

NUORTEN YKSILÖLLISET OPISKELUTAVOITTEET
TOISEN ASTEEN AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA

Helsingin yliopisto

Käyttäytymistieteellinen tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

Pro gradu-tutkielma

2.3.2014

Kirsi-Marja Ylönen

Ohjaaja: Leila Pehkonen

Sisältö

1 Johdanto	1
2 Persoonallisuus ja motivoitunut toiminta	4
3 Tavoitteet persoonallisuuden tutkimuksessa	6
4 Tavoite tutkimuskäsitteenä	7
5 Tavoitteellinen toiminta ihmisen elämässä	11
5.1 Tavoitteet ja persoonallisuus	14
5.2 Tavoitteet ja toimintakonteksti	15
5.3 Tavoitteet ja subjektiivinen hyvinvointi	20
6 Sosiaali- ja terveysala koulutusvalintana	23
7 Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon opiskelijat	28
8 Tutkimusasetelma ja tutkimuskysymykset	34
9 Tutkittavat	35
10 Tutkimusprosessi	37
10.1 Tutkimusaineisto	37
10.1.1 Tavoitteiden itsearviointi	37
10.1.2 Haastattelu	39
10.2 Tutkimusprosessin eteneminen	43
11 Aineiston analyysi	47
12 Tutkimustulokset	52
12.1 Opiskelijoiden tavoitteet	52
12.2 Opiskelutavoitteen merkitykset	55
12.3 Opiskelussa kuormittavat ja jaksamista tukevat tekijät	57
12.3.1 Opiskelutavoitteen saavuttamismahdollisuudet	57
12.3.2 Opiskelusta aiheutuva kuormitus	60
12.3.3 Suhteet ikätovereihin ja käsitys itsestä	62
12.3.4 Vanhempien tuki ja nuoren itsenäistyminen	65
12.3.5 Nuori oppijana ja koulusta saatu tuki	67
12.4 Työ ammattiin opiskelevien tavoitteissa	71
12.5 Opiskelijoiden tavoiteprofiilit	74
12.5.1 Määrätietoiset etenijät	75
12.5.2 Epävarmat etenijät	78
12.5.3 Useaan tavoitteeseen samaan aikaan pyrkivät	81
13 Tulosten yhteenveto	86
13.1 Tavoitteet ja niiden merkitykset	86
13.2 Jaksamista tukevat ja kuormittavat tekijät	88
13.3 Työn merkitys	91
13.4 Tavoiteprofiilit	92
14 Tutkimuksen eettinen tarkastelu	94
15 Lopuksi	97
LÄHTEET	99

1 Johdanto

Ammattikoulun opiskelijat ovat johdattaneet minut pro gradu-tutkielmani aiheen äärelle. Tarkastelen tutkielmassani toisen asteen ammatillisen perustutkinnon opiskelijoiden opiskelumotivaatiota. Tutkimuskohteeni ovat nuorten opiskelijoiden itselleen asettamat tavoitteet opiskeluaikana. Tavoitteet ilmentävät ihmisen tulevaisuuteen suuntautunutta motivaation ohjaamaa toimintaa, jossa ihminen itse on aktiivinen toimija, joka mukauttaa toimintansa elämäntilanteensa ja ympäröivästä kontekstista tulevien rooliodotusten mukaisiksi.

Tutkielmani on seurantatutkimus, jonka aineiston muodostavat tavoitteiden itsearviointilomakkeella ja haastatteluilla hankitut aineistot. Aineiston analyysissä on käytetty sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia analyysimenetelmiä. Tutkielmani on kasvatuspsykologinen, ja sen teoreettinen viitekehys löytyy persoonallisuuden tutkimuksen alueelta, ja siellä tavoitetutkimuksesta. Motivaatiotutkimus on viimeisten kolmenkymmenen vuoden ajan kohdistunut ihmisen tavoitteiden tutkimiseen. Tavoitetutkimus käsitteellistää motivaatiota erilaisten henkilökohtaisten, ihmisen itse tuottamien tavoitekäsitteiden avulla. (Salmela-Aro 2002, 28.)

Ihmisen itselleen asettamien tavoitteiden avulla voidaan tarkastella tietoista, motivaation ohjaamaa tulevaisuuteen suuntautuvaa ajattelua ja toimintaa ihmisen ekologisessa ympäristössä. Tavoitteet kuvaavat ihmisen persoonallista tapaa toimia. Tavoitteet ovat myös yhteydessä ihmisen hyvinvointiin ja elämäntyytyväisyyteen. Nuorten tavoitteita ja hyvinvoinnin yhteyttä on tutkittu erityisesti elämänkaaren siirtymävaiheissa, kuten peruskoulusta toisen asteen koulutukseen (Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Nurmi, J-E. 2008) sekä koulutuksesta työelämään (Nurmi, J-E., Salmela-Aro, K., Koivisto, P. 2002) siirryttäessä.

Tutkielmani aihe kirkastui oman työni kautta sekä seurattessani nuoria koskevaa koulutuspoliittista ja yhteiskunnallista keskustelua mediassa. Nykyi-

sen hallitusohjelman mukainen koulutuspolitiikan toteutus on nostanut uudenlaista näkökulmaa nuoria koskevaan keskusteluun. Keskustelussa on aito huoli nuorten osallisuudesta ja tulevaisuuden näkymistä sekä siitä, miten koulutuksella pystytään luomaan kaikille nuorille yhdenvertaiset mahdollisuudet työllistyä ja edetä ammattiuralla riippumatta erilaisista sosiaalisista taustoista. Erityisesti keskustelut ja kirjoittelu nuorten palveluiden pirstaleisuudesta, tarkoituksenmukaisten palveluiden puuttumisesta, asiantuntija- ja organisaatiokeskeisyydestä sekä nuorten ylipuhumisesta heitä koskevissa asioissa ovat ohjanneet minua etsimään opinnäytteeseeni opiskelijoiden näkökulmaa ja opiskelijoiden äänen kuulemista.

Toinen perustelu opiskelijoiden tavoitteiden tutkimisesta syntyi halusta nostaa esille ammattikoulun opiskelijoiden tavoitteellisuus opiskelussa, koska tutkimuskohteena ammattiin opiskelevat nähdään harvemmin tietoisesti uravalintansa tehneenä ja päämäärätietoisesti opiskelussaan etenevänä joukkona. Toisen asteen koulutusta koskeva tutkimus on myös paljolti keskittynyt yleissivistävän koulutuksen tutkimiseen. Ammatillista koulutusta koskevaa tutkimusta on vähän, ja tutkimuskirjallisuudessa ammattikoulun opiskelijoita on tutkittu usein ongelmalähtöisesti opintojen keskeyttäjinä tai koulutuksellisen syrjäytymisuhanalaisina nuorina (Kuronen 2010, Komonen 2001 ja Koskela 2003). Syrjäytymiseen liittyvien ilmiöiden tutkiminen on ollut perusteltua, koska viime vuosituhaten loppupuolen ja 2000-luvun alun yhteiskunnalliset muutokset ja niistä aiheutuneet ongelmat heijastuvat nuorten elämään suoraan tai perheiden pahoinvoinnin kautta. Vaikka tutkimusaiheet pääasiassa käsittelevät nuorten ongelmia ja koulutusuralla epäonnistumisiin johtaneita syitä, taustoittavat ne yhteiskunnallisia olosuhteita, missä nuoret myös onnistuvat tavoitteissaan. Huolimatta korkeista opintojen keskeyttämisluvusta ammattiin opiskelevista kuitenkin suurin osa menestyy opinnoissaan hyvin, valmistuu ammattiin ja työllistyy.

Ammatillista koulutusta tulisikin tarkastella opiskelijan kannalta ajautumisen sijaan enemmän mahdollisuutena (Stenberg T. 2011, 28–30). Joskus

nuori ei peruskoulussa eri syistä johtuen pysty osoittamaan riittävästi kyvykkyyttään oppimistavoitteiden saavuttamisessa ja alisuoriutuu. Näissä tilanteissa ammatillinen koulutus käytännönläheisine oppimistavoitteineen voi olla merkittävä ajanjakso nuoren itsetunnon, henkilökohtaisen kasvun ja tulevaisuuden näkymien hahmottumisen kannalta. Tutkielmassani haluan nostaa nuoret esille aktiivisina toimijoina, jotka ovat opiskelu- ja työelämä-orientoituneita, ja joilla aikuistumisen kynnyksellä on vahva halu tavoitella aikuisuuden riippumattomuutta.

Työssäni opinto-ohjaajana kohtaan elämäntilanteiltaan ja opiskelutavoitteiltaan hyvin erilaisia nuoria. Jokainen heistä aloittaa opiskelunsa toiveikkaana tavoitteenaan sosiaali- ja terveystieteiden ammatillinen perustutkinto, ja suurin osa heistä saavuttaa tavoitteensa erilaisten henkilökohtaisten polkujen ja vaiheiden kautta. Tutkielmassani kuvaan sitä yksilöllisten opiskelukontekstien ja – polkujen sekä merkityksenannon kirjoja, mikä avautuu ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden itsensä kertomana. Opiskelijoiden tukeminen ohjauskeskusteluissa kietoutuu opiskelutavoitteiden saavuttamisen ympärille; ohjaaminen on tulevaisuuden tarkastelua nuorten näkökulmasta, esimerkiksi pohdintaa, miten rakentaa suuntautumista tutkinnon sisällä, miten hyödyntää harrastuneisuuden kautta hankittua osaamista tulevassa ammatissa tai miten opintoja kannattaa jatkaa tutkinnon suorittamisen jälkeen. Ohjaus on yhteistyötä nuoren kanssa tulevaisuuden suunnan selkiyttämiseksi ja kannustamista silloin kun samaan aikaan pitäisi hallita useita eri elämäntilanteille suuntautuvia tavoitteita.

Aikuistuvien nuorten elämässä ammatillisen koulutuksen aikainen elämäntilanteen vaihe on suurten muutosten aikaa. Koulutuksen aloittava nuori saattaa olla usein vielä epävarma tulevaisuuden suunnan valinnastaan. Kuitenkin kolmevuotisen opiskelurupeaman aikana ehtii tapahtua paljon, nuori aikuistuu ja itsenäistyy, uravalinta konkretisoituu vähitellen ammatillisen kasvuprosessin kautta valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen sekä vastuun ottamiseen työssä ja omassa elämässä. Tutkielmassani kuvaan, millaisia tavoitteita

teita opiskelijoilla on, mitä näkemyksiä opiskelijoilla on tavoitteiden saavuttamisesta, hallinnasta ja merkityksestä sekä millä tavalla nuorten elämäntaitaidot näkyvät tavoitteiden asettelussa ja siihen liittyvässä puheessa. Koska tutkin nuorten tavoitteita, minua kiinnosti erityisesti, miten nuoret puhuvat opiskelutavoitteistaan. Ajatus nuorten tavoitteiden tutkimisessa on nostaa esille nuoria oman elämänsä suunnan ohjaajina, opiskelun taustalla olevia voimavaroja ja opiskelijoiden onnistumisen kokemuksista mutta myös opiskelutavoitteista loitontavia tekijöitä.

2 Persoonallisuus ja motivoitunut toiminta

Motivaatiota on tarkasteltu persoonallisuuden tutkimuksen piirissä useista lähtökohdista käsin. Motivaation taustalla on nähty ihmisen sisäiset vietit ja tarpeet, jotka ohjaavat ihmisen toimintaa. Motivaatiota on tarkasteltu myös ihmisen persoonallisuuden ominaisuuksina, suhteellisen pysyvinä piirteinä ihmisen toiminnassa, jossa tilannesidonnaiset tekijöillä on vähän merkitystä. (Salmela-Aro, K. ja Nurmi, J.-E. 2002, 6.) Nykytutkimuksessa ihmisen motivaation ohjaama toiminta nähdään eri tavoin kuin aikaisemmin, sitä tarkastellaan kontekstista käsin ihmisen ja hänen ympäristönsä välisenä vuorovaikutuksena.

Dan McAdams kuvaa ihmisen persoonallisuutta kolmetasoisena rakenteena, jonka ensimmäiselle, alimmalle tasolle hän sijoittaa persoonallisuuden piirteet. Persoonallisuuden piirteillä tarkoitetaan ihmisen suhteellisen pysyviä, osittain biologisesti määräytyneitä yksilöllisiä toimintataipumuksia. Piirteiden avulla voidaan kuvata todellisia eroja käyttäytymisessä ihmisten välillä, eroja, jotka ilmenevät ihmisen käyttäytymisessä tilannetekijöistä, esimerkiksi ajasta, paikasta ja rooleista riippumatta. (McAdams 1995, 365).

Persoonallisuuden toisen tason muodostavat ihmisen arkipäivässä ilmenevät henkilökohtaisesti tärkeät asiat ja huolenaiheet (personal concerns). Tälle tasolle asettuvat muun muassa ihmisen itselleen asettamat henkilökohtaiset

tavoitteet. Persoonallisuuden toiselta tasolta löytyvät myös erilaiset strategiat ja taidot, joiden avulla ihminen sopeutuu ympäristöönsä, arvot, ja muut motivaatioon sekä kehitykseen liittyvät käsitteet. Näille toisen tason persoonallisuutta kuvaaville käsitteille on yhteistä, että ne ovat sidoksissa kontekstiin ajan, paikan ja ihmisen roolien suhteen. Persoonallisuuden tutkimuksen toisen tason käsitteistä käytetään myös nimitystä keskitason yksiköt (middle level units). (McAdams 1995, 376.)

Henkilökohtaiset tavoitteet eroavat McAdamsin (1995, 376–387) mukaan persoonallisuuden piirteistä juuri niiden kontekstisidonnaisuuden perusteella. Aika on merkittävä kontekstiulottuvuus. Motivaatio ja tavoitteet linkittyvät vahvasti kehitysvaiheeseen, -asteeseen, ja ne on ilmaistu tulevaisuuteen viittaavin käsittein. Ilmaistessaan tiettyihin rooleihin liittyviä tavoitteita ihminen asettaa itsensä suhteessa toisiin ihmisiin, koska tavoitteen saavuttamiseen vaikuttavat myös ihmisen elämänpiirin merkittävät muut henkilöt. Tavoitteiden asettaminen ja niiden mukaan toimiminen on myös rooliopetuksiin vastaamista. McAdams (1995, 378) tähdentää, että persoonallisuuden keskitason käsitteitä ei ole tarpeen sijoittaa ensimmäisen tason persoonallisuuden piirteiden kanssa yhteen, koska on tarkoituksenmukaisinta käsitteellistää ne suhteessa johonkin elämän sisältöalueeseen kuten esimerkiksi elämänvaihe, työ tai sosiaaliset suhteet.

Kolmas persoonallisuuden taso edustaa persoonallisuudessa viitekehystä tai rakenteita, jotka kuvaavat ihmisen identiteettiä, persoonallisuuden eheyttä ja tarkoituksellisuutta. McAdams määrittelee identiteetin ihmisen sisäiseksi tarinaksi, minkä avulla ihminen rakentaa eheän kokonaisuuden menneisyydestä, nykyisyydestä sekä tulevaisuuden odotuksistaan. Identiteetti alkaa muodostua ihmisen lähestyessä aikuisikää. Se on ihmisen käsitys itsestään kokonaisuutena ja kokemus itsestä suhteessa muihin. (McAdams 1995, 382.)

Brian Little (2007, 32–34) on tiivistänyt McAdamsin esittämää persoonallisuuden rakennetta seuraavasti. Persoonallisuuden ensimmäinen, persoonallisuuden piirteiden taso edustaa ihmisen suhteellisen muuttumatonta puolta, toisin sanoen sitä, mitä ihmisellä on (having). Persoonallisuuden toinen taso, mihin ihmisen tavoitteellinen kontekstisidonnainen toiminta sijoittuu, edustaa sitä, mitä ihmiset tekevät (doing). Kolmatta persoonallisuuden identiteettitasoa voidaan kuvata narratiivien, elämäntarinoiden ja osittain myös tavoitteiden kautta. Tavoitteiden tutkimisessa identiteettitasoa edustavat ihmisten itsensä tuottamat tavoitteisiin liittyvät kertomukset, selitykset ja perustelut, toisin sanoen, sitä, mitä ihminen on (being). Myös Little (2006, 420) korostaa persoonallisuuden tasojen erillisyyttä. Hän painottaa myös sitä, että McAdamsin jäsenitys persoonallisuuden tasoista ei toimi persoonallisuuden rakenteena, vaan se tarjoaa ennemminkin rakenteen jäsentää persoonallisuuden tutkimusta.

Tässä tutkielmassa tutkimuksen kohteena ovat nuorten itselleen asettamat tavoitteet, jotka sijoittuvat McAdamsin esittämän persoonallisuuden rakenteen toiselle tasolle. Keskeisiä käsitteitä tässä tutkielmassa ovat tavoitteet, elämänvaihe ja siihen liittyvät roolit sekä elämänteksti ja sieltä nousevat odotukset. Brian Littlen esittämien termien tutkimuksen kohteena on se, mitä nuoret tavoittelevat ja tekevät (doing).

3 Tavoitteet persoonallisuuden tutkimuksessa

Ihmisen tavoitteellinen toiminta sijoittuu edellisessä luvussa McAdamsin mukaan esitetyn persoonallisuuden rakenteen toiselle tasolle. Tavoitetutkimuksen juuret (Pervin 1989, 2-12) ulottuvat 1930-luvulle saakka, mutta tavoitetutkimuksen kehittymisen kannalta merkittävintä aikaa oli varsinaisesti 1980-luku, jolloin keskeisimmät motivaation ja ihmisen tavoitteellisen toiminnan tutkimukseen liittyvät teoreettiset lähestymistavat ovat syntyneet.

Tavoitetutkimuksen kentässä on nähtävissä kaksi suuntausta, joista ensimmäisessä on keskitytty ensisijaisesti tavoitteiden sekä tunteiden, hyvinvoinnin ja elämänlaadun yhteyksien tutkimiseen (Little 2007; Emmons 1986; Emmons 1992). Toisessa tutkimussuuntauksessa painottuvat ihmisen kehitykselliset lähtökohdat toisin sanoen tavoitteiden tutkiminen erilaisissa elämän siirtymävaiheissa, esimerkiksi koulutussiirtymissä peruskoulusta toisen asteen koulutukseen ja ammatillisesta koulutuksesta työelämään (Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2002).

Ihmisen itsensä ilmaisemien tavoitteiden tutkiminen ihmisen luonnollisessa ympäristössä edustaa myös uutta positiivisen psykologian suuntausta. Positiivisen psykologian piirissä keskitytään tutkimaan ihmistä omaa elämäänsä ohjaavana aktiivisena ja eteenpäin pyrkivänä toimijana puutteiden ja vajavuuksien tutkimisen sijaan. (Little, Brian 2007, 13.) Tavoitetutkimuksen keskeinen tavoite on tutkia ihmisen ja hänen ympäristönsä välistä vuorovaikutusta, ja sitä kuinka ihminen tavoitteiden kautta tietoisesti tai tiedostamattaan vaikuttaa omaan elinympäristöönsä sopeutumiseen (coping).

Oman elämän ohjaaminen luo pohjaa yksilön minäkäsityksen ja identiteetin muodostumiselle. Tavoitteiden suuntaiset pyrkimykset vaikuttavat ihmisen minäkäsitykseen ja identiteettiin ainakin kahdella tavalla. Tavoitteellinen toiminta ja tavoitteen hyväksi työskentely johtavat yleensä lopputulokseen, jolloin ihminen arvioi joko onnistuneensa tai epäonnistuneensa tavoitteiden saavuttamisessa. Tämä arviointi tietysti vaikuttaa siihen, mitä ihminen ajattelee itsestään. Erityisesti epäonnistuessaan ihminen pohtii tapahtumien syitä, ja se taas joko vähentää tai lisää epäonnistumisen vaikutusta minäkuvaan. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 60.)

4 Tavoite tutkimuskäsitteenä

Tavoite on määritelmän mukaan (Kielitoimiston sanakirja 2004) pyrkimyksen kohde, päämäärä, tarkoitus tai maali. Tavoitteen saavuttaminen edellyt-

tää toimintaa, ja tavoitteen saavuttamisen ajallinen ulottuvuus voi vaihdella. Tavoitetutkimuksen piirissä on lukuisia käsitteitä, joilla tutkijat kuvaavat tavoitteita. Tässä tutkielmassa tarkastelen ammattiin opiskelevien nuorten tavoitteita Brian Littlen (1983, 276) henkilökohtaiset projektit -käsitteen (personal projects) kautta.

Henkilökohtainen projekti on Littlen mukaan henkilökohtaisten toimintojen ajallinen sarja, minkä tarkoitus on ylläpitää tai saavuttaa ennakoitu asiantila (Little 1983, 276). Henkilökohtaiset tavoitteet heijastavat samalla kertaa yksilön persoonallisuutta sekä kulttuurisesti määräytynyttä elämänkontekstia. Toisaalta tavoitteet ovat sisäisiä representaatioita toivotuista tavoitetiloista, mitkä kumpuavat motiiveista ja arvoista. Henkilökohtaisille projekteille on ominaista, että projektiin kuuluvat osatoiminnot ovat sidoksissa toisiinsa ja sitä kautta projekti levittäytyy ajalliseksi jatkumoksi, joka rakentuu eri vaiheista: aloitus, suunnittelu, toiminta ja lopetus. Toinen henkilökohtaisia projekteja luonnehtiva piirre on ekologisuus, ihmisen ja ympäristön vuorovaikutus. Henkilökohtaisten projektien mukainen toiminta vaikuttaa ihmisten kokemuksiin siitä ympäristöstä, missä he toimivat. Ihmiset pitävät tärkeinä konteksteja, joilla on emotionaalinen yhteys heidän kokemuksiinsa. (Little 1983, 298–301.)

Motivaatiotutkimuksen piirissä eri tavoin ilmaistut tavoitteet muodostavat ihmisen toiminnan, persoonallisuuden ja kehittymisen tutkimisessa oman analyysiyksikköperheen. Brian Little on nimennyt tavoitekäsitteet henkilökohtaista toimintaa ilmaiseviksi yksiköiksi (personal act units). (Little 2007, 32–34.) Littlen jäsenyyksen mukaan henkilökohtaisten toimintojen käsitteerakennelmat edustavat ihmisen persoonallisuuden keskimmäistä tasoa, persoonallisuuden piirteiden ja narratiivisten elämäntarinoiden välissä. (Little 2007, 35–36.) Muita henkilökohtaisten projektien kaltaisia tavoitekäsitteitä edustavat muun muassa Nancy Cantorin elämäntehtävät (life task) (Cantor, Kemmelmayr ja Bastian 2002, 178) sekä Robert A. Emmonsin (1986, 1059) henkilökohtaiset pyrkimykset (personal strivings).

Cantor on tutkinut tavoitteita erityisesti elämän muutostilanteissa sekä sosiaalisiiin elämänteksteihin liittyviä tavoitteita. Cantor ja Kihlstrom (1987, 159) määrittelevät tavoitteet kiinnostaviksi ongelmiksi, joista koituu ihmiselle sosiaalista painetta tai sosiaalisia vaatimuksia, ja joita ihmisellä on halu ratkaista siinä tilanteessa kun ne ilmenevät. Tavoitteiden asettaminen on osa tilannesidonnaisia tapahtumia, ja asetettuun tavoitteeseen pääsy auttaa uuteen tilanteeseen sopeutumisessa. Tavoitteet auttavat ihmisiä motivaation ylläpitämisessä, ja ne jäsentävät siten heidän toimintaansa.

Uusiin olosuhteisiin sopeutuminen, 'oman paikan' löytäminen merkitsee ihmiselle mahdollisuuksia löytää itselle tyydyttäviä osallistumistapoja. Edellytys myönteiselle lopputulokselle on, että ihminen on itse motivoitunut työstämään toisten ihmisten välityksellä tarjoutuvia mahdollisuuksia tutustua uusiin ihmisiin tai liittyä ryhmämuotoiseen toimintaan. (Cantor ym. 2002, 177–179.) Sopeutuminen merkitsee ihmiselle hyvinvointia ja samalla oman identiteetin vahvistamista vuorovaikutuksessa toisten ihmisen kanssa. Sosiaaliset kontekstit ohjaavat ihmisen käyttäytymistä ja identiteetin rakentumista. Cantorin ym. mukaan ihmisen rooli tavoitteiden työstämisessä on aktiivinen, mutta ei välttämättä tietoinen.

Emmonsin (1986, 1059) käyttämä tavoitekäsité henkilökohtaiset pyrkimykset viittaavat tietyn tyyppiisiin tavoitteisiin, joita henkilö toivoo saavansa aikaan eri tilanteissa. Emmonsin mukaan henkilökohtaiset pyrkimykset edustavat ihmisille heidän luonteenomaista tapaansa pyrkiä omalla toiminnalla kohti henkilökohtaisia tavoitteita. Jokaista ihmistä voidaan luonnehtia näiden ”yrittää tehdä” -taipumusten perusteella, esimerkiksi ihminen saattaa yrittää saada toisilta hellyyttä osakseen, haluta toimia tehokkaasti, yrittää käyttää valtaa toisia kohtaan tai tavoitella tunnustusta tai kunnioitusta toisilta. Emmonsin mukaan henkilökohtaiset pyrkimykset organisoivat ja kokoavat tavoitteet ryppäiksi, jotka ovat käytännön toiminnan kannalta ihmiselle samanarvoisia. Henkilökohtainen pyrkimys yhdistää (Emmons 1989, 87–

93) sisälleen ilmiänsultaan hyvin erilaisia tavoitteita. Pyrkimys ei siis viittaa yhteen erityiseen tavoitteeseen, vaan abstraktimpaan ylätavoitteeseen, joka voidaan saavuttaa konkreettisten tavoitteiden kautta. Henkilökohtaisen pyrkimyksen saavuttamista kuvataan tavoitteilla, suunnitelmilla ja pyrkimyksen suuntaisen käyttäytymisen kuvaamisella. Pyrkimysten oletetaan toimivan samaan tapaan kuin skeema tai käsikirjoitus, mikä jäsentää kokonaisuuden rakennetta ja sitä ohjaavia periaatteita.

Tavoitteille on yhteistä niiden ajallinen ja ekologinen ulottuvuus. Ajallinen ulottuvuus kattaa myös tulevaisuuden. Ajallisuus näyttäytyy eri tavoitekäsittelyiden kohdalla eri tavoin; voisi todeta, että ajallisuus ilmenee tavoitekäsittelyille ominaisilla tavoilla. Elämäntehtäville on ominaista situationaalisuus ja sosiaalisuus; ihminen ratkaisee elämäntehtävät siinä tilanteessa, missä ne ilmenevät. Henkilökohtaiset projektit muodostuvat ajallisesta toimintojen sarjasta, joka koostuu vaiheista: aloitus, suunnittelu, toiminta ja lopetus. Vaikka ajallinen ulottuvuus on olemassa ja projektista riippuen se voi pitkä tai lyhyt, Little toteaa, että ihminen ei aina saavuta kaikkia tavoitteitaan eikä niitä ole aina tarkoituskaan saavuttaa. Elämäntehtäviin ja henkilökohtaisiin projekteihin verrattuna henkilökohtaisilla pyrkimyksillä on kaikista pisin tulevaisuuteen suuntautuva ajallinen ulottuvuus. Emmonsin ”yrittää tehdä”- taipumuksia voisi nimittää ihmisen elämän kestotavoitteiksi.

Samana henkilön tavoitteiden välillä voi olla erilaisia suhteita ja jännitteitä. Tavoitteet voivat olla niiden saavuttamisen suhteen riippumattomia (goal interdependence). Keskinäinen riippumattomuus viittaa tavoitejoukkoon, jonka yksittäisten tavoitteiden saavuttaminen ei vaikuta toisten tavoitteiden saavuttamiseen ja päinvastoin. Tavoitteiden välillä voi olla niiden saavuttamista helpottava suhde (goal facilitation), jolloin tavoitteen saavuttaminen helpottuu toisen tavoitteen saavuttamisen perusteella. Tavoitteiden saavuttamisen keskinäisestä helpottumisesta on kysymys myös silloin, kun kahden tavoitteen saavuttaminen on päällekkäistä. Näin käy kun samalla tavoitteellisella toiminnalla saavutetaan kaksi eri tavoitetta. Esim. fyysisestä kunnosta

huolehtimisella, esim. juoksuharjoittelu saavutetaan sekä fyysisen kunnon parantamistavoite että fyysisen ulkonäön parantamistavoite painonhallintana. Tavoitteiden välillä voi olla myös instrumentaalinen helpottava suhde, jolloin edistyminen yhden tavoitteen suhteen on samalla askel toisen tavoitteen mukaisessa toiminnassa. (Readiger 2007, 119–126.)

Tavoitteiden välinen suhde voi olla myös niiden saavuttamisen suhteen häiritsevä. Tavoitteiden keskinäisestä häiritsemisestä (goal interference) on kysymys silloin, kun yhden tavoitteen saavuttaminen heikentää toisen tavoitteen saavuttamista. Samasta käsitteellisestä ilmiöstä on kysymys silloin kun puhutaan tavoitteiden ristiriidoista (goal conflict). Tavoitteet häiritsevät toisiaan, kun eri tavoitteiden saavuttaminen kilpailee ihmisen samasta resursista, kuten esimerkiksi aika tai raha. Tavoitteiden keskinäinen häirintä voi johtua myös siitä, että eri tavoitteiden saavuttamisstrategiat ovat keskenään sopimattomia. (Readiger 2007, 119–126.)

5 Tavoitteellinen toiminta ihmisen elämässä

Tavoitteiden asettaminen ja saavuttaminen ovat ihmisen elämässä suorassa yhteydessä hyvinvointiin ja menestymiseen sosiaalisessa kontekstissa. Hyvinvointi rakentuu emotionaalisesta, sosiaalisesta ja fyysisestä hyvinvoinnista sekä yksilöllisestä merkityksellisyydestä tunteesta, mikä syntyy vuorovaikutuksen tuloksena tavoitteiden mukaisesta toiminnasta. (Little 2007, 28–39.) Tavoitteet edustavat ihmisessä luontaisesti ilmenevää halua sitoutua toimimaan sosiaalisessa ympäristössä ja sopeutua siihen (McAdams, Olson 2010, 526).

Tavoitteiden asettaminen on ihmiselle ikään kuin elämäkulussa ilmaantuvien mahdollisuuksien edellä pysymistä. Tavoitteiden asettaminen on tulevaisuuteen luotaava. Ihminen pyrkii aktiivisesti vaikuttamaan omaan kehityksensä asettamalla tavoitteita. Elämäkulku jäsentyy jatkuvana toistuvien toimintasarjojen ympärille: tavoitteen asettaminen (selection), tavoitteen

mukainen toiminta (goal pursuit) ja tavoitteesta luopuminen (goal disengagement). (Heckhausen, J., Schulz, R., Wrosch, C. 2010, 35–38.)

Ihminen pyrkii asettamaan itselleen sellaisia tavoitteita, jotka hän uskoo saavuttavansa. (Heckhausen ym. 2010, 35–38.) Saavuttaakseen tavoitteen (goal pursuit) ihminen optimoi (optimisation) toimintansa – sovittaa omat resurssinsa, kuten ajan, yrittämisen ja taitojen käyttämisen. Jos oman toiminnan optimoiminen ei riitä, ja tavoitteeseen pääsy vaikeutuu, on mahdollista kompensoida (compensation) omia resursseja turvautumalla toisten apuun ja neuvoihin tai käyttämällä apuvälineitä. Lisäksi ihminen voi vähentää muiden kilpailevien tavoitteiden merkitystä ja kohdistaa kaiken huomionsa ja energiansa tavoitteen saavuttamiseen, sekä keskittyä ajattelemaan niitä etuja, minkä tavoitteeseen pääsy mahdollistaa.

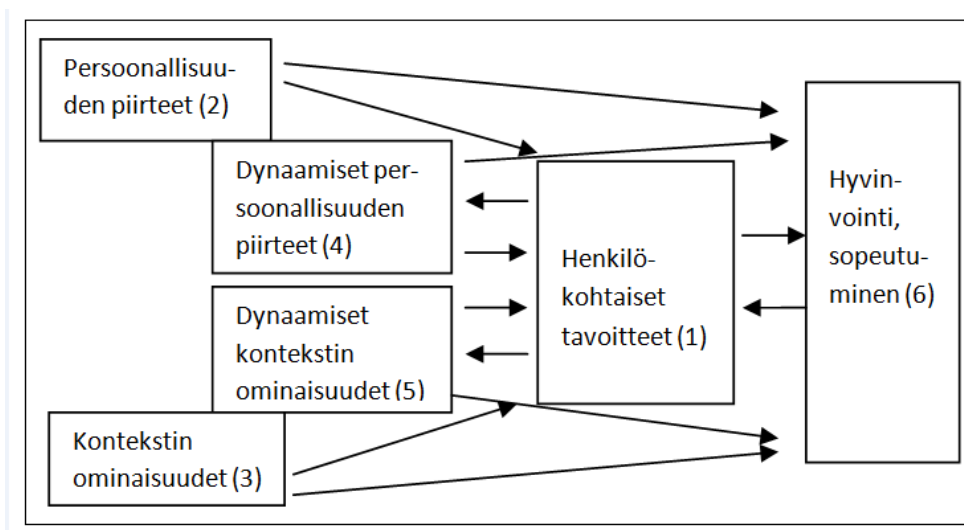
Silloin kun ihminen kohtaa pettymyksiä ja vastoinkäymisiä, minkä vuoksi tavoitteen saavuttaminen käy mahdottomaksi, on hyvinvoinnin kannalta järkevää käyttää toissijaisia kompensoivia keinoja, kuten alkuperäisestä tavoitteesta luopuminen ja omien resurssien vapauttaminen toisiin tavoitteisiin, aikaisempien saavutettujen tavoitteiden korostaminen tai erilaisten itseä suojaavien keinojen käyttäminen. Näitä ovat mm. itsen vertailu sellaisiin, joilla menee vielä huonommin tai itseä suojaavat selitystavat, jotta ihminen ei ajaudu itsesyttöksiin. Alkuperäisestä tavoitteista luopuminen ja uusien tavoitteiden asettaminen on aktiivinen prosessi siihen verrattuna kuin olisi pelkästään epäonnistumisten ja menetysten vattvominen. (Heckhausen, J., Schulz, R., Wrosch, C. 2010, 35–38.)

