

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**NUORTEN KOULUTUSVALINNAT -**

**abiturienttien käsityksiä ja kokemuksia koulutusvalinnasta**

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Ammattikasvatuksen tutkimus- ja  
koulutuskeskus  
Pro gradu-tutkielma  
Kasvatustiede  
Anne-Mari Kosola  
Huhtikuu 2008

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

KOSOLA, ANNE-MARI: Nuorten koulutusvalinnat – abiturienttien käsityksiä ja kokemuksia koulutusvalinnasta

Pro gradu–tutkielma, 121 s., 5 liitesivua

Kasvatustiede

Huhtikuu 2008

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät ovat nuorten näkemyksen mukaan yhteydessä koulutusvalintaan, millä perusteella nuoret tekevät koulutusvalintansa ja miten he kokevat koulutusvalintaprosessin. Tavoitteena oli tutkia myös, millaisiin opintoihin nuoret suuntaavat lukion jälkeen ja mistä he saavat tietoa eri jatko-opintomahdollisuuksista. Yksi tutkimusongelma liittyi lukion rooliin valmiuksien ja tuen antajana nuorelle valintaprosessin aikana.

Tutkimuksen kohteena oli erään pienehkön eteläsuomalaisen lukion lukuvuoden 2006 -2007 abiturientteja (n = 37). Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa tutkimusmenetelmänä ja tiedonkeruunmuotona käytettiin teemahaastattelua. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä nuoruutta tarkasteltiin kehityspsykologian näkökulmasta ja koulutusvalinta nähtiin yhtenä nuoruuteen kuuluvana kehitystehtävänä. Koulutusvalintaa pohdittaessa käytettiin teoreettisena viitekehyksenä myös ammatin- ja uranvalintateorioita.

Tutkimus osoitti, että kiinnostus on tärkein peruste, joka nuorten mukaan ratkaisee koulutusvalinnan. Taustatekijöistä perheen sosiaalinen tausta ja työllisyystilanne vaikuttivat koulutusvalintaan eniten. Osa nuorista koki, että koulutusvalinta ja siihen liittyvä päätöksenteko on vaikeaa ja osalle valintojen tekeminen oli melko helppoa. Nuoret luottivat opiskelupaikan järjestymiseen ja olivat melko varmoja jatkosuunnitelmistaan ylioppilaskirjoitusten lähestyessä. Tutkimus osoitti myös, että internetin merkitys tietolähteenä on tärkeä ja sen merkitys koulutusvalintaprosessissa on kasvanut. Lukio ei varsinkaan tyttöjen mielestä tukenut tarpeeksi valintojen ja päätösten teossa. Tutkimus vahvisti aikaisempia tutkimuksia sen suhteen, että kiinnostus on nuorten valinnoissa tärkein lähtökohta. Toisaalta tulosten perusteella voidaan päätellä, että nuorten käsitys siitä, millä perusteella koulutusvalintoja tehdään, on osittain erilainen kuin monet tutkimukset ovat aikaisemmin osoittaneet. Nuoret näkevät oman aktiivisen roolinsa koulutusvalintaprosessissa suurempana kuin monet aikaisemmat tutkimukset, jotka korostivat myös taustatekijöiden merkitystä.

Ohjauksen tarve on kasvanut lukioissa luokattomuuden, valinnaisuuden ja ylioppilastutkinnon muuttumisen myötä sekä korkea-asteen koulutuksen muuttuessa. Lukiolaisten oikeus ohjaukseen pitäisi turvata ohjauksen resursseja lisäämällä. Lukiolaisten työelämätuntemusta voidaan lisätä kehittämällä lukioiden ja työelämän yhteistyötä. Nuorten valmiuksia työstää oma-aloitteisesti jatko-opintosuunnitelmia ja vastuunottamista omista valinnoistaan ja päätöksistään pitäisi tukea sekä kehittää heidän reflektointitaitojaan. Yhtenä ratkaisuna olisi lisätä lukion opetussuunnitelmaan toinen

pakollinen opinto-ohjauksen kurssi niin, että olisi aikaa ja mahdollisuuksia paneutua edellä mainittuihin asioihin.

Asiasanat: nuori, lukio, kiinnostus, koulutusvalinta, ammatinvalinta, jatko-opinnot, ohjaus

TIIVISTELMÄ .....	2
SISÄLTÖ .....	4
1 JOHDANTO .....	6
2 NUORUUS, KEHITYSTEHTÄVÄT JA IDENTITEETTI.....	9
2.1 Kehitystehtävät ja ammatinvalintaprosessi .....	9
2.2 Identiteetin kehitys .....	12
3 AMMATINVALINTA, KOULUTUSVALINTA VAI URANVALINTA?.....	16
3.1 Muuttuneet ammatti ja ura .....	16
3.2 Ammatinvalinnasta koulutus- ja uranvalintaan.....	20
4 KOULUTUSVALINNAN TAUSTALLA OLEVIA AMMATINVALINTA- JA URATEORIOITA .....	24
4.1 Ammatinvalinta- ja urateorioiden kehittyminen .....	24
4.2 Psykologiset persoonallisuus- ja vaiheteoriat .....	25
4.3 Sosiaalis-kognitiivinen ammatillisen kasvun teoria.....	28
4.4 Systeemitteoria sekä ammatillisen kasvun sosiaalisen oppimisen teoria.....	31
4.5 Koulutus- ja ammatinvalinta päätöksentekoprosessina .....	33
4.6 Muita teorioita ja näkökulmia .....	34
4.7 Yhteenveto teorioista sekä niiden vertailua ja kritiikkiä.....	37
5 KOULUTUSVALINTAAN YHTEYDESSÄ OLEVIA TEKIJÖITÄ .....	42
5.1 Iän ja kehitystason vaikutus koulutusvalintaan.....	44
5.2 Koulumenestys koulutusvalinnan selittäjänä .....	45
5.3 Persoonaa, habitus ja kiinnostukset koulutusvalinnan taustalla .....	48
5.4 Mielikuvien ja median vaikutus koulutusvalintaan .....	50
5.5 Koulutuspolitiikka ja –järjestelmä koulutusvalinnan taustalla .....	52
5.6 Sosiaalisen taustan yhteys koulutusvalintaan .....	54
5.7 Sukupuolen yhteys koulutusvalintaan.....	60
6 TEEMAHAASTATTELU TUTKIMUSMENETELMÄNÄ .....	64
6.1 Tutkimusongelmien hahmottuminen .....	64
6.2 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen toteutus .....	64
6.3 Tutkimuskohteiden valinta ja tutkijan sekä tutkittavien välinen suhde .....	68
6.4 Analyysimenetelmät ja niiden kuvaus .....	69
7 TUTKIMUSTULOKSET .....	71
7.1 Abitrienttien jatko-opintosuunnitelmat .....	71
7.2 Koulutusvalintaan vaikuttavat tekijät.....	77
7.3 Kokemuksia koulutusvalinnasta .....	83
7.4 Koulutusvalintaan ja jatko-opintoihin liittyviä tietolähteitä .....	89
7.5 Lukiosta saatavat valmiudet koulutusvalinnan tukena.....	94

8 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA JA VERTAILUA AIKAISEMPIIN TUTKIMUKSIIN.....	96
8.1 Tulokset tiivistettynä.....	96
8.2 Taustatekijät ja koulutusvalinta .....	98
8.3 Suunnitelmien selkeys ja valintojen varmuus .....	101
9 TULOSTEN POHDINTA.....	106
9.1 Tutkimuksen luotettavuus .....	106
9.2 Yhteys teorioihin.....	108
9.3 Koulutusvalinnan ja koulutukseen pääsyn ongelma .....	112
LÄHTEET.....	114
LIITTEET .....	122
Liite 1 Teemahaastattelurunko.....	122
Liite 2 Ohjeet haastateltavalle.....	126

## KUVIOT

- Kuvio 1 Ammatin, työn ja koulutuksen suhde
- Kuvio 2 Uranvalinta
- Kuvio 3 Ammatillinen suuntautumisprosessi sosio-kognitiivisen teorian mukaan
- Kuvio 4 Ammatillista kasvua ja urakehitystä määräävät tekijät
- Kuvio 5 Koulutusvalintaan yhteydessä olevat tekijät
- Kuvio 6 Koulutusvalinnan selkeyteen yhteydessä olevat tekijät
- Kuvio 7 Koulutusvalinnan ja koulutukseen pääsyn ongelma

## TAULUKOT

- Taulukko 1 Ammatinvalinta- ja urateorioiden vertailu
- Taulukko 2 Abiturienttien jatko-opintosuunnitelmat
- Taulukko 3 Koulutusvalintaan yhteydessä olevat asiat
- Taulukko 4 Vuoden 2005 ylioppilaiden hakeutuminen koulutukseen

## 1 JOHDANTO

”...meistä tuli muurareita, taksikuskeja, suutareita, yksinhuoltajaäitejä, autokauppiaita, meistä tuli lääkäreitä, virkamiehiä, vääpeleitä...”

lauoi Anssi Kela usein radiossa muutama vuosi sitten. Miksi ja miten meistä tuli, mitä tuli? Kysymykseen ei varmasti ole yhtä tyhjentävää vastausta, vaan kyse on historiallisesta ja sosiaalisesti monitahoisesta ilmiöstä, jossa vaikuttavat samanaikaisesti monenlaiset tekijät. Ne voidaan jakaa taustatekijöihin, jotka ovat usein tiedostamattomia ja tekijöihin, joita tietoisesti tavoitellaan (Vuorinen & Valkonen 2003, 75). Joidenkin psykologisten tutkimusten mukaan nuori on vasta 20 - 25 vuoden iässä kypsä tekemään tulevaisuuden työuraansa koskevia valintoja (Savolainen 1993, 38). Päätöksiä ja valintoja pitää kuitenkin tehdä jo paljon aikaisemmin. Aina valinnat eivät onnistu, mistä kertoo muun muassa se, että opinnot venyvät ja että opintonsa keskeyttäneiden ja alanvaihtajien määrä on sekä toisella että korkeaa-asteella melko suuri. Myös uusien ylioppilaiden sijoittuminen jatko-opintoihin on hankalaa ja saattaa viedä edelleen vuosia, vaikka valintapisteytystä välillä muutettiin uusia ylioppilaita suosivaksi ja pääsykoesysteemiä on kehitetty.

Opinto-ohjaajan työssäni olen usein havainnut, että monet nuoret kokevat koulutusvalinnan varsin vaikeaksi ja jopa ahdistavaksi varsinkin lukion loppuvaiheessa. Koulutusvalinta on nuorelle iso päätös, jolla saattaa olla suuri merkitys nuoren myöhempään elämään ja identiteetin muodostumiseen. Ensimmäinen valinta ei kuitenkaan usein enää ole lopullinen ja ainoa oikea ratkaisu, vaan suunnitelmat muuttuvat vuosien kuluessa kokemuksen ja elämäntilanteiden myötä. Yksi valinta tai ratkaisu johtaa toiseen. Nykynuoren on välillä vaikea sietää ja ymmärtää sitä, että kaikki ei välttämättä tapahdu hetkessä, vaan asiat vaativat kypsymistä ja aikaa. Päätöksenteko on ehkä vaikeutunut myös siksi, että vaihtoehtoja ja mielenkiintoisia koulutusväyliä on entistä enemmän tarjolla. Oppilaitokset satsaavat myös markkinointiin ja houkuttelevat nuoria erilaisilla lupauksilla ja mielikuvilla, joiden perusteella valintoja osittain tehdäänkin.

Yhteiskunnallinen tilanne ja vallalla oleva koulutuspolitiikka ovat vaikuttaneet merkittävästi ihmisten mahdollisuuksiin tehdä koulutusvalintoja eri aikoina. Suomalainen yhteiskunta ja koulutus sen mukana ovat muuttuneet itsenäisyytemme aikana nopeasti. Erilainen koulujärjestelmä luo erilaiset puitteet ihmiselle käyttää tai jättää käyttämättä koulutuksen suomia mahdollisuuksia. Antikainen ja Huotelin (1996, 45) muodostivat tutkimuksessaan sukupolvia eli koulutuskohorteja, joita yhdistävät samansuuntaiset elämäkokemukset ja ajallisesti yhtenäinen kulttuuritausta.

Tutkijat liittivät aineistonsa perusteella eri sukupolviin elämänkulun näkökulman eli miten koulutus on koettu kyseisenä aikana. Sodan ja niukan koulutuksen sukupolvi piti koulutusta ihanteena aikana, jolloin työ ja perheen toimeentulo olivat etusijalla. Rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvi koki koulutuksen välineenä. Tuolloin koulutusmahdollisuudet avautuivat ainakin periaatteessa jo useammille. Hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvi pitää koulutusta hyödykkeenä ja itsestäänselvytenä. (Antikainen & Huotelin 1996, 45.)

Koulutuksen merkitys ihmisen elämänkulkuun on nykyään paljon suurempi kuin aikaisemmin. Viimeisen koulutuskohortin vanhempaa osaa Antikainen ja Huotelin (1996, 46) kuvailevat niin, että koulutus koetaan hyödykkeenä. Hyödyke viittaa tarpeiden tyydytykseen, kertakäyttöisyyteen, mutta ei pysyvyyteen tai vaikuttavuuteen. Omaa itseä etsitään koulutuksen kautta ja kokeillaan ja hylätään eri koulutuksen mahdollistamia identiteettejä. Toisaalta omia unelmia ja haaveita voi entistä enemmän tyydyttää koulutuksen kautta. Myös Silvennoisen (2002) pohtii koulun muuttunutta asemaa ja merkitystä. Kun nuoren siirtyminen aikuisuuteen ja asettuminen työelämään on jatkuvasti vaikeutunut, työnsaantivaikeudet ja työttömäksi jäämisen uhka motivoivat nuoria jatkamaan kouluttautumistaan. Koulutettavien pitää kuluttaa yhä enemmän aikaa ja rahaa riittävää kilpailuetua tavoitellessaan, mutta väestön koulutustason noustessa tutkinnot kärsivät inflaation ja menettävät suhteellista arvoaan. Koulun asema on muuttunut niin kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti kuin subjektiivisestikin. Nuoret saavat kiinnostavimmat virikkeensä muualta kuin koulusta. Kuluttaminen, kulttuuri- ja viihdeteollisuus sekä joukkoviestimet ovat tulleet tilalle. (Silvennoinen 2002, 61.) Myös Antikaisen ja Huotelinin (1996, 47) tutkimuksessa todettiin, että koulun merkitys oppimisympäristönä on vähentynyt ja että perheen ja koulun rinnalla tai pikemminkin edellä vapaa-aika, nuorisokulttuurit sekä media antavat sisältöä ja suuntaa elämälle.

Yksi tärkeimmistä motiiveista tutkimusaiheen valintaan oli se, että toivon oman ohjaustyöni saavan vankemman ja teoreettisemman pohjan, kun ymmärrys koulutusvalintojen takana vaikuttavien asioiden monitahoisuudesta lisääntyy. Ohjaajan on tärkeää olla tietoinen kaikista niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat yksilön päätöksentekoprosessiin (Kasurinen 2000, 217). Tämän työn tavoitteena on selvittää ja valottaa sitä, minkälainen prosessi koulutusvalinta on ja mitkä asiat siihen ovat yhteydessä. Aholan (2006) mukaan siitä, millä perusteella nykyneuret tekevät koulutusvalintojaan, on vähän tutkittua tietoa. Olen myös kiinnostunut siitä, miten nuoret kuvaavat koulutusprosessia sekä miten he sen kokevat ja kuinka tietoisien prosessoinnin tuloksia valinnat ovat. Tarkastelen nimenomaan ensimmäistä ammatillista koulutusvalintaa ja nuorilla tarkoitan tässä yhteydessä lähinnä lukion päättäviä nuoria. Yhtenä keskeisenä päämääränä on etsiä vastauksia kysymykseen, mistä nuoret hankkivat tai saavat tietoa suunnitelmiensa ja valintojensa tueksi. Vaihtoehdoista on runsaasti informaatiota tarjolla, mutta niiden sisällöt jäävät nuorilta usein hahmottamatta

(Pirttiniemi 1993, 60). Paneudun myös siihen, miten lukio ja lukio-opinnot tukevat ja auttavat nuorta koulutusvalinnan teossa sekä millaisia valmiuksia lukio antaa nuorelle tehdä päätöksiä. Eräänä pyrkimyksenä on myös peilata tutkimustuloksia aikaisempien tutkimustulosten lisäksi omiin ohjaustyössä saamiini kokemuksiin. Aikaisempien tutkimustulosten mukaan kotitaustan ja sukupuolen merkitys koulutusvalintoihin on ollut suuri. Tässä työssä pyrin tarkastelemaan ja vertailemaan keskeisimpiä koulutusvalinnan taustalla olevia ammatinvalintateorioita. Koulutus- ja ammatinvalintaa on tutkittu lähinnä psykologisista ja sosiologista lähtökohdista. Nuoruutta elämänvaiheena pohditaan tässä työssä kehityspsykologian näkökulmasta.

Tämän päivän nuoret elävät aika lailla toisenlaisessa maailmassa kuin heidän vanhempansa. Paljon on puhuttu siitä, että yhteiskunnassa vaaditaan erilaisia taitoja kuin aikaisemmin. Työ perustuu kommunikaatiotaitoihin ja laaja-alaiseen osaamiseen sekä haluun oppia jatkuvasti uutta. Elämää koskevat valinnat kuten koulutusvalinta, arvovalinnat, ajankäyttö ovat yksilöllistä. Vain osa ihmisistä pysyttelee ensimmäisessä ammatissaan., monet vaihtavat ammattia tai ainakin työpaikkaa ja työtehtäviä monta kertaa elämänsä aikana. Koulutettujen ja kouluttamattomien välinen sosiaalinen kuilu syvenee, koulutuksen merkitys kasvaa. Aikuistumiseen liittyy ongelmia ja jopa pelkoja. Osa nuorista suorittaa useamman alan tutkintoja ja osa on vaarassa syrjäytyä jo ennen ammatillista koulutusta. Työvoimaministeriön tuoreen selvityksen mukaan 16 - 25-vuotiaista nuorista 15 % on koulutuksen, työn ja kaikkien tukitoimien ulkopuolella. Suomalaisilla ei tunnu olevan enää yhteisiä arvoja, joiden mukaan eletään. Tilalle on tullut individualismi, jolloin koulutuksellisesti heikoimmat eivät välttämättä pärjää. Koulutusvalinta on yksi aikuisuuden vaatimus, johon pitäisi löytää tyydyttävä ratkaisu.



## 2 NUORUUS, KEHITYSTEHTÄVÄT JA IDENTITEETTI

### 2.1 Kehitystehtävät ja ammatinvalintaprosessi

Sosiaalistumisprosessissa yksilön tehtävänä on sitoutua ja sopeutua yhteiskuntaan ja sen eri osajärjestelmiin. Prosessi voidaan nähdä lapsuudesta vanhuuteen ulottuvana. Lapsuudessa sosiaalistumisprosessia ohjaavat eli lasta sosiaalistavat etupäässä vanhemmat, joiden välityksellä lapsi oppii arvoja, normeja, rooleja. Iän lisääntyessä sosiaalistajien piiri laajenee ja monipuolistuu. (Hirsijärvi 1984, 174.) Kehityspsykologisten teorioiden mukaan kehitystehtävät, eri ikäkausiin liittyvät normatiiviset, ulkoiset odotukset, joita yksilöön tietyssä elämänvaiheessa kohdistetaan, ohjaavat yksilön sosiaalistumiskehitystä. Uran- ja ammatinvalintaprosessin on perinteisesti nähty kuuluvan keskeisiin nuoruusiän kehitystehtäviin. (Miettinen 1995, 20.)

Kehitystehtävän käsitteen on luonut amerikkalainen Robert J. Havighurst (1953) ja se pohjautuu Eriksonin laatimaan teoriaan yksilön kehityksestä. Kehitystehtävääjattelulla on merkittävä rooli elämäntieteen psykologiassa erityisesti kasvatuksen ja koulutuksen näkökulmista siksi, että se on vaikuttanut kasvatukseen ja koulutusratkaisuihin ja niihin liittyvään suunnitteluun ja päätöksentekoon. Havighurstin kehitystehtäväteoria on pyrkimys vastata kysymyksiin siitä, miten yksilön kasvu ja kehitys ovat yhteydessä ympäristön (perheen, koulun, toveriyhteisön ja yhteiskunnan) taholta tuleviin vaatimuksiin, rajoituksiin ja tarpeisiin. (Kuusinen 1997, 311.) Myös Nurmi toteaa, että Havighurstin teoriassa ikään liittyvät kehitystehtävät koostuvat erilaisista normatiivista odotuksista, joita yksilöön kohdistetaan tietyssä elämänvaiheessa (Nurmi 1997, 259). Teoria syntyi 1940- ja 1950-luvuilla erityisesti Chicagon yliopistossa toimineiden psykologien, sosiologien ja kasvatustieteilijöiden piirissä. Tämän ns. Chicagon koulukunnan vaikutus koko elämäntieteen tutkimukseen ja teoriaan on ollut merkittävä. (Kuusinen 1997, 311.)

Havighurstin (1972) mukaan keskeisiä nuoruuden kehitystehtäviä ovat:

- 1 uusien suhteiden luominen kumpaakin sukupuolta oleviin ikätovereihin
- 2 sukupuoliroolin omaksuminen
- 3 oman fyysisen olemuksensa hyväksyminen
- 4 emotionaalisen itsenäisyyden saavuttaminen
- 5 avioliittoon ja perhe-elämään valmistautuminen
- 6 valmistautuminen työelämään
- 7 ideologia tai maailmankatsomuksen kehittäminen ja
- 8 sosiaalisesti vastuullisen käyttäytymisen omaksuminen. (Nurmi 1997, 259.)

Kuusinen (1997) toteaa, että vaikka Havighurstin teoria syntyi 1940-luvun Yhdysvalloissa, näyttävät hänen kuvaamansa kehitystehtävien teemat sopivan yllättävän hyvin vielä nykypäivääinkin. Varsinkin kun avioliiton kohdalle vaihdetaan parisuhde. Ko. teoriassa myöhäisnuoruuden vaihe sijoittuu ikävuosien 16 ja 23 ja nuoren aikuisen elämänvaihe vuosien 23 ja 35 välille. Myöhäisnuoruuteen kuuluvat erityisesti seuraavat kehitystehtävät: emotionaalinen riippumattomuus omista vanhemmista, parisuhteeseen, avo- tai avioliittoon valmistautuminen, uranvalinta ja ammattiin valmistautuminen sekä yksilöllisen eettisen ja moraalisen uskomusjärjestelmän kehittäminen. Kuusisen (1997) mukaan ammatinvalinta on tärkein myöhäisnuoruuden ja nuoren aikuisen elämänrakenteita jäsentävä prosessi, vaikka kulttuurin ja erityisesti työelämän rajut muutokset ovatkin muuttaneet työn ja uran roolia ja merkityksiä yksilön elämässä. Uranvalinta on osa yksilön emotionaalisen riippumattomuuden kasvua ja edellytys itsenäisen aikuiselämän suunnittelulle ja toteuttamiselle. Työelämän ja taloustilanteen heilahtelut ovat tehneet työuralle asettumisesta tai pääsemisestä monelle nuorelle vaikean ongelman. Nuoren pitää valmistautua jatkuvaan koulutukseen ja ammattitaidon päivittämiseen ja laajentamiseen. (Kuusinen 1997, 313.) Myöhäisnuoruuteen kuuluvat kehitystehtävät jatkuvat vielä nuoren aikuisen elämänvaiheessa ja väitän, että osalla tämänkin jälkeen.

Myöhemmin monet tutkijat ovat kehittäneet Havighurstin teoriaa. Siihen on liitetty muitakin kuin normatiivisia odotuksia. Ikään liittyviä muutoksia yksilön ympäristössä on kuvattu esimerkiksi erilaisina roolisiirtyminä muun muassa vanhemmaksi tulo. Monet sosiologit ovat kuvanneet myös niitä toimintamahdollisuuksia, jotka määräytyvät ihmisen iän mukaan tietyssä sosiaalisessa ympäristössä, termillä institutionaalinen ura. Esimerkkinä Nurmi (1997, 259) mainitsee koulutusjärjestelmän sisältämät siirtymät esimerkiksi peruskoulusta lukioon tai ammatilliseen oppilaitokseen. Yhteistä näille kaikille asioille on se, että ne kuvaavat ulkoisia tekijöitä, jotka määräävät ihmisten elämää tietyn ikäisenä. Nämä tekijät voivat perustua sellaisiin yhteisiin uskomuksiin, roolimalleihin tai normeihin, joita valtaosalla kulttuurin edustajista on. Ne voivat myös perustua eri instituutiossa vallitsevaan traditioon tai jopa asetuksiin ja lakiin. Nurmen mukaan niiden vaikuttavuus perustuu usein läheisiltä ihmisiltä, vanhemmilta, kavereilta ja opettajilta saatuun palautteeseen. Kaikki nämä tekijät muodostavat ihmisen kehitykselle ympäristön, joka mahdollistaa tai estää joitakin toimintoja ja näin ohjaa yksilön kehitystä. Voidaan myös sanoa, että ympäristön muuttuessa eri-ikäisten ihmisten kohtaamat haasteet ja rajoitteet ovat varsin erilaisia. (Nurmi 1997, 260.) Nuoruus on ollut varsin erilainen esimerkiksi 1960- tai 2000-luvulla.

Nurmi (1997, 260) toteaa, että kehitystehtäviä, roolimutoksia ja institutionaalisia uria voidaan tarkastella iän eli ajankohdan lisäksi kiinnittämällä huomiota siirtymän keston ja niiden järjestykseen. Ikään liittyvät rooliodotukset ovat sosiaalisesti määräytyneitä ja konstruoituja ja näin

ne myös vaihtelevat monien sosiaalisten tekijöiden mukaan. Yksi tärkeimmistä tekijöistä on se historiallinen aika, johon ihmisen elämä sijoittuu. Toinen tärkeä historialliseen kehitykseen liittyvä seikka on se, että nuorten ikäsidonainen ympäristö vaihtelee varsin paljon kulttuurista ja yhteiskunnasta toiseen. Yksi tärkeä tekijä, joka muovaa ikään liittyviä odotuksia, ovat sukupuoleen liittyvät odotukset. Vaikka Suomessa poikien ja tyttöjen kehitystehtävät ja institutionaaliset siirtymät ovat varsin samanlaisia, ilmenee täälläkin selviä sukupuolieroja esimerkiksi työelämään valikoitumisen suhteen. (Nurmi 1997, 261.) Nykyään siirtymien järjestys on vapaampi ja joustavampi sekä kesto yksilöllisempi. Sukupuoleen liittyvät odotukset ovat muuttuneet yllättävän hitaasti. Asiaan palataan kun tarkastellaan koulutusvalinnan ja sukupuolen välistä yhteyttä.

Kuusisen (1997, 317) mielestä Havighurstin teorian ansio on sen konkreettisuus ja käyttökelpoisuus esimerkiksi pohdittaessa pedagogisia sovellutuksia. Teoria on kuvaileva, mutta se ei selitä kehitysprosessien syy-seuraussuhteita. Siinä kuvataan kehitystehtävien olevan tulosta biologisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kehityksen vuorovaikutuksesta, mutta ei selitetä tämän vuorovaikutuksen sisäistä dynamiikkaa. Kehitystehtäväluettelo itsessään vaikuttaa sisällöltään liiaksi normatiiviselta ja vain tiettyyn kulttuuris-historialliseen tilanteeseen soveltuvalta. Kuusinen kritisoi teoriaa myös sen yleistettävyydestä ja jäykkyydestä. Kehitystehtävän käsite sinänsä on ajasta ja paikasta riippumaton ja se osoittanut käyttökelpoisuutensa myös myöhemmissä elämäntutkimuksissa. (Kuusinen 1997, 317.) Toisaalta vaikka kehitystehtäväluettelo itsessään vaikuttaa Kuusisen mukaan normatiiviselta, kontekstisidonnaiselta ja jäykältä kehityksen kuvaukselta, se auttaa kuitenkin jäsentämään kehitysvaiheiden välisiä eroja. Kehitystehtävän käsitettä voidaan perustella myös siten, että vaikka yksilöt voivatkin tehdä elämäntutkimuksensa koskevia valintoja, niitä säätelevät yhteiskunnan tarjoamat mahdollisuudet ja standardoidut elämäntutkimukset. Traditiot ja tavat rajoittavat elämää yhä vähemmän, yksilöllisyyttä korostetaan ja yksilöllisten valintojen kirjo on laajentunut. Kuitenkin yksilön vaihtoehtojen on sovittava yhteiskunnan asettamiin rajoihin ja yhteiskunnalla on edelleen elämäntutkimuksen säätelijänä ja ohjaajana voimakas vaikutus. (Kuusinen 1997, 317; Nurmi 1997, 263.)

Koulu- ja opiskelumaailmassa yksilöllisyys on tällä hetkellä tavoiteltu arvo ja jopa vaatimus. Opintopolut ja reitit yksilöllistyvät, korkeakouluopiskelijoillekin tehdään henkilökohtaisia opiskelusuunnitelmia ja rohkeisiin valintoihin kannustetaan. Yksilöllisyys on nähdäkseni hieman ristiriidassa kehitystehtävääjattelun kanssa. Esimerkiksi parisuhteeseen ja työelämään valmistautuminen ei ole enää kaikille itsestäänselvyys tai ainakin asioiden järjestys voi olla hyvin erilainen kuin aikaisemmin. Perinteinen tiettyyn ikään tai elämäntutkimukseen kuuluva ammatinvalinta on muuttanut muotoaan ja se on jo käsitteenä jonkin verran vanhentunut, mihin päädytään myöhemmin ammatinvalintaa tarkastelevassa kappaleessa.

## 2.2 Identiteetin kehitys

Identiteetti käsitteenä on monimerkityksinen. Sillä on tarkoitettu ihmisen käsitystä itsestään, käsityksen pysyvyyttä, asenteita, samastumista johonkin ryhmään ja erottautumista muista. Määrittelytavasta riippuen identiteetti on lähellä esimerkiksi persoonallisuuden, minäkuvan, sosiaalisen representaation ja sosialisaaion käsitteitä. Identiteetin kehitys on tärkeää elämänkaaren eri vaiheissa, mutta se on usein liitetty erityisesti nuoruusikään (Erikson 1959). Nuori luo itsestään tietynlaisen kuvan varttuessaan tietyssä kulttuurissa, yhteiskunnassa ja sosiaalisen ryhmän jäsenenä. (Nurmi 1994, 3.)

Erikson (1959) kuvasi nuoruutta ja nuoruuden kehitystä termillä identiteetin kehittyminen ja siihen liittyi olennaisesti kehitystehtävänkaltainen kriisi ja sen ratkaiseminen. Sitä voidaan hänen mukaansa kuvata prosessina, jossa yhteiskunnan haasteet ja vaatimukset ohjaavat tai pakottavat nuoren tiettyihin valintoihin ja päätöksiin, jotka koskevat hänen tulevaa elämäänsä. Tämä näkyy nuoren elämässä erilaisina kriiseinä, niiden ratkaisuna ja sitoutumisena joihinkin valintoihin. Nämä taas johtavat myöhemmin tiettyihin aikuiselämän roolivalintoihin. Eriksonin mukaan nuoren minäidentiteetin kehitys on seurausta tästä tapahtumakulusta. (Nurmi 1997, 262.)

Eriksonin (1950/1982), 1959) teoriassa yksilön persoonallisuus kehittyy kahdeksassa vaiheessa, joissa yksilö kohtaa ympäristön taholta uusia sopeutumisvaatimuksia, jotka ovat luonteeltaan joko biologisia, psykologisia tai sosiaalisia. Nämä vaatimukset saavat aikaan siis psykososiaalisia kehityskriisejä, joiden ratkaiseminen tuottaa yksilölle itseä koskevia tunteita tai voimia, jotka luovat perustan uusien kriisien kohtaamiselle. (Kuusinen 1997, 313.) Biologiset muutokset varhaisnuoruudessa ja siihen liittyvät muutokset minäkäsityksessä sekä erilaiset sosiaalisen ympäristön asettamat normatiiviset paineet muodostavat haasteita, jotka vaativat nuorelta monenlaista työskentelyä. Nämä muutokset luovat tarpeen pohtia ja löytää vastauksia ainakin tulevaan ammatilliseen uraan, maailmankuvaan sekä omaan sukupuoleen ja sen määrittelyyn liittyviin kysymyksiin. (Nurmi 1994, 3.)

Erikson korosti, että kasvu ja kehitys eivät tapahdu tyhjiössä, vaan sosiaalisessa ympäristössä, jonka muodostavat mm. perhe, koulu ja kaveripiiri. Kriisien onnistuneet tai epäonnistuneet ratkaisut vaikuttavat yksilön näkemyksiin itsestään ja elämästä sekä hänen suhtautumiseen, asenteisiin, tunteisiin ja tiedostamistapoihin. Eriksonin teoriassa nuoruusvaiheen tärkein kehitystehtävä on identiteetin ja roolihämmennyksen välisen kriisin ratkaisu. Onnistunut identiteetikriisi tuottaa tulokseksi aidolta ja omalta tuntuvan minäidentiteetin (Kuusinen 1997, 316.)

Identiteetin etsimistä Erikson (1968) kuvaa kahden prosessin avulla. Aikuisuutta edeltää kriisivaihe, jolloin nuori etsii erilaisia vaihtoehtoisia tapoja ratkaista biologiset ja sosiaaliset haasteet. Tämä voi näkyä mm. uusien ideologioiden omaksumisena, koulutuksen ja ammatin miettimisenä. Tätä vaihetta Erikson nimittää psykososiaaliseksi moratorioksi. Kun nuori on löytänyt erilaisia vaihtoehtoja, hän sitoutuu joihinkin niistä. Lopputuloksena on aikuistumiseen liittyvien valintojen teko. Nuori päätyy valitsemaan ja kiinnittymään tiettyyn ideologiaan, sukupuolirooliin sekä koulutus- ja ammattiuraan. Tämän tapahtumaketjun tuloksena on identiteetin omaksuminen myös psykologisella tasolla. Nuori muodostaa näiden kriisien ja sitoutumisten myötä käsityksen myös omasta itsestään. (Nurmi 1994, 3-4.)

Marcia (1980) on luonut Eriksonin teorian pohjalta identiteettistatus-mallin, joka pohjautuu myös kriisi- ja sitoutumiskäsitteille. Hänen mukaansa identiteetti kehittyy nuoren pohtiessa ja tehdessä valintoja koulutukseen ja uraan, ideologisiin uskomuksiin sekä sukupuolirooleihin ja seksuaalisiin kysymyksiin liittyen. Marcia määrittelee neljä erilaista identiteettistatusta, jotka heijastavat myös identiteetin kehitystasoa. Hajaantuneen identiteetin vaiheessa nuori ei ole käynyt läpi kriisiä eikä ole sitoutunut päätöksiinsä. Ajautujat eivät myöskään ole käyneet läpi mitään kriisivaihetta, vaikka ovatkin sitoutuneet joihinkin esimerkiksi tulevaan ammattiin liittyviin elämänratkaisuihin. Nämä valinnat on tehty ilman omakohtaista pohdiskelua vaikka vanhempien malleja noudattaen. Moratorio- eli etsintävaiheessa olevat nuoret ovat parhaillaan kriisissä, mutta he eivät ole vielä tehneet henkilökohtaisia ratkaisuja eivätkä sitoutuneet niihin. Identiteetin saavuttamisvaiheeseen pääsy taas vaatii sekä kriisin läpikäymistä tärkeillä elämänalueilla että sitoutumista valintoihin. Sekä Eriksonin että Marcian teorian pohjana on ajatus, että etsiessään vaihtoehtoja aikuisuudelle ja omaksuessaan aikuisen roolit nuori muodostaa myös käsityksen itsestään, jota voidaan kuvata egoidentiteettinä. Onnistunut identiteetin kehitys perustuu sosiaalistumiselle tiettyyn yhteiskuntaan ja kulttuuriin. (Nurmi 1994, 4.)

Eriksonin ja erityisesti Marcian teorioita on kritisoitu paljon. Identiteetin kehitys näyttäisi jatkuvan läpi elämän ja kerran omaksuttu identiteetti voi elämänkaaren muutosten myötä muuttua edelleen identiteetin etsintävaiheeksi. Toiseksi on havaittu, etteivät kaikki Eriksonin kuvaamat elämän alueet, esimerkiksi ideologiset kysymykset, ole nykyään identiteetin etsinnässä ainakaan kaikilla nuorilla mitenkään keskeisellä sijalla. (Nurmi 1994, 4.) On myös esitetty erona Eriksonin teoriaan, että nuoret voivat erota myös niiden sisällöllisten teemojen suhteen, joita työstämällä he muodostavat identiteetin. Teemat pohjautuvat nuorten omiin intresseihin ja siksi ne voivat vaihdella yksilöstä toiseen. Toiselle koulutukseen liittyvät kysymykset ovat tärkeitä, kun taas toisen kehityksessä ideologiset kysymykset muodostavat keskeisen alueen. Identiteetin muodostumista ei

myöskään pidetä minään pysyvänä lopputuloksena, vaan uusien identiteetin etsintävaiheiden ajatellaan olevan kehityksen myöhemmissäkin vaiheissa mahdollista ja jopa tavallista, kun henkilö kohtaa uusia haasteita. (Nurmi 1994, 5.) Tällainen ajattelu sopii paremmin elinikäisen oppimisen ajatukseen. Muuttumaton ja lopullinen identiteetti kuulostaisikin todella lohduttomalta ja se sotii vastaan ihmisen halua kehittyä ja kehittää itseänsä. Identiteetti nähdään siis prosessina. Myöhemmin monet laajoilla aineistoilla tehdyt tutkimukset ovat myös osoittaneet, että valtaosa nuorista ei näyttäisi käyvän läpi mitään kriisivaihetta suhteessa itseensä ja vanhempiinsa, kehitys näyttäisi pikemminkin jatkuvalta (Nurmi 1997, 257.)

Myös Nurmi (1994, 1997) kuvaa Eriksonin tapaan identiteetin muodostumista prosessimallin tai kahden lomittaisen tapahtumakulun avulla. Ensinnäkin nuori ohjaa omaa elämäänsä tekemällä erilaisia valintoja ja toimimalla niiden mukaisesti. Nuoruuden kehitys nähdään ikäsidonnaisen ympäristön ja yksilöllisten intressien, taitojen ja uskomusten välisenä vuorovaikutuksena. Ikäsidonnaisella ympäristöllä Nurmi tarkoittaa sellaisia kulttuuriin liittyviä normatiivisia odotuksia sekä eri instituutioihin liittyviä siirtymiä, jotka kohdistuvat valikoivasti tiettyä ikäkautta eläviin henkilöihin. Tämä oman elämän ohjaaminen tapahtuu niissä puitteissa, joita nuoren ikäsidonnainen kehitysympäristö hänelle tarjoaa. Yhteiskunta ja kulttuuri luovat erilaisia haasteita ja rajoituksia nuoren valinnoille. Niiden lisäksi myös yksilöön itseensä liittyvät tekijät rajoittavat oman elämän ohjausta. Kyvykkyys, aiemmat ratkaisut sekä luonteenpiirteet ohjaavat nuoren oman elämän suuntaamista ja myöhempiä mahdollisuuksia. (Nurmi 1994, 5; Nurmi 1997, 264.)

Nurmen (1994, 5) mukaan nuori etsii ja asettaa elämäntavoitteensa vertailemalla omia mieltymyksiään ja halujaan normatiivisiin odotuksiin ja kehitystehtäviin. Toinen tärkeä kehityskulku nuoruudessa on se, että vastatessaan erilaisiin haasteisiin, tehdessään erilaisia valintoja ja päätyessään tiettyihin ratkaisuihin, nuori muodostaa kuvaa omasta itsestään. Esimerkiksi koulutustavoitteet ja valinnat luovat pohjaa nuoren tulevalle elämälle. Tämä taas vaikuttaa siihen, millaisen käsityksen nuori luo itsestään, esimerkiksi lukiolaisena. Samoin erilainen palaute nuoren toiminnasta, esimerkiksi heikko koulumenestys, luo pohjaa sille, mitä nuori itsestään ajattelee.

Instituutioiden luomat toimintamahdollisuudet luovat sen mahdollisuuksien avaruuden, jossa päätökset voidaan tehdä. Esimerkiksi koulutusjärjestelmä ja työllisyystilanne luovat tällaisen mahdollisuuksien kentän. Oman toiminnan menestyksellisyyden arvioinnissa ikäsidonnaiset standardit ovat tärkeässä asemassa. Ne vaikuttavat siihen, miten nuori arvioi omaa onnistuneisuuttaan eri elämänalueilla ja käsitystä itsestään. Nämä standardit ilmaisevat normatiivisia käsityksiä siitä, minkä ikäisenä ja millä tavoin nuoren tulisi ratkaista tietyt ikäsidonnaiset kehitystehtävät. Kun nuori asettaa tavoitteita, miettii ratkaisukeinoja ja arvioi omaa

menestystään, nuori muodostaa käsityksiä omasta itsestään, kyvykkyydestään ja menestyksestään. Tätä prosessia voidaan Nurmen mukaan kuvata identiteetin muodostamisena. Kyseessä ei ole pysyvä ominaisuus vaan elämänkaaren normatiivisten ja satunnaisten tapahtumien johdosta jatkuvasti muuttuva rakenne. (Nurmi 1994, 5.)

Kun nuori on muodostanut tavoitteen ja käsityksen suunnasta, johon hän elämässään pyrkii, hänen pitää Nurmen (1994; 1997) mukaan pohtia, miten tähän päästään. Se vaatii usein eri vaihtoehtojen tutkiskelua, keskustelua eri mahdollisuuksista. Identiteettiteoriassa tätä kutsuttiin etsinnäksi. Tämä monimutkainen tapahtumasarja sisältää psykologiselta kannalta myös erilaista suunnittelua, ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa. (Nurmi 1997, 265.) Edellä kuvattu malli pohjautuu osin kognitiivisen psykologian teorioihin tavoitteen asettamisesta, suunnittelusta ja arvioinnista. Vaikka malli antaa tietyllä tavalla rationaalisen kuvan oman elämän ohjaamisesta, monet tapahtumakulun piirteet korostavat vähemmän rationaalisia, tiedostamattomia ja jopa satunnaisia piirteitä. Esimerkiksi nuoret eivät useinkaan ole kovin tietoisia niistä motiiveista ja intresseistä, jotka ovat tavoitteen asettelun pohjana. Toiseksi monet tavoitteet ja valinnat eivät ole yksilöllisesti pohdittuja ja rationaalisesti punnittuja, vaan ne voivat pohjautua vanhemmilta, kavereilta ja jopa tiedotusvälineistä saatuihin malleihin ja mielikuviin. Nuorten elämänsuunnittelu perustuu usein myös aiemmin opittuihin ja automatisoituneisiin ratkaisutapoihin tai suoraan muilta ilman omakohtaista reflektointia omaksuttuihin toimintamalleihin. (Nurmi 1997, 266 - 267.)

Yhteiskunnan ikäsidonnaisuus on varmasti muuttunut vuosikymmenten saatossa. Eriksonin teorian syntyäikaan verrattuna nuoruuteen liittyvissä kehitystehtävissä ja institutionaalisissa siirtymissä on tapahtunut paljon. Koulutus on pidentynyt, työura on muuttunut vaihtelevammaksi ja perheeseen ja parisuhteeseen liittyvät siirtymät ovat muuttuneet ja monimutkaistuneet. Toisaalta suurin osa muutoksista koskee nimenomaan aikuisuutta ja nuoruuden ensimmäiset valinnat liittyen esimerkiksi koulutukseen näyttävät paremminkin yhdenmukaistuneen. Ikäsidonnainen ympäristö muodostaakin varsin monimutkaisen ympäristön kehitykselle. Tätä monimutkaisuutta luovat institutionaalisten siirtymien peräkkäisyys ja riippuvuus aikaisemmista siirtymistä sekä myös sattuman ilmeinen merkitys elämää muovaavana tekijänä. Sattumalla näyttäisi olevan tärkeä osuus ihmisen elämänsuunnittelussa. Esimerkiksi onnettomuuteen joutuminen tai vanhempien työttömyys saattaa vaikuttaa paljon nuoren valintoihin. Myös muut satunnaiset tekijät esimerkiksi karsiutuminen muutamalla desimaaliyksiköllä halutusta jatko-koulutuspaikasta on varsin satunnainen tapahtuma, joka voi kuitenkin olennaisesti vaikuttaa myös nuoren myöhempään elämään. (Nurmi 1997, 267.) Sen vuoksi Nurmen mukaan identiteetin kehitys ja yksilön sosiaalinen elämänura on poikkeuksetta yksilöllinen (Nurmi 1994, 6).

### 3 AMMATINVALINTA, KOULUTUSVALINTA VAI URANVALINTA?

#### 3.1 Muuttuneet ammatti ja ura

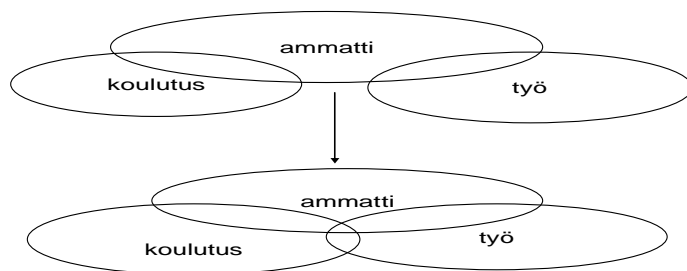
Koulutusvalinta on tämän työn keskeisin käsite. Kyetäkseni perustelemaan päätymiseni kyseisen käsitteen käyttöön, on syytä tarkastella ja yrittää määritellä sitä ja siihen liittyviä käsitteitä kuten ammattia, ammatinvalintaa, uraa sekä uranvalintaa.

Ammattia on vaikea määritellä tarkasti. Onko esimerkiksi kotiäiti tai emäntä ammatti, entä itseoppinut taiteilija tai urheilija? Mikä on vapaaehtoistyötä tekevän työttömän ammatti? Ammattien kirjo on nykypäivänä huima. Uusia ammatteja syntyy, perinteisiä ammatteja katoaa tai ammatin sisältö muuttuu. Työpaikkailmoituksissa komeilevat englanninkieliset nimikkeet kuten quality rater, chief accountant, service desk agent jne. Koulutuksen kentällä tutkintonimikkeet sekoittavat nuorta entisestään. Mitä tekee vestenomi tai estenomi työkseen?

Wikipedian mukaan ammatilla tarkoitetaan kunkin ihmisen tekemän työn nimikettä. Tässä määritelmässä ammatti ja työ rinnastetaan täysin. Ammattiin kuuluu olennaisena osana ammattitaito eli ammatin vaatima erityisosaaminen. Ammattitaitoon liittyy ammatin nauttima arvostus. Taito antaa ammatille sisällön. Ammatin kvalifikaatiovaatimukset ja työntekijän kompetenssi puolestaan ovat osa ammattitaitoa ja niitä käytetään osittain myös sen synonyymeinä. (Tuominen & Wihersaari 2006, 103.) Niemelä (1993) toteaa, että ammatit perustuvat yhteiskunnassa sovittuihin sääntöihin ja niihin liittyy sekä ammatilaisen oikeuksia että velvollisuuksia. Ammatti on koulutuksen kautta hankitun tiedon ja taidon soveltamisen yhdistelmä. (Niemelä, 1993, 143.) Ammatti pitää sisällään aina tietyn historian tai tradition ja toisaalta tavoitteen kehittyä, mikä vaikeuttaa sen tarkkarajaisia määrittelyjä (Tuominen & Wihersaari, 2006, 110).

Ammatti käsitteenä liittyy siis olennaisesti työhön. Tuomisen ja Wihersaaren (2004, 116) mukaan työ jäsentyy ammatteihin ja ammatit puolestaan jäsentävät työtä. Keskeinen kysymys on heidän mukaansa, millainen on työn ja ammatin suhde. Ammattia ei voi määritellä pelkästään työn kautta ja vaikka niillä on vahva yhteys, niitä ei voi samaistaa. Ammatin määrittelyyn liittyy kolmantena olennaisena osatekijänä koulutus. Kuitenkin ihminen voi olla ammatiltaan ja koulutukseltaan mitä tahansa ja tehdä työkseen aivan jotakin muuta. Tuominen ja Wihersaari kuvaavat ammattia työn ja koulutuksen avulla (kuvio nro 3 yläosa). Nykypäivää kuvaa mielestäni vielä paremmin saman kuvion alaosa, jossa koulutus ja työ ovat osittain limikkäin, koska koulutus ja työ usein vuorottelevat ihmisten elämässä ja usein opiskellaan ja tehdään töitä myös samanaikaisesti.





Kuvio nro 1. Ammatin, työn ja koulutuksen suhde (mukaiillen Tuominen 2006, 116)

Yksilön ja yhteiskunnan tarpeet ja toiveet ammatin suhteen saattavat olla hyvin erilaiset. Idealistisesti ajatellen yksilö etsii ammattia, jossa hänen kykynsä ja taitonsa pääsevät parhaiten oikeuksiin ja jossa hänellä on mahdollisuus kehittää itseään. Kärjistettynä yhteiskunnan tarve on saada sopiva määrä koulutettua työvoimaa eri työtehtäviin niin, että yhteiskunta toimii. Ammatin merkitys elämässä vaihtelee ihmisten ja elämäntilanteenkin mukaan. Toisille se saattaa merkitä elämän sisältöä ja toisille se on vain väline ansaita elantonsa.

Tuominen ja Wihersaari (2006) toteavat pohtiessaan ammattia filosofian näkökulmasta, että ammatti-identiteetti määrittelee ihmisen ammatin eli hänen oma ymmärryksensä, siitä mihin ammattiin ihminen itsensä identifioi. Koulutus on usein olennainen osa ammatti-identiteettiä, mutta välttämättä työtehtävät ja koulutus eivät kerro ihmisen ammatista. Ihmisellä voi olla useampikin ammatti. Tuominen ja Wihersaari esittävät dynaamisen ammatin käsitteen, johon liittyy olennaisena osana ammatillinen kasvu. Dynaaminen ammatin käsite painottaa siis yksilöä ja hänen omaa ymmärrystään ammatistaan yhteiskunnan luodessa raamit ammattilla ja niiden määrittelylle. Ammatillisen kasvun näkökulmasta ammatti ei ole tarkkarajainen ja muuttumaton, vaan ihmisen kasvun kautta muuttuva ja dynaaminen. (Tuominen & Wihersaari, 2006, 121.)

