

Milla Turunen & Milla Väisänen

HENKILÖKOHTAISIIN TAVOITTEISIIN SAADUN SOSIAALISEN TUEN JA TULEVAISUUSORIENTAATION YHTEYDET AMMATTIKOULUSTA VALMISTUMISEEN

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Pro gradu -tutkielma

Kesäkuu 2022

TIIVISTELMÄ

Milla Turunen & Milla Väisänen: Henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun sosiaalisen tuen ja tulevaisuusorientaation yhteydet ammattikoulusta valmistumiseen

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Psykologian tutkinto-ohjelma

Kesäkuu 2022

Ammattikoulujen haasteina ovat jo pitkään olleet lukiota suurempi keskeyttämisprosentti (Suomen virallinen tilasto [SVT], 2021b) ja tavoiteajassa valmistuneiden määrän laskeminen (SVT, 2021c; SVT, 2022). Näistä syistä olisi keskeistä tunnistaa keinoja, joiden avulla ammatillisesta koulutuksesta valmistumista voitaisiin edistää. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, vaikuttavatko henkilökohtaisiin tavoitteisiin saatu sosiaalinen tuki ja nuorten tulevaisuusorientaatio ammattikoulusta valmistumiseen 3.5 vuoden tavoiteajassa. Lisäksi tarkasteltiin, löytyykö erilaisten henkilökohtaisten tavoitteiden sisältöjen ja niihin saadun tuen sekä tulevaisuusorientaation välillä yhteyksiä. Tutkimuksen keskeisinä taustateorioina toimivat elämänkulun 4S-motivaatiomalli (Salmela-Aro & Nurmi, 2017a) ja Nurmen (1991) systeeminen malli nuorten tulevaisuusorientaatiosta.

Tutkimuksen aineisto saatiin vuosien 2009–2012 aikana toteutetusta Motivoimaa-hankkeesta, jonka tavoitteena oli tunnistaa entistä paremmin keskeyttämisriskissä olevia opiskelijoita ja oppimisen haasteita sekä löytää keinoja opiskelijoiden tukemiseksi (Määttä ym., 2011; Niilo Mäki instituutti, 2022). Tämän tutkimuksen otoskoko oli 1958, ja vastaajista 52.2 % oli tyttöjä ja 47.8 % oli poikia. Osallistujat olivat iältään 15–29-vuotiaita ja vastaajien keski-ikä oli 17.20 vuotta. Henkilökohtaisia tavoitteita ja niihin saatua tukea mitattiin henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmällä (Salmela-Aro & Nurmi, 2017b) ja tulevaisuusorientaatiota mitattiin kyselylomakkeesta valituilla omaa tulevaisuuden työllistymistä koskevilla kysymyksillä. Valmistumistiedot oli saatu hankkeeseen koulujen rekistereistä. Valmistuneiksi määriteltiin ne nuoret, jotka suorittivat opintonsa loppuun 3.5 vuoden tavoiteajassa.

Tulosten perusteella tavoitteiden sisällön ja tulevaisuusorientaation välillä ei ollut yhteyttä. Nuoret tuottivat tutkimuksessa ikäkaudelleen tyypillisiä tavoitteita ja saivat pääasiassa hyvin sosiaalista tukea henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa. Korkeampi henkilökohtaisiin tavoitteisiin saatu sosiaalinen tuki oli yhteydessä nuorten positiivisempiin näkemyksiin oman ja muun alan työllistymismahdollisuuksista sekä siihen, että opiskelijat pitivät erilaisia itseen liittyviä ja ulkoisia tekijöitä keskeisempinä työllistymiselleen. Tavoitteisiin saatu sosiaalinen tuki ja tulevaisuusorientaatiomuuttujista positiivinen arvio omalle alalle työllistymisestä sekä itseen liittyvien ja ulkoisten tekijöiden pitäminen keskeisinä työllistymiselle olivat yhteydessä valmistumiseen tarkasteltaessa yksittäisiä muuttujia. Lopullisessa regressiomallissa, jossa kaikki ennustajat olivat mukana ja aiempi koulumenestys oli kontrolloitu, valmistumista ennustivat korkeampi henkilökohtaisiin tavoitteisiin saatu sosiaalinen tuki ja positiivinen käsitys oman alan työllistymismahdollisuuksista.

Tutkimuksessa löydettiin valmistumista ennustavia tekijöitä, ja näihin tekijöihin olisi mahdollista pyrkiä vaikuttamaan nuorten eri ympäristöissä. Henkilökohtaisiin tavoitteisiin saatu tuki ja opiskelijoiden positiivinen näkemys oman alan työllistymismahdollisuuksista olivat keskeisimmät valmistumista ennustavat tekijät. Jatkossa olisi tärkeää huolehtia erityisesti niistä nuorista, jotka eivät koe saavansa tarvitsemaansa tukea, sillä tässä tutkimuksessa oli myös opiskelijoita, jotka eivät saaneet ollenkaan tukea tavoitteisiinsa. Lisäksi nuorten tulevaisuusorientaatiota tulisi vahvistaa tarjoamalla heille tietoa oman alan työllistymismahdollisuuksista sekä auttamalla heitä luomaan yhteyksiä alojensa työpaikoille. Jatkotutkimuksille on kuitenkin tarvetta, sillä aiheesta ei ole juurikaan aiempia tutkimuksia, ja tiedon kerryttäminen on vasta alkuvaiheessa.

Avainsanat: henkilökohtaiset tavoitteet, henkilökohtaisiin tavoitteisiin saatu sosiaalinen tuki, elämänkulun 4S-motivaatiomalli, tulevaisuusorientaatio, Nurmen systeeminen malli, valmistuminen, ammatillinen koulutus, nuoruus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SISÄLLYSLUETTELO

JOHDANTO	1
Nuoruus	1
Elämäkulun 4S-motivaatiomalli.....	2
Henkilökohtaiset tavoitteet.....	4
Tulevaisuusorientaatio.....	6
Sosiaalinen tuki	10
Valmistuminen	13
Tutkimuskysymykset.....	16
AINEISTO JA MENETELMÄT	18
Tutkittavat ja tutkimusaineisto	18
Tutkimuksen muuttujat.....	19
Tilastolliset menetelmät	20
TULOKSET	22
Kuvailevat tulokset.....	22
Erialaisten henkilökohtaisten tavoitteiden yhteydet tulevaisuusorientaatioon	24
Henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun tuen yhteydet tulevaisuusorientaatioon.....	24
Henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun tuen, tulevaisuusorientaation ja keskiarvon yhteydet valmistumiseen.....	25
Henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun tuen ja tulevaisuusorientaation vaikutukset valmistumiseen	26
POHDINTA	28
Keskeiset tulokset.....	29
Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset	33
Jatkotutkimustarpeet.....	34
Johtopäätökset	36
LÄHTEET	38

JOHDANTO

Ammattiin opiskeleminen ja valmistuminen ovat keskeisiä nuoruuden kehityshaasteita (Levinson, 1978). Suomessa nuoret valitsevat yläkoulun viimeisellä luokalla jatko-opiskelupaikkansa lukion, ammattikoulun tai nivelvaiheen koulutuksen välillä (Opetusalan Ammattijärjestö [OAJ], 2021). Peruskoulunsa päättäneistä nuorista 40.7 % aloitti opinnot ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa vuonna 2019 (SVT, 2021a). Aiemmin päätös jatko-opinnoista on ollut vapaaehtoinen, mutta vuodesta 2021 toisen asteen koulutus on tullut pakolliseksi ja oppivelvollisuusikä on noussut 18 ikävuoteen (OAJ, 2021). Oppivelvollisuus on siis laajentunut ja samaan aikaan suuri osa opiskelijoista kokee tarvitsevansa enemmän tukea opintoihinsa (Amisbarometri, 2022). Ammattikoulujen opiskelijoista 9.4 % keskeytti opintonsa lukuvuonna 2018–2019, mikä on huomattavasti enemmän kuin lukion keskeyttäneiden määrä (3 %) samana vuonna (SVT, 2021b). Myös ammatillisen koulutuksen läpäisyaste eli opintojen suorittaminen loppuun 3.5 vuoden tavoiteajassa on laskenut vuosien 2015–2020 aikana 68 prosentista 60 prosenttiin (SVT, 2021c; SVT, 2022). Valmistumisen tukeminen on tärkeää yksilölle, yhteisölle ja yhteiskunnalle, sillä koulun keskeyttämisellä on monia negatiivisia seurauksia, kuten kohonnut työttömyyden, sosiaalisen pahoinvoinnin ja epävakaa urakehityksen riski (Kokko, 2006), ja jopa sosiaalinen ja poliittinen ulkopuolisuus (Rinne & Järvinen, 2011). Opiskelijoiden henkilökohtaisten tavoitteiden ja niihin saadun sosiaalisen tuen sekä tulevaisuusorientaation tutkiminen on tärkeää, sillä sosiaalinen tukiverkko, henkilökohtaiset tavoitteet ja tulevaisuusorientaatio ohjaavat kehitystä nuoruudessa (ks. esim. Nurmi, 1991; Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a), mutta niiden yhteyttä toisiinsa ja valmistumiseen on tutkittu vain vähän tai ei ollenkaan. Uusi kotimainen tutkimus voisi tuoda tietoa, jonka avulla opiskelijoille tarjottavaa tukea voitaisiin kehittää entistä toimivammaksi ja tätä kautta edistää heidän valmistumistaan. Tämän tutkimuksen tavoitteena on vastata näihin tarpeisiin.

Nuoruus

Nuoruus nähdään merkittävänä elämänvaiheena, johon ajatellaan liittyvän suuria muutoksia ja myöhempään elämään vaikuttavia päätöksiä (Arnett, 2000). Nuoruudesta on useita määritelmiä; esimerkiksi Suomen nuorisolaki (2016/1285 § 3) määrittelee kaikki alle 29-vuotiaat nuoriksi, kun taas YK määrittelee nuoriksi 15–24-vuotiaat (United Nations, 2021). Arnettin (2000) mukaan

nuoruuden ikävuodet voidaan jakaa edelleen kahteen vaiheeseen, jotka ovat nuoruus (noin 10–18-vuotiaat) ja muotoutuva aikuisuus (noin 18–25-vuotiaat, engl. *emerging adulthood*). Näistä nuoruuden ikävaiheeseen kuuluvat murrosiän muutokset, vanhempien luona asuminen, toisen asteen koulutus ja koulutukseen liittyvä vertaisryhmään kuuluminen sekä erilaiset oikeudelliset siirtymät, kun taas muotoutuvalla aikuisuudella kuvataan ikävaihetta, jolloin ihmiset pohtivat ja tutkivat mahdollisia suuntia elämässään. Muotoutuvaan aikuisuuteen ei liity yhtä paljon normatiivisia muutoksia kuin aiempiin kehitysvaiheisiin, ja täten ihmisten voidaan katsoa saavuttavan aikuisuuden eri ikäisinä. Huomioitava on, että pelkkä ikä ei kuitenkaan määrittele kehitystasoa ja yksilölliset erot kehityksessä ovat suuria (Arnett, 2000; Sigelman & Rider, 2018).

Nuoruuteen liittyy laaja-alaista kehitystä fyysisellä, kognitiivisella, sosiaalisella sekä psyykkisellä tasolla. Nuoruuden kehitykseen liittyy uusia valintoja ja haasteita, itsereflektointia ja itsetuntemuksen kasvua sekä itsenäisyyden lisääntymistä (Nurmi, 2004). Lisäksi tulevaisuuden ajattelu lisääntyy, kun ikävaiheeseen kuuluvia haasteita ja tehtäviä tulisi ratkaista siirryttäessä kohti aikuisuutta. Nuoruuteen liittyy siis ikävaiheelle ominaisia kehitystehtäviä, joiden onnistuminen johtaa sujuvaan kehitykseen mahdollistaen myös myöhempien kehitystehtävien onnistumisen (Havighurst, 1948; Marttinen ym., 2016). Esimerkiksi Eriksonin (1994) psykososiaalisen teorian mukaan ihmiset kohtaavat kahdeksan psykososiaalista vaihetta, ja nuoruuden tärkeimmäksi tehtäväksi Erikson määrittelee identiteetin tutkimisen, mikä liittyy myös koulutus- ja urapolkujen tarkasteluun omaa identiteettiä määriteltäessä (Erikson, 1994; Sigelman & Rider, 2018). Identiteetin muotoutuminen liittyy vahvasti myös pyrkimykseen saavuttaa tavoitteita (Dietrich ym., 2012; Marttinen ym., 2016). Muita keskeisiä nuoruuden kehitystehtäviä ovat työ- ja perhe-elämään valmistautuminen sekä omien ideologioiden omaksuminen (Salmela-Aro & Nurmi, 2017a). Lisäksi kehitystä kohti aikuisuutta ohjaavat ja tukevat vanhemmat, ystävät ja vertaiset yhä enenevässä määrin (Nurmi, 2004). Nurmen (2004) mukaan näiden sosiaalisten verkostojen ohella nuoruuden kehitykseen vaikuttaa myös pitkälti motivaatio, joka ohjaa nuoren valintoja erilaisten ympäristöjen välillä.

Elämänkulun 4S-motivaatiomalli

Motivaatio ja tavoitteet ovat toisilleen läheisiä käsitteitä, joten niitä määritellään usein toistensa kautta. Henkilökohtaisten tavoitteiden ajatellaan ohjaavan motivaatiota ja siten ihmisen toimintaa (Nurmi & Salmela-Aro, 2017). Toisaalta henkilökohtaisten tavoitteiden muotoutumiseen vaikuttaa

myös oman motivaation vertaaminen ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin (Salmela-Aro & Nurmi, 2017a), eli nuorten motivaatio heijastuu vastavuoroisesti heidän henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa (Vasalampi ym., 2009). Nuoruuden kehitystä ja henkilökohtaisia tavoitteita voidaan tarkastella elämänculun 4S-motivaatiomallilla (Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a). Elämänculun 4S-motivaatiomalli pohjautuu esimerkiksi Havighurstin (1948) ajatuksiin kehitystehtävistä sekä Baltesin SOC-malliin (engl. *selective optimization with compensation*), joka muodostuu valinnan, optimoinnin ja kompensaation prosesseista (ks. esim. Baltes, 1987; Baltes, 1997; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a). SOC-mallin prosessien ajatellaan edistävän onnistunutta elämäncullintaa, kun ihminen edesauttaa tavoitteidensa saavuttamista ja onnistumista prosessien avulla. Elämänculun 4S-motivaatiomalliin kuuluvat neljä prosessia ovat suuntaaminen, suunnistaminen, sosiaalinen säätely ja sopeuttaminen (Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a). Mallin mukaan tavoitteet muotoutuvat vastaan tulevien haasteiden, mahdollisuuksien ja vaatimusten perusteella eli nämä tekijät *suuntaavat* henkilökohtaisten tavoitteiden muodostumista, ja ihmiset *suunnistavat* elämäncssä henkilökohtaisten tavoitteidensa ohjaamina. Suunnistamisessa keskeistä on, että ihmiset tekevät omia valintojaan eivätkä ainoastaan reagoi passiivisesti ympäristön asettamiin vaatimuksiin. *Sosiaalisen säätelyn* avulla henkilökohtaisia tavoitteita saavutetaan ja täten kehitystä säädellään osin muiden ihmisten avulla. Sosiaalisen säätelyn merkitys näkyy nuoruudessa erityisesti siten, että ystävillä on havaittu olevan keskenään samoja tavoitteita. Lopuksi tavoitteita myös *sopeutetaan* elämänc siirtymien sekä saadun palautteen perusteella, ja erityisesti sopeuttamisella on yhteys hyvinvointiin.

Elämänculun 4S-motivaatiomalli on saanut tukea aiempien tutkimusten kautta. Esimerkiksi Salmela-Aron ja kollegoiden (2007) seurantatutkimuksessa huomattiin nuoreen aikuisuuteen siirryttäessä tavoitteiden muuttuvan kyseiseen siirtymään sopiviksi ja nuorten muokkaavan tavoitteitaan elämäncilanteensa mukaan. Myös normatiivisten odotusten ja roolisiirtymien havaittiin vaikuttavan henkilökohtaisten tavoitteiden asettamiseen. Lisäksi tutkimusten mukaan erityisesti sellaiset tavoitteet, jotka ovat merkityksellisiä, järjestäytyneitä ja muiden tukemia, liittyvät hyvinvointiin (Christiansen ym., 1999; Little & Chambers, 2003). Tämä tulos korostaa sosiaalisen säätelyn merkitystä henkilökohtaisille tavoitteille ja hyvinvoinnille. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten henkilökohtaiset tavoitteet tai niihin saatu sosiaalinen tuki ovat yhteydessä nuorten tulevaisuussuuntautuneisuuteen ja valmistumiseen. Tutkimus pohjaa siis pitkälti 4S-motivaatiomallin ajatuksiin siitä, kuinka henkilökohtaiset tavoitteet ja sosiaalinen säätely ohjaavat yksilön elämäncä.

Henkilökohtaiset tavoitteet

Tavoitteita on tarkasteltu useiden erilaisten määritelmien ja näkökulmien kautta, ja henkilökohtaisten tavoitteiden käsite on vain yksi niistä. Henkilökohtaiset tavoitteet voidaan määritellä tulevaisuussuuntautuneiksi sisäisiksi kuvauksiksi siitä, mitä ihmiset pyrkivät saavuttamaan eri elämänaalueilla (ks. esim. Austin & Vancouver, 1996; Salmela-Aro, 2009), ja ne vaikuttavat yksilön tekemiin valintoihin elämässä (Salmela-Aro ym., 2007). Yleisesti tavoitteilla on myös pyritty kuvaamaan ihmisten persoonallisuutta motivaation näkökulmasta (Sheldon & Elliot, 2000). Henkilökohtaiset tavoitteet ohjaavat siis pitkälti ihmisen käyttäytymistä (Emmons, 1986; Little, 1983; Monzani ym., 2015) antamalla toiminnalle suunnan, ja itsesääntely taas auttaa yksilöä toimimaan arjessa erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Shah & Kruglanski, 2000). Henkilökohtaisille tavoitteille läheisiä käsitteitä ovat esimerkiksi henkilökohtaiset projektit (engl. *personal projects*; Little, 1983), elämäntehtävät (engl. *current life tasks*; Cantor ym., 1987) ja henkilökohtaiset pyrkimykset (engl. *personal strivings*; Emmons, 1986). Tässä tutkimuksessa käytetyn henkilökohtaisten tavoitteiden käsite pohjautuu erityisesti Littlen (1983) henkilökohtaisiin projekteihin, ja näistä molemmista käytetään tässä tutkimuksessa käsitettä henkilökohtaiset tavoitteet.