Heckhausenin ym. mukaan (2010, 38) sosiaaliset instituutiot kuten koulutusjärjestelmä, ammattiuramallit ja yhteiskunnan hyvinvointipalvelujärjestelmät jäsentävät tavoitteiden asettamista elämänkaaren ratkaisevissa siirtymissä, mutta ne myös aiheuttavat rajoituksia, esimerkkinä sosiaali- ja terveysalan työhön pääsyn ehtona on ammatillisen osaamisen hankkiminen suorittamalla vähintään alan perustutkinto. Nämä ajallisesti järjestyneet mah-

dollisuudet säätelevät ihmisten mahdollisuuksia, heidän pitää toimia aika ja ikäsensitiivisellä tavalla. Uratavoitteet pitää asettaa ajallisesti sopivaan kohtaan.

Little (2007, 38–42) jäsentää tavoitteen asettamisen ja tavoitteeseen pyrkimisen sekä hyvinvoinnin välistä suhdetta elämäntilanteissa tavoitteiden sosiaalis-ekologisen viitekehyksen avulla (Kuvio 1). Ihminen asettaa tavoitteita, jotta hän pystyisi sovittamaan oman toimintansa ympäristöstä tuleviin odotuksiin ja vaatimuksiin. Oman toiminnan sovittaminen vaatii kykyä ottaa huomioon ja arvioida toimintaan vaikuttavia olosuhde- ja tilannetekijöitä (5). Kontekstitekijät (3) vaikuttavat siihen, millaiset tavoitteet kannattaa asettaa, jotta lopputulos olisi minuutta tukeva ja identiteetin rakentumista edistävä. Sosiaaliseen ympäristöön sopeutuminen merkitsee ihmiselle onnintuneimmillaan hyvinvointia ja menestymistä (6).

Kuvio 1. Tavoitteiden sosiaalis-ekologinen viitekehys (Little 2007, 39).



Henkilökohtaiset tavoitteet (1) ovat tärkeimpiä sosiaaliseen kontekstiin sopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä. Ihmisen hyvinvointi heijastaa sitä, missä laajuudessa hän on sitoutunut henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa, jotka ovat hänen mielestään merkityksellisiä, saavuttamisen arvoisia ja saavutettavissa olevia. Henkilökohtaisten tavoitteiden ja hyvinvoinnin välillä vaikutus on

kahdensuuntainen. Myönteisten tavoitteiden täyttämä elämä vahvistaa hyvinvoinnin tunnetta, ja käänteisesti ilmaistuna ihminen tulee valitsemaan myös enemmän sellaisia tavoitteita, jotka tuottavat hyvinvoinnin tunnetta. Parhaiten hyvinvointia ennustavat tavoitteisiin liittyvät positiiviset kokemukset ja vähäinen stressi, tavoitteiden saavutettavuus sekä kykenevyys vaikuttavat tavoitteen saavuttamiseen. (mts. 41.)

5.1 Tavoitteet ja persoonallisuus

Ihmisen hyvinvoinnin taustalla vaikuttaa myös hänen persoonallisuutensa, persoonallisuuden piirteet (2), jotka muotoutuvat sosiaalisten kokemusten vaikutuksesta elämän aikana, ja jotka ennustavat suhteellisen pysyviä erilaisia toimintatyylejä ja selviytymiskeinoja eri tilanteissa elämän aikana. Persoonallinen erilaisuus voi ilmetä eroina yksilöiden välillä esimerkiksi henkilökohtaisten vuorovaikutussuhteiden laadussa, sopeutumisessa elämän haasteisiin ja yhteiskunnallisessa aktiivisuudessa. Persoonallisuuden piirteet ikään kuin luonnostelevat ihmisen persoonallista luonteen laatua, vuorovaikutus elämäntilanteissa sekä tavoitteet konkretisoivat ihmisen yksilöllisen, motivaation ohjaaman toiminnan luonnetta. (McAdams, Olson 2010, 518 – 519, 524.)

Dynaamiset persoonallisuuden (4) piirteet kuvaavat ihmisen sopeutumista elämäntilanteisiin ja henkilökohtaista tulkintaa oman toiminnan optimoinnista tavoitteiden saavuttamiseksi. Tavoitteiden tilannekohtaisuuteen tai hienosäätöön vaikuttaa ihmisen kyky ”lukea” tai tulkita sosiaalisia tilanteita ja sovittaa omaa toimintaa siihen. Ihminen asettaa tavoitteita omalla luonteenomaisella, persoonallisella tavallaan. Tavoitteiden asettamisessa ja tavoitteisiin pyrkimisessä on tärkeää hyvinvoinnin ja elämän tasapainon säilyttäminen. Persoonallisuuden dynaamisuus on koetuksella ristiriitatilanteissa, joissa ihminen joutuu ottamaan riskejä ja toimimaan vastoin itselle luonteenomaista tapaa, koska riskin ottaminen voi merkitä sosiaalisten etujen saavuttamista. Esimerkkinä tästä on opiskelun aloittaminen ja opiskeluyh-

teistöön integroituminen, jolloin sosiaalisten suhteiden rakentuminen virallisessa opiskeluympäristössä luo myös mahdollisia opiskelijalle hyödyllisiä epävirallisia vapaa-aikaan liittyviä suhteita ja etuja. Opiskelija harkitsee, kannattaako pitäytyä pelkästään uran luomisessa, toisin sanoen keskittyä opiskelutavoitteisiin vai panostaa opiskelun lisäksi sosiaalisiin suhteisiin, koska elämänmuutostilanteessa, esimerkiksi uudelle paikkakunnalle muuttaneena vapaa-ajan rientojen ulkopuolelle jääminen voisi merkitä riskiä sosiaalista eristykseen jäämiselle ja kenties kehittyä masennukseksi. Sosiaalinen oppiminen tapahtuu riskejä ottamalla ja sitä kautta erilaisia kokemuksia saavuttamalla. Persoonallisuudeltaan erilaiset ihmiset tulkitsevat tilanteita eri tavoin ja asettavat esimerkiksi tavoitteita rohkeammin tai pidättyväisemmin. (Little 2007, 38–41.)

Littlen kuvaamat dynaamiset persoonallisuuden piirteet ovat käsitteenä sisällöllisesti yhteneväisiä Emmonsin esittämien käsitteiden vapaat piirteet kanssa. Emmons (1995, 352) kuvaa ihmisen tavoitteellista toimintaa toisaalta sosiaalisesti käsikirjoitetuksi (socially scripted) ja toisaalta persoonallisesti rakentuvaksi (personally crafted). Ihminen käyttää vapaita piirteitä saavuttaakseen itselleen tärkeitä sosiaalisia rooleja ja ydintavoitteita. Toisin sanoen ihminen toimii toisaalta sosiaalisten odotusten mukaisesti, mutta toisaalta arvioi tilanteita henkilökohtaisen edun kannalta, millaisella toiminnalla hän parhaiten saavuttaa itselle tärkeän sosiaalisen roolin tai tilanteen.

5.2 Tavoitteet ja toimintakonteksti

Littlen sosiaalis-ekologisessa mallissa konteksti (3) käsittää tilaan ja aikaan sidoksissa olevan fyysisen ja sosiaalisen ympäristön, taloudelliset tekijät sekä kulttuurisidonnaiset rooliodotukset. (Little 2007, 40–41.) Henkilökohtaisten projektien sisällöt vastaavat ihmisen ikävaiheeseen liittyviä kehitystehtäviä. Eriksonin (1982, 247–249) mukaan nuoruusiän kehitystehtävä on identiteetin eheytyminen, mikä tarkoittaa nuoren lisääntyntä luottamusta, sisäistä varmuutta ja jatkuvuuden tunnetta itsestä. Identiteetin eheytyminen

tapahuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Onnistunut kehitystehtävän ratkaisu edellyttää tukea nuoren lähipiiriltä. Nuorten elämässä tärkeän ihmissuhdeverkoston muodostavat vanhemmat ja muu perhe, ystävät, koulu ja harrastuspiirit.

Nuoruusikään liittyy normatiivisia vaatimuksia ja haasteita sekä rooli-odotuksia. Jotta nuori edistyy transiiovaiheessaan aikuisuuteen ja pystyy vastaamaan toiminnallaan rooli-odotuksiin riittävän hyvin, on hänen yhdistettävä henkilökohtaiset tavoitteensa näihin vaatimuksiin. Nuorten tavoitteet ja pyrkimykset liittyvät siksi useimmiten henkilökohtaiseen elämään, koulutukseen, ystävyys-suhteisiin, seurusteluun, perheen perustamissuunnitelmiin, työhön, matkustamiseen sekä vapaa-aikaan ja itsensä kehittämiseen. (Salmela-Aro 2009, 67.)

Erityisesti vertaisryhmät muodostavat huomattavan sosiaalisen kontekstin nuoren elämässä. Ystäväpiirin kautta nuori oppii taitoja, asenteita ja saa kokemuksia. On tutkimuksellista näyttöä siitä, että ystäväpiiri on nuorelle tärkeä informaation lähde esimerkiksi tulevaisuuden suunnittelussa, myös koulutusta koskevan tulevaisuuden. Nuorten vertaisryhmän jäsenten koulutukselliset kehityskaaret ovat keskenään samankaltaisia peruskoulusta toisen asteen koulutukseen siirryttäessä. (Kiuru ym. 2009, 537–538.) Nuoruusikään niin ikään kuuluvat erilaiset aikuisuuteen kuuluvien käyttäytymistapojen ja elämäntyylien kokeilut, jolloin nuori elää nuoruuden ja aikuisuuden välissä siirtymävaihetta aikuisuuteen. Nuorten tavoitteiden sisällöissä on havaittu sukupuolten välisiä eroja. Tyttöjen tavoitteet liittyvät useammin perheeseen, ihmissuhteisiin, koulutukseen ja vapaa-aikaan kuin poikien. Poikien tavoitteet liittyvät taas useammin materiaalsiin arvoihin, työhön ja varallisuuteen. (Marttinen, Salmela-Aro 2012, 264.)

Emmons (1995, 352) kuvaa kontekstin vaikutusta tavoitteiden asettamiseen ja hyvinvointiin dynaamiseksi prosessiksi, joka vaihtelee kontekstuaalisen tuen ansiosta eri ympäristöissä. Ihminen toimii sisäisten taipumustensa mu-

kaisesti ennakoivasti ja ympäristöönsä sopeutuen. Sosiaalinen konteksti, jossa ihminen elää ja kehittyy, voi tehdä sopeutumisen helpommaksi tai haitata sitä.

Konteksti käsittää myös toisen ulottuvuuden, dynaamisen kontekstin (5), mikä muodostuu subjektiivisesti rakentuneista arkipäivän kontekstikokemuksista. (Little 2006, 422.) Dynaamisella kontekstilla Little viittaa subjektiivisesti rakentunutta tilannesidonnaista tulkintaa, minkä ihminen muodostaa meneillään olevista tavoitteista, mitkä sillä hetkellä ovat hänelle merkittävimmiksi. Ihmisen henkilökohtaisella tulkinnalla kontekstista on Littlen mukaan merkittävämpi vaikutus hyvinvointiin kuin itse kontekstilla. (Little 2007, 40–41.)

Nancy Cantor tutkimusryhmineen (Cantor, N., Kimmelmeier M., Bastian, J., 2002, 178) kutsuu subjektiivisesti rakentunutta tilannesidonnaista tulkintaa sosiaalisesta kontekstista *tarjoutuvien sosiaalisten tilanteiden hyödyntämiseksi*. Tarjoutuvat sosiaaliset tilanteet ovat eräänlaisia mahdollisuuksia uusissa vuorovaikutustilanteissa sopeutua ympäristön vaatimuksiin paremmin. Suhtautumalla näihin mahdollisuuksiin toisin kuin mitä aikaisemmin oma luonteenomainen tapa on ollut, ihminen saavuttaa sellaisia vuorovaikutuksellisia etuja, jotka edesauttavat hyvinvoinnin kokemista ja vähentävät henkistä kuormitusta. Samalla omassa toiminnassa mukavuusalueelta poikkeaminen aikaan saa oppimista ja sitä kautta myötävaikuttaa identiteetin työstämistä.

You ja Sharkey (2009, 659–684) tutkivat 14-18-vuotiaiden nuorten opiskeluun sitoutumista. Heidän mukaansa psykologiset tekijät, kuten kontrolliorientaatio ja itsetunto olivat yhteydessä opiskeluun sitoutumiseen, toisin sanoen nuoret uskoivat, että tavoitteiden saavuttamiseen voi vaikuttaa henkilökohtaisella yrittämisellä. Vanhemmilta saatu tuki vahvisti nuorten itsetuntoa, ja sitä kautta se vaikutti sosiaaliseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen kompetenssiin. Nuorten saavuttama autonomia ja kompetenssi edesaut-

toivat nuoria toimimaan rakentavasti kouluyhteisössä. Opiskelijat, joiden tovereilla oli hyvä koulumenestys ja jotka olivat sitoutuneita opiskeluun, sitoutuivat myös itse paremmin opiskeluun. Kun taas ne opiskelijat, joiden lähipiirissä oli opintojen keskeyttäjiä, sitoutuivat opiskeluun heikommin. Opiskelutovereiden hyvä opintomenestys vaikutti epäsuorasti sitoutumisen lisääntymiseen, sisäiseen kontrolliorientaatioon sekä itsetuntoon. Tulosten mukaan opiskelutovereiden roolimallit vaikuttivat nuoren autonomian ja kompetenssin kehittymiseen. Opettajien tuki ja pedagogiset käytännöt kotitehtävien suhteen korreloivat opiskelijoiden sitoutumiskäyttäytymiseen. Tuloksista ilmeni, että opettajilta saatu ohjaus ja tuki kotitehtävissä, mutta myös opettajan asettama vaatimustaso vaikuttivat myönteisesti opiskelijan suoritustasoon. (You, S. ja Sharkey, J. 2009, 659–684.)

Suomalaiseen tutkimusaineistoon perustuvassa seurantatutkimuksessa ovat Bask ja Salmela-Aro (2013, 511–528) tutkineet koulu-uupumuksen kehittymistä suomalaisilla nuorilla. Tutkimuksessa koulu-uupumusta arvioitiin menetelmällä, jossa koulu-uupumus muodostui kolmesta osatekijästä. Nämä osa-alueet olivat kyyninen asenne koulutyöhön, riittämättömyyden tunne opiskelussa ja kouluväsymys. Erityisen merkittävä tekijä opintojen keskeyttämisen näkökulmasta on kyynisyys koulutyöhön, mikä esiintyy nuorilla opiskelumotivaation puuttumisena ja opiskelutavoitteesta luopumisen ajatuksina. Tulosten mukaan ammatillisen koulutusväylän valinneilla nuorilla oli vähemmän koulu-uupumusta kuin akateemisen koulutus-uran valinneilla. Bask ja Salmela-Aro korostavat, että ammatillisen koulutusväylän valitseminen voi olla nuoren hyvinvoinnin kannalta merkittävä vaihtoehto erityisesti niille nuorille, joiden koulumenestys jää keskimääräistä alhaisemmaksi peruskoulussa. Mahdollisuus valita ammatillinen suuntautuminen, mikä vastaa omaa kiinnostusta ja tietoisuus siitä, että se johtaa ammatilliseen pätevytykseen, voivat olla motivoivia tekijöitä ja selittää koulu-uupumuksen vähäisempää esiintymistä ammattikoululaisten keskuudessa teoriapitoisen peruskoulun jälkeen. Nuorten jaksamisen taustalla tutkijat näkevät mahdol-

lisuuden parempaan elämänhallintaan, mikä näkyy nuorten hyvinvoinnissa. (Bask, Salmela-Aro 2013, 513.)

Toisin kuin useissa muissa tutkimuksissa Baskin ja Salmela-Aron mukaan (2013, 523) vanhempien ammatillinen asema ei vaikuttanut suomalaisesta aineistosta saaduissa tuloksissa nuorten opintojen keskeyttämisriskiin. Tutkijat pitävät merkittävänä kontekstitekijänä suomalaista hyvinvointiyhteiskuntaa, jossa kaikille tasa-arvoinen koulutusjärjestelmä tuottaa suojaavan vaikutuksen muun muassa vähentämällä nuoren perhetaustasta aiheutuvien riskitekijöiden vaikutuksia, kuten vanhempien alhaista ammatillista statusta ja perhetyyppejä. Ulkomaisissa tutkimuksissa opintojen keskeyttämiseen positiivisesti korreloiviksi tekijöiksi mainitaan muun muassa vanhempien alhainen ammatillinen status ja yksinhuoltajuus.

Mitkä tekijät sitten vaikuttavat nuorten hyvin- tai pahoinvointiin koulukontekstissa? Muun muassa tähän kysymykseen Salmela-Aro (2008, 12–23) on tutkimusryhmineen etsinyt vastausta laajaan aineistoon perustuneessa tutkimuksessa, jossa selvitettiin millaiset taustatekijät olivat yhteydessä suomalaisten nuorten koulu-uupumukseen perus- ja toisen asteen koulutuksessa. Tulokset tukivat oletusta, että koulu-uupumus on pääasiassa yksilöihin liittyvä ilmiö, koska kouluolosuhteet selittivät sen vaihtelusta vain pienen osan, kun taas yksilölliset tekijät selittivät siitä noin puolet. Tärkeimmät koulu-uupumusta selittävästä tekijöistä olivat perhetyyppi, sosioekonominen asema, nuoren koulumenestys sekä sukupuoli. Tutkimustulokset osoittivat kuitenkin, että erityisesti toisella asteella koulun myönteisellä ja kannustavalla ilmapiirillä, jossa opettajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus oli luontevaa, oli koulu-uupumukselta suojaava vaikutus. Positiivisella ja nuorten kouluyhteisöön integroitumista edistävällä yhteisöllisyydellä on tässä suhteessa merkitystä.

5.3 Tavoitteet ja subjektiivinen hyvinvointi

Emmonsin (1986, 1058–1059) mukaan subjektiivinen hyvinvointi (well-being) rakentuu positiivisista ja negatiivisista tunnetiloista (affekteista) sekä elämäntyytyväisyydestä. Positiiviset tunnetilat koostuvat miellyttävistä emootioista tai tunteista, kuten ilo ja onnellisuus, kun taas negatiiviset tunnetilat koostuvat epämiellyttävistä tunteista, kuten suru ja pelko. Elämäntyytyväisyys on kognitiivinen arvio ihmisen elämäkokonaisuudesta. Tutkimuksissa on osoitettu, että positiiviset ja negatiiviset affektit ovat keskimäärin ihmisen elämässä toisistaan riippumattomia. Elämäntyytyväisyys on vain kohtalaisesti suhteessa positiivisiin ja negatiivisiin tunnetiloihin. (mts. 1058–1059.)

Emmons (1986, 1085) on tutkinut henkilökohtaisten pyrkimysten ominaisuuksien ja subjektiivisen hyvinvoinnin välistä suhdetta. Hän on saanut tuloksia, joissa ihmisten positiiviset tunnetilat (affektit) olivat vahvimmin yhteydessä siihen, kuinka arvokkaaksi he kokivat tavoitteen saavuttamisen. Mitä arvokkaammaksi he kokivat tavoitteen saavuttamisen, sitä enemmän he olivat valmiita ponnistelemaan sen saavuttamiseksi. Toisaalta negatiiviset tunnetilat korreloivat voimakkaasti vähäiseen menestykseen tavoitteen saavuttamiseksi, erityisesti tilanteissa, joissa tavoitteella on vähäinen välinearvo ja tavoitteet ovat toisiinsa nähden ristiriidassa. Ihmiset, jotka olivat tyytyväisiä elämäänsä, arvioivat kaikki pyrkimyksensä yhtä tärkeiksi ja suhtautuivat niihin ilman ennako-odotuksia. Pelkkä tavoitteiden asettaminen ja niiden olemassaolo oli yhteydessä korkeaan subjektiiviseen elämäntyytyväisyyteen. Sillä ei ollut merkitystä, kuinka onnistuneesti ihminen oli aikaisemmin asettamansa tavoitteet saavuttanut. (Emmons 1986, 1085.)

Emmons (1986, 1065) pitää tärkeimpänä tutkimustulosta, mikä koskee negatiivisia tunnetiloja. Ihmiset, jotka kokivat negatiivisia tunnetiloja, olivat epävarmoja henkilökohtaisten tavoitteidensa saavuttamisen suhteen, ja heillä oli enemmän useita samanaikaisia tavoitteita, jotka olivat keskenään ristiriidassa. Jälkimmäinen tulos – konfliktit henkilökohtaisten pyrkimysten vä-

lillä – on samansuuntainen Palysin ja Littlen (1983, 1227–1228) tutkimustuloksen kanssa, että henkilökohtaisten projektisysteemien väliset konfliktit olivat tyypillisiä henkilöille, joiden elämäntyytyväisyys oli alhainen. (Emmons 1986, 1065.) Vaikka tunnetilojen, motivaation ja tavoitteiden välisiä suhteita on tutkittu paljon, ei tunnetilojen ja tavoitteiden välisistä suhteista ole pystytty tuottamaan tyhjentäviä ja yksiselitteisiä johtopäätöksiä.

Tutkimuksissa, joissa on selvitetty tavoitteiden ja hyvinvoinnin välisiä yhteyksiä, tavoitteiden ristiriidat korreloivat negatiivisesti työssä jaksamiseen. Mitä useammin työntekijät kokivat työhön liittyvät tavoitteet keskenään ristiriitaisiksi ja epäselviksi, sitä alhaisempi oli heidän työtyytyväisyytensä ja sitä voimakkaampi oli heidän kokemansa työuupumus. Tavoitteiden väliset ristiriidat olivat yhteydessä erilaisiin psyykkisen hyvinvoinnin häiriöihin, kuten psyykkinen toimintakyky, elämäntyytyväisyys ja koettu hyvinvointi. Toisaalta tavoitteiden saavuttamisen keskinäinen helpottuminen oli heikosti yhteydessä myönteisiin hyvinvoinnin tuntemuksiin. Riedigerin mukaan tavoitteiden väliset ristiriidat kuitenkin suuntaavat ihmisen huomion ongelmiin ja motivoivat häntä niiden ratkaisemiseen. Ihminen reagoi herkemmin menetyksiin ja epäonnistumisiin kuin menestymiseen. (Riediger, M. 2007, 128–129.)

Huolimatta siitä, että tavoitteisiin liittyvät ristiriidat ja tavoitteiden saavuttamiseen liittyvät negatiiviset tunnetilat korreloivat negatiivisesti hyvinvoinnin kokemukseen (Salmela-Aro & Nurmi 1996, 373–381) ihmisillä on taipumus säilyttää identiteetin sisäinen eheydensä siitä huolimatta, että he eivät sopeudu ympäristöönsä (Emmons 1995, 352). Identiteetin eheys on uhattuna silloin, kun ihminen ei saa sosiaalisesta kontekstista tukea perustarpeisiinsa, kuten autonomiaan, yhteenkuulumiseen ja sosiaaliseen kompetenssiin. Sopeutumistaipumus vaihtelee myös eri elämänalueilla. (Emmons 1995, 352).

Salmela-Aron ja Nurmen (1996, 373–381) pitkittäistutkimuksessa tutkittiin yliopisto-opiskelijoilla ilmenneiden masennusoireiden yhteyttä heidän henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa. Tulokset osoittivat, että tutkittavien henkilökohtaiset tavoitteet olivat seuranta-aikana hyvin samankaltaiset, mitä tutkijat pitivät merkinä jatkuvuudesta heidän yksilöllisissä tavoissaan ohjata elämäänsä. Tavallista korkeammat pisteet masennustestissä selittivät tutkittavien pessimistisiä, saavuttamattomia ja stressiä aiheuttavia tavoitteita. Tuloksista löytyi myös viitteitä sille, että vaikeasti saavutettavat ja stressiä aiheuttavat henkilökohtaiset tavoitteet ennustivat mahdollisia masennusoireita myöhemmin. (Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. 1996, 373–381.)

Laajaan suomalaiseen aineistoon perustuvassa tutkimuksessa (Marttinen ja Salmela-Aro 2012, 263–373) tutkittiin lukion ja ammattikoulun opiskelijoiden tavoiteorientaatioiden ja hyvinvoinnin yhteyttä. Aineistossa keskityttiin tavoiteorientaatioiden muodostamiseen tavoitteiden sisältöjen perusteella. Aineistosta pystyttiin tunnistamaan neljä erilaista tavoiteorientaatiota. Ne olivat varallisuuteen, ammattiuraan, sosiaalisiin suhteisiin ja itseen kohdistuviin tavoitteisiin liittyvät tavoiteorientaatiot. Varallisuuteen ja ammattiuraan liittyvät tavoiteorientaatiot olivat tavallisempia pojille kuin tytöille, kun taas sosiaalisiin suhteisiin ja itseen kohdistuviin tavoitteisiin liittyvät tavoiteorientaatiot olivat tyypillisempiä tytöille. Sosiaalisiin suhteisiin liittyvässä tavoiteorientaatioryhmässä arviot elämäntyytyväisyydestä olivat korkeita, kun taas itseen kohdistuviin tavoitteisiin liittyvä tavoiteorientaatioryhmä erosi muista merkittävästi runsaiden masennusoirearvioiden suhteen. Heillä oli myös muita huomattavasti korkeammat pisteet kouluuupumustestissä. (Marttinen, Salmela-Aro 2012, 268–269.)

Useissa tavoitetutkimuksissa (Marttinen, Salmela-Aro 2012, 265) on saatu tuloksia, että nuoret aikuiset, joilla on henkilökohtaisiin vuorovaikutussuhteisiin, perheeseen ja koulutukseen liittyviä tavoitteita, jaksavat paremmin ja heillä on muihin verrattuna vähemmän masennusoireita. Myös tavoitteet, jotka liittyvät vapaa-ajanviettoon, ovat yhteydessä elämäntyytyväisyyteen.

Jos tavoitteet taas kohdistuivat persoonalliseen kasvuun ja identiteettiin, olivat ne yhteydessä ahdistuneisuuteen, alhaiseen itsetuntoon, mielenterveyden ongelmiin ja uupumukseen. Itseen kohdistuvien tavoitteiden suhde hyvinvointiin on kaksisuuntainen, koska itseen liittyvät tavoitteet lisäävät masennusoireita ja masennus lisää itseen liittyviä tavoitteita. Toisaalta nuorilla itsetutkiskeluun liittyvät tavoitteet vaikuttaisivat ”elämän suunnan korjausliikkeiltä” onnistuneempiin tulevaisuuden tavoitteenasetteluihin. Myös aikaperspektiivi yhdistetään hyvinvointiin ja tavoitteiden sisältöihin niin, että tavoitteet, mitkä eivät suuntaudu tulevaisuuteen, ovat yhteydessä alhaisempaan hyvinvoinnin kokemukseen. Erityisesti nuorten tavoitteissa tunteiden säätelyyn liittyvät tavoitteet ovat yhteydessä kokemukseen sosiaalisesta kuormittumisesta ja tyytymättömyyteen. (Martinen, Salmela-Aro 2012, 265.)

6 Sosiaali- ja terveysala koulutusvalintana

Ammatillinen koulutus on ollut peruskoulun päättäneiden nuorten suosiossa viime vuosina. Ammatillisen koulutuksen suosiota ei selitä pelkästään lisääntynyt aloituspaikkojen määrä, vaan se, että hakijoiden määrä on kasvanut selvästi. Ammatilliseen koulutukseen ensisijaisesti hakeneiden määrä kasvoi esimerkiksi vuodesta 2010 vuoteen 2011 viidellä prosentilla, kun taas yleissivistävään koulutukseen hakeneiden määrä on laskenut hienoisesti. Vuonna 2011 41% yhdeksäsluokkalaisista valitsi ammatillisen väylän (Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011, 86). Nuoret arvostavat käytännönläheisyyttä ja joustavaa siirtymistä työelämään koulutuksen jälkeen. Ammatillisen koulutuksen sektoreista selvästi vetovoimaisimpia ovat sosiaali- terveys- ja liikunta-alan koulutukset. Ensisijaisten hakijoiden määrä suhteessa aloituspaikkoihin oli niissä vuonna 2011 lähes kaksinkertainen suhteessa kaikkien ammatillisen koulutussektoreiden keskiarvoon nähden. (Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011, 88).

Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana ammatillinen koulutus on ko-
kenut suuria muutoksia. Sosiaali- ja terveysalan toisen asteen koulutuksen
osalta muutoksen voi sanoa merkinneen tutkintojen täysremonttia. Yhdek-
sänkymmentäluvun alkupuolella laaja-alaiset perustason valmiudet takaava
sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, ammattinimikkeeltään lähihoitaja,
korvasi yhdeksän entisen koulutason ammatillista tutkintoa. Uutta perustut-
kintoa on 2000-luvulla kehitetty niin tutkinnon rakenteen, pedagogiikan
kuin arvioinnin osalta. Ammatillisen koulutuksen sektoreista sosiaali-, ter-
veys- ja liikunta-ala on toiseksi suurin tekniikan ja liikenteen koulutussektorin
jälkeen. Vuonna 2011 (Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011, 129–
131) sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan koulutus kattoi 18 % koko ammatilli-
sen koulutuskentän aloituspaikoista. Koulutussektorin opiskelijoita oli
31 672.

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon opiskeluun nuoret hakevat valtakun-
nallisen yhteishakujärjestelmän kautta. Koska ala on sukupuolen mukaan
valikoitunut naisvaltainen ala, saavat alalle hakevat miespuoliset hakijat va-
linnan alkupisteisiin kolme lisäpistettä sukupuolen perusteella. Koulutuksen
aloittavista nuorista noin puolet aloittaa koulutuksen suoraan peruskoulun
jälkeen (Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011, 89). Osa nuorista opiske-
lijoista on suorittanut peruskoulun jo yhtä tai useampaa vuotta aikaisemmin.
Usein he ovat niin sanottuja alan vaihtajia, joilla on taustalla keskeneräiset
lukion tai ammatilliset opinnot joltakin toiselta koulutussektorilta. Opiskeli-
jat valitaan sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon opintoihin valintakokeen
kautta, johon kuuluu tavallisesti psykologinen soveltuvuuden arviointi.
Vuonna 2011 ensisijaisia hakijoita nuorten yhteishaussa sosiaali- ja terveys-
alan koulutukseen oli 65500. Jokaista aloituspaikkaa kohti oli 2,23 hakijaa,
mikä on yli kaksinkertainen lukion aloituspaikkojen hakijamääriin verrattu-
na. Miesten osuus sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa aloittavista opiske-
lijoista on noin 10 %. (Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011, 87–88.)

Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon opiskelu kestää peruskoulun jälkeen kolme vuotta. Tutkinto muodostuu kolmesta pakollisesta ja kahdesta valinnaisesta ammatillisesta tutkinnon osasta, ammattitaitoa täydentävistä sekä vapaasti valittavista opinnoista. Kolme vuotta kestävä opiskelun viimeisen vuoden aikana opiskelija suorittaa eriytyvät opinnot valitsemassaan koulutusohjelmassa ja kaikille valinnaisissa opinnoissa. Jokainen lähihoitajaksi opiskeleva voi koota itselleen varsin yksilöllisen tutkinnon, sillä laajuudeltaan 120 opintoviikon tutkinnosta 66 opintoviikkoa on kaikille tutkinnon opiskelijoille pakollisia ja 54 erilaisia valinnaisia opintoja (Ammatillisen perustutkinnon perusteet, 2010). Opiskelu-oikeusaikaa kolmevuotisen tutkinnon suorittamiseen opiskelijalla on tutkinnon suorittamisaika ja yksi lisävuosi (Laki ammatillisesta koulutuksesta).

Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto kuuluu sellaisiin ammatillisiin tutkintoihin, joissa opintoja ei voida suorittaa mukautetuin tavoittein. (Ammatillisen perustutkinnon perusteet 2010, 255–260.) Vaikka tutkinnon suorittaminen edellyttää riittäviä opiskeluvalmiuksia, eivät erilaiset oppimisen erityispiirteet, kuten esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen, matematiikan vaikeudet tai muut oppimiseen liittyvät haasteet ole este koulutukseen valinnalle. Erilaiset oppimisen tukitoimet ovat ammatillisissa oppilaitoksissa arkipäivää, samoin kuin opintojen etenemisen tukeminen erilaisin ohjauksellisin ja opiskeluhuollollisin keinoin ovat jo vakiintuneet ammatillisten oppilaitosten normaaleiksi käytännöiksi. Ammatillisen perustutkinnon perusteiden (2010, 260–261) mukaan opintojen etenemisen tueksi opiskelijoiden pitää saada opinto-ohjausta ja opiskelijahuollon palveluita pitää olla riittävästi tarjolla, silloin kun opiskelija niitä elämäntilanteensa ongelmassa tarvitsee. Sosiaali- ja terveystieteiden opiskelevien erityisopiskelijoiden määrä suhteutettuna alan kokonaisopiskelijamäärään oli vuonna 2008 4 %, mikä on pienin osuus muihin koulutussektoreihin verrattuna. (Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2010, 134–136.)

Huoli opiskeluaikojen pitenemisestä ja nuorten hitaasta siirtymisestä työelämään on kansallinen ja koskee kaikkia koulutusaloja ja -tasoja. Erityisesti kannetaan huolta ammatillisen koulutuksen alhaisesta läpäisyasteesta ja korkeista keskeyttämisluvuista. Opintojen kulkua kuvataan tilastollisella läpäisyn tunnusluvulla. Läpäisyllä tarkoitetaan tutkinnon suorittamista (valmistumista) viimeistään 3,5 vuoden kuluttua koulutuksen aloittamisesta.

Taulukko 1. Ammatillisen koulutuksen läpäisy. (Koulutus 2011; Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011, 93.)

	<u>Ammatill. koulutus</u> (kaikki alat)	Sosiaali- ja terveysala
2011	62,9%	66,8%
2009	63,0%	67,0%

Ammatillisen tutkinnon kokonaan keskeyttäneiden osuus on viimeisten kymmenen vuoden aikana hitaasti vähentynyt. Vuonna 2002 koulutuksen kokonaan keskeyttäneiden oli osuus 12,5 %, vuoteen 2009 mennessä osuus oli pienentynyt 4%. Valtakunnallisesti koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen on yksi hallitusohjelman mukaisista koulutuksen kehittämisen painopisteistä. Hallitusohjelmaan kirjattu nuorisotakuun keskeisin tavoite on ohjata nuoret joustavasti koulutukseen ja sieltä työelämään. Koulutuksen ja tutkimuksen valtakunnallisessa kehittämissuunnitelmassa painotetaan opintojen henkilökohtaistamista, mikä tarkoittaa muun muassa laaja-alaista aikaisemmassa koulutuksessa hankitun tai muualla opitun tunnustamista osaksi ammatillisia opintoja. (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016, 5.)

Työelämä on perinteisesti kuulunut sosiaali- ja terveysalan opiskeluun, opiskelussa ovat vuorotelleet teoriaopiskelun kanssa työssäoppimisjaksot alan työpaikoilla. Nykyisin käytössä olevat opetussuunnitelman perusteet

(2010, 247–258) painottaa entisestään aitoja työympäristöjä, minkä odotetaan näkyvän monipuolisempana teorian ja käytännön opiskelun yhteen nivomisena pienimuotoisissa projekteina toteutetuissa tehtävissä työpaikoilla. Työelämälähtöisyys on tullut myös arviointiin nuorten opetussuunnitelma-perusteisessa koulutuksessa; työelämän ammattilaiset osallistuvat opiskelijoiden ammattitaidon arviointiin entistä näkyvämmiin, koska opiskelijat suorittavat työssäoppimisjaksojen yhteydessä ammattiosaamisen näytön jokaisesta ammatillisesta tutkinnon osasta. Opetussuunnitelman perusteissa tähdennetään sitä, että opiskelijalla pitää olla mahdollisuus näyttää osaamistaan mahdollisimman monipuolisesti ja saada arvioida myös itse osaamistaan.

Nuoret arvostavat työntekoa. Nuorisobarometrin mukaan 84% 16–29-vuotiaista haluaa ansiotyöllään osallistua oman elämänsä ja yhteiskunnan rakentamiseen. (Tuohinen 2014,134.) Myös Pyöriä tutkimusryhmineen (2013, 205) toteaa, että suomalaisten työmoraali ei ole uhattuna ainakaan nuorten suunnalta. Nuoret pitävät työtä tärkeänä, mutta se ei ole koko elämän sisältö. Aikaisempiin sukupolviin verrattuna työn merkitys on muuttunut. Aikaisempien sukupolvien niin sanottu työ velvollisuutena on muuttunut nykyiseen individualistisen tulkinnan saaneeseen työmoraaliin, jossa ihminen arvioi työnteon mielekkyyttä elämäntilannekohtaisesti. Nuorten odotukset ammattityöltä ovat kuitenkin edelleen korkeat. Työpaikkaa koskevissa odotuksissa nousevat etenkin osallisuus ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. (Tuohinen 2014,134; Pyöriä ym. 2013, 205.) Tutkimustuloksilla on osoitettu myös vääriksi mediassa esiintyneet väitteet, joiden mukaan nuorten työntekijöiden erityislaatuisuus pakottaisi työorganisaatiot suuriin muutoksiin. Erityisesti perusasteen tutkinnon suorittaneet arvostavat työtä enemmän kuin korkea-asteelta valmistuneet. (Pyöriä ym. 2013, 205.)

Ammatillisen perustutkinnon suorittaneet ammattilaiset työllistyvät hyvin. Vuonna 2008 kaikista sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan perustutkinnon suorittaneista oli vuoden 2009 lopulla työllisiä 84,7 %, mikä on kaikista koulutussektoreista korkein työllisyysaste. Tutkinnon suorittaneista oli vastaavana

aikana työttömiä 5,8 %, mikä on taas kaikkien koulutussektoreiden pienin osuus. (Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011, 97.) Sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan aloituspaikkoja on lisätty tasaiseen tahtiin erityisesti suuriin kasvukeskuksiin korvaamaan alan työntekijöiden eläkkeelle siirtymisestä johtuvaa työvoiman tarvetta.

Taulukko 2. Sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalta vuonna 2008 valmistuneiden työllisyys vuonna 2009 suhteessa kaikkien koulutussektoreiden keskiarvoon. (Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011, 97)

	Kaikki koulutus-sektorit	Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala
Työssä	61,2 %	84,7 %
Työtön	16,9 %	5,8 %
Opiskelija	9,1 %	5 %
Muussa toiminnassa	12,8%	4,5%

Vuonna 2008 valmistuneista sosiaali- ja terveys- ja liikunta-alan perustutkinnon suorittaneista oli vuoden kuluttua valmistumisesta suhteellisesti eniten työllisiä ja vähiten työttömiä verrattuna muilta koulutussektoreilta valmistuneisiin.

7 Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon opiskelijat

Sosiaali- ja terveysalaa opiskelemaan suuntautuvat nuoret ovat aikaisemmalta opintomenestykseltään ja sosiokulttuurisilta taustoiltaan hyvin erilaisia sekä myös aikuisuuden saavuttamisessaan hyvin eri vaiheissa. Nuorimmat opiskelijat aloittavat koulutuksen 15-16-vuotiaina, osalla opiskelijoista on jo kokemuksia sekä työelämästä että opiskelusta ja joillakin heistä voi olla jo oma perhekin.

Henkilökohtaisten pyrkimysten lisäksi koulumenestys ohjaa nuoren kehityskaarta kohti aikuisuutta (Kiuru, N. ym. 2009, 532). Hyvä koulumenestys

ennustaa korkeita koulutuksellisia tavoitteita, vakaata ammatillista uraa ja hyvää itsetuntoa, kun taas matalat koulutukselliset tavoitteet ennustavat korkeampaa työttömyyden riskiä. Nuoren perhetausta vaikuttaa myös koulutukselliseen kehityskaareen. Nuoret, jotka tulevat matalan sosioekonomisen statuksen perheistä, ovat taipuvaisempia matalampiin koulutuksellisiin odotuksiin ja pyrkimyksiin sekä matalampiin koulutuksellisiin tavoitteisiin. Mm. alisuoriutuminen, alhaiset saavutukset ja koulutuksen keskeyttäminen on tavallisempaa nuorilla, jotka tulevat yksinhuoltaja- tai uusperheistä. Myös Gordon ym. (2008, 188–189) viittaa siihen, että epäedulliset taustatekijät näkyvät usein nuoren opiskelussa tavoitteista tinkimisenä. Nuorten henkilökohtaiset voimavarat, kyvyt ja kunnianhimo eivät välttämättä merkitse menestystä opiskelutavoitteiden toteutumisessa, jos ympäristön sosiaalinen, kulttuurinen ja taloudellinen tuki ei ole riittävää eikä tue opiskelutavoitteita.

Tolosen tutkimustulokset (Tolonen, T. 2005, 61) ovat samansuuntaisia edellä esitettyjen tutkimustulosten kanssa. Tolosen mukaan nuorten elämäntavassa on kulttuurisia jatkuvuuksia suhteessa heidän vanhempiansa elämäntapaan ja koulutustasoon. Vanhempien koulutustaso periytyy heidän lapsilleen hänen mukaansa ainakin suuntaa antavasti. Tutkija toteaa, että vaikka nuoret mieltävät usein elämänkulkua koskevat päätökset itse valittuina, ei vanhemmilta perittyinä tai esimerkiksi kaveripiirissä muotoutuneina, on nuorten elämäntavassa kulttuurisia jatkuvuuksia suhteessa heidän vanhempiansa elämäntapaan ja koulutustasoon.

Opiskelijoiden hyvinvointiin ja opiskelun sujumiseen vaikuttavat kokemukset elämänhallinnasta, omien voimavarojen ja kykyjen riittävydestä sekä saadusta sosiaalisesta tuesta. Nuoren henkilökohtaisia voimavaroja ovat hänen persoonallisuutensa, terveys, itsetuntemus ja elämäntilanne. Niitä tukevat lisäksi perhe- ja ystävyysuhteet. Opiskelun voimavarojen taustalla vaikuttavat luonnollisesti sosiaaliset, taloudelliset ja kulttuuriset olosuhteet. Myös oppilaitoksen fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen ympäristö muodostavat opiskelulle voimavaroja. Fyysinen opiskeluympäristö muodostuu eri-

laisista oppimisympäristöistä ja olosuhteista, joita ammattiin opiskelevilla ovat koulun ja kodin lisäksi muun muassa useat erilaiset työssäoppimispai-
kat ja työyhteisöt. Psykykinen ja sosiaalinen ympäristö sisältää kouluhenki-
löstön ja nuorten välisen ja nuorten keskinäisen vuorovaikutuksen sekä il-
mapiirin. Erityisesti vertaistuella on nuorille huomattava merkitys opintojen
sujumisen kannalta. Jos opiskelijan voimavarat tai niitä tukevat tekijät jos-
tain syystä heikentyvät, esimerkiksi sairastumisen, vanhemman työttömyy-
den tai jonkin nuorta kohdanneen kriisitilanteen takia, voidaan niitä kom-
pensoida opiskeluympäristön voimavaroilla. Opiskeluympäristö, opettajat
tai opiskeluhuollon työntekijät voivat tukea nuorta silloin, kun elämäntilan-
ne tilapäisesti heikentää hänen voimavarojaan opiskeluun. (Lommi, A. ym.
2010, 8–21.)

Sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksessa opiskelijat ovat jo opiskelun aikana
tiivissä kosketuksessa työelämään työssäoppimisjaksojen kautta, minkä an-
siosta heidän on suhteellisen helppo hankkia työkokemusta jo opiskelun ai-
kana alan työtehtävissä. Opiskelunaikainen runsas työssäkäynti kertoo toi-
saalta opintotuen riittämättömyydestä, mutta myös elämäntavasta. Työnteko
opiskelun ohessa tuo elämäkokemusta, sillä voi saavuttaa itsenäisyyttä suh-
teessa omiin vanhempiin, toisin sanoen kokeilla aikuisen elämäntapaa. Tuu-
la Gordonin ym. (2008, 184) mukaan työnteko opiskelun ohessa pidentää
opiskeluaikaa ja hidastaa opiskelun loppuun saattamista.

Aapolan tutkimuksen (2005, 274–275) mukaan oli tyypillistä, että varhai-
seen pois kotoa muuttamiseen liittyi varhainen palkkatyöhön kiinnittymi-
nen. Varhain lapsuudenkodistaan muuttaneet pitivät itseään muita ikätove-
reitaan kypsempinä. He olivat joutuneet selviytymään monista vaikeista ti-
lanteista omin neuvoin ja kantamaan vastuuta niin työelämässä kuin yksi-
tyiselämässäänkin. Aapolan haastattelemat 21–22-vuotiaat nuoret pitivät it-
senäistä selviytymistä ilman vanhempien avustusta itselle kunnia-asiana,
vaikkakin osa heistä jälkikäteen myönsi jääneensä lapsuuden kodista irtaan-

tumisvaiheessa usein ilman tarvitsemaansa vanhempien huolenpitoa ja tukea.

Vuonna 2009 (Koulutus 2011.) kaikista toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoista 57 % kävi työssä opiskelun ohessa. Työssäkäynti lisääntyi iän myötä, jo 18-vuotiaista opiskelijoista 22 prosentilla oli työsuhde. Vaikka työnteko nähdään useimmiten opiskelua hidastavana ja valmistumista viivästyttävä tekijänä (Gordon ym. 2008, 184), voitaisiin ammattiin opiskelun ohessa työssä käyntiä tarkastella opiskelun voimavarana. Suomalainen toisen asteen ammatillinen koulutus on oppilaitospainotteista ja kaikki perustutkinnot sisältävät yleissivistäviä opintoja. Ammatillista koulutusta voitaisiin tarkastella työelämälähtöisemmin. Jos opiskelija käy opiskelemana alan töissä opiskelun ohessa, voitaisiin rohkeammin hyödyntää opiskelijoiden työelämässä hankkimia taitoja osana koulutusta.

Erityisesti toisen asteen koulutuksessa oleville nuorille naisille on ominaista tasapainottelu elämän eri osa-alueiden välillä, kuten opiskelun, työn ja toimeentulon, ihmissuhteiden ja vapaa-ajan aktiviteettien välillä. Heidän elämäntyyliinsä on varsin kompleksinen sisältäen sekä opiskelua että työtä, heillä voi olla esimerkiksi vireillä haku toiseen oppilaitokseen samaan aikaan kun he opiskelevat toisessa oppilaitoksessa. Tutkijoiden mukaan nuoret naiset haluavat opiskella ja tehdä töitä tavoitteidensa saavuttamiseksi, vaikka heidän saavutuksiaan ei välttämättä arvosteta. He kokeilevat eri reittejä, jotka edellyttävät erilaisia resursseja, rajoituksia ja toimijuutta. (Gordon ym. 2008, 183.)

Kouluterveyskyselyn (Lommi ym. 2010, 10) tulosten mukaan ammatillisten oppilaitosten opiskelijoista huomattavasti suurempi osa koki opiskelusta aiheutuvan työmäärän itselleen sopivaksi kuin lukiolaisista. Ammattiin opiskelevat kokivat lukiolaisia vähemmän myös opiskeluun liittyviä vaikeuksia, myös koulu-uupumus oli heillä harvinaisempaa kuin lukiolaisilla.

Erityisesti pääkaupunkiseudulla korostuvat perheiden sosiaalisten taustojen erot nuorten valikoituessa joko ammatilliseen koulutukseen tai lukioon. Sosiaalisten taustojen erot näkyvät muun muassa kotoa saadun huolenpidon, sekä tuen ja kannustuksen määrässä opiskelun aikana. Nuoret tuovat mukanaan myös peruskoulun aikana opitut koulunkäyntiin liittyvät asenteet ja toimintatavat siirtyessään peruskoulun jälkeiseen opiskeluun. Ammatillisen koulutuksen puolella näkyvät koulutyössä tavallisempina ongelmina koulutukseen sitoutumisen haasteellisuus runsaampina poissaoloina ja lintsaamisena lukioihin verrattuna. Myös erilaiset elämän hallintaan liittyvät ongelmat sekä motivaation ylläpitämisen haasteellisuus ja tilapäiset motivaation notkahdukset ovat tavallisempia ammattikoulujen opiskelijoilla lukiolaisiin verrattuna. (Lommi ym. 2010, 8–21.)

Opiskelevien nuorten perheiden elämäntavasta, sisäisistä vuorovaikutussuhteista ja ilmapiiristä kertoo se, että noin joka kymmenennellä nuorella oli keskusteluvaikeuksia vanhempien kanssa. Ilman riittävää aikuisen huomiota vaille jääminen näkyy koulussa usein nuorten opiskelijoiden käyttäytymisessä levottomuutena ja korostuneena aikuisen huomion hakemisena. Pääkaupunkiseudun elinoloja kuvaa se, että noin joka kolmannen nuoren vanhemmista vähintään yksi vanhemmista oli ollut työttömänä vuoden aikana, ja joka viidennelle nuorelle oli läheisen alkoholin käyttö aiheuttanut ongelmia. (Lommi ym. 2010, 8–21.) Toisaalta on myönteistä, että ammattiin opiskelevista nuorista 90 % koki saavansa tukea opiskeluvaikeuksiinsa kotoa tai koulusta (Lommi ym. 2010, 38–42).

Yksilön asemaa nyky-yhteiskunnassa ei määritä perinteinen luokkajako. Sosiaaliluokkien tilalle ovat tulleet erilaiset elämäntyylit, mitkä määrittelevät yksilön elämää. Yksilöt elävät valintojen maailmassa, jossa riskit tarkoittavat uusia epätasa-arvon muotoja. Toiset saavuttavat valinnoillaan hyviä kokemuksia tai asemia, ja toiset taas joutuvat riskien kautta epävarmuuteen ja eristäytymiseen. Valintoja tekemällä ihminen hankkii elämäkokemusta, ja kokemukset vaikuttavat myöhempien valintojen tekemiseen. (Kuronen

2010, 64–66.) Nuorten on rakennettava omat reittinsä kohti aikuisuutta tilanteessa, jossa yhä harvempi voi tukeutua aikaisempien sukupolvien asettamiin malleihin. Aapola ja Ketokivi (2005, 26.) kuvaavat nuoruudesta aikuisuuteen siirtymistä polkuna, mikä ei aina vie sinne, minne sen luulisi vievän. Se saattaa haarautua, kiemurrella tai kadota kokonaan. Tämä ei suinkaan aina johdu nuoresta itsestään vaan myös ympäröivästä yhteiskunnasta.

Rönkä tutkimusryhmineen (2002, 59-61) on osoittanut laajassa pitkittäistutkimusaineistossaan, että yli puolet sellaisista nuorista, joilla oli elämässään useita riskitekijöitä tai ongelmia koulunkäynnissä, perhetaustassa tai omassa käyttäytymisessä, selviytyivät aikuisuudessa ilman ongelmien kasautumista. Huolimatta epäsuotuisista lähtökohdista nuorten elämässä tapahtui myönteisiä muutoksia, ja he saivat riittävästi tukea kehittyäkseen selviytymiskykyisiksi aikuisiksi. Muutos voi käynnistyä merkittävistä kokemuksista tai elämän käännekohdista. Nuoruudesta aikuisuuteen siirtymä voidaan nähdä yhtenä selvimmistä muutoskohdista ihmisen elämässä. Tähän muutosvaiheeseen ajoittuu myös ammattiin opiskelu (Kuronen 2010, 66–72.).

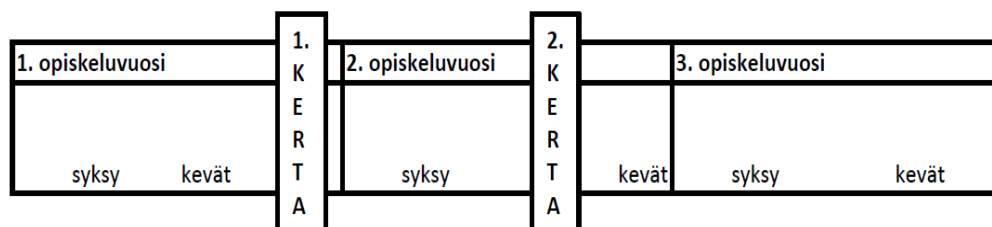
Elämäntilanne voi kääntyä myönteiseen suuntaan, jos ympäristössä tapahtuu myönteisiä muutoksia, esimerkiksi nuori irtaantuu huonoja malleja tarjoavista ihmissuhteista, ja tilalle tulevat ihmissuhteet tukevat ja tasapainottavat hänen elämäänsä. Samalla tavalla elämän kulkuun vaikuttavat onnistumisen kokemukset ja elämykset sekä uudet mahdollisuudet ja roolit, esimerkiksi koulun vaihto, kaveripiirin muuttuminen tai myönteiset oppimiskokemukset. Muutos myönteiseen suuntaan voi löytyä myös nuoruuden kehitystehtävän onnistuneesta ratkaisusta: kokemukset sosiaalisesti hyväksyttävän elämäntyylin löytymisestä esimerkiksi henkisen aikuistumisen kautta tai elämän tasapainottuminen nuoren kokemien ja käsittelemien vaikeuksien jälkeen. Tunne sisäisestä muuttumisesta ja tietoisuus uusista taidoista - itsetunnon vahvistuminen, tulevaisuuteen suuntautuminen, hallinnantunne - ovat hyviä esimerkkejä onnistuneista opiskelutavoitteiden saavuttamisesta.

Tärkeää on myös oman toimijuuden vahvistuminen, sillä nuoren oma aktiivisuus ja motivaatio ovat ratkaisevinta askelten ottamisessa uuteen suuntaan. Vaativien elämäntilanteiden onnistunut ratkaiseminen vahvistaa tavoitteellisuutta ja tulevaisuudenuskoa. (mts. 66–72.)

8 Tutkimusasetelma ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkielmassa tutkimuskohteena ovat nuorten sosiaali- ja terveystieteiden perustutkintoa opiskelevien opiskelun aikaiset tavoitteet. Tarkoitukseni on kuvata, millaisia tavoitteita opiskelijoilla on, ja millaisia käsityksiä heillä on tavoitteidensa saavuttamisesta, hallinnasta ja merkityksestä sekä niiden yhteyttä opiskelijoiden ikävaiheen kehityksellisiin tehtäviin. Keskityn tutkielmassani siihen, miten nuoret ilmaisevat erityisesti opiskeluun liittyviä tavoitteita, ja miten he selittävät tavoitteiden saavuttamista opiskelun aikana.

Kuvio 2. Aineiston hankinnan ajoittuminen 3-vuotiseen opiskelupolkuun



Tutkielmani on asetelmaltaan seurantatutkimus, johon olen hankkinut aineiston kaksivaiheisesti. Ensimmäinen aineistonhankintakerta ajoittui opiskelijoiden kolmevuotisen opiskelupolun ensimmäisen lukuvuoden keväälle toukokuuhun 2011 (19.–25.5.2011), jolloin opiskelijat olivat juuri saaneet suoritettua valmiiksi ensimmäisen ammatillisen tutkinnon osan kasvun tukeminen ja ohjaus. Opiskelijat olivat suorittaneet ensimmäiseen ammatilliseen tutkinnon osaan liittyvän työssäoppimisjakson ja ammattiosaamisen näytön, mikä oli suurimmalle osalle opiskelijoista ensimmäinen kosketus

työelämään ammattiroolin kautta. Toisen tutkinnon osan opiskelu oli juuri käynnistynyt ensimmäisen aineiston hankintakerran aikoihin.

Toinen aineistonhankintakerta ajoittui toisen opiskeluvuoden kevätlukukaudelle kahdelle noin viikon mittaiselle jaksolle tammi- ja helmikuun taitteeseen 2012 (25.1.–3.2.2012) ja maaliskuun loppupuolelle (19.–28.3.2012). Ensimmäisen ja toisen aineistonhankintakerran väliä oli noin yhdeksän kuukautta. Opiskelijat olivat toisen aineiston hankintakerran aikana opinnoissaan jo suorittamassa kolmatta pakollista tutkinnon osaa. Haastattelut ajoituivat osalle tutkittavista joko juuri ennen kolmatta työssäoppimisjaksoa ja osalle työssäoppimisjakson jälkeen. Opiskelut olivat siinä vaiheessa taitekohdassa, koska opiskelijoilla oli edessään henkilökohtaisten valintojen mukaiset eriytyvät opinnot. Samaan aikaan he miettivät päätöstään eriytyvistä koulutusohjelmaopinnoista, mitkä alkaisivat seuraavana syksynä. Koulutusohjelman valinta sosiaali- ja terveysalan perustutkinnossa määrittelee lähihoitajan sijoittumisen työelämään sosiaali- ja terveysalan palveluihin eri sektoreille, minkä vuoksi valintapäätös on merkittävä opiskelijalle.

Tutkielmassani etsin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia opiskelijoiden tavoitteet ovat sisällöltään ja miten ne muuttuivat seuranta-aikana?
2. Millä tavalla opiskelijat eroavat toisistaan opiskelun merkityksen suhteen?
3. Mitkä tekijät kuormittavat opiskelussa ja mitkä tekijät auttavat jaksamaan?
4. Mikä on työn merkitys ammattiin opiskelevan tavoitteissa?
5. Millaisia opiskelijaprofiileja on mahdollista muodostaa opiskelutavoitteen arvioinnin perusteella?

9 Tutkittavat

Tutkittavat olivat toisen asteen ammatillisista sosiaali- ja terveysalan perustutkintoa opiskelevia nuoria keskisuudessa monialaisessa ammatillisessa op-

pilaitoksessa pääkaupunkiseudulla. Tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita oli yhteensä kymmenen. He olivat peruskoulun suorittaneita, ja aineiston hankintahetkellä he olivat iältään 16–18-vuotiaita. Opiskelijoista naisia oli kahdeksan ja miehiä kaksi. Tutkittavien joukko kuului kahteen samaan aikaan syksyllä 2010 opiskelunsa aloittaneeseen rinnakkaisryhmään. Tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat olin jo ennen aineiston hankintaa valikoinut opiskelijaryhmistä sillä perusteella, että heidän opintonsa olivat ensimmäisen opiskeluvuoden loppuvaiheeseen mennessä edenneet ryhmän opetussuunnitelman mukaisesti. Päädyin tutkittavien valikointiin tällä tavalla, koska tarkoitukseni oli varmistaa, että sama tutkittavien joukko on tavoitettavissa seurantavaiheen aineiston hankintaa varten. Opiskelijat edustavat joukkona kuitenkin tavallisia ammattiin opiskelevia nuoria, joilla tähtäimessä on koko tutkinnon suorittaminen.

Haastattelemiini opiskelijat olivat minulle kohderyhmänä tuttu, koska toimin tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden opinto-ohjaajana koko kolmevuotisen opiskelurupeaman ajan. Ennen tutkimushaastatteluja olin ollut tavannut opiskelijat ryhmäohjaustunneilla sekä ollut mukana retkipäivässä heidän aloitettuaan opiskelut elokuussa 2010. Olen toiminut opinto-ohjaajana useita vuosia, minkä perusteella tunnen tutkittavat kohderyhmänä sekä tutkimuskontekstin hyvin. Opinto-ohjaaja on oppilaitoksessa opiskelijoiden opiskeluprosessin kannalta keskeinen ammattihenkilö, joka omalta osaltaan vastaa opiskeluprosessin sujuvasta etenemisestä. Opinto-ohjaaja kuuluu oppilaitoksessa pedagogiseen henkilökuntaan yhdessä opettajien kanssa.

10 Tutkimusprosessi

10.1 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostuu tutkittavien kahdella aineiston hankintakerralla täyttämistä henkilökohtaisten tavoitteiden arviointilomakkeista, joita oli yhteensä 20 kappaletta, sekä haastatteluaineistosta, jota kertyi litteroituna yhteensä 154 sivua tekstiä (fontti 12, 1,5 rivivälillä). Litteroin puheen ja merkitsin erilaiset huokaukset, sanojen painottamiset, voimakkaat tunnetilat ja äänensävyt, jos arvioin niillä olleen merkitystä aineiston analysoinnissa. Litteroinnin yhteydessä annoin jokaiselle tutkimushenkilölle numerokoodin, jossa ensimmäinen numero tarkoitti aineistonhankintavuotta ja toinen numero tutkimushenkilön numeroa, esimerkiksi 11/H06 ja 12/H06. Järjestin aineiston tutkimushenkilöiden mukaan nippuihin analyysiä varten.

10.1.1 Tavoitteiden itsearviointi

Keräsin aineiston henkilökohtaiset tavoitteet –arviointilomakkeella (LIITE 1), ja sen pohjalta tehdyillä haastatteluilla. Henkilökohtaiset tavoitteet –arviointilomakkeen on työstänyt tutkimuskäyttöön nykyiseen muotoonsa Katariina Salmela-Aro (2002, 28–39). Käytetty lomake on alun perin rakennettu alkuperäisten Littlen (1983, 302–306) ja Emmonsin (1986, 1059–1061) käyttämien tavoitteiden itsearviointimenetelmien pohjalta. Lomaketta on käytetty useissa aikaisemmissa, nimenomaan opiskelijoiden henkilökohtaisiin tavoitteisiin kohdistuneissa tutkimuksissa, joissa suuria aineistoja on analysoitu kvantitatiivisin menetelmin. Tutkielmassani käytän henkilökohtaisten tavoitteiden arviointimenetelmää yksittäisten opiskelijoiden tavoit-

teiden arvioimiseen ja niiden muuttumisen kuvaamiseen. Tutkielmassani lomakkeella saatua tietoa täydentää haastatteluaineisto. Lomakkeen valintaan vaikutti se, että oli mahdollista saada käyttöön valmis tarkoitukseen soveltuva mittari.

Henkilökohtaisten tavoitteiden arviointilomakkeessa tutkittavaa pyydetään kirjoittamana neljä hänelle sillä hetkellä elämässään tärkeää tavoitetta. Tämän jälkeen häntä pyydetään silmäilemään tavoiteluetteloa ja poimimaan sieltä opiskeluun liittyvä tavoite. Jos kirjatuissa tavoitteissa ei ollut sellaista tavoitetta, tutkittavaa pyydetään lisäämään se lomakkeeseen ja arvioimaan sitä kymmenen arviointidimension suhteen. Lisäksi tutkittavaa pyydetään poimimaan alkuperäisestä tavoiteluettelostaan ihmissuhteisiin sekä tutkittavaan itseensä liittyvä tavoite ja arvioimaan ne arviointidimensioiden suhteen. Henkilökohtaisten tavoitteiden arvioinnissa käytetään vakiintuneen tavan mukaisesti Likert-asteikkoa (ei lainkaan – erittäin paljon). Tutkittava arvioi siis yhteensä kolme tavoitetta kymmenen arviointidimension suhteen seitsenportaista järjestysasteikollista Likert-asteikkoa apuna käyttäen.

Henkilökohtaisten tavoitteiden arviointimenetelmää pidetään käyttäjäystävällisenä ja joustavana menetelmänä, jota tutkija voi tutkimuksen kohde-ryhmän ja käyttötarkoituksen mukaan itse muokata arviointidimensioiden sisällön ja lukumäärän suhteen (Little, B ja Gee, T. 2007, 72). Samoin tutkittavaa voidaan pyytää kertomaan tiettyyn elämäalueeseen liittyviä tavoitteita tutkimuskohteena olevan aihealueen mukaan, kuten esimerkiksi työ, opiskelu tai ihmissuhteet. Tutkielmassani pyysin arvioitavia kirjoittamaan opiskeluun liittyviä tavoitteita. Arviointilomakkeessa kutakin pyydettyä tavoitetta vastaaja arvioi viiden arviointidimension suhteen. Dimensiot olivat tavoitteen merkitys, tavoitteen saavuttaminen, tavoitteen mukaisen toiminnan hallinta, tavoitteelliseen toimintaan saatu tuki tavoitteen aiheuttama kuormitus. (Salmela-Aro, K. 2002, 30.)

Kokeilin lomakkeen toimivuutta opiskelijoille maaliskuussa 2011 ennen ensimmäistä aineiston hankintakertaa, jolloin 12 vastaavassa opiskelun vaiheessa oleva opiskelijaa täytti lomakkeen ohjaustilanteen yhteydessä. Kävin opiskelijoiden kanssa tavoitteiden pohjalta myös keskustelun. Valmis lomake sopi tarkoitukseensa hyvin. Kaksi opiskelijoista koki, että lomakkeessa käytetty käsite ”tavoite” tuntui sopimattomalta ja liian välineelliseltä ihmissuhteiden kuvaamiseen. Lisäksi kaksi opiskelijaa arvioi, että oli vaikea miettiä, mitä omaan itseen liittyvä tavoite olisi voinut olla. Tavoitetta oli vaikea löytää omasta elämästä. Opiskelijoilla oli kuitenkin mahdollisuus kysyä tarkennuksia käsitteisiin lomaketta täyttäessään, ja saatuaan vastaukset kysymyksiinsä he pystyivät täyttämään lomakkeen itsenäisesti. Lomake vaikutti kokonaisuudessaan tarkoitukseen sopivalta. Sen täyttämisen ohjaamiseen jouduin kuitenkin aineiston hankintatilanteessa kiinnittämään huomiota sanavalintoihini. Pulmia aiheuttaneen tavoite-käsitteen sijaan kehotin opiskelijoita miettimään ”itselle tärkeitä asioita”. Varsinaisessa aineiston hankintatilanteessa ongelmia ei tullut, koska kahdenkeskisessä ohjaustilanteessa opiskelijat kysyivät spontaanisti, jos eivät ymmärtäneet. Omaan itseen liittyvän tavoitteen kirjoittaminen mietitytti opiskelijoita eniten. Lisäksi opiskelijoista kaksi ei halunnut kirjoittaa ihmissuhteisiin liittyvää tavoitetta, he perustelivat kantaansa sillä, että ihmissuhteet eivät voi olla tavoite.

10.1.2 Haastattelu

Toinen osa tutkielman aineistosta muodostui opiskelijoiden kanssa kahden kesken käydyistä puolistrukturoiduista tavoitehaastatteluista. Haastattelun jäsentäjänä toimi tavoitteiden arviointilomake. Tavoitehaastattelu oli osa opiskelijan ohjauskeskustelua.

Opiskelijan ja opinto-ohjaajan väliset kahdenkeskiset keskustelut kuuluvat opiskelijoiden etukäteen suunniteltuun ohjausprosessiin opiskelun aikana. Ohjauskeskustelut ovat osa opintojen henkilökohtaistamista. Keskusteluiden tarkoitus on varmistaa opintojen sujuvaa etenemistä ja kartoittaa mahdollisia

opintojen suorittamista häiritseviä tekijöitä sekä pyrkiä ohjauksen keinoin vähentämään niitä. Ohjauskeskustelujen tarkoitus on tukea opiskelijan ammatissa kasvamista ja opiskelun etenemistä. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat saivat ensimmäisen opiskeluvuoden lopulla käytyjen ohjauskeskusteluiden yhteydessä täytettäväkseen henkilökohtaiset projektit arviointilomakkeen, ja täytetyn lomakkeen pohjalta haastattelin opiskelijoita heidän sen hetkisistä tavoitteistaan. Haastattelu oli näin ollen osa luonnollista ohjaustapaamista.

Haastattelun yhteydessä pystyin arvioimaan, millä tavalla opiskelija oli ymmärtänyt lomakkeessa kysytyt asiat. Lisäksi minulla oli mahdollisuus verrata tavoitteiden arviointidimensioilla saamia arvoja ja opiskelijan antamaa selontekoa, mikä koski samaa arviointidimensiota. Saamani tiedon pohjalta pystyin ohjaamaan opiskelijoita lomakkeen täyttämässä yhdenmukaisesti. Tämä lisää tulosten luotettavuutta.

Ohjauskeskustelu on institutionaalinen vuorovaikutustilanne, jossa opiskelija ja ohjaaja kohtaavat, ja ohjattavalla on tarve keskustella opiskelusta tai elämäntilanteestaan ohjaajan kanssa. Timo Spangar (2000, 21) tähdentää, että ohjauskeskustelu osallistujilleen ainutkertainen luova prosessi, jossa kysymys ei ole todellisuuden löytämisestä vaan sen kehittamisestä ja rakentamisesta. Ohjauskeskustelussa osaamista ei ole niinkään sidottu perinteisiin asiantuntijaroleihin, kuten esimerkiksi psykologin tai opettajan rooliin, vaan siinä halutaan myös kyseenalaistaa asiantuntijuuteen perinteisesti liittyvä tiedollinen epäsymmetria osapuolten välillä. Perinteinen käsitys asiantuntijaroolista korostaa näkemystä, jossa ammattilaisella on sellaista tietoa, jota asiakkaalla ei ole, ja jonka nojalla hän ohjaustilanteessa ratkaisee asiakkaan ongelmia ja päättää, miten kohtaaminen jäsentyy. Ohjaaja on ennemminkin sellaisen prosessin asiantuntija, jossa ohjattava itse oppii käsittelemään kokemuksiaan, käyttämään resurssejaan, ratkaisemaan ongelmiaan ja suuntaamaan oppimistaan. Myös Sanna Vehviläinen (2003, 13) korostaa, että ohjaajan ammattitaidossa nousevat tärkeimmälle sijalle vuorovaikutustai-

dot, kyky hallita erilaisia prosesseja, kuten oppiminen, päätöksenteko ja tiedonhankinta.

Omassa ohjaustyössäni keskustellessani opiskelijoiden kanssa kartoitan opiskelijan ongelmalliseksi kokemaa tilannetta monelta suunnalta arkitapah-
tumien ja niiden keskinäisten vaikutussuhteiden tasolla. Tätä kautta pystyn hahmottamaan opiskelijan todellisuutta ja nostamaan esille erilaisia näkö-
kulmia, mihin perustuen opiskelija voisi tarkastella tilannettaan uudesta rakentavasta näkökulmasta. Ohjauskeskustelu opiskelijan kanssa etenee useimmiten keskinäisen sanallisen tapailun ja vastavuoroisten kysymysten tekemisen kautta yhteisen ymmärryksen löytymiseksi ohjattavan tilanteeseen.

Yhteisen todellisuuden rakentumiseen haastattelutilanteessa viittaavat myös Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 36–37), kun haastattelijan ja haastateltavan erilaiset sosiaaliset maailmat kohtaavat. He esittävät asian perspektiivin vaihdettavuutena osapuolten välillä keskustelussa, eli kyvyllä tarkastella asioita toisen osallistujan näkökulmasta ja esittää oma asiansa niin, että toinen ymmärtää sen. Keskustellessani opiskelijoiden kanssa käyttämäni kieli mukautui ohjattavan käyttämään kieleen. Esimerkiksi vaihdoin käyttämiäni käsitteitä keskustelun kuluessa osittain samankaltaisiksi kuin mitä opiskelija käyttää. Tarkoitukseni oli luoda tilanteesta vapaamuotoisempi ja enemmän arkikeskustelua muistuttava tilanne luopumatta silti ohjaajan roolistani. Tästä esimerkki:

V: ”Oon näissä opiskeluissa mukana ihan sata lasissa”

H: ”Miten se sata lasissa meno näkyy sun opiskelutyössä esimerkiksi tehtävien tekemisessä tai oppitunneilla?”

Ohjaajana pyrin kysymyksilläni saamaan käsityksen siitä kokemusmaailmasta ja tilanteesta, missä nuori on, sekä kannustamaan ja ohjaamaan keskustelua niin, että opiskelija pystyi omin sanoin kertomaan arvionsa sen

hetkistä tärkeistä tavoitteistaan. (Alasuutari, M. 2005, 162.) Vuorovaikutus eteni keskusteluissa pääasiassa perinteisen kysymys-vastaus-kuittaus -periaatteen mukaan. Ohjauskeskustelussa roolit kuitenkin välillä vaihtuivat, kun opiskelijalla oli tarve kysyä tai saada täsmennystä hänelle esitettyyn asiaan tai ohjaukselliseen tarpeeseen. Ohjauksellisuutta keskustelussa oli myös se, että en tyytynyt pelkästään opiskelijan vastauksien minimikuittauksiin, koska institutionaaliseen rooliini ammatillisen kasvun tukijana kuuluu kannustaa ja vahvistaa opiskelijan toimijuutta sekä hänen tekemiensä tavoitevalintoihin liittyvää toimintaa. Vuorovaikutustilanteissa osallistuin näin opiskelijan kanssa yhdessä sen todellisuuden luomiseen. (Tiittula, L. ja Ruusuvuori, J. 2005, 10–12.) Esimerkkinä tästä haastattelijan kuittaus tilanteessa, jossa opiskelija on kertonut opiskelusta erilaisten yhteistoiminnallisten sosiaalisten tilanteiden kautta.

V: ”Kyllä toi on oikeesti on tosi tärkeä nyt tuo luokka... on niinku kiva tulla kouluun kanssa, että näkee noita kivoi ihmisiä ja tälleen näin, että ei oo aina sellasta niin vakavaa, vaan saa nauraa ja pitää kivaa tai silleen... Kyllä se kun aina on ryhmätyö niin se onnistuu kanssa niin hyvin että on helppo tehdä.”

H: ”Huomaan, että olet tehnyt onnistuneen alavalinnan ja viihdyt tässä koulussa”

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 29) mukaan haastatteluaineisto on yhdessä tutkittavien kanssa vuorovaikutuksessa tuotettua verbaalista materiaalia. Oma roolini tavoitteiden pohjalta käydyissä keskusteluissa oli eri opiskelijoiden kanssa erilainen. Osassa keskusteluja roolini oli aktiivisempi kuin toisissa. Vuorovaikutustilannetta ohjatessani saatoin joutua keskustelun ylläpitämiseksi esittämään opiskelijan vastauksiin liittyen lisäkysymyksiä tai ehdotuksia jatkopuheenvuoron mahdolliseksi suuntaamiseksi, varsinkin jos opiskelija oli vähäpuheinen tai ei löytänyt sopivia sanoja itsensä ilmaisemiseksi. Omilla sanavalinnoillani tiedostamattani tulin ohjanneeksi haastattelutavan ajatuskulkua ainakin tilapäisesti.

Pyrin tiedostamaan kaksoisroolini tutkijana ja opinto-ohjaajana. Olin samaan aikaan tutkija ja opinto-ohjaajana tavallaan osa tutkimuskontekstia. Opiskelijoiden tapa vastata kysymyksiin kuvastaa hyvin sitä, miten opiskelijat yleensä puhuvat ammattikoulussa opinto-ohjaajalle tai opettajalleen. He muotoilivat sanottavansa osittain sillä tavoin, miten he arvioivat olevan edullista puhua siinä tilanteessa. Esimerkiksi opiskelun merkityksestä puhuessaan tutkittavat pitivät opiskelua ensisijaisena tavoitteenaan sekä valmistumista kolmessa vuodessa tärkeänä. Tämä puhetapa edustaa yleistä ammattikoulutuksen diskurssia opiskelun päätoimisuudesta ja opiskeluajasta. Tutkittavan vastauksesta välittyy tämä sanoma, mutta myös tutkittavan omat arvostukset.

”Siis onhan koulu tärkeempi sen takii, koska mä haluan valmistuu 3 vuodessa, mut kyll se työkin on tosi tärkeä.”

Vastausta on tietenkin tarkasteltava myös siten, että on tärkeää havaita opiskelijoiden tulevan sellaisin tavoittein, mitkä ovat yhteensopivia koulusta järjestävän organisaation tavoitteiden kanssa.

10.2 Tutkimusprosessin eteneminen

Tavoitteeni oli seurata tutkimushenkilöiksi valittujen opiskelijoiden tavoitteiden muuttumista opiskelun kuluessa. Tutkimusasetelmasta johtuen jouduin asettamaan tutkittavien valinnan ehdoksi sen, että pystyin välttämättä tavoittamaan samat opiskelijat kahdella perättäisellä aineiston hankintakerralla, joiden väliä oli noin yhdeksän kuukautta.

Ajoitin ensimmäisen aineiston hankintakerran opiskelijoiden ensimmäisen opiskeluvuoden loppupuolelle toukokuun puoliväliin kevätlukukauteen 2011, koska siinä vaiheessa opiskeluissa mukana olevat ovat todennäköisimmin niitä opiskelijoita, joiden opinnot etenevät suunnitellun aikataulun

mukaisesti myös siitä eteenpäin. Käytin opiskelijoiden valinnassa haastatteluihin myös toista perustetta. Valitsin opiskelijoita, joilla oli ensimmäiseen aineiston hankintakertaan mennessä kertynyt ensimmäisen opiskeluvuoden aikana opintosuorituksia vähintään 30 opintoviikkoa, mikä merkitsi, että opinnot olivat siihen mennessä edenneet toteutettavan opiskelusuunnitelman aikataulun mukaisesti. Koska ammatillisten opintojen keskeyttäminen erilaisista syistä johtuen on yleistä varsinkin ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, pyysin ensimmäiseen aineistonhankintakertaan 15 opiskelijaa. Tällä pyrin varmistamaan tutkimukseni seuranta-aineiston siten, että toisella kerralla olisi realistista saada mukaan vähintään kymmenen tutkittavaa.

Kevätlukukaudella 2012 toisen aineiston hankintakerran aikana tutkittavista 14 opiskeli edelleen opiskelusuunnitelman mukaisesti aikataulussa. Vain yksi opiskelija oli lopettanut opiskelun ensimmäisen vuoden jälkeen. Toiseen aineistonhankintakertaan tulivat mukaan ne kymmenen opiskelijaa, joiden opinto-ohjauskeskustelut sain sovittua ensimmäisinä aikatauluuni.

Kutsuin opiskelijat ohjaukseen ilmoittamalla ohjausajat heille suoraan sähköpostilla. Jokaiselle opiskelijalle olin varannut 60 minuuttia ohjausaikaa. Ohjauskeskustelut käytiin työhuoneessani, jossa myös tallensin keskustelut. Haastattelupaikkana opinto-ohjaajan työhuone on luonteva paikka, sillä opiskelijat käyvät siellä yleensäkin keskustelemassa opiskeluihinsa liittyvistä asioista.

Kaikki 15 opiskelijaa, joita pyysin tutkittaviksi ensimmäiseen aineiston hankintakertaan, suostuivat. Kysyin osallistumishalukkuutta jokaiselta tutkittavalta henkilökohtaisessa tapaamisessa ennen varsinaista ohjauskeskustelua, jonka yhteydessä kokosin aineiston. Samassa tilanteessa selvitin aineiston hankintaan ja käsittelyyn liittyvät yksityiskohdat, kuten haastattelujen tallentaminen ja tutkittavilta saadun aineiston anonymiteetin säilyttämisen tutkimusprosessin aikana ja tulosten esittämisessä. Tapaamisen alussa kerroin myös, että tallennuksen jälkeen ohjaustapaamiseen jäisi sellaista ai-

kaa, jolloin opiskelija voi halutessaan ottaa esille asioita, joita hän ei halunnut tallennettavan. Ensimmäisen aineistonhankintakerran lopussa kysyin haastattelemiltani opiskelijoilta vielä uudelleen halukkuutta toiseen keskusteluun seuranta-aineiston hankkimista varten. Sain jokaiselta opiskelijalta tuolloin myönteisen vastauksen.

Tutkimushenkilöiden innokkuuteen tulla haastatteluihin saattoi vaikuttaa se, että opiskelijoilla oli ensimmäisen aineistonhankintakerran aikana toukuussa ensimmäinen kerta opiskelun alettua mahdollisuus päästä henkilökohtaiseen ohjauskeskusteluun opinto-ohjaajan kanssa. Opiskelijoilla oli tarve selvittää omaa opiskelutilannettaan ja tulevia opintoja ennen kesälomaa. Jokaisen haastattelun jälkeen tein muistiinpanoja haastattelun aikaisista havainnoista, tunnelmista ja ajatuksista tutkimuspäiväkirjaan.

Kevättalvella 2012 suunnittelemani toinen aineiston hankintakerta ei sujunut edellisvuoden tapaan aivan etukäteissuunnitelman mukaisesti. Tälläkin kerralla tutkittavat saivat tiedon ohjauskeskusteluajankohdista etukäteen sähköpostin välityksellä. Suurin osa tutkittavista vaihtoi antamani ajan tärkeiden opintoihin liittyvien kiireiden ja henkilökohtaisten menojen takia. Ajankohdista, johon olin suunnitellut ohjauskeskustelut, osoittautui opiskelijoiden kannalta hankalaksi, koska että tuolloin työssäoppimisjaksoa edeltäville viikoille oli suunniteltu useita kokeita ja opetusta, joihin osallistuminen oli opiskelijoille pakollista. Tästä syystä jouduin siirtämään haastatteluja viiden viikon päähän työssäoppimisjakson jälkeen.

Kutsuessani opiskelijat seurantakeskusteluihin oletin, että he muistaisivat lupautuneensa tutkittaviksi. Suurin osa oli kuitenkin unohtanut asian, joten selvitin jokaisen keskustelun aluksi uudelleen tutkimuksen tarkoitukseen ja aineiston haastatteluun liittyvät asiat, ja samoin kysyin jokaiselta uudelleen halukkuuden tutkittavaksi. Sain myöntävät vastaukset, ja opiskelijat täyttivät tavoitteiden arviointilomakkeet ohjauskeskustelujen yhteydessä, jotka tallensin äänitiedostoiksi. Ilmeisesti opiskelijat eivät kokeneet tutkimukseen

osallistumista kovin erityisenä asiana omien opiskelukiireidensä rinnalla. Ja tottahan on, että opiskelijoille arkipäiväisen ohjaustilanteen tallentaminen ei todennäköisesti ollut kovin merkittävä asia. Kun taas itselleni, opinnäytetyön tekijänä onnistunut seuranta-aineiston saaminen oli tuona ajankohtana erittäin merkityksellinen asia.

Haastattelut olivat ensimmäisellä aineiston hankintakerralla kestoaltaan 10–15 minuutin mittaisia. Ensimmäisellä aineiston hankintakerralla jatkoin ohjauskeskustelua vielä tavoitehaastattelun jälkeen, jolloin kävin opiskelijan kanssa läpi hänen opintosuoritustilanteensa ja muut hänen sillä hetkellä esille nostamat ajankohtaiset asiat läpi. Tätä osaa ohjauskeskusteluista en tallentanut, mutta jos niissä tuli esille jotain tavoitteisiin liittyviä näkökohtia, kirjoitin ne tutkimuspäiväkirjaani. Halusin jättää tapaamiskerran loppuun hetken, jossa opiskelija voisi halutessaan vielä nostaa esille asioita, mitä ei halunnut tutkimusaineistoon tallennettavan. Tunnelma oli kaikissa haastattelutilanteissa välitön. Sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat ovat alalle soveltuvuuskokeen kautta valittu joukko, ja he ovat yleensä ulospäin suuntautuneita nuoria, joille suullinen ilmaisu on vaivatonta ja jotka kertovat mielellään itselleen tärkeistä ja opiskeluun liittyvistä asioista.

Toisella haastattelukerralla opiskelijoilla on huomattavasti enemmän opiskelun etenemiseen ja sitä kautta myös tavoitteisiin liittyviä asioita mielessään, joista he halusivat keskustella. Tuolloin he jo pitkällä opiskeluissaan ja siirtymässä omiin valintoihin perustuviin eriytyviin opintoihin, jolloin tarve saada tukea päätöksentekoon oli suurempi. Arvioin, että koko ohjauskeskustelun tallentamalla sain opiskelijoiden omaa tavoitteisiin liittyvää puhetta sekä opiskelijoiden toimijuuteen liittyviä näkökohtia sekä tavoitteisiin vaikuttavia tekijöitä paremmin esille. Toisen aineistonhankintakerran ohjauskeskustelut kestivät 15-49 minuuttia.

11 Aineiston analyysi

Tein litteroidusta haastatteluaineistosta tutkittavakohtaiset yhteenvedot molemmista aineiston hankintakerroista taulukkomuotoon, jotka jäsenin tavoitteen arviointidimensioiden mukaan. Näin sain aineiston käytännöllisempään ja helpommin käsiteltävään muotoon. Havaitsin aineiston huolellisen valmistamisen merkityksen analyysiä tehdessäni ja Tutkimustulokset -lukua työstäessäni. Aineiston käsittelyä auttoi paljon se, että minulla oli samaan taulukkoon työstettynä molempien haastattelukertojen litteroidut tekstit. Vaikka analyysiä tehdessäni välillä palasin lukemaan alkuperäisiä litteroituja haastatteluja, huolellinen aineiston valmistaminen analyysiin nopeutti analyysin kannalta keskeisten haastattelunosien löytämistä.

Luokittelin tavoitteiden arviointilomakkeessa pyydyt tavoitteet sisällön mukaisesti luokkiin ja laskin sisältöluokkien keskiarvot. Luokittelussa noudatin periaatetta, että sisällytin sellaiset tutkittavien tavoitelistoissa esiintyneet tavoitteet kahteen eri sisältöluokkaan, jos niissä oli selkeästi vähintään kaksi erisisältöistä mainintaa. Tällaisia tavoitteita löytyi kaksi kappaletta, ja ne on merkitty luokitteluun *kursiivilla* (LIITE 2). Laskin tavoitteiden lukumäärät kummaltakin aineiston hankintakerralta sekä laskin prosenttiosuudet sisältöluokittain, jotta vertailu 1. ja 2. aineiston hankintakerran olisi mahdollista. Sitten luokittelin tavoitteet konkreettisuus-abstraktisuus-ulottuvuuden perusteella, tässä luokittelussa olen käyttänyt kriteereinä teoreettisen viitekehyksen luokittelua Emmonsin, Littlen ja Cantorin määritelmien muodostaman käsitehierarkiaa, jota olen käsitellyt kolmannessa luvussa Tavoite tutkimuskäsitteenä.

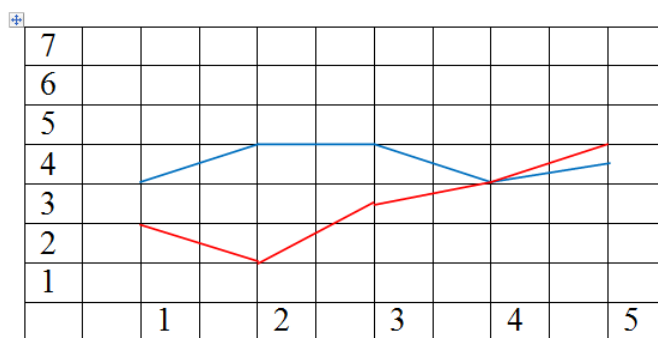
Aineiston analyysissä keskityin opiskelutavoitteen ja siihen vaikuttavien tekijöiden analysointiin. Tavoitteiden arviointilomakkeessa tutkittavia pyydettiin poimimaan spontaanisti tuotetusta tavoitelistastaan ihmissuhteisiin ja omaan itseen liittyneitä tavoitteita. Niitä en kuitenkaan valinnut analyysin kohteeksi, koska tutkittavien oli omista lähtökohdistaan vaikea mieltää, mitä ne olisivat tarkoittaneet heidän omassa elämässään. Erityisesti ihmissuhte-

siin liittyvä tavoitteen määrittely tuotti hankaluuksia ja vastustustakin, koska osa tutkittavista ei halunnut ymmärtää ihmissuhteita tavoitteina, vaikka tutkittavien elämäntilanteissa ja puheissa ihmissuhteet ovat merkittävässä roolissa suhteessa opiskelutavoitteeseen.

Tein jokaiselle tutkittavalle opiskelutavoitteen arvioimisesta arviointidimensioiden mukaiset profiilit dimensioiden saaman Likert-asteikollisen arvon mukaan. Tutkittavat olivat arvioineet tavoitteen saavuttamista viiden dimension suhteen ja jokaiselle dimensiolle tuli kaksi 1-7-asteikollista arvoa. Koikeiltuani erilaisia versioita profileista päädyin laskemaan kunkin dimension saamien arvojen keskiarvon kummaltakin tavoitteen arviointikerralta. Dimension tavoitteen saavuttamisen tuki -arviointitulottuvuus estäminen on merkitty diagrammiin käänteisenä arvona. Näin muodostui jokaiselle tutkittavalle kummaltakin tavoitteen arviointikerralta diagrammi, tästä esimerkkinä yhden tutkittavan opiskelutavoitteen arviointia kuvaava diagrammi. Tutkittavan ensimmäinen tavoite on: lähihoitajaksi, sairaanhoitajaksi (amk) opiskelu, korkeakouluopintoihin pääsy. Toinen tavoite on: lähihoitajakoulutuksen opiskelu ja jatko-opintoihin pääsy. Ensimmäinen arviointi on esitetty sinisellä ja toinen punaisella värillä.

I arviointikerta ———

II arviointikerta ———



- 1) merkitys (tärkeys ja sitoutuminen)
- 2) saavuttaminen (edistyminen ja kykeneväisyys)
- 3) hallinta (vaikuttaminen, itse ja vaikuttaminen, muut)
- 4) tuki (tuki ja estäminen, käänteisenä)

5) kuormitus (stressaavuus ja ajan riittävyys)

Havaitsin pian arviointidiagrammeista selkeitä yhtäläisyyksiä ja eroja tutkittavien välillä arviointidimensioiden saamien arvojen suhteen. Ensinnäkin saman tutkittavan arvioinneissa oli havaittavissa pysyvyyttä. Toisaalta oli joitakin tutkittavia, joiden arvioinnit poikkesivat eri kerroilla toisistaan. Hyvänä esimerkkinä tästä on edellä esitetty tavoitteiden arviointiprofiili. Eroja tutkittavien arviointien välillä löytyi myös eri arviointidimensioissa. Erityisesti eroja löytyi saavuttamisen, hallinnan ja kuormituksen suhteen. Tavoitteiden arviointiprofiilien erot oli helppo yhdistää eri tutkittaviin ja heidän haastatteluista saatuihin aineistoihin. Näiden perusteella pystyin muodostamaan kolme profiilityyppiä, mitkä kylläkin muuttuivat analysoituani haastatteluaineiston tarkemmin, koska Likert-asteikollista arviointia ei voi pitää absoluuttisena vertailukohteena tutkittavien haastatteluaineistossa kertomiin arviointeihin. Tavoitteiden arviointilomakkeiden perusteella muodostettuja profiileja voi tarkastella vain viitteellisinä tutkittavien lausumiin nähden.

Opiskelutavoitteita analysoidessani ajatukseni ohjautuivat miettimään tutkittavien puheessaan tuottamia merkityksi opiskelutavoitteilleen sekä omia lähtökohtiani niiden tulkitsijana. Merkitykset ovat kontekstiherkkiä siinä mielessä, että asioilla ei itsessään ole merkityksiä. Esimerkiksi tutkittaessa nuorten opiskelutavoitteille antamia merkityksiä, ovat nämä merkitykset suhteutettava hänen muuhun elämäänsä liittyviin merkityksenantoihin (Moilanen & Rähä 2010, 47). Opiskelutavoitteella on erilainen merkityssisältö, kun sitä tarkastelee opiskelijan ja tutkijan näkökulmasta, erityisesti tässä tutkimuksessa, koska tutkijana olen oppilaitosorganisaation edustaja.

Moilanen ja Rähä (2010, 52) painottavat, että tutkimuksen järkevän suuntaamisen kannalta on eduksi jos tutkija pystyy näkemään omat lähtökohtansa. Hermeneutiikassa lähdetään siitä, että tutkija ei voi koskaan vapautua ennakkoluuloistaan, ja korostetaan ennakkoluulojen rakentavaa merkitystä. Ennakkoluulot mahdollistavat vaillinaisen ja puutteellisen tulkinnan, jota

kuitenkin on mahdollista tulkinnan edetessä korjata. Ennakkoluulot ovat välttämättömiä tulkinnan prosessin käynnistymiselle. Tutkijalle on tärkeää huomata ennakkoluulojen tai esiymmärryksen vaikutus tutkimuksen etene- miseen.

Merkitysten kuvaamisen tulee nojautua aineistoon ja tehdä sille oikeutta. Siksi merkitysten kuvaamisen tulee olla mahdollisimman riippumatonta teo- riasta. Sen sijaan merkitysten kuvausta seuraavassa teoreettisessa syventä- misvaiheessa tarvitaan ehdottomasti laajaa teoreettista sivistystä. (Moilanen & Rähä 2010, 53).

Tulkinnassa on kysymys merkitysten välittämisestä ja niiden ymmärtämi- sestä. Toisen ihmisen ymmärtäminen ja tulkitseminen kietoutuvat toisiinsa, ja tutkijan ymmärrys tutkimuskohteestaan ei välttämättä vastaa tämän it- seymmärrystä. Tulkitsija saattaa siis ymmärtää väärin tämän viestit. (Moila- nen ja Rähä 2010, 47)

Opiskeluun liittyneiden tavoitteiden analyysissä lähdin etenemään teoriaoh- jaavasti. Tein tavoitteen jäsentelyn tavoitteen arviointidimensioiden perus- teella. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 113–115.) Tein jokaiselle tutkimushenki- lölle taulukon, jonka jäsensin sarakkeina tavoitteen arviointidimensioiden, ensimmäisen ja toisen aineistonhankintakerran mukaan. Tarkastelin tarkoi- tuksellisesti tutkittavan tavoitteiden arviointia haastatteluaineiston perusteel- la erillään Likert-asteikollisista lomakkeista.

Esimerkkinä haastatteluaineistosta nostetut yhden tutkittavan tavoitteen hallintaan liittyvät ilmaukset analyysitaulukossa:

Alkuperäinen ilmaus		Alkuperäinen ilmaus	
<p><i>"Süs ainut minä itse voin vaikuttaa siihen opiskeluun ja ellen mä mitään sairastu tai tämmöst niinku, ja mustahan se lähtee kiinni ja niinku mä ainoastaan vaikutan siihen."</i></p>	<p>hallinta itsellä; sairastuminen voi estää</p>	<p><i>"Tää on hyvä kun kaikki asiat menee niinku päällekkäin, on koulua on muuttoo, ja sitt mulla on vielä itteni kaa ihan tosi vaikeeta."</i></p>	<p>hallinta on karkaamassa käsistä; päällekkäiset tavoitteet, joita tutkittava ei pysty priorisoimaan; itsen keskittävää pohdintaa; negatiivinen tunnetila</p>

Haastatteluaineistosta taulukkomuotoon luokiteltua analyysiaineistoa kertyi 46 sivua. Analyysivaiheen alkupuolella mielessäni oli vahvasti arviointiprofiilien mukaan aikaansaamani tutkittavien profiilityypit. Mutta, mitä tarkemmin perehdyin haastatteluaineistoon, tajusin, että yksilöllinen tavoitteen arviointi tapahtuu tutkittavan itselleen asettaman vaatimustason mukaisesti, ei Likert-asteikon tai myöskään tutkijan asettamien kriteerien mukaan. Jokainen asettaa tavoitteita ja arvioi niitä yksilöllisistä lähtökohdista käsin. Se, mihin tavoitteiden saavuttamista voi kiinnittää, on konteksti, joka on opiskelutilanteessa oleville samanikäisille nuorille objektiivisena kontekstina samanlainen. Toki jokaisella on oma henkilökohtainen konteksti ja yksilöllinen tapa tulkita sitä. Tämän jälkeen arviointiprofiilit muuttuivat.

Koska litteroidusta aineistosta jäi elementtejä käyttämättä, kokosin niistä kunkin tutkittavan toimintaa ja tilannetta luonnehtivia lausumia aiheittain vapaamuotoisesti. Näillä käyttämättä jääneillä elementeillä täydensin opiskelijaprofiilien yksilöllistä kuvaa, koska halusin vielä nostaa aineistosta opiskelukontekstiin liittyviä teemoja, jotka nousivat esille merkityksellisinä aineiston analyysivaiheessa kunkin tutkittavan kohdalla. Tällaisia sisältöjä olivat muun muassa työ, sosiaaliset suhteet, yhteisöllisyyden kokeminen opiskelukontekstissa sekä siirtyminen peruskoulusta toisen asteen opiskelukulttuuriin. Alleviivasin litteroidusta aineistosta aiheet erivärisillä kynillä. Poinin merkityt lausumat eri aiheista yhteen analyysiä varten.

12 Tutkimustulokset

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiin. Luku on jäsennelty alalukuihin tutkimuskysymysten mukaan. Alussa tarkastelen opiskelijoiden spontaanisti kirjaamia tavoitteita, niiden sisältöjä ja muuttumista seuranta-aikana. Sen jälkeen siirryn analysoimaan opiskelukontekstia ja sen vaikutusta opiskelutavoitteen saavuttamiseen. Lopuksi esittelen aineiston pohjalta muodostamani tavoiteprofiilit, joihin tutkittavat sijoittuvat.

12.1 Opiskelijoiden tavoitteet

Tutkittavat kirjasivat ensimmäisellä aineiston hankintakerralla yhteensä 48 tavoitetta ja toisella kerralla 49 tavoitetta. Taulukkoon 3 on koottu tavoitteet sisältöluokkien mukaan molemmilta aineiston hankintakerroilta.

Taulukko 3. Tavoitteiden muuttuminen sisällön mukaan seuranta-aikana

Sisältöluokat	I kerta N	%	II kerta N	%
Opiskelu	16	33	17	35
Ihmissuhteet	12	25	9	18,5
Vapaa-aika	6	13	4	8
Itse/oma hyvinvointi	7	15	9	18,5
Asuminen	1	2	3	6
Perheen perustaminen	2	4	3	6
Työ	4	8	4	8
Yhteensä	48	100	49	100

Tutkittavien spontaanisti tuottamista tavoitteista noin kolmasosa liittyi opiskeluun, ensimmäisellä kerralla aineiston hankintakerralla niitä oli 33% (N 16) ja toisella kerralla (N 17) 35% kaikista kirjatuista tavoitteista. Kummallakin aineiston hankintakerroilla suurin osa opiskelutavoitteista, keväällä 2011 10 tavoitetta ja keväällä 2012 11 tavoitetta, liittyi meneillään oleviin opintoihin ammatillisen perustutkinnon suorittamiseen, tavoitteena valmistua kolmessa vuodessa tai ylipäättään saada tutkinto suoritettua. Jatko-opintoihin liittyviä tavoitteita oli ensimmäisen opiskeluvuoden lopulla kaksi ja toisena opiskeluvuonna neljä kappaletta. Opiskelun arkitilanteissa pärjäämiseen liittyviä tavoitteet hieman lisääntyivät seuranta-aikana, mutta ne olivat kuitenkin harvinaisia, ensimmäisellä aineiston hankintakerralla niitä oli kaksi ja toisella kerralla neljä tavoitetta. Jatko-opintoihin liittyneitä tavoitteita oli molemmilla kerroilla kolme kappaletta. Tutkittavien opiskelutavoitteet eivät juuri muuttuneet sisällöltään seuranta-aikana (LIITE 2). Tavoitteet liittyivät suurimmaksi osaksi nykyisiin opintoihin. Opiskelutavoitteiden kirjaamisen suhteen tutkittavat olivat hyvin yhtenäinen joukko. Yksi tutkittavista oli kiinnostava poikkeus, koska hän ei ensimmäisellä aineiston hankintakerralla spontaanisti tuottanut yhtään opiskeluun liittyvää tavoitetta. Pyydettyä opiskelutavoite löytyi kuitenkin vaivatta, samoin kuin toisella aineiston hankintakerralla seuraavana vuonna.

Opiskelun lisäksi tavoitteiden tavallisimpia sisältöalueita olivat ihmissuhteet, vapaa-aika ja itseen liittyvät tavoitteet. Ihmissuhteisiin liittyvien tavoitteiden osuus kaikista tavoitteista pysyi suunnilleen samana, noin 15%:ssa seuranta-aikana. Merkille pantavaa on kuitenkin, että ensimmäisellä aineistonhankintakerralla noin puolet ihmissuhdetavoitteista liittyi omaan perheeseen, seuranta-aikana perheeseen liittyvien tavoitteiden osuus väheni, ja vastaavasti kaverisuhteisiin liittyvien tavoitteiden määrä hieman lisääntyi.

Itseen ja vapaa-aikaan liittyvät tavoitteet muodostivat noin viidesosan kaikista tavoitteista, ja niiden määrä pysyi seuranta-aikana samana. Vapaa-aikaan liittyvät tavoitteet sisälsivät lähitulevaisuudessa tavoiteltavia kiinnostuksen kohteita, kuten esimerkiksi matkustamista, harrastamista ja armeijaan menoa. Itseen liittyvien tavoitteiden sisällöt jakaantuivat puoliksi henkilökohtaisten pyrkimysten kaltaisiin tavoitteisiin, jotka ovat abstrakteja ylätavoitteita, kuten esimerkiksi *terveys ja onnellisuus, pysyä loppuelämän terveenä, hyvä elämä ja hyvä elämäntapa* sekä *saavuttaa unelmia ja haaveita*. Noin puolet itseen liittyvistä tavoitteista henkilökohtaisten projektien kaltaisia, joille on ominaista toisiinsa liittyvät osatoiminnot, jotka levittäytyvät ajalliseksi jatkumoksi lähitulevaisuuteen, ja jotka rakentuvat eri vaiheista. Esimerkkejä tällaisista tavoitteista ovat *tupakoinnin lopettaminen, jaksaa herätä aamuisin* ja *ajokortin saaminen*.

Asumiseen ja perheen perustamiseen liittyvien tavoitteiden osuus kaikista tavoitteista oli pieni, mutta tavoitteiden määrä kaksinkertaistui seuranta-aikana, 6 %:sta 12 %:in. Oman asunnon saaminen tavoitteena lisääntyi merkittävämmän. Tutkittavista seitsemän asui kotona. Kaksi tutkittavista kirjasi perheen perustamistavoitteen. Heillä kummallakin perheen perustamistavoite oli kirjattuna molemmilla aineiston hankintakerroilla. Tavoite ei kuitenkaan ollut vielä ajankohtainen, sillä toisen tutkittavan tavoite oli muotoa *perustaa joskus perhe*.

12.2 Opiskelutavoitteen merkitykset

Tutkittavat saivat kertoa opiskelutavoitteen tärkeydestä ja sitoutumisestaan siihen. Jokainen tutkittava piti opiskelutavoitetta itselleen tärkeänä, mutta he määrittelivät tärkeyden eri tavoin. Suurimmalle osalle tutkittavista opiskelu oli elämän päätavoite, mutta sen tärkeyttä he kuitenkin kuvasivat eri tavoin.

Tutkittavista kolme piti opiskelutavoitetta erittäin tärkeänä, ja heidän vastauksistaan välittyi vahva opiskelumotivaatio ja korkea tavoitetaso oppimisessa. Heille opiskelu oli ehdottomasti kaikista tärkein asia senhetkisessä elämäntilanteessaan.

”Tää on mulle tärkeä, no siis sen semmonen vaan, niinku että kun mä tykkään tästä jutusta. Niinku toi, että mä meen ihan mielenkiinnostakin sinne harjotteluun. Mun mielest tää on toisaalta hyvä että on tässä välissä nää harjottelut, ett voi mennä eri paikkaan. Mua jotenkin kiehtoo se, ett kun ne on kuitenkin vähä erilaisia ihmisiä, ja sitt ett miten just niitten kaa kommunikoidaan.” (Tutkittava oli lähdössä työssoppimisjaksolle kehitysvammaisten päiväkeskukseen.)

Osa opiskelijoista suhteutti opiskelun muihin itselle tärkeisiin asioihin elämässä. Heille opiskelu ei ollut senhetkinen päätavoite; rajallinen opiskelun ulkopuolinen aika piti voida jakaa tasapuolisesti muiden elämän aktiviteettien kanssa. Opiskelijat määrittelivät itse intensiteetin, millä sitoutuivat opiskeluun ja tavoitetason, mihin he pyrkivät. Tälle opiskelijajoukolla ei ollut merkitystä sillä, jäivätkö opintosuoritukset alle sen tason, mihin he olisivat kyenneet, tai pitkittyikö opiskeluaika.

”En mä nyt tee mitään töitä, ett niinku kaiken ajan pystyisin käyttämään, mutt siis kun ei sitä aina halua, kun on omakin elämä.”

Tutkittavat vertasivat ammattikoulussa opiskelua aikaisempiin opiskeluvaiheisiinsa. Ammattikouluun oli päädytty hakemaan suoraan peruskoulusta, mutta myös lukiokokeilun tai väli vuoden jälkeen. Haastattelujen perusteella voi todeta, että opiskelu oli imaissut opiskelijat mukaansa, opiskelukokemukset olivat positiivisia, käytännönläheisyys ja tunnustuksen saaminen vertaisryhmässä sekä opettajilta että työssäoppimisen ohjaajilta koettiin kannustavana. Ammattikouluun hakemispäätös oli suurimmalle osalle etukäteen mietitty kouluttautumismuutosto. Useilla tutkittavista oli kavereita tai sukulaisia, joilla oli jo saman alan koulutus. Osalle opiskelijoista ammattikoulu toimi ikään kuin uuden alkuna, otteen saamisena opiskelumotivaatiosta, jolloin taakseen saattoi jättää heikommin motivoituneen koulunkäynnin peruskoulussa ja sen kaveripiirin.

Kahden tutkittavan arvioinnit opiskelutavoitteen merkityksestä poikkesivat muista. Heikin suhteuttivat opiskelun muihin itselle tärkeisiin asioihin elämässä. Heille opiskelu oli työssäkäynnin kanssa keskenään vähintään samanarvoinen tavoite. Työssäkäynti opiskellun ohessa oli itsestänselvyys ja osa elämäntapaa, joko omien intressien tai taloudellisten syiden takia. Työn vaikutus opiskeluun oli pelkästään myönteinen heidän arvioinneissaan. Yhteistä heille oli lukuisten muiden tavoitteiden asettaminen samaan aikaan opiskelun ja työssäkäynnin lisäksi. Tavoitteet ikään kuin poikivat itsestään uusia tavoitteita, jotka olivat opiskelijoille yhtä tärkeitä kuin opiskelu ja työssäkäynti.

Perustutkintoon opiskelu oli puolelle tutkittavista välitavoite johonkin korkeasteen koulutukseen. Tulevaisuuden jatko-opiskelupolku oli hahmottamassa viimeistään jo toisen vuoden keväällä. Useimmilla oli tarkoitus hakea jatko-opintoihin vasta muutaman työelämävuoden jälkeen. Osalle jatko-opintoja suunnitelleelle tutkittavalle tulevaisuuden korkeasteen opinnot olivat selkiytyneet jo ennen ammatillisia opintoja, joten heille perustutkinto toimi jatko-opintokelpoisuuden hankkimisetappina.

Opiskelun merkitystä tutkittavat pohtivat monipuolisesti suhteessa nykyhetkeen, menneisyyteen ja pitkälle tulevaisuuteen ulottuen. Seuranta-aikana opiskelutavoitteiden merkitykset pysyivät pääosin samankaltaisina. Toisella aineiston hankintakerralla tutkittavat pohtivat enemmän opiskelun merkitystä suhteessa tulevaisuuteen. Yksi tutkittavista seuranta-aikana poikkesi joulukosta siinä suhteessa, että opiskelutavoite sosiaali- ja terveysalan perustutkintoon oli menettänyt merkityksensä jatko-opintokelpoisuuden hankkimismielessä, koska tutkittava halusi kokeilla pätevyitymistä työelämäpaineisesti tulevaisuuden haaveammattiin, mikä ei kuulunut sosiaali- ja terveysalan koulutussektoriin.

12.3 Opiskelussa kuormittavat ja jaksamista tukevat tekijät

Tutkittavien opiskelijoiden elämästä löytyi paljon myönteisiä, elämässä ja opiskelutyössä kannattelevia voimia, mutta myös opiskeluun keskittymistä haittaavia tekijöitä. Tässä luvussa vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseen opiskelussa kuormittavista ja jaksamista tukevista tekijöistä.

12.3.1 Opiskelutavoitteen saavuttamismahdollisuudet

Tavoitteen saavuttaminen muodostuu tavoitteen tärkeydestä ja siitä, millaisiksi tutkittavat arvioivat omat kykynsä saavuttaa tavoite. Tutkittavat pitivät opiskelutavoitetta tärkeänä ja olivat motivoituneita opiskeluun. Tavoitteen saavuttamisen suhteen kaikki tutkittavat olivat ensimmäisellä aineiston hankintakerralla hyvin toiveikkaita, ja he empimättä uskoivat saavuttavansa asettamansa opiskelutavoitteen.

Yksi merkittävimmistä opiskelutavoitteeseen pääsemistä kannattelevista tekijöistä oli opiskelun tärkeys, eli se, kuinka tavoitteeseen sitoutuneita tutkittavat olivat. Ensimmäisellä aineiston hankintakerralla opiskelutavoite oli kaikilla ensisijainen. Opiskelutavoitteen saavuttamista näytti tukevan se, että

opiskelijat saivat itse säädellä sitä, millä intensiteetillä he panostivat opiskeluun; miten ottaa opiskelun haasteena ja toisaalta myös elää muuta elämää kuten tutkittavat asian ilmaisivat. Tässä kolmen eri tavoin opiskeluun sat-saavan tutkittavan pohdintaa opiskelun tärkeydestä:

”Itse asiassa, siis silleen että, ihan itteni takii vaan opiskelen... totta kai se ois hienompi näyttää semmosii hienoi papereit.” (naurahtaa)

”En mä tiää. Se on vaan semmonen elämäntapa. Kyll pitäis joo se kaheksan yheksän tunnin unet saada, se menee monesti siihen viiteen, niin ei se riitä.”
- *”Hyvin mulla on kumminkin kaikki.”*

”Kyllä mä oon hyvin pystynyt keskittymään opiskeluun... niin mä oon joi-hinkin kokeisiin aloittanut aikasemmin lukeen sitte.”

Jokaisella tutkittavalla oli oma luonteenomainen tapansa asennoitua opiskeluun. Pienelle osalle tutkittavista opiskelu oli senhetkisen elämänvaiheen pääsisältö, ja vapaa-aika kului opiskelutehtävien tekemisessä ja opiskelun rasituksista palautumisessa.

”Kyllä mä oon silleen ainakin panostanut tähän hyvin ja silleen, ja tätä mä oon halunnut jo pitkään niin.”

”Mä oon ollu aina läsnä... en oo ollu poissa mistään.” *”Eniten noi jotkut kurssit kun on tuoll nyt niinku, niin ne vähän mietityttää, esimerkiks englanti ja sitt oli se lääkehoidon kurssi. Niin tai tavallaan, että haluais ne pois, ett ois kaikki, koska niit on minusta inhottava jälkeenpäin ruveta sumplimaan ja selittää että milloin voi tehdä ja silleen. Just ne tehtävät, ett kyllähän mä saan ne palautettua aina sillon kun pitääkin, jos on palautuspäivä.”*

Suurimmalle osalle opiskelu ei kuitenkaan aiheuttanut opiskelutyötä vapaa-ajalla; vapaa-aika oli harrastuksen täyttämä tai kokonaan kavereiden kanssa jaettua aikaa. Vaikka tutkittavat saattoivat pitää opiskelutavoitetta ja työssä-

käyntiä samanarvoisena, opiskelutavoitetta pidettiin tärkeänä. Ammattiin tähtäävä opiskelutavoite toimi myös välineellisenä tavoitteen saavuttaa joku toinen tavoite tulevaisuudessa.

”Mä oon ajatellut sairaanhoito ja huolenpito. No mulla on ollu silleen, että se tai sitten vanhukset, mutt sitt kun mä aatteelen sitä jatkaa, niin se ois sen kannalta parempi sairaanhoito ja huolenpito. Mä haluisin joko niinku sairaanhoitajaks tai terveydenhoitajaks.”

Tulevan ammattiuran suunnittelu jatko-opintoihin kuvasi kiinnostuneisuutta alaa kohtaan ja motivoi opiskelussa. Toisen vuoden keväällä suurin osa tutkittavista oli suunnitellut tutkinnon sisällä ammatillista suuntautumista ja työelämään sijoittumista. Osa tutkittavista oli suunnitellut jo perustutkinnon jälkeisiä korkea-asteen opintoja. Muutamalla opiskelijalla lähitulevaisuudenkaan tavoitteet eivät olleet vielä selkiintyneet. Päättämättömyys ja tavoitteiden priorisoinnin vaikeus aiheuttivat stressiä ja häiritsivät opiskeluun keskittymistä sekä vaikeuttivat opiskelumotivaation ylläpitämistä.

Kaikki opiskelijat olivat ensimmäisen opiskeluvuoden lopulla vähintäänkin tyytyväisiä tavoitteen saavuttamiseen. Seurantakerralla he arvioivat edistymistään varautuneemmin, epäilyä tavoitteen saavuttamisesta oli heidän puheessaan enemmän. Suurin osa opiskelijoista kuitenkin arvioi saavuttavansa asettamansa tavoitteen, ja noin puolet heistä oli edelleen tyytyväisiä opintojen saavuttamisessa edistymiseen. Se, että omasta mielestä oli tehnyt kaikkensa opiskelun hyväksi, mutta ei täysin ymmärtänyt, miksi oma panostus ei ollut riittänyt, aiheutti turhautumista ja epäilyä omien kykyjen riittävydestä saavuttaa opiskelutavoite. Usealla tutkittavista oli seuranta-aikana tilapäisesti tällaisia tuntemuksia, ja osalla heistä turhautuminen ja epäily lisääntyivät opiskelun edetessä. Opiskelun haasteellisuus ja ala-valintaan liittyvät epäilyt nousivat opiskelijoiden arvioinneissa tärkeimmiksi syiksi.

”En mä oikein itekään tiedä, mistä noita rästejä tuli. Mua niin stressaa.”

”Mulla on jäänyt joitain kursseja mitä pitää suorittaa, ja mulla on tuo vanhusten tai siis toi vanhus, toi se työssäoppiminen tekemättä. Nää tehtävät (rästissä) vähä hiertää, mut sitt kun nekin saa vedettyä...”

Seuranta-aikana ei tavoitteen saavuttamisen suhteen tapahtunut kokonaisuudessaan yksittäisten opiskelijoiden suhteen suuria muutoksia. Huomion arvoista kuitenkin on, että heikommin sitoutuneet tutkittavat erottuivat joukosta jo ensimmäisellä aineiston hankintakerralla. Heidän kohdallaan tavoitteen saavuttamisen epävarmuus kasvoi seuranta-aikana.

12.3.2 Opiskelusta aiheutuva kuormitus

Opiskelutavoitteen kuormittavuus muodostuu stressaavuudesta ja ajan riittävydestä. Suurin osa tutkittavista pystyi opiskelemaan ilman paineita ja jaksoi hyvin. Opiskelupäivän jälkeen heillä riitti hyvin aikaa kavereille että vapaa-ajan harrastuksille. Tehtävien tekoon ja muihin opiskelutöihin käytetyn ajan suhteen opiskelijat olivat hyvin erilaisia. Joillakin opiskelijoilla opiskelutyö vaati suuria ponnistuksia, lähes koko vapaa aika kului opiskelutöiden tekemisessä.

”En mä oikeesti vapaa-ajalla ikinä mitään noit, niin totta kai tehtävät ja tälle näin, mutt en niinku lue. Siis riippuu, ett kiinnostaaks se minua vai ei, ett viis minuuttia tai pari tuntia.”

”No ei oikeestaan oo muita juttuja, ehkä se niinku oma vapaa aika ja semmonen rentoutuminen on, yrittää löytää vähän sitäkin. Kyllä mää ainakin yritän sillee just illalla vähän niin unohtaa ennen kuin just menee nukkumaan, että ei edes ajattele mitään koulujuttuja, että aattelee sitte, että huomenna aamulla uudestaan.”

Osa opiskelijoista teki kaiken opiskelutyön koulupäivän aikana, jotta olisi jäänyt riittävästi vapaata aikaa olla kavereiden kanssa. Toinen merkittävä syy opiskelutyön tekemiselle pääasiallisesti koulussa oli keskittymisvaikeudet tai se, ettei päässyt omin neuvoin alkuun tehtävien kanssa.

”Kyllähän mun kouluun riittää aikaa, mutt silleen koulutehtäviin ei, kun en mä ikinä tee vaan niit kotona. Yleensä mä jään koululle, kun mä en saa aikaseks mitään niit kotona. Jos mä teen niit kotona, ei siit tuu mitään. Kun sitten siinä on kaikkii, sitt jos mä vaikka vaan koneella, sitt mä käyn fb:ssa ja alan miettii kaikkiin tekosyitä, mitä kaikkee muuta mä voisin tehdä.”

Osa tutkittavista piti opiskelun kuormitusta kohtuullisena, vaikka tehtäviä kasautui välillä. Vapaa-aikaa kuitenkin riitti heilläkin hyvin opiskelun rasituksesta palautumiseen. Suurin osa opiskelijoista pystyi jakamaan ajankäyttönsä niin, että se riitti sekä opiskeluun että vapaa-aikaan. Opiskelussa stressiä aiheuttivat muun muassa riittämättömiksi koetut opiskelutaidot. Tehtävät koettiin vaikeiksi erityisesti, jos nuori ei ollut tottunut kehittämään opiskelutaitojaan peruskoulun aikana, opetellut lukemaan asiatekstejä, etsimään tietoa eri lähteistä ja tekemään kotitehtäviä. Myös epävarmuus oman suoritus-tason riittävydestä suhteessa opiskelun vaatimustasoon nähden aiheutti stressiä.

Opiskelijat, jotka tavoittelivat useita tavoitteita samaan aikaan, kuormittivat huomattavasti herkemmin kuin muut tutkittavat. Ensimmäisen opiskeluvuoden lopulla opiskelun kuormittavuus oli vielä kohtuullista huolimatta heidän tarkasti aikataulutetusta arjestaan, mutta kuormittuneisuus lisääntyi huomattavasti seuranta-aikana. Näille tutkittaville oli luonteenomaista, että he eivät pystyneet asettamaan tavoitteitaan tärkeysjärjestykseen eivätkä säätelemään omaa toimintaansa, jotta olisivat keskittyneet ensisijaisesti opiskeluun. Kuormitus kasvoi seuranta-aikana tavoitteiden määrän lisääntyessä, ja se näkyi poissaoloina, yllirasituksena ja rästiin jäävinä opiskelutöinä. Jos tällaiseen tilanteeseen vielä liittyi ihmissuhdeongelmia läheisten kanssa, tuen

saannin puutetta lähipiiriltä tai taloudellisia huolia, oli vaativaa keskittyä päätoimiseen opiskeluun ja hallita arjen sujumista. Myös työssäkäynti opiskelun ohessa oli yleisempää useisiin tavoitteisiin samaan aikaan pyrkivillä.

12.3.3 Suhteet ikätovereihin ja käsitys itsestä

Tutkittavat toivat vahvasti esille sitä, oma tuttu opiskeluryhmä on tärkeä tuki opiskelulle. Hyvä ilmapiiri ja toisten kanssa toimeen tuleminen vaikutti positiivisesti omaan opiskeluun. Tyypillistä oli, että opiskelijat pitivät yleistä toimeen tulemistä koko ryhmän kanssa tärkeänä, mutta varsinaista koko luokan yhteishengen muodostumisesta ja merkityksestä ei monikaan tutkitavista puhunut.

”Löytyy, siellä on yks ihan yks mun parhaimmista kavereista ja se sanoo mulle, ett tuu nyt ja tee tää, ja kyll se tuo sit sitä, ett siellä on ees pari semmosta niin ku hyvää kaverii.”

”Kaverit auttaa aika paljon ja kannustaa, niiltä voi kysyä jos ei ymmärrä jotain asiaa.”

Vuorovaikutteisuus ja yhteistyö tapahtuivat pienissä porukoissa, ja yhteistoiminnallisuus liittyi pääasiassa opiskelutehtäviin. Nämä pienet ryhmät vaikuttivat vakiintuvan opiskelun kuluessa. Ainoastaan aineiston miespuoliset opiskelijat viittasivat puheessaan koko opiskeluryhmän yhteishenkeen. Samoin he kertoivat spontaanista yhteistoiminnallisuudesta, muun muassa opiskelutehtävien tekemisestä tai koulun tarjoamien liikuntamahdollisuuksien hyödyntämisestä yhdessä.

”Käyn yhen luokkalaisen Heden kaa kuntosalilla. Ekaluokalta sain (kavereita), oikeestaan kaikki meidän luokkalaiset, kun meitä on viis poikaa, mutt kolme ei oo enää mukana siinä, eikä tää Samulikaan oo niin hirveesti, tai on

se siis silleen mukana, mutt silleen ett välillä silläkin jää se, ett välillä oon aika paljon yksin oon nyt käynyt aivan.”

Suhteet opiskelukavereihin rajoittuivat pääasiassa koulupäiviin, niitä ei pidetty ystävyysuhteina. Varsinaisten ystävyysuhteiden muodostuminen opiskelukavereiden välille oli satunnaista. Ystävyysuhteet kuuluivat vapaa-aikaan. Erityisesti työssäkäyvät opiskelijat rajasivat opiskelun ja sen ulkopuolisen ajan erilleen ikään kuin olisivat olleet koko koulun vertaisryhmän vaikutuksen ulkopuolella.

”No ei mitenkään erikoinen (suhde koulukavereihin), mä hoidan itse mun omat opiskelut ja koulukaverit on sitt niinku koulukavereita.”

Konfliktit luokkatovereiden välillä, häiritsevä käyttäytyminen opetuksen aikana ja suoranainen kiusaaminen, jota esiintyi seuranta-aikanakin, ärsytti, vähensi yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmään sekä aiheutti stressiä ja tilapäistä opiskelumotivaation laskua.

”Mulla on ollu vähä motivaatio ei niin korkealla. Sekin on ihan johtuu siitä että meillä oli tuolla, luokkatilanne oli vähän huono, ja ei oo kiinnostanut.”

”Kyllähän se suuresti tai silleen vaikuttaa, ett minkälainen käyttäytyminen on luokassa ja tälleen, ett meillä on ollut aika huono sillai koko vuoden.”

Huono ilmapiiri omassa ryhmässä oli yleisin tutkittavien mainitsema yksittäinen tekijä, mikä vaikutti negatiivisesti opiskeluun. Yksittäisiä mainintoja opiskelumotivaatioon negatiivisesti vaikuttaneista opiskelukavereihin liittyvistä asioista oli muun muassa ystävyuden katkeaminen luokkakaverin kanssa, kokemus luokan ulkopuolelle jäämisestä sekä kiusaaminen.

Oman ryhmän tärkeys säilyi samankaltaisena seuranta-aikana, mutta opiskelijoiden puheesta voi päätellä, että sen merkitys muuttui. Opiskelijoiden tarpeet ryhmän tukeen muuttuivat. Opiskelun alkuvaiheessa ryhmän jäsenyys ja yhteenkuuluvuus tuli vahvempana esille. Opiskelun edetessä oman toiminnan peilaamisen tarve ja vertailu opiskelukavereihin väheni, ja vaikutti siltä, että opiskelijat uskalsivat herkemmin erottautua joukosta ja olla niin sanotusti paremmin ”oma itsensä” ryhmässä.

”Joo, ryhmä tukee kyll, no ei se nyt itse asiassa enää silleen, että ehkä silloin alussa oli ne paineet, ett mitä muut ajattelee, ja mutt ei se enää sitt niinku oo ollut pitkään aikaan silleen.”

”Se luokkahenki tällä hetkellä on parempi kuin mitä on ollut, nyt se on itse asiassa tosi hyvä.”

Koulun ulkopuoliset kaverisuhteet merkitsivät tutkittaville paljon, jopa niin paljon, että osa heistä ei halunnut tarkasteltavan kaverisuhteita tavoitteina, koska tavoitteen tarkasteluun liittyi arviointia. Ystävyysuhteitaan opiskelijat pitivät niin itsestään selvinä, että ne olivat ikään kuin kaiken arvioinnin ulkopuolella.

Lähes kaikilla opiskelijoilla oli pitkäaikaisia ystävyysuhteita, jotka olivat syntyneet jo kauan ennen opiskelun aloittamista. Nämä pitkäaikaiset koulutai harrastuskaverisuhteet ikätovereihin säilyivät läpi opiskeluajan. Ne olivat tutkittaville merkityksellisiä ja niistä pidettiin huolta edelleen. Kavereiden kanssa vietetty vapaa-aika merkitsi opiskelijoille vastapainoa opiskelutyölle ja palautumista siitä. Kavereille saattoi uskoutua henkilökohtaisistakin asioista ja purkaa huolia. Suurimmalla osalla tutkittavista elämä olikin tasapaino- noilua opiskelutyön ja kaverisuhteiden ylläpitämisen välillä. Kaverisuhteet merkitsivät osalle tutkittavista niin paljon, että koulutyölle uhratusta ajasta kannatti mieluummin tinkiä kavereiden eduksi. Vain noin kolmannes tutkit- tavista piti opiskelua tärkeämpänä kuin kaverisuhteiden hoitamista. Vain

yksittäiset tutkittavat näkivät kaverisuhteista aiheutuvan haittaa opiskelulle silloin, kun olisi ollut välttämätöntä kieltäytyä kaveriseurasta opiskelutyön hyväksi. Seuranta-aikana kaverisuhteiden merkitys kasvoi jonkin verran.

12.3.4 Vanhempien tuki ja nuoren itsenäistyminen

Jokaisen tutkittavan haastatteluissa omat vanhemmat sekä heiltä saatu tuki ja huolehtiminen nousivat tärkeimmiksi opiskelua tukeviksi seikoiksi. Hyvät suhteet vanhempiin, vanhempien salliva suhtautuminen nuoren irtautumispyrkimyksiin perheestä sekä mutkaton puheyhteys vanhempien ja nuoren välillä olivat niitä asioita, joita opiskelijat toivat tärkeinä esille. Opiskelijat välittivät puheessaan keskinäistä ymmärrystä kertoessaan suhteestaan vanhempiinsa. Kaikkien opiskelijoiden kohdalla eivät suhteet vanhempiin olleet kuitenkaan tasapainoiset. Ihmissuhdeongelmat tai katkokset vastavuoroisessa viestinnässä, vaikka ne olisivat olleet tilapäisiäkin, aiheuttivat opiskelijoille epävarmuuden ja turvattomuuden tunnetta sekä stressiä. Jos vielä niiden lisäksi sattui muita tilanteita, poissaoloa koulusta, taloudellisia ja asumiseen liittyviä ongelmia tai koulukiusaamista, saattoi opiskelija olla tilapäisesti kykenemätön opiskelemaan. Näissä tilanteissa koulusta tarjottu tuki saattoi kannatella opiskelussa tilapäisesti eteenpäin.

Opiskelijoiden arkipäivän todellisuus oli hyvin erilainen, kun opiskelijoiden opiskelukonteksteja vertasi keskenään. Suurimmalla osalla tutkittavista oli elämäntilanteissaan paljon pysyvyyttä, kuten ihmissuhteissa, kaverisuhteissa, harrastuksissa sekä taloudellisessa tilanteessa. Joukossa on kuitenkin opiskelijoita, joilla oli läheisimmissä ihmissuhteissaan välillä epävakautta. Henkilökohtainen elämäntilanne saattoi muuttua, eikä nuori pysty vaikuttamaan siihen, vaan hänen oli vain mukauduttava tilanteeseen. Tällainen muutos näkyi tilapäisesti myös notkahduksena opiskelutavoitteen hallinnassa.

Seuraavissa sitaateissa tulee näkyville se, että tutkittavien perhetilanteet ja -suhteet olivat hyvin erilaisia:

”No melkein mulla on kaikki silleen hyvin että ainut mikä on niin mua harmittaa että mun äiti asuu niin kaukana (Raumalla) että mä en pääse sitä kattoon niin useasti kuin mä haluisin.”

”Jos mä yritän jotenkin livistää niin ne (vanhemmat) patistaa mua, ett kannataisko ja silleen. Niin kyll se niin auttaa siinä silleen.”

”Esimerkiks isän kanssa on huonot välit ja ei olla niinku, ja se ei oo musta kiinni tai tälleen ett ihmissuhteiss yleensäkin, ett ne ei oo vaan niinku musta kiinni, ett vaikka mä oisin sata lasissa, ett ne on puolet, mutt myös muista osittain puoliks.”

”No silleen, kun musta tuntuu että ei se aina oikein onnistu. Siis meidän äiti puoli vaikuttaa tähän tosi paljon. Se jotenkin halua, että me kaikki niin kun, että me ei oltais missään yhteyksis melkein. Me ei olla missään väleissä oltu moneen kuukauteen, ettei me puhuta mitään kotona. Niin se on vähä silleen, kun se (isä) ei oikein puolusta mua niiss asioissa, ett se menee aina sitt sen naisen mukaan, niin.”

Suurin osa tutkittavista asui lapsuudenkodissaan perheen kanssa. Nekin tutkittavat, jotka asuivat jo omillaan, olivat tiiviissä yhteydessä vanhempiinsa, joista he olivat vielä jossain määrin taloudellisestikin riippuvaisia. Muutto itsenäiseen asumiseen johtui opiskelupaikkakunnalle muuton tai perhetilanteesta johtuvien asumisjärjestelyjen takia. Vanhemmilta saatu tuki koettiin tärkeäksi, ei kontrolloivaksi. Itsenäistyminen oli ikään kuin neuvottelua vanhempien kanssa vapaudesta päättää itseä koskevista asioista. Nuoret saivat toimia itsenäisesti vanhempien valvonnassa ja luvalla. Heille asetetut rajat olivat joustavia.

”Ei mun vanhemmat oo sitä mieltä, että se oo oikee paikka mennä opiskeleen, mutt ei ne sitä silleen estäkään. Kyllä mä saan ite kuitenkin päättää mihin mä meen. Ja sitten äiti tulosti mulle ne hakulomakkeet netistä.”

”Ei se oikeestaan muuttunut, sitt kun mä valmistu, niin mä aattelin lähtee New Yorkiin. Kyllä mä oon rahaa säästänyt koko ajan. Se on ihan hyvä, että mä lähen vasta silloin kun mä oon täyttänyt 18. Mä siirsin sitä matkaa vähän eteenpäin. Se on parempi niiden (vanhempien) mielestä.”

Tästä joustavuudesta oli kuitenkin poikkeamia kumpaankin suuntaan. Vanhemmat saattoivat ottaa voimakkaasti kantaa opiskelutyön tärkeyteen ja esimerkiksi auttaa siinä tarvittaessa. Toisaalta nuori saattoi jäädä sellaisissa tilanteissa ilman tukea, missä hän olisi sitä ehdottomasti vielä tarvinnut. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi nuoren tavoiteristiriitatilanteessa opiskelun suuntaan motivoiminen ja yleinen nuoresta huolehtiminen.

Tutkittavien kokemus siitä, että vanhempien taholta ei saanut riittävästi tukea, oli stressaava. Näihin tilanteisiin liittyi perheen sisäisiä ristiriitoja ja vuorovaikutuksen ongelmia. Vaikeammiksi tilanteet muodostuivat vielä, jos niiden lisäksi nuorella oli oppimiseen, identiteettiin ja ammatinvalintaan liittyviä haasteita. Tässä aineistossa ne tutkittavat, jotka olisivat halunneet enemmän tukea vanhemmilta, olivat uusperheiden esikoisia. Tuen tarpeen tutkittavat määrittelivät, huomion antamiseksi, kuunteluksi ja kannustamiseksi.

12.3.5 Nuori oppijana ja koulusta saatu tuki

Suurin osa tutkittavista ei tarvinnut mitään tukea koulusta normaalin opetuksen ja ohjauksen lisäksi, vaan pystyivät omatoimisesti hoitamaan opiskelutyönsä. Tutkittavat pitivät koulun tarjoamia opiskelun tukipalveluita tärkeinä, mutta suurimmalle osalle heistä riitti tieto tuen saantimahdollisuudesta tarvittaessa.

”Jos mä nyt tarviin jossain apua, niin mä tiedän että mä sitä saan, ett ei mulla oo mitään pelkoo tulla kysymään, jos mä epäröin jossain.”

Muutamat tutkittavista käyttivät erityisesti oppimisen tukeen liittyviä palveluita koulussa. Palveluja käyttävillä oli oppimisen vaikeutta tai vaikeuksia keskittyä opiskelutyöhön. He tekivät tarpeen tullen erityisopettajan ohjauksessa oppimistehtäviä ja valmistautuivat kokeisiin opiskelupalmentajan tukemana. Osa oppimisen tuen tarvitsijoista käytti palveluita tilanteissa, joissa he tarvitsivat varmistusta itsenäiseen työskentelyynsä. Toisille tuen tarve oli jatkuva. Yhteistä oppimisen tukeen turvautuville oli se, että heillä oli jo peruskouluvaiheessa kokemusta oppimisen tuesta, ja he pitivät tukea jo aikaisempien kokemustensa perusteella myönteisenä asiana. Oppimisen tukipalveluiden käyttäjät olivat sitoutuneita tuen käyttöön ja kokivat hyötyvänsä siitä.

”Just keskiviikkona meen Arjan (erityisopettaja) luo sitä tekeen. Matikka kakkonen, sitä mä alan sitten tehdä Arjan kaa seuraavaks...”

”Kun mulla on näytöt aina mennyt hyvin, ja mä oon saanut aina ne suoritettua ja päässyt läpi, niin tavallaan mulle ei oo ikinä jäänyt siit kiinni, ett kun mä oon tullu kouluun, mulla on aina ollu ne tehtävät jo tehtynä kotona, ja sitt mä oon tullut tekemään sitä tänne, mitä mä en osaa ite tehdä niiku kotona.”

Opiskelun tuen tai muun tuen saaminen ei edellyttänyt kaikissa tilanteissa opiskelijan aktiivisuutta hakea apua. Tukea tarjottiin oppilaitoksen taholta aina silloin, kun sen katsottiin olevan opiskelijoiden kannalta tarpeellista. Tutkittaville oli tarjottu oppimisen tuen lisäksi tukea muun muassa taloudellisen tuen saannin selvittämistä, opiskelija-asunnon hakemista tai suoritettavien opintojen selvittämistä varten. Myös opiskelijoiden välisiin ristiriitaitilanteisiin luokassa ja kiusaamiseen oli puututtu koulun taholta.

”Siellä oli mun mutsi, kuraattori, opettaja ja minä, ja siellä mietittiin vähä tätä, että mitä tehdään ja mitä tehdään ton luokan kaa. Ja sitt meillä oli eilen niiden ihmisten kanssa siellä luokassa semmonen tapaaminen, tai että mä tapasin niitä yksitellen ja selviteltiin vähä niitä välejä niinku silleen, että ei tarvii mitään kaunaa jäädä, tiätsä jos vaikka lähtis täältä.”

Tutkittavat hyväksyivät nämä väliintulot ja tuen tarjoamiset, mutta kaikki eivät pitäneet niitä kuitenkaan tarpeellisina omalla kohdallaan. Jotkut tutkittavat, joille tukea tarjottiin, suhtautuivat siihen välinpitämättömästi tai kieltäytyivät siitä, koska pitivät sitä turhana. Osalla tutkittavista oli voimakas tarve selvitä omin neuvoin, vaikka toisaalta toivat epävarmuuttaan esille omaan tilanteeseensa liittyvissä ratkaisuissa. Joissakin tapauksissa tutkittavat pitivät vertaisilta saatavaa tukea merkittävämpänä kuin koulun henkilökunnalta saatavaa tukea. Tutkittavien puheesta saattoi havaita, että koulusta saadun tuen hyväksymiseen vaikutti eniten se, millaiset kokemukset tuen saamisesta oli muodostunut peruskoulussa. Jos opiskelija oli pitänyt oppimiseen saamaansa tukea tarpeellisena aikaisemmin, oli hän halukkaampi ottamaan sitä vastaan ammatillisissa opinnoissakin. Peruskouluaiikana muodostunut käsitys itsestä oppijana siirtyi ammatillisiin opintoihin.

”No matikka ja lääkelaskut niin, siis kyllähän niissä mun pitäis varmaan ihan koko ajan niin lukee mutt sitt kun ei osaa, niin ei jaksa ja ei halua. Mä just eilen olin lääkelaskujen pienryhmässä. Jos olis joku pienempi mahis päästä läpi niin ois ihan kiva varmaan (naurahtaa). Mä vaan rukoilen, että mä pääsen läpi. Mä en osaa niitä asioita, mä toivon että mä oppisin ne. Se on aina ollut, että mä en mä osaa matikkaa mitenkään. Just niinku fysiikka ja kemia, niin en mä niistä ymmärrä yhtään enkä matikoistakaan tajuu mitään. Mä en vaan oikeesti osaa.”

”No en mä tiä, ehkä niin se on vain ehkä se, ett välillä ei niinku huvita ja on vähä tuommonen. No vaikeeta on vain se, ett saada itseensä niskasta ja rupee lukee niihin kokeisiin, ja semmonen viitseliäisyys vaan panostaa nii-

hin. Mulla aina ollut vähän silleen, ett oon jättänyt viime tinkaankun ja sitten huomannutkin että ei niinku ehdi.” ”Kyll mä sillonkin (peruskoulussa) aina yritin lintsata niin paljon kun vain oli mahdollista niissä tehtävissä ja ei oikein koskaan ollu sellasta, että olis ollut innostunut jostain ja tehnyt heti jotain.”

Kaiken kaikkiaan koulusta saatu tuki opiskelussa, ongelma- ja riitatilanteiden selvittelyssä sekä vuorovaikutus opettajien kanssa tuki opiskelua, jos opiskelija siihen suostui ja sitoutui. Opettajaa pidettiin neutraalina opiskelijan tukijana ongelmatilanteissa, ja häneltä saatu tuki oli helpointa hyväksyä. Onnistuessaan koulusta saatu tuki saattoi kompensoida tilapäisesti opiskelijan lähipiiriltään saamaa tuen puutetta.

Omaa oppimista tutkittavat pohtivat opiskelutavoitteen arvioinnissa. Omasta opiskelustaan tutkittavat kertoivat arkipäivän tapahtumien kautta, ja heidän ajatuksensa olivat suuntautuneina tulevaisuuteen. Omaa oppimista ei juuriakaan verrattu muihin opiskelukavereihin tai heidän suorituksiin. Oma oppiminen oli henkilökohtainen asia. Oman oppijuuden pohtimisesta voisi sanoa, että opiskelijat olivat varmoja opiskelutavoitteen saavuttamisesta. Merkille pantavaa on se, että tutkittavista suurin osa tiesi, mihin kyvyt riittivät.

”Se vähän vaihtelee, ett se vähän riippuu, ett jos on vähän epäselvä tehtävänanto niin sitt menee kauan. Tässä (hoidon ja huolenpidon opinnoissa) joutuu enemmän mieltiin, ja sillon kasvulla pärjäs aika hyvin yleistiedolla.”

”En ikinä lue, se on viis minuuttii tai kaks tuntii kun teen tehtävii.”

Opiskelun vuorovaikutuksellinen luonne tuli esille useissa haastatteluissa. Opiskelutyötä tehtiin opettajan, työelämän ja ryhmän vaikutuspiirissä. Suurimmaksi osaksi tutkittavien kokemukset olivat motivoivia ja opiskelussa kannustavia, mutta yksittäisetkin haasteelliset tai itsetuntoa horjuttaneet kokemukset jäivät mieleen merkityksellisinä, koska tutkittavat palasivat niihin

kokemuksiin vielä seuranta-haastattelussa. Opiskelijat erosivat toisistaan tavassa suhtautua koulusta tarjottuun tukeen. Kaikki tutkittavat eivät pitäneet tilanteisiin puuttumista ja avun tarjoamista tarpeellisena, koska olivat tottuneet toimimaan itsenäisesti ja ratkaisemaan omat ongelmansa. Jotkut tutkittavista tulkit-sivat tuen tarjoamisen henkilökohtaisiin asioihin puuttumisena, mistä ei pidetty.

Oppimisen tukeen liittyvä yksilöllisyyden tarve tuli esille toiveena saada tilaa säädellä ja vaiheistaa oppimisprosessia omista tarpeista käsin. Koulusta koko ryhmälle asetetut aikarajat ja suoritusten kontrollointi koettiin omaa oppimisrytmiä tai -tapaa kahlitsevina.

”Me just eilenkin mietittiin, että miksei se voi olla sillee, ett tuo niit tehtävii sitten kun tullaan tekemään sitä näyttösuunnitelmaa. Mun mielestä se on tyhmää että ne pitää palautta sinne kansioon tietynä päivänä, ett opettaja voi tarkistaa, ett ooksä tehny sen vai et, mutt sä et voi tulla niitten kanssa valmiina.” ... ”Kyllä mä sitt ymmärrän ett niit on ketä ei tee sitä tee sitä, et nähään ett joku tekee sitä tai, mutt siihen menee ekalkin viikolla hirveesti aikaa, ett sä voi tutustuu niihin asukkaisiin ja muihinkin henkilöihin, ja sitt tavallaan samaan aikaan pitäis tehdä sitä tehtävää. Se aiheuttaa painetta. Mun mielestä tärkein on työpaikalla, ett sä oot siellä läsnä. Siell päiväko-diskiin mä pyysin että voinks mä kirjoittaa tätä näyttöympäristön ja asiakas-kuvausta täällä, koska kaikki paperitiedot oli siellä, niin sitt mun taval-laan meni ne pienet hetket kun siell ois vaikk saanut kattoo jotai lapsen kan-siota tai niit siihen tehtävän tekemiseen.”

12.4 Työ ammattiin opiskelevien tavoitteissa

Kenelläkään tutkittavista ei ollut työkokemusta sosiaali- tai terveys- tai muulta alalta ennen opiskelun alkua. Tutkittavat olivat tehneet alavalintansa mielikuvien varassa, tosin lähipiirissä saattoi olla sosiaali- ja terveysalan

ammattiin kouluttautuneita vahvistamassa tutkittavan valintapäätöstä. Nopea työelämään pääsy, ja tavoite ammattikorkeakoulutason ammatin työtehtävistä tulevaisuudessa ohjasi valitsemaan ammatillisen koulutuspolun yleissivistävän sijaan. Alan hyvät työllisyysnäkökymät vaikuttivat vain vähän ammatinvalintaan.

Työssä käynti ja työelämä tulivat poikkeuksetta kaikkien tutkittavien puheessa esille. Työtä ja työelämää pohdittiin opiskeluun liittyvien työssäoppimisjaksojen, palkkatyön ja tulevaisuuden ammattiuran kautta.

”Mä toisaalta haluisin saada sen paikan, ett sitt niinku sais rahaa just ett kun tosi vähän niinku opiskelija saa rahaa ja sitt se, ett niiku toisaalta mä haluisin niinku syksyy varten, että pääsee sitt kouluun takasin niin ja se että joutuu odottamaan niitä päätöksiä tässä keväällä ja sitt mua ehkä jännittää se haastattelu, että osaaks siinä sanoo oikeet asiat sitten (nauraa).”

Työ oli opiskelussa selkeästi motivoiva tekijä. Tutkittavat odottivat työssäoppimisjaksoja innokkaasti, ja vaikka työpaikalle menoa jännitettiin, koettiin se vastapainona kouluopiskelulle. Kokemukset työssäoppimisjaksoilta olivat myönteisiä ja opiskelussa eteenpäin kannattelevia. Ammatissa toimivilta, oikeilta työelämän ammattilaisilta saatua palautetta tutkittavat pitivät arvokkaina. Mielikuvat työelämästä pitivät pintansa. Pettymyksiä ei syntynyt, vaan päinvastoin varmuus mielikuvan varassa tehdystä ammattialavallinnasta vahvistui tutkittavien kohdalla entisestään työssäoppimisjaksoilla. Tutkittavat pitivät ammattiin opiskelua työelämään siirtymisen näkökulmasta merkityksellisenä ja avartavana. Työssäoppiminen ja muilla tavoin erilaisiin työtehtäviin tutustuminen laajensivat käsitystä sosiaali- ja terveystieteiden erilaisista mahdollisista työtehtävistä.

Tutkittavista suurin osa ei käynyt työssä opiskelun ohessa. Työssäkäyminen tai -käymättömyys oli pääosin oma valinta, ja se liittyi opiskelijan elämäntilanteeseen ja elämäntapaan. Opiskelun ohessa työssä käyville työ oli keino

oppia ja motivoitua paremmin opiskeluun, saada tehdä käytännössä sitä, mitä oli koulussa opittu. Työelämässä koettiin tärkeäksi työyhteisöön kuuluminen, ammatillisen vastuun saaminen ja sen kantaminen. Työn kautta tutkittavat saavuttivat uuden itsenäisen elämänalueen, missä saattoi päteä, päästä hiomaan työ- ja vuorovaikutustaitoja uusissa tilanteissa sekä harjoitella riippumattomampaa ja aikuisempaa elämäntapaa.

”Siis jos on töitä, niin sitten mä yleensä jään, jos pitää jäädä niinku tekeen vaikka pitkää päivää, tai tulee joku semmonen hätätilannejuttu, niin sitten ei tietenkään voi muuta kun, pitää peruu jotkut muut menot ja tälleen.”

Työllä oli hyvin yksilöllinen merkitys tutkittaville. Työ saattoi olla intohimo ja tukea kouluoppimista. Toisaalta tutkittavien puheessa työ ja kouluopiskelu saattoivat asettua myös vastakkain. Koulutyö oli koulutyötä, opiskelutehtäviä saatettiin tehdä vain koulua ja opettajia varten, eivätkä tutkittavat nähneet niiden yhteyttä työelämään ja osaamiseen.

”En oo huomannu, että työteko vaikuttais tähän opiskeluun, jos mä oon töissä, niin sitt mä oon sitten päivän pois koulusta, mutt sitt mä oon semmosii päivii, ettei oo mitään tärkeitä aineita.”

”No mä hain töitä vaan, ja mä oon nyt siellä yksityisessä vanhainkodissa dementiaosastolla, ja mä saan sieltä tosi paljon tukee opiskelunkin kannalta ja kyll siellä oppii tosi paljon, mutta ett se on kyll tosi hyvä, ja alkaa saamaan nuorena työkokemusta. Mulla on pelkkää positiivista sanottavaa siitä.”

Suurin osa tutkittavista ei käynyt keikkatyössä opiskelun ohessa. Heille vapaa-aika, kaverisuhteet ja harrastukset olivat opiskeluaikana tärkeämpiä kuin työn tekeminen. Nuoret halusivat nauttia työelämästä vapaasta ajasta jakaen sen haluamallaan tavalla kavereiden, vapaa-ajan harrastusten sekä opiskelutyön kesken. Työelämä tulevaisuudessa vaikutti kiinnostavalta,

mutta sitä malttoi vielä odottaa. Tutkittavilla oli luottamus siitä, että mieleinen työpaikka löytyisi valmistumisen jälkeen. Aineistossani tutkittavien iällä ei ollut merkitystä työpaikan saantiin tai työssä käymiseen. Lähes kaikki tutkittavat saivat kesätyöpaikan sosiaali- ja terveystieteiden alalta jo ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen, mikä on hieno saavutus 17-19-vuotiailta nuorilta.

Työelämä oli haastatteluissa esillä kaikkien tutkittavien tulevaisuutta luotaavassa puheessa. Toisen asteen ammattiin valmistuminen ja työ merkitsivät tutkittaville eri asioita. Toisen opiskeluvuoden loppupuolella puolella tutkittavista oli tähtäimessä valmistumisen jälkeen työskentely lähihoitajan ammatissa. Puolelle tutkittavista lähihoitajan työ oli välivaihe ennen seuraavia opintoja korkea-asteella.

12.5 Opiskelijoiden tavoiteprofiilit

Tutkittavat arvioivat opiskelutavoitettaan 1-7-portaisella Likert-asteikolla viiden arviointidimension suhteen. Muodostin jokaiselle tutkittavalle tavoitteen arvioinnista diagrammin, jossa kukin dimensio sai arvon, joka muodostui ensimmäisellä ja toisella tavoitteen arviointikerralla saadun arvon keskiarvosta. Havaittiin hyvin pian, että joidenkin tutkittavien diagrammit erosivat toisistaan arviointidimensioiden suhteen, ja taas joidenkin tutkittavien arvioinnit muistuttivat hyvin paljon toisiaan. Tästä syntyi ajatus tutkittavien profiloinnista opiskelutavoitteen itsearviointien mukaan (LIITE 3). Huomasin kuitenkin, että haastatteluaineiston analyysin jälkeen profiileihin tyypittely pelkästään tavoitteen arviointilomakkeella saadun tiedon perusteella ei kaikilta osin kuvannut tutkittavia riittävän hyvin. Tavoitteiden arviointidimensioiden saamat Likert-asteikolliset arvot eivät kertoneet tutkittavien tavoitteen saavuttamisen yksilöllisistä merkityksistä, joita tutkittavat arvioivat omasta kontekstistaan käsin tarkastellen. Haastatteluaineiston analyysin jälkeen kävin tutkittavat uudelleen läpi ja määrittelin ryhmät uudelleen.

Kymmenen tutkittavan joukosta pystyin lopulta erottamaan kolme erilaista opiskelijaprofiilia. Erotteluperusteet nostin haastatteluaineistosta, siitä, millaisena opiskelijat itse arvioivat opiskelutavoitteen mukaisen toimintansa heidän opiskelukontekstistaan käsin. Tavoitteiden itsearviointilomakkeista koostamani yhteenveto oli samansuuntainen opiskelijoiden tavoitteiden arviointikuvauksien kanssa. Nimesin opiskelijaprofiilit seuraavasti: 1) määrätietoiset etenijät, 2) tavoitteissaan epävarmat etenijät ja 3) useaan tavoitteeseen samaan aikaan pyrkivät.

Vaikka pystyinkin erottamaan opiskelijajoukosta kolme erilaista opiskelutavoitteeseen pyrkimisprofiilia, on jokaisella opiskelijalla yksilölliset tavoitekokonaisuudet ja niihin vaikuttavat tekijät. Seuraavissa kappaleissa kuvailen kolmea opiskelijaprofiililuokkaa nostaen esille ryhminä samankaltaisuuksia ja profiilien välisiä eroja esille.

12.5.1 Määrätietoiset etenijät

Määrätietoisia opiskelutavoitteeseen etenijöitä löytyi tutkittavien joukosta kuusi. Tälle joukolle oli ensisijaisesti yhteistä se, että opiskelijat olivat varmoja opiskelutavoitteen saavuttamisesta. Opiskelu edistyi, ja tutkittavat arvioivat kummallakin aineiston hankintakerroilla olevansa kykeneviä saavuttamaan tavoitteensa. Vaikka määrätietoisuus oli yhteistä tämän ryhmän opiskelijoille, he kuitenkin erosivat toisistaan sen suhteen, miten he määrittelivät tavoitteen merkityksen.

Tavoite oli jokaiselle tärkeä, mutta eroja löytyi opiskelutavoitteeseen sitoutumisessa. Tutkittavista kaksi piti opiskelua johdonmukaisesti tärkeimpänä tavoitteena muihin henkilökohtaisiin tavoitteisiin verrattuna. Opiskelu oli elämän tärkein asia kummallakin aineistonhankintakerralla. Opiskelutavoitteet edistyivät, tavoitteiden ristiriitatilanteissa tutkittavat olivat valmiita optimoimaan omaa toimintaansa opiskelun hyväksi ja keskittymään opiskelutavoitteeseen, silloinkin kun he olisivat voineet valita vapaa-ajan vieton ka-

vereiden kanssa opiskelutyön sijaan. Tutkittavat kuvasivat haastatteluvas-
tauksissaan sitä konkreetista toimintaa, mitä he tekivät edistyäkseen tavoit-
teessaan. Opiskeluun panostaminen ja omasta jaksamisesta huolehtiminen
tuli heidän puheenvuoroissaan esille.

”Mä oon aina ollu läsnä. En oo ollu poissa mistään.”

*”Kyllä mä oon vakavammin alkanut ottaa tai enemmän just keskittyäkin. Kui-
tenkin ko numeroita pitää ruveta parantaan, eikä tässä oo enää paljon ai-
kaa jäljelläkään. Kyllä mä oon hyvin pystynyt keskittymään, ja niin mä oon
joihinkin kokeisiin aloittanut aikasemmin lukee sitten.”*

Myös tavoitteen itsearviointien perusteella tekemäni arviointiprofiilit olivat
näillä opiskelijoilla hyvin samankaltaiset, Likert-asteikolliset pistemäärät
olivat tasaisesti 5-7 pistettä. Erityisesti tavoitteen hallinnan ja tuen saannin
määrätietoiset etenijät olivat antaneet 7-portaisella asteikolla korkeita arvo-
ja.

Neljälle muulle määrätietoiselle etenijälle opiskelutavoite ei ollut ainoa
elämän tärkeä tavoite. Nämä tutkittavat olivat sopeuttaneet opiskelutavoit-
teen muiden tavoitteiden kanssa yhteen. Heille opiskelu oli merkityksellinen
tavoite, mutta opiskelu ”ei ollut koko elämä”, kuten yksi tutkittavista ilmaisi
asian. Opiskelun lisäksi he pitivät tärkeinä kaverisuhteita ja harrastuksia,
mille asioille he halusivat myös antaa aikaa. Arkipäivä oli heillä enemmän
tai vähemmän tietoista tasapainoilua ajankäytön kanssa. Tutkittavat arvioi-
vat pysyvänsä opiskelutavoitteen saavuttamisessa, vaikka suoritustaso saat-
toi jäädä omasta mielestä alle sen tason kuin minkä olisi pystynyt saavutta-
maan. Tutkittavat olivat kuitenkin hyväksyneet sen. Opiskelu ei myöskään
aiheuttanut stressiä. Tähän neljän määrätietoisien etenijän joukkoon kuului-
vat kaksi koko aineiston vanhinta opiskelijaa, jotka olivat molemmilla ai-
neiston hankintakerroilla jo täysi-ikäisiä, 18-19-vuotiaita. Opiskelutavoit-
teen merkityksestä määrätietoisesti etenevä tutkittava kertoo:

”Kyllä se sillai on tärkee, mutt että jos nyt joku puol vuotta sinne tänne, periaatteessa että ei se maailmaa kaada.”

Huolimatta siitä, että opiskelun saattoi ottaa kevyesti, määrätietoisuus tuli tutkittavien puheessa esille muun muassa tavassa, miten he kuvasivat ja perustelivat tulevaisuuden tavoitteita meneillään olevien opintojen jälkeen. Tässä ote erään naispuolisen tutkittavan tukevaisuudensuunnitelmista:

”Siis mä on nyt tälleen laskelmoinut, että mä oon 21 kun mä pääsen tästä koulusta, ja sen takii toi kolme vuotta on ihan hyvä. Ja sitt menisin saman tien sinne inttiin, ja sitten siitä mä tekisin jonkun vuoden tätä lähihoitajan duunii ja olisin 23 v kun päästään polamkiin (poliisiammattikorkeakoulu) sisään. Joo, sinne saa puoli pistettä intistä. Kaikki pisteet on tärkeit.”

Määrätietoisesti etenevistä teki töitä ainoastaan yksi opiskelija lukukausien aikana. Vaikka tutkittavat pitivät työkokemuksen saamista tärkeänä, työnteke rajoittui kesälomaan tai valmistumisen jälkeiseen aikaan. Määrätietoisuus ei rajoittunut näiden tutkittavien kohdalla pelkästään opiskelutavoitteen saavuttamiseen, vaan se näkyi myös muilla elämänalueilla, neuvokkuutena työhaussa, elämäntaitoina tai pitkäjänteisyytenä vapaa-ajan projekteissa. Suurimmalla osalla määrätietoisesti etenevistä opiskelijoista oli toisen opiskeluvuoden keväällä mietittynä valmistumisen jälkeiset jatkoopinnot.

Kaikki tähän opiskelijaprofiiliin kuuluvat opiskelijat arvioivat, että opiskelutavoitteeseen pyrkiminen oli heillä hallinnassa. Hallinnan tunne oli tietoisuutta siitä, että voi vaikuttaa tavoitteen saavuttamiseen itse. Tutkittavat toivat esille myös sitä, että tietävät saavansa apua koulussa opiskeluunsa tukea, jos tarvitsisivat sitä. He tiesivät opintojensa tilanteen tarkalleen, eivätkä keskeneräiset opintosuoritukset aiheuttaneet stressiä. Useimmiten he eivät myöskään viivytelleet niiden suorittamisessa.

Määrätietoisesti etenevät opiskelijat kokivat saavansa riittävästi tukea opiskeluunsa. Omat vanhemmat olivat tärkeimpiä tukijoita tavoitteiden saavuttamisessa, ja nuoret ymmärsivät vanhempien huolenpidon tueksi. Myös kokemus kouluympäristöstä ja opiskelukavereista oli myönteinen ja vuorovaiikutuksellinen. Opiskelijat kuvasivat luokkayhteisöä positiivisena voimavarana eikä kenelläkään tämän ryhmän opiskelijoista ollut kokemusta siitä, että jotkut henkilöt tai asiat olisivat estäneet opiskelutavoitteen saavuttamista.

Suurimmalle osalle määrätietoisesti tavoitteessaan etenevistä opiskelu ei aiheuttanut stressiä. Ainoastaan yksi tutkittava kuvasi opiskelun arkea ajoittain stressaavaksi, mutta toisaalta hänellä oli omat stressinhallintakeinot käytössään. Opiskelutyöhön käytetyn ajan suhteen opiskelijoiden välillä oli eroja. Siinä, missä yhden opiskelu sujui ilman kokeisiin valmistautumista kotona vain kirjalliset tehtävät tehden, joutui toinen valmistautumaan kaikkiin opiskelutilanteisiin etukäteen ja keskittymään niihin, koska tiesi, että se oli hänelle ainoa tapa oppia parhaiten.

12.5.2 Epävarmat etenijät

Kaksi tutkittavaa tuli luokitelluksi opiskelutavoitteissaan epävarmoihin etenijöihin. Yhteistä tähän profiiliin kuuluville opiskelijoille oli erityisesti se, että opiskelutavoitteen hallintaan liittyi epävarmuutta sen saavuttamisesta.

Epävarmojen etenijöiden ryhmään kuuluville tutkittaville opiskelu ammatin oli itsessään tärkeä samalla tavoin kuin se oli kaikille tutkittaville. He ymmärsivät sen, että vain he itse omalla opiskelutyöllä saattoivat vaikuttaa opintojensa etenemiseen. Epävarmuus tuli esille oppimisen haasteellisuudesta tai riittämättömyyden ja turhautumisen tunteina, koska oma yrittäminen ei riittänyt opintojen eteenpäin viemiseen heidän toivomallaan tavalla. Epävarmuus oli havaittavissa jo ensimmäisellä aineiston hankintakerralla, ja

se lisääntyi seuranta-aikana. Tutkittavat eivät hahmottaneet sitä, mikä omassa toiminnassa johti hallinnan herpaantumiseen. Opiskelutyöhön liittyi pelkoa siitä, että ei pääse etenemään opiskelussa niin kuin oli etukäteen suunnitellut. Yrittäminen ja epäonnistuminen yrityksistä huolimatta aiheuttivat opiskelussa haasteellisia tilanteita sekä riittämättömyyden ja turhautumisen tunteita. Opiskelijoille yksilölliset toimintatavat tulivat esille näissä opiskelun haasteellisissa tilanteissa. Ne ilmenivät opiskelijoiden puheissa voimakkaana tuen tarpeena ja esimerkiksi koulusta tarjotun tuen hyödyntämisenä mutta myös jossain määrin opiskelutilanteiden välttelynä ja haasteiden vähättelynä. Merkille pantavaa on, että opiskelijoiden lisääntynyt tuen tarve huomattiin molempien epävarmojen etenijöiden kohdalla sekä opiskelijan lähipiirissä että koulussa.

”Multa vaan tuppaa kerääntyä kaikki, kaikki noi tehtävät ja silleen”.

”Mua niin stressaa. En mä tiää kun nyt mä taas tulin tänään kouluun, mä vasta pääsin työharjoittelusta, mä kuitenkin vaan mietin ja pelkään että, jos mä en pääse syksyllä sinne koulutusohjelmaan.”

”En mä tiedä niistä kursseista siis”, ”En oo ihan varma, montako viikkoo olin siellä” ”Mä oon luullu, että se on hylätty”, ” Se koe on mun mielestä kai huomenna.”, ”Ja siit on kai joku toinenkin tehtävä, ett ihan se on parista tehtävästä kiinni. Ne saa väännetty nopeeta”, ”En oo ihan varma, paljo jäi tekemättä, mutt mä veikkaan kahta viikkoo.”

Epävarmat etenijät -profiiliin sijoittuneille oli tavallista myös käyttää itseä suojaavia keinoja perusteluissaan sille, että tavoitteiden saavuttaminen oli haasteellista. Tutkittava vähättelee tavoitteeseen pääsyn edellyttämää työ määrää, viittaa puheessaan mieluummin aikaisempiin onnistumisiin kuin nykytilanteeseen ja vertaa itseään sellaisiin, jotka ovat itseä huonommassa asemassa tavoitteen saavuttamisen suhteen. Tässä ote haastattelusta toiselta aineiston hankintakerralta:

H: *"Noista sun tavoitteista vielä, tosta sun ykköstavoitteesta sä oot sitä mieltä, että sä et oo ihan suunnitelman mukaan edennyt. Mikä siinä hierittää"*

V: *"No siis nyt nää tehtävät ja tän tämmönen, mutt ett sitt kun nekin saa vedettyä."*

H: *"Niin, käviksä tuolla Funtsissa?"*

V: *"Ei, me oltiin ihan tuolla kirjastossa vääntää noita yksilötehtäviä, tehtiin justiinsa Askon ja Heden kaa tälleen."*

H: *"Päätitte mennä kirjastoon ja tehdä siellä"*

V: *"Joo."*

H: *"No sehän kuulostaa ihan todella todella upeelta."*

V: *"Pisin aika mitä mä oon ollu, oisko semmonen seittämän tuntia."*

H: *"Vapaaehtoisesti putkeen vai?"*

V: *"Joo."*

H: *"No, se on aikamoista sitoutumista."*

V: *"Nnn, se oli tuolla ykkösellä."*

Tutkittaville oli koulussa tärkeää yhteenkuuluvuuden tunne; tärkeää oli, että työskentely oli yhteistoiminnallista. Tutkittavat pitivät yhteistoiminnallisena opiskelijaryhmässä tapahtuvaa työskentelyä sekä koulussa tarjottua opiskelun tukea. Sosiaaliset suhteet olivat tutkittaville erittäin tärkeitä ja toimivia. Suhteita opiskelukavereihin opiskelijat pitivät voimavarana, koska yhdessä tekeminen ja yhteenkuuluvuuden tunne tukivat opiskelua.

Epävarmoihin etenijöihin kuuluvat tutkittavat olivat tavallisia suoraan peruskoulun jälkeen ammatilliset opinnot aloittaneita nuoria. Koulutusvalinta peruskoulun yhdeksännellä luokalla oli tehty mielikuvien varassa. Tutkittavilla ei opiskelun alkaessa ollut käsitystä siitä, millaista opiskelu saati tuleva työ tulisi olemaan. Tutkittavat olivat kuitenkin tyytyväisiä alavalintaansa. He kuvasivat heti ensimmäisellä haastattelukerralla opiskelujen lähteneen käyntiin paremmin kuin, mitä he olivat etukäteen kuvitelleetkaan. Opiskelun

onnistunut käynnistyminen ja ensimmäisen kesätyöpaikan löytyminen alalta vahvistivat opiskelutavoitteen tärkeyttä.

Huolimatta opiskelutavoitteen hallinnan epävarmuudesta tutkittavat eivät kokeneet opiskelua itsessään erityisen haasteelliseksi tai kuormittavaksi. Opiskelu oli vain vähän stressaavampaa kuin profiililtaan määrätietoisesti etenevillä. Stressiä aiheuttivat suoritusten kasautuminen ja siitä seurannut uskon horjuminen tavoitteeseen pääsystä. Tutkittavat eivät pystyneet oman toimintansa säätelyyn ilman koulusta tarjottua tai opiskelukavereilta saatua tukea. He viettivät kaiken vapaa-aikansa kavereiden kanssa tai harrastuksissa ja tunnistivat, että kuormittuminen opiskelussa johtui tästä epätarkoituksenmukaisesta resurssien kohdentamisesta, mutta he eivät kyenneet rajamaan vapaa-ajastaan aikaa opiskelulle tai käyttää sitä. Kuormittumisen syy liittyi heidän kohdallaan elämänhallintaan.

12.5.3 Useaan tavoitteeseen samaan aikaan pyrkivät

Useaan tavoitteeseen samanaikaisesti pyrkivien profiiliin sijoittui kaksi tutkittavaa kymmenestä. Vaikka opiskelu tavoitteena oli itsessään tärkeä, poikkesivat he muista tutkittavista siinä, että heidän elämässään opiskelutavoite oli samanarvoinen yhden tai useamman muun tärkeän tavoitteen kanssa. Useaan tavoitteeseen samanaikaisesti pyrkivät erosivat muista myös tavoitteen itsearviointinissa arviointidimensioiden suhteen. Erityisesti tavoitteen saavuttamisessa, hallinnassa, tuen saamisessa ja tavoitteen kuormittavuudessa he poikkesivat muiden tavoiteprofiilien edustajista.

Useaan tavoitteeseen samanaikaisesti pyrkivien tavoitteiden kokonaisuus muuttui seuranta-aikana monimutkaisemmaksi ja vaikeammin hallittavaksi. Vaikka alkuperäinen opiskelutavoite säilyikin, niin opiskelun edettyä toisen opiskeluvuoden loppupuolelle tavoitteen saavuttaminen oli jo sellaisen työmäärän takana, mikä koetteli tutkittavien suorituskykyä arkipäivässä. Kummankin tutkittavan tavoitekokonaisuudessa opiskelutavoite oli sidoksissa

johonkin toiseen yhtä vaativaan tavoitteeseen. Tutkittavat arvottivat koulunkäyntiin käytettävää aikaa suhteessa tähän rinnakkaiseen tavoitteeseen samantarvoisena, jolloin opiskelutavoitteeseen pyrkiminen, kun se virallisesti koulutusjärjestelmän näkökulmasta on päätoimiseksi katsottava tavoite, uhkasi luisua tavoittamattomiin muiden tavoitteiden rinnalla. Toisaalta tutkittavat eivät halunneet luopua rinnakkaisista tavoitteistaan, vaan halusivat pitää auki kaikki mahdollisuudet.

Useaan tavoitteeseen samanaikaisesti pyrkiville oli yhteistä vahva halu päättää omista asioista. Heidän elämässään oli aikuisuuden elementtejä, kuten oman päätöksenteon korostaminen itseä koskevissa asioissa, yksin asuminen sekä työssäkäynti opiskelun ohessa. Vaikka kumpikaan tutkittavista ei ollut vielä täysi-ikäinen eivätkä vanhemmat erityisesti kannustaneet itsenäiseen arjesta selviytymiseen, halu päättää itseä koskevista asioista lähti heistä itsestään. Vanhempien tuki ja kannanotot opiskelijoiden pyrkimyksiin olivat läsnä, ja opiskelijat ottivat ne huomioon, vaikka eivät toimineetkaan vanhempien toiveiden mukaan. Vaikutti siltä, että vanhempien erilaiset näkemykset aiheuttivat opiskelijalle ylimääräistä painetta.

”No ettei saa olla yhtään tuntii koulusta poissa sen takii, että on töissä ja sitten niinku pitää jättää menemättä sinne töihin. Mut minä käyn siellä ihan sen takia, että minä ite haluan, en mitenkään silleen, että mun vanhemmat haluais. Mä käyn töissä. Ne mielummin haluais että mä olisin vain koulussa.”

Koulusta tarjottuun tukeen tutkittavat suhtautuivat yleisellä tasolla myönteisesti, mutta omalla kohdalla valikoiden tai sen merkitystä vähätellen. Itsenäinen selviytyminen oli ensisijaista. Toisin kuin muut tutkittavat, useaan tavoitteeseen samanaikaisesti pyrkivät eivät pitäneet opiskelukaveruutta tai omaa luokkaa yhtä tärkeänä kuin muut. Siihen saattoi omalta osaltaan vaikuttaa tutkittavien tiukasti aikataulutettu arki. Näillä opiskelijoilla ei myöskään vapaa-aikana tahtonut jäädä aikaa kavereille tai harrastuksille. Luokka-

tilanteisiin koulussa liittyi tutkittavilla vahvoja, itselle negatiivisia tilannetulkintoja, jotka tilapäisesti heikensivät opiskelumotivaatiota, mutta myös korostivat opiskelijoiden kokemusta koulu yhteisön ulkopuolisuudesta.

”Yks opettaja on ollut mulle aika inhottava. Se sanoi, että musta ei tule hyvää hoitajaa. Mulla ei oo ammatillisuutta ja mä oon sellanen hoitaja, mä teen kaikki asiat väärin, jos muutkin tekee ja mä oon loukkaantunut siitä, ja mä haluaisin vaihtaa koulu sen takii. (huokaus) Haluun sen takii vaihtaa kouluu, ja sitt toi ensihoito tuli myös siitä, että yhtäkkiä tuli semmonen olo, ett en mä yhtään tiedä mitä mä haluun tehdä, ett ei mua kiinnosta mikään niinku silleen.”

*”Oon mä opettajalle tosta sanonut ja kuraattori soitti mulle, mutt se on nyt ihan turhaa kun, mua vaan v****taa se koehomma.”*

Työssäkäynti aiheutti poissaoloja koulusta ja ylimääräistä opiskelutyötä, mutta ne olivat tutkittavalle itsestään selviä seurauksia. Ylimääräinen työ tarkoitti lisätehtäviä ja suoritusten kasautumista, joiden tekemiseen tutkittavat olivat valmiita. Opiskelua tutkittavat tarkastelivat molemmilla aineistonhankintakerroilla suhteessa muihin elämän tärkeisiin asioihin, kuten juuri työntekoon ja vaihtoehtoihin urasuunnitelmiin. Tavoitteiden päällekkäisyyden takia heille oli tyypillistä ajautua hetkellisesti motiiviristiriitaan pohtiesseen opiskelutavoitteen merkitystä. Tutkittavat eivät epäilleet omia kykyjään päästä opiskelussa eteenpäin, ainoastaan opiskelun edistyminen saattoi hidastua tai poiketa alkuperäisestä suunnitelmasta muiden elämän tärkeiden asioiden takia.

”Just nyt mä oon hakemassa yhteen isoon rooliin... ja mä oon kolmen parhaan joukossa. Se ois tosi iso rooli, ja sit se ois tosi raskas, ja siin ois kuvauksii ja ne alkais syksyllä. Sithän mun kulu saattais siit kärsii, mutt mä en haluais lopettaa tätä tai mitään keskeyttää. Mutt toi (rooli) ois niin hyvä, se avais kaiken.”

Vanhemmilta saatu tuki ohjasi opiskelijoita suuntaamaan opiskeluun päin, toisaalta se saattoi olla nuoren nykyiseen opiskelutavoitteeseen nähden epäjohdonmukaista, ja ohjata siitä pois päin. Opiskelijat eivät tavoitteiden itsearvioinnissa arvioineet stressiä kovin suureksi, mutta haastatteluissa kummallakin tutkittavalla stressi nousi keskeiseksi aiheeksi, jopa hyvinvointia uhkaavaksi tekijäksi. Useisiin tavoitteisiin pyrkiminen samanaikaisesti paineen alaisena ei ollut helppoa, ja tutkittavien kertomana se oli ajoittain jopa lamaanuttavaa.

”Tää on hyvä kun kaikki asiat menee niinku päällekkäin, on koulua on muuttoa ja sitt mulla on vielä itteni kaa ihan tosi vaikeeta.”

Opiskelijat eivät osanneet arvioida omia resurssejaan, asettaa tavoitteitaan tärkeysjärjestykseen ja keskittyä vain tärkeimpään tavoitteeseen. Tilanteen tunnustaminen tapahtui jälkikäteen kantapäähän kautta siinä vaiheessa, kun kuormitus kasvoi liian suureksi. Tässä keskustelua jaksamisesta useaan tavoitteeseen samaan aikaan pyrkivän kanssa ensimmäiseltä ja toiselta aineiston hankintakerralta.

1. haastattelukerta:

V: *”No ihan normaali stressii eli miten sä ehit tehä nää kaikki tehtävät ja sullon vuoroi vaikk koko viikonloppu, ja miten sä ehit näkee sun kavereita ja poikaystävää ja olla ulkona ja käydä koulussa ja siitä tulee ihan normaali stressii, ei mitään sen kummempaa.”*

H: *”Jääkö sulle sitten riittävästi sun omasta mielestä semmosta palautumisaikaa?”*

V: *”No joo, mä oon vielä nuori ja jaksan kyllä.”*

2. haastattelukerta

V: *"Siis se siis on noussu vähän ehkä liikaa tuohon esille tai silleen, ett mä oon ollut tosi paljon töissä, mutt en mä tiä."*

H: *"Niin, sä oot joskus mulle sanonut, että sä nautit siitä työnteosta."*

V: *"Kyllä kyll mä tykkään. tai silleen, mutt nyt se alkaa vähän väsyttää pikku hiljaa."*

H: *"Onko sulla stressiä?"*

V: *"No kyll se on, kun mulla on noit töitä. Ja sitt on toi Saksa-juttu, ja sitt toi ensihoitajuttu ja sitt mä yritän raapii noit opintoja toss vielä kasaan ja näin. Kyll siin vähän stressii tulee."*

Yhteistä näille useaan tavoitteeseen samaan aikaan pyrkiville oli myös, että he torjuivat sellaisen koulusta tarjotun tuen, mikä tähtäsi tavoiteristiriitojen tarkasteluun ja ongelmien purkamiseen, ja mikä olisi tukenut meneillään oleviin opintoihin keskittymistä. Tutkittavat hakivat valikoiden sellaista tukea toisilta, mikä tuki heidän itse itselleen asettamia tavoitteita.

Useaan tavoitteeseen samaan aikaan pyrkivät -profiiliin sijoittuneet käyttivät myös paljon itseä suojaavia selityksiä, miksi oman tavoitteen saavuttaminen ei ollut onnistunut. Tällaisia selitysmalleja oli muun muassa, että syy löytyi muista ihmisistä tai, että tutkittava kielsi epäonnistumiseen tavoitteen saavuttamisessa.

V: *"Mua ahdistaa ihan yhtä paljon, koska se oikeesti tuolla on niissä ihmisissä se ongelma."* *"Se tulee niistä ihmisistä."*

H: *"Koetsä nyt, että sä oot epäonnistunut?"*

V: *”En mä silleen. Mulla on aikaa, mutt jotenkin kun mä oon ihmisenä sellanen, ett kaikki mulle heti nyt, niin mä en niinku kestä sellasta, ett jää jotain vaikka se on vaan musta kiinni ja mun menettelemisestä.”*

13 Tulosten yhteenveto

13.1 Tavoitteet ja niiden merkitykset

Tutkittavien tavoitteet vastasivat sisällöltään nuoruusvaiheeseen liittyviin normatiivisiin rooliodotuksiin ja nuoruusvaiheen haasteisiin vastaamista. (Salmela-Aro 2009, 67; Erikson 1982). Tavoitteiden sisällöissä korostuivat opiskeluun ja ihmissuhteisiin liittyvät tavoitteet. Suurin osa tavoitteista liittyi meneillään oleviin opintoihin. Ihmissuhteissa omaan perheeseen liittyvien tavoitteiden lisäksi keskeisiä opiskelijoiden tavoitteiden sisältöjä olivat ystävyysuhteiden ylläpitoon liittyvät tavoitteet. Tämänsisältöiset tavoitteet ovat tyypillisiä nuoruuden siirtymävaiheessa aikuisuuteen (Marttinen ja Salmela-Aro 2012).

Merkille pantavaa on ihmissuhdetavoitteissa näkynyt hienoinen muutos, seuranta-aikana omaan perheeseen liittyvien tavoitteiden osuus väheni hieman kun taas kavereihin liittyvät tavoitteet hieman lisääntyivät. Tutkittavien opiskelu osuu lapsuuden perheestä ja vanhempien vaikutuspiiristä itsenäistymisen ajankohtaan oman identiteetin rakentamisen vaiheeseen, jolloin kodin ulkopuolisten suhteiden merkitys kasvaa samoin oma vastuunotto ja aikuisuuden tavoittelu. Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden tavoitteet seuranta-aikana pysyivät varsin muuttumattomina. Se, mitä oli päätetty tehdä, haluttiin tehdä. Salmela-Aron ja Nurmen (1996) mukaan tavoitteiden pysyminen samoina osoittaa jatkuvuutta tutkittavien tavoissa ohjata elämäänsä.

Tämän tutkimuksen aineistossa opiskelijoiden tavoitteista runsas kolmannes (noin 37%) liittyi ihmissuhteisiin ja vapaa-aikaan. Nuorten aikuisten tavoit-

teiden ja hyvinvoinnin yhteyttä koskeneissa, sekä poikittais- että seuranta- tutkimuksissa (Marttinen, Salmela-Aro 2012, 265.) saatiin tuloksia, joiden mukaan nuoret aikuiset, joiden tavoitteet liittyivät henkilökohtaisiin vuorovaikutussuhteisiin, perheeseen ja koulutukseen, jaksoivat paremmin ja heillä oli muihin verrattuna vähemmän masennusoireita. Myös tavoitteet, jotka liittyivät vapaa-ajanviettoon, olivat yhteydessä elämäntyytyväisyyteen.

Kaverisuhteiden merkitys hieman lisääntyi, samoin itsenäistymiseen liittyvät tavoitteet tulivat hieman useammin esille toisella aineistonhankintakeralla. Tällaisia tavoitteita olivat oman asunnon hankkiminen, seurustelu, jatko-opinnot tai työ. Opiskelutavoitteiden sisällöt edustavat hyvin tämän ajan vallitsevaa koulutuspoliittista keskustelua koulutuksesta ja ammatinvalintaiässä olevaan nuorisoon kohdistuvia odotuksia, jotka painottavat erityisesti tutkinnon suorittamista ja määräajassa valmistumista sekä koulutusjärjestelmän tutkintohierarkiassa etenemistä ”ylöspäin” perustason tutkinnosta korkea-asteelle. Koulutuksenjärjestäjän kannalta on ihanteellista, että opiskelijoiden henkilökohtaiset tavoitteet ovat yhteneväiset opetuksen ja ohjauksen tavoitteiden kanssa.

Kaikki tutkittavat pitivät opiskelua ja ammattiin valmistumista itselleen tärkeänä tavoitteena, johon he olivat valmiita sitoutumaan. Toisaalta toisen opiskeluvuoden aikana muutamat tutkittavat epäilivät ajoittain mahdollisuuksiaan saavuttaa tavoitteensa. Epäily liittyi satunnaisiin tilannetekijöihin kuten esimerkiksi opiskelijaryhmän sisäisiin tai opiskelijan ja opettajan välisiin ongelmiin vuorovaikutuksessa sekä omien kykyjen ja opiskelutaitojen ääri rajoilla toimimiseen. Vaikkakin opiskeluun sitoutumisessa tapahtui vähän muutoksia, kertoo epäily tavoitteisiin pääsemisestä sosiaalisten suhteiden tärkeydestä identiteetin työstämisessä (You ja Sharkey 2009, 659 – 684).

Tulosten kannalta kiinnostava piirre oli opiskelijoiden tapa kuvata opiskeluun sitoutumista. Tutkittavat olivat sitoutuneita opiskelutavoitteeseen, mut-

ta kuvasivat sitoutumistaan eri tavoin. Vain noin kolmannekselle tutkittavista opiskelu oli päätavoite senhetkisessä elämäntilanteessa. Suurin osa opiskelijoista suhteutti opiskelutavoitteen saavuttamiseen kohdentamansa resurssin muihin elämässä tärkeisiin tavoitteisiin, kuten vapaa-ajan viettoon, ystävyysuhteiden ylläpitämiseen ja työntekoon opiskelun ohessa. Opiskelijat määrittelivät itse tavoitteeseen sitoutumisen intensiteetin ja tavoitetason. Suurin osa arvotti vapaa-ajan ja kaverisuhteet vähintäänkin yhtä tärkeitä kuin opiskelun, ja osalle heistä kaverisuhteet ja vapaa-aika olivat tärkeämpiä kuin opiskelu. Vertaisryhmät nuorten sosiaalisen kontekstin rakentumisessa on useissa tutkimuksissa osoittautunut merkittävimmäksi tulevaisuuden suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen vaikuttavaksi tekijäksi (Erikson 1982, 247–249; Kiuru ym. 2009, 735–538; Salmela-Aro 2009, 67; You ja Sharkey 659–684). Ystävyysuhteiden ylläpitämisen takia oltiin opiskelussa valmiita tinkimään jopa omasta suoritustasotavoitteista sekä pidentämään opiskeluaikaa.

13.2 Jaksamista tukevat ja kuormittavat tekijät

Suurin osa opiskelijoista piti opiskelua sopivasti kuormittavana. Opiskelijat pystyivät hyvin jakamaan ajankäyttönsä niin, että aikaa riitti opiskeluun ja vapaa-aikaan. He pystyivät opiskelemaan ilman paineita ja jaksoivat hyvin. Tulos on samansuuntainen kouluterveyskyselyn tulosten (Lommi ym. 2010, 10) ja Salmela-Aron ja Nurmen (1996) tutkimustulosten kanssa. Riittämättömyyden tunteet opiskelutavoitteen saavuttamisessa aiheutuivat useimmiten puutteellisiksi koetuista opiskelutaidoista ja oman suoritustason riittävyydestä suhteessa opiskelun vaatimuksiin. Samoin tutkittavat, joilla oli useita samanarvoisia tavoitteita opiskelun kanssa, kuormittuivat herkästi (Readiger 2007, 119–126). Näillä useaan tavoitteeseen samanaikaisesti pyrkivillä opiskelijoilla kuormitus lisääntyi seuranta-aikana, lisäksi opiskelutyötä kasaantui, ja erityisesti jos tilanteeseen liittyi muita ongelmatilanteita, se taas aiheutti lisää stressiä. Toisaalta yhteistyön toive opettajiin päin tuli esille joidenkin päämäärätietoisten opiskelijoiden halussa saada ohjata ja

rytmittää oppimisprosessia omista tarpeista käsin. Ryhmäkohtaisesti kaikkia opiskelijoita koskeva aikataulus ja tehtävien suoritusten kontrollointi koettiin rajoittavaksi ja sitä tavoin kuormittavaksi. Salmela-Aro ym. (2008, 22) painottaa tutkimustuloksissaan myös henkilökohtaisemman vuorovaikutuksen merkitystä opettajien ja opiskelijoiden välillä merkittävänä oppimista tukevana ja stressiä vähentävänä tekijänä.

Koulusta saatua tukea opiskelussa nuoret pitivät tärkeänä, vaikka suurin osa tutkittavista ei sitä varsinaisesti tarvinnutkaan. Useimmille opiskelijoille riitti tietoisuus siitä, että tukea oli saatavilla siltä varalta, että tarvetta olisi ilmennyt. Tukea käyttäneille nuorille koulusta saatu tuki ja kannustus korvasi osittain sitä tukea, mitä nuori ei eri syistä pystynyt saamaan kotoa. Tutkittavat saattoivat myös torjua heille tarjotun tuen, jota he jälkikäteen arvioivat tarvitseensa sitä. Nekin nuoret, jotka torjuivat tarjotun tuen tai vähättelivät sitä, pitivät kuitenkin tärkeänä että tukea oli tarjottu.

Koulussa opiskelijat pitivät opettajia tärkeimpinä tukijoinaan. Opettajilta odotettiin tukea erityisesti, ristiriitatilanteissa, esimerkiksi arviointikeskusteluissa työssopimusjaksoilla. Nuoret näkivät opettajan omana puolestapuhujanaan. Opettajalta saatua positiivista tukea ja kannustusta pidettiin erityisen merkittävänä ja opiskelussa kannattelevana. Salmela-Aro ym. (2008, 22) pitää tärkeinä opettajien ja opiskelijoiden välisiä mutkattomia vuorovaikutussuhteita ja painottaa opettajan keskeisen roolin opiskelijoiden kannustajana ja motivoijana. Ne tutkittavat, joilla oli kokemuksia negatiivisesta tai kriittisyytteisestä palautteesta kokivat palautteen voimakkaasti. Palaute saattoi aiheuttaa opiskelijassa subjektiivisen negatiivisen tilannetulkinnan (Little 2006, 422), mikä vaivasi mieltä pitkään ja jopa romahdutti opiskelumotivaation tilapäisesti. Tässä yhteydessä on hyvä pitää mielessä kannustavan palautteen merkitys erityisesti ammattikoulun valinneille nuorille. Littlen (2007, 40–41) mukaan ihmisen tilannekohtaisella tulkinnalla toimintakontekstissa on suurempi merkitys hyvinvointiin kuin itse kontekstilla. Ammattikoulunuoren kokemukset kannustavasta palautteesta peruskoulun ajalta

saattavat olla vähäiset varsinkin, jos hän on alisuoriutunut tai sopeutunut huonosti kouluyhteisöön. Aapola (2005, 268) toteaa, että koulujärjestelmän piirissä akateemisia taitoja pidetään edelleen arvostetumpina kuin käytännön taitoja.

Koulussa viihdyttiin ensisijaisesti juuri sosiaalisten suhteiden takia. Huono ilmapiiri opiskeluryhmässä vaikutti paitsi koulussa viihtymiseen, myös opiskelumotivaatioon. Tutkimustulosten mukaan (Salmela-Aro ym. 2008, 20–23; You ja Sharkey 2009, 659–684) myönteisellä ja nuorten kouluyhteisöön integroitumista edistävällä ilmapiirillä on hyvinvointia edistävä ja opintoihin sitoutumista lisäävä vaikutus. Opiskelijat viihtyivät omissa pienissä kaveriporukoissaan parhaiten. Niistä tuli myös tukea opiskeluun ja yhteenkuuluvuuden tunnetta, varsinkin haasteellisissa opiskelutilanteissa. Pienen porukan ulkopuolella oleviin opiskelukavereihin pidettiin jonkin verran etäisyyttä, mutta toisaalta hyvin toimeen tuleminen koko luokan kanssa oli tärkeää.

Koulussa merkittävin yksittäinen stressiä ja tilapäistä opiskelumotivaation laskua aiheuttanut tekijä oli konfliktit luokkatovereiden välillä, häiriökäyttäytyminen ja kiusaaminen. Huono ilmapiiri omassa ryhmässä oli yleisin tutkittavien mainitsema yksittäinen tekijä, mikä vaikutti negatiivisesti opiskeluun. Myös Salmela-Aron ym. (2008, 20–23) tutkimustulokset tukevat näitä tuloksia. ”Hyvin toimeen tulemistä” oman ryhmän kanssa pidettiin tärkeänä, mutta tässä aineistossa opiskelijat eivät puhuneet luokan yhteishengestä aineiston miespuolisia opiskelijoita lukuun ottamatta. Vuorovaikutus ja yhteistyö tapahtuivat pääasiassa pienissä porukoissa ja yhteistoiminnallisuus liittyi pääasiassa opiskelutehtäviin. Vaikka opiskelijoiden varsinaiset ystävyys-suhteet kuuluivat vapaa-aikaan, jokainen tutkittava piti opiskeluryhmää tärkeänä opiskelun tukipilarina. Ryhmä tarjosi mahdollisuuden peilata omaa toimintaa suhteessa toisiin. Opiskeluryhmä ja kouluyhteisö muodostavat nuorille sosiaalisen kontekstin, mikä edesauttaa myönteistä ikävaiheeseen liittyvän kehitystehtävän ratkaisemista (Erikson 1982, 247–

249; Kiuru ym. 2009, 537–538), mikä tarkoittaa nuoren lisääntyvää luottamusta, sisäistä varmuutta ja jatkuvuuden tunnetta itsestä. Sosiaalinen konteksti ohjaa nuorten käyttäytymistä ja identiteetin rakentumista (Cantor 2002, 177–179).

Nuoruusikään liittyy normatiivisia vaatimuksia ja haasteita sekä rooliodotuksia. Jotta nuori edistyy transiiovaiheessaan aikuisuuteen ja pystyy vastaamaan toiminnallaan rooliodotuksiin riittävän hyvin, on hänen yhdistettävä henkilökohtaiset tavoitteensa näihin vaatimuksiin. Nuorten tavoitteet ja pyrkimykset liittyvät siksi useimmiten henkilökohtaiseen elämään, koulutukseen, ystävyysuhteisiin, seurusteluun, perheen perustamissuunnitelmiin, työhön, matkustamiseen sekä vapaa-aikaan ja itsensä kehittämiseen. (Salme-la-Aro 2009, 67.)

Erityisesti nuorten vertaisryhmät muodostavat huomattavan sosiaalisen kontekstin nuoren elämässä. Ystäväpiirin kautta nuori oppii taitoja, asenteita ja saa kokemuksia. On tutkimuksellista näyttöä siitä, että ystäväpiiri on nuorelle tärkeä informaation lähde esimerkiksi tulevaisuuden suunnittelussa, myös koulutusta koskevan tulevaisuuden. (Kiuru ym. 2009, 537–538.)

13.3 Työn merkitys

Työ oli vahvasti läsnä opiskelijoiden elämässä sekä työssäoppimisten että keikkatyön kautta. Kaikki tutkittavat pitivät ammatillisen koulutusväylän valintaa onnistuneena, vaikka alavalinta oli tehty mielikuvien varassa. Työhön opiskelijoilla oli havaittavissa kahdenlaista suhtautumista. Suurin osa tutkittavista ei tehnyt keikkatöitä opiskelun ohessa. Työn tekeminen rajoittui heillä kesäaikaan ja tulevaisuuden suunnitelmien tekemiseen työelämään sijoittumisesta valmistumisen jälkeen. Muutamat tutkittavista olivat intohimoisia keikkailijoita, joille työssäkäynti mahdollisti ammattiin opiskelun motivoitumisen ja vahvasti ammatillista kehittymistä. Työelämä mahdollisti pätemisen ammatissa tai auttoi selviämään arkipäivästä taloudellisesti. Tut-

kittavien työhön suhtautumisessa oli havaittavissa elämäntilannekohtaista suhtautumista. Työtä ja työkokemuksen hankkimista pidettiin tärkeänä, mutta sitä malttoi vielä odottaa. (Tuohinen 2014,134; Pyöriä ym. 2013, 205.) Työn tekeminen ei vielä merkittävästi kilpaillut nuorten vapaa-aikaan, kavereihin ja opiskeluun käytetystä ajasta. Toisaalta se, että aineiston kaikki tutkittavat 90-%:sesti olivat hankkineet alan kesätyöpaikan yhden vuoden opiskelun jälkeen, kertoo kiinnostuksesta työelämään (Pyöriä ym. 2013, 205).

13.4 Tavoiteprofiilit

Tutkittavien joukosta pystyin erottamaan kolme erilaista opiskelutavoiteprofiilia: määrätietoiset etenijät, epävarmat etenijät ja useaan tavoitteeseen samaan aikaan pyrkivät. Muodostin tavoiteprofiilit tutkittavien tekemien tavoitteiden itsearviointeihin ja haastatteluaineistoon nojautuen.

Määrätietoisien etenijöiden joukko keskittyi opiskeluun omalla yksilöllisellä intensiteetillään asettamiensa tavoitteiden mukaisesti ilman, että opiskelutavoitteeseen pääseminen aiheutti heille suurempaa kuormitusta. He pystyivät sopeutumaan opiskelukontekstiin ja rooliodotuksiin vaivattomasti (Emmons 1995, 352; Cantor ym. 2002, 178). Ominaista tälle joukolle oli varmuus opiskelutavoitteen saavuttamisesta ja itseohjautuvuus opiskelussa. Määrätietoisesti etenevillä opiskelijoilla oli toimivat ja hyvät sosiaaliset suhteet sekä koulussa että vapaa-ajalla. Useissa tavoitetutkimuksissa (You ja Sharkey 2009; Marttinen ja Salmela-Aro 2012; Little 2007, 41) on saatu tuloksia, että nuoret, joilla on sosiaalisiin suhteisiin ja opiskeluun liittyviä tavoitteita jaksavat paremmin ja heillä on muihin verrattuna vähemmän uupumusta.

Määrätietoiset etenijät käyttivät opiskelun tukipalveluita sitoutuneesti, jos niitä tarvitsivat. Suurimmalle osalle heistä riitti tietoisuus avun saannista niissä tilanteissa, joihin sitä tarvitsisi. Määrätietoiset etenijät kykenivät optimoimaan omaa toimintaansa, toisin sanoen sovittamaan omat resurssinsa,

kuten ajan, yrittämisen ja omien taitojen käyttämisen opiskelutavoitteen saavuttamiseen tai kompensoimaan resurssejaan turvautumalla tarjolla oleviin palveluihin (Heckhausen ym. 2010, 35–38).

Epävarmat etenijät erosivat määrätietoisista siinä, että heille opiskelu oli haasteellista ja he kokivat ajoittain riittämättömyyden ja turhautumisen tunteita opiskelussa. Epävarmuus oli havaittavissa tutkittavien puheessa jo ensimmäisellä aineiston hankintakerralla ja seuranta-aikana epävarmuus lisääntyi. Tutkittavilla oli vaikeuksia hahmottaa, mikä omassa toiminnassa oli johtanut hallinnan tunteen herpaantumiseen. Heckhausenin ym. (2010, 38) mukaan ihmiset, jotka kokevat vastoinkäymisiä ja pettymyksiä tavoitteiden saavuttamisessa, käyttävät niin sanottuja kompensoivia keinoja ylläpitääkseen omaa hyvinvointiaan. Tällaisia kompensoivia keinoja ovat toisten apuun turvautuminen ja selitystavat, muun muassa itsen vertailu sellaisiin, joilla menee vielä huonommin tai tavoitteesta luopuminen ja keskittyminen sellaisiin tavoitteisiin, jotka on mahdollista saavuttaa. Epävarmat etenijät ilmaisivat toistuvasti voimakasta tuen tarvetta opiskelussa, mutta heillä oli myös taipumusta vähätellä ja vältellä opiskeluhaasteita. Sosiaaliset suhteet olivat heille myös tärkeitä, mutta ne eivät kaikissa tilanteissa tukeneet opiskelutavoitteessa eteenpäin pyrkimistä, vaan vaikeutti opiskeluun keskittymistä. Sosiaaliin suhteisiin liittyvillä tavoitteilla oli opiskelutavoitteeseen nähden häiritsevä vaikutus. (Readiger 2007, 119–126; Emmons 1995, 352.)

Useaan tavoitteeseen samaan aikaan pyrkivillä oli elämässään opiskelutavoitteen rinnalla muita yhtä tärkeitä tavoitteita. Useista samanarvoisista tavoitteista johtuen tutkittavat eivät halunneet muuttaa toimintaansa niin, että olisivat asettaneet tavoitteet tärkeysjärjestykseen ja keskittyneet ensisijaiseen tavoitteeseen (Heckhausen ym. 2010). Tämän vuoksi opiskelijoiden tavoitekokonaisuus muuttui seuranta-aikana monimutkaisemmaksi ja vaikeammaksi hallita. Tutkittavat erosivat muista profiiliryhmistä tavoitteen saavuttamisessa, hallinnassa, tuen saamisessa ja tavoitteen kuormittavuuden kokemisessa. Useaan tavoitteeseen pyrkivät suhtautuivat muita kriittisem-

min tarjottuun apuun, kokivat ulkopuolisuutta kouluyhteisöstä sekä olivat muita opiskelijoita stressaantuneempia. (Emmonsin 2006, 1065.) Useissa tutkimuksissa, joissa on selvitetty tavoitteiden ja hyvinvoinnin välistä yhteyttä, on saatu tuloksia, että tavoitteiden ristiriidat ovat yhteydessä negatiivisiin tunnetiloihin, kuten elämäntyytyväisyys ja masennus (Palys ja Little 1983, 1227–1228; Emmons 1986, 1065; Salmela-Aro ja Nurmi 1996, 373–381). Tähän profiiliryhmään kuuluvilla tutkittavilla oli myös taipumusta tehdä negatiivissävyytteisiä tilannetulkintoja haasteellisiksi kokemistaan tilanteista. Samoin yksin selviytymisen halu oli vahva.

14 Tutkimuksen eettinen tarkastelu

Tutkimuseettisestä näkökulmasta tarkasteltuna tämän tutkimusprosessin toteutumisen keskeisin näkökohta oli tutkimusympäristön sosiaalisen ekologian säilyttäminen. Mäkisen (2006, 116) mukaan ihmisten toiminta sosiaalisessa ympäristössä noudattaa aina tiettyä säännönmukaisuutta. Ihmisten toimintaa ohjailevat tietyt rutiinit ja tavat, ja tullessaan tietoisiksi toistensa tavoista, he pystyvät ennakoimaan toistensa käyttäytymistä. Sosiaalisella ekologialla viitataan siihen tasapainon tunteeseen, joka ympäristön eri toimijoiden kesken tällaisen tuttuuden myötä. Tässä tutkimuskontekstissa sosiaalisen ekologian muodostaa oppilaitosympäristö, jossa opiskelijat, opettajat ja muu henkilökunta toimivat omien rooliensa mukaisien vakiintuneiden tapojensa mukaisesti. Osan tästä vuorovaikutuksellisesta kontekstista muodostaa myös opinto-ohjaaja omasta roolistaan käsin.

Sosiaalinen ekologia on alati muuttuvassa tilassa ja pienetkin tekijät voivat horjuttaa sen tasapainoa. Uusien henkilöiden ilmestyminen sosiaaliseen ympäristöön vaikuttaa aina merkittävästi, kuten esimerkiksi paikalle ilmestyvä tutkija. Koska tutkijan on tärkeää saada tutkimuskohteestaan mahdollisimman hyvin todellisuutta vastaavaa tietoa, on aineiston hankinnassa pyrittävä minimoimaan tutkimusympäristölle ja siinä toimiville ihmisille aiheutuvat häiriöt.

Tutkimuksen laadun kannalta on tärkeää, että tutkimusprosessi on vaikuttanut mahdollisimman vähän aineiston laatuun, ja että aineiston perusteella saatu käsitys tutkimusympäristöstä on mahdollisimman luonnollinen. (Mäkinen 2006, 116 -117). Tässä suhteessa tämän tutkimuksen etenemisessä kentälle pääsy aiheutti erittäin vähän häiriötä tutkimusympäristön sosiaaliselle ekologialle, koska tutkijana olin itse luonnollinen osa kouluympäristöä, jossa tutkittavat opiskelijat toimivat. Tutkijan kaksoisroolista voidaan sanoa olleen sosiaalisen ekologian tasapainon kannalta hyötyä, koska tutkittaville aineistonhankintatilanteet eivät keskustelujen tallentamisen lisäksi muutoin poikenneet tavanomaisista opiskelupolkuun kuuluneista ohjauskeskusteluita opinto-ohjaajan kanssa. Tutkimusprosessin vähäisestä vaikutuksesta tutkittavien elämään tämän tutkimuksen aikana kertoo se, että opiskelijat suosivat mielellään tutkimushaastatteluihin, ja haastattelutilanteiden tallennukseen he suhtautuivat mutkattomasti. Tutkittavien osallistumisesta haastatteluihin ja heidän informoinnistaan olen kirjoittanut jo aikaisemmassa luvussa Tutkimusprosessin eteneminen.

Jos kohta kaksoisroolista tutkijana ja opinto-ohjaajana olikin hyötyä tutkimusympäristön sosiaalisen ekologian kannalta, oli kaksoisrooli haasteellinen aineiston hankinnan suhteen. Ohjaajan roolista ei ole helppoa siirtyä tutkijaksi, varsinkin kun tutkimuskonteksti on tuttu. Tutkijan esiymmärryksen vuoksi on haastatteluissa suuri vaara olla tekemättä tarkentavia lisäksymyksiä, joilla tutkittavan saa kertomaan tutkimuskohteesta enemmän. Vasta tutkijana voi ymmärtää sen, että opinto-ohjaajan roolissa itselle itseltään selvät vastaukset ovat tutkimuksen kannalta tärkeitä ja ne kartuttavat aineistoa, ja vain aineistossa olevat vastaukset hyödyttävät tutkimusta. Tutkijan roolissa sanattomalla tulkinnalla ja ymmärtämisellä ei ole merkitystä. Haastattelujen kuluessa opin ymmärtämään tämän, ja jonkin verran tehokkaammin käyttämään tarkentavia lisäksymyksiä ”mitä tarkoitat mainitessasi äsken...?” ”Kerro omin sanoin, mitä tarkoitat...?” ja niin edelleen. Vaik-

ka koetin valmistautua haastatteluihin miettimällä etukäteen lisäkysymyksiä, tajusin usein vasta jälkikäteen, miten olisi kannattanut tehdä.

Oman työn tutkimiseen ja tutkijan kaksoisrooliin liittyy myös toinen merkittävä tutkimuseettinen kysymys, nimittäin uskollisuus tutkimusaineistolle. Työroolissani minulla oli mahdollisuus päästä käsiksi monipuolisesti tutkittavien opiskelua koskeviin tietoihin. Lisäksi työhöni kuuluu opiskeluun liittyvistä asioista keskustelua esimerkiksi opettajien kanssa. Pitäydyin kuitenkin tutkijan roolissani. En perehtynyt esimerkiksi tutkittavien peruskoulutodistuksiin tai muihin aikaisempia opiskeluita koskeviin asiakirjoihin, koska halusin, että tämä muu tieto ei vaikuttaisi ajatteluuni aineiston analyysissä. Koetin parhaani mukaan käyttää vain aineiston kautta saatua tietoa tukittavista.

Tutkijan esiymmärryksen näkökulmasta pohdin, jäikö joitakin näkökulmia avaamatta, kun aihe oli tuttu, koska tutkijana on mahdollista myös sokeutua aiheelle. Toisaalta, aiheen tuttuus lisää herkkyyttä nähdä asioita, joita ulkopuolinen tutkija ei välttämättä ymmärtäisi olevan olemassakaan. Lisäksi ulkopuolisen tutkijan olisin tuskin pystynyt kokoamaan sellaista aineistoa kuin se minkä sain kootuksi. Arvioin myös, että tutkimusasetelmaltaan seurantatutkimus olisi ollut erittäin haasteellisen, ellei mahdoton, jos olisin ollut ulkopuolinen tutkija.

Tutkittavien kannalta tärkeä tutkimuseettinen näkökohta oli tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen. Aineiston luottamuksellinen käsittely ja kaikki tutkittavien tunnistamiseen viittaavat tiedot on häivytetty tutkimusraportista mahdollisuuksien mukaan. Anonymiteetin suhteen ei tutkimuksen raportoinnissa mielestäni liittynyt suuria riskejä, koska tutkimusaihe on neutraali, vaikkakin se liittyy yksilöllisiin elämäntilanteisiin.

15 Lopuksi

Tässä tutkimuksessa seurattiin kohderyhmän ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden henkilökohtaisia tavoitteita ja niiden muuttumista ensimmäisen opiskeluvuoden lopusta toisen opiskeluvuoden loppupuolelle. Tutkimushenkilöt valikoituivat ensimmäisen vuoden opintojen etenemisen perusteella sillä tavoin, että opiskelu oli ensimmäiseen aineistonhankintakertaan mennessä sujunut kolmevuotisen opiskelun aikataulun mukaan sujuvasti. Kohderyhmän valikoitumisen, pienuuden ja aineiston käsittelytavan takia tuloksia ei voida yleistää koko peruskoulupohjaisen lähihoitajakoulutuksen opiskelijoita koskevaksi. Kuitenkin tutkittavien joukko edustaa kokonaisuudessaan sitä ammattikoulunuorten enemmistöä, jotka valmistuvat määräajassa tai yksilöllisten polkujen kautta hieman pidemmässä ajassa. He olivat opiskelutavoitteiltaan, elämäntilanteeltaan ja yksilöllisiltä toimintatavoiltaan keskenään hyvin erilaisia kuten ammatillisen toisen asteen opiskelijat ovat.

Kymmenestä tutkittavastani on valmistunut ammattiin määräajassa kolmen vuoden opiskelun jälkeen kuusi opiskelijaa, kahden opiskelijan opiskelutavoitteeseen pääsy kesti kolme ja puoli vuotta. Opiskelijoista yksi keskeytti opinnot kahden vuoden jälkeen lopullisesti. Hänen urapolkunsa suuntautui keskeyttämisen jälkeen toiselle alalle, joten opintojen keskeyttäminen oli perusteltu. Tutkimusraportin valmistumisen kynnyksellä talvella 2014 odottelen vielä yhden opiskelijan valmistumista, mikä näyttäisi olevan hyvin todennäköistä joulukuussa.

Jotta jokaisen oppimisen tarpeet pystytään ottamaan huomioon, edellyttää se oppimiskontekstissa yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista. Tutkimustulokset valottavat tältä osin sitä todellisuutta, missä ammattiin opiskelevat työskentelevät tavoitteiden mukaisesti. Tutkittavistani yhdellä opiskelijalla oli tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö, mistä huolimatta opiskelu eteni hyvin. Kolmella opiskelijalla oli henkilökohtainen opetuksen järjestämissuunnitelma opiskelun tukitoimien järjestämiseksi, toisin sanoen he olivat eri-

tyisopetuksen piirissä erilaisen oppimiseen liittyvien erityistarpeiden perusteella.

Tutkimukseni erityisyys on sen aineiston hankinta- ja käsittelytavassa. Tutkimusasetelmassa korostan opiskelijan toimijuutta oman elämänsä ohjaajana siinä ekologisessa ympäristössä, missä hän kohtaa menestystä ja haasteita. Nuoret ovat arvioineet tavoitteitaan omista lähtökohdistaan käsin, ilman että heidän toimintaansa on pyritty arvottamaan. Tulokset kuvaavat hyvin ikäkauden kehitystehtäviin liittyviä tavoitteita, ja aikuisuuteen tähyäviä nuoria, jotka häilyivät itsenäisyyden ja riippuvuuden välimaastossa ja suostuminen tuen vastaanottamiseen ei ole itsestäänselvyys.

Tutkimukseni tarkoitus oli nostaa esille ammattikoulun opiskelijoiden tavoitteellisuutta opiskelussa sekä heidän ääntään opiskelun kontekstissa. Tämä näkökulma on keskeinen pohdittaessa ratkaisuja nuorten osallisuuden ja yhdenvertaisten mahdollisuuksien sekä vastuun lisäämiseksi koulutuspalveluita kehitettäessä. Tutkimusprosessin aikana olen pohtinut monenlaisia kysymyksiä. Millaisia odotuksia ja vaatimuksia nuoriin kohdistuu peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa? Ohjaavatko liialliset odotukset ongelmalähtöisyyteen nuoria koskevien asioiden tarkastelussa? Myös se on askarruttanut, mikä on se ihanteellisin, toimivin ja taloudellisin tapa ohjata ja opettaa nuoria niin, että heidät pystytään kohtaamaan sekä yksilönä että ryhmän jäsenenä.

LÄHTEET

Aapola, S. 2005. Aikuistumisen oikopolkuja? Koulutusreitit ja aikuistumisen ulottuvuudet nuorten elämässä. Teoksessa S. Aapola & K. Ketokivi (toim.) *Polkuja ja poikkeamia – Aikuisuutta etsimässä*, 254 – 283. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 56. Tampereen Yliopistopaino Oy, Tampere.

Aapola, S. & Ketokivi K. 2005. Johdanto: Aikuistumisen ehdot 2000-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa S. Aapola & K. Ketokivi (toim.) *Polkuja ja poikkeamia – Aikuisuutta etsimässä*, 27 – 32. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 56. Tampereen Yliopistopaino Oy, Tampere.

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, 145–162. Gummeruksen kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Ammatillisen perustutkinnon perusteet, 2010. Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto, lähihoitaja. Määräys 17/011/2010. Opetushallitus. Oy Fram Ab. Vaasa 2010.

Bask, M., Salmela-Aro, K. 2013. Burned out to drop out: exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28: 511 – 528.

Cantor, N., Kimmelmeier, M., Bastian, J. 2002. Life Task Pursuit in Social Groups: Balancing Self-Exploration and Social Integration. *Self and Identity*, 1: 177–184.

Cantor, N., Kihlstrom, J. F. 1987. Personality and Social Intelligence. Century Psychology Series. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

Emmons, R. A., 1986. Personal Strivings: An Approach to Personality and Subjective Well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.51, No. 5, 1058-1068.

Emmons, R., A., 1995. Levels and Domains in Personality: An Introduction. *Journal of Personality*, 63:3, 341–364.

Emmons, R. A. 1989. The Personal Striving Approach to Personality. Teoksessa A. Pervin (Ed.) *Goal Concepts in Personality and Social psychology*, 87–126. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, New Jersey.

Erikson, Erik H., 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. 2. tarkistettu painos. K. J. Gummerus Osakeyhtiön kirjapaino. Jyväskylä.

Gordon, T., Holland, J., Lahelma, E., Thomson, R. 2008. Young female citizen in education: emotions, resources and agency. *Pedagogy, Culture & Society*. Vol. 16, No. 2, 177–191.

Heckhausen, J., Schulz, R., Wrosch, C. 2010. A Motivational Theory of life-span Development. *Psychological review*. Vol. 117 No 1. 32 – 60.

Kiuru N., Nurmi J-E., Aunola K., Salmela-Aro K. 2009, The role of peer groups in adolescents' educational trajectories. *European Journal of Developmental Psychology*, 6 (5), 521–547.

Komonen K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 47. Joensuun yliopisto. Joensuu.

Koskela, H. 2003. Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. Grounded theory -menetelmän soveltaminen

ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opetettavistaan. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 86. Joensuun yliopisto. Joensuu.

Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2010. toim. Timo Kumpulainen. Koulutuksen seurantaraportit 2010:4. Opetushallitus. Tammerprint Oy Tampere 2011.

Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011, toim. Timo Kumpulainen. Koulutuksen seurantaraportit 2012:5. Opetushallitus. Juvenes Print. Tampereen Yliopistopaino.

Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2012:1. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Kopijyvä Oy.

Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Tutkimuksia. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.

Little, B. 1983. Personal projects: A rationale and method for investigation. *Environment and Behavior*, 15, 273–309.

Little, B. R., 2006. Personality and Self-Regulation: Personal Projects as Integrative Units. *Applied Psychology: an International Review*, 55 (3), 419–427.

Little, B. R., Gee, T., L. 2007. The Methodology on Personal Projects Analysis: Four Modules and a Funnel. Teoksessa B. R. Little, K. Salmela-Aro & S.D. Phillips (Eds.) *Personal Project Pursuit. Goals, Action, and Human Flourishing*, 51–93. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.

Little, B. 2007. Prompt and Circumstance: The Generative Contexts of Personal Projects Analysis. Teoksessa B. R. Little, K. Salmela-Aro & S.D. Phillips (Eds.) *Personal Project Pursuit. Goals, Action, and Human Flourishing*, 3–49. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.

Lommi, A., Luopa, P., Puusniekka, Vilkki, S., Jokela, J. & Kinnunen, T., 2010. Kouluterveys 2010: Pääkaupunkiseudun raportti. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos & Pääkaupunkiseudun kouluterveyskyselytyöryhmä. Espoo.

Marttinen, E., Salmela-Aro K. Personal goal orientations and subjective well-being on adolescents. *Japanese Psychological Research* 2012. Vol. 43, No 3, 263 – 273.

McAdams, D., 1995. What Do We Know When We Know a Person? *Journal of Personality* 63:3, September, 365–396.

McAdams, D., Olson, B.D. 2010. Personality Development: Continuity and Challenge Over the Life Course. *Annual Review of Psychology*, 61: 517 – 542.

Moilanen, P., Räihä, P., 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen, R. Valli, (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 46–69. PS-kustannus. WS Bookwell Oy. Juva.

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Tammi. Helsinki.

Nurmi J-E., Salmela-Aro K. 2002. Motivaatio elämänkaaren siirtymissä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*, 54–65. PS-kustannus. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.

Nurmi, J-E., Salmela-Aro, K., Koivisto, P. 2002. Goal Importance and Related Achievement Beliefs and Emotions during the Transition from Vocational School to Work: Antecedents and Consequences. *Journal of Vocational behavior* 60, 241–261.

Palys, T. S., Little, B. 1983. Perceived Life Satisfaction and the Organization of Personal project Systems. *Journal of Personality and social Psychology*, Vo. 44, No 6, 1221 – 1230.

Pervin, L. A. 1989. Goal Concepts and Social Psychology; A Historical Introduction. Teoksessa A. Pervin (Ed.) *Goal Concepts in Personality and Social psychology*, 1–18. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, New Jersey.

Pyöriä, P., Saari, T., Ojala, S., Siponen, K. 2013. Onko Y-sukupolvi toista maata? Nuorten työorientaatio 1980-, 1990- ja 2000-luvuilla. *Hallinnon tutkimus*, 32 (3) 197 – 212.

Riediger, M. 2007. Interference and Facilitation Among Personal Goals: Age Differences and Associations With Well-being and Behavior. Teoksessa B. R. Little, K. Salmela-Aro & S. D. Phillips (Ed.) *Personal Project Pursuit. Goals, Action, and Human Flourishing*, 119–143. Lawrence Erlbaum Associates, Publisher. Mahwah, New Jersey.

Ruusuvuori, J., Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: J. Ruusuvuori, Tiittula L. (toim.) *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, 22–56. Gummeruksen kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Rönkä, A., Viheräkoski, J., Litsilä, R., Poikkeus, A-M. 2002. Nuoret ja vanhemmat perhesuhteiden muutoksessa. Teoksessa A. Rönkä ja Ulla Kinnunen (toim.) *Perhe ja vanhemmuus, suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen*. PS-kustannus. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu.

Salmela-Aro, K. 2002. Motivaation mittaaminen. Esimerkkinä Brian Littlen henkilökohtaisten projektien menetelmä. Teoksessa K. Salmela-Aro ja J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*, 28–39. PS-kustannus. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu.

Salmela-Aro 2009. Personal goals and wellbeing during critical life transitions: The four C's—Channeling, choice, co-agency and compensation. *Advances in Life-Course Research*, 14: 63-73.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Nurmi, J-E. 2008. The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology* 78, 663-689.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., Jokela, J. 2008. Does School Matter? The Role of School Context in Adolescents' School-Related Burnout. *European Psychologist*. Vol. 13 (1): 12 – 23.

Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. 2002. Johdanto. Teoksessa K. Salmela-Aro ja J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*, 6–8. PS-kustannus. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu.

Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (1996). Depressive symptoms and personal project appraisals: a cross-lagged longitudinal study. *Personality and Individual Differences*. Vol 21, No 3, 373–381.

Spangar, T. 2000. Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen ”sisältä ulos”. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen, T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*, 13-23. PS-kustannus. WS Bookwell Oy. Porvoo.

Stenberg, T. 2011. Pudokkaasta professoriksi. *Opettaja, opetusalan järjestö- ja ammattilehti* 10/2011. Opetusalan ammattijärjestö OAJ ry.

Tiittula, L., Ruusuvuori, J., 2005. Johdanto. Teoksessa: J. Ruusuvuori, Tiittula L. (toim.) *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, s. 22–56. Gummeruksen kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Tolonen, T. 2005. Sosiaalinen tausta, sukupuoli ja paikallisuus nuorten koulutussiirtymissä. Teoksessa S. Aapola & K. Ketokivi (toim.) *Polkuja ja poikkeamia – Aikuisuutta etsimässä*, 35 – 65. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 56. Tampereen Yliopistopaino Oy, Tampere.

Tuohinen, T. 2014. Nuorten työhalut hiipumassa? Mielikuvista ja niiden merkityksistä. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) *Vaikuttava Osa. Nuorisobarometri 2013*, 133 – 137. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Nuorisosaain neuvottelukunta. Nuorisotutkimusverkosto. Hakapaino. Helsinki.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi, 9. uudistettu laitos. Tammi. Hansaprint Oy. Vantaa.

Vehviläinen, S. 2003. Ohjaus vuorovaikutuksena. Gaudeamus. Yliopistopaino. Helsinki.

You, S., Sharkey, J. 2009. Testing a developmental-ecological model of student engagement: a multilevel latent Growth curve analysis. *Educational psychology*, Vol. 29, no 6, 659–684.

Sähköiset lähteet:

Koulutus 2011. Koulutukseen hakeutuminen. Tilastokeskus. Suomen virallinen tilasto. [verkkodokumentti]. Saatavissa: <http://www.stat.fi/til/khak/index.html> [Viittauspäivä 15.2.2013.]

Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998/630 muutoksineen. [verkkodokumentti]. Finlex – Ajantasainen lainsäädäntö. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630> [Viittauspäivä 5.1.2014.]

Kielitoimiston sanakirja 2004 [verkkodokumentti]. Helsingin yliopiston kirjasto. Saatavissa: <http://mot.kielikone.fi.libproxy.helsinki.fi/mot/hy/netmot.exe?UI=fi80&dic=6> [Viittauspäivä 5.1.2014.]

LIITE 1

HENKILÖKOHTAISET TAVOITTEET

Ihmisillä on elämänsä eri vaiheissa tavoitteita ja pyrkimyksiä. Tällaiset tavoitteet voivat liittyä mihin tahansa elämänalueeseen: opiskeluun, vapaa-aikaan, sinuun itseesi, seurusteluun, omaan perheeseesi, ystäviin tai työhön. Kirjoita alla olevaan tilaan **neljä** nykyistä tavoitettasi. Tavoitteet voivat olla pieniä tai suuria, yksinkertaisia tai mutkikkaita. Pääasia on, että ne ovat sinulle tällä hetkellä tärkeitä.

Tavoite 1 _____

Tavoite 2 _____

Tavoite 3 _____

Tavoite 4 _____

Seuraavaksi silmäile tavoitteitasi. Jos joukossa on opiskeluun liittyvä tavoite, kirjoita se alla olevalle viivalle. Jos opiskeluun liittyviä tavoitteita on useita, kirjoita alla olevalle viivalle niistä tärkein. Jos et ole kirjannut yhtään opiskeluun liittyvää tavoitetta, koeta löytää sellainen ja kirjoita se alla olevalle viivalle.

Opiskeluun liittyvä tavoite _____

Missä määrin tähän ihmissuhteita koskevaan tavoitteeseen liittyy nyt seuraavanlaisia tuntemuksia:

	1 ei yhtään				erittäin paljon 7		
Miten tärkeä tavoitteesi on?	1	2	3	4	5	6	7
Miten sitoutunut olet siihen?	1	2	3	4	5	6	7
Missä määrin tavoitteesi on edistynyt?	1	2	3	4	5	6	7
Miten kykenevä olet saavuttamaan sen?	1	2	3	4	5	6	7
Miten voit itse vaikuttaa siihen?	1	2	3	4	5	6	7
Missä määrin muut henkilöt tai asiat vaikuttavat siihen?	1	2	3	4	5	6	7
Missä määrin olet saanut siihen tukea muilta?	1	2	3	4	5	6	7
Missä määrin muut ovat estäneet tavoitettasi?	1	2	3	4	5	6	7
Miten stressaavaa on pyrkiä tavoitteeseesi?	1	2	3	4	5	6	7
Miten sinulla riittää aikaa tavoitteellesi?	1	2	3	4	5	6	7

Katso taas tavoitelistaasi. Jos joukossa on sinuun itseesi liittyvä tavoitetavoite, kirjoita se taas alla olevalle viivalle. Jos sinuun itseesi liittyviä tavoitteita on useita, kirjoita alla olevalle viivalle niistä tärkein. Jos et kirjannut yhtään sinuun itseesi liittyvää tavoitetta, koeta löytää niistä sellainen ja kirjoita se alla olevalle viivalle.

Sinuun itseesi liittyvä tavoite

Missä määrin itseesi liittyvään tavoitteeseen liitty seuraavanlaisia tunteuksia

	1 ei yhtään				erittäin paljon 7		
Miten tärkeä tavoitteesi on?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Miten sitoutunut olet siihen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Missä määrin tavoitteesi on edistynyt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Miten kykenevä olet saavuttamaan sen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Miten voit itse vaikuttaa siihen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Missä määrin muut henkilöt tai asiat vaikuttavat siihen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Missä määrin olet saanut siihen tukea muilta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Missä määrin muut ovat estäneet tavoitettasi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Miten stressaavaa on pyrkiä tavoitteeseesi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Miten sinulla riittää aikaa tavoitteellesi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Rastita tilannettasi parhaiten kuvaava vaihtoehto:

1. a) Ensimmäinen aloittamani ammatillinen koulutus
 - b) Olen suorittanut jonkin verran yhdestä (1) muun alan ammatillisesta koulutuksesta tai lukio-opintoja
 - c) Olen kokeillut kahta (2) muun alan ammatillista koulutusta ja/tai lukiosta

2. a) Minulla ei ole vielä kokemusta työelämästä
 - b) Minulla on työkokemusta yhteensä _____ kuukautta

LIITE 2

Tavoitteet sisältöluokkien mukaan 1. ja 2. aineistonhankintakerralla

Sisältöluokka	1. kerta (49 tavoitetta)	2. kerta
Opiskelu	<ul style="list-style-type: none"> - opiskelu ja valmistuminen - lähihoitaja -> sairaanhoitaja -> TEAK (+yhteistyötä näiden kahden välillä) - poliisiammattikorkeakoulu - saada koulu 3 vuodes läpi - lähihoitajaksi valmistuminen - saada hyvä ammatti - saada perushyvä päättödistus - opiskelussa pärjääminen - valmistua ajoissa ja pärjätä hyvin - valmistua lähihoitajaksi - valmistua kolmessa vuodessa - valmistuisin 3 vuodessa koulusta - erikoistuisin päihdeterapeutiksi - valmistua hyväksi lähihoitajaksi - keskittyä kouluasioihin - opiskelu ja valmistuminen 	<ul style="list-style-type: none"> - koulutus - koulu 3 vuodes läpi - lähihoitajaksi valmistuminen - ammattikorkeakouluun pääsy - koulutus - valmistuminen - valmistuminen hyvät päättöpaperit - opiskella kätilöksi - valmistua lähihoitajaksi - valmistuminen lähihoitajaksi - valmistua ajallaan - aloittaa kokeisiin luku aikaisemmin - saada kouluasiat kuntoon - ensihoitoon pääsy - lähihoitajakoulutus ja jatko-opiskelu - jaksais keskittyä tunneilla paremmin - valmistua ajoissa
Ihmissuhteet	<ul style="list-style-type: none"> - samat ystävät pysyy - pitää hyvät haverisuhteet - olen ystävällinen tovereilleeni - auttaa ja olla kavereiden kanssa - pidän hyvät välit <i>perheeni ja ystäväni</i> kanssa - tutustuminen uusiin ihmisiin - perheen kans hyvissä väleissä - tulla aina toimeen läheisten kanssa - olla enemmän yhteydessä läheisiini - pidän hyvät välit <i>perheeni ja ystäväni</i> kanssa 	<ul style="list-style-type: none"> - ystävyysuhteiden ylläpitäminen - samat ystävät ois lähel - olla hyvä ystävä - ystävät pysyis - pitää yhteyttä koulukavereihin vapaa-ajalla - nähdä enemmän kavereita - pitää ystäväsuhteet yllä - olla hyvä kummi tulevalle sisikon lapselle - pitää perhe lähellä

	<ul style="list-style-type: none"> - tutustua uusiin ihmisiin - auttaa muita ihmisiä 	
Vapaa-aika	<ul style="list-style-type: none"> - armeija - matkustaa New Yorkiin ensi kesänä - hankkia lemmikki - oppia heavy-metal-musiikista enemmän - oppia soittamaan kitaraa paremmin - matkustaa paljon 	<ul style="list-style-type: none"> - lisää vapaa-aikaa - matkustaa New Yorkiin - oppia soittamaan kitaraa paremmin - onnistunut Saksan matka
Ise/oma hyvinvointi	<ul style="list-style-type: none"> - <i>terveys ja onnellisuus</i> - arjen sujuminen - pysyä loppuelämän terveenä - tupakoinnin lopettaminen - tulisi hyvä elämä, hyvä elämäntapa - <i>terveys ja onnellisuus</i> - saavuttaa unelmiani ja haaveita - pärjätä hyvin aikuisena 	<ul style="list-style-type: none"> - minuuden kehittäminen ja toimintatapojen muuttaminen - jaksaa herää aamuisin - armeija kesä -13 - ajokortin saaminen - liikunta - liikunta - terveys - onnellisuus - saada hyvä tulevaisuus
Asuminen	<ul style="list-style-type: none"> - saada isompi asunto 	<ul style="list-style-type: none"> - oma asunto - oma kämppä - saada oma asunto
perheen perustaminen	<ul style="list-style-type: none"> - perhe & oma koti & talous - perustaa joskus perhe 	<ul style="list-style-type: none"> - oma perhe/elämä - pitää perhe lähellä saada oma asunto - perhe
työ	<ul style="list-style-type: none"> - töihin pääseminen - saada lähihoitajan töitä valmistuttuani - tehdä alan töitä - saavuttaa unelmarooli 	<ul style="list-style-type: none"> - kesätyö - opiskelujen jälkeen työllistyminen - päästä ensi kesäksi alan töihin - kesätöitä ensi kesälle

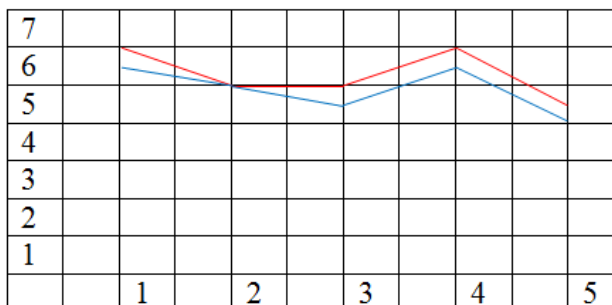
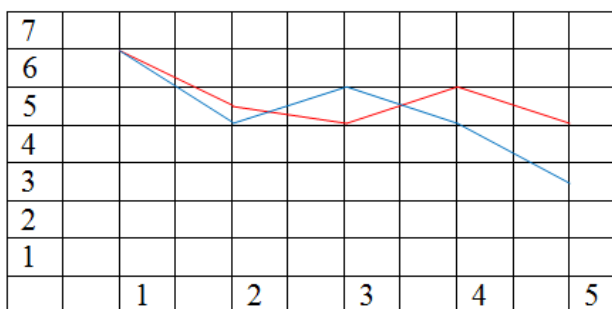
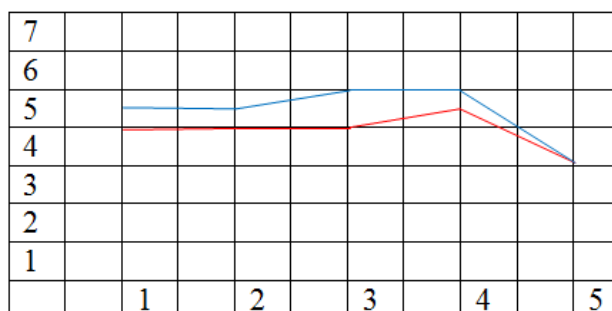
LIITE 3

Tavoiteprofiilit, määrätietoiset etenijät

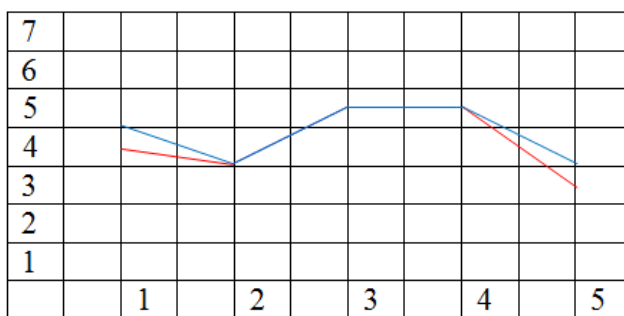
I arv.kerta —

II arv.kerta —

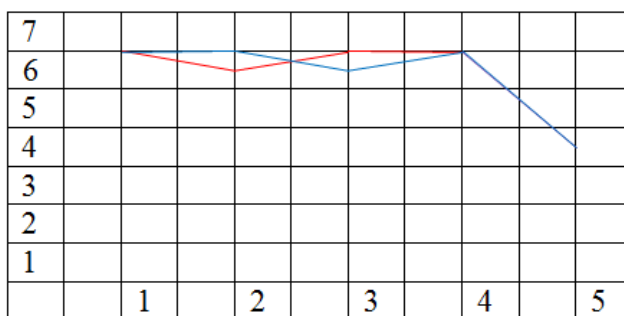
- 1) merkitys (tärkeys ja sitoutuminen)
- 2) saavuttaminen (edistyminen ja kykeneväisyys)
- 3) hallinta (vaikuttaminen itse ja vaikuttaminen muut)
- 4) tuki (tuki ja estäminen, käänteisenä)
- 5) kuormitus (stressaavuus ja ajan riittävyys)

Opiskelija 1:**Opiskelija 2:****Opiskelija 3:**

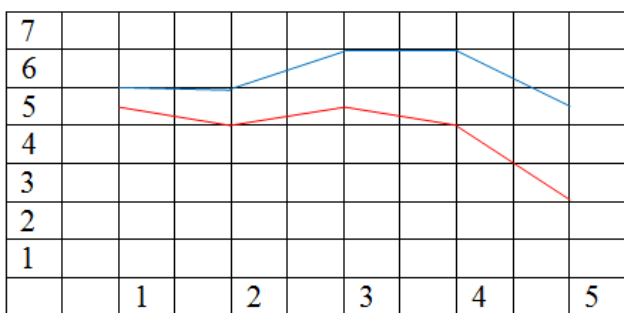
Opiskelija 4:



Opiskelija 5:



Opiskelija 6:



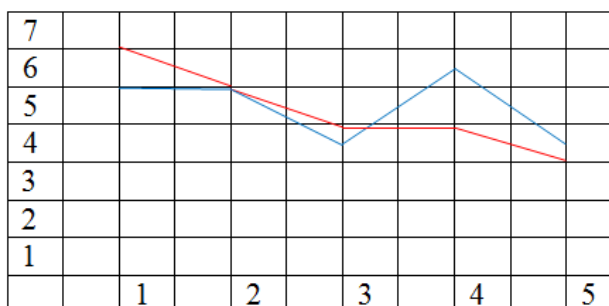
Tavoiteprofiilit, epävarmat etenijät

I arv.kerta —

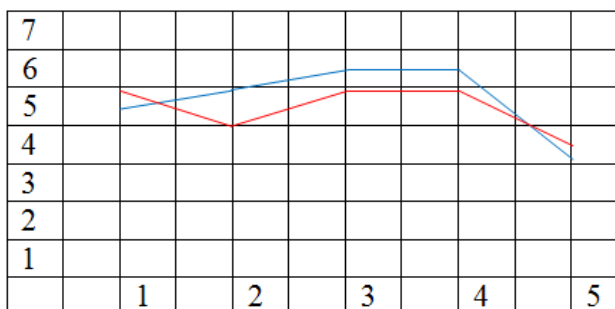
II arv.kerta —

- 1) merkitys (tärkeys ja sitoutuminen)
- 2) saavuttaminen (edistyminen ja kykeneväisyys)
- 3) hallinta (vaikuttaminen itse ja vaikuttaminen muut)
- 4) tuki (tuki ja estäminen, käänteisenä)
- 5) kuormitus (stressaavuus ja ajan riittävyys)

Opiskelija 7:



Opiskelija 8:



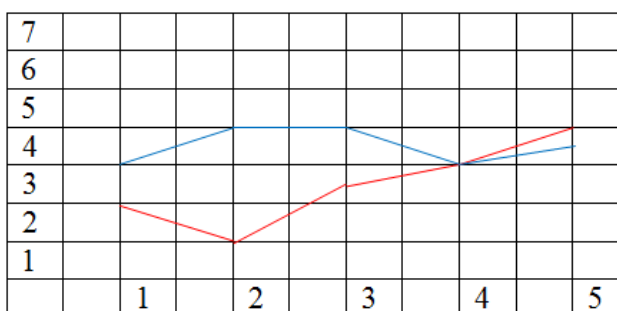
Tavoiteprofiilit, useaan tavoitteeseen samanaikaisesti pyrkivät

I arv.kerta —

II arv.kerta —

- 1) merkitys (tärkeys ja sitoutuminen)
- 2) saavuttaminen (edistyminen ja kykeneväisyys)
- 3) hallinta (vaikuttaminen itse ja vaikuttaminen muut)
- 4) tuki (tuki ja estäminen, käänteisenä)
- 5) kuormitus (stressaavuus ja ajan riittävyys)

Opiskelija 9:



Opiskelija 10:

