

TAMPEREEN YLIOPISTO

## Lukion opinto-ohjaus nuoren urasuunnittelun tukijana

Pro gradu -tutkielma

Saara Karvonen

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Ohjaaja: Pirkko Pitkänen

syksy 2012

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden yksikkö

KARVONEN, SAARA: Lukion opinto-ohjaus nuoren urasuunnittelun tukijana

Pro gradu -tutkielma, 80 sivua, 4 liitesivua

Kasvatustiede

Marraskuu 2012

---

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitetään, miten lukion opinto-ohjaus tukee nuorten urasuunnitteluprosessia. Lisäksi tutkitaan, miten nuoret kokevat lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaisten opinto-ohjauksen tavoitteiden ja tehtävien toteutuneen urasuunnittelun osalta.

Urasuunnittelu ymmärretään tässä työssä dynaamisena prosessina: toisin kuin useissa alan teorioissa ja tutkimuksissa, tässä tutkimuksessa pääpaino ei ole urasuunnitteluun vaikuttavissa staattisissa tekijöissä. Opinto-ohjaus nähdään sosiodynaamiseen ohjauksikäsitteeseen perustuvana, valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita noudattavana urasuunnitteluohjauksen tarjoajana.

Tutkimus on laadullinen. Aineisto hankittiin lomakekyselyin ja teemahaastatteluin abiturienteilta lukion päättyessä. Aineisto hankittiin kahdesta eri lukiosta, joista toinen sijaitsi suuressa kaupungissa korkeakoulujen välittömässä läheisyydessä, ja toinen vastaavasti pienellä paikkakunnalla kaukana korkeakouluista. Tutkimuksen lähtökohtana oli fenomenologishermeneuttinen lähestymistapa, ja tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sekä aineistolähtöisellä sisällönanalysilla. Analyysivaiheessa aineisto teemoiteltiin, ja joiltakin osin aineistoa myös kvantifioitiin.

Tulosten perusteella nuorten urasuunnitteluprosessit olivat hyvin eri vaiheissa lukion päättyessä, ja nuoret kokivat saaneensa tukea opinto-ohjauksesta prosessin vaiheisiin vaihtelevasti. Osa koki, että opinto-ohjaus ei ollut auttanut heitä urasuunnittelussa. Tulosten perusteella opinto-ohjauksella ei näyttänyt olevan erityisen merkittävää roolia nuorten urasuunnitteluprosessin tukijana, olipa nuoren prosessi missä vaiheessa tahansa lukion päättyessä.

Tulosten perusteella näyttää, että nuoret kaipaavat lisää henkilökohtaista opinto-ohjausta sekä tietoutta eri ammateista ja koulutusmahdollisuuksista päätöksenteon tueksi. Moni nuori ei ollut lukion alusta asti suunnitellut opintojaan jatko-opintojen näkökulmasta. Tutkimuksessa mukana olleiden lukioiden yhteistyö näytti tulosten perusteella olleen tiiviimpää korkeakoulujen kuin työelämän toimijoiden kanssa. Nuoret olivat pääosin tyytyväisiä saamiinsa käytännön tietoihin esimerkiksi korkeakouluihin hakemiseen liittyen.

Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että opinto-ohjaus ei onnistu kaikissa sille annetuissa tehtävissä ja tavoitteissa. Tutkimukseen osallistuneiden nuorten kokemuksissa tähän vaikuttivat muun muassa opinto-ohjaukselle annetut vähäiset ajalliset resurssit. Kaikki nuoret eivät olleet lukion päättyessä valmiita jatkamaan opintojaan välittömästi, mikä on koulutuspolitiikan näkökulmasta huolestuttava asia.

**Avainsanat:** urasuunnittelu, opetussuunnitelma, opinto-ohjaus, sosiodynaaminen ohjaus, lukio, nuoret

# Sisällysluettelo

1. Johdanto .....	1
2. Nuoren urasuunnitteluprosessi opinto-ohjauksen kohteena .....	2
2.1 Ohjauksen monet kasvot .....	3
2.2 Koulujen opinto-ohjaus .....	4
2.3 Lukion opinto-ohjauksen tehtävät ja tavoitteet .....	6
2.4 Katsaus opinto-ohjauksen nykytilaan .....	9
2.5 Sosiodynaaminen ohjaus opinto-ohjauksen menetelmänä .....	13
2.6 Urasuunnittelu .....	15
2.7 Nuoren urasuunnitteluprosessi .....	21
3. Tutkimustehtävä ja tutkimuksen toteutus .....	24
4. Lukion opinto-ohjaus urasuunnitteluprosessin tukijana .....	32
4.1 Omatoimiset päätöksentekijät .....	34
4.2 Tukea saaneet päätöksentekijät .....	37
4.3 Tukea saaneet pohdiskelijat .....	42
4.4 Tukea kaipaamattomat pohdiskelijat .....	47
5. Opinto-ohjauksen tehtävien toteutuminen lukiolaisten kokemana .....	51
5.1 Lukio-opintojen suunnittelu jatko-opintojen näkökulmasta .....	53
5.2 Henkilökohtainen ohjaus .....	55
5.3 Realistinen käsitys omista mahdollisuuksista urasuunnittelussa .....	58
5.4 Riittävät tiedot ja taidot .....	61
5.5 Ammatteihin ja työelämään sekä koulutuspaikkoihin tutustuminen .....	64
5.6 Valmiudet hakeutua jatko-opintoihin välittömästi .....	68
5.7 Ohjaus tiedonhankintaan .....	70
5.8 Ulkomailta opiskelu ja työskentely .....	72
6. Tutkimuksen luotettavuus ja johtopäätökset .....	74
Lähteet .....	81
Liitteet .....	87
Liite 1. Kyselylomake .....	87
Liite 2. Teemahaastattelurunko .....	90

# 1. Johdanto

Suomessa lukiota markkinoidaan usein kolmen vuoden lisäajan antajana nuorille, jotka kamppailevat vielä peruskoulun päättyessä ammatinvalintakysymysten parissa. Tämä asettaa paineita varsinkin lukion opinto-ohjaukselle, sillä lukion päättyessä nuorella pitäisi olla valmis suunnitelma tulevaisuutensa varalle, ja hänen tulisi hakeutua jatko-opintoihin tai työelämään välittömästi. Lukion opinto-ohjauksen voidaan katsoa jopa epäonnistuneen, mikäli nuori ei kykene uravalinnanohjauksesta huolimatta tekemään päätöstä tulevaisuutensa suhteen. Tässä laadullisessa tutkimuksessa selvitetään, miten lukion opinto-ohjauksen lakisääteiset urasuunnittelun tavoitteet toteutuvat nuorten näkökulmasta. Lisäksi tutkitaan, tukeeko opinto-ohjaus lukiolaisia heidän urasuunnitteluprosessissaan.

Lukio poikkeaa toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta merkittävästi, sillä lukiokoulutus ei anna pätevyyttä tiettyyn ammattiin. Lukiokoulutus on luonteeltaan yleissivistävää, eikä lukionsa aloittavilla nuorilla tarvitse olla mielessään tiettyä alaa tai ammattia, jota kohti he aikovat lukiokoulutuksen avulla pyrkiä toisin kuin ammatillisen koulutuksen aloittavilla. Suomessa monien korkeakoulujen sisäänpääsyyn vaaditaan ylioppilastodistusta, ja lukio onkin monille eräänlainen pakollinen välietappi ennen korkeakouluopintoja. Samalla tämän välietapin aikana olisi kuitenkin päädyttävä jonkinlaiseen ammatinvalintaratkaisuun. Vaikka lukion aloittaminen saattaa olla nuorelle vielä huoletonta aikaa jatkokoulutussuunnitelmien pohtimisen kannalta, niin se ei ole sitä enää lukion päättymisen kynnyksellä. Viimeistään lukion päättyessä nuorten tulisi nimittäin tehdä jatkokoulutus- ja urasuunnitelmansa tulevaisuutensa varalle, jotta he eivät jäisi lukion jälkeen ”tyhjän päälle”. Selkeyttämättömät suunnitelmat ja epätietoisuus tulevasta saattavat johtaa pahimmillaan nuoren syrjäytymiseen yhteiskunnasta, ja opinto-ohjauksella onkin tärkeä rooli syrjäytymisen ennaltaehkäisijänä.

Koulutuspolitiikan näkökulmasta nuorten toivotaan lyövän lopullisen uravalintansa lukkoon ja tekevän valintansa edellyttämät toimet lukion jälkeen tehokkaasti, jotta he vapautuisivat työmarkkinoille nopeasti. Sotien jälkeisten suurten ikäluokkien lähestyvä eläkeikä on aiheuttanut julkisuudessa paljon huolestunutta keskustelua, ja työvoiman tarve varsinkin tietyillä aloilla on suuri (ks. esim. Suomen virallinen tilasto). Niin sanotut välivuodet eivät ole valtion näkökulmasta erityisen toivottuja, ja toisaalta koulutusalan vaihtaminen kesken opintojen tulee yhteiskunnalle

kalliiksi ja pidentää opiskeluaikoja, joten monien erilaisten koulutusvaihtoehtojen kokeilukaan ei ole kovin suotavaa.

Opetus- ja kulttuuriministeriön tuoreimmasta kehittämissuunnitelmasta käy ilmi, että moninkertainen koulutus nähdään Suomessa ongelmana, ja siihen pyritään vuoteen 2015 mennessä puuttumaan parantamalla ensimmäistä korkeakoulupaikkaansa hakevien sisäänpääsymahdollisuuksia. Suunnitelmassa mainitaan tavoitteeksi myös, että korkeakoulututkinnon suorittaneet siirtyisivät työelämään vuotta aiemmin kuin nykyisin. Uudistusten avulla nuorten toivotaan pääsevän opiskelemaan nopeammin, mutta samalla uudistus vaikeuttaa luonnollisesti koulutuspaikan vaihtamista, sillä ensimmäistä korkeakoulupaikkaansa hakevat ovat etusijalla muihin nähden. (OKM 2012, 45.) Näin ollen lukion opinto-ohjaus on yhä vaativamman tehtävän edessä tukieksaan nuorta jatkokoulutus- sekä uravalintapäätöksissä, jotta nuorella olisi selkeät ja loppuun asti mietityt suunnitelmat siirtyessään lukiosta jatko-opintoihin tai työelämään. Onnistunut opinto-ohjaus edesauttaa koulutuspoliittisten tavoitteiden toteutumista, sillä itselleen mielekkään jatkokoulutuspaikan löytänyt, valintaansa tyytyväinen nuori vapautuu nopeasti työmarkkinoille eikä harhaile loputtomiin eri koulutusvaihtoehtoja miettien. Tämän tutkimuksen tavoitteena on antaa ääni lukiolaisille, jotta he voivat kertoa opinto-ohjauksen roolista omassa päätöksenteossaan sekä niistä toiveista ja tarpeista, joita heillä on opinto-ohjausta kohtaan. Samalla saadaan tietoa siitä, kykeneekö nykyinen opinto-ohjaus vastaamaan näiden nuorten tarpeisiin, vai onko nuorten toiveiden ja koulutuspolitiikan tavoitteiden välillä ristiriita.

## **2. Nuoren urasuunnitteluprosessi opinto-ohjauksen kohteena**

Opinto-ohjaus poikkeaa muista koulun oppiaineista merkittävästi, sillä tarkoituksena ei ole varsinaisesti opettaa oppilaalle uusia asioita vaan ohjata ja tukea nuorta esimerkiksi hänen urasuunnittelussaan. Opinto-ohjauksen onnistumisen astetta ja oppilaan saamaa hyötyä ei ole mielekäästä testata erilaisin testein ja kokein kuten monissa muissa oppiaineissa. Myös opinto-ohjaajan rooli koulussa on erilainen kuin muiden opettajien, ja hänen työnsä taustalla vaikuttavatkin enemmän ohjaukseen kuin opettajuuteen liittyvät teoriat ja traditiot.

## 2.1 Ohjauksen monet kasvot

'Ohjaus' on käsitteenä ongelmallinen, sillä samalla termillä on suomen kielessä monta merkitystä. Esimerkiksi englannin kielessä ohjauksellista toimintaa voidaan sen sijaan ilmaista useilla termeillä, joista jokaisella on hieman eri merkitys. Näitä termejä ovat muun muassa counseling, guidance, advice, coaching ja information (ks. esim. Numminen, Jankko, Lyra-Katz, Nyholm, Siniharju & Svedlin 2002, 43; Plant 2008, 18). Toisin sanoen suomen kielessä ei ole englannin kieltä vastaavia sanoja, joilla voitaisiin täsmällisesti ilmaista ohjaustoiminnan vivahde-eroja. Itse ohjaustoiminta on siitä huolimatta monipuolista ja erilaisia ohjausammatteja on paljon. Ohjauksesta puhuttaessa voidaankin Suomessa tarkoittaa esimerkiksi ammatinvalinnanohjausta, opinto-ohjausta, työnohjausta tai vaikkapa terapeutista ohjausta.

Ohjaus, olipa ohjattavalla sitten työelämään, terveyteen tai vaikkapa perhesuhteisiin liittyviä ongelmia, voidaan R. Vance Peavyn (1999) mukaan määritellä toisen ihmisen auttamiseen tähtääväksi sosiaalisesti toiminnaksi. Samalla ohjaus on ongelmanratkaisua, jossa korostetaan ohjattavan mahdollisuuksia, ja jonka avulla ohjattava saa omat voimavaransa käyttöön. Peavyn mukaan jokaisen ohjaussuhteen tavoitteena on tarjota ohjattavalle tai asiakkaalle toivoa ja tukea riippumatta siitä, millaisesta ohjaustilanteesta tai ohjausteoreettisesta lähestymistavasta on kyse. Ohjauksen tavoitteena on antaa ohjattavalle apua hänen tulevaisuutensa ja tavoitteidensa selventämisessä sekä auttaa ohjattavaa tunnistamaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Ohjaajan tehtävänä on tukea ohjattavaa erilaisten suunnitelmien ja tavoitteiden toteuttamisessa sekä käsitellä mahdollisia esteitä, joita ohjauksen aikana ilmenee. (Peavy 1999, 18–25.) Toisaalta ohjattavan valintojen tiellä olevien esteiden vähentämisen voidaan katsoa olevan jopa ohjaustoiminnan keskeisin päämäärä (Lairio & Puukkari 2003, 7). Ohjaus voidaan määritellä myös yksilön voimaannuttamiseen tähtääväksi toiminnaksi, jossa ohjaajan tehtävänä on antaa ohjattavalle tunne siitä, että hän voi selviytyä haasteellisistakin elämäntilanteista (Kasurinen 2006, 14). Erilaisilla ohjausteoreettisilla suuntauksilla on toki myös eroja, mutta nämä erot liittyvät lähinnä ohjaajan rooliin sekä tunteisiin suhtautumiseen, ei ohjaustoiminnan perimmäisiin tehtäviin ja päämääriin (Peavy 1999, 19).

Nykyisin erilaisia ohjausteorioita ja auttamismalleja voidaan katsoa olevan jo yli neljäsataa (Spangar, Pasanen & Onnismaa 2000, 9). Ohjauksen toimintakenttä on laaja ja erilaisia ohjausteoreettisia suuntauksia on paljon, mutta ohjauksen tieteellinen perusta oli alussa selkeästi

psykologinen. Varsinaisen ohjauksen (counseling) voidaan katsoa alkaneen Carl Rogersin vuonna 1942 esittämän asiakas- ja henkilökeskeisen ohjauksen mallin pohjalta. Rogersin ohjausmallin myötä ohjaus erottautui Sigmund Freudin kehittämästä psykodynaamisesta näkökulmasta sekä psykoterapiasta, ja Rogersin teoriasta tulikin nopeasti yksi 1900-luvun loppupuolen hallitsevista suuntauksista. (Sinisalo 2000, 191.) Rogersin esittämät ohjaussuhteen perusedellytykset ovat keskiössä myös useimmissa nykypäivän ohjausteorioissa. Näitä edellytyksiä ovat aitous, asiakkaan arvostaminen sekä empaattinen ymmärtäminen. (Amundson 2005, 20.) Vaikka ohjauksen käsite on laajentunut viime vuosikymmeninä eri tieteiden alueille, niin ohjaus erotetaan kuitenkin edelleen esimerkiksi kasvatuksesta ja opetuksesta (Nykänen & Vuorinen 1993, 22–23). Suomessa ohjaus on ollut perinteisesti psykologian sekä kasvatustieteen sovellusalue, ja ohjauksen virallisiksi toimintakentiksi ovat muodostuneet työvoimahallinnon ammatinvalinnanohjaus sekä koulujen opinto-ohjaus (Sinisalo 2000, 191). Työnjako näiden välillä on selkeä, sillä opinto-ohjaajat vastaavat opiskelijoiden uravalinnan ohjauksesta, kun taas työvoimatoimiston ohjauspalvelut on tarkoitettu asiakkaille, jotka ovat jo opintonsa päättäneet (Tallqvist 2003, 87–88). Tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan koulujen antamaan opinto-ohjaukseen ja uravalintaan, eli työvoimapolitiittinen ohjaus jätetään tarkastelun ulkopuolelle.

## **2.2 Koulujen opinto-ohjaus**

Koulujen opinto-ohjaus käynnistyi Suomessa samanaikaisesti peruskoulun rakentamistyön kanssa 1960-luvun lopussa, ja ensimmäiset opinto-ohjaajat aloittivat työnsä kokeiluperskoluissa vuonna 1969. Siirtyminen rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiskoulujärjestelmään merkitsi suuria muutoksia oppilaitosten toiminnalle, ja opinto-ohjaajien tehtäväksi peruskoulussa muodostuikin alussa oppilaskeskeisyyden korostaminen sekä sitä kautta koko uudenlaisen peruskoulun toimintaidean esittely. Opinto-ohjaajat ajoivat näkemystä, jonka mukaan rangaistusten koventaminen ei ollut ratkaisu oppilaiden kurinpito-ongelmiin, vaan tarvittiin aiempaa enemmän yhteistyötä eri osapuolten välillä sekä vaikeuksissa olevien oppilaiden auttamista. Vaikka opinto-ohjaajiin suhtauduttiin alussa epäilevästi, he vakiinnuttivat vähitellen asemansa peruskoulun työyhteisössä 1970-luvulla. (Vuorinen 2000, 72–73.) Jukka Vuorinen nimittää 1980-lukua innovaatioiden toteuttamisen kaudeksi, sillä tuolloin opinto-ohjauksen laatu parani huomattavasti kehittämistyön sekä erilaisten kokeilujen ansiosta, ja ohjauksesta tuli osa peruskoulun arkea. Samalla opinto-ohjauksen painopiste siirtyi yhä enemmän uravalinnan ohjaukseen, ja koulut alkoivat tehdä yhteistyötä työelämän toimijoiden kanssa esimerkiksi

työelämään tutustumisjaksojen (tet-jaksojen) muodossa. Opinto-ohjauksen taloudellinen tilanne oli 1980-luvulla hyvä, minkä vuoksi opinto-ohjaus aloitettiin myös ammatillisissa oppilaitoksissa ja lukioissa. Opinto-ohjauksen resurssit olivat toisen asteen koulutuksessa kuitenkin vähäisemmät kuin perusasteella, ja ohjauksen tulokset jäivät vielä 80-luvulla vaatimattomiksi. (Vuorinen 2000, 74–75.)

Opinto-ohjauksen nousukautta seurasi 1990-luvun taloudellinen lama, ja koulujen toiminnasta karsittiin kaikki välttämätön määrärahojen supistuessa. Opinto-ohjaus joutui tulilinjalle ensimmäisten karsittavien toimintojen joukossa, ja yhtäkkiä ammatinvalinnan olikin onnistuttava koulun ulkopuolella ilman opinto-ohjaajan tukea. Laman seurauksena oppilaitoksiin oli kuitenkin kova tungos työttömien määrän kasvettua, mikä lisäsi jo ennestään vaikeuksissa olevan opinto-ohjauksen tarvetta. Taloudellisen laman lisäksi myös toinen suuri muutos koetteli koulujen toimintaa 1990-luvulla: tulosohjausideologia levisi koulutuksen piiriin, ja koulutuksesta tuli markkinatavara. Koulut mainostivat itseään houkutellen lisää ”asiakkaita” opinahjoihinsa, ja nopeasti koulut alkoivat kilpailla keskenään. Näillä uudelailla koulutusmarkkinoilla jokainen halusi erottua joukosta, minkä vuoksi koulut alkoivat erikoistua ja erilaistua, ja valinnaisten aineiden määrää kasvatettiin koulujen kiinnostavuuden lisäämiseksi. Samalla myös oppilaitosten hakumenettelyt monimutkaistuivat, ja pian nuorilla oli niin paljon vaihtoehtoja, että heidän oli hankala valita koulujen välillä ilman opinto-ohjaajien asiantuntemusta. (Vuorinen 2000, 75–77.) Epätoivoisessa tilanteessa kouluille annettiin lisäksi suhteellisen vapaat kädet järjestää opinto-ohjaus parhaaksi katsomallaan tavalla, minkä vuoksi kunta- ja koulukohtaiset erot kasvoivat suuriksi. Taloudellisen tilanteen vakaannuttua myös opinto-ohjauksen tila rauhoittui vähitellen 2000-luvulle tultaessa, ja uudistunut koululainsäädäntö on vähentänyt opinto-ohjauksen alueellisia eroja sekä tukevoittanut opinto-ohjauksen asemaa. Sääöksistä huolimatta opinto-ohjausta on yhä mahdollista toteuttaa hyvin erilaisin tavoin, ja ohjauksen toteutus onkin Suomessa melko kirjavaa. (Vuorinen 2000, 78.)

Ohjausalan maisterikoulutusta, joka tähtää opinto-ohjaajan pätevyyteen, voi Suomessa opiskella Itä-Suomen ja Jyväskylän yliopistoissa sekä Åbo Akademiassa. Näiden lisäksi opettajankoulutuksen käyneille on olemassa erillistä ammatillista opinto-ohjaajakoulutusta. Opinto-ohjaajakoulutusta on Suomessa ollut tarjolla vuodesta 1971 saakka (Lairio & Nissilä 2003, 15). Suomessa Tilastokeskus kerää yhteistyössä Opetushallituksen kanssa noin kolmen vuoden välein tietoja opettajakunnan kelpoisuus- ja koulutusrakenteesta. Viimeksi tietoja kerättiin keväällä 2010, ja tuolloin yli 90



prosenttia lukioista vastasi kyselyyn oman oppilaitoksensa opettajakuntaa koskien, joten otos on hyvin edustava. Tilastoinnista selvisi, että 94,5 prosenttia kaikista lukion opettajista oli muodollisesti kelpoisia antamaan opetusta hoitamassaan tehtävässä. Opinto-ohjauksen kohdalla tilanne ei ollut aivan yhtä hyvä, sillä lukion opinto-ohjaajista 87,5 prosenttia oli muodollisesti kelpoisia toimimaan tehtävässään. Yhteensä tilastoinnissa oli mukana 360 opinto-ohjaajaa, ja tilastointi tehtiin siten, että jokainen opettaja oli tilastoinnissa mukana sen oppiaineen kohdalla, jota hän opetti eniten. Opinto-ohjauksen lisäksi musiikki ja liikunta olivat oppiaineita, jonka opettajilta puuttui muodollinen pätevyys keskimääräistä useammin. Vertailun vuoksi mainittakoon, että paras kelpoisuustilanne oli historiaa opettavilla opettajilla. Heistä 99,7 prosenttia oli muodollisesti päteviä toimimaan hoitamassaan tehtävässä. (Ojala 2011, 56–58.) Tilastoinnissa tarkasteltiin myös muodollisesti kelpoisten opettajien ikäjakaumaa oppiaineittain. Tilastoinnin avulla selvisi, että kaikista opinto-ohjausta antavista henkilöistä 47,5 prosenttia oli yli 50-vuotiaita, mikä oli prosentuaalisesti suurin määrä verrattaessa opinto-ohjaajia muiden oppiaineiden opettajiin (mt. 66). Ikäjakaumaa laskettaessa lukion henkilökuntaa ei tarkasteltu omana joukkonaan, vaan heidän ikänsä tilastoitiin perusopetuksen opettajiston kanssa samaan taulukkoon. Näin ollen ikäjakauma ei kerro yksistään lukion opinto-ohjaajien iästä, vaan opinto-ohjaajien iästä yleensä.

### **2.3 Lukion opinto-ohjauksen tehtävät ja tavoitteet**

Lukion opinto-ohjauksen, kuten muidenkin kouluaineiden, perusta on koulutuslainsäädännössä. Lukiolain (21.8.1998/629) 2 §:n mukaan lukion tavoitteena on antaa opiskelijoille tietoja ja taitoja jatko-opintoja sekä työelämää varten sekä tukea opiskelijan elinikäistä oppimista ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamista. Lisäksi laissa säädetään, että opiskelijoille tulee antaa opinto-ohjausta. Lain mukaan lukio antaa opiskelijalle valmiudet yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskeluun sekä lukion oppimäärään perustuvaan ammatilliseen koulutukseen.

Lukiolakia yksityiskohtaisemmat ohjeet opinto-ohjauksen järjestämiseen löytyvät valtakunnallisista opetussuunnitelman perusteista, jotka Opetushallitus antaa eri koulutusmuotoja, -aloja sekä tutkintoja varten. Koulutuksen järjestäjien on sisällytettävä opetussuunnitelman perusteiden velvoittamat koulutuksen tavoitteet ja keskeiset sisältöalueet koulun omaan opetussuunnitelmaan. Opetushallituksen antamia määräyksiä ei voi jättää noudattamatta eikä niistä voi poiketa, ja määräyksillä mahdollistetaan ja varmistetaan muun muassa opetuksen

yhtenäisyyden toteutuminen kaikkialla Suomessa. (OPH 2003.) Toisin sanoen valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ovat kaikille oppilaitoksille yhteinen ”ohjenuora”, jota täytyy noudattaa. Opetussuunnitelman perusteissa annettujen määräysten pohjalta jokainen koulutuksen järjestäjä räätälöi oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman, josta selviää tarkemmat tavoitteet ja tehtävät jokaiselle oppiaineelle sekä mahdolliset oppilaitoksen omat painotukset. Valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden sekä oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman lisäksi puhutaan yleensä toteutuneesta tai oppilaan kokemasta opetussuunnitelmasta, mikä tarkoittaa sitä opetusta, joka todella on toteutunut luokkahuoneessa. Tämä saattaa poiketa suunnitellusta opetussuunnitelmasta, sillä aina kaikkia tavoitteita ei ole mahdollista toteuttaa esimerkiksi yllättävien esteiden vuoksi. Neljänneksi puhutaan usein piilo-opetussuunnitelmasta, millä tarkoitetaan niitä opetukseen vaikuttavia asioita, joita ei varsinaisesti kirjata ylös tai jotka tapahtuvat huomaamatta. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi opettajan tottumukset, oppilaiden toiveet sekä koulun perinteiset käytänteet. (ks. esim. Pässilä, Niinikuru & Rokka 1993, 45–46.) Tässä tutkimuksessa tutkittiin, miten valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet todella ovat toteutuneet nuorten näkökulmasta heidän omassa oppilaitoksessaan. Oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien tarkastelu jätettiin pois, sillä kuten aiemmin tuli esille, virallisten oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien on noudatettava kaikille yhteisiä, valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita. Tämän vuoksi jokaisessa Suomen lukiossa tavoitteiden ja tehtävien on oltava samassa linjassa valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden kanssa huolimatta siitä, millainen oppilaitoksen oma, yksityiskohtaisempi opetussuunnitelma on. Tässä tutkimuksessa ei siis varsinaisesti tarkasteltu oppilaitoskohtaisia eroja tai oppilaitoksen omaa virallista opetussuunnitelmaa. Tutkimusaineisto kerättiin kahden lukion abiturienteilta haastatteluiden sekä lomakekyselyiden avulla, joten aineistossa on nähtävissä myös näiden kahden lukion välisiä opinto-ohjauksen toteuttamisen eroja. Tutkimuksen pääpaino oli kuitenkin yksilöiden kokemuksissa.

Kaikille kouluasteille on annettu omat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, ja perusteissa määritellään oppimistavoitteet sekä keskeiset sisältöalueet kaikille kyseisellä kouluasteella opetettaville kouluaineille. Näin ollen lukion opetussuunnitelman perusteissa on määritelty myös opinto-ohjauksen tavoitteet ja sisältö. Nykyiset lukion opetussuunnitelman perusteet hyväksyttiin 15.8.2003 ja ne otettiin lukioissa käyttöön viimeistään 1.8.2005 lukion aloittavilla oppilailta. (OPH 2003.) Lukion opetussuunnitelman perusteissa määritellään opinto-

ohjauksen tehtäväksi huolehtia siitä, että opiskelijoilla on riittävästi tietoja ja taitoja jatko-opintoihin sekä työelämään siirtymistä varten. Opiskelijat tulee tutustuttaa keskeisiin jatkokoulutustarjontaa koskeviin informaatiolähteisiin, ja heitä on autettava päätöksenteossa jatko-opintopolkua valittaessa, minkä lisäksi ohjauksessa on keskityttävä opiskelijan realistisiin käsityksiin omista kyvyistään. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan lisäksi, että opiskelijoilla tulisi olla valmiudet hakeutua jatko-opintoihin välittömästi lukion jälkeen. Tavoitteena on, että opiskelija on koko lukio-opintojensa ajan tietoinen jatko-opintosuunnitelmistaan ja tekee valintojaan suunnitelmiansa edellyttämällä tavalla. Lisäksi opinto-ohjauksen tehtävänä on antaa tietoa yrittäjyydestä ja työelämästä, ja opiskelijat tulee tutustuttaa eri ammatteihin sekä opiskeluun muissa oppilaitoksissa niin Suomessa kuin ulkomaillakin. (OPH 2003, 216.)

Nykyisiä lukion opetussuunnitelman perusteita edeltävät ohjeistukset olivat vuodelta 1994, ja niitä uudistettiin vuonna 2003 yhteiskunnan tarpeita vastaaviksi. Opetussuunnitelman perusteita päivitettiin muun muassa teknologian kehityksen, nuorten lisääntyneen syrjäytymisvaaran, oppimiskäsityksissä tapahtuneiden muutosten sekä lisääntyneen kansainvälisyyden vuoksi (Merimaa 2002, 100). Opetus- ja kulttuuriministeriö on linjannut tuoreessa kehittämissuunnitelmassaan tavoitteeksi, että lukion opetussuunnitelman perusteet ja tuntijako uudistetaan tulevien vuosien aikana jälleen vastaamaan muuttuneita yhteiskunnan tarpeita. Tulevissa uudistuksissa painotetaan muun muassa yleissivistyksen laajentamista, kokonaisuuksien hallintaan valmentavaa opetusta sekä työelämätietämyksen kehittämistä. Lukion opetussuunnitelman perusteet uudistetaan peruskoulun tuntijakoa koskevan asetuksen päivittämisen jälkeen, ja lukion tuntijako on tavoitteena uudistaa siten, että se astuisi voimaan 1.8.2016. (OKM 2012, 35–36.)

Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003 säädetään, että lukion oppimäärään on sisällytettävä yksi pakollinen kurssi opinto-ohjausta, jonka lisäksi on valittavana yksi syventävä opinto-ohjauksen kurssi. Pakollisen kurssin keskeisiin sisältöihin on listattu kahdeksan aihealuetta, joista neljä on selvästi yhteydessä jatko-koulutukseen ja ammatinvalintaan. Nämä aihealueet ovat ammatillinen suuntautuminen ja jatko-opintojen pohtiminen, jatko-opintoihin hakeutuminen, työelämätietous sekä työelämään siirtyminen. Opetussuunnitelman perusteissa ei määritellä syventävän kurssin sisältöä yhtä tarkasti kuin pakollisen kurssin, mutta syventävällä kurssilla painotetaan alueellista työ- ja elinkeinoelämää sekä opiskelijoiden henkilökohtaisia tarpeita ammatinvalintakysymyksissä. (OPH 2003, 217.) Tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan opinto-ohjauksen antamaan

ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaukseen, mutta opinto-ohjauksella on myös muita tehtäväkokonaisuuksia. Ammatillisen suuntautumisen lisäksi opinto-ohjauksen keskeisiksi tehtäviksi on perinteisesti katsottu opiskelun ohjaus sekä opiskelijan kasvun ja kehityksen tukeminen (ks. esim. Mikkola 2003, 31; Vuorinen 1996, 25–26). Nämä kaksi viimeksi mainittua opinto-ohjauksen ulottuvuutta jätetään tässä tutkimuksessa tarkastelun ulkopuolelle, mutta on hyvä pitää mielessä, että opinto-ohjauksen tehtävät eivät rajoitu pelkästään ammatilliseen suuntaukseen ja työelämään, joten koko opinto-ohjaukseen käytettävissä olevaa aikaa ei voida luokkahuoneessa käyttää urasuunnitteluun.

Lukioasetuksessa (6.11.1998/810) määritellään yhden kurssin kestoksi keskimäärin 38 oppituntia. Lukion pakollinen oppimäärä on vähintään 75 kurssia, joten pakollisen opinto-ohjauksen määrä lukio-opetuksen kokonaismäärästä on karkeasti laskettuna 1,3 prosenttia. Vertailun vuoksi esimerkiksi pitkän matematiikan pakollinen oppimäärä on kymmenen kurssia, eli sen prosentuaalinen osuus kaikesta opetuksesta on 13,3 prosenttia. Toki opinto-ohjausta annetaan myös varsinaisten opinto-ohjaustuntien ulkopuolella, sillä lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003 määritellään ohjauksen olevan kaikkien opettaja- ja ohjaushenkilöstöön kuuluvien vastuulla, vaikka päävastuu ohjauksen järjestämisestä ja toteutuksesta onkin opinto-ohjaajalla (OPH 2003, 18). Joka tapauksessa opinto-ohjaukseen käytettävissä oleva aika sekä kurssien määrä näyttävät melko vähäisiltä sille annettujen tehtävien ja tavoitteiden määrään verrattuna.

## **2.4 Katsaus opinto-ohjauksen nykytilaan**

Lukion opinto-ohjausta on Suomessa tutkittu laajassa opinto-ohjauksen tila 2002 - koulutusjärjestelmäravioinnissa, jossa arvioitiin lukion opinto-ohjausta sekä opiskelijoiden saamaa tukea koulutuksen nivelvaiheissa, eli siirryttäessä perusopetuksesta lukioon ja vastaavasti lukiosta jatko-opintoihin tai työelämään. Lomakekyselyin sekä haastatteluin toteutettuun tutkimukseen osallistui 1879 lukiolaista yhteensä 80 lukiosta sekä kaikkien näiden 80 lukion rehtorit. Lisäksi tutkimukseen osallistui 102 opinto-ohjaajaa. Tutkimukseen osallistuneet lukiolaiset olivat tutkimuksen toteutuksen aikaan juuri aloittaneet kolmannen vuoden opinnot, joten he kykenivät arvioimaan lukio-opintojaan luonnollisesti vain kahden ensimmäisen vuoden osalta. (Numminen et al. 2002, 55–60.) Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista noin kolmasosa (35 %) oli melko paljon tai täysin sitä mieltä, että opinto-ohjaus oli lisännyt heidän tietojaan ammateista, mutta yhtä moni (35 %) oli vastaavasti sitä mieltä, että opinto-ohjaus oli lisännyt heidän tietouttaan

ammateista vain hieman tai ei ollenkaan. 22 prosenttia vastaajista koki, että opinto-ohjaus oli lisännyt heidän tietouttaan työelämästä, mutta valitettavasti lähes puolet opiskelijoista (48 %) koki, etteivät heidän tietonsa työelämästä olleet lisääntyneet opinto-ohjauksen avulla. Jopa 63 prosenttia lukio-opiskelijoista oli sitä mieltä, että ammattien sekä työelämän tietoutta tulisi lukiossa lisätä. Erilaisina käytännön keinoina mainittiin työelämään tutustumisjakson (tet-jakson) sekä työharjoittelun käyttöönottoa, tutustumiskäyntejä tai eri alojen edustajien tapaamisia, joiden lisäksi varsinaiselta opinto-ohjaukselta toivottiin lisää apua uravalintaan. (Numminen et al. 2002, 106–120.)