Ajatus tavoitteiden henkilökohtaisesta asettamisesta on kuitenkin suhteellisen tuore, sillä perinteet ja normatiiviset odotukset ovat pitkään ohjanneet ihmisten tavoitteita, ja vaikuttavat niihin tänäkin päivänä (Read, 2017). Yksilöiden välisiä eroja tavoitteiden asettamisessa on tutkittu perintö- ja ympäristötekijöiden avulla, ja pyritty näin tarkastelemaan esimerkiksi sitä, kuinka vapaita ihmiset ovat määritellesään tavoitteitaan. Henkilökohtaisia tavoitteita on analysoitu myös erilaisten lähestymistapojen kautta (Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2004). Ensimmäinen lähestymistapa on tarkastellut sitä, mitä ihminen haluaa saavuttaa tavoitteellaan eli tavoitteen sisältöä. Toinen lähestymistapa on keskittynyt siihen, miten ihmiset arvioivat tavoitteitaan eri ulottuvuuksien kautta, esimerkiksi tavoitteen tärkeyden, stressin, saavutettavuuden tai kontrolloinnin mahdollisuuksien kautta (Little, 1983; Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2004). Myös tälle tutkimukselle keskeinen tuen arviointi liittyy tähän lähestymistapaan. Kolmas lähestymistapa on tutkimuksissa tuorein, ja se koskee spesifimpiä tavoitearviointeja, jotka liittyvät esimerkiksi koulutukseen, työhön ja ihmissuhteisiin (Salmela-Aro, 2009). Tämä viimeisin lähestymistapa huomioi erityisesti kontekstin, joihin tavoitteet liittyvät (Okun & Karoly, 2007), esimerkiksi erilaisten sosiaalisten roolien kautta (Sheldon & Elliot, 2000). Lisäksi tavoitteita on alettu tarkastella myös muiden tavoitteisiin liittyvien sosiaalisten sidosten kautta (Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Little,

2007). Tämä tutkimus lähestyy henkilökohtaisia tavoitteita useasta eri näkökulmasta: sekä tavoitteiden sisältö että tavoitteiden arviointi saadun tuen kautta ovat tutkimuksen kohteena.

Nuoruuteen liittyy sille ominaisia henkilökohtaisia tavoitteita, sillä tavoitteet määrittyvät osin ympäristön vaatimusten, kehitystehtävien ja elämän siirtymien kautta, mitä myös 4S-motivaatiomallin suuntaaminen ja sopeuttaminen kuvaavat (Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a). Yleisesti nuorten tulevaisuuteen kohdistuvat tavoitteet ja mielenkiinnon kohteet liittyvät odotettuihin iänmukaisiin kehitystehtäviin (Nurmi, 1991). Esimerkiksi koulusta töihin siirtymässä olevat nuoret mainitsevat usein tavoitteikseen tulevaisuuden koulutukseen, ammattiin, perheeseen, ihmissuhteisiin sekä materiaan liittyviä teemoja (Nurmi, 1991; Nurmi & Salmela-Aro, 2002; Salmela-Aro, 2009). Myös vapaa-ajan harrastuksiin (Nurmi, 1991) ja toimintaan, terveyden edistämiseen sekä itseen liittyvät tavoitteet ovat nuorille tärkeitä tutkimusten mukaan (Nurmi & Salmela-Aro, 2002). Tutkimuksissa on myös havaittu, että tavoitteiden sopeuttaminen kehityssiirtymän edellyttämiin vaatimuksiin on yhteydessä yksilön parempaan hyvinvointiin (Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a). Lisäksi hyvinvoinnin kannalta nuorten tulisi valita tietyt tavoitteet, joihin haluavat suuntautua, sillä ihmisten resurssit eivät riitä kaikkien vaihtoehtojen saavuttamiseen.

Tutkimusten perusteella henkilökohtaiset tavoitteet, koulumotivaatio ja akateeminen suoriutuminen liittyvät toinen toisiinsa. Nuorten motivaatio ja ajankohtaiset kehitystehtävät vaikuttavat lopulta siihen, millaisia tavoitteita nuoret asettavat esimerkiksi koulussa (Nurmi ym., 1994). Motivaation merkitystä koulussa oppimiselle ja menestymiselle on tarkasteltu jo pitkään (Deci & Ryan, 1985), ja koulumotivaation on todettu olevan keskeinen tekijä opinnoissa edistymiselle, valmistumiselle sekä koulumenestykselle (Guiffrida ym., 2013; Vasalampi ym., 2009). Myös henkilökohtaisten tavoitteiden yhteyttä akateemiseen suoriutumiseen on tarkasteltu joissain tutkimuksissa, ja tulokset ovat viitanneet tavoitteiden tärkeyteen opinnoissa menestymiselle (Morisano ym., 2010; Schippers ym., 2020). Näissä tutkimuksissa henkilökohtaisten tavoitteiden kirjoittaminen ja strategian suunnittelu tavoitteiden saavuttamiseksi ovat olleet yhteydessä parempaan akateemiseen suoriutumiseen yliopisto-opiskelijoilla. Aiempien tutkimusten tulosten perusteella voidaan siis ajatella, että henkilökohtaisilla tavoitteilla on merkitystä nuorten opintojen etenemisen kannalta.

Lisäksi, koska tulevaisuussuuntautuneisuus on keskeinen osa henkilökohtaisten tavoitteiden määritelmää (Austin & Vancouver, 1996), on aiemmissa tutkimuksissa tarkasteltu myös henkilökohtaisten tavoitteiden yhteyttä tulevaisuuden tapahtumiin, mutta tulokset ovat olleet osin ristiriitaisia. Salmela-Aron ja kollegoiden (2007) tutkimuksessa henkilökohtaisten tavoitteiden odotettiin ennustavan tavoitteiden mukaisia tulevaisuuden tapahtumia, ja tälle saatiin tukea ihmissuhteisiin liittyvien tavoitteiden osalta, mutta samaa yhteyttä ei löydetty kouluun ja työhön

liittyvien tavoitteiden kohdalla. Toisaalta Nurmen ja kumppaneiden (2002) tutkimuksessa havaittiin, että mikäli nuoret pitivät töihin liittyviä tavoitteitaan keskeisinä sekä etenivät näissä tavoitteissaan, oli myös omalta alalta töiden saaminen valmistumisen jälkeen todennäköisempää. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, voisivatko sisällöltään erilaiset henkilökohtaiset tavoitteet ohjata nuorten suhtautumista tulevaan eri tavoin, koska tavoitteiden tiedetään olevan tulevaisuuteen suuntautuneita (Austin & Vancouver, 1996) ja ohjaavan ihmisten käyttäytymistä (Emmons, 1986; Little, 1983; Monzani ym., 2015; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a). Seuraavaksi tulevaisuussuuntautuneisuutta käsitellään tarkemmin tulevaisuusorientaation käsitteen kautta.

Tulevaisuusorientaatio

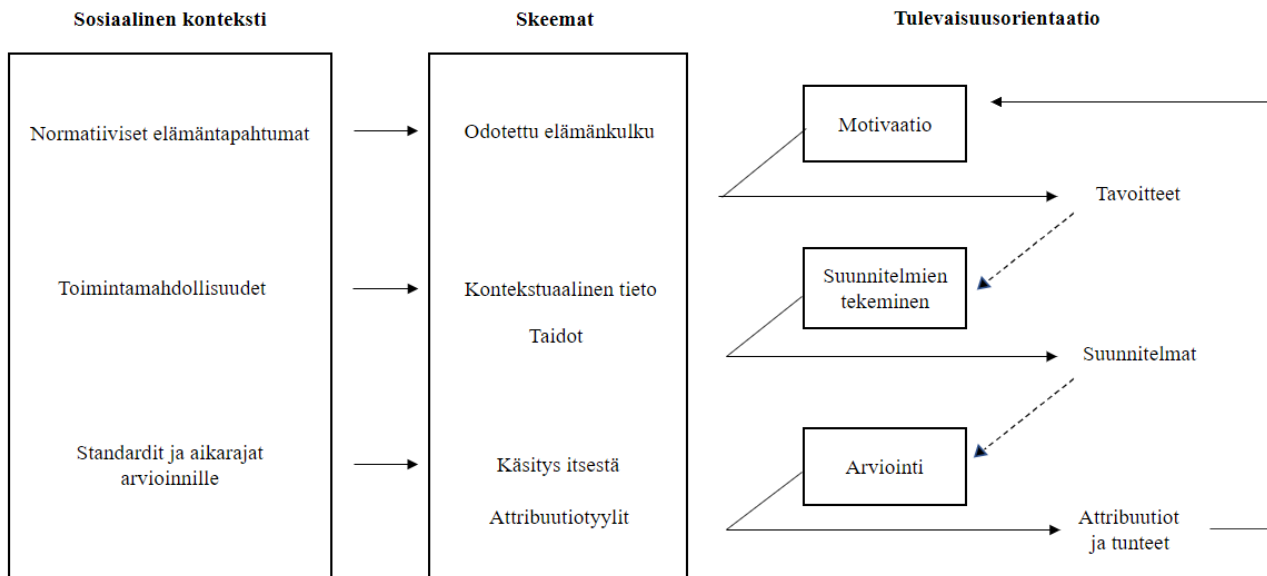
Kyky ajatella tulevaa on yksi ihmisajattelun tärkeistä perusominaisuuksista (Bandura, 1986). Tätä tulevaisuuteen suuntautumista voidaan kuvata käsitteellä tulevaisuusorientaatio (engl. *future orientation*), joka esimerkiksi Seginerin (2009) katsauksen pohjalta määritellään yksilön henkilökohtaisena näkemyksenä hänen tulevaisuudestaan. Tulevaisuusorientaatio on siis mielensisäinen malli (Husman & Lens, 1999; Nurmi, 1991) ja viittaa yksilön ideoihin, ajatuksiin, tunteisiin, suunnitelmiin, toiveisiin (Stoddard ym., 2010), odotuksiin (Nurmi, 2004) ja asenteisiin (Schmidt ym., 1978) hänen tulevaisuudestaan. Toisaalta tulevaisuusorientaation voi käsittää myös yksilön melko pysyvänä taipumuksena suuntautua tulevaan ja arvostaa sitä (Husman & Lens, 1999). Tulevaisuusorientaation voi nähdä myös Mellon ja Worrellin (2015) käsitteellisen mallin mukaan aikaperspektiivin (engl. *time perspective*) yhtenä ulottuvuutena. Aikaperspektiivi on yksilöllinen kognitiivinen ja emotionaalinen konstruktio, jolla on kolme osaa: mennyt, nykyhetki ja tuleva. Näistä kolmesta aikaperspektiivin tulevaisuuteen suuntautunutta osaa voi taas kutsua tulevaisuusaikaperspektiiviksi (engl. *future time perspective*, FTP), joka edelleen jaetaan erilaisiin ulottuvuuksiin. Mallin mukaan tulevaisuusorientaatio olisi yksi näistä tulevaisuusaikaperspektiivin ulottuvuuksista, mutta joissain tutkimuksissa tulevaisuusorientaatiota on käytetty myös tulevaisuusaikaperspektiivin synonyymina (Leondari, 2007). Tulevaisuusorientaation käsitteen määrittelyssä ja mittauksessa on ylipäättään paljon eroja tutkimusten välillä (Johnson ym., 2016; Leondari, 2007; Nurmi, 2004), joten yhtä ainoaa määritelmää on mahdotonta antaa. Tässä tutkimuksessa yksilön tulevaisuuteen suuntautumisesta käytetään kuitenkin yleisesti tulevaisuusorientaation käsitettä.

Tulevaisuusorientaation kehitysprosessi saa erityisen painoarvon juuri nuoruudessa, vaikka tulevat tapahtumat motivoivat ihmisiä läpi elämän ja odotukset tulevaisuudelle alkavat muodostua jo varhaisessa iässä (Erikson, 1968; Husman & Lens, 1999; Lewin, 1939; Phalet ym., 2004). Erityisesti nuoruudessa ihmisten täytyy kohdata muuttuvia odotuksia nykyhetkeä ja tulevaisuutta kohtaan siirtyessään lähemmäs aikuisuutta (Seginer, 2009), ja tutkimusten mukaan nuoruudessa tulevaisuuteen orientoidutaan aikaperspektiivin osista eniten (Bowles, 1999). Huolimatta käsitteen määrittelyn ja mittaamisen eroista tutkimuksissa, on tulevaisuusorientaatio yhdistetty useisiin positiivisiin seurauksiin nuoruudessa (Nurmi, 1991; Pulkkinen & Rönkä, 1994; Seginer, 2009). Lisäksi tulevaisuusorientaation on havaittu olevan yhteydessä joihinkin keskeisiin psykologisiin tekijöihin, kuten minäpystyvyyteen (Kerpelman & Mosher, 2004; Nurmi, 1991) ja identiteettiin (Rappaport ym., 1985), jonka muotoutuminen on myös tärkeä osa yksilön kehitystä nuoruudessa (Erikson, 1994).

Eräs erityisesti nuorten tulevaisuusorientaatiota hahmottava teoria on Nurmen (1991) kehittämä kognitiiviseen psykologiaan ja toimintateoriaan (engl. *action theory*) pohjaava malli (ks. kuvio 1), jonka mukaan tulevaisuusorientaation voi nähdä systeeminä, jossa useat psykologiset tekijät vaikuttavat toisiinsa. Tässä teoreettisessa viitekehyksessä tulevaisuusorientaation muodostaa kolme yhtäaikaista prosessia, jotka ovat *motivaatio*, *suunnittelu* ja *arviointi*. Motivaatio viittaa siihen, mikä ihmisiä kiinnostaa tulevaisuudessa, ja suunnittelu taas siihen, kuinka ihminen suunnittelee mielenkiinnon kohteidensa toteutuvan tulevaisuudessa sekä arviointi siihen, missä määrin kiinnostuksen kohteiden odotetaan toteutuvan tulevaisuudessa. Toisin sanottuna, (1) ihmiset asettavat tavoitteita pohjautuen motiiveihin, arvoihin ja odotuksiin tulevasta elämäkulusta, (2) ja ihmiset suunnittelevat tavoitteiden asettamisen jälkeen, kuinka tavoitteet voidaan toteuttaa, mihin vaikuttaa myös ajatus tulevaisuuden kontekstista, ja viimeisenä (3) ihmiset arvioivat todennäköisyyttä ja mahdollisuuksia tavoitteidensa toteutumiseen. Yllä mainittuihin kolmeen prosessiin mallissa vaikuttavat yksilön kognitiiviset skeemat muun muassa odotetusta elämäkulusta, kontekstiin liittyvästä tiedosta, taidoista, minäkäsityksestä, ja attribuutiotyyleistä. Nämä skeemat siis luovat odotuksia, ja sitä kautta ne vaikuttavat tulevaisuusorientaatioon ja tavoitteisiin. Lisäksi mallin prosesseissa ovat mukana tulevaisuuteen liittyvät tunteet ja kausaaliattribuutiot, joilla tarkoitetaan nuoren arviointeja tulevaisuuden tapahtumien todennäköisyydestä ja tavoitteiden merkityksestä (Casu ym., 2020; Holman & Zimbardo, 2009; Kashio, 2012; Nurmi, 1991; Schmidt ym., 1978; Trommsdorff, 1983). Kaiken kaikkiaan edellä esitetyn teoreettisen viitekehksen mukaan tulevaisuusorientaatiolla on siis tärkeä rooli nuorten tavoitteiden muodostumisessa ja toteutumisessa.

Kuvio 1.

Kontekstuaalinen lähestymistapa nuorten tulevaisuusorientaation systeemiseen malliin.



Huom. Kuvio on luotu ja suomennettu Nurmen (1991) artikkelissa esiintyvän kuvion pohjalta.

Nuttinin (1984) mukaan suurin osa ihmisten motiiveista, kiinnostuksen kohteista ja tavoitteista viittaavat odotettuihin asioihin tulevaisuudessa, ja nämä ajatukset ovat vaikuttaneet keskeisesti myös Nurmen (1991) teoriaan tulevaisuusorientaatiosta. Samoin henkilökohtaisilla tavoitteilla ihmiset kuvaavat sitä, mitä he haluaisivat juuri tulevaisuudessa saavuttaa (ks. esim. Austin & Vancouver, 1996; Salmela-Aro, 2009). Täten tulevaisuusorientaation voi nähdä olevan osa elämänkulun 4S-motivaatiomallia henkilökohtaisten tavoitteiden kautta, kun ihmiset suunnistavat henkilökohtaisten tavoitteidensa avulla kohti tulevaa. Lisäksi 4S-motivaatiomallin mukaan tavoitteiden muotoutumista suuntaavat vastaan tulevat haasteet, mahdollisuudet ja vaatimukset (Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a), joiden voidaan nähdä sisältävän odotuksia ja raameja myös nuoren tulevaisuudelle, joten sitä kautta ne vaikuttavat myös yksilön näkemykseen tulevaisuudesta. Myös 4S-motivaatiomalliin liittyvän sopeuttamisen voidaan ajatella olevan tulevaisuuteen orientoitunut, sillä prosessissa on kyse tavoitteiden muovaamisesta sellaisiksi, että niiden saavuttaminen olisi todennäköisempää tulevaisuudessa.

Tulevaisuusorientaation ja erityisesti henkilökohtaisten tavoitteiden välisistä yhteyksistä ei ole tehty tutkimusta, mutta joitain tutkimustuloksia tulevaisuusorientaation yhteydestä tavoitteelliseen

toimintaan on löytynyt (ks. esim. Ginevra ym., 2020; Lang & Carstensen, 2002). Esimerkiksi Taylorin ja Wilsonin (2016) tutkimuksessa tulevaisuusorientoituneemmat tutkittavat suunnittelivat enemmän tavoitteidensa saavuttamista. Lisäksi, koska yksilöiden tavoitteet, suunnitelmat ja toiveet sijaitsevat aina tulevaisuudessa, se miten he käsittävät tulevaisuutensa eli orientoituvat tulevaisuuteen, on tärkeää myös motivaatiolle (Nuttin & Lens, 1985). Tulevaisuusorientaation tärkeänä pidettyä roolia motivaatiolle (Bandura, 1991; Karniol & Ross, 1996; Nuttin & Lens, 1985; Oppenheimer, 1987) tukevat myös eräät tutkimustulokset, joissa on löydetty positiivinen yhteys tulevaisuusorientaation ja motivaation välillä (Husman & Lens, 1999; Shell & Husman, 2001). Sen pohjalta, että tulevaisuusorientaatio linkittyy tavoitteisiin ja motivaatioon, voisi tulevaisuusorientaation ajatella olevan hyödyllistä myös opintojen loppuun saattamiselle. On esimerkiksi ajateltu, että yksilön motivaatio oppimiseen muodostuu paljolti oppimisaktiviteettien koetusta välineellisestä arvosta tulevaisuuden tavoitteiden saavuttamiselle (Husman & Lens, 1999). Lisäksi Nuttinin ja Lensin (1985) mukaan yksilön kohdatessa vastoinkäymisiä tulevaisuuden tavoitteet ylläpitävät motivaatiota kääntämällä huomion menneen ja nykyhetken epäonnistumisista tulevaisuuden kehittymismahdollisuuksiin.

