saattoivat viitata teoriaan. Straussin ja Corbinin mukaan kategoriat voi nimetä "teoreettisesti", vaikkakaan niiden muotoutumiseen ei teoria vaikuta. Grounded theoryssa abstraktiotason tulee nousta mennessä kohti ydinkategoriaa, joten siinä vaiheessa teoreettisen käsitteen voi kytkeä liittymään aineistoon. (Strauss & Corbin, 1990; Strauss & Corbin, 1998.) Teoria ei siis lainkaan ohjannut analyysia eikä kategorioiden nimeämistä, mutta emme tietoisesti vältelleet käyttämästä nimeämisessä samoja termejä, jotka teoriaosuudessa olivat ilmenneet.

Aineiston analysointiprosessissa emme lähesty aineistoa haastattelurunkoon tekemiemme teoreettisten jäsenysten kautta vaan tutkimuskysymysten pohjalta. Ensin etsimme vastausta alatutkimuskysymykseemme "Miten opiskelijat kuvaavat kokemustaan uraohjausryhmästä?". Pyrimme nostamaan aineistosta esiin kaiken mahdollisen, mikä liittyy uraohjaus-

ryhmään. Tämän jälkeen keskitymme toiseen alatutkimuskysymykseemme ”Miten opiskelijat kuvaavat ammatillista identiteettiään?”, jolloin nostamme esiin kaikki ammatilliseen identiteettiin liittyvät aineiston osat. Lähestymme aineistoa avoimesti ja ottamalla kaiken huomioon. Tutkimusaineistoa ei pakoteta ennalta tehtyihin luokituksiin eikä mitään jätetä huomioimatta (Martikainen & Haverinen 2004, 136). Teemme siis grounded theory-lähestymistapaa noudattavan analyysin aineistollemme kaksi erillistä kertaa. Jotta saisimme vastauksen kahteen erilliseen tutkimuskysymykseen, meidän on tarkasteltava aineistoa tietystä rajatusta näkökulmasta kerrallaan. Molemmilla kerroilla toteutamme kaikki samat analyysiprosessin vaiheet aineistolle, vain näkökulma on eri. Aluksi siis esitämme empirisen aineiston kahdessa osassa ja lopuksi tarkoituksenamme on näiden kahden analyysin tuloksista tehdyn synteessin kautta vastata päätutkimuskysymykseemme. Analysoitavaa aineistoa meillä on yhteensä yhdeksästä haastattelusta eli noin 10 tunnin verran. Litteroituna aineistona tämä määrä on yhteensä noin 150 sivua.

4.4.2 Avoin koodaus

Grounded theory-lähestymistavassa tutkimusaineiston analyysi perustuu koodaukseen, jota tehdään jatkuvan vertailun kautta. Koodaukseen kuuluvat kategorioiden keksiminen ja nimeäminen. (Strauss 1987, 27.) Koodauksen tavoite on pikemminkin rakentaa kuin testata teoriaa, tarjota tutkijalle analyttisiä työkaluja raaka-aineiston käsittelyyn (Strauss & Corbin 1998, 13). Lisäksi koodauksen tarkoituksena on pilkkoa aineistoa, jonka seurauksena tutkija ikään kuin pakotetaan tulkitsemaan aineistoa pelkän kuvailun sijaan. Koodaus on keskeisessä osassa siirryttäessä kohti ydinkategorioiden löytämistä. Alustavaa koodausta kutsutaan avoimeksi koodaukseksi, jossa aineisto koodataan ilman ennakkojäsentelyä ja sitä tarkastellaan hyvin tarkasti. Keskeistä tässä vaiheessa on etsiä ja nimetä alustavasti sellaisia indikaattoreita, jotka kuvaavat tutkimuskohdetta. (Strauss 1987, 28-31 ja 55.)

Aloitimme aineistoon perehtymisen lukemalla litteroidut haastatteluaineistot huolellisesti läpi, jolloin saimme alustavaa käsitystä aineiston kokonaisuudesta. Analysoimme aineistoa merkitsemällä indikaattorit eli näkökulmamme kannalta merkittävät aineiston osat yhteen

haastatteluun kerrallaan. Ensimmäisellä analyysikerralla nostimme aineistosta esiin kaikki sellaiset indikaattorit, jotka liittyivät kysymykseen ”Miten opiskelijat kuvaavat kokemustaan uraohjausryhmästä?”. Toisella kierroksella näkökulmanamme oli ”Miten opiskelijat kuvaavat ammatillista identiteettiään?”. Vaikka meillä oli lähtökohtana tietyt näkökulmat, pyrimme silti etenemään aineiston ehdoilla eli kaikki tähän näkökulmaan liittyvät indikaattorit poimittiin aineistosta ja mitään ei jätetty huomioimatta. Avointa koodausta voidaan Straussin ja Corbinin mukaan tehdä useilla eri tarkkuuksilla: joko rivi riviltä ja jopa sana sanalta, lause tai kappale kerrallaan tai kokonainen dokumentti kerrallaan (Strauss & Corbin 1990, 72-73). Luimme aineistoa hyvin tarkasti. Tarkoituksenamme oli analysoida tekstiä lause kerrallaan, mutta aineistosta sisällöstä johtuen muodostimme osan indikaattoreista useamman lauseen mittaiseksi. Tämä johtuu siitä, että joidenkin indikaattoreiden todellinen merkitys ei tullut ilmi yhdessä lauseessa, vaan kokonaisuuden ymmärtäminen vaati useamman lauseen. Ensimmäisessä vaiheessa merkitsimme indikaattorit käsin tulostettuihin haastatteluaineistoihin, jonka jälkeen työstimme aineistoa tietokoneella leikkaamalla litte-roiduista haastatteluista löytämämme indikaattorit erilliseen tiedostoon eli indikaattorilistaan. Etenimme tässä haastattelu kerrallaan.

Kun olimme jakaneet aineiston erillisiin indikaattoreihin, kävimme läpi indikaattorilistaa ja pyrimme nimeämään indikaattorit niitä kuvaavilla käsitteillä. Straussin ja Corbinin mukaan käsite on abstrakti kuvaus tapahtumasta, kohteesta tai toiminnosta, jonka tutkija näkee olevan tärkeä osa aineistoa. Ilmiön nimeämisen tarkoitus on mahdollistaa tutkijalle samanlaisen tapahtumien ja kohteiden ryhmittely yleisen otsikon tai luokituksen alle. Ensimmäinen askel teorian muodostuksessa onkin käsitteellistäminen (*conceptualizing*), jolla tarkoitetaan yleistämistä ja abstraktiotason nostamista (*abstracting*). (Strauss & Corbin 1998, 103 ja 105.) Etenimme indikaattori kerrallaan miettien jokaisen indikaattorin kohdalla sitä kuvaavaa teoreettista käsitettä. Indikaattorista johdettiin siis jokin sitä kuvaava teoreettinen käsite. Seuraavien indikaattorien kohdalla jatkuvan vertailun menetelmän avulla totesimme, kuvaako sitä jokin olemassa oleva teoreettinen käsite eli onko sillä yhteisiä piirteitä jonkin toisen indikaattorin kanssa. Jos yhteisiä piirteitä löytyi, sijoitimme indikaattorin saman käsitteen alle. Mikäli näin ei ollut, muodostimme uuden indikaattoria paremmin kuvaavan käsitteen. Kävimme siis läpi kaikki haastatteluista muodostuneet indikaattorit yksi kerral-

laan tarkastellen niitä ensin itsenäisenä ja myös suhteessa muihin indikaattoreihin. (ibid., 103 ja 105.)

Teimme tämän saman prosessin aineistollemme siis kaksi kertaa, ensin uraohjausryhmänäkökulmasta ja toisella kerralla ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Tämän vaiheen lopputuloksena meillä oli sekä ammatillisen identiteetin että uraohjausryhmän näkökulmista muodostuneet listat teoreettisista käsitteistä. Kävimme läpi kaikki muodostuneet käsitteet, vertailimme niitä ja yhdistimme yhteisiä piirteitä omaavat käsitteet kategorioiksi eli luokittelimme niitä. Katgoria syntyi joko jostain olemassa olevasta käsitteestä tai sitten keksimme uuden käsitteitä kuvaavan nimen kategorialle. Näin ollen käsitteellistäminen ja kategorioiden muodostaminen tapahtuivat kuitenkin osittain limittäin, sillä jotkin käsitteet muodostuivat toisia käsitteitä yhdistäviksi kategorioiksi. Tällöin toisiinsa liittyvät käsitteet voidaan ryhmitellä abstraktimman yläkäsitteen eli kategorian alle. (Strauss & Corbin 1990, 61; Strauss & Corbin 1998, 113.)

Kategorian muodostuttua laadimme sille kategoriasäännön, joka kuvaa sitä, millaiset indikaattorit kategoriaan kuuluvat ja mitkä sen ominaisuudet ovat. Kategoriasäännöt autoivat meitä siinä vaiheessa, kun kävimme käsitelistaa läpi ja mietimme, että kuuluvatko käsitteet jo jonkin olemassa olevan kategorian alle vai tuleeeko muodostaa uusi kategoria. Lisäksi säännöillä pyrimme varmistamaan, että kategorian alkuperäinen tarkoitus säilyi samanlaisena koko prosessin ajan, vaikkakin uudet käsitteet laajensivat sen sisältöä.

4.4.3 Aksiaalinen koodaus

Aksiaalisessa koodauksessa aineistoa luokitellaan uudella tavalla avoimen koodauksen jälkeen etsimällä kategorioiden välisiä suhteita (Strauss & Corbin 1990, 96-97). Avoimen koodauksen jälkeen meillä oli käsitteiden pohjalta muodostuneita alustavia kategorioita. Kategorioita oli hyvin paljon, mutta niitä ei oltu vielä tarkasteltu suhteessa toisiinsa, eikä näin ollen varsinaisesta kategoriarakenteesta voitu puhua. Tässä vaiheessa pyrimme systemaattisesti kehittämään kategorioita. Tarkastelimme kategorioiden välisiä suhteita sekä

ryhmittelimme niitä niiden ominaisuuksien mukaan. Tavoitteenamme oli tehdä listasta kategorioita selkeä kategoriarakenne, jossa kategoriat ovat asettuneet suhteessa toisiinsa ja muodostaneet tarkempia kokonaisuuksia niitä yhdistävien tekijöiden mukaan. Näin muodostuivat ylä- ja alakategoriat. (Strauss & Corbin 1998, 124 ja 142-143.)

Tulostimme muodostuneet kategorialistat sääntöineen, leikkasimme jokaisen kategoriat erilliseksi liuskaksi ja aloimme työstää kategoriarakennetta asettelemalla kategorioita pöydällä eri järjestykseen ja eri tavalla niitä ryhmittelemällä sekä hahmottelemalla kategorioita suhteessa toisiinsa. Koimme, että tämä tapa auttoi meitä paremmin hahmottamaan kokonaisuutta ja selkeytti analyysiprosessia. Intensiivisessä analyysissä kävimme läpi yhden kategorian kerrallaan siten, että pohdimme onko sillä yhteisiä piirteitä joidenkin muiden kategorioiden kanssa vai muodostaako se uuden kategoriaryhmittymän (Strauss 1987, 32-33). Kokosimme siis yhteen kategoriaryhmittymään kategoriat, joita yhdistivät samanlaiset piirteet tai jokin yhteinen ominaisuus. Tämän jälkeen, kun olimme saaneet aikaiseksi erilaisia kategoriaryhmittymiä, aloimme hahmottaa ryhmittymien keskinäisiä suhteita. Ryhmiteltyämme yhteen kuuluvat alakategoriat, niitä yhdistyvä kategoria joko nousi jostain jo olemassa olevasta kategoriasta tai sitten nimesimme sen itse siten, että uusi kategoria kuvaa jokaisista siihen sisältyvää alakategoriaa.

Aksiaalisen koodauksen tarkoitus on alkaa uudelleen kokoamaan aineistoa, joka pirstottiin avoimen koodauksen aikana. Huomasimme analyysiprosessin edetessä, että selkeää rajaa eri koodausten välille on mahdotonta asettaa. Prosessit olivat hyvin limittäisiä, eivät niinkään peräkkäisiä analyttisiä vaiheita. Aksiaalinen koodaus vaatii, että on muodostettu jo joitakin kategorioita, mutta yleensä ajatus siitä, miten kategoriat liittyvät toisiinsa alkaa muodostua avoimen koodauksen aikana. Analyysin alussa tutkija ei välttämättä tiedä, mitkä käsitteet ovat kategorioita, mitkä alakategorioita, vaan se selkiytyy koodauksen edetessä. Esimerkiksi olimme saattaneet jo ensimmäisen vaiheen aikana muodostaa kategorian, joka lopulta olikin useita alakategorioita yhdistävä kategoria. Saatoimme hahmottaa joitakin kategorioiden välisiä suhteita jo avoimen koodauksen aikana, mutta ne tarkentuivat ja selkenivät aksiaalisen koodauksen edetessä. (Strauss & Corbin 1998, 124, 126-127 & 136.)

4.4.4 Selektiivinen koodaus

Aksiaalisen koodauksen aikana alkanut kategoriarakenteiden jäsentäminen ja kategorioiden välisten suhteiden pohtiminen tiivistyi ja jatkui selektiivisen koodauksen vaiheessa. Selektiivinen koodaus on kategorioiden, ja sen kautta myös teorian integroimisen ja jalostamisen prosessi, jossa muodostetaan ja määritellään tutkimuksen ydinkategoriat. Selektiivisessä koodauksessa tämä eri suhteiden löytäminen ei sinänsä eroa aksiaalisesta koodauksesta kovin paljoa, mutta se tehdään entistä yleisemmällä ja abstraktimmalla tasolla. Selektiivisen koodauksen aikana kävimme läpi kaikki muodostuneet kategoriaryhmittymät ja niistä muodostuneet kategoriarakenteet vielä uudelleen. Mietimme vielä yleisemmällä tasolla, mitkä näistä kategoriaryhmittymistä kuuluvat yhteen ja mitkä kuvaavat useampaa ryhmittymää. Kategorioiden integraation kautta muodostimme ydinkategoriat, eli tutkimuksen pääteemat. Kummankin analyysin lopputuloksena syntyi yksi ydinkategoria. Molemmissa analyysikerroilla nostimme ydinkategorioiksi sellaiset kategoriat, jotka selkeästi kuvaavat koko aineistoa ja pitävät sisällään kaikki muut kategoriat. Ydinkategoriat joko nousivat aiemmista kategorioista tai sitten nimesimme ne uudelleen abstraktimmaksi ydinkategoriaksi, jonka alle kaikki muut kategoriat voidaan sijoittaa. Vaikka ne kehittyivät tutkimuksesta, niiden tulee olla abstrakteja käsitteitä. (Strauss 1987, 36; Strauss & Corbin 1990, 116-117, 120 ja 123; Strauss & Corbin 1998, 143 ja 146.)

Tutkimuksessamme teoria muodostui ydinkategoriasta ja sen ympärillä olevista kategoriaryhmittymistä, jotka olivat jakaantuneet eritasoiisiin alakategorioihin. Selektiivisen koodauksen vaiheessa ydinkategoria ja eritasoiset alakategoriat hiottiin loogiseksi ja yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. (Strauss 1987, 34-35; Strauss & Corbin 1998, 156 ja 161.) Esitämme analyysiprosessin tuloksena saadut teoriat myöhemmin kuvatessamme tutkimuksemme tuloksia. Koska teimme analyysin kahdesta näkökulmasta eli kahteen kertaan, saimme analyysin lopputuloksena myös kaksi erillistä teoriaa. Tutkimuksemme päätavoitteena on kuitenkin integroida nämä kaksi teoriaa ja muodostaa niiden pohjalta synteesi, joka vastaa päätutkimuskysymykseemme.

5 MITEN URAOHJAUSRYHMÄ VOI TUKEA YLIOPISTO- OPISKELIJOIDEN AMMATILLISTA IDENTITEETTIÄ?

Ensimmäisessä alatutkimuskysymyksessä opiskelijoiden kuvatessa kokemustaan uraohjausryhmästä keskeisimmäksi ilmiöksi muodostui kokemus uraohjausryhmästä toisaalta voimavaraistavana ja toisaalta merkityksettömänä. Tässä korostuu uraohjausryhmän kaksitahoisuus eli hyötyjen ääripäät. Toisen alatutkimuskysymyksen kohdalla opiskelijoiden kuvatesa ammatillista identiteettiään korostuu sen monimuotoisuus. Opiskelijat kuvasivat ammatillista identiteettiään useiden eri piirteiden kautta, ja näissä piirteissä esiintyi huomattavaa vaihtelua. Uraohjausryhmään osallistuneilla opiskelijoilla voi siis nähdä olevan hyvin heterogeeninen ammatillinen identiteetti. Esitämme näihin liittyvät tuloksemme taulukkomuodossa. Yhdessä taulukossa kuvataan aina ydinkategoriaan liittyvä yksi ulottuvuus tai piirre sekä siihen sisältyvä vaihtelu. Lisäksi taulukkoon on sisällytetty aina jokaista piirrettä tai sen vaihtelua kuvaavat aineistokatkelmät. Lopuksi vastaamme päätutkimuskysymykseemme vertailemalla uraohjausryhmään ja ammatilliseen identiteettiin liittyviä tuloksia tekemällä niistä synteesin. Kuvaamme kuvioin sitä, miten uraohjausryhmä voi tukea tiettyä ammatillisen identiteetin piirrettä.

5.1. Voimavaraistava tai merkityksetön uraohjausryhmä

Analyysiprosessin ensimmäisessä vaiheessa lähdimme etsimään vastausta kysymykseen: ”Miten opiskelijat kuvaavat kokemustaan uraohjausryhmästä?”. Opiskelijat toivat esiin kahdenlaisia sisältöjä liittyen uraohjausryhmään: konkreettinen ryhmäohjaustoiminta ja heidän lähtökohtansa sekä erilaiset kokemukset uraohjausryhmään liittyen. Se, miten opiskelijat hahmottivat uraohjausryhmän ja siellä tapahtuneen toiminnan sekä se, mitä he lähtivät uraohjausryhmästä hakemaan, loi perustan niille kokemuksille, joita he uraohjausryhmästä muodostivat. Uraohjausryhmä koettiin pääasiallisesti joko merkityksettömäksi tai voimavaraistavaksi. Pyrimme tuloksissamme tuomaan ilmi kaiken sen vaihtelun, mitä sisäl-

tyi ensinnäkin siihen, mitä kaikkea uraohjausryhmästä koettiin saatavan irti ja mikä sitä edesauttoi uraohjausryhmässä, sekä toiseksi siihen, miksi ryhmä koettiin merkitykselliseksi.

5.1.1 Ryhmäohjaustoiminta ja opiskelijoiden lähtökohdat

Opiskelijat toivat esiin niitä tekijöitä, joista uraohjausryhmä koostui sekä heidän omia lähtökoh tiaan uraohjausryhmään ja sen toimintaan osallistumiselle. Tähän liittyvää vaihtelua kuvataan seuraavassa taulukossa (taulukko 2).