Opiskelijat olivat koulutusjärjestelmäärviöinnin perusteella huomattavasti tyytyväisempiä jatko-opintomahdollisuuksista tiedottamiseen kuin ammatti- ja työelämä tietoon, sillä noin kolme neljäsosaa (76 %) oli sitä mieltä, että heidän tietonsa koulutusmahdollisuuksista olivat lisääntyneet opinto-ohjauksen ansiosta. Vastaajista yli 40 prosenttia piti tiedonsaantia yliopisto-opiskelusta hyvänä, mutta ammattikorkeakouluopintojen tiedonsaantia piti hyvänä vain hieman yli 30 prosenttia vastaajista. Ammatillisten oppilaitosten opiskelusta riittävästi tietoa koki saaneensa vain 18 prosenttia opiskelijoista, mutta toisaalta vain viisi prosenttia vastaajista ylipäänsä suunnitteli jatkavansa opintojaan ammatillisessa oppilaitoksessa. Riittämättömästi henkilökohtaista opinto-ohjausta koki saaneensa 39 prosenttia vastaajista. Mielenkiintoista on myös, että tutkimuksen mukaan opinto-ohjaajat sekä rektorit arvioivat opinto-ohjauksen toimivan yleisesti ottaen paremmin kuin opiskelijat itse. (Numminen et al. 2002, 106–120.)

Lukion opinto-ohjauksen kannalta mielekästä tutkimustietoa on, että lähes puolet (49 %) koulutusjärjestelmäärviöintiin osallistuneista lukion valinneista nuorista oli tullut lukioon siitä syystä, että he saivat siten lisää aikaa ammatinvalintaan, ja vain 13 prosenttia lukion valinneista ilmoitti valinnan olleen heille itsestään selvä (Numminen et al. 2002, 92). Miettimisajan lisäksi muiksi syiksi mainittiin paremmat jatko-opintomahdollisuudet sekä kaikkien opintomahdollisuuksien avoinna pitäminen (mt. 113). Tulosten perusteella voi sanoa, että vähintään puolet lukion aloittavista opiskelijoista todella tarvitsee tietoa jatkokoulutusmahdollisuuksista sekä tukea ammatinvalintaan, koska päätös uravalinnasta ei ole heidän kohdallaan selvillä vielä lukioon tullessa. Lukion opinto-ohjaukselle on näin ollen ainakin kyseisen tutkimuksen mukaan suuri tarve. Täytyy kuitenkin muistaa, että nykyiset lukion opetussuunnitelman perusteet hyväksyttiin vuonna 2003, eli opinto-ohjauksen tila 2002 - koulutusjärjestelmäärviöinti tutki lukiolaisia, joiden saama opinto-ohjaus pohjautui nyt jo

vanhentuneisiin, vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman perusteisiin (Numminen et al. 2002, 354). Tulosten ei siis automaattisesti voida ajatella kertovan opinto-ohjauksen nykytilasta.

Lukion opinto-ohjaukseen on viime aikoina kiinnitetty huomiota myös opetus- ja kulttuuriministeriössä, sillä opiskelijoiden toivottaisiin siirtyvän jatko-opintoihin välittömästi lukion jälkeen. Nykyistä edeltävän opetusministerin, Henna Virkkusen, mukaan suurimmat puutteet lukion opinto-ohjauksessa liittyvät henkilökohtaiseen ohjaukseen, koulujen välisiin eroihin sekä jatko-opintoihin ohjaamiseen. Virkkunen myönsikin vuonna 2010 rahoituksen lukion opinto-ohjauksen kehittämishankkeeseen, johon pääsi mukaan 12 koulutuksen järjestäjää. Hakemuksia otettiin vastaan kaikkiaan lähes 60, joten kiinnostusta opinto-ohjauksen kehittämiseen näyttäisi myös koulutuksen järjestäjien puolesta olevan. Kehittämishanke pyrkii nopeuttamaan opiskelijoiden siirtymistä toiselta asteelta korkeakouluopintoihin sekä luomaan toimintarakenteita lukioiden ja korkeakoulujen sekä työelämäviranomaisten välille. Hanke on tätä tutkimusta tehtäessä vielä kesken. (OKM 2010.)

Suomessa voidaan kyseenalaistaa koulutuksen ja työelämän kuilun lisäksi myös toisen asteen eriytyneisyys, sillä lukion ja ammatillisen koulutuksen erot ovat suhteellisen suuret, ja toimintarakenteet yhtenäisen ja joustavan toisen asteen koulutukseen puuttuvat. Aleksi Henttonen ja Jouni Parkkonen (2008) ovat sitä mieltä, että nykyinen järjestelmä pakottaa nuoren tekemään lähes peruuttamattomia valintoja hyvin nuorella iällä, sillä usein nuori joutuu valitsemaan joko lukion tai ammatillisen koulutuksen ja samalla luopumaan vastaavasti toisesta. Nykyiset niin sanotut yhdistelmätkinnot ovat suhteellisen joustamattomia, ja niissä ei oteta huomioon yksilön henkilökohtaisia tarpeita eikä nuori voi valita itselleen mielekkäitä opintokokonaisuuksia. Henttonen ja Parkkonen mukaan yhtenäisempi toisen asteen koulutus palvelisi varsinkin niitä, jotka yläkoulun päätyttyä vasta hahmottelevat urasuunnitelmiaan. Nykyään esimerkiksi lukiosta ammatilliseen koulutukseen vaihtava opiskelija nähdään helposti keskeyttäjänä tai epäonnistujana. Hänen koulutusuransa viivästyy turhaan, kun taas yhtenäinen toinen aste mahdollistaisi muutosten tekemisen myös kesken koulutuksen, ja nuori kykenisi nykyistä kitkattomammin kasvamaan ja kouluttautumaan itselleen mielekkääseen suuntaan. (Henttonen & Parkkonen 2008, 67–69.) Näin ollen ongelmat eivät ole pelkästään lukion opinto-ohjauksessa vaan koko nivelvaiheessa siirryttäessä perusopetuksesta toiselle asteelle ja vastaavasti toiselta asteelta korkeakouluihin.

Helena Kasurinen ja Raimo Vuorinen (2002) ovat sitä mieltä, että keskustelun tärkeys tulisi nostaa keskiöön ohjaustoimintaa koskevassa päätöksenteossa. Ohjauksen tuloksellisuutta on vaikea arvioida esimerkiksi kokeiden tai testien avulla, mutta päätöksentekijät tarvitsevat kuitenkin tietoa ohjauksesta, jotta sitä voidaan edelleen kehittää. Opetustoimessa täytyy ottaa huomioon yksilön sekä toisaalta oppilaitoksen ja koko oppilaitosverkoston näkökulma, ja ohjausalan ammattilaiset korostavat yleensä työnsä laatua. Päättäjille tärkeintä on puolestaan tuloksellisuus, kuten keskeyttämisten väheneminen ja työllistymisen nopeutuminen. Keskustelu ja yhteisen kielen löytäminen eri osapuolten kesken on ensiarvoisen tärkeää, jotta ohjaustoimintaa koskeva päätöksenteko onnistuu parhaalla mahdollisella tavalla. Päätöksenteossa lähtökohdaksi tulisi ottaa oppilaiden/opiskelijoiden tarpeet, ja ohjauksen tavoitteet tulisi tehdä kaikille osapuolille näkyväksi, jotta niihin olisi helpompi sitoutua. Päätöksenteossa mukana olevien tahojen tulisi myös hyväksyä se tosiasia, että eri toimijoilla on erilaiset intressit ohjauksen suhteen, minkä vuoksi päätökset ovat yleensä kompromisseja, vaikka kaikki haluavatkin edistää yhteistä hyvää. (Kasurinen & Vuorinen 2002, 46–49.)

Päättäjät tarvitsevat siis tietoa opinto-ohjauksesta päätöksenteon tueksi. Vuonna 2004 OECD sekä Euroopan komissio kehittivätkin yhteistyönä käsikirjan päätöksentekijöille työelämä- ja uraohjauksesta. Käsikirja perustuu laajoihin kansainvälisiin arviointeihin, joita tehtiin yhteensä 39 maassa vuosina 2001–2003, ja käsikirjan tarkoituksena on auttaa päättäjiä uraohjauspalveluita koskevassa poliittisessa päätöksenteossa ja siten edistää OECD:n sekä Euroopan unionin jäsenmaiden kansalaisten työllistymistä. Arviointien avulla huomattiin, että kaikille kouluasteille yhteinen ongelma on ammatinvalinnasta ja uraohjauksesta vastuulla olevan henkilön (Suomessa oppilaanohjaajan/opinto-ohjaajan) koulutuksellisen pätevyyden puute. Usein nämä henkilöt toimivat ammatinvalinnanohjauksen lisäksi myös muiden oppiaineiden opettajina ja heidän vastuullaan on uraohjauksen lisäksi myös esimerkiksi oppilaan henkilökohtaisten ongelmien selvittäminen. Lisäksi ohjaajia on usein oppilaslukuun nähden riittämättömästi. Muita ongelmia ovat arvioinnin mukaan muun muassa opettajien heikko työelämä tietous eri aloilta, oppilaiden ja opiskelijoiden vähäiset konkreettiset kontaktit työelämään sekä työnantajien harvat vierailut oppilaitoksissa. Ongelmana nähtiin myös uraohjauksen vähäinen oppilaitoskohtainen sekä kansallinen arviointi, minkä vuoksi puutteita on vaikea huomata ja ohjausta kehittää. (OECD 2004, 3–16.)

OECD:n sekä Euroopan komission tekemän ohjauksen käsikirjan tarkoitus oli paitsi osoittaa epäkohdat, myös esitellä eri maiden toimivia uraohjauksen malleja, ja Suomen opinto-ohjausjärjestelmä saikin kiitosta laaja-alaisuudestaan. Toisin kuin monissa muissa maissa, Suomessa ohjaus on kaikkien opetustyötä tekevien, ei ainoastaan opinto- tai oppilaanohjaajan, vastuulla. (OECD 2004, 3–16.) Käsikirjan esille nostamat ongelmakohdat ovat osin erittäin yhtenevät lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 määrittelemien opinto-ohjauksen tavoitteiden kanssa. Opinto-ohjaus ei siis ole helpon tehtävän edessä arvioinnin tulosten perusteella, ja toisaalta samojen haasteiden kanssa näytetään ponnistelevan myös muualla maailmassa.

## **2.5 Sosiodynaaminen ohjaus opinto-ohjauksen menetelmänä**

Aiemmin tässä tutkimusraportissa on esitelty koulujen opinto-ohjausta sekä ohjauksen tehtäviä. Ymmärtääksemme paremmin opinto-ohjauksen toteutumista luokkahuoneessa on kuitenkin tiedettävä hieman enemmän opinto-ohjauksen taustalla vaikuttavista ohjauskäsityksistä.

Suomessa lukion opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjen ohjauksen tavoitteiden lähtökohtana on sosiodynaaminen ohjauskäsitys (Kasurinen 2006, 14). Siitä syystä esimerkiksi Jyväskylän yliopiston ohjausalan maisterikoulutuksen yksi keskeisimmistä ohjausteoreettisista lähestymistavoista on juuri sosiodynaaminen ohjaus. Jyväskylän ohjausalan maisterikoulutuksen opetussuunnitelman mukaan maisterikoulutuksessa opitun tietoperustan on tarkoitus auttaa ohjaajaa käyttämään ohjausteoreettisia näkökulmia hyödykseen käytännön työssä, ja näitä teorioita on tarkoitus soveltaa käytäntöön jo opinto-ohjaajien koulutusvaiheessa. (Ohjausalan maisteriohjelma: opetussuunnitelma 2012–2013.) Onkin syytä perehtyä hieman tarkemmin sosiodynaamiseen ohjausteoriaan, sillä opinto-ohjaajat tekevät oletetusti työtään niiden teorioiden pohjalta, joita koulutuksessa painotetaan ja jotka alalla vallitsevat.

Sosiodynaaminen ohjausteoria on kanadalaisen R. Vance Peavyn kehittämä, suuresti konstruktivismista vaikutteita ottanut ohjauksen teoria ja menetelmä. Konstruktivistinen näkökulma korostui 1990-luvulla ohjausteorioiden piirissä, ja Peavyn sosiodynaaminen ohjausteoria valtasi tuolloin ohjausalaa ja levisi laajasti myös ammattikäytäntöön. (Hyyryläinen & Leminen 2003, 104–105). Peavyn (2000) mukaan sosiodynaamisen ohjauksen menetelmä on ottanut konstruktivismiin lisäksi vaikutteita muistakin teoreettisista ajattelutavoista, kuten narratiivisesta sekä sosiokulttuurisesta suuntauksesta. Sosiodynaaminen ohjaus korostaa ohjaajan



ja asiakkaan tiimityöskentelyä sekä vuorovaikutuksen tärkeyttä. Ohjausprosessin tarkoituksena on tutkia asiakkaan nykytilannetta, jonka perusteella voidaan tehdä asiakkaalle henkilökohtainen suunnitelma. Suunnitelman avulla asiakkaan on mahdollista tavoitella toivotunkaltaista tulevaisuutta. Peavy on sitä mieltä, että sosiodynaaminen ohjaus voidaan nähdä nimenomaan ammatinvalinnan ja urakehityksen ohjauksen menetelmänä. Siitä huolimatta ohjaaja ei voi keskittyä pelkästään uraan tai ammattiin, sillä asiakkaan nykytilanteeseen vaikuttaa koko hänen elämänkenttensä. Näin ollen ohjaajan on otettava asiakkaan koko henkilökohtainen elämä huomioon monipuolisesti, ennen kuin suunnitelmaa tulevaisuuden suhteen on mahdollista tehdä. Sosiodynaamisen ajattelutavan mukaan ohjaajan on oltava inhimillisesti läsnä ja vältettävä virkailijamaista ja byrokraattista asennoitumista. Tällä tavoin ohjaaja voi aidosti kuunnella asiakkaan tarinaa, ja dialogin avulla päästään yhteisymmärrykseen asiakkaalle merkittävistä asioista. Yhteisymmärryksen löydyttyä ohjaustilanteessa voidaan tarkastella asiakkaan nykytilannetta. Peavyn mukaan ohjauksen käytännön pohjana tulee käyttää konstruktivistista ajattelua, jonka mukaan ihminen nähdään aktiivisena osallistujana ja merkityksiä luovana toimijana, ja ohjauksen tulisi pyrkiä laaja-alaisemmin ottamaan huomioon asiakkaan elämän henkinen puoli. Peavy korostaa lisäksi elämänkentän kartoituksen tärkeyttä ohjaustyön menetelmänä, jotta saadaan selville solmukohdat sekä kyetään tarkastelemaan asiakkaan kokemuksia sosiokulttuurisessa kontekstissaan. Kartoitus auttaa konkretisoimaan asiakkaalle epäselvät asiat urasuunnittelun ja ammatinvalinnan kannalta. (Peavy 2000, 14–36.)

Timo Vähämöttönen (1998, 35–40) jakaa Peavyn ajatusmallin korostaen ohjaajan ja asiakkaan yhteistä tavoitetta, joka on mahdollista saavuttaa tasavertaisen keskustelun avulla. Keskustelussa ohjaaja on työnsä ja asiakas puolestaan oman elämänsä asiantuntija. Vähämöttönen on Peavyn kanssa samaa mieltä siitä, ettei työtä voi erottaa asiakkaan muusta elämästä, mutta hänen mukaansa asiakkaat eivät enää mieti työtä ja ammattia samalla tavalla kuin ennen. Vähämöttösen mukaan ihmiset miettivät, mikä ammatti sopisi heidän elämäänsä sen sijaan, että miettivät, mikä ammatti sopisi heidän persoonalleen. Hänen mukaansa ammatinvalinnanohjaus auttaa nykyään löytämään ”seuraavan askeleen” asiakkaan elämään eikä pelkästään tuo esiin asiakkaan ammatillisia intressejä. Lisäksi hän on Peavyn kanssa yhtä mieltä siitä, että mitkään ohjausmenetelmät tai ohjauksessa käytetyt työkalut eivät ole automaattisesti muita parempia, vaan ohjaajan täytyy ottaa huomioon asiakas, konteksti sekä omat tapansa toimia, jotta ohjaus ja siinä käytetyt menetelmät toimisivat mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. (mt. 112–115.) R. Vance Peavy on toiminut

ohjaajana ja tutkijana yhteensä yli viisikymmentä vuotta, joten hän on uransa aikana ehtinyt kehittää lukuisia toimivia harjoituksia ja työtapoja, joista voi olla hyötyä ohjaustoiminnassa muillekin alan ammattilaisille. Vaikka hän siis korostaakin ohjauksen kontekstisidonnaisuutta, hän on luonut monia ohjaustyössä käytettäviä työkaluja, joita jokainen ohjaaja voi käyttää harkintansa mukaan tilanteen niin salliessa (ks. esim. Peavy 1999; Peavy 2000). Sosiodynaaminen ohjaus on yhdistelmä teoriaa ja käytäntöä, minkä vuoksi ohjausalan ammattilaisten on mahdollista omaksua se osaksi arkipäivän ohjaustoimintaa. Sosiodynaamisen ohjauksen kehittäjä Peavy on vierailut Suomessa useita kertoja pitämässä koulutustilaisuuksia muun muassa Itä-Suomen yliopistossa.

## **2.6 Urasuunnittelu**

Sanana 'ammatti' on hieman harhaanjohtava, sillä monet koulutukset eivät valmista tiettyyn ammattiin, eivätkä nuoret siis välttämättä valitse ammattia vaan ammatillisen suuntauksen, jota kohti pyrkivät. Työelämärakenne on muuttunut, eikä pelkkä ammatti-käsite kykene määrittelemään niitä työntekijän laaja-alaisia tehtäviä ja rooleja, jotka ovat jatkuvassa murroksessa varsinkin uusilla aloilla (Tallqvist 2003, 93). 'Ura' taas voidaan nähdä erilaisten työtehtävien ja -kokemusten sarjana, jolle on ominaista jatkuva monipuolistuminen ja laajeneminen (Ignatius 2007, 142). Nuorilla ei luonnollisesti ole vielä lukioaikanaan tietoa siitä urakehityksestä, jonka he tulevat elämänsä aikana läpikäymään, mutta toisaalta he eivät välttämättä vielä lukiossa valitse tiettyä ammattia, jossa aikovat tulevaisuudessa toimia. 'Urasuunnittelu' on hieman moniulotteisempi ilmaisu kuin ammatinvalinta, ja monet alan tutkijat käyttävätkin termejä ura(n)valinta ja urasuunnittelu ammatinvalinta-termin sijaan tai sen rinnalla ilman suurempia rajanvetoja (ks. esim. Peavy 2000; Valde 1993). Tässä tutkimuksessa ammatinvalinta-termi on pidetty mukana, koska opetussuunnitelman perusteissa käytetään juuri kyseistä termiä, mutta urasuunnittelusta puhutaan aina mahdollisuuksien mukaan, sillä lukiolaiset eivät ainoastaan valitse vaan myös suunnittelevat vaihtoehtoja sekä tulevaisuuttaan. Lisäksi ei ole tarkoitus korostaa sitä, että nuoret valitsisivat tietyn ammatin, minkä vuoksi 'ura' tai 'ammatillinen suuntaus' kuvaavat paremmin sitä valintaa, jonka edessä nuoret ovat. Joka tapauksessa ammatinvalinnasta, uravalinnasta sekä urasuunnittelusta puhuttaessa tarkoitetaan tässä tutkimuksessa käytännössä samaa asiaa, ja kulloinkin käytettävä versio valitaan riippuen esimerkiksi siitä, kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan tai mitä asiaa halutaan painottaa.

Nuorilta odotetaan aktiivisuutta ja vastuunkantoa oman urasuunnittelunsa hahmottelussa, mutta tilanne voi tuntua nuoresta ahdistavalta tai jopa epätoivoiselta, mikäli hänellä ei ole välineitä hallita tilannetta sekä tukiverkostoa ympärillään. Ohjaajaa tarvitaankin urasuunnittelun toteutuksessa nimenomaan antamaan nuorelle erilaisia välineitä, joiden avulla suunnittelu mahdollistuu. Urasuunnittelu on pitkä prosessi, jonka aikana nuoren on siedettävä epävarmuutta sekä oltava valmis muutoksiin tarvittaessa. Prosessin aikana ammatitavoitteet saattavat muuttua esimerkiksi yhteiskunnan muutosten tai omien mahdollisuuksien ja mielenkiinnon kohteiden tiedostamisen yhteydessä. (Ignatius 2007, 141–146.) Ohjaus ja erityisesti koulun opinto-ohjaus on hyvin tärkeä urasuunnittelun tukija varsinkin nuorelle, jonka ammatillinen suuntaus on ristiriidassa esimerkiksi hänen vanhempiansa toiveiden tai yhteiskunnan valtaviiran kanssa. Hyvän opinto-ohjauksen avulla nuori voi helpommin tutustua eri ammattien ja alojen kirjoon ilman ulkoapäin tulevaa painostusta. (Gottfredson 2005, 85.)

Urasuunnittelusta ja -valinnasta (career choice, career decision-making) on tehty varsinkin psykologian tieteenalalla paljon tutkimuksia 1900-luvun alusta lähtien. Tutkimusten painotus on vaihdellut, mutta yleisesti ottaen tutkimukset ovat keskittyneet ammatinvalintaperusteisiin, eli siihen, mitkä asiat vaikuttavat yksilön ammatinvalintaan sekä miten hän päätyy tiettyyn lopputulokseen. Urasuunnittelua kuvataan varsinkin tuoreemmassa aiheesta koskevassa tutkimuskirjallisuudessa pääsääntöisesti itsestään selvästi dynaamiseksi prosessiksi, mutta itse prosessin kulkuun ei ole kiinnitetty tutkimuksissa yhtä paljon huomiota kuin päätöksentekoon. Syynä tähän saattaa olla uravalintateorioiden psykologinen tiedeperusta ja pyrkimys kvantitatiivisiin tutkimusaineistoihin, jolloin uravalintaan vaikuttavia staattisia tekijöitä on helpompi muuttaa mitattavaan muotoon kuin prosessin etenemistä (Moore, Gunz & Hall 2007, 31).

Tässä tutkimuksessa pääpaino on urasuunnitteluprosessissa, sillä tarkoituksena oli tutkia opinto-ohjauksen antamaa tukea prosessin eri vaiheissa. Tutkimuksen tavoitteena ei siis ollut tutkia ainoastaan nuoren uravalintaa irrallaan ohjauksesta. Oletuksena on, että kaikilla uravalintaan vaikuttavilla syillä ei ole suoranaisesti mitään tekemistä opinto-ohjauksen kanssa (esimerkiksi harrastuksilla tai nuoren luonteenpiirteillä), jolloin tämän tutkimuksen kannalta ei olisi ollut tarkoituksenmukaista tutkia jokaista nuoren uravalintaan vaikuttavaa tekijää vaan sitä suunnitteluprosessia, jonka eri vaiheissa nuori tarvitsee ohjausta. Prosessia tutkimalla oli mahdollista selvittää niitä heikkouksia ja vahvuuksia, joita nuori koki opinto-ohjauksessa olevan

oman urasuunnittelunsa kannalta. Toiseksi tämän tutkimuksen aineisto kerättiin abiturienteilta juuri ennen lukiokoulutuksen päättymistä, joten joidenkin nuorten suunnitelmat saattoivat olla vielä selkiintymättömiä. Näin ollen pelkkää päätöksentekoa olisi ollut mahdoton tutkia. Tutkimuksen kannalta kiinnostavampaa olikin, miten pitkällä nuoret olivat urasuunnitteluprosessissaan lukion päättyessä vertailtaessa heitä keskenään. Vaikka tässä tutkimuksessa painotetaan urasuunnitteluprosessia päätöksentekoon vaikuttavien asioiden sijaan, prosessin kulkua on mahdoton ymmärtää irrallaan prosessin taustalla olevista valintaperusteista. Väistämätön tosiasia on, että jotkin asiat vaikuttavat nuorten valintoihin ja sitä kautta prosessin etenemiseen. Seuraavaksi tarkastellaankin erilaisia tapoja ymmärtää nuoren urasuunnittelua. Uravalintateorioiden avulla saadaan myös käsitys prosessin muodostumisesta.

Uravalintateoriat voidaan jakaa sosiologisiin sekä psykologisesti suuntautuneisiin teorioihin. Sosiologisessa lähestymistavassa kiinnostus kohdistuu muun muassa uravalinnan sosioekonomisiin vaikutuksiin. Ammatti vaikuttaa esimerkiksi yksilön varallisuuteen, yhteiskunnalliseen statukseen sekä elämäntyyliin. Toisaalta sosiologit ovat kiinnostuneita myös ammatillisen suuntautumisen periytymisestä sukupolvelta toiselle sekä epätasa-arvosta, joka uravalintaan liittyy. Psykologisesti suuntautuneet teoriat puolestaan korostavat yksilön persoonaa, tarpeita ja kiinnostuksen kohteita ammatinvalinnassa. Teorioiden taustalla on ajatus siitä, että mikäli yksilön persoona sopii työn vaatimuksiin, haasteisiin sekä työstä saataviin palkintoihin, yksilö saa työstä suurempaa tyydytystä eikä vaihda ammattia kovin suurella todennäköisyydellä. (Kirkpatrick Johnson & Mortimer 2002, 37–39.)

Uravalintateorioiden kehityksen katsotaan alkaneen yhdysvaltalaisen Frank Parsonsien vuonna 1909 julkaistusta teoksesta ”Choosing a Vocation”. Teos syntyi teollistumisen aikakaudella, jolloin työntekijöiden osaamiseen ei kiinnitetty kovinkaan paljon huomiota työpaikoilla. Parsons kritisoi ajalle tyyppillistä aineellisiin hyödykkeisiin panostamista työntekijöiden hyvinvoinnin kustannuksella. Vähäinen kiinnostus työvoimaan johti siihen, että työntekijöiden potentiaali jäi usein tunnistamatta, ja ihmiset toimivat työtehtävissä, jotka eivät vastanneet heidän osaamistaan tai tavoitteitaan. Ajattelussaan Parsons korosti, että ihmisen tulisi ensin ymmärtää omat kykynsä, kiinnostuksen kohteensa sekä tavoitteensa, minkä lisäksi hänen tulisi tietää eri ammattien työnkuvista sekä esimerkiksi etenemismahdollisuuksista. Vertaamalla tämän jälkeen omia ominaisuuksiaan eri työnkuvien vaatimuksiin ihmisten oli Parsonsien mukaan mahdollista valita itselleen mielekäs ja sopiva ammatti. (Gothard 2001, 10; Moore et al. 2007, 24–25.)

Parsonsin innoittamana monet yhdysvaltalaiset tutkijat kehittivät uravalintateorioita ensimmäisen maailmansodan aikana sekä sen jälkeen piirreteoreettisista sekä differentiaalipsykologisista lähtökohdista. Tarvetta uravalintaa koskevalle tutkimukselle oli paljon, sillä armeija tarvitsi konkreettisia keinoja löytääkseen sadoille tuhansille ihmisille heidän osaamistaan parhaiten vastaavia tehtäviä armeijan palveluksessa nopeasti sodan aikana. Sodan jälkeen puolestaan valtavat ihmismäärät olivat muuttuneessa elämäntilanteessa vailla työpaikkaa, ja heille oli löydettävä mielekäs paikka yhteiskunnasta aikailematta. (Moore et al. 2007, 21–23.)

Parsonsin teosta ei voida pitää varsinaisesti vielä kehittyneenä uravalinnan teoriana, mutta se antoi kuitenkin alkusysäyksen aihetta koskeville teorioille (Brown 2002, 3–4). Parsonsin mallin voidaan laskea kuuluvaksi piirreteorioiden kategoriaan (trait-factor theories), jotka ovat uravalinnan vanhimpia teorioita. Parsonsin teorian lisäksi muutkin piirreteoreettiset mallit korostavat yksilön kykyjen ja kiinnostuksen kohteiden yksinkertaista yhdistämistä sopivaan ammattiin. Harva teoretikko tai ohjausalan ammattilainen tukeutuu enää nykyään pelkkään piirreteoreettiseen ajattelutapaan, mutta kyseinen suuntaus on antanut tukevan pohjan uudemmille uravalinnan teorioille. (Osipow 1983.)

Urasuunnittelusta puhuttaessa kehitys-/minäkäsitysteoriat (developmental/self-concept theories) korostavat nimensä mukaisesti ihmisen kasvua sekä henkilön minäkäsityksen kehittymistä iän myötä. Teorioiden mukaan henkilö vertailee omaa minäkäsitystään niihin tietoihin, joita hänellä on eri ammateista, ja lopullinen uravalintapäätös syntyy, kun tietty ammatti sopii yksilön minäkäsitykseen. (Osipow 1983.) Tämän suuntauksen ja kenties kaikkien uravalintateoreetikoiden tunnetuin edustaja on Donald E. Super (ks. esim. Brown 2002, 17; Gothard 2001, 15; Osipow 1983, 152). Super korostaa teoriassaan minäkuvan merkitystä uravalinnassa. Hänen mukaansa yksilö valitsee ammatillisen suuntauksen, joka tukee yksilön minäkuvaa sekä sallii itseilmaisun. Superin mukaan minäkuva kehittyy lapsuudessa ja nuoruudessa, mutta hänen teoriassaan korostuu myös koko elämänkaaren ajan tapahtuva kehitys ja kasvu. Super jakaa yksilön elämänkaaren elämänvaiheisiin, joita ovat kasvu, etsintävaihe, vakiintuminen, ylläpito sekä eläkkeelle siirtyminen. (Super 1957; Super 1980.) Superin mukaan samanlainen sykli kuvaa myös ammatinvalintaa sekä yksilön urakehitystä. Jossakin vaiheessa elämäänsä yksilö tulee tietoiseksi siitä, että hänen täytyy valita ammatti. Tämä voi tapahtua nuoruudessa, mutta myös myöhemmin elämässä, mikäli yksilö haluaa esimerkiksi vaihtaa ammattia. Tätä vaihetta Super kutsuu siis kasvun vaiheeksi. Seuraavaksi alkaa etsintävaihe, kun yksilö ottaa selvää eri vaihtoehdoista sekä miettii

mahdollisia seurauksia valinnalleen. Tämän jälkeen yksilö tekee ammatinvalintapäätöksen ja pyrkii päämäärätietoisesti kohti tavoitettaan. Tämän vaiheen tarkoitus on vakiinnuttaa ammatillinen toiminta. Lopulta yksilö ylläpitää ammatillista osaamista työympäristössään ja mahdollisesti "siirtyy eläkkeelle", eli toisin sanoen päätyy sitä kautta jälleen syklin alkuun, kasvun vaiheeseen, mikäli hän päättää vaihtaa ammattia. (Super 1980.) Donald E. Superin kuvaamaa urasuunnitteluprosessin kulkua käsitellään yksityiskohtaisemmin hieman myöhemmin.

Yhdeksi uravalintateorioiden kategoriaksi Samuel H. Osipow (1983) luokittelee persoonallisuusteoriat (vocational choice and personality theories). Näissä teorioissa korostuvat henkilön persoonalliset piirteet, ja uravalinta kohdistuu tiettyyn ammattiin, koska henkilö uskoo pystyvänsä tyydyttämään tarpeensa kyseisessä ammatissa. Useiden persoonallisuusteorioiden mukaan myös samassa ammatissa toimivat henkilöt alkavat ajan myötä muistuttaa persoonallisilta piirteiltään toisiaan, vaikka he olisivat aluksi olleet täysin erilaisia. Uravalintaa käsittelevistä persoonallisuusteorioista tunnetuin ja testatuin on John L. Hollandin teoria, jonka hän esitteli ensimmäisen kerran vuonna 1959, ja jota hän on kehittänyt ja tarkentanut 1990-lopulle asti (Gothard 2001, 13; Holland 1959; Savickas 2007, 83).

John L. Hollandin mukaan hänen teoriaansa edeltäneet uravalintateoriat olivat joko liian laajoja tai sitten liian spesifejä, jolloin niistä ei ollut hyötyä suurelle joukolle. Esimerkiksi juuri Superin teoriaa hän piti turhan yleisluontoisena, ja tämän vuoksi Holland kehitti tarkemman kuvauksen yksilön persoonallisuuspiirteistä, joita tarkastelemalla on hänen mukaansa mahdollista löytää yksilölle parhaiten sopiva ammatti. (Holland 1959.) Hollandin teorian ytimenä on, että on olemassa kuusi ammatillista persoonallisuustyyppiä ja niitä vastaavia työympäristöjä. Nämä kuusi tyyppiä ovat realistinen (realistic), tutkiva (investigative), taiteellinen (artistic), sosiaalinen (social), yritteliäs (enterprising) sekä konventionaalinen (conventional). Jokaista tyyppiä vastaa niiden (englanninkielinen) alkukirjain, joten yleisesti puhutaan RIASEC-mallista. Yksilön persoonallisuustyyppi määräytyy testaamalla, mitkä edellä mainituista persoonallisuustyypeistä parhaiten muistuttavat yksilön piirteitä. Testin avulla kuusi persoonallisuustyyppiä laitetaan järjestykseen siten, että eniten yksilöä vastaava tyyppi on ensimmäisenä ja vastaavasti vähiten vastaava viimeisenä. Tämän jälkeen kolme eniten yksilön ominaisuuksia vastaavaa persoonallisuustyyppiä muodostaa kirjainyhdistelmän, jolle löytyy myös yhdistelmää vastaava työympäristö. (Holland 1959; Jusi 1987; Savickas 2007.) Näin ollen esimerkiksi professori (I), joka nauttii opettamisesta (S) taiteellisella tavalla (A) saisi kirjainyhdistelmäkseen ISA.

Hollandin persoonallisuustyyppiteoriaa on testattu kunnioitettavan paljon, ja sitä on käytetty laajasti apuna ammatinvalinnanohjauksessa. Teoria on pitänyt hyvin pintansa jo yli puoli vuosisataa, sillä sitä on päivitetty tasaisin väliajoin ja toisaalta sitä on tutkittu ja laajennettu yli kansallisten rajojen useiden alan ammattilaisten toimesta. Teoriaa on kuitenkin myös kritisoitu, sillä osa empiirisistä tutkimuksista osoittaa, että teoria on osittain kulttuurisidonnainen. Hollandin teoria ei myöskään ota kovin hyvin huomioon persoonallisuuden kehittymisen prosessia. (Osipow 1983, 112–113; Spokane & Cruza-Guet 2005, 30–34.) Kritiikkiä on tullut lisäksi siitä, että teoria on perustunut keskitasoa lahjakkaampien opiskelijoiden ammatinvalinnan tutkimuksiin (Jusi 1987, 41). Teoriasta on kuitenkin yhä edelleen hämmästyttävän paljon apua käytännön ohjaustyössä, vaikka ammatinvalinnanohjauksen asiakaskunta on monipuolistunut ja työmarkkinat ovat erilaistuneet teorian syntyajoista (Spokane & Cruza-Guet 2005, 24). Käytännön harjoitustehtäviä Hollandin persoonallisuustyyppiteoriaa hyväksi käyttäen on esittänyt muun muassa Norman E. Amundson (2005, 72–74).

