



Turun yliopisto  
University of Turku

# URAOHJAUS JA URASUUNNITTELU AMMATTIKORKEAKOULUSSA

English Abstract

---

Erja Kuurila

## Turun yliopisto

---

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö  
Kasvatustiede, OPPI

## Työn ohjaajat:

---

Professori Marjaana Soininen  
Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

Professori emerita Soili Keskinen  
Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

## Tarkastajat:

---

Professori Marjatta Vanhalakka-Ruoho  
Itä-Suomen yliopisto  
Filosofinen tiedekunta  
Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Dosentti Jussi Onnismaa  
Helsingin yliopisto  
Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia

## Vastaväittäjä:

---

Professori Marjatta Vanhalakka-Ruoho  
Itä-Suomen yliopisto  
Filosofinen tiedekunta  
Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

## Kustos:

---

Professori Marjaana Soininen  
Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

ISBN 978-951-29-5770-5 (Painettu/Print)  
ISBN 978-951-29-5771-2 (Sähköinen/PDF)  
ISSN 0082-6995  
Painosalama Oy - Turku, 2014

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista uraohjausta ammattikorkeakoulun tuutorio-pettajat antavat ja millaista uraohjausta opiskelijat haluavat. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, löytyykö opiskelijoiden koulutusalaavalinnan perusteista yhteyttä uran suunnittelutaitoihin ja ohjauksen tarpeeseen, ja tunnistavatko tuutorio-pettajat opiskelijoiden erilaiset uraohjauksen tarpeet. Tutkimuksen teoreettisissa rakenteissa hyödynnettiin kolmea postmodernia urateoriaa, jotka olivat Hodgkinsonin ja Sparkesin (1997) uranvalinnan päätöksentekoteoria, Mitchellin, Lewinin ja Krumbolzin (1999) suunnittelun sattuman teoria ja Savickasin (2005) uran rakentamisteoria. Tutkimusympäristönä oli Satakunnan ammattikorkeakoulu. Tutkimus oli kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa kerättiin harkinnanvaraisesti valituilta tuutorio-pettajilta (n=14) ja opintojensa eri vaiheissa olevilta opiskelijoilta (n=65) kirjoitettu aineisto. Kvalitatiivinen aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä. Aineiston perusteella löydettiin kolmenlaisia urasuunnittelijoita: epävarmat, uteliaat ja tietoiset. Aineiston perusteella laadittiin kyselylomake tutkimuksen toisen vaiheen tiedonkeruuta varten.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa kerättiin opintojen eri vaiheissa olevilta opiskelijoilta kyselylomakekyselynä kvantitatiivinen aineisto (n=903), joka analysoitiin tilastollisin menetelmin. Koulutusalaavalinnan perusteista elämäntilanne, alan mahdollisuudet, oma toive, kutsumus, aktiivinen tiedonhaku ja halu opiskella ammattikorkeakoulussa olivat yhteydessä opiskelijan hyvään urasuunnittelukykyyn. Näillä perusteilla koulutusalaansa valinneita tietoisiksi luokiteltuja urasuunnittelijoita oli 72 % vastanneista. Alavalinnan perusteista sattuman, kavereiden, sukulaisten, lukion opinto-ohjauksen ja paikkakunnan perusteella koulutusalaansa valinneet luokiteltiin epävarmoiksi urasuunnittelijoiksi, ja heitä oli 28 % vastanneista.

Tulokset antavat ohjaajille tukea epävarman ja muita enemmän uraohjausta tarvitsevan opiskelijan tunnistamiseen ja heidän hops-prosessinsa tehostamiseen opintojen alusta asti. Lisäksi tulosten perusteella esitetään seuraavia suosituksia: tuutorio-pettajille tulisi asettaa pätevyysvaatimukseksi ohjausalan opintojen suorittaminen; opiskelijoita tulisi ohjata tunnistamaan erilaisia satunnaisesti avautuvia mahdollisuuksia ja tietoisesti hyödyntämään niitä elämässään; uraohjaukseen tulisi kytkeä mukaan työelämäyhteistyö; ohjaajien tulisi tiivistää yhteistyötä toisen asteen ohjaajien kanssa, jotta opiskelijoiden koulutusalaavalinnat onnistuisivat paremmin; uraohjausta tulisi antaa tulevaisuuden kvalifikaatioiden ennakoinnin ja elinikäisten oppimisvalmiuksien näkökulmasta.

**Asiasanat:** uraohjaus, urasuunnittelu, koulutusalan valinta

## ABSTRACT

The purpose of this dissertation was to find out what kind of career counselling the teacher tutors of a university of applied sciences give and what kind of counselling the students hope to get. The aim was to explore, whether there is a connection between the choice of the degree programme, skills in career planning and the need for guidance and counselling and whether the teacher tutors are able to identify the students' different needs for career counselling. The theoretical part of the dissertation is based on three postmodern career theories, i.e. Career Decision Making by Hodkinson and Sparkes (1997), Coincidence Theory by Mitchell, Lewin and Krumboltz (1999) and Career Construction Theory by Savickas (2005). The research was carried out at Satakunta University of Applied Sciences in two phases. In the first phase written material was collected from discretionarily selected teacher tutors (n= 14) and from students (n=65) at different stages of their studies. This qualitative material was analyzed with content analysis. The results revealed three types of career planners, i.e. insecure, curious and conscious planners.

In the second phase, an inquiry was carried out to collect quantitative data from students (n= 903) at different stages of their studies. The questionnaire used in the survey was designed on the basis of the results of the first phase. The data were analyzed statistically. The results show that certain characteristics which were used as a basis for the choice of the degree programme were connected with the student's ability to plan his or her career. These include situation of life, possibilities in the field, personal hopes and calling, active information retrieval and a desire to study at a university of applied sciences. Based on these characteristics, 72 per cent of the respondents were classified as conscious career planners. Insecure career planners based their choice on coincidence, friends' and relatives' opinions, career counselling in upper secondary school and the place of study. As a result, 28 per cent of the respondents were classified as insecure planners.

The results provide support for the identification of insecure career planners who need more career counselling. Consequently, their personal study plans can be made more effective from the beginning of the studies. To achieve this goal the teacher tutors should have a qualification in counselling of studies. The students should be guided in finding openings and to make use of them. Career counselling should be connected with the employment market and the teachers should work more closely with teachers from secondary education so as to make career choices more successful. In the future, career counselling should be based on anticipation of future qualifications and life-long learning.

**Key words:** career counselling, career planning, choice of degree programme

# ESIPUHE

Väitöskirjaprojektini on päätösvaihe koulutuspolullani, jota olen kulkenut elämäni ajan. Olen opiskellut koko aikuisikäni työni ohessa. Ulkoapäin katsottuna polkuni näyttää hyvinkin johdonmukaiselta ja systemaattisesti harkitulta, mitä se ei todellisuudessa ole. Tosiasiassa olen onnistunut pääsemään sellaisiin työsuhteisiin, joissa olen tarvinnut enemmän tietoa kuin mitä minulla on ollut. Minulla on ollut esimiehiä, jotka ovat ohjanneet minut tieteellisen tiedonhankinnan pariin. Aikoinani ollessani terveydenhuollon tehtävissä ”ajauduin” terveystieteiden maisteriopintoihin, ja suoritin tutkinnon. Myöhemmin hankkiuduin työsuhteeseen ammattikorkeakouluun, jossa vastuualueekseni annettiin opiskelijoiden ohjaustoiminnan kehittäminen. Osaamisen alue oli minulle uusi, joskin siitä löytyi yhtymäkohtia aikaisempaan tutkintooni ja tekemääni työhön.

Minun oli kuitenkin hankittava lisää tutkittua tietoa aiheesta, ja näin päädyin tekemään väitöskirjaa. Voi todeta, että koulutuspolkuani ovat ohjanneet enemmän ja vähemmän satunnaiset asiat, mutta ennen kaikkea se, että olen tarttunut näihin sattumanvaraisesti ja hetkellisesti tarjoutuneisiin tilaisuuksiin. Opiskelu on ollut minulle merkityksellinen asia, se on ollut ”se minun oma juttuni”, jonka olen kokenut voimaannuttavana, joskin tässä loppuvaiheessa myös uuvuttavana.

Haluan kiittää ohjaajiani professori Marjatta Soinista ja professori emerita Soili Keskistä kannustuksestanne ja tuestanne. Lisäksi kiitän tutkimukseni esitarkastajia professori Marjatta Vanhalakka-Ruohoa ja dosentti Jussi Onnismaata kriittisestä arvioinnista ja palautteesta. Kiitokset kuuluvat myös entiselle esimiehelleni Päivi Jaatiselle, jonka kannustamana ja ohjaamana ryhdyin tähän tutkimustyöhön, sekä nykyiselle esimiehelleni Anne Pohjukselle, jonka kannustamana puursin työn valmiiksi. Kiitän myös kaikkia tutkimusaineiston keräämisessä auttaneita, sekä tutkimukseen osallistuneita. Kiitoksen ansaitsevat myös Turun yliopiston statistikko Eero Laakkonen ja SPSS-kouluttaja Maarit Pakarinen, joilta sain ohjausta tutkimusaineiston analyysissä.

Väitöskirjatyötäni ovat taloudellisesti tukeneet Suomen Kulttuurirahaston Satakunnan rahasto, Satakunnan korkeakoulusäätiö ja Turun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Haluan niissä osoittaa kiitokseni henkilöille, jotka ovat uskoneet tähän tärkeään tutkimusaiheeseen. Kiitän myös päätöksentekijöitä Satakunnan ammattikorkeakoulussa myönteisestä suhtautumisesta työaikajärjestelyihin.

Erityiset kiitokseni osoitan aviomiehelleni Erkille, joka tuki, motivoi ja kannusti minua koko prosessin ajan ja antoi korvaamatonta apua tietoteknisissä ratkaisuisa. Äitiäni kiitän myös tuesta. Mentorinani toimi Vappu, kiitos sinulle. Jaana ja Pia, kiitos teille, kun olitte apuna ja tukena prosessin eri vaiheissa. Haluan kiittää myös Turun yliopiston sovellussuunnittelijaa Timo Perttulaa ja väitöskirjaprojektin kollegaa Saija Tanhuanpäättä, jotka avuliaasti autoitte minua monissa käytännön pulmatilanteissa. Lämpimät kiitokseni osoitan vielä Satakunnan ammattikorkeakoulun kirjaston asiantuntijoille Jussille, Raijalle ja Ritvalle, jotka teitte tästä onnistumisesta mahdollisen.

# SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	11
2. AMMATTIKORKEAKOULUTUKSEN HAASTEET .....	15
2.1 Opintojen keskeyttäminen .....	19
2.2 Keskeyttämisen syyt ja ajankohdat.....	21
2.2.1 Ammattikorkeakoulu tiedeyliopiston varastona.....	21
2.2.2 Henkilökohtaiset syyt ja järjestelmän epäonnistuminen.....	23
2.2.3 Keskeyttämisen riskitekijät .....	25
2.3 Keskeyttämisen ehkäiseminen.....	28
3. OPINTOJEN JA URAN OHJAUS.....	32
3.1 Ohjaus käsitteenä.....	36
3.2 Ura käsitteenä.....	44
3.3 Muuttuneet urat.....	45
3.4 Uraohjaus ja urasuunnittelu .....	47
3.4.1 Ennakointi uraohjauksessa .....	51
3.4.2 Henkilökohtainen opetussuunnitelma urasuunnittelun välineenä .....	55
4. URANVALINNAN JA URASUUNNITTELUN TEORIAT .....	59
4.1 Hodkinsonin ja Sparkesin uranvalinnan päätöksentekoteorian keskeiset käsitteet .....	61
4.2 Mitchellin, Levinin ja Krumboltzin suunnitellun sattuman teorian keskeiset käsitteet .....	62
4.3 Savickasin uran rakentamisteorian keskeiset käsitteet .....	65
4.4 Yhteenveto uranvalinnan ja urasuunnittelun teorioista.....	67
4.5 Tutkimuksen keskeiset käsitteet .....	72
5. TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS .....	74
5.1 Tutkimuskysymykset.....	75
5.2 Tutkimusympäristö .....	76
5.3 Monimuuttujamenetelmätutkimus metodologisena otteena .....	78

5.3.1	Kvalitatiivinen lähestymistapa.....	79
5.3.2	Kvantitatiivinen lähestymistapa .....	81
5.4	Osallistujat.....	83
5.5	Tiedonhankinnan käytännön toteutus .....	88
5.6	Katoanalyysi .....	92
5.7	Kvalitatiivisen aineiston analyysi hermeneuttisella tutkimusotteella .....	94
5.7.1	Tietokoneavusteinen analyysi.....	96
5.7.2	Sisällönanalyysi.....	96
5.7.3	Teorialähtöinen analyysi .....	99
5.7.4	Aineistolähtöinen analyysi.....	100
5.7.5	Teoriasidonnainen analyysi .....	102
5.7.6	Aineistojen analyysien yhteenveto.....	104
5.8	Kvantitatiivisen aineiston analyysi .....	106
5.8.1	Summamuuttujat.....	107
5.8.2	Pääkomponenttianalyysi .....	109
5.8.3	Analyysin eteneminen .....	111
5.9	Tulosten raportointi .....	115
<b>6.</b>	<b>URAOHJAUS TUUTORIOPETTAJIEN NÄKEMYSTEN MUKAAN .....</b>	<b>116</b>
6.1	Uraohjauksen tarve opintojen eri vaiheissa .....	116
6.1.1	Opintoihin sitouttaminen alkuvaiheen ohjauksen tavoitteena .....	117
6.1.2	Työelämään valmistautuminen keskivaiheen ohjauksen tavoitteena... 119	
6.1.3	Elinikäiseen oppimiseen ohjaaminen loppuvaiheen ohjauksen tavoitteena .....	122
6.2	Opiskelijoille annettava uraohjaus ja sen toteuttamisen edellytykset.....	124
6.2.1	Ammatillisen persoonan tukeminen .....	128
6.2.2	Urasopeutuvuuden edistäminen ja sattumien hyödyntäminen.....	129
6.2.3	Toimintahorisonttien ja elämäntilanteiden huomioiminen .....	131
6.2.4	Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman ohjaaminen.....	133
6.3	Yhteenveto uraohjauksesta.....	135
<b>7.</b>	<b>OPISKELIJOIDEN URASUUNNITTELU .....</b>	<b>141</b>
7.1	Opiskelijoiden koulutusalan valintaan yhteydessä olevat tekijät .....	141
7.1.1	Merkittävimmät valintaperusteet.....	145
7.1.2	Taustatekijöiden yhteydet valintaperusteisiin .....	146
7.1.3	Yhteenveto opiskelijoiden valintaperusteista .....	150
7.2	Opiskelijoiden henkilökohtainen uran suunnittelu .....	153
7.3	Opiskelijoiden ammatinvalinnan ja työuran pohtiminen.....	157
7.3.1	Elämäntilanteen ja elämäkokemusten pohtiminen .....	162



7.3.2	Ammatillisen persoonan pohtiminen .....	163
7.3.3	Yhteenveto opiskelijoiden urapohdinnoista .....	165
7.4	Opiskelijoiden työuralle asettamat tavoitteet .....	167
7.4.1	Eniten uratavoitteita opintojen keskivaiheessa.....	170
7.4.2	Puuttuvat uratavoitteet .....	171
7.4.3	Täsmentyneet uratavoitteet.....	171
7.5	Opiskelijoiden keinot uran hallitsemiseksi .....	173
7.5.1	Keinoina jatko-opinnot .....	176
7.6	Opiskelijoiden toiveet uraohjauksesta .....	178
7.6.1	Toiveena henkilökohtainen ja työelämälähtöinen ohjaus.....	183
7.6.2	Yhteenveto opiskelijoiden uraohjaustoiveista .....	185
<b>8.</b>	<b>ERILAISET URASUUNNITTELIJAT .....</b>	<b>189</b>
8.1	Epävarma urasuunnittelija .....	189
8.2	Uteliias urasuunnittelija .....	191
8.3	Tietoinen urasuunnittelija .....	192
8.4	Erilaisten urasuunnittelijoiden ohjaustarve .....	196
8.5	Urasuunnittelijatyypin ominaisuudet kuvattuna kvantitatiivisen aineiston avulla .....	198
<b>9.</b>	<b>KOULUTUSALAN VALINTAPERUSTEIDEN JA TAUSTAMUUTTUIJEN YHTEYDET URASUUNNITTELUUN .....</b>	<b>202</b>
9.1	Koulutusalan valintaperusteiden yhteydet urasuunnitteluun .....	203
9.2	Taustamuuttujien yhteydet urasuunnitteluun .....	205
<b>10.</b>	<b>TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....</b>	<b>207</b>
10.1	Aineiston keruu .....	208
10.2	Aineiston analysointi .....	210
10.3	Tutkimustulosten yleistettävyys.....	214
<b>11.</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>216</b>
11.1	Koulutusala tietoiseksi valinnaksi .....	217
11.2	Uraohjaus työelämälähtöiseksi .....	219
11.3	Työelämä suunnitelluksi .....	221
11.4	Tehokkaan uraohjauksen edellytykset.....	223
11.5	Uraohjaus ja urasuunnittelu tehokkaaksi .....	227
11.6	Uraohjauksen tulevaisuuden haasteet.....	228
<b>12.</b>	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>233</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>250</b>

<b>Liite 1.</b>	Alkuvaiheen opiskelijoiden aineiston uudelleen luokittelu.....	250
<b>Liite 2.</b>	Tuutoriopettajien aineiston teorialähtöinen luokittelu aineistonäytteineen. ....	252
<b>Liite 3.</b>	Alkuvaiheen opiskelijoiden aineiston teorialähtöinen luokittelu aineistonäytteineen.....	254
<b>Liite 4.</b>	Tuutoriopettajien aineistolähtöiset kategoriat.....	255
<b>Liite 5.</b>	Tuutoriopettajien aineiston aineistolähtöinen luokittelu aineistonäytteineen.....	256
<b>Liite 6.</b>	Alkuvaiheen opiskelijoiden aineistolähtöiset kategoriat.....	259
<b>Liite 7.</b>	Alkuvaiheen opiskelijoiden aineiston aineistolähtöinen luokittelu aineistonäytteineen.....	261
<b>Liite 8.</b>	Keskivaiheen opiskelijoiden aineiston aineistolähtöinen luokittelu aineistonäytteineen.....	266
<b>Liite 9.</b>	Loppuvaiheen opiskelijoiden aineiston aineistolähtöinen luokittelu aineistonäytteineen.....	269
<b>Liite 10.</b>	Teorialähtöisen analysoinnin koodaukset: vastaajakohtainen viitteiden lukumäärä ja viitteiden kokonaismäärä.....	272
<b>Liite 11.</b>	Aineistolähtöisen analysoinnin koodaukset: tuutoriopettajien aineisto Viitteiden vastaajakohtainen lukumäärä ja viitteiden kokonaismäärä.....	273
<b>Liite 12.</b>	Aineistolähtöisen analysoinnin koodaukset: alkuvaiheen opiskelijoiden aineisto. Viitteiden vastaajakohtainen lukumäärä ja viitteiden kokonaismäärä..	274
<b>Liite 13.</b>	Aineistolähtöisen analysoinnin koodaukset: keskivaiheen opiskelijoiden aineisto. Viitteiden vastaajakohtainen lukumäärä ja viitteiden kokonaismäärä..	276
<b>Liite 14.</b>	Aineistolähtöisen analysoinnin koodaukset: loppuvaiheen opiskelijoiden aineisto. Viitteiden vastaajakohtainen lukumäärä ja viitteiden kokonaismäärä..	278
<b>Liite 15.</b>	Kvantitatiivisen osuuden kyselylomake.....	280
<b>Liite 16.</b>	Pääkomponenttianalyysi opiskelijoiden koulutusalan valinta –osiolle.....	288
<b>Liite 17.</b>	Epävarman urasuunnittelijatyypin ominaisuuksien jakautuminen opiskelijoilla (% , n) kvantitatiivisen aineiston perusteella.....	290
<b>Liite 18.</b>	Uteliaan urasuunnittelijatyypin ominaisuuksien jakautuminen opiskelijoilla (% , n) kvantitatiivisen aineiston perusteella.....	291
<b>Liite 19.</b>	Tietoisien urasuunnittelijatyypin ominaisuuksien jakautuminen opiskelijoilla (% , n) kvantitatiivisen aineiston perusteella.....	292
<b>Liite 20.</b>	Taustatiedot.....	293
<b>Liite 21.</b>	Vastaajakohtaiset viittaukset kategorioittain ja kaikki viittaukset kategorioittain.....	296

# 1. JOHDANTO

Sillä, joka aloittaa uransa Microsoftilla, ei ole harmainta hajuakaan missä hänen uransa päättyy. Se taas, joka aikoinaan aloitti työharjoittelijana Fordilla tai Renaultilla, saattoi olla jotakuinkin varma, että jäisi eläkkeelle samasta työpaikasta. Näin on käsitys urasta muuttunut 2000-luvulla. Ihmiset tarvitsevat nykyään uraohjausta eri elämänsä vaiheissa, sillä uria saatetaan tehdä useampiakin.

Korkeakouluissa tarvitaan entistä enemmän uran ohjaamista, sillä korkeakouluille on asetettu vaatimukseksi opintojen ohjauksen tehostaminen niin, että tutkinnot suoritetaan tavoiteajassa ja opiskelijat siirtyvät työelämään ja jatko-opintoihin nykyistä nopeammin. Koulutuspoliittiselta kannalta tarkasteltuna opintojen ohjauksen kehittämisen liittyy koulutuksen tehokkuuden lisäämiseen, keskeyttämisen vähentämiseen ja läpäisyn nopeuttamiseen. Ammattikorkeakoulutuksen läpäisyaste tulisi saada nostetuksi nykyisestä noin 70 %:sta vähintään 80 %:iin. (Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! 2010, 18–22; Koulutus ja tutkimus 2007–2012, 11–12, 37; Lairio & Penttilä 2007a, 7–8; Lätti 2008, 5; Mylly 2006, 2–3.)

Ammattikorkeakoululaissa (2003/351) määritellään ammattikorkeakoulujen tehtäväksi antaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja sen ohella tukea yksilön ammatillista kasvua. Uraohjaus on keskeinen keino ammatillisen kasvun edistämässä. Niillä kouluasteilla, joilla tehdään alavalintoja, uraohjauksen tavoitteeksi tulisi asettaa oikean uranvalinnan tukeminen, koska väärin koulutuslavalintojen on todettu lisäävän opintojen keskeyttämistä, työttömyyttä ja jopa sosiaalista syrjäytymistä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan tilannetta, jossa koulutuslavalinta on jo tehty, mutta sekä kansallisten että kansainvälisten tutkimusten mukaan suuri osa ensimmäisen vuoden korkeakouluopiskelijoista on vielä täysin epävarmoja valintansa onnistumisesta. Uraohjauksessa korkeakoulun olisikin tehtävä yhteistyötä toisen asteen oppilaitosten kanssa. (Lerkkanen 2002a, 17; Lepre 2007, 74–75; Lundahl & Nilsson 2009, 27; ks. myös Lerkkanen 1999.)

Alavalinnan vaikeuden lisäksi opiskelun pitkittyminen ja opintojen keskeyttäminen ovat ammattikorkeakoulujen ongelmina. Huolimatta opetuksen ja ohjauksen tehostamistoi-

mista, näitä ongelmia ei ole saatu poistettua, vaan ne ovat päinvastoin kasvaneet. (Kolehmainen 2002, 7; Laitinen & Halonen 2007, 9; Vuorinen & Valkonen 2001, 9.) Ammattikorkeakoulujen nuorten tutkintoon johtavissa koulutusohjelmissä opintonsa on keskeyttänyt valtakunnallisesti 4,0–16,1 % opiskelijoista vuodesta 2006 vuoteen 2009. Oheisessa taulukossa 1 on kuvattuna keskeyttäneiden prosentuaaliset osuudet valtakunnallisesti ja tämän tutkimuksen kohteena olevassa Satakunnan ammattikorkeakoulussa, sekä valtakunnallinen vaihteluväli. (OKM:n tietokannat 2009.)

TAULUKKO 1. Ammattikorkeakouluopintonsa keskeyttäneiden osuudet (%) vuosina 2006–2009 koko valtakunnassa ja SAMK:ssa.

Vuosi	Valtak. ka (%)	Valtak. vaihteluväli	SAMK
2006	9,4 %	4,2 % - 12,3 %	11,5 %
2007	9,8 %	4,0 % - 12,5 %	11,0 %
2008	9,5 %	4,0 % - 12,7 %	11,0 %
2009	9,6 %	6,9 % - 16,1 %	11,8 %

\* SAMK=Satakunnan ammattikorkeakoulu

Opintojen keskeyttämistilastojen vertailu on äärimmäisen ongelmallista, koska kriteerit valtakunnallisessa tilastoinnissa ovat muuttuneet vuosien 2006 ja 2009 välillä. Keskeyttäneisiin luetaan ne opiskelijat, jotka ovat vaihtaneet oppilaitosta tai ylipäätään eronneet oppilaitoksesta tai keskeyttäneet opintonsa jostain muusta syystä. Joissakin tilastoissa keskeyttäneisiin on lisäksi tilastoitu opiskelijat, jotka ovat vaihtaneet koulutusohjelmaa tai -alaa samassa ammattikorkeakoulussa. Toisissa tilastoissa taas omassa ammattikorkeakoulussa koulutusala vaihtaneita ei ole tilastoitu keskeyttäneiksi. Lisäksi vertailuissa käytetään tilastoja, joissa keskeyttäneisiin on laskettu ne opiskelijat, jotka ovat siirtyneet toiseen oppilaitokseen, ja tilastoja, joissa tällaiset tiedot eivät ole mukana. (Rouhiainen 2010, 22.)

Opintojen viivästyminen on keskeyttämisen ohella ammattikorkeakoulujen suuri ongelma. Satakunnan ammattikorkeakoulussa yliajalla opiskelevien määrä on kasvanut vuodesta 2007 vuoteen 2011. Yliajalla opiskelu tarkoittaa normiajan ylittämistä sallitulla vuodella tai niitä, jotka ovat saaneet henkilökohtaisen päätöksen rehtorilta ylittää opiskeluaikansa. Sen sijaan poissaolleeksi ilmoittautuneiden määrä on pysynyt jotakuinkin samansuuntaisena. Poissaolleeksi ilmoittautuneisiin on tilastoitu myös ne, jotka eivät ole aloittaneet opiskeluaan otettuaan opiskelupaikan vastaan. Oheiseen taulukkoon 2 on laskettu normiaikaisten opiskelijoiden, yliajalla opiskelevien ja poissaolevien opiskelijoiden prosentuaaliset osuudet kokonaisopiskelijamäärästä nuorten tutkintoon johtavassa koulutuksessa vuosina 2007–2011 Satakunnan ammattikorkeakoulussa. (Winha-opiskelijatietokanta Satakunnan ammattikorkeakoulussa.)

TAULUKKO 2. Normiaikaikaisten, yliajalla opiskelevien ja poissaolevien opiskelijoiden määrät (n) ja osuudet (%) SAMKissa vuosina 2007–2011.

SAMK	2007		2008		2009		2010		2011	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Normiajalla	3 868	76,0	3 629	75,4	3 687	76,3	3 659	74,6	3 566	74,5
Yliajalla	606	11,9	612	12,7	614	12,7	660	13,4	662	13,8
Poissaolevat	612	12,0	570	11,8	530	11,0	587	12,0	561	11,7
Yhteensä	5 086		4 811		4 831		4 906		4 789	

Pääministeri Kataisen hallituksen ohjelman 22.6.2011 mukaan korkeakoulujen rahoitusta on uudistettu niin, että sillä pystytään tukemaan paremmin koulutuksen tavoitteita. Ammattikorkeakoulujen toimiluvat uudistettiin vuonna 2013 ja vastuu ammattikorkeakoulujen perusrahoituksesta siirtyi valtiolle. Yliopistojen osalta lakimuutos toteutettiin jo vuonna 2010 (yliopistolaki 558/2009), ja sen nojalla annetuilla asetuksilla (asetukset 770/2009 sekä 771/2009) säädettiin rahoituksesta ja sen laskentakriteereistä (Valtioneuvoston asetus yliopistoista 770/2009 ja OPM:n asetus yliopistojen perusrahoituksen laskentakriteereistä 771/2009.). (Laadukas, kansainvälinen, profiloitunut ja vaikuttava yliopisto 2011, 46; Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelma 22.6.2011, 10, 34.)

Ammattikorkeakoulujen uusi rahoitusmalli tuli voimaan vuonna 2014. Rahoitusmallin mukaan ammattikorkeakoulu saa rahoitusta ammattikorkeakouluissa suoritetuista tutkinnoista 46 %, vähintään 55 opintopistettä suorittaneiden opiskelijoiden määrästä 24 % ja valmistuneiden työllisten määrästä 3 % (Valtioneuvoston asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 822/2013). Vuonna 2009 kaikista ammattikorkeakoulujen ensimmäisen vuoden opiskelijoista 55 opintopistettä suoritti 37,1 % opiskelijoista (SAMKissa 31,8 %) ja 36,5 % opiskelijoista (SAMKissa 27,9 %) vuonna 2010. Kaikista ammattikorkeakouluista vuosina 2004–2008 valmistuneista oli vuoden 2008 lopussa työllisiä 86,3 % (SAMKista valmistuneista 86,5 %) ja työttömiä kaikista valmistuneista 4,8 % (SAMKista valmistuneista 5,0 %). Vuonna 2009 ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden pääasiallisena toimintana työllisten osuus työvoimasta oli 92,2 % (SAMKista valmistuneista osuus oli 91,8 %). Vaihteluväli kaikkien ammattikorkeakoulujen osalta oli 87,1 % - 97,5 %. (Tilastokeskus 2012.)

Valtion rahoitusohjaus pakottaa korkeakoulusektorin tehostamaan toimintaansa. Tässä tutkimuksessa ei oteta kantaa rakenteellisten muutosten tekemiseen, vaan selvitetään korkeakoulun uraohjauksen tehostamisen mahdollisuuksia. Aikaisemmin tehtyjen tutkimuksen perusteella tiedetään, että jo koulutusalan valintaperusteet vaikuttavat opiskelijoiden opintoihin kiinnittymiseen. Tutkimuksen lähtökohtana on ajatus, että ohjaajan olisi tärkeää tunnistaa opiskelijat, joiden urasuunnittelutaidot ovat puutteelliset, sekä

keskeyttämistä harkitsevat opiskelijat, ja etenkin sellaiset, joiden keskeyttämistä voidaan pitää turhana. Tutkimuksen tavoitteena on tunnistaa erilaisia opiskelijatyyppejä, joilla uraohjauksen tarve on erilaista, ja erottaa nimenomaan sellainen opiskelijatyyppi, joka tarvitsee tehostettua uraohjausta suorittaakseen opintonsa loppuun asti.

Paitsi että uraohjauksella pyritään välittömiin tuloksiin, millä tarkoitetaan opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihinsa, niin uraohjaus käsitetään myös laajempänä opiskelijan ura- ja elämänsuunnittelun tukemisena. Nykyään koulutus- ja uravalintoja ei tehdä vain nuoruudessa, vaan työelämän muututtua entistä epävakammaksi ura- ja elämänsuunnittelu on koko iän jatkuva prosessi. Ura- ja elämänsuunnittelutaidot ovat tarpeellisia eri ikävaiheiden siirtymävaiheista selviytymiseksi ja elinikäisen oppimisen mahdollistamiseksi. (Onnismaa 2007, 15.)

Tutkimuksen avulla paitsi täydennetään aikaisempien tutkimusten jättämiä tiedontarpeita koulutusalan valintaperusteiden yhteydestä opintojen keskeyttämiseen, niin myös hyödynnetään kolmea postmodernia urateoriaa tutkimuksen teoreettisissa rakenteissa. Teoriat ovat Phil Hodkinsonin ja Andrew C. Sparkesin (1997) uranvalinnan päätöksentekoteoria, Kathleen E. Mitchellin, Al S. Lewinin ja John D. Krumboltzin (1999) suunnittelun sattuman teoria, ja Mark L. Savickasin (2005) uran rakentamisteoria. Tutkimus toteutetaan kaksivaiheisena, eli ensin kerätään tuutoriopettajilta ja eri vaiheiden opiskelijoilta kirjallinen aineisto. Analysoidun aineiston perusteella kuvataan ammattikorkeakoulussa toteutettava uraohjaus ja tunnistetaan erilaisia uratyyppiejä. Kvalitatiiviseen aineistoon perustuen laaditaan kyselylomake, jolla pyritään todentamaan etenkin keskeyttämisvaarassa oleva uratyyppi kvantitatiivisella aineistolla.

Tulin ammattikorkeakoulun palvelukseen suunnittelijaksi keväällä 2009, ja sain vastuulleni opiskelijoiden ohjaustoiminnan kehittämisen. En ollut henkilökohtaisesti ohjannut korkeakouluopiskelijoita, vaan näkökulmani ohjaukseen oli hallinnollinen. Sen sijaan työskenneltyäni parikymmentä vuotta perusterveydenhuollossa joko fysioterapeuttina potilaiden ja asiakkaiden parissa tai esimiestehtävissä, koin tehneeni monipuolista ohjaustyötä. Jo potilastyö oli ollut ohjaamista, neuvontaa ja opastamista, sekä sairastumisen myötä raskaan elämäntilanteen muutoksen kokeneiden potilaiden tulevan elämänsuunnittelun tukemista. Esimiehen roolissa koin olleeni ennen kaikkea valmentajana ja tuki-jana. Ohjauksellisissa ”suhteissa oleminen” oli siis minulle ennalta tuttua, kun lähdin empiirisen tutkimustiedon avulla hahmottamaan korkeakouluopiskelijoiden uraohjauksen tehostamisen mahdollisuuksia.

## 2. AMMATTIKORKEAKOULUTUKSEN HAASTEET

Globalisaation myötä koulutus ja työelämä ovat muuttuneet monin tavoin 2000-luvulla. Koulutusorganisaatioiden haasteiksi ovat nousseet työurien pidentämistavoite etenkin niiden alkupäästä, työsuhteiden määräaikaisuus, osa-aikaisuus ja ennen kaikkea nuorten ikäluokkien epävarma kiinnittyminen työmarkkinoille. (Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! 2010, 10–11; Koulutus ja tutkimus 2007–2012, 3.) Suomalaisessa yhteiskunnassa koulutusorganisaation odotetaan toimivan ennustettavasti, sekä tuottavan työelämälle sen tarvitsemaa työvoimaa ja kansainvälisesti kilpailukykyisiä osaajia, jotka pystyvät toimimaan monikulttuurisessa organisaatiossa (Suomen koulutusjärjestelmä kansainvälisessä vertailussa 2008, Virtala 2006, 4). Korkeakoulutus on Suomessa järjestetty duaalimallin mukaisesti, eli ammattikorkeakoulujen tultua osaksi korkeakoulujärjestelmää 1990-luvun puolivälissä, ammattikorkeakoulut ja yliopistot ovat muodostaneet yhdessä korkeakoulusektorin.

Ammattikorkeakoululain (9.5.2003/351) mukaan ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämälähtöistä koulutusta, tehdä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä, sekä taiteellista toimintaa. Ammattikorkeakoulututkinnot ovat nimenomaan ammatillispainotteisia korkeakoulututkintoja. Tutkinnot vastaavat kandidaatin tutkintoa, ja kansainvälisesti bachelor's degree -tutkintoa. (Salminen & Ylä-Anttila 2010, 13–14, 16.) Ammattikorkeakouluissa voi suorittaa myös ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja (master's degree -taso), ammatillisia erikoistumisopintoja, avoimia ammattikorkeakouluopintoja ja ammatillisia opettajankoulutusopintoja. Tässä tutkimuksessa rajataan tutkimuskohteeksi nuorten tutkintoon johtava koulutus, joten ammattikorkeakoulussa suoritettavia muita opintoja ei esitellä.

Suomalainen korkeakoulujärjestelmä uudistettiin vuonna 2005 Bolognan prosessiin liittyen. Prosessissa tavoiteltiin muun muassa tutkintoaikojen lyhentämistä uudistamalla tutkintojen sisältöä tutkimuksen ja työelämän kehitystä vastaavaksi sekä rajaamalla tut-

kinnon suorittamiseen käytettävää aikaa. Ammattikorkeakoulututkinnon tavoiteaika on tutkinnon laajuudesta riippuen 3,5–4,5 vuotta, ja opinnot on suoritettava viimeistään vuotta niiden laajuutta pidemmässä ajassa (normiaika + 1 vuosi). Tutkinnon laajuus on koulutusohjelmasta riippuen 210, 240 tai 270 opintopistettä. Eri tutkintoihin sisältyy 30–85 opintopistettä harjoittelua. (Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! 2010, 11–12; Salminen ym. 2010, 16.) Opinnäytetyö on AMK-tutkinnossa 15 opintopistettä, ja se tehdään yleensä työelämälähtöisesti hankkeistettuna (Koivisto, Lavikainen, Nokso-Koivisto & Penttilä 2010, 59).

Korkeakoulujen toiminnan tehostamiseen on syntynyt paineita myös työmarkkinoiden muutosten takia 2000-luvulla, sillä koulutustarjonta ei ole enää vastannut laadullisesti nykyistä työvoimatarvetta, mikä on osoitettu erilaisin kansainvälisin ja kansallisin tutkimuksin. Eri tutkimuksissa on raportoitu, että korkea-asteen koulutuksen koko sisältöaluetta, eli sekä opetuksen että tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan laatua tulisi parantaa. Laadun parantamisen esteenä on ollut korkeakoulujärjestelmän hajanaisuus ja liian vähäinen erikoistuminen. (Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! 2010, 18–22; Koulutus ja tutkimus 2007–2012, 5; Salminen ym. 2010, 9; ks. myös Stenström 2008, 129–130.)

2010-luvulla opetus- ja kulttuuriministeriössä päädyttiin toteamukseen, että koulutustarjontaa on liikaa, jonka seurauksena aloitettiin ammattikorkeakouluverkoston rakenteellinen kehittäminen ja joidenkin koulutusohjelmien lopettaminen. Ammattikorkeakoulujärjestelmän todettiin olleen kokonaisuudessaan tehoton, sillä korkeakoulut eivät olleet reagoineet ympäröiviin yhteiskunnallisiin koulutustarpeissa tapahtuneisiin muutoksiin, vaikka niillä oli ollut käytettävissään tehokkuudesta kertovia lukuja kaiken aikaa. OKM:ssä todettiin, että opiskelijoita on hakeutunut liikaa sellaisille aloille, joilla ei ole enää työpaikkoja tarjolla niin paljoa, kuin olisi työllistettäviä. Toisaalta taas joillekin aloille koulutuspaikkoja on pidetty tarjolla hakijamääriin nähden aivan liikaa, opiskelijat ovat viipyneet opinnoissaan liian kauan ja opintonsa keskeyttäneitä on ollut aivan liian paljon. Tehokkuusmittareina käytetään yleisesti juuri alojen vetovoimaisuutta, opintojen suorittamista normiajassa ja opintojen pitkittymistä, keskeyttämistä ja koulutuksen läpäisyä, sekä koulutuksen jälkeistä sijoittumista työelämään. (Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma 2007, 5–6; Salminen ym. 2010, 10–11, 25.)

Vetovoimaisuus tarkoittaa koulutukseen hakijoiden määrää suhteessa aloituspaikkojen määrään. Vetovoima vaikuttaa opiskelijavalintaan siten, että vetovoimaisimmille koulutusaloille opiskelijat on mahdollista valita suuresta hakijamäärästä, sillä opiskelijat ovat asettaneet vetovoimaisen alan yleensä ensisijaiseksi hakutoiveekseen. Nämä opiskelijat ovat motivoituneita ja suorittavat opintonsa normiajassa, eli vetovoimaisilla aloilla on



matala keskeyttämisaste. Läpäisyllä mitataan koulutuksen suorittamista normiajassa ja läpäisyaste taas kertoo tutkinnon suorittaneiden osuuden kaikista koulutuksen aloittaneista. (Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma 2007, 35; Salminen ym. 2010, 25, 27–29.)

Suomalainen ammattikorkeakoulumalli on eurooppalaisessa vertailussa omanlaisensa, sillä täsmällisesti vastaavaa järjestelmää ei ole muualla. Vuonna 2009 Suomessa oli 25 ammattikorkeakoulua. Eurooppalaisittain katsottuna Suomen järjestelmää muistuttava dualimainen korkeakoulumalli, joka muodostuu yliopistosta ja ammattikorkeakouluun verrattavasta järjestelmästä on Saksan ja Sveitsin Fachhochschule ja Hollannin HBO sekä Norjan aluekorkeakoulu. Itävallan korkeakoululaitos katsotaan usein myös dualimalliksi. Hollannin malli muistuttaa kuitenkin eniten Suomen mallia. Hollannissa ammattikorkeakouluopiskelijoiden osuus kaikista korkeakouluopiskelijoista on yli 60 %, Suomessa noin 50 %. (Salminen ym. 2010, 3, 23–24.) Pohjoismaista Ruotsissa on 14 yliopiston lisäksi 21 muuta korkeakoulua, joista osa voidaan rinnastaa Suomen ammattikorkeakouluihin. Norjassa taas yliopistojen ja tiedekorkeakoulujen lisäksi on vielä 27 muuta korkeakoulua, jotka voidaan rinnastaa ammattikorkeakouluihin. (Kivinen & Nurmi 2008, 9; Salminen ym. 2010, 3, 23–24.)

Muista Euroopan maista Espanjan korkeakoulujärjestelmää pidetään useissa vertailuissa dualimallina, vaikka siellä suoritettavat maisterintutkinto ja ammatillisesti suuntautunut lyhyt tutkinto ovat molemmat yliopistollisia tutkintoja. Myös Italiassa on samantapainen järjestelmä. Ranskassa sen sijaan lyhyttä tutkintoa pidetään vain välitutkintona, josta useimmiten jatketaan opiskelua, koska lyhyen tutkinnon suorittamisella on hyvin rajatut mahdollisuudet työmarkkinoilla. Englannissa taas lyhyt tutkinto on yliopistolinen perustutkinto, jonka suorittaneista valtaosa hakeutuu työmarkkinoille eikä jatko-opintoihin, eli tutkinto vastaa lähinnä muiden maiden maisterintutkintoa. (Kivinen ym. 2008, 9–10.)

Suomessa opiskelijat viiptyvät korkeakouluopinnoissa pitkään. Mediaanivalmistumisiän ja mediaanialoittamisiän erotus korkeakouluissa on 5,2 vuotta, kun se esimerkiksi Britanniassa on 2,3 vuotta. Keskimääräinen opiskeluaika korkeakouluissa on Suomessa 4,9 vuotta, kun se OECD-maissa on keskimäärin 4,1 vuotta. Pisimmät opiskeluaikat ovat Saksassa, Itävallassa, Kreikassa ja Hollannissa, joissa kaikissa korkeakouluopiskelija käyttää opintoihinsa yli 5 vuotta. Ruotsissa korkeakouluopinnot kestävät lähes saman verran kuin Suomessa, eli 4,7 vuotta. Sen sijaan Tanskassa korkeakouluopiskelijat käyttävät aikaa opintoihinsa vain 3,7 vuotta, mutta tämä johtuu erilaisesta tutkintojärjestelmästä. Koulutuspituuksia arvioitaessa onkin aina huomioitava kunkin maan tutkintorakenteet. Esimerkiksi juuri Tanskassa korkeakoulujen tutkintojärjestelmä sisältää short cycle -tut-

kintoja, jotka ovat kandidaatin tutkintoja lyhyempiä tutkintoja. (Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! 2010, 28.)

Suomessa valmistumista myöhentää keskimäärin pitkien opiskeluaikojen lisäksi myös kansainvälisesti myöhäinen opintojen aloittaminen. Suomessa korkeakouluopintojen aloittamisien mediaani on 21,4 vuotta, mikä on OECD-maiden neljänneksi korkein. (Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! 2010, 18.) Lisäksi nuorten tutkintoon johtavassa koulutuksessa siirtymääjan toiselta asteelta ammattikorkeakouluopintoihin on todettu olevan pitkä, eli 2,3 vuotta (Lavikainen 2010, 34). Korkeakouluopintojen läpäisyä koskevassa kansainvälisessä vertailussa Suomi sijoittuu hieman keskitason yläpuolelle läpäisyasteen ollessa 72 prosenttia. Korkein läpäisyprosentti on Japanissa (90 %). Myös Tanskassa ja Belgiassa läpäisyprosentti on yli 80 %. Alhaisimmat läpäisyprosentit ovat Italiassa ja USA:ssa (alle 50 %). Suomessa ja Hollannissa läpäisyaste on korkeampi ammattikorkeakouluissa kuin yliopistoissa. (Beekhoven 2002, 2–3; Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! 2010, 29.)

Suomessa ammattikorkeakoulujen **perusrahoitus** on määrätynyt kustannuspainotteisesti, eli rahoitus on annettu ylläpitäjille opiskelijamäärän ja opiskelijaa kohden määrätyn yksikköhinnan perusteella. Rahoituksen suuruus on määrätynyt laskennallisten opiskelijamäärien ja suoritettujen tutkintojen määrien mukaisesti niin, että opiskelijamäärien painoarvo on ollut 70 % ja suoritettujen tutkintojen 30 % (vrt. kappale 1. Johdanto). Tämä rahoitusjärjestelmä ei ole kannustanut kustannustehokkuuteen, ja rakenteellisen kehittämisen myötä rahoitusjärjestelmä uudistettiin. (Salminen ym. 2010, 19–21.) Opetus- ja kulttuuriministeriön alainen työryhmä esitti, että siirtymisen nopeus koulutuksesta työelämään otetaan yhdeksi rahoituksen lähtökohdaksi (Laadukas, kansainvälinen, profiloitunut ja vaikuttava yliopisto 2011, 37).

Tiivistettynä ammattikorkeakoulujen **kehittämishaasteista** 2010-luvulla voidaan todeta, että oppilaitosten edellytetään tehostavan toimintaansa, ja tätä ohjataan sekä rakenteellisella kehittämisellä että rahoitusjärjestelmän uudistamisella. Kehittämishaasteita ammattikorkeakouluopintojen tehostamiseksi ovat koulutuksen nivelvaiheiden nopeuttaminen, eli toiselta asteelta siirtymisen nopeutuminen korkea-asteen opintoihin, koulutusala-avainten onnistuminen, opintojen keskeyttämisen ehkäiseminen ja opintoaikojen lyhentäminen (Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! 2010, 18–22; Koulutus ja tutkimus 2007–2012, 5; Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma 2007, 22; Salminen ym. 2010, 34). Yksi konkreettinen toiminnan tehostamisvaade liittyy ohjaustoiminnan kehittämiseen. Kauppila (2009,6) on esittänyt, että juuri laadukkaan ohjauksen avulla opiskelijat olisi mahdollista saada valmistumaan normiajassa sekä sijoittumaan nopeasti työelämään valmistumisen jälkeen. Tutkija uskoo tällaisen signaalin lisäävän myös oppilaitoksen vetovoimaa.

Tässä nyt käsillä olevassa tutkimuksessa selvitetään, millaista uraohjausta ohjaajat toteuttavat, ja millaista uraohjausta opiskelijat haluavat. Uraohjauksen kehittämiseksi on mahdollista löytää keinoja, miten opiskelijoiden koulutuslavalinnat saataisiin onnistumaan paremmin, ja millaisella uraohjauksella opiskelija olisi mahdollista saada kiinnittymään opintoihinsa, ja tätä kautta vähentää opintojen keskeyttämishalukkuutta. Kuten Kauppila (2009, 7) toteaa, ammattikorkeakoulujen opintojen ohjausta on tutkittu viime vuosina paljon. Sen sijaan uraohjausta on tutkittu vähemmän. Koko uran ohjaaminen nähdään tässä tutkimuksessa laajempänä ilmiönä kuin pelkästään opintojen ohjaaminen. Työelämän ja koko elämää koskevien valintojen epävarmuus on viime vuosina nostanut tarpeen paitsi ura- niin myös elämänsuunnittelun tukemiseen. Valintoja ei tehdä ainoastaan nuoruudessa, vaan elämänsuunnittelusta on tullut jatkuvaa. (Onnismaa 2007, 15.)

## 2.1 Opintojen keskeyttäminen

Keskeyttämisluku tarkoittaa opintonsa keskeyttäneiden määrää, jota seurataan lukuvuosien tasolla. Keskeyttämistä taas tarkoittaa vuosittaista lukuvuoden aikana tapahtuvaa keskeyttämistä, eli keskeyttämistä on saman lukuvuoden aikana keskeyttäneiden määrä suhteessa samana syksynä aloittaneiden opiskelijoiden määrään. Ammattikorkeakoulujen välinen vertailu on osoittautunut kuitenkin vaikeaksi tilastointieroavuuksien takia. Ongelmana on ollut etenkin sen tiedon puuttuminen, ovatko ensimmäisenä vuonna poissaolevaksi ilmoittautuneet opiskelijat mukana vai eivät.

Ammattikorkeakouluun valitun opiskelijan on mahdollista ottaa opiskelupaikka vastaan, mutta ilmoittautua saman tien poissaolevaksi. Poissaolo-oikeus ennen opintojen aloittamista on kaksi vuotta, ja tämä poissaolo ei kuluta hänen opiskeluoikeusaikaansa. Ei ole olemassa selkeää ohjetta tulkintaan, opiskeleeko henkilö vai ei, jos hän ilmoittautuu poissaolevaksi ennen opintojen aloittamista. On myös huomionarvoista, että jo ennen opiskelujen alkamista poissaolevaksi ilmoittautuminen ennustaa, ettei opintoja aloiteta. Ennen vuotta 2007 tilastot osoittivat, että runsaat 20 prosenttia ensimmäisenä vuonna poissa oleviksi ilmoittautuneista opiskelijoista ei aloittanut opintojaan ollenkaan, mutta vuonna 2010 julkaistun raportin mukaan tämä määrä oli kasvanut jo 50 prosenttiin. Näitä opiskelijoita ei ole kuitenkaan yksiselitteisesti pidetty keskeyttäneinä. (Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma 2007, 34–35; Salminen, ym. 2010, 46.)

Opintojen keskeyttämistä on tutkittu paljon ja erilaista tilastotietoa keskeyttämisluvuista on hyvin saatavilla (ks. opetusministeriön ja opetus- ja kulttuuriministeriön tilastot). Läpäisyn odotusarvo ammattikorkeakouluissa on noin 70 %, eli keskeyttäneiden osuus

on ollut noin 30 % 2000-luvun puolivälin jälkeen. Keskeyttäneiden määrä on suuri, mutta kansainvälisessä vertailussa yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa keskeyttäminen on kuitenkin Suomessa OECD maihin nähden keskitasoa vähäisempää. Vuoden 2005 tilastojen mukaan arvioitiin aikanaan, että noin 30 % OECD-maiden korkeakouluopiskelijoista ei tule saamaan tutkintoaan valmiiksi. Suomessa luku oli silloin 28 %. Vertailumaista Tanskassa (15 %), Ranskassa (21 %), Saksassa (23 %) ja Japanissa (10 %) tilanne oli Suomea parempi, kun taas Hollannissa (29 %), Ruotsissa (31 %) ja Norjassa (35 %) keskeyttäminen oli yleisempää. (Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! 2010, 29; Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma 2007, 6–8.)

Suomessa opetusministeriön näkemyksen mukaan keskeyttäminen on yhteydessä ennen kaikkea koulutuksen vetovoimaisuuteen, jolloin keskeyttämisen katsotaan johtuvan uranvalinnan ja koulutukseen valikoitumisen epäonnistumisesta (Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! 2010, 34). Ammattikorkeakoulujen koulutusalojen välillä on ollut suuria eroja opintojen keskeyttämisissä. Tietojenkäsittelyn koulutusohjelmassa keskeyttäminen on ollut suurinta ja matalinta se on ollut sosiaali- ja terveystieteiden sekä kulttuurialoilla. (Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! 2010, 28–29.) **Tässä nyt käsillä olevassa tutkimuksessa haetaan tietoa koulutuslavalinnan perusteiden yhteydestä uran suunnittelu- taitoihin ja uraohjauksen tarpeeseen.**

**Kansainvälisesti** opintojen keskeyttämistä on myös **tutkittu** paljon eri näkökulmista, joista ehkä merkittävin on ollut **taloudellinen lähtökohta**. Tällöin keskeyttäminen on yleensä liittynyt oppilaitoksen laadun mittaamiseen. Yhdysvalloissa opintojen keskeyttämistä on tutkittu eniten maailmassa, koska keskeyttäjiä on ollut paljon ja keskeyttäminen on aiheuttanut oppilaitoksille suuria kustannuksia (Lähteenoja 2010, 45; Rautopuro & Väisänen 2001, 14). Yhdysvalloissa opiskelijan integroitumista korkeakouluun pidetään yhtenä keskeisenä laadun mittarina, joka vaikuttaa yliopiston saamaan rahoitukseen ja myös yliopiston maineeseen. Lisäksi opiskelijoiden pysyminen yliopistossa ja valmistumisaste ovat keskeisiä ranking-listojen arviointiperusteita. (Lähteenoja 2010, 47–48, 51.)

Hollannissakin opintojen keskeyttämisen on todettu olevan vakava ilmiö juuri korkeakoulujen *rahoituksen kannalta*, mutta myös siksi, ettei korkeakoulutettuja ole valmistunut työmarkkinoiden tarpeeseen nähden odotetulla vauhdilla. 2000-luvun alkupuolella tehdyn tutkimuksen mukaan ammattikorkeakouluista valmistui runsas 60 % kuudessa vuodessa ja yliopistoista alle 50 %. (Beekhoven 2002, 2–3.) Myös Britanniassa on tutkittu paljon opintojen keskeyttämistä, vaikka se ei olekaan ollut maassa kovin suuri ongelma verrattuna muuhun Eurooppaan. *Merkittävänä tutkimusintressinä* on Britanniassakin *ollut talous*, eli tutkijat ovat olleet huolissaan keskeyttämisistä nimenomaan taloudellisesta näkökulmasta. Keskeyttämistä pidetään Britanniassa koulun laadun mittarina ja

korkeaa keskeyttämistasoa pidetään merkinä korkeakoulun tehottomuudesta. (Yorke 2000, 61–62.)

## 2.2 Keskeyttämisen syyt ja ajankohdat

Tämän nyt käsillä olevan tutkimuksen yhtenä keskeisenä tarkoituksena on selvittää, millaisella uraohjauksella voisi olla mahdollista vähentää opiskelijoiden opintojen keskeyttämishalukkuutta. Tätä varten kartoitetaan tutkimuskirjallisuudesta esiin nousseita keskeyttämisen syitä ja ajankohtia, jolloin opinnot yleisimmin keskeytetään, ja sitä, onko havaittu, millaisiin keskeyttämisuhkiin olisi mahdollista vaikuttaa.

### 2.2.1 Ammattikorkeakoulu tiedeyliopiston varastona

1990-luvulla tärkeimpänä keskeyttämisen perussyynä pidettiin ammattikorkeakoulujen perustamiseen liittyviä epäonnistumisia. Ammattikorkeakoulujärjestelmä luotiin, jotta olisi saatu hallintaan ylioppilassuma, joka oli muodostunut valtavasta määrästä yliopistoon haluavista lukiolaisista. Tämä uudistus ei kuitenkaan ratkaissut ongelmaa, koska korkeakoulutuspaikkojen kokonaismäärää ei lisätty. (Ahola & Mikkola 2004, 14; ks. myös Vuorinen & Valkonen 2003, 13–15.) Tilanne päinvastoin paheni, eli rinnakkainen korkeakoulujärjestelmä aiheutti entistä enemmän ongelmia, sillä opiskelemaan pyrkivät halusivat varmistaa itselleen ainakin jonkun opiskelupaikan, ja näin ollen he hakivat molempiin korkeakouluihin. Ylioppilaat halusivat ensisijaisesti yliopistoon, mutta he varasivat itselleen varmuuden vuoksi myös ammattikorkeakoulupaikan. Jos he pääsivät jossain vaiheessa yliopistoon, he keskeyttivät ammattikorkeakouluopinnot. Yliopistokoulutus säilytettiin teoriapainotteisena tiedeyliopistona, ja ammattikorkeakoulutusta markkinoitiin käytännönläheisenä, läheisiin työelämäyhteyksiin perustuvana oppilaitoksena. (Helin 2000, 56; Vuorinen ym. 2003, 13–15.)

Ahola ja Nurmi (1998) ovat raportoineet, että alkuaikoina ammattikorkeakouluopintojen keskeyttämiseen liittyivät vahvasti myös tietynlaiset sosiokulttuuriset ja sosioekonomiset syyt. Näiden tutkijoiden mukaan ennen kaikkea korkean koulutuksellisen ja sosiaalisen statuksen omaavien vanhempien lapset olivat niitä, jotka pyrkivät yleensä ensisijaisesti yliopistoon, mutta he varasivat toissijaiseksi paikaksi myös ammattikorkeakoulupaikan, mikäli heille ei avautuisi portti suoraan yliopistoon. (Ahola & Nurmi 1998, 34–35; ks. myös Vuorinen ym. 2003, 3–5.)

Vielä vuonna 2000 valmistuneilla korkeakouluopiskelijoilla oli selvästi näkyvissä perhetaustan vaikutus koulutusväyläratkaisuisissa. Kivisen (2008) vuonna 2005 keräämässä aineistossa koko korkeakoulusektori huomioiden ammattikorkeakoulutetuista 23 % ja

yliopistotutkinnon suorittaneista 35 % oli lähtöisin perheestä, jossa ainakin toisella vanhemmista oli korkeakoulututkinto. Selvä ero oli kuitenkin siinä, että ”täysakateemisten” perheiden lapset olivat hakeutuneet ennen kaikkea yliopistoon. Heistä oli maistereita 17 % ja ammattikorkeakoulun käyneitä vain 8 %. (Kivinen ym. 2008, 15.) Perhetaustalla oli myös Kauppisen (2004) tutkimuksen mukaan suuri merkitys helsinkiläisnuorten keskiasteen tutkinnon suorittamisissa. Mitä korkeampi koulutustaso vanhemmilla oli, sitä todennäköisemmin lapsi suoritti nimenomaan ylioppilastutkinnon, eikä ammatillista tutkintoa. Tutkija katsoi, että perhetaustan ja koulumenestyksen perusteella pystytäänkin melko tarkasti ennustamaan keskiasteen tutkintotyyppin suorittaminen. (Kauppinen 2004, 159–162.)

Duaalimallin alkuaikoina kilpailu korkeakoulupaikoista oli niin kovaa, että hakijoiden uratoiveet näyttäytyivät hyvinkin sekavina, mistä oli osoituksena esimerkiksi kaksi vastakkaisista hakustrategiaa. Jotkut nuoret pyrkivät samaan koulutukseen toistuvasti yhä uudelleen vuosittain, kun taas toiset vaihtoivat hakukohdettaan joka vuosi. (Ahola ym. 1998, 44–58.) Sen sijaan nykyään opiskelijoiksi hakevilla on varsin selkeä käsitys korkeakoulujen erilaisista profileista. Ammattikorkeakouluun hakijat haluavat suuntautua enemmän käytäntöpainotteisiin töihin, kun taas yliopistoon hakevat suuntaavat teoreettisemmille ammattialoille, ja heille on hyvin tärkeää myös yliopistokoulutuksen tuoma arvostus. Ammattikorkeakouluihin pyrkii puolet lukiolaisista, mutta valtaosa heistä pyrkii edelleen myös yliopistosektorille. (Laitinen ym. 2007, 12–13; Vuorinen & Valkonen 2005a, 20; Vuorinen ym. 2003, 3–5, 60–64, 85–88; ks. myös Mäkinen & Olkinuora 2002, 31–32.)

Koulutusstatuksen suhteen ammattikorkeakoulu ei ole pärjännyt eikä pärjää edelleenkään yliopistolle. Alkuaikoina ammattikorkeakoulun huonommasta arvostuksesta yliopistokoulutukseen nähden kertoi se, että ammattikorkeakouluun hakivat keskimääräistä huonommin aiemmissa opinnoissa menestyneet (Ahola ym. 1998, 34–35; Kivinen 2008, 18–19, 25–27; ks. myös Vuorinen ym. 2003, 3–5). Nykyään taas noin puolet lukiöväylältä vain ammattikorkeakouluun pyrkineistä on ilmoittanut opintojen ja pääsykokeiden helppouden olleen tärkeä peruste opiskelupaikan valinnalle. Lisäksi ammattikorkeakouluun haetaan yhä enemmän myös ammatillisella pohjakoulutuksella kun taas yliopistoon ei juurikaan. (Laitinen ym. 2007, 12–13; Vuorinen ym. 2005a, 20; Vuorinen ym. 2003, 3–5, 60–64, 85–88; ks. myös Mäkinen ym. 2002, 31–32.)

Vuorinen ym. (2005a) tutkivat opintojen keskeyttäjiä vuonna 2005 kummaltakin korkeakoulusektorilta. He määrittelivät opintojen keskeyttäjäiksi sekä koulutusta vaihtaneet että opiskelun kokonaan lopettaneet. Vähiten, eli kuudesosa keskeyttäneistä, opintojaan olivat keskeyttäneet ne, jotka halusivat yliopistoon ja pääsivät sinne. Hieman useammin,

eli viidesosa keskeyttäneistä, olivat keskeyttäneet ne, jotka olivat halunneet ensisijaisesti ammattikorkeakouluun ja päässeetkin sinne. Eniten olivat keskeyttäneet ne, jotka olivat pyrkineet ensisijaisesti yliopistoon, mutta päässeet opiskelemaan ammattikorkeakouluun. Heistä 40 % oli keskeyttänyt opintonsa kahden vuoden kuluessa. (Vuorinen ym. 2005a, 66–67.)

### 2.2.2 Henkilökohtaiset syyt ja järjestelmän epäonnistuminen

Opintojen keskeyttämistä on ilmiönä tarkasteltu eri suunnilta, kuten koulutusjärjestelmän, oppilaitosten ja opiskelijan näkökulmista. Koulutusjärjestelmän kannalta keskeyttämisen katsotaan olevan resurssien tuhlausta, ja oppilaitoksen näkökulmasta sen katsotaan merkitsevän opiskelijahävikkiä (Rautopuro ym. 2001, 14; Rautopuro & Väisänen 2002, 6–7). Sen sijaan opiskelijan näkökulmasta keskeyttäminen voidaan nähdä jossain tapauksessa jopa myönteisenä asiana. (Laitinen ym. 2007, 9–11; Vuorinen ym. 2001, 12–13; Vuorinen 2001, 19–21.) Keskeyttämistä pidetään opiskelijan elämän kannalta hyvänä ratkaisuna silloin, kun hän etenee urallaan omasta mielestään parempaan suuntaan. Yleensä kuitenkin keskeyttäminen arvioidaan negatiiviseksi ilmiöksi, sillä keskeyttämisellä on tulkittu olevan yhteyttä joissain tapauksissa yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen. (Friman 2001, 34; Laitinen ym. 2007, 9–11; Vuorinen 2001, 19–21; Vuorinen ym. 2001, 12–13.)

Ursin, Rautopuro ja Välimaa (2011) ovat halunneet täsmentää, että nuorten osalta olisi puhuttava ennemminkin syrjäytymisvaarasta kuin syrjäytymisestä. He määrittelevät syrjäytymisvaaran olevan tulevaisuuspainotteinen käsite, joka liittyy elämönhallinnan puutteeseen ja kyvyttömyyten hallita riskejä erilaisissa elämäntilanteissa. (Ursin, Rautopuro & Välimaa 2011, 22.) Suomessa syrjäytymisvaaraan on haluttu puuttua koulutuspolitiikan keinoin. Kataisen hallitusohjelman yhtenä painopistealueena on syrjäytymisen ehkäisy. Hallituskauden aikana on tarkoitus puuttua koulupudokkuuteen ja vahvistaa opintojen ohjausta kaikilla koulutusasteilla. (Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelma 2011, 31–34.)

Marjamaa (2008) tutki toisen asteen koulutuksen keskeyttäneitä. Näiden opiskelijoiden mukaan tyypillisimmät keskeyttämisen syyt olivat epäonnistunut alan valinta, oppilaitokseen tai opetusjärjestelyihin liittyneet syyt ja opiskeluhaluttomuus. Keskeyttämissyöt näyttävät olevan samanlaisia riippumatta kouluasteesta. Keskeyttäneistä kolmasosa oli tutkimushetkellä eli alle vuoden tai alle kahden vuoden kuluttua keskeyttämisestä työelämän ulkopuolella, ja kokonaan työttömänä olevien osuus kaikista keskeyttäneistä oli 22 %. (Marjamaa 2008, 20–21, 33–34.) Tutkija ei pitänyt tulosta huolestuttavana, mutta

yleisenä näkemyksenä tunnustetaan, että jos nuori ihminen jää työttömäksi vailla koulutusta, hän on helposti syrjäytymisvaarassa.

Keskeyttämisen **syitä on yritetty jaotella henkilökohtaisiin ja oppilaitoksesta johtuviin**, mutta on jouduttu toteamaan, että keskeyttämissyitä voi olla useita, tai keskeyttämisen syyt liittyvät niin paljon toisiinsa, että niitä on vaikea edes erottaa. Monesti opintonsa keskeyttänyt ei edes itse osaa määritellä, keskeyttikö hän opintonsa henkilökohtaisten syiden tai oppilaitoksen tai jonkin muun syyn takia. (Laitinen ym. 2007, 11.) Eri korkeakouluissa tehdyissä luotettaviksi arvioituissa tutkimuksissa ovat painottuneet erilaiset syyt opintojen keskeyttämiseen. Joensuun yliopistossa laajalla aineistolla tehdyn pitkittäistutkimuksen tuloksena keskeyttämissyyt saatiin jaoteltua kolmeen luokkaan. Eniten opiskelijat keskeyttivät opintonsa akateemisten syiden takia. Näihin syihin kuuluivat kokemus opetuksen ja oppimisen huonosta laadusta, kokemus, ettei ollut mahdollisuutta opiskella itseä kiinnostavia aineita ja kokemus väärästä alan valinnasta. Toiseksi suurin luokka muodostui ulkoisista syistä, joihin katsottiin kuuluvan esimerkiksi opiskelupaikkakuntaan ja kaupungin huonoon ilmapiiriin liittyviä asioita. Kolmannen keskeyttämissyiden luokan muodostivat persoonalliset, sosiaaliset ja perheestä aiheutuvat syyt. (Rautopuro ym. 2001, 67; ks. myös Rautopuro ym. 2002, 13–19.)

Tampereen ammattikorkeakoulussa tehdyn tutkimuksen mukaan kaikille keskeyttäjäryhmille tyypillisintä oli keskeyttää opinnot yksilöllisten elämänmuutosten takia enemmän kuin opiskeluvaikeuksien tai oppilaitokseen liittyneiden pettymysten takia (Penttilä 2008, 3). Sen sijaan Hämeen ammattikorkeakoulussa tehdyn tutkimuksen mukaan niin opettajat kuin opiskelijat kertoivat pääasiassa opetukseen ja ohjausjärjestelyihin liittyvien epäonnistumisten olevan niitä syitä, jotka vaikuttavat opintojen keskeyttämiseen. Lisäksi opettajat ja opiskelijat toivat esille, että vääränlainen markkinahenkinen tiedottaminen oli se ratkaiseva tekijä, mikä aiheutti keskeyttämissuhkaa. (Seinä 2000, 34–35.) Keskeyttäjiin ovat kuuluneetkin monien tutkimusten (Friman 2001, Laitinen ym. 2007; Vuorinen ym. 2001; ks. myös Lavikainen 2010) mukaan juuri sellaiset opiskelijat, jolle tiedotus koulutuksesta on epäonnistunut. Näiden keskeyttäneiden opiskelijoiden tiedot koulutus-alasta ovat olleet joko vähäisiä, virheellisiä tai riittämättömiä, ja tästä johtuen koulutus ei ole vastannut odotuksia. (Friman 2001, 42; Laitinen ym. 2007, 13; Vuorinen ym. 2001, 63; ks. myös Lavikainen 2010, 161–162.)

Useat tutkimukset (Kokko & Kolehmainen 2002; Laitinen ym. 2007; Vuorinen ym. 2001; Vuorinen ym. 2005a; ks. myös Lerkkanen 1999) tukevat tulosta, että väärästä koulutusalan valinnasta johtuva syy on selkein asia, josta opintojen keskeyttämisen voidaan katsoa johtuvan. On siis huomioitava, että jos opiskelijalla on vääränlainen käsitys opiskeltavasta alasta, tai hän ei pääse juuri haluamalleen alalle, hänen on vaikea sitoutua



opintoihinsa. Mikäli opintonsa jo aloittanutkin kokee tehneensä väärän alavalinnan tai empii koko ajan valintaansa, hän saattaa valmistautua keskeyttämään opintonsa heti, jos hän saa jostain paremman opiskelupaikan. (Kokko ym. 2002, 44; Laitinen ym. 2007, 57; Vuorinen ym. 2001, 61; Vuorinen ym. 2005a, 66 ja 92; ks. Lerkkanen 1999, 165.) Manz Yorke (2004, 27) on esittänyt, että yliopisto-opiskelijoiden keskeyttämisalttius lisääntyy, jos opiskelijan omat odotukset ja todelliset kokemukset opiskelusta eroavat toisistaan selvästi.

Tuore kotimainen Kaliman väitöskirjatutkimus (2010) toi uutena näkökulmana taloudelliset tekijät tärkeimpinä keskeyttämisen harkintaan ja keskeyttämiseen vaikuttavina tekijöinä. Tutkimuksen mukaan ansiotyön tekeminen oli toinen syy, joka kuului tärkeimpiin tekijöihin. Muut keskeyttämissyyt olivat elämäntilanteisiin ja heikkoon akateemiseen menestymiseen liittyvät tekijät. Tutkijan mukaan koulutusjärjestelmää tulisi kehittää niin, että opintojen aikainen työssäkäynti mahdollistuisi, jotta opiskelijat saisivat rahoitettua opintonsa nykyistä joustavammin. (Kalima 2010, 6–7, 280–284.)

**Ammattikorkeakouluopintojen keskeyttämissyiden on todettu eroavan myös koulutusaloin.** Tekniikan alan opiskelijoiden tavallisimpana keskeyttämisen syynä on ollut motivaatio-ongelmat, mikä liittyy siihen, että ala ei ole kovin vetovoimainen, toisin sanoen alalla on ollut runsaasti koulutuspaikkoja, joihin ei ole ollut riittävästi ensisijaisia hakijoita. Toinen keskeyttämissyy tekniikan alalla on ollut opiskelijoiden töihin meno ennen kuin tutkinto on suoritettu valmiiksi. Tämä on tyypillistä hyvän työllisyyden aikana. Kaupan ja hallinnon alalla tärkeimmät keskeyttämissyyt ovat olleet töihin meno ja yliopistoon siirtyminen. Kaupan ja hallinnon alalle on hakeuduttu perinteisesti pääosin lukiopohjalta, ja osalle koulutuksen aloittaneista ammattikorkeakoulupaikka on ollut vasta toissijainen yliopistopaikkaan nähden. Sosiaali- ja terveysalan keskeyttämissyyt ovat poikenneet näistä muista aloista, paitsi sen osalta, että yhtenä syynä on ollut hakeutuminen yliopistoon. Muut syyt ovat olleet toiselle paikkakunnalle siirtyminen, mikä on tarkoittanut useimmiten puolison tai kumppanin takia muuttamista, tai äitiyslomalle jääminen. (Vuorinen, Mäkinen & Valkonen 2000, 42; Vuorinen ym. 2001, 31–34.)

### 2.2.3 Keskeyttämisen riskitekijät

Opintojen **keskeyttämisen riskitekijöitä** on raportoitu paljon sekä suomalaisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa. Keskeyttämisen riskiä nostavat matala hakutodistuksen keskiarvo, heikko opintomenestys, opintojen hidas eteneminen ja matala hakutoivesija (Rantanen 2004, 104–106). Tyypillisiä keskeyttämisen riskisyitä ovat olleet myös vaikea

elämäntilanne, muutto toiselle paikkakunnalle, ja opettajien ammattitaitoon, sekä opetuksen laatuun ja sisältöön liittyvät tekijät, taloudelliset syyt, alun perin muualle hakeminen, välivaiheen pitäminen, tai terveydelliset, perheen perustamisesta tai töihin menosta johtuvat syyt (Hyvönen 2001, 59–60; Laitinen ym. 2007, 57; Vuorinen ym. 2005a, 67–68). Riskitekijöinä tutkimuksissa korostuvat kuitenkin väärä alavalinta ja tyytymättömyys ohjaukseen. Lisäksi integroitumattomuus opinahjoon sekä sitoutumattomuus opintoihin ja oppilaitoksen syrjäinen sijainti aiheuttavat keskeyttämisriskin. Opintojen hidasta etene- mistä aiheuttavat tyypillisesti työssäkäynti, heikko opiskelumotivaatio ja opintojen kokeminen työläinä. (Bennett, Kottasz & Nocciolino 2007, 119–120, 124–127; Helin 2000, 56–57; Kauppila 2009, 11; Kurri 2006, 62; Laitinen ym. 2007, 13, 57; Lavikainen 2010, 18–19, 50–51; Lähteenoja 2010, 71–75; Opintojen vähentämisen toimenpideohjelma 2007, 25; Seinä 2000, 34–35; Viuhko 2006, 28–29; Vuorinen ym. 2001, 61, 63; Yorke 2000, 67–68; 104–106.)

Riskitekijöiden ohella keskeyttämiselle on todettu olevan myös **riskivaiheita**. Ensimmäisen opiskeluvuoden on arvioitu olevan maailmanlaajuisesti kriittisin vaihe opintojen keskeyttämiselle (Bennett ym. 2007, 109–132; Lassibille & Cómez 2008, 102–103; Rautopuro ym. 2002, 13; Yorke 2000, 67–68).

Tutkijat ovat korostaneet, että opiskelija tulisi saada sitoutumaan opintoihinsa ja kiinnittymään oppilaitokseensa heti opintojen alussa. Tällöin korostuu ennen kaikkea opintojen ohjaajien riittävä tuki. (Bennett ym. 2007, 109–132; Rautopuro ym. 2002, 13; Yorke 2000, 67–68.) Usein opiskelijan omaiset, kaverit, opettajat ja jopa ohjaajat pitävät opintojen alkuvaiheen keskeyttämistä liian helposti hyväksyttävänä ratkaisuna. Turhan helposti uskotaan, että opiskelija on tehnyt jollain lailla huonon alavalinnan. Ala saattaisi kuitenkin osoittautua aivan kelvolliseksi ja sopivaksi, kunhan opiskelija saisi riittävää ohjausta ja tukea valinnoilleen. (Laitinen ym. 2007, 11, 13; Vuorinen ym. 2001, 63.)

Suomessa opiskelun alkuvaiheessa keskeyttäneistä suurin osa on koulutuksen vaihtajia. Erityisesti ensimmäisen opiskeluvuoden on todettu olevan ratkaiseva niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka ovat valinneet opiskelupaikan lähinnä sattumanvaraisesti. Rautopuro ym. (2001) havaitsivat, että ylipäätään ne opiskelijat, joilla oli selkeä päämäärä, jotka olivat vahvasti tavoiteorientoituneita ja jotka asennoituivat positiivisesti opintoihinsa, sitoutuivat muita vahvemmin oppilaitokseensa ja suorittivat opintonsa loppuun. Opintojen keskeyttäminen oli suurinta ensimmäisenä vuonna, ja heikko sitoutuminen, sekä positiivisten opiskelukokemusten puuttuminen ennustivat voimakkaimmin keskeyttämistä. (Rautopuro ym. 2001, 80–81; ks. myös Bennett ym. 2007, 112.)

Rautopuro ym. (2001) raportoivat myös, että toisena ja kolmantena vuotena keskeyttämisellä oli selvemmin yhteys kokemukseen oppimis- ja opetusympäristöistä ja tyytymättömyyteen opettajiin ja ohjaukseen kuin ensimmäisen vuoden keskeyttämisellä (Rautopuro ym. 2001, 80–81; ks. myös Bennett ym. 2007, 112). Samansuuntaisesta tuloksesta raportoi myös Mäkinen (2003), jonka mukaan vahvin opintojen keskeyttämistä ennakkoiva tekijä oli sitoutumaton opiskeluorientaatio. Tämän sitoutumattomuusorientaation todettiin lisääntyvän ensimmäisestä toiseen vuoteen ja toisesta kolmanteen vuoteen siirryttäessä. (Mäkinen 2003, 41–42.) Tyypillistä näyttää olevan, että eri vaiheissa opiskelua opiskelijat keskeyttävät eri syistä, mutta Suomessa tehtyjen tutkimusten tulokset ovat ristiriitaisia esimerkiksi Espanjassa raportoitujen tulosten kanssa. Suomessa Laitinen ym. (2007, 13) ja Vuorinen ym. (2001, 63) raportoivat, että ylioppilaat keskeyttävät enemmän alkuvaiheessa ja ammatillisen pohjakoulutuksen saaneet taas useammin opintojen loppupuolella. Espanjalaistutkimuksen mukaan taas keskeyttäminen oli selvästi suurinta ensimmäisenä vuonna ja keskeyttäminen oli jopa kolme kertaa todennäköisempää ammatillista väylää pitkin koulutukseen tulleilla kuin lukioista tulleilla (Lassibille & Cómez 2008, 89–105). Tuloksia vertailtaessa tulee ottaa huomioon, että Espanjan koulujärjestelmä poikkeaa Suomen järjestelmästä.

Edellä todettujen asioiden perusteella voidaan **tiivistää** opintojen keskeyttämisen johtuvan useimmiten seuraavista syistä: 1) jäsentymättömät ammatilliset toiveet, 2) koulutukseen ajautuminen, 3) puutteelliset tiedot koulutuksesta, 4) väärä alan valinta, 5) henkilökohtaiset syyt; taloudelliset syyt, terveydelliset syyt, elämäntilanteesta tai elämänmuutoksista johtuvat syyt, muutto toiselle paikkakunnalle, perheen perustaminen tai työhön meneminen, 6) oppilaitoksesta johtuvat syyt; vääränlainen markkinahenkinen tiedottaminen, opetukseen ja ohjausjärjestelyihin liittyvät epäonnistumiset, opettajien ammattitaidon puutteellisuus, opetuksen laatuun ja sisältöön liittyvät tekijät, 7) opiskeluun kiinnittymisen ongelmat eli sitoutumattomuus opintoihin.

Opetusministeriö on linjannut korkeakoulujen opintojen keskeyttämisiin liittyvän myös opettajien resurssipulan. Suomessa korkea-asteen opiskelijoiden määrä suhteessa opettajiin on suurempi kuin muissa keskeisissä OECD-maissa. Näyttää ymmärrettävältä, että riittämätön resurssi ei mahdollista tarvittavia ohjauksellisia toimenpiteitä, kuten opetuksen joustavuutta, opintojen yksilöllistämistä, opintojen edistämisen seuraamista, tai avun tarjoamista ongelmatilanteissa. (Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma 2007, 27.) Viime vuosien korkea-asteen koulutuksen rakenteellisen kehittämisen ohella voisi odottaa, että opintojen keskeyttämistä koskevien tutkimustulosten valossa panostusta löytyisi myös opetusta tukevan ohjaustoiminnan kehittämiseen ja resurssioimiseen.

## 2.3 Keskeyttämisen ehkäiseminen

Keskeyttämisen ehkäisemisen toimenpiteitä suunniteltaessa on huomioitava keskeyttämisen syyt, joita edellä eriteltiin. Tärkeäksi huomionarvoiseksi asiaksi todettiin koulutukseen valikoituminen, mikä vaatii erityistä puntaroimista, koska ikäluokkien piene-  
nemisen takia ammattikorkeakoulut joutuvat taistelemaan uusista opiskelijoista, jolloin koulutusta on pyrittävä markkinoimaan mahdollisimman tehokkaasti. Kuitenkin trenditietoisella, mainostyyppisellä ylimarkkinoinnilla todettiin olevan opiskelijoiden houkuttelemisen ohella kääntöpuolensa, eli väärin perustein alalle tulleiden opiskelijoiden opintojen keskeyttäminen. (Lavikainen 2010, 39–41; Markkula 2006, 28–29; Seinä 2000; 34–35; ks. myös Oplatka & Hemsley-Brown 2004, 375.) Käytettävien tutkimustulosten perusteella **johdonmukainen uralle ohjaaminen jo toisella asteella** olisi erillistä markkinointia kestävämpi ratkaisu kunkin nuoren oikean opintopolun löytämiseksi ja selvästi tuloksekkaampaa toimintaa.

Keskeyttämisen ehkäisemiseksi tähtävien toimenpiteiden löytymiseksi ammattikorkeakoulujen tulisi keskittyä myös turhien keskeyttämisten ja opintojen pitkittymisen torjuntaan. Olisi ennen kaikkea **selvitettävä ne keskeyttämisen syyt, joihin oppilaitos voi ja joihin pitää vaikuttaa. Näitä ovat lähinnä opiskelijasta itsestään riippumattomat syyt.** Sen sijaan opiskelijan henkilökohtaisiin syihin oppilaitoksen toimilla ei ole todettu olevan vaikutusta. (Kauppila 2009, 6; Laitinen ym. 2007, 11–12.) Opiskelija tulisi saada ennen kaikkea sitoutumaan opintoihinsa, ja on todettu, että sitoutumisen edistämiseen pystytään vaikuttamaan korkeatasoisen opetuksen ja toimivan opiskeluympäristön lisäksi tehokkaalla uraohjauksella (Rautopuro ym. 2002, 13).

Toimivan sitoutumista edistävän ohjauksen sisällöstä on jonkin verran tietoa. Tutkimuk-  
sin on osoitettu, että ylipäätään tuutoroinnin tehostaminen, ei pelkästään määrällisesti vaan ennen kaikkea laadullisesti, olisi tärkein ja toimivin keino turhien keskeyttämisten ehkäisemiseksi. Tehokkaan tuutoroinnin olisi oltava henkilökohtaista ja lähelle opiskelijaa tulevaa. (Jaatinen & Lähde 2005, 7; Vuorinen 2001, 30; Vuorinen ym. 2001, 44, 64.) Tuutorointi tulisi aloittaa tehokkaasti heti opiskelun alussa, jolloin tärkeintä olisi tukea opiskelijan sitoutumista tulevaan ammattiin ja tunnistaa joillekin opiskelijoille vaikeuksia tuottavat vaiheet, kuten opintojen kulkuun liittyvät murroskohdat. Ohjaajien tulisi myös havaita sellaiset opiskelijat, joiden ammatillinen orientoituminen on hyvin heikko. Lisäksi oppilaitoksen tulisi hallinnollisilla ratkaisuilla lisätä suunnitelmallisuutta tasaisemman ja paremmin ennakoitavan opetustarjonnan turvaamiseksi. (Jaatinen ym. 2005, 7; Penttilä 2008, 3.) Jaatinen ym. (2005, 7) ovat lisäksi todenneet, että aktiivisen yhteyden pitäminen tilapäisesti poissaoleviksi ilmoittautuneisiin opiskelijoihin ja myönteisen ilmapiirin kehittäminen ovat tärkeitä asioita keskeyttämisen ehkäisemisen kannalta.

Kansainvälisin tutkimuksin (Lepre 2007, 81; Pascarella & Terenzini 2005, 425–427) on osoitettu, että opiskelijan aktiivinen osallistuminen koulun akateemiseen tai sosiaaliseen toimintaan edesauttaa integroitumista opintoihin, joten tällaista toimintaa tulisi ohjauksessa tukea. Yhdysvaltalaiset tutkijat Ernest T. Pascarella ja Patrick T. Terenzini (2005) käyttävät opintoihin sitoutumisen yhteydessä käsitettä opiskelusinnikkyys. Nämä tutkijat raportoivat 21 tutkimuksen tuloksista, jotka pääsääntöisesti osoittivat, että opiskelijoiden aktiivinen osallistuminen erilaiseen toimintaan vahvisti opintojen jatkamisen tutkinnon suorittamiseen asti. Raportoiduista tutkimuksista vain kolmessa ei havaittu tällaista vaikutusta. Yhdeksässä tutkimuksessa tulokset vahvistivat, että sitoutuminen opintoihin ja oppilaitokseen oli kaikkein tärkein osallistumiseen ja opiskelusinnikkyteen liittyvä tekijä. (Pascarella ym. 2005, 425–427; ks. myös Lähteenoja 2010, 69.) Mielenkiintoisen tuen näille tuloksille tuo hollantilais tutkimus, jossa tutkittiin opiskelijoiden työuralla pärjäämistä. Menestymiseen työuralla vaikutti opiskelijan opiskeluaikainen oppilaitoksen ulkopuolella toimiminen, sekä sosiaalisten suhteiden luominen opettajiin ja opiskelukavereihin. Tutkijat raportoivat, että opiskelijan aktiivinen osallistuminen vapaamuotoiseen, oppilaitoksen ulkopuoliseen toimintaan, mahdollisti sellaisen sosiaalisen verkoston luomisen, mistä tuli olemaan apua myöhemmin työelämässä. (Vermeulen & Schmidt 2008, 431–451.)

Pascarellan ym. (2005) yhdysvaltalais tutkimuksissa raportoitiin myös, että opetustilanteiden ulkopuoliset henkilökohtaiset opettajakontaktit ovat merkityksellisiä tekijöitä sitoutumisen edistämässä. Juuri näiden opetustilanteiden ulkopuolella tapahtuvien kontaktien katsottiin olevan merkityksellisiä tekijöitä opiskelijoiden sosiaalistamisessa akateemisiin arvoihin ja asenteisiin, sekä sitouttamisessa korkeakouluun. Pascarellan ym. (2005) kokoamassa katsauksessa raportoiduista 10 tutkimuksesta kahdeksassa arvioitiin, että opettajakontaktit opetustilanteen ulkopuolella vaikuttivat positiivisesti valmistumiseen, sekä jatkokouluttautumishalukkuuteen. Kolmessa tutkimuksessa raportoitiin, että opiskelijoiden opiskelusinnikkyyttä lisäsi se, kun he olivat tietoisia siitä, että opettajat olivat tarvittaessa tavoitettavissa ja kiinnostuneita heidän kehitymisestään. Viidessä tutkimuksessa raportoitiin opettajatuutoroinnin tai mentoroinnin vaikuttaneen positiivisesti opiskelutavoitteisiin, opiskelusinnikkyteen ja valmistumiseen. Tutkimuksissa ei tullut kuitenkaan täysin ilmi, miten päin yhteys opettajien ja opiskelijoiden välillä toimi, eli vahvistivatko opettajakontaktit opiskelijoiden tehokasta opiskelua ja opiskelusinnikkyyttä, vai olivatko jo alun alkaenkin akateemisesti orientoituneet, sosiaaliset ja tavoitteelliset opiskelijat muita opiskelijoita aktiivisempia hakeutumaan oppilaitoksen ulkopuolisiin kontakteihin opettajien kanssa. (Pascarella ym. 2005, 417–418; ks. myös Lähteenoja 2010, 72 – 73.)

Pascarella ym. (2005) raportoivat myös katsauksessaan 19 tutkimuksen tuloksista, jotka osoittivat opiskelutovereiden olevan tärkeässä asemassa silloin, kun opiskelija tekee päätöksen opintojen keskeyttämisestä tai jatkamisesta, asettaa tavoitteita opinnoilleen, tai pohtii jatko-opintoja. (Pascarella ym. 2005, 418–420; ks. myös Lähteenoja 2010, 75.) Tästä voi vetää johtopäätöksen, että suomalaisen ammattikorkeakoulujärjestelmän ohjaustoimintaan kuuluvalla vertaistuutoritoiminnalla näyttäisi onnistuessaan olevan suuri merkitys opintojen keskeyttämisen ehkäisemisessä.

Suomalaiset tutkijat (Hyvönen 2001; Kokko ym. 2002; Komonen 2000) ovat esittäneet joitakin yksilöityjä näkemyksiä, minkä tyyppisiin keskeyttämisuhan alla oleviin opiskelijoihin kannattaisi hyvällä ohjauksella yrittää vaikuttaa. Tällaisia ovat ainakin paremman opiskelupaikan odottajat, koska he eivät välttämättä koe tehneensä väärää valintaa, vaan he saattavat olla vain epävarmoja valintansa onnistumisesta. Heidän sitoutumistaan alalle kannattaisi tukea, koska epävarmoin perustein valittu ala saattaa muuttua yhtä onnistuneeksi valinnaksi kuin hyvin harkitenkin tehty alavalinta. (Kokko ym. 2002, 44.) Tehokkaasta ohjauksesta hyötyviksi opiskelijoiksi on arvioitu myös ne, jotka suunnittelevat opintojen keskeyttämistä sen tähden, että he ovat jostain syystä pettyneet nimenomaan oppilaitokseensa (Hyvönen 2001, 59–60). Sen sijaan niihin keskeyttäviin, jotka ovat hakenneet pääasiassa aivan eri alalle, ei ole katsottu voitavan vaikuttaa minkäänlaisin ohjauksellisin toimenpitein (Hyvönen 2001, 59–60). On jopa raportoitu, ettei edes ohjaajan vahva tuki opiskelijan tekemään urasuunnitelmaan auta, jos opiskelija on suunnitellut tosissaan koulutusalan vaihtoa jo aloitettaessaan koulutuksen (Komonen 2000, 120).

**Yhteenvetona** voidaan todeta, että opintojen keskeyttäminen on vaikeasti jäsennettävissä oleva asia. Tutkimustulokset ovat sikäli monimuotoisia, että joissakin tapauksissa ohjauksella on voitu vaikuttaa keskeyttämishalukkuuteen, mutta toisissa tapauksissa ei. Nykyistä tehokkaammalla ohjaustoiminnalla näyttäisi olevan mahdollista ehkäistä keskeyttämistä, jos opiskelija haluaa keskeyttää opintonsa siksi, että hän on epävarma koulutuslavalinnastaan, hän on pettynyt juuri omaan oppilaitokseensa, koulutus ei ole vastannut hänen ennako-odotuksiaan, koulutusala on löytynyt lähinnä sattumalta, tai sitten saatu ohjaus ei ole tyydyttänyt. (Hyvönen 2001, 59–60; Kokko ym. 2002, 44; Rautopuro ym. 2001, 80–81; Seinä 2000, 34–35.)

Aikaisempien tutkimustulosten mukaan näyttää siltä, että toisen asteen uraohjaus on ollut puutteellista, koska ammattikorkeakouluopinnot keskeyttäneet opiskelijat ovat kokeneet tehneensä väärän alavalinnan. *Tässä nyt käsillä olevassa tutkimuksessa selvitetään, löytyykö opiskelijoiden koulutusalan valintaperusteista viitteitä siitä, onko tehty valinta ollut tietoinen vai lähinnä sattumanvarainen.* Tällä tiedolla on mahdollista arvioida, tarvitaanko ammattikorkeakoulun ja toisen asteen uraohjaajien tiiviimpää yh-

teistyötä, jotta opiskelijoiden koulutuslavalinnan tietoisuutta pystyttäisiin tarvittaessa parantamaan.

Toisaalta tuutoriopettajien tulisi myös tiedostaa, että vaikka opiskelija olisi tullut ammattikorkeakouluopintoihinsa tietämättä tarkkaan, mitä koulutusala sisältää, tehokkaalla uraohjauksella hänet voisi saada kiinnittymään tulevaan ammattiinsa ja sitoutumaan opintojen suorittamiseen. *Tutkimuksessa selvitetäänkin, tunnistavatko tuutoriopettajat opiskelijoiden erilaisen uraohjaustarpeen ja antavatko he ohjausta opiskelijoiden tarpeiden mukaisesti.*

Aikaisempien tutkimustulosten mukaan ylipäätään henkilökohtaisia ohjauskontakteja sekä opiskelijoiden ja ohjaavien opettajien vuorovaikutusta lisäämällä näyttäisi olevan mahdollista tukea opiskelijoiden sitoutumista opintojen loppuun viemiseen. Ammattikorkeakoulussa opiskelijan tulisi lähteä suunnittelemaan opintojaan tulevan uransa kanalta heti opintojen alusta lähtien, eli uraohjausta tulisi sisältyä opiskeluun koko opintojen ajan. *Tutkimuksessa pyritään tunnistamaan erilaisia urasuunnittelijatyyppejä, joiden uraohjauksen tarve on erilaista, ja nimenomaan löytämään sellaiset opiskelijatyypit, jotka tarvitsevat tiivistä ja henkilökohtaista uraohjausta.*

### 3. OPINTOJEN JA URAN OHJAUS

Suomessa koko opetustoimen ongelmana on ollut ohjauspalvelujen riittämättömyys, ja ongelmaa on vielä pahentanut alueellinen väestörakenne. Muuttotappioalueilla ei ole pystytty tarjoamaan edes tasa-arvoista koulutusta saati riittävää ammatinvalinnan tai uran ohjausta, mutta ongelma on toisaalta ollut samanlainen myös suurissa kaupungeissa. (Ahola ym. 2004, 49; ks. myös Onnismaa 2007, 121.)

Korkeakoulujen ohjaustoiminnassa on osoitettu olevan lukuisia puutteita. Ensimmäkin korkeakoulujen koko ohjauskäytännön on todettu jääneen opiskelijoille epäselväksi ja toisekseen opiskelijat eivät ole juurikaan tienneet, keiden henkilöiden olisi pitänyt toimia ohjaajina. Erityisesti ongelmana on ollut ohjauksen parissa toimivien henkilöiden nimikkeiden kirjavuus. Nimikkeet ovat vaihdelleet eri korkeakouluissa ja vieläpä saman koulun sisällä. (Maanselkä 2003, 29–30.) Ammattikorkeakouluissa opintojen ja uran ohjausta antavat useimmiten pääasiassa tuutoriopettajat. Näiden lisäksi uraohjaajina toimivat esimerkiksi opettajat, ura- ja rekrytointipalvelujen henkilöstö, koulutusohjelmien päälliköt, harjoitteluvastaavat, opinto-ohjaajat, alumnit ja mentorit. Ohjaajan työ jaotellaan perinteisesti kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat 1) opiskelun ohjaus, 2) koulutus- ja uranvalinnan sekä urasuunnittelun ohjaus ja 3) persoonallisuuden sekä ammatillisen kasvun tuki ja psykososiaalinen tuki. (Kauppila 2009, 4; Korhonen 2006, 9; Mikkola 2003, 31–32; Moitus ym. 2001, 27; Voutilainen & Haapaniemi 2001, 17–24.)

Lisäksi korkeakoulujen ohjauksen on kokonaisuudessaan todettu olevan puutteellista kaikissa opintojen vaiheissa, useimmin alku- ja päättövaiheessa mutta myös keskivaiheessa (Kauppila 2009, 21; Lerkkanen 2002b, 76; ks. myös Lairio & Penttinen 2005, 238–241). Ohjauksen määrällisen puutteen ohella on kritisoitu ohjauksen huonoa laatua. Kurri (2006) on todennut, että vähintään kolmanneksella yliopisto-opiskelijoista opinnot eivät etene suunnitellusti, vaan ne pitkittyvät. Hän peräänkuuluttaa juuri ohjauksen laadun merkitystä opintojen sujuvuutta lisäävänä tekijänä. Ohjausprosessin laadun kehittämiseksi tarvitaan yhteistä näkemystä ohjausjärjestelmän sisällöstä, sekä eri toimijoiden vastuista, työnjaosta ja yhteistyöstä. (Kurri 2006, 67–68.)



**Uraohjauksen tutkimuksissa laadulle** on esitetty monenlaisia vaatimuksia. On todettu esimerkiksi, että uraohjauksen olisi oltava inhimillistä ja humanistista, sekä tasa-arvoa ja kriittisyyttä edistävää toimintaa, ja ohjaajan olisi edistettävä ohjattavan voimaantumista ja valtaistumista (Jyrinki 2004, 15, ks. myös Sallinen 2006, 70–71 ja Välijärvi & Lairio 2006, 151). Valtaistumisen avulla ihmisen toimintakyvyn oletetaan vahvistuvan, hänen näkemyksensä laajenevan, sekä samalla hänen suorituskykynsä paranevan (Isokorpi 2003, 118). Laadukkaan ohjauksen ansiosta ohjattavan tulisi kyetä arvioimaan itselleen sopivia koulutus- ja työmahdollisuuksia. Lisäksi hänellä tulisi olla ohjauksen vaikutuksesta kehittynyt hyvä ammatti-identiteetti, jonka avulla hän pystyy pärjäämään työssään koulutuksensa avulla. (Lahti 2004, 61.)

Opetusministeriö ja korkeakoulujen arviointineuvosto ovat edellyttäneet korkeakoulujen parantavan ohjaustoimintaansa seuraavanlaisella ohjeistuksella: 1. Korkeakoulujen tulisi laatia kokonaisstrategiaansa perustuva opintojen ohjauksen suunnitelma; 2. Opiskelijalle tulisi taata mahdollisuus henkilökohtaiseen ohjaukseen ja ohjauksen tulisi kattaa kaikki opintopolun vaiheet ja ohjauksen osa-alueet; 3. Opintojen ohjauksen lähtökohtana tulisi olla opiskelijan vastuu omista opinnoistaan, mutta korkeakoululla tulisi olla vastuu ohjauksen järjestämisestä. (Lairio ym. 2007a, 7–8; Mylly 2006, 2–3.)

Monissa ammattikorkeakouluissa ohjausta on viime vuosina kehitetty laajalla rintamalla. On kehitetty ohjauspalvelustrategioita, opinto-ohjausohjelmia tai -suunnitelmia. Lisäksi ohjausvastuuta on joissakin oppilaitoksissa laajennettu niin sanotun holistisen mallin mukaisesti, eli siten, että velvollisuus ohjaamiseen kuuluu koko henkilökunnalle. Pääasiassa kehittämistoimet ovat kuitenkin liittyneet toimivan tuutorointijärjestelmän luomiseen. (Kauppila 2009, 4, 21; Kolehmainen 2002, 10; Numminen, Heino, Joronen-Vallin, Karlsson, Lerkkanen & Virtanen 2005, 3; Rinnekallio 2002, 42–43; Seinä 2002, 18–19.)

Onnismaan (2007) näkemyksen mukaan termit uraohjaus ja opintojen ohjaus voidaan liittää kuuluvaksi osaksi oppimisen ohjausta, jolloin ohjauksen voidaan katsoa kuuluvaksi osaksi pedagogiikkaa. Tämä tarkoittaa sitä, että opetukseen itsessään sisältyy aina myös ohjaamista. (Kauppila 2009, 10; Onnismaa 2007, 24; Rinnekallio 2002, 46.) Opetuksessa uraohjauksen on katsottu tarkoittavan myös opintojakson sisään rakennettuja konkreettisia työelämäyhteyksiä esimerkiksi työharjoitteluja, työelämäprojekteja, harjoitus- ja opinnäytetöitä. Uraohjaukseen kuuluvia asioita ovat lisäksi opetuksessa läpi käyvät asiat, kuten työelämätaidot ja -valmiudet. (Korhonen 2006, 14.) Paitsi että näitä ohjauksellisia kysymyksiä on tarkasteltu yhteiskunta- ja koulutuspoliittisista intresseistä käsin, niin niitä tulee tarkastella myös yksilölliseltä kannalta. Tästä näkökulmasta katsottuna ohjauksen tavoitteena tulisi aina olla opiskelijan oman toimijuuden tukeminen.

(Lätti 2008, 5.) Opintojen ja uran ohjaamisen nähdään olevan tärkeä osa onnistuneessa oppimisprosessissa.

On osoittautunut, että yhteiskuntapoliittiset ja yksilölliset intressit eivät aina kohtaa, ja tästä on hyvänä esimerkkinä opiskelijajärjestöjen voimakas vastustus joitakin tämän hetkisiä koulutuspoliittisia linjauksia kohtaan. Opiskelijajärjestöt ovat vastustaneet vahvasti opintoaikojen lyhentämiseen liittyviä toimenpiteitä, joita ovat esimerkiksi määräaikojen asettaminen opinnoille. Järjestöt ovat olleet huolissaan ennen kaikkea siitä, että vaatimukset liian nopeasta valmistumisesta estävät työllistymisen kannalta tärkeän työkokemuksen hankkimisen opiskelun aikana. (Lairio & Rekola 2007c, 108; Manninen & Luukkainen 2006, 31; Vuorinen ym. 2005a, 10.)

Opiskelijajärjestöjen näkemys saa tukea Julkusen (2003, 59–60) tutkimuksesta, jonka mukaan elämäkokemusta lisäävät välivuodet ja työnteko opintojen ohessa ovat mielekkäitä kokemuksia ja helpottavat uravalintoja. Korkeakouluopiskelijat käyvät töissä paitsi saadakseen tarvittavaa työkokemusta, niin myös puhtaasti taloudellisten syiden takia. Verrattuna esimerkiksi muihin eurooppalaisiin nuoriin suomalaisnuoret itsenäistyvät varhain taloudellisesti. (Stenström, Virolainen, Vuorinen-Lampela & Valkonen 2012, 172.) Skandinavisissa maissa nuorten on ollut muita eurooppalaisia nuoria helpompaa jatkaa opintojaan toiselta asteelta korkeakouluun halutessaan, koska korkeakouluopinnot ovat olleet maksuttomia. (Schoon & Silbereisen 2009, 4.) Kansainvälisissä tutkimuksissa on osoitettu, että nuoren siirtyminen aikuisuuteen on vaikeaa, koska siirtyessään työmarkkinoille tai opintoihin, hän on tavallaan itsenäinen aikuinen, mutta taloudellisen riippuvuuden takia vanhemmistaan edelleen lapsi (Walther 2009, 123). Voidaan siis todeta, että työssäkäynti korkeakouluopintojen ohessa taloudellisen riippumattomuuden saavuttamiseksi helpottaa nuoren aikuistumiskehitystä.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on kuitenkin arvostellut työssäkäyntiä voimakkaasti, koska sen on todettu myöhentävän valmistumiskäyttä selvästi. Vuonna 2007 yli puolet (58 %) yliopisto-opiskelijoista kävi töissä. Kaksi kolmesta opiskelijasta oli pitänyt ennen nykyisiä opintojaan tai nykyisten opintojen aikana vähintään vuoden mittaisen tauon opiskelusta, ja välivuosi oli yleensä käytetty työssä käymiseen. (Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! 2010, 44; Kauppila 2009, 13; Lavikainen 2010, 34; Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010, 66.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön linjauksista on ollut luettavissa, että opiskelijoiden opintoja edeltävää työssäkäyntiä ei tule suosia, eikä uraohjauksessa kannustaa opintojen aikaista työssäkäyntiä, vaan se pitäisi pyrkiä jopa estämään. Vastakkaisena näkemyksenä voidaan pitää vahvaa Kurrin (2006) tutkimusnäyttöä siitä, että opiskelijan työelämäkokemus on niin tärkeä työelämävalmiuksia lisäävä ja opiskelukykyyntä vaikuttava tekijä, ettei

pitäisi missään nimessä olla tarkoituksenmukaista pyrkiä estämään työssäkäyntiä opiskeluprosessia nopeuttamalla. Kurri (2006, 71–72) on myös arvioinut, että työssäkäynti ei välttämättä johda opintojen pitkittymiseen, kunhan se pysyy ajallisesti kohtuullisena. Lisäksi opiskelijoiden päätökset rahoittaa opintojaan työnteon avulla, ovat yksilöllisiä, samoin kuin työssäkäynnin seuraukset opintojen sujumiselle. On todettu, että työssäkäynti saattaa myös motivoida opiskelijaa opintoihin, eli taloudellinen turva voi edistää opintojen nopeaa suorittamista. (Kouvo, Stenström, Virolainen, Vuorinen-Lampila 2011, 76.)

Kansainvälisessä vertailussa suomalaisten korkeakoulutettujen opiskeluaikaisesta työssäkäynnistä on huomattavampi etu valmistumisen jälkeisessä työelämään siirtymisessä kuin muissa eurooppalaisissa maissa, koska suomalaisten työkokemuksesta noin puolet liittyy juuri opiskeltavaan alaan. Keskiuerto yliopisto-opiskelija on hankkinut opintojen ohessa työkokemusta omalta alaltaan noin vuoden verran ja ammattikorkeakoululainen noin puoli vuotta. (Kivinen ym. 2008, 62–69.) Vuonna 2000 yliopistosta valmistuneista 45 % ja ammattikorkeakoulusta valmistuneista 34 % oli tutkintotodistuksen saadessaan jo töissä. Lisäksi yliopistosta valmistuneista 36 % ja ammattikorkeakoulusta valmistuneista 42 % ilmoitti löytäneensä työpaikan vaivattomasti alle kahden kuukauden hakemisella. Voidaan pitää vahvana näyttönä, että opiskeluaikainen omalla alalla työskentely auttaa työelämään siirtymisessä. (Kivinen ym. 2008, 62–69.)

Vuonna 2005 tehdyssä vuoden 2000 valmistuneisiin kohdistuvassa kansainvälisessä tutkimuksessa suomalaisten lisäksi saksalaisista, ranskalaisista ja norjalaisista noin kaksi kolmasosaa oli valmistumiseen mennessä saanut jonkin verran oman alan työkokemusta, mutta Italian, Espanjan, Englannin ja Sveitsin korkeakoulutetuilla oman alan työkokemusta oli vain noin kolmanneksella. Myös hollantilaisilla korkeakoulutetuilla oli suhteellisen vähän oman alan työkokemusta, vaikka he kävivät paljon töissä opiskeluaikanaan. (Kivinen ym. 2008, 69–71.)

McInnis (2002) on raportoinut opintojen aikaisen työssäkäynnin olevan erittäin ongelmallista Australiassa, koska siellä osaa korkeakouluopiskelijoista voi pitää vain sivutoimisina opiskelijoina. Työssäkäynti liittyi opiskeluvaikeuksiin, sillä tutkijan mukaan näytti siltä, että opiskelijat lisäsivät työssäkäyntiin käyttämäänsä aikaa, jos heillä oli ongelmia integroitua yliopistoon, hankaluuksia opinnoissa ja motivaatio-ongelmia. (McInnis 2002, 180–181.)

Kansainvälinen vertailu osoittaa, että ainakin suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden työssäkäynti on ollut hyödyllistä opintojen jälkeisen työllistymisen kannalta. Opintojen ja uran ohjauksessa olisi kuitenkin osattava motivoida opiskelijoita sitoutumaan ensisi-

jaisesti opintoihinsa ja suorittamaan opintonsa loppuun asti. Tiiviissä henkilökohtaisessa ohjaussuhteessa tämä on mahdollista, koska säännöllisessä vuorovaikutuksessa ohjaaja havaitsee, jos opiskelija lisää työssä käymistään ja vähentää opiskelua esimerkiksi opiskeluvaikeuksien takia.

Edellä on todettu korkeakoulujen ohjauspalvelujen riittämättömyys sekä opetuksen ja ohjauksen kietoutuminen toisiinsa. Monissa ammattikorkeakouluissa ohjaustoimintaa on haluttu vahvistaa perustamalla opinto-ohjaajien työsuhteita. Opinto-ohjaajalta vaaditaan ohjausalan pätevyyttä, eli ohjaajaopintojen suorittamista toisin kuin tuutoriopettajalta, joka pahimmassa tapauksessa on valittu ohjaajaksi vain opettajan oman tuntiresurssin täyteen saamiseksi. *Tässä nyt käsillä olevassa tutkimuksessa halutaan saada näkemystä, millainen on ammattikorkeakoulun uraohjausprosessi. Lisäksi pyrkimyksenä on saada näkemystä ohjaajan pätevyyden merkityksestä onnistuneessa ohjaustoiminnassa, ja yhteistyön toimivuudesta prosessissa. Laatuajattelun mukaisesti ilmiötä selvitetään molemmilta ohjauksen keskiössä toimivilta osapuolilta, eli ohjaajilta ja ammattikorkeakoulun asiakkuutta edustavilta opiskelijoilta. Opiskelijoiden osalta halutaan saada käsitystä myös työkokemuksen merkityksestä uran suunnittelussa.*

### 3.1 Ohjaus käsitteenä

Ohjausta voidaan pitää hyvin monitahoisena ja laajana käsitteenä. Termiä määritellään käyttämällä eri näkökulmia, eli ohjaus käsitteenä ja toimintana, ohjauksen tehtävä ja ohjauksen muodot.

#### Ohjaus käsitteenä ja toimintana

Käsitteenä ja toimintana ohjausta on määritelty eri aikakausina eri tavoin ja monista eri lähtökohdista. Käsitteiden erot eivät johdu pelkästään näkemyseroista tai erilaisista ohjausfilosofioista, vaan myös ymmärrys ohjauksen sisällöstä on muuttunut. (Lairio 1992, 106; Lairio & Puukari 2001a, 9–12; Virtala 2006, 8.) Guidance-käsite syntyi jo 1900-luvun alkupuolella, jolloin sillä ymmärrettiin lähinnä neuvontaa. Neuvonnan tarkoituksena oli ohjata oikeat ihmiset oikeille paikoille työssä. (Virtala 2006, 8.) Nykyäänkin guidance-käsite viittaa ohjaukseen opastuksen sävyisesti, ja esimerkiksi Kaliman (2011, 63) mukaan guidance-ohjauksella vaikutetaan yksilön päätöksentekoprosessiin ja hänen valintoihinsa. Ohjauksen käsite (counselling) syntyi 1940-luvulla. Tällöin ohjauksen perustavoitteeksi määriteltiin ohjattavan päätöksentekovalmiuksien kehittäminen. (Virtala 2006, 8.) Kaliman (2011, 63) mukaan counselling-ohjauksen avulla autetaan yksilöä tekemään muutoksia elämässään, ja sitä antavat alan koulutuksen saaneet ammattilaiset. R. Vance Peavyn (1999, 156) counselling-ohjauksella tarkoitetaan laaja-alaista elämän

suunnittelun menetelmää. Nykyään anglosaksisissa maissa ohjauksen ja neuvonnan käsitteet yhdistetään usein käsitepariksi ”guidance and counselling” (Virtala 2006, 8). Ruotsissa käytetään käsitettä ”guidance”, kun taas ”counselling” on käsitteenä yleisempi Yhdysvalloissa ja Kanadassa (Lundahl ym. 2009, 28).

Toimintana ohjauksen mielletään olevan lähinnä toisten auttamista. Silloin kun ohjaussuhdetta määritellään auttamissuhteen kautta, keskeistä on auttajan eli ohjaajan rooli aktiivisena ja palkitsevana kuuntelijana sekä empaattisena ja altruistisenakin ymmärtäjänä. (Lairio 1992, 106; Lairio ym. 2001a, 9–12; Virtala 2006, 8–9.) Ohjaajan taidot ja rooli korostuvat ennen kaikkea silloin, kun ohjaaja ja ohjattava ovat statuksiltaan erilaiset. Tällöin on tärkeää löytää yhteisen ymmärryksen tila, koska se edistää molemminpuolisen luottamuksen ja turvallisen keskustelu ympäristön syntymistä (Heikkilä & Heikkilä 2001, 8; Puukari 2003, 142). Pedagogisessa ohjaussuhteessa ohjaajan on osattava luoda ohjattavalle vaikutelma, että he ovat samalla tasolla ja voivat keskustella asioista tasavertaisesti (Jyrhämä ym. 2009, 419).

Ohjaustoimintaa kuvaavat nimitykset ovat pääosin peräisin englannin kielestä, jossa ohjauksen eri toiminnoille on omat sisältönsä ja käsitteensä. Informointi (information giving), neuvojen antaminen (advice) ja neuvonta (guidance) ovat käsitteitä, jotka suomen kielessä kuuluvat ohjaukseen. (Virtala 2006, 8.) Neuvonta (guidance) on käsitteistä kaikkein vanhin, ja sitä pidetään lähinnä ohjeiden antamisena sekä informaatiopalvelujen tarjoamisena. Neuvontaprosessissa ohjaajalla on aktiivinen rooli ja ohjattava voi olla passiivinen. Oppilaitoksissa ohjauksen voidaan katsoa olevan neuvontaa silloin, kun tuutoriopettaja avustaa kokematonta opiskelijaa tekemään urasuunnitelmaa. (Virtala 2006, 8.)

Kirjallisuuden mukaan yksi vakiintunut tapa määritellä ohjausta perustuu englantilaisen ohjausalan järjestön, British Association of Counsellors, näkemykseen. Järjestön määritelmä tuntuu paitsi varsin kokonaisvaltaiselta niin jopa juhlalliselta. Siinä ohjaus- ja neuvontatyössä katsotaan toimittavan silloin, kun henkilö, jolla on säännöllisesti tai tilapäisesti ohjaajan rooli, antaa aikaa, huomiota tai kunnioitusta asiakkaan roolissa olevalle henkilölle. Ohjauksessa annetaan asiakkaalle tilaisuus tutkia, keksiä ja selkeyttää tapoja elää entistä voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin. (British Association of Counsellors’n määritelmä Lätin & Putkurin 2008, 36 ja Onnismaan 2007, 38–45 mukailemana.)

Ohjausta on määritelty myös kulttuurisesta näkökulmasta. Kulttuurien välisessä (cross-cultural guidance) ohjauksessa tutkitaan ja verrataan eri maiden välisiä eroja kasvatuksellisissa ja sosiaalisissa ohjauksessa. Sen sijaan monikulttuurinen (multicultural guidance) ohjauksen tutkimus on eri ihmisryhmien ohjauksen vertailua samassa maassa. (Savickas, Van Esbroeck & Herr 2005, 77–85.) Ohjauksen määrittely kulttuurien

näkökulmasta käsin on nykyään monikulttuuristuvissa yhteisöissä tärkeää, ja monikulttuurisuuteen liittyvät tutkimukset urakehityksestä ja -ohjauksesta ovat olleet kasvavana trendinä kansainvälisissä julkaisuissa. Näiden julkaisujen mukaan ohjauksen katsotaan toisaalta olevan niin universaalia, että samat tavoitteet ja keinot ovat siirrettäviä mihin tahansa muuhun ympäristöön, kun taas toisaalta nimenomaan ympäristöjen erilaisuuden takia toiset tutkijat empivät tulosten siirrettävyyttä. (Hansen 2010, 101–107; Loveland, Buboltz, Schwartz & Gibson 2006, 256–264; Maree & van der Westhuizen 2011, 105–111; Vespia, Fitzpatrick, Fouad, Kantamneni & Chen 2010, 54–71.)

### **Ohjauksen tehtävä**

Ohjauksen tehtävää voidaan lähestyä myös erilaisista näkemyksistä. Ohjauksen tehtävänä voidaan katsoa olevan yleisesti elämänhallinnan parantaminen ja elämän suunnittelu ylipäätään. Tässä tapauksessa pyritään usein ohjattavan henkisen kasvun tukemiseen. Onnismaan (2003a) tutkimuksessa ohjausta kuvataan yleisen elämänsuunnittelun metodologiaksi. Koulutusorganisaatioon sovellettaessa ohjauksessa tulisi tällöin keskittyä opiskelijan henkilökohtaisiin merkityksiin ja elämänroolien rakentumiseen, ja ohjausta tulisi pohtia opiskelijan arvomaailmasta käsin. (Onnismaa 2003a, 5.)

Savickasin (2000, 54) mukaan ohjaajien tulisi keskittyä ihmisen ja ympäristön monimutkaisuuteen suhteisiin ja verkostoihin, eli ihmisten psykososiaaliseen integroitumiseen yhteiskuntaan. Myös tällöin ohjauksessa tarkastellaan elämänkenttää kokonaisuutena eikä esimerkiksi pelkän urasuunnittelun näkökulmasta. Savickasin lisäksi monet muutkin tutkijat näkevät uraohjauksen toimivan parhaiten, kun ohjausta toteutetaan holistisesti, kokonaisvaltaisesti eli ohjattavan elämä ja elämäntilanteet huomioivana prosessina, johon kuuluu myös opiskelijan persoonallisuuden ja ammatti-identiteetin kehittäminen (Fouad, Chen, Guillen, Henry, Kantamneni, Novakovic, Priester & Terry 2007, 19; Kurtelius 2002, 103).

*Kontekstuaalisuus, kognitiivinen konstruktivismi ja sosiokonstruktionismi* ovat nousseet vahvasti esiin ohjauksessa 1990-luvun lopulta alkaen. Ohjauksessa on ruvettu kiinnittämään huomiota juuri ohjattavan elämän kokonaisuuteen, mikä tarkoittaa, että ihmisen käyttäytymistä ei voi ymmärtää, jos häntä tarkastellaan irrallaan hänen ympäristöstään ja maailmankuvastaan. Lisäksi ohjauksessa tulee huomioida erilaiset ohjaustilanteissa vaikuttavat kontekstit. (Lairio ym. 2001a, 12–15; Virtala 2006, 10–11.) Ohjaukseen viittaavat sanat kuvaavat perinteisesti ohjaajan toimintaa, mutta sen sijaan voisi olla perusteltua siirtää painopistettä ”tarjonnasta kysyntälähtöisyyteen” tai ”olemuskäsitteistä suhdeteksteihin”, kuvaamaan urasuuntautujaa ja erilaisia siirtymävaiheita kokevan kansalaisen toimintaa. Tällöin ohjaajien toiminnan sijasta voitaisiin puhua esimerkiksi ura- ja elämän-

suunnittelun tuesta tai erilaisten siirtymävaiheiden tuesta, jota joko on tai ei ole mahdollista saada oikea-aikaisesti määrättyissä elämäntilanteissa ja elämänvaiheissa. Lisäksi ura- ja elämänsuunnittelussa on tarpeen ottaa konteksti huomioon, mutta kulloisenkin kontekstin merkitys ei ole ollenkaan selvä, sillä konteksti on usein liian ylimalkaisesti käytetty käsite. Konteksteja tulisi tarkastella ajallisina ja muuttuvina rakenteina. (Onnismaa 2007, 15, 63–64, 67–68.)

Kontekstuaalisen näkökohdan huomioonottaminen tarkoittaa sitä, että uria tarkasteltaessa vain yksilöä ei voida pitää tutkimisen keskiössä, sillä silloin työelämän ja organisaatioiden vastuu yksilön hyvinvoinnista häviää (Onnismaa 2007, 81). Yksilön aktiivinen toimijuus (agency) ei toteudu tyhjiössä vaan sosiaalisessa kontekstissa. Kyse on valtauttamisesta, henkilökohtaisten päämäärien tunnistamisesta ja valmiudesta niiden toteuttamiseen. Näkökulmassa painottuu työ osana yksilön hyvinvointia ja kehitystä, sekä toisaalta työ kontribuutiona laajemmalle yhteisölle. Toimijuus (effective functioning) kontekstuaalismin näkökulmasta merkitsee jatkuvasti kehittyvää intentioiden ja päämäärien luomista, tunnistamista, tavoittelua ja saavuttamista. Intentionaalisuuden korostamisesta seuraa, että minuuteen kuuluu jatkuva muutos, joksikin tuleminen, mutta kontekstuaalisessa tarkastelussa kehityksellä ei voi olla mitään määrättyä edistyvää suuntaa. (Richardson 2000, 204, 208–209; Richardson 2002, 409, 412–418, ks. myös Kosonen 2000, 321 ja Onnismaa 2003a, 36.)