Myös käsitys urasta on muuttunut yhteiskunnissa tapahtuneiden muutosten myötä. Häyrysen (1997) mukaan uralla tarkoitettiin alkujaan virkamiehien etenemisjärjestelmää, virkauraa. Kun vapaa ammatinvalinta viime vuosisadan aikana yleistyi, ura ryhdyttiin pitämään osana kansalaisen tyypillistä elämäntilannetta. Voidaan ajatella, että jokaisella on nyky-yhteiskunnassa jonkinlainen ura. Ammatin sosiaaliset erot vaihtelevat huomattavasti. Vain osa ihmisille tarjoutuvista urista edustaa eliittiasemia tai arvostettua älyllistä työtä. Tällaista uraa varmistaa koulutetuilta vanhemmilta peritty ns. sosiaalinen pääoma, joka ilmenee henkilökohtaisena varmuutena ja kielellisinä valmiuksina jo ensimmäisinä kouluvuosina. (Häyrynen 1997, 372.)

Vanhassa ura-ajattelussa ura nähdään yksilöllisenä saavutuksena eikä siinä oteta huomioon ihmisen ja hänen ammatillisen ympäristönsä vuorovaikutusta. Onnistumisten ja epäonnistumisten ajatellaan johtuvan yksilön henkilökohtaisista ominaisuuksista. Ura on näin rinnastettavissa palkkatyöhön, mikä saa ihmiset määrittelemään itsensä ja arvokkuutensa tekemänsä palkkatyön mukaan. Etniseen ryhmään, sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan jne. liittyvät vallan ja etuoikeuksien rakenteet eivät kuitenkaan takaa kaikille ryhmille yhtä menestyksestä uraa. Lisäksi vanha uraideologia erottaa uravalinnat muusta elämästä itsenäiseksi alueeksi. (Richardson 2000, 197–211; Onnismaa 2003, 60.) Normaalina uran kulkuna on pidetty hierarkkista, ennakoitavaa ja lineaarisesti etenevää uraa riippumatta siitä, miten yleinen tällainen uran kulku aiemmin on ollut. Vanhan käsityksen mukaan ihmiset etenevät urallaan persoonallisuutensa perusteella eri tavoin eli tietyt persoonallisuudet sopivat tietyille aloille. Vanhaan ura-ajatteluun sisältyy käsitys siitä, että ihmiset ovat motivoituneita toteuttamaan itseään itselleen sopivilla urilla. (Richardson 2000, 197–211.)

Nykyisin ihmisten elämäntulkua kuvataan usein epälineaarisenä, jatkuvasti muuttavana ja ennakoimattomana. Uusi uraideologia lähtee siitä, että urakehitys on usein sattumanvaraista ja eikä etene välttämättä tasaisesti. Ennakoimattomuuden lisääntyä uusi näkökulma painottaa yksilöllisyyttä. Työtä ja oppimista tarkastellaan ihmisten elämän kokonaisuudessa. Uran muutosten taustalla on viime vuosikymmenten talouden ja tuotannon mullistus. (Onnismaa 2003, 275 - 276.) Työn rakentumisen ja organisoimisen muutokset ovat tehneet välttämättömiksi käsitteellistä uudelleena, mitä uralla tarkoitetaan. Onnismaan mukaan ura on fragmentoitunut ja urasuunnittelun tuen tarve on vastaavasti lisääntynyt erityisesti elämän siirtymävaiheissa. Objektiivisiä uramittareita on vaikea löytää ja sen sijasta on alettu korostaa subjektiivista uraa: yksilöt tekevät historiansa ja tarinansa, joten huomio kiinnittyy ensisijaisesti uran henkilökohtaisiin merkityksiin. Monet tutkijat korostavat, että aiemmasta eksklusiivisesta ja kulttuurisidonnaisesta urakäsityksestä poiketen ura on nyt jokaisella. Nykyisin halutaankin hierarkkisen urakehityksen sijasta korostaa työn sijaintia elämäntulkussa. Uusi ura kehkeytyy jatkuvassa itsensä luomisen prosessissa. Uutta uraa luonnehtivia käsitteitä ovat career development ja career management. Kummallekin on hankala löytää luontevia suomenkielisiä vastineita. Career development nähdään elämänikäisenä itsensä kehittämisenä, mihin kuuluu eri roolien, olosuhteiden ja tapahtumien integrointi. (Onnismaa, 2003, 279.)

Alun perin uraa merkitsevä englannin kielen sana on tarkoittanut polkua tai suuntaa elämässä. Peavy (2000) ymmärtää sosiodynaamisessa ohjausteoriassaan uran niin, että ihmisen koko elämä on hänen uransa. Urasuunnittelu ei ole vain keino valita ammatti, vaan se on menetelmä oman elämän suunnitteluun. Näin ymmärrettyä ammatinvalinnassa ei ole kysymys vain siitä, että valitaan

tietynlainen työ, vaan siinä on kyseessä koko elämää koskeva valinta, joka on täynnä merkitystä ja jonka ihminen kokee koskettavan koko elämänsä suuntaa. Peavyn mukaan uran käsitteeseen liittyy myös se ongelma, että se on keskiluokkainen käsite. Monilla työläisillä ei modernissakaan yhteiskunnassa ole mitään uraa. Teollisessa yhteiskunnassa oli aikoinaan mielekästä opastaa nuoria valitsemaan oma uransa, mutta nyt elämänikäisen uran ajat ovat ohi. (Peavy 2000, 40 - 41.)

Uusi kuva urasta voi herättää omaa uraansa pohtivassa nuoressa epävarmuutta ja joissakin opiskelijoissa jopa ahdistusta ja pelkoa tulevaisuudesta. Mm. Nummenmaa (1996) tuo esiin valoisamman tavan tarkastella asiaa. Yksilön näkökulmasta mielekäs elämä voidaan rakentaa hyvin eri tavoin. Ihmiset eivät välttämättä koe kykyjensä menevän hukkaan, vaikka he toimisivatkin palkkatyön ulkopuolella. Oleellista on, ovatko ihmiset voineet itse valita oman elämäntapansa ja -tyylinsä. Kokemus oman elämänkulun suuntaan vaikuttamisesta saa aikaan tunteen onnellisemmasta ja mielekkäämmästä elämästä ja urasta (Nummenmaa 1996, 6–8; Vanttaja 2002, 247). Laine (1999, 192) toteaaakin, että elämme globalisoituvassa ja yksilöllistyvässä maailmassa, jossa on menossa yhtä aikaa monia rinnakkaisia, päällekkäisiä ja ristiriitaisia prosesseja, eriytymistä ja yhdenmukaistumista. Jokainen on viime kädessä yksilöllisesti vastuussa oman identiteettinsä ja elämänuransa luomisesta. Yksilöllistymisen ja globaalistumisen ja traditioiden tyhjentyvän yhteisvaikutuksena elämästä on tullut kokeilevaa elämää. Elämä tuntuu riskinalaiselta projektilta, jossa joudutaan kokeilemaan erilaisia identiteettejä ja elämäntapoja. (Laine 1999, 170.)

Mahdollisuuksia erilaisten elämäntyylien valintaan on enemmän kuin koskaan ennen. Kaikki yhteiskuntamme oppilaitokset, ammatit, ammattiasemat ja työtehtävät ovat periaatteessa avoinna kaikille halukkaille. Toisaalta globalisoitumisen, kansainvälistymisen ja Euroopan Unioniin liittymisen myötä myös useat ulkomaiset oppilaitokset ja työtehtävät ovat aiempaa varteenotettavampia vaihtoehtoja. Hyväksytyjen elämäntyylien runsaus voi aiheuttaa kuvitelman siitä, että nyky-yhteiskunnassa nuori voisi vapaasti valita haluamansa elämäntyylin. Käytännössä vapaa valinta ei kuitenkaan usein ole mahdollista, koska koulutus - ja työuran valinta riippuu yksilön taipumusten ja intressien lisäksi monista muista tekijöistä. Suuresta määrästä erilaisia elämäntyyliä voi olla vaikea valita. (Lairio & Puukari 2001.) Toisaalta elinkeinorakenteen muuttuminen palvelu- ja tietotyövaltaiseksi kaventaa entisestään uranvalinnan vaihtoehtoja. Esimerkiksi perinteisen teollisuustyön ennustetaan vähenevän edelleen automatisoitumisen myötä. Toisaalta suurten ikäluokkien siirtyessä eläkkeelle työmarkkinat saattavat muuttua myönteisempään suuntaan. Teollisuusmaissa syntyvyys pienenee koko ajan. Kun ikäluokat pienevät, töitä voi riittää aiempaa useammalle. Tulevaisuutta on kuitenkin vaikea ennakoita. Nuorten urasuunnittelussa nämä kehitystrendit ovat merkinneet sitä, että kaikki eivät enää kilpaile pysyvistä työpaikoista, vaan yhä useampaa odottaa pätkätoiden ja työttömyysjaksojen vuorottelu.

### 3.2 Ammatinvalinnasta koulutus- ja uranvalintaan

Kovin kaukana eivät ole ne ajat, jolloin kotona päätettiin, että pojasta tulee pappi tai lääkäri. Usein tapana oli, että ammatti periytyi. Seurattiin vanhempien viitoittamaa tietä lähimpään tehtaaseen tai vaikkapa vanginvartijaksi tai sitten vaan ajauduttiin jollekin alalle. Nyt ammatinvalinta nähdään tietoisena ja yksilöllisenä valintana, monitahoisena ilmiönä, johon ovat yhteydessä yksilöön liittyvät asiat sekä erilaiset tausta- ja ympäristötekijät, joita käsitellään tarkemmin luvuissa 4.3 -4.6.

Ammatinvalinta, koulutusvalinta ja uranvalinta ovat käsitteitä, jotka kietoutuvat tiiviisti toisiinsa tarkoittaen osittain samaa asiaa. Tietyn koulutuksen suorittanut voi toimia monessa eri ammatissa tai työtehtävissä. Ihminen voi toimia elämänsä aikana usealla eri alalla ja tehdä monta eri uraa niin kuin edellä todettiin. Nyky-yhteiskunnassa ammattien ja alojen rajat eivät ole enää niin jyrkkiä kuin aikaisemmin. Koulutukseen hakeudutaan usein ilman tarkkoja ammattisuunnitelmia. Suuntauksena on myös koulutuksen hankkiminen monelta eri alalta, mikä ei sido johonkin tiettyyn ammattiin tai alaan. Seuraavaksi tarkastellaan edellä mainittuja käsitteitä ja niiden välisiä suhteita lähemmin.

Ammatinvalinnasta on olemassa monenlaisia määritelmiä, joissa korostuvat eri näkökulmat. Ammatinvalinnan käsitekin on muuttanut sisältöään. Ammatin vaihtaminen useaan kertaan on ihmisille arkipäivää ja yksilöiltä edellytetään ennen kaikkea monialaisuutta, jatkuvaa kouluttautumista ja halua oppia uutta. Tämän vuoksi myöskään ammatinvalinta ei voi olla yksioikoinen ja lopullinen valinta nuoruusiässä esimerkiksi peruskoulua päätettäessä. (Mäkinen 1998, 60.)

Perinteisesti uran- ja ammatinvalintaprosessin on nähty kuuluvan keskeisiin nuoruusiän kehitystehtäviin. Tällöin ulkoisesta, yhteiskunnan asettamasta, ammatinvalinnan vaatimuksesta muodostuu vähitellen yksilön sisäinen ammatinvalinnan tarve. (Miettinen 1995, 20.) Myös Nummenmaan mukaan nuoruusiässä ammattiin suuntautuminen on keskeisimpiä kehitystehtäviä. Se on nähtävissä risteyskohtana, jossa nuoren nykyisyyttä koskevat havainnot ja tulevaisuutta koskevat kuvitelmat leikkaavat. (Nummenmaa 1992.) Lairiokin toteaa, että ammatinvalintaa on pidetty yhtenä nuoruuteen kuuluvana kehitystehtävänä, josta nuoren pitää selviytyä ennen kuin on mahdollista siirtyä aikuisuuteen (Lairio 1988, 11).

Hirsijärvi on määritellyt ammatinvalinnan psyykkiseksi tapahtumasarjaksi, joka johtaa ammattiuralle sijoittumiseen ja jossa valintoihin vaikuttavat yksilön minäkäsitys sekä hänen tavoitemielikuvansa (Hirsijärvi 1984, 13). Usein ongelmalliseksi koettu ammatinvalinta halutaan ratkaista pelkästään koulutuksen valinnalla. Ammatillisen koulutusalan valinta vaatii usein selkiytyneempiä urasuunnitelmia kuin yleissivistävän koulutuksen valinta. (Mäkinen 1998, 64.)

Toiset määritelmät korostavat puolestaan ilmiön prosessinomaisuutta. Koulutusvalinta ei ole yksittäinen päätös vaan se on moniulotteinen prosessi, joka saattaa jatkua pitkälle aikuisikään saakka. Koulutusvalinnat edellyttävät kykyä eritellä omia tarpeita, tehdä valintoja eli se edellyttää refleksiivisyyttä ja autonomisuutta (Antikainen & Huotelin 1996,91). Koulutuksen-, ammatin- ja uranvalinta tulisikin ymmärtää jatkuvana prosessina läpi elämän. Koulutusvalinnat voidaan rinnastaa myös ammatilliseen kasvuun.

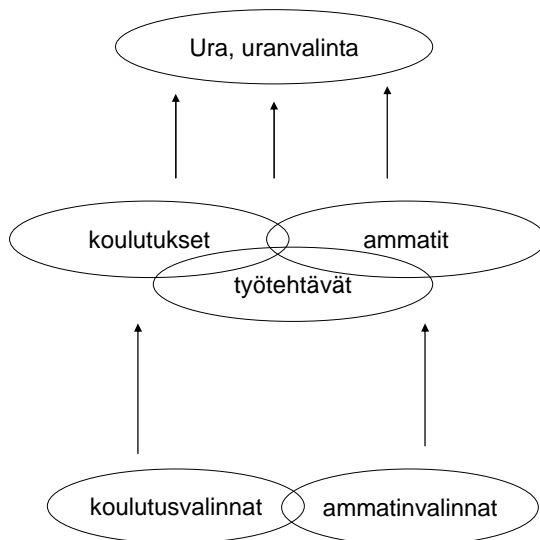
Ammatillinen kasvu voidaan määritellä moniulotteiseksi ”elinaikaiseksi prosessiksi, jossa psykologiset, sosiologiset, taloudelliset ja kulttuurilliset osatekijät vaikuttavat yksilön valintaan, suuntautumiseen ja etenemiseen ammateissa, jotka yhdessä muodostavat hänen uransa” (Brown 2003). Määritelmä korostaa valinnan monimuotoisuutta ja prosessinomaisuutta sekä valintoihin vaikuttavien ulkopuolisten, nuorelle kaukaisten ja läheisten tekijöiden yhteisvaikutusta. Siikaniemikin (2005, 9) toteaa, että koulutus-, ammatin- ja uranvalintaa ei tulisi ymmärtää tärkeäksi ainoastaan nuoren tehdessä ensimmäistä kertaa valintojaan, vaan jatkuvana prosessina nuoruudesta aikuisen tekemiin valintoihin oman uransa aikana. Ammatillisen kasvun mallien laajentaminen käsittämään koko koulutusuran ja ammattiuran auttaa ymmärtämään paremmin myös ensimmäiseen valintaan vaikuttavia osatekijöitä ja edelleen niiden vaikutusten huomioon ottamista tulevaisuuden valinta- ja päätöksentekotilanteisiin. (Siikaniemi 2005, 13.)

Myös Raehalmen mukaan uranvalinta voidaan nähdä elämänikäiseksi prosessiksi, jossa opiskelualan ja -tason valinta koulun jälkeen on vain yksi monista valinnoista. Uranvalintaprosessi jatkuu ja sisältää valintoja, jotka liittyvät työpaikkoihin ja -tehtäviin hakeutumiseen tai lisä- ja jatkokoulutautumiseen. (Raehalme 1996, 78.) Järvinen (1997) toteaa, että ammatinvalinta ei useinkaan ole lopullinen päätös, eikä sen välttämättä katsota sijoittuvan yksilön elämänkulussa tiettyyn ajankohtaan. Ammatinvalinnan pohdinta alkaa jo lapsuudessa ja jatkuu läpi elämän. (Järvi 1997, 46 - 53, 71 - 74).

Perinteisesti yksilön toteutunut ammatti nähdään tuloksena hänen koulutus- ja ammatinvalintaprosessistaan. Käytännössä siinä toteutuvat tai jäävät toteutumatta monien eri tahojen tarpeet. Tuotanto- ja työelämän perustarve on saada oikealla tavalla kvalifioitunutta ja valikoitunutta työvoimaa koneistonsa palvelukseen, sen kaikille eri tasoille. Yksilölle ammatinvalinnan tarve ei ole perustava, ihmisen biologiseen perusolemukseen kuuluva tarve, vaan se on tulosta ympäröivään yhteiskunnan sosiaalistamistehtävästä, eräänlainen sosiaalinen tarve. Yhteiskunnan tarve taas on oikeanlaisen koulutusjärjestelmän avulla toisaalta auttaa yksilöä selviämään hänelle asettamastaan ammatinvalinnan kehitystehtävästä, toisaalta valikoida työelämälle sen kaipaama työvoima. (Mäkinen 1998, 60.)

Korhosen (1997) mukaan ammattien tarjonnan ja ammatillisten kiinnostusten välisen epäsuhdan takia ammatinvalintaa voidaan kuvata kahdella tavalla. Ensimmäinen kuvaa ideaalista ammatinvalintaa eli valintaa, jonka henkilö tekisi, jos saisi valita ammatinsa ilman mitään esteitä tai rajoituksia. Toinen kuvaa todellista, realistista ja toteuttamiskelpoista ammatinvalintaa. Koulutusvalintoja näyttävät ohjailevan usein ulkoiset tekijät nuorten omien mieltymysten ja toiveiden sijaan. (Korhonen, 1997, 18 - 20.) Valinnan käsite pitää sisällään tietyllä tavalla vapauden, vapaaehtoisuuden ja aktiivisuuden. Ammatinvalintaa voidaan tarkastella myös filosofisesta näkökulmasta eli tehdäänkö valinnat täysin vapaasti. Tässä yhteydessä tyydytään toteamaan, että valintaan liittyy monenlaisia esteitä ja rajoituksia ja niin kuin edellä jo todettiin, siihen vaikuttavat monet asiat.

Jos ammatti käsitteenä ymmärretään nykyään toisin, niin myös ammatinvalinta pitäisi määritellä uudelleen. Edellä tarkasteltiin dynaamista ammatin käsitettä. Onko kyse siis myös dynaamisesta ammatinvalinnasta? Ehkä se kuvaa asiaa paremmin kuin pelkkä ammatinvalinta, joka kuulostaa kovin ehdottomalta ja lopulliselta. Alan kirjallisuudessa, tutkimuksissa ja sekä jokapäiväisessä elämässä käsitteiden käyttö on kirjavaa. Puhutaan ammatinvalinnasta, koulutusvalinnasta ja uranvalinnasta. Tämän takia näen tarpeelliseksi tarkastella niitä lähemmin.



Kuvio nro 2. Uranvalinta

Koulutusvalintoja voidaan tarkastella osana uraa tai uravalintoja. Mäkisen (1998) mukaan uranvalintaa voidaan pitää koulutus- ja ammatinvalinnan yläkäsitteenä. Uranvalinta on koulutus- ja

ammatinvalintaan liittyvien suunnitelmien ja ratkaisujen tekemistä. (Mäkinen 1998, 64.) Tämä vastaa myös omaa käsitystäni asiasta. Ura ja uranvalinta ovat yläkäsitteitä ja pitävät sisällään ammatinvalintoja, koulutusvalintoja sekä erilaisia työtehtäviä, joita voi tietenkin yhteen uraan sisältyä useita (kuvio nro 4). Nuorten näkökulmasta ura rakentuu tai rakennetaan erilaisista valinnoista, jotka liittyvät työhön, koulutukseen ja elämäntapaan. Nuortenkin kohdalla voidaan puhua urasuunnittelusta, mutta sillä ei tarkoiteta vanhaa ura-käsitystä vaan edellä kuvattua uutta uraa. Yhteiskunnan muutoksissa ja koulutusrakenteen myllerryksessä nuorten tulevaisuuden suunnittelu on entistä vaikeampaa. Ammattien muutokset ja työmarkkinoiden heilunta eivät anna nuorelle mahdollisuuksia pitkäkestoiseen tulevaisuuden suunnitteluun. (Pirttiniemi 2004, 56.)

Ammattia, koulutusta, uraa ja niitä koskevien käsitteiden tarkastelun tuloksena päädyn omassa tutkimuksessani käyttämään koulutusvalintatermiä, koska se nähdäkseni määrittää nykynuorten koulun päättövaiheessa tekemiä valintoja paremmin kuin ammatinvalinta. Ensin valitaan koulutus, joka usein ei ole ainoa tai lopullinen koulutus, ja tulevaisuus näyttää missä ammateissa ja työtehtävissä, jotka saattavat vaihtua useaan otteeseen, tullaan toimimaan. Koulutusvalinta kuvaa mielestäni paremmin nimenomaan nuorten ensimmäisiä valintoja ja erityisesti korkeakouluvalintoja kuin ammatinvalinta, joka kuulostaa kertaluonteiselta ja lopulliselta ja näin ollen vanhentuneelta käsitteeltä.

Yhteenvedona totean, että keskeistä koulutusvalinnassa sekä dynaamisessa ammatinvalinnassa on prosessinomaisuus ja harkinta eli se, että kyseessä on oma enemmän tai vähemmän puntaroitu valinta. Enää ei tarvitse ajautua jollekin alalle vaan nuori on toivottavasti aktiivinen ja tietoinen toimija. Toisaalta syrjäytyneen nuoren harkintamahdollisuudet ovat usein melko rajatut. Savolainenkin (1993, 38) toteaa, että urasuunnittelu edellyttää tietoa eri alojen luonteesta ja sisällöstä sekä myös itsetuntemusta ja käsitystä omista kyvyistä ja taipumuksista suhteessa eri aloihin. Toisaalta puhe yksilön tietoisista valinnoista niiden nuorten kohdalla, joilla on heikommät koulutukselliset lähtökohdat, voi tarkoittaa tosiasiasa lähes olemattomia mahdollisuuksia valita. Kaikkia nuoria ei välttämättä kiinnosta koulutuksen hankkiminen ja palkkatyö. Vaihtoehtoiset elämäntavat ja esimerkiksi vapaaehtoistyö ja ns. kolmannen sektorin tarjoamat mahdollisuudet kiinnostavat nuoria entistä enemmän. Tämän olen havainnut myös omassa ohjaustyössäni. Mielestäni parhaiten koulutusvalintaa kuvaa Antikaisen ja Huotelinin (1996) määritelmä, joka korostaa prosessinomaisuutta ja jonka mukaan koulutusvalinnat edellyttävät kykyä ja halua eritellä omia tarpeita ja tehdä valintoja eli reflektointikykyä ja autonomisuutta. Tietoa on saatavilla, mutta pitää olla halua ja aktiivisuutta selvittää ja prosessoida asioita.

## 4 KOULUTUSVALINNAN TAUSTALLA OLEVIA AMMATINVALINTA- JA URATEORIOITA

### 4.1 Ammatinvalinta- ja urateorioiden kehittyminen

Ammatinvalinta- ja urateorioita on monenlaisia ja ne voidaan jaotella tai luokitella eri tavoin. Tutkimuksissa on eräänlaisena vedenjakajana kehityspeeriaatetta soveltavan, kokonaisvaltaisen sekä luonnontieteistä omaksutun, erillisiä syysuhteita jäljittävän tutkimusmallin ero. Ensin mainitussa yhteiskuntamuutos ja yksilön urahistoria esiintyvät kokonaisuutena, jossa psykologiset ja yhteiskunnalliset tekijät kietoutuvat toisiinsa. Luonnontieteistä omaksuttu tutkimusmalli korostaa puolestaan samana pysyvää ihmisluontoa, joka ei juuri muutu yhteiskunnan muuttuessa. Tällaisia yleisiä, alkuperäisiksi oletettuja piirteitä etsitään vaikkapa ikään liittyvistä uravaiheista tai yksilöllisistä eroista, joiden oletetaan selittävän yhteiskunnallista menestymistä. Yksilökeskeisen urateorian taustalla on viime kädessä vapaamarkkinateoria, jonka mukaan yksilöt valitsevat uransa toisistaan riippumatta, kiinnostuksensa mukaisesti ja rajoittamattomassa kilpailutilanteessa. Uratutkimuksissa esiintyy molempia edellä kuvattuja suuntauksia. (Häyrynen 1997, 368.)

Ammatinvalinnan ja ammatillisen kasvun ilmiöitä on tutkittu pääasiassa psykologisista ja sosiologista lähtökohdista niin, että eri aikoina on korostunut jompikumpi tutkimusperinne. Psykologiaan perustuvien teorioiden painopiste on ollut prosessissa, luonteenpiirteissä ja yksilön kehityksessä eri ikäkausina. Sosiologisesti suuntautuneet tutkimukset ovat painottuneet perheen sosioekonomisen aseman sekä yksilön iän ja sukupuolen vaikutuksiin. (Siikaniemi 2005, 9.) Keskeiset psykologiset ammatinvalinta- ja urateoriat pohjautuivat psykososiaaliseen näkemykseen identiteetistä ja Eriksonin esittämään teoriaan yksilön kahdeksasta kehitysvaiheesta. Ammatinvalintaa tarkastelevissa psykologisissa teorioissa korostetaan yksilön persoonallisuuden merkitystä ammatinvalintaa ohjaavana tekijänä. Ammatinvalinta nähdäänkin yksilön persoonallisuuden ilmauksena tai hahmotusprosessina. Tätä lähestymistapaa edustaa mm. John L. Holland. Urateorioiden kehittäjän amerikkalaisen Donald E. Superin mukaan alan tutkimus perustuu kahteen keskeiseen perinteeseen: klassiseen elämänvaihepsykologiaan sekä sosiologiseen työmarkkinatutkimukseen. (Häyrynen 1997, 375.)

Häyrysen (1997, 369) mukaan yksilön minäkuvaa ja intressisuuntauksia on Suomessa tutkittu paljon jo 1970-luvulla. Uravalintojen yhteys nuorten sosiaaliseen taustaan sekä tyttöjen ja poikien minäkäsitysten erot viestittivät jo tuolloin tutkijoille elämäkulussa vaikuttavasta kulttuurisidoksesta. Tutkimustulokset sekä urateorioiden kriittinen tarkastelu viitoittivat tietä sitten uusille kulttuuripsykologisille näkemyksille. Viime vuosina vahvasti esiin nousseen



kulttuuripsykologisen kehitysteorian mukaan yksilölliset erot ovat kulttuurin tuotteita. (Häyrynen 1997, 368.)

Myös Hujala (1984) on esitellyt uranvalintaa koskevia teorioita. Hän jakaa urateoriat piirre-, persoonallisuus-, minäkuva- ja sosiologisiin teorioihin. Piirreteorioissa, jotka ovat vanhimpia ammatinvalintaa käsitteleviä teorioita, pyritään tunnistamaan yksilön kyvyt sekä ammattien asettamat vaatimukset. Kun nämä tunnetaan ammatinvalintaongelmat ratkeavat sillä, että yhteensopivat kyvyt ja vaatimukset saatetaan yhteen. Ammatinvalintaan liittyvä testaus perustuu tähän teoriaan. Persoonallisuusteorioissa ajatellaan, että yksilölle sopivin ammatti on se, jossa hän voisi parhaiten toteuttaa omia tarpeitaan. Käyttäen tämän suuntauksen teorioita viitekehyksenä on tutkittu mm. eri ammateissa toimivien ihmisten persoonallisuuden piirteitä, erityisiä tarpeita ja elämäntyylejä. Minäkuvateorioissa (myös kehitys- ja kehityspsykologiset teoriat) yksilö vertaa varttuessaan muodostamaansa yhä selkeämpää minäkuvaa kehittämiinsä mielikuviin ammattien maailmasta. Urapäätös onnistuu, kun minäkuva on samankaltainen valitun ammattiuran kanssa. Hujalan mukaan sosiologisissa teorioissa lähdetään siitä, että yksilön ulkopuolella olevat tekijät määräävät hänen koulutukselliset ja ammatilliset ratkaisunsa. Tällöin uravalintaa ei voida pitää yksilön sisäisenä prosessina, vaan se nähdään riippuvaiseksi yksilön sosiaalisesta ympäristöstä ja sekä myös sattumasta. (Hujala 1984, 16 - 17.)

Toisessa luokittelussa, joka on vanhempi kuin edellinen, uranvalintateoriat jaetaan syvyyspsykologisiin ja psykoanalyttisiin, sosiaalipsykologisiin ja sosiologisiin sekä kehityspsykologisiin teorioihin. Ensin mainitut selittävät ammatinvalintaa lapsuudenaikaisten kokemusten heijastumana, persoonallisuudenrakenteen ilmaisuna tai konfliktinratkaisuyrityksenä. Kehitysteorioissa uranvalinta nähdään portaittaisena prosessina, jossa aiempien vaiheiden ratkaisut vaikuttavat kulloinkin käsillä olevien päätösten teossa. Sosiaalipsykologisten ja sosiologisten teorioiden mukaan uranvalinta on vuorovaikutusta yksilön ja ympäröivän yhteiskunnan välillä, eräänlainen kompromissi kysynnän ja tarjonnan välillä. (Hujala 1984, 17.)

#### **4.2 Psykologiset persoonallisuus- ja vaiheteoriat**

Tarkastelen psykologisista teorioista erityisesti Hollandin ja Superin teorioita, vaikka ne saattavat olla monen mielestä jo vanhentuneita, koska ne ovat kuitenkin oman alansa klassikoita. Ne suuntasivat pitkään alan tutkimusta ja uudemmat teoriat pohjautuvat ainakin osittain niihin.

Keskeiset psykologiset ammatinvalinta- ja urateoriat pohjautuvat siis psykososiaaliseen näkemykseen identiteetistä ja Eriksonin esittämään teoriaan yksilön kahdeksasta kehitysvaiheesta

niin kuin aiemmin todettiin. Ammatinvalintaa tarkastelevissa psykologisissa teorioissa korostetaan yksilön persoonallisuuden merkitystä ammatinvalintaa ohjaavana tekijänä. Ammatinvalinta nähdäänkin yksilön persoonallisuuden ilmauksena tai hahmotusprosessina. Tätä lähestymistapaa edustaa mm. Holland (1985), jonka 1950-luvun lopulla kehittämä persoonallisuuden ja työympäristön yhteensopivuusteoria, ja sen perusteella rakennetut intressi- ja kiinnostusmittarit, on tunnetuin ammatinvalinnanohjauksen alalla. Hollandin teorian lähtökohtana on, että ammatinvalinta on siis persoonallisuuden ilmaus, ja että tuo persoonallisuus on yksilön koko elämänsä historian ja kokemusten tulosta. Ammatilliset intressit ovat siis osa persoonallisuutta. Holland pitää lähtökohtana yksilön itsessään havaitsemia kykyjä. Hän pitää yksilön suuntautumista joihinkin ammattiryhmiin jo varhain tapahtuvana. Ammatillisilla stereotyyppioilla on tärkeä osa ammatinvalinnassa. Tiedetyt työt vetoavat samankaltaisiin persoonallisuuksiin ja tämä puolestaan johtaa jollain alalla tyypilliseen ilmapiiriin ja normistoon. Ympäristön ja persoonan yhtäpitävyydellä on Hollandin mukaan monia hyödyllisiä seurauksia. Teorian mukaan ihminen hakeutuu työympäristöön ja ammattiin, joka vastaa hänen persoonaansa. Se täyttää hänen odotuksiaan, mahdollistaa haluttujen taitojen ja roolien harjoittamisen. (Holland 1985.)

Hollandin teoria määrittelee yksilön kuuden persoonallisuustyyppin mukaan. Persoonallisuustyyppit ovat: Realistic, Investigate, Artistic, Social, Enterprising, Conventional. Näistä käytetään koodikirjaimia R, I, A, S, E, C. (Holland 1985, 15 – 29.) Suomalaiset nimitykset eivät ole täysin vakiintuneet, mutta yleensä käytetään nimikkeitä: realistinen, tieteellinen, taiteellinen, sosiaalinen, yrittävä ja sovinainen. Yksilössä on samanaikaisesti kaikkia näitä tyyppisiä ja persoonallisuus määritellään yleensä kahden tai kolmen vahvimman suuntauksen mukaisella yhdistelmällä esim. RE. Myös työympäristöt voidaan jakaa edellä mainittuihin kuuteen perustyyppiin ja niiden yhdistelmiin. Ammatin soveltuvuus määritellään sen mukaan, kuinka yhtäpitävä yksilön persoonallisuustyyppi on työympäristön tyyppin kanssa, siis viimekädessä ammatin tyyppin kanssa. (Muurinen 2004, 50.)

Tiivistäen esitettynä Hollandin teoria rakentuu neljästä lähtökohdasta

1. Yksilöt voidaan jakaa kuuteen erilaiseen persoonallisuustyyppiin: realistiseen, tutkivaan, taiteelliseen, sosiaaliseen, yrittäjähenkiseen ja sovinaiseen.
2. Työympäristöt voidaan jakaa vastaaviin malleihin.
3. Yksilöt etsivät sellaisen työympäristön, jossa he voivat harjoittaa taitojaan ja kykyjään, ilmaista, asenteitaan ja arvojaan sekä käsitellä itselleen sopivia ongelmia ja rooleja.
4. Yksilöiden ja työympäristöjen vuorovaikutus on ennustettavissa, sillä se perustuu tietoon persoonallisuustyypeistä ja ympäristömalleista.

Hollandin (1985, 1-4, 183, 187) mukaan ammatinvalinta ja -vaihto sekä työssä suoriutuminen määräytyvät persoonallisuustyyppien ja työympäristömallien yhteensopivuuden mukaan. Esimerkiksi sähköasentajan ammatti sijoittuu ensisijaisesti realistiseen työympäristömalliin ja edellyttää yksilöltä kuulumista realistiseen persoonallisuustyyppiin, kun taas vieraan kielen opettajan ammatti kuuluu ensisijaisesti sosiaaliseen persoonallisuustyyppiin ja työympäristön malliin. Mikäli yksilön persoonallisuus ei sovi yhteen työympäristön mallin kanssa, on ammatinvalinta todennäköisesti virheellinen. Hollandin ammatinvalintateoria voidaan kiteyttää yhteen kysymykseen: mitkä persoonallisuuteen ja ympäristöön liittyvät tekijät johtavat tyydyttävään ammatinvalintaan, työhön sitoutumiseen ja työssä suoriutumiseen aina eläkeikään saakka?

Super (1957, 40 - 41) painottaa yksilön persoonallisuuden kehityksen merkitystä urakehityksen eri vaiheissa. Hän jakaa klassisessa uravaihemallissaan ammattiuran viiteen kehitysvaiheeseen ja ajallisesti viitteelliseen ikäkauteen (Häyrynen 1997, 376; Varila & Kallio 1992, 68.):

1. Kasvuvaihe: kykyjen ja kiinnostusten kehitys  
(lapsuus- ja varhaisuoruus: 0-13)
2. Etsimis- ja kokeiluvaihe: uravaihtoehtojen tutkiminen  
(nuoruus: 14-24)
3. Vakiinnuttamisvaihe: aseman luominen  
(varhainen aikuisuus: 25-45)
4. Ylläpitovaihe: aseman ja ammattiroolin ylläpito  
(keski-ikä 35-65)
5. Irtaantumisvaihe: eläkkeelle siirtyminen  
(myöhäinen aikuisuus: 65-)

Superin uravaihemallissa ammattiuraan liittyvät valinnat ovat sarja rationaalisia päätöksiä, joiden avulla yksilö muovaa uraansa. Ammattiura on osa yksilön elämänuraa, joka muodostuu ikäkausien mukaan jäsentyneiden sosiaalisten roolien vuorovaikutuksesta. Tällaisia rooleja ovat mm. lapseen, opiskelijan, vanhemman ja kansalaisen roolit. Keskeisimpiä elämänuran näyttämöitä ovat mm. koti, koulu ja yhteiskunta. (Lähtenmäki 1992, 97.) Teoria edustaa Superin (1987) mukaan sosiaalistuneen yksilön tarkastelua eri elämänkausina. Ammattiuran sijasta ryhdyttiin puhumaan urakehityksestä (career development). Valinnat nähdään sarjoina päätöksiä, joiden kautta yksilö eri elämänvaiheissa muovaa uraansa. (Häyrynen 1997, 376.)

Häyrynen (1997) painottaa psykologisten teorioiden kuvaavan yksilön uravalintoihin sisältyvää kaksoisuuntausta, suuntautumista toisaalta minään ja toisaalta ympäröivään tilanteeseen, mikä on

hänen mukaansa lähellä sitä, miten kognitiivisessa psykologiassa nähdään yksilön käyttäytyminen: itsestä ja ympäristöstä rakentuvan kognitiivisen kartan muovaamisena, siitä virittyvinä tekoina sekä mielikuvakartan testaamisena uuden kokemuksen pohjalta. Kysymys olisi todellisuuden konstruoinnista, missä ammattikuvat ja minäidentiteetti pyrittäisiin sovittamaan toisiinsa, siis eräänlainen konstruktivistinen lähtökohta. Myös Super (1987) korostaa aiemman minäkuva- ja kiinnostusteorian yhteyksiä tähän uuteen konstruktiiiviseen lähtökohtaan. Ongelmana näissä teorioissa on hänen mukaansa tutkimuksen keskittyminen erillisiin, toisistaan riippumattomiin yksilöihin. Ammasteista välittyneen mielikuvan nähdään rakentuvan vain yksilön sisäisessä tiedonkäsittelyssä, eikä huomioida ympäröivän kulttuurin toimintaa mielikuvien jäsentäjänä. (Häyrynen 1997, 377 - 378.)

Psykologisissa teorioissa on ollut ytimenä uraansa valitseva yksilö. Keskeisenä on silloin nähty yksilön käsitys itsestään ja paikastaan maailmassa; hänen minäkäsityksensä. Samalla suuntautumista muovaa yksilölle välittyvä tieto työn maailmasta. Holland puhuu kulttuurissamme vallitsevista ammattipersonallisuuden tyypeistä, joihin ihmiset vertaavat itseään valitessaan uraansa. (Häyrynen 1997, 377)

Yksilön persoonallisuuden kehityksen ja kokemuksellisuuden vaihteellisuus pyritään yhdistämään ns. integroivissa urakehityksen vaiheteorioissa. Esimerkiksi Hallin (Varila & Kallio 1992, 69) urateoriassa yksilön uraa kuvataan hänen elämäänsä sisältyvien roolien ja niiden keskinäisten suhteiden avulla. Keskeisiä ulottuvuuksia ovat aika eli työuran kesto suhteessa yksilön elämänkaareen, laajuus eli työuran laajuus suhteessa yksilön muihin elämäalueisiin sekä syvyys eli yksilön sitoutuneisuus työhön.

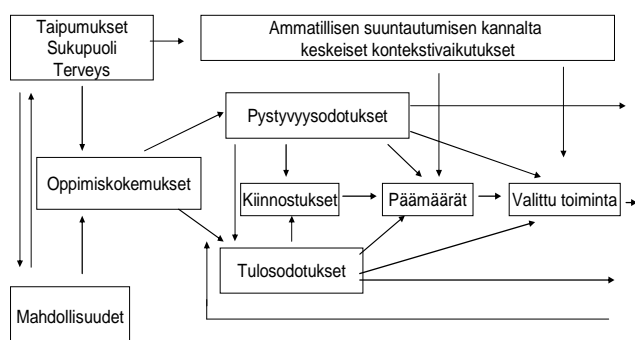
Hallin urateorioissa on yhtymäkohtia Scheinin (1987) teoriaan, jossa työura nähdään osana elämänkokonaisuutta, mutta tarkastelun painopiste on yksilön ja organisaation vuorovaikutusprosesseissa. Schein painottaa urakehitykseen liittyviä ulkoisia tekijöitä, kuten organisaation muutoksia, mutta korostaa myös yksilön toiveiden ja tavoitteiden merkitystä uraa ohjaavina tekijöinä. Uran käsite on Scheinin teoriassa siten kaksijakoinen ja sisältää objektiivisen (organisaation näkökulma) ja subjektiivisen (yksilön näkökulma) urakäsityksen. (Schein 1987, 155 - 156, Lähteenmäki 1992, 27)

### **4.3 Sosiaalis-kognitiivinen ammatillisen kasvun teoria**

Ammatillisen kehityksen teoria (Life-Span Theory) esittelee ammatinvalinnan ja urakehityksen osatekijöitä, jotka muodostavat yksilön uran koko elinkaaren aikana. Yksilön ammatilliset tavoitteet

sekä työhön ja uraan liittyvät valinnat muuttuvat ajan ja yksilön kokemusten myötä. Ammatillisesta kehitymisestä on olemassa lukuisia erilaisia teorioita, joista tässä tarkastelen lähemmin kahta. Sosiaalis-kognitiivinen ammatillisen kasvun teoria (Lent, Brown & Hackett 1994) korostaa itsetehokkuutta, tulosodotuksia sekä tavoitemekanismeja muiden yksilöllisten, kontekstuaalisten ja oppimiseen sekä kokemuksiin liittyvien osatekijöiden ohella. Teoria sisältää kolme toisiinsa sidoksissa olevaa mallia: mielenkiinnon kehittymisen mallin, ammatin ja uran valinnan mallin sekä suoritusmallin. Ydin on ajassa tapahtuvat muutokset sekä yksilön päätöksentekoprosessit, johon vaikuttavat ympäristön osatekijät. Teorian mukaan yksilölliset tekijät, kuten sukupuoli ja etninen tausta, vaikuttavat yksilön kiinnostumiseen ammatinvalinnasta, yksilön tekemiin valintoihin. Tutkijoiden mukaan valintoihin ja mielenkiinnon kohteisiin vaikuttavat myös oppimiskokemukset, jotka edelleen vaikuttavat yksilön itsetehokkuuteen ja tulosodotuksiin. (Siikaniemi 2005, 11.)

Siikaniemen (2005) mukaan tässä mallissa toimintaympäristöön liittyvät tekijät vaikuttavat yksilön aikomuksiin ja tavoitteisiin sekä toiminnan suuntaamiseen ja toimintaan itseensä. Ne vaikuttavat valintaprosessin eri vaiheissa ja auttavat muokkaamaan oppimiskokemuksia, jotka edelleen tukevat mielenkiinnon syntymistä ja valintojen tekemistä. Toimintaympäristötekijät muodostavat niiden mahdollisuuksien kokonaisuuden, jonka sisällä yksilö luo urasuunnitelmansa. Toimintaympäristön vaikutukset jaetaan kahteen alaryhmään: taustavaikuttajiin (henkinen ja taloudellinen tuki, kulttuuri ja sosialisatioprosessi) ja lähivaikuttajiin (henkilökohtaiset kontaktit ja rakenteelliset esteet). (Siikaniemi 2005, 11.) Sosiaalis-kognitiivinen teoria perustuu pystyvyysodotuksiin eli yksilön käsityksiin selvistä hyvin eri tehtävistä ja tilanteista (Bandura 1982, 122). Lent, Brown ja Hackett (2002, 269) kuvaavat, miten pystyvyysodotukset ovat yhteydessä ammatinvalintaan.



Kuvio 3. Ammatillinen suuntautumisprosessi sosio-kognitiivisen teorian mukaan (Lent, Brown & Hackett 2002, 69.)

Teorian mukaan lapsen tai nuoren varttumisympäristö tarjoaa hänelle mahdollisuuksia. Nämä mahdollisuudet riippuvat perheen tai lähipiirin henkisistä ja aineellisista voimavaroista, asuinpaikasta ja sen etäisyydestä keskuksiin, sosiaalisesta pääomasta, yhteiskunnallisesta tilanteesta jne. Toisaalta mahdollisuuksiin vaikuttavat myös yksilön omat resurssit (esim. terveys, taipumukset, sukupuoli) ja se, mitä hän itse ja lähiympäristö ajattelevat niistä, onko niistä etua vai haittaa. (Puhakka, 2003, 39.)

Sosio-kognitiivisen teorian mukaan lapsi saa eri yhteyksissä kokeilla erilaisia asioita. Malleja toiminnasta hän saa eri henkilöiltä, kirjoista, lehdistä ja tv:stä. Tällöin hänelle muodostuu käsitys omasta osaamisesta, jota myönteinen palaute vahvistaa ja kielteinen heikentää. Sosialisatioprosessin aikana kotona ja koulussa lapsi omaksuu käsityksen tytöille ja pojille sopivasta käyttäytymisestä. Tyttöjen voimakkaammat pystyvyysodotukset kehittyvät yleensä tyypillisesti naisellisina pidettyjä toimintoja ja harrastuksia kohtaan, pojilla taas miehisinä pidettyjä toimintoja kohtaan. Mahdollisuuksien rakenne vaikuttaa nuoren kykyyn ja halukkuuteen muuttaa ammatilliset kiinnostukset toimintapäämääriksi. Nuoren, jonka pyrkimyksiä ympäristö ja perhe tukevat ja joka asuu lähellä koulutusmahdollisuuksia, on helpompi saavuttaa tavoitteensa kuin nuoren, joka ilman tukea joutuu etenemään tavoitteeseensa tai joka asuu kaukana koulutusmahdollisuuksista. Arvio omasta pystyvyydestä määrää, kuinka pitkälle ja kauan nuori haluaa ponnistella, jotta eteen tulevat vaikeudet voitettaisiin. Ne, joiden pystyvyys on heikko, epäilevät kykyjään selvitä ja luopuvat helpommin, kun taas suuremman pystyvyyden omaavat ponnistelevat enemmän hallitakseen asiansa ja saavat myös parempia tuloksia. Ammatillisen suuntautumisen kannalta keskeisillä kontekstivaikutuksilla tarkoitetaan juuri niitä esteitä tai etenemistä helpottavia tekijöitä, joita voi tulla eteen. (Puhakka, 2003,40.)

Yleensä nuorilla on siis korkeita pystyvyysodotuksia sellaisia ammatteja kohtaan, joissa toimivista suurin osa on omaa sukupuolta. Heikoilla pystyvyysodotuksilla onkin selitetty naisten vähyyttä perinteisissä miesten ammateissa. Pystyvyysodotukset eivät ole päässeet kehittymään, koska tytöillä on vähän esikuvia näissä ammateissa toimivista naisista, heitä ei rohkaista hakeutumaan miesvaltaisille aloille ja jos he kouluttautuvat niihin, he eivät pääse etenemään niissä samoilla tavoin kuin miehet. Miehet sitä vastoin saavat kokemusta monista naistentöistä jo kotona ja koulussa. Lisäksi naisvaltaisissa ammateissa he etenevät usein johtotehtäviin. (Puhakka 1998, 198 - 200.)

Toisessa ammatillista kehittymistä kuvaavassa teoriassa Gottfredsson (2002) näkee ammatinvalinnan yksilön yrityksenä sovittaa ensisijaisesti sosiaalista minäänsä ja toissijaisesti psykologista minäänsä yhteiskunnan sosiaaliseen järjestykseen. Tällöin yksilön kannalta keskeisiä

asioita ovat mielikuvat ammateista. Mielikuvissaan lapsi ajattelee jotakin työtä ja arvioi, mitä siinä tehdään, minkälaista elämää kyseistä työtä tekevät elävät, minkälainen palkka heillä on, minkälaiset työolot ovat ja miten työ sopii erilaisille ihmisille. Näiden mielikuvien pohjalta lapselle muodostuu kognitiivinen kartta ammateista. Tämä kartta auttaa häntä luokittelemaan ammatteja esimerkiksi sen mukaan, onko työ naisten vai miesten työtä, miten ammattia arvostetaan, miten vaativaa se on älyllisesti sekä työn alan mukaan. (Puhakka 2003, 38.) Gottfredsonin mukaan tämä kartta alkaa kehittyä jo varhain lapsuudessa niiden esikuvien ja virikkeiden pohjalta, joita lapsella on lähiympäristössään. Nuori valitsee itselleen ammatin, joka sopii hänen lahjakkuudelleen, sukupuolelleen ja joka on myös sosiaalisesti hänelle sopiva. Mikäli nuori joutuu tinkimään ammattisuunnitelmistaan, tämän teorian mukaan hän on halukkaampi valitsemaan itselleen itseään kiinnostamattoman ammatin kuin ammatin, jota hän pitää sukupuolelleen sopimattomana. Tätä on selitetty sillä, että omaan sukupuoleen liittyvät seikat ovat piirtyneet paljon syvemmin yksilön käsitykseen itsestään kuin ammatilliset kiinnostukset. (Puhakka 2003, 38.)

#### **4.4 Systemiteoria sekä ammatillisen kasvun sosiaalisen oppimisen teoria**

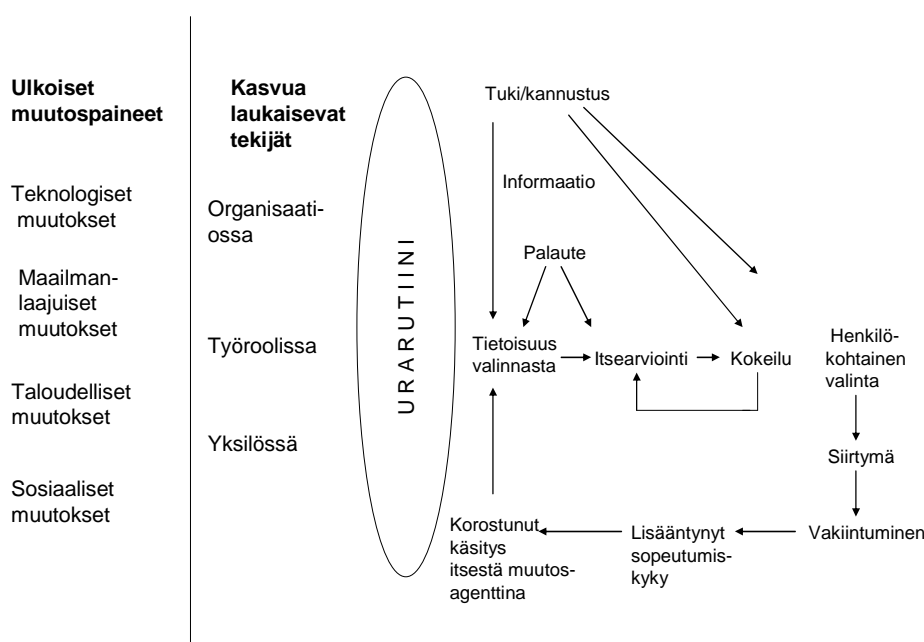
Australialaiset Patton ja Mc Mahon (1999) tarkastelevat ammatinvalinnan ja ammatillisen kasvun teorioita laajasti kahdesta systeemitason näkökulmasta. Tässä systeemiteoreettisessa viitekehysessä systeemitasot ovat yksilö ja toimintaympäristö. Yksilötason systeemi koostuu osatekijöistä, joita ovat sukupuoli, ikä, minäkäsitys, terveys, kyvyt, fyysiset tekijät, uskomukset, persoonallisuus, mielenkiinnon kohteet, arvot taipumukset, taidot, työelämätietous, seksuaalinen orientaatio ja etninen tausta. Toimintaympäristön taso käsittää sekä sosiaalisen systeemin että yhteiskuntasysteemin osatekijöitä. Sosiaalisen systeemin osatekijöitä ovat perhe, ystävät, media, yhteisölliset ryhmät, työ- ja koulutusorganisaatiot. Yhteiskuntasysteemin osatekijöitä ovat poliittiset päätökset ja historialliset trendit, globalisaatio, sosioekonominen status, työmarkkinat ja maantieteellinen asema.