Hollandin persoonallisuustyyppiteoria on saanut kritiikkiä kulttuurisidonnaisuudestaan, mutta toisaalta urasuunnittelun ja -valinnan voidaan nähdä olevan yleisestikin ottaen hyvin kulttuurisidonnaista. Eri maiden taloudellinen tilanne sekä esimerkiksi työllisyysmarkkinat asettavat reunaehdot kansalaisten urasuunnittelulle, ja tällaisia konteksti- ja kulttuurieroja voidaan tutkia vain vertailevilla tutkimusasetelmilla. Joissakin kulttuureissa ammatti ei ole samalla tavalla yksilön valittavissa kuin esimerkiksi länsimaissa, minkä vuoksi parhaimmista uravalintateoriat eivät kykene kattavasti ottamaan huomioon jokaista kansaa ja sen erityispiirteitä. (Kirkpatrick Johnson & Mortimer 2002, 42–43.)

Eri uravalintateoriat ovat ottaneet paljon vaikutteita toisistaan. Parhaimmillaan teoriat muodostavat yhdessä kokonaiskuvan siitä, miten uravalintaa ja -suunnittelua on mahdollista ymmärtää, sillä yksikään teoria ei yksinään kykene selittämään kaikkia urasuunnitteluprosessiin vaikuttavia tekijöitä. (Osipow 1983, 11–12.) Edgar H. Schein (2007b) on sitä mieltä, että vaikka ura- ja ammatinvalintatutkimusten kenttä on laajentunut alkuajoistaan valtavasti, esimerkiksi Superin ja Hollandin teorioihin tukeudutaan edelleen vahvasti. Schein ei näe ongelmana itse teorioita, vaan integraation puutteen, joka alan tutkimuksissa näkyy. Hänen mukaansa tarvitaan lisää ymmärrystä ja yhteenvetoa useammista näkökulmista, jotta tutkijat voisivat hyödyntää useamman lähestymistavan vahvuuksia ja kehittää uravalintateorioita edelleen. Lisäksi Schein pitää ongelmana psykologisen sekä sosiologisen lähestymistavan välistä kuilua ja toivottaa uudenlaiset

metodit ja näkökulmat tervetulleiksi; kvantitatiiviset, staattiset tutkimusaineistot sekä korrelaatiokertoimet eivät ole aina automaattisesti muita metodeja parempia. Scheinin mukaan varsinkin psykologisen tutkimusperinteen ongelmana on perinteiseen syy-seuraus-suhteen tutkimiseen jämähtänyt paradigma, minkä vuoksi uraa ja ammattia koskevat tutkimukset toistavat usein itseään. (Schein 2007a; 2007b.) Toisaalta sosiologisten ja psykologisten teorioiden voidaan nähdä lähentyneen ainakin alkuaajoistaan. Sosiaaliset ympäristöt ammatinvalintaan vaikuttavina tekijöinä ovat tulleet psykologistenkin suuntausten mielenkiinnon kohteeksi. Sosiologit eivät puolestaan enää tarkastele esimerkiksi ammatin siirtymistä sukupolvelta toiselle yksilotteisesti ammatillisten arvojen periytymisen näkökulmasta. (Kirkpatrick Johnson & Mortimer 2002, 39.)

## **2.7 Nuoren urasuunnitteluprosessi**

Edellisessä luvussa esiteltiin erilaisia uravalintateorioita sekä sivuttiin Donald E. Superin urasuunnitteluprosessin kuvausta, jotta olisi mahdollista ymmärtää nuoren urasuunnitteluprosessiin vaikuttavia tekijöitä. Seuraavaksi fokus siirtyy itse prosessiin, jonka kulkua on siis alan tutkimuksissa käsitelty huomattavasti vähemmän kuin uravalintaan vaikuttavia tekijöitä. Tarkoitus on luoda käsitys urasuunnitteluprosessin eri vaiheista, joita tässä tutkimuksessa käsitellään suhteessa opinto-ohjauksesta saatavaan tukeen.

Jari-Erik Nurmi (1993) kuvaa ammatinvalintaa prosessiksi, jonka perustaksi nuori tarvitsee tiedot mahdollisista tulevaisuuden ammateista ja koulutusmahdollisuuksista sekä käsityksen omista mahdollisuuksistaan selviytyä erilaisissa työtehtävissä ja opinnoissa. Nurmen mukaan nuori vertailee ensin omia intressejään ja arvojaan niihin tietoihin, joita hänelle on kertynyt erilaisista ammattivaihtoehdoista. Nurmi on tosin sitä mieltä, että nuoren omat intressit eivät ole useinkaan niin tietoisia, että hän kykenisi ilmaisemaan niitä sanallisesti. Nurmen mukaan ammatinvalinnanohjausta tarvitaan juuri tunnistamaan tällaiset piilossa olevat intressit. Näiden tietojen ja omien kiinnostuksen kohteiden vertailun tuloksena nuorelle kehittyy ammattitavoite. Prosessin seuraavassa vaiheessa nuori arvioi, onko hänen mahdollista toteuttaa tavoitteensa, ja arvioinnissa korostuu nuoren minäkuva sekä itsetunto, jotka ovat rakentuneet muun muassa aiemmin saadun palautteen pohjalta. Viimeisessä vaiheessa nuorella on käsitys siitä, mikä hänen tavoitteensa on, mutta hän tarvitsee vielä konkreettiset keinot kyseisen tavoitteen saavuttamiseen. Ammatinvalinta kohdistuu tässä vaiheessa esimerkiksi koulutusväylien selvittämiseen sekä eri koulutusvaihtoehtojen vaatimuksien hahmottamiseen. Nurmi nimittää tätä



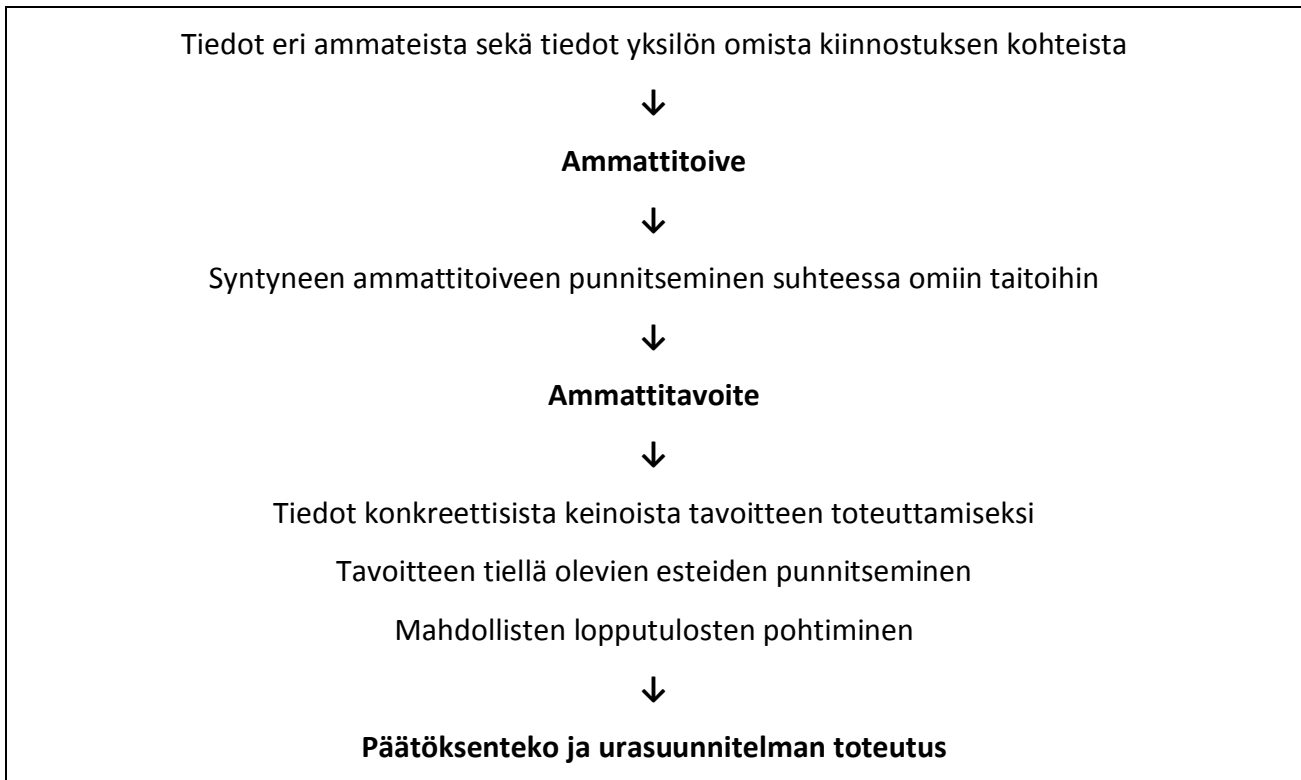
vaihetta koulutuksen suunnitteluksi, ja hänen mukaansa tämä vaihe tapahtuu yleensä aikuisten opastuksella. (Nurmi 1993, 66–70.) Opinto-ohjaus on parhaimmillaan (ja opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden mukaan) mukana kaikissa kolmessa vaiheessa; ohjauksen avulla nuori saa tietoa eri ammateista ja koulutusvaihtoehdoista sekä pääsee tutustumaan jatkokoulutuspaikkoihin ja työelämään konkreettisesti. Näiden lisäksi nuorta autetaan saamaan realistiset käsitykset omista kyvyistään. Ammatinvalinnasta puhuttaessa tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä prosessia, joka lopulta toivottavasti johtaa johonkin valintaan, ei lukkoon lyötyä päätöstä.

R. Vance Peavy näkee ohjauksen prosessina, joka on pääpiirteiltään mielestäni melko yhtenevä edellä kuvatun Jari-Erik Nurmen uravalintateorian kanssa, joskin Peavy korostaa enemmän ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutusta ja dialogia. Peavyn (1999) mukaan aluksi on selvitettävä asiakkaan elämänkenttä sekä ongelma. Sen jälkeen ryhdytään etsimään ratkaisua ongelmaan, ja tämä tapahtuu yleensä kahdessa vaiheessa. Ensin tehdään päätös siitä, miten asiakas aikoo ratkaista ongelman, ja seuraavaksi suunnitellaan henkilökohtainen projekti, jonka avulla asiakkaan on mahdollista päästä käytännön tasolla toivomaansa ratkaisuun. Peavy muistuttaa, että ongelman ratkaisu (opinto-ohjauksesta puhuttaessa uravalinta) ei ole useinkaan kivuton päätös, sillä ohjattava joutuu luopumaan joistakin itselleen merkittävistä asioista päästäkseen toivomaansa lopputulokseen. Joskus päätöksenteko uhkaa kaatua tällaisten esteiden vuoksi, ja ohjaajan tehtävänä onkin pyrkiä selvittämään ongelmalliset tilanteet. (Peavy 1999, 119–127.) Uravalintaa tehdessään nuoret joutuvat esimerkiksi pohtimaan, kuinka kauas perheestään he ovat valmiita muuttamaan päästäkseen toivomaansa opiskelupaikkaan, tai kuinka paljon aikaa he ovat valmiita uhraamaan lukiessaan pääsykokeisiin. Lisäksi yhden ammattitavoitteen tavoittelu saattaa merkitä sitä, että nuoren on luovuttava muista ammattitavoiteistaan ainakin hetkeksi. Tällöin kyse on tasapainottelusta erilaisten toiveiden ja tarpeiden välillä.

Nurmea (1993) ja Peavya (1999) tarkemman ja monivaiheisemman kuvauksen urasuunnitteluprosessista on esittänyt Donald E. Super (1980), jonka syklikuvaus (kasvu-etsintävaihe-vakiintuminen-ylläpito-eläkkeelle siirtyminen) esiteltiin jo aiemmin. Super (1980) käsittelee urasuunnitteluprosessia puhtaasti ammatinvalintatilanteessa olevan yksilön näkökulmasta. Hän ei siis yhdistä yksilön uravalintaa ohjaustoimintaan samoin kuin Peavy. Donald E. Superin mukaan kaikki alkaa uravalintavaiheesta. Vaihe tarkoittaa sitä, että yksilö tulee tietoiseksi tarpeestaan tai tahdostaan valita uusi ammatti. Tämä vaihe on abiturienteille toki itsestään selvä, mutta Superin esittämä prosessikuvaus on laajennettu koskemaan missä tahansa

myöhemmässäkin elämänvaiheessa tapahtuvaa ammatinvaihdosta, jolloin uranvalintavaihe saattaa olla pitkänkin pohdinnan tulos jo itsessään. Seuraava Superin prosessimallin vaihe, päätöksenteko-ongelma, tarkoittaa kysymystä siitä, minkä urasuuntauksen yksilö haluaa tehdä. Kun yksilö on kysynyt kysymyksen itseltään, alkaa eri vaihtoehtojen pohdinta. Vaihtoehtojen pohtimista varten yksilö tarvitsee tietysti lisätietoja päätöksenteon tueksi. Ensin yksilön on mietittävä, mitä tietoja hän ylipäänsä tarvitsee päätöksentekoa varten. Tällaisia tarvittavia tietoja saattavat olla vaikkapa koulutuksen kesto tai tietyn alan työllisyystilanteen selvittäminen. Tarvittavien tietojen tunnistamisen jälkeen kaikki tiedot tulee myös etsiä, jonka jälkeen päätöksenteon pohdinta on vasta mahdollista. Kun yksilöllä on tarvittavat uudet tiedot, hän vertaa niitä aiempiin tietoihinsa esimerkiksi kyseisestä ammatista tai alasta, jonka jälkeen hän vielä miettii sitä, millaisia seurauksia tietyllä uravalinnalla olisi. Tämän prosessin jälkeen yksilö valitsee yhden vaihtoehdon ja tekee tarvittavat toimet suunnitelmansa toteuttamiseksi. Samalla hän varastoi muut vaihtoehdot mahdollista myöhempää käyttöä varten. Mikäli uravalinta ei syystä tai toisesta toteudu, alkaa prosessi uudelleen päätöksenteko-ongelmasta, jolloin yksilö ottaa mahdollisesti aiemmin varastoidut suunnitelmansa uudelleen pohdintaan.

Tässä tutkimuksessa urasuunnitteluprosessi ymmärretään Donald E. Superin, Jari-Erik Nurmen sekä R. Vance Peavyn esittämien prosessikuvausten pohjalta. Seuraavalla sivulla olevaan kuvioon (kuvio 1) olen yhdistänyt näiden kolmen prosessikuvausten keskeiset elementit siten kuin ne tässä tutkimuksessa ymmärretään, sillä yhdessä ne muodostavat monipuolisen kuvauksen urasuunnitteluprosessista. Esimerkiksi tarkastelemalla ainoastaan Nurmen esittämää prosessikuvausta aiemmin mainittu Peavyn huomio esteiden punnitsemisesta jäisi tarkastelun ulkopuolelle. Toisaalta ainoastaan Peavyn kuvaukseen tukeutuessa pääpaino olisi ohjaustoiminnassa, ja yksilön uravalinta jäisi vähemmälle tarkastelulle. Superin kuvauksessa mainitut lopputulosten etukäteen pohtiminen ja muiden vaihtoehtojen varastointi eivät puolestaan näy Nurmen tai Peavyn prosessikuvauksissa. Tässä tutkimuksessa esitellyt urasuunnitteluprosessin vaihekuvaukset eivät missään nimessä ole ainoita laatuaan, mutta ne auttavat ymmärtämään prosessin mahdollista etenemistä. Myöhemmin tutkimuksen tuloksia analysoidaan suhteessa kuviossa yksi esitettyyn urasuunnitteluprosessin kulkuun.



**Kuvio 1. Urasuunnitteluprosessin vaiheet**

Tutkimalla urasuunnitteluprosessin kulkua ja opinto-ohjauksen antamaa tukea lukiolaisten näkökulmasta tutkimuksessa saatiin selville opinto-ohjauksen merkitys nuorten ammatinvalinnassa sekä mahdolliset ongelmakohtat, joita nuoret kokivat urasuunnitteluprosessissaan. Samalla oli mahdollista tutkia, millä perusteilla tutkimukseen osallistuneet nuoret itse asiassa valitsivat mahdollisia jatkokoulutuspaikkoja ja ketkä ihmiset tai mitkä asiat valintoihin vaikuttivat. Urasuunnitteluprosessin kulkua tutkimalla selvisi lisäksi, missä vaiheessa nuoren elämää päätös uravalinnasta oli syntynyt, mikäli jonkinlainen valinta oli lukion loppuvaiheessa jo tehty.

### **3. Tutkimustehtävä ja tutkimuksen toteutus**

Tutkimuksen tarkoituksena on antaa ääni abiturienteille heidän urasuunnitteluaan koskien. Tutkimuksessa selvitettiin opinto-ohjauksen merkitystä lukiolaisten jatko-opintoja sekä työelämää koskevan päätöksenteon tukijana, eli toisin sanoen nuorten urasuunnitteluprosessin tukijana. Lisäksi tutkittiin opinto-ohjaukselle annettujen valtakunnallisten, lakisääteisten tavoitteiden

toteutumista nuorten näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tutkimustehtävät ovat näin ollen seuraavat:

1. Tukeeko lukion opinto-ohjaus nuorten urasuunnitteluprosessia? Jos, niin miten?
2. Miten opetussuunnitelman perusteissa määritellyt opinto-ohjauksen urasuunnittelun tavoitteet toteutuvat lukion opetuksessa nuorten näkökulmasta?

Tutkimusaineisto hankittiin lomakekyselyillä sekä teemahaastatteluilla lukion kolmannen sekä neljännen vuoden opiskelijoilta eli abiturienteilta. Tutkimuksen tarkoitus on antaa ääni nimenomaan nuorille sekä heidän kokemuksilleen, minkä vuoksi opinto-ohjaajia ei haastateltu. Tästä syystä tutkimuskysymyksissä painottuu nuorten subjektiivinen näkökulma. Tarkoitus ei ole harhauttaa lukijaa kuvittelemaan, että tutkimuksessa olisi otettu selvää siitä, mitä luokkahuoneessa todellisuudessa on tapahtunut tai miten esimerkiksi jokainen opinto-ohjaustunti olisi edennyt. Tutkimuksessa ei ole myöskään keskitytty esimerkiksi opinto-ohjaajien etukäteen tekemiin tuntisuunnitelmiin, joiden avulla olisi ollut mahdollista tutkia objektiivisemmin sitä, miten lakisäätteisiä opinto-ohjaukselle annettuja tehtäviä on pyritty toteuttamaan. Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu siihen, miten nuoret ovat kokeneet toteutuneen opinto-ohjauksen sekä mitkä asiat heille ovat jääneet mieleen. Osa opinto-ohjauksessa käsitellyistä asioista on voinut unohtua, ja se mikä on yhdelle merkityksellistä, on toiselle nuorelle mahdollisesti yhdentekevää. Tutkimuksen kannalta mielekästä tietoa onkin se, miten nuoret kokivat opinto-ohjauksen toteutumisen omasta yksilöllisestä näkökulmastaan sekä miten opinto-ohjaus on tukenut nuoria urasuunnitteluprosessin eri vaiheissa heidän mielestään.

Avoimia kysymyksiä sisältävät lomakekyselyt tehtiin kahdessa eri lukiossa eri paikkakunnilla. Toinen lukio sijaitsee pienellä, alle 10 000 asukkaan paikkakunnalla suhteellisen kaukana suurista kaupungeista ja korkeakouluista, ja toinen lukio sijaitsee vastaavasti suurella, yli 100 000 asukkaan paikkakunnalla korkeakoulujen välittömässä läheisyydessä. Näistä kahdesta lukiosta puhuttaessa käytetään tästä lähtien selvyyden vuoksi termejä 'maaseutulukio' ja 'kaupunkilukio', vaikka teknisesti ottaen myös maaseutulukio sijaitsee kunnassa, joka käyttää itsestään kaupunkinimitystä. Tutkimukseen valittiin tarkoituksella maaseutulukio sekä kaupunkilukio, jotta tutkimuksessa oli mahdollista tarkastella abiturienttien liikkuvuutta, eli toisin sanoen sitä, vaikuttaako kotipaikkakunta nuorten muuttohalukkuuteen tai jatkokoulutuspaikkakunnan valintaan. Maaseutulukion nuorten on käytännössä muutettava pois omalta

asuinpaikkakunnaltaan, mikäli he haluavat jatkaa opintojaan korkeakoulussa. Kaupunkilukion nuoret voivat sen sijaan jäädä halutessaan tutulle paikkakunnalle ainakin siinä tapauksessa, että oman paikkakunnan koulutustarjonnasta löytyy itseä kiinnostava vaihtoehto. Tällaisella "vertailuasemalla" ei pyritty tutkimuksessa yleistykseen siitä, miten maaseutulukioiden nuoret eroavat kaupunkilukioiden nuorista. Enemmänkin erilaisista kunnista tulevia nuoria tutkimalla pyrittiin siihen, että löydettäisiin mahdollisimman monenlaisia tarinoita urasuunnitteluun liittyen. Asuinpaikkakunnan ajateltiin mahdollisesti vaikuttavan urasuunnitteluun, ja se toi mielenkiintoisen lisän tutkimusasetelmaan.

Tutkimukseen valittiin kaksi lukiota myös siitä syystä, että oli mahdollista tarkastella valtakunnallisten, lakisääteisten lukion opetussuunnitelmien perusteiden erilaisia toteutustapoja. Tämä ei olisi ollut mahdollista, jos kaikki tutkittavat olisivat olleet saman lukion opiskelijoita. Toisaalta tutkimukseen ei valittu enempää kuin kaksi lukiota, jotta nuorten yksilölliset näkemykset ja opinto-ohjaukselle antamat merkitykset saivat äänen; ulkoapäin katsottuna kaikki saman lukion abiturientit saavat samanlaista opinto-ohjausta, mutta silti jokaisen opiskelijan kokemus on erilainen. Mikäli kaikki tutkittavat olisivat olleet esimerkiksi eri lukioista, opinto-ohjaus olisi ollut jo lähtökohtaisesti jokaiselle erilaista, joten tutkimuksen tulokset olisivat kertoneet ehkä enemmänkin oppilaitoskohtaisista eroista kuin opiskelijoiden yksilöllisistä opinto-ohjaukselle antamista merkityksistä.

Lomakekysely toteutettiin kummassakin lukiossa opinto-ohjaajien suostumuksella ja avustuksella yhden opinto-ohjaustunnin aikana tammikuussa 2012. Kaupunkilukiossa lomakekyselyt tehtiin abiturienttien viimeisellä opinto-ohjaustunnilla. Maaseutulukiossa opinto-ohjauksen viimeinen kurssi oli puolestaan vielä hieman kesken. Aineisto kerättiin abiturienteilta mahdollisimman lähellä lukion päättymistä, jotta jatkokoulutus- ja ammatinvalintapäätösten teko olisi ollut ajankohtainen ja toisaalta siitä syystä, että heille olisi ehtinyt kertyä selkeä käsitys ja mielipide lukion opinto-ohjauksesta. Opinto-ohjaajat olivat hyvin yhteistyöhaluisia ja antoivat teettää lomakekyselyt oppitunnin aikana, ja aineistoa kertyi tällä tavoin riittävästi. Usein esimerkiksi postitse kerättävien kyselylomakkeiden ongelmana on, että vastausprosentti jää pieneksi (Valli 2001, 101). Samoin aineiston koko olisi saattanut tässä tutkimuksessa jäädä pieneksi, jos lomakekyselyyn vastaaminen olisi annettu abiturienteille esimerkiksi vapaaehtoiseksi kotitehtäväksi.

Lomakekyselyihin vastasi yhteensä 34 abiturienttia, ja haastatteluihin osallistui lomakekyselyihin vastanneiden nuorten keskuudesta kymmenen abiturienttia. Maaseutulukiossa lomakekyselyyn vastasi yhteensä 23 opiskelijaa, ja haastatteluun heistä valittiin 6 opiskelijaa. Kaupunkilukiossa lomakekyselyyn vastasi puolestaan 11 opiskelijaa. Haastatteluun valittiin heidän joukostaan 4 opiskelijaa. Kummassakin lukiossa kaikki opinto-ohjaustunnilla paikalla olleet opiskelijat osallistuivat tutkimukseen lomakekyselyyn vastaamalla, ja moni olisi ollut valmis osallistumaan myös haastatteluun. Kymmenen haastattelua oli kuitenkin tätä tutkimusta ajatellen tarpeeksi, sillä haastatteluaineistoa kerätessä aineisto alkoi kylläntyä. Kvalitatiivisen aineiston kylläntyminen tarkoittaa sitä, että uudet tapaukset eivät tuo enää merkittävästi uusia puolia tutkittavaan ilmiöön (Eskola & Suoranta 2008, 62). Lomakekyselyt toimivat haastateltavia valittaessa eräänlaisina esitietolomakkeina, joiden avulla oli mahdollista tehdä harkinnanvarainen poiminta. Harkinnanvaraisesta poiminnasta puhutaan silloin, kun tutkija ei valitse tutkittavaa joukkoa täysin sattumanvaraisesti vaan poimii tutkittavat siten, että he edustaisivat tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman hyvin (Eskola & Suoranta 2008, 18). Tätä tutkimusta varten harkinnanvarainen poiminta tehtiin kaksi kertaa; ensin valittaessa tietyt lukiot mukaan tutkimukseen ja sen jälkeen vielä valittaessa lomakekyselyiden perusteella nuoria haastatteluihin.

Haastatteluihin valittiin lomakekyselyiden perusteella uravalinnan kannalta mahdollisimman erilaisissa elämäntilanteissa olevia abiturientteja, jotta tutkimuksen avulla saatiin selville monenlaisia opinto-ohjaukselle annettavia merkityksiä sekä opinto-ohjaukseen kohdistuneita tavoitteita ja toiveita. Lisäksi haastatteluihin valittiin tarkoituksella kumpaakin sukupuolta edustavia nuoria lähinnä siitä syystä, että miesten tulevaisuus lukion jälkeen saattaa näyttäytyä armeijan vuoksi erilaisena kuin naisten, joille armeijan tai siviilipalveluksen suorittaminen ei ole pakollista. Hypoteesina oli, että armeijapalveluksen suorittaminen saattaisi vaikuttaa miesten urasuunnitteluun, mitä haluttiin haastatteluiden avulla selvittää. Tutkimuksessa ei kuitenkaan tarkasteltu tutkimukseen osallistuneiden naisten ja miesten urasuunnittelun eroja muilta osin, eikä armeijan suorittaminen noussut erityiseksi teemaksi. Ennen tutkimuksen toteuttamista armeijapalvelus oli kuitenkin otettava huomioon nuorten urasuunnitteluun mahdollisesti vaikuttavana seikkana. Miesten ja naisten urasuunnitteluprosessin välillä olevien mahdollisten erojen uskottiin tuovan monipuolisuutta haastatteluihin, minkä vuoksi "vertailuasema" oli jälleen mielekäs samoin kuin maaseutu- ja kaupunkilukioasetelmaa mietittäessä. Nykyisin laadullisten

aineistojen analyyseissa keskitytäänkin yleensä eroihin ja moninaisuuteen, kun aiemmin mielenkiinto oli sitä vastoin samanlaisuudessa sekä yhtäläisyyksissä (Eskola & Suoranta 2008, 139).

Avoimia kysymyksiä sisältänyt lomakekysely valittiin aineistonkeruutavaksi ensinnäkin siitä syystä, että sen avulla oli mahdollista selvittää koko opinto-ohjausryhmän näkökulmia opinto-ohjaukseen sekä nuorten tulevaisuudensuunnitelmiin. Kuten Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2009, 72) asian ilmaisevat: ”Kyselyn idea on hyvin yksinkertainen. Kun haluamme tietää mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii, on järkevää kysyä asiaa häneltä.” Toiseksi lomakekyselyillä pystyttiin tässä tutkimuksessa kartoittamaan, ketkä abiturienteista olisivat halukkaita osallistumaan haastatteluun. Kolmanneksi lomakekyselyn vastausten perusteella oli mahdollista valita haastatteluihin mahdollisimman erilaisia tarinoita, jotta aineisto kuvaisi kattavasti nuorten näkökulmia tutkittaviin teemoihin. Lomakekyselyt auttoivat myös päättämään haastatteluiden määrän tarpeen. Esimerkiksi kahta samantyylistä tarinaa ei otettu mukaan, jotta jokainen haastattelu toisi tutkittavasta ilmiöstä jotain uutta ja erilaista tietoa.

Haastattelut puolestaan valikoituivat aineistonkeruutavaksi siitä syystä, että tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat nuorten näkemykset opinto-ohjauksesta. Esimerkiksi havainnoimalla luokkahuoneen tapahtumia olisi toki ollut mahdollista analysoida toteutunutta opetussuunnitelmaa, mutta pelkän havainnoinnin avulla olisi ollut mahdotonta ymmärtää nuorten kokemuksia tapahtuneesta. Haastatteleamalla nuoria oli lisäksi mahdollista saada tietoa koko lukioaikaisesta opinto-ohjauksesta, ei ainoastaan aineistonkeruuhetkellä tapahtuneesta ohjauksesta.

Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Jari Eskolan ja Juha Suorannan (2008, 86–87) mukaan teemahaastattelu antaa haastattelun kululle enemmän liikkumatilaa kuin tarkasti strukturoitu tai puolistrukturoitu haastattelu, sillä tutkijalla on tukilista käsiteltävistä asioista, mutta kaikille tutkittaville ei esitetä samoja kysymyksiä tietyssä järjestyksessä. Eskola ja Suoranta erottavat teemahaastattelun puolistrukturoidusta haastattelusta siten, että puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat ennalta määriteltäviä, kun taas teemahaastattelussa tutkijalla on mielessään vain käsiteltävät aihepiirit, ei siis tarkkoja kysymyksiä. Toisaalta esimerkiksi Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2002, 76–80) käyttävät teemahaastattelua puolistrukturoidun haastattelun synonyymina ja ovat sitä mieltä, että valmiiden kysymysten esittäminen on lähinnä makukysymys. Heidän mukaansa

teemahaastattelusta voidaan puhua silloin, kun kyse ei ole täysin avoimesta haastattelusta eikä toisaalta tarkasti strukturoidusta haastattelusta, jolloin sekä haastattelukysymykset että vastausvaihtoehdot annetaan valmiina. Usein kvalitatiivisesta tutkimuksesta puhuttaessa käsitteistö on niin laaja, että eri tutkijat käyttävät samasta asiasta eri nimiä, ja epäselvyyttä aiheuttaa myös se, viitataanko tietyllä käsitteellä esimerkiksi metodologiaan, analyysitekniikkaan vai näkökulmaan (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 75). On siis lopulta tutkijan tehtävä selvittää lukijalle, mitä hän tarkoittaa oman tutkimuksensa kohdalla. Joka tapauksessa tässä tutkimuksessa haastattelut etenivät ilman tarkkoja kysymyksiä tai niiden esittämisjärjestystä, mutta aihepiirit olivat melko tarkasti ennalta määrättyjä. Käytän tästä haastattelumuodosta termiä teemahaastattelu.

Haastattelut tallennettiin nauhuria käyttäen, ja jokaiselta nuorelta kysyttiin erikseen lupa haastattelun tallentamiseen. Tallennuksen jälkeen haastattelut litteroitiin. Litterointi tarkoittaa haastattelun purkamista tekstiksi (ks. esim. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 163). Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 57 sivua (fonttinaCalibri 12, riviväli 1). Haastattelut toteutettiin lukion tiloissa yleensä abiturientin vapaatunnin aikana, mutta muutaman nuoren kohdalla haastattelu tapahtui koulupäivän päätyttyä. Yleensä tilana toimi vapaana ollut opinto-ohjaajan huone tai jokin luokkahuone, jossa ei ollut haastatteluhetkellä opetusta. Haastattelut kestivät keskimäärin 25–30 minuuttia. Haastateltujen anonymiteetin säilyttämiseksi nuorten nimet on muutettu tutkimustuloksia esiteltäessä.

Tutkimus on laadullinen ja sen lähtökohtana on fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa, joka on osa laajempaa hermeneuttista perinnettä. Fenomenologiassa keskiössä ovat kokemukset sekä tutkittavan henkilön kokemuksille antamat merkitykset. Kokemuksille annetut erilaiset merkitykset johtuvat siitä, että jokainen ihminen kokee asiat oman elämäntodellisuutensa kautta, eikä ihmistä voida ymmärtää irrallaan tuosta suhteesta. (Laine 2001, 26–29.) Lisäksi ihmisen suhde maailmaan nähdään fenomenologiassa intentionaalisenä eli merkityksellisenä ja tarkoituksellisenä. Ihminen toimii ja havaitsee asioita omasta näkökulmastaan, ja nämä näkökulmat muotoutuvat ihmisen pyrkimysten ja uskomusten mukaan. Fenomenologiassa ihminen nähdään myös kulttuuriolentona, joka luo merkityksiä omasta kulttuuristaan käsin, eikä näin ollen voi koskaan täysin ymmärtää jonkin toisen kulttuuriperheen elämismaailmaa samoin kuin omaansa. (mt. 26–29.)



Fenomenologisella filosofialla on yhtymäkohtia myös fenomenografiaan, mutta niitä ei tule sekoittaa toisiinsa. Fenomenografia kohdistuu käsitysten tutkimiseen, ja fenomenografit ovat kiinnostuneita siitä, miten erilaisilla tavoilla yksilöt käsittävät ympärillään olevan maailman. Fenomenologiassa ollaan puolestaan kiinnostuneita siis siitä, miten ihminen kokee elämismaailmansa. (Syrjälä et al. 1994, 114–117.)

Hermeneuttinen teoria liitetään usein fenomenologiaan, sillä hermeneuttinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan esimerkiksi tutkittavan henkilön ilmaisuja, jotka nekin sisältävät erilaisia merkityksiä. Hermeneuttisessa ulottuvuudessa lähdetään siitä ajatuksesta, että tutkijalla on esiyymmärrys tutkittavan elämismaailmasta, sillä he elävät samassa kulttuuripiirissä, ja tämä mahdollistaa tutkimuksen tekemisen. Tutkimuksen tavoitteena voidaan pitää totuttujen ja tunnettujen tekemistä tiedetyksi ja näkyväksi sekä tietyn ilmiön ymmärtämistä sen hetkessä kontekstissaan. (Laine 2001, 29–31.) Tässä tutkimuksessa annetaan ääni abiturienteille, jotta he voivat kertoa niistä merkityksistä, joita he antavat omille kokemuksilleen. Kuten aiemmin on jo tullut esille, tutkimuksen tarkoituksena ei ollut ottaa selvää eri osapuolten näkemyksistä ja muodostaa sitä kautta kokonaiskuvaa lukion opinto-ohjauksesta sekä sen antamasta tuesta nuorten urasuunnittelussa. On hyvin mahdollista ja todennäköistäkin, että opinto-ohjaajat olisivat antaneet ohjaukselle hyvin erilaisia merkityksiä kuin nuoret, ja heidän kokemuksiaan tutkimalla tutkimuksen asettelu olisi ollut aivan toisenlainen. Tässä tutkimuksessa pääpaino oli kuitenkin juuri nuorten elämismaailman ymmärtämisessä.