TAULUKKO 2 Ryhmäohjaustoiminta ja opiskelijoiden lähtökohdat

Ulottuvuus	Piirteet	Piirteiden vaihtelu	Piirteiden tarkempi vaihtelu	Aineistokatkelmat
RYHMÄ-OHJAUS-TOIMINTA JA OPISKELIJOIDEN LÄHTÖ-KOHDAT	Työskentelytavat ryhmässä	Käsitellyt teemat	Opinnot	<i>"Vähän hahmottelee tosiaan sitä omaa opintojen etenemistä."</i>
			Työelämä tiedot ja -valmiudet	<i>"Ja sitte ihan semmosia käytännön juttuja niinkun vaikka että miten niitä töitä haetaan ja työhakemus ja miten käyttäytyään haastattelussa ja mihin pitäis valmistautua siellä."</i>
			Itsetuntemus	<i>"Eli no esimerkiksi itsetuntemuksesta kirjattiin ylös joitaki omia arvoja, että mitkä niinku ohjaa sitä omaa toimintaa."</i>
		Keskustelu ja vuorovaikutus		<i>"Nää oli semmosia ryhmätöitä, että siinä sitte tehtiin joku pikku juttu ja jokainen sai esitellä sitte tai kertoa niistä omista niinku kokemuksista, mitä nyt sinne vaikka paperille kirjotti sitte. Ja niistä sitte niinku keskusteltiin vähä silleen tieteenki nyt kerrottiin itestä"</i>
		Erilaiset tehtävät		<i>"Ja sitten yleensä saatiin jotakin (tehtäviä) niinkun seuraavaksi kerraksi piti jotakin mieltä jotakin juttuja."</i>
		Sosiaalisen median hyödyntäminen		<i>"Ja sit me sitä sosiaalista mediaa käytiin läpi, että miten niinku et tekis nettiin jonkun sellasen oman portfolion, mistä olis hyötyä"</i>

		Ohjaajan toiminta		<i>"Ja tota kun siitä työnhausta puhuttiin, niin tuli ihan semmonen olo, että siihen voi luottaa, mitä hän (ohjaaja) kertoo. Tai semmonen, että jos tarvii tietää jotain lisää, niin varmasti meen uudestaan kysymään tai niinku tarkempia ohjeita ihan itseni varalle."</i>
Ryhmään hakeutuminen	Odotukset ryhmää kohtaan	Positiiviset odotukset		<i>"Niin sitten ku sitä tarjottiin, niin mä aattelin että on varmaan hyödyllinen. Ja tosiaan kiinnosti niinku muidenki tilanteista kuulla. Justiinsa odotti ennen sitä ryhmää, että se olis semmonen keskusteleva ryhmä, mitä se sitte oliko mun mielestä."</i>
		Ei odotuksia		<i>"Että ehkä mä en sitte niinkun silleen ajatellu sitä, että mitähän se käytännössä tarkoittaa, että mitä täällä sitte tehdään."</i>
		Ryhmä ylitti odotukset		<i>"Tuo oli positiivinen yllätys oli kuitenkin tämä ryhmä sitte, että anto näinkin paljon itelle."</i>
	Orientaatio ryhmään	Sosiaaliset kontaktit		<i>"en oo ite tosiaan en oo hirveesti kovin aktiivisesti sillain niinkun tämmöseen opiskelijatoimintaan tai tämmöseen osallistunu niinku opintojen aikana, että oon aika itsenäisesti tehny nyt ainaki tähän asti. Mutta tarkoitus nyt olis niinku tämmösen ryhmänkin kautta, että sais niinkun vähän niitä kontakteja muihin opiskelijoihin."</i>
		Halu kehittää itsetuntemusta		<i>"Oikeestaan nää kaikki, mitä täällä käsiteltiin et halus niinkun sitte vähän itsetuntemusta parantaa"</i>
		Opintojen vaihe		<i>"ja sitten nyt oli tavallaan niinku viimeinen mahdollisuus.. koska se on niin ajankohtanen niinku mulle, että niinku ei se enää ajankohtasempi ole, niin sitä. Se oli ehkä se pääsyy."</i>
		Työelämään siirtyminen		<i>"Että ei mee ihan silleen, että ahaa nyt valmistuttiin, että nyt sitte pitäs niitä töitä alkaa hakemaan, vaan että on valmiiks nyt sitte ku en oo tämmösessä aikasemmin ollu ja eikä nyt oo muutenkaan hirveesti tohon työelämään nyt vielä uherranu ajatuksia. Siinäkin mielessä ja halus nyt kokeilla muutenkin tuommosta"</i>

			Epävarmuus tulevasta	ryhmää” ”Lähinnä se ehkä niinkun suurin syy oli, että olin niin kauheen epävarma, että mille niinku urapolulle sitä lähtis minkä valitsis.”
			Ohjauksen tarve	”Ku ajattelin tosiaan ku että ei sitä ohjasta oo hirveesti saanu opintojen aikana”

Työskentelytavat ryhmässä

Opiskelijat kuvasivat miten ryhmä toimi, mitä kaikkea ryhmässä tehtiin ja millaisia eri työskentelytapoja siellä käytettiin, mikä osaltaan ilmentää heidän kokemustaan uraohjausryhmästä (taulukko 2). Ensinnäkin opiskelijat toivat esiin ryhmässä käsiteltyjä teemoja, joiden varaan ryhmätoiminta rakentui. Uraohjausryhmässä käytiin läpi opintoihin, työelämä-tietoihin ja – valmiuksiin sekä itsetuntemukseen liittyviä aihepiirejä ja tehtäviä. Toiseksi olennainen työskentelymuoto uraohjausryhmässä oli keskustelut ja ryhmässä tapahtuva vuorovaikutus. Kolmanneksi keskeisessä roolissa olivat eri teemoihin liittyvät erilaiset tehtävät, joita ryhmässä tehtiin. Neljänneksi uraohjausryhmässä käytettiin apuna myös sosiaalista mediaa ja sen tarjoamia mahdollisuuksia. Myös ohjaajan toiminta nähtiin merkittäväksi osaksi uraohjausryhmää ja opiskelijat kokivat sen olleen hyvää, asiantuntevaa ja käytännönläheistä.

Ryhmään hakeutuminen

Opiskelijat toivat ilmi myös erilaisia lähtökohtia ryhmään hakeutumiselle (taulukko 2). Vaihtelua esiintyi siinä, millaisia odotuksia opiskelijoilla oli ollut ryhmää kohtaan: odotukset ryhmää kohtaan olivat olleet positiivisia, odotuksia ei ollut ollut lainkaan tai ryhmän koettiin ylittäneen odotukset. Vaihtelua esiintyi myös sen suhteen millaisella orientaatiolla opiskelijat olivat ryhmään tulleet. Ensinnäkin perusteena ryhmään hakeutumiselle olivat sosiaaliset kontaktit, jolloin opiskelija toivoi enemmän vuorovaikutusta muiden opiskelijoiden kanssa. Lisäksi ryhmään hakeutumisen perusteena oli halu kehittää itsetuntemusta.

Myös opintojen vaihe oli perusteena ryhmään hakeutumiselle, yleensä nimenomaan se, että opinnot olivat loppuillaan. Samoin työelämään siirtyminen oli merkittävä syy hakeutua uraohjausryhmään: työelämän kysymykset olivat ajankohtaisia ja niihin toivottiin vastauksia. Ryhmän hakeutumisen perusteeksi kuvattiin myös sitä, että tulevaisuuden suhteen koettiin epävarmuutta ja huolta. Nähdäksemme myös ohjauksen tarve oli yksi ryhmään hakeutumisen peruste. Opiskelijat kuvasivat, että he eivät olleet muuten opintojensa aikana saaneet ohjausta, mutta heillä kuitenkin näytti olleen selkeä tarve ohjaukselle ja he olisivat toivoneet sitä jo aiemmissa opintojen vaiheissa.

5.1.2 Uraohjausryhmä voimavaraistamisen paikkana

Opiskelijat kokivat uraohjausryhmän voimavaraistamisen paikkana eli heidän mukaansa uraohjausryhmästä sai monenlaisia valmiuksia ja siihen liitettiin monia positiivisia ominaisuuksia. Opiskelijat kokivat ryhmän mukavana ja hyvänä, tai he toivat esiin tyytyväisyytensä siihen, että olivat osallistuneet ryhmään. He kokivat ryhmän hyödylliseksi ja että siitä voisi olla hyötyä myös muille opiskelijoille. Kaiken kaikkiaan uraohjausryhmä koettiin antoisana ja hyödyllisenä ja sen koettiin edistävän opiskelijoiden sen hetkistä tilannetta ja siirtymistä seuraavaan elämänvaiheeseen. Seuraavasta taulukosta nähdään, minkä piirteiden kautta uraohjausryhmän voimavaraistamista kuvattiin (taulukko 3).

TAULUKKO 3 Uraohjausryhmä voimavaraistamisen paikkana

Ulottuvuus	Piirteet	Piirteiden vaihtelu	Piirteiden tarkempi vaihtelu	Aineistokatkelmat
URAOH- JAUSRYH- MÄ VOIMA- VARAIS- TAMISEN PAIKKANA	Ryhmästä saadut valmiudet	Työelämä tietojen ja valmiuksien kehittyminen	Oman työkentän tutuksi tuleminen Työelämä tullut läheisemmäksi Suhtautuminen työllistymiseen muut-	<i>”koin sen tärkeeks tosiaan, ku alumneihin sai yhteyttä, niin niis pysty niinkun ajatteleen heti sellasii niinkun potentiaalisii työpaikkoja”</i> <i>”Ehkä ei tunnu se työelämä niin kauheen vieraalta tai kaukaselta. Sai niinku jonkunnäköstä kosketuspintaa sinnepäin.”</i> <i>”Ja ehkä siis semmonen niinkun että ehkä mulla on jotenkin ollu semmonen ajatus, että sinne työelämään on vai-</i>

			tunut positiivisemmaksi	<i>kee päästä, niin sitte että ehkä tää ryhmä on silleen antanu helpotusta siitä, että niinkun kyllä sinne pääsee. Että kyllä te meette töihin tämän jälkeen, että ei siitä oo niinkun epäilystä.”</i>
			Työnhakuvalmiuksien parantuminen	<i>”Niin no ainakin ryhmässä tulee päällimmäisenä tää työhakemuksen teko. Ja kuinka paljon se vie aikaa niinkun että saa aikaan sellasen niinkun tai siis sellasen oikeesti niinkun hyvän hakemuksen. Niin se ainakin opetti paljon. “</i>
		Itsetuntemuksen lisääntyminen	Näkemyksensä maantieteilijänä vahvistunut	<i>”Että ehkä justiin se vahvasti ehkä sitä käsitystä niinkun itestä sitte maantieteilijänä.”</i>
			Näkemyksensä työntekijänä selkiytynyt	<i>”No ainakin se mikä on tässä tän ryhmän jälkeen ni on tai mitä tää ryhmä niinkun vahvasti, niin näkemystä semmosena miten sen nyt sanos. Yleissivistyneenä semmosena laaja-alaisena mahdollisimman monta eri näkökulmaa huomioonottavana henkilönä. “</i>
			Selkeämpi käsitys itsestä	<i>”Mut siis kyllä niinku ton ryhmän jälkeen on niinkun sanoin, et semmonen paljon parempi semmonen niinku kuva ittestään ja osaamisestaan ja muuta.”</i>
			Osaamisen hahmottaminen	<i>”Niin se, että ossaa niinku pukea ne (osaamiset) sanoiks ja niinku eritellä, että miks mulla on tämmösiä taitoja. Vaikka että mistä ne on niinku tullu ja, että se johtuu tästä ja tästä ja tämmösiä asioita oon miettiny ja pohtinu ja. ... Niin sit tuli niinku huomanneeks semmosia taitoja, mitä itellä on, joita ei ois ehkä ikinä tajunnu mainostaa. “</i>
			Omien vahvuuksien selkiytyminen	<i>”Tää oli hyvä tää vahvuuteni ja kehittämisalueeni. Tavallaan, et tuli myös ajattelleeksi et mitä harrastuksista ja tommosista muistaki vois olla hyöty työelämässä, niin niitäkin tuli sitten mietittyä ja myös sitä et mitä pitäis niinku kehittää”</i>
			Oman menneisyyden selkiy-	<i>”Se (elämänviiva) ehkä on vähän niinkun selkeytti silleen ... Elikkä sitä niin-</i>

			tyminen	<i>kun omaa kuvaa jotenkin että mistä on lähteny ja silleen. ja mistä on tullu ja. (tauko) Silleen se kokonaisuus tuntu silleen hallitummalta."</i>
	Usko itseen ja tulevaisuuteen alalla vahvistunut		Suhtautuminen omaan alaan muuttunut positiivisemmaksi	<i>"Se (uraohjausryhmä) on ehkä sitä lisänny, että niinku jossain vaiheessa oli ehkä semmonen olo, että onks tää niinkun onks tää ala niinkun mitenkään järkevä, ku se ei oikeen valmista mihinkään, että osaa vähän kaikkee, mutta ei mitään niinkun kunnolla. Mutta on sitte niinkun tajunnu sen, että se on niinku se vahvuus"</i>
			Valmistumisen tukeminen	<i>"Ajatellu välillä, että ei halua valmistuu vähään aikaan vielä, mutta nyt taas on alkanu Uraryhmän myötä miettimään sitä enemmänkin."</i>
			Luottamus tulevaan	<i>"Niinkun just olin miettiny sitä, että entäs sitten kun valmistun, niin ehkä siihen luottaa, että no kyllä ne asiat varmasti jollakin lailla järjestyy. "</i>
			Ryhmän kokeminen kannustavana	<i>"No, semmosta kannustusta tuli ehkä (työelämään). "</i>
			Itsevarmuuden lisääntyminen	<i>"Kyllä mie luulen, et mie niinku esimerkiksi, jos mie nyt ajattelen, vaikka siitä ei kauan oo, niin tuo ryhmä alko sillon lokakuun alussa. Kyllä mie luulen, että mie oisin parempi työntekijä tänä päivänä, entä syyskuussa."</i>
	Näkökulmien avartuminen		Oman tulevaisuuden hahmottaminen	<i>"Että jotenkin se ehkä silleen rivien välissä siinä koko sen ryhmän toiminnan aikana on tullu silleen se, että miten sitte mitä mä nyt teen sitte sen jälkeen ku mä oon valmistunu."</i>
			Uuden oppiminen	<i>"Nää oman osaamisen ne asiat oli niinkun mulle niitä, mitkä oli silleen eniten ehkä uutta ja tai semmosta niinkun että tuntu, että niistä on selkeesti hyötyä"</i>
			Kokemusten yhtäläisyyden huomaaminen	<i>"Että semmosten monipuolisten kokemusten kuuleminen on ollu kyllä hyvin antosaa ja silleen miten muut on koke-</i>

			<p>Muiden ryhmäläisten tilanteiden hahmottaminen</p> <p>Ryhmä ajatteluprosessin käynnistäjänä</p> <p>Ryhmän teemat ei aiemmin yleisiä puheenaiheita</p>	<p><i>nu tän opiskelun silleen, että ei oo ite niinkun ihan yksin niitten ongelmien kanssa."</i></p> <p><i>"No sitte tosiaan kuuli muitten kokemuksia, että minkälaisissa esimerkiksi harjoittelupaikassa tai mahdollisesti töissä ollu ja mikä on se niinkun maantiede on kuitenkin niin laaja-alanen ala, että tässä nyt on hyvin yksilöllisiä tavallaan se niinku opiskeluhistoria sitte tämmönen."</i></p> <p><i>"Et sikäli se ei nyt niinku tyssää ku seinään tämä homma. Vaan kyllä varmaan tulee ittekin mietittyä ja palatua niihin, mitä on vaikka tehny niitä tehtäviä"</i></p> <p><i>"Tää on oikeastaan ainoo tää Ura-ryhmä, missä on enemmän tullu tätä, että on ees puhuttu työelämästä. Ei siitä juurikaan täällä puhuta"</i></p>
Uraohjausryhmän positiiviset ominaisuudet	Alakohtainen uraryhmä vahvuutena	Maantieteen alaan liittyvien kysymysten käsittely ryhmässä	Alakohtaisessa ryhmässä helppo puhua ja tulla ymmärretyksi	<p><i>"No oli se (että kaikki olivat saman alan opiskelijoita) mun mielestä tosi hyvä, ku pysty käsittelemään niitä niinkun oman alan asioita, et suunnilleen kaikki nää, mistä keskusteltiin, niin ne asiat liitty mun mielestä niinkun siihen meidän omaan alaan."</i></p> <p><i>"On se silleen helpompi alkaa puhua ihan mistä vaan, kun että sulla on siinä joku tietoteekkari vastapäätä. Niin ei ehkä oikeen maailmat kohtaa "</i></p>
	Jäsenten moninaisuus etuna			<i>"Ja olihan siinä sitte semmosia opiskelijoita, jotka on ollu jo harjoiteluissa. Heillä oli sit ollu enemmän omaan alaan liittyviä, niin niitä kokemuksia kun kuunteli niin semmosia asioita tietty oppi siinä muiden tilanteesta."</i>
	Positiivinen kokemus tehtävistä	Työnhakuasiakirjojen harjoittelu hyödyllisiä		<i>"Ehkä mä koin kaikista hyödyllisimmäksi sen ku niitä katottiin noita, niitä niinku työhakemuksia, se et miten kannattaa kirjottaa ja sit se vähän niistä työhaastattelutilanteista se kerto. Ne oli ehkä, se oli ehkä se tärkein."</i>

			Itsetuntemuksen lisääntyminen tehtävien kautta	<i>"Joo tää (vahvuuteni ja kehittämisalueeni) oli ainakin ihan niinkun mun mielestä ku me tehtiin tää, niin siinä niinkun tuli sellasia asioita ilmi itestä, mitä ei ehkä ennen niinkään ollu ajatellu."</i>
	Ryhmän toimijoiden merkitys		Oma aktiivisuus merkittävää	<i>"Ja koini nyt välillä, että olin silleen aika niinkun aktiivinen tai silleen niinkun semmonen yritin jokaiseen keskusteluun silleen osallistua ja tuoda niitä omia näkökulmia esille ja omia kokemuksia."</i>
			Jäsenten aktiivisuus positiivista	<i>"Ja sitten oli aina et niinku muutamat oli tosi aktiivisia ja että se oli silleen että oli ihan hyvä."</i>
			Ohjaaja ajatusten herättäjänä	<i>"Niin ne oli sellasia, jota oli sitä kautta niinkun oivaltanu, että ku ohjaaja oli puhunu joistain asioista, niin oli sitä kautta oivaltanu niinkun jotaki asioita, mitkä niinkun sit pysty tähän tuomaan ilmi."</i>
	Ryhmässä viihtyminen		Ryhmässä hyvä ilmapiiri	<i>"Se oli semmonen miten nyt sanosin semmonen kotosa olo tässä ryhmässä silleen"</i>
			Ryhmätyö sopiva työmuoto	<i>"Joo, sopii, ja sitä (ryhmätyötä) on yliopistossa niin vähän et se on virkistävä että sitä oli siinä."</i>
	Yhdessä tekeminen (Miksi ryhmä, miksi ei yksilö)		Oppi itsestä muiden kautta	<i>"Se tuli näiltä muilta ihmisiltä just, että ku joku sano, et millanen on, niin sitte alko ite ajatella, että mäkin voisin olla tällanen. Mitä ei ollu niinkun ennen ajatellu."</i>
			Keskustelun hyödyt	<i>"Silleen että se on kans ollu kivaa, että ei pelkästään se että mitä aiheita me ollaan käsitelty, vaan se, että niitä on voinu pohtia yhdessä muitten kanssa."</i>
			Muilta ryhmäläisiltä oppiminen	<i>"Tuntu, että sai sellasia niinkun tällasii hyvii niinku käytännön vinkkejä esimerkiksi niinkun joku kerto, että jossakin on joku hyvä koulutus"</i>
			Vuorovaikutuksellinen ilmapiiri merkittävää	<i>"Siitäkin tykkäsin kyllä tällä kurssilla tää oli tämmönen hyvin avoin keskusteleva."</i>

Ryhmästä saadut valmiudet

Opiskelijat toivat ilmi erilaisia uraohjausryhmästä saatuja valmiuksia, joista jäsensimme neljä eri kokonaisuutta. Nämä kokonaisuudet ovat taulukossa kuvattuna piirteiden vaihteluna (taulukko 3). Ensinnäkin opiskelijat kokivat työelämätietojen ja –valmiuksien kehittyneen. He kuvasivat, että oma työkenttä oli tullut heille tutummaksi ja lähemmäksi. He kertoivat ryhmän kautta saaneensa tietoa maantieteilijöiden työkentästä, työtehtävistä ja organisaatioista sekä kontakteja jo työelämässä oleviin maantieteilijöihin. Työelämän nähtiin tulleen läheisemmäksi, se ei enää pelottanut ja kynnyksen siirtyä työelämään oli madaltunut. Myös suhtautuminen työllistymiseen oli muuttunut positiivisemmaksi, mikä näkyi siinä, että opiskelijat kuvasivat ryhmän osaltaan edistäneen työllistymistä ja että se tuntui ylipäänsä aiempaa varmemmalta. Tähän liittyen myös työnhakuvalmiuksien koettiin parantuneen. Työnhaun koettiin olevan helpompaa ja opiskelijat kokivat saaneensa siihen lisää valmiuksia. Lisäksi ryhmä oli auttanut opiskelijoita muodostamaan käsitystä työnhakuprosessista.

