

AIKUISLUKIO OPINTOPOLUN JA TYÖURAN EDISTÄJÄNÄ

Kalle Vihtari

*Kerronnallinen tutkimus aikuislukioista
valmistuneiden ylioppilaiden
uratarinoista*



KALLE VIHTARI

**Aikuislukio opintopolun ja työuran edistäjänä
– Kerronnallinen tutkimus aikuislukiosta
valmistuneiden ylioppilaiden uratarinoista**

Akateeminen väitöskirja,
joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan
suostumuksella esitetään julkisesti tarkastettavaksi
Lapin yliopiston Kaarina-salissa marraskuun 19. päivänä 2021 klo 12



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2021

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Väitöskirjan ohjaajat:

Professori emerita Kaarina Määttä, Lapin yliopisto
Professori Satu Uusiautti, Lapin yliopisto

Väitöskirjan esitarkastajat:

Professori Hannu L. T. Heikkinen, Jyväskylän yliopisto
Dosentti Jaakko Helander, Tampereen yliopisto

Vastaväittäjä:

Professori Hannu L. T. Heikkinen, Jyväskylän yliopisto



Taitto: Taittotalo PrintOne
Kansi: Tuuli Pursiainen

Acta electronica Universitatis Lapponiensis 318

ISBN 978-952-337-278-8
ISSN 1796-6310

elektronisen väitöskirjan pysyvä osoite: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-278-8>

TIIVISTELMÄ

AIKUISLUKIO OPINTOPOLUN JA TYÖURAN EDISTÄJÄNÄ – KERRONNALLINEN TUTKIMUS AIKUISLUKIOSTA VALMISTUNEIDEN YLIOPPILAIDEN URATARINOISTA

Suomalaisessa yhteiskunnassa korostuu yhä enemmän elinikäinen ja jatkuva oppiminen. Ihmisille halutaan antaa mahdollisuus kouluttautua uudelleen, täydentää osaamistaan ja etsiä valmiuksia uudelle työuralle. Aikuisille suunnatun ammatillisen koulutuksen ohella aikuislukiot voivat vastata aikuisiän koulutustarpeisiin. Onnistunut aikuisiän koulutus edellyttää hyvää uraohjausta.

Tämän tutkimuksen keskiössä ovat aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden uratarinat eli omaelämäkerralliset tekstit opiskelu- ja työurista, urasuunnittelusta, aikuislukion opiskelukokemuksista sekä saadusta uraohjauksesta aikuislukiossa. Aikaisemmissa aikuiskoulutusta ja aikuislukiota koskevissa tutkimuksissa opiskelijoiden ääntä ei ole juurikaan kuultu.

Tutkimuksen taustana kuvataan suomalainen aikuislukio koulutusmuotona sekä opetussuunnitelman perusteissa määritelty ura- ja opinto-ohjaus. Teoreettisessa viitekehyksessä keskitytään ura- ja ohjausteorioihin. Keskeiseksi muodostuvat Donald Superin urateoria, kokonaisvaltaisen elämänsuunnittelun (life-design) teoria sekä toivokeskeinen uraohjaus. Nämä teoriat antavat lähtökohdat tarkastella urakehitystä ja uraohjausta ihmisen elämänkaaren ja elämänvaiheiden näkökulmasta. Käsitteet *ura*, *urasuunnittelu*, *uratavoitteet*, *urakehitys* sekä *uraohjaus* ovat moniulotteisia termejä, joita teoriaosassa avataan.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden opiskelu- ja urakehitystä urateorioiden ja uraohjauksen antamista lähtökohdista. Tutkimukselle asetettiin yksi pääkysymys: Millaisia ovat aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden uratarinat heidän itsensä kertomana? Pääkysymykselle asetettiin neljä alakysymystä tarkentamaan opiskelijoiden urakehitystä, urasuunnittelua, uratavoitteita sekä koettua uraohjausta.

Tutkimus on kerronnallinen. Tutkimusaineisto kerättiin pääkaupunkiseudulla toimivasta suuresta aikuislukioista keväällä 2018. Tutkimushenkilöt ovat aikuislukioista valmistuneita, iältään 18–63-vuotiaita ylioppilaita (N= 45). Aineisto koostui opiskelijoiden kirjoittamista uratarinoista. Kirjoituspyynnössä osallistujia pyydettiin kirjoittamaan opiskelu- ja työhistoriastaan elämässään ennen aikuislukiota, aikuislukion aikana sekä aikuislukion jälkeen. Kerronnallinen tutkimusaineisto analysoitiin temaattisen analyysin avulla.

Tutkimustulokset osoittavat, että aikuislukioon hakeutuminen ja urasuunnittelu käynnistyivät aiemmasta opiskelupolusta, työelämäkokemuksista, elämäntilanteesta, aikuislukioista saaduista tiedoista ja siihen liittyvistä mielikuvista sekä sattumasta johtuen. Nämä teemat osoittautuivat sekä työntäviksi että vetäviksi tekijöiksi.

Opiskelu aikuislukiossa oli suurimmalle osalle tutkimushenkilöistä myönteinen kokemus. He arvostivat tyypillisesti opintojen joustavuutta, opetusta ja opettajia sekä kokivat opiskelun vahvistavan omaa itsetuntoaan. Aikuislukio oli kielteinen kokemus niille, joilla oli ylisuuret ennako-odotukset aikuislukio-opinnoista sekä epävarmuus itsestä oppijana.

Uratavoitteet ja urasuunnitelmat vaihtelivat ja muuttuivat opiskelijoilla eri tavoin aikuislukion aikana. Myös uraohjaustarpeet olivat erilaisia. Osalla opiskelijoista uratavoitteet olivat hyvin selkeät ja he toimivat itseohjautuvasti. Osa piti uraohjausta riittämättömänä. Aikuislukion jälkeinen ura oli toisille myönteinen ja eteenpäin vievä, kun taas toiset jäivät välitilaan selkiinnyttämään tulevaisuuttaan. Osalle ura näytti epäsuotuisalta.

Kerronnallisen analyysin pohjalta tuloksiksi kiteytettiin neljä urakertomustyyppiä kahden ulottuvuuden perusteella: 1) miten selvänä tai epäselvänä uratavoite näyttäytyi aikuislukion aikana ja valmistumisen jälkeen sekä 2) aikuislukioista saadun ohjaus- ja opiskelukokemuksen myönteisyys tai kielteisyys.

Tulokset antavat välineitä aikuisopiskelijan uraohjauksen kehittämiseksi siten, että siinä otetaan huomioon opiskelijan opiskelu-, työ- ja elämäntilanne kokonaisvaltaisesti. Tutkimus vahvistaa Superin elämäntilanteen teoriaa sekä tuo esiin suomalaisessa yhteiskunnassa ja aikuislukion opiskelijoiden elämässä toivoa luovat elementit sekä uravirran erilaiset vaiheet.

Tutkimustulokset osoittavat, että aikuislukio antaa uusia mahdollisuuksia aikaisemmin rikkonaiselle opiskelupolulle, mutta on joustavuudessaan myös erinomainen ensisijainen vaihtoehto. Opiskelijoiden myönteisen urakehityksen kannalta on tärkeää, että erilaiset elämäntilanteet sekä ohjaukselliset tarpeet kyetään tunnistamaan sekä sovittamaan ohjaus niiden mukaisesti. Tutkimus antaa näkökulmia opiskelijoiden urasuunnittelun tueksi sekä opinto-ohjaajien uraohjauksellisten taitojen kehittämiseksi osana elinikäistä oppimista ja ohjausta.

Asiasanat: aikuislukio, aikuiskoulutus, opinto-ohjaus, uraohjaus, urateoriat, kerronnallinen tutkimus, elinikäinen oppiminen, jatkuva oppiminen.

ABSTRACT

THE ROLE OF THE GENERAL UPPER SECONDARY SCHOOL FOR ADULTS IN PROMOTING STUDY AND CAREER PATHS – A NARRATIVE STUDY ON GRADUATES’ CAREER STORIES

In Finnish society, an increasing emphasis is placed on lifelong and continuous learning. It is generally agreed that people should have the opportunity to receive retraining, broaden their competencies, and aspire to new careers. In addition to adult vocational training, general upper secondary schools for adults respond to the educational needs of adults. A solid basis of career guidance and counselling is a prerequisite for successful adult education.

This study focuses on the career stories of graduates of the general upper secondary school for adults, and more specifically, on autobiographical texts written by the graduates in which they describe their study and career paths, career planning, as well as their experiences of career guidance and counselling received while studying at the general upper secondary school for adults. Previous studies on adult education and general upper secondary school for adults have seldom given voice to students.

As a background to this study, a description of the general upper secondary school for adults and its position in the Finnish educational system; and study and career guidance as part of curriculum is provided. The theoretical framework of this study consists of career and counselling theories, with a particular focus on Donald Super’s career theory, life-design theory, and hope-centered career counselling. These theories provide a starting point for examining career development and career guidance from the life-span perspective. The concepts *career*, *career planning*, *career goals*, *career development*, and *career guidance and counselling* are multidimensional terms and clarification is provided as to how they are used in the context of this study.

The purpose of this study is to examine, from the perspective of career and career counselling theories, the study path and career development of graduates of general upper secondary school for adults. The main research question is: What are the career stories of graduates from the general upper secondary school for adults as told by themselves? To address the main research question, four sub-questions were formulated regarding students’ career development, career planning, career goals, and perceived career guidance and counselling.

A narrative approach has been adopted in this study. The data were collected in the spring of 2018 from a large general upper secondary school for adults operating in

the Helsinki metropolitan area. The informants are graduates of the abovementioned general upper secondary school for adults, aged 18-63 (N = 45). The data consist of career stories written by the informants. In the invitation to participate, participants were asked to write a text in which they describe their study and work history before, during and after their attendance at the general upper secondary school for adults. The narrative data collected were analysed using thematic analysis.

The research results show that the decision to apply for general upper secondary school for adults as well as the desire to pursue career planning came about as a direct result of experiences of previous study paths, working life experiences, life situations, information the participants had received on the general upper secondary school for adults as well as the impressions they had formed of it. The research also indicates that, in some cases, coincidence played a part in making the decision. These themes were identified as both push and pull factors.

Studying at the general upper secondary school for adults was a positive experience for most participants. They typically valued the flexibility of studies, the teaching and teachers, and felt that studying strengthened their self-esteem. The general upper secondary school for adults was a negative experience for those who had excessive expectations of studying there, as well as uncertainty about themselves as learners.

During their attendance at the general upper secondary school for adults, the students showed variation in their career goals and career plans, and the goals and plans were also changing in different ways. The students' needs for career guidance and counselling were also different. Some students had very clear career goals and they were self-directed. Some considered career guidance and counselling insufficient. For some, pursuing a career after graduation from the general upper secondary school for adults was a positive and future-oriented experience, whereas some others remained 'in between' to further clarify their future prospects. There were also some whose career prospects seemed limited or unfavourable.

As a result of the narrative analysis, four types of career stories were distinguished based on two dimensions: 1) How clear or unclear the career goal appeared to be during attendance at the general upper secondary school for adults and after graduation; and 2) The positivity or negativity of the experience of studying and guidance at the general upper secondary school for adults.

The results provide tools for developing adult student career guidance and counselling that takes the student's study, work and life situation holistically into account. The findings of this study are in line with Super's life-span theory and highlight elements that create hope in Finnish society in general and in the lives of students attending general upper secondary schools for adults in particular, as well as provide an overview of different stages of their career flow.

The study indicates that the general upper secondary school for adults provides new opportunities on an individual's inconsistent study path, but it is also an excellent primary option in terms of flexibility. From the perspective of positive

career development, it is important to identify the different life situations and guidance needs that students have and to adapt the guidance accordingly. The study provides perspectives on supporting students' career planning and on developing career guidance competence of study counsellors as part of lifelong learning and guidance.

Keywords: general upper secondary school for adults; adult education, study guidance, career guidance, career theories, narrative research, lifelong learning, continuous learning

SAMMANFATTNING

VUXENGYMNASIET SOM FRÄMJARE AV STUDIEGÅNGEN OCH KARRIÄREN – EN NARRATIV UNDERSÖKNING AV KARRIÄRBERÄTTELSE SKRIVNA AV STUDENTER SOM UTEXAMINERATS FRÅN ETT VUXENGYMNASIUM

I det finländska samhället betonas livslångt och kontinuerligt lärande allt mer. Man vill ge människor möjlighet att omskola sig, komplettera sitt kunnande och kvalificera sig för en ny arbetskarriär. Vid sidan av yrkesutbildningen för vuxna kan vuxengymnasierna svara på behovet av utbildning för personer i vuxen ålder. En bra vuxenutbildning förutsätter god karriärvägledning.

Den här undersökningen fokuserar på karriärberättelser skrivna av studenter som utexaminerats från ett vuxengymnasium, det vill säga självbiografiska texter om studie- och yrkeskarriärer, karriärplanering, erfarenheter av studier vid vuxengymnasium och om den karriärvägledning som gavs i vuxengymnasiet. I tidigare undersökningar som rört vuxenutbildningen och vuxengymnasiet har de studerandes röst knappt hörts.

Som bakgrund till undersökningen beskrivs det finländska vuxengymnasiet som utbildningsform och den karriär- och studievägledning som definieras i läroplanens grunder. Den teoretiska referensramens fokus ligger på karriär- och vägledningsteorier, av vilka de centrala är Donald Supers karriärteori, teorin om en övergripande livsplan (life-design) och en modell för karriärvägledning inriktad på hopp. Dessa teorier ger en utgångspunkt för att granska karriärutveckling och -vägledning ur ett perspektiv som bottenar i människans livscykel och livsfaser. Begreppen *karriär*, *karriärplanering*, *karriärmål*, *karriärutveckling* och *karriärvägledning* är komplexa termer som belyses i teoridelen.

Undersökningens syfte är att beskriva studie- och karriärutvecklingen hos studerande som utexaminerats från vuxengymnasier, med utgångspunkt i karriärteorier och karriärvägledning. Undersökningen utgår från en huvudfråga: Hurdana är karriärberättelser skrivna av studenter som utexaminerats från vuxengymnasier, när de själva berättar dem? Huvudfrågan kompletterades med fyra underfrågor för att precisera de studerandes karriärutveckling, karriärplanering, karriärmål och deras upplevelse av den karriärvägledning de fått.

Undersökningen har en narrativ form. Materialet för undersökningen samlades in på ett stort vuxengymnasium i huvudstadsregionen våren 2018. Informanterna är 18–63 år gamla studerande som utexaminerats från vuxengymnasiet, (N=45).

Materialet bestod av karriärberättelser skrivna av dem. I förfrågan om deltagande ombads deltagarna skriva om sitt livs studie- och arbetshistoria före vuxengymnasiet, under tiden i vuxengymnasiet och efter den. Det narrativa undersökningsmaterialet analyserades med hjälp av tematisk analys.

Undersökningsresultatet visar att impulsen att söka sig till vuxengymnasium och planera karriären väcktes av tidigare studier, arbetslivserfarenhet, livssituation, den information deltagarna fått om vuxengymnasiet och föreställningar förknippade med det, och även av slumpen. Dessa teman visade sig vara både pådrivande och dragande faktorer.

För de flesta var studierna vid vuxengymnasiet en positiv erfarenhet. Utmärkande var att deltagarna uppskattade de flexibla studierna, undervisningen och lärarna, och upplevde att studierna stärkte deras självkänsla. Vuxengymnasiet var en negativ upplevelse för dem som hade alltför stora förväntningar på studierna där och var osäkra på sig själva som lärande.

De studerandes karriärmål och karriärplaner varierade och förändrades på olika sätt under tiden vid vuxengymnasiet. Behovet av karriärvägledning varierade också. En del av dem hade mycket tydliga karriärmål och arbetade självstyrta. En annan del ansåg att karriärvägledningen var otillräcklig. För vissa blev karriären efter vuxengymnasiet positiv och förde dem vidare, medan andra blev kvar i ett mellanstadium för att reda ut sina framtidsplaner. En del upplevde att karriären inte såg gynnsam ut.

Resultatet av den narrativa analysen summerades i form av fyra typer av karriärberättelser, med utgångspunkt i två frågeställningar: 1) hur klart eller oklart visade sig karriärmålet under tiden i vuxengymnasiet och efter utexamineringen, och 2) var väglednings- och studieerfarenheten i vuxengymnasiet positiv eller negativ.

Resultaten ger redskap för att utveckla karriärvägledningen inom vuxenutbildningen så att den beaktar den studerandes studie-, arbets- och livssituation som helhet. Undersökningen bekräftar Supers livscykelteori och tar upp element som skapar hopp i det finländska samhället och i vuxengymnasiestuderandenas liv samt de olika stadierna i karriärströmmen.

Undersökningsresultaten visar att vuxengymnasiet ger nya möjligheter att lappa ihop en studieväg som varit splittrad, men att det i kraft av sin flexibilitet också är ett utmärkt förstahandsalternativ. För att de studerande ska få en positiv karriärutveckling är det viktigt att man kan identifiera livssituationer och vägledningsbehov av olika slag och anpassa vägledningen efter dem. Undersökningen ger perspektiv som stöder studerandes karriärplanering och bidrar till att utveckla studiehandledarnas färdigheter i karriärvägledning, som en del av livslångt lärande och livslång vägledning.

Ämnesord: vuxengymnasium, vuxenutbildning, studiehandledning, karriärvägledning, karriärteorier, narrativ undersökning, livslångt lärande, kontinuerligt lärande.

ESIPUHE

Tutkimukseni sai alun innostuksestani kehittää suomalaista opinto-ohjausta. Olen toiminut opinto-ohjaajana Suomessa ja Ruotsissa. Opinto-ohjaajan työn kautta on tullut tarve ajatella ohjauksen työtehtävää laajemmin kuin pelkästään meneillään oleviin opintojen ohjaukseen liittyen. Halusin perehtyä uraohjaukseen ja tuoda uraohjauksellista näkemystä suomalaisessa koulukontekstissa tapahtuvaan opinto-ohjaukseen.

Kirjoitin tutkimusraporttiani työn ohessa. Kiitän ohjaajiani professori (emerita) Kaarina Määttä ja professori Satu Uusiauttia kaikesta tuesta väitöskirjatutkimukseni aikana. Olette alusta asti suhtautuneet tutkimukseeni innostaen ja kannustaen. Olette antaneet tutkimusprosessin aikana erittäin rakentavia ja raikkaita ajatuksia tutkimukseni edistämiseen. Kaarinan pitkäaikainen kokemus väitöskirjatutkijoiden ohjaajana näkyi asiantuntijuutena asioiden tiivistämisessä. Olen Satulle kiitollinen hänen erittäin tarkoista havainnoistaan tutkimuskirjoittamisen ja -raportoinnin osalta. Olen kiitollinen siitä, että autoitte minua hankalissa hetkissä näkemään kokonaisuudesta merkittävimmät asiat ja avasitte kanssani tutkimusprosessiin liittyviä solmuja. Tämä on ollut mahtava matka, joka toivottavasti jatkuu teidän kanssanne rakkauten ja menestyksen merkeissä. Olen saanut kasvaa ja kehittyä tutkijaksi teidän turvallisessa ohjauksessanne.

Haluan kiittää esitarkastajiani, professori Hannu L. T. Heikkistä rakentavista ja paikoin yksityiskohtaisistakin kommenteista erityisesti kerronnallisen tutkimuksen kokonaisuuteen liittyen sekä dosentti Jaakko Helanderia esitarkastuslausunnon yhteydessä esille tulleista ura- ja ohjausteoreettisista näkemyksistä ja tarkennuksista. Teidän kannustavat ja rakentavassa hengessä annetut lausuntonne antoivat energiaa tutkimusraportin viimeistelyyn. Kiitos, että paneuduitte käsikirjoitukseen ja annoitte kannustavia, kriittisiä ja työtä selkeyttäviä kommentteja. Toivon, että keskustelu jatkuu teidän molempien kanssa. Kiitän professori Hannu L. T. Heikkistä myös lupautumisesta vastaväittäjäkseni.

Tutkimuksen loppuvaiheissa yliopiston sisäisestä opponoinnista kiitän yliopistolehtori Sirpa Purtilo-Niemistä ja väitöskirjatutkija Antti Harjunmaata. Haluan kiittää myös professori emerita Marjatta Vanhalakka-Ruohoa sekä dosentti Katriina Maarasta tutkimuksen kokonaisuuteen liittyvistä kommenteista.

Lapin yliopiston kasvatustieteen tiedekunnasta ja tutkijakoulusta olen saanut monenlaista tukea. Kiitos taloudellisesta tuesta konferensseihin osallistumisen osalta sekä kiitos tutkimuksen loppuvaiheessa saadusta Esko Riepulana apurahasta.

Kiitän käsikirjoitusten kieliasusta saamistani kommenteista Saila Vaaraa ja Enni Koukkaria. Englanninkielisen tiivistelmän osalta kiitokset kuuluvat Sari Kokkolalle sekä ruotsinkielisen tiivistelmän osalta Malena Torvalds-Westerlundille. Tuuli Pur-siaista kiitän kannen toteutuksesta ja kuvituksesta.

Aikuislukio toimintaympäristönä tarjosi houkuttelevat mahdollisuudet lähestyä tätä aihepiiriä tutkimuksellisen ja tieteellisen kehittämisen näkökulmasta. Haluan kiittää Touko Voutilaisen koulusäätiötä ja Eiran aikuislukiota mahdollisuudesta toteuttaa tämä tutkimus. Suuret kiitokset rehtori Mauri Ronimukselle, ohjauksen kollegoille sekä koko koulun henkilöstölle. Kiitos kaikille teille, jotka osoitte kiinnostusta tätä tutkimusta kohtaan. Kiitos teille, jotka lounastauolla, sähköpostitse tai opettajanhuoneessa jaoitte kannustavia ajatuksia tutkimuksestani. Kiitos opintosihteeri Tuire Storm ja ylioppilassihteeri Eija Karttunen, jotka autoitte tutkimushenkilöiden yhteistietojen saamisessa. Koko koulu ohjaa Eirassa – koko koulua haluan kiittää.

Tutkimuksen alkuvaiheessa työskentelin lukuvuoden Maltaan yliopistolla vierailevana väitöskirjatutkijana. Olen kiitollinen Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen projektipäällikölle Raimo Vuoriselle, joka auttoi minua tuon unelman toteuttamisessa. Sain todella paljon eväitä Maltalta tähän tutkimukseen. Kiitän myös Maltaan yliopiston tutkijoita sekä maisteriopintoja suorittaneita elinikäisen ohjauksen asiantuntijoita inspiroivista keskusteluista.

Tutkimusprosessin aikana olen saanut verkostoitua ohjausalan tutkijoiden kanssa. Sain mahdollisuuden esitellä tutkimustani ohjausalan kansainvälisessä konferenssissa (IAEVG) Göteborgissa. Siellä verkostoiduin niin kansainvälisten kuin suomalaisten tutkijoiden kanssa. Erityisen kiitollinen olen antoisista keskusteluista Kirsi Raetsaarelle ja Jenni Pelkoselle, jotka minun laillani tekevät opinto-ohjaajan työn ohessa väitöstutkimusta. Keskustelut teidän kanssanne niin teorian, tutkimuksen kuin käytännön osalta tulevat jatkumaan. Kiitän myös kerronnallisen tutkimuksen tekijöitä, joiden kanssa olen saanut käydä antoisia keskusteluja. Keväällä 2019 pääsin osallistumaan Lontoossa professori Catherine Riessmannille järjestettyyn symposiumiin, jossa sain keskustella kerronnallisesta menetelmästä alan asiantuntijoiden kanssa. Olen Kasvatustieteen päivillä saanut myös keskustella suomalaisten tutkijoiden kanssa kerronnallisesta menetelmästä. Kiitos Kaisa-Mari Jama Tampereen Kasvatustieteen päivillä alkaneesta kerronnallista tutkimusta koskevasta keskustelusta, jota jatkamme edelleen. Kesällä 2020 osallistuin ohjausalan väitöskirjatutkijoiden kesäkouluun (ECADOC). Haluan antaa erityiskiitokset Miika Kekille, Leena Itkoselle ja Sanna Toiviaiselle tuon viikon aikana käydyistä keskusteluista. Kiitän Suomen kasvatustieteellisen seuran alaisuudessa toimivaa ohjausalan tutkimuksen verkostoa rakentavista ja inspiroivista tapaamisista. Kiitos Uraohjaajat- ja valmentajat ry laadukkaista aamukahveista ja koulutustapahtumista.

Tutkimusprosessini on ollut erilaisissa verkostoissa työskentelyä. Kiitän Lapin yliopiston henkilökuntaa kaikesta tuesta. Erityisen kiitollinen olen Katriina Ul-

jas-Raution kirjoittamiseen liittyvistä kursseista sekä Matti Hyvärisen kerronnalliseen tutkimukseen liittyvästä kurssista. Kiitos väitöskirjatutkijoille, jotka olette olleet seminaareissa mukana. Kiitos palautteesta ja keskusteluista Päivi Timoselle, jonka kanssa olin useammalla kurssilla yhtä aikaa. Kiitos Tohtoriverkosto ry:lle tutkimuksen tekemiseen liittyvistä koulutuksista.

Onnistuneeseen tutkimukseen tarvitaan hyvät kirjastopalvelut. Erityiskiitos Lapin yliopiston informaatikko Paula Kangasniemelle niin kurssimuotoisesta ohjauksesta kuin yksityisestäkkin ohjauksesta tiedonhakuun liittyen. Haluan kiittää Söderkullan kirjaston henkilökuntaa auttavaisuudesta tämän tutkimusprojektin aikana. Erityiskiitos kirjastonhoitaja Mikko Heliölälle kaukolainojen hankkimisesta.

Tutkimusprosessin aikana minut valittiin kasvatusalan monitieteisen ja valtakunnallisen tohtoriverkoston, FinEd-verkoston, johtoryhmään. Olen kiitollinen tuosta luottamuksesta. On ollut ilo olla edustamassa väitöskirjatutkijoita erittäin rautaisten ammattilaisten keskuudessa. Kiitos verkoston jäsenille.

Opinto-ohjaajana olen tutkimusprosessin aikana saanut edustaa Suomea pohjoismaisessa ohjausalan verkostossa. Koen, että tuossa verkostossa tutkimuksellista otettani arvostetaan ja kuunnellaan. Suomalaisella ohjauksella on opittavaa sekä annettavaa pohjoismaisessa verkostossa. Olen kiitollinen tuossa verkostossa mukana oleville.

Olen tutkimukseni myötä aktivoitunut sosiaalisessa mediassa. Kiitän erityisesti Twitterissä saamiani hyviä vinkkejä ja antoisia keskusteluja. Kauan eläköön #aikuislukio #uraohjaus #opohommat.

Ohjaus on kannattelevaa ja kannustavaa kohtaamista. Kiitän ohjausalalla työskenteleviä ystäviäni, jotka ovat innolla suhtautuneet tähän tutkimukseen. Erityiskiitos Ilkka Juntuselle, joka on ollut työurallani ja elämässäni mukana monessa tärkeässä hetkessä. Samoin haluan lausua kiitokset Jouni Järviselle, jonka kanssa kävin mieleenpainuvia ja näkökulmia avartavia keskusteluja tutkimussuunnitelmaa tehdessäni ja tutkimukseni eri vaiheissa. Kiitos kollegani Marja Tolonen - omakohertaisen tutkimuskokemuksen pohjalta olet ymmärtänyt, kannatellut ja kannustanut tutkimuksen loppuunsaattamisessa.

Onni on ystävät, jotka ovat innostuneita tutkimuksesta. Kiitos Sanna Isopahkala ja Anna Kantola kannustavista ja kannattelevista viesteistä sekä puheluista tutkimusprosessin eri vaiheissa. Kiitos ohjausharjoittelussa olleille – olette saaneet kokea innostustani tästä aiheesta. Kiitos erityisesti Karoliina Hyry, Verna Puttonen, Johanna Luostari ja Tiina Ahonen, jotka olette tehneet pidemmän harjoittelun ohjauksessani. Ohjauksen koulutuksessa alkaneet ystävyysuhteet ovat kantaneet ja kannatelleet tällä matkalla. Kiitos erityisesti Marjaana Herlevi ja Maria Laukka työ- ja tutkimusurani erilaisissa vaiheissa mukana olemisesta. Kiitos ystäville ja työkavereille vuosien takaa. Erityisen kiitollinen olen ystäväilleni Saaralle ja Heikille teidän kanssanne käydyistä keskusteluista. Kiitos Minnalle Eskilstunaan puheluista.

Kiitän sisaruksiani. Teistä jokaisella on paikka sydämessäni. Kiitos äidille ja isälle, että olette kannustaneet minua opiskelemaan ja tukeneet minua siinä sekä opettaneet arvostamaan myös ihmisiä, joilla ei ole mahdollisuutta opiskella. Kiitän Eeroa ja Hilleviä saamastani tuesta ja mieleenpainuvasta ajasta Maltalla. Kiitos siskolleni Karoliinalle kaikesta. Kiitos Veeralle kirjoittamisen inspiraatiosta.

”Isi ei enää tee sitä kirjaa”. Kiitos lapsilleni Miiolle, Milkalle, Aamokselle ja Maunukselle tavallisten tarinoiden ja arkipäivän ajatustenvaihdosta tämän matkan aikana. Suuri kiitos Anna-Leenalle rinnalla kulkemisesta ja heittäytymisistä tämän tutkimusprosessin aikana. Tahdon – se sisältää niin paljon. Tänäkin on syytä kiitollisuuteen ja onneen.

Lopuksi kiitän niitä kaikkia 45:tä aikuislukioista valmistunutta ylioppilasta, jotka antoivat panoksensa tähän tutkimukseen. Ilman teidän tarinaanne en olisi tässä.

Haluan omistaa väitöskirjani professori emerita Kaarina Määtän tekemälle elämäntyölle meidän väitöskirjatutkijoiden hyväksi. Rakkaus tieteeseen ja rakkaus työhön näkyy ohjauksessasi.

Sommarbossa 22. syyskuuta 2021

Kalle Vihtari

ACKNOWLEDGEMENTS

During my doctoral project, I have had the opportunity to establish networks with international colleagues. I would like to thank the staff of the University of Malta and the students of the Master's Degree Programme in Lifelong Career Guidance and Development. I would like to express my gratitude to Dr. Manwel Debono, Professor Ronald G. Sultana, and Dr. Anna Borg for the interesting and insightful discussions. Your support has helped me become the researcher that I am today.

Thank you, Dr. Spencer Niles and Dr. Roberta Neault, for the opportunity to discuss my research with you in the IAEVG Conference in Gothenburg. Your encouraging words about guidance research meant so much to a young researcher.

Many thanks to the ECADOC 2020 seminar participants. Special thanks are due to Dr. Ingela Bergmo-Prvulovic from the University of Jönköping for her feedback that sparked my interest in lifelong learning.

Thank you staff of Department of Education at the Stockholm University for the opportunity to discuss my research with you during my visit. I look forward to an opportunity to work with you again.

I would like to thank Emerita Professor Catherine Riessmann and Professor Maria Tambokou for their encouraging words on conducting narrative research when we met in London.

A big thank you to the members of the NVL network. It has been a pleasure to discuss career guidance and counselling themes with you. Career counselling and discussions on the concept in the Nordic context will continue in the future.

Thanks also go to Sari Kokkola and Charlotte Schembri for English language support and advice during my research project.

It is my hope that narrativity – both as a research and counselling method – will continue to spark the interest of researchers and career counselling professionals. I also hope that there will be continued scholarly interest in examining study and career counselling from the Nordic perspective.

Sisällysluettelo

TIIVISTELMÄ	3
ABSTRACT	5
SAMMANFATTNING	8
ESIPUHE	10
ACKNOWLEDGEMENTS	14
1 JOHDANTO	18
1.1 Tutkimuksen tausta	19
1.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	21
1.3 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat	22
2 AIKUISLUKIO	26
2.1 Aikuislukio koulutusmuotona	26
2.2 Aikuislukion ura- ja opinto-ohjaus	29
2.3 Eiran aikuislukio	31
3 URA- JA OHJAUSTEORIAMUTKIMUKSEN TEOREETTISENA TAUSTANA	34
3.1 Ura-käsite ja urateoriat	34
3.1.1 Ura käsitteenä	34
3.1.2 Uraohjaus ja sen toteuttaminen aikuislukiossa	37
3.1.3 Ura- ja ohjausteoriat	41
3.2 Superin urateoria	43
3.3 Kokonaisvaltainen elämänsuunnittelu	50
3.4 Toivokeskeinen uraohjaus uravirran erilaisissa vaiheissa	53
3.5 Yhteenveto ura- ja ohjausteorioista	56
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT	58
4.1 Kerronnallisen tutkimuksen taustaa	59
4.2 Kerronnallisen tutkimuksen neljä osa-aluetta	62
4.3 Kerronnallinen aineisto ja omasta elämästä kirjoittaminen	63
4.4 Aineistonkeruun toteutus ja tutkimushenkilöt	66
4.5 Kerronnallinen analyysi	70
4.5.1 Kerronnallisen analyysin vaihtoehtoja	70
4.5.2 Temaattinen luenta osana kerronnallista analyysia	71
4.5.3 Temaattisen analyysin toteuttaminen osana kerronnallista analyysia	72
4.5.4 Urakertomustyyppien muodostaminen	75
4.6 Tutkijan positio	78

5 TULOKSET	81
5.1 Urasuunnittelun käynnistyminen ja aikuislukioon hakeutuminen	81
5.1.1 Aiempi opiskelupolku	81
5.1.2 Työelämäkokemukset	84
5.1.3 Elämäntilanne	85
5.1.4 Aikuislukioista saadut tiedot ja mielikuvat	86
5.1.5 Sattuma	87
5.2 Uratavoite ja urasuunnittelu aikuislukio-opiskelun aikana	88
5.2.1 Kielteisten aikuislukiokokemusten yhteydet uratavoitteisiin	89
5.2.2 Myönteisten aikuislukiokokemusten yhteydet uratavoitteisiin	90
5.2.3 Uratavoitteiden muuttuminen aikuislukiossa	94
5.3 Kokemukset aikuislukion opinto- ja uraohjauksesta	99
5.3.1 Opinto-ohjaus selkeän uratavoitteen tukena	99
5.3.2 Puuttuvaksi koettu uraohjaus	100
5.3.3 Opinto- ja uraohjausta tarvitsevat opiskelijat	102
5.3.4 Uraohjauksen tarpeettomuus itseohjautuvalle opiskelijalle	103
5.3.5 Kokonaisvaltaisuus ja elämäntilanteen huomioiminen osana aikuislukion ohjausta	104
5.4 Ura aikuislukion jälkeen	105
5.4.1 Aikuislukion jälkeiset elämäntilanteet	106
5.4.2 Epäonnistumiset	108
5.4.3 Välitila	109
5.4.4 Tasapainon löytäminen työn ja opiskelun välillä	112
5.4.5 Opiskelun jatkaminen	114
5.5 Yhteenvedo tuloksista	116
6 URAKERTOMUSTYYPIT	118
6.1 Typologian esittely	118
6.2 Onnistuja	120
6.3 Oman tiensä kulkija	122
6.4 Eksynyt	123
6.5 Siivilleen nouseva	124
7 TULOSTEN TARKASTELU URA- JA OHJAUSTEORIOIDEN NÄKÖKULMASTA	126
7.1 Johdantoa	126
7.2 Superin elämänkaariteoria	127
7.3 Kokonaisvaltainen elämänsuunnittelu	131
7.4 Toivo ja uravirta	133
8 POHDINTA	136
8.1 Aikuislukion kehittäminen	136
8.2 Tutkimuksen kontribuution arviointia	146
8.3 Jatkotutkimusideat	154
8.4 Kohti jatkuvaa oppimista aikuislukiossa	160
Lähteet	163
Liitteet	175

Taulukot ja kuviot

Kuviot

<i>Kuvio 1.</i>	<i>Superin elämänteorian vaiheet ja tehtävät</i>	50
<i>Kuvio 2.</i>	<i>Kokonaisvaltaisen ohjauksen muodostuminen</i>	52
<i>Kuvio 3.</i>	<i>Toivokeskeisen ohjausteorian kokonaisuus</i>	55
<i>Kuvio 4.</i>	<i>Urakertomustyypit – uratavoitteen sekä ohjaus- ja opiskelukokemuksen nelikenttä</i>	119
<i>Kuvio 5.</i>	<i>Suomalainen koulutusjärjestelmä aikuislukiossa valmistuneiden uratarinoiden pohjalta</i> <i>(Muokattu lähteestä: www.minedu.fi 20.11.2020)</i>	144

Taulukot

<i>Taulukko 1.</i>	<i>Tutkimushenkilöiden koulutustausta ennen aikuislukiota</i>	82
<i>Taulukko 2.</i>	<i>Opiskelu- ja työuran tilanne tutkimukseen osallistumishetkellä</i>	106

1 JOHDANTO

Tutkimukseni on ajankohtainen tilanteessa, jossa puhutaan paljon työelämän muutoksista, yksilöllisistä uravalinnoista, epävarmoista tulevaisuuden kuvista, oppivelvollisuuden pidentämisestä, korkeakoulutettujen työllisten osuuden kasvattamisesta, uraohjauksen laajentamisesta toisella asteella ja aikuiskoulutuksen merkityksestä. Ohjaus kokonaisuudessaan tuntuu entistä merkittävämmältä ja sen merkitys osana koulutuspolkua ja työuraa on korostunut (OECD 2021). Vuonna 2020 julkaistu Elinikäisen ohjauksen toimintastrategia 2020–2023 (Valtioneuvosto 2020) ja aikuislukion opetussuunnitelman uusimmat perusteet (OPH 2019) ilmentävät uraohjauksellisen tutkimuksen ajankohtaisuutta.

Olen työskennellyt yli 15 vuotta koulukontekstissa tapahtuvan ohjauksen parissa. Työurallani olen saanut nähdä erilaisia tapoja järjestää ohjausta oppilaitoksissa sekä ohjauksen toteuttamista oppilaitosten ulkopuolisten tahojen järjestämänä. Olen työssäni päässyt toteuttamaan ja näkemään ohjausta Suomessa, Ruotsissa, Maltalla ja lyhyemmillä vierailuilla Kosovossa, Alankomaissa, Ranskassa, Thaimaassa, Tanskassa ja Norjassa. Olen työskennellyt melkein kymmenen vuotta ohjauksen ytimessä aikuislukiossa. Työssäni saan tavata eri elämäntilanteista tulevia opiskelijoita. Työyhteisöni mahdollistaa oman työn kehittämisen ja ohjauksen työtä arvostetaan työyhteisössä. Työurallani olen saanut huomata, että Suomessa ohjaus on hyvin koulumaailmakeskeistä. Havaintoani todennäköisesti vahvistaa oma toimintaympäristöni oppilaitoksessa. Oppilaitoksessa tapahtuvassa opinto-ohjauksessa painottuu meneillään olevien opintojen suunnittelu hyvin konkreettisella tasolla - kurssien suorittamisjärjestyksestä ylioppilaskirjoitusten suunnitteluun.

Viimeisten vuosien aikana minulle on tullut entistä suurempi tarve miettiä ohjausta myös uraohjauksellisesta näkökulmasta. Ajatukseni ja kokemukseni on, että mitä selkeämmät tulevaisuuden suunnitelmat ohjattavalla on, sitä suuremmalla motivaatiolla hän tekee meneillään olevat opinnot johdonmukaisesti valmiiksi. Minua kiinnosti perehtyä uraohjaukseen ja saada samalla tietoa, minkälaisia tarinoita uraohjauksellisesta näkökulmasta opiskelijoilla on. Halusin syventyä asiaan tutkimusperusteisesti. Kerronnallinen menetelmä ja lähestymistapa kokonaisuudessaan tuntuivat aikaisempien tutkimusten perusteella sopivalta valinnalta tutkimusilmiöni tarkasteluun. Opiskelijoilta kuulemani uratarinat ovat ohjauksissa olleet jo sellaisenaan valtavan hienoja kokemuksia, ja tämä käytännön ohjaustyöstä saatu kokemus rohkaisi minua osaltaan kerronnallisen tutkimusmenetelmän käyttöön.

1.1 Tutkimuksen tausta

Tässä tutkimuksessa perehdyn aikuislukion opiskelijoiden uratarinoihin ja tarkastelen niitä urateorioiden näkökulmasta. Urateorioiden tuntemuksen merkitystä ohjauksessa ei ole aikaisemmin tiedostettu kokonaisuudessaan (Lovén 2015; Pekkarinen 2006). Toisaalta juuri urateoriat voivat viedä ohjauksen näkökulmaa kohti toivottua tulevaisuutta, mikä tuntuisi mielekkäältä juuri nykyisessä, nopeasti muuttuvassa maailmassa (ks. McMahon & Watson 2012). Väitöskirjatutkimuksessani jäsenän ja peilaan ura- ja ohjausteorioiden avulla aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden uratarinoita.

Aikuiskoulutuksen merkitys on elinikäisen oppimisen saaman huomion myötä kasvanut (Barnes ym. 2020; Sivenius 2012). Suomessa on ollut tarvetta kehittää koulutusmuotoja, joissa yksilö voi uudelleen kouluttautua, täydentää osaamistaan ja hakea valmiuksia uudelle työuralle. Nämä kehittämistoimet ovat pääosin painottuneet aikuisten ammatilliseen koulutukseen. Aikuisiän opiskelun on todettu olevan merkittävä osa elämänkulkua, ja kouluttautuminen tarjoaa uusia mahdollisuuksia työuralla (Purtilo-Nieminen 2009; Purtilo-Nieminen & Määttä 2011). Aikuislukoliiton mukaan (Aikuislukoliitto 2015) aikuislukioiden täytyy jatkuvasti seurata ympäröivän yhteiskunnan muutoksia, jotta ne voivat pysyä koulutustarpeissa ja työelämän muutoksissa mukana. Tämä tutkimus tuottaa tietoa aikuislukioiden käyttöön.

Aikuislukio antaa toisen asteen oppilaitoksena mahdollisuuden elämän suuntaamiseen uusille urille, mutta tutkimusta aikuislukion uraohjauksesta aikuisopiskelijoiden kokemana on vielä vähän (Numminen ym. 2004; Pekkarinen 2006; Sivenius 2012). Suomalaisissa tutkimuksissa ja arviointihankkeissa on käsitelty aikuisoppilaitosten opinto-ohjauksen tilaa, toimintatapoja ja vaikuttavuutta (Numminen ym. 2004), ohjauskeskusteluja lukiokoulutuksessa (Pekkarinen 2006) sekä aikuislukioiden historiallista, kulttuurista, sosiaalista ja institutionaalista ”elämänmuotoa” osana suomalaista koulutusjärjestelmää (Sivenius 2012). Aikaisemmissa tutkimuksissa on peräänkuulutettu laadullista tutkimusta uratutkimuksen kentälle (Lovén 2015).

Kerronnallisuus on noussut yhteiskuntatieteellisenä tutkimusmenetelmänä sekä ohjaus- ja terapiamenetelmänä merkitykselliseen asemaan (Heikkinen 2015; Mäkelä ym. 2020; Savickas 2015a; Virtanen 2020). Osittain menetelmän suosion kasvu yhteiskuntatieteellisissä tutkimuksissa sekä ohjaus- ja terapiamenetelmänä liittyy entistä yksilöllisempään tapaan ymmärtää maailmaa ja samalla myös kuvastaa vallassa olevaa halua antaa yksilöille tilaa ja ääntä yhteiskunnassa. Kerronnallisen menetelmän avulla aikuislukion opiskelijoiden uratarinoista saadaan näkökulmaa siihen, minkälaisia uraohjauksellisia tarpeita ja kokemuksia opiskelijoilla on ollut ennen aikuislukiota, sen aikana ja sen jälkeen (De Fina & Georgakopolou 2015).

Aikuisopiskelijoiden ohjaus on yksi merkittävä teema, joka on noussut esiin puhuttaessa ohjauksen kehittämisestä ja tarpeista (Onnismaa 2004). Elinikäisen

ohjauksen kokonaisuutta katsottaessa aikuisten ohjaus on jäänyt vähemmälle huomiolle. Suomalaista opinto-ohjausta on viime vuosikymmeninä tarkasteltu enemmän koulumaailmasta (Korhonen & Nieminen 2010) kuin työelämästä käsin, vaikka ohjauksen perinteet suomalaisessa ohjauksessa kumpuavat työelämän tarpeista (Kasurinen, Merimaa & Pirttilahti 2011; Pekkarinen 2006; Toni & Vuorinen 2020). Koulumaailmassa, erityisesti peruskoulussa ja lukiossa, ohjauksen painopiste on edelleen kouluttautumisen seuraavissa vaiheissa. Uraohjauksellisesti olisi tärkeää kyetä hahmottamaan tulevaisuuden kuvia myös työelämän ja työmarkkinoiden kautta. Elinikäisen ohjauksen kannalta on merkittävää, että nykyisten elinikä- ja työikäodotusten puitteissa opiskelijat viettävät vähintään 13 vuotta koulussa ja 46 vuotta työelämässä. Työurien pidennyksistä puhuttaessa on tärkeä saada tietoa urateorioista ja etenkin siitä, miten ja milloin teorioiden näkökulmasta uraohjauksesta voidaan elämän eri vaiheissa tehdä vaikuttavampaa (Ahola & Mikkola 2004).

Työelämän muutoksen myötä nimenomaan uraohjauksellisia valmiuksia tarvitaan yhä enemmän. Ohjauksen kentällä tämä herättää useita kysymyksiä. Kuka pystyy vastaamaan tähän haasteeseen? Pystytäänkö laajennetun oppivelvollisuuden aikana opettamaan ne taidot, joita tarvitaan uraohjauksellisesta näkökulmasta? Onko 15-vuotiaana opitut urasuunnittelutaidot siirrettävissä 35-vuotiaana ammatinvaihtajan tilanteeseen, vai pitäisikö yhteiskunnassa olla tarjolla enemmän uraohjauksellisia palveluita, jotka palvelisivat ja olisivat helposti saatavilla myös myöhemmällä iällä? Tällä hetkellä uraohjauksellisia palveluita on Suomessa saatavilla oppilaitoksissa, Ohjaamoissa, TE-palveluissa, yksityisiltä ohjauspalveluita tuottavilta yrityksiltä, kolmannella sektorilla ja yritysmaailmassa organisaation taholta (Haug ym. 2018). Ohjauspalvelut ja menetelmät ovat kehittyneet viime vuosina, mutta tieto palveluiden olemassaolosta ei ole saavuttanut kaikkia niitä tarvitsevia (OECD 2021).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan aikuislukion opinto-ohjauksen merkitystä valmistuneiden uratarinoista käsin. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä opinto-ohjaajat toimivat kouluissa (Numminen ym. 2004; Numminen ym. 2002). Euroopassa ja muualla maailmassa on uraohjaajia, jotka tuovat uraohjauspalveluitaan kouluun tai opiskelijoilla on mahdollisuus käydä uraohjauksessa koulun ulkopuolella (Bimrose & Brown 2020; Haug ym. 2020; NVL 2017; OECD 2021; Watts & Sultana 2004). Suomalaisessa koulujärjestelmässä opinto-ohjaajat ovat perinteisesti antaneet hyvin opintokeskeistä ohjausta, vaikka holistisesta ohjausmallista osana oppilaitosten ohjaustoimintaa on puhuttu jo pidemmän ajan (Kasurinen 2004). Opinto-ohjaajien nimike on perinteisesti ollut ”oppilaanohjaaja” tai ”opinto-ohjaaja”. Oppilaanohjaaja on ollut nimikkeenä erityisesti peruskoulussa ja opinto-ohjaaja toisen asteen ja korkea-asteen oppilaitoksissa. Uudet ohjauksen koulutusohjelmat antavat mahdollisuuden käyttää ura- ja opinto-ohjaajan nimikettä. Tässä tutkimuksessa käyttäisin mielelläni laajempaa nimikettä, kuten ”ohjauksen ammattilainen” tai ”uraohjaaja”, mutta sekaannusten välttämiseksi käytän termiä ”opinto-ohjaaja”, kun puhun henkilöistä, jotka suomalaisessa koulutusjärjestelmässä antavat kokonais-

valtaista ura- ja opinto-ohjausta (vrt. Toni & Vuorinen 2020). Huomioitavaa on, että suomalaisessa koulumaailmassa opinto-ohjauksen tehtävät ovat hyvin laajat ja pitävät sisällään paljon myös psykososiaalista ohjausta erityisesti aikuislukiossa, jossa ei ole lain velvoittamia opiskelijahuollollisia palveluita.

1.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata, millaisia ovat aikuislukiossa opiskelevien uratarinat ja tarkastella niitä urateorioiden ja uraohjauksen näkökulmasta. Kyseessä on kerronnallinen tutkimus, jossa kerronta toimii myös tutkimustulosten kuvailuna. Tutkimukseni yhtenä tarkoituksena on saada näkökulmaa uraohjauksen kehittämiseen urateorioiden avulla.

Tarkoituksena on myös tuoda esiin opiskelijoiden kokemuksia aikuislukiossa saadusta uraohjauksesta. Uratarinoita analysoimalla tutkin, minkälaisia merkityksiä uraohjaus saa aikuislukiossa. Tutkimusmenetelmät, teoreettinen viitekehys sekä erityisesti empiirinen aineisto tuovat näkökulmaa suomalaiseen ja kansainväliseen uraohjaukseen elinikäisen oppimisen ja ohjauksen näkökulmasta (Watts, Vehviläinen, Ruusuvirta, Halmiala & Vuorinen 2013).

Tutkimuksessani tarkastelen, mitä reittejä aikuislukioon tullaan ja mitä opiskelijat kertovat kokemuksistaan ja elämästään aikuislukion aikana ja sen jälkeen. Tutkimukseni tavoitteena on tuoda uusia näkökulmia ohjauspalveluiden kehittämiseen suomalaisessa koulutus- ja työelämäkontekstissa sekä tuottaa tietoa ohjausmenetelmien kehittämiseksi. Tutkimukseni yhtenä päämääränä on kehittää aikuislukion ohjauspalveluita, viedä tietoa suomalaisesta ohjauksesta kansainvälisille toimijoille ja myös tuoda suomalaisille ohjaajille tietoa ohjauksen teorioiden ja käytäntöjen globaaleista virtauksista.

Asetan tutkimukselle seuraavan päätutkimuskysymyksen:

Millaisia ovat aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden uratarinat heidän itsensä kertomana?

Tätä kysymystä tarkastelen neljän tarkentavan alakysymyksen avulla:

1. Mitkä tekijät käynnistävät urasuunnittelun ja aikuislukioon hakeutumisen?
2. Miten opiskelu aikuislukiossa on yhteydessä urasuunnitteluun ja uratavoitteiden muokkaantumiseen?
3. Mitä opiskelijat kertovat uraohjauksesta ja sen kehittamisestä?
4. Millaiseksi ura muodostuu opintojen jälkeen?

1.3 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkimukseni tieteenfilosofisissa lähtökohdissa ajattelen tiedon rakentuvan kertomusten ja kerronnallisuuden avulla (ks. Hallqvist, Ellström & Hydén 2012; Vaattovaara 2015, 88). Miellän tutkittavan ilmiön kerronnallisena ja tutkimukseen osallistuvat henkilöt kertojina (ks. MacMahon & Watson 2012). Kertomusten avulla voidaan jäsentää ja rakentaa tietoa. Tutkimukseni suunnittelun pohjana on olettaus, jonka mukaan aikuislukioista saadut kokemukset ovat kokonaisuudessaan sanoitettavissa ja kerrottavissa joko suullisesti tai kirjallisesti (Slembrouck 2015, 249; ks. Hallqvist & Hydén 2014). Kerronnallinen tietämys (narrative knowledging) rakentuu merkityksen muodostamisesta, oppimisesta ja tiedon rakentamisesta, mikä näkyy kerronnallisen tutkimukseni kaikissa vaiheissa aineistonkeruusta analyysiin, tulosten pohjalta tehtyihin johtopäätöksiin sekä tulosten esittämisen muotoihin ja tapoihin (Barkhuizen 2013).

Tietämisen tavat voidaan jakaa paradigmaattiseen tietämiseen ja kerronnalliseen tietämiseen (Bruner 1987; Karttunen 2020). Paradigmaattisessa eli loogistieteellisessä tietämisessä pyritään muodollisiin selityksiin, objektiivisuuteen ja väitelauseden oikeaksi todentamiseen. Kerronnallisessa tietämisessä lähdetään liikkeelle ajassa etenevistä, juonellisista kertomuksista (Bruner 1987; Äärelä 2012). Tässä tutkimuksessa lähestyn tietoa kerronnallisen tietämisen kautta (Bruner 1997).

Kerronnallinen lähestymistapa voidaan jaotella elämäkerralliseen ja vuorovaikutukselliseen lähestymistapaan (De Fina 2015, 352). Tässä tutkimuksessa tarkastelen nimenomaan elämäkerrallisesta lähestymistavasta kumpuavaa tiedonrakentamista (vrt. Hallqvist, Ellström & Hydén 2012).

Tutkimuksessani tulee ilmi oma käsitykseni tiedonrakentumisesta. Maailmankuvassani tietoa voidaan rakentaa yksilöiden aikaan ja paikkaan sidoksissa olevien kertomusten avulla. Kertomuksiin liittyy kerronta, joka tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Viljamaa (2012) paneutuu väitöskirjassaan kerronnalliseen tietämiseen tarkasti. Toisin kuin Viljamaa, en erottele tutkimuksessani kerronnallista ajattelua ja kerronnallista tietämistä, vaan käytän niistä yleiskäsitettä ”kerronnallinen tietäminen”. Kerronnallinen tutkimukseni nojaa konstruktivistiseen ja tulkinnalliseen paradigmaan, jossa tietäminen on sidoksissa aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen kenttään (Heikkinen 2018).

Englanninkielinen kerrontaa tarkoittava sana *telling* mieltyy omissa ajatuksissani puhuttuun tietoon. Kerronnallista lähestymistapaa soveltava tutkija ajattelee, että tieto on kertomuksellista ja todellisuutta jäsennetään kielen avulla (Heikkinen 2015). Heikkisen (2015) mukaan on hyväksyttävä, että kerronnalliseen tutkimukseen kuuluu se, että siinä pyritään paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon – ei siis objektiiviseen ja yleistettävään tietoon (ks. myös Mäkelä ym. 2020). Kerronnallisen tutkimuksen vahvuutena voidaankin pitää nimenomaan sitä, että siinä annetaan tilaa tarkastella ilmiötä tilannesidonnaisesti. Boldin (2011,

21) mukaan tämän ansiosta kerronnallinen tutkimus eroaa muista tutkimuksista. Kerronnallisessa tutkimuksessa sanoitetut merkitykset muodostavat hahmotelmaa todellisuudesta. Tutkija on siis kiinnostunut kertomuksista ja siitä, miten tutkimushenkilöt jäsentävät maailmaa ja kokemuksia (Partanen 2011). Kerronnallisen lähestymistavan taustalla on sosiaaliskonstruktiiivinen näkemys, jossa yksilön minä, tieto ja todellisuus rakentuvat kertomuksen välityksellä sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa (Heikkinen 2002; Hänninen 1999, 26–27).

Kertomukset voivat olla pyynnöstä tuotettuja tiettyä tarkoitusta varten tai ne voivat olla kertojan omaksi ilokseen tuottamia kertomuksia, joita tutkija myöhemmin pääsee tarkastelemaan eri ajassa, paikassa ja tilassa. Opinto-ohjaajan työssä kertyneen kokemuksen pohjalta saatoinkin olettaa, että aikuislukioista valmistuneet opiskelijat kykenevät kirjallisesti kertomaan aikuislukion aikaisesta elämästään ja kokemuksistaan aikuislukioista. Kertomukset tuotetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tai ne on kirjoitettu joltain tarkoitusta varten kirjallisessa muodossa. Tutkimusmenetelmällisesti ja tiedonrakentumisen näkökulmasta on merkityksellistä pohtia, miten kirjallisesti ja suullisesti tuotetut kertomukset eroavat toisistaan tai eroavatko ne. Kertomusten avulla jäsenetään mennyttä elämää ja kuvataan tiettyssä hetkessä aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen sidoksissa olevaa tietämystä (Virtanen 2020). Kerronnallisuuteen liittyy vahvasti sosiaalinen ulottuvuus, jossa on tunnustettu ajassa ja paikassa elävä tietämisen muoto (Barkhuizen 2015). Näen kirjoittamisen tilannesidonnaisena – aikuislukioon liittyvät muistot on kirjoitettu tiettyssä tilanteessa, tietynä aikana ja tiettyä tilannetta varten (Ylitapio-Mäntylä & Uitto 2018). Tiedostin muistojen kirjoittamisen olevan omien kokemusten prosessointia kyseisessä hetkessä, johon menneet tapahtumat antavat merkityksen. Tässä kirjoittamisprosessissa tapahtuu reflektiota, jota on käsitelty syvemmin Miettisen (1998) artikkelissa, jossa hän tarkastelee kokemuksen merkitystä osana oppimista ja ajattelua. Savickas (1992, 352) käsittelee myös työuraan liittyvien kokemusten merkityksellistämistä osana omaelämäkerrallista kerrontaa ja urakirjoittamista.

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut niistä merkityksistä, joita tutkimushenkilöt antavat kokemuksilleen aikuislukiossa opiskelusta, en niinkään siitä, mikä on totta heidän uratarinoissaan (ks. myös Kepanen 2018, 64). Lähtökohtana on kuitenkin se, että tutkimukseen osallistuneiden kokemusmaailmasta saadun tiedon pohjalta on mahdollisuus rakentaa tieteellistä totuutta. Olen tutkimassa kokemuksia, joille tutkimushenkilöt ovat antaneet merkityksen tutkimukseen osallistuessaan, ja tutkijana annan oman merkityksen tutkimuksen näkökulmasta näille kokemuksille tutkimusaineistoa analysoidessani. Oletusarvoni on, että tutkimushenkilöillä ei ole intressejä antaa tätä tutkimusta varten muunneltua totuutta. Se on tiedostettava, että kokonaisuudessaan tutkimusaineiston tekstit ovat yksilöllisiä tämän tyyppisessä tutkimusaineistossa, jossa inhimillisuus on nähtävissä sen osalta, minkälaisia asioita muistetaan ja minkälaisiin asioihin kiinnitetään huomiota kerronnan ja analyysin hetkellä.

Tämän tutkimuksen tieteenfilosofisia taustoja pohtiessani olen perehtynyt John Deweyn kokemusfilosofiaan (Alhanen 2013; Dewey 1906; Filander 2015), koska halusin saada näkökulmaa siihen, miten kokemuksille annettuja merkityksiä voidaan käsitteellistää ja tutkia (Miettinen 1998). Ohjauksen tutkijat ovat myös nostaneet esiin ohjauksen luonteen inhimillisen kokemuksen tulkintakumppanina (Vehviläinen 2014, 48). Kerronnallisessa väitöskirjatutkimuksessa on olennaista miettiä, minkälainen merkitys kertomusten kautta tuotetuille kokemuksille annetaan. John Deweyn ajatusmaailmassa (Alhanen 2013) kokemuksessa on aina läsnä yksilöllinen ja sosiaalinen ulottuvuus (Filander 2015). Deweyn mukaan yksi piirre kokemukselle on jatkuvuus. Jatkuvuuden näkökulma tulee nykyisin esiin myös jatkuvaa oppimista ja elinikäistä ohjausta käsittelevissä tutkimuksissa ja raporteissa. Yhden kokemuksen kautta mennään seuraavaan kokemukseen ja sieltä taas eteenpäin (Clandinin ja Connelly 2000, 2). Tähän Deweyn malliin oppimisesta ja reflektiivisestä ajattelusta voi perehtyä tarkemmin Miettisen (1998) artikkelissa, jossa hän tarkastelee laajemminkin Deweyn ajatusmallien myöhempiä tulkintoja ja käytännön sovelluksia. Yli-päättänsä Deweyn näkemys ihmisestä pohjautuu siihen, että ihmisen on mahdollista pohtia kokemaansa ja oppia siitä (ks. myös Hallqvist, Ellström & Hydén 2012). Tämä vaatii etäisyyden saamista kokemukseen. Se voi tapahtua omaelämäkerrallisessa kirjoittamisessa ottamalla ajallista etäisyyttä tapahtuneeseen (Filander 2015). Myös toisten ihmisten kokemuksia pystytään tarkastelemaan ja niistä voidaan oppia. Ihmisyyden ytimessä on oppiminen kokemuksista ylisukupolisesti.

Tutkimuksessani käytän kieltä välineenä päästä käsiksi aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden kokemuksiin (ks. myös Alhanen 2013). Kieli erittelee ja täsmentää, avartaa ja rikastuttaa sekä auttaa ymmärtämään toisten kokemuksia. Yksilön kokemuksesta voidaan kielen avulla päästä laajempaan merkitysverkostoon (ks. myös McMahon & Watson 2013). Pyrin hahmottamaan aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden kokemuksia ja sitä kautta aikuiskoulutuksen ja elinikäisen ohjauksen laajempia merkitysverkostoja. Tiedostettujen ja näkyväksi tehtyjen kokemusten pohjalta voidaan oppia yksilöiden urasiirtymistä. Yksilöiden kokemusten sanoittamisen pohjalta tapahtuvaa oppimista ja kehittämistä on hyödynnetty elämäkerrallisissa tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu työelämän siirtymiä (ks. myös Hallqvist & Hydén 2012, 2013, 2014). Parhaimmillaan kokemusten kautta voidaan kehittää omaa toimintatapaa niin, että jatkuva uudistuminen on mahdollista uusissa ja muuttuvissa ympäristöissä (ks. myös Hall 1996). Tässä tutkimuksessa aikuislukioista valmistuneiden opiskelijoiden kokemusten kautta kehitetään ohjauspalveluita ja suuremmassa mittakaavassa aikuiskoulutusta osana suomalaista työelämää ja koulutusjärjestelmää.

Jos maailma mielletään kerronnallisesti, niin myös tutkimusta tehdään kerronnallisesti (Clandinin & Connelly 2000, 17). Clandininin ja Connellyn (2000, 18) mukaan kerronnallisuus on tutkimusmenetelmän lisäksi tapa hahmottaa maailma. Kasvatustieteellinen tutkimus kokonaisuudessaan on heidän mukaansa kokemuk-

sen muoto. Näin ollen kerronta on tapa tehdä kokemuksia näkyväksi ja ymmärtää kokemaansa. Kerronnallinen ajattelu on osa kerronnallista ilmiötä. Kerronnallinen tutkimus on tapa ymmärtää kokemuksia. Se on aikaan ja paikkaan sidottua yhteistyötä tutkijan ja tutkimushenkilön välillä, mikä tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kerronnallinen tutkimus on tarinoita eletystä ja kerrotusta elämästä. (Clandinin & Connelly 2000, 20.) Vaihtoehtona kokemusten tutkimuksille voisi olla esimerkiksi fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa, jota esimerkiksi Luukkonen (2021) on käyttänyt tutkiessaan lasten kokemuksia arviointi- ja kehityskeskusteluissa.

Kokemusfilosofisissa tarkasteluissa on muistettava kokemuksille annettavan merkityksen vajavaisuus. On tiedostettava, että vasta kokemuksille annettujen merkitysten tilannesidonnaisuuden ja kriittisen tarkastelun myötä kokemuksista voi tulla ajattelun ja toiminnan kehittämisen väline (Miettinen 1998).

2 AIKUISLUKIO

Tutkimuksessani käytän käsitettä ”aikuislukio”, jolla viitataan iltalukioon, lukioiden iltalinjaan ja lukion aikuislinjaan (ks. Siivonen 2010; Sivenius 2012). Aikuislukiossa opetusta on perinteisesti annettu iltaisin, johon käsite ”iltalukio” viittaa. Aikuislu-kiolla tarkoitan yleissivistävää opetusta tarjoavaa toisen asteen oppilaitosta, joka on lähtökohtaisesti tarkoitettu yli 18-vuotiaille opiskelijoille, jotka ovat suorittaneet peruskoulun tai sitä vastaavan oppimäärän. Aikuislukiossa voi suorittaa aikuisille suunnatun peruskoulun, peruskouluun valmentavaa koulutusta, lukion valmentavaa koulutusta, lukion oppimäärän ja ylioppilastutkinnon (Lukiolaki 2018). Näiden lisäksi aikuislukiossa on perinteisesti pystynyt täydentämään ja korottamaan sekä peruskoulun että lukion päättötodistuksen arvosanoja. Ylioppilastutkinnon arvosanojen korottaminen ja tutkinnon täydentäminen uusilla oppiaineilla on myös mahdollista aikuislukiossa. Aikuislukiossa voi kokonaisen tutkinnon lisäksi opiskella yksittäisiä oppiaineita aineopiskelijana.

Tässä luvussa käyn läpi aikuislukion historiaa, tilastotietoa aikuislukioista kokonaiskuvan ja kokoluokan hahmottamiseksi sekä lyhyesti aikuislukiota säätelevät lait. Lisäksi esittelen aikuislukiossa annettavaa opetussuunnitelmassa määriteltyä opinto-ohjausta elinikäisen ohjauksen näkökulmasta. Aikuislukiolla on paikkansa suomalaisessa koulujärjestelmässä, vaikka siellä tarjottava opetus ei näy suomalaisessa koulutusjärjestelmäkuvauksessa.

2.1 Aikuislukio koulutusmuotona

Sivenius (2012, 34–38) luo aikuislukioiden eetosta käsittelevässä väitöskirjatutkimuksessaan kattavan kuvauksen suomalaisten aikuislukioiden historiaan (ks. myös Paakkunainen 2002; Hallikainen & Mäkelä 2002). Historiallisesta näkökulmasta tarkasteltuna yleissivistävän opetuksen on ollut tarkoitus kouluttaa osajia kirkon ja maallisen hallinnon käyttöön. Oppikoulu, lukio ja yliopisto muodostivat reitin virkamiesuralle.

1800-luvun puolessa välissä kansallisuusaatteen ja valtiopäivä uudistuksen myötä tuli tarvetta keskustella koulutuksen ja akateemisen uran avaamisesta kaikkien saataville. Siihen asti koulutus oli vain tietyn kansanosan saatavilla. Elinkeinoelämässä syntyi myös tarve saada työntekijöiksi korkeammin koulutettuja henkilöitä. Koko kansakunnan valistuksen ja yleissivistyksen laajalla pohjalla haluttiin 1860-luvulla taata yhteiskunnallisissa päätöksissä mukana oleville henkilöille riittävät pohja-

tiedot ja -taidot päätöksenteon tueksi. Vastauksena näihin havaittuihin tarpeisiin ensimmäinen iltaoppikoulu aloitti toimintansa 1920-luvulla. (Paakkunainen 2002; Salomaa 2002; Sivenius 2012.)

Ensimmäisen maailmansodan jälkeen syntyi tarve paikata niiden ikäluokkien koulupolkuja, jotka joutuivat sodan vuoksi keskeyttämään opinnot tai eivät voineet käydä koulua lainkaan sota-aikana. Iltaoppikouluja perustettiin tätä tarkoitusta varten osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää. Toisen maailmansodan jälkeen sama koulutuksellinen tarve toistui uudelleen. 1950-luvun suomalaista yhteiskuntaa leimasi myös voimakas kaupungistuminen, jonka myötä väestön koulutustarve kasvoi. Aluksi iltaoppikoulut ja ilta-aikaan tapahtuva opetus oli pääosin yksityistä opetusta. Valtioneuvosto säätäi lain vasta 1968 valtion iltaoppikouluista ja oppikoulujen iltalinjoista. Iltaoppikoulujen syntyhistoriassa ilmeni myös sattuma. Yrjö ja Hilma Jansson halusivat omalla yksityisellä opetuksellaan tarjota mahdollisuuden ilta-aikaan tapahtuvalle opetukselle, ja heidän laatimansa lehti-ilmoituksen pohjalta kävikin ilmi, että yleissivistävän opetuksen tarve olikin suurempi kuin opetuksen tarjonta. (Paakkunainen 2002; Salomaa 2002; Sivenius 2012.)

1970-luvulla luokattomaan aikuislukioon siirryttäessä oli kiinnitetty huomiota kasvaneeseen oppilaanohjauksen tarpeeseen (Paakkunainen 2002). Yksilölliset opinto-ohjelmat, suuri valinnan vapaus ja itsenäisen suorittamisen mahdollisuus kasvattivat ohjauksen tarvetta. Paakkunainen (2002) mukaan luokattomassa lukiossa tarvittiin yksilöllisten opintojen jatkuvaa seurantaa ja suunnittelua. Opinto-ohjauksellisesti tämä oli eri asia kuin ammatinvalintaan ja jatko-opintoihin liittyvä suunnittelu. Iltakouluihin alkoi myös tulla opiskelijoita, joilla oli aikaisempia opintoja toisista kouluista ja näiden hyväksi luvun sekä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen teki opinto-ohjaaja (Paakkunainen 2002, 41). Iltakoulujen, iltaoppikoulujen, iltalukioiden ja aikuislukuihin perimmäisenä tarkoituksena on alusta asti ollut mahdollistaa jatko-opintokelpoisuuden saaminen, työuralla eteneminen sekä yleissivistyksen lisääminen laajasti koko yhteiskunnassa (Paakkunainen 2002).

Aikuislukuihin historia Suomessa on moninainen. Lyhyesti sanottuna voisi todeta, että aikuislukiot ovat syntyneet opiskelijoiden tarpeesta oppia uutta elämän eri vaiheissa. Sama tarve on jatkunut ja jatkuu edelleen. Aikuislukiot ovat muuttaneet muotoaan ja muuttavat muotoaan tarjoten aikuisväestölle mahdollisuuden osallistua yleissivistävään opetukseen ja parantaa sitä kautta mahdollisuutta edetä elämässä uusille urille. (Paakkunainen 2002; Salomaa 2002; Sivenius 2012.)

Vuonna 2017 Suomessa oli yhteensä 34 itsenäistä aikuislukiota tai aikuislinjaa (Karkela 2017). Lukuihin määrä on vähentynyt vuosina 2010–2015 44 lukiolla, mutta aikuislukuihin määrä on pysynyt samana. Aikuislukuihin opiskelijamäärä on kuitenkin radikaalisti vähentynyt tarkasteluvälillä. Aikuisen opetussuunnitelman mukaisesti vuonna 2017 Suomessa opiskeli 7282 opiskelijaa.

Tähän tutkimukseen osallistuneet aikuislukioista valmistuneet kirjoittivat ylioppilaaksi vuosina 2010, 2014 ja 2016. Koulutuksen tilastoista käy ilmi, että

vuonna 2010 kirjoitti ylioppilaaksi 32300 opiskelijaa (SVT 2010), joista aikuisten opetussuunnitelman mukaisesti oli opiskellut 1380. Vuonna 2014 valmistui 31600 ylioppilasta (SVT 2014), joista 1317 oli opiskellut aikuisten opetussuunnitelman mukaisesti, ja vuonna 2016 valmistui 30500 ylioppilasta (SVT 2016), joista 1158 oli opiskellut aikuisten opetussuunnitelman mukaisesti. Ylioppilaiden määrä vaihtelee hiukan Opetushallituksen tilastopalveluiden ja Tilastokeskuksen tilastoissa, mutta suunta ylioppilaiden kokonaismäärän laskussa ikäryhmien pientyessä on nähtävillä molemmista lähteistä.

Lukiokoulutusta antavien oppilaitosten määrä on vähentynyt vuosina 2010–2016 439 oppilaitoksesta 389:ään lukiokoulutusta antavaan oppilaitokseen (SVT 2016). Vuonna 2003 lukiokoulutuksen aloittaneista 5800 opiskeli aikuislukion opetussuunnitelman mukaisesti. Lukiokoulutuksen aikuisten opetussuunnitelman mukaisesti aloittaneiden opiskelijoiden määrä väheni vuonna 2012 36 % eli 3600 opiskelijaan. Muutos on ollut dramaattinen. Samalla aikavälillä (2003–2012) nuorisolukioiden opiskelijamäärä putosi 12 %. Vuonna 2012 107000 lukiolaisesta noin 9000 opiskelijaa opiskeli aikuisten opetussuunnitelman mukaisesti. Vuonna 2011 aikuislukion oppimäärän mukaisia opiskelijoita oli 9800 ja ylioppilaaksi kirjoitti 1700 opiskelijaa aikuislukioista. (Tulevaisuuden lukio 2013.) Nuorille suunnatun lukiokoulutuksen läpäisyaste 3,5 vuoden tavoiteajassa on noin 80% (SVT 2019). Tilastoissa ei ole eritelty, ovatko valmistuneet suorittaneet lukion nuorten vai aikuisten opetussuunnitelman mukaisesti neljässä vuodessa. Tilastotiedoista ei myöskään selviä, kuinka moni palaa myöhemmin lukio-opintojen pariin ja suorittaa lukio-opinnot valmiiksi esimerkiksi aikuislukiossa. Näistä joiltain osin puutteellisista tiedoista huolimatta tilastot auttavat hahmottamaan, millaisista oppilasmääristä aikuislukioiden kohdalla on kyse, ja siksi ne ovat tutkimuksessa syytä tuoda esiin.

Aikuiskoulutuksen kokonaisuudesta puhuttaessa unohdetaan helposti yleisivistävä aikuiskoulutus (Kauppinen 2017). Esimerkiksi Koulutuksen tilastollisessa vuosikirjassa (Kumpulainen 2014) tarkastellaan hyvin vähän aikuislukioita. Siellä mainitaan muun muassa, että aikuislukioiden opiskelijat valmistuvat lukiosta hitaammin kuin nuorisolukiosta valmistuvat opiskelijat. Tällaisissa viittauksissa ei avata aikuislukioiden opiskelijoiden erilaisia elämäntilanteita ja syitä siihen, minkä vuoksi heidän opiskeluaikansa lukiossa on usein pidempi kuin nuorisolukiosta valmistuneiden ylioppilaiden kohdalla.

Vuonna 1983 säädetyssä laissa (Lukiolaki 1983) iltalukio määritellään työssä käyville tarkoitetuksi aikuisoppilaitokseksi. Samassa laissa nostettiin iltalukioiden alaikäraja 16 vuodesta 18 vuoteen. Vuodesta 1968 vuoteen 1983 myös 16-vuotiaat olivat voineet tulla iltalukioon ilman erillistä päätöstä. Vuoden 1994 laissa (Aikuislukiolaki 1994) määritellään iltalukiot aikuislukioiksi ja iltalinjat aikuislinjoiksi.

Vuoden 1998 lukiolaki korvasi aikuislukiolain. Aikuislukion toimintaa määrittelee lukiolaki (Lukiolaki 1998). Lukiolain 1§:n (1998) mukaan lukiokoulutuksen suorittanut opiskelija voi hakeutua yliopistoon, ammattikorkeakouluun tai lukion

oppimäärään perustuvaan ammatilliseen koulutukseen. Lukiolaissa (1998) lukio-koulutuksen tavoitteeksi määritellään opiskelijoiden kasvun tukeminen hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. Laissa myös määritellään jatko-opintojen, työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisten tietojen ja taitojen antaminen lukio-opintojen aikana. Näiden lisäksi lukiokoulutuksen tarkoituksena on antaa valmiuksia elinikäiseen oppimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen. (Lukiolaki 2§; ks. myös Salonen 2017.)

2.2 Aikuislukion ura- ja opinto-ohjaus

Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat suorittaneet aikuislukion aikana, jolloin oppilaitoksen ohjauksellista toimintaa on säädellyt vuoden 2004 aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen perusteet (OPH 2004). Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet toimivat oppilaitosten opetussuunnitelmien laadinnan pohjana. Vuoden 2004 jälkeen on laadittu kahdet valtakunnalliset perusteet (OPH 2015 ja OPH 2019), joista viimeisimmän pohjalta tehtiin vuoden 2021 elokuussa käyttöön otetut opetussuunnitelmat.

Luon tässä lyhyen katsauksen siihen, mitä opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa on mainittu ohjauksesta vuonna 2004, ja minkälaisia muutoksia opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa on tapahtunut sen jälkeen. Huomioitavaa on, että vuoden 2004 opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa aikuisten perusopetus ja lukiokoulutus ovat samoissa asiakirjoissa. Nykyisin ne ovat erillisinä asiakirjoina. Aikuislukiossa tarjottava ohjaus on jäänyt käsittelemättä viimeaikaisissa julkaisuissa, joissa tarkastellaan suomalaisessa koulutusjärjestelmässä tarjottavaa ohjausta (ks. esim. Jahnukainen, Kivirauma, Laaksonen, Niemi & Varjo 2019).

Opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa (OPH 2004) määritellään lukiokoulutuksen tehtävät. Koulutuksen tehtävänä on muun muassa ehkäistä syrjäytymistä, luoda edellytyksiä persoonan kasvuun oppimiskokemusten kautta, antaa valmiudet jatko-opintoihin ja työelämään siirtymiseen sekä antaa laaja-alainen yleissivistys. Ohjaus vuoden 2004 opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa nojaa ajatukseen itseohjautuvasta aikuisesta ja koko koulun ohjausvastuusta. Ohjauksen kantavana tekijänä on Suomessakin viime vuosina ollut ajatus siitä, että ohjaus on kaikkien vastuulla. Vaarana tässä on, että ohjaus ei jää kenenkään vastuulle (Lovén 2020). Viimeisimmässä opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa näitä vastuita on tarkennettu (OPH 2019). Opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden (OPH 2004) mukaan aikuislukion opiskelija tekee itse opiskelusuunnitelmansa. Perusteissa puhutaan opintojen suunnittelua tukevasta opinto-ohjauksesta ja omien tavoitteiden realistisesta tarkastelusta suhteessa jatko-opintoihin.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa on määritelty, että koulukohtaisen opetussuunnitelman liitteenä tulee olla ohjaustyön suunnitelma, kuvaus opinto-ohjauksen toimijoista sekä kuvaus tehtävien jaoista. Näistä ei ole kuitenkaan yksityiskohtaisempaa määritelmää. Esimerkiksi opinto-ohjaajaa ei mainita erikseen vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa.

Vuosien 2015 ja 2019 (OPH 2015, 2019) opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa ohjausta koskevia lukuja on täsmennetty ja yksilöity. Vuoden 2015 perusteissa painottuvat jatkuvuus ja elinikäisen oppimisen periaatteet, joissa ohjaus on kokonaisvaltaista. Opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa (OPH 2015) mainitaan, että opiskelija saa aikuislukiossa valmiudet toimia erilaisissa siirtymätilanteissa eli ohjauksellisesti tunnustetaan ja tunnustetaan muuttuva työelämä ja yksilön mahdolliset tarpeet vaihtaa työpaikkaa tai työuraa ja saada urasuunnitteluun liittyvät valmiudet. Ohjauksesta puhuttaessa puhutaan jatkumosta, jossa mainitaan lukio-opinnot, jatko-opinnot ja työelämä. Vuoden 2015 opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa ei mainita vielä opinto-ohjaajaa vaan puhutaan ohjauksesta vastaavasta henkilöstä (OPH 2015). Ohjauksen kokonaisuudessa (OPH 2015) on mainittu aineenopettajien tehtävät osana ohjausta. Kokonaisuudessaan vuoden 2015 opetussuunnitelman perusteet on ohjauksen osalta yksilöivämpi ja koulutuksen järjestäjä velvoittavampi kuin vuoden 2004 perusteet.

Vielä suurempi askel ohjauksen yksilöllistämiseksi tehdään vuoden 2019 opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa. Aikaisemmissa opetussuunnitelmissa on tulkittavissa oletus aikuislukiossa olevien opiskelijoiden itseohjautuvuudesta. Vuoden 2019 opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että aikuislukiossa luodaan perusta kasvaa ja oppia itseohjautuvaksi opiskelijaksi (OPH 2019).

Olennessa muutos on, että vuoden 2018 lukiolaki velvoittaa oppilaitoksia tarjoamaan opinto- ja uraohjausta aikuislukion opiskelijoille. Opinto-ohjaaja on ensimmäistä kertaa mainittu tämän lakimuutoksen jälkeen vuoden 2019 opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa (OPH 2019). Opinto-ohjaajalla on perusteiden (OPH 2019) mukaan vastuu oppilaitoksen ohjauksen käytännön koordinoinnista ja toteutuksesta. Paikalliseen opetussuunnitelmaan liitettävästä ohjaussuunnitelman sisällöstä sekä opiskelijan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman sisällöstä on aikaisempaa (OPH 2004, 2015) yksityiskohtaisempi kuvaus. Myös ohjaukseen liittyvät toiminnot niin nivelvaiheissa kuin ohjauksellisissa verkostoissa on määritelty aikaisempaa tarkemmin. Opiskeluhoito ja opiskeluun liittyvä muu tuki sekä erilaiset kulttuuriset ja kielelliset näkökulmat on vuosien saatossa otettu perusteissa yksityiskohtaisemmin huomioon (OPH 2004, 2015, 2019).

Suomessa aikuislukion uraohjaus on tutkimuksen toteuttamishetkellä rakennettu opiskelijoiden tarpeista ja itseohjautuvuusolehtamuksen näkökulmasta (ks. Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004). Aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2015) puhutaan muun muassa ohjauksesta, opinto-ohjauksesta, työelämästä, itseohjauksesta, itsensä tuntemisesta, uraohjauk-

sesta, henkilökohtaisesta ohjauksesta, henkilökohtaisesta suunnitelmasta ja tukipalveluista. Ohjaus mainitaan useassa kohdassa opetussuunnitelman perusteissa. Sillä viitataan koko koulun ohjaukseen, opiskelijan itseohjautuvuuteen, toiminnan, rakenteiden ja ympäristön asettamaan ohjaukseen sekä opinto-ohjaajien ja opettajien antamaan ohjaukseen. Ohjaus näyttäytyy siis hyvin monenlaisessa merkityksessä.

Yhteys työelämään on opetussuunnitelman perusteissa määritelty suppeasti. Aikuislukion opiskelijat nähdään itseohjautuvina tai heitä ohjataan hyvin vahvasti itseohjautuvuuteen. Opinnoissa otetaan huomioon aikuislukion opiskelijoiden elämäkokemus sekä aikaisemmat työ- ja opiskelukokemukset. Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan, että opiskelija on toiminnan keskiössä ja itse vastuussa opinnoistaan. Opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa on nostettu erikseen esille myös aikuislukion opiskelijoiden erityiset tuen tarpeet sekä opinto-ohjauksen merkitys tukea tarvitseville opiskelijoille. Huomiota kiinnitetään myös Suomessa oleviin vähemmistöihin sekä kieli- ja kulttuuriryhmiin. Itsensä tunteminen oppijana, oman identiteetin tuntemus sekä omien taustojen tuntemus ovat myös tärkeä osa aikuislukion opetussuunnitelman valtakunnallisia perusteita. (OPH 2015.)

Aikuislukion opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa viitataan yhteisöllisiin toimintatapoihin opintojen alussa, mutta samanaikaisesti tuodaan esille myös se, että opiskelijat noudattavat hyvin yksilöllisiä opintopolkuja (OPH 2015, 2019). Yksilölliset opintopolut ovat luoneet tarpeen henkilökohtaiseen ohjaukseen jo aikuislukion varhaisissa vaiheissa (Paakkunainen 2002). Ohjauksen toteuttamistavoista mainitaan henkilökohtaisen ohjauksen lisäksi pienryhmä- ja vertaisohjaus (OPH 2015, 2019).

Vehviläinen (2014, 14) käsittelee ohjausta kolmella toimijatasolla. Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan yksilötasoa, mutta myös ryhmä- ja yhteisötasot ohjauksen toimijoina otetaan huomioon. Vehviläisen (2014) jaottelun lisäksi nostaisin vielä voimakkaammin esille yhteisötason yläpuolelle jäävät institutionaaliset ja yhteiskunnalliset rakenteet, jotka vaikuttavat tiedostamatta tai tiedostettuina ohjaukseen. Tässä tutkimuksessa näitä ylimpiä toimijatasoja, jotka voisivat olla neljäs ja viides toimijataso, ovat siis aikuislukio osana suomalaista koulutusjärjestelmää sekä koulutusjärjestelmä osana suomalaista yhteiskuntaa. Opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet määrittelevät osaltaan koulutusjärjestelmässä tarjottavan ohjauksen toimijatasoja.

2.3 Eiran aikuislukio

Tutkimuksen paikantamisessa institutionaaliseen yhteyteen toimii Helsingissä sijaitsevan Eiran aikuislukion kuvaaminen osana suomalaista koulutusjärjestelmää (Riessman 2015a, 234; vrt. Vehviläinen 2014). Tutkimusaineiston keräsin Eiran aikuislukiosta, joka on Suomen suurimpiin lukioihin kuuluva oppilaitos ja aikuis-

lukioista ylivoimaisesti suurin. Eiran aikuislukio tunnetaan koulutuksen tilastoissa perustajansa Touko Voutilaisen mukaan Touko Voutilaisen koulusäätiönä. Oppilaitos on siis säätiön ylläpitämä yksityinen koulu, joka sijaitsee Helsingissä kahdessa toimipisteessä ja tarjoaa myös etäopetusta. Oppilaitos on toiminut aikaisemmin nimellä Käpylän iltaoppikoulu. Oppilaitos on sijainnut Helsingissä useammassa eri toimipisteessä, ja koulutuksen järjestäjänä toimivalla säätiöllä on ollut myös sivutoimipiste Nurmijärven Klaukkalassa.

Eiran aikuislukiossa on ollut vuonna 2017 1200 opiskelijaa, joista 900 oli lukiossa tutkintotavoitteisena opiskelijana (Karkela 2017). Koulutuksen tilastoja tuottavan Vipusen mukaan Eiran aikuislukion opiskelijamäärä on pudonnut vuodesta 2010 vuoteen 2016 1500 tutkintotavoitteisesta opiskelijasta 1150 opiskelijaan. Huomionarvoista on, että vaikka opiskelijamäärä etenkin lukiopuolella on vähentynyt, ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrä vuosittaisella tasolla on vuodesta 2010 vuoteen 2016 kasvanut noin 30 opiskelijalla. Luvussa 2.1. esittelin aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden määrää valtakunnallisesti. Eiran aikuislukioista keväällä 2010 valmistui 150 ylioppilasta, syksyllä 2014 111 ylioppilasta ja keväällä 2016 150 ylioppilasta.

Oppilaitos tarjoaa laajasti luvussa 2.1. kuvatun mukaisia aikuislukiossa tarjottavia opintoja. Eiran aikuislukiossa tarjotaan aikuisten lukio-opetusta, kaksoistutkinto-opetusta, ammatilliseen tutkintoon liittyviä yhteisiä tutkinnon osia, lukion valmentavaa koulutusta, peruskoulun alkuvaiheen ja päättövaiheen opetusta sekä aineopintoja lukion ja peruskoulun puolella. Aineopiskelijoiksi lasketaan ne opiskelijat, jotka opiskelevat yksittäistä tai yksittäisiä oppiaineita, kuten suomea toisena kielenä tai esimerkiksi fysiikan ja kemian kursseja.

Eiran aikuislukiossa tarjotaan lukion tutkintotavoitteisille opiskelijoille monipuolisesti opintoja. Viime vuosien aikana aikuislukioille tyypillinen iltaopetuksen määrä on vähentynyt. Verkko-opetus ja opetuksen muut joustavat järjestelyt ajasta ja paikasta riippumattomina ovat edelleen mukana aikuisten lukio-opetuksen toteutuksessa ja kehittämisessä. Eiran aikuislukiossa on huomioitu opiskelijoiden henkilökohtainen ohjaus ja sen avulla opiskelijoiden opintojen keskeyttämisiä on saatu vähennettyä (Karkela ym. 2017). Eiran aikuislukiossa pystyy suorittamaan lukion oppimäärään kuuluvia kursseja englanniksi sekä kaksikielisinä (englanti-suomi). Aikaisemmin oppilaitoksen tarjonnassa on ollut mahdollisuus suorittaa lukio-opintojen aikana Cambridgen yliopiston AICE-tutkinto.

Eiran aikuislukion ohjauksen tiimissä työskenteli aineistonkeruun aikana yhdeksän ohjaajaa, joista opinto-ohjaajan työnimikettä käytti seitsemän. Aikuislukion opinto-ohjauksessa korostuu yksilöohjauksen merkitys. Opiskelijat tulevat aikuislukioon hyvin erilaisista lähtökohdista sekä hyvin erilaisin tarpein ja aikatauluin. Aikuislukiossa ohjausta antavat opinto-ohjaajien lisäksi myös aineenopettajat omien oppiaineidensa osalta. Aineenopettajat ja toimiston henkilökunta ovat aktiivisia toimijoita alkukartoitusten ja alkuohjauksen antamisessa (ks. myös Siivonen 2010).

Eiran aikuislukiossa kaikki tutkintotavoitteiset opiskelijat olivat vuodesta 2012 lähtien saaneet mahdollisuuden osallistua alkuperehdytykseen, joka oli vuoteen 2017 asti ollut opinto-ohjaajien antama ja vuoden 2017 jälkeen opettajien antama. Alkuperehdytyksessä käytiin yleisellä tasolla läpi koulun käytänteitä, aikuislukion oppimäärää ja ylioppilastutkintoa. Tämän jälkeen opiskelijoille varattiin aika alkuohjaukseen, jolla tarkoitettiin henkilökohtaista käyntiä opinto-ohjaajan luona opintosuunnitelman laatimista varten. Opiskelijat oli jaettu opinto-ohjaajille sukunimen mukaan aakkosittain. Tavoitteena oli syksystä 2012 lähtien ollut, että opiskelijalle tulisi mahdollisimman ehjä ohjaussuhde saman opinto-ohjaajan kanssa aikuislukion opintojen aikana. Alkuohjauksessa käytiin läpi opiskelijan taustoja ja aikaisempia opintoja, nykyistä elämäntilannetta, tavoitteita opintojen suhteen sekä tulevaisuuden suunnitelmia. Tässä opinto-ohjaajan tapaamisessa tehtiin henkilökohtainen opintosuunnitelma, jonka mukaan opiskelija lähti etenemään opinnoissaan. Alkuohjauksessa varmistettiin myös aikaisemman osaamisen tunnistaminen.

Aikuislukion moninaisuuden vuoksi alkuohjaus oli osalle opiskelijoista samalla myös aikuislukion loppuohjaus – ohjaus ylioppilaskirjoituksiin ja jatko-opintoihin. Opiskelijoille tarjottiin mahdollisuus käydä opinto-ohjaajalla opinto- ja ylioppilaskirjoitussuunnitelman laatimiseksi ja päivittämiseksi. Myös jatko-opintoihin ohjaus oli yksi ohjauksen palvelu opiskelijoille. Opintojen loppuvaiheessa opiskelijat kävivät opinto-ohjaajan luona ylioppilaskirjoituksiin ilmoittautumista varten, jolloin samalla katsottiin opiskelijan kokonaistilanne. Eiran aikuislukiossa puhuttiin opinto-ohjauksen palveluista.

3 URA- JA OHJAUSTEORIAT TUTKIMUKSEN TEOREETTISENA TAUSTANA

Tässä luvussa luon katsauksen ura-käsitteeseen sekä ura- ja ohjausteorioihin. Käyn läpi teorioiden merkitystä ura- ja opinto-ohjauksessa sekä tuon tutkimuksessani käytettyjen teorioiden taustat esille. Tässä luvussa tarkastellaan myös urateorioiden historiaa, miten urateorioita voidaan luokitella ja miten niitä voidaan kehittää. Huomioitavaa on, että tutkimuksen lähtökohta ei ole teorialähtöinen orientaatio, vaan valitut ura- ja ohjausteoriat toimivat aineiston tarkastelussa teoriasidonnaisena tässä muuten aineistolähtöisessä tutkimuksessa.

Tutkimukseeni valittuja urateorioita tarkasteltaessa kiinnostukseni on ihmisen elämänsäkaressa ja siihen linkittyvissä uraohjauksellisissa toimissa. Huomioitavaa on, että uraohjausta, opinto-ohjausta ja ohjauksen tutkimusta voitaisiin, ja osittain myös pitäisi, käsitellä omana tieteenalanaan. Kaikissa esittelemissäni teorioissa ja lähestymistavoissa ihmistä ja elämää tarkastellaan hyvin kokonaisvaltaisesti. Niissä myös korostuvat ajatukset elinikäisestä oppimisesta ja ohjauksesta. Teorioiden ymmärtämiseksi on kuitenkin ensin syytä avata uran käsitettä.

3.1 Ura-käsite ja urateoriat

3.1.1 Ura käsitteenä

Tutkimuksessani käytän käsitettä ”ura”, kun puhun tutkimukseen osallistuneiden työ- ja opiskelu-urasta sekä elämään liittyvistä muista vaiheista (vrt. Gouws 1995). Ajattelen uran hyvin kokonaisvaltaisena käsitteenä. Yleinen suomalainen ontologia (YSO 2021) ei tunne ura-käsitettä – siihen läheisesti liittyvä käsite on ”työura”. Ruotsiksi käsite ”karriär” löytyy ruotsinkielisestä asiasanastosta (allärs). Englanniksi ura-sana löytyy hakusanalla ”career”. Vaihtoehtona olisi puhua työurasta, työ- ja opiskelu-urasta tai työ- ja elämänurasta.

Uraa voidaan tarkastella sosiologisesta, psykologisesta, kasvatustieteellisestä, ohjauksellisesta ja taloustieteellisestä (business) näkökulmasta (Inkson ym. 2015, 20). Ura voidaan määritellä ja sitä voidaan tarkastella yksilön kasvuna organisaation näkökulmasta, talouden näkökulmasta ja hallinnon näkökulmasta (Bergmo-Prvulovic 2014; Pernaa 2020). Ymmärrän tutkimuksessani uran moninaisena, kokonaisvaltaisena ja kontekstiin sidonnaisena käsitteenä (vrt. Chen 1998; Gouws 1995; Järvensivu & Pulkki 2019). Tämä sama näkemys on läsnä elämäntulkua ja toimijuutta käsittelevissä ohjausalan tutkimuksissa (Vanhalakka-Ruoho 2014).

Nykyisin vallalla olevassa keskustelussa urat ymmärretään kokonaisvaltaisesti ja niissä huomioidaan kaikki elämään liittyvät värit, sävyt ja vaiheet (ks. Arthur 1994; Inkson ym. 2015; McMahon & Watson 2013; Pernaa 2020). Erityisesti pohjoismaisessa hyvinvointiyhteiskuntakontekstissa uraan on liitetty erilaiset vaiheet ihmisen elämästä, työn ja muun elämän kokonaisuudesta (Haug ym. 2020). Ura-käsitteeseen voidaankin helposti liittää ajatus lineaarisesti kulkevasta elämästä (Arthur 1994), jossa ajallinen ulottuvuus on läsnä. Tässä tutkimuksessa ura mielletään näiltäkin osin moninaisena – kaikkine sivupolkuineen ja umpikujineen (vrt. Gouws 1995; Hallqvist & Hydén 2012). Ura-käsite pitää sisällään suomen kielessä selvästi myönteisen latauksen. Siihen liittyvät mielleyhtymät menestyneestä ihmisestä. Vanhastaan siihen on liitetty työurallaan eteenpäin menevät ihmiset, jotka ylenevät organisaation suorittavan tason tehtävistä yrityksen johtotehtäviin (Arthur 1994; Super & Bohn 1970). Tämä organisaatioon sidoksissa oleva ura (organisational career) on viimeisten vuosikymmenten aikana murentunut (Pernaa 2020). Ajatus unelma-ammattista, jossa työskennellään 30 vuotta samassa organisaatioissa, on vaihtunut ajatukseen, jossa ollaan 40 vuotta erilaisissa organisaatioissa ja muuttuvissa työtehtävissä (Savickas 2015a; ks. myös Järvensivu & Pulkki 2019).

On muistettava, että ura-käsite ja siihen liittyvät mielleyhtymät eivät ole kaikkialla samoja (Haug ym. 2020; Super & Bohn 1970). Länsimaissa ura, koulutukseen ja työhön liittyvine tavoitteineen, näyttäytyy hyvin eri tavalla kuin kehittyvissä maissa. Uraa miettiessä voidaan pohtia, synnyttäänkö jollekin uralle, määrittääkö ympäröivä yhteiskunta toimintaa uravalinnan keskellä ja voidaanko uraa ylipäättänsä rakentaa aktiivisesti (Inkson ym. 2015, 66; Super & Bohn 1970). Pohdinnan arvoista on myös se, miten yhteiskunnassa suhtaudutaan yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan vastuuseen uravalintatilanteissa. Suhtautuminen työhön ja käsitys työstä vaikuttaa siis käsitykseen urasta (Inkson ym. 2015; Šverko & Vizek-Vidović 1995). Ura-käsitteen taustalla on erilaisissa yhteisössä erilaisia arvoja ja näkemyksiä. Esimerkiksi Unescon (2008) määritelmä elinikäisestä oppimisesta ja urasta on huomattavan humanistinen verrattuna OECD:n (2004) hyvin taloudellispainotteiseen näkemykseen (Musset & Kurekova 2018).

Tutkimuksessani ajattelen uran muodostuvan yksilön henkilökohtaisesta kasvusta vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan ja ympärillä olevien ihmisten kanssa (vrt. Hall 1996; Super & Bohn 1970). Yksilö on urallaan aktiivinen toimija (Super & Bohn 1970). Silti myös passiivinen toiminta, vetäytyminen ja tekemättä jättäminen on ymmärrettävä osaksi yksilön toimijuutta hänen elämänsä kulussa (Vanhalakka-Ruoho 2014). Lisäksi rakenteellisten ulottuvuuksien vaikutus uraan ja sen kehittämiseen on syytä tiedostaa (Arthur 1994; Vanhalakka-Ruoho 2014). Pohjoismaissa hyvinvointiyhteiskunnan kehittyminen viimeisten vuosikymmenten aikana on vaikuttanut uraan ja käsitykseen urasta. Pohjoismaat ovat olleet ensimmäisiä maita, joissa molempien puolisoitten työuran yhteensovittaminen perhe-elämän kanssa on ollut mahdollista. Sukupuolten erot näkyvät myös historiallisesti

uraa määriteltäessä – aikaisemmin ura-käsite on liitetty miesten työssäkäyntiin ja työelämä on liitetty naisten työssäkäyntiin (Savickas 2015a).

Nykyisin ura-käsitteeseen liittyy yksilön aktiivinen toiminta osana oman työuran luomista (Arthur 1994; Hall 1996; Perna 2020). Uraa määriteltäessä meidän on tiedostettava työelämässä tapahtuneet muutokset (Järvensivu & Pulkki 2019). Organisaation sisällä tapahtuvat urasiirtymät ovat edelleen mahdollisia, mutta käsitys työelämästä ja ammattien pysyvyydestä vaikuttaa myös meidän ajatukseemme ura-ohjauksen suuntaviivoista (Savickas 2015a). Kuitenkin on niitä, jotka ajautuvat erilaisiin tilanteisiin työurallaan (Krumboltz 2009). Nämä ajautujat jäävät uraohjausta ja ura-käsitettä mietittäessä helposti vähemmälle huomiolle. Urasta puhuttaessa puhutaan helposti liikkeestä – siitä, että ollaan johonkin menossa – eteenpäin ja ylöspäin. Huomioitavaa on, että on myös niitä, jotka rakentavat työuraa ja osaamista olemalla paikallaan, vaihtamatta työpaikkaa, olemalla tyytyväisiä omaan työhönsä ja silti tehden joka päivä itselleen merkityksellistä työuraa. Tämä työuraan liittyvä monisuuntainen liike on tunnustettu ja tunnistettu aikaisemmissa tutkimuksissa (Vanhalakka-Ruoho 2014).

Ammatti- ja uraidentiteetin muodostuminen on jatkuva kehitysprosessi, joka alkaa jo varhaisessa elämänvaiheessa (Sharf 2013; Super 1957; Super & Bohn 1970). Jatkuvuus on siis yksi olennainen piirre, joka liittyy ura-käsitteeseen (Arthur 1994). Perinteisessä ansioluettelossa halutaan esittää ehjiä uratarinoita, joissa elämä heijastuu tasaisena ja katkeamattomana. Elämään kuuluu myös moninaisuus ja monenlaiset vaiheet, ja ne tulisi sanoittaa myös urasta puhuttaessa (vrt. Vanhalakka-Ruoho 2014).

Vaikka puhutaan työurien pirstaloitumisesta (Hall 1996), silti tilastotietojen valossa perinteiset pitkät työurat yhden työnantajan palveluksessa tai vähintäänkin samassa ammatissa ovat edelleen myös tätä päivää (Järvensivu 2014). Järvensivu ja Pulkki (2019) tuovat myös esille, että jälkeinpäin työuria tarkastellessa ne voivat tuntua huomattavasti loogisemmilta ja lineaarisemmilta kuin mitä ne ovat todellisuudessa olleet. Terveysuran käsitteellä he viittaavat sairastumisiin työuralla. Tällaisen käsitteellistämisen kautta on mahdollisuus rajata uraan liittyvää tarkastelun näkökulmaa.

Työura on lähemmässä tarkastelussa mahdollista jakaa subjektiiviseen ja objektiiviseen työuraan (Marttila 2015, 23; ks. myös Arthur 1994). Tutkimuksissa ne kulkevat osittain rinnakkain niin, että subjektiivista työuraa (henkilön valmiuksia) verrataan objektiiviseen työuraan (henkilön asemaa organisaatorakenteessa) (vrt. Arthur 1994). Objektiivisessa työurassa painottuu näkökulma sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön sidoksissa olemisesta. Objektiivisessa työurassa tarkastelu lähtee instituutioista ja organisaatioista käsin (Arthur 1994). Tutkintoja ammattinimikkeet, asema työyhteisössä ja tittelit ovat keskeisessä osassa, kun tarkastellaan objektiivista työuraa. Tutkimuksessani en kiinnitä huomiota objektiiviseen työuraan (esimerkiksi ylioppilaskirjoitusten tuloksiin, työpaikkoihin tai

ammattinimityksiin) vaan tarkastelen aikuislukioista valmistuneiden urakehitystä ja siihen liittyviä kokemuksia enemmän subjektiivisen työuran näkökulmasta (vrt. Jusi 2010).

Tutkimuksessani korostuva subjektiivinen työura antaa tilaa työuran persoonalliselle ulottuvuudelle sekä yksilön omille tulkinnoille, selityksille ja määrittelyille omasta uratilanteestaan. Subjektiivisen työuran näkökulmasta yksilö voi rakentaa jatkuvuutta mahdollisesti katkonaisellekin työuralle. Tässä tutkimuksessa ajatellaan, että uraan liittyvät faktat, tilanteet ja ammatilliset kokemukset on mahdollista yhdistää yksilölle merkitykselliseksi autobiografiseksi uratarinaksi (vrt. Marttila 2015, 23; ks. myös Hallqvist & Hydén 2012).

Ura voidaan mieltää elämänmittaisena ammatillisena prosessina (vrt. Marttila 2015, 15), joka kehittyy ja mukautuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutussuhteessa (Minor 1992). Uralla voidaan liikkua niin vertikaalisesti kuin horisontaalisesti (Super & Bohn 1970). Työuraan liittyvät mahdolliset opiskelu- ja koulutusjaksot, jotka vahvistavat yksilön ammatillista osaamista tai antavat mahdollisuuden hakeutua uudenaikaisille työurille (Marttila 2015, 22). Ura on perinteisesti määritelty hyvin työelämäpainotteisesti ja näin ollen niissä yhteyksissä on luonnollista puhua työurasta (vrt. Marttila 2015, 19).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen yksilön elämää kokonaisvaltaisesti työ- ja opiskeluhistorian näkökulmasta, ja käytän tuosta kokonaisuudesta ura-käsitettä. Ura ei pääty työttömyyteen eikä vanhempainvapaalle tai eläkkeelle siirtymiseen, vaan ura on yksilön elämä kokonaisuudessaan (vrt. Hall 1996), jossa tarkastelu on kuitenkin sidottuna työelämään. Pohjoismaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa ei voida ohittaa muita elämään kuuluvia vaiheita urasta puhuttaessa (Hallqvist & Hydén 2012). Pohjoismaissa erikoisuutena on sosiaalitoimen palveluiden järjestäminen kaikille, mikä vaikuttaa myös ajatukseen ihmisen työurasta.

Ura-käsitettä määrittävät käsitykset yhteiskunnasta, taloudesta ja arvoista. Kehittyvässä taloudessa ura määritellään ja nähdään toisella tavalla kuin taantuvassa taloudessa (McMahon & Watson 2013). Koulutus osana uraa on vahvasti läsnä tässä tutkimuksessa. Tarkastelun kohteena on myös, miten uran erilaiset vaiheet nähdään yhteiskunnan ja yksilön kannalta: onko esimerkiksi koulutus investointia yksilön uraan ja yhteiskunnan osaamistasoon? Tutkimuksessani koulutus tulee mukaan myös ajatuksessa, että uraan liittyvät taidot ja siirtymät ovat jotain sellaista, joista voidaan oppia ja joita voidaan kehittää (vrt. Hallqvist & Hydén 2012).

3.1.2 Uraohjaus ja sen toteuttaminen aikuislukiossa

Näen uraohjauksen yhteistoimintana, jolla tuetaan ohjattavan oppimis- ja kasvuprosesseja sekä edistetään työelämä- ja ongelmanratkaisutaitoja ohjattavan toimijuutta vahvistavilla tavoilla (vrt. Vehviläinen 2014, 12; Vanhalakka-Ruoho 2014). Kuten ohjauksessa yleisesti, niin myös uraohjauksessa ohjaajan tehtävä on tukea ohjattavan oppimisprosessia (Vehviläinen 2014, 16).

Uraohjauksella tässä tutkimuksessa tarkoitan oppilaitoksessa annettavaa opinto-ohjausta, jossa ohjauksellisen huomion pääpaino on opiskelijan ammatinvalintaan ja työuraan keskittymisessä (vrt. Haug ym. 2020). Uraohjaus pitää sisällään myös uraneuvontaa, jossa opiskelijan työelämä tietoisuus kasvaa (ks. Schiersmann 2016). Aikuislukion jälkeisen koulutuspaikan valinnan hahmottaminen työelämässä olevan päämäärän mukaisesti on yksi osa uraohjausta. Uraohjaukseen liittyy myös käsite ”urasuunnittelu”, jossa ohjattava suunnittelee yhdessä ohjaajan kanssa omaa reittiään suunniteltuun uratavoitteeseen. Uraohjauksen juuret ovat nuorten ja maahanmuuttajien siirtymissä työmarkkinoille (Savickas 2018), ja se on ollut voimakkaasti sidoksissa työelämään (Super & Bohn 1970). Alun perin uraohjauksen on ajateltu liittyvän nuorten siirtymisiin koulutuksesta työelämään (Savickas 2015a). Myöhemmin työelämän muuttuessa on havahduttu tarpeeseen kehittää myös aikuisille tarkoitettua ohjausta, jonka avulla siirtymiset työelämässä olisivat sujuvampia (Savickas 2015a; Super & Bohn 1970). Alun perin uraohjauksen kehittämisessä kohdejoukkona ovat olleet valkoiset miehet (Super & Bohn 1970; Super 1983). Uraohjauksen tarpeessa olevalla henkilöllä on voinut jo olla tietoa jostain tietystä ammatista, mutta hänellä on ollut tarve kirkastaa työelämän yleisiä sääntöjä tai hänellä on ollut tarve saada tietoa jostain tietystä ammatista yleisten työelämän pelisääntöjen lisäksi (Super 1983). Uraohjaus ei tapahdu ainoastaan niissä hetkissä, joissa yksilöllä on tarve siirtyä seuraaviin vaiheisiin, vaan siitä on myös apua tilanteissa, joissa yksilöä ennakoitusti valmennaan mahdollisesti muuttuviin tilanteisiin (Savickas 2013).

Uratavoitteella tarkoitetaan työuraan ja ammatilliseen kehittymiseen liittyviä tavoitteita. Uratavoite voi olla lyhyen tai pitkän aikavälin tavoite, jonka mukaisesti aikuislukion opintoja voidaan suunnitella. Aikuislukion opinnot ja siellä tarjottava opinto-ohjaus voivat toimia myös uratavoitteen selkeyttäjinä.

Olen toiminut Suomen edustajana pohjoismaisessa aikuisten oppimista ja ohjausta koskevassa verkostossa (NVL – Nordiskt nätverk för vuxnas lärande). Verkoston pohjoismaiset asiantuntijat määrittivät aikuisten uraohjauksen seuraavasti (NVL 2020, suom. KV):

”Aikuisten uraohjauksen avulla pyritään takaamaan valmiudet tietoisille ja tarkoituksenmukaisille valinnoille suhteessa urakehitykseen sekä mahdollistaa elämään liittyvien siirtymien ja muutosten käsittely.

Uraohjauksen ja uuden tiedon avulla aikuisille tarjotaan tukea koulutus-, työ- ja vapaa-ajan kautta hankkimiensa kompetenssien tunnistamisessa kehittämällä niitä edelleen uusien uramahdollisuuksien suhteen tai motivoimalla heitä tutkimaan täysin erilaisia ura-alueita.

Uraneuvonnassa otetaan huomioon tärkeät yhteiskunnalliset kysymykset, jotka vaikuttavat aikuisen uravalintoihin. Uraneuvonnan tavoitteena on edistää

sosiaalisesti tasa-arvoista ja kestävää yhteiskuntaa. Aikuisia tuetaan tutkimaan ja selvittämään mielenkiinnon kohteita ja arvoja siinä yhteiskunnallisissa kontekstissa, missä he kulloinkin elävät. Tavoitteena on mahdollistaa itsensä näkeminen uudessa valossa ja sitä kautta haastaa heidän kuvaansa itsestään. Toimijuuden kehittäminen on keskeinen painopiste uraohjauksessa.

Korkealaatuinen uraohjaus on neutraalia, eikä se ole sidottu instituutioihin tai sektoreihin. Uraohjaus lähtee yksilön tarpeista ja on kaikkien saatavilla. Uraohjausta tarjoaa pätevä ohjaaja, jolla on asiaankuuluvat taidot ja eettinen tietoisuus ohjauksesta. Uraohjaus voi tapahtua yhteisöissä, esim. työpaikoilla ja oppilaitoksissa. Se voidaan toimittaa yksittäin tai ryhmässä, kasvokkain ja / tai etäohjauksessa tarvittavaa tekniikkaa hyödyntäen.”

NVL:n määritelmässä on lähdetty aikuisten yksilöllisistä uraohjauksellisista tarpeista pohjoismaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa. Seuraavaksi esitettävät kansainvälisen ja eurooppalaisen ohjausalan verkoston määritelmät poikkeavat NVL:n määritelmästä erityisesti siinä, että niissä on keskitytty aikuisten uraohjauksen lisäksi enemmän ohjaukselliseen laajempaan kokonaisuuteen ja ohjausta tarkastellaan ohjauksessa toimivien ammattilaisten työnkuvien kautta.

Kansainvälinen ohjausalan verkosto (IAEVG – International Association for Educational and Vocational Guidance) määrittelee uraohjauksen osaksi laajempaa kokonaisuutta, jossa ovat mukana ura-, opinto- ja ammatillinen ohjaus sekä neuvonta. IAEVG:n uraohjaukseen liittyvissä määritelmässä kokonaisvaltaisuus ja elinikäisyys huomioidaan osana oppimiseen ja työhön liittyviä päätöksiä, ja uraohjauksen käsite nähdään yhtenä osana opintoihin ja ammattiin liittyvää neuvontaa. Kansainvälisen järjestön määritelmässä on nähtävissä maakohtaiset ja maanosakohtaiset erot ohjauksen toimijoiden työnjaoista ja toiminnoista. Määritelmässä ei lähdetä tarkastelemaan ja erottelamaan uraohjaukseen liittyviä erilaisia sävyeroja. Ammatinvalintaan liittyvä ohjaus, valmennus ja neuvonta käsitellään väljästi. Määritelmässä tuodaan myös esille ohjauspalveluiden moninaisuus, missä ja miten ohjausta tarjotaan. Samoin määritelmässä otetaan kantaa ammattilaisten antamaan ohjaukseen, jonka tulisi olla kaikkien saatavilla. (IAEVG 2021.)

NICE:n (Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe) uraohjaukseen liittyvässä määritelmässä lähdetään liikkeelle ohjauksen toimijoiden ja heidän tehtäviensä määrittelystä. Suomalaiseen työ- ja koulutuskenttään kaikki jaottelun osat eivät sovellu, mutta ne antavat kuitenkin suuntaa siitä, mitä uraohjaus kokonaisuudessaan voi olla. On huomioitava, että tutkimuksessani käsitellään ura- ja opinto-ohjausta suomalaisten opinto-ohjaajien näkökulmasta. Suomessa opinto-ohjaajan työnkuva voi pitää sisällään laajoja kokonaisuuksia – aina urakavattajista erilaisten isompien ohjauksellisten palvelukokonaisuuksien tuottamiseen. NICE:n määritelmässä huomioidaan uraohjauksen ammattilaisten monipuoliset

tehtävät ohjaus-, neuvonta- ja tietopalveluissa. Uraohjauksessa tuetaan yksilöä tekemään omaan elämäänsä liittyviä päätöksiä. Ohjauksessa otetaan huomioon yksilön aikaisempi elämäkokemus. Urakasvatuksessa opiskelija lisää itsetuntemustaan ja saa tietoa tarjolla olevista opiskelu- ja työpaikoista. NICEn määritelmä on tehty ammattilaisten näkökulmasta. Sen mukaan uraohjaus on yksi ohjauksen ammattilaisten ydintaidoista, jonka avulla pyritään ymmärtämään asiakasta sekä auttamaan häntä uraan liittyvien ongelmien ratkaisemisessa. (Schiersmann, C. ym. 2016).

Aikuislukiossa annettavaan opinto-ohjaukseen liittyy uraohjaus, joten urasuunnittelutaitojen ja urasuunnitteluvälineiden tarkastelu on tarpeen. Urasuunnittelutaidot ja -valmiudet liittyvät 1) persoonallisuuden kasvuun, 2) opiskelun suunnitteluun ja 3) urasuunnitteluun (Athanasou & Van Esbroeck 2008; ks. myös Sultana 2012). Näistä holistisen ohjausmallin kolmesta sektorista Kasurinen (2004) käyttää käsitteitä 1) opiskelijan kasvun- ja kehityksen tukeminen, 2) opintojen ohjaus ja 3) ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus (ks. myös Athanasou & Van Esbroeck 2008). Persoonallisuuden kasvuun liittyy omien kykyjen ja kiinnostusten kohteiden tiedotus sekä itsearviointitaitojen, sosiaalisten taitojen ja suunnittelutaitojen kehittyminen ja aktiivinen kehittäminen. Opiskelun suunnittelu pitää sisällään koulutukseen osallistumisen ja sitoutumisen sekä oppijan, oppimisen ja työn välisen yhteyden ymmärtämisen. Kaikenikäiset ja eri elämäntilanteissa olevat ihmiset parantavat kykyään hallita omia koulutus- ja työuriaan elinikäisen ohjauksen ytimeen kuuluvien urasuunnittelutaitojen (career management skills, CMS) avulla (Bridgstock 2009; Sultana 2012). Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä ”urasuunnittelutaito” (Watts ym. 2013). Vaihtoehtona olisi käyttää urahallintataito-käsitettä (OKM 2011). Tiedot, taidot ja asenteet vaikuttavat yksilön urasuunnittelutaitoihin (Watts ym. 2013, 17). Nykyisin suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ohjauspalvelut järjestetään ideatasolla edellä esitetyn kolmijaon mukaan. Käytännössä persoonallisuuden kasvu ja opiskelun suunnittelu huomioidaan, mutta suomalaisessa yleissivistävässä lukiossa erityisesti urasuunnitteluun liittyvät kompetenssit ovat jääneet vähemmälle huomiolle (Pekkarinen 2006). Poikkeuksena tähän on vuonna 2015 tullut muutos opetussuunnitelmaan, jonka seurauksena nuorisolukioon tuli toinen opinto-ohjauksen kurssi, joka mahdollistaa urasuunnitteluun liittyvien kompetenssien tehokkaamman huomioimisen uraneuvonnassa ja -ohjauksessa (ks. OPH 2015; Pajarinen ym. 2004; Pekkarinen 2006; Siivonen 2010).

Urasuunnitteluun liittyviä kompetensseja ovat koulutus- ja työmahdollisuuksista sekä niiden vaatimuksista koskevan tiedon etsiminen, löydetyn tiedon arviointi ja analysointi itsetuntemuksen pohjalta, urapäätöksen tekeminen sekä nivelvaiheissa siirtymisen onnistuminen (Watts ym. 2013, 17). Urasuunnittelu ohjaa opiskelusuunnitelman toteuttamista valittua tavoitetta kohden. Elinikäisen ohjauksen näkökulmasta persoonallisuuden kasvuun ja urasuunnitteluun tulisi kiinnittää enemmän huomiota ohjauspalveluita järjestettäessä. Itsetuntemus ja työelämä tietous auttavat tunnistamaan itselle mielenkiintoiset uratavoitteet.

Urasuunnittelutaidot ovat siis opittavissa (Hall 1996, 12). Aikuiskoulutuksessa niiden ajatellaan olevan siirrettävissä olevaa oppimista: kerran opitut urasuunnittelutaidot voidaan hyödyntää uusissa tilanteissa (Hall 1996; Illeris 2009). Oppimisen kannalta yksilön henkisen tasapainon löytäminen on tärkeää, jotta oppimista voi tapahtua. Aikuisten oppimisprosessissa lähtökohtana on, että aikuiset kykenevät tarkkailemaan itseään kriittisesti oppijoina (Mezirow 2009).

Oppilaitoksissa urasuunnittelutaitojen opettaminen ja oppiminen lisäävät opiskeluun sitoutumista, parantavat oppimiskykyä ja opintojen edistymistä sekä edistävät työelämään siirtymistä, työelämässä etenemistä, lisäopintoihin hakeutumista ja työllistymistä (Bridgstock 2009). Urasuunnittelutaitojen kehittäminen parantaa työntekijöiden osaamista, edistää uran ja työtehtävien kehitystä, työllistyvyyttä ja työllistymisen jatkuvuutta sekä vaikuttaa yrityksen tuloksellisuuteen. Urasuunnittelutaidot auttavat yksilöitä asettamaan päämääriä sekä suunnittelemaan strategioita ja tarvittavia toimenpiteitä tavoitteiden saavuttamiseksi. Työvoiman tuottavuus, kilpailukyky, joustavuus ja liikkuvuus paranevat, kun työntekijöillä on riittävät urasuunnitteluun tarvittavat valmiudet. Myös tilanteissa, joissa yksilö on joutunut tai joutumassa työn ja koulutuksen ulkopuolelle, urasuunnittelutaidot ovat äärettömän tärkeitä (Watts ym. 2013, 17). Nuorisolukiossa urasuunnittelutaitoja on käsitelty opinto-ohjaukseen liittyvien kurssien yhteydessä (OPH 2015; ks. myös Bridgstock 2009).

Suomalainen ohjausjärjestelmä olettaa, että aikuislukioon tullessa opiskelijalla on jo edellä kuvattuja urasuunnittelutaitoja (OPH 2015, 2004). Aikuislukion aikana urasuunnittelutaitoja voidaan kuitenkin kehittää (OPH 2019). Urasuunnittelutaitoja tarvitaan myös tilanteissa, jossa jatko-opintopaikka lukion jälkeen ei ole selvillä. Urasuunnittelutaitojen oletetaan olevan siirrettävissä olevia taitoja muuttuneisiin elämäntilanteisiin (Bridgstock 2009).

3.1.3 Ura- ja ohjausteoriat

Tässä tutkimuksessa tarkoitan urateorioilla niitä teorioita, joissa ihmisen elämää on tarkasteltu kokonaisvaltaisesti työn ja opiskelun kautta (Minor 1992; Super & Bohn 1970). Urateorioiden avulla pyritään selittämään elämäntulkua ja valintoja ilman ohjauksellista ulottuvuutta. Urateorioista (career theories) on käytetty käsitteitä ”urakehitysteoriat” (career development theories), ”uranrakennusteoriat” (construction theories) tai ”ammattillisen kehittymisen teorit” (vocational development theories) (Minor 1992). Käsitteet kuvastavat osaltaan omaa aikaansa sekä suhtautumista työuraan ja uraohjaukseen (vrt. Lähtenmäki 1995; McMahon & Watson 2013). Suomenkieliset käsitteet hakevat myös paikkaansa, esimerkiksi uranrakennusteoriasta on käytetty käsitettä ”uranmuodostusteoria”. Ohjausteoriat keskittyvät siihen, millaiset ohjaukselliset toimet edistävät opiskelijan valintoja, päätöksentekoa, itsetuntemusta ja ongelmanratkaisua.

Urateorioiden viitekehysten taustat pohjautuvat psykologiaan ja sosiologiaan (Arthur 1994), mutta myös taloustieteisiin ja yhteiskuntatieteisiin (Super ym.

1960; Super & Bohn 1970). Yksi luonnollinen tapa jaotella teorioita on luokitella ne historiallisten taustojen perusteella psykologisiksi ja sosiologisiksi urateorioiksi. Psykologisesta näkökulmasta ura ajatellaan henkilön sisältä päin tulevana (ks. esim. Hall 1996; Super & Bohn 1970). Sosiologisesti uraa katsotaan yhteiskunnasta ja suuremmasta kokonaisuudesta käsin (Super & Bohn 1970). Huomioitavaa on, että eri tieteenaloihin pohjautuvia tulokulmia tarvitaan, jotta voidaan ymmärtää sekä kehittää työtä ja työuria. Uran vaihteellinen tarkastelu liittyy työuraa käsitteleviin teorioihin (Lähtenmäki 1995, 38; Super & Bohn 1970).

Superin (1957) mukaan urateorioiden tutkimus perustuu klassiseen elämänvaihepsykologiaan ja sosiologiseen työmarkkinatutkimukseen. Siinä on huomioitu myös taloustieteellinen tarkastelu (Super & Bohn 1970, 113). Urateoriat ovat vastanneet tarpeeseen tuottaa ammatinvalintapsykologeille tietoa siitä, miten yksilö voi löytää itseään kiinnostavan työtehtävän (Super ym. 1960). Psykologiaan perustuvien urateorioiden painopiste on prosessissa, luonteenpiirteessä, identiteetissä, persoonallisuudessa, minäkuvassa ja yksilön kokonaisvaltaisessa kehityksessä eri ikäkausina (Lähtenmäki 1995). Psykologiassa ja ohjauksessa teoriat palvelevat merkityksellisin tavoittein; psykologit ja ohjaajat voivat ennakoida ihmisten käyttäytymistä ja auttavat ymmärtämään sitä (Swansson & Fouad 2010, 5). Sosiologisissa urateorioissa ajatellaan, että yksilön ulkopuolella olevat tekijät määräävät hänen koulutukselliset ja ammatilliset ratkaisunsa. Tällöin uravalintaa ei voida pitää sisäisenä prosessina, vaan se mielletään riippuvaiseksi yksilön sosiaalisesta ympäristöstä ja sattumasta. Sosiologisten urateorioiden mukaan uravalinta on vuorovaikutusta yksilön ja ympäröivän yhteiskunnan välillä, eräänlainen kompromissi kysynnän (omien mieltymysten) ja tarjonnan (tarjolla olevien työmahdollisuuksien) välillä. Sosiologista näkökulmaa on osittain kritisoitu siihen liittyvästä taloudellisen kasvun tarkastelusta osana yksilön työuraa, muun muassa Hall (1994) puhuu sen vastakohtana psykologisesta menestyksestä, jolla hän tarkoittaa henkisen pääoman mukaan ottamista osana yksilön työuraa.

Suomalaisessa opinto-ohjauksessa ohjausalan ammattilaisten käytännön toiminta ja tarpeet ovat nivoutuneet koulutusjärjestelmään viime vuosikymmenten aikana (Toni & Vuorinen 2020). Näin ollen opinto-ohjauksen tutkimusta tehdään Suomessa nykyään paljon kasvatustieteissä. Pedagogista näkökulmaa osana urateorioita on tuotu esille muun muassa Langströmin (2017) työttömiä koskevassa väitöskirjassa. Erityisesti oppimiseen liittyvät teoriat osana urasuunnittelutaitoja tulevat kasvatustieteellisestä tutkimuksesta (vrt. Haug ym. 2020). Aikuisten oppiminen ja siihen liittyvät ulottuvuudet osana ura- ja opinto-ohjausta antavat tilaa kasvatustieteelliselle tarkastelulle.

Marttila (2015) peräänkuuluttaa tieteiden välistä uratutkimusta. Ei riitä, että psykologiset ja sosiologiset suuntaukset tekevät tahoillaan uraan liittyviä tutkimuksia. Kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi tarvitaan poikkitieteellisiä ja monimenetelmällisiä tutkimuksia. Urateoriat ovat huomattavasti karkeampia ja epätäsmällisempiä

kuin luonnontieteisiin liittyvät teoriat ja psykologian alan muut teoriat (esimerkiksi oppimiseen liittyvät teoriat). Huomattavaa on, että osa urateorioista on uusia ja niistä ei ole vielä paljon tutkimusta. Sharf (2013) muistuttaa myös urakehitysteorioiden ja persoonallisuusteorioiden läheisestä yhteydestä. Samoin on muistettava ohjausteorioiden vuoropuhelu urakehitysteorioiden kanssa.

Sharf (2013, 18) tuo esille kulttuurien, sukupuolten ja vähemmistöjen huomioiden uraohjauksessa ja urateorioissa (vrt. Super & Bohn 1970). Sharf (2013) on ryhmitellyt urakehitysteoriat neljään pääluokkaan. Nämä luokat ovat piirre- ja tyyppiteoriat (Trait and Type theories), elämänkaariteoriat (Life-Span theories), erityissuuntautuneet teoriat (Special Focus Theories) ja teoreettiset yhdistämiset (Theoretical Integration). Omassa tutkimuksessani tästä luokittelusta painottuvat elämänkaariteoriat. Elämänkaariteorioissa uravalinta on prosessi, jossa aiempien vaiheiden ratkaisut vaikuttavat kulloinkin käsillä olevien päätösten teossa (Lähtenmäki 1995).

Viime vuosikymmenten tutkimuksessa ja urateorioihin liittyvässä kirjallisuudessa on tuotu edellä kuvattujen jaottelutapojen lisäksi toisenlaisia jaotteluja sekä uusia teoreettisia lähestymistapoja uraan. Sullivan ja Baruch (2009) tuovat esille muuntumiskykyteorian (protean theory) (ks. myös Hall 1996), rajattoman urateorian (boundaryless theory), hybriditeorian (hybrid theory) ja kaleidoskooppisen urateorian (kaleidoscope theory).

Yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuvien muutosten vuoksi ura- ja ohjausteorioiden päivittämiselle on jatkuva tarve (Savickas ym. 2009). Ihmisen arvoja ja niistä kumpuavaa käyttäytymistä uraan liittyvissä valintatilanteissa ei myöskään voida pitää vakiona. Kehittyvän ihmisen arvot muuttuvat vuorovaikutuksessa muuttuvan ympäristön kanssa (Lähtenmäki 1995).

Seuraavissa luvuissa esittelen tutkimukseni viitekehykseen kuuluvien ura- ja ohjausteorioiden taustoja ja teorioiden ydintä. Aloitan Donald Superin urateorioihin luokiteltavasta elämänkaarimallista, minkä jälkeen tarkastelen kokonaisvaltaista elämänsuunnittelua ja toivokeskeistä ohjausteoriaa.

3.2 Superin urateoria

Donald E. Superin urateoriaa voidaan pitää psykologisena kehitysvaihetheoriانا, jossa Super on yhdistänyt sosiologisen näkökulman urakehitykseen (Minor 1992; Takanen-Körperich 2008; Super 1954; Super 1980). Superin tutkimuksen keskiössä on ollut yksilön minäkäsityksen ilmeneminen hänen uravalinnoissaan (Lähtenmäki 1995; Robbins 1983; Super ym. 1960; Super, Starishevsky, Norman, & Joordan 1963). Hän on tarkastellut tutkimuksissaan uravalintaprosessia sekä vaikuttanut urakypsyyskäsitteen kehittelyyn (Minor 1992; Super 1954; Super 1980). Superin tutkimuksissa ja julkaisuissa on mahdollista huomata yhdysvaltalai-

sen urakäsityksen muutos ammatinvalinnasta kohti kokonaisvaltaisempaa elämän tarkastelua (Super 1954; Super 1980; Super ym. 1960; ks. myös Minor 1992). Aikaisemmissa tutkimuksissa on huomioitu uravaihemallien heikkous pureutua yksilölliseen urakäyttäytymiseen (Lähtenmäki 1995, 39). Tutkimuksessani tarkastelen suomalaisen koulu- ja työelämäkontekstiin sidottuja uratarinoita Superin urateorian näkökulmasta.

Superin (1957) elämänteorian ammatillisesta kehityksestä voidaan katsoa kuuluvaksi ensimmäiseen ammatti- ja urateorioiden moderniin aaltoon. Käytän tutkimuksessani Superin uraan liittyviin teorioihin viitattessani nimitystä ”Superin urateoria”. Superin urateorian juuret ovat 1930-luvun Euroopassa ja se on saanut olomuotonsa amerikkalaisessa työkuulttuurissa 1950-luvulla (Robbins 1983; Super 1954; Super ym. 1960). Tutkimuksessani avaun Superin elämänteorian taustoja, koska sillä tavoin voidaan myös paremmin tarkastella ja ymmärtää teorian saamaa kritiikkiä.

Superin lähestymistapa uraan on kasvatuspsykologinen (Arthur 1994). Hän on elämänteoriamallissaan pyrkinyt hahmottamaan uraa sellaiseksi, että se sopisi mallinnuksena kaikille työntekijöille erilaisissa rooleissa (Arthur 1994). Superin alkuperäinen ajatus on ollut kehittää urahjauksen käytännön työn tueksi menetelmää, ei siis ainoastaan teorioita uraa (Super & Bohn 1970).

Tässä tutkimuksessa en paneudu ainoastaan Superin tutkimusten pohjalta kehitettyihin ja ohjauksen kentällä yleisesti tunnettuihin holvikaari- ja sateenkaarimalleihin (Super 1980). Nämä ohjauksen menetelmänäkin käytetyt mallit ovat mielenkiintoisia, mutta tässä tutkimuksessa ne eivät ole ainoa tarkastelun kohde Superin teoriasta puhuttaessa. Keskityn Superin teorian tarkastelussa elämänteoriamallin mukaisiin kehityksellisiin vaiheisiin (Lähtenmäki 1995; Super 1957; Super 1980). Käsittelen kuitenkin hänen tutkimuksensa ja teorian pohjalta muodostettua elämänulottuvuudet-ajattelua, jossa korostuvat yksilön roolit osana elämänteorianta (Super 1980).

Superin urateoria pohjautuu tutkimukseen, jossa hän on seurannut 100 miehen uraa 25 vuoden ajan (Inkson ym. 2015; Super & Bohn 1970; Super ym. 1960). Tutkimuksen ensimmäinen vaihe alkoi 1951, jolloin tutkimukseen osallistujat olivat 14–15-vuotiaita. Tutkimuksen alkuvaihetta sävytti olettaus siitä, että tutkittavien henkilöiden uravalintoihin liittyvät prosessit päättyisivät noin 35 vuoden iässä (Super ym. 1960).

Superin teoriassa yhdistyvät kehityspsykologinen näkemys ihmisen kasvusta ja sosiologinen näkemys ammattiurasta (Super 1954; Takanen-Körperich 2008). Siinä on onnistuttu yhdistämään taloudellinen ja yhteiskunnallinen näkökulma yksilöpsykologiseen uravalinnan ja urakehityksen tutkimukseen. Teorian ytimessä on yksilön minäkuvan muodostuminen, jota yksilö tarkastelee uudelleen elämänsä aikana uusissa ympäristöissä ja tilanteissa (Inkson ym. 2015, 121; Super 1983; Watson 2019).

Super (1983) on tuonut tutkimuksillaan uraohjaukseen näkemyksen yksilöstä omien arvojensa toteuttajana, valintakypsyyden ja ammatillisen sopeutumisen teemat sekä edellä mainittuihin liittyvän testauksen. Super (1957) on jo teorian kehittelyn alkuvaiheessa tuonut esille muun muassa sukupuolen vaikutuksen työuran eri vaiheiden tarkasteluun elämänkaarimallin avulla (ks. myös Super & Bohn 1970). Toisaalta hän on painottanut, että kehitykselliset tehtävät etenevät joustavasti läpi elämän, ja esimerkiksi ikäjaottelua hän piti viitteellisenä (Sharf 2013). Superin teoriassa ei kannata jäädä siis tarkastelemaan liikaa ikää vaan keskittyä enemmän siihen, mitä meidän on mahdollista ymmärtää ihmisten työurista niiden erilaisten vaiheiden kautta (Inkson ym. 2015, 93; Super ym. 1960). Superin elinkaarimalliin liittyvät viitteelliset ikävaiheet ovat saaneet osakseen myös kritiikkiä (Hall 1996).

Seuraavaksi tarkastelen lyhyesti sateenkaari- ja holvikaarimalleja. Sateenkaarimalli kuvaa yksilön rooleja elämän eri vaiheissa (Super 1980). Superin sateenkaarimallissa roolit yksilön työuralla nousevat merkittävämmiksi kuin muissa työuria käsittelevissä teorioissa (Gouw 1995, 25). Sateenkaarimallin uloimmalla kehällä on kuvattu Superin uravaiheet suhteutettuna viitteelliseen ikään. Roolit vaihtelevat iän ja uravaiheen mukaisesti. Superin mallissa ihmisen elämää tarkastellaan lapsen, opiskelijan, vapaa-ajanvietäjän, aktiivisen kansalaisen, työntekijän, puolison, kodin ylläpitäjän ja vanhemman roolin kautta (Inkson ym. 2015, 201; Super 1980; Super ym. 1960). Super (1980) on kuitenkin tiedostanut myös muunlaiset roolit, joita yksilöiden elämässä saattaa olla. Hän mainitsee muun muassa rakastajan tai rikollisen roolit.

Superin teorian pohjalla on ajatus vaiheittain etenevästä elämästä, jossa ihmisellä on erilaisia rooleja erilaisissa ympäristöissä (Super 1983). Sateenkaarimallin käsittelyssä voisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, missä ympäristössä roolit ilmenevät ja miten ympäristö määrittelee rooleja (Super ym. 1960). Super käsittelee teorioitaan sosiologisesta (uravaiheet ja ammatti) ja psykologisesta (elämänvaiheet, ihmisen kasvu) näkökulmasta (Takanen-Körperich 2008). Uraa määriteltäessä hän on lisännyt tarkasteluun myös taloustieteellisen näkökulman (Super & Bohn 1960), vaikkakin hänen teoriaansa on kaivattu nimenomaan taloudellisten ja sosiaalisten näkökulmien laajentamista (Super 1992). Huomion arvoista on, että Superin teoria on vähemmän tutkittu kuin ohjaustutkimuksen parissa hyvin tunnettu Hollandin piirre- ja persoonallisuusteorioihin luokiteltava urateoria (Sharf 2013; Super 1992).

Tutkimuksessani tarkoitan Superin urateorialla uravaiheisiin liittyvää jaottelua, joka on saanut pohjansa itävaltalaisen Charlotte Bühlerin ajatuksesta elämänvaiheiden jaottelusta (Super 1980; Super ym. 1960). Superin (1957, 40–41) urateoriasa nousee esille yksilön persoonallisuuden kehitys elämänkaaren eri vaiheissa. Tässä Superin ensimmäisessä muotoilussa, jota on kutsuttu myös maksisykleittäin eteneväksi, uran esitetään kehittyvän ja kypsyvän ikä- ja kehitysvaiheittain (Super 1980; Super & Bohn 1970). Super jakaa teoriassaan ihmisen elämän viiteen vaiheeseen

ja samalla viitteellisiin ikäkausiin, joilla on tietyt tehtävät (Super ym. 1960; Sharf 2013, 232).

Kasvuvaihe, josta voidaan käyttää myös nimitystä kasvun ja kehityksen vaihe, ajoittuu lapsuuteen ja varhaisnuoruuteen 0–13 ikävuoden seutuville. Suomalaisesta koulutusjärjestelmästä katsottuna tähän vaiheeseen kuuluvat varhaiskasvatus ja alakoulu. Tässä vaiheessa yksilö alkaa tarkastella omia kykyjään ja miettiä omia kiinnostuksen kohteitaan. Kasvuvaiheen aikana ihmisen itsetunto kehittyy ja yksilö miettii mahdollisia ammattirooleja (Jusi 2010). Kodin, perheen ja kasvuolosuhteiden merkitys on vahva kasvuvaiheessa. Myös Sharf (2013) kuvaa, miten merkittävää kasvuvaiheessa on lapsen luontaisista tarpeista lähtevä uteliaisuus. Hän tuo esille, että lapset oppivat paljon roolimallien kautta. Tärkeä olisi muistaa, että lapsella on tarve ja oikeus tulla hyväksytyksi juuri sellaisena kuin hän on. Turvallisten aikuisten tulisi kasvuvaiheessa tukea lapsen itsetunnon kehitystä ja huomioida myönteisellä tavalla lapsen erityisyyttä ja ainutlaatuisuutta vahvistavia piirteitä. Lapsuudessa ei tarvitse oppia tekemään urapäätöksiä tai urasuunnittelua, mutta turvallisessa kasvuympäristössä lapsen itsetietoisuus lisääntyy (Super ym. 1960). Käsitys ajasta ja aikaperspektiivistä kasvaa kasvun ja kehityksen vaiheessa. Watson (2019) tiivistää kasvuvaiheen kehitystehtäviksi tulevaisuuden ajatteluun sekä henkilökohtaiseen elämänhallintaan ja vastuuseen kasvamisen, koulutuksellisten tavoitteiden asettamisen sekä pätevien työtapojen ja asenteiden hankkimisen (ks. myös Super & Bohn 1970; Super ym. 1960).

Etsintä- ja kokeiluvaihe ajoittuu tyypillisesti nuoruuteen 14–24 vuoden ikään. Se on hyvin merkittävä vaihe uravaihtoehtojen tutkimisen näkökulmasta (Super ym. 1960). Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä tähän vaiheeseen sijoittuvat peruskoulun päättövaihe, toisen asteen opinnot ja korkeakoulu. Sharf (2013) määrittelee tälle etsintä- ja kokeiluvaiheelle kolme tehtävää, jotka ovat kiteyttäminen, täsmen-täminen ja toimeenpano. Tässä vaiheessa käydään läpi erilaisia ammatillisia rooleja. Superin alkuperäisen ajatuksen mukaan yksilön pitäisi päästä kokeilemaan erilaisia vaihtoehtoja työelämässä ennen koulutuspaikkaa ja työuraa koskevia päätöksiä (Super 1957). On kuitenkin otettava huomioon, että tuossakin vaiheessa monella suomalaisnuorella voi olla vielä vähäinen kokemus työelämästä (Ristikari ym. 2018) ja rajoittunut näkemys työelämän mahdollisuuksista (vrt. Super 1983). Etsintä- ja kokeiluvaiheessa nuoren tulisi päästä kokeilemaan erilaisia rooleja vapaa-aikana, koulussa, kotona ja työelämässä (vrt. Super 1983). Huomioitavaa on, että murrosikä on itsetutkiskelun aikaa, jolloin erilaisten roolimallien merkitys muuttuu ja laajenee. Tutut lapsuuden roolimallit saattavat muuttua radikaalisti kodista irtaantumisen vaiheessa. Kodin ulkopuolisten roolien merkitys kasvaa nuoren elämässä. Samoin arvot alkavat kehittyä etsintä- ja kokeiluvaiheen aikana. Yksilö miettii, mikä hänelle on tärkeää ja mikä ei ole niin tärkeää. Aikakäsitys kehittyy murrosiässä, ja koulutuksen kautta tullut palaute saa enemmän tilaa nuoren ajatuksissa. Sharf (2013) tuo esille, että usein vanhemmat tekevät koulutukseen liittyvät valinnat nuoren puoles-

ta, koska tämä ei vielä ole valmis tekemään itsenäisiä päätöksiä. Nuoruuteen liittyy kokonaisvaltaisesti elämänsuunnittelu.

Vakiintumisvaihe on varhaisessa aikuisuudessa alkava aikakausi, johon liittyy aseman luominen työmaailmassa sekä muussa elämässä. Tämä vaihe ajoittuu 25–45 ikävuoteen (Super ym. 1960). Sharf (2013) määrittelee tälle vaiheelle kolme alavaihetta, jotka ovat vakauttaminen, lujittaminen ja kehittäminen. Tämä voi näkyä esimerkiksi vakituisen työpaikan saamisessa, oman aseman vahvistamisena organisaatiossa sekä yksilön toimivuudessa organisaation ja työn kokonaisvaltaisessa kehittämisessä. Mielekkään työn ja aseman etsiminen sekä sosiaalisten taitojen kehittäminen ovat osa tätä vaihetta (Takanen-Körperich 2008). Sali (2010) on jakanut vakiintumisvaiheen edelleen yrittämisen vaiheeksi (25–30-vuotiaana) ja tasaantumisen vaiheeksi (31–44-vuotiaana).

Ylläpitovaiheeksi ja myös säilymisen vaiheeksi kutsutaan keski-ikä (45–65) elämänvaihetta, jolloin asemaa ja ammattiroolia ylläpidetään (Super ym. 1960). Sharf (2013) määrittelee tälle vaiheelle kolme alavaihetta, jotka ovat päätöksessä pysyminen, päivittäminen ja innovointi. Tässä vaiheessa yksilö on vakiinnuttanut oman paikkansa työelämässä. Vaiheeseen kuuluu, että hän ylläpitää osaamistaan ja asemaansa työmarkkinoilla kehittämällä uusia taitoja samalla keskittyen työssään olennaisiin asioihin ja hyväksyen omat rajoituksensa (Takanen-Körperich 2008).

Irtaantumisvaiheessa vanhuuden kynnyksellä 65 ikävuoden jälkeen puhutaan eläkkeelle siirtymisestä (Super ym. 1960). Sharfin (2013) alavaiheet tässä ovat hidastaminen, eläkkeen suunnittelu ja eläkkeelle jääminen. Irtaantumisvaiheeseen liittyy työelämän ulkopuolisten roolien vahvistaminen, mielekkäisiin työtehtäviin keskittyminen ja konkreettisesti elämän järjestely työelämän jälkeiseen aikaan (Takanen-Körperich 2008).

Superin elämänsuunnitelman ikäjakaukmat, vaiheiden nimitykset ja tehtävät vaihtelevat eri lähteissä (Super & Bohn 1970; Super ym. 1960). Esimerkiksi Takanen-Körperich (2008) on jakanut etsintä- ja kokeiluvaiheen ammatillisen kiteytymisen vaiheeksi (14–18-vuotiaana) ja eriytymisen ja toteuttamisen vaiheeksi (18–21-vuotiaana). 21–30-vuotiaille hän on määritellyt ammattiin vakiintumisen vaiheen ja yli 30-vuotiaille statuksen vahvistumisen ja uralla etenemisen vaiheet.

Superin mielestä vaiheiden ja tehtävien nimityksillä tai ikäjaotteluilla ei ole suurta merkitystä (Super ym. 1960). Niiden avulla voidaan hahmottaa ja tarkastella yksilöiden uria tietyssä ajassa ja paikassa mahdollisimman yhtenäisillä nimityksillä. Sharf (2013) tuo esille, että yksilö voi elämänsä aikana käydä edellä kuvattuja vaiheita ja alavaiheita läpi monia kertoja. Tästä on käytetty minisykli-käsitettä, jolla viitataan siihen, että yksilö voi elää etsivää ja kokeiluvaihetta myöhemmissäkin kehitysvaiheissa. Superin ajatus on ollut, että ihmiset arvottavat ja mieltävät työn erilaisessa merkityksessä elämän eri vaiheissa (Super & Bohn 1970; Super ym. 1960).

Oman tutkimukseni kannalta Superin teoriassa kiinnostavaa on myöhäisen nuoruuden ja aikuisuuden vaihe, joka on etsintä- ja kokeiluvaihetta. Se on Superin aika-

kaudella määritelty väljästi tiettyyn ikäkauteen, mutta jo Super itse totesi, että elämänteorioiden aikakäsitteet ovat viitteellisiä (Super ym. 1960). Oletuksena on, että vanhemmatkin opiskelijat elävät tavalla tai toisella tutkivan vaiheen aikakautta uudelleen eli minisykli kulkee mukana heidän urallaan. Tässä mielessä se on merkittävä tarkasteluajankohta, ja Superin mukaan siihen sisältyy paljon uravalintaan ja -kehitykseen liittyviä ulottuvuuksia, joita ei ole mielekästä arvottaa muita vaiheita vähempiarvoisiksi. Superin tutkimuksissa painottuukin etsintä- ja kokeiluvaiheen tarkastelu (Super & Bohn 1970; Super ym. 1960).

Superin teoriassa ammatinvalinta pohjautuu minäkäsitykseen (Minor 1992). Ammatillinen kehitys ja kasvu perustuvat minäkäsityksen kasvuun ja kehittymiseen (Super 1963). Yksilö tekee ammatinvalintaa oman minäkäsityksensä varassa. Superin teorian ytimessä ovat roolit ja elämänvaiheet (Sharf 2013, 232; Watson 2019). Erilaisissa rooleissa toimiessaan ihminen saa monipuolisen käsityksen itsestään ja pystyy oppimaan itsestään lisää tiedostamalla roolinsa ja tarkastelemalla niitä. Aikuisiässä näiden roolien määrä on teorian mukaan suurimmillaan. Teoriaa tarkastellessa olisi syytä kiinnittää huomiota myös siihen, missä ympäristössä roolit ilmenevät (Minor 1992; Super ym. 1960). Näkökulma on tutkimukseni kannalta kiinnostava, sillä aikuislukion opiskelijoiden roolit voivat olla monenlaisia. Kokonaisvaltaisessa ohjauksessa näiden roolien määrittäminen on tärkeää. Superin kuvaamat elämäntien vaiheet kiertävät ihmiselämässä toistuvasti. Nykyisten työurien ja työelämän tilanteiden valossa etenkin siirtymävaiheessa tarvittavien urasuunnittelutaitojen tiedostaminen on tärkeää.

Rooleista puhuttaessa Super jaottelee roolit opiskeluun, työhön, yhteisöön, kotiin, perheeseen ja vapaa-aikaan. Varhaisimmissa hahmotelmissa roolit olivat kodinperustaja, työntekijä, vapaa-ajan viettäjä, opiskelija ja lapsi (Super 1957). Nämä ovat aikansa kuvastimia, mutta varmasti on paikallaan miettiä myös tulevaisuudessa, millaisia rooleja ihmisillä eri tilanteissa on ja ovatko ne tiedostettuja vai tiedostamattomia. Roolien tiedostaminen on merkityksellistä identiteetin rakentumisen ja siitä kumpuavan ammatinvalinnan näkökulmasta. Superin (1980) esille tuomat ympäristöt osana roolien ilmentymää ovat jääneet vähemmälle huomiolle tutkimuksissa. Nykyään voisi olla paikallaan tarkastella esimerkiksi sosiaalisessa mediassa olevia rooleja osana minäkäsitystä ja siten osana uravalintaprosessia.

Holvikaarimallissa kuvataan yksilön persoonan kehitys ja yhteiskunnallinen ulottuvuus pilareina ja niiden keskinäinen vuorovaikutus sekä vaikutus minuuteen holvikaarena (Montross & Shinkman 1992; Takanen-Körperich 2008, 87–89). Holvikaarimallin yläosaan tiivistyy ajatus yksilön vuorovaikutuksesta sosiaalisessa ympäristössään. Oppiminen sekä itsensä ja ympäröivän yhteiskunnan tunteminen muodostavat yksilön uran ja ovat siihen liittyvissä päätöksissä keskiössä (Takanen-Körperich 2008). Huomioitavaa on, että Superin teorian muodostumisen aikana koulutus ei ole ollut pohjoisamerikkalaisessa yhteiskunnassa itsestäänselvyys kaikille, eikä työuraa rakennettu muodollisen koulutuksen kautta (Super & Bohn

1970). Yksilön persoonallisuuden kehittyminen voi tapahtua hyvin samalla tavalla eri maissa, mutta persoonallisuuden kehittymiseen vaikuttava ympäristö sekä tapa, jolla yksilö on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, voivat olla hyvin erilaisia. Pohjoismaisesta näkökulmasta katsottuna puitteet ja resurssit ovat kovin erilaiset täällä kuin esimerkiksi Pohjois-Amerikassa tai Afrikassa. Holvikaarimallin yläpäässä on oppimisen prosessi, joka siis linkittää persoonallisuuden kehittymisen ja ympäröivän yhteiskunnan vaikutuksen. Vuorovaikutus on olennainen osa Superin holvikaarimallia, samoin itsensä tunteminen ja vuorovaikutuksen merkitys urasuunnittelutaitojen kehittyessä (Bridgstock 2009).

Superin kehityksellistä mallia on kritisoitu siitä, että siinä ei huomioida naisia tai erilaisia kulttuureja. Super (1957) on kuitenkin laajasti tuonut esille naisten urakehityksen eri vaiheita jo varhaisessa tuotannossaan, vaikkakin ne ovat hyvin amerikkalaisen yhteiskunnan ja kyseisen aikakauden näköisiä (Super 1954; Super 1980). Siksi voidaankin ajatella, että hänen teoriansa soveltaminen rooliajattelun ja erilaisten elämänvaiheiden kautta etenevänä prosessina on sukupuolesta ja kulttuurista riippumatonta (Super 1980; Super, Šverko & Super 1995). Lisäksi on kritisoitu sitä, että kehityksellisissä mallissa ei oteta tarpeeksi huomioon ympäristön ja sosiaalisten suhteiden vaikutusta yksilön uraan liittyviin päätöksiin (Hodkinson & Sparkes 1997).

Superin teoria antaa kuitenkin mahdollisuuden tarkastella uraa roolien ja elämänvaiheiden kautta, olipa sitten tarkastelun kohteena naisten, miesten tai vähemmistön edustajan työuran kulku arabialaisessa, saamelaisessa tai vaikkapa japanilaisessa kulttuurissa. On kuitenkin tunnistettava, että Superin teoria on voimakkaasti sidoksissa amerikkalaiseen yhteiskuntaan ja amerikkalaiseen 50-luvun työmarkkinatilanteeseen, jossa työpaikat ovat olleet kiinteämpiä, organisaatiot hierarkkisia ja maassa on ollut voimakas taloudellinen nousukausi (Sullivan & Baruch 2009, 1563). Superin teoria kokonaisuudessaan on siis hyvin ammattiorientoitunut ja työelämälähtöinen johtuen kontekstista, jossa teoriaa on kehitetty (Super 1954).

Superin ajatusta työurasta ja uran kehittymisestä osana yksilön kokonaisvaltaista elämää on käytetty monen teorian pohjana (Super 1980). Esimerkiksi Savickasin (2002, 2019) urarakennusteoria mukaillee voimakkaasti Superin elämänkaarimallin vaiheita. Superin ja Savickasin teorioiden ytimessä on yksilön ammatillinen kehittyminen elämänkaaren eri vaiheissa. Keskeisenä erona heidän teorioissaan on se, että Savickasin teoriassa yksilö rakentaa uraansa, se ei kehkeydy kehitysvaiheiden mukaan. Superin ja Savickasin ajattelun erot ilmenevät myös urakypsyyden (career maturity, Super) ja uramuuntuvuuden (career adaptability, Savickas) käsitteissä. Jusi (2010) käyttää urakypsyydestä ”valintakypsyys” käsitettä. Lisäksi Superin teoriassa korostuu ammatillinen sopeutuminen (vocational adjustment), kun taas Savickas ottaa huomioon muuttuvan työelämän uramuuntuvuudesta puhuessaan (career adaptability).

Superin teorian kehitystä seurattaessa on mahdollista havaita työelämän muutoksen vaikutus urateorioihin (Super 1954; Super 1980). Pitkät työurat ovat edellyttäneet

yhtä ammatillista valintaa, jolloin on ollut perusteltua katsoa ammatillista kypsyyttä (vocational maturity) ja keskittyä ammatilliseen kehittymiseen. Myöhemmin yksilöiden työuraa on alettu katsomaan kokonaisvaltaisemmin, jolloin on ollut luonnollista puhua esimerkiksi urasopeutumisesta (career adjustment). Kokonaisvaltaisuus ja elämän laajempi tarkastelu ovat ajankuvaa, joka on näkyvissä ammatteihin ja uraan liittyvissä teorioissa. Olen koonnut kuvioon 1 Superin elämänkaariteorian vaiheet ja tehtävät.

	KASVUVAIHE	ETSINTÄ- JA KOKEILUVAIHE	VAKIINTUMISVAIHE	YLLÄPITOVAIHE	IRTAANTUMISVAIHE
TEHTÄVÄT	<ul style="list-style-type: none"> - omat kyvyt - kiinnostuksen kohteet - itsetunto kehittyä - mahdollisten ammattiroolien miettiminen - kodin, perheen ja kasvuolosuhteiden merkitys vahva - käsitys ajasta ja aikaperspektiivistä vahva - tulevaisuuden ajattelu - henkilökohtaisen elämänhallinnan ja vastuuseen kasvaminen - koulutuksellisten tavoitteiden asettaminen - hyvät työtavat - kyky tarkastella omia asenteita (ja suhtautumista) 	<ul style="list-style-type: none"> - elämänsuunnittelu - arvojen muuttuminen - erilaiset ammatilliset roolit sekä muiden roolien laajentuminen - kiteyttäminen, laajentaminen ja toimeenpano työrallalla 	<ul style="list-style-type: none"> - vakauttaminen, lujittaminen ja kehittäminen - asema työmaailmassa - oma asema ja roolit laajemmin työpaikan ulkopuolella 	<ul style="list-style-type: none"> - uusien taitojen kehittäminen - päätöksessä pysyminen, päivittäminen, innovointi 	<ul style="list-style-type: none"> - hidastaminen - eläkkeen suunnittelu - eläkkeelle siirtyminen

Kuvio 1. Superin elämänkaariteorian vaiheet ja tehtävät

3.3 Kokonaisvaltainen elämänsuunnittelu

Toinen valitsemani teoria on kansainvälisen tutkijaryhmän muodostama kokonaisvaltaisen elämänsuunnittelun (life design) teoria, joka voidaan luokitella uuden vuosituhannen ura- ja ohjausteoriaksi (Savickas ym. 2009). Tähän teoriaan on liittynyt aiemmin myös käsitteet ”kerronnallinen uraohjaus” (narrative career counselling), ”urasuunnittelu” (career design) sekä muita uraohjaukseen ja uranrakentamiseen liittyviä käsitteitä (career style counselling, career constructing) (Savickas 2015a). Käsitteellä ”life design” tarkoitan tässä tutkimuksessa yksilön kokonaisvaltaista elämänsuunnittelua, jossa otetaan huomioon työelämään ja opiskeluun suoraan vaikuttavien asioiden lisäksi välillisesti yksilön elämästä kumpuavat uraan vaikuttavat tekijät. Käsitteestä on käytetty aikaisemmin myös suomennoksia ”elämänsuunnittelun muotoutuminen” (Vanhalakka-Ruoho 2014) ja ”elämänsuunnittelun prosessi” (Penttinen, Skaniakos, Lairio & Ukkonen 2011), joista jälkimmäisellä on viitattu

”life design process” -kokonaisuuteen. Kokonaisvaltaisessa elämänsuunnittelussa otetaan huomioon uratavoitteiden osalta elämä kokonaisuutena (Savickas 2015b).

Kokonaisvaltainen elämänsuunnittelu (life design) ei Savickasin (2015b) mukaan ole teoria tai malli, vaan pikemminkin esitys siitä, miten kokonaisvaltainen elämänsuunnittelu (life design counselling) voidaan käytännössä toteuttaa. Kokonaisvaltaisen elämänsuunnittelun taustalla vaikuttaa käsitysten muuttuminen urateorioista, työelämästä ja ihmisestä osana työelämää länsimaisessa yhteiskunnassa (Inkson ym. 2015, 122; Nota & Rossier 2015). Enää ei kysytä, miten yksilön persoonalliset ominaisuudet sopivat tietyn ammatin vaatimuksiin tai mitkä ovat elinikäisen urakehityksen muuttujat, vaiheet ja prosessit. Kokonaisvaltainen elämänsuunnittelu on siirtynyt näiden kysymysten jälkeiseen aikaan, jossa kysytäänkin, miten yksilö voi yhteisössään suunnitella oman elämänsä parhaalla mahdollisella tavalla. Kokonaisvaltainen ohjaus on yksi ohjauksen muoto kerronnallisen ohjauksen kentällä, jossa ohjaus on faktojen ja persoonallisuuden sijasta keskittynyt merkitykseen, identiteettiin ja tarkoitukseen.

Kokonaisvaltaisen elämänsuunnittelun teorian taustalla vaikuttavat teoriat urarakennuksesta (career construction theory, CCT) (Savickas 2005) ja itsensä kehittämisestä (self-construction) (Guichard 2005) sekä urakehityksen systeemiteoreettinen viitekehys (system theory framework, STF) (Savickas 2015b; ks. myös Inkson ym. 2015, 123; Watson & McMahan 2015, 76). Kokonaisvaltaisessa elämänsuunnittelussa yksilö mielletään aktiivisena toimijana. Ohjauksellisesta näkökulmasta elinikäisyys, kokonaisvaltaisuus, tilannesidonnaisuus ja ennaltaehkäistävyys ovat teoriassa olennaisessa asemassa (Savickas 2015b). Taustoiltaan teoria on hyvin yksilökeskeinen (Rossier 2015). Teorian lähtökohtiin ovat vaikuttaneet myös työelämän muutokset, kun nopeasti muuttuneilla työmarkkinoilla tarvitaan urahallintaa (career management) urakehityksen (career development) sijaan (Savickas 2015b; Savickas & Porfeli 2012). Urakehitys on mahdollista niissä yhteiskunnissa, talustilanteissa ja organisaatioissa, joissa työpaikat ja organisaatiot ovat olleet pysyvämpiä. Savickasin (2015a) urarakennukseen liittyvä teoria pohjautuu yhteiskunnassa tapahtuneisiin muutoksiin, mutta siinä huomioidaan myös uran eri vaiheissa muuttuva yksilön identiteetti (Savickas 2012).

Käytän tutkimuksessani käsitettä ”kokonaisvaltainen elämänsuunnittelu”, kun puhun life design -teoriasta (Nota & Rossier 2015). Käytän myös käsitettä ”teoria”, vaikka edellä toin esille, että tästä voidaan puhua myös mallina. Teorian mukaan tiedot, taidot, kokemukset ja identiteetti ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen tulosta. Yksilö rakentaa oman elämänsä merkityksiä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa.

Kun kokonaisvaltaista elämänsuunnittelua käytetään ohjauksessa, huomioidaan yksilön tilannesidonnaiset mahdollisuudet, dynaamiset prosessit, ei-lineaarinen edistyminen, elämänhistoria ja näkökulmien laajentaminen, jotta työura muotoutuu mielekkäällä tavalla. Kokonaisvaltaisessa elämänsuunnittelussa vahvistetaan urarakentamisen viittä ydintemaa, jotka ovat myönteinen huoli, kontrolli, uteliaisuus,

itseluottamus sekä sitoutuminen omaan tekemiseen ja päätöksiin. Teoria vahvistaa yksilöiden sopeutumiskykyä, kerronnallisuutta ja aktiivisuutta muuttuvissa elämäntilanteissa. Yhtenä ideana on, että kokonaisvaltaisessa elämänsuunnittelussa lähdetään liikkeelle aikaisemmista päätöksistä, joiden pohjalta syntyneistä kokemuksista on mahdollista oppia uutta (Savickas 2011).

Ohjausmenetelmällisesti kokonaisvaltaisen elämänsuunnittelun mallissa korostuu kerronnallisuus osana yksilön kohtaamista (Savickas 2011; Savickas ym. 2009). Perusta kokonaisvaltaisessa elämänsuunnittelussa on kerronnallisessa ohjauksessa (Savickas 2015b). Kerronnallinen ohjaus on oma ulottuvuutensa ohjausmenetelmien joukossa (McMahon & Watson 2013; Lengelle & Meijers 2014). Ideana kokonaisvaltaisessa elämänsuunnittelussa ja kerronnallisessa ohjauksessa on ohjattavan kokonaisvaltainen kohtaaminen. Elämänsuunnittelun mallissa ohjattava tuottaa turvallisuudessa ympäristössä tarinan tai tarinoita, joita työstetään ohjaustilanteiden aikana ja asetetaan uusiin raameihin (Savickas 2011). Kerronnallisessa uraohjauksessa yksilö kertoo oman elämäntarinansa tai paloja siitä. Uratarinoissa ilmenneiden teemojen pohjalta rakennetaan yhdessä ohjaajan kanssa kokonaiskuva urapolusta ja katsotaan tulevaisuuteen.

Elämän tarkastelu kokonaisvaltaisesti on siten yksi ydinkohdista elämänsuunnittelun teoriassa. Teorian kolme ydinkäsitettä ovat **luottamuksellinen suhde** (relationship), **pohdinta** (reflection) ja **ymmärryksen hakeminen** (sense-making) (Savickas 2015a). Luottamuksellisessa suhteessa painottuu kahden tasavertaisen ammattilaisen kohtaaminen – ohjattava on oman elämäkenttensä ammattilainen ja ohjaaja on ohjausalan ammattilainen. Vuorovaikutus nojaa ohjattavan omaelämäkertaan, jonka hän itse tuottaa. Sitä käsitellään ohjauksessa luottamuksellisesti ja mahdollisesti tarkentavien kysymysten ja uudelleen rakentamisen kautta. Lopuksi ohjattava hakee ymmärrystä ja uutta suuntaa elämäkerralleen ohjaajan avustuksella. Kuvioon 2 olen koonnut kokonaisvaltaisen ohjauksen elementit ja kulun.



Kuvio 2. Kokonaisvaltaisen ohjauksen muodostuminen

3.4 Toivokeskeinen uraohjaus uravirran erilaisissa vaiheissa

Monimutkaistuneen ja jatkuvassa muutoksessa olevan työelämän kuvantamiseksi on perinteisten lineaarista uraa ja suunniteltavuutta korostavien urateorioiden rinnalle tullut tarve kehittää kerronnallisuutta ja metaforia hyödyntäviä ura- ja ohjausteorioita (Järvensivu & Pulkki 2019). Yksi tällainen on toivokeskeinen ohjausteoria (Niles, Amundson & Neault 2011).

Toivokeskeisen ohjausteorian taustalla ovat Snyderin toivoteoria (2002), Banduran (2001) toimijuuden teoria (ks. myös Bandura 2006) ja muuntumiskykyteoria (Hall 1996; ks. myös Hallqvist & Hydén 2014; Pernaa 2020). Ajatuksena toivokeskeisen ohjausteorian luojilla on ollut tuoda edellä mainitut kolme teoriaa urakehitykseen ja muodostaa niiden avulla uusi teoria, joka kuvastaisi uran tehokasta itsehallintaa (Niles, Amundson & Yoon 2019). Pernaa (2020, 18) käyttää väitöstitkimyksessään käsitettä ”proteaaninen eli monimuotoinen ura”, kun hän viittaa muuntumiskykyteorian taustalla olevaan urakäsitykseen. Päädyin itse muuntumiskykyteoria-käsitteeseen, koska se kuvaa teorian taustalla olevaa ajatusta kyvystä muuttua uran aikana. Tässä tutkimuksessa ei tarkastella toivokeskeisen ohjausteorian mukaisen ohjaustilanteen kulkua, vaan sen taustalla olevaa metaforapohjaista uravirta-ajatusta siitä, mistä tilanteista yksilöt tulevat ohjaustilanteisiin.

Metaforien avulla voidaan tiivistetysti luoda nopeita mielikuvia asioista ja ilmiöistä (Amundson 2010; Inkson ym. 2015, 20-23). Toisaalta metaforan keinoin voidaan luoda harhaanjohtavia kuvia siitä, mitä joku asia tarkoittaa. Metaforalle tyypillisen tiiviin ilmauksen vuoksi se voi jättää myös jotain asialle olennaista pois (Inkson ym. 2015). Uraan liittyvät metaforat ovat liittyneet esimerkiksi matkaan, liikkeeseen, tarinaan, rooleihin, kehään, toimintaan ja suhteisiin (Inkson ym. 2015, 32, Pernaa 2020).

Tähän tutkimukseen valitun toivokeskeisen uraohjauksen taustalla on metafora, jossa yksilön elämä on virta, jossa on erilaisia vaiheita (Niles ym. 2011). Uravirran eri vaiheissa yksilö kulkee välillä nopeammin, välillä hitaammin erilaisissa maastoissa ja ympäristöissä (Niles 2011). Toivokeskeisessä uraohjauksessa uravirran eri vaiheissa tarkastellaan yksilön työuraa ja elämäntulkua kokonaisuutena. Tutustuessani ensimmäisen kerran toivokeskeiseen uraohjausmalliin ja ajatukseen uravirrasta olin hyvin epäileväinen mallia kohtaan, koska metaforien käyttö tuntui teorian lähtökohdissa oudolta ajatukselta (vrt. Inkson ym. 2015). Tosin konkreettisessa ohjauksessa metaforien käyttö on yleistä.

Edellä mainittuun metaforaan viitaten Niles ym. (2011) esittelevät teoriasa yhteydessä käsitteen ”uravirta” (career flow). Siinä yksilön työuraa tarkastellaan elämän ja työuran erilaisten vaiheiden kautta. Tässäkin teoriassa työuraa ja ihmisen elämää on vaiheistettu samaan tapaan kuin Superin elämäntulkuteoriassa (Super 1957). Nilesin ym. (2011) uravirta-mallin kaikissa vaiheissa on opittavaa myöhempien vaiheiden varalle. Toivo on läsnä kaikissa uravirran vaiheissa. Käsitteellä ”flow” ei tässä

teoriassa viitata psykologiasta tuttuun myönteiseen tekemisen tilaan, vaan työuran eri vaiheisiin ja niistä muodostuvaan kokonaisuuteen (Niles 2011).

Uravirta voidaan jakaa neljään vaiheeseen (Amundson, Goddard, Niles & Yoon 2018). Uravirta on kielikuva, joka johdattaa ajatukset virtaavan joen käännteistä työurien erilaisiin käännteisiin ja vaiheisiin (Amundson 2010). **Vuolaan virran vaihe** vaatii voimakasta melomista ja tietämystä toimia nopeasti muuttuvissa tilanteissa. **Suvantovaihe** vaatii voimaa ja kestävyyttä päästä virrassa eteenpäin. **Vakaassa virrassa** kuljetaan tasaisesti ja hallitusti eteenpäin. **Käännteet ja mutkat** kuvastavat virrassa olevia odottamattomia ja odotettuja haasteita. Jokainen näistä neljästä vaiheesta edellyttää tiettyjä taitoja, jotka voivat kehittyä kokemuksen myötä. Mitä paremmin yksilön taidot ja kiinnostuksen kohteet mukautuvat virran vaiheisiin, sitä todennäköisemmin yksilö nauttii matkastaan virran mukana.

Uravirta-kielikuvan avulla on mahdollista ymmärtää, miten kokemuksen myötä yksilön taidot toimia erilaisissa elämänvaiheissa kasvavat ja kehittyvät. Ne eivät kasva kuitenkaan itsestään, vaan yksilö tarvitsee valmiuksia pysähtyä miettimään, miten tilanteet ovat hänen omasta mielestään sujuneet uravirran eri vaiheissa. Kun mallia hyödynnetään ohjauksessa, on olennaista, että tunnistaen realistisesti omat kykynsä ja mahdollisuutensa yksilö pystyy ennakoimaan tulevia uravirran vaiheita ja toimimaan niissä oikealla tavalla. Näin työurasta tulee mielekkäämpi. Jos yksilö joutuu olemaan pitkään epämukavuusalueella, aiheuttaa se helposti epätoivoa ja avuttomuutta. Itsetuntemusta lisäämällä ja omia kykyjä tarkkailemalla toivo ja voimaannuttavat kokemukset lisääntyvät. Tietoisuuden merkitys uran eri vaiheiden hahmottamisessa ja niissä toimimisessa on suuri (Niles ym. 2011, 9).

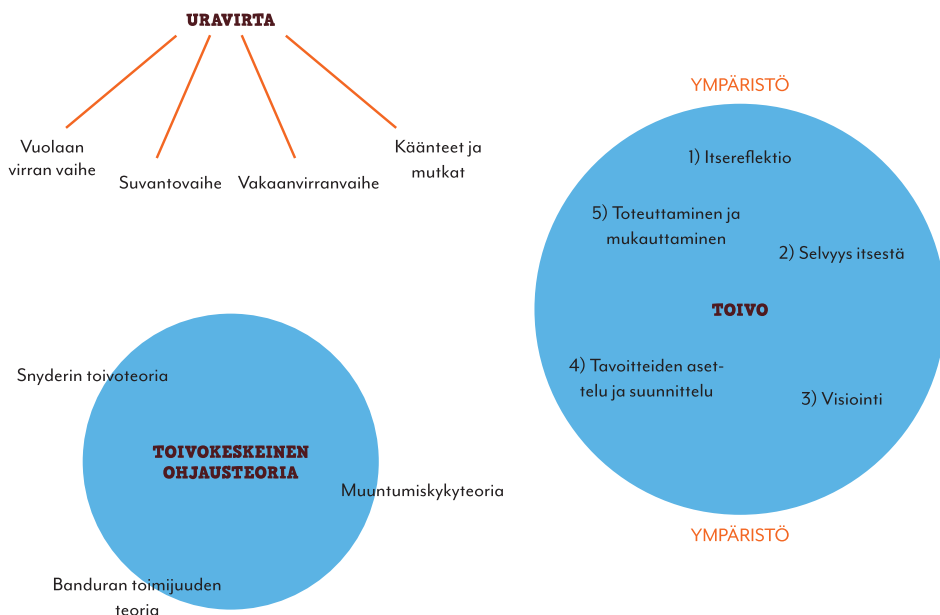
Amundson ym. (2018) puhuvat viidestä uravirtataidosta, jotka lisäävät toivoa ja siten mahdollistavat mielekkään työuran. Käytän tässä Kasurisen (2018) kanssa samoja suomenkielisiä käsitteitä. Nämä viisi vaihetta on kuvattu toivokeskeisen uraohjauksen vaiheina. **Itsereflektio**vaiheessa yksilö pyrkii aktiivisesti tiedostamaan omat arvonsa sekä olemassa olevat taitonsa ja osa-alueet, joita haluaa kehittää ja joita pitää itselleen tärkeinä työuraa ajatellen. **Selvyys itsestä** on vaihe, jossa kehitetään itsereflektiossa esille nousseita kysymyksiä ja osa-alueita muun muassa elämän roolien kautta. **Visioinnissa** keskitytään toivottuihin tulevaisuuden mahdollisuuksiin. **Tavoitteiden asettelussa ja suunnittelussa** on tarkoitus aikaisemmin selvitettyjen vastausten pohjalta tunnistaa mielekkäitä tavoitteita. **Toteuttamisen ja mukauttamisen** vaiheessa tehdään tarvittavat toimenpiteet ja arvioidaan tilannetta uuden kokemuksen ja tiedon valossa. Amundson ym. (2018) tuovat esille ihanteellisen kohdan uravirrassa, jolla he tarkoittavat hetkeä, jossa yksilön taidot ja tiedot ovat tasapainossa työn vaatimusten kanssa. Tarkastelemalla omaa työ- ja opintouraa taaksepäin sekä etsimällä ne kohdat, joissa on tuntenut olonsa kokonaisuudessaan ihanteelliseksi, yksilö voi löytää tasapainon ja työtyytyväisyyden.

Teorian nimen mukaisesti Niles (2011) tuo toivon osaksi urakehitystä. Hänen mukaansa ilman toivoa ei voi odottaa, että yksilö sitoutuisi urasuunnitteluun tai että

hän käyttäisi omaa potentiaaliaan tulevaisuuttaan koskevilla valinnoilla ja päätöksenteossa. Nilesin (2011) mukaan toivolla on keskeinen asema urasuunnittelussa: toivo auttaa ja tukee tulevaisuusorientoitunutta urasuunnittelua. Toivolla on voimaannuttava merkitys emotionaalisesti, tiedollisesti ja sosiaalisen tuen kautta (Niles ym. 2019).

Toivokeskeinen ohjausmalli (Niles 2011, 173) kuvaa siis pohjimmiltaan tapaa selviytyä uralla ja päätöksentekotilanteissa. Tilanteissa selviytyminen vaatii itsetuntemusta, luovaa visiointia ja sopeutumiskykyä. Tämän teorian avulla voidaan uraohjauksessa tunnistaa valintatilanteisiin liittyviä haasteita, joita yksilö kohtaa päivittäin. Mallin avulla kohdatuista haasteista voidaan selviytyä uusissa tilanteissa paremmin aikaisemman kokemuksen pohjalta (Niles 2011, 173). Tässä mallissa on otettu huomioon ympäristön vaikutus jokaiseen valinta- ja ohjaustilanteen vaiheeseen (Kasurinen 2018; Niles ym. 2019). Yksilö mielletään osaksi sosiaalista verkostoa, jonka kanssa tapahtuva vuorovaikutus vaikuttaa hänen päätöksiinsä ja elämäänsä kokonaisuutena.

Tutkimuksessani tarkastelen toivoa sekä sitä, miten toivo ilmenee uratarinoissa. Peilaan myös uratarinoiden erilaisia vaiheita uravirtamielikuvaan. Tutkimuksessani ei siis tarkastella ohjaustilanteita, joissa käytetään toivokeskeistä ohjausta, vaan käsitellään sitä, miten opiskelijoiden uratarinoissa ilmenevät toivon muodot ja toivokeskeisen uraohjauksen taustalla olevat uravirtauskielikuvan eri vaiheet. Kuvioon 3 olen koontanut toivokeskeisen uraohjausteorian elementit yhdeksi kokonaisuudeksi.



Kuvio 3. Toivokeskeisen ohjausteorian kokonaisuus

3.5 Yhteenveto ura- ja ohjausteorioista

Olen valinnut tähän tutkimukseen Superin urateorian sekä kokonaisvaltaiseen elämänsuunnitteluun ja toivokeskeiseen ohjaukseen painottuvat ohjausteoriat. Kaikki kolme teoriaa ovat oman aikakautensa tuotoksia – niissä riittää kritisoitavaa, kun niitä tarkastellaan pohjoismaisesta hyvinvointiyhteiskunnasta ja 2020-luvulta käsin, mutta niissä riittää myös ammennettavaa tähän aikakauteen ja nyky-yhteiskuntiin. Superin urateorian valitsin sen sosiologisen ja vaiheittaisen elämänkaarijattelun vuoksi (Super & Bohn 1970). Sitä on myös laajasti käytetty ohjauksen tutkimuksessa (Niemi 2016). Kokonaisvaltaisen elämänsuunnittelun ohjausteoria sopii myös tähän tutkimukseen, jossa aikuislukion opinto-ohjaajan työnkuva on hyvin kokonaisvaltainen. Toivokeskeisen teorian ottaminen mukaan tähän tutkimukseen johdettiin sen tarjoamasta näkökulmasta yksilön elämänvaiheisiin uravirran eri vaiheiden kautta.

Yhteenvetona valituista ura- ja ohjausteorioista voi sanoa, että kaikissa teorioissa on havaittavissa vaiheittaisesti toimiminen ja samalla ihmisen elämän tarkastelu kokonaisvaltaisesti uran näkökulmasta. Itsetuntemus ja toimiminen uusissa tilanteissa ovat läsnä kaikissa näissä teorioissa. Vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa voidaan oppia aikaisemmin koetusta ja nähdystä myös uraa ajatellen. Superin teorian pohjalta muodostettu ajatus ihmisten erilaisista rooleista elämän eri vaiheissa on myös mahdollista ottaa tarkasteluun kokonaisvaltaisessa elämänsuunnittelussa ja toivokeskeisessä uraohjauksessa. Niissä molemmissa on läsnä ajatus ohjattavan elämäkenttään pääsemisestä kerronnallisella menetelmällä (McMahon & Watson 2012). Kerronnallisuus toimii siis apuvälineenä ohjauksessa ja yksilön elämän hahmottamisessa.

Nämä teoriat täydentävät toisiaan. Superin teoria luo katsauksen elämänkaareen kokonaisvaltaisesti. Samoin kokonaisvaltaisessa elämänsuunnittelussa otetaan huomioon ihmisen elämä kokonaisuutena, kuitenkin niin, että tarkastelun kohteena ovat työ ja opiskelu. Huomioitavaa on, että Savickas on tutkimuksissaan perehtynyt Superin ajatteluun, ja se on luonnollisestikin vaikuttanut hänen myöhempiin tutkimuksiinsa. Samoin toivokeskeisen teorian taustalla olevat tutkijat ovat perehtyneet Superin ja Savickasin tutkimukselliseen tuotantoon. Toivokeskeisessä teoriassa otetaan huomioon ympäristön vaikutus osana yksilön elämää.

Toivokeskeisessä uravirta-ajattelussa on yhtymäkohtia Superin elämänkaareen liittyvään vaiheittaiseen ajatteluun. Uravirta-ajattelu tarkastelee kuitenkin enemmän ohjauksellista interventiota. Tässä tutkimuksessa en paneudu kuitenkaan kokonaisvaltaisen urasuunnittelun ja toivokeskeisen ohjauksen ohjausinterventioiden tarjoamiin tilanteisiin tarkemmin, vaan keskityn elämänkaarimallin mukaisesti siihen, minkälaisia mahdollisuuksia nämä ohjausmenetelmät antavat ohjauspalveluita kehitettäessä. Mielestäni kaikki nämä teoriat istuvat pohjoismaiseen ohjausajatteluun. Kaikissa valitsemisiani teorioissa on läsnä yksilön itsetuntemuksen

kehittäminen vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Toivokeskeisen ohjauksen viisivaiheisessa ohjauskehässä edetään seuraaville kehille useammassa vaiheessa kuin kokonaisvaltaisen ohjauksen kolmivaiheisessa ohjausprosessissa, jossa luottamuksellisen ohjauksuhteen luomisen, vuorovaikutuksen ja ymmärryksen kautta prosessoidaan yksilön elämänmuutosta ja mahdollisia suuntia.

Yksilön tyytyväisyys ja tasapainoisen elämän löytäminen osana työuraa ovat erityisesti Superin teorian ja uravirtaan liittyvän ajattelun pohjalla. Ajatuksena tyytyväisyyden syntymiselle on, että yksilöllä on riittävät valmiudet toimia uusissa tilanteissa. Sopivan valmiuden, kypsyyden ja oikeanlaisen muuntuvuuden löytäminen osana urakulkua ilmentää kaikkia valitsemiani urakehitykseen liittyviä teorioita.

Valitsemistani teorioista Superin elinkaarimalli on selvästi kokonaisvaltaisin urateorioihin luokiteltava malli. Kokonaisvaltainen elämänsuunnittelu ja toivokeskeinen ohjausajattelu voidaan myös mieltää ohjauksen menetelminä, mutta tarkastelen niiden antia kuitenkin urateoreettisesta näkökulmasta käsin.

Superin teoriaa voitaneen pitää jopa klassikkona Hollandin piirreteorian rinnalla. Kokonaisvaltaisessa elämänsuunnittelussa tutkimuksen kannalta kiinnostavaa on muun muassa kerronnallisuuden läsnäolo ohjauksellisena menetelmänä. Toivokeskeisessä ohjausajattelussa kiinnostavaa on uravirran kielikuva sekä siihen liittyvät vaiheet, joissa on samanlaista vaiheistusta kuin Superin elämänkaarimallissa. Erityisesti minua kiinnostaa näiden teorioiden tilannesidonnaisuus ympäröivään yhteiskuntaan. Näiden teorioiden äärellä on mahdollista pohtia, miten kieli, kulttuuri ja yhteiskunnan rakenne kokonaisuudessaan otetaan huomioon yksilön kasvussa ja kehityksessä erityisesti työuraa tarkastellessa. Ihminen on näiden teorioiden keskiössä, mutta vuorovaikutus ympäröivään yhteiskuntaan otetaan myös huomioon.

Esittelemiäni teorioita on käytetty useissa aikaisemmissa uratutkimuksissa (Niemi 2016; Takanen-Körperich 2008). Toivokeskeistä uraohjausta on vastikään tutkittu asetelmissa, joissa yksilön toimijuus on korostuneemmin läsnä (Amundson, Goddard, Yoon & Niles 2019; Yoon, Bailey, Amundson & Niles 2019). Urakirjoittaminen (Lengelle 2014) voidaan taasen mieltää yhtenä jatkojalostuksena Savickasin (2005) ja Savickasin ym. (2009) tutkimuksista.

Näitä teorioita ja ohjauksellisia näkökulmia tarkasteltaessa on huomioitava, että kaikilla ei ole yhdenvertaista mahdollisuutta kirjoittaa omaa uratarinaansa suunnitellusti ja luoda kokonaisvaltaista suunnitelmaa (Hooley & Sultanta 2016). Näin ollen kokonaisvaltaista elämänsuunnittelua ja kerronnallisuutta osana ohjauksen toimijuutta voidaan pitää jopa elitistisenä ja kapea-alaisena lähestymisenä länsimääläisen ihmisen elämään. Teoriat antavat kuitenkin hyvän pohjan tarkastella aikuisiällä tapahtuvia urasiirtymiä, jollaisena aikuislukiossa opiskelua voidaan myös pitää.

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT

Sovellan tutkimukseeni kerronnallista tutkimusotetta ja tutkimukseni metodologiana on kerronnallinen tutkimus. Suomalaisissa tutkimuksissa tarinallisuus, kerronnallisuus, kertomuksellisuus, kertomustutkimus ja narratiivinen tutkimus on nähty toistensa synonyymeina (ks. esim. Heikkinen 2015; Puusa, Hänninen & Mönkkönen 2020). Edelleen ne elävät osittain rinnakkaisina käsitteinä tutkimuksissa ja menetelmäkirjallisuudessa (Romakkaniemi 2011; Savukoski 2008). Kerronnallisuuteen liittyvät käsitteet hakevat yhä paikkaansa suomalaisessa kirjallisuuteen ja yhteiskuntatieteisiin liittyvissä kerronnallisissa tutkimuksissa (Heikkinen 2018; Heikkinen 2000; Mäkelä ym. 2020). Samoin narratiivi, kertomus ja tarina kulkevat rinnakkain tutkimuksissa ja tutkimusmenetelmällisessä kirjallisuudessa (Puusa ym. 2020, 216).

Heikkinen (2018) perustelee käsitteen ”kerronnallinen tutkimus” käyttämistä, vaikka tutkimusmenetelmällisessä teoksessaan hänkin puhuu narratiivisesta ja kerronnallisesta tutkimuksesta rinnakkain (vrt. Hänninen 2018). Kerronnallisuus on Heikkisen (2018) mukaan vakiintunut narratiivisuuden suomennokseksi, joten käytän sitä tässä tutkimuksessa.

Kerronnallisuus voidaan liittää tiedonrakentamisprosessiin, tutkimusaineiston luonteeseen, aineiston analyysitapaan ja kertomusten käytännölliseen merkitykseen (Heikkinen 2015). Heikkisen (2015) mukaan kerronnallisuus ei ole varsinainen metodi, vaan pikemminkin väljä viitekehys sellaisissa tutkimuksissa, jotka tarkastelevat kertomuksia todellisuuden ja merkitysten tuottajina sekä välittäjinä. Kerronnallinen tutkimus ei pyri objektiiviseen ja yleistävään vaan paikalliseen ja henkilökohtaiseen tietoon.

Kerronnallisen lähestymistavan soveltaminen on poikkitieteellistä ja kerroksellista ihmisen ajatuksen ja mielikuvituksen ilmaisua (Riessman 2008, 13). Ydinajatuksena kerronnallisessa lähestymistavassa on halu ymmärtää maailmaa ja siinä olevaa tietoa meille kerrottuja kertomuksia tarkastelemalla. Esittelin kerronnallisen tietämisen luvussa 1.3. Tässä luvussa tarkastelen kerronnalliseen tutkimukseen liittyvää käsitteistöä sekä sitä, miten niitä hyödynnetään tässä tutkimuksessa (vrt. Abbott 2002, 11).

Kerronnalliseen tutkimukseen liittyvää käsitteistöä ja toimintamalleja lähestyn monitieteisesti kasvatustieteissä (Heikkinen 2018), kirjallisuustieteissä (Hägg, Lehtimäki & Steinby 2009) ja mediatutkimuksessa (Virtanen 2020) tehtyyn kerronnalliseen tutkimukseen nojaten.

4.1 Kerronnallisen tutkimuksen taustaa

Virtanen (2020, 7) määrittelee narratiivisen eli kertomusmuotoisen tietokirjallisuuden ominaispiirteeksi juonellisuuden ja kaunokirjallisuudesta tuttujen kerrontaratkaisujen käytön. Kertomusmuotoisuus voi hänen mukaansa toimia yläkäsitteenä tutkimusmenetelmän määritelmässä. Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin käsitettä ”kerronnallinen tutkimus”, kun puhun tutkimusmenetelmästä. Virtasen (2020) määritelmän perusteella voidaan todeta, että kerronnallinen tutkimus nojaa tutkijan asiaosaamisen lisäksi hänen persoonaansa ja luovaan ilmaisukykyynsä. Kerronnallinen tutkimus voidaan jaotella elämäkerralliseen ja narratologiseen (kirjallisuuden) tutkimukseen (Heikkinen 2018). Elämäkerrallisessa tutkimusotteessa keskitytään tapahtumien ja tapahtumakulkujen selittämiseen. Narratologia puolestaan on kielitieteellinen tutkimussuunta, joka nojaa strukturalismiin ja formalistiseen koulukuntaan ja jossa tutkijoiden kiinnostuksen kohteena ovat kielen rakenteet (Mäkelä ym. 2020). Kerronnallisessa tutkimuksessa voidaan kiinnittää huomiota tekstiin tai kerronnan tapaan. Tässä tutkimuksessa keskityn tekstiin.

Kerronnallista tutkimusta on tehty perinteisessä kirjallisuuden tutkimuksessa ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen puolella (De Fina & Georgapoulou 2015). Samoin kerronnallisuus mielletään psykologisissa ja ohjausalan tutkimuksissa välineenä päästä tutkimukseen osallistuvien elämään kiinni (Watson & McMahon 2015). Yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa on puhuttu viime vuosikymmenten aikana kerronnallisesta käänteestä (Hyvärinen 2016a; Hyvärinen 2016b), kun taas kirjallisuus- ja kielitieteestä kumpuavalla kerronnallisella tutkimuksella on pitkät perinteet (Steinby 2013). Tutkimuksen eri vaiheissa havahduin uudelleen ja uudelleen kerronnallisen tutkimuksen kompleksisuuteen ja siihen, mikä merkitys tieteenalojen erilaisilla lähestymistavoilla on saman ilmiön määrittelyssä (Heikkinen 2018; Hyvärinen 2016c). Kirjallisuustieteissä kerronnallisuus ymmärretään eri tavalla kuin yhteiskuntatieteissä (Hägg, Lehtimäki & Steinby 2009). Kirjallisuus-, viestintä- ja mediatutkimukseen liittyvässä kerronnallisessa tutkimuksessa teksti itsessään on arvo, kun taas erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tekstin tuottanutta ihmistä ja tekstissä kuvattua ilmiötä.

Kerronnallinen tutkimus toimii tässä tutkimuksessa yläkäsitteenä tutkimusmenetelmälle ja ajattelutavalle tiedon rakentumisesta. (vrt. Heikkinen 2018). Se voidaan jakaa kertomisen tutkimukseen ja kertomusten tutkimukseen, jota tarkastelen tarkemmin luvussa 4.4. (vrt. Polkinghorne 1995). Kerronnallisen tutkimuksen avulla voidaan tutkia ihmiselämän tiettyjä ajanjaksoja ja vaiheita (De Fina & Georgakopoulou 2015, 30).

Kertomus ja tarina – käsitteitä kerronnallisessa tutkimuksessa

Kertomukset ovat aina menneen katsomista jossain tiettyssä hetkessä, jonkin tietyn vaiheen katsomista osana suurempaa kokonaisuutta (De Fina & Georgakopoulou

2015, 27; Virtanen 2020, 9). Kertomuksen ja tarinan käsite-eroja, hierarkiaa ja sisältöjä on tarkasteltu menetelmäkirjallisuudessa (esim. Abbot 2002; Björninen 2020; Heikkinen 2018). Toisaalta voidaan myös miettiä, minkä verran on tarvetta ja mitä lisäarvoa tuo näiden käsitteiden hahmottaminen ja mahdollinen erottaminen (Gabriel 2015, 284). Tässä tutkimuksessa puhun kertomuksesta, kun viitataan aineistoksi kerätyistä uratarinoista muodostettuihin kertomuksiin. Määrittelen kertomuksen kahden tai useamman tapahtuman ajassa eteneväksi selonteoksi (Labov 2020).

Kirjallisuustieteilijät (ks. Hägg, Lehtimäki & Steinby 2009) ovat kritisoineet kertomuksen määritelmän laaventamista koko elämää koskeväksi ja kaikkialla olevaksi ilmiöksi. Heidän mielestään kertomusten kirjallinen muoto näissä tilanteissa katoaa, ja on perusteltua kysyä, mikä kertomusten tutkimisen merkitys on, jos tarkasteluna on koko elämä. Perinteisesti kerronnallisen tutkimuksen teoreetikot ovat ajatelleet, että kertomuksen avulla hallitaan aikaa, prosessia ja muutosta. Toisin sanoen kertomusta tarkastellaan tietystä näkökulmasta ja näin ”koko elämä” rajautuu täsmällisemmäksi. Tässä tutkimuksessa tarkastelen urakehitystä ja siihen liittyviä kokemuksia tietyssä ajassa ja prosessissa. Lisäksi seuraan opiskelukokemusten suhdetta uratavoitteisiin, kun analysoin aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden uratarinoita.

Tarinan (story) määrittelen tapahtumarakenteeksi ja tapahtumien kuluksi, joka pitää sisällään merkitysrakenteet. Kertomus on tässä tutkimuksessa tarina kerrottuna niin, että siinä huomioidaan kerronnallisen kielenkäytön kulttuuriset ja historialliset käytänteet (Heikkinen 2018). Kirjoituspyynnöllä kerättyä yksittäisen tutkimushenkilön tekstiä kutsun uratarinaksi.

Abbott (2002) määrittelee kerronnallisen tutkimuksen käsitteitä ja piirteitä kielitieteilijän näkökulmasta. Hän ei määrittele sitä, mikä on kerronnallisen tutkimus, vaan mikä on kertomus (Abbott 2002, 11). Kertomusten avulla jäsennetään maailmaa, kokemuksia ja elettyä elämää (Puusa, Hänninen & Mönkkönen 2020). Kertomalla asioita yksilöt voivat tuottaa tietoa ja lisätä sitä kautta ymmärrystä itsestä ja ympäröivästä yhteiskunnasta (Abbott 2002, 6). On myös muistettava, että kertomukset voivat tuoda väärää tietoa (Abbott 2002, 11; Mäkelä ym. 2020).

Bold (2011, 1) määrittelee kertomuksen puhutuksi tai kirjoitetuksi tarinaksi. Hän nostaa esille ajatuksen siitä, että tutkijat ovat kiinnostuneita tarinan kerronnan prosessista ja lopputuotteesta (Bold 2011, 17; ks. myös Polkinghorne 1995). Alkuperäinen, tutkimusaineistoksi valittu tai kerätty versio on tärkeä kerronnallisessa tutkimuksessa, jotta kerrottu tarina voidaan ymmärtää kontekstiin sidottuna. Kerronnallinen tutkimus ei siten ole ainoastaan kielen ja rakenteen tutkimusta, vaan laajemmin historiallisten, yhteiskunnallisten ja sosiaalisten ilmiöiden tutkimista. Kertomukset ovat ihmisten olettamusten ja todellisuuden välimaaston kuvauksia (ks. Bruner 1997, 2004).

Partanen (2011, 46) määrittelee aikuisopiskelijoiden koulutustarinoita käsittelevässä tutkimuksessaan tarinan tapahtumien esitykseksi. Syrjalä (2001) määrittelee kertomuksen kielikuvaksi elämälle ja kommunikaatiolle. Riessman (2008)

käyttää kertomus- ja tarina-käsitteitä osittain synonyymeina. Hän tarkastelee kertomuksen käsitettä aristoteelisen määritelmän mukaisesti, mutta päätyy sen moninaisuuteen ja siihen, että tutkimuskentällä kertomus-käsitteen määritelmä on elänyt ja laajentunut viime vuosien aikana. Hänen mukaansa kerronnassa puhuja yhdistää tapahtumia sellaiseen muotoon, josta kuulijalle jää mieleen yksittäinen osa tai kokonaisuus. Kerronnallisuuteen liittyvät kerrontaa sävyttävät tapahtumaketjut ja käänteet, mutta kaikki asiat eivät ole kertomuksia. Kertomukset eivät ole ainoastaan yksilöiden kertomuksia, vaan kertomuksia on myös ryhmillä, yhteisöillä ja yhteiskunnilla. Kertomusten avulla ihmiset voivat antaa yksilöllisille, aikaan ja paikkaan sidoksissa oleville kokemuksille merkityksiä. Kertomusten avulla voidaan ymmärtää elämäntarkoitusta ja tarkastella arkipäiväisiä toimintoja ja tapahtumia episodimaisissa yksiköissä. (Riessman 2008). Se luo raamit yksilön elämänhistorian ymmärtämiselle ja antaa mahdollisuuden tulevaisuuden suunnitteluun. (Polkinghorne 1995)

Polkinghorne (1995) asettaa tarinan ja kertomuksen määrittelylle aristoteeliseen jaotteluun pohjautuvat vaatimukset tarinan alusta, lopusta ja keskikohdasta sekä ajassa etenevästä juonesta (Abbott 2002). Toisaalta Polkinghorne (1995) itse huomauttaa, että elämä itsessään on jatkuvuuden tila ja näin ollen tarinaan liittyvät tiukat muodolliset vaatimukset menettävät painoarvoaan. Jälkikäteen elettyä elämää voidaan järjestää hallittavissa olevaan ja hyvin jäsennehtyyn tarinan muotoon. Tässä tutkimuksessa kertomus ja tarina ovat muuta kuin niiden muodolliset ja rakenteelliset piirteet, jotka tulevat kirjallisuuden ja runouden puolelta (vrt. Kepanen 2018, 69). En mielestäni voi etukäteen määritellä tutkimusaineistolle muotoa, eikä se ole tässä tutkimuksessa tarpeen.

Uratarinoiden avulla uskon pääseväni kiinni tutkimushenkilöiden kokemuksiin ja niille tutkimukseen osallistumisen hetkellä annettuihin merkityksiin (Gabriel 2015). Vastaavanlaista metodia on käytetty esimerkiksi lastentarhanopettajien lapsuusmuistoja koskevassa (Ylitapio-Mäntylä & Uitto 2018) ja ohjauksen merkitystä työnhakijoiden toimintakentässä käsittelevässä tutkimuksessa (Langström 2017). Erityisesti yhteiskuntatieteellisissä kerronnallisissa tutkimuksissa voidaan kertomuksen muoto määritellä aristoteelista juonellista tuotosta väljemmin (Gabriel 2015; vrt. Polkinghorne 1996).

Tässä tutkimuksessa kertomus on tarinan tapahtumarakenteen eli tapahtumien tai tapahtumakulun kuvausta. Uratarinat ovat siis kuvausta siitä, mitä joku on opiskellut ja tehnyt työkseen sekä yhtä lailla kuvausta siitä, kun joku toinen ei ole tehnyt työtä tai opiskellut. Tarina sisältää suunnitellut ja sattumanvaraiset tapahtumat sekä henkilöt ja tapahtumapaikat. Urakertomus on uratarina tutkijan kertomana, konkreettisenä tutkimusaineistona, joka on siis määritelmällisesti linjassa kertomuksen ja tarinan aikaisemmin esitetyn yleisen määrittelyn kanssa (Heikkinen 2018).

Kerronnallinen kielenkäyttö ja esitystavat

Kerronnallisuuden käsitteistöön liittyy myös narratiivinen diskurssi, jota voisi kuvata kerronnalliseen tutkimukseen liittyviksi esitystavoiksi ja kielenkäytöksi todellisuuden rakentamisen näkökulmasta (Heikkinen 2018). Heikkinen (2018) käyttää käsitettä ”narratiivinen diskurssi” esitellessään kerronnalliseen tutkimukseen liittyvää käsitteistöä, mutta puhun tässä tutkimuksessa kerronnallisesta kielenkäytöstä ja esitystavasta. Kerronnallisessa kielenkäytössä ja esitystavassa nousevat esille kulttuurisesti ja historiallisesti muodostuneet kerronnan käytänteet, tavat ja välineet, kerronnan muodot sekä juonirakenteet tai tyyli, jotka ovat vakiintuneet tunnistettaviksi ilmaisutavoiksi, mutta muuttavat muotoaan ajan mittaan. Tutkimukseni kerronnallinen kielenkäyttö ja esitystavat tulevat esille osittain tiedeyhteisöstä, mutta myös omasta tutkijataustastani sekä tutkimushenkilöiden kulttuurillisesta, ajallisesta ja henkilöhistoriallisesta yhteydestä. On tiedostettava, että ympäröivä yhteiskunta ja henkilöiden sisäiset toimintatavat ja ennakko-oletukset vaikuttavat siihen, millä tavalla esimerkiksi koulutuksesta tai työelämästä kerrotaan suomalaisessa aikuiskoulutuksen ja ohjauksen kontekstissa.

4.2 Kerronnallisen tutkimuksen neljä osa-aluetta

Tässä tutkimuksessa kerronnallisuus toteutuu kaikilla neljällä osa-alueella: tutkimuksessani viitataan kerronnallisuudella *tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen* sekä *kerättyyn tutkimusaineistoon*. Samoin *analyysitavassa* lähdän kerronnallisesta lähtökohdasta sekä *tutkimuksen käytännöllinen merkitys* niin suomalaisen koulutusjärjestelmän, aikuislukion kuin suomalaisen uraohjauksen ilmentäjänä tulee kerronnallisuuden kautta esille (Puusa, Hänninen & Mönkkönen 2020, 217; ks. myös Heikkinen 2000, 2018).

Kerronnallisen tutkimuksen ja kerronnallisen tietämyksen olemassaolosta osana tutkimuksia on kaivattu syvempää keskustelua (Hyvärinen 2016b). Hyvärinen (2016a, 9) tuo esille, että kerronnallisen tutkimuksen pitäisi päästä irti ajatuksesta kertomuksen rakenteesta ja sen tutkimisesta. Kerronnallisen tutkimuksen perinnettä ja taustaa mietittäessä on kuitenkin perinteisesti käsitelty kertomuksen muotoa (Abbott 2002; Bold 2011). Kertomuksen muodot ja tavat voivat poiketa tutkimuksissa, mutta tutkijan täytyy osata poimia tilannesidonnaisista kertomuksista, mitä kertoja on halunnut oletettavasti kertoa tai miten kertomus mahdollisesti tulkitaan. Heikkinen (2018) viittaa tähän liittyen kertomisen tutkimukseen ja kertomusten tutkimukseen (ks. myös Polkinghorne 1995).

Vaikka Bold (2011, 1) määrittelee epäselvästi tarinan tai kertomuksen, hänkin määrittelee kerronnallisen tutkimuksen laajemmaksi lähestymistavaksi – ei ainoastaan tarinoiden keräämiseksi ja niiden analyysiksi. Tutkimuksessani hyödynnän kerronnallista lähestymistapaa niin aineiston keräämisessä kuin sen analyysissä. Ker-

ronnallisuus näkyy myös tutkimukseni taustalla olevasta käsityksestäni ihmisestä kerronnallisena yksilönä. Tämä on tarkemmin kuvattu tutkimuksen tieteenfilosofiassa taustoituksessa luvussa 1.3. osana tiedon tuottamisen prosessia.

Bruner (1997) määrittelee kerronnallisen tutkimuksen olemusta pohtiessaan omasta elämästä kertomista. Hän tuo esille itsestä kertomisen merkityksen ja erityisyyden kertomuksen muotona. Omaelämäkerralliset lähtökohdat ja se, mitä ihminen muistaa ja haluaa kertoa omasta elämästään ja millä motiiveilla, nousevat Brunerin (1997) ajatuksissa esille. Omasta elämästä vapaasti kertominen ei ole helppoa kaikille, varsinkaan silloin, kun kerrontaan ei liity vuorovaikutusta ja mahdollisia rajoituksia. Kerronta toimii käsitteenä myös kirjoitettuun aineistoon viitattaessa. Lisäksi tutkimushenkilöitä voisi pikemminkin kutsua kertojiksi (Abbot 2002, 13).

Kerronnallisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat kerrotut tapahtumat ja niiden sisältö, analysointi ja yleiseen tietoon saattaminen (Abbott 2002, 33; Heikkinen 2002; Kepanen 2018, 72). Kerronnallisessa tutkimuksessa tulee miettiä, miten kertomus tai sen sävy muuttuu, jos kertoja on itse äänessä tai jos kertoja kertoo toisesta henkilöstä, tapahtumasta tai ilmiöstä. Hyvärinen (2016b) nostaa esille kerronnan voiman, jolla hän tarkoittaa kerronnan aktiivista, tavoitteellista ja rakenteellista ulottuvuutta.

Tässä tutkimuksessa uratarinat toimivat tiedon välittäjinä ja niiden kautta rakennetaan tietoa. Tämä tutkimusmetodologinen lähestymistapa on havaittu toimivaksi kasvatustieteellisissä opintopolkuja (Ansala 2017), lukio-opinnoissa menestymistä (Salmela 2015) ja työuralla etenemistä (esim. Hallqvist & Hydén 2012; Hyvärinen 2015) kuvaavissa tutkimuksissa. Samoin kerronnallisuutta on käytetty tutkimuksissa, joissa vähemmistöön tai marginaali-ilmiöön liittyvää tutkimusaihetta halutaan tutkia, mutta esimerkiksi aineistonkeruu ei ole mahdollista muuten kuin kerronnallisia menetelmiä käyttäen. Esimerkiksi kotimaassa adoptoitujen lasten elämäntarinat ovat yksi tällainen tutkimuksen kohde, jossa kerronnallisella menetelmällä tarkastellaan marginaali-ilmiötä (Siivola 2020). Kerronnallisen tutkimuksen etuna on muun muassa se, että tutkimuksessa yksilön äänet pääsevät aidosti esille (Heikkinen 2015). Clandininin ja Connellyn (2000) mukaan kerronnallinen lähestymistapa soveltuu tutkimuksiin, joissa tarkastellaan yksilön kokemusten monimuotoisuutta.

4.3 Kerronnallinen aineisto ja omasta elämästä kirjoittaminen

Tutkimusta suunnitellessani lähdin olettamuksesta, että aikuislukioista saadut kokemukset ovat kokonaisuudessaan sellaisia, että ne ovat sanoitettavissa ja kerrottavissa, joko suullisesti tai kirjallisesti (Slembrouck 2015, 249). Tässä tutkimuksessa käytetään omaelämäkerrallista lähestymistapaa, jossa tutkimushenkilöt itse tuottavat uratarinansa omasta työ- ja opiskeluhistoriasta (vrt. Brockmeier 2010). Aikuisten työelämämuutoksia käsittelevässä tutkimuksessa (Järvensivu 2016) on käytetty

vastaavaa aineistonkeruumenetelmää. Kerronnallisessa tutkimuksessa tutkija voi tulosten johtopäätöksinä muodostaa kertomukset haastattelujen tai muulla tavalla tuotettujen aineistojen pohjalta (Koskela 2009; Vaattovaara 2015; Äärelä 2012). Kerronnallisessa tutkimuksessa aineiston voi kerätä hyvin monenlaisella tavalla tutkimusongelmasta ja tutkimuskysymyksestä riippuen. Aineistoa on kerätty kuvien, haastattelujen, elämäkertojen, kirjeiden, sähköpostien, internetin keskusteluryhmien, valokuvien, elokuvien ja esineiden avulla (Clandinin & Connelly 2000). Tutkimuksessani pyysin aikuislukioista valmistuneita opiskelijoita kirjoittamaan omaelämäkerrallisen kirjoituksen hyvin vapaamuotoisesti (liite 1). Näin ollen tähän tutkimukseen ei liittynyt haastattelututkimukselle tyypillistä problematiikkaa, jossa tutkijan tulee miettiä, miten aktiivisesti osallistuu kertomuksen tuottamiseen (Slem-brouck 2015). Samalla olen kuitenkin tiedostanut kirjoituspyynnössä esitettyjen kysymysten merkityksen tutkimuksen rajaamisessa. Esitestauksessa kirjoituspyynnössä esitetyt apukysymykset kuitenkin koettiin hyväksi ja testaukseen osallistuneet, eri elämäntilanteissa olleet ihmiset, kokivat apukysymysten auttaneen kirjoitusprosessia. Tutkimuksessani määrittelen keräämäni aineiston kerrontaan perustuvaksi aineistoksi, jolle en aseta vaatimuksia eheiden, juonellisten kertomusten tuottamisesta (ks. myös Heikkinen 2000). Tiedostan myös, että tällaiseen aineistoon liittyvä vahvasti ajatus siitä, että tulosten ja analyysin jatkokäsittely edellyttää tietyssä ajassa ja paikassa tehtyä tulkintaa (ks. myös Heikkinen 2000).

Tutkimusaineiston omistajuudesta puhuttaessa voin todeta, että tässä tutkimuksessa uratarinat tuotettiin tätä tutkimusta varten (Shuman 2015, 41). Olen toiminut uratarinoiden vastaanottajana ja ne kirjoitettiin tätä tutkimusta varten. Kerronnallisella menetelmällä kerätystä aineistosta puhuttaessa käsitellään usein puhumista ja kertomista osana aineiston tuottamista, mutta kirjoittamalla tuotetut aineistot jäävät yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa vähemmälle huomiolle (Shuman 2015, 51).

Hyvärinen (2016c, 41) käsittelee kirjoitetun tekstin ja suullisesti tuotetun tarinan eroja sosiologisessa kerronnallisessa tutkimuksessa. Elämäkerrat, omaelämäkerrat ja tekstit ovat olleet alkujaan kerronnallisen tutkimuksen ytimessä. Suurin osa kerronnallisen tutkimusaineiston keräämisestä toteutetaan nykyisin haastatteleamalla (Riessman 2008, 23). Kirjoituspyynnössä ei ole Riessmanin (2008) kuvaamaa vaaraa siitä, että tutkija johdattelisi oman agendansa mukaisesti haastateltavan sanomisia, kuten haastattelulla tehdyssä tutkimuksessa voi olla (Riessman 2008, 33). Kirjoituspyynnöllä esitetyssä tutkimuksessa tutkimuksen osallistuja saa ajassa ja paikassa valita syvyyden ja kerronnan tason. Kirjoituspyynnössä tutkija ei ole myöskään lohduttamassa, jos tutkimushenkilö haluaa kertoa itselleen vaikeista asioista (Riessman 2008; vrt. Äärelä 2012). Voidaan ajatella, että kirjoituspyynnöllä hankitussa aineistossa kertomukset ovat vajavaisia, mutta myös haastattelututkimuksessa kertomuksiin jää aukkoja, eivätkä ne ole täysin lineaarisia (Riessman 2008). Tässä tutkimuksessa menetelmällinen valinta selkeytti rooliani tutkijana ja opinto-ohjaajana. Olisin voi-

nut käyttää kerronnallista haastattelua, joka on myös kokonaisvaltaiselle ohjaukselle tyypillinen tapa kerätä tietoa ohjattavan elämäntilanteesta ja kokemuksista (Savickas 2011). Valitsemallani menetelmällä päädyin kuitenkin olemaan aktiivinen lukija.

Yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa kerronnalliset aineistot on usein kerätty puheella tuotetuista laajoista aineistoista. Lyhyet kirjalliset kertomukset ovat osaltaan tulleet esille viime vuosina (De Fina & Georgakopoulou 2015). Tämän tutkimuksen aineistoa voitaisiin tarkastella myös lyhyiden kertomusten muotoja noudattaen. Kerronnalliseen menetelmään liittyvien määritelmien taustalla on tai tulisi olla ajatus siitä, millä tavalla kertomus on tuotettu (Hyvärinen 2015).

Kerronnallinen tutkimukseni mukailee omaelämäkerrallisen tutkimuksen piirteitä (vrt. mm. Eskola & Suoranta 1996). Omaelämäkerrallisessa tutkimuksessa tutkija ei jäsennä etukäteen valmiiksi kertomusta, vaan tutkimukseen osallistuva henkilö tekee sen itse. Niin toimittiin myös tässä tutkimuksessa, vaikka kirjoituspyyntö itsessään voidaan nähdä jäsennyksenä (liite 1).

Omaista elämästä kirjoittaminen

Tutkimukseni toteutuksessa käytetään kerronnallista lähestymistapaa, jolla on (oma)elämäkerrallisia piirteitä. Koulutusta koskevissa tutkimuksissa on käytetty elämäshistoriallista lähestymistapaa (life history approach) (Moore 2003; Kuronen 2010). Elämäshistorialla (life history) tarkoitetaan yksilön tai jonkun asian historiaa (Kuronen 2010). Elämäshistorioita voidaan käyttää niin, etteivät ne kata kaikkia yksilön elämäalueita. Elämäshistoriaa voidaan siis tarkastella teemallisesti esimerkiksi koulutus- ja työhistoriana (Moore 2003; vrt. Hallqvist & Hyden 2012). Elämäkerralla (biography) tarkoitetaan ihmisen elämästä kirjoitettua kuvausta, joka on yleensä jonkun muun kuin henkilön itsensä kirjoittama. Omaelämäkerta (autobiography) on henkilön itsensä kirjoittama. Kirjoituspyynnöllä toteutettujen omaelämäkerrallisten aineistojen kerääminen ihmistieteissä on ollut tavallista (Puusa, Hänninen & Mönkkonen 2020, 221). Työelämän siirtymävaiheita on tutkittu omaelämäkerrallisilla tutkimuksilla (Hallqvist & Hyden 2012).

Aineistonkeruuta varten tekemääni kirjoituspyyntöä voisi piirteiltään ja tarkoituksiltaan kuvasta kuvata elämäkertakirjoitukseksi, jos sitä vertaa elämäkertahaastatteluun (ks. Estola, Uitto & Syrjäjä 2017). Elämäkertakirjoitusta voi käyttää silloin, kun halutaan oppia tuntemaan ja ymmärtämään toisten ihmisten kokemuksia sekä silloin, kun ollaan kiinnostuneita siitä, miten ihmiset jäsentävät ja merkityksellistävät näitä kokemuksiaan suhteessa elämänsä elämänsä. Voidaan puhua kokonaisvaltaisesta tai temaattisesta elämäkertakirjoituksesta, mutta ne voivat usein sekoittua, sillä myös temaattisessa kirjoituksessa esille tulee helposti elämä kokonaisuutena (vrt. Estola, Uitto & Syrjäjä 2017).

Yhtenä vaihtoehtona aineiston keräämiselle ovat omaelämäkerralliset tekstit (Clandinin & Connelly 2000, 101). Omaelämäkerrallisessa tekstissä tutkimukseen osallistuva kirjoittaa oman näkemyksensä eletystä elämästä tarkastellen usein elämää

kokonaisuutena. On tärkeää tiedostaa, että myös omaelämäkerrallinen kirjoitus on jälkeenpäin sekä tietystä ajassa ja paikassa kirjoitettu muisteltu kertomus (Clandinin & Connelly 2000, 106–107). Omaelämäkerrallisen tekstin rinnalla on käytetty myös elämäntarina-käsitettä, joka liittyy enemmän yhteiskuntatieteestä tulevaan kerronnalliseen käsitteistöön (Ezzy 2000; Polkinghorne 2001). Suurimpana erona elämäntarinallisen ja omaelämäkerrallisen kirjoittamisen välillä on tekstilajin tyyli ja valmiusaste. Omaelämäkerta on hiottu teksti, jossa on myös mietitty lukijan näkökulmasta sen mielekkyyttä. Elämäntarina on huomattavasti rosoisempi teksti, joka voi edetä hyvin poukkoilevasti. Sitä kirjoittaessa tai kertoessa ei tarvitse miettiä, pääseekö lukija kiinni juonesta tai saako hän sopivat lähtökohdat seuraavan luvun lukemiseen (Polkinghorne 1996). Tämän tutkimuksen aineistonkeruussa oli ajatus, että tutkimushenkilöt kirjoittavat oman elämäntarinansa opiskelu- ja työhistoriaa tarkastellen. Näin ollen käytän tutkimusaineistossa tuotetuista teksteistä nimitystä ”uratarinat”.

Elämäkertakirjoittaminen sopii menetelmäksi silloin, kun tutkija on kiinnostunut ihmisen elämästä kokonaisuudessaan tai jostakin tietystä elämänvaiheesta tai -alueesta, kuten ammatista, perheestä, asuinpaikasta tai vaikkapa opiskelu- ja työhistoriasta (vrt. Estola, Uitto & Syrjäle 2017). Elämäkertakirjoittamisessa voi nähdä samoja piirteitä kuin Estolan ym. (2017) esittelemät piirteet elämäkerta-aastattelussa. Elämäkertakirjoittamisessa korostuvat henkilökohtaisuus, persoonallinen tuntu sekä subjektiivinen merkityksenanto kokemuksille. Elämäkertakirjoittaminen tavoittelee erityisesti ihmisten henkilökohtaisia kokemuksia ja hakee tulkintoihin pikemminkin syvyyttä kuin laajuutta. Toisaalta elämäkertakirjoitus voidaan kiinnittää myös laajempaan kulttuuriseen kehykseen, jolloin se kertoo ainutkertaisuuden lisäksi myös jostain yleisemmästä ilmiöstä.

4.4 Aineistonkeruun toteutus ja tutkimushenkilöt

Tutkimusaineiston keräämiseksi päätin lähestyä pääkaupunkiseudulla toimivasta aikuislukioista valmistuneita ylioppilaita kirjoituspyynnöllä (vrt. Ylitapio-Mäntylä & Uitto 2018). Työskentelen opinto-ohjaajana kyseisessä aikuislukiossa. Monipuolisen aineiston takaamiseksi otin tutkimukseeni sekä syksyllä että keväällä valmistuneita ylioppilaita. Samoin halusin tutkimukseeni mukaan sekä vastavalmistuneita että heitä, joiden valmistumisesta on pidempi aika. Näillä perusteilla päädyin tavoittelemaan kevään 2010, syksyn 2014 ja kevään 2016 ylioppilaita. Valinnassa huomioin, että opiskelija oli ollut hakukelpoinen vähintään yhdessä korkeakoulujen yhteishaussa. Ajatukseni oli, että keväällä 2016 valmistuneilla on tarkemmin muistissa reitti aikuislukioon ja kokemus aikuislukion ohjauksesta, kun taas vuonna 2010 valmistuneilla on laajempi perspektiivi aikuislukion jälkeiseen elämään. Tutkimusaineiston keräämistä yhdestä aikuislukioista puolsivat aikuislukion suuri koko ja

mahdollisuuteni kerätä laajasti aineistoa. Pohdin valintojani tarkemmin tutkimuksen luotettavuutta käsittelevissä luvuissa.

Tutkimukseen osallistuvia henkilöitä miettiessäni halusin satunnaistaa osallistujat määrällisen tutkimuksen peruseriaatteita noudattaen, vaikka kerronnallisen tutkimuksen luonne ja perinne olisivat mahdollistaneet toisenlaisenkin aineiston keräämisen (Riessman 2015a, 2015b). Kerronnallinen tutkimus mahdollistaisi myös yksittäiseen elämäntarinaa tarttumisen ja tutkijan tekemän valikoidun otannon. Halusin kuitenkin suhtautua tutkimusilmiöön kokonaisuudessaan avoimesti. Ratkaisuni mahdollisti tutkimukseeni osallistumisen erilaisilla uratarinoilla ja erilaisista elämäntilanteista. Oletan, että valikoidulla aineistolla olisin voinut menettää satunnaistetun tutkimusaineiston tarjoamia uusia näkökulmia, vaikkakin perusteltua olisi ollut myös hyödyntää opinto-ohjaajan ammatissa syntynyttä tietoa ja oletuksia opiskelijoiden urista.

Koulutuksesta ja työstä kertomista pidetään pääsääntöisesti neutraalina asiana Suomessa. Samalla kuitenkin tiedostin opinto-ohjaajana saamani kokemuksen pohjalta, että koulutukseen ja työhön voi liittyä monenlaisia tunteita ja kipeitäkin kokemuksia, jotka voisivat muistua valmistuneiden mieliin omaa tarinaa kirjoittaessa. Huomioitavaa on, että kerronnallinen tutkimusmenetelmä on sidoksissa kieleen ja kulttuuriin (Minami 2015, 76–77). On asioita, joista ei puhuta ja toisaalta on asioita, joille ei kaikissa yhteyksissä ole välttämättä oikeanlaisia käsitteitä. Tässä tutkimuksessa otin huomioon, että kokonaisvaltaisesti tutkimushenkilöiden elämä lähestyttäessä osa aihepiireistä saattaa olla arkoja. Opinto-ohjaajan työstä saadusta kokemuksesta tiesin, että aikuislukiossa opiskelleilla saattaa olla aikaisempia epäonnistumisia opinto- ja työhistoriassa, joista voi olla vaikea puhua tai kirjoittaa. Samoin käytännön ohjaustyön kautta tiesin, että kirjoittaminen voi mahdollistaa vaikealtakin tuntuvien asioiden ja kokemusten jakamisen helpommin kuin kasvokkain tapahtuvassa haastattelussa.

Kyselytyökalu Webropol mahdollisti osallistumis- ja kirjoituspyynnön lähettämisen valitsemastani aikuislukioista vuosina 2010, 2014 ja 2016 ylioppilaaksi valmistuneille (liite 1). Viestistä kävi ilmi tutkimuksen tavoitteet. Kyselytyökalu mahdollisti muistutusviestin (liite 5) lähettämisen niille ylioppilaille, jotka eivät olleet vastanneet tutkimuspyyntöön sekä heille, jotka olivat aloittaneet kyselyn täyttämisen, mutta eivät olleet vielä lähettäneet kirjoitusta Webropolin kautta (liite 3). Kohdejoukkoon kuuluneilla opiskelijoilla oli mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, jolloin opiskelija ei saanut muistutusviestiä ja hänen yhteystietonsa automaattisesti poistettiin Webropolista. Toivoin kirjoituspyynnössä tutkimukseen osallistumista omalla nimellä, mutta tarjosin myös mahdollisuutta osallistua anonyymina yleisen linkin kautta lähetetyllä kirjoituksella (liite 1).

Aineistonkeruussa kysyttiin tutkittavilta taustatietoina ikä, sukupuoli ja ylioppilastutkinnon valmistumisajankohta. Ne olivat tunnistetietoja, joita tutkimustuloksia esitettäessä oli mahdollista käyttää. Tutkimuksen kirjoituspyynnössä muotoilu

ja kysymykset olivat täysin samat, vastasipa tutkimukseen osallistuja Webropolin tai sähköpostin kautta. Sähköpostiosoitteet saatiin aikuislukion opiskelijatietojärjestelmästä. Tiedossa oli, että osa yhteystiedoista oli vanhentunut, mutta tutkimusongelman kannalta sillä ei ollut merkitystä. Opinto-ohjaajana saadun kokemuksen pohjalta tiesin, että aikuislukion opiskelijoiden yhteystiedoista henkilökohtainen sähköposti on yksi pysyvimmistä yhteystiedoista. Puhelinnumerot voivat vaihtua osalla opiskelijoista usein, samoin osoite saattaa vaihtua opiskelijoiden muuttaessa toisen asteen tutkinnon valmistuttua ja elämäntilanteen muuttuessa.

Tutkijana annoin viitteet uratarinan kirjoittamiseen ja jäsentämiseen teemoitettujen välikysymysten avulla (liite 1). Webropol-kysely ja sähköpostitse tulevien kirjoitusten kirjoitusohjeet noudattivat puolistrukturoituja kysymyksiä. Niiden avulla vastaaja heräteltiin ajattelemaan omaa elämäänsä ennen aikuislukiota, aikuislukion aikana ja aikuislukion jälkeen (liite 1). Tutkimusaineiston keruussa oli ajatus opiskelijan elämäkulusta, jossa läsnä ovat menneisyys, nykyisyys ja mahdolliset tulevaisuudet (vrt. Vanhalakka-Ruoho 2014). Joka kysymyksessä painotettiin opiskelijan vapautta kirjoittaa haluamiaan asioita. Tutkimukseen valitussa aikuislukiossa oli ollut käytössä alkuohjauslomake, jonka opiskelija oli täyttänyt opiskelijahallintajärjestelmän kautta ennen ensimmäistä opinto-ohjaajan tapaamista. Tämän opinto-ohjaajien käytännön kokemuksen ohjaamana esitin suhteellisen väljät, mutta silti rajatut kysymykset tutkittaville. Alkuohjauslomakkeiden perusteella tiesin, että opiskelijat pystyvät tuottamaan jäsenneltyjä uratarinoita elämästään ennen aikuislukiota.

Sähköpostilla tulleet vastaukset olisi ollut mahdollista viedä Webropol-järjestelmään. Keräsin kuitenkin kertomukset kokonaisuuksiksi, joissa näkyi opiskelijoiden tunnistetieto ja heidän luomansa uratarina. Webropol toimi siis tässä yhteydessä aineistonkeruun välineenä.

Tutkimuksen kirjoituspyyntö lähetettiin noin 320:lle aikuislukiosta valmistuneelle ylioppilaalle. Tutkimukseen osallistui 45, joista naisia oli 33 ja miehiä 12. Muun sukupuolisia ei tutkimukseen osallistunut. Vastaajista 19 oli valmistunut ylioppilaaksi keväällä 2010, 6 oli valmistunut syksyllä 2014 ja keväällä 2016 ylioppilaaksi valmistuneita oli 20. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2018 eli ylioppilaaksi valmistumisesta oli kulunut vastaushetkellä 2–8 vuotta. Kirjoituspyynnön vastausprosentti vastasi esimerkiksi Vaattovaaran (2015, 15) havaintoja vastaavanlaisesta aineistonkeruutavasta.

Aineistonkeruupyynnön ensimmäisellä lähetyksellä havaitsin, että kevään 2010 ylioppilaiden sähköpostit olivat osaksi vanhentuneet, eikä kaikille opiskelijoille ollut sähköpostiosoitteita yhteystiedoissa. Tämän vuoksi päädyin soittamalla päivittämään heidän yhteystietojaan. Oletan, että aineistonkeruuvaiheessa tekemäni työ vuonna 2010 valmistuneiden ylioppilaiden päivitettyjen yhteystietojen saamiseksi selittää 2010 ja 2014 valmistuneiden opiskelijoiden vastauseroa. Oletan myös, että henkilökohtainen puhelinsoitto motivoi vuonna 2010 valmistuneita osallistu-

maan tutkimukseen (ks. liite 1). Henkilökohtainen puhelinsoitto olisi voinut olla mahdollista kaikille kohdejoukossa olleille, mutta sain ilman soittoaikin 2014 ja 2016 valmistuneilta vastauksia jo ensimmäisessä vaiheessa, ja heidän yhteystietonsa olivat ajan tasalla.

Tutkimuksessani käytän käsitteitä ”opiskelija”, ”ylioppilas”, ”valmistunut”, ”tutkimukseen osallistuja” ja ”tutkimushenkilö”, kun puhun aikuislukiosta valmistuneista ylioppilaista, jotka kirjoittivat tähän tutkimukseen uratarinansa. Ohjauksen tutkimuksissa kansainvälisesti puhutaan osittain myös ”asiakkaista” (clients) (ks. esim. Bimrose & Brown 2020). Kerronnallisen tutkimusperinteen mukaan voisi puhua myös ”kertojista”.

Tutkimukseen osallistujat olivat iältään 20–63-vuotiaita uratarinaa kirjoittaessaan. Valmistuessaan aikuislukiosta he olivat siis olleet 18–61-vuotiaita. Huomioitavaa on, että valmistuneista 12 oli ollut alle 20-vuotiaita valmistuessaan. Suurin ryhmä oli 20–22-vuotiaana aikuislukiosta valmistuneet. Tutkimushenkilöistä 24–29-vuotiaita oli 11. Yli 30-vuotiaita oli yksi ja yli 60-vuotiaita oli yksi.

Aineistoni koostui siis yhteensä 45 uratarinasta, joiden pituudet tekstinkäsitteilyohjelmaan vietyinä vaihtelivat lyhyistä vajaan sivun pituisista teksteistä neljän sivun teksteihin.

Tutkimushenkilöt nimesin lyhyellä elämäntilanteen ja uratarinan sävyn kuvauksella kerronnalliselle tutkimukselle sopivaan tapaan. Lyhyt kuvaus auttoi tutkijaa muistamaan yksittäisen uratarinan kokonaisuuden aineistosta paremmin. Sen lisäksi numeroin uratarinat siinä järjestyksessä, kun ne olivat tulleet Webropoliin (vrt. Takanen-Körperich 2008). Kaksi sähköpostitse tullutta uratarinaa oli viimeisenä. Vaihtoehtona olisi voinut olla lainausten nimeämättömyys (vrt, Koskela 2009; Äärelä 2012). Ajattelen, että kuvaavat käsitteet ovat kerronnalliseen tutkimukseen sopivat ja tuovat esiin myös tutkimukseen osallistuvien ääntä. ”*Uratarina x. Mies 26, viittä vaille maisteri*” ja ”*Uratarina y. Nainen 23, toipuu syömishäiriöstä ja hakee yliopistoon*” ovat esimerkkejä nimeämisistä, jotka mielestäni sopivan tiivistä kuvaavat uratarinan ytimen. Lyhyessä nimeämisessä nostin esille uratarinassa keskeiseksi nousseen asian tai teeman, joka väritti kerrontaa ja auttoi minua muistamaan uratarinan kokonaisuuden. Nimeäminen perustuu siten tutkijan tulkintaan siitä, mikä on selvästi noussut tutkimushenkilön tuottamasta uratarinasta merkityksellisenä asiana esiin. Ajattelin, että tällainen kuvaava nimeäminen sopii hyvin kerronnalliseen tutkimukseen, vaikka tiedostan, että nimiin nousseet kuvaukset voivat vaikuttaa hyvinkin arkaluonteisilta asioilta. Ne ovat kuitenkin määrittäneet kertojan polkua, eikä tutkimukseen osallistujia ole niiden kautta mahdollista tunnistaa. Vaattovaara (2015) on merkinnyt aineistolainaukset vaihdetulla nimellä sekä iällä ja haastatteluvuodella. Hän käsittelee tulosluvussaan yhden tutkimushenkilön haastattelua enemmän yhtenä kokonaisuutena, mihin hänen käyttämä merkintätapa sopii hyvin.

4.5 Kerronnallinen analyysi

Kerronnalliseen tutkimukseen liittyvät analyysit on perinteisesti jaettu kertomusten analyysiin ja kerronnalliseen analyysiin (Heikkinen 2018; Polkinghorne 1995). Suomalaisessa tutkimuksessa näistä analyysitavoista on käytetty myös käsitteitä ”tarinan analyysi” ja ”tarinallinen analyysi” (Romakkaniemi 2011). Kertomusten analyysi nojaa loogistieteelliseen eli paradigmaattiseen tietämiseen (Bruner 1986), kun taas kerronnallinen analyysi nojautuu kerronnallisen tiedon muotoon, jossa ajatuksena on temaattisesti ja johdonmukaisesti etenevän tutkijan tuottaman kertomuksen muodostaminen. Toisin sanoen kerronnallinen analyysi on tutkijan tuottaman synteisin muodostamista, jossa osista rakennetaan kokonaisuutta (Polkinghorne 1995).

Tutkimusaineistosta kohoavien teemojen uudelleen jäsentelystä kokonaisuudeksi on käytetty myös käsitettä ”juonentaminen” (Kaasila 2008). Kerronnalliseen analyysiin perehtyneet tutkijat ovat rohkaisseet kerronnallista tutkimusta toteuttavia luoviin ja kokeileviin kirjoittamisen tapoihin (Heikkinen 2018). Tutkimukseni analyysi on luonteeltaan kerronnallista analyysia, jossa temaattinen analyysi on otettu osaksi kertomuksen analyysia samaan tapaan kuin esimerkiksi Mertaniemen (2018) tutkimuksessa, jossa hän tarkastelee seitsemäsluokkalaisten kerrontaa kirjoittamisestaan oppiainerajat ylittävässä projektissa. Kerronnallisen analyysin osaksi on tutkimuksissa otettu myös muita analyysitapoja tai yhdistetty kertomusten analyysia ja kerronnallista analyysia (Mattila-Aalto 2009; Romakkaniemi 2011; Savukoski 2008). Seuraavaksi esittelen kerronnallisen analyysin vaihtoehtoja ja sitä, miten temaattinen analyysi on yhdistetty tässä tutkimuksessa analyysin kokonaisuuteen.

4.5.1 Kerronnallisen analyysin vaihtoehtoja

Riessman (2008) esittelee neljä kerronnallisen tutkimuksen analyysitapaa: temaattisen analyysin (thematic analysis), rakenteellisen analyysin (structural analysis), dialogisen analyysin (dialogic/performance analysis) ja kuvallisen analyysi (visual analysis). Perehdyin tarkemmin tässä tutkimuksessa temaattiseen analyysiin.

Temaattinen analyysi antaa tutkijalle mahdollisuuden tunnistaa asioiden tärkeyden suhteessa aihepiiriin ja tutkimusongelman tarkasteluun (Braun & Clarke 2012). Analyysin avulla saadaan vastaus tutkimuskysymyksiin, vaikka joissakin laadullisissa tutkimuksissa kysymys tulee näkyväksi vasta analyysivaiheessa. Temaattisen analyysin avulla voidaan tarkastella joko laajempaa kokonaisuutta tai syvällisemmin tutkimusaineistosta nousevia ilmiöitä, siinä piileviä merkityksiä tai näkyviä rakenteellisia ulottuvuuksia. Temaattinen analyysi on hyvä väylä kertomusmuotoisen aineiston analyysiin, joka voi muuten näyttää vaikealta ja moniulotteiselta. On muistettava, että temaattinen analyysi on ainoastaan analyysi – ei siis laajempi lähestymistapa, kuten kerronnallinen tutkimusote. Tämä analyysitapa toimii erityisesti laajemmissa tutkimusprojekteissa. Temaattinen analyysi vaatii valintoja, joita jokaisen tutkijan on tehtävä ja jotka määrittelevät analyysia. (Braun & Clarke 2012, 58).

Temaattisessa analyysissä on omat vahvuutensa (Riessman 2008, 74), mutta yhtenä heikkoutena voidaan pitää sitä, että kerronnallista analyysia temaattisesti lähestyttäessä tutkijan tulee irrottaa teemat kontekstistaan ja näin ollen kertomusten sävyerot isommassa mittakaavassa saattavat jäädä huomaamatta. Riessman (2008, 12) tuo esille, että kategorisoimalla aineistoa hajotetaan kerronnalliselle analyysille tyypillistä piirrettä peräkkäisyydestä ja järjestelmällisyydestä. Temaattisessa analyysissä ei yleensä kiinnitetä huomiota kieleen, muotoon tai vuorovaikutukseen (Riessman 2008, 59). Temaattisen analyysin yhtenä vahvuutena on se, että sen avulla voidaan tunnistaa, järjestää ja etsiä merkityksiä läpi koko aineiston (Braun & Clarke 2012, 57) sekä nähdä ja ymmärtää merkityksiä ja kokemuksia, jotka nousevat kerätystä aineistosta.

Perinteisesti kerronnallisissa analyysissä on keskitytty kertomuksen muotoon ja rakenteeseen (Polkinghorne 1995), jolloin puhutaan kertomuksen analyysistä. Yhteiskuntatieteisiin liittyvän kerronnallisen tutkimuksen perinteessä aineistoa ei ole eritelty sisällöstä ja ympäristöstä, vaan sitä on tarkasteltu kokonaisuudessaan (Riessman 2008). Urasirtyymiin liittyvissä kerronnallisissa tutkimuksissa analyysi voi alkaa myös tarinan juonen näkökulmasta (vrt. Ezzy 2000; Polkinghorne 1996). Pohjimmiltaan kerronnallinen analyysi on kirjallisuustieteissä ollut kertomusten analyysia, niiden rakenteista ja muodoista lähtevää tulkintaa (ks. Lehtimäki 2009, 29). Kirjallisuustieteissä puhutaan myös narratologiasta, jolla viitataan kerronnan keinoihin (Steinby & Lehtimäki 2013, 96). Hyvärinen (2016b, 13) nostaa esille kertomuksen tilannesidonnaisuuden ja sisällön sekä niiden ottamisen osaksi kertomuksen analyysia (ks. myös Bold 2011, 21).

4.5.2 Temaattinen luenta osana kerronnallista analyysia

Temaattinen analyysi toimii tässä tutkimuksessa aineiston tutustumisvaiheessa temaattisena luentana osana kerronnallista analyysia, jonka avulla tarkastellaan kertomusten sisältöä (Barkhuizen 2015, 99). Luokittelin ja kategorisoin uratarinoita, jotta aineistosta oli helpompi saada teemojen kautta kokonaiskuva (Braun & Clarke 2012; Riessman 2008; vrt. Mertaniemi 2018). Pää tarkoitukseni ei ollut erilaisten tapaustyyppien, metaforien ja kategorioiden luominen (vrt. Heikkinen 2018) vaan nimenomaan tuottaa kerronnallisen analyysin mukaisesti uusi tai uusia kertomuksia uratarinoiden pohjalta ja esittää niiden kautta keskeiset teemat tutkimukseni tulososiossa.

Temaattinen analyysi osana kerronnallista tutkimusta toimii silloin, kun tarkastellaan sitä, mitä on sanottu eikä niinkään sitä, miten, kenelle ja millä tavoitteilla. Tämä analyysitapa sopii tilanteisiin, joissa aineisto on tuotettu keskusteluissa, ryhmätapaamisissa tai kirjoitetussa muodossa (Riessman 2008, 54). Tässä tutkimuksessa oli siis perusteltua käyttää temaattista analyysia kirjoituspyynnöllä kerätyn aineiston analyysin käynnistäjänä (ks. Vaattovaara 2015, 31; Mertaniemi 2018).

Tutustuin tutkimusaineistooni Kyhän (2011, 102) tavoin teemojen kautta. Tätä voidaan kutsua myös temaattiseksi luennaksi (vrt. Ylitapio-Mäntylä & Uitto 2018). Teemojen avulla pääsin kiinni kokonaisuuteen ja pystyin niiden kautta vertailemaan, erottelemaan sekä käsittelemään paremmin aineistoani kokonaisuutena kuin siten, että olisin käsitellyt jokaista yksittäistä uratarinaa muista erillisenä. Kerronnallisessa analyysissä kertomuksen kokonaisuus sävyineen ja kerrottavuuksineen kulkee kuitenkin teemojen mukana.

Temaattisessa luennassa tutkija etsii teemoja, joita tutkimukseen osallistuvat tuovat esille tutkimusaineistossa (Kyhä 2011; Ylitapio-Mäntylä & Uitto 2018). Tutkimuksessani olin kirjoituspyynnössä olevien kysymysten ja erityisesti apukysymysten avulla rytmittänyt tutkimuksen osallistujien tiedon rakentamista. Myös käsitteet ovat osaltaan tulleet kirjoituspyynnössä esille (liite 1). Näin ollen muodostaessani teemoja ja koodeja minun täytyi huomioida tarkasti, mitkä tekijät olen raamittanut ja määrittänyt itse ja mitkä taas ovat asioita, jotka tulevat esille aineistosta. (Slembrouck 2015).

Kerronnallisen analyysin toteuttajana minun on tärkeä tiedostaa, että aineistosta ei itsestään nouse mitään esiin, vaan tutkijana teen valintoja tietyistä lähtökohdista, jotka tutkimuksen luotettavuuden ja toteutuksen kannalta esittelen selkeästi. Teemoittamisessa pelkistetään aineistoa etsimällä tekstin olennaisimmat asiat (Barkhuizen 2013). Teemojen avulla etsitään kokemuksille annettujen merkitysten ydintä. Aineistoni koostuu 45:n aikuislukion käyneen ylioppilaan uratarinasta. Tutkimuksessani tarkastelin tutkittavien elämäntulkua työ- ja opiskelukokemusten näkökulmasta ja rakensin tietoa uratarinoiden pohjalta.

Aineiston temaattisen tarkastelun eli kategorisen lähestymistavan on sanottu olevan hyödyllinen silloin, kun tutkijan päähuomio kohdistuu ilmiöön, joka on yhteinen jollekin ihmisryhmälle (Kaasila 2008). Tutkimuksessani ilmiön muodostavat aikuislukion opiskelijoiden uratarinat ja ihmisryhmän aikuislukioista valmistuneet ylioppilaat. Analyysivaiheessa jaottelin jokaisen uratarinan osiin ja kokosin yhteen kertojien tuottamat tiettyyn kategoriaan kuuluvat katkelmat. Tiedostin, että tutkimuskysymykset osaltaan ohjasivat luentaani ja kategorisointia. Huomioni kiinnittyi uratarinoiden sisältöihin, vaikka vaihtoehtoisesti huomio olisi voinut olla myös tarinoiden rakenteessa tai niiden juonessa (vrt. Ezzy 2000; Polkinghorne 1997). Kaasila (2008) luokittelee kategorisen lähestymistavan kertomusten analyysiksi (vrt. Polkinghorne 1995). Luokittelen itse holistisen ja kategorisen sisällönanalyysin kerronnalliseksi analyysiksi ja holistisen ja kategorisen muodonalyysin kertomusten analyysiksi (Kaasila 2008; Polkinghorne 1995; vrt. Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998).

4.5.3 Temaattisen analyysin toteuttaminen osana kerronnallista analyysia

Noudatin tässä tutkimuksessa Braunin ja Clarken (2012, 60) kuvaamaa temaattisen analyysin kuusivaiheista mallia, jolla aineiston analyysin voi suorittaa. Tiivistettynä analyysissä kuvataan se, miten aineisto on hankittu, mitä ennakko-oletuksia siihen

on liittynyt ja miten sitä aletaan tarkastella. Tämän analyysin etuja ovat a) aineiston tutustumisen syvällisyys, b) koodaamisprosessin nopeus ja helppous käsitteitä muodostettaessa sekä c) nopeampi ja sujuvampi tapa löytää ja muodostaa teemat. Teemojen ja sivuteemojen luominen on mahdollista esimerkiksi käsittekarttojen avulla. Temaattisen analyysin kuusi vaihetta ovat 1) aineistoon tutustuminen, 2) alustavien koodien muodostaminen, 3) teemojen etsiminen, 4) teemojen kriittinen tarkastelu, 5) teemojen määrittely ja nimeäminen ja lopuksi 6) tutkimusraportin muodostaminen.

Aloitin aineistoon tutustumisen lukemalla kaikki saamani uratarinat tehden samalla muistiinpanoja. Olin erittäin innostunut lukemastani ja tuntui, että uratarinat ovat niin arvokkaita, että tekstejä voi lukea vain pienissä paloissa, jotta niiden ainutlaatuisuus säilyy. Aineistoon tutustumisvaiheessa luin tekstiaineistoa ja tein muistiinpanoja ensireaktioistani ja ajatuksistani. Pysin pitämään aineiston kuitenkin kokonaisuutena ja pääsemään kertojien kerronnan kokonaisuuteen kiinni (vrt. Riessman 2008). Muistiinpanojen tekeminen auttoi näkemään aineiston aineistona eikä satunnaisena tekstinä. Muistiinpanoja tein Braun ja Clarken (2012, 62) ohjeiden mukaisesti koko aineistoa lukiessani mutta myös yksittäisiin uratarinoihin tarkemmin paneutuessani.

Luin aineistoa kokonaisuutena ja tein muistiinpanoja myös tutkimuksen myöhemmissä vaiheissa. Piirsin aikajanelle aineiston uratarinat suomalaisen koulutusjärjestelmän lineaarisuutta noudattaen. Koodaus, joka tutkimuksessani oli asiasanojen määrittelemistä ja poimimista, oli osa analyysia, jossa palastelin yksittäisen uratarinan luoden samalla kokonaiskuvaa aineistosta. Asiasanojen määrittely (kuten perhe, sairaus, työkokemus, korkeakoulu) toimi pohjana isommille teemoille. Jo koodausvaiheessa poimin paljon suoria lainauksia teksteistä, jotta kertojien ääni ja uratarinoiden sävy olisi luettavissa. Tutkimuksessani lähdin hyvin avoimesti koodaamaan eli määrittelemään tekstistä nousevia asiasanoja ja sisältöjä. Ensimmäisessä vaiheessa koodaus oli sanojen merkitystä mukaileva, enkä niinkään pysähtynyt miettimään piileviä sisältöjä. Samoin huomasin, että kuvailevien koodien löytäminen kokemuksen tutkimisessa oli luonnollisempaa. Tutkimuksen alussa yritin olla avoin koodien luomiselle, ja samalla pyrin kokonaisvaltaiseen ja systemaattiseen koodaukseen käsittelemällä koodeja uudelleen ja uudelleen.

Tutkimusaineistoon tutustuessani hahmotin aluksi kokonaisuutta ja kerronnan sävyjä. Ensimmäisellä kerralla poimin asiasanoja ja asiakokonaisuuksia, joista muodostuivat pikkuhiljaa isommat teemat (vrt. Koskela 2009, 133). Tässä kolmannessa vaiheessa muodostin koodeista teemoja, joiden avulla syntyi isompia kokonaisuuksia. Huomasin, että tutkimuksessani koodit olivat jo itsessään isoja kokonaisuuksia, joten koodista saattoi tulla myös teema. Teemoja olivat esimerkiksi työelämäkokemukset, aiempi opiskelupolku, elämäntilanne aikuislukion aikana, harrastaminen, sairaus, sattuma, kokemukset hakeutumisesta aikuislukioon ja kokemukset ohjauksesta. Tiedostin teemoja muodostaessani kirjoituspyynnön vaikutuksen tutkimus-

aineistoon ja sen sisältöihin (liite 1). Pidin myös pudotusluokkaa niille koodeille, jotka eivät menneet mihinkään teemaan. Tällä pyrin varmistamaan, että mitään olennaista ei jäisi huomaamatta kerronnallisen aineiston kokonaisuudesta. Teemat toimivat osaksi aineiston esittelyä. Tässäkin vaiheessa oli muistettava tutkijan asema ja esiyttäminen aiheesta, sillä jokainen tutkija tekee karkeista ohjeista huolimatta omat havaintonsa ja johtopäätöksensä. Oli hyvä myös miettiä, mitkä teemat kuvaavat koko aineistoa ja miten ne linkittyvät keskenään. Kerronnalliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan kokonaisuudesta kiinnipitäminen on arvo sinänsä (Riessman 2008). Toisaalta on muistettava, että teemojen ei ole tarkoitus kattaa koko aineistoa, vaan niistä muodostuu erityinen kertomus, joka vastaa tutkimuskysymyksiin (Braun & Clarke 2012, 65). Teemojen määrä, laatu ja kattavuus vaihtelevat tutkimuksesta ja tutkimuskysymyksestä riippuen. Tässä yhteydessä on mahdollista muodostaa temaattinen kartta, josta näkee teemojen ja mahdollisten sivuteemojen yhteyksiä. On muistettava, että teemoihin ja niiden muodostamiseen on mahdollista palata myöhemmin.

Neljännessä vaiheessa tarkoitukseni oli tarkastella teemoja kriittisesti kokonaisuutena ja miettiä, miten ne suhteutuvat aineistoon ja tutkimuskysymyksiin (ks. myös Braun & Clarke 2012, 65). Yritin tässä vaiheessa vastata itselleni seuraaviin kysymyksiin: onko tämä varsinaisesti teema vai pelkästään koodi? Jos tämä on teema, mikä on teeman laatu eli kertooko se jotain tärkeää aineistosta ja tutkimuskysymyksistä? Mitä ovat tämän teeman esteet? Mitä se pitää sisällään ja mitä mahdollisesti sulkee ulkopuolelle? Onko tarpeeksi aineistoa, joka tukee tätä teemaa (onko vahva vai ohut teema)? Onko teema liian laaja? Näiden kysymysten avulla teemojen kriittinen tarkastelu oli mahdollista. Tarkastelin teemoja yksitellen ja erikseen – koko aineistoa silmällä pitäen ja pienemmissä osissa. Ajatuksenani oli, että teemat kattavat aineiston keskeisimmät osa-alueet suhteessa tutkimuskysymyksiin.

Viidennessä vaiheessa määrittelin ja nimesin teemat muutamalla lauseella (Braun & Clarke 2012, 66). Hyvän teeman tunnusmerkeiksi voidaan ajatella seuraavat asiat: se ei ole liian laaja – ideaalitulanteessa se keskittyy yhteen erityiseen näkökulmaan. Teemat ovat yhteyksissä keskenään mutta eivät käsittele päällekkäisiä asioita. Teemat ovat yhteydessä tutkimuskysymyksiin. Jossain yhteydessä voi olla hyvä miettiä, onko tarvetta alateemoille kattamaan jotain laajempaa kokonaisuutta. Temaattinen analyysi ei voi olla ainoastaan teemojen esittelyä, vaan tutkijan tehtävä on kuvata, mikä niissä on mielenkiintoista kyseessä olevan tutkimusongelman kannalta ja miksi. Teemat voivat siis olla kuvailevia tai selittäviä, jolloin teemojen nimen tulisi olla kuvaileva ja tietoa sisältävä. Laajojen teemojen ja kuvauskategoriointien luominen oli tutkimukseni kulussa yksi hankalimmista vaiheista. Sain vastaukset tutkimuksen alakysymyksiin temaattisen analyysin pohjalta muodostettujen laajojen teemojen kautta, ja niiden avulla oli mahdollista muodostaa urakertomuksia, jotka toimivat vastauksena tutkimuksen pääkysymykseen ”millaisia ovat aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden uratarinat”.

Viimeisessä eli kuudennessa vaiheessa etenin tutkimusraportin alustavaan luonnosteluun. Koska tässä tutkimuksessa temaattinen analyysi toimi kerronnallisen aineiston kokonaisuuden tarkastelun apuvälineenä, temaattisen analyysin pohjalta ei muodostettu vielä varsinaista tutkimusraporttia. Lopussa palautin tutkimuskysymykset mieleeni ja kuljetin niitä mukana tulosten kirjoitusvaiheessa luvussa 5 (Braun & Clarke 2012, 69).

Ensimmäisillä lukukerroilla aineistosta oli noussut esille tiettyjä aiheita, kuten sairaus, yhteydet työelämään, menestyminen ja ohjauksesta saatu tuki. Temaattisen analyysin systemaattisuuden avulla sain koottua aineiston ”kerronnan” erilaisten teemojen alle. Huomioitavaa oli, että teemat elivät ja sama kerronta sopi useamman teeman alle. Lukiessani yritin tietoisesti olla avoin uusille teemoille. Ajattelin, että etenemällä teemoittain pääsen tarkastelemaan kirjoituksia laajemmin ja pystyn nostamaan niiden moninaisuuden esille. Kerronnallisen tutkimuksen kentällä tätä temaattisesti etenevää analyysia on jopa vieroksuttu mutta myös pidetty helppona väylänä aloittelevalle tutkijalle analyysin eri vaiheisiin. Itse käytin temaattista analyysia lähinnä sen vuoksi, että pääsen aineistoon käsiksi systemaattisesti ja pystyn tarkastelemaan sen eri sävyjä ja sisältöjä tutkimuksen raamien antamassa ehjässä kokonaisuudessa. Toisaalta teemojen kautta pystyin muodostamaan urakertomukset, joiden avulla voin välittää tutkimusaineistosta esille nousevia teemoja ja ulottuvuuksia. Tutkimusaineistoni luin läpi useaan kertaan tutkimuksen eri vaiheissa. Huomasin, että jo pelkästään oma mielentila ja tutkimuksen kokonaistilanne vaikuttivat siihen, minkälaisia aiheita ja sävyjä aineistosta nousi esille (vrt. Koskela 2009, 128). Aineiston monipuolinen käsittely tutkimuksen eri vaiheissa ja aineistosta keskustelu tutkijakollegoiden kanssa auttoivat lisäämään aineiston käsittelyyn ja analyysiin liittyvää luottamusta.

Kursivoin aineistolainaukset ja aineiston anonyymiuden säilyttämiseksi muutin yksityiskohtien nimet yleisiksi ilmaisuiksi sekä tarkensin asiayhteyksiä [hakasulkeiden] avulla. Aineistolainaukset pyrin pääosin pitämään kirjoittajien antamassa alkuperäisessä muodossa, mutta muutamissa kohdissa luettavuuden kannalta korjasin kirjoitus- ja näppäilyvirheitä (esimerkiksi ”valitan kohdistui aikuislukioon” muuttui ”valintani kohdistui aikuislukioon”).

4.5.4 Urakertomustyyppien muodostaminen

Ensimmäisen luentakerran tarkoituksena oli aineistolähtöisesti löytää ne teemat, jotka tutkimushenkilöt nostivat esiin kirjoittaessaan siitä, miten aikuislukion opiskelu- ja ohjauskokemukset peilautuivat elämän kokonaisuuteen. Huomioni kiinnitettiin kokemuksiin, joissa opiskelija osallistumispyynnön mukaisesti kuvasi elämäänsä ennen aikuislukiota, aikuislukion aikana ja aikuislukion jälkeen (liite 1).

Ensimmäisillä luentakerroilla aineistoon tutustuessani pyrin kiinnittämään huomioni uratarinoiden kokonaisuuteen. Aineistoa tarkastellessani etsin teemoja, joiden avulla luokittelin aineistoa, ja etsin tekijöitä, jotka saivat opiskelijan hakeu-

tumaan aikuislukioon. Huomioni kiinnittyi myös kuvauksiin henkilöistä, joita mainittiin kertomuksissa. Kiinnitin erityisesti huomiota siihen, mitä tutkimushenkilöt kertoivat aikuislukion aikaisesta elämäntilanteestaan ja siitä, miten he kuvasivat kokemustaan aikuislukiossa saadusta ohjauksesta. Tutkimushenkilöiden uratarinoissa kiinnitin huomiota myös siihen, mitä ja miten he kertoivat aikuislukion jälkeisestä opiskelu- ja työhistoriasta sekä erityisesti siitä, miten aikuislukioista saatu opiskelu- ja ohjaukokemus oli vaikuttanut heidän myöhempään elämänvaiheeseensa.

Analyttinen kiinnostukseni kohdistui siihen, mitä työ- ja opiskeluhistoriaan liittyviä tapahtumia, tekoja ja vaiheita tutkimukseen osallistujat tuovat esiin ja miten kyseiset tapahtumat, teot ja vaiheet olivat vaikuttaneet heidän uraansa. Tutkimushenkilöt kuvaavat uratarinoissaan opiskelu- ja työhistoriaansa liittyviä tapahtumia sekä ymmärrystään siitä, mitä on tapahtunut ja mitkä seikat ovat siihen vaikuttaneet.

Kuvaan seuraavaksi vielä tiivistetysti, miten kerronnallinen analyysini eteni. Aluksi luin tutkimusaineistoni läpi mielessäni tutkimuksen pääkysymys ”millaisia ovat aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden uratarinat”. Halusin selvittää, mitä tutkimushenkilöt kertovat opiskelu- ja työhistoriastaan sekä kokemuksistaan opiskelusta ja ohjauksesta aikuislukiossa.

Seuraavaksi tarkastelin aineistoa tarkemmin temaattisesti. Tutkimusaineistossani huomio kiinnittyi tutkimuskysymyksiin nojautuen seuraaviin asioihin.

Aikuislukioita ennen

Työ- ja opiskelu-uran hahmottamiseen ennen aikuislukioita tein taulukon (ks. taulukko 1 tulosluvussa 5), jossa katsoin suomalaisen koulutusjärjestelmään perustuen, minkälaisia reittejä ja mistä tilanteista aikuislukioon tultiin. Omiin muistiinpanoihini piirsin myös uratarinoiden pohjalta hahmotelmia koulutusreiteistä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Kiinnitin huomiota siihen, minkälaista työkokemusta opiskelijoilla oli ennen aikuislukioita ja miten he sitä kuvasivat.

Pyrin myös huomioimaan elämäntilanteen kokonaisuutena. Elämäntilanteessa ennen aikuislukioita oli nähtävissä tekijöitä, jotka pystyin luokittelemaan työntäväksi ja vetäväksi tekijöiksi aikuislukion opintojen aloittamisen suhteen. Työntäviä tekijöitä olivat esimerkiksi kielteiset koulu- ja opiskelukokemukset, joiden taustalla saattoi olla esimerkiksi koulukiusaamista. Työelämäkuvauksissa oli nähtävissä osittain työntäviä tekijöitä, kuten turhautumista sen hetkiseen tilanteeseen, johon aikuislukio nähtiin ratkaisuna. Elämäntilanteiden kuvauksissa nousi esille sosiaalinen verkosto, joka oli luokiteltavissa sekä työntäväksi että vetäväksi tekijäksi. Tutkimushenkilö saattoi kokea perheen ja suvun painostusta tai toisaalta lähipiiri saatettiin kokea kannustimena aikuislukioon hakeutumiseen. Elämäntilanteessa ennen aikuislukioita oli kuvauksia raskaudesta, aktiivisesta harrastamisesta ja sairastamisesta. Aikuislukio miellettiin näihin elämäntilanteisiin sopivana ratkaisuna joko saattaa lukio-opinnot loppuun tai aloittaa ne. Aikuislukioista saadut tiedot ja mielikuvat ohjasivat osaltaan hakeutumista aikuislukioon. Uratarinoissa tuli esille myös sattuman merkitys osana

urasuunnitelmaa. Urasuunnitelma ei kaikissa kertomuksissa vaikuttanut tiedostetulta vaan se oli osittain tiedostamatonta.

Temaattisessa analyysissä tiedostin oman esiymmärryksen aikuislukiosta valmistuneiden opiskelijoiden elämäntilanteesta. Huomasin, että jotkut asiat olivat minulle tutumpia ja toiset asiat taas näyttäytyivät uusina.

Aikuislukion aikana

Aikuislukio-opintoja kuvatessaan tutkimushenkilöt kertoivat, miten aikuislukion opiskelu- ja ohjauskokemukset vaikuttivat heidän uratavoitteisiinsa. Tutkimushenkilöt toivat esille kielteisiä kokemuksia aikuislukiosta opiskelusta ja siellä saadusta ohjauksesta. Tulkitsin, että näihin kielteisiin kokemuksiin vaikuttivat opiskelijan ylisuuret ennako-odotukset ja oma epävarmuus oppijana. Opintojen joustavuus, itsetunnon vahvistuminen, kokemus aikuislukiosta oikeana opiskelupaikkana kulloisessakin elämäntilanteessa sekä tyytyväisyys opetukseen ja opettajiin olivat aihealueita, jotka luokittelin myönteisiin kokemuksiin. Uratarinoita lukiessani huomioni kiinnittyi myös muutoksen kuvaukseen, jota aikuislukio-opinnot aiheuttivat suhteessa uratavoitteeseen. Tutkimushenkilöt kuvasivat, kuinka urasuunnitelmat selkiytyivät oikeanlaisen opinto-ohjauksen myötä ja luottamus tulevaisuuteen vahvistui hyvän opiskelukokemuksen kautta. Toisaalta uratarinoissa kuvattiin opiskelijoiden kokemuksia aikuislukiosta välivaiheena selkeisiin uratavoitteisiin.

Kokemukset ura- ja opinto-ohjauksesta

Kirjoituspyynnössä (liite 1) pyysin, että opiskelijat käsittelevät kokemustaan ura- ja opinto-ohjauksesta. Aineistossa oli kuvauksia siitä, miten tutkimushenkilöt mielsivät ja tulkitsivat opinto- ja uraohjauksen. Huomioni kiinnittyi siihen, minkälaisena aikuislukion ohjauspalvelut kuvattiin ja mitä niistä kerrottiin. Jaottelin kokemukset neljään luokkaan uratarinoiden kuvausten pohjalta. Kiinnitin temaattisessa analyysissä huomiota käsitteisiin, joissa tutkimushenkilöt kuvasivat ohjauspalveluissa saatua kokonaisvaltaista ja elämäntilanteen huomioivaa ohjausta.

Työ- ja opiskelu-ura aikuislukion jälkeen

Uratarinoita lukiessani kiinnitin huomiota siihen, mitä opiskelijat kertovat omasta työ- ja opiskelu-urastaan ylioppilaaksi valmistumisen jälkeen. Tilanteen hahmottamiseksi loin luokittelun opiskelijoiden elämäntilanteesta tutkimuksen osallistumishetkellä (ks. taulukko 2 tulosluvussa 5). Uratarinoissa opiskelijat kuvasivat elämäntilannettansa osittain laajastikin. Kaikkien elämä aikuislukion jälkeen ei ollut mennyt parhaalla mahdollisella tavalla, ja tällaisissa tapauksissa tilannetta kuvattiin siten, että se oli tulkittavissa epäonnistumiseksi. Välitulaksi luokittelin elämäntilanteet, joissa tutkimushenkilö kuvasi hakeutumista korkeakouluun, työn etsimistä tai muuta tilannetta, joka ei ollut pysyvä tai uratavoitteen mukainen. Välitulassa olevat hakijat jaottelin passiivisiin ja aktiivisiin hakijoihin. Tutkimushenkilöt kuvasivat

tasapainon löytämistä opiskelun ja työn välillä. Osalle tämä alkoi aikuislukion aikana ja jatkui aikuislukion jälkeisissä opinnoissa. Työ- ja opiskelu-uraa kuvatessaan opiskelijat kertoivat, miten he jatkoivat opintojaan aikuislukion jälkeen ja mitä kokemuksia heillä oli aikuislukion jälkeisistä opinnoista.

Urakertomustyyppien tarkastelu urateorioiden avulla

Urateoriat toimivat osittain apuna tämän tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa, mutta analyysivaiheessa en vielä tarkastellut aineistoani kolmen aikaisemmin luvussa 3 esitellyn urateorian kautta. Tutkimukseni tarkoitus ei ollut testata urateorioita vaan antaa uusia ajatuksia ja ideoita tulosten tarkastelua varten. Tutkimusaineistoa tarkastelin siis teoriaohjaavan analyysin avulla kerronnallista analyysia noudattaen (Heikkinen 2018).

Aineiston analyysivaiheessa etenin aluksi aineistolähtöisesti. Loppuvaiheessa analyysiin mukaan tulivat valitut kolme urateoriaa. Peilasin teorioita uratarinoihin, jotka oli kerrottu osittain suomalaisen koulutusjärjestelmän näkökulmasta. Tämä analyysitapa sopii kerronnalliseen tutkimukseen, jossa aineiston hankintaa ei ole tiukasti säädelty. Kerronnallisella analyysillä päästään kiinni kulttuuriseen kontekstiin, joka on näkyvissä urarakentamiseen liittyvissä prosesseissa (Duarte & Cardoso 2015). Kerronnallisessa analyysissä on mukana ajallisuus, paikallisuus ja sosiaalinen ulottuvuus (Barkhuizen 2013).

Temaattisen analyysin jälkeen kokosin aineistosta esille nousseet asiat tulosluvuksi sekä muodostin niiden pohjalta urakertomustyyppit, jotka esittelen luvussa 6. Urakertomustyyppien luomisessa huomioin myös valitsemistani kolmesta urateoriasta tulleita käsitteitä ja jäsennyksiä. Tuloksia tarkastelen urateorioiden pohjalta tarkemmin luvussa 7.

4.6 Tutkijan positio

Bold (2011, 13) korostaa, että kerronnallisessa tutkimuksessa tutkijan aseman tiedostaminen tutkimuksen eri vaiheissa on erittäin tärkeää. Tässä tutkimuksessa minulla tutkijana oli vahva esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, koska olin työskennellyt tutkittavien henkilöiden kokemusmaailman ja heidän kokemuksilleen antamien merkitysten parissa yli 10 vuotta. Työskentelen yhä opinto-ohjaajana samassa aikuislukiossa, josta hankin aineiston. Tutkimukseni yhtenä tavoitteena voidaan pitää tunnetun asian tiedetyksi tekemistä. Taustani opinto-ohjaajana auttoi minua tarttumaan tutkimusilmiöön, jota tutkijan roolissa pystyin tekemään tietoiseksi ja näkyväksi systemaattisesti tieteelle ja tutkimukselle asetettujen normistojen mukaisesti. Tutkijan tietoinen ajattelu ja aineiston tietoinen käsittely tekivät tutkimuksestani merkityksellistä ja erotti sen opinto-ohjaajan työstä saadusta arkitiedosta.

Tutkijan asemaa tulee tarkastella tutkimuksen kaikissa eri vaiheissa (Riessman 2015a, 227). Tutkijan aseman heikkoa tarkastelua on Riessmanin mukaan se, jos tutkija avaa ainoastaan omia taustojaan sekä tutkimuksesta heränneitä ajatuksia ja tunteita. Vahvana tutkijan aseman tarkasteluna Riessman (2015b) pitää puolestaan sitä, jos tutkija asettaa tutkimuksensa laajempaan yhteyteen pohtiakseen, minkälaiset instituutionaaliset ja poliittiset prosessit sekä sosiaaliset rakenteet tutkimuksen taustalla vaikuttavat. Tässä tutkimusraportissa avaan useammassa kohdassa omaa asemaani osana tätä tutkimusilmiötä. Samoin kerron taustoja tutkimukseen valittujen teorioiden, menetelmien ja ihmiskäsityksen osalta.

Pohdin ennen aineiston keräämistä, minkälaisia asenteita ja ennakko-oletuksia kohdistin tutkijana tutkimusilmiöön kokonaisuutena. Päädyin keräämään tutkimusaineiston kirjoituspyynnön avulla, koska ajattelin sen kautta pääseväni tutkittavaan ilmiöön systemaattisesti kiinni. Tiedostin myös opinto-ohjaajan työstä saamani kokemuksen myötä, että kirjoittaminen on osalle tutkimushenkilöistä luonnollisempi tapa kertoa elämästä ja kokemuksista kuin suullisesti haastattelutilanteessa.

Asemani opinto-ohjaajana vaikutti tutkimusaineiston hankintatapaan. Kirjoituspyyntö antoi mielestäni paremman mahdollisuuden erottaa minut tutkijana ja opinto-ohjaajana. Tutkimushenkilöt eivät olleet tutkimukseen osallistumispyynnön saadessaan enää ohjaussuhteessa minuun. Oletin, että esimerkiksi puolistrukturoitu haastattelu olisi voinut muistuttaa ohjaustilannetta. Se ei siis ainoastaan olisi ollut kielteinen asia, mutta minulle tutkijana tämä tuntui selkeimmältä tavalta erottaa ammatillinen roolini tutkijan roolista sekä samalla päästä tutkittavaan ilmiöön mielekkäällä tavalla kiinni. Näin vahvuutena sen, että kirjoituspyyntöni jälkeen tutkijana olin läsnä tutkimuksessa pelkästään antamani kirjoituspyynnön ja siihen tekemieni sanavalintojen kautta.

Omasta organisaatiosta hankittu aineisto ei ollut ainoastaan neutraali tai myönteinen asia. Tutkijana minun täytyi tiedostaa riskit ja rajoitteet, joita työskentely aikuislukion opinto-ohjaajana mahdollisesti loi. Tutkimustulosten esittämistä varten minun täytyi varautua siihen, miten esitän asiat, jotka ovat organisaation kannalta mahdollisesti kielteisiä. Tiesin kuitenkin kokemuksesta, että uskallan nostaa kehittämistä vaativat ilmiöt ja ulottuvuudet tarvittaessa esille. Keskustelin asiasta etukäteen niin organisaation sisällä kuin tiedeyhteisön keskuudessa.

Aikuislukion opinto-ohjaajan työn vuoksi minulla oli vahva esiyymmärrys tutkittavasta ilmiöstä eli aikuislukion opiskelijoiden uratarinoista, joita olin nähnyt ja kuullut monenlaisia. Tutkijana halusin tarkastella uratarinoita systemaattisesti, koska huomasin, että arkitiedon kautta rakennettu toiminnan kehittäminen ja organisointi ei välttämättä ole lopputuloksen kannalta paras mahdollinen vaihtoehto. Olen saanut seurata aikuisopiskelijoiden sekä aikuislukion kehityskulkua, ja saan edelleen elää päivittäin ilmiön keskellä. Oma työni koostuu aikuislukion opiskelijoiden henkilökohtaisista tapaamisista, joissa käydään läpi opiskelijan opinto- ja elämäntilannetta. Koen, että pystyin kääntämään opinto-ohjauksen käytännössä

koetut kohtaamiset vahvuudeksi tässä tutkimuksessa. Minulla oli tutkimusaineiston lisäksi henkilökohtaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, minkä pyrin tiedostamaan ja tekemään näkyväksi tutkimukseni eri vaiheissa.

Olin toiminut osalle tutkimukseen osallistujista opinto-ohjaajana. Tämän pyrin tiedostamaan tutkimuksen toteutuksessa muun muassa miettimällä, miten kerään aineiston. Ajattelen, että opinto-ohjaajana toimiminen auttoi minua peilaamaan tutkimuksen kokonaisuutta. Tiedostettava on myös se, että osa tutkittavista saattoi ajatella, että kirjoittaa opinto-ohjaajalle, vaikka lähestyin heitä tutkijana (liite 1). Osaltaan tämä siis saattoi tarkoittaa sitä, että tutkimukseen osallistuja luotti minuun ja kertoi siksi avoimemmin asioista, toisaalta joissakin tapauksissa se saattoi tarkoittaa, että esimerkiksi ura- ja opinto-ohjaukseen liittyviä teemoja ei käsitelty uratarinoissa kriittisesti. Kokonaiskäsitykseni kuitenkin on, että saamani tarinat olivat avoimia ja monipuolisia ja että niiden tulkinnassa juuri kokemukseni opinto-ohjaajan työssä oli eduksi.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset ryhmiteltynä luvussa 1.2. esitettyjen tutkimuskysymysten mukaan kerronnallisena analyysinä. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen, mitkä tekijät käynnistivät urasuunnittelun ja aikuislukioon hakeutumisen. Toisessa alaluvussa kuvaan, miten opiskelu aikuislukiossa on yhteydessä urasuunnitteluun ja uratavoitteiden muokkaantumiseen. Kolmannessa alaluvussa aikuislukioista valmistuneet opiskelijat kertovat kokemuksiaan aikuislukion uraohjauksesta ja ohjauksen kehittämisestä. Neljännessä alaluvussa kuvaan tutkimushenkilöiden uratarinoita siitä, millaiseksi heidän uransa on muodostunut aikuislukion opintojen jälkeen. Tulokuvailun lopuksi teen kokonaisvaltaisemman analyysin, jossa kiinnitän huomiota kerronnallisissa analyysissä keskeisiksi nousseisiin ulottuvuuksiin. Niiden perusteella muodostan neljä urakertomustyyppiä, joiden tarkoituksena on tiivistää ja koota yhteen tutkimushenkilöiden yksilöllisiä kokemuksia ja uratarinoita aikuislukioon linkittyen. Tämä luku toimii tutkimustulosten esittelynä. Syvempi analyysi ja pohdinta ovat luvuissa 6 ja 7.

5.1 Urasuunnittelun käynnistyminen ja aikuislukioon hakeutuminen

Tässä luvussa tarkastelen, mitkä tekijät käynnistävät urasuunnittelun ja aikuislukioon hakeutumisen. Luvussa 4.3. kuvasin tutkimusaineistoani ja tässä luvussa luon katsauksen tutkimukseen osallistujien tilanteeseen ennen aikuislukiota. Heidän reittinsä ja taustansa ennen aikuislukioon tuloa olivat itsessään jo yksi havahduttava tekijä ja osa tämän tutkimuksen merkityksellisyyttä. Aikuislukioon tultiin monenlaisista elämäntilanteista. Aikuislukioon hakeutuessaan opiskelijat olivat tiedostamatta tai tiedostaen käynnistäneet urasuunnittelun. Jaottelin urasuunnittelun käynnistämistä kuvaavat teemat seuraavasti: aiempi opiskelupolku, työelämäkokemukset, elämäntilanne, aikuislukioista saadut tiedot ja mielikuvat sekä sattuma. Näistä teemoista muodostui sekä työntäviä että vetäviä tekijöitä urasuunnittelun käynnistämiseen ja aikuislukioon hakeutumiseen liittyen.

5.1.1 Aiempi opiskelupolku

Luokittelin reitit aikuislukioon koulutustaustojen mukaan. Suoraan peruskoulusta aikuislukioon tulevat olivat yksi ryhmä. Heitä tässä 45 uratarinan aineistossa oli kolme (3). Heistä kaikilla oli silloisen lain ja ohjeistuksen edellyttämä erityinen syy aloittaa lukio-opinnot aikuislukiossa alle 18-vuotiaana. Seuraava ryhmä oli perus-

koulusta välivuosien jälkeen aikuislukioon tulleet. Näitä uratarinoita oli kaksi (2). Kaksoistutkinto-opiskelijoiden uratarinoita oli kuusi (6). Nuorisolukion keskeytyksen jälkeen suoraan aikuislukioon jatkavia oli 12 ja sama määrä (12) oli myös heitä, joilla nuorisolukio oli keskeytynyt ja aikuislukioon tultiin välivuosien jälkeen jatkamaan opintoja. Yksi reitti kulki peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen ja sieltä keskeytyksen kautta nuorisolukioon ja edelleen nuorisolukiosta keskeytyksen jälkeen aikuislukioon. Ammatillisen perustutkinnon pohjalta aikuislukioon tulleet tässä tutkimuksessa oli viisi (5). Ulkomailla käytyjen perusopintojen pohjalta aikuislukioon oli tullut kolme (3). Yksi uratarina kertoi työuran loppupuolella aikuislukioon tulleesta opiskelijasta, jonka koulutustausta oli ammatillinen tutkinto ja viimeisenä vuonna keskeytynyt oppikoulu. Hänet olisi voinut luokitella lukion keskeyttäneiden ja ammatillisen tutkinnon pohjalta lukioon tulleiden ryhmään, mutta nostin hänet erillisenä esille pitkän työuran ja oppikoulutaustan vuoksi.

Taulukko 1. Tutkimushenkilöiden koulutustausta ennen aikuislukiota

KOULUTUSTAUSTA	KERTOJIA (N=15)
Suoraan peruskoulusta	3
Peruskoulusta välivuosien kautta	2
Kaksoistutkinto-opiskelijat	6
Keskeytynyt ammatillinen ja lukio	1
Nuorisolukiosta aikuislukioon	12
Nuorisolukiosta aikuislukioon välivuosien kautta	12
Ammatillinen perustutkinto	5
Ulkomailla tehdyt opinnot	3
Työura loppupuolella	1

Huomioitavaa on, että nämä olivat siis karkeita jakoja, jotka pohjautuivat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä oleviin koulutuksellisiin mahdollisuuksiin. Jokainen

uratarina oli minulle tutkijana ainutlaatuinen, ja tuon myöhemmin esille näissä uratarinoissa olevia sävy- ja sisältöeroja. Tie aikuislukioon voitiin aineiston perusteella kuvata yhdeksän erilaisen reitin kautta. Suoraan peruskoulusta tulleiden ryhmässä oli opiskelijoita, jotka olivat olleet syrjäytymisvaarassa ja toisaalta niitä, jotka olivat tietoisesti halunneet yhdistää aikuislukion joustavat opinnot ja esimerkiksi ammatillaisen harrastamisen.

Monella tutkimukseen osallistuneella oli ongelmia koulunkäynnin ja opintojen suhteen ennen aikuislukiota, mutta aikuislukio osoittautui oikeaksi paikaksi päästä uudelleen kiinni opiskeluun. Aikuislukioon hakeutumisen työntäviä tekijöitä olivat aiemmat kielteiset koulu- ja opiskelukokemukset, joiden syntymiseen vaikuttivat nuorisolukiossa epäonnistuneet tai keskeytyneet opinnot, ikävät kokemukset opettajista ja koulutovereista sekä koulukiusaaminen.

Kun opinnot eivät edenneet ennen aikuislukiota suunnitellusti tai epäonnistuivat kokonaan, opiskelija ryhtyi miettimään muita tapoja tai väyliä edetä koulutus- ja työurallaan. Erään opiskelijan mietteet tuovat esiin sen, kuinka suomalainen koulutusjärjestelmä itsessään asettaa opiskelijoille rajoituksia esimerkiksi säänneltyjen toisen asteen opiskeluaikojen suhteen.

”Kirjoitusten jälkeen opinto-ohjaaja [nuorisolukiosta] kertoi, ettei kurssit tule riittämään, koska olin jo alkanut kirjoittaa aineita ei ollut muuta vaihtoehtoa kuin aikuislukioon.” Uratarina 28. Nainen 21, opiskelee insinööriksi

Kun koulutyö ja opinnot eivät edenneet nuorisolukiossa, vaihtoehtona nousi esiin aikuislukioon siirtyminen. Nuorisolukiosta aikuislukioon siirryttäessä työntäviksi tekijöiksi muodostuivat niin ikään tutkimushenkilöiden kokemukset koulukiusaamisesta ja väkivallasta.

”Koulussa [nuorisolukiossa] sain huomauttelua kavereilta ja opettajilta siitä, että en käynyt siellä tarpeeksi, jonka seurauksena en halunnut mennä sinne enää. Toisena vuonna aloin olla pahasti jäljessä kurssien kanssa ja loppukeväästä lintsasin paljon.” Uratarina 27. Nainen 23, hakee oikeustieteelliseen

”Yläasteella minua kiusattiin ja samoja ihmisiä tuli myös lukioon [nuorisolukio], joten en viihtynyt siellä pitkään.” Uratarina 14. Nainen 22, opiskelupaikka Skotlannissa

Väkivalta ja koulukiusaaminen aiheuttivat osaltaan syrjäytymistä, kun opiskelijat jäivät pikkuhiljaa pois opinnoista. Oppimisvaikeudet, jotka saattoivat johtua osaltaan ympäristöstä, olivat myös tekijöitä, joiden vuoksi opiskelija ei edennyt nuorisolukion opinnoissa opiskelusuunnitelman mukaisesti vaan päättyi aikuislukioon.

Kaksoistutkinto-opiskelijoiden aiempi opiskelupolku oli pääsääntöisesti pelkkä peruskoulu eli he hakeutuivat suomalaisen koulutusjärjestelmän mukaisesti yhdeksännen luokan jälkeen ammatilliseen koulutukseen, jossa yhteistyöoppilaitoksena lukio-opintojen osalta sattui olemaan aikuislukio.

Uratarinat urasuunnittelusta ennen aikuislukiota eivät olleet vain myönteisiä pohdintoja tai unelmien ja toiveiden mukaisten suunnitelmien tekoa, vaan monesti kyse oli vaikeassa elämäntilanteessa ja hankalien asioiden keskellä osittain pakon edessä tehdystä päätöksestä. Tällöin yhdeksi ratkaisuksi näyttäytyi hakeutuminen aikuislukioon, jossa voisi opiskella toisen asteen tutkinnon valmiiksi ja joka antoi mahdollisuuden edetä työ- ja opiskelu-uralla. Nuorisolukiosta aikuislukioon siirtyminen tapahtui osalle tutkimukseen osallistuneista suoraan ilman välivaiheita. Osalle nuorisolukion keskeytyessä tuli tauko opiskeluissa, jolloin opiskelijat mahdollisesti hoitivat omaa terveyttään, matkustivat ulkomaille, harrastivat ja kävivät töissä. Seuraavassa luvussa käsittelem tarkemmin työelämän vaikutusta urasuunnitteluun ja aikuislukioon hakeutumiseen.

5.1.2 Työelämäkokemukset

Koulutuspolun taitekohdan aiheuttaman urasuunnittelun lisäksi aikuislukioon voitiin hakeutua työuraan kaivatun muutoksen vuoksi. Joillekin tutkimukseen osallistuneista työelämäkokemukset olivat monin tavoin ratkaisevia urasuunnittelun kannalta. Joukossa oli heitä, jotka olivat jättäytyneet pois nuorisolukiosta, ja jotka tulivat aikuislukioon eri mittaisten ja sisältöisten välivaiheiden jälkeen. Osalle heistä hakeutuminen aikuislukioon tuli ajankohtaiseksi työelämän innostamana tai lannistamana. Opiskelu lukiossa oli tuntunut takkuiselta ennen työelämään siirtymistä, mutta työelämästä saadut kokemukset työnsivät opiskelijan takaisin lukio-opintoihin. Näissä uratarinoissa esiintyi niitä opiskelijoita, jotka löysivät reitin takaisin lukio-opintoihin aikuislukion kautta, ja joille aikuislukio antoi toisen mahdollisuuden saada toisen asteen tutkinto valmiiksi sekä väylän hakeutua korkeakouluopintoihin.

”Tein töitä muutaman vuoden, jonka jälkeen opiskelu alkoi tuntua taas hyvältä idealta.” Uratarina 10. Nainen 24, opiskelee tradenomiksi

Joidenkin osalta työelämäkokemukset olivat kielteisiä. Työ oli käynyt vastenmieliseksi tai raskaaksi, joten aikuislukio nähtiin mahdollisuutena seuraavaan vaiheeseen siirtymiselle opiskelu- ja työuralla. Joillekin työ- ja opiskelu-ura alkoi tuntua kokonaisuudessaan epätydyttävältä, ja he kertoivat alkaneensa pohtia vaihtoehtoja opiskelu- ja työtilanteeseensa. Aikuislukio nähtiin väylänä saavuttaa uratavoite.

”Kävin normaalisti peruskoulun Espoossa. Sen jälkeen opiskelin lähihoitajaksi ja työskentelin kotihoidossa. Työ kävi kuitenkin liian rankaksi ja päätin jatkaa opiskeluja.” Uratarina 5. Nainen 33, valmistumassa AMK:sta

”Syyski aikuislukioon menemiseksi näkisin sen, että koin työ- sekä opiskelu-urani olevan täysin jumissa. Lukio oli minulle ponnahduslauta korkeakouluun.” Uratarina 8. Mies 31, opiskelee LVI-insinööriksi

Edellä olevien esimerkkien avulla nähdään, että aikuislukion opiskelijoilla oli työelämäkokemusta, joka vaikutti urasuunnitteluun. Suomalainen koulujärjestelmä mahdollistaa hakeutumisen korkeakouluihin toisen asteen tutkinnon jälkeen, mutta opiskelijat saattoivat kokea, että tarvitsivat yleissivistävää koulutusta ammatillisen tutkinnon ja työelämän jälkeen ennen korkeakouluihin siirtymistä sekä ylioppilastutkinnon arvosanoja, jotta he olisivat lähtöpisteiden osalta yhdenvertaisessa asemassa muiden hakijoiden kanssa. Tutkimusaineistossa tuli myös esille, että kaikki ammatilliset perustutkinnot eivät aineistonkeruuhetkellä antaneet hakukelpoisuutta korkeakouluihin johtuen ammatillisen tutkinnon suoritustavasta ja kestosta.

5.1.3 Elämäntilanne

Joidenkin tutkimushenkilöiden elämäntilanne oli solmussa tai kriittinen ennen aikuislukiota. Aikuislukioon hakeutuminen muodostui ratkaisuksi löytää myönteinen elämänote syrjäytymisuhan vastapainoksi. Perheen, suvun ja ystävien painostus nähtiin uratarinoissa myös työntävinä tekijöinä urasuunnittelun käynnistymisessä. Elämäntilanteista terveys, perhe tai raskaus olivat työntäviä tekijöitä, jotka saivat hakeutumaan aikuislukioon.

Uratarinoissa oli tulkittavissa pettymys tai turhautuminen omaan elämäntilanteeseen. Elämästä haluttiin saada uusi ote ja päästä eteenpäin, mikä käynnisti tutkimushenkilöiden uuden urasuunnittelun. Elämäntilanne ennen aikuislukiota ei tyydyttänyt ja tutkimushenkilöille syntyi halu tarttua uusiin koulutus- ja työura-vaihtoehtoihin omassa elämässä.

”Ärsyntyminen [työpajatoimintaan] oli erittäin positiivinen asia, sillä se sai pyrkimään eteenpäin elämässä, ts. motivoi hoitamaan lukion loppuun niin että voisin vihdoinkin päästä elämässä eteenpäin – tehdä jotain mielekästä ja haastavaa” Uratarina 43. Nainen 32, vaikeuksien kautta DI:ksi

Ärsyntyminen ja kyllästyminen oman elämän sujumiseen saattoi sysätä liikkeelle voiman tarttua kesken jääneisiin toisen asteen opintoihin. Elämälle haettiin uudenlaista mielekkyyttä ja merkitystä.

”Aikuislukioon päädyin uudestaan muutaman vuoden tauon jälkeen kun kylästyin TEtoimiston työntekijöiden virkavirheisiin ja asiattomaan käytökseen.” Uratarina 12. Mies 37, osa-aikatyössä

Oma jaksaminen ja terveys olivat niin ikään tekijöitä, jotka käynnistivät urasuunnitelman mietinnän ja aikuislukio tuli vaihtoehdoksi tässä vaiheessa. Uratarinoissa ilmeni opiskelijoiden halu yhdistää ammattimainen harrastaminen ja työnteko. Urasuunnittelussa otettiin kokonaisvaltaisesti elämäntilanne huomioon, ja aikuislukion koettiin olevan sopiva ratkaisu.

”En kuitenkaan viihtynyt erityispainotteisella lukiolinjalla [tutkijan tekemä anonymisointi] ja halusin tehdä töitä opintojen ohella, joten tämän vuoksi vaihdoin aikuislukioon 2. vuoden puolella välissä.” Uratarina 29. Nainen 27, kotiäiti ja maisteri

”Vaihdoin normaalilukiosta aikuislukion puolelle, sillä hitaampi opiskelutapa sopi minulle, samoin sillä halusin tehdä töitä samaan aikaan ja olla ’vapaampi’” Uratarina 32. Nainen 24, valmistumassa oikeustieteen kandidaatiksi

Edellä kuvattujen esimerkkien avulla voidaan huomata, että elämäntilanne oli sellainen, että aikuislukioon hakeutuminen nähtiin mielekkäänä ratkaisuna urasuunnittelun kannalta. Elämäntilanne oli mahdollisesti haastava, mutta hakeutumisen hetkellä tutkimukseen osallistuneet näkivät aikuislukion mahdollisuutena. Tutkimukseen osallistuneet kuvasivat myös, miten lisääntynyt vapaa-aika työstä pois jäännin vuoksi sai miettimään mahdollisia opintoja aikuislukiossa.

5.1.4 Aikuislukioista saadut tiedot ja mielikuvat

Aikuislukioon hakeutumista edistivät myönteiset mielikuvat ja tiedot aikuislukioista opiskelupaikkana. Opiskelu aikuislukiossa oli monelle mieluisa vaihtoehto, ja aikuislukiota arvostettiin. Siihen kytkettiin useita vetovoimatekijöitä. Tällaisia olivat monet ulkoiset ja välilliset tekijät, kuten toisen asteen tutkinnon saaminen, lukion suorittaminen, hakukelpoisuus jatko-opintoihin ja niinkin konkreettinen asia kuin valkolakin saaminen. Joillekin tutkimushenkilöille aikuislukion suorittaminen oli tavoite itsessään, kun taas toisille se oli selkeä välitavoite pidemmän tähtäimen urasuunnitelmassa.

Opintojen monimuotoisuus, monipuolinen opetustarjonta, yksilölliset opintosuunnitelmat ja etäopiskelun mahdollisuus saivat hakeutumaan aikuislukioon. Aikuislukio-opiskelijoiden tarve ja mahdollisuus saada yksilöllinen ja omannäköinen opiskelusuunnitelma oli monelle tärkeä motivoiva tekijä. Harrastukset, työssäkäynti, terveydelliset syyt ja perhe olivat tekijöitä, joiden takia opiskelijat hakivat joustavuutta opintoihinsa.

”Aikuislukio oli luonteva vaihtoehto, koska tarvitsin joustavuutta opintoihin, verkkokurssi mahdollisuuksia ja omannäköisen opiskelusuunnitelman.” Uratarina 42. Nainen 23, toipuu syömishäiriöstä ja hakee yliopistoon

”Päädyin aikuislukioon, jotta saisin suorittaa lukion oman jaksamisen puitteissa, ilman paineita suoritustahdistä” Uratarina 13. Nainen 21, opiskelee oikeustiedettä

Vetovoimatekijäksi nousi myös aikuislukion tarjoama opetussisältö. Sen ajateltiin edistävän yleissivistystä.

”Päädyin aikuislukioon hetken mielijohteesta. Aikuislukio minulle oli lähinnä yleissivistävä harrastus.” Uratarina 25. Mies 31, alanvaihtaja

Ystävien kautta saatu tieto aikuislukiovaihtoehdosta ja aikuislukioon siirtymisen käytänteistä oli uratarinoiden mukaan merkittävää. Vertaiskokemukset aikuislukioon hakeutumisesta antoivat pontta myös oman uran suunnitteluun ja vaihtoehtojen kartoittamiseen.

”Tein itse valintani aikuislukioon siirtymisestä, mutta yksi parhaista ystävistäni opiskeli aikuislukiossa ja oli hyvä vakuuttelemaan, että päätös koulunvaihdosta kannattaa.” Uratarina 29. Nainen 27, kotiäiti ja maisteri

Aikuislukio oli tutkimukseen osallistuneille paikka, jossa oli mahdollisuus tehdä loppuun nuorisolukiossa kesken jääneet opinnot. Kokonaisuudessaan vetävinä tekijöinä oli siis tutkinnon saaminen, opintojen kokonaisvaltainen joustavuus ja opintojen sopivuus elämäntilanteeseen. Joustavuutta opintojen suorittamiseen aikuislukiossa haettiin terveydellisten syiden sekä työssäkäynnin ja harrastusten vuoksi.

5.1.5 Sattuma

Usein tiedonsaanti aikuislukioista oli sattumanvaraista. Info- ja neuvontatilaisuuksista saadut vaikutelmat saattoivat käynnistää urasuunnittelun ja hakeutumisen aikuislukioon. Opiskelijoiden oma sosiaalinen verkosto oli tärkeä vaikutuskanava hakeutumiseen liittyvän tiedon saannissa.

”Koulussamme [peruskoulu] oli kuitenkin ammatillisen koulutuksen [nimi poistettu] esittelijöitä käymässä ja he saivat minulle ja parille kaverilleni myytyä ajatukseni kaksoistutkinnosta, jossa lukio-osuus käytiin aikuislukiossa” Uratarina 11. Mies 27, valmistumassa tuplatutkinnolla yliopistosta

Aikuislukion markkinointi- ja mainoskampanjat voivat osoittautua merkityksellisiksi. Esimerkki sattumanvaraisesti saadusta tiedonlähteestä oli metrossa nähty mainos aikuislukioista.

”Ripeästi kuitenkin kypsä ajatus jo lukioon palaamisesta ja kesän aikana ilmoittautuini aikuislukioon syyslukukaudeksi. Aikuislukio valikoitui sillä olin nähnyt aikaisempinakin vuosina runsaasti koulun mainoksia metrossa.” Uratarina 18. Nainen 23, opiskelee sairaanhoitajaksi

Aikuislukioista saadut tiedot ja vaikutelmat saattavat muhia mielessä pitkäänkin, kunnes jokin hetki voi tuntua ratkaisevalta päätöksenteon kannalta. Seuraava esimerkki kuvaa tilannetta, jossa tutkimukseen osallistunut henkilö kertoi työyhteisöä seuratessaan vakuuttuneensa siitä, kuinka tärkeää olisi suorittaa lukio, päästä sen jälkeen opiskelemaan korkeakouluun sekä varmistaa näin itselle mielenkiintoinen työ. Hänen uratavoitteensa syntyi työpaikalla hänen arvioidessaan mahdollisuuksiaan edetä työuralla. Tämä esimerkki kuvaa hyvin sattuman merkitystä osana urasuunnittelun käynnistymistä ennen aikuislukion opintoja (ks. myös Krumbolz 2009).

”Aikuislukioon päädyin siten, että olin Otaniemessä pesemässä ikkunoita. Ilmapölyä haisteltuani heräsi ajatus opiskelemaan lähtemisestä. Kerroin ajatuksesta nykyiselle avovaimolleni, joka tarttui heti ajatukseen ja neuvoi menemään aikuislukioon ilmoittautumaan.” Uratarina 30. Mies 29, haistelee suomalaisen korkeakoulun ilmapölyä

Tieto aikuislukion tarjoamista opiskelumahdollisuuksista tuli sattuman kautta. Opiskelijat olivat ajautuneet tavalla tai toisella tilanteeseen, jossa olivat saaneet tiedon aikuislukioista tai elämäntilanteessa oli tullut mahdollisuus miettiä vaihtoehtoja edetä opiskelu- ja työuralla, ja selvittelyjen pohjalta aikuislukio osoittautui oikeaksi paikaksi päästä sattuman kautta tulleeeseen uratavoitteeseen.

5.2 Uratavoite ja urasuunnittelu aikuislukio-opiskelun aikana

Tässä luvussa tarkastelen, miten opiskelu aikuislukiossa oli yhteydessä urasuunnitteluun ja uratavoitteisiin. Opiskelukokemus aikuislukiossa oli monelle tutkimushenkilölle myönteinen ja kohensi heidän itsetuntoaan. Tätä kautta syntyi myönteinen lähtökohta myös urasuunnitteluun ja uratavoitteisiin. Edellisessä luvussa tuli esille, että aikuislukio oli ollut joillekin tavoite itsessään ja toisille se oli ollut taas selkeästi välivaihe pidemmän aikavälin urasuunnitelmaan. Opiskelijat, joille aikuislukio oli ollut itsessään päämäärä, tuli mietittäväksi aikuislukion aikana tai välittömästi aikuislukion jälkeen, mitkä olivat seuraavat suunnat opinto- ja työuralla. Näissä uratarinoissa käynnistyivät urasuunnittelu ja uratavoitteen asettelu aikuislukion aikana. Opiskelukokemukset aikuislukiossa vaikuttivat urasuunnitteluun ja uratavoitteisiin. Tarkastelen seuraavissa alaluvuissa kielteisten ja myönteisten aikuislukiokokemusten

vaikutusta uratavoitteisiin. Myönteiset aikuislukiokokemukset olivat tässä aineistossa selvä enemmistö.

5.2.1 Kielteisten aikuislukiokokemusten yhteydet uratavoitteisiin

Jaottelin kielteiset aikuislukiokokemukset kahteen pääryhmään. Keskeisiksi kielteisiä kokemuksia aiheuttaneiksi tekijöiksi muodostuivat tutkimushenkilöiden ylisuuret ennakko-odotukset aikuislukio-opinnoista sekä oma epävarmuus oppijana. Tarkastelen näitä seuraavaksi tarkemmin, ja pohdin niiden yhteyttä uratavoitteisiin.

Ylisuuret ennakko-odotukset

Opiskelukokemukseen vaikutti opiskelijoiden aikuislukio-opintoihin liittyvät ennakko-odotukset. Jos aikuislukio-opiskeluun oli asetettu liian korkeat odotukset eivätkä ne vastanneet todellisuutta, opiskelu tuotti pettymyksiä ja opintoihin suhtauduttiin kielteisesti. Opiskelijan oma halu ja sisäinen palo tehdä opinnot loppuun estivät kielteistä kokemusta. Uratarinoissa kuvattiin, miten aikuislukioaikana opiskelija huomasi, että lukeminen ei ollut luontainen asia ja se vaikutti uratavoitteisiin. Samassa uratarinassa kävi ilmi, että tutkimushenkilö ei saanut mitään ahaa-elämystä aikuislukion aikana tulevaisuuden suhteen.

”En muista saaneeni lukion aikana mitään ahaa-elämystä tulevaisuuteni suhteen.” Uratarina 9. Nainen 24, opiskelee tradenomiksi

Ennakko-odotuksiin vaikuttivat opiskelijan omat odotukset, mutta myös tutkimushenkilöiden sosiaalisesta verkostosta kumpuavat ylisuuret odotukset lukio-opintoja kohtaan. Tällaisissa tilanteissa sisäinen motivaatio ei ollut tukemassa myönteisessä ilmapiirissä tehtävää urasuunnitelmaa.

”En pystynyt keskittymään aikuislukioon, koska en ollut omasta kiinnostuksesta siellä [suvun/perheen vuoksi]” Uratarina 40. Nainen 23, opiskelee yhteisöpedagogiksi

Oma epävarmuus oppijana

Käsitys itsestä oppijana vaikutti uratavoitteisiin. Tutkimukseen osallistuneiden kuva itsestään oppijana muuttui aikuislukion aikana. Itsetuntemukseen vaikutti opintojen aikana saatu palaute ja opintomenestys. Oppimaan oppimisen ja opintojen suunnittelun taidot kehittyivät aikuisopiskelijalla aikuislukion aikana. Oppimisongelmien havaitseminen ja niihin oikeanlaisen tuen saaminen oli helpottava tekijä tutkimushenkilöille.

”Aikuislukio oli alussa vähän shokki, sillä sain hyvin vapaasti valita kursseja enkä tuntenut ketään. Siksi alku oli haastava ja oli vaikea suunnitella ja valita

mitä otan mihinkin jaksoon. Ekat pari jaksoa menikin penkin alle, kunnes löysin sisäisen motivaation ja halun valmistua koulusta” Uratarina 2. Nainen 25, lähihoitaja

Yhteenvetona voin todeta, että aikuislukio-opintoihin kohdistuneet ylisuuret ennakko-odotukset tekivät opiskelukokemuksesta kielteisen. Ylisuuret ennakko-odotukset vaikuttivat myös uratavoitteisiin, ja opiskelija joutui mahdollisesti muuttamaan akateemiselle uralle suunnattuja tavoitteitaan toisenlaisiksi. Oma epävarmuus oppijana aiheutti epävarmuutta uratavoitteiden suhteen. Epävarma oppija ei kykene kielteisen opiskelukokemuksen seurauksena urasuunnitteluun ja asettamaan uratavoitteita tai asetetut tavoitteet eivät ole optimaalisessa hetkessä tehtyjä.

5.2.2 Myönteisten aikuislukiokokemusten yhteydet uratavoitteisiin

Tutkimushenkilöt toivat esille useita myönteisiä opiskelukokemuksia aikuislukioista. Jaottelin ne neljään pääryhmään. Opiskelijat arvostivat opintojen joustavuutta, he kokivat opiskelun vahvistavan heidän itsetuntoaan, aikuislukiota pidettiin oikeana paikkana ja he olivat tyytyväisiä opetukseen ja opettajiin. Tarkastelen näitä seuraavaksi tarkemmin, ja pohdin näiden yhteyttä uratavoitteisiin.

Opintojen joustavuus

Joustavien opintojen, rentouden ja oikeanlaisen tasapainon keskellä opiskelijalla oli mahdollisuus suunnitella uraansa. Opiskeluaikaa aikuislukiossa kuvattiin joustavuudessaan leppoisaksi suvantovaiheeksi, joka oli voimaannuttava kokemus.

”—työskentelin kaupassa ja jälkikäteen ajateltuna vaikka valmistuin pari vuotta myöhemmin kuin muut, minulle asetelma oli täydellinen. En tiennyt yhtään mitä tehdä lukion jälkeen, joten en pitänyt myöskään kiirettä hypätä tuntemattomaan ja valmistua.” Uratarina 32. Nainen 24, valmistumassa oikeustieteiden kandidaatiksi

”Minulle oli koko ajan selkeä, että haluan yliopistoon, mutta en kuitenkaan kiirehtinyt opintojeni suhteen, koska ajattelin, että rauhassa opiskelemalla sisäistäni asiat paremmin ja lopputulos on parempi.” Uratarina 1. Nainen 24, opiskelee kauppakorkeakoulussa

”Tänä aikana [aikuislukio] odotin lepoa, kävin kursseja, nautin elämästä. Kävin kursseja, joista koin hyötyväni jatko-opinnoissa.” Uratarina 5. Nainen 23, valmistumassa amk:sta

Opintojen oikeanlainen mitoittaminen aikuislukiolaisen elämäntilanteeseen koettiin uratarinoissa merkittävänä ja myönteistä kokemusta vahvistavana tekijänä.

Aikuislukion tarjoama joustavuus opintojen suunnittelun ja järjestämisen suhteen koettiin myönteisenä. Harrastusten, vapaa-ajan, työn, perheen ja sairauden yhteensovittaminen osaksi opintoja oikeassa mittakaavassa oli voimaannuttava kokemus. Voimien palautumista raskaiden opiskelu- ja elämäkokemusten jälkeen pidettiin myönteisenä asiana. Palautumisen jälkeen opiskelijat jaksoivat tarkastella ja asettaa itselle uusia uratavoitteita. Myönteiset opiskelukokemukset herättivät tutkimushenkilöissä hereille myös menneitä haaveita ja antoivat uskallusta tarttua aikaisemmin haastavilta tuntuneisiin uratavoitteisiin myönteisen opiskelukokemuksen ja paremman itsetunnon myötä.

”Olin halunnut oikkikseen jo nuorisolukiosta [nimi häivytetty] lähtien, mutta aikuislukion aloittaessani itsetuntoni oli niin pohjamudissa, että en edes voinut kuvitella uskaltavani hakevani kouluun. Pelkäsin liikaa epäonnistuvani, sillä ajattelin sen olevan viimeinen niitti sille kuinka epäonnistuja olen. Viimeisenä keväänäni Eirassa olin uskalsin kuitenkin hakea oikkikseen. En päässyt sisään, mutta tiesin nyt mihin haluan tähdätä ja olin uskaltanut jopa alkaa tavoitella unelmaani.” Uratarina 27. Nainen 23, hakee oikeustieteelliseen

Edellä kuvattu osoitti, että opintojen joustava sovittaminen elämäntilanteeseen tuki itsetunnon vahvistumista. Opinto-ohjaus toimi apuna opintojen oikeanlaisessa mitoittamisessa elämäntilanteeseen sopivaksi. Seuraavassa tarkastelen laajemmin tutkimusaineistossa esille tulleita tekijöitä, jotka vahvistivat tutkimushenkilöiden itsetuntoa aikuislukion aikana.

Itsetunnon vahvistuminen

Uratarinoista oli tulkittavissa, että myönteiset kokemukset aikuislukiossa vahvistivat tutkimushenkilöiden itsetuntoa. Tämä ilmeni tutkimushenkilöiden halusta ja motivaatiosta saada aikaisemmin haastavilta tuntuneet lukio-opinnot loppuun. Aikuislukio ei ollut ainoastaan paikka, jossa tutkinto saatettiin loppuun, vaan itsetunnon vahvistuttua tutkimushenkilöt uskaltautuivat asettamaan uusia uratavoitteita ja heittäytymään aikaisemmin haastavilta tuntuneisiin uratavoitteisiin. Myönteinen kuva oppimiskyvystä kasvoi aikuislukion aikana ja vahvasti optimistista asennoitumista tulevaisuuteen. Myönteinen kuva omasta oppimiskyvystä syntyi saatujen arvosanojen kautta ja vertailulla muihin aikuislukiossa opiskeleviin. Vahvistuneen itsetunnon avulla tutkimushenkilöt pystyivät asettamaan uratavoitteita itselleen.

”Opinnoissa edistyminen ja arvosanat paranivat aikuislukion myötä. – Aikuislukion aikana odotin aikuisempaa otetta sekä vastuuntuntoa opiskeluun ja odotukseni täyttyivät, arvosanat paranivat myös huomattavasti.” Uratarina 19. Nainen 28, valmistunut AMK:sta ja oman alan töissä

Tutkimusaineistosta oli nähtävissä, miten suomalaisessa koulujärjestelmässä aikuisopiskelijatkin vertasivat vielä omaa suoriutumistaan suhteessa omaan ikäryhmään. Vaikka ikäryhmään vertailu väheni aikuislukion aikana, omia mahdollisuuksia selvität opinnoista ja omia uratavoitteita puntaroiitiin edelleen omaan ikäryhmään peilaten. Peruskoulussa ja nuorisolukiossa tapahtunut ”tapahtaminen omasta ikäryhmästä” saattoi vielä aikuislukion aikana ja sen jälkeenkin olla mielessä. Aikaisempien kielteisten opiskelukokemusten vuoksi tutkimushenkilöllä saattoi olla ajatus, ettei hän selviä oman ikäisten kanssa samassa opiskelutahdissa. Aikuislukiossa nuo ajatukset kuitenkin osaltaan muuttuivat hyvän opiskelukokemuksen myötä.

”Tavoitteeni yliopistoon pyrkimisestä vain vahvistuivat lukio-opintojen aikana. Sain vahvistusta, että pystyn ihan samaan kuin muutkin.” Uratarina 43. Nainen 31, vakituudessa työssä ja hakee psykologiaa opiskelemaan

Aikuislukioaikana syntynyt myönteinen kuva omasta oppimiskyvystä kuvattiin erityisen voimakkaasti uratarinoissa, joiden kirjoittajien opiskeluhistoriassa oli koulupudokkuutta ja epäonnistumisen kokemuksia. Ihmisenä kasvu oli läsnä uratarinoissa. Myönteisten opiskelukokemusten pohjalta opiskelijat asettivat korkeampia tavoitteita, ja tätä kautta uratarina muuttui aikuislukion aikana.

”Aikuislukio antoi minulle varmuutta ja uskoa itseeni sen jälkeen kun koin itseni lähinnä ”koulupudokkaaksi” lukion keskeytyksen jälkeen.” Uratarina 16. Nainen 32, alempi korkeakoulututkinto ja vakituinen työ

Aikuislukio oikeana opiskelupaikkana

Lukion oppimäärää ja ylioppilastutkinnon suorittamista pidettiin merkityksellisinä seuraaviin opintoihin hakeutumisen kannalta. Jatkokoulutukseen hakeutumista kuvattiin muun muassa näin:

”Ilman lukiota en olisi päässyt jatkokouluttautumaan enkä välttämättä olisi nykyisessä työssäni, vaikka en ihan suoraan opiskelemalleni alalle päätyntykään.” Uratarina 15. Nainen 29, työskentelee turvallisuusalalla

Vaikka lukio-opinnot itsessään koettiin raskaaksi, jätti joustavuuden ja elämäntilanteen huomioiva opetuksen järjestäminen myönteisen kokemuksen aikuislukioista. Opiskelukokemuksen suhteuttaminen tapahtui suhteessa aikaisempiin opiskelukokemuksiin ja aikuislukiossa saatuihin opiskelukokemuksiin. Samoin opiskelukokemuksen arviointiin vaikutti ikätovereihin ja opiskelutovereihin vertailu.

”Vaikka en tiedä toisten taustoja, tuntui helpottavalta huomata, että oli muitakin jotka eivät syystä tai toisesta suorittaneet normaalia päivälukiota. Ihmiset

ympärilläni tuntuivat myös kypsemmiltä. Oppimisesta ja koulunkäynnistä tuli taas jokseenkin nautittavaa ja mielenkiintoista. Silti lukion loppuunsaattaminen oli työlästä ja yksinäistä puurtamista. Aikuislukio tuntui kuitenkin minulle tehokkaalta tavalta tehdä se. Kurssejen aikatauluissa oli paljon joustoa.” Uratarina 31. Mies 25, opiskelee työttömäksi

Tyytyväisyys opetukseen ja opettajiin

Myönteiset aikuislukiokokemukset heräsivät osittain yksittäisten oppiaineiden kautta, ja samalla tavalla alkoi myös urasuunnitelman tekeminen. Uraohjauksen kannalta opettajilla oli suuri merkitys urasuunnittelujen käynnistäjänä. Myönteinen kokemus opetuksesta auttoi urasuunnittelussa.

”—koin ylittävän itseni ja keräsin onnistumisesta onnistumiseen lisää rohkeutta. Siinä erityisesti valinnainen aine Psykologia on auttanut! Se on kaikkiaan päinvastainen tai ainakin ihan eri oppimiskokemus kuin silloin peruskoulussa joissa koin selviytymistaistelua.” Uratarina 44. Nainen 30, hakee yliopistoon käyttäytymistieteisiin

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on hyvä miettiä, mistä myönteiset opiskelukokemukset kumpusivat. Innostus yksittäisistä oppiaineista oli uratarinoiden mukaan merkittävässä roolissa myönteisten opiskelukokemusten taustalla. Opettajien tarjoama myönteinen opiskelukokemus auttoi opiskelijaa urasuunnittelussa ja uratavoitteissa.

”Minusta aikuislukion opettajat olivat suurimmaksi osaksi aivan huikeita ja biologian opettaja sai minut innostumaan entisestä inhokkiaineestani niin paljon, että luin kaikki biologian kurssit ja kirjoitin biologian” Uratarina 10. Nainen 24, opiskelee tradenomiksi

”Odotin lukiolta paljon ja paljon sain irti. Sain opiskella itseä kiinnostavia aineita. Lukio oli todella rento ja mukava kokemus.” Uratarina 4. Mies 20, opiskelee restonomiksi

Tiivistäen voidaan todeta, että opintojen oikeanlainen mitoittaminen suhteessa opiskelijan elämäntilanteeseen auttoi aikuislukiossa olevaa opiskelijaa asettamaan mielekkäitä uratavoitteita. Urasuunnittelu käynnistyi osittain oppiaineiden kautta ja opettajien luomassa myönteisessä opiskeluympäristössä. Itsetunnon vahvistuminen aikuislukion aikana saadun positiivisen opiskelukokemuksen myötä vaikutti myönteisesti uratavoitteen asettamiseen. Omaan ikäryhmään vertailua tapahtui vielä aikuislukion jälkeen, mutta eri ikäisten ja erilaisissa elämäntilanteissa olevien opiskelutovereiden kanssa opiskelu vähensi ikäryhmään sidoksissa olevaa kielteistä vertailua.

5.2.3 Uratavoitteiden muuttuminen aikuislukiossa

Aikuislukion aikana uratavoitteet muuttuivat paljon. Jäsenmän uratavoitteiden muuttumista seuraavien sisältöjen avulla. Kuvaan 1) miten urasuunnitelmat selkiytyivät, 2) kuinka sosiaaliset suhteet aikuislukion aikana toimivat vertaistukena urasuunnittelussa ja 3) kuinka luottamus tulevaisuuteen vahvistui. Joillekin aikuislukio oli selkeä välivaihe, eikä uratavoitetta osattu vielä tarkentaa aikuislukion aikana.

Urasuunnitelmat selkiytyvät

Osalla tutkimushenkilöistä uratavoite oli ollut osittain selkeä lukioon tultaessa. Lukion aikana tavoite täsmentyi ja opiskelija sai idean ammatista sekä opiskelupolusta kyseiseen ammattiin. Lukio-opintojen tiukka aikataulus ja opiskeluajan rajallisuus vaikuttivat myös uratavoitteisiin ja urasuunnitteluun. Kurssiarvosanoja ei ollut mahdollista parantaa loputtomiin ja oppimäärän laajuudessa tuli pysytellä lähellä 44 kurssia rajatun opiskeluajan vuoksi. Rajaus syntyi osittain tutkinto-opiskelijoille asetetusta 4 vuoden rahoitetusta enimmäisajasta, mutta usein myös opiskelijoiden omista aikatavoitteista tutkinnon suorittamisen osalta.

“Ajatukseni oli päästä Otaniemeen opiskelemaan. Aikuislukionaikana ajatus muuttui hieman ja lopullisena vaihtoehtoina oli Aallon informaatioverkostot ja Helsingin yliopiston Tietojenkäsittelytiede. Muitakin vaihtoehtoja harkitsin vielä, mutta aika ei riittänyt lukion fysiikan kertaukseen tai kauppiksen, oikiksen tms. pääsykoekirjojen lukemiseen, joten panostin esseetekniikkaan ja matematiikan kertaukseen.” Uratarina 30. Mies 29, haistelee suomalaisen korkeakoulun ilmapiiriä

Aineistosta nousi kuvaus prosessista, jossa opiskelija oli karsinut haaveammattista realistisemmän uratavoitteen. Tällaiset kuvaukset voisivat olla esimerkkinä niille opiskelijoille, joilla urasuunnitelma on käynnistymässä. Aikaisemmissa opinnoissaan elämäntilanteensa vuoksi vaikeuksissa ollut opiskelija kuvasi prosessin, jossa hän pääsi selkeään ja realistiseen uratavoitteeseen. Opiskelija kuvasi, miten hän laittoi tietyt reunaehdot ammattiin ja sen pohjalta päätyi opiskelupaikkaan, jonka kautta olisi mahdollista saavuttaa kyseinen ammatti. Opiskelijalla oli ollut ennen aikuislukioon tuloa ajatus mahdollisesta alasta, jolle hakeutuisi.

“Olin karistanut idealistiset kuvitelmat haaveammattista pois, halusin tutkinnon, joka antaa selkeästi ammatin, työllistää, josta tienaa vähintään kohtuullisesti, johon valmistuu kohtuullisessa ajassa, tekee työtä, joka maailman kannalta on parempi että olen olemassa kuin että ei olisi (eli tekee enemmän hyötyä kuin haittaa). Valintani oli jo aiemmin kohdistunut tekniikan alaan, sillä se täyttää em. ehdot ja tuntui muutenkin minulle sopivalta. Hain siis AMK:hon usealle tekniikan alalle.” Uratarina 43. Nainen 32, vaikeuksien kautta DI:ksi

Aikuislukiosta valmistuneiden opiskelijoiden rohkeus miettiä uratavoitteita ilman aikaisempia todistuksia tai arvosanoja vei työuraa myönteiseen suuntaan. Tutkimushenkilöt eivät olisi kaikissa tapauksissa koskaan päätyneet lukioon, jos he olisivat valinneet aikaisemman epäonnisen ja haastavan koulupolun perusteella ammatin ja urapolun. Korkeakoulujen valintaperusteilla, ja etenkin mielikuvilla niistä, oli myös iso rooli opiskelijoiden uratavoitteissa.

Aikuislukion aikana uratavoitteet muuttuivat paljon. Uratavoitteet ja urasuunnitelma lähtivät liikkeelle oppiaineista, kuten edellä myönteisiä opiskelukokemuksia tarkasteltaessa kuvattiin.

”Kaikki aineet kiinnostivat todella paljon ja opintojen alussa teologia kiinnosti jatko-opintojen suhteen sillä uskonnon opetus oli aikuislukiassa huippua. Sitten kiinnosti filosofia ja sen jälkeen psykologia. Olin pitkään hake-massa psykologiaan jopa lukion jälkeen.” Uratarina 1. Nainen 24, opiskelee kauppakorkeakoulussa.

Uratarinoissa kuvattiin, miten aikuislukioaikana opiskelija sai kokemuksen, että teoreettinen opiskelu ei sopinut hänelle. Opiskelukokemusten pohjalta ja oman arvion tehtyään tutkimushenkilö tuli johtopäätökseen, että aikaisemmin mielessä ollut ajatus korkeakouluopinnoista ei ollut realistinen.

”Huomasin lukio aikana, että lukeminen/pänttäminen ei ole minun juttuni, vaikka pidänkin lukemisesta vapaa-ajallani.” Uratarina 9. Nainen 28, valmistuu tradenomiksi

Opinto-ohjauksessa laadittu selkeä opintosuunnitelma auttoi ja selkeytti uratavoitteita. Valmistuminen selkeän suunnitelman avulla alkoi tuntumaan realistiselta ja sen jälkeen oli paremmat lähtökohdat miettiä aikuislukion jälkeistä tulevaisuutta. Realistisella opintosuunnitelmalla uratarinoissa viitattiin siihen, että opintosuunnitelma oli aikataulullisesti, kurssimäärällisesti ja sisällöllisesti opiskelijan opintohistoriaan, tulevaisuuden tavoitteisiin ja elämäntilanteeseen sopiva.

”Rakastin aikuislukiassa opiskelua. Se oli aivan mahtavaa aikaa. Kuten edellisessä kappaleessa mainitsin, olin motivoitunut suorittamaan lukion loppuun jotta pääsisin elämässä eteenpäin. Se oli tuntunut ylitsepäsemättömältä, mutta kun vanhojen suoritusten pohjalta laadittiin selkeä opintosuunnitelma, valmistuminen alkoi näyttää täysin realistiselta.” Uratarina 43. Nainen 32, vaikeuksien kautta DI:ksi

Aikuislukio-opintojen kautta syntynyt eheyttävä kokemus itsestä oppijana huonojen koulukokemusten ja syrjäytymisen jälkeen koettiin merkittävänä. Myönteis-

ten kokemusten kautta tutkimushenkilöt uskalsivat asettaa uratavoitteita, joihin heivät olisi aikaisempien opiskelukokemusten kautta uskaltaneet.

”Koska opinnot lukiossa tuntuivat sujuneen hyvin, en mennytkään kauppakouluun [nimi häivytetty] vaan päätin hakea kauppakorkeakouluun [nimi häivytetty]” Uratarina 36. Nainen 34, diplomi-insinööri

Toisaalta tämä epätietoisuus uratavoitteista vaikutti aineiston mukaan myös opintomenestykseen. Tutkimushenkilöt vertailivat omaa uratavoitettaan ja urasuunnitelmaansa omiin ikätovereihin. Tutkimushenkilöt tiedostivat kertomisen hetkellä uratavoitteen vaikutuksen omaan opiskelumotivaatioon ja opiskelumenestykseen. Olettamuksena tutkimushenkilöillä oli, että selkeän uratavoitteen pohjalta lukio-opinnot olisivat voineet mennä paremmin.

”Tämä [tietämättömyys unelma-ammattista] on haitannut opiskeluissani menestymistäni, kun esimerkiksi vertaa kavereihini, jotka jo lukioikäisenä tiesi, mitä halusivat tulevaisuudeltaan.” Uratarina 2. Nainen 25, lähihoitaja

Osalla tutkimushenkilöistä oli uratarinoiden mukaan luottamus tulevaisuuteen väljemmilläkin suunnitelmilla, kun taas toiset kaipasivat tiukempaa suunnitelmaa ja tavoitetta, mitä kohden edetä. Toisaalta uratavoitteiden selkenemisen ajankohta oli myös vaikea määritellä. Se ikään kuin tapahtui pikkuhiljaa opintojen edetessä ilman selkeää ”ahaa-elämystä”.

”Jossain vaiheessa päätin haluavani opiskella psykologiaa ja luin kevään kirjoitusten kanssa päällekkäin myös pääsykokeisiin.” Uratarina 14. Nainen 22, opiskelupaikka Skotlannissa

”Aikuislukion jälkeen päätin myös jatkaa opiskelua korkeakouluun heti valmistuttua.” Uratarina 19. Nainen 28, valmistunut amk:sta ja oman töissä

Uratavoitteiden asettaminen opiskelukokemusten perusteella lähti liikkeelle lukiossa tarjolla olevien oppiaineiden kautta. Lukio-opinnoista saadut kokemukset antoivat osalle tutkimushenkilöistä sellaisen kuvan, että lukeminen ja teoreettinen opiskelu ei ollut heidän juttunsa. Uratarinoissa kuvattiin aikuislukion aikaista epävarmuutta uratavoitteiden suhteen ja toisaalta kiireistä elämänvaihetta, jolloin ei ollut aikaa asettaa uratavoitetta. Uratavoitteen asettaminen oli helpompaa, kun opiskelija sai opintoihinsa selkeän opiskelusuunnitelman.

Sosiaalisten suhteiden tuki

Uratarinoissa tuli ilmi opiskelijoiden yksinäisyyden kokemukset aikuislukiossa, mutta myös mahdollisuus olla sosiaalinen ja laajentaa sosiaalista verkostoa nousi esille. Osa oli ollut aikuislukioaikana ikään kuin onnellisesti yksinäinen, ja toisille kokemus oli ollut ei-toivottua yksinäisyyttä. Yksinäisyyden kokemus, oma asema suhteessa muihin opiskelijoihin ja sosiaaliset verkostot vaikuttivat uratavoitteisiin. Sosiaalisten suhteiden kautta tapahtuva vertaileva urasuunnittelu oli läsnä uratarinoissa. Aikuislukiossa oli myös mahdollista asettaa omat tavoitteet urapolulle.

“Aikuislukiossa sain olla oma itseni. Kukaan ei vahtinut tekemisiäni tai käsenyt olemaan tietynlainen.” Uratarina 14. Nainen 22, opiskelupaikka Skotlannissa

Opiskeluympäristössä ja vapaa-ajalla opiskelijan ympärillä olevien ihmisten merkitys myönteiseen opiskelukokemukseen ja aikuislukiossa selviämiseen oli merkittävä. Aineistossa tuli esille, miten ratkaisevaa on ympärillä olevien ihmisten kannustava ja kannatteleva asennoituminen aikuislukiossa opiskelevaa kohtaan.

“Uskon, että suurin syy siihen miksi lopulta sain koulun sujumaan oli toisten ihmisten tuki ja hyväksyvä ilmapiiri. Minulla oli kumppani joka uskoi minuun ja tunsin että niin teki myös aikuislukion henkilökunta.” Uratarina 27. Nainen 23, hakee oikeustieteelliseen

Luottamus tulevaisuuteen vahvistui

Tutkimukseen osallistuneet aikuislukioista valmistuneet ylioppilaat suhtautuivat eri tavoilla epävarmaan tulevaisuuteen. Toisille epävarmuus oli hyväksyttävää ja tyynen rauhallisesti eteenpäin menemistä, kun taas toisille epävarmuus aiheutti päämäärättömyyttä ja sitoutumattomuutta lukio-opiskeluihin. Uratarinoissa kuvattiin urasuunnitelman realisoitumista ja tilanteita, joissa urasuunnittelua ja uratavoitteita oli tarkasteltu.

“Aikuislukioon tullessa minulla ei vielä ollut vahvaa ajatusta tulevaisuudesta sen jälkeen. Tavoitteena oli vain ja ainoastaan suorittaa pitkittynyt lukion käynti loppuun. Kuitenkin sen aikana vahvistui mielikuva tulevaisuudesta ja jatkokoulutuksesta. Opinto-ohjaajan kanssa käyty keskustelu numeroistani ja mahdollisista jatko-opiskelupaikoista oli realistisia.” Uratarina 18. Nainen 23, opiskelee sairaanhoitajaksi.

Urataivoite oli aikuislukion aluksi hyvin lukio-opintoihin orientoituvaa ja edellä kuvatun mukaisesti oppiaineista liikkeelle lähtevää. Tavoitteena oli saada opinnot hyvälle alulle ja jopa valmiiksi, minkä jälkeen mietittiin jatkoa. Opiskelijoiden oma

aktiivisuus ja verkostoituminen uratavoitteiden selkeyttämisen suhteen oli merkittävä tekijä. Aikuislukiossa ei ole ollut opinto-ohjaukseen sisältyvää jatko-opinto-, ammatinvalinta- ja työmarkkinatietoa siinä määrin tarjolla, mitä nuorisolukiossa esimerkiksi opinto-ohjaukseen liittyvien kurssien puolesta tarjotaan.

“Alun perin kouluun tullessani ei ollut minkäänlaisia ajatuksia mitä haluan lukion jälkeen tehdä. Tämä saattoi osaltaan olla hyvä asia sillä keskityin paremmin opiskeluun kun ei ollut vielä paineita uusista koulupaikkoihin pääsystä tai hakemisesta. -- Päätin kuitenkin itse tutustua vaihtoehtoihin 2016 keväällä samalla kuin luin kirjoituksiin. Tajusin jo aika alkuvaiheissa, että se olisi ammattikorkeakoulu johon haluaisin jatkaa. Ala ei vain ollut vielä selvä. Tutustuin aikuislukion aikana paljon uusiin ihmisiin ja kuulun paljon eri aloista, mitä voisi opiskella ja tämän pohjalta päädyin muutamaaan eri vaihtoehtoon. Hainkin keväällä 2016 yhteishaussa sitten 5 eri koulupaikkaan ja ajattelin, että jos ei nappaa niin sitten teen töitä tuon vuoden ja haen ensi vuonna uudestaan.”
Uratarina 28. Nainen 21, opiskelee insinööriksi

Lukio välivaiheena

Toin jo edellä esille, että opiskeluaika aikuislukiossa saattoi olla kiireinen, jolloin opiskelija ei miettinyt uratavoitteita tai urasuunnitelmia. Aikuislukio-opiskelijoiden elämässä opintojen aikana oli mukana työ, perhe, mahdolliset sairaudet ja kuntoutuminen. Uratavoitteiden asettamiseen ei kaikilla ollut aikaa edellä mainittujen syiden vuoksi.

“Työskentelin kokoaikaisesti lukiota käydessäni joten lukion jälkeistä elämää en juurikaan pohtinut.” Uratarina 25. Mies 31, alanvaihtaja

Uratavoitteiden osalta uratarinoissa kuvattiin aikuislukiota välivaiheena seuraaviin tavoitteisiin. Uratavoite ilmeni aineistossa esimerkiksi ammatin, työpaikan tai opiskelupaikan nimeämisellä. Seuraavat esimerkit osoittavat, että tutkimushenkilöt näkivät aikuislukion välivaiheena päästä mahdollisesti epävarmalta tuntuviin tulevaisuuden suunnitelmiin, joita ei haluttu tai osattu vielä tarkemmin nimetä.

“Suunnitelmani oli vain se, että teen kaiken mahdollisimman nopeasti niin että pääsen yliopistoon.” Uratarina 23. Nainen 26, opiskelee yliopistossa

“Halusin valmistua ylioppilaaksi sillä halusin opiskella korkeakoulussa. Lukion käynti mahdollisti hakemisen. – Odotukseni täyttyivät ja kirjoitin ylioppilaaksi hyvin arvosanoin.” Uratarina 16. Nainen 32, alempi korkeakoulututkinto ja vakituinen työ

Kaikilla ei syntynyt uratavoitteita aikuislukion aikana, eikä selkeää unelma-ammattia odotettu löytyvän aikuislukion aikaisessa elämäntilanteessa. Osa opiskelijoista tuli siis aikuislukioon tietoisesti vain tekemään lukion oppimäärän valmiiksi, ja he olivat valmiiksi asennoituneet siihen, että uratavoitetta mietitään joskus myöhemmin, kun elämäntilanne antaa siihen mahdollisuuden.

”En muista, että minulla olisi ollut tarkkoja suunnitelmia tuolloin lukion jälkeiselle ajalle. Odotin vauvaa, joten asiat pyörivät sen ympärillä.” Uratarina 15. Nainen 29, työskentelee turvallisuusalalla

5.3 Kokemukset aikuislukion opinto- ja uraohjauksesta

Tässä luvussa käsittelen, mitä aikuislukioista valmistuneet ylioppilaat kertoivat opinto- ja uraohjauksesta ja sen kehittamisestä. Aikaisempien lukujen pohjalta on muistettava, että osalle opiskelijoista uratavoitteet olivat selkeitä aikuislukioon tullessa, joten heillä ei oletuksen mukaan ollut tarvetta uraohjaukseen. Aikuislukion välivaiheena seuraaviin opintoihin nähneet opiskelijat tarvitsivat uraohjausta. Ohjauksen kokemuksissa oli eritelty kokemuksia opinto-ohjauksesta, uraohjauksesta sekä kokonaisvaltaisesta ohjauksesta, jossa aikuisopiskelijan elämäntilanne kokonaisuudessaan otettiin huomioon. Uraohjausta tai ohjausta ylipäättänsä ei käsitelty kaikissa kirjoituksissa. Tutkimushenkilöt erottelivat kirjoituksissaan uraohjaukselliset ja lukio-opintoihin liittyvät opinto-ohjaukselliset tarpeet.

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen tutkimukseen osallistuneiden kokemuksia aikuislukion ohjauksesta. Aineiston pohjalta jaottelin tutkimushenkilöt ohjauksellisten tarpeiden mukaan neljään ryhmään: 1. Opiskelijat, jotka tarvitsivat opinto-ohjausta selkeän uratavoitteen tueksi. 2. Opiskelijat, jotka kaipasivat aktiivisempaa uraohjausta. 3. Opiskelijat, jotka tarvitsivat opinto- ja uraohjausta. 4. Opiskelijat, jotka olivat itseohjautuvia. Näiden lisäksi tarkastelen tutkimushenkilöiden esille tuomia ajatuksia kokonaisvaltaisesta ohjauksesta sekä heidän omia tulkintojaan aikuislukion aikaisen elämäntilanteen ymmärtämisestä suhteessa ohjaustarpeisiin.

5.3.1 Opinto-ohjaus selkeän uratavoitteen tukena

Osalla tutkimushenkilöistä oli selkeä uratavoite aikuislukioon