Vaikka tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään tutkittavien elämismaailmaa sekä tulkitsemaan heidän antamiaan merkityksiä tietylle ilmiölle, käytetty kieli ei ollut ensisijaisena tarkastelun kohteena. Tutkimuksessa kiinnostus kohdistui puheen asiasisältöön, minkä vuoksi litterointi tapahtui sanatarkasti, mutta esimerkiksi puheen taukoja ei otettu litterointivaiheessa huomioon. Sitä vastoin sanat, joita tutkittava puheessaan painotti voimakkaasti, kursivoitiin. Lisäksi litteroidusta tekstistä käy ilmi milloin tutkittava nauroi tai naurahti puhuessaan. Tämä huomioitiin lähinnä siitä syystä, että kirjoitetusta tekstistä välittyisi esimerkiksi ironia, eikä haastateltavan sanomista erehdyttäisi tulkitsemaan väärin analyysivaiheessa. Litteroinnin jälkeen aineisto koodattiin, minkä jälkeen vastaukset teemoiteltiin, eli pilkottiin eri aihepiirien mukaan. Teemoittelun avulla voidaan vertailla erilaisten teemojen esiintymistä aineistossa sekä löytää erilaisia kuvauksia kyseisestä teemasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93).

Fenomenologis-hermeneuttinen ote vaikuttaa tähän tutkimukseen siltä osin, että jokaisen tutkittavan elämismaailman ymmärretään olevan erilainen, ja tutkittaville annetaan ääni kertoa omasta kokemuksestaan ilman ennakko-oletuksia siitä, millainen merkitys opinto-ohjauksella on nuoren urasuunnitteluun ja ammatinvalintaan. Lisäksi haluttiin selvittää erilaisia merkityksiä, joita opinto-ohjaukselle annetaan sen sijaan, että olisi pyritty yleistämään tuloksia koskemaan esimerkiksi kaikkia abiturientteja. Tutkimus on laadullinen eikä siis pyri yleistämään tuloksia.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat luonteeltaan hieman erilaisia keskenään, minkä vuoksi niitä on lähestytty eri tavoin. Ensimmäinen tutkimuskysymys analysoitiin teoriasidonnaisesti. Tämä tarkoittaa Jari Eskolan (2001, 137) mukaan analyysia, joka pitää teorian koko ajan mukana, mutta analyysi ei suoranaisesti pohjaudu teoriaan, toisin kuin puhtaasti teorialähtöisessä analyysissa. Teoriasidonnainen analyysi eroaa myös aineistolähtöisestä analyysista, jossa aineiston pohjalta pyritään löytämään teoreettinen ymmärrys johonkin ilmiöön. Teoriasidonnaisesta analyysista puhuttaessa voidaan kuitenkin tarkoittaa sekä väljempää teoreettista kehystä että yksittäistä metodia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla kyse on metodista, ja tarkemmin sanottuna kysymys on teoriaohjaavasta sisällönanalyysista, eli tekstianalyysista, jonka tarkoituksena on saada sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Samoin kuin teoriasidonnaisessa analyysissa, myös teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa teoria tukee ja ohjaa analyysia, mutta esimerkiksi aineiston luokittelu ei perustu teorioihin tai valmiisiin käsitejärjestelmiin kuten teorialähtöisessä sisällönanalyysissa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116).

Toista tutkimuskysymystä lähestyttiin aineistolähtöisemmin. Aineistona käytettiin edellä esitetyn lomakekysely- ja haastatteluaineiston lisäksi valtakunnallisia lukion opetussuunnitelman perusteita 2003, jotka on esitelty jo aiemmin. Aineistolähtöisessä analyysissa on siis tarkoitus löytää teoreettinen ymmärrys tiettyyn ilmiöön ilman teorioita, jotka ohjaavat aineistonkeruuta ja analyysia. Tällöin empiirinen aineisto ohjaa ennemminkin teorianmuodostusta (Eskola & Suoranta 2008, 19). Aineistolähtöisen analyysin perusajatuksena on, että lähdetään ikään kuin puhtaalta pöydältä, jotta saadaan perustietoa sellaisesta ilmiöstä, jota ei vielä ole tutkittu, ja teoria muodostetaan empiirisen aineiston pohjalta (mt. 19). Puhtaasti aineistolähtöisestä analyysista ei toki ole kyse, sillä opinto-ohjausta sekä opetussuunnitelmia on tutkittu ennenkin, mutta tässä tutkimuksessa keskitytään oppilaiden kokemuksiin opetussuunnitelman mukaisesta opinto-ohjauksesta.

Lomakekyselyiden ja haastatteluiden osalta aineistoa myös kvantifioitiin, mikä tarkoittaa laadullisen aineiston määrällistä analyysia esimerkiksi laskemalla, kuinka monta kertaa jokin asia mainitaan haastattelussa tai kuinka moni tutkittava mainitsee saman asian (Eskola & Suoranta 2008, 164–165). Pertti Alasuutarin (2011, 53) mukaan laadulliset tutkimukset voivat hyvinkin sisältää kvantitatiivisia tarkasteluja silloin, kun jokin havaintoyksikkö toistuu aineistossa niin usein, että se on mielekästä koodata taulukkomuotoon. Alasuutarin mukaan näitä kvantifioituja tuloksia voidaan käyttää aineistoa analysoitaessa ikään kuin johtolankoina, vaikka pääpaino on edelleen laadullisen tutkimuksen periaatteissa. Tulokset eivät siis sellaisenaan kelpaa argumentteina samoin kuin puhtaassa kvantitatiivisen tutkimuksen tulosten tarkastelussa, mutta niiden avulla voidaan löytää aineistosta mielenkiintoisia uusia puolia, jotka auttavat analysoimaan tekeillä olevaa laadullista tutkimusta. (Alasuutari 2011, 52–54.)

Kvantifiointi ei ole ristiriidassa laadullisen tutkimuksen periaatteiden kanssa, sillä kvantifioinnin tarkoitus ei ole yleistää vaan löytää mielenkiintoista lisätietoa aineistosta. Suurimpana ongelmana laadullisen aineiston kvantifioinnissa nähdäänkin usein aineistojen vähäinen määrä eikä aineiston matemaattinen tarkastelu sinänsä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 117). Koska lomakekyselyitä kertyi 34 kappaletta ja haastatteluja lisäksi 10, en näkisi määrän vähyyden olevan ongelma. Tässä tutkimuksessa kvantifiointia on tehty vain niiltä osin, kun se on ollut tutkimuskysymysten kannalta mielekästä.

#### **4. Lukion opinto-ohjaus urasuunnitteluprosessin tukijana**

Tämän käsillä olevan tutkimuksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on tutkia sitä, millaista tukea tutkimukseen osallistuneet nuoret ovat saaneet urasuunnitteluprosessissaan opinto-ohjaukselta. Aiemmin (kuviossa 1) esiteltiin lähtökohdat sille, miten tässä tutkimuksessa ymmärretään prosessin etenevän sekä minkälaisista elementeistä prosessi koostuu. Ensisijaisena empiirisenä tutkimusaineistona tätä tutkimuskysymystä lähestyttäessä käytettiin kerättyjä teemahaastatteluja. Lisäksi haastateltujen nuorten lomakekyselyt yhdistettiin aina kyseisen nuoren tarinaan. Niiden nuorten lomakekyselyvastaukset, jotka eivät osallistuneet haastatteluun, jätettiin kuitenkin tämän tutkimuskysymyksen kohdalla pienempään tarkasteluun. Pelkän lomakekyselyn perusteella nuoren kokonaisvaltaisen urasuunnitteluprosessin tutkiminen jäisi nimittäin melko pintapuoliseksi.

Haastateltujen kymmenen abiturientin urasuunnitteluprosessit olivat eri vaiheissa haastatteluajankohtana. Jokaisella haastatellulla nuorella oli jonkinlainen suunnitelma tulevaisuutensa varalle, mutta heidät oli silti mahdollista jakaa sellaisiin, jotka olivat jo tehneet uravalintapäätöksen, sekä niihin, jotka eivät haastattelun perusteella olleet vielä tehneet lopullista päätöstä. Lisäksi analysoitaessa nuorten urasuunnitteluprosessia oli mahdollista jakaa nuoret niihin, jotka kokivat opinto-ohjauksen tukeneen heitä, sekä niihin, jotka eivät mielestään olleet erityisesti hyötynyt opinto-ohjauksesta urasuunnittelun kannalta. Tarkastelemalla nuoria urasuunnitteluprosessin vaiheiden sekä opinto-ohjauksesta saadun tuen näkökulmasta oli mahdollista muodostaa nelikenttä. Nelikentän avulla puolestaan syntyi neljä erilaista ryhmää, ja jokainen haastateltu nuori on sijoitettu nelikentässä siihen ryhmään, johon hän vahvimmin kuului. Toki jokaisen nuoren tarinasta löytyi osoituksia siitä, että hän voisi kuulua myös johonkin toiseen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluivat sellaiset uravalintapäätöksen tehneet nuoret, jotka olivat saaneet tukea opinto-ohjauksesta ja toiseen sellaiset uravalintapäätöksen tehneet, jotka eivät kokeneet saaneensa opinto-ohjauksesta tukea päätökselleen. Kolmanteen ryhmään kuuluivat ne, jotka eivät olleet vielä varmoja päätöksestään, mutta kokivat kuitenkin saaneensa tukea opinto-ohjauksesta urasuunnittelulle. Neljänteen ryhmään kuuluivat puolestaan ne, jotka eivät olleet tehneet uravalintapäätöstä eivätkä kokeneet saaneensa opinto-ohjauksesta tukea. Alla oleva taulukko havainnollistaa asian.

**Taulukko 1. Nuorten urasuunnittelun vaihe sekä opinto-ohjauksesta saatu tuki**

	<b>Opinto-ohjauksesta ei tukea urasuunnittelussa</b>	<b>Opinto-ohjauksesta tukea urasuunnittelussa</b>
<b>Uravalintapäätöstä ei ole tehty</b>	Emma, maaseutulukio Pinja, maaseutulukio	Outi, kaupunkilukio Sami, maaseutulukio Viljami, kaupunkilukio
<b>Uravalintapäätös on tehty</b>	Heini, kaupunkilukio Risto, maaseutulukio	Mikko, maaseutulukio Taru, kaupunkilukio Venla, maaseutulukio

Nopeasti saattaisi päätyä sellaiseen kuvitelmaan, että esimerkiksi Emma ja Pinja olisivat haastatelluista eniten pettyneitä opinto-ohjaukseen, sillä he eivät kokeneet saaneensa tukea opinto-ohjaukselta eivätkä olleet vielä päätyneet uravalintaratkaisuun. Asia ei kuitenkaan ollut

näin yksinkertainen, mikä teki analyysistä hyvin mielenkiintoista. Haastatelluista yksi saattoi olla tyytyväinen opinto-ohjaukseen, vaikka ei kokenutkaan saaneensa tukea urasuunnitteluun, kun taas toinen oli päätenyt itselleen mielekkääseen uravalintapäätökseen, mutta olisi kuitenkin kaivannut opinto-ohjaukselta lisää tukea. Seuraavaksi haastateltujen nuorten urasuunnitteluprosessit käsitellään yllä olevien neljän ryhmän mukaisesti.

#### **4.1 Omatoimiset päätöksentekijät**

Omatoimisten ryhmäksi nimitetään tässä tutkimuksessa niitä nuoria, jotka olivat tehneet uravalintapäätöksen, mutta jotka eivät kokeneet saaneensa tukea opinto-ohjauksesta urasuunnitteluprosessiinsa. Näihin nuoriin lukeutuivat kaupunkilukion Heini sekä maaseutulukion Risto.

Heinillä oli selkeä jatko-opintotavoite: hän aikoi pyrkiä luokanopettajaopiskelijaksi omaan kotikaupunkiinsa. Heinin suvussa oli luokanopettajia, ja Heinin vanhemmat olivat muistelleet Heinin haaveilleen opettajan ammatista jo alakouluikäisenä. Heinillä oli myös kokemusta nuorten ohjaamisesta, sillä hän toimi lukio-opintojen ohessa voimisteluvallmentajana. Heini luetteli monia hyviä puolia, jotka häntä opettajan työssä kiinnostivat. Hän oli myös päässyt konkreettisesti tutustumaan opettajan työhön yläkoulussa tet-jakson aikana:

Mää tykkäsin tosi paljon [tet-jakson suorittamisesta koulussa], että näki, että millasta se toiminta oikeesti on vähän sieltä opettajanhuoneenki näkökulmasta niin sanotusti. Vaikka olin silloin tietysti monta vuotta nuorempi kun nytten, mutta oli se jo silloin, että huomasi, että se oli ihan kivaa.

Heinin kiinnostus uravalintaa kohtaan oli siis syntynyt jo ennen lukiota, eikä Heini maininnut opinto-ohjausta kertaakaan puhuessaan ammattitoiveensa heräämisestä. Hän oli yksi harvoista haastatelluista, joiden ammattitoive oli ollut selvillä jo ennen lukiota, joten hänen urasuunnitteluprosessinsa oli ollut jo tuolloin melko pitkällä. Heini kertoi, että opinto-ohjauksessa oli kerrottu mistä saisi tietoa ammatinvalintaan liittyvistä asioista sekä koki, että esimerkiksi korkeakouluihin suuntautuneiden vierailuiden avulla oli saanut tietoa monista muista aloista. Vaikka Heini ilmaisi opinto-ohjauksessa olleen monia hyviä puolia, hän ei itse kokenut hyötyneensä opinto-ohjauksesta urasuunnittelun näkökulmasta. Heinin mielestä opinto-ohjaus oli ollut sellaisenaan hänelle riittävää, eikä hän olisi kaivannut sitä ajallisesti enemmän. Toisaalta Heini

kertoi lomakekyselyyn vastatessaan, että ei ollut saanut opinto-ohjaukselta kaikkea, mitä olisi toivonut:

Opinto-ohjaus oli varsinkin lukion ensimmäisellä vuosikurssilla levotonta. Pakollinen kurssi käytiin läpi vauhdilla huomioimatta yksilöitä. Itsestäänselvyyksiä painotettiin. Eli olisin kaivannut henkilökohtaisempaa kanssakäymistä.

Heinin kertomuksessa korostuivat hänen oma aktiivisuutensa sekä pitkäaikainen haaveensa opettajan ammatista. Heini oli sitä mieltä, ettei opinto-ohjauksella ollut merkitystä hänen urasuunnitelmilleen juuri siitä syystä, että hän oli itse jo päättänyt omasta tulevaisuudestaan. Heini oli myös arvioinut omia mahdollisuuksiaan ammattitöiveensä toteuttamisessa, kuten nuoret aiemmin esitetyn Jari-Erik Nurmen (1993) urasuunnitteluprosessikuvauksen mukaan tekevätkin. Ensinnäkään Heini ei kokenut tarvitsevansa väliavuotta, vaan hän uskoi jaksavansa siirtyä jatko-opintoihin välittömästi lukion jälkeen. Hän toivoi myös, että kouluttautumalla mahdollisimman nopeasti hän pääsisi myös nopeammin työelämään. Omia vahvuuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan Heini oli pohtinut myös miettiessään valintaa luokan- ja aineenopettajan välillä:

Haastattelija: Joo, ja sua kiinnostaa nimenomaan luokanopettaja, ei aineenopettaja?

Heini: Joo, kyllä tällä hetkellä ainakin. Että jotenkin mää koen, että mä osaan enemmän tota olla tekemisissä niinkö selvästi sanotaanko ennen teini-ikään tulevien nuorten ja lasten kanssa, kun sitten taas murkkuikästen ja muitten tämmösten enemmän ja vähemmän kapinallisten. Että tietenkä voi nytte tässä ku ikää tulee lisää niin ajatukset muuttua, mutta tällä hetkellä niinku tavallaan se lasten yleinen opettaminen, eikä sitten niinkään jonkun tietyn asian ohjaaminen, niin ois se päätähtäin.

Urasuunnitteluprosessin keskeisenä elementtinä on etsiä tietoa konkreettisista keinoista ammattitavoitteen toteuttamiseksi. Heini oli ottanut erittäin tarkasti selvää Internet-sivuilta esimerkiksi hakumenettelyistä, pisterajoista ja pääsykoemateriaaleista. Hän oli myös tietoinen oppiaineista, joiden opiskelusta saisi lisäpisteitä opettajakoulutukseen pyrkiessä, ja hän oli valinnut kyseisiä aineita lukiossa. Heinin kertomuksessa opinto-ohjaus ei kuitenkaan saanut mainintoja, vaan hän kertoi jälleen itse ottaneensa selvää tarvittavista asioista.

Vaikka Heinin urasuunnitteluprosessi näyttäytyi hyvin suoraviivaisena ja selkeänä, myös tietynlaisella onnella näytti olevan osuutta. Heini oli nimittäin sitä mieltä, että hän ei olisi ollut valmis lähtemään kotikaupungistaan harrastustensa, valmentajana toimimisen sekä vakiintuneen parisuhteensa vuoksi. Lisäksi hän koki kiintyneensä kotikaupunkiinsa, jossa oli asunut koko ikänsä. Hän sanoi jopa, että hänellä oli pelko toiselle paikkakunnalle muuttamista kohtaan. Ehkä

urasuunnitteluprosessi olisi ollut toisenlainen, mikäli Heinin epäonneksi opettajaksi ei olisi voinut opiskella hänen kotikaupungissaan, sillä edellä mainitut tekijät olisivat voineet estää suunnitelman tavoittelun. R. Vance Peavyn (1999) mukaan tällaiset esteet saattavat koitua ammattitavoitteen toteuttamisen kohtaloksi, ja olisikin ohjaajan tehtävä pyrkiä auttamaan ohjattavaa tällaisissa ongelmatilanteissa. Heinin tilanteessa estettä ammattitavoitteen toteuttamiseksi ei kuitenkaan syntynyt ainakaan vielä tässä vaiheessa. Heini kertoi, että katselisi muita vaihtoehtoisia jatkokoulutusmahdollisuuksia, mikäli ei pääsisi opiskelemaan luokanopettajaksi. Tällöin hänen mahdollisuutensa rajoittuisivat paikkakunnan vuoksi, sillä hän joutuisi valitsemaan pelkästään kotikaupungissaan olevasta koulutustarjonnasta, jotta ei joutuisi muuttamaan toiselle paikkakunnalle. Puhuessaan mahdollisista tulevaisuudenkuvista sekä työllistymisestä Heini kertoi kuitenkin voivansa kuvitella, että muuttaisi pois kotikaupungistaan työn perässä. Hän oli siis pohtinut etukäteen mahdollista lopputulosta, joka seuraisi uravalintaa.

Maaseutulukion Risto oli lukion toisen opiskeluvuoden aikana kiinnostunut metsätalousinsinöörin opinnoista ja päättänyt lukion päätyttyä pyrkiä ammattikorkeakouluun. Hän oli tottunut liikkumaan metsässä sekä tekemään metsätöitä, sillä hänen perheensä omisti metsää. Hän kertoikin, että perhe oli suositellut alaa hänelle. Opinto-ohjauksesta hän ei kokenut saaneensa minkäänlaista hyötyä ammatinvalinnalleen, ja hän kertoi lomakekyselyvastauksessaan, että *"jos en olisi kotoa saanut suositusta lähteä metsäalalle, ei minulla olisi luultavasti mitään paikkaa minne hakisin opiskelemaan"*. Risto oli jo suunnitellut, mille paikkakunnalle hän pyrki opiskelemaan, ja moni oli kyseistä paikkakuntaa hänelle suositellutkin. Risto oli pitänyt yläkoulun opinto-ohjauksesta, sillä siellä aloja oli esitelty laajasti, mutta lukiossa asioista oli hänen mukaansa täytynyt ottaa itse selvää, mitä hän piti negatiivisena piirteenä opinto-ohjauksessa. Hän koki, ettei tiennyt metsätalouden lisäksi muista aloista tarpeeksi. Hän ei lisäksi ollut varma, saisiko opinto-ohjaajalta apua ammatinvalintakysymyksiin, mikäli häneltä menisi niistä kysymään. Risto olisikin toivonut enemmän henkilökohtaista ohjausta, jotta nuoret saisivat varmuuden urasuunnitelmilleen.

Ristolle oli siis syntynyt suhteellisen selkeä ammattitoive opinto-ohjauksen tuen puutteesta huolimatta. Hän uskoi omista lukion oppiainevalinnoistaan, kuten maantiedosta, olevan hyötyä jatko-opinnoissa. Hän koki myös olevansa valmis jatkamaan opintoja ilman välivuotta. Tosin armeijan vuoksi pieni tauko opintoihin oli joka tapauksessa tulossa. Risto koki myös hyväksi asiaksi lukion luokattomuuden, sillä se *"auttaa niinkö että kaikki rupiaa ite ottaan vastuuta ja auttaa*

*niinkö kasvatetaan siihen vastuuseen".* Toisin sanoen Risto koki joissain asioissa kaivanneensa lisää ohjausta, mutta yleisesti ottaen lukion vähäisempi holhoava asenne esimerkiksi yläkouluun verrattuna oli Riston mielestä hyvä asia.

Heinin tavoin Risto oli ottanut hyvin selvää konkreettisista keinoista ammattitavoitteensa saavuttamiseksi. Riston mielestä opinto-ohjauksessa oli puhuttu eri oppilaitoksiin hakemisesta, mutta hän oli itse selvittänyt esimerkiksi sen, missä metsätalousinsinööriksi voisi opiskella. Hän oli myös vertaillut eri ammattikorkeakoulujen hakija- ja sisäänottomääriä.

Riston suurimpana mahdollisena esteenä urasuunnittelulle näytti olevan se, ettei hän yksinkertaisesti kokenut tietävänsä muista aloista tarpeeksi. Risto kertoi, että olisi ollut mukava, jos hänellä olisi ollut muitakin vaihtoehtoja. Toisaalta Risto vaikutti olevan melko varma päätöksestään pyrkiä opiskelemaan metsätalousinsinööriksi, ja hän vaikutti olevan kiinnostunut kyseisestä alasta. Haastattelussa jäikin hieman epäselväksi, miksi hän olisi halunnut vielä toisen vaihtoehdon. Ehkä tieto muista aloista olisi voinut vielä horjuttaa tehtyä päätöstä tai ehkä hän olisi toivonut parantavansa mahdollisuuksiaan päästä opiskelemaan osallistumalla useamman koulutusohjelman pääsykokeisiin. Risto olisi ollut valmis jäämään kotikaupunkiinsa, mikäli opiskelu siellä olisi ollut mahdollista, mutta toisaalta häntä kiinnosti myös muuttaa opintojen vuoksi pois paikkakunnalta. Paikkakunta ei siis ollut Ristolle samanlainen este kuin Heinille.

Kuten Heinin ja Riston tarinoista voi nähdä, suhtautuminen opinto-ohjauksesta saatuun tukeen tai sen vähyyteen oli abiturienteille hyvin yksilöllinen. Heini suhtautui melko neutraalisti opinto-ohjaukseen sekä tuen puutteeseen, kun taas Risto osoitti enemmän tyytymättömyyttä, vaikka lopputulos oli näennäisesti sama: kumpikin oli onnistunut tekemään uravalintapäätöksen opinto-ohjauksen tuen puutteesta huolimatta. Sekä Heini että Risto korostivat omaa aktiivisuuttaan kaikissa urasuunnitteluprosessin vaiheissa, eivätkä heidän prosessinsa olleet pysähtyneet, vaikka opinto-ohjaus ei ollut auttanut tukemaan heidän suunnitelmiaan.

#### **4.2 Tukea saaneet päätöksentekijät**

Tukea saaneiden ryhmään kuuluivat ne nuoret, jotka olivat tehneet uravalintapäätöksen ja kokivat saaneensa tukea urasuunnitteluprosessiin opinto-ohjauksesta. Haastatelluista nuorista kaupunkilukion Taru sekä maaseutulukion Mikko ja Venla kuuluivat selkeimmin tähän ryhmään.



Tosin Venla koki myös joiltain osin jääneensä ilman tukea, joten hän oli aivan tukea saaneiden ja omatoimisten ryhmän välimaastossa.

Tarun suunnitelma muistutti monilta osin Heinin tarinaa, sillä Tarulla oli selkeät tavoitteet pyrkiä opiskelemaan välittömästi lukion jälkeen. Taru toivoi tulevaisuudessa perustavansa yrityksen, ja uskoi liiketalouden opiskelusta olevan itselleen eniten hyötyä tavoitteen toteuttamisessa. Taru oli tullut lukioon osittain saadakseen kolme vuotta lisää miettimisaikaa urasuunnitteluun, ja hänen kohdallaan aika oli tuottanut tulosta. Taru aikoi pyrkiä moneen korkeakouluun. Häntä kiinnosti myös kansainvälinen ura kaupallisella alalla, joten hän aikoi pyrkiä sekä suomen- että englanninkielisiin koulutusohjelmiin. Taru kertoi, että lukion opinto-ohjaus oli auttanut häntä selkeyttämään tulevaisuudensuunnitelmia, sillä opinto-ohjauksen avulla hän oli saanut tietoa esimerkiksi jatko-opintoihin liittyvistä käytännön asioista sekä liiketalouden opinnoista. Taru oli ollut opinto-ohjauksen suhteen itse hyvin aktiivinen, sillä hän oli esimerkiksi vapaaehtoisesti varannut opinto-ohjaajalta henkilökohtaisen ohjausajan sekä ottanut selvää ulkomailla opiskelusta korkeakouluopintoja esittelevillä messuilla. Lisäksi hän oli osallistunut vapaaehtoisille tutustumiskäynneille korkeakouluihin. Taru uskoi, että hänelle oli haastatteluajankohtana kertynyt jo tarpeeksi tietoa ammatinvalintaa ajatellen. Toisaalta Taru kertoi mielenkiintoisen seikan yläkouluaikana syntyneestä kiinnostuksestaan liiketaloutta kohtaan:

Ehkä joskus yläasteella mä aattelin, että se [liiketalous] voi olla vaihtoehto, kun mä en yhtään tienny mitä mä halusin. Ei kiinnostanu mikään. Se liiketalous oli sitte ainoa, joka kiinnosti, niin pidin sitä sitte vaihtoehtona. Että jos ei löytyis mitään muuta, niin et sinne sitte.

Taru ei vaikuttanut haastattelun perusteella kuitenkaan epäröivänsä liiketalouden opiskelua enää haastatteluajankohtana, joten hänen kiinnostuksensa liiketaloutta kohtaan oli kenties kasvanut. Yllä olevan haastattelukatkelman perusteella voisi nimittäin kuvitella, että Taru olisi pelkästään tyytynyt liiketalouden valintaan, koska ei ole löytänyt parempaa vaihtoehtoa lukion aikana. Tarun ammattitoive oli lukion aikana selkeytynyt, ja opinto-ohjaus oli auttanut Tarua sekä kiinnostuksen vahvistamisessa että tietojen lisäämisessä.

Urasuunnitteluprosessissaan Taru oli myös punninnut taitojaan suhteessa ammattitoiveeseensa. Hän aikoi hakea moneen ammattikorkeakouluun, jotta hänen mahdollisuutensa päästä jonnekin opiskelemaan liiketaloutta olisivat paremmat. Hän ei kokenut tarvitsevansa taukoa opintoihin lukion jälkeen, mutta jos välivuosi tulisi väistämättä, Taru aikoi lähteä mahdollisesti ulkomaille.

Lukion aikana Taru oli valinnut lyhyen matematiikan, vaikka uskoi, että pitkän matematiikan opiskelusta olisi ollut hänelle enemmän hyötyä jatko-opintojen kannalta. Taru ei kuitenkaan uskonut, että hänen taitonsa olisivat riittäneet pitkän matematiikan opiskeluun lukiossa. Taru oli myös hylännyt erään toisen ammattitoiveensa punnittuaan ammatissa tarvittavia valmiuksia omaan minäkuvaansa:

Eläinlääkäri oli joskus [haaveammattina], mutta emmää varmaan pystys leikkaan mitään eläimiä tai ees ihmisiä, niin sen takia lääkäri on kokonaan poissuljettu.

Taru oli ottanut etukäteen hyvin selvää, missä liiketaloutta voisi opiskella sekä laskeskellut, minne hänen olisi realistista päästä. Konkreettiset keinot ammattitavoitteen toteuttamiseksi olivat siis Tarulla hyvin tiedossa. Taru aikoi pyrkiä kotikaupunkinsa lähistölle opiskelemaan, koska hänen mielestään ei olisi ollut mielekäästä lähteä kauemmas, sillä lähelläkin oli sopivia jatkokoulutusmahdollisuuksia. Hän ei kuitenkaan olisi antanut kotipaikkakunnan tulla esteeksi ammattitavoitteen toteuttamiselle, eli hän olisi ollut valmis lähtemään kauemmaksi opiskelemaan, mikäli se olisi ollut pakollista. Lopullinen päämäärä, eli yrityksen perustaminen, oli Tarun mukaan kiinni kahdesta asiasta: yritysidean keksimisestä sekä pääomasta. Vaikka Tarun unelma saattaisi estyä ilman näitä kahta tekijää, hän oli päättänyt tavoitella toivettaan. Toisin sanoen Taru oli ottanut huomioon mahdolliset esteet ja päättänyt jatkaa urasuunnitteluprosessia niistä huolimatta.

Maaseutulukion Mikko aikoi armeijan jälkeen Tarun tavoin kaupalliselle alalle, ja hän aikoi hakea sekä ammattikorkeakouluun että yliopistoon opiskelemaan kyseistä alaa. Hänen kiinnostuksensa oli kasvanut perheen kanssa käytyjen keskustelujen kautta, ja Mikon mukaan perhe oli auttanut häntä myös lopullisen uravalinnan tekemisessä. Mikko oli kuitenkin sitä mieltä, että opinto-ohjauksen kautta oli saanut paljon tietoa esimerkiksi Internet-sivuista, joista saisi tukea urasuunnitteluun ja jatko-opintoihin hakeutumiseen. Lisäksi Mikko kertoi, että opinto-ohjaajalta saisi halutessaan paljon tietoa ja tukea, jos sitä menisi häneltä kysymään. Mikon asennoituminen opinto-ohjaukseen oli monilta osin hyvin neutraalia ja hän oli tyytyväinen saamaansa ohjaukseen, mutta olisi ottanut sitä vastaan mielellään myös ajallisesti enemmän. Hän olisi kaivannut myös syvällisempää tutustumista ammatinvalintaan liittyviin asioihin. Mikko kertoi, että toisen opiskeluvuoden aikana hänellä oli ollut opinto-ohjaajana koulun rehtori, joka oli kuitenkin usein ollut poissa, ja asioista selvää ottaminen oli tuolloin jäänyt opiskelijoiden omalle vastuulle. Tämän hän katsoi olleen kohdallaan huono asia urasuunnittelun kannalta. Mikko oli ollut lukion aikana

yhden vuoden vaihto-oppilaana Yhdysvalloissa, joten hänellä oli haastatteluajankohtana menossa neljäs lukuvuosi lukiossa toisin kuin muilla haastatelluilla. Mikko koki, ettei tarvinnut armeijan lisäksi taukoa opiskeluun, sillä vaihto-oppilasvuosi oli ollut opiskelutahdiltaan hidas. Mikon mukaan vaihto-opiskeluvuosi oli ollut jo eräänlainen irtiotto opiskelusta.

Mikko kertoi, että henkilökohtaisessa ohjauksessa opinto-ohjaajan kanssa oli käyty läpi hieman hakijamääriä kaupalliselle alalle. Tietojen avulla Mikko oli pystynyt paremmin punnitsemaan omia mahdollisuuksiaan päästä alalle opiskelemaan. Mikko tiesi myös melko hyvin korkeakouluihin hakemisesta. Mikko ei maininnut esteitä, joita hänen ammattitavoitteensa toteuttamisen tiellä mahdollisesti olisi. Mikko kertoi, ettei hänen tavoitteisiinsa vaikuttanut esimerkiksi se, minne kaverit lähtisivät opiskelemaan tai mistä päin Suomea opiskelupaikka löytyisi. Ainoana toiveena hänellä oli, että opiskelukaupunki olisi junaradan varrella, jotta liikkuminen esimerkiksi kotikaupunkiin olisi helpompaa. Kaiken kaikkiaan Mikon suhtautuminen urasuunnitteluun ja tulevaisuuteen oli hyvin huolettoman oloista, eikä hän näyttänyt jännittävän tulevaa.

Venlan suunnitelmissa oli pyrkiä opiskelemaan psykologiaa yliopistoon heti lukion jälkeen. Riippumatta opiskelupaikan saannista hän aikoi kuitenkin viettää ensin välivuoden ulkomailla. Välivuotta hän perusteli sillä, että hän halusi matkustella, oppia kieliä sekä pitää taukoa opiskelusta. Venlan toiveissa oli kuitenkin saada opiskelupaikka jo heti lukion jälkeen, jotta hänen ei tarvitsisi enää ulkomailla ollessaan miettiä pääsykokeita.

Venla oli kiinnostunut psykologiasta lukiossa, sillä hän oli lukion aikana huomannut pitävänsä psykologiasta oppiaineena. Venla mainitsi, että hänellä oli hyvä psykologian opettaja, joka sai opiskelijat kiinnostumaan kulloinkin opiskeltavasta aiheesta. Venlan mukaan opinto-ohjauksessa, kuten muissakin oppiaineissa, olisi ollut tärkeintä saada opiskelijan motivaatio nousemaan. Hän uskoi, että motivoitunut opiskelija osaisi itsekin ottaa selvää esimerkiksi oppilaitoksiin hakemisesta. Toisaalta taas opiskelija, jolla ei ole kiinnostusta, ei kuuntele oppitunneilla käsiteltäviä asioita. Tällöin koko opetus on turhaa kyseisen opiskelijan kohdalla. Venla olisi motiivoinnin lisäksi toivonut opinto-ohjaukselta enemmän eri alojen ja vaihtoehtojen käsittelyä. Lisäksi hänen mukaansa monissa oppiaineissa käsiteltiin esimerkiksi ylioppilaskirjoituksia, joten opinto-ohjauksessa tuon ajan olisi voinut käyttää muidenkin asioiden käsittelyyn. Hän oli itse ottanut selvää viimeisen lukiovuoden aikana psykologian opiskelusta sekä siitä opiskelupaikkakunnasta, jonne aikoi pyrkiä opiskelemaan. Venla koki kuitenkin henkilökohtaisesta

ohjaustuokiosta olleen hänelle hyötyä. Lisäksi Venla kertoi, että psykologian tunnilla oli puhuttu alan opiskelusta, mikä oli auttanut häntä urasuunnittelussa.

Venlan ammattitoive oli siis syntynyt kiinnostuksen herättyä lukiossa ja tietojen lisääntyttyä sekä omatoimisella tiedon etsinnällä että ohjauksen avulla. Venla oli urasuunnitteluprosessissaan myös punninnut ammattitoivettaan suhteessa omiin taitoihinsa. Venla kertoi, että ylioppilaskirjoitukset olivat menneet hänellä psykologian osalta syksyllä hyvin, mikä oli vahvistanut hänen kiinnostustaan. Luonnollisesti Venlan mahdollisuudet päästä opiskelemaan psykologiaa paranivat, mutta samalla hän sai myös ylioppilaskirjoitusten avulla positiivista palautetta osaamisestaan hyvän arvosanan muodossa. Jari-Erik Nurmen mukaan koulu tarjoaakin jatkuvasti palautetta yksilön mahdollisuuksista menestyä tulevassa koulutuksessa, mikä auttaa nuoria suhteuttamaan omia tavoitteita osaamistasoonsa. Hänen mukaansa opinto-ohjauksen tehtävänä on viime kädessä nuorten epärealististen ammattitavoitteiden selvittäminen, ja tämä on usein myös ohjauksen ongelmakohta. (Nurmi 1993, 69–70.) Venla kertoi, että hän oli saanut myös perheeltään rakentavaa palautetta ja kannustusta urasuunnitteluprosessissaan.

Vaikka Venlalla oli jo suunnitelmana lähteä opiskelemaan psykologiaa, hän ei vielä tiennyt, mitä tarkalleen halusi myöhemmin elämässään ammatikseen tehdä:

Haastattelija: Niin, ja psykologiassa on varmaan, tai onkin tosi paljon niitä eri [suuntautumisvaihtoehtoja].