Toiseksi opiskelijat kokivat ryhmän lisänneen heidän itsetuntemustaan ja selkiyttäneen heidän käsitystä itsestään. Muodostimme erilaisia näkökulmia siihen kuinka itsetuntemus oli opiskelijoilla ryhmän kautta lisääntynyt. Opiskelijat kokivat, että ryhmän kautta heidän näkemyksensä itsestä maantieteilijänä oli vahvistunut ja näkemys itsestä työntekijänä selkiytynyt. Ryhmä auttoi heitä näkemään itsensä selkeämmin sekä hahmottamaan omaa osaamistaan ja omia vahvuuksiaan selkeämmin. Lisäksi opiskelijoiden puheenvuorojen perusteella tulkitsimme, että he kokivat myös oman menneisyytensä selkiytyneen ryhmän kautta.

Kolmanneksi tulkitsimme, että opiskelijoiden usko itseensä ja tulevaisuuteen alalla oli vahvistunut ryhmätoiminnan myötä, mikä ilmeni eri tavoin. Opiskelijoiden suhtautuminen omaan alaan kohtaan oli muuttunut positiivisemmaksi. He olivat saaneet uskoa ja luottamusta tulevaisuuden suhteen. Lisäksi itsevarmuuden ja itseluottamuksen koettiin lisääntyneen uraohjausryhmän kautta. Ryhmä koettiin kannustavana, rohkaisevana ja innostavana. Mer-

kittävä tulos mielestämme on myös se, että opiskelijat kokivat ryhmän tukeneen valmistumista sen kehittäessä eri osa-alueita, kuten esimerkiksi motivaatiota ja työelämäntuntemusta.

Neljänneksi opiskelijoiden näkökulmat olivat avartuneet, he kokivat ryhmän kautta saaneensa uusia ideoita ja hahmottavansa monia asioita uusista näkökulmista. Oman tulevaisuuden hahmottaminen oli muuttunut siten, että opiskelijat alkoivat ryhmän aikana pohtia omaa tulevaisuuttaan ja kokivat sen selkiytyvän. Monet kokivat oppineensa ryhmässä myös yleisellä tasolla jotain uutta. Opiskelijat huomasivat, että muilla on samanlaisia kokemuksia eri asioista ja että he eivät ole yksin ongelmiansa kanssa, minkä he kokivat hyödylliseksi. Hyödylliseksi ja mukavaksi koettiin myös se, että ryhmän kautta hahmotti muiden ryhmään osallistuneiden opiskelijoiden tilannetta: ryhmässä kuuli muiden kokemuksia ja näki, miten muilla menee. Uraohjausryhmä ja erilainen toiminta siinä käynnisti opiskelijoissa myös ajatteluprosessin, jonka koettiin jatkuvan vielä ryhmän jälkeenkin. Koska ryhmässä käsitellyt teemat eivät olleet aiemmin olleet yleisiä puheenaiheita, kokivat opiskelijat ryhmän olleen sellainen foorumi, jossa pystyi puhumaan asioista, joista ei muuten opiskelijoiden keskuudessa juuri puhuta.

Uraohjausryhmän positiiviset ominaisuudet

Opiskelijat toivat esiin useita erilaisia uraohjausryhmään liittyviä positiivisia ominaisuuksia ja piirteitä, sellaisia seikkoja ja tekijöitä, joiden kautta he ovat saaneet ryhmästä hyötyä (taulukko 3). Ensinnäkin alakohtainen uraohjausryhmä eli se, että ryhmässä oli vain maantieteen opiskelijoita, koettiin pääosin vahvuutena. Alakohtaisuus oli vahvuus koska se mahdollisti nimenomaan maantieteen alaan liittyvien kysymysten käsittelyn ryhmässä. Lisäksi opiskelijat kokivat, että alakohtaisuuden vuoksi ryhmässä oli helppo puhua ja tulla ymmärretyksi.

Toisaalta vaikka kyseessä olikin alakohtainen ryhmä, nähtiin jäsenten moninaisuus etuna. Moninaisuudella viitattiin esimerkiksi erilaisiin taustoihin kuten siihen, että opiskelijat edustivat eri vuosikursseja ja suuntautumisvaihtoehtoja, minkä koettiin rikastuttavan keskustelua ja olevan antoisaa.

Kolmanneksi ryhmässä tehtyihin tehtäviin suhtauduttiin positiivisesti: ne koettiin hyödyllisinä ja niitä oli mukava tehdä. Etenkin kahdenlaisten tehtävien kohdalla tämä näkemys korostui. Työnhakuasiakirjojen harjoittelu koettiin yhdeksi hyödyllisimmistä asioista ryhmässä, sillä niiden harjoittelua pidettiin käytännöllisenä ja konkreettisenä ja niistä nähtiin olevan ”oikeasti hyötyä”. Opiskelijat kokivat ryhmässä nimenomaan tehtävien tekemisen myös lisänneen heidän itsetuntemustaan ja selkiyttäneen heidän käsitystä itsestään. Itsetuntemustehtäviä pidettiin hyödyllisinä.

Neljänneksi ryhmän toimijoiden ja heidän antamansa panoksen merkitystä korostettiin. Jos haastateltavat olivat itse olleet aktiivisesti mukana ryhmän toiminnassa, kokivat he myös saaneen siitä enemmän irti. Myös muiden ryhmän jäsenten aktiivisuutta arvostettiin ja siitä nähtiin olevan hyötyä myös heidän omalle kehitykselleen. Opiskelijat korostivat myös ohjaajan toiminnan olleen ajatuksia herättävää ja uusia näkökulmia antavaa.

Ryhmässä viihtymisen merkitystään ei voida vähätellä. Haastateltavat kokivat, että ryhmässä oli hyvä henki ja ilmapiiri: kotoisa, mukava ja rento. Jotta uraohjausryhmästä hyödyttiin, oli sen oltava myös opiskelijoille sopiva työmuoto.

Lopulta opiskelijat korostivat yhdessä tekemisen merkitystä. He kokivat, että ryhmä työskentelymuotona oli hyödyllisempi kuin esimerkiksi yksin tekeminen. Tämän nähtiin johtuvan useastakin syystä. Opiskelijat kokivat oppineensa itsestään muiden ryhmän jäsenten kautta, mikä johtui ennen kaikkea muiden tilanteiden ja kokemusten kuulemisesta. Muilta ryhmäläisiltä opittiin myös uusia asioita ja vinkkejä eri tilanteisiin. Keskustelun hyötyjä korostettiin ja opiskelijat kokivat ryhmässä syntyneen keskustelun arvokkaaksi ja merkittäväksi. Samoin hyödyllisenä ja mukavana pidettiin uraohjausryhmän vuorovaikutuksellista ilmapiiriä ja keskustelemaa otetta.

5.1.3 Uraohjausryhmän merkityksen kyseenalaistaminen

Kaikki kokemukset uraohjausryhmästä eivät kuitenkaan olleet positiivisia, vaan uraohjausryhmän merkitystä myös kyseenalaistettiin. Jäsensimme tätä tyytymättömyyttä viiden eri teeman kautta. Vaihtelua esiintyi liittyen tehtäviin, ryhmän työtapoihin, ryhmässä toimimiseen, ryhmän hyödyn kokemiseen sekä yksilön omaan toimintaan (taulukko 4).

TAULUKKO 4 Uraohjausryhmän merkityksen kyseenalaistaminen

Ulottuvuus	Piirteet	Piirteiden vaihtelu	Aineistokatkelmat
URAOH- JAUSRYH- MÄN MER- KITYKSEN KYSEEN- ALAISTAMI NEN	Tyy- tymättömyys tehtäviin	Tehtävien kokeminen epäselvänä	<i>”Et siinä ei annettu semmosii käytännöllisii ohjeita, että miten sen niinkun sen portfolion vois tehdä ja mihin”</i>
		Tehtävien kokeminen haastavaksi	<i>”Ja sitte no nää vahvuudet ja kehittämisalueet oli mulle kans ihan jotenkin tosi niinkun vaikea miettiä just sen takia, että en oo niitä kauheasti sillä lailla miettiny.”</i>
		Neutraali suhtautuminen tehtäviin	<i>”Noissa loppukertojen jutuiissa nyt ei oo hirveesti kommentoitavaa kyllä itellä.”</i>
		Tehtävien merkityksen kyseenalaistaminen	<i>”ehkä noi itsetuntemustehtävät oli tarkotettu siihen, että niinku löytäs itestään jotain uutta, mutta en mä nyt oikeestaan mitään uutta löytäny”</i>
	Ryhmässä kehittettävää	Liian lyhyt kesto	<i>”On se kyllä siis, vähän lyhyt aikahan se ehkä oli, tai sillee jotenki. Kyl mie nyt ymmärrän siis, et ei niitä voi järjestää loputtomasti niitä tapaamisia.”</i>
		Enemmän alumninyhteistyötä	<i>”Ehkä ois ollu ihan kiva, että jos joku se alumni ois vierailtu täällä tai silleen että.. Että nyt oli niinku että ite ottais niinku silleen yhteyttä, et ois ihan kiva että joku ois käynyt täällä.”</i>
		Käytännöllisempi ote	<i>”Tai sitten että ois vierailtu jossain yrityksessä. Se ois ollu ihan kiva, ois ollu tavallaan vähän konkreettisempi se uraryhmä”</i>
		Sosiaalisen median hyödyntäminen ei toiminut	<i>”Mie yritin aluks aina kommentoia niitä juttuja, mut sit, kukkaan muu ei tee niin. Se vähän jäi semmoseks tyngäks. ...Mä oon pettynyt siihen.”</i>
	Ryhmä rajoitteena	Jäsenten moninaisuus haitta	<i>”No vaikka onki saman alan opiskelijoita niin silti on niin erilaiset tutkinnot. Et sit siinä ei välttämättä saa niin tukea toisilta”</i>

		Ryhmässä tekemisen haastavuus	<i>"Mutta niinkun siellä ryhmässä oli ehkä pari ihmistä ehkä liikaa sen takia, että ei niinkun ainakaan ite niinkun oikeen välttämättä niinkun tulla kerrottua mitään. Et aina jos on isompi ryhmä, niin se kynnyks on niinkun korkeempi, että alkaa mitään omii juttui kertomaan."</i>
		Jäsenten passiivisuus hidasteena	<i>"Ihan hyvä henki, mutta ei kauheen semmonen aktiivinen henki, että en siinä mielessä, siis en... Niin, niin en. Siinä mielessä en saanu kauheesti siltä ryhmältä."</i>
Ryhmästä ei merkittävää etua		Ryhmä ei muuttanut käsityksiä	<i>"Ei oo minun niinku näkemys muuttunu sillee alasta, ainakaan tuon ryhmän myötä."</i>
		Ryhmästä saatu hyöty vähäistä	<i>"En tiedä sitte niinku et mitä niinku olis (ryhmä) opettanut et mitä ois oppinu itestään.. "</i>
		Työkentän hahmottaminen haastavampaa	<i>"Mutta ehkä jopa tuli semmonen olo, että tai se levis vielä niinku enemmän se kenttä. Tai tota, että mitä kaikkee maantieteilijät voi tehdä, että se tuntuu vielä vaikeemmalta nyt lähtee sieltä etsimään sitten sitä omaa juttuaan. "</i>
Yksilön oma tilanne suhteessa ryhmästä saadun hyödyn vähäisyyteen		Työhaun ajankohtaisuus	<i>"No tietysti mä nyt en parhaillaan hae töitä ja siihen nyt menee silleen vielä aikaa. Että ehkä ne hyödyt sitte näkyy sitte varmaan myöhemmin vielä paremmin."</i>
		Opintojen vaihe	<i>"Jos mä itte valmistuisin tässä, niinku, puolen vuodenki sisällä niin olis ehkä vielä enemmän hyötyä"</i>
		Selvät suunnitelmat ja itsetuntemus	<i>"Mä en silleen ite ois noin paljon tarvinu noita niinku sitä itsetuntemuksen niinkö kartottamista silleen. Et ne on nyt silleen jollain tavalla aika selkeitä itelle. "</i>
		Oma panostus heikkoa	<i>"Tavallaan niinkun sitte tuota nii se vähä harmittaa, että niistä ois ehkä että oisko niistä sitte saanu enemmän irti, jos olis ihan kunnolla ollu sitte aikaa. "</i>
		Ryhmässä käsiteltyjen teemojen pohdinta alkanut jo ennen ryhmää	<i>"Että aika paljon semmosia, mitä on itekki miettiny, mikä on vähän niinkun tavallaan mielessä pyöriny, niin tota niin itestä esimerkiksi vaikka omat arvot tai että minkälainen on niinkun oppijana tai työntekijänä."</i>

Tyytymättömyys tehtäviin

Vaikka edellisessä luvussa kuvasimme, kuinka opiskelijat pitivät tehtäviä hyödyllisinä, koettiin niitä kohtaan myös tyytymättömyyttä. Tehtäviä pidettiin epäselvinä tai haastavina ja vaikeina, jolloin opiskelijat eivät joko osanneet tehdä niitä tai eivät ymmärtäneet tehtävänantoa. Toisaalta tehtäviin suhtauduttiin myös neutraalisti, jolloin opiskelijat eivät pitäneet tehtäviä erityisen hyödyllisinä mutta eivät myöskään suhtautuneet niihin negatiivisesti. Tehtävien merkitys voitiin myös kyseenalaistaa, jolloin opiskelijat kokivat tehtävien olleen turhia tai niiden merkityksen olleen epäselvä.

Ryhmässä kehitettävää

Opiskelijat löysivät uraohjausryhmästä myös kehitettävää ja sellaisia asioita, jotka olisivat voineet olla toisin. He olisivat toivoneet enemmän alumninyhteistyötä ja käytännöllisempää otetta ryhmätyöskentelyyn. Ryhmän kestoa pidettiin liian lyhyenä esimerkiksi siksi, että ryhmässä työskentely alkoi sujua loppua kohden yhä paremmin. Lisäksi sosiaalisen median hyödyntäminen ei opiskelijoiden mukaan toiminut parhaalla mahdollisella tavalla vaan se jäi hyvin irralliseksi osaksi.

Ryhmä rajoitteena

Edellisessä luvussa kuvasimme, kuinka opiskelijat kokivat ryhmässä työskentelyn hedelmällisemmäksi kuin yksin tekemisen. Ryhmä ja ryhmässä työskentely koettiin kuitenkin myös rajoitteena ja siihen nähtiin sisältyvän haasteita. Ensinnäkin jäsenten moninaisuus eli erilaiset taustat, vuosikurssit, suuntautumisvaihtoehdot ja kiinnostuksen kohteet nähtiin ryhmätoimintaa hankaloittavana seikkana. Ryhmää ei pidetty yhtenäisenä ja opiskelijat kokivat, että he eivät saaneet muilta ryhmän jäseniltä niin paljon irti, kuin olisivat voineet saada. Toiseksi ryhmässä tekeminen koettiin haastavaksi. Sekä se että ryhmän jäsenet olivat liian tuttuja tai tuntemattomia tai heitä oli liian paljon, että se että ryhmän muiden jäsenten toiminta oli häiritsevää kuten liian äänekkästä, rajoitti opiskelijoiden omaa osallistumista ja heidän ryhmästä saamiaan etuja. Kolmanneksi opiskelijat kokivat, että muiden ryhmän jä-

senten passiivisuuden vuoksi he eivät saaneet ryhmästä niin paljon irti kuin olisi ollut mahdollista saada.

Ryhmästä ei merkittävää etua

Kaikki eivät kokeneet saaneensa ryhmästä merkittävää etua. He eivät kokeneet ryhmään osallistumisen muuttaneen heidän käsityksiään esimerkiksi työelämästä, alasta tai heistä itsestään. Opiskelijat eivät välttämättä osanneet nimetä ryhmästä saatua hyötyä, jolloin tulkitsimme että sitä ei juurikaan ollut saatu. Ryhmän nähtiin jopa vaikeuttaneen työkentän hahmottamista, sillä ryhmään osallistumisen myötä kentän hahmottaminen oli laajentunut.

Yksilön oma tilanne suhteessa ryhmästä saadun hyödyn vähäisyyteen

Myös opiskelijoiden omalla sen hetkiselällä tilanteella ja henkilökohtaisella panoksella uraohjausryhmään oli merkitystä siihen, miten he kokivat ryhmästä hyötyneensä. Ryhmästä saatuun hyötyyn vaikuttivat sekä se miten ajankohtaiseksi työnhaku koettiin että se missä vaiheessa opintoja opiskelijat olivat. Toisaalta opiskelijat kokivat ryhmästä saadun hyödyn olleen vähäistä, koska heillä oli jo suunnitelmat selvillä ja he kokivat tunteneensa itsensä riittävän hyvin jo ennen uraohjausryhmään osallistumista. Toisaalta opiskelijat kuvasivat aloittaneensa ryhmässä käsiteltyjen teemojen pohdinnan jo aiemmin ennen ryhmää. Myös omalla toiminnalla ja panostuksella nähtiin olevan merkitystä ryhmästä hyötymisen suhteen. Opiskelijat kuvasivat oman panostuksensa olleen heikkoa ja etteivät he olleet toimineet ryhmän kaikissa tilanteissa aktiivisesti.

5.2 Ammatillisen identiteetin monimuotoisuus

Tutkimuksemme tuloksena meille muodostui käsitys siitä, minkä eri piirteiden kautta opiskelijat kuvasivat omaa ammatillista identiteettiään. Haastatteluiden aikana emme suoranaisesti kysyneet tutkittavilta, miten he kuvaisivat ammatillista identiteettiään tai sitä, mitkä

ovat heidän mielestään ammatillisen identiteetin piirteitä. Heidän vastatessaan yleisempiin ammatillista identiteettiä kartoittaviin kysymyksiin, vastausten pohjalta muodostui kahdeksan erilaista piirrettä, joiden kautta opiskelijat kuvaavat ammatillista identiteettiään:

- itsetuntemus
- ammatillinen varmuus
- ymmärrys alalle hakeutumisesta
- suhde alan opiskeluun
- tulevaisuusorientaatio
- käsitys maantieteen alasta
- oikean alan löytyminen sekä
- näkemykset työelämästä

Nämä kaikki piirteet jakautuvat vielä tarkemmin sen mukaan, miten opiskelijat kyseistä piirrettä kuvasivat oman tilanteensa mukaan. Näiden piirteiden kautta muodostui kuva ammatillisen identiteetin monimuotoisuudesta. Haastatellut toivat esiin ammatillisen identiteetin vaihtelua, ja näin ollen uraohjausryhmään tulleiden opiskelijoiden ammatillisen identiteetin voi nähdä vaihtelevan esimerkiksi sen selkiytyneisyyden suhteen. Pyrkimyksenämme on kuvata mahdollisimman paljon vaihtelua eli sitä moninaisuutta, joka vastauksista kävi ilmi. Millä kaikilla erilaisilla tavoilla ammatillista identiteettiä kuvataan? Seuraavissa alaluvuissa kuvaamme yksitellen ammatillisen identiteetin piirteitä sekä jokaiseen piirteeseen liittyvää vaihtelua.