Lopulta tulevaisuusorientaatiota ja henkilökohtaisia tavoitteita yhdistää etenkin se, että molemmat muovautuvat sosiaalisen ympäristön avulla (Mello & Worrell, 2015; Nurmi, 1991; Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a). Ilmiönä tulevaisuusorientaatio on Nurmen (1991) mukaan monimutkainen, moniulotteinen, ja moniasteinen, ja se kehittyy vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön välillä (Nurmi, 1991; Nuttin, 1984; Trommsdorff, 1983). Nurmen systeemissä mallissa (ks. kuvio 1) sosiaalinen konteksti vaikuttaa nuoren kognitiivisiin skeemoihin – ja sitä kautta tulevaisuusorientaation prosesseihin – normatiivisten elämäntehtävien, elämänkulun tarjoamien toimintamahdollisuuksien sekä arviointiin vaikuttavien standardien ja aikarajojen kautta (Nurmi, 1991). Sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen konteksti, jossa nuori elää, vaikuttaa olennaisesti nuoren tulevaisuuden tavoitteisiin sekä käsityksiin siitä, mikä on haluttavaa ja mahdollista tulevaisuudessa (Jambori & Sallay, 2003; Nurmi ym., 1994). Konteksti luo siis pohjan myös tulevaisuuteen liittyville kiinnostuksen kohteille, suunnitelmille, kausaaliattribuutioille ja affekteille (Nurmi, 1991). Seuraavaksi käsittelemme tarkemmin sosiaalista tukea, jota pidetään tärkeänä sekä henkilökohtaisten tavoitteiden että tulevaisuusorientaation muodostumiselle (Mello & Worrell, 2015; Nurmi, 1991; Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a).

Sosiaalinen tuki

Yhteenkuuluvuuden tunne on yksi ihmisen psykologisista perustarpeista (Deci & Ryan, 2000), joten jo tämän perustarpeen täyttämiseksi ihmisen on tärkeää löytää läheisiä ja turvallisia ihmissuhteita (Guiffrida ym., 2013). Lisäksi sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä myös henkilökohtaisten tavoitteiden kannalta, sillä tavoitteita saavutetaan yhteissäätelyn avulla eli ohjaamalla omaa toimintaa yhdessä muiden ihmisten kanssa (Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a). Muiden ihmisten tukea tavoitteisiin saatetaan kaivata erityisesti silloin, kun motivaatio on hävinnyt ja tavoitteeseen pyrkimisessä on jääty paikoilleen (Little, 2008). Henkilökohtaisten tavoitteiden näkökulmasta muut ihmiset herättävät, muokkaavat, vahvistavat, ohjaavat ja vievät päätökseen tavoitteitamme (Salmela-Aro & Little, 2007) sekä onnistunut tavoitteisiin pyrkiminen edellyttää niistä neuvottelua läheisten ihmisten kanssa (Little, 2020). Esimerkiksi vertaisryhmien sosiaalisten suhteiden merkitys tavoitteille on nuoruudessa suuri, sillä tavoitteet ovat usein yhteneväisiä vertaisten kanssa, ja niitä jälleen määrittää sosiaalinen säätely (Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a). Ihmissuhteissaan nuoret saavat myös neuvoja, oppivat neuvottelemaan tavoitteistaan, vertailemaan ratkaisuja sekä arvioimaan valintojen ja tekojen seurauksia (Nurmi, 2004). Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat yksilöiden kokemukset heidän saamastaan sosiaalisesta tuesta henkilökohtaisiin tavoitteisiin, mutta käsitteen ymmärtämiseksi tarvitaan sosiaalisen tuen yleistä määrittelyä taustalle.

Sosiaalista tukea on tarkasteltu monesta teoreettisesta näkökulmasta usealla eri tieteenalalla, joten yhtenäistä määritelmää sille on vaikea asettaa, ja myös mittaustavat ovat vaihdelleet tutkimusten välillä (Hupcey, 1998; Williams ym., 2004). Näistä syistä sosiaalisen tuen tutkimus ei ole kovin johdonmukaista, mikä tulisi huomioida tutkimusten vertailussa sekä sosiaalinen tuki tulisi nähdä vahvasti kontekstiinsa liittyvänä ilmiönä (Williams ym., 2004). Sosiaalinen tuki on määritelty esimerkiksi yhdeksi sosiaalisen pääoman ulottuvuudeksi tai muodoksi (Kalaitzaki ym., 2020). Kahn (1979) määrittää taas sosiaalisen tuen ihmisten välisenä tarkoituksellisen vuorovaikutuksena, johon sisältyy emotionaalinen, materiaallinen ja päätöksenteon tuki, joista viimeiseen kuuluu myös palautteen saaminen. Cobbin (1976) klassinen sosiaalisen tuen määritelmä taas käsittää sosiaalisen tuen informaationa, joka saa subjektinsa tuntemaan, että hänestä välitetään ja häntä arvostetaan sekä hän kokee kuuluvansa sosiaaliseen verkostoon. Kerres Maleckin ja Kilpatrick Demaryn (2002) mukaan sosiaalinen tuki tarkoittaa yksilön käsityksiä hänen sosiaaliselta verkostoltaan saadusta yleisestä tuesta tai tietyistä saatavilla olevista tai saaduista tuen muodoista, jotka tukevat yksilön toimintaa sekä suojaavat häntä ympäristön haitallisilta vaikutuksilta. Heidän teoriassaan tuki määritellään laajasti, ja määritelmä sisältää emotionaalisen, välineellisen, informatiivisen ja

palautteellisen tuen. Myös Cohenin (2004) teoriassa sosiaalisen tuen muodot ovat välineellinen, informatiivinen ja emotionaalinen tuki. Cohen kuitenkin määrittelee sosiaalisen tuen sosiaalisen verkoston yksilölle tarjoamina stressiltä suojaavina psykologisina ja materiaalisina resursseina. Vaikka määritelmiä on monia, lähes jokaisessa näyttäisi korostuvan se, kuinka sosiaalinen tuki edesauttaa yksilön toimintaa ja hyvinvointia eli säätelee yksilön elämää suotuisasti.

Myös yksi keskeisimmistä ja tutkituimmista motivaatioteorioista, Decin ja Ryanin itsemääräämisteoria (engl. *self-determination theory*, SDT; Vasalampi, 2017), osaltaan alleviivaa sosiaalisen tuen merkitystä hyvinvoinnille, motivaatiolle ja tavoitteille. Teorian mukaan kehitys ja hyvinvointi edellyttävät kolmen psykologisen perustarpeen – autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden – täyttymistä, ja motivaation on nähty kukoistavan konteksteissa, joissa nimenomaan yhteenkuuluvuuden tarve täyttyy (Deci & Ryan, 2000). Sosiaaliset ympäristöt myös vaihtelevat siinä, kuinka hyvin ne tukevat kaikkien näiden psykologisten perustarpeiden täyttymistä, joten niillä on merkitystä sille, kuinka ihminen motivoituu (Vasalampi, 2017). Koska sosiaaliset ympäristöt vaikuttavat ihmisten motivoitumiseen, vaikuttavat ne myös tätä kautta ihmisten motivaation kohteisiin eli henkilökohtaisiin tavoitteisiin.

Nuoruuden sosiaalisen tuen lähteitä ovat perhe, ystävät ja muut läheiset, vertaiset, koulu sekä muut laajemmat yhteiskunnalliset verkostot (ks. esim. Hurrelmann & Nestmann, 2012; Salmela-Aro, 2011). Suomessa ammattiopiskelijoilla on oikeus saada opintoihinsa tukea opettajilta, ryhmän ohjaajalta, opinto-ohjaajalta ja erityisopettajalta (Opetushallitus, 2021). Opiskelijoilla on oikeus saada tukea myös fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiinsa, oppimiseensa ja oppimisen vaikeuksiinsa opiskeluhuollosta (2017/886). Lisäksi koulun keskeyttämisen ehkäisyyn ja valmistumisen edistämiseen on aiemmin pyritty vaikuttamaan Suomessa lisäämällä ammatillista ohjausta ja yksilöllistä neuvontaa (Rinne & Järvinen, 2011), mutta yhä moni opiskelija kokee tarvitsevänsä enemmän tukea (Amisbarometri, 2022) ja osa jättää ammattikoulun kokonaan kesken (SVT, 2021b). Seuraavaksi käsittelemme sosiaalisen tuen myönteisiä vaikutuksia, joita myös nuorten erilaiset sosiaaliset verkostot voisivat mahdollistaa.

Tutkimusten mukaan sosiaalisella tuella on useita positiivisia vaikutuksia yksilön fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin (Cobb, 1976; Thoits, 2011). Esimerkiksi lapset ja nuoret, joilla on korkea koettu sosiaalisen tuen määrä, raportoivat vähemmän sopeutusvaikeuksia (Kerres Maleck & Kilpatrick Demary, 2002) sekä toisaalta nuoret, jotka eivät ole tyytyväisiä sosiaalisiin kontakteihinsa ja kokevat sosiaalisen tukensa huonoksi, raportoivat enemmän ahdistusta ja masennusta (van Droogenbroeck ym., 2018). Erityisesti opiskelijoiden kohdalla löytyy jonkin verran aiempia tutkimuksia sosiaalisen tuen myönteisistä yhteyksistä hyvinvointiin ja opintoihin. Sosiaalinen tuki on ollut yhteydessä esimerkiksi korkeampaan elämäntyytyväisyyteen ja psyykkiseen palautumiskykyyn opiskelijoilla sekä tuen on havaittu vähentävän opiskelijoiden stressiä (Kalaitzaki ym., 2020).

Sosiaalisen tuen on myös ajateltu suojelevan ihmisiä stressitekijöiden negatiivisilta vaikutuksilta (Cohen, 2004). Lisäksi sosiaalinen tuki on ainakin yhdessä tutkimuksessa ollut yhteydessä parempaan koulumenestykseen (Sanders, 1998) ja toisessa kouluun sitoutumiseen (engl. *school engagement*; Wang & Eccles, 2012). Sosiaalinen tuki on aiemmissa tutkimuksissa ja teorioissa yhdistetty myös itsetuntoon (Brown ym., 1986).

Tutkimuksia tavoitteiden ja sosiaalisen tuen välisistä yhteyksistä on tehty jonkin verran, ja tulokset ovat viitanneet siihen, että sosiaalisella tuella ja tavoitteilla on positiivisia yhteyksiä. Ruehlmanin ja Wolchikin (1988) tutkimuksessa korkeakouluopiskelijoiden tavoitteisiin saama tuki oli positiivisesti yhteydessä hyvinvointiin, ja tämä yhteys oli suurempi silloin, kun tuen tarjoaja oli vastaajalle erityisen tärkeä henkilö. Brunsteinin ja kumppaneiden (1996) tutkimuksessa yliopisto-opiskelijoiden kumppanilta saama tuki henkilökohtaisiin tavoitteisiin oli positiivisessa yhteydessä pyrkimykseen saavuttaa näitä tavoitteita sekä Hernandezin ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa ystäviltä saatu sosiaalinen tuki ennusti opiskelijoiden panostusta ja kiinnostusta tulevaisuuden tavoitteisiin. Yhdessä tutkimuksessa henkilökohtaisia tavoitteita ja sosiaalisia suhteita tarkasteltiin tälle tutkimukselle keskeisessä kontekstissa, sillä Salmela-Aron ja kumppaneiden (1995) tutkimuksessa vertailtiin sosiaalisesti syrjäytyneiden nuorten ja ammattiopiskelijoiden henkilökohtaisia tavoitteita. Tutkimuksen perusteella sosiaalisesti syrjäytyneillä nuorilla oli vähemmän tulevaisuuden opiskeluun liittyviä henkilökohtaisia tavoitteita ja pessimistisempi näkemys henkilökohtaisten tavoitteidensa saavuttamisesta kuin kontrolliryhmän ammattiopiskelijoilla.

Henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun sosiaalisen tuen ja tulevaisuusorientaation välisiä yhteyksiä ei ole tätä ennen tarkasteltu, mutta joissain tutkimuksissa on kuitenkin löydetty positiivinen yhteys tulevaisuusorientaation ja koetun yleisen sosiaalisen tuen välillä aikuisilla (Casu ym., 2020) sekä opiskelijoilla (Holman & Zimbardo, 2009; Kashio, 2012). Lisäksi Crespon ja kumppaneiden (2013) tutkimuksessa korkeampi sosiaalinen yhteenkuuluvuuden tunne perheeseen sekä kouluun oli yhteydessä positiivisempaan tulevaisuusorientaatioon. Henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun sosiaalisen tuen tutkimus on kuitenkin edelleen niukkaa, joten uutta tietoa tämän tutkimuksen kautta voidaan saada siitä, onko henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadulla sosiaalisella tuella yhteyttä tulevaisuusorientaatioon ja valmistumiseen.

Valmistuminen

Vuodesta 2021 toisen asteen koulutus on ollut Suomessa pakollinen (OAJ, 2021), ja vuonna 2020 perusopetuksen päättäneistä miltei 98 % pääsi ammatilliseen koulutukseen, lukiokoulutukseen tai nivelvaiheen koulutukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2022a). Suomessa ammatillinen koulutus mahdollistaa tietyn alan vaatimat perustaidot sekä johtaa ammatillisen perustutkinnon, ammattitutkinnon tai erikoisammattitutkinnon saavuttamiseen, lukiokoulutuksen ollessa sisällöltään yleissivistävää ja ylioppilastutkinnon uorittamiseen tähtäävää (OKM, 2022b). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2022a) mukaan noin 15 % jokaisesta ikäluokasta on aiemmin tullut työelämään ilman toisen asteen tutkintoa. Oppivelvollisuuden laajentamisella pyritään lisäämään tutkintojen suorittamista ja vähentämään opintojen keskeytymistä (OKM, 2022a), joka on tähän asti ollut yleinen ongelma erityisesti ammatillisissa oppilaitoksissa (SVT, 2021b). Toisen asteen tutkinto tukee nuoria työelämässä ja myöhemmissä opinnoissa (OKM, 2022a), mutta tutkintojen suorittamisella on myös laajemmat yhteiskunnalliset vaikutuksensa esimerkiksi työttömyyteen ja poliittiseen osallisuuteen (Kokko, 2006; Rinne & Järvinen, 2011). Näistä syistä nuorten valmistuminen on myös tärkeä tutkimuskohde.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun tuen ja tulevaisuusorientaation vaikutuksia valmistumiseen, mitä ei ole entuudestaan tutkittu. Valmistumiseen liittyvää tutkimusta on tehty suhteellisen vähän, sillä useimmiten tutkimuksissa on tarkasteltu opintojen keskeytymistä tai nuorten aikomuksia ja suunnitelmia keskeyttää opintonsa. Erityisesti kotimaisia tutkimuksia tai ammattiopiskelijoita koskevia tutkimuksia ei ole juuri saatavilla. Tutkimusten tulokset ovat olleet osin ristiriidassa keskenään, ja keskeyttämiselle on löydetty useita erilaisia syitä eikä tutkimuksissa ole tunnistettu tiettyjä polkuja koulun keskeyttämiseen tai sieltä valmistumiseen (Dæhlen, 2017). Esimerkiksi Dæhlenin tutkimuksessa löydettiin positiivinen yhteys koulumotivaation ja valmistumisen välillä lukio-opiskelijoilla, mutta ammattiopiskelijoiden kohdalla tulos ei ollut merkitsevä. Kyseisessä tutkimuksessa ammattiopiskelijoiden valmistumiseen vaikutti ainoastaan aiempi koulusuoriutuminen, jonka entuudestaan tiedetään olevan yksi merkittävin ennustaja myös koulun keskeyttämiselle. Lisäksi tutkimuksissa on todettu esimerkiksi poikien keskeyttävän koulun tyttöjä todennäköisemmin (Jørgensen, 2015) sekä erilaisten taustatekijöiden, kuten äidin koulutustason, ennustavan keskeyttämisaikomuksia (Frostad ym., 2015). Myös suomalaisten tilastojen perusteella vuonna 2020 miehet (12.5 %) keskeyttivät tutkintoon johtavan ammatillisen koulutuksen naisia (12 %) useammin, mutta prosentuaalinen ero ei ole kovin suuri (SVT, 2021b). Keskeistä olisi kerryttää enemmän tietoa

nimenomaan valmistumisen näkökulmasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä, sillä se mahdollistaisi positiivisen psykologian näkökulman opintojen edistämisestä.

Henkilökohtaisten tavoitteiden yhteyksiä valmistumiseen ei ole aiemmin tutkittu, mutta joitain tuloksia tavoitteiden ja vähäisempien keskeyttämisaikomusten välillä on löydetty (Haugan ym., 2019), ja koulun keskeyttämisen voidaan ajatella johtuvan osin selkeiden tavoitteiden puuttumisesta (Morisano ym., 2010). Hauganin ja kumppaneiden (2019) tutkimuksessa löydettiin yhteys korkeamman sisäisen motivaation ja hallintaorientoituneiden tavoitteiden eli taidon oppimiseen tähtäävien tavoitteiden (engl. *mastery oriented goal structure*) sekä vähäisempien keskeyttämisaikomusten välillä toisen asteen opiskelijoilla. Suoritusorientoituneet tavoitteet (engl. *performance oriented goal structure*) olivat kuitenkin yhteydessä korkeampiin aikomuksiin lopettaa opinnot kesken. Tulokset viittaavat siihen, että syillä erilaisten asioiden tavoitteluun voisi olla merkitystä opinnoissa etenemiselle. Myös tavoitteiden sisällön on joissain tutkimuksissa todettu ennustavan tavoitteisiin liittyvien siirtymien ja tulevaisuuden tapahtumien toteutumista (Nurmi ym., 2002; Salmela-Aro ym., 2007), mutta näissä tutkimuksissa ei ole suoraan tutkittu valmistumista. Esimerkiksi Nurmen ja kumppaneiden (2002) tutkimuksessa, mitä enemmän nuoret aikuiset korostivat työhön liittyviä tavoitteita ja olivat edenneet niiden saavuttamisessa, sitä todennäköisemmin he löysivät valmistumisen jälkeen alaansa vastaavan työpaikan ja sitä epätodennäköisemmin jäivät työttömiksi. Tutkimusten perusteella tavoitteet saattavat siis suojata opintojen keskeytymiseltä (Haugan ym., 2019; Morisano ym., 2010) ja ennustaa tavoitteiden mukaisia tulevaisuuden tapahtumia (Nurmi ym., 2002; Salmela-Aro ym., 2007). Lisää tietoa kuitenkin kaivattaisiin siitä, miten tavoitteet ja niiden ominaisuudet vaikuttavat opintojen etenemiseen ja nimenomaan valmistumiseen. Vaikka tässä tutkimuksessa tavoitteiden sisältöjen vaikutuksia valmistumiseen ei tarkastella, on tutkimuksen kannalta keskeistä ymmärtää tavoitteiden merkitys opinnoissa etenemiselle.