Venla: Niin, senki takia se on vähän helppo, kun mä en silti tiä, että mitä, mikä mä haluan niinku ammatikseni olla. Ois mukava päästä sisälle ja siellä vois *vieläki* miettiä.

Epäselvistä ammatillisista intresseistään huolimatta Venla oli ottanut hyvin selvää esimerkiksi pääsykokeista ja valitun koulutuslinjan suuntautumisvaihtoehtoista. Lisäksi hän kertoi, että opinto-ohjauksessa oli kerrottu hyvin käytännön asioista esimerkiksi korkeakouluihin hakemiseen liittyen.

Tulevan opiskelupaikkakunnan sijaintia miettiessään Venla oli päättänyt, että hän ei haluaisi muuttaa paikkakunnalle, jossa hänellä asuu paljon sukulaisia. Hän piti ongelmana sitä, että hän joutuisi usein vierailemaan heidän luonaan. Muita paikkakuntiin liittyviä esteitä Venla ei maininnut. Hän oli tosin haastatteluajankohtana sitä mieltä, että hän ei aikoisikaan palata kotipaikkakunnalleen sieltä lukion jälkeen lähdettyään.

Tukea saaneiden ryhmän nuoret kokivat saaneensa opinto-ohjauksesta tukea urasuunnitteluprosessissaan sekä tietojen että kiinnostuksen herättämisen muodossa. Lisäksi Mikko koki punninneensa omia vahvuuksiaan suhteessa ammattitöiveeseensä opinto-ohjauksessa esille tulleiden hakijamäärien osalta. Nuoret olivat saaneet opinto-ohjauksessa myös tietoa konkreettisista keinoista, joiden avulla heidän olisi mahdollista toteuttaa tavoitteensa. Nuoret eivät kuitenkaan haastatteluissa tuoneet esille, että opinto-ohjauksella olisi ollut merkitystä mahdollisten tiellään olevien esteiden poistajana, vaan yleensä esteet liittyivät esimerkiksi muuttohalukkuuteen.

### **4.3 Tukea saaneet pohdiskelijat**

Kolmanteen ryhmään kuuluivat kaupunkilukion Outi ja Viljami sekä maaseutulukion Sami. He kokivat saaneensa opinto-ohjauksesta tukea urasuunnitteluprosessiinsa, mutta eivät siitä huolimatta olleet vielä tehneet lopullista uravalintapäätöstä. Heidän suunnitelmiensa varmuus vaihteli; Viljami oli vielä hyvin epävarma, kun taas Outi tiesi jo kiinnostuksensa kohteen, mutta ei ollut päättänyt vielä varsinaista opiskelupaikkaa. Sami taas oli päättänyt opiskelupaikan, mutta ei tiennyt varsinaista kiinnostustaan.

Outi painotti kaikista haastatelluista vahvimmin oman urasuunnitteluprosessinsa keskeneräisyyttä sekä siitä johtuvaa ahdistusta. Hän oli jo kauan ollut kiinnostunut yrittäjyydestä sekä mahdollisesti opinnoista kauppakorkeakoulussa, mutta ei vielä haastatteluhetkellä tiennyt minkä alan yrittäjänä tulevaisuudessa näkisi itsensä. Outilla oli paljon sukulaisia, jotka toimivat yrittäjinä, ja hän uskoikin sillä olleen merkitystä ammattitöiveen syntymiseen. Outi suunnitteli lähtevänsä lukion jälkeen ulkomaille töihin, mikäli hän ei pääsisi heti opiskelemaan. Hän ei ollut varma, pyrkisikö edes heti opiskelemaan minnekään, sillä hän ei ollut vielä keksinyt täysin sopivaa hakukohdetta. Outin toiveissa olikin keksiä jokin koulutuslinja, jolle hän voisi pyrkiä, ennen yhteishaun päättymistä. Jos suunnittelu ei kuitenkaan tuottaisi tulosta eikä hän pyrkisi mihinkään oppilaitokseen, Outi ajatteli mahdollisen välivuoden antavan hänelle vielä lisää aikaa oman alan etsintään. Outi uskoi ulkomailta vietetystä välivuodesta olevan hänelle myöhemmin enemmän hyötyä kuin pelkästä työskentelystä Suomessa, sillä ulkomailta hän oppisi samalla kieliä, joista olisi myös yrittäjyydessä etua. Outi näki ulkomaille lähtemisen sekä hyvänä että huonona asiana:

Siinä [tulevaisuuden suunnittelussa] mua ahdistaa just se välivuosi jotenki. Mää en tiiä minkä takia se on mulle jotenkin reissaava asia. Siinäkin taas ehkä mun tietämättömyys

aiheesta, mutta sitten taas jotenkin kiva, ja mää oon kiinnostunu kulttuureista niin sekin siinä on. Mutta sitte en tiiä miten pärjää olla erossa kaikista ihmisistä täällä. Mutta siis kyl se on semmonen, että hyvin mielelläni mää sitä kokeilisin.

Outi antoi opinto-ohjaukselle kiitosta esimerkiksi oppilaitosten hakumenettelyiden selkeyttämisestä sekä korkeakouluopiskelijan raha-asioista kertomisesta. Hän olisi kuitenkin kaivannut lisää henkilökohtaista ohjausta sekä tietoa eri koulutusohjelmista ja vaihtoehtoista työelämässä. Outi nosti haastattelussa useaan kertaan esille oman passiivisuutensa urasuunnittelussa, ja hän oli sitä mieltä, että hänen olisi pitänyt olla itse aktiivisempi, jotta omat kiinnostuksen kohteet olisivat selkeytyneet lukion aikana. Toisaalta Outi oli sitä mieltä, että esimerkiksi tet-jakson järjestäminen lukiossa olisi ollut hyödyllistä, sillä silloin hänen olisi ollut pakko mennä tutustumaan johonkin ammattiin. Samoin hän olisi kaivannut lukioon hieman enemmän ohjausta yleisestikin ottaen, jotta hänen olisi ollut pakko olla aktiivinen ja todella tehdä kaikki vaaditut asiat aikataulun mukaisesti.

Punnitessaan taitojaan omaan ammattitoveeseensa Outi oli enemmän huolestunut siitä, että hän ei löytäisi itselleen mieleistä alaa kuin siitä, että hänen taitonsa eivät riittäisi kyseisen tavoitteen saavuttamiseen. Outi ei varsinaisesti kokenut tarvitsevansa taukoa opiskeluun, mutta hän uskoi tauon tulevan väistämättä, sillä hän ei uskonut aikaa olevan tarpeeksi urasuunnitteluprosessin loppuun viemiseen ennen korkeakoulujen yhteishaun päättymistä.

Suurin este ammattitavoitteen toteuttamiselle oli luonnollisesti se, ettei Outi ollut vielä valinnut alaa tai koulutusohjelmaa. Tämän lisäksi Outin suunnittelua rajasi kotipaikkakunta, jonka lähistöltä hän ei mielellään olisi tahtonut lähteä pois. Outi näki kotipaikkakunnalta pois muuttamisen negatiivisena asiana siksi, että hän olisi joutunut matkustelemaan paljon eikä olisi tuntenut uudelta paikkakunnalta ketään.

Maaseutulukion Samin suunnitelmissa oli mahdollisesti pyrkiä opiskelemaan liiketaloutta ammattikorkeakouluun. Sami osoitti kuitenkin suurta epävarmuutta valintaansa kohtaan, ja hän aikoi hakea kouluun vain siitä syystä, että hänellä olisi jokin opiskelupaikka odottamassa armeijan jälkeen. Hän aikoi armeijan aikana vielä miettiä, mitä varsinaisesti haluaisi opiskella. Liiketalous oli Samin mielestä hyvä alustava ratkaisu ainakin sen vuoksi, että tradenomiksi valmistuva voi valita monenlaisten työtehtävien välillä. Koska Samin urasuunnittelu oli vielä selvästi kesken, vaikka päätös opiskelupaikan hakemisesta oli jo syntynyt, Sami nähdään tässä tutkimuksessa olevan vielä vailla uravalintapäätöstä.

Samin mukaan opinto-ohjaus oli auttanut häntä valitsemaan yliopiston ja ammattikorkeakoulun välillä, ja tämä valinta oli siis kohdistunut ammattikorkeakouluopiskeluihin. Sami kuitenkin kertoi, että varsinaista alaa hän ei ollut osannut valita opinto-ohjauksen perusteella, ja esimerkiksi eri alojen työllisyystilanteesta sekä korkeakouluopiskelun käytännöistä Sami olisi kaivannut lisätietoa. Samin mukaan alojen työllisyystilanne olisi voinut olla hänen uranvalintapäätöksessään melko suuressakin roolissa:

Siis on se [eri alojen työllisyystilanne] sillälailla käynyt mielessä, että niinkö varsinkin monet kaverit on niinku just lähihoitajiksi lähteny opiskelemaan, niin kyllä sitä sillai mieltii, että niillä nyt ainaki on nyt sitte työllisyys ihan hyvä. Että jos on joku semmonen ala, että mikä ees vähän kiinnostas ja siinä ois ainaki hyvät työllisyysmahollisuuet, niin ehkä sitä vois mennä opiskelemaan. Ihan sen pohjalta.

Vaikka Sami olisi toivonut opinto-ohjaukselta lisää tukea ja opastusta tiettyihin asioihin, hän oli kuitenkin sitä mieltä, että opinto-ohjaajalta olisi voinut kysyä urasuunnitteluun liittyvistä epäselvistä asioista, ja opinto-ohjaaja olisi osannut auttaa. Samin näkökulma tet-jaksojen järjestämiseen oli mielenkiintoinen: hänen mukaansa työelämään tutustumisjaksot saattaisivat olla turhia, sillä moni ei vielä lukiossa tiedä, mitä haluaa tulevaisuudessa tehdä ammatikseen. Tämän vuoksi moni valitsisi täysin väärän alan, johon tutustuisi. Kuitenkin Sami koki yläasteen tet-jaksosta olleen hänelle hyötyä, sillä hän oli sen aikana saanut kokemusta, joka oli auttanut myös kesätöihin hakiessa.

Sami ei kokenut tarvitsevansa taukoa opiskeluun lukion jälkeen. Omia taitojaan hän punnitsi suhteessa liiketaloudessa tarvittavaan matematiikkaan. Sami kertoi, että yläasteen opinto-ohjaajan suosituksista huolimatta hän ei ollut valinnut pitkää matematiikkaa. Sami oli lyhyen matematiikan valittuaan ollut tyytyväinen päätökseensä, sillä taso oli hänelle tarpeeksi haastava, ja monet lukiokaverit olivat vaihtaneet myöhemmin pitkän matematiikan oppimäärästä lyhyeen. Sami uskoi, että hän oli opinto-ohjauksen avulla saanut tarvittavat tiedot konkreettisista keinoista, joiden avulla hänen oli mahdollista tavoitella haastatteluajankohdan suunnitelmaansa, eli liiketalouteen pyrkimistä. Sami oli lisäksi ottanut selvää armeijan suorittamisesta kesken opintojen sellaisilta tuttaviltaan, jotka olivat itsekin tehneet niin.

Esteenä ammattitavoitteen toteuttamiselle Samilla oli Outin tavoin se, että hän ei ollut vielä tehnyt lopullista uravalintapäätöstään. Opiskelupaikkakunta oli Samille kuitenkin yhdentekevä toisin kuin Outille, ja Sami oli valmis lähtemään kauaskin kotipaikkakunnaltaan. Samia kiinnosti

lähteä uudelle paikkakunnalle. Vaikka tulevaisuus jännittikin häntä, hän ei olisi enää halunnut jäädä kotipaikkakunnalleen riippumatta siitä olisiko kotipaikkakunta tarjonnut jatkokoulutusmahdollisuuksia.

Kaupunkilukion Viljami oli haastatelluista nuorista urasuunnitteluprosessissaan kenties kauimpana päätöksenteosta. Viljamilla oli edessään vielä armeija ennen jatko-opintoja, ja hän pitikin armeijaa hyvänä lisäajan antajana urasuunnittelulleen. Viljamin mukaan pieni tauko opiskelusta siirryttäessä toiselta asteelta korkeakouluun oli hänelle tervetullut. Hän ei ollut erityisen innostunut jatkamaan opintoja lukion jälkeen, vaikka aikoikin niin tehdä. Viljami oli päättänyt hakea johonkin korkeakouluun jo heti lukion jälkeen, mutta koulutuslinjasta tai paikkakunnasta hänellä ei ollut vielä tietoa. Viljamia kiinnosti esimerkiksi oikeustieteen tai lääketieteen opiskelu, mutta hän ei ollut varma, olisiko hänellä mahdollisuus päästä opiskelemaan kumpaakaan alaa. Lisäksi Viljamilla oli sisaruksia, jotka olivat osana opiskeluitaan lähteneet ulkomaille töihin Suomen suurlähetystöön, ja Viljami oli heidän kokemustensa kautta kiinnostunut myös kansainvälisestä urasta. Viljami olisi mielellään pysynyt omalla kotipaikkakunnallaan siirtyessään lukiosta jatko-opintoihin, mutta hän aikoi kuitenkin muuttaa pois, jos opiskelu sitä vaatisi. Toisin sanoen hän ei aikonut antaa kotipaikkakunnan tulla esteeksi ammattitavoitteensa tavoittelussa.

Viljamin ammattitavoitteet olivat siis haastatteluajankohtana vielä melko keskeneräisiä. Varsinaisiksi tavoitteiksi niistä ei ollut haastattelun perusteella noussut yksikään ylitse muiden, mutta siitä huolimatta Viljami koki saaneensa opinto-ohjauksesta apua urasuunnitteluun. Viljamin mielestä esimerkiksi eri aloja oli opinto-ohjauksessa esitelty hyvin, ja korkeakouluihin suuntautuneet vierailut olivat Viljamin mielestä olleet hyödyllisiä. Eri alojen työllisyystilanteestakin opinto-ohjauksessa oli hänen mukaansa kerrottu. Viljami olisi sitä vastoin kaivannut opinto-ohjaukselta lisää henkilökohtaista ohjausta. Toisaalta hän kertoi, ettei ollut itse varannut aikaa kahdenkeskiseen ohjaustuokioon, vaikka se olisi ollut mahdollista. Viljami uskoi, että opinto-ohjaaja olisi voinut auttaa häntä urasuunnittelussa enemmänkin, mutta hän ei ollut itse pyytänyt apua.

Vaikka Viljamin urasuunnittelu oli vielä kesken, hän ei näyttänyt olevan kovin huolissaan asiasta. Hän uskoi, että ylioppilaskirjoituksissa onnistuminen auttaisi saamaan hyvän jatkokoulutuspaikan, minkä vuoksi hän tuntui panostavan haastatteluhetkellä enemmän ylioppilaskirjoituksiin kuin urasuunnitteluun. Vaikka Viljami piti ylioppilaskirjoituksissa menestymistä avainasiana



korkeakouluun pääsemisen kannalta, hän ei näyttänyt erityisesti perehtyneen esimerkiksi korkeakoulujen valintakriteereihin:

Haastattelija: Onko ne ne ylioppilaskirjoitukset vai se sen jälkeinen elämä, että kumpaa mietit enemmän tällä hetkellä?

Viljami: No kai nyt tavallaan ylioppilaskirjoitukset, kun eiks se tavallaan määrää sit mihkä pääsee jatkossa. Et jos on huonot paperit, niin sillä ei varmaan kauheen pitkälle pääse. Että, noh, koittaa just pärjätä ylioppilaskirjoitukset hyvin, niin kai sitte niinku tulevaisuudessakin tulee joku hyvä paikka oleen.

Haastattelija: Niin. Ainakin, jos yliopistoon, niin sinnehän enemmän. Eikö se nykyäänkin vielä ole niin, että ammattikorkeaan katsotaan päättötodistus ja yliopistoon kirjoitusten arvosanat?

Viljami: Voi olla. Niistä puhuttiin, mut mää oon vähän ollu ulkona.

Olipa haastattelija itse oikeassa tai ei pohtiessaan ylioppilaskirjoitusten arvosanojen merkitystä korkeakouluhin haettaessa, Viljamin vastaus osoitti, ettei hän ollut ottanut vielä selvää asiasta.

Opinto-ohjauksesta tukea saaneiden ryhmän nuoret kokivat opinto-ohjauksen auttaneen heitä saamaan tietoa korkeakouluopiskelusta sekä käytännön asioista opiskeluun liittyen. Nuorten tarinoissa korostuivat henkilökohtaisen ohjauksen lisätarve sekä toisinaan oma passiivisuus urasuunnittelua kohtaan. Vaikka he eivät olleet vielä tehneet uravalintapäätöstä, opinto-ohjaus oli auttanut heitä prosessin monissa vaiheissa. Tulosten perusteella näyttäisikin siltä, että urasuunnitteluprosessi ei ole ollenkaan suoraviivainen prosessi, vaan nuoret saattavat käydä läpi jokaisen prosessin vaiheen, mutta palaavat silti aina prosessin alkuun. Kun nuori on sitten käynyt prosessin läpi tarpeeksi monen itseään kiinnostavan alan kohdalla, hän valitsee niiden väliltä. Esimerkiksi aiemmin esitellyissä Donald E. Superin (1980) sekä Jari-Erik Nurmen (1993) prosessikuvauksissa korostuu nuoren vähittäinen vaihtoehtojen poisjättäminen. Vasta prosessin loppupuolella nuori ottaa selvää oman ammattitavoitteensa toteutuksen mahdollistavista konkreettisista keinoista ja pyrkii tavoitettaan kohti. Tätä tutkimusta varten haastatellut nuoret näyttivät kuitenkin ottaneen selvää monista eri vaihtoehdoista ja tiellään olevista esteistä sekä punninneen omaa osaamistaan suhteessa toiveisiinsa. Vasta kun koko suunnitteluprosessi oli käyty läpi monien vaihtoehtojen kohdalla, nuoret olivat valmiita päätöksentekoon. Toisin sanoen ammattitavoite ja -tavoite näyttivät syntyneen monen suunnitelman kohdalla, ja lopullinen päätös uravalinnasta tehtiin vasta, kun ammattitavoitteita verrattiin toisiinsa. Erilaisia suunnitelmia ei siis karsittu vähitellen, kunnes jäljellä oli enää yksi toive, jonka toteutuksesta otettiin lopulta selvää.

#### 4.4 Tukea kaipaamattomat pohdiskelijat

Neljänteen ryhmään kuuluivat ne nuoret, jotka eivät olleen mielestään saaneet tukea opinto-ohjauksesta urasuunnitteluprosessiinsa, ja jotka eivät vielä olleet tehneet uravalintapäätöstä. Selkeimmin tähän ryhmään kuuluivat maaseutulukion abiturientit Pinja sekä Emma. Kumpikaan heistä ei kuitenkaan erityisesti protestoinut saamaansa opinto-ohjausta vastaan, vaan he olivat melko tyytyväisiä saamaansa ohjaukseen. Kumpikin heistä osoitti merkkejä siitä, että he eivät olisi kaivanneet lisää ohjausta, minkä takia ryhmä nimettiin tukea kaipaamattomiksi pohdiskelijoiksi.

Pinjalla oli paljon suunnitelmia, mutta hän kertoi kuitenkin, ettei hän tiennyt vielä haastatteluajankohtana lainkaan, mitä aikoi tehdä lukion päätyttyä. Ensisijaisena vaihtoehtona Pinjalla oli lähteä Kiinaan vuodeksi lukion jälkeen, ja matka oli ollut hänellä suunnitelmassa noin vuoden verran. Haastattelijan yrityksistä huolimatta Pinja kertoi kohteesta vain sen verran, että se oli ikään kuin koulu, mutta monet ihmiset eivät pitäneet sitä kouluna. Varasuunnitelmana Pinjalla oli kuitenkin hakea ammattikorkeakouluun heti lukion jälkeen, mutta hän ei ollut vielä päättänyt koulutuslinjaa, jolle pyrki. Kiinan matkan jälkeen Pinja aikoi käydä armeijan, vaikka ei sitä varsinaisesti halunnut. Armeijan suorittamisesta sai Pinjan mukaan kuitenkin työkokemuspisteitä Poliisiammattikorkeakoulun pääsykokeisiin, joka oli hänen lopullinen urasuunnitelmansa. Toisaalta Pinja sanoi, ettei hänellä vielä ollut mitään ammattitointa, joka menisi kiinnostavuudessaan ylitse muiden. Pinjan haaveissa oli myös matkaoppaan ammatti ja kielten opiskelu, mutta yliopisto-opiskelu ei kiinnostanut Pinjaa opintojen teoriapainotteisuuden vuoksi. Hän kertoi, että hän halusi mieluummin oppia kieliä matkustelemalla. Toisaalta Pinja kertoi, ettei häntä kiinnostanut kiinan kieli, vaikka hän Kiinaan aikoi matkustaakin. Samoin hän kertoi englannin kielen puhumisesta seuraavaa:

No kyllä määhän nyt, en määhän silleen aattele, että määhän *haluaisin* käyttää [englannin kieltä].  
Vaanhän, että kyllä määhän niinku käytän, jos on pakko.

Pinja kertoi myös osallistuvansa ruotsin kielen ylioppilaskirjoituksiin, vaikka ei pitänyt kyseisestä kielestä. Pinjan kertomuksessa oli monin paikoin hieman ristiriitaisuuksia, kuten esimerkiksi kielten opiskelun kiinnostavuuteen liittyen, kuten edellä kävi ilmi.

Pinja oli hankkinut tietoa Kiinan kulttuurista omalla ajallaan. Hän kertoi myös, että hän oli ottanut itse selvää suurimmaksi osaksi urasuunnitteluun liittyvistä asioista, eikä opinto-ohjauksella ollut hänen suunnitelmiansa muodostumisessa juurikaan roolia. Pinjalla oli monin paikoin melko hataria

muistikuvia opinto-ohjauksesta esimerkiksi siltä osin, oliko lukiolla käynyt korkeakouluopiskelijoita kertomassa opiskelusta tai olivatko lukiolaiset käyneet vierailulla jollakin työpaikalla. Joka tapauksessa opinto-ohjaus oli Pinjan mukaan ollut hänelle riittävää, eikä hän olisi kaivannut lisää ohjausta.

Pinja oli punninnut omia taitojaan ja valmiuksiaan lähteä Kiinaan, ja hän uskoi olevansa valmis, vaikka perhe yrittikin estellä häntä. Pinja ei ollut matkustellut aiemmin kuin kaksi kertaa Suomen ulkopuolella, naapurimaissa, eikä koskaan ilman perhettään, minkä vuoksi perhe oli ehkä hieman huolissaan Pinjan lähtöaikeista. Pinja uskoi selviytyvänsä myös poliisiammattikorkeakoulun pääsykokeiden äidinkielen osiosta, vaikka ei ennen haastattelijan mainintaa tiennyt pääsykokeissa äidinkieltä testattavan:

Haastattelija: Joo minun ystäväkin on sinne [Poliisiammattikorkeakouluun] pyrkinyt, mutta hänellä jäi ihan vähästä se kiinni sitten, äidinkielen yhdestä pisteestä.

Pinja: Äidinkielen yhestä pisteestä! Eihän sinne niinku periaatteessa niinku äidinkieltä tarvi, sillei jos aattelee.

Haastattelija: Niin, no se on aika monipuolinen se koe. Siellä on ne liikuntakokeet, ja sitten on haastattelut, ja sitten on se äidinkielen kirjoitelma.

Pinja: No kyllä mää varmaan äikästä pääsen läpi, jos niin niin tota mää lukion äikästäkin oon päässy läpi.

Haastattelija: Niin, kyllä varmaan, ja sitten kun vähän harjoittelee.

Pinja: Niin, mua varmaan eniten ehkä huolettaa, et sinne tarvii b-luokan ajokortin, eikä mulla oo rahaa siihen.

Pinja oli siis ottanut selvää, että Poliisiammattikorkeakoulun pääsyyn vaadittiin työkokemusta, jota hän aikoi hankkia armeijan avulla. Lisäksi hän oli ottanut selvää, että pääsyyn vaaditaan ajokortti, mutta varsinaisista pääsykokeista Pinja ei ollut vielä ottanut selvää. Pinja oli silti valmis tekemään paljon töitä opiskelupaikan saamiseksi, sillä esimerkiksi armeijan käyminen tai ajokortin hankkiminen ovat melko työläitä prosesseja, eivätkä ne yksistään mahdollista Poliisiammattikorkeakouluun pääsyä. Itse asiassa monille hakijoille mainitut asiat ovat varmasti pelkästään itsestään selviä asioita, jotka rastitaan hakulomakkeeseen, mutta Pinja joutui näkemään niiden suorittamiseksi pelkän koulun pääsyn takia paljon vaivaa. R. Vance Peavyn korostama esteiden punnitseminen suhteessa ammattitavoitteeseen oli Pinjan kertomuksessa hyvin esillä. Vaikka Pinja ei antanut esteiden nousta ylitsepääsemättömiksi Poliisiammattikorkeakoulun kohdalla, yliopisto-opiskelun hän oli päättänyt unohtaa esteiden

vuoksi, kuten aiemmin mainittiin. Tällainen este oli opintojen teoriapainotteisuus, joka esti Pinjan tavoittelemasta haavettaan kielten opiskelun parissa. Pinja oli myös miettinyt koulujen lukukausimaksuja, sillä Kiinassa oleva koulu oli maksullinen, ja hän oli valmis myös suorittamaan maksun. Toisaalta Pinja oli ainakin hetkeksi unohtanut matkaoppaita kouluttavan suomalaisen oppilaitoksen, joka olisi Pinjan mukaan ollut liian kallis. Näin ollen raha-asiat nousivat yhden oppilaitoksen kohdalla esteeksi mutta toisen kohdalla eivät.

Pinjan tarina oli hyvin mielenkiintoinen, sillä toisaalta hänellä oli paljon toiveita ja kauaskantoisia suunnitelmia, mutta toisaalta hän myös mainitsi useaan otteeseen, ettei hän vielä tiennyt lainkaan mitä aikoi tehdä. Hän ei kuitenkaan kaivannut opinto-ohjaukselta tukea päätöksentekoon.

Emma aikoi Pinjan tavoin lähteä lukion jälkeen ulkomaille. Sitä ennen hän aikoi mahdollisesti pyrkiä yliopistoon opiskelemaan psykologiaa, mutta riippumatta kouluun pääsystä ulkomaille lähtö oli kuitenkin suunnitelmissa. Emma oli näennäisesti tehnyt urasuunnitelman, mutta hän osoitti selkeää epävarmuutta valintaansa kohtaan, minkä vuoksi hänet on tässä tutkimuksessa katsottu kuuluvan niiden ryhmään, jotka eivät vielä ole tehneet lopullista uravalintapäätöstä. Emma oli valinnut psykologian opiskelun urasuunnitelmakseen, sillä se oli hänen mielestään lukion oppiaineista kiinnostavin. Emma kertoi, että oli lukioon tullessa ottanut monia valinnaisia aineita, koska ei tuolloin tiennyt mikä häntä mahdollisesti kiinnostaisi. Hän kertoi, että psykologia oli lopulta valituista aineista kiinnostavin, mutta hän kertoi kuitenkin tarvitsevansa lisää tietoa eri aloista ennen lopullista päätöksentekoa. Emma kertoi myös kaivanneensa lisää ohjausta varsinkin lukion alussa. Vaikka Emma ilmaisi, että olisi kaivannut lisää ohjausta, hän kertoi useaan otteeseen, että oli itse ollut passiivinen urasuunnittelun suhteen. Lisäksi Emma kertoi, että hän ei ollut saanut urasuunnitteluun opinto-ohjauksesta apua, sillä ei ollut itse ottanut ohjausta vakavasti tai kuunnellut tunneilla. Hän oli myös sitä mieltä, että esimerkiksi psykologian opettajalta saisi todennäköisesti ohjausta jatko-opintojen suunnittelussa, jos sitä menisi häneltä pyytämään. Toisin sanoen Emma koki, että tuen puute urasuunnittelussa johtui ennemminkin hänen omasta passiivisuudestaan kuin opinto-ohjauksesta sinänsä, vaikka toki siinäkin oli Emman mielestä parantamisen varaa. Joka tapauksessa Emma oli sitä mieltä, että opinto-ohjauksella ei ollut roolia hänen urasuunnittelussaan. Toisaalta hän oli kuitenkin sitä mieltä, että opinto-ohjauksessa oli kerrottu esimerkiksi korkeakouluihin hakemisesta. Korkeakouluopiskelusta hänellä ei ollut paljon tietoa, ja ne tiedot, jotka hän oli saanut, olivat peräisin suurimmaksi osaksi sukulaisilta.

Emman selkeimpänä suunnitelmana oli lähteä ulkomaille lukion jälkeen jatko-opintopaikan saannista riippumatta, ja matkustelussa häntä kiinnosti kielten oppiminen. Emma kaipasi välivuotta opiskeluun siirryttäessä toiselta asteelta korkeakouluun. Hän yhtäältä odotti tulevaa, mutta toisaalta taas koki pienimuotoista ahdistusta tuntemattomasta:

Sillai ihan mukava niinku just [lähteä lukiosta], että tykkään tavallaan siitä... Mutta sitte tavallaan vähän se just, että ku ei oo yhtään varma, että mitä oikeesti haluaa tehdä, niin sitte, mihin hakkee ja sillai. Mutta kuitenkin sillai ootan sitä, että pääsee jonnekki (naurua).

Emmalle ei ollut merkitystä sillä, miten kaukana tuleva opiskelupaikkakunta olisi hänen kotipaikkakunnaltaan. Hän ei kuitenkaan ollut vielä päättänyt, mille paikkakunnalle hän aikoi pyrkiä opiskelemaan.

Tukea kaipaamattomat eivät siis kokeneet tarvitsevansa lisää opinto-ohjausta, vaikka urasuunnittelupäätös ei ollut syntynyt lukion aikana. He olivat urasuunnitteluprosessissaan kuitenkin melko pitkällä, ja kumpikin haastatelluista oli käynyt läpi prosessin kaikki vaiheet päätöksentekoa lukuun ottamatta. Emman ongelmana oli prosessin ensimmäinen vaihe, eli häneltä puuttui tarvittavat tiedot eri koulutusohjelmista sekä ammateista. Pinjan suurimpana esteenä näytti puolestaan olevan epätietoisuus suunnitelman, eli Kiinan matkan, toteutumisen mahdollisuudesta.

Jokaisen nuoren urasuunnitteluprosessi oli erilainen, ja opinto-ohjaus oli kyennyt tukemaan nuoria eri tavoin. Opinto-ohjauksen rooli ei kuitenkaan näyttänyt olevan erityisen merkittävä yhdenkään haastatellun urasuunnitteluprosessissa. Yksi koki saaneensa tietoja ja toisen kiinnostus tiettyä alaa kohtaan oli kasvanut opinto-ohjauksen avulla, kun taas kolmas koki opinto-ohjauksen tukeneen häntä omien taitojen punnitsemisessa suhteessa ammattitavoitteen tiellä olevat esteet olivat puolestaan usein asioista, jotka liittyivät nuoren omaan persoonaan, ja opinto-ohjauksesta ei puhuttu suhteessa näihin esteisiin. Monilla esteet liittyivät omalta kotipaikkakunnalta pois muuttamiseen. Toisaalta juuri erilaisten esteiden vähentämisen voidaan katsoa olevan ohjauksen tehtävä (ks. esim. Lairio & Puukkari 2003, 7).

Moni haastatteluun osallistunut nuori olisi kaivannut enemmän henkilökohtaista ohjausta. Esimerkiksi sosiodynaamisen ohjauksäityksen ytimessä ovat ohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutus, keskustelu sekä henkilökohtaisen suunnitelman laatiminen. Ilman henkilökohtaisen

ohjauksen mahdollisuutta opinto-ohjauksessa on varmasti vaikea toteuttaa sosiodynaamisen teorian mukaista ohjaustoimintaa. Toisaalta ohjaajakoulutuksessa tukeudutaan juuri kyseiseen teoriaan, ja kuten aiemmin on tullut ilmi, sosiodynaaminen ohjauksikäsite on myös opetussuunnitelman perusteiden taustalla vaikuttava teoria, joten voisi kuvitella myös lukiossa tapahtuvan ohjauksen olevan tämän mukaista. Nuorten kertomuksissa tällaista kokonaisvaltaista dialogia opinto-ohjaajan ja opiskelijan välille ei ollut syntynyt. Opinto-ohjaajan rooli näytti urasuunnitteluprosessissa olleen enemmän konkreettisen tiedon antaja kuin tasavertainen keskustelukumppani, jonka kanssa yhdessä pohditaan vaihtoehtoja ja tehdään suunnitelmia. Nuoret eivät haastatteluissa tuoneet esille sellaisia tapauksia, että opinto-ohjaajan kanssa olisi keskusteltu syvemmin nuoren elämänkentästä ja ammatinvalintaan vaikuttavista tekijöistä, vaan ohjaussuhteen pääpaino näytti olleen tiedon välittämisessä.

## **5. Opinto-ohjauksen tehtävien toteutuminen lukiolaisten kokemana**

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin tutkimukseen osallistuneiden lukiolaisnuorten kokemuksia saamastaan opinto-ohjauksesta urasuunnittelun osalta. Aineistona käytettiin lukion valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden 2003 asettamia opinto-ohjauksen tehtäviä ja tavoitteita sekä lukiolaisten teemahaastatteluita ja lomakekyselyitä. Aiemmin tässä tutkimuksessa kyseiset opetussuunnitelman perusteet on jo esitelty pääpiirteissään, mutta tutkimuskysymyksen käsittelyä varten olen tiivistänyt kaikki lukion pakolliseen oppimäärään kuuluvat opinto-ohjauksen tehtävät ja tavoitteet, jotka liittyvät urasuunnittelun ohjaukseen. Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa opinto-ohjauksen tehtäviä ja tavoitteita ei ole kirjattu aivan yhtä selkeästi omina kokonaisuuksinaan, joten tulkinta on omani. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa ei ole määritelty, mitkä opinto-ohjauksen tehtävät liittyvät urasuunnittelun ohjaukseen ja mitkä vastaavasti muihin opinto-ohjauksen tehtäväalueisiin, joten tulkinta on siinäkin mielessä subjektiivinen. Mielestäni urasuunnitteluun liittyvät tehtävät ja tavoitteet ovat kuitenkin melko selkeästi löydettävissä, joten en usko mielipiteissä olevan suurta eroa sen suhteen. Seuraavalla sivulla olevasta taulukosta (taulukko 2) ilmenevät opinto-ohjaukselle annetut urasuunnittelun tehtävät ja tavoitteet siten kuin ne tässä tutkimuksessa ymmärretään.

## Taulukko 2. Lukion opinto-ohjauksen tehtävät ja tavoitteet urasuunnittelua koskien

### **Työelämä:**

- riittävät tiedot ja taidot työ- ja elinkeinoelämästä
- eri ammatteihin ja työelämään tutustuminen
- valmiudet etsiä tietoa ulkomailla työskentelystä

### **Jatko-opinnot:**

- jatko-opintojen suunnittelu
- opintojen suunnittelu alusta asti jatko-opintoja ajatellen
- realistinen käsitys omista mahdollisuuksista urasuunnittelussa
- ohjaus ja tukeminen elämänsuunnittelun ja -hallinnan taidoissa
- riittävät tiedot ja taidot jatko-opintoihin hakeutuessa
- jatko-opintoihin ja ammatinvalintaan liittyvien hakuoppaiden tuntemus
- toisen asteen ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen keskeisen koulutustarjonnan tuntemus
- tietoverkoissa olevan informaation käyttämisen osaaminen jatko-opintoihin hakeutumisen tukena
- valmiudet etsiä tietoa muiden maiden tarjoamista opiskelumahdollisuuksista
- valmiudet hakeutua jatko-opintoihin välittömästi lukio-opintojen jälkeen
- toisen ja korkea-asteen koulutuspaikkoihin tutustuminen
- henkilökohtainen ohjaus koulutusvalintoihin, ammatti- ja urasuunnitteluun sekä tulevaisuuteen liittyen
- henkilökohtainen tai pienryhmäohjaus valinta- ja päätöksentekotilanteissa

Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003 todetaan, että opiskelijan tulee saada ohjausta jatko-opintojen suunnittelussa (OPH 2003, 216). Annettu tehtävä on hyvin laaja ja ympäröivää verrattuna muihin opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin opinto-ohjauksen tehtäviin, ja se kattaa oikeastaan kaikki urasuunnitteluun liittyvät opinto-ohjauksen tehtävät. Jatko-opintojen suunnittelu onnistuu nimittäin vasta sitten, kun nuori on esimerkiksi saanut tietoa eri opiskeluvaihtoehdoista ja ammateista. Tätä tehtävää, eli ohjauksen toteutumista jatko-opintojen suunnittelussa, ei esitellä omana erillisenä kokonaisuutenaan, sillä sitä ei voi tarkastella irrallaan muista opinto-ohjauksen urasuunnittelulle annetuista tehtävistä. Jatko-opintojen suunnittelu on ikään kuin kaikkien tehtävien yläkäsite, ja ohjaaminen tässä suunnitteluprosessissa nähdään tässä tutkimuksessa koko opinto-ohjauksen urasuunnittelun päämääräksi, ei yksittäiseksi tehtäväksi. Kaikkien muiden tavoitteiden ja tehtävien, jotka on listattu yllä olevaan taulukkoon, toteutumista käydään seuraavaksi läpi nuorten kokemuksista käsin joko yksittäin tai yhdistettyinä teemoina.

## 5.1 Lukio-opintojen suunnittelu jatko-opintojen näkökulmasta

Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003 yhdeksi opinto-ohjauksen tavoitteeksi on asetettu, että opiskelijat osaisivat suunnitella lukio-opintojaan ottaen koko ajan huomioon jatko-opintosuunnitelmansa (OPH 2003, 216). Opiskelijoiden tulisi näin ollen tehdä esimerkiksi ainevalintoja siten, että ne hyödyttäisivät heitä mahdollisimman paljon jatko-opintoihin hakeutuessa sekä varsinaisissa jatko-opinnoissa. Tätä tutkimusta varten haastatelluista kymmenestä nuoresta yksikään ei kuitenkaan puhunut sen puolesta, että lukion opinto-ohjauksessa olisi erityisesti painotettu ainevalintojen merkitystä jatko-opintojen kannalta. Seitsemän haastateltavaa kertoi, että lukiossa valinnaisaineiden merkityksestä jatko-opintojen kannalta ei ollut puhuttu lainkaan tai vain hieman, ja heidän lisäksi yksi nuorista kertoi kaivanneensa lisää ohjausta nimenomaan lukion alkuaikana. Hän olisi toivonut apua ainevalintoihin, jotta ne olisivat tukeneet häntä mahdollisimman paljon etenkin pääsykoetilanteessa lukion jälkeen. Kolme haastateltavista mainitsi, että yläasteen lopussa oli ollut hieman puhetta lukion ainevalintojen merkityksestä. Eräs haastateltava kertoi, että yläasteen opinto-ohjaaja oli suositellut lukion valinnaisaineiksi pitkää matematiikkaa sekä kieliä lähes jokaiselle riippumatta nuorten omista mielenkiinnon kohteista. Tällainen ohjaus ei toki täytä opinto-ohjauksen tavoitetta jatko-opintojen kannalta tarkoituksenmukaisten valintojen tekemisestä, vaikka kielten tai matematiikan opiskelusta onkin varmasti useilla koulutusaloilla hyötyä.

Haastatteluissa tuli ilmi, että valinnaisten kurssien valintaa johdattivat usein enemminkin käytännön syyt kuin jatko-opintojen kannalta tarkoituksenmukaiset ratkaisut; esimerkiksi pitkän matematiikan poisjättäminen tuo vajeen oppilaan kurssimäärään, jolloin yksittäisiä kursseja on otettava lisää, jotta vaadittu 75 kurssia tulee täyteen.

Mää oon valinnu niitä [valinnaisaineita] sen pohjalta, että tavallaan, että ku siinä jää niinkö paljo kursseja, että jos ei oo vaikka pitkässä matikassa tai jos ei jotaki kieltä oo, niin tavallaan se sitte rajaa niitä. Että on pakko ollu ottaa niitä jotaki tiettyjä aineita, että saa ne kurssit niinku täyteen. (Sami, maaseutulukio)

Maaseutulukion Mikko mainitsi käytännön seikkojen vaikuttaneen hänen opintoihinsa puolestaan päinvastaisella tavalla. Hänen ongelmanaan ei ollut kurssien valitseminen vaan niiden karsiminen. Mikko olisi nimittäin ottanut mielellään enemmänkin kursseja ja oppiaineita, mutta tuolloin lukujärjestys olisi tullut liian täyteen. Hän uskoi, että esimerkiksi venäjän kielen opiskelu olisi



voinut auttaa häntä tulevaisuudessa, mutta uuden kielen ottaminen olisi kuormittanut lukio-opintoja liikaa.

Käytännön syiden lisäksi haastateltujen nuorten valintoja ohjasivat mielenkiinnon kohteet. Moni haastateltava kertoi ottaneensa valinnaisaineita alussa puhtaasti oman mielenkiinnon mukaan miettimättä jatko-opintoja ja huomanneensa vasta myöhemmin, että valinta oli osunut oikeaan. Toisin sanoen vasta kurssilla ollessaan nuori oli huomannut pitävänsä kyseisestä oppiaineesta ja löytänyt sitä kautta mahdollisen suunnan jatko-opinnoille. Toisaalta myös sellaiset, jotka olivat jo suunnitelleet jatko-opintoja, saattoivat ylläytyä tietyn kurssin sisällöstä sekä siitä, että kurssista voisi olla hyötyä myös tulevaisuuden kannalta:

Heini: Mää oon tota kieliä yrittäny jonkin verran kiskasta läpi ja sitte, no pitkää matematiikkaa mä oon luku, kun siitähän saa nykyään enemmän pisteitä kun hakee OKL:ään. Ja tota, no sitten psykologiaa mä oon yrittäny muutaman kurssin lukee, että jos siitä ois sitten näitä kasvustustieteellisiä näkökulmia saanu irti.

Haastattelija: Joo, eli joko sinä silloin osasit ajatella sitä sen OKL:n kannalta kun valitsit ne?

Heini: No kyllä siinä oli semmonen pieni tausta-ajatus. Mutta kyllä se enemmän sitte siellä kurssilla tuli, että niinku, että kyllä tästä voiski olla jotain hyötyä, että jakso sitte kuitenkin vähän keskittyä siellä siihen tekemiseenki.

Heinin katkelmasta käy ilmi ensinnäkin se, että hän oli saanut vasta kurssilla ollessaan varmuuden kurssin hyödyistä hänen tulevaisuuttaan ajatellen. Toisekseen mielenkiintoista on Heinin ilmaisema keskittymisen paraneminen, joka on tapahtunut hänen huomattuaan kurssista olevan hyötyä. Heini ei ole ainoa, joka puhuu oppimisesta suhteessa motivaation kasvuun, sillä jo aiemmin esiteltiin Venlan ajatuksia motivaation tärkeydestä oppijan aktivoijana.

Muutama haastateltava kertoi, että he olivat ottaneet lukioon tullessaan mahdollisimman paljon eri oppiaineita ja kursseja ikään kuin varmistaakseen, etteivät jäisi mistään paitsi. Tällaista varmistelua tapahtui, sillä he eivät tienneet, mitä haluaisivat varsinaisesti opiskella lukiossa tai sen jälkeen. Venla ilmaisi asian näin:

Emmää kyllä tienny yhtään siinä vaiheessa ku mä tulin lukioon, että mitä haluan. Mää aluksi otinki varmaan kaikki mahdolliset kurssit. Mulla oli melkeen sata kurssia. Sitte mä oon pikkuhiljaa poistanu niitä, ja nyt mulla on varmaan just joku kaheksankymmentä. Karsiutu hirveesti pois siitä.

Vaikka yksikään haastateltavista ei varsinaisesti ollut sitä mieltä, että opinto-ohjauksessa olisi alusta asti painotettu jatko-opintoja, tai että he olisivat tehneet valintojaan koko ajan jatko-

opinnot mielessä pitäen, haastateltavat eivät vaikuttaneet tyytymättömiltä omiin valintoihinsa. Muutama nuori arvioi, että tietyt, syystä tai toisesta valitsematta jääneet, oppiaineet olisivat voineet auttaa heitä jatko-opintoihin hakeutuessa, mutta varsinaista katumista haastatteluissa ei ilmennyt. Kuten aiemmin tuli esille, esimerkiksi käytännön syyt estivät tiettyjen valintojen tekemisen, ja toisinaan nuoret olivat myös punninneet omaa osaamistaan tehdessään valintoja. Liiketaloudesta kiinnostunut kaupunkilukion Outi kertoi, että hän ei ollut osannut ajatella lukioon tullessaan vielä valinnaisaineita jatko-opintojen näkökulmasta. Outi oli kuitenkin pohtinut, että pitkästä matematiikasta saattaisi olla hyötyä jatko-opinnoissa, mutta hän oli siitä huolimatta valinnut lyhyen matematiikan, sillä koki pitkän matematiikan olevan hänelle liian vaativaa. Outin tilanteessa käytännön esteeksi oli noussut hänen arvionsa oman osaamisen tasosta. Outi oli tehnyt ainevalintoja tietoisesti tavalla, joka saattaisi heikentää hänen jatko-opintosuunnitelmansa toteutumisen mahdollisuutta, mutta joka samalla helpottaisi hänen lukiotaivaltaan.

Lomakekyselyyn vastanneista nuorista yksi otti kantaa jatko-opintojen suunnitteluun. Miespuolinen vastaaja toivoi, että opinto-ohjauksessa olisi jo ensimmäisenä vuonna "toivotettu" oppilaille, että heidän tulisi miettiä minne he haluaisivat lukion jälkeen. Tämä olisi hänen mukaansa auttanut nuoria opintojen suunnittelussa ja oikeanlaisten kurssivalintojen tekemisessä. Sama vastaaja olisi toivonut henkilökohtaista ohjausta jo heti lukion alkuun.

## 5.2 Henkilökohtainen ohjaus

Yksi haastatteluiden puhuttelevimmista teemoista oli henkilökohtainen ohjaus. Lukion opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että *"valinta- tai muissa ongelmatilanteissa sekä päätöksentekotaitojensa kehittämiseksi opiskelijoiden tulee saada henkilökohtaista tai pienryhmäohjausta. Henkilökohtaisessa ohjauksessa opiskelijan tulee voida keskustella opintoihinsa, koulutusvalintoihinsa sekä ammatti- ja urasuunnitteluunsa, tulevaisuuteensa ja elämäntilanteeseensa liittyvistä kysymyksistä."* (OPH 2003, 216.) Haastatellut maaseutulukion nuoret kertoivat, että heidän lukiossaan jokaiselle abiturientille varattiin aika yhteen henkilökohtaiseen ohjaustuokioon, jonka aikana käytiin läpi nuoren suunnitelma jatko-opintoja tai työelämää koskien. Nuori oli etukäteen täyttänyt lomakkeen, josta ilmeni hänen suunnitelmansa. Kaupunkilukiossa oli sitä vastoin haastattelujen perusteella tapana, että nuori varaa ajan henkilökohtaiseen ohjaustuokioon, mikäli kokee sen tarpeelliseksi. Ohjaustuokioon sai varata ajan minkä tahansa opinto-ohjausta koskevan asian vuoksi, ei siis ainoastaan

tulevaisuudensuunnitelmien selkeyttämisen takia. Kummassakin lukiossa henkilökohtaista ohjausta oli siis saatavilla, mikä periaatteessa täyttää opetussuunnitelman perusteissa annetun velvoitteen. Seuraavaksi tarkastellaankin nuorten näkemyksiä saamastaan henkilökohtaisesta ohjauksesta.

Yleiseksi vaikutelmaksi haastatteluista jäi, että henkilökohtaista ohjausta kaivattaisiin enemmän. Suoraan tämän ilmaisi neljä haastateltavaa, joista kaksi oli maaseutulukion ja kaksi kaupunkilukion opiskelijaa. Maaseutulukion Riston mielestä henkilökohtaisen ohjauksen suurempi määrä olisi voinut auttaa saamaan varmuuden tulevaisuudensuunnitelmiin:

No ehkä mä jotenki nään sen [oman tulevaisuuteni] sillai, että tää lukio ei niinkö riittävästi valmenna siihen sen jälkeiseen aikaan, että se vaan mielellään ottaa sissään ja sitte ko on käyny niin selevitkää ite. [...] Mun mielestä varmaan niitä keskusteluja, niinku kahdenkeskisiä opinto-ohjaajan kanssa, ois voinu olla enemmän ja siinä sitte kaikki sais semmosta vähän enemmän varmuutta, että mitä sitte tekis.

Risto oli lisäksi sitä mieltä, että henkilökohtaisessa ohjaustuokiossa oli pelkästään käyty läpi hänen aiemmin täyttämänsä lomake tulevaisuudensuunnitelmia koskien, minkä vuoksi hän ei kokenut tuokiosta olleen juuri hyötyä. Riston kanssa samoilla linjoilla henkilökohtaisen ohjauksen hyödyttömyydestä oli maaseutulukion Pinja, mutta hänen mielestään henkilökohtainen ohjaus oli ollut turhaa, sillä *"mä ite tiään jo melekeen kaikki"*.

Maaseutulukion nuorista Mikko ja Sami kertoivat, että opinto-ohjaajalta saisi aina halutessaan apua, vaikka henkilökohtaista ohjausta ei olekaan ajallisesti paljon tai sitä ei ole tarpeeksi. Maaseutulukion Venla puolestaan uskoi, että ohjaustuokiosta on eniten hyötyä, jos tietää jo etukäteen, mitä aikoo tehdä lukion jälkeen:

Ehkä siitä [henkilökohtaisesta ohjaustuokiosta] oli hyötyä. Tai ku siinä oli just se, että piti laittaa se, että mitä haluaa ja mää laitoin sillon siihen, että psykologia. Niin se oli sillai mulle ihan hyvä, mutta jos taas ei tiijä, että minne lähtee niin emmää tiijä onko siitä sitte mittään hyötyä (naurua).

Toisaalta Venla puheesta sai myös sellaisen käsityksen, että osa opiskelijoista ei ottanut etukäteen täytettävää suunnittelulomaketta tosissaan: *"...sitte nyt ku meillä oli ne opo-haastattelut, niin kaikki yritti keksiä jonku hauskan paikan minkä ne laittaa sinne (naurua), ku ne ei vielä tiijä..."* Henkilökohtaisen ohjauksen onnistuminen edellyttäisi luonnollisesti sitä, että nuori vähintäänkin puhuu opinto-ohjaajalle totta tulevaisuudensuunnitelmistaan. Ilman nuoren omaa halua

keskustella asioista tietyllä vakavuudella opinto-ohjaajan on varmasti mahdoton tukea häntä urasuunnittelussa ja päätöksenteossa.

Kaupunkilukion nuorten suhtautuminen henkilökohtaiseen ohjaukseen poikkesi maaseutulukion nuorten näkökulmista, sillä heidän lukiossaan ohjaustuokion toteutuminen oli kiinni pelkästään nuoren omasta aktiivisuudesta. Kuten aiemmin mainittiin, myös kaupunkilukiolaisten keskuudessa henkilökohtaista ohjausta toivottiin olevan nykyistä enemmän, vaikka ohjauksen määrä oli riippuvainen nuorten omasta halusta. Outi puhui jopa kriisistä, johon olisi kaivannut apua:

Kauheesti oon tykänny kyllä sinänsä oton tunteista mutta sitte semmosta ehkä henkilökohtaisempaa olisin kaivannu just sen takia, että mulla just on tämmönen kauhee kriisi. Niin, että mä en tiedä mitä mä haluan, niin haluaisin kuulla niitä eri vaihtoehtoja, mutta tietysti niitä nyt ehkä omatoimisemmin pitäis itteki selvittää. Mutta jotenki semmonen tarve, että olisin kyllä halunnu henkilökohtasempaa opastusta ehkä.

Myöhemmin haastattelussa Outi otti vielä uudelleen henkilökohtaisen ohjauksen tarpeen esille, mutta painotti samalla, että suuren opiskelijamäärän vuoksi lisäohjausta olisi varmasti vaikea järjestää. Samalla hän mainitsi, ettei ollut etsinyt oman "jonkinmoisen laiskuutensa" vuoksi tarpeeksi tietoa ammatinvalinnan tueksi, minkä vuoksi hän oli hieman ahdistunut edessä olevasta valintatilanteesta. Outin lisäksi kaupunkilukion nuorista Viljami ja Heini uskoivat, että henkilökohtainen ohjaus olisi saattanut olla heille hyödyllistä, mutta kumpikaan ei ollut siitä huolimatta varannut aikaa ohjaustuokioon puhuakseen ammatinvalinta-asioista:

Se vois auttaa, jos mä niinku menisin just opolta varaan noita aikoja ja just kyseleän kaikkee, mutta ku mä en oo niitä hakenu niitä aikoja niin emmää oo sitte oikein tavallaan pyytänykkään apua sit niihin [ammatinvalinta-asioihin]. (Viljami, kaupunkilukio)

Viljami aikoi kuitenkin mahdollisesti vielä myöhemmin varata ajan ohjaustuokioon, sillä hän ei ollut varma jatko-opintosuunnitelmistaan. Heini puolestaan oli jättänyt ajan varaamatta, koska se oli vapaaehtoista:

Ehkä enemmän semmosta henkilökohtasempaa ohjausta ois saanu olla, että nyt ku se on kuitenkin kurssimuotosta niin se on ollu semmosta niinku yleistieteellistä tai siis tällasta. Että ehkä tavallaan, jos mut ois pakotettu varaamaan täältä esimerkiks opinto-ohjaajalle oma aika, niin kyllä sitä [tehtyä jatko-opiskelusuunnitelmaa] sitte ois tullu mietittyä. Mutta kun se on vaan, että varaa aika jos haluat niin ei sitä itellä tuu varattua sitte ollenkaan.

Haastatelluista kaupunkilukiolaisista Taru oli sitä vastoin käynyt henkilökohtaisessa ohjauksessa ja keskustellut siellä liiketalouden opinnoista. Hän oli sitä mieltä, että abiturienttien kannattaisi varata aika ja laittaa samalla esimerkiksi kurssiasiansa kuntoon.

Vaikka haastatelluista kukaan ei erityisesti kehdunut samaansa henkilökohtaista ohjausta, vaan positiivisimmatkin huomiot olivat suhteellisen neutraaleja, niin moni olisi toivonut ohjaustuokioita lisää. Toisaalta mielenkiintoinen piirre oli, ettei saatavilla olevaa ohjaustuokiota aina otettu vastaan, vaikka siitä olisi uskottu olevan apua. Merkille pantavaa oli myös joissakin haastatteluissa esiintynyt oman passiivisuuden punnitseminen suhteessa henkilökohtaiseen ohjaukseen, sillä osa haastatelluista nuorista näki esteen olevan itsessään, mikäli henkilökohtaisesta ohjauksesta ei heidän kohdallaan ollut hyötyä. Ymmärrettävä este ohjaukselle saattoi toisinaan löytyä myös suuresta opiskelijamäärästä, mutta yksikään haastateltu ei maininnut suoranaisesti opinto-ohjaajan roolia henkilökohtaisen ohjauksen onnistumisen tai epäonnistumisen indikaattorina. Lisäksi pelkästään lomakekyselyin tutkimukseen osallistuneista nuorista viisi kertoi, että he olisivat kaivanneet enemmän henkilökohtaista ohjausta.

### **5.3 Realistinen käsitys omista mahdollisuuksista urasuunnittelussa**

Lukion opetussuunnitelman perusteissa asetetaan opinto-ohjauksen tavoitteeksi, että opiskelija kykenee realistisesti arvioimaan omia edellytyksiään ja mahdollisuuksiaan urasuunnittelussa. Lisäksi opinto-ohjauksen tehtävänä on ohjata ja tukea nuorta elämänsuunnittelun ja -hallinnan taidoissa. (OPH 2003, 216.) Ulkopuolisena tutkijana minun oli tietysti mahdotonta arvioida, mikä on kullekin haastateltavalle realistista, mutta teemaa lähestyttiin esimerkiksi keskustelemalla siitä, ovatko nuoret ottaneet selvää eri oppilaitosten hakijamäärätilastoista tai millaisena he näkevät tulevaisuutensa. Esimerkiksi kaupunkilukiota käyvä Taru, joka oli tehnyt jo melko selkeät suunnitelmat liiketalouden pääsykokeiden suhteen, kertoi mahdollisuuksiensa punnitsemisesta seuraavalla tavalla:

Taru: Mää oon vähän laskeskellu, että mihin mun on realistista päästä [opiskelemaan].

Haastattelija: Joo, mikä niistä on se sellainen helpoin?

Taru: No varmaan suomenkielinen [oppilaitoksen nimi], että mää oon laskenu, että jos se valintakoe menee hyvin niin mulla on hyvät mahdollisuudet päästä sinne. Kyl mä sinne englanninkieliseenkin pääsen, jos se valintakoe menee tosi hyvin.

[...]

Taru: Oisin mä voinu hakee yliopistoon, mutta siel se kaupallinen valintakoe on varmaan se kaikkein vaikein ja mun pitäis saada melkeen täydet valintakokeesta, että mulla ois pienikin mahdollisuus päästä, että sinne ei oo oikein realistista päästä niin en mää sitte haekaan.

Taru ei maininnut opinto-ohjausta puhuessaan laskelmistaan, vaan käytti yksikön ensimmäistä persoonaa kertoessaan mahdollisuuksiensa punnitsemisesta. Toisaalta Taru kertoi, että opinto-ohjauksessakin "*oli kai jotain puhuttu*" siitä, minne olisi esimerkiksi hieman helpompi tai vaikeampi päästä opiskelemaan. Joka tapauksessa Taru oli itse ottanut selvää eri koulutusohjelmien pisterajoista, mikä auttaa tietysti tekemään realistisia laskelmia omista mahdollisuuksista päästä opiskelemaan.

Kaupunkilukion Viljami kertoi ottaneensa itse selvää siitä, mitä oppiaineita lukiossa kannattaisi opiskella, jotta ne hyödyttäisivät häntä tulevaisuudessa. Hän kertoi keskustelleensa asiasta perheenjäsentensä kanssa ja käyttäneensä "maalaisjärkeä", mutta lukiossa asiasta ei hänen mukaansa ollut puhuttu. Oppilaitosten pisterajoihin Viljami ei sen sijaan ottanut kantaa, sillä hän ei vielä tarkalleen tiennyt, minne aikoi pyrkiä opiskelemaan lukion jälkeen. Outi kertoi, että kaupunkilukion opiskelijoilla oli hänen mielestään täysi valinnanvapaus pyrkiä opiskelemaan tai töihin sinne, mikä heitä itseään kiinnostaa. Outin mukaan heille oli opinto-ohjauksessa kerrottu tasapuolisesti esimerkiksi jatko-opinnoista ja väli vuoden pitämisestä. Yrittäjyydestä kiinnostuneen Outinkin puheesta huomasi, että hän oli punninnut omia toiveitaan realistisesti suhteessa yhteiskunnalliseen tilanteeseen:

Mää tykkään taiteesta tosi paljon, mutta sitte joku tommonen kuvataiteilijan ammatti nyt ei tällä hetkellä tunnu kauheen kannattavalta työllisyyden kannalta, kun niillä täytyy jokseenkin aina olla joku muu siinä rinnalla. Mutta sitten, että saisin ehkä siihen yrittäjyyteen jotenki liitettyä sen luovan puolen.

Outi kuitenkin kertoi, että hän oli tietoinen esimerkiksi työllisyystilanteesta ennemminkin lukion ulkopuolisen elämän kuin opinto-ohjauksen ansiosta. Kaupunkilukion Heini oli sitä mieltä, että heidän lukiossaan "*painotetaan vaan sitä, että tehkää jotain, että ei niinkään, että älkää hakeko sinne ku se on vaikeeta, tai että hakekaa sinne, ku se on helppoo*". Heini kertoi olevansa tietoinen esimerkiksi yhteiskunnan luomasta paineesta nopeaan koulutustahtiin ja työllistymiseen, mutta hän ei aikonut antaa sen vaikuttaa omaan elämäänsä. Keskusteltaessa eri alojen työllisyystilanteesta Heini kertoi, että hänen oma tahtonsa luokanopettajan ammattia kohtaan oli niin voimakas, että hän ei kokenut muiden ihmisten mielipiteillä olevan vaikutusta valintoihinsa.

Heinin kertomuksessa esimerkiksi yhteiskunnallinen tilanne oli tiedostettu tosiasia, mutta lopulta hänen omat mielenkiinnon kohteensa ohjasivat kuitenkin urasuunnittelua.

Maaseutulukion Pinja kertoi lukion rehtorin mielipiteen auttaneen häntä ylioppilaskirjoituksissa kirjoitettavien oppiaineiden valinnassa:

Mulla on vaan historia [reaaliaineista]. Tai mää vaihdoin sen viime hetkellä, kun mulla oli kemian numero niin huono. Vaikka mää aattelin, että mää kirjoitan kemian, mut se koe oli liian vaikee. Tai siis toi reksiki arveli, et se ite yo-koe on liian vaikee.

Pinjan tapauksessa ohjaus realistisiin ainevalintoihin oli tullut siis rehtorilta. Maaseutulukion nuorista Mikon mukaan valinnanvapaus urasuunnittelussa oli nuorten omissa käsissä, mutta hän uskoi saavansa lukion henkilökunnalta myös apua tarvittaessa, jos opiskelijan suunnitelmat olivat epärealistiset.

Maaseutulukiolaisista Emma kertoi, että opinto-ohjauksessa oli katsottu hieman eri oppilaitosten hakijamäärätilastoja, mutta hänen omaa todistustaan ei oltu vertailtu esimerkiksi pääsykokeiden pisterajoihin. Risto puolestaan oli sitä mieltä, että hakijamääriä ei ollut käyty opinto-ohjauksessa läpi, mutta hän oli itse ottanut selvää kahden paikkakunnan välisestä opiskelijamäärästä, sillä kummallakin paikkakunnalla pystyi opiskelemaan Riston toiveissa ollutta metsätaloutta. Toiselle paikkakunnalle pääsy olisi ollut Riston mukaan melko todennäköistä, sillä hakijoita oli vähemmän kuin aloituspaikkoja. Risto oli kuitenkin päättänyt hakea toiselle paikkakunnalle, jonne pääseminen ei ollut yhtä helppoa, koska kyseinen paikkakunta kiinnosti häntä enemmän.

Haastatteluissa keskusteltiin myös abiturienttien näkemyksistä siitä, missä he mahdollisesti näkisivät itsensä olevan viiden vuoden kuluttua haastatteluajankohdasta. Kuusi haastatelluista uskoi tai toivoi olevansa jo työelämässä tai vähintäänkin opintojen loppuvaiheessa. Heistä osa painotti, että haluaisi olla oman alan töissä. Kaksi haastateltua toivoi sitä vastoin päässeensä siihen mennessä opiskelemaan. Kaupunkilukion Outin toive tulevaisuuden suhteen oli seuraavanlainen:

Ei mulla oo *mitään* muuta ku se, että mä haluan tietää, että mitä mää haluan tehdä loppuelämäni (naurua). Et ku se on nyt niin iso ressi.

Monille haastateltaville tulevaisuutta koskeva kysymys tuntui tulevan yllätyksenä, ja he eivät keksineet heti vastausta, tai ainakaan heillä ei tuntunut olevan selkeää näkemystä asiaan. Toki kysymys on lähes kenelle tahansa vaikea, mutta ilmeisesti esimerkiksi ne haastatellut, jotka uskoivat jo olevansa työelämässä viiden vuoden kuluttua, eivät olleet laskeskelleet itselleen

pakollisia väli vuosia. Pakollisilla väli vuosilla tarkoitetaan tässä väli vuosia, joita tulee, mikäli opiskelupaikka ei heti ensimmäisellä yrittämällä aukea. Toisaalta nuoret olivat laskeneet myös opiskelutahtinsa pysyvän reippaana, sillä osalla nuorista haaveissa oli maisteritason yliopistotutkinto ja siitä selviytyminen viidessä vuodessa. Nuorten näkemykset olivat toki realistisia, mutta myös suhteellisen luottavaisia ja toiveikkaita.

#### **5.4 Riittävät tiedot ja taidot**

Yhtenä opinto-ohjauksen teemana on antaa lukiolaisille tietoja ja taitoja jatko-opintoihin hakeutumisen tueksi sekä tietoa työ- ja elinkeinoelämästä. Lisäksi opinto-ohjauksen tavoitteena on, että nuoret tuntevat toisen asteen oppilaitosten sekä korkeakoulujen keskeisen koulutustarjonnan. (OPH 2003, 216.)

Haastatteluista ilmeni, että nuoret olivat selvästi pohtineet tulevaisuuden alaansa tai ammattiaan monesta näkökulmasta ja punninneet eri vaihtoehtojen hyviä ja huonoja puolia. Työelämästä puhuttaessa nuoret ilmaisivat erilaisia asioita, jotka olivat vaikuttaneet, tai jotka tulisivat vaikuttamaan työpaikkaa mietittäessä. Selkeästi voimakkaimmin haastatteluissa painottui nuorten oma kiinnostus kyseistä ammattia kohtaan. Yhteiskunnallinen tilanne sekä esimerkiksi alan työntekijöiden tarve mainittiin myös usein, mutta oma mielenkiinto oli nuorille poikkeuksetta tärkeämpää kuin esimerkiksi median kautta saatu tieto eri alojen työntekijöiden tarpeesta. Toisaalta nuoret kertoivat hylänneensä joitakin koulutusvaihtoehtoja, sillä kyseisen alan työtilanne ei heidän tietojensa mukaan ollut hyvä. Eli vaikka nuorten tämänhetkiset urasuunnitelmat perustuivat eniten oman mielenkiinnon varaan, kaikkea ei oltu valmiita kokeilemaan pelkän kiinnostuksen vuoksi, vaan alan todellisuus esti haaveet. Esimerkiksi Venla kertoi pohtineensa aiemmin sisustusarkkitehdin ammattia:

Mää yhdessä välissä, mä en muista, yläasteella mä oisin halunnu arkkitehiksi, tai semmoseksi sisustusarkkitehiksi ehkä enemmänki. Mutta ehkä se oli vähän semmonen, miten mä sanon... Tai siinä on hirveen huono työllisyys kuulemma nykyään. Tai semmonen, että ehkä se ois ollu vähä hankala sitte. Mutta ei mulla enää sitä ehkä niin, tai ehkä mieluummin vappaa-ajalla sitte harrastaa semmosta.

Usein nuoret eivät erikseen kertoneet, mistä olivat saaneet tietoa eri ammattien työllisyystilanteesta tai vaikkapa palkkaluokasta. Esimerkiksi Venla mainitsee edellä olevassa haastattelukatkelmassa, että sisustusarkkitehtien työtilanne on "kuulemma" huono. Muutamissa haastatteluissa mainittiin media sekä yhteiskunnallinen keskustelu tietolähteiksi. Yhdessä



haastattelussa mainittiin, että opinto-ohjauksessa oli kerrottu eri alojen työllisyystilanteesta, mutta muissa opinto-ohjausta ei mainittu suhteessa tietouteen työelämästä.

Tärkeinä ammatinvalintaan vaikuttavina tekijöinä mainittiin oman kiinnostuksen sekä hyvän työtilanteen lisäksi monessa haastattelussa hyvä palkka, mutta kukaan ei maininnut sen olevan tärkeämpää kuin työn kiinnostavuus. Yksittäisiä mainintoja saivat esimerkiksi hyvä työympäristö sekä mukavat työkaverit, ihmisläheisyys, työstä saatava liikunta, säännölliset työajat, moniulotteisuus, vapaus sekä yrittäjyydessä johtajan asema sekä päätösvalta. Haastatteluaineiston perusteella nuoret olivat pohtineet pääsääntöisesti melko realistisesti työ- ja elinkeinoelämää. Joissakin haastatteluissa nuorten toiveet olivat tosin hyvinkin korkealla:

Ja sitte kun ite oon nyt kaupan kassalla ja muutamissa tollatteissa paskaduuneissa nyt ollu, niin sitte semmonen, että ei vaan sovi mulle se, ja haluaisin enemmän itte päättää asioista enkä olla riippuvainen kenestäkään. Ja sitte ehkä jotenki semmonen, kun en oo löytäny sitä sopivaa työtä tai edes mistä oisin kiinnostunu, niin jotenki se, että saisi itte ihan luoda. Ja mulla on just se yritysidea vielä semmonen, että mä keksin jotain ihan omaa mullistavaa. (Outi, kaupunkilukio)

Tulevaisuus näyttää, minkälaisen mullistavan yritysideoita Outi keksii. Joidenkin haastatteluiden kohdalla jäi hieman epäselväksi, oliko nuoren käsitys tietystä ammatista täysin realistinen vai vaikuttiko esimerkiksi televisiosarjoissa luotu kuva ammatista nuoren näkemykseen:

Siinä [poliisin ammatissa] saa ainaki liikuntaa koko ajan. Sitte on aina joku jännitys päällä, ettei kyllästy työhön, ja sitte oppii ajattelemaan paljo helpommin ku pitää ratkasta kaikkia rikoksia ja tälleen. (Pinja, maaseutulukio)

Ehkä Pinjan tyyli ilmaista asioita vaikutti saatuun kuvaan siitä, että Pinjan käsitys poliisin arjesta saattaisi olla todellisuuden ja fantasian rajamaastossa. Lisäksi Pinjan ja Mikon käsitykset poliisin työllisyystilanteesta olivat ristiriidassa keskenään:

Tietysti jos vähänki seuraa lehtiä ja tällasta niin siinähan niitä nyt sitte on. Tietää, että lähihoitajia tarvitaan ja näitä sairaanhoitajia muutenki, ja vaikka että poliiseja on nytte potkittu pellolle ku säästetään... (Mikko, maaseutulukio)

Siis ainaki poliiseista on pula kuulemma. (Pinja, maaseutulukio)

Kuten aiemmin on tullut esille, nuorilla tulisi olla riittävät tiedot jatko-opintoihin hakeutumisen tukena ja heidän tulisi tuntea keskeiset tarjolla olevat koulutusmahdollisuudet. Nuorten kokemukset saamastaan opinto-ohjauksesta olivat hyvin yksilökohtaisia, ja mielipiteet vaihtelivat laidasta laitaan. Heinin mukaan opinto-ohjauksessa oli keskitytty kertomaan, mistä tietoa saisi sen

sijaan, että olisi esimerkiksi kerrottu suoranaisesti eri jatko-opintovaihtoehdoista. Hän koki kuitenkin olevansa itse aktiivinen, minkä vuoksi hän ei olisi kaivannutkaan enemmän ohjausta urasuunnitteluun. Viljamin mukaan puolestaan eri aloja oli opinto-ohjauksessa käsitelty kattavasti, mutta hän oli silti epävarma omasta ammatinvalinnastaan. Viljamin mukaan hän ei tiennyt vielä kaikista aloista tarpeeksi, joten päätöstä oli vaikea tehdä. Samaa opinto-ohjausta saaneet henkilöt kokivat siis saman asian hyvin eri tavoin; toisen mielestä eri aloja ei esitelty paljon, mutta hän osasi silti tehdä ammatinvalintapäätöksen, kun taas toisen mielestä aloja esiteltiin, mutta päätöksenteko ei silti vielä onnistunut.

Maaseutulukion nuorista Venla olisi Heinin tavoin kaivannut lisää eri alojen esittelyitä, eikä Venla ollut mielestään saanut opinto-ohjauksessa tietoa psykologian opiskelusta, joka hänellä oli suunnitelmissa. Venlan mielestä korkeakouluihin hakemiseen liittyvä käytäntö oli sen sijaan käyty opinto-ohjauksessa hyvin läpi, ja hänen lisäkseen kolme muutakin haastateltavaa jakoivat saman mielipiteen kouluihin hakemisen osalta. Pinja ja Taru kertoivat, että heillä oli jotakuinkin tarpeeksi tietoa ammatinvalintapäätöksen tekemistä varten. Samin mukaan opinto-ohjaus oli kyllä onnistunut auttamaan häntä päätöksenteossa ammattikorkeakoulun ja yliopiston välillä, mutta varsinaista alaa hän ei ollut osannut päättää opinto-ohjauksesta saadun informaation perusteella. Pinja kertoi, että opinto-ohjaus oli auttanut selvittämään joitakin asioita yliopistosta ja ammattikorkeakoulusta, mutta hän oli mielestään siitä huolimatta ottanut itse selvää keskeisistä jatko-opintoihin liittyvistä asioista.

Hieman silmiinpistävää oli muutamien haastateltavien kohdalla esiin tullut vähäinen tietämys tai kiinnostus korkeakoulujen valintakokeista sekä hakukriteereistä. Muutamat nuoret kertoivat, etteivät he vielä olleet ottaneet selvää, vaikuttaako tietyn oppilaitoksen opiskelijavalinnassa esimerkiksi lukion päättötodistus vai ylioppilastodistuksen arvosanat. Kyseiset nuoret eivät kuitenkaan osoittaneet ahdistusta tai erityistä kiinnostusta asiaa kohtaan, joten ilmeisesti heille ei ollut haastatteluajankohtana kovin suurta merkitystä oppilaitosten pisterajoille.

Lomakekyselyihin vastanneet nuoret mainitsivat usein riittävät tiedot ja taidot sekä hyvässä että pahassa, kun he arvioivat saamaansa opinto-ohjausta. 24 vastaajasta yhteensä 21 vastaajaa otti jossain muodossa esille tietojen ja taitojen riittävyyden. 13 heistä kertoi saaneensa opinto-ohjauksen avulla lisää tietoa aloista, ammateista, koulutusvaihtoehdoista tai käytännön asioista korkeakouluihin hakemista koskien. Yksi vastaaja koki lisäksi saaneensa tietoa, mutta

ryhmämuotoisen opinto-ohjauksen vuoksi tunnilla käsiteltävät asiat eivät monesti koskeneet juuri häntä. Hän koki joutuneensa siitä syystä ottamaan asioista paljon selvää itse, ja hän koki tiedon etsimisen olevan hankalaa. Seitsemän vastaajaa puolestaan olisi kaivannut enemmän eri alojen ja koulutusmahdollisuuksien esittelyä. Yksi heistä oli sitä mieltä, että hän olisi kaivannut hieman erikoisempien koulutuspaikkojen esittelyä eikä pelkästään niiden, joihin ihmiset yleensä hakeutuvat.

## **5.5 Ammatteihin ja työelämään sekä koulutuspaikkoihin tutustuminen**

Työelämään ja oppilaitoksiin tutustumiseen liittyen lukion opetussuunnitelman perusteissa on kohta, jonka voi tulkita hyvin monella tavalla. Perusteissa mainitaan, että *"opiskelijalla tulee olla mahdollisuus tutustua eri ammatteihin ja työelämään sekä opiskeluun muissa oppilaitoksissa"*. Pakollisen opinto-ohjauksen kurssin sisältökuvauksessa todetaan lisäksi hieman täsmällisemmin, että *"kurssiin liittyen järjestetään tutustumista työelämään sekä toisen ja korkea-asteen koulutuspaikkoihin"*. (OPH 2003, 216–217.) Tässä tutkimuksessa virkkeet on ymmärretty siten, että opetussuunnitelman perusteiden mukaan nuorille tulee järjestää konkreettisia tutustumiskäyntejä sekä muilla tavoin kontakteja työelämään sekä oppilaitoksiin. Perusteissa ei täysin yksiselitteisesti sanota, että opiskelijoille tulee järjestää vierailuja ja tutustumiskäyntejä, mutta on hankala ymmärtää "tutustumisen järjestämisen" tarkoittavan muuta kuin konkreettisia käyntejä lukion ulkopuolella tai vastaavasti ulkopuolisten tahojen vierailua lukiolla.

Maaseutulukion nuoret mainitsivat pääsääntöisesti haastatteluissa käyneensä vierailulla yhdessä yliopistossa ja yhdessä ammattikorkeakoulussa. Ainoan poikkeuksen teki Risto, joka muisteli, että vierailuja olisi lukion kautta tehty vain yliopistoon. Maaseutulukiolta on matkaa lähimpänä sijaitsevaan yliopistoon, jonne myös haastatteluissa esiin nostettu vierailu suuntautui, yli sata kilometriä. Ammattikorkeakouluun, johon he tutustuivat, on matkaa noin 40 kilometriä. Kaupunkilukion nuoret mainitsivat yhden yliopiston, yhden ammattikorkeakoulun sekä opiskelu- ja uratapahtuman, jossa on esiteltyä laajasti suomalaisia korkeakouluja. Lisäksi mainittiin toinen yliopisto, jonne olisi saanut halutessaan mennä tutustumaan. Kaikki korkeakoulut, joihin vierailut kaupunkilukiosta suuntautuivat, sijaittivat lukion kanssa samalla paikkakunnalla. Kaupunkilukion opiskelijoiden kertomuksissa ei ollut samanlaista yhtenäisyyttä kuin maaseutulukiolaisilla, ja he kertoivatkin melko erilaisia versioita siitä, missä olivat käyneet tutustumassa. Haastatteluista jäi

sellainen kuva, että osallistuminen korkeakouluvierailuihin oli vapaaehtoisempaa kuin maaseutulukiolla, ja opiskelijoiden vierailukohteet ja -määrät olivat keskenään hyvin erilaisia.

Maaseutulukion Mikko ei ollut päässyt mukaan yliopistovierailulle, sillä hän oli herännyt vierailupäivänä liian myöhään. Myöhemmin hän oli kuullut, että tutustumiskäynnillä oli esitelty laajasti eri linjoja, mutta hän ei ilmaissut olevansa harmistunut poisjäämisestään. Ammattikorkeakouluvierailulla Mikko oli puolestaan ollut mukana, ja hän kertoi siitä olleen hieman hyötyä. Myös kaupunkilukion Outi oli estynyt työkiireiden vuoksi pääsemästä mukaan korkeakouluvierailuille. Hän oli ystäviltään myöhemmin kuullut hyvää palautetta vierailuista, ja häntä harmitti, koska ei ollut päässyt mukaan. Outi kertoi tuntemuksistaan menetettyjä yliopisto- ja ammattikorkeakouluvierailuja kohtaan näin:

Mua oikeesti harmitti tosi paljon just sen takia, et ku mul nyt on semmonen tunne, et ku mä en noista vaihtoehtoista oikein tiedä. En oo ehkä jaksanu itte vaan selvittää asioita niin sen takia, et siit ois varmasti ollu hyötyä. Ja just se mitä kaverit on puhunu, niin kyl ne on puhunu siitä tosi positiivisesti ja silleen, että ku sitte siinä oppi käytännön kautta niiltä niin paljon, näkemällä vaan kuulemalla sitte niiltä opiskelijoilta tarinoita ja opettajilta ja tolleen.

Maaseutulukion abiturienteista Emma ja Venla olivat jo päättäneet pyrkiä opiskelemaan psykologiaa. Heidän kokemuksensa korkeakouluvierailuiden hyödyistä olivat silti keskenään erilaiset. Venlan mukaan vierailuista ei ollut hyötyä, sillä hän oli tehnyt päätöksensä jatko-opintojensa suhteen jo ennen tutustumisvierailua, eikä näin ollen tarvinnut tietoa muista koulutusaloista. Hän kertoi myös, ettei psykologian esittelypisteellä ollut tarjolla muuta kuin paperisia esitteitä. Hän kertoi kuitenkin sekä yliopisto- että ammattikorkeakouluvierailujen olleen mukavia matkoja. Emman mielestä taas etenkin yliopistovierailuista oli ollut hyötyä, vaikka hän ei muistanut, että psykologiaa olisi ollut yliopistolla edes esittelyssä. Kaupunkilukion Heini oli myös päättänyt jo ennen korkeakouluvierailuja, että hän pyrki opiskelemaan opettajankoulutuslaitokseen. Hän koki Emman tavoin silti hyötyneensä korkeakouluvierailuista, sillä tutustumiskäyntien avulla hän oli saanut tietoa monista aloista ja nähnyt, millaisia vaihtoehtoja opettajaksi opiskelemisen lisäksi olisi vielä tarjolla. Heini koki ikään kuin saaneensa varmuutta tehdylle päätökselle, koska hän oli korkeakouluvierailujen ansiosta tietoisempi muistakin mahdollisuuksista.

Maaseutulukion Pinja kertoi toisenlaisen tarinan korkeakouluvierailuista. Hän oli päättänyt jo ennen yliopistovierailua, ettei pyrki yliopistoon, sillä opiskelu olisi hänelle liian teoriapainotteista.

Ennen ammattikorkeakouluvierailua hän oli pohtinut matkaoppaan ammattia mahdollisena tulevaisuudensuunnitelmanaan, mutta vierailu ammattikorkeakoulussa muutti hänen mieltään.

Haastattelija: Oliko siitä [ammattikorkeakouluvierailusta] hyötyä sinulle?

Pinja: No ei. Se ehkä latisti sitä matkaopashaavetta, ku oli hirveen niinku, siinä oli jotenki silleen selitetty, että kauheena koulutusta, koulutusta, koulutusta, eikä mittään niinku käytännön juttuja. Ja sitte se ammattinimikekki oli mun mielestä ihan tyhmä, *restonomi*. Mää en jotenki tykkää siitä, vaikka se niinku on ihan normaali, mutta mää en vaan niinku tykkää siitä.

Vaikka Pinja ilmaisi, ettei vierailusta ollut hyötyä, niin se tuntui vaikuttaneen Pinjan urasuunnitelmiin. Vierailu ei auttanut Pinjaa tekemään uravalintapäätöstä, mutta se näytti ainakin karsineen yhden mahdollisen jatkokoulutusvaihtoehdon pois tai vähintään antaneen siitä lisätietoa päätöksenteon tueksi. Tästä voisi päätellä, että vierailusta oli hänen urasuunnitteluprosessin kannalta hyötyä. Pinja itse ei kokenut saaneensa yleisestikään ottaen opinto-ohjauksesta tukea urasuunnittelulle, kuten aiemmin on tullut ilmi.

Kaupunkilukion Taru ja Viljami olivat sitä mieltä, että korkeakouluvierailuista oli ollut hyötyä. Tarun mukaan vierailuja oli järjestetty sopiva määrä, kun taas Viljami olisi toivonut niitä enemmän, jotta eri koulutusvaihtoehdoista olisi saanut monipuolisemman kuvan. Taru kertoi useammasta vierailusta kuin Viljami, joten Viljami ei kenties ollut osallistunut jokaiseen mahdolliseen vierailuun. Maaseutulukion opiskelijoista Sami olisi myös toivonut lisää vierailuja, jotta hän olisi saanut laajemman kuvan erilaisista jatko-opiskelumahdollisuuksista. Risto piti puolestaan ainoaa muistissaan olevaa, yliopistolle suuntautunutta vierailua hyvin järjestettynä mutta itselleen hyödyttömänä.

Nuorten kokemukset eri koulutuspaikkoihin tutustumisesta olivat kaiken kaikkiaan hyvin erilaisia, ja syitä vierailujen hyödyllisyydelle tai hyödyttömyydelle löytyi paljon. Sen sijaan eri ammatteihin ja työpaikoille suuntautuvista tutustumisista tai työntekijöiden vierailuista lukiolla nuoret muistivat selvästi vähemmän esimerkkejä. Yhdeksän haastateltua oli sitä mieltä, että he eivät olleet käyneet lukiolta yritysvierailuilla tai muuten tutustumassa eri työpaikkoihin. Ainoan poikkeuksen teki maaseutulukion Venla, joka muisteli, että hän oli käynyt kerran haastattelemassa jonkin yrityksen työntekijää lukio-opintoihinsa liittyen.

Seitsemän haastateltua kertoi, etteivät he muistaneet yhdenkään työntekijän käyneen lukiolla kertomassa omasta työstään tai alastaan. Taru muisteli, että yhteiskuntaopin tunnilla oli käynyt

poliitikko kertomassa omasta ammatistaan, ja Emmalla oli sellainen muistikuva, että heidän lukiollaan oli mahdollisesti käynyt fysiikan alan työntekijöitä. Kolmas, mielestäni hieman hämmentäväkin kokemus työntekijöiden vierailuista lukiolla oli kaupunkilukion Outilla. Hän muisteli kiinteistöalalla olleen henkilön vierailua seuraavasti:

Outi: No se [työntekijän vierailu lukiolla] on just ainaki kiinnostavaa ja just erilaista opiskelua. Ja tietysti ku tulee uus ihminen, niin sitä sitte ehkä kuunteleekin erilailla kun aina noita tuttuja opettajia, jotka nyt joka päivä jotain lässyttää. Mutta sitte tota just se kiinteistöalan hemmo, niin se oli jotenki kyllä ihan väärältä alalta. Siis se oli joku tämmönen, siis se puhu jotain haravoinnista ja muusta (naurua). Mut se puhu siitä nimenomaan siihen sävyyn, että opiskelkaa nyt, niin ei tarvi sitte päivät pitkät haravoida ja nurmikoita leikata.

Haastattelija: Aijaa. Kertoiko se siis *omasta* alastaan siihen sävyyn?

Outi: Joo, tai se oli niinku siis johtajana, se oli niinku vähä paremmassa asemassa. Mutta se sitte alaistensa asemasta puhu vähän silleen, että tota, semmosta niinku kasvatust keskustelua ehkä, että ei puhunu silleen niinku... *Kannustanu* hänen alallensa.

Työelämän ja lukion välisestä yhteistyöstä nuorilla oli siis selvästi vähemmän muistikuvia ja kokemuksia kuin muiden oppilaitosten kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Moni nuori mainitsi myös, että olisi mielenkiintoista kuulla työntekijöiden kokemuksia omasta ammatistaan, koska siten saisi enemmän tietoa myös oman urasuunnittelunsa tueksi.

Nuorilla oli myös melko vähän muistikuvia sellaisista vierailuista, että esimerkiksi korkeakouluopiskelijoita olisi käynyt lukiolla kertomassa omista opinnoistaan tai eri koulutuslinjoista. Maaseutulukion nuorista viisi otti asiaan kantaa, mutta kukaan heistä ei muistanut varmaksi, oliko lukiossa käynyt opiskelijoita kertomassa opinnoista, tai ei ainakaan osannut kertoa, mitä kyseiset vierailijat olivat opiskelleet. Sami uskoi, että kuulemalla opiskelijoiden kokemuksista hän olisi voinut saada apua omaan urasuunnitteluunsa. Myös Emma mainitsi, että vierailuista olisi voinut olla hyötyä. Kaupunkilukion nuorista Viljami muisteli, että sotakorkeakoulun opiskelija oli käynyt lukiolla esittelemässä opintoja. Outi kertoi, ettei ainakaan itse ollut ollut läsnä kuuntelemaan opiskelijoiden esittäytymisiä. Heini ja Taru olivat sitä mieltä, että kyseisenlaiset tapahtumat olivat lukiolla vapaaehtoisia, mutta heistä kumpikaan ei ollut osallistunut esittäytymisiin. Haastattelujen perusteella eri oppilaitosten opiskelijoiden vierailut lukiolla eivät näyttäneet vaikuttaneen yhdenkään haastatellun urasuunnitelmiin. Nekin harvat vierailut, joista nuoret muistivat jotain, eivät tuntuneet olleen abiturienteille merkityksellisiä.

## 5.6 Valmiudet hakeutua jatko-opintoihin välittömästi

Yksi tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisimmista lukion opetussuunnitelman perusteiden asettamista opinto-ohjauksen tavoitteista on, että opiskelijoilla olisi valmiudet hakeutua jatko-opintoihin välittömästi lukio-opintojen jälkeen. Koska lukiota markkinoidaan lisäajan antajana, opinto-ohjauksen voisi katsoa onnistuneen tehtävässään, mikäli nuorilla on selkeät urasuunnitelmat lukion päättyessä. Tätä tutkimusta varten haastateltujen nuorten urasuunnitteluprosessit olivat kuitenkin lukion päättymisen kynnyksellä hyvin eri vaiheissa verrattaessa niitä keskenään. Edellisessä pääluvussa esiteltiin haastateltujen nuorten urasuunnitteluprosessit yksilöllisesti, joten tässä teemassa pääpaino on siinä, onko nuorilla valmiuksia hakeutua jatko-opintoihin heti lukion jälkeen.

Kaikki haastateltavat ilmaisivat hakevansa johonkin oppilaitokseen välittömästi lukion päätyttyä, eli kyseisen kevään yhteishaussa. Ainostaan Outi oli vielä hieman epävarma kouluun hakemisesta. Vaikka nuorilla oli suunnitelmissa pyrkiä oppilaitokseen, kaikki eivät olleet vielä päättäneet minne he aikoivat hakea. Vaikka hakukohde olisikin jo ollut tiedossa, se ei aina tarkoittanut sitä, että nuori olisi ehdottomasti pitänyt kyseistä koulutuslinjaa itselleen mielekkäimpänä vaihtoehtona.

Kaikki neljä haastateltua miespuolista henkilöä aikoivat suorittaa armeijapalveluksen lukion päätyttyä, mutta kaikki aikoivat myös hakea opiskelupaikkaa ennen armeijaan menoa, jotta opiskelupaikka olisi jo valmiina odottamassa armeijan päätyttyä. Risto kertoi, että häntä ei haittaisi, vaikka armeijan päätyttyä jäisi puoli vuotta aikaa siihen, että ammattikorkeakoulun seuraava lukuvuosi alkaisi, sillä pieni tauko opiskeluun olisi tervetullut. Näin kävisi vain siinä tapauksessa, että hänen kesällä alkava armeijapalveluksensa olisi puolen vuoden mittainen, jolloin hän aloittaisi opinnot vasta seuraavan vuoden syksyllä. Mikolle tärkeintä oli puolestaan se, että hän ei jäisi toimeettomaksi armeijan jälkeen. Hän toivoi, että tiedossa olisi heti töitä, joiden avulla voisi kerätä rahaa ennen opintojen alkamista. Vaihtoehtoisesti hän oli valmis aloittamaan opinnot välittömästi armeijan jälkeen. Sekä Mikko että Risto olivat saaneet tiedon, että heidän armeijapalveluksensa alkaisi lukion päättymisen jälkeen kesällä, mutta palveluksen kestoa he eivät vielä etukäteen tieneet.

Viljami ja Sami aikoivat hakea jatko-opiskelupaikkaa jo ennen armeijapalveluksen suorittamista, mutta heidän kohdallaan opiskelupaikan valinta oli vielä hieman kesken. Samin armeijapalveluksen alku ajoittui seuraavan vuoden tammikuulle, ja Viljami ei ollut vielä tietoinen aloitusajankohdasta.

Viljamin mukaan armeijan suorittaminen antoi hänelle vielä arvokasta lisäaikaa urasuunnitelmien pohtimiseen, sillä hän ei vielä tiennyt, minne aikoi hakea lukion päätyttyä:

No se on ihan hyvä, että on se armeija. Jos niinku vaikka nytten ei pääse mihkään, tai ei niin kun tuu sellasta mihkä tahtoo, niin sitten on melkeen se kokonainen vuos aikaa ottaa selvää.

Sami aikoi hakea kevään yhteishaussa ammattikorkeakouluun liiketalouden linjalle, ja hänen toiveissaan oli aloittaa opinnot heti syksyllä ja keskeyttää opinnot armeijan ajaksi tammikuusta lähtien. Aivan täyttä varmuutta urasuunnitelmista Samilla ei vielä kuitenkaan ollut, vaikka hän oli jo tehnyt suunnitelman tulevaisuuttaan koskien:

Mää sen ajattelen sillai, että mä haen [opiskelupaikkaa heti kevään yhteishaussa], että ois joku *opiskelupaikka*. Mutta en, emmää nyt sillai, kyllä mä jätän ehkä auki vielä vähän niinku jotaki valinnanvapautta tai sillai, että jos vielä haluais jonneki muuhun mennä. Mutta, että kuhan joku opiskelupaikka olis.

Armeijapalveluksen suorittaminen näyttäytyi siis jopa lisäajan antajana urasuunnitelmien tekemisen suhteen, joten lukio ei ollut ainakaan kaikkien kohdalla tuonut toivottua tulosta jatko-opintoihin hakeutumisen selkeyttäjänä. Jokaisella haastatellulla oli toki aikomus hakeutua jatko-opintoihin välittömästi, mutta kaikkien kohdalla päätöksenteko urasuunnitelmien suhteen ei ollut vielä loppuun asti mietitty.

Kaupunkilukion Heini oli päättänyt hakea opettajakoulutuslaitokseen, eikä hän halunnut viettää väli vuotta opiskelusta. Hän toivoi pääsevänsä yliopistoon heti, jotta hän myös valmistuisi nopeammin. Myös Taru toivoi jatko-opiskelupaikan aukeavan heti lukion jälkeen, ja mahdollisuuksiensa parantamiseksi hän aikoi hakea moneen opiskelupaikkaan. Venla ja Emma puolestaan aikoivat pyrkiä yliopistoon opiskelemaan psykologiaa, mutta kumpikin heistä toivoi kykenevänsä siirtämään opintojen aloitusta vuodella, mikäli he saisivat opiskelupaikan. Sekä Venla että Emma aikoivat pitää väli vuoden opinnoista matkustellakseen ja työskennelläkseen ulkomailla. Outinkin suunnitelmissa väli vuosi ulkomailla näyttäytyi mahdollisena skenaariona. Hän ei niinkään kokenut tarvitsevansa taukoa opiskelusta, mutta hän koki Samin tavoin tarvitsevansa vielä lisäaikaa urasuunnitelmien selkeyttämiseen.

Ainoastaan lomakyselyin tutkimukseen osallistuneista 24 nuoresta jokainen aikoi jatkaa opintoja toisella tai korkealla asteella, vaikka osalla oli suunnitelmissa väli vuosi ennen jatko-opintoihin siirtymistä. Kuusi vastanneista ilmoitti selkeästi aikovansa pitää väli vuoden, ja suurin osa heistä



koki tarvitsevansa taukoa opiskeluun. Kolmea nuorta lukuun ottamatta kaikki kyselyyn vastanneet nimesivät jonkin oppilaitoksen tai koulutuslinjan, jolle aikoivat pyrkiä. Suunnitelmien varmuus vaihteli hyvin epävarmasta aina lukkoon lyötyyn päätökseen. Osalla nuorista näytti olevan monta urasuunnitelmaa, jotka olivat keskenään melko erilaisia. Esimerkiksi yhden lomakekyselyyn vastanneen nuoren suunnitelmissa olivat joko fysioterapeutin tai ravitsemusterapeutin opinnot, minkä lisäksi häntä kiinnostivat myös pianonsoiton opettajan tai erityisopettajan opinnot. Eräs toinen nuori aikoi pyrkiä opiskelemaan merkonomiksi, kosmetologiksi tai luokanopettajaksi. Heillä siis oli joko hyvin monta toisistaan poikkeavaa ammattitavoitetta, tai sitten he eivät olleet vielä täysin valmiita tekemään päätöstä. Joka tapauksessa lähellekään kaikki tutkimukseen osallistuneet nuoret eivät olleet valmiita jatkamaan opintojaan välittömästi lukion jälkeen, olipa syynä sitten oma tahto tai epävarmuus uravalinnasta. Osa piti myös omaa pääsyään korkeakouluun melko epätodennäköisenä, minkä vuoksi he uskoivat joutuvansa pitämään väli vuoden.

## **5.7 Ohjaus tiedonhankintaan**

Opiskelijoita tulee lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan ohjata siten, että he osaavat itsenäisesti tutustua esimerkiksi tietoverkoissa olevaan informaatioon sekä muihin tietolähteisiin, jotka tukevat heitä jatko-opintoihin hakeutumisessa. Lisäksi tavoitteena on, että nuoret tuntevat keskeiset ammatinvalintaan liittyvät hakuoppaat. (OPH 2003, 216.) Toisaalta opetussuunnitelman perusteiden lähtökohtana on, että opiskelijat saisivat valmiuksia elinikäistä opiskelua varten, joten tiedonhankinnan taidoista tulisi olla hyötyä myös pitkään lukion jälkeen (OPM 2004, 31).

Haastatellut nuoret eivät erikseen juuri ottaneet esille tietoverkossa olevaa informaatiota suhteessa urasuunnitteluun. Esimerkiksi Internetin koettiin ehkä olevan jo hyvin luonnollinen osa arkipäivää sekä lukio-opintoja, minkä takia sitä ei ehkä erikseen mainittu. Aiemmin on jo tullut esille, että esimerkiksi maaseutulukion Venla oli käyttänyt Internetin keskustelupalstoja avukseen miettiessään erilaisia jatko-opiskelupaikkoja. Maaseutulukion Mikko oli haastatelluista ainoa, joka suoranaisesti otti Internetin puheeksi:

Kyllä se [opinto-ohjaus] on tosi hyödyllistä sillälailla niinku. Just, et saa niitä nettiosoitteita ja sitte siihen tutustutaan siihen hakusysteemiin, että veikkaan, että näistäki abeista niin puolella menis sormi suuhun, ku ne menis sinne nettiin ja koittas siihen laittaa ne hakujutut. Että nythän se on ens kerralla meillä on se, että testataan sitä ihan sitä nettihakusysteemiä ja tehdään semmoset niinku feikkitunnukset sinne ja lähetetään muka se hakemus jonnekki. Eihän se minnekään mee, mutta siis harjotellaan sitä ja tälleen.

Mikon huomio siitä, että abiturientit eivät välttämättä osaisi täyttää Internetissä olevaa hakulomaketta ilman opinto-ohjaajan apua ei ehkä niinkään liity teknisen osaamisen puutteeseen vaan uskoakseni hakulomakkeen täytön monimutkaisuuteen. Kukaan haastatelluista ei maininnut, ettei osaisi hyödyntää tietotekniikkaa tai tietoverkoissa olevaa informaatiota. Tältä osin lukion opetussuunnitelman perusteet tuntuivat jopa hieman vanhahtavilta, sillä nykyään Internetiä käytetään paljon avuksi oppimisessa, ja nuoret todennäköisesti osaavat myös hyödyntää sitä. Toki ammatinvalintaan ja jatkokoulutusvaihtoehtoihin liittyvien Internet-osoitteiden jakaminen, joista Mikkokin kertoi, ovat opiskelijan ohjaamista itsenäiseen informaatioon tutustumiseen. Muina tiedonsaannin lähteinä mainittiin media sekä esimerkiksi erilaiset esitteet. Muina urasuunnittelun kannalta tärkeinä tiedonsaannin lähteinä voidaan tiettyssä mielessä toki pitää myös muita ihmisiä, kuten perheenjäseniä, sukulaisia sekä ystäviä, joita nuoret mainitsivat puheessaan. Heidän lisäksi mainittiin media sekä erilaiset tapahtumat, joista nuoret olivat saaneet tietoa urasuunnittelua varten. Näitä tietolähteitä ei kuitenkaan tässä tarkastella lähemmin, sillä opetussuunnitelman perusteissa opinto-ohjauksen tehtävänä on pelkästään ohjata opiskelijoita tutustumaan erilaisiin tietolähteisiin, joten näillä tietolähteillä ei varmasti tarkoiteta nuoren sukulaisia ja tuttavien vaan ennemminkin kaikenlaista painettua materiaalia, kuten esitteitä ja oppaita.

Nuoret olivat erittäin lyhytsanaisia puhuessaan ammatinvalintaan liittyvistä hakuoppaista. Lähes jokainen haastateltava kuittasi kysymyksen yhdellä virkkeellä, eikä selvästikään ollut kiinnostunut puhumaan asiasta sen enempää. Kaikki kymmenen haastateltavaa ilmoittivat tutustuneensa hakuoppaisiin. Alla on muutama poiminto nuorten mietteistä.

Niitä [hakuoppaita] on kans just opon tunneilla ollu useampiakin, ja sitte niitä on opolla tossa aulassa tarjolla tosi paljon. Ja se niistä vouhkaa (naurua), et hakekaa sieltä. (Outi, kaupunkilukio)

Ne [hakuoppaat ja -menettelyt] ny on tullu tosi hyvin, että ne muistaa ulkoo jo. (Taru, kaupunkilukio)

Ollaan me saatu jotku, jotka viime vuonna saatiin, tollaset hakuoppaat. Mutta oon määhän kattonu niitäki. Oon katsonu. (Risto, maaseutulukio)

On, on näitä saatu, ja nythän nuita ei vissiin tuu tollasta valintaopasta enää tänä vuonna. Mutta tota sittehän niinku just noilla opon tunneilla, niitä nettilinkkejähän siellä on paljon, et mistä niinku pääsee sitte... Kaiken maailman tietoo sitte, jos haluaa. (Mikko, maaseutulukio)

Selvästikin nuoret olivat tietoisia hakuoppaiden olemassaolosta ja he olivat myös tutustuneet niihin, joten opetussuunnitelman perusteiden mukaiset tavoitteet hakuoppaiden tuntemisen kohdalta oli kummassakin lukiossa saavutettu nuorten näkökulmasta. Haastatteluissa nuorten mielipiteet olivat jopa hämmentävän yksimielisiä.

## 5.8 Ulkomailla opiskelu ja työskentely

Lukion opinto-ohjauksen tavoitteena on tutustuttaa opiskelijat erilaisiin opiskelu- ja työmahdollisuuksiin Suomessa. Tämän lisäksi opiskelijaa tulisi nykyisten opetussuunnitelman perusteiden mukaan ohjata *”siten, että hän osaa etsiä tietoa muiden maiden tarjoamista opiskelumahdollisuuksista ja työskentelystä ulkomailla”* (OPH 2003, 216).

Tätä tutkimusta varten tehdyissä haastatteluissa ulkomailla opiskelu ja työskentely näyttäytyivät mahdollisina tulevaisuudenkuvina monen nuoren kohdalla. Maaseutulukiota käyvä Mikko oli jo viettänyt vaihto-oppilasvuoden Pohjois-Amerikassa lukioaikanaan. Pinjalla oli ensisijaisena suunnitelmana lähteä Kiinaan vuodeksi lukion jälkeen. Venla ja Emma olivat puolestaan päättäneet, että he haluaisivat viettää lukion jälkeisen vuoden ulkomailla, vaikka opiskelupaikka avautuisikin jo heti ylioppilaskirjoitusten jälkeisenä syksynä. Lisäksi Outi haaveili ulkomailla työskentelystä, ja hän aikoi toteuttaa suunnitelmansa, mikäli hän ei hakisi tai saisi opiskelupaikkaa Suomesta heti kevään yhteishaussa. Outi perusteli suunnitelmaansa väli vuoden varalle hyötyjen näkökulmasta:

Mutta sitte kun ei pelkästään nyt kaupan kassalla ois välttämättä järkee olla [väli vuoden aikana] niin samalla ulkomailla, kun sais sitä kielitaitoo vähän kehitettyä, joka mulla nyt on ongelmana. Ja se nyt kuitenkin joka asiassa auttaa, että osaa nyt kieliä puhua (naurua). Erityisesti siinä yrittäjyydessä.

Vaikka ulkomaille lähteminen lukion jälkeen tuntui useasta nuoresta houkuttelevalta, heistä moni ei kokenut ulkomailla opiskelun tai työskentelyn olleen puheenaiheena opinto-ohjauksessa. Mikko oli kuullut vaihto-oppilasvuoden viettämisen mahdollisuudesta perhetuttujen kautta. Mikon mukaan ulkomailla työskentelystä ei ollut puhuttu opinto-ohjauksen tunneilla, mutta yhteiskuntaopissa asiaa oli sivuttu. Ulkomailla opiskelusta hänen mukaansa oli puolestaan *”ollu jotaki pientä puhetta”* myös opinto-ohjauksen tunneilla. Maaseutulukion Risto muisteli, että ulkomailla opiskelusta ja työskentelystä oli ehkä opinto-ohjauksessa puhuttu, mutta häntä aihe ei koskettanut. Maaseutulukion Venla ja Emma eivät puolestaan kokeneet, että opinto-ohjauksessa

olisi käsitelty ulkomaisten tarjoamia opiskelu- tai työskentelymahdollisuuksia. Kiinan matkaa suunnitellut Pinja kertoi saaneensa opinto-ohjaajalta tietoa ulkomailla opiskelusta henkilökohtaisessa ohjaustilanteessa:

Opo anto mulle, ku mä sanoin sille, että musta tulee ehkä matkaopas... Niin mä olin vielä kahen vaiheilla, että mikä musta tulis, niin se anto mulle semmosen... Mikähän se oli, emmää muista, se oli joku matkaopaskoulu ihan niinku, et se oli tosi hyvä ja oli kaikkea käytännön harjoitustaki eri maissa ja näin, mutta sitte se kuukausimaksu oli aivan hirvee.

Opinto-ohjaaja oli siis antanut Pinjalle esitteen koulutusohjelmasta Pinjan vielä miettiessä tulevaisuudensuunnitelmiaan. Myöhemmin Pinja oli kuitenkin tehnyt päätöksen lähteä lukion jälkeen Kiinaan ja unohtaa matkaopashaaveet ainakin hetkeksi.

Kaupunkilukiota käyneiden nuorten puheesta sai sellaisen kuvan, että ulkomailla työskentely ja opiskelu oli huomioitu lukiossa monella tavalla. Outin, jonka suunnitelmissa ulkomailla työskentely lukion jälkeen näyttäytyi mahdollisena vaihtoehtona, mukaan ulkomaisten tarjoamista mahdollisuuksista oli puhuttu *”yhteiskuntaopissa ja opossa, ja niistäkin netissä käytiin eri vaihtoehtoja ja reittejä lävitte”*. Hänen mukaansa opiskelusta ja työskentelystä ulkomailla oli puhuttu kattavasti. Kaksi kaupunkilukion haastateltavaa mainitsi, että he olivat saaneet tietoa ulkomailla opiskelusta käydessään tutustumisvierailulla ammattikorkeakoulussa sekä jatkokoulutusmahdollisuuksia esittelevillä messuilla. Näistä kahdesta toinen kertoi lisäksi, että myös opinto-ohjaustunnilla oli puhuttu ulkomailla opiskelusta ja työskentelystä. Kaupunkilukion nuorista Heini oli hieman eri mieltä, mutta syyksi hän epäili nuorista johtuvaa haluttomuutta:

On siitä ulkomailla opiskelusta ja työskentelystä jotain heitetty vähän ilmoille, mutta tuntuu, että ei oo kauheesti halukkaita lähteen. Tai ei oo ainakaan kukaan uskaltanu ääneen sanoa, niin sit se on pidetty vähän sellasena suppeempana.