Konstruktivistisen käsityksen mukaan maailmassa ei nähdä olevan muuttumattomia totuuksia tai valmiiksi olemassa olevaa tietoa, vaan tieteellinen tieto ja totuus ovat tutkijoiden rakentamia. Tutkimuskohteena olevien ihmisten nähdään tuottavan omassa toiminnassaan erilaisia totuuksia ja tietoja. (Menetelmäpolkuja humanisteille 2009, verkkosivusto.) Konstruktivistista oppimis- ja ohjausnäkemystä voidaan pitää yhteneväisenä itseohjautuvuuden, ammatillisen kasvun ja uudistavan oppimisen näkemysten kanssa (Ruohotie 2002, 119–125). Peavyn (2000) määritelmän mukaan postmodernissa ohjauksessa asiakas osallistuu merkityksen antamiseen ja muuttamiseen itse ohjaustilanteessa ja sen myötä myös ulkopuolisessa sosiaalisessa elämässä. Hän on kehittänyt sosiodynaamisen ohjausnäkemys, joka on konstruktionistinen, ja joka toimii käytännöllisenä, yleisluontoisena ja kokonaisvaltaisena elämänsuunnittelun välineenä. (Peavy 2000, 18, 21.) Sosiodynaaminen ohjaus korostaa kontekstin, sosiaalisuuden ja sosiaalisten ja henkilökohtaisten todellisuuksien yhdessä konstruoinnista. Ongelmien ei nähdä olevan ihmisten mielessä tai persoonallisuudessa, vaan niiden ajatellaan sijaitsevan kontekstissa, ihmisten välillä. Ihmisen nähdään olevan sosiaalinen toimija. (Peavy 2006, 25.)

Sosiokonstruktionismin perusajatuksen nähdään olevan siinä, että ihmiset rakentavat yhdessä keskenään ymmärryksen maailmasta. Sosiaalisen konstruktionismin tavoit-

teena on ymmärtää ihmistä sosiaalisena olentona ja ymmärryksen ajatellaan syntyvän ihmisten välisessä kielellisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Tynjälä 2002, 55.) Sosiaalinen konstruktionimi tarkastelee tiedon ja tulkintojen rakentumista ennemminkin sosiaalisena ja suhteissa olevana kuin kognitiivisena pään sisäisenä tapahtumisena. Sosiaaliselle konstruktionimille ei ole olemassa selkeää yksiselitteistä määritelmää, mutta muun muassa seuraavia piirteitä on nostettu esille siihen kuuluviksi: kriittinen suhtautuminen varmaan tietoon, tiedon sitominen historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, tiedon ylläpitäminen sosiaalisissa prosesseissa, tieto sidoksissa sosiaaliseen toimintaan, kieli ajattelun ja sosiaalisen toiminnan ennakkoehtona ja painopisteenä diskurssit, joilla viitataan merkityksiin, metaforiin ja representaatioihin. (Onnismaa 2003a, 28.)

Toisaalta Ian Hacking (2009) kritisoi sosiaalisesta konstruktiosta puhumista. Hänen mukaansa useimmat asiat, joita sanotaan sosiaalisesti konstruoiduiksi, voivatkin olla konstruoituja ainoastaan sosiaalisesti, joten hän pitää määrettä sosiaalinen tarpeettomana. (Hacking 2009, 65.) *Tässä tutkimuksessa* ohjaussuhteessa olevat ohjaaja ja ohjattava nähdään sosiaalisina aktiivisina toimijoina, jotka rakentavat yhdessä molemminpuolista todellisuutta. Ohjaustapahtumassa ohjaaja pyrkii pääsemään selville ohjattavan asioille antamista merkityksistä ja tulkinnoista. Yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi kielellä on suuri merkitys ohjauksessa.

Ohjauksen tehtävänä voidaan pitää myös ohjaajan ja ohjauksen tekemistä tarpeettomaksi. Päämääräksi voidaan asettaa, että ohjattavista itsestään tulee oman elämänsä parhaita ohjaajia. Tällöin ohjaus nähdään prosessinomaisena suhteena, jolloin ohjaus määritellään lyhytkestoiseksi ihmistenväliseksi prosessiksi, jossa ihmisiä autetaan ratkomaan erilaisia ongelmatilanteita. (Lairio ym. 2001a, 9–12; Virtala 2006, 9; ks. myös Savickas 1993, 205–215.) Kasvun ja prosessin lisäksi ohjaus voidaan nähdä muutoksena tai tuloksena. Ohjauksen tavoitteeksi voidaan asettaa opiskelijan ongelmanratkaisukyvyyn ja selviytymisen edistäminen. (Virtala 2006, 9.) Tämä määritelmä sopiikin hyvin juuri opiskeluvaiheen ohjaukseen, koska opiskeluaikana opiskelijat vasta etsivät omia selviytymisstrategioitaan ja identiteettiään. Lisäksi ohjauksella tuetaan ammatti-identiteetin kehittymisen ohella myös opiskelijan persoonallista kasvua. (Maanselkä 2003, 30.)

Luontevalta tuntuu suhteellisen kokoava määritelmä, jonka mukaan ohjauksessa etsitään erilaisia vaihtoehtoisia orientaatioita tilanteisiin ja ohjauksella autetaan tilanteiden hallitsemista. Tällöin ohjausprosessin nähdään olevan ohjaajan ja ohjattavan välistä vuorovaikutusta ja kommunikointia, joka perustuu yhteiseen neuvotteluun. (Lätti & Putkuri 2008, 36.) Erilaisissa ohjauksen määrittelyissä korostetaan nykyään sekä ohjaajan että ohjattavan aktiivista roolia. Puhutaan uudesta, epävarmuutta ja ennakoimattomuutta sisältävästä ohjausasiantuntijuudesta (ks. Onnismaa 2007, 136). Dialogisen ohjauksen



katsotaan perustuvan vastavuoroisuuteen, jossa ohjaaja on prosessin asiantuntija ja ohjattava taas on oman elämänsä asiantuntija, jonka kokemukset ovat ohjauksen perustana (Herranen & Penttinen 2008, 9; Peavy 1999, 87–89; Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen 2003, 116).

Dialogisessa ohjauksessa ohjattava ja ohjaaja keskustelevat yhdessä ohjattavan elämäntilanteesta, sekä siihen liittyvistä valinnoista ja tulevaisuudesta. He pyrkivät dialogin keinoin rakentamaan yhdessä merkityksiä ja tulkintoja asioista ja ympäröivästä maailmasta. (Herranen ym. 2008, 9; Onnismaa 2007, 38–45.) Ohjattavan aktiivista roolia kuvaa määritelmä siitä, että ohjaus toimii parhaiten silloin, kun asiakas haluaa päästä perille subjektiivisesta käsityksestään elämästä, sekä haluaa kehittää omaa persoonaansa ja ammatillista identiteettiään (Savickas 1994, 253). Dialogi-käsitettä käytetään nykyään monenlaisia suhteita kuvaavissa määrittelyissä. Dialogi-käsite tulee kreikan kielen sanoista ”dia” ja ”logo”. Dia on prepositio ”kautta”, ”läpi” ja ”välillä”. Logos kytkeytyy ”sana”-käsitteeseen, ja tarkoittaa myös ”merkkiä”, ”merkitystä”, ”ymmärrystä”, ”tarkoitusta”, ”tulkintaa”, ja jopa elämän tarkoitusta tai kaikkeuden alkuperää. (Heikkinen & Huttunen 2008, 208–209; Jyrhämä & Syrjäläinen 2009, 419; Onnismaa 2007, 28.) Dialogi tarkoittaa siis merkityksen rakentumista ihmisten kautta ja ihmisten välillä (Hansen 2006, 305; Jyrhämä ym. 2009, 419).

Kuten yleensäkin käsitteiden määrittelyissä, ohjaus-käsitteen ymmärtämisessä auttavat vielä lisäksi ne määritelmät, mitä ohjaus ei ole. Ohjausta ei voida nähdä tieteenalana. Ohjaus ei myöskään ole terapiaa, opetusta eikä pelkästään neuvojen antamista. Mutta ohjaus on lähtökohtaisesti rajoja tutkivaa ja kyseenalaistavaa. (Onnismaa 2003a, 9.) Ohjaus on syytä määritellä esimerkiksi koulutusorganisaatioissa selväsanaisesti, ja erottaa se opetuksesta, koska määrittelemättömälle ohjaustoiminnalle on vaikeaa osoittaa resursseja.

*Tässä käsillä olevassa tutkimuksessa* uraohjauksen nähdään olevan ammattikorkeakoulun koko opintojen ajan kestävä prosessi. Ohjaus on opiskelijan uraa ja elämänsuunnittelua tukevaa, jolloin opiskelijaa tuetaan tekemään välittömiä opintoja ja tulevaa työuraa koskevia ratkaisuja. Ohjauksessa tuetaan myös opiskelijan persoonallista ja ammatillista kasvua, sekä itseohjautuvuutta, jotta hänelle kehittyy valmiuksia sopeutua myöhemmin elämässään erilaisiin siirtymiin esimerkiksi vaihtaessaan työtehtäviään tai jopa ammatiaan. Ohjauksen nähdään olevan opiskelijan ja ohjaajan välinen luottamuksellinen ja osittain myös henkilökohtainen vuorovaikutussuhde, joka perustuu dialogisuuteen. (Isokorpi 2003, 111–115; Isokorpi & Ora-Hyytiäinen 2006.) Dialoginen ohjaustilanne on ainutkertainen vuorovaikutuksellinen sosiaalinen suhde, jossa syntyy ainutkertaista tilanteesta nousevaa tietoa (knowing from within) (Onnismaa 2007, 137).

## Ohjauksen muodot

Ohjauksella on erilaisia muotoja. Ohjauksen lähialueeseen voidaan katsoa kuuluvan **psykoterapian**. Dictionary of Counsellingin määrittelyjen mukaan ohjauksen ja psykoterapian teoriat ja käytännöt ovat niin lähellä toisiaan, että niitä on vaikea edes erottaa toisistaan. (Feltham & Dryden 1993,149; Virtala 2006, 9.) Toisaalta taas ohjauksella ja psykoterapialla nähdään olevan valtavastikin eroja. Psykoterapiassa kiinnostuksen kohteena on ihmisen koko persoonallisuus, kun taas ohjauksessa keskitytään rajattujen asioiden ja ongelmien ratkaisemiseen. Psykoterapia on usein hyvin pitkäkestoista, kun ohjaus on tyypillisesti lyhytaikaista. Lisäksi ratkaisevinta näiden kahden toiminnan eroissa on se, että psykoterapiassa tiedostetaan ja analysoidaan menneisyyttä, kun ohjauksessa suunnitellaan tulevaisuutta. (Virtala 2006, 9.)

Psykoterapian ohella ohjauksen lähikäsitteinä voidaan pitää kahta ohjauksen muotoa, **coachingia** ja työnohjausta. Coaching-käsitteeltä puuttuu täsmällinen suomenkielinen määritelmä, mutta coachingia menetelmänä pidetään dialogisena valmennussuhteena, jolla nopeutetaan ja tehostetaan valmennettavan tavoitteen saavuttamista ja henkilökohtaista kehittymistä. Coachingin yhtenä alaluokkana on muun muassa urasuunnittelu eli career coaching. Coachingin yleispätevänä tavoitteena on suorituksen parantaminen ja haluttujen tulosten saavuttaminen. (Parppei 2008, 4–7.)

Parppei (2008) on määritellyt coachingia myös sen avulla, mitä se ei ole. Hänen mukaansa coaching ei ole terapiaa, neuvontaa eikä opastamista, vaan se on henkilön omien ratkaisujen etsimisen ja hyödyntämisen tukemista. Se ei ole myöskään tiettyyn asiasisältöön liittyvää konsultointia, joten se ei välttämättä edellytä valmentajalta osaamista tai ammattitaitoa käsiteltävän substanssin alalta. (Parppei 2008, 7.) Sen sijaan hyvän coachaajan sanotaan haastavan valmennettavansa ja auttavan häntä löytämään sisäiset resurssinsa, edistävän yksilöllistä oppimista ja auttavan hänet tuntemaan itsensä paremmin (Hyysalo & Rinta 2008, 57; Jylhä 2005, 28). Coach auttaa valmennettavaansa kohti tämän omia tavoitteita, eli auttaa häntä auttamaan itseään. Sitten kun henkilö kohtaa uudelleen samantyyppisen vaikeuden tai ongelman, hänellä on paremmat edellytykset selviytyä tilanteesta. (Hellbom 2005, 90.)

Coaching ja sparraus ovat 2000-luvun ilmiöitä, joiden nimilläkin halutaan viitata moderniin ohjaukseen. Sen sijaan **työnohjausta** voidaan pitää yhtenä vanhemmista työyhteisöjen ja työn kehittämisen menetelmistä, mutta se on säilyttänyt hyvin asemansa näiden uudempien menetelmien rinnalla (Keskinen 2008, 5.) Työnohjaus on vuorovaikutusta, jonka tarkoituksena on oman työn tutkiminen yhdessä työnohjaajan kanssa tai työnohjausryhmässä. Työnohjaus määritellään kokemukselliseksi oppimisprosessiksi, joka tukee sekä ohjattavan persoonallista että ammatillista kasvua. Työnohjauksen katsotaan

olevan tavoitteellista toimintaa, työn tutkimista, työtilanteiden pohtimista ja tulevaisuuteen suuntautumista, joka perustuu hyvään luottamukselliseen suhteeseen ja vuorovaikutukseen. (Romana & Leimala 2005, 71–86.)

Työnohjauksessa olennaisena seikkana pidetään sitä, että työntekijä tunnistaa tiedollisen, toiminnallisen ja tunteiden tason ja kykenee ymmärtämään näiden tasojen väliset yhteydet (Kauramäki 2002, 197). Työntekijää tuetaan löytämään omat kykynsä ja mahdollisuutensa, jotta hän pystyisi pärjäämään omassa työssään paremmin. Kokemuksellisessa oppimisprosessissa on tarkoituksena, että muutos tapahtuu nimenomaan työntekijässä, ja työntekijän välityksellä avautuu mahdollisuus vaikuttaa myös työympäristöön. (Rinne 1996, 123.) Henkilö hakeutuu työnohjaukseen usein siinä vaiheessa, kun hän on toiminut jo kauan ammatissaan, eli ohjattava luottaa omaan osaamiseensa ja ammattitaitoonsa, mutta hän hakee esimerkiksi jotain uutta näkökulmaa vaikeina pitämiinsä työtilanteisiin. Tässä on nähtävissä ero esimerkiksi työnohjauksen ja koulutuksen välillä, koska koulutuksessa ohjattavat eivät tunne olevansa asiantuntijoita, ja he saattavatkin helposti nähdä oppimisensa olevan enemmän kiinni kouluttajan onnistumisesta kuin itsestään. (Keskinen 1996, 94–97.)

Keskisen (2005) näkemyksen mukaan työnohjaus on erittäin tarpeellista myös esimiehille. Työnohjauksen avulla esimiehen on mahdollista oppia tunnistamaan häneen kohdistuvia rooli-odotuksia ja valitsemaan työtilanteisiin sopivat odotukset, joiden täyttämiseksi hän pystyy edistämään työntekijöiden perustehtävän suorittamista. (Keskinen 2005, 129.) Tätä näkemystä lienee mahdollista soveltaa myös opettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Kuten alaiset kohdistavat esimiehiinsä, niin opiskelijat kohdistavat ohjaajiinsa monenlaisia rooli-odotuksia riippuen kunkin omasta taustasta ja omista aikaisemmista auktoriteettisuhteista. Tuutoriopettajan tulisi tunnistaa ohjattaviensa erilaiset ohjaussuhteeseen kohdistamat odotukset.

Opiskelijat kuvaavat usein opintojen aiheuttaman kiireen olevan stressaavaa. Kiireen kokeminen on nykypäivän työelämässä tyypillinen ilmiö, ja kiireen kokemuksesta irrottautuminen voi olla vaikeaa. Opiskelijoille omien opintojen jäsentäminen, itselle asetettujen vaatimusten realisoiminen ja pysähtyminen refleктоimaan omaa stressiä aiheuttanutta tilannetta auttavat psykologisesti irrottautumaan opinnoista. Työnohjaus olisi hyvä menetelmä, jolla kiireen kokemusta pystyttäisiin purkamaan. (Keskinen & Patoranta 2011, 74.)

Työelämässä kasvamisen tukemiseksi käytetään **mentorointia**, jossa on samanlaisia tavoitteita kuin oppilaitoksissa tuutoroinnilla. Mentorointia käytetäänkin usein tuutoroinnin synonyyminä koulutusympäristössä. Mentori on ohjattavaansa kokeneempi työn-

tekijä tai opiskelija. Mentoroinnilla tuetaan opiskelijaa saavuttamaan pitkän tähtäimen suunnitelmia, tuetaan uraa sekä ammatillista kasvua ja kehittymistä ja annetaan emotionaalista tukea. Mentorointiprosessi perustuu vuorovaikutteiseen suhteeseen mentorin ja ohjattavan välillä ja prosessista on tarkoitus olla hyötyä molemmilla osapuolilla. (Keskinen & Paalumäki 2007, 9–10; Lazovsky & Shimoni 2005, 372; Schultheiss & Pennington 2009, 323.) Kansainvälisissä tutkimuksissa mentorointiprosessia on mallinnettu määrittelemällä mentoroinnille viisi osa-aluetta, joista kukin sisältää vielä erilaisia alakohtia. Mallin mukaiseen mentorointiin kuuluu opettaminen, sponsorointi, rohkaisu, ohjaaminen ja ystävyys, mikä tarkoittaa lähinnä vertaissuhteen muodostamista mentorin ja ohjattavan välille. (Lazovsky ym. 2005, 373; ks. myös Keskinen ym. 2007, 9–11.)

Yhteenvetoja voidaan todeta, että ohjauksella on useita muotoja, jotka ovat ainakin osittain lähellä toisiaan. Näitä ohjauksen erilaisia muotoja on ollut tarve pyrkiä määrittelemään myös niin, että ne erottuisivat toisistaan. Keskinen ja Paalumäki (2010) ovat analysoineet erilaisten ohjausmenetelmien toimivuutta ja luoneet kriteerit, joiden perusteella coachingin, mentoroinnin, työssä oppimisen ja tutoroinnin tarve voidaan erottaa toisistaan. Nämä erilaiset ohjausmenetelmiä erottelevat kriteerit ovat: osallistujien ominaisuudet, vuorovaikutuksen laatu, ohjaajan ja ohjattavan etäisyys/läheisyys organisaatiossa, vuorovaikutuksen tarkoitus, ohjauksen rakenne ja käyttäytymisen tason tavoitteet. Mentoroinnin vaikuttavuutta pk-yritysten toiminnan kehittämiseksi on arvioitu joissakin kansainvälisissä artikkeleissa, ja Keskinen ym. (2010) ovat päätyneet siihen, että kyseiset kriteerit voisivat olla yhtä hyvin onnistuneen työnohjauksen piirteitä. Piirteet ovat seuraavat: tapaamisten riittävä määrä ja tiheys, tavoitteellisuus, tulevaisuusorientoituneisuus, oikea ajoitus yrittäjän työuran kannalta, ohjaajan ja ohjattavan välinen luottamus, molemminpuolinen sitoutuneisuus, konkreettinen tulosten ja havaittavissa olevien seurausten tunnistaminen ohjauksen aikana, ohjaajan kyky kuunnella, olla myötäelävä, ammattitaitoinen ja tunnistaa riittävästi liikelämän työn ominaispiirteitä, ohjaajan kyvykyys vaihtaa rooliaan ohjauksen kuluessa, vuorovaikutuksen toimivuus sekä ohjaajan ja ohjattavan oppimistyylien yhteensopivuus. (Keskinen ym. 2010, 11.)

### **3.2 Ura käsitteenä**

Uraa voidaan määritellä eri tavoin, esimerkiksi organisaatiosta tai yksilöstä käsin. Uraa pidetään organisatorisena käsitteenä, jos ajatellaan, että organisaatiot suunnittelevat uria. Tällöin työntekijöiden rooliin kuuluu tavoitella urakehitystä, ja työurien katsotaan olevan sellaisia prosesseja, joiden avulla organisaatio uudistuu (Lerkkanen 2002a, 17). Organisatorisen urakäsityksen mukaisesti ihmisen ura etenee peräkkäisten organisatoristen roolien, ammatillisten roolien muuttumisen tai ammatillisen kapasiteetin karttumisen

mukaan (Lähteenmäki 1995, 38). Yksilölähtöisesti uraa pidetään yksilöllisenä saavutuksena, eikä henkilön ja hänen ammatillisen ympäristönsä vuorovaikutuksena. Tällöin onnistumisten ja epäonnistumisten katsotaan johtuvan yksilön henkilökohtaisista ominaisuuksista, jolloin ihmiset määrittyvät tekemänsä työn mukaisesti. (Onnismaa 2003a, 60–61.)

Lerkkasen (2002a) määrittelemä objektiivinen ura edustaa perinteistä urakäsitystä. Hänen mukaansa objektiivisella uratulkinnalla tarkoitetaan hierarkkisesti toisiinsa kietoutuneita työpaikkojen ketjua, joiden kautta työntekijä etenee lineaarisesti ja nousujohteisesti tehtävästä toiseen tai jopa ammattitasolta toiselle (Lerkkänen 2002a, 17).

Urien on määritelty olevan myös riippumattomia ja älykkäitä. Riippumattomalla uralla tarkoitetaan riippumattomuutta perinteisistä uramalleista, jolloin työntekijät liikkuvat eri organisaatioiden välillä hyödyntäen aikaisemmin hankittua osaamista. Älykäs ura taas koostuu kolmesta osaamisen alueesta, jotka ovat knowing-why, knowing-how ja knowing-whom. Knowing-why tarkoittaa ihmisen ammatillista osaamista, motiiveja, uskomuksia, arvoja ja identiteettiä. Knowing-how taas koostuu ammatillisesta osaamisesta ja knowing-whom puolestaan korostaa henkilökohtaisten verkostojen merkitystä uran rakentamisessa. (Ekonen & Lämsä 2005, 133–136.) Koulutusorganisaatioiden omaksuma urakäsitys lienee peräisin pitkälti edellisestä määrittelystä sekä Ruohotieltä (1998, 2002), jonka mukaan ura on yksilön osaamisen kasvua ja se ilmenee taitojen ja asiantuntemuksen lisääntymisenä. Tähän kuuluu myös vuorovaikutusverkoston kehittyminen. Ura nähdään läpi elämän jatkuvana ammatillisen kasvun prosessina. (Ruohotie 1998, 93; 2002, 209–210.) Ruohotien määritelmä sopii 2010-luvun urakäsitykseen, etenkin jos ammatillisen kasvun ajatellaan tukevan mahdollisuutta monimuotoiseen urakehitykseen.

### 3.3 Muuttuneet urat

Uratutkimuksen painotuksissa ja käsitteissä on nähtävissä yhteiskunnan muuttuminen, kun seurataan uratutkimuksen kehittymistä eri aikakausina. Uratutkimuksen aloitti Weber 1960-luvulla ja weberiläisessä urakäsityksessä olennaista oli ymmärtää niitä prosesseja, joissa yksilön ja organisaation tarpeet yhdistetään. Tuota uratutkimuksen ensimmäistä vaihetta nimitetään vaihemallien kaudeksi. (Peltonen 1995, 13; Takanen-Körpe-riich 2008, 66.)

1970-luvulla Schein käynnisti niin sanotun avoimien mallien kauden, jolloin työuraa tarkasteltiin yksilön ja organisaation vuorovaikutusprosessina ja jolloin uratutkimukseen otettiin mukaan kontekstin merkitys. Jo tällöin alkoi kuitenkin keskustelu myös urakriiseistä, joka syveni 1980-luvulla, jolloin kriisejä aiheutti yhteiskunnassa aivan uu-

tena ilmiönä syntynyt ”juppikulttuuri”. Uusiksi urakäsitteiksi nousivat uraputki, johtajien ahdistus, burn out ja uraväsymys. Näitä ilmiöitä tutkitaan edelleen 2010-luvulla, mutta lisäksi 1990-luvulta alkaen uratutkimuksen kohteiksi nousivat sellaiset ryhmät, joiden urakehityksessä osoittautui olevan ongelmia. Tällaisia ryhmiä olivat esimerkiksi naiset sekä kahden uran perheet. (Kattelus 2002, 20; Lähteenmäki 1995, 19–22; Takanen-Körperich 2008, 67; kts. myös Ekonen ym. 2005, 133–136.)

Varsinaisesti vasta 2000-luvulla työelämässä tapahtui niin radikaaleja muutoksia, että ne vaikuttivat merkityksellisesti sekä yksilöiden työuriin että koko elämäntapaan. Tultaessa 2000-luvulle siihen asti ainoana mahdollisena pidetty lineaarisen elämäntavan malli rikkoutui sekä koulutuksen että työelämän osalta. Postmoderniin 2000-luvun yhteiskuntaan kuuluvat aivan uudenlaiset haasteet, kuten globalisaatio, teknologiakehitys ja yksilöllistyminen. Ennustettavissa oleva elämäntapa muuttui, ja siirtymät nuoruudesta aikuisuuteen sekä opiskelusta työelämään tapahtuvat nykyään epälineaarisesti ja epäyhtenäisesti (Thomson, Bell, Holland, Henderson, McGrellis & Sharpe 2002, 335–336). Waltherin (2006, 120; 2009, 121–122) mukaan yksilön elämäntapaa luonnehtii yksilöllistyminen, epäohjonmukaisuus, pitkittyneisyys, sirpaleisuus ja epävarmuus, mikä vaikeuttaa siirtymistä nuoruudesta aikuisuuteen. Esimerkiksi yksilöllistyminen työelämässä tarkoittaa sitä, etteivät organisaatiot tarjoa enää minkäänlaisia valmiita urapolkua, vaan jokaisen henkilön odotetaan luovan yksilöllisen uransa itse. (Herranen ym. 2008, 15–16; Peltonen 1995, 9; Rouhelo 2008, 56–57; ks. myös Onnismaa 2007, 79–81 ja Savickas 1993, 205–215.)

Yhteiskunnan yksilöllistymiskehityksessä on havaittu olevan sekä hyviä että huonoja puolia. Toisaalta yksilöllistyminen mahdollistaa suuren valinnan vapauden työmarkkinoilla, mutta toisaalta individualisoituvasta yhteiskunnasta ei ole enää tarjolla kollektiivista tukea ja turvaa. Nuorten oletetaan osaavan tehdä jatkuvasti erilaisia uria koskevia valintoja, mutta tosiasiallisesti he tarvitsisivat ohjausta ja tukea näille valinnoille. (Julkunen 2003, 67–68; Walther 2009, 128–129.) Sen tähden nykyaikaisina ilmiöinä ovat nousseet esiin mitkä erilaisimmat elämäntaitojen opettajat, personal trainerit, coachaajat ja konsultit (Julkunen 2003, 67–68). Näiden erilaisten ohjaajien on myös jatkuvasti koulututtava, koska hekin tarvitsevat uusia taitoja kyetäkseen auttamaan ihmisiä, joiden elämä on aiempaa epävarmempaa ja sattumanvaraisempaa (Peavy 1999, 66). Eri-ikäisten ihmisten urien ohjaamiselle ja ohjaamiseen kykeneville henkilöille näyttää siis olevan kysyntää nykyisillä työmarkkinoilla.

*Tässä tutkimuksessa* ura määritellään ns. uuden urakäsityksen mukaan. Jokainen yksilö tekee elämässään uran, oli se sitten Mary Sue Richardsonia (2000) mukailen palkkatyötä tai muunlaista tekemistä. Työelämän muutosten myötä ihmiset saattavat tehdä

useita työuria elämässään, tai ura saattaa koostua työ- ja työttömyysvaiheista ja vaikka vanhempainvapaista. Perinteisen hierarkkisen ja uuden uusliberalistisen urakäsityksen vaihtoehtona työtä ja oppimista voidaan tarkastella ihmisten elämän kokonaisuudessa. Ihmisen toimintaa ja oppimista tutkitaan sosiaalisessa paikassa, kontekstissa, suhteissa ja vuorovaikutuksessa. Uraohjauksen kannalta on tärkeää olla selvillä, mikä paikka ja sijainti työllä on yksilön elämässä ja elämänkentässä, ja millaisia merkityksiä hän milloinkin uralleen antaa. Ammatillisia ratkaisuja ajatellaan pikemminkin suhteessa kunkin elämänvaiheeseen ja elämänolosuhteisiin kuin suhteessa elinikäiseen työuraan. (Richardson 1998; 2–7; Richardson 2000, 208–209; ks. myös Onnismaa 2003a, 66 ja Onnismaa 2007, 80–81.)

### 3.4 Uraohjaus ja urasuunnittelu

**Yhdysvalloissa** uraohjauksen tutkimuksella on pitkät perinteet. 1900-luvun alkupuoliskolla uraohjauksen nähtiin olevan lähinnä ammatinvalinnan ohjausta, jolloin ohjauksessa pyrittiin löytämään ohjattavan piirteille, ominaisuuksille ja kyvyille sopiva vastaavuus jostakin ammatista. Ensimmäinen uraohjauksen isä oli Frank Parsons (1854–1908). Ammatillisessa ohjauksessa käytettiin psykometrisiä testejä, ja opiskelijoita luokiteltiin Alfred Binetin älykkyydestien avulla. (Lambie & Williamson 2004, 125–129.) Yhdysvaltoihin perustettiin kansallinen ammatillinen ohjausyhdistys, National Vocational Guidance Association (NVGA) vuonna 1913, ja yhdistys oli merkittävässä roolissa, kun uraohjaaja tunnustettiin ammatiksi. 1920-luvulla John Deweyn ansiosta ohjaus sisällytettiin opetussuunnitelmaan.

1940-luvulla uudenlaisen ohjauksen isäksi tuli Carl Rogers (1902–1987), jonka psykologinen humanismi –suuntaus vastusti mekanistisia ja reduktionistisia ihmiskäsityksiä, jotka olivat vallalla psykoanalyysissä ja käyttäytymisteorioissa. Rogersin mukaan uraohjaajan tuli olla empaattinen, luoda turvallinen ohjausympäristö ja tukea ohjattavan kasvuprosessia, sekä parantaa ohjattavan omia kykyjä selviytyä sekä sen hetkisten ongelmien parissa että tulevaisuudessa. Ohjausta ruvettiin lähestymään ihmisten eikä ongelmien näkökulmasta. Ohjauksessa käsitteen guidance alkoi korvata käsite counselling. (Lambie ym. 2004, 127–129.) 1950-luvulla alkaen ohjaus nähtiin henkilökohtaisena ja vuorovaikutteisena, sekä sosiaalisena ilmiönä. Ohjausta kohdennettiin etenkin lahjakkaille opiskelijoille, joiden täysi lahjakkuuspotentiaali haluttiin käyttöön. 1960-luvulla Gilbert Wrenn kehitti holistisen ohjauksen mallin, jota ruvettiin käyttämään, ja ohjausta alettiin antaa myös muille kuin erityislahjakkaille opiskelijoille. Vuonna 1975 ohjaus laajeni lainsäädännöllisesti koskemaan myös vammaisia opiskelijoita, ja tällöin alkoi erityisohjauksen kehittyminen. (Lambie ym. 2004, 128–129.)

1980-luvulta 2000-luvulle uraohjaus on nähty entistä tärkeämpänä Yhdysvalloissa. **Ohjauksen tavoitteena** pidetään yksiselitteisesti opiskelijan siirtymisen helpottamista koulutuksen jälkeen työelämään. **Ohjaajan pätevydeksi** määritellään, että ohjaaja on lisenssin omaava ammattilainen, jolla on oltava vähintään ylemmän korkeakoulututkinnon tai jonkin vastaavan tasoinen korvaava tutkinto. Eri osavaltioissa on käytössä erilaisia ohjausohjelmia. Termit ”guidance and counselling” on osittain korvattu termillä ”school counselling” ja uraohjaajan ammatillisuutta korostetaan käyttämällä termiä ”professional school counsellor”. (Lambie ym. 2004, 128–130.) **Euroopassa** on 2000-luvulla pyritty integroimaan ohjausta opetussuunnitelmiin eri koulutusasteilla. Suomessa peruskoulussa oppilaanohjaus kuuluu opetussuunnitelmaan. Euroopassa toisen asteen ja korkeakouluasteen ohjaajat ovat tyypillisesti peruskoulutukseltaan opettajia tai psykologeja, kuten Suomessakin. (Euroguidance 2011, Lundahl ym. 2009, 30–32; Schultheiss ym. 2009, 322–323.)

Työmarkkinoiden ja työelämäkvalifikaatioiden muuttuessa niin suomalaisessa koulutuspolitiikassa kuin Euroopan Unionin ja OECD:n alueellakin on korostettu voimakkaasti elinikäisen oppimisen merkitystä, johon kansalaisia tulisi kasvattaa (Lairio, Vanhalakka-Ruoho, Puukari & Juutilainen 2009, 391; Lairio & Nissilä 2003, 14). Euroopan unionin ministerineuvoston 28.05.2005 hyväksymän päätöslauselman mukaan elinikäiseen oppimiseen liittyvällä ohjauksella tarkoitetaan kaikkia sellaisia toimia, joiden avulla kaikenikäisiä kansalaisia tulee ohjata tekemään koulutukseen ja ammattiin liittyviä päätöksiä missä tahansa elämänvaiheessa, sekä hallitsemaan yksilöllistä kehitystään oppimisessa ja työssä (Seinä 2001, 91; Vuorinen, Karjalainen, Mylly, Talvi, Uusi-Rauva & Holm 2005b, 62). OECD:n koulutuspoliittisissa linjauksissa korostetaan, että uraohjauksen tulee olla opiskelijakeskeistä, mikä tarkoittaa ohjauksen saatavuuden parantamista, vaikuttavuuden tehostamista ja kustannustehokkuuden lisääntymistä (Sallinen 2003, 46). Ohjaustoimiksi määritellään esimerkiksi tietojen ja neuvojen antaminen, opinto-ohjaus, tietojen ja taitojen arviointi, opastus, neuvottelu, päätöksenteko- ja uranhallintataitojen opettaminen. OECD-maissa käytetään monenlaisia termejä kuvaamaan näihin toimiin liittyviä palveluja, muun muassa opinto-, ammatti- tai uraohjaus, ohjaus ja opastus, uraohjaus- ja opinto-ohjauspalvelut. (Mylly 2006, 3; Vuorinen ym. 2005b, 62; ks. myös Vuorinen 2003, 181–196.)

Opiskelijoiden siirtyminen korkeakoulusta työelämään on suuri muutos. Ammattikorkeakoulun uraohjauksen olennaisena sisältönä on opiskelijoiden valmentaminen tulevaan työelämään. Uraohjauksen tavoitteena on, että opiskelija selviytyy opinnoistaan kitkattomasti ja pääsee hyvin alkuun valitsemallan työuralla. Ohjauksessa tulee korostaa opiskelijoiden valmiuksia suunnitella uraansa myös pidemmälle eteenpäin, koska



urasuunnittelu on nähtävä koko iän jatkuvana prosessina juuri elinikäiseen oppimiseen tähtäävän tavoitteen myötä. (Lairio, Puukari & Nissilä 2001b, 74–76; Lairio, Penttinen & Penttilä 2007b, 74–81; Lätti & Putkuri 2008, 35; Onnismaa 2007, 15; Virtala 2006, 5–6.) Yhtenä tärkeimmistä työelämäkvalifikaatioista on monialainen osaaminen, joten opiskelijoiden on saatava monipuoliset tiedot työelämästä, ammateista ja koulutusmahdollisuuksista, sekä erilaisten valintojen merkityksestä, sillä jo opintojen aikana tehdyillä ainevalinnoilla voi olla suuri merkitys työllistymisen kannalta (Kuittinen, Rautopuro & Väisänen 1997, 20; Mikkola 2003, 32).

Uraohjauksessa elinikäisen oppimisen omaksuminen on välttämätön tavoite. Elinikäisen oppimisen taustalla on näkemys, että ihmistä pidetään aktiivisena tiedon etsijänä ja oppiminen tapahtuu pitkälti itseohjautuvasti (Ruohotie & Honka 2003, 36). Itseohjautuvuuden saavuttamiseen tarvitaan kuitenkin ohjausta. Elinikäiseen oppimiseen tähtäävän uraohjauksen tarkoituksena on auttaa opiskelijaa asettamaan nimenomaan yksilöllisiä tavoitteita omalle uralleen ja ohjata häntä pohtimaan juuri omia kiinnostuksen kohteita. Opiskelijan tulee myös osata arvioida omia kykyjään ja taitojaan realistisesti. Lisäksi opiskelijalle tulee antaa laaja käsitys koko koulutusjärjestelmään ja työmarkkinoihin liittyvistä asioista. (Lätti ym. 2008, 35.) Uraohjauksen tavoitteeksi voidaan kiteyttää, että opiskelija saa keinoja oman uransa hallintaan. Uranhallintataitoihin kuuluvat koulutusalan valitsemisen ja ammatin valitsemisen taidot, urasuunnittelutaidot, työnhakutaidot, organisaatioihin sitoutumisen taidot, sekä valmiudet jatkuvaan itsensä kehittämiseen eli elinikäiseen oppimiseen.

Virtala (2006) on todennut, että perusopetuksessa ohjauksella on pystytty tukemaan hyvin nuoren kasvua ja kehitystä, mutta henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan tai elinikäiseen koulutus-, elämän-, ja urasuunnitteluun liittyvät kysymykset eivät ole toteutuneet perusopetuksen jälkeen jatkumona. Yhdeksi painavaksi syyksi uraohjauksen toimimattomuuteen hän esittää, että resursseja ei ole käytetty riittävästi opiskelijoiden omien tavoitteiden toteuttamisen tukemiseen, vaan ohjauksella on pyritty ensisijaisesti turvaamaan koulutusjärjestelmän häiriötön ja tehokas toiminta. (Virtala 2006, 4.)

Sekä kotimaisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa on osoitettu, että korkeakoulujen uraohjaajien tulee ottaa huomioon urasuunnittelun epävarmuus ja opiskelijoiden epätietoisuus erilaisista mahdollisuuksista. Opiskelijat eivät useinkaan suunnittele uraansa täysin tietoisesti, vaan jo koulutusalan valinta voi olla monen tekijän summa, tai vaikkapa sattumaa (McKay, Bright & Pryor 2005, 99; Lerkkanen 2002a, 17; Pryor, Amundson & Bright 2008, 309–311).

Lerkkanen (2002a) tutki suomalaisten ammattikorkeakouluopiskelijoiden uravalintaa käyttäen nimenomaan käsitettä uravalinta, eikä uranvalinta. Hän laajensi tutkimuksissaan uravalinta-käsitteen ilmaisuun *koulutus- ja uravalinta*, koska opiskelijat eivät olleet selvästi kyenneet erottamaan, mitkä ongelmat liittyivät koulutuksen valintaan ja mitkä taas uranvalintaan. Aikaisemmissa tutkimuksissa oli nimittäin havaittu, että opiskelijat olivat tehneet alavalintansa, eli aloittaneet opintonsa ammattikorkeakoulussa, vaikka he eivät olleet mitenkään olleet varmoja uransa valitsemisesta. (Lerkkanen 2002a, 17; ks. myös Lerkkanen 1999.) Tästä voidaan ennakoida, että vaikka opiskelija tekee päätöksen lähteä opiskelemaan ammattikorkeakouluun, tehty valinta saattaa arveluttaa häntä vielä pitkään opintojen kuluessa.

Uraohjaaja ohjaa opiskelijoita tekemään urasuunnitelman. **Urasuunnittelulla** tarkoitetaan yksilöllistä suunnitteluprosessia, jossa opiskelija tulee tietoiseksi muun muassa omista uramahdollisuuksistaan ja -tavoitteistaan, sekä laajemminkin päämäärästensä elämässä, ja oppii määrittelemään omien tavoitteidensa saavuttamiseen tähtäävän urapolun ja siihen kuluvan ajan (Kattelus 2002, 21–23). Onnistunut uran suunnitteleminen eli career management vaatii opiskelijalta kiinnostunutta asennetta ja halua oppia realistista suunnittelua, sekä innostusta elinikäiseen oppimiseen. Onnistumisen edellytyksenä on myös kyky ja halu realistiseen itsearviointiin, sekä kyky oppia havaitsemaan erilaisia avautuvia mahdollisuuksia. Lisäksi hyviin suunnittelutaitoihin voidaan listata kuuluvan halun oppia sopeutuvaisuutta ja joustavuutta, sekä sitkeyttä, optimismia ja riskinottoa. (ks. Onnismaa 2003a, 64.)

Onnismaa (2003a) kritisoi sitä, että yksilölle on asetettu edellä mainittuja uran suunnitteleminen taitojen vaatimuksia sen takia, että työelämä on muuttunut. Tutkijan mukaan vaatimukset kääntyvät helposti yksilöltä vaadittaviksi ominaisuuksiksi, eikä niiden mielletä olevan muuttuneen työelämän vaatimuksia. Näin ollen uran suunnittelu-käsite (CM) näyttää liittyvän yksilön henkilökohtaiseen kilpailukykyyn työmarkkinoilla. Tutkija toteaa hieman ironisesti, että CM:n määritelmät kuulostavat siltä kuin jokaisen henkilön olisi perustettava oma yritys, jonka myytävänä tuotteena on oma itse. (Onnismaa 2003a, 64.)

Kanadalaiset ohjaajat määrittelevät käsitteen *Career development* sateenvarjokäsitteeksi, joka pitää sisällään muun muassa urakasvatuksen, uraneuvonnan, työllisyysneuvonnan, inhimillisten voimavarojen kehittämisen, työllisyystaitoihin suuntautuvan koulutuksen ja henkilökohtaisiin taitoihin liittyvän koulutuksen. *Career management* (CM) määritellään osittain career development -termin kanssa päällekkäin meneväksi, mutta selkeämmin tavoitteelliseksi ja tietoiseksi yksilön uraan liittyväksi toiminnaksi. Career management on joidenkin tutkijoiden mukaan korvaamassa käsitteen urasuunnittelu. Career management -käsitteelle ei ole kuitenkaan vielä löydetty vakiintunutta suomen-

kielistä vastinetta, sillä uran hallinta viittaa siihen, että ura olisi hallittavissa ja ennakoitavissa, mitä se ei välttämättä ole. Termiä *urataidot* onkin pidetty parempana käännökseenä. (Onnismaa 2003a, 63–64.)

Lukuisat uraohjauksen tutkijat ovat sitä mieltä, että olisi mahdollista luoda kansainvälinen uraohjauksen malli. Tämä nähdään tarpeelliseksi, jotta eri maissa pystyttäisiin käyttämään niukkoja ohjausresursseja mahdollisimman tehokkaasti. Kansainvälinen liikkuvuus onkin luonut pohjaa yleiselle yli kulttuurirajojen ulottuvalle uraohjaukselle. Tällaista mallia pystyttäisiin hyödyntämään eri maissa, kun ohjauksen sisältöön voisi kuitenkin lisätä paikallisesti tarvittavia erityispiirteitä. (Hartung 2005, 12–16.) Savickasin (2003, 87–96) mukaan uraohjauksessa tulisi keskittyä sellaisen teorian kehittämiseen, joka olisi holistinen, kontekstuaalinen ja monikulttuurinen.

**Edellä mainittujen tutkimustulosten perusteella voidaan tiivistää, että tullessaan ammattikorkeakouluun opiskelija on saanut jonkinlaista uraohjausta, tai ainakin ammatinvalinnan ohjausta. Koulutukseen tulee myös paljon opiskelijoita, joilla oma urakäsitys on täysin kypsytön, ja he ovat päätyneet opinahjoonsa enemmän tai vähemmän ajautuneina. On tarpeellista etsiä, millaisia urasuunnittelutaitoja eri koulutusvaiheiden opiskelijoilta löytyy, ja löytyykö koulutusalan valintaperusteista mahdollisesti yhteyttä opiskelijan urasuunnittelukykyyn.**

#### 3.4.1 Ennakointi uraohjauksessa

”Miksi autossa on suurempi tuulilasi kuin peruutuspeili? Ja miten tämä metafora liittyy uraohjaukseen?” kysyi Jukka Lerkkanen Ohjauksen väylät ja uudet viitat –ajankohtaisseminaarissa (Tampereella 4.11.2008), ja vastasi, että uraa suunniteltaessa on tarkoitus katsoa ensisijaisesti eteenpäin eikä taaksepäin.

Tulevaisuuteen voidaan suhtautua ainakin kolmella tavalla. Suhtautuminen voi olla enakoivaa, jolloin ajatellaan, että maailmaa ohjaavat määrätyt luonnonlait. Tulkitsevan lähestymistavan mukaan taas pyritään selvittämään, miten eri kulttuurit, toiminnot, yhteiskunnalliset tapahtumat sekä asenteet muuttavat todellisuutta. Tällöin totuuden ajatellaan olevan jakamatonta, mutta sitä voidaan tulkita eri tavoin eri aikoina. Kriittisen lähestymistavan mukaan kyseenalaistetaan tulevaisuutta koskevat yleiset käsitykset ja ajatukset. (Hyyryläinen & Leminen 2003, 99–100.)

Koska tulevaisuuden haasteena on eri ammattien ja työtehtävien jatkuva muuttuminen, muutokset edellyttävät koulutuksen ja työelämän välistä entistä tiiviimpää yhteistyötä. Monialaisesta osaamisesta on tullut tärkeä kilpailukeino. Opetus- ja kulttuuriministeriön linjausten mukaisesti koulutusjärjestelmä on saatava joustavammaksi, ja sen kykyä

vastata muuttuviin tarpeisiin tulee saada lisättyä, kun taas epätarkoituksenmukaista koulutusta tulee saada vähennettyä. Tulevaisuuden osaamistarpeita kannustetaan ennakkoimaan paikallisesti. Paikallisten koulutustarpeiden tiedostamisella ja esiin tuomisella on tarkoitus vaikuttaa valtakunnalliseen koulutus suunnitteluun. Ennakointia tarvitaan ennen kaikkea siihen, että pystytään kouluttamaan riittävä määrä osaavaa henkilöstöä pidemmällä tähtäimellä tulevaisuuden työelämän tarpeisiin nähden. Korkeakoulupoliittisissa ratkaisussa on lisäksi huomioitava, että tulevaisuuden asiantuntijoita tulee kouluttaa monikulttuuriseen yhteiskuntaan ja monikansallisiin yrityksiin. (Koulutus ja tutkimus 2007–2012, 11–12; Lehtinen ym. 2012, 6–9; Selvitys koulutus- ja osaamistarpeiden kehittymisestä sekä ennakkoinnin tilasta ja kehittämistarpeista 2010, 2011b, 11, 15; Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma 2007, 11–12; Rubin 2012, 4; Takanen-Körperich 2008, 15.)

Suomessa, kuten muissakin Euroopan valtioissa on ollut viime vuosina yhtenä keskeisenä koulutuspolittisena tavoitteena paitsi koulutuksen tehokkuus, niin myös joustavuus. Tavoiteltava osaaminen on määritelty sellaiseksi, että se on joustavasti siirrettävissä uusien työtehtävien hallintaan. Koulutuksella pyritään tarjoamaan sellaista osaamista, että se mahdollistaa työvoiman kansainvälisen liikkuvuuden. (Azizi & Lasonen 2006, 167–168.)

Rubinin (2012) mukaan koulutusorganisaatioiden strategioissa näkyy kuitenkin edelleen, että tulevaisuuteen suhtaudutaan liian reaktiivisesti, eli pyritään lähinnä sopeutumaan muutokseen. Hänen mukaansa asennoituminen tulisi saada nopeasti muuttumaan proaktiiviseksi, jolloin koulutuksella pyrittäisiin vaikuttamaan tulevaisuuden kehitykseen ja laatuun, eli ottamaan tulevaisuus haltuun. (Rubin 2012, 6–7.) Työelämän osaamistarpeita määrittää käsite post-occupational, eli jälkiammatillisuus, jolloin ammattien sijasta tarvitaan pikemminkin tietoa, informaatiota ja monitaitoisuutta. Asiantuntijuus muuttuu koko ajan, jolloin muuttumattomille ammattirakenteille ei ole enää käyttöä. Lisäksi on syntynyt aivan uusia ammatteja, joihin ei ole olemassa edes varsinaisesti peruskoulutusta. (Julkunen 2003, 61; Lehtinen ym. 2012, 20; Selvitys koulutus- ja osaamistarpeiden kehittymisestä sekä ennakkoinnin tilasta ja kehittämistarpeista 2010, 2011b, 11.) Asiantuntijaksi ei enää kasveta pelkästään tutkinto-opiskelun avulla, vaan usein tarvitaan lisäksi pitkäaikaista ja tavoitteellista harjoittelua, eli taitojen yhdistymistä tietoihin. Asiantuntijan on hallittava nopeasti muuttuvia tilanteita ja kyettävä liikkumaan vielä joustavasti jopa eri asiantuntijuuden alueiden välillä. Korkeasti koulutetuille asetettuihin vaatimuksiin ei kuulu muutoksiin sopeutuminen, vaan heillä tulee olla kompetenssia muutosten, uuden tiedon ja uusien toimintojen käynnistämiseksi. (Lehtinen ym. 2012, 11–14; Rubin 2012, 6–7, 20.)

Tuoreen kotimaisen näkökulman ennakkointiin tuo Työ- ja elinkeinoministeriön raportti ”Suomen työelämä vuonna 2030”, jossa ennakoidaan uraohjauksen kannalta kiinnostavalla tavalla, että työntekijöiltä edellytetään aiempaa enemmän refleksiivisyyttä tulevaisuuden työelämässä. Refleksiivisyys tarkoittaa ihmisen kykyä ottaa oma toimintansa ja tarvittaessa jopa oma minuutensa kriittisen tarkastelun kohteeksi (Alasoini, Järvensivu & Mäkitalo 2012, 29). Refleksiivisyyteen kuuluu arvo-osaaminen, millä tarkoitetaan kykyä ymmärtää erilaisia arvoja, kykyä ottaa huomioon muiden ihmisten arvoja ja kykyä pohtia arvojen keskinäisiä suhteita. Tulevaisuudessa työntekijät joutuvat toimimaan nykyistä oma-aloitteisemmin ja tekemään entistä nopeammin ja itsenäisemmin tärkeitä ratkaisuja ja valintoja. Työntekijöiltä odotetaan, että he kykenevät tulemaan toimeen erilaisia arvoja painottavien ihmisten kanssa. Työntekijöiden tulee myös kyetä solmimaan esimiesten ja muiden työntekijöiden kanssa moraalisia sopimuksia siitä, mikä työssä on keskeisintä ja tavoittelemisen arvoista, sekä millaiset toimintatavat ovat hyväksyttäviä eettisin ja ekologisista perusteista. Refleksiivisyys ei ole pelkästään työelämän vaatimus, vaan se heijastuu ihmisten elämänvalintoihin laajemminkin ja työlle annettavaan merkitykseen osana elämän kokonaisuutta. (Alasoini ym. 2012, 29–30.)

Globalisaation rinnalla etenevä teknologinen kehitys muuttaa sekä oppimis- että työympäristöjä ja synnyttää myös jatkuvia oppimistarpeita. Tietoyhteiskunnassa ammatillisessa pätevyudessa painottuvat sellaiset ominaisuudet kuin yleinen aktiivisuus, tiedollinen uteliaisuus, kriittinen asioiden seuraaminen, älyllinen joustavuus, epävarmuuden sietokyky, yhteistyökyky, kansainvälisyys, sosiaaliset ja verkostoitumistaidot, yrittäjäys ja valmius oppia uutta. Kun informaatiota ja tietoa on tarjolla lähes rajattomasti, uudeksi ammatilliseksi taidoksi nousee myös kyky löytää olennainen tieto. Pirstaleisen valtavan tietomäärän takia on vaarana, että ihminen lakkaa hahmottamasta kokonaisuutta. (Julkunen 2003, 62; Mäkinen & Olkinuora 2001, 10; Rubin 2012, 6–7; Tynjälä 2008, 124–125.) Opiskelijaa ei ole kuitenkaan mahdollista opettaa pelkästään tiedon karsimiseen, koska ei ole olemassa mitään yleispäteviä kriteerejä, miten tietoa pitäisi karsia. Sen sijaan kyky oppia käyttämään hyväksi nopeasti uusiutuvaa tietoa, edellyttää, että opiskelija oppii uudenlaisen lukutaidon. (Parkkinen 2003, 159.)

Tietoyhteiskuntaa kuvataan usein verkostoyhteiskuntana, joka on globaali, hajautettu, innovatiivinen ja joustava, ja jonka kulttuuri perustuu jatkuvalla muotoutumiselle ja uudelleen muotoutumiselle. On arvioitu, että esimerkiksi vuoteen 2020 mennessä suuri osa yhteiskunnan palveluista on siirtynyt verkkoon (Selvitys koulutus- ja osaamistarpeiden kehittymisestä sekä ennakkoinnin tilasta ja kehittämistarpeista 2010, 2011b, 14). Tietoyhteiskuntaa pidetäänkin jo kuluneena käsitteenä ja sen sijasta tulevaisuudessa en-

nakoidaan puhuttavan tietoisesta verkostoyhteiskunnasta (Tulevaisuusluotain 2006, 3, [www-dokumentti](#)).

Tietoyhteiskunnassa asiantuntijuutta on ruvettu määrittelemään siten, että yksilöllistä osaamista ei pidetä riittävänä, vaan tärkeämpänä on ryhmien ja toimintaverkostojen asiantuntijuus. Oppimisen ja osaamisen kehittämisen nähdään olevan yhä enemmän sosiaalista ja verkostoitunutta toimintaa ja omien toimintamahdollisuuksien laajentamista verkostoyhteyksien kautta. Verkostossa eri henkilöillä on erilaisia toisiaan täydentäviä asiantuntijuusrooleja tiedon tuottamisessa, sen prosessoimisessa ja jakamisessa. (Aalto, Ahokas & Kuosa, 2008, 12; Lehtinen ym. 2012, 12–14; Rubin 2012, 18–19; Tulevaisuusluotain 2006, 26, 36, [www-dokumentti](#).) Vaikka nykyään korostetaan verkostoasiantuntijuutta, niin on huomattava, että edelleen tulevaisuuden osaamisvaatimuksiin katsotaan kuuluvan yhä lisääntyvässä määrin myös perinteisesti työelämässä korostetut sosiaaliset taidot. Sosiaalinen pääoma ja sosiaaliset kyvyt liittyvät kommunikointi- ja viestintätaitoihin, elämänhallintataitoihin sekä ihmisten ja tehtävien johtamiseen. (Hyyryläinen ym. 2003, 102; Tynjälä 2008, 124–125.)

Huolimatta siitä, että työelämän epävarmuustekijät ovat lisääntyneet huomattavasti, suomalaisessa yhteiskunnassa pidetään koulutuksen merkitystä tärkeänä. Ammattikorkeakoulussa hyvän työllisyyden aloilla opiskelevat ovat pitäneet koulutustaan ennen kaikkea jonkinlaisena tulevaisuusvakuutena (Vuorinen ym. 2005a, 130). Koulutusta vakuutena pitävien käsitykset ovatkin oikeita sen tiedon varassa, että tutkimukset osoittavat vain koulutettujen työpaikkojen lisääntyneen viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana. Eurooppa 2020 -strategian mukaan Suomessa tavoitellaan korkeakoulutettujen määrän kasvua, niin että korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus kasvaisi väestössä 42 prosenttiin. (Selvitys koulutus- ja osaamistarpeiden kehittymisestä sekä ennakkoinnin tilasta ja kehittämistarpeista 2010, 2011b, 11.)

Edellä mainittujen tutkimustulosten mukaan voidaan todeta, että ammattikorkeakoulun uraohjauksen on oltava tulevaisuuden ennakkointia, siinä on otettava huomioon työmarkkinoiden ennustamattomuus, nopea muuttuvuus ja korkea kilpailuaste, koska nämä trendit ovat vallalla kaikilla työurilla, myös korkeasti koulutettujen urilla. Uraohjauksen kannalta haasteeksi muodostuu se, miten ohjaajat mieltävät tulevaisuuden tekemisen ja osaamisen. Ohjaajan tulisi saada opiskelija ymmärtämään toimintansa suhteessa tulevaisuuteen, eikä pelkästään suhteessa nykypäivään. (Hyyryläinen ym. 2003, 100–101.)

Euroopan neuvosto on määritellyt ohjausalan ennakkoiduiksi osaamistarpeiksi seuraavat: 1) kansalaisten elinikäisten urahallintataitojen lisääminen, 2) ohjauspalvelujen saatavuuden parantaminen, 3) ohjauspalveluiden laadun kehittäminen, sekä 4) koordinaation ja

yhteistyön lisääminen valtakunnallisten ja alueellisten päättäjien kanssa. Nämä kaikki osaamistarpeet ovat relevantteja otettaviksi huomioon ammattikorkeakoulujen uraohjauksen kehittämisessä. (Lerkkanen 2009, 142.)

*Tässä nyt käsillä olevassa tutkimuksessa on mahdollista saada käsitys, millaisella uraohjauksella opiskelijoita ohjataan kohtaamaan työelämän epävarmuus, ja osaavatko opiskelijat ennakoita tulevaisuutta urasuunnittelussaan.*

### 3.4.2 Henkilökohtainen opetussuunnitelma urasuunnittelun välineenä

Korkeakouluopiskelijoille ohjauksen tehostaminen on tarkoittanut esimerkiksi sitä, että opiskelijoiden on laadittava henkilökohtainen opetussuunnitelma eli hops. Ammattikorkeakouluissa hops-ohjauksesta huolehtivat yleensä opettajatuutori, koulutusohjelmavastaaava tai opinto-ohjaaja (Vuorinen ym. 2005a, 48). Lyhenne hops tulee sanoista henkilökohtainen opinto-, oppimis-, opetus- tai opiskelusuunnitelma, -ohjelma tai -sopimus (Annala 2007, 20). Käsitteeseen opinto voidaan sisällyttää opiskelu, sekä oppiminen ja opetuksen järjestäminen (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005, 14). Hopsin edeltäjänä pidetään oppimissopimuksia (learning contracts), joita kehiteltiin Yhdysvalloissa. Oppimissopimuksen lähtökohdat ovat jo 1920-luvulta, jolloin itsenäinen opiskelu alkoi kiinnostaa ihmisiä. Itsenäinen opiskelu laajeni opetuksen yksilöllistämiseen 1960-luvulla ja edelleen 1960–1970-luvulla itseohjautuvan oppimisen tutkimukseen. (Annala 2007, 20–21.)

Suomalaisessa korkeakoulussa hops on varsin uusi ilmiö, mutta muilla kouluasteilla se on ollut käytössä jo pitkään. Hops on lähtöisin erityis- ja aikuiskoulutuksesta, ja hops-ajatus perustuu opiskelijoiden erilaisiin oppimistarpeisiin. Hopsiin liittyy opiskelun yksilöllistäminen ja henkilökohtaistaminen, mitkä tarkoittavat oppijoiden oppimisprosesseihin ja ammatilliseen kehittymiseen liittyviä prosesseja. Opintojen yksilöllistämällä (individualising) tarkoitetaan oppijoiden yksilöllisiä polkuja opetuksen pysyessä samana. Sen sijaan käsitteellä henkilökohtaistaminen (personalization) tarkoitetaan oppijoiden oppimisprosesseihin ja ammatillisen kehittymisen varmistamiseen liittyviä prosesseja. Yksilöllistämistä on pyritty täydentämään opintojen henkilökohtaistamisella, sillä, miten muiden kanssa opittu voi saada henkilökohtaisia merkityksiä ammatillisen kasvun sekä ura- ja elämänsuunnittelun osana. Ammatillinen osaaminen, sekä tehtävään sidotut että varsinkin yleiset työelämätaidot, kehittyvät osana ammatillista minää. (Onnismaa 2003b, ks. myös Annala 2007, 21.)

Tarkoitus on, että hops-prosessi kestää koko opintojen ajan, jolloin tavoitteena on tukea opiskelijan akateemisen ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä ja persoonallista kasvua (Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma 2007, 23; Vanha-

nen-Nuutinen 2004, 55; Vuorinen ym. 2005a, 48). Paitsi että hops on opiskelijan henkilökohtainen suunnitelma, sille on asetettu myös muita vaatimuksia. On jopa määritelty, että hops olisi opiskelijan ja ammattikorkeakoulun välinen sopimus tutkinnon suorittamisesta. Hyvin laadittuun hopsiin opiskelija määrittelee henkilökohtaiset tavoitteensa koskien ainevalintoja, harjoitteluja ja opinnäytetyötä, aikomansa tavan opiskella ja aikataulusuunnitelman toteutuksesta. Opiskelijaa tulee ohjata esimerkiksi ainevalinnoissa, jotta ne tukevat hänen omia urasuunnitelmiaan, ja jotta hän osaa ottaa huomioon työelämän osaamistarpeet. Uraohjaus, jota työstetään hops-prosessissa edellyttääkin jatkuvaa opiskelijan työskentelyn seuraamista, jotta hän onnistuu rakentamaan ja päivittämään hopsiansa. (Ikonen, Laiho, Mylly, Simula & Töytäri 2004, 30–31; Pöntinen 2003, 49.)

Hops voidaan nähdä joko suppeana tai laajana opintojen suunnittelun työvälineenä. Suppean tulkinnan mukaan suunnitelmaan kerätään ne opintokokonaisuudet, jotka opiskelija aikoo sisällyttää tutkintoonsa. Laajan määrittelyn mukaan hopsia pidetään opiskelijan ammatillisen kasvun välineenä, jolloin hopsin tulisi toimia ennen kaikkea urasuunnittelun välineenä, ja jolloin korostuu myös elinikäisen oppimisen näkökulma. (Lairio ym. 2007c, 114; Vuorinen ym. 2005b, 32.) Laajimmillaan hopsin voidaan nähdä toimivan opintojen, uran ja jopa elämän suunnittelun, elämäkokemuksien ja arvomaailmojen jäsentäjänä. Tällöin hopsin ohjaajan tulee olla todellinen asiantuntija ja olla hyvin tietoinen myös työelämän ennakoitavista tarpeista, koska opiskelijan tavoitteiden tulisi olla sen hetkisiä opintoja pidemmällä tulevaisuudessa, työelämässä ja jatko-opinnoissa, koska nämä vaikuttavat hänen opiskelussa tapahtuviin valintoihinsa. (Pöntinen 2003, 49; Vanhanen-Nuutinen 2004, 55–56.) Näin laaja-alaisen hopsin ohjaajana tuskin voi toimia kuka tahansa ”riviopettajista”, joka jonain vuonna valitaan ohjaajaksi, vaan tällöin ohjaajalla tulee olla erityistä ohjaajapätevyyttä.

Jyväskylän yliopistossa hopsit määritellään joko rajatuiksi tai avoimiksi, ja Kuopion yliopistossa avoimiksi tai akateemisiksi. Jyväskylässä tutkintorakenteen mukaisia opintojako- ja opintokokonaisuusvalintoja aikatauluineen sanotaan rajatuksi hopsiksi. Avoin hops on puolestaan laajemmin elämäntilannetta, valintojen perusteita, urasuunnittelua ja elämäntavoitteita koskeva suunnitelma. (Rantamäki 2007, 112.) Kuopion yliopiston biotieteellisillä aloilla avoimella hopsilla tarkoitetaan laajaa opintojen ja oppimisen reflektointia vaativaa suunnittelua. Avoimen hopsin taustalla nähdään olevan opiskelijan oma aktiivisuus tiedon rakentamisessa. Tällainen hops on useimmiten portfolio, jossa opiskelija listaa osaamiskohdat sekä tiedot ja taidot, ja tavoitteena on syväoppiminen. Avoimessa hopsissa opiskelijaa ohjataan pohtimaan oman oppimisensa yksilöllisiä lähtökohtia ja rakentamaan itsensä kannalta merkityksellisiä opintokokonaisuuksia. Akateeminen hops puolestaan määritellään suunnitelmaksi, jonka tavoitteena on akateemisen



asiantuntemuksen kehittäminen. Akateeminen hops kunnioittaa akateemista vapautta, mutta painottaa myös sekä yliopiston että opiskelijan omaa vastuuta. Lisäksi akateemisen hopsin tarkoitus on tukea opiskelijan sosiaalistumista laitoskulttuuriin. (Kholova 2007, 138.)

Opiskelijoiden henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat on otettu käyttöön Suomen kaikissa yliopistoissa ja kaikilla koulutusaloilla vuonna 2006 (Vuorinen ym. 2005b, 10). Niiden käyttöä ja käyttökelpoisuutta on myös tutkittu jo jonkun verran. Hopsien käytön on todettu olevan ammattikorkeakouluissa selvästi yleisempää kuin yliopistoissa, mutta ammattikorkeakouluissakin hopsien hyödyntämiseen on liittynyt paljon puutteita. Lisäksi ammattikorkeakoulujen eri koulutusalojen välillä on ollut selvästi eroja hopsien käytössä. Eniten hopsia on käytetty sosiaali- ja terveysalalla sekä kulttuurialalla ja vähiten tekniikan alalla. Hopsia ei ole kuitenkaan yleensä käytetty esimerkiksi urasuunnittelun välineenä. (Moitus ym. 2001, 49, 92; Vuorinen ym. 2005a, 49.)

Yliopistosektorilla hopsin hyödyntämisen puutteena on ollut hopsin käsitteen epäselvyys. Vuorisen ym. (2005a) tutkimuksessa raportoitiin jopa, että jossakin yliopistossa valmiin lukujärjestyksen katsottiin muuttuvan hopsiksi, kun paperin yläreunaan printattiin opiskelijan nimi. Tavallisesti hopsia kuitenkin koettiin tarvittavan lähinnä poikkeustilanteissa opiskelijan palatessa opintojen pariin esimerkiksi äitiyslomalta tai armeijasta. (Vuorinen ym. 2005a, 49, 92.) Vaikka Vuorisen ym. (2005b) tutkimuksen mukaan hopsia ei ollut vielä paljoa hyödynnetty, valtaosa korkeakouluja edustaneista vastaajista suhtautui hopsiin kuitenkin hyvin positiivisesti. Vastaajista kolme neljäsosaa uskoi, että tehokkaan ohjauksen myötä opinnoista suoriutuminen määrääjassa tulisi paranemaan. Toimivan ohjauksen arvioitiin jopa pienentävän opintojen keskeyttämisriskiä, ja tehokkaaseen ohjaukseen katsottiin kuuluvan olennaisena osana juuri hopsin käyttö. Vastaajien mukaan opintojen alkuvaiheessa laadittu henkilökohtainen opiskelusuunnitelma auttaisi suuntaamaan opintoja heti alusta saakka, jolloin epäonnistuneiksi koettuja valintoja tehtäisiin vähemmän. (Vuorinen ym. 2005b, 21–22.)

Henkilökohtaisella opiskelusuunnittelulla ja hopsin tekemisellä on pyritty opintojen keskeyttämisen ehkäisemiseen. Mustonen (2006) selvitti Tampereen ammattikorkeakoulun tietotekniikan ensimmäisen vuosikurssin hops-käytäntöä. Tutkimuksessa tarkasteltiin opintojen keskeyttämistä, opintoihin sitoutumista ja motivaatiota itsetuntemuksen ja työelämäntuntemuksen lisääntymisen kautta. Ajatuksena tutkimuksessa oli, että opiskelijoiden itsetuntemuksen lisääntyminen ja kasvanut tieto työelämästä aikaansaisi sen, että tietotekniikan insinööriopiskelijat pystyisivät paremmin laatimaan itselleen hopsin. Näitä asioita ei pystytty empiirisellä tutkimuksella näyttämään toteen, mutta siitä huolimatta tutkija raportoi vahvana käsityksensä, että ”hopsin tekeminen on ehdottoman

kannatettavaa jo ensimmäisellä vuosikurssilla, se panee opiskelijoita miettimään tulevaisuuttaan ja saamaan opinnoista kokonaiskuva”. Lisäksi tutkija oli vakuuttunut muiden tutkimusten perusteella, että työelämätietouden parantaminen tietotekniikan koulutusohjelmassa olisi ehdottoman tärkeää ja itsetuntemusta käsittelevä osio opintojen ohjauksessa tukisi insinöörin ammatillista kasvua. (Mustonen 2006, 46–49.)

Tuoreimmista tutkimuksista on nähtävissä, että hopsia on alettu pitää käyttökelpoisena työvälineenä korkeakouluissa. Annalan (2007) tutkimus osoitti, että hops oli merkityksellinen silloin, kun se oli kytketty kokonaisvaltaisesti pedagogiseen suunnitteluun ja käytänteisiin. Koko yhteisön osallistuminen kehitystyöhön vahvisti sitoutumista toimintaan. Opiskelijat pitivät avointa, päivittyvää hopsia välttämättömänä osana korkeakouluopiskelussa. Parhaimmillaan hopsin ohjaus hyödytti opiskelijaa oppimisen, opintojen suunnittelun ja urasuunnittelun näkökulmasta, sekä ehkäisi keskeyttämisää. (Annala 2007, 5–6.)

Annalan (2007) tutkimus antaa hyvin rohkaisevan käsityksen hopsin hyödynnettävyydestä uraohjauksen välineenä korkeakoulussa. Ammattikorkeakoulut ovat kovien haasteiden edessä 2010-luvulla. Jotta opiskelijat saadaan valmistumaan työmarkkinoille työelämän koulutustarpeet huomioiden mahdollisimman taloudellisesti, uraohjauksen tehostamiseksi tarvitaan uusia välineitä. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman käyttö uraohjauksessa antaa ohjaajalle tehokkaan työvälineen opiskelijan urasuunnitelmien seuraamisessa ja mahdollistaa opiskelijan omien uratavoitteiden asettamisen. Suurelta osin empiiriset tutkimukset osoittavat kuitenkin, että hopsia käytetään korkeakouluissa vajaatehoisesti, etenkin uraohjauksessa. Tosin Annalan (2007) tulosten mukaan tilanne näyttäisi olevan korjaantumassa.

Opetus- ja kulttuuriministeriön ammattikorkeakouluja koskevan rakenteellisen kehittämisen paineessa ja rahoitusuudistuksessa ammattikorkeakouluissa **tarvitaan lisää tietoa tuutoriopettajien ja opiskelijoiden kokemuksista hopsin käyttökelpoisuudesta opiskelijoiden uraohjauksen ja -suunnittelun välineenä**, eli siitä, pystytäänkö hops-prosessin avulla edistämään opiskelijoiden urasuunnittelua. Lisäksi on *tärkeää saada tietoa tuutoriopettajien käsityksestä, voisiko opiskelijan saada kiinnittymään opintoihinsa esimerkiksi tehostetulla hops-työskentelyllä, jos hän ei osaa normiohjauksella suunnitella uraansa*. Tässä nyt käsillä olevassa tutkimuksessa lähtökohtana on näkemys laaja-alaisen hopsin tarpeellisuudesta koko opintojen ajaksi heti opintojen alkuvaiheesta lähtien. Hopsin ajatellaan toimivan opintojen, urasuunnittelun ja -ohjauksen ja elämänsuunnittelun välineenä. Hops-prosessiin kuuluvan henkilökohtaisen ohjaussuhteen avulla uskotaan olevan mahdollista kasvattaa opiskelijaa suunnittelemaan aktiivisesti omaa uraansa ja tukea häntä kohti itseohjautuvuutta.

## 4. URANVALINNAN JA URASUUNNITTELUN TEORIAT

Urateorioita voidaan jaotella lukuisin eri tavoin. Osipow (1983) on jaotellut **perinteiset urateoriat** viiteen ryhmään, eli piirreteorioihin, sosiologisiin urateorioihin, minäkuva-teorioihin, persoonallisuusteorioihin ja käyttäytymistieteellisiin urateorioihin. Tämän luokittelun mukaan teorioista saa erittelevän yleiskatsauksen. *Piirreteorioissa* korostetaan yksilön omia edellytyksiä, eli teorioiden mukaan henkilö valitsee ammatinsa omien kykyjensä ja kiinnostustensa mukaisesti, kun taas *sosiologisten urateorioiden* mukaan yksilön uranvalintaan ja -kehitykseen vaikuttavat merkittävästi ulkopuoliset sosiaaliset olosuhteet. (Osipow 1983, 9–11; ks. myös Määttä 2007, 20–21.) *Minäkuva-teorioissa* yksilön elämänsä katsotaan vaikuttavan urakehitykseen, ja teorioiden mukaan yksilö tekee uranvalintansa vertaamalla minäkuvaansa niihin mielikuviin, joita hän on eri ammateista muodostanut (Super 1957, 231–241). *Persoonallisuusteorioiden* mukaan ihminen valitsee ennen kaikkea sellaisen työn, jossa hän voi toteuttaa itseään, kun taas *käyttäytymistieteellisten urateorioiden* mukaan yksilön elämänsäkokemukset ovat merkittävimmiksi uranvalinnassa (Osipow 1983, 9–11; ks. myös Määttä 2007, 20–21).

**Uranvalintaa koskevat päätöksentekoteoriat** on usein esitetty kilpailevina suuntauksina. *Piirreteorioissa* yksilön piirteiden nähdään vastaavan tiettyjen ammattien piirteitä. *Minäkuva- tai kehitysteorioissa* katsotaan, että yksilö voi tehdä uranvalintansa, kun hänen persoonallisuutensa on riittävän kehittynyt, ja näihin teorioihin sisältyy kehityksellisiä päätöksenteon vaiheita. (ks. Giannantonio & Hurley-Hanson 2006, 318–330.) *Sosiaalisen oppimisen teoriassa*, joka pohjautuu behavioristiseen oppimiskäsitykseen, uskotaan sosiaalisten kokemusten vaikuttavan päätöksiin. (Lairio ym. 2007b, 78.)

Uranvalintaa koskevia teorioita on helpompi ymmärtää, kun niitä tarkastellaan niiden tieteenalojen mukaan, mistä ne ovat peräisin, eli psykologisten, sosiaalipsykologisten ja sosiologisten teorioiden mukaan. *Psykologiset teoriat* tarkastelevat yksilöllisiä ominaisuuksia, kun taas *sosiaalipsykologiset teoriat* tarkastelevat sitä, miten yksilölliset ominaisuudet muotoutuvat kokemusten ja ympäristövaikutusten tuloksena. Sosiaalipsykologi-

set teorat korostavat kulttuurin, sukupuolen ja elämäntapahtumien vaikutusta yksilön uranvalinnassa. *Sosiologisissa teorioissa* taas korostetaan, että sosiaaliset tekijät ovat merkittävämpiä uranvalinnassa kuin persoonalliset tekijät. (Lairio ym. 2007b, 77; ks. myös Lent & Hackett 1994, 77–78.)

Jotkut tutkijat ovat olleet vahvasti sitä mieltä, että perinteiset urateorat eivät ole enää käyttökelpoisia nyky-yhteiskunnassa (Virtala 2006, 4). Teorioiden on todettu olevan soveltumattomia nykyaikaiseen uratutkimukseen, ja lisäksi on tuotu esiin, että uudenlaisia metodeja käyttämällä olisi aiempaa paremmin mahdollista saada näkyväksi ohjauksen sisältöön liittyviä asioita (Stead & Bakker 2010, 72–86). Joissakin kansainvälisissä tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että perinteisillä urateorioilla on edelleen käyttöä uusien, postmodernien teorioiden ohella, joten näitä teorioita ei ole mitään syytä jättää täysin pois käytöstä. James P. Sampson Jr. (2009) arvioi erilaisiin testeihin perustuvan ura- ja ammatinvalinnanohjauksen olevan edelleen tehokas menetelmä kustannustehokkuusnäkökulmasta. Tämän lähtökohdan mukaan testaukseen perustuvaa ohjausta käytettäessä ohjaus on mahdollista taata kaikille ja sen sijaan syvempi vuorovaikutuksellinen ohjaus voidaan kohdistaa vain niille, jotka sitä erityisesti tarvitsevat. Tutkija esittää, että ohjauspalvelut eivät tule olemaan koskaan riittäviä, jos kaikille tarjotaan automaattisesti hyvin syvällistä kahdenkeskistä ohjausprosessia. (Sampson Jr. 2009, 91.)

Uusissa teorioissa tarkastellaan postmodernia uranvalintaprosessia ja niissä on tuotu uusina näkökohtina esiin muun muassa yksilöllisen päätöksentekoprosessin luonne, subjektiiviset kokemukset ja päätösten merkityksellisyys henkilölle, päätösten kontekstuaalisuus, sekä satunnaisten tapahtumien merkitys urakehityksessä. Uranvalinnan päätöksenteon katsotaan olevan kompleksinen tapahtuma, johon vaikuttavat monet seikat, myös sosiaalinen vuorovaikutus, koska yksilöt tekevät urapäätöksiään sosiaalisessa kontekstissa. Lisäksi uraan, sen valintaan ja kehitykseen, on havaittu liittyvän todennäköisesti moniakin ennustamattomia tapahtumia. Perinteisen psykologisen näkökulman ovat siis syrjäyttäneet laajemmat sosiaalipsykologiset ja sosiologiset lähestymistavat, joissa tarkastellaan uranvalintaprosessia yhteiskunnan muutoksessa. (Amundson ym. 2010, 336–351; Lairio ym. 2007b; McKay ym. 2005, 98–112; 78; Pryor ym. 2008, 309–318; Richardson 2000, 197–209.)

Työn uudenlaisen rakentumisen ja organisoinnin muutoksien myötä käsitys koko urasta on tarvinnut määritellä uudelleen. Perusteellisena urakäsityksen muutoksena pidetään henkilökohtaisiin merkityksiin perustuvaa subjektiivista uraa. Jokainen yksilö rakentaa oman uransa, eikä uralla tarkoiteta enää pelkästään palkkatyötä. Ura voi rakentua yhtä hyvin esimerkiksi kotiäitien tekemästä palkattomasta työstä, vapaaehtoistoiminnasta tai harrastetoiminnasta. Uria ei ole enää mahdollista tarkastella vain hierarkkisen urakehi-

tyksen lähtökohdista tai erottelemalla työura ja yksilön muu elämä toisistaan. Sen sijaan urakehitystä tulee arvioida tarkastelemalla työn paikkaa ja sijaintia yksilön elämässä ja laajemmin koko elämänkentässä. (Onnismaa 2007, 80–81; Richardson 2000, 208–209.)

Peavy (1999, 30, 35) on arvioinut, että tieteen piirissä ollaan siirtymässä paradigmaan, joka korostaa yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuvaa jatkuvaa muutosta ja epävarmuutta, sekä monia näkemyksiä ja tulkintoja. Paradigmaattisen siirtymän näkökulmasta ihmistä ei enää nähdä käyttäytymisjärjestelmänä tai informaation prosessoijana vaan pikemminkin tarinan kertojana, merkityksen luojana ja muiden yksilöiden kanssa yhteistyössä konstruoivana maailman rakentajana. Ohjauksessa Peavyn edustama sosiodynaaminen näkökulma käyttää positivististen käsitteiden yläpuolelle nousemiseksi edellä mainittujen merkityksen luominen ja tarinoiden kertominen lisäksi sellaisia käsitteitä kuin narratiivinen minuus, yhteistoiminta, ohjattu osallistuminen, elämänkenttä, kielelliset työkalut ja ongelmanratkaisu. Ongelmanratkaisun perustana on käsite *mindfulness*, mikä tarkoittaa tietoisista läsnäoloa, tutkivaa mieltä tai tarkkaavaista havainnointia, mutta ennen kaikkea käsite kuvaa paneutuvaa ja vahvaa läsnäoloa. (Peavy 2006, 30–31.)

Uusia postmoderneja urateorioita edustavat Hodkinsonin ym. (1997) uranvalinnan päätöksentekoteoria, Mitchellin ym. (1999) suunnitellun sattuman teoria ja Savickasin (2005) uran rakentamisteoria. Joitakin tutkijoita on tosin huolestuttanut urateorioiden ja niissä käytettyjen metodien soveltaminen sen kontekstin ulkopuolelle, jossa ne on kehitetty. Huolen aiheena on ollut nimenomaan metodien kritiikitön soveltaminen kansainvälisesti ja eri kulttuureissa. (Savickas ym. 2005, 77–85; Van Esbroeck, Herr & Savickas 2005, 8–11.) Toisaalta taas uraohjauksysymysten on todettu olevan myös universaaleja (Furbish 2007, 115–119).

## 4.1 Hodkinsonin ja Sparkesin uranvalinnan päätöksentekoteorian keskeiset käsitteet

Hodkinsonin ym. (1997) teoria kuuluu sosiologisiin urateorioihin. Teorian mukaan päätös uranvalinnasta on periaatteessa yksilöllinen prosessi. Teoriassa tuodaan kuitenkin vahvasti esille, että yksilöllisiin valintoihin liittyy aina myös sosiaalisia ja kulttuurisia tekijöitä, ja juuri sosiaalisten kokemusten todetaan vaikuttavan päätöksentekoon. Lisäksi uranvalintaa pidetään kontekstisidonnaisena, johon vaikuttavat opiskelijan elämäkokemukset ja perhetausta. Mielenkiintoisena yksityiskohtana teoriassa tunnustetaan myös tunteiden vaikutus uranvalintaan. (Hodkinson ym. 1997, 33; ks. myös Lairio ym. 2007b, 78–79.)

Teorian mukaan uranvalintaa koskeva päätöksenteko perustuu yksilön toimintahorisontteihin. Näihin toimintahorisontteihin kuuluvat yksilön habitus, eli opiskelijan käsitys itsestään, ja työmarkkinoiden mahdollisuusrakenteet, eli opiskelijan käsitys niistä mahdollisuuksista, joiden hän arvioi olevan juuri itselleen saavutettavia työmarkkinoilla. (Hodkinson ym. 1997, 33–38; ks. myös Lairio ym. 2007b, 78–79.) Kaikilla ihmisillä ei ole mahdollisuuksia tehdä elämässään ratkaisevia valintoja samojen vaihtoehtojen mukaan, vaan monilla yksilöillä on vain joitakin valittavia vaihtoehtoja ja joillakin vain jopa huonoja. Lisäksi toisten yksilöiden elämään sattuma ja sattumanvaraiset tapahtumat vaikuttavat enemmän kuin toisten. (ks. Thomson ym. 2002, 351; Walther 2009, 121.)

Uraohjauksessa tulisi ottaa huomioon yksilöiden erilaiset käsitykset itsestään ja omista mahdollisuuksistaan. Tutkimuksin on osoitettu, että uraohjausta ei kyetä ottamaan vastaan, jos se menee yksilön toimintahorisontin ulkopuolelle. Tällöin ohjaus ei sovi siihen kuvaan, joka yksilöllä on itsestään tai juuri hänelle sopivista valinnan mahdollisuuksista. Ohjauksen avulla tulisi kuitenkin tarvittaessa pyrkiä laajentamaan yksilön toimintahorisonttia, koska se on saattanut muotoutua erilaisten elämänkokemusten myötä aivan liian kapeaksi ja saattanut muodostua jopa epärealistiseksi. (Hodkinson ym. 1997, 33–38; ks. myös Lairio ym. 2007b, 78–79.)

Teoriaan kuuluu myös ajatus kyvystä käyttää hyväksi onnekkaita sattumia. Elämän ei katsota etenevän yleensä tasaisesti vaan siihen katsotaan kuuluvan erilaiset sattumanvaraiset tapahtumat. Ohjaajan tulisi ohjata opiskelijaa tunnistamaan näitä hyviä sattumia ja opastaa niiden käyttämistä hyödyksi. (Hodkinson ym. 1997, 36–38; ks. myös Lairio ym. 2007b, 78–79.)

## **4.2 Mitchellin, Levinin ja Krumboltzin suunnittelun sattuman teorian keskeiset käsitteet**

Mitchell ym. (1999) ovat kehittäneet Hodkinsonin ym. (1997) uranvalinnan päätöksenteoriasta suunnittelun sattuman teorian. Tutkijat kuvaavat teoriaansa laajennetuksi sosiaalisen oppimisen teoriaksi päätöksenteosta. Teoriassa korostetaan nimensä mukaisesti juuri sattuman tärkeää roolia uranvalinnassa. Sattumaa ei pidä nähdä ajalehtimisena, epäonnena eikä myöskään pelkästään ”onnen kantamoisena”, vaan avautuneena mahdollisuutena. Teoriassa elämän nähdään olevan enemmän tai vähemmän sattumanvaraista ja työelämän nähdään olevan epävarmaa ja ennustamatonta. Uraohjauksessa olisi tärkeää ohjata opiskelijat tunnistamaan oman elämänsä sattumat ja arvioimaan niiden merkitys. Tämän tiedostamisen jälkeen sattumia tulisi ohjata käyttämään hyödyksi urasuunnittelussa. (Mitchell ym. 1999, 115–124; ks. myös Lairio ym. 2007b, 80–81.)

Mitchellin ym. (1999) mukaan perinteinen uranvalinnan ohjaus ei valmista ohjattavia riittävästi nykyiseen epävarmaan työelämään, koska uraohjauksessa ei edes pyritä ottamaan huomioon elämän sattumanvaraisuutta. Erilaisiin sattumalta eteen tuleviin tekijöihin ei ohjata suhtautumaan positiivisesti, vaan päinvastoin sattuman vaikutusta pyritään kanttamaan ja jopa eliminoimaan sen merkitys uranvalinnassa. Uraohjaajien olisi kuitenkin välttämätöntä nähdä sattumat olennaisena osana yksilöiden uranvalintaprosessissa, koska työelämän muutosten ja jatkuvan epävarmuuden takia uran kannalta tehtävät tärkeät päätökset ovat entistä sattumanvaraisempia. Hyvän ohjauksen avulla näistä tapahtumista voi tulla ohjattavalle merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Uraohjauksessa tulisi tutkia ennen kaikkea opiskelijoiden omien valintojen perusteita ja ohjata määrätynlaisia taitoja. Tutkimisen avulla opiskelija oppii tunnistamaan sattumalta esiintyviä tilaisuuksia, joiden avulla hänen on mahdollista oppia huomaamaan myös erilaisia valinnan mahdollisuuksia. Taitojen avulla hän taas oppii tarttumaan näihin tilaisuuksiin ja pystyy hyödyntämään ne. Ohjauksessa tulee suorastaan ruokkia tutkivaa asennetta, koska tämä edistää opiskelijan kasvua ja itsetuntemuksen parantumista. (Mitchell ym. 1999, 115–124; Blustein 1997, 260 – 274; Lairio ym. 2007b, 80–81.)

Uranvalinnan ohjaajan tulisi pyrkiä kehittämään ohjattavissa seuraavia taitoja; uteliaisuutta, peräänantamattomuutta, joustavuutta, optimismia ja riskinottoa, joiden avulla nämä voivat tunnistaa ja hyödyntää sattuman synnyttämiä mahdollisuuksia työurallaan. Uteliaisuus tarkoittaa uusien oppimismahdollisuuksien tutkimista, peräänantamattomuus yrittämistä vastoinkäymisistä huolimatta, joustavuus asenteiden ja olosuhteiden muuttamista, optimismi uusien mahdollisuuksien näkemistä saavutettavina ja riskinotto toimimista lopputuloksen epävarmuudesta huolimatta. (Mitchell ym. 1999, 117–119.)

Suunnittelun sattuman teoria voidaan rinnastaa sosiologian piirissä 1990-luvulta alkaen suosittuun pohdintaan kontingenssista. Risto Eräsaari (2002, 35) käyttää kontingenssista käsitettä satunnaisuus, mutta hänen mukaansa satunnaisuuden kokemus ei koske vain tietyille elämänvaiheille tunnusomaisia rajatilanteita, joissa on valittava kahden vaihtoehdon välillä, kuten nuoren ihmisen valinta opiskelemaan tai töihin menosta, vaan satunnaisuus vaikuttaa kaikkien ihmisten koko toimintahorisonttiin. Sattumanvaraisuudella ei tarkoiteta tavanomaisia tilaisuuksia, mahdollisuuksia tai vapausasteita, vaan tietynlaisia mahdollisuuksien pelivaraa (Eräsaari 2000, 76–77).

Eräsaaren (2000) mukaan kontingenssin käsite viittaa ei-väistämättömään ja toisaalta ei-mahdottomaan ja kontingenssi voidaan ymmärtää haasteeksi jäljittää muun muassa maailman monimuotoisuutta ja suuntautumismahdollisuuksia. Tällöin kontingenssin käsitteeltä toivotaan apua orientaatiomahdollisuuksien avaamiseen, eli siihen, miten voidaan suunnistautua epävarmuudessa. Pelkän satunnaisuuden sijasta kontingenssi voi

auttaa löytämään lupaavuutta ei-mahdottomasta ja ei-väistämättömästä. Mahdollisuuksiin ei suuntauduta valmiin orientaation tarjoaman näkökulman kautta, vaan punnintaan ja harkintaan perustuvan oman orientaation tietä. Konstruoidut tilaisuudet ilmentävät ajallisesti ja kontekstuaalisesti läsnäolevia sekä kokemuksellisesti liikuteltavia ja ratkaisuvia toimintaa suuntaavia mahdollisuuksia. Todellisuuden kostruointi ja uudet tulkinat voivat aukaista uudenlaisia mahdollisuuksia. Lisäksi asioiden saamien uudenlaisten merkitysten avulla ulkoisia tapahtumia voidaan aktiivisesti prosessoida, eikä vain reagoida niihin. Tämän ansiosta myös tilaisuudet ja mahdollisuudet tulevat prosessoitaviksi, jolloin omaa toimintaa voidaan suunnata syvemmältä. (Eräsaari 2000, 76–77, 82–83.)

Onnismaan (2007) mukaan suunnistautuminen tarkoittaa oman kulloisenkin sijainnin löytämistä, toisin tekemisen tapoja ja mahdollista ulospääsyä umpikujasta, vaikka ei välttämättä lopullista ratkaisua ja valintaa. Olemassaoloa ehdollistavat yhteiskunnalliset, taloudelliset ja rakenteelliset tekijät. Sosiaalinen muutos on nähtävä myös symbolisena muutoksena ja näin ollen se rakentuu sellaisista symbolis-sosiaalisista kysymyksistä, kuin ”missä paikkani on”, ”mitä mahdollisuuksia minulla on” ja ”mitkä ovat rajani”. Tilanteen avautuminen ja sen piilevien mahdollisuuksien paljastaminen ovat riippuvaisia kulloinkin muodostuvista merkityssuhteista. Olemassaolo on nykyisen ja mahdollisen välistä jatkuvaa liikettä. Ennalta aavistamattomia mahdollisuuksia ei voida pitää kielteisempinä kuin ennakoitavissa olevia. Ohjaaja ja ohjattava jakavat saman epävarmuuden nykyisyydestä ja tulevaisuuden mahdollisuuksista. Mahdollisuuden tajua voidaan pitää tilannetaajuna, jonka avulla otetaan huomioon mahdollisuuksien ennakoituvat ja ennakoimattomat ulottuvuudet. (Onnismaa 2007, 47–48.)

Lairion ym. (2007b, tuloksia raportoitu luvussa 4.4) ohella Herranen ym. (2008) ovat tutkineet suunnittelun sattuman teoriaa Suomessa empiirisellä aineistolla. Teorian mukainen ohjaus näytti auttavan opiskelijoita näkemään urasuunnittelun yksilöllisiä mahdollisuuksia. Tutkimuksessa uranvalintoihin todettiin vaikuttavan yksilön aikaisemmat kokemukset ja myös suhde tulevaisuuteen. Lisäksi suomalaistutkijat totesivat saman asian kuin teorian luojatkin, eli että päätösten tarkka harkinta epävarmassa tilanteessa on ymmärrettävää silloin, kun päätösten seurausten ennakoitavuus on vaikeaa. Liian nopea päätöksentekoprosessi voisi päinvastoin estää yksilöä näkemästä erilaisia vaihtoehtoja ja suunnata häntä tekemään liian helppoja ratkaisuja. (Herranen ym. 2008, 16–17.)

Eräsaaren mukaan nyky-yhteiskunnan toiminnassa verkostoitumisen, erityiseen harkintaan perustuvan päätöksenteon ja uusien monimutkaisten kysymyksenasettelujen yhteensovittamisen vaatimukset edellyttävät sitä, että sekä ammatti-ihmisten että maallikkojen on siedettävä uutta tietoa pyrkimättä lyömään kantaansa lukkoon ennen kuin kaikki saatavissa oleva informaatio on huomioitu. Tällaista päätöksiään perusteellisesti



puntaroivaa yksilöä saatetaan helposti syyttää päättämättömyydestä ja vaikeaselkoisuudesta, koska hänellä ei ole valmiita vastauksia kysymyksiin. (Eräsaari 2000, 87; ks. myös Onnismaa 2007, 136.)

### 4.3 Savickasin uran rakentamisteorian keskeiset käsitteet

Savickasin (2005) teoria uran rakentumisesta edustaa nykyaikaista urakäsitystä. Kun yhteiskunnassa tarvitaan koko ajan uudenlaista asiantuntijuutta, niin ihmiset saattavat tehdä työkänsä aikana montakin uraa. Uran rakentamisteoriassa korostuu näkemys, että uraa on rakennettava selvästi aktiivisemmin kuin aiemmin, ja ihmiset rakentavat uriaan tekemällä sellaisia valintoja, joiden he katsovat vastaavan juuri heidän omaa käsitystään itsestään. Teoriassa näkyy todella vahvasti sosiokonstruktionismin vaikutus. Uran katsotaan muodostuvan siten, että ihmiset rakentavat tulkintoja todellisuudesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalinen tulkinta todellisuudesta tarkoittaa esimerkiksi sitä, että yksilö puntaroi, millaisia uranvalinnan mahdollisuuksia juuri hänellä on, ja muodostaa käsityksensä todellisuudesta tähän pohjautuen. Lisäksi uria tarkastellaan kontekstuaalisesta näkökulmasta. Ihmisten ajatellaan muodostavan käsityksensä urastaan omien merkityksellisten elämäkokemuksiensa perusteella. Subjektiviisuus näkyy esimerkiksi silloin, kun opiskelijoita pyydetään kertomaan uratarinansa ja kuvaamaan uraan liittyviä kokemuksia. Näistä tarinoista nähdään erilaisille kokemuksille annetut merkitykset. (Savickas 2005, 43, 57–60; ks. myös Lairio 2007b, 81–84.)

Uran rakentamisteoriaan kuuluu kolme peruselementtiä, **ammattillinen persoonallisuus** (vocational personality), **urasopeutuvuus** (career adaptability) ja **elämänteemat** (life themes). **Ammattillinen persoonallisuus** käsittää yksilön uraan liittyvät kyvyt, tarpeet, arvot ja kiinnostuksen kohteet (Savickas 2005, 47). Yksilön persoonallisuuden piirteitä ja kiinnostuksen kohteita pidetään ilmiöinä, jotka heijastavat sosiaalisesti muodostettuja merkityksiä. Persoonallisuuspiirteiden lisäksi yksilö muodostaa käsityksiä itsestään sosiaalisen ympäristön palautteen perusteella. Tämän kombinaation seurauksena häntä ruvetaan pitämään tai hän alkaa pitää itseään juuri tiettyihin ammatteihin sopivana. (Savickas 2005, 43–44; Savickas & Taber 2006, 203–210; ks. myös Lairio 2007b, 81–84.)

**Urasopeutuvuus** tarkoittaa työuralla tapahtuviin siirtymiin sopeutumista erilaisten kehitysvaiheiden kautta. Teoriassa puhutaan ammatillisista kehitystehtävistä, jollaisena voidaan pitää esimerkiksi koulutuksesta työelämään siirtymistä ja siihen kohdistuvia sosiaalisia odotuksia. Kehitystehtävävaiheet ovat kasvu, tutkiminen, vakiintuminen, hallinta ja luopuminen. Kehitystehtävä alkaa ammatillisen kasvun vaiheella, jolloin tutkitaan ammatillisia mahdollisuuksia ja kypsytään ammatinvalintaan. Työelämässä va-

kiinnutaan toimimiseen ja työn sekä työelämän hallintaan. Lopulta kehityskaari päättyy luopumiseen eli eläkkeelle siirtymiseen. Nykyisillä työurilla, kun ihmisen joutuvat vaihtamaan työpaikkaansa usein, he käyvät nämä nimetyt vaiheet läpi aina uudestaan. (Savickas 2005, 48–50; ks. myös Lairio ym. 2007b, 81–84.)

Uran rakentamisteoriassa kuvataan urasopeutuvuutta käsitteiden uteliaisuus, tietoisuus, luottamus ja kontrolli avulla. Uteliaisuus teoriassa tarkoittaa, että opiskelija on kiinnostunut tutkimaan, millaisista töistä hän voisi pitää ja millaisia mahdollisuuksia hänellä on toteuttaa itseään ammatillisesti. Kun opiskelija tutkii itseään, ympäristöään ja työelämämahdollisuuksiaan uteliaasti, hän löytää tarpeellista tietoa ja pystyy tekemään oikeita valintoja. Sen sijaan uteliaisuuden puute saattaa johtaa siihen, että opiskelijalle kehittyy tai hänellä säilyy vääriä uskomuksia itsestään ja työelämästä. Tietoisuus on tulevaisuuteen suuntautumista ja nimenomaan tulevasta työstä tietoiseksi tulemista. Opiskelijan olisi koettava tärkeäksi tulevaisuuteen valmistautuminen, eli työuran suunnitteleminen ja optimistinen suhtautuminen koko tulevaan uraan. Uratietoisuuden puutetta kutsutaan teoriassa uravälinpitämättömyydeksi, ja se tarkoittaa haluttomuutta suunnitella uraa ja kaiken kaikkiaan pessimististä suhtautumista tulevaisuuteen. (Savickas 2005, 51 – 56; ks. myös Lairio ym. 2007b, 81 – 84.)

Opiskelija tarvitsee luottamusta itseensä, ominaisuuksiinsa ja kykyihinsä, jotta hän pystyy suunnittelemaan uraansa ja tekemään tarvittavia uraa koskevia valintoja. Itseluottamuksen puute voi muodostua jopa esteeksi opiskelijan uran kehittymiselle. Ammatillisen tulevaisuuden kontrolli tarkoittaa sitä, että opiskelija uskoo olevansa ennen kaikkea itse vastuussa uransa rakentamisesta. Opiskelijan tulee hallita tulevaisuuttaan, eli hänen tulee kyetä ottamaan oma ura haltuunsa. Jos taas opiskelijalta puuttuu kontrolli, tämä näkyy urapäätämättömyytenä, mikä tarkoittaa, ettei opiskelija pysty tekemään uraansa koskevia päätöksiä. (Savickas 2005, 51–56; ks. myös Lairio ym. 2007b, 81–84.)

Savickasin (2005) mukaan uraohjauksen tehtävänä on vahvistaa opiskelijoiden erilaisia yksilöllisiä ominaisuuksia ja edistää urasopeutuvuutta. Opiskelijaa tulisi ohjata näkemään omat mahdollisuutensa realistisesti, häntä tulisi ohjata kontrolloimaan omaa ammatillista tulevaisuuttaan, ja hänet olisi saatava uskomaan omien tavoitteidensa saavuttamiseen. (Savickas 2005, 51–56; ks. myös Herranen ym. 2008, 17.)

Tässä tutkimuksessa käsite *career adaptability* on käännetty urasopeutuvuudeksi. Ilman käsitteen sisällöllisten elementtien avaamista urasopeutuvuus on mahdollista kuitenkin tulkita yksilöotteiseksi ja sen voidaan ajatella antavan passiivisen kuvan yksilön suunnitautumisesta tai sovittautumisesta yhteiskunnallisten ja yhteisöllisten suhteiden virtaan. Termin kääntäminen ”uramuuntuvuudeksi” toisi aktiivisemmän sävyn kielenkäyttöön.

Tällöin korostettaisiin sitä, etteivät yksilö ja ympäristö ole dikotomisista, vaan toisiinsa uppoutuneita niin käsitteellisesti kuin toiminnallisesti (Onnismaa 2007, 64,130). Ensimmäisijaisena ohjausvuorovaikutuksessa on nähtävä suhteissa olo ja merkityksen syntyminen kanssatoimijuuudessa (Gergen 2009, 403; Onnismaa 2007, 24–25, 57–58, 64).

Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään Lairion (2007b) kääntämää termiä urasopeutuvuus, koska yhtenä lähtökohtana tutkimuksen tekemiseen oli juuri Lairion ym. (2007b) Jyväskylän yliopistossa tekemä tutkimus, jossa Savickasin (2005) teoriaa oli käytetty tutkimuksen teoreettisessa jäsentelyssä. Urasopeutuvuudella ei kuitenkaan tarkoiteta yksilön passiivista sopeutumista, vaan termin ymmärretään tarkoittavan edellä kuvatulla tavalla yksilön aktiivisuutta oman uransa rakentamisessa.

Uran rakentamisteorian käsite *elämänteema* perustuu Donald E. Superin vuonna 1951 julkaiseman teorian näkemykseen, jonka mukaan yksilöiden kertoessa ammatillisista käsityksistään, toiveistaan tai valinnoistaan, voidaan päätellä millaisia ihmisiä he ylipäättään ovat. Ihmisten uskotaan ilmentävän itseään voimakkaasti juuri ammatillisesti, ja monet ihmiset kokevatkin toteuttavansa itseään parhaiten juuri työelämässä. Elämänteeman määritellään koostuvan kaikista niistä tehtävistä, siirtymistä ja traumaista, joita yksilö on kokenut elämänsä aikana. (Savickas 2005, 44, 57–60; ks. myös Herranen ym. 2008, 17.)

Steffen Hillmert ja Marita Jacob (2010, 59–60) määrittelevät, että opiskelijan koulutusura tulee nähdä siirtymien sarjana, joka koostuu peräkkäisistä siirtymistä koulutusasteilta toiselle, ja lopullinen tutkinto on onnistuneiden valintojen tuloksena syntynyt lopputulos. Sosiologisen tulkinnan mukaan siirtymät kuuluvat osaksi elämänkulkua, joka muodostuu yksilön historiasta, ja esimerkiksi elämisestä määrätynlaisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa. Psykologisen näkökulman mukaan tärkeää siirtymissä on yksilön oma toimijuus, selviytymismekanismi, kokemukset, sopeutuminen, motivaatio ja kehittyminen. (Schoon ym. 2009, 4–6.) **Tässä käsillä olevassa tutkimuksessa ei käsitellä urasopeutuvuutta eikä elämänteemoja siirtymien osalta, vaan näitä ilmiöitä lähestytään tutkimalla, miten uraohjauksessa ja –suunnittelussa on nähtävissä teorian mukainen uteliaisuus, tietoisuus, luottamus ja kontrolli, sekä opiskelijoiden elämäkokemukset.**

#### 4.4 Yhteenveto uranvalinnan ja urasuunnittelun teorioista

Tämän tutkimuksen lähtökohtana ovat kolmen teorian, Hodkinsonin ym. (1997) uranvalinnan päätöksentekoteorian, Mitchellin ym. (1999) suunnitellun sattuman teorian ja Savickasin (2005) uran rakentamisteorian keskeiset käsitteet. Valinnan perusteena on, että näiden teorioiden katsotaan edustavan uudenlaisia uranvalinnan teorioita, joiden avulla voidaan vastata postmodernin tietoyhteiskunnan haasteisiin. Hodkinsonin ym.

(1997) teoriasta mielenkiintoista on tutkia, otetaanko uraohjauksessa huomioon opiskelijoiden erilaiset toimintahorisontit ja Hodkinsonin ym. (1997) ja Mitchellin ym. (1999) teorioissa erityisen kiinnostuksen herättää sattuman merkityksellisyys yksilön koulutus-, uran- ja elämänvalinnoissa. Lisäksi on mahdollista saada ymmärrystä siitä, missä määrin ohjaajat hyväksyvät sattuman voivan olla opiskelijoiden uranvalintaperusteena, ja näkevätkö he tarpeelliseksi ohjata sattumien hyväksikäyttöön. Savickasin (2005) uran rakentamisteoriaa taas pidetään laaja-alaisena teoriana, jossa ohjaus perustetaan ohjattavan yksilöllisiin tarpeisiin. Teoria vastaa hyvin nykyajan haasteisiin, koska opiskelijoilta vaaditaan jo opintojen aikana aiempaa aktiivisempaa urien rakentamista.

Tutkimuksen alkuvaiheessa perehdyin myös John L. Hollandin ammatinvalinnan teoriaan, ja tutkijan kehittämään RIASEC-persoonallisuustyyppimalliin. Hollandin teoria on yksi tutkituimpia ammatinvalintateorioita ja tutkimusten tulokset ovat pääsääntöisesti tukeneet teoriaa. RIASEC-typologian on todettu olevan hyvä sosiaalinen konstruktio, joka tuottaa asiakkaalle ja ohjaajalle laajaa tietoa ammateista ja työmaailmasta ohjauksen lähtökohdaksi. Typologian on nähty toimivan hyvänä ohjauksen työkaluna, vaikka sitä ei pidetäkään käyttökelpoisena sijoittamaan yksilöitä suoraan johonkin ammattikategoriaan. (Savickas ym. 2006, 203–210.) Koivuluhdan (1999) Suomessa tekemä tutkimus ei tukenut teoriaa. Koivuluhdan tutkimuksen tavoitteena oli arvioida Hollandin teorian toimivuutta ammattikoulutetun pohjoiskarjalalaisen ikäluokan ammattiuran kulun, koulutus- ja ammatinvalinnan ja ammattiin sitoutumisen selittäjänä. Teoria ei ennustanut ammattikoulutettujen ammatillista elämäntulkua. (Koivuluhta 1999, 16.)

Koivuluhdan tutkimusta tuorempi Kari Jusin tekemä kotimainen tutkimus, joka julkaistiin vuonna 2010, taas tuki Hollandin teoriaa. Jusin tutkimuksella ammatillisen aseman rakentumisesta saatiin pitkittäisaineiston avulla tietoa teorian ennustavuudesta. Tutkimuksen mukaan ammatillinen asema vuonna 1999 oli selkeästi ennakoitavissa tutkittavien, lukuvuoden 1984–1985 helsinkiläisabiturienttien uranvalintatutkimuksen aineistosta. Jo lukiossa suoriutumisessa oli nähtävissä ammatillisten suuntautumisten kesken selviä eroja, jolloin ekspertti- ja johtaja-ryhmiin (ylimmät työasemaluokat) luokitellut olivat olleet tavoitteellisia jo lukioon hakeutuessaan ja tehneet myös kypsiä ammatillisia valintoja. Näihin ryhmiin kuuluvilla ei ollut lukiossa opiskelussa vaikeuksia, kun taas keskitason osajilla ja keskitason ylittäjillä (matalimmat työasemaluokat) oli keskittymisvaikeuksia, vieraantumisen tunnetta ja heidän ammatinvalintansa oli passiivinen. (Jusi 2010, tiivistelmä.)

Ammatillinen suuntautuminen mitattuna Hollandin testimetodiikalla lukion päättöluokalla ennusti tulevaa ammatillista asemaa: johtajilla painottui johtava suuntautuminen, eksperteillä intellektuaalinen ja taiteellinen suuntautuminen. Koulutustasotavoite oli to-

teutunut parhaiten eksperteillä ja heikoiten keskitason osaja- ja keskitason ylittäjä-luokkiin kuuluvilla. Ammatilliset valinnat olivat toteutuneet parhaiten naisten ryhmässä eksperteillä ja miesten ryhmässä johtajilla. Molempien sukupuolten osalta valinnat olivat toteutuneet heikoiten keskitason osajilla. Tuore urasuunnittelutilanne oli vakain johtajilla ja vakaa myös eksperteillä, sekä miehillä keskitason ylittäjiin kuuluvilla. Sen sijaan naisten osalta keskitason ylittäjillä oli ongelmia, millä tarkoitettiin vaikeasti toteutettavissa olevaa muutostarvetta tai suoranaista ”pattitilannetta”, ja osa keskitason osajista oli siirtymässä uuteen ammattiin. Miesten osalta lähes puolet keskitason osajista katsoi olevansa urallaan pattitilanteessa. (Jusi 2010, tiivistelmä.)

Hollandin teoriaa on arvosteltu siitä, että se keskittyy vain osiin, eikä ihmiseen kokonaisuutena. Arvostelijana oli ensimmäinen postmodernin urateorian kehittäjä David V. Tiedeman, joka aloitti itsekkin uransa positivistina mutta päätyi konstruktivistiksi. Tiedemanin arvioinnin mukaan uratutkimuksessa tärkeämpi käsite on nimenomaan ura, eikä ammatti, koska yksilön uran kehittymiseen vaikuttaa yksilön koko persoonan kehittyminen. (Savickas 2008, 217–224.) Rajasin Hollandin teorian pois, koska Hollandin mukaan persoonallisuuden piirteiden vaikutusta ammatinvalintaan voidaan pitää lähes deterministisinä. Tulkitsin teorian olevan pelkästään positivistinen ja siinä suhteessa ristiriidassa näiden muiden valittujen teorioiden kanssa.

Tähän nyt käsillä olevaan tutkimukseen valittujen teorioiden mukaisia käsitteitä on tutkittu jo jonkin verran Suomessa ja tulokset tukevat teorioiden käyttökelpoisuutta. Hokinsonin ym. (1997) teorian mukaan yksilö kykenee tekemään uraansa koskevia valintoja ja päätöksiä vain **toimintahorisonttinsa** puitteissa, eli sen käsityksen mukaan, mikä hänellä on itsestään ja omista mahdollisuuksistaan työmarkkinoilla. Tätä näkemystä tukevana tutkimustuloksina voidaan pitää muun muassa Savolaisen (2001), Komosen (2000) ja Houtsosen (2000) tuloksia. Savolaisen (2001, 30–32) mukaan koulutus- ja uranvalinnat liittyivät yksilön kokemuksiin mahdollisuuksiin, jolloin valintoja ei tehty todellisten vaihtoehtojen väliltä vaan niiden vaihtoehtojen joukosta, joiden yksilö arvioi olevan juuri itselleen mahdollisia. Houtsosen (2000, 40) mukaan taas nuoren koulutusvalinta perustui ennen kaikkea koulutusjärjestelmästä ja hänen omasta identiteetistään luotuun mielikuvaan, jonka hän oletti todeksi. Komonen (2000, 117) näki opintojen keskeyttämisen olevan nuoren yksilöllinen tarve pyrkiä yhteiskunnan asettamista rajoista huolimatta löytämään oma paikkansa, joka vastasi juuri hänen omia käsityksiään kyvyistään.

Koulutuslavalinnan ja opintoihin sitoutumisen on siis todettu olevan vahvasti yhteydessä opiskelijan käsityksiin itsestään ja omista mahdollisuuksistaan. Edellä mainituista tutkimustuloksista heräsi kysymys, **mitkä ovat sellaisia koulutuslavalinnan perusteita, joiden perusteella valinnan tehneiden opiskelijoiden urasuunnittelua tulisi erityisesti**

**tukea.** Urasuunnittelukyvyyn vahvistamisella taas saattaisi olla vaikutusta opiskeluun sitoutumiseen.

Joissakin suomalaisissa tutkimuksissa (esim. Haapala 2003; Peavy 1999 ja Vuorinen ym. 2001) on osoitettu **sattuman** vaikuttaneen opiskelijan alavalintaan tai sattuman olevan yhteydessä opintojen keskeyttämiseen liittyviin tekijöihin. Vuorinen ym. (2001, 63) ovat todenneet korkeakouluopintojen keskeyttämistä tutkiessaan, että erityisesti ensimmäinen opiskeluvuosi on ratkaiseva niiden keskeyttämistä harkitsevien opiskelijoiden kohdalla, jotka ovat valinneet opiskelupaikan sattumalta. Peavy (1999, 66) taas arvioi, että ohjaajat tarvitsevat aivan uudenlaisia ideoita auttaakseen opiskelijoita, joiden elämä on aiempaa epävarmempaa ja sattumanvaraisempaa. Haapala (2003) löysi tutkimuksessaan ”Suunniteltuja sattumia yliopisto-opiskelussa?” neljän tyyppisiä suunnittelijoita, joita olivat organisoijat, etsijät, toteuttajat ja vaeltelijat.

Lairio ym. (2007b) hyödynsivät näitä samoja tähän nyt käsillä olevaan tutkimukseen valittuja teorioita tutkimuksessaan. Heidän tutkimuksensa kohdistui Jyväskylän yliopiston opiskelijoihin, ja he selvittivät, millaisia tulevaan työuraan liittyviä pohdintoja opiskelijoilla esiintyi opintopolun eri vaiheissa ja miten opiskelijat kokivat tulevan työelämään siirtymisen. Teorioiden avulla kehitettiin myös malli, jota ohjaajat voivat hyödyntää uranvalintaa koskevissa ohjaustilanteissa. Tutkimus toteutettiin kyselynä, jossa oli sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Vastaajina oli 882 opiskelijaa eri tiedekunnista. Opiskelijoista piti työelämään siirtymistä pelottavana tilanteena lähes puolet. Epävarmuus liittyi etenkin työllistymiseen. Kolmannes vastaajista piti työelämään siirtymistä mahdollisuutena ja haasteena, ja työelämään siirtymistä valmistumisen luontevana jatkumona piti vain vajaa kymmenes vastaajista. (Lairio ym. 2007b, 93–97.)

Yliopisto-opiskelijat olivat huolissaan myös siitä, kuinka käyttökelpoisia työelämätaitoja akateemiset opinnot tuottavat. Opiskelijat asettivat vastakkain akateemisen koulutuksen ja työelämän käytänteet, eli he kyseenalaistivat akateemisen teoreettisen koulutuksen antamat työelämätaidot. (Lairio ym. 2007b, 91.) Tutkijat totesivatkin, että yliopisto-opiskelun ja työelämän välille olisi tärkeää luoda yhteyksiä, jotka edistävät merkityksellisen suhteen luomista koulutuksessa opittujen taitojen ja työelämän vaatimusten välille. Tutkimustulosten mukaan uraohjausta tulisi tarkastella ennemminkin ennakoivana opiskelun, uranvalinnan ja henkilökohtaisen kehityksen ohjauksena kuin vain jo syntyneiden ongelmatilanteiden korjaajana. (Lairio ym. 2007b, 102.)

Lairion ym. (2007b) tutkimus herätti mielenkiinnon tutkia vastaavasti ammattikorkeakoulun opiskelijoiden näkemyksiä suhtautumisesta tulevaan työelämään ja tarpeesta uraohjaukseen. Ammattikorkeakouluopinnot ovat käytäntöpainotteisempia kuin yli-

opisto-opinnot ja koulutukseen hakeudutaankin juuri siksi. Lisäksi ammattikorkeakouluopintoihin kuuluu läheinen työelämäyhteys harjoitteluineen ja työelämäpainotteisine opinnäytetöineen. Kuitenkin Vuorisen ja Valkosen (2005a) tutkimuksen mukaan ammattikorkeakouluopiskelijat luottivat vielä huomattavasti enemmän työllistymiseensä koulutustaan vastaaviin tehtäviin kuin yliopisto-opiskelijat. Tutkijoiden mukaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden käsitykset huonosta työllistymisestä eivät olleet edes realistisia. (Vuorinen ym. 2005a, 121–127.) Lisätutkimuksen tarve ammattikorkeakouluopiskelijoiden käsityksistä työelämään siirtymisestä on siis ilmeinen.

Tässä nyt käsillä olevassa tutkimuksessa on näkemyksenä, että nämä kolme valittua teoriaa täydentävät toisiaan. Suunniteltujen sattumien teoria (1999) on kehitetty uranvalinnan päätöksentekoteorian (1997) pohjalta. Uranvalinnan päätöksentekoteorian (1997) mukaan päätöksenteossa pyritään yhdistämään yksilölliset preferenssit ja mahdollisuusrakenteet onnekkaiden sattumien hyödyntämisessä. Mitchell ym. (1999) ovat ottaneet juuri tämän näkemyksen oman teoriansa pohjaksi.

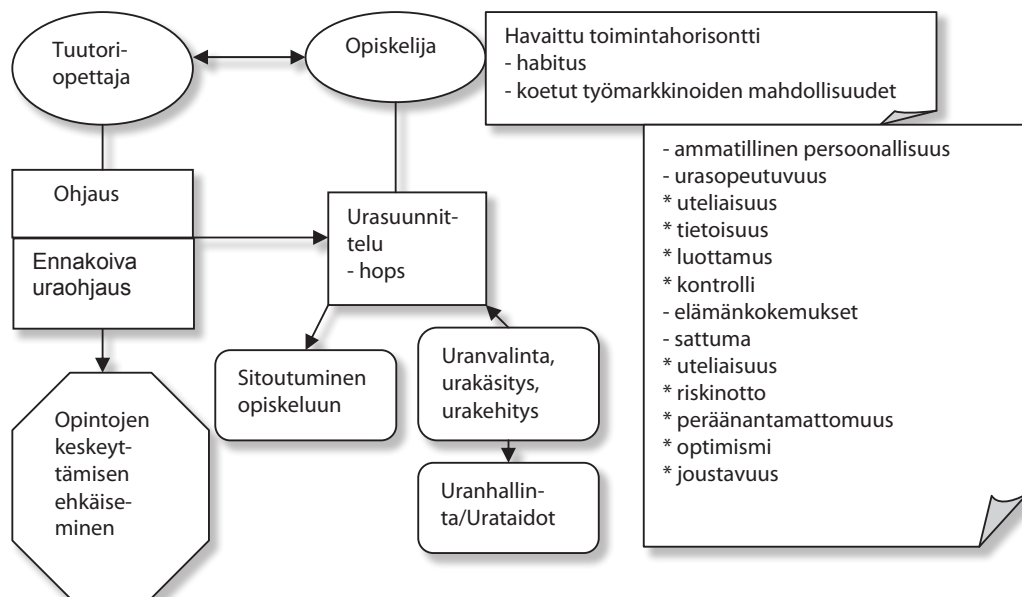
Savickasin (2005) uran rakentamisteorian mukaan urien ei katsota kehittyvän itsekseen, vaan urat rakentuvat, kun yksilöt tekevät minäkuvaansa vastaavia valintoja, ja konkretisoivat tavoitteitaan työroolien todellisuudessa. Tämä näkemys sopii läheisesti uranvalinnan päätöksentekoteorian (1997) käsitteeseen toimintahorisontista. Hodgkinsonin ym. (1997) teorian käsite habitus tarkoittaa yksilön käsitystä itsestään, kun taas Savickas (2005) määrittelee ammatilliseen persoonallisuuteen kuuluvaksi henkilön uraan liittyvät kyvyt, tarpeet, arvot ja kiinnostuksen kohteet, eli nämä ovat myös yksilön käsityksiä itsestään.

Habitukseen ja ammatillisen persoonan käsitteeseen liittynee nykyisin käytettävä arkisempi käsite ammatti-identiteetti. Ammatti-identiteetti luo perustan työntekijän ammatitaidolle ja henkilökohtaisen ammatillisen osaamisen arvostamiselle. Ammatti-identiteetti tarkoittaa siis sitä, millaisena työntekijä itseään pitää. Juuri ammatti-identiteettien on katsottu hämärtyneen monilla aloilla, koska työurat ovat pirstaloituneet ja uusia ammatteja ja työtehtäviä on syntynyt jatkuvasti. Perinteisesti ammatti-identiteetin kehittämisen on nähty alkaneen silloin, kun yksilö on valinnut koulutusalan, ja uraohjauksessa on ollut tarkoituksena vahvistaa tätä identiteetin kehittymistä. (Rubin 2012, 4, 19–20.) Tulevaisuudessa ammatti-identiteetti tulee olemaan ennemminkin osaamisen määrittelyn väline kuin kiinnittynyt johonkin ulkoapäin nimettyyn ammattiin. Ammatti-identiteetti tulee siis muuttumaan ihmisen itsensä luomaksi ja kehittämäksi ominaisuudeksi ja se tulee olemaan riippuvainen ihmisen valinnoista, osaamisesta ja taidoista. (Rubin 2012, 83.)

Savickasin teorian (2005) urasopeutuvuuden käsite uteliaisuus tarkoittaa yksilön itsensä, ympäristön ja työelämän välisen suhteen tutkimista, ja Mitchellin ym. teorian (1999) mukainen uteliaisuus tarkoittaa uusien oppimismahdollisuuksien tutkimista. Savickasin teorian (2005) käsite luottamus tarkoittaa yksilön luottamusta omiin kykyihinsä ja Mitchellin ym. teorian (1999) riskinotto tarkoittaa toimimista lopputuloksen epävarmuudesta huolimatta, eli luottamusta omiin toimiin. Mitchellin ym. teorian (1999) käsite optimismi tarkoittaa uusien mahdollisuuksien näkemistä saavutettavina ja Savickasin teorian (2005) käsite tietoisuus tarkoittaa tulevasta työstään tietoiseksi tulemista, tulevaisuuteen suuntautumista, suunnitelmallisuutta ja optimismia.