Tutkijat ovat tarkastelleet myös ammatilliseen kasvuun vaikuttavia prosessitekijöitä, joita ovat jatkuva uudistuminen, muutokset ajassa ja sattuma. He esittävät, että ammatillisen kasvun keskeiset elementit ovat yksilö, yhteiskunta, vuorovaikutus ja muutos. Systemiteorian prosessivaikutukset sisältävät lukuisia erilaisia ammatilliseen kasvuun vaikuttavia tekijöitä. (Siikaniemi 2005, 11.)

Krumboltzin (1979) ammatillisen kasvun sosiaalisen oppimisen teoria kuvaa, miten mielenkiinnon kohteet hankitaan ja miten yksilö tekee koulutukseen ja ammattiin liittyvät valintansa ja päätöksensä. Teoria kuvaa päätöksentekoon vaikuttavia osatekijöitä, joita ovat yksilön perinnölliset tekijät, ympäristötekijät, oppiminen, kokemukset, kognitiiviset ja emotionaaliset osatekijät sekä suorituskyky. (Siikaniemi 2005, 12.) Edellä kuvatut osatekijät ja niiden yhdistelmät tuottavat

erilaisia päätöksentekotilanteita, joissa yksilöllä on yksi tai useampi vaihtoehto valittavanaan. Krumboltzin mukaan sisäiset ja ulkoiset vaikutukset voivat toimia estäjinä tai edistäjinä, muokkaavat vaihtoehtojen luonnetta ja niiden määrää sekä tapoja, joilla yksilöt reagoivat näihin vaikutuksiin. Teoria korostaa oppimiskokemusten vaikutusta päätösten ja valintojen tekemiseen. Oppimiskokemukset vaikuttavat mielenkiinnon kohteiden syntyyn sekä koulutuksen- ja ammatinvalintaan liittyvien uusien kokemusten hankkimiseen ja tulevaisuuden ammatillisten tavoitteiden asettamiseen. (Siikaniemi 2005, 12.)

Ruohotien (2000) ammatillisen kasvun malli yhdistää sekä yksilöllisen että toimintaympäristön huomioivan näkökulman. Mallia on käytetty aikaisemmin pääasiassa selittämään aikuisten ammatillista kasvua ja urakehitystä, mutta se sopii hyvin myös nuorten valintojen ja ammatillisen kasvun viitekehikseksi.



Kuvio 4. Ammatillista kasvua ja urakehitystä määräävät tekijät (Ruohotie 2000, 58.)

Kuviossa nro 2 esitetään oppimissykliä, joka lähtee liikkeelle, kun ulkopuoliset muutospainheet ja kasvua laukaisevat tekijät käynnistävät yksilöllisen kasvuprosessin. Ulkopuoliset muutospainheet aiheuttavat muutoksia organisaatioissa, jotka vaikuttavat edelleen yksilöön ja muuttavat tätä. Mallissa kuvataan, kuinka oppimista voidaan vahvistaa ulkopuolisella palautteella, tuella ja kannustuksella. Päätöksentekovaiheessa ulkopuolelta saatava neuvonta ja ohjaus ovat usein välttämättömiä. (Ruohotie 2000, 58; Siikaniemi 2005, 13.)



#### 4.5 Koulutus- ja ammatinvalinta päätöksentekoprosessina

Nuoren koulutus- ja ammatinvalintaa voidaan tarkastella myös päätöksentekoprosessina (esim. Tiedeman 1961). Tällainen näkökulma paneutuu siihen, millainen on nuoren oman päätöksenteon osuus jatko-opintoihin valikoitumisen prosessissa. Koulutuksen kysynnän ja tarjonnan välinen ristiriita tosin supistaa näiden valintamallien käyttömahdollisuuksia erityisesti silloin, kun nuoren koulutukselliset lähtökohdat ovat huonot. Jalkasen (1988) mukaan tätä näkökulmaa voidaan perustella mm. sillä, että uran valinta on yksi nuoren tärkeimmistä päätöksistä, joka ei yrityksistä huolimatta onnistu kaikilta tyydyttävästi. Tähän prosessiin vaikuttavat monet tunnetut tekijät, mutta vasta niiden välittyminen nuoren toimintaan voi saada aikaan koulutusuran ja sen kehittymisen. Koulutus, työelämä ja nuoren elämäntilanne suuntaavat omalla tavallaan nuoren uranvalintaa, mutta vasta nuoren oma toiminta voi viedä sen päätökseen. Monivaiheisen päätöksentekoprosessin avulla voidaan myös eritellä koulutuksen tarjonnan ja kysynnän välisen ristiriidan vaikutusta nuoreen. (Jalkanen 1988, 52.)

Päätöksentekoprosessi pitää sisällään Tiedemanin (1961 ja 1976) mukaan ennakointi- ja toimeenpanovaiheet. Ennakointivaiheessa sattumanvarainen kiinnostus alkaa kiteytyä vaihtoehdoksi, jota edelleen tarkennetaan ja ryhdytään toteuttamaan. Myönteisen palautteen myötä toiminta vahvistuu ja muovaa henkilön tavoitteita päätöksen suuntaisesti. Kielteiset kokemukset aiheuttavat päätöksenteon uudelleen arviointia. Yleensä koulutusta ja työtä koskeva päätöksenteko suuntaa voimakkaasti henkilön uran kehitystä, joka puolestaan on osa henkilön kehityshistoriaa. (Jalkanen 1988, 52.)

Em. mallia on kehitelty edelleen. Hazler ja Roberts (1984) hahmottavat päätöksentekoprosessin samantapaisesti, mutta korostavat samalla yksilön ominaisuuksien vaikutusta. Harrenin (1979) esittämässä opiskelijoihin sovelletussa mallissa ovat päätöksenteon lisäksi peruskäsitteitä yksilön piirteet, suoritettavana oleva kokonaistehtävä ja toiminnan olosuhteet. Mallissa otetaan huomioon nuoren psykologisten prosessien lisäksi hänen kehitysvaiheensa ja persoonallisuuden piirteensä sekä päätöksentekoon liittyviä ulkopuolisia tekijöitä. Tässä mallissa otetaan huomioon myös se kognitiivinen ristiriitatilanne, jossa nuori on päätöstä tehdessään. Myös Thomas ja Brunning (1984) totesivat ristiriidan vähentämisen tai sen ratkaisemisen johtavan kestävimpiin uravalintoihin. (Jalkanen 1988, 52.)

Tarkasteltaessa jatko-opintoihin hakeutumista nuoren päätöksentekona voidaan havaita tässä prosessissa tiettyjä erityisen ongelmaherkkiä kohtia. Esimerkiksi (Gatin 1985) mukaan prosessin tuloksellisuus heikkenee, jos nuorella on puutteita jossakin seuraavista tekijöistä:

1. tiedoissa koulutusvaihtoehdoissa
2. hakeutumisen edellyttämässä taloudellisissa ja aikaresursseissa
3. hakeutumisessa tarvittavissa lähinnä kognitiivisissa resursseissa
4. hakeutumisprosessin läpikäymiseen vaadittavissa toimintamalleissa

Yllämainittujen ongelmien luonne korostaa teknissävyisen tietämyksen ja konkreettisten toimintamahdollisuuksien tärkeyttä päätöksenteossa. (Jalkanen 1988,54.)

Tehdessään päätöstään koulutusurasta nuori voi periaatteessa edetä kahdella tavalla. Hän voi etsiä sopivinta koulutusvaihtoehtoa itselleen pyrkien optimoimaan odotettavissa olevan hyödyn (esim. Piltz & Harren 1980) tai yrittää eliminoida itselleen sopimattomia vaihtoehtoja päätyäkseen lopulta sopivimpaan. Käytännön valintatilanteessa, jossa vallitsee huomattava epäsuhta koulutuspaikkojen kysynnän ja tarjonnan suhteen, käytetään kumpaakin menettelyä rinnakkain sopivalla tavalla. (Jalkanen 1988, 54.) Kun ylioppilaiden koulutusuran muodostumista tarkastellaan päätöksentekona pitää Jalkasen mukaan huomioida, että nuorten koulutusta koskevaa päätöksentekoa voidaan edistää niin, että esim. hakeutuminen nopeutuisi, keskeyttämiset vähentyisivät jne.

Jalkanen (1988) toteaa, että hakeutumisen jatko-opintoihin tekee osaltaan ongelmalliseksi se, että yksilön ja yhteiskunnan tavoitteet ovat erilaisia. Nuoren kannalta on tärkeää saavuttaa tarvittavat kvalifikaatiot aikuisuutta ja työelämää varten. Koulutusjärjestelmän on puolestaan vastattava myös selektiosta ja sosialisatiosta. Päätöksentekoon liittyy myös epävarmuutta, jota aiheuttaa mm. nuoren omien preferenssien jäsentymättömyys ja nuoren kannalta tärkeiden tietojen puute. Uranvalinnan tuloksellisuutta päätöksenteon näkökulmasta tarkasteltaessa on muistettava, että siihen vaikuttavat myös nuoren tausta, työllisyystilanne jne. (Jalkanen 1988, 57.)

#### **4.6 Muita teorioita ja näkemyksiä**

Edellä esitettyjen teorioiden lisäksi on olemassa muitakin erilaisia näistä teorioista johdettuja tai niihin yhteydessä olevia koulutusvalinnan taustalla vaikuttavia teorioita ja näkökulmia. Esimerkiksi Antikainen ja Huotelin (1996) painottavat valikoitumisteoriaa, jossa sosiaalisella taustalla ja koulutusvalinnoilla katsotaan olevan deterministinen yhteys. Heidän mukaansa peruskoulun päättävän nuoren koulutusvalinta ei ole tulosta itsenäisestä, rationaalisesta harkinnasta vaan pikemminkin omien mahdollisuuksien havaitsemisesta ja täysin mahdollottomien vaihtoehtojen pois sulkemisesta. Eteneminen koulutusjärjestelmässä tapahtuu itsevalikoinnin ja vaihtoehtojen poissulkemisen kautta. Usein valikoituminen liittyy olennaisesti sukupuoleen. Valinnoissa heijastuu objektiivisten mahdollisuuksien ja subjektiivisten preferenssien vuorovaikutus. Ylioppilaat

valitsevat minäkuvaansa vastaavia uria. Kulttuuriset ja sosiaaliset tekijät vetävät eri yhteiskuntaryhmiä eri koulutukseen. (Antikainen & Huotelin 1996.)

Reproduktioteorioissa eli uusintamisteorioissa puolestaan tarkastellaan koulua yhteiskunnan taloudellisia ja kulttuurisia valtarakenteita uudelleentuottavana laitoksena. 1970-luvulla yleistyneet reproduktioteoriat suuntasivat huomion koulun ja yhteiskunnallisen työnjaon yhteyksiin. Marxilaiseen tutkimusperinteeseen nojautuneet reproduktioteoreetikot näkivät työelämän organisaatioiden ja koululaitoksen välillä suoran vastaavuuden. Heidän mukaansa koulu valmensi eliittiä hyväksymään asemansa työelämän huipulla ja vastaavasti työväestöä tyytymään huonommin palkattuihin työtehtäviin. Koulutusjärjestelmä kuvattiin yhteiskunnan luokkajakoa uusintavana koneistona, joka lajittelee oppilaat sosiaalisen taustansa perusteella tuotantoelämän eri tasoille. Bourdieu ja Passeron syvensivät mekaanista selitysmallia koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta suuntaamalla analyysiä kulttuuristen uusintamisprosessien suuntaan. Heidän mukaansa koulun välittämä tieto ja pedagogiset käytännöt eivät ole neutraaleja ja arvovapaita, vaan itse asiassa hallitsevan luokan määrittelemiä. Sen vuoksi koulussa menestyvät etenkin ne lapset, jotka ovat jo kotonaan sosiaalistuneet koulun edellyttämään kulttuuriin. Koulutuksessa katsottiin olevan ennen kaikkea kysymys vallasta ja sosiaalisesta kontrollista. (Järvinen & Vanttaja 2000, 206.)

Yhteiskuntatieteelliset tutkimukset, jossa selvitetään kotitaustaa, koulumenestystä ja valikoitumista, voidaan jakaa sen perusteella missä määrin niissä korostetaan yksilöllisten tai yhteiskunnallisten ja rakenteellisten tekijöiden merkitystä. Strukturalistisiin yhteiskuntateorioihin perustuvissa tutkimuksissa yksilön toimintaa ja valintoja määrittävät lähinnä yhteiskunnan rakenteelliset tekijät. Yksilön rationaalista valintaa korostavat teoriat, joiden mukaan ihmiset toimivat tietoisesti harkiten ja omia päämääriään tavoitellen. (Vanttaja 2002)

Myös Järvinen ja Vanttaja (2000) toteavat, että yhteiskuntaryhmien välisiä koulutuseroja on yritetty ymmärtää myös rationaalisen valinnan teorian avulla. On esitetty, että eri sosiaalisryhmistä tulevat oppilaat arvioivat koulutuksen hyötyjä ja kustannuksia sekä onnistumisen todennäköisyyttä eri tavoin. Koska koulutuksen kustannukset rasittavat eniten pienituloisia, myös epäonnistuminen koettelee heitä ankarimmin. Työntekijäperheissä ja vähän koulutetuilla vanhemmilla on ehkä vain vähän omakohtaista tietoa koulutuksesta ja sen seurauksista. Koulutus on kulttuurisesti vieras elämänalue, jonne siirtymistä epäröidään ja jossa pärjäämistä epäillään. Rationaalista on pitäytyminen mahdollisimman lyhyessä koulutuksessa. Painotuseroista huolimatta edellä esitetyille näkemyksille on yhteistä oletus siitä, että työntekijätausta ennakoii heikkoa koulumenestystä ja lyhyttä koulutusuraa. (Järvinen & Vanttaja 2000, 207.)

Koulutusvalintoja koskevat tutkimukset osoittavat, että nuoret eivät useinkaan tee ratkaisuja rationaalisen valinnan teorian oletusten mukaisesti hyötyjä, kustannuksia ja onnistumisen

todennäköisyyksiä arvioiden (Järvinen & Vanttaja 2000, 214). Hodkinson ja Sparkes (1997, 29) korostavat artikkelissaan erilaisia elämän käännekohtia, jotka ennakoimattomuudessaan saattavat muuttaa ja ohjata usein ihmisten elämän suuntia ja valintoja. He ovat yrittäneet tavoittaa koulutus- ja ammatinvalintojen moninaisuuden. Hodkinson ja Sparkes ovat käyttäneet toiminnan horisontti-käsitettä (horizons of action), joka rajaa ne mahdollisuudet, joita ihmiset pitävät itselleen sopivina ja joiden väliltä he valitsevat. Heidän mukaansa ihmiset toimivat rationaalisesti suhteessa kulttuuriseen taustaansa ja elämänhistoriaansa, jolloin ratkaisujen järkevyys määrittyy paikallisesti ja historiallisesti. (Hodkinson & Sparkes 1997, 34.)

Bourdieuilla (1990) on asiasta samantyyppisiä ajatuksia. Hän puhuu habituksesta tarkoittaen asenteiden ja suhtautumistapojen järjestelmää, joka integroi yksilön elämänhistorian aiemmat kokemukset ja suuntaa ihmisen valintoja. Bourdieun mukaan habituksen perusrakenne muodostuu lapsuuden koti- ja kulttuuriympäristössä. Habituksen käsite näyttäisi siten olevan läheisessä yhteydessä psykologiassa käytettävään skeeman käsitteeseen. Lapsesta alkaen ihminen kokoaa tiedollisia ja käsitteellisiä rakenteita, skeemoja, jotka auttavat ymmärtämään ympäröivää maailmaa ja kokemuksia. Skeemat vaikuttavat suhtautumistapoihin, jotka muodostavat habituksen. Uusien kokemusten myötä skeemat muuttuvat ja samalla muuttuu ympäristön tulkinta. Tämän prosessin edetessä muotoutuu yksilön elämänhistoria. Valitessaan toimintamallin yksilö käyttää skemaattista varastoaan. Kukaan ei voi astua habituksensa ulkopuolelle, joten toimintatavan valinta ja päätöksenteko ei voi koskaan olla kontekstista riippumaton. (Hodkinson & Sparkes 1997, 34.) Myös koulu on tärkeä osa valinnan kontekstia. Koulussa menestyminen ja menestymättömyys vaikuttavat osaltaan siihen, miten nuoret asennoituvat edessä olevien mahdollisuuksiin valintatilanteissa. (Järvinen & Vanttaja 2000, 215.)

Yksilöt omaavat siis tietynlaisen habituksen ja samalla tietynlaisen toiminnan horisontin, jonka puitteissa he toimivat rationaalisesti. Habitusta muokkaavia sosiaalisia tekijöitä ovat ennen muuta sukupolvi, sukupuoli sekä yksilön kulttuurinen tausta ja hänen asemansa yhteiskunnan kerrostumarakenteessa. Virtasen (1999, 83) mukaan sukupolvia yhdistää yhteinen kokemusmaailma, joka muovaa siihen kuuluvien yksilöiden käyttäytymistä ja valintoja. Vaikka kaikkien yhteiskuntaryhmien jäsenet jakavat tietyn yhteiskunnallishistoriallisen kokemuksen, on eri kulttuurien ja sukupuolten edustajilla sekä yksittäisillä ihmisillä oma erityinen kokemuksensa, joka on yhteydessä siihen, mitä eri asiat heille merkitsevät ja miten he toimivat valintatilanteissa. (Virtanen 1999, 92 - 93.)

#### 4.7 Yhteenvedo teoriaista sekä niiden vertailua ja kritiikkiä

Ammatinvalintaa sekä koulutusvalintoja koskevia teorioita on siis monenlaisia ja niissä painottuvat osittain eri näkökulmat. Toiset teoriat korostavat enemmän yksilön merkitystä valintaprosessissa ja toiset näkevät valinnat enemmän tai vähemmän ympäristön määrääminä. On myös teorioita, jotka yhdistävät kummankin näkökulman ja ottavat huomioon näiden lisäksi prosessivaikutukset. Savolainen (1993, 6) toteaa, että monissa teorioissa yksilön ja ympäristön suhteen määrittely jää puutteelliseksi näkökulman painottuessa liikaa joko yksilön sisäisiin tai ulkopuolisiin determinoiviin voimiin. Jalkasenkin (1988, 52) mukaan usein koulutukseen valikoitumista ja koulutusuran muodostumista tarkasteltaessa nojaututaan psykologisiin (esim. Super 1985), sosiologisiin tai niitä yhdistäviin teorioihin (esim. Holland 1972). Teoriat painottavat siis joko yksilöön liittyviä osatekijöitä (esim. Holland, Super) tai kattavammin yksilösystemin, sosiaalisen systeemin ja yhteiskuntasysteemin

osatekijöitä (esim. Krumboltz, Lent ym.; Patton & Mc Mahon). Taulukossa nro 1 vertaillaan eri teorioita ja se kuvaa teorioiden painopistealueita.

Taulukko nro 1. Ammatinvalinta- ja urateorioiden vertailu (Patton & McMahan 1999, 32, 55, 76)

	Holland	Super	Krumboltz	Lent ym.	Patton & McMahan
<b>SISÄLTÖVAIKUTUKSET</b>					
<b>Yksilösystemi</b>					
kyvyt			x	x	x
taidot			x		x
taipumukset			x		x
työelämä tietous	x	x	x		x
mielenkiinnon kohteet	x		x	x	x
sukupuoli				x	x
ikä		x	x	x	x
etninen tausta					x
seksuaalinen orientaatio					x
uskomukset			x	x	x
arvot			x		x
persoonallisuus	x		x		x
minäkäsitys		x	x	x	x
terveys					x
rajoitteet					x
fyysiset tekijät			x		x
<b>Sosiaalinen systeemi</b>					
perhe			x		x
ystävät					x

	Holland	Super	Krumboltz	Lent ym.	Patton & Mc Mahon
yhteisölliset ryhmät			x		x
koulutusorganisaatio			x		x
työorganisaatio			x		x
media					x
<b>Yhteiskuntasysteemi</b>					
poliittiset päätökset					x
historialliset trendit					x
työmarkkinat			x	x	x
maantieteellinen asema			x		x
sosioekonominen status			x	x	x
globalisaatio					x
<b>PROSESSIVAIKUTUKSET</b>					
uudistuminen			x	x	x
muutos ajassa		x	x	x	x
sattuma		x	x		x

x = teoria painottaa

Hollandin ja Superin teoriat näyttävät nykytietämyksen valossa melko suppeilta ja ne korostavat yksilöön liittyviä osatekijöitä joko keskittyen sisältöön (Holland) tai prosessiin (Super). Krumboltz, Lent ym. sekä Patton ja McMahan puolestaan painottavat sisältöä sekä prosessia eli yksilösystemin, sosiaalisen systeemin ja yhteiskuntasysteemin osatekijöitä. Krumboltzin teoria ja erityisesti Pattonin sekä McMahanin systeemiteoria ovat kattavia: ne ottavat huomioon eri osatekijöitä laajasti. Teorioissa lähtökohta on aika lailla erilainen. Holland tarkastelee ammatinvalintaa ainutkertaisena koko elämää suuntaavana valintana. Superin vaiheteoriassa elämä jaetaan jyrkästi tietynlaisiin ikäkausiin ja vaiheisiin ja teorian syntyaikoina ihmisten elämänsä oli varmasti yhtenäisempää kuin nykyään. Ammatillisen kasvun ja kehittymisen teorioissa huomioidaan ihmisen koko työura. Nykyään ympäristön merkitykselle annetaan enemmän painoa. Ymmärretään, että vartumisympäristö sekä yksilön omat resurssit vaikuttavat hänen valintoihinsa. Puhutaan toiminnan horisontista tai mahdollisuuksien rakenteesta, jotka määrittelevät puitteita, joissa valintoja voidaan tehdä. Krumboltz ja Lent ym. korostavat prosessissa oppimista ja kokemusten merkitystä ihmisen koulutusvalinnoissa ja työuralla. Hollandia lukuun ottamatta monissa teorioissa sattuman merkityskin huomioidaan. Muun muassa Hodkinson ja Sparkes pitivät sattuman merkitystä usein suurena.

Psykososiaalinen identiteettiteoria on jo pitkään ollut kasvavan kritiikin kohde. Sitä on arvosteltu mm. sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen laiminlyönnistä ja yksilöllis-kognitiivisten tekijöiden painottamisesta identiteetin muodostumisessa (Penuel & Wertsch 1995, 83 - 85). Uran itsevalintateorioita (Super, Holland ym.) on arvostellut voimakkaasti muun muassa amerikkalainen

sosiaalipsykologi Kohn, joka katsoo näiden teorioiden esittävän ihmiset ominaisuuksiltaan liian valmiina jo ennen ammattiuran alkua. Kohn puolestaan korostaa työn keskeistä vaikutusta ja pitää olennaisena vapaan, itsenäisen työn osuutta eri ammateissa. Hänen mukaansa esimerkiksi valtaosa tehdas- ja toimistotyöstä on ollut rutiiniomaista eikä ole sallinut työn kehittämistä oman persoonallisuuden mukaiseksi. Kohn katsookin työntekijän minäkäsityksissä ja ajattelussa ilmenevien erojen liittyvän eroihin työ itsenäisyydessä. (Häyrynen 1997, 380.) Ammatti-identiteetin näkökulmasta esimerkiksi Hollandin ammatinvalintateoriassa yksilön persoonallisuus näyttäytyy melko staattisena kokonaisuutena ja ammatinvalinta ainutkertaisena tapahtumana, jonka yksilö päättää jo nuoruudessaan. Toisenlaista käsitystä edustavat mm. edellä mainittu Kohn ja Schooler (1983, 150 - 153), jotka korostavat persoonallisuuden kaikkien puolien kehittymistä työ- ja elämäkokemuksen myötä. Yksilö ei siis ole persoonaltaan valmis ennen ammattiuran alkua. Työ itsessään vaikuttaa yksilön persoonallisuuden kehittymiseen ja persoonallisuus puolestaan työn kehittymiseen. Tästä meillä on monilla varmasti omakohtaisia kokemuksia.

Superin uravaihemallia on kritisoitu myös sen vuoksi, että siinä ei kehitysprosessin eri vaiheissa oteta riittävästi huomioon yksilöllisiä ja ulkoisia muutoksia, vaan ne nähdään ylihistoriallisina ja universaaleina. Esimerkiksi opiskelua ei enää nykyisin voida pitää itsenäisenä ja selvärajaisena uravaiheena, vaan useimmiten se lomittuu työn kanssa. Superin uravaihemalli ja Hollandin ammatinvalintateoria edustavat tietyssä mielessä myös vanhakantaista yhden uran ja ammatti-identiteetin mallia, kun taas nyky-yhteiskunnassa ei oleteta ihmisten toimivan koko työuraansa samassa ammatissa tai työtehtävissä. (Häyrynen 1997, 377; Varila & Kallio 1992, 68.) Ihmisten kiinnostus erilaisiin yksilöllisiin ja vaihtoehtoisiin elämäntapoihin, kuten vapaaehtoistyö järjestöjen parissa, on lisääntynyt. Ura ei rakennu enää sellaisista kiinteistä piirteistä, joita uravaiheteoriat edustavat. Uravaihemallia on myös kritisoitu sen takia, että se kuvastaa lähinnä amerikkalaisen keskiluokkaisen miehen elämänvaiheita. Nuoruus on pidentynyt ja siitä on tullut oma vaiheensa ennen varsinaista työuraa. (Häyrynen 1997, 377.) Myös työttömyys ja opiskelu aikuisiässä muuttavat käsityksiä kiinteistä uravaiheista.

Deterministisyyteen taipuvainen suuntauskin alkoi saada osakseen yhä voimakkaampaa arvostelua 1970-luvun lopulla. Willisin (1977) klassinen tutkimus näytti kumoavan sen käsityksen, että synnä työväestön lasten huonoon koulumenestykseen olisi koulun käytäntöihin kytkeytynyt, työväenluokan nuoria sortava ja siten vallitsevaa luokkarakennetta uusintava ideologia. (Järvinen & Vanttaja, 2000, 206.)

Aikaisempi suomalainen tutkimus on painottanut toimintaympäristöön liittyvissä tutkimuksissa perheen sosioekonomisen aseman ja koulutusvalintojen tutkimukseen. Yksilöllisestä näkökulmasta tehdyt tutkimukset ovat lähestyneet valintoja ja valikoitumista tutkimalla sukupuolen ja

opintomenestyksen vaikutuksia. Tutkimukset, joissa on yhdistetty sekä yksilönäkökulma että ympäristön näkökulma ovat Suomessa harvinaisempia. (Siikaniemi 2005, 13.)

Koulutusvalintoja voidaan tarkastella myös konstruktivismin näkökulmasta, jolloin valintoja tutkitaan kontekstuaalisesti. Nuorten valinnat eivät lähde suoraan sisältäpäin tai determinoidu automaattisesti ulkoapäin, vaan ne todentuvat kontekstuaalisessa yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Tämän vuorovaikutuksen osana nuori konstruoi oman valintatodellisuutensa, jota voidaan pitää mahdollisuuksien rakenteena (Savolainen 1993, 69). Tätä näkemystä edustavat mm. Krumboltz (1979), Patton ja McMahon (1999) sekä Puhakka (1998, 2003).

Viime vuosina on tutkimuksissa enenevässä määrin kiinnitetty huomiota koulutuksen- ja ammatinvalinnan vuorovaikutukselliseen ympäristöön. Tutkimusten mukaan koulutuksen- ja ammatinvalintamallien tulisi sisältää vuorovaikutukselliseen oppimisen prosesseja. Näissä prosesseissa mukana olevat toimijat ovat valintojaan tekevä nuori, ystävät, vanhemmat sekä koulutusorganisaatioiden ja elinkeinoelämän toimijat. (Siikaniemi 2005, 13.) Eri osatekijöiden ja toimijoiden vaikutusta estäviä ja edistäviä osatekijöitä ei voi vähätellä. Ura ei ole enää yksilön oma ja suhteellisen riippumaton valinta (Ruohotie 2000, 39). Se sitoo yhteen useita vuorovaikutusverkostoja ja suhteita, muutosten ja oppimisen tapahtuessa verkostojen kautta. Vuorovaikutuksellinen oppiminen toteutuu yksilön, perheen, koulutusorganisaatioiden ja työelämän toimijoiden välillä. (Siikaniemi 2005, 13.)

Muun muassa Järvisen ja Vanttajan (2000) tutkimuksen tulokset tukevat yleisellä tasolla perinteisten sosiologisten teorioiden olettamuksia kodin resurssien yhteydestä nuorten koulumenestykseen ja kouluhaluttomuuteen. Vaikka tulokset ovat vakuuttavia, yksittäisten nuorten elämänvalintoja ne eivät välttämättä selitä. Koulumenestyjien joukossa on monia pelkän peruskoulutuksen saaneiden työntekijöiden lapsia. Esimerkiksi heidän tutkimuksessaan vuoden 1995 laudaturylioppilaista joka viidennen isä oli suorittanut enintään perusasteen tutkinnon ja toimi työntekijäammattissa. Vastaavasti viidennes koulutuksen ulkopuolella olleista nuorista oli lähtöisin taloudellisesti vauraista toimihenkilöperheistä. Poikkeustapauksia on vaikea sovittaa reproduktioteorioihin. Järvisen ja Vanttajan (2000) mielestä myös ihmisten oma aktiivinen panos erilaisten valintojen teossa jää vaille huomiota. Rationaalisen valinnan teoriantakin puutteena on pidetty liiallista yksinkertaistamista ja elämän moniulotteisuuden kadottamista. (Järvinen & Vanttaja, 2000, 213.)

Koulussa menestymistä ja menestymättömyyttä tulisikin tutkia ennen muuta historiallisena ja sosiaalisena prosessina, jonka aikana oppilaan käsitykset itsestään ja suhtautuminen koulutukseen muotoutuvat. Järvisen ja Vanttajan (2000, 215) mielestä voitaisiin hyödyntää eri teorioiden parhaita

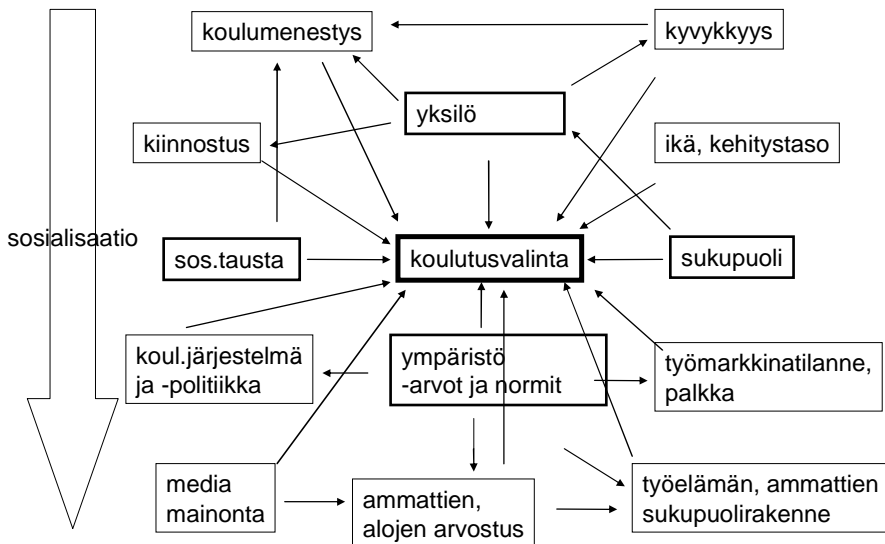


aineksia. Rationaalisen valinnan teoria voidaan muokata siten, että siinä huomioidaan yksilöiden elämänhistoria ja kulttuurinen tausta eli valintatilanteet nähdään kontekstiin sidottuina. Siirtymällä kohti kontekstuaalista rationaliteettia voidaan hyödyntää sekä rationaalisen valinnan teorian että erilaisten kulttuuriteorioiden oivallukset ja samalla välttää niiden sisältämiä puutteita.

Nuori ei koulutusvalintojaan tehdessään tai uraansa suunnitellessaan toimi missään tyhjiössä vaan on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Nähdäkseni kukaan ei voi olla täysin itsenäinen tai toimia täysin ympäristöstä riippumattomasti vaan ympäristö vaikuttaa aina yksilön päätöksiin ja valintoihin. Uusimmissa teorioissa erityisesti ilahduttaa ja viehättää se, että ne korostavat oppimisen ja vuorovaikutuksen merkitystä. Kyse on todella siis prosessista, jossa jokainen etenee omaan tahtiinsa. Toiset ovat kypsempiä tekemään valintoja varhemmin kuin toiset, mutta jokainen voi oppia ja kehittää itseänsä ja persoonallisuuttaan työ- ja elämäkokemusten myötä haluamaansa suuntaan. Eriksoninkin mukaan identiteetin kehitys jatkuu läpi elämän (Kuusinen 1997, 316). Yksilöllisyys on olennainen asia, kun tarkastellaan nykynuorten koulutusvalintoja. Näyttää siltä, että nuorten oma pohdinta, harkinta, reflektointi, ajattelu ja päätöksenteko aliarvioidaan ainakin jossain määrin monessa teoriassa. Nuori nähdään objektina, johon erilaiset tekijät vaikuttavat. Väitetään, että nuoret eivät ole usein kovin tietoisia motiiveista, jotka ohjaavat valintoja. Valinnat eivät ole yksilöllisesti punnittuja, reflektoituja vaan ne voivat perustua vanhemmilta, kavereilta tai muualta saatuihin malleihin ja mielikuviin. Elämänsuunnittelu perustuu opittuihin ja automatisoituneisiin ratkaisutapoihin ja toimintamalleihin ilman omakohtaista reflektointia. (Nurmi 1997, 266 – 267.) Oletan, että nuoret itse ovat asiasta jyrkästi eri mieltä. Yksilön rationaalista valintaa korostavat teorialtkin väittävät, että ihminen toimii tietoisesti harkiten ja omia tavoitteita asettaen (Vanttaja 2002). Erilaisten teorioiden tarkastelun perusteella Järvisen ja Vanttajan (2000, 215) ajatuksiin on helppo yhtyä eli eri teorioista pitäisi hyödyntää parhaita aineksia.

## 5 KOULUTUSVALINTAAN YHTEYDESSÄ OLEVIA TEKIJÖITÄ

Ammatinvalinta- ja urateoriat painottavat koulutusvalinnan taustalla eri tekijöitä (luku 3). Tämän luvun tavoitteena on perehtyä tarkemmin joihinkin näistä tekijöistä. Koulutus- ja uravalintoihin ovat yhteydessä moninaiset asiat niin kuin edellä todettiin. Ne voidaan jakaa yksilöön itseensä tai ympäristöön liittyviin tekijöihin. Kuviossa nro 5 niitä on tarkasteltu tästä näkökulmasta. Lähteenmäki toteaa, eri selitysmalleja tarkasteltaessa voidaan havaita ympäristö- ja yksilösidonnaisten tekijöiden vuorovaikutuksen monikerroksisuus. Yksilölliset tekijät ovat aina jossain määrin päällekkäisiä sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden, mutta myös puhtaasti tilannetekijöiden kanssa. (Lähteenmäki 1995, 151.) Tekijät voidaan jakaa myös psykologisiin, sosiologisiin, taloudellisiin ja kulttuurillisiin tekijöihin.



Kuvio nro 5. Koulutusvalintaan yhteydessä olevat tekijät

Koulutusvalintaan yhteydessä olevia yksilöön itseensä liittyviä asioita ovat mm. ihmisen persoonallisuus, kyvyt, koulumenestys, sukupuoli sekä sosiaalinen tausta, jotka usein vaikuttavat myös toisiinsa suoraan tai epäsuorasti. Ihmisen käsitys itsestään, kyvyistään ja taidoistaan sekä se, mistä hän on kiinnostunut, ovat tärkeitä asioita pohdittaessa koulutusvalintoja. Myös kodin, koulun ja kavereiden välittämät asenteet ja roolimallit vaikuttavat paljon.

Tässä tutkielmassa on mahdotonta perehtyä kaikkiin kuviossa mainittuihin tekijöihin, koska ne antaisivat aiheen useampaankin tutkimukseen. Tässä tarkastellaan joitakin tekijöitä. Rajaan lähemmän tarkasteluni lähinnä oman tutkimukseni näkökulmasta ja aikaisempien tutkimusten

perusteella tärkeimpiin ja keskeisimpiin asioihin, joita ovat kiinnostuksen yhteys koulutusvalintaan sekä sosiaalisen taustan, sukupuolen ja koulutusjärjestelmän vaikutus nuorten valintoihin. Joitakin kuvassa mainittuja tekijöitä on tutkittu ilmeisesti melko vähän ja ne olisivatkin mielenkiintoisia tutkimuksen aiheita. Esimerkiksi median, mm. televisio-ohjelmien, vaikutusta nuorten mielikuviin eri aloista ei käsittäkseni ole tutkittu kovin paljon.

Jalkanen (1988) toteaa, että nuoren valinnan perusteet ovat subjektiivisia, sillä jo vaihtoehtojen näkeminen on sidoksissa kunkin kehityshistoriaan. Valintoja kuvaavia yleisiä selitysmalleja ovat Allardtin (1986) mukaan muoti, harkinta ja elämäntapa. Muotiin nojaava selitys painottaa eniten välittömien ulkoisten virikkeiden merkitystä. Harkinta korostuu valinnassa, kun henkilö etsii käytettävissä olevia vaihtoehtoja ja punnitsee niitä itse toimintaan ja elämäntilanteeseen sisältyvien perusteiden. Elämäntapaa selityksenä käytettäessä viitataan lähinnä ihmisten tapojen ja tottumusten kokonaisuuteen. (Jalkanen 1988, 52.)

Ammatin ja uran valintaa ohjaavat yksilöllisten taipumusten ja ratkaisujen lisäksi myös ympäristötekijät sekä suoraan että välillisesti, Ympäristötekijöistä osa tuo esiin tai rajoittaa uravaihtoehtoja, osa taas vaikuttaa joko yksilön taipumukseen ja halukkuuteen valita tiettyjä vaihtoehtoja tai kykyyn toteuttaa tekemänsä päätökset. (Lähteenmäki 1995, 152.) Yksilön persoonallisuuden lisäksi siis ympäristön merkitys ammatinvalinnassa on suuri. Kulttuuriset arvot ja normit, yhteiskunnan yleinen työmarkkinatilanne ja tiedotusvälineiden tarjoama informaatio suuntaavat yksilön koulutukseen hakeutumista ja ammatinvalintaa. Myös lähiympäristön kuten perheen tarjoamat ammatilliset roolimallit ovat tärkeä osa ammatinvalintaprosessia ja ammatti-identiteetin muotoutumista. Lisäksi erilaisten sukupuoliroolien jakautuminen tiettyjen ammattien kesken saattaa olla hyvinkin merkittävä tekijä ammattia valittaessa ja ammatti-identiteettiä muodostettaessa (Järvi 1997, 46 - 53, 71 - 74).

Nimitän kansalliseksi työelämäkulttuuriksi kokonaisuutta, joka pitää tässä yhteydessä sisällään eri ammattien ja alojen arvostuksen, työelämän tai ammattien sukupuolirakenteen, työllisyystilanteen sekä palkkauksen. Kaikki em. mainitut asiat ovat isoja kysymyksiä ja ne omalta osaltaan ovat yhteydessä koulutusvalintoihin. Niitä ei ole tarkoitus tässä yhteydessä työn rajaamisen takia lähteä pohtimaan tarkemmin. Yhteiskunnan perinteet ja arvot vaikuttavat usein näiden asioiden taustalla. Arvostus liittyy olennaisesti esimerkiksi palkkaan ja työelämän sukupuolirakenteisiin. Osa ammateista on naisten tai miesten uria, vaikka sidonnaisuus sukupuoleen onkin akateemisissa ammateissa ehkä vähentymässä. Vallitseva kulttuuri ja arvot muuttuvat hitaasti. Tästä esimerkkinä voidaan mainita naisvaltaisten alojen palkkakehitys. Muun muassa Kasurinen (2000) puhuu mahdollisuuksien rakenteesta tarkoittaen samoja asioita kuin mitä tässä yhteydessä on liitetty

työelämäkulttuuriin. Mahdollisuuksien rakenne sisältää mm. yhteiskunnan taloudellisen tilanteen, työelämän ja ammattien rakenteen, koulutustarjonnan ja työllisyystilanteen (Kasurinen 2000, 209).

Lähteenmäki (1995) määrittelee urakäyttäytymistä ohjaavat tekijät erilaisilla. Toisaalta samoista asioista puhutaan vaan eri termeillä ja yhteisiä elementtejä nuorten koulutusvalintoihin löytyy paljon. Lähteenmäki jakaa urakäyttäytymistä ohjaavat tekijät sisäisiin vetotekijöihin, sosiaalisiin painetekijöihin ja persoonallisuustekijöihin. Sisäisinä vetotekijöinä hän mainitsee arvot sekä urapäämäärät. Arvot, arvostukset ja asenteet edustavat subjektiivista käsitystä tai tapaa suhtautua asioihin. Urapäämäärät ovat Lähteenmäen mielestä usein tiedostamattomia ja niihin ovat yhteydessä ammatillinen minäkuva, tarverakenne, ammatilliset intressit ja ura-ankkurit. Tarverakenteen vaikutus näkyy statusodotuksissa eli uratavoitetason määräytymisessä sekä ura-ankkureissa eli työn sisältöä koskevissa odotuksissa. Ammatilliset intressit heijastavat samaistumista tiettyyn ammattirooliin. Samaistumiseen vaikuttavat voimakkaasti yksilön muodostamat käsitykset eri ammattien arvostettavuudesta sekä yksilön itsetunto suhteessa ammattirooliin. Sosiaalisiksi painetekijöiksi Lähteenmäki ymmärtää ympäröivän kulttuurin ja siinä vallitsevat arvot, roolimallit (esimerkiksi sukupuoliroolit, ikään liittyvät roolit ja paineet) sekä lähiympäristön odotukset. Lähteenmäen mukaan viimekädessä ihmisen käyttäytymiseen vaikuttaa hänen persoonallisuutensa, jonka olennaisia osia ovat itsetunto ja minäkäsitys. (Lähteenmäki 1995, 157 - 211.)

### **5.1 Iän ja kehitystason vaikutus koulutusvalintaan**

Nuoren ikä tai kehitystaso vaikuttaa olennaisesti hänen valmiuksiinsa tehdä uraa koskevia valintoja. Viisitoistavuotiaan koulutusvalinnat ovat ongelmallisia. Jo Superin tutkimukset 1930-luvulta alkaen osoittavat, että vain noin kolmanneksella tämänikäisistä nuorista on valmiuksia tehdä realistista ammatinvalintaa. Seitsemässäkymmenessä vuodessa sekä koulutus että työmarkkinat ovat muuttuneet paljon monitahoisimmiksi ja vaikeammiksi. (Pirttiniemi 2004, 51.) Valintojen tekeminen on entisestään vaikeutunut. Lukion päättävä nuori on eri tilanteessa kuin peruskoulun päättävä nuori. Lukion suosio selittyikin osittain sillä, että nuoret ottavat aikalisän ammatillisen koulutuksen valinnassa menemällä lukioon. Koulutukseen siirtymisprosessi on myös Nummenmaan ja Kasurisen (1995, 135) mukaan olennaisesti erilainen peruskoulun kuin lukion jälkeen. Vielä lukion jälkeenkään nuoren valmiudet tehdä elämäänsä koskevia valintoja eivät ole joidenkin psykologien mukaan riittäviä. Vasta noin 20 - 25 vuoden iässä keskimäärin nuori on kypsä tekemään valintoja eli hänellä pitäisi olla tarpeeksi tietoa eri vaihtoehdoista ja riittävästi itsetuntemusta. Nuorilta saatetaan odottaa aikuismaista urasuunnittelua jo entistä aikaisemmassa vaiheessa. (Savolainen 1993, 38.) Onkin ristiriitaista, että yhteiskunta vaatii ratkaisuja, jotka koskevat koulutusta ja uraa, jo viisitoistavuotiaalta. Läheskään kaikilla nuorilla ei ole vielä

valmiuksia tehdä uraa koskevia valintoja. Tämänkin vuoksi nuorten osalta on perusteltua puhua koulutusvalinnasta.

Nuorten tavoitteissa on runsaasti väljyyttä ja myös epävarmuutta. Lukioaika ei valmenna kylliksi aikuisuuteen ja uranvalintaan, minkä vuoksi enemmistö suunnittelee väliavuotta ja myös pitää sen. (Kosonen 1991, 75.) Toisaalta haluttu koulutustaso on varsin kiteytynyt jo peruskoulun lopulla, sen sijaan roolisosiaalistumista vaativa ammattialan valinta on suuressa määrin keskeneräinen. Osaksi tämä selittyy kehityspsykologisesti: ammattialan valinta on psyykkisesti vaativampi ja monimutkaisempi prosessi kuin statukseen samastuminen. Kososen mukaan nuorten ammatinvalinnoissa on runsaasti tervettä epävarmuutta ja väljyyttä, kunnes elämänpiirin laajentuminen aikuistumisen myötä tuo kylliksi omia kokemuksia työelämästä. Samasta syystä koulutusvalinnoissa on väljyyttä; lähinnä pystytään rajamaan pois status- ja sukupuolirooleihin sosiaalistumisen kannalta sopimattomat vaihtoehdot. Roolisosiaalistuminen jääneekin usein ennakoivan sosiaalistumisen vaiheeseen, lähiympäristön aikuismallien, joukkotiedotuksen välittämien mielikuvien ja tietojen sekä myös yleistyneiden, vallitsevien stereotyyppisten roolikuvien varaan. (Kosonen 1991, 79.)

Harveyn (1985) mukaan ylioppilaat omaksuvat ajatuksen lyhyestä tai pitkästä koulutuksesta jo lukion alkuvaiheessa, mikä ohjaa myöhemmin sitten heidän opinto- ja ammattiuran muotoutumista. Alkuvaiheessa nuori pyrkii hahmottamaan tulevan sosiaalisen asemansa jatko-opintoihin liittyvin odotuksin ja suunnitelmin. Niissä heijastuu muun muassa kotitaustan, kykytekijöiden, persoonallisuuden piirteiden ja kouluasenteiden vaikutus. (Jalkanen 1988, 53.) Koska lukiovaihe on monelle melko hallitseva, ajan ja tajunnan täyttävä, tulee muiden elämänalueiden ja uranvalinnan käsittely hankalaksi. Opiskelijoilla ei riitä aikaa ja voimia pohtia tulevaisuutta, kun kaikki energia menee opintoihin. Vaarana on se, että valintoja lykätään eteenpäin. Lukioaikana noin puolet piti kiinni yhdeksännellä luokalla asettamastaan tavoitteesta. Kolmannes nosti tavoitettaan korkeasteelle. (Kosonen 1991, 80.)

## **5.2 Koulumenestys koulutusvalinnan selittäjänä**

Koulumenestys osaltaan valikoi nuoria eri vaiheissa seuraaville koulutusjärjestelmän tasolle. Koulumenestyksellä on omaa suoraa vaikutusta koulutusvalintoihin, mutta koulumenestykseen vaikuttavat jossain määrin mm. nuoren sosiaalinen tausta, kiinnostus koulua kohtaan ja kyvykkyys. Kuten edellä todettiin peruskoulun jälkeen lukion tai ammatillisen koulutuksen valinta ei tapahdu yhdessä hetkessä vaan sosiaalistuminen vaihtoehtoihin tapahtuu vähitellen. Jo yläasteelle tultaessa suuntaudutaan joko lukioon tai ammatilliselle puolelle. Eniten tähän suuntautumiseen vaikuttaa

nuoren koulumenestys (Savolainen 1993, 12). Kun Savolainen eliminoi tutkimuksessaan koulumenestyksen vaikutuksen, oli nuoren sosiaalinen tausta myös suorassa yhteydessä uralle sijoittumiseen. Sosiaalinen tausta vaikuttaa myös koulumenestykseen.

Samanlaisiin johtopäätöksiin päätyvät myös Järvinen ja Vanttaja (2000) todetessaan, että keskeisiä koulumenestykseen ja koulutusreitteihin yhteydessä olevia tekijöitä ovat tutkimusten mukaan oppilaan kotitausta ja sukupuoli, monikulttuurisissa maissa myös etnisyys. (Järvinen & Vanttaja 2000, 210.) Sosiaalisen taustan ja sukupuolen yhteyttä koulutusvalintaan tarkastellaan lähemmin omilla luvuissaan. Hyvään koulusuoriutumiseen tarvitaan yksilön halukkuutta ja kykyä toimia koulun kulttuurin edellyttämällä tavalla. Nuoren motivaatio, halut, tavoitteet ja päämäärät muotoutuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja siinä kulttuurisessa kontekstissa, jossa hän elää. (Vanttaja 2002, 14.) Koulumenestys ei välttämättä kerro aina nuoren kyvyistä läheskään kaikkea. Mm. motivaatio, asenteet koulua kohtaan ja näihin yhteydessä oleva alisuoriutuminen näkyvät koulumenestyksessä. Opetuksen sisällöt, tavoitteet ja pedagogiikka eivät vastaa kaikkien nuorten tarpeita ja kiinnostusta. Perusopetuksen kolmen viimeisen vuoden aikana jopa kolmannes pojista ei pysy mukana koulun asettamissa tavoitteissa. (Pirttiniemi 2004, 50.), mikä ei kuvasta läheskään aina kykyjen puutetta vaan motivaation puutetta sekä koulujärjestelmän kykenemättömyyttä vastata poikien tarpeisiin ja ongelmiin.