5.2.1 Itsetuntemus

Yhtenä ammatillisen identiteetin moninaisuuden piirteenä näyttäytyi opiskelijoiden esille tuoma itsetuntemus, jossa esiintyi vaihtelua jäsentymättömyydestä selkeyteen ja oman itsetuntemuksen kehittymisen sekä menneiden tapahtumien merkityksen tunnistamiseen (taulukko 5).

TAULUKKO 5 Itsetuntemus ammatillisen identiteetin piirteenä

Pääpiirteet	Piirteet	Piirteiden vaihtelu	Aineistokatkelmat
ITSETUNTEMUS	Ei selkeää käsitystä itsestä	Vahvuuksien tai kehittämisalueiden tunnistaminen haastava Oman osaamisen nimeäminen haastavaa Opintojen kautta saadun osaamisen tunnistaminen haastavaa	<i>"Senkin mie opin tällä kurssilla, että mulla ei oo käsitystä jotenkin mie en niinkun osaa eritellä sitä, että mitä mie niinkun mikä on se vahvuus minun toiminnassa"</i> <i>"Muuten ne taidot on vähän semmosia epämääräsiä. Niin se, että ossaa niinku pukea ne sanoiks ja niinku eritellä, että miks mulla on tämmösiä taitoja"</i> <i>"Ehkä mantsalaisilla on monesti se ongelma, mitä aina puhutaan, että mitä me nyt muka osataan"</i>
	Näkemyksistä selkeä	Hahmottaa osaamistaan - Hahmottaa omaa henkilökohtaista osaamistaan - Opintojen kautta saadun osaamisen tunnistaminen - Omien persoonaan liittyvien vahvuuksien tunnistaminen Tunnistaa kehittämis-kohteitaan - Tunnistaa kehitettävät henkilökohtaiset ominaisuutensa - Tunnistaa kehitettävät taitonsa	<i>"Semmosia teknisiä taitoja ja muutenkin semmosta tiedonkäsittelyä ja analysointia ja semmosta, että kyllä ne on sitte ihan varmasti sitten minun semmonen vahvuus".</i> <i>"mie luulen, että mä oon onnistunu siinä, mitä mie just sanoin, että meitä opetetaan olemaan semmosia kriittisiä ja niinkun mahdollisimman jotenkin monipuolisia siinä asioitten tarkastelussa. Mie luulen kyllä, että mä oon niinku onnistunu oppimaan sen, että mulla on semmosia taitoja."</i> <i>"Mä oon äärimmäisen tarkka tai mä pidän sitä suurimpana vahvuutenani, että mä teen kaiken aina tosi hyvin, tai mitä teen niin teen tarkasti ja hyvin"</i> <i>"Sitten ehkä semmonen, mikä on mulle ongelma, niin sellanen rohkeus tai itseensä luottaminen, että ei vähättele sitä tai oikeesti niinkun usko sen, että osaakin tehdä jotain. (taukoa) Ja tietokonetta en osaa kauheen hyvin käyttää, et siihen vois käyttää vähän aikaansa."</i> <i>"Kehittämisen tarvetta ois ehkä niinku jossain...Siinä niinku siihen kirjotusprosessiin liittyvissä asioissa. Et sais sen niinku vietyä silleen hallitusti eteenpäin ja loppuun"</i>

	Tunnistaa oman itsetuntemuksensa kehittymisprosessin	Alun perin jo hyvä itsetuntemus Näkemys itsestä selkiytynyt	<p><i>"mä en silleen ite ois noin paljon tarvinu noita niinku sitä itsetuntemuksen niinkö kartottamista silleen. Et ne on nyt silleen jollain tavalla aika selkeitä itelle."</i></p> <p><i>"Ku oli ennen aatellu, että millanen on, mutta nyt tuli vähän lisää siihen ympärille. Se tuli näiltä muilta ihmisiltä just, että ku joku sano, et millanen on, niin sitte alko ite ajatella, että mäkin voisin olla tällanen. Mitä ei ollu niinkun ennen ajatellu. "</i></p>
	Menneiden tapahtumien merkityksen hahmottaminen		<p><i>"Se (elämänviiva-tehtävä) ehkä on vähän niinkun selkeytti silleen. Elikkä sitä niinkun omaa kuvaa jotenkin että mistä on lähteny ja silleen. ja mistä on tullu ja. (tauko) Silleen se kokonaisuus tuntu silleen hallitummalta."</i></p>

Opiskelijoilla oli toisaalta vaikeuksia hahmottaa eri puolia itsestään. Se, että heillä ei ole selkeää käsitystä itsestä näkyy ennen kaikkea vaikeuksina kuvata omaa osaamista ja sen eri puolia, mutta myös yleisinä hankaluuksina kuvata sitä, millaisia he ovat. Ensinnäkin opiskelijoiden oli haastavaa tunnistaa, nimetä tai kuvata omia vahvuuksiaan ja kehittämisalueitaan. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että vahvuuksiin ja kehittämisalueisiin liittyvät tehtävät uraohjausryhmässä olivat heille vaikeita. Toiseksi heille oli haastavaa nimetä omaa osaamistaan. Tämä näkyi siinä, että joko he eivät osanneet ollenkaan nimetä osaamistaan tai kuvasivat sen olevan vaikeaa. Kolmanneksi heille oli haastavaa tunnistaa opintojen kautta saatua osaamista. Tällä viittaamme siihen, että opiskelijoilla oli hankaluuksia hahmottaa alaan liittyvää osaamista eli sitä, mitä he ovat maantieteen opinnoissa oppineet.

Toisaalta näkemys itsestä saattoi olla myös selkeä. Tämä näkyy erityisesti kahdella tavalla. Ensinnäkin opiskelijat hahmottivat osaamistaan, eli he kykenivät kuvaamaan ja hahmottamaan osaamisensa eri puolia. He hahmottivat omaa henkilökohtaista osaamistaan, mikä näkyi siinä, että he osasivat nimetä sellaista osaamista, jolla he erottuvat muista maantieteilijöistä tai joka ei ole automaattisesti tullut koulutuksen kautta. Sen lisäksi he pystyivät tunnistamaan opintojen kautta saatua osaamista eli osasivat nimetä sellaista osaamista, joka on yleistä maantieteen alalla ja joka on saavutettu maantieteen opintojen kautta. Lisäksi opiskelijat tunnistivat myös omia persoonaan liittyviä vahvuuksia eli he osasivat kuvata niitä vahvuuksia, jotka ovat heidän henkilökohtaisia positiivisia ominaisuuksiaan. Toiseksi opis-

kelijat tunnustivat kehittämiskohteitaan, eli he pystyivät nimeämään heikkouksiaan tai kehittämiskohteitaan omassa osaamisessaan, niin henkilökohtaisissa ominaisuuksissaan kuin taidoissaankin.

Vaihtelua esiintyy myös siinä, tunnistaako opiskelija oman itsetuntemuksensa kehitymisprosessin. Kyky itsetuntemuksen tilan ja kehitymisprosessin reflektointiin ilmenee ensinnäkin siten, että opiskelijat tunnustivat, että heillä oli jo alun perin hyvä itsetuntemus, eli he kokivat tunteneensa itsensä hyvin jo ennen ryhmän alkamista. Toiseksi opiskelijat kokivat näkemyksensä itsestään selkiytyneen ja itsetuntemuksensa kehittyneen uraohjausryhmän aikana ja sen johdosta.

Moninaisuus näkyy myös siinä, hahmottavatko opiskelijat menneiden tapahtumien merkityksen. Heidän ymmärtäessään miten heidän menneisyytensä on vaikuttanut nykyhetkeen selkeyttää se näkemystä itsestä ollen näin osa itsetuntemusta ja –ymmärrystä.

5.2.2 Ammatillinen varmuus

Tulkitsimme opiskelijoiden kuvaavan ammatillista identiteettiään myös ammatillisen varmuuden kautta, joka liittyy läheisesti osaamiseen ja sen jäsentämiseen. Tätä piirrettä he kuvasivat neljällä tavalla, jotka näkyvät seuraavassa taulukossa (taulukko 6).

TAULUKKO 6 Ammatillinen varmuus ammatillisen identiteetin piirteenä

Pääpiirteet	Piirteet	Aineistokatkelmat
AMMATILLI- NEN VARMUUS	Epävarma oman osaamisen suhteen	<i>”Täällä arkipäivässä sitä tuntuu, ettei osaa yhtään mitään”</i>
	Itsevarmuus oman osaamisen suhteen	<i>”Ehkä vähän koheni sellanen niinku itseluottamus sen suhteen, että ossaa niinku noita juttuja ja on ehkä jopa asiantuntija voi niinku kuvitella olevansa joissain asioissa..”</i>

	Kokee voivansa itse vaikuttaa asiantuntijuutensa muodostumiseen	<i>”Että jos on itte kiinnostunu, niin se tekkee tosi paljon siinä. Niinku voi kaikkia harjotustöitä voi niinku ohjata siihen suuntaan ja jotenkin paremmin perehtyä ja sitten niinku loppujen lopuks tietääki vaikka jostain asiasta tosi paljon.”</i>
	Kokee tarvittavien taitojen kehittyvän työtehtävän mukaan	<i>”Että ei se oppiminen tähän lopu se oikeestaan siitähän se niinkun siltä osin alkaa, että eihän sitä nyt tietenkään voi osata jotakin työtä ihan täysin niinkun kokonaan, kun siihen menee, että väkisin hän sitä sitte oppiiki kokoajan.”</i>

Toisaalta opiskelijat olivat epävarmoja oman osaamisensa suhteen, mikä näkyi siinä, että he epäilivät omaa osaamistaan ja kokivat siihen liittyen epävarmuuden tunteita. Toisaalta he olivat myös itsevarmoja oman osaamisensa suhteen ja luottivat siihen. Opiskelijat toivat esiin, että itsevarmuus oli kehittynyt erityisesti uraohjausryhmän myötä. Monimuotoisuus ilmenee myös siinä, kokivatko opiskelijat voivansa itse vaikuttaa asiantuntijuutensa muodostumiseen. Tällä viitataan siihen, että opiskelijat näkivät omat valintansa, kiinnostuksen kohteensa ja aktiivisuutensa olevan merkittävässä roolissa heidän osaamisen kehittymisen ja työelämään sijoittumisen suhteen. Vaihtelua on myös siinä, kokevatko opiskelijat tarvittavien taitojen kehittyvän työtehtävän mukaan. He kokivat, että heidän ei tarvitse olla vielä täysin valmiita työelämään mennessään, vaan että työelämässä he voivat kehittää taitojaan nimenomaan tiettyyn työtehtävään sopivaksi. Toisaalta ammatillinen varmuus syntyi siitä, että opiskelijat kokivat voivansa jo opiskeluaikana itse vaikuttaa osaamiseensa ja sen kautta tulevaisuuteensa. Toisaalta taas ammatillinen varmuus liittyi siihen, että he kokivat voivansa kehittyä vielä työelämässäkin.

5.2.3 Ymmärrys alalle hakeutumisesta

Ammatillisen identiteetin piirteinä näyttäytyi myös ymmärrys alalle hakeutumisesta, joka on osa opiskelijoiden menneisyyttä ja sen ymmärtämistä. Alan opintoihin hakeutumiseen sisältyvät alanvalintaan vaikuttaneet syyt sekä odotukset opinnoille, jotka näkyvät seuraavassa taulukossa (taulukko 7).

TAULUKKO 7 Ymmärrys alalle hakeutumisesta ammatillisen identiteetin piirteinä

Pääpiirteet	Piirteet	Piirteiden vaihtelu	Aineistokatkelmat
YMMÄRRYS ALALLE HAKEUTUMI- SESTA	Alanvalintaan vaikuttaneet syyt	Alunperinkin kiinnostunut alasta Urasuunnitelmat Käytännön asiat Opiskelemaan hakeutumisen syyt muuttuneet	<i>"sitte ku siinä mietiskelin aikansa, niin sitte kuitenkin päätti silleen et kyllä se varmaan tuo maantiede on kuitenkin lähellä sydäntä silleen lukioaikana ja tolleen, et mistä on ollu parhaimmat numerot saanu silleen."</i> <i>"Tavallaan että se maantiede on semmonen monipuolinen, ja että sieltä löytyis semmonen, kiinnostava työ."</i> <i>"ja sitten mä olin kuitenkin kirjottanu sen sillon reaalissa tuota ylioppilaskirjoituksissa ja kaikkea, et minun ei tarvinnu hirveesti lukea siihen pääsykokkeeseen, kun olin just lukenu kaiken sen, mitä piti lukee."</i> <i>"Vaikka nyt nekin on muuttunu ehkä aika paljon ne niinkun syyt, että minkä takia sitä alunperin lähti maantiedettä lukeen, että ne on ihan ei nyt ihan pääläelleen kääntyny, mutta aika paljon on toisin nykyään."</i>
	Odotukset opinnoille	Tiesi, mitä odottaa opinnoilta Ei odotuksia opinnoille Opinnot eivät vastanneet odotuksia	<i>"mä pyrin kaks kertaa enne ku mä pääsin, niin sitä ennen mä kävin Helsingin avoimessa suorittamassa niinku osan niistä perusopinnoista. Niin tavallaan sillon tiesi jo, mihin on tulossa"</i> <i>"sillon ei ollu hirveenä semmosia odotuksia niinku et mitä tää sit loppuvaiheessa opiskelua on tää maantiede."</i> <i>"Et silleen oli opintojen alkuvaiheessa aika semmonen shokkikin, että tuntu silleen puisevalta jopa"</i>

Alavalintaan vaikuttaneissa syissä esiintyy vaihtelua, jotka tulkitsimme neljäksi eri kokonaisuudeksi. Ensinnäkin opiskelijat hakivat alalle opiskelemaan, koska he olivat jo aiemmin kiinnostuneita alasta tai siihen läheisesti liittyvistä ilmiöistä. Kiinnostuksen taustalla oli usein myönteisiä kokemuksia maantieteen opiskelusta jo aiemmilla kouluasteilla. Toiseksi urasuunnitelmat olivat yksi syy hakea opiskelemaan alaa: opiskelemaan haettiin, koska haluttiin työllistyä alan työtehtäviin. Kolmanneksi opiskelijat mainitsivat opiskelemaan hakemisen syinä myös erilaisia käytännön asioita. Alalle hakeutumiseen vaikuttivat esimerkiksi opiskelupaikan sijainti, ylioppilaskirjoitukset sekä halu opiskella nimenomaan yliopistossa. Toisaalta opiskelijat tunnistivat sen, että alalle hakeutumiseen alun perin vaikuttaneet syyt olivat voineet opintojen aikana muuttua.

Opiskelijoiden odotukset opinnoille olivat olleet erilaisia ylipäänsä sen suhteen oliko heillä odotuksia tai vastasivatko opinnot niihin. Ensinnäkin opiskelijat tiesivät mitä odottaa opinnoilta: heillä oli jonkinlainen näkemys alan opinnoista jo ennen opintojen aloittamista. Toisaalta taas opiskelijoilla ei ollut lainkaan odotuksia opinnoille vielä opintojen alkuvaiheessakaan. Kolmanneksi opiskelijoiden kohdalla odotukset opinnoille eivät vastanneet todellisuutta.

5.2.4 Suhde alan opiskeluun

Yhtenä ammatillisen identiteetin monimuotoisuuden piirteenä esiintyi suhde alan opiskeluun, joka liittyy olennaisesti opiskelijoiden nykyhetkeen. Opiskeluvaiheen hahmottamisessa esiintyy vaihtelua valintoihin ja opintoihin suhtautumiseen liittyen (taulukko 8).

TAULUKKO 8 Suhde alan opiskeluun ammatillisen identiteetin piirteenä

Pääpiirteet	Piirteet	Piirteiden vaihtelu	Aineistokatkelmat
SUHDE ALAN OPISKELUUN	Työllistymisnäkömät vaikuttaneet opiskeluajan valintoihin		<i>"määki oon vaihtanu vähä tuota suuntautumisvaihtoehtoo tässä matkan varrella niinkun tästäkin johtuen, että mitä määhän nyt kuvittelen, että millä niinkun koulutuksella määhän nyt parhaiten saan töitä ja semmosia töitä, mitkä mua kiinnostaa."</i>
	Opintojen merkityksen hahmottaminen	Opintojen merkitys tulevaisuuden kannalta epäselvä Ymmärtänyt opintojen merkityksellisuuden tulevaisuutensa kannalta Opinnot merkittäviä omalle maailmankuvalle	<i>"no minkä takia määhän nyt tässä oikeestaan tätä opiskelen mihin määhän oon oikeesti menossa tän koulutuksen kanssa"</i> <i>"No ehkä semmonenkin, että taas muisti, että miksi sitä niinku opiskelee, että se ehkä vieki joskus jonnekin."</i> <i>"Että jotenkin on niinku semmonen olo, et jos vertaa niinku miten hahmotti niinku ylipäätään elämää ja maailmaa silloin, kun alko opiskelemaan ja nyt, niin kyllä niinku se ajattelu on muuttunu."</i>
	Positiivinen suhtautuminen alan opiskeluun		<i>"se on tosi silleen kiinnostavaa ja sitte just vaikka ne paikkatietoalan asiat nii niin täällä oikeestaan määhän täytän päiväni semmosilla asioilla, mistä määhän tykkään tosi paljon."</i>

	Suuntautumisvaihtoehto selvänä		<i>”Et se oli itse asiassa aika selvä silloin kun mä aloitin maantieteen opinnot että kulttuurimaantiedettä, ei nyt ihan lukkoon lyöty mutta kuitenkin aika varma.”</i>
--	---------------------------------------	--	---

Vaihtelua esiintyi ensinnäkin siinä, olivatko työllistymisnäkömät vaikuttaneet opiskeluajan valintoihin. Opiskelijat kokivat työllisyystilanteen ja työllistymiseen liittyvien näkökulmien olleen merkittäviä heidän tekemilleen valinnoille opiskeluaikana. Toiseksi opiskelijat hahmottivat eri tavalla opintojen merkitystä. Opintojen merkitys tulevaisuuden kannalta saattoi olla opiskelijalle epäselvä tai hän oli ymmärtänyt sen merkityksellisyyden. Lisäksi opinnot saattoivat olla merkittäviä opiskelijoiden maailmankuvalle ja he kokivat niiden vaikuttaneen sen muotoutumiseen. Kolmanneksi opiskelijat kokivat maantieteen alan opiskelun myönteisenä asiana ja kuvasivat sen herättävän heissä positiivisia tunteita. Neljänneksi vaihtelua esiintyi siinä, oliko suuntautumisvaihtoehto opiskelijoille selvänä. Heille oli ja oli jo pidemmän aikaa ollut selvää, mikä suuntautumisvaihtoehto heitä alan sisällä kiinnostaa.

5.2.5 Tulevaisuusorientaatio

Ammatillisen identiteetin monimuotoisuus ilmenee myös tulevaisuusorientaationa ja sen sisällä esiintyvänä vaihteluna liittyen suunnitelmiin ja etenemiseen (taulukko 9).