Myöskään henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun sosiaalisen tuen yhteyttä valmistumiseen ei ole tiedettävästi tutkittu, mutta muiden läheisten käsitteiden yhteyttä valmistumiseen tai keskeyttämiseen on tutkittu jonkin verran. Hauganin ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa havaittiin vanhempien ja opettajan tarjoaman tuen olevan yhteydessä vähäisempiin aikomuksiin lopettaa koulu kesken, kun taas yksinäisyyden havaittiin olevan yhteydessä suurempiin aikomuksiin lopettaa opinnot kesken. Myös Frostadin ja kumppaneiden (2015) tutkimuksessa opettajien tarjoama tuki ennusti vähäisempiä keskeyttämisaikomuksia ja yksinäisyys suurempia. Mielenkiintoista oli, että yksinäisyys oli tutkimuksen tärkein selittäjä, ja sen selitysaste oli jopa aikaisempaa koulumenestystä suurempi, vaikka aiempaa koulumenestystä on kuitenkin yleisesti pidetty yhtenä keskeisimmistä selittäjistä koulun keskeytymiselle (Dæhlen, 2017). Tutkimuksessa ei kuitenkaan havaittu vertaisten hyväksynnällä ja ystävyysuhteilla koulussa olevan lisäarvoa keskeyttämisaikomusten

ennustamiselle, kun yksinäisyys oli huomioitu (Frostad ym., 2015). Nämä saadut tulokset kuitenkin viittaavat sosiaalisten suhteiden merkitykseen opinnoissa edistymiselle ja jaksamiselle. Toisaalta Hershberger ja D'Augelli (1992) tutkivat sosiaalisen tuen yhteyttä valmistumiseen yliopisto-opiskelijoilla, mutta tilastollisesti merkitsevää yhteyttä tutkimuksessa ei löydetty. Aiemmissä tutkimuksissa on siis saatu näyttöä vähäisen sosiaalisen tuen ja opintojen keskeyttämisen välisille yhteyksille, mutta yhteyttä valmistumiseen tulisi ehdottomasti tutkia lisää. Korkeamman henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun tuen on kuitenkin havaittu olevan yhteydessä pyrkimykseen saavuttaa omia tavoitteita (Brunstein ym., 1996), joten on mahdollista löytää myös yhteys tavoitteisiin saadun tuen ja valmistumisen välillä, sillä valmistuminen voidaan nähdä opiskelijoille keskeisenä tavoitteena.

Tutkimustuloksia valmistumisen yhteyksistä tulevaisuusorientaatioon ei tiettävästi ole, mutta joitain viitteitä yhteydestä on saatu keskeyttämistutkimusten kautta. Esimerkiksi Worrellin ja Halen (2001) tutkimuksessa ne keskeyttämiskäsitteessä olevat lukio-opiskelijat, jotka uskoivat asioiden järjestyvän tulevaisuudessa, keskeyttivät opintonsa epätodennäköisemmin kuin ne riskissä olevat nuoret, joilla oli vähemmän luottamusta tulevaan. Toisaalta Slijperin ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa huomattiin, että ammattikorkeakouluopintonsa keskeyttävät nuoret ajattelivat enemmän tulevaisuuteen suuntautuneesti, kun taas opintojaan jatkavat opiskelijat keskittyivät enemmän nykyhetkeen. Tutkimuksia tulevaisuusorientaation ja valmistumisen välisistä yhteyksistä tarvitaan selvästi lisää vähäisten aiempien tutkimusten ja ristiriitaisten tuloksien takia. Tulevaisuusorientaation merkitystä koulun loppuun saattamiselle tukee kuitenkin se, että tulevaisuusorientaatio on yhdistetty tutkimuksissa johdonmukaisesti esimerkiksi opinnoissa menestymiseen (Adelabu, 2008; Ferrari ym., 2010; Honora, 2002; Karniol & Ross, 1996; Mazzetti ym., 2020; Mello & Worrell, 2006; Seginer, 2009; Shell & Husman, 2001; de Volder & Lens, 1982; Wolf & Savickas, 1985) ja akateemiseen sopeutumiseen (Carvalho, 2015; Teahan, 1958; Trommsdorff ym., 1982) sekä ainakin yhdessä tutkimuksessa on löydetty positiivinen yhteys myös yliopisto-opiskelijoiden uratavoitteisiin (Khampirati, 2020). Olemassa olevat tutkimukset antavat siis viitteitä, että tulevaisuusorientaatiolla voisi olla positiivinen yhteys myös valmistumiseen, mutta lisää näyttöä tarvitaan.

Valmistumiseen liittyvää tutkimusta on siis tehty vähän, vaikka sen edistämällä olisi merkittävät vaikutukset yksilöille ja yhteiskunnalle. Lisäksi erityisesti ammattiopiskelijoita koskevia tutkimuksia kaivataan lisää, jotta heidän opintojensa etenemistä voitaisiin tukea nykyistä paremmin. Henkilökohtaisten tavoitteiden ja tulevaisuusorientaation teoreettisista yhtenevyyksistä (Nurmi, 1991; Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a) huolimatta niiden välistä yhteyttä ei ole tutkittu aiemmin, kuten ei myöskään henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun tuen yhteyttä tulevaisuusorientaatioon. Kuitenkin sosiaalinen konteksti vaikuttaa siihen, millaisia näkymiä nuorilla

on tulevaisuudestaan (Jambori & Sallay, 2003; Nurmi, 1991), ja joissain tutkimuksissa on löydetty positiivisia yhteyksiä tulevaisuusorientaation sekä itsearvioidun saadun sosiaalisen tuen välillä (Casu ym., 2020; Holman & Zimbardo, 2009; Kashio, 2012). Tavoitteisiin saadun tuen ja tulevaisuusorientaation vaikutuksista valmistumiseen ei ole aiempaa tutkimustietoa, mutta sosiaalisen tuen on todettu joissain tutkimuksissa olevan yhteydessä vähäisempiin keskeyttämisaikomuksiin toisella asteella (Haugan ym., 2019; Frostad ym., 2015), mutta ristiriitaisia tuloksia on saatu suhteessa valmistumiseen (Hershberger & D'Augelli, 1992). Lisäksi tulevaisuuteen liittyvien myönteisten uskomusten on havaittu suojaavan keskeyttämiskäytössä olevia opiskelijoita opintojen päättämiseltä (Worrell & Hale, 2001). Näiden yhteyksien tutkiminen voisi tarjota tietoa, jonka avulla opiskelijoita voitaisiin tukea aiempaa paremmin kohti tavoitteidensa saavuttamista ja valmistumista.

Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ammattikouluopiskelijoiden henkilökohtaisten tavoitteiden sisältöjen yhteyttä tulevaisuusorientaatioon, henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun sosiaalisen tuen yhteyttä tulevaisuusorientaatioon sekä tuen ja tulevaisuusorientaation vaikutuksia tavoiteajassa valmistumiseen. Elämäkulun 4S-motivaatiomallin (Salmela-Aro & Nurmi, 2017a), Nurmen systeemisen mallin (Nurmi, 1991) sekä aiempien tutkimusten perusteella asetamme seuraavat tutkimuskysymykset ja hypoteesin:

(1) Miten erilaiset henkilökohtaisten tavoitteiden sisällöt ovat yhteydessä nuorten tulevaisuusorientaatioon?

Hypoteesi 1: Koska henkilökohtaisten tavoitteiden sisältöjen yhteyttä tulevaisuusorientaatioon ei ole aiemmin tutkittu, emme voi asettaa aiempaan kirjallisuuteen pohjautuen hypoteesia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

(2) Miten henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun tuen määrä on yhteydessä nuorten tulevaisuusorientaatioon?

Hypoteesi 2: Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että yleinen sosiaalinen tuki on positiivisesti yhteydessä tulevaisuusorientaatioon sekä opiskelijoilla että aikuisilla (Casu ym., 2020; Holman &

Zimbardo, 2009; Kashio, 2012), joten tässä tutkimuksessa oletetaan, että myös henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun sosiaalisen tuen ja tulevaisuusorientaation välillä on positiivinen yhteys.

(3) Miten henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun tuen määrä ja nuorten tulevaisuusorientaatio vaikuttavat tavoiteajassa valmistumiseen?

Hypoteesi 3: Koska henkilökohtaisiin tavoitteisiin saatua tukea tai tulevaisuusorientaatiota ei ole aiemmin tutkittu suhteessa valmistumiseen, emme voi asettaa kolmannelle tutkimuskysymykselle hypoteesia.

AINEISTO JA MENETELMÄT

Tutkittavat ja tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen aineisto on Niilo Mäki Instituutin vuosina 2009–2012 toteuttamasta Motivoimaa-hankkeesta (Määttä ym., 2011; Niilo Mäki instituutti, 2022). Hanke oli yksi Euroopan sosiaalirahaston tukemista syrjäytymisen ja opintojen keskeyttämisen vähentämiseen pyrkivistä hankkeista. Motivoimaa-hankkeen tavoitteena oli tunnistaa ammattiopiston opiskelijoiden oppimisen ongelmia ja keskeyttämisriskissä olevia opiskelijoita sekä kehittää menetelmiä tehostetulle tuelle. Nuoria, joilla havaittiin näitä haasteita, ohjattiin tuen piiriin tai heidän haasteitaan selvitettiin tarkemmin. Motivoimaa-hankkeen aineistoa kerättiin Jyväskylän ammatillisen oppilaitoksen kuudella eri kampuksella. Lisäksi muista kaupungeista kerättiin kontrolliaineistoa, joka ei kuulu tämän tutkimuksen aineistoon. Jyväskylässä kyselyyn vastanneet opiskelijat aloittivat opintonsa syksyllä 2009 ja 2010, ja kyseisinä vuosina opintonsa aloittaneista opiskelijoista yhteensä 71 % vastasi kyselyyn opintojensa alussa. Valmistumistiedot saatiin koulujen rekistereistä vuoden 2012 lopussa, ja yhteensä vastaajia oli 2545. Motivoimaa-tutkimuksessa osallistujat täyttivät 30–45 minuuttia kestävänsä sähköisen kyselyn oppituntien aikana, ja kyselyn kulkua oli valvomassa joko koulun opettaja tai hankkeen tutkija. Alaikäisten osallistujien vanhemmilta pyydettiin suostumus kyselyyn osallistumisesta, ja täysi-ikäiset vastaajat antoivat itse suostumuksensa. Tutkimuksen toteuttamisaikana laki ei vaatinut edellä kuvattuun aineistonkeruuseen eettisen toimikunnan lausuntoa.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin ensimmäisen vuoden opiskelijoiden vastauksiin vuosilta 2009 ja 2010 sekä valmistumista koskeviin rekisteritietoihin, ja otos on valikoimaton joukko eri alojen ammattiopiskelijoita. Osallistujat Motivoimaa-kyselyssä olivat 15–48-vuotiaita, mutta tutkimuksemme kiinnostuksen kohteena ovat nuoret, joten poistimme yli 30-vuotiaat vastaajat Suomen nuorisolain määritelmän mukaisesti (2016/1285 § 3). Näin aineisto oli myös paremmin vertailtavissa muihin nuoruusikää käsitteleviin tutkimuksiin. Osallistujien iät vaihtelivat tämän jälkeen 15–29-ikävuoden välillä. Lopullinen aineisto koostui niistä vastaajista, jotka olivat vastanneet kysymyksiin koskien henkilökohtaisia tavoitteita, jolloin otoskooksi jäi 1958. Vastanneista 52.2 % oli tyttöjä ja 47.8 % poikia, eikä kyselyssä ollut muita vaihtoehtoja sukupuolelle. Vastaajien keski-ikä oli 17.20 ($KH = 2.40$), ja yleisimmin vastaajat olivat 16-vuotiaita (43.5 %, $n = 846$). Suurin osa

vastaajista oli korkeintaan 17-vuotiaita (71.9 %, $n = 1397$) eli he olivat todennäköisimmin aloittaneet toisen asteen koulutuksen suoraan peruskoulun jälkeen.

Tutkimuksen muuttujat

Henkilökohtaisia tavoitteita ja tavoitteisiin saatua tukea mitattiin mukailten henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmää (Salmela-Aro & Nurmi, 2017b). Motivoimaa-hankkeen kyselyversiossa opiskelijoita pyydettiin avokysymyksiin muodostamaan neljä itselleen tärkeää tavoitetta sekä arvioimaan jokaisen tavoitteen kohdalla, kuinka paljon tukea he saivat kyseisen tavoitteen saavuttamiseen. Avokysymysten vastaukset kategorisoitiin sisällön mukaan seitsemään tavoitekategoriaan, jotka löytyvät tulososion taulukosta 1. Henkilökohtaisiin tavoitteisiin saatua tukea arvioitiin Likert-asteikolla 1–5 (“En saa tukea – Saan tukea”), mutta osallistujat vastasivat eri määrään tukikysymyksiä sen mukaan, kuinka monta tavoitetta he olivat tuottaneet kyselyssä. Tuesta muodostettiin summamuuttuja, joka huomioi kaikki vastaajat riippumatta tavoitteiden määrästä ja oli kaikkiin vastaajan mainitsemiin tavoitteisiin saadun tuen keskiarvo. Summamuuttujaa muodostaessa tutkittiin, millainen reliabiliteetti saataisiin eri määrille tavoitteita ($\alpha = .72-.85$), ja ne havaittiin hyviksi. Lopulliselle summamuuttujalle ei voitu laskea reliabiliteettia, sillä se koostui 1–4 raakamuuttujasta. Lopullinen tukisummamuuttuja päätettiin vielä uudelleen luokitella kaksiluokkaiseksi summamuuttujan jakauman vinouden vuoksi. Lisäksi aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden perusteella voitiin olettaa, että vähäistä tukea saavat eroaisivat laadullisesti enemmän tukea saavista (ks. esim. Kalaitzaki ym., 2020; Kerres Maleck & Kilpatrick Demary, 2002; Salmela-Aro ym., 1995). Harvinaisemmat vastaukset 1–2 muodostivat luokan “ei yhtään tukea tai hyvin vähän tukea saavat” ja vastaukset 3–5 luokan “tyypillistä tukea saavat”. Tavoitekategorioiden ja tuen yhteyksiä tarkasteltiin erillisesti jokaiseen tavoitteeseen saadun tuen eli alkuperäisten raakamuuttujien kautta kuvailevissa tuloksissa, mutta muuten tutkimuksessa käytettiin luokiteltua tukisummamuuttujaa.

Tulevaisuusorientaatiota mitattiin Motivoimaa-kyselyä varten tehdyillä osioilla, joiden voitiin ajatella kuvaavan tulevaisuuteen suuntautuneisuutta. Kyselyn väittämät “Millaiset mahdollisuudet sinulla on saada oman alan töitä opintojen jälkeen?” ja “Millaiset mahdollisuudet sinulla on saada muita kuin oman alan töitä opintojen jälkeen?” todettiin kuvaavan tulevaisuusorientaatiota, ja erityisesti Nurmen (1991) systeemisen mallin kolmesta prosessista arviointia eli mahdollisuuksia tavoitteiden toteutumiseen. Näitä kahta väittämää arvioitiin kyselyssä Likert-asteikolla 1–5 (“En saa

töitä – Saan töitä”). Kysymykset korreloivat keskenään kohtalaisesti ($r = .31$), mutta muodostetun summamuuttujan heikon reliabiliteetin (Cronbachin $\alpha = 0.47$), skaalan sisältämien kysymysten vähyyden sekä kysymysten sisällöllisten eroavaisuuksien vuoksi väittämiä tarkasteltiin erillisinä muuttujina “oman alan työllistymismahdollisuudet” ja “muun alan työllistymismahdollisuudet”. Lisäksi opiskelijoilta kysyttiin, kuinka paljon erilaiset tekijät voisivat vaikuttaa heidän työllistymiseensä. Kysymys “Kuinka paljon työllistyminen johtuu seuraavista tekijöistä?” jaettiin tekijöihin oma aktiivisuus, työllisyystilanne, suhteet, omat taidot, onni ja muu tekijä. Tämän ajateltiin kuvaavan Nurmen (1991) systeemisen mallin prosesseista suunnittelua eli sitä, millä tavoin vastaajat arvioivat voivansa toteuttaa tulevaisuuden tavoitteitaan. Kysymystä arvioitiin Likert-asteikolla 1–5 (“Ei vaikuta – Keskeinen tekijä töiden saamisessa”). Muu tekijä jätettiin tarkastelujen ulkopuolelle, ja loppuja tarkasteltiin faktorianalyysillä. Faktorianalyysin perusteella luotiin kaksi summamuuttujaa, joista ensimmäisen itseen liittyvän faktorin muodostivat oma aktiivisuus ja omat taidot (Cronbachin $\alpha = 0.77$) ja toisen ulkoisiin tekijöihin liittyvän faktorin muodostivat suhteet ja onni (Cronbachin $\alpha = 0.61$). Työllisyystilanne latautui molemmille faktoreille, joten se jätettiin pois tutkimuksesta.

Valmistumisesta saatu tieto on peräisin Motivoimaa-hankkeen aikaan saaduista koulujen rekisteriaineistoista. Valmistumisesta muodostettiin uusi kaksiluokkainen muuttuja, joka luokiteltiin 3.5 vuoden tavoiteajassa valmistuneisiin (SVT, 2021c; SVT, 2022) ja ei-valmistuneisiin. Ei-valmistuneiden joukossa oli esimerkiksi myöhemmin valmistuneita, opintonsa keskeyttäneitä, alaa vaihtaneita ja niitä, joiden opinnot olivat kesken.

Keskiarvoa tarkasteltiin myös, sillä aiemmissa tutkimuksissa koulusuoriutuminen on ollut yhteydessä valmistumiseen ja keskeyttämiseen (Dæhlen, 2017; Jørgensen, 2015). Keskiarvosummamuuttuja muodostettiin oppilaiden viimeisimmän todistuksen itseraportoiduista arvosanoista matematiikassa, äidinkielessä, ruotsissa ja englannissa

Tilastolliset menetelmät

Aineiston analysointiin käytettiin IBM SPSS Statistics 28.0 -ohjelmaa. Kuvailevat tulokset muodostuvat prosenttiosuuksista, keskiarvoista, keskihajonnoista, korrelaatioista sekä yksisuuntaisen varianssianalyysin (ANOVA) ja ristiintaulukoinnin tuloksista. Ensimmäistä tutkimuskysymystä eli henkilökohtaisten tavoitteiden sisältöjen yhteyksiä tulevaisuusorientaatioon tutkittiin käyttämällä yksisuuntaista varianssianalyysia. Varianssianalyysin tulokset vahvistettiin epäparametrisella Kruskal-Wallis testillä yhden tulevaisuusorientaatiomuuttujan osalta, sillä muuttujan

normaalisuusoletukset eivät täyttyneet. Toiseen tutkimuskysymykseen eli henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun tuen ja tulevaisuusorientaation välisiin yhteyksiin vastattiin t -testeillä. Kolmas tutkimuskysymys koski tuen ja tulevaisuusorientaation vaikutuksia valmistumiseen, mutta aluksi henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun tuen yhteyttä valmistumiseen tutkittiin ristiintaulukoinnilla sekä tulevaisuusorientaation ja keskiarvon yhteyksiä valmistumiseen t -testeillä. Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla t -testien tulokset vahvistettiin Mann-Whitneyn U -testillä yhden tulevaisuusorientaatiomuuttujan osalta. Lopuksi kolmanteen tutkimuskysymykseen vastattiin logistisella regressioanalyysillä.