Kososenkin (1991) mukaan lukion lopussa koulutustavoitteen asetteluun vaikuttaa voimakkaimmin koulumenestys. Tähän kietoutuu hänen mukaansa toinen tärkeä tekijäryhmä: oppilaan sosiaalisen taustan ja kodin kulttuuripääoman likeisyys lukion sisällä vallitsevan kulttuurin ja arvostusten kanssa. Koulutettujen lasten vanhemmat tähtäävät alun perin korkeammalle ja ero kasvaa matkan varrella jonkin verran. (Kosonen 1991, 75.) Hyvä tai huono koulumenestys riittää tavoitteen ennakoimiseen lähes yksinään, mutta mitä lähempänä menestys on keskitasoa, sitä enemmän muut realiteettitekijät, sosiaaliset yllykkeet, motivaatio-ominaisuudet, itseluottamus ja ennen kaikkea kiinnostuksen kohteet vaikuttavat reaaliseen tavoitetasoon. Ylemmille koulutustasoille pääsyssä tärkein kriteeri ja realiteettitekijä on koulumenestys, joka ylemmistä sosiaaliryhmistä lähteneillä on selvästi parempi. Tosin lukio- ja korkea-asteella yhteys heikkenee, kun alemmista sosiaaliryhmistä on mukana enää valikoitunutta joukkoa. (Kosonen 1991, 79.)

Myös Järvisen ja Vanttajan (2000) tulosten perusteella ylioppilaskirjoituksissa parhaiten menestyneet ovat useimmiten toimihenkilöperheistä ja erityisesti ylempien toimihenkilöiden lapset olivat reilusti yliedustettuina. Alempien toimihenkilöiden ja maanviljelijöiden osuus laudaturylioppilaiden huoltajissa oli jokseenkin sama kuin väestössä keskimäärin. Työntekijäperheiden nuoret olivat koulumenestyjien joukossa selvästi aliedustettuina. Vajaa neljännes oli

lähtöisin työntekijäperheistä, kun vertailuryhmissä työntekijöitä oli lähes puolet. Koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olleiden nuorten lähtökohdat olivat varsin toisenlaiset kuin laudatorylioppilailla. Kaksi kolmesta huoltajasta lukeutui joko työntekijöihin tai eri syistä työvoiman ulkopuolella olevaan väestöön. Laman jälkeen erityisesti viimeksi mainittu ryhmä oli kasvanut entisestään. Molemmat toimihenkilöryhmät olivat aliedustettuina kohderyhmässä. Kehitys saattaa ennakoida koulutuksellisen huono-osaisuuden keskittymistä entistä selvemmin tiettyihin väestönsiin. (Järvinen & Vanttaja 2000, 209 - 210.)

Myös Kasurisen (2000) tutkimuksessa koulumenestys ennusti parhaiten nuorten koulutusreitintä valintaa. Sosiaalinen tausta vaikutti myös siihen, minkälaisia jatko-opiskelusuunnitelmia nuorilla oli. Yliopisto-opintoja suunnittelivat hyvin koulussa menestyvät nuoret, joiden vanhemmat olivat saaneet korkea-asteen koulutuksen. Peruskoulun jälkeen ammatillista koulutusta suunnittelivat nuoret, joiden koulumenestys oli keskitasoa alempi ja joiden vanhemmilla oli ammatillinen koulutus. Perheen kulttuuripääoma vaikutti myös Kasurisen tutkimuksessa nuorten koulutussuunnitelmiin. (Kasurinen 2000, 212.)

Esimerkkinä toisenlaisen koulumenestyksen vaikutuksesta valintoihin tarkastelen lahjakkaiden koulutusvalintaa. Perrone (1991) kuvaa lahjakkaiden uranvalintaa psykologisten, sosiaalisten ja luovuuteen liittyvien tekijöiden avulla. Psykologisissa tekijöissä on merkittävää, että traditionaaliset sukupuolistereotyytiat ovat lahjakkailta vähemmän merkittäviä identiteettitekijä kuin muilla. Luovuustekijöissä korostuu lahjakkaiden riskinottohalukkuus ja kaaoksen sietokyky. (Perrone 1991.) Monilahjakkuus, joka kuvaa useita lahjakkaita, voi konkretisoitua sekä eduksi että ongelmaksi opiskelualan valinnassa (Silverman 1989, 201; Perrone 1991, 325). Lahjakkailta nuorilla on uranvalintatilanteissa monia mahdollisuuksia ja kiinnostuksen kohteita, koska he todennäköisesti menestyvät useilla aloilla. Lahjakkailta on ammatinvalinnassaan vaikeutena liian suuri valinnan vapaus, koska monet mahdollisuudet ovat heille auki. He tarvitsevat tukea jäsentäessään omien mahdollisuuksiensa kenttää ja omia toiveitaan. (Raehalme, 1996, 79.)

Lahjakkaat tekevät usein uranvalintaansa liittyviä ratkaisuja joko nuorempina tai vanhempina kuin heidän ikätoverinsa (Silverman 1989, 204 - 205). Raehalmen (1996, 79) mielestä yleislahjakkailta nuorilla valintaprosessi pitkittyy, koska heille yhden alan valinta tarkoittaa monen muun kiinnostuksen kohteen hylkäämistä. Nuori saattaa miettiä, miten elämän muotoutumiseen vaikuttaa esimerkiksi humanistinen tai tekninen ala, ja mistä voi tietää, onko valinta oikea?

Raehalme on tutkinut Suomessa lahjakkaita naisia ja niitä tekijöitä, jotka liittyvät naisten lahjakkuuden kehittymiseen. Hänen mukaansa syitä tietyn alan valintaan on monia. Varsin monella

naisella on melko epämääräinen käsitys opiskelualan valintaan vaikuttaneista tekijöistä. Alunperin valitsemallaan alalla pysyneet naiset nimesivät jonkun sukulaisen esimerkin tai opettajan antaman ohjeen kimmokkeeksi alalle hakeutumiseen. Lahjakkailta on usein voimakas tarve vaikuttaa yhteiskuntaan. Raehalmen (1996) tulosten mukaan sosiaalinen omatunto ohjasi valitsemaan uran, jolla pystyi osallistumaan yhteiskunnan asioihin. Monet miesvaltaisen alan valinneet naiset korostivat silloisen valinnan olleen tiedostetusti perinteisistä naisten aloista poikkeavan. Naiset ovat omalla esimerkillään halunneet osoittaa naisten menestyvän myös miesten aloilla. Omiin valintoihin on kietoutunut halu osallistua yhteiskunnalliseen muutokseen. Vapaus oman elämänsuunnitteluun ja hallitsemiseen on monella valintojen taustalla. (Raehalme 1996, 84 - 86.)

### **5.3 Persoona, habitus ja kiinnostukset koulutusvalinnan taustalla**

Ihmisen persoona, minäkuva, käsitys omista kyvyistä, vahvuuksista sekä heikkouksista ohjaa toimintaamme ja valintojamme. Persoona kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Sosiaalinen tausta ja sukupuoli, jotka vaikuttavat olennaisesti persoonaamme, voidaan tässä ymmärtää sekä yksilöön että ympäristöön kuuluviksi tekijöiksi. Tärkeimpiä tavoitetaso muovaajia ovat Kososen mukaan sosiaaliset tekijät eli niiden ryhmien arvot, päämäärät ja normit, joihin yksilö kuuluu tai samaistuu. Tämän lisäksi motivaatiotekijät ja se, missä määrin kyseinen valinta toteuttaa yksilön keskeisiä arvoja, intressejä, päämääriä eli persoonaa, ovat yhteydessä valintoihin. Persoonallisuuden ominaisuuksista muun muassa itsearvostus, itseluottamus sekä riskinottaminen suuntaavat tavoitteita ja valintoja. Myös aiemmat kokemukset, onnistumiset ja epäonnistumiset vaikuttavat tavoitetasoon. (Kosonen 1991, 79.)

Bourdieu (1995) kehitti habitusta koskevan teorian, joka mahdollistaa ihmisten olennaisten elämänehtojen ymmärtämisen. Motola (2003) sovelsi teoriaa suomalaisten ja ranskalaisten opiskelijoiden vertailuun. Illuusio on Bourdieun teorian avainkäsitteitä. Se on usein mukana nuorten elämänvalinnoissakin, jotka välittyvät monilukuisten, varhain omaksuttujen kulttuuristen ja sosiaalisten oletusten kautta. Bourdieun toinen avainkäsite on habitus, joka alkaa kehittyä lapsuudessa erilaisten kognitiivisten, emotionaalisten ja ruumiillisten skeemojen omaksumisena. Se on kerrostunutta kokemusta, minkä varassa arvioidaan sosiaalista maailmaa. Habitus tekee maailman meille merkittäväksi. Myös oman tulevaisuuden etsintä perustuu ihmisten käytännölliseen vaistoon, sosiaaliseen pelisilmään eli ryhmä- ja henkilöhistorian muovaamaan habitukseen. (Motola 2003, 316.)

Motolan yksi tutkimusongelma on habituksen ja ammatillisten suunnitelmien yhteys. Miten sosiaalinen tausta ja henkilöhistoriassa muovautuva habitus yhdistyvät tulevaisuuden



suunnitelmiin? Habituksen teorian mukaan ammatinvalinnan strategia liittyy toimijan yleisiin käyttäytymisvalmiuksiin, jopa elämäntyyliin eli kulttuuriseen habitukseen. Sekä sosiaaliryhmällä että sukupuolella oli vaikutusta habituksen suuntautumiseen. Suomalaisaineistossa ilmeni opiskelijoiden sosiaalisesti perittyjen pääomien vaikutus jatko-opintoihin. Korkeinta tavoitetasoa edustivat hyvin koulutettujen lasten vanhemmat, niukkoja lähtöpääomia saaneiden tyytyessä suhteellisesti vähäisempiin koulutustavoitteisiin. Bourdieun mukaan ihmiset pyrkivät mukauttamaan odotuksensa objektiivisiin mahdollisuuksiinsa, joita yhteiskunnallinen tilanne tarjoaa. Habituksen vaistomainen vertaaminen arvioituun sosiaaliseen kenttään sopeuttaa toiveet niihin mahdollisuuksiin, joita henkilö kuvittelee omaavansa. Toimijan kyky toteuttaa objektiivisia menestymisodotuksiaan, henkilön taloudellisten, sosiaalisten ja kulttuuristen pääomien summa, määrää hänen ambitioitaan ja suhtautumista tulevaisuuteen. Motola toteaa, että emme kuitenkaan ole habituksemme sisältyvän sosiaalisen ympäristön orjia. Bourdieun mukaan edellytys ympäristön ansasta vapautumiselle on päästä eroon illuusiosta, että toimisimme täysin vapaasti. (Motola 2003, 318.)

Persoonaa ja habitus vaikuttavat siihen, mistä asioista olemme kiinnostuneita. Suomalaisissa tutkimuksissa merkittävin motiivi koulutusalan tai ammatin valinnalle on ollut nuoren mielenkiinto alaa tai ammattia kohtaan (mm. Nuorisotutkimus 2005; Siikaniemi 2005; Ahola 2006). Nykyhetkeä kuvaa se, että enää ei vaan ajauduta jollekin alalle vaan ammatillinen sijoittuminen nähdään omina valintoina, joissa perusteena on alaa kohtaan tunnettu kiinnostus Nuorisotutkimuksessa (2005) ammatinvalintaan vaikuttavaksi tekijäksi nousi ennen kaikkea ammatin ja työn kiinnostavuus sekä palkka. Mitä vanhemmista vastaajista oli kyse, sen tärkeämmän roolin vastauksissa sai myös vaadittava koulutus, alan työllisyystilanne ja etenemismahdollisuudet. Suomen Gallupin Helsingin Sanomille tilaamassa abiturienteille tehdyssä kyselyssä opiskelupaikan ratkaisee 71 % vastaajista kiinnostus alaa kohtaan. Toiselle sijalla (37 %) oli mahdollisuus turvattuun, varmaan työpaikkaan. Joka viides piti koulutuksen tarjoamia hyviä urakehitysnäkymiä tärkeinä. Joka neljäs arvosti hyvää palkkaa ja lähes yhtä tärkeä asia oli sopivan haastava tai vaativa koulutus.

Tutkimusten mukaan nuoret siis perustelevat koulutusvalintojaan yleensä kiinnostuksella kyseistä alaa kohtaan. Aholan (2006) mukaan yleinen kiinnostus on kuitenkin melko triviaali tutkimustulokseksi. Kukaan ei todennäköisesti hae koulutukseen, joka ei lainkaan kiinnosta. Kun on yritetty selvittää tarkemmin kiinnostuksen taustalla olevia todellisia syitä, on havaittu, että varsin monella ei ole yleisen kiinnostuksen lisäksi esittää perusteeksi muita kuin ulkoisia tekijöitä, jotka liittyvät opiskeluun kuten koulutuksen pituus, opiskelupaikan sijainti (Ahola & Nurmi 1995, 59.) Kiinnostusta on sopeutettava realiteetteihin eli pyritään tekemään toteuttamiskelpoinen ja realistinen jatko-opiskelusuunnitelma, mikä ei välttämättä ole kaikkein mieluisin tai kiinnostavin

vaihtoehto. Onkin melko yleistä taktikoida hakeutumisessa ja kehittää toteuttamiskelpoinen hakustrategia. Tätä asia käsitellään myös tarkasteltaessa koulutuspolitiikan ja -järjestelmän yhteyttä nuorten koulutusvalintoihin. Nuoret ottavat pohdinnoissaan huomioon sekä oletettavissa olevan hyödyn että valintoihin sisältyvät riskit (Jalkanen 1988, 54). Kaikki eivät hae kiinnostavimpaan ja ensisijaisesti toivomaansa koulutukseen mikäli pitävät sitä liian riskialttiina sijoituksena. (Ahola 2006.)

Mikä on mielenkiinnon tai kiinnostuksen sekä toisaalta harkinnan ja tietoisuuden suhde? Siikaniemen (2005) mukaan kiinnostukseen vaikuttaa eri alojen vetovoimaisuus. Jotta koulutus olisi vetovoimaista, nuoren huomio ja mielenkiinto tulisi herättää. Koulutus – ja ammatinvalinnassa mielenkiinnon herättämisellä on todettu olevan keskeinen rooli. Mielenkiinnon herättäminen tarkoittaa yksilön huomion kääntämistä haluttuun kohteeseen. Mielenkiinto vauhdittaa yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta dynaamisina prosesseina, jotka ohjaavat yksilöä pitkäjänteisyyteen ajatuksissa, tunteissa ja teoissa. Mielenkiinto syntyy Siikaniemen mukaan silloin, kun yksilö uskoo, että mielenkiinnon kohteesta ja vuorovaikutuksesta mielenkiinnon kohteen kanssa on itselle hyötyä. Yksilöt tarkkailevat ympäristössään olevia mielenkiinnon kohteita ja pyrkivät kaventamaan kohteen ja heidän itsensä välissä olevaa kuilua. Mielenkiinto kohdistaa huomiota, nostattaa tunteita, aikaansaa ja suuntaa yksilön toimintaa. (Siikaniemi 2005, 7.)

Siikaniemi (2005) määrittelee koulutuksen vetovoimaisuuden niin, että se on koulutusalan asema koulutukseen hakeutujien valintojen mahdollisuuksissa. Mahdollisuudet ovat puolestaan niitä vaihtoehtoja, jotka ovat koulutukseen hakevien tiedossa ja joita he pitävät potentiaalisina koulutuspaikkoina. Myöhemmin Siikaniemi laajensi käsitettä kattamaan myös koulutuksen suorittamisen ja työelämään siirtymisen. Hänen mukaansa koulutuksen ja ammatin vetovoimaisuus on yksilöllisen ammatinvalinnan ja ammatillisen kasvun prosessiin vaikuttavien rakenteellisten ja vuorovaikutuksellisten osatekijöiden yhteisvaikutusta, jotka ohjaavat yksilöä onnistumiseen koulutus – ja urapoluilla. (Siikaniemi 2005, 7.) Koulutuksen vetovoimaisuus saattaa rakentua joko oikeiden tai väärin mielikuvien varaan.

#### **5.4 Mielikuvien ja median vaikutus koulutusvalintaan**

Koulutusjärjestelmän ja -rakenteen sekä työelämän vaatimusten ymmärtäminen ei ole helppoa nuorille eikä heidän vanhemmilleen niiden monitahoisuuden ja muuttumisen vuoksi. Vähäinen tietämys koulutuksen rakenteista ja työelämästä asettaa suuria haasteita myös koululle ja opinto-ohjaukselle. (Pirttiniemi 2004, 52.) Puutteelliset tiedot eri ammattialoista, mielikuvat, media, mainonta ja vapaa-aika ohjaavat osaltaan koulutusvalintoja. Pystyäkseen tekemään tulevaisuuttaan

koskevia valintoja ja suunnitelmia nuorella pitää olla tietoa eri koulutusvaihtoehdoista ja aloista. Tiedon puuttuessa saattaa käydä niin, että erilaiset mielikuvat, stereotyyppiset käsitykset ammateista ja aloista suuntaavat liikaa nuorten valintoja. Tällaiset tiedostamattomat uskomukset, mielikuvat ja stereotyyppiat saattavat ohjata nuoren toimintaa, kun hän tekee päätöstä omasta ammatillisesta koulutuksestaan. Esimerkiksi perinteiset käsitykset naisten ja miesten töistä ylläpitävät alojen jakautumista nais- ja miesvaltaisiksi. Stereotyyppisten käsitysten taustalla näyttäisivät olevan yhteiskuntamme statusjärjestelmään sekä sukupuolirooleihin liittyvät uskomukset. (Häyrynen 1997, 378.)

Häyrysen (1997) mukaan naiset ja miehet jäsentävät ammatteja eri tavalla. Naiset ryhmittelevät ammatteja työn sisällön perusteella, miehet jäsentävät niitä statuksen, saavutusten ja tulojen mukaan. Häyrynen on sitä mieltä, että erot koulutus- ja ammatinvalinnassa perustenevat osaltaan erilaisiin käsityksiin ammateista: joskus stereotyyppisiin, urautuneisiin, toisinaan taas sisäistettyihin näkemyksiin ammatista. Käsitysten taustalla näyttäisivät pohjimmiltaan olevan yhteiskuntamme status-järjestelmään sekä sukupuolirooleihin liittyvät pinttyneet mielikuvat eli siis yhteiskunnallisia eroja korostava ja niitä samalla ylläpitävä kulttuuri. Mitä tiiviimmin nuori toisaalta on kosketuksessa johonkin sosiaaliseen ryhmään, sitä vähemmän hänellä on tavallisesti tätä ryhmää koskevia väärin mitoitettuja arvioita. Häyrynen toteaa, että akateemisten vanhempien lapsi tuntee muita tarkemmin sellaisia ammatteja kuin arkkitehti, psykologi, ja kokee niissä työskentelyn itselleen mahdolliseksi. Kouluttamattomien vanhempien lapsella ei välttämättä ole tietoa tai kosketusta akateemisiin ammatteihin ja sen takia ei osaa pitää niitä itselleenkaan mahdollisena vaihtoehtona. (Häyrynen 1997, 378.)

Häyrysen (1997) mukaan valintoihin liittyviä sosiaalisia sidoksia on siis vaikea rikkoa edes tiedon lisäämisellä tai ohjauksen avulla. Empiiriselle intressitutkimukselle perustuva ammatinvalinnanohjaus saattaa jopa kytkeä nuorten uranvalintaa taustalla vaikuttaviin mutta usein virheellisiin mielikuviin esimerkiksi teoreettisesta työstä tai naisten ja miesten töistä. Häyrysen mukaan tiedon ja ohjauksen lisäämisellä pitäisi pyrkiä vaikuttamaan vääriin mielikuviin, jotta nuori ymmärtäisi, että monella alalla ja monissa työtehtävissä tarvitaan monenlaisia ihmisiä ja sama tehtävä sallii varsin erilaisia toimintatapoja. Esimerkiksi ihmisen ei tarvitse välttämättä olla impulsiivinen tullakseen näyttelijäksi tai voimakas pärjätäkseen poliisina (Häyrynen 1997, 376 - 379.)

Median yhteyttä nuorten koulutusvalintoihin on ymmärtääkseni tutkittu melko vähän. Olisikin mielenkiintoista tietää, miten esimerkiksi viime aikojen lukuisat television kokki-, sisustus- ja puutarhaohjelmat ovat vaikuttaneet nuorten hakeutumiseen ko. aloille. Alojen tunnettavuus on

ainakin lisääntynyt. Median käyttö liittyy usein vapaa-aikaan. Vapaa-ajan merkitys on kasvanut ja se ohjaa tai suuntaa omalta osaltaan ihmisten käyttäytymistä. Perhetausta puolestaan vaikuttaa selvästi nuorten ajankäyttöön, vapaa-aikaan ja harrastuksiin. (Antikainen & Huotelin 1996, 114.) Media ja mainonta vaikuttavat koulutusalan vetomaisuuteen. Media ja mainonta luovat muotia, joka on varmasti myös yhteydessä koulutusvalintoihin. Allardtin (1986) mukaan muoti oli yksi melko suurikin peruste tehtäessä valintoja. Mainonnalla voidaan luoda virheellisiä mielikuvia. Tämä aihepiiri olisi erittäin mielenkiintoinen, mutta tämän työn puitteissa näihin kysymyksiin ei ole mahdollista paneutua.

Esimerkkinä tehokkaan markkinoinnin vaikutuksesta voisi mainita toisen asteen ammatillisen koulutuksen. Se on nostanut profiiliaan ja hakijamääriään viime vuosina, kun tiedottamiseen ja markkinointiin on satsattu ja koulutuksen vetovoimaa on pyritty lisäämään erilaisilla kampanjoilla ja tempauksilla. Myönteinen julkisuus on lisännyt nuorten tietämystä ammatillisista opinnoista. Myös vanhempien käsitykset ovat saattaneet muuttua positiivisempaan suuntaan.

### **5.5 Koulutuspolitiikka ja -järjestelmä koulutusvalinnan taustalla**

Koulutusvalintaa voidaan tarkastella joko yksilön valintana tai valikoitumisena. Kärjistäen ilmaistuna, valitseeko nuori koulutuksen vai koulutus nuoren? Vaikka yksilöllä olisi selkeä kuva omista koulutusintresseistään ja päämäärästään, valinnan tekeminen ei ole useimmiten mahdollista ainoastaan niistä käsin. Koulutuksen valinta ei ole vain yksilölähtöinen ja omaehtoinen prosessi, vaan sitä ohjaavat ja rajaavat monet yhteiskunnalliset ohjausjärjestelmät. Yksikö tarkastelee halujaan ja mahdollisuuksiaan, mutta ohjausjärjestelmä muotoilee kriteerit. (Nieminen-Väkeväinen 1998, 55.)

Myös Miettinen (1995) toteaa, että yhteiskunnasta osaltaan riippuu, millaisia mahdollisuuksia tai rajoituksia nuorella on valita eri koulutus- ja ammattivaihtoehtoista ja vallitseva koulutuspolitiikka määrää paljolti ne olosuhteet ja tilanteet, joiden puitteissa nuoren on tehtävä valintansa. (Miettinen 1995, 20.) Yhteiskunnan koulutukselle asettamat odotukset ilmenevät koulutusjärjestelmässä, jota ohjallaan koulutuspolitiikalla. Odotuksia määrittelevät myös työelämän tarpeet ja kansainvälisen kilpailukyvyn vaaliminen. Jotta järjestelmä olisi toimiva, tulisi yhteiskunnan koulutukselle asettamien odotusten olla ainakin pidemmällä aikavälillä jotakuinkin yhteen sovitettavissa hakijoiden henkilökohtaisten koulutustavoitteiden kanssa tai hakijoiden suuntautumista olisi pystyttävä ohjaamaan toivotun mukaisesti. (Vuorinen & Valkonen 2003, 29.)

Myös Raivola (2000, 165) toteaa, että koulutus on kytketty suunnitelmallisella koulutuspolitiikalla edistämään taloudellista kasvua, kansainvälistä kilpailukykyä ja kansalaisten hyvinvointia koko

sotien jälkeisen ajan. Koulutuspolitiikan painopistealueet ovat vaihdelleet eri aikoina. Taloudellisen kasvun rinnalla koulutuspolitiikassa on ollut myös keskeisimpänä tavoitteena yhteiskunnallisen tasa-arvon näkökohdat. Koulutuksen katsottiin lisäävän yhteiskunnallista tasa-arvoisuutta siten, että periaatteessa kaikilla on yhtäläinen mahdollisuus koulutukseen. (Kivinen & Rinne 1995, 12 -13; Kataja 1997, 7.) Tehokkuus ja taloudellisuus saivat näkyvämmän sijan 1990-luvulla, kun koulutuksessa ruvettiin noudattamaan tulosvastuun periaatteita. Samalla alettiin tasa-arvon asemasta korostaa yksilökeskeisyyttä ja valinnaisuutta (Silvonen 1996). Koulutuspolitiikalla on läheinen yhteys työmarkkinoihin, joille koulutus tuottaa tarvittavilla taidoilla varustettua työvoimaa. Määrällisen koulutussuunnittelun perusteena on käytetty työvoimatarvetta (Nieminen & Tuunainen 1996, 119.) Koulutukseen liittyvät myös työvoimapolitiittiset tavoitteet. Koulutukseen on ryhdytty sijoittamaan niitä, jotka muutoin olisivat työttöminä. (Kivinen & Silvennoinen 2000, 52.)

Opiskelijavalinnassa ja koulutukseen valikoitumisessa toteutuu samanaikaisesti siis useita eri tehtäviä, jotka liittyvät yhteiskunnan koulutukseen kohdistamiin odotuksiin, koulutusta järjestävän instituution intresseihin sekä yksilön elämänprosessin muotoutumiseen ja henkilökohtaisiin tavoitteisiin (Panhelainen & Malin 1983, 15). Nämä eivät välttämättä ole linjassa toistensa kanssa. Tämä ilmenee esimerkiksi siinä, että nuoret eivät hakeudu koulutukseen koulutustarjonnan mukaisesti (Jalkanen 1997, 120), vaan hakeminen kasautuu tietyille suosituille aloille. Yhteiskunnalla on omia intressejään nuorten ohjaukseen muun muassa työvoimapolitiittisen ja talouspolitiittisen suunnittelun pohjalta. Tietyille työelämäaloille tarvitaan lisää työvoimaa, koulutuksen läpimenoaikojen toivotaan olevan mahdollisimman lyhyitä ja yhteiskunnan kustantaman koulutuksen tehokasta. (Pekkari 2006, 14.) Koulutusjärjestelmän toimivuutta on arvioitu myös sen perusteella, miten tarjolla oleva koulutus ja kysyntä eri oppilaitoksiin kohtaavat toisensa. Yhteiskunnan ohjaukselle asettama kvalifiointi- ja valikointitehtävä kärjistyy, jos koulutustarjonta ja hakijoiden toiveet eivät kohtaa odotetulla tavalla. (Merimaa 2004, 77.) Ylioppilassuman ja hitaan jatko-opintoihin sijoittumisen kannalta on pidetty ongelmana sitä, että nuorten koulutuspreferenssit eivät virity koulutustarjonnan mukaisesti. Nuorten koulutustoiveiden on katsottu juontuvan muun muassa yhteiskunnallamme tyypillisestä koulutususkosta sekä siitä, että erityisesti suureksi paisuneen lukion on todettu merkittävästi suuntaavan nuorten koulutustavoitteita korkeimpaan mahdolliseen koulutukseen ja kohottavan niitä jopa epärealistisen korkealle. (Ahola 2003,16.)

Lerkkasen (2002, 37) mukaan koulutus- ja uravalinta on alkanut yhä enemmän muistuttamaan strategista ja taktista peliä koulutussäädösten keskellä. Kun kilpailu koulutuspaikoista on lisäksi kovaa, voivat ainoastaan erityisen vahvoilla taustoilla hakevat tehdä omaehtoisen valinnan, muut ohjautuvat koulutukseen enemmänkin valikoitumisprosessin kautta. Valikoitumisen merkitys on koulutukseen hakeutumisessa korostunut korkeakoulutuksen yleistymisen myötä. Siitä on tullut

harvojen etuoikeuden sijaan kaikkien oikeus tai jopa velvollisuus. (Ahola & Nurmi 1995, 55.) Nuoret tietävät, että heidän tavoitteensa toteutuminen riippuu myös muista hakijoista. Tarvittaessa pitää taktikoida, tehdä varasuunnitelmia ja käyttää kiertoteitä. (Ahola & Nurmi 1998, 57.) Hakupäätökseen vaikuttaa siis kiinnostuksen lisäksi arvio sisäänpääsymahdollisuuksista. Jatko-opintoihin hakeminen voi olla myös tietynlaista kokeilua. Koulutusvalinta ja hakupäätös tehdään koemielessä ja ehkä vasta opintojen alettua arvioidaan jatkamista. (Lerikkanen 2002, 37). Tämä saattaa olla melko yleistäkin nuorten parissa. Se kertoo jatko-opintosuunnitelmien selkiytymättömyydestä ja tiedon puutteesta.

Motolan (2003) tutkimuksessa on selvitetty mm. koulutuksen kansallisen kentän vaikutusta nuorten ammattitavoiveisiin ja nuorten tulevaisuuden suunnitteluun. Vertailtavina olivat suomalaiset ja ranskalaiset lukionuoret. Ranskalaisen ammatinvalintapsykologi Guichard on osoittanut koulutusrakenteen ja nuorten tulevaisuuden suunnitelmien yhteyden. Bourdieu taas korostaa koulutusjärjestelmän osuutta opiskelijoiden kognitiivisten skeemojen muovaajana. Motolan tulokset osoittavat suomalaisten ja ranskalaisten opiskelijoiden erilaisen tavan nähdä tulevaisuutensa. Kansallinen kehys vaikuttaa arvostukseen ja valintoihin. Ranskassa vallitsee jäykkä ja urautunut koulutusjärjestelmä lukion linjajakoineen. Nuorison on valittava sitova uratavoite koulusysteemin käskyttämänä. Suomessa eivät jatko-opiskelun väylät ole yhtä vahvasti määrätty. Suomessa epäröidään selväpiirteisten valintojen esittämistä. Linjavalinta näyttää ranskalaisilla nuorilla johtavan varhaiseen ja rajattuun uranvalintaan kun taas suomalaisten nuorten ammattisuunnitelmat eivät useinkaan olleet kytköksissä tiettyyn koulutusalaan. (Motola 2003, 317.)

## **5.6 Sosiaalisen taustan yhteys koulutusvalintaan**

Sosiaalisen taustan yhteyttä koulutusvalintoihin on tutkittu melko paljon niin Suomessa kuin muuallakin. Sosiaalisen taustan ohella valintoihin on yhteydessä myös monet muut asiat ja onkin hieman hankalaa ja keinotekoista tarkastella sen vaikutusta erillään esimerkiksi koulumenestyksen tai sukupuolen vaikutuksesta, koska ne ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa. Eri tutkimuksissa on saatu hieman erilaisia tuloksia sosiaalisen taustan merkityksestä nuorten koulutusvalintoihin. Yhteistä niille kuitenkin on se, että nuoren sosiaalisella taustalla on enemmän tai vähemmän yhteyttä hänen koulutusvalintoihinsa.

Kuusisen (1992, 49 – 51) mukaan vanhempien korkea koulutus ja sosiaalinen asema voivat edistää lapsen menestymistä koulussa jopa enemmän kuin lapsen lahjakkuus. Lahjakkuuserojen lisäksi kotitaustaltaan erilaiset oppilaat saavat erilaisen lähdön koulu-uralleen jo koulun alkuvaiheessa. Lisäksi oppilaiden tuolloin saavuttama koulumenestyksen taso säilyi varsin muuttumattomana peruskoulun loppuun saakka. Kuusisen mukaan kotitaustalla on selkeä yhteys myös siihen, missä

nuori jatkaa opintojaan peruskoulun jälkeen. Mitä korkeampi vanhempien koulutustaso on, sitä suurempi osa jälkikasvusta jatkaa lukioon ja sitä pienempi osa nuorista valitsee ammatillisen koulutuksen. Kodin sosiaalisella taustalla on tässä siirtymätilanteessa myös omaa, oppilaiden lahjakkuudesta riippumatonta vaikutusta (Havén 1998, 61; Kuusinen 1992, 54.)

Aholan ja Nurmen (1995) tulosten mukaan koulutustason valintaa selittää vahvasti hakijan pohjakoulutus. Ylioppilaiden jatkokoulutusväylän valinta on vahvasti yhteydessä menestymiseen ylioppilaskirjoituksissa (Ahola & Nurmi 1995, 80 – 81; Nurmi 1998, 99 – 100.) Perhetaustalla on heidän mukaansa koulumenestystä ja pohjakoulutusta vähäisempi suora yhteys koulutusvalintaan. Sen vaikutus välittyy kuitenkin myös pohjakoulutuksen ja koulumenestyksen kautta. Se, mihin pohjakoulutukseen hakija oli aikanaan ohjautunut, riippui perhetaustasta. Ylioppilailla on taustallaan koulutetummat kodit kuin ammattiin kouluttautuneilla. Osin perhetaustan vaikutus suodattui ylioppilaskirjoituksissa menestymisen kautta, kun vanhempien koulutuksella ja jälkikasvun saavuttamalla yo- menestyksellä oli selvä yhteys. Perhetausta vaikutti siis koulutustason valintaan pääasiassa koulumenestyksen ja edelleen pohjakoulutuksen valinnan kautta. Myös Ahola ja Nurmi toteavat, että kotitaustalla oli omaa suoraa vaikutusta. (Ahola & Nurmi 1995, 82, 85 – 86; Nurmi 1998, 100 – 103.)

Suomalaisessa kulttuurissa koulutusta on aina arvostettu ja sen avulla on pyritty hankkimaan paremmat elinmahdollisuudet. Antikaisen ja Huotelinin (1996, 112) mukaan työväenluokan vanhemmat ovat joustavampia lastensa koulutuksen suhteen. Nuorten toivotaan hankkivan koulutusta, mutta sen laajuudelle ei välttämättä ole vaatimuksia. Kun taas ylempien luokkien lapsille tarjotaan valmista ja tiettytyypistä urapolkua. Antikainen ja Huotelin toteavat, että yhteiskunnallinen asema periytyy jopa siinä määrin, että koulu tai muut tekijät eivät asioiden kulkua muuta. Kulttuuriset ja sosiaaliset tekijät vetävät eri yhteiskuntaryhmistä tulevia erilaiseen koulutukseen. Sosiaalisesti epäedullisista lähtöasemista tulevat nuoret ovat epävarmempia suunnitelmistaan ja puolestaan koulutettujen vanhempien jälkeläiset ovat määrätietoisempia ja valitsevat useammin vaativiksi katsottavia uria. (Antikainen & Huotelin 1996, 114.)

Myös Kososen (1991) mukaan erilaisista sosiaalista rakenne-edellytyksistä (esim. asuinalueen sijainti ja kaupunkimaisuus, sukupuoli jne.) on sosiaalinen tausta voimakkaimmin yhteydessä koulutustason korkeuteen. Aikaisemmin varsinkin isän koulutuksen määrällä ja nuoren suunnitteleman koulutuksen pituudella oli tuntuva riippuvuus. Sosiaalisen taustan mukainen koulutukseen valikoituminen on kautta koko koulutusjärjestelmän etenevä prosessi. Lukion ja korkeakoulujen opiskelijamäärien suuri kasvu on monipuolistanut niiden rekrytointipohjaa.

Lisääntyneitäkin mahdollisuuksia ylempään koulutukseen käyttävät kuitenkin tehokkaimmin hyväkseen ylemmät sosiaaliryhmät. (Kosonen 1991, 84.)

Kosonen (1991) toteaa, että erityisesti huoltajien odotukset ohjaavat tavoiteasettelua ja vaikuttavat keskeisinä motivaatiotekijöinä koulutusuran muotoutumiseen. Ylempien sosiaaliryhmien lapsilla on hänen mukaansa vahvempi koulutusitsetunto, luottamus omiin kykyihin sekä kovempi suoritustavoite. Nämä motivaatio- ja persoonallisuuden ominaisuudet ovat tärkeitä lukio- ja korkeakouluopinnoissa. Lisäksi Kososen mukaan ylempien sosiaaliryhmien kasvatus on omiaan luomaan juuri niitä älyllisiä ominaisuuksia esim. monipuolista kielen ja käsitteiden hallintaa sekä pitkäjänteisyyttä ja itsekuria, sellaisia taitoja ja valmiuksia, joita etenkin yleissivistävä ja akateeminen opiskelu vaatii. Maisterin lapselle korkea-asteinen koulutus merkitsee normaalia omaa tavoitetasoa, jonne on syytä pyrkiä jopa koulumenestyksestä riippumatta. (Kosonen 1991, 84 - 85.) Kososen ajatukset yleistävät melko rajusti sosiaalisen taustan merkitystä ja etenkin kasvatuksen vaikutusta.

Myös Järvinen ja Vanttaja (2000) ovat tutkineet kotitaustan yhteyttä nuorten koulumenestykseen ja koulutuksesta syrjäytymiseen. Tulokset osoittavat kodin resurssien olevan yhteydessä nuorten koulumenestykseen ja kouluhaluttomuuteen. Laudaturylioppilaiden huoltajiin lukeutui hyvätuloisia, korkeasti koulutettuja ja ylempiä toimihenkilöitä enemmän kuin väestössä keskimäärin. Vastaavasti koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olleiden nuorten huoltajat olivat keskimääräistä pienituloisempia, vähemmän koulutettuja ja heidän työmarkkina-asemansa oli heikompi kuin väestössä keskimäärin. Nämä huoltajat olivat vuonna 1995 väestön keskimääräisen koulutustason kohoamisesta huolimatta edelleen suurelta osin (49 %) pelkän perusasteen tutkinnon varassa. (Järvinen & Vanttaja 2000, 211 - 212.)

Järvinen ja Vanttaja (2000) toteavat, että keskeisiä koulumenestykseen ja koulutusreitteihin yhteydessä olevia tekijöitä ovat tutkimusten mukaan oppilaan kotitausta ja sukupuoli, monikulttuurisissa maissa myös etnisyys. Myös Silvennoinen ym. (2002, 69) toteavat, että edelleenkin yliopistot ovat enimmäkseen hyvin koulutetuista keskiluokista ponnistavien nuorten uraväylä. Pelkän perusasteen koulutuksen suorittaneiden isien jälkikasvusta alle kymmenen prosenttia yltää korkeakouluun. Korkeakoulutettujen isien lapsista korkeakouluun yltää melkein puolet. Ero näiden sosiaaliryhmien välillä ei ole olennaisesti kaventunut. Näennäisesti yhdenvertaisista mahdollisuuksista osaavat parhaiten hyötyä korkeasti koulutettujen vanhempien lapset. Samantyyppisiä johtopäätöksiä asiasta teki myös Kosonen (1991). Myös Vanttaja (2002, 39) päätyy samansuuntaisiin tuloksiin. Hänen mukaan parhaiten sijoittuvat ja ansaitsevat ne, joilla on korkeimmin koulutetut ja parhaiten ansaitsevat vanhemmat. Koulu ei ole Vanttajan mukaan



onnistunut poistamaan sosiaalisten lähtökohtien vaikutusta. Hän väittää, että koulutusuran pituus ja tulotaso ovat enemmän yhteydessä sosiaaliseen taustaan kuin älykkyyteen. Koulumenestys on kuitenkin selvästi kompensoinut lähtökohtien eroja, vaikka eri ryhmien väliset erot näkyvät selvästi. Kotitaustaa selvästi merkittävämpi erotteleva tekijä Vanttajan tutkimuksessa on kuitenkin sukupuoli. (Vanttaja, 2002, 67.) Häyrysenkin (1997, 372) mukaan korkeakoulutukseen valikoidutaan edelleen keskimääräistä enemmän ylimmistä yhteiskuntaluokista.

Vuorisen ja Valkosen (2003, 68) tutkimuksessakin kotitausta, joka määriteltiin vanhempien koulutuksen ja sosioekonomisen aseman mukaan, ohjasi nuorten koulutustavoitteen asettamista. Akateemisten perheiden nuorista lähes 80 % haki yliopistoihin. Kotitausta oli yhteydessä koulumenestykseen ja kumpikin vaikuttivat koulutustavoitteeseen. Ylempien toimihenkilöperheiden nuoret tähtäsivät selvästi muita useammin yliopistoon, vaikka koulumenestys lukiossa olisi ollut heikohkoa. Hyvin lukiossa menestyneiden koulutusvalintaan perheen statuksella ei ole samalla tavoin näkyvää vaikutusta, vaan hyvä opintomenestys riitti ohjaamaan hakijoita yliopistoon perhetaustasta riippumatta. Erityisesti perheen sosioekonomisella asemalla koulumenestyksen kanssa oli yhdysvaikutusta koulutustavoitteeseen. Vanhempien koulutuksen merkitys koulutustavoitteen valintaan oli samanlainen kaikille, kun taas perheen ylempi status nostaa heikosti menestyneiden tavoitteita (Vuorinen ja Valkonen 2003, 73.) Omassa tutkimuksessani kotitausta määriteltiin vain vanhempien koulutuksen mukaan, koska arvelin, että nuorten on vaikea sijoittaa vanhempansa tiettyyn ryhmään. Usein vanhempien koulutus ja sosioekonominen asema varmasti korreloivat voimakkaasti keskenään. Omasta aineistostani en voi perheen statuksen merkitystä tarkastella, koska sitä ei kysytty.

Kysymys sosiaalisesta taustasta, sukupuolesta ja koulutuksesta sekä näiden välisistä suhteista on tutkijoiden mielestä hyvin moniulotteinen. Myös Francis ja Skelton (2001, 49) toteavat, että sosiaaliluokan vaikutus ei ole kadonnut mihinkään vaan se on sukupuolen ja etnisen taustan ohella tärkeä tekijä, joka on yhteydessä nuorten valintoihin ja tulevaan työuraan. Sosiaaliluokka on heidän mukaan säilynyt avaintekijänä koulutusvalinnoissa. Sosiaaliluokkien eriarvoisuus pysyy itsepintaisesti merkittävänä niin Englannissakin kuin muuallakin Euroopassa ja erot eri sosiaaliryhmien välillä saattavat jopa kasvaa. Akateemiset opinnot jäävät edelleen keskiluokkaan kuuluville nuorille. Alimman sosiaaliluokan nuoret saavat vain muutaman prosentin yliopiston paikoista. Myös Archer, Pratt ja Phillips (2001, 439) toteavat, että kulttuuri, koulutusjärjestelmä, työväenluokan vahva identiteetti ja taustalla vaikuttava perinteinen luokkajako estävät nuoria hakeutumasta korkeakouluihin.

Kivisen, Hedmanin ja Kaipaisen (2007) mukaan akateemisuus periytyy yhä vahvasti sukupolvelta toiselle ja akateemisten vanhempien lapset valtaavat yliopistopaikat. Akateemisesta kodista tulevalla 1976 syntyneellä oli kahdeksankertainen mahdollisuus päätyä yliopisto-opiskelijaksi verrattuna ei-akateemisen kodin kasvattiin. Prosentteina ilmaistuna 60 % akateemisiin perheisiin syntyneistä lapsista hakeutui yliopistoon, kun ei-akateemisen perheen lapsista vain 15 % meni yliopistoon. Vuosikymmenten mittaan tasa-arvo on kuitenkin kasvanut, sillä 1946 syntyneellä akateemisen perheen jälkeläisellä oli vielä 19-kertainen mahdollisuus päätyä yliopisto-opintoihin verrattuna ei-akateemisen perheen lapseen. Tuolloin miesten mahdollisuus oli peräti 32-kertainen ja naisten 13-kertainen. 1976 syntyneillä vastaavat luvut olivat miehillä yhdeksän ja naisilla kuusi. (Kivinen ym. 2007.)

Kotitaustan vaikutus oppilaiden menestymiseen koulussa ja opintouran muotoutumiseen välittyi siis useiden tekijöiden kautta. Ylempiin sosiaaliryhmiin kuuluvissa perheissä varttuneet lapset ovat kasvaneet koulunkäynnin kannalta suotuisassa ilmapiirissä. He ovat omaksuneet taitoja, valmiuksia ja asenteita, jotka tukevat ja edistävät opinnoissa menestymistä ja koulun kulttuuriin sopeutumista. (mm. Kivinen & Silvennoinen 2000, 63 -65; Antikainen, Rinne & Koski 2000, 231 – 233; Järvinen & Vanttaja 2000; Vanttaja 2000.) Opintouran taitekohdissa ja valintatilanteissa koulutetut vanhemmat ohjaavat jälkikasvuun optimaalisiin valintoihin ja kannustavat tietynlaisen koulutuksen ja aseman tavoitteluun. Vanhemmat toivovat lapsilleen yleensä yhtä hyvää tai mieluummin parempaa koulutusta kuin heillä itsellään on. (Nurmi 1998, 32; Kivinen & Silvennoinen 2000, 65; Ahola & Nurmi 1995, 9.) Huolimatta koulutuspolitiikan tasa-arvotavoitteista, jotka ovat kyllä lisänneet erilaisista taustoista tulevien nuorten mahdollisuuksia koulutuksen hankkimiseen, ne eivät ole poistaneet kotitaustan ja koulutuksen välistä vaikutussuhdetta. Useissa tutkimuksissa on tullut todennetuksi, että kotitaustalla on edelleen selvä yhteys nuorten etenemiseen ja menestymiseen koulutuksessa sekä koulutusta koskeviin valintoihin (esim. Kivinen & Rinne 1995; Kataja 1997, Kukkonen & Pölkki 1995; Järvinen & Vanttaja 2000; Vanttaja 2000.)

Peavyn (2000) mukaan kontekstin huomiointi on tärkeää ura- ja elämänsuunnittelussa. Kulttuurista kontekstia ihminen ei voi itse valita, mutta se vaikuttaa hänen koulutus- ja ammattiuransa valintaan. Vartumisympäristö vaikuttaa siihen, minkälaisia valmiuksia yksilö saa koulutusta ja uraa koskevien valintojen tekemiseen. Nuorten lähiympäristö ja siinä vaikuttavat ihmiset muokkaavat yksilön käsitystä itsestään, mahdollisuuksistaan ja itselleen sopivista uravaihtoehdoista. Koulutus- ja työuran muotoutumiseen vaikuttavat aina sekä historialliset että sosiaaliset ilmiöt, joihin taas ovat yhteydessä samanaikaisesti monenlaiset tekijät. (Vanttaja 2002, 251.) Perhe on tärkeässä roolissa silloin kun tarkastellaan nuoren lähiympäristöä ja sen antamaa henkistä, sosiaalista ja aineellista perintöä. Vanttaja esittelee Bourdieun tuotannossa (esim. 1995, 148 - 149; 1984, 243) esille tulevaa

perheen resurssit –käsitetä, joka jakautuu kolmeen erilaiseen pääomalajiin; taloudelliseen (raha ja omaisuus), sosiaaliseen ja kulttuuriseen pääomaan. Sosiaalinen pääoma sisältää perheen ihmissuhdeverkoston laajuuden ja laadun, jäsenyydet ryhmissä sekä kyvyn luoda suhteita ja käyttää niitä tarvittaessa hyväkseen. Nuorten koulutuksen kannalta keskeinen on erityisesti perheen kulttuurinen pääoma, joka näkyy mm. yksilön tiedoissa, taidoissa, makutottumuksissa. Institutionalisoituneessa muodossa kulttuurinen pääoma voi esiintyä esimerkiksi koulutustutkintoina. (Bourdieu 1984, 243 - 248; Vanttaja 2002, 21 - 22.)

Sosiaalinen tausta merkitsee laajempaa ympäristöä kuin omaa perhettä. Myös Pekkarin (2006) mielestä ympäristöllä, lähipiirillä ja laajemmalla yhteisöllä on suuri merkitys nuorten ajattelulle, hänen omaksumilleen arvoille, hänen eteensä avautuville mahdollisuuksille ja kotoa saataville eväille. Sen takia koulussa ja erityisesti ohjauksessa pitää kiinnittää huomiota kontekstiin ja tehdä sitä näkyväksi. Näin nuori voi oppia antamaan sille merkityksen ja tiedostaa ainakin jossain määrin kontekstin vaikutuksen. Se, missä määrin hän antaa kontekstin tietoisesti vaikuttaa omiin valintoihinsa, on myös valinta. (Pekkari 2006, 32.) Kontekstin näkyväksi tekeminen ei varmasti ole helppoa tai yksinkertaista niin kuin monet edellä mainitut tutkimuksetkin osoittavat.

Jotkut tutkijoista (esim. Kuusinen 1992; Kosonen 1991; Vanttaja 2002) oli sitä mieltä, että kotitausta on jopa enemmän yhteydessä nuorten valintoihin kuin älykkyys, lahjakkuus tai koulumenestys. Monet tutkimukset (esim. Kivinen ym 2007; Antikainen & Huotelin 1996; Järvinen & Vanttaja 2000; Francis & Skelton 2001) osoittivat sen, että kotitausta on yksi keskeisistä tekijöistä, jotka ovat yhteydessä nuorten koulutusvalintoihin. Kaikissa tutkimuksissa, joihin tässä viitattiin, ei ole verrattu kotitaustan merkitystä sukupuolen ja koulumenestyksen tai lahjakkuuden osuuteen. Kotitaustalla on suoran vaikutuksen lisäksi epäsuoraa vaikutusta nuorten päätöksiin. Esimerkiksi Aholan ja Nurmen (1995) mukaan sillä oli koulumenestystä vähäisempi suora yhteys nuorten valintoihin. Vuorisen ja Valkosen (2003) mukaan puolestaan tietyssä tilanteessa eli silloin, kun koulumenestys on huono, kotitaustalla on suuri vaikutus. Vanttajan (2002) mielestä koulumenestys on kompensoinut lähtökohtien eroja, vaikka ei ole niitä täysin onnistunut poistamaan.

Koulussa hyväosaisuuden kasautumisen näkee ikävä kyllä selvästi, mutta silti tutkijoiden näkemys yhteiskunnallisen aseman periytymisestä näin täydellisesti vielä nykypäivänä herättää ihmetystä ja epäilyä. Tutkimusten tulokset kotitaustan vaikutuksesta nuorten koulutusvalintoihin herättivät mielenkiinnon siihen, mitkä muut tekijät vaikuttavat asiaan ja mikä on eri tekijöiden suhde. Perehtyminen tuloksiin hämmästytti ja yllätti ja osaltaan antoi näin kipinän myös omaan

tutkimukseen. Oma näkemykseni asiasta on ollut hieman toisenlainen. Usko koulun vaikuttamismahdollisuuksiin horjui.

### **5.7 Sukupuolen yhteys koulutusvalintaan**

Suomessa sekä työelämä että koulutus ovat eriytyneet edelleen melko paljon sukupuolen mukaan. Miehet ja naiset osallistuvat työelämään määrällisesti yhtä paljon, mutta he työskentelevät eri aloilla ja samallakin alalla eri ammateissa. Myös koulutus on eriytynyt siten, että pojat hakeutuvat koulutusjärjestelmässä miesten ja tytöt naisten aloille. Tämä sukupuolenmukainen segregatio sekä koulutuksessa että työelämässä on osoittautunut hyvin pysyväksi. Vaikka yhteiskunta on vuosien saatossa monella tavoin muuttunut, niin muutokset miesten ja naisten työnjaossa ovat olleet hitaita (mm. Puhakka 2003, 20).