TAULUKKO 9 Tulevaisuusorientaatio ammatillisen identiteetin piirteenä

Pääpiirteet	Piirteet	Aineistokatkelmat
TULEVAISUUS-ORIENTAATIO	Suunnitelmien epäselvyys tai puuttuminen	<i>”Mulla on varmaan liian vähän suunnitelmia tai keskityn vielä tähän opiskeluun. Tai mun suunnitelmat menee siihen asti, että mä saan nämä opinnot loppuun”</i>
	Osa nimetä joitakin tulevaisuudensuunnitelmia	<i>”Et on niinku semmosia pieniä tavoitteita ja kuitenkin jonkunlainen käsitys siitä, että mitä vois haluta tehdä tulevaisuuvesa.”</i>
	Selvät suunnitelmat tulevaisuuden suhteen	<i>”Mullon semmonen suunnitelma, että mä haluaisin niinku jatkaa noita opintoja ja tehdä väitöskirjan.”</i>
	Selvät suunnitelmat jo ennen uraryhmää	<i>”ku oli silleen aika tarkat suunnitelmat loppuen lopuksi kuitenkin ennen sitä uraryhmää.”</i>
	Suunnitelmien joustavuus	<i>”Mulla ei tarvii olla sellasta niinku hienoa suunnitelmaa sinne eläkeikkään asti, että tämmönen minusta tulee.”</i>

	On miettinyt vaihtoehtoisia suunnitelmia	<i>”Totta kai pitää miettiä kakkossuunnitelma et jos se oma suunnitelma ei toteudukaan. Varuulta...”</i>
	Sattuma osana koulutuksen ja uran etenemistä	<i>”Enemmänki ne kokee semmosina sattumina sitte, miten on päätynyt tähän.”</i>

Suunnitelmien tarkkuuden suhteen esiintyi huomattavaa vaihtelua opiskelijoiden keskuudessa. Ensinnäkin suunnitelmat saattoivat olla epäselviä tai puuttua kokonaan, jolloin opiskelijat eivät pystyneet kuvaamaan tai nimeämään tulevaisuuden suunnitelmiaan. Toiseksi opiskelijat osasivat nimetä joitakin tulevaisuuden suunnitelmia. Tällöin he toivat ilmi suunnitelmia, mutta ne eivät kohdistuneet tarkasti esimerkiksi tiettyyn työpaikkaan tai – tehtävään. Kolmanneksi opiskelijoilla saattoi olla myös selviä suunnitelmia tulevaisuuden suhteen, he osasivat nimetä tarkkaan mitä tulevat tekemään lähivuosina. Neljänneksi opiskelijoiden suunnitelmat saattoivat olla selvät jo ennen uraryhmän alkamista. Viidenneksi suunnitelmissa oli joustavuutta, jolloin he eivät kaivanneetkaan selkeitä tai lukkoon lyötyjä suunnitelmia. Opiskelijat olivat saattaneet miettiä varalle myös vaihtoehtoisia suunnitelmia. Lopulta osa opiskelijoista kuvasi sattumalla olleen merkittävä rooli sekä koulutuksen että uran etenemisen kannalta. He kokivat että sattuma oli vaikuttanut siihen, mihin he olivat päätyneet tai mihin he tulevat päätymään.

5.2.6 Käsitys maantieteen alasta

Ammatillisen identiteetin moninaisuutta kuvaa osaltaan opiskelijoiden käsitys maantieteen alasta. Vaihtelua tämän piirteen sisällä esiintyy toisaalta siinä, millainen näkemys opiskelijoilla on itsestä maantieteilijänä tai maantieteen alasta, toisaalta siinä, nähdäänkö alan erityispiirteet vahvuutena vai haittana (taulukko 10).

TAULUKKO 10 Käsitys maantieteen alasta ammatillisen identiteetin piirteenä

Pääpiirteet	Piirteet	Piirteiden vaihtelu	Aineistokatkelmat
KÄSITYS MAANTIETEEN ALASTA	Näkemyksistä maantieteilijänä	Ei sitoudu alaan kytkeytyvään identiteettiin Sitoutuu alaan kytkeytyvään identiteettiin	<i>"No mä en oikeestaan ajattele sitä sillä tavalla, että sit, kun mä lähen työelämään, että mä oisin niin kovin maantieteilijä tai mä koen itseni vähän kaikeks tai mitä mä oon luku sivuaineita, niin mä otan niistä kaikista".</i> <i>"Vaikka niinkun sanoin, että aluks oli epävarma, mutta kyllä mä nyt sitten myöhemmin oon ollu ihan että kyllä olen maantieteilijä ja tämä sopii mulle hyvin."</i>
	Selkeä näkemys maantieteen alan piirteistä	On käsitys alan kielteisistä puolista On käsitys alan ytimestä Näkemyksistä alasta monipuolisena Käsitys maantieteilijän tutkinnon monipuolisuudesta Käsitys maantieteilijöitä yhdistävistä tekijöistä Näkemyksistä maantieteilijöistä moninaisena joukkona	<i>"Kielteisiä (piirteitä alassa) ehkä, että se ei oo niin kovin yleinen tai tunnettu, että sitä joutuu aina selittämään ihmisille, että mitä sitä on tekemässä. En tiedä, niin ehkä se jatkuu sitten vielä työelämässäkin."</i> <i>"mantsa nyt ei silleen periaatteessa oo semmonen oppiaine tai tieteen ala edes, vaan et se on pikemminkin semmonen niinkun näkökulma, johon sitte eri tieteen alalta yhistetään niinkun materiaaleja ja laiteitaan sitte sen maantieteellisen maantieteelliset lasit päähän ja sitte katotaan sen kautta sitte asioita hyvin laaja-alasesti"</i> <i>"se muuttu just laaja-alasemmaks ja sitten on eri suuntautumsvaihtoehtoja ja voi tehdä niin monenlaista".</i> <i>"tutkinto riippuu aika paljo siitä mitä sivuaineita opiskelet, jokainen tekee siit vähän semmosen oman näkösen tutkinnon"</i> <i>"Siis kun musta tuntu, että meitä kaikkia opiskeluväreitä yhittää se, että kaikki on jotenkin kuvitellu sillon niinku ollu vähän semmosessa jälkiteinivaiheessa ollu silleen: minä haluan pelastaa maailman ja semmonen niinku ajattelu. Ja sitten mennään maantiedettä, että maantieteilijät pelastaa maailman"</i> <i>"No ainaki aluks oli aika silleen ku oli semmonen kuvitelma, että saman alan opiskelijat on suunnilleen samanlaisia, mutta alussa oli aika yllätys, kuinka erilaisii niinkun maantieteilijät oli."</i>

	Näkee alan erityispiirteet vahvuutena	Alan monipuolisuus koetaan vahvuutena Arvostus omaa alaa kohtaan noussut	<i>"Mut sitten mun mielestä se on niinkun myös mukavaa, että mulla ei ole niinku niin tarkkaa, että on vaan tietyt työpaikat, johon mie voin hakee."</i> <i>"Ja tuntuu, että se oma kuva niinkun maantieteilijänä on niinkun kohonnu."</i>
	Näkee alan erityispiirteet haittana	Alan monipuolisuus koetaan haittana Kokee alan liian abstraktiksi	<i>"Mutta sitte toisaalta sitte just se laaja-alaisuus on ehkä se just mikä on meillä sitte niinkun yhteinen ongelma mantsalaisilla."</i> <i>"Koska niinkun ei ikinä oo mitään työpaikkailmotuksia, että sinä maantieteilijä. Niin nii se on ehkä tässä pitkin matkaa ollu semmonen huolenaihe"</i>

Ensinnäkin opiskelijoiden keskuudessa oli erilaisia näkemyksiä itsestä maantieteilijänä. Toisaalta opiskelijat eivät sitoutuneet alaan kytkeytyvään identiteettiin, jolloin he eivät kokeneet olevansa ainakaan pelkästään maantieteilijöitä vaan näkivät, että monet muutkin tekijät vaikuttavat siihen, kuinka he määrittävät itsensä. Toisaalta he sitoutuivat alaan kytkeytyvään identiteettiin, jolloin he kokivat olevansa maantieteilijöitä.

Toiseksi vaihtelua oli siinä, mihin selkeä näkemys maantieteen alan piirteistä pohjautui. Opiskelijoille oli muodostunut käsitys maantieteen alaa leimaavista erityispiirteistä, jota seuraava vaihtelu kuvaa. Opiskelijoilla saattoi olla käsitys alan kielteisistä puolista, eli he tunnistivat alaan liittyvät negatiivisetkin piirteet. Jos opiskelijoilla oli käsitys alan ytimestä, heille oli muodostunut kuva alalle tyypillisistä puolista, alalle ominaisista piirteistä ja alaa leimaavista ominaisuuksista. Kuitenkin ne opiskelijat, jotka näkivät alan monipuolisena, kokivat sen tarjoavan useita eri mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja valmistumisen jälkeen. Lisäksi opiskelijoilla saattoi olla käsitys maantieteilijän tutkinnon monipuolisuudesta ja he pitivät sitä yksilöllisesti muokattavana. Opiskelijoilla saattoi myös olla käsitys maantieteilijöitä yhdistävistä tekijöistä, jolloin he näkivät maantieteen opiskelijat tietynlaisena ja heille oli muodostunut jonkinlainen mielikuva siitä millaisia maantieteilijät yleensä ovat. Jos taas heillä oli näkemys maantieteilijöistä moninaisena joukkona, eivät he pitäneet maantieteilijöitä niinkään yhtenäisenä ryhmänä.

Kolmanneksi vaihtelua oli siinä, näkivätkö opiskelijat alaan liittyvät erityispiirteet vahvuutena vai haittana. Toisaalta opiskelijat kokivat maantieteen alaa leimaavan monipuolisuuden vahvuutena ja positiivisena seikkana, he näkivät monipuolisuuden tarjoamat mahdollisuudet etuna. Lisäksi he kokivat arvostavansa opiskelemaansa alaa enemmän kuin ennen. Toisaalta opiskelijat kokivat maantieteen alaa leimaavan monipuolisuuden haittana ja negatiivisena seikkana, eivätkä he osanneet nähdä sen tarjoamia mahdollisuuksia. Lisäksi he kokivat alan liian abstraktiksi. He kokivat, ettei maantieteen opinnoilla ole selkeää päämäärä: tutkinto ei valmista mihinkään tiettyyn ammattiin tai tehtävään, minkä he näkivät negatiivisena.

5.2.7 Oikean alan löytäminen

Yhtenä ammatillisen identiteetin moninaisuuden piirteenä näyttäytyi opiskelijoiden kokemus oikean alan löytymisestä. Vaihtelua esiintyi sen suhteen, kokivatko opiskelijat olevansa oikealla alalla tai löytäneensä ”oman jutun” (taulukko 11).

TAULUKKO 11 Oikean alan löytäminen ammatillisen identiteetin piirteenä

Pääpiirteet	Piirteet	Aineistokatkelmat
OIKEAN ALAN LÖYTYMINEN	Kokee olevansa oikealla alalla	<i>”Että on hyvin antosaa ollu ja koen kyllä, että oon niinku ihan oikealla alalla ja oikeen tota alan valinnu sillon.</i>
	Neutraali suhtautuminen oikealla alalla olemiseen	<i>”Mulla ei ollu ollu ikinä mitään semmosta niinku yhtä asiaa, joka ois minun mielestä ollu niinku jotenkin ylitse muiden, että tätä mä haluan opiskella.”</i>
	Epävarmuus alavallinnan suhteen	<i>”vähä tämmöstä hakemista mulla on tässä ollu koko opiskelun ajan, että mitä mä nyt sitte tarkalleen ottaen täällä teen.”</i>
	Oman jutun löytäminen alan sisältä	<i>”Siinä vaan täytyy löytää se oma pieni oksa. Tai tehdä ite jotain ja toivoa et sieltä puhkeaa semmonen uus varpu sinne oksaan joka ois se oma juttu.”</i>
	Oma tie vielä hukassa	<i>”Mä en siis varsinaisesti tiedä, mitä mä haluan tehdä työkseni ja se toivottavasti selviää tässä seuraavan parin vuoden aikana.”</i>

Opiskelijat joko kokivat olevansa oikealla alalla, he olivat epävarmoja alavalinnan suhteen tai heidän suhtautumisensa oikealla alalla olemiseen oli neutraali, jolloin he eivät tuoneet selvästi esiin olevansa oikealla alalla mutta eivät myöskään kokeneet olevansa väärälläkään alalla. Lisäksi opiskelijat kokivat joko löytäneensä ”oman jutun” tai erityisen kiinnostuksen kohteen alan sisältä tai sitten heillä oli vielä oma tie hukassa, eli he eivät tieneet mitä haluavat valmistuttuaan tehdä eivätkä omat kiinnostuksen kohteet olleet täysin selvillä.

5.2.8 Näkemykset työelämästä

Keskeisimpiä ammatillisen identiteetin piirteitä ovat opiskelijoiden näkemykset työelämästä. Vaihtelua ilmenee suhteessa työllistymiseen, työkokemukseen, tulevaan työelämään, työelämään kohdistuviin toiveisiin ja siihen, kuinka läheiseksi opiskelijat työelämän kokevat (taulukko 12).

TAULUKKO 12 Näkemykset työelämästä ammatillisen identiteetin piirteenä

Pääpiirteet	Piirteet	Piirteiden vaihtelu	Aineistokatkelmat
NÄKEMYKSET TYÖELÄMÄSTÄ	Suhtautumisen työllistymiseen	<p>Työllistyminen tuntuu epävarmalta</p> <p>Luottavaisuus työllistymisen suhteen</p> <p>Kokee voivansa itse vaikuttaa työllistymiseen</p> <p>Ulkoisten tekijöiden vaikutus työllistymiseen</p>	<p><i>”Ja sitte kuulee just aika paljon kaikkee, että kaveri tai tuttu, joka valmistu, niin on vielä työttömänä. Niin sit jos vielä kuulee tollasta, niin alkaa itekki miettimään, että tulee ehkä vähän semmonen pelko.”</i></p> <p><i>”Siinä mielessä nyt on vähä helpottanukki ja tälleen niinku se paine, että kyllä sieltä varmasti mullekin löytyy niitä töitä.”</i></p> <p><i>”Sitte se on lähinnä kiinni siitä omasta aktiivisuudesta, että miten osaa viestiä sitä omaa osaamista”</i></p> <p><i>”Ettei se oo välttämättä kuitenkaa ittestä kiinni et saako niitä töitä vaan siihen vaikuttaa myös se, että miten niitä työpaikkoja on tarjolla tällä hetkellä.”</i></p>

	Oman alan työkokemus	<p>Ei oman alan työkokemusta</p> <p>Jonkin verran oman alan työkokemusta</p> <p>Oman alan työkokemus tärkeää</p>	<p><i>"työelämästä semmosista oman alan työelämästä puuttuu kuitenkin semmonen kokemus"</i></p> <p><i>"Mä oon ollu harjottelussa, työharjottelussa. ... Tavallaan oman alan töissä siis."</i></p> <p><i>"Tietenkin paljon nyt sitte on kiinni tästä, että miten loppuopiskeluaikana nyt sitte noita harjottelupaikkoja esimerkiks saa ja mitä niinku kontakteja sitte niihin oman alan mahdollisiin työpaikkoihin."</i></p>
	Kokemus työelämän läheisyydestä	<p>Työelämä etäinen</p> <p>- Ei ole pohtinut urakysymyksiä</p> <p>- Tietämättömyys työelämästä</p> <p>- Ei yhteyksiä työelämään</p> <p>Työelämä lähemmäksi</p> <p>- Saanut tietoa työelämästä</p> <p>- On alkanut pohtimaan urakysymyksiä</p> <p>- On luonut työelämäkontakteja</p> <p>- Työnhakuvalmiudet kehittyneet</p>	<p><i>"Että sitä on vaan niinkun aateltu, että no mitä mä nyt menisin opiskelemaan. Että se on ehkä silleen se ei välttämättä oo kauheen hyvä asia, että sitä (työelämää) ei ajattele, koska töihinhan sitä nyt kuitenkin yleensä päätyy sitte opiskelujen jälkeen."</i></p> <p><i>"Ei oikee tiä sillee noista, et mistä niit kannattais lähteä kyseleen, mitä yrityksiä ja organisaatioita sitä ois."</i></p> <p><i>"Ja sit tavallaan et ku maantieteilijät ei oo niinku, tavallaan opiskeluaikana ei luoda mitään kontakteja tai silleen vertaa johonki tollaseen tekniseen alaan niin niillä on aika tiivis yhteys työelämään. Tavallaan se on mantsan opiskeluissa niinku heikkous, ettei kovin paljoa.."</i></p> <p><i>"Et ei ehkä muuten muuta, kun että on tullu vähän tietosemmäksi siitä niinku, että, mitä tehtäviä on sellasia, mihin vois kuvitella päätyvänsä tai pääsevänsä ja. Ehkä vaan enemmänkin niinku se ylipäätään se käsitys on niinku laajentunu."</i></p> <p><i>"no on se silleen ehkä vähän se kynnys niinkun madaltunu tai jotenkin semmonen, että ei nyt näytä ihan semmoselta norsunluutornilta, johon pitäs kiivetä sitte (työelämä)."</i></p> <p><i>"Nyt on ehkä vähän niinkun tuntuu, että alkaa ehkä pikkuhiljaa saamaan jotain suhteita tai tällasia kontakteja."</i></p> <p><i>"kyllä mä varmaan oon osannukki ajatella sitä, mitä asioita kannattaa aatella työnhaussa, mutta on ehkä vähä silleen epämääräisesti, että tää on kyllä silleen selkiyttäny tosi paljon sitä, että miten niinkun terävöittää sitä omaa osaamista."</i></p>

		<p>Työnhaun ja valmistumisen ajankohtaisuus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valmistuminen ei ajankohtaista - Opiskelut loppuvaiheessa - Työnhaku ei ajankoh- taista 	<p><i>"Mutta sitte ehkä ku mä oon nyt aika pian valmistu- massa ja sitte monet on silleen vielä useampaakin vuo- sikurssia alempana, että ne on niinkun siis niillä on mo- nilla eessä niitä vaiheita, mitkä minä oon jo käyny. "</i></p> <p><i>"Että just aattelee, että rauhassa kattelee, että ei oo mikään paniikki silleen valmistua että. "</i></p> <p><i>"todennäkösesti vasta niinku puolentoista vuojen pääs- tä silleen niinku tosissani alan miettimään sitä, että minkälaisiin tehtäviin niinku haluaa pyrkiä."</i></p>
	Suhtautumi- nen tulevaan työelämään	<p>Epävarmuus tulevasta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Työelämään siirtymi- nen huolettaa - Työelämän kokemi- nen epävarmaksi - Työelämän kokemi- nen haastavaksi <p>Usko tulevaan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Työelämä ei huoleta - Suhtautuminen työ- elämään muuttunut positiivisemmaksi 	<p><i>"Ei siitä juurikaan täällä puhuta, niin varmaan aika mo- nilla on tuota semmonen olo, ettei siellä sitte osaa olla, tai kun on täällä vipeltäny ties miten monta vuotta ja sitä ennen muissa kouluissa niin onhan se ihan eri maa- ilma"</i></p> <p><i>"mutta kyllä se aika epätodennäköiseltä näyttää tällä hetkellä. Silleen et ois semmosia työpaikkoja, kuulostaa vähän enempi, et ne ois semmosia lyhempiä..pätkiä."</i></p> <p><i>"Mutta tuota just tämmönen tosi, että just että tuleeko siitä sitte semmonen hirveen raskas. Raskas sillain, että tota on kiirettä, vai eikö sitte saa mitään aikaseksi, ku nyt pitäis tehdä monta asiaa kerralla ja semmosta, että ei se niinkun näytä mitenkään semmoselta hirveen niinkö mukavalta ja viihtyisältä. "</i></p> <p><i>"Et ku on ne opinnot ollu sinäänsä positiivisia niin joten- ki ei niin se työelämäkään silleen pelota, onhan se epä- varmaa, mutta positiivinen suhtautuminen kuitenkin. "</i></p> <p><i>"Mutta tuota nyt tässä vaiheessa ku oon melkeen val- mis, niin kyllä mä oon tyytyväinen, että kyllä mä us- kon, että mä saan semmosia töitä, mihin mä haluan."</i></p>
	Työelämään kohdistuvat toiveet	<p>Tietää, mitä haluaa työelämässä tehdä</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selkeä käsitys toivo- mistaan työn ominai- suuksista/piirteistä 	<p><i>"Mutta tosiaan että jää muulle elämälle sitte jää kans aikaa, että ideaali ois semmonen just ihan kaheksasta neljään tai yheksästä viiteen työ, missä sitte työpaikan oven lyö perässä kiinni, että ne jää sitte vähän niinkun sinne ne."</i></p>