TULOKSET

Kuvailevat tulokset

Avoimista tavoitevastauksista muodostetut kategoriat ja vastausten määrät löytyvät taulukosta 1. Lisäksi taulukkoon on lisätty, kuinka suuri osa vastaajista sai eri tavoitteisiin vähäistä tai tyypillistä tukea. Osa tavoitevastauksista jouduttiin jättämään kategorisoinnin ulkopuolelle, sillä muodostetut tavoitteet olivat epäselviä ja vaikeita tulkita. Yleisimmin vastaajien muodostamat tavoitteet liittyivät kouluun, mutta myös työhön liittyvät tavoitteet olivat yleisiä varsinkin kahden ensimmäisenä mainitun tavoitteen kohdalla. Loput tavoitekategorioista olivat vastauksissa harvinaisempia. Vähäisen tuen saaminen oli jokaisen tavoitteen kohdalla huomattavasti harvinaisempaa kuin tyypillisen tuen saaminen. Kun kaikkien vastaajien saama tuki eri tavoitteisiin laskettiin yhteen, vastanneista 16.1 % ei saanut ollenkaan tukea tai sai hyvin vähän tukea, kun taas 83.9 % vastaajista sai tyypillistä tukea. Vastaajien ensimmäisenä mainitsemiin tavoitteisiin saama tuki korreloi heidän muihin tavoitteisiinsa saadun tuen kanssa aina kohtalaisesti ($r = .53-.60, p < .01$) eli vastaajat saivat suunnilleen samalla tavalla tukea kaikkiin tavoitteisiinsa.

Sisällöltään erilaiset tavoitteet eivät juuri eronneet siinä, kuinka paljon tukea niihin saatiin. Joitakin poikkeuksia havaittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA) erityisesti yleisempien ja harvinaisempien tavoiteosisältöjen välillä, mutta efektikoot ja keskiarvojen erot tuen määrässä (10–20 % muuttujan vaihteluvälistä) olivat hyvin pieniä. Ensimmäisenä mainitun tavoitteen kohdalla havaittiin eroja tuen saannissa eri tavoitteiden välillä ($F(6) = 14.09, p < .001, \eta^2 = .05$), ja post hoc -testauksen perusteella elämänhallintaan ja materiaan liittyviin tavoitteisiin saatiin vähemmän tukea kuin koulua, työtä ja harrastuksia koskeviin tavoitteisiin. Toisena mainittuihin tavoitteisiin saatiin myös eri määrä tukea riippuen tavoitteen sisällöstä ($F(6) = 3.45, p < .01, \eta^2 = .02$), ja jälleen materiaaliin liittyviin tavoitteisiin saatiin vähemmän tukea kuin kouluun tai työhön liittyviin tavoitteisiin. Myös neljäntenä mainitun tavoitteen kohdalla havaittiin eroja ($F(6) = 2.73, p < .05, \eta^2 = .03$), kun materiaa koskeviin tavoitteisiin saatiin vähemmän tukea kuin kouluun, elämänhallintaan ja ihmisenä kasvamiseen liittyviin tavoitteisiin. Kolmannen tavoitteen kohdalla eroja ei löydetty lainkaan. Varianssianalyysissä käytettiin alkuperäisiä tukimuuttujia, mutta sen tulokset vahvistettiin vielä ristiintaulukoinnilla käyttämällä kaksiluokkaista tukisummamuuttujaa. Ainoastaan ensimmäisenä mainitun tavoitteen kohdalla löydettiin tilastollisesti merkitsevä yhteys tavoitteiden

sisältöjen ja saadun tuen määrän välillä ($\chi^2(6) = 36.38, p < .001$, Cramerin $V = .14$) siten, että kouluun liittyviä tavoitteita asettaneet saivat todennäköisemmin enemmän tukea tavoitteisiinsa (mukautettu standardoitu jäännös = 2.3) sekä elämänhallintaan (msj. = 4.3) ja materiaan (msj. = 4.0) liittyviä tavoitteita asettaneet kuuluivat todennäköisemmin vähäistä tukea saaviin. Ristiintaulukoinnin tulokset siis vastasivat suhteellisen hyvin varianssianalyysin tuloksia, ja molempien pohjalta voidaan todeta, että yleisempiin tavoitteisiin saatiin saman verran tukea.

Kun kaikkien muuttujien normaalisuutta tarkasteltiin, ainoastaan yksi tulevaisuusorientaatiomuuttujista eli itseen liittyvät tekijät ei läpäissyt vinouden ja huipukkuuden tarkasteluja. Itseen liittyviä tekijöitä pidettiin hyvin keskeisinä työllistymiselle ($KA = 4.33, KH = .79$), eli muuttujan jakauma oli huomattavan vino (-1.64) ja huipukas (3.25), mutta tämä huomioitiin myöhemmissä analyyseissa vahvistamalla tulokset epäparametrisilla testeillä kyseisen muuttujan osalta. Ulkoisia tekijöitä pidettiin myös keskeisinä työllistymiselle ($KA = 3.24, KH = .91$). Näiden lisäksi tulevaisuusorientaatiota mitattiin yksittäisillä kysymyksillä. Vastajaat uskoivat erityisesti oman alan työllistymismahdollisuuksiin, sillä 62.2 % nuorista uskoi saavansa töitä omalta alaltaan. Loput vastaajista olivat kuitenkin epävarmoja työllistymisestään omalle alalle tai eivät uskoneet siihen. Muulle alalle työllistymiseen suhtauduttiin epävarmemmin, sillä vain 32.9 % opiskelijoista uskoi työllistyvänsä muulle kuin omalle alalle, ja muut opiskelijat olivat epävarmoja työllistymisestä tai eivät uskoneet siihen.

Vastajien lukuaineiden keskiarvo oli 7.32 ($KH = .97$), ja vastanneista suurin osa eli 71.2 % ($n = 1293$) oli valmistunut 3.5 vuoden tavoiteajassa.

Taulukko 1.

Tavoitekategoriat ja tavoitteisiin saatu sosiaalinen tuki.

Tavoitekategoriat	Tavoite 1		Tavoite 2		Tavoite 3		Tavoite 4	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Koulu	1137	64	449	38	219	29	152	28
Työ	396	22	282	24	127	17	72	13
Ihmissuhteet	36	2	122	10	126	17	84	15
Harrastukset	70	4	100	8	54	7	38	7
Elämänhallinta	59	3	154	13	128	17	95	17
Ihmisenä kasvaminen	28	2	38	3	50	7	60	11
Materia	45	3	50	4	52	7	50	9
Tavoitteisiin saatu tuki								
Vähäinen tuki	227	12	251	18	181	20	172	25
Tyypillinen tuki	1728	88	1135	82	718	80	528	75

Erilaisten henkilökohtaisten tavoitteiden yhteydet tulevaisuusorientaatioon

Henkilökohtaisten tavoitteiden sisältöjen yhteyttä tulevaisuusorientaatioon tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA). Tulosten perusteella sisällöltään erilaiset tavoitteet eivät suurimmaksi osaksi olleet yhteydessä tulevaisuusorientaatioon. Jos tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä löytyi, olivat efektikoot pieniä ja parivertailuissa ei aina havaittu eroja. Ensimmäisenä mainitut tavoitteet olivat yhteydessä muun alan työllistymismahdollisuuksiin ($F(6) = 2.18, p < .05, \eta^2 = .01$) ja ulkoisiin tekijöihin ($F(6) = 2.18, p < .05, \eta^2 = .01$). Post hoc -testeissä ei kuitenkaan havaittu yhtäkään merkitsevää eroa tavoitteiden sisältöjen välillä muun alan työllistymismahdollisuuksien osalta, ja ulkoisten tekijöiden kohdalla havaittiin ainoastaan ihmisenä kasvamisen ja kouluun liittyvien tavoitteiden välillä olevan tilastollisesti merkitsevä ero. Kolmantena mainitut tavoitteet olivat yhteydessä itseen liittyviin tekijöihin ($F(6) = 2.51, p < .05, \eta^2 = .02$), mutta post hoc -testauksessa ei löydetty eroja tavoitteiden sisältöjen välillä. Toisen ja neljännen tavoitteen osalta ei löydetty tilastollisesti merkitseviä tuloksia. Varianssianalyysin tulokset tavoitteiden sisältöjen ja itseen liittyvien tekijöiden välisestä yhteydestä vahvistettiin Kruskal-Wallis testillä, ja ainoastaan kolmantena mainitun tavoitteen kohdalla löydettiin yhteys itseen liittyviin tekijöihin ($H(6) = 12.63, p = .05$), joten saadut tulokset olivat yhtenäisiä varianssianalyysin kanssa. Tulosten perusteella tavoitteiden erilaiset sisällöt eivät olleet selkeästi yhteydessä tulevaisuusorientaatioon.

Henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun tuen yhteydet tulevaisuusorientaatioon

Henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun tuen määrän yhteyttä tulevaisuusorientaatioon tarkasteltiin t -testillä ja tulokset löytyvät taulukosta 2. Tulosten perusteella tyypillistä tukea tavoitteisiinsa saavat opiskelijat kokivat sekä oman että muun alan työllistymismahdollisuudet positiivisemmiksi ja pitivät sekä itseen liittyviä että ulkoisia tekijöitä merkityksellisempinä työllistymiselleen kuin vähäistä tukea saavat opiskelijat. Selkein ero tukiluokkien välillä havaittiin itseen liittyvien tekijöiden sekä oman alan työllistymismahdollisuuksien kohdalla, muilta osin efektikoot jäivät vaatimattomiksi. Saadut tulokset tavoitteisiin saadun tuen ja itseen liittyvien tekijöiden välillä vahvistettiin Mann-Whitneyn U -testillä, ja niiden välillä havaittiin jälleen yhteys ($U = 202659, p < .001, r = .14$), mutta efektikoko

jäi heikoksi tällä menetelmällä. Mann-Whitney U -testistä saatu efektikoko on todennäköisesti luotettavampi kuin t -testin efektikoko (Cohenin $d = .48$) muuttujan vinouman vuoksi, eli itseen liittyvien tekijöiden kohdalla ero saadussa tuen määrässä ei ollut niin suuri kuin t -testin efektikoosta voitaisiin päätellä.

Taulukko 2.

Henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun sosiaalisen tuen yhteys tulevaisuusorientaatiomuuttujiin (n = 1641).

Tulevaisuusorientaatiomuuttujat		Tyypillinen tuki	Vähäinen tuki	$t(df)$	Cohenin d
Oman alan työmahdollisuudet	<i>KA</i>	3.78	3.50	5.70(416,63)***	.38
	<i>KH</i>	.73	.82		
Muiden alojen työmahdollisuudet	<i>KA</i>	3.34	3.22	2.49(1953)*	.15
	<i>KH</i>	.75	.82		
Itseen liittyvät tekijät	<i>KA</i>	4.39	4.01	6.40(383.38)***	.48
	<i>KH</i>	.73	.99		
Ulkoiset tekijät	<i>KA</i>	3.27	3.05	4.04(1955)***	.25
	<i>KH</i>	.89	.99		

Huom. *KA* = keskiarvo, *KH* = keskihajonta.

Henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun tuen, tulevaisuusorientaation ja keskiarvon yhteydet valmistumiseen

Ennen lopullista regressiomallia tarkasteltiin tavoitteisiin saadun tuen, tulevaisuusorientaation ja lukuaineiden keskiarvon yhteyksiä valmistumiseen erillisesti. Henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun tuen yhteyttä valmistumiseen tutkittiin ristiintaulukoinnilla, ja näiden välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä yhteys ($\chi^2(1) = 9.74, p < .01$, Cramerin $V = .07$; msj. = 3.1) eli 3.5 vuoden tavoiteajassa valmistuneissa oli todennäköisemmin vastaajia, jotka saivat myös enemmän tukea tavoitteisiinsa. Ei-valmistuneista opiskelijoista tyypillistä tukea tavoitteisiinsa sai 79.3 % ja vähäistä tukea sai 20.7 %. Tavoiteajassa valmistuneista tyypillistä tukea tavoitteisiinsa sai 85.3 % opiskelijoista, kun taas vähäistä tukea sai vain 14.7 %.

Seuraavaksi tarkasteltiin tulevaisuusorientaation yhteyksiä valmistumiseen. Tavoiteajassa valmistuneet uskoivat ei-valmistuneita opiskelijoita enemmän oman alan työllistymismahdollisuuksiinsa ($t(867.24) = 4.71, p < .001$, Cohenin $d = .26$) ja pitivät sekä itseen liittyviä ($t(842.45) = 3.62, p < .001$, Cohenin $d = .20$) että ulkoisia ($t(1812) = 2.27, p < .05$, Cohenin $d = .12$) tekijöitä keskeisempinä työllistymiselleen. Kuitenkin efektikoista ainoastaan oman alan työllistymismahdollisuuksien ja itseen liittyvien tekijöiden efektikoot ylittivät pienen efektin rajan (Cohenin $d > .2$) t -testien tuloksissa. Uskomukset muun alan työllistymismahdollisuuksista eivät olleet yhteydessä valmistumiseen. Itseen liittyvien tekijöiden ja valmistumisen välinen yhteys vahvistettiin Mann-Whitneyn U -testillä, ja yhteys oli yhä merkitsevä ($U = 306961.50, p < .01, r = .07$), mutta efektikoko oli pieni. U -testillä saatua efektikokoa voidaan pitää t -testin efektikokoa luotettavampana muuttujan vinouden vuoksi, mikä on huomioitava t -testin tuloksia tarkasteltaessa.

Keskiarvon yhteyttä valmistumiseen tutkittiin myös t -testillä ja korkeamman lukuaineiden keskiarvon todettiin olevan positiivisesti yhteydessä valmistumiseen ($t(1585) = 5.14, p < .001$, Cohenin $d = .29$). Koska yhteys keskiarvon ja valmistumisen välillä löydettiin, otettiin se mukaan regressiomalliin kontrolloitavaksi muuttujaksi. Sukupuoli ei ollut yhteydessä valmistumiseen ristiintaulukoinnissa, joten se jätettiin pois lopullisesta regressiomallista.

Henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun tuen ja tulevaisuusorientaation vaikutukset valmistumiseen

Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastattiin logistisella regressioanalyysillä, jonka lopulliset tulokset löytyvät taulukosta 3. Logistisia regressiomalleja tehtiin alun perin kaksi, joista ensimmäiseen lisättiin kaikki muuttujat eli henkilökohtaisiin tavoitteisiin saatu tuki, neljä tulevaisuusorientaatiomuuttujaa ja keskiarvo. Lopulliseen malliin jätettiin ainoastaan ensimmäisen mallin merkitsevät muuttujat, joita olivat henkilökohtaisiin tavoitteisiin saatu tuki, oman alan työllistymismahdollisuudet ja keskiarvo. Tyypillisen tuen saaminen henkilökohtaisiin tavoitteisiin lisäsi todennäköisyyttä kuulua tavoiteajassa valmistuneisiin 37 % sekä positiivisemmat uskomukset oman alan työllistymismahdollisuuksista lisäsivät todennäköisyyttä kuulua valmistuneisiin 45 % lopullisen mallin riskikertoimien mukaan. Mallin kokonaisselitysaste oli 5.0 % (Nagelkerken $R^2 = .05$), ja ei-merkitsevien muuttujien poistaminen mallista laski selitysastetta vain 0.4 prosenttiyksiköllä verrattuna ensimmäisenä tehtyyn regressiomalliin.

Taulukko 3.

Henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun sosiaalisen tuen ja tulevaisuusorientaation yhteydet valmistumiseen.

		<i>B</i>	<i>S</i>	Wald	<i>df</i>	<i>p</i>	Riskikerroin
Malli	Tavoitteisiin saatu tuki	.32	.15	4.481	1	<.05*	1.37
	Oman alan työllistymismahdollisuudet	.37	.08	21.81	1	<.001***	1.45
	Lukuainekeskiarvo	.28	.06	21.11	1	<.001***	1.32
	Vakio	-2.68	.52	26.48	1	<.001***	.07

Huom. Taulukossa $n = 1587$. Vastemuuttuja 0 = ei valmistunut, 1 = valmistunut.
Mallissa Nagelkerken $R^2 = 0.05$. $\chi^2(3) = 56.08$, $p < .001$.

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää henkilökohtaisten tavoitteiden ja niihin saadun sosiaalisen tuen yhteyksiä tulevaisuusorientaatioon sekä tuen ja tulevaisuusorientaation vaikutuksia valmistumiseen. Aineisto saatiin vuosina 2009–2012 toteutetusta Motivoimaa-hankkeesta, jonka tavoitteena oli tunnistaa opiskelijoiden oppimisen haasteita ja keskeyttämisriskissä olevia opiskelijoita sekä kehittää tukikeinoja (Määttä ym., 2011; Niilo Mäki instituutti, 2022). Tämän tutkimuksen kohderyhmänä olivat 15–29-vuotiaat ammatillisen perustutkintokoulutuksen opiskelijat, jotka vastasivat Motivoimaa-kyselyyn ammatillisten opintojensa ensimmäisenä vuonna. Henkilökohtaisia tavoitteita ja tavoitteisiin saatua tukea tutkittiin elämänkulun 4S-motivaatiomalliin pohjautuvalla henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmällä (Salmela-Aro & Nurmi, 2017b). Tulevaisuusorientaatiota tutkittiin niillä Motivoimaa-kyselyn osilla, joiden todettiin kuvaavan nuorten suuntautumista tulevaan ja sopivan yhteen Nurmen (1991) systeemisen mallin kanssa. Tutkimuksen tulokset olivat osittain yhdenmukaisia kirjallisuuden kanssa (Nurmi, 1991; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a), ja lisäksi ne tuottivat uutta tietoa henkilökohtaisten tavoitteiden ja niihin saadun tuen yhteyksistä tulevaisuusorientaatioon sekä auttoivat kehittämään keinoja valmistumisen edistämiseen. Tutkimuksessa nuoret saivat keskimääräisesti hyvin tukea henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa, mutta joukossa oli myös nuoria, jotka eivät saaneet ollenkaan tukea tai saivat hyvin vähän tukea. Tulosten perusteella nuorten tavoitteiden eri sisällöillä ei ollut merkitystä tulevaisuusorientaation kannalta, mutta henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun sosiaalisen tuen määrällä havaittiin positiivinen yhteys nuorten tulevaisuusorientaatioon. Henkilökohtaisiin tavoitteisiin saatu sosiaalinen tuki, kokemukset oman alan työllistymismahdollisuuksista, työllistymistä edistävät itseen liittyvät ja ulkoiset tekijät sekä lukuaineiden keskiarvo olivat yhteydessä valmistumiseen, kun muuttujien yhteyksiä valmistumiseen tarkasteltiin erillisesti. Lopullisessa analyysissä ainoastaan henkilökohtaisiin tavoitteisiin saatu tuki ja koetut oman alan työllistymismahdollisuudet ennustivat ammattikoulusta valmistumista, kun lukuaineiden keskiarvo oli kontrolloitu. Seuraavaksi pohdimme tutkimuksen päätuloksia tarkemmin.