Sukupuolta on pidetty yhtenä tärkeänä koulutusvalintoja selittävänä tekijänä. Sen merkityksen tärkeydestä on kiistelty ja tutkimuksissa on saatu asiasta ristiriitaisiakin tuloksia. Nummenmaan (1992) mukaan nuorten uravalintoihin vaikuttavat monenlaiset tekijät ja tapahtumat, mutta sukupuoli on voimakkain yksittäinen nuorten ammatillista suuntautumista selittävä tekijä. Tyttöjen ammattisuunnitelmat suuntautuvat toimisto-, hoito-, kasvatus- ja sosiaalityöhön, kun taas pojat haluavat tekniselle, kaupalliselle tai luonnontieteelliselle alalle. (Nummenmaa 1992.) Myös Vanttajan (2002, 67) mukaan sukupuoli vaikuttaa koulutukseen ja työelämään sijoittumiseen sekä ansiotasoon sosiaalisen taustan ohella. Sukupuoli oli selvästi merkittävämpi erotteleva tekijä Vanttajan aineistossa kuin kotitausta. Koski (2003, 49) toteaa, että sukupuoli ja sosiaaliluokka yhdessä määrittävät edelleen nuoren yhteiskunnallisia mahdollisuuksia. Myös Stenström (1997) korostaa, että sosiaalinen perimä ja sukupuoli ns. rakenteellisina tekijöinä edelleen vaikuttavat nuorten valintoihin. Sosiaalinen liikkuvuus ja naisten emansipaatio eivät ole vähentäneet näiden rakenteellisten tekijöiden vaikutusta.

Sukupuoli ja koulutus ovat keskeisiä nuoren elämänsuuntaukseen vaikuttavia tekijöitä hänen siirtyessä kohti aikuisuutta. Sukupuoli vaikuttaa myös perheen perustamisen ja koulutukseen osallistumisen ajoitukseen ja järjestykseen sekä tätä kautta miesten ja naisten elämänsuunnan muotoutumiseen (Nummenmaa & Kasurinen 1995, 126). Antikainen ja Huotelin (1996) toteavat, että sukupuolen mukaan ilmenee yllättävän suuria eroja koulutuksen merkityksen kokemisessa sukupolven ja sosiaaliluokan sisällä. Erityisesti tyttöjen halu toteuttaa itseään koulutuksen kautta oli vastakkainen poikien välineelliseen opiskeluorientaatioon nähden. Antikaisen ja Huotelinin mukaan opiskelijoiden eteneminen koulutusjärjestelmässä tapahtuu itsevalikoinnin ja vaihtoehtojen poissulkemisen kautta. Usein valikoituminen liittyy nimenomaan sukupuoleen (Antikainen &

Huotelin 1996, 128). Miehet ja naiset arvostavat hieman eri asioita elämässä. Molemmat sukupuolet arvostavat yhtäläillä ulkoisia palkkioita kuten palkkausta, arvostusta ja turvallisuutta. Naiset arvostavat miehiä enemmän sisäisiä, altruistisia ja sosiaalisia palkkioita. Myös Stenströmin (1997) mukaan naisilla korostui ammatinvalinnassa reproduktiivinen auttamisen ja toisten kanssa työskentelyn halu.

Naiset eivät suinkaan muodosta koulutuksellisten kysymysten suhteen yhtenäistä ryhmää. Käyhkön (2002) mielestä koulu erottelee työväenluokan tyttöjä "kaksinkertaiseen toiseuteen", jossa teoreettisista opinnoista kiinnostumattomat tytöt määrittyvät koulutusyhteiskunnassa alimpiin asemiin. Monille näistä tytöistä pitkä koulutusura ei merkitse toiveiden täyttymistä vaan toiveena on lyhyt ja käytännönläheinen koulutus. (Käyhkö 2002, 57.) Koski (2003) päätyy samantyyppisiin johtopäätöksiin. Sukupuolijärjestelmän ja koulutusyhteiskunnan hierarkia kietoutuvat yhteen ja näkyvät lyhyen ammatillisen koulutuksen saaneiden naisten siirtymisenä alimpiin asemiin myös työelämässä (Koski 2003, 51).

Esimerkiksi Englannissa sukupuolen ja sosiaalisen taustan yhteys koulutusvalintoihin on ilmeisesti vielä vahvempi kuin Suomessa. Archer ym. (2001) tutkivat työväenluokkaan kuuluvien miesten osallistumattomuutta korkea-asteen koulutukseen. Monet työväenluokan miehet ymmärtävät korkeakoulutuksen tarjoamat hyödyt, mutta eivät pidä sitä omalla kohdallaan realistisena tai heidän elämäänsä kuuluvana vaihtoehtona. Tutkijoiden mielestä kyseessä on monitahoinen prosessi, jossa kulttuuri, koulutusjärjestelmä, työväenluokan vahva identiteetti ja taustalla vaikuttava perinteinen luokkajako estävät nuoria hakeutumasta korkeakouluun (Archer ym. 2001, 443). Myös Warrington ja Younger (2000, 501) pohtiessaan sukupuolten välistä kuilua toteavat, että uravalinnat edelleen noudattavat perinteisiä linjoja. Valtaosa pojista halusi suuntautua perinteisille miehille tekniikan ja luonnontieteiden aloille. Monet tytöt vastaavasti suuntautuivat naisten aloina pidetyille terveydenhoito- ja opetuslalle.

Vastaavanlaisiin tuloksiin ja johtopäätöksiin päätyivät myös Francis ja Skelton (2001). Viime aikoina sekä sukupuolen että sosiaalisen taustan vaikutusta koulutusvalintaan ja sitä kautta koko elämäntulkun on heidän mielestään vähätelty tai sitä ei ole otettu tarpeeksi huomioon. Kuitenkin monissa tutkimuksissa on osoitettu, miten ne edelleen vaikuttavat ihmisen elämän muotoutumiseen. Englannissa tytöt ovat saavuttaneet pojat jo tutkintojen määrissä ja tuloksissa. Nykyään tytöt jatkavat opintojaan pidempään ja hakeutuvat useammin jatko-opintoihin kuin pojat. Jos tarkastellaan, ketkä tytöt ovat menestyneet hyvin ja ketkä pojat huonosti, törmätään jo kadonneeksi luultuun sosiaaliluokkaeroon. Keskityttäessä sukupuolieroihin on olemassa vaara, että luokkaerot jäävät liian vähälle huomiolle. Sosiaaliluokka on kuitenkin heidän mukaansa säilynyt avaintekijänä

koulutusvalinnoissa. Sukupuolierot esiintyivät kapeimmillaan siellä, missä opiskelijoilla on parhaat kulttuuriset ja materiaaliset edut ja selkeimmin siellä missä heidän vanhempansa eivät olleet sosiaalisesti etuoikeutettuja. Väitetään myös, että sukupuolten välinen kuilu on nykyään yhtä syvä kuin sosiaaliluokkien välinen kuilu. (Francis & Skelton 2001).

Sukupuoli vaikuttaa monin eri tavoin siihen, minkälaiseksi yksilön ammatillinen kehittyminen muodostuu. Puhakan (2003) mukaan ammatillinen kehittyminen alkaa jo varhain lapsuudessa jatkuen läpi elämän. Tyttöillä ja pojilla on erilaisia kiinnostuksen kohteita, ja he kokevat ja kohtaavat elämässään erilaisia asioita ja oppimismahdollisuuksia. Elämä tarjoaa monenlaisia malleja, rooleja ja esikuvia omaksuttavaksi. Lähiympäristö, jonka muodostavat koti, päivähoitopaikka ja koulu, on paikka, josta kasvava lapsi saa vaikutteita. Lapsi tekee havaintoja muun muassa ympäristössä vallitsevasta työnjaosta, lähipiirin tavoista kannustaa ja rohkaista tyttöjä ja poikia sekä tytöiltä ja pojilta odotettavasta käyttäytymisestä. Nämä kaikki vaikuttavat siihen, mistä lapsi kiinnostuu, mitkä harrastukset alkavat tuntua mukavilta, mitä koulutusvaihtoehtoja hän pitää itselleen sopivina ja mihin ammattiin tai mille alalle hän myöhemmin alkaa suuntautua (Puhakka 2003, 37 - 38).

Suomessakin jo peruskoulussa tyttöjen ja poikien valinnat alkavat pikkuhiljaa eriytyä. Tytöt valitsevat jonkin verran enemmän alakoulussa alkavaa toista vierasta kieltä. Yläkouluun tullessa eriytymistä tapahtuu lisää. Tytöt valitsevat valinnaisaineiksi kieliä, pojat tietotekniikkaa ja teknisiä töitä. Peruskoulun lopussa ammattisuunnitelmat ovat jakautuneet selvästi sukupuolen mukaan. Tyttöjä kiinnostavat hoito- ja sosiaaliala, opetus- ja kasvatusala sekä elintarvike- ja kotitaloustyö, kun taas poikia kiinnostavia aloja on tekniikkaan, kauppaan ja hallintoon sekä luonnontieteisiin liittyvät alat (Puhakka 2003, 21).

Sukupuoli on yhteydessä luonnontieteiden ja matematiikan opiskeluun myös lukiossa. Tytöt eivät valitse ja opiskele näitä aineita yhtä paljon kuin pojat ja menettävät näin mahdollisuuden tekniikan ja monen luonnontieteellisen alan jatko-opintoihin. Lukion ainevalinnat ennakoivat siis myöhempää koulutusvalintaa ja uusintavat näin sukupuolten välistä työnjakoa. Tytöt selvästi aliarvioivat omia kykyjään näiden aineiden opiskelussa. (Hyttinen 1998, 19.) Saman asian huomasiin omassa tutkimuksessani. Tarkastelen siihen tulosten kuvailemisen yhteydessä.

Peruskoulun päättöluokalla olevat nuoret suunnittelevat useimmiten sijoittuvansa oman sukupuolen ammattiin, jossa työskentelee yli 60 % oman sukupuolen edustajia. Lukion jälkeen nuorten valinnat eivät ole aivan yhtä sidottuja omaan sukupuoleen. Oman sukupuolen ammatin valitsemisen hallitsevuudessa on kyse yksilö- ja perhetason sosialisoin lisäksi kulttuurin vaikutusverkosta, jota yhteiskunnalliset, kansantaloudelliset, kasvatukselliset ja arkielämään liittyvät tekijät säätelevät

(Nummenmaa & Vanhalakka-Ruoho 1985). Puhakan (1997) mukaan perinteisiä ja ei-perinteisiä ammatteja suunnittelevat nuoret arvioivat omat kykynsä ja taitonsa hyvin samalla tavalla, mutta ei-perinteiselle alalle suuntautuvat tytöt arvioivat omat kykynsä paremmiksi kuin perinteisiä naisten ammatteja suunnittelevat tytöt.

Nummenmaa (1992) tarkastelee ammattien eriytymistä sukupuolen mukaan kolmen mallin avulla: kehityksellisen, kulttuurisen ja rakenteellisen. Kehityksellisen paradigman mukaan ammatinvalinta on lapsuuden ja nuoruuden sosiaalistumisen tulosta ja siihen vaikuttavana tekijänä nähdään tyttöjen ja poikien erilainen sukupuoliroolisosialisaatio. Tytöt ja pojat saavat erilaisia kokemuksia, heille kehittyy erilaisia intressejä ja arvostuksia, erilainen minäkuva ja erilainen käsitys omista kyvyistä. Samoin asian näkee myös mm. Puhakka (1997). Kulttuurisen selitysmallin lähtökohtana on yhteiskunnallinen kulttuurikoodi. Yhteiskunnassa vallitseva ammatti- ja koulutusrakenne on yleinen kulttuurikoodi, joka välittää havaintoja ja tietoja ammattien sukupuoliehdoista suunnaten nuorten valintoja. Rakenteellisessa mallissa keskeinen käsite on mahdollisuuksien rakenne. Nuoren katsotaan pyrkivän sopeutumaan hänelle avautuviin mahdollisuuksiin pikemminkin kuin toteuttamaan intressienmukaisia suunnitelmia. Rakenteen osatekijöinä voivat olla esimerkiksi sukupuoli, perheen koulutus, alueelliset ja yksilölliset resurssit sekä yhteiskunnallinen työnjako.

Yhteenvedon totean, että sukupuolen yhteys nuorten koulutusvalintoihin on tutkijoiden mukaan ilmeinen. Yllättävänkin selkeästi ja sitkeästi valinnat ovat edelleen sidoksissa sukupuoleen. Sukupuolen vaikutusta koulutusvalintoihin voidaan tarkastella koulutusalan ja tavoitetaso suhteen. Sukupuolen yhteys varsinkin koulutusalaan näyttää tutkimusten mukaan olevan merkittävä. Mitä nuoremmissa valintoja tekevästä on kyse, sen suurempi on sukupuolen vaikutus. Paljon onkin keskusteltu siitä, että johtuuko tämä ympäristöstä, malleista ja kasvatuksesta vai ovatko tytöt ja pojat vaan kiinnostuneita erilaisista asioista. Esimerkiksi lukion jälkeen teknisille aloille hakeutuvia tyttöjä on melko vähän. Tyttöillä olisi varmasti kykyjä pärjätä myös ko. aloilla, mutta heitä ei näytä tekniikka yksinkertaisesti kiinnostavan. Lähteenä käyttämissäni tutkimuksissa en törmännyt siihen, että tyttöjä ja poikia olisi verrattu sen suhteen, miten paljon he tekevät valtavirrasta poikkeavia, ei omaan sukupuoleen sidottuja koulutusvalintoja. Nähdäkseni ja kokemukseni mukaan tytöt tekevät poikia useammin poikkeavia ja rohkeita koulutusvalintoja jo peruskoulun jälkeen. Koulutustason valintaan sukupuoli on vähemmän yhteydessä kuin koulutusalan valintaan. Kuten aikaisemmin todettiin siihen vaikuttavat enemmän koulumenestys ja sosiaalinen tausta.

## 6 TEEMAHAASTATTELU TUTKIMUSMENETELMÄNÄ

### 6.1 Tutkimusongelmien hahmottuminen

Työn ohella opiskellessa on mielekästä ja motivaation kannalta tärkeää, että erilaiset harjoitukset ja tehtävät liittyvät omaan työhön. Opiskelussa esiin tulleita asioita ja ongelmia peilataan ja verrataan työelämässä saatuihin kokemuksiin. Halusin tutkia ongelmaa ja aihepiiriä, joka nousee omasta työstäni ja johon törmään todella usein. Yhtenä tärkeimmistä motiiveista oli se, että oppisin tiedostamaan ja ymmärtämään paremmin omaan työhön liittyviä ilmiöitä ja huomioimaan ja hyödyntämään saatuja tietoja omassa ohjaustyössäni. Tavoitteena oli lisätä tietämystä nuoren koulutusvalinnan taustalla olevista ja siihen vaikuttavista asioista. Yhtenä vaikuttimena saattoivat olla omakohtaiset kokemukset ja muistot siitä, miltä tuntui, kun piti tehdä lukion päättyessä tulevaisuuttaan koskevia päätöksiä, jotka tuntuivat silloin hyvinkin lopullisilta ja kohtalokkailta. Moni on ehkä tuntenut samassa vaiheessa, että ei ole ollut riittävästi tietoa eri vaihtoehdoista eikä itsetuntemusta sekä riittävää käsitystä omista kyvyistä ja resursseista päätöksentekoa varten.

Pohtiessani nuoren koulutusvalintaa ja tilannetta lukiossa erityisesti sen päättövaiheessa alustavat tutkimusongelmat ja teema-alueet hahmottuivat helposti. Teemat jäsenyivät aikaisempien aihetta koskevien tutkimusten ja omien ennakkokäsitysten ja työssä saatujen kokemusten perusteella. Tutkimusongelmat muotoutuivat vähitellen. Lisäsin ja tarkensin tutkimusongelmia aineistosta nouseviksi. Tutkimusprosessin kuluessa ne täsmentyivät lopulliseen muotoonsa:

1. Millaisia jatko-opintosuunnitelmia lukion päättävillä nuorilla on?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat lukion päättävien nuorten koulutusvalintoihin?
3. Miten nuoret kuvaavat koulutusvalintaprosessia?
4. Mistä ja miten nuori hankkii tietoa koulutusvalintansa tueksi?
5. Millaisia valmiuksia lukio antaa nuorelle tehdä koulutusvalintoja ja jatko-opintosuunnitelmia?

### 6.2 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa tutkimusmenetelmänä ja tiedonkeruun muotona käytin teemahaastattelua, koska se soveltuu hyvin silloin, kun haastattelun aihepiirit ja teema-alueet on tarkkaan mietitty ja johdettu tutkimusongelmista käsin. Teemahaastattelu vastaa myös hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 195). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan tavoitteena on syventää ymmärrystään tutkittavana olevasta ilmiöstä.



Laadullinen tutkimus tuntui tutkimukseni aiheen ja tutkimusongelmien kannalta luonnolliselta. Tutkimani ilmiö liittyy ihmisten kokemuksiin ja näkemyksiin heidän itsensä ilmaisemina.

Teemahaastattelu sijoittuu muodoltaan lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun väliin. Se ei etene tarkkojen, yksityiskohtaisten, valmiiksi muotoiltujen kysymysten kautta vaan väljemmin kohdentuen tiettyihin ennalta suunniteltuihin teemoihin. Teemahaastattelu on astetta strukturoidumpi kuin avoin haastattelu, sillä siinä aiempien tutkimusten ja aihepiiriin tutustumisen pohjalta valmistellut aihepiirit, teemat, ovat kaikille haastateltaville samoja, vaikka niissä liikutaankin joustavasti ilman tiukkaa etenemisreittiä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48, 66; Eskola & Suoranta 2000, 86-87.) Teemahaastattelussa pyritään huomioimaan ihmisten tulkinnat ja heidän merkityksenantonsa. Ihmisten vapaalle puheelle annetaan tilaa, vaikka ennalta päätetyt teemat pyritään keskustelemaan kaikkien tutkittavien kanssa. Hirsjärven ja Hurmeen (1985, 35) mukaan teema- eli puolistrukturoitu haastattelu sopii hyvin käytettäväksi silloin, kun tutkimusongelmana ovat emotionaalisesti arat asiat tai kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita tai kun tutkitaan ilmiöitä, joista haastateltavat eivät päivittäin ole tottuneet keskustelemaan, esimerkiksi aikomuksistaan ja perusteluistaan.

Teemahaastatteluun liittyy olennaisesti tiettyjä muitakin piirteitä. Ensinnäkin teemahaastattelu on laaja siinä mielessä, että vastaajat voivat tuoda julki kaikki haluamansa näkökohdat kysytystä ilmiöstä tai asiasta. Toiseksi haastateltavien vastausten tulisi olla mahdollisimman spesifejä. Kolmanneksi teemahaastattelussa pyritään syvyyteen eli tavoitteena on selvittää millaisia affektiivisia, kognitiivisia ja evaluatiivisia merkityksiä vastaajat antavat tutkittavalle ilmiölle. Teemahaastattelu sallii paneutumisen tiettyihin aiheisiin strukturoitua haastattelua syvällisemmin ja siksi sen avulla voidaan saada laajempaa tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Neljäs piirre, joka on tyypillinen teemahaastattelulle, on vastaajien taustan selvittäminen, jotta vastaukset voidaan suhteuttaa tutkimuksen kontekstiin. Teemahaastattelu edellyttää myös huolellista aihepiiriin perehtymistä ja haastateltavien tilanteen tuntemista, jotta haastattelu voidaan kohdentaa juuri tiettyihin teemoihin. (Hirsjärvi & Hurme 1980, 45 -50.)

Tässä tutkimuksessa päädyin teemahaastattelun käyttöön aiheen ja tutkimusongelmien vuoksi. Pyrin myös saavuttamaan tietynlaisen kattavuuden ja toisaalta syvyyden. Esimerkiksi avoin haastattelu olisi rajoittanut haastateltavien joukon pieneksi. Syyt liittyvät myös teemahaastattelun erityispiirteisiin, joita on selostettu edellä. Näin ollen teemahaastattelun valinta tuntui perustellulta.

Teemahaastattelu ei ollut käytössäni puhtaimmillaan ja tyypillisimmillään, koska siihen olennaisesti kuuluva haastattelijan ja haastateltavan välinen kahdenkeskeinen vuorovaikutus puuttui. Haastattelut toteutettiin kirjallisesti eli haastateltavat ottivat kantaa ja vastasivat kirjallisesti teema-alueittain avoimiin kysymyksiin. Haastattelussa esitettiin teemoihin liittyviä avoimia kysymyksiä,

joihin ei välttämättä kaikkiin odotettukaan jokaiselta vastausta. Tällaiseen tutkimusmenetelmään päädyin sen takia, että uskon aiheen tai tiettyjen teemojen olevan joidenkin nuorten mielestä jossain määrin arkaluonteisia ja välttämättä kahdenkeskeisissä haastatteluissa nuorista ei olisi saanut niin paljon irti tai haastattelun luotettavuutta olisi saattanut heikentää haastateltavien taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia tutulle haastattelijalle. Olen myös huomannut ohjauskeskusteluissa, että välillä varsinkin pojat mielellään vastaavat melko lyhytsanaisesti ja oletan, että he vastaisivat mieluummin kirjallisesti. Huonona puolena oli se, että kirjallinen haastattelu saattoi jonkun mielestä muistuttaa eräänlaista koetilannetta, jossa pitäisi antaa mahdollisimman ”hyviä” vastauksia. Tutkimusmenetelmä oli taloudellisesti ja ajallisesti toimivin ratkaisu, jolla tavoitin huomattavasti suuremman määrän lukio-opinnot päättäviä nuoria kuin perinteisellä haastattelulla olisi ollut mahdollista.

Teemahaastattelun omassa toteutuksessa hyvä puolena oli se, että kysymykset olivat kaikille samoja, samassa muodossa ja samassa järjestyksessä. Huonona puolena voidaan pitää puolestaan sitä, että haastattelussa ei ollut joustavuutta ja ei voitu käyttää tilannekohtaisia ratkaisuja. Joustavuutta ei ollut myöskään kielellisessä ilmaisussa, kysymysten muotoilussa tai niiden esittämisjärjestyksessä. Tärkeää olikin, että kysymykset pitivät sisällään ”oikean” tai tarkan merkityksen niin, että vastaajat ymmärsivät kysymykset. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 84 - 86.)

Olin itse henkilökohtaisesti paikalla, kun kysymyksiin vastattiin, joten opiskelijoilla oli mahdollisuus kysyä ja selvittää joitakin kysymyksiä. Aiheen selvennys tai käsitteen määrittely oli siis vaikeampaa kuin perinteisessä teemahaastattelussa, mutta ei mahdotonta. En pystynyt tekemään yhteenvetoa tai korjaamaan virhetulkintoja. En voinut myöskään toistaa tai kommentoida vastauksia ja näin varmistaa ymmärtämistä. En voinut muotoilla edellisen vastauksen perusteella uusia kysymyksiä. Huonona puolena mainittakoon myös se, että saatuja vastauksia ei voitu selventää tai syventää eikä kysyä perusteluja asioille. Motivoiminen puolestaan onnistui käsittääkseni hyvin. (Hirsjärvi & Hurme 1980, 88 - 92.)

Alkuperäinen idea oli teetättää lukiolaisilla aiheeseen liittyviä ohjattuja kirjoitelmia, mutta tässä suunnitelmassa arvelutti se, että saadaanko aiheesta tarpeeksi tema-alueisiin liittyvää tietoa. Ajatuksena oli siis alun perinkin kerätä aineisto jonkinlaisina kirjallisina tuotoksina. Teemahaastatteluihin, jotka toteutettiin kirjallisesti, päädyin myös siksi, että silloin haastateltavilla on mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti.

Haastattelurungon ja tema-alueet rajasin osittain myös aikaisempien tutkimusten perusteella. Jokainen tutkimusongelma muodosti oman tema-alueensa ja jokaiseen teemaan kuului useampia

kysymyksiä. Keskustelin haastattelurungosta myös opinto-ohjaajien kanssa varmistaakseni olennaisten sisältöalueiden mukanaolon. Kysymykset olivat pääosin avoimia, mutta joukossa oli muutamia strukturoidumpiakin kysymyksiä. Strukturoitujen kysymysten merkitys ei ollut tutkimuksessani oleellinen vaan lähinnä niiden avulla saatiin taustatietoa. Tavoitteenani oli kerätä sekä kokemuksellista tietoa että tietoa siitä, mitä merkityksiä lukion päättävät antavat tietyille asioille. Halusin saada myös tietoa siitä, miten nuorten itsetuntemus sekä suunnitelmat ja päätöksentekoprosessi kehittyvät ja etenevät. Haastattelujen esitestaus jäi tekemättä ajan puutteen vuoksi ja siksi, että kyseinen ajankohta on lukiossa hyvin kiireinen. Jotkut kysymykset muutama vastaaja ymmärsi hieman eri tavalla kuin olin tarkoittanut. Tietyistä teemoista olisi kysymyksiä muotoilemalla saanut ehkä toisentyypisiä ja jonkin verran tarkempaa tietoa. Teemarunko ja niihin liittyvät kysymykset ovat liitteenä (liite 1).

Haastattelut toteutettiin tammikuun puolesta välistä helmikuun ensimmäiseen viikkoon mennessä. Tutkimukseen osallistuville opiskelijoille kerroin suullisesti, mistä tutkimuksessa on kyse ja tämän lisäksi he saivat kirjallisen ohjeistuksen haastattelutilanteessa (liite 2). Korostin osallistumisen vapaaehtoisuutta. Tarkastelun kohteeksi otin kaikki haastattelut, joita oli yhteensä 37. Poikia vastaajista oli 20 ja tyttöjä 17. Hirsjärven ja Hurmeen (1980, 76) mukaan haastattelun keston tulee riippua ensisijaisesti vastaajasta ja toissijaisesti haastattelijasta. Vastaamiseen lukiolaiset käyttivät vähintään 25 minuuttia ja enintään yhden oppitunnin, joka oli samalla abiturienteista muodostettujen pienryhmien viimeinen tapaamiskerta ennen lukuloman alkamista. Olin talvella 2006 muodostanut koulumme abiturienteista opinto-ohjauksessa pienryhmiä siten, että lukion jälkeen samalle alalle ja/tai samalle koulutustasolle suuntautuvat muodostivat oman ryhmänsä. Ryhmiä tuli yhteensä 11 ja muutamalle alalle, lähinnä tekniikan ja kaupan, ryhmiä muodostui useampi. Pienryhmissä oli aikaisemmin keskusteltu ja käyty läpi abiturienttien jatkokoulutussuunnitelmia ja hakemiseen liittyviä käytännön asioita. Vastaaminen oli, kuten edellä todettiin, vapaaehtoista, mutta kukaan ei kieltäytynyt vastaamasta. Kolmea ryhmää en tavoittanut. Kysymyksiin vastattiin siten, että paikalla oli 3 - 8 opiskelijaa kerrallaan. Kyseessä oli tehokas tiedonkeruun muoto, koska samalla saatiin tietoja usealta opiskelijalta yhtä aikaa. Havaintojeni mukaan ryhmä ehkä rohkaisi tai velvoitti vastaamaan perusteellisesti, kun vastaaja näki, että muutkin paneutuivat asiaan.

Tutkimuksen ajankohta eli viimeiset viikot ennen koulun päättymistä ja lukuloman alkua oli tutkimuksen ja myös aiheen kannalta tietyssä mielessä sekä hyvä että huono. Jatko-opintoihin hakeminen tai ainakin suunnitelmien tekeminen ja pohdinta oli ajankohtainen asia. Pienryhmätapaamiset olivat saattaneet suunnata ajatuksia aiheeseen, mutta vaarana on myös se, että aihepiiri saattoi jo hieman kyllästyttää. Toisaalta monet olivat koulun päättyessä jo hieman

irtaantumassa arjesta ja jopa kuvainnollisesti sanoen lentoon lähdessä. Toisaalta taas tulevat ylioppilaskirjoitukset painoivat mieltä ja keskittymiskyky muihin asioihin ei ollut paras mahdollinen.

### **6.3 Tutkimuskohteiden valinta ja tutkijan ja tutkittavien välinen suhde**

Valitsin tutkimuksen kohteeksi erään pienehkön lukion lukuvuoden 2006 - 2007 abiturientteja. Toimin itse samassa oppilaitoksessa opinto-ohjaajana. Kohderyhmän valintaa voidaan mielestäni perustella useammastakin syystä. Yksi tutkimusmotiivini oli kehittää omaa työtäni ja koulumme käytäntöjä ohjauksen saralla sekä saada tietoa siitä, miten opiskelijamme näkevät ja kokevat koulutusvalinnan. Taloudellisuus, mukavuussyyt ja tutkimuksen toteuttamisen helppous vaikuttivat myös valintaan. Oman aikataulun tiukkuus eli työn, opiskelun ja perheen yhteensovittaminen pakotti osaltaan päättämään tähän ratkaisuun. Päädyin tutkimaan lukion päättäviä siitä syystä, että koulutusvalinta ja siihen liittyvä pohdinta ovat heille ajankohtaisia ja heillä on nuorempiin lukiolaisiin verrattuna todennäköisesti eniten sanottavaa aiheesta. Toinen mahdollisuus olisi ollut haastatella muita lukiolaisia tai peruskoulun päättäviä, mutta heidän koulutusvalintaprosessinsa on useiden tutkimusten mukaan melko alkuvaiheessa.

Tutkimuksessani tutkijan ja haastateltavien suhde ei ollut neutraali, koska olin ollut haastateltavien opinto-ohjaaja heidän lukio-opintojensa ajan. Tämä voi tietenkin vaikuttaa sekä positiivisesti että negatiivisesti tutkimukseen suhtautumiseen ja vastaamiseen. Se saattoi aiheuttaa halun miellyttää ja/tai vastata tietyllä tavalla. Kaksoisroolini sekä tutkijana että opinto-ohjaajana on saattanut vaikuttaa joidenkin opiskelijoiden vastauksiin, ja se pitää huomioida tulosten tulkinnassa. Kyseessä on kuitenkin kieltämättä tietynlainen valta- tai auktoriteettisuhde, vaikka käsittääkseni ja toivon mukaan olen pystynyt luomaan opiskelijoihin luottamuksellisen ja avoimen suhteen, mutta tämä on tietenkin vain oma subjektiivinen näkemykseni asiasta. Tuttuudesta osapuolten välillä kertoo mm. se, että haastatteluun vastattiin nimettömänä, mutta koska olen keskustellut kaikkien tutkimukseen osallistuvien kanssa useampaan otteeseen heidän jatkosuunnitelmistaan, en voinut olla huomaamatta monen paperin kohdalla, kuka vastaaja on ollut. Kohderyhmän valintaa voin perustella sillä, että jos haluan kehittää omaa työtäni ja saada tietoa oman kouluni lukiolaisten näkemyksistä ja tilanteesta jatko-opintojen suhteen, tutkimus on syytä tehdä kyseisessä lukiossa. Tarkoituksenmukainen tiedonkeruu on tyypillinen laadulliselle tutkimukselle. Tutkittavat tapaukset valitaan esimerkiksi siten, että ne edustavat runsasta tiedon määrää ja kuvaavat hyvin tutkittua ilmiötä. Laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisesti. (Hirsjärvi ym. 2000, 155.)

#### 6.4 Analyysimenetelmät sekä niiden kuvaus

Alasuutarin (1994, 30) mukaan laadullisen analyysin vaiheet ovat havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen eli tulosten tulkinta. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä induktiivinen päättely, jossa pyritään tekemään yleistyksiä ja päätelmiä aineistosta nousevien asioiden perusteella. Aineistoa pyritään tarkastelemaan monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti nostamalla esiin merkityksellisiä teemoja (Eskola & Suoranta 1996, 18, 60 - 61). Empiirisen aineiston analyysimenetelmien pitää olla laadullisen tutkimuksen metodologisten ratkaisujen ja tutkimusmenetelmien kanssa sovussa. Tutkimuksellani pyrin tavoittelemaan ilmiön ymmärtämistä ja ymmärrystä tavoittelevalla lähestymistavalla on tyypillistä käyttää laadullista analyysiä ja päätelmien tekoa (Hirsjärvi ym. 2000, 210).

Tässä tutkimuksessa aineistoa pidettiin lähtökohtana ja verrattiin sitä aikaisempaan tutkimukseen ja teoriaan sekä opinto-ohjaajan työssä saatuihin kokemuksiin ja havaintoihin. Analysointitapoina käytin teemoittelua, tyypittelyä sekä sisällön analyysiä. Pyrin siis etsimään yhtäläisyyksiä, mahdollisia säännönmukaisuuksia ja erilaisuuksia sekä tekemään vertailua sekä aineiston sisällä että aikaisempiin tutkimuksiin. Laadullisessa tutkimuksessa ajatellaan, että jokainen tapaus on uniikki. Yksityiskohdista muodostetaan oleellisia kategorioita tai teemoja, joita tarkastellaan aikaisempien tutkimusten ja eri teorioiden avulla.

Haastatteluaineistot analysoin sisällön analyysillä. Sitä käytetään puhutun tai kirjoitetun tekstin pelkistämiseen ja tutkittavan ilmiön ominaispiirteiden tunnistamiseen, mittaamiseen, kuvaamiseen ja niistä johtopäätösten tekemiseen. Sisällön analyysi on aineiston tiivistämistä siten, että tutkittavaa ilmiötä voidaan kuvailla lyhyesti ja yleistettävästi ja ilmiöiden väliset suhteet saadaan esiin. Analyysimenetelmää voidaan käyttää joko aineistolähtöisesti tai teoriaa testaavana. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001.) Käytin tässä tutkimuksessa sitä lähinnä aineistolähtöisesti. Sisällön analyysissä objektiivisuus ja systemaattisuus saavutetaan tarkkojen luokittelusääntöjen avulla. Aineistolähtöisen sisällön erittelyn lähtökohtana on aineisto, jonka mukaan edetään yksityistä kokemuksesta yleisiin. Tutkija pelkistää aineistoa, ryhmittelee sitä ja abstrahoi yhdistämällä samansisältöisiä luokkia. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001.)

Aineiston käsittelyn aloitin lukemalla kaikki vastaukset läpi saadakseni asiasta yleiskuvan. Ensivaikutelmana mainittakoon, että opiskelijat vaikuttivat motivoituneilta vastaamaan sen perusteella, että vastaukset olivat runsassanaisia ja tyhjiä vastauksetta jätettyjä kohtia oli todella vähän. Tämä huomio tuki itse vastaustilanteessa tekemiä havaintojani. Aineiston sisään pääseminen edellyttää aineiston tuntemista. Tämän vuoksi luin aineiston useita kertoja läpi. Samalla tein

aineistolta kokeilevia asioiden välisiä suhteita testaavia tutkimusongelman mukaisia kysymyksiä. Aineistolähtöisessä analyysissä tarkastelin aineistoa kokonaisuutena ja etsin siitä teemoihin liittyviä asioita tutkimuskysymysten avulla.

Seuraavaksi järjestin aineiston. Aineistosta ei tarvinnut poistaa yhtään vastauspaperia. Aineisto jaettiin ensin sukupuolen sekä sen mukaan, minkälaisia jatko-opintosuunnitelmia vastaajilla oli. Sitten kirjasin vastaukset ylös pelkistettyinä ilmauksina teemoittain ja kysymyksittäin. Sen jälkeen muodostin kysymyksittäin vastausluokkia. Pyrin huomioimaan kaikki erilaiset vastausvaihtoehdot. Etsin ilmauksista yhteneväisyyksiä, eroja ja muodostin niiden pohjalta luokkia ja kategorioita, joissa ilmaukset kuvasivat samaa ilmiötä. Luokat muodostettiin lukemalla kaikkien vastaajien tietty vastaus ja sen jälkeen mietittiin sopivat luokat. Pyrin löytämään olennaiset ja yhdistävät piirteet.

Teemahaastattelun tärkeimpiä vaiheita on tiedon muuttaminen muuttujiksi. Muuttujat muodostetaan haastateltavien vastausten perusteella ja kiinnitetään erityisesti huomiota siihen, minkä tasoinen muuttuja muodostetaan. Yksi teema-alue otetaan kerrallaan käsiteltäväksi ja pohditaan, mitkä näkökohdat ovat relevantteja tapausten luokitteluksi. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 117) Kaikkia teemoja ei välttämättä käsitelty yhtä perusteellisesti, vaan pyrin keskittymään aineistosta nouseviin näkökulmiin ja asioihin. Yksi kvalitatiiviselle tutkimukselle tunnusomainen operaatio on luokittelu. Muodostettavat luokat tai asteikot lähtevät aineistosta. Niitä ei määritellä etukäteen. (Mäkelä 1990, 54.)

Tutkimustulosten esittely ja pohdinta ovat laadullisessa tutkimuksessa joustavaa (Hirsjärvi ym. 2000, 248). Tämän perusteella esitän ja analysoin omia tutkimustuloksia, teorioita ja aikaisempia tutkimustuloksia osittain saman luvun sisällä. Osa näkökohdista oli selvillä ennen haastatteluja, osa muodostettiin vasta vastaajien esiin tuomien ja heidän mielestään keskeisten asioiden perusteella. Induktiivisessa vaiheessa aineistoa ryhmiteltiin ja poimittiin olennaisia piirteitä. Deduktiivisessa vaiheessa tarkastelin asioita peilaten omaan näkemykseen pyrkimyksenä ymmärtää ilmiötä ja kuvata sitä. (Hirsjärvi & Hurme 1980, 127.)

## 7 TUTKIMUSTULOKSET

### 7.1 Abiturienttien jatko-opintosuunnitelmat

Lukion jälkeen opintoja jatketaan pääasiassa korkea-asteella joko ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa. Tämän tutkimuksen vastaajista noin puolet oli hakemassa lukion jälkeen yliopistoon. Yliopistoon tai ammattikorkeakouluun tai kumpaankin oli tähtäämässä suurin piirtein viidennes vastaajista. Useimmiten näiden vastaajien ensisijainen tavoite oli yliopisto. Ammattikorkeakouluun ja/tai toisen asteen ammatillisiin opintoihin oli hakemassa yksittäisiä vastaajia. Muutama vastaaja mainitsi vain tulevan mahdollisen koulutusalan ilman koulutustasoa. Ilman jatko-opiskelusuunnitelmia tässä vaiheessa oli vain muutama vastaaja. (taulukko nro 2)

Tytöistä noin kaksi kolmasosaa ja pojista noin kolmasosa oli tähtäämässä pelkästään yliopisto-opintoihin. Yksikään tyttö ei aikonut tässä vaiheessa hakea ammattikorkeakouluun ja pojistakin sinne ensisijaisesti tähtäsi vain muutama. Tässä tutkimuksessa tyttöjen koulutustavoitteet olivat todella korkeat, kun taas poikien toiveet jakaantuivat tasaisemmin.

taulukko nro 2. Jatko-opintosuunnitelmat

	<b>pojat</b>	<b>tytöt</b>	<b>yhteensä</b>
<b>yliopisto</b>	7	12	19
<b>yliopisto/amk</b>	4	3	7
<b>ammattikorkeakoulu</b>	2		2
<b>amk/2.asteen opinnot</b>	1		1
<b>2.asteen opinnot</b>	1	1	2
<b>tietty ala</b>	3		3
<b>ei ilm./ei suunnitelmia</b>	2	1	3
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>37</b>

Hyvin harva vastaajista ilmoitti, että heillä ei ole vielä jatko-opintosuunnitelmia. Näihin vastaajiin saattaa kuulua niitä, joilla oli jonkinlainen suunnitelma, mutta sitä ei haluttu syystä tai toisesta tuoda julki. Toisaalta muutama yliopistoon tai ammattikorkeakouluun tähtäävä ei ilmoittanut mahdollista koulutusalaan, mikä voidaan tulkita myös niin, että heillä ei ole suunnitelmaa. Siten epätietoisten määrä oli todennäköisesti hieman suurempi.

Kun tuloksiani vertaa valtakunnallisiin tilastoihin, pitää ottaa huomioon se, että niissä on usein tilastoitu ylioppilaiden hakukäyttäytyminen ylioppilaaksi valmistumisvuonna ja omassa tutkimuksessani oli kyse vasta suunnitelmista. Tilastokeskuksen koulutustilastojen (2005) mukaan uusista ylioppilaista noin puolet hakeutuu yliopistoihin, kolmannes ammattikorkeakouluihin ja muutama prosentti toisen asteen opintoihin. Noin neljännes saman vuoden ylioppilaista ei hae

opiskelupaikkaa ollenkaan. Miehistä lähes kolmannes ja naisista noin viidennes ei hae opiskelemaan. Eron selittää pääasiassa varusmiespalvelus. Muuten naisten ja miesten välillä ei ole valtakunnallisesti suuria eroja. Omassa tutkimuksessani ei selvitetty myöskään sitä, milloin jatko-opintoihin ollaan hakeutumassa vaan oltiin kiinnostuneita erityisesti siitä, millaisiin jatko-opintoihin ja millä perusteella oltiin hakeutumassa. Oman tutkimukseni pojat tähtäsivät yliopistoon selkeästi harvemmin kuin pojat valtakunnallisesti hakevat yliopistoihin. Tytöt puolestaan tähtäsivät selkeästi useammin yliopistoon kuin tytöt hakevat sinne valtakunnallisesti. Tässä tutkimuksessa vastaajat olivat hakeutumassa ammattikorkeakouluihin huomattavasti vähemmän kuin niihin hakeudutaan valtakunnallisesti.

Vuorisen ja Valkosen (2003) tutkimuksessa, jossa tutkimuksen perusjoukon muodostavat kaikki kevään ja kesän 2001 hauissa ammattikorkeakouluun ja yliopistoon hakeneet, haki ensisijaisesti tai ainoastaan yliopistoon 60 % ja ensisijaisesti tai ainoastaan ammattikorkeakouluun 40 %. Enemmistö hakijoista pyrki pelkästään yliopistoon tai ammattikorkeakouluun ja 40 % haki siis molempiin. Koulutuspaikan sai kaikkiaan 62 % hakijoista. Ammattikorkeakouluun ja yliopistoon tähänneiden koulutustavoitteen toteutumisen erossa tulee esiin yliopisto-opintojen suosituimmuus verrattuna ammattikorkeakouluopintoihin. Koska yliopistoihin on suhteessa tarjolla oleviin opiskelupaikkoihin enemmän hakijoita kuin ammattikorkeakouluihin, onnistuivat yliopistoon tähänneet jonkin verran harvemmin pääsemään koulutukseen. Ylioppilaille on tyypillistä useisiin koulutuksiin hakeminen ainakin jonkin opiskelupaikan saamiseksi (Vuorinen ym. 2000, 29).

Tutkimuksessani nuorilta kysyttiin avoimella kysymyksellä jatko-opiskelusuunnitelmia lukion jälkeen. Muutama jätti mainitsematta joko koulutusalan tai -tason. Tähän saattoi olla syynä se, että ala tai taso ei ollut vielä tiedossa tai sitä ei ollut vielä päätetty. Toisaalta kysymyksen asettelu saattoi aiheuttaa sen, että kyseiset asiat jäivät epähuomioissa pois. Kun tarkasteltiin tyttöjen ja poikien hakeutumista eri koulutusaloille, havaittiin joitakin eroja. Pojista vajaan kolmanneksen tavoitteena olivat tekniikan alan opinnot. Kukaan tyttö ei ollut hakemassa kyseiselle alalle. Pojista neljännes ei ilmoittanut tai ei tiennyt, mille alalle mahdollisesti oli tähtäämässä. Vain muutama tyttö jätti ilmoittamatta tulevan mahdollisen koulutusalan. Tyttöjen toiveet tai suunnitelmat kattoivat laajasti eri aloja siten, että luonnontieteet ja kauppatieteet olivat hieman suosituimpia kuin muut. Poikien tavoitteissa kaupan ala oli toisella sijalla ja sen jälkeen muut alat saivat yksittäisiä mainintoja. Muutama nuori halusi pitää lukion jälkeen väli vuoden ja jotkut pohtivat sitä vaihtoehtona siinä tapauksessa, jos opiskelupaikka jää saamatta.



“Lukion jälkeen tarkoituksena hakea yliopistoon tai ammattikorkeakouluun jollekin tekniselle alalle. Luultavasti hakupaperit lähtevät molempiin vaihtoehtoihin.”

“Yliopistoon hakeminen, mutta ala on vielä täysin auki. Ehkä luonnontieteitä, yhteiskuntatieteitä tai kauppatieteitä lukemaan, mieluiten Tampereelle.”

“Tällä hetkellä suunnitelmissa on hakea stylistiksi ja korusepäksi ja ehkä jollekin hevosalalle.”

“Pidän väli vuoden ulkomailla, joko au pairina tai työssä. Tämän jälkeen pyrin yliopistoon lukemaan kieliä.”

Kun verrataan tuloksia valtakunnallisiin tilastoihin, voidaan huomata sekä tiettyjä eroja että yhteneväisyyksiä. Ammattikorkeakouluissa opiskelevista enemmistö on naisia (55 %). Omassa tutkimuksessani ammattikorkeakouluun tähtäsi vain muutama tyttö. Näistä ammattikorkeakoulun naisopiskelijoista useimmat opiskelevat joko kaupan ja hallinnon alalla (34 %) tai sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa (34 %), kuten ammatillisella toisella asteellakin. Miesopiskelijoista suurin osa opiskelee ammattikorkeakouluissa tekniikan ja liikenteen alan koulutuksissa (59 %). Luonnonvara-alan opiskelijoissa on lähes yhtä paljon miehiä ja naisia. Muut alat ovat tekniikan ja liikenteen sekä muun alan koulutuksia lukuun ottamatta selvästi naisenemmistöisiä koulutusaloja. (Tilastokeskus, Naiset ja miehet numeroina 2003). Omassa aineistossani tytöt eivät olleet kovin kiinnostuneita ammattikorkeakouluopinnoista. Se, kuinka moni näistä tytöistä senhetkisistä suunnitelmista huolimatta sijoittuu lopulta ammattikorkeakouluihin, jää nähtäväksi. Kun haastatteluista oli kulunut jonkin aikaa, muutama aikaisemmin yliopistoon yksinomaan tähdännyt vastaaja, sekä tyttö että poika, kertoi muuttuneista suunnitelmistaan.

Tilastokeskuksen vuotta 2001 koskevan tilaston mukaan yliopistoissa opiskelee jonkin verran enemmän naisia (53 %) kuin miehiä. Naisten suosimia aloja ovat humanistiset tieteet, joilla opiskelee 23 prosenttia yliopistoissa opiskelevista naisista. Miehistä 36 prosenttia opiskelee teknillistieteellisillä koulutusaloilla. Kaikista koulutusaloista vain kauppatieteet, luonnontieteet ja tekniset tieteet ovat yliopistoissa miesenemmistöisiä. Kaikilla muilla aloilla oli naisenemmistö (Tilastokeskus, Naiset ja miehet numeroina 2003). Korkeakouluihin siirtymisessä on merkittäviä eroja sukupuolten välillä. Naiset aloittavat edelleen korkeakouluopinnot miehiä useammin (Opetusministeriö 2007). Omassa tutkimuksessanikin poikia oli pyrkimässä yliopistoon huomattavasti vähemmän kuin tyttöjä. Myös huomattava osa oman tutkimukseni pojista oli

kiinnostunut tekniikan alasta. Toisaalta aineistoni on niin pieni, että sitä pitää verrata varauksella valtakunnallisiin tilastoihin.

Vuorisen ja Valkosen tutkimuksessa ammattikorkeakoulun ensisijaiseksi tavoitteeksi asettaneista hakijoista yli puolet tähtäsi sosiaali- ja terveystieteille ja tekniikan ja liikenteen alalle (kumpikin 27 %), jotka ovat kaksi suurinta koulutusala. Seuraavaksi eniten hakijoita oli hallinnon ja kaupan alalle. Yliopiston aloista suosituimpia olivat humanistinen ja kasvatustieteellinen ala, jonne kumpaankin pyrki noin viidennes hakijoista, sekä näiden jälkeen teknistieteellinen ala. Hakijoiden jakautuminen eri koulutusaloille on hyvin yhtenevää sen kanssa, mitä valtakunnalliset hakutilastot kertovat sisään päässeiden osuuksista eri aloille. (Vuorinen & Valkonen 2003, 49 – 51.)

### *Koulutusvalinnan esteet ja kannustimet*

Jatkokoulutusvalintaa tekevän kannalta olisi ihanteellista, jos koulutusvalinnan voisi tehdä ilman mitään rajoituksia. Tällöin toteutuisi ns. ideaalipreferenssi eli se tavoite, joka on hakijalle kaikista toivotuin. Kilpailussa koulutuspaikoista hakija kuitenkin joutuu arvioimaan pääsymahdollisuuksiaan ja ehkä luopumaan toivotuimman vaihtoehdon tavoittelusta antaen etusijan koulutukselle, johon hänellä on parhaat mahdollisuudet päästä. Tällöin toteutuu ns. reaalipreferenssi. (Panhelainen & Malin 1987, 42 – 45.) Hakupäätöstä pohtiessaan hakija joutuu laskeskelemaan myös omia mahdollisuuksiaan tulla valituksi koulutukseen. Sisään pääsyn todennäköisyyttä punnitessaan hän voi joutua jo luopumaan joistakin toiveistaan.

Tämän tutkimuksen vastaajista suurin osa, lähes kaksi kolmasosaa, päätyisi tavoittelemaan samaa alaa tai koulutuspaikkaa, jos saisi valita tulevan koulutuksen tai ammattinsa ilman minkäänlaisia esteitä. Pojat ja tytöt muuttaisivat suunnitelmiaan lähes yhtä usein, jos suunnitelmien tiellä olevat esteet poistuisivat. Toisaalta yli kolmannes pojista ei nähnyt suunnitelmiansa tiellä mitään esteitä.

Pojat mainitsivat esteinä omat kyvyt ja resurssit eri tavalla ilmaistuna: oma osaaminen, taidot, koulumenestys, pääsykoe. Tytöistä vain muutama ei maininnut mitään esteitä. Tytöt toivat esille esteinä useammin kuin pojat kykyihin, taitoihin ja lahjakkuuteen liittyviä asioita esimerkiksi fysiikan taidot. Tytöt mainitsivat myös huonot mahdollisuudet saada opiskelupaikka, vaikean sisään pääsyn ja keskivertopaperit, jotka kuvaavat ainakin osittain samaa asiaa. Kaikki mainitut asiat voivat liittyä kykyihin, motivaatioon, itsetuntoon tai –luottamukseen tai kaikkiin näihin. Yksittäisinä asioina nuoret ottivat esille taloudelliset asiat, asunnon saamisen, päätöksenteon, ainevalinnat ja sosiaaliset suhteet. Vastaukset saattavat kuvastaa huonoa itseluottamusta varsinkin,

jos huomioidaan tyttöjen koulumenestys. Toisaalta vastaukset saattavat kertoa vastaajien realistisuudesta, kypsyydestä ja asian prosessoinnista.

Suurin osa sekä pojista että tytöistä ei maininnut mitään kannustimia eli asioita, jotka tukisivat tavoitetta ja auttaisivat suunnitelmissa eteenpäin. Kysymys koettiin ilmeisesti hieman epäselväksi ja se olisi pitänyt muotoilla toisin. Kiinnostus ja kiinnostava sekä monipuolinen työ tuotiin esille viisi kertaa. Palkka ja työllisyystilanne mainittiin muutamaan kertaan. Tässä asiassa tyttöjen ja poikien välillä ei ollut huomioitavaa eroa. Myöhemmin samaa asiaa kysyttiin kuitenkin muutamaan kertaan eri muodossa kuten, miksi olet päätyvässä omaan suunnitelmaasi ja millä perusteella valintoja tehdään. Ne käsitellään myöhemmin luvussa 7.2.

“Suunnitelmat olisivat hyvin samanlaiset kuin nyt. En näe juurikaan merkittäviä esteitä suunnitelmieni tiellä.”

“Jos saisin valita ammattini vapaasti olisin varmaankin joku uusi Schumacher mutta suunnitelmani tuntuu hyvältä ja realistiselta; vaikka ei varmasti ihan yhtä jännittävältä.”

“Suunnitelmani olisivat samat: DI. Kannustimena kiinnostava työ, monipuoliset työnkuvat ja palkka.”

“Ravitsemusterapeutin tai lääkärin hommat kiinnostaisivat myös, mutta huono fysiikka- ja kemiapää on ollut este.”

“Suunnitelmani ei välttämättä olisi aivan samanlainen. Minulla on paljon muitakin ammattihaaveita, mutta nyt valitsemani on realistisin ja uskon rahkeiden riittävän siihen. Muut “haaveet” vaatisivat ehkä lisää lahjakkuutta tietyissä aineissa, enkä tiedä selviytyisinkö tai menestyisinkö niiden parissa. Ehkä kyllästyisin? pelko omasta “riittämättömyydestä - pelko yleensäkin - on este.”

Valkosen ja Vuorisen (2003) tutkimuksessa vastaajista vain viidennes ilmoitti, että olisi pyrkinyt ensisijaisesti johonkin muuhun koulutukseen, jos hakutoiveessa ei olisi tarvinnut ottaa huomioon mitään esteitä tai rajoituksia kuten omia pääsymahdollisuuksia. Koulutukset, joihin hakemisesta on luovuttu, ovat valtaosin yliopistokoulutuksia, joissa on alhaiset sisäänpääsyprosentit kuten liikuntatiede, teatteri ja tanssiala sekä eläinlääketiede. Usein tavoite oli vaihdettu yliopistokoulutuksesta toiseen, jollekin ideaalitavoitteen lähialalle. (Vuorinen & Valkonen 2003, 52.) Omassa tutkimuksessani suurempi osa vastaajista kuin Vuorisen ja Valkosen tutkimuksessa

olisi muuttanut suunnitelmaansa, jos saisi valita koulutuksensa aivan vapaasti. Kyse oli nuoremmista hakijoista, joilla on ehkä vielä useampia suunnitelmia ja haaveita ja joiden koulutusvalintaprosessi on keskeneräisempi kuin kokeneimmilla ja vanhemmilla hakijoilla, jotka eivät enää haikaile yhtä paljon epärealististen suunnitelmien perään.

Tässä tutkimuksessa ideaalipreferenssi liitettynä tulevaan työhön antoi mielenkiintoisia kuvauksia. Vastaajien tyypilliset toiveammattiin liittämät asiat, joita he pitivät vastausten perusteella tärkeänä tulevassa työssään, olivat monipuoliset ja mielenkiintoiset työtehtävät, etenemismahdollisuudet uralla ja kohtuullinen palkka. Erityisen usein mainittiin myös vapaa-aika, jota pidettiin hyvin tärkeänä. Halutaan siis haastava ja hyväpalkkainen työ, jossa pääsee kehittämään itseään, mutta tulevalle perheelle ja lukuisille harrastuksille pitää jäädä myös runsaasti aikaa. Ehkä kysymyksen asettelu oli hieman johdatteleva, kun siinä annettiin lista asioista, joita voi kommentoida ja vapaa-aika oli yksi mainituista asioista. Samantyyppisiä ajatuksia kuulen ohjaustyössäni usein. Haaveillaan ihannetyöstä, jossa jokainen päivä on erilainen, työ on luovaa ja liikkuvaa. Toisaalta nuoret ovat hyvin realistisia, kuten tämänkin tutkimusten vastausten perusteella voidaan havaita. Monien tutkimusten mukaan esimerkiksi työllistymismahdollisuudet ovat yksi tärkeä kriteeri valittaessa koulutusta (Vuorinen & Valkonen 2005; Kuittinen, Rautpuro & Väisänen 1997).

Omaehtoinen, itsenäinen työ esimerkiksi toimiminen yrittäjänä tai freelancerina tuotiin esille vain muutaman kerran. Yrittäjyyttä on paljon korostettu viime vuosina koulumaailmassa ja se on yksi lukion opetussuunnitelmien painopistealue, mutta ilmeisesti se on lukiolaiselle vielä melko kaukainen ja outo ajatus. Myöskään minkäänlaisella kutsumuksella, yhteiskunnallisella vaikuttamisella tai auttamishalulla ei tulevaa työtä juuri perusteltu, mikä ei tietenkään välttämättä tarkoita sitä, ettei sellaisia ajatuksia taustalta löydy.

“Mukava työ, hyvä palkka, yleissivistävä koulutus ennen muuta, toivottavasti töitä myös ulkomailla. Riittävästi vapaa-aikaa, se on tärkeää.”

“Toiveammattini (jos rocktähteä ei lasketa) on äänittäjä/miksaaja. Toivon, että kykenen perustamaan oman studion ja työskentelemään omaehtoisesti.

“Palkka ei ole niinkään tärkeä. Toivon, että pääsisin paljon tekemisiin ihmisten kanssa ja voisin auttaa heitä. Arvostus ammattia kohtaan olisi myös hienoa.”

Tyttöjen ja poikien vastaukset olivat hyvin samanlaisia. Tytöt mainitsivat hieman useammin kiinnostavat ja vaihtelevat työtehtävät sekä palkan. Tytöistä puolet kuitenkin tyytyisi keskitason

palkkaan ja palkkaa ei pidetty ratkaisevana kriteerinä, kun taas pojista selkeästi suurin osa haaveilee hyväpalkkaisesta työstä. Monet tytöistä mainitsivat työtehtävät ulkomailla ja työn, jonka parissa pääsee matkustelemaan. Pojista ei kukaan maininnut kyseisiä asioita. Samoin muutama tyttö toivoi vakinaista työpaikkaa tai sitä, että ala työllistää hyvin, kun taas pojat eivät ilmaisseet vastaavia toiveita. Tyttöjen vastauksista ilmeni, että asiaa oli mietitty useammasta näkökulmasta. Pojat keskittyivät vain työtehtäviin, palkkaan ja siihen, että uralla pääsee etenemään. Vastausten perusteella tärkeänä ja tavoittelemisen arvoisena pidetyt asiat kuvastavat joka tapauksessa sitä, että tulevaan työhön liittyy runsaasti odotuksia ja toiveita. Toiveet etenemismahdollisuuksista saattavat kertoa melko välineellisestä suhtautumisesta työhön tai toisaalta elinikäisen oppimisen ajatuksen sisäistämisestä. Ihanteet ja toiveet eivät kuitenkaan vaikuttaneet suorituskeskeisiltä ulkoisen motivaation aikaansaamilta. Esimerkiksi arvostettu asema mainittiin vain muutamaan kertaan.

## **7.2 Koulutusvalintaan vaikuttavat tekijät**

Tässä tutkimuksessa kysyttiin nuorilta koulutusvalintaan vaikuttavia asioita usealla eri tavalla. Ensin pyydettiin perustelemaan, miksi vastaaja on päätyvänsä omaan valintaansa tai suunnitelmaansa. Tytöistä suurin osa oli päätyvänsä silloiseen koulutusvalintaansa lähinnä kiinnostuksen perusteella. Muutama mainitsi syynä myös omat vahvuudet ja kyvyt sekä ammatin hyvät puolet. Tyttöjen mielestä myös mielikuvat tai vaikutelma alasta ja se, että on jo pienestä pitäen halunnut kyseiselle alalle, vaikuttivat valintoihin. Tytöt mainitsivat edellisten lisäksi yksittäisiä erilaisia syitä, jotka ovat ohjanneet omaan jatko-opiskelusuunnitelmaan, kuten lukiossa valitut aineet ja työllistymismahdollisuudet. Lähes kaikki pojat mainitsivat kiinnostuksen kysyttäessä, millä perusteella he ovat päätyneet omaan suunnitelmaansa. Muutama poika perusteli koulutusvalintaansa alan työllisyystilanteella, tulevaisuuden näkymillä ja harrastuksilla sekä omilla kyvyillä ja osaamisella. Yksittäisinä syinä pojat mainitsivat myös palkan, mahdollisuudet saada opiskelupaikka ja tietyn alan yrityksen läheisyyden.

Kun pyydettiin arvioimaan, millä perusteella nuoret yleensä tekevät koulutusvalintoja, tulos oli vain hieman erilainen verrattuna siihen, kun kuvattiin omia motiiveja. Poikien mielestä nuoret tekevät koulutusvalintoja ja päätöksiä kiinnostuksen lisäksi myös mainonnan ja mielikuvien perusteella. Myös tytöt arvelivat nuorten tekevän valintansa lähinnä kiinnostuksen perusteella, mutta sen merkitys verrattuna siihen, kun kysyttiin omia syitä, oli vähentynyt. Uusina perusteluina mainittiin palkka ja vanhemmat.

”Tein valintani vahvuuksieni ja mielenkiinnonkohteideni perusteella... Voisin silti kuvitella joidenkin tekevän päätöksiä sen perusteella mikä on ”hienoa” tai ”arvostettua” tai mihin vanhemmat painostavat”.

”Monet nuoret varmaankin miettivät eniten työtilannetta ja palkkausta. Jotkut taas eivät uskalla hakea kovin vaikeapääsyisiin opiskelupaikkoihin, koska eivät usko pääsevänsä, ja he menevät sinne minne on helpoin päästä.”

”Hyvä palkka ja työllisyys sekä kiinnostus opiskeltavaa alaa kohtaan motivoivat minua. Nuoret tekevät pitkälti mielikuvien perusteella. Jos jonkin ammatin koulutusta mainostettaisiin tehokkaasti TV:ssä, mainokset uppoaisivat nuoriin kuin Titanic Atlantiin.”

”Nuoret tekevät päätöksiä koulumenestyksen ja kiinnostuksen perusteella.”

”Valinnat tehdään kiinnostusten ja omien kykyjen mukaan sekä sukulaisten koulutustason mukaan.”

Nuoret arvioivat koulutus/ammatinvalintaan yhteydessä olevia asioita myös taulukon nro 3 avulla.

taulukko nro 3. Koulutusvalintaan yhteydessä olevat asiat

	ei ollenkaan	jonkin verran	paljon	erittäin paljon
kotitausta	7	15	12	3
sukupuoli	17	12	7	1
kaverit	19	15	3	
media	12	19	5	1
kiinnostus			5	32
työllisyystilanne	2	17	14	4
koulutuspolitiikka	3	23	11	
joku muu, mikä?			palkka 1 omat resurssit 1	palkka 2 mahdoll. 1

Edelleen he pitivät kiinnostusta selkeästi tärkeimpänä koulutusvalintaan vaikuttavana tekijänä. Lähes kaikki olivat sitä mieltä, että se vaikuttaa erittäin paljon ja loputkin katsoivat sen vaikuttavan valintoihin paljon. Työllisyystilanne jakoi mielipiteet. Noin puolet vastaajista oli sitä mieltä, että sen merkitys on suuri ja muutaman mielestä jopa erittäin suuri, kun taas noin puolet vastaajista katsoi sen vaikuttavan jonkin verran ja muutaman mielestä ei ollenkaan. Myös koulutuspolitiikka jakoi mielipiteet. Noin kolmannes vastaajista oli sitä mieltä, että se vaikuttaa paljon ja noin kaksi

kolmannesta sitä mieltä, että se vaikuttaa jonkin verran. Samaa asiaa kartoittavassa avoimessa kysymyksessä koulutuspolitiikka ei tullut ollenkaan esille. Käsitteenä se oli nuorten mielestä ehkä hieman epäselvä ja se on voitu ymmärtää monella tavalla. Haastattelutilanteessa asiaa yritettiin selvittää kertomalla, että koulutuspolitiikalla tarkoitetaan esimerkiksi yhteiskunnan toimia opiskelijavirtojen ohjaamiseksi ja koulutusjärjestelmää.

Myös kotitaustan vaikutus koulutusvalintoihin jakoi mielipiteet. Reilu kolmannes vastaajista piti kotitaustaa tekijänä, jolla on suuri vaikutus ja suurin piirtein saman verran oli taas sitä mieltä, että se vaikuttaa jonkin verran. Viidenneksen mielestä kotitaustalla ei ole merkitystä koulutusvalintojen suhteen. Samoin sukupuolten osalta mielipiteet jakaantuivat. Vajaa puolet katsoi, että sukupuolella ei ole mitään merkitystä koulutusvalinnoissa, kun taas viidenneksen mielestä sukupuoli vaikuttaa asiaan paljon. Kolmannes vastaajista kannatti jonkin verran –vaihtoehtoa. Noin kolmannes nuorista piti kavereiden merkitystä omiin valintoihinsa vähäisenä ja noin puolet oli sitä mieltä, että kaverit eivät vaikuta ollenkaan. Median osalta tilanne oli melkein päinvastainen eli puolet vastaajista piti sen merkitystä vähäisenä ja kolmannes oli sitä mieltä, medially ei ole ollenkaan merkitystä heidän koulutusvalinnoilleen. Muutama vastaaja katsoi median vaikuttavan kuitenkin paljon valintoihin.

Tarkasteltaessa asiaa erikseen tyttöjen ja poikien osalta voitiin havaita joitakin eroja. Kiinnostus oli kuitenkin sekä poikien että tyttöjen mielestä tärkein tekijä, joka vaikuttaa valintoihin. Pojat korostivat enemmän kotitaustan ja sukupuolen merkitystä valinnoissa. Pojista puolet oli sitä mieltä, että kotitausta vaikuttaa valintoihin paljon tai erittäin paljon. Tytöistä taas reilusti yli puolet vastasi, että kotitausta vaikuttaa jonkin verran tai ei ollenkaan. Ainoastaan muutama oli sitä mieltä, että kotitaustan merkitys on suuri. Lähes kaikki tytöt pitivät sukupuolen merkitystä valinnoille vähäisenä tai jopa olemattomana. Kun taas pojista noin kolmannes ajatteli, että sukupuoli vaikuttaa suunnitelmiin ja valintoihin paljon. Toisaalta myös pojista vajaa puolet vastasi, että sukupuoli ei vaikuta ollenkaan.

Kavereiden vaikutuksesta koulutusvalintaan pojat ja tytöt vastasivat suurin piirtein samalla tavalla. Noin puolet kummastakin ryhmästä oli sitä mieltä, että kavereilla on lähinnä jonkin verran tai jopa paljon vaikutusta valintoihin ja vastaavasti puolet katsoi, että kavereilla ei ole merkitystä ollenkaan. Kavereiden rooli tuli korostuneesti esille myös, kun selvitettiin, miten nuoret saavat tietoa jatko-opinnoista. Jotkut tytöistä pitivät median vaikutusta suurena. Kun taas suurin osa tytöistä näki sen merkityksen vähäisenä tai olemattomana. Pojista vielä suurempi osa näki median merkityksen vähäisenä tai olemattomana. Työllisyystilanteen vaikutuksen osalta tyttöjen ja poikien välillä ei ollut juurikaan eroa eli tytöt ja pojat arvioivat melko samalla tavalla. Noin puolet arvioi sen vaikuttavan jonkin verran ja toisen puolen mielestä työllisyystilanne vaikuttaa paljon valintoihin.

Muutama poika vastasi myös, että työllisyystilanne ei vaikuta ollenkaan ja toisaalta yhtä moni vastasi, että se vaikuttaa erittäin paljon. Tytöt ja pojat näkivät koulutuspolitiikan merkityksen suhteessa suurin piirtein samalla tavalla. Toisaalta useampi tyttö kuin poika piti sen merkitystä suurena.

Taulukossa olleista tekijöistä kiinnostuksen jälkeen koulutusvalintojen suhteen vaikuttavimpina asioina pidettiin työllisyystilannetta ja kotitaustaa. Median ja kaverien merkitys arvioitiin useimmin vähäiseksi. Taulukossa ei ollut vaihtoehtona palkkaa tai koulumenestystä, joten niiden vaikutusta ei voitu arvioida. Vaikka palkkaa ei taulukossa mainittu, muutama ilmoitti sen vaikuttavan paljon tai erittäin paljon. Jos se olisi ollut vaihtoehtona, mainintoja olisi tullut todennäköisesti enemmän. Sama pätee todennäköisesti myös koulumenestykseen, joka on useiden tutkimusten mukaan ollut ratkaiseva tekijä, kun valitaan tavoitteeksi tietty koulutustaso.

Jalkasen (1988, 60) tutkimuksessa ylioppilaiden oman käsityksen mukaan alan kiinnostavuus oli suunnannut yhdeksää kymmenestä. Työnsaantimahdollisuudet olivat tärkeitä kolmesta neljälle ylioppilaalle ja alan palkkaus runsaalle puolelle. Myös kodin esimerkin ja sattuman ilmoitti vajaa kolmannes vaikuttaneen koulutus päätökseensä. Myös Vuorisen ja Valkosen (2005, 46) tuloksissa työhön sijoittumiseen ja työllistymisnäkyymiin liittyvät kysymykset nousivat voimakkaasti esille, mikä kertoo siitä, että ne kiinnostavat opiskelijoita ja ovat yksi tärkeä valinnan kriteeri. Saman ovat havainneet myös Kuittinen ym. (1997) Koska työllistyminen ei ole korkeakoulu tullaakaan enää itsestänselvyys, työelämänäkymät kiinnostavat ja mietityttävät aiempaa varhaisemmin ja enemmän.

### *Sosiaalinen tausta ja nuorten koulutustavoitteet*

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, millainen käsitys nuorilla on kotitaustan tai sosiaalisen taustan, jota kuvattiin lähinnä vanhempien koulutuksella ja ammanteilla, merkityksestä heidän valintoihinsa ja suunnitelmiinsa. Tämän lisäksi selvitettiin vanhempien koulutuksen yhteyttä nuorten asettamiin tavoitteisiin ja sitä, millaisia odotuksia nuoret kokivat vanhempien asettavan heille koulutuksen suhteen. Sosiaalista taustaa tarkasteltiin vain nuorten kertoman perusteella. Nuoret saivat kertoa omin sanoin vanhempiensa koulutuksesta ja työstä. Nuorten hatara tietämys erityisesti vanhempiensa koulutuksesta yllätti. Vanhemmat voitiin jakaa nuorten vastausten perusteella karkeasti vain kahteen luokkaan. Ensimmäisen luokan muodostivat ne perheet, joissa ainakin toisella vanhemmalla on yliopistotutkinto ja toisen ryhmän muodostivat kaikki muut. Tämän tarkempaa jakoa nuorten vastausten perusteella ei ollut syytä tehdä.



Vajaa kolmannes tämän tutkimuksen nuorten perheistä oli sellaisia, joissa ainakin toisella vanhemmista on nuorten vastausten mukaan yliopistotutkinto. Näiden perheiden nuorista muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kaikki olivat hakemassa yliopistoihin. Niistä perheistä, joiden vanhempien koulutustaso on alempi kuin yliopistotaso, oli hakemassa yliopistoihin noin puolet. Kotitaustalla oli siis melko selvä yhteys tässä tutkimuksessa nuorten valintoihin niin kuin moni muukin tutkimus on osoittanut. (ks. luku 5.6) Toisaalta hyvin harvoin ohjauskeskusteluissa nuoret tuovat esille vanhempien odotuksia tai toiveita heidän valintojensa suhteen Kodin kokonaisvaltaista merkitystä ei varmasti aina edes tiedosteta tai sen yhteyttä valintoihin ei sen kummemmin pohdita.

Nuorten käsityksen mukaan vanhemmat odottivat nuorilta jatko-opintojen suhteen itsenäistä omaa valintaa ja päätöstä sekä itsenäisyyttä, pärjäämistä työssä ja elämässä ylipäättään. Samoin nuoret olettivat vanhempien haluavan heidän nimenomaan löytävän sopivan alan ja ammatin, jossa nuoret voivat viihtyä ja nauttia työstään. Nuoret eivät yleensä kokeneet, että vanhemmat painostaisivat heitä jollekin tietylle uralle. He jatkoivat seuraavasti lausetta: jatko-opintojen suhteen perheeni odottaa minulta...

”itsenäisiä päätöksiä ja realistisuutta, rohkeutta kulkea omaa tietä. Vanhempien käsitykset eroavat hieman, toinen kannustaa tavoittelemaan unelmia ja toinen pitämään jalat tiukasti maassa.”

”niillä on kai vähän vanhanaikaiset mielipiteet, kun ne luulee, että amk ja yliopisto ovat ainoat vaihtoehdot ja ammattikoulusta tulee vain siivoojia.”

”aivan päinvastaista kuin aion. Oikeastaan vain äiti, joka yrittää patistaa yliopistoon ja ryhtymään farmaseutiksi tai joksikin muuksi yhtä rasittavaksi. Isä tietää oikeat suunnitelmani ja tukee minua päätöksissäni.”

”luultavasti ainakin suht paljon, koska koulu on mennyt ok. Eivät kuitenkaan painosta mihinkään suuntaan.”

”opiskelupaikkaa, joka on itselle mieluinen ja jossa pääsen tekemään asioita mistä pidän.”

Tytöt kokivat vanhempien odotukset useammin erilaisina kuin omat toiveensa. Noin kolmanneksen mielestä ainakin toinen vanhemmista odotti erilaista valintaa ja suunnitelmaa kuin asianomainen. Neljännes pojista puolestaan koki, että heihin ei kohdistu minkäänlaisia odotuksia koulutuksen tai

tulevan työn suhteen. Toisaalta poikien mielestä vanhempien toiveet ja odotukset eivät juuri eroa heidän omista toiveistaan.

### *Koulumenestys ja nuorten valinnat sekä vanhempien koulutus ja nuorten koulumenestys*

Koulumenestystä on pidetty yhtenä tärkeänä tekijänä, joka vaikuttaa koulutusvalintoihin ja joka voimakkaasti ennakoii valintoja. Tutkimuksessani tarkastelin nuorten koulumenestyksen yhteyttä heidän koulutusvalintoihinsa ja tavoitteisiinsa. Nuoret kuvailivat koulumenestystään sekä asennettaan opiskelua kohtaan omin sanoin. Kuten jo aikaisemmin todettiin nuorten vastauksista voi päätellä, että tytöillä on selvästi taipumus hieman aliarvioida ja pojilla puolestaan jonkin verran yliarvioida koulumenestystään.

Tässä tutkimuksessa kaikki tytöt olivat kertomansa mukaan pärjänneet koulussa vähintään keskitasoisesti. Tytöistä lähes kaikki olivat hakemassa yliopistoon tai sen lisäksi myös ammattikorkeakouluun. Vaikka tytöt kuvasivat koulumenestystään hieman alakanttiin, heidän tavoitteensa olivat kuitenkin korkealla. Tässä tutkimuksessa noin kolmannes pojista kuvasi koulumenestystään heikoksi tai ei erityisen hyväksi, itseään laiskaksi ja asennettaan opiskelun suhteen huonoksi. Näistä pojista kukaan ei ollut yhtä lukuun ottamatta hakemassa yliopistoihin. Heistä suurin osa ei maininnut koulutustavoitettaan kovin tarkasti tai ei ollenkaan. Suurin osa pojista, jotka pitivät koulumenestystään vähintään hyvänä, oli hakemassa ammattikorkeakouluun tai yliopistoon. Koulumenestys oli selkeästi yhteydessä koulutustavoitteeseen.

Tutkimuksessani tarkastelin myös nuorten koulumenestyksen ja vanhempien koulutuksen yhteyttä. Huomattava osa niistä, joiden vanhemmista ainakin toisella on yliopistotutkinto, on menestynyt koulussa omien sanojensa mukaan vähintään keskitasoisesti ja heidän asennoitumisensa opiskeluun on ollut pääsääntöisesti myönteistä. Niiden, joiden vanhemmilla ei ole yliopistotutkintoa, asenne ja koulumenestys vaihtelevat enemmän. Tämän ryhmän tytöistä suurin osa piti koulumenestystään kohtalaisena tai keskivertona. Puolet heistä kuvasi asennettaan opiskelua kohtaan vaihtelevaksi ja puolet pääsääntöisesti myönteiseksi. Suurin osa pojista, joiden vanhemmilla ei yliopistotutkintoa, kuvasi koulumenestystään kohtalaiseksi tai keskinkertaiseksi. Näiden poikien asenne opiskelua kohtaan oli heidän omien sanojensa mukaan usein miten rento, vaihteleva tai asenteessa on parantamisen varaa. Muutama poika kertoi asenteensa tai motivaationsa olevan myönteinen ja muutama kuvasi sitä huonoksi tai laiskaksi.

### 7.3 Kokemuksia koulutusvalinnasta

Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet olivat lukion loppuvaiheeseen mennessä pohtineet koulutus- ja ammatinvalintaa vähintään jonkin verran. Joillekin valinta on ollut selvä jo pitkään, joten he totesivat, että heidän ei ole enää viime aikoina tarvinnut asiaa kovinkaan paljon miettiä. Peräti kolmannes tytöistä oli tehnyt suunnitelmansa jo ennen lukion päättövaihetta. Vastaavasti vain muutama poika kertoi, että valinta on ollut selvä jo pidempään. Paljon asiaa pohtineita poikia oli vähemmän kuin niitä, jotka olivat miettineet asiaa jonkin verran. Noin puolet tytöistä oli miettinyt koulutusvalintaansa paljon ja noin puolet oli miettinyt jonkin verran. Asiaa pidetään ilmeisesti tärkeänä, koska suurin osa vastaajista oli sitä pohtinut ainakin jonkin verran ja koska kukaan vastaajista ei ilmoittanut, ettei asiaa olisi miettinyt ollenkaan. Muutama tyttö kuvasi valintojen ja päätösten tekemistä uutena ja hämmentävänä tilanteena.

”Olen pohtinut paljon ja kokenut sen vaikeaksi kun mikään ei ole erityisemmin houkutelut. Mieli voi muuttua vielä useaan kertaan.”

”Olen pohtinut jonkin verran, mutta koen sen hyvin stressaavana tällä hetkellä, koska kirjoitukset painavat päälle”

”No olen tiennynt hakevani teatteri- tai musiikkialalle. Joten olen pohtinut ja päätösten tekeminen ei ole liian vaikeaa”

”Olen alkanut vasta viime aikoina vakavissani pohtimaan jatko-opintoja ym. Valintojen tekeminen vaikeaa, koska suurinta osaa mahdollisuuksista ei tunne/ole osannut ikinä ajatellakaan.”

”En paljoakaan ole pohtinut. Valintojen tekeminen tuntuu vaikealta ei tosin mahdottomalta. En ole varma pystynkö tekemään järkeviä tulevaisuutta koskevia ratkaisuja”

”En ole kovin paljon pohtinut ammatinvalintaa. Päätöksen teko on tärkeä, koska se koskee koko elämää.”

Vastausten perusteella voidaan päätellä, että nämä nuoret kokevat koulutus- ja ammatinvalinta-asioihin liittyvien valintojen ja päätösten tekemisen kaksijakoisesti. Toiset kokivat sen vaikeaksi tai hankalaksi ja toisille ratkaisujen tai valintojen teko ei ole tuottanut ongelmia. Sekä pojissa että

tyttöissä oli suurin piirtein yhtä paljon niitä, jotka pitivät valintojen tekoa vaikeana ja yhtä paljon niitä, jotka pitivät sitä helppona tai ei ainakaan kovin vaikeana.

Syitä siihen, miksi valintojen tekeminen koettiin joko hankalaksi tai ongelmattomaksi, on varmasti useita. Tytöt perustelivat asiaa hieman useammin ja monisanaisemmin kuin pojat. Koulutusvalinta koettiin vaikeaksi ilmeisesti siksi, että valintaa pidetään vastausten perusteella vahvasti kohtalokkaana koko loppuelämää ja tulevaisuutta koskevana ratkaisuna. Vastaukset kuvastavat sitä, että nuoret tuntuvat mieltävän ratkaisun nimenomaan ammatinvalintakysymyksenä eivätkä niinkään koulutusvalintaratkaisuna. Myös ne nuoret, jotka eivät oikein tienneet, mikä heitä kiinnostaa tai joilla ei omien sanojensa mukaan ole mitään toiveammattia, kokivat valintojen tekemisen hankalaksi. Vaikeutta aiheutti toisaalta myös se, että kiinnostuksen kohteita ja mahdollisia vaihtoehtoja on useita. Vain muutama mainitsi, että ei tiedä tai tunne eri jatko-opintomahdollisuuksia tarpeeksi tai ei tunne omia vahvuuksiaan ja mahdollisuuksiaan.

Muutama vastaaja kuvasi valintojen ja päätösten tekemistä uutena ja hämmentävänä tilanteena, koska tähän saakka heidän mielestään kaikki on tuotu valmiina eteen. Muutama vastaajista oli sitä mieltä, että asia ei ole vielä ajankohtainen ja sille ei ole sen takia uhrattu vielä kovin paljon ajatuksia. Tämä saattaa johtua esimerkiksi siitä, että he ovat menossa suorittamaan varusmiespalvelustaan tai niin kuin joku vastasikin, että suunnitelmissa on välivuosi ennen jatko-opintoihin hakeutumista. Myös lähestyvät ylioppilaskirjoitukset olivat joidenkin mielestä etusijalla ja tulevaisuuden pohtimisella ei haluttu sotkea ajatuksia. Valintojen miettimistä erityisesti ylioppilaskirjoitusten ohella pidettiin rasittavana. Osa niistä, jotka pitivät valintaa vaikeana, kokivat sen usein todella stressaavaksi tai jopa ahdistavaksi.

Nuorten mukaan päätöksentekoa helpottaa, kun tietää, mitä haluaa ja mitkä asiat kiinnostavat. Myös tieto eri vaihtoehtoista ja toisaalta käsitys omista resursseista auttavat ratkaisujen teossa. Jos useiden kiinnostuksen kohteiden sijasta on vain yksi vahva mielenkiinnon kohde, valintojakin on helpompi tehdä. Ne, jotka pitivät koulutusvalintaa ja päätösten tekemistä helppona tai ei ainakaan kovin vaikeana, olivat usein lyöneet lukkoon suunnitelmansa jo aikaisemmin tai suunnitelma on voinut olla selvä jo useamman vuoden ajan.

Sekä tässä tutkimuksessa että omassa ohjaustyössäni olen havainnut, että suurin osa nuorista tekee koulutusvalintansa ja –ratkaisunsa viimeisen lukiovuoden aikana. Asiaa ei erikseen kysytty tutkimuksessani, mutta se ilmeni vastauksista. Vähemmistön suunnitelmat ovat olleet selvillä ja mietittynä lukion alkuvaiheessa tai ennen lukiovuosia. Se, että lukio antaa mahdollisuuden miettiä ammatillisia suunnitelmia, on eri tutkimusten ja omien havaintojen mukaan yksi tärkeä syy

ylipäättään tulla lukioon. Vuorisen ja Valkosen (2005, 23) tutkimuksen vastaajat tekivät päätöksen koulutukseen hakemisesta tavallisimmin lukion tai ammatillisten opintojen viimeisenä vuonna tai koulutuksen päättymisen jälkeen. Tyypillistä on, että valintoja pidetään avoimina mahdollisimman pitkään ja lopullinen päätös tehdään vasta viime tingassa, kun johonkin on pyrittävä. Tilanne on huono, koska viime hetken päätökset eivät välttämättä ole kovin hyvin harkittuja ja ne voivat perustua puutteellisiin tietoihin, kun informaation hankkimiseen ei ole riittävästi aikaa. (Garam & Ahola 2001, 27). Vuorisen ja Valkosen (2005) tutkimuksessa yliopistoon hakeneiden joukossa on enemmän niitä, joilla oma toivekoulutus- ja ammatti on ollut selvillä jo lapsena tai peruskouluikäisenä sekä toisen asteen opintojen alkuvaiheessa päätöksensä tehneitä.

### *Luottamus opiskelupaikan järjestymiseen ja valmius tehdä päätöksiä*

Tämän tutkimuksen nuoret suhtautuivat tulevaisuuteen luottavaisesti ainakin opiskelun suhteen. Huomattava osa nuorista luotti, että joku opiskelupaikka järjestyy joko enemmän tai myöhemmin. Samoin suurin osa oli mielestään valmis tekemään valintoja ja päätöksiä, vaikka päätöksentekoa ei aina helppona pidettykään. Pojista näin ajatteli suhteellisesti pienempi osa kuin tytöistä, mikä kuvastaa ehkä sitä, että tytöt ovat pohtineet asioita enemmän ja pidempään kuin pojat kuten edellä todettiin. Vain muutama vastaaja kuvasi olevansa epävarma opiskelupaikan saamisen suhteen.

”En tiedä olenko valmis, mutta valmiimmaksi ei tule muuten kuin siirtymällä eteenpäin. Luotan kyllä, että opiskelupaikka järjestyy, kunhan teen töitä.”

”Olen melko optimistinen, että pääsen ainakin amk:hon.”

”Luotan kyllä opiskelupaikan järjestymiseen, työllistymien mietityttää enemmän. Koen olevani valmis tekemään tulevaisuuteeni vaikuttavia päätöksiä, sillä tiedän omat vahvuuteni ja mitä tahdon opiskella. ...”

”En ole kovin luottavainen opiskelupaikan suhteen.”

Vuorisen ja Valkosen (2005) tutkimuksessa koulutukseen pääsemisen arvioi hakuvaiheessa kohtalaisen todennäköiseksi tai sitäkin varmemmaksi noin 60 % hakijoista. Miehet ovat koulutukseen pääsemisestään selvästi varmempia kuin naiset. Myös koulumenestys vaikuttaa siten, että mitä paremmin hakija on koulussa menestynyt, sitä todennäköisempänä hän pitää koulutukseen pääsemistään. Heikommin koulussa menestyneet miehet ovat siitä huolimatta varmempia opiskelupaikan saamisestaan kuin naiset. Toisaalta hyvä menestyminen koulussa lisää selvästi

miesten varmuutta koulutukseen pääsemisestään kun taas naiset ovat valituksi tulemisestaan epävarmempia, vaikka heillä olisi takanaan hyvä lukiotodistus. Vuorisen ja Valkosen mukaan tulos kuvaa naisten heikompaan itseluottamusta ja mahdollisesti myös sitä, että vaatimattomuus omista saavutuksista on kulttuurisesti naisille toivottu asenne. (Vuorinen ja Valkonen 2005, 30 - 31.) Garamin ja Aholan tutkimuksessa (2001, 91 - 92) nousi sama asia esille.

Tässä tutkimuksessa nuoret luottivat vahvasti opiskelupaikan järjestymiseen. Tätä selittää osittain se, että kyseessä olivat nuoremmat vastaajat kuin Vuorisen ja Valkosen tutkimuksessa. Vastaajilla ei myöskään ollut vielä kokemuksia hakuprosessista. Nuorten vastaukset kuvasivat luottamusta siihen, että opiskelupaikka ylipäättään löytyy ja vertailukohteenä olevan toisen tutkimuksen vastaajat arvioivat opiskelupaikan saamista kyseessä olevalla hakukerralla. Omassa tutkimuksessani myös ilmeni miespuolisten vastaajien vahva itseluottamus opiskelupaikan suhteen koulumenestyksestä riippumatta. Tytöt olivat epävarmempia tässä asiassa kuin pojat, vaikka he olivat menestyneet koulussa hyvin.

”neuvonantajia voi olla, mutta reitin päätät itse”

”aina löytyy tienviittoja joko itsestä tai ympäristöstä, ne pitää vain osata etsiä”

”kukaan ei tee lopullista valintaa puolestasi, vaan voi vain valintaasi vaikuttaa”

Tässä tutkimuksessa nuoret joutuivat arvioimaan, miten ajatus siitä, että elämän tärkeissä risteyksissä ei ole tienviittoja, sopii koulutusvalintaan. Ajatus kuvasi tämän tutkimuksen vastaajien mielestä hyvin myös koulutusvalintaa. Huomattava osa vastaajista totesi, että valinnat ja ratkaisut on tehtävä itse, kukaan ei niitä toisen puolesta voi tehdä ja valmiita malleja ei ole olemassa. Monet muistuttivat kuitenkin, että tarvittaessa apua ja neuvoja on saatavilla. Tytöt korostivat erityisesti sitä, että ei voi tietää, mitä tulevaisuus tuo tullessaan ja mikään ei välttämättä ole varmaa.

### *Suunnitelmien selkeys ja varmuus*

Tämän tutkimuksen nuoret olivat ylioppilaskirjoitusten lähestyessä yllättävän varmoja jatko-opintoihin liittyvistä suunnitelmistaan. Kaksi kolmasosaa oli vakuuttunut suunnitelmansa ja koulutusvalintansa selkeydestä ja varmuudesta ja jäljelle jäävä kolmanneskin piti suunnitelmia melko varmoina. Pojat olivat tässä tutkimuksessa selkeästi varmempia suunnitelmistaan kuin tytöt. Heistä huomattava osa koki suunnitelmansa ja valintansa varmaksi. Tytöistä noin puolet oli sitä mieltä, että heidän suunnitelmansa ovat varmoja ja puolet puolestaan piti suunnitelmia melko

varmoina. Tämä on hieman yllättävää, koska tämän tutkimuksen mukaan tytöt olivat kuitenkin pohtineet tulevaisuuttaan enemmän ja kauemmin kuin pojat. Huomattavaa on, että vain muutama vastaaja ilmoitti olevansa vailla suunnitelmaa tai että heidän suunnitelmansa ei ole kovin varma.

”Olen todella varma suunnitelmistani enkä aio muuttaa niitä. Mutta se kuinka varmasti ne toteutuvat, on toinen asia.”

”Mua on kiinnostanut vähän kaikki vähäsen ja ei oikein mikään kunnolla, voihan tää innostus vaikka kestääkin.”

”En ole ollenkaan varma valinnoista kun niitä ei olen sen koommin”

Tarkastelin myös sitä, onko tässä aineistossa koulutustavoitteen ja suunnitelman selkeyden välillä yhteyttä. Aikaisempien tutkimusten mukaan erityisesti yliopistoon tähtäävien suunnitelmat ovat selkeitä. Tässäkin aineistossa suurin osa yliopistoon tähtäävistä pojista piti suunnitelmaansa selkeänä ja varmana. Tilanne ei tosin muutu vaikka huomioidaan myös ammattikorkeakouluun tähtäävät. Tyttöjen osalta ammattikorkeakoulun ja yliopiston vertailua ei kannata tehdä, koska heistä suurin osa oli hakemassa yliopistoon. Ammattikorkeakouluun hakevia tyttöjä ei juuri ollut.

Kun verrataan, miten vastaajat ilmaisivat suunnitelman selkeytensä siihen, mitä he kertoivat koulumenestyksestään, voidaan todeta seuraavaa. Lähes kaikki pojat, joiden koulumenestys on oman arvioin mukaan vähintään hyvä, pitivät suunnitelmia joko varmoina tai melko varmoina. Kun taas pojista, jotka omien sanojensa mukaan ovat heikkoja tai laiskoja, noin puolet piti suunnitelmiaan epävarmoina tai suunnitelmia ei ollut ollenkaan. Täytyy muistaa, että pojista vain muutamalla ei ollut selkeää suunnitelmaa tai suunnitelmaa ollenkaan. Pojista suurimman osan suunnitelmat olivat varmoja huolimatta koulumenestyksestä. Tytöistä lähes kaikkien suunnitelmat olivat vähintään melko varmoja ja koulumenestys vähintään keskitasoa. Tytöistä, joilla ei ollut selkeitä suunnitelmia, toisen koulumenestys oli keskinkertainen ja toisen hyvä. Näin pienestä aineistosta ei voida tämän asian suhteen vetää kovin jyrkkiä johtopäätöksiä. Koulumenestykseen liittyy olennaisesti se, että haetaanko jatko-opiskelupaikkaa yliopistosta vai muualta. Koulutustavoitteen ja koulumenestyksen välillä oli selkeä yhteys. Yhteenvetona tutkimukseni perusteella koulumenestyksen, koulutustavoitteen ja suunnitelman selkeyden osalta voin todeta, että mitä paremmin nuori menestyi koulussa, sitä korkeampi koulutustavoite ja selkeämpi koulutussuunnitelma hänellä yleensä oli. Muissa tutkimuksissa on päädytty samantyyppisiin tuloksiin (ks. luku 5.2.).

Tämän aineiston perusteella koulumenestystä ja valintojen varmuutta voidaan tarkastella vain sen perusteella, miten vastaajat ovat kuvanneet koulussa menestymistään. Vastausten perusteella voidaan päätellä myös, että usein tytöt olivat melko vaatimattomia eivätkä kovin helposti sanoneet pärjäävänsä koulussa hienosti. He käyttivät muita ilmaisia ja kuvasivat kiitettävää koulumenestystään hyväksi tai keksitasoiseksi. Pojat puolestaan sanoivat usein suoraan olevansa lahjakkaita. Huonohkon koulumenestyksen he selittivät mielellään johtuvan laiskuudesta ja motivaation puutteesta tai väärästä asenteesta, mikä varmasti osittain pitikin paikkansa.

Oman kokemuksenikin mukaan koulussa hyvin menestyneiden suunnitelmat ovat lukion loppuvaiheessa valmiimpia kuin heikommin pärjänneiden. Toisaalta joskus ne, jotka pärjäävät koulussa hyvin, kokevat suurinta tuskaa etsiessään ensisijaista vaihtoehtoa lukion jälkeen. Tämä käsitykseni mukaan johtuu siitä, että heidän kiinnostuksensa suuntautuu moniin asioihin ja heillä olisi resursseja toimia monella alalla.

Jalkasen mukaan kahdella kolmasosalla nuorista on ylioppilastutkinnon jälkeen melko varmat jatkosuunnitelmat, kun yksi kolmasosa edelleen pohti sopivaa vaihtoehtoa. Läheskään aina ensimmäinen opiskelupaikka ei ole lopullinen. Niistä (kolmannes ylioppilasikäluokasta), jotka saivat heti opiskelupaikan, vain puolet päätyi varsinaisiin opintoihin. Rungas kolmannes eteni koulutusurallaan kahta aloitusta käyttäen. (Jalkanen 1997, 129 -130, 135 -136.) Tämä ei välttämättä tarkoita sitä, että valinnat olisivat olleet jotenkin vääriä tai epäonnistuneita. Osittain se kertoo siitä, että nuoret haluavat kehittää itseään ja laajentaa ammatillista pätevyyttään

Vuorinen ja Valkonen (2005) saivat tutkimuksessaan osittain samantyyppisiä tuloksia. Heidän tutkimuksessaan hakupäätöksen koki erittäin varmaksi reilu kolmannes (36 %) hakijoista. He katsoivat tienneensä selkeästi, mihin halusivat. Melko varmoja päätöksestään oli puolet. Melko epävarmana valintaansa piti noin kymmenesosa ja hyvin epävarmana noin 5 %. (Vuorinen ja Valkonen 2005, 27 -28.) Tätä tulosta ei tietenkään voi verrata tietyn vuoden abiturientteihin, koska kohderyhmänä oli kaikki tietynä vuotena korkeakouluihin hakeneet, mutta ehkä se kertoo jotain myös lukion päättävien tilanteesta. Omassa tutkimuksessani nuorista huomattava osa piti suunnitelmaansa varmana, vaikka he olivat nuorempia kuin Vuorisen ja Valkosen kohderyhmä, mikä ehkä myös osaltaan selittää asiaa. Yliopistoon tähänneissä oli enemmän valinnastaan melko tai hyvin varmoja ja ammattikorkeakouluhakijoiden joukossa epävarmojen osuus suurempi. Koulutusvalinnan selkeydessä tai varmuudessa ilmeni eroa myös sukupuolen mukaan. Naiset olivat miehiä useammin valinnastaan hyvin varmoja kun taas omassa tutkimuksessani tilanne oli toisin päin.



Vuorinen ja Valkonen (2005, 28) eivät havainneet koulumenestyksen mukaan tarkasteltuna valinnan varmuudessa eroa. Tulos poikkeaa esimerkiksi Garamin ja Aholan (2001, 29) tutkimuksesta, jossa hyvä koulumenestys lisäsi koulutuksen valinnan valmiutta eli hyvin koulussa menestyneet kokivat lukion lopussa olevan valmiimpia opiskelupaikan valintaan kuin heikommin menestyneet.

#### **7.4 Koulutusvalintaan ja jatko-opintoihin liittyviä tietolähteitä**

“Tietoa hankin erityisesti internetistä ja opiskeluoppaista. Myös opo ja vanhemmat tarjosivat tiedon murusia.”

“Eniten tietoa on tullut opolta. Myös opiskeluoppaat, internet ja kaverit antavat hyviä tietoja jatko-opintoihin liittyen.”

“Koulutuksesta saa hyvin tietoa varsinkin internetistä. Lisäksi erilaisilta messuilta ja tapahtumista saat tietoa ja kotiin lähetellään myös oppaita ja mainoksia. Kavereilta ja opolta saa halutessaan myös hyvin tietoa, joka on tarkempaa ja omakohtaista kokemusta sisältävää.”

“Eniten internetistä, esitteistä ja opiskeluoppaista. Kavereiden kanssa heitellään, vaihdetaan ja vahvistetaan ideoita, rohkaistaan yrittämään ja innostetaan. Opo auttaa käytännönläheisempien asioiden ja ongelmien ratkaisuisissa, toki näinkin saa hyviä vaihtoehtoisia suunnitelmia.”

Tämän tutkimuksen vastaajien mukaan tietoa jatko-opinnoista ja eri koulutusaloista sekä ammasteista hankitaan tai saadaan monesta eri lähteestä. Tietolähteitä mainittiin keskimäärin kahdesta neljään, noin puolet nimesi kolme tietolähdettä. Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut huomattavaa eroa siinä, miten tietoa hankitaan tai miten eri väyliä käytetään. Internet oli eniten käytetty tietolähde. Vain kaksi poikaa ja neljä tyttöä jätti mainitsematta internetin väylänä hankkia tietoa. Pojilta toiseksi eniten mainintoja tietokanavana sai opinto-ohjaaja. Tytöt mainitsivat tietolähteenä internetin jälkeen yhtä usein opinto-ohjaajan ja koulutusoppaat. Lähes puolet pojista mainitsi seuraavaksi koulutusoppaat ja kaverit. Kavereiden merkitys tietolähteenä oli huomattava. Poikien vastauksissa kaverit oli jaetulla kolmannella sijalla koulutusoppaiden kanssa ja tyttöjen mielestä kaverit olivat kolmannella sijalla. Tyttöjen ja poikien välillä ei ole olennaista eroa myöskään siinä, mitä he pitävät tärkeimpänä tiedonhankintalähteenä. Pojat kertoivat tärkeimpänä väylänä tai saavansa eniten tietoa internetin ja seuraavaksi opinto-ohjaajan kautta. Tytöt puolestaan

pitivät internetin jälkeen opinto-ohjaajaa ja koulutusoppaita yhtä tärkeänä tietoväylänä. Myös vanhemmat, opettajat, tuttavat, erilaiset infotilaisuudet, messut, mainokset, esitteet, media, alan ammattilaiset tai opiskelijat mainittiin.

Vanhempien asema tietolähteenä oli nuorten vastausten perusteella yllättävän vähäistä. Vanhempien ja kotitaustan yhteys nuorten koulutusvalintoihin on monien tutkimusten (mm. Vanttaja 2002; Silvennoinen 2002; Ahola & Nurmi 1995) mukaan kuitenkin edelleen huomattava. Kotitausta vaikuttaa ilmeisesti kokonaisvaltaisesti nuorten suhtautumiseen tulevaisuuteen ja opiskeluun, mitä he eivät välttämättä tiedosta tai halua tunnustaa. Vanhempia ei niinkään mielletä tiedonlähteeksi. Huomioitavaa on, että nuorten mukaan myös opettajilta saadaan koulutusvalinnan tueksi vähän rakennusaineita. Opettajien vaikutus saattaa samoin kuin vanhempien olla usein tiedostamatonta tai heidät koetaan jonkinlaisiksi auktoriteeteiksi, joiden vaikutusta ei ehkä halutakaan myöntää tai tunnustaa. Opettajien vähäinen vaikutus saattaa johtua myös siitä, että monet lukion opettajat edelleen keskittyvät lähinnä oman aineensa opettamiseen. He eivät näe opettajan työhön nykyään kuuluvaa ohjaajan roolia tärkeänä tai eivät pidä oman alan jatko-opintoihin ohjaamista esimerkiksi ajan tai ajankäytön tiedon puuttumisen takia mahdollisena.

Muissakin tutkimuksissa on saatu tiedon hankinnasta samantyyppisiä tuloksia ja niiden mukaan jatkokoulutusvaihtoehtoista on saatavissa tietoa useista eri lähteistä. Tiedon saamisessa ja löytämisessä on kuitenkin edelleen myös ongelmia huolimatta siitä, että tietoa on tarjolla runsaasti ja moninaisista lähteistä. Myös Valkosen ja Vuorisen (2005) tutkimuksessa hakijat olivat käyttäneet 3 - 4 tietolähdettä. Selvästi tärkein tiedonlähde olivat valintaoppaat ja esitteet, joista on hakenut tietoa lähes 90 % vastaajista. Kolme muuta merkittävää kanavaa olivat www-sivut, opinto-ohjaajat sekä kaverit. Merkittävimmät tietolähteet osoittautuivat Valkosen ja Vuorisen mukaan varsin samoiksi kuin muissa tutkimuksissa on havaittu (Sajavaara ym. 2002; Jaatinen 2002; Garam & Ahola 2001). Vuosittain ilmestyvät koulutusoppaat ovat olleet paljon käytettyjä tiedon lähteitä ja niillä on ollut tiedonvälityksessä keskeinen asema. Viime vuosina internetin ja oppilaitosten www-sivujen merkitys tietokanavana on erityisesti kasvanut (Garam & Ahola 2001; Jaatinen 2002; Sajavaara ym. 2002). Tutkimusten mukaan myös ystävilta saadun tiedon merkitys on huomattavan suuri (Sajavaara ym. 2002, 98; Jaatinen 2002, 27). Ammattikorkeakouluhakijoiden tietolähteenä korostuivat viidentenä lehti-ilmoitukset. Yliopistoon hakeneiden tietokanavia olivat myös tutustumiskäynnit ja erilaiset abi-infot. Naiset ovat suosineet valintaoppaita enemmän kuin miehet (Vuorinen & Valkonen 2005, 36). Saman asian havaitsin omassa tutkimuksessani, mutta omassa aineistossani ero oli melko pieni. Kavereilta saadun tiedon merkitys osoittautui myös omassa tutkimuksessani tärkeäksi. Oletan, että kyseessä on osittain tärkeä prosessointi samassa tilanteessa olevien kanssa ja osittain vanhemmilta ja jo opiskelemissa olevilta kavereilta saatu informaatio.