		<p>- Käsitys toivomistaan työtehtävistä</p> <p>- Omat kiinnostuksen kohteet selvillä</p> <p>- Työelämään kohdistuvat arvot ja toiveet selvillä</p> <p>- Kaipaa selkeää ammattia</p> <p>-Kielteisyys alaa vastaamattomia työtehtäviä kohtaan</p> <p>Ei tiedä, mitä haluaa työelämässä tehdä</p> <p>- Ei ole selkeää käsitystä toivomistaan työtehtävistä tai tulevan työn ominaisuuksista</p> <p>- Avoimuus tulevien työtehtävien suhteen</p>	<p><i>"Sellanen ehkä kehitys/tutkimustyö vois olla semmonen niinku semmonen, mitä se niinku tällä hetkellä ajattelen, et se vois sopia mulle. Ja mä haluan myös siis."</i></p> <p><i>"Mutta ehkä nyt se paikkatietoala on tällä hetkellä se, mistä mää oon innostunu eniten ja parhaiten näen itteni siellä tällä hetkellä."</i></p> <p><i>"Ja sitte pitkään oon aatellu, että just tärkeetä on se työyhteisö, että siellä on niinkun hyvä henki työpaikalla. Ja et vaikka niinkun tulis ystävyystis työkavereitten kanssa, niin se on ihan erilaista sitte tehä töitä niitten kanssa."</i></p> <p><i>"tässä välissä on niinkun aina välillä miettiny, että oisko helpompi ollu, jos ois vaan lähteny lukemaan jotain hyvin selkeää, eikä vaan pohtia näitä ikuisuuskysymyksiä."</i></p> <p><i>"onkse kuitenkin sitä mitä mä haluan jos mä opiskelen viis vuotta maantiedettä niin haluunko mä sitte tehä töitä semmosessa mikä ei vastaakaan omaan työhön ollenkaan et se on vähän semmonen.."</i></p> <p><i>"loppujenlopuks ei oo hirveesti kyllä mitään niinkun toiveita tai ei oikeen osaa tässä vaiheessa vielä toivoo tai ajatella jotakin tietynlaista. Ennen ku sitte pääsee niihin jostain ovesta sisälle sinne oman alan työelämään."</i></p> <p><i>"Mullon useita vaihtoehtoja, et mitä mä voisin kuvitella, et mie teen tulevaisuudessa, että ei mulla ihan niinku semmosta vaikka, että unelma-ammatti, jota kohti mie niinku tähtään."</i></p>
--	--	--	--

Ensinnäkin moninaisuus näkyy siinä, kuinka opiskelijat suhtautuivat työllistymiseen. Opiskelijat saattoivat kokea epävarmuutta maantieteilijöiden työllistymisen suhteen, olla luottavaisia joko yleensä maantieteilijöiden tai oman työllistymisen suhteen, kokea voivansa itse vaikuttaa työllistymiseen omalla persoonallaan, toiminnallaan ja valinnoillaan tai kokea, että työllistymiseen vaikuttavat useat eri ulkoiset tekijät, kuten esimerkiksi taloudellinen tilanne.

Toiseksi vaihtelua esiintyy siinä, minkä verran opiskelijoilla oli oman alan työkokemusta ja kuinka paljon sitä arvostettiin. Opiskelijoilla ei ollut oman alan työkokemusta joko ollenkaan tai vain jonkin verran, mutta silti he näkivät sen hyvin tärkeänä työllistymisen suhteen ja arvostivat sitä.

Kolmanneksi moninaisuus näkyy siinä, miten opiskelijat kuvasivat työelämän läheisyyttä. Toisaalta opiskelijat kokivat työelämän etäiseksi. He eivät olleet pohtineet urakysymyksiä, he kokivat työelämän kaukaiseksi ja vieraaksi, eivät lainkaan ajankohtaiseksi. He eivät tunteet työkenttää tai työelämän mahdollisuuksia ollenkaan tai heillä ei ollut yhteyksiä työelämään. Toisaalta työelämä oli tullut uraryhmän myötä lähemmäksi. He olivat saaneet tietoa työelämästä, eli heille oli muodostunut selkeämpi käsitys työkentästä ja työelämän mahdollisuuksista. Opiskelijat eivät aiemmin olleet miettineet työelämään liittyviä kysymyksiä, mutta viimeaikoina he ovat alkaneet pohtimaan niitä. Opiskelijat olivat myös luo- neet kontakteja työelämään ja työelämässä oleviin maantieteilijöihin. Lisäksi heidän työ- hakuvalmiutensa olivat kehittyneet. Myös työnhaun ja valmistumisen ajankohtaisuudessa oli vaihtelua opiskelijoiden välillä. Opiskelijoiden joukossa oli niitä, joille valmistuminen ei ollut ajankohtaista sekä niitä, joilla opinnot olivat jo loppuvaiheessa. Lisäksi vaihtelua esiintyi siinä, koettiinko työnhaku ajankohtaiseksi.

Neljänneksi vaihtelua esiintyy siinä, miten opiskelijat suhtautuivat tulevaan työelämään. Toisaalta koettiin epävarmuutta tulevasta: työelämään siirtyminen huoletti ja se nähtiin jännittävänä ja pelottavana asiana, se koettiin epävarmaksi ja sen nähtiin olevan haastavaa ja vaativaa. Toisaalta uskottiin tulevaan: työelämä ei kaikkia huolettanut, vaan siihen suhtaututtiin luottavaisin mielin, tai sitten suhtautuminen työelämään oli muuttunut positiivisemmaksi, eli usko ja luottamus työelämää kohtaan olivat lisääntyneet.

Lopulta monimuotoisuutta on nähtävissä myös työelämään kohdistuvissa toiveissa. Toisaalta opiskelijat tiesivät, mitä he haluavat työelämässä tehdä tai minkälaista työtä he toivovat tulevaisuudessa voivansa tehdä. Opiskelijoilla oli selkeä käsitys toivomistaan työnominai- suuksista ja piirteistä, heille oli selvää millaisia työn ominaisuuksia he toivovat tulevassa

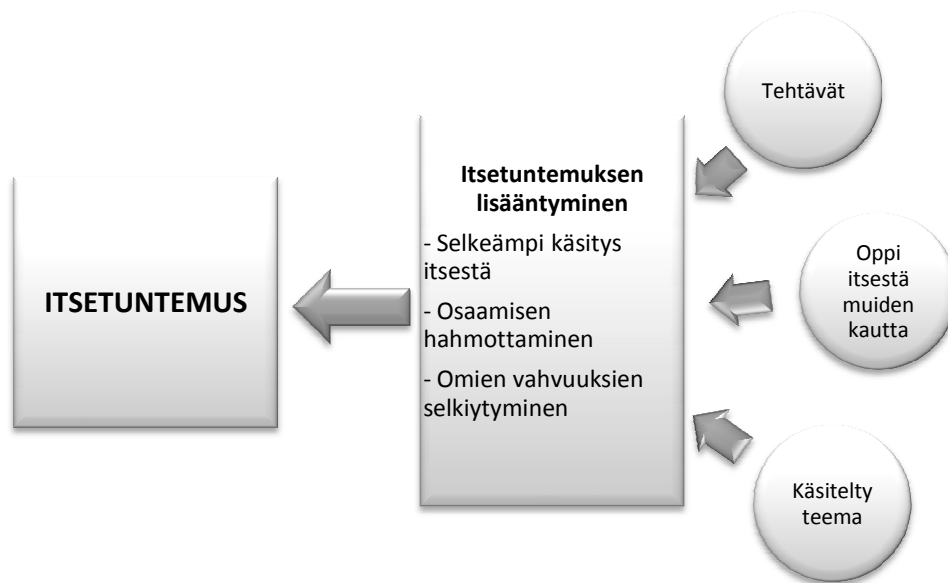
työssään olevan. Osalla oli käsitys toivomistaan työtehtävistä ja he osasivat nimetä niitä. Osalle omat kiinnostuksen kohteet olivat selvillä, he tunnistivat sen työelämän osa-alueen, joka heitä kiinnostaa ja jonka parissa he toivovat voivansa tulevaisuudessa työskennellä. Myös työelämään kohdistuvat arvot ja toiveet olivat selkeitä: opiskelijoilla oli käsitys siitä, mitä he työelämässä tai työtehtävissä arvostavat ja mitä he niiltä toivovat. Osa kaipasi selkeää ammattia, jota heillä ei välttämättä sillä hetkellä ollut tiedossa, mutta he näkisivät sen mieluisana vaihtoehtona. Osa toi selkeästi ilmi kielteisyyden alaa vastaamattomia työtehtäviä kohtaan. Opiskelijat eivät halunneet mennä mihin tahansa töihin suorittamallaan tutkinnolla, vaan tulevien työtehtävien tulisi vastata alaa. Toisaalta osa ei tiennyt, mitä haluaa työelämässä tehdä. Heillä ei ollut selkeää käsitystä toivomistaan työtehtävistä tai tulevan työn ominaisuuksista, Vaihtoehtoisesti he olivat avoimia tulevien työtehtävien suhteen, eli heillä ei ollut tiukkoja kriteerejä sille, millaisiin tehtäviin he haluaisivat sijoittua.

5.3 Synteesi

Edellä esiteltyjen uraohjausryhmään ja ammatilliseen identiteettiin liittyvien tulosten yhdistämisen ja vertailun kautta saimme vastauksen päätutkimuskysymykseemme: ”Miten uraohjausryhmä voi tukea yliopisto-opiskelijoiden ammatillista identiteettiä?”. Koska ammatillisen identiteetin tuloksiksi muodostui erilaisia ammatillisen identiteetin piirteitä, lähdimme synteesiä muodostaessamme etsimään sitä, millaiset kokemukset uraohjausryhmästä voivat liittyä mihinkin piirteeseen.

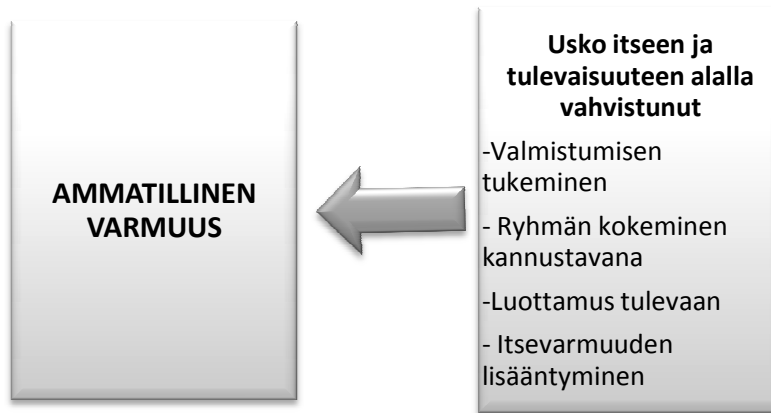
Yksi ammatillisen identiteetin piirre on itsetuntemus, joka korostui myös opiskelijoiden kuvatessa kokemustaan uraohjausryhmästä. Uraohjausryhmän voidaan siis nähdä tukevan opiskelijoiden itsetuntemusta, ja tuloksissa yksi ryhmästä saatu valmius olikin itsetuntemuksen lisääntyminen. Opiskelijat kuvasivat uraohjausryhmän kautta muodostaneensa selkeämmän käsityksen itsestään ja heidän näkemyksensä itsestä työntekijänä oli selkiytynyt. Lisäksi uraohjausryhmä auttoi omien vahvuuksien selkiytymisessä ja oman osaamisen hahmottamisessa. Uraohjausryhmä voi auttaa niitä opiskelijoita, joiden käsitys itsestä ei ole

selkeä. Toisaalta kuitenkin myös sellaiset opiskelijat, joiden itsetuntemus on hyvä, voivat ryhmän kautta sitä edelleen kehittää. Itsetuntemusta ja sen kehittymistä tuettiin uraohjausryhmässä usealla tavalla: se oli yksi keskeinen ryhmässä käsitelty teema, itsetuntemuksen koettiin lisääntyneen tehtävien kautta ja opiskelijat oppivat itsestään muiden ryhmän jäsenten kautta.



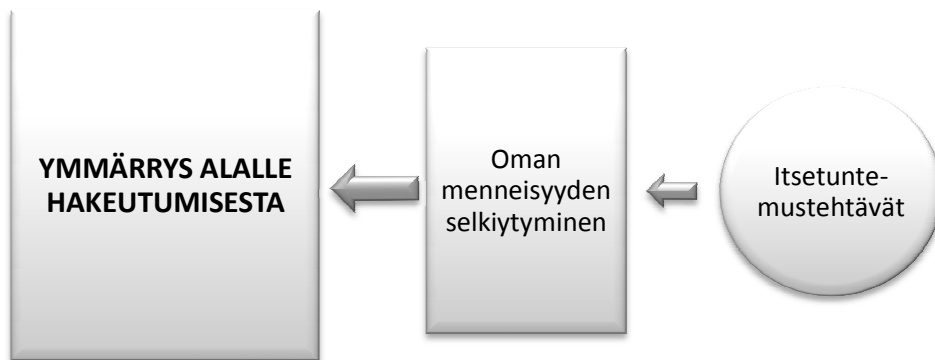
KUVIO 3 Itsetuntemuksen tukeminen uraohjausryhmässä

Yhtenä ammatillisen identiteetin piirteenä näyttäytyi ammatillinen varmuus, johon voi saada tukea uraohjausryhmästä. Ammatillisen varmuuden lisääntyminen näkyi nähdäksemme siinä, että opiskelijoiden usko itseän ja tulevaisuuteen alalla oli ryhmän myötä vahvistunut. Opiskelijat kokivat uraohjausryhmän kannustavana ja saaneensa sen kautta tukea valmistumiseen, luottamusta tulevaan ja lisää itsevarmuutta. Uraohjausryhmästä voi nähdä olevan apua etenkin niille, jotka ovat epävarmoja oman osaamisensa suhteen.



KUVIO 4 Ammatillisen varmuuden tukeminen uraohjausryhmässä

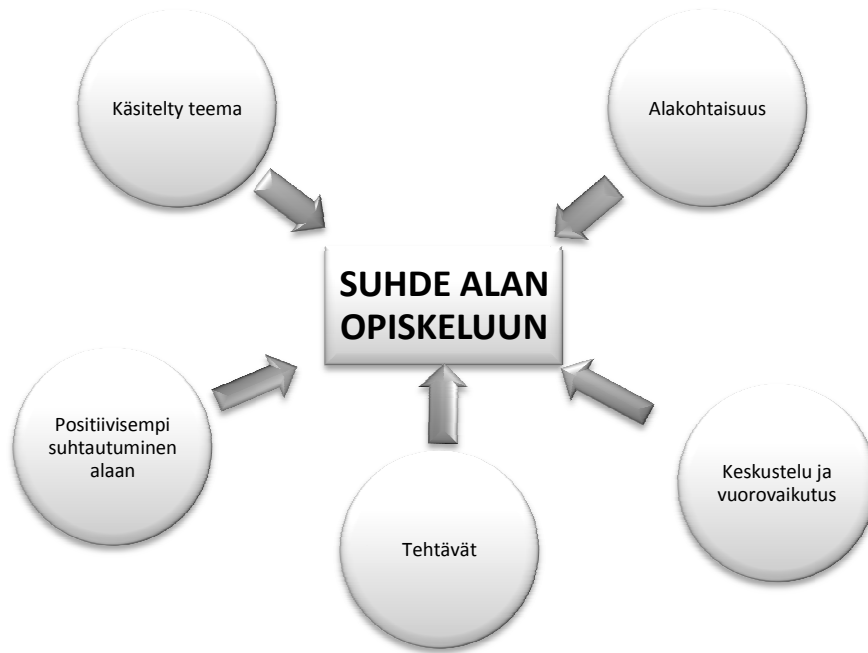
Uraohjausryhmä osaltaan edistää ymmärrystä alalle hakeutumisesta selkiyttämällä opiskelijoille heidän omaa menneisyyttään. Tämä tapahtui esimerkiksi erilaisten itsetunteustehtävien kautta.



KUVIO 5 Ymmärrys alalle hakeutumisesta ja sen tukeminen uraohjausryhmässä

Erilaiset uraohjausryhmätoiminnan osa-alueet heijastuivat opiskelijoiden suhteeseen alan opiskeluun. Yksi uraohjausryhmässä käsitelty teema oli nimenomaan opinnot, joita sivuttiin myös erilaisissa tehtävissä. Opiskelijat käsitelivät ryhmässä juuri maantieteen alaan liittyviä kysymyksiä ja tätä suhdetta alan opiskeluun edisti myös alakohtainen uraohjausryhmä. Nykyhetken eli opintojen ymmärtämistä edistivät erityisesti keskustelu ja vuorovaikutus

ryhmässä ja esimerkiksi se, että opiskelijat huomasivat kokemustensa yhtäläisyyden. Uraohjausryhmän myötä opiskelijoiden suhtautuminen omaan alaan saattoi muuttua positiivisemmaksi, mikä osaltaan edistää suhdetta alan opiskeluun.



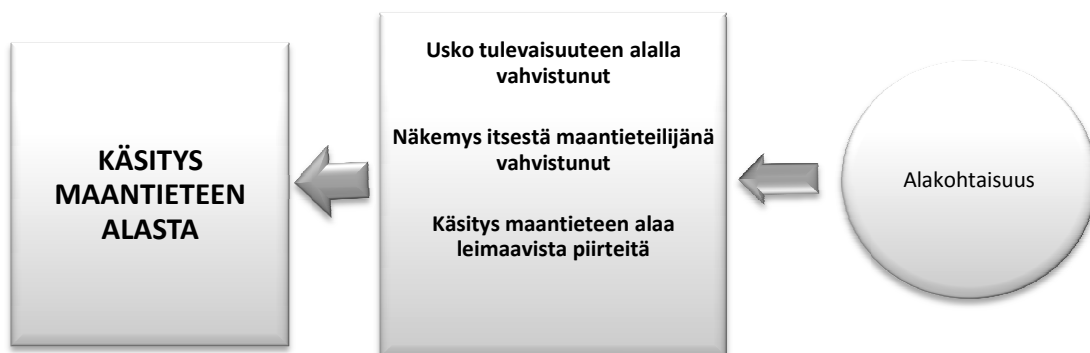
KUVIO 6 Suhde alan opiskeluun ja sen tukeminen uraohjausryhmässä

Uraohjausryhmän kautta opiskelijat saivat valmiuksia, jotka tukivat tulevaisuusorientaatiota. Näkökulmien avartumisen kautta opiskelijat hahmottavat omaa tulevaisuuttaan paremmin, mikä auttaa opiskelijoita tekemään suunnitelmia riippumatta siitä missä vaiheessa heidän suunnitelmansa ovat. Tulevaisuusorientaatiota tukevat myös ryhmän kautta saatu tuki valmistumiseen sekä luottamus tulevaan. Työelämään siirtyminen ja sitä kautta myös tulevaisuusorientaatio oli osaltaan kaiken ryhmätoiminnan taustalla.