Tätä tutkimusta varten tehtyjen lomakekyselyiden perusteella Heinin arvio heidän lukionsa abiturienttien haluttomuudesta lähteä ulkomaille saattaisi hyvinkin pitää paikkansa. Vain yksi yhdestätoista kyselylomakkeeseen vastanneesta kaupunkilukion nuoresta nimittäin kertoi suunnittelevansa välivuotta ulkomailla. Hän oli myös haastatteluun osallistunut Outi. Toki kaikki Heinin kanssa samoilla opinto-ohjauksen kursseilla olleet eivät vastanneet lomakekyselyyn, joten vastaukset ovat vain suuntaa-antavia. Maaseutulukiossa lomakekyselyyn vastanneista 23 nuoresta puolestaan kymmenen suunnitteli ulkomaille lähtöä. Osa piti ulkomaille lähtemistä varasuunnitelmana siinä tapauksessa, että he eivät saisi opiskelupaikkaa Suomesta, kun taas osa

(kuten esimerkiksi haastatteluunkin osallistunut Pinja) oli päättänyt lähteä ulkomaille joka tapauksessa. Osa oli suunnitellut ulkomaita lomakohteena, mutta muutamat olivat myös kiinnostuneet työskentelystä ulkomailla välivuoden aikana. Kukaan tutkimukseen osallistuneista nuorista ei kertonut olevansa kiinnostunut lähtemään opiskelemaan kokonaista tutkintoa ulkomaille lukion jälkeen.

Haastatteluissa nuoret puhuivat suhteellisen paljon ulkomaista, mutta eivät juuri käsitelleet ulkomaille lähtöä opinto-ohjauksen kanssa samassa yhteydessä. Vaikka osa nuorista oli sitä mieltä, että opinto-ohjauksessa ei ollut käsitelty ulkomailla opiskelua ja työskentelyä, kukaan haastatelluista ei ilmaissut toivoneensa enemmän ohjausta kyseiseen teemaan. Ehkä nuoret eivät kokeneet sen olevan opinto-ohjauksen tehtävä. Kuten tämän luvun alussa tuli esille, opinto-ohjauksen tehtävänä on nimenomaan ohjata nuoria ottamaan itse selvää ulkomaiden tarjoamista opiskelu- ja työskentelymahdollisuuksista, ei varsinaisesti esitellä eri mahdollisuuksia. Täytyy myös ottaa huomioon opinto-ohjauksen moninaisuus lukiossa; esimerkiksi vieraiden kielten opiskelussa nuoret saavat tietoa eri kulttuureista, mikä voi puolestaan edistää lukiolaisten valmiuksia etsiä tietoa ulkomailla opiskelusta ja työskentelystä. Lukion opetussuunnitelman perusteissa todetaankin, että vieraat kielet ovat paitsi tieto- ja taitoaineita, myös kulttuurioppiaineita (OPH 2003, 100). Lisäksi aiemmin esitetystä Outin haastattelukatkelmasta käy ilmi, että esimerkiksi yhteiskuntaopissa ulkomailla työskentelystä ja opiskelusta oli puhuttu. Haastattelujen perusteella nuoret eivät osoittaneet ahdistusta siitä, että he eivät tietäisi, miten tietoa etsitään. Toisin sanoen haastatteluun osallistuneet nuoret näyttivät saaneen opinto-ohjaukselta sen, mitä lukion opetussuunnitelmassa on asetettu tavoitteeksi ulkomailla opiskelun ja työskentelyn osalta.

## **6. Tutkimuksen luotettavuus ja johtopäätökset**

Tutkimukseen osallistuneet nuoret kertoivat opinto-ohjauksesta ja urasuunnittelustaan pääsääntöisesti melko avoimesti, mikä johtui ehkä siitä, että aihe ei ole erityisen arkaluontoinen. En usko, että nuorilla olisi ollut syytä vääristellä totuutta opinto-ohjausta koskien, joten aineistonkeruu onnistui hyvin. Toki tutkimusaineistoa kerätessä oli otettava huomioon, että nuoret saattaisivat olla epäluuloisia sen suhteen, käsitelläänkö tutkimusaineistoa todella anonymisti. Tämä huoli johtui siitä, että lomakekyselyissä nuoria pyydettiin laittamaan vastauslomakkeeseen nimimerkki. Ilman jonkinlaista tunnistetta olisi ollut nimittäin mahdoton

pyytää tiettyjä nuoria lomakekyselyiden perusteella haastatteluun. Moni nuori oli laittanut lomakkeeseen kuitenkin sekä etu- että sukunimensä, joten ilmeisesti he eivät olleet huolestuneita anonymiteetin säilyttämisestä. Aineistokerutilanne myös mahdollisti sen, että minun oli mahdollista kertoa tutkimuksesta sekä anonymiteetin säilyttämisestä heille henkilökohtaisesti. Aineistonhankinta onnistui myös siinä mielessä hyvin, ettei aineisto vääristynyt, koska kaikki oppitunnilla paikalla olleet abiturientit suostuivat osallistumaan tutkimukseen. Tutkimuksen kannalta olisi ollut huolestuttavaa, mikäli jostain syystä esimerkiksi vain viisi paikalla olleista 34 opiskelijasta olisi vastannut lomakekyselyyn. Myös haastatteluun olisi ollut enemmän osallistujia kuin oli tarpeen, joten aineisto ei vinoutunut haastattelujen suhteen ainakaan siitä syystä, että haastatteluihin olisi jouduttu ottamaan kaikki ne, jotka suostuivat. Tilanne mahdollisti valikoinnin, ja haastatteluihin saatiin urasuunnittelun kannalta mahdollisimman erilaisissa tilanteissa olevia nuoria, kuten alun perin oli tarkoituskin.

Tämän tutkimuksen avulla selvisi erilaisia kokemuksia, joita nuorilla oli opinto-ohjauksen antamaan urasuunnitteluun liittyen. Ensinnäkin haastatteluun osallistuneet abiturientit olivat urasuunnitteluprosesseissaan eri vaiheissa lukion päättymisen kynnyksellä. Kaikilla ei ollut jatko-opintosuunnitelmaa, vaikka opinto-ohjauksen tavoitteena on ohjata nuoria siten, että heillä on valmiudet siirtyä jatko-opintoihin välittömästi. Jokaisen nuoren kohdalla lukio ei siis ollut auttanut kolmen vuoden lisäajan antajana, vaan nuoret kokivat tarvitsevansa edelleen aikaa päätöksentekoon. Toisaalta osa tutkimukseen osallistuneista nuorista koki tarvitsevansa taukoa opiskeluun lukion jälkeen, vaikka urasuunnitelma olisikin jo ollut valmiina. Osalle miespuolisista haastatelluista armeija oli tervetullut tauko opiskeluun, ja osa oli kiitollinen myös armeijan vuoksi saatavasta miettimisajasta urasuunnitteluun. Moni nuori oli tietoinen yhteiskunnallisesta painostuksesta nopeaan koulutustahtiin, mutta se ei vaikuttanut heidän valintoihinsa. Koulutuspolitiikan näkökulmasta nuorten positiivinen asennoituminen väli vuoden viettoon sekä urasuunnitteluprosessien keskeneräisyys on toki negatiivinen huomio. Pitkällä tähtäimellä suurempi resurssien käyttö opinto-ohjaukseen saattaisi jopa nopeuttaa nuorten koulutusaikoja, sillä he eivät jäisi lukion jälkeen miettimään mahdollisia uravalintamahdollisuuksiaan.

Nuoret kokivat, että heillä oli pääsääntöisesti tarpeeksi tietoa esimerkiksi korkeakouluihin pyrkimisestä sekä muista käytännön asioista, ja monet kokivat saaneensa tietoa juuri opinto-ohjauksesta. Toisaalta moni tutkimukseen osallistunut nuori olisi kaivannut enemmän tietoa eri aloista ja koulutusohjelmista, jotta he olisivat kyenneet tekemään uravalintapäätöksen.

Nuorten kertomuksissa lukiosta tehdyt vierailut erilaisiin jatko-opintomahdollisuuksia esitteleviin tapahtumiin olivat olleet osalle hyödyllisiä. Nuorilla ei ollut monia muistikuvia työpaikoille suuntautuneista vierailuista tai työntekijöiden tai opiskelijoiden vierailuista lukiolle, vaikka kyseiset vierailut ovat opinto-ohjaukselle asetettuja tehtäviä. Yhteistyö lukion ja työelämän toimijoiden välillä näyttikin jääneen haastatteluaineiston perusteella hyvin vähäiseksi. Erilaisiin hakuoppaisiin nuoret sitä vastoin olivat tutustuneet opinto-ohjauksen kautta, ja he osasivat etsiä tietoa tietoverkoista.

Urasuunnitteluprosessissaan nuoret kokivat saaneensa tukea opinto-ohjauksesta hyvin eri tavoin. Yleensä kiinnostus tiettyä alaa kohtaan oli kasvanut lukion ulkopuolella esimerkiksi perheen tai harrastusten kautta, mutta osalle ohjaus oli toiminut myös kiinnostuksen herättäjänä. Opinto-ohjauksen rooli oli sitä vastoin ollut suurempi tietojen antajana eri ammateista ja aloista. Moni olisi kuitenkin kaivannut opinto-ohjaukselta enemmän panostusta kyseiseen urasuunnitteluprosessin vaiheeseen. Myös lomakekyselyissä erilaisten vaihtoehtojen ja koulutusalojen esittelyn vähäisyys mainittiin useammin kuin mikään muu yksittäinen opinto-ohjauksen osa-alue. Toisaalta eri alojen esittelyistä saadut hyödyt mainittiin lomakekyselyissä myös usein, joten nuoret pitivät erilaisten vaihtoehtojen läpikäymistä ilmeisesti melko merkittävänä opinto-ohjauksen tehtävänä.

Ammattitoivetta nuoret olivat punninneet omiin taitoihinsa eri tavoin, mutta opinto-ohjauksen rooli tässä prosessin vaiheessa oli suhteellisen pieni. Vain harva haastatelluista nuorista kertoi tapauksista, joissa opinto-ohjaus olisi auttanut punnitsemaan omaa osaamista ammattitavoitteen toteuttamiseen. Nuoret olivat saaneet paljon tukea opinto-ohjauksesta selvittäessään konkreettisia keinoja, joiden avulla heidän olisi mahdollista toteuttaa ammattitavoitteensa. Tässä prosessin vaiheessa nuoret kokivat saaneensa kenties eniten tukea opinto-ohjauksesta, vaikka moni oli ottanut asioista selvää myös itse.

R. Vance Peavyn (1999, 119–127) esittämä urasuunnitteluprosessin vaihe, esteiden punnitseminen suhteessa tavoitteisiin, näytti monesti olevan nuorten mielestä henkilökohtainen asia. Opinto-ohjauksesta ei puhuttu esteiden vähentäjänä, ja monesti esteet liittyivät kotipaikkakunnalta pois muuttamiseen. Maaseutulukion nuorista moni ei pitänyt muuttamista ongelmana, mikä saattaisi johtua siitä, että he ovat aina tienneet muuton olevan edessä, sillä oma paikkakunta ei tarjoa jatko-opintomahdollisuuksia. Moni maaseutulukion nuorista myös halusi jo

muuttaa suuremmalle paikkakunnalle, eikä kukaan heistä kertonut, että heitä esimerkiksi pelottaisi muuttaa pois. Kaupunkilukion nuorten keskuudessa omalta kotipaikkakunnalta pois muuttaminen jakoi sen sijaan enemmän mielipiteitä, ja heistä osa kertoi, että muuttaminen kauas ei tulisi kysymykseen. Tämä rajasi muutamien nuorten urasuunnittelumahdollisuuksia. Kaupunkinuorista osa aikoi jäädä omalle kotipaikkakunnalleen, koska he eivät nähneet syytä sieltä pois lähtemiseen. Heistä osa myös kehui omaa kotikuntaansa toisin kuin maaseutulukion nuoret, joiden kertomuksissa positiivisimmatkin kommentit omasta kotikunnasta olivat hyvin neutraaleja.

Yksi keskeisistä esille nousseista teemoista oli henkilökohtaisen ohjauksen tarve. Nuorten tarinoissa henkilökohtaiset ohjaustuokioiden olivat enemmän poikkeus kuin sääntö. Ohjaus oli nuorten kokemuksissa hyvin kaukana Peavyn (1999) sosiodynaamisen ohjauksen ihanteesta, jossa ohjaaja ja ohjattava yhdessä kartoittavat ohjattavan elämänkentän ja suunnittelevat ohjattavan tulevaisuutta. Toisaalta nuoret näkivät henkilökohtaisen ohjauksen vähäisten ajallisten resurssien vuoksi mahdottomana ajatuksena ja tyytyivät ryhmässä tapahtuvaan opinto-ohjaukseen. Joka tapauksessa ohjausta koskeva kirjallisuus sekä teoriat, joita tässäkin tutkimuksessa on esitelty, korostavat ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutusta sekä ohjaussuhdetta. Opinto-ohjauksesta tällainen puoli näytti jääneen tutkimusaineiston valossa hyvin vähälle huomiolle, ja suurempi ajallinen panostus opinto-ohjaukseen näyttäisi olevan hyödyksi ainakin osalle tutkittavista. Varsinkin, kun sosiodynaaminen ohjaus on sekä opinto-ohjaajaksi opiskelevien että valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden lähtökohtana.

Haastateltujen suhtautuminen opinto-ohjaukseen sekä siitä saatuun tukeen vaihteli riippumatta urasuunnitteluprosessin vaiheesta. Tutkimusjoukosta osa oli käynyt prosessin läpi omatoimisesti, kun taas osa oli kokenut saaneensa tukea opinto-ohjauksesta. Osa ei ollut päätenyt vielä uravalintaan, mutta opinto-ohjauksesta koettiin silti olleen hyötyä. Osa ei puolestaan ollut tehnyt päätöstä eikä kokenut saaneensa tukea. Haastateltujen mielipiteet opinto-ohjaukseen vaihtelivat myös positiivisesta negatiiviseen, ja sellainen, joka ei kokenut saaneensa tukea, saattoi hyvinkin olla siitä huolimatta tyytyväinen ohjaukseen. Opinto-ohjauksella ei näyttänyt olevan erityisen merkittävää roolia haastateltujen tai lomakekyselyihin vastanneiden nuorten elämässä, vaan urasuunnitteluprosessin nähtiin olevan ennemminkin henkilökohtainen tehtävä, johon opinto-ohjaus saattoi vaikuttaa taustatukijana. Urasuunnitteluprosessin onnistumisen ei toisin sanoen nähty olevan opinto-ohjauksen vastuulla. Vaikka tämä on varmasti pääosin hyvä asia, sillä on myös kääntöpuolensa: nuoret eivät lähellekään aina kokeneet, että heidän olisi ollut syytä esimerkiksi



mennä opinto-ohjaajan luokse kysymään itseään askarruttavista asioista. Uravalintapäätös on yksi suurimmista elämään vaikuttavista asioista, ja tutkimuksessa joidenkin nuorten kohdalla esiin tulleet epävarmat valinnat olivat hyvin hämmentäviä. Osa nuorista näytti menevän vain "jonnekin" ilman selkeää päämäärää, ja heidän kohdallaan opinto-ohjaus olisi mahdollisesti voinut auttaa selkeyttämään valintaa, mikäli siihen olisi suhtauduttu eri tavalla.

Urasuunnitteluprosessi ei haastateltujen kohdalla näyttänyt etenevän niin suoraviivaisesti kuin esimerkiksi Jari-Erik Nurmen (1993) esittämä vaiheittainen urasuunnitteluprosessi etenee. Nurmen mukaan urasuunnittelu ja ohjaustilanne etenevät siten, että nuori muodostaa ammattitavoitteen, jonka jälkeen hän arvioi mahdollisuutensa toteuttaa tavoitteensa. Lopulta nuori ottaa selvää väylistä, joiden avulla hän voi toteuttaa tavoitteensa. Tämän tutkimuksen perusteella nuoret kuitenkin ottivat selvää useista ammateista sekä konkreettisista keinoista, joiden avulla niihin on mahdollista pyrkiä, ja vasta lopuksi tekivät urasuunnittelupäätöksen. He eivät siis ensin valinneet tietojensa ja intressiensä pohjalta yhtä tai muutamaa alaa, josta he systemaattisesti alkoivat ottaa selvää ja jota kohti pyrkivät. Joidenkin kohdalla prosessi alkoi siitä, että nuori oli ottanut selvää väylistä, ja esimerkiksi tietyn korkeakoulun sijainti esti ammattitavoitteen toteuttamisen. Ehkä juuri ryhmämuotoisen opinto-ohjauksen vuoksi nuorilla on paljon tietoa konkreettisista keinoista jo ennen kuin he ovat muodostaneet oman ammattitavoitteen, sillä ryhmä etenee lukion aikataulun puitteissa, ei oppilaiden henkilökohtaisten urasuunnitteluprosessien kehityksen mukaan. Jari-Erik Nurmi tarkastelee urasuunnitteluprosessia psykologisista lähtökohdista, joten pääpaino hänen teoriassaan on prosessin staattisissa vaiheissa eikä niinkään prosessin elävyydessä ja monimuotoisuudessa.

Pitkittäistutkimus tähän tutkimukseen osallistuneiden urapoluista olisi erittäin kiinnostava tutkimusasetelma tulevaisuudessa. Pitkittäistutkimuksen avulla olisi mahdollista tarkastella paremmin urasuunnittelun päätöksentekovaihetta sekä tavoitteiden toteutumista. Lisäksi pääpaino muuttuisi mahdollisesti ammattitavoitteiden muokkaukseen ja vaihtoehtojen uudelleenpohdintaan, jos esimerkiksi jatkokoulutuspaikka jäisi toiveista huolimatta saamatta. Toisaalta jatkossa olisi mielenkiintoista yhdistää esimerkiksi John L. Hollandin (1959) RIASEC-mallin mukainen persoonallisuustyyppitesti tähän käsillä olevaan tutkimukseen sekä haastateltuihin nuoriin. Sen avulla olisi mahdollista tarkastella haastateltujen nuorten persoonallisuutta vastaavia työympäristöjä sekä sitä, vastaavatko heidän nykyiset suunnitelmansa kyseisiä tyyppisiä, eli ovatko he menossa "oikeaan" suuntaan. Esimerkiksi Jari-Erik Nurmi (1993, 67) on sitä mieltä, että

yhteiskunnalliset vaatimukset vaikuttavat yksilön valintoihin siten, että suunnittelu ei ole pelkästään omiin intresseihin perustuvaa. Tällöin nuori saattaa valita uran, joka ei varsinaisesti vastaa parhaiten hänen mieltymyksiään. Persoonallisuustyyppinä testaamalla olisi siis mahdollista saada käsitys siitä, perustuvatko nuorten uravalinnat todellisuudessa heidän persoonallisuuspiirteisiinsä vai esimerkiksi oman paikkakunnan tarjoamiin mahdollisuuksiin tai tiettyyn opiskelupaikkaan ajautumiseen.

Tämä tutkimus on laadullinen, joten tuloksia ei voi yleistää koskemaan suurempaa joukkoa. Tutkimuksen perusteella lukion opinto-ohjaus ei täytä kaikkia sille annettuja tavoitteita ja tehtäviä tutkimukseen osallistuneiden nuorten kohdalla. Lisäksi opinto-ohjauksen rooli nuorten urasuunnitteluprosessissa oli melko pieni. Suurempi ajallinen panostus opinto-ohjaukseen olisi kenties tarpeen, ja panostus ohjaukseen lukion aikana saattaisi vähentää nuorten kokemaa ohjauksen tarvetta lukion jälkeen. Myös opintojen ohjaus heti lukion alusta asti selkeämmin jatko-opintojen merkitystä painottaen saattaisi selventää nuorten urasuunnittelua. Samalla se saattaisi edesauttaa nuorten hakeutumista jatko-opintoihin välittömästi lukion jälkeen, mikä olisi yhteiskunnallisesti erittäin merkittävää. Nämä ovat kuitenkin vain spekulatioita, joita olisi tärkeä tarkemmin tutkia ennen seuraavia opetussuunnitelmauudistuksia. Merkillepantavaa nimittäin on, että tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten esille nostamat opinto-ohjauksen ongelmakohtat ovat monilta osin yhteneviä vuonna 2002 tehdyn koulutusjärjestelmäarvioinnin tulosten kanssa, joita tässä työssä esiteltiin aiemmin. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet on uudistettu kertaalleen kyseisen arvioinnin jälkeen, mutta ainakin tämän laadullisen tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että urasuunnittelun ohjauksen ongelmat ovat uudistuksesta huolimatta pysyneet samoina.

Jyrki Kataisen hallituksen yksi päähankkeista, nuorten yhteiskuntatakuu, edistää toivottavasti osaltaan nuorten urasuunnittelun ohjausta tulevaisuudessa. Hankkeen osatavoitteena on koulutustakuu kaikille perusasteen päättävillä nuorille, mikä tarkoittaa, että jokaisella nuorella tulisi olla todelliset mahdollisuudet siirtyä jatko-opintoihin perusasteen jälkeen. Hankkeen tavoitteena on myös edistää ohjauspalveluita erityisesti lukiossa. Yhteiskuntatakuu tulee täysimääräisesti voimaan vuoden 2013 alusta. (TEM 2012, 6–7.) Koulutustakuun suurimpana tavoitteena on siis mahdollistaa kaikille perusasteen päättävillä jatkokoulutuspaikka, mutta tulevaisuus näyttää, onnistutaanko hankkeen avulla löytämään nuorille myös mielekäs jatkokoulutuspaikka. Pelkkä opiskelupaikan saanti ei nimittäin automaattisesti tarkoita, että nuori

olisi saanut omaa urasuunnitelmaansa vastaavan jatkokoulutuspaikan. Pahimmillaan koulutustakuu kaunistaa vain tilastoja, kun työttömien ja vailla koulutuspaikkaa olevien nuorten määrä vähenee. Nuorten yhteiskuntatakuun toteutumista on tulevaisuudessa tarkoitus seurata muun muassa työttömyys- ja työllisyysastetta mittaamalla sekä nuorten työttömyydestä aiheutuvia kustannuksia laskemalla (TEM 2012, 67). Kyseiset mittarit eivät kerro nuorten henkisestä hyvinvoinnista vielä välttämättä mitään. Tähän käsillä olevaan tutkimukseen osallistuneet nuoretkin ovat hyvin mahdollisesti tilastojen valossa saaneet jo jatkokoulutuspaikan, mutta todellisuudessa osa heistä on armeijassa pohtimassa vaihtoehtojaan, kun taas osa miettii vielä uravalintaansa ulkomailla matkustellen ja töitä tehden.

## Lähteet

- Alasuutari, Pertti 2011 (1993). Laadullinen tutkimus 2.0. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Amundson, Norman E. 2005. Aktiivinen ohjaus: Opas uraohjauksen ammattilaisille (suom. Auvinen, Petri). Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Brown, Duane 2002. Introduction to Theories of Career Development and Choice: Origins, Evolution and Current Efforts. Teoksessa Brown, Duane (toim.) Career Choice and Development. 4. painos. San Francisco, CA: Wiley, 3–23.
- Eskola, Jari 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gothard, Bill 2001. Career Development Theory. Teoksessa Gothard, Bill, Mignot, Phil, Offer, Marcus & Ruff, Melvyn (toim.) Careers Guidance in Context. London: Sage, 10–37.
- Gottfredson, Linda S. 2005. Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. Teoksessa Brown, Steven D. & Lent, Robert W. (toim.) Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work. Hoboken, NJ: Wiley, 71–100.
- Henttonen, Alekski & Parkkonen, Jouni 2008. Vapaus valita – yhtenäisen toisen asteen koulutuksen suuntaviivoja. Helsinki: Kalevi Sorsa säätiö.
- Holland, John L. 1959. A Theory of Vocational Choice. *Journal of Counseling Psychology* 6 (1), 35–45.
- Hyyryläinen, Ari & Leminen, Ari-Pekka 2003. Epävarmuuden sietämätön keveys – Uranvalinnan ohjaus suunnistamisen apuna? Teoksessa Lairio, Marjatta & Puukkari, Sauli (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 97–109.
- Ignatius, Jaana 2007. Urasuunnittelu ja sen ohjaus osaksi Laurea-ammattikorkeakoulun palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelman opiskelijoiden henkilökohtaista oppimissuunnitelmaprosessia. Teoksessa Helander, Jaakko (toim.) Reunamerkitöjä ohjaukseen 2 – Avauksia ja aavistuksia opinto-ohjauksen nykyisyydestä ja tulevaisuudesta. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 141–148.

- Jusi, Kari 1987. Abiturienttien uranvalinta ja uranvalintavarmuuden kehittyminen: Tutkimus helsinkiläisten lukuvuoden 1984–1985 abiturienttien uranvalinnan lähtökohdista ja uranvalintavarmuuden kehittymisen ehdoista. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia: 71. Helsinki: Työvoimaministeriö.
- Kasurinen, Helena 2006. Ohjauksen kehittämisen lähtökohdat. Teoksessa Karjalainen, Merja & Kasurinen, Helena (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä: Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 13–30.
- Kasurinen, Helena & Vuorinen, Raimo 2002. Ohjauksen toimintapolitiikka Suomessa 2002 – Otteita OECD:n arviointihankkeen kansallisesta maaraportista. Teoksessa Vuorinen, Raimo & Kasurinen, Helena (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–49.
- Kirkpatrick Johnson, Monica & Mortimer, Jeylan T. Career Choice and Development from a Sociological Perspective. Teoksessa Brown, Duane (toim.) Career Choice and Development. 4. painos. San Francisco, CA: Wiley, 37–84.
- Laine, Timo 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lairio, Marjatta & Nissilä, Pia 2003. Ohjausasiantuntijuutta eri kouluasteille – Opinto-ohjaajakoulutus 30 vuotta. Teoksessa Lairio, Marjatta & Puukkari, Sauli (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 13–29.
- Lairio, Marjatta & Puukkari, Sauli 2003. Johdanto. Teoksessa Lairio, Marjatta & Puukkari, Sauli (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 5–9.
- Lukioasetus (6.11.1998/810)
- Lukiolaki (21.8.1998/629)
- Merimaa, Erkki 2002. Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden 2002 merkitys ohjauksen kannalta. Teoksessa Vuorinen, Raimo & Kasurinen, Helena (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–109.

- Mikkola, Armi 2003. Ohjausalan koulutushaasteet. Teoksessa Lairio, Marjatta & Puukkari, Sauli (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–40.
- Moore, Celia, Gunz, Hugh & Hall, Douglas T. 2007. Tracing the Historical Roots of Career Theory in Management and Organization Studies. Teoksessa Gunz, Hugh & Peiperl, Maury (toim.) Handbook of Career Studies. Los Angeles: Sage, 13–38.
- Numminen, Ulla, Jankko, Tuire, Lyra-Katz, Anna, Nyholm, Nina, Siniharju, Marjatta & Svedlin, Renata 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002: Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Arviointi 8/2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Nurmi, Jari-Erik 1993. Ammatinvalinta, koulutussuunnittelu ja nuoren psykologinen kehitys. Teoksessa Eloranta, Seppo, Harri, Leena, Kivimäki, Marjatta, Merimaa, Erkki, Parkkonen, Jorma, Pirttiniemi, Juhani, Sivonen, Tuovi & Yli-Vakkuri, Mirja (toim.) Oppilaanohjausta kehitetään. Helsinki: Opetushallitus, 63–73.
- Nykänen, Seija & Vuorinen, Raimo 1993. Oppilaanohjaus ammattina: Kehittävän työntutkimuksen sovellus oppilaanohjauksen tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Eloranta, Seppo, Harri, Leena, Kivimäki, Marjatta, Merimaa, Erkki, Parkkonen, Jorma, Pirttiniemi, Juhani, Sivonen, Tuovi & Yli-Vakkuri, Mirja (toim.) Oppilaanohjausta kehitetään. Helsinki: Opetushallitus, 19–34.
- OECD 2004. Career Guidance: A Handbook for Policy Makers. Organisation for Economic Co-operation and Development, The European Commission. Paris: OECD/European Communities.
- Ohjausalan maisteriohjelma: Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2012–2013. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö.
- Ojala, Maija-Liisa 2011. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat kevätlukukaudella 2010. Teoksessa Kumpulainen, Timo (toim.) Opettajat Suomessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Helsinki: Opetushallitus, 37–66.
- OKM 2010. Tiedote 20.10.2010. Saatavissa: <<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2010/10/lukiopilotit.html>>. (Luettu 13.12.2011)
- OKM 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016: Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OPH 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräys 33/011/2003. Helsinki: Opetushallitus.

- OPM 2004. Nuorten ohjauspalvelujen järjestäminen: Opinto-ohjauksen ja työvoimapalvelujen yhteistyöryhmä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:29. Helsinki: Opetusministeriö.
- Osipow, Samuel H. 1983. Theories of Career Development. 3. painos. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Peavy, R. Vance 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön (suom. Auvinen, Petri). Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Peavy, R. Vance 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Suomentanut Auvinen, Petri. Teoksessa Onnismaa, Jussi, Pasanen, Heikki & Spangar, Timo (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–40.
- Plant, Peter 2008. Five Swans in 3-D: Nordic Educational and Vocational Guidance. Teoksessa Plant, Peter (toim.) Ways – On Career Guidance. Copenhagen: Danish University of Education Press, 15–38.
- Pässilä, Timo, Niinikuru, Leena & Rokka, Pekka 1993. Koulun opetussuunnitelmatyön prosessi. Teoksessa Pässilä, Timo, Niinikuru, Leena, Rokka, Pekka (toim.) Opetussuunnitelma uusiksi. Järvenpää: Visionääri, 11–71.
- Savickas, Mark L. 2007. Occupational Choice. Teoksessa Gunz, Hugh & Peiperl, Maury (toim.) Handbook of Career Studies. Los Angeles: Sage, 79–96.
- Schein, Edgar H. 2007a. Foreword: Career Research – Some Personal Perspectives. Teoksessa Gunz, Hugh & Peiperl, Maury (toim.) Handbook of Career Studies. Los Angeles: Sage, ix–xi.
- Schein, Edgar H. 2007b. Afterword: Career Research – Some Issues and Dilemmas. Teoksessa Gunz, Hugh & Peiperl, Maury (toim.) Handbook of Career Studies. Los Angeles: Sage, 573–576.
- Sinisalo, Pentti 2000. Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa Onnismaa, Jussi, Pasanen, Heikki & Spangar, Timo (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus, 190–206.
- Spangar, Timo, Pasanen, Heikki & Onnismaa, Jussi 2000. Alkusanat. Teoksessa Onnismaa, Jussi, Pasanen, Heikki & Spangar, Timo (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus, 5–11.

- Spokane, Arnold R. & Cruza-Guet, Maria Cristina 2005. Holland's Theory of Vocational Personalities in Work Environments. Teoksessa Brown, Steven D. & Lent, Robert W. (toim.) Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work. Hoboken, NJ: Wiley, 24–41.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestöennuste 2009. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavissa: <[http://www.tilastokeskus.fi/til/vaenn/2009/vaenn\\_2009\\_2009-09-30\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/vaenn/2009/vaenn_2009_2009-09-30_tie_001_fi.html)>. (Luettu 11.11.2011)
- Super, Donald E. 1957. The Psychology of Careers: An Introduction to Vocational Development. New York: Harper.
- Super, Donald E. 1980. A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. Journal of Vocational Behavior 16 (3), 282–298.
- Syrjälä, Leena, Ahonen, Sirkka, Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tallqvist, Anneli 2003. Ohjausalan kehittäminen työ- ja opetushallinnon verkostotyönä. Teoksessa Lairio, Marjatta & Puukkari, Sauli (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 83–95.
- TEM 2012. Nuorten yhteiskuntatakuu 2013. Väiliraportti. TEM raportteja 8/2012. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. painos. Helsinki: Tammi.
- Valde, Eero 1993. Lukion oppilaanohjaus työelämään orientoijana ja uranvalinnassa. Teoksessa Eloranta, Seppo, Harri, Leena, Kivimäki, Marjatta, Merimaa, Erkki, Parkkonen, Jorma, Pirttiniemi, Juhani, Sivonen, Tuovi & Yli-Vakkuri, Mirja (toim.) Oppilaanohjausta kehitetään. Helsinki: Opetushallitus, 86–99.
- Valli, Raine 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.
- Vuorinen, Raimo 1996. Ohjaus arvioinnin kohteena ja osana oppilaitoksen itsearviointia. Teoksessa Merimaa, Erkki, Räisänen, Anu & Saresma, Ulla (toim.) Opinto-ohjaus – Ohjauksen käytännöistä arviointeihin. Helsinki: Opetushallitus, 7–64.



- Vuorinen, Raimo 2000. Opinto-ohjaus – ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa Onnismaa, Jussi, Pasanen, Heikki & Spangar, Timo (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 70–88.
- Vähämöttönen, Timo 1998. Reframing Career Counselling in Terms of Counsellor-Client Negotiations. An Interpretive Study of Career Counselling Concepts and Practice. Joensuu: Joensuun yliopisto.

## Liitteet

### Liite 1. Kyselylomake

Sukupuoli:  Nainen

Mies

Minut saa tarvittaessa pyytää haastatteluun

Nimimerkki: \_\_\_\_\_

Mitä olet suunnitellut tekäväsi lukion jälkeen? Voit valita useamman vaihtoehdon.

Aion pyrkiä opiskelemaan yliopistoon tai ammattikorkeakouluun

Aion pyrkiä opiskelemaan jonnekin muualle,  
minne? \_\_\_\_\_

Aion mennä töihin Suomessa tai ulkomailla

Aion suorittaa armeijan/siviilipalveluksen

Minulla ei ole vielä minkäänlaista alustavaa suunnitelmaa

Jotain muuta,  
mitä? \_\_\_\_\_

Kerro tarkemmin tulevaisuudensuunnitelmistasi opiskelun ja/tai työelämän suhteen (esimerkiksi mihin opiskelu- tai työpaikkaan aiot pyrkiä, miksi juuri sinne, mille paikkakunnalle, aiotko pitää välivuoden jne.)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Minkä asioiden uskot vaikuttaneen tulevaisuudensuunnitelmiesi muodostumiseen ja miten? (esimerkiksi perhe, kaverit, harrastukset, koulu, yhteiskunnallinen tilanne, tietyn paikkakunnan kiinnostavuus jne.)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Onko lukion opinto-ohjaus auttanut sinua selkeyttämään tulevaisuudensuunnitelmiasi? Jos on, miten? Jos ei, mistä luulet tämän johtuvan?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Olisitko toivonut lukion opinto-ohjaukselta jotain, mitä et ole saanut? Jos, niin mitä?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Millaista on mielestäsi hyvä opinto-ohjaus?

---

---

---

---

---

---

---

---

Millaista hyötyä uskot lukio-opinnoistasi olevan sinulle tulevaisuudessa?

---

---

---

---

---

---

---

---

Kiitos vastauksistasi! 😊

## **Liite 2. Teemahaastattelurunko**

Haastatteluteemat:

- Mitä aiot tehdä lukion jälkeen?
- Miten olet päätenyt valintaan?
- Milloin suunnitelma on syntynyt?
- Armeija
- Välivuosi
- Paikkakunta
- Muut haaveammatit
- Tiedot koulutuksesta
- Ammatissa/alassa kiinnostavat asiat
- Missä näkisit itsesi viiden vuoden päästä?
- Suhtautuminen tulevaisuuteen

Opinto-ohjaus

- Omat valinnaiset aineet
- Tet-jakso
- Hakuoppaat
- Vierailut kouluissa/työpaikoilla
- Vierailijoiden käynnit lukiolla
- Ulkomaat
- Henkilökohtainen ohjaus
- Yhteiskunnallinen tilanne, vaikutus omaan suunnitelmaan?
- Lukion luokattomuus