Keskeiset tulokset

Nuoret tuottivat tässä tutkimuksessa aiempien tutkimustulosten kaltaisia tavoitteita. Suuri osa opiskelijoista tuotti erityisesti kouluun ja työhön liittyviä tavoitteita, mutta myös ihmissuhteisiin, harrastuksiin ja materiaan liittyvät tavoitteet olivat nuorille keskeisiä, kuten aiemmissa tutkimuksissa on havaittu (Nurmi, 1991; Nurmi & Salmela-Aro, 2002; Salmela-Aro, 2009). Lisäksi nuoret ovat aiemmissa tutkimuksissa tuottaneet erilaisia itseen liittyviä tavoitteita (Nurmi & Salmela-Aro, 2002), ja tässä tutkimuksessa havaittujen elämänhallintaan ja ihmisenä kasvamiseen liittyvien tavoitteiden voidaan ajatella liittyvän pitkälti itseen. Nuorten tutkimuksessa tuottamat henkilökohtaiset tavoitteet tukevat ajatusta siitä, että nuorten tulevaisuuden tavoitteet liittyvät odotettuihin iänmukaisiin kehitystehtäviin ja elämän siirtymiin (Nurmi, 1991; Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a). Tämä on kannustava tutkimustulos opiskelijoiden kannalta, sillä kehitystehtäviin ja siirtymiin sopeutetut tavoitteet on yhdistetty myös hyvinvointiin (Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a). Lisäksi tavoitteiden muodostaminen kuvasti Nurmen (1991) systeemisen mallin motivaatioprosessia, eli se antoi tietoa siitä, mikä nuoria kiinnostaa tulevaisuudessa.

Tutkimustulosten mukaan sillä, millaisia sisällöltään erilaisia tavoitteita nuoret asettivat, ei ollut yhteyttä heidän tulevaisuusorientaatioonsa. Aiheesta ei löydy aiempia tutkimuksia, joihin tuloksia verrata, mutta toisaalta on hyvä muistaa, että henkilökohtaiset tavoitteet ovat jo itsessään tulevaisuussuuntautuneita (Austin & Vancouver, 1996; Salmela-Aro, 2009). On myös mahdollista, että tavoitteen sisältöä keskeisempää olisi ollut se, että muodostetut tavoitteet ovat itselle merkityksellisiä. Tavoitteita on aiemmin tarkasteltu esimerkiksi sen pohjalta, kuinka vahvasti ne liittyvät omaan identiteettiin tai elämän arvoihin (Emmons, 1986; Little, 1983), joiden voidaan ajatella liittyvän myös tavoitteiden merkityksellisyyteen. Tämän tutkimuksen osalta voidaan kuitenkin todeta, että nuorten tuottamilla henkilökohtaisten tavoitteiden sisällöillä ei ollut yhteyttä tässä tutkimuksessa käytettyihin tulevaisuuden työllistymiseen liittyviin kysymyksiin.

Tutkimuksen perusteella nuoret saivat keskimääräisesti hyvin tukea heidän tavoitteisiinsa ja vähäisen tuen saaminen oli huomattavasti harvinaisempaa. Mielenkiintoista oli, että nuoret saivat suunnilleen saman verran tukea eri tavoitteisiinsa niiden sisällöstä riippumatta. Poikkeuksena tähän olivat materiaan ja elämänhallintaan liittyvät tavoitteet, joihin saatiin keskimääräisesti vähemmän tukea suhteessa osaan muita tavoitteita. Aiempia tutkimustuloksia tavoitteiden sisällöistä ja niihin saadusta sosiaalisesta tuesta ei löytynyt. Tulokset vähäisemmästä tuesta materiaan ja elämänhallintaan liittyviin tavoitteisiin voisivat kuitenkin kuvata sitä, että nuoruuden kehitykseen liittyy itsenäisyyden lisääntymistä (Nurmi, 2004) ja nuoret kohtaavat muuttuvia odotuksia

nykyhetkeään ja tulevaisuuttaan kohtaan (Seginer, 2009). Tällöin heiltä voidaan odottaa aiempaa enemmän itsenäisyyttä joidenkin tavoitteiden saavuttamisessa, vaikka samaan aikaan nuoren lähipiiri tukisi muissa tavoitteissa enemmän. Tässä tutkimuksessa vähäinen tuki ja yleisempi tyypillinen tuki kasaantuivat myös usein samoille opiskelijoille, mutta sitä ei selvitetty tarkemmin, ketkä nuorista saivat vähäistä tukea. Hefnerin ja Eisenbergin (2009) tutkimuksen mukaan riski eristäytyä sosiaalisesti kasvoi, mikäli opiskelija kuului vähemmistöryhmään tai erosi muista opiskelijoista kansainväliseltä taustaltaan tai alhaisella sosioekonomisella asemallaan, mutta riskiryhmiä koskevia tutkimuksia on kuitenkin vähän ja osa tiedosta on ristiriitaista. Myös viimeisimmän suomalaisen tutkimustiedon mukaan osa ammattikouluopiskelijoista kaipaisi enemmän tukea opintoihinsa (Amisbarometri, 2022). Amisbarometrin tuloksiin verratessa on kuitenkin huomioitava, että tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ainoastaan tavoitteisiin saatua tukea eikä yleisesti opintoihin saatua tukea, ja tämän tutkimuksen aineisto on myös vanhempi. Lisäksi on mahdollista, että nuoret Motivoimaa-hankkeessa olisivat kaivanneet lisää tukea hyvästä tuen tasosta huolimatta, mutta tätä ei nuorilta kysytty.

Vaikka tavoitteiden sisällöt eivät olleet yhteydessä tulevaisuusorientaatioon, havaittiin tavoitteisiin saadun sosiaalisen tuen ja tulevaisuusorientaation välillä positiivinen yhteys eli toisen tutkimuskysymyksen hypoteesi toteutui. Aiemmissä tutkimuksissa erityisesti tavoitteisiin saatua tukea ei ole tarkasteltu, mutta yleisesti sosiaalisen tuen ja tulevaisuusorientaation välillä on löydetty positiivinen yhteys muutamissa tutkimuksissa (Casu ym., 2020; Holman & Zimbardo, 2009; Kashio, 2012). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tyypillistä tukea saavat nuoret kokivat tulevaisuuden työllistymismahdollisuutensa omalla ja muulla alalla paremmiksi kuin vähäistä tukea saavat. Salmela-Aron ja kollegoiden (1995) tutkimuksessa sosiaalisesti syrjäytyneet nuoret suhtautuivat myös pessimistisemmin henkilökohtaisten tavoitteidensa saavuttamiseen, joten on mahdollista, että tukea saavat nuoret näkevät tulevaisuuden ylipäänsä positiivisemmin kuin he, jotka eivät saa juurikaan tukea. Tähän yhteyteen voivat vaikuttaa Nurmen (1991) systeemisen mallin skeemat odotetusta elämäkulusta, kontekstiin liittyvästä tiedosta, taidoista, minäkäsityksestä ja attribuutiotyyleistä. Nämä kaikki luovat odotuksia tulevaisuudesta, ja sosiaalinen tuki voisi osaltaan tukea positiivisempien skeemojen muodostumista. Lisäksi tutkimuksessa ne nuoret, jotka saivat tyypillistä tukea tavoitteisiinsa, kokivat sekä erilaisten itseen liittyvien että ulkoisten tekijöiden olevan keskeisempiä työllistymiselleen kuin hyvin vähän tai ei lainkaan tukea saavat nuoret. Ulkoiset työllistymiseen vaikuttavat tekijät liittyivät onneen ja suhteisiin, joten erityisesti jälkimmäisen voisi ajatella liittyvän vahvasti sosiaaliseen tukeen. Mielenkiintoista on, mikä aiheuttaa yhteyden tavoitteisiin saadun sosiaalisen tuen ja itseen liittyvien tekijöiden välillä. Yhteyttä voisi selittää esimerkiksi se, että sosiaalisen tuen saaminen on aiemmissa tutkimuksissa ja teorioissa yhdistetty esimerkiksi itseluottamukseen (Brown ym., 1986). Henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun tuen ja

tulevaisuusorientaation välisiä syy-seuraussuhteita ei kuitenkaan voida päätellä tutkimuksessa käytettyjen menetelmien pohjalta. Kuitenkin Nurmen (1991) systeemisen mallin mukaan tulevaisuusorientaatio syntyy ja kehittyy sosiaalisen ympäristön avulla, ja tässä tutkimuksessa löydetyn tavoitteisiin saadun sosiaalisen tuen ja tulevaisuusorientaation välinen yhteys tukee tätä teoriaa.

Kun muuttujien yhteyksiä tarkasteltiin erillisesti, oli tavoiteajassa valmistuminen positiivisesti yhteydessä korkeampaan henkilökohtaisiin tavoitteisiin saatuun tukeen, positiivisempiin uskomuksiin oman alan työllistymismahdollisuuksista tulevaisuudessa sekä itseen liittyvien ja ulkoisten työllistymistä edistävien tekijöiden pitämiseen keskeisempinä. Tämän jälkeen tutkittiin, mitkä tutkimuksen muuttujista vaikuttivat yhteisessä mallissa valmistumiseen ja lukuaineiden keskiarvo kontrolloitiin, jotta löydettyjen efektien voitiin todeta toimivan kaikilla lukuaineiden osaamisen tasoilla. Lopulliseen malliin jätettiin ainoastaan merkitsevät valmistumisen ennustajat, joita olivat henkilökohtaisiin tavoitteisiin saatu tuki, kokemukset oman alan työllistymismahdollisuuksista ja lukuaineiden keskiarvo. Tutkimuksen perusteella henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadulla sosiaalisella tuella oli siis muista muuttujista riippumaton vaikutus nuorten ammattikoulusta valmistumiseen. Vastaavaa tutkimusta ei ole tehty, mutta aiemmissa tutkimuksissa esimerkiksi yksinäisyys sekä vähäinen tuki opettajilta tai vanhemmilta ovat olleet yhteydessä suurempiin keskeyttämisaikomuksiin toisen asteen opiskelijoilla (Frostad ym., 2015; Haugan ym., 2019). Toisaalta Hershbergerin & D’Augellin (1992) tutkimuksessa sosiaalisen tuen ja valmistumisen välillä ei löydetty yhteyttä yliopisto-opiskelijoilla, mikä on osin ristiriidassa tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Tulevaisuusorientaatiomuuttujista ainoastaan oman alan työllistymismahdollisuudet ennustivat valmistumista, mitä voivat selittää esimerkiksi pieneksi jääneet efektikoot tai tulevaisuusorientaatiomuuttujien keskinäiset suhteet. On mahdollista, että kokemukset siitä, kuinka paljon itseen liittyvät tai ulkoiset tekijät vaikuttavat työllistymiseen, riippuvat ylipäänsä uskomuksista omalle alalle työllistymisestä. Voi myös olla, että nuoret ovat jo koulutusvalintaa tehdessään muodostaneet kuvaa oman alan työmahdollisuuksista, ja on luonnollista, että muiden alojen vaihtoehtojen pohtiminen voi jäädä vähäisemmäksi. Tätä tukee se, että tutkimuksessa huomattavasti suurempi osa ylipäänsä uskoi työllistyvänsä omalle alalleen kuin jollekin muulle alalle. Myös Nurmen (1991) systeemisessä mallissa skeemat odotetusta elämäkulusta sekä kausaaliattribuutiot vaikuttavat tulevaisuusorientaatioon, tavoitteiden asettamiseen ja niiden saavuttamiseen. Täten nuorten käsitykset siitä, miten he odottavat elämänsä etenevän – esimerkiksi oman alan työllistymisen suhteen – voi vaikuttaa siihen, että nuori valmistuu todennäköisemmin tai saavuttaa muita tavoitteitaan.

Tässä tutkimuksessa lukuaineakeskiarvo ei ollut valmistumisen keskeisin selittäjä vaan oman alan työllistymismahdollisuudet olivat sitä tärkeämpi selittäjä. Kuitenkin aiemmissa tutkimuksissa

koulusuoriutumisen ja valmistumisen välillä on löydetty positiivinen yhteys ammattiopiskelijoilla, ja opinnoissa menestymistä on pidetty hyvin keskeisenä opinnoissa etenemiselle (Dæhlen, 2017). Täten on myös ajateltu, että riskit opintojen keskeyttämiselle kasautuvat jo ennen toiselle asteelle siirtymistä koulumenestyksen kautta, mutta tämän tutkimuksen tulokset osoittivat myös muiden tekijöiden merkityksen valmistumiselle. Tavoitteisiin saadun tuen, tulevaisuusorientaation ja koulusuoriutumisen välisen dynamiikan voidaan ajatella olleen käynnissä kouluvuosien alusta lähtien, mutta niiden keskinäiset suhteet ovat epäselviä. On mahdollista, että tavoitteisiin saatu tuki ja tulevaisuusorientaatio ovat vaikuttaneet koulusuoriutumiseen, josta on tullut tätä kautta keskeinen ennustava tekijä. Sukupuoli ei tässä tutkimuksessa ennustanut valmistumista, vaikka joissain aiemmissa tutkimuksissa poikien on todettu keskeyttävän opintonsa tyttöjä todennäköisemmin (Jørgensen, 2015), ja suomalaisen tilaston mukaan miehet keskeyttivät tutkintoon johtavan ammatillisen koulutuksen naisia useammin vuonna 2019 (SVT, 2021b). Edellä mainitussa tilastossa sukupuolten väliset prosentuaaliset erot keskeyttämisessä olivat kuitenkin pieniä, joten ei ole kovin ristiriitaista, että tässä tutkimuksessa sukupuoli ei ennustanut ammattikoulusta valmistumista.

Tutkimuksen tulokset sopivat yhteen keskeisen taustateorian eli elämänkulun 4S-motivaatiomallin kanssa ja laajentavat ymmärrystä sen prosesseista ammattikoulukontekstissa. 4S-motivaatiomalliin kuuluvassa *suuntaamisessa* erilaiset vaatimukset ja mahdollisuudet suuntaavat sitä, millaisia tavoitteita ihmiset muodostavat (Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a). Voidaan ajatella, että toisen asteen koulutuksen aloittaminen asettaa vaatimuksia ja mahdollisuuksia, joita nuoret joutuvat huomioimaan tavoitteidensa asettamisessa, ja tästä prosessista voisi kertoa kouluun liittyvien tavoitteiden suuri määrä nuorten vastauksissa. 4S-motivaatiomallin *suunnistamisessa* henkilökohtaiset tavoitteet ohjaavat ihmisiä elämässä, mutta prosessiin liittyy myös valintojen tekemistä ja aktiivista tavoitteiden muodostamista (Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a), mitä nähtiin tutkimuksen tuloksissa nuorten muodostaessa useampia tavoitteita itselleen. *Sosiaalisessa säätelyssä* toiset ihmiset vaikuttavat tavoitteiden saavuttamiseen ja muotoutumiseen (Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a), ja tämä prosessi korostui tämän tutkimuksen tuloksissa. Valmistumista voidaan pitää opiskelijoille keskeisenä tavoitteena, ja tässä tutkimuksessa henkilökohtaisiin tavoitteisiin saatu tuki eli sosiaalinen säätely vaikutti nuorten valmistumiseen. Lisäksi 4S-motivaatiomalliin liittyy tavoitteiden mukauttamista siirtymävaiheisiin sopiviksi eli *sopeuttamista* (Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a). Tässä tutkimuksessa ei seurattu, ovatko nuorten tavoitteet muuttuneet siirtymävaiheiden mukana, mutta suuri osa nuorten muodostamista tavoitteista sopi koulun ja työelämän aloittamisen siirtymävaiheeseen.

Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset

Henkilökohtaisia tavoitteita ja niihin saatua tukea, tulevaisuusorientaatiota ja valmistumista ei ole juurikaan tutkittu suhteessa toisiinsa sekä erityisesti tutkimuksia ammattikouluopiskelijoista on tehty Suomessa vähän, joten tutkimuksella on uutuusarvoa. Lisäksi opintojen keskeyttämistä on tutkittu huomattavasti enemmän kuin valmistumista, joten tämä tutkimus tarjosi positiivisen psykologian näkökulmaa etsimällä keinoja nimenomaan valmistumisen edistämiseen. Henkilökohtaiset tavoitteet, sosiaalinen tuki ja tulevaisuusorientaatio ovat erityisesti nuoruudessa keskeisiä tekijöitä kehitykselle ja hyvinvoinnille aiempien teorioiden ja tutkimusten pohjalta (ks. esim. Nurmi, 1991; Nurmi, 2004; Salmela-Aro, 2011; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a; Seginer, 2009), joten niiden keskinäisten suhteiden selvittäminen on tärkeä kotimainen ja kansainvälinen tutkimuskohde.

Tutkimuksen otoskoko on selkeä vahvuus, sillä se mahdollistaa tulosten yleistettävyyden muihin ammattiopiskelijoihin ja lisää tulosten luotettavuutta. Otoskoosta huolimatta tuloksia ei voida kuitenkaan yleistää kaikkiin nuoriin, esimerkiksi lukiossa opiskeleviin, sillä joissain tutkimuksissa on havaittu näiden ryhmien välillä olevan eroja siinä, mitkä tekijät ennustavat heidän valmistumistaan (Dæhlen, 2017). Tässä tutkimuksessa vastanneet olivat kuitenkin ammattikoulun eri aloilta sekä elivät nuoruutensa eri ikävaiheita, mikä edelleen lisää yleistettävyyttä muihin ammattiopiskelijoihin. Vaikka sukupuolijakauma vastasi suhteellisen hyvin ammattikoulun opiskelijoiden todellista jakaamaa (Opetushallitus, 2022), ei kysely ollut mahdollistanut kaikille opiskelijoille kysymykseen vastaamista kaksijakoisen luokittelun takia. Lisäksi rekisteriaineisto nuorten opintojen etenemisestä on tämän tutkimuksen vahvuus, sillä sen avulla voitiin seurata opiskelijoiden todellista valmistumista.

Tutkimuksen yhtenä rajoituksena ovat henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadut vastaukset. Avoimet vastaukset mahdollistivat sen, että nuoret saivat kertoa haluamallaan tavalla tavoitteistaan eivätkä vastausvaihtoehdot olleet rajoittuneet valmiisiin sisältökategorioihin. On mahdollista, että nuoret tuottivat enemmän koulutukseen ja uraan liittyviä tavoitteita sen takia, että kysely toteutettiin kouluympäristössä, mutta myös aiemmissa tutkimuksissa juuri nämä tavoitteet ovat olleet nuorille keskeisiä (Nurmi, 1991; Nurmi & Salmela-Aro, 2002; Salmela-Aro, 2009). Avointen kysymysten ongelmaksi muodostui se, että kaikki eivät vastanneet tavoitteita koskeviin kysymyksiin tai vastasivat lähinnä ensimmäisen tavoitteen kohdalla, mikä vähensi saatujen vastausten määrää myös tavoitteisiin saadussa tuessa. Lisäksi vastausten joukossa oli epäselviä tavoitteita, joita ei voitu ottaa analyysiin mukaan. Koska nuoret vastasivat eri määrään tavoite- ja tukikysymyksiä, ei lopulliselle tutkimuuttajalle voitu laskea reliabiliteettia. Reliabiliteetteja laskettiin kuitenkin eri määrille vastauksia, ja ne olivat suhteellisen korkeita. Käytettyä henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmää

on hyödynnetty ennestään monien eri ikäryhmien, mukaan lukien nuorien, tutkimukseen, ja menetelmä pohjautuu tälle tutkimukselle keskeiseen elämänkulun 4S-motivaatiomalliin (Salmela-Aro & Nurmi, 2017b), joten sitä voidaan pitää tutkimukselle sopivana mittarina. Henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadusta tuen määrästä ei kuitenkaan voida tehdä suoria päätelmiä nuorten yleisestä sosiaalisen tuen määrästä, mikä on huomioitava johtopäätöksiä tehtäessä.

Tutkimuksesta tehtäviä johtopäätöksiä rajoittaa toisaalta myös se, että vaikka tutkimuksessa käytetyt kysymykset tulevaisuusorientaatiosta sopivat yhteen Nurmen (1991) systeemisen mallin kanssa, joka on erityisesti nuorten tulevaisuusorientaatiota kuvaava teoria, ei kyseessä ollut valmis tulevaisuusorientaatiomittari. Myös aiemmissa tutkimuksissa tulevaisuusorientaatiota on mitattu vaihtelevilla tavoilla (Johnson ym., 2016), mikä hankaloittaa tutkimusten vertailua toisiinsa. Lisäksi itseän liittyvien tekijöiden summamuuttuja ei läpäissyt normaalisuustarkasteluja, mutta tämä huomioitiin vahvistamalla parametristen testien tulokset epäparametrisilla testeillä. Itseen liittyvien tekijöiden summamuuttujan reliabiliteetti oli kuitenkin hyvä, mutta ulkoisten tekijöiden reliabiliteetti oli hieman matalampi. Kahdelle muulle tulevaisuusorientaatiomuuttujalle ei voitu laskea reliabiliteettia, sillä ne pohjautuivat yksittäisiin kysymyksiin. Tulevaisuusorientaatiota kuvaavat muuttujat myös keskittyivät erityisesti tulevaisuuden työllistymiseen, mikä edelleen rajoittaa johtopäätösten tekemistä. Tulevaisuusorientaatio on kuitenkin huomattavasti laajempi käsite, joka liittyy yksilön yleiseen käsitykseen hänen tulevaisuudestaan (Seginer, 2009). Lisäksi tämän tutkimuksen tulevaisuusorientaatiomuuttujat rajaavat jälleen yleistettävyyttä lukio-opiskelijoihin, sillä lukiokoulutus ei tähtää tiettyyn ammattiin ammatillisen koulutuksen tavoin, joten kysymykset koskien oman alan tai muun alan työllistymismahdollisuuksista eivät sovellu heille yhtä hyvin.

Jatkotutkimustarpeet

Tämän tutkimuksen tuloksille löytyy teoreettista ja tutkimuksellista pohjaa (ks. esim. Nurmi, 1991; Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a), mutta lisätutkimuksia aiheesta tarvitaan, jotta henkilökohtaisten tavoitteiden ja niihin saadun tuen, tulevaisuusorientaation ja valmistumisen välisiä prosesseja voitaisiin edelleen tarkentaa. Ensin, vaikka sisällöllisesti erilaisten henkilökohtaisten tavoitteiden ja tulevaisuusorientaation välillä ei havaittu tässä tutkimuksessa yhteyttä, voisi aiheutta tutkia uudelleen tulevaisuusorientaation mittaamiseen tarkoitettulla menetelmällä. Mikäli jatkossa käytettäisiin menetelmää, joka kartoittaisi laajemmin vastaajien tulevaisuuteen suuntautumista, voisivat tulokset olla erilaisia. Samasta syystä johtuen olisi aiheellista tutkia toisella menetelmällä

tulevaisuusorientaation yhteyttä tavoitteisiin saatuun tukeen ja valmistumiseen, jotta tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia voitaisiin tarkentaa. Yhtenäisen menetelmän käyttäminen myös mahdollistaisi paremmin tulevaisuusorientaatiotutkimusten vertailun toisiinsa. Suomalaista tutkimusta tulevaisuusorientaatiosta ei käytännössä ole lainkaan Nurmen muutaman tutkimuksen lisäksi (Nurmi, 1991), ja isot erot tulevaisuusorientaation määrittelyssä ja mittauksessa (Johnson ym., 2016; Leondari, 2007; Nurmi, 2004) osaltaan painottavat, että jatkotutkimuksia ja yhtenäisiä menetelmiä tarvitaan. Tulevaisuusorientaatiota on tutkittu aiemmin esimerkiksi pelkojen, toiveiden ja tulevaisuusorientaation ajallisen laajuuden kautta (Nurmi, 1991), joten mittaustavat ovat vaihdelleet huomattavasti tutkimusten välillä.

Henkilökohtaisten tavoitteiden ja tulevaisuusorientaation välisiä yhteyksiä voitaisiin tutkia muiden näkökulmien kuin tavoitteen sisällön tai saadun tuen kautta. Muita tapoja lähestyä henkilökohtaisten tavoitteiden käsitettä on useita, ja esimerkiksi tavoitteen saavutettavuus, kontrolloinnin mahdollisuudet ja tavoitteissa eteneminen (Little, 1983; Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2004) saattaisivat tarjota uutta tietoa suhteessa tulevaisuusorientaatioon. Tässä tutkimuksessa keinot, joilla itse voi vaikuttaa tulevaisuuteensa, olivat nuorille keskeisiä, joten voisi olla, että mahdollisuudet kontrolloida omia tavoitteitaan olisivat myös keskeisiä henkilökohtaisten tavoitteiden ja tulevaisuusorientaation yhteydelle. Jatkon kannalta olisi myös mielekästä tutkia, kuinka henkilökohtaiset tavoitteet ja tulevaisuusorientaatio yhdessä vaikuttavat opiskelijoiden hyvinvointiin. Hyvinvoinnin tiedetään olevan keskeisesti yhteydessä henkilökohtaisiin tavoitteisiin (ks. esim. Emmons, 1986; Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a), ja erityisesti tavoitteiden saavutettavuus ja niiden sopeuttaminen kehityssiirtymän vaatimuksiin on yhdistetty tutkimuksissa hyvinvointiin (Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a). Myös henkilökohtaisiin tavoitteisiin saatu tuki on ollut ainakin yhdessä tutkimuksessa positiivisesti yhteydessä hyvinvointiin (Ruehlman & Wolchik, 1988), ja tulevaisuusorientaatio on yhdistetty positiivisiin seurauksiin nuoruudessa (Nurmi, 1991; Pulkkinen & Rönkä, 1994; Seginer, 2009), joten yhteyksiä hyvinvointiin olisi mahdollista löytää.

Jatkotutkimusten kannalta mielenkiintoista olisi myös verrata henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun tuen ja yleisen sosiaalisen tuen yhteyttä tulevaisuusorientaatioon ja valmistumiseen. Tutkimuksia vertailemalla voitaisiin selvittää, kuinka merkityksellinen tuen tavoitteellinen puoli on vai onko kyse enemmän siitä, saavatko nuoret ylipäänsä sosiaalista tukea elämässään. Sosiaalinen tuki on myös vaihtelevilla tavoilla määritelty käsite (Hupcey, 1998; Williams ym., 2004), joten sitä voitaisiin lähestyä useista erilaisista lähtökohdista, kuten Kahnin (1979) määritelmän mukaisesta jaottelusta emotionaaliseen, materiaaliseen ja päätöksenteolliseen tukeen. Aiemmissa tutkimuksissa erilaisilla sosiaalisen tuen käsitteillä ja tulevaisuusorientaation välillä on ollut positiivinen yhteys opiskelijoilla ja aikuisilla (Casu ym., 2020; Holman & Zimbardo, 2009; Kashio, 2012), mutta

suomalaista tutkimusta ei olla aiheesta tehty. Tämän tutkimuksen pohjalta ei voida myöskään sanoa, miten henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun tuen ja tulevaisuusorientaation välinen yhteys syntyy, joten niiden väliset syy-seuraussuhteet ovat vielä selvittämättä. Lisäksi tutkimukset erilaisten sosiaalisen tuen käsitteiden yhteyksistä valmistumiseen tai keskeyttämiseen ovat olleet vähäisiä ja tulokset osin ristiriitaisia (Frostad ym., 2015; Haugan ym., 2019; Hershberger ja D’Augelli, 1992), joten erityisesti siltä osin olisi tarvetta jatkotutkimuksille.

Vaikka valmistumiseen yhteydessä olevista tekijöistä kaivattaisiin lisää kotimaisia tutkimuksia sekä ammattiopiskelijoiden että muiden opiskelijoiden kohdalla, tulisi myös tutkia henkilökohtaisten tavoitteiden, tavoitteisiin saadun tuen ja tulevaisuusorientaation yhteyksiä keskeyttämiseen suomalaisessa kontekstissa, sillä vastaavia kotimaisia tutkimuksia ei ole. Tutkimalla aihetta keskeyttämisen näkökulmasta voitaisiin tavoittaa myös sellaista tietoa, mitä tässä tutkimuksessa ei havaittu sekä saavuttaa selkeämpi kokonaiskuva eri tekijöiden vaikutuksista opintojen etenemiselle. Valmistuminen ja opintojen keskeyttäminen ovat kuitenkin hyvin erilaisia ilmiöitä, joten niihin vaikuttavien tekijöiden voidaan myös odottaa eroavan toisistaan, vaikka aiempien tutkimusten pohjalta selkeää polkua kumpaakaan kohti ei ole voitu muodostaa (Dæhlen, 2017).

Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tulokset korostivat henkilökohtaisiin tavoitteisiin saadun tuen ja tulevaisuusorientaation merkitystä ammattikoulusta valmistumiselle aiemman koulumenestyksen lisäksi. Tulos viestii siitä, että aiempi koulusuoriutuminen ei ole ammattikoulusta valmistumisen kannalta välttämättä keskeisin tekijä, ja opintojen edistymiseen voidaan vaikuttaa myös muilla keinoilla. Tutkimuksessa osa nuorista ei kuitenkaan saanut ollenkaan tukea tavoitteidensa saavuttamiseen, ja myös tuoreista suomalaisista tilastoista tiedetään, että osa ammattiopiskelijoista kaipaisi enemmän tukea opintoihinsa (Amisbarometri, 2022). Vaikka Suomessa ammattiopiskelijoiden tukemiseen on jo tarjolla useita väyliä (Opetushallitus, 2021; Rinne & Järvinen, 2011) ja opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemisesta on määrätty laissa (2017/886), tulisi varsinkin nyt kiinnittää huomiota nuorten muuttuviin tuen tarpeisiin, kun oppivelvollisuus on laajentunut toiselle asteelle. Toisen asteen tutkinnon suorittamisen ajatellaan suojelevan nuoria tulevaisuuden työelämässä (OKM, 2022a), mutta opintojen aikana oppivelvollisuuden laajentuminen voi lisätä haasteita erityisesti niille, jotka eivät ole varmoja jatko-opinnoistaan. Suomessa on mahdollisuus hakeutua nivelvaiheen koulutukseen, mikäli nuorella on vaikeuksia päättää

opinnoistaan peruskoulun jälkeen (Rinne & Järvinen, 2011), mutta myös muita keinoja tarvitaan. Tämän tutkimuksen perusteella nuorten saama sosiaalinen tuki heidän henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa edesauttoi valmistumista, mutta tavoitteissa tukemisen lisäksi keskeistä olisi auttaa nuoria muodostamaan selkeitä henkilökohtaisia tavoitteita tulevaisuudelle, jotta esimerkiksi valinnat jatko-opinnoista selkeytyisivät. On kuitenkin huomioitava, että kaikki tukea kaipaavat nuoret eivät apua pyydä, joten sekä koulujen että nuoren muun lähipiirin tulisi pyrkiä tunnistamaan paremmin heidän tarpeitaan.

Henkilökohtaisten tavoitteiden muodostamisen ja niissä kannustamisen lisäksi nuorten tulevaisuusorientaation kehittymistä pitäisi tukea kouluissa ja kotona. Tulevaisuusorientaation tukeminen on erityisen tärkeää juuri nyt, sillä esimerkiksi koronapandemiasta seurannut epävarma maailmantilanne on uhannut nuorten kykyä muodostaa positiivisia näkemyksiä tulevaisuudesta (Miconi ym., 2022). Tässä tutkimuksessa osa nuorista piti epätodennäköisenä töiden saamista omalta alaltaan valmistumisen jälkeen, mikä tiedetään myös tuoreista tilastoista (Amisbarometri, 2022), ja samaan aikaan positiiviset uskomukset oman alan työllistymismahdollisuuksista ennustivat tutkimuksessa valmistumista. Myös esimerkiksi Nurmen ja kumppaneiden (2002) tutkimuksessa töihin liittyvien tavoitteiden keskeisenä pitäminen ja niissä eteneminen ennustivat omalle alalle työllistymistä nuorten valmistuttua. Näistä syistä nuorille tulisi tarjota ajankohtaista tietoa oman alan työmahdollisuuksista sekä tarjota väyliä, joiden kautta nuoret voisivat luoda yhteyksiä työelämään. Tällä tavoin nuoria voitaisiin auttaa muodostamaan positiivisia ja realistisia tavoitteita tulevaisuudelle, jotka edelleen voisivat edesauttaa ammattikoulusta valmistumista sekä työllistymistä. Suurin osa tutkimuksen nuorista piti myös itsen liittyviä tekijöitä eli omia taitoja ja aktiivisuutta hyvin keskeisinä työllistymisen kannalta, mutta niillä ei ollut tavoitteisiin saadusta tuesta, oman alan työllistymismahdollisuuksista ja lukuainekeskiväristä riippumatonta vaikutusta valmistumiseen. Tästä huolimatta ammattiopiskelijoiden kokemuksia siitä, että he voivat itse vaikuttaa tulevaisuutensa, ja positiivisia uskomuksia heidän omasta pystyvyydestään, tulisi myös vahvistaa. Aiemmista tutkimuksista kuitenkin tiedetään, että tulevaisuusorientaatio on yhteydessä minäpystyvyyden kokemuksiin (Kerpelman & Mosher, 2004; Nurmi, 1991), ja minäpystyvyyden olevan keskeistä myös motivaatiolle (Bandura, 1991; Karniol & Ross, 1996; Nuttin & Lens, 1985; Oppenheimer, 1987). Lisäksi joitain kannustavia tutkimustuloksia on saatu yksittäisissä aiemmissa tulevaisuusorientaation interventiotutkimuksissa liittyen tulevaisuuden tavoitteiden muotoiluun ja saavuttamiseen (Danish, 1997; Hall & Fong, 2003; Oyserman & Bybee, 2002), joten on mahdollista, että henkilökohtaisten tavoitteiden muodostamista ja tulevaisuusorientaatiota voitaisiin jatkossa vahvistaa yhteisillä interventioilla.

LÄHTEET

- Adelabu, D. H. (2008). Future time perspective, hope, and ethnic identity among African American adolescents. *Urban Education, 43*(3), 347–360. <https://doi.org/10.1177/0042085907311806>
- Amisbarometri. (2022). Saatavilla: <https://sakkiry.fi/amisbarometri2022/>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *The American Psychologist, 55*(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin, 120*(3), 338–375. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.120.3.338>
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology, 23*(5), 611–626. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.611>
- Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *The American Psychologist, 52*(4), 366–380. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.4.366>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. *Nebraska Symposium on Motivation, 38*, 69–164.
- Brown, G. W., Andrews, B., Harris, T., Adler, Z., & Bridge, L. (1986). Social support, self-esteem and depression. *Psychological Medicine, 16*(4), 813–831. <https://doi.org/10.1017/S0033291700011831>
- Brunstein, J. C., Dangelmayer, G., & Schultheiss, O. C. (1996). Personal goals and social support in close relationships: Effects on relationship mood and marital satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(5), 1006–1019. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.71.5.1006>
- Bowles, T. (1999). Focusing on time orientation to explain adolescent self-concept and academic achievement: Part II. Testing a model. *Journal of Applied Health Behavior, 1*(2), 1–8.
- Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P. M., Langston, C. A., & Brower, A. M. (1987). Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(6), 1178–1191. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1178>

- Carvalho, R. G. G. (2015). Future time perspective as a predictor of adolescents' adaptive behavior in school. *School Psychology International*, 36(5), 482–497.
<https://doi.org/10.1177/0143034315601167>
- Casu, G., Gentili, E., & Gremigni, P. (2020). Future time perspective and perceived social support: The mediating role of gratitude. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 1–11. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186707>
- Christiansen, C. H., Backman, C., Little, B. R., & Nguyen, A. (1999). Occupations and well-being: A study of personal projects. *The American Journal of Occupational Therapy*, 53(1), 91–100.
<https://doi.org/10.5014/ajot.53.1.91>
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300–314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *The American Psychologist*, 59(8), 676–684.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676>
- Crespo, C., Jose, P. E., Kielpikowski, M., & Pryor, J. (2013). “On solid ground”: Family and school connectedness promotes adolescents' future orientation. *Journal of Adolescence*, 36(5), 993–1002. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.08.004>
- Dæhlen, M. (2017). Completion in vocational and academic upper secondary school: The importance of school motivation, self-efficacy, and individual characteristics. *European Journal of Education*, 52(3), 336–347. <https://doi.org/10.1111/ejed.12223>
- Danish, S. J. (1997). Going for the goal: A life skills program for adolescents. Teoksessa G. W. Albee & T. P. Gullotta (toim.), *Primary prevention works* (s. 291–312). SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781452243801.n13>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dietrich, J., Jokisaari, M., & Nurmi, J.-E. (2012). Work-related goal appraisals and stress during the transition from education to work. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 82–92.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.07.004>
- van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Keppens, G. (2018). Gender differences in mental health problems among adolescents and the role of social support: Results from the Belgian health interview surveys 2008 and 2013. *BMC Psychiatry*, 18(6). <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1591-4>

- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1058–1068.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.5.1058>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Norton.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the Life Cycle*. W. W. Norton & Company.
- Ferrari, L., Nota, L., & Soresi, S. (2010). Time perspective and indecision in young and older adolescents. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38(1), 61–82.
<https://doi.org/10.1080/03069880903408612>
- Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110–122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>
- Ginevra, M. C., di Maggio, I., Santilli, S., & Nota, L. (2020). The role of career adaptability and future orientation on future goals in refugees. *British Journal of Guidance & Counselling*, 49(2), 272–286. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1865874>
- Guiffrida, D. A., Lynch, M. F., Wall, A. F., & Abel, D. S. (2013). Do reasons for attending college affect academic outcomes? A test of a motivational model from a self-determination theory perspective. *Journal of College Student Development*, 54(2), 121–139.
<https://doi.org/10.1353/csd.2013.0019>
- Hall, P. A., & Fong, G. T. (2003). The effects of a brief time perspective intervention for increasing physical activity among young adults. *Psychology & Health*, 18(6), 685–706.
<https://doi.org/10.1080/0887044031000110447>
- Haugan, J. A., Frostad, P., & Mjaavatn, P.-E. (2019). A longitudinal study of factors predicting students' intentions to leave upper secondary school in Norway. *Social Psychology of Education*, 22(5), 1259–1279. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09527-0>
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. University of Chicago Press.
- Hefner, J., & Eisenberg, D. (2009). Social support and mental health among college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(4), 491–499. <https://doi.org/10.1037/a0016918>
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2016). Educational goals and motives as possible mediators in the relationship between social support and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 193–207. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0252-y>
- Hershberger, S. L., & D'Augelli, A. R. (1992). The relationship of academic performance and social support to graduation among African American and white university students: A path-analytic model. *Journal of Community Psychology*, 20(3), 188–199.
[https://doi.org/10.1002/1520-6629\(199207\)20:3<188::AID-JCOP2290200303>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1520-6629(199207)20:3<188::AID-JCOP2290200303>3.0.CO;2-6)

- Holman, E. A., & Zimbardo, P. G. (2009). The social language of time: The time perspective–social network connection. *Basic and Applied Social Psychology*, *31*(2), 136–147.
<https://doi.org/10.1080/01973530902880415>
- Honora, D. (2002). The relationship of gender and achievement to future outlook among African American adolescents. *Adolescence*, *37*(146), 301–316.
- Hupcey, J. E. (1998). Clarifying the social support theory-research linkage. *Journal of Advanced Nursing*, *27*(6), 1231–1241. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1998.01231.x>
- Hurrelmann, K., & Nestmann, F. (2012). *Social Networks and Social Support in Childhood and Adolescence*. de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110866377>
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, *34*(2), 113–125. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_4
- Jambori, S., & Sallay, H. (2003). Parenting styles, aims, attitudes, and future orientation of adolescents and young adults. *Review of Psychology* *10*(2), 131–140.
- Johnson, S. L., Blum, W. B., & Cheng, T. L. (2016). Future orientation: A construct with implications for adolescent health and wellbeing. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, *26*(4), 459–468. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2013-0333>
- Jørgensen, C. H. (2015). Some boys’ problems in education - what is the role of VET?. *Journal of Vocational Education & Training*, *67*(1), 62–77.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2014.917694>
- Kahn, R. L. (1979). Aging and social support. Teoksessa V. M. Riley (toim.), *Aging from birth to death: Interdisciplinary perspectives* (s. 70–91). Westview press.
- Kalaitzaki, A., Tsouvelas, G., & Koukouli S. (2020). Social capital, social support and perceived stress in college students: The role of resilience and life satisfaction. *Stress and Health*, *37*(3), 454–465. <https://doi.org/10.1002/smi.3008>
- Karniol, R., & Ross, M. (1996). The motivational impact of temporal focus: Thinking about the future and the past. *Annual Review of Psychology*, *47*(1), 593–620.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.593>
- Kashio, M. (2012). Time perspective and motivation in interpersonal contexts. *Japanese Psychological Research* *54*(3), 297–309. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00533.x>
- Khampirati, B. (2020). The relationship between paternal education, self-esteem, resilience, future orientation, and career aspirations. *PloS One*, *15*(12), 243–283.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243283>
- Kerpelman, J. L., & Mosher L. S. (2004). Rural African American adolescents’ future orientation: The importance of self-efficacy, control and responsibility, and identity development. *Identity*, *4*(2), 187–208. https://doi.org/10.1207/s1532706xid0402_5

- Kerres Malecki, C., & Kilpatrick Demary, M. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools, 39*(1), 1–18. <https://doi.org/10.1002/pits.10004>
- Kokko, K. (2006). Unemployment and psychological distress, and education as a resource factor for employment. Teoksessa L. Pulkkinen, J. Kaprio & R. J. Rose (toim.), *Socioemotional development and health from adolescence to adulthood* (s. 306–327). Cambridge University Press.
- Laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta (2017/886). Annettu Helsingissä 14.12.2017. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170886>
- Lang, F., & Carstensen, L. L. (2002). Time counts: future time perspective, goals, and social relationships. *Psychology and Aging, 17*(1), 125–139. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.1.125>
- Leondari, A. (2007). Future time perspective, possible selves, and academic achievement. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2007*(114), 17–26. <https://doi.org/10.1002/ace.253>
- Levinson, D. J. (1978). Eras: The anatomy of the life cycle. *Psychiatric Opinion, 15*(9), 39–48.
- Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: Concepts and methods. *The American Journal of Sociology, 44*(6), 868–896. <https://doi.org/10.1086/218177>
- Little, B. R. (1983). Personal projects: A rationale and method for investigation. *Environment and Behavior, 15*(3), 273–309. <https://doi.org/10.1177/0013916583153002>
- Little, B. R. (2008). Personal projects and free traits: Personality and motivation reconsidered. *Social and Personality Psychology Compass, 2*(3), 1235–1254. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00106.x>
- Little, B. R. (2020). How are you doing, really? Personal project pursuit and human flourishing. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 61*(2), 140–150. <https://doi.org/10.1037/cap0000213>
- Little, B. R., & Chambers, N. C. (2003). Personal project pursuit: On human doings and well-beings. Teoksessa W. M. Cox & E. Klinger (toim.), *Handbook of motivational counseling* (s. 65–82). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470713129.ch4>
- Marttinen, E., Dietrich, J., & Salmela-Aro, K. (2016). Dark shadows of rumination: Finnish young adults' identity profiles, personal goals and concerns. *Journal of Adolescence, 47*(2016), 185–196. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.024>
- Mazzetti, G., Paolucci, A, Guglielmi, D., & Vannini, I. (2020). The impact of learning strategies and future orientation on academic success: the moderating role of academic self-efficacy

- among Italian undergraduate students. *Education Sciences*, 10(5), 134–145.
<https://doi.org/10.3390/educsci10050134>
- Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2006). The Relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(3), 271–289. <https://doi.org/10.1177/016235320602900302>
- Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2015). The past, the present, and the future: a conceptual model of time perspective in adolescence. Teoksessa M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (toim.), *Time perspective theory: Review, research and application* (s. 115–129). Springer international publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_7
- Miconi, D., Geenen, G., Frounfelker, R. L., Levinsson, A., & Rousseau, C. (2022). Meaning in Life, Future Orientation and Support for Violent Radicalization Among Canadian College Students During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 13. Artikkelid 765908. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.765908>
- Monzani, D., Steca, P., Greco, A., D’Addario, M., Pancani, L., & Cappelletti, E. (2015). Effective pursuit of personal goals: The fostering effect of dispositional optimism on goal commitment and goal progress. *Personality and Individual Differences*, 82(2015), 203–214. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.019>
- Morisano, D., Hirsh, J. B., Peterson, J. B., Pihl, R. O., & Shore, B. M. (2010). Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance. *Journal of Applied Psychology*, 95(2), 255–264. <https://doi.org/10.1037/a0018478>
- Määttä, S., Kiiveri, L., & Kairaluoma, L. (2011). *Motivoimaa-hanke ammatillisen nuorisoasteen koulutuksessa*. Saatavilla: <https://bulletin.nmi.fi/2011/04/09/motivoimaa-hanke-ammatillisen-nuorisoasteen-koulutuksessa/>
- Niilo Mäki instituutti. (2022). *Motivoimaa*. Saatavilla: <https://www.nmi.fi/hankkeet/paattyneet-projektit/motivoimaa/>
- Nuorisolaki (2016/1285). Annettu Helsingissä 21.12.2016. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161285>
- Nurmi, J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1–59. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
- Nurmi, J.-E. (2004). Socialization and self-development – Channeling, selection, adjustment and reflection. Teoksessa R. M. Lerner & L. Steinberg (toim.), *Handbook of adolescent psychology*. (2. painos, s. 85–124). John Wiley & Sons, INC.

- Nurmi, J.-E., Poole, M. E., & Kalakoski, V. (1994). Age differences in adolescent future-oriented goals, concerns, and related temporal extension in different sociocultural contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(4), 471–487. <https://doi.org/10.1007/BF01538040>
- Nurmi, J.-E., & Salmela-Aro, K. (2002). Goal construction, reconstruction and depressive symptoms in a life-span context: The transition from school to work. *Journal of Personality*, 70(3), 385–420. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.05009>
- Nurmi, J.-E., & Salmela-Aro, K. (2017). Johdanto. Teoksessa J.-E. Nurmi, & K. Salmela-Aro (toim.), *Mikä meitä liikuttaa – motivaatiopsykologian perusteet* (3. painos, s. 9–15). PS-kustannus.
- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K., & Koivisto, P. (2002). Goal importance and related achievement beliefs and emotions during the transition from vocational school to work: Antecedents and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 241–261. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1866>
- Nuttin, J. R. (1984). *Motivation, planning, and action. A relational theory of behavior dynamics*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Nuttin, J. R., & Lens, W. (1985). *Future Time Perspective and Motivation: Theory and Research Method*. Leuven University Press.
- Okun, M. A., & Karoly, P. (2007). Perceived goal ownership, regulatory goal cognition, and health behavior change. *American Journal of Health Behavior*, 31(1), 98–109. <https://doi.org/10.5993/AJHB.31.1.10>
- Opetusalan Ammattijärjestö. (2021). *Oppivelvollisuus laajenee - uudistuksen toimeenpano alkaa*. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/arjessa/oppivelvollisuus/>
- Opetushallitus. (2021). *Opiskelijan hyvinvointi ja tuki ammatillisessa koulutuksessa*. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelijan-hyvinvointi-ja-tuki-ammatillisessa-koulutuksessa>
- Opetushallitus. (2022). *Ammatillinen koulutus Suomessa*. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus-suomessa>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022a). *Koulutusselonteko: 3.2. Toinen aste*. Saatavilla: <https://okm.fi/koulutusselonteko/toinen-aste>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022b). *Suomen koulutusjärjestelmä*. Saatavilla: <https://okm.fi/koulutusjarjestelma>
- Oppenheimer, L. (1987). Cognitive and social variables in the plan of action. Teoksessa S. L. Friedman, E. K. Scholnick, & R. R. Cocking (toim.), *Blueprints for thinking: The role of planning in cognitive development* (s. 356–392). Cambridge University Press.

- Oyserman, T. K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25(3), 313–326. <https://doi.org/10.1006/jado.2002.0474>
- Phalet, K., Andriessen, I., & Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16(1), 59–89. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012345.71645.d4>
- Pulkkinen, L., & Rönkä, A. (1994). Personal control over development, identity formation, and future orientation as components of life orientation: A developmental approach. *Developmental Psychology*, 30(2), 260–271. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.2.260>
- Rappaport, H., Enrich, K., & Wilson, A. (1985). Relation between ego identity and temporal perspective. *Journal of Personality and Social Psychology* 48(6), 1609–1620. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.6.1609>
- Read, S. (2017). Henkilökohtaisten tavoitteiden geneettinen perusta. Teoksessa K. Salmela-Aro, & J.-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa – motivaatiopsykologian perusteet* (3. painos, s. 18–31). PS-Kustannus.
- Rinne, R., & Järvinen, T. (2011). Dropout and completion in upper secondary education in Finland. Teoksessa S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, J. Polesel, & N. Sandberg (toim.), *School dropout and completion* (s. 215–232). Springer. https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1007/978-90-481-9763-7_12
- Ruehlman, L. S., & Wolchik, S. A. (1988). Personal goals and interpersonal support and hindrance as factors in psychological distress and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(2), 293–301. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.2.293>
- Salmela-Aro, K. (2009). Personal goals and well-being during critical life transitions: The four C's - channelling, choice, co-agency and compensation. *Advances in Life Course Research*, 14(1–2), 63–73. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2009.03.003>
- Salmela-Aro, K. (2011). Mikä nuoria liikuttaa? Uupumuksesta intoon. *Tieteessä Tapahtuu*, 29(4–5). Saatavilla: <https://journal.fi/tt/article/view/4246>
- Salmela-Aro, K., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2007). Personal goals during emerging adulthood: A 10-year follow up. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 690–715. <https://doi.org/10.1177/0743558407303978>
- Salmela-Aro, K., & Little, B.R. (2007). Relational aspects of project pursuit. Teoksessa: B. R. Little, K. Salmela-Aro, & S. D. Phillips (toim.), *Personal project pursuit – Goals, action and human flourishing* (s. 199–219). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.-E. (2004). Employees' motivational orientation and well-being at work: A person-oriented approach. *Journal of Organizational Change Management*, 17(5), 471–489. <https://doi.org/10.1108/09534810410554498>

- Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.-E. (2017a). Henkilökohtaiset tavoitteet, hyvinvointi ja elämäntyydytys. Teoksessa K. Salmela-Aro, & J.-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa – motivaatiopsykologian perusteet* (3. painos, s. 32–42). PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.-E. (2017b). Henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmä - motivaation mittaaminen. Teoksessa K. Salmela-Aro, & J.-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa – motivaatiopsykologian perusteet* (3. painos, s. 43–53). PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K., Nurmi, J.-E., & Ruotsalainen, H. (1995). Personal goals of young social drop-outs. *Perceptual and Motor Skills*, 80(3), 1184–1186.
<https://doi.org/10.2466/pms.1995.80.3c.1184>
- Sanders, M. G. (1998). The effects of school, family, and community support on the academic achievement of African American adolescents. *Urban Education*, 33(3), 385–409.
<https://doi.org/10.1177/0042085998033003005>
- Schmidt, R.W., Lamm, H., & Trommsdorff, G. (1978). Social class and sex as determinants of future orientation (time perspective) in adults. *European Journal of Social Psychology*, 8(1), 71–90. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420080107>
- Schippers, M. C., Morisano, D., Locke, E. A., Scheepers, W. A., Latham, G. P., & de Jong, E. M. (2020). Writing about personal goals and plans regardless of goal type boosts academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 60.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101823>
- Seginer, R. (2009). *Future Orientation: Developmental and Ecological Perspectives*. Springer US.
<https://doi.org/10.1007/b106810>
- Shah, J. Y., & Kruglanski, A. W. (2000). Aspects of goal networks: Implications for self-regulation. Teoksessa M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner. (toim.), *Handbook of self-regulation* (s. 85–110). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50033-0>
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (2000). Personal goals in social roles: Divergences and convergences across roles and levels of analysis. *Journal of Personality*, 68(1), 51–84.
<https://doi.org/10.1111/1467-6494.00091>
- Shell, D. F., & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 481–506. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1073>
- Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2018). *Life-span human development*. (9. painos). Cengage Learning.
- Slijper, J., Kunnen, E. S., Onstenk, J., & van Geert, P. (2016). The role of time perspective, motivation, attitude, and preparation in educational choice and study progress. *Education Research International*, 2016, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2016/1382678>

- Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A., & Bauermeister, J. A. (2010). Thinking about the future as a way to succeed in the present: A longitudinal study of future orientation and violent behaviors among African American youth. *American Journal of Community Psychology, 48*(3), 238–246. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9383-0>
- Suomen virallinen tilasto. (2021a). *Koulutukseen hakeutuminen. Liitetaulukko 1. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2010–2019*. Saatavilla: http://www.stat.fi/til/khak/2019/khak_2019_2020-12-10_tau_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto. (2021b). *Koulutuksen keskeyttäminen*. Saatavilla: <http://www.stat.fi/til/kkesk/index.html>
- Suomen virallinen tilasto. (2021c). *Opintojen kulku*. Saatavilla: http://www.stat.fi/til/opku/2020/opku_2020_2021-03-12_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto. (2022). *Opintojen kulku*. Saatavilla: https://www.stat.fi/til/opku/2020/opku_2020_2022-03-17_tie_001_fi.html
- Taylor, J., & Wilson, J. C. (2016). Failing time after time: time perspective, procrastination, and cognitive reappraisal in goal failure. *Journal of Applied Social Psychology, 46*(10), 557–564. <https://doi.org/10.1111/jasp.12383>
- Teahan, J. E. (1958). Future time perspective, optimism, and academic achievement. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 57*(3), 379–380. <https://doi.org/10.1037/h0042296>
- Thoits, P. A. (2011). Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health. *Journal of Health and Social Behavior, 52*(2), 145–161. <https://doi.org/10.1177/0022146510395592>
- Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology, 18*(1–4), 381–406. <https://doi.org/10.1080/00207598308247489>
- Trommsdorff, G., Burger, C., & Fuchsle, T. (1982). Social and psychological aspects of future orientation. Teoksessa M. Irle, & L. B. Katz (toim.), *Studies in decision making* (s. 167–194). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110866964-009>
- United Nations. (2021). *Youth*. Saatavilla: <https://www.un.org/en/global-issues/youth>
- Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa: K. Salmela-Aro, & J.-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa – motivaatiopsykologian perusteet* (3. painos, s. 54–65). PS-kustannus.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.-E. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burn out predict their educational trajectories. *European Psychologist, 14*(4), 332–341. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.4.332>
- de Volder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(3), 566–571. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.3.566>

- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Williams, P., Barclay, L., & Schmied, V. (2004). Defining social support in context: A necessary step in improving research, intervention, and practice. *Qualitative Health Research* 14(7), 942–960. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1177/1049732304266997>
- Wolf, F. M., & Savickas, M. L. (1985). Time perspective and causal attributions for achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(4), 471–480. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.4.471>
- Worrell, F. C., & Hale, R. L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 370–388. <https://doi.org/10.1521/scpq.16.4.370.19896>