Mehtäläisen (2003) mukaan 17 % lukiolaisista hankkii jatko-opintoinformaatiota ensisijaisesti suoraan opinto-ohjaajalta. Yhteistä heille on aktiivisuus ja oma-aloitteisuus, he uskaltavat ottaa asioista selvää. Koulun oppilasmäärä ja opinto-ohjauksen resurssit vaikuttavat olennaisesti ohjauspalveluiden määrään koulussa. Omassa tutkimuksessani opinto-ohjaajan asema lukiolaisten tiedonhankinnassa oli paljon suurempi, koska kyseessä on pieni lukio ja palveluita suhteessa paljon enemmän tarjolla. Mehtäläisen tutkimuksessa noin 60 % hankkii tietoa jollain muulla tavoin (vanhemmat, kaverit, jatko-opintoinfot ja -oppaat, internet, abi-infot jne.)

Tutkimuksessani internet oli käytetyin lähde tiedon saannissa ja hankinnassa. Sen rooli oli jonkin verran tärkeämpi tässä tutkimuksessa kuin monessa aikaisemmassa tutkimuksessa. Tämä käsittääkseni johtui siitä, että muut tutkimukset on tehty aikaisemmin ja internetin käyttö on jatkuvasti lisääntynyt. Internetin merkitys tulee todennäköisesti kasvamaan edelleen sen helppouden ja nopeuden takia. Nuoret ovat tottuneet käyttämään internetiä jo pienestä pitäen. Aikaisemmin kovassa käytössä olleiden koulutusoppaiden merkitys tulee ilmeisesti vähenemään. Ne jäävät hyllyihin, koska saman tiedon löytää jo aikaisemmin internetistä.

#### *Tietämys pintapuolista ja työelämätietoudessa parantamisen varaa*

Suurin osa vastaajista piti omaa tietämystään jatko-opinnoista, työelämästä ja ammateista riittävänä tai kohtuullisena. Tytöt hieman useammin kuin pojat vastasivat tietämyksensä olevan vähäinen ja puutteellinen. Vain muutama poika piti tietojaan puutteellisina tai vähäisinä. Heidän jatkosuunnitelmansa olivat vielä keskeneräisiä tai olemattomia. Jatko-opiskeluvaihtoehdot hallittiin paremmin kuin työelämään liittyvät asiat, mikä tuli ilmi kysyttäessä, mistä asioista kaipaat lisää tietoa. Vaikka tietämystä pidettiin yleisesti melko hyvänä, kaivattiin tietoa lisää erityisesti työelämästä, eri aloista ja ammateista sekä sijoittumisesta erilaisiin työtehtäviin. Varsinkin tytöt toivat ilmi, että he eivät tunne tarpeeksi työelämää, eri aloja ja ammatteja. Vaikka jatko-opiskeluvaihtoehdot olivat nuorten mielestä hyvin tiedossa, tietoa haluttiin erityisesti lisää yliopisto-opiskelusta, pääsykokeista. Nämä asiat mainittiin kuitenkin vain muutaman kerran. Luulen, että tietämys jatko-opinnoista on kuitenkin melko pintapuolista eri vaihtoehtojen tietämisestä, mutta välttämättä esimerkiksi opiskelun sisällöistä ei ole kovin tarkkaa käsitystä.

“Pidän tietojani melko heikkoina, koska en ole saanut tarpeeksi käytännön tietoa eri ammattien arjesta, vaan joka lähteestä saan samat teorialöpinät, jotka edesauttavat stereotyyppisten mielikuvien syntyä.”

“Tietämys kohtuullista. Yliopisto-opiskelusta voisin tietää lisää.”

“Jatko-opiskelumahdollisuuksista tiedän ihan hyvin, samoin eri aloista pääpiirteittäin. Enemmän tietoa tarvitsisin siitä, että mitä joku ammatti tarkalleen ottaen pitää sisällään.”

“Todella yksipuolisina. On todella vaikea hahmottaa, mikä työnkuva eri ammattinimikkeiden takana on... Haluaisin kuulla enemmän työelämässä olevien kokemuksia.”

Vastaaviin tuloksiin päädyttiin Vuorisen ja Valkosen tutkimuksessa, jossa jatko-opintoihin liittyvään tiedon saannin riittävyys hyvin tai kohtalaisen tyytyväisiä oli 87 %. Sajavaaran ym. (2002, 98) mukaan runsas viidennes piti valintaan liittyvää tiedon saantia liian vähäisenä. Varsinkaan tiedottamisen sisällöt eivät aina vastanneet hakijoiden tiedon tarvetta (Jaatinen 2002, 25). Yliopistoon hakeneilla oli selkeämpi käsitys hakemastaan koulutusalaista yleensä, opintojen sisällöstä, koulutuksen edellyttämistä valmiuksista ja työhön sijoittumisen mahdollisuuksista. Vastaajat olivat jälkikäteen esittämässään arvioissa aiempaa selkeästi kriittisempiä. Hakuvaiheen tietämystä pidettiin nyt kaikkien asioiden osalta huomattavasti heikompana mitä hakuvaiheessa oli arvioitu. Eniten puutteita oli opintojen sisältöjä koskevissa tiedoissa. Tilanne oli jo 1980-luvun lopulla hyvin samankaltainen. Opiskelijoiden koulutusvalintojen havaittiin perustuvan varsin puutteelliseen tietämykseen esimerkiksi alan opintojen sisällöstä (Laukkanen 1988, 14). Vuorisen ja Valkosen tulokset kertoivat, että hakijoilla on selkeämpi käsitys vanhemmasta ja vakiintuneemmasta yliopistokoulutuksesta (Vuorinen & Valkonen 2005, 42). Omassa aineistossakin hakuvaiheen tietämys koetaan ilmeisesti paremmaksi, mitä se todellisuudessa onkaan. Nuorten on todennäköisesti aika hankala arvioida tiedon tarvettaan. Välttämättä ei voi tietää olevansa paitsi informaatiota ja vielä millaista informaatiota, mikä ilmeni esimerkiksi Vuorisen ja Valkosen tutkimuksessa, jossa hakuvaiheen tietämystä pidettiin myöhemmin huomattavasti heikompana kuin hakuvaiheessa oli arvioitu. Uskon, että sama ilmiö tulisi ilmi omassa aineistossa, jos asiaa tutkittaisiin myöhemmin uudestaan.

Myös Vuorisen ja Valkosen (2005, 43) tutkimuksessa nuoret kaipasivat tarkempaa tietoa työelämään, ammatteihin ja työtehtäviin sijoittumisesta sekä työllisyysnäköistä. Samantyyppisiin tuloksiin päädyin omassa tutkimuksessani ja saman olen huomannut omassa työssäni. Lukiossa vierailee paljon eri oppilaitosten ja koulutusalojen edustajia, mutta he esittelevät oppilaitostaan ja opintoja yleisesti ja he harvoin ottavat esille ko. asioita tai edes opintojen sisältöjä. Vierailijat ovat usein ensimmäisten vuosien opiskelijoita, jotka eivät pysty kovin paljon kertomaan koulutuksen sisällöstä tai tuleviin työtehtäviin liittyvistä asioista. Yhteiskunta ja koulutus ovat toisaalta muuttuneet siihen suuntaan, että koulutuksen tarkoituksena on antaa valmiudet toimia

monenlaisissa tehtävissä ja monella alalla, mutta tätä nuorten on ehkä vaikea ymmärtää ja nuoret kaipaavat konkreettista tietoa valintojensa tueksi. Vuorisen ja Valkosen (2005, 43) mukaan olisikin erittäin tärkeää, että koulutusvalintaansa pohtivat voisivat saada pelkkien vaihtoehtojen esittelyn lisäksi riittävästi tietoa niiden sisällöstä ja siitä, mitä koulutus käytännössä on ja millaisiin tehtäviin siitä valmistuu. Tällöin useimman hakijan kiinnostus voisi suuntautua suosituista ja tunnetuimmista koulutusvaihtoehdoista myös koulutuksiin, jotka ovat nuorille vieraampia. Tähän ajatukseen on helppo yhtyä. Kukaan ei voi valita koulutusvaihtoehtoa, josta ei tiedä mitään tai tiedot ovat vähäisiä.

Koulutuksen sisältöjä koskevan tiedon puutteet havaittiin myös Garamin ja Aholan tutkimuksessa, jossa kartoitettiin abiturienttien koulustoiiveita ja suunnitelmia. Abiturientit kaipasivat eniten konkreettista tietoa eri koulutusvaihtoehdoista ja niiden sisällöstä. Vastaajien mukaan saatu tieto oli ollut lähinnä eri vaihtoehtojen yleisesittelyä, jossa vaihtoehtojen sisällöt ja se, millaista opiskelu on, olivat jääneet selvästi vähemmälle (Garam & Ahola 2001, 57 - 58). Myös Sajavaara ym. (2002, 98) päätyivät yliopistoon hakeneiden osalta samanlaisiin puutteisiin. Pirttiniemi (1993, 61) onkin arvostellut opinto-ohjausta ja todennut opinto-ohjauksessa saadun informaation olevan usein pelkästään tiedottamista koulutusvaihtoehdoista, ei niinkään niiden sisällöistä. Sisältöjä koskeva tieto on kuitenkin olennaista, koska ainoastaan sen avulla nuori voi arvioida eri vaihtoehtojen sopivuutta itselleen (Garam & Ahola 2001, 58). Näyttää siltä, että kysyttäessä tiedottamisesta ja tiedon saannin riittävydestä, opiskelupaikkaa hakevat ilmoittavat valtaosin olevan tyytyväisiä. Vasta selvittäessä tarkemmin, mistä olisi tarvittu lisää tietoa ja millaiset tiedot hakijat kokevat omaavansa päätöksenteon pohjaksi ilmenee puutteita ja ongelmia. Esimerkiksi Garamin ja Aholan (2001, 53) tulosten mukaan ainoastaan kolmasosa abiturienteista koki tuntevansa lukion jälkeiset koulutusvaihtoehdot ja kaksi viidestä abiturientista piti tietojaan ammateista riittämättömänä. Omassa tutkimuksessani jatkokoulutusvaihtoehdot väitettiin tiedettävän melko hyvin tai riittävästi, mutta luulen tietämyksen olevan melko pintapuolista. Myös ammattikorkeakouluopiskelijoiden koulutus- ja uravalinnan ongelmia tutkinut Lerkkanen (1999, 165) on todennut, että monet ammattikorkeakouluopiskelijat ovat heikosti tietoisia siitä millaiseen koulutukseen he tulevat, millaisia kvalifikaatioita se tarjoaa ja millaisiin työtehtäviin se voi johtaa.

Myös Nieminen ja Ahola (2003, 80) ovat havainneet, että ammattikorkeakouluun hakeneiden ammatinvalinta ei ole sen selkeytyneempi kuin yliopistoon hakeneidenkaan. Heidän tuloksistaan näytti jopa siltä, että ammattikorkeakouluhakijat olivat epävarmempia tulevista ammattitehtävistään kuin yliopistohakijat. Hakuvaiheessa tulevasta ammatillisesta sijoittumisesta ei yleensä ole kovin hyvin selvillä. Suurin osa on valinnut lähinnä kiinnostavan koulutusalan määrittämättä sen tarkemmin tulevaa ammattia.

## 7.5 Lukiota saatavat valmiudet koulutusvalinnan tukena

Lukion suosio on ollut pitkään vankkumaton, mutta viime vuosina kiinnostus ammatillista koulutusta kohtaan on kasvanut. Kuinka hyvin lukio pystyy vastaamaan ammatillisen puolen haasteeseen ja nuorten koulutustarpeisiin jää nähtäväksi. Lukion pitäisi antaa laajan yleissivistyksen lisäksi riittävät valmiudet lukion oppimäärään perustuviin jatko-opintoihin. Lukion tulee antaa valmiuksia vastata yhteiskunnan haasteisiin sekä taitoa tarkastella asioita eri näkökulmista ja tukea itsetuntemuksen kehittymistä ja myönteistä kasvua aikuisuuteen, työelämään sekä kannustaa elinikäiseen oppimiseen. (lukion opetussuunnitelman perusteet 2005).

Tämän tutkimuksen nuoret olivat melko tyytyväisiä lukion antamiin valmiuksiin. Tosin kysymykseen, millaisia valmiuksia lukio antaa nuorelle tehdä koulutusvalintoja, saatiin melko lyhyitä ja toteavia vastauksia, joissa ei asiaa kovin paljon perusteltu. Yli kaksi kolmannelle sekä pojista että tytöistä mainitsi lukion antaman yleissivistyksen. Vastajat pitivät lukiota hyvänä ponnahduslautana jatko-opintoihin monipuolisten opintojen takia ja siksi, että on päässyt tutustumaan eri tieteisiin ja eri aloihin ja saanut niistä jonkinlaisen yleiskuvan. Valmius rinnastettiin melko lailla yleissivistykseen ja opinto-ohjauksen antamiin valmiuksiin.

“Than hyvät valmiudet. Opiskelusta tosin ei ole mitään käytännön hyötyä.”

“Ei ole tarjottu mistään alasta oleellisia tietoja, esim. millaista työtä alalla voi tehdä tarkalleen.”

“Antaa hyvän perussivistyksen, mutta tulevaisuuteen se ei hirveästi opasta. Koulu tukee valintoja opo-tunneilla ja vierailuilla, jotka kertovat valinnoistaan.”

“Lukiossa näkee hieman millaista eri aloilla on. Koulussa annetaan hyvin apua ja neuvoja valintoihin.”

“Hyvät valmiudet. Eri oppilaitosten esittelijät antavat tietoa sekä opon kanssa käydyt juttutuokiot olivat hyödyllisiä, mutta niitä olisi voinut olla enemmän.”

Jotkut tytöt korostivat sitä, että lukio on antanut lisäaikaa koulutusvalintaan ja jatko-opintoihin liittyvien asioiden kypsytelyyn sekä antanut varmuutta.

“Mielestäni lukion antaa vain lisävalmiutta, muutaman vuoden aikaa kasvaa ja miettiä asioita. Koulu on hyvä yleissivistyksen kannalta.”

Tytöistä vain kolmannes ja pojista kaksi kolmannesta oli sitä mieltä, että koulu auttaa ja tukee valintojen ja päätösten teossa sekä antaa riittävästi tietoa valintojen pohjaksi. Tuki liitettiin usein koulun järjestämiin vierailuihin eri oppilaitoksiin tai opiskelumessuihin, vierailijoihin tai opinto-ohjaukseen. Usein nuoret toteavat vain, että tukea ja apua on saatu, mutta eivät halua tai osaa sen tarkemmin eritellä sitä tai sen riittävyyttä. Välttämättä se, että tukea ei mainita, ei tarkoita sitä, että sitä ei olisi saatu. Tätä kuvaa se, että vain yksi vastaajista toteaa, että koulu ei ole tukenut päätösten ja valintojen teossa.

Kysymyksen asettelu ja käsitteiden valinta ei ollut paras mahdollinen. Jos olisi kysytty lukio-opintojen merkitystä tai antia koulutusvalintaprosessissa olisi voitu saada toisenlaisia vastauksia tai enemmän kommentteja. Lukio-opiskelun antamat valmiudet tehdä päätöksiä ja valintoja oli ehkä vähän vaikea hahmottaa ja usein se ymmärrettiinkin niin, että lukio antaa valmiudet jatko-opintoihin.

Lukiolaiset, samoin kuin osa opettajista, näkevät ilmeisesti lukion tähtäävän pääasiassa ylioppilastutkintoon. Lukiolaiset eivät koe lukio-opintojen valmentavan heitä elinikäiseen oppimiseen ja jatko-opintoihin, mikä on kuitenkin yleissivistyksen ohella lukion toinen tärkeä tehtävä. Opinto-ohjausta on vain yksi kurssi lukion 75 kurssista. Kaikkea vastuuta ohjauksesta ei voida säilyttää opinto-ohjaajille, vaan ohjaus kuuluu kaikille opettajille ja sen pitäisi näkyä ja vaikuttaa myös kaikissa aineissa ja opiskelussa ylipäätään. Näitä asioita pohdin luvussa 9.

## 8 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA JA VERTAILUA AIKAISEMPIIN TUTKIMUKSIIN

### 8.1 Tulokset tiivistettyinä

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella sitä, mitkä asiat ovat yhteydessä nuorten koulutusvalintaan ja miten nuoret kokevat koulutusvalintaprosessin. Olin myös kiinnostunut siitä, mihin nuoret suuntaavat lukion jälkeen ja mistä he hankkivat tietoa eri jatko-opintovaihtoehdoista. Yksi tutkimusongelmista liittyi lukion rooliin tuen ja valmiuksien antajana nuorille heidän suunnitellessaan jatko-opintojaan.

Keskeisimmät tutkimustulokset voidaan tiivistää seuraavasti. Kiinnostus tiettyä alaa kohtaan oli vastaajien mukaan ratkaisevan tärkeä asia koulutusvalinnassa. Taustatekijöistä kotitaustalla ja työllisyystilanteella oli melko selvä yhteys nuorten valintoihin. Jatko-opintoihin liittyvien valintojen ja päätösten tekeminen koettiin eri tavoin. Toiset kuvasivat koulutusvalintaprosessia vaikeaksi ja toiset kokivat tehneensä suunnitelmia ja valintoja ilman suuria ongelmia. Nuoret luottivat vahvasti siihen, että opiskelupaikka löytyy. He olivat koulun loppuessa melko varmoja jatkosuunnitelmistaan. Koulumenestys lisäsi suunnitelman selkeyttä ja nosti tavoitteita jatko-opintojen suhteen.

Nuorten mukaan internet oli sekä käytetyin että tärkein tietolähde jatko-opintoja suunniteltaessa. Suurin osa vastaajista piti tietämystään lukionjälkeisistä jatko-opinnoista riittävänä, mutta erityisesti työelämästä kaivattiin lisää tietoa. Nuoret arvostivat lukion antamaa yleissivistystä ja näkivät sen avaavan mahdollisuuksia jatko-opintoihin. Koulu ei tyttöjen mielestä tukenut tarpeeksi valintojen ja päätösten teossa. Lukion jälkeen tämän tutkimuksen nuorista puolet oli hakemassa yliopistoon tai korkeakouluun. Ammattikorkeakoulut tai toisen asteen ammatilliset opinnot eivät kiinnostaneet tässä vaiheessa kovinkaan montaa vastaajaa. Eri aloista poikien suosikki oli tekniikan ala, jonne tähtäsi kolmannes pojista. Tyttöjen kiinnostus jakaantui tasaisesti eri aloille. Nuoret arvostivat tulevassa työssään mielenkiintoisia työtehtäviä, etenemismahdollisuuksia, kohtuullista palkkaa, mutta myös riittävää vapaa-aikaa pidettiin tärkeänä.

Nuoret kokivat koulutusvalinnan eri tavoin. Toisten mielestä valintojen ja päätösten tekeminen oli helpohkoa ja toisten mielestä enemmän tai vähemmän vaikeaa. Suurin osa piti päätöstä tärkeänä ja suhtautui siihen koulun päättövaiheessa vakavasti. Nuoret näkivät asian usein kohtalokkaana ammatinvalintakysymyksenä, jolla on vaikutuksia koko elämäntielle. Varsinkin ne, joilla ei ollut mitään erityisiä mielenkiinnon kohteita, pitivät suunnitelmien tekoa vaikeana. Yhteenvetona



korostan, että moni koki asian hankalana, mutta vain muutama oli huolissaan tai stressaantunut tilanteesta. Mahdollinen huoli tai ahdistus eivät välttämättä tulleet esille haastatteluissa. Pojat suhtautuivat koulutusvalintaan huolettomammin kuin tytöt ja olivat varmempia suunnitelmistaan huolimatta koulumenestyksestään. Nuoret olivat kuitenkin todella luottavaisia opiskelupaikan löytymisen suhteen. Kaikki luottivat asian ratkeavan enemmän tai myöhemmin. Syitä näin vahvaan tulevaisuususkoon ja luottavaisuuteen sekä valmiuteen tehdä valintoja on vaikea arvella. Ehkä se kuvastaa nuoruuteen usein kuuluvaa luontaista optimismia. Tytöt näkivät suunnitelmiansa tiellä enemmän esteitä kuin pojat. Esteet olivat usein omiin kykyihin liittyviä asioita. Tytöt olivat kriittisempiä eivätkä uskoneet mahdollisuuksiinsa yhtä paljon kuin pojat. Tämän ovat osoittaneet aikaisemmatkin tutkimukset.

Mm. Ahola ja Mikkola (2004, 20) toteavat, että koulutusvalinta aiheuttaa nuorille paineita ja päätöksenteko koetaan usein hankalaksi. Koulutus- ja uravalinnat ovat edelleen nuorille kovin pulmallisia, vaikka erilaiset ohjauspalvelut ovat lisääntyneet ja vakiintuneet osaksi koulutusjärjestelmää. Tutkijat väittävät, että valtavasta informaatiomäärästä huolimatta nuoret tekevät koulutusvalintojaan ja päätöksiään aika heppoisin perustein ja tietämättä kovinkaan tarkasti, minkälaisen koulutuksen he ovat valitsemassa. Vaikka tutkijoiden mielestä ylioppilaiden jatkokoulutukseen pääsyn ongelmissa on kysymys ennen kaikkea rakenteellisesta kysynnän ja tarjonnan epätasapainosta, uskovat nuoret koulutukseen pääsyn olevan ennen kaikkea itsestä ja omista suorituksista kiinni. Nuoret ottavat tulevan koulutuksen valinnan hyvin vakavasti. He kokevat tekevänsä ratkaisuja koko loppuelämästään ja valinnan vaikeus ja vakavuus saavat osan nuorista ylitsepääsemättömän päätöksenteko-ongelman eteen. (Ahola & Mikkola 2004, 23.) Saman asian olen havainnut omassa työssäni, vaikka tutkimuksessani ei kovin moni näin kokenutkaan. Varsinkin tytöt usein hermoilevat moninaisten urasuunnitelmiansa kanssa poikien ottaessa tulevat valintatilanteet ainakin päällisin puolin rennommin. Heidän ongelmansa on pikemminkin se, että välttämättä ei löydy mitään mielenkiintoista alaa, jonka parissa he olisivat valmiita viettämään vuosia.

Pojista suurin osa koki saaneensa lukiosta apua ja tukea omiin jatkosuunnitelmiinsa. Vain kolmannes tytöistä vastasi saaneensa tukea. Näin suuri ero herättää kysymyksiä. Tytöt saattoivat olla vastauksissaan kriittisempiä ja toisaalta pohtiessaan poikia enemmän jatkosuunnitelmia kaipasivat enemmän tukea kuin mitä kokivat saaneensa. Osa pojista tarvitsi ja vaati ehkä enemmän tukea ja huomiota kuin tytöt ja myös saivat sitä. Toisaalta osa pojista odotti ja tyytyi vähempään kuin tytöt. Siinä, miten vastaajat ymmärsivät ja mielsivät tuen, oli todennäköisesti suuria eroja. Koulun antama tuki on melko epämääräinen ilmaisu, joka synnytti todennäköisesti erilaisia mielle yhtymiä. Tässä yhteydessä ei tarkoitettu pelkästään opinto-ohjausta vaan lukion antamia

valmiuksia tehdä tulevaisuutta koskevia valintoja. Tulos oli tämän asian suhteen joka tapauksessa huolestuttava tyttöjen osalta. Kotoa saatu tuki ja ohjaus vaihteli huomattavasti. Osa vastaajista koki, että heihin ei kohdistu minkäänlaisia odotuksia koulutuksen suhteen ja osa taas koki saavansa täyden tuen ja vapauden suunnitteilla olevalla uralleen. Viime aikoina on paljon keskusteltu siitä, että lukiolaiset tarvitsevat enemmän tukea ja ohjausta kuin mitä on saatavissa. Muun muassa Lukiolaisten liitto on vaatinut tuoreessa kannanotossaan lukioihin lisää opinto-ohjaajia. Nähdäkseni usein näissä vaatimuksissa ohjaus ymmärretään kapeasti vain opinto-ohjaajien palveluina.

Tutkimuksessani kaksi kolmasosaa tytöistä ja kolmasosa pojista oli hakeutumassa yliopistosektorille. Valtakunnallisesti vastaava määrä on noin puolet. Suomessa noin kolmannes saman vuoden ylioppilaista hakee ammattikorkeakouluihin.

taulukko nro 4. Vuoden 2005 ylioppilaiden hakeutuminen koulutukseen (Tilastokeskus)

2. aste	1,9	%
amk	27,1	%
yliopisto	47,2	%
ei hakenut	23,8	%
yhteensä	100,0	%

Ammattikorkeakoulut kiinnostivat tutkimushetkellä vähemmistöä tutkimukseni nuorista. Täytyy huomioda, että tutkimuksessani kyse oli vasta aikomuksista ja valtakunnallinen tilasto kertoo puolestaan toteutuneista suunnitelmista. Usean vastaajan suunnitelmat todennäköisesti muuttuvat vielä ja ovat jo muuttuneetkin niin kuin edellä todettiin. Jatko-opintoja koskevia suunnitelmia kysyttiin avoimella kysymyksellä ja ilmeisesti osittain tämän vuoksi kaikki eivät maininneet joko koulutusala tai -tasoa. En usko kysymyksen rakenteen kuitenkaan olennaisesti vaikuttaneen tuloksiin. Pienessä lukiossa hakeutuminen jatko-opintoihin eri koulutustasoille ja -aloille vaihtelee vuosittain. Yhdestä ikäluokasta ei voida vetää muita koskevia johtopäätöksiä. Tällä kertaa oltiin hakeutumassa jatko-opintoihin näin ja seuraavalla kerralla todennäköisesti hieman toisin.

## 8.2 Taustatekijät ja koulutusvalinta

Kiinnostus ammatti- tai koulutusalaan kohtaan oli kiistatta tutkimuksessani tärkein peruste nuoren tehdessä koulutusvalintaan liittyviä suunnitelmia ja päätöksiä. Tulosten perusteella taustatekijöistä työllisyystilannetta ja kotitaustaa pidettiin suurin piirtein yhtä merkittävänä. Akateemisen perheen nuori oli useammin suuntautunut akateemiselle uralle kuin ei-akateemisen perheen nuori. Jos perheen sosiaalinen tausta olisi selvitetty muulla tavalla kuin nuorten kertoman perusteella, tulokset

saattaisivat olla hieman toisenlaiset. Kaikki vastaajat eivät oikein tunteneet vanhempiensa koulutusta. Kotitaustan merkitys näyttäisi olevan usein tiedostamatonta, koska nuoret eivät sitä kovin paljon korostaneet. Monien tutkimusten mukaan koulutus edelleen periytyy vahvasti. Avoimeen kysymykseen vastattaessa sosiaalista taustaa tai sukupuolta ei mainittu juuri ollenkaan. Nuoret eivät tuoneet esille vanhempien painostusta tietylle alalle tai uralle vaan he kokivat vanhempien odotukset hyvin positiivina ja kannustavina. Toisaalta kotoa saatu tuki ja ohjaus vaihteli huomattavasti. Samaan olen törmännyt omassa ohjaustyössäni. Pojat korostivat kotitaustan ja sukupuolen merkitystä koulutusvalintaan tyttöjä enemmän. Poikien ajatukset tuntuivat perinteisemmiltä kuin tyttöjen ajatukset tämän asian osalta. He eivät ole ehkä vielä tässä vaiheessa niin itsenäisiä kuin tytöt. Tätä ei voida kuitenkaan yleistää, koska yksilöiden välillä on varmasti suurempia eroja kuin sukupuolten välillä. Toisaalta myös Jalkasen (1988, 60) mukaan kodin esimerkki on tärkeämpi pojille kuin tytöille.

Työllisyystilanne oli nuorten mielestä myös usein yhteydessä valintoihin. Se ja kiinnostus ovat asioita, joita välillä joudutaan punnitsemaan vaihtoehtoina. Jotkut hylkäävät kiinnostavan alan sen huonon työllistävyyden takia. Toisilla kiinnostus on niin vahva, että heikon työllisyystilanteen ei anneta vaikuttaa asiaan. Esimerkiksi taide- ja kulttuurialoista kiinnostuneet joutuvat pohtimaan sitä, kuinka ko. ala tarjoaa työpaikkoja. Työllisyystilanne terminä olisi pitänyt selittää tutkimuksessa tarkemmin. Nyt vastaajat ovat saattaneet käsittää asian joko tietyn alan työllisyystilanteena tai koko maan yleisenä työllisyystilanteena. Tämä on saattanut vaikuttaa jonkin verran vastauksiin.

Taulukko nro 3, johon oli koottu mahdollisia koulutusvalintaan vaikuttavia asioita, ohjasi vastauksia. Jos esimerkiksi palkka ja koulumenestys olisivat olleet taulukossa, ne olisivat todennäköisesti saaneet merkintöjä. Monissa tutkimuksissa ne ovat olleet merkittävässä asemassa. Kaverit olivat tärkeässä asemassa tietolähteenä (3. sija), mutta koulutusvalintaan yhteydessä olevia asioita arvioitaessa heitä ei pidetty kovinkaan tärkeinä. Tämä näyttää hieman ristiriitaiselta.

Aikaisempien tutkimusten perusteella voidaan todeta, että taustatekijöistä kotitausta sekä sukupuoli ovat edelleen tärkeimmät koulutusvalintaan vaikuttavat tekijät. Antikaisen ja Huotelinin (1996) tutkimuksen mukaan yhteiskunnallinen asema periytyy jopa siinä määrin, että koulu eivätkä muut tekijät asioiden kulkua muuta, mikä kuulosta melko lohduttomalta. Vanttajakin (2002) on sitä mieltä, että koulu ei välttämättä ole onnistunut poistamaan sosiaalisten lähtökohtien vaikutusta. Koulumenestys on kuitenkin selvästi kompensoinut lähtökohtien eroja. Vanttajan aineistossa sukupuoli oli kotitaustaa merkittävämpi erotteleva tekijä. Tarkastelemisani muissa tutkimuksissa kotitausta on merkittävämpi tekijä kuin sukupuoli. Omassa tutkimuksessani osa nuorista piti taustatekijöistä kotitaustan merkitystä tärkeänä. Monet lähteinä käytetyistä tutkimuksista

tarkastelevat nuorten valintoja koulutussosiologisesta näkökulmasta, jolloin taustatekijöiden korostus on luontevaa. Tämä antaa kuitenkin hieman yksipuolisen kuvan asiasta. Monissa tutkimuksissa jää liian vähäiseksi yksilön ja hänen oman panoksensa merkityksen pohtiminen. Käytetyt lähteet painottavat nähdäkseni pääasiassa yksilön ulkoisia tekijöitä, ympäristöä. Persoonallisuuden, kykyjen, taitojen ja koulumenestyksen merkitystä ei tarkasteltu juuri ollenkaan. Koulumenestys peilaa melko usein kykyjä ja taitoja ja se on yksi tärkeimmistä tekijöistä, jotka vaikuttavat nuoren valintoihin.

Myös Englannissa tehdyt tutkimukset (Archer ym. 2001; Francis & Skelton 2001; Warrington & Younger 2001) korostavat sitä, että kysymys koulutuksen, sosiaaliluokan ja sukupuolen välisistä suhteista on moniulotteinen. Näyttää siltä, että mm. Englannissa sosiaalisella taustalla ja sukupuolella on vielä suurempi merkitys koulutusvalintoihin kuin Suomessa. Siellä sosiaaliluokka on säilynyt edelleen avaintekijänä, kun nuori valitsee koulunsa. Sukupuolten välinen kuilu alkaa kuitenkin olla yhtä syvä kuin sosiaaliluokkien välinen kuilu. Etnisen taustan merkitys on myös huomattava monessa maassa. Monikulttuurisuus aiheuttaa enemmän ja erilaisia ongelmia ja ristiriitoja koulutusvalinnoissa kuin Suomessa. Ulkomaisista tutkimustuloksista ei voida vetää johtopäätöksiä Suomen oloista tai toisin päin. Suomessa ei ole selvärajaisia kulttuurisesti eriytyneitä asuinalueita. Suomessa on edelleen etnisesti melko yhtenäinen maa. Lähteinä olevissa suomalaisissa tutkimuksissa ei ollut edustettuina mitään vähemmistöryhmiä. Suomessa opintojen rahoituskin on pienempi ongelma kuin esimerkiksi Englannissa. Perheen taloudellisilla resursseilla ei ole täällä yhtä suurta merkitystä lasten koulu-uran kehittymiselle kuin monessa maassa. Varallisuus vaikuttaa kuitenkin siihen missä määrin perheellä on mahdollista kustantaa lasten harrastuksia, kieli-kursseja vaihto-oppilasvuosia jne.

Nähdäkseni sosiaalista taustaa ja sukupuolta koulutusvalintaa ohjaavina tekijöinä ei voida täysin erottaa toisistaan tai kontekstistaan, koska ne olennaisesti vaikuttavat toisiinsa. Ihmisen toiminta on niin monen tekijän summa ja väliin tulevia muuttujia ja asioita voi olla lukematon määrä, joten liian jyrkkiä ja yleistäviä johtopäätöksiä on varmasti syytä välttää. Yhteenvetona voidaan todeta, että koulutusvalinnassa ja koulutusuran muotoutumisessa on kysymys historiallisesta ja sosiaalisesta ilmiöstä, jossa vaikuttavat samaan aikaan monet tekijät. Ihminen toimii aina suhteessa taustaansa ja elämänsisällönsä ja valinnat tehdään tiettyssä kulttuurisessa kontekstissa. Saman aikakauden tyttöjen ja poikien valinnat ovat erilaisia ja kotitausta vaikuttaa eri tavalla heidän valintoihinsa. Sosiaaliselta taustaltaan samanlaisen perheen nuoret tai saman perheen nuoret tekevät omat valintansa. Koulun merkitys oppimisympäristönä on nuorille vähäisempi kuin aikaisemmin. Tärkeimmäksi elämänsisällön antajaksi ovat muodostuneet vapaa-aikaan liittyvät toiminnot. Perheen ja koulun rinnalla entistä enemmän media, viihdeteollisuus ja vapaa-aika sekä kuluttaminen

tarjoavat malleja elämänkulusta. Tutkimukseni nuorten käsitystä siitä, mitkä asiat vaikuttavat heidän valintoihinsa, tämä ei oikein vastannut ja he näkivät asian aika lailla toisin.

### 8.3 Suunnitelmien selkeys ja valintojen varmuus

Jonkin asian kokeminen ja mieltäminen varmaksi tai selkeäksi on subjektiivinen kokemus. Joku toinen saattaa samojen kriteerien perusteella määrittää tietyn asian varmaksi ja joku toinen puolestaan samoihin syihin vedoten vähemmän varmaksi. Luokittelu on aina hieman keinotekoisista ja tulkinnanvaraista. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa muutama poika ilmaisi suunnitelmansa olevan kohtalaisen varma. Sijoitin nämä vastaukset varma-luokkaan, koska kohtalaisen varma on mielestäni lähempänä varmaa kuin melko varmaa, joka pikemmin kuvaa sitä, että suunnitelmat ovat vielä melko auki. Päinvastainen vastausten sijoittelu olisi tasoittanut poikien ja tyttöjen välisiä tuloksia, mutta edelleen pojista suurin osa olisi ollut varma suunnitelmastaan.

Helsingin Sanomien Suomen Gallupilla teettämän kyselyn (2004) mukaan 15 % abiturienteista ei ollut selvillä aikeistaan vielä tammikuussa. Pojat olivat epäätietoisempia kuin tytöt. Aholankin (2004) mukaan abiturienttien suunnitelmat ovat hyvin kiteytymättömiä. Tutkimuksesta ja kysymystavasta riippuen lukion jälkeisistä opintosuunnitelmistaan epäätietoisien abiturienttien osuus liikkuu kolmasosan ja reilun puolen välillä (Monten 1991; Jalkanen 1988; Kosonen 1988).

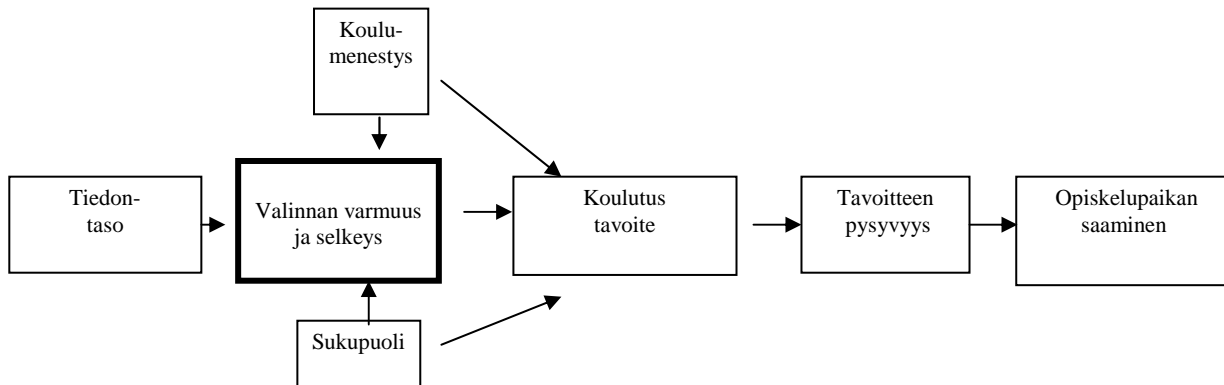
Omassa tutkimuksessani vain muutama vastaaja ilmoitti, että heillä ei ole suunnitelmia, mikä on melko suuri ero verrattuna muihin tutkimuksiin. Osaltaan tätä selittää todennäköisesti se, että en tavoittanut kaikkia abiturienttien pienryhmiä. Voidaan olettaa, että näissä vaikeimmin tavoitettavissa oli enemmän niitä, jotka olivat epäätietoisia suunnitelmistaan. Uskon myös, että epäätietoisien määrä oli todellisuudessa hieman suurempi sen takia, että muutama vastaaja ilmoitti vain koulutustason tai – alan, mikä kuvastaa suunnitelman epämääräisyyttä. Toisaalta luotan tulokseen ja uskon, että tilanne on pienessä lukiossa parempi kuin monessa suuressa lukiossa, koska mm. ohjauspalveluita on suhteessa paljon enemmän tarjolla ja pienen koulun antama tuki on näin yksilöllisempää. Työstimme abiturienttien suunnitelmia pienryhmissä ja kaikilla oli mahdollisuus päästä myös yksilöohjaukseen. Ohjaus ei varmasti ole ainoa asiaan vaikuttanut syy. On vaikea arvioida, mitä syyt voisivat olla, koska niitä ei tässä tutkimuksessa selvitetty. Pienessä lukiossa opettajat oppivat tuntemaan opiskelijat paremmin ja pystyvät kannustamaan ja ohjaamaan heitä eteenpäin. Koulussa on myös vierailut paljon eri alojen opiskelijoita ja ammattilaisia kertomassa työstään ja opinnoistaan. Toisaalta tytöistä suurin osa koki, että koulu ei ole tukenut ja auttanut heitä tarpeeksi heidän valinnoissaan.

Uskallan kuitenkin aikaisempien tutkimusten, oman tutkimukseni ja ohjaustyössä saamani kokemuksen perusteella väittää abiturienttien suunnitelmien olevan vielä näennäisen varmoja ja suunnitelmien muuttuvan vielä moneen otteeseen. Nuoruuteen kuuluu tietynlainen ehdottomuus ja asioihin suhtaudutaan helposti melko mustavalkoisesti, toisaalta mieli muuttuu herkästikin. Tutkimukseen osallistuneiden nuorten suunnitelmat olivat jo jonkin verran muuttuneet tai tarkentuneet tavatessani heitä muutama kuukausi haastattelujen jälkeen. Usein varsinkin ne, jotka olivat hakemassa vain yliopistoihin, päätyivät hakemaan myös ammattikorkeakouluihin, tai koulutusala vaihtuu toiseksi koulutustason säilyessä samana. Muutoksia suunnitelmiin aiheuttaa myös se, että ylioppilaskirjoitusten jälkeen opiskelumotivaatio saattaa olla ehtynyt, niin että ei jakseta enää aloittaa uutta urakkaa ja valmistautua yliopiston pääsykokeisiin alkuperäisen suunnitelman mukaisesti. Syy saattaa olla myös niin yksinkertainen ja inhimillinen kuten hakuajan unohtaminen epähuomiossa.

Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että nuorten koulutusvalinnat ovat usein toisen asteen koulutuksen jälkeen ja varsinkin ylioppilaspohjaisilla hakijoilla vielä epävarmoja ja tavoitteet selkiytymättömiä. Varmuutta ei ole ollut siitä, mikä koulutus kiinnostaa tai mikä koulutusala on itselle sopiva. Koulutustavoitteen vaihtaminen on melko yleistä, mutta koulutustasosta pidetään kiinni enemmän kuin koulutusosalasta. Tämä kuvastaa ennakkotietojen riittämättömyyttä. Koulutuksen vaihtamisen yleisyyttä selittää osaltaan myös yliopistokoulutuksen houkuttelevuus. Kuitenkin koulutusta on vaihdettu ammattikorkeakoulusta yliopistoon siirtymistä vielä huomattavasti enemmän yliopiston sisällä. (Vuorinen & Valkonen 2005, 134 - 136.) Noin puolet hakijoista sekä Niemisen ja Aholan (2003, 32) että Vuorisen ja Valkosen (2005) tutkimuksessa olivat vaihtaneet hakukohdetta. Sajavaaran ym. (2002, 95) mukaan kaksi kolmesta vuonna 2002 yliopistoon hakeneesta aikoi pyrkiä seuraavana vuonna uudestaan. Vuorinen ja Valkonen (2005, 58) päätyivät samanlaisiin tuloksiin. Myös Nieminen ja Ahola (2003, 110 -111) havaitsivat, että tavoitteestaan pitävät tiukimmin kiinni yliopistoon pyrkineet hakijat ja he pitävät nimenomaan kiinni koulutustasosta. Vuorinen ja Valkonen toteavat, että hakuprosessin kuluessa sen luonne muuttuu minkä tahansa koulutuspaikan tavoittelusta kohdennetummaksi hakemiseksi tiettyyn koulutukseen. (Vuorinen & Valkonen 2005, 58.) Ammattikorkeakouluun hakeneiden katsottiin olevan sitoutuneimpia tavoitteeseensa kuin yliopistoon tähtäävät, koska heistä vain pieni osa haki samanaikaisesti myös yliopistoon (Vuorinen & Valkonen 2003, 57).

Tutkimuksessani koulumenestystä tarkasteltiin vain nuorten kertoman perusteella ja nuoret näkivät koulumenestyksensä eri tavoin. Tämä ilmeisesti vaikutti jonkin verran tuloksiin. Koulumenestyksestä olisi voitu hankkia tarkempaa tietoa esimerkiksi jaksotodistuksista. Koulumenestys suuntasi nuorten tavoitteita ja vaikutti jatko-opintosuunnitelmien selkeyteen.

Koulutusvalinnan varmuus tai selkeys ja siihen liittyvät asiat ovat yhteydessä toisiinsa monin tavoin. Tutkimukseni ja aikaisempien tutkimusten pohjalta tehty kuvio nro 6 esittää näitä tekijöitä.



Kuvio nro 6. Koulutusvalinnan selkeyteen yhteydessä olevat tekijät

Koulutusvalinnan selkeyteen vaikuttavat jossain määrin koulumenestys, koulutustavoite, tiedon taso ja ainakin omassa tutkimuksessani sukupuoli. Sukupuoli tuli esille omassa tutkimuksessani niin, että poikien suunnitelmat olivat heidän omasta mielestään selkeitä verrattuna tyttöjen arvioon omista suunnitelmistaan. Vertailukohteina olleissa tutkimuksissa asiaa ei tarkasteltu sukupuolen mukaan. Koulumenestyksen on todettu vaikuttavan koulutustavoitteeseen ja omassa tutkimuksessanikin e lisäsi jonkin verran suunnitelman selkeyttä. Tiedon tasolla tarkoitan tässä yhteydessä sitä, millaiseksi tietämys jatko-opintovaihtoehtoista koetaan. Eri tekijöiden merkityksen suuruutta on hankala arvioida. Valinnan selkeys on puolestaan yhteydessä tavoitteen pysyvyyteen ja todennäköisesti myös opiskelupaikan saamiseen. Tässä tutkimuksessa tavoitteen pysyvyyttä ei voitu arvioida, koska kyse oli tulevasta ensimmäisestä hakukerrasta ja senkin osalta vasta suunnitelmasta. Tavoitteen pysyvyyden todennäköisyyttä ei kysytty eikä se tullut ilmi vastauksista. Sen selvittämiseksi tarvittaisiin jonkinlainen seuranta tutkimus.

Vuorisen ja Valkosen (2005) tutkimuksessa koulutusvalinnan selkeydellä on yhteys siihen, miten varmaksi hakija arvioi koulutukseen pääsyä. Mitä varmempi hakija on valinnastaan, sitä todennäköisemmin hän arvioi saavansa opiskelupaikan. Hakupäätöksen varmuuden havaittiin myös olevan yhteydessä toteutuneeseen koulutukseen pääsemiseen. Hakutavoite toteutui sitä useammin mitä varmempi hakija oli koulutusvalinnastaan. (Vuorinen & Valkonen 2005, 32.) Tutkimuksessani niitä, joilla ei ollut suunnitelmia tai suunnitelmat olivat hyvin alkuvaiheessa, oli vähän. Sen takia niiden perusteella on uskaliaasta vetää johtopäätöksiä. Joukossa oli mukana erittäin hyvin koulussa menestynyt sekä heikommin menestyneitä. On tärkeää miettiä, mikä aiheuttaa tai mitkä tekijät

vaikuttavat valintaepävarmuuteen. Aikaisempien tutkimusten perusteella siihen vaikuttaa ainakin jatko-opintovaihtoehtojen runsaus, nuorten mielenkiinnon suuntautuminen moneen asiaan, huono tietämys jatko-opiskelumahdollisuuksista sekä valintajärjestelmien sekavuus. Kokemukseni perusteella myös huono koulumenestys rajoittaa ja vaikeuttaa valintoja.

Vuorisen ja Valkosen (2005) mukaan valintaepävarmuutta aiheuttaa siis se, että vaihtoehtoja on tarjolla entistä enemmän, eikä kaikkiin ole mitään mahdollisuuksia perehtyä. Garamin ja Aholan (2001, 53) mukaan ainoastaan kolmannes abiturienteista koki tuntevansa lukion jälkeiset koulutusvaihtoehdot. Monen nuoren kiinnostus suuntautuu monelle alalle ja niiden järjestykseen laittaminen mielenkiinnon suhteen tuottaa ongelmia. Huomattavaa kuitenkin on, että moni tekee valintansa varsin puutteellisten ennakkotietojen ja mielikuvien pohjalta ilman todellista käsitystä opintojen sisällöstä (Laukkanen 1988, 14; Mäkinen 2004, 58 – 60; Vuorinen & Valkonen 2005, 37 - 46). Myös valintajärjestelmissä on puutteita ja sekavuutta. Yliopistojen opiskelijavalintaa arvioineen työryhmän mukaan valintojen ongelmana on erilaisten hakuväylien ja –kohteiden suuri määrä ja valintajärjestelmän hajanaisuus. Esimerkiksi vuonna 2001 yliopistoissa oli Tilastokeskuksen tietojen mukaan yli viisi sataa hakukohdetta. (Sajavaara ym. 2002, 20.) Hakijoilla ei ole mitään mahdollisuuksia ottaa selvää kaikista vaihtoehtoista tällaisessa tilanteessa. Tilanne on melko mahdoton myös koulun näkökulmasta. Opinto-ohjauksessa ei ole mahdollista tuoda esiin vaihtoehtoja kuin valikoiden ja väistämättä käsittely jää melko pintapuoliseksi. Eri vaihtoehtoiin syventyminen vaatii lukiolaiselta omaa aktiivisuutta ja kiinnostusta.

Tavoitteen vaihtumisen tavallisin syy oli se, että toinen koulutus alkoi tuntua kiinnostavammalta. Toiseksi yleisin syy oli oma epä tietoisuus ja epävarmuus siitä, mitä haluaa opiskella. Syyt kuvastavat koulutusvalinnan selkiytymättömyyttä. (Vuorinen & Valkonen 2005, 62.) Väli vuoden aikana usein suunnitelmat kypsyvät ja tarkentuvat. Sajavaara ym. (2002, 151) toteavat, että väli vuosi on usein tarkoittanut koulutustavoitteiden selkiytymistä. Koulutusvalintojen hankaluutta kuvaa myös se, että noin 15 % yliopisto-opiskelijoista on vaihtanut alkuperäistä koulutus alaa tai opiskelupaikkaa (Pajala & Lempinen 2001, 35). Viime aikoina on arvioitu, että jopa viidennes yliopisto-opiskelijoista vaihtaisi jossain vaiheessa pääainetta.

Tavoitteiden vaihtumiset kertonevat ehkä jotain nuoren ihmisen kehittymisestä, itsetuntemuksen lisääntymisestä, kiinnostusten muuttumisesta sekä tiedon ja kokemuksen lisääntymisestä, jotka kaikki liittyvät osittain myös toisiinsa. Nuoren itsensä kannalta en näe terveessä epävarmuudessa ja suunnitelmien väljyydessä välttämättä mitään huonoa vaan päinvastoin, mutta yhteiskunnan kannalta se ei ole taloudellisesti kovin järkevää. Toisaalta näin yhteiskunta saa eri tehtäviinsä toivottavasti motivoitunutta työvoimaa. Jos nuori kokee koulutusvalinnan ja lähitulevaisuutta



koskevien päätösten tekemisen ahdistavana, pitää tietenkin miettiä, miten nuorta voidaan paremmin auttaa ja tukea tilanteessa. Pohdintaosassa palaan tähän asiaan.

## 9 TULOSTEN POHDINTA

### 9.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta kuvaavat validius ja reliaabelius (Metsämuuronen 2005, 64). Haastattelun reliaabelius tarkoittaa tulosten toistettavuutta eli saadaanko samanlainen tulos, jos käytetään toista haastattelijaa. Tutkimuksessani luotettavuutta on saattanut heikentää jonkin verran se, että haastattelija oli tuttu ja auktoriteettiasemassa haastateltaviin nähden. Uskoakseni haastattelijan merkitys tutkimuksessani ei ollut kuitenkaan niin suuri, että olennaisia eroja tulisi, jos haastattelut tekisi joku toinen. Ehkä opinto-ohjausta koskevat kannanotot olisivat saattaneet olla jonkin verran toisenlaisia. Haastattelijan takia jotkut mahdollisesti pyrkivät antamaan toivottuja tai koulua kohtaan suopeita vastauksia. Haastateltavien valinta onnistui, koska kyseessä olevalla ryhmällä oli paljon sanottavaa asiasta sen ajankohtaisuudenkin vuoksi. Muutama vähemmän aktiivinen pienryhmä jäi tavoittamatta. Tämän voidaan katsoa heikentävän hieman tutkimuksen luotettavuutta.

Sisäinen validiteetti viittaa tutkimuksen sisäiseen luotettavuuteen mm. käsitteiden sopivuus, teorioiden sopivuus jne. (Metsämuuronen 2005, 57). Käsitevaliditeetin pyrin sillä, että tutustuin laajasti aikaisempiin tutkimuksiin, johdin keskeiset käsitteet teorioista ja yritin tavoittaa ilmiöstä olennaiset piirteet. Sisältövaliditeetin tähtäsin miettimällä haastattelurungon ja teema-alueet tarkasti niin, että ne kattaisivat mahdollisimman laajasti tutkittavan ilmiön. Laadullinen tutkimus ylipäätään ja tässä tapauksessa teemat ja kysymykset kuvastavat kuitenkin aina tutkijan taustaa sekä näkemystä tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi ym. 2001, 152).

Tutkimuksessa käytettävät kielelliset ilmaukset saattavat vaikuttaa tulosanalyysiin. Abiturientit ovat samanikäisiä, heillä on yhtenäinen koulutausta ja he olivat vastausten perusteella kielellisesti melko yhtenäinen ryhmä. He käyttivät paljon samoja termejä kuvatessaan ajatuksiaan tutkittavasta ilmiöstä. Aihepiiri oli vastaajille tuttu, ajankohtainen ja ilmeisesti kiinnostava, koska kantaa otettiin runsassanaisesti. Tuskin he ovat kuitenkaan pohtineet tutkimuksen keskeisempien käsitteiden kuten ammatinvalinta ja koulutusvalinta eroja, koska he käyttivät niitä täysin synonyymeinä. Uskon, että kielenkäyttöni ei tuottanut vastaajille ongelmia tai vaikuttanut vastauksiin, vaan voidaan sanoa, että puhuimme samaa kieltä. Jotkut termit, kuten koulutuspolitiikka, lukion antamat valmiudet/tuki, saattoivat olla joillekin sisällöltään vieraampia tai aiheuttava jonkin verran väärinkäsityksiä.

Kirjallisesti toteutetun teemahaastattelun suurin rajoitus oli tarkennusten ja lisäkysymysten mahdottomuus. Muuten menetelmä toimi hyvin ja saavutin näin suuren joukon abiturientteja.

Mahdollisesti jatkossa käyttäisin teemahaastattelua kuitenkin perinteisessä muodossaan. Aineisto kerättiin koulussa pienryhmätapaamisessa koulupäivän aikana. Vaikka vastaamisen vapaaehtoisuutta korostettiin, koulussa yleensä toimitaan niin kuin opettaja käsklee. Luokittelut tehtiin aineistolähtöisesti ja ne yritettiin perustella. Esimerkiksi perheen sosiaalisesta taustasta tai nuorten koulumenestyksestä olisi varmasti saatu tilastoista ja dokumenteista toisenlaista tietoa kuin miten nuoret määrittivät tai ymmärsivät ko. asiat. Luotettavuutta pyrittiin lisäämään suorilla lainauksilla tutkimusselosteeseen.

Tutkimusongelmien ja niistä johdettujen teema-alueiden määrä osoittautui liian suureksi. Tämä johti siihen, että kaikkia ongelmia ei pystytty yhtä perusteellisesti käsittelemään. Tutkimuksen rajaus ei siis täysin onnistunut ja tutkimus paisui turhan suureksi. Tutkimusongelmia olisi pitänyt vähentää ja keskittyä tarkemmin ja valikoiden tiettyihin asioihin sen sijaan että yritettiin käsitellä kaikkia asioita. Jatkossa olisi mielekkäämpää poimia vain joku ongelma ja paneutua siihen kunnolla.

Ulkoinen validiteetti viittaa tutkimuksen yleistettävyyteen (Metsämuuronen 2005, 57). Tulokset ovat mielestäni suurelta osin yleistettävissä. Esimerkiksi yhteistä lukiolaisille todennäköisesti on se, minkälainen käsitys heillä on koulutusvalintaan yhteydessä olevista asioista ja se, miten koulutusvalintaprosessi koetaan. Uskon kuitenkin, että pienessä lukiossa koulun antama tuki ja ohjaus ovat yksilöllisempää ja sitä on saatavilla enemmän kuin suurissa lukioissa.

Tutkimus vahvisti aikaisempia tutkimuksia sen suhteen, että kiinnostus on nuorten valinnoissa ratkaisevan tärkeä. Toisaalta nuorten käsitys siitä, millä perusteella valintoja tehdään, oli tutkimuksessani osittain erilainen kuin aikaisemmat tutkimukset osoittavat. Tutkimukseni perusteella nuoret näkevät oman panoksensa eli oman aktiivisen roolinsa tärkeämpänä ja taustatekijöiden kuten sukupuolen ja kotitaustan vähäisempänä kuin monissa aikaisemmissa tutkimuksissa. Syynä tähän on osittain varmasti näkökulma tai viitekehys, josta asiaa tarkastellaan. Esimerkiksi kasvatussociologiset tutkimukset korostavat taustatekijöiden vaikutusta.

Monet tutkimuksessani esille nousseet asiat saivat ajattelemaan tai jäivät jopa vaivaamaan. Mahdollisiksi jatkotutkimusaiheiksi nousivat esimerkiksi se, mikä saa aikaan kiinnostuksen ja mitä ovat kiinnostuksen takana olevat asiat, mielikuvien ja median yhteys nuorten koulutusvalintoihin tai miten valinnan aiheuttamaa painetta ja ahdistusta voitaisiin vähentää. Se, että vain kolmannes tytöistä koki saaneensa tarpeeksi tukea valinnoilleen koulusta, herättää seuraavanlaisia kysymyksiä: kohdellaanko tyttöjä ja poikia erilailla, saavatko pojat enemmän ohjausta vai kokevatko tytöt ja pojat asian erilailla?

## 9.2 Yhteys teorioihin

Koulutusvalintaprosessi voidaan nähdä sosiaalistumisprosessina, jossa sitoudutaan ja sopeudutaan yhteiskuntaan. Koulutusvalinta voidaan edelleen ymmärtää kehitystehtävääjattelun pohjalta tosin niin, että se ei kuulu pelkästään nuoruuteen. Paljon kritisoitu Marcian (1980) Eriksonin identiteettiteorian pohjalta luoma identiteettistatusmalli kuvaa mielestäni edelleen hyvin koulutusvalintaa. Pitää kuitenkin huomioida, että identiteetti ei ole pysyvä lopputulos vaan sen kehitys jatkuu läpi elämän. Identiteetti kehittyy kun ihminen kohtaa uusia haasteita (Nurmi 1994). Erilaiset kehitysvaiheet vaihtelevat eri yksilöillä ja kaikki eivät käy läpi samoja vaiheita. Esimerkiksi ideologiset kysymykset eivät ole kovin keskeisiä kaikille. Yhteiskunnan ikäsidonaisuus on muuttunut, ja yksilöllisyys on keskeinen arvo. Toisaalta ihmetyttää, miten tähän teoriaan sopivat ne, jotka eivät sopeudu systeemiin tai tekevät yksilöllisiä valintoja esimerkiksi hylkäävät koulutuksen ja ammattitaidon hankkimisen kokonaan ja valitsevat vapaaehtoistyön tai syrjäytyvät kokonaan. Työministeriön tuoreen selvityksen mukaan lähes 15 % 16 – 24 -vuotiaista nuorista on koulutuksen tai työelämän ulkopuolella. Syrjäytyminen on erityisesti poikien ongelma.

Koulutus- ja ammatinvalintaa koskevista teorioista toiset korostavat enemmän yksilön merkitystä ja toiset ympäristön. Jotkut teoriat yhdistävät kummankin näkökulman ja ottavat huomioon myös sen, että kyse on prosessista. Identiteetin ja persoonallisuuden kehitys jatkuvat läpi elämän ja muotoutuvat työ- ja elämäkokemusten myötä. Valintoja voidaan tarkastella myös konstruktivismin näkökulmasta, jolloin ymmärretään, että valinnat todentuvat yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Koulutusvalintaan liittyy myös vuorovaikutuksellinen oppiminen. Kyse on nähdäkseni prosessista, jossa huomioidaan yksilöiden elämänhistoria ja kulttuurinen tausta ja jossa tapahtuu oppimista ja jokainen etenee omaan tahtiinsa. Nuorten vastausten perusteella yksilön rationaalista valintaa korostava teoria, jonka mukaan ihminen toimii tietoisesti harkiten ja omia tavoitteita asettaen, olisi lähellä heidän käsitystään asiasta.

Eri ammatin ja uranvalintateorioita tarkasteltaessa todettiin, että nuoret eivät ole kovin tietoisia motiiveista, jotka ohjaavat heidän valintojaan. Väitettiin jopa, että valinnat eivät ole yksilöllisesti harkittuja ja reflektoituja vaan voivat perustua mielikuviin. Elämänsuunnittelu perustuu opittuihin ja automatisoituneihin ratkaisutapoihin ja toimintamalleihin ilman omakohtaista reflektointia. Tämä tutkimus osoitti, että nuoret ovat asiasta eri mieltä. He uskovat oman kiinnostuksen olevan kaiken takana. Tutkimuksessani nuoret, varsinkaan tytöt, eivät juuri tunnista tai tunnusta kotitaustan tai sukupuolen, tai muiden taustatekijöiden merkitystä koulutusvalintaan.

Monessa aikaisemmassa tutkimuksessa ja teoriassa jonkin verran aliarvioidaan nuorten omaa ajattelua ja harkintaa. Nuoret näkevät itsensä subjekteina eivätkä ainakaan itse ymmärrä tai myönnä koko elinympäristönsä ja elämänhistoriansa merkitystä valinnoilleen, mikä on tietenkin ymmärrettävää ottaen huomioon heidän ikänsä ja elämäkokemuksensa. He eivät luultavasti ole pohtineet syvällisesti koulutusvalinnan taustalla olevia syitä tai sitä, mikä saa aikaan kiinnostuksen. Vaikka nuoret kokevat tekevänsä päätöksen jatko-opinnoistaan itse, he tarvitsevat varmasti päätöksenteossaan tukea ja kuuntelijaa, tunnetta, että heidän asioistaan ollaan kiinnostuneita.

Mielestäni nuoria ei voi niputtaa yhteen kategoriaan ja käsitellä massana. He käyttäytyvät eri tavalla ja noudattavat valinnoissaan ja päätöksissään omia strategioitaan. Hodkinson ja Sparkes esittävät mallin, jossa nuoret jaetaan kolmeen ryhmään valintakäyttäytymisensä perusteella. Ensinnäkin valinnat voidaan tehdä rationaalisesti suhteessa nuorten taustaan ja habitukseen. Toiseksi valintaan saattavat vaikuttaa paljon kaveripiiri ja kyse saattaa olla jopa yhteispäätöksestä. Kolmanneksi valinnat saattavat muotoutua odottamattomien elämän käännekohtien vaikutuksesta. Sattumalla voi olla hyvinkin merkittävä sija elämäkulussa. Malli välttää sortumisen sosiaaliseen determinismiin eikä myöskään näe valintoja tehtävän täysin vapaina ympäristön vaikutuksesta. (Hodkinson & Sparkes 1997, 29 - 34.) Malli kattaa nähdäkseni melko hyvin eri näkökulmat, joihin nuorten valinnat perustuvat. Se ei kuitenkaan ota huomioon oppimista tai sitä, että kyse on prosessista.

Kiinnostus oli siis tutkimuksessani koulutusvalinnan ylivoimainen motiivi tai peruste. Tuloksena sitä ehkä voidaan pitää itsestäänselvyytenä, koska tuskin ilman kiinnostusta kukaan valintojaan tekee ja koska monet muutkin tutkimukset ovat samoilla jäljillä. Tulos herättää kuitenkin kysymyksen siitä, mikä aiheuttaa kiinnostusta ja miten siihen voidaan vaikuttaa. Olennainen kysymys kuuluukin, miten kiinnostus tai mielenkiinto syntyy? Siikaniemen (2005) mukaan koulutuksen mielenkiinto syntyy silloin, kun yksilö uskoo, että mielenkiinnon kohteesta on itselle hyötyä. Luultavasti hyötynäkökulman lisäksi mielenkiintoon liittyvät myös mm. mielikuvat ja arvostus. Koulutuksen vetovoimaisuus on Siikaniemen mukaan yhteydessä mielenkiintoon, johon vaikuttavat osittain samat asiat kuin mielenkiintoonkin. Monella alalla alkaa olla Suomessa työvoimapulaa ja rekrytointiongelmia. Mielekästä ja kiinnostavaa työtä löytyy varmasti monelta alalta, mutta välttämättä niistä ei ole oikeanlaista tietoa tai niitä ei tunneta. Tässä törmätään taas mielikuvien ja tiedon välittämisen ongelmiin. Kutsumus, joka voi olla tarvetta vaikuttaa yhteiskuntaan ja sosiaalista omaatuntoa, liittyy kiinnostukseen. Kutsumus mainittiin melko harvoin perusteena valinnoille. Yksilöllisyyttä tai pikemmin itsekkyyttä korostavana aikana kutsumus saattaa olla vanhentunut käsite. Kuinka paljon nuorten valintoihin vaikuttavat muut tiedostamattomat asiat? Onko esimerkiksi median ja kaveripiirin merkitys niin vähäinen kuin vastausten perusteella voisi päätellä.

Tutkimuksessani nuorten koulutusvalinnat noudattivat melko lailla perinteistä sukupuolijakoa. Kukaan pojista ei suunnitellut ns. naisten alaa ja huomattava osa heistä oli hakemassa tekniikan alalle, josta kukaan tyttö ei ollut tässä vaiheessa kiinnostunut. Olen yrittänyt osaltani rohkaista ja kannustaa nuoria ei-tyypillisiin ja poikkeaviin koulutusvalintoihin, mutta joko asenteet sekä roolimallit ovat syvällä ja sitkeitä tai yksinkertaisesti tyttöjen ja poikien kiinnostuksen kohteet ovat erilaisia. Itse alan kallistua jo sille näkökannalle, että kiinnostuksen kohteet eroavat. Sukupuolten jyrkkää jakautumista on meillä pidetty pitkään tasa-arvo-ongelmana. Jos tyttö valitsee naisen alan oman mieltymystensä mukaan, ei tasa-arvo siitä kärsi eikä tyttö pidä sitä tasa-arvon puutteena.

Valintoja tehdään melko paljon luulojen ja uskomusten varassa. Väriin ennakkoluuloihin pitäisi yrittää vaikuttaa. Tuttuihin ja turvallisiin asioihin on helppo päätyä, kun taas outoja vaihtoehtoja vierastetaan. Kukaan ei voi valita vaihtoehtoa, josta ei ole koskaan kuullut puhuttavankaan. Oikeanlainen tieto eri koulutusvaihtoehtojen sisällöstä ja riittävä ohjaus voisi olennaisesti helpottaa valintojen tekemistä ja estää nuorten hakeutumista täysin väärälle alalle sekä vähentää opintojen keskeyttämistä. Välttämättä nuoret eivät itse tiedosta kaikkia valinnan taustalla vaikuttavia asioita. Nuorilla on monenlaisia koulutusvaihtoehtoihin liittyviä käsityksiä ja stereotyyppioita, jotka vaikuttavat siihen, kuinka houkuttelevilta eri vaihtoehdot tuntuvat. Nähdäkseni eri aloihin liittyvät mielikuvat ohjaavat nuorten valintoja liikaa. Nuorten koulutusvalintoihin liittyy myös tervettä epävarmuutta ja väljyyttä, mikä ei ole ollenkaan huono asia ja mikä korjaantuu työ- ja elämäkokemusten myötä.

Nuorten tietämys saattaa olla pintapuolista ja etenkin työelämätietyudessa on parantamisen varaa, kuten tämäkin tutkimus osoitti. Nuoret kaipasivat erityisesti syvällisempää ja spesifimpää tietoa esimerkiksi opintojen sisällöistä, ja siitä millaisiin työtehtäviin koulutuksen jälkeen on mahdollista sijoittua ja työllistymisestä. Mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen runsaus törmää ajan ja resurssien puutteeseen opinto-ohjauksessa. Nuorten tietämyksen taso vaihtelee ilmeisesti huomattavasti. Mahdollisessa tulevaisuuden uhkakuvassa nuoret jakaantuvat tämän asian suhteen kahteen ääripäähän, mikä on erittäin vaarallista, koska se edesauttaa syrjäytymistä jatko-opinnoista ja työelämästä. Tietoa jatkokoulutusvaihtoehtoista on saatavilla, mutta olennainen kysymys onkin, mistä tiedon löytää. Tärkeä tavoite onkin ohjata nuoret tiedon äärelle.

Vaikka tietoa on nykypäivänä saatavissa, kaikki eivät pysty sitä hankkimaan tai käsittelemään. Varsinkin syrjäytymisvaarassa tai heikommista lähtökohdista tulevat lukiolaiset tarvitsisivat enemmän henkilökohtaista ohjausta. Pekkarin (2006) mukaan tiedon puutteesta ei siis ole kysymys vaan kyse on pikemmin haluttomuudesta tai kyvyttömyydestä pohtia ja punnita itsensä tai jonkun muun kanssa omia ajatuksiaan ja suunnitelmiaan. Opiskelijoiden haluttomuus ja työlääksi koettu

reflektointi saattaa johtua paitsi vaivalloisuudesta myös siitä, että reflektointitaitoja ei ole harjoiteltu ja harjoitettu koulussa. (Pekkari 2006, 82.)

Lukion tai koulun ylipäätään tulisi valmistaa nuoria kohtaamaan erilaisia tulevaisuuden haasteita, antaa valmiuksia elinikäiseen oppimiseen sekä kehittää luovuutta, yhteistyötaitoja ja ongelmanratkaisukykyä. Lukion pitäisi tukea nuorten valmiuksia tehdä tulevaisuutta koskevia suunnitelmia ja valintoja. Lukiolaisen tehtävänä puolestaan on pohtia uraansa liittyviä asioita, työstää suunnitelmiaan ja oppia sietämään epävarmuutta. Koulun pitää antaa mahdollisuuksia harjoitella reflektointia, prosessointia ja päätöksentekoa. Koulun pitäisi opettaa enemmän pitkäjänteisyyteen ja vastuunkantamiseen. Entistä enemmän ajaudutaan tilanteeseen, jossa vaikeat päätökset ja valinnat halutaan sysätä asiantuntijoiden tehtäväksi. Kaikkia asioita ei voida antaa kuitenkaan muiden päätettäväksi. Huolestuttavaa on, että lukiolaisella ei riitä aikaa eikä voimia pohtia tulevaisuuttaan. Tämä nousi esille myös omassa tutkimuksessani. Väitetään, että statukseen ja koulutustavoitetasoon samaistuminen tapahtuu jo hyvissä ajoin ennen lukion alkamista, jolloin herää kysymys lukion vaikuttamismahdollisuuksista. Nähdäkseni lukiolaisen suunnitelmat ja valinnat muuttuvat vielä tavoitetasokin osalta usein lukiossa. Roolisosaalistuminen eli ammattialaan sosiaalistuminen, joka on psykologisesti vaativampi prosessi, on tutkimusten mukaan keskeneräinen, joten suunnitelmissa on myös väljyyttä.

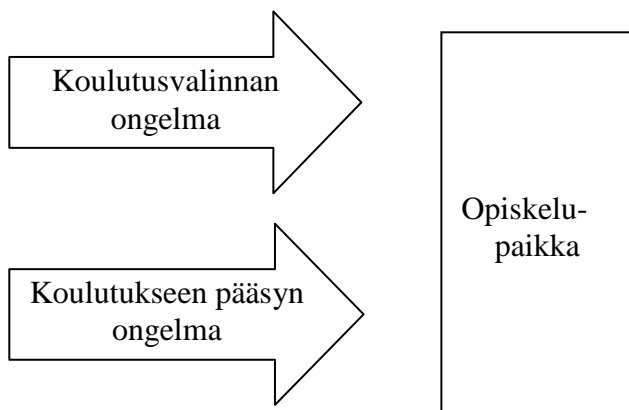
Lukion opinto-ohjauksesta on keskusteltu viime aikoina paljon ja sen riittävyttä ja resursseja on kritisoitu. Opinto-ohjauksen roolia pidettiin tutkimuksessani melko tärkeänä, koska usein koulun antama tuki rinnastettiin pelkästään opinto-ohjaukseen. Ohjauksen resurssit ja taso vaihtelevat huomattavasti kouluittain. Yhteiskunnan pitäisi turvata lukiolaisten oikeus ohjaukseen. Opiskelijoiden oikeusturva ja tasa-arvo vaarantuu kun ohjauksen laadusta tai määrästä tingitään. Opinto-ohjaajien ohjattavien määrä vaihtelee reilusta sadasta jopa yli 600 ohjattavaan. Jatko-opinto-ohjaus on vain osa opinto-ohjausta. Mm. opiskelunvalmiuksiin ja –tekniikkaan liittyvät asiat, lukio-opintoihin liittyvät aine- ja kurssivalinnat sekä ylioppilastutkinnon suunnittelu vie opinto-ohjaajan aikaa. Yksi pakollinen kurssi lisää opinto-ohjaukseen tulisi tarpeeseen. Ohjauspalveluita tarvittaisiin joka kouluasteella entistä enemmän valinnaisuuden lisääntyttyä ja koulutuksen kentän muututtua hajanaisemmaksi. Vastuuta ohjauksesta ei voida keskittää vain opinto-ohjaajalle vaan ohjauksen työnjakoa pitäisi selkeyttää. Aineenopettajien ja ryhmänohjaajien pitäisi hoitaa oma osuutensa ohjauksesta. Kouluissa tarvittaisiin kipeästi kuraattoreita, erityisopettajia ja psykologien palveluita. Ohjaus ei ole ratkaisu kaikkiin lukiolaisten ongelmiin.

Lukiolaisten työelämätuntemuksen lisäämiseksi työelämän ja koulun yhteistyötä pitäisi kehittää esimerkiksi lisäämällä nuorten kontakteja työelämään jo kouluaikana. Monen lukion yhteistyö liike-

elämän ja yritysten kanssa on olematonta. Pakollisen työelämään tutustumisjakson lisääminen lukion opetussuunnitelmaan korvaisi yhteistyön puutetta. Lukion opetussuunnitelmien yhtenä avainalueena on yrittäjyys ja sen pitäisi sivuta kaikkia lukioaineita ja korostua lukio-opinnoissa. Valitettavan usein yrittäjyys jää vain maininnan tasolle opetussuunnitelmissa. Erityisesti sisäinen yrittäjyys sopisi tavoitteeksi lukiossa. Eri aineiden opinnoissa voidaan korostaa yhteyttä työelämään. Samoin opinto-ohjauksessa voidaan keskittyä työelämään tutustumiseen, mikä on melko haastavaa, koska resursseja on vähän ja henkilökunnan asenteetkaan eivät välttämättä ajatusta tue. Työelämään tutustumista on peruskoulussa, mutta usein se loppuu kokonaan lukio-opintojen ajaksi. Jos nuori ei ole kesätoissa tai työskentele opintojensa ohessa, työelämä jää vieraaksi ja tärkeitä kokemuksia ei kerry.

### 9.3 Koulutusvalinnan ja koulutukseen pääsyn ongelma

Koulutusvalinnan problematiikkaa pohtiessani päädyn siihen, että koulutusvalinnassa tai varsinaisessa tavoitteessa eli opiskelupaikan saamisessa on kyse oikeastaan kahdentasoisesta ongelmasta, joista kumpikin pitää ratkaista. Ensin nuoren pitää löytää vastaus koulutusvalinnan ongelmaan ja sitten hän voi törmätä koulutukseen pääsyn ongelmaan. Pelkkä tavoitteen löytäminen ei ikävä kyllä vielä riitä. Olennainen kysymys onkin, että toteutuuko koulutusvalinta? Vaikka ensimmäiseen ongelmaan löytyisi ratkaisu, toinen ongelma ei välttämättä ainakaan heti ratkea. Kumpi itse asiassa on suurempi ongelma. Pääsyn ongelma saattaa aiheuttaa valinnan ongelman. Kuinka moni nuori tyytyy varasuunnitelmaan joutessaan jo ennalta hylkäämään ensisijaisen toiveensa?



kuvio nro 7. Koulutusvalinnan ja koulutukseen pääsyn ongelma



Nuoren kiinnostukset sekä odotukset työltä ja elämältä ovat keskeisimmät asiat koulutusvalinnan suhteen. Ne eivät vaan yksinään riitä vaan vaaditaan myös edellytyksiä ja osaamista, hyvää itsetuntemusta ja itsetuntoa ja ennen kaikkea motivaatiota, halua saavuttaa asioita. Motivaatioon liittyy olennaisena aktiivisuus ja oma-aloitteisuus eli kyky ja halu ottaa asioista selvää. Pelkkä toivominen ja kiinnostus eivät välttämättä riitä opiskelupaikan saamiseksi. Mielestäni olisi tarpeen tutkia, kumpi ongelmista on suurempi. Ketkä törmäävät valinnan ongelmaan ja ketkä pääsyt ongelmaan ja ketkä kumpaankin ja miksi.

Suomen koulutusjärjestelmää ja -politiikkaa on kritisoitu paljon sen takia, että uusien ylioppilaiden opintojen aloittaminen venyy ja pitkittyy, koska muutaman edellisen vuodeen ylioppilaat eivät ole vielä sijoittuneet jatko-opintoihin. Koulutukseen pyrkimisvaihe saattaa venyä kolmen tai neljänkin hakukierroksen mittaiseksi (Jalkanen 1997, 135; Vuorinen & Valkonen 2005, 73.) Ongelman ratkaisua on mietitty ja erilaisia keinoja kokeiltu esimerkkinä mainittakoon hakuvaiheessa uusien ylioppilaiden lisäpisteet, jotka kuitenkin tänä keväänä poistettiin hakijoiden tasa-arvoisen kohtelun vuoksi. Monissa maissa on erilainen käytäntö jatko-opintoihin hakeutumisen suhteen. Olisi mielenkiintoista nähdä, miten meillä toimisi systeemi, jossa opiskelija ilmoittautuu opiskelemaan haluamaansa alaa, ja opinnot keskeytettäisiin, jos ne eivät etene toivotulla tavalla.

Loppujen lopuksi elämän rikkaus piilee kuitenkin siinä, että kaikkea ei pysty etukäteen täysin ohjelmoimaan tai suunnittelemaan. Sattuma, kohtalo tai miksi, sitä halutaankin kutsua, voi onneksi puuttua peliin ja sekoittaa hienosti laaditut suunnitelmat. Nuoruuden pitäisi olla myös kokeilun ja etsinnän aikaa, jolloin voi myös poiketa polulta. Nuortenkin elämää näyttää nykyään leimaavan liian usein toisaalta varhainen syrjäytyminen tai sen uhka, ahdistuneisuus tulevaisuudesta ja toisaalta suoritusvimma tai jopa keskinäinen kilpailu. Kaikkea ei voida kuitenkaan laskea pisteissä, opintoviikoissa tai tutkinnoissa. Jo alussa siteerattuun Anssi Kelan tekstistä löytyy lisää ajattelemisen aihetta.

”...kun lakit päähän vedettiin  
kaikesta kaikki tiedettiin  
mitä vanhemmaksi vartutaan  
sitä tyhmemmäksi muututaan...”

## LÄHTEET

- Ahola, S. 2003. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Selvitysmiehen väliraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 29. Helsinki.
- Ahola, S. 2004. Korkeakoulutus ja työelämä – Lähtökohtia ilmiöön ja sen tutkimiseen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: PS-Kustannus. 15-36.
- Ahola, S. 2006. Suuntana tulevaisuus. Abituriennista opiskelijaksi. Varsinaissuomalaisten abiturienttien jatkokoulutukseen hakeutumisen taustalla olevat käsitykset ja koulutusura. [http://vanha.soc.utu.fi/RUSE/projects/abiturientista\\_opiskelijaksi](http://vanha.soc.utu.fi/RUSE/projects/abiturientista_opiskelijaksi). 8.12.2007.
- Ahola, S. & Mikkola, J. (2004) Opinto-ohjaus, muutos ja epävarmuus – Turun yläasteiden ja lukioiden opinto-ohjaajien näkemyksiä ohjauksesta ja oman työnsä lähtökohdista. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 62. Turun yliopisto.
- Ahola, S. & Nurmi, J. 1995. Kilpahaku korkeakoulutukseen. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 31.
- Ahola, S. & Nurmi, J. 1998. Koulutusväylät, työmarkkinat ja valikoituminen. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaton julkaisusarja 54.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996. Oppiminen ja elämänhistoria. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Juva: WSOY.
- Archer, L., Pratt, S. D. & Phillips, D. 2001. Working-class men's constructions of masculinity and negotiations of (non)participation in higher education. *Gender and Education* 4, 431-449.
- Bandura, A. 1982. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* 37(2), 122-147.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Harvard College: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. & Wacquant, Loic J. D. 1995. Refleksiivisen sosiologian tarkoitus. Teoksessa P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant. Refleksiiviseen sosiologiaan: tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Joensuu: University Press, 85 – 256.
- Brown, D. 2003. *Career Information, Career Councelling and Career Development*. 8<sup>th</sup> Ed. Boston: Pearson Education, Inc.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C:13.
- Francis, B. & Skelton, C. (edit.) 2001. *Investigating gender*. Buckingham: Open University Press.
- Garam, I. & Ahola, S. 2001. Suuntana tulevaisuus. Tutkimusvarsinaissuomalaisten abiturienttien koulutustoiveista, –suunnitelmista sekä niiden taustalla olevista käsityksistä.

Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Länsi-Suomen lääninhallituksen julkaisusarja 15. Turku.

Havén, H. (toim.) 1998. Koulutus Suomessa. Tilastokeskus. SVT. Koulutus1.

Hirsjärvi, S. (toim.) 1984. Kasvatustieteen käsitteistö. Otava: Keuruu.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Kyriiri Oy. Helsinki

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino: Helsinki.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Tummavuoren kirjapaino Oy: Vantaa.

Hodkinson, P. & Sparkes, A. C. 1997. Careership: A Sociological Theory of Career Decision making. *British Journal of Sociology of Education*. Vol 18. No.1, 29 -44.

Holland, J. L. 1973. Making vocational choice: a theory of careers. Englewood Cliffs. NJ: Prentice

Holland, J. L. 1985. Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities & Work Environments. 2<sup>nd</sup> Ed. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Hujala, A. 1984, Peruskoululaisten urakehityksen alkuvaiheen seurantatutkimus Mikkelin läänissä. Työvoimaministeriö: Helsinki.

Hyttinen, L. 1998. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten ja teollisuuden ammattilaisten uskomuksia teollisuuden teknisistä ammateista ja niiden soveltumisesta tytöille. Teoksessa Teknisten ja luonnontieteellisten ammattien vetovoiman lisääminen koulujen ja yritysten yhteistyön kautta. Employment –julkaisut No 6. Työministeriö.

Häyrynen, Y-P. 1997. Koulutus ja ammattiura. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1997. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Porvoo: WSOY-Kirjapainoyksikkö.

Jaatinen, P. 2002. Muotokuva 2002. Kevään 2002 yhteishaun kautta Satakunnan ammattikorkeakoulun valintakokeisiin osallistuneille hakijoille toteutettu kysely. Satakunnan ammattikorkeakoulun raportit 4.

Jalkanen, H. 1988. Ylioppilaan oma päätöksenteko jatko-opintoihin valikoitumisen prosessissa. Teoksessa V. M. Volanen ja H. Jalkanen. (toim.) Koulutuksen kuninkaat ja kulkurit. Lukio, ylioppilaat ja nuorisoasteen koulutus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 51-74.

Jalkanen, H. 1997. Elämänkaari yhdistää, koulutus erottaa. Teoksessa J. Välimaa (toim.) Korkeakoulutus kolmiossa. Näkökulmia korkeakoululaitoksen muutokseen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 119 – 144.

Järvi, P. 1997. Ammattimielikuva. Ammattimielikuva osana ammatillisen suuntautumisen prosessia. Turku: Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja A-10.

Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2000. Koulutuksen hyvä- ja huono-osaiset: laudatur-ylioppilaiden ja koulutuksesta karsiutuneiden kotitaustat. *Kasvatus* 31 (3), 205-216.

- Kasurinen, H. 2000.----- Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen ja T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1, ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus, 5-11.
- Kataja, H. 1997. Aseman, koulutuksen ja kulttuuripääoman periytyminen sodanjälkeisessä Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:179.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2007. From Elite University to Mass Higher Education: Educational Expansion, Equality of Opportunity and Returns to University Education. *Acta Sociologica*. 50: 231 – 247.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Tilastokeskus. Koulutus 4.
- Kivinen, O. & Silvennoinen, J. 2000. Koulutushyvän jakautuminen: koulutuksen vaikuttavuusmekanismit. Julkaisussa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2.
- Kohn, M. L. & Schooler, C. 1983. Job conditions and personality: a longitudinal assesment of their reciprocal effects. Teoksessa M. L. Kohn ja C. Schooler (toim.) *Work and personality*, 125-153.
- Korhonen, S. 1997. Pitäisi maalata itselleen elämä... : peruskoulunsa päättävien nuorten koulutukseen suuntutumisen ja työelämän tarpeiden kohtaaminen Kajaanissa. Kajaani: Oulun yliopisto, Kajaanin kehittämiskeskus. Aluekehitys.
- Koski, L. 2003. Koulutus, sosiaalinen asema ja erot. Teoksessa
- Kosonen, P.A. 1988. Lukiolaisen koulutustavoitteista ja abiturientin päätöstilanteesta. Teoksessa V. M. Volanen ja H. Jalkanen. (toim.) *Koulutuksen kuninkaat ja kulkurit. Lukio, ylioppilaat ja nuorisoasteen koulutus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kosonen, P.A. 1991. Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatiot lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A: 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Krumboltz, J. D. 1979. A Social Learning Theory of Career Decision Making. Teoksessa A. M: Mitchell, G. B. Jones & J. D: Krumboltz (toim.) *Social Learning and Career Desicion Making*. Cranston: The Carroll Press. 19-49.
- Kuittinen, M., Rautopuro, J. & Väisänen, P. 1997. Opiskelijoiden opintokokemusten muutos ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen. Joensuun yliopisto. Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä 18.
- Kukkonen, P. & Pölkki, P. 1995. Kotitaustan ja sukupuolen yhteys 10-vuotiaiden lasten oppimisvaikeuksiin ja motivaatioon. *Kasvatus* 26 (2), 153 – 161.
- Kuusinen, J. 1992. Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. *Kasvatus* 23 (1), 47-56.
- Kuusinen, J. 1997. Nuorten aikuisten kehitystehtävät, onnellisuus ja kehityksen hallinta. Teoksessa Lyytinen, P., Korhikangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1997. *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Porvoo: WSOY-Kirjapainoyksikkö.

- Käyhkö, M. 2002. Näkymättömäksi siivoojaksi ja kodinhengettäreksi. Teoksessa S. Aaltonen ja P. Honkatukia (toim.) tulkintoja tytöistä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura, 21-62.
- Lairio, M. 1988. Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. tutkimuksia 19.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001 Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä, 9-20.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen ja M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. WSOY.
- Laukkanen, E. 1988. Korkeakouluopinnot. keskeyttäminen, viivästyminen ja ammatillinen epävarmuus. Helsinki: Taloudellinen suunnittelukeskus.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, C. 1994. Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice and Performance. *Journal of Vocational Behaviour*, 45, 79-122.
- Lent, R., Brown, S. & Hackett, G. 2002. Career development from a social cognitive perspective. Teoksessa D. Brown & L. Brooks (toim.) *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 255-311.
- Lerkkanen, J. 1999. Ammattikorkeakoulun aloittavien opiskelijoiden koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkimus.
- Lerkkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 14.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Lähteenmäki, S. 1992. ”Mikä sille nyt tuli?” eli työura ja sen kriisivaiheet urakäyttäytymisen yksilöllisten erojen kannalta tarkasteltuna. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja D-2.
- Lähteenmäki, S. 1995. ”Mitä kuuluu – kuka käskee?": yksilöllinen urakäyttäytyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä – vaihemallin mukainen tarkastelu. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: 1.
- Marcia, J. 1980. Identity in Adolescence. Teoksessa J. Adelson (toim.) *Handbook of adolescent psychology* 159-187. New York: Wiley.
- Mehtäläinen, J. 2003. Joustavat koulutusväylät ja uranvalinta. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A2.
- Merimaa, E. 2004. Oppilaan ja opiskelijan ohjausperusopetuksen lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Opetushallituksen julkaisu. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 71-81.
- Miettinen, P. 1995. Nuoret elämää suunnittelemassa: peruskoulun 9. luokkalaisten ammatillisesta suuntautuneisuudesta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Helsingin kaupunki: Helsinki.

- Monten, S. 1991. Mitä lukion jälkeen? Helsingin ruotsinkielisistä lukioista 1985-87 valmistuneiden ylioppilaiden jatkokoulutus. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 1991:3.
- Motola, M. 2003. Sosiaalinen habitus ja nuorten ammatinvalinnan sosiokulttuuriset vaikuttajat. *Psykologia* 38(5)/2003, 316-318.
- Muurinen, R.. 2004. Yksilöllisten ammatillisten kiinnostusten suora ja epäsuora mittaaminen Gridillä. Kellyn teorian sovellus ammatinvalinnanohjauksessa. Joensuu: Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja.. Joensuun yliopisto.
- Mäkelä, K. (toim.)1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkinen, T. 1998. Peruskoulunsa päättävien uravalintakypsyys – koulutusvalintojen ja tulevaisuuden odotusten kohtaaminen. Teoksessa Teknisten ja luonnontieteellisten ammattien vetovoiman lisääminen koulujen ja yritysten yhteistyön kautta. *Employment –julkaisut No 6*. Työministeriö.
- Niemelä, P. 1993. Sosiaalialan ammattietiikka. Teoksessa P. Niemelä ja J. Hämäläinen *Sosiaalialan etiikka*. Porvoo: WSOY, 142-173.
- Niemi-Väkeväinen, L.1998. Koulutusjaksot ja elämänpoliittikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllistymisen risteysasemana. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 140.
- Nieminen, M. & Ahola, S.2003. Ammattikorkeakoulun paikka. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 60.
- Nieminen, M. & Tuunainen, J. 1996. Teollisen ajan koulutussuunnittelulla jälkiteollisen ajan yhteiskuntaan. Julkaisussa B. Helenius, E. Hämäläinen & J. Tuunainen (toim.) *Kohti McDonald's –yliopistoa? Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepoliittikkaan*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Nummenmaa, A-R. 1992. Toisen sukupuolen ammatti nuoren koulutusvalintana. *Työpoliittinen tutkimus* 3. Helsinki: Työministeriö.
- Nummenmaa, A-R. 1996. Koulutus, sukupuoli ja elämänkulku: nuoruudesta aikuisuuteen yhteiskunnallisessa murroksessa. *Työpoliittinen tutkimus* 149. Helsinki: Työministeriö.
- Nummenmaa, A-R. & Kasurinen, H. 1995. Ammatti, sukupuoli ja elämänkulun muotoutuminen. *kasvatus* 26 (2), 128-139.
- Nummenmaa, A-R. & Vanhalakka-Ruoho, M. 1985. Toisen sukupuolen ammattiin suuntautuminen. *Työvoimapolitiittisia tutkimuksia* 55 Helsinki: Työministeriö.
- Nurmi, J. 1998. Keiden koulutusväylät? Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 43.
- Nurmi, J-E. 1994 *Identiteetti ja sen tutkimusmenetelmät*. Nuorisotutkimus 12 (1).
- Nurmi, J-E. 1997. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1997. *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Porvoo: WSOY-Kirjapainoyksikkö.

- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja asiantuntijuuden muutos. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Opetusministeriön politiikka-analyysejä. 2007:1. Opetusministeriö.
- Pajala, S. & Lempinen, P. 2001. Vuosina 1985, 1988 ja 1991 aloittaneiden opintojen kulku. Teoksessa S. Pajala ja P. Lempinen (toim.) Pitkä tie maisteriksi. Selvitys 1985, 1988 ja 1991 yliopistossa aloittaneiden opintojen kulusta. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 22. Helsinki.
- Panhelainen, M. & Malin, A. 1983. Opiskelijoiden valikoituminen humanistisiin ja luonnontieteellisiin korkeakouluopintoihin ja ensimmäinen opintovuosi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 346.
- Panhelainen, M. & Malin, A. 1987. Korkeakouluopintojen kulku. piirteitä opintojen etenemisestä humanistisessa ja luonnontieteellisissä opinnoissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. julkaisusarja A. tutkimuksia 7.
- Patton, W. & McMahon, M. 1999. Career Development and Systems Theory. A New Relationship. Pasific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Peavy, R. V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Suomentanut Petri Auvinen. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. ja Spanger, T. (toim.) 2004. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Juva: PS-Kustannus.
- Pekkari, M. 2006. Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Penuel, W: R. & Wertsch, J. V. 1995. Vygotsky and identity formation: a sociocultural approach. Educational Psychologist 30 (2), 83-92
- Perrone, P. A. 1991. Career Development. Teoksessa Colangelo, N. & Davis, G. A. (ed.) Handbook of gifted education. Boston: Allyn and Bacon. 321-322.
- Pirttiniemi, J. 1993. Ylioppilaat ammattioppilaitoksessa mielekkyykokemusten ja opinto-ohjauksen näkökulmasta. Teoksessa Oppilaanohjausta kehitetään. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Opetushallitus. Helsinki., 58-62.
- Pirttiniemi, J. 2004. Ohjausta koulutukseen vai elämään? Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. ja Spanger, T. (toim.) 2004. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Juva: PS-kustannus.
- Puhakka, H. 1997. Sukupuoli, pystyväisyysodotukset ja ammatillinen suuntautuminen. Kasvatus 28 (2), 166-179.
- Puhakka, H. 1998. Naisten elämänkulku nuoruudesta aikuisuuteen – koulutuksen merkitys elämänkulussa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja no 42. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Puhakka, H. 2003. Koulutus, työelämä ja sukupuoli. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) 2003. Näkymätöntä näkyväksi. Elämänkulku, työura ja sukupuolitietoinen ohjaus -projektin ydinteemoja. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Raehalme, O. 1996. Lahjakas nainen. Naisten lahjakkuuden kehittymiseen liittyvien erityispiirteiden tarkastelu. Hämeenlinna: Karisto.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Juva: WSOY.

- Richardson, M. S. 2000. A New perspective for counsellors: from career ideologies to empowerment through work and relationship practices. Teoksessa A. Collin & R. Young (eds.) 2000. *The Future of Career*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-211.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.
- Sajavaara, K., Hakkarainen, K., Henttonen, A., Niinistö, K., Pakkanen, T., Piilonen, A-R. & Moitus, S. 2002. *Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17. Helsinki.
- Savolainen, H. 1993. *Peruskoulusta työelämään – nuoruudesta aikuisuuteen*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Schein, E. H. 1987. *Individuals and careers*. Teoksessa J. W. Lorsch (toim.) *Handbook of organizational behaviour*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall, 155-171.
- Siikaniemi, L. 2005. *Vetovoimaa ammatilliseen koulutukseen yhteistyöllä*. Taloudellinen Tiedotustoimisto. Helsinki.
- Silvennoinen, H: 2002. *Koulutus marginalisaation hallintana*. Helsinki: Gaudeamus.
- Silverman, L. K. 1989. *Career Counselling for the gifted*. Teoksessa VanTasselBaska, J-L. & Olszewski-Kubilius, P. *Patterns of influence on gifted learners*. USA: teachers College Press.
- Silvonen, J. 1996. *Nopeammin, nopeammin... Opiskelu ja korkeakoulupolitiikka*. Teoksessa B. Helenius, E. Hämäläinen & J. Tuunanen (toim). *Kohti Mc Donald's –yliopistoa? Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan*. Jyväskylä: Tammi, 73-118.
- Stenström, M-L.1997. *Educational and Gender Equality in Vocational Education. The Case of Commercial Education in Finland*. Jyväskylä: Institute For Educational Research.
- Suomen Gallup
- Super, D. E. 1957. *The psychology of careers. An introduction to vocational development*. New York.
- Super, D. E. 1987. *Career and development*. Teoksessa D. Brown & L. Brooks (toim.) *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 133-192.
- Taloudellinen tiedotustoimisto. 2005. *TAT Nuorisotutkimus 2005*. Helsinki: Taloudellinen tiedotustoimisto.
- Tilastokeskus. *Naiset ja miehet numeroina. Koulutustilastot*. 2005
- Tilastokeskus. *Vuoden 2005 ylioppilaiden hakeutuminen koulutukseen*. Koulutustilastot.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2004. *SOFIA - ammattikasvatusfilosofiaa*. Teoksessa R. Mikkola ja H. Outinen (toim.) *Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset. Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. 19-23.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. *Ammattikasvatusfilosofia*. Saarijärvi: Okka-säätiö.



Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Kasvatusalan tutkimuksia 8. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy.

Varila, J & Kallio, K. 1992. Työura, pysyvyys ja muutos. Henkilöstön kehittämisen teoriaa kohden: silmäys pysyvyyden ja muutoksen prosesseihin. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.

Vuorinen, P., Mäkinen, R. & Valkonen, S. 2000. Keitä opiskelijoiksi ammattikorkeakouluun? Ammattikorkeakouluun hakeutuminen ja opiskelijavalinnan tulos. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 10.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2003. Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajana. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Warrington, M. & Younger, M. 2001. The other side of gender gap. Gender and Education 4, 493-508.

[www.wikipedia.fi](http://www.wikipedia.fi)

tyttö\_\_\_\_\_

poika\_\_\_\_\_

**Jatko-opiskelusuunnitelmat ja miten koulutusvalinta koetaan**

1. Millaisia opiskeluun liittyviä suunnitelmia sinulla on lukion jälkeen?

---

---

---

---

---

---

2. Miten paljon olet pohtinut koulutus/ammatinvalintaasi. Minkälaisena koet päätösten/valintojen tekemisen jatko-opiskeluun liittyen? Oletko mielestäsi valmis tekemään tulevaisuutta koskevia ratkaisuja ja luotatko siihen, että opiskelupaikka järjestyy?

---

---

---

---

---

---

3. Jos saisit valita tulevan koulutuksesi/ammattisi ilman mitään esteitä, olisiko suunnitelmasi samanlaiset kuin ne ovat nyt? Minkälaisia esteitä tai kannustimia näet suunnitelmasi tiellä?

---

---

---

---

---

---

4. Kerro toiveammattistasi sekä siitä millaisia toiveita sinulla on tulevan työsi suhteen (esim. työn laatu, palkkaus, koulutus, urakehitys, vapaa-ajan määrä/tärkeys).

---

---

---

---

---

---

**Lukiolainen ja jatko-opinnot**

1. Millaisia valmiuksia lukio ja lukio-opiskelu antaa mielestäsi nuorelle tehdä tulevaisuuttaan koskevia valintoja? Miten koulu tukee, auttaa, rajoittaa päätösten/valintojen teossa?

---

---

---

---

---

2. Mistä hankit eniten tietoja jatko-opinnoista (vanhemmat, kaverit, opettajat, opo, jatko-opintoinfot, opiskeluoppaat, internet jne.)

---

---

---

---

---

3. Millaisena pidät omaa tietämystäsi jatko-opinnoista, ammateista, aloista ja työelämästä? Mistä asioista tarvitsisit enemmän tietoa?

---

---

---

---

---

**Koulutus/ammatinvalintaan vaikuttavat asiat**

1. Miten varmana/selvänä pidät suunnitelmaasi ja miksi olet päätyvässä siihen/ko. valintaan? Millä perusteella nuoret tekevät koulutus/ammatinvalintoja?

---

---

---

---

---

2. Tutkimusten mukaan koulutusvalintaan vaikuttavat erilaiset taustatekijät sekä nuoreen itseensä liittyvät asiat. Arvioi kuinka paljon eri tekijät vaikuttavat koulutus/ammatinvalintaasi.

	ei ollenkaan	jonkin verran	paljon	erittäin paljon
kotitausta				
sukupuoli				
kaverit				
media				
kiinnostus				
työmarkkinatilanne				
koulutuspolitiikka				
joku muu, mikä?				

3. Miten hyvin/huonosti Hemingwayn ajatus siitä, että "elämän tärkeissä risteyksissä ei ole tienviittoja" kuvaa koulutus/ammatinvalintaa?

---



---



---



---



---



---

### Tausta

1. Kerro perheestäsi sekä vanhempiesi työstä ja koulutuksesta

---



---



---



---



---



---

2. Jatka lausetta. Jatko-opintojen suhteen perheeni odottaa minulta...

---



---



---

---

---

---

3. Millainen opiskelija olet omasta ja muiden mielestä? Kuvaile omaa koulumenestymistäsi sekä asennettasi opiskelua kohtaan.

---

---

---

---

---

4. Jos ajattelet omia vahvuuksiasi ja kykyjäsi, mitkä niistä tukevat eniten jatko-opiskelusuunnitelmaasi?

---

---

---

---

---

5. Kerro harrastuksistasi ja siitä, mitä teet mielelläsi vapaa-aikana?

---

---

---

---

---

Haluaisitko sanoa vielä jotain muuta liittyen koulutusvalintaan ja jatko-opintoihin?

Hei abit!

Opiskelen Tampereen yliopistossa kasvatustieteen (ammattikasvatustiede) syventäviä opintoja ja teen graduani aiheesta nuoret ja koulutusvalinta. Aikomukseni on tutkia sitä, miten abiturientit kokevat koulutusvalinnan ja mitkä asiat heidän mielestään siihen ovat yhteydessä.

Aineiston kerään kirjallisesti temahaastatteluna. Osallistuminen on vapaaehtoista.

Jos haluat olla mukana tutkimuksessa, vastaa liitteenä oleviin kysymyksiin ja kirjoita mitä aiheeseen liittyviä käsityksiä ja kokemuksia sinulla on.

Suurkiitos avusta!

t. Anne-Mari Kosola