## 4.5 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Tämän nyt käsillä olevan tutkimuksen lähtökohtadaksi muodostuneet keskeiset käsitteet ja käsitteiden väliset suhteet voidaan kuvata kuvion 1 osoittamalla tavalla.



**Kuvio 1.** Tutkimuksen keskeiset käsitteet.

Ammattikorkeakoulussa ohjauksen tärkeänä osana on uraohjaus. Ollakseen toimivaa uraohjauksen on oltava tulevaisuuteen suuntautuvaa eli ennakoivaa. Uraohjauksen yhtenä koulutuspoliittisena tavoitteena on tukea opiskelijan sitoutumista opiskeluun ja ehkäistä opintojen keskeytyminen. Toisena tavoitteena on parantaa opiskelijan uranvalintaa eli urataitoja. Uraohjauksen välineenä on opiskelijan laatima ja ylläpitämä henkilö-



kohtainen opiskelusuunnitelma eli hops, johon opiskelija kirjaa myös urasuunnitelman. Opiskelijan uran muotoutumiseen vaikuttaa hänen urakäsityksensä, jonka pohjalta hän on tehnyt koulutuslavalintansa ja tekee uraansa koskevia valintoja. Urakäsitykseen perustuu pitkälti opiskelijan urakehitys. Urakehityksellä tarkoitetaan työuran aloittamista, eli siirtymävaihetta opinnoista töihin ja opiskelijan myöhempää urakehitystä, eli mahdollisia siirtymävaiheita uralla. Uraohjauksen tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa mahdollisimman hyvät urataidot, jotta hän pystyy tuntemaan, että hän hallitsee uraansa ja elämänsä mahdollisimman hyvin. Ohjauksella pyritään avartamaan opiskelijan urakäsitystä, eli sitä, millainen käsitys opiskelijalla on itsestään ja millaisia uramahdollisuuksia hänellä on, sekä mahdollistamaan opiskelijalle mielekkäät urapolut.

Uraohjauksen onnistumiseksi on tärkeää, että ohjauksen sisältö on opiskelijan kokemusmaailmaan kuuluvaa. Toimintahorisonttia tulisi ohjauksen avulla pyrkiä laajentamaan. Ohjauksessa on otettava huomioon, että ei ole olemassa yleisesti työmarkkinoiden mahdollisuuksia vaan tiettyjä mahdollisuuksia, jotka sopivat tietyille opiskelijalle juuri tietynlaisessa elämäntilanteessa. Lisäksi ohjaajan on tiedostettava, että työmarkkinoiden mahdollisuudet ja vaatimukset saattavat näyttää annetuilta tosiasioilta, joita opiskelija ei pysty tulkitsemaan. Ohjauksessa ohjaaja ja ohjattava tulkitsevat yhdessä vuorovaikutuksessa ohjattavan eri asioille antamia yksilöllisiä merkityksiä. (Onnismaa 2007, 56–57.) Onnistunut uraohjaus edellyttää, että ohjaaja osaa ohjata opiskelijaa kohti uteliaisuutta, tietoisuutta, luottamusta ja oman uran kontrollia. Ohjauksessa on kaiken kaikkiaan huomioitava opiskelijoiden erilaiset elämäkokemukset, erilaiset koetut asiat ja niille annetut merkitykset ja tulkinnat. Uraohjauksen kannalta ei tulisi nähdä huonoksi, että opiskelija on esimerkiksi tullut koulutukseen sattumalta, vaan hänet olisi ohjattava hyödyntämään tätä sattuman tuomaa mahdollisuutta.

Ohjauksella pyritään edistämään opiskelijan persoonallisen ja ammatillisen persoonallisuuden kasvua, jotta opiskelijalle kehittyy kyky suunnitella elämänsä ja uraansa. Uraohjauksella on tarkoitus ohjata opiskelijaa myös osaamaan hyödyntää itse ohjausprosessia, jotta hän osaa myöhemmin elämässään hyödyntää erilaisia tukevia ohjausmuotoja, kuten työelämässä mentorointia ja työnohjausta. Ohjauksellisilla työtavoilla voidaan tukea opiskelijaa sijoittamaan ura- ja elämänsuunnittelu oman elämän osaksi ja auttaa häntä löytämään paikkansa työelämässä tai muilla elämän alueilla. (Onnismaa 2007, 15–16) .

## 5. TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS

Tutkimuksen teoriaosassa on tuotu esille aikaisemmissa tutkimuksissa esiin nousseita uraohjauksen tehostamisen tarpeita ja uraohjausta koskevia tutkimustarpeita. *Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää*, millaista uraohjausta ammattikorkeakoulussa tarvitaan. Tutkimustehtävää selvitetään sekä tuutoriopettajien että opiskelun eri vaiheissa olevien opiskelijoiden näkökulmista. *Tavoitteena* on saada selville, millaista on oikein ajoitettu, kohdennettu ja sisällöltään kattava uraohjaus. Taustalla on näkemys, että tehokkaalla uraohjauksella ammattikorkeakoulujen opintojen keskeyttämistä pystyttäisiin vähentämään. *Tutkimuskysymykset* on johdettu teoriaosuudessa esitettyjen tutkimustarpeiden pohjalta. Uraohjauksen kuvaamista ja kehittämistä varten tuutoriopettajilta selvitetään, millaista uraohjausta opiskelijat tarvitsevat ja millaista uraohjausta he antavat. Opiskelijoilta selvitetään, miten he suunnittelevat uraansa ja millaista uraohjausta he haluaisivat. Tutkimuksella pyritään vastaamaan ennakoituihin tulevaisuuden ohjauksellisiin haasteisiin, eli *pyritään lisäämään tietoa*, millaista uraohjauksen tulisi olla tulevaisuudessa, ja miten ohjaajat ennakoivat tulevaisuutta uraohjauksessa ja opiskelijat urasuunnittelussa.

Tutkimuksessa *selvitetään*, onko mahdollista löytää erilaisia urasuunnittelijoita ja ennen kaikkea urasuunnittelijatyyppejä, jonka urasuunnittelutaidot ovat puutteelliset. Aikaisempien tutkimusten ohjaamana lähtökohtana on käsitys, että jo opiskelijoiden koulutusalan valinta vaikuttaa opintoihin kiinnittymiseen, ja nyt *pyritään saamaan selville*, onko koulutusalan valintaperusteilla yhteyksiä opiskelijan kykyyn suunnitella uraansa, ja voidaanko perusteita pitää urasuunnittelukykyyn suhteen tietoisina tai sattumanvaraisina. Lisäksi *pyritään saamaan lisää tietoa siitä*, onko opiskelijoiden taustatekijöillä vaikutusta koulutusalan valintaperusteisiin, ja onko niillä vaikutusta opiskelijan kykyyn suunnitella uraansa.

Erityishuomio tutkimuksessa on henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa, koska tutkimusyksikössä, Satakunnan ammattikorkeakoulussa, hopsin käyttö on vahvasti ohjeistettu laatujärjestelmässä ja opiskelijan tulisi lähteä rakentamaan hopsiansa ja siihen

urasuunnitelmaansa heti opintojen alusta lähtien. Tutkimuksessa *selvitetään*, onko hops ohjaajien ja opiskelijoiden mielestä käyttökelpoinen väline urasuunnittelussa.

Tutkimuksessa *selvitetään* valittujen taustateorioiden keskeisten käsitteiden mukaisesti, tunnistavatko tuutoriopettajat opiskelijoilla olevan erilaisia toimintahorisontteja ja tunnistavatko he erilaisten urasuunnittelijatyyppeiden erilaiset ohjaustarpeet, ja ottavatko he nämä huomioon uraohjauksessa. Lisäksi selvitetään, tunnistavatko ohjaajat sattuman merkityksen uran suunnittelussa ja ohjaavatko he opiskelijoita sattumien hyväksikäyttöön. Tutkimuksen avulla *pyritään selvittämään*, onko ohjaajan pätevyydellä merkitystä ohjauksen onnistumiseen.

## 5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen ensimmäinen osa tehdään kvalitatiivisella tutkimusotteella, jonka tuloksena kuvataan ammattikorkeakoulussa annettava uraohjaus ja tunnistetaan erilaisia urasuunnittelijatyyppejä. Tutkimuksen toisen vaiheen lähtökohdaksi laaditaan kvalitatiiviseen aineistoon perustuva kyselylomake. Toinen vaihe toteutetaan kvantitatiivisella tutkimusotteella ja tarkoituksena on todentaa erilaiset urasuunnittelijatyypit kvalitatiivista aineistoa laajemmalla opiskelija-aineistolla. Lisäksi todennetaan mahdollisesti tarvittava eri urasuunnittelijatyypeille kohdistettu erilainen uraohjaus.

### *Kvalitatiivinen osuus*

1. Millaista uraohjausta opiskelijat tarvitsevat tuutoriopettajien näkemysten mukaan?
2. Millaista uraohjausta tuutoriopettajat antavat opiskelijoille?
3. Millä perusteilla opiskelijat valitsevat koulutusalsansa?
4. Miten opiskelijat suunnittelevat uraansa?
  - 4.1 Millaisia ammatinvalintaan ja työelämään liittyviä asioita opiskelijat pohtivat urasuunnittelussaan?
  - 4.2 Millaisia tavoitteita opiskelijat asettavat uralleen?
  - 4.3 Millaisia keinoja opiskelijoilla on vaikuttaa uraansa?
5. Millaista uraohjausta opiskelijat haluavat?

### *Kvantitatiiviselle osuudelle asetettavat lisäkysymykset*

6. Missä määrin opiskelijoiden taustatekijöillä on yhteyttä alan valintaperusteisiin?
7. Missä määrin koulutusalan valintaperusteilla on yhteyttä opiskelijoiden urasuunnitteluun?
8. Missä määrin opiskelijoiden taustatekijöillä on yhteyttä heidän urasuunnitteluunsa?
9. Ketkä opiskelijoista tarvitsevat tehostettua uraohjausta?

## 5.2 Tutkimusympäristö

Tutkimus toteutettiin Satakunnan ammattikorkeakoulussa eli SAMKissa, joka oli siinä vaiheessa Porin kaupungin ylläpitämä organisaatio, ja joka toimi neljällä paikkakunnalla: Huittisissa, Kankaanpäässä, Porissa ja Raumalla. Liiketoiminnan toimialalla oli kulttuurin, liiketalouden, matkailun ja tietojenkäsittelyn koulutusalat. Sosiaali- ja terveydenhuollon toimialalla oli toimialan nimen mukaiset koulutusalat, kuten myös tekniikan ja merenkulun toimialalla. Vuonna 2008 SAMKissa oli opiskelijoita 6 557 ja henkilöstöä 511. Opiskelijat jakautuivat liiketoiminnan ja kulttuurin toimialalle 2 527, sosiaali- ja terveydenhuollon toimialalle 1991 ja tekniikan ja merenkulun toimialalle 2 059. Nuorten tutkintoon johtavissa koulutusohjelmissa opiskeli 5 163 opiskelijaa. (AMKOTA)

Ohjaustoimintaa koordinoidaan tuutoroinnin menettelyohjeen avulla (ME71103 Tutorointi, vuonna 2010). SAMKissa on käytössä ISO-9000-standardiin pohjautuva laatujärjestelmä, joka korostaa prosessikeskeisyyttä ja asiakaslähtöisyyttä. Ohjaustoiminta on yksi keskeinen prosessi, jota säädellään menettelyohjeen avulla. Menettelyohjeet ovat laatujärjestelmässä sitovia työohjeita, joiden avulla taataan prosessien tasainen laatu riippumatta esimerkiksi siitä, missä koulutusohjelmassa opiskelija opiskelee. Tuutoroinnin menettelyohjeessa ohjaus on määritelty yhteneväisesti koskien kaikkia koulutusaloja. Menettelyohje sisältää myös ohjeet hopsista. Lähtökohtana on, että opiskelija tekee henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman heti opintojen alkuvaiheessa. Tuutoriopettaja ohjaa opiskelijaa alkukeskustelussa hopsin tekemisessä ja seuraa opiskelijan päivittämää hopsia vuotuisissa tapaamisissa. Hopsin tulee sisältää opintojen etenemissuunnitelma ja urasuunnitelma. (ME71103 Tutorointi.)

Tutkimuksen tekovaiheessa tuutoriopettajille ei ollut määritelty mitään pätevyysvaatimusta, esimerkiksi ohjausalan erillistä tutkintoa tai opintosuorituksia. Moituksen ym. (2001) julkaisemassa korkeakoulujen opintojen ohjauksen arviointiraportissa todetaan, että yleensäkin ammattikorkeakoulujen ohjaustehtävissä toimii paljon henkilöitä, joilla ei ole lainkaan erillistä koulutusta ohjaukseen. Raportin mukaan myös ohjaustehtävissä työskentelevien tehtävänkuvat ja vastuunjaot ovat selkiytymättömiä. (Moitus ym. 2001, 29.) SAMKissa kaikilla tuutoriopettajilla oli kuitenkin pedagoginen pätevyys ja lisäksi ohjausalan koulutusta oli tarjolla jatkuvasti. Yksi tuutoriopettajista oli suorittanut opinto-ohjaajan tutkinnon, ja monet olivat suorittaneet tai suorittivat jatkuvasti erillisiä ohjaajaopintoja. Kaikille tuutoriopettajille järjestettiin vuosittain vähintään yhden päivän yhteinen koulutus ohjauksesta.

Oppilaitoksessa oli myös psykologi, jonka työpanoksesta kolmasosa oli määritelty ohjaustoiminnan tukemiseen. Tällä työpanoksella psykologi osallistui ohjaustoiminnan

kehittämiseen, koulutti tuutoriohjaajia pienryhmissä jatkuvasti ja toimi konsulttiapuna tarvittaessa. Psykologin toimenkuva sisälsi pääosin yksilöllistä keskustelua opiskelijoiden kanssa sekä ryhmätoimintaa. Tuutoriohjaajilla oli mahdollisuus ohjata opiskelijoita psykologin vastaanotolle. Ohjaustoimintaan osallistuivat tuutoriohjaajien lisäksi koulutusohjelmavastaavat ja -johtajat sekä harjoittelun ja opinnäytetyön ohjaajat. Tuutoriohjaaja oli kuitenkin se, jolle oli määritelty pää- ja kokonaisvastuu ohjauksesta, ja jolle oli määritelty siihen myös ohjausresurssi. Ohjaukseen oli resurssoitu opiskelijoiden ensimmäisenä lukuvuonna kaksi tuntia opiskelijaa kohti ja minimivaatimus oli puolitoista tuntia. Toisesta lukuvuodesta alkaen resurssi oli vähintään tunti opiskelijaa kohti.

Opettajatuutoroinnin lisäksi opiskelijat saivat etenkin opintojen alkuvaiheessa ensimmäisenä ja toisena lukuvuotena vertaistutorointia vanhemmilta opiskelijoilta. Vertaistutorointi oli myös systemaattista ja tarkoin säädeltyä, ja toimintaa koordinoitiin korkeakoulun ja opiskelijakunnan välisellä sopimuksella, sekä saman tuutoroinnin menettelyohjeen avulla kuin opettajatuutorointiakin. Uusille vertaistutoreille järjestettiin koulutusta lukuvuosittain kolme päivää, joka koostui kahden päivän peruskurssista ja yhden päivän kertaavasta koulutuksesta. Vertaistutorilla saattoi olla ohjattavanaan enintään 12 opiskelijaa. (SAMMAKKO:n ja SAMK:n välinen vertaistutorointisopimus 2010; ks. myös Moitus ym. 2001, 37–38.)

SAMK sijoittui valtakunnallisessa ammattikorkeakoulujen keskeyttämisprosenttien vertailussa hieman puolenvälin alapuolelle. Oheisessa taulukossa 3 on kuvattuna SAMKissa nuorten tutkintoon johtavissa koulutusohjelmissa opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden määrät koulutusaloittain vuosina 2008 ja 2010, sekä opintonsa keskeyttäneet vuonna 2008. Vuodelta 2010 on esitetty SAMKista eronneiden lukumäärä, koska opintojen keskeyttämis tietoja ei ollut vielä käytettävissä.

TAULUKKO 3. SAMKissa opintonsa aloittaneet ja opintonsa keskeyttäneet tai SAMKista eronneet opiskelijat (n) vuosina 2008 ja 2010

Koulutusala	Vuosi 2008		Vuosi 2010	
	Aloittaneet (n)	Keskeyttäneet (n)	Aloittaneet (n)	Eronneet (n)
Liku	421	277	421	211
Sote	275	92	266	85
Teme	335	325	456	258
Yht.	1031	694	1 143	554

\* Liku=liiketoiminta, Sote=sosiaali- ja terveysala, Teme=tekniikka

Keskeyttäneistä osa ei ollut todellisia keskeyttäneitä, vaan ilmoittautumisvelvollisuutensa laiminlyöneitä, jotka jatkoivat opiskeluaan haettuaan erikseen oikeutta jatkaa opintojaan. (AMKOTA; Winha-opiskelijatietokanta.)

### 5.3 Monimuuttujamenetelmätutkimus metodologisena otteena

Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen analyysin yhdistämisestä samassa tutkimuksessa käytetään nimitystä *mixed methods*. Sen on arvioitu tuovan tutkimukselle lisää ulottuvuuksia. Sen avulla voidaan löytää vastauksia sellaisiin kysymyksiin, joihin vain toisella metodilla ei pystytä vastaamaan. Tutkimusmetodien yhdistämisellä pystytään myös tekemään vahvemmin ja useammasta näkökulmasta perusteltuja johtopäätöksiä kuin vain toista metodologiaa käyttämällä. Tutkijoilla on mahdollisuus laajentaa ja syventää ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä ja parantaa myös kuvauksen todenmukaisuutta. Lisäksi tällä yhdistetyllä metodilla voidaan saada selkeämmin esille aineiston moninaisuus ja toisistaan poikkeavat tulokset. (Bryman 2006, 97–113; Johnsson, Onwuegbuzie & Turner 2007, 123; Morse 2003, 195–196; Metsämuuronen 2006a, 459.)

Christin (2010, 644) mukaan tutkimusongelmien ratkaisemiseksi monimuotoinen tutkimusaineisto on hyödyllinen ja jopa välttämätön. Johnsson ym. (2007, 123–124; Morse 2003, 195) näkevät, että tutkijan kannattaisi pitää joko kvalitatiivista tai kvantitatiivista osiota varsinaisena aineistonaan, jolloin hän voi hakea toisella aineistolla syvyyttä tutkimuskysymysten vastauksiin. Alan Bryman (1992, 158) taas näkee kahden menetelmän käyttämisen toimivan ikään kuin palapelinä, jossa ne täydentävät ja edellyttävät toisiaan. Tässä tutkimuksessa kvalitatiivisella aineistolla kuvataan ammattikorkeakoulun uraohjaus ja etsitään erilaisia urasuunnittelijoita. Tämän jälkeen on tarkoituksenmukaista saada edellistä vaihetta täydentävä kuvaus todettujen uratyyppeiden uran suunnittelusta, ja saada tietoa, onko opiskelijoiden alan valintaperusteilla tai taustatekijöillä yhteyttä heidän urasuunnitteluunsa. Kanasen (2008) mukaan kvantitatiivinen tutkimus voidaan tehdä hyvin juuri siinä vaiheessa, kun tutkittava ilmiö on riittävän täsmentynyt. Lisäksi molempia menetelmiä, sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusta, on mahdollista käyttää rinnakkain tai peräkkäin, kuten tässä tutkimuksessa, kun tarvitaan erilaisia menetelmiä tulosten vahvistamiseen. (Kananen 2008, 10–11.)

Creswellin (2010, 51) mukaan metodologia voidaan pitää miksattuna silloin, kun menetelmä sisältää yhteyksiä kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen aineiston välillä. Tässä tutkimuksessa jo kvalitatiivisessa analyysissä kvantifioin aineistoa, eli huomioin frekvenssit, jotta sain näkyväksi, ovatko tuloksena esittämäni päätelmät vain muutamien vai useiden informanttien tuottamia näkemyksiä. Lisäksi laadin kvantitatiivisen kyselylomakkeen täysin

kvalitatiivisen aineiston pohjalta. Anthony J. Onwuegbuzie ja Nancy L. Leech (2006) esittävät, että tutkijan, joka käyttää miksettua menetelmää, tulee huomioida menetelmien yhdistäminen kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Tutkimuskysymysten tulee olla laadittu niin, että niihin vastataan sekä laadullisesti että määrällisesti. (Onwuegbuzie & Leech 2006, 474–498.) Tässä tutkimuksessa tutkimustehtävä syveni kvalitatiivisen vaiheen jälkeen ja laadin kvantitatiiviselle osuudelle täydentäviä tutkimuskysymyksiä. Raportoin tutkimuksen kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen osion tulokset pääasiassa tutkimuskysymyksittäin, mikä osoittaa sen, että niihin on haettu vastauksia molemmilla menetelmillä.

Mixed methods on vielä metodologisesti kiistelty aihe. On paljon tutkijoita, joiden mielestä kahta perinteistä metodia ei saa eikä voi sekoittaa keskenään niiden toisistaan täysin poikkeavien lähtökohta-oletusten takia. Jotkut tutkijat ovat sitä mieltä, että miksettun menetelmän paradigma olisi lähinnä pragmatismissa tai kriittisessä realismissa. Jotkut puhuvat jopa paradigmaattisesta pluralismista. (Greene 2006, 97–98; Onwuegbuzie ym. 2006, 475; Tähtinen ym. 2011, 12.) Miksettua menetelmää on kuvattu myös kolmantena paradigmana, josta on käytetty nimitystä ”Numerot ja tarinat”. Tällöin miksettun menetelmän määrittellään olevan yhdistelmä sekä yleispäteviä tilastollisia löytöjä että vahva kuvaus spesifeistä tapauksista. (Sammons 2010, 699.) Nykyään on kuitenkin arvioitu, että liian tiukka sitoutuminen eri paradigmoihin ei ole tarkoituksenmukaista eikä vastaa tieteen avoimuus- ja uudistumisvaatimuksiin. Erilaisten lähestymistapojen ja menetelmien voidaan katsoa sopivan erilaisiin ongelmiin, ja niiden voidaan nähdä päinvastoin täydentävän toisiaan. (Bryman 2006, 97–113; Tähtinen ym. 2011, 12.)

### 5.3.1 Kvalitatiivinen lähestymistapa

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on kasvatustodellisuus. Ihmisten ollessa tutkimuskohteina haasteena ovat ihmisten erilaiset intentiot, pyrkimykset, motiivit, päämäärät, tavoitteet, mielikuvat ja asenteet, jotka vaikuttavat tutkimustuloksiin. Yleensä tutkimuksen tavoitteena on löytää kasvatustodellisuutta tai -ilmiötä kuvaavia malleja tai yleisiä sääntöjä siitä, kuinka ilmiö on hallittavissa. (Metsämuuronen 2006b, 24.) Tämän tutkimuksen tarve nousi korkeakoulun arjesta, jossa opiskelijoita pyritään tukemaan oikeisiin uraratkaisuihin pedagogisesti hyvillä menetelmillä. Opintojen loppuun viemisen tukemiseksi tarpeena on etsiä opiskelijoista uratyyppejä, joiden uraohjauksen tarve on erilaista. Tiedonintressi on siis osittain pragmaattinen, vaikka tutkimuksen lähtökohta on vahvasti myös koulutuspoliittinen ja ohjauksen teoriaa kehittävä, sillä tarkoituksena on lisätä tietoa, jonka avulla opintojen keskeyttämistä olisi mahdollista vähentää.

Pragmaattisuus tarkoittaa tutkimuksen käytännönläheisyyttä. Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa esitettävät kysymykset ovat nousseet uraohjauksen

käytännön kehittämisen tarpeesta (ks. Patton 1990, 89–90). Saadakseni selville, millaista uraohjauksen tulisi olla, olen kiinnostunut ohjauksen keskiössä toimivien tuutoriopettajien ja opiskelijoiden kokemuksista. Haluan antaa tilaa heidän näkemyksilleen, joten valitsin aineistoksi heidän tuottamansa kirjoitelmat, jotka ohjeistin vain väljästi. Laadullisessa tutkimuksessa nähdään merkityksellisenä juuri ihmisten omat subjektiiviset kokemukset ja ollaan kiinnostuneita siitä, millaisena jokin ilmiö näyttää ihmiselle sekä millaisia tulkintoja hän kokemukselleen antaa. (Neuman 2003, 77–78.)

Ontologia antaa käsityksen tutkimuksen kohteesta ja se tarkoittaa oppia olemassa olevan tiedon luonteesta (Mason 1996, 11; Maykut & Morehouse 1994, 3–4). Laadullisessa tutkimuksessa ontologia eli kysymys olemisen tavasta liittyy tutkimuksen ihmiskäsitykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 11–12.) Tutkimuksessani näen ihmisen olevan sosiaalinen olento, joka elää ja rakentaa todellisuuttaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ja ohjausprosessin näen olevan sosiaalisen vuorovaikutusprosessin (ks. Holstein & Gubrium 2007, 269). Lähtökohtana on sosiokonstruktionistinen näkemys, jolloin oppilaitoksen kasvatustodellisuuteen tärkeänä osana kuuluvaa ohjausprosessia on johdonmukaista tutkia nimenomaan tuutoriopettajien ja opiskelijoiden yhteisesti jakamana kokemuksena. Ihmisen kokemukset, tunteet, järki, motivaatio ja muisti syntyvät niissä ihmisten välisissä suhteissa, joissa yksilöt ovat osallisina. Merkitykset syntyvät koordinoitussa toiminnassa ja nimenomaan kanssatoimijuuudessa. (Gergen 2009, 403.)

Keräsin tässä tutkimuksessani ensimmäisessä vaiheessa tekstiaineiston. Kirjoitettuun aineistoon päädyin siksi, että halusin antaa tuutoriopettajille ja opiskelijoille aikaa pohdita uraohjaukseen ja urasuunnitteluun liittyviä kysymyksiä rauhassa ja tuottaa vastausmateriaali oman ajankäyttönsä mahdollistamissa puitteissa. Näkemykseni mukaan kii-reisiä opettajia olisi ollut vaikeampaa saada haastateltaviksi kuin tuottamaan kirjoitettu vastaus. Pohdin kuitenkin kriittisesti aineiston keräämistä opiskelijoilta kirjallisessa muodossa, koska tiedostin eri koulutusalojen opiskelijoiden tasoeron tuottaa kirjallista materiaalia. Tekniikan koulutusalojen tuutoriopettajat olivat tuoneet esille, että useille, etenkin miespuolisille opiskelijoille, kirjoittaminen tuottaa usein hankaluuksia. Tekniikan alan viestinnän lehtori kannusti kuitenkin keräämään kirjoitetun aineiston, koska hän hyödynsi tuotettuja esseitä myös itse viestinnän kurssilla. Esseiden avulla hänelle avautui mahdollisuus arvioida opiskelijoiden kirjoittamisen taitoa.

Kirjalliselle kertomusaineistolle löytyy perusteita konstruktivistisesta näkemyksestä, jonka mukaan ihmisyyksilöt ovat aina jossakin elämäntilanteessa, tai aina jossakin sosiaalisessa tilanteessa, kontekstissa. Tietokäsitykseni perustuu myös tilannesidonnaisuuteen siten, että tieto on paikallisesti ja spesifisti konstruoinut (ks. Lincoln & Guba 2000, 164–165). Näin ollen ihmiset kertovat kokemuksistaan jostain tietystä näkökulmasta,



jolloin tarinoita eli narratiiveja voidaan pitää olennaisen tärkeinä välineinä, joiden avulla ihmisten kokemuksista saadaan tietoa (Peavy 1999, 45; Peräkylä 2005, 870–871). Myös Syrjälä (2007) puoltaa tarinoiden tulkitsemista kasvatustodellisuuden tutkimisessa. Hän näkee, että kasvatuksen tutkimus on pitkälti kokemusten tutkimista, joka puolestaan on koko elämän ja jokapäiväisen toiminnan tutkimista. Kokemuksen voidaan katsoa muotoutuvan tarinoista, joita ihmiset elävät, jolloin kasvatuksen, opettamisen ja oppimisen voidaan käsittää olevan yksilöllisten ja yhteisöllisten tarinoiden konstruointia ja uudelleenkonstruointia. (Syrjälä 2007, 234–235.)

Narratiivisuuden käsitettä käytetään eri tavoilla tieteellisessä keskustelussa. Sillä voidaan tarkoittaa tiedonprosessia kokonaisuudessaan, jolloin puhutaan narratiivisen tutkimuksen tekemisestä, tai vain aineiston analyysitapoja, jolloin tutkija kertoo analysoivansa aineistonsa narratiivisesti. Lisäksi sillä voidaan kuvata tutkimusaineiston luonnetta, jolloin puhutaan kerronnallisesta aineistosta. (Campbell & Ungar 2004, 16–27; Savickas 2005, 42–70; Savickas 1993, 205–215; Toporek & Flamer 2009, 4–17.) Tässä tutkimuksessa kirjoitettua aineistoa voidaan pitää narratiivisena, koska esseissä sekä opettajia että opiskelijoita ohjataan kertomuksenomaiseen pohdintaan ja kirjoittamiseen.

Epistemologia kertoo käytettävistä metodeista. Epistemologisilla perusteilla tarkoitetaan tiedon luonnetta ja oppia tiedosta ja sen olemuksesta (Anttila 2006, 28; Maykut ym. 1994, 3–4). Lincoln ym. (2000, 164–165) määrittelevät, että epistemologia konstruktivistisissä lähtökohdissa tarkoittaa sitä, että tutkimuksen löydökset ovat tutkijan luomia. Pyrin käsittelemään tutkimuksessa esiin tulevaa tietoa siten, että oman ymmärryksen avulla tuon esille sekä informanttien kirjoituksista esiinnousevia taustateorioiden mukaisia ajatuksia että myös heidän tuottamiaan muita ajatuksia.

### 5.3.2 Kvantitatiivinen lähestymistapa

Tutkimuksen kvantitatiivisessa osiossa tarkastellaan opiskelijoiden urasuunnittelun sisältöä määrällisesti, ja selvitetään, missä määrin kvantitatiivisen aineiston perusteella löydettyjen urasuunnittelijatyyppejen ominaisuuksia voidaan vahvistaa ja täydentää laajemmalla aineistolla. Lisäksi selvitetään, missä määrin on mahdollista löytää huonosti uraansa suunnittelemaan kykenevä opiskelijatyyppi, joka on havaittavissa sekä niillä perusteilla, joilla hän on valinnut koulutusalsansa että taustatekijöidensä perusteella. Kvantitatiivista aineistoa käsitellään tilastollisin menetelmin. Tilastollisten menetelmien avulla pyritään löytämään erilaisista ilmiöistä säännönmukaiset ja myös satunnaiset tekijät, pyritään arvioimaan ilmiöiden välisiä yhteyksiä ja pyritään erottamaan ilmiöitä toisistaan (Metsämuuronen 2006b, 27).

Kvantitatiivista tutkimusta ei yleensä tehdä kokonaistutkimuksena, vaan poimitaan otos, ja mitataan otokseen tulleilta kiinnostuksen kohteena olevat muuttujat. Mittaamisen jälkeen arvioidaan tilastollisen päättelyn avulla, kuinka luotettavasti tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä havaittu ilmiö voidaan yleistää koskemaan koko tutkimuksen perusjoukkoa. (Nummenmaa 2009, 18; Tähtinen, Laakkonen ja Broberg 2011, 13.) Kvantitatiivinen tutkimus perustuu positivismismiin, joka pyrkii objektiiviseen ja absoluuttiseenkin totuuteen. Mittaamisen tavoitteena on tuottaa perusteltua, luotettavaa ja yleistettävää tietoa. (Kananen 2008, 10.) Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa pyritään kuitenkin harvoin tavoittelemaan universaalien lainmukaisuuksien ja säännönmukaisuuksien löytämistä ja testaamista. Usein käytetään tilastollista korrelatiivista tutkimusta, jolloin tarkoituksena on havaittujen tekijöiden eli muuttujien välisen suhteen kuvaaminen, analysointi ja tulkitseminen. (Tähtinen ym. 2011, 12.)

Keräsin kvantitatiivisen aineiston opintojen eri vaiheissa olevilta opiskelijaryhmiltä käyttäen kyselylomaketta. Kasvatustieteessä käytetään tyypillisesti kyselylomaketta tiedonkeruun muotona (Metsämuuronen 2006b, 59–60; Tähtinen ym. 2011, 20). Koska tämän tutkimuksen kvantitatiivisen osion tarkoituksena on täydentää ja pyrkiä yleistämään kvalitatiivisella aineistolla saatuja tuloksia, laadin kyselylomakkeen, joka pohjautuu analysoituun kvalitatiiviseen aineistoon. Laadin sähköisesti täytettävän kyselylomakkeen, johon tuli yhdeksän taustatietokysymyksen lisäksi 114 Likert-asteikollista väittämää. Kyselylomake on liitteenä 15. Taustatiedoissa kysytään samat asiat kuin laadullisen aineistonkeruun yhteydessä, eli vastaajan ikä, koulutusala, ja työkokemus. Halusin saada selville, onko eri-ikäisten opiskelijoiden urasuunnittelussa eroja. Lisäksi aikaisemmissa tutkimuksissa oli tuotu esille, että esimerkiksi eri aloilla opiskelevien yleisorientaatiossa oli selviä eroja ensimmäisenä opiskeluvuonna, ja heikosti akateemiseen opiskeluun sitoutunut opiskeluorientaatio oli noussut opiskelupaikkaan hakeutumiskriteereissä erotteluvimmaksi tekijäksi (Mäkinen ym. 2002). Vuorinen ym. (2000 ja 2001) olivat taas osoittaneet, että opintojen keskeyttämissä oli eroja koulutusalaista riippuen. Nämä tulokset herättivät mielenkiinnon verrata eri alalla opiskelevien urasuunnittelua. Tarve selvittää työkokemuksen yhteyttä urasuunnitteluun nousee esille luvussa 2 esitetyistä tutkimustuloksista.

Näiden kysymysten lisäksi tiedustellaan asumismuotoa, perhetilannetta ja kotikuntaa opintojen hakuvaiheessa. Asumismuodon vaihtoehdot ovat yksin, parisuhteessa, kimppekämpässä tai vanhempien luona. Kimppakämpän lisäksi vaihtoehtoihin lomakkeen esitestauksen jälkeen, koska esitestaajan mukaan opiskelija ei miellä asuvansa yksin, vaikkei hän elä parisuhteessa, jos hän asuu kuitenkin kimppekämpässä. Tutkimuksen kannalta kimppekämpä-asumismuodolla ei ole merkitystä, mutta antamalla tämän vastausvaihtoehdon halusin helpottaa kysymyksiin vastaamista. Perhetilannetta koskevassa

kysymyksessä vaihtoehtoina on: ei lapsia, alle kouluikäisiä lapsia tai vanhempia lapsia. Näiden vaihtoehtojen valintaan vaikutti oletus, että pienten lasten vanhempien urasuunnittelu poikkeaa lapsettomien urasuunnittelusta. Kotikuntaa hakuvaiheessa kysyin sen takia, että aikaisemmissa Satakunnan ammattikorkeakoulussa tehdyissä tutkimuksissa ja tämänkin tutkimuksen kvalitatiivisessa osuudessa, opiskelijat raportoivat paikkakunnan olevan eräs ja joskus jopa merkittävä tekijä koulutusalan valinnassa (Puska & Sankari 2009; Puska & Sankari 2010).

Oheisessa taulukossa 4 on esitettyinä kyselylomakkeen väittämät. Väittämien otsikot ovat syntyneet analysoidusta kvalitatiivisesta aineistosta.

TAULUKKO 4. Kyselylomakkeen väittämien jakautuminen otsikoittain.

Väittämien otsikot	Väittämien numerot
Koulutusalan valinta	1-16
AmmatINVALinnan pohdinta	17-27
Työelämän pohdinta	28-54
Toiveet uraohjauksesta	55-77
Urasuunnittelu	78-85
Työuran tavoitteet	86-103
Keinot vaikuttaa työuraan	104-110
Elinikäinen oppiminen	111-114

Väittämiin tulee vastata 5-portaisella Likert-asteikolla, jossa numero 1 tarkoittaa, että vastaaja on täysin eri mieltä; numero 2, että vastaaja on jokseenkin eri mieltä; numero 3, että vastaaja ei ole eri mieltä eikä samaa mieltä; numero 4, että vastaaja on jokseenkin samaa mieltä ja numero 5, että vastaaja on täysin samaa mieltä.

Väittämät on laadittu kaikki samansuuntaisiksi vastaamisen helpottamiseksi.

## 5.4 Osallistujat

*Tutkimukseen ensimmäiseen, kvalitatiiviseen vaiheeseen, valitsin vastaajiksi tuutoriopettajiä ja opintojensa eri vaiheissa olevia opiskelijoita.*

### Tuutoriopettajat

Valitsin vastaajiksi harkinnanvaraisesti noin sadasta tuutoriopettajasta 25 kehittämishalukasta opettajaa. Kehittämishalukkaiksi tuutoriopettajiksi määrittelin ne tuutoriopettajat, jotka olivat kahden edellisen vuoden aikana osallistuneet aktiivisesti opiskelijoiden ohjaustoiminnan kehittämiseen osallistumalla kehittämispalaverihin ja tuomalla aktiivisesti ja rakentavasti näkemyksiään esille. Valitsin vastaajia kaikilta koulutusaloilta, liiketoiminnasta, sosiaali- ja terveysalalta ja tekniikan alalta, jotta koko ammattikorkea-

koulun eri alojen kirjo tulisi tasapuolisesti edustetuksi. Harkinnanvaraiseen näytteeseen päädyin, koska tutkimuksen tarkoituksena oli luoda kuvaus ammattikorkeakoulun uraohjauksesta, ja oletin nimenomaan kehittämishalukkaiden tuutoriopettajien olevan innokkaita vastaajia.

Vastauksia tuli kaikkiaan 14 tuutoriopettajalta. Kuudesta vastaamatta jättäneestä tuutoriopettajasta neljä oli sosiaali- ja terveystieteiden ja kaksi liiketoiminnasta. Yksi vastaamatta jättäneistä ilmoitti syyksi sairauden, yksi oli siirtymässä muihin tehtäviin, yksi oli liian kiireinen, ja kolme vastaajaa ei ottanut mitään yhteyttä. Vastaajista puolet oli miehiä ja puolet naisia. Kuvaus pyydytyistä ja vastanneista tuutoriopettajista sukupuolen mukaan jaoteltuna on kuvattu taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Tutkimukseen pyydytyt ja osallistuneet tuutoriopettajat (n) sukupuolen mukaan jaoteltuina.

	Pyydytyt (n)		Vastanneet (n)	
	mies	nainen	mies	nainen
Liku	5	2	4	1
Sote	2	6	1	3
Teme	2	3	2	3
Yht.	9	11	7	7

\* Liku=liiketoiminta, Sote=sosiaali- ja terveystieteet, Teme=tekniikka

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen opiskelijavastaajat valitsin ainoastaan nuorten tutkintoon johtavista koulutusohjelmista, koska nämä ovat selvänä enemmistönä ammattikorkeakoulun koulutusohjelmissä. Lisäksi opettajatuutorointi ja vertaistutorointi on järjestetty tuutorointimallin mukaisesti vain juuri näissä koulutusohjelmissä.

### Alkuvaiheen opiskelijat

Vastaajavalinta suoritettiin koulutusjohtajien koordinoimana, ja vastaajiksi pyysin noin 30 opiskelijaa eri koulutusohjelmista, eli vähintään 10 jokaiselta kolmelta koulutusaloilta. Liiketoiminnan koulutusjohtajista yksi oli lomalla, ja hänen kanssaan oli sovittu, että vastaava tuutoriopettaja valitsee vastaajat. Pyysin valitsemaan opiskelijat aloituspaikoiltaan suurimmista koulutusohjelmista, niin että vastaajia tulisi sekä liiketoiminnan, sosiaali- ja terveydenhuollon että tekniikan aloilta.

Liiketoiminnasta vastaajia voitiin nimetä kansainvälisen kaupan, liiketoiminnan logistiikan, liiketalouden, matkailun, tietojenkäsittelyn ja viestinnän koulutusohjelmista. Sosiaali- ja terveystieteiden vastaajia voitiin nimetä kaikilta koulutusaloilta, eli hoitotyön, sosiaalialan ja fysioterapian koulutusohjelmista. Tekniikan koulutusaloilta vastaajia voitiin nimetä automaatiotekniikan, kemiantekniikan, kone- ja tuotantotekniikan, rakennustekniikan, sähkö-

kötekniikan ja tietotekniikan koulutusohjelmista. Valintakriteerinä oli, että vastaajiksi tuli valita eri koulutusväylää (ammattillinen ja lukio) pitkin tulleita opiskelijoita. Kaiken kaikkiaan tutkimukseen valituissa liiketoiminnan koulutusohjelmissa ammatillista väylää pitkin tulleita opiskelijoita oli kaikkiaan 19 % ja lukiopohjaisia 81 %. Sosiaali- ja terveysalalla vastaavat luvut olivat 26 % ja 74 % sekä tekniikan alalla 28 % ja 72 %.

Määräaikaan mennessä vastaajiksi valittuja opiskelijoita oli 31, joista liiketoiminnasta oli 12, sosiaali- ja terveysalalta 9, sekä tekniikan koulutusohjelmista 10. Opiskelijoista vastasi tutkimukseen 18. Liiketoiminnan vastaajista viisi opiskeli matkailua, kolme liiketaloutta, ja yksi liiketoiminnan logistiikkaa. Sosiaali- ja terveysalan opiskelijoista sosiaalialaa opiskeli neljä vastaajaa, terveydenhoitotyötä kaksi vastaajaa ja hoitotyötä yksi vastaaja. Tekniikan opiskelijoista toinen opiskeli sähkötekniikkaa ja toinen tietotekniikkaa. Vastaajista suurin osa oli naisia. Kuvaus pyydetyistä ja vastanneista opiskelijoista koulutusalan ja sukupuolen mukaan jaoteltuina on kuvattu taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Tutkimukseen pyydetty ja osallistuneet opiskelijat (n) sukupuolen ja koulutusalan mukaan jaoteltuina.

Vaihe, koulutusala	Pyydetty (n)		Vastanneet (n)	
	mies	nainen	mies	nainen
<b>Alkuvaihe</b>				
Liku	3	9	1	8
Sote	1	8	1	6
Teme	7	3	2	0
Yht.	11	20	4	14
<b>Keskivaihe</b>				
Liku	4	18	4	11
Teme	19	4	10	4
Yht.	23	22	14	15
<b>Loppuvaihe</b>				
Sote	3	69	0	16
Liku				2
Yht.				18

\* Liku=liiketoiminta, Sote=sosiaali- ja terveysala, Teme=tekniikka

### Keski- ja loppuvaiheen vastaajat

Keskivaiheen opiskelijoiden vastaajavalinta suoritettiin kahden viestinnän lehtorin kordinoimana, joista toinen työskenteli liiketoiminnan alalla ja toinen tekniikan alalla. Liiketoiminnan koulutusalan osalta pyyntö osallistua tutkimukseen esitettiin 22 keskivaiheen opiskelijalle. Viestinnän koulutusohjelmassa opiskeli 20 ja liiketalouden koulutusohjelmassa 2 opiskelijaa. Vastanneista oli viestinnän opiskelijoita 13 ja liiketalouden 2.

Tekniikan osalta pyyntö osallistua tutkimukseen esitettiin 23 keskivaiheen opiskelijalle, joista 16 opiskeli rakennustekniikkaa ja 7 kemiantekniikkaa. Vastanneita oli 14, joista rakennustekniikkaa opiskelevia oli 13 ja kemiantekniikkaa 1. Yhteensä keskivaiheen opiskelijoiden vastauksia oli 29. Kuvaus pyydetyistä ja vastanneista keskivaiheen opiskelijoista koulutusalan ja sukupuolen mukaan jaoteltuina on kuvattu taulukossa 6.

Loppuvaiheen opiskelijoiden vastaajat pyysin sosiaali- ja terveysalalta, koska keskivaiheen aineisto oli kerätty vain liiketoiminnan ja tekniikan aloilta. Vastaajiksi pyydettiin 72 opiskelijaa ja saatiin 16 opiskelijaa. Loppuvaiheen aineistoon tuli vielä kaksi liiketoiminnan opiskelijoilta keskivaiheen aineistonkeruun yhteydessä samaani esseetä. Yhteensä esseitä kertyi 18 kpl. Kuvaus pyydetyistä ja vastanneista loppuvaiheen opiskelijoista koulutusalan ja sukupuolen mukaan jaoteltuina on kuvattu taulukossa 6.

**Suurin osa kaikista vastanneista opiskelijoista** kuului ikäluokkaan 18–20 vuotta, ja oli tullut ammattikorkeakouluun lukiosta. Työkokemuksen mukaan jaoteltuna suurimmaksi ryhmäksi muodostui luokkaan 1–5 v kuuluvat vastaajat. Taulukossa 7 on kuvattuna opiskelijavastaajat jakautuneina taustamuuttujittain.

TAULUKKO 7. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat (n) kuvattuna taustamuuttujittain.

Vaihe	Ikä (n)			Pohjakoulutus (n)			Työkokemus (n)		
	18-20v	21-26v	≥ 27v	lukio	ammattill. väylä	muu	< 1v	1-5v	>5v
Av	11	3	4	12	5	1	6	9	3
Kv	3	22	4	19	8	2	9	17	3
Lv	0	17	1	15	2	1	3	13	2

\* Av=alkuvaiheen, Kv=keskivaiheen ja Lv=loppuvaiheen opiskelijat

*Tutkimuksen toiseen, kvantitatiiviseen vaiheeseen, valitsin vastaajia eri opintojen vaiheissa olevista opiskelijoista (n=903).* Oheisessa taulukossa 8 on kuvattuna vastaajien jakautuminen keskeisten taustatietojen mukaisesti. Kaikki taustatiedot löytyvät liitteestä 20. Aineiston taustatietoja uudelleen luokiteltaessa pohjakoulutuksen osalta ammatillista väylää pitkin tullessiin yhdistettiin kyselylomakkeen vaihtoehto muu. Muu-osio tarkistettiin alkuperäisestä aineistosta ja siihen oli vastannut 48 opiskelijaa. Näillä kaikilla oli ammatillinen tausta, minkä lisäksi he olivat suorittaneet esimerkiksi yhdistelmätyöskentelyn. Asumismuodoista Kimppa-vaihtoehtoon oli vastannut vain 4,9 % opiskelijoista ja se jätettiin analyysistä pois. Perhetilannetta ei analysoitu mitenkään, koska 93 % vastanneista ei ollut lapsia ja muut vaihtoehdot jäivät marginaalisiksi.

TAULUKKO 8. Vastaajien määrä (n) ja jakautuminen (%) keskeisten luokiteltujen taustatietojen mukaisesti.

<b>Sukupuoli</b>						
Mies		Nainen		YHT. (f)		
n	%	n	%	n	%	
348	38,5	555	61,5	903		
<b>Luokiteltu ikä</b>						
18-20v		21-26v		27 ja yli		YHT. (f)
n	%	n	%	n	%	
205	27,9	457	62,1	74	10,1	736
<b>Luokiteltu asumismuoto</b>						
Yksin		Parisuhteessa		Vanhempien luona		
n	%	n	%	n	%	
394	43,9	374	41,7	85	9,5	
<b>Työkokemus</b>						
Alle 1v		1-5v		yli 5v		
n	%	n	%	n	%	
335	37,2	487	54,1	78	8,6	
<b>Luokiteltu pohjakoulutus</b>						
Yo tai lukio		Ammatillinen koulutus				
n	%	n	%			
659	73,1	242	26,8			
<b>Satakuntalaisuusaste</b>						
Satakunta		Muu maakunta				
n	%	n	%			
595	66,3	300	33,4			

Oheisessa taulukossa 9 on kuvattuna perusjoukon alku- keski- ja loppuvaiheen opiskelijat jakaantuneina koulutusaloittain maaliskuussa 2011 sekä tutkimukseen vastanneet opiskelijat jakaantuneina koulutusaloittain niiltä osin kuin tunnistaminen oli mahdollista koulutusaloittain. Koulutusaloittain vastaajia oli eroteltavissa 878, mikä ei vastannut kokonaisvastaajamäärää, joka oli 903. Alkuvaiheen vastaajista liiketoiminnan alan opiskelijat olivat yliedustettuina muihin koulutusaloihin nähden ja keskivaiheen vastaajista taas tekniikan alan opiskelijat olivat selvästi aliedustettuina.

TAULUKKO 9. Eri opintojen vaiheissa olevien opiskelijoiden määrä (N) ja jakauma (%) maaliskuussa 2011 ja tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden määrä (n) ja jakauma (%) koulutusaloittain SAMKissa.

Koulutusala	Perusjoukko (N)	Perusjoukon jakauma (%) koulutusaloittain	Vastaajat (n)	Vastaajien jakauma (%) koulutusaloittain
<b>Alkuvaiheen opiskelijat</b>				
Liku	449	39 %	191	56 %
Sote	260	23 %	53	16 %
Teme	438	38 %	96	28 %
YHT.	1 147	100 %	340	100 %
<b>Keskivaiheen opiskelijat</b>				
Liku	256	30 %	167	42 %
Sote	235	28 %	164	42 %
Teme	350	42 %	63	16 %
YHT.	841	100 %	394	98 %
<b>Loppuvaiheen opiskelijat</b>				
Liku	742	40 %	58	40 %
Sote	435	24 %	45	31 %
Teme	668	36 %	41	28 %
YHT.	1 845	100 %	144	99 %

\* Liku=liiketoiminta, Sote=sosiaali- ja terveysala, Teme= tekniikka

## 5.5 Tiedonhankinnan käytännön toteutus

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa keräsin kvalitatiivisen aineiston tuutoriopettajilta sekä alku-, keski- ja loppuvaiheen opiskelijoilta kevään 2009-kevään 2010 aikana. Kvantitatiivisen aineiston keräsin eri vaiheiden opiskelijoilta kevään 2011 aikana. Oheisessa taulukossa 10 on näkyvissä aineiston keruun aikataulu.



TAULUKKO 10. Aineiston keruun aikataulu.

**Kvalitatiivisen aineiston keruu tuutoriopettajilta keväällä/kesällä 2009**

Etukäteisinfo 9.4. sähköpostilla	Pyyntö osallistua tutkimukseen 15.4.	Vastausten palautus 15.5.	Lisäaikaa palautukselle 22.6.	Ensimmäinen vastaus 16.4. ja viimeinen 21.6.
----------------------------------	--------------------------------------	---------------------------	-------------------------------	--

**Kvalitatiivisen aineiston keruu alkuvaiheen opiskelijoilta syksyllä 2009**

Pyyntö koulutusjohtajille vastaajien valitsemiseksi 2.9. sähköpostilla	Vastaajien valitsemisen takaraja 23.9.	Pyyntö osallistua tutkimukseen 28.9.	Vastausten palautus 11.10.	Lisäaika palautukselle 18.10.
--	--	--------------------------------------	----------------------------	-------------------------------

**Kvalitatiivisen aineiston keruu keskivaiheen opiskelijoilta vuosien 2009/2010 vaihteessa**

Pyyntö organisoinnista likun ja temen lehtoreille 23.11.2009	Pyyntö osallistua tutkimukseen Liku: 14.12.2009 Teme: tammikuu 2010	Vastausten palautus lehtoreille Liku: 8.1.2010 Teme: tammikuu 2010 (vastausaika oli 4 viikkoa)	Vastaukset tutkijalle Liku: 28.1.2010 Teme: 9.2.2010	
--	---	--	--	--

**Kvalitatiivisen aineiston keruu loppuvaiheen opiskelijoilta keväällä 2010**

Pyynnöt tutkimukseen osallistumisesta terv.h. ryhmä: 6.4. sos1 ryhmä: 19.4. sos2 ryhmä: 22.4	Vastausten palautus th: 30.4 sos1: vastasivat tunnilla 26.4. sos2: 30.4.			
--	--	--	--	--

**Kvantitatiivisen aineiston keruu eri vaiheiden opiskelijoilta keväällä 2011**

Pyynnöt koulutusjohtajien kautta opettajille opiskelijaryhmien vastaamisen organisoimiseksi tammihelmikuussa	Pyynnöt osallistua sähköpostilla: Yli 10 henk. lv-opiskelijaryhmille pyyntö osallistua tutkimukseen 7.2. Alle 10 henk. lv- ja kv- opiskelijaryhmille pyyntö 28.2.	Vastausten palautus: Yli 10 henk. ryhmät 18.2. Alle 10 henk. ryhmät 11.3.	Uusintapyynnöt ja palautusajat: Yli 10 henk. ryhmät 28.2. à 11.3. Alle 10 henk. ryhmät 10.3. à 23.3.	Verkkokysely auki 11.1. – 19.5.2011 (palvelimen huoltotyöt 19.2. – 27.2., joka ei ollut vastausaikaa)
--	---	---	--	---

*Tutkimus käynnistettiin keräämällä aineistoa tuutoriopettajilta.* Tuutoriopettajien tutkimusajankohdan valitsin vastaajien toiveiden mukaisesti. Etukäteisinformaation yhteydessä tiedustelin opettajan halukkuutta osallistua tutkimukseen. Tuutoriopettajista viisi ei ehtinyt osallistua tutkimukseen. Lähetin pyynnön esseen kirjoittamisesta vastaajiksi valituille tuutoriopettajille. Sekä opettajille että opiskelijoille suunnatussa ohjeistuksessa pyysin kirjoittamaan esseen sähköisesti ja lähettämään sen minulle sähköpostitse. Näin saotin siirtää aineiston suoraan käyttämäni QSR NVivo-tietokoneohjelmaan.

Pyysin tuutoriopettajia kirjoittamaan esseen otsikolla Uraohjaus, ja pohtivan aihetta seuraavien apukysymysten valossa:

1. Millaista uraohjausta opiskelijat mielestäsi tarvitsevat?
  - a) opintojen alkuvaiheessa
  - b) opintojen keskivaiheilla
  - c) opintojen loppuvaiheessa
2. Millä keinoin voit tukea uraohjauksella eri ammatillisessa kehitysvaiheessa olevia opiskelijoita?
3. Millaisella uraohjauksella voit valmistaa opiskelijoita epävarmaan työelämään?
4. Millaista urasuunnittelua opiskelijan olisi mielestäsi tehtävä henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassaan (hops) opintojen eri vaiheessa?

### **Kvalitatiivisen aineiston keruu opiskelijoilta**

Nuorten tutkintoon johtavien koulutusohjelmien alku-, keski- ja loppuvaiheen opiskelijoita pyysin kirjoittamaan esseen aiheesta Uratarinani, ja pyysin heidän pohtivan seuraavia teemoja:

1. Kerro, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet koulutusalan valintaasi
2. Kuvaile, millaisia ammatinvalintaan ja tulevaan työelämään liittyviä asioita pohdit tällä hetkellä
3. Millaisia tavoitteita olet asettanut tulevalle työurallesi?
4. Pohdi, millainen työurasi tulee olemaan ja millaisin keinoin voit itse vaikuttaa tulevan työurasi kehittymiseen
5. Millaista uraohjausta haluaisit?
6. Pohdi, millä keinoin voit rakentaa urasuunnitelmaasi henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassasi (hops)

Laadin opiskelijoille suunnatut kysymykset sellaiseen muotoon, että he kirjoittaisivat vastauksensa kertomukseksi pohdiskellen asioita. Tarkoituksena oli, ettei vastauksista tulisi pelkkiä luetteloita ranskalaisin viivoin kirjattuina, joten muotoilin sen takia kysymykset väljiksi ja vain suuntaa-antaviksi.

Syksyllä 2009 keräsin aineiston *juuri opintonsa aloittaneilta opiskelijoilta*, jotka opiskelivat nuorten tutkintoon johtavissa koulutusohjelmissa. Määrittelin opiskelijoille vastausajaksi kaksi viikkoa, jotta tehtävä tulisi tehdyksi eikä unohtuisi. Mitään muuta erityistä merkitystä juuri kahden viikon määräajalla ei ollut, joten niille vastaajiksi valituille, jotka eivät olleet vastanneet määräajan puitteissa tutkimukseen, annoin vielä viikon lisäaikaa.

*Keskivaiheen opiskelijoiden* aineistonkeruun suoritti kaksi viestinnän lehtoria. He antoivat esseen kirjoittamisen tehtäväksi liiketoiminnan ja tekniikan alan kahdelle opiskelijaryhmälle. Tehtävä sidottiin opintosuoritukseen mahdollisimman suuren vastaajamäärän saamiseksi. Liiketoiminnan lehtori antoi tämän tehtävän lisäyksenä portfoliotehtävänsä keskivaiheen opiskelijaryhmälle. Tekniikan lehtori toteutti tehtävän keskivaiheen opiskelijaryhmälle oppitunnilla.

*Loppuvaiheen opiskelijoiden* aineiston keräsin sosiaali- ja terveystalalta. Yksi sosiaalialan opettaja lähetti opiskelijaryhmälleen etukäteen sähköisesti vastausohjeet ja kävin itse pitämässä ryhmälle atk-luokassa tunnin, jolloin opiskelijat kirjoittivat esseen. Sosiaalialan opettaja pyysi myös toista valmistuvaa ryhmää vapaaehtoisiksi vastaajiksi, mutta tehtävää ei sidottu opintojaksoon. Ryhmässä oli 23 opiskelijaa, joista vain kaksi vastasi tutkimuspyyntöön. Terveystalajaryhmän opettaja välitti tutkimuspyynnön 33 henkilön ryhmälleen pyytäen ryhmäläisiä vapaaehtoisiksi vastaajiksi tutkimukseen. Minulle palautui ainoastaan yksi essee.

### **Kvantitatiivisen aineiston keruu opiskelijoilta**

Kvantitatiivista aineistonkeruuta varten selvitin marraskuussa 2010 opiskelijatietorekisteristä eri vaiheissa opintoja olevien opiskelijoiden määrän nuorten tutkintoon johtavissa koulutusohjelmissa. Alkuvaiheen opiskelijoita, eli syksyllä 2010 aloittaneita oli 1 147, opintojen keskivaiheessa olevia oli 841 ja loppuvaiheessa olevia oli 1 845. Keskivaiheessa olevat laskettiin tutkinnon suorittamiseen määritellyn ajan mukaan ja loppuvaiheen opiskelijat olivat viimeisen vuoden opiskelijoita.

Suunnittelin kerääväni aineiston opiskelijaryhmäkohtaisesti niiltä ryhmiltä, jotka olivat keväällä 2011 opintojen alku- keski- tai loppuvaiheessa. Esittelin aineistonkeruusuunnitelman SAMKin johtoryhmälle 11.1.2011 ja sain tutkimusluvan tutkimuksen suorittamiselle kevään 2011 aikana. Lisäksi sain liiketoiminnan ja kulttuurin koulutusalan toimialajohtajan päätöksen 11.1.2011, tekniikan ja merenkulun koulutusalan johtotiimin päätöksen 26.1.2011, sekä sosiaali- ja terveystalalan johtotiimin päätöksen 3.2.2011, joissa aineistonkeruu hyväksyttiin toteutettavaksi pääsääntöisesti opettajajohtoisesti ATK-luokissa.

Toimialojen päätösten jälkeen lähetin koulutusjohtajien kautta tiedot niistä ryhmistä, joille kysely tuli teettää. Koulutusjohtajat välittivät viestini, jossa oli mukana sähköinen linkki e-lomakekyselyyn, kyseisten ryhmien opettajille. Opettajat teettivät kyselyn niille ryhmille, jotka olivat kevään aikana paikalla, eivätkä esimerkiksi harjoittelussa. Kyselyn teettämisessä esiintyi kuitenkin erilaisia variaatioita, joita tuon esille tutkimuksen luotettavuustarkastelussa luvussa 10.3.

Loppuvaiheen opiskelijat eivät olleet enää kevään 2011 aikana oppilaitoksessa, joten lähetin heille sähköpostiviestin, jossa oli pyyntö osallistua tutkimukseen ja linkki kyselylomakkeeseen. Samoin toimin niiden ”ryhmien” osalta, joissa oli alle 10 henkilöä, koska näiden ryhmien opiskelijat olivat opinnoissaan viivästyneitä, joille ei näillä ryhmätunnuksilla ollut lukujärjestyksessä opetusta. Yli 10 henkilön loppuvaiheen opiskelijoille lähti sähköpostiviesti osallistua tutkimukseen 972 opiskelijalle. Alle 10 henkilön keskivaiheen ja loppuvaiheen opiskelijaryhmille pyyntö osallistua lähti 610 opiskelijalle. Verkkokysely oli auki 11.1.–19.5.2011.

## 5.6 Katoanalyysi

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa pyritään yleistämään tutkimustulokset tutkimalla perusjoukkoa edustavaa joukkoa, eli otoksella tulisi saada riittävän tarkat tulokset. Ongelmana on, jos valittu joukko ei vastaa todellista kohderyhmää, koska tällöin tulokset ovat yleistettävyyden kannalta virheelliset. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa onnistutaan kuitenkin harvoin täydellisesti otoksen valinnassa. Käytettäessä monimuuttujamenetelmiä aineiston analyysissä oletetaan aineiston olevan satunnainen otos normaalisti jakautuneesta populaatiosta. Monimuuttujamenetelmät ovat kuitenkin niin vakaita, että niiden katsotaan tuottavan luotettavia tuloksia, vaikka tämä oletus ei täysin toteutuisi. Otoksen onnistumisen puntaroimiseksi on syytä tehdä kuitenkin katoanalyysi, jossa arvioidaan, edustavatko vastaamatta jättäneet tai muuten puuttuvat havainnot jotain tiettyä ryhmää, ja miten kato vaikuttaa yleistettävyyteen ja käytettäviin analyyseihin. (Kananen 2008, 13; Metsämuuronen 2008, 11–12.)

SAMKissa opiskelijat jakaantuivat tutkimuksen perusjoukossa tasaisesti (miehiä oli 49 % ja naisia 51 %). Sukupuolijakoa koulutusaloittain tarkasteltuna sosiaali- ja terveystieteiden vastanneiden osalta miehet ovat yliedustettuina tutkimuksessa koulutusalan perusjoukkoon nähden, kuten myös tekniikan alan naiset tekniikan alan perusjoukkoon nähden. Oheisessa taulukossa 11 on kuvattuna sukupuolijakauma perusjoukossa ja tutkimukseen vastanneiden osalta verrattuna perusjoukkoon.

TAULUKKO 11. Sukupuolijakauma (N+%) perusjoukossa (Pj) sekä vastanneiden (n) miesten ja naisten osuudet (%) perusjoukosta koulutusohjelmittain.

	Sukupuoli		Sukupuoli		Sukupuoli		Sukupuoli	
	Miehet	Naiset	Miehet	Naiset	Miehet	Naiset	Miehet	Naiset
	Pj (N)	Pj (N)	Pj (%)	Pj (%)	Vastanneet (n)	Vastanneet (n)	(n) %-osuus pj:sta	(n) %-osuus pj:sta
Liku	594	905	40 %	60 %	157	265	26 %	29 %
Sote	81	896	8 %	92 %	17	247	21 %	28 %
Teme	1199	162	88 %	12 %	163	38	14 %	23 %
YHT.	1874	1963	49 %	51 %	337	550	18 %	28 %

\* Liku=liiketoiminta, Sote=sosiaali- ja terveysala, Teme=tekniikka

Pohjakoulutuksen osalta vertailuryhminä ovat ylioppilaat ja ammatillista väylää pitkin ammattikorkeakouluopintoihin tulleet. Oheisessa taulukossa 12 on kuvattuna näissä ryhmissä vastanneiden (n) väliset erot verrattuina perusjoukkoon. Verrattaessa ylioppilaita ja ammatilliselta väylältä koulutukseen tulleiden osuuksia perusjoukkoon, voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden joukossa ammatillista väylää pitkin tulleiden osuus on korostunut.

TAULUKKO 12. Opiskelijoiden jakautuminen pohjakoulutuksen mukaan (N ja %) perusjoukossa (Pj) ja vastanneiden (n) pohjakoulutusosuudet (%) verrattuina perusjoukkoon.

	Pohjakoulutus		Pohjakoulutus		Pohjakoulutus		Pohjakoulutus	
	Yo	Ammat.	Yo	Ammat.	Yo	Ammat.	Yo (n)	Ammat. (n)
	Pj (N)	Pj (N)	Pj (%)	Pj (%)	Vastanneet (n)	Vastanneet (n)	(n) %-osuus pj:sta	(n) %-osuus pj:sta
Liku	965	275	78 %	22 %	325	75	34 %	27 %
Sote	535	220	71 %	29 %	192	57	36 %	26 %
Teme	925	291	76 %	24 %	132	56	14 %	19 %

\* Liku=liiketoiminta, Sote=sosiaali- ja terveysala, Teme=tekniikka

Oheisessa taulukossa 13 on tutkimuksen perusjoukko koulutusaloittain ja opintojen vaiheiden mukaisesti (alku-, keski- ja loppuvaihe=av, kv ja lv) kuvattuina, sekä tutkimukseen vastanneiden (n) osuudet perusjoukosta koulutusalojen ja opintojen vaiheiden mukaan kuvattuina. Alkuvaiheen vastaajista liiketoiminnan opiskelijoiden osuus on korostunut muihin aloihin nähden verrattuna perusjoukon koulutusaloittaiseen jakautumiseen. Keskivaiheen vastaajista tekniikan opiskelijat ovat selvästi aliedustettuina muihin aloihin nähden verrattuna perusjoukkoon.

TAULUKKO 13. Vastanneiden (n) osuudet (%) perusjoukosta (N ja %) koulutusaloittain ja opintojen vaiheiden mukaisesti kuvattuna.

	Pj (N) av	Vastanneet (n) av	Vast. osuus pj:sta (%) av	Pj (N) kv	Vastanneet (n) kv	Vast. osuus pj:sta (%) kv	Pj (N) lv	Vastanneet (n) lv	Vast. osuus pj:sta (%) lv
LiKu	449	191	43 %	256	167	65 %	742	58	8 %
SoTe	260	53	20 %	235	164	70 %	435	45	10 %
TeMe	438	96	22 %	350	63	18 %	668	41	6 %
YHT.	1 147	340	30 %	841	394	47 %	1 845	144	8 %

\* Liku=liiketoiminta, Sote=sosiaali- ja terveysala, Teme=tekniikka

Yhteenvetona voidaan todeta, että otos ei edusta riittävän hyvin perusjoukkoa, joten on otettava huomioon, että tutkimuksen tuloksia on tulkittava suuntaa antavina tekemättä niistä pitkälle vietyjä yleistyksiä.

## 5.7 Kvalitatiivisen aineiston analyysi hermeneuttisella tutkimusotteella

Analysoin tutkimuksen kvalitatiivisen aineiston hermeneuttisesti pyrkimällä ymmärtämään ja tulkitsemaan informanttien kertomuksia. Hermeneutiikassa pyritään etsimään tulkinnalle sääntöjä, joita noudattaen voidaan puhua vääristä tai oikeammista tulkinnoista. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten väliseen kommunikaatioon, jolloin tutkija tulkitsee esimerkiksi tutkittavan kirjoitetulle tekstille antamia merkityksiä. (Laine 2001, 126–127; Tuomi & Sarajarvi 2009, 34–35.) Hermeneuttinen sääntö on, että kokonaisuus tulee ymmärtää yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta. Asetelma on kehämäinen, jolloin kokonaisuuden merkitystä ennakoidaan jo osista käsin. (Gadamer 2004, 29; Gallagher 1992, 59; Tuomi ym. 2009, 35.)

Hermeneuttisen kehän kulkeminen tarkoittaa sitä, että tutkija käy kehämäistä liikettä eli tutkimuksellista dialogia aineistonsa kanssa. Tämän dialogin tarkoituksena on tutkijan oman ymmärryksen syveneminen hänen tulkitessaan aineistoaan yhä uudelleen. Kehäliikkeessä on tavoitteena löytää sellainen tulkinta, joka vastaa mahdollisimman tarkasti sitä, mitä informantti on tarkoittanut. Tutkimuksessani kehän kulkemisesta ja ymmärryksen syvenemisestä kertoo esimerkiksi se, että kvalitatiivisen aineiston analysoinnin jälkeen näin tarpeelliseksi lisätä tutkimuskysymyksiä kvantitatiivista vaihetta varten. Lisäksi vielä tulosten raportointivaiheessa palasin yhä uudelleen sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen aineiston tulkintoihini.

Jo ennen tutkimusaineistoon perehtymistään tutkijalla on esiyymmärrys tutkimusaiheestaan. Tämä esiyymmärrys on syytä tiedostaa, ja aineistoa analysoitaessa pyrkii sulkemaan ainakin jossain määrin pois, jotta se ei vaikuta aineiston tulkintaan. Oikeaan tulkintaan eivät saa vaikuttaa mielivaltaiset oivallukset tai rajoittuneet ajattelutottumukset. (Gadamer 2004, 32–33.) Aineiston lopullinen tulkinta riippuu tutkijan kyvystä syventää perspektiiviään ja päästä irti esiyymmärryksestään. Tulkinnalla tulisi päästä sellaiseen ymmärrykseen, josta muodostuu uusi kokonaisuus. (Rauhala 2005, 41; Varto 1996, 57–63.)

Tässä tutkimuksessa esiyymmärrykseni oli peräisin ammattikorkeakoulun ohjauksen kehittämistyöstä, jota olin toteuttanut tuutoriohjaajien kanssa pari vuotta, sekä perehtymisestäni aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Aineistolähtöisessä analyysissä pyrin tavoittamaan informanttien äänen, eli halusin saada selville kirjoittajien kokemuksia ja näkemyksiä tekstiaineistosta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Ks. Chase 2005, 660.) Luokitelllessani aineistoa huomioin myös epätyypilliset ja poikkeavat ilmaisut, eli pyrin aineiston maksimaaliseen hyödyntämiseen. Näin oli mahdollista tavoittaa aineiston rikkaus ja saada yksittäisetkin ajatukset esille. Koska tarkoitukseni oli kuvata ammattikorkeakoulun uraohjaus ja löytää erilaisia urasuunnittelijatyyppisiä, näin välttämättömäksi saada kaikki mahdolliset asiaan liittyvät elementit esille, enkä vain tyypillisiä näkemyksiä.

Vaikka laadullisessa analyysissä pyritään muodostamaan tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, ei havaintojen yhdistäminen tarkoita sitä, että vain säännönmukaisuudet ja yhtäläisyydet huomioitaisiin ja arvokkaat erityispiirteet jätettäisiin huomiotta. Juuri erot ihmisten tai havaintoyksiköiden välillä ovat tärkeitä, sillä niistä saa usein johtolankoja siitä, mistä jokin asia johtuu. (Alasuutari 1999, 41–43; Seale, Gobo, Gubrium & Silverman 2007, 9–10; ks. myös Sowden & Keeves 1990, 659.) Tässä käsillä olevassa tutkimuksessa esimerkiksi tyyppien muodostamisessa yksittäisten ilmaisujen huomioon ottamisesta oli se hyöty, että sain niistä vihiä epävarmalle tyyppille kuuluvasta epätyypillisestä ominaisuudesta. Tämä epävarman tyyppin optimistisuus-ominaisuus oli tärkeä huomio tulosten tulkinnassa.

Kokonaisuudessaan analyysiprosessissani hermeneuttinen tutkimusote näkyy siinä, kun sisällönanalyysiä käyttäen luokittelin aineistoa pyrkien tulkitsemaan tuutoriohjaajien ja opiskelijoiden kertomuksia ja heidän kokemuksilleen antamia merkityksiä. Tekemäni tulkinnat ovat näkyvissä tulosten raportoinnissa. Sisällönanalyttistä luokittelua tein osin teoria- ja osin aineistolähtöisesti, jolloin analyysiäni voi pitää teoriasidonnaisena. QSR NVivo-tietokoneohjelmaa käytin luokittelussa teknisenä apuvälineenä.

### 5.7.1 Tietokoneavusteinen analyysi

Laadullisen tutkimuksen menetelmiä on pyritty nykyaikaistamaan monin eri tavoin. Perinteisiin teemoitteluun, tyypittelyyn ja vapaaseen intuitioon perustuvien analyysitapojen rinnalle on kehitetty erilaisia ohjelmallisempia analyysitapoja. Näiden uusien menetelmien kehittämällä on pyritty systematisoimaan strukturoimattomien aineistojen analyysia. (Luomanen & Räsänen 2000, 55–58.) Etenkin tietokoneavusteinen analyysi on yleistynyt viime aikoina kvalitatiivisessä tutkimusperinteessä (Kelle 2007, 443; Metsämuuronen 2006a, 128–129). Se on korvannut aiemman manuaalisen tarralappu- tai värikynäkoodauksen, tai tietokoneella tehdyn ”leikkaa-liimaa” toiminnan. Tietokonehakujen perusteella yleisimmin käytössä ovat australialainen QSR NVivo ja saksalainen ATLAS.ti ohjelmat. (Metsämuuronen 2006a, 128–129.) Tutkimuksessani päädyin käyttämään sisällönanalyysissä QSR NVivo-ohjelmaa tutkimusaineiston hallinnan ja analyysin apuvälineenä lähinnä oman tietotekniikan hyödyntämiseen kohdistuvan mielenkiintoni innoittamana.

On huomattava, että ohjelma ei tee analyysiä tutkijan puolesta, vaan se toimii ainoastaan luokittelun apuvälineenä. Ohjelma auttaa kuitenkin aineiston hallinnassa, järjestämisessä, käsittelyssä, varastoimisessa ja uudelleen koodaamisessa. (Kelle 2007, 445; Robson 2002, 462; Saldaña 2009, 22.) Luokkia on helppo muodostaa, poistaa tai muokata. Lisäksi aineistoa on helppoa luokitella uudelleen. Luokittelu tapahtuu kuitenkin toisinpäin kuin perinteisessä sisällönanalyysissä on totuttu tekemään (ks. Bauer 2000, 138–139). Sisällönanalyysissä perinteisesti muodostetaan ensin alakategorioita, ja ilmaisujen abstrahoinnin sekä luokkien uudelleen ryhmittelyjen jälkeen muodostetaan yläkategorioita, kun aineiston ilmaukset on saatu yleisemmälle tasolle. NVivossa muodostetaan ensin yläkategoriat, joiden alle muodostetaan alakategoriat.

### 5.7.2 Sisällönanalyysi

Laadullisen aineiston analyysitavoissa on vaihtelun mahdollisuuksia. Haasteena on vaikeus järjestää aineisto sellaiseen muotoon, että sitä on mahdollista eritellä etsittäessä vastauksia tutkimusongelmiin. (Alasuutari 1999, 88.) Sisällönanalyysimenetelmän mukaisesti silmäilin ensin aineistoa kunkin aineistovaiheen keruun jälkeen ja luin sen läpi kokonaisuutena. Samalla tallensin aineiston QSR NVivo-tietokoneohjelmaan. Aineiston luokittelemista varten muodostin analyysiyksikön. Aineiston luokittelussa eli koodauksessa, kuten NVivo-tietokoneohjelman yhteydessä voidaan puhua, käytin analyysiyksikkönä vastaajan ilmaisemaa ajatuskokonaisuutta, eli yksi koodaus sisälsi vähintään yhden lauseen, mutta saattoi sisältää myös useita virkkeitä. Analyysiyksikkönä voivat toimia yksittäiset sanat, kokonaiset lausumat tai repliikit, mutta aina kuitenkin ajatuksellinen kokonaisuus (Apo 1990, 71; Mäkelä 1990, 58).



Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1995, 124) ovat sitä mieltä, että tutkijan kannattaa käyttää informanttien lausumia niin laajoina yksikköinä kuin mahdollista, eli ositella niitä mahdollisimman vähän. Tuutoriopettajien aineistosta analyysiyksikkö oli helpompi muodostaa kuin opiskelijoiden aineistosta, koska opettajien aineiston teksti oli jäsen-tyneempää. Sen sijaan opiskelijoiden aineistossa ajatuskokonaisuus saattoi muodostua puolestakin sivusta tekstiä. Lisäksi kertomukset olivat laajoja ja ajatuskokonaisuus saattoi olla myös hajallaan tekstin seassa.

Seuraavana esitän esimerkkeinä kaksi analyysiyksikköä tuutoriopettajien aineistosta, jolloin analyysiyksikkö sisältää vain yhden virkkeen tai monta virkettä, kuitenkin aina ajatuksellisen kokonaisuuden.

Yhden virkkeen analyysiyksikkö: Hyvässä työllisyystilanteessa opiskelijoita kehoitetaan tekemään tutkinto valmiiksi ennen siirtymistä työelämään.(ope)

Usean virkkeen analyysiyksikkö, jossa opettaja kuvaa vaatimuksia tuutoriopettajalle: Vaatii aikamoista ihmistuntemusta ja kykyä kuunnella, kun tutustuu moneen uuteen ihmiseen, heidän vahvuuksiinsa ja kehitymisprosesseihinsa. Kasvun tukemiseen eivät kaikki pysty. Ihmisen kohtaaminen kokonaisuena on iso haaste.(ope)

Laadullisen aineiston luokittelu vaatii pitkäjänteisyyttä, järjestelmällisyyttä, epäselvyyden sietämistä, joustavuutta, luovuutta, eettisyyttä ja laajaa sanavarastoa (Saldaña 2009, 28–30). Tutkimuksessani loin teorialähtöiset kategoriat valittujen teorioiden keskeisten käsitteiden mukaisesti QSR NVivo-ohjelmaan. Aineistosta luin aina yhden esseen, jonka luokittelin teorialähtöisiin luokkiin ja samalla kertaa muodostin uusia aineistolähtöisiä luokkia tutkimuskysymysten ohjaamina. Yhdenkin esseen luokittelu vaati tarkkaa huomiokykyä, ettei mikään informaatio olisi jäänyt huomaamatta. Monta esseettä ei ollutkaan mahdollista luokitella samalla kertaa. Tarkistin myös luokitte-  
lua useaan otteeseen.

Ensin analysoin tuutoriopettajien aineiston ja seuraavaksi alkuvaiheen opiskelijoiden aineiston. Näiden ensimmäisten aineistojen analyysi oli työlästä, koska kategorioita oli perustettava koko ajan. Seuraavien aineistojen analyysi oli jo paljon helpompaa, koska käytössä oli osittain valmiita kategorioita. Keski- ja loppuvaiheen opiskelijoiden aineistojen analyysissä perustin uusiakin kategorioita ja joitakin toisia taas poistin, kun niihin ei tullut yhtään koodausta.

Aineistoa pelkistäessäni karsin havaintomääriä etsimällä havainnoista yhteisiä piirteitä ja yhdistelin luokkia sekä muodostin uusia luokkia. Tästä on havainnollistavana esimerkkinä alkuvaiheen opiskelijoiden aineiston uudelleen luokittelun vaihe liitteenä 1. Pelkistäminen tarkoittaa sitä, että aineistosta luodaan alkuperäistä aineistoa tiivistety-

pi muoto (ks. Marvasti 2004, 94; Mayring 2000, [www-lähde](#); Miles & Huberman 1994, 50–89). Luokittelun jälkeen muodostin aineistosta tyyppejä, jolloin pystyin havainnollistamaan tuloksia vielä paremmin. Aineiston tyypittelyssä kävin pitkällistä vuoropuhelua taustateorioiden ja aineiston välillä. Nimesin tyypit aineistosta Savickasin (2005) teorian käsitteiden ohjaamina, mutta tyyppien sisältö nousi sekä teoria- että aineistolähtöisen luokittelun tuloksena.

Vaikka aineiston luokittelu ja tyypittely aiheutti väkisinkin kirjoitetun materiaalin pilkkomisen osiin, pyrin tulkintaprosessissa näkemään yhden vastaajan kertomuksen myös tulkinnan kohteena. Laadullisessa tutkimusprosessissa ongelmana on kerrottujen tarinoiden rikkoutuminen. Kun aineistoa koodataan, tyypitellään ja muodostetaan kategorioita, tulee näkyviin vain osa kertomuksista kokonaisuuden tilalla. (Miller & Glassner 2004, 127; Ruoholinna 2009, 174.) Yksittäisissä kertomuksissa oli yleensä useitakin jollekin tyyppille määriteltyjä piirteitä, mutta yksittäisiä vastaajia ei aina ollut helppoa sijoittaa juuri yhteen tyyppiin. En pyrkinyt viemään tyypittelyä pidemmälle, jolloin olisin voinut saada luokiteltua yksittäisten kertomusten kirjoittajat aina vain yhteen tyyppiin kuuluvaksi, koska tunnistin tyypittelyn heikkoudet näin pienessä aineistossa. Tyypittelyn ongelmana voidaan pitää nimenomaan sitä, että tyyppissä yleensä esiintyy sellaisiakin ominaisuuksia, mitä ei yksittäisessä ihmisessä esiinny (Alho-Malmelin 2010, 82–83).

Tyypittely on ongelmallista sikäläkin, että liian korkean yleisyytason luokittelu pakottaa niputtamaan hyvin paljon toisistaan eroavia tapauksia saman tyyppin edustajiksi. Toisaalta taas, kun kiinnitetään huomiota liian pieniin eroihin, niin kuhunkin luokkaan tulee vain muutama tapaus. (Alasuutari 1999, 94; Alasuutari 1995, 49.) Päätin mieluummin testata tyyppejä suuremmalla aineistolla, joten tein kvalitatiiviseen aineistoon pohjautuvan kyselylomakkeen (liite 15). Muodostin lomakkeen väittämät käyttämällä analyysissä huomioimiani yleisiä ja yksittäisiä mainintoja.

Oheisessa taulukossa 14 on kuvattuna kvalitatiivisen aineiston analyysiprosessini, josta näkyy, että kunkin aineiston käsittelemiseen kului aikaa noin neljästä viiteen ja puoleen kuukautta.

TAULUKKO 14. Kvalitatiivisen aineiston analysoinnin aikataulu.

Kvalitatiivisen aineiston analysointi	Aikataulu			
	Tuutorio- opettajat	Alkuvaiheen- opiskelijat	Keskivaiheen- opiskelijat	Loppuvaiheen- opiskelijat
Aineiston lukeminen ja luokittelu	16.4.-30.6.09	12.10.-16.10.09	28.1.-10.2.10	26.4.-5.5.10
Aineiston pelkistäminen, uudelleen luokittelu ja lukeminen uudelleen	1.7.-31.7.09	17.10.-15.11.09	11.2.-30.3.10	6.5.-30.6.10
Tyypittely	1.8.-31.8.09	16.11.-31.12.09	1.4.-30.4.10	1.7.-31.7.10
Aineiston lukeminen, analyysin tarkistus ja tulosten kirjaaminen	1.9.-30.9.09	1.1.-31.1.10	1.5.-31.5.10	1.8.-31.8.10

### 5.7.3 Teorialähtöinen analyysi

Laadullisia aineistoja voidaan jäsentää monista eri lähtökohdista käsin. Tutkittavaa ilmiötä voidaan jäsentää deduktiiviseen päättelylogiikkaan nojautuen tulkitsemalla sitä jonkin teoreettisen viitekehyyksen läpi. Tämän tyyppisen analyysin taustalla on aikaisemman tiedon testaaminen uudessa kontekstissa, eli kyseessä on usein teorian testaaminen. Tällöin tutkimuksen teoreettisessa osassa on jo hahmotettu valmiiksi esimerkiksi kategoriat, joihin aineisto suhteutetaan. Monet laadullista analyysiä tekevät uskovat kuitenkin, että käyttämällä ainoastaan teorialähtöistä analysointia aineiston rikkaus tai moniulotteisuus saattaa osittain jäädä tavoittamatta. (Luomanen & Räsänen 2000, 55–58; Tuomi ym. 2006, 99.)

Tässä käsillä olevan tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa aloitin aineiston analysoinnin teorialähtöisesti. Tutkimuksen taustalla olevien *Hodkinsonin ym. (1997) uranvalinnan päätöksenteon teorian* (ks. luku 4.1) mukaan muodostin toimintahorisontista yläkategorian ja siihen liittyviksi alakategorioiksi muodostin yksilön habituksen ja koetut työmarkkinoiden mahdollisuudet. *Mitchellin ym. (1999) suunnitellun sattuman teorian* (ks. luku 4.2) mukaisesti yläkategoriaksi muodostin sattuman. Sattuman alakategorioiksi muodostin teorian mukaisesti uteliaisuus, riskinotto, peräänantamattomuus, optimismi ja joustavuus. *Savickasin (2005) uran rakentamisteorian* (ks. luku 4.3) keskeisten käsitteiden mukaisesti muodostin yläkategoriat 1) ammatillinen persoonallisuus, 2) urasopeutuvuus ja 3) elämänteemat, johon koodasin arki-ilmaisuna käytettävään elämäkokemuksiin liittyvät ilmaisut. Urasopeutuvuudelle tein teorian mukaiset alakategoriat uteliaisuus, tietoisuus, luottamus ja kontrolli. Oheisessa taulukossa 15 on kuvattuna aineiston teorialähtöiset kategoriat.

TAULUKKO 15. Aineiston teorialähtöiset kategoriat.

Yläkategoria	Alakategoriat
Toimintahorisontti	Habitus Koetut työmarkkinoiden mahdollisuudet
Sattuma	Uteliaisuus Riskinotto Peräänantamattomuus Optimismi Joustavuus
Ammatillinen persoonallisuus	
Urasopeutuvuus	Uteliaisuus Tietoisuus Luottamus Kontrolli
Elämänteemat	

Liitteissä 2 ja 3 on esitetty tuutoriopettajien ja alkuvaiheen opiskelijoiden aineiston teorialähtöinen luokittelu aineistonäytteineen esimerkkeinä teorialähtöisestä luokittelusta. Pysin tekemään luokittelua näkyväksi siten, että korostin sitaateista vahventamalla ne havainnollistavat kohdat, mitkä vaikuttivat niiden luokittamisen juuri kyseiseen kategoriaan, mikäli tällaisia yksittäisiä kohtia sitaateista löytyy.

#### 5.7.4 Aineistolähtöinen analyysi

Aineiston luokittelua ei ollut kuitenkaan tarkoitus tehdä kuin osittain teorioiden ohjaamana. Tutkimukselle asetetut kysymykset vaativat laajempaa luokittelua, ja aineisto luokiteltiin myös aineistolähtöisesti. Näin sain aineiston rikkauden ja monipuolisuuden näkyväksi. Aineistoa voikin tulkita myös induktiivisella päättelylogiikalla. Tällöin tutkijalla ei ole aiemmista tutkimuksista johdettuja teoreettisia raameja, jotka ohjaisivat tulkintoja, tai joita pyrittäisiin empiirisen aineiston avulla testaamaan, vaan tutkija pyrkii käsitteellistämään aineistoa ja muodostamaan käsitteistä abstrakteja rakenteita. (Luomanen ym. 2000, 55–58.) Aineistolähtöisen analysoinnin ongelmana on kuitenkin epävarmuus siitä, pystyykö tutkija kontrolloimaan, että analyysi tapahtuu aineiston tiedonantajien ehdoilla eikä tutkijan aikaisemman tiedon tai jopa ennakkoluulojen perusteella. (Tuomi ym. 2006, 97–98.)

#### Tuutoriopettajien esseiden aineistolähtöinen luokittelu

Liitteessä 4 on kuvattuna tuutoriopettajien aineistolähtöiset kategoriat. Seuraavassa taulukossa 16 esitän tuutoriopettajien aineiston viitteiden jakaantumisen aineistolähtöisiin yläkategorioihin, jolloin voi verrata kategorioiden suhdetta toisiinsa viittausten lukumää-

rien osalta. Tästä vertailusta jätin pois opintojen vaihe -yläkategorian, koska esseissä oli kehoitettu pohtimaan uraohjausta juuri opintojen alku-, keski- ja loppuvaiheessa. Opin-  
tojen vaiheella ei ole merkitystä arvioitaessa muiden yläkategorioiden suhdetta toisiinsa. Kyseiseen yläkategoriaan tuli viitteitä 91. Uraohjauksen keinot –kategoriaan tuli viitteitä selvästi enemmän kuin muihin yläkategorioihin. Välineistä ja keinoista oli mainintoi-  
na ja kuvattuina erilaisia harjoituksia, joita opiskelijoilla teetetään. Etenkin opintojen alkuvaiheessa teetetään orientaatio- ja tiedonhaun tehtäviä, keskivaiheilla harjoitetaan päätöksentekoa ja opintojen kaikissa vaiheissa pyritään harjoittamaan opiskelijoiden itsetuntemusta. Nämä harjoitukset nimesinkin luokittelussa orientaatio-, tiedonhaun-, päätöksenteon ja itsetunnon harjoituksiksi.

TAULUKKO 16. Tuutoriopettajien aineiston viitteiden määrä (f) ja jakautuminen aineistolähtöisiin yläkategorioihin.

Yläkategoriat	Viitteiden määrä	
	f	%
Uraohjauksen reunaehdot	62	17
Uraohjauksen tavoitteet	90	24
Uraohjauksen keinot	215	58
Ohjaus	5	1
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>372</b>	<b>100</b>

Liitteessä 5 on esitetty tuutoriopettajien aineiston alkuperäinen aineistolähtöinen luokittelu aineistonäytteineen.

### Opiskelijoiden esseiden aineistolähtöinen luokittelu

Oheisessa taulukossa 17 esitän opiskelijoiden aineiston viitteiden jakaantumisen aineistolähtöisiin yläkategorioihin, jolloin voi verrata kategorioiden suhdetta toisiinsa viittausten lukumäärien osalta.

TAULUKKO 17. Opiskelijoiden aineiston viitteiden määrä (f) ja jakautuminen (%) aineistolähtöisiin yläkategorioihin.

Yläkategoriat	Viitteiden määrä					
	Av-opisk.		Kv-opisk.		Lv-opisk.	
	f	%	f	%	f	%
Koulutusalan valinta	39	11	70	14	58	14
Ammatinvalinnan pohdinta	22	6	18	4	16	3
Työelämän pohdinta	69	19	81	16	96	23
Toiveet uraohjauksesta	61	15	60	12	57	14
Opiskelijan urasuunnittelu	46	7	77	16	27	6
Urasuunnittelu hopsissa	15	4	17	4	13	3
Työuran tavoitteet	69	19	110	22	74	18
Keinot vaikuttaa työuraan	48	15	60	12	78	19
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>369</b>	<b>100</b>	<b>493</b>	<b>100</b>	<b>419</b>	<b>100</b>

\* Av=alkuvaiheen, Kv=keskivaiheen ja Lv=loppuvaiheen opiskelijat

Liitteessä 6 on kuvattuna alkuvaiheen opiskelijoiden aineistolähtöiset kategoriat. Liitteessä 7 esitän alkuvaiheen opiskelijoiden aineiston aineistolähtöisen luokittelun aineistonäytteineen. Keski- ja loppuvaiheen opiskelijoiden aineistolähtöisessä koodauksessa säilyivät yläkategoriat samoina kuin alkuvaiheenkin opiskelijoiden aineistossa. Sen sijaan joitakin alakategorioita ja alaluokkia jätin pois tai muodostin lisää. Liitteessä 8 on kuvattuna keskivaiheen opiskelijoiden aineiston kategoriat ja aineistonäytteet niistä kategorioista, joita ei ollut muodostettu alkuvaiheen opiskelijoiden aineistosta. Liitteessä 9 on kuvattuna loppuvaiheen opiskelijoiden aineiston kategoriat ja aineistonäytteet niistä kategorioista, joita ei ole muodostettu alku- ja keskivaiheen opiskelijoiden aineistosta.

### 5.7.5 Teoriasidonnainen analyysi

Aineiston luokittelua sekä teorialähtöisesti että aineistolähtöisesti voidaan pitää tutkimuskirjallisuuden mukaan suotavana, eikä se ainakaan vähennä analyysin uskottavuutta (Berg 2009, 347). Tutkimuksessani analyysiprosessin aloittaminen oli helppoa, kun käytin teorioiden keskeisiä käsitteitä ohjaamaan luokittelua. Analyysiäni voi kutsua teoriasidonnaiseksi, mikä tarkoittaa, että analyysissä on teoreettisia kytkentöjä. Teoriasidonnaisessa analyysissä teoria toimii apuvälineenä analyysin etenemisessä, jolloin teoreettinen viitekehys ohjaa aineiston jäsenystä, mutta myös aineistossa havaittavia uusia teemoja kehitetään aineistolähtöisesti (Luomanen ym. 2000, 55–58; Tuomi ym. 2006, 98).

### Tuutoriopettajien aineiston analyysi

Tuutoriopettajien aineistoa kertyi puolesta kahteentoista sivua yhdeltä vastaajalta, yhteensä 29 sivua. Sama analyysiyksikkö saattoi tulla luokitelluksi moneenkin kategoriaan, sekä teorialähtöisiin että aineistolähtöisiin. Seuraavana on esitetty kaksi esimerkkiä tästä luokittelusta. Ensimmäinen suora lainaus aineistosta on koodattu kolmeen aineistolähtöiseen alakategoriaan (ks. liite 4 Tuutoriopettajien aineistolähtöiset kategoriat). Ensimmäisen (1) koodauksen (= *”vuorovaikutus ohjaajan ja opiskelijan välillä on aitoa, monipuolista ja syventävää”*) yläkategoria on ”ohjaus”, jonka alakategoriaan ”ohjaussuhde” kyseinen kohta koodattiin. Toisen (2) koodauksen (= *”laadukas hops syntyy”*) yläkategoria on ”uraohjauksen keinot”, jonka alakategoriaan ”hops” kyseinen kohta koodattiin. Kolmannen (3) koodauksen (= *”ohjauskeskusteluihin on varattu riittävästi resursseja”*) yläkategoria on ”uraohjauksen reunaehdot”, ja alakategoria ”vaatimukset järjestelmälle”, jonka alaluokkaan ”tuki opettajalle” kyseinen kohta koodattiin.

Laadukas HOPS syntyy (2), kun vuorovaikutus ohjaajan ja opiskelijan välillä on aitoa, monipuolista ja syventävää (1) sekä ohjauskeskusteluihin on varattu riittävästi resursseja (3). Roolijaon tulee olla tasa-arvoinen sekä työnjako selkeä ja opiskelijan itsenäisyyttä tukeva.

Toinen suora lainaus aineistosta on koodattu kolmeen kategoriaan (ks. taulukko 15 luvussa 5.7.3 Aineiston teorialähtöiset kategoriat ja liite 4 Tuutoriopettajien aineistolähtöiset kategoriat) Ensimmäinen (1) kohta (= *”opiskelussa ja yksityiselämässä tapahtuu koko ajan asioita, joita pitää voida reflektoida tutun henkilön kanssa”*) koodattiin teorialähtöisesti luotuun yläkategoriaan ”ammattillinen persoonallisuus”. Toinen kohta (2) (= *”alusta lähtien opiskelijat tarvitsevat paljon ohjausta lämpimässä ja levollisessa ilmapiirissä”*) koodattiin aineistolähtöisesti luodun yläkategorian ”ohjaus” alakategoriaan ”ohjaussuhde”. Kolmas kohta (3) (= *”jonkun ihmisen isolla I:llä pitää olla käytettävissä koko opiskelun ajan”*) koodattiin aineistolähtöisesti luodun yläkategorian ”uraohjauksen keinot” alakategoriaan ”kuunteleminen”.

Alusta lähtien opiskelijat tarvitsevat paljon ohjausta lämpimässä ja levollisessa ilmapiirissä (2). Jonkun Ihmisen isolla I:llä pitää olla käytettävissä koko opiskelun ajan (3). Opiskelussa ja yksityiselämässä tapahtuu koko ajan asioita, joita pitää voida reflektoida tutun henkilön kanssa (1 ja 3).

### Alkuvaiheen opiskelijoiden aineiston analyysi

Alkuvaiheen opiskelijoiden aineistoa kertyi puolesta kolmeen sivua vastaajalta, yhteensä 29 sivua. Luokittelin ja analysoin aineiston samalla tavalla kuin tuutoriopettajienkin

aineiston. Seuraavana on esimerkki opiskelija-aineistosta analyysiyksikön kuulumisesta useaan kategoriaan. Suoran lainauksen ensimmäinen kohta (1) (= *”muita asioita ovat ehkä se, että miten tulen selviytymään työpaikalla; omaanko valmistuttuani riittävät tiedot tulevaisuudesta työpaikalla työskentelyyn”*) on luokiteltu aineistolähtöisen yläkategorian ”työelämän pohdinta” alakategoriaan ”työelämä huolestuttaa”. Toinen kohta (2) (= *”ja vaikka valinta olisi kolahtanutkin oikein”*) on luokiteltu aineistolähtöisen yläkategorian ”ammatinvalinnan pohdinta” alakategoriaan ”alavalinta oikea”. Kolmas kohta (3) (= *”onko silti mahdollista, että käytännössä työ ei välttämättä olekaan juuri sitä mitä kuvittelen tai halusin”*) on luokiteltu teorialähtöisen yläkategorian ”toimintahorisontti” alakategoriaan ”habitus”. Neljäs kohta (4), mikä on sama kuin kolmas kohta, on luokiteltu myös teorialähtöiseen yläkategoriaan ”ammattillinen persoonallisuus”. (Ks. liite 6 Alkuvaiheen opiskelijoiden aineistolähtöiset kategoriat ja taulukko 15 kappaleessa 5.7.3. Aineiston teorialähtöiset kategoriat.)

Muita asioita ovat ehkä se, että miten tulen selviytymään työpaikalla; omaanko valmistuttuani riittävät tiedot tulevaisuudessa työpaikalla työskentelyyn (1) ja vaikka alavalinta olisi kolahtanutkin oikein (2) niin onko silti mahdollista, että käytännössä työ ei välttämättä olekaan juuri sitä mitä kuvittelen tai halusin (3, 4).

### **Keski- ja loppuvaiheen opiskelijoiden aineistojen analyysi**

Keskivaiheen opiskelijoiden aineistoa kertyi alle puolesta neljään ja puoleen sivua vastaajalta, yhteensä 35 sivua. Loppuvaiheen opiskelijoiden aineistoa kertyi alle puolesta kolmeen ja puoleen sivua vastaajalta, yhteensä 26 sivua. Luokittelin ja analysoin aineistot samalla tavalla kuin tutkimuksen aiemmatkin aineistot, joten en esitä enempää esimerkkejä.

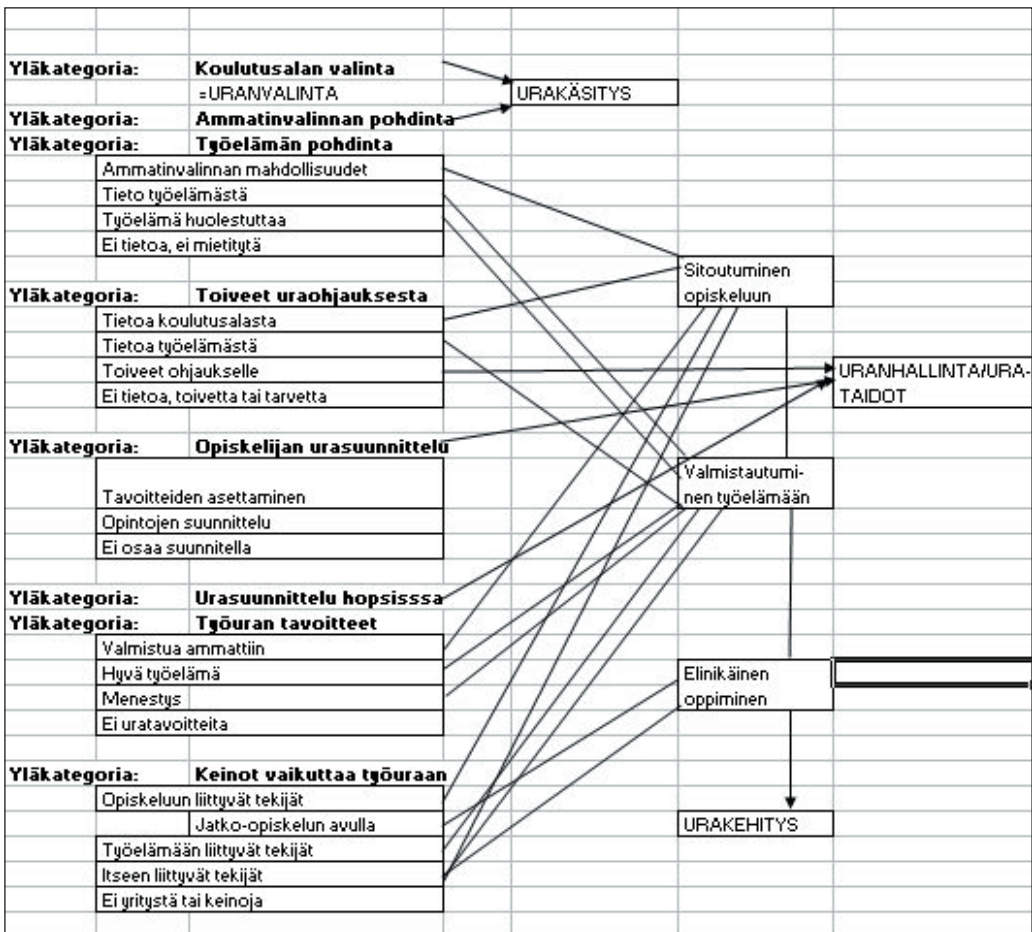
#### **5.7.6 Aineistojen analyysien yhteenveto**

Aineisto ryhmiteltiin kategorioihin, joista tehdyt aineistolähtöisen analysoinnin yhteenvetotaulukot ovat kunkin aineiston analysointien kohdissa. Yhteenvetotaulukoista on havaittavissa vastausten jakaumat ja lukumäärät. Taulukoiden avulla lukijan on mahdollista seurata, että analysointi on edennyt kerrotun mukaisesti (ks. Bauer 2000, 138–139; Marvasti 2004, 94; Mayring 2000, www-lähde; Miles ym. 1994, 50–89). Tuutoriopettajien aineistosta muodostui koodausviitteitä teorialähtöisiin kategorioihin 374 viitettä (45 %) ja aineistolähtöisiin kategorioihin 463 viitettä (55 %). Aineiston tuutoriopettajakohtainen koodausviitteiden määrä ja kaikkien tuutoriopettajien viitteiden määrä, sekä viitteiden jakautuminen kategorioittain, on esitetty liitteissä 10 ja 11. Alkuvaiheen opiskelijoiden aineistosta muodostui koodausviitteitä teorialähtöisiin luokkiin 297 viitettä (45 %) ja aineistolähtöisiin luokkiin 369 viitettä (55 %). Aineiston



opintojen alkuvaiheen opiskelijakohtainen koodausviitteiden määrä ja kaikkien alkuvaiheen opiskelijoiden viitteiden määrä, sekä viitteiden jakautuminen kategorioittain on esitetty liitteissä 10 ja 12. Keskivaiheen opiskelijoiden aineistosta muodostui koodausviitteitä teorialähtöisiin luokkiin 255 viitettä (34 %) ja aineistolähtöisiin luokkiin 493 viitettä (66 %). Aineiston opintojen keskivaiheen opiskelijakohtainen koodausviitteiden määrä ja kaikkien keskivaiheen opiskelijoiden viitteiden määrä sekä viitteiden jakautuminen kategorioittain on esitetty liitteissä 10 ja 13. Loppuvaiheen opiskelijoiden aineistosta muodostui koodausviitteitä teorialähtöisiin luokkiin 219 viitettä (34 %) ja aineistolähtöisiin luokkiin 419 viitettä (66 %). Aineiston opintojen loppuvaiheen opiskelijakohtainen koodausviitteiden määrä ja kaikkien loppuvaiheen opiskelijoiden viitteiden määrä, sekä viitteiden jakautuminen kategorioittain on esitetty liitteissä 10 ja 14.

Tutkin opiskelija-aineistoa tutkimuksen teoreettisesta osasta muodostettujen keskeisten käsitteiden suhteen (keskeiset käsitteet on kuvattu luvussa 4.5). Aineistosta oli löydettävissä keskeisten käsitteiden sisältöjä kuvaavat kategoriat. Koulutusalan valinnasta, mikä liittyy **uranvalintaan** ja ammatinvalinnan pohdinnasta oli muodostettavissa opiskelijan **urakäsitys**, mikä on aiemmin tässä tutkimuksessa (luku 4.6) määritelty siten, että opiskelijan uran muotoutumiseen vaikuttaa hänen urakäsityksensä, jonka pohjalta hän tekee uraa koskevia valintoja. Urakäsitykseen perustuu pitkälti opiskelijan urakehitys. **Uranhallintaan eli urataitoihin** löytyi sisältö urasuunnittelusta, urasuunnittelusta hopsissa ja uraohjaukselle esitetyistä toiveista. Uranhallintataidot on tässä tutkimuksessa määritelty siten (luku 3.3.2), että niihin kuuluvat ammatinvalinta- ja urasuunnittelutaidot, työnhakutaidot, organisaatioihin kiinnittymisessä tarvittavat taidot, sekä valmiudet elinikäiseen oppimiseen. Sitoutuminen opiskeluun, valmistautuminen työelämään ja elinikäinen oppiminen mahdollistavat **urakehityksen**. Aineiston uudelleen luokittelu ja liittäminen keskeisiin käsitteisiin ovat kuvattuina oheisessa kuviossa 2.



Kuvio 2. Opiskelija-aineiston uudelleen luokittelu ja yhteys tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin.

## 5.8 Kvantitatiivisen aineiston analyysi

Empiirisessä tutkimuksessa teoreettisten käsitteiden operationaalistaminen on erityisen tärkeää, koska tuloksia pyritään aineiston pohjalta yleistämään otoksesta perusjoukkoon ja myös teoriaan. Aineiston tilastollista edustavuutta tärkeämpää on kuitenkin aineiston käyttökelpoisuus teoreettisesta viitekehiksestä nostettujen kysymysten tarkasteluun. Ihmistieteellisessä tutkimuksessa tutkija on yleensä kiinnostunut niistä ilmiöiden välisistä yhteyksistä, joita hän voi todentaa käyttämällä kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä. (Jokivuori & Hietala 2007, 11.) Tämän tutkimuksen kvantitatiivisen aineiston analysointiin käytin IBM SPSS Statistics 20.0 for Windows -ohjelmaa.

Aluksi tarkastelin aineistoa yksiolotteisina frekvenssi-, keskiarvo- ja prosentuaalisina jakaumina. Aineiston normaalijakautuneisuutta testasin Kolmogorov-Smirnovin testillä

sekä vinous- ja huipukkuuskertoimia tarkastelemalla. Käänsin kyselylomakkeen muuttujien 18, 35–42, 82 ja 85 asteikot samansuuntaisiksi muiden muuttujien kanssa summamuuttujien rakentamista varten. Rakensin summamuuttujat kyselylomakkeen osioiden B–R muuttujista, paitsi osiosta L (kyselylomake on liite 15, taulukko summamuuttujista on numero 18).

### 5.8.1 Summamuuttujat

Summamuuttujien tarkoituksena on vähentää käsiteltävien muuttujien määrää ja tiivistää yhteen muuttujaan useamman samankaltaista ominaisuutta mittaavan muuttujan tieto (Nummenmaa 2009, 161; Tähtinen ym. 2011, 48). Tässä tutkimuksessa muodostin summamuuttujat laskemalla muuttujien havaintoarvoista keskiarvon.

Summamuuttujia muodotettaessa reliabiliteettikertoimen avulla arvioidaan, kuinka suuri osa muuttujien arvojen vaihtelusta perustuu todelliseen vaihteluun eikä virhevarianssiin. Reliaabelius vaihtelee välillä 0–1, ja mitä lähempänä arvo on ykköstä, sitä homogeenisempi summamuuttuja on. (Tähtinen 2011, 51–52.) Cronbachin alfa-kertoimella arvioidaan mittarin reliabiliteettia. Summamuuttujaan kuuluvien muuttujien lukumäärä vaikuttaa kertoimen suuruuteen, joten sen suuruudelle ei voi määritellä ehdottoman oikeaa kriteeriarvoa. Eri lähteiden mukaan onkin esitetty erilaisia alfan arvoja, joita pidetään riittävinä. Nummenmaan (2009, 379) mukaan reliabiliteetin tulisi olla vähintään 0,70, mielellään 0,80. Metsämuurosen (2000, 36) mukaan taas alfan arvoa 0,60 voidaan pitää hyväksyttävänä. Jokivuori ym. (2007, 104) esittävät, että alfan arvon tulisi olla vähintään 0,60, mutta toisinaan myös 0,50 olisi riittävä ja 0,70 olisi jo kohtuullisen hyvä. Tähtinen ym. (2011, 53–54) ovat sitä mieltä, että kunhan päästään arvojen 0,60 ja 0,85 välille, on luotettavuus hyvä. Sen sijaan he pitävät kerrointa, joka on lähellä arvoa yksi ongelmallisena, jos muuttujia on vähän, koska tällöin muuttujat ovat yleensä jo liian samanlaisia.

Tässä tutkimuksessa muodostin summamuuttujat kyselylomakkeen kahdeksan urasuunnitteluosion alaosioiden, jotka nimesin aakkosin ja muuttujia kuvaavalla nimellä. Oheisessa taulukossa 18 on nähtävissä muodostamani summamuuttujat ja muuttujien keskinäiset korrelaatiot.

TAULUKKO 18. Kyselylomakkeen urasuunnittelua kuvaavista osioista (2–8) muodostetut suummamuuttajat ja muuttujien keskinäiset korrelaatiot.

2. Ammatinvalinnan pohdinta	
Osio B: sisältää muuttajat 17-19 = Koulutusalan pohdinta	Osion B reliabiliteetti oli riittävä ( $\alpha = ,71$ ), ja itemit korreloivat [0,46, 0,69] osion kokonaispistemäärän kanssa. Muuttujien keskinäinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < ,01$ ).
Osio C: sisältää muuttajat 20-24 = Opintojen pohdinta	Osion reliabiliteetti oli hyvä ( $\alpha = ,80$ ), ja itemit korreloivat hyvin [0,55, 0,63] osion kokonaispistemäärän kanssa. Muuttujien keskinäinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < ,01$ ).
Osio D: sisältää muuttajat 25-27 = Alkuvaiheen tietoisuus alasta	Osion reliabiliteetti oli hyvä ( $\alpha = ,79$ ), ja itemit korreloivat hyvin [0,60, 0,72] osion kokonaispistemäärän kanssa. Muuttujien keskinäinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < ,01$ ).
3. Työelämän pohdinta	
Osio E: sisältää muuttajat 28-34 = Tieto työelämästä	Osion reliabiliteetti oli korkea ( $\alpha = ,90$ ), ja itemit korreloivat hyvin [0,63, 0,77] osion kokonaispistemäärän kanssa. Muuttujien keskinäinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < ,01$ ).
Osiot F-G: sisältää muuttajat 35-38 ja 40-42 = Huoli työelämästä	Osion reliabiliteetti nousi muuttujan 39 poistamisen jälkeen melko korkeksi ( $\alpha = ,86$ ), ja itemit korreloivat hyvin [0,49, 0,72] osion kokonaispistemäärän kanssa. Muuttujien keskinäinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < ,01$ ).
Osio H: sisältää muuttajat 43-48 = Usko tulevaisuuteen	Osion reliabiliteetti oli hyvä ( $\alpha = ,82$ ), ja itemit korreloivat hyvin [0,48, 0,65] osion kokonaispistemäärän kanssa. Muuttujien keskinäinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < ,01$ ).
Osio I: sisältää muuttajat 49-50 = Tieto harjoittelusta	Osion reliabiliteetti oli hyvä ( $\alpha = ,81$ ), ja itemit korreloivat hyvin [0,67, 0,68] osion kokonaispistemäärän kanssa. Muuttujien keskinäinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < ,01$ ).
Osio J: sisältää muuttajat 52-54 = Harjoittelujen onnistuminen	Osion reliabiliteetti oli melko korkea ( $\alpha = ,86$ ), ja itemit korreloivat hyvin [0,71, 0,81] osion kokonaispistemäärän kanssa. Muuttujien keskinäinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < ,01$ ).
4. Toiveet uraohjauksesta	
Osio K: sisältää muuttajat 55-65 = Uraohjaustoiveet	Osion reliabiliteetti oli korkea ( $\alpha = ,91$ ), ja itemit korreloivat hyvin [0,54, 0,77] osion kokonaispistemäärän kanssa. Muuttujien keskinäinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < ,01$ ).
Osio L: ei summamuuttujaa = Tieto ohjauksesta	Alfan arvot jäivät mataliksi
Osio M1=tieto: sisältää muuttajat 69-74 = Uraohjauksen tarve	Osion reliabiliteetti oli hyvä ( $\alpha = ,84$ ), ja itemit korreloivat hyvin [0,56, 0,67] osion kokonaispistemäärän kanssa. Muuttujien keskinäinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < ,01$ ).
Osio M2=vaihe: sisältää muuttajat 75-77 = Opintojen vaihe uraohjaukselle	Osion reliabiliteetti oli hyvä ( $\alpha = ,71$ ), ja itemit korreloivat hyvin [0,41, 0,69] osion kokonaispistemäärän kanssa. Muuttujien keskinäinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < ,01$ ).
5. Urasuunnittelu	
Osio N: sisältää muuttajat 78-81 ja 83-84 = Urasuunnittelu	Osion reliabiliteetti oli hyvä ( $\alpha = ,84$ ), ja itemit korreloivat hyvin [0,43, 0,71] osion kokonaispistemäärän kanssa. Muuttujien keskinäinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < ,01$ ).
6. Työuran tavoitteet	
Osio O: sisältää muuttajat 86-90 ja 94-97 = Työuran tavoitteet	Osion reliabiliteetti oli hyvä ( $\alpha = ,82$ ), ja itemit korreloivat hyvin [0,36, 0,74] osion kokonaispistemäärän kanssa. Muuttujien keskinäinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < ,05$ ).

Osio P: sisältää muuttujat 99-102 = Työpaikan tavoitteet	Osion reliabiliteetti oli hyvä ( $\alpha = ,77$ ), ja itemit korreloivat hyvin [0,38, 0,76] osion kokonaispistemäärän kanssa. Muuttujien keskinäinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < ,01$ ).
<b>7. Keinot vaikuttaa työuraan</b>	
Osio Q: sisältää muuttujat 104-110 = Keinot vaikuttaa työuraan	Osion reliabiliteetti oli melko hyvä ( $\alpha = ,79$ ), ja itemit korreloivat hyvin [0,40, 0,63] osion kokonaispistemäärän kanssa. Muuttujien keskinäinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < ,01$ ).
<b>8. Elinikäinen oppiminen</b>	
Osio R: sisältää muuttujat 111-113 = Jatko-opintojen suunnittelu	Osion reliabiliteetti oli melko hyvä ( $\alpha = ,80$ ), ja itemit korreloivat hyvin [0,56, 0,77] osion kokonaispistemäärän kanssa. Muuttujien keskinäinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < ,01$ ).

### 5.8.2 Pääkomponenttianalyysi

Pääkomponenttianalyysin ja faktorianalyysin voidaan katsoa kuuluvan samaan faktorianalyysiperheeseen, koska molemmissa menetelmissä pyritään löytämään suuresta muuttujajoukosta muuttujien yhteistä vaihtelua ja muodostamaan muuttujista tulkittavissa olevia ryhmiä, sekä vähentämään muuttujien määrää (Metsämuuronen 2008, 25; Nummenmaa 2009, 397). Näiden kahden analyysitavan välillä on myös eroja. Ketokivi (2009, 64) on esittänyt kritiikkiä pääkomponenttianalyysin soveltumisesta käyttäytymistieteellisiin tutkimuksiin. Hänen mukaansa pääkomponenttianalyysi sopii hyvin ainoastaan sellaisiin tutkimuskonteksteihin, joissa mittausvirheellä ei ole suurta merkitystä, kuten biologisiin tutkimuksiin.

Yleisesti kuitenkin pääkomponenttianalyysin on katsottu soveltuvan parhaiten tilanteeseen, jossa halutaan selvittää, millainen rakenne aineiston perusteella korrelaatiomatriisissa on. Faktorianalyysi taas soveltuu parhaiten tilanteeseen, jolloin tutkijalla on jo käsitys siitä, millaisen teorian pitäisi olla muuttujien taustalla. (Metsämuuronen 2008, 27.) Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksenmukaista tehdä pääkomponentti- tai faktorianalyysi kyselylomakkeen osiolla 1, mikä käsitteli koulutusalan valintaa. Koulutusalaavalinnan muuttujat eivät olleet kaikki normaalisti jakautuneita, joten vaihtoehtoina oli tehdä faktorianalyysi Generalized least squares-menetelmällä (GLS) tai pääkomponenttianalyysi (Nummenmaa 2009, 344–345). Kokeilin GLS-analyysia, mutta faktoreiden lataukset jäivät liian alhaisiksi, joten tein pääkomponenttianalyysin.

Aluksi tein Kaiserin testin (KMO), jonka arvon on oltava vähintään 0,6 ja Bartlettin sfäärisyystestin, jonka on oltava tilastollisesti merkitsevä, jotta muuttujien korrelaatiomatriisi on sopiva pääkomponenttianalyysiin (Jokivuori ym. 2007, 96). Molemmat ehdot täyttyivät, eli Kaiserin testi oli  $> 0,7$  ja Bartlettin sfäärisyystestin merkitsevyystaso oli riittävä ( $p < ,001$ ). Tulos on esitetty liitteen 16 taulukossa 1.

Kommunaliteetti mittaa sitä, kuinka hyvin yksittäisen muuttujan vaihtelua pystytään kuvaamaan kaikkien pääkomponenttien avulla. Kommunaliteetit ovat eräänlaisia selityksasteita. Arvo vaihtelee 0:n ja 1:n välillä, ja mitä lähempänä ykköstä arvo on, sitä kattavammin pääkomponentit selittävät kyseisen muuttujan vaihtelua. Kommunaliteettien arvojen tulisi olla vähintään 0,40, mutta rajaa ei pidetä ehdottomana. Jopa 0,30 latauksia pidetään kohtuullisina. (Nummenmaa 2009, 403; Jokivuori ym. 2007, 96–97.) Kommunaliteetit ovat kuvattuina taulukossa 19.

TAULUKKO 19. Kommunaliteettiarvot koulutuslavalinnan perusteille.

	Alkuperäiset	Extraktoidut
pääasiassa omat toiveeni ja haluni:	1.000	.658
lapsuuden tai nuoruuden haaveeni alasta:	1.000	.631
perheenjäseneni tai sukulaiseni:	1.000	.735
kaverini:	1.000	.483
OPO eli opinto-ohjaajani :	1.000	.693
ammatinvalinnan ohjaus (testit tai keskustelu):	1.000	.684
aikaisempi opiskeluni:	1.000	.636
aikaisempi työkokemukseni:	1.000	.656
nykyinen elämäntilanteeni:	1.000	.604
aikaisempi elämäntilanteeni:	1.000	.555
alan tarjoamat monipuoliset mahdollisuudet:	1.000	.722
alan työllisyysnäköymät:	1.000	.783
aktiivinen tiedonhakuni mahdollisista aloista:	1.000	.555
mahdollisuus opiskella juuri ammattikorkeakoulussa:	1.000	.587
opiskelupaikkakunta:	1.000	.690
sattuma:	1.000	.511

Extraktointimenetelmä: Pääkomponenttianalyysi

Extraktoidut-sarakkeesta luettavat kommunaliteettiarvot vaihtelevat välillä 0,48 – 0,78, eli ne ovat kohtuullisen korkeita. Se viittaa siihen, että ne mittaavat melko luotettavasti pääkomponentteja.

Pääkomponenttien ominaisarvot (eigenvalues) kuvaavat sitä, kuinka paljon mikin pääkomponentti pystyy selittämään koko aineiston vaihtelusta. Liitteen 16 taulukosta 2 on luettavissa, että kun valitaan pääkomponentit, joiden ominaisarvo on yli 1, niitä löytyy kuusi. Nämä kuusi pääkomponenttia pystyvät selittämään 63,6 % (Cumulative % 63,639) muuttujien varianssista. Pääkomponenttianalysissä voidaan käyttää ainoastaan suorakulmaista rotaatiota, joten tein rotaation Varimaxilla. Rotatointi ei muuttanut pääkomponenttien yhteenlaskettua selitysosuutta. Jokivuoren ym. (2007, 98) mukaan noin 50 % kokonaisselityksastetta voidaan pitää varsin hyvänä ihmistieteissä.

Rotaatiolla tarkoitetaan muodostetun pääkomponenttiratkaisun latausrakenteen muuttamista. Rotatoimisen tarkoituksena on saada pääkomponenttiratkaisu tulkinnallisesti mielekkäämpään muotoon. (Nummenmaa 2009, 410–411; Tähtinen ym. 2011, 169.) Määrittelin, ettei rotatoiminnassa näyettä alle 0,30 latautumisarvoja. Liitteen 16 taulukosta 3 on nähtävissä rotatoitu pääkomponenttiratkaisu.

Liitteen 16 taulukosta 3 on luettavissa melko selkeä pääkomponenttiratkaisu. Tosin aktiivinen tiedonhaku latautuu usealle pääkomponentille ja sattumalla on negatiivinen lataus. Seuraavaksi pyrin tekemään summamuuttujat pääkomponenttiratkaisun mukaisesti. Sain kuitenkin muodostettua vain kolme summamuuttujaa, joissa keskinäiset korrelaatiot ja Cronbachin alfa olivat riittävän korkeita. Ensimmäisen summamuuttujan nimesin elämäntilanne-muuttujaksi, johon sisältyivät muuttujat 7. aikaisempi opiskeluni, 8. aikaisempi työkokemukseni, 9. nykyinen elämäntilanteeni ja 10. aikaisempi elämäntilanteeni. Reliabiliteetti oli riittävä ( $\alpha = ,69$ ) ja itemit korreloivat hyvin [0,46, 0,50] osion kokonaispistemäärän kanssa. Muuttujien keskinäinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < ,01$ ). Tätä summamuuttujaa voi pitää erityisen onnistuneena, koska yksittäiset muuttujat 7, 8 ja 9 olivat olleet vinoja, mutta nyt summamuuttujasta tuli normaalisti jakautunut. (Ks. Tähtinen ym. 2011, 48–49.)

Toiseksi summamuuttujaksi muodostin alan mahdollisuudet, johon sisältyivät muuttujat 11. alan tarjoamat monipuoliset mahdollisuudet ja 12. alan työllisyysnäkömät. Summamuuttujan reliabiliteetti oli riittävä ( $\alpha = ,71$ ) ja itemit korreloivat hyvin [0,55, 0,55] osion kokonaispistemäärän kanssa. Muuttujien keskinäinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < ,01$ ). Kolmannen summamuuttujan nimesin OPO:ksi, johon sisältyivät muuttujat 5. OPO eli opinto-ohjaajani ja 6. ammatinvalinnan ohjaus. Tämän summamuuttujan reliabiliteetti oli myös riittävä ( $\alpha = ,68$ ) ja itemit korreloivat hyvin [0,53, 0,53] osion kokonaispistemäärän kanssa. Muuttujien keskinäinen korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < ,01$ ).

Summamuuttujiin sisältyvät yksittäiset muuttujat kuvastavat sisällöllisesti läheisiä asioita. Elämäntilanteeseen liittyvät myös aikaisempi opiskelu- ja työhistoria ja alan mahdollisuuksiin kuuluvat sekä monipuoliset mahdollisuudet että alan tarjoamat työllisyysnäkömät. OPO-muuttujaan sisältyvä opinto-ohjaaja alavalinnan perusteena ja joltain taholta saatu ammatinvalinnan ohjaus kuvastavat sitä, että koulutusalan valinta on tehty saadun ohjauksen perusteella.

### 5.8.3 Analyysin eteneminen

Pääkomponenttianalyysin jälkeen koulutuslavalinnan perusteita oli yksitoista. Kuvaan luvussa 7.1.1 alavalinnan perusteet ääriryhminä siten, että luokittelin perusteet uudel-

leen yhdistämällä vastausvaihtoehdot ”täysin samaa mieltä” ja ”jokseenkin samaa mieltä” siksi luokaksi, joka edusti kyseistä valintaperustetta. Samoin yhdistin vastausvaihtoehdot ”täysin eri mieltä” ja ”jokseenkin eri mieltä”. Tähän luokkaan kuuluvat vastaajat eivät olleet valinneet alaansa kyseisellä perusteella. Neutraalin vaihtoehdon, eli ”en eri enkä samaa mieltä” jätin pois luokittelusta. Ääriryhmäkuvauksen avulla valintaperusteiden eroista saa selkeämmän kuvan kuin keskiarvojen mukaan esitettyinä. Käytin näitä muodostettuja ääriryhmiä arvioidessani K-klusterianalyysillä alavalinnan perusteiden yhteyttä opiskelijoiden urasuunnittelun eri osioita kuvaaviin summamuuttujiin luvussa 9.1.

### **Riippumattomien otosten t-testi**

Riippumattomien otosten t-testin käytölle on asetettu ehdoiksi, että mittaus pitää olla suoritettu vähintään välimatka-asteikolla ja muuttujien tulee noudattaa normaalijakaumaa, varianssien tulee olla yhtä suuret molemmissa ryhmissä ja otoskoon olisi oltava vähintään 20 tutkittavaa / ryhmä (Nummenmaa 2009, 174–177). Tässä tutkimuksessa arvioin opiskelijoiden taustamuuttujien yhteyttä koulutusalan valintaperusteisiin t-testillä aina kun ehdot täyttyivät. Muuttujien asteikot olivat välimatka-asteikkoja. Jos muuttujat eivät noudattaneet normaalijakaumaa, arvioin yhteyttä nonparametrisellä Mann-Whitneyn u-testillä.

### **Varianssianalyysi**

Riippumattomien otosten varianssianalyysi on riippumattomien otosten t-testin yleistyminen silloin, kun vertailtavia jakaumia on enemmän kuin kaksi. Yksisuuntaisesta varianssianalyysistä käytetään nimitystä ANOVA, joka on lyhennys nimestä Analysis Of VAriance. (Nummenmaa 2009, 184–185.) Arvioin useampiluokkaisten taustamuuttujien yhteyttä koulutusalan valintaperusteisiin varianssianalyysillä silloin, kun se oli mahdollista. Jos vertailtavat muuttujat eivät noudattaneet normaalijakaumaa, arvioin yhteyttä nonparametrisellä Kruskal-Wallis testillä.

### **Korrelaatioanalyysi**

Tulomomenttikorrelaatiokerroin, josta käytetään nimitystä Pearsonin korrelaatiokerroin, ilmoittaa kahden muuttujan välisen lineaarisen yhteyden voimakkuuden (Nummenmaa 2009, 279–280). Tässä tutkimuksessa arvioin korrelaatiokertoimien avulla koulutusalan valintaperusteiden yhteyttä opiskelijoiden urasuunnittelua kuvaaviin summamuuttujiin. Silloin kun tulomomenttikorrelaatiokertoimen laskemisen ehdot eivät täytyneet, arvioin korrelaatiot Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla. Korrelaatiomittauksessa tulee arvioida tuloksen tilastollista merkitsevyyttä ja korrelaatiokertoimen arvoa yhdessä. Korrelaatiokertoimen suuruuden tulkitsemiseen ei ole olemassa yksiselittäistä



ohjetta. Nummenmaa (2009, 290, 292) pitää korrelaatiokertoimen arvoa 0,5 rajana, jolla voidaan tulkita muuttujien välillä olevan keskinkertainen yhteys. Tosin hän mainitsee, että käytännön tutkimuksessa 0,5 arvoa voidaan pitää osoituksena jopa voimakkaasta muuttujien välisestä yhteydestä. Tähtisen ym. (2011, 141) mukaan jonkin verran alle 0,3 olevaa kerrointakin voidaan tulkita kohtalaisen yhteyden osoittavaksi arvoksi. Käytännössä tutkijat raportoivat usein muuttujien välisen yhteyden tilastollisen merkitsevyyden perusteella, vaikka korrelaatiokertoimen arvo jäisi edellä mainittuja suosituksia selvästi matalammaksi (ks. esim. Lähteenoja 2010). Koska tässä tutkimuksessa otos oli suuri, jolloin tuloksista tulee helposti tilastollisesti merkitsevät, raportoin vain korkean merkitsevyydystason ( $p < ,001$ ) tulokset.

### **Rajoitukset monimuuttujamenetelmien käytölle**

Tässä tutkimuksessa monimuuttujamenetelmien käytölle asetti rajoituksia se, että urasuunnittelua kuvaavat summamuuttujat korreloivat voimakkaasti keskenään. Arvioin koulutusalan valintaperusteiden yhteyttä urasuunnittelun eri osioita kuvaaviin summamuuttujiin lineaarisella regressioanalyysillä, ja opiskelijoiden taustamuuttujien yhteyttä urasuunnittelun eri osioita kuvaaviin summamuuttujiin logistisella regressioanalyysillä, sekä AnswerTree -analyysiin kuuluvilla CHAID ja C&RT -menetelmillä. Regressioanalyysillä mallien selitysasteet jäivät hyvin mataliksi, vaikka mallit tuottivatkin tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä ryhmien välille. Khiin neliötettiin perustuvalla CHAID-algoritmi ja C&RT -algoritmi tuottivat myös tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä, mutta vain muutaman tuloksen, joiden selitysasteet olivat kohtuullisen hyvät.

### **K-Klusterianalyysi**

Arvioin koulutusalan valintaperusteiden ja opiskelijoiden taustamuuttujien yhteyttä urasuunnittelun eri osioita kuvaviin summamuuttujiin K-klusterianalyysillä. Klusterianalyysi on parametrinen menetelmä, joka edellyttää vähintään välimatka-asteikollista mittausta (Nummenmaa 2009, 428–432). K-Klusterianalyysissä pyritään ryhmittelemään samankaltaiset havainnot klustereihin, joka tässä tutkimuksessa tehtiin kiinnittämällä klustereiden määrä etukäteen kahdeksi. Kahden klusterin valintaa tuki tutkimuksen kvantitatiivisen osan lähtökohtana oleva päätelmä, jonka mukaan kvalitatiivisen analyysin jälkeen oli tarkoituksena vahvistaa tietoiset ja epävarmat urasuunnittelijatyyppit.

Oheisessa taulukossa 20 on kuvattuna kvantitatiivisen aineiston analyysissä käyttämäni menetelmät tutkimuskysymyksittäin.

TAULUKKO 20. Kvantitatiivisen aineiston analyysimenetelmät.

Tutkimuskysymykset	Kyselylomakkeen osiot	Analyysimenetelmät
3. Millä perusteilla opiskelijat valitsevat koulutusalanansa?	1. Koulutusalan valinta	Pääkomponenttianalyysi
*sisältää: 6. Missä määrin opiskelijoiden taustatekijöillä on yhteyttä alan valintaperusteisiin?	Taustatiedot 1-3, 5-9 1. Koulutusalan valinta	Taustatekijöiden yhteydet alan valintaperusteisiin: riippumattomien otosten t-testi, Mann-Whitneyn u-testi, varianssianalyysi, Kruskal-Wallis testin testi
4. Miten opiskelijat suunnittelevat uraansa?	5. Urasuunnittelu	frekvenssit ja prosenttiosuudet
4.1 Millaisia ammatinvalintaan ja työelämään liittyviä asioita opiskelijat pohtivat urasuunnittelussaan?	2. Ammatinvalinnan pohdinta, 3. Työelämän pohdinta ja 7. Keinot vaikuttaa työuraan	frekvenssit ja prosenttiosuudet
4.2 Millaisia tavoitteita opiskelijat asettavat uralleen?	6. Työuran tavoitteet	frekvenssit ja prosenttiosuudet
4.3 Millaisia keinoja opiskelijoilla on vaikuttaa uraansa?	7. Keinot vaikuttaa työuraan 8. Elinikäinen oppiminen	frekvenssit ja prosenttiosuudet
5. Millaista uraohjausta opiskelijat haluavat?	4. Toiveet uraohjauksesta	frekvenssit ja prosenttiosuudet
7. Missä määrin koulutusalan valintaperusteilla on yhteyttä opiskelijoiden urasuunnitteluun?	1. Koulutusalan valinta	Alan valintaperusteiden yhteydet lomakkeen osioihin 2-8: todennetaan epävarmat ja tietoiset urasuunnittelijatyypit Pearsonin tulomomenttikorrelaatio Spearmanin järjestyskorrelaatio K-klusterianalyysi ääriyhmävertailu
8. Missä määrin opiskelijoiden taustatekijöillä on yhteyttä heidän urasuunnitteluunsa?	Taustatiedot 1-3, 5-9	Taustatekijöiden yhteydet lomakkeen osioihin 2-8: todennetaan epävarmat ja tietoiset urasuunnittelijatyypit K-klusterianalyysi
9. Ketkä opiskelijoista tarvitsevat tehostettua uraohjausta?		Taustatietojen yhteydet alan valintaperusteisiin. Alan valintaperusteiden ja taustatietojen yhteydet lomakkeen osioihin 2-8 → Todennetaan urasuunnittelijatyypien erilainen uraohjaustarve Pearsonin tulomomenttikorrelaatio Spearmanin järjestyskorrelaatio K-klusterianalyysi ääriyhmävertailu riippumattomien otosten t-testi, Mann-Whitneyn U-testi varianssianalyysi, Kruskal-Wallis testin testi

## 5.9 Tulosten raportointi

Tutkimuksessa selvitetään, millaista uraohjausta ammattikorkeakoulussa tarvitaan tuutoriohjaajien ja opintojen eri vaiheissa olevien opiskelijoiden kokemana. Kuten aiemmin on jo todettu, kvalitatiivisen osan tarkoituksena on kerätä informanteilta aineksia uraohjauksen ja erilaisten urasuunnittelijatyyppeiden kuvaamiseksi, joten pyrin analyysissä aineiston maksimaaliseen hyödyntämiseen, jolloin huomioin vastaajien yksittäisetkin ideat. En raportoi läheskään kaikkia yksittäisiä ilmaisuja, koska tulosten esittämisestä tulisi hyvin sirpalemainen. Raportoin analyysin tulokset yleisellä tasolla ja yksittäiset ilmaisut on huomioitu tyyppien muodostamisessa ja kvantitatiivista osaa varten laaditun kyselylomakkeen väittämiä muodostettaessa. Aineiston viittausten määrä vastaajittain on esitetty liitteessä 21. Havainnollistan liitteessä aineiston hyväksikäyttöä, eli osoitan, moneenko alkuperäiseen kategoriaan kunkin informantin tekstillä on viitattu ja montako viittausta kunkin informantin tekstistä olen saanut.

Raportoin vastaajamäärät tulosten yhteydessä koodeittain: ope, joka tarkoittaa tuutoriohjaajaa (esimerkiksi 7/14 tarkoittaa seitsemää vastaajaa neljästätoista), av, joka tarkoittaa alkuvaiheen opiskelijaa, kv, joka tarkoittaa keskivaiheen opiskelijaa ja lv, joka tarkoittaa loppuvaiheen opiskelijaa. Kirjaan sisennettynä suorat lainaukset informanttien vastauksista, ja merkitsen niiden yhteyteen myös vastaajakoodin (esimerkiksi ope 4, av 17, kv 29 ja lv 12).

Raportoin kvalitatiivisen opiskelija-aineiston tuloksia täydentämään kvantitatiivisen aineiston tulokset tutkimuskysymyksittäin. Opiskelijoiden taustatekijöiden yhteydet koulutusalan valintaperusteisiin raportoin luvussa 7.1.1. Koulutusalan valintaperusteiden ja taustamuuttujien yhteydet urasuunnittelun eri osa-alueisiin raportoin luvussa 9.

## 6. URAOHJAUS TUUTORIOPETTAJIEN NÄKEMYSTEN MUKAAN

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä on, millaista uraohjausta opiskelijat tarvitsevat tuutoriopettajien näkemysten mukaan. Tuutoriopettajia ohjaavana kysymyksenä esseessä oli: millaista uraohjausta opiskelijat mielestäsi tarvitsevat a) opintojen alkuvaiheessa, b) opintojen keskivaiheilla, c) opintojen loppuvaiheessa. Oletus uraohjauksen jakaantumisesta näihin vaiheisiin perustui aikaisempien tutkimusten tuloksiin. Tuutoriopettajien käsitykset opiskelijoiden tarvitsemasta uraohjauksesta raportoidaan luvuissa 6.1, ja sen alaluvuissa 6.1.1, 6.1.2 ja 6.1.3.

Toisena tutkimuskysymyksenä on, millaista uraohjausta opiskelijoille annetaan. Esseessä tuutoriopettajille esitettiin pohdittavaksi kysymykset, millä keinoin he voivat tukea uraohjauksella eri ammatillisessa kehitysvaiheessa olevia opiskelijoita, ja millaisella uraohjauksella he voivat valmistaa opiskelijoita epävarmaan työelämään, sekä millaista urasuunnittelua opiskelijan olisi heidän mielestään tehtävä henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassaan opintojen eri vaiheissa. Tulokset raportoidaan luvussa 6.2 ja sen alaluvuissa, 6.2.1, 6.2.2, 6.2.3 ja 6.2.4. Luvun lopussa, luvussa 6.3, verrataan tämän tutkimuksen keskeisiä tuloksia uraohjauksesta aikaisemmin saatuihin tutkimustuloksiin.

### 6.1 Uraohjauksen tarve opintojen eri vaiheissa

Tuutoriopettajien (14/14) käsitysten mukaan opiskelijoiden tarvitsema uraohjaus jakaantuu selkeästi opintojen alku-, keski- ja loppuvaiheeseen, ja ohjauksen tulisi sisältää eri asioita näissä opintojen vaiheissa. Uraohjauksen tavoitteena opintojen alkuvaiheessa on opiskelijan sitoutuminen opiskeluun, etenkin opintojen keskivaiheesta lähtien valmistautuminen työelämään ja opintojen loppuvaiheessa elinikäisen oppimisen omaksuminen. Uraohjaus voidaan nähdä laajana, tarkentavana tai täsmällisenä ohjauksena, jolloin laaja uraohjaus tarkoittaa koko opintojen ajan tapahtuvaa hyvin kattavaa ohjausta, jonka

tulee alkaa heti opintojen käynnistyessä, ja jollaista ammattikorkeakoulun uraohjauksen tulisi olla koko opintojen ajan.

Opintojen alkuvaiheessa tarvitaan laajaa uraohjausta eli näkökantojen ja näköalojen luomista tulevaisuudesta; mitä erilaisia mahdollisuuksia elämässä on toteuttaa itseään, millaisia töitä vastaavan koulutuksen hankkineet tekevät, millaisilla toimenpiteillä voi elantonsa hankkia. (ope 7)

Tarkentavan uraohjauksen tavoitteena on opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kasvu, johon ohjaaminen alkaa myös opintojen alkuvaiheessa, mutta joka korostuu ennen kaikkea keskivaiheessa ammatillisten opintojen ja harjoittelujen myötä. Valmistumisvaiheeseen kuuluu taas täsmällinen uraohjaus, ja se tarkoittaa aivan konkreettisia ohjaustoimenpiteitä työelämään siirtymiseen tukemisessa.

...voivat auttaa opiskelijaa tarkentavalla uraohjauksella eli neuvomalla opiskelijaa tämän niin halutessa omaa suuntautumistaan vahvistavien toimenpiteiden tekemisessä ja valitsemisessa. Uraohjauksen tulee viimeistään tässä vaiheessa olla korostetusti itsenäiseen päätöksentekoon kannustavaa ja omien valintojen perusteelliseen harkintaan ohjaavaa. (ope 7)

Opiskelijan valmistumisen ollessa näköpiirissä hänelle voidaan avata rekrytointikanavia ja opastaa häntä oma-aloitteisuuteen eli antaa tarvittaessa täsmennettyä uraohjausta. (ope 7)

### 6.1.1 Opintoihin sitouttaminen alkuvaiheen ohjauksen tavoitteena

Tuutoriopettajien (10/14) mukaan opiskelijoiden sitoutuminen opiskeluun on alkuvaiheen uraohjauksen tärkein tavoite. Ohjaajien näkemyksistä heijastuu juuri ammattikorkeakouluopinnoille ominainen työelämäläheisyys, jolloin työelämään valmistautuminen alkaa jo opintojen alkuvaiheesta, koska opintoihinkin pyritään sitouttamaan tulevan ammatin näkökulmasta. Opintojen alkuvaiheesta lähtien ohjauksessa tulee esitellä tulevan ammatin mahdollisuuksia ja toimintaympäristöä laajasti, ja pyrkiä myös laajentamaan tai tarvittaessa rajoittamaan opiskelijoiden sen hetkisiä näkemyksiä tulevasta työ- ja tehtäväkentästä. Opintojen sisältöjä pitäisi pyrkiä avaamaan niin että perusopintojen merkitys myöhemmin opittavia ammatillisia aineita varten ymmärrettäisiin. Myös valinnaisilla aineilla on suuri merkitys tulevan työuran kannalta, joten nämä aineet tulee esitellä juuri erilaisten työtehtävien näkökulmasta.

Opintojen alussa opiskelijat kirkastavat kuvaansa tutkinnosta, jota he ovat tulleet suorittamaan. Samalla he perehtyvät ammattiin, johon tutkinto johtaa, ja edelleen he perehtyvät erilaisiin tehtäviin/työpaikkoihin, joissa ko. ammattihenkilöt työskentelevät. (ope 1)

Ammattiaineet antavat opiskelijalle kuvaa tulevista työtehtävävaihtoehdoista. Tutoropettajan tulee olla käytettävissä selvittämään opiskelijalle mahdollisista rajoitteista, jotka opiskelijan valintaan liittyvät (esim. värisokeus, invaliditeetti, allergiat jne.) (ope 8)

Päätarkoituksena on aluksi saada opiskelijat tutustumaan oman koulutusohjelmansa opintosuunnitelmaan. Tavoitteena on pidettävä (12/14), että opiskelijat ymmärtävät tutkinnon mukaiset yleiset kompetenssit sekä koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit, ja myös ne ammattitaitovaatimukset, jotka heidän tulee saavuttaa koulutuksella. Tärkeää olisi, että opiskelijat kykenisivät näkemään myös tulevat harjoittelujaksot tavoitteellisina oppimisprosesseina ammatillisten osaamisvaatimusten saavuttamisen kannalta.

Opintojen alkuvaiheessa on mielestäni tärkeää selvittää koulutusohjelman yleiset kompetenssit ja koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit. Oleellista on selvittää, minkä ammattitaidon tason opiskelijalla on mahdollisuus saavuttaa koulutuksen suoritettuaan ("hyvä noviisi"). (ope 14)

Mikäli opiskelijalla on jo koulutukseen tullessaan selkeä näkemys tulevasta työympäristöstä, ohjataan opiskelijaa harjoitussuunnitelman laatimisessa työympäristöä tukeviin valintoihin. (ope 14)

Tärkeä opintoihin sitoutumista edistävä tekijä on opiskelijan oman osaamisen arvioimisen kehittymisen. Opiskelijan tulisi osata verrata omia valmiuksiaan, taitojaan, kehittymistarpeitaan ja opiskelumotivaatiotaan tuleviin opintoihin ja tulevan ammatin vaatimuksiin. Toisaalta yhtä tärkeää on, että myös tuutoriopettaja osaa arvioida opiskelijan valmiuksia, motivaatiota ja halua sitoutua tuleviin opintoihin ja työhön, jotta hän osaisi ohjata opiskelijaa yksilöllisesti.

Eli opiskelijat on syytä saada peilaamaan omia kykyjään, valmiuksiaan, motivaatiotaan ja intressejään tulevaisuuden työhön ja tehtäviin liittyviin odotuksiin ja tarpeisiin. (ope 3)

Siksi on tärkeää, että jo opintojen alkuvaiheessa käy selville, mitä juuri se ala heille tarjoaa ja myös mitä vaatimuksia opinnot asettavat. Tutoropettajan täytyy nähdä asiat realistisesti ja auttaa opiskelijaakin avaamaan silmänsä. (ope 11)

Kieltenopetuksessa koen antavani paljon uraohjaukseen liittyviä asioita, kun käymme läpi työpaikkoja ja erilaisia työtehtäviä. Mietimme itse kunkin valmiuksia, vahvuuksia ja heikkouksia. (ope 11)

Alkuvaiheessa opiskelijoille on useimmiten hyvin epäselvää, mitä tulevat opinnot pitävät sisällään, ja erityisesti niillä opiskelijoilla, jotka tulevat oppilaitokseen lähinnä sattumalta, on vaikeuksia sitoutua opintoihin (5/14). Muutama tuutoriopettaja (4/14) omaa vankan näkemys, että tällaisia sattumalta ammattikorkeakouluun tulevia, lähinnä ajautuneita opiskelijoita, on useita, ja että heillä ei ole juuri minkäänlaista käsitystä tulevasta amma-

tista. Koulutuslavalinnan arvioidaan (1/14) olevan joillekin opiskelijoille sattumanvaraista myös sen tähden, että he kuuluvat siihen ihmisryhmään, jolle on tyypillistä pohtia läpi elämänsä valitun alan sopivuutta. Tuutoriopettajien mukaan opettajien keskuudessa vallitsee yleisesti näkemys, että opintoihin ajautuneina tulleiden opiskelijoiden olisi syytä puntaroida alavalintaansa heti alkuvaiheessa ja päästä selvyyteen mahdollisimman nopeasti, onko opiskelupaikka sellainen, minne he haluavat. Tuutoriopettajien näkemysten mukaan jotkut opettajat suhtautuvat sattumalta opintoihin tulleiden opiskelijoiden opintojen keskeyttämiseen heti alkuvaiheessa ymmärtäväisesti, jopa kannustavasti. He ovat sitä mieltä, että alavalinnassaan epäonnistuneiden opiskelijoiden kannattaa keskeyttää opinnot jo alkuvaiheessa, etteivät he haaska aikaansa turhaan väärässä paikassa.

SAMKissa opintonsa aloittava opiskelija on muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta varhaisaikainen, jonka käsitys tulevasta työelämästä saati työtehtävistä on harvoin tarkkaan jäsentynyt. (ope 7)

On henkilöitä, joille toiveammatti on itsestäänselvyys jo hyvinkin varhain, mutta moni voi vielä aikuisiälläkin pohtia valintojaan. (ope 5)

Useat opiskelijat tulevat opiskelemaan ”ajautuneina” johonkin ilman sen syvempää motivaatiota juuri kyseiselle alalle. - - - Tutoropettajan täytyy nähdä asiat realistisesti ja auttaa opiskelijaakin avaamaan silmänsä. --- Kuluu muuten hukkaan liian monta vuotta, kun lyödään päätä seinään. (ope 11)

... opiskelemaan hakeva tarvitsee henkilökohtaista uraohjausta onnistuneen ammatti- ja koulutusvalinnan tekemiseen, jolloin vältetään sekä opiskelijalle että organisaatiolle ”turhasta opiskeluvuodesta” syntyvät haitat. (ope 10)

### 6.1.2 Työelämään valmistautuminen keskivaiheen ohjauksen tavoitteena

Opintojen alkuvaiheessa opiskelijoiden käsitykset työelämästä ja työtehtävistä ovat vielä hatarammat kuin tulevista opinnoista (13/14). Opintojen alusta lähtien opiskelijalle tulee pyrkiä esittelemään tulevan ammatin mahdollistamat erilaiset työnkuvat, ja tukea ennen kaikkea opiskelijan omaa näkemystä tulevasta ammatista. Opintojen keskivaiheessa ammattikorkeakoulussa opiskellaan ammatillisia aineita, ja ohjaamistarve liittyy näiden ammatillisuutta syventävien aineiden ja harjoittelupaikkojen valintoihin. Opiskelijoita olisi ohjattava pohtimaan, miten tärkeitä nämä valinnat ovat tulevien työmahdollisuuksien kannalta. Ohjaajan olisi myös tuettava aikaisemmin opitun ja uusien oppisisältöjen sekä teoriaopintojen ja käytännön harjoittelun toisiinsa nivoutuvaa oppimista syventävää vaikutusta.

Opintojen edetessä ammatillisiin opintoihin opiskelija kirkastaa kuvaansa eri toimintaympäristöistä ammatissaan.(ope 1)

Insinööriopiskelijat, jotka ovat selvittäneet alun matematiikat ja fysiikat, ovat jo päämäärätietoisia – heille ei tarvitse avata enää opintojen sisältöjä. (ope 11)

Suuntautumisvaihtoehtoja valittaessa he tarvitsevat tukea päätöksilleen, ellei asia ole heille selvä. Eli mitä seuraa mistäkin valinnasta tulevia työtehtäviä ajatellen. (ope 11)

Vahvistetaan opiskelijan käsitystä teorian ja käytännön integroimisen tärkeydestä toiminnan perusteena ja itsensä kehittämisessä. (ope 14)

Tuutoriopettajilla (11/14) on lähes yhtenäinen näkemys siitä, millaista uraohjausta opiskelijat tarvitsevat opintojen keskivaiheessa. Tuutoriopettajat pitävät tiivistä työelämäyhteistyötä ammattikorkeakoulun uraohjauksen rikkautena, koska juuri työharjoittelussa opiskelijat saavat hyvän kuvan tulevasta työstään käytännössä. Työkokemuksen ohella opiskelijan itsetuntemusta suhteessa tulevaan työhön pystytään laajentamaan erinomaisesti harjoittelusta saadun palautteen ja itsereflektion avulla. Lisäksi kesätyöpaikat tukevat opiskelijan ammatillista kasvua, ja harjoittelupaikoista moni opiskelija saa kesätyöpaikan. Opiskelijan ei ole mahdollista saavuttaa näitä oppimistavoitteita, jos hän ei jostain syystä suorita harjoittelujaan opintojen kanssa limittäin, vaan tekee kaikki harjoittelujaksot peräkkäin. Tällainen tilanne syntyy, jos opiskelija ei esimerkiksi löydä itselleen harjoittelupaikkaa aikaisemmissa opintojen vaiheissa, vaan vasta juuri ennen valmistumista. Harjoittelu on mahdollista suorittaa myös tällä tavoin tekniikan ja liiketoiminnan aloilla, vaikka se ei ole suosittelavaa.

Ohjataan opiskelijaa näkemään eri harjoittelujaksot tavoitteellisena oppimisprosessina koko koulutuksen ajan ammatillisen asiantuntijuuden osaamisvalmiuksien saavuttamiseksi. (ope 14)

Myös kesätyöt jne. tukevat myöhempää työelämää, joka olisi myös saatava selkeästi opiskelijalle mieleen. (ope 5)

Opintojen keskivaiheilla ohjataan ja tuetaan opiskelijaa tavoitteellisen osaamisen kehittämiseen eri harjoittelujaksoilla palautteen ja itsereflektion avulla (vahvuudet/kehittämishaasteet). (ope 14)

Ongelmaksi saattaa muodostua siis se, että opiskelijat suorittavat kaikki harjoittelunsa kerralla vasta opintojen loppuvaiheessa, eikä se tue ammatillisen kasvun ajatusta. (ope 10)

Uraohjauksen on erittäin haasteellista työelämän suhdannevaihteluiden takia. Nyt 2010-luvulla työurat perustuvat pitkälti kaikenlaiselle epävarmuudelle, jolloin tyyppillistä on työllistyminen lyhyisiin ja määräaikaisiin työsuhteisiin ja uhkana on jopa työttömyys. Toisaalta hyvän työllisyyden aikana työpaikkojen edustajat houkuttelevat opiskelijoita jäämään työmarkkinoille jo ennen valmistumista, jolloin opinnot saattavat jäädä lopullisesti kesken. Työsuhdanteiden vaihdellessa eri aikoina ohjaajat pyrkivät ennakoimaan työelämän kehittymistä ja eritoten opiskelijoiden työllisyysmahdollisuuksia. Opiske-



lijoille esitellään erilaisia työnhakumahdollisuuksia ja –kanavia paitsi valmistumisvaiheessa, niin myös jo opintojen keskivaiheessa, jotta opiskelijoiden olisi helpompi löytää kesätöitä. Ohjaajat ovat oppineet myös ennakoimaan, että opiskelijoiden alkuvaiheen selkeätkin urasuunnitelmat saattavat muuttua juuri opintojen keskivaiheilla, kun opiskelija on päässyt tutustumaan työelämään.

Opettajan tulee kertoa, että nykyisin työura sisältää lukuisia työsuhteita. On jopa suotavaa, että työtehtäviä vaihdetaan viiden – kuuden vuoden välein. (ope 8)

Epävarmassa työelämässä on tärkeää kaikki se, mikä on tärkeää silloinkin, kun työmarkkinat vetävät varmasti opiskelijat mukaansa, mutta ehkä suurempi annos kunnianhimoa ja samalla nöyryyttä auttaa opiskelijaa aikanaan sijoittumaan omalle alueelleen. (ope 1)

Tuo urasuunnittelu voi olla epävarmaa, eli suunnitelmat voivat muuttua ja usein muuttuvatkin opintojen edetessä. Tämä siitä syystä, ettei opiskelija useinkaan tiedä liiketalouden mahdollisuuksista tai osa-alueista juuri mitään tai ollenkaan. (ope 3)

Työelämälähtöisyyttä korostetaan voimakkaasti myös **loppuvaiheen uraohjauksessa** (12/14). Opintojen loppuvaiheessa opiskelijoilla on jo selkeä kuva tulevasta työstä, ehkä työpaikastakin. Opinnäytetyö voi toimia käyntikorttina työpaikkaan, ja opinnäytetöitä tulisi ohjata tekemään hankkeistettuina johonkin määrättyyn yritykseen. Jo opinnäytetyön aihevalintaa tulisi tukea juuri siltä alueelta, johon opiskelija suunnittelee työllistyvänsä. Opinnäytetyön ohella harjoittelupaikat avaavat mahdollisuuksia työllistyä, ja useimmiten opiskelijan työpaikka löytyykin loppuvaiheen harjoittelupaikasta. Tukemalla oikeanlaisesti ja vahvasti viimeisen harjoittelupaikan valintaa, ohjauksella pystyy vielä avartamaan opiskelijan näkemystä tulevasta ammatista.

Loppuvaiheessa opiskelijat ovat sitten jo valinneet suuntautumisvaihtoehdonsa ja tietävät, mitä heistä tulee ja millaisiin työtehtäviin he hakeutuvat. (ope 11)

Opiskelijan ensimmäinen työtehtävä liittyy usein yritykseen, jolla hän tekee opinnäytetyönsä. Opinnäytetyössä opiskelija saa tuntumaa tulevaan työtehtäväänsä ja voi olla käyttämättä työtarjousta jos työtehtävä ei tunnu mielenkiintoiselta tai opiskelijan taipumukset eivät tue tulevaa työtehtävää. (ope 8)

Opintojen loppuvaiheessa harjoittelun ja opinnäytetyön tekeminen tukevat hyvässä tapauksessa vahvasti opiskelijan urapolkua. (ope 8)

Opintojen loppuvaiheessa osalla opiskelijoista on jo selkeä kuva tulevasta työstään/työpaikastaan ja opiskelijan suuntautumista siihen voidaan tukea mahdollistamalla hänelle harjoittelu hänen toivepaikassaan, jolloin opiskelijalla on hyvät mahdollisuudet saada jatkossa palkallinen työ tästä paikasta. ...voidaan tarjota harjoittelupaikkavaihtoina opiskelijalle uusia mahdollisuuksia löytää ”se oma juttunsa”. (ope 1)

Opinnäytetöiden osalta ammattikorkeakoulun työelämälähtöisyys tulee hyvin esille hankkeistettujen opinnäytetöiden yleisyytenä. Opinnäytetyö on hankkeistettu, jos yksi seuraavista kriteereistä täyttyy: 1) työelämä maksaa joko koululle tai opiskelijalle työn tekemisestä, 2) opinnäytetyölle on nimetty ohjaajaksi työelämän edustaja, tai 3) työyhteisön tarkoituksena on alusta lähtien hyödyntää opinnäytetyön tuloksia omassa toiminnassaan. Vuonna 2009 hankkeistettuja opinnäytetöitä oli AMKOTA-tietokannan mukaan jo 81 % kaikista ammattikorkeakoulujen opinnäytetöistä. (AMKOTA-tietokanta.) Sen sijaan Lavikaisen (2010) tutkimuksen mukaan vain 29 % opinnäytetöiden aihevalinnoista oli ohjannut työntekijän tai toimeksiantajan ehdotus. Pääasiassa opiskelijoiden aihevalintaan oli vaikuttanut oma kiinnostus (53 %) kyseisestä aihealueesta. (Lavikainen 2010, 83.) Tässäkin nyt käsillä olevassa tutkimuksessa opettajat näkivät tärkeimmäksi ohjata ja tukea juuri opiskelijoiden omaa opinnäytetöiden aiheiden valintaa, vaikka Lavikainen (2010) on pystynyt osoittamaan, että muita opiskelijoita tyytyväisempiä opinnäytetyön ohjaukseen ovat ne, jotka ovat valinneet työn aiheen työntekijän tai toimeksiantajan ehdotuksesta. (Lavikainen 2010, 86.)

Loppuvaiheen uraohjausta pidetään onnistuneena, jos opiskelijat kokevat löytäneensä oman paikkansa työelämässä (2/14). Loppuvaiheen uraohjauksessa pidetään tavoitteena, että opiskelijat hallitsevat yleiset työelämätaidot, käyttäytymistaidot ja esimerkiksi esiintymistaidon tulevia työhaastatteluja varten. Työpaikoille haetaan nimenomaan ”hyviä tyyppejä”, joilla on ammatillisten kompetenssien lisäksi sosiaalisia taitoja.

Mielelläni korostan työssäni ns. hyvää tyyppiä, joka on kuitenkin ihminen itse koulutuksesta huolimatta/riippumatta. Siksi käytöstapoja ym. täytyy hioa vielä ammattikorkeakoulussakin. (ope 11)

Loppuvaiheen ohjauksesta on erotettavissa vielä erikseen valmistumisvaiheen uraohjaus. Valmistumisvaiheessa opiskelijaa valmennetaan siirtymään työelämään aivan konkreettisin toimenpitein. Tähän valmentamiseen kuuluu CV:n tekemisen ohjaus, työhakutaitojen ja työnhakumenettelyn opettaminen, verkostotyöskentelyn ohjaaminen työnhaussa, sekä työnhakuväylien ja rekrytointikanavien hallinnan ohjaaminen.

### **6.1.3 Elinikäiseen oppimiseen ohjaaminen loppuvaiheen ohjauksen tavoitteena**

Opintojen loppuvaiheessa opiskelijaa ohjataan katsomaan pidemmälle tulevaisuuteen kuin vain ensimmäisen työpaikan löytymiseen (4/14). Uraohjauksen ei tule loppua valmistumiseen, vaan kattavaan uraohjaukseen kuuluu myös opintojen jälkeinen aika. Opiskelijoita tulee opastaa pohtimaan ammatillisia kehittymistarpeitaan myös jatkossa, koska oppimisen ja kasvun tulee jatkua valmistumisen jälkeenkin. Ohjaaminen elinikäiseen oppimiseen on yksi keskeisimmistä uraohjauksen tavoitteista, ja opiskelijan tulee

ymmärtää vastuunsa opinnoistaan sekä työmarkkina-arvonsa ylläpitämisestä ja kehittämisestä myös ammattikorkeakouluopintojen jälkeen (5/14). Tähän pyritään informoimalla opiskelijaa erilaisista jatko-opintomahdollisuuksista.

Opintojen loppuvaiheessa informoidaan opiskelijoita ammatillisesta jatko- ja täydennyskoulutusmahdollisuuksista. (ope 12)

Koska työmarkkinoiden pitkän aikavälin kehitystä on vaikea ennustaa, on ainut kestävä urasuunnittelun pohja ihmisen omista arvoista, tarpeista ja kiinnostuksista. Tästä johtuen urasuunnittelua ei saisi erottaa yksilön muusta elämäntilanteesta, vaan tulevaisuuden suunnittelua olisi tarkasteltava laaja-alaisena elämäntilanteen suunnitteluna. (ope 8)

Toisaalta voidaan pohtia, onko jatko-opinnoista tiedottaminen oikein ajoitettu, kun se toteutetaan vasta aivan opintojen loppuvaiheessa, kun elinikäiseen oppimiseen kasvattamisen pitäisi olla mukana koko opintojen ajan. On kuitenkin huomattava, että koko opintojen ajan työstettävässä hops-prosessissa tähdätään siihen, että opiskelija motivoituu ja sitoutuu koko elämän kestäväan oppimisprosessiin. Elinikäiseen oppimisprosessiin kasvattaminen saa tukea Onnismaan (2007, 15–16) tutkimuksesta, jonka mukaan ohjaus on viime vuosikymmeninä laajentunut opinto- ja uraohjauksesta ennemminkin yleiseksi elämänsuunnittelun menetelmäksi. Tässä nyt käsillä olevassa tutkimuksessa ohjaajat pitävät opinnoissa käytettäviä opetusmenetelmiäkin sellaisina, että ne tukevat valmiuksia elinikäiseen oppimiseen. Näitä opetusmenetelmiä pidetään itseohjautuvuutta tukevinä, itsearviointitaitoja kehittävinä, sekä omia kehittämishaasteita suhteessa osaamiseen ja ammatin vaatimuksiin tunnistavina.

Käytetään opetusmenetelmiä, jotka tukevat erityisesti opiskelijoiden itseohjautuvuutta, itsearviointi- ja vertaisarviointitaitoja (esim. Problem Based Learning). Opintojaksoon liittyvillä tehtävillä, kuten oppimispäiväkirjan työstämisellä, jossa opiskelija reflektoi tieto-taitoperustan kehittymistä. (ope 14)

Ammattikorkeakouluille on asetettu elinikäiseen oppimiseen tähtäävä tavoite. Asetuksessa on esitetty, että opiskelijalle tulisi taata valmistumisen jälkeen edellytykset asianomaisen alan kehityksen seuraamiseen ja ajan tasalla pysymiseen, sekä valmiudet jatkuvaan koulutukseen. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352). On pystytty osoittamaan, että ammattikorkeakouluopinnot myös antavat hyvät valmiudet ammatissa kehittymiseen valmistumisen jälkeen. Näin arvioi jopa 62 % Lavikaisen (2010) tutkimuksen vastaajista ja 45 % aikaisemmin toteutetun Markkulan (2006) tutkimuksen vastaajista. Sen sijaan yhtä hyvin ei ollut parantunut opiskelijoiden arvio kyvystä seurata alan kehitystä ja osallistua itse alan kehittämiseen. Kehittämisen osalta tulos oli näiden kahden tutkimuksen välillä parantunut vain viitisen prosenttia. (Lavikainen 2010, 89–90; Markkula 2006, 64.)

## 6.2 Opiskelijoille annettava uraohjaus ja sen toteuttamisen edellytykset

Tuutoriopettajat arvostavat uraohjausta ja haluavat toteuttaa sitä opiskelijoiden tarpeista lähtevänä, osittain yksilöllisenä prosessina. Ohjausta toteutetaan sekä henkilökohtaisena että ryhmäohjauksena, ja monimuotoisen ohjausprosessin lisäksi joissakin tilanteissa ohjaukseksi riittää pelkästään jonkin yksittäisen tiedon antaminen tai vähäinen neuvonta. Ohjaajat eivät usko, että kenestä tahansa opettajasta on tuutoriksi, vaan ohjaajat haluavat, että **tuutoriopettajalle tulisi asettaa (7/14) erilaisia vaatimuksia ja edellytyksiä tuutorina toimimiselle**. Ensinnäkin ohjaajana toimivan tulisi kyetä tunnistamaan opiskelijoiden erilaiset ohjaustarpeet ja ohjaajan olisi osattava kuunnella opiskelijoita aidosti (9/14). Ohjaajalla tulisi olla erityistä ammatillista ohjausosaamista, sekä halua ja motivaatiota toimia ohjaajana, ja hänen tulisi olla sitoutunut ohjaajan rooliinsa. Lisäksi ohjaajan tulisi hallita konkreettisia ohjaamiseen kuuluvia taitoja (13/14), kuten opiskelijan motivointi, sitouttaminen, tukeminen, mahdollisuuksien tarjoaminen, keinojen avaaminen, kannustaminen ja rohkaisu, väärin käsitysten oikominen ja erilaisten vaihtoehtojen tuominen tilanteisiin.

Kaikki eivät sovi tuutoreiksi, se ei ole hanttihommaa. Tuutorin valintaan tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Tuutorit tulee valita tarkan ja yhteisen keskustelun pohjalta. (ope 4)

Olisin sitä mieltä, että ura-ohjaajat on olisi syytä valita todella huolella, koska huonolla asenteella ei saada kuin ”sutta ja sekundaa”. Halu ja motivaatio toimia tuossa vastuullisessa tehtävässä on huomattavasti tärkeämpää kuin osaaminen ja kokemus. (ope 3)

Vaatii aikamoista ihmistuntemusta ja kykyä kuunnella, kun tutustuu moneen uuteen ihmiseen, heidän vahvuuksiinsa ja kehitymisprosesseihinsa. Kasvun tukemiseen eivät kaikki pysty. Ihmisen kohtaaminen kokonaisuena on iso haaste. (ope 4)

Keskusteluissa katsastetaan aina taakse, mutta erityisesti eteenpäin opintojen kulua, opiskelijoiden mahdollisuuksia ja erilaisten valintojen edelleen suomina mahdollisuuksia. Ryhmätutor tulee tutuksi opiskelijoidensa kanssa, jolloin hän voi nähdä opiskelijan vahvuuksia/taipumuksia/puutteitakin. (ope 6)

**Ohjaussuhteen luonteella on merkitystä** tehokkaassa ohjausprosessissa (5/14). Uraohjausta toteutetaan henkilökohtaisessa, yksilöllisessä ja luottamuksellisessa suhteessa, ja suhde elää, muuttuu ja kehittyy ohjausprosessin myötä. Tuutoriopettajat pyrkivät osoittamaan olevansa ohjaajan roolissaan juuri opiskelijaa varten. Ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutusta pidetään tärkeänä, eli vuorovaikutus on parhaimmillaan aitoa, roolijako on tasa-arvoinen, sekä työnjako selkeä ja opiskelijan itsenäisyyttä tukeva (1/14). Yksi tärkeimmistä elementeistä on ohjauksen oikea-aikaisuus, eli tuutoriopettajan on oltava käy-

tettävissä juuri silloin, kun opiskelija tarvitsee ohjausta (2/14). Sen lisäksi, että ohjaajan tulee olla tavoitettavissa, hänen tulee olla aidosti läsnä ohjaustilanteissa.

Ohjaussuhde on mielenkiintoinen polku, johon opiskelijat kutsutaan. Se on jatkuvaa peilaamista, kysymyksiä, vastauksia, etsimistä ja ihmettelyä. (ope 4)

Tässä yhteydessä on korostettava opinto-ohjaukseen liittyvää luottamuksellisuutta. Ohjauskeskustelut ovat aina luottamuksellisia ja ohjaajalla on vaihteluvallisuus. (ope 1)

Opiskelijalla on myös vastuu ohjausprosessin onnistumisesta, eli opiskelija on omalta osaltaan vastuussa ohjaussuhteen muodostumisesta ja ennen kaikkea tarjotun ohjauksen käyttämisestä (10/14). Ammattikorkeakoulussa on asetettu onnistuneen ohjausprosessin tavoitteeksi itseohjautuva opiskelija, joka kykenee itsenäiseen päätöksentekoon ja ongelmanratkaisuun. Tuutoriopettajien mukaan aina tulee kuitenkin olemaan myös niitä opiskelijoita, joilla on vaikeuksia tunnistaa omaa osaamistaan tai osaamattomuuttaan ja kehittymistään, joten heidän on vaikeaa tehdä suunnitelmia tulevaisuudestaan. Tällaiset opiskelijat koetaan ohjauksen kannalta erityisen haasteellisiksi. Kuitenkin ainoastaan yhden tuutoriopettajan mielestä opiskelijaa tulee pitää päävastuussa ohjausprosessin onnistumisesta, eli itseohjautuvaksi kasvamisestaan.

Opiskelijan on sijoitettava opiskelu oikeaan vaiheeseen elämässään, sitouduttava opiskeluun ja otettava tarjottu tuki ja ohjaus vastaan. Opiskelijan tulee käydä suunnitelmiaan läpi tutorin kanssa, esitettävä toiveitaan ja tartuttava mahdollisuuksiin. (ope 1)

Joskus on opiskelijoita, jotka elävät illuusoiden maailmassa kuvitellen itsestään suurempaa, mihin rahat riittävät ja heille täytyy tehdä selväksi, mitä vaatimukset ovat ja selviytyvätkö he niistä. (ope 11)

Korkeakoulussa uraohjaukseen suhtaudutaan pääosin positiivisesti, mutta ohjaajat kokevat työtänsä aliarvostettavan, kun jotkut opettajat tuovat joissain tilanteissa esille hyvin negatiiviset käsityksensä ohjauksesta. Nämä opettajat pitävät ohjausta jopa opiskelijan itsenäisyyttä estävänä ja itseohjautuvaksi kasvamista häiritsevänä toimintana. Koska tuutoriopettajana toimimiselle ei ole asetettu mitään pätevyysvaatimusta, on täysin mahdollista, että tällaisen asenteen omaava opettaja valitaan tuutoriksi, jos ohjauksella saadaan jonain lukuvuonna täytettyä hänen tuntiresurssinsa.

Ohjaus ymmärretään usein väärin; paapomisena ja kuoliaaksiymmärtämisenä, mikä olisi opiskelijan itsenäistymistä estävää – tätä ohjaus ei ole. (ope 5)

Tuutoriopettajat toteuttavat hyvää uraohjausta **monipuolisten yhteistyökanaviensa avulla**. Tuutoriopettajat tekevät yhteistyötä muiden opettajien, opiskelijoiden vanhempien, ammattikorkeakoulun henkilökunnan, muiden oppilaitosten edustajien, työhal-

linnon organisaatioiden ja ennen kaikkea työelämän edustajien kanssa. Työelämäyhteistyön merkitys koetaan näistä suurimmaksi (11/14). Ohjaajien toimivat työelämäyhteydet mahdollistavat opiskelijoille hyvät harjoittelupaikat, kesätyöpaikat ja opinnäytetyöt yrityksiin, sekä osallistumisen erilaisiin yritys yhteistyöprojekteihin. Myös keskeisten työelämäedustajien läsnäoloa opetuksessa ja ohjauksessa pidetään tarpeellisena ja tärkeänä asiana, vaikkei tätä mahdollisuutta aina pystytä hyödyntämään toivotulla tavalla. Määrärahojen vähenemisen takia esimerkiksi lääkärrien asiantuntijaluentoja hoitoalan opiskelijoille on karsittu, ja tätä pidetään hyvin negatiivisena signaalina opiskelijoille eri ammattien edustajien yhteistyöstä. Yhtenä keskeisenä uraohjauksen elementtinä pidetään sitä, että opiskelijoita ohjataan toimimaan moniammatillisissa työryhmissä ja oman ammattialansa verkostoissa jo opintojen aikana, jotta he tottuvat moniammatilliseen työskentelyyn.

Lisäksi tulisi olla mielellään muiden opettajien kanssa käyty keskustelua opiskelijan valmiuksista, etenemisestä ja erityisesti mahdollisista vaikeuksista opinnoissa joissakin tavoiteammattiin/-tehtävään liittyvissä keskeisissä opinnoissa. (ope 8)

Opiskelun ajan pitää valmistautua työskentelemään moniammatillisissa työryhmissä. Tämä edellyttää keskeisten yhteistyökumppaneiden läsnäoloa opetuksessa. Esim. jatkuvat yhteistyösuhteet eri alojen lääkäreihin ovat tarpeen. (ope 4)

Erilaisten yhteistyösuhteiden merkitystä ohjauksessa puoltavat kansainväliset tutkimukset, joiden mukaan ohjaus prosessina on niin kompleksinen, että siinä tarvitaan eri alojen asiantuntemusta. Ohjauksen sisältö rikastuu, kun siihen tulee erilaisia näkökulmia. Esimerkiksi kun tuutoriopettaja tekee läheisesti yhteistyötä muiden opettajien kanssa, hänellä on mahdollisuus saada ajoissa tietoa sellaisten opiskelijoiden ilmeisestä ohjaustarpeesta, jotka eivät itse tulisi hakeutumaan ohjaukseen. (Schultheiss ym. 2009, 319–326.) Oppilaitoksen alumnien käyttö uraohjauksessa on sangen vähäistä, vaikka tuutoriopettajat uskovat, että alumnien avulla työelämä saataisiin tuoduksi lähemmäs opiskelijaa. Vain pari tuutoriopettajaa hyödyntää alumneja erilaisten opiskelu- ja urapolkujen kertojina. Muita työelämäyhteistyömuotoja alumnitoiminnan ohella ovat yritysvierailut, jotka avartavat opiskelijan urasuunnittelua.

Ensimmäisen vuoden ylioppilaat viedään ammattialan seminaarit opintojakson aikana tutustumaan tulevaan alaansa. Esimerkiksi Sachtleben Pigmentissä (ent. Kemira) opiskelija tapaa meiltä valmistuneita ammattikorkeakouluinsinöörejä ja kuulee insinöörin työnkuvasta. (ope 8)

Opintojen alkuvaiheessa uskoisin monelle opiskelijalle olevan hyödyllistä useiden eri ammattivaihtoehtojen esittelyn. Esittely voisi olla luokassa tapahtuvaa opettaja-johtoista tai mahdollisuuksien mukaan eri alojen ammattilaisten vierailuiden avulla tapahtuvaa. (ope 13)

Uraohjaukselle asetetaan (14/14) myös **reunaehdot**, jotka ovat edellytyksiä hyvän ohjausprosessin toteuttamiselle. Reunaehdot ovat tuutoriopettajalle asetetut vaatimukset, ja yhteistyön merkitys, mitkä jo raportoitiin. Lisäksi reunaehdot ovat vaatimukset järjestelmälle (3/14), organisaation tuki opiskelijalle (5/14) ja organisaation tuki tuutoriopettajalle (1/14). Ammattikorkeakoulun hallinnollisen ohjausjärjestelmän vaatimuksena on turvata resurssit, mikä mahdollistaa ammattitaitoisen ja oikein ajoitetun ohjauksen sekä tuutoriopettajien työelämäyhteyksien hyödyntämisen. Tuki opiskelijoille tarkoittaa riittävän ohjauksen varmistamista eli ohjausresurssoinnin takaamisen. Lisäksi organisaation olisi taattava tuutoriopettajalle myös henkinen tuki ja arvostus.

Tämä kaikki edellyttää sitä, että meillä on suunnitelmallisuutta toiminnassa, työkalut, sitoutuneet uraohjaajat ja riittävästi aikaa. (ope 3)

Olisi tärkeää lisätä ammattitaitoista ohjaushenkilökuntaa. (ope 5)

Tuutoriopettajat (14/14) käyttävät ohjauksessaan erilaisia **välineitä ja testejä** (Luku 6.2.1). Hopsia (9/14) pidetään myös uraohjauksen välineenä, koska hopsin nähdään olevan opiskelijan työkalu, jonne hän kirjaa konkreettisesti urasuunnitelmansa. Myös vertaistutorointia pidetään (3/14) ohjauksen välineenä. Vertaistutoroinnilla tarkoitetaan opiskelijan saamaa tukea ja palautetta opiskelijakavereilta sekä hänen saamiaan ohjeita ja neuvoja ylemmiltä kurssilaisilta. Lisäksi sellaiset opetukseen liittyvät asiat, kuten harjoittelusuunnitelma, koko harjoitteluprosessi, johon kuuluvat palaute, sekä tavoite- ja arviointikeskustelut, opinnäytetyö ja työelämäprojektit, sekä myös kesätyöt ja muu työskentely toimivat uraohjauksen välineinä, kuten myös kansainvälinen vaihto, yrittäjyyskasvatus, yrityskäynnit ja opettajien kertomukset erilaisista ammasteista, jotka palvelevat uraohjausta.

Yksi mielenkiintoinen näkökulma ohjaukseen ja urasuunnittelun tukemiseen on verkon ja internetin käyttäminen ohjauksen tukena. Uraohjauksen välineenä verkossa voidaan esitellä erilaisia vaihtoehtoja. (ope 11)

Opiskelijan oman Hopsin merkitys uraohjauksessa on mielestäni aika merkittävä. Omalla Hopsillaan opiskelija suunnittelee ja seuraa omia opintojaan. (ope 1)

Kannattaa myös haastatella ylempien vuosikurssien opiskelijoita, joilla on jo alan työkokemusta. (ope 6)

Oman yrityksen perustamisesta pitää myös antaa tietoa, koska aina on opiskelijoita, joita kiinnostaa yrittäjyys. (ope 8)

Välineinä itsetuntemuksen lisäämiseen käytetään esimerkiksi oppimisprofiilia ja reflektointia. Internetistä löytyviä testejä ja itsearviointityökaluja, kuten SWOT:a, taitoinventaaria ja resurssianalyysia, sekä erilaisia ammatinvalintatestejä käytetään itseanalyysien,

päätöksenteon ja ongelmanratkaisun tukemisessa. Vuorisen (2006, 154) Suomessa ohjausalan ammattilaisille kaikilla eri kouluasteilla teettämän tutkimuksen mukaan internetiä hyödynnettiin eniten juuri itsearviointiharjoituksissa. Sen sijaan muutostilanteiden kohtaamiseen valmistautumisessa tai opiskelijoiden jatko suunnittelun toimeenpanon eli elinikäisen oppimisen tukemiseen internetiä ei tutkimuksen mukaan käytetty, kuten ei tämänkään nyt käsillä olevan tutkimuksen mukaan.

### 6.2.1 Ammatillisen persoonan tukeminen

Uraohjauksella tuetaan (14/14) opiskelijan ammatillisen persoonallisuuden kehittymistä. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi opiskelijoille teetetään erilaisia itsetunto-, orientatio- ja tiedonhakuharjoituksia. Opiskelijaa ohjataan tuntemaan itsensä ja oma ammatikuvansa erilaisten välineiden, kuten reflektion, hopsin, harjoittelun, opinnäytetyön ja erilaisten verkkotyökalujen avulla, sekä käyttämällä itsetuntemusta lisääviä opetusmenetelmiä. Opiskelijan oppimisen ja kehittymisen haasteiden katsotaan nousevan oman kuvan ja ammattikuvan kohtaamattomuudesta, ja silloin kun ohjauksessa pystytään vastaamaan juuri näihin haasteisiin, ammatillisen persoonallisuuden kasvu mahdollistuu.

Opiskelijalle selvitetään ”työkaluja” (mm. itsetuntemus, oppimisprofiili, reflektointi...) joita hän voi käyttää ammatillisessa kasvussa. (ope 1)

Oppimisen keskivaiheessa opiskelijan tulisi syventää taitojaan analysoida itseään ja tietotaito-osaamistaan ja tältä pohjalta ohjata omaa oppimistaan asettamalla itselleen kehittämishaasteita niin teoriaopintoihin kuin harjoitteluun. (ope 14)

Opintojen loppuvaiheessa opiskelijan tulisi arvioida näkemystään oman ammatinsa kokonaisuudesta; vastuualueista ja arvioida omia valmiuksia ja kehittämishaasteitaan eri osaamisalueilla. (ope 14)

Hops-prosessissa, joka edustaa ohjausprosessia kokonaisuudessaan selvitetään opiskelijan käsitykset itsestään eli millainen itsetuntemus hänellä on. Itsetuntemukseen nähdään kuuluvan persoonan vahvuudet, heikkoudet, taipumukset, voimavarat, kehitymis- ja oppimistarpeet suhteessa tulevaan ammattiin sekä käsitys itsestä oppijana. On tärkeää myös selvittää (5/14), millainen motivaatio opiskelijalla on koulutukseen ja tulevaan ammattiin, ja miten valmis hän on sitoutumaan oppimis- ja ohjausprosessiin. Lisäksi opiskelijan näkemykset tulevasta ammattikuvasta, tulevasta työstä, työympäristöstä ja muuttuvasta työelämästä kuuluvat niihin asioihin, jotka käsitellään henkilökohtaisessa ohjauksessa.

Eli opiskelijat on syytä saada peilaamaan omia kykyjään, valmiuksiaan, motivaatiotaan ja intressejään tulevaisuuden työhön ja tehtäviin liittyviin odotuksiin ja tarpeisiin. Tällä tavoin voidaan saada oikaistua mahdollisia virheellisiä käsityksiä ammateista ja tehtävistä, ja jopa löytää opiskelijalle ”oikeampi” tai paremmin soveltuva tulevaisuuden ammatti/tehtävä. (ope 3)



Ohjauksessa teetetään myös päätöksentekoharjoituksia, joilla tuetaan opiskelijan päätöksentekoa ja kasvatetaan hänen päämäärätietoisuuttaan ja itseohjautuvuuttaan. Ohjaaja tukee opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymistä ja opiskelijan mahdollisuuksia toteuttaa itseään elämässään sekä pyrkii myös korjaamaan opiskelijan epärealistisia käsityksiä. Erään tuutoriopettajan mukaan on erityisen tärkeää, että opiskelijalle saadaan tuntemus yhteisöllisyyden kokemisesta. Hänen mielestään ammatillinen persoonallisuus vaatii kehittyäkseen turvallisen opiskeluympäristön, johon kuuluu yhteisöllisyys ja kasvua tukeva ohjaussuhde. Tuutoriopettajat (2/14) arvostavat myös turvallista ilmapiiriä etenkin alkuvaiheen uraohjauksessa. Opiskelijan turvallisuuden tunteen uskotaan paranevan, kun hän tutustuu kavereihin, opettajiin, oppilaitokseen, opiskelukaupunkiin, ammatillisiin verkostoihin ja opiskeltavan ammatin identiteettiin. Turvallisuuden tunteen lisäämiseksi ohjaajat tukevat opiskelijoiden ryhmäytymisprosessia ja ohjaavat opiskelijoita hyödyntämään ohjausta.

Alusta lähtien opiskelijat tarvitsevat paljon ohjausta lämpimässä ja levollisessa ilmapiirissä. (ope 4)

Opiskelijoiden tutorointi opiskelujen alkuvaiheessa keskittyy turvallisen opiskelu-  
ympäristön luomiseen; tutustutaan kaupunkiin, opiskelutiloihin, opetussuunnitelmiin, opettajiin, ammatillisiin verkostoihin ja opiskeltavan ammatin identiteettiin. (ope 13)

### 6.2.2 Urasopeutuvuuden edistäminen ja sattumien hyödyntäminen

Uraohjauksella tuetaan opiskelijoiden uteliaisuutta tulevaisuuden näkymien ja itsensä tutkimisessa (14/14), tulevasta työstään tietoiseksi tulemista (14/14), luottamuksen voimistumista tavoitteiden asettamisessa (11/14) ja oman ammatillisen tulevaisuuden kontrollin lisäämistä (14/14). Ohjaajat *tukevat opiskelijoiden urasopeutuvuutta*. Lisäksi opiskelijoita ohjataan hyödyntämään erilaisten *sattumien avaamia mahdollisuuksia* elämässään, opiskelussaan ja tulevalla työurallaan (14/14): ohjauksella tuetaan uteliaisuutta (12/14), peräänantamattomuutta (6/14), joustavuutta (6/14), optimismia (14/14) ja riskinottoa (6/14).

Kuten jo ohjauksen alkuvaiheen tavoitteiden yhteydessä on raportoitu (Luku 6.1.1) ohjaajat uskovat sattuman ohjaavan opiskelijoiden koulutusalaavalintaa melko yleisesti. Tämän lisäksi joidenkin opiskelijoiden kaikkia opiskeluun liittyviä valintoja nähdään ohjaavan pikemminkin sattuma kuin itsenäinen ja harkitseva päätöksenteko jopa koko opintojen ajan. Tällaisille opiskelijoille esimerkiksi harjoittelupaikan valinta saattaa olla passiivinen tapahtuma, jossa he vain ajautuvat sellaiseen harjoittelupaikkaan, joka sattuu olemaan vapaana. Jotkut opiskelijat taas pitävät opinnäytetyötä vain yhtenä pakollisena tehtävänä, joka täytyy saada tehdyksi. Tällaista näkemystä tukevia muitakin tuloksia on

julkaistu, muun muassa Lavikainen (2010, 83) raportoi, että opiskelijat olivat kuvanneet opinnäytetyön aiheenvalinnan tapahtuneen niin, että aihe vain ”käveli vastaan”.

Opintojen loppuvaiheessa harjoittelun ja opinnäytetyö tekeminen tukevat hyvässä tapauksessa vahvasti opiskelijan urapolkua. Ikävä kyllä näin ei ole aina tilanne, vaan harjoittelupaikka on se mikä satutaan saamaan ja opinnäytetyö on pakollinen juttu, joka vaan täytyy saada tehdyksi. (ope 9)

Tuutoriopettajat **eivät siis ohjaa tietoisesti opiskelijoita hyödyntämään sattumia**, vaan sattumalta alalle pääytymistä ja sattumanvaraiselta vaikuttavaa päätöksentekoa monet opettajat pitävät negatiivisina ilmiöinä. Kuitenkin tuutoriopettajat ohjaavat juuri niitä taitoja, joilla sattumia pystytään hyödyntämään. Uraohjauksessa pyritään **herättämään opiskelijan uteliaisuutta** koulutusta, tulevaa työtä ja ammatillista kasvua kohtaan. Tärkeänä pidetään kiinnostuksen herättämistä erilaisten vaihtoehtojen näkemiseen opiskelijan oman ammatillisen tulevaisuuden näkökulmasta. Opiskelijan uteliaisuus pyritään herättämään heti opiskelun alussa, jotta hän ymmärtää nopeasti eteen tulevien aine- ja harjoitteluvaihtoehtojen merkityksen. Jos hänen käsityksensä saadaan avariksi ja erilaisia vaihtoehtoja mahdollistaviksi, sitoutuminen opintojen loppuun saattamiseen todennäköisesti paranee, vaikka uranvalintaa ei ole tehty päämäärätietoisesti ja vaikka alavalinta epäilyttäisi opiskelijaa edelleen.

Alkuvaiheessa opiskelijan olisi kyettävä hahmottamaan muuttuvaa työelämää sekä tästä vinkkelistä nousevia osaamisvaatimuksia. (ope 1)

Tuutoriopettajien näkemyksen perusteella ammatillista kasvua ei ole mahdollista ohjata, ellei opiskelijalla ole itsellä uteliaisuutta ja mielenkiintoa kasvuprosessia kohtaan. Ohjaajat pyrkivät herättämään opiskelijoiden uteliaisuutta myös erilaisten jo mainittujen välineiden, kuten verkkotyökalujen avulla. Ohjaajat ovat kokeneet erilaiset internetissä olevat itsetuntotestit ja -analyysit hyväksi keinoiksi, koska internet on muutenkin opiskelijoille oppimisympäristönä jo tuttu. Opiskelijoita pyritään ohjaamaan myös **joustavuuteen**, asenteiden ja olosuhteiden muuttamiseen. Tästä on esimerkkinä kansainväliseen vaihtoon kannustaminen, jolloin ohjauksessa tuetaan (5/14) erityisesti ammattikorkeakouluissa tärkeänä pidettävää kansainvälisyyteen sisältyvää opiskelija- ja harjoitteluvaihtotoimintaa. Tärkeää on myös yrittäjyyteen rohkaiseminen (5/14). Näiden toimien tukemiseen liittyvällä ohjauksella kannustetaan myös **hallittujen riskien ottamiseen, joustavuuteen ja periksiantamattomuuteen.**

Oman osaamisalueen kartoittaminen ja oman osaamisen kehittäminen edellyttää jatkuvaa itsearviointia opintojen aikana. Omien vahvuuksien ja heikkouksien sekä ulkoisten mahdollisuuksien ja uhkien kartoittamiseen on kehitetty ns. SWOT-analyysi. Voitaneen todeta, että jos tunnistaa itsestään joitain heikkouksia, ovat ne jo puoliksi voitettut. Saman voi todeta tunnistetuista uhista. (ope 1)

Epävarmaan työelämään voin valmistaa opiskelijoita ohjaamalla heitä valitsemaan koulutuksen aikana myös kansainvälisiä harjoittelujaksoja, jolloin toimintaympäristö ammattiuralla laajenee. (ope 14)

Uraohjauksessa tavoitellaan uteliaisuuden ja tietoisuuden saavuttamisen ohella opiskelijan luottamusta itseensä tulevana ammatillisena asiantuntijana. **Luottamusta vahvistetaan** päätöksenteossa, arviointikyvyyssä ja erilaisissa valinnoissa. Opiskelijan itseohjautuvuutta ja päämäärätietoisuutta tavoitteiden asettamisessa ja pyrkimyksessä niiden saavuttamiseen tuetaan opintojen alusta lähtien. Tulevaisuuteen luottamisessa ohjataan realismiin, ennakkoluulottomuuteen ja positiiviseen asennoitumiseen **periksi antamattomuutta korostaen**. Eräs tuutoriopettaja arvioi, että luottamuksen syntymisen mahdollistaa ainoastaan ohjaus turvallisessa, levollisessa ja lämpimässä opiskeluympäristössä, jolloin opiskelijan on **mahdollista ottaa myös riskejä** päätöksissään.

Peräänantamattomuutta tarvitaan myös, koska pitkien korkeakouluopintojen hyöty saavutetaan työelämässä täysipainoisesti usein vasta 5-10 vuoden päästä opintojen aloituksesta. (ope 2)

Opiskelijoita voi rohkaista kohtaamaan epävarma tulevaisuus positiivisella ja ennakkoluulottomalla asenteella sekä periksi antamattomuutta korostaen. (ope 13)

Opiskelijan pitää opiskelun aikana voida ottaa riskejä turvallisessa ohjauksessa – ei heitteillä harjoitteluissa eikä hankkeissa. (ope 4)

Herättämällä opiskelijan uteliaisuus itseensä ja tulevaa ammattiaan, työtään ja työympäristöään kohtaan, lisäämällä hänen tietoisuuttaan näistä asioista ja luottamustaan tulevaisuutta kohtaan **autetaan** opiskelijaa samalla **kontrolloimaan tulevaisuuttaan**. Opiskelijaa ohjataan ottamaan tulevaisuus haltuunsa huomioimalla esimerkiksi suhdanteiden vaikutuksesta vaihtelevat työllisyystilanteet. Työllisyystilanteen ollessa hyvä, suositellaan silti tutkinnon suorittamista loppuun, ja työllisyystilanteen ollessa huono, ohjataan ottamaan vastaan muitakin kuin oman alan töitä. Ohjauksessa esiin tullut elinikäisen oppimisen näkökulma kuuluu myös tulevaisuuden kontrollin elementteihin.

Epävarma työelämä on haaste meille kaikille. Mielestäni opiskelijoita pitää valmistaa siihen, ettei välttämättä heti löydy juuri koulutusta vastaavaa työtä. Pitäisi kannustaa ottamaan vastaan mitä tahansa työtä ainakin näin lama-aikana. (ope 11)

### 6.2.3 Toimintahorisonttien ja elämäntilanteiden huomioiminen

Tuutoriopettajat (14/14) tunnistavat **toimintahorisontin** merkityksen, eli sen, että opiskelijat kykenevät ottamaan vastaan vain oikea-aikaisen uraohjauksen. Toimintahorisontin huomioimista ohjauksessa kuvastaa se, että opintojen alkuvaiheesta lähtien opiskelijoita ohjataan hahmottamaan muuttuvan työelämän osaamisvaatimuksia. Opiskelijoiden

olisi osattava peilata omia kykyjään tulevaisuuden työn odotuksiin. Riippuu kuitenkin opiskelijan toimintahorisontista, millaisena hän pystyy näkemään tulevaisuutensa ja millaiseksi hän kykenee asettamaan tavoitteensa.

Katse pitäisi osata jo opintojen alkuvaiheessakin suunnata myös tulevaisuuteen, sillä korkeakoulutus on jo sinänsä vuosien mittainen projekti ja koulutuksessa saatutua osaamista hyödynnetään työelämässä täysipainoisesti usein vasta 5 – 10 vuoden päästä opintojen aloituksesta. (ope 2)

Riippuu opiskelijan koulutustaustasta kuinka itseohjautuva hän on. Tietoa on varmasti riittävästi saatavilla, mutta kokemuksen mukaan vain oikea-aikainen uraohjaus otetaan vastaan. (ope 10)

Uraohjauksessa huomioidaan (12/14) opiskelijan **habitus**, hänen käsityksensä itsestään. Ohjauksessa ei pelkästään selvitetä, millainen käsitys opiskelijalla on itsestään, vaan tätä käsitystä pyritään myös kirkastamaan ja laajentamaan. Uraohjauksessa on esillä (14/14) myös **työmarkkinoiden mahdollisuudet** etenkin opintojen edetessä ammatillisiin opintoihin. Harjoittelujen, opinnäytetyön, kansainvälisten vaihto-opintojen ja yrittäjyyskasvatuksen avulla avataan työmarkkinoiden eri mahdollisuuksia. Tulevaisuuden epävarmuuden huomiointi ohjauksessa näkyy siinä, että uraohjauksessa käydään läpi erilaisten työmarkkina- ja suhdannetekijöiden muutoksia eri aikoina ja niiden vaikutuksia esimerkiksi työllistymiseen.

Opintojen aikana olisi hyvä, jotta opiskelijan omat päämäärät selkiytyvät. Siksi HOPSiin voisi lisätä kohdan, joka tietysti elää opintojen aikana. Eli mihin työtehtäviin opiskelija haluaa sijoittua ja miksi. Sitä tehdessään opiskelija joutuisi miettimään omia henkilökohtaisia ominaisuuksia, kiinnostuksen kohteita, vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. (ope 7)

Pitäisi kannustaa ottamaan vastaan mitä tahansa työtä ainakin näin lama-aikana. (ope 11)

Monet opiskelijat tarvitsevat konkreettista tukea ja ohjausta siinä, että hoitavat koko tutkinnon loppuun eivätkä mene kesken töihin. (ope 6)

Opiskelijoiden erilaiset **elämäntilanteet** otetaan huomioon (3/14) uraohjauksessa. Urasuunnittelua pidetään olennaisena osana tulevaisuuteen suuntautuvassa laaja-alaisessa elämänkulun suunnittelussa. Ohjauksessa käydään läpi opiskelijan yksilöllisiä tilanteita, jotka saattavat vaikuttaa joihinkin työtehtäviin. Ohjauksessa pyritään myös ennakoimaan opiskelijan työllistymisvaiheen elämäntilannetta.

Takanen-Körperich (2008) arvioi, että elämäntilanteet ja niille annetut erilaiset merkitykset vaikuttavat olennaisesti tulevaisuuden ja uran suunnitteluun. Usein ajatellaan, että vain koulutuksen avulla urasuunnitelma toteutuu. Tulisi kuitenkin ottaa huomioon, että

erilaisilla elämäntilanteilla voi olla suurempi vaikutus uran muotoutumiseen kuin muodollisella koulutuksella, sillä ura riippuu monesta muustakin seikasta kuin koulutuksesta. Ammattien ja työtehtävien useampaan kertaan tapahtuva vaihtuminen elämän aikana voi johtua työelämän vaatimuksista, mutta toisaalta se voi olla seurausta myös yksilön omista muuttuneista elämäntilanteista. (Takanen-Körperich 2008, 19, 144.)

#### 6.2.4 Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman ohjaaminen

Opiskelijan henkilökohtaisella opiskelusuunnitelmalla, hopsilla, on tärkeä merkitys uraohjauksessa (9/14). Hopsin avulla opiskelija ottaa henkilökohtaisen vastuun urastaan ja tulevaisuuden suunnittelustaan. Hopsiin kirjattavan urasuunnitelman tekeminen aloitetaan heti opintojen alkuvaiheessa, jotta opinnot etenevät oikeaan suuntaan tulevaa työelämää ajatellen. Myöhemmin vuosittain käytävät keskustelut, joissa opiskelijan hopsia tarkistetaan, ovat välietappeja, joissa arvioidaan, ovatko opiskelijan asettamat tavoitteet realistisia ja saavutettavissa olevia. Keskustelut ovat merkityksellisiä myös opiskelijan opintojen ja taitojen edistymisen seuraamisen kannalta. Lisäksi hops-työskentelyn nähdään olevan merkittävä prosessi opiskelijan itsetuntemuksen parantamisessa ja omien kehittämistarpeiden tunnistamisessa suhteessa opiskelijan omiin tavoitteisiin.

Keskeinen tekijä opiskelijan uraohjauksessa on henkilökohtainen opetussuunnitelma, jota tehtäessä tutorina korostan opiskelijan henkilökohtaisen vastuunottamista ja tulevaisuuden suunnittelua urasta. HOPS:ssa opiskelija tekee valintoja urastaan valinnaisten opintojen, harjoittelun ja opiskeluvaihdon osalta. (ope 1)

Henkilökohtaisten opintojen suunnittelun tulee perustua urasuunnitteluun koko opintojen ajan. (ope 2)

Minusta tässä kohtaa on ohjauksella merkittävä rooli nimenomaan pitää välietappeja ja seurantatapaamisia uraohjaajan ja opiskelijan kanssa. Esim. seurata miten opinnot ja eri taidot suhteessa päämäärään on edistyneet ja mitkä vahvuus- kehittämiskohde- alueet ovat kunnossa ja mitkä eivät. (ope 7)

Tuutoriopettajat toivovat, että opiskelijat eivät kokisi hopsia minään pakollisena opinto-suoritteena, vaan laatisivat hopsin nimenomaan toteuttamiskelpoiseksi suunnitelmaksi, joka ohjaisi etenemään opinnoissa. Juuri hopsin avulla opiskelija saadaan katsomaan eteenpäin, ja juuri selkeät tulevaisuudennäkymät motivoivat opiskelijaa valmistumaan. Hopsin koetaan olevan tärkeä väline uraohjauksessa senkin takia, koska prosessin avulla ohjauksen piiriin on mahdollista saada mukaan kaikki opiskelijat, eli myös ne, jotka ohjausta eniten tarvitsevat, mutta jotka sitä ehkä vähiten haluavat. Lisäksi tuutoriopettajat korostavat hopsin henkilökohtaisuutta. Hopsin nähdään olevan ensisijaisesti opiskelijan itsensä kanssa tekemä sopimus opintojen läpiviemisestä, ja siitä on tarkoitus muodostua tekijänsä näköinen. Siinä on tilaa erilaiselle oppimiselle, ja siinä otetaan huomioon

yhteiskunnassa ja opiskelijan elämäntilanteessa tapahtuvat muutokset. Opiskelija suunnittelee ja seuraa opintojaan ja oppimistaan hopsin avulla, tekee valintoja urastaan valinnaisten opintojen, harjoittelun, opinnäytetyön ja opiskeluvaihdon osalta, rakentaa uraansa omien kiinnostuksen kohteidensa suuntaan.

Keskeinen tekijä opiskelijan uraohjauksessa on henkilökohtainen opetussuunnitelma, jota tehtäessä korostuu opiskelijan henkilökohtainen vastuunottaminen ja tulevaisuuden suunnittelu. (ope 13)

HOPS:n avulla pyritään saamaan ohjauksen piiriin juuri ne opiskelijat, jotka ohjausta tarvitsevat. --- HOPS:n yhteydessä on korostettava henkilökohtaisuutta: HOPS on ensisijaisesti opiskelijan itsensä kanssa tekemä sopimus opintojen läpiviemisestä. (ope 5)

Opiskelijan sitoutuminen hopsiin on tärkeää, koska juuri hopsin avulla opiskelijan sitoutumisen opiskeluympäristöönsä ja koulutusohjelmaansa uskotaan paranevan. Koko prosessia tuutoriopettajat kuvaavat niin, että alussa hops voi hyvinkin olla vain suppea ja tukeutua pääosin tarjottuihin opintopolkuihin. Mutta ammatillisen kasvun myötä hopsiin sisältyy yhä enemmän yksilöllisyyttä. Hops-prosessi on jatkuvasti kehittyvä prosessina, joka alkaa opiskeluaikana ja jatkuu opintojen jälkeen myös työelämässä. Hopsiin sisältyy muun muassa opiskelun aikatauluja, oman alan arviointia, kuten työllisyysnäkökohtia, oman asiantuntijuuden määrittelyä ja jatkuvaa itsearviointia. Opiskelijan itsearviointiin sisältyy oman osaamisen ja kehittymisen arviointi, omien ammatillisten kehittymistavoitteiden asettaminen, ammatillisen kehittymisen ja kehittymistarpeiden arviointi suhteessa tavoitteisiin, sekä itsetuntemuksen pohdinta, johon liittyvät henkilökohtaiset ominaisuudet, kyvyt, vahvuudet ja heikkoudet.

HOPS toimii ohjauskeskustelussa eräänlaisena kehityskeskustelun runkona ja opiskeluprosessin arvioinnin välineenä. HOPS voi olla ja sen tuleekin olla tekijänsä ”näköinen”. Yksilöllisyyttä HOPSiin tulee mahdollisesti mukaan vastaa ammatillisen kasvun myötä. (ope 2)

Omalla Hopsillaan opiskelija suunnittelee ja seuraa omia opintojaan. (ope 12)

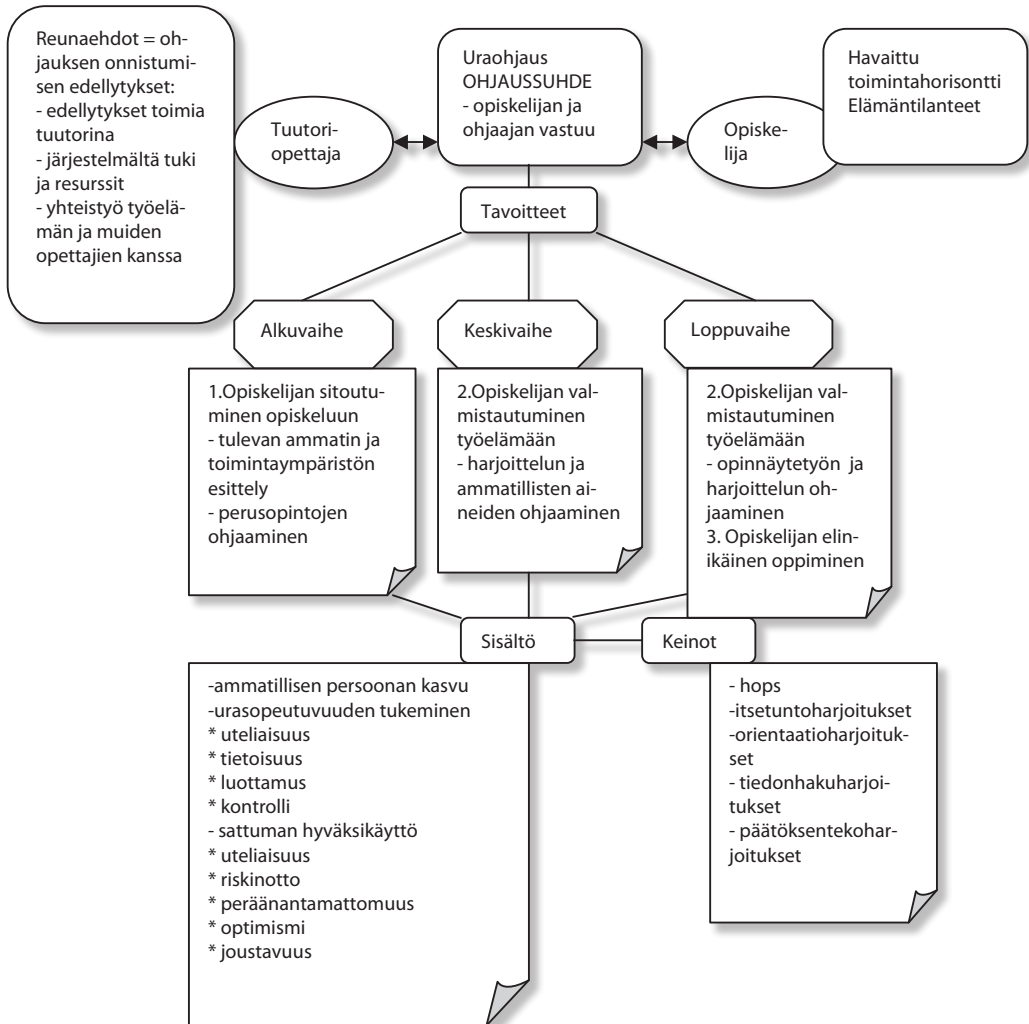
Hops:ssa opiskelija tekee valintoja urastaan valinnaisten opintojen, harjoittelun ja opiskelijavaihdon osalta. (ope 13)

Hopsin tekemiseen saattaa liittyä myös ongelmia. Erityisen ongelmalliseksi hopsin tekeminen muodostuu, jos opiskelija ei ole ollenkaan tietoinen, mitä hän koulutukseltaan, tulevalta ammatiltaan ja työuraltaan haluaa. Vaikeuksia tulee eteen myös, jos hopsiin kohdistetaan liikaa odotuksia.

Ongelmia tulee, jos opiskelija ei tiedä mitä haluaa, tai HOPSiin kohdistuu liikaa odotuksia. (ope 2)

### 6.3 Yhteenvedo uraohjauksesta

Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on kuvata, millaista on ammattikorkeakoulun uraohjaus. Ohessa on esitetty (kuvio 3) tuutoriopettajien näkemykset ammattikorkeakoulun uraohjauksesta.



Kuvio 3. Tuutoriopettajien näkemykset uraohjauksesta.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että opiskelijat keskeyttävät opintonsa eri syistä, joista osa liittyy organisaatioon, osa huonoon ohjaukseen ja osa henkilökohtaisiin syihin, kuten elämäntilanteisiin (ks. luku 2.2). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä havaitsemaan, onko ohjausta mahdollista tehostaa niin, että pystyttäisiin ohjauksellisin keinoin ehkäisemään opiskelijoiden opintojen keskeyttämishalukkuutta. Tutkimuksessa

tuutoriopettajat määrittivät onnistuneen ohjausprosessin olevan mahdollista onnistua, mikäli määrätty reunaehdot toteutuvat. Näistä ohjauksen onnistumisen edellytyksistä he pitivät tärkeinä **korkeakoulun takaamaa tukea** toiminnalle ja **riittäviä resursseja**. Henkilökohtaisen ohjauksen mahdollistamisen on todettu olevan kytköksissä korkeakoulun toimintakulttuuriin eli siihen, miten ohjaukseen suhtaudutaan ja miten sitä resursoidaan. Lisäksi opetussuunnitelmista näkyy, arvostetaanko oppilaitoksessa ohjausta. (Lairio ym. 2007c, 123; Rautiainen & Eskola 1996, 21–24.) Opiskelijoiden tyytymättömyys ohjaukseen on usein ollut yhteydessä siihen kokemukseen, ettei opettajilla eikä tuutoriopettajilla ole ollut riittävästi aikaa opiskelijoiden yksilölliseen kohtaamiseen, kohteluun ja ohjaamiseen. Opiskelijat ovatkin toivoneet, että opettajien ohjausvalmiuksia parannettaisiin ja kiirettä vähennettäisiin, jotta ohjaukselle jäisi riittävästi aikaa. (Markkula 2006, 71; Rautopuro ym. 2001, 14, 70; Rautopuro ym. 2002, 7.)

**Tuutoriopettajat näkivät toimivan uraohjauksen kannalta erittäin tärkeäksi toimivat yhteistyösuhteet.** Näiden erilaisten suhteiden osalta osoittautui, että työelämäyhteistyön täyttä potentiaalia ei hyödynnetty. Oppilaitoksen *alumneja ei juurikaan hyödynnetty uraohjauksessa*, vaikka alumnit esimerkiksi uratarinoiden kertojina toisivat työelämän lähelle uutta opiskelijaa. *Yhteistyö uupui myös opiskelijoiden harjoittelupaikkojen hankkimisessa. Opinnäytetyön osalta taas työelämäyhteistyö jäi vaillinaiseksi*, kun ohjaajat tukivat lähinnä opiskelijoiden omia aiheiden valintoja. Työelämäyhteistyö syvenisi, jos opinnäytetöiden aiheet nousisivat työpaikkalähtöisesti. Näiden tulosten valossa voidaan todeta, että **uraohjauksen tulisi olla työelämlähtöisempää.**

Tässä tutkimuksessa tuen ja resurssoinnin lisäksi rakenteellisista tekijöistä tuli esille jonkinasteisena organisaation arvostuksen puutteena se, ettei ohjaajana toimimisen *vaatimukseen kuulunut minkäänlainen ohjausalan pätevyys*, vaikka tuutoriopettajat korostivat vahvasti pätevyuden merkitystä. Kansainvälisissä tutkimuksissa ohjaajien pätevyysvaatimuksesta ja kouluttamisen tarpeesta on osoitettu, että ohjausalan ammattilaiseksi kasvetaan ennemminkin ohjauskokemusta kasvattamalla kuin tutkintoja suorittamalla (Granello 2010, 92–98). On kuitenkin huomioitava, että näissä tutkimuksissa raportoidaan ohjaajista, jotka ovat käyneet jonkinlaisen ohjausalan koulutuksen. Suomessa ongelmana on, ettei ohjaajilla välttämättä ole ohjausalan koulutusta.

Yllättävänä ei voida pitää Darcy H. Granelon (2010) esiin tuomaa tietoa, että silti syvällinen ammattitaito ohjaukseen saavutetaan vasta vuosien ohjauskokemuksen jälkeen eikä suinkaan vielä ohjaajakoulutuksen aikana. Syvällisellä ammattitaidolla tarkoitetaan, että ohjaaja omaa ohjaustilanteessa monenlaista perspektiiviä, osaa asettaa oikeita kysymyksiä, osaa itse kohdata epävarmuutta ja ohjata kohtaamaan epävarmuutta, kestää risiiritaituuksia, osaa kuunnella ja olla empaattinen, kykenee havaitsemaan oleellisen in-



formaation ohjattavan kertomuksista, on kyvykäs käyttämään joustavia ohjausmenetelmiä, ja kykenee keskittymään tilanteessa nimenomaan ohjattavaan henkilöön. Granelon (2010) tutkimuksessa syvälinen ammattitaito saavutettiin nimenomaan harjoittamalla ohjausta, kun taas lisäkouluttautuminen tai hallinnolliset vastuut eivät kasvattaneet ohjauksellista osaamista. Tutkija näki hyväksi ohjaajaksi tulemisen olevan elinikäinen prosessi. (Granello 2010, 92–98.)

Nadya A. Fouadin ym. mukaan (2007, 20–21) kansainväliset tutkimukset tukevat näkemystä, että **ohjaajan tulisi olla** lämminhenkinen ja empaattinen persoona, joka kykenee läheiseen yhteistyösuhteeseen ohjattavan kanssa, jotta ohjattavat saadaan sitoutumaan uraohjausprosessiin aktiivisina kumppaneina. Norman E. Amundsonin ym. (2010) mukaan uraohjaajan tulee olla tukea antava, vuorovaikutukseen rohkaiseva ja kykenevä lisäämään ohjattavan turvallisuuden tunnetta. Ohjaajan tulee ottaa ohjattava huomioon kokonaisuutena ja hänen on ymmärrettävä, että opiskelijan uraa koskevat päätökset eivät synny irrallaan muusta elämästä. Lisäksi ohjattavan tulee saada kokemus, että hän itse on vahva toimija uraohjausprosessissa. (Amundson ym. 2010, 336–351.) Tämän käsillä olevan tutkimuksen tulokset tukivat edellä mainittujen kansainvälisten tutkimusten havaintoja **ohjaajana toimimisen edellytyksistä**, sillä tuutoriopettajat toivat esille samantaisia vaatimuksia koskien tuutoriopettajan persoonaa. Kansainvälisissä tutkimuksissa on testattu myös erilaisia työkaluja ja ohjausmetodeja, joiden avulla tai joita käyttämällä uraohjaaja pystyisi tukemaan opiskelijoiden uran valintaa, urasuunnittelua ja päätöksentekoa. Näiden työkalujen ja metodien on todettu olevan hyviä apuvälineitä uraohjauksessa, mutta niillä ei ole katsottu voitavan korvata ohjaajan ammatti- eikä vuorovaikutustaitoja eikä empaattista persoonaa. (Crews, Smith, Smaby, Maddux, Torres-Rivera, Casey & Urbani 2005, 78–85; Gati & Amir 2010, 301–320.)

Ohjaajan empaattisuuden tärkeyttä korostetaan usein persoonallisuuden piirteenä. Tulisi kuitenkin huomioida, että ohjausvuorovaikutuksen piirteistä myös arvostavuutta ja kunnioitusta tulisi korostaa ohjaussuhteen onnistumisessa. Kunnioitus ja empatia ovat ohjauksellisen vuorovaikutuksen ja ohjaussuhteen lähtökohtia. Empatia ei tarkoita sitä, että ohjaajan ja ohjattavan tulisi saavuttaa täydellinen keskinäinen ymmärrys, vaan ohjaustilanteessa tulee kunnioittaa toisen erilaisuutta. Tunkeilematon kuunteleminen kertoo toisen ihmisen arvostamisesta sekä hänen erilaisuutensa tunnustamisesta. Keskeinen kunnioituksen osoittamisen keino on vahvistaa ohjattavan henkilökohtaisia merkityksiä ja kokemuksia. (Onnismaa 2007, 42–43; Peavy 2006, 53.)

Jo ennen vuosituhaten vaihdetta, mutta etenkin 2000-luvulla on käyty keskustelua myös siitä, miten pitkään uraohjausta tulisi olla tarjolla opiskelijoille ja missä opintojen vaiheessa ohjaus olisi hyödyllisintä. Tässä tutkimuksessa tuutoriopettajat arvioivat, että

uraohjauksen tarve heti opintojen alkuvaiheesta lähtien on ilmeinen. He katsovat, että ohjauksen tarve on korostunut etenkin niillä opiskelijoilla, jotka ovat vielä kypsyttämättömiä uravalinnassaan ja joiden turvallisuuden tunnetta olisi tärkeä vahvistaa. Alkuvaihetta pidetään ohjauksen kannalta intensiivisenä orientaatiovaiheena, jolloin opiskelijat pyritään saamaan nopeasti kiinni opintoihin. Uraohjauksen aloittamisen tärkeys heti opintojen alkuvaiheessa saa tukea myös aikaisemmin tehdyistä tutkimuksista, joissa opiskelijoiden on osoitettu olevan kypsyttämättömiä uravalinnassaan, ja jolloin nimenomaan turvallisen ilmapiirin luomisen on osoitettu olevan tärkeää tuettaessa opiskelijaa irtautumaan läheisistään ja luomaan uusia opiskeluunsa liittyviä kontakteja. Opiskelijoiden on todettu olevan vielä opintojen alkuvaiheessa hyvin riippuvaisia läheisistään. Ylipäättään vaikkei opiskelija kokisikaan erityisiä vaikeuksia opinnoissaan, niin runsaan 70 % on raportoitu kaivanneen opinto-ohjausta aloitusyksyn aikana. (Lerikkanen 1999, 3, 165–166.)

Lerikkanen (2002b, 77, 80) on raportoinut myös, että yleinen opintojen ohjauksen tarve vähenee opintojen edetessä, mutta uraohjauksen tarve säilyy ainakin kahden ensimmäisen opiskeluvuoden ajan. Joissakin tutkimuksissa on taas osoitettu, että ennen kaikkea henkilökohtaista ohjausta tulisi lisätä kaikissakin opintopolun vaiheissa ja uraohjausta nimenomaan opintojen keskivaiheilla. (Lairio ym. 2007c, 108–110, Moitus ym. 2001, 45–46.) Tämän nyt käsillä olevan tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että tuutoriopettajat näkivät opiskelijan tarvitsevan henkilökohtaisen ohjaussuhteen koko opintojen ajaksi. Tämä ohjaussuhde voi vaihdella intensiteetiltään ja sen tuleekin vaihdella, mutta sen tulee sisältää erilaisia uraohjauksen elementtejä eri opintojen vaiheissa.

**Uraohjausta toteutetaan pääasiassa hops-prosessissa.** Hops-prosessin avulla ohjaussuhteen nähdään muodostuvan henkilökohtaiseksi ja luottamukselliseksi, jossa käydään kahdenkeskisiä neuvotteluja ja suunnitellaan yhdessä opiskelijan tulevaisuutta. Tuutoriopettajat pitävät tärkeänä, että opiskelija ottaa omalta osaltaan vastuun prosessin onnistumisesta ja sitoutuu prosessiin. Hops-prosessissa tuetaan opiskelijan ammatillista kasvua, hyvää itsetuntemusta, kykyä hyvään päätöksentekoon, ja tavoitteena on itseohjautuva ammattilainen. Opiskelijan oman suunnittelun ja vastuunoton opinnoista nähdään olevan tärkeä opintoihin sitoutumista edistävä tekijä. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on pystytty osoittamaan, että opiskelijan itseohjautuvuuden tukeminen urasuunnittelussa, eli opiskelijan saaminen ottamaan henkilökohtainen vastuu opinnoistaan ja tulevaisuudestaan, on erittäin tärkeää hänen persoonallisen kasvunsa ja ammatti-identiteettinsä kehittymisen kannalta. (Haapala 2003, 11–13; Penttilä 2008, 80–81.)

Pärjäämisen nykyisessä postmodernissa työelämässä on todettu edellyttävän ammatillisten kvalifikaatioiden ohella kykyä itseohjautuvuuteen ja itseohjautuvan henkilön on arvioitu kykenevän parhaiten johtamaan itseään. Itsensä johtamisen on tulkittu tarkoit-

tavan työelämässä sitä, että työntekijät osaavat ohjata itse itseään ja työskentelyään, sen sijaan että he tarvitsisivat esimiesten ohjausta (Åhman 2003, 119). Tukea aikaisemmista tutkimuksista saa myös havainto, että epävarman tulevaisuuden kohtaamiseen auttaa kyky ohjautua sisäisesti, itsenäisesti. Herrasen ym. (2008) mukaan nuoren on nykyään vain yksinkertaisesti kyettävä sopeutumaan epävarmaan olotilaan. Epävarmuuden hallintaa ei pidetä minään irrallisten tietojen tai taitojen hankkimisena vaan yksilöllisten ominaisuuksien kehittämisenä, joiden avulla yksilö pystyy säilyttämään toimintakykynsä epävarman tulevaisuuden suhteen. (Herranen ym. 2008, 16.) Virtala (2006, 5) näkee, että uraa koskevassa ohjauksessa olisi syytä korostaa juuri sisältäpäin ohjautumisen tärkeyttä, koska yksilöiden tulisi kehittää kykyään ohjata työuraansa ennen kaikkea sisäisten kriteerien avulla.

Savickasin (2005) teorian mukaan nykyisessä työelämässä, jossa työuria tehdään usein monia, pärjääminen mahdollistuu, kun opiskelijan uran rakentumista tuetaan vahvasti **henkilökohtaisessa ohjaussuhteessa** (Luku 4.3), ja juuri tähän tuutoriopettajat pyrkivät. Suurimpana ohjauksellisena ongelmana ohjaajat nostavat esille ne opiskelijat, jotka eivät joko koe tarvetta ohjaukseen tai eivät jostain muusta syystä viitsi tulla ohjaustapaamisiin. Tuutoriopettajien mukaan usein juuri eniten ohjausta tarvitsevat opiskelijat ovat tällaisia. Heihin ei saa muodostettua henkilökohtaista ohjaussuhdetta, minkä on osoitettu olevan merkityksellistä ennen kaikkea opintoihin sitoutumisessa (Lerkkanen 2002b, 81; Penttilä, 2008, 80).

Aiemmissa tutkimuksissa on tullut esille paitsi, että opintonsa keskeyttäneet opiskelijat eivät ole useimmissa tapauksissa kokeneet saamaansa opinto-ohjausta tarpeeksi henkilökohtaiseksi, niin he ovat olleet jossain määrin tyytymättömiä myös opintojen suunnittelua varten saatuun tietoon ja tukeen. Ammattikorkeakoulun kannalta keskeisimmäksi keskeyttämisen ehkäisykeinoksi nämä opiskelijat ovat esittäneet juuri ohjauksen henkilökohtaistamista ja tiivistämistä. (Penttilä 2008, 3, 80.) Toisaalta ne opiskelijat, jotka eivät ole kokeneet saavansa riittävästi ohjausta, ovat kuitenkin tiedostaneet, että ohjaukseen hakeutumattomuus on ollut pääasiassa kiinni heidän omasta aktiivisuudesta. (Haapala 2003, 11–12). Ammattikorkeakoulun uraohjauksessa on havaittavissa selvä paradoksi. Teorioista ja tutkimuksista saadut tulokset kertovat kiistatta henkilökohtaisen uraohjauksen olevan erittäin merkityksellistä opintojen keskeyttämisen ehkäisemisessä ja työuralla pärjäämisessä. Kuitenkaan näitä opintojen potentiaalisimpia keskeyttäjiä ei kyetä saamaan osallistumaan ohjausprosessiin, toisin sanoen **ohjauksen kohdentamiseen ei ole ollut keinoja**.

Vaikka tässä tutkimuksessa tuutoriopettajien mukaan opettajat eivät yleisesti hyväksy Hodkinsonin ym. (1997) ja Michellin ym. (1999) teorioiden mukaista sattuman mer-

kityksellisyyttä koulutusalan valinnassa tai alaan sopeutumisessa, tuutoriopettajat kuitenkin pääsääntöisesti toteuttavat ohjausta teorioiden mukaisesti niillä periaatteilla, joiden mukaan myös ennalta arvaamattomia satunnaisia tekijöitä pyritään käyttämään hyödyksi. Lisäksi ohjaajat edistävät ohjauksessaan Savickasin (2005) teorian mukaista opiskelijoiden ammatillista kasvua ja urasopeutuvuutta. Ammatillisen kasvun ja urasopeutuvuuden edistämisen tärkeyteen viittaavat nekin tutkimukset (Buckham 1998; Lairio ym. 2007b), joissa on havaittu, että tulevaisuuden epävarmuus sekä työllistymisen mahdollisuudet ja ongelmat tulee huomioida ohjauksessa. Kuten tämän nyt käsillä olevan tutkimuksen niin myös Linda Buckhamin (1998) ja Lairion ym. (2007b) tutkimusten havaintojen mukaan ohjauksessa tulisi osoittaa opiskelijoille, miten heidän on mahdollista ennakoita työelämään siirtymistä. Ennakoivalla uraohjauksella ei tietenkään pyritä siihen, että työmarkkinoille vasta siirtymässä olevat henkilöt kykenisivät ottamaan aktiivisesti tulevaisuutensa haltuun ja luomaan oman uransa. Ohjauksella pitäisi kuitenkin pystyä estämään ainakin kielteiset ajatukset tulevaisuutta kohtaan, vaikka esimerkiksi työllisyysnäkömät olisivat huonot. (Buckham 1998, 417–434; Lairio ym. 2007b, 73, 100–101.) Opintojen aikana opiskelijoita tulisi auttaa tiedostamaan omat realistiset mahdollisuutensa työmarkkinoilla sekä suhtautumaan tulevaisuuteen luottavaisesti. Lisäksi opiskelijoille tulisi ohjata sellaisia keinoja, joilla he voivat käsitellä väistämätöntä tulevaisuuteen kohdistuvaa epävarmuutta ja riskejä hallitusti. (Barnett 2000, 255–265; Barnett 2004, 247–260; Penttilä 2009a, 65.)

## 7. OPISKELIJOIDEN URASUUNNITTELU

### 7.1 Opiskelijoiden koulutusalan valintaan yhteydessä olevat tekijät

Tutkimuksen kolmantena pääkysymyksenä on, millä perusteilla opiskelijat valitsevat koulutusalaansa. Vastausta haetaan sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen aineiston pohjalta. Esseessä opiskelijoita pyydettiin kertomaan, mitkä tekijät vaikuttivat heidän koulutusalaavalintaansa. Kvantitatiivisessa osuudessa asetetaan lisäkysymykseksi (=6), missä määrin opiskelijoiden taustatekijöillä on yhteyttä alan valintaperusteisiin. Kvantitatiivisen koulutusalan valintaperusteita kuvaavat muuttujat ovat kyselylomakkeen (liite 15) osiossa A, koulutusalan valinta.

Kvalitatiivisen aineiston tulosten mukaan opiskelijat päätyvät koulutusosalalle monin eri perustein, valtaosin aktiivisesti hakeutumalla, mutta myös enemmän tai vähemmän sattumanvaraisesti. Suurin osa opiskelijoista (av 15/18, kv 19/29 ja lv 17/18) tekee päätöksen itsenäisesti valitsemalla koulutusalaansa itse sekä myös hakemalla siitä aktiivisesti tietoa. Tietoa eri koulutusohjelmista haetaan internetistä, ammattikorkeakoulujen nettisivuilta, aikaisemmin alaa opiskelleilta, messuilta ja ammattikorkeakoulujen esitteistä. Muutama opiskelija on hakeutunut alalle myös ohjattuna: yksi vastaajista kertoo löytäneensä alan käytyään työvoimatoimiston testeissä, toinen taas käytyään ammatinvalintapsykologilla kysymässä neuvoa sopivasta koulutuslavaihtoehdosta ja kolmas saatuaan neuvon lukion opinto-ohjaajalta. Yksi vastaajista oli eri alojen opintojensa ja työkokemuksensa jälkeenkin innostunut alasta lopullisesti vasta valintakokeiden kannustavassa yksilöhaastattelussa.

Valitsin koulutusalakseni liiketalouden, sillä minua on aina kiinnostanut talous, yritys-elämä ja myös yhteiskunnalliset asiat. Olen ajatellut suuntautua taloushallintoon, sillä pidän matematiikasta, kirjanpidosta ym.(av 16)

Otin tarkemmin selvää ammatista eri ammattikorkeakoulujen sivuilta ja luin opiskelijoiden kommentteja kokemuksista. Päätinkin hakea seuraavassa haussa.(av 13)

Tutkin restonomin koulutusta Internetistä ja kyselin aikaisemmilta opiskelijoilta, mitä alaan sisältyi. Sain myös tietoa erältä messuilta Helsingistä, missä eri koulutusalat kertoivat omista yksiköistään. (av 15)

Valintakokeissa yksilöhaastattelussa opettajani sanoi, että hän näkee minut täällä erityisryhmien ohjauksessa opiskelijana ja että tästä pystyn sitten jatkamaan erityisopettajan opintoihin jos se vielä kiinnostaa opintojen jälkeen. Siitä innostuin ja toivoin pääseväni sisälle. (lv 13)

Kiinnostus omaa alaa kohtaan syntyy myös aiemman opiskelun perusteella (av 3/18, kv 11/29 ja lv 4/18 ), jolloin opinnot on suoritettu pääasiassa samalta alalta toisen asteen koulutuksessa. Aiempien opintojen lisäksi työkokemus (av 3/18, kv 4/29 ja lv 4/18) antaa pontimen lähteä opiskelemaan, mutta poiketen aiemmista opinnoista, työkokemus saattoi olla joltain toiseltakin alalta tai ylipäättään eri alojen kesätyöpaikoista. Osa opiskelijoista hakee uraltaan selvästi nousujohteisuutta. He (av 6/18, kv 6/29 ja lv 4/18) ovat päätyneet nykyiselle alalle johdonmukaisesti ammatillisen opiskelun ja työssäkäynnin jatkumona, jolloin käsitys omasta alavalinnasta on avartunut pitkin matkaa. Jotkut ovat lähteneet täydentämään aikaisempia ammattiopintojaan ammattikorkeakouluopinnoilla, joillekin taas ammattikorkeakouluopinnot ovat olleet jo alun alkaen tavoitteena.

Päätin hakea jatkokoulutukseen rakennustekniikan insinööriksi, jotta aiempi koulutus ei menisi hukkaan. (kv 24)

Lähihoitajakoulutuksen aikana mietin jo vaihtoehtoa jatkaa opiskelua sosionomiksi ja silloinen tutoropettajani minua siihen kovasti kannusti.(av 8)

Työskentelin myös alle kouluikäisten lasten päivähoidossa lastenhoitajana ennen nykyisten opintojeni alkua ja tämä aika entisestään kasvatti haluani opiskelun suhteen ja antoi ”selviä” tulevaisuuden haaveita uraani kohtaan.(av 8)

Erilaiset elämäntilanteet ovat merkityksellisiä ja ratkaisevia (av 5/18 ja lv 4/18) alavalinnassa. Muuttunut elämäntilanne on johtanut kahdella opiskelijalla uudelleen kouluttautumiseen. Vastaajien saama uudelleen koulutus päätös on mahdollistanut opinnot. Yhdellä vastaajalla on ollut aikoinaan sairaus, joka on estänyt hakeutumisen alalle, mutta nyt se ei ollut enää esteenä. Parilla vastaajalla taas lapsuudenkodissa eletty vaikeat elämäntilanteet ovat ohjanneet kiinnostusta nimenomaan sosiaalialaa kohtaan jo varhain. Erään vastaajan mielenkiintoa sosiaalialalle on suunnannut lapsuudenperheen jäsenen vammaisuus.

Koulutusalan valintaan on vaikuttanut eniten sairastumiseni nivelreumaan. Tällöin työskentelin elintarvikealalla. Sairastuttuani pääsin uudelleen koulutuksen kautta opiskelemaan. (av 8)

Koulutusalan valintaan vaikuttivat aikaisempi elämäkokemus ja -tapahtumat. Halusin valita ammattialan, jossa pystyn tekemään monipuolista ja ihmisläheistä työtä. (lv 10)

Omat kokemukseni mielen terveys- ja päihdeongelmista, perhetyöstä ja haluni auttaa ihmisiä saivat minut hakeutumaan juuri tälle alalle. Äitini masennuksen jälkeen kodissamme kävi kerran viikossa muutaman kuukauden ajan kaksi perhetyöntekijää seuraamassa arkeamme, ja heidän kauttaan sain ensimmäisen todellisen innostuksen. (av 11)

Olen toiminut useita vuosia sairauden vuoksi liikuntarajoitteisen äitini avustajana, joten myös kiinnostus auttamiseen oli kai minussa melko voimakas. (lv 4)

Monille opiskelijoille (kv 8/29 ja lv 5/18) alan tarjoamat monipuoliset mahdollisuudet päästä erilaisille urille ovat keskeisenä syynä alalle hakeutumiselle. Toiset (kv 5/29) tietävät tarkkaan jopa työn kuvan, johon he haluavat, ja valittu koulutusohjelma monipuolisine mahdollisuuksineen tarjoaa keinon päästä juuri kyseiseen työhön. Toisille (av 3/18 ja lv 2/18) kiinnostuksen herättävät koulutusalan hyvät työllisyysnäkökymät. Löytyy myös opiskelijoita (av 5/18 ja kv 5/29), jotka valitsevat alan sillä perusteella, että he katsovat olevansa juuri kyseiselle alalle sopivia. He uskovat oman persoonallisuutensa, taitojensa ja kykyjensä olevan sellaisia, joita kyseisellä alalla tarvitaan.

Valitsin rakennustekniikan koulutusohjelman perustuen siihen, että olen toiminut LVI-asentajana ja halusin perehtyä lisää kyseiseen ammattiin. (kv 28)

Viestinnässä kiinnosti erityisesti sen monipuolisuus, joka antaa hyvät lähtökohdat moneen erilaiseen työhön. (kv 6)

Kiinnostus alaan on ollut suuri, oikeastaan yläasteesta lähtien. Lisäksi koulutusalan valintaan vaikutti se, että alan työnäkymät ovat mielestäni melko hyvät, joten työllistyminen valmistumisen jälkeen ei varmaankaan tule olemaan ongelma. (av 16)

Kesätyö kotihoidossa vahvisti, että hoitotyön opiskelu on minun juttu. Valintaani siis vaikutti kiinnostus alaa kohtaan sekä myös osaltaan hyvä työllisyys näkyvyys. En halunnut lähteä opiskelemaan alaa, jossa jäisi heti työttömäksi. (lv 3)

Koulutusalan valitsin, koska visuaalinen näkemykseni on ehdottomasti vahvuuteni. (kv 10)

Koulutusalan valintaan vaikuttivat valintaoppaassa olleet kuvaukset opiskeltavasta alasta ja opiskelijalta vaadittavista ominaisuuksista. Koin, että valintaoppaassa luetellut ominaisuudet, kuvataiteellisesti ja kielellisesti lahjakas, olivat ominaisuuksiani. (kv 15)

Kutsumus on myös yksi keskeinen tekijä alalle hakeutumiseen (av 5/18, kv 14/29 ja lv 2/18). Osa opiskelijoista kiinnostuu alasta jo pienestä pitäen tai kiinnostus herää varhaisnuoruudessa. Esimerkiksi vanhempien kanssa matkustaminen on saanut opiskelijan innostumaan matkailualasta jo lapsena tai erilaisten puutöiden nikkarointi isän kanssa, jatkuen myöhemmin vaativampina rakennustöinä, on innostanut opiskelijoita insinööriopintoihin. Eräs opiskelija on puuhaillut pienestä pitäen erilaisten kirjoitelmien parissa

saaden rohkaisua taipumuksilleen vanhemmiltaan ja opettajiltaan, ja päättänyt jo varhain lähteä opiskelemaan media-alaa. Peruskouluaikaisilla opettajilla näyttääkin olevan suuri merkitys joidenkin opiskelijoiden innostamisessa ensin alaan liittyvän harrastustoiminnan pariin, joka myöhemmin saattaa johtaa alan opintoihin.

Olen pienestä pitäen ollut kiinnostunut matkailusta, ja kaikkeen siihen liittyvästä kuten lentokoneista, erilaisista kulttuureista ja maista. (av 15)

Olen koko ikäni rakastanut matkustamista ja vieraita kulttuureja. Jo ala-asteella olisin halunnut opiskella mahdollisimman montaa kieltä. (av 9)

Toinen tärkeä halu, mikä minulla on ollut pienestä asti, on ihmisten auttaminen. Olen aina halunnut auttaa vähäosaisia ja varsinkin Afrikan nälkää näkevät kansat ovat vaikuttaneet minuun. Se, miten tulin opiskelemaan Sosionomiksi on oikeastaan sattumaa. Minä uskon johdatukseen. (lv 7)

Olen ollut aina varma omasta uravalinnastani. Haluan toimittajaksi. Piste. (kv 16)

Olen lapsesta asti pitänyt piirtämisestä ja ala-asteella opettajamme harrasti valokuvausta ja opetti sitä hieman myös meille. Kuvaamisesta innostuin enemmän teini-ikäisenä. (kv 4)

Lähdin viestintään toteuttaakseni unelmani elokuvaohjaaja/tuottajaksi ryhtymisestä. (kv 7)

Muutamilla opiskelijoilla (av 3/18, kv 7/29 ja lv 6/18) perhe, sukulaiset tai kaverit ovat tärkeässä roolissa ohjaamassa alalle. Vanhemmilla tai muilla sukulaisilla on samansuuntaiset ammatit, sisarukset opiskelevat samaa alaa tai perheessä toimitaan esimerkiksi yrittäjinä, jolloin yrittäjyys on opiskelijalle (av 2/18) tärkeää. Samalla alalla toimivat sukulaiset tai hyvät ystävät ohjaavat opiskelijoita nykyisiin opintoihin pääasiassa omien hyvien kokemustensa perusteella.

Äitini on kielenkääntäjä ja isäni matkustelee työkseen usein, joten uskon niillä asioilla olleen suuri vaikutus valintaani. (av 12)

Sukulaiset ovat myös osittain vaikuttaneet valintaani, sillä setäni on insinööri. (av 18)

Lisäksi isoisäni, joka on minulle tavallaan esikuvaksi, on toiminut aikoinaan rakennustyömailla työnjohtajana. (kv 19)

Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi luultavasti sosiaalialalle hakeutumiseeni on vaikuttanut myös, että pohtiessani omaa ammatinvalintaa siskoni ja ystäväni opiskelivat lähihoitajiksi. He kertoivat omasta koulustaan ja tulevasta työstään, mikä kiinnosti myös minua... (lv 17)

Olen perheestä, jossa on aina oltu yrittäjiä. Uskon, että koulutuksesta on enemmänkin kuin tarpeeksi hyötyä mahdollisen oman yrityksen perustamiseen ja pyörittämiseen. (av 3)



Läheinen ystäväni oli suorittanut ammattikoulussa matkailun perustutkinnon ja suositteli sitä myös minulle. (av 13)

Myös koulutuspaikan sijainnilla on merkitystä (kv 4/29 ja lv 3/18) alan valinnassa. Paikkakunnan perusteella alan valitsevat opiskelijat haluavat opiskella nimenomaan omalla kotipaikkakunnallaan. Paikkakunnan lisäksi koulutusmuoto näyttää olevan tärkeä valintaperuste joillekin opiskelijoille. Kaksi opiskelijaa (lv 2/18) kertoo halunneensa hakeutua juuri ammattikorkeakouluun eikä tiedeyliopistoon, koska opiskelu ammattikorkeakoulussa on selvästi käytäntöpainotteisempaa kuin yliopisto-opiskelu.

Joten oman kokemukseni perusteella voin todeta kemiantekniikan alan olevan yksi mielenkiintoisimmista, joten minun oli perusteltua hakeutua, vielä kun koulutusta oli tarjolla omassa kotikaupungissani. (kv 29)

Lukiossa aloin pohtimaan jatko-opiskeluvaihtoehtoja ja päällimmäiseksi nousi halu pyrkiä ammattikorkeakouluun, sen käytännölläheisen opiskelutavan vuoksi. (lv 10)

Opintoihin tulee opiskelijoita myös sattumalta (av 1/18, kv 3/29 ja lv 4/18). Kolme opiskelijaa olisi halunnut ensisijaisesti tiedeyliopistoon, mutta he eivät olleet päässeet sinne. Yksi opiskelijoista on tullut paikkakunnalle poikaystävänsä myötä ja päätenyt opiskelemaan ammattikorkeakouluun. Pari opiskelijaa ei ole osannut tehdä päätöstä jatko-opinnoista lukion jälkeen ja he ovat lähteneet lähinnä kokeilemaan nykyisiä opintoja. Pari opiskelijaa taas on kokeillut eri alojen opintoja ja eri alojen töitä ja lopulta he ovat päätyneet nykyiselle alalle.

En kuitenkaan päässyt Tampereelle opiskelemaan media-alaa... ja tulini hakeneeksi Poriin. (kv 1)

Valitsin sosiaalialan alun perin vähän vahingossa. Halusin opiskelemaan Poriin tai lähialueelle, koska poikaystäväni oli aloittamassa opinnot Porissa. Lähdin pohtimaan tulevaa opiskelupaikkaa siten, että kartoitin erilaisia mahdollisia kouluja, joita Porissa on. (lv 16)

### 7.1.1 Merkittävimmät valintaperusteet

Kvantitatiivisen aineiston avulla haluttiin syventää käsitystä opiskelijoiden koulutusalan valintaperusteista ja haluttiin löytää ne valintaperusteet, joiden mukaan opiskelijat olivat pääasiassa valinneet koulutusalsansa. Koulutusalan valintaperusteina olevat muuttujat luokiteltiin uudelleen siten, että vastausvaihtoehdot ”olen täysin samaa mieltä” ja ”olen jokseenkin samaa mieltä” yhdistettiin ja tämä luokka edusti kysyttyä valintaperustetta. Vastausvaihtoehdot ”olen täysin eri mieltä” ja ”olen jokseenkin eri mieltä” yhdistettiin myös, ja tämä luokka edusti sitä näkemystä, etteivät näitä vaihtoehtoja valinneet opiskelijat pitäneet kyseistä perustetta valintaperusteenaan. Vastausvaihtoehto ”en ole eri mieltä enkä samaa

mieltä” jätettiin uudelleen luokittelusta pois. Taulukossa 21 esitetään uudelleen luokiteltujen valintaperusteiden vertailu. Valintaperusteiden tarkastelu osoittaa, että eniten koulutukseen hakeudutaan omien toiveiden ja halujen perusteella. Lisäksi alan tarjoamat mahdollisuudet, paikkakunta, ja mahdollisuus opiskella juuri ammattikorkeakoulussa, ovat tärkeitä hakusyytä. Heikoimpia hakuperusteita ovat opintojen ohjaus ja kaverit.

Oheisessa taulukossa 21 on kuvattuna koulutusalan valintaperusteiden jakautuminen aineistossa. (Perusteiden lyhenteet: Oma toive = pääasiassa oman toiveen ja halun mukaan, Akt. tieto = aktiivisesti tietoa hakemalla, OPO = opintojen ohjauksen avulla, Elämtil = elämäntilanteen perusteella, Alan ma = alan tarjoamien monipuolisten mahdollisuuksien ja hyvien työllisyysnäkökymien perusteella, Kutsu = kutsumus, Perhe = perheen ja suvun suosituksesta, Kaverit = kavereiden suosituksesta, Paikka = paikkakunta, AMK = mahdollisuus opiskella juuri ammattikorkeakoulussa, Sattuma = sattumalta.)

TAULUKKO 21. Opiskelijoiden koulutusalan valintaperusteiden jakautuminen ääriyhmävertailun mukaan (n + %).

Ääriyhmät	Oma toive		Akt.tieto		OPO		Elämtil		Alan ma		Kutsu	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Valintaperusteena	749	82,9	248	27,5	19	2,1	95	10,5	450	49,8	182	20,2
Ei valintaperusteena	40	4,4	364	40,3	695	77	317	35,1	86	9,5	490	54,3

Ääriyhmät	Perhe		Kaverit		Paikka		AMK		Sattuma	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Valintaperusteena	119	13,2	54	6	445	49,5	366	40,5	164	18,2
Ei valintaperusteena	602	66,7	704	78	269	29,8	293	32,4	546	60,5

### 7.1.2 Taustatekijöiden yhteydet valintaperusteisiin

Tutkimuksen kvantitatiiviselle osuudelle asetettiin lisäkysymykseksi, missä määrin opiskelijoiden taustatekijöillä on yhteyttä alan valintaperusteisiin (tutkimuskysymys 6). Taustatekijöiden ja valintaperusteiden yhteyttä arvioitiin yksinkertaisilla tilastollisilla menetelmillä: riippumattomien otosten T-testillä ja varianssianalyysillä, sekä tarvittaessa näiden nonparametrisilla vastineilla. Tilastollisesti merkitsevät tulokset raportoidaan taulukoissa ja taulukoiden tulkinnoissa nostetaan esille ne tulokset, jotka ovat efektikoon mukaan merkittäviä. Taulukossa 22 on kuvattu sukupuolen tilastollisesti merkitsevät yhteydet alan valintaperusteisiin. Naisilla on miehiä useammin valintaperusteena aktii-

vinen tiedonhaku mahdollisista aloista ja alan tarjoamat mahdollisuudet. Miehillä taas valintaperusteina ovat naisia useammin sattuma. Efektikoot jäävät kuitenkin pieniksi. (Taulukko 22.) Lisäksi non-parametrisen testin mukaan naisilla on miehiä useammin valintaperusteena pääasiassa oma toive ( $z = -2,68$ ,  $p = ,007$ , U-testi), ja miehillä taas naisia useammin kaverit ( $z = -3,07$ ,  $p = ,002$ , U-testi).

TAULUKKO 22. Sukupuolen yhteys alan valintaperusteisiin (ka + s).

Alavalinnan perusteet	Naiset		Miehet		t-testi/Mann-Whitney U-testi + efektikoko
	ka	s	ka	s	
Aktiivinen tiedonhaku	2,85	1,23	2,63	1,13	(t (895) = -2,81, $p = ,005$ , $d < 0,2$ )
Alan mahdollisuudet	3,68	0,97	3,48	0,92	(t (898) = -3,15, $p = ,002$ , $d < 0,2$ )
Sattuma	2,11	1,30	2,36	1,33	(t (895) = 2,74, $p = ,006$ , $d < 0,2$ )

Taulukossa 23 on kuvattu iän tilastollisesti merkitsevät yhteydet valintaperusteisiin. Ikäryhmien tarkempi vertailu (Tukey HSD) osoittaa, että vanhimmat tekevät alavalintansa useimmin paikkakunnan, elämäntilanteen ja omien toiveidensa perusteella. Nuorimmat taas valitsevat alan vanhimpia selvästi useammin opintojen ohjauksen perusteella. Efektikoon mukaan *merkittävin tulos on se, että vanhimmat valitsevat koulutusalan nuorempia ikäryhmiä selvästi useammin elämäntilanteensa perusteella.* (Taulukko 23.)

TAULUKKO 23. Iän yhteys alan valintaperusteisiin (ka + s).

Alavalinnan perusteet	18-20v		21-26v		≥27v		Eniten	Varianssianalyysi/ Kruskall-Wallis
	ka	s	ka	s	ka	s		
Paikkakunta			3,15	1,38	3,60	1,35		(F (2, 729) = 3,70, $p = ,025$ , $\eta^2 = 0,01$ )
Elämäntilanne	2,33	0,87	2,55	0,93	3,25	0,96		(F (2, 331) = 27,54, $p < ,001$ , $\eta^2 = 0,07$ )
OPO							18-20v	( $\chi^2 (2) = 13,76$ , $p = ,001$ , K-W)
Oma toive							≥27v	( $\chi^2 (2) = 8,10$ , $p = ,017$ , K-W)

Taulukossa 24 on kuvattuna opiskelijoiden työkokemuksen tilastollisesti merkitsevät yhteydet alan valintaperusteisiin. Työkokemuksen tarkempi vertailu (Tukey HSD) osoittaa, että eniten työkokemusta omaavat valitsevat alan useimmin pääasiassa omien toiveidensa, alan tarjoamien mahdollisuuksien ja elämäntilanteensa mukaan. Jonkin verran työkokemusta omaavat valitsevat alan sen perusteella, että heille avautuu mahdollisuus opiskella juuri ammattikorkeakoulussa, kun taas vähiten työkokemusta omaavat valitsevat muita ikäryhmiä useammin alan opintojen ohjauksen perusteella. Efektikoon perusteella *merkittävin tulos on se, että eniten työkokemusta omaavat valitsevat alan vähemmän työkokemusta omaaviin verrattuna useammin elämäntilanteensa perusteella ja jonkin verran*

työkokemusta omaavat sen perusteella, että heille avautuu mahdollisuus opiskella juuri ammattikorkeakoulussa. (Taulukko 24.)

TAULUKKO 24. Työkokemuksen yhteys alan valintaperusteisiin (ka + s).

Alavalinnan perusteet	Alle 1v		1-5v		yli 5v		Eniten	Varianssianalyysi/ Kruskall-Wallis
	ka	s	ka	s	ka	s		
Oma toive							> 5v	( $\chi^2(2) = 10,24, p = ,006, K-W$ )
AMK-opiskelu	2,91	1,31	3,14	1,24				( $F(2, 892) = 3,29, p = ,038, \eta^2 = 0,07$ )
Alan mah- dollisuudet	3,50	0,97			3,83	0,97		( $F(2, 894) = 4,65, p = ,010, \eta^2 = 0,01$ )
Elämäntilanne	2,27	0,88	2,71	0,94	3,07	0,97		( $F(2, 895) = 35,34, p < ,001, \eta^2 = 0,07$ )
OPO							alle 1v	( $\chi^2(2) = 20,50, p < ,001, K-W$ )

Taulukossa 25 on kuvattuna koulutusalan tilastollisesti merkitsevät yhteydet alan valintaperusteisiin. Koulutusalojen tarkempi vertailu (Tukey HSD) osoittaa, että sosiaali- ja terveysalan opiskelijat valitsevat alansa alan tarjoamien mahdollisuuksien, aktiivisen tiedonhaun ja omien toiveidensa perusteella muita aloja useammin. *Merkittävin tulos on se, että sosiaali- ja terveysalan opiskelijat valitsevat muiden alojen opiskelijoita useammin koulutusalansa alan tarjoamien mahdollisuuksien perusteella.* (Taulukko 25.)

TAULUKKO 25. Koulutusalan yhteys alan valintaperusteisiin (ka + s).

Alavalinnan perusteet	Liku		Sote		Teme		Eniten	Varianssianalyysi/ Kruskall-Wallis
	ka	s	ka	s	ka	s		
Alan mah- dollisuudet	3,40	0,96	3,93	0,86	3,62	0,97		( $F(2, 881) = 26,15, p < ,001, \eta^2 = 0,06$ )
Aktiivinen tiedonhaku			2,88	1,24	2,60	1,19		( $F(2, 878) = 3,47, p = ,032, \eta^2 = 0,01$ )
Oma toive							Sote	( $\chi^2(2) = 18,40, p < ,001, K-W$ )

\* Liku=liiketoiminta, Sote=sosiaali- ja terveysala, Teme=tekniikka

Taulukossa 26 on kuvattu pohjakoulutuksen tilastollisesti merkitsevät yhteydet alan valintaperusteisiin. Ammatillista väylää pitkin ammattikorkeakouluun tulleet valitsevat koulutusalansa lukioväylää pitkin tulleita useammin elämäntilanteen, opiskelupaikkakunnan, alan tarjoamien mahdollisuuksien ja ammattikorkeakouluopiskelun sekä omien toiveiden perusteella. Sen sijaan lukioväylää tulleet valitsevat koulutusalansa opintojen ohjauksen perusteella useammin kuin ammatillista väylää tulleet. *Merkittävin tulos efektiiviseen perusteella on se, että ammatillista väylää pitkin alalle tulleiden valintaperusteena on selvästi useammin elämäntilanne kuin lukiosta tulleilla.* (Taulukko 26.)

TAULUKKO 26. Pohjakoulutuksen yhteys alan valintaperusteisiin (ka + s).

Alavalinnan perusteet	Ammatillinen väylä		Lukioväylä		Enemmän	t-testi/Mann-Whitney'n U-testi
	ka	s	ka	s		
Elämäntilanne	3,18	0,92	2,36	0,87		(t (897)=-12,29, p< ,001, d= 0,9)
Paikkakunta	3,40	1,33	3,18	1,37		(t (897)=-2,18, p= ,029, d< 0,2)
Alan mahdollisuudet	3,72	0,94	3,56	0,96		(t (896)=-2,25, p= ,024, d< 0,2)
AMK-opiskelu	3,18	1,22	2,98	1,28		(t (894)=-2,08, p= ,038, d< 0,2)
Oma toive					Ammatillinen	(z=-2,65, p= ,008, U-testi)
OPO					Lukio	(z=-3,36, p= ,001, U-testi)

Taulukossa 27 on kuvattuna asumismuodon tilastollisesti merkitsevät yhteydet alan valintaperusteisiin. Asumismuoto ei sinänsä vaikuta koulutusalaalavalintaan, koska alavalinta oli tehty ennen nykyistä asumismuotoa. Asumismuotojen vertailu (Tukey HSD) osoittaa kuitenkin, että vanhempiensa luona ja parisuhteessa asuvat valitsevat alansa paikkakunnan, perheen tai sukulaisten suosittamana vähän useammin kuin yksin asuvat. *Merkittävämpi tulos on se, että valintaperusteena on paikkakunta.* (Taulukko 27.)

TAULUKKO 27. Asumismuodon yhteys alan valintaperusteisiin (ka + s).

Koulutusalan valinta	Yksin asuvat		Parisuhteessa asuvat		Vanhempien luona asuvat		Varianssianalyysi/Kruskal-Wallis
	ka	s	ka	s	ka	s	
Paikkakunta	2,98	1,38	3,46	1,33	3,65	1,16	(F (2, 848)= 16,11, p= < ,001, $\eta^2= 0,04$ )
Perhe	1,94	1,03	2,15	1,12	2,28	1,15	(F (2, 846)= 5,43, p= ,005, $\eta^2= 0,01$ )

Taulukossa 28 kuvataan Satakunnasta ja muualta hakeneiden yhteyttä alan valintaperusteisiin. Tarkasteltaessa Satakunnassa ja muualla opintoihin hakeutumisvaiheessa asuneita, havaitaan, että *satakuntalaisille paikkakunta on selvästi merkittävämpi hakuperuste kuin Satakunnan ulkopuolella asuneille.* Sen sijaan Satakunnan ulkopuolella asuneille oma toive alavalinnan perusteena on hieman tärkeämpi kuin Satakunnassa asuneille. (Taulukko 28.)

TAULUKKO 28. Satakunnasta ja muualta hakeneiden yhteydet alan valintaperusteisiin (ka + s).

Alavalinnan perusteet	Satakunnasta hakeneet		Muualta hakeneet		Enemmän	t-testi/Mann-Whitney'n U-testi
	ka	s	ka	s		
Paikkakunta	3,62	1,25	2,51	1,27		(t (891)= 12,36, p< ,001, d= 0,81)
Oma toive					Muualta hakeneet	(z= -2,12, p= ,034, U-testi)

### 7.1.3 Yhteenveto opiskelijoiden valintaperusteista

Osa tuutoriopettajista on sitä mieltä, että useat opiskelijat ajautuvat koulutusosalalle sattumalta. Opiskelijoiden vastausten perusteella ei voida kuitenkaan yleistää, että ala valittaisiin satunnaisesti, vaan pääsääntöisesti opiskelijat valitsevat alansa aktiivisesti toimimalla. He tekevät koulutusratkaisunsa itseään kuunnellen. Samanlaisen tuloksen on raportoinut Virtala (2006, 56–64), jonka mukaan nuoret haluavat tehdä ennen kaikkea itsenäisiä päätöksiä peruskoulun jälkeisistä koulutuspaikoistaan. Lisäksi kiinnostus alaa kohtaan, kiinnostavat työtehtävät ja alalle sopivat taidot ovat olleet muidenkin kuin tämän nyt käsillä olevan tutkimuksen mukaan merkittäviä tekijöitä alan valinnassa (Lavikainen 2010, 35–37; Markkula 2006, 20–21; Virtala 2006, 56–64; Vuorinen ym. 2003, 75–78).

Sattumalta alalle päätymistä ei voida kuitenkaan sivuuttaa hakuperusteiden tarkastelussa. On huomionarvoista, että tässä nyt käsillä olevassa tutkimuksessa lähes viidennes (18,2 %, n= 164) opiskelijoista ilmoitti päätyneensä alalle vahvasti sattumalta. Sattumanvaraiset syyt ammattikorkeakouluopintoihin hakeutumisen motiiveina eivät kuitenkaan ole uutta tietoa, vaan Markkulan (2006) tutkimuksessa juuri viidennes ammattikorkeakouluopiskelijoista ilmoitti hakeutuneensa ammattikorkeakouluun, koska ei ollut päässyt ensisijaisesti hakemaansa opiskelupaikkaan. Lisäksi reilu kymmenen prosenttia ilmoitti syyksi välineellisen hakumotiivin eli pakkohaun, mikä tarkoitti sitä, että opintoihin oli hakeuduttu vain työmarkkinatuen saamiseksi. Melkoisen suuri osa opiskelijoista opiskeli siis ammattikorkeakoulussa vain siksi, että sinne oli helppo päästä ja oli pakko hakea jonnekin. (Markkula 2006, 24–25.)

Hakijoiden jäsentymättömät ammattitavoitteet eivät ole koskeneet pelkästään ammattikorkeakoulua, vaan yhtä lailla koko korkeakoulusektoria. Mäkinen ym. (2012, 21–22) tutkivat yliopistoon hakeneiden urasuunnittelua ja he olivat sitä mieltä, ettei nykyään edes voida puhua tarkoituksenmukaisesta koulutusalan valinnasta, koska opintojaan aloittavat yliopisto-opiskelijat suunnittelevat opintojaan ja uraansa useimmiten hyvin hatarin tiedoin. Korkeakouluopintoihin päätymisestä kertoo osittain myös Hyvärisen (2006) tutkimus, jonka mukaan yliopistoon ajautuu opiskelijoita ennalta suunnittelematta myös avoimen yliopiston väylää pitkin. Nämä opiskelijat ovat usein aloittaneet opinnot lähinnä harrastepohjalta, mutta yliopistoon pääsyn helppous avoimen väylän kautta on rohkaisut opiskelijaa tutkinnon suorittamiseen. (Hyvärinen 2006, 74, 78–79.) Sekä tämän nyt käsillä olevan tutkimuksen että myös aikaisempien tutkimusten valossa sattuman voidaan siis katsoa olevan melko suuressa roolissa nuorten koulutusratkaisuisissa.

Koulutuksen valintaperusteita tarkasteltaessa on syytä ottaa huomioon myös niiden tutkimusten tulokset, jotka osoittavat, että nuori ei tee alavalintaansa ainoastaan omista ta-

voitteistaan käsin, vaikka hänellä olisi kuinka selkeä kuva omista uratavoitteistaan. Koulutusvalintoihin, kuten muihinkin elämän valintoihin vaikuttaa myös ympäristö. Hollandin (1997) teorian mukaan ympäristö on merkittävässä roolissa vahvistamassa yksilön käsitystä itsestään, kyvyistään ja niistä mahdollisuuksista, joiden yksilö katsoo olevan juuri hänelle saavutettavia (Feldman, Smart & Ethington 2004, 528.) Lisäksi tutkimukset osoittavat, että vielä nykyäänkin alavalinnat ja koulutuksessa pärjääminen ovat vahvasti riippuvaisia opiskelijoiden sosiaalisesta taustasta ja siihen liittyvästä sosiaalisesta, taloudellisesta ja kulttuurisesta pääomasta (Ahola & Galli 2009, 395; Kivelä & Ahola 2007, 136; ks. myös Hillmert ym. 2010, 59–76; Schoon ym. 2009, 4–5). Vuorinen ym. (2003, 31) ovat osoittaneet, että kun kilpailu koulutuspaikoista on kovaa, vain sellaiset opiskelijat, joilla on suotuisat ja koulutukselle myönteiset taustat, pystyvät tekemään omaehtoisen valinnan, kun taas suurin osa opiskelijoista ohjautuu koulutukseen valikoitumalla.

Sosiologisissa uratutkimuksissa on kytketty uramahdollisuudet vahvasti yhteiskunnallisiin tekijöihin. Rouhelo (2008) on osoittanut, että tiettyyn yhteiskuntaluokkaan syntyminen vaikuttaa yksilön tulevaan uraan. Etenkin lapsuudenkodin sosioekonomisen aseman ja ennen kaikkea isän koulutuksen sekä ammatin katsottiin ohjaavan lapsen koulutusvalintoja. Tulokset eivät olleet kuitenkaan ainoastaan näin deterministisiä, vaan toisaalta uran nähtiin kuvastavan myös sitä, miten hyvin yksilö onnistuu koulutuksen avulla parantamaan omaa yhteiskunnallista asemaansa. (Rouhelo 2008, 56–57.)

Tämän nyt käsillä olevan tutkimuksen mukaan aiemmat opinnot ja työkokemus ohjaavat useiden opiskelijoiden alavalintaa, ja näistä opiskelijoista moni etenee urallaan nousujohteisesti. Elämäntilanne näyttää ohjaavan etenkin ikäluokaltaan vanhimpien, eniten työkokemusta omaavien ja ammatillista väylää pitkin opintoihin tulevien alan valintaa. Jonkin verran työkokemusta hankkineet taas pitävät tärkeänä mahdollisuutta päästä opiskelemaan juuri ammattikorkeakouluun. Näyttää siis siltä, että on hyödyllistä tehdä ammattikorkeakouluopintoihin pääsy eri väyliä pitkin mahdollisimman joustavaksi ja houkuttelevaksi. Kiinnostavuus opintoihin saattaisi vielä lisääntyä, jos opiskelija voisi osoittaa osaamistaan aikaisempien opintojen ja työkokemuksen perusteella saaden lue- tuksi hyväkseen aikaisempaa osaamistaan nykyistä helpommin.

Tässä tutkimuksessa myös koulutuksen monipuolisuus ja alan tarjoamat avarat mahdollisuudet työllistyä monenlaisiin töihin, osoittautuivat merkittäviksi valintaperusteiksi etenkin sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoille. Näitä perusteita voidaan pitää tärkeinä ohjauksen tarvetta ja sisältöä arvioitaessa, etenkin, jos opiskelija on tietoisesti välttänyt tekevänsä liian suppeaa uranvalintaa, eli halunnut pitää erilaiset mahdollisuudet avoimina. Tällainen opiskelija ei tarvitse ohjauksellista motivointia opintoihinsa, mutta sen sijaan hän tarvitsee koulutuksen mahdollistamien ammattien ja erilaisten työnkuvien esittelyä.

Määttä (2007, 20) on todennut, että nuoruudessa tehdyt valinnat koulutuksen suhteen rajaavat ainakin jossain määrin myöhemmin elämässä olevia valinnan mahdollisuuksia. Koulutuksessa, missä on mahdollisuus valmistua sellaisiin ammatteihin, joiden työkuvat ovat hyvin laaja-alaisia ja monipuolisia, on syytä ottaa huomioon, että ohjauksen on oltava sitä monipuolisempaa, mitä avarampia mahdollisuuksia ala tarjoaa.

Tässä tutkimuksessa osalla opiskelijoista perheellä, sukulaisilla ja ystävillä osoittautui olevan yhteyttä alan valitsemiseen, jolloin perheen jäsenet olivat toimineet lähinnä roolimalleina nuorille. Lisäksi lapsuuden perheestä kertyneet kokemukset esimerkiksi elämäntavoista ovat osaltaan ohjanneet alavalintaa. Kutsumustyyppinen alalle hakeutuminen näyttää sekin syntyvän usein joko juuri perheenjäsenten tai peruskouluaikeisten opettajien myötävaikutuksella. Osalla niistä opiskelijoista, joilla elämäntilanteet ohjaavat alavalintaa, nimenomaan lapsuudenkodin tapahtumat ovat ratkaisevassa asemassa. Myös ystävien merkitys ja heidän kertomansa kokemukset samalta alalta toimivat rohkaisevina tekijöinä koulutukseen hakemisessa. Uravalinnoissa joillekin nuorille ystävät ovatkin suuremmassa osassa roolimalleina kuin omat perheen jäsenet (Takanen-Körpö 2008, 68).

Viimeaikaisten kansallisten tutkimusten mukaan juuri perheen ja kavereiden suositukset ovat lisääntyneet ammattikorkeakouluun hakeutumisen perusteina (Lavikainen 2010, 39–41, Markkula 2006, 26). Carolyn R. Lepren (2007, 75–76) mukaan myös kansainväliset tutkimukset ovat tukeneet ajatusta perheen ja ystävien merkityksestä, mutta näiden lisäksi Lepre on raportoinut, että medialla on ollut voimakas vaikutus koulutusalaavalinnassa. Suomessa tehdyssä Mäkisen ja Olkinuoran (2001) tutkimuksessa perhe oli tukenut suurinta osaa (87 %) Turun yliopiston toisen vuoden opiskelijoista korkeakouluopintoihin hakeutumisessa. Suurin osa opiskelijoista koki saaneensa vielä opintojen aikanaikin ainakin henkistä tukea vanhemmiltaan, ja tukeminen heijastui suoraan opintomenestykseen, eli muita pidemmälle opinnoissaan ehtineet olivat näitä henkisen tuen saaneita. (Mäkinen ym. 2001, 9, 23.) Sosiaalipsykologi Rupert Brown (2000) on taas raportoinut kavereiden suuresta merkityksestä ylipäätään yksilön kehityksessä ja valinnoissa. Hänen mukaansa kavereilla on jopa suurempi merkitys kuin perheellä yksilön asenteiden ja käyttäytymismallien kehityksessä. (Brown 2000, 58.) Tutkimuksista löytyy tukea myös tämän nyt käsillä olevan tutkimuksen tulokselle, että alempien kouluasteiden opettajilla saattaa olla ratkaiseva merkitys opiskelijoiden rohkaisemisessa korkea-asteen opintoihin (Johnson, Rochkind & Ott 2010, 74).

Tässäkin tutkimuksessa alan valintaperusteista tuli esille myös koulun sijainti, ja etenkin satakuntalaisten sekä vanhempiansa luona tai parisuhteessa asuvien opiskelijoiden tärkeänä pitämä mahdollisuus opiskella juuri omalla kotipaikkakunnallaan. Alan valin-



nassa opiskelupaikkakunnalla on aiempienkin tutkimusten mukaan iso merkitys (Lavi-kainen 2010, 39–41; Markkula 2006, 24–25; Vuorinen ym. 2003, 76–77). Satakunnan ammattikorkeakouluun nuorten tutkintoon johtaviin koulutusohjelmiin hakeneista on ollut satakuntalaisia noin 70 % koko 2000-luvun ajan ja korkeakoulun sijainti on ollut yksi tärkeimmistä hakuperusteista. Samoin vuosien 2007–2010 aikana 70–80 % ensisijaisesti hakeneista opiskelijoista on ilmoittanut nimenomaan oppilaitoksen sijainnin olevan kolmen tärkeimmän hakusyyin joukossa. (Puska ym. 2010.)

Tässä tutkimuksessa etukäteistietoa koulutuksesta oli haettu pääosin sähköisesti. Tiedonhakukanavista internet onkin nykyään tärkein. SAMKin hakijakyselyissä 2000-luvun alusta vuoteen 2010 internetin suosio tärkeimmäksi tiedonhakukanavaksi on noussut noin kahdesta prosentista 45 prosenttiin ja vastaavasti manuaalisen koulutusoppaan suosio on pudonnut noin 70 prosentista alle 10 prosenttiin. (Puska ym. 2010.) Internetin merkitys nykyaikaisena tiedonhakukanavana saa tukea myös muista tutkimuksista (Lavi-kainen 2010, Markkula 2006, 26; Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma 2007, 14; 39–41).

## 7.2 Opiskelijoiden henkilökohtainen uran suunnittelu

Tutkimuksen neljäs pääkysymys on, miten opiskelijat suunnittelevat uraansa. Vastausta tutkimuskysymykseen haetaan sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen aineiston pohjalta. Esseessä opiskelijaa kehoitetaan pohtimaan, millä keinoin hän voi rakentaa urasuunnitelmaansa henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassaan. Kvantitatiivisen osuuden urasuunnittelua koskevat muuttujat ovat kyselylomakkeen (liite 15) osiossa N, urasuunnittelu, joista tässä luvussa raportoidaan hopsiin liittyvät tulokset. Muut urasuunnittelua koskevat tulokset raportoidaan luvussa erilaiset urasuunnittelijat (luku 8).

**Alkuvaiheen opiskelijoista puolet** (av 9/18) rakentaa hopsiansa tai ainakin pohtii sitä. Opiskelijat uskovat hopsin ja siihen sisältyvän urasuunnitelman tulevan rakentumaan pääasiassa heidän omalla aktiivisuudellaan, mutta he odottavat saavansa prosessiin myös tukea. Opiskelijoiden mukaan hops-prosessin saa käyntiin, kun sinne kirjaa aluksi pakolliset teoriaopinnot ja harjoittelujaksot. Vähitellen hopsista muotoutuu omannäköinen ja henkilökohtainen, kun suunnitelmaan lisätään ammattiaineiden ja vapaavalintaisten opintojen valinnat sekä harjoittelu- ja opinnäytetyösuunnitelmat. Opiskelijat rakentavat urasuunnitelmaa juuri omien tavoitteidensa ja mielenkiinnon kohteidensa mukaisesti. Heidän mielestään hopsin tulee olla laaja-alainen, pitkän aikavälin suunnitelma, jossa otetaan huomioon myös erilaiset elämäntilanteet. Hopsin nähdään olevan paljon tärkeämpi asia kuin vain pakollinen opintosuorite.

Voin rakentaa urasuunnitelmaani opiskelusuunnitelmassani pitkälti omien kokemusteni pohjalta. (av 11)

Itse voin rakentaa urasuunnitelmaani HOPS:in avulla. Olen jo katsonut, mitkä kurssit kiinnostavat minua eniten ja miten aion suuntautua ammatissani. (av 13)

Hopsissani pitää mielestäni ottaa huomioon se seikka, että minä en ole vain opiskelija. Minulla on 5v. lapsi ja lisäksi minun on käytävä opiskelun ohella töissä, jotta pystyn elättämään itseni ja lapseni. (av 6)

Mielestäni HOPS ei ole parissa viikossa deadline varjossa toteutettava kansio suunnitelmistani, kuten koulussa ollaan tehty, vaan hiljalleen ”paikoilleen loksah-tava” suunnitelma elämäni valinnoista. (av 12)

**Keskivaiheen opiskelijoista** hopsin mainitsee vähän yli puolet vastaajista (kv 16/29), joista 12 kokee hopsin positiivisesti. Opintojen kannalta hyödylliseksi hopsin kokevat tekevät juuri niin kuin alkuvaiheen opiskelijat suunnittelivat, eli he rakentavat urasuunnitelmansa hopsiaan ja sisällyttävät sinne oman alansa suuntaavia opintoja (kv 7/29). He nimeävät alkuvaiheen opiskelijoita tarkemmin, mitä urasuunnitelmaan tulee sisällyttää eli mistä kurseista heille tulee olemaan hyötyä tulevan ammatin ja työtehtävien kannalta. Heillä on siis alkuvaiheen opiskelijoita syvempi käsitys, millaisiin töihin he aikovat hakeutua. He rakentavat (kv 3/29) hopsinsa vastaamaan nimenomaan niitä omia uravaihtoehtoja, jotka he kokevat mielenkiintoisimpina.

Urasuunnitelman tulisi olla selkeä alusta lähtien ja henkilökohtainen opetussuunnitelma tulisi rakentaa sen mukaan, mitä kurseja työtehtävien osaamiseen tarvitaan. (kv 12)

**Loppuvaiheen opiskelijoista** vain kolmella vastaajalla on ollut hops tehtynä opintojen aikana ja näillä opiskelijoilla on suunnitelmia henkilökohtaisen työuran rakentamisesta myös opintojen jälkeen. Tässä tutkimuksessa loppuvaiheen opiskelijat ovat lähes kaikki sosiaalialan opiskelijoita, ja heidän mukaansa sosiaalialan opintoja suoritetaan pääosin yleisen opetussuunnitelman mukaan. He eivät kokeneet varsinaisesti itse suunnitelleensa opintojaan eivätkä uraansa. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tekeminen on ilmeisesti vielä niin uusi asia, ettei sitä ole otettu kaikilla koulutusaloilla käyttöön oppilaitoksessa. Siitä huolimatta, vaikka hopsia ei ollut tehty, opiskelijat (lv 4/18) olivat rakentaneet uraansa valiten vapaasti valittavista opinnoista tarkoituksiinsa sopivimmat.

Olen kuullut, että uudessa (hopsissa) opiskelijat itse tarkkailevat paljon opiskelusuunnitelmaansa ja osallistuvat sen suunnittelemiseenkin. Meillä on oikeastaan melko pienet mahdollisuudet rakentaa henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa, sillä meillä on tietyt pakolliset opintojaksot, jotka on suoritettava. (lv 17)

Hops näyttää olevan varsin vajavaisesti käytössä opintojen eri vaiheissa. Vaikka alkuvaiheen opiskelijoilla on melko hyvä käsitys laaja-alaisen hopsin tärkeydestä, niin muutammat opiskelijat (av 4/18) eivät ole vielä paneutuneet hopsin tekoon ollenkaan, eivätkä he ole käyneet tuutorioipettajan kanssa edes hops-keskustelua. Osa opiskelijoista (av 3/18) ei tunne ollenkaan henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa. Osa keskivaiheen opiskelijoista (kv 4/29) kokee hopsin jopa negatiivisena: heillä ei ole hopsia tehtynä, he eivät koe saaneensa ohjausta sen tekemiseen, eikä heillä ole tietoa, miten hopsiin olisi mahdollista edes rakentaa urasuunnitelmaa. Yksi näistä vastaajista kokee hopsin tekemisen esteeksi tietotekniset vaikeudet, toinen taas kokee jääneensä ohjauksen katveeseen juuri opintojen alkuvaiheessa ja pari vastaajaa kertoo ajautuneensa etenemään lähinnä yleisen opetussuunnitelman mukaan. Yli puolella loppuvaiheen opiskelijoista (lv 10/18) ei ole ollut hopsia lainkaan opintojen aikana. Näistä opiskelijoista seitsemän ei edes tiedä, mikä hops voisi olla tai miten urasuunnittelua olisi mahdollista tehdä hopsissa.

En ole vielä päässyt keskustelemaan ohjaavan opettajani kanssa henkilökohtaisesta opiskelusuunnitelmastani, joka vaikeuttaa pohtimista. (av 11)

Koulussamme on se vika, että emme ole saaneet ohjausta HOPS:n tekemiseen. Sain vasta toisen vuoden alussa tietää tarkalleen mikä se on. (kv 20)

Hopsia en ole juurikaan päässyt hyödyntämään opinnoissani. Inhoan koko winha-wille systeemiä, koska se ei vain toimi niin kuin pitäisi. Olisi hienoa, jos winhasa näkyisi muitakin kursseja kuin vain oman alan. Silloin olisin varmasti löytänyt kiinnostavia kursseja enemmän. (kv 1)

Uraohjausta olisin ehkä kaivannut opintojeni alkuvaiheessa, jolloin olisi ollut hyvä oikeasti tehdä oma HOPS, eikä vain mennä jonkun suuntautumisvaihtoehdon mukaan. (kv 16)

Uraohjauksesta ei oikein ole mitään tietoa. Olisi varmaan hyvä käydä vaikka kerran vuodessa keskustelemassa työpaikastaan, kokemuksistaan ja toivomuksistaan uraohjauksen merkeissä.... Työssä jaksaminen paranisi varmasti monella ihmisellä, jos he ohjautuisivat heille paremmin sopiville urille. (lv 8)

Niiden opiskelijoiden osalta, jotka kokevat vaikeuksia henkilökohtaisessa opintojen ja uran suunnittelussa, ongelmiksi nousevat valittavien aineiden sovittaminen virallisen opetussuunnitelman oheen. Lukujärjestykseen ei aina saa sovitettua opintojaksojen toteutumisajankohdan tai oman ajanpuutteen takia niitä valinnaisia aineita, joita haluttaisiin opiskella. Lisäksi aine- tai harjoittelupaikkavalinnat joudutaan tekemään osittain puutteellisin tiedoin. Opiskelija saattaa havaita liian myöhään, esimerkiksi vasta harjoittelussa, millaisia ainevalintoja olisi kannattanut tehdä, tai että hän olisi voinut valita kursseja oman koulutusohjelmansa ulkopuolelta.

Olen yrittänyt rakentaa henkilökohtaista opintosuunnitelmaani vastaamaan niitä uravaihtoehtoja, jotka ovat mielenkiintoani vastaavia. Vapaasti valittavia opintokokonaisuuksia on tuntunut vain olevan harmillisen vaikea sovittaa pakollisten opintojen sekaan, varsinkin kun niitä oletettiin suoritettavan vasta opintojen loppupuolella. (kv 13)

Vasta harjoittelu avasi silmäni mitä valintoja minun olisi pitänyt tehdä, mutta se oli aikalailla jo liian myöhäistä mikäli en halua valmistua myöhemmin. (kv 15)

Kvalitatiivisen opiskelija-aineiston perusteella hops-prosessin ohjaaminen näyttää jääneen osittain puutteelliseksi, ja **kvantitatiivisen aineiston avulla käsitys opiskelijoiden hopsien hyödyntämisestä täydentyy**. Kyselylomakkeen Urasuunnittelu-osiossa (osio N) kysytään, onko opiskelija tehnyt hopsin ja hyödyntänyt sitä uransa suunnittelussa (muuttuja 83), sekä onko opiskelija edennyt opinnoissaan opsin (= opetussuunnitelma) mukaan itse suunnittelematta (muuttuja 85). Kaikista opiskelijoista hopsin tekevät hyödyntäen sitä urasuunnittelussaan vain 14 % opiskelijoista. Sen sijaan selvästi yli kolmasosa opiskelijoista etenee opinnoissaan vain virallisen opetussuunnitelman mukaan sen kumminkin itse opintojaan ja uraansa suunnittelematta. Koulutusaloittain tarkasteltuna liiketoiminnan ja kulttuurin sekä sosiaali- ja terveysalan opiskelijat hyödyntävät vähiten hopsia uriansa suunnittelussa, eikä näiden alojen välillä ole juuri eroa. Sen sijaan tekniikan alan opiskelijoilla hops-prosessi on muita aloja paremmin hallussa. Tekniikan opiskelijoista noin viidesosa tekee hopsin hyödyntäen sitä uransa suunnittelussa. Sosiaali- ja terveysalan opiskelijat ovat niitä, jotka etenevät eniten vain opsin mukaan itse suunnittelematta. Heitä on jopa puolet alan opiskelijoista, kun taas muiden alojen opiskelijoista näin etenee runsas kolmasosa. Oheisessa taulukossa 29 on kuvattuna opiskelijoiden hopsien hyödyntäminen urasuunnittelussa koulutusalojen mukaisesti (tulos edustaa niitä opiskelijoita, jotka ovat valinneet väittämistä vaihtoehdon 5 =olen täysin samaa mieltä tai 4 =olen jokseenkin samaa mieltä).

TAULUKKO 29. Opiskelijoiden hopsien hyödyntäminen urasuunnittelussa koulutusalojen mukaan jaoteltuna (% + n).

Urasuunnittelun muuttajat	Kaikista opiske- lijoista		Likun opiske- lijoista		Soten opiske- lijoista		Temen opiske- lijoista	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Hops tehty ja hyödynnetty urasuunnittelussa	14	124	12	50	13	35	19	38
Opiskelija edennyt vain virallisen opsin mukaan	39	352	35	146	51	133	34	68

\*Liku=liiketoiminta, Sote=sosiaali- ja terveysala, Teme=tekniikka

\* tulokset ovat kaikista vastanneista (n= 903) niiden opiskelijoiden osuudet, jotka ovat valinneet väittämistä vaihtoehdon 5 =olen täysin samaa mieltä tai 4 =olen jokseenkin samaa mieltä.

**Yhteenvetona** voidaan todeta, että tässä nyt käsillä olevassa tutkimuksessa opiskelijoiden hopsin hyödyntäminen urasuunnittelussa on jäänyt erittäin puutteelliseksi.

### 7.3 Opiskelijoiden ammatinvalinnan ja työuran pohtiminen

Neljännän tutkimuskysymyksen ensimmäisenä alakysymyksenä (4.1) on, millaisia ammatinvalintaan ja tulevaan työelämään liittyviä asioita opiskelijat pohtivat urasuunnittelussaan. Tutkimuskysymykseen haetaan vastauksia sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen aineiston avulla. Esseessä opiskelijaa pyydettiin kuvailemaan näitä pohdintoja. Lisäksi opiskelijaa pyydettiin pohtimaan, millainen hänen työuransa tulee olemaan. Kvantitatiivisen osuuden muuttujat ovat kysymyslomakkeen osioissa B, eli ammatinvalinnan pohdinta; C, eli opintojen pohdinta; D, eli alkuvaiheen tietoisuus alasta ja E, eli tieto työelämästä. Kvantitatiivisen osuuden tulokset raportoidaan luvussa 8.

**Alkuvaiheen opiskelijoista kaksi kolmasosaa (av 12/18) tuntee valinneensa oikean koulutusalan,** mutta näille mielestään onnistuneen valinnan **tehneillekin ammatillisten ja vapaavalintaisten opintojen valitseminen tuottaa päänvaivaa.** Osa opiskelijoista odottaa innokkaana harjoittelujen alkamista päästäkseen kokeilemaan alan töitä ja osa suuntaa katseensa vielä pidemmälle eli valmistumiseen ja tulevaan työelämään asti, odottaen pääsyä alan töihin. Nämä alavalintaansa tyytyväiset vastaajat uskovat tietävänsä, millaista tuleva työelämä tulee olemaan ja usko omaan pärjäämiseen on vahva. He tiedostavat, että oma koulutusohjelma mahdollistaa erilaisiin ammatteihin valmistumisen ja erilaisissa työtehtävissä työskentelyn. Joillekin opiskelijoille tuleva ammatti ja siihen sisältyvät työtehtävät tuntuvat olevan jopa erittäin hyvin tiedossa. Joukossa on opiskelijoita, jotka ovat päättäneet vahvasti jo tässä opintojen alkuvaiheessa, mihin määrättyyn ammattiin he haluavat työllistyä. Kuitenkaan kaikille opiskelijoille ei ole selvillä, mihin ammattiin tai millaisiin töihin he aikovat hakeutua. Tehdyt tutustumiskäynnit työpaikoille auttavat hahmottamaan, millaista työtä olisi mahdollista tehdä ja mihin opinnoissa kannattaisi suuntautua, mutta opintojen valitseminen näyttää silti olevan joillekin opiskelijoille hyvin vaikeaa.

Tällä hetkelläkin tunnen valinneeni oikein, vaikka suuntautumisvaihtoehdot tuottavat eräänlaista päänvaivaa: mielenterveys – ja päihdetyö vai sittenkin sosiaalipedagoginen lapsi – nuorisotyö? Valinta on yllättävän vaikeaa, vaikka olin kuvitellut tietäväni mitä haluan ja mihin erikoistua.(av 11)

Vielä en ole katunut päätöstäni. Ala kiinnostaa kaikin puolin. Tällä hetkellä näen itseni ohjelmajärjestelmien vastaavana tai jossain majoituspalvelujen tehtävissä. Myös matkatoimiston työt kiinnostavat. (av 13)

Päämääräni valmistuttuani on siis päästä koulukuraattorin töihin. Haluan antaa oman panokseni lasten ja nuorten hyväksi. Ei ole olemassa tiettyjä sääntöjä tai menetelmiä vuorovaikutukseen lasten ja nuorten kanssa. Jokainen luo itse yhteyden ja luottamuksen saadakseen kohderyhmän avautumaan. Ja juuri niitä keinoja haluan päästä käytännössä kokeilemaan. (av 7)

Tällä hetkellä ammatinvalintaan ja työelämään liittyviä asioita joita pohdin ovat urasuuntautuminen; miten suuntautuisin tai miten kannattaisi suuntautua opinnoissa ja millaisia kursseja minun pitäisi valita. (av 4)

**Keskivaiheen opiskelijoista** valtaosa (kv 17/29) pohtii alavalintaansa. **Noin kolmasosa vastaajista** (kv 10/29) **on sitä mieltä, että on valinnut koulutusalaansa varmasti oikein.** Ainevalinnat on jo tehty ja tulevasta alasta on saatu entistä paremmin käsitystä. Koulutusalaansa oikein valinneet miettivätkin uraansa jo opiskeluaikaa pidemmälle. He pohtivat lähinnä tulevia työtehtäviään tai jatko-opiskelua. Koulutuksen aikana kertynyt kokemus on muuttanut käsityksiä tulevasta työstä realistisemmiksi kuin mitä ne olivat opintoihin hakeuduttaessa. Ammatinvalinnan erilaisia mahdollisuuksia pohtivat (kv 24/29) lähes kaikki opiskelijat. Näillä opiskelijoilla on melko selkeät käsitykset, millaisiin erilaisiin töihin he voisivat suuntautua, mutta täyttä varmuutta asiasta ei ole kuin muutamalla vastaajalla (kv 4/29). Yrittäjäksi ryhtymistä pohtii kuusi opiskelijaa.

Mietin tällä hetkellä opiskelenko lisäksi jotain muuta alaa vielä nykyisen lisäksi vai keskitynkö seuraavaksi hyödyntämään oppimiani taitoja ja tietoja oman toimeentuloni luomiseksi. Yrittäjäksi ryhtyminen on myös täysi mahdollisuus jos kohtaan sopivan markkinaraon hyödynnettäväksi. (kv 13)

Tiedän ettei minusta tule suurta taiteilijaa tai elokuvantekijää. Tavoitteeni ovat realistisemmat ja olenkin huomannut tehdessäni työtä erinäisissä projekteissa (keskisuurissa ja pienissä) että pidän työskentelystä pienemmissä projekteissa, jossa työporukka on pienempi ja stressi pienempää. (kv 4)

Haluaisin valmistuttuani päästä jossain vaiheessa töihin joko johonkin, missä saisin tehdä töitä liikkuvaan kuvaan liittyen, radioon tai mainostoimistoon. Varsinaisesti videokuvaamista en ole kamalasti opiskellut enää, vaan olen enemmän kiinnostunut ohjaamisesta, äänitöistä, editoinnista ja muista jälkitöistä. (kv 2)

Tällä hetkellä edessä on työharjoittelupaikan haku, joten nyt pitää päättää se ammatti, joka tulee olemaan tulevaisuuden alani. (kv 10)

Oman yrityksen perustaminen kiinnostaa minua myös suuresti, ehkäpä muutama vuosi jälkeen voisi tällaista alkaa harkitsemaan. (kv 21)

**Loppuvaiheen opiskelijoista suurin osa** (lv 13/18) **kokee alavalintansa oikeaksi.** Nämä koulutusalaansa tyytyväiset opiskelijat ovat tyytyväisiä opintoihinsa, suuntautumisensa valintaan, harjoittelujaksoihin ja alan suomiin erilaisiin mahdollisuuksiin. Etenkin alan

monipuoliset työllistymismahdollisuudet tyydyttävät opiskelijoita (lv 10/18). Harjoittelujen kautta erilaiset työkentät ovat tulleet tutuiksi ja opiskelijat (lv 9/18) ovat olleet työssä harjoittelujen lisäksi. Harjoittelupaikoissa on saatu hyvä käsitys työstä, mutta sen lisäksi on myös päästy näyttämään omaa osaamista.

Tällä hetkellä teen opintojen ohella töitä kehitysvammaisten parissa ja uskon, että se olisi hyvin mielenkiintoinen työkenttä myös valmistumisen jälkeenkin. Kuitenkin minua kiinnostaa harjoittelun kautta tullut lastensuojelupuolikin. (lv14)

Osalla loppuvaiheen opiskelijoista (lv 5/18) alkuperäiset suunnitelmat alan sisäisistä suuntautumisista ovat vaihtuneet, kun he ovat saaneet kokemusta alasta enemmän. Lisäksi opiskelijat korostavat alavalintojen avartuneen opintojen aikana ja he pohtivat ammatinvalinnan erilaisia mahdollisuuksia (lv 16/18). Opiskelijat asettavat tavoitteitaan realistisesti työuralleen, koska tulevasta työstä on saatu hyvä käsitys teoriaopintojen ja käytännön tekemisen kautta. Oma tuleva työnkuva nähdään niin laaja-alaisena, että opiskelijat uskovat löytävänsä hyvän työpaikan. Kaiken kaikkiaan koulutus vastaa täysin odotuksia ja ylittääkin odotukset. Opiskelijat pohtivat yleisesti jo tulevaisuuden mahdollisuuksiaan työelämässä enemmän kuin takana olevia opintoja. He suunnittelevat myös työtaitojensa kehittämistä ja lisäkouluttautumista.

--- Sosiaaliala on onneksi hyvin monimuotoinen ala, jotta heti ei tarvitse tietää, mikä on se oma työkenttä, vaan on mahdollisuus kokeilla eri vaihtoehtoja. (lv 14)

Koulun alkaessa olin aivan varma, että tulevaisuudessa haluan työskennellä myös päiväkodissa, mutta opiskelujen kuluessa ajatukset ja mielenkiinnon kohteet ovat muuttuneet. Lastensuojelu on tällä hetkellä noussut itseäni kiinnostavaksi työalueeksi.--- Olen myös erittäin iloinen siitä, että opiskelun myötä silmäni ovat auenneet erilaisille työmahdollisuuksille. (lv 18)

**Tehty alan valinta ja työelämä huolestuttaa joitakin alku- tai keskivaiheessa olevia opiskelijoita.** Jotkut alkuvaiheen opiskelijat ovat ylipäätään huolissaan tulevasta työelämästä (av 11/18), vaikka alavalinta tuntuu oikealta. Joillekin opiskelijoille taas (av 3/18, kv 4/29) koko ala tai tuleva ammatti aiheuttavat epävarmuutta. Alavalinnastaan epävarmat alkuvaiheen opiskelijat ovat huolestuneita pääasiassa siksi, että he eivät tiedä, millaisiin ammatteihin ja työtehtäviin heidän olisi mahdollista sijoittua valmistuttuaan. Ne keskivaiheen opiskelijat taas, joita alavalinta epäilyttää, pohtivat joko kaiken kaikkiaan, olisiko heidän pitänyt valita joku toinen ala, osaamatta kuitenkaan sanoa, mikä se olisi, tai sitten he pohtivat, riittävätkö heidän kykynsä nykyiselle alalle. Muutamat alkuvaiheen opiskelijat tuovat esiin pelkonsa myös siitä, tuleeko pitkän ajan opiskelusta olemaan hyötyä työmarkkinoilla. He pohtivat, tulevatko heidän työtehtävänsä olemaan tarpeeksi haasteellisia ja tulevatko ne eroamaan esimerkiksi ammattikoulun käyneiden tehtävistä.

Olen hieman epävarma koulutusvalinnastani. En oikeastaan vieläkään tiedä tasan tarkkaan mihin matkailun restonomi on valmistuttuaan kykenevä, kukaan ei ole rehellisesti tarkkaan kertonut mihin tällä nimikkeellä pääsee ja mihin ei. (av 12)

Onko työ kiinnostuksesta huolimatta mielekästä ja olenko tehnyt oikean koulutus-  
ala valinnan ja valmistumassa minulle sopivaan ammattiin. (av 16)

En ole aivan varma siitä, olenko valinnutalani oikein. Onko minusta tähän? Onko  
joku toinen ammatti parempi vaihtoehto kuin tämä? Pitäisikö opiskella vielä jotain  
toista alaa, ennen kuin päätän rakentavani kunnan uran? (kv 15)

Alavalinta tulee kyseenalaistettua vasta nyt, kun pitäisi oikeasti alkaa hankkia oi-  
keita töitä. (kv 16)

Alkuvaiheen opiskelijoita huolestuttaa työssä pärjääminen ja jaksaminen (av 5/18). Opiskelijat kantavat huolta siitä, tulevatko he ylipäätään selviytymään työssä ja omaavatko he tarvittavaa osaamista riittävästi. Oma jaksaminen huolestuttaa sosiaali- ja terveysalan opiskelijoita, jotka uskovat tulevan työnsä olevan henkisesti raskasta. Jotkut keskivaiheenkin vastaajista (kv 5/29) ovat huolissaan pärjäämisestään työelämässä. Pelkoa herättää oman pätevyden ja ammattitaidon vajavaisuus heti valmistumisen jälkeen, mutta oppilaitoksen toivottiin antavan riittävät valmiudet töistä suoriutumiseen. Huoli pärjäämisestä on kaiken kaikkiaan spesifimpää kuin alkuvaiheen opiskelijoilla. Keskivaiheen opiskelijat eivät mieti niinkään yleistä jaksamista tai selviytymistä, vaan he pohtivat pärjäämistään nimenomaan oman ammattinsa vaatimusten kannalta. Työtulevaisuus näyttää suorastaan pelottavalta kuuden opiskelijan mielestä.

Mielessäni pyörii myös välillä, että olenko nyt varmasti oikealla alalla ja pärjäänkö  
tällaisessa työssä. (av 3)

Tällä hetkellä mielessäni pyörii oma ammattitaitoni: olenko tarpeeksi pätevä, olen-  
ko tarpeeksi aktiivinen? SAMKissa olen keskittynyt valokuvaamiseen, kuvankäsit-  
telyyn ja kirjoittamiseen. Suurin huolenaihe tällä hetkellä uraani ja opintojani kos-  
kien on se. Olenko tarpeeksi hyvä astumaan työelämään? Hiukan minua lohduttaa  
se, että työharjoitteluni on vasta alkamaisillaan, joten oppeja on vielä tulossa. (kv 8)

Tällä hetkellä työelämä pelottaa. Pelko tulee epävarmuudesta ja siitä tunteesta, että  
ei ole vielä ammattilainen alalla. (kv 11)

**Työelämään siirtymisessä vakavinta huolta aiheuttaa työllistyminen** (av 9/18). Väli-  
tömään työllistymiseen valmistumisen jälkeen uskovat ne alkuvaiheen opiskelijat, joil-  
la on jo ennestään työkokemusta. Keskivaiheen opiskelijat pohdiskelevat huonon työl-  
lisyytilanteen takia yleisesti koulutusalan vaihtamista. Pari opiskelijaa (kv 2/29) pitää  
aivan realistisena mahdollisuutena koulutusalan vaihtamista ja yksi vastaajista on varma,  
että hän on tehnyt väärän alavalinnan. Alansa vääräksi tunteva kokee tulevaisuuden suo-  
rastaan uhkaavana huonojen työllistymismahdollisuuksien takia.



Viestintä ei ole koskaan ollut minulle asia, jota ilman en voisi elää. Vanhemmiten olen ruvennut ajattelemaan työmahdollisuuksia esimerkiksi hoitoalalla. (kv 8)

Tulevaisuus näyttää minusta uhkaavalta. En usko saavani oman alan töitä, enkä ole enää edes kovin kiinnostunut alastani. (kv 1)

**Loppuvaiheen opiskelijoilla työelämään siirtyminen aiheuttaa huolta**, mutta kukaan ei ole epävarma alavalinnastaan. Sen sijaan yksi opiskelijoista on mielestään tehnyt väärän valinnan. Vääräksi alavalintansa kokenut on tullut koulutukseen lähinnä sattumalta, eikä ole päässyt kiinni alaan missään vaiheessa. Loppuvaiheen opiskelijat valmistautuvat työelämään pohtimalla (lv 15/18) työn sisällöllisiä ominaisuuksia alku- ja keskivaiheen opiskelijoita perusteellisemmin. Osa opiskelijoista (lv 5/18) omaa selvät suuntaviivat työelämään siirtymisessään: he tuntuvat tietävän tarkalleen, mitä työelämä on. Valitun ammatin nähdään (lv 16/18) tarjoavan erilaisia hyviä ja monipuolisia mahdollisuuksia työmarkkinoilla, mutta opiskelijat ovat silti huolissaan työllistymisestä (lv 13/18). On huomionarvoista, että opiskelijat ovat pääasiassa sosiaali- ja terveysalalta, jolla työllisyysnäkymät ovat vastaushetkellä hyvät. Työllistymistä pohditaankin täysin eri näkökulmasta kuin opintojen alku- ja keskivaiheessa, jolloin ylipäätään työn löytäminen koetaan jo tuolloin vaikeaksi. Loppuvaiheen opiskelijat pohtivat lähinnä määrätynlaisen, juuri heille sopivan työn löytymistä arvioiden työn sisältöä, työilmapiiriä tai työn reunaehtoja, kuten mahdollisuutta päivätyön tekemiseen.

Olen tällä hetkellä kehitysvamma- ja mielenterveystyössä, työ on vuorotyötä ja luonteeltaan raskasta. Vielä työ ei ole uuvuttanut minua ajattelemaan muita uravaihtoehtoja. Kuitenkin jo ennen kuin pääsin nykyiseen työpaikkaani, mietin ensisijaisen tulevaisuuden työpaikkani olevan koulumaailmassa. Kuraattorin työ oli mielessäni. Kuraattorin ura on vieläkin yhtenä vaihtoehtona, kuraattorin virkoja vain on ilmeisestä syystä kovin paljon vähemmän kuin ohjaajan virkoja. (lv 15)

Olisin halunnut opettajaksi, mutta koska LOK valintakriteerit muuttuivat en tullut valituksi ja niinpä takaporttina ollut sosiaaliala tuli valituksi. Aloittaessani koulun en edes tiennyt mitä sosionomi tekee ja mitä se tarkoittaa, en tiedä tiedäkö vieläkään, mutta ainakaan sosiaaliala ei tunnu omalta alalta vieläkään. (lv 6)

Työuraan liittyviä kysymyksiä ovat mm. siihen, että haluaisin työskennellä ns. päivätyössä. Jos sosionomi haluaa työskennellä päivätyössä, silloin työkenttien mahdollisuudet pienenevät jonkin verran. (lv 10)

**Kaikkia alkuvaiheen opiskelijoita (av 5/18) työelämä ei mietitytä ollenkaan**, vaikka heillä ei ole tietoa työelämästä, tai edes siitä, mitä oman alan ammattilainen tekee. He eivät pohdi juurikaan omia valintojaan. Joitakin epämääräisiä haaveita tulevasta työstä näillä opiskelijoilla kuitenkin on, ja he suhtautuvat positiivisesti tulevaisuuteen odottaen esimerkiksi harjoittelujaksoja, jolloin he pääsevät tutustumaan työelämään. Osa

keskivaiheen opiskelijoista (kv 6/29) tuntuu tietävän tarkalleen, mitä työelämä tulee olemaan, mutta **pari keskivaiheensa opiskelijaa** ei tiedä työelämästä juuri mitään. On huomionarvoista, että myös **muutamalla loppuvaiheen opiskelijalla** (lv 3/18) ei ole juuri mitään tietoa oman alansa työelämän tilanteesta.

En ole vielä osannut päättää millaiseen ammattiin suuntautuisin. On kuitenkin vielä hyvin vaikeaa tietää, mitä täsmälleen haluaisi. (av 15)

Yksinkertaisempaa kuitenkin olisi se että olisi jonkin näköistä havaintoa unelma-ammattista tai edes siitä minkälaista työtä saattaisi haluta tehdä elämässään. (kv 17)

### 7.3.1 Elämäntilanteen ja elämäkokemusten pohtiminen

Tuutoriopettajat kertoivat tiedostavansa opiskelijoiden erilaisten elämäntilanteiden vaikutukset uraan. Opiskelijoiden aineiston perusteella näyttää siltä, että heidän koulutusalan valintaansa on vaikuttanut ja urasuunnitteluunsa liittyy myös heidän elämäkokemuksensa ja elämäntilanteensa.

Muutamit alkuvaiheen opiskelijat (av 5/18) pohtivat elämäkokemusten vaikuttaneen koulutuslavalintaansa, urasuunnitelmiansa, tavoitteisiinsa ja asennoitumiseensa opintoihin ja tulevaan uraan. Osa näistä opiskelijoista on päätenyt nykyiselle alalle saatuaan uudelleenloulutusläättöksen. Joidenkin opiskelijoiden elämäntilanne taas on ollut jotenkin hankala, ja se on kaventanut selvästi opiskelijan mahdollisuuksia urasuunnittelussa. Keskivaiheen opiskelijoista elämäntilanteiden vaikutusta alavalintaan tai työuran muotoutumiseen pohtii vain kolme vastaajaa. Eräälle opiskelijalle muuttunut elämäntilanne on ollut vahvana pontimena alalle hakeutumiseen, toinen vastaaja taas kertoo olevansa täysin valmis muuttamaan urasuunnitelmiaan elämäntilanteiden muuttuessa. Kolmas vastaaja mainitsee terveytensä kestämisen olevan ratkaiseva tekijä urasuunnittelussa. Opintojen loppuvaiheessa elämäntilanteiden merkitystä tulevaisuudessa pohtivat useat vastaajat (lv 8/18). Heille elämäntilanteet ovat vaikuttaneet alalle hakeutumiseen, mutta lisäksi he pohtivat elämäntilanteita tulevan työuran kannalta. Tulevaisuuteen vaikuttavia elämäntilanteita ovat esimerkiksi perheen perustaminen.

Valintaan vaikutti oma menneisytyeni ja se, että haluan työskennellä lasten ja nuorten parissa. Omasta menneisytydestäni vaikuttavina tekijöinä olivat se, että olen nelilapsisen perheen vanhin ja kiinteänä kohtana parhaan ystäväni itsemurha.(av 11)

Uudelleenloulutusläättö on seurausta selkäsairaudestani, joten tällä hetkellä oma terveys on pahin uhka. (av 7)

Kaikkiin vastauksiin liittyy tavalla tai toisella tosiasia ”jos terveys tämän mahdollistaa”. (kv 26)

Ehkä eniten tällä hetkellä pohdituttua perheen perustaminen, missä vaiheessa perhe olisi ”paras” perustaa ja miten perheen ja työelämän yhteensovittaminen sujuu.  
(lv 5)

### 7.3.2 Ammatillisen persoonan pohtiminen

Lähes kaikki **alkuvaiheen opiskelijat** (av 16/18) kuvaavat alavalintaansa vaikuttaneen jollakin tavalla omat kiinnostuksen kohteet, kyvyt, kokemukset, taidot ja ominaisuudet. Näitä omia ominaisuuksia, persoonallisuuden piirteitä ja motivaatiota pohditaan opintojen ja ammatin vaatimukseen nähden. Opiskelijat (av 5/18) pohtivat hyvin kypsästi rooliaan tulevassa ammatissa, jopa työyhteisön ja johtamisen näkökulmasta. Lähes puolet opiskelijoista (av 7/18) tuntee omiin kykyihinsä tai taitoihinsa liittyvää epävarmuutta ja epäonnistumisen pelkoa työuralla, kun taas toinen puoli (av 7/18) uskoo vakaasti pärjäämiseensä. Työkokemus ja aiemmat opinnot ovat antaneet opiskelijoille (av 6/18) itseluottamusta jatkaa opintoja, joten heillä on haaveena nousujohteinen urakehitys. Opiskelijoilla (av 6/18) on motivaatio ja odotukset tulevaisuudesta korkealla. Omalla persoonalla työskentelyn nähdään olevan vahvuus, koska omien kokemusten avulla uskotaan voittavan auttaa muita ihmisiä.

Koulutusalan valintaan ovat vaikuttaneet erityisesti omat kiinnostuksen kohteet, oma osaaminen sekä taidot ja persoonallisuuteni/luonteeni, joka sopii erittäin hyvin palvelualalle. (av 4)

Valmistumisen jälkeen en oikein tiedä mitä sen jälkeen rupeaisi tekemään tai millaisia logistiikan töitä. Olen miettinyt että ehkä varastotyöt olisivat minun juttuni, mutta en siitäkään voi olla aivan varma. Olen myös miettinyt olisiko minusta esimiestehtäviin.(av 14)

Pohdin myös sitä että pärjääkö minä todella yksin ilman apua tässä maailmassa.  
(av 3)

Haluaisin työurani olevan haasteellista, ei mitään jokapäiväistä ”tavallista”, hyväpalkkaista, ihmisläheistä ja ponnistelujen/haasteiden takana saavutettavissa. (av 12)

Tiedän, että sosionomi tekee paljon töitä persoonallaan ja että voi käyttää työssään mahdollisesti monia taitojaan mitä löytyy, se juuri minua innostaakin opiskelemaan alaa.(av 10)

Kuten alkuvaiheen opiskelijat, myös **keskivaiheen opiskelijat** puntaroivat omia kykyjään, ominaisuuksiaan, vahvuuksiaan ja piirteitään jo koulutusalan valintaan liittyen. Mutta ennen kaikkea tässä vaiheessa, kun opintoja on jo reilusti takana ja tulevista työtehtävistä on saatu parempi kuva kuin alkuvaiheessa, pärjäämisen mahdollisuuksia puntaroidaan (kv 23/29) hyvin realistisen tuntuisesti tulevaan työuraan nähden. Omista

vahvuuksistaan tulevaan työhön nähden on täysin vakuuttunut kuusi opiskelijaa. Muutamat (kv 4/29) opiskelijat odottavat tulevaa työtään ja harjoittelua todella innokkaasti ja he vaikuttavat erityisen kiinnostuneilta työnsä erilaisista sisällöllisistä vaihtoehdoista. He haluavat kehittyä työssään ja kehittää taitojaan. Joukossa on kuitenkin myös opiskelijoita (kv 5/29), jotka eivät luota kykyihinsä pärjätä uralla. (näytteet luvussa 7.7).

Opiskelun aikana olen alkanut pohtia suuntautumistani työmarkkinoilla. Olisiko yksityisyrittäjä minulle sopiva vaihtoehto vai olla palkallinen työntekijä suunniteltuloimistossa. Kuitenkin viimeaikoina eniten olen ajatellut opettajan työtä korkeakoulu tasolla, se vaatisi kuitenkin lisäopiskelua ja siihen haasteeseen olisinkin valmis. (kv 28)

Luovuus ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet tulevat olemaan ratkaiseva tekijä siinä jäänkö juuri taittotyöhön. (kv 12)

En ole perfektionisti, mutta olen kyllä erittäin kunnianhimoinen. Siksi tuntuu tylsältä ja vaikealta miettiä sellaista uraa, joka alkaisi jonkun pienen kaupunkilehden palkkalistoilta. Haluan heti korkealle, vähintään Hesariin ja mieluiten tietysti ulkomaille. (kv 16)

Lähes kaikki **loppuvaiheen opiskelijat** (lv 17/18) puntaroivat ominaisuuksiaan ja käsitänsä itsestään suhteessa ammatin vaatimuksiin ja työllistymiseen. Kaiken kaikkiaan opiskelijat kuvaavat ammatillista persoonallisuuttaan hyvin ammattitaitoisesti, ja he (lv 13/18) tunnistavat nimenomaan tulevan ammatin vaatimia ominaisuuksia itsessään. Näitä ominaisuuksia ovat sosiaalisuus, kannustavuus, empaattisuus, innostuneisuus, ammattitaitoisuus, avoimuus, ennakkoluulottomuus, avarakatseisuus, tiedonhaluisuus, määrätietoisuus, ahkeruus, tunnollisuus, rohkeus ja luotettavuus. Lisäksi hyviä ominaisuuksia ovat sosiaalinen ja positiivinen luonne ja asenne sekä positiivisen energian omaaminen. Omista ominaisuuksista on saatu hyvää palautetta harjoittelupaikoista ja jo aiemmistakin opinnoista sekä kavereilta.

Haluan kuitenkin olla aktiivinen, sosiaalinen, kannustava, empaattinen ja innostunut ammattitaitoinen sosionomi-ohjaaja. (lv 11)

Opiskelijat (lv 7/18) pitävät itsensä kehittämistä ja uusien asioiden oppimista tarpeellisenä tulevassa työelämässä ja sitä, että he (lv 3/18) pystyvät hyödyntämään omaa osaamistaan tulevassa työssä. Töihin menoa odotetaan innokkaasti, jopa malttamattomasti, mutta toisaalta tunnetaan myös epävarmuutta omien taitojen riittävydestä. Työelämään siirtyminen suorastaan jännittää muutamaa opiskelijaa (lv 3/18). Opiskelijat odottavat, että työ tulee olemaan haasteellista (lv 7/18) ja he ovat valmiit panostamaan omaan ammatilliseen kasvuunsa ja kehitykseensä (lv 7/18) tulevaisuudessa. He ajattelevat parantavansa omaa osaamistaan muun muassa lisäkoulutuksella (lv 6/18) ja uskovat pärjäävänsä (lv 4/18), kunhan oma motivaatio pysyy yllä.

Toivoisin kehittyväni ammatillisesti ja toisaalta voivani kehittää työnkuvaani.---  
Oma aktiivisuus on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, eikä sitä voi liikaa korostaa.  
(lv 4)

Vaikka opiskelut ovat jo loppusuoralla ja valmistuminen yhä lähempänä, mietin usein, olenko todella jo valmis siirtymään työelämään ja pystynkö sanomaan itseäni ”sosiaalialan ammattilaiseksi. (lv 10)

Haluan kehittyä työssäni ja oppia uutta. Haluan työni olevan haastava ja mielenkiintoinen. --- Lisäkoulutuksella pystyn myös vaikuttamaan työtaitojeni kehitykseen ja mahdollisesti saada entistä haastavampia töitä. (lv 17)

### 7.3.3 Yhteenveto opiskelijoiden urapohdinnoista

Yhteenvetona alavalinnan pohdinnoista voidaan todeta, että opiskelijat kokevat **koulutusalan valinnan pääosin onnistuneeksi**. Alavalinnan epävarmuus taas näyttää opintojen alkuvaiheessa liittyvän siihen, ettei alasta ole vielä saatu tietoa kovinkaan paljoa. Keskivaiheessa ala jo tunnetaan, mutta huolta aiheuttaa omien kykyjen riittämättömyys. Lisäksi koulutusalan vaihtamista pohditaan etenkin vastaushetken huonon työllisyys-tilanteen takia. Loppuvaiheessa alavalinnasta ei ole epävarmuutta, vaan työllistymistä pohditaan alan suomien erilaisten vaihtoehtojen mukaisesti.

Koulutusalan valinta ei silti näytä olevan kaikille kovin helppoa. Osa opiskelijoista on edelleen oman alan etsiskelyvaiheessa, mistä kertonee alan vaihtamishalukkuus. Tämä tulos sivuaa Määtän (2007, 34–51) tutkimuksen havaintoja, joiden mukaan ylioppilaat ovat useimmiten vasta ammatinvalintaa tutkiskelevassa vaiheessa, vaikka he olisivat ha-keutuneet jo opintoihin, kun taas peruskoulusta suoraan ammatilliseen koulutukseen siirtyvät opiskelijat ovat jo kiinnittyneitä ammattiinsa. Tässä nyt käsillä olevassa tutkimuksessa pääosa opiskelijoista oli tullut ammattikorkeakouluun juuri lukioista (73 %, n=659), sillä ammatillista väylää pitkin tulleita oli vain 27 % (n=242).

Ammattikorkeakoululaisten kokemuksista alavalinnan onnistuneisuudesta on olemassa hyvin erisuuntaista tietoa. Markkulan (2006, 31) tutkimuksen mukaan ammattikorkeakouluopiskelijat kokivat koulutusalan pääasiassa oikeaksi, huolimatta siitä, että he saattoivat olla pettyneet oppilaitokseensa tai opintoihinsa. Sen sijaan Saarenmaan ym. (2010, 57) tulosten mukaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden opintojen hidastumiseen oli syynä kokemus väärällä alalla opiskelusta sen ohella, että opiskelijoilla oli erityisen heikko opiskelumotivaatio.

Tässä nyt käsillä olevassa tutkimuksessa opiskelijat **pohtivat ammatillista persoonaansa** kaikissa opintojen vaiheissa. Jo alkuvaiheen opiskelijat osaavat arvioida kykyjään, taitojaan, ominaisuuksiaan ja motivaatiotaan melko realistisesti tulevaan työhön

nähdessä. Kuitenkin opintojen etenemisen myötä pohdinta syvenee. Opintojen keskivaiheilla odotetaan jo kovasti työharjoittelujaksoa, jolloin päästään testaamaan omia kykyjä todellisessa tilanteessa. Opintojen loppuvaiheessa taas omat kyvyt on koeteltu ja odotetaan jo työelämään siirtymistä sekä osataan arvioida myös opintojen jatkamisen tarvetta.

Opiskelijat suhtautuvat pääosin luottavaisesti opinnoissa ja uralla pärjäämiseensä. Usko omiin taitoihin, kykyihin ja persoonallisuuden piirteisiin on vahva. Kuitenkin tulevaisuus aiheuttaa myös huolta ja epävarmuutta, jopa uhkaa ja pelkoa. Työllistymiseen liittyvän tulevaisuuspelokkuuden on todettu olevan opiskelijoilla varsin yleistä nykyään, eikä sen ole havaittu olevan suoraan yhteydessä esimerkiksi johdonmukaiselta ja tietoiselta vaikuttavaan kouluttautumiseen. Systemaattisesti koulutusasteelta toiselle edennyt opiskelija voi pelätä tulevaisuutta yhtä lailla kuin koulutuksessa sattumanvaraisemmin edennyt opiskelija. Tulevaisuuspelokkuutta on ilmennyt kuitenkin useammin yleissivistävien alojen kuin ammattisuuntautuneiden alojen opiskelijoilla. Penttilä (2009a) on esittänyt, että korkeakouluopintojen aikana olisi tärkeä pyrkiä hälventämään tätä pelokkuutta ja auttaa opiskelijoita tiedostamaan omia mahdollisuuksiaan työmarkkinoilla sekä auttaa suhtautumaan tulevaisuuteen luottavaisesti. (Penttilä 2009a, 55, 65.)

Uraohjauksessa voisi hyödyntää esimerkiksi Feldmanin ym. (2004) tutkimustuloksia tulevaisuuspelon lieventämiseksi. Feldman ym. (2004) tutkivat Hollandin (1997) urateorian pohjalta yksilön sopeutumista akateemiseen ympäristöön, ja he havaitsivat, että vaikka yksilö ei sopisikaan täysin persoonallisuustyyppiltään valitsemalleen alalle, sen ei tarvitse merkitä sitä, että hän ilman muuta epäonnistuisi. Yksilön on mahdollista kehittää piirteitään, kykyjään ja taitojaan sellaiseksi, jota akateeminen ympäristö vaatii. Lisäksi hän pystyy kompensoimaan monin tavoin ominaisuuksiaan, niin että sopeutumisen on mahdollista onnistua hyvin. (Feldman ym. 2004, 531.)

Aikaisemmin oli tyyppillistä, että yliopistotutkinnon suorittaneet opiskelijat uskoivat pääsevänsä turvalliselle uralle, eli hyvin palkattuun ja turvattuun työpaikkaan Glower, Law & Youngman 2002, 293–306; Maharasoja & Hay 2001, 139–147; Washer 2007, 57–67). 1990-luvun lamaa voidaan Suomessa pitää taitekohtana, jolloin yleinen käsitys työttömyydestä muuttui, ja 2000-luvulla korkeakouluopiskelijatkin ovat joutuneet sopeutumaan tilanteeseen, jossa varmoja tai pysyviä työuria ei enää välttämättä ole (Rouhelo & Rautakilpi 2005, 36–44). Aikaisempien vuosikymmenten vakaille, pysyville ja pitkäaikaisille työurille oli helppo laatia urasuunnitelmia, mutta nykyisin ei, koska työelämä on epävakaa. Työikään voi mahtua useita ammatteja ja niiden sisälle lukuisia työtehtäviä. (Herranen ym. 2008, 16; Hyyryläinen ym. 2003, 99; Kurtelius 2002, 103; Lampikoski 1998, 9–13; Rouhelo ym. 2005, 36–44.)

Talouselämän muuttuvat suhdanteet aiheuttavat huolta ja epävarmuutta alavalinnan onnistumisesta etenkin silloin, kun uhkakuvaksi nousee työttömyys. Tämän tutkimuksen tuloksissa on huomioitava, että keskivaiheen vastaajat ovat liiketoiminnan ja tekniikan aloilta, joilla työllisyysnäkömät vastaushetkellä olivat hyvin huonot. Sen sijaan loppuvaiheen opiskelijat ovat pääasiassa sosiaalialalta, jolla työllisyysnäkömät olivat hyvät. Valmistautumisessa työelämään monillakin opiskelijoilla näyttää olevan päällimmäisenä huolena työllistyminen huolimatta opintojen vaiheesta. Aiemmin tehdyissä tutkimuksissa on havaittu, että ammattikorkeakoulussa opiskelevien käsitykset huonosta työllistymisestä eivät vastaa täysin todellisuutta. Vuorinen ym. (2005a) tutkivat korkeakouluopiskelijoiden uskoa saada vakituinen työpaikka ja työllistyä koulutusta vastaaviin tehtäviin. Vakinaisen työpaikan saamiseen luotti ammattikorkeakoulun opiskelijoista vain 49 %, kun taas yliopisto-opiskelijoiden kohdalla vastaava luku oli 69 %. Samoin yliopistossa opiskelevat luottivat lujemmin työllistymiseensä koulutustaan vastaaviin tehtäviin kuin ammattikorkeakoulussa opiskelevat. (Vuorinen ym. 2005a, 121–122, 127.) Vuonna 2010 opetusministeriö teetti kyselyn korkeakouluopiskelijoiden käsityksistä oman alan työllisyysnäkömistä. Ammattikorkeakouluopiskelijoista 62 % ja yliopisto-opiskelijoista 56 % arvioi, että omalla alalla tulee olemaan tulevaisuudessa hyvä työllisyystilanne. Edelleen tosin kaikista opiskelijoista jopa 30 % pelkäsi jäävänsä työttömäksi heti valmistumisen jälkeen. (Saarenmaa, ym. 2010, 67.)

Vaikka tässä käsillä olevassa tutkimuksessa opiskelijat ovat huolissaan työllistymisestä, he ovat kuitenkin hyvin sitoutuneita pitkäkestoiseen opiskeluun. Tällainen positiivinen suhtautuminen on hyvin perusteltavissa, sillä maailmanlaajuisesti korkea-asteen koulutuksen avulla saatujen taitojen on osoitettu antavan hyvän lähtökohdan työllistymiselle (Christopoulou & Ryan 2009, 68; Corcoran & Matsudaira 2009, 46–47; Schoon ym. 2009, 23–24). Vastavalmistuneen työntekijän ei myöskään kannattaisi olla kovin huolissaan, vaikka hän joutuisi aluksi työskentelemään ammattitaitoansa ja koulutustaan matalammalla tasolla, sillä on osoitettu, että yksilön on mahdollista onnistua vähitellen nostamaan työtehtäviensä sisältöjä vastaamaan koulutustasoaan (Arthur, Brennan & de Weert 2007, 42). Kotimaiset tutkimukset taas osoittavat, että vaikka korkeakoulutusta ei voida enää nykyisin pitää työllistymisen takeena, sekä ammattikorkeakoulu- että yliopisto-opiskelijat näkevät koulutuksensa merkityksellisenä ennen kaikkea sen kannalta, millaisia sijoittumismahdollisuuksia se tarjoaa työmarkkinoilla (Markkula 2006, 20–21; Savolainen 2001, 30–32; Vuorinen ym. 2005a, 117–118).

## 7.4 Opiskelijoiden työuralle asettamat tavoitteet

Neljännän pääkysymyksen toisena alakysymyksenä (4.2) on, millaisia tavoitteita opiskelijat asettavat uralleen. Tutkimuskysymykseen haetaan vastauksia sekä kvalitatiivisen että

kvantitatiivisen aineiston avulla. Esseessä opiskelijoilta kysyttiin, millaisia tavoitteita he ovat asettaneet tulevalle työuralleen. Tavoitteet muodostettiin myös esseen kysymyksistä: Kuvaile, millaisia (ammatinvalintaan) ja tulevaan työelämään liittyviä asioita pohdit tällä hetkellä sekä pohdi, millainen työurasi tulee olemaan. Kvantitatiivisen osion tavoitteita koskevat muuttujat ovat kyselylomakkeen osiossa O, työuran tavoitteet ja P, työpaikkaa koskevat tavoitteet. Tässä luvussa raportoidaan sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen osuuden tulokset.

Pääosa opiskelijoista (*av 16/18, kv 24/29 ja lv 18/18*) asettaa tavoitteita uralleen. Tavoitteita asetetaan nykyiseen ja myöhempään opiskeluun ja tulevaan työelämään liittyen, ja opiskelijat toivovat luonnollisesti pärjäävänsä työurallaan. Työuran tavoitteena on pääasiassa mielekkään ja mukavan työpaikan löytyminen (*av 15/18, kv 16/29 ja lv 15/18*), mutta uralta toivotaan myös monipuolisuutta tai monimuotoisuutta (*av 4/18, 4/29 ja lv 10/18*), sekä haasteellisuutta (*av 8/18, kv 10/29 ja lv 7/18*). Opiskelijat (*av 7/18, kv 13/29 ja lv 7/18*) asettavat tavoitteekseen myös uralta menestymisen, johon katsotaan kuuluviksi hyväpalkkainen työ (*av 4/18, kv 3/29 ja lv 2/18*), nousujohteinen ura (*av 3/18, kv 10/29 ja lv 3/18*), menestyvä yritys (*av 2/18*) sekä johtaja- tai esimiesasema (*av 4/18 ja lv 2/18*).

Haluan, että tuleva työni olisi mielekäs ja työporukka olisi rento ja keskenään hyvin toimeen tuleva. (kv 19)

Haluaisin työurani olevan monipuolinen ja tehtäviltään vaihteleva. Olen miettinyt, että tekisin mahdollisimman paljon erilaisia töitä, eri paikoissa. Pyrkisin kokeilemaan kaikkea uutta ja itselle haasteellistakin. (lv 10)

Uratavoitteeni tällä hetkellä on tietysti saada oman alani töitä. Haluan kehittyä työssäni ja oppia uutta. Haluan työni olevan haastava ja mielenkiintoinen. (lv 17)

Tavoitteena olisi löytää itselle mielekäs ja kuitenkin kohtuullisen hyväpalkkainen työpaikka opiskelun jälkeen. (av 1)

Toivon, että menestyn elämässäni. Tietysti urani etenemiseen vaikuttaa suuresti esim. se mihin menen ensimmäiseksi koulun jälkeen töihin. Onko siinä firmassa mahdollisuutta ylentyä ja saada vastuuntuntoisia työtehtäviä. (kv 20)

Työuralleni olen asettanut tavoitteeksi joko joskus omistaa yksityinen lastensuojelulaitos tai toimia johtajana jossain lastensuojelulaitoksessa. (lv 5)

Voisin esimerkiksi aloittaa jossain pankissa alemman tason esimies tehtävissä ja edetä urani aikana vaikka pankinjohtajaksi asti. (av 5)

Henkilökohtaisesti olen asettanut itselleni tavoitteen, että olisin esimiesasemassa seuraavan kymmenen työvuoden aikana. Näkemykseni tulevasta työurasta on, että olisin omistajana tai osaomistajana pienessä taikka keskisuuressa yrityksessä. Tarkoittaen, että työni insinöörinä poikkeaa suurelta osin yleisestä näkemyksestä. (kv 25)



Opiskelijat tavoittelevat koulutusta vastaavaa työpaikkaa (kv 12/29 ja lv 8/18), ja muutamalle opiskelijalle (av 4/18 ja lv 3/18) riittää vakituinen työpaikka tai joko määräaikainen työ tai edes sijaisuudet (av 4/18 ja lv 2/18). Vuoden 2010 heikosta työllisyystilanteesta liiketoiminnan ja tekniikan aloilla kertonee, että keskivaiheen opiskelijoista, jotka ovat siis juuri näiltä koulutusaloilta, kuusi opiskelijaa (kv 6/29) mainitsee tavoitteeksi ylipäättään työllistymisen, jolloin heidän asuinpaikkansa tulisi määräytymään työn mukaan. Sen sijaan loppuvaiheen opiskelijoista, jotka ovat pääasiassa sosiaalialalta, neljä vastaajaa (lv 4/18) asettaa tavoitteekseen päinvastoin työn saannin juuri kotipaikkakunnaltaan.

Ensimmäinen tavoite valmistumisen jälkeen olisi saada jollakin tavalla koulutusta vastaava työpaikka. (kv 7)

Toivoisin, että löytäisin mieluisa työpaikan itselleni, josta saisin mahdollisesti myös vakituisen työpaikan. (lv11)

Tulevassa työurassa suuri merkitys on paikkakunnalla, esim. videomediatyöläinen ei vain löydä kunnon töitä Satakunnasta. Täytyy lähteä joko Tampereelle tai Helsinkiin, mieluiten sitten Helsinkiin. (kv 7)

Tällä hetkellä mietin, mistä päin haluaisin hakea töitä. Olen Merikarvialta kotoisin poikakaverini kanssa ja haluaisimme joskus sinne takaisen muuttaa. (lv 12)

Jotkut opiskelijat ovat niin hyvin perillä työelämän tilanteista, että he osaavat asettaa tavoitteekseen valmistua juuri tiettyyn ammattiin ja jopa tiettyyn tehtäväkuvaan. Osa opiskelijoista taas tavoittelee mielekästä uraa, vaikkei heillä ole vielä mitään konkreettista työpaikkatavoitetta. Uratavoitteiksi esitetään myös innovatiivisia ideoita tulevasta työstä, jotka ovat haaveiden ja unelmien luonteisia, vaikkakin vaikuttavat perusteluineen toteutumiskelpoisilta.

Jos työurani kulkee niille suunnittelemani raiteita pitkin, se tulee olemaan pitkä ja monimuotoinen. Tulen työskentelemään tänä vuonna perustettavassa lastensuojeluyksikössä yhtenä se ensimmäisistä ohjaajista. Saan urani aikana nähdä yksikön ja sen monen asiakkaan kasvua ja kehitystä ja opin uutta jatkuvasti. (lv 15)

Tavoitteeni ei ole vuosikymmenien pituisen uraputken luominen yhden alan kohdalla, vaan mieluummin teen lyhyempiä työurakoita ja projekteja useilta toimialoilta, hankkien moniosaamista, jota voin hyödyntää luovasti soveltaen tulevaisuuden toimissani. (kv 13)

Olen välillä myös kaukaisesti väläytellyt itselleni ideaa omasta yksityisestä päiväkodista. Tämä ehkä siksi, että olen kunnan päivähoidossa työskennellessäni kohdannut paljon ”ammattitaidottomia” työntekijöitä, jotka käytöksellään vaikuttavat lapsen kasvuun ja kehitykseen enemmän haitallisesti kuin hyödyllisesti. (av 8)

Monille opiskelijoille tärkeä uratavoite on ylipäättään (av 10/18) valmistuminen ammattiin. Oppilaitoksesta halutaan saada hyvät paperit ja hyviä suhteita, jotta omat mahdolli-

suudet työmarkkinoilla paranisivat. Opiskelijoille on myös tärkeää, että he saisivat arvostusta tulevilla työpaikallaan. Työyhteisölle taas asetetaan tavoitteeksi, että se olisi avoin ja mukava. Tärkeäksi koetaan työssä viihtyminen. Kuitenkin työssä halutaan olevan myös etenemis- ja kehittämismahdollisuuksia.

Tavoitteeni on tietysti saavuttaa hyvät paperit ja hankkia hyviä suhteita työmarkkinoihin parantaakseni mahdollisuuksiani koulun jälkeen. (av 3)

Haluan olla arvostettu työpaikalla. Ammattimainen ote työpaikalla on tärkeää. (av 12)

Eikä yrityksen merkittävyys välttämättä ole tärkeää, mutta kunhan tuntisi olevansa tärkeä osa yrityksen toimintaa ja pystyisi antamaan kaikkensa sen eteen, että yritys menestyisi ja että oma osaaminen olisi riittävän hyvää. Haluaisin myös saada sellaisen työtehtävän, jossa olisi sopivasti vastuuta. (av 16)

Pyrin luonnollisesti menestymään työurallani, etenemään tai ainakin löytämään sellaisen työpaikan missä oikeasti tykkäisin työskennellä, jossa viihtyisin... (av 4)

Jos en koskaan saa omaa yritystä pystyyn haluan työpaikkaan, jossa on mukava työskennellä, se on vaihtelevaa ja hyvät etenemismahdollisuudet. (av 3)

#### 7.4.1 Eniten uratavoitteita opintojen keskivaiheessa

Keskivaiheen opiskelijoilla (kv 15/29) urasuunnittelun tavoitteet liittyvät opinnoista selviytymiseen. Keskivaiheen opiskelijat ovat selvästi alkuvaiheen opiskelijoita tietoisempia koulutusalaan ja alan tarjoamista mahdollisuuksista. Tulevaan työuraan liittyviä tavoitteita asettaa noin kaksi kolmasosaa keskivaiheen opiskelijoista (kv 19/29). Pääsääntöisesti opiskelijat (kv 12/29) toivovat löytävänsä juuri oman alan töitä, mutta he ovat valmiit tekemään myös muita töitä. Keskivaiheen opiskelijat painottavat kuitenkin alkuvaiheen opiskelijoita enemmän nimenomaan oman alan töihin pääsyä. Ja jos oman alan töitä ei tule löytymään, he ovat valmiita hankkimaan lisäkoulutusta tai kouluttautumaan toiselle alalle (kv 5/29). Osa opiskelijoista (kv 5/24) kertoo tavoittelevansa ensin kesätyöpaikkaa, jotta saa kerättyä tarvittavaa työkokemusta ja erilaiset työtehtävät tulevat tutuiksi. Opiskelijat näkevät siis työkokemuksen olevan se ratkaiseva keino, jolla he saattavat valmistautua työelämään (kv 8/29).

Koulussa ollessani voin rakentaa urasuunnitelmaani valitsemalla suunnittelualan kurseja. Olen myös valinnut talousmoduulin, koska uskon että se voisi auttaa jos mahdollisesti haluan perustaa oman yrityksen tulevaisuudessa. (kv 27)

Toivon, että pääsisin heti valmistuttuani työskentelemään omalla alallani. (kv 11)

Kouluni jälkeen olen ajatellut jos pääsisi alaa vastaavaan työhön. Mutta jos se ei ole mahdollista niin edes jotakin työtä, ettei tarvitsisi jäädä työttömäksi. Luulen, että

pahin eli työttömäksi jääminen joksikin aikaa on minun kohtaloni heti valmistumiseni jälkeen (kv 9)

Asenteeni on tällä hetkellä se, että jos onni ei potkaise, ja sopivaa oman alan työpaikkaa ei valmistuttuani löydy, lähdän vielä opiskelemaan. Kenties vaikka aivan uutta alaa. (kv 8)

Työelämään liittyvinä asioina pohdin tällä hetkellä lähinnä sitä, miten saisin kesätöitä. Kesätöiden saaminen vaikuttaa toki myös tulevaan työllistymiseen valmistumisen jälkeen. (kv 24)

#### 7.4.2 Puuttuvat uratavoitteet

Muutammat opiskelijat (*av 2/18, kv 5/29 ja lv 1/18*) eivät osaa esittää minkäänlaisia tavoitteita opinnoilleen tai tulevalle uralleen. Alkuvaiheessa tavoitteiden asettaminen koetaan vaikeaksi, koska alaa ei tunneta vielä riittävästi. Jotkut alku- ja keskivaiheen opiskelijat kokevat, että valmistumiseen on vielä liian pitkä aika, joten ammatinvalinta ja tuleva työelämä tuntuvat turhan kaukaisilta asioilta edes pohdittaviksi. Ne vastaajat, joilla on jo työuraa takanaan nykyiseltä alalta ja joilla on tarkoituksena jatkaa samantyyppisessä työssä, josta on kokemusta, eivät koe tarpeelliseksi asettaa uusia tavoitteita.

En ole oikeastaan vielä perehtynyt henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaani. Enkä osaa vielä sanoa mille linjalle varmasti haluaisin jatkaa tai olenko aivan varmasti tällä hetkellä lukemassa oikeaa alaa. Joten en osaa myöskään sanoa miten osaisin rakentaa itse omaa urasuunnitelmaani. (av 3)

En ole osannut vielä asettaa tavoitteita työuralleni. Tämän hetkinen tavoitteeni on yrittää hyväksyttävästi suoriutua kursseista. Koulun jälkeen toivon saavani jotain töitä. Sehän ei ole missään sanottu, että oman ala töitä edes löytyisi. (av 14)

Varsinaisten tavoitteiden asettaminen työelämässä tuntuu vielä jokseenkin kaukaiselta asialta. (kv 18)

#### 7.4.3 Täsmentyneet uratavoitteet

Tämän tutkimuksen kvantitatiivisessa tutkimusaineistossa tulee esille, että opiskelijat tavoittelevat pääasiassa **työuralla** pärjäämistä, johon kuuluu vakituinen työpaikka ja uralla menestyminen, ja reilusti yli puolelle opiskelijoista myös nousujohteinen ura. Arvostusta työstä tavoittelee valtaosa opiskelijoista, kuten myös hyvää palkkaa. Pitkää työuraa tavoittelee kolme neljäsosa opiskelijoista, monipuolista uraa reilusti yli puolet opiskelijoista, kuten myös haasteellista työtä. Oman yrityksen perustamista ja suoraan esimiestehtäviin pääsyä tavoittelee vajaa viidesosa opiskelijoista. Oheisessa taulukossa 30 on kuvattuna opiskelijoiden työuralle asettamien tavoitteiden jakautuminen prosentuaa-

lisesti. Tulokset edustavat niitä opiskelijoita, jotka ovat valinneet väittämistä vaihtoehdon 5 =olen täysin samaa mieltä tai 4 =olen jokseenkin samaa mieltä.

TAULUKKO 30. Opiskelijoiden työuralle asettamien tavoitteiden jakautuminen (% + n).

Työuran tavoitteet	%	n
Työuralla pärjääminen	93	830
Vakituinen työpaikka	88	787
Työuralla menestyminen	86	774
Arvostus	86	768
Hyvä palkka	85	765
Pitkä työura	75	668
Nousujohteinen ura	68	605
Monipuolinen työura	64	576
Haasteellinen työ	60	541
Oma yritys	18	157
Suoraan esimiestehtäviin	17	152

\* tulokset ovat kaikista vastanneista (n= 903) niiden opiskelijoiden osuudet, jotka ovat valinneet väittämistä vaihtoehdon 5 =olen täysin samaa mieltä tai 4 =olen jokseenkin samaa mieltä.

**Työpaikkaa** koskevista tavoitteista kahdeksi merkittävimmäksi asetetaan mielekäs työpaikka, jossa opiskelija viihtyisi, ja työpaikka, jossa olisi mukavat työkaverit. Koulutusta vastaavaa työpaikkaa tavoittelee suurin osa opiskelijoista, kuten myös hyvän ilmapiirin työpaikkaa. Ylipäätään jonkun työpaikan löytymisen asettaa tavoitteekseen puolet opiskelijoista. Runsas kolmasosa opiskelijoista asettaa tavoitteekseen työpaikan, vaikka joutuisi muuttamaan eri paikkakunnalle, kun taas noin viidesosalla opiskelijoista tähän ei ole valmiutta. Oheisessa taulukossa 31 on kuvattuna opiskelijoiden työpaikalle asettamat tavoitteet. Tulokset edustavat niitä opiskelijoita, jotka ovat valinneet väittämistä vaihtoehdon 5 =olen täysin samaa mieltä tai 4 =olen jokseenkin samaa mieltä.

TAULUKKO 31. Opiskelijoiden työpaikalle asettamien tavoitteiden jakautuminen (% + n).

Työpaikalle asetetut tavoitteet	%	n
Mielekäs työpaikka	96	860
Mukavat työkaverit	95	843
Koulutusta vastaava työpaikka	84	755
Työpaikalla hyvä ilmapiiri	77	862
Ylipäätään joku työpaikka	50	448
Työpaikka, vaikka joutuisi muuttamaan eri paikkakunnalle	34	481

\* tulokset ovat kaikista vastanneista (n= 903) niiden opiskelijoiden osuudet, jotka ovat valinneet väittämistä vaihtoehdon 5 =olen täysin samaa mieltä tai 4 =olen jokseenkin samaa mieltä.

## 7.5 Opiskelijoiden keinot uran hallitsemiseksi

Neljännän pääkysymyksen kolmantena alakysymyksenä (4.3) on, millaisia keinoja opiskelijoilla on vaikuttaa uraansa. Tutkimuskysymykseen haetaan vastausta sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen aineiston avulla. Esseessä opiskelijoita pyydettiin pohtimaan keinoja, joiden avulla he voivat itse vaikuttaa tulevan työuransa kehittymiseen. Keinot muodostettiin myös esseen kysymyksistä: Kuvaile, millaisia (ammatinvalintaan) ja tulevaan työelämään liittyviä asioita pohdit tällä hetkellä sekä pohdi, millainen työurasi tulee olemaan ja millaisin keinoin voit itse vaikuttaa tulevan työurasi kehittymiseen. Kvantitatiivisen osion keinoja koskevat muuttujat ovat osiossa Q, keinot vaikuttaa työuraan. Jatko-opinnot nousivat esseistä esille keinoiksi vaikuttaa tulevaan uraan, joten jatko-opinnoista kysyttiin erikseen kvantitatiivisessa osiossa R, elinikäinen oppiminen.

Opiskelijoilla on hyvin vahva usko siihen, että juuri omat toimenpiteet ja ominaisuudet ovat kaikkein ratkaisevimpia keinoja tavoitteiden saavuttamisessa, ja he ovat myös valmiita tekemään paljon töitä tavoitteisiinsa pääsemiseksi. Alkuvaiheessa opiskelijat (av 8/18) painottavat, että pääasiassa oma asenne, halu, usko ja motivaatio vaikuttavat siihen, millaiseksi työura tulee muodostumaan. Lisäksi rohkeuden, kykyjen, luovuuden, kunnianhimon, positiivisuuden ja kärsivällisyyden sekä jaksamisen uskotaan auttavan työelämässä pärjäämisessä. Keski- ja loppuvaiheen opiskelijat (kv 22/29 ja lv 9/18) uskovat saavuttavansa tavoitteensa oman aktiivisuutensa, asenteensa, motivaationsa ja yrittämisen avulla. Lisäksi he painottavat seuraavien ominaisuuksiensa auttavan heitä uralla: uteliaisuus, oppimishaluisuus, sosiaalisuus, ahkeruus, aktiivisuus, avoimuus, tunnollisuus, määrätietoisuus, kyky ottaa vastaan palautetta ja oppia siitä, kyky ottaa itse selvää asioista, oma-aloitteisuus, ajan tasalla pysyminen ja hyvä asenne.

Moni nuori on kokenut menetyksiä, huonoja kotiooloja ja ennen kaikkea hankalan lapsuuden/nuoruuden. Itselläni on ollut paljon kompastuskiviä ja rankkoja kokemuksia, mutta myös iloisia hetkiä, joten uskon taustani auttavan ymmärtämisessä nuoren ihmisen maailmankuvaa. Pääasiallisesti oma haluni tälle alalle ja asenteeni työskentelyyn ovat suuri apu työuran kehitykselle. (av 11)

Työnäkymät ovat heikot, mutta tietysti oma asenne on tärkeä tekijä työpaikan saannissa. (kv 1)

Olen myös valmis tekemään tulevaisuudessa töitä hyvän työpaikan saamiseen ja sen eteen, että saisin ylennyksen / ylennyksiä. Työurani suhteen pystyn itse vaikuttamaan olemalla oma itseni, tekemään ahkerasti töitä sekä olemalla valmis jopa jossain määrin uhrautumaan työni vuoksi. Kuten esimerkiksi muuttamaan työni mukana jos sellainen vaihtoehto eteen tulisi. (kv 23)

Voin itse vaikuttaa urakehitykseeni olemalla aktiivinen oppija ja avoin kaikelle uudelle. (kv 11)

Oma aktiivisuus on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, eikä sitä voi liikaa korostaa. (lv 4)

Määrätietoisuus työelämässä vie eteenpäin (lv 16)

Opiskelijat (*av 6/18*) arvioivat myös sellaisten ominaisuuksien, kuten haasteiden tarve, arvostuksen hakeminen ja ihmisenä kasvamisen tarve, auttavan heitä pärjäämisessä. Jotkut opiskelijat uskovat pärjäävänsä ennen kaikkea sen avulla, että haasteet kasvavat vähitellen, eikä työuran alkuun kohdistu liikaa paineita. Vastaajista löytyy kuitenkin pari opiskelijaa (*av 2/18*), jotka eivät usko omilla ponnisteluilla olevan mitään vaikutusta omaan uraansa.

Oppiminen ei kuitenkaan lopu tällä alalla koskaan ja haasteet pitävät työn mielenkiintoisena, juuri sitä haluan tulevaisuuden työltä. (av 3)

Voisin esimerkiksi aloittaa jossain pankissa alemman tason esimies tehtävissä ja edetä urani aikana vaikka pankinjohtajaksi asti. (av 5)

En luullakseni pysty vaikuttamaan tulevan työurani kehittymiseen tässä vaiheessa muutoin kuin raadannalla opiskellen. (av 17)

Opiskelijat arvioivat tärkeiksi työelämässä pärjäämisen mahdollistaviksi keinoiksi vielä ylipäättään töissä käymisen (*av 3/18, lv 16/18*), työpaikkoihin tutustumisen (*av 5/18*) ja verkostoitumisen (*av 2/18*). Hyvän verkoston luomisen jo opiskeluaikana katsotaan hyödyttävän myöhemmin työelämässä. Työpaikkaan liittyvistä keinoista tärkeitä ovat erilaisten oman alan työpaikkavaihtoehtojen kokeileminen, ja työpaikkaa ollaan valmiita vaihtamaan useitakin kertoja elämän aikana, jotta työelämästä tulisi mielekäs. Opiskelijat uskovat oikean ja mielekkään työpaikan löytyvän sitten, kun heillä on monipuolista työkokemusta. Jo kouluaikaista tutustumista työpaikkoihin pidetään erittäin tärkeänä, kuten harjoittelua (*av 6/18, kv 5/29, lv 12/18*). Alan tarjoamista mahdollisuuksista saa hyvän käsityksen, kun harjoitteluja suoritetaan erityyppisissä paikoissa. Harjoittelupaikoista oli muutama opiskelija (*lv 4/18*) saanut jopa työpaikan, jossa oli työskennelty opintojen ohella. Lisäksi loppuvaiheen (*lv 3/18*) opiskelijoilla oli aikomuksena hakea töitä harjoittelupaikoistaan ja yhdellä vastaajalla oli jo harjoittelupaikasta avautunut työpaikka tiedossa valmistumisen jälkeen. Myös kouluaikaista mahdollisuutta ulkomailla tapahtuvaan työharjoitteluun arvostetaan (*av 3/18, lv 2/18*).

Tulevan työurani kannalta myös opiskelun aikana eteen tulevat harjoittelut työelämässä ovat avain asemassa ja niihin kannattaa todellakin panostaa, koska silloin voi saada niin sanotusti jalkaansa oven väliin. (av 8)

Tällä hetkellä teen sijaisuuksia kehitysvammaisten ohjatussa asuntolassa, jossa tein hoitotyön harjoittelun. Työ on ihan mukavaa, mutta tuntuu, että se ei ole kuitenkaan vahvin puoleni ammatillisesti. Kovasti mietin, että mihin menisin tekemään

viimeisen harjoittelujakson, joka on ensi syksynä. Toivon pääseväni lastensuojelulaitokseen, jossa on kotikoulu, niin pääsisin näkemään erityisopettajan ammattiasieltä näkökulmasta. Harjoittelupaikat ovat mielestäni todella tärkeitä tulevaisuuden kannalta, koska ne on meidän opiskelijoiden mahdollisuus näyttää taitojamme työkentällä sekä päästä näkemään mitä kaikkea mahdollisuuksia meille tarjotaan kentällä. (lv 13)

Viime keväänä olin Australiassa työharjoittelussa ja tapasin poikaystäväni siellä. Muutan Australiaan ensi vuonna, joten minulle on maailma todella avoinna tällä hetkellä.--- Harjoittelupaikoistani, joita oli 6, puolet oli kehitysvammatyötä. Toivon, että saisin jostain niistä paikoista väliaikaista työtä. (lv 7)

Opiskelijat esittävät opintojen itsessäänkin tarjoavan keinoja, joilla voi vaikuttaa työuraan. Opiskelijat kokevat, että he voivat vaikuttaa tulevaan uraansa kurssivalintojen (av 6/18) ja mahdollisesti myös opinnäytetyön (av 1/18) avulla sekä jatkuvan koulutautumisen (av 8/18) avulla. Opiskelijoiden käsityksen mukaan vankan teoriapohjan hankkiminen on kannattavaa ja tietopohjaa olisi pidettävä yllä opintojen jälkeenkin, koska opiskelun avulla on mahdollista kehittää ammattitaitoaan ja itseään koko ajan. Opintojen suorittaminen myös joltakin toiselta kuin omalta alalta nähdään rikkautena: sen katsotaan lisäävän ja laajentavan mahdollisuuksia työelämässä. Opiskelijat kaipaavat kuitenkin neuvoja ja ohjeita opintojen etenemisestä ja erilaisista valinnan mahdollisuuksista. Ne opiskelijat (av 6/18), joilla on kokemusta aikaisemmista ammattiopinnoista ja työelämästä, uskovat työllistyvänsä juuri opiskelun itsensä avulla, kuten heille on tapahtunut tähänkin mennessä.

**Tutkimuksen kvantitatiiviset tulokset täydentävät opiskelijoiden nimeämiä keinoja vaikuttaa työuraan.** Tutkimuksen kvantitatiivisessa osuudessa tärkeimpänä keinona vaikuttaa työuraansa opiskelijat näkevät olevan oman aktiivisuutensa ja motivaationsa. Tuominen (2013, 43) tutki väitöskirjassaan maistereiden työllistymistä Suomessa ja raportoi samanlaisen tuloksen: vastaajat kokivat tärkeimmiksi työllistymiseen johtaviksi tekijöiksi henkilökohtaiset ominaisuutensa (92 %) ja oman aktiivisuuden (92 %). Toiseksi tärkeimpänä keinona tässä käsillä olevassa tutkimuksessa pidetään oman ammattitaidon ylläpitämistä ja parantamista opiskelun avulla. Tulevan työuran muotoutumiseen katsotaan voitavan vaikuttaa myös opintojen, harjoittelujen ja opinnäytetyön avulla sekä verkostoitumalla ja tutustumalla opintojen aikana erilaisiin työpaikkoihin. Runsaat puolet opiskelijoista pitää merkittävänä työuraan vaikuttamisen keinona opintojen aikaista työssäkäyntiä. Lisäksi runsaalla puolella opiskelijoista on näiden mainittujen keinojen lisäksi joitakin muita keinoja, joilla he kokevat pystyvänsä vaikuttamaan uraansa. Taulukossa 32 on esitetty opiskelijoiden nimeämät keinot. Tulokset edustavat niitä opiskelijoita, jotka ovat valinneet väittämistä vaihtoehdon 5 =olen täysin samaa mieltä tai 4 =olen jokseenkin samaa mieltä.

TAULUKKO 32. Opiskelijoiden työuraan vaikuttamisen keinojen jakautuminen (% + n).

Opiskelijoiden keinot vaikuttaa työuraan	%	n
Oma aktiivisuus ja motivaatio	91	802
Oman ammattitaidon ylläpitäminen ja parantaminen opiskelun avulla	77	686
Opinnot, harjoittelut ja opinnäytetyö	72	645
Verkostoituminen	66	593
Tutustuminen erilaisiin työpaikkoihin opintojen aikana	65	587
Töissä käynti opintojen aikana	53	479
Muut keinot	56	498

\* tulokset ovat kaikista vastanneista (n= 903) niiden opiskelijoiden osuudet, jotka ovat valinneet väittämistä vaihtoehdon 5 =olen täysin samaa mieltä tai 4 =olen jokseenkin samaa mieltä.

**Huomionarvoisena yhteenvetona** voidaan todeta, että suuri osa opiskelijoista, vajaa kaksi kolmasosaa, arvioi opintojen, harjoittelujen ja opinnäytetyön toimivan hyvinä keinoina vaikuttaa omaan työuraan. Harjoittelun nähdään olevan merkityksellinen keino vaikuttaa työuraan kaikissa opintojen vaiheissa, mutta tämä keino korostui etenkin loppuvaiheen opiskelijoilla. Kvantitatiivinen aineisto täydentää hyvin käsitystä harjoittelujen merkityksestä työuraan vaikuttamisen keinona. Opiskelijoista 55 % (n= 257) kokee, että harjoittelu- paikkojen valinta on onnistunut hyvin, ja etenkin työuran kannalta harjoittelujaksot ovat onnistuneet hyvin 58 %:n (n= 263) mielestä. Yli puolet (54 %, n= 245) opiskelijoista on lisäksi suorittanut harjoittelunsa ensisijaisesti haluamissaan paikoissa. (Harjoittelujen ohjaukseen ja harjoitteluiden onnistumiseen tyytymättömien opiskelijoiden osuudet on kuvattu luvussa 7.6.1, taulukossa 33 ja tyytyväisten osuudet on kuvattuna luvussa 8.5, liitteessä 19) Ammattikorkeakouluopintoihin sisältyvää harjoittelua onkin pidetty erittäin tärkeänä koulutuksen ja työelämän rajapintana, jolloin harjoittelun on tarkoitus toimia sekä oppimisen välineenä että työelämän kehittämisen välineenä (Salonen 2007, 6–7).

### 7.5.1 Keinoina jatko-opinnot

Opiskelijat osaavat suunnitella uraansa ja kouluttautumistarpeitaan myös nykyisiä opintoja pidemmälle. He uskovat pääsevänsä jatkokoulutuksen avulla vaativampiin ja haastavampiin työtehtäviin kuin pelkän peruskoulutuksen avulla. Etenkin vastaajat, jotka tavoittelevat esimiestehtäviä, ovat halukkaita kouluttautumaan lisää, mutta muutenkin jatkokoulutukseen ja jatkuvaan kouluttautumiseen ollaan valmiita panostamaan (*av 6/18, kv 7/29 ja lv 14/18*). Opiskelijat kertovat tulevasta kouluttautumissuunnitelmistaan käyttäen käsitteitä jatko- ja lisäkoulutus. Täydennyskoulutus terminä ei näytä vielä olevan tuttu. Lisäkouluttautumisella tavoitellaan taitojen parantamista, oman työmarkkina-arvon parantamista, haasteellisempia töitä tulevaisuudessa ja uranousua. Opiskelijat ovat valmiita hakeutumaan jatko-opintoihin paitsi omalle alalle niin myös jopa kokonaan uudelle alalle. Lisäkoulutuksen ajatellaan olevan tarpeen muuttuvassa työelämässä,



mutta toisaalta jo nykyisetkin opinnot innostavat kouluttautumaan lisää jollekin tietylle ammattin osa-alueelle.

Esimieskokemusta minulla kuitenkin on, joten ei uralla eteneminen poiskaan suljettu ajatus ole. Se vaatii kuitenkin lisää koulutusta ... (av 6)

Omassa työssäni olisi mahdollisuus edetä opiskelemalla muutaman vuoden päästä ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja hakea sitten osastonhoitajaksi. (lv 15)

Lisäkoulutuksella pystyn myös vaikuttamaan työtaitojeni kehitykseen, ja mahdollisesti saada entistä haastavampia töitä. (lv 17)

Ymmärrän myös sen olevan nykypäivänä monilla totta, että myöhemmässä vaiheessa elämää voi joutua kenties ammattia vaihtamaan, tässäkin suhteessa parempi pohjakoulutus voi auttaa minua myöhemmin vaihtamaan ammattia kivuttomammin. --- Lisäksi mahdollinen jatko-opiskelu yliopistossa mahdollistuisi myös. (kv 29)

Olen pohtinut, jääkö tälle alalle vai hankinko jatkokoulutusta valokuvauksen alalta. (kv 12)

Erityyppisistä jatko-opintomahdollisuuksista loppuvaiheen opiskelijat nimeävät ammattikorkeakoulutasoiset opinnot, joita moni (lv 7/18) suunnittelee suorittavansa, kuten myös yliopisto-opintoja (lv 6/18). Korkeakoulutasoisten opintojen lisäksi he (lv 7/18) arvelevat suorittavansa erilaisia kursseja, seminaareja ja lyhyempiä täydennyskoulutuksia kuin varsinaisiin tutkintoihin johtavat koulutukset. Opintoja suunnitellaan toteutettavan eri tavoin, esimerkiksi työn ohella, kurssimuotoisesti suoritettuna tai aikuis- ja monimuoto-opiskeluna.

Haluaisin saada alalta monipuolista työkokemusta ja lähteä jossain vaiheessa lukemaan ylemmää korkeakoulututkintoa tai sitten avoimeen lukemaan esim. perhettyötä. (lv 12)

Jossakin vaiheessa mietin myös jatkokouluttautumista esimerkiksi jossakin yliopistossa. Vaihtoehtoina ovat pyörineet puheterapeutti, sosiaalityöntekijä ja erityisopettaja. (lv 10)

Tarpeen mukaan voi myös kouluttaa itseänsä lisää esimerkiksi erilaisilla kursseilla. (av 13)

... ja tämän koulun jälkeen en enää ole suunnitellut alkavani päätoimiseksi opiskelijaksi. Jatkokoulutusta järjestetään kuitenkin onneksi aikuis- ja monimuotokoulutuksena. (av 6)

**Kvantitatiivisen aineiston analyysissä** tulee esille, että runsas kolmannes (35 %, n= 312) opiskelijoista aikoo suorittaa jatko-opintoja samalta koulutusosalta, erikoistumisopintoja aikoo suorittaa hieman useampi (38 %, n= 338) opiskelija ja täydennyskoulutustyyppisiä opintoja yli puolet (55 %, n= 498) opiskelijoista. On huomionarvoista, että kolmannes

(31 %, n= 277) opiskelijoista ei kuitenkaan aio suorittaa oman alansa opintoja jatkossa, eikä erikoistumisopintoja aio suorittaa viidennes (21 %, n= 189) opiskelijoista. Edes täydennyskoulutustyyppisiä opintoja ei aio suorittaa 14 % (n= 123) opiskelijoista.

Huomion arvoisia ovat ne kriittiset näkemykset, joita on tuotu esiin jatkuvan kouluttautumisen tarpeesta. Työelämäperäisen kehittymisen tarpeen on katsottu edesauttavan myös jatkuvaa kilpailamista, jos työntekijä voi käyttää hyväkseen lisäkoulutusta hankkiakseen joi-  
tain etuja muihin työkavereihin nähden. Tällainen kilpailu voi omalta osaltaan lisätä nyky-  
ajalle tyypillistä työpahoinvointia, jos työntekijän on pakko olla osallisena jatkuvassa itsen-  
sä kehittämisen kulttuurissa. (Ruoholinna 2009, 300.) Kritiikkiä on kohdistettu myös ai-  
kuiskoulutuksen markkinointiin, sillä markkinoinnissa ihmisen nähdään olevan itsestään  
selvästi sellainen aktiivinen toimija, joka pyrkii kehittämään itseään kaiken aikaa. Kaiken li-  
säksi nykyään kouluttautuminen nähdään niin työelämälähtöisesti, että uskotaan jokaisella  
olevan mahdollisuus kouluttautua yhä uudelleen ja vaihtaa ammattiakin, jos vain työelä-  
män muutokset sitä edellyttävät. (Ruoholinna 2009, 300; Vanttaja & Rinne 2008, 19–128.)

## 7.6 Opiskelijoiden toiveet uraohjauksesta

Tutkimuksen viidentenä pääkysymyksenä on, millaista uraohjausta opiskelijat haluavat. Tutkimuskysymykseen haetaan vastausta sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen aineis-  
ton avulla. Esseessä opiskelijoilta kysyttiin, millaista uraohjausta haluaisit. Kvantitatiivisen  
osuuden uraohjaustoiveita mittaavat muuttujat ovat kysymyslomakkeen osiossa K, toiveet  
uraohjauksesta; L, tieto ohjaajista; M1, uraohjauksen tarve ja M2, uraohjauksen vaihe. Li-  
säksi tässä luvussa raportoidaan opiskelijoiden etukäteistieto harjoittelusta, jonka muuttujat  
ovat lomakkeen osiossa I sekä harjoittelujen onnistuminen, jonka muuttujat ovat osiossa J.

Yleisesti voidaan todeta, että kvalitatiivisen aineiston mukaan opiskelijat haluavat uraoh-  
jausta ja kokevat sen tarpeelliseksi ainakin *opintojen jossakin vaiheessa* (av 8/18, kv 12/29  
ja lv 14/18). Alkuvaiheen opiskelijat kertovat ajatuksistaan opintojen alkuvaiheeseen liit-  
tyen, mutta keski- ja etenkin loppuvaiheen opiskelijat arvioivat uraohjauksen tarvetta  
myös taannehtivasti. *Opintojen keskivaiheessa* ohjausta haluavat muutamat keskivaiheen  
opiskelijat (kv 6/29). Loppuvaiheen opiskelijoista monet (lv 8/18) kokevat, että he olisivat  
tarvinneet uraohjausta *kaikissa opintojen vaiheissa*. Eräs vastaaja kuvaakin, että uraoh-  
jausta tulisi olla opintojen alkuvaiheesta lähtien ihan viimeisiin kursseihin asti. Uraoh-  
jauksen hyödyllisyydestä eri opintojen vaiheissa on kuitenkin myös eriäviä näkemyk-  
siä. Viisi keskivaiheen opiskelijoista kokee, että uraohjaus on opintojen keskivaiheessa  
jo myöhäistä. Ohjausta pitäisi olla ainoastaan, mutta nykyistä tehokkaammin, tarjolla  
opintojen alkuvaiheessa.

Olisi mukava saada uraohjausta koulussamme enemmän jo opintojen alkuvaiheessa. Jos olisi sellaisia tempauksia missä voisi tutustua alamme eri kenttiin. (lv 13)

Uraohjausta olisin voinut tarvita ja halutakin ensimmäisenä tai toisena kouluvuoteni. Moni sosiaalialan opiskelija lähtee työelämään jo hyvissä ajoin ennen valmistumistaan. (lv 15)

Juuri nyt en vielä haluaisi minkään laista uraohjausta, mutta hieman ennen valmistumistani olisi hienoa saada kunnolla tietoa millä keinoilla työssä saattaisi päästä etenemään ja kuinka paljon siihen vaadittaisiin. Myös se olisi hieno kuulla mitä ei kannattaisi tehdä työssä, ettei siitä olisi haittaa työuralla. (kv 23)

Opiskelijat toivovat, että heti alkuvaiheessa uraohjausta tulisi olla riittävästi ja monipuolisesti (av 8/18, kv 5/29 ja lv 4/18). Uraohjauksen sisältöönkin ottaa suurin osa vastaajista kantaa (av 10/18, kv 22/29 ja lv 14/18). Opiskelijat odottavat, että ohjaajalla olisi asiantuntemusta, koska he haluavat saada monipuolista ja kattavaa tietoa tulevasta ammatista (av 10/18) sekä ammatin suomista vaihtoehtoisista mahdollisuuksista työmarkkinoilla ja myös tietoa ylipäätään työelämästä ja työllistymisestä. Opiskelijat haluavat keskustella ja saada ohjausta nimenomaan asiantuntijalta, joksi mielletään työelämäedustaja, mutta toisaalta opettajienkin asiantuntemusta uratarinoiden kertojina arvostetaan. Toisaalta taas jotkut opiskelijat kokevat, että opettajat pystyvät kertomaan vain omista kokemuksestaan ja tavallisimmista työpaikkavaihtoehtoista, kun taas he haluavat saada paljon kattavamman kuvan ammatin suomista erilaisista mahdollisuuksista.

Tärkeää on myös, että joku alan asiantunteva antaa minulle lisää tietoa urapalveluista ja auttaa minua suunnittelemaan omaa uraani. (av 13)

Haluaisin enemmän kuulla eri ihmisten kertomuksia työhistorioistaan ja vaihtoehtoista, joita urahistoriansa rakentamisessa on mahdollista tehdä. Olisi esimerkiksi rikastavaa kuulla millaisien urahistorioiden kautta opettajat ovat päätyneet nykyisiin toimiinsa. (kv 13)

Minusta olisi hienoa saada keskustella viestinnän eri tehtävissä työskentelevien ihmisten kanssa. Mielestäni minua voivat auttaa parhaiten ne henkilöt, jotka tuntevat minun tieto- ja taitotason. (kv 15)

Opiskelijat kokevat tärkeäksi saada käsitystä erityisesti erilaisista ammatillisista mahdollisuuksista ja vaihtoehtoista (av 8/18). He haluavat saada tietoa tulevista ammasteista todenmukaisesti ja konkreettisesti, mutta he eivät halua saada ammasteista mitään mainosluonteisia markkinointikuvia. Lisäksi he toivovat, että ohjaajat kertoisivat eri ammattien erilaisista sisäisistä työnkuvista, jotta heille avautuisi mahdollisuus saada todellista tietoa tulevista työtehtävistä. Uraohjauksen halutaan siis olevan hyvin käytännönläheistä työelämään tutustumista. Alkuvaiheen yhdeksi konkreettiseksi ohjauksen muodoksi

mainitaan työpaikkoihin tutustuminen. Keskivaiheessa taas opiskelijat haluavat päästä kokeilemaan tai näkemään käytännössä oman alan ammatteja.

Suurimpana uraohjauksen toiveena on se, että saisin kattavasti tietoa omasta koulutusalaistani ja sen tuomista mahdollisuuksista, esim. ammateista ja alan työllistymistilanteesta. (av 16)

Ehkä toivoisin, että minulle selvitettäisiin, minkälaisia töitä sosionomi voi kaiken kaikkiaan tehdä. On kerrottu vain pari työpaikkaa mitkä ovat mahdollisia ja sitten vielä yleisellä tasolla että sosionomi pääsee moneen paikkaan, mitkä nämä monet paikat sitten ovat?! (av 10)

Tulevaa uraani miettiessä olisin halunnut enemmän tietoa työpaikoista, joissa minun on mahdollista työskennellä ja tarkemmin työtehtävistä, joita on tarjolla. Työnimikkeet ja työpaikkojen nimet kertovat niin vähän. (kv 3)

Ehkä käytännön uraohjaus olisi hyvä. Sellainen, että pääsisi kokeilemaan tai näkemään käytännössä oman alan eri ammatteja edes päiväksi. (kv 15)

Ura ohjaus toimisi parhaiten siten, että oman alansa ammattilainen kertoo omasta alastaan ja työtehtävistään konkreettisesti. Vielä paremman kuvan saa, kun näkee ihmisen työssään. (kv 18)

Opintojen keskivaiheilla kaivataan saatua enemmän ohjausta kurssivalintoihin ja harjoittelupaikkoihin liittyen (kv 4/29, lv 3/18). Harjoittelupaikkojen valinnassa tarvitaan selvästi enemmän ohjausta, sillä eräskin vastaaja kertoi, että vasta harjoittelujen jälkeen hän oli saanut tietoa omiin työsuunnitelmiinsa paremmin sopivista harjoittelupaikoista. Opiskelijat ovat kyllä olleet tietoisia yleisistä vaihtoehdoista, mutta he olisivat tarvinneet vielä lisää ohjausta saadakseen tarkempaa tietoa harjoittelupaikoista, ainevalintojen merkityksestä ja opintojen sisällöstä juuri omien uratavoitteidensa kannalta. Erityisinä yksityiskohtaisina toiveina uraohjaukselle asetetaan, että olisi hyvä saada tietää työnantajien näkemyksistä, millaisia työntekijöitä he haluavat. Lisäksi uraohjausta halutaan lisäävän yritystoimintaan. Toivottiin yritysysteistyösuhteiden ja kontaktien lisäämistä yrityksiin.

Jonkinlainen uraohjaus olisi ollut paikoillaan, esimerkiksi vielä tarkempaa tietoa mahdollisista suuntautumisista matkailualalla. Kurssivalinnat vaikuttavat jo nyt siihen, missä tulen vaikuttamaan tulevaisuudessa. (av 15)

Haluaisin saavani tarkkaa tietoa siitä, mitä kannattaa opiskella jotta siitä olisi juuri minun työuralleni hyötyä. (kv 28)

Itse olen kohdannut tilanteita, että kyseisen harjoittelun jälkeen olen vasta kuullut että olisi ollut joku toinenkin mahdollisuus, josta en ollut edes kuullut tai osannut itse ajatella ja tieto tuli liian myöhään. Muutenkin koko ajan edelleen nousee esiin uusia työmahdollisuuksia, joita kaikkia ei ole aikaisemmin tiennyt. (lv 17)

Olisi myös kiinnostavaa tietää minkälaisia insinöörejä nykypäivän työnantajat kampaavat, voidakseen opettaa ripeästi heille omat työtehtävänsä ja se että olemme koulutuksemme jälkeen kykeneviä ottamaan nämä vaativatkin työtehtävät vastaan ja voivamme oppia ne nopeasti. (kv 29)

Ehkä SAMKin pitäisi lisätä yritysyhteistyötä jotta oppilaat saisivat kunnon rutiinia. (kv 7)

Uraohjauksen kannalta olisi hyvä saada lähempää kontaktia myös pienempiin yrityksiin, eikä ainoastaan suuriin tekijöihin, kuten YLE ja MTV3. Silloin olisi helppompaa suhteuttaa omia tekemisiään lähempänä oleviin ammattilaisiin. (kv 4)

Opintojen loppuvaiheessa uraohjaukselta halutaan tietoa työhön hakeutumisesta ja valmentautumisesta, työllistymismahdollisuuksista erilaisiin työpaikkoihin ja työllisyystilanteesta. Etenkin loppuvaiheen opiskelijat (lv 9/18) toivovat, että uraohjaukseen osallistuisivat työelämän edustajat. Työelämäedustajien ja alumnien toivotaan tulevan kertomaan oppitunneille kokemuksistaan työpaikan saamisesta, työllisyysnäkömystä ja kokemuksista työelämästä. Muiksi työelämäyhteistyön muodoiksi mainitaan erilaiset yhteistyöseminaarit ja opiskelijoiden työpaikkavierailut (lv 7/18). Opiskelijat (lv 4/18) arvioivat uraohjauksen sopivan myös sisältyväksi opintojaksoihin. Ohjausta on ollutkin juuri opintojaksoihin sisältyvänä, mutta vastaajien mukaan aivan liian vähän.

Opintokäynnit ovat todella hyvä keino päästä tutustumaan eri työpaikkoihin. (lv 13)

Itse työhön hakeutumisesta ja siihen valmentautumisesta ei meillä mielestäni ole ollut juurikaan opintojaksoja, joten sitä olisinkin toivonut saavani hieman enemmän varsinkin nyt viimeisenä opiskeluvuonna, kun valmistuminen ja työelämä ovat yhä lähempänä todellisuutta. (lv 10)

Muutamat opiskelijat (av 6/18, kv 2/29 ja lv 1/29) ovat vahvasti sitä mieltä, että **uraohjausta olisi syytä toteuttaa henkilökohtaisesti**, kahdenkeskisessä keskustelussa varsinkin opiskelun alkuvaiheessa, jolloin opiskelujen suhteen tehdään tärkeitä valintoja. Opiskelijat odottavat, että he saisivat henkilökohtaisessa uraohjauksessa tietoja ja yleistä ohjausta sekä lisäksi, että tuutoriopettaja antaisi opiskelijalle valmiuksia henkilökohtaiseen urasuunnitteluun. Opiskelijat haluavat, että henkilökohtaisessa ohjauksessa kunkin omia ominaisuuksia, vahvuuksia ja kehittymistarpeita selvitettäisiin, ja opiskelijat toivovat, että ohjaaja olisi aidosti kiinnostunut heistä ja heidän urastaan.

Tärkeää uraohjauksen kannalta olisi henkilökohtainen uraohjaus. Minulle on tärkeää, että joku auttaa minua analysoimaan itseäni. (av 13)

Henkilökohtainen uraohjaus tulisi varmasti monelle opiskelijalle tarpeen ja että saisi ammattilaisen kanssa keskustella edessä olevista mahdollisuuksista. (av 16)

Haluaisin päästä keskustelemaan sellaisen ihmisen kanssa kenellä on todellista kokemusta ja tietämystä uraohjauksesta. Sellainen joka osaisi kertoa olenko minä

oikealla tiellä ja onko tämä ala minulle tarkoitettu. Itsehän minä sen tiedän, mutta sellaisen ihmisen kanssa joka tietää asioista enemmän kuin minä osaa ehkä sanoa mikä sopii millekin ihmiselle. (av 3)

Haluaisin sellaista uraohjausta, jossa ”ohjaajan” kanssa pääsee keskustelemaan usein kahden kesken omista tavoitteistaan ja osaamisalueistaan. (av 5)

Halukkaat voisivat keskustella jonkun opettajan kanssa kahdenkesken, ja he voisivat yhdessä punnita opiskelijan vahvuuksia. (kv 1)

Tahtoisin uraohjausta jossa voisi oikeasti tosissaan perehtyä jonkun toisen asiantuntevan ihmisen kanssa omiin urasuunnitelmiin ja erilaisiin vaihtoehtoihin siten, että opastava osapuoli olisi oikeasti kiinnostunut ja tahtois auttaa yrittämään ratkaista ongelmani eikä siten, että hän heittelisi ilmaan ”jotain sinne päin” vaihtoehtoja. Siis kunnolla asiaan paneutuvaa neuvomista laajasti, että kaikki eri vaihtoehtot tulisivat myös otettua huomioon. (av 4)

Läheskään kaikilla opiskelijoilla (av 5/18, kv 9/29 ja lv 4/18) **ei ole tarvetta uraohjaukseen** eikä heillä ole esittää mitään toiveita uraohjauksen sisällöksi. Joko näillä opiskelijoilla on omat urasuunnitelmat jo valmiiksi pohdittuina tai opinnot ovat niin alkutekijöissään, etteivät he koe tarvetta pohdiskeluun. Loppuvaiheen opiskelijat kertoivat päätyneensä tekemiinsä valintoihin ja saaneensa tarpeelliset käsitykset opinnoista, harjoitteluista ja työpaikoista keskusteluissaan luokkakavereiden, opettajien ja perheenjäsenten kanssa. Lisäksi uraohjaus käsitteenä näyttää olevan vieras joillekin vastaajille (av 3/18, kv 8/29 ja lv 2/18 ), jolloin he joko eivät tiedä, mitä se voisi olla, tai he näkevät uraohjauksen äärettömän suppeana. Muutamat vastaajista (av 2/18, kv 2/29) kaipailevat OPO:a eli opintojen ohjaajaa, joka on tuttu ammattihenkilö aikaisemmilta kouluasteilta. OPO:a olisi tarvittu ohjaamaan valintoja jo ennen nykyisiä opintoja ja toisaalta myös nykyisissä opinnoissa. Nämä opiskelijat eivät siis miellä, että tuutoriopettaja toimii ammattikorkeakoulussa vastaavanlaisena ohjaajana.

Tällä hetkellä minulla on mielestäni melko selvät sävelet, joten uraohjausta en siltä osin tunne tarvitsevani. Minulla on tietenkin jo enemmän ikää, joten asioita osaa pohtia helpommin monelta kantilta. (av 6)

Omalla kohdallani mikään ei mennyt pieleen kun sain tarvitsemaani ohjausta ystäviltä ja perheeltä. (lv 15)

Uraohjaus, on vähän vieläkin vieras sana minulle. (av 10)

--- eli en oikeasti tarvitse uraohjausta, jos se ei liity itse työn saamiseen. (kv 6)

Mielestäni uraohjauksen järjestäminen koulutuksen tässä vaiheessa olisi turhaa ja resurssien tuhlaamista, kyseinen aika voitaisiin käyttää teoria opiskeluun ja koulutuksen loppuvaiheilla keskityttäisiin uraohjaukseen. (kv 25)

Uraohjaus on hankala tehtävä kenelle tahansa muulle kuin henkilölle, jolle uraa etsitään. Ei kukaan voi sanoa katsomalla arvosanoja ja muita dokumentteja, että

tietää toiselle ihmiselle ammatin, joka on hänelle se oikea ja eritoten mistä hän pitää. (kv 18)

Uraohjaus minun kohdallani tuntuu aika turhalta, varsinkin, kun olen jo ajat sitten ymmärtänyt, ettei tällä koululla ole tarjota minulle sellaisia opintojaksoja tai suhteita, joista olisi minulle oikeasti hyötyä. (kv 16)

Koulussa ei ole ”opoa”, joka pitäisi meidät motivoituneena, joka kertoisi oikeita tarinoita eri restonomeista ja mitä työtä he tekevät ja miten he ovat päässeet kukin siihen pisteeseen missä ovat. (av 12)

### 7.6.1 Toiveena henkilökohtainen ja työelämälähtöinen ohjaus

Tämän tutkimuksen kvantitatiivinen osuus tuo uutta tietoa kvalitatiiviseen osuuteen nähden sikäli, että uraohjausta koetaan tarvittavan tasaisesti kaikissa opintojen vaiheissa. Taulukossa (33) on kuvattuna, että runsaat puolet opiskelijoista kaipaa ohjausta alkuvaiheessa, keskivaiheessa ja loppuvaiheessa. Lähes puolet opiskelijoista haluaa tietoa opintoihin liittyvistä asioista ja vähän vähäisempi osa opiskelijoista saadakseen tietoa koulutusalastaan yleisesti. Hopsin tekemiseen kokee tarvitsevansa apua vajaa puolet opiskelijoista ja tietoa opinnäytetyöstä kokee tarvitsevansa selvästi yli puolet opiskelijoista, sekä tietoa työelämään valmistautumisesta runsaat puolet opiskelijoista.

Henkilökohtaista uraohjausta haluaa valtaosa opiskelijoista. On kuitenkin huomattava, että kaikki opiskelijat eivät edes tiedä, kuka on heidän tuutoriopettajansa tai vertaistuutorinsa, joilta henkilökohtaista ohjausta on saatavissa. Tuutoriopettajaansa ei tiedä 18 % (n= 159) opiskelijoista ja vertaistuutoriaan ei tiedä 39 % (n= 345) opiskelijoista (liite 17). Valtaosa opiskelijoista toivoo myös, että ohjaus olisi monipuolista, ohjaussuhde olisi luottamuksellinen ja ylipäätään, että uraohjausta olisi mahdollista saada. Opiskelijoiden työelämäorientoituneisuudesta kertonee, että he toivovat uraohjaajan olevan työelämäasiantuntijan ja he haluavat tietoa oman alan työllistymismahdollisuuksista. Lisäksi uraohjauksen toivotaan sisältävän tutustumiskäyntejä työpaikkoihin. Runsaat puolet (56 %, n= 497) opiskelijoista näkee uraohjauksen niin tärkeäksi, että he toivovat sen sisältyvän johonkin opintojaksoon. (Taulukko 33.)

Uraohjaus näyttää jääneen joiltain osin vajaaksi, sillä lähes neljäsosa (24 %, n= 212) opiskelijoista ei edes tiedä, mitä uraohjauksella tarkoitetaan (liite 17). Erityisesti esille nousee harjoittelujen ohjauksen tehottomuus. Tässä raportoidaan niiden opiskelijoiden osuudet, jotka olisivat tarvinneet saatua enemmän ohjausta. Ohjaukseen ja harjoitteluun tyytyväisten opiskelijoiden määrät on raportoitu luvussa 8.5 (liite 19). Yli puolet opiskelijoista toivoo uraohjauksen sisältävän tietoa harjoittelusta. Opiskelijat olisivat kaivanneet selvästi enemmän tietoa mahdollisista harjoittelupaikoista kuin, mitä he olivat saaneet. Peräti lähes puolet opiskelijoista ei tiedä mielestään riittävän hyvin mahdollisia harjoittelupaik-

kavaihtoehtoja ennen harjoitteluja, eikä lähes 40 % opiskelijoista tiedä ennen harjoittelua, mihin harjoittelupaikkaan he haluaisivat. Lähes viidennes opiskelijoista ei pääse suorittamaan harjoittelujaan haluamissaan paikoissa. Lisäksi runsas 10 % opiskelijoista kokee, että harjoittelupaikkojen valinta oli epäonnistunut ja harjoittelujaksot olivat epäonnistuneet nimenomaan työuran kannalta. Taulukossa (33) on kuvattuna opiskelijoiden toiveet uraohjaukselle, toiveet ohjauksen luonteesta ja ohjaussuhteesta sekä harjoitteluja koskeva uraohjaus. Taulukossa olevat tulokset edustavat niitä opiskelijoita, jotka ovat valinneet väittämistä vaihtoehdon 5 = olen täysin samaa mieltä tai 4 = olen jokseenkin samaa mieltä.

TAULUKKO 33. Opiskelijoiden uraohjaustoiveiden jakautuminen (% + n).

<b>Uraohjaustoiveet</b>	<b>%</b>	<b>n</b>
Ohjausta alkuvaiheessa	57	506
Ohjausta keskivaiheessa	52	456
Ohjausta loppuvaiheessa	55	479
Tietoa opinnäytetyöstä	59	521
Tietoa työelämään valmistautumisesta	52	462
Tietoa opintoihin liittyvissä asioissa	46	409
Apua hopsin tekemiseen	44	393
Tietoa koulutusalaista yleisesti	38	340
<b>Ohjauksen luonne, tieto ja toiveet ohjaajasta</b>	<b>%</b>	<b>n</b>
Toive henkilökohtaisesta ohjauksesta	83	682
Oli tieto omasta tuutoriopettajasta	77	683
Oli tieto vertaistutorista	44	395
Toive, että uraohjaaja olisi työelämäasiantuntija	80	708
Toive monipuolisesta ohjauksesta	79	700
Toiveena ohjaussuhteen luottamuksellisuus	77	687
Toive, että uraohjausta tulisi ylipäättään saada	75	667
Toive saada tietoa alan työllistymismahdollisuuksista	73	648
Toive, että uraohjaaja olisi työelämäedustaja	65	574
Toive tutustumiskäynneistä työpaikkoihin	64	572
Toive, että uraohjaus sisältyisi opintojaksoon	56	497
<b>Harjoitteluja koskevat toiveet, harjoittelujen onnistuminen</b>	<b>%</b>	<b>n</b>
Opiskelija toivoi saavansa tietoa harjoitteluista	57	506
Opiskelija ei tiennyt mahdollisia harjoittelupaikkavaihtoehtoja ennen harjoitteluja	43	380
Opiskelija ei tiennyt ennen harjoitteluja, mihin harjoittelupaikkaan hän olisi halunnut	39	345
Opiskelija ei ollut päässyt suorittamaan harjoittelujaan haluamiinsa paikkoihin	18	82
Harjoittelupaikkojen valinta oli epäonnistunut	15	72
Harjoittelujaksot olivat epäonnistuneet työuran kannalta	14	62

\* tulokset ovat kaikista vastanneista (n= 903) niiden opiskelijoiden osuudet, jotka ovat valinneet väittämistä vaihtoehdon 5 = olen täysin samaa mieltä tai 4 = olen jokseenkin samaa mieltä.



### 7.6.2 Yhteenveto opiskelijoiden uraohjaustoiveista

Yhteenvetona voidaan todeta, että opiskelijat kokevat, etteivät he saa uraohjausta tarpeeksi. Opiskelijat näyttävät tehneen jo koulutuslavalintansa ainakin osittain puutteellisin tiedoin, sillä he eivät koe omaavansa riittävästi tietoa alastaan, eikä mahdollisista ammateista, joihin he voisivat työllistyä. Alkuvaiheen vastaajat kaipaavat kovasti tietoa opintojen merkityksestä tulevan ammatin kannalta. He haluavat saada tulevasta ammattista mahdollisimman realistisen kuvan.

Niin tässä käsillä olevassa tutkimuksessa kuin aiemmissakin tutkimuksissa on tullut esille, että eri opintojen vaiheissa on tarvetta erilaiselle uraohjaukselle. Opintojen alkuvaiheessa opiskelijoiden näyttää olevan vaikea hahmottaa, millaisia ainevalintoja heidän kannattaisi tehdä, koska alkuvaiheessa käsitykset ammattikuvista ovat hatarat. Keskivaiheen vastaajat raportoivat taannehtivasti kokeneensa ohjauksen riittämättömäksi nimenomaan alkuvaiheessa, jolloin he olisivat tarvinneet apua uran kannalta ratkaisevissa ainevalinnoissa. Muidenkin (Penttilä 2009a, 43–45) tutkimusten mukaan ohjausta on haluttu juuri siihen, millaisiin ammatteihin omalla koulutuksella on mahdollista päästä ja uraohjaajilta on toivottu ohjausta ennen kaikkea sivuainevalinnoissa, koska näillä valinnoilla on vaikutusta tuleviin ammatillisiin ratkaisuihin. Alkuvaiheen uraohjausta tulisi kaiken kaikkiaan tehostaa ammattikorkeakoulussa, koska etenkin liiketoiminnan ja tekniikan opinnot ovat niin laaja-alaisia, että ne mahdollistavat työskentelyn monenlaisissa ammateissa ja työnkuvissa.

Joidenkin suomalaistutkimusten mukaan ohjaus on kuitenkin painottunut liiaksi ainoastaan alkuvaiheeseen. Ohjauksen sisällölliset puutteet ovat koskeneet työelämään, urasuunnitteluun sekä motivaatio-ongelmien ja erilaisten kriisien kohtaamiseen liittyvää tukea ja ohjaamista. Näissä tutkimuksissa uraohjaus on koettu riittämättömäksi ennen kaikkea opintojen loppuvaiheessa. Vaikeimmin saataviksi on koettu mentorien, alumnien, uraohjaajien ja opintopsykologien tuki. (Lavikainen 2010, 81–82; Markkula 2006, 75–78; Saarenmaa ym. 2010, 50, 109.) Eräissä tutkimuksissa taas opintojen keskivaiheen on todettu olevan ohjauksen kannalta erityisen ongelmallinen. Alkuvaiheen panostuksen jälkeen on oletettu opiskelijalla olevan riittävästi välineitä itseohjautuvaan opiskeluun. Monessa korkeakoulussa ei olekaan suunniteltu systemaattista ohjausta opintojen keskivaiheeseen. Tutkijat ovat kuitenkin esittäneet, että keskivaiheessa tulisi olla tarjolla erityisesti ainevalintoihin, urasuunnitteluun ja harjoitteluun liittyvää ohjausta. (Lerkkanen 2002b, 76; Moitus ym. 2001, 45–46.) Harjoittelujen osalta opiskelijoiden on todettu olleen tyytymättömiä saamaansa tukeen harjoittelupaikkojen etsimisessä, kuten he ovat tässäkin nyt käsillä olevassa tutkimuksessa (Lavikainen 2010, 79–80; Markkula 2006, 79–80).

Tässä tutkimuksessa uraohjauksen saaminen koetaan erittäin tärkeäksi ja tutkimuksessa painottuu henkilökohtaisen uraohjauksen ja luottamuksellisen ohjaussuhteen merkitys. On huomionarvoista, että myös tuutoriopettajat painottavat henkilökohtaisen ohjaussuhteen tärkeyttä. Tilanne on muuttunut 2000-luvun alusta, jolloin opiskelijoiden ja korkeakoulujen henkilökunnan opintojen ohjaukselle esittämät tavoitteet erosivat selvästi. Jo tuolloin opiskelijat halusivat ohjaukselta yksilöllisyyttä sekä motivoivuutta ja vuorovaikutuksellisuutta, mutta henkilökunta piti ohjauksen määrällisen puolen korostamista tärkeämpänä kuin ohjaussuhteen luonteen ja sisällön korostamista. (Moitus, Huttu, Isohanni, Lerkkanen, Mielityinen, Talvi, Uusi-Rauva & Vuorinen 2001, 25.) Useissa tutkimuksissa opiskelijoiden yksi suurimpia toiveita on ollut ohjauksen henkilökohtaistaminen ja ohjauspalveluiden lähelle tulo. Opiskelijat ovat kaivanneet tukea suunnitelmilleen ja valinnoilleen, sekä ylipäätään keskustelua jonkun asiantuntijan kanssa. (Kurri 2006, 67; Markkula 2006, 71–72; Penttilä 2009a, 43, 47; Saukkonen 2005, 45–46.)

Suomalaisissa tutkimuksissa henkilökohtaisen ohjauksen tarpeen on katsottu lisääntyneen viime aikoina, mutta opiskelijoiden on kuitenkin havaittu käyttävän uraohjauspalveluita edelleen melko vähän. Jyväskylän yliopistossa tehdyn tutkimuksen mukaan alku- ja keskivaiheen opiskelijoista vain noin 30 % oli käyttänyt uraohjauspalveluita. Kuitenkin samaisen tutkimuksen mukaan työllistymiskysymykset askarruttivat opiskelijoita melkoisesti. Tutkijoiden mukaan uraohjauspalveluiden vähäinen käyttö selittyi palveluiden lyhyellä historialla ja sillä, että niitä ei ole saatu vielä kovin näkyviksi opiskelijoille. (Lairio ym. 2007c, 97–98, 112, 119.)

Vaikka henkilökohtaista ohjausta on ollut tarjolla runsaasti, opiskelijat ovat kokeneet, että ohjauksen hyväksikäyttö on jätetty liikaa heidän oman aktiivisuutensa varaan. On huolestuttavaa, että juuri passiiviset opiskelijat, jotka eniten tarvitsisivat ohjausta, voivat jäädä tai jättäytyä sen ulkopuolelle. (Moitus ym. 2001, 36). Ongelmana näyttää olevan, että joko ohjausta ei ole tarpeeksi saatavilla tai sitä ei osata hyödyntää (Lerkkanen 2002b, 76; ks. myös Lairio ym. 2005, 238–241). Merenluodon (2009, 130) tutkimuksessa pieni joukko opiskelijoita ei ollut saanut yliopiston henkilökunnalta ohjaukseen rinnastettavaa apua, vaikka oli sitä hakenut. Lisäksi löytyi niitä opiskelijoita, jotka eivät edes uskaltaneet tai osanneet hakea apua, vaikka olisivat sitä tarvinneet. Markkulan (2006, 71–83) tutkimuksen mukaan jopa 28 prosenttia opiskelijoista oli tyytymättömiä saamaansa ohjaukseen ja 24 prosenttia opiskelijoista ei osannut sanoa, olivatko he tyytyväisiä vai eivät. Lavikaisen (2010, 68–71 ja 110) tutkimuksen mukaan taas noin joka kymmenes vastaaja ei ollut tarvitsessaan saanut ohjausta.

Tämän nyt käsillä olevan tutkimuksen tulosten mukaan näyttää siltä, että tyytymättömyyttä ja ohjauspalveluihin hakeutumattomuutta voi ainakin osittain selittää se, etteivät

opiskelijat ylipäätään tiedä, mitä apua ohjauksesta voisi olla heille. Lähes neljäsosa opiskelijoista (24 %, n= 212) ei edes tiedä, mitä uraohjauksella tarkoitetaan (Luku 8.5, liite 17). Fouad (2007, 21) raportoi myös useiden kansainvälisten tutkimusten osoittavan, että ohjattavien tieto uraohjauksen sisällöstä on usein puutteellista. Rajoittuneet näkemykset johtavat siihen, ettei ohjausprosessi ole tuloksekas, koska ohjattavat eivät yksinkertaisesti tiedä, millaisia asioita he voisivat käsitellä uraohjauksessa. Yhdysvaltalaisutkija Lepre (2007, 81) osoitti tuloksissaan olevan kiistatonta hyötyä siitä, että opiskelijoita rohkaistetaan määrätietoisesti hyödyntämään uraohjauspalveluita. Ammattikorkeakouluissa tulisi kiinnittää erityistä huomiota siihen, että opintojen alkuvaiheeseen sisältyisi ohjauksen orientaatiovaihe, jolloin opiskelijoille selvitettäisiin, millaista uraohjausta koulutuksen eri vaiheisiin sisältyy ja miten ohjausta on mahdollista milloinkin saada.

Kansainvälisissä tutkimuksissa (Fouad ym. 2007) on osoitettu toisaalta, etteivät kaikki opiskelijat halua uraohjauksen olevan henkilökohtaista, etenkin silloin, jos heiltä edellytetään prosessissa myös itsensä tutkiskelua ja kokonaisvaltaista osallistumista. Näissä tutkimuksissa monet opiskelijat ovat halunneet uraohjauksen olevan lähinnä neuvojen antamista ja testausta. Syiksi siihen, mikseivät opiskelijat halunneet jakaa omia tuntojaan eivätkä laittaa itseään likoon uraohjausprosessissa, tutkijat esittivät, etteivät opiskelijat olleet ilmeisesti tietoisia, millaista uraohjauksen tulisi olla. Tutkijoiden mielestä oli myös mahdollista, etteivät opiskelijat uskaltaneet luottaa ohjaussuhteeseen tai että heidän oli helpompaa olla vain neuvojen kohteena kuin aktiivisina toimijoina. (Fouad ym. 2007, 20.) Etenkin suomalaiset tutkimukset tukevat kuitenkin ajatusta, että ohjauksen olisi oltava hyvin henkilökohtaista ja opiskelijan olisi saatava kokemus, että hänen tulevaisuudestaan ollaan aidosti kiinnostuneita. Korkeakoulun henkilökuntaa tulisi myös olla helppo lähestyä. On jopa määritelty, että ohjaajien olisi oltava olemassa aina tarvittaessa opiskelijoita varten, kuten tässäkin tutkimuksessa tuutoriohjaajat esittävät. (Annala 2007, 5–6; Mäkinen ym. 2001; 31–32.) Ohjauksen tulisi lisäksi olla joustavaa ja ottaa huomioon opiskelijoiden yksilölliset elämäntilanteet.

Henkilökohtaisen ohjaussuhteen luomisen tärkeyttä heti opintojen alkuvaiheessa puoltavat sosiaalipsykologisten tutkimusten tulokset, joissa opettajakontaktien ja tuen on todettu olevan tärkeitä etenkin ensimmäisen vuoden opiskelijoille. On pystytty osoittamaan, että mitä enemmän opiskelijoilla oli kontakteja opettajiinsa ensimmäisenä opiskeluvuotena, sitä enemmän he integroituivat yliopistoon. (Lähteenoja 2010, 71–74, 233–234.) Lisäksi on osoitettu, että uudet opiskelijat ovat yleensä innostuneita alastaan, mutta alun into laantuu nopeasti, jos opettajat vaikuttavat etäisiltä eikä heihin muodostu yhteyttä. Oppilaitokseen ja opintoihin integroitumisen on katsottu vaikuttavan ennen kaikkea opiskelusinnikkyteen ja valmistumiseen. Jos opiskelija saa hyviä opiskelukoke-

muksia heti ensimmäisenä vuonna ja integroituu korkeakouluun sekä akateemisesti että sosiaalisesti, se vaikuttaa vahvasti opintoihin motivoitumiseen ja sitoutumiseen ja ehkäisee opintojen keskeyttämistä (Pascarella ym. 2005, 426; Rautopuro ym. 2001, 61–64; ks. myös Lähteenoja 2010, 71).

Opiskelijan integroitumisen korkeakouluun on monissa kansainvälisissä tutkimuksissa osoitettu olevan erittäin tärkeää ja rooliutumisen onnistumisen on nähty olevan erittäin merkityksellistä. Tutkijoiden mukaan opiskelijan tulisi tulla tietoiseksi roolistaan sekä yksilönä että ryhmän jäsenenä, sillä juuri sosio-emotionaaliset roolit määrittävät, millaisia odotuksia itselle ja muille asetetaan. Selkeästi määritellyt roolit ovat tärkeitä identiteetille ja ne auttavat yksilöä määrittämään oman paikkansa ryhmässä. Sen sijaan rooliepäselvyyksien on yleisesti todettu aiheuttavan jopa alentunutta työkykyä ja työtyytyväisyyttä, lisääntynyttä ahdistusta ja yleistä väsymystä. (Brown 2000, 72–73; ks. myös Lähteenoja 2010, 97–98.) Korkeakoulu tulisi nähdä opiskelijan työpaikkana, ja uraohjaustilanteissa hänelle olisi selkiytettävä heti opintojen alkuvaiheessa hänen oma roolinsa, hänen opiskelijaryhmänsä rooli sekä opettajien ja ohjaajien roolit, jotta hänen opiskelukykyisyytään edistettäisiin.

Toverikontaktien merkitys integroitumiseen on myös todettu tärkeäksi asiaksi, sillä niiden on nähty lisäävän opiskelijan panostamista opintoihinsa ja todennäköisyyttä valmistua (Kurri 2006, 62; Lähteenoja 2010, 74–75; Pascarella ym. 2005, 418–422, Pascarella & Terenzini 1991, 390–394; ks. myös Lähteenoja ym. 2005, 646). Merenluoto (2009) osoitti, että ystävyysuhteilla oli selkeästi vaikutusta yliopisto-opintoihin kuluvaan aikaan. Hän raportoi, että nopeimmin valmistuneet olivat hitaimmin valmistuneihin verrattuna sosiaalisempia ystävyysuhteiden muodostuksessa ja niiden tärkeydessä. (Merenluoto 2009, 124.) Helena ja Tapio Aittola raportoivat jo 1980-luvulla toverikontaktien tärkeästä merkityksestä korkeakouluopiskelijoille (Aittola & Aittola 1986, 437; Aittola 1986, 64; Aittola & Aittola 1985, 113–118). Lisäksi monissa uudemmissa kotimaisissa tutkimuksissa on osoitettu, että toverien ja vertaistuutoreiden ohjaukseen on oltu jopa tyytyväisempiä kuin opettajien ohjaukseen ja tukeen (Mäkinen ym. 2001, 42; Sääntti 1999, 44; Tiilikainen 2000, 58). Tässä nyt käsillä olevassa tutkimuksessa vain vajaa puolet opiskelijoista (44 %, n= 395) tiesi, kuka oli heidän vertaistuutorinsa (Luku 8.5, liite 19). Määrää voidaan pitää melkoisen vähäisenä, koska tutkimuksen kohteena olleessa ammattikorkeakoulussa on panostettu erityisen paljon toimivaan vertaistuutorointiin. Sekä tämän tutkimuksen että aikaisempien tutkimusten mukaan näyttää siltä, että uraohjauksen tehostamiseksi on syytä kehittää opettajatuutoroinnin ohella myös vertaistuutorointia.

## 8. ERILAISET URASUUNNITTELIJAT

Opiskelijoiden kvalitatiivisen aineiston perusteella on muodostettavissa kolme urasuunnittelijatyyppeä: epävarmat, uteliaat ja tietoiset. Nimesin tyypit aineistosta Savickasin (2005) teorian käsitteiden ohjaamana, mutta tyyppien sisältö nousi sekä teoria- että aineistolähtöisen luokittelun tuloksena, kuten olen maininnut luvussa 5.5.2. Epävarmoista ja uteliaista osa on positiivisesti tulevaisuuteen suhtautuvia, osa taas negatiivisesti ja pelokkaasti suhtautuvia. Uratyypeille voidaan löytää tiettyjä ominaispiirteitä, joista tarkimmin pystytään määrittelemään epävarman ja tietoisin urasuunnittelijan piirteet. Tämä onkin tarkoituksenmukaista tutkimustehtävän kannalta, koska aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna epävarma-tyyppi näyttää ominaisuuksiltaan olevan riskialttein opintojen keskeyttäjä. Tuutoriohjaajat kuvaavat toteuttavansa monenlaisia uraohjausta, mutta he eivät mainitse, että ohjausta kohdennettaisiin erilaisena eri yksilöille.

Osa tuutoriohjaajista (5/14) vaikuttaa suosivan melkoisen helposti opintojen keskeyttämistä heti alkuvaiheessa, jos opiskelijalla on epävarma-tyypin ominaisuuksia. Tämä näyttäisi olevan käytettävissä olevan tutkimustiedon valossa väärä ratkaisu etenkin niiden epävarmojen keskuudessa, jotka kuitenkin suhtautuvat tulevaisuuteensa positiivisesti eli odottavat, mitä tulevaisuus tuo tullessaan. Kuten tässä tutkimuksessa on jo teoriaosassa (esim. luku 2.3) todettu, opiskelija on mahdollista saada hyvällä uraohjauksella kiinnostumaan ja sitoutumaan opintoihinsa, vaikka hän olisikin epävarma koulutusvalinnastaan ja alastaan. Opiskeluun sitoutumiseen vaikuttaa ohjaus ja tuki. Rautopuron ym. (2002, 19) mukaan juuri sitoutuminen ennustaa opinnoissa pysymistä, tyytyväisyyttä ja hyvää opintomenestystä.

### 8.1 Epävarma urasuunnittelija

Aineistosta erottuu kaikkein selvimmin epävarma-tyyppi. Epävarma-tyypillä koulutusvalinta on tapahtunut lähinnä sattumalta ( $av/1$ ,  $kv/3$  ja  $lv/4$ ) ja alavalinta epäilyttää edelleen huolimatta opintojen vaiheesta ( $av/3$ ,  $kv/7$  ja  $lv/1$ ) ( $av$ =alkuvaiheen,  $kv$ = kes-

kivaiheen ja lv=loppuvaiheen opiskelija, kuten olen kertonut raportoivani tulokset luvussa 5.7). Hän saattaa kokea koulutusalan myös vääräksi ja suunnitella alan vaihtamista. Opintojen alkuvaiheessa epävarma-tyyppi tuntee, että ainevalinnat ovat vaikeilta ja hän kaipaisi niihin ohjausta. Opintojen keskivaiheilla hän tarvitsisi paljon saatua enemmän ohjausta harjoittelupaikkojen etsimisessä ja valitsemisessa. Epävarma-tyyppi ei tunne hopsia, eikä ole tehnyt sitä (av/3, kv/4 ja lv/7). Hän kokee, ettei ole saanut tarpeeksi ohjausta hopsin tekemiseen. Hän ei tiedä, mitä uraohjaus on, eikä hän osaa esittää edes mitään toiveita, millaista sen tulisi olla (av/5, kv/8 ja lv/2). Työelämästä hän ei tiedä juuri mitään (av/5, kv/2 ja lv/3), eikä hänellä ole uratavoitteita, eikä hän myöskään osaa suunnitella uraansa (av/2, kv/5 ja lv/1). Työelämään liittyy huolta ja pelkoja (av/7, kv/6 ja lv/2), eikä tyyppi usko omaan pärjäämiseen työelämässä. Epävarmalla tyypillä ei ole keinoja, joiden avulla hän kokisi voivan vaikuttaa työuraansa (av/1 ja kv/1), eikä hän luota omien ponnistelujen auttavan työuralla pärjäämisessä.

Epävarmasta orientaatiosta kuvaavat esimerkkisitaatit alkuperäisestä aineistosta on esitetty jo niissä luvuissa (7.2, 7.3, 7.3.1, 7.4, 7.4.1, 7.4.2, 7.5, 7.5.1 ja 7.6), joista nämä ominaisuudet on koottu. Tässä esitetään lisäksi muutama keskivaiheen opiskelijan esittämä epävarmalle tyyppille kuuluva ajatus esimerkkeinä huolestuneesta tulevaisuusorientaatiosta.

Tällä hetkellä työelämä pelottaa. (kv 11)

Tulevaisuus näyttää minusta uhkaavalta. (kv 1)

Jopa kesätöiden saaminen mistä tahansa lehdestä on osoittautunut ylitsepääsemättömäksi ongelmaksi. Hakijoita on satoja, ellei tuhansia. Aina on joku, joka on parempi kuin minä. (kv 16)

Savickasin (2005) teorian mukaan suunnitelmallisuus ja optimismi saavat yksilön tietoiseksi tulevaisuuden ammatillisista kehitystehtävistä sekä niistä valinnoista, joita joudutaan tekemään. Sen sijaan uratietoisuuden puutetta pidetään teoriassa uravälinpitämättömyytenä ja se heijastaa suunnitelmallisuuden puutetta ja tulevaisuuden pessimismiiä. Alkuvaiheen opiskelijoista (av 7/18) osa suhtautuu pelokkaasti tulevaisuuteen sen takia, että oma pärjääminen jännittää. Tällaista suhtautumista voidaan pitää varsin luonnollisena vielä opintojen alkuvaiheessa, kun omasta alasta ei ole kovin syvällistä tietoa. Sen sijaan keskivaiheen opiskelijoista muutamille (kv 6/29) tulevaisuus näyttäytyy edelleen pelottavana, joidenkin mukaan suorastaan uhkaavana, lähinnä työllistymisen näkökulmasta. Nämä opiskelijat suhtautuvat tulevaisuuteen pessimistisesti ja he miettivät jopa alan vaihtoa. Näiden keskivaiheen vastaajien osalta voitaneen puhua uravälinpitämättömyydestä.

## 8.2 Utelias urasuunnittelija

Tässä tutkimuksessa *utelias* -tyyppiin kuuluvat opiskelijat näkevät ammatinvalinnan mahdollisuuksina (*av/15, kv/24 ja lv/16*). Alavalinta tuntuu oikealta (*av/12, kv/10 ja lv/13*) ja he pohdiskelevat ainevalintoja ja odottavat harjoittelujaksoja. Heillä on jo jonkinlainen käsitys työelämästä ja kiinnostusta työelämää kohtaan (*av/6, kv/6 ja lv/5*). Tulevia harjoitteluja ja työelämää odotetaan uteliaasti, koska niistä on kuultu jotain kiinnostavia asioita, esimerkiksi tehdyillä työpaikkakäynneillä. Alkuvaiheen opiskelijoista kolmasosalla (*av 6/18*) uteliaisuus omaa alaa kohtaan on syntynyt jo aikaisempien opintojen tai työkokemuksen myötä. Uraa suunnitellaan aktiivisesti, sitä pohditaan monina mahdollisuuksina ja uralle asetetaan erilaisia tavoitteita. Uteliaat kaipaavat uraohjausta aine- ja harjoittelupaikkavalintoja helpottamaan opintojen alkuvaiheessa (*av/8, kv/7 ja lv/6*) sekä itsensä analysoimisen avuksi (*av/2, kv/2 ja lv/1*).

Opintojen keskivaiheessa uteliaisuus tarkoittaa jäsentymättömyyttä tavoitteissa, mutta kuitenkin uteliasta odotusta urasta. Keskivaiheessa nämä opiskelijat eivät osaa nimetä juuri heitä kiinnostavia työtehtäviä, eikä heille ole vielä täysin selvillä ammatin suomat erilaiset mahdollisuudet. He pohdiskelevat moniakin vaihtoehtoja, mutta ei kuitenkaan mitään vaihtoehtoa sen syvällisemmin. Lähinnä he nostavat esiin erilaisia mahdollisia ajatuksia, mutta kertomuksista paistaa vielä täsmällisyyden puuttuminen tulevista ratkaisuista. Edes opintojen loppuvaiheessa uteliailla opiskelijoilla ei ole selkeitä ajatuksia, millaiseen työhön he haluavat työllistyä, vaan heillä on vain hajanaisia ajatuksia työllistymisestäään. Uran odotetaan kuitenkin tyydyttävän erilaisia tarpeita, esimerkiksi menestyksen ja pärjäämisen tarpeita. Oman aktiivisuuden ja omien kykyjen avulla he uskovat pärjäävänsä sekä opinnoissa että työelämässä ja he suhtautuvat tulevaisuuteen optimistisesti. Uteliaat eroavat siis hyvin selkeästi epävarmoista. Tietoisista uteliaat eroavat ajatusten, toiveiden ja tavoitteiden jäsentymättömyyden suhteen. Uteliailla nämä ovat vielä haaveiden ja unelmien luonteisia, vaikkakin vaikuttavat kyllä täysin mahdollisilta toteutuakseen.

Tällä hetkellä mietin ammatinvalintaa ajatellen vasta erillaisia mahdollisuuksia, joihin tällä koulutuksella on mahdollisuus hakea. (av 1)

Tulevasta ammatinvalinnasta ja urasta pohdin tällä hetkellä lähinnä sitä, että mihin alaan haluaisin suuntautua. Olen pohtinut, että pankki- ja rahoitusala voisi olla minulle sopivin ala. Joskus tulevaisuudessa haluaisin työskennellä jonkinlaisissa esimiestehtävissä. (av 3)

Tulevaa työelämää odotan mielenkiinnolla ja innolla, sillä olen kuullut kaikenlaisia asioita siitä, varsinkin nyt kun olimme tutustumassa erilaisiin työpaikkoihin. (av 10)

Opinnoista on vierähtänyt jo ensimmäiset puolitoistavuotta. Vieläkin kuitenkin mietin sitä, mikä mahtaa olla se minulle tarkoitettu ala. Koko ajan odotan vain sitä, että kiinnostukseni heräisi kunnolla henkiin. (kv 17)

En tietenkään voi vielä sanoa, millainen työura minulla tulee olemaan, mutta olen kiinnostunut monista asioista, graafisesta, kuvaamisesta ja kirjoittamisesta. Eli urani tulee toivottavasti olemaan jostakin noista kolmesta tai vaikkapa kai-kista. (kv 6)

En ole kotoisin Porista, mutta opintojen alussa muutin tänne. Voisin täälläkin työskennellä, mutta muutkin paikkakunnat kiinnostavat. Olisikin mukavaa saada tietoa eri paikkakuntien työtarjonnasta. Haaveissani on tällä hetkellä jatkaa jossain vaiheessa opintoja erityisopettajakoulutukseen, mutta en tiedä siitä sen enempää, että kuinka paljon tähän pitää vielä jatkaa ja pitääkö olla työkokemusta taustalla. Voisin myös haluta työskennellä koulukuraattorina. (lv 17)

Silti en oikein tiedä, mitä haluaisin tehdä työelämässä.--- Mietin myös sitä, kuinka valikoiva juuri valmistuneena sosionomi voin olla. Onko mahdollista valita useamman eri työpaikan välillä vai pitääkö ottaa vastaan se, mitä ensimmäiseksi tarjotaan? (lv 16)

### 8.3 Tietoinen urasuunnittelija

Tietoinen -tyyppiin kuuluvat opiskelijat kokevat alavalintansa onnistuneen. He punnitsevat (*av/6, kv/7 ja lv/15*) lähinnä ammatin sisällöllisiä asioita. Uralle asetetut tavoitteet ovat selkeitä ja urasuunnittelussa edetään johdonmukaisesti tavoitteita kohti. He suunnittelevat uraansa tehden joka tapauksessa henkilökohtaisia suunnitelmia ja ratkaisuja ainevalinnoissa ja harjoittelusuunnitelmissaan, oli käytössä sitten hopsia tai ei. Uraohjausta saatetaan silti kaivata lähinnä tukemaan ja vahvistamaan omia valintoja, sekä apuna puntaroitaessa omia kykyjä suhteessa ammatin vaatimuksiin. Tulevaisuudennäkymät ovat siis täysin realistiset, optimistiset ja luottavaiset. Voidaan kuvata, että he ovat ottaneet tulevaisuuden haltuunsa. He kokevat pystyvänsä kontrolloimaan tulevaisuuttaan.

#### Tietoisien urasuunnittelijan luottavaisuus ja optimistisuus

Omasta alastaan tietoiset opiskelijat (*av 17/18, kv 15/29 ja lv 13/18*) ovat hyvin tietoisia niistä ominaisuuksista, joita jossain tietyssä ammatissa tai työtehtävässä vaaditaan ja he uskovat myös omaavansa nämä ominaisuudet. He pyrkivät esimerkiksi syvällisesti arvioimaan, riittäisivätkö heidän kykynsä ja taitonsa juuri haaveena olevalle erikoisalalle. Vaikka opintojen alussa tai elämäntilanteessa saattaa olla epävarmuustekijöitä, opiskelijoilla on keinoja vaikuttaa tulevaisuuteensa. Nämä opiskelijat uskovat itseensä ja selviyty-



miseensä, vaikka opinnot saattavat tuntua vaikeilta ja työllistyminenkin epävarmalta. He ovat tietoisia myös oman alansa tulevaisuuden näkymistä ja pohtivat aivan realistisesti mahdollisuuksiaan työllistyä. Tässä vastaajajoukossa on mukana koulutusalan vaihtaneita, ja tällainen vaihtoprosessi näyttää kasvattaneen opiskelijan kykyä pohtia ja analysoida valintojaan.

Uskon tulevani toimeen lasten ja nuorten kanssa ja pystyväni olemaan auktoriteettina. Auktoriteettina olo on toisaalta suuri haaste, sillä olen mieluummin kaveri kuin se joka käskää. (av 11)

Kesätöiden avulla saisin talouteni pysymään aisoissa mikä on varmasti tänä taloudellisena aikana jopa hieman haastavaa mutta itse uskon että jos sitkeästi vaan etsin itselleni kesätöitä niin kyllä selviän, --- Oman työurani myönteiseen kehitykseen uskon myös voivani vaikuttaa yrittämällä hakea oikeisiin paikkoihin jo kesätyö vaiheessa, sekä verkostoitumalla jo opiskeluaikoina mahdollisimman hyvin ja tarvittaessa käyttää hyväksi kontakteja työnantajiin joissa olen aikaisemmin ollut töissä. (kv 29)

Minulla on jo noin 10 vuotta työkokemusta takana, joten uskon sillä olevan merkitystä työllistymistäni ajatellen. Olen tottunut itsenäiseen ja vastuulliseen työhön, joten kyllä sillä varmasti vaikutusta on, vaikka onkin eri alalta.(av 6)

Työurani alkaa todennäköisesti jonkinasteisesta matkatoimistosta, mutta osaaville ja työtään rakastaville ammattilaisille löytyy aina vaihtoehtoja.(av 9)

Tulevasta alastaan ja työstään tietoiset opiskelijat suhtautuvat tulevaisuuteen pääsääntöisesti myös luottavaisesti (av 15/18, kv 15/29 ja lv 13/18). He luottavat siihen, että juuri omilla valinnoilla tulee olemaan merkittävä vaikutus uran muotoutumiseen. He uskovat myös haaveidensa toteutuvan ja luottavat siihen, että elämässä tulee olemaan monipuolisia mahdollisuuksia. Jos oma ala ei tuntuisikaan tulevaisuudessa oikealta, nähdään mahdollisuutena hakea parempaa työpaikkaa tai vaihtaa alaa jatkamalla opiskelua. He suunnittelevat ylipäättään tulevaisuuttaan aktiivisesti jo pidemmällekin, tulevassa työssä pätevyitymistä ja jatkokouluttautumista.

Tulevaisuudessa tahdon työskennellä ja asua ulkomailla, kokea paljon ja elää elämäni niin kuin haluan. Tämän hetkinen taloudellinen tilanne ei minua huoleta, sillä lasku- ja noususuhdanteet ehtivät aaltoilla vielä moneen kertaan ennen mahdollista valmistumistani.(av 9)

Luulen, että tulen vaihtamaan työpaikkaa elämäni varrella muutama otteeseen ja yrittämään etsiä sitä juuri minulle oikeaa ja sopivaa työpaikkavaihtoehtoa.(av 4)

Ehkä jossain vaiheessa, kun minulla on tarpeeksi kokemusta kentältä, suunnitelmissani on perustaa oma yritys sen hetken maailman tilan tarpeita vastaavia palveluita tuottamaan. Oman yrityksen perustaminen ei kuitenkaan ole välttämätömyys työurallani. --- Minulla on kuitenkin työurani aikana tarkoitus kehittää

ammattitaitoani mahdollisimman paljon ja käydä erilaisissa koulutuksissa päivittämässä tietoa, jotta minulla on uusimmat ja ajankohtaisimmat tiedot ja välineet käytössäni työtä tehdessä. (lv 14)

Nämä tietoiset ja luottavaiset opiskelijat ovat myös optimistisia (*av 15/18, kv 16/29 ja lv 12/18*). He asennoituvat tulevaisuuteen hyvin positiivisesti. Opiskelijoiden optimistinen asenne on peräisin esimerkiksi aikaisemmista hyvistä kokemuksista opinnoista, työelämästä ja työllistymisestä, jolloin monipuolinen opiskelu- tai työkokemus on selvästi vahvistanut opiskelijoiden ammatti- ja työelämätietoisuutta. Tietoisuus ja optimistinen asenne tulevaa ammattia ja työelämää kohtaan on vahvaa myös niillä opiskelijoilla, joilla koulutusala on ollut haaveena jo pitkään, mahdollisesti lapsuudesta tai varhaisnuoruudesta lähtien. Optimistiset opiskelijat kuvaavat kertomuksissaan tarkoin, millaiseen työhön he haluavat, ja he osaavat pohtia ammatin sisällöllisiä ominaisuuksia ja vaihtoehtoja.

Olen ollut hoitotyössä ja tiedän kyllä miten raskasta ja antoisaa se voi olla. Vuoro-työ on tosi raskasta. Hoitajista on kova pula joka paikassa ja töitä on paljon.(av 2)

Haluan antaa oman panokseni lasten ja nuorten hyväksi. Koulukiusaaminen, turvattomuus ja käyttäytymisen ongelmat ovat yleistyneet suomalaisessa koulumaailmassa. Mikäli pääsen asettamaani päämäärään, uskon, että voin itse vaikuttaa omaan työhöni paljonkin.(av 7)

Odotan innolla harjoittelusta oikean työn tekemistä, oppimista ja palautetta työstäni. Olen innoissani, että harjoittelupaikassani on mahdollista niin moniin eri työtehtäviin. Olen valmis ottamaan haasteita vastaan. (kv 3)

Olen neljän vuoden opiskelun ajan rakentanut urasuunnitelmaani hopsissa valitsemalla opintojaksoja, jotka liittyvät graafiseen suunnitteluun, julkaisujen suunnitteluun ja taittamiseen sekä valokuvaukseen. Olen koko ajan pitänyt mielessä, mikä minua kiinnostaa ja mitä haluaisin lopulta tehdä työkseni.--- Menin ensin harjoitteluun koulun kautta kyseiseen työpaikkaan ja sitten sain jatkaa siellä kesätyöntekijänä ja myöhemmin olen käynyt siellä töissä koulun ohella. Erityisesti uskon, että mainostoimistossa voisi olla juuri sellaista työtä, jota haluaisin tehdä. (lv 5)

### **Tietoisen urasuunnittelijan riskejä ottava, peräänantamaton ja joustava suhtautuminen**

Vain muutamat opiskelijat (*av 4/18, kv 2/29 ja lv 3/18*) kuvaavat riskien ottamista kertomuksissaan. Näiden opiskelijoiden ensisijaisena tavoitteena on päästä tekemään erilaisia töitä eri työpaikoissa huolimatta työsuhteiden epätavallisuudesta tai epävarmuudesta. Nämä opiskelijat ovat valmiita ottamaan riskejä saadakseen kokeilla kiinnostavia töitä työurallaan. Heille esimerkiksi ulkomailla työskentely näyttytyy realistisena ja halutta-

vana vaihtoehtona. Muutamat opiskelijat pohtivat yrittäjiksi ryhtymistä ja he tunnistavat ja ovat valmiit kohtaamaan yrittäjyyden riskit.

Olen myös sellainen ihminen, että rohkeuteni ja erilaisuuteni takia voisin myös mielelläni yrittää hieman ”miesvaltaisemmalle alalle”.(av 12)

Tulevassa työurassa suuri merkitys on paikkakunnalla, esim. videomediatyöläinen ei voi löydä kunnan töitä Satakunnasta.--- Tai voi perustaa oman firma, mutta mediafirmassa on suuret riskit. (kv7)

Monet alkuvaiheen opiskelijat (av 8/18) kertovat haluavansa haasteellisen työn ja uskovat sen olevan saavutettavissa ponnistelujen avulla. Nämä opiskelijat ovat valmiita tekemään paljon töitä tavoitteidensa saavuttamiseksi. Ominaisuuksikseen he kuvaavat muun muassa kunnianhimoisuuden ja kärsivällisyyden. He eivät usko löytävänsä välttämättä helposti työpaikkaa, mutta he kertovat, etteivät he aio antaa periksi. Periksi antamattomiksi opiskelijoiksi itsensä kuvaaville (av 9/18, kv 8/29 ja lv 6/18) on tyypillistä, että he uskovat sinnikkäästi etsimällä ja tarpeen mukaan vaihtamalla työpaikkoja löytävänsä lopuksi mielekkään työn. Eri opintojen vaiheiden opiskelijat ovat valmiit opiskelemaan lisää joko omaa alaa tai ihan muuta alaa mielekkään työelämän saavuttamiseksi. Koulutautumisen ohella he aikovat tehdä ahkerasti töitä tavoitteidensa saavuttamiseksi. Vastajailla on näkemys, että he pystyvät ahkeruimalla, kovalla työnteolla ja periksi antamattomalla asenteella vaikuttamaan vahvasti tulevaisuuteensa.

Olen myös kiinnostunut haasteista ja olen hyvin kunnianhimoinen ihminen, ja olenkin valmis tekemään töitä hyvän työn saamiseksi. En usko, että tie unelmapaikan löytymiseen on ruusuinen, vaan kovalla työllä ansaittu.(av 15)

Olen myös todella määrätietoinen ja saavutan itselleni asettamani tavoitteet. (lv 5)

Minun on kuunneltava kehoani ja sen asettamia sääntöjä. Isoin kysymys onkin, että kestääkö terveyteni loppuun saakka? Mutta olenhan tänne asti päässyt, enkä aio helpolla luovuttaa.(av 7)

Alkuvaiheen vastaajat ovat joustavimpia (av 9/18) tulevaisuuden suunnittelussaan, mutta joustavuutta löytyy myös muiden vaiheiden opiskelijoilta (kv 10/29 ja lv 5/18). Opiskelijat kertovat, että he voivat työllistyä jollekin toiselle alalle, jos he eivät löydä oman alansa töitä. Kaikki opiskelijat eivät usko saavansa edes vakituista työpaikkaa, mutta se ei näytä haittavaan heitä, koska he kokevat, että olisi mukavaakin työskennellä eri tehtävissä ja eri paikoissa. Lisäksi opiskelijat pitävät mahdollisena muuttamista työn takia toiselle paikkakunnalle. Eräät opiskelijat suunnittelevat kansainväliseen vaihtoon lähtemistä, mikäli sen avulla saisi parannettua mahdollisuuksiaan työmarkkinoilla.

Jos en koskaan saa omaa yritystä pystyyn haluan työpaikkaan jossa on mukava työskennellä, se on vaihtelevaa ja hyvät etenemismahdollisuudet. En myöskään ole sulkenut pois ajatusta siitä, että jatkan itseni koulutusta työelämän ohella jos tämä kyseinen ala ei jostain syystä tunnukaan omalta. Tai myöskään siinä tapauksessa vaikka nauttisinkin työstäni jota teen.(av 3)

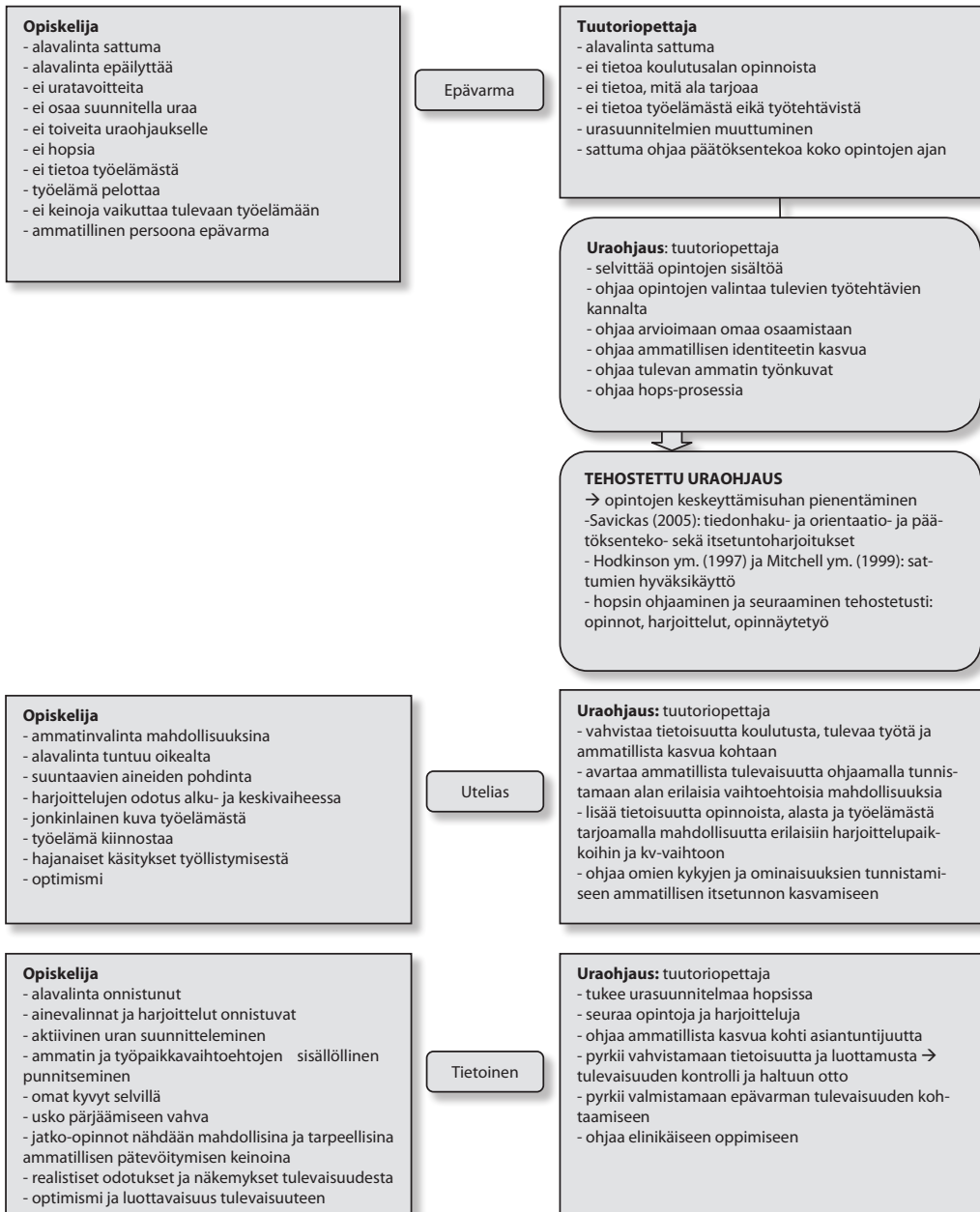
Tavoitteeni työuralleni, olen jo aika vanha, joten todennäköisesti teen sijaisuuksia niin kauan kuin olen työmarkkinoilla. Se ei haittaa minua yhtään, on kiva olla eri paikoissa töissä. (av 2)

Työurani suhteen pystyn itse vaikuttamaan olemalla oma itseni, tekemään ahkerasti töitä sekä olemalla valmis jopa jossain määrin uhrautumaan työni vuoksi. Kuten esimerkiksi muuttamaan työni mukana jos sellainen vaihtoehto eteen tulisi. (kv 23)

Minulla on myös harkinnassa mahdollinen vaihto-opiskelu ohjelmiin hakeutuminen myöhäisessä vaiheessa koulutustani, jotta saisin kokemusta vielä hankittua. (kv 24)

## **8.4 Erilaisten urasuunnittelijoiden ohjaustarve**

Oheisessa yhteenvetokuviossa 4 on kuvattu epävarman, uteliaan ja tietoisien urasuunnittelijatyypin keskeiset ominaisuudet, jotka on koottu kvalitatiivisesta opiskelija- ja tuutoriopettaja-aineistosta. Uraohjauksen keskeiset piirteet on koottu tuutoriopeettajien aineistosta. Epävarmalle urasuunnittelijatyypille esitetyn tehostetun uraohjauksen ainekset on Hodkinsonin ym. (1997), Mitchellin ym. (1999) ja Savickasin (2005) teorioista.



KUVIO 4. Epävarman, uteliaan ja tietoisin tyypin urasuunnittelu ja -ohjaustarve.

Tutkimuksen kvalitatiivisessa osuudessa yksikään vastaaja ei täyttänyt kaikkia epävarmat uratyyppin kriteereitä siitä syystä, että vaikka tehdyt valinnat näyttäytyvät hyvin sattumanvaraisilta, eikä opiskelijoilla tuntunut olevan mitään keinoja suunnitella uraansa ja saada uraa haltuunsa, he saattoivat suhtautua silti tulevaisuuteensa optimistisesti. Tällaisia ajautuneita epävarmoja tyyppiä on muutamia kaikissa opintojen vaiheissa.

Sen sijaan tietoiset -luokkaan kuuluvilla määrittävänä tekijänä opintojen alkuvaiheessa näytti olevan pohjakoulutus, ikä ja työkokemus. Alkuvaiheen opiskelijoista kaikki ne vastaajat, joilla oli ammatillinen tutkinto pohjakoulutuksena, ja jotka kuuluivat vanhimpaan ikäluokkaan eli 27 vuotta tai yli ja joilla oli työkokemusta yli viisi vuotta, kuuluivat tietoiset -luokkaan, paitsi yksi ammatillisen tutkinnon aikaisemmin suorittanut. Tietoiseen tyyppiin voitiin luokitella vastaajista alle puolet (*av 6/18, kv 7/29 ja lv 15/18*). On kuitenkin huomioitava, että etenkin keskivaiheen opiskelijoista osalla oli pessimistinen asenne ja pelko tulevaisuutta kohtaan, vaikka he muuten olisivat tulleet luokitelluiksi tietoisiksi tyypeiksi. Uteliaiksi luokiteltavia oli vastaajista myös alle puolet, joten epävarmojen osuudeksi jäi noin 10 % opiskelijoista.

Tutkimuksen kvalitatiivisessa osuudessa sain melko vahvaa näyttöä erilaisista uratyypeistä, mutten pystynyt luokittelemaan opiskelijoita selkeästi juuri yhteen tyyppiin kuuluviksi, joten jäi epäselväksi, miten opiskelijat jakautuvat erityyppisiin urasuunnittelijoihin. Halusin saada käsityksen, miten erilaisten urasuunnittelijoiden osuus jakaantuu opiskelijoiden keskuudessa laajemmassa empiirisessä aineistossa. Halusin saada myös lisää näyttöä epävarman ja tietoisien urasuunnittelijatyypin ominaisuuksista, sekä siitä, missä määrin nämä tyypit olisi mahdollista tunnistaa jo opintojen alkuvaiheessa, jotta uraohjauksen kohdentaminen tehostetusti onnistuisi.

## **8.5 Urasuunnittelijatyypien ominaisuudet kuvattuna kvantitatiivisen aineiston avulla**

### **Epävarma urasuunnittelija**

Liitteessä 17 on kuvattuna epävarman urasuunnittelijatyypin ominaisuudet. Liitteessä kuvatut ominaisuudet ovat suurimmaksi osaksi käännettyssä muodossa (ominaisuudet 1, 3–11, 13–16, 18–22, 27–28, 33–37) kuin ne olivat väittäminä alkuperäisessä kyselylomakkeessa (liite 15), eli esimerkiksi taulukon ensimmäinen ominaisuus oli kyselylomakkeessa muodossa ”Koen, että koulutusalani valinta on onnistunut”. Epävarmaa urasuunnittelijaa kuvaavat ne opiskelijat, jotka ovat vastanneet tähän väittämään täysin tai jokseenkin eri mieltä. Prosenttiosuus on näiden epävarmojen opiskelijoiden osuus kaikista vastanneista. Liitteessä nämä väittämät on kuitenkin käännetty kuvaamaan epävarmaa urasuunnittelijaa. Alkuperäisten väittämien suuntaisina ovat taulukossa kuvatut ominaisuudet 2, 12, 17, 23–26, 29–32. Esimerkiksi väittäminen ”Alan vaihto mielessä”, on kyselylomakkeessa (liite 15) osiossa B ”Koen, että koulutusalani vaihto on mielessä”. Ne opiskelijat, jotka ovat vastanneet tähän kysymykseen täysin samaa tai jokseenkin samaa mieltä, edustavat epävarmaa uratyyppiä.

Koulutusalan valintansa epäonnistuneeksi kokee vajaa kymmenen prosenttia opiskelijoista. Alan vaihtoa suunnittelee vielä suurempi osa opiskelijoista kuin epäonnistuneen valinnan tehneet. Opintojen alkuvaiheessa yli kolmannes opiskelijoista ei tiedä, millaisia opintoja alaan sisältyy, eikä neljäsosa tiedä, millaisiin työtehtäviin ja ammatteihin ala mahdollistaa. Alkuvaiheessa yli kolmasosalla opiskelijoista ei myöskään ole tiedossa keinoja, millä tulevista opinnoista selviytyy. Epävarmat opiskelijat eivät ole juurikaan tietoisia tulevasta työelämästä tai tulevan työnsä sisällöstä, eli runsas neljäsosa opiskelijoista ei tiedä, millaista tuleva työelämä tulee olemaan, eikä vajaa kolmannes tiedä, millaista tulevan työn sisältö tulee olemaan. Yli neljäsosa opiskelijoista ei tiedä, mihin ammattiin aikoo sijoittua, eikä runsas viidennes opiskelijoista edes, minkä tyyppiseen työhön aikoo sijoittua. Lisäksi reilu neljäsosa opiskelijoista uskoo, että työllistyminen tulee olemaan heille vaikeaa. (Liite 17)

Yli puolet opiskelijoista ei ole tehnyt hopsia hyödyntäen sitä urasuunnittelussaan. Runsas kolmannes opiskelijoista on edennyt opinnoissaan vain virallisen opetussuunnitelman mukaan sen kummemmin itse opintojaan suunnittelematta. Vajaa viidennes opiskelijoista ei ole suunnitellut aktiivisesti omien opintojen suorittamista, ja 15 % ei ole asettanut opintoihinsa liittyviä tavoitteita. Noin neljäsosa opiskelijoista ei ole suunnitellut aktiivisesti omaa työuraansa, ja noin viidennes ei ole asettanut tulevaan työuraansa liittyviä tavoitteita. Vajaa neljäsosa opiskelijoista on asettanut ainoaksi uratavoitteekseen valmistumisen ja vajaalla kolmasosalla ei ole minkäänlaisia jatko-opintosuunnitelmia. Kolmannes opiskelijoista ei näe tärkeäksi ylipäätään uran suunnittelua opintojen aikana, eikä lähes neljänneksellä ole tietoa, mitä uraohjauksella tarkoitetaan. Opiskelijoista vajaa viidennes ei tiedä, kuka on heidän tuutoriopettajansa eikä vertaistuutoriaan tiedä yli kolmannes. (Liite 17)

Epävarmana tulevaisuuden kokee noin kolmasosa opiskelijoista, ja vajaa neljäsosa opiskelijoista kokee tulevaisuuden huolestuttavana. Tulevaisuus tuntuu pelottavalta reilusti yli kymmenen prosentin mielestä ja suorastaan uhkaavalta vajaan kymmenen prosentin mielestä. Pessimistisesti tulevaisuuteen suhtautuu alle kymmenen prosenttia opiskelijoista, eikä lähes sama määrä uskalla luottaa tulevaisuuteen. Tulevaisuus ei mietitytä ollenkaan tässä vaiheessa vajaata viidettä osaa opiskelijoista. Sen sijaan työelämässä pärjääminen huolestuttaa noin neljäsosaa opiskelijoista ja työelämässä jaksaminen huolestuttaa suunnilleen saman verran. Sen sijaan se, tuleeko tuleva työ olemaan sellaista kuin opiskelija on odottanut, on jopa vajaalle neljällekymmenelle prosentille opiskelijoista huolenaiheena. Noin viisitoista prosenttia opiskelijoista ei ole vakuuttuneita siitä, että heidän ominaisuutensa, taitonsa ja kykynsä ovat juuri sellaisia, joita he tulevat tarvitsemaan työssään. Periksi antaviksi ja haluttomiksi riskienottoon itsensä kokee alle kymme-

nen prosenttia opiskelijoista. Ainoastaan muutama prosentti opiskelijoista arvioi, ettei ole joustava erilaisille mahdollisuuksille tulevaisuudessa. (Liite 17)

### **Uteliias urasuunnittelija**

Uteliaan urasuunnittelijatyypin ominaisuudet on kuvattu liitteessä 18. Liitteen taulukossa esitetyt ominaisuudet ovat samansuuntaisina kuin alkuperäisessä kyselylomakkeessa (liite 15) olevat väittämät. Taulukossa on kuvattuna niiden opiskelijoiden osuudet kaikista vastanneista, jotka ovat vastanneet täysin tai jokseenkin samaa mieltä väittämiin 1–5 ja 14 ja jokseenkin samaa mieltä väittämiin 6–13, edustavat uteliasta uratyyppejä.

Opiskelijoista oman alansa kokee tarjoavan monipuolisia mahdollisuuksia lähes 70 prosenttia opiskelijoista. Uteliaat opiskelijat pohtivat tulevia opintojaan, eli suuntaavia opintoja pohtii yli puolet ja vapaavalintaisia opintoja lähes puolet opiskelijoista. Harjoittelu- paikkoja pohtii selvästi yli puolet opiskelijoista ja vielä suurempi osa odottaa innokkaasti harjoittelujen alkamista päästäkseen tutustumaan työelämään. Kvalitatiivisen aineiston perusteella uteliailta on jonkinlainen kuva työelämästä ja kvantitatiivisen aineiston perusteella jonkinlaiseksi kuvaksi voinee tulkita asiaa koskeviin kysymyksiin vastausvaihtoehtojen jokseenkin samaa mieltä vastanneet. Opiskelijoista yli kolmasosa tietää, millaisiin työtehtäviin ja ammatteihin ala mahdollistaa ja vajaa neljäsosa tietää, millaisia opintoja alaan sisältyi. Opintojen alkuvaiheessa noin viidesosa opiskelijoista tietää, millaisin keinoin tulevista opinnoista selviytyy, yli kolmasosa, minkä tyyppiseen työhön aikoo sijoittua ja kolmasosa, mihin ammattiin aikoo sijoittua. Opiskelijoista kolmasosa tietää, millaista tuleva työelämä tulee olemaan ja noin neljäsosa tietää, millaista oman tulevan työn sisältö tulee olemaan. Neljäsosa opiskelijoista uskoo, että työllistyminen tulee olemaan heille jokseenkin helppoa. Uteliaina tulevaisuutta odottaa noin kolme neljäsosaa vastaajista. (Liite 18)

### **Tietoinen urasuunnittelija**

Tietoisen urasuunnittelijatyypin ominaisuudet on kuvattu liitteessä 19. Liitteen taulukossa kuvatut ominaisuudet ovat suurimmaksi osaksi samansuuntaisina kuin alkuperäisessä kyselylomakkeessa (liite 15) niitä edustavat väittämät (ominaisuudet 1, 3–31 ja 39) ovat. Taulukossa on kuvattuna niiden opiskelijoiden osuudet kaikista vastanneista, jotka ovat vastanneet täysin tai jokseenkin samaa mieltä näihin väittämiin. Alkuperäisiin väittämien suuntaan nähden käännettyjä ovat ominaisuudet 2 ja 32–38. Taulukossa on kuvattuna niiden opiskelijoiden osuudet kaikista vastanneista, jotka ovat vastanneet täysin tai jokseenkin eri mieltä näihin alkuperäisiin väittämiin. Taulukossa nämä väittämät on kuitenkin käännetty kuvaamaan tietoista urasuunnittelijaa.



Alavalintansa kokee onnistuneeksi vajaan kolme neljäsosaa opiskelijoista, eikä yli 70 % opiskelijoista suunnittele koulutusalan vaihtamista. Jo opintojen alkuvaiheessa puolet opiskelijoista tietää, millaisiin työtehtäviin ja ammatteihin ala mahdollistaa, mutta ainoastaan vajaa kolmannes tietää, millaisia opintoja alaan sisältyy. Alkuvaiheessa vain neljännes tuntee omaavansa keinoja, joilla tulevasta opinnoista selviytyy. Noin kolmannes opiskelijoista tietää, millaista tuleva työelämä tulee olemaan, ja millaista tulevan työn sisältö tulee olemaan. Vajaa puolet opiskelijoista tietää, minkä tyyppiseen työhön aikoo sijoittua, ja selvästi alle puolet tietää, mihin ammattiin aikoo sijoittua. Työllistymisen helppoutteen luottaa runsas kolmannes opiskelijoista. (Liite 19)

Opiskelijoista reilu kolmasosa tietää ennen harjoitteluja, mihin harjoittelupaikkaan haluaa ja yli puolet opiskelijoista kokee, että harjoittelupaikkojen valinta on onnistunut hyvin. Lisäksi vielä suurempi osa kokee, että harjoittelut ovat onnistuneet työuran kannalta hyvin. Yli puolet opiskelijoista suorittaa harjoittelunsa ensisijaisesti haluamissaan paikoissa, suunnittelee aktiivisesti omien opintojen suorittamista ja asettaa opintoihin liittyviä tavoitteita. Sen sijaan alle puolet opiskelijoista suunnittelee aktiivisesti omaa työuraansa ja asettaa tulevaan työuraansa liittyviä tavoitteita. Vain runsas kolmannes näkee tärkeäksi uran suunnittelun jo opintojen aikana. Hopsin tekee ja hyödyntää sitä urasuunnittelussaan vain vähän yli kymmenen prosenttia opiskelijoista. Opiskelijoista yli kolme neljäsosaa tietää, kuka oli heidän tuutoriopettajansa ja vertaistuutorinsa tietää vajaan puolet. Kolme neljäsosaa opiskelijoista toivoo, että uraohjausta olisi ylipäättään mahdollista saada, vaikka vain vajaa puolet opiskelijoista tietää ylipäättään, mitä uraohjauksella tarkoitetaan. (Liite 19)

Noin puolet opiskelijoista on tietoisia siitä, että heidän ominaisuutensa, kykynsä ja taitonsa ovat juuri sellaisia, joita he tulevat tarvitsemaan työssään. Itsensä optimistiseksi, luottavaisiksi, periksi antamattomiksi ja kyvykkäiksi riskien ottamiseen arvioi noin 60 % opiskelijoista. Joustaviksi itsensä arvioi yli kolme neljäsosaa opiskelijoista. Opiskelijoista noin 40 % ei koe tulevaisuutta epävarmana ja lähes puolet ei pidä tulevaisuuttaan edes huolestuttavana. Tulevaisuus ei pelota yli 60 % opiskelijoista eikä se tunnu uhkaavalta noin kolmen neljäsosan opiskelijan mielestä. Edes työelämässä pärjääminen tai jaksaminen ei huolestuta runsasta puolta opiskelijoista. Sen sijaan vain alle kolmasosaa opiskelijoista ei huolestuta, tuleeko tuleva työ olemaan sellaista, kuin opiskelija on odottanut. Vähän vajaa kolmasosa opiskelijoista aikoo suorittaa jatko-opintoja. (Liite 19)

## 9. KOULUTUSALAN VALINTAPERUSTEIDEN JA TAUSTAMUUTTUJIEN YHTEYDET URASUUNNITTELUUN

Kuten olen jo todennut tutkimuksen teoreettisessa osuudessa ja luvussa 7.1.3, keskeyttämisalttiin opiskelijan ongelmien on nähty juontuvan jo koulutusalan valinnasta (ks. Lerkkanen 1999; Virtala 2006). Tässä tutkimuksessa epävarma urasuunnittelijatyyppi näyttää tällaiselta tyypilliseltä ajeltajalta. Aikaisemman tutkimustiedon täydentämiseksi halusin arvioida, missä määrin opiskelijoiden koulutusalan valintaperusteilla on yhteyttä heidän kykynsä suunnitella uraansa, ja missä määrin jotkut alan valintaperusteet olisi mahdollista luokitella tietoisiksi ja toiset taas epävarmoiksi perusteiksi. Lisäksi halusin selvittää, missä määrin opiskelijoiden taustatekijöillä on yhteyttä heidän urasuunnittelukykyynsä. Kvantitatiivisen aineiston lisäkysymyksiksi asetettiin, missä määrin koulutusalan valintaperusteilla on yhteyttä opiskelijoiden urasuunnitteluun (tutkimuskysymys 7) ja missä määrin opiskelijoiden taustatekijöillä on yhteyttä heidän urasuunnitteluunsa (tutkimuskysymys 8). Opiskelijoiden jakaantuminen (n ja %) taustatekijöiden mukaan on kuvattuna liitteessä 20.

Koulutusalan valintaperusteiden yhteyttä opiskelijoiden urasuunnitteluun arvioitiin ensin korrelaatiokerroimien avulla. Korrelaatiokerroin arvojen jäätyä mataliksi estimointia jatkettiin klusterianalyysin avulla. Opiskelijoiden taustamuuttujien yhteyttä urasuunnittelukykyyn arvioitiin klusterianalyysin avulla. Urasuunnittelua kuvaavat summamuuttujat on esitetty taulukossa 18. Klusterianalyysiin valittiin opiskelijan urasuunnittelukykyä kuvaavat keskeiset summamuuttujat, jolloin esimerkiksi harjoittelujen onnistumista kuvaava summamuuttuja J jätettiin pois, koska tähän osioon vastanneet eivät edustaneet koko aineistoa, vaan osioon olivat vastanneet vain osa keskivaiheen opiskelijoista ja pääasiassa loppuvaiheen opiskelijat. Klusterianalyysi tehtiin K-keskiarvoklusterointina, jolloin klustereiden määräksi määriteltiin etukäteen kaksi. Ensimmäinen klusteri edustaa tietoista urasuunnittelua ja toinen klusteri epävarmaa urasuunnittelua.

K-klusterianalyysi tehtiin standardoiduilla summamuuttujilla. Standardoidussa klusterianalyysissä muuttujat on skaalattu niin, että keskiarvo on 0. Silloin klusterin 2 miinusmerkki-

set keskiarvot tarkoittavat, että tällä ryhmällä summamuuttujan arvot ovat keskimääräistä alemmat, eli tällä ryhmällä on vähemmän summamuuttujan ominaisuuksia kuin klusterilla 1. Standardoitujen muuttujien ratkaisussa kaikki mukana olevat muuttujat vaikuttavat samalla ”painoarvolla”, koska skaala on muunnettu yhdenmukaiseksi. Oheisessa taulukossa 34 on kuvattuna standardoitu klusterointi analyysissä mukana oleville summamuuttujille. Lisäksi taulukossa 35 havainnollistetaan standardoimaton klusteriratkaisu, jolloin summamuuttujia kuvaavat keskiarvot kuvastavat havainnollisemmin klustereiden välistä eroa. Taulukosta 35 on nähtävissä, että osittain keskiarvot ovat melko korkeita kummassakin klusterissa, ja tämä tulee ottaa huomioon tulkittaessa 2-klusterin edustavan epävarmaa urasuunnittelijaa.

TAULUKKO 34. Standardoitu klusteriratkaisu kahdelle klusterille.

Summamuuttujat	Klusterit	
	1	2
Koulutusalan pohdinta (B)	0,39011	-0,57905
Opintojen pohdinta C	0,44006	-0,65097
Alkuvaiheen tieto alasta (D)	0,33366	-0,47667
Tieto työelämästä (E)	0,49132	-0,71616
Huoli työelämästä (FG)	0,30078	-0,42306
Usko tulevaisuuteen (H)	0,48120	-0,71504
Tieto harjoitteluista (I)	0,33535	-0,49255
Urasuunnittelu (N)	0,46171	-0,68397
Työuran tavoitteet (O)	0,41083	-0,61493
Työpaikan tavoitteet (P)	0,31441	-0,47147
Keinot vaikuttaa työuraan (Q)	0,40870	-0,59241

TAULUKKO 35. Kahden klusterin ratkaisu keskiarvoin kuvattuna.

Summamuuttujat	Klusterit (ka:t)	
	1	2
Koulutusalan pohdinta (B)	4,28	3,54
Opintojen pohdinta (C)	3,99	3,15
Alkuvaiheen tieto alasta (D)	3,34	2,70
Tieto työelämästä (E)	3,64	2,78
Huoli työelämästä (FG)	3,69	3,22
Usko tulevaisuuteen (H)	4,09	3,48
Tieto harjoitteluista (I)	3,39	2,30
Urasuunnittelu (N)	3,60	2,73
Työuran tavoitteet (O)	4,18	3,80
Työpaikan tavoitteet (P)	4,73	4,44
Keinot vaikuttaa työuraan (Q)	4,12	3,59

## 9.1 Koulutusalan valintaperusteiden yhteydet urasuunnitteluun

Koulutusalan valintaperusteiden yhteyttä urasuunnittelun eri osioita kuvaaviin summamuuttujiin arvioitiin ensin korrelaatiokertoimien avulla. Summamuuttujat on kuvattu

taulukossa 18, luvussa 5.8.1. Oheisessa taulukossa 36 on kuvattuna korrelaatiokertoimien (r) arvot merkitsevyydellä  $p < ,001$  ( $p = ,000$ ). Tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä löytyi paljon, mutta korrelaatiokertoimien arvot jäivät mataliksi.

TAULUKKO 36. Tilastollisesti merkitsevien valintaperusteiden yhteydet summamuuttujiin, kuvattuina korrelaatiokertoimien mukaan.

Summamuuttujat	Elämän-tilanne	Alan mahdollisuudet	Oma toive	Kutsumus	Akt. tiedonhaku	AMK -opiskelu	Sattuma
<b>2. Ammatinvalinnan pohdinta</b>							
B. Koulutusalan pohdinta	0,2	0,4	0,5	0,2	0,3	0,3	-0,3
C. Opintojen pohdinta	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,1	-0,1
D. Alkuvaiheen tietoisuus alasta	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	-0,1
<b>3. Työelämän pohdinta</b>							
E. Tieto työelämästä	0,2	0,4	0,3	0,2	0,2	0,1	-0,1
FG. Huoli työelämästä		-0,2	-0,2				0,2
H. Usko tulevaisuuteen	0,1	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	
I. Tieto harjoitteluista	0,1	0,2	0,1	0,1			
J. Harjoittelujen onnistuminen		0,2	0,2				
<b>4. Toiveet uraohjauksesta</b>							
K. Uraohjaustoiveet			0,1		0,2		
M1. Uraohjauksen tarve					0,1	0,1	
M2. Opintojen vaihe uraohjaukselle							
<b>5. Urasuunnittelu</b>							
N. Urasuunnittelu	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3	0,2	-0,2
<b>6. Työuran tavoitteet</b>							
O. Työuran tavoitteet		0,3	0,2		0,1	0,1	
P. Työpaikan tavoitteet		0,2	0,2		0,1	0,2	-0,1
<b>7. Keinot vaikuttaa työuraan</b>							
Q. Keinot vaikuttaa työuraan	0,1	0,3	0,2		0,3	0,2	
<b>8. Elinikäinen oppiminen</b>							
R. Jatko-opintojen suunnittelu	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1	

Korrelaatiovertailun perusteella näyttää siltä, että elämäntilanteella, alan mahdollisuuksilla, omalla toiveella, kutsumuksella, aktiivisella tiedonhaualla, mahdollisuudella opiskella ammattikorkeakoulussa alan valintaperusteina on yhteyttä opiskelijan kykyyn suunnitella uraansa. Lisäksi sattumalla näyttää olevan pääasiassa käänteisesti yhteyksiä, eli mitä enemmän sattuma on vaikuttanut alan valitsemiseen, sen huonommin opiskelija osaa suunnitella uraansa, ja sitä enemmän hän on huolissaan tulevaisuudesta. Sen sijaan sukulaisilla, kavereilla, ohjauksella tai paikkakunnalla valintaperusteina ei havaittu olevan tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä yhteenkään urasuunnittelun osa-alueeseen.

Matalien korrelaatiokerroin-arvojen takia päädyttiin estimoimaan tuloksia vielä klusterianalyysin avulla. Koulutusala-avalinnan perusteet analysoitiin ääriryhminä, jotka on esitetty luvussa 7.1.1. Oheisessa taulukossa 37 on kuvattuna eri valintaperusteiden (luokkien valintaperuste ja ei-valintaperuste) jakautuminen kahdelle klusterille.

Klusterianalyysi jaottelee valintaperusteet melko selkeästi niin, että oman toiveen, kutsumuksen, aktiivisen tiedonhaun, alan mahdollisuuksien, elämäntilanteen ja mahdollisuuden opiskella ammattikorkeakoulussa mukaisilla perusteilla näyttää olevan tilastollisesti merkitsevä yhteys tietoiseen urasuunnitteluun. Tulosten tarkastelussa on kuitenkin huomioitava, että elämäntilanne-perusteiden epävarma-klusterissa on vain vähän havaintoyksikköjä. Mielenkiintoinen tulos on sattuman käänteinen yhteys urasuunnitteluun. Tulos näyttää samansuuntaiselta kuin minkä korrelaatiovertailu tuotti. Eli mitä vähemmän sattuma on vaikuttanut alan valitsemiseen, sen tietoisemmin opiskelija näyttää osaavan suunnitella uraansa. Kavereiden suhteen tulos osoittautui samanlaiseksi, eli mitä vähemmän kaverit ovat vaikuttaneet alan valitsemiseen, sitä tietoisemmin opiskelija näyttää osaavan suunnitella uraansa. On kuitenkin huomattava, että kavereiden perusteella alan valinneita oli vain vähän. Kuten korrelaatiovertailu, niin myös klusterianalyysi tuotti tuloksen, että sukulaisilla, ohjauksella tai paikkakunnalla valintaperusteina ei havaittu olevan tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä urasuunnitteluun.

TAULUKKO 37. Valintaperusteiden yhteydet tietoista ja epävarmaa urasuunnittelua kuvaaviin klustereihin (n + %).

Valintaperuste ja ei-peruste	1 klusteri = Tietoinen urasuunnittelu		2 klusteri = Epävarma urasuunnittelu		Tilastollinen merkitsevyys
	n	%	n	%	
Oma toive	483	66 %	249	34 %	p<,001
*ei oma toive	10	26,3 %	28	73,7 %	
Kutsumus	127	73,4 %	46	26,6 %	p<,001
*ei kutsumus	252	52,5 %	228	47,5 %	
Aktiivinen tiedonhaku	185	76,4 %	57	23,6 %	p<,001
*ei aktiivinen tiedonhaku	165	46,7 %	188	53,3 %	
Alan mahdollisuudet	338	77,2 %	100	22,8 %	p<,001
*ei alan mahdollisuudet	19	22,6 %	65	77,4 %	
Elämäntilanne	75	81,5 %	17	18,5 %	p<,001
*ei elämäntilanne	146	47,4 %	162	52,6 %	
AMK-opiskelu	256	71,9 %	100	28,1 %	p<,001
*ei AMK-opiskelu	140	49 %	146	51 %	
Sattuma	81	51,3 %	77	48,7 %	p<,001
*ei sattuma	355	67,1 %	174	32,9 %	
Kaverit	24	45,3 %	29	54,7 %	p=,027
*ei kaverit	417	60,8 %	298	40,3 %	

## 9.2 Taustamuuttujien yhteydet urasuunnitteluun

Klusterianalyysillä selvitettiin taustamuuttujien yhteydet urasuunnittelukykyyn, kuten pääluvussa 9 on raportoitu. Taulukosta 38 on luettavissa opiskelijoiden jakautuminen tietoihin ja epävarmoihin urasuunnittelijoihin taustatekijöidensä mukaisesti. Taulukossa on kuvattuna tilastollisesti merkitsevät yhteydet.

Klusterianalyysin tuloksista on luettavissa, että opiskelijoiden ikä, työkokemus ja asumismuoto näyttävät olevan selkeästi yhteydessä urasuunnittelukykyyn. Mitä enemmän opiskelijalla on ikää ja työkokemusta sitä varmemmin hän näyttää osaavan tietoisesti suunnitella uraansa. Yksin ja parisuhteessa asuvista enin osa näyttää kuuluvan tietoisiin urasuunnittelijoihin, kun taas vanhempiensa luona asuvista suurempi osa näyttää kuuluvan epävarmoihin urasuunnittelijoihin. Koulutusaloja vertailtaessa voidaan havaita, että sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoista kolme neljäsosaa näyttäisi kuuluvan tietoisiin urasuunnittelijoihin, kun taas tekniikan ja liiketoiminnan aloilta tietoisiin näyttäisi kuuluvan runsaat puolet näiden alojen opiskelijoista. Sukupuolivertailussa naisista ja miehistä suurin osa näyttää kuuluvan tietoisiin urasuunnittelijoihin, mutta naisista lähes 20 prosenttiyksikköä enemmän kuin miehistä. (Taulukko 38)

TAULUKKO 38. Tilastollisesti merkitsevien taustamuuttujien yhteydet tietoista ja epävarmaa urasuunnittelua kuvaaviin klustereihin (n + %).

Taustamuuttuja	1 klusteri = Tietoi- nen urasuunnittelu		2 klusteri = Epävar- ma urasuunnittelu		Tilastollinen merkitsevyys
	n	%	n	%	
<b>Sukupuoli</b>					
mies	181	53,9 %	155	46,1 %	p= ,006
nainen	343	63,2 %	200	36,8 %	
<b>Ikä</b>					
18-20v	93	47,4 %	103	52,6 %	p< ,001
21-26v	270	60,5 %	176	39,5 %	
27v ja yli	59	79,7 %	15	20,3 %	
<b>Työkokemus</b>					
alle 1v	156	48,4 %	166	51,6 %	p< ,001
1-5v	304	63,7 %	173	36,3 %	
yli 5v	63	81,8 %	14	18,2 %	
<b>Koulutusala</b>					
Liku	219	53,4 %	191	46,6 %	p< ,001
Sote	195	74,7 %	66	25,3 %	
Teme	105	54,4 %	88	45,6 %	
<b>Pohjakoulutus</b>					
yo	367	57,5 %	271	42,5 %	p= ,049
ammattillinen	155	64,9 %	84	35,1 %	
<b>Asumismuoto</b>					
yksin	222	57,7 %	163	42,3 %	p= ,001
parisuhteessa	242	66,3 %	123	33,7 %	
vanhempien luona	36	45 %	44	55 %	

\*Liku=liiketoiminta, Sote=sosiaali- ja terveystieteiden, Teme=tekniikka

## 10. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa ainoastaan yhtä käsitystä, vaan reliaabelius ja validius määräytyvät ennen kaikkea siitä, miten luotettavasti koko tutkimusprosessi on pystytty tekemään ja kuvaamaan. Prosessiin vaikuttavat sekä analyysimenetelmät että tutkija itse tulkitessaan aineistoa. (Eskola & Suoranta 2000, 209–215; Silverman 2001, 12.) Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan validiteetin avulla, jonka keskeinen sisältö on se, mitataanko sitä, mitä on tarkoitus mitata ja kuinka yleistettävä tutkimus on. Mittarin reliaabelius puolestaan tarkoittaa mittauksen toistettavuutta, eli saadaanko samalla mittarilla samanlaiset tulokset, kun mittaus toistetaan. (Metsämuuronen 2006b, 66–68.)

Tässä tutkimuksessa asetettiin ensin tutkimuskysymykset kvalitatiiviselle aineistolle. Sekä tuutoriolettajien että opiskelijoiden esseiden ohjeistamiseksi asetetut apukysymykset onnistuivat hyvin, sillä aineiston avulla pystyttiin löytämään vastaukset tutkimuskysymyksiin. Kvalitatiivinen aineisto koostui nimenomaan kertomuksista, eikä kukaan informantti ollut vastannut kysymyksiin pelkästään luettelomaisesti. Kvalitatiivisen aineiston analysoinnin jälkeen tutkimuskysymyksiä täydennettiin neljällä lisäkysymyksellä kvantitatiivista osuutta varten. Tutkimustulosten esittämisen vaihtoehtona olisi ollut raportoida ensin kvalitatiiviset tulokset ja vasta sen jälkeen kvantitatiiviset tulokset. Halusin kuitenkin tuoda esille, että kvantitatiivisen aineiston tarkoituksena oli täydentää kvalitatiivisen aineiston tuloksia, joten päädyin raportoimaan molempien aineistojen tulokset tutkimuskysymyksittäin.

Tutkimustehtävän kannalta oli olennaista, että tutkimus sisälsi sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen aineiston. Yleensä vastaavissa tutkimuksissa, joissa on kaksi aineistoa, tutkija pitää jompaakumpaa pääaineistonaan. En halua arvioida, kumpi aineistoista on pääaineisto, sillä tarvittiin molempia aineistoja vastaamaan tutkimustehtävään, millaista uraohjausta ammattikorkeakoulussa tarvitaan. Esimerkiksi kvalitatiivisen aineiston avulla sain kuvattua ammattikorkeakoulussa annettavan uraohjauksen (kuvio 3) ja kvalitatiivisen aineiston sekä tutkimuksen taustateorioiden tiedoilla tehostetun uraohjauksen (kuvio 4). Kvantitatiivisen aineiston avulla taas sain kuvattua epävarman urasuunnittelijan tunnus-

merkkejä kvalitatiivista osuutta täydentäen ja sain osoitettua, miten epävarma urasuunnittelija on löydettävissä, jolle tehostettu uraohjaus tulee kohdentaa. Lisäksi sain osoitettua laajan empiirisen aineiston avulla, että epävarmojen urasuunnittelijoiden osuus näyttäisi olevan paljon suurempi kuin mitä pelkästään kvalitatiivisella aineistolla oli arvioitavissa.

## 10.1 Aineiston keruu

Tutkimuksessa **kvalitatiivisen aineiston keruu** ei toteutunut kaikilta osin suunnittelemani tavalla. *Tuutoriopettajien aineistoa* kerätessäni lähetin pyynnön esseen kirjoittamisesta 20 tuutoriopettajalle ja sain vastauksia vain 14, joten harkinnanvarainen valintani ei täysin onnistunut. Kehittämishalukkaiksi uskomistani ohjaajista kaikki eivät myönteisestä etukäteissuhtautumisestaan huolimatta ehtineet osallistua tutkimukseen. *Alkuvaiheen opiskelijoiden* kvalitatiivisen aineiston keruun organisoin koulutusjohtajien koordinoimaksi. Koulutusjohtajat nimesivät 31 opiskelijaa, joille lähetin pyynnön osallistua tutkimukseen. Kuitenkin opiskelijoista vastasi tutkimukseen vain 18, joista tekniikan alalta ainoastaan 2 opiskelijaa. Koulutusalojen epätasapainon lisäksi sukupuolijakauma oli epätasainen, koska vastaajista 14 oli naisia ja vain 4 oli miehiä.

*Keskivaiheen opiskelijoiden* aineiston sain kerättyä suunnitelmani mukaisesti, sillä kaksi opettajaa sisällytti esseen kirjoittamisen opintojaksoonsa kuuluvaksi. *Loppuvaiheen opiskelijoiden* aineiston keruun pyrin toteuttamaan samoin kuin olin toiminut keskivaiheen opiskelijoiden kohdalla eli saamaan esseen kirjoittamisen osaksi jotain opintosuoritusta. Tämä olisi ollut tärkeää, sillä loppuvaiheen opiskelijoilla ei ole enää paljoa opetusta opilaitoksessa ja heidän tavoittamisensa kotoaan käsin tiesin olevan hankalaa. Halusin vastauksia sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoilta, koska keskivaiheen aineisto oli koostunut liiketoiminnan ja tekniikan alojen opiskelijoilta. Kuitenkin vain yksi opettaja suostui ottamaan tehtävän opintoihinsa liittyväksi.

Vaikka otos oli valikoitunut, aineisto sisälsi kuitenkin 14 tuutoriopettajan esseet ja yhteensä 65 opiskelijan esseet, jotka edustivat melko hyvin eri opintojen vaiheissa olevia opiskelijoita ja eri koulutusaloja. Vastaajia oli sekä opintojen alku- että loppuvaiheesta 18, ja keskivaiheesta 29. Koulutusaloittain tarkasteltuna vastaajia oli liiketoiminnasta 26, sosiaali- ja terveystieteiden alalta 23 ja tekniikasta 16. Tutkimusjoukko oli ammattikorkeakoulun opettaja- ja opiskelijamäärään nähden pieni, mutta aineiston määrää voidaan pitää kuitenkin riittävänä, koska samat ilmiöt alkoivat kertautua vastauksissa. Laadullisessa aineistossa puhutaan saturaatiopisteestä eli kylläntymispisteestä, mikä tarkoittaa tilannetta, jossa tapaukset alkavat toistaa jo ennestään esiin tulleita piirteitä ja aineiston kerääminen kannattaa siksi lopettaa. (Mäkelä 1990, 52.)



**Kvantitatiivisen opiskelija-aineiston keruussa** oli myös hankaluuksia. Osa opettajista ei suostunut teettämään kyselyä valvotusti eikä osa suostunut edes tiedottamaan kyselystä opiskelijoille. Merenkulun koulutusohjelmat oli pakko jättää tutkimuksen ulkopuolelle kokonaan, koska yksikään opettaja ei suostunut organisoimaan tutkimukseen vastaa- mista. Aineistonkeruulla oli tarkoitus tavoittaa mahdollisimman kattavasti kaikki alku-, keski- ja loppuvaiheen opiskelijat. Etukäteen kuitenkin tiesin, että osa opiskelijoista tulee olemaan harjoitteluissa ja että osa opiskelijoista ei satu olemaan tunnilla juuri sillä kertaa kuin kysely tullaan teettämään. Opettajat saivat valita ajankohdan, milloin he teettävät kyselyn, mutta olin esittänyt toiveen, että kysely teetetäisiin mahdollisimman pian alku- vuonna, jolloin suurin osa opiskelijoista on oppilaitoksessa.

Liiketoiminnan koulutusalan opiskelijat olivat yliedustettuina alkuvaiheen aineistos- sa muihin koulutusaloihin verrattuna. Tämä johtui siitä, että minulla oli mahdollisuus käydä itse liiketoiminnan ja kulttuurin luokkahuoneissa organisoimassa kyselyyn vastaa- minen joidenkin opettajien pitämien tuntien alussa. Tekniikan opiskelijat olivat selvästi aliedustettuina keskivaiheessa. Tämä taas johtui siitä, että tekniikan koulutusohjelmista oli kaikkein vaikeinta löytää tutkimuksen kannalta yhteistyöhalukkaita opettajia. Tekni- kan ja merenkulun koulutusohjelmien opettajat ovat osallistuneet yleensäkin heikoiden SAMKissa tehtyihin kyselyihin. Analysoituani tuutoriopettajien vastaukset jäin pohti- maan, johtuiko opettajien yhteistyöhaluttomuus kyselyn teettämiseen ohjauksen arvostuksen puutteesta oppilaitoksessa. Tuutoriopettajat olivat tuoneet esille, ettei heidän koke- muksensa mukaan oppilaitoksessa arvostettu ohjausta riittävästi. Arvostuksen puutteesta kertoi muun muassa vastauksissa korostuneet resurssiongelmien ja se, että tuutori- opettajaksi saatettiin nimetä kuka tahansa opettajista, jos opettajan tuntiresurssi oli jäädä muuten vajaaksi (luvut 6.2 ja 6.3).

Opintojen loppuvaiheen aineistossa vastausprosentti jäi todella pieneksi. Tämä selittyy kyselyn erilaisella toteuttamistavalla. Lähetin loppuvaiheen opiskelijoille oppilaitoksen sähköpostiosoitteeseen osallistumispyynnön tutkimukseen, johon sisältyi linkki sähköi- seen kyselylomakkeeseen. Olin osannut olettaa, ettei tällaiseen kyselyyn vastaaminen opiskelijan omalla vapaa-ajalla jaksaisi enää kiinnostaa opintojen ollessa loppusuoralla.

*Kvantitatiivisen aineiston otoskokoosta* tuli kuitenkin riittävä ( $n=903$ ) ja melko kattava. Ongelma voi muodostua kuitenkin, jos valittu joukko ei vastaa todellista kohderyhmää, koska tällöin tulokset ovat yleistettävyyden kannalta virheelliset. Tämän takia tein ka- toanalyysin, jossa laskin tutkimukseen mukaan valikoituneiden osuudet perusjoukosta keskeisten taustamuuttujien mukaisesti. Tutkimuksen perusjoukon tiedot minulle toi- mitettiin winha- opiskelijatietojärjestelmästä. Aivan täsmällisen katoanalyysin tekemi- nen ei ollut mahdollista. Ensinnäkään winha-järjestelmästä ei ole saatavissa täsmällisiä

tietoja, koska tiedot elävät jatkuvasti opiskelijoiden edetessä opinnoissaan. Tietoa esimerkiksi opintojen keskivaiheessa olevien opiskelijoiden määrästä on hankalaa tarkastaa jälkikäteen, koska keskivaihe vaihtelee koulutusohjelmittain tutkinnon suorittamiseen määritellyn laskennallisen ajan mukaisesti. Loppuvaiheen opiskelijoita taas poistuu järjestelmästä vuosittaisten useiden valmistuspäivien mukaisesti. Myös tietojen syöttämisessä winhaan on ongelmia, sillä tietoja syöttävät monet eri henkilöt korkeakoulun toimistoissa, eikä tietojen vienti ole täysin yhdenmukaista eri koulutusaloilla. Lisäksi rekisteristä puuttuu tietoja tai saman opiskelijan osalta löytyy päällekkäisiä tunnistetietoja. Katoanalyysin perusteella on todettava, että otos ei edusta kovin hyvin perusjoukkoa, joten tutkimuksessa saatuja tuloksia on pidettävä vain suuntaa antavana.

## 10.2 Aineiston analysointi

### Kvalitatiivisen aineiston analysointi

Lincoln ja Guba (1985) käyttävät laadullisen tutkimuksen luotettavuusarvioinnista käsitteitä vastaavuus, mikä tarkoittaa sitä, että tutkijan kertoma kokemus vastaa informanttien kokemusta. Siirrettävyydellä tarkoitetaan, että saadut tulokset ovat sovellettavia vastaaviin ilmiöihin toisissa olosuhteissa. Käyttövarmuudella tarkoitetaan mahdollisuutta käyttää analyysia toisenlaisissakin tutkimustilanteissa. Vahvistettavuudella tutkijat tarkoittavat, että erilaisilla analyysikeinoilla olisi mahdollisuus päästä samaan tulokseen. (Lincoln ym. 1985, 294–301.)

Analysoidessani kvalitatiivista aineistoani *hermeneuttisen* kehän mukaisesti tiedostin esiymmärrykseni ilmiöstä. Aikaisemmat tutkimukset olivat ohjanneet jo tutkimuskysymysten asettamista ja tutkimuksen taustaksi valittujen teorioiden keskeiset käsitteet ohjasivat osittain aineiston luokittelua. Esiymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä kuvastaa jo juuri Hodkinsonin ym. (1997), Mitchellin ym. (1999) ja Savickasin (2005) teorioiden valikointuminen taustateorioiksi. Esiymmärrystäni ei voine silti pitää rajoittavana tekijänä, vaan päinvastoin olin hankkinut esiymmärryksen tietoisesti ohjaamaan tutkimusta. Tiedostin kuitenkin haitallisen esiymmärryksen merkityksen ja pyrin analysoimaan aineistoa avoimin mielin palaten prosessin eri vaiheissa aina uudelleen alkuperäiseen aineistoon. Pyrin tulkitsemaan informanttien asioille antamia merkityksiä heidän kirjoittamistaan teksteistä. Hermeneuttisen kehän kulkemisella tarkoitetaan, että tutkija tunnistaa omat ennakkoluulonsa, eikä anna niiden estää häntä kuulemasta tutkittaviensa aitoa sanomaa. Peilasin kaiken aikaa alkuperäistä aineistoa ja omia tulkintojani keskenään. Sisällytin tutkimusraporttiini myös runsaasti informanttien alkuperäisiä sitaatteja havainnollistamaan tulkintojani. On kuitenkin mahdollista, että joku toinen tutkija olisi päätyntä omien kokemuksiensa myötä erilaisiin tulkintoihin. (Gadamer 2004, 64–65, 117.)

*Kertomusaineistoon* itseensä liittyy joitakin ongelmia. Koulutusorganisaatiossa, jossa on totuttu jatkuvaan arviointiin, opiskelijat ovat saattaneet oppia vastaamaan ikäänkuin tenttiin tällaisessakin tehtävässä eli he voivat kirjoittaa olettamiaan odotetunlaisia tarinoita (ks. Chase 2005, 661). Toisaalta tyypillistä on myös se, että tapahtumat koetaan jälkikäteen eri tavalla kuin tapahtuma-aikana. Näin opiskelijan urasuunnitelmat ja -tavoitteet saattavat näyttäytyä myöhemmin kerrotuissa tarinoissa johdonmukaisina, vaikka ne aikoinaan olisivatkin olleet hyvin sattumanvaraisia. Lisäksi opintojen myötä opiskelijalle on saattanut syntyä aivan uudenlaisiakin käsityksiä omista valinnoistaan. (Ks. Alho-Malmelin 2010, 81.) Pohdin aineiston, kerrottujen tarinoiden, merkitystä myös kertojilleen, sillä on todettu, että ihmisten kertoessa esimerkiksi uraansa koskevista valinnoista ja niihin vaikuttaneista tekijöistä, he rakentavat myös omaa identiteettiään näissä kertomuksissa (ks. Alho-Malmelin 2010, 78; Syrjälä 2007, 230).

Tutkimusmenetelmänä sisällönanalyysillä ei ole yksityiskohtaisia sääntöjä, mutta tarkoituksena on muodostaa tutkittavasta ilmiöstä sellainen kuvaus, joka ei kadota ilmiön sisältämää informaatiota ja josta voi tehdä luotettavia johtopäätöksiä (Berg 2009, 341; Silverman 2006, 159–164 ja Strauss & Corbin 1990, 72–74). *Sisällönanalyysissä* kuvasin aineistoani myös kvantitatiivisesti (Mayring 2000, www-julkaisu; Seale 2004, 71–82; Seale & Kelly 1998, 146–163; Silverman 2006, 158–159; Tesch 1990, 79–80; Tuomi ym. 2006, 107; ks. myös Spooft 2007, 68). Tämä oli tarpeen, koska uraohjauksen kuvaamiseksi ja urasuunnittelijatyyppeiden luomiseksi olin huomioinut yhtä lailla yleiset kuin poikkeavatkin ilmaisut. Tuloksissa halusin tuoda esiin ilmausten erilaisen painoarvon, eli kertoa, moniko vastaaja oli jonkin näkemyksen takana. Kertomalla aineistosta ilmaisujen määrät ja havainnollistamalla määriä myös yksinkertaisin taulukoin on mahdollista parantaa tutkimuksen uskottavuutta ja minimoida omien ennakoasenteiden vaikutusta (Onwuegbuzie & Teddlie 2003, 372). Näin saadaan analyysiprosessia läpinäkyvämmäksi ja tällöin lukijalla on parempi mahdollisuus seurata tutkijan tekemiä päätelmiä ja arvioida niitä. Laadullisen aineiston kvantifiointi antaa myös tutkijalle itselleen mahdollisuuden tarkastella ja arvioida tekemiään päätelmiä ja niiden yleistämistä koko aineistoon nähden. (Berg 2009, 342–343; Silverman 2006, 48, 159–164, 299–302, ks. myös Bitner, Booms & Mohr 1994, 95–106).

*Aineistoa tyypittäessäni* kävin vuoropuhelua tehdyn luokittelun ja alkuperäisen aineiston välillä moneen otteeseen. Aineistosta oli muodostettavissa kolme tyyppiä, jotka erosivat toisistaan selvästi: epävarmat, uteliaat ja tietoiset. Tarkastelin tyyppisiä suhteissa yksittäisiin esseihin. En lähtenyt kuitenkaan tulkitsemaan esimerkiksi kirjoitetun tekstin sävyä tai määriteltyä, miten tekstistä välittyvää kirjoittamatonta ainesta eli niin sanottua ”rivien välistä” osuutta tulkitaan, mutta arvioin kuitenkin muodostamieni tyyppien oikeutusta etsimällä aina yhdestä kertomuksesta mahdollista tyyppiä. Joku toinen tutkija

olisi voinut päätyä muodostamaan useampia tyyppejä, esimerkiksi jakamaan epävarman urasuunnittelijatyypin vielä kahdeksi tyyppiksi. Näistä epävarmoista toinen tyyppi voisi olla kaiken kaikkiaan pessimistinen tulevaisuuden suhteen ja tietämätön koulutusalaan ja työelämästä ja toinen tyyppi taas optimistinen tulevaisuuden suhteen, vaikka oli myös tietämättömän oloinen ajalehti. En nähnyt tarkoituksenmukaiseksi muodostaa enempiä tyyppejä, vaan päinvastoin yhdistin uteliaan ja tietoisin urasuunnittelijan yhdeksi urasuunnittelijatyypiksi tutkimuksen kvantitatiivista osuutta varten. Tarkoitukseni oli täydentää epävarman ja tietoisin urasuunnittelijan ominaisuudet, jotta epävarma urasuunnittelija olisi löydettävissä opiskelijoiden keskuudesta, koska kvantitatiivisen aineiston perusteella juuri hänen uraohjaustaan tuli tehostaa.

### **Kvantitatiivisen aineiston analysointi**

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytetyn mittarin on oltava sekä validi että reliaabeli, eli mittarin on mitattava sitä, mitä on tarkoituskin ja mittarin on annettava ei-sattumanvaraisia tuloksia (Nummenmaa 2009, 347). Rakensin kvantitatiivisen *kyselylomakkeen* täysin kvantitatiivisesti analysoidun aineiston pohjalta. Kyselylomakkeen esitestasi kaksi nuorta henkilöä. Esitestaus suoritettiin väittämien ymmärtämisen varmistamiseksi ja lomakkeeseen vastaamiseen tarvittavan ajan tietoon saamiseksi.

Jaottelin kyselylomakkeen 114 väittämää kahdeksan otsikon alle, joista ensimmäinen oli koulutusalan valinta. Koulutusala-valinta-osiosta tehdyssä *pääkomponenttianalyysissa* komunaliteetti-arvot vaihtelivat välillä 0,48–0,78 eli ne olivat kohtuullisen korkeita (luku 5.6.2, taulukko 20). Se osoitti, että ne mittasivat melko luotettavasti pääkomponentteja. Kuusi pääkomponenttia selitti 63,6 % (liite 16, taulukko 2) muuttujien varianssista, joten tulosta voitiin pitää varsin hyvänä (Jokivuori ym. 2007, 98). Pääkomponenttianalyysin tuloksena sain muodostettua kolme summamuuttujaa, joissa keskinäiset korrelaatiot ja Cronbachin alfojen arvot olivat riittävän korkeita. Koulutusalanvalinnan perusteita tuli tutkimukseen 11.

Kyselylomakkeen muut muuttujat jakautuivat seitsemän muun pääotsikkotason ja 17 alaotsikkotason alle. Halusin tiivistää kyselylomaketta ja muodostin *summamuuttujat* alaotsikkotasoin (luku 5.8.1, taulukko 18). Muodostettujen summamuuttujien reliaabiliteettikertoimet nousivat riittävän korkeiksi, kuten myös osioiden väliset korrelaatiot. Paransin summamuuttujia poistamalla ne muuttujat, jotka eivät korreloineet riittävällä tasolla kokonaissummamuuttujaan, joten summamuuttujista tuli riittävän homogeenisiä. (Tähtinen 2011, 51–52.)

Suurien otosten keskiarvoja voidaan pitää tarkkoina populaatiokeskiarvon estimaatteina, joten *keskiarvotestien käyttö* oli luotettavaa. Riippumattomien otosten t-testiä käytin verrattaessa opiskelijoiden taustamuuttujia koulutusalan valintaperusteisiin. Testeis-

sä vertasin ryhmien välisiä keskiarvoja ottaen huomioon myös jakaumien hajonnat ja keskiarvon keskivirheet. Useampiluokkaisten taustamuuttujien yhteyksiä koulutusalan valintaperusteisiin arvioin varianssianalyysillä. Keskiarvotesteissä ryhmien välisten varianssien homogeenisuutta estimoin Levenen testillä. (Nummenmaa 2009, 172, 174–177; Tähtinen ym. 2011, 91–92.) Varianssianalyysissä käytin post hoc -vertailuja, kun halusin tietää tarkemmin, minkä vertailtavien ryhmien välillä oleva tulos oli tilastollisesti merkitsevä. Post hoc- vertailuissa on ongelmallista, että riski tyypin 1 virheen tekemiseen kasvaa, koska tuloksia koskevia hypoteeseja ei ole asetettu ennakkoon, ja mikä tahansa sattumasta aiheutuva tilastollinen merkitsevyys voidaan tulkita todisteeksi ilmiön olemassaolosta. Tyypin 1 virhe tarkoittaa siis sitä, että uskomme asialla olevan vaikutusta, vaikka sitä ei ole. Post hoc- vertailuja tehtäessä on käytettävä Bonferroni-korjausta, jotta välttyttäisiin tyypin 1 virheiltä. Tässä tutkimuksessa käytin Tukeyn HSD-testiä, mitä pidetään turvallisena tyypin 1 virheiden suhteen. (Nummenmaa 2009, 207–208.)

Otoskoko vaikuttaa keskiarvojen *tilastolliseen merkitsevyyteen*. Ongelmia aiheuttaa tilanne, jos otos ei ole riittävän paljon populaation kaltainen. Suurten otosten keskiarvot ovat tyypillisesti tarkempia populaatiokeskiarvon estimaatteja kuin pienten otosten keskiarvot. Tässä tutkimuksessa voidaan pitää vahvuutena otoksen riittävää kokoa. Käytin normaalia merkitsevyyden riskitasoa 0,05, eli 5 prosenttia tai vähemmän. (Nummenmaa 2009, 172; Tähtinen ym. 2011, 91–92.) On kuitenkin huomattava, että otoskoon ollessa suuri keskiarvojen erotuksesta tulee herkästi tilastollisesti merkitsevä, joten täydentävänä menetelmänä arvioin *efektin kokoa*, jolloin tutkimusaineistoa koskeva päättely oli mahdollista suorittaa tarkemmin. Efektikokoja tarkastelemalla voidaan arvioida ilmiön voimakkuutta otoskoosta riippumatta. Cohenin *d* voidaan laskea, jos vertailtavia ryhmiä on kaksi kappaletta. *D*:n arvo ilmaisee efektin suuruuden ryhmäkeskiarvojen standardoituna erotuksena, ja tyypillisesti *d*-perustaisten estimaattien vaihteluväli on noin [-1, 1]. Tässä tutkimuksessa t-testissä tulkitsin  $\geq 0,2$  suuruisen efektin pieneksi,  $\geq 0,5$  suuruisen keskinkertaiseksi ja  $\geq 0,8$  suuruisen voimakkaaksi. Varianssianalyysissä tulkitsin  $\geq 0,01$  suuruisen efektin pieneksi,  $\geq 0,02$  suuruisen keskinkertaiseksi ja  $\geq 0,14$  suuruisen voimakkaaksi. (Nummenmaa 2009, 380–395.)

Koulutusalan valintaperusteiden yhteyttä urasuunnittelua kuvaaviin summamuuttujiin arvioin korrelaatiokertoimien avulla. *Korrelaatiokertoimista* raportoin vain korkean merkitsevyydystason ( $p < ,001$ ) tulokset otoksen suuruuden takia, koska suuressa otoksessa pienetkin korrelaatiot saattavat olla tilastollisesti merkitseviä (Nummenmaa 2009, 290). Korrelaatioiden selitysasteet jäivät kuitenkin melkoisen alhaisiksi, joten koulutusalan valintaperusteiden yhteyttä urasuunnitteluun arvioin myös klusterianalyysin avulla. Pohdin pitkään *klusterianalyysin* käyttöä, koska menetelmää pidetään melko eksploratiiv-

visena työkaluna, jota tulee käyttää äärimmäisen varovasti (Nummenmaa 2009, 432). Arvioin koulutusalan valintaperusteiden lisäksi myös opiskelijoiden taustamuuttujien yhteyttä urasuunnittelun eri osioita kuvaaviin summamuuttujiin klusterianalyysin avulla. Tein K-klusterianalyysin kiinnittämällä etukäteen kaksi klusteria. Arvioin kuitenkin klusterianalyysiä myös kolmella ja viidellä klusterilla, mutta aineiston jakautuminen useammalle klusterille aiheutti sen, että joillekin klustereille tuli vain muutamia havaintoyksiköitä. Lisäksi kolmen ja viiden klusterin ratkaisut jäivät tuloksiltaan epäselvemmiksi kuin kahden klusterin ratkaisu.

Kokeilin useita monimuuttujamenetelmiä saadakseni selville, missä määrin koulutusalan valintaperusteilla ja opiskelijoiden taustamuuttujilla on yhteyttä urasuunnitteluun. Sain monimuuttujamenetelmätestauksilla samanlaiset tulokset kuin yksinkertaisilla tilastollisilla menetelmillä, riippumattomien otosten t-testillä ja varianssianalyysillä. Yksinkertaisilla tilastollisilla menetelmillä tehtyjen analyysien tulosten raportista tuli kuitenkin niin sirpalemainen, että päädyin esittämään alavalinnan perusteiden ja taustamuuttujien yhteydet urasuunnitteluun K-klusterianalyysin tuloksina.

### **10.3 Tutkimustulosten yleistettävyys**

Korkeakouluopiskelijoiden tyypittäminen opintojen käyntiin lähdön ja sujumisen arvioimiseksi ei ole uutta Suomessa. Haapala (2003, 11–15) jakoi ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijat neljän tyyppiin opintojen suunnittelijoihin, joista organisoijat tiesivät, mitä he halusivat tehdä ja opiskella ja millaisia asioita heidän tulisi ottaa huomioon saavuttaakseen tavoitteensa. Useimmat organisoijista olivat muita iäkkäämpiä opiskelijoita, jotka olivat olleet työelämässä ennen opintojen aloittamista. Organisoijat vastaavat profiililtaan tämän nyt käsillä olevan tutkimuksen tietoisia urasuunnittelijoita. Haapalan tyypeistä etsijät kokivat opintojensa suunnittelun vaikeaksi, eivätkä heidän suunnitelmansa olleet realistisia edes heidän omasta mielestään. Heillä ei näyttänyt olevan selkeitä tavoitteita, mitä ja miksi he opiskelisivat. Heidän tavoitteensa eivät olleet jäsentyneet, mutta he eivät kokeneet sitä ongelmaksi. Etsijät ovat profiililtaan samankaltaisia kuin tässä nyt käsillä olevassa tutkimuksessa ovat uteliaat.

Haapalan (2003, 11–15) vaelelijat-tyyppiin kuuluvat olivat kokeilleet useampaakin opiskelupaikkaa, mutta he olivat edelleen epävarmoja siitä, mitä he elämältään halusivat. Monet kokivat olevansa väärässä opiskelupaikassa tai opiskelevansa väärää alaa. Vaeltaja-tyyppi vastaa hyvin tässä nyt käsillä olevassa tutkimuksessa epävarmaa urasuunnittelijaa. Haapala löysi myös toteuttaja-tyypin, jotka olivat tiukasti opetussuunnitelman mukaisesti opinnoissaan eteneviä, mutta jotka eivät nähneet tarpeelliseksi suunnitella omia

opintojaan. Toteuttaja-tyyppi muistuttaa tässä käsillä olevassa tutkimuksessa sosiaali- ja terveysalan opiskelijoita, jotka osoittautuivat muiden alojen opiskelijoita tietoisemmiksi urasuunnittelijoiksi, mutta jotka etenivät opinnoissaan ilman henkilökohtaista opetus-suunnitelmaa. Tämä tyyppi tuli esille vasta opiskelijoiden kvantitatiivisesta aineistosta, mutta kertoo siitä, että joku toinen tutkija olisi voinut muodostaa aineistostani useampia tyyppisiä kuin ne, jotka minä muodostin (luku 10.2).

Tässä käsillä olevassa tutkimuksessa ei ollut kuitenkaan pääasiallisena tarkoituksena kuvata erilaisia tyyppisiä, vaan löytää epävarma urasuunnittelija, joka on mahdollista seuloa opiskelijoista heti opintojen alkuvaiheessa ja jonka urasuunnittelutaidot ovat puutteelliset ja jolle tulee kohdentaa tuutoriohjaajien kuvaama uraohjaus tutkimuksen taustateorioiden ohjaamana tehostetusti (kuvio 4).

McInnis (2001) kritisoi yhden korkeakoulun sisällä tehtyä tutkimusta. Hänen mukaansa tällainen tutkimus ei lisää kumulatiivista tietoa, vaan ennemminkin sirpaloi sitä. McInnis on pelännyt, että paikallinen tutkija kykenee tuomaan esiin vain paikalliset olosuhteet ja paikalliset intressiryhmät. Hän kannustaa tutkijoita jakamaan ja vertailemaan aineistojaan paremman kokonaiskuvan saamiseksi kyseisestä ilmiöstä. Hänen mukaansa vasta kun kokonaisuus saadaan näkyväksi, voisi olla mahdollista vaikuttaa poliittisiin päätöksiin ja muuttaa toimintatapoja. (McInnis 2001, 111–113.) Tämä tutkimus toteutettiin vain yhdessä Suomen ammattikorkeakoulussa. Opintojen keskeyttäminen ja ohjaukseen liittyvät ongelmat ovat ilmiöinä kuitenkin aikaisempien tutkimusten mukaan aivan samansuuntaisia koko korkeakoulusektorilla. Lisäksi nämä ilmiöt ovat näyttäytyneet erityisen voimakkaina ammattikorkeakouluissa, mikä on nähtävissä tämänkin tutkimuksen tulovertailuissa. Tutkijana uskon, että saman ilmiön tutkiminen eri organisaatioissa hie-man eri näkökulmista mahdollistaa ilmiöstä muodostettavan kokonaiskuvan saamisen.

Tässä tutkimuksessa käytetyt menetelmät olivat hyvin yleisiä ja toistettavia toisissakin konteksteissa. Lisäksi otoskoko oli niin kattava, että uskon tulosten olevan siirrettävissä myös muihin ammattikorkeakouluihin. (Ks. Kalima 2011, 93.) Tutkimustuloksille löytyi tukea korkeakouluissa aikaisemmin tehdyistä tutkimuksista, ja lisäarvona pystyttiin tuottamaan myös aiempia tutkimustuloksia täydentäviä tuloksia, joita hyödyntämällä ammattikorkeakoulujen uraohjausta on mahdollista parantaa. Lisäksi havaittiin, että valittuja taustateorioita olisi hyödyllistä käyttää uraohjaajien koulutuksessa.

# 11. POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esiin näkökulmia siitä, millaista ammattikorkeakoulun uraohjauksen tulisi olla, jotta se vastaisi 2010-luvun työelämän haasteisiin ja jotta se olisi nykyistä tehokkaampaa. Tutkimuksen tarve nousi ohjauksen käytännöstä, mutta lähtökohta oli myös koulutuspoliittinen, eli välillisenä tarkoituksena oli yrittää saada selville, missä määrin tehokkaalla uraohjauksella voisi olla mahdollista vähentää opintojen keskeyttämistä. Aikaisemmissa tutkimuksissa oli osoitettu, että opiskelijan heikko motivaatio ja heikko kiinnittyminen opintoihin, sekä opintojen hidas käynnistyminen ennakoivat suurta riskiä opintojen keskeyttämiseen (Korhonen & Hietava, 2011; Rautopuro & Korhonen 2011, 52).

Mäkinen ym. (2002) tutkivat ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoiden yleisorientoitumista. He ryhmittivät opiskelijat orientaatioiden mukaisesti. Orientaatioita oli seitsemän, joista *omistautumattoman orientaation omaavat muistuttavat tässä käsillä olevassa tutkimuksessa epävarmaa urasuunnittelijatyyppejä*. Omistautumattomien katsottiin kuuluvan opiskelijoiden riskiryhmään. He olivat valinneet opiskelupaikkansa sen mielikuvan perusteella, että paikan saaminen olisi helppoa ja he olivat halunneet lähinnä varmistaa itselleen ainakin jonkun opiskelupaikan. Tutkijat arvioivat, että juuri nämä opiskelijat olivat niitä, jotka todennäköisimmin tulevat vaihtamaan alaa. Toisaalta tutkijat esittivät, että tutkimustiedon avulla olisi mahdollista entistä paremmin ymmärtää näiden opiskelijoiden opiskeluprosessissa esiin tulevia ongelmia. Tälle ryhmälle tulisi taata tukea mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja tueksi tutkijat esittivät korkeakoulupedagogisten käytäntöjen kehittämistä. (Mäkinen ym. 2002, 28–32.)

**Tämän nyt käsillä olevan tutkimuksen tulosten perusteella voidaan tuoda korkeakoulupedagogiseksi kehittämisvälineeksi uraohjauksen kohdentaminen ja ennen kaikkea hops-prosessin tehostaminen heti opintojen alkuvaiheesta lähtien epävarmalle urasuunnittelijalle, joka näyttää olevan tunnistettavissa koulutusalan valintaperusteidensa ja taustatekijöidensä perusteella.** Epävarma urasuunnittelija näyttää valinneen koulutusalan sattumalta, kavereiden, sukulaisten, paikkakunnan tai jonkinlaisen opinto-ohjauksen perusteella. Epävarma urasuunnittelija näyttäisi olevan tunnis-



tettävissä myös niiden valintaperusteiden mukaan, jotka hänen mukaansa eivät ole vaikuttaneet valintaan, ja nämä perusteet ovat seuraavat: oma toive päästä alalle, aktiivinen tiedonhaku alasta, halu opiskella ammattikorkeakoulussa, ala ollut haaveena jo lapsuudesta lähtien, elämäntilanne mahdollistanut alan tai opiskelun ylipäättään, tai että alan koetaan tarjoavan monipuolisia mahdollisuuksia esimerkiksi työllistymiseen. Epävarma urasuunnittelija näyttää kuuluvan ammattikorkeakoulussa nuorimpaan ikäluokkaan olleen 20-vuotias tai alle, omaa vain vähän tai ei ollenkaan työkokemusta ja asuu vielä vanhempiensa luona.

Tuutoriopettajan kannattaa kartoittaa opintojaan aloittavien opiskelijoiden alan valintaperusteet ja heidän taustatietonsa, koska näiden tietojen avulla ohjaajan on mahdollista saada etukäteen jonkinlainen käsitys opiskelijan kyvystä suunnitella uraansa. Lisäksi Mäkinen ja Annala (2011, 74–75) ovat todenneet, että ensimmäisen sukupolven yliopisto-opiskelijoilla, jotka eivät olleet vanhempiensa kautta päässeet sosiaalistumaan akateemiseen maailmaan, näytti olevan vaikeuksia integroitua korkeakoulukulttuuriin. Tämäkin asia kannattanee selvittää opintojen alkuvaiheen kartoituksessa. Kartoituksen perusteella tuutoriopettajan kannattaisi kutsua opiskelijat alkuhaastatteluun ns. riskijärjestyksessä. **Tehostettu ja kohdennettu hops-prosessi on kuvattu tuutoriopettajien ja taustateorioiden avulla (kuvio 4).**

## 11.1 Koulutusala tietoiseksi valinnaksi

Tuutoriopettajien kokemuksen mukaan suuri osa opiskelijoista ei tiennyt opintojen alkuvaiheessa koulutusalastaan ja tulevista opinnoistaan juuri mitään. Jotkut ohjaajat epäilivät suuren osan opiskelijoista ajautuneen alalle lähinnä sattumalta. Opiskelijoiden kvalitatiivisen aineiston perusteella tuli ensin esille, että suurin osa opiskelijoista valitsi koulutusalan tietoisesti monin perustein, ja vain pieni osa päätyi alalle sattumalta. Vasta opiskelijoiden kvantitatiivinen aineisto osoitti, että tuutoriopettajien huoli alalle ajautuvista opiskelijoista oli aiheellinen. Osoittautui, että lähes viidesosalla opiskelijoista (18,2 %) sattuma näytti olevan keskeinen valintaperuste. Opiskelijoiden kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen aineisto tuki tuutoriopettajien näkemystä, että opintojen alkuvaiheessa monet opiskelijat eivät juuri tunteneet alaansa, tulevia opintojaan eivätkä työelämää. Kvantitatiivisen aineiston mukaan puutteellisesti alan, opintoja ja työelämää tuntevia oli noin kolmasosa opiskelijoista. Huonoa tietämystä selittänee ainakin osaltaan se, että opiskelijat kokivat kvalitatiivisen aineiston mukaan saaneensa liian vähän uraohjausta. Johtopäätöksenä voi todeta, että merkittävä osa opiskelijoista näytti tehneen alavalintansa melko vähäisin tiedoin.

Jo aikaisemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että opiskelijoiden koulutuslavalinnat on usein tehty epävarmoin perustein, ja tämä aiheuttaa ongelmia heti opintojen alusta lähtien. Virtala (2006, 99–100) on todennut, että koulutusväyläratkaisun pitäisi perustua ajantasaiseen ja oikeaan tietoon koulutuksen mahdollistamista työelämän vaihtoehtoista. Tutkijat (Lerikkanen 1999; Virtala 2006) ovat päätyneet esittämään, että mikäli koulutusväyläratkaisun takana ei ole selkeää ja tietoista päätöstä, koulutusasteelta toiselle vain ajaututaan. Tällaisten ajautuneiden opiskelijoiden sitoutuminen koulutukseen on heikkoa ja heidän tulevaisuusorientaationsa ovat usein sekavia ja jäsentymättömiä. Myös työelämäntuntemus on heikkoa. (Lerikkanen 1999, 44–50, 158–159, 165–166; Virtala 2006, 99–100.)

Aiemmissä tutkimuksissa on pystytty myös osoittamaan, että työssäkäynnin ohella siirtymisen pitkittyminen toiselta asteelta ammattikorkeakouluopintoihin johtuu siitä, että opintoihin hakeutuvat eivät ole tietoisia siitä, mitä he haluaisivat opiskella. On myös todettu, että mikäli ammattikorkeakoulujen koulutustiedottaminen olisi enemmän tietoperäistä kuin markkinointipohjaista, nuori pystyisi tekemään koulutusvalintansakin realistisemmalta pohjalta. Koulutuslavalinnan epävarmuuden lieventämiseksi ja toiselta asteelta korkeakouluopintoihin siirtymisen nopeuttamiseksi tulisi kiinnittää huomiota myös toisen asteen opinto-ohjaukseen. (Lavikainen 2010, 159; Vuorinen ym. 2001, 67.) Tässä nyt käsillä olevassa tutkimuksessakin opiskelijat toivat esille tyytymättömyytensä markkinointipohjaiseen koulutustiedottamiseen. **Sekä tämän nyt käsillä olevan tutkimuksen että aikaisempien tutkimusten mukaan näyttää vahvasti siltä, että ammattikorkeakoulujen olisi tehostettava toisen asteen opinto-ohjaajien perehdyttämistä ammattikorkeakouluopintojen sisältöihin, sillä nykyinen ohjaaminen toiselta asteelta ammattikorkeakouluopintoihin ei ole osoittautunut toimivaksi.**

Nykyään käytössä olevat menetelmät toisen asteen opiskelijoiden ohjaamiseksi ammattikorkeakouluopintoihin eivät ole osoittautuneet onnistuneiksi, sillä esimerkiksi opintojen ohjaus ja abi-infot ovat olleet aika merkityksettömiä. Vuonna 2006 jopa 76 % ja vuonna 2010 vielä 66 % ammattikorkeakouluopiskelijoista arvioi, etteivät ohjaus ja abi-infot olleet vaikuttaneet heidän opiskelupaikan valintaansa ollenkaan. (Lavikainen 2010, 39–41; Markkula 2006, 25; vrt. Ringer 2007, 74–84.) Tutkimuksen on myös osoitettu, että lukiotason opiskelijat eivät ole saaneet tarpeeksi tietoa ylipäätään erilaisista jatko-opiskeluvaihtoehtoista, mutta kuitenkin huomattavasti enemmän yliopisto-opinnoista kuin ammattikorkeakouluopinnoista. Lisäksi toisen asteen opinto-ohjaukseen ei ole kuulunut yleisen työelämäntietouden lisääminen. (Numminen, Jankko, Lyra-Katz, Nyholm, Siniharju & Svedlin 2002, 109, 114 ja 273).

Kansainvälisissä tutkimuksissa toisen asteen koulutuksen uraohjauksessa on havaittu samantapaisia puutteita kuin, mitä kotimaisissa tutkimuksissa on tullut esille. Tuoreissa

yhdyshälytystutkimuksissa on osoitettu, että high school -opiskelijoiden saama uraohjaus on ollut sisällöltään erittäin huonoa. Näiden tutkimusten mukaan opiskelijat eivät olleet saaneet apua päätöksentekoprosessiinsa, minkä jatkokoulutuspaikan he valitsisivat tai millainen urapolku olisi juuri heille mahdollinen. Tutkijat esittivät tilanteen parantamiseksi muun muassa laajaa keskustelua uraohjauksen sisällöllisten tarpeiden määrittämiseksi, ohjaajien kouluttamista sekä puuttumista ohjaajien työnkuviin. Ongelmana tutkijat pitivät sitä, että ohjausta ei arvostettu riittävästi, mistä oli osoituksena ohjaajien työpanoksen käyttäminen ohjauksen ohella muihin töihin. (Johnson ym. 2010, 74–79; Reese 2010, 16–19.)

Mielenkiintoisilta tuntuvat ne ratkaisut, joita Suomessa on toteutettu joidenkin toisen asteen oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen välillä, jolloin oppilas on jo toisella asteella opiskellessaan voinut suorittaa jonkun opintojakson ammattikorkeakoulussa. Nämä opinnot ovat kartuttaneet oppilaan vapaasti valittavia tai ammatillisia opintoja toisen asteen päättötodistuksessa ja tulleet myöhemmin lasketuiksi ammattikorkeakouluopintoihin, mikäli oppilas on jatkanut siellä opintojaan. Ennen tällaista AMK-opintojaksoa oppilaat ovat suorittaneet myös tutustumisjakson ammattikorkeakouluopintoihin. (Kasurinen 2006, 57–58.) Itä-Suomessa on myös saatu alkuun hyvin toimiva yhteistyö metsä- ja paperiteollisuusyritysten, Etelä-Karjalan lukioiden ja Lappeenrannan teknillisen yliopiston välillä. Lukiolaisilla on mahdollisuus hakeutua metsäklusterilinjalle ensimmäisenä opiskeluvuotenaan. He suorittavat lukion aikana laajat opinnot matematiikasta, fysiikasta, kemiasta ja biologiasta, ja osallistuvat yliopiston kesäkurseille. Hyväksytyjen kurssisuoritusten vastineeksi opiskelijat saavat varman kesätyöpaikan ja suoran pääsyn insinööriopintoihin. (Sijointi tulevaan 2012, 10.)

## 11.2 Uraohjaus työelämälähtöiseksi

Tuutoriopettajat näkivät hyvin toimivan uraohjauksen kannalta erittäin tärkeäksi toimivat yhteistyösuhteet. Osoittautui, että työelämäyhteistyön täyttä potentiaalia ei hyödynnetty. Merkityksellisintä oli, että yhteistyö uupui opiskelijoiden harjoittelupaikkojen hankkimisessa. Korkeakoulun vastuulla on huolehtia siitä, että kaikille opiskelijoille löytyy harjoittelupaikka, jotta harjoittelut saataisiin suoritettua opintojen ja ammatillisen kasvun kannalta hyödyllisesti. Harjoittelupaikkojen etsiminen oli jätetty kuitenkin täysin opiskelijoiden omalle vastuulle liiketoiminnan ja tekniikan koulutusaloilla, jolloin tuli mahdolliseksi, ettei opiskelija päässyt etenemään opiskelussaan tarkoituksenmukaisesti, vaan pääsi suorittamaan harjoittelujaksonsa esimerkiksi vasta opintojen lopussa. Ohjaajat tunnistivat myös sen, että oppilaitoksen alumnien hyödyntäminen oli jäänyt käyttämättömäksi voimavaraksi uraohjauksessa.

Opiskelijoiden näkemyksistä tuli selvästi esille **työelämäyhteistyön tehostamisen tarve uraohjauksessa**. Opiskelijat olisivat kaivanneet selvästi enemmän tietoa mahdollisista harjoittelupaikoista kuin mitä he olivat saaneet. Peräti lähes puolet opiskelijoista ei tiennyt mielestään riittävän hyvin mahdollisia harjoittelupaikkavaihtoehtoja ennen harjoitteluja, eikä lähes 40 % opiskelijoista tiennyt ennen harjoittelua, mihin harjoittelupaikkaan he edes halusivat. Lähes viidennes opiskelijoista ei ollut päässyt suorittamaan harjoitteluun haluamissaan paikoissa, joten lopputuloksena oli, että jopa runsaat 10 % opiskelijoista koki, että harjoittelupaikkojen valinta oli epäonnistunut ja harjoittelujaksot olivat epäonnistuneet nimenomaan työuran kannalta. Nämä tulokset osoittavat selvästi, että **ammattikorkeakoulun uraohjausta tulee parantaa erityisesti harjoittelujen osalta**.

Opiskelijoiden näkemysten mukaan opintojen alkuvaiheessa uraohjauksessa tulisi tehostaa harjoitteluohjaamisen ohella ainevalintojen ohjaamista. Lisäksi työpaikkavierailut oli koettu antoisina antamaan tietoa tulevan ammatin mahdollisuuksista ja ylipäättään työelämästä, joten työelämään tutustumista työpaikkavierailujen avulla tulisi suosia uraohjauksessa. Opintojen loppuvaiheen uraohjauksen sisällöksi opiskelijat toivoivat, että työelämäedustajat tulisivat kertomaan heille mahdollisista uravaihtoehtoista. Tällaisessa uratarinoiden avulla työelämään valmentamisessa kannattaisi **hyödyntää oppilaitoksen alumneja**. Penttilä (2009a) on todennut opiskelijoiden hyötynneen alumnivierailuista, joissa valmistuneet kertovat nykyisistä työnkuvistaan ja työllistymisreiteistään. Alumnivierailuilla on saatu rakennettua henkilökohtaisia ohjaussuhteita, kun opiskelijoille on annettu mahdollisuus kahdenkeskisiin keskusteluihin näiden työelämäedustajien kanssa. (Penttilä 2009a, 33.)

Ammattikorkeakoulujen työelämälähtöistä profilia on korostettu viime vuosien tutkijoiden ja ministeritasoisten työryhmien raporteissa. Tulevaisuustutkijoiden mukaan ylipäättään koulutuksen ennakoidaan olevan tulevaisuudessa yhä tiiviimmässä yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan, siis myös työelämään, ja näyttäisi siltä, että ammattikorkeakoulujen olisi mahdollista profiloitua yhä paremmin työelämälähtöiseksi korkeakouluksi, mikäli työelämäkumppaneita pystyttäisiin hyödyntämään nykyistä paremmin eri toimintasektoreilla. (Oivallus 2011, 38.) Työelämälähtöisyyttä pidetään tärkeänä ammattikorkeakoulun toimintaa ja lähtökohtia määrittelevänä käsitteenä, jolla korostetaan koulutuksen roolia työelämään valmentavana polkuna. Työelämäyhteistyötä organisoidaan eri oppilaitoksissa eri tavoin, mutta tärkeää olisi kyetä ylittämään näiden eri toimintajärjestelmien rajat siten, että kyetään rakentamaan toimiva yhteistyöverkosto. Jo koulutuksen aikana pyritään siihen, että opiskelijat verkostoituisivat työyhteisön kanssa. (Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-Väänänen 2011, 18–23.) Vuonna 2010 pääministeri, opetusministeri ja työministeri sekä monet järjestöt allekirjoittivat suosituksen työpaikoilla tapahtuvan oppimisen ja

koulutuksen työelämävastaavuuden edistämisestä. Suosituksen tavoitteena on edistää opiskelijoiden työelämäosaamisen kehittymistä jo opintojen aikana ja työllistymistä opiskelun jälkeen. Suositus kattaa sekä ammatillisen että korkeakoulusektorin työelämäyhteistyön. (Suositus työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta 2010.)

Hyviä esimerkkejä työelämän ja oppilaitosten yhteistyöstä löytyy jo Suomesta. Jyväskylän ammattikorkeakoulussa on toteutettu finanssialan kärkiopinnot siten, että koulutuskokonaisuuden sisältö on suunniteltu yhteistyössä pankkien asiantuntijahenkilöiden kanssa. Pankkiyritykset ottavat opiskelijat harjoittelijoikseen, ja ohjaajina toimivat pitkälti oppilaitoksesta aiemmin valmistuneet alumnit. Yhteistyöyritysten asiantuntijat käyvät myös oppilaitoksessa opettamassa kursseilla. Lopputuloksena opiskelijat valmistuvat alalle, joka työllistää heidät ja yritykset saavat kaipaamaansa työvoimaa. (Sijoitus tulevaan 2012, 16.)

### 11.3 Työelämä suunnitelluksi

Tuutoriopettajat pyrkivät ennakoimaan tulevaa työelämää uraohjauksessaan. He määrittivät, että jo opintojen alkuvaiheessa opiskelijoiden olisi kyettävä hahmottamaan muuttuvaa työelämää sekä siitä nousevia osaamisvaatimuksia. Opiskelijat sen sijaan eivät vielä opintojen alkuvaiheessa osanneet suuntautua tulevaisuuteen siten, että he ennakoisivat työelämän kehitystä ja ammatillisia näkymiä. Lähinnä opiskelijat pohtivat opintoja ja tulevaa työelämää nykyhetken valossa. Kun otetaan huomioon, että tässä tutkimuksessa tunnistettiin ongelmaksi monien opiskelijoiden heikko ala- ja työelämä tietoisuus, on melkoinen haaste saada **uraohjauksen lähtökohdaksi tulevaisuuden ennakointi, mikä olisi kuitenkin erittäin tärkeää työtehtävien ja ammattien muuttuessa nopeasti tietoyhteiskunnassa.**

Opiskelijat osasivat kuitenkin asettaa tavoitteita tulevalle työuralleen ja nimetä keinoja, joilla tavoitteet ovat saavutettavissa. Ennen kaikkea opiskelijat kokivat itsensä aktiivisiksi toimijoiksi, joilla on pääasiassa itsellään vastuu tavoitteiden saavuttamisesta. On kuitenkin huomattava, että kaikilla opiskelijoilla ei ollut tulevaan työuraan liittyviä tavoitteita. Tästä ilmiöstä on tutkimusnäyttöä aikaisemmista korkeakoulututkimuksista. Kyvyttömyyden asettaa tavoitteita uralle tai uran suunnittelemattomuuden on katsottu johtuneen esimerkiksi siitä, että opiskelijat eivät ole halunneet puhua varsinaisesta urasta tai valmistumisen jälkeisestä työelämästä, koska heillä ei ole ollut mitään työuraa koskevia odotuksia. Jotkut opiskelijat ovat kokeneet olevansa jopa ei-toivottuja työmarkkinoilla. Suoranaisen pessimismin on arveltu johtuvan nykyajan työkuulttuurista, jolle on ominaista, että jo työllistymisen ehtona pidetään työntekijän kykyä sopeutua jatkuvaan muutokseen ja joustavuuteen, mikä saattaa aiheuttaa liiallista painetta uudelle työntekijälle. (Buckham 1998, 417–434;

Lairio 2007b, 73, 100–101.) Tällaisesta kohtuuttomasta paineesta saattaa kertoa tässä nyt käsillä olevassa tutkimuksessa se, että lähes kaikilla opiskelijoilla oli tavoitteena löytää työpaikka, jossa he viihtyisivät ja jossa olisi hyvä ilmapiiri sekä mukavat työkaverit. Opiskelijat näyttivät arvostavan työpaikkaa koskevia niin sanottuja pehmeitä arvoja. Walther (2009, 128–129) on todennut, että nykysukupolven nuorille tärkeinä työelämäarvoina ovat ei-materiaaliset aspektit, kuten sosiaaliset kontaktit, yltäminen omaan täyteen potentiaaliin omassa toiminnassa ja se, että työpaikalla on mukavaa.

Toisaalta tässä tutkimuksessa yli kaksi kolmasosaa opiskelijoista painotti tavoittelevansa nousujohteiselle uralle pääsemistä, ja yli 85 % opiskelijoista tavoitteli työuralla menestymistä, arvostuksen saamista ja hyvää palkkaa (Luku 7.4.3, taulukko 30). Kertomusaineiston autenttiset sitaatit (Luku 7.1) tukevat näkemystä, että osa opiskelijoista tavoitteli ennemmin uralla pärjäämistä kuin työn kokemista merkityksellisenä ja mielekkäänä. Näiden ulkoiseen uramenestymiseen tähtäävien opiskelijoiden osalta on huolestuttavaa, jos kysymys urasta on koettu niin abstraktiksi, ettei sillä ole mitään tekemistä työn merkityksen kanssa. Herää jopa kysymys, onko ”itsen brändäys” ja ”itsen markkinointi” jo ohittanut työn sisällölliset tekijät. Olisi erittäin tärkeää, että uraohjauksessa opiskelijoita ohjattaisiin pohtimaan työn merkityksellisiä tekijöitä. LaPointen (2011) tutkimuksessa nousee vahvasti esille, että ennakoimattomissa siirtymävaiheissa yksilöiden puntaroidessa urakäsityksiään ja identiteettiään työn kokeminen merkitykselliseksi, työilmapiirin kokeminen mielekkääksi ja oma asemointi työhön ja uraan, ovat ratkaisevia pohdinnan aiheita. Tutkimuksessa tuli esille, että usein urakriiseissä, joissa yksilöt ovat kokeneet vahvan henkisen väsymisen entiseen työhönsä, taloudelliset ja menestykseen liittyvät tekijät väistyvät tavoiteltavina asioina, kun taas työhön sekä koko uraan liittyvät merkitykselliset tekijät nousevat tärkeimmiksi. (LaPointe 2011.)

Tässä nyt käsillä olevassa tutkimuksessa useimmat opiskelijat aikoivat kouluttautua lisää ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen. Opiskelijat olivat pääasiassa sitä mieltä, että he luovat uransa oman aktiivisuutensa ja motivaationsa avulla. Aiemmissä tutkimuksissa on osoitettu nykyajalle olevan tyypillistä, että työntekijä haluaa olla joustava, ottaa paljon vastuuta oman uransa luomisesta ja kyetä vaihtamaan työtehtäviä. Urallaan menestyvän työntekijän on todettu haluavan kehittää tietojaan ja taitojaan, ja pyrkivän koko ajan oppimaan uutta työn ohella (Takanen-Körperich 2008, 69; Tomlinson 2007, 285–304). Toisaalta urakehityksen on ajateltu olevan ennemmin omasta työmarkkina-arvosta huolehtimista ja itselle sopivan tasapainon löytämistä kuin jatkuvaa nousua uraputkessa (Kattelus 2002, 21; Tomlinson 2007, 285–304).

Nykyisenä monien työurien aikakautena on selvää, että vaihtaessaan työtehtäviä ihmiset tarvitsevat yleensä myös uuden koulutuksen (Takanen-Körperich 2008, 17). Tässäkin

tutkimuksessa monet vastaajat olivat halukkaita jopa vaihtamaan ammattia kokonaan ja kouluttautumaan uudelleen. Generalististen akateemisten urapolkujen on todettu muuttuneen 1980-luvulta 1990-luvulle ja etenkin 2000-luvulle työsuhteiden osalta epävaakaammiksi. Generalisteilla tarkoitetaan niiltä akateemisilta aloilta valmistuneita, joiden opinnot eivät anna spesifiä ammattipätevyyttä, vaan tarjoavat yleisiä valmiuksia työelämään. (Rouhelo 2008, 81; Rouhelo ym. 2005, 37; ks. myös Helin 2000, 57–58.) Etenkin liiketoiminnan ja tekniikan aloja voidaan pitää osittain generalistisina aloina, koska ne tarjoavat monipuolisen mahdollisuuden työllistyä hyvinkin erityyppisiin töihin.

Nuorten tutkintoon johtavissa koulutusohjelmissa opiskelevilla ammattikorkeakouluopiskelijoilla yleisimpien jatko-opintosuunnitelmien on raportoitu olevan yliopisto-tutkinnon suorittaminen, ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaminen tai täydennyskoulutus työn ohessa (Lavikainen 2010, 57–60). On kuitenkin huomioitava, että Lavikaisen (2010) ja myös Saaren (2010) tuoreissa kotimaisissa tutkimuksissa on raportoitu, että osa korkeakouluopiskelijoista ei ole aikonut suorittaa mitään jatko-opintoja. Vuonna 2010 julkaistujen opiskelijatutkimusten mukaan 17 % kaikista korkeakouluopiskelijoista ja 14 % ammattikorkeakouluopiskelijoista ei aikonut suorittaa jatko-opintoja. Lisäksi raportoitiin, että ammattikorkeakouluopiskelijat olivat erityisen epävarmoja jatko-opintojen suhteen, sillä 61 % ei osannut kertoa tulevaisuuden opintosuunnitelmistaan mitään. (Lavikainen 2010, 57–60; Saari ym. 2010, 56–57.) Tämän nyt käsillä olevan tutkimuksen havainnot tukevat aiemmin esitettyjä tuloksia, sillä 14 % opiskelijoista ei aikonut suorittaa edes täydennyskoulutustyyppisiä opintoja.

## 11.4 Tehokkaan uraohjauksen edellytykset

Tuutoriopettajat määrittivät onnistuneen uraohjausprosessin olevan mahdollista toteuttaa, mikäli määrättyt reunaehdot toteutuvat. Näistä organisaatiota koskevista ehdoista he pitivät tärkeinä muun muassa korkeakoulun takaamia riittäviä resursseja ja ohjaajien pätevyyttä. *Ohjauksen resurssoinnin* hankaluutena pidetään sitä, ettei korkeakouluilla ole osoittaa tunnuslukuja, joilla ne voisivat tehdä näkyväksi ohjaukseen kohdennetut henkilöresurssit, seurata niiden käyttöä tai tarkistaa resurssien kohdentamista. Perinteisesti ohjaustyön mitoittamisessa on käytetty suhdelukuja opiskelijamäärä/ohjaaja tai ohjaustunnit/opiskelija. Näitä määrällisiä lukuja ei pidetä kovin hyvinä ohjausresurssin mittareina, koska resurssoinnin tulisi perustua sekä ohjauksen kysyntään että ennen kaikkea ohjaukselle asetettuihin tavoitteisiin. (Moitus ym. 2001, 29–30.) Tässä tutkimuksessa tuutoriopettajat kertoivat toteuttavansa sisällöltään monipuolista uraohjausta, eriyttämättä ohjausta kuitenkin tarvelähtöisesti eri opiskelijoille. Tutkimuskohteena olevassa ammattikorkeakoulussa ohjaus on resurssoitu juuri perinteisellä määrällisellä tavalla, jolloin tarkoituksena on taata

kaikille opiskelijoille yhtäläinen oikeus ja mahdollisuus ohjaukseen. On kuitenkin ymmärrettävää, että ohjausresurssi ei tule koskaan riittämään, jos kaikille opiskelijoille pyritään tarjoamaan hyvin kattavaa ohjausta riippumatta sen tarpeesta.

Tässä tutkimuksessa saatiin osoitettua, että ohjauksen tehostamisessa tärkein seikka on sen oikea kohdentaminen (tätä pohditaan luvussa 11.5). Tutkimuksen teoreettisessa osuudessa esitettiin, että kansainvälisten tutkimusten mukaan uraohjaus, joka perustuu esimerkiksi valmiiden testien ja ohjaustyökalujen käyttöön, ja jota voidaan toteuttaa vaikka verkko-ohjauksena, on nykyään edelleen käyttökelpoista. Sen sijaan syvempää henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen perustuvaa ohjausta tulee taata niille, jotka sitä tarvitsevat, ja jotka siitä myös hyötyvät. (ks. Sampson Jr. 2009, 91.)

Tuutoriopettajat korostivat vahvasti *ohjaajalta vaadittavan pätevyyden merkitystä*, huolimatta siitä, että yleisesti ammattikorkeakoulujen ohjaushenkilöstöstä vain harvoilla on ohjausalan koulutusta (Moitus ym. 2001, 20). Pätevyyden puutteesta voidaan ajatella olevan osoituksena, että tässä käsillä olevassa tutkimuksessa vain pari ohjaajaa näki tärkeäksi kommentoida ohjauksen oikea-aikaisuutta ja ohjaajan tavoitettavissa olemisen tärkeyttä. Asia on merkityksellinen, sillä jos opiskelijalla ei ole mahdollisuutta saada ohjausta tarvittaessaan, tai hän ei edes tavoita ohjaajaansa, saattaa olla vaarana, että hän kokee jäävänsä yksin juuri sen hetkisten ongelmiansa kanssa. Jos tällainen syrjäytyminen ohjauksesta vielä tapahtuu opiskelijan elämässä ja opintojen vaiheessa ratkaisevalla hetkellä, voi olla vaarana jopa turhan hätäisesti tehty opintojen keskeyttämiss päätös. Ohjaajan tavoittamisen ja ohjauksen oikea-aikaisuuden merkitys on siis hyvin suuri, vaikka opiskelijan opintojen jatkumista uhkaisivat muutkin kuin opinnoista johtuvat syyt. Kuten tutkimuksen teoriaosuudessa todettiin (luku 2.2.2), opiskelijan tekemä opintojen keskeyttämiss päätös johtuu usein henkilökohtaisista syistä ja elämäntilanteista.

Uraohjauksen sisällön osalta tuutoriopettajat osoittivat, **etteivät opettajat yleensä tunnista, eivätkä ainakaan tunnusta Hodkinsonin ym. (1997) ja Mitchellin ym. (1999) teorioiden mukaista sattuman suurta merkitystä opintopolkujen muodostumisessa, vaikka sattumaa ei voida pitää automaattisesti negatiivisena lähtökohtana opinnoille.** Ymmärtämättömyys sattumien merkityksestä nuoren elämässä, kuten koulutusalan valinnassa tuli esille, kun tuutoriopettajien kertomana opettajilla on melko yleisenä näkemyksenä, ettei opiskelijaa ole syytä tukea eikä edes yrittää integroida opiskelupaikkaan, jos alavalinta tuntuu epävarmalta. Aiemmissakin tutkimuksissa on raportoitu vastaavallisesta asenteesta, eli opettajien keskuudessa korostetaan edelleen valikoitumisen merkitystä koulutusalan valinnassa ja suorastaan pelätään tukemisen johtavan siihen, että alan vaatimuksiin nähden alalle sopimattomat tyypit valmistuvat opinnoista. Lähteenoja ja Pirttilä-Backman (2005) tutkivat Helsingin yliopiston eri laitosten opettajien näkemyksiä



uusien opiskelijoiden integroimisesta. Muutamilla laitoksilla opiskelijoiden integroimisesta ei pidetty ollenkaan tärkeänä ja yhdellä laitoksella sitä pidettiin jopa vahingollisena ja harhaanjohtavana. Tällä laitoksella arvioitiin, että jos opiskelija ei ole oikea tyyppi yliopistoon, väärän toivon herättäminen opintojen sujumisesta olisi haitallista. (Lähteenoja & Pirttilä-Backman 2005, 654, 647–649.)

On huomattava, että jos tuutoriopettajille ei aseteta minkäänlaisia pätevyysvaatimuksia, millaisen tahansa asenteen omaavasta opettajasta voi milloin tahansa tulla tuutoriopettaja. Aikaisemmissa tutkimuksissa ja tässä tutkimuksessa esiin nousseet *ohjaajien asenteet ohjauksen hyödyttömyydestä* saattavat aiheuttaa opiskelijalle ohjaustyhjiön, jos hänet leimataan liian nopeasti siihen luokkaan kuuluvaksi, joka ei ilmeisesti hyötyisi ohjauksesta. Korkeakoulu saattaa menettää potentiaalisen valmistujan, joka olisi kenties pienellä alkuvaiheen ohjauksellisella tuella voinut kiinnittyä opintoihinsa. Vaikka tuutoriopettajat toteuttivat uraohjausta pääosin tutkimuksen taustateorioiden mukaisesti, niin selkeänä poikkeuksena nousi sattuman merkityksen hyväksymättömyys ihmisten valinnoissa, kuten opiskelijoiden koulutusalan valinnassa. On pääteltävissä, että saatava uraohjaus ei kohtaa positiivisen tulevaisuusorientaation omaavien sattumalta alalle päätyneiden epävarmojen urasuunnittelijoiden ohjaustarvetta. **Ohjaajan tulisi tiedostaa sattumien vaikutus elämässä, jotta hän pystyisi tietoisesti ohjaamaan opiskelijoita käyttämään sattumia hyväkseen. Tämä esille tullut ilmiö tuo uutta tietoa tässä tutkimuksessa arvioitujen teorioiden hyväksikäyttömahdollisuudesta ohjaajien kouluttamisessa ja avaa tarpeen myös jatkotutkimukseen. Olisi tarvetta selvittää, miten ohjaajat ja yleisesti opettajatkin olisi mahdollista saada näkemään sattumalta tehty alan valinta mahdollisuutena eikä opintojen keskeyttämiseen johtavana asiana.**

Uraohjausta toteutetaan hops-prosessissa ja prosessissa pyritään tukemaan opiskelijan ammatillista ja persoonallista kasvua sekä hänen itseohjautuvuuttaan. Ammattikorkeakoulujen profiloituessa tiedeyliopistojen rinnalle on ollut tärkeää korostaa opiskelijoiden itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta erona toisen asteen koulutukseen. On kuitenkin huomattava, että itseohjautuvuutta liiallisesti korostettaessa voi olla vaarana, että ohjauksen saaminen jätetään vain opiskelijan aloitteellisuuden varaan. Tällöin ei välttämättä huomata, että itseohjautuvuus ei sentään ole sama asia kuin yksinohjautuvuus. (Moitus ym. 2001, 23.) Tässä nyt käsillä olevassa tutkimuksessa nousi esille näkemys, että opiskelijaa saatetaan pitää jopa päävastuullisena ohjauksen saamisessa. Kaikki ohjaajat eivät tunnistanee, että itseohjautuvuuteen ei kasveta itsestään, vaan kasvaminen edellyttää ohjaamista. Organisaatioissa joidenkin opettajien mielestä liiallista ohjaamista tulisi välttää, sillä he pelkäsivät liiallisen ohjaamisen voivan olla jopa vahingollista opiskelijalle. Yksilökohtaisuuden ja tuen tarve eivät kuitenkaan ole ristiriidassa opiskelijoilta edellytettävän itseohjautuvuuden kanssa, sillä

pääsääntöisesti opiskelijat eivät oleta uraohjaajan ratkaisevan ongelmia heidän puolestaan. Toimivat ohjauspalvelut eivät vähennä opiskelijoiden omaa vastuuta opintojen sujumisesta vaan ne luovat tarpeellisen turvaverkon, jolloin opiskelijalla on mahdollisuus saada apua opintojen ongelmakohtissa. (Kurri 2006, 64; Penttilä 2009a, 47.)

Tässä tutkimuksessa tuli esille myös, että paine ohjaaajaa kohtaan voi olla suuri tai odotukset ohjauksen suhteen epärealistiset, koska jotkut opiskelijat odottavat ohjaajalta liikaa. Tällaisesta tilanteesta kertovat opiskelijoiden autenttiset sitaatit (Luku 7.6 henkilökohtaisen ohjauksen tarve), joissa opiskelija toivoo ohjaajalta apua itsensä analysoimisessa, tai kun ohjaajan toivotaan kertovan, onko opiskelija ”oikealla tiellä”, tai kun opiskelija uskoo ohjaajan tietävän asioista enemmän kuin opiskelija itse tietää. Uraohjauksessa on syytä käydä opiskelijan kanssa läpi ohjauksen mahdollisuudet, dialogisen ohjaussuhteen merkitys, sekä ohjaajan ja ohjattavan aktiivinen ja tasavertainen rooli.

Liiallisen itseohjautuvuuden vaatiminen opiskelijoilta ja tuutoriopettajien ohjaamisen epärealistinen arviointi vaikuttavat yhtä lailla väärältä asenteellisuudelta kuin se, ettei opinnoistaan epävarmojen opiskelijoiden ohjaamiseen kannata panostaa. Kuten jo aiemmin totesin, ohjaajien ja myös korkeakoulun opettajien asenteisiin tulisi pyrkiä vaikuttamaan koulutuksen avulla, eli teoria- ja tutkimustietoa lisäämällä. Tämäkin seikka puoltaa vaatimusta, että *ohjaajana toimivalla tulisi olla ohjausalan pätevyys*.

Näyttää siis siltä, että aikaisempia tutkimuksia vahvasti täydentävänä tietona voidaan esittää tämän tutkimuksen tulosten perusteella, että **tuutoriopettajana toimimisen edellytyksiin tulisi kuulua pätevyys toimia ohjaajana**. Opetus- ja kulttuuriministeriö voisi antaa suosituksen, minkä tyyppiset opinnot voitaisiin katsoa riittäviksi opettajien täydennyskoulutuksiksi, jotta opettaja on pätevä toimimaan ohjaajana. Ohjaajaksi ei tulisi valita henkilöä, joka taitamattomuuttaan tai vääränlaisella asenteellisuuudella laiminlyö ohjaustehtävänsä. Ohjausalan koulutuksella tulisi tarjota nykyaikaista teoriapohjaista tietoa alavalintaansa ja koulutustaan sekä uraansa puntaroivien opiskelijoiden ohjaamisen mahdollisuuksista. Tässä tutkimuksessa monet tuutoriopettajat käyttivät erilaisia sähköisiä välineitä ja työkaluja uraohjauksessaan. Näitä uuden teknologian myötä kehitettyjä uusia välineitä kannattaisi hyödyntää myös uraohjauksen ohjaajien kouluttamisessa. Savickasin (2003, 87–96) mukaan varsinaista uraohjausprosessia tulisi tutkia tehokkaammin kuin aiemmin, hyödyntää uuden teknologian myötä kehitettyjä uusia välineitä ja parantaa uraohjauksen opetusta. Suomalaistutkijoista Lerkkanen (2002b, 80–81) on esittänyt, että tulevaisuudessa yhtenä korkeakoulujen ohjauksen arviointikohteena laadunhallinnan kannalta voisi pitää ohjaushenkilöstön kelpoisuutta, eli suoritettuja ohjausalan opintoja. Kannatan edellä mainittujen tutkijoiden esityksiä tämän käsillä olevan tutkimuksen tulosten perusteella.

## 11.5 Uraohjaus ja urasuunnittelu tehokkaaksi

Tehostettu uraohjaus tarkoittaa opiskelijan tehostettua hops-prosessia, jossa ohjaaja seuraa opiskelijan opintojen suunnittelua ja edistymistä tiiviimmin kuin niiden opiskelijoiden urasuunnittelua, jotka osoittavat pystyvänsä tietoiseen ja itsenäiseen urasuunnitteluun (kuvio 4). Käsitys tehokkaan uraohjauksen toteutumisesta juuri hops-prosessissa perustuu niihin aikaisempiin tutkimuksiin, joiden tuloksia on esitetty luvussa 3.4.2, sekä tämän tutkimuksen tuutoriopettajien aineistoon. Tuutoriopettajat toivat esille, että hops oli olennainen väline uraohjauksen toteuttamisessa, mutta tämä käsitys osoittautui lähinnä ihannekuvaksi hops-prosessin toimivuudesta. Myös opiskelijoiden kvalitatiivisen aineiston perusteella muodostui kuva, että hops-prosessi toimii ammatikorkeakoulussa melko hyvin. Vasta opiskelijoiden kvantitatiivisen aineiston perusteella saatiin näyttö, ettei hops-prosessi toiminut ollenkaan uraohjausta kuvaavan kuvion 3 mukaisesti, sillä hopsin olivat tehneet hyödyntäen sitä urasuunnittelussaan vain 14 % kaikista opiskelijoista. Sen sijaan selvästi yli kolmasosa opiskelijoista eteni opinnoissaan vain virallisen opetussuunnitelman mukaan sen kummemmin itse opintojaan ja uraansa suunnittelematta. Koulutusaloittain tarkasteltuna tekniikan alan opiskelijoilla hops-prosessi oli muiden alojen opiskelijoita paremmin hallussa, eli tekniikan opiskelijoista noin viidesosa teki hopsin hyödyntäen sitä uransa suunnittelussa.

Hops herätti mielenkiintoisen pohdinnan näiden tulosten takia, koska hopsin tuloksellisuudesta uraohjauksen välineenä oli aiemmissa tutkimuksissa saatu vahvaa näyttöä. Annala (2007) oli osoittanut, että hopsia on alettu pitää käyttökelpoisena työvälineenä korkeakouluissa. Hopsin ohjaus oli hyödyttänyt opiskelijaa myös urasuunnittelun näkökulmasta, sekä opintojen keskeyttämisen ehkäisemisessä. Annalan tutkimuksessa hops oli merkityksellinen silloin, kun se oli kytketty kokonaisvaltaisesti pedagogiseen suunnitteluun ja käytänteisiin. (Annala 2007, 5–6.) Tämän käsillä olevan tutkimuksen havainnot antoivat ennemminkin viitteitä siitä, ettei hops-prosessilla näyttänyt olevan juurikaan merkitystä urasuunnittelussa. Sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat osoittautuivat ylivoimaisesti parhaiksi urasuunnittelijoiksi muihin aloihin verrattuna (Luku 9.2, taulukko 38), mutta sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat olivat juuri niitä, jotka etenivät eniten vain opsien mukaan itse suunnittelematta. Heitä oli jopa puolet alan opiskelijoista (Luku 7.2, taulukko 29). On mahdollista, että hops on tutkimuksen kohteena olevassa ammatikorkeakoulussa niin uusi asia, ettei sen käyttämistä uraohjauksessa ole vielä sisäistetty. Ainakaan ohjaajat eivät olleet pystyneet välittämään opiskelijoille tietoa hopsin merkityksestä urasuunnittelussa.

## 11.6 Uraohjauksen tulevaisuuden haasteet

Urasuunnittelukyky näytti liittyvän siihen, että mitä tietoisemmin ala oli valittu, sen motivoituneempi ja osaavampi opiskelija oli suunnittelemaan uraansa. Sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat olivat tietoisimpia urasuunnittelijoita (Luku 9.2, taulukko 30). Sosiaali- ja terveystieteiden on valtakunnallisessa vertailussa myös vetovoimaisin tutkittuista koulutusaloista. Satakunnan ammattikorkeakoulussa nuorten tutkintoon johtavassa koulutuksessa syksyn 2012 opiskelijahaussa kolmen suurimman toimipisteen osalta sosiaali- ja terveystieteille oli ensisijaisia hakijoita aloituspaikkaa kohden 4,71, liiketoiminnan yksikköön 2,41 ja tekniikan yksikköön 1,53. Luvut ovat alakohtaisesti samansuuntaiset valtakunnallisessa vertailussa. (AMKYH, hakija- ja aloituspaikkatilasto.) Vetovoimainen ala on yleensä asetettu ensimmäiseksi hakutoiveeksi, opinnot suoritetaan normiajassa, ja keskeyttämisprosentti on alhainen (Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma 2007, 35; Salminen ym. 2010, 25, 27–29). Näiden tulosten perusteella näyttäisi siltä, että vetovoimaisimmat alat valitaan tietoisimmin perustein, ja niille valitut opiskelijat ovat kykevimpiä tietoiseen urasuunnitteluun, joten he keskeyttävät opintonsa muiden alojen opiskelijoita harvemmin.

Tässä tutkimuksessa esiin nostettujen epävarmojen urasuunnittelijoiden osuus näyttäisi olevan karkeasti arvioiden, huomioiden alan valintaperusteet ja opiskelijoiden taustamuutokset, noin 30 % ammattikorkeakouluopiskelijoista. Nykyisen koulutuspolitiikan mukaan opiskelijoille ei tulisi sallia työvuosia ennen ammattitutkinnon saavuttamista eikä opiskelun aikana, jottei valmistuminen normiajassa vaarannu. Tämä tarkoittaa sitä, että ammattikorkeakoulun tyyppiopiskelijat ovat tulevaisuudessa juuri näitä epävarmoja urasuunnittelijoita, joilta puuttuu suunnittelukykyä vahvistava työkokemus, ja jotka ovat ikäluokaltaan nuorimpia, ja jotka todennäköisesti asuvat vielä vanhempiansa luona. Lisäksi epävarmuutta ja ulkoajoituvuutta suunnitteluun tuonut lukioväylä ammattikorkeakoulun tuloväylänä säilynee tulevaisuudessakin suositumpana kuin ammatillinen väylä. OKM:n ajaama koulutuspolitiikka perustuu suomalaisten eläköitymiskehitykseen ja työvoimatarpeeseen tulevaisuudessa, ja korkeakouluopiskelijoihin kohdistuva työllisyyspolitiikka on ymmärrettävää näistä yhteiskunnallisista ilmiöistä käsin (Suomen koulutusjärjestelmä kansainvälisessä vertailussa 2008). Lisäksi esimerkiksi pohjoismaihin verrattuna Suomessa on korkea korkeakoulutukseen osallistumisaste, joten huoli koulutuksen läpäisyasteesta ja koulutuksen tehokkuudesta on hyvin käsitettävissä (The Nordic countries in educational key figures 2010, 5, 18–19). Tämän tutkimuksen teoriaosassa (Luku 2) tuotiin esille myös, että kansainvälisessä vertailussa suomalaiset nuoret hakeutuvat korkeakouluopintoihin myöhään ja viipyvät opinnoissaan pitkään. Huolimatta edellä mainituista tosiasioista näinkin **laajalla empirisellä aineistolla tehdyllä tutkimuksella ei voida kuitenkaan tukea OKM:n aja-**

**maa koulutuspoliittista linjausta, jolla pyritään estämään opiskelijoiden työssäkäynti ennen opintoja ja opintojen aikana.**

OKM pyrkii rahoitusuudistuksellaan vuodesta 2014 ohjaamaan ammattikorkeakouluja tuloksellisuuteen ottamalla yhdeksi rahoituskriteeriksi koulutuksen jälkeisen työllistymisen. Yhtälö vaikuttaa tutkimusten mukaan melkoisen vaikealta, koska useimmin nuorten vastavalmistuneiden työllistymistä on helpottanut selvästi juuri aikaisemmin hankittu työkokemus omalta koulutusosalta. (Aho, Hynninen, Karhunen & Vanttaja 2012, 102; ks. Mäkinen, Korhonen, Annala, Kalli, Svärd & Värri 2011, 7–8.) Aho ym. (2012, 48) osoittivat, että opintojen aikana hankittu vankka työkokemus helpotti opinnoista työelämään siirtymistä ja pienensi työttömyyden riskiä. Lisäksi opiskeluaikanaan runsaasti työkokemusta hankkinut opiskelijat saavuttivat työuransa alkuvaiheessa selvästi paremman tulotason kuin ne opiskelijat, joilla oli vähemmän työkokemusta. Ahon ym. (2012, 102) mukaan opiskeluaikainen työssäkäynti ei tosin taannut hyvää työllisyyttä enää kolmen vuoden kuluttua valmistumisesta. Samanlaiseen tulokseen päätyivät Saloniemi, Salonen, Lipiäinen, Nummi & Virtanen (2013, 14), jotka seurasivat tilastoaineistoista kaikkien ylempien korkeakoulututkinnon vuosina 2005–2007 alle 31 vuoden iässä suorittaneiden työuraa opiskeluaikana ja sitä seuraavina vuosina. He osoittivat, että opiskeluaikainen työ sujuvoitti työmarkkinoille siirtymää, mutta hyöty tasoittui suhteellisen nopeasti. (Saloniemi ym. 2013, 411.)

Aivan vastakkaisen näkemyksen OKM:n linjauksiin nähden ammattikorkeakouluopiskelijoiden työssäkäynnistä esittää Kalima (2011). Hänen mukaansa ammattikorkeakouluopintojen pitkittymistä ja keskeyttämistä tulisi pyrkiä vähentämään ja läpäisyasetta pyrkiä nostamaan kehittämällä opetusta, opinto-ohjausta ja tutkintojärjestelmiä kaiken kaikkiaan niin, että opiskelijat pystyisivät käymään ansiotyössä opintojen ohella koko opintojen ajan. Hänen mukaansa opetusta tulisi joustavoittaa ja opintojen ohjausta laajentaa. Opiskelijoiden tekemä ansiotyö tulisi hyväksyä ainakin osaksi tutkinnon suorittamista silloin kun työn kautta saatu osaaminen sisältää opetussuunnitelmassa vaadittua osaamista. (Kalima 2011.)

Kuten jo todettiin, tulevaisuudessa koulutuksen ja työelämän tulisi nivoutua toisiinsa entistä joustavammin. Elinikäisen oppimisen lähtökohdista tulisi koulutuksen tarjonta ja opiskelu järjestää niin, että aiemmat opinnot tai muulla tavoin hankittu osaaminen voidaan täysimittaisesti lukea hyväksi ja opiskelu voi tapahtua myös työn ohella. (Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus, akku-johtoryhmän asettaman jaoston loppuraportti 15.12.2008; Tasapainoisen kehityksen Suomi 2015, 23; Tulevaisuusluotain 46–51, www-dokumentti.) Kaliman (2011) tutkimuksessa puolet ammattikorkeakouluopiskelijoista kävi töissä koko opiskeluprosessin ajan pelkästään toimeentulon takia. Opiskelijat eivät olleet halukkaita ottamaan opintolainaa, eikä pelkkä

opintoraha riittänyt, eivätkä he olleet saaneet tai halunneet ottaa rahaa vanhemmiltaan. Kalima (2011) esittääkin vahvasti, että tutkintojärjestelmien joustavoittamisen tulisi seurata yhteiskunnan olosuhteiden muutoksia.

Tämän nyt käsillä olevan tutkimuksen tulokset täydentävät Kaliman (2011) esittämiä johtopäätöksiä siten, että **opiskelijoiden työelämässä mukanaolo näyttää kypsyttävän heitä myös opintojen ja koko uran parempaan hallitsemiseen**. Opiskelijoiden nykyistä paremmat uran hallintataidot taas tuovat mielenkiintoisen lisän keskusteluun ohjaustarpeen jatkuvasta kasvusta ammattikorkeakouluissa. Ohjausresurssin määrällisen kasvattamisen tarve lienee rajatonta, jos uraohjauksella joudutaan paikkamaan nuorten iästä ja elämäkokemuksen puutteesta johtuvia ilmiöitä. Tällaisia nuoruuteen itseensä liittyviä ongelmia kuvastaa esimerkiksi Tampereen yliopistossa tehty tutkimus, jossa todettiin nuorimmalla ikäluokalla, jota edustivat alle 25-vuotiaat, olevan eniten motivaatioon ja sitoutumiseen liittyviä ongelmia opiskelussaan (Korhonen & Hietava 2011, 62).

Mahdollisimman varhaisesta ammatinvalinnasta ja nopeasta valmistumisesta työelämään tuo esille näkemyksensä professori Müller, joka on työterveyslaitoksen aivotutkija. Hän kirjoitti Turun Sanomien artikkelissa (24.3.2012), että Suomen koulutusjärjestelmä pakottaa nuoren ihmisen valitsemaan ammatinsa aivan liian aikaisin. Müllerin (2012) mukaan ammatinvalinta tehdään silloin, kun ihmisen itseymmärrys on vasta kehittymässä. Valinnassa olennaisena tekijänä ovat aivolohkot, jotka eivät ole kypsyneet täyteen potentiaaliinsa ennen ikävuotta 25. Ammatinvalintaiässä opiskelijan älyllinen suorituskyky saattaa olla jo aikuisen tasolla, mutta hän ei kykene tekemään välttämättä vielä ratkaisuja siitä, mitä hän todella elämässään haluaa tehdä. Aivotutkijan mukaan tilanteessa, jossa opiskelijalla on liikaa vaihtoehtoja ja liian vähän aikaa pohtia niitä, voi syntyä nuoren toimintakykyä ja opiskelua haittaavaa ahdistusta tai masennusta. Hänen mukaansa jopa 25–30 % opiskelijoista kärsiikin tällaisesta räsitusilasta ajoittain. (Müller 2012.)

Tämän tutkimuksen teoriaosassa kuvattiin ammattikorkeakoulun syntyhistoriaa ja niitä ongelmia, joita on liittynyt ammattikorkeakoulujärjestelmään koko sen olemassaolon ajan. Tänä päivänä ammattikorkeakouluissa mukaudutaan OKM:n ajamiin rakenteellisiin ja rahoituksellisiin uudistuksiin. Kuitenkin ajassa keskustellaan myös laajemmin koko suomalaisesta korkeakoulujärjestelmästä. Tuominen (2013, 13) toteaa mielenkiintoisesti, että korkeakoulupolitiikalla luotiin ensin suuri määrä yksiköitä, joita on viime vuosina pyritty rakenteellisen kehittämisen nimissä vähentämään. Suomalaisessa korkeakoulujen kehittämisessä on sitouduttu dualimalliin, jossa yliopistojen päätehtäväksi on määritelty tutkimus ja ammattikorkeakoulujen tehtävä painottuu opetukseen. Yhteiskunnan muuttamisen myötä rakenteellista kehittämistä ohjattaneen siihen suuntaan, että edistetään korkeakoulujen sektorirajat ylittävää yhteistyön tiivistämistä ja korkeakoulujen yhdistä-

mistä. (Aarrevaara & Pekkola 2010, 10, 12.) Toisaalta esille on nostettu peräti radikaaleja kysymyksiä siitä, pidetäänkö korkeakoulujen duaalimallia yllä Suomessa, vai sulauteaanko ammattikorkeakoulut toisen asteen ammatilliseen koulutukseen, ja kysymyksiä jopa siitä, miten työelämäosaamiseen painottuva koulutus ylipäättään edistää proaktiivista ja innovatiivista osaamista (Rubin 2012, 28–32).

Tämä käsillä oleva tutkimus antoi viitteitä siitä, että yhteen ammattikorkeakoulun keskeiseen ongelmaan, opintojen keskeyttämiseen tai viivästymiseen, voisi olla mahdollista vaikuttaa uraohjauksen tehostamisella ja kohdentamisella. Oheiseen taulukkoon 39 on kirjattu tutkimuksessa esiin nousseet uraohjausta koskevat keskeiset tulokset.

TAULUKKO 39. Uraohjausta koskevat keskeiset tulokset.

Uraohjauksen parantamisesitykset	Mitä tehtävä?
1. Uraohjauksen kohdentaminen	- kohdennettava uraohjaus erilaisena eri opiskelijoille - tunnistettava epävarma urasuunnittelija, joka tarvitsee tehostettua uraohjausta
2. Ohjaajalle pätevyysvaatimukset	- varmistettava ohjauksen laatu - varmistettava ohjaajan soveltuminen ohjaajaksi: pätevyys ja persoonallisuus
3. Sattuman merkityksen tunnistaminen elämän valinnoissa	- ohjattava opiskelijoita tunnistamaan sattumat ja käyttämään sattumia hyväkseen tietoisesti
4. Hops-työskentelyn tehostaminen	- varmistettava, että urasuunnittelu käynnistyy hopsissa opintojen alusta lähtien - tehostettava epävarmojen urasuunnittelijoiden hops-prosessia
5. Työelämälähtöisyyden lisääminen	- korkeakoulun vastattava viime kädessä harjoittelupaikkojen löytymisestä opiskelijalle opiskelun oikeassa vaiheessa - ohjaajien lisättävä työelämäyhteistyötä uraohjauksessa: työpaikkavierailuja opintojen alkuvaiheessa, alumneja ja muita työelämäedustajia uratarinoiden kertojina loppuvaiheessa - korkeakoulun ohjattava työelämää hyödyntämän opinnäytetöitä, jotta ne palvelevat työelämästä nousseita tutkimisen tarpeita
6. Yhteistyön lisääminen toisen asteen oppilaitosten opinto-ohjaajien kanssa	- parannettava opiskelijoiden tietoisuutta koulutusaloista alan valitsemisen mahdollistamiseksi - parannettava toisen asteen opinto-ohjaajien tietoisuutta ammattikorkeakoulujen koulutusaloista
7. Ennakointi uraohjauksen lähtökohdaksi	- ohjattava urasuunnittelua tulevaisuuden kvalifikaatioiden ja elinikäisen oppimisen näkökulmasta

Tutkimuksen yhtenä tuloksena voidaan pitää myös sitä, että arvioidut taustateoriat vaikuttavat varsin käyttökelpoisilta hyödynnettäviksi ammattikorkeakoulun uraohjaajina toimivien koulutukseen. Teorioiden keskeisten käsitteiden sisäistämisen avulla ohjaajien näyttäisi olevan mahdollista saada uraohjaus nykyistä yksilöllisemmäksi ja opiskelija-

lähtöisemmäksi prosessiksi. **Tulos nostaa esille myös tarpeen tutkia kyseisten teorioiden käyttöä paljon tätä tutkimusta tarkemmin.** Erityisen mielenkiintoiselta vaikuttaisi tutkia uraohjausta prosessina, jossa ammattikorkeakoulun ohjaus toteutetaan tietoisesti näiden teorioiden lähtökohdista.

Tämän tutkimuksen tuloksista poiki lisäksi **tarve tutkia, onko mahdollista osoittaa, että opintojen keskeyttäminen vähenee, kun uraohjausta toteutetaan tutkimuksessa esitetyn mallin mukaisesti kohdentaen ohjaus epävarmalle urasuunnittelijalle tehostetussa hops-prosessissa, ja kun uraohjaajana toimii ohjausalalle päteväitynyt opettaja.**



## 12. LÄHTEET

- Aalto, H-K., Ahokas, I. & Kuosa, T. 2008. Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030 – menestyksen eväät tulevaisuudessa. Hankkeen loppuraportti. Turun kauppakorkeakoulun Tutu-julkaisu 1/2008. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.
- Aarrevaara, T. & Pekkola, E. 2010. Muuttuva akateeminen professio Suomessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino – Juvenes Print. <http://www.edelphi.fi/fi/groups/futurex/documents/muuttuvaa-kateeminenprofessio.pdf> (Luettu 15.1.2013)
- Aho, S., Hynninen, S-M, Karhunen, H. & Vanttaja, M. 2012. Opiskeluaikea työelämä ja sen vaikutukset. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 26. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Ahola, S. & Galli, L. 2009. Koulutustakuusta ohjaustakuuseen – nuorten koulupudokkaiden nivelvaiheohjauksen kehittäminen. Kasvatus 2009 (5). Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 394–406.
- Ahola, S. & Mikkola, J. 2004. Opinto-ohjaus, muutos ja epävarmuus. Turun yläasteiden ja lukioiden opinto-ohjaajien näkemyksiä ohjauksesta ja oman työnsä lähtökohdista. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 62. Turku: Turun yliopisto.
- Ahola, S. & Nurmi, J. 1998. Koulutusväylät, työmarkkinat ja valikoituminen. Loppuraportti. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja. Helsinki: Opetusministeriö.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämämaailman perusrakenteet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Aittola, H. & Aittola, T. 1986. Yliopisto-opiskelu ja opiskelijoiden elämänvaiheet. Kasvatus 6, 433–441.
- Aittola, T. 1986. Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena. Esitutkimusraportti. Sosiologian laitoksen julkaisuja 36. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Alasoini, T., Järvensivu, A. & Mäkitalo, J. 2012. Suomen työelämä vuonna 2030. Miten ja miksi se on toisennäköinen kuin tällä hetkellä. TEM-raportteja 14. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Alasuutari, P. 1995. Researching culture. Qualitative method and cultural studies. London: Sage.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Alho-Malmelin, M. 2010. Avointa väylää maisteriksi. Tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelleista ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 300. Turku: Turun yliopisto.
- AMKOTA. Ammattikorkeakoulujen tilastotietokanta. <http://amkota.csc.fi:8080/>
- AMKYH. Hakija- ja aloituspaikkatilasto. OKM.
- Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030351>
- Amundson, N. E., Borgen, W. A., Iaquinta, M., Butterfield, L. D. & Koert, E. 2010. Career decisions from the decider's perspective. The career development quarterly 58, 336–351.
- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Opettajankoulutuslaitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ansela, M., Haapaniemi, T. & Pirttimäki, S. 2005. Yliopisto-opiskelijan hops. Ohjaajan opas. Walmiiksi Wiidessä Wuodessa –hanke.. Oppimiskeskus. Kuopio: Kuopion yliopisto
- Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: Akatiimi.

- Apo, S. 1990. Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*, 62–80. Helsinki: Gaudeamus.
- Arthur, L., Brennan, J. & de Weert, E. 2007. Employer and higher education perspectives on graduates in the knowledge society. A report from the European Commission framework VI project: “The flexible professional in the knowledge society”. Centre for higher education research and information. Verkkojulkaisu. <http://www.fdwb.unimaas.nl/roa/reflex/documents%20public/publications/qualitative-report-final-version.pdf> (Luettu 15.10.2013)
- Azizi, N. & Lasonen, J. 2006. Education, training and the economy. Preparing young people for a changing labour market. Institute for educational research. Jyväskylä: Jyväskylä university press.
- Barnett, R. 2000. Supercomplexity and the curriculum. *Studies in higher education*. 25 (3), 255–265.
- Barnett, R. 2004. Learning for an unknown future. *Higher education research & development*. 23 (3), 247–260.
- Bauer, M. 2000. Classical content analysis. Teoksessa M. Bauer (toim.) *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook*, 131–151. London: Sage.
- Beekhoven, S. 2002. A fair chance of succeeding. Study careers in Dutch higher education. SCO-Kohnstamm Instituut. Amsterdam: University of Amsterdam – Thela Thesis. <http://dare.uva.nl/document/61238>. (luettu 15.1.2010)
- Bennett, R., Kottasz, R. & Nocciolino, J. 2007. Catching the early walker: an examination of potential antecedents of rapid student exit from business-related undergraduate degree programmes in a post-1992 university. *Journal of further and higher education* 31 (2), 109–132.
- Berg, B. L. 2009. *Qualitative research methods. For the social sciences*. Seventh edition. Pearson international edition. California state university, Long Beach: Allyn and Bacon.
- Bitner, M. J., Booms, B. H. & Mohr, L. A. 1994. Critical service encounters: The employee’s viewpoint. *Journal of marketing* 58, 95–106.
- Blustein, D. L. 1997. A context-rich perspective of career exploration across the life role. *The career development quarterly* 45 (3), 260–274.
- Brown, R. 2000. *Group processes*. Toinen painos. Oxford: Blackwell.
- Bryman, A. 1992 (uusintapainos 1993). Quantitative and qualitative research. Further reflections on their integration. Teoksessa Julia Brannen (toim.) *Mixing methods: qualitative and quantitative research*, 3–37. Aldershot: Avebury.
- Bryman, A. 2006. Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative research* 6, 97–113.
- Buckham, L. 1998. ‘Perhaps we’re thinking there isn’t a career out there for us’: A study of undergraduates’ attitudes to their future prospects. *British journal of guidance & counselling* 26 (3), 417–434.
- Campbell, C. & Ungar, M. 2004. Constructing a life that works: Part 1, blending postmodern family therapy and career counseling. *The career development quarterly* 53 (1), 16–27.
- Chase, S. E. 2005. Narrative inquiry: multiple lenses, approaches, voices. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *The Sage handbook of qualitative research*, 651–680. Third edition. Thousand Oaks: Sage.
- Christ, T. W. 2010. Teaching mixed methods in monitoring and evaluation: experiences from interventional development. Teoksessa Tashakkori, A. & Teddlie, C. (eds.) *The Sage handbook of mixed methods in social & behavioural research*, 643–676. Thousand Oaks: Sage.
- Christopoulou, R. & Ryan, P. 2009. Youth outcomes in the labour markets of advanced economics. Decline, deterioration, and causes. Teoksessa I. Schoon & K. Silbereisen (eds.) *Transitions from school to work. Globalization, individualization, and patterns of diversity*, 67–94. Cambridge: Cambridge university press.
- Corcoran, M. & Matsudaira, J. 2009. Is stable employment becoming more elusive for young men? Teoksessa I. Schoon & K. Silbereisen (eds.) *Transitions from school to work. Globalization, individualization, and patterns of diversity*, 45–66. Cambridge: Cambridge university press.
- Creswell, J. W. 2010. Mapping the developing landscape of mixed methods research. Teoksessa Tashakkori, A. & Teddlie, C. (eds.) *The Sage handbook of mixed methods in social & behavioural research*, 45–68. Thousand Oaks: Sage.

- Crews, J., Smith, M. R., Smaby, M. H., Maddux, C. D., Torres-Rivera, E., Casey, J. A. & Urbani, S. 2005. Self-monitoring and counseling skills: Skills-based versus interpersonal process recall training. *Journal of counseling & development* 83, 78–85.
- Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! 2010. Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohittineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11. Helsinki: Opetusministeriö.
- Ekonen, M. & Lämsä, A-M. 2005. Moninaiset urat – uratutkimus muutoksessa. Teoksessa A-M. Lämsä, O. Uusitalo & V. Lämsä (toim.) Yritysetiikan ja johtajuuden suuntia. Taloustieteiden tiedekunta. N:o 145/2005, 132–145. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Eräsaari, R. 2000. Elämänpolitiikan kontingenssi. Teoksessa T. Hoikkala & J. P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosittain vaihteesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Eräsaari, R. 2002. Kuinka turvaton on riittävän turvallinen? Kunnallisan alan kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu nro 46. Helsinki: Pole-Kuntatieto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Euroguidance 2011. [www.euroguidance.net](http://www.euroguidance.net) (luettu 15.4.2011)
- Feldman, K. A., Smart, J. C. & Ethington, C. A. 2004. What do college students have to lose? Exploring the outcomes of differences in person-environment fits. *Journal of higher education* 75, 528–555.
- Feltham, C. & Dryden, W. 1993. *Dictionary of counselling*. London: Whurr.
- Fouad, N. A., Chen, Y-L., Guillen, A., Henry, C., Kantamneni, N., Novakovic, A., Priester, P. E. & Terry, S. 2010. Role induction in career counseling. *The career development quarterly* 56, 19–34.
- Friman, M. 2001. Opintojen keskeytyminen – ongelma vai mahdollisuus? Teoksessa Kokko, P. & Kolehmainen, S. (toim.) *Mutkatonta opiskelua? Puheenvuoroja ammattikorkeakouluopintojen edistämisestä*, 33–47. Julkaisu A:14. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Furbish, D. S. 2007. Career counseling in New Zealand. *Journal of counseling & development* 85 (1), 115–119.
- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.
- Gallagher, S. 1992. *Hermeneutics and education*. Albany: State university of New York press.
- Gati, I. & Amir, T. 2010. Applying a systemic procedure to locate career decision-making difficulties. *The career development quarterly* 58, 301–320.
- Gergen, K. J. 2009. *Relational being. Beyond self and community*. Oxford: Oxford University press.
- Giannantonio, C. M. & Hurley-Hanson, A. E. 2006. Applying image norms across Super's career development stages. *The career development quarterly* 54 (4), 318–330.
- Glover, D., Law, S. & Youngman, A. 2002. Gradateness and employability: student perceptions of the personal outcomes of university education. *Research in post-compulsory education* 7 (3), 293–306.
- Granello, D. H. 2010. Cognitive complexity among practising counselors: how thinking changes with experience. *Journal of counseling & development* 88, 92–100.
- Greene, J. C. 2006. Toward a methodology of mixed methods social inquiry. *Research in the schools* 13, 93–98.
- Haapala, A. 2003. Suunniteltuja sattumia yliopisto-opiskelussa? - ensimmäisen vuoden opiskelijat opintojensa suunnittelijoina. Teoksessa A. Haapala & S. Pöntinen (toim.) *Opiskelun ohjaus verkossa. Joensuun yliopiston opetusteknologia-keskuksen selosteita* 4, 7–21. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hacking, I. 2009. Mitä sosiaalinen konstruktioismi on? Tampere: Vastapaino.
- Hansen, J. T. 2006. Discovery and creation within the counseling process: reflections on the timeless nature of the helping encounter. *Journal of mental health counselling* 26 (4), 289–308.
- Hansen, J. T. 2010. Consequences of the postmodernist vision: diversity as the guiding value for the counseling profession. *Journal of counseling & development* 88, 101–107.
- Hartung, P. J. 2005. Internationalizing career counseling: emptying our cups and learning from each other. *The career development quarterly* 54, 12–16.

- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi – avain innovatiivisuuteen. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta, 203–220. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Helin, S. 2000. Humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden opintojen eteneminen. Selvitys opintojen viivästymisen ja keskeyttämisen syistä. Humanistinen tiedekunta 2000. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hellbom, K. 2005. Business coaching – tavoitteellinen henkilökohtainen ohjaus yrityselämässä. Teoksessa S. Keskinen, L. Leimala & A. Romana (toim.) Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä, 87–98. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B:20. Turku: Turun yliopisto.
- Herranen, J. & Penttinen, L. 2008. Teoksessa M. Lähti & P. Putkuri (toim.) Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa, 9–24. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Raportteja, 32. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Hillmert, S. & Jacob, M. 2010. Selections and social selectivity on the academic track. A life-course analysis of educational attainment in Germany. *Research in social stratification and mobility* 28 (1), 59–76.
- Hodkinson, P. & Sparkes, A.C. 1997. Careerism. A sociological theory of career decision making. *British journal of sociology of education* 18 (1), 29–44.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 2007. Context: working it up, down and across. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (eds.) *Qualitative research practise*. London: Sage.
- Houtsonen, J. 2000. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen. *Koulutus, elämäntulkku ja identiteetti*. Kasvatussosiologisia avauksia suomalaisten oppimiseen, 7–49. Sosiologian laitoksen julkaisuja 3. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hyryläinen, A. & Leminen, A.-P. 2003. Epävarmuuden sietämätön keveys – Uranvalinnan ohjaus suunnistamisen apuna. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Ohjauksen uudet orientaatiot*, 97–109. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hyysalo, A.-L. & Rinta, E. 2008. Työnohjaus ammattikorkeakoulun henkilöstön tukena. Teoksessa S. Keskinen (toim.) *Työnohjaus – mitä, missä, milloin?* 55–73. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B 23. Turku: Turun yliopisto.
- Hyvärinen, A.-L. 2006. Avoimen yliopiston väylä – koulutuspolku yliopistoon. Lisensiaatintutkimus. Joensuun yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta, sosiologian laitos. Verkkojulkaisu. Joensuu: Joensuun yliopisto. [http://joypub.joensuu.fi/publications/licentiate\\_thesis/hyvarinen\\_avoimen/hyvarinen.pdf](http://joypub.joensuu.fi/publications/licentiate_thesis/hyvarinen_avoimen/hyvarinen.pdf) (luettu 15.1.2010)
- Hyvönen, R. 2001. Miksi tekniikan opinnot keskeytyvät ammattikorkeakoulussa? Teoksessa Kokko, P. & Kolehmainen, S. (toim.) *Mutkatonta opiskelua? Puheenvuoroja ammattikorkeakouluopintojen edistämisestä*, 48–60. Julkaisu A:14. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ikonen, S., Laiho, K., Mylly, H., Simula, A. & Töytäri, R. 2004. Ohjaus ja opiskelijat. Teoksessa S. Kolehmainen & R. Kallinen (toim.) *Laatua ammattikorkeakouluopintojen ohjaukseen*. Oped-Laatu –projektin loppuraportti, 28–35. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Isokorpi, T. & Ora-Hyytiäinen, E. 2006. Ammattikorkeakouluopiskelijan hyvinvoinnin varmistaminen ohjauksen tehtävänä. *Keve*. Verkkojulkaisu. <http://www.uasjournal.fi/index.php/keve/article/view/954/803> (luettu 15.1.2010)
- Isokorpi, T. 2003. Ohjaus vuorovaikutuksena ammattikorkeakouluyhteisössä. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Ajankohtaisia puheenvuoroja, 111–128. Helsinki: Edita.
- Jatinen, P. & Lähde, S. 2005. Kolme näkökulmaa, kolme todellisuutta. Haastattelututkimus opintojen etenemistä edistävästä ja haittaavista tekijöistä. Satakunnan ammattikorkeakoulun tutkimukset, Sarja A. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu.
- Johnson, J., Rochkind, J. & Ott, A. 2010. Why guidance counseling needs to change. *Educational leadership*, 74–79.

- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, J. & Turner, L. 2007. Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research* 1, 112–133.
- Jokivuori, P. & Hietala, R. 2007. Määrällisiä tarinoita. Monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinta. Helsinki: WSOY.
- Julkunen, R. 2003. Työelämä ohjauksen ympäristönä. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot, 55–70. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jusi, K. 2010. Ammatillisen aseman rakentuminen – Seurantatutkimus abiturienttien ammatilliseen koulutukseen ja työelämään sijoittumisesta. Työ ja yrittäjyys 14. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Jylhä, E. 2005. ”Esimiestyön kehittäminen lähtee itsestä” – Esimiestyön kehittämisen menetelmiä. Teoksessa S. Keskinen, L. Leimala & A. Romana (toim.) Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä, 13–31. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B:20. Turku: Turun yliopisto.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetus-harjoittelussa. *Kasvatus* 2009 (5). Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 417–431.
- Jyrinki, P. 2004. Ohjauksen teoriat ja lähestymistavat pöydälle. Teoksessa Ammatinvalinta- ja urasuunnittelun vuosikirja, 12–17. Helsinki: Työministeriö.
- Kalima, R. 2011. Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa. Tutkimus Helsingin ammattikorkeakoulun opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen syistä vuosina 2002–2007 ja niihin vaikuttamisen keinoista. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kananen, J. 2008. Kvantti. Kvantitatiivinen tutkimus alusta loppuun. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 89. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kasurinen, H. 2006. Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä (toim. M. Karjalainen & H. Kasurinen). Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuslauseita 31. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kattelus, R. 2002. Uran monet ulottuvuudet. Teoksessa R. Kattelus, M. Tammeaid & T. Jokinen (toim.) Uraopas omasta urastaan kiinnostuneille, 20–46. Helsinki: Primacarrera-instituutti.
- Kauppila, P. 2009. Ammatillisen opettajakorkeakoulun ohjauksen toimintasuunnitelma. Kehittämishankeraportti. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kauppinen, T. M. 2004. Asuinalueen ja perhetaustan vaikutukset helsinkiläisnuorten keskiasteen tutkintojen suorittamiseen. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kauramäki, P. 2002. Työnohjaus ammatti-identiteetin kehittymisen välineenä aikuiskoulutuksessa. Teoksessa S. Keskinen (toim.) Työelämän vaatimukset ja työnohjauksen mahdollisuudet, 181–206. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B:15. Turku: Turun yliopisto.
- Kelle, U. 2007. Computer-assisted qualitative data analysis. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (eds.) *Qualitative research practise*. London: Sage.
- Keskinen, S. 1996. Kouluttaja työnohjaajan roolissa. Teoksessa S. Keskinen (toim.) Ryhmäilmiöt ja työnohjaus, 93–105. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B:12. Turku: Turun yliopisto.
- Keskinen, S. 2005. Akateemisten johtajien avaintehdävät, toimintaympäristö ja työnohjaus. Teoksessa S. Keskinen, L. Leimala & A. Romana (toim.) Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä, 121–129. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B:20. Turku: Turun yliopisto.
- Keskinen, S. 2008. Esipuhe. Teoksessa S. Keskinen (toim.) Työnohjaus - mitä, missä, milloin? 5–6. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B 23. Turku: Turun yliopisto.
- Keskinen, S. & Paalumäki, A. 2007. Mentorointi akateemisen työn tukena. Mentorin ja aktorin työkirja 2. Mentorointiohjelma 2007–2008. Turun yliopiston rehtorinviraston julkaisusarja 3. Turku: Turun yliopisto.
- Keskinen, S. & Paalumäki, A. 2010. Työnohjaus palvelee yrittäjiä. *Osviitta* 3/2010, 7–11.
- Keskinen, S. & Patoranta, K. 2011. Opettajan työstressi ja työkuormituksesta palautumisen keinot. Teoksessa A. Lauriala, P. Naskali & S. Tuovila (toim.) Työtä rakkaudella – rakkaudesta

- tiedettä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 26. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ketokivi, M. 2009. Tilastollinen päättely ja tieteellinen argumentointi. *Palmenia-sarja*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kholova, I. 2007. Kandidaattivaiheen tutkimuspainotteinen hopstyöskentely Kuopion yliopiston biotieteellisellä alalla. Teoksessa H. Alaniska, K. Alha, M. Ansela & T. Haapaniemi (toim.) *Akateeminen ops ja hops oppimisen laatutekijöinä*, 132–145. Oulun yliopiston opetuksen kehittämisyksikön julkaisuja. *Dialogeja* 8. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kivelä, S. & Ahola, S. 2007. Elämää nivelvaiheissa. Nuorten syrjäytyminen ja sen ehkäisy. *VaSkooli-projektin loppuraportti*. Turku: Turun yliopisto.
- Koivisto, J., Lavikainen, E., Nokso-Koivisto, A. & Penttilä, J. 2010. Tutkinonuudistuksen arvioinnin esiselvitys. *Loppuraportti* 31.3.2010. Helsinki: Otus.
- Koivuluhta, M. 1999. Ammatti-intressit ja ura. Pohjoiskarjalalaisen ammattikoulutetun ikäluokan seuranta vuosina 1975–1991. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kokko, P. & Kolehmainen, S. 2002. Mitä opimme toisiltamme? Teoksessa Kokko, P. & Kolehmainen, S. (toim.) *Yhdessä ammattikorkeakouluopintoja edistäen*, 43–53. Opintojen edistäminen ja tukeminen –projektin loppuraportti. *Julkaisu A:5*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kolehmainen, S. 2002. Mihin opintojen edistämislä pyritään? Teoksessa Kokko, P. & Kolehmainen, S. (toim.) *Yhdessä ammattikorkeakouluopintoja edistäen*, 7–11. Opintojen edistäminen ja tukeminen –projektin loppuraportti. *Julkaisu A:5*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Komonen, K. 2000. Keskeyttäjästä kunnon kansalaiseksi. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen. *Koulutus, elämänkulku ja identiteetti*. Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisten oppimiseen, 109–153. Sosiologian laitoksen julkaisuja 3. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Korhonen, P. 2006. Uraohjauksen läpileikkaus – työelämäsuuntautuneen ohjauksen käytäntöjä korkeakouluissa. Teoksessa T. Särkijärvi (toim.) *Ristiin Rastiin*, 8–29. Seinäjoki: Seinäjoen koulutuskuntayhtymä.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. *Campus Conexus-projektin julkaisuja B:2*. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen yksikkö. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kosonen, P. 2000. Elämäntaidolliset haasteet ja ohjaus. Näkökohtia habitaatin muotoutumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana*, osa 2. Ohjauksen toimintakentät, 314–359. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Helsinki. Opetusministeriö.
- Kouvo, A., Lairio, M. & Puukari, S. 2009. Yliopisto-opiskelu osana opiskelijan elämän ja identiteetin rakentumista, 443–453. *Kasvatus* 2009 (5). Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja.
- Kouvo, A., Stenström, M-L., Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011. Opintopoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Verkkojulkaisu*. <http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/2011/g042> (Luettu 15.1.2013)
- Kuittinen, M., Rautopuro, J. & Väisänen, P. 1997. Joensuun yliopiston uusien opiskelijoiden opintokokemukset syksyllä 1995. *Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä* 18. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. *Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö* Otus rs 27. Helsinki: Otus.
- Kurtelius, J. 2002. Urasuunnittelun huomiointi henkilököhtaista opiskelusuunnitelmaa laadittaessa. Teoksessa J. Helander & S. Seinä (toim.) *Citius. Altius. Fortius*. Näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa, 100–112. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Laadukas, kansainvälinen, profiloitunut ja vaikuttava yliopisto. 2011. Ehdotus yliopistojen rahoitusmalliksi vuodesta 2013 alkaen. Helsinki: OKM:n työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Lahti, R. 2004. Vaikuttava ohjaus auttaa asiakasta jäsentämään uudelleen ammatillisen identiteetinsä. Teoksessa *Ammatinvalinta- ja urasuunnittelun vuosikirja*, 58–63. Helsinki: Työministeriö.

- Laine, T. 2001. Kasvatustilanteen kaksisuuntaisuudesta. Teoksessa M. Itkonen (toim.) Ihminen mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen, 119–142. Tampere: Tampere university press.
- Lairio, M. (toim.) 1992. Opinto-ohjaajan työ ja koulutus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 72. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lairio, M. & Nissilä, P. 2003. Ohjausasiantuntijuutta eri kouluasteille – Opinto-ohjaajakoulutus 30 vuotta. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot, 13–29. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lairio, M. & Penttilä, M. 2007a. Korkea-asteen ohjauksen kehittäminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa, 7–13. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
- Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. Uuden ohjauskulttuurin haasteita korkea-asteen ohjauksen täydennyskoulutukseen –kokemuksia koulutusterventioista. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola. Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä, 231–250. Tampere: Tampere university press.
- Lairio, M., Penttinen, L. & Penttilä, M. 2007b. Akateeminen urasuunnittelu ja työelämään siirtyminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa. Koulutuksen tutkimuslaitos, 69–106. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001a. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa. M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä, 9–21. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001b. Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa. M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä, 41–67. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lairio, M. & Rekola, H. 2007c. Opiskelijoiden tarpeet ohjauskulttuurin kehittämisen lähtökohdina. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa, 107–127. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lairio, M., Vanhalakka-Ruoho, M., Puukari, S. & Juutilainen, P.-K. 2009. Ohjaustyö tutkimuksen kehillä, 391–393. Kasvatus 2009 (5). Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja.
- Laitinen, A. & Halonen, M. 2007. Keskeyttämisen syyt selville – opinnot loppuun ammattikorkeakouluissa! Opintojen keskeyttäminen Savonia-ammattikorkeakoulussa vuonna 2005. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja D 3/2008. Kuopio: Savonia ammattikorkeakoulu.
- Lambie, G. W. & Williamson, L. L. 2004. The challenge to change from guidance counseling to professional school counseling: a historical proposition. Professional school counseling 8, 124–131.
- Lampikoski, T. 1998. Urasuunnittelun opas. Tulevaisuus mahdollisuutena. Helsinki: WSOY.
- LaPointe, K. 2011. Moral struggles, subtle shifts. Narrative practices of identity work in career transitions. Akateeminen väitöskirja. Aalto-yliopisto. Johtamisen ja kansainvälisen liiketoiminnan yksikkö. Sarja Aalto University publication series doctoral dissertations 34/2011. Helsinki: Kauppakorkeakoulu.
- Lassibile, G. & Gómez, L. N. 2008. Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. Education economics 16 (1), 89–105.
- Lavikainen, E. 2010. Opiskelijan ammattikorkeakoulu 2010. Tutkimus ammattikorkeakouluopiskelijoiden koulutuspoluista, koulutuksen laadusta ja opiskelukyvyistä. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 35. Helsinki: Otus.
- Lazovsky, R. & Shimoni, A. 2005. The working contract between the on-site mentor and school counseling students during internship – contents and processes. Mentoring and tutoring 13 (3), 367–382.
- Lehtinen, E., Palonen, T., Klemelä, K., Merenluoto, S., Pohjola, K. & Veermans, K. 2012. Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen haasteet ja ehdotus järjestelmän kehittämiseksi – KYTKÖS-hanke. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 22. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Verkkojulkaisu. <http://www.minedu.fi/julkaisut> (Luettu 15.1.2013)
- Lent, R. W. & Hackett, G. 1994. Sociocognitive mechanisms of personal agency in career devel-

- opment. Pantheoretical prospects. Teoksessa M. L. Savickas & R. W. Lent (eds.) *Convergence in career development theories. Implications for science and practice*, 77–101. Palo Alto: CPP Books.
- Lepre, C. R. 2007. Getting through to them: reaching students who need career counselling. *The career development quarterly* 56, 74–84.
- Lerkkanen, J. 1999. Ammattikorkeakoulun aloitettavien opiskelijoiden koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lerkkanen, J. 2002a. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Lerkkanen, J. 2002b. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Teoksessa Teoksessa J. Helander & S. Seinä (toim.) *Citius. Altius. Fortius. Näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa*, 75–82. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Lerkkanen, J. 2009. Ohjaussuunnitelman laatiminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa M. Lätti & P. Putkuri (toim.) *Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan – kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista*, 141–145. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:18. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 2000. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*, 163–188. Thousand Oaks: Sage.
- Loveland, J. M., Boltz, W. C., Schwartz, J. & Gibson, G. 2006. Content analysis of “CDQ” from 1994 – 2003: implications and trends for practitioners and researchers from a decade of research. *The career development quarterly* 54 (3), 256–264.
- Lundahl, L. & Nilsson, G. 2009. Architects of their own future? Swedish career guidance policies. *British journal of guidance & counseling* 37 (1), 27–38.
- Luomanen, J. & Räsänen, P. 2000. Systemaattisudesta laadullisessa tutkimuksessa. *Tieteessä tapahtuu* 18:1, 55–58.
- Luomanen, J. & Räsänen, P. 2008. Tietokoneavusteinen laadullinen analyysi ja QSR NVivo -ohjelmisto. Turun yliopisto. Sosiologian laitos. Sosiologian tutkimuksia A31. Turku: Turun yliopisto.
- Lähteenmäki, S. 1995. ”Mitä kuuluu – kuka käskää?” Yksilöllinen urakäyttäytyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä - vaihemallinen mukainen tarkastelu. Akateeminen väitöskirja. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A-1:1995. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.
- Lähteenoja, S. & Pirttilä-Backman, A-M. 2005. Cultivation or coddling? University teachers’ views on student integration. *Studies in higher education* 30, 641–661.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lätti, M. 2008. Johdanto teoksessa M. Lätti & P. Putkuri (toim.) *Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa*, 5–7. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Raportteja, 32. Joensuu. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Lätti, M. & Putkuri, P. 2008. Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa. Teoksessa M. Lätti & P. Putkuri (toim.) *Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa*, 35–50. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Raportteja 32. Joensuu. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Maanselkä, H. 2003. Kaarnalaivasta kantosiipialukseksi – tarinoita yliopistossa pääainettaan vaihtaneiden kokemuksista. Teoksessa A. Haapala & S. Pöntinen (toim.) *Opiskelun ohjaus verkossa*, 22–33. Joensuun yliopiston opetusteknologiakeskuksen selosteita 4. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Maharaso, M. & Hay, D. 2001. Higher education and graduate employment in South Africa. *Quality in higher education* 7 (2), 139–147.



- Manninen, J. & Luukannel, S. 2006. Maisterit ja kandidaatit työmarkkinoilla. Vuonna 2006 Helsingin yliopistossa alemman tai ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden sijoittuminen työmarkkinoille viisi vuotta tutkinnon suorittamisen jälkeen. Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia & Ura- ja rekrytointipalvelut. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Maree, J. G. & van der Westhuizen, C. N. 2011. Professional counselling in South Africa: a landscape under construction. *Journal of counselling & development* 89, 105–111.
- Marjamaa, A. 2008. Keskeyttäjän kuva. Selvitys opintojen keskeyttämisestä Mikkelin ammattiopistossa. Kehittämishankeraportti. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Verkkojulkaisu. [https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/19576/jamk\\_1210835350\\_6.pdf?sequence=1](https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/19576/jamk_1210835350_6.pdf?sequence=1) (Luettu 1.10.2010.)
- Markkula, Jaana (2006): Ammattikorkeakoulu opiskelijan silmin. Opinnot, opintojen ohjaus ja vaihttamismahdollisuudet. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 28. Helsinki: Otus.
- Marvasti, A. B. 2004. *Qualitative research in sociology: an introduction*. London: Sage.
- Mason, J. 1996. *Qualitative researching*. London: Sage.
- Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. London: Falmer press.
- Mayring, P. 2000. *Qualitative content analysis. Forum qualitative sozialforschung*. Verkkojulkaisu: [www.qualitative-research.net/fgs](http://www.qualitative-research.net/fgs) (Luettu 15.10.2013)
- McInnis, C. 2001. Researching the first year experience: where to form here? *Higher education research & development* 20 (2), 105–114.
- McInnis, C. 2002. Signs of disengagement? Responding to the changing work and study patterns of full-time undergraduates in Australian universities. Teoksessa J. Enders ja O. Fulton (toim.) *Higher education in a globalising world*. Dordrecht: Kluwer, 175–189.
- McKay, H., Bright, J. E. H. & Pryor, R. G. L. 2005. Finding order and direction from chaos: a comparison of chaos career counseling and trait matching counseling. *Journal of employment counseling* 42, 98–42.
- ME71103 Tutorointi. Menettelyohje SAMKin laatu-käsikirjassa. Pori, Satakunnan ammattikorkeakoulu. <http://www.samk.fi/samk-esittely/hallinto/laatuajarjestelma> (Luettu 11.08.2010)
- Menetelmäpolkuja humanisteille. 2009. Verkkosivusto. Jyväskylän yliopisto <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja> (Luettu 10.10.2013)
- Merenluoto, S. 2009. Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus nopeasta ja nuorena valmistumisesta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden laitos. Turku: Turun yliopisto.
- Metsämuuronen, J. 2000. SPSS aloittelevan tutkijan käytössä. Metodologia-sarja 5. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2006a. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2006b. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. Opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2008. Monimuuttujamenetelmien perusteet. Metodologia-sarja 7. Helsinki: International Methelp.
- Mikkola, A. 2003. Ohjausalan koulutushaasteet. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Ohjauksen uudet orientaatiot*, 31–40. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Miller, J. & Glassner, B. 2004. The “inside” and the “outside”. Teoksessa D. Silverman (eds.) *Finding realities in interviews. Quality research. Theory, method and practise*, 124–139. 2. painos. London: Sage.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S. & Krumboltz, J. D. 1999. Planned happenstance: constructing unexpected career opportunities. *Journal of counseling and development* 77 (2), 115–124.
- Moilanen, T. 2001. Kvalitatiivisen aineiston tietokoneavusteisen analyysin lähtökohtia. *Politiikka* 43:2, 156–166.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Miellyinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi

- korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13. Helsinki: Edita.
- Morse, J. 2003. Principles of mixed methods and multimethod research design. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) *The Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 189–208. Thousand Oaks: Sage.
- Mustonen, A. Työelämätiätous ja itsetuntemus HOPS-eväinä insinöörikoulutuksessa. Raportti Tampereen ammattikorkeakoulun tietotekniikan ensimmäisen vuosikurssin hops-kokeilusta. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 14. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Myllys, H. 2006 Opintojen ohjaus – opiskelijan ammatillisen kasvun tukemista - Korkeakoulujen arviointineuvoston toteuttamat opintojen ohjauksen arvioinnit. Kever. Verkkojulkaisu. <http://piramk.fi/kever.nsf/> (Luettu 10.09.2008).
- Müller, K. 2012. Aivotutkija: Nuori joutuu valitsemaan ammatin liian varhain. *Turun Sanomat*, verkkolehti 24.3.2012. <http://www.ts.fi> (Luettu 24.3.2012)
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*, 42–61. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkinen, J. 2003. University students' general study orientations. Theoretical background, measurements, and practical implications. *Turun yliopiston julkaisuja, sarja B, osa 262*. Turku: Turun yliopisto.
- Mäkinen, M. & Olkinuora, E. 2001. Opiskellen matkalla asiantuntijuuteen. Selvitys Turun yliopiston toisen vuoden opiskelijoiden opiskelukokemuksista. *Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Rehtorinviraston julkaisusarja 2*. Turku: Turun yliopisto.
- Mäkinen, J. & Olkinuora, E. 2002. Mitä mielessä yliopisto-opiskelun alkumetreillä? Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiot. *Kasvatus 1/2002*, 21–33.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa *Korkeajännityksiä*, 59–80. Tampere: Tampere university press.
- Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P. & Värri V-M. 2011. *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Teoksessa *Korkeajännityksiä*, 7–16. Tampere: Tampere university press.
- Määttä, J. 2007. Asepalvelus nuorten naisten ja miesten opinto- ja työuralla. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research 305*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Neuman, W. L. 2003. *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*. Fifth edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Nummenmaa, L. 2009. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiassa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Arviointi 8. Helsinki: Opetushallitus.
- Numminen, U., Heino, J., Joronen-Vallin, K., Karlsson, R., Lerkkanen, J., Virtanen, R. & Pirttiniemi, J. 2005. Miten tuemme opiskelijaa oppilaitoksesamme? Opas ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaussuunnitelman laatimiseen. Helsinki: Opetushallitus. Verkkojulkaisu. [http://www.oph.fi/download/47247\\_mitentuemme.pdf](http://www.oph.fi/download/47247_mitentuemme.pdf) (Luettu 14.10.2010)
- Oivallus. 2011. Loppuraportti. OKM:n tietokannat 2009. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto. Verkkojulkaisu. [http://www.ek.fi/ek/fi/innovaatiot\\_ym/oivallushankkeen\\_loppuraportti\\_pdf-7325](http://www.ek.fi/ek/fi/innovaatiot_ym/oivallushankkeen_loppuraportti_pdf-7325) (Luettu 14.10.2010)
- Onnismaa, J. 2003a. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 91. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Onnismaa, J. 2003b. Personal study program as a tool for career planning and personalization of adult learning. *Journal of Employment Counseling 40* (1), 33–42.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. 2006. Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *The qualitative report volume 11:3*, 474–498.
- Onwuegbuzie, A., J. & Teddlie, C. 2003. A framework for analyzing data in mixed method research. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) *The sage handbook of mixed methods in*

- social and behavioral research, 351–383. Thousand Oaks: Sage.
- Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma 2007. Keskustelumuistio 8.2.2007. Opetusministeriön monisteita 2007:2. Helsinki: Opetusministeriö.
- Oplatka, I. & Hemsley-Brown, J. 2004. The research on school marketing. *Journal of educational administration* 42 (3), 375–400.
- OPM:n asetus yliopistojen perusrahoituksen laskentakriteereistä 771/2009. Helsinki: Opetusministeriö. Verkkojulkaisu. <http://www.minedu.fi/export/sites/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/pol04.pdf?lang=fi> (Luettu 14.10.2010)
- Osipow, S. H. 1983. *Theories of career development*. Third edition. Engle world cliffs. Prentice-Hall.
- Parkkinen, J. 2003. Ohjaus merkitysten jäsentäjänä ja tulkitsejana. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Ohjauksen uudet orientaatiot*, 153–163. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Parppei, R. 2008. Business coaching itsesäätelyn kehitysinterventiona. Akateeminen väitöskirja. Teknillinen korkeakoulu, tuotantotalouden laitos. Espoo: Teknillinen korkeakoulu. Verkkojulkaisu. <http://lib.tkk.fi/Diss/2008/isbn9512293070/>
- Partanen, S. 2003. Organisaation vuorovaikutuksen rakentuminen ja kokeminen – näkökulmia ohjausta ja yhteisöllisyyttä tukevan verkko-vuorovaikutuksen kehittämiseksi. Teoksessa A. Haapala & S. Pöntinen (toim.) *Opiskelun ohjaus verkossa*, 84–100. Joensuun yliopiston opetus-tekniologiakeskuksen selosteita 4. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. 1991. How college affects students. Findings and insights from twenty years of research. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. 2005. How college affects students. A third decade of research. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Peavy, R. V. 1999. *Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma* 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki. Psykologien Kustannus.
- Peavy, R. V. 2000. *Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana*. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*, 14–40. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Peavy, R. V. 2006. *Sosiodynaamisen ohjauksen opas*. Helsinki. Psykologien Kustannus.
- Peltonen, T. 1995. Ura ja merkityksen punos. Liikkeenjohdollisen uran jäsentäminen globaalin yhtymän kontekstissa. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja B-149. Lisensiaatintutkimus. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu.
- Penttilä, J. 2008. Kävin kokeileen kepillä jäätä. Tutkimus opintojen keskeyttämisestä Tampereen ammattikorkeakoulussa. Tampereen ammattikorkeakoulun opiskelijakunta. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Penttilä, J. 2009a. Yliopisto-opiskelijoiden työelämään orientoituminen. Opintosisällöt, uraohjaus ja tulevaisuuskuvat. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 30. Helsinki: Otus.
- Penttilä, J. 2009b. ”Kyllä sitä osaa ja pärjää”. Yliopisto-opiskelijoiden harjoittelukokemukset yleisillä akateemisilla aloilla. Otus 34/2010. Helsinki: Otus.
- Peräkylä, A. 2005. Analyzing talk and text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (eds.) *Handbook of qualitative research*, 869–886. Third edition. London: Sage.
- Pryor, R. G. L., Amundson, N. E. & Bright, J. E. H. 2008. Probabilities and possibilities: the strategic counselling implications of the chaos theory of careers. *The career development quarterly* 56, 309–318.
- Puska, J. & Sankari, A. 2010. Muotokuva. Kevään 2010 yhteishaun kautta Satakunnan ammattikorkeakoulun valintakokeisiin osallistuneet hakijat. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu. Verkkojulkaisu. <https://kesy01.cc.spt.fi/intra/intra.nsf> (Luettu 11.09.2010)
- Puukari, S. 2003. Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys monikulttuurisessa ohjauksessa. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Ohjauksen uudet orientaatiot*, 139–152. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 2011. Valtioneuvoston kanslia. Saatavilla: <http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf> (Luettu 15.01.2012)

- Pöntinen, S. 2003. Hops – yliopisto-opintojen ohjauksessa. Teoksessa A. Haapala & S. Pöntinen (toim.) Opiskelun ohjaus verkossa, 46–58. Joensuun yliopiston opetusteknologiakeskuksen selosteita 4. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Rantamäki, J. 2007. Asiantuntijuuden kehittymisen tuki: vaikutelmia Jyväskylän yliopiston kolmen tiedekunnan maisteritason opetussuunnitelmista ja ohjausta koskevista dokumenteista. Teoksessa H. Alaniska, K. Alha, M. Ansela & T. Haapaniemi (toim.) Akateeminen ops ja hops oppimisen laatutekijöinä, 99–131. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 8. Oulu: Oulun yliopisto.
- Rantanen, P. 2004. Valinnasta työelämään. Ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijavalinnan tarkastelua. Opetusministeriön julkaisuja 19. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Opetusministeriö.
- Rauhala, L. 2005. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyyseja ja sovelluksia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rautiainen, T. & Eskola, J. 1996. Pro gradu – tutkielma Prosessina ja produktina – kaksi ohjaajan näkökulmaa. Teoksessa H. Aittola & J. Hakala (toim.) Laatu opinnäytteen ohjaukseen. Näkökulmia tutkielmaopintoihin, 19–29. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa Korkeajännityksiä, 36–58. Tampere: Tampere university press.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2001. Experiencing studies at the university of Joensuu. Modelling a student cohort's satisfaction, study achievements and dropping out. Kasvatusalan tutkimuksia 7. Turku: Finnish educational research association.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2002. Yliopisto-opintoihin sitoutumisen ja tavoiteorientaation merkityksestä. Kasvatus 1/2002, 6–20.
- Reese, S. 2010. A leading role for career guidance counsel. *Guidance and career development*, 16–19.
- Richardson, M. A. 1998. Councelling in Uncertainty: empowerment through work and relational practices. *Educational and vocational guidance. Bulletin* 62, 2–7.
- Richardson, M. A. 2000. A new perspective for counsellors: from career ideologies to empowerment through work and relationship practices. Teoksessa A. Collin & A. Young (eds.) *The future of career*, 197–211. Cambridge: University press.
- Richardson, M. A. 2002. A metaperspective for counseling practice: a response to the challenge of contextualism. *Journal of vocational behaviour* 61, 407–423.
- Ringer, L. C. 2007. Getting through to them. Reaching students who need career counselling. *The career development quarterly* 1, 74–84.
- Rinne, U. 1996. Kokemuksellinen oppiminen työn ohjauksessa. Teoksessa S. Keskinen (toim.) Ryhmäilmiot ja työnohjaus, 123–136. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B: Raportit ja selvitykset 12. Turku: Turun yliopisto.
- Rinne, H. 2002. Holhousta vai heitteillejättöä? – Ohjauksen kulttuureista ammattikorkeakoulussa. Teoksessa J. Helander & S. Seinä (toim.) *Citius. Altius. Fortius. Näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa*, 41–50. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Robson, C. 2002. *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Second edition. Oxford: Blackwell.
- Romana, A. & Leimala, L. 2005. Yksilötyönohjaus, sparraus ja coaching esimiesten kokemuksina. Teoksessa S. Keskinen, L. Leimala & A. Romana (toim.) *Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä*, 71–86. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B:20. Turku: Turun yliopisto.
- Rouhelo, A. 2008. Akateemiset urapolut. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, 277. Turku: Turun yliopisto.
- Rouhelo, A. & Rautakilpi, S. 2005. Suuret odotukset vai turhat toiveet? Akateemiset generalistit vuosituhannen vaihteen työmarkkinoilla. *Aikuiskasvatus* 1:36–46.
- Rouhiainen, K. 2010. Viisasten kiveä etsimässä: miksi tradenomiopiskelija jättää opintonsa kesken? Opintojen keskeyttämisen syiden selvitys Kymenlaakson ammattikorkeakoulun liiketalouden osaamisalalla vuonna 2008. Kotka: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.
- Rubin, A. 2012. Futurix – future experts –projektiin delfoi-tutkimus. Turun yliopiston koulutus- ja

- kehittämiskeskus Brahean julkaisuja B:9. Turku: Turun yliopisto. Verkkojulkaisu: <http://www.futurex.utu.fi/julkaisut.php> (Luettu 15.02.2013)
- Ruoholinna, T. 2009. Ikääntyvät työelämässä. Pähittäkö nuoruus ja koulutus aikuisuuden ja kokemuksen? Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Sarja C, osa 288. Turku: Turun yliopisto.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:18. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Saldaña, J. 2009. The coding manual for qualitative researchers. Thousand Oaks: Sage.
- Sallinen, A. 2003. Ohjaisala yliopiston strategisena kehittämiskohteena. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 41–52. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sallinen, A. 2006. The role of the university in promoting HE guidance policy and practice. Teoksessa R. Vuorinen & S. Saukkonen (eds.) Guidance services in higher education. Strategies, design and implementation, 67–74. University of Jyväskylä. Institute for educational research. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salminen, H. & Ylä-Anttila, P. 2010. Ammattikorkeakoulujen taloudellisen ja hallinnollisen aseman uudistaminen. Selvityshenkilöiden raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:23. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Salonen, P. 2007. Harjoittelusta AMK-opintojen kuningas. Harjoittelun kehittämishankkeen 2004–2006 loppuraportti. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Verkkojulkaisu. [https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/22831/Harjoittelusta\\_AMK\\_opintojen-kuningas.pdf?sequence=1](https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/22831/Harjoittelusta_AMK_opintojen-kuningas.pdf?sequence=1) (Luettu 15.01.2010)
- Saloniemi, A., Salonen, J., Lipiäinen, L., Nummi, T. & Virtanen, P. 2013. Opinnot ja työ. Kehityspolkuanalyysi ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden nuorten työurista. Yhteiskuntapolitiikka 78:4, 402–415.
- SAMMAKKO:n ja SAMKin välinen vertaistutorointisopimus 2010. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu. Verkkojulkaisu: <http://kesy01.cc.spf.fi/intra/versio2.nsf> (Luettu 10.12.2010)
- Sammons, P. 2010. The contribution of mixed methods to recent research on educational effectiveness. Teoksessa Tashakkori, A. & Teddlie, C. (eds.) The sage handbook of mixed methods in social & behavioural research, 697–723. Thousand Oaks: Sage.
- Sampson Jr., J. P. 2009. Modern and postmodern career theories: the unnecessary divorce. The career development quarterly 58, 91–96.
- Saukkonen, S. 2005. Antakaa meille ihmisiä – yliopisto-opiskelijoiden toive ihmiskasvoisesta ohjauksesta. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola. Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä, 45–54. Tampere: Tampere university press.
- Savickas, M. L. 1993. Career counseling in the post-modern era. Journal of cognitive psychotherapy: an international quarterly 7 (3), 205–215.
- Savickas, M. L. 1994. Convergence prompts theory renovation, research unification and practice coherence. Teoksessa M. L. Savickas & R. W. Lent (eds.) Convergence in career development theories. Implications for science and practice, 235–257. Palo Alto: CPP Books.
- Savickas, M. L. 2000. Career development and public policy: The role of values, theory and research. In: Hiebert, B. & Bezanson, L. (eds.) Making waves: career development and public policy. The international symposium 1999. Papers, proceeding and strategies. Canadian career development foundation. Ottawa. Verkkojulkaisu: [http://www.ccdf.ca/ccdf2/making\\_waves/chapters/chapter6.pdf](http://www.ccdf.ca/ccdf2/making_waves/chapters/chapter6.pdf) (Luettu 23.2.2009)
- Savickas, M. L. 2003. Advancing the career counseling profession: objectives and strategies for the next decade. The career development quarterly 52, 87–96.

- Savickas, M. L. 2005. The theory and practice of career construction. Teoksessa S. D. Brown & R. W. Lent (eds.) *Career development and counseling. Putting theory and research to work*, 42–70. Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. L. 2008. David V. Tiedeman: Engineer of career construction. *The career development quarterly* 56, 217–224.
- Savickas, M. L. & Taber, B. J. 2006. Individual differences in riasec profile similarity across five interest inventories. *Measurement and evaluation in counseling and development* 38 (4), 203–210.
- Savickas, M. L., Van Esbroeck R. & Herr, E. L. 2005. The internationalization of educational and vocational guidance. *The career development quarterly* 54, 77–85.
- Savolainen, H. 2001. Koulutusuravalintojen mekanismien selittäminen. *NMI-Bulletin* 11 (3), 30–32.
- Schoon, I. & Silbereisen, R. K. 2009. Conceptualising school-to work transitions in context. Teoksessa I. Shoon & R. K. Silbereisen (toim.) *Transitions from school to work. Globalization, individualization, and patterns of diversity*, 3–29. New York: Cambridge university press.
- Schultheiss, D. E. P. & Pennington, D. 2009. Problems with and needs for interdisciplinary interactions in vocational guidance. *The career development quarterly* 57, 319–326.
- Seale, C. 2004. Validity, reliability and the quality of research. Teoksessa C. Seale (toim.) *Researching society and culture*, 71–84. London: Sage.
- Seale, C., Gobo, G. Gubrium J. F. & Silverman, D. 2007. Introduction: inside qualitative research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (eds.) *Qualitative research practise*. London: Sage, 1–12.
- Seale, C. & Kelly, M. 1998. Coding and analysing data. Teoksessa C. Seale (toim.) *Researching society and culture*, 146–163. London: Sage.
- Seinä, S. 2000. Opintojen etenemisen edistäminen. Näkökulmia ja pohdintaa opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen ehkäisemiseksi Hämeen ammattikorkeakoulussa. Hämeen ammattikorkeakoulu, julkaisu C:22. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Seinä, S. 2001. Ohjaus- ja neuvontapalvelut osana ammattikorkeakoulun pedagogista strategiaa. Teoksessa Kokko, P. & Kolehmainen, S. (toim.) *Mutkatonta opiskelua? Puheenvuoroja ammattikorkeakouluopintojen edistämisestä*, 87–106. Hämeen ammattikorkeakoulu, julkaisu A:14. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Seinä, S. 2002. Toiminnan suuntaaminen sen mukaan, mitä on näköpiirissä. Teoksessa J. Helander & S. Seinä (toim.) *Citius. Altius. Fortius. Näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa*, 15–40. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Selvitys koulutus- ja osaamistarpeiden kehittämisestä sekä ennakoinnin tilasta ja kehittämistarpeista 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:11. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Sijoitus tulevaan 2012. Yritys-oppilaitosyhteistyö osaamisen kehittäjänä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto. Verkkojulkaisu: [www.ek.fi](http://www.ek.fi) (Luettu 15.01.2013)
- Silverman, D. 2001. *Doing qualitative research. A practical handbook*. London: Sage.
- Silverman, D. 2006. *Interpreting qualitative data. Third edition. Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Sowden & Keeves 1990. Analysis of evidence in humanistic studies. Teoksessa H. J. Wahlberg & G. D. Haertel (eds.) *The international encyclopedia of educational evaluation*, 649–663. Oxford: Pergamon.
- Spoof, M. 2007. ”Pintaa syvemmälle” – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 277. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Stead, G. B. & Bakker, T. M. 2010. Discourse analysis in career counseling and development. *The career development quarterly* 59, 72–86.
- Stenström, M-L. 2008. Koulutus ja työelämä muu- toksessa. *Aikuiskasvatus* 2/2008, 128–134.
- Stenström, M-L., Virolainen, M., Vuorinen-Lampila, P. & Valkonen, S. 2012. Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslaskelmia 45. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Verkkojulkaisu: <http://www/ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/2012/g045> (Luettu 15.1.2013)

- Strauss, A. & Corbin, J. 2000. Grounded theory methodology. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) 2000. Handbook of qualitative research, 273–285. Thousand Oaks: Sage.
- Suomen koulutusjärjestelmä kansainvälisessä vertailussa. 2008. Opetusministeriön politiikka-analyysijä 2008:4. Helsinki: Opetusministeriö.
- Suositus työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta. 2010. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Verkkojulkaisu. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/Liitteet/suositus.pdf> (Luettu 15.1.2012)
- Super, D. E. 1957. The psychology of careers. An introduction to vocational development. New York: Harper & Brothers.
- Syrjälä, L. 2007. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin I, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle, 229–243. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Syrjälä, S., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Säntti, J. 1999. Opiskelukyvyn jäljillä. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs. 15. Helsinki: Otus.
- Takanen-Körperich, P. 2008. Sama koulutus – eri urat. Tutkimus Mainzian yliopistossa soveltavaa kielitiedettä vuosina 1965–2001 opiskelleiden suomalaisten urakehityksestä palkkatyöhön, freelancereiksi ja yrittäjiksi. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in business and economics 66. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tasapainoisen kehityksen Suomi 2015. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko eduskunnalle. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 2001/7. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Tesch, R. 1990. Qualitative research: analysis types and software tools. New York: Falmer press.
- The Nordic countries in educational key figures 2010. Kööpenhamina: Nordic council of ministers. Verkkojulkaisu. <http://www.norden.org> (Luettu 6.2.2013)
- Thomson, R., Bell, R., Holland, J., Henderson, S., McGrellis, S. & Sharpe, S. 2002. Critical moments: choice, chance and opportunity in young people's narratives of transition. Sociology 36 (2), 335–354.
- Tiilikainen, A. 2000. Uusi opiskelija ja yliopisto. Opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs. 17. Helsinki: Otus.
- Tilastokeskus 2012. Helsinki. [www.tilastokeskus.fi](http://www.tilastokeskus.fi).
- Tomlinson, M. 2007. Graduate employability and student attitudes and orientations to the labour market. Journal of education and work 20 (4), 285–304.
- Toporek, R. L. & Flamer, C. 2009. The résumé's secret identity: a tool for narrative exploration in multicultural career counseling. Journal of employment counseling 46, 4–17.
- Tulevaisuusluotain 2006. Verkostoitumisesta voimaa osaamiseen. Loppuraportti. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto. Verkkojulkaisu. [www.teknologiateollisuus.fi/file/.../Tulevaisuusluotainkuvat.pdf.html](http://www.teknologiateollisuus.fi/file/.../Tulevaisuusluotainkuvat.pdf.html) (Luettu 15.1.2013)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, V. 2013. Maistereiden työllistyvyys. Akaateeminen väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 2008. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. Aikuiskasvatus 2/2008, 124–127.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja C:20. Turku: Turun yliopisto.
- Ursin, J., Rautopuro, J. & Välimaa, J. 2011. Opiskelijoiden syrjäytymisriski korkeakoulupoliittisessa keskustelussa, 19–36. Teoksessa Korkeajännityksiä. Tampere: Tampere university press.
- Valtioneuvoston asetus yliopistoista 770/2009.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluopinnoista 15.5.2003/352.

- Valtioneuvoston asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 822/2013.
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Juutilainen, P.-K. 2003. Ydinasiatuntijuutta ja yhteistyön kuvioita. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot, 113–123. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vanhanen-Nuutinen, L. 2004. Näkökulmia opetuksen, ohjauksen ja oppimisen integroitumiseen ammattikorkeakouluissa. Teoksessa S. Kolehmainen & R. Kallinen (toim.) Laatu ammattikorkeakouluopintojen ohjaukseen, 54–61. Oped-Laatu –projektin loppuraportti. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Vanhanen-Nuutinen, L. & Laitinen-Väänänen, S. 2011. Työelämäyhteistyön ja työelämäkumppanuuden lähtökohtia. Teoksessa S. Laitinen-Väänänen, L. Vanhanen-Nuutinen & U. Hyvönen (toim.) Askelmerkkejä työelämäkumppanuuteen. Osaamisen kehittäminen ammattikorkeakouluissa, 18–23. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 121. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Van Esbroeck, R., Herr, E. L. & Savickas, M. L. 2005. Introduction to the special issue: global expectations on vocational guidance. *The career development quarterly* 54, 8–11.
- Vanttaja, M. & Rinne, R. 2008. Suomalainen koulutusjärjestelmä ja koulutuspolitiikka 1990- ja 2000-luvuilla. Teoksessa R. Rinne, L. Jögi, R. Leppänen, M. Korppas & K. Klemelä (toim.) Suomalainen ja virolainen koulutus ja EU:n uusi koulutuspolitiikka, 19–128. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:208. Turku: Turun yliopisto.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vermeulen, L. & Schmidt, H. G. 2008. Learning environment, learning process, academic outcomes and career success of university graduates. *Studies in higher education* 33 (4), 431–451.
- Vespia, K. M., Fitzpatrick, M. E., Fouad, N. A., Kantamneni, N. & Chen, Y.-L. 2010. Multicultural career counseling: a national survey of competencies and practices. *The career development quarterly* 59, 54–71.
- Virtala, M. 2006. Lukion vai ammattikoulun kautta? Peruskoulun päättävien nuorten koulutusväylälintojen perusteluja ja valintoihin liittyviä tulevaisuusorientaatioita. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Viuhko, M. 2006. Opiskelijatutkimus 2006. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja työssäkäynti. Opetusministeriön julkaisuja 2006:51. Helsinki: Opetusministeriö.
- Voutilainen, U. & Haapaniemi, T. 2001. Ohjauksella opiskelun hallintaan. Teoksessa U. Voutilainen & T. Haapaniemi (toim.) Ohjaus – opiskelun voimavara, Joensuun, Kuopion ja Oulun yliopistojen ja Lappeenrannan teknisen korkeakoulun opiskelijanohjaushankkeen ensimmäisen toimintavuoden raportti 17–24. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot 27. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Vuorinen, P. 2001. Missä vika, kun AMK-opinnot keskeytyvät? Teoksessa P. Kokko & S. Kolehmainen (toim.) Mutkatonta opiskelua? Puheenvuoroja ammattikorkeakouluopintojen edistämistä, 19–32. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisu A:14. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Vuorinen, P., Mäkinen, R. & Valkonen, S. 2000. Keitä opiskelijoiksi ammattikorkeakouluun. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslustoista 10. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2001. Opintojen keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa oppilaitoksen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslustoista 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2003. Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslustoista 18. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2005a. Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajina. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslustoista 25. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vuorinen, R. 2003. Ohjauksen kehittämisen taustatekijöitä OECD:n jäsenmaissa. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot, 181–198. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.



- Vuorinen, R. 2006. Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä. Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 19. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vuorinen, R., Karjalainen, M., Myllys, H., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Holm, K. 2005b. Opintojen ohjaus korkeakouluissa -seuranta 2005. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto. Verkkojulkaisuja 5:2005.
- Väljärvi, J. & Lairio, M. 2006. Interaction between training and research for the development of the career guidance field. Teoksessa R. Vuorinen & S. Saukkonen (eds.) Guidance services in higher education. Strategies, design and implementation, 147–166. University of Jyväskylä. Institute for educational research. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Walther, A. 2006. Regimes of youth transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young* 14 (2), 119–139.
- Walther, A. 2009. "It was not my choice, you know?" Young people's subjective views and decision-making processes in biographical transitions. Teoksessa I Schoon & R. K. Silbereisen (eds.) Transitions from school to work. Globalization, individualization, and patterns of diversity, 121–144. New York: Cambridge university press.
- Washer, P. 2007. Revisiting key skills: a practical framework for higher education. *Quality in higher education* 13 (1), 57–67.
- Winha-opiskelijatietokanta.
- Yorke, M. 2000. The quality of the student experience: what can institutions learn from data relating to non-completion? *Quality in higher education* 6 (1), 61–75 .
- Yorke, M. 2004. Retention, persistence and success in on-campus higher education, and their enhancement in open and distance learning. *Open learning* 19 (1), 19–32.
- Åhman, H. 2003. Oman mielen johtaminen – näkemyksiä ja kokemuksia yksilön menestymisestä postmodernissa organisaatiossa. Akateeminen väitöskirja. Teknillinen korkeakoulu, tuotantotalouden osasto. Espoo: Teknillinen korkeakoulu. Verkkojulkaisu: <http://www.tuta.hut.fi/> (Luettu 10.04.2010)

Kannen suunnittelu: Hanna Valtokivi

Kuva: Erkki Kuurila

Hahmot: SAMKin kuva-arkisto

# LIITTEET

## Liite 1. Alkuvaiheen opiskelijoiden aineiston uudelleen luokittelu.

Aineisto/ Teoria	Yläkate- goriat	Alakategoriat	Kategorioiden uudelleen järjestäminen
Aineisto	Koulu- tusal- valinta	Työkokemuksen perusteella Perhe OPO Kaverit Elämäntilanne Oma valinta Aktiivinen tiedonhaku Kutsumus Opiskelun perusteella Sattuma	1. Itsenäinen päätöksenteko (uusi nimi luokalle) * yhdistetty luokat oma valinta ja aktiivinen tiedonhaku 2. Työkokemus tai aiemmat opinnot (uusi nimi luokalle) * yhdistetty luokat työkokemuksen perusteella, OPO ja opiskelun perusteella 3. Kutsumus 4. Elämäntilanne 5. Perhe, kaverit * yhdistetty luokat perhe ja kaverit 6. Sattuma
Aineisto	Ammatin- valinnan pohdinta	Koulutusala varmasti oikea Koulutusala epäilyttää	1. Alavalinta oikea (uusi nimi luokalle koulutusala varmasti oikea) 2. Alavalinta epävarma (uusi nimi luokalle koulutusala epäilyttää) Koulutusalan vaihtamista ei suunnitellut yksikään vastaaja
Aineisto	Opis- kelijan urasuun- nittelu	Urasuunnittelun tavoitteet Opintojen avulla Ei osaa suunnitella	1. Tavoitteiden asettaminen (uusi nimi luokalle urasuunnittelun tavoitteet) 2. Kohdistuu opintoihin (uusi nimi luokalle opintojen avulla) 3. Ei osaa suunnitella
Aineisto	Työuran tavoitteet	Valmistuminen ammattiin Saada hyvät paperit koulusta Pärjätä työelämässä Nousujohteinen ura Monimuotoinen ura Mielekäs työpaikka Menestyvä yritys Hyväpalkkainen työ Hankkia hyviä suhteita Ei uratavoitteita	1. Valmistua ammattiin (uusi nimi luokalle) * yhdistetty luokat valmistuminen ammattiin, saada hyvät paperit koulusta ja hankkia hyviä suhteita 2. Hyvä työelämä (uusi nimi luokalle) * yhdistetty luokat pärjätä työelämässä, monimuotoinen ura ja mielekäs työpaikka 3. Menestys (uusi nimi luokalle) * yhdistetty luokat nousujohteinen ura , menestyvä yritys ja hyväpalkkainen työ 4. Ei uratavoitteita
Aineisto	Työelä- män pohdinta	Tietää tarkalleen, mitä työelämä on Pärjääkö työssä Työllistyminen Onko työ odotetunlaista Käytännön tekeminen Jaksaako työssä Työelämä ei pohdituta Ei paljon tietoa työelämästä Ammatinvalinnan erilaiset mahdol- lisuudet	1. Ammatinvalinnan mahdollisuudet (uusi nimi luokalle) * yhdistetty luokat käytännön tekeminen ja ammatinvalinnan erilaiset mahdollisuudet 2. Tieto työelämästä (uusi nimi luokalle tietää tarkalleen, mitä työelämä on) 3. Työelämä huolestuttaa (uusi nimi luokalle) * yhdistetty luokat pärjääkö työssä, työllistyminen, onko työ odotetunlaista ja jaksako työssä) 4. Ei tietoa tai ei mietitytä (uusi nimi luokalle) * yhdistetty luokat työelämä ei pohdituta ja ei paljon tietoa työelämästä
Aineisto	Käsitykset urasuun- nitel- masta hopsissa		1. Urasuunnittelu hopsissa (uusi nimi pääluokalle käsitykset urasuunnittelusta hopsissa)

Aineisto/ Teoria	Yläkate- goriat	Alakategoriat	Kategorioiden uudelleen järjestäminen
Aineisto	Uraoh- jauksen sisältö	Tieto työllisyystilanteesta Tutustuminen työpaikkoihin Tutustuminen työntekijän ammattinä- kemyksiin Tieto omasta ammatista Tieto koulutuslatasta Riittävä määrä ja monipuolinen sisältö Tuutoriopeettajalta Opintojen alkuvaiheessa Kahdenkeskinen keskustelu Ei tarvitse uraohjausta Ei juuri tietoa tai toiveita Auttaa opiskelijaa auttamaan itseään Asiantuntijaohjaaja	Uraohjauksen sisältö = Toiveet uraohjauksesta (uusi nimi pääluokalle, joka sisältää uraohjauksen sisältö ja ohjaussuhde pääluokat) 1. Tietoa koulutuslatasta (uusi nimi luokalle) * yhdistetty luokat tieto omasta ammatista ja tieto koulutuslatasta 2. Tietoa työelämästä (uusi nimi luokalle) * yhdistetty luokat tieto työllisyystilanteesta, tutustuminen työpaikkoihin ja tutustuminen työntekijöiden ammattinäkemyksiin 3. Toiveet ohjaukselle (uusi nimi luokalle) * yhdistetty luokat riittävä määrä ja monipuolinen sisältö, tuutoriopeettajalta, opintojen alkuvaiheessa, kahdenkeskinen keskustelu, asiantuntijaohjaaja ja auttaa opiskelijaa auttamaan itseään 4. Ei tietoa, toiveita tai tarvetta (uusi nimi luokalle) * yhdistetty luokat ei tarvitse uraohjausta ja ei juuri tietoa tai toiveita
Aineisto Teoria/ Savickas	Ohjaus- suhde Urasopeu- tuvuus	Uteliaisuus Tietoisuus Luottamus Kontrolli	
Teoria/ Savickas	Amma- tillinen persoo- nallisuus		Ammatillinen persoonallisuus * yhdistetty yläkategoria opiskelijan selviytyminen opinnoista yläkategoriaan ammatillinen persoonallisuus
Teoria/ Savickas Aineisto	Elämän- teema Opiskeli- jan selviy- tyminen opin- noista		
Teoria/Mit- chell ym.	Sattuma	Uteliaisuus Riskinotto Peräänantamattomuus Optimismi Joustavuus	
Aineisto	Keinot vaikuttaa työuraan	Verkostoituminen Tutustuminen työpaikkoihin Töissä käymällä Opiskelun avulla Opinnäytetyön avulla Harjoittelun avulla Opintojen aikainen työssäkäynti Oma aktiivisuus, motivaatio Jatko-opiskelu Ei yritystä, ei keinoja	1. Opiskeluun liittyvät tekijät (uusi nimi luokalle) * yhdistetty luokat opiskelun avulla, opinnäytetyön avulla, harjoittelun avulla ja jatko-opiskelu 2. Työelämään liittyvät tekijät (uusi nimi luokalle) * yhdistetty luokat verkostoituminen, tutustuminen työpaikkoihin, töissä käymällä ja opintojen aikainen työssäkäynti 3. Itseen liittyvät tekijät (uusi nimi luokalle oma aktiivisuus, motivaatio) 4. Ei yritystä tai keinoja (uusi nimi luokalle ei yritystä, ei keinoja)
Teoria/Hod- kinsson ym.	Toiminta- horisontti	Habitus Koetut työmarkkinoiden mahdolli- suudet	

**Liite 2.** Tuutoriopettajien aineiston teorialähtöinen luokittelu aineistonäytteineen.

YK = yläkategoria

AK = alakategoria

Kategoriat	Aineistonäytteet
<b>Savickasin teoria</b>	
<b>YK: Ammatillinen persoonallisuus</b>	<i>Työharjoittelujaksojen suorittaminen on keskeisessä vaiheessa keskivaiheen ura-ohjauksessa. Ongelmaksi saattaa muodostua siis se, että opiskelijat suorittavat kaikki harjoittelunsa kerralla vasta opintojen loppuvaiheessa, <b>eikä se tue ammatillisen kasvun ajatusta.</b></i>
YK: Urasopeutuvuus	
AK: Uteliaisuus	<i>Joskus on opiskelijoita, jotka elävät illuusioiden maailmassa kuvitellen itsestään suurempaa, mihin rahkeet riittävät ja heille täytyy tehdä selväksi, mitä vaatimukset ovat ja selviytyvätkö he niistä. Kuluu muuten hukkaan liian monta vuotta, kun lyödään päätä seinään.</i>
AK: Tietoisuus	<i>Loppuvaiheen ura- ja opinto-ohjaukseen liittyy opinnäytetyön ohjaus, harjoitteluun liittyvää ohjausta, valmistumiseen liittyvää ohjausta sekä työelämään siirtymiseen liittyvää ohjausta. <b>Tässä vaiheessa opiskelija on tehnyt jo monia yksilöllisiä valintoja uransa suhteen.</b></i>
AK: Luottamus	<i>Alkuvaiheessa opiskelijan olisi kyettävä hahmottamaan muuttuvaa työelämää sekä tästä vinkkelistä nousevia osaamisvaatimuksia. <b>Katse pitäisi osata jo opintojen alkuvaiheessakin suunnata myös tulevaisuuteen, sillä korkeakoulutus on jo sinänsä vuosien mittainen projekti ja koulutuksessa saavutettua osaamista hyödynnetään työelämässä täyspainoisesti usein vasta 5-10 vuoden päästä opintojen aloituksesta.</b> Kolmas tärkeä osa opiskelijan alkuvaiheen uraohjausta on oman alaan liittyvän osaamisen ja mahdollisuuksien hahmottaminen. Näitä kahta edellä mainittua tavoitetta olisi jälleen osattava peilata omiin vahvuuksiin, mahdollisuuksiin sekä kehittämiskohteisiin.</i>
AK: Kontrolli	<i>Opintojen aikana olisi hyvä, jotta opiskelijan omat päämäärät selkiytyvät. Siksi HOPSiin voisi lisätä kohdan, joka tietysti elää opintojen aikana. <b>Eli mihin työtehtäviin opiskelija haluaa sijoittua ja miksi. Sitä tehdessään opiskelija joutuisi miettimään omia henkilökohtaisia ominaisuuksia, kiinnostuksen kohteita, vahvuuksiaan ja heikkouksiaan.</b></i>
<b>YK: Elämänteema</b>	<i>Koska työmarkkinoiden pitkän aikavälin kehitystä on vaikea ennustaa, on ainut kestävä urasuunnittelun pohja ihmisen omista arvoista, tarpeista ja kiinnostuksissa. <b>Tästä johtuen urasuunnittelua ei saisi erottaa yksilön muusta elämäntilanteesta, vaan tulevaisuuden suunnittelua olisi tarkasteltava laaja-alaisena elämäntilanteena.</b></i>
<b>Mitchell ym teoria</b>	
<b>YK: Sattuma</b>	
AK: Uteliaisuus	<i><b>Useat opiskelijat tulevat opiskelemaan "ajautuneina" johonkin ilman sen syvempää motivaatiota juuri kyseiselle alalle. Siksi on tärkeää, että jo opintojen alkuvaiheessa käy selville, mitä juuri se ala heille tarjoaa ja myös mitä vaatimuksia opinnot asettavat.</b></i>
AK: Riskinotto	<i>Opettajan tulee kertoa, että nykyisin työura sisältää lukuisia työsuhteita. On jopa suotavaa, että työtehtäviä vaihdetaan viiden - kuuden vuoden välein. <b>Opettajan tulee valistaa opiskelijaa siitä, että hänen on syytä kuulua työttömyyskas- saan jos opiskelija joutuu lomautetuksi tai hänet jopa irtisanotaan.</b></i>

AK: Peräänantamattomuus	<i>Opiskelijoita voi rohkaista kohtaamaan epävarma tulevaisuus positiivisella ja ennakkoluulottomalla asennoitumisella sekä <b>periksiantamattomuutta korostaen</b>.</i>
AK: Optimismi	<i>Opintojen alkuvaiheessa tarvitaan laajaa uraohjausta eli näkökantojen ja näköalojen tuomista tulevaisuudesta: <b>mitä erilaisia mahdollisuuksia elämässä on toteuttaa itseään</b>, millaisia töitä vastaavan koulutuksen hankkineet tekevät, millaisilla toimenpiteillä voi elantonsa hankkia.</i>
AK: Joustavuus	<i>Epävarma työelämä on haaste meille kaikille. Mielestäni opiskelijoita pitää valmistaa siihen, <b>ettei välttämättä heti löydy juuri koulutusta vastaavaa työtä. Pitäisi kannustaa ottamaan vastaan mitä tahansa työtä ainakin näin lama-aikana.</b></i>

### Hodkinsson ym. teoria

#### YK: Toimintahorisontti

AK: Habitus	<i>Ei voi olla heti johtaja, jostakin muusta on lähdeävä liikkeelle. Mielelläni korostan työssäni ns. hyvää tyyppiä, joka on kuitenkin ihminen itse koulutuksesta huolimatta/riippumatta. <b>Hyviä tyyppiä haetaan ja he saavat aina parhaat työt.</b> Siksi käytöstapoja yms. täytyy vielä hioa ammattikorkeakoulussakin.</i>
AK: Koetut työmarkkinoiden mahdollisuudet	<i>Opintojen alkuvaiheessa uskoisin monelle opiskelijalle olevan hyödyllistä <b>useiden eri ammattivaihtoehtojen esittelyn</b>. Esittely voisi olla luokassa tapahtuvaa opettajajohtoista tai mahdollisuuksien mukaan eri alojen ammattilaisten vierailuiden avulla tapahtuvaa. Erilaisten uravaihtoehtojen esittelyn jälkeen olisi tietysti suotavaa esitellä myös eri uriin hyvin sopivia opintokokonaisuuksia.</i>

**Liite 3.** Alkuvaiheen opiskelijoiden aineiston teorialähtöinen luokittelu aineistonäytteineen.

YK = yläkategoria

AK = alakategoria

Kategoriat	Aineistonäytteet
<b>Savickasin teoria</b>	
<b>YK: Ammatillinen persoonallisuus</b>	<i>Tiedän, että <b>sosionomi tekee paljon töitä persoonallaan</b> ja että voi käyttää työssään mahdollisesti monia taitojaan mitä löytyy, se juuri minua innostaakin opiskelemaan alaa.</i>
<b>YK: Urasopeutuvuus</b>	<i><b>Tulevaa työelämää odotan mielenkiinnolla ja innolla, sillä olen kuullut kaikenlaisia asioita siitä,</b> varsinkin nyt kun olimme tutustumassa erilaisiin sosiaalialan työpaikkoihin.</i>
AK: Uteliaisuus	<i><b>Tällä hetkelläkin tunnen valinneeni oikein, vaikka suuntautumisvaihtoehdot</b> tuottavat eräänlaista päänsäryä: mielenraskuus – ja päihdetyö vai sittenkin sosiaalipedagoginen lapsi – ja nuorisotyö? Mielenraskuus – ja päihdetyön teko houkuttelee samalla tavalla kuin sosiaalipedagoginen lapsi – ja nuorisotyökin.</i>
AK: Tietoisuus	<i>Tarttumalla tarjottaviin haasteisiin ja olemalla luova, <b>pystyn vaikuttamaan työurani kehittymiseen.</b> Tarpeen mukaan voi myös kouluttaa itseänsä lisää esimerkiksi erilaisilla kursseilla.</i>
AK: Luottamus	<i>En usko, että tie unelmapaikan löytämiseen on ruusuinen, vaan kovalla työllä ansaittua. <b>Työurani kehittyminen on hyvin paljon kiinni omasta itsestäni, miten paljon panostan saamiini haasteisiin.</b> Olen esimerkiksi valmis koulutautumaan lisää tarvittaessa.</i>
AK: Kontrolli	<i>Päätavoitteenani on auttaa lapsia ja nuoria. <b>Päätavoitteeni muovautui omista kokemuksistani murrosiässä ja niihin saamastani avusta.</b> Apua sain koulukuraattorilta, nuorisotilan työntekijöiltä ja koulun terveydenhoitajalta.</i>
<b>YK: Elämänteema</b>	
<b>Mitchellin ym teoria</b>	
<b>YK: Sattuma</b>	
AK: Uteliaisuus	<i>Vielä en ole katunut päätöstäni matkailualasta, tosin opinnot ovat vasta alkutekijöissään. <b>Ala kiinnostaa kaikin puolin.</b> Tällä hetkellä näen itseni ohjelmajohdajien vastaavana <b>tai jossain</b> majoituspalvelujen tehtävissä.</i>
AK: Riskinotto	<i>Olen myös sellainen ihminen, että <b>rohkeuteni ja erilaisuuteni takia</b> voisin myös mielelläni yrittää hieman "miesvaltaisemmalle alalle" esimerkiksi lentokapteeniksi tai lennonjohtoon.</i>
AK: Peräänantamattomuus	<i><b>Olen valmis tekemään ja lukemaan paljon saavuttaakseni toivotun uran.</b></i>
AK: Optimismi	<i><b>Kunhan valmistun terveydenhoitajaksi, olen selvillä vesillä.</b></i>
AK: Joustavuus	<i>Tavoitteeni työuralleni, olen jo aika vanha joten todennäköisesti teen sijaisuuksia niin kauan kun olen työmarkkinoilla. <b>Se ei häiritse minua yhtään, on kiva olla eri paikoissa töissä.</b></i>
<b>Hodkinssonin ym. teoria</b>	
<b>YK: Toimintahorisontti</b>	
AK: Habitus	<i>Koulussa <b>olen ollut kiinnostunut aina</b> kuvataiteesta, musiikista, ilmaisutaidosta, psykologiasta ja uskonnosta. <b>Näitä taitoja halusinkin käyttää</b> hyödykseni myös työ- ja opiskeluelämässä.</i>
AK: Koetut työmarkkinoiden mahdollisuudet	<i>Olen miettinyt, että ehkä <b>varastotyöt</b> olisivat minun juttuni, mutta en siitäkään voi olla aivan varma. On varmasti paljon <b>logistiikka-alan töitä</b>, mistä minulla ei ole tietoa (myyjä, ostaja) ja tämän takia en osaa kokea niitä omakseni. Olen myös miettinyt olisiko minusta <b>esimiestehtäviin.</b></i>

**Liite 4.** Tuutoriopettajien aineistolähtöiset kategoriat.

Pääkategoria	Yläkategoria	Alakategoria	Alaluokka
	Uraohjauksen reunaehdot	Vaatimukset opettajalle	
		Työelämäyhteistyö	
		Opettajien yhteistyö	
		Vaatimukset järjestelmälle	Tuki opiskelijalle
			Tuki opettajalle
			Opettajan edellytykset
Uraohjaus	Opintojen vaihe	Alkuvaiheen uraohjaus	
		Keskivaiheen uraohjaus	
		Loppuvaiheen uraohjaus	Kansainvälisyyden tukeminen
			Yrittäjyyden tukeminen
	Uraohjauksen tavoitteet	Sitoutuminen opiskeluun	
		Valmistautuminen työelämään	
		Elinikäinen oppiminen	
	Uraohjauksen keinot	Välineet	
		Vertaistuuutorointi	
		Tunnistaminen	
		Kuunteleminen	
		Opettajan tekeminen	
		Opiskelijan oma vastuu	
		Hops	
	Ohjaus	Ohjaussuhde	
		Ohjauksen luottamuksellisuus	
		Negatiiviset käsitykset ohjauksesta	

## Liite 5. Tuutoriopettajien aineiston aineistolähtöinen luokittelu aineistonäytteiden.

YK = yläkategoria

AK = alakategoria

AK ala = alakategorian alaluokka

Kategoriat	Aineistonäytteet
<b>YK: Uraohjauksen reunaehdot</b>	
AK: Vaatimukset opettajalle	<i>Vaatii aikamoista ihmistuntemusta ja kykyä kuunnella, kun tutustuu moneen uuteen ihmiseen, heidän vahvuuksiinsa ja kehitymisprosesseihinsa. Kasvun tukemiseen eivät kaikki pysty. Ihmisen kohtaaminen kokonaisuutena on iso haaste.</i>
AK: Työelämäyhteistyö	<i>Opiskelun ajan pitää valmistautua työskentelemään moniammatillisissa työryhmissä. Tämä <b>edellyttää keskeisten yhteistyökumppaneiden läsnäoloa opetuksessa</b>. Esim. jatkuvat yhteistyösuhteet eri alojen lääkäreihin ovat tarpeen</i>
AK: Opettajien yhteistyö	<i>Lisäksi tulisi olla <b>mielellään muiden opettajien kanssa käyty keskustelua</b> opiskelijan valmiuksista, etenemisestä ja erityisesti mahdollisista vaikeuksista opinnoissa joissakin tavoiteammattiin/-tehtävään liittyvissä keskeisissä opinnoissa.</i>
AK: Vaatimukset järjestelmälle	<i>Tämä kaikki edellyttää sitä, että meillä <b>on suunnitelmallisuutta toiminnassa, työkalut, sitoutuneet uraohjaajat ja riittävästi aikaa</b></i>
AK ala: Tuki opiskelijalle	<i>Opiskelijoiden tutorointi opiskelujen alkuvaiheessa <b>keskittyy turvallisen opiskeluympäristön luomiseen</b>; tutustutaan kaupunkiin, opiskelutiloihin, opetussuunnitelmiin, opettajiin, ammatillisiin verkostoihin ja opiskeltavan ammatin identiteettiin. <b>Ryhmäytymisprosessi</b> on tärkeä osa tämän alkuvaiheen onnistumisen kannalta.</i>
AK ala: Tuki opettajalle	<i>Tämän ohjaavan henkilön pitää olla ympäristössä, jossa häntä arvostetaan ja hän on turvassa. Hänellä tulisi olla riittävät resurssit, jotta hän jaksaisi riittävästi tukea.</i>
AK ala: Opettajan edellytykset	<i><b>Kaikki eivät sovi tuutoreiksi, se ei ole hanttihommaa.</b> Tuutorin valintaan tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Tuutorit tulee valita tarkan ja yhteisen keskustelun pohjalta.</i>
<b>YK: Opintojen vaihe</b>	
AK: alkuvaiheen uraohjaus	<i><b>Opintojen alussa</b> (perusopinnoissa) opiskelijan on yleensä paras edetä yleisen OPS:n mukaan ja useimmilla näin on myöhemminkin.</i>
AK: Keskivaiheen uraohjaus	<i>Työharjoittelujaksojen suorittaminen on keskeisessä vaiheessa <b>keskivaiheen uraohjauksessa</b>.</i>
AK: Loppuvaiheen uraohjaus	<i><b>Opintojen loppuvaiheessa</b> osalla opiskelijoista on jo selkeä kuva tulevasta työstään/työpaikastaan ja opiskelijan suuntautumista siihen voidaan tukea mahdollistamalla hänelle harjoittelu hänen toivepaikassaan, jolloin opiskelijalla on hyvät mahdollisuudet saada jatkossa palkallinen työ tästä paikasta.</i>
AK ala: Kansainvälisyyden tukeminen	<i>Opintojen keskivaiheilla tutoroinnissa voi rohkaista opiskelijaa <b>ulkomaiseen harjoitteluun tai opiskeluvaihtoon lähtemiseen</b>.</i>
AK ala: Yrittäjyyden tukeminen	<i><b>Oman yrityksen perustamisesta pitää myös antaa tietoa</b>, koska aina on opiskelijoita, joita kiinnostaa yrittäjyys.</i>



**YK: Uraohjauksen tavoitteet**

AK: Sitoutuminen opiskeluun	<i>Ohjaamalla opiskelijoita hankkimaan laaja-alaista osaamista teoriassa (vapaasti valittavat opinnot täydentäen/monipuolistaan koulutusta) ja suorittamaan viimeinen harjoittelujakso paikkakunnalla, jonne on sitoutunut menemään työhön valmistumisen jälkeen.</i>
AK: Valmistautuminen työelämään	<i>Loppuvaiheen ura- ja opinto-ohjaukseen liittyvä opinnäytetyön ohjaus, harjoitteluun liittyvä ohjausta, valmistumiseen liittyvä ohjausta sekä <b>työelämään siirtymiseen liittyvä ohjausta</b>. Tässä vaiheessa opiskelija on tehnyt jo monia yksilöllisiä valintoja uransa suhteen</i>
AK: Elinikäinen oppiminen	<i>Opintojen loppuvaiheessa informoidaan opiskelijoita ammatillisesta <b>jatko- ja täydennyskoulutusmahdollisuuksista</b>.</i>

**YK: Uraohjauksen keinot**

AK: Välineet	<i>Yksi mielenkiintoinen näkökulma ohjaukseen ja urasuunnittelun tukemiseen on verkon ja internetin käyttäminen ohjauksen tukena. Ohjauksen yhtenä tarkoituksena on tukea yksilön päätöksentekoa ja ongelmanratkaisua, johon netti voisi tarjota hyviäkin mahdollisuuksia. Kokonaan ohjausta ei verkon avulla voi ratkaista, mutta monessa tilanteessa verkko voisi olla hyväkin ratkaisu. Verkkoon on helppo rakentaa esim. usein kysytyt kysymykset palsta, josta voi löytyä vastaus moneen kysymykseen. <b>Uraohjauksen välineenä verkossa voidaan esitellä erilaisia vaihtoehtoja.</b></i>
AK: Vertaistutorointi	<i>Kannattaa myös haastatella <b>ylempien vuosikurssien opiskelijoita</b>, joilla on jo alan työkokemusta.</i>
AK: Tunnistaminen	<i>Keskusteluissa katsastetaan aina taakse, mutta erityisesti eteenpäin opintojen kulkua, opiskelijoiden mahdollisuuksia ja erilaisten valintojen edelleen suomia mahdollisuuksia. Ryhmätutor tulee tutuksi opiskelijoidensa kanssa, jolloin <b>hän voi nähdä opiskelijan vahvuuksia/taipumuksia/puutteitakin.</b></i>
AK: Kuunteleminen	<i>Oma osuus uraohjauksessa on lähinnä <b>tutortuntien ja henkilökohtaisten keskustelujen puitteissa.</b></i>
AK: Opettajan tekeminen	<i>Jobstep tavallaan tukee tätä mahdollisuutta, koska siellä on monipuolinen tarjonta harjoittelupaikoista sekä selkeät kuvaukset niistä. Jobstepissä opiskelija saa rauhassa tutustua eri vaihtoehtoihin. <b>Opiskelijat perehdytetään</b> tällä hetkellä Jobstep ympäristöön.</i>
AK: Opiskelijan oma vastuu	<i><b>Opiskelu ja oppiminen ovat opiskelijan omalla vastuulla.</b> Opiskelijan on sijoitettava opiskelu oikeaan vaiheeseen elämässään, sitouduttava opiskeluun ja otettava tarjottu tuki ja ohjaus vastaan. Opiskelijan tulee käydä suunnitelmiaan läpi tutorin kanssa, esittää toiveitaan ja tartuttava mahdollisuuksiin.</i>
AK: Hops	<i>Opiskelijan <b>oman Hopsin</b> merkitys uraohjauksessa on mielestäni aika merkittävä. Omalla Hopsillaan opiskelija suunnittelee ja seuraa omia opintojaan.</i>

**YK: Ohjaus**

---

AK: Ohjaussuhde	<p><b>Oppimista edistävän ohjaussuhteen</b> muodostaminen opiskelijan ja opettajan välille ei ole itsestäänselvyys. Tämän suhteen syntymiseen HOPSin laatiminen on ohjauksen käynnistymistä ajatellen ensiarvoisen tärkeässä asemassa.</p>
AK: Ohjauksen luottamuksellisuus	<p>Tässä yhteydessä on korostettava <b>opinto-ohjaukseen liittyvää luottamuksellisuutta</b>. Ohjauskeskustelut ovat aina luottamuksellisia ja ohjaajalla on vaitiolovelvollisuus. Esim. opiskelijan saamat vapautukset joistain opintojaksoista eivät saa olla kahvipöytäkeskustelujen aihe. Ohjaavan opettajan on tapauskohtaisesti harkittava, onko jokin ohjauskeskusteluissa ilmi tullut seikka annettava kolmannen osapuolen tiedoksi.</p>
AK: Negatiiviset käsitykset ohjauksesta	<p>Usein ohjaus koetaan siten, että se on <b>”paapomista ja kuoliaaksiymmärtämistä”</b> ja este opiskelijan itsenäistymiselle, vaikka ohjauksella pyritään juuri päinvastaiseen.</p>

---

## Liite 6. Alkuvaiheen opiskelijoiden aineistolähtöiset kategoriat.

Yläkategoria	Alakategoria	Alaluokka	
Koulutusalan valinta	Itsenäinen päätöksenteko	Oma valinta	
		Aktiivinen tiedonhaku	
		Työkokemus tai aiemmat opinnot	
		Työkokemuksen perusteella	
		Opiskelun perusteella	
		Opinto-ohjauksen perusteella	
		Kutsumus	
		Elämäntilanne	
		Perhe ja kaverit	
AmmatINVALINNAN pohdinta	Alavalinta	oikea	
		epävarma	
Opiskelijan urasuunnittelu	Tavoitteiden asettaminen		
		Opintojen suunnittelu	
		Ei osaa suunnitella	
Työuran tavoitteet	Valmistua ammattiin		
		Hyvä työelämä	Pärjääminen työelämässä
			Monipuolinen ura
			Mielekäs työpaikka
		Menestys	Nousujohteinen ura
			Menestyvä yritys
			Hyväpalkkainen työ
		Ei uratavoitteita	
Työelämän pohdinta	AmmatINVALINNAN mahdollisuudet	AmmatINVALINNAN mahdollisuudet	
		Käytännön tekeminen	
		Tieto työelämästä	
		Työelämä huolestuttaa	Pärjääkö työssä
			Työllistyminen
			Onko työ odotetunlaista
			Jaksaako työssä
		Ei tietoa tai ei mietitytä	Ei tietoa
	Ei mietitytä		
Opiskelijan urasuunnittelu	Tavoitteiden asettaminen		
		Opintojen suunnittelu	
		Ei osaa suunnitella	
Urasuunnittelu hopsissa	Hops aloitettu		
		Hopsia ei aloitettu	
Toiveet uraohjauksesta	Tietoa koulutusala		
		Tietoa työelämästä	Tieto työllisyystilanteesta
			Tutustuminen työpaikkoihin
			Tutustuminen ammattinäkemyksiin
	Toiveet uraohjaukselle		Riittävä ja monipuolista
			Tuutoriopettajalta
			Kahden keskinen keskustelu
			OPO eli opinto-ohjaaja
		Alkuvaiheessa henkilökohtainen ohjaus	
		Asiantuntijaohjaaja	

Yläkategoria	Alakategoria	Alaluokka
		Auttaa opiskelijaa auttamaan itseään
	Ei tietoa, toiveita tai tarvetta	
Keinot vaikuttaa työuraan	Opiskeluun liittyvät tekijät	Opiskelun avulla
		Opinnäytetyön avulla
		Harjoittelun avulla
		Jatko-opiskelun avulla
	Työelämään liittyvät tekijät	Verkostoituminen
		Tutustuminen työpaikkoihin
		Töissä käymällä
		Opintojen aikana töissä käymällä
	Itseen liittyvät tekijät	Oma aktiivisuus ja motivaatio
	Ei yritystä tai keinoja	

## Liite 7. Alkuvaiheen opiskelijoiden aineiston aineistolähtöinen luokittelu aineistonäytteineen.

YK = yläkategoria

AK = alakategoria

AK ala = alakategorian alaluokka

Kategoriat	Aineistonäytteet
<b>YK: Koulutusalan valinta</b>	
AK: Itsenäinen päätöksenteko	<i>Valitsin hoitotyön koulutusohjelman, koska sairaanhoitajan ammatti on ollut pitkään haaveissani. <b>Opiskellessani lähihoitajaksi, päätin jo silloin jatkavani opintoja.</b></i>
AK ala: Oma valinta	<i>Koulutusalan valintaani vaikuttivat kiinnostukseni sähköön ja elektroniikkaan. <b>Näin ollen kouluttautuminen itseä kiinnostavalle alalle tuntui luontevalta.</b></i>
AK ala: Aktiivinen tiedonhaku	<i><b>Otin tarkemmin selvää</b> ammatista eri ammattikorkeakoulujen <b>sivuilta ja luin</b> opiskelijoiden kommentteja kokemuksista.</i>
AK: Kutsumus	<i><b>Olen pienestä pitäen ollut kiinnostunut</b> matkailusta, ja kaikkeen siihen liittyvästä kuten lentokoneista, erilaisista kulttuureista ja maista.</i>
AK: Työkokemus tai aiemmat opinnot	<i>Myöhemmin työn ohella olen hankkinut lisää pätevyyttä alalle, <b>suorittamalla</b> lasten- ja nuorten erityisohjaajan <b>ammattitutkinnon</b>. Nyt olen tässä päivässä ja ammattikorkeakoulussa opiskelemassa sosionomiksi.</i>
AK ala: Työkokemuksen perusteella	<i><b>Työskentelin</b> myös alle kouluikäisten lasten päivähoidossa lastenhoitajana ennen nykyisten opintojeni alkua <b>ja tämä aika entisestään kasvatti haluani opiskelun suhteen</b> ja antoi "selviää" tulevaisuuden haaveita uraani kohtaan.</i>
AK ala: Opiskelun perusteella	<i><b>Opiskelin ammatti-instituutissa logistiikan perustutkinnon. Olen siitä asti kokenut, että logistiikka on minun alaani,</b> mutta en ole vielä löytänyt paikkaani alalla.</i>
AK ala: Opinto-ohjauksen avulla	<i>Lähihoitajakoulutuksen aikana mietin jo vaihtoehtoa jatkaa opiskelua sosionomiksi ja <b>silloinen tutoropettajani minua siihen kovasti kannusti.</b></i>
AK: Elämäntilanne	<i><b>Omat kokemukseni mielenterveys – ja päihdeongelmista, perhetyöstä ja haluni auttaa ihmisiä</b> saivat minut hakeutumaan juuri tälle alalle.</i>
AK: Perhe, kaverit	<i><b>Äitini</b> on kielenkääntäjä ja <b>isäni</b> matkustelee työkseen usein, joten uskon niillä asioilla olleen suuri vaikutus valintaani.</i>
AK: Sattuma	<i><b>Lähdin samkkiin</b> opiskelemaan <b>terveydenhoitotyötä, koska en päässyt</b> lukemaan <b>historiaa yliopistoon.</b></i>
<b>YK: Ammatinvalinnan pohdinta</b>	
AK: Alavalinta oikea	<i><b>Koulutusala tuntui juuri sopivalta minulle</b> ja siksi päätinkin hakea opiskelemaan Satakunnan ammattikorkeakouluun. <b>Valinta on ainakin tähän asti tuntunut hyvältä ja oikealta.</b></i>
AK: Alavalinta epävarma	<i><b>Mielessäni pyörii myös välillä, että olenko nyt varmasti oikealla alalla ja pärjäänkö tällaisessa työssä.</b></i>

**YK: Työelämän pohdinta**

AK: Ammatinvalinnan mahdollisuudet

AK ala: Ammatinvalinnan mahdollisuudet  
Tällä hetkellä mietin **ammatinvalintaa ajatellen vasta erilaisia mahdollisuuksia**, joihin tällä koulutuksella on mahdollisuus hakea.

AK ala: Käytännön tekeminen  
Työelämältä odottaisin ehkä **ennemmin käytännön tekemistä**, kuin pelkkää paperihommaa.

AK: Tieto työelämästä  
Olen tehnyt monenlaisia töitä jo 15-vuotiaasta lähtien, esimerkiksi toimin myyjänä, puutarhatyöntekijänä sekä tarjoilijana. **Kokemusta työelämästä siis löytyy**, ja mielikuva tulevasta työstä vahvistunut.

AK: Työelämä huolestuttaa  
**Mielessäni pyörii myös välillä, että olenko nyt varmasti oikealla alalla ja pärjäänkö tällaisessa työssä.**

AK ala: Pärjääkö työssä  
Muita asioita ovat ehkä se, että **miten tulen selviytymään työpaikalla...**

AK ala: Työllistyminen  
Ehkä keskeisimpänä asiana mielessä pyörii se, että mitä sitten kun koulu loppuu. **Löytyykö minulle oman alan töitä, tai löytyykö työtä ollenkaan.**

AK ala: Onko työ odotetunlaista  
En siis tiedä **onko työtehtävät tarpeeksi haasteellisia vuosien laajojen opintojen vastineeksi.**

AK ala: Jaksaaako työssä  
Minua mietityttää tulevaisuuden ammattilaisena **tämän työn henkisesti raskas puoli**. --- Mietin siis, että **pärjäänkö työssäni** säilyttäen täyden järkeni ja roolini ammattilaisena.

AK: Ei tietoa, ei mietitytä  
Tällä hetkellä **en suuremmin pohdi mitään suurempia työelämää tai -uraa** koskevia kysymyksiä, koska valmistuminen on vielä kaukainen käsite.

AK ala: Ei mietitytä  
**En ole sen tarkemmin vielä miettinyt** suuntautumistani, sillä se saattaa muuttua opintojen kuluessa.

AK ala: Ei tietoa  
...**odottelen vain** harjoittelujaksoa, **että saisin** vähän käytännön **tietoa** eri asioista.

**YK: Toiveet uraohjauksesta**

AK: Tietoa koulutusalaista  
Suurimpana uraohjauksen toiveena on se, että saisin **kattavasti tietoa omasta koulutusalaistani ja sen tuomista mahdollisuuksista**, esim. ammateista ja alan työllistymistilanteesta

AK: Tietoa työelämästä  
Toivoisin uraohjaukseksi **kuulla erilaisia kokemuksia** lapsi – ja nuorisotyöstä. **Hieman erilaisilta työpaikoilta** ja tietysti sillä tavoin, että saisi todellisen kokonaiskuvan.

AK ala: Tieto työllisyystilanteesta  
**Työllisyystilanteesta** erityisaloilta olisi kuitenkin kiva saada lisää tietoa.

AK ala: Tutustuminen työpaikoihin  
Toivoisin uraohjaukseksi **kuulla erilaisia kokemuksia** lapsi – ja nuorisotyöstä. **Hieman erilaisilta työpaikoilta** ja tietysti sillä tavoin, että saisi todellisen kokonaiskuvan.

AK ala: Tutustuminen ammattinäkemyksiin  
Haluaisin päästä tutustumaan erilaisiin työpaikoihin ja niiden työntekijöiden **ammattinäkemykseen**.

AK: Toiveet ohjaukselle  
Haluaisin ehkä päästä keskustelemaan sellaisen ihmisen kanssa kenellä on todellista kokemusta ja tietämystä uraohjauksesta. Sellainen joka osaisi kertoa olenko oikealla tiellä ja onko tämä ala minulle tarkoitettu.

AK ala: Riittävää ja monipuolista  
Uraohjaukselta toivoisin **monipuolisuutta**, eri vaihtoehtojen esittelyä ja sitä, että opiskelijoille kerrottaisiin, mitä työskentely matkailualalla konkreettisesti oikeassa elämässä on.

AK ala: Tuutoriopettajalta	<i>En ole vielä päässyt keskustelemaan <b>ohjaavan opettajani kanssa</b> henkilökohtaisesta opiskelusuunnitelmastani, joka vaikeuttaa pohtimista.</i>
AK ala: Kahden keskinen keskustelu	<i>Haluaisin sellaista uraohjausta, jossa "ohjaajan " kanssa pääsee keskustelemaan usein <b>kahden kesken</b> omista tavoitteistaan ja osaamisalueistaan.</i>
AK ala: OPO	<i><b>Koulussa ei ole "opoa"</b>, joka pitäisi meidät motivoituneena, joka kertoisi oikeita tarinoita eri restonomeista ja mitä työtä he tekevät ja miten he ovat päässeet kukin siihen pisteeseen missä ovat.</i>
AK ala: Alkuvaiheessa henkilökohtainen ohjaus	<i>Tärkeää uraohjauksen kannalta olisi <b>henkilökohtainen ohjaus</b>. Näin <b>alkuvaiheessa opintoja</b> kaikki ovat vähän pihalla, että "mikä tämä juttu on".</i>
AK ala: Asiantuntijaohjaaja	<i>Haluaisin päästä keskustelemaan sellaisen ihmisen kanssa kenellä on <b>todellista kokemusta ja tietämystä</b> uraohjauksesta. Sellainen joka osaisi kertoa olenko oikealla tiellä ja onko tämä ala minulle tarkoitettu.</i>
AK ala: Auttaa opiskelijaa auttamaan itseään	<i>Minulle on tärkeää, että joku <b>auttaa minua analysoimaan itseäni</b>.</i>
AK: Ei tietoa, toivetta tai tarvetta	<i>Tällä hetkellä minulla on mielestäni melko selvät sävelet, joten uraohjausta <b>en</b> siltä osin <b>tunne tarvitsevani</b>.</i>
AK ala: Ei tietoa	<i>Uraohjaus, on vähän vieläkin <b>vieras sana</b> minulle.</i>
AK ala: Ei tarvetta	<i>Minulla <b>ei ole enää uratoiveita</b> kunhan valmistun vain hoitajaksi ja saisin tehdä rakastamaani työtä.</i>

### YK: Opiskelijan urasuunnittelu

AK: Tavoitteiden asettaminen	<i>Nyt päätöksen tehtyäni olen miettinyt mahdollisia <b>tavoitteita, joita itselleni asettaisin</b>. <b>Päätavoitteeni on</b> auttaa lapsia ja nuoria.</i>
AK: Opintojen suunnittelu (sisältää tavoitteet opinnoille)	<i>Näin opintojen alkuvaiheessa pystyn vaikuttamaan tulevan työurani kehittymiseen <b>opintojeni suunnittelun kautta</b>, tekemällä esimerkiksi työharjoittelun ulkomailla sekä opiskelijavaihdot sekä kurssivalintojen kautta.</i>

### Tavoitteiden asettaminen yhteensä

AK: Ei osaa suunnitella	<i><b>En ole vielä osannut päättää</b> millaiseen ammattiin suuntautuisin... <b>On kuitenkin vielä hyvin vaikea tietää, mitä täsmälleen haluaisin</b>.</i>
-------------------------	--

### YK: Urasuunnittelu hopsissa

	<i>Voin rakentaa <b>urusuunnitelmani opiskelusuunnitelmassani</b> pitkälti omien kokemusteni pohjalta.</i>
AK: Hops aloitettu	<i>Henkilökohtaisen <b>opetussuunnitelman tekeminen on ollut tärkeää</b>, että pystyy jäsentämään esimerkiksi, mikä kiinnostaa eniten ja vähiten.</i>
AK: Hopsia ei aloitettu	<i><b>En ole</b> oikeastaan <b>vielä perehtynyt henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaani</b>.</i>

**YK: Työuran tavoitteet**

- AK: Valmistua ammattiin *Päämäärä valmistuttuani on siis päästä koulukuraattorin töihin.*
- AK: Hyvä työelämä *Tulevaisuudessa tahdon työskennellä ja asua ulkomailla, kokea paljon ja **elää elämäni niin kuin haluan.** Työurani alkaa todennäköisesti jonkinasteisesta matkatoimistosta, mutta osaaville **ja työtään rakastaville ammattilaiselle löytyy aina vaihtoehtoja.***
- AK ala: Pärjääminen työelämässä *Olisi hienoa päästä osaksi johonkin merkittävään yritykseen ja päästä **näyttämään omaa osaamistaan...**, kunhan **tuntisi olevansa tärkeä osa yrityksen toimintaa ja pystyisi antamaan kaikkensa sen eteen, että yritys menestyisi ja että oma osaaminen olisi riittävän hyvää.***
- AK ala: Monipuolinen ura *Minun ei tarvitse heti päästä korkeaan virkaan, haluan ensin saada mahdollisimman **paljon työkokemusta. Muutama alan eri tehtävä** lisäksi kokemuksiani. Myös **ulkomailla työskentely** kiinnostaa.*
- AK ala: Mielekäs työpaikka *Tavoitteita työuralle en ole vielä hirveästi miettinyt, mutta tärkein on se, että **työ olisi mielekästä** ja että tuleva työyhteisö olisi mukava ja avoin.*
- AK: Menestys *Jos en koskaan saa omaa yritystä pystyyn haluan työpaikkaan jossa on mukava työskennellä, se on vaihtelevaa ja **hyvät etenemismahdollisuudet.***
- AK ala: Nousujohteinen ura *Voisin esimerkiksi **aloittaa** jossain pankissa **alemmän tason** esimies **tehtävissä ja edetä urani aikana** vaikka pankinjohtajaksi asti.*
- AK ala: Menestyvä yritys *Suurin haaveeni on kuitenkin ollut ylä-asteelta asti **oman yrityksen** perustaminen **josta voisin tehdä menestyvän** ja tuottoisan työpaikan itselleni.*
- AK ala: Hyväpalkkainen työ *Pyrin myös siihen, että urani takaisi minulle **taloudellisen hyvinvoinnin.***
- AK: Ei uratavoitteita ***Tavoitteitani** tulevalle työuralleeni **ei paljon ole**, sillä en aluksi edes tiennyt, mitä sosionomi tekee.*

**YK: Keinot vaikuttaa työuraan**

- AK: Opiskeluun liittyvät tekijät *Opiskelun aikana haluaisin luoda tulevalle uralleni **vankan teoriapohjan**, jota pystyisin hyödyntämään tulevaisuudessa.*
- AK ala: Opiskelun avulla *Voin vaikuttaa työuraani monella tapaa. **Opiskelemalla ahkerasti** sekä tekemällä oman työni hyvin.*
- AK ala: Opinnäytetyön avulla *Lisäksi opinnäytetyö kannattaa tehdä siltä saralta ja syventää erikoisosaamista myös vapaasti valittavien opintojen muodossa.*
- AK ala: Harjoittelun avulla *Ja tulevien teoriaopintojen sekä odottamani **harjoittelujaksojen** uskon auttavan minua **hahmottamaan ammatinkokonaisuutta.***
- AK ala: Jatko-opiskelun avulla *En myöskään ole sulkenut pois ajatusta siitä, että **jatkan itseni koulutusta** työelämän ohella jos tämä kyseinen ala ei jostain syystä tunnukaan omalta.*
- AK: Työelämään liittyvät tekijät *Tulevaisuudessa **hakemalla erilaisia työvaihtoehtoja** kuitenkin sulkematta mitään pois sekä olemalla ahkera ja tekemällä työni aina työstä riippumatta hyvin ja tosissaan*
- AK ala: Verkostoituminen *Kehitykseen voin myös vaikuttaa **luomalla hyvän verkoston ympärilleni**, jota voi hyödyntää uran eri vaiheissa ja olemalla muutenkin sosiaalinen ja vaoin muita ihmisiä kohtaan.*
- AK ala: Tutustuminen työpaikkoihin *Itseni jatkuva kouluttaminen ja **monipuolinen tutustuminen eri työpaikkoihin** kouluajanani jolloin saan kokemusta eri aloilta ja osaan ilmaista niistä omia mielipiteitäni.*



---

AK ala: Töissä käymällä	<i>Luulen, että tulen vaihtamaan työpaikkaa elämäni varrella muutamaa otteeseen ja yrittämään etsiä sitä juuri minulle oikeaa ja sopivaa työpaikkavaihtoehtoa.</i>
AK ala: Opintojen aikana töissä käymällä	<i>Nyt <b>opiskeluaikana voisin ottaa vastaan osa-aikatöitä</b> sijaisuuksien muodossa. Tällä hetkellä työskentelen opintojen ohella kaupassa Satakunnan Osuuskaupalla.</i>
AK: Itseen liittyvät tekijät	<i>Millaisin keinoin voin sitten vaikuttaa työurani kehittymiseen? Ehkäpä koko ajan <b>kehittämällä omaa osaamistani</b> ja pysymällä ns. ajan tasalla alan muuttuessa. Kehitykseen voin myös vaikuttaa luomalla hyvän verkoston ympärilleni, jota voi hyödyntää uran eri vaiheissa ja <b>olemalla muutenkin sosiaalinen ja avoin muita ihmisiä kohtaan.</b></i>
AK ala: Oma aktiivisuus ja motivaatio	<i>Pääasiallisesti <b>oma haluni</b> tälle alalle ja <b>asenteeni</b> työskentelyyn ovat suuri apu työuran kehitykselle. <b>Tahdon oppia ja auttaa</b> enkä usko tämän tästä laantuvan. <b>Motivaatiota</b> työnteolle <b>on</b> ja tulevan uran kehityksellekin.</i>
AK ala: Ei yritystä tai keinoja	<i>Tavoitteeni työuralleni, olen jo aika vanha joten todennäköisesti teen sijaisuuksia niin kauan kun olen työmarkkinoilla.</i>

---

## Liite 8. Keskvaiheen opiskelijoiden aineiston aineistolähtöinen luokittelu aineistonäytteineen.

YK = yläkategoria

AK = alakategoria

AK ala = alakategorian alaluokka

Kategoriat	Aineistonäytteet
<p><b>YK: Koulutusalan valinta</b></p> <p>AK: Itsenäinen päätöksenteko, oma valinta</p> <p>AK: Kutsumus</p> <p>AK: Työkokemus tai aiemmat opinnot</p> <p>AK ala: Työkokemuksen perusteella</p> <p>AK ala: Opiskelun perusteella</p> <p>AK: Alan mahdollisuudet</p>	<p><i>Kun myöhemmin tajusin, että <b>kuvaamisesta voisi rakentaa ammatin aloin tutustua sen alan kouluttautumismahdollisuuksiin lähemmin.</b> Lisäpontta suuntautumiselle antoi kiinnostukseni elokuvaan ja elokuvien tekemiseen.</i></p>
<p>AK: Perhe, kaverit</p> <p>AK: Sattuma</p> <p>AK: Paikkakunta</p>	<p><i>Yksi pääseikka Viestintäpuolen valitsemisessa oli <b>Porissa olevien koulutuspuolien vähyys.</b></i></p>
<p><b>YK: Ammatinvalinnan pohdinta</b></p> <p>AK: Alavalinta oikea</p> <p>AK: Alavalinta epävarma</p> <p>AK: Alan vaihtaminen</p> <p>AK: Alavalinta väärä</p>	<p><i>Mikäli se ei ole mahdollista ja alalta ei löydy sopivaa työpaikkaa, <b>olen myös valmis kouluttautumaan toiseen ammattiin.</b></i></p> <p><i>En usko saavani oman alan töitä, enkä ole enää edes kovin kiinnostunut alastani.--- Nyt en enää siis haaveile media-alasta.</i></p>
<p><b>YK: Työelämän pohdinta</b></p> <p>AK: Ammatinvalinnan mahdollisuudet</p> <p>AK ala: Ammatinvalinnan mahdollisuudet</p> <p>AK ala: Työn sisältö</p> <p>AK: Tieto työelämästä</p> <p>AK: Työelämä huolestuttaa</p> <p>AK ala: Pärjääkö työssä</p> <p>AK ala: Työllistyminen</p> <p>AK ala: Tulevaisuus pelottaa</p> <p>AK: Yrittäjyys</p> <p>AK: Ei tietoa</p>	<p><i>Näkisin itseni parhaiten työmaamestarina, <b>työssä jossa pääsee mahdollisimman paljon kosketuksiin käytännön kanssa.</b></i></p> <p><i>Tulevaisuus näyttää minusta <b>uhkaavalta.</b></i></p> <p><i>Olen myös valinnut talousmoduulin, koska uskon että se voisi auttaa jos mahdollisesti haluan perustaa <b>oman yrityksen</b> tulevaisuudessa.</i></p>

**YK: Toiveet uraohjauksesta**

AK: Uraohjauksen sisältö

*Ehkä olisi hyvä jos saisi tarkemmin **tietää, mitä kaikkea pitää osata**, että voi päästä haluamaansa ammattiin, mutta muuten minulle ei ole tämän suhteen sen kummempia toiveita.*

AK: Saatavuus tärkeää

*On hienoa tietää, että **apua saa tarvittaessa**.*

AK ala: Ohjaus opintojen keskivaiheessa

*Mielestäni **uraohjauksen järjestäminen koulutuksen tässä vaiheessa olisi turhaa ja resurssien tuhlaamista**, kyseinen aika voitaisiin käyttää teorian opiskeluun ja koulutuksen loppuvaiheilla keskittyttäisiin uraohjaukseen.*

AK ala: Ohjaus alkuvaiheessa

*Uraohjausta olisin toivonut enemmän **opintojen alkuvaiheessa**.*

AK ala: Ohjaus loppuvaiheessa

*Juuri nyt en vielä haluaisi minkään laista uraohjausta, mutta hieman **ennen valmistumistani** olisi hienoa saada kunnolla tietoa millä keinoilla työssä saattaisi päästä etenemään ja kuinka paljon siihen vaadittaisiin.*

AK: Ohjaussuhde

*Mielestäni minua voivat auttaa parhaiten ne **henkilöt, jotka tuntevat minun tieto- ja taitotason**.*

AK ala: Kahdenkeskinen keskustelu

AK: Ei tarvetta

AK: Ei tietoa, mitä uraohjaus on

**YK: Opiskelijan urasuunnittelu**

AK: Tavoitteiden asettaminen

AK: Selviytyminen opinnoista

*Opiskelun ohella olen ollut myös työssä eräässä paikallisessa media-alan yrityksessä, jossa olemme suunnitelleet yritykselle lisää palveluja joita voisimme yhdessä kaupata paikallisille yrityksille. Toivoisin löytäväni itseni mukana siinä myös vastaisuudessa ja rakentamassa suunnitelmia eteenpäin.*

AK: Työuran suunnittelu

**YK: Urasuunnittelu hopsissa**

AK: Hops tehty

***Olen rakentanut urasuunnitelmaani HOPS:ssa** ja yrittänyt sisällyttää siihen mahdollisimman paljon graafista suunnittelua.*

AK: Hopsia ei tehty

***Hopsia en ole juurikaan päässyt hyödyntämään** opinnoissani. Inhoan koko winha-wille systeemiä, koska se ei vain toimi niin kuin pitäisi.*

**YK: Työuran tavoitteet**

AK: Koulutusta vastaava työpaikka

*Ensimmäinen tavoite valmistumisen jälkeen olisi saada jollakin tavoin **koulutusta vastaava työpaikka**.*

AK: Hyvä työelämä

AK ala: Pärjääminen työelämässä

AK ala: Monipuolinen ura

AK ala: Mielekäs työpaikka

AK ala: Haasteellinen työ

AK ala: Pitkä ura

*Toivon, että työurani tulee olemaan mielenkiintoinen ja **haasteellinen**.*

*Miten pidän itseäni haluttuna pää-suunnittelijana sekä projektin vetäjänä myös sen jälkeen **kun ikää on jo yli 70 vuotta**.*

AK: Menestys

AK ala: Nousujohteinen ura

---

AK ala: Paikkakunta työn mukaan *Työurani suhteen pystyn itse vaikuttamaan olemalla oma itseni, tekemään ahkerasti töitä sekä olemalla valmis jopa jossain määrin uhrautumaan työni vuoksi. Kuten esimerkiksi **muuttamaan työni mukana** jos sellainen vaihtoehto eteen tulisi.*

AK ala: Hyväpalkkainen työ

AK ala: Jatko-opinnot

*Olen pohtinut tulenko jäämään tälle alalle vai **hankinko jatkokoulutusta** valokuvauksen alalta.*

AK: Ei uratavoitteita

### **YK: Keinot vaikuttaa työuraan**

AK: Opiskeluun liittyvät tekijät

AK ala: Opiskelun avulla

AK ala: Harjoittelun avulla

AK ala: Jatko-opiskelun avulla

AK: Työelämään liittyvät tekijät

AK ala: Töissä käymällä

AK: Itseen liittyvät tekijät

AK ala: Oma aktiivisuus ja motivaatio

AK ala: Ei yritystä tai keinoja

---

## Liite 9. Loppuvaiheen opiskelijoiden aineiston aineistolähtöinen luokittelu aineistonäytteineen.

YK = yläkategoria

AK = alakategoria

AK ala = alakategorian alaluokka

Kategoriat	Aineistonäytteet
<p><b>YK: Koulutusalan valinta</b></p> <p>AK: Itsenäinen päätöksenteko, oma valinta</p> <p>AK: Kutsumus</p>	<p><b>Koulutusalan valintaan vaikuttivat aikaisempi elämäkokemus ja -tapahtumat.</b> Halusin valita ammattialan, jossa pystyn tekemään monipuolista ja ihmisläheistä työtä.</p>
<p>AK: Elämäntilanne</p> <p>AK: Työkokemus tai aiemmat opinnot</p> <p>AK ala: Työkokemuksen perusteella</p> <p>AK ala: Opiskelun perusteella</p> <p>AK: Alan mahdollisuudet</p>	<p>Valintaani siis vaikutti kiinnostus alaa kohtaan sekä myös osaltaan <b>hyvä työllisyys näkyvyys</b>. En halunnut lähteä opiskelemaan alaa, jossa jäisi heti työttömäksi.</p> <p>Lukiossa aloin pohtimaan jatko-opiskeluvaihtoehtoja ja päällimmäiseksi nousi halu <b>pyrkä ammattikorkeakouluun, sen käytännölläheisen opiskelutavan vuoksi</b>.</p>
<p>AK: Työllisyysnäkömät</p>	<p>Kävin <b>ammattinvalintapsykologilla</b> kysymässä neuvoa, sillä en osannut päättää, mitä haluaisin tehdä tulevaisuudessa. Tulokseksi sain neuvon hakeutua sosiaalialan kouluun.</p>
<p>AK: Juuri AMK</p> <p>AK: Perhe, kaverit</p> <p>AK: Sattuma</p> <p>AK: Paikkakunta</p>	
<p>AK: Työvoimatoimisto, testit, psykologi</p>	
<p><b>YK: Ammatinvalinnan pohdinta</b></p> <p>AK: Alavalinta oikea</p> <p>AK: Alavalinta väärä</p>	
<p><b>YK: Työelämän pohdinta</b></p> <p>AK: Ammatinvalinnan mahdollisuudet</p> <p>AK: Työn sisältö</p>	
<p>AK: Työn henkinen puoli</p> <p>AK: Tieto työelämästä</p> <p>AK: Työelämä huolestuttaa</p> <p>AK ala: Pärjääkö työssä</p> <p>AK ala: Työllistyminen</p>	<p>Olen tällä hetkellä kehitysvamma- ja mielenterveytstyössä, työ on vuorotyötä ja luonteeltaan raskasta. <b>Vielä työ ei ole uuvuttanut minua ajattelemaan muita uravaihtoehtoja.</b></p>

AK ala: Tulevaisuus pelottaa

AK: Yrittäjyys

AK: Ei tietoa

### **YK: Toiveet uraohjauksesta**

AK: Uraohjauksen sisältö

AK: Alumneilta

AK: Työelämäyhteistyö

AK: Kohdistuu työllistymiseen

AK: Saatavuus tärkeää

AK: Haluaa itse ohjausta

AK: Henkilökohtainen ohjaus tärkeää

AK: Opintojaksoon sisältyvää

AK: Ei tarvetta

AK: Ei tietoa, mitä uraohjaus on

### **YK: Opiskelijan urasuunnittelu**

AK: Selviytyminen opinnoista

AK: Työuran suunnittelu

### **YK: Urasuunnittelu hopsissa**

AK: Hops tehty

AK: Hopsia ei tehty

### **YK: Työuran tavoitteet**

AK: Koulutusta vastaava työpaikka

AK: Määräaikainen työ tai sijaisuudet

AK: Vakituinen työ

AK: Hyvä työelämä

AK ala: Monipuolinen ura

AK ala: Mielekäs työpaikka

AK ala: Haasteellinen työ

AK: Menestys

*Olisi mukava tavata paljon erilaisia ihmisiä, **jotka ovat tehneet tällaista työtä** eri puolilla maapalloa. Koulu voisi mielestäni panostaa tällaiseen ja **kutsua ihmisiä puhumaan tänne** seminaareihin.*

*Suurimpana tekijänä ovat kuitenkin olleet työharjoittelut, joiden myötä olen saanut muutamia **sijaisuuksia ja kontakteja työelämään**.*

*Ehkä haluaisin vielä tietää, mitä **kaikkia työllistymismahdollisuuksia** Sosionomi(AMK):lla on, vaikka jo jonkin verran tiedänkin, niin tuntuu, että edelleen on aukkoja tietämyksessä työllistymisen kannalta.*

***Toivoisin ohjausta** hieman siitä, mihin kaikkiin tahoihin voisikaan olla yhteydessä töitä saadakseen.*

*... edellä mainitsemani seikat voisi sisällyttää johonkin jo olemassa olevaan opintojaksoon tai **henkilökohtaiseen ohjaukseen**.*

***Itse työhön hakeutumisesta ja siihen valmentautumisesta** ei meillä mielestäni ole ollut juurikaan **opintojaksoja**, joten sitä olisikin toivonut saavani hieman enemmän varsinkin nyt viimeisenä opiskeluvuonna, kun valmistautuminen ja työelämä ovat yhä lähempänä todellisuutta.*

*Tavoitteina näin aluksi on työelämään mukaan pääsy **määräaikaistenkin työsuhteiden** avulla.*

*Toivoisin, että löytäisin mieluisan työpaikan itselleni, josta saisin mahdollisesti myös **vakituisen työpaikan**.*

AK ala: Nousujohteinen ura  
AK ala: Paikkakunta työn mukaan  
AK ala: Hyväpalkkainen työ

*Työuralleni olen asettanut tavoitteeksi joko joskus omistaa yksityinen lastensuojelulaitos tai **toimia johtajana** jossain lastensuojelulaitoksessa.*

AK ala: Esimies, johtaja  
AK: Ei uratavoitteita

**YK: Keinot vaikuttaa työuraan**

AK: Opiskeluun liittyvät tekijät  
AK ala: Opiskelun avulla  
AK ala: Harjoittelun avulla

*Minulla oli aivan mahtavat harjoittelupaikat, jotka olivat molemmat sellaisia, joissa voisin kuvitella olevani töissä. Olenkin tällä hetkellä lastensuojelupaikassa, jossa olin harjoittelussa töissä ja toiseen paikkaan --- **teen myös opinnäytetyöni.***

AK ala: Opinnäytetyön avulla  
AK ala: Jatko-opiskelun avulla  
AK: Työelämään liittyvät tekijät  
AK ala: Töissä käymällä  
AK: Itseen liittyvät tekijät  
AK ala: Oma aktiivisuus ja motivaatio  
AK ala: Ei yritystä tai keinoja

**Liite 10.** Teorialähtöisen analysoinnin koodaukset: vastaajakohtainen viitteiden lukumäärä ja viitteiden kokonaismäärä.

YK = yläkategoria

AK = alakategoria

Teoriapohjainen analyysi	Tuutori- opettaja- kohtaiset viitteet lkm	Kaikki ope- viitteet yhteensä lkm	Alku- vaiheen opiskelija- kohtaiset viitteet lkm	Kaikki av-opisk. viitteet yhteensä lkm	Keski- vaiheen opiskelija- kohtaiset viitteet lkm	Kaikki kv-opisk. viitteet yhteensä lkm	Loppu- vaiheen opiskelija- kohtaiset viitteet lkm	Kaikki lv-opisk. viitteet yhteensä lkm
<b>Savickasin teoria yhteensä</b>		<b>203</b>		<b>137</b>		<b>107</b>		<b>101</b>
YK = Ammatillinen persoonallisuus	14	47	14	38	23	41	17	35
YK = Urasopeutuvuus yhteensä	14/14	152	18/18	85	29/29	61	18/18	57
AK = Uteliaisuus	14	31	13	17	3	4	5	5
AK = Tietoisuus	14	56	17	37	15	21	13	22
AK = Luottamus	11	22	15	34	15	18	13	21
AK = Kontrolli	14	43	12	31	18	18	6	9
YK = Elämänteema	3	4	5	14	3	5	8	9
Mitchellin ym. teoria								
<b>YK = Sattuma yhteensä</b>	14/14	<b>84</b>	18/18	<b>85</b>	29/29	<b>55</b>	18/18	<b>46</b>
AK = Uteliaisuus	12	32	14	22	7	8	8	8
AK = Riskinotto	6	7	4	4	2	2	3	3
AK = Peräänantamattomuus	6	7	9	12	8	11	6	7
AK = Optimismi	14	31	15	35	16	23	12	21
AK = Joustavuus	6	7	9	12	10	11	5	7
Hodkinssonin ym. teoria								
<b>YK = Toimintahorisontti yhteensä</b>	14/14	<b>87</b>	16/18	<b>75</b>	29/29	<b>93</b>	18/18	<b>72</b>
AK = Habitus	12	39	16	36	23	42	16	31
AK = Koetut työmarkkinoiden mahdollisuudet	14	48	16	39	28	51	18	41
<b>Teorialähtöiset viitteet yhteensä</b>		<b>374</b>		<b>297</b>		<b>255</b>		<b>219</b>



## Liite 11. Aineistolähtöisen analysoinnin koodaukset: tuutoriopettajien aineisto Viitteiden vastaajakohtainen lukumäärä ja viitteiden kokonaismäärä.

Yläkategorioiden alla olevat alakategoriat ovat sisennettyinä  
Alakategorioihin kuuluvat luokat ovat sisennettyinä alakategorioista

	Tuutori-opettaja- kohtaiset viitteet lkm	Ope viitteiden kokonaismäärä lkm		
Yläkategoria: Uraohjauksen reunaehdot	14/14			
Vaatimukset opettajalle	3	4		
Työelämäyhteistyö	11	24		
Opettajien yhteistyö	5	8		
Vaatimukset järjestelmälle	3	8		
Tuki opiskelijalle	5	7		
Tuki opettajalle	1	2		
Opettajan edellytykset	7	9		
		YHT.	62	17 %
<b>Pääkategoria: Uraohjaus</b>				
Yläkategoria: Opintojen vaihe	14/14			
Alkuvaiheen uraohjaus	14	35		
Keskivaiheen uraohjaus	13	21		
Loppuvaiheen uraohjaus	14	25		
Kansainvälisyyden tukeminen	5	5		
Yrittäjyyden tukeminen	5	5		
		YHT.	91	
Yläkategoria: Uraohjauksen tavoitteet	14/14			
Sitoutuminen opiskeluun	10	34		
Valmistautuminen työelämään	13	48		
Elinikäinen oppiminen	5	8		
		YHT.	90	24 %
Yläkategoria: Uraohjauksen keinot	14/14			
Välineet	14	54		
Vertaistutorointi	3	4		
Tunnistaminen	12	33		
Kuunteleminen	9	13		
Opettajan tekeminen	13	65		
Opiskelijan omaa vastuu	10	20		
Hops	9	26		
		YHT.	215	58 %
Yläkategoria: Ohjaus	5/14			
Ohjaussuhde	2	2		
Ohjauksen luottamuksellisuus	1	1		
Negatiiviset käsitykset ohjauksesta	2	2		
		YHT.	5	1 %

**Aineistolähtöisiä viitteitä yhteensä 463, ilman opintojen vaihetta 372**

## Liite 12. Aineistolähtöisen analysoinnin koodaukset: alkuvaiheen opiskelijoiden aineisto. Viitteiden vastaajakohtainen lukumäärä ja viitteiden kokonaismäärä.

Yläkategorioiden alla olevat alakategoriat ovat sisennettyinä  
Alakategorioihin kuuluvat luokat ovat sisennettyinä alakategorioista

	Alkuvaiheen opiskelijakohtai- set viitteet lkm	Av viitteiden kokonaismäärä lkm		
<b>Yläkategoria: Koulutusalan valinta</b>				
Itsenäinen päätöksenteko	15/18	16		
Oma valinta	12	12		
Aktiivinen tiedonhaku	4	4		
Kutsumus	5/18	5		
Työkokemus tai aiemmat opinnot	6/18	8		
Työkokemuksen perusteella	3	3		
Opiskelun perusteella	3	3		
Opinto-ohjauksen avulla	2	2		
Elämäntilanne	5/18	5		
Perhe, kaverit	3/18	4		
Sattuma	1/18	1		
		YHT.	39	11 %
<b>Yläkategoria: Ammatinvalinnan pohdinta</b>				
	15/18	22		
Alavalinta oikea	12	17		
Alavalinta epävarma	3	5		
		YHT.	22	6 %
<b>Yläkategoria: Työelämän pohdinta</b>				
Ammatinvalinnan mahdollisuudet	15/18	28		
Ammatinvalinnan mahdollisuudet	15	24		
Käytännön tekeminen	3	4		
Tieto työelämästä	6/18	13		
Työelämä huolestuttaa	11/18	21		
Pärjääkö työssä	4	4		
Työllistyminen	9	12		
Onko työ odotetunlaista	3	4		
Jaksaako työssä	1	1		
Ei tietoa, ei mietityä	5/18	7		
Ei mietityä	3	4		
Ei tietoa	2	3		
		YHT.	69	19 %
<b>Yläkategoria: Toiveet uraohjauksesta</b>				
Tietoa koulutusosalasta	10/18	14		
Tietoa työelämästä	6/18	10		
Tieto työllisyystilanteesta	3	5		
Tutustuminen työpaikoihin	2	4		
Tutustuminen ammattinäkemyksiin	1	1		
Toiveet ohjaukselle				
Riittävä ja monipuolista	8	8		
Tuutorioipettajalta	2	2		

	Alkuvaiheen opiskelijat lkm	AV opiskelijoiden viitteet lkm		
Kahden keskinen keskustelu	4	5		
OPO	2	2		
Alkuvaiheessa henkilökohtainen ohjaus	6	6		
Asiantuntijaohjaaja	7	7		
Auttaa opiskelijaa auttamaan itseään	1	1		
Ei tietoa, toivetta tai tarvetta	5/18	6		
Ei tietoa	3	4		
Ei tarvetta	2	2		
		YHT.	61	17 %
<b>Yläkategoria: Opiskelijan urasuunnittelu</b>				
Tavoitteiden asettaminen	11	20		
Opintojen suunnittelu (sisältää tavoitteet opinnoille)	12	21		
<i>Tavoitteiden asettaminen yhteensä</i>	<i>16/18</i>			
Ei osaa suunnitella	4/18	5		
		YHT.	46	12 %
<b>Yläkategoria: Urasuunnittelu hopsissa</b>				
	15/18	15		
Hops aloitettu	9	9		
Hopsia ei aloitettu	4	4		
		YHT.	15	4 %
<b>Yläkategoria: Työuran tavoitteet</b>				
Valmistua ammattiin	10/18	15		
Hyvä työelämä	16/18	35		
Pärjääminen työelämässä	8	11		
Monipuolinen ura	4	4		
Mielekäs työpaikka	15	20		
Menestys	7/18	17		
Nousujohteinen ura	7	10		
Menestyvä yritys	2	3		
Hyväpalkkainen työ	4	4		
Ei uratavoitteita	2/18	2		
		YHT.	69	19 %
<b>Yläkategoria: Keinot vaikuttaa työuraan</b>				
Opiskeluun liittyvät tekijät		26		
Opiskelun avulla	8	11		
Opinnäytetyön avulla	1	1		
Harjoittelun avulla	6	7		
Jatko-opiskelun avulla	6	7		
Työelämään liittyvät tekijät		14		
Verkostoituminen	2	2		
Tutustuminen työpaikkoihin	5	7		
Töissä käymällä	3	4		
Opintojen aikana töissä käymällä	1	1		
Itseen liittyvät tekijät	6/18	7		
Oma aktiivisuus ja motivaatio	6	7		
Ei yritystä tai keinoja	1	1		
		YHT.	48	13 %
<b>Aineistolähtöisiä viitteitä yhteensä 369</b>				

### Liite 13. Aineistolähtöisen analysoinnin koodaukset: keskivaiheen opiskelijoiden aineisto. Viitteiden vastaajakohtainen lukumäärä ja viitteiden kokonaismäärä.

Yläkategorioiden alla olevat alakategoriat ovat sisennettyinä  
Alakategorioihin kuuluvat luokat ovat sisennettyinä alakategorioista

	Keskivaiheen opiskelijakohtai- set viitteet lkm	Kv viitteiden kokonaismäärä lkm	
<b>Yläkategoria: Koulutusalan valinta</b>			
Itsenäinen päätöksenteko, oma valinta	19/29	19	
Kutsumus	14/29	14	
Työkokemus tai aiemmat opinnot	11/29	15	
Työkokemuksen perusteella	4	4	
Opiskelun perusteella	11	11	
Alan mahdollisuudet	8/29	8	
Perhe, kaverit	7/29	7	
Sattuma	3/29	3	
Paikkakunta	4/29	4	
	YHT.	70	14 %
<b>Yläkategoria: Ammatinvalinnan pohdinta</b>			
	17/29	18	
Alavalinta oikea	10	10	
Alavalinta epävarma	4	5	
Alan vaihtaminen	2	2	
Alavalinta väärä	1	1	
	YHT.	18	4 %
<b>Yläkategoria: Työelämän pohdinta</b>			
Ammatinvalinnan mahdollisuudet	24/29	34	
Ammatinvalinnan mahdollisuudet	24	27	
Työn sisältö	7	7	
Tieto työelämästä	6/29	6	
Työelämä huolestuttaa	17/29	32	
Pärjääkö työssä	5	5	
Työllistyminen	17	21	
Tulevaisuus pelottaa	6	6	
Yrittäjyys	6/29	7	
Ei tietoa	2/29	2	
	YHT.	81	16 %
<b>Yläkategoria: Toiveet uraohjauksesta</b>			
Uraohjauksen sisältö	22/29	29	
Saatavuus tärkeää	12/29	12	
Ohjaus opintojen keskivaiheessa	6	6	
Ohjaus alkuvaiheessa	5	5	
Ohjaus loppuvaiheessa	1	1	
Ohjaussuhde	2/29	2	
Kahden keskinen keskustelu	2	2	
Ei tarvetta	9/29	9	
Ei tietoa, mitä uraohjaus on	8/29	8	
	YHT.	60	12 %

	Keskivaiheen opiskelijat lkm	Kv opiskelijoiden viitteet lkm	
<b>Yläkategoria: Opiskelijan urasuunnittelu</b>			
Tavoitteiden asettaminen	24/29	35	
Selviytyminen opinnoista	15/29	17	
Työuran suunnittelu	19/29	25	
	YHT.	77	16 %
<b>Yläkategoria: Urasuunnittelu hopsissa</b>			
Hops tehty	12/29	13	
Hopsia ei tehty	4/29	4	
	YHT.	17	3 %
<b>Yläkategoria: Työuran tavoitteet</b>			
Koulutusta vastaava työpaikka	12/29	15	
Hyvä työelämä	20/29	63	
Pärväytyminen työelämässä	17	27	
Monipuolinen ura	4	4	
Mielekäs työpaikka	16	18	
Haasteellinen työ	10	13	
Pitkä ura	1	1	
Menestys	13/29	20	
Nousujohteinen ura	10	11	
Paikkakunta työn mukaan	6	6	
Hyväpalkkainen työ	3	3	
Jatko-opinnot	7/29	7	
Ei uratavoitteita	5/29	5	
	YHT.	110	22 %
<b>Yläkategoria: Keinot vaikuttaa työuraan</b>			
Opiskeluun liittyvät tekijät	10/29	24	
Opiskelun avulla	7	10	
Harjoittelun avulla	5	5	
Jatko-opiskelun avulla	7	9	
Työelämään liittyvät tekijät	8/29	9	
Töissä käymällä	8	9	
Itseen liittyvät tekijät	22/29	26	
Oma aktiivisuus ja motivaatio	22	26	
Ei yritystä tai keinoja	1/29	1	
	YHT.	60	12 %

**Aineistolähtöisiä viitteitä yhteensä 493**

## Liite 14. Aineistolähtöisen analysoinnin koodaukset: loppuvaiheen opiskelijoiden aineisto. Viitteiden vastaajakohtainen lukumäärä ja viitteiden kokonaismäärä.

Yläkategorioiden alla olevat alakategoriat ovat sisennettyinä.  
Alakategorioihin kuuluvat luokat ovat sisennettyinä alakategorioista.

	Loppuvaiheen opiskelijakohtaiset viitteet lkm	Lv viitteiden kokonaismäärä lkm	
<b>Yläkategoria: Koulutusalan valinta</b>			
Itsenäinen päätöksenteko, oma valinta	11/18	12	
Elämäntilanne	4/18	4	
Kutsumus	2/18	2	
Työkokemus tai aiemmat opinnot	12/18	12	
Työkokemuksen perusteella	8	8	
Opiskelun perusteella	4	4	
Alan mahdollisuudet	5/18	5	
Työllisyysnäkyvät	2/18	2	
Juuri AMK	2/18	2	
Perhe, kaverit	9/18	9	
Sattuma	4/18	4	
Paikkakunta	3/18	3	
Työvoimatoimisto, testit, psykologi	3/18	3	
	YHT.	58	14 %
<b>Yläkategoria: Ammatinvalinnan pohdinta</b>			
Alavalinta oikea	14/18	16	
Alavalinta epävarma	13/18	15	
Alavalinta epävarma	0		
Alan vaihtaminen	0		
Alavalinta väärä	1/18	1	
	YHT.	16	4 %
<b>Yläkategoria: Työelämän pohdinta</b>			
Ammatinvalinnan mahdollisuudet	16/18	31	
Työn sisältö	15/18	26	
Työn henkinen puoli	3/18	5	
Tieto työelämästä	5/18	7	
Työelämä huolestuttaa		22	
Pärjääkö työssä	3/18	3	
Työllistyminen	13/18	17	
Tulevaisuus uhkaava	2/18	2	
Yrittäjyys	2/18	2	
Ei tietoa	3/18	3	
	YHT.	96	23 %
<b>Yläkategoria: Toiveet uraohjauksesta</b>			
Uraohjauksen sisältö	9/18	9	
Alumneilta	2/18	2	
Työelämäyhteistyö	8/18	9	
Kohdistuu työllistymiseen	3/18	3	
Saatavuus tärkeää	14/18	14	
Haluaa itse ohjausta	8/18	8	

	Loppuvaiheen opiskelijakohtaiset viitteet lkm	Lv viitteiden kokonaisuus lkm	
Henkilökohtainen ohjaus tärkeää	1/18	1	
Opintojaksoon sisältyvää	2/18	2	
Ei tarvetta	4/18	4	
Ei tietoa, mitä uraohjaus on	4/18	5	
	YHT.	57	14 %
<b>Yläkategoria: Opiskelijan urasuunnittelu</b>			
Selviytyminen opinnoista	2	2	
Työuran suunnittelu	16	25	
	YHT.	27	6 %
<b>Yläkategoria: Urasuunnittelu hopsissa</b>			
	13/18	13	
Hops tehty	3	3	
Hopsia ei tehty	10	10	
	YHT.	13	3 %
<b>Yläkategoria: Työuran tavoitteet</b>			
Koulutusta vastaava työpaikka	8/18	12	
Määräaikainen työ tai sijaisuudet	2/18	3	
Vakituisen työ	3/18	5	
Hyvä työelämä			
Monipuolinen ura	10/18	12	
Mielekäs työpaikka	15/18	21	
Haasteellinen työ	7/18	7	
Menestys			
Nousujohteinen ura	3/18	3	
Paikkakunta työn mukaan	5/18	5	
Hyväpalkkainen työ	2/18	3	
Esimies, johtaja	2/18	2	
Ei uratavoitteita	1/18	1	
	YHT.	74	18 %
<b>Yläkategoria: Keinot vaikuttaa työuraan</b>			
Opiskeluun liittyvät tekijät			
Opiskelun avulla	5/18	5	
Harjoittelun avulla	12/18	18	
Opinnäytetyön avulla	1/18	1	
Jatko-opiskelun avulla	14/18	18	
Työelämään liittyvät tekijät			
Töissä käymällä	16/18	23	
Itseen liittyvät tekijät			
Oma aktiivisuus ja motivaatio	9/18	12	
Ei yritystä tai keinoja	1/18	1	
	YHT.	78	19 %

**Aineistolähtöisiä viitteitä yhteensä 419**

## Liite 15. Kvantitatiivisen osuuden kyselylomake.

Liite 15 1/8



### Uraohjauskysely

Lomake on ajastettu: julkisuus alkaa 3.1.2011 7.00 ja päättyy 19.5.2011 9.45

Jotkut kysymykset ovat suunnattuja eri opintojen vaiheeseen. Jos olet keski- tai loppuvaiheen opiskelija, vastaa aikaisempaa vaihetta koskeviin kysymyksiin taannehtivasti.

VASTAUSOHJEET: Valitse kuhunkin väittämään parhaiten näkemystäsi kuvaava vaihtoehto, jolloin

- 1 = olen täysin eri mieltä
- 2 = olen jokseenkin eri mieltä
- 3 = en ole eri mieltä enkä samaa mieltä
- 4 = olen jokseenkin samaa mieltä
- 5 = olen täysin samaa mieltä

### TAUSTATIEDOT

1. Sukupuoli

- mies
- nainen

2. Ikä

3. Asumismuoto

- yksin
- parisuhteessa
- kimppakämpässä
- vanhempien luona



Liite 15 2/8

## 4. Perhetilanne

- ei lapsia
- alle kouluikäisiä lapsia
- vanhempia lapsia

5. Kotikunta opintojen hakuvaiheessa 6. Koulutusohjelma 

## 7. Opintojen vaihe

- alkuvaihe = 1. lukuvuosi
- keskivaihe = 2. tai 3. lukuvuosi
- loppuvaihe = viimeinen lukuvuosi

## 8. Pohjakoulutus

- ylioppilas tai lukio
- ammatillinen koulutus
- muu, mikä

Mikä? 

## 9. Työkokemus ennen nykyistä opiskelua

- alle 1v
- 1 - 5v
- yli 5v

**1. KOULUTUSALAN VALINTA****Mitkä tekijät vaikuttivat koulutusalasasi valintaan? (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä)**

A. Koulutusalasani valintaan vaikutti/vaikuttivat

	1	2	3	4	5
1.pääasiassa omat toiveeni ja haluni	●	●	●	●	●
2.lapsuuden tai nuoruuden haaveeni alasta	●	●	●	●	●
3.perheenjäseneni tai sukulaiseni	●	●	●	●	●
4.kaverini	●	●	●	●	●
5.OPO eli opinto-ohjaajani	●	●	●	●	●
6.ammatinvalinnan ohjaus (testit tai keskustelu)	●	●	●	●	●
7.aikaisempi opiskeluni	●	●	●	●	●
8.aikaisempi työkokemukseni	●	●	●	●	●

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 9.nykyinen elämäntilanteeni                           | ● | ● | ● | ● | ● |
| 10.aikaisempi elämäntilanteeni                        | ● | ● | ● | ● | ● |
| 11.alan tarjoamat monipuoliset mahdollisuudet         | ● | ● | ● | ● | ● |
| 12.alan työllisyysnäkömät                             | ● | ● | ● | ● | ● |
| 13.aktiivinen tiedonhakuni mahdollisista aloista      | ● | ● | ● | ● | ● |
| 14.mahdollisuus opiskella juuri ammattikorkeakoulussa | ● | ● | ● | ● | ● |
| 15.opiskelupaikkakunta                                | ● | ● | ● | ● | ● |
| 16.sattuma  | ● | ● | ● | ● | ● |

## 2. AMMATINVALINNAN POHDINTA

Millaisia ajatuksia sinulla on koulutusalastasi? (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä)

B. Koen, että koulutusalani

- |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 17.valinta on onnistunut                | ● | ● | ● | ● | ● |
| 18.vaihto on mielessäni                 | ● | ● | ● | ● | ● |
| 19.tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia | ● | ● | ● | ● | ● |

C. Olen pohtinut aktiivisesti seuraavia valintojani

- |                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------|---|---|---|---|---|
| 20.suuntaavia opintoja       | ● | ● | ● | ● | ● |
| 21.vapaavalintaisia opintoja | ● | ● | ● | ● | ● |
| 22.harjoittelupaikkoja       | ● | ● | ● | ● | ● |
| 23.sopivia ammatteja         | ● | ● | ● | ● | ● |
| 24.tulevan työni sisältöä    | ● | ● | ● | ● | ● |

D. Opintojen alkuvaiheessa tiedän/tiesin

- |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 25.millaisiin työtehtäviin ja ammatteihin ala mahdollistaa | ● | ● | ● | ● | ● |
| 26.millaisia opintoja alaan sisältyy                       | ● | ● | ● | ● | ● |
| 27.millaisin keinoin tulevista opinnoista selviytyy        | ● | ● | ● | ● | ● |

## 3. TYÖELÄMÄN POHDINTA

Millaisia ajatuksia työelämä herättää sinussa? (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä)

E. Tiedän,

- |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 28.minkä tyyppiseen työhön aion sijoittua | ● | ● | ● | ● | ● |

Liite 15 4/8

- 29.mihin ammatin aion sijoittua ● ● ● ● ●
- 30.millaista tuleva työelämä tulee olemaan ● ● ● ● ●
- 31.millaista on tulevan työni sisältö ● ● ● ● ●
- 32.että ominaisuuteni ovat juuri sellaisia, mitä työssäni tarvitaan ● ● ● ● ●
- 33.että kykyni ja taitoni ovat juuri sellaisia, mitä työssäni tarvitaan ● ● ● ● ●
- 34.että työllistyminen on minulle helppoa ● ● ● ● ●

## F. Tuleva työelämä

- |                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 35.tuntuu epävarmalta                 | ● | ● | ● | ● | ● |
| 36.tuntuu huolestuttavalta            | ● | ● | ● | ● | ● |
| 37.tuntuu pelottavalta                | ● | ● | ● | ● | ● |
| 38.tuntuu uhkaavalta                  | ● | ● | ● | ● | ● |
| 39.ei mietitytä minua tässä vaiheessa | ● | ● | ● | ● | ● |

## G. Minua huolestuttaa,

- |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 40.pärjäänkö työelämässä                  | ● | ● | ● | ● | ● |
| 41.jaksanko työssäni                      | ● | ● | ● | ● | ● |
| 42.onko työ sellaista, kun olen odottanut | ● | ● | ● | ● | ● |

## H. Olen tulevaisuuden suhteen

- |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 43.optimistinen                           | ● | ● | ● | ● | ● |
| 44.luottavainen                           | ● | ● | ● | ● | ● |
| 45.utelias                                | ● | ● | ● | ● | ● |
| 46.periksi antamaton                      | ● | ● | ● | ● | ● |
| 47.valmis ottamaan riskejä                | ● | ● | ● | ● | ● |
| 48.joustava erilaisille mahdollisuuksille | ● | ● | ● | ● | ● |

## I. Ennen harjoittelujaksoja

- |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 49.tiedän/tiesin mahdolliset harjoittelupaikkavaihtoehdot                              | ● | ● | ● | ● | ● |
| 50.tiedän/tiesin, mihin harjoittelupaikkaan haluan/halusin                             | ● | ● | ● | ● | ● |
| 51.odotan/odotin innokkaasti harjoittelun alkamista päästäkseni tutustumaan työelämään | ● | ● | ● | ● | ● |

*Seuraavaan kolmeen väittämään vastaavat harjoitteluja jo suorittaneet opiskelijat (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä)*

J. Koen, että

- |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 52.harjoittelupaikkojeni valinta onnistui hyvin                 | ● | ● | ● | ● | ● |
| 53.harjoittelujaksoni onnistuivat työurani kannalta hyvin       | ● | ● | ● | ● | ● |
| 54.suoritin harjoitteluni ensisijaisesti haluamissani paikoissa | ● | ● | ● | ● | ● |

#### 4. TOIVEET URAOHJAUKSESTA

Millaiseksi koet uraohjauksen tarpeen ja millaista uraohjauksen tulisi olla? (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä)

K. On mielestäni tärkeää, että

- |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 55.uraohjausta on mahdollisuus saada                                   | ● | ● | ● | ● | ● |
| 56.uraohjaus on henkilökohtaista                                       | ● | ● | ● | ● | ● |
| 57.uraohjaus on monipuolista   | ● | ● | ● | ● | ● |
| 58.uraohjaus on sisällytetty opintojaksoon                             | ● | ● | ● | ● | ● |
| 59.uraohjaus sisältää tutustumiskäyntejä työpaikkoihin                 | ● | ● | ● | ● | ● |
| 60.uraohjaus sisältää itsetuntemusharjoituksia                         | ● | ● | ● | ● | ● |
| 61.uraohjaus sisältää ammatillisen kasvun tukemista                    | ● | ● | ● | ● | ● |
| 62.uraohjaus sisältää tietoa alan työllistymistilanteesta              | ● | ● | ● | ● | ● |
| 63.uraohjaaja on asiantuntija, joka osaa kertoa työelämästä            | ● | ● | ● | ● | ● |
| 64.uraohjaaja on työelämän edustaja                                    | ● | ● | ● | ● | ● |
| 65.uraohjaajan ja opiskelijan välinen ohjaussuhde on luottamuksellinen | ● | ● | ● | ● | ● |

L. Tiedossani on,

- |                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 66.kuka on tuutoriohjaajani         | ● | ● | ● | ● | ● |
| 67.kuka on vertaistuutorini         | ● | ● | ● | ● | ● |
| 68.mitä uraohjauksella tarkoitetaan | ● | ● | ● | ● | ● |

M. Tarvitsen/olis in tarvinnut uraohjausta

- |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 69.saadakseni tietoa opintoihini liittyvistä asioista | ● | ● | ● | ● | ● |
| 70.saadakseni tietoa koulutusalaistani yleisesti      | ● | ● | ● | ● | ● |
| 71.saadakseni tietoa harjoitteluluista                | ● | ● | ● | ● | ● |

Liite 15 6/8

- 72.saadakseni apua hopsini tekemiseen ● ● ● ● ●
- 73.saadakseni tieto a oppinäytetyöstä ● ● ● ● ●
- 74.saadakseni tieto a työelämään valmistautumisesta ● ● ● ● ●
- 75.opintojen alkuvaiheessa ● ● ● ● ●
- 76.opintojen keskivaiheessa ● ● ● ● ●
- 77.opintojen loppuvaiheessa ● ● ● ● ●

## 5. URASUUNNITTELU

Suunnitteleltko uraasi, onko suunnittelu mielestäsi tärkeää? (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä)

N. Olen

- |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 78.suunnitellut aktiivisesti omien opintojeni suorittamista | ● | ● | ● | ● | ● |
| 79.suunnitellut aktiivisesti omaa työuraani                 | ● | ● | ● | ● | ● |
| 80.asettanut opintoihini liittyviä tavoitteita              | ● | ● | ● | ● | ● |
| 81.asettanut tulevaan työuraani liittyviä tavoitteita       | ● | ● | ● | ● | ● |
| 82.asettanut ainoaksi uratavoitteekseni valmistumisen       | ● | ● | ● | ● | ● |
| 83.tehnyt hopsin ja hyödyntänyt sitä urani suunnittelussa   | ● | ● | ● | ● | ● |
| 84.nähty tärkeäksi uran suunnittelun jo opintojen aikana    | ● | ● | ● | ● | ● |
| 85.edennyt opinnoissani opsin mukaan itse suunnittelematta  | ● | ● | ● | ● | ● |

## 6. TYÖURANTAVOITTEET

Millaisia uratavoitteita olet asettanut ja miten tärkeänä pidät seuraavia väittämiä? (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä)

O. Tavoitteenani on

- |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 86.pärjätä urallani                          | ● | ● | ● | ● | ● |
| 87.menestyä urallani                         | ● | ● | ● | ● | ● |
| 88.päästä nousujohteiselle uralle            | ● | ● | ● | ● | ● |
| 89.päästä suoraan esimiestehtäviin           | ● | ● | ● | ● | ● |
| 90.löytää vakituinen työ                     | ● | ● | ● | ● | ● |
| 91.löytää määräaikainen työ tai sijaisuuksia | ● | ● | ● | ● | ● |
| 92.löytää haasteellinen työ                  | ● | ● | ● | ● | ● |
| 93.perustaa oma yritys                       | ● | ● | ● | ● | ● |
| 94.tehdä monipuolinen työura                 | ● | ● | ● | ● | ● |

- 95.tehdä pitkä työura ● ● ● ● ●  
 96.saada työstäni hyvää palkkaa ● ● ● ● ●  
 97.saada työstäni arvostusta ● ● ● ● ●

Kuinka tärkeäksi koet seuraavat työpaikkaa koskevat väittämät? (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä)

P. Tärkeää on löytää

- |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 98.ylipäättään joku työpaikka                                 | ● | ● | ● | ● | ● |
| 99.koulutusta vastaava työpaikka                              | ● | ● | ● | ● | ● |
| 100.mielekäs työpaikka, jossa viihdyn                         | ● | ● | ● | ● | ● |
| 101.työpaikka, jossa on hyvä ilmapiiri                        | ● | ● | ● | ● | ● |
| 102.työpaikka, jossa on mukavat työkaverit                    | ● | ● | ● | ● | ● |
| 103.työpaikka, vaikka joutuisin muuttamaan eri paikkakunnalle | ● | ● | ● | ● | ● |

## 7. KEINOT VAIKUTTAA TYÖURAAAN

Miten koet pystyväsi vaikuttamaan tulevaan työuraasi? (1=täysin eri mieltä, 5= täysin samaa mieltä)

Q. Koen, että pystyn vaikuttamaan työurani muotoutumiseen

- |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 104.omalla aktiivisuudellani ja motivaatiollani                   | ● | ● | ● | ● | ● |
| 105.opintojen, harjoittelujen ja opinnäytetyön avulla             | ● | ● | ● | ● | ● |
| 106.tutustumalla opintojen aikana erilaisiin työpaikkoihin        | ● | ● | ● | ● | ● |
| 107.käymällä töissä opintojen aikana                              | ● | ● | ● | ● | ● |
| 108.verkostoitumalla  | ● | ● | ● | ● | ● |
| 109.pitämällä yllä ja parantamalla ammattitaitoa opiskelun avulla | ● | ● | ● | ● | ● |
| 110.joillakin muilla keinoin, kuitenkin itse vaikuttamalla        | ● | ● | ● | ● | ● |

## 8. ELINIKÄINEN OPPIMINEN

Onko sinulla jatko-opintosuunnitelmia, millaisia? (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä)

R. Aion suorittaa tulevaisuudessa

- |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 111.jatko-opintoja samalta koulutusosalta                     | ● | ● | ● | ● | ● |
| 112.erikoistumisopintoja                                      | ● | ● | ● | ● | ● |
| 113.erilaisia kursseja täydentääkseni osaamistani työelämässä | ● | ● | ● | ● | ● |

Liite 15 8/8

114.uuden ammatin eri koulutusosalta



## Tietojen lähetys

Kiitos vastauksestasi!

**Liite 16.** Pääkomponenttianalyysi opiskelijoiden koulutusalan valinta –osiolle.

Taulukossa 1 on kuvattuna Kaiserin testin (KMO) ja Bartlettin sfäärisyystestin merkitsevyystaso.

**TAULUKKO 1. KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.717
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2738.171
	df	120
	Sig.	.000

Taulukosta 2 on luettavissa, että kun valitaan pääkomponentit, joiden ominaisarvo on yli 1, niitä löytyy kuusi. Nämä kuusi pääkomponenttia pystyvät selittämään 63,6 % (Cumulative % 63,639) muuttujien varianssista.

**TAULUKKO 2. Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.282	20.511	20.511	3.282	20.511	20.511	2.055	12.841	12.841
2	1.917	11.980	32.491	1.917	11.980	32.491	1.811	11.318	24.159
3	1.566	9.785	42.276	1.566	9.785	42.276	1.725	10.779	34.938
4	1.376	8.598	50.874	1.376	8.598	50.874	1.670	10.440	45.378
5	1.027	6.418	57.292	1.027	6.418	57.292	1.496	9.349	54.727
<u>6</u>	<u>1.015</u>	6.347	63.639	1.015	6.347	63.639	1.426	8.912	63.639
7	.900	5.628	69.267						
8	.777	4.856	74.123						
9	.712	4.453	78.576						
10	.627	3.916	82.492						
11	.580	3.627	86.119						
12	.494	3.087	89.206						
13	.461	2.878	92.085						
14	.442	2.761	94.846						
15	.425	2.654	97.499						
16	.400	2.501	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Taulukossa 3 on kuvattuna rotatoitu pääkomponenttiratkaisu.

**TAULUKKO 3. Rotated Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component					
	1	2	3	4	5	6
aikaisempi työkokemukseni:	.776					
aikaisempi opiskeluni:	.749					
aikaisempi elämäntilanteeni:	.644					
nykyinen elämäntilanteeni:	.623				.422	
alan työllisyysnäkymät:		.871				
alan tarjoamat monipuoliset mahdollisuudet:		.810				
aktiivinen tiedonhakuni mahdollisista aloista:		.460	.372		.359	
ammatinvalinnan ohjaus (testit tai keskustelu):			.810			
OPO eli opinto-ohjaajani :			.796			
pääasiassa omat toiveeni ja haluni:				.731		
lapsuuden tai nuoruuden haaveeni alasta:				.706		
sattuma:				-.651		
opiskelupaikkakunta:					.787	
mahdollisuus opiskella juuri ammattikorkeakoulussa:					.627	
perheenjäseneni tai sukulaiseni:						.834
kaverini:						.574

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

## Liite 17. Epävarman urasuunnittelijatyypin ominaisuuksien jakautuminen opiskelijoilla (% , n) kvantitatiivisen aineiston perusteella.

Epävarmaa urasuunnittelijatyyppeä kuvaavat tekijät	%	n
1. Koulutuslavalinta epäonnistunut	9	78
2. Alan vaihto mielessä	16	141
3. Opintojen alkuvaiheessa ei tietoa, millaisia opintoja alaan sisältyy	34	309
4. Opintojen alkuvaiheessa ei tietoa, millaisiin työtehtäviin ja ammatteihin ala mahdollistaa	25	225
5. Alkuvaiheessa ei ollut tiedossa keinoja, joilla tulevista opinnoista selviytyy	39	355
6. Ei tietoa, millaista tuleva työelämä tulee olemaan	26	238
7. Ei tietoa, millaista tulevan työn sisältö tulee olemaan	29	258
8. Ei tietoa, mihin ammattiin aikoi sijoittua	27	240
9. Ei tietoa, minkä tyypiseen työhön aikoi sijoittua	21	186
10. Usko, että työllistyminen tulee olemaan vaikeaa	26	232
11. Hopsia ei ollut hyödynnetty urasuunnittelussa	56	507
12. Opiskelija oli edennyt opinnoissaan vain virallisen OPSin mukaan	39	352
13. Opiskelija ei ollut suunnitellut aktiivisesti omien opintojen suorittamista	18	160
14. Opiskelija ei ollut asettanut opintoihinsa liittyviä tavoitteita	15	137
15. Opiskelija ei ollut suunnitellut aktiivisesti omaa työuraansa	26	231
16. Opiskelija ei ollut asettanut omaa työuraansa koskevia tavoitteita	21	188
17. Opiskelija oli asettanut ainoaksi uratavoitteekseen valmistumisen	23	207
18. Opiskelijalla ei ollut minkäänlaisia jatko-opintosuunnitelmia	27	240
19. Opiskelija ei kokenut urasuunnittelua tärkeäksi opintojen aikana	30	265
20. Opiskelija ei tiennyt, mitä uraohjauksella tarkoitetaan	24	212
21. Opiskelija ei tiennyt, kuka oli hänen tuutoriopettajansa	18	159
22. Opiskelija ei tiennyt, kuka oli hänen vertaistuutorinsa	39	345
23. Opiskelija koki tulevaisuutensa epävarmaksi	30	274
24. Opiskelija piti tulevaisuutta huolestuttavana	23	207
25. Opiskelija piti tulevaisuutta pelottavana	15	138
26. Opiskelija piti tulevaisuutta uhkaavana	8	71
27. Opiskelija suhtautui tulevaisuuteen pessimistisesti	8	69
28. Opiskelija ei uskaltanut luottaa tulevaisuuteen	9	81
29. Opiskelijaa ei mietityttänyt tulevaisuus	19	171
30. Opiskelijaa huolestutti pärjääminen työelämässä	26	231
31. Opiskelijaa huolestutti jaksaminen työelämässä	24	215
32. Opiskelijaa huolestutti, tuleeko työ olemaan odotetunlaista	39	345
33. Opiskelija ei uskonut ominaisuuksiensa olevan sopivia tulevaan työhön	14	123
34. Opiskelija ei uskonut taitoihinsa ja kykyihinsä	16	141
35. Opiskelija koki olevansa periksi antavainen	8	69
36. Opiskelija koki, ettei ollut kykeneväinen ottamaan riskejä	10	86
37. Opiskelija koki, ettei ollut joustava	3	26

\* taulukossa on kuvattuna niiden opiskelijoiden osuudet kaikista vastanneista (n= 903), jotka ovat vastanneet alkuperäisessä kyselylomakkeessa käännettyssä muodossa oleviin ominaisuuksia kuvaavia väittämiin (1, 3–11, 13–16, 18–22, 27–28, 33–37) täysin tai jokseenkin eri mieltä, sekä niihin ominaisuuksia kuvaaviin väittämiin, jotka ovat alkuperäisessä muodossaan (2, 12, 17, 23–26, 29–32) täysin tai jokseenkin samaa mieltä. Taulukossa väittämien kieliasu on muokattu uratyyppeä kuvaaviksi ominaisuuksiksi.

**Liite 18.** Uteliaan urasuunnittelijatyyppin ominaisuuksien jakautuminen opiskelijoilla (% , n) kvantitatiivisen aineiston perusteella.

Uteliaista urasuunnittelijatyyppiä kuvaavat tekijät	%	n
1. Ala tuntui tarjoavan monipuolisia mahdollisuuksia	69	625
2. Opiskelija pohti tulevia suuntaavia opintojaan	51	462
3. Opiskelija pohti tulevia vapaavalintaisia opintojaan	44	392
4. Opiskelija pohti tulevia harjoittelupaikkojaan	57	513
5. Opiskelija odotti innokkaasti harjoittelujen alkamista	61	544
6. Opiskelija tiesi jokseenkin, millaisiin työtehtäviin ja ammatteihin ala mahdollisti	39	350
7. Opiskelija tiesi jokseenkin, millaisia opintoja alaan sisältyi	23	210
8. Alkuvaiheessa opiskelija tiesi jokseenkin, millaisin keinoin tulevista opinnoista selviytyy	21	188
9. Alkuvaiheessa opiskelija tiesi jokseenkin, millaiseen työhön aikoi sijoittua	39	350
10. Alkuvaiheessa opiskelija tiesi jokseenkin, mihin ammattiin aikoi sijoittua	30	270
11. Opiskelija tiesi jokseenkin, millaista tuleva työelämä tulee olemaan	30	272
12. Opiskelija tiesi jokseenkin, millaista oman työn sisältö tulee olemaan	26	237
13. Opiskelija uskoi, että työllistyminen tulee olemaan jokseenkin helppoa	25	227
14. Opiskelija suhtautui tulevaisuuteen uteliaasti	75	678

\* taulukossa on kuvattuna niiden opiskelijoiden osuudet kaikista vastanneista (n= 903), jotka ovat vastanneet alkuperäisessä kyselylomakkeessa oleviin ominaisuuksia kuvaaviin väittämiin 1–5 ja 14 täysin tai jokseenkin samaa mieltä, sekä ominaisuuksia kuvaaviin väittämiin 6–13 jokseenkin samaa mieltä. Taulukossa väittämien kieliasu on muokattu uratyyppejä kuvaaviksi ominaisuuksiksi.

**Liite 19.** Tietoisen urasuunnittelijatyypin ominaisuuksien jakautuminen opiskelijoilla (% , n) kvantitatiivisen aineiston perusteella.

Tietoista urasuunnittelijatyyppejä kuvaavat tekijät	%	n
1. Alavalinta onnistunut	73	655
2. Ei suunnitelmissa alan vaihtoa	72	640
3. Alkuvaiheessa tieto, millaisiin työtehtäviin ja ammatteihin ala mahdollisti	50	630
4. Alkuvaiheessa tieto, millaisia opintoja alaan sisältyy	28	253
5. Alkuvaiheessa uskoi omaavansa keinoja, joilla tulevista opinnoista selviytyy	25	224
6. Tieto, millaista tuleva työelämä tulee olemaan	36	323
7. Tieto, millaista tulevan työn sisältö tulee olemaan	31	281
8. Tieto, millaiseen työhön aikoi sijoittua	48	400
9. Tieto, mihin ammattiin aikoi sijoittua	41	368
10. Opiskelija luotti työllistymisen helppouteen	33	236
11. Tieto, mihin harjoittelupaikkaan halusi	34	303
12. Kokemus, että harjoittelupaikkojen valinta oli onnistunut hyvin	55	257
13. Kokemus, että harjoittelu olivat onnistuneet tulevan työuran kannalta hyvin	58	263
14. Opiskelija oli suorittanut harjoittelut haluamissaan paikoissa	54	245
15. Opiskelija oli suunnitellut aktiivisesti omien opintojen suorittamista	55	491
16. Opiskelija oli asettanut opintoihinsa liittyviä tavoitteita	55	496
17. Opiskelija oli suunnitellut aktiivisesti omaa työuraansa	41	366
18. Opiskelija oli asettanut omaa työuraansa koskevia tavoitteita	46	412
19. Opiskelija koki tärkeäksi uran suunnittelun jo opintojen aikana	34	307
20. Hopsia oli hyödynnetty urasuunnittelussa	14	124
21. Opiskelija tiesi tuutoriohjaajansa	77	683
22. Opiskelija tiesi vertaistutorinsa	44	395
23. Toive uraohjauksesta	75	667
24. Tieto, mitä uraohjaus tarkoittaa	47	423
25. Opiskelija uskoi ominaisuuksiensa olevan sopivia tulevaan työhön	51	458
26. Opiskelija uskoi taitoihinsa ja kykyihinsä	50	447
27. Opiskelija suhtautui tulevaisuuteen optimistisesti	66	596
28. Opiskelija suhtautui tulevaisuuteen luottavaisesti	63	568
29. Opiskelija koki olevansa periksi antamaton	61	548
30. Opiskelija koki uskaltavansa ottaa riskejä	61	548
31. Opiskelija koki olevansa joustava	77	695
32. Opiskelija ei pitänyt tulevaisuuttaan epävarmana	39	350
33. Opiskelija ei pitänyt tulevaisuuttaan huolestuttavana	49	441
34. Opiskelija ei kokenut tulevaisuuttaan pelottavana	65	580
35. Opiskelija ei kokenut tulevaisuuttaan uhkaavana	76	684
36. Opiskelija ei ollut huolissaan pärjäämisestään työelämässä	51	458
37. Opiskelija ei ollut huolissaan jaksamisestaan työelämässä	55	495
38. Opiskelija ei ollut huolissaan, tuleeko työ olemaan odotetunlaista	28	252
39. Opiskelija aikoi suorittaa jatko-opintoja	29	258

\* taulukossa on kuvattuna niiden opiskelijoiden osuudet kaikista vastanneista, jotka ovat vastanneet alkuperäisessä kyselylomakkeessa niihin ominaisuuksiin kuvaaviin väittämiin, jotka ovat alkuperäisessä muodossaan (1, 3–31 ja 39) täysin tai jokseenkin samaa mieltä, sekä käännettyinä oleviin ominaisuuksiin kuvaaviin väittämiin (2, 32–38) täysin tai jokseenkin eri mieltä. Taulukossa väittämien kieliasu on muokattu uratyyppejä kuvaaviksi ominaisuuksiksi.

## Liite 20. Taustatiedot.

## 1. Sukupuoli

	Mies		Nainen		YHT
	n	%	n	%	n
<b>Kaikki</b>	348	38,5	555	61,5	903
<b>av</b>	163	47,4	181	52,6	344
<b(kv< b=""></b(kv<>	123	30,7	278	69,3	401
<b>lv</b>	60	40,3	89	59,7	149
<b>Liku</b>	157	37,2	265	62,8	422
<b>Sote</b>	17	6,4	247	93,6	264
<b>Teme</b>	163	81,1	38	18,9	201

## 2. Ikä

	18-20		21-26		27 yli		YHT
	n	%	n	%	n	%	n
<b>Kaikki</b>	205	27,9	457	62,1	74	10,1	736
<b>av</b>	141	47,3	136	45,6	21	7,0	298
<b(kv< b=""></b(kv<>	61	19,4	221	70,4	32	10,2	314
<b>lv</b>	0	0	95	81,9	21	18,1	116
<b>Liku</b>	135	38,2	194	55,0	24	6,8	353
<b>Sote</b>	41	20,1	138	67,6	25	12,3	204
<b>Teme</b>	28	16,7	120	71,4	20	11,9	168

## 3. Asumismuoto

	Yksin		Parisuhteessa		Kimppa		Vanh.luona		YHT
	n	%	n	%	n	%	n	%	n
<b>Kaikki</b>	394	43,9	374	41,7	44	4,9	85	9,5	897
<b>av</b>	162	47,4	112	32,7	24	7,0	44	12,9	342
<b(kv< b=""></b(kv<>	168	42,3	179	45,1	16	4,0	34	8,6	397
<b>lv</b>	58	38,9	81	54,4	4	2,7	6	4,0	149
<b>Liku</b>	208	49,3	150	35,5	24	5,7	40	9,5	422
<b>Sote</b>	97	37,2	142	54,4	4	1,5	18	6,9	261
<b>Teme</b>	85	42,3	74	36,8	15	7,5	24	11,9	198

## 4. Perhetilanne

	Ei lapsia		Alle kouluik.		Vanhempia lapsia		YHT
	n	%	n	%	n	%	n
<b>Kaikki</b>	830	92,5	46	5,1	21	2,3	897
<b>av</b>	318	93,5	14	4,1	8	2,4	340
<b(kv< b=""></b(kv<>	370	92,7	20	5,0	9	2,3	399
<b>lv</b>	133	89,3	12	8,1	4	2,7	149
<b>Liku</b>	400	95,5	14	3,3	5	1,2	419
<b>Sote</b>	233	88,6	17	6,5	13	4,9	263
<b>Teme</b>	185	92,5	15	7,5	0	0	200

## 5. Maakunta hakuvaiheessa (f)

	Uusimaa	Varsinais-Suomi	Satakunta	Kanta-Häme	Pirkanmaa	Päijät-Häme	Etelä-Karjala	Pohjois-Karjala	Keski-Suomi	Etelä-Pohjanmaa	Pohjanmaa	Keski-Pohjanmaa
	<b>Kaikki</b>	23	114	595	12	90	3	2	5	11	17	9
<b>av</b>	14	50	220	6	27	2	1	2	2	5	3	1
<b(kv)< b=""></b(kv)<>	3	37	290	6	38	1	0	1	5	7	5	0
<b>lv</b>	6	26	80	0	23	0	1	1	4	5	1	0
<b>Liku</b>	15	59	270	10	41	3	0	4	5	4	4	0
<b>Sote</b>	3	21	185	2	31	0	1	0	3	8	4	1
<b>Teme</b>	5	31	132	0	16	0	1	1	3	5	1	0

Maakunta hakuvaiheessa (f), taulukko jatkuu

	Pohjois-Pohjanmaa	Lappi	Itä-Uusimaa	Kymenlaakso	Pohjois-Savo	Etelä-Savo	Muu
	<b>Kaikki</b>	6	1	2	1	2	1
<b>av</b>	3	1	2	0	0	0	2
<b(kv)< b=""></b(kv)<>	3	0	0	1	2	0	0
<b>lv</b>	0	0	0	0	0	1	0
<b>Liku</b>	5	1	1	0	0	0	0
<b>Sote</b>	1	0	0	0	0	0	2
<b>Teme</b>	0	0	1	1	1	1	0

## 6. Satakuntalaisuusaste

	Satakuntalaiset		Ei-satakuntalaiset		YHT
	n	%	n	%	n
<b>Kaikki</b>	595	66,3	300	33,4	897
<b>av</b>	220	64,5	119	34,9	341
<b(kv)< b=""></b(kv)<>	290	72,7	109	27,3	399
<b>lv</b>	80	54,1	68	45,9	149
<b>Liku</b>	270	64,0	152	36,0	422
<b>Sote</b>	185	70,3	76	28,9	263
<b>Teme</b>	132	66,3	67	33,7	199

## 7. Koulutusohjelma

	n	%
<b>Liku</b>	422	47,6
<b>Sote</b>	264	29,8
<b>Teme</b>	201	22,7

YHT 887 100

Missing System 17 (f), 1,9 (%)

## 8. Opintojen vaihe

	Kaikki		Liku		Sote		Teme	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>av</b>	344	38,5	191	45,9	53	20,1	96	48
<b(kv)< b=""></b(kv)<>	401	44,9	167	40,1	164	62,1	63	31,5
<b>lv</b>	149	16,7	58	13,9	45	17,2	41	20,5
<b>YHT</b>	894	100	416	100	262	100	200	100

## 9. Pohjakoulutus

	Yo tai lukio		Amm. koul.		Muu		YHT
	n	%	n	%	n	%	n
<b>Kaikki</b>	659	73,1	194	21,5	48	5,3	901
<b>av</b>	244	70,9	82	23,8	16	4,7	342
<b(kv)< b=""></b(kv)<>	304	75,8	79	19,7	18	4,5	401
<b>lv</b>	102	68,5	33	22,1	14	9,4	149
<b>Liku</b>	325	77,2	75	17,8	21	5,0	421
<b>Sote</b>	192	72,7	57	21,6	15	5,7	264
<b>Teme</b>	132	66,0	56	28,0	12	6,0	200

## 10. Työkokemus

	Alle 1v		1-5v		yli 5v		YHT
	n	%	n	%	n	%	
<b>Kaikki</b>	335	37,2	487	54,1	78	8,6	900
<b>av</b>	121	35,3	196	57,1	26	7,6	343
<b(kv)< b=""></b(kv)<>	159	39,7	207	51,6	35	8,7	401
<b>lv</b>	53	36,1	78	53,1	16	10,9	147
<b>Liku</b>	167	39,6	229	54,3	24	5,7	420
<b>Sote</b>	97	36,9	134	51	32	12,2	263
<b>Teme</b>	67	33,3	116	57,7	18	9,0	201

## Liite 21. Vastaajakohtaiset viittaukset kategorioittain ja kaikki viittaukset kategorioittain.

Vastaajien viittausten kokonaismäärä ennen aineistolähtöisten kategorioiden uudelleen järjestelyä ja yhdistämistä. Tuutoriopettajien kategorioita muodostettiin yhteensä 38, alkuvaiheen opiskelijoiden 69, keskivaiheen opiskelijoiden 62 ja loppuvaiheen opiskelijoiden 70.

		Viittaukset/ kategoriat, lkm	Viittaukset yhteensä, lkm
Tutoropettaja	1	25	60
Tutoropettaja	2	24	54
Tutoropettaja	3	27	76
Tutoropettaja	4	27	46
Tutoropettaja	5	36	110
Tutoropettaja	6	22	58
Tutoropettaja	7	19	34
Tutoropettaja	8	25	73
Tutoropettaja	9	23	37
Tutoropettaja	10	28	51
Tutoropettaja	11	25	65
Tutoropettaja	12	19	41
Tutoropettaja	13	23	39
Tutoropettaja	14	25	105
		YHT	849
AV-opiskelija	1	14	14
AV-opiskelija	2	19	28
AV-opiskelija	3	33	47
AV-opiskelija	4	33	65
AV-opiskelija	5	21	25
AV-opiskelija	6	32	65
AV-opiskelija	7	23	59
AV-opiskelija	8	44	66
AV-opiskelija	9	24	27
AV-opiskelija	10	24	36
AV-opiskelija	11	33	61
AV-opiskelija	12	26	27
AV-opiskelija	13	28	36
AV-opiskelija	14	19	31
AV-opiskelija	15	27	34
AV-opiskelija	16	30	42
AV-opiskelija	17	19	21
AV-opiskelija	18	17	18
		YHT	702
KV-opiskelija	1	18	20
KV-opiskelija	2	18	18
KV-opiskelija	3	22	37
KV-opiskelija	4	18	25
KV-opiskelija	5	15	15
KV-opiskelija	6	19	21
KV-opiskelija	7	28	38



		<b>Viittaukset/ kategoriat, lkm</b>	<b>Viittaukset yhteensä, lkm</b>
KV-opiskelija	8	12	12
KV-opiskelija	9	22	31
KV-opiskelija	10	23	30
KV-opiskelija	11	25	34
KV-opiskelija	12	16	20
KV-opiskelija	13	9	9
KV-opiskelija	14	24	30
KV-opiskelija	15	25	37
KV-opiskelija	16	18	22
KV-opiskelija	17	24	25
KV-opiskelija	18	18	18
KV-opiskelija	19	22	29
KV-opiskelija	20	23	23
KV-opiskelija	21	20	24
KV-opiskelija	22	23	28
KV-opiskelija	23	13	17
KV-opiskelija	24	16	17
KV-opiskelija	25	11	12
KV-opiskelija	26	18	19
KV-opiskelija	27	21	24
KV-opiskelija	28	27	47
KV-opiskelija	29	20	20
		YHT	702
LV-opiskelija	1	37	54
LV-opiskelija	2	28	30
LV-opiskelija	3	21	31
LV-opiskelija	4	32	47
LV-opiskelija	5	23	26
LV-opiskelija	6	14	15
LV-opiskelija	7	30	34
LV-opiskelija	8	21	29
LV-opiskelija	9	32	53
LV-opiskelija	10	28	33
LV-opiskelija	11	26	40
LV-opiskelija	12	27	30
LV-opiskelija	13	26	33
LV-opiskelija	14	28	41
LV-opiskelija	15	29	45
LV-opiskelija	16	30	43
LV-opiskelija	17	31	40
LV-opiskelija	18	23	34
		YHT	658