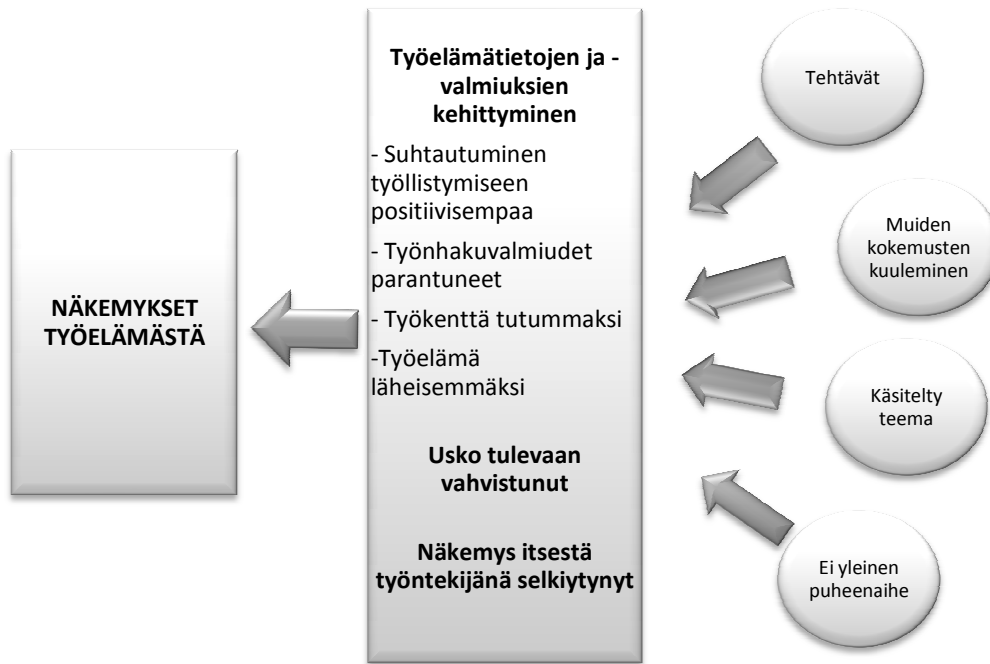
KUVIO 7 Tulevaisuusorientaation tukeminen uraohjausryhmässä

Olellainen osa tutkimiemme opiskelijoiden ammatillista identiteettiä on käsitys maantieteen alasta. Koska ryhmä oli nimenomaan maantieteen opiskelijoille suunnattu ja siellä käsiteltiin erityisesti heidän alaansa liittyviä kysymyksiä, tukee ryhmään osallistuminen hyvin selkeästi juuri opiskelijoiden käsitystä maantieteen alasta. Opiskelijat kuvasivat, että uraohjausryhmän kautta heidän usko tulevaisuuteen alalla ja näkemys itsestä maantieteilijänä oli vahvistunut. Uraohjausryhmä auttoi opiskelijoita muodostamaan kuvaa maantieteen alaa leimaavista piirteistä, niin hyvistä kuin huonoistakin puolista.



KUVIO 8 Käsitys maantieteen alasta ja sen tukeminen uraohjausryhmässä

Uraohjausryhmä voi tukea opiskelijoiden näkemyksiä työelämästä monella eri tavalla. Yhtenä uraohjausryhmästä saatuna valmiutena oli työelämätietojen ja –valmiuksien kehittyminen ja ne olivatkin ryhmän kantavia teemoja. Erilaisissa tehtävissä käsiteltiin työelämää ja sinne siirtymistä ja opiskelijat saivat työelämätietoutta myös muiden ryhmän jäsenten erilaisten kokemusten kuulemisen kautta. Ryhmä mahdollisti työelämään liittyvien asioiden käsittelyn ja niistä puhumisen, mikä ei ole yleistä esimerkiksi opintojen puitteissa ja opiskelijoiden keskuudessa. Tähän ammatillisen identiteetin piirteeseen liittyi olennaisesti suhtautuminen työllistymiseen. Uraohjausryhmän kautta opiskelijat kokivatkin, että suhtautuminen työllistymiseen oli muuttunut positiivisemmaksi ja esimerkiksi työnhakuvalmiudet olivat parantuneet. Myös kokemus työelämän läheisyydestä liittyy keskeisesti opiskelijoiden työelämänäkemyksiin. Uraohjausryhmän myötä opiskelijat kokivat oman työkentän tulleen tutummaksi ja työelämän tulleen läheisemmäksi. Tämä auttaa etenkin jos opiskelijat ovat kokeneet työelämän etäiseksi, eivätkä he ole esimerkiksi pohtineet urakysymyksiä. Opiskelijat kuvasivat suhtautumistaan tulevaan työelämään joko epävarmuutena tulevasta tai uskona tulevaan. Tähän liittyen uraohjausryhmä voi olla hyvinkin merkittävä tuki: sen kautta usko tulevaisuuteen voi vahvistua, valmistumiseen voi saada tukea ja luottamus tulevaan kasvaa. Työelämään kohdistuviin toiveisiin kuuluu olennaisesti se, että tietää mitä haluaa työelämässä tehdä: esimerkiksi omat kiinnostuksen kohteet ovat selvillä ja opiskelijoilla on käsitys toivomistaan työtehtävistä. Uraohjausryhmä voi tukea tätä, sillä ryhmä voi selkiyttää opiskelijoiden näkemystä itsestä työntekijänä.



KUVIO 9 Työelämänäkemyksien tukeminen uraohjausryhmässä

Tutkimamme uraohjausryhmän voi nähdä tukevan yliopisto-opiskelijoiden ammatillista identiteettiä ja sen eri piirteinä monin eri tavoin. Toisaalta tutkittaessa opiskelijoiden kuvaamia kokemuksia uraohjausryhmästä yhtenä keskeisenä tuloksena ilmeni uraohjausryhmän merkityksen kyseenalaistaminen. Näin ollen vaikkakin uraohjausryhmä voi tukea ammatillista identiteettiä eri tavoin, se voi myös olla opiskelijoille merkityksetön, jolloin saatu tuki ammatilliselle identiteetille jää vähäiseksi. Tämä näkökulma asettaa monenlaisia haasteita uraohjausryhmätoiminnalle ja sen suunnittelulle. Opiskelijat kuvasivat, että uraohjausryhmästä ei välttämättä ollut heille merkittävää etua, jolloin se ei muuttanut heidän käsityksiä tai työkentän hahmottamista oli jopa haastavampaa kuin aiemmin. Uraohjausryhmän hyödylliseksi kokemiseen vaikutti osaltaan myös se, kuinka ajankohtaista työnhaku opiskelijoille oli tai kuinka selvät suunnitelmat ja itsetuntemus olivat.

6 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena on kuvata Valtti-hankkeessa toteutettua uraohjausryhmää yliopisto-opiskelijoiden ammatillisen identiteetin tukijana. Lähdimme vastaamaan tähän analysoimalla keräämäämme haastatteluaineiston kahteen kertaan: ensin uraohjausryhmän näkökulmasta, sitten ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Näin saimme vastaukset alatutkimuskysymyksiimme: ”Miten opiskelijat kuvaavat kokemustaan uraohjausryhmästä” ja ”Miten opiskelijat kuvaavat ammatillista identiteettiään?”. Kahden erillisen analyysin jälkeen muodostimme molempien analyysien tuloksista synteessin, jolla vastaamme päätutkimuskysymykseemme ”Miten uraohjausryhmä voi tukea yliopisto-opiskelijoiden ammatillista identiteettiä?”.

Uraohjausryhmään liittyen tutkimuksemme keskeisimpänä tuloksena on uraohjausryhmän näyttäytyminen voimavaraistavana tai merkityksettömänä. Opiskelijoiden kokemusta uraohjausryhmästä leimaa siis vaihtelu äärilaidasta toiseen uraohjausryhmän hyödyllisyyden kokemisen suhteen. Opiskelijat toivat esiin toisaalta uraohjausryhmässä tapahtuneen konkreettisen toiminnan ja omat lähtökohtansa, toisaalta erilaiset kokemukset uraohjausryhmään liittyen. Ammatilliseen identiteettiin liittyvissä tuloksissa korostuu sen monimuotoisuus. Opiskelijat kuvasivat ammatillista identiteettiään kahdeksan eri piirteen kautta: itsetuntemus, ammatillinen varmuus, ymmärrys alalle hakeutumisesta, suhde alan opiskeluun, tulevaisuusorientaatio, käsitys maantieteen alasta, oikean alan löytäminen ja näkemykset työelämästä. Näissä piirteissä esiintyy huomattavaa vaihtelua. Lopuksi vertaillessamme uraohjausryhmästä ja ammatillisesta identiteetistä saamiamme tuloksia muodostimme näkemyksen siitä, miten uraohjausryhmä voi tukea yliopisto-opiskelijan ammatillista identiteettiä. Uraohjausryhmästä opiskelijat kokivat saaneen sellaisia valmiuksia, joiden voi nähdä tukevan heidän ammatillisen identiteetin eri piirteitä. Lisäksi joidenkin piirteiden kohdalla oli selkeästi havaittavissa, mitkä uraohjausryhmän toiminnot suoraan tukivat tiettyjen valmiuksien kehittymistä ja sitä kautta myös ammatillista identiteettiä.

Mitä uraohjausryhmä voi opiskelijoille tarjota ja miksi nimenomaan ryhmäohjaus? Opiskelijat kokivat saaneensa uraohjausryhmästä monenlaisia valmiuksia ja lisäksi he toivat esiin useita uraohjausryhmän positiivisia ominaisuuksia. Valtti-hankkeessa uraohjausryhmien tavoitteena onkin muun muassa tukea opiskelijoiden valmistumista, työelämään siirtymistä ja urasuunnittelua sekä auttaa heitä oman osaamisen näkyväksi tekemisessä ja vahvistaa heidän työelämätietouttaan (Valtti – Valmis tutkinto työelämävaltina 2010, elektroninen lähde). Tulostemme perusteella nämä tavoitteet ainakin osaltaan toteutuivat tutkimassamme uraohjausryhmässä. Uraohjausryhmästä saatuja valmiuksia olivat työelämätietojen ja –valmiuksien kehittyminen, itsetuntemuksen lisääntyminen, voimistunut usko itseen ja tulevaisuuteen alalla sekä näkökulmien avartuminen. Tässä voikin havaita olevan suoran yhteyden Valtti-hankkeen taustalla olevaan CIP-malliin (Peterson et al. 1991). Mallissa urasuunnittelun lähtökohtana on tiedollisten sisältöjen alue, jolla tarkoitetaan juuri itsetuntemusta ja työelämätietoutta. Näin ollen näiden uraohjausryhmästä saatuun valmiuksien kautta myös yksilön urasuunnittelutaidot kehittyivät. Urasuunnittelutaitojen kehittymisen voi nähdä edistävän opiskelijoiden työelämään siirtymistä, joten uraohjausryhmien käyttö korkea-asteella on perusteltua. Toisaalta tulee kuitenkin huomioda se, että kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan kokeneet saavansa ryhmästä merkittävää etua ja siitä saatu hyöty nähtiin vähäiseksi.

Opiskelijat kuvasivat uraohjausryhmän positiivisiksi ominaisuuksiksi ryhmän alakohtaisuutta, jäsenten moninaisuutta, onnistuneita tehtäviä, ryhmän jäsenten toimintaa, ryhmässä viihtymistä ja yhdessä tekemistä. Tuloksissamme kävi ilmi toisaalta positiivinen kokemus tehtävistä ja toisaalta tyytymättömyys niihin. Joka tapauksessa tehtävillä näytti olleen suuri rooli uraohjausryhmän toiminnassa ja strukturoidussa ryhmäohjauksessa oppimistehtävillä onkin keskeinen merkitys ryhmän tavoitteiden saavuttamisessa (Ruponen et al. 2000). Tehtävien kautta muun muassa itsetuntemus lisääntyi ja Peavyn (1999) mukaan ryhmäohjauksessa tehtävien harjoitusten kautta voidaankin vahvistaa minuutta ja lujittaa identiteettiä. Lisäksi opiskelijat kuvasivat itseluottamuksensa ja itsevarmuutensa lisääntyneen, ja samantyyppisiä tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa (Ruponen et al. 2000; Wesanko 2005).

Luonnollisesti tärkeä osa ryhmätoimintaa ovat ryhmän jäsenet ja ryhmässä tapahtuva vuorovaikutus. Opiskelijat kokivat oppineensa itsestä muiden kautta, näkivät keskustelun hyödylliseksi ja oppivat muilta ryhmäläisiltä. Ryhmästä saaduissa valmiuksissa ilmeni myös kokemusten yhtäläisyyden huomaaminen ja muiden ryhmäläisten tilanteiden hahmottaminen, joiden kautta opiskelijoiden näkökulmien voi nähdä avartuneen. Aiemmissä tutkimuksissa (mm. Herranen & Penttinen 2005; Ruponen et al. 2000; Wesanko 2005) ovat korostuneet ryhmäkeskustelujen, yhteisyyden tunteen sekä ryhmän tarjoaman tuen ja kannustuksen merkitys. Ohjattavat ovat voineet ryhmässä jakaa tilanteensa ja tunteensa muiden samassa tilanteessa olevien kanssa, tuoda ilmi omia näkemyksiään sekä kuulla muiden mielipiteitä. Yhdessä asioita käsittelemällä on huomattu kokemusten erilaisuus ja samanlaisuus. Nämä samat piirteet näkyvät joiltakin osin tuloksissamme. Vaikkakin ryhmässä tekeminen saatettiin kokea haastavaksi, kuitenkin suurimmaksi osaksi ryhmä ja siellä tapahtunut vuorovaikutus koettiin myönteisenä. Tuloksissamme eivät kuitenkaan käyneet ilmi esimerkiksi tunteiden jakamisen tai omien mielipiteiden esittämisen merkitys.

Millä tavoin opiskelijat kuvasivat ammatillista identiteettiään? Opiskelijoiden kuvauksissa korostui ammatillisen identiteetin monimuotoisuus, jonka tulkitsimme koostuvan useista erilaisista piirteistä ja niiden sisällä esiintyvistä vaihtelusta. Tutkimuksessamme siis muodostimme käsityksen siitä, mistä piirteistä opiskelijoiden ammatillinen identiteetti rakentuu. Osa näistä piirteistä on havaittavissa myös aiemmin muodostetuissa käsityksissä ammatillisesta identiteetistä. Esimerkiksi opiskelijoiden kuvaamat ymmärrys alalle hakeutumisesta, suhde alan opintoihin ja tulevaisuusorientaatio voidaan nähdä Vähäsantanen (2007) ajatuksessa siitä, että ammatillisessa identiteetissä nivoutuvat yhteen aiemmat kokemukset, nykyinen elämäntilanne ja tulevaisuuden odotukset. Koska ammatillinen identiteetti kuvaa yksilön ja työn välistä suhdetta (mm. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006), ovat siinä keskeisessä osassa myös tuloksissamme esiin tulleet itsetuntemus ja näkemykset työelämästä. Vaikka jotkut näistä piirteistä ovat löydettävissä myös aiemmasta teoriasta, ei opiskelijoiden ammatillisesta identiteetistä ole aiemmin juuri kuvattu näin systemaattisesti.

Kirjallisuudessa (Eteläpelto 2007; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Vähäsantanen 2007) esitetyissä ammatillisen identiteetin kuvauksissa käy ilmi sellaisia piirteitä, jotka eivät nä-

kyneet tutkimiemme opiskelijoiden kuvauksissa: mihin yksilöt sitoutuvat työssään ja ammatissaan sekä ammattia koskevat eettiset ulottuvuudet ja uskomukset. Myös ammatillisen identiteetin yhteiskunnallinen ulottuvuus, jolla viitataan esimerkiksi siihen, miten yhteiskunnassa elävät käsitykset ja muiden ihmisten odotukset tietyn ammatin edustajista vaikuttavat ammatilliseen identiteettiin (Gilardi & Lozza 2009; Schepens et al. 2009) ei tullut esiin tuloksissamme. Voiko yksi syy tähän olla se, että tutkimuksemme kohdejoukko koostui opiskelijoista, jotka eivät ole vielä varsinaisesti oman alansa töissä olleet? Heillä ei ole vielä tiettyä ammattia tai työtä, johon sitoutua. Voidaan muutenkin pohtia, olisivatko tulokset olleet erilaisia, jos olisimme tutkineet jo työelämässä olevien maantieteilijöiden kuvauksia ammatillisesta identiteetistään.

Mitkä näissä edellä mainituissa tuloksissa sitten liittyvät yhteen, millä tavoin uraohjausryhmän voi nähdä tukevan yliopisto-opiskelijoiden ammatillista identiteettiä? Monet ryhmän tarjoamista valmiuksista ovat olennaisia ammatillisen identiteetin tukemisen kannalta. Ryhmän kautta opiskelijoiden itsetuntemus lisääntyi ja työelämätiedot ja -valmiudet kehittyivät, ja nämä molemmat valmiudet voidaankin suoraan löytää tuloksissamme esiintyneistä ammatillista identiteettiä määrittävistä piirteistä. Ryhmän myötä opiskelijat muodostivat selkeämmän käsityksen itsestä kokonaisuutena, niin maantieteilijänä kuin työntekijänäkin ja näin ollen uraohjausryhmän voi nähdä selkiyttävän ammatillista identiteettiä. Tällainen samanlainen yhteys oli havaittavissa myös muiden ryhmästä saatujen valmiuksien ja ammatillisen identiteetin piirteiden välillä. Uraohjausryhmä voi siis tukea yliopisto-opiskelijoiden ammatillista identiteettiä juuri tukemalla sen eri piirteitä.

Kuinka näitä ammatillisen identiteetin piirteitä sitten uraohjausryhmässä voidaan tukea? Ryhmän rakenne sekä siellä toteutetut työskentelytavat ja toiminnot mahdollistavat ja edistävät opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumista. Jo uraohjausryhmässä käsitellyt teemat liittyivät suoranaisesti ammatillisen identiteetin eri osa-alueisiin. Myös ryhmässä keskeisessä osassa olleet tehtävät olivat sellaisia, että ne auttoivat opiskelijoita kehittämään ammatillisen identiteetin kannalta olennaisia ominaisuuksia, kuten itsetuntemusta ja työelämätietoutta. Nähdäksemme ammatillisen identiteetin tukemisen kannalta olennaista on myös se, että uraohjausryhmä oli nimenomaan alakohtainen eli se koostui vain maantieteen

opiskelijoista. Alakohtaisuudesta johtuen opiskelijat pystyivät pohtimaan juuri heidän alaansa liittyviä kysymyksiä sekä muodostamaan käsityksen heidän alaansa leimaavista erityispiirteistä. Ammatillisen identiteetin tuloksissa kävikin hyvin selkeästi ilmi, että opiskelijat olivat muodostaneet yleisen työelämäkäsityksen lisäksi vahvan kuvan siitä, millainen juuri heidän alansa on. Lisäksi voidaan olettaa, että kaikkien ryhmän jäsenten ollessa saman alan opiskelijoita, syntyy ryhmään yhtenäisyyden tunne, joka osaltaan voi vahvistaa heidän alaan kytkeytyvää ammatillista identiteettiään.

Ehkä merkittävin uraohjausryhmään ja sen työskentelytapoihin sisältyvä ulottuvuus on ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus ja ryhmässä käyty keskustelu, mikä kävi ilmi opiskelijoiden kuvatessa kokemusta uraohjausryhmästä. He kertoivat oppineensa itsestä muiden kautta ja kuvasivat muiden kokemusten kuulemisen merkittäväksi esimerkiksi näkökulmien avartumisen kannalta. Niin identiteetti kuin ammatillinen identiteettikin muodostuvat vuorovaikutuksessa ja dialogissa muiden ihmisten kanssa (Fadjukoff 2009; Gilardi & Lozza 2009; Schepens et al. 2009; Stenström 1993). Näin ollen uraohjausryhmän voi nähdä olevan merkittävä foorumi ammatillisen identiteetin työstämiselle. Uraohjausryhmä voi mahdollistaa ammatillisen identiteetin rakentumiseen edellytettävän reflektion: toimiessaan muiden kanssa yksilö peilaa itseään suhteessa muiden ryhmäläisten toimintaan ja heidän kuvaamiinsa kokemuksiin.

Nähdäksemme etenkin alakohtainen uraohjausryhmä voi siis edistää alaan kytkeytyvää ammatillista identiteettiä. Nykyisessä yhteiskunnassa ja työelämässä voidaan kuitenkin miettiä, onko tällaisen ammatillisen identiteetin rakentuminen lopulta tarpeen? Yhä enemmän puhutaan joustavan ammatillisen identiteetin tarpeesta. Joustavan ammatillisen identiteetin voi nähdä mahdollistavan jatkuvassa muutoksessa selviämisen, sillä ammatillisen identiteetin on mukauduttava vaihtuviin ammatteihin ja muuttuviin työnkuviin. Toisaalta nämä joustavat ammatilliset identiteetit ovat nykyään vielä melko harvinaisia, johtuen osaltaan siitä, että yksilöillä ei ole keinoja rakentaa niitä. (Eteläpelto 2007; Kirpal 2004; Sennett 2002; Stenström 1993.) Nähdäksemme alaan kytkeytyminen voi muodostaa ammatillisen identiteetin suhteellisen pysyvän ytimen, jonka pohjalta joustavaa ammatillista identiteettiä

voi olla helpompi rakentaa. Näin ollen alakohtainen uraohjausryhmä osaltaan voi auttaa yksilöä muodostamaan nyky-yhteiskunnan edellyttämän ammatillisen identiteetin.

Tutkimuksemme osoitti, että uraohjausryhmä voi olla merkittävä tuki yliopisto-opiskelijoiden ammatilliselle identiteetille. Tutkimuksemme tuloksia voi hyödyntää etenkin suunniteltaessa uraohjausryhmien toteutusta. Ensinnäkin tuomalla ilmi, miten opiskelijat kuvaavat kokemuksiaan uraohjausryhmästä, voidaan nähdä mitkä seikat ryhmässä on koettu toimiviksi ja millaisia valmiuksia sen on koettu antavan sekä mitkä seikat on koettu ryhmätoimintaa heikentäväksi tai merkityksettömäksi. Tuloksia tarkastelemalla voidaan siis kehittää uraohjausryhmätoimintaa vastaamaan opiskelijoiden tarpeita ja toiveita sekä löytää niitä piirteitä, joihin tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Toiseksi tuloksissa korostunut yliopisto-opiskelijoiden ammatillisen identiteetin monimuotoisuus auttaa ymmärtämään sitä, että uraohjausryhmään osallistuvilla opiskelijoilla voi olla hyvin heterogeeninen ammatillinen identiteetti. Opiskelijoilla ammatillisen identiteetin eri piirteet voivat olla kehittyneet hyvinkin eri tavoilla ja usein vaihtelua esiintyy esimerkiksi jäsentymättömyydestä selkeyteen. Tämä asettaa osaltaan haasteita ohjaukselle ja ohjaajan toiminnalle, ja se tulisikin ottaa huomioon ryhmää suunniteltaessa. Sekä opiskelijoiden kuvaamiin uraohjausryhmäkokemuksiin että heidän ammatilliseen identiteettiinsä sisältyy suurta vaihtelua. Tästä vaihtelusta johtuen tulisikin uraohjausryhmää suunniteltaessa pohtia, miten voitaisiin tarjota suurin mahdollisin hyöty kaikille ryhmän jäsenille. Tutkimuksemme tulokset antavatkin työkaluja tämän vaihtelun ymmärtämiseen ja sitä kautta myös ohjaustoiminnan kehittämiseen.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa keskitytään erityisesti tutkimusprosessin luotettavuuden arviointiin (Eskola & Suoranta 2008, 211). Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimusprosessimme mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukijan olisi helppo seurata kuinka olemme tutkimuksemme toteuttaneet ja miten olemme päätyneet tuloksiimme. Ensinnäkin haastatteluaineiston luotettavuus riippuu sen laadusta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185). Haastattelimme kaikki ryhmän jäsenet ja kävimme kaikkien kanssa läpi samat teemat, mikä lisää aineistomme luotettavuutta. Litterointi toteutettiin sellaisella tarkkuudella, joka oli tutkimuskysymystemme kannalta olennainen. Aineiston analyysin toteutimme systemaattisesti ja erittäin yksityiskohtaisesti grounded theory-lähestymistapaa nou-

dattaen. Pyrimme tutkimuksessamme kuvaamaan analyysiprosessin etenemisen ja toteutuksen niin tarkasti, että se voidaan tarvittaessa toistaa.

Luotettavuutta lisää myös tutkijatriangulaatio, eli se että tutkimme samaa ilmiötä yhdessä. Tällöin meidän tuli neuvotella havainnoistamme ja näkemyksistämme hyvin paljon. Kahden tutkijan voi nähdä monipuolistavan tutkimusta ja tarjoavan laajempia näkökulmia (Eskola & Suoranta 2008, 69). Tutkijatriangulaation voi nähdä parantavan myös analyysin luotettavuutta. Tutkimuksemme luotettavuudessa on otettava huomioon se, että haastattelemamme henkilöt olivat vapaaehtoisesti hakeutuneet ryhmään, mikä varmasti kertoo jo jostain heidän orientaatiostaan ja asenteestaan ryhmäohjausta kohtaan. On olemassa riski siitä, että ryhmään olivat hakeutuneet tietynlaiset ihmiset, mikä voi heijastua myös tutkimuksemme tuloksiin. Lähteiden luotettavuus on myös yksi keskeinen tekijä: olemme pyrkineet valitsemaan mahdollisimman ajantasaisia ja myös kansainvälisiä lähteitä. Esimerkiksi grounded theory-lähestymistapaa käsitellessämme käytimme pääosin alkuperäisiä lähteitä, vaikka siitä on kirjoitettu paljon yleisessä tutkimuskirjallisuudessa. Kuitenkin esimerkiksi ammatillisen identiteetin kohdalla erityisesti kotimaiset lähteet olivat harvassa.

Tutkimuksen yhtenä luotettavuuden kriteerinä voidaan pitää uskottavuutta: vastaavatko tutkimuksessa tehdyt tulkinnat ja käsitteellistykset tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 2008, 211). Tutkimuksemme tuloksia voidaan pitää uskottavina nimenomaan tutkimuksemme aineistolähtöisyydestä johtuen. Olemme tulkinnassamme nojautuneet ainoastaan siihen, mitä tutkittavat ovat sanoneet eli pyrimme yksityiskohtaisen analyysiprosessin kautta huomioimaan kaiken merkittävän, mitä tutkittavat toivat esiin tutkimuskysymyksiimme liittyen. Emme ole johtaneet tulkintoja teorian kautta, vaan pitäydymme ainoastaan haastateltavien tuottamassa puheessa. Toisena luotettavuuden kriteerinä pidetään vahvistuvuutta, jolla viitataan siihen, että tutkimuksessa tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (ibid., 212). Kuten edellä toimmekin esiin, tuloksistamme löytyi yhtäläisyyksiä useisiin muihin tutkimuksiin.

Grounded theory-lähestymistavassa on sen eriytyneestä historiasta johtuen näkökulmaeroja, jotka liittyvät esimerkiksi tutkimuksen aineistolähtöisyyteen ja siihen, voiko aihetta koske-

vaan teoreettiseen kirjallisuuteen perehtyä etukäteen. Nämä näkökulmaerot voivat osaltaan heijastua tutkimuksemme luotettavuuden arviointiin herättäessään kysymyksiä siitä, onko analyysimenetelmä sopiva tutkimukseemme. Koska olimme kirjoittaneet teoriaosan ennen analyysiprosessia, saattaa se herättää kysymyksiä siitä, voiko analyysimme olla aidosti aineistolähtöinen. Nähdäksemme tämä ei kuitenkaan ole ongelma: vaikka teemahaastattelurunkomme onkin johdettu teoriasta, on aineiston analyysi täysin aineistolähtöinen. Teoria tai haastattelurunkoon tekemämme teoreettiset jäsennykset eivät suunnanneet analyysia, vaan lähestyimme aineistoa tutkimuskysymystemme pohjalta ja nostimme esiin kaikki niihin liittyvät asiat avoimesti. Valitsimme tutkimuksessamme grounded theory-lähestymistapaan nimenomaan Straussin ja Corbinin näkemyksen, jossa sallitaan perehtyminen aiempaan teoriaan ennen tutkimuksen toteutusta.

Olemme huomioineet eettiset kysymykset tutkimuksemme jokaisessa vaiheessa. Jo ennen tutkimuksen toteutusta kohdejoukolta eli kaikilta uraohjausryhmän jäseniltä pyydettiin lupa tutkimusta varten. Kerroimme tutkittaville tutkimuksemme tavoitteista ja toteutuksesta sekä aineiston säilyttämisestä ja tuhoamisesta. Eettisenä valintana pidämme myös sitä, että kunnioitamme ja arvostamme haastateltavien aitoa, omaa puhetta, mikä näkyy esimerkiksi aineistolähtöisen tutkimusotteen käyttämisessä. Aineistonkeruuvaiheessa annoimme haastateltavien kertoa käsiteltävistä teemoista sen verran kuin he kokivat sopivaksi. Otimme tutkimuksemme toteutuksessa kauttaaltaan huomioon sen, että ryhmän jäseniä ei voida identifioida tutkimuksessamme. Esimerkiksi aineistokatkelmia valitessamme huolehdimme siitä, ettei niiden pohjalta voi tunnistaa tiettyjä henkilöitä.

Jatkossa tutkimaamme aihetta voisi lähteä tarkastelemaan myös monesta muusta näkökulmasta. Ensinnäkin tutkimalla monialaista uraohjausryhmää voitaisiin kartoittaa, miten uraohjausryhmä tukee ammatillista identiteettiä silloin kun ryhmän jäsenet edustavat eri aloja. Jääkö tällöin jokin piirre ammatillisesta identiteetistä puuttumaan tai saavatko opiskelijat enemmän aineksia ammatillisen identiteetin rakentamiseen? Toisaalta erilaista näkökulmaa voisi tuottaa sellaisen uraohjausryhmän tutkiminen, jossa ryhmän jäsenet edustavat sellaista alaa, joka johtaa selkeämmin johonkin tiettyyn ammattiin, kuten esimerkiksi lääketieteen ala. Kuinka tarpeellinen uraohjausryhmä tällöin on, kokevatko he saavansa ryhmästä tukea

ammattillisen identiteetin näkökulmasta? Kolmanneksi uraohjausryhmää kannattaisi tutkia myös erityisesti ohjaajan toiminnan näkökulmasta: millaisella ohjauksella ammatillista identiteettiä voitaisiin parhaiten tukea? Lopuksi merkittävää tietoa voisi tuottaa myös seuranta tutkimus kohdejoukostamme. Kartoittamalla heidän kuvauksiaan ammatillisesta identiteetistään heidän jo toimiessaan jossain ammatissa voitaisiin saada tietoa siitä, miten ammatillisen identiteetin kuvaukset muuttuvat yksilöiden siirtyessä opinnoista työelämään.

LÄHTEET:

- Bolívar, A. & Domingo, J. 2006. The professional identity of secondary school teachers in Spain. *Crisis and reconstruction*. Sage Publications. 4 (3), 339-355.
- Borgen, W. A., Pollard, D. E., Amundson, N. E. & Westwood, M. J. 1998. Työttömien ryhmäohjaus. Työhallinnon julkaisu nro 194. Helsinki: Työministeriö.
- Cresswell, J. 2005. *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. Introduction: the Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.) 2000. *Handbook of Qualitative Research*. Second edition. London: SAGE, 1-28.
- Dey, Ian. 1999. *Grounding grounded theory : guidelines for qualitative inquiry*. San Diego (Calif.): Academic Press.
- Dif, M. 2004. Vocational identities in change in the telecommunication sector. *Career Development International* 9 (3), 305-322.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 24-42.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 90-142.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Dark Oy, 26-43.
- Fadjukoff, P. 2009. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Juva: WS Bookwell Oy, 179-193.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity : Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.

- Gilardi, S. & Lozza, E. 2009. Inquiry-Based Learning and Undergraduates' Professional Identity Development: Assessment of a Field Research-Based Course. *Innovative Higher Education* 34, 245-256.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1967. *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine De Gruyter.
- Herranen, J. & Penttinen, L. 2008. Koulunpitoa vai vertaistukea ryhmässä? Ryhmäohjaus opiskelun ohjausmenetelmänä. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Parveke maailmaan päin. Ohjauksen maisterikoulutuksen kaksi vuosikymmentä*, 43-62.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Julkunen, R. 2007. Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 18-48.
- Karhu, K. 2009a. Pohjaa Valtti-ryhmien ja Avainohjaajan Työnkuvan muodostamiselle. [viitattu 28.10.2010]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<URL: <http://valtti.files.wordpress.com/2009/02/mita-on-uraohjaus.pdf>>
- Karhu, K. 2009b. Opiskelijaryhmien rakenteet. Valtti – Valmis tutkinto työelämävalttina. [viitattu 28.10.2010]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<URL: <http://valtti.files.wordpress.com/2009/02/ryhmien-rakenteet-logolla1.pdf>>
- Kirpal, S. 2004. Researching work identities in a European context. *Career Development International* 9 (3), 199-221.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 68-84.
- Koivuluhta, M. & Ruponen, R. 2005. Tiedot ja taidot näkyviksi – kokemuksia siivoustyötä tekevien naisten ohjausryhmästä. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Työelämäohjauksen mahdollisuuksia ja toimivia käytäntöjä*, 54-79. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 93/2005. Joensuu: Joensuun yliopistopaino

- Lairio, M. & Penttinen, L. 2006. Students' career concerns: challenges facing guidance providers in higher education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 6, 143–157.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa Lairio, M., & Puukari, S. (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-22.
- Law, B., Meijers, F. & Wijers, G. 2002. New perspectives on career and identity in the contemporary world. *British Journal of Guidance & Counselling* 30 (4), 431-449.
- Martikainen, M. & Haverinen, L. 2004. Grounded theory -menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: WS Bookwell Oy, 133-157.
- Moitus, S. & Vuorinen, R. 2003. Evaluation of Guidance Services in Higher Education in Finland. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 3, 159–175.
- Mäkinen, M. 2004. Mikä minusta tulee "isona"? Yliopisto-opiskelijan ammattikuvan kehittyminen. Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: PS-kustannus, 57-75.
- Niemistö, R. 1998. Ryhmän kehittyminen. Pienryhmän kehitysvaiheiden, teemojen sekä ohjaustoiminnan tarkastelu. *Keuhkovammaliiton tutkimuksia* 1/1998
- Nummenmaa, A.R. & Lairio, M. 2005. Moniääninen ohjaus. Teoksessa Nummenmaa, A. R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.) Ohjaus yliopiston toimintaympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino – Juvenes Print Oy, 9-14.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa. Tampere: Cityoffset Oy.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2005. Ryhmässä ja yhdessä – opiskelun työprosessien ohjaus. Teoksessa Nummenmaa, A. R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino, 103-117.
- Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella 2010. [viitattu 28.10.2010]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<URL:<http://www.peda.net/veraja/tuvako/tuopro/tl2/ohty3>>

- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Oponaattori 2010. [viitattu 28.10.2010]. Saatavilla www-muodossa:
<URL:<http://www.oponaattori.fi/>>
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Peavy, R.V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H., & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: WS Bookwell Oy, 14-40.
- Pekkari, M. 2006. Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy
- Pennington D. C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Tammer-Paino.
- Peterson, G.W., Sampson, J.P., & Reardon, R.C. 1991. Career Development and Services: A Cognitive Approach. Pacific Grove, California: Brooks / Cole Publishing Company.
- Pilli-Sihvola, M. 2002. Urasuunnitteluohjausta internetissä. Teoksessa: Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Juva: WS Bookwell Oy, 34-43.
- Ruponen, R., Nummenmaa A. R. & Koivuluhta, M. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus, 162-188.
- Saastamoinen, M. 2006a. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.) Minuus ja identiteetti: sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 168-178.
- Saastamoinen, M. 2006b. Yksilö, riskitietoisuus ja psykokulttuuri. Teoksessa Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.) Minuus ja identiteetti: sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 136-167.

- Sampson, J.P. Jr., Lenz, J.G., Reardon, R.C., & Peterson, G.W. 1999. A Cognitive Information Processing Approach to Employment Problem Solving and Decision Making. *The Career Development Quarterly* 48, 3-18.
- Sampson, J.P. Jr., Palmer, M., & Watts, A.G. 1999. Who Needs Guidance? Centre for Guidance Studies. [viitattu 29.6.2010]. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.com) <URL:http://www.derby.ac.uk/files/who_needs_guidance1999.pdf>
- Sampson, J.P. Jr., Peterson, G.W., Reardon, R.C., & Lenz, J.G. 2000. Using Readiness Assessment to Improve Career Services: A Cognitive Information-Processing Approach. *The Career Development Quarterly* 49 (2), 146-174.
- Sampson, J.P. Jr. 2009a. Modern and Postmodern Career Theories: The Unnecessary Divorce. *The Career Development Quarterly* 58, 91-96.
- Sampson, J.P. Jr. 2009b. Translating Career Theory to Practice: The Risk of Unintentional Social Injustice. Paper presented at the International Association of Educational and Vocational Guidance Conference. Jyväskylä, Finland, presented in 3.6.2009.
- Schepens, A., Aelterman, A. & Vlerick, P. 2009. Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies* 35 (4), 361-378.
- Sennett, R. 2002. *Työn uusi järjestys: miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Stenström, M.-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 31-45.
- Stenström, M.-L. 2008. Koulutus ja työelämä muutoksessa. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 128-134.
- Strauss, A. L. 1987. *Qualitative Analysis For Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: SAGE.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1994. *Grounded Theory Methodology: An Overview*. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE, 273-285.

- Strauss, A. & Corbin, J. 1998: Basics of qualitative research. Techniques and procedures of developing grounded theory. Thousand Oaks: SAGE.
- Urapalvelut 2010. [viitattu 28.10.2010]. Saatavilla www-muodossa:
<URL:http://www.helsinki.fi/urapalvelut/arkisto/Jim_Sampson.htm>
- Valtti – Valmis tutkinto työelämävalttina 2010. [viitattu 28.10.2010]. Saatavilla www-muodossa:
<URL:<http://www.valmistu.net/>>
- Vesikukka, M. 2001. Urasuunnittelu ja sen ohjaus opintojen suunnittelun tukena – polkuja tulevaisuuteen projekti. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Vuorinen, R. 2006. Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä. Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vähämöttönen, T. 1998. Reframing career counselling in terms of counsellor client negotiations. An interpretive study of career counselling concepts and practice. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja No 34.
- Vähäsantanen, K. 2007. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 156-176.
- Watts, A.G. & Van Esbroeck, R. 2000. New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. International Journal for the Advancement of Counselling 22, 173-187.
- Wesanko, S.-L. 2005. Työelämäohjausta matalapalkka-aloille. 'Tiedot ja taidot näkyviksi'-ryhmäohjauksen arviointia. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) Työelämäohjauksen mahdollisuuksia ja toimivia käytäntöjä, 80-101. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 93/2005. Joensuu: Joensuun yliopistopaino
- Wijers, G.A., & Meijers, F. 1996. Careers guidance in the knowledge society. British Journal of Guidance & Counselling 24, 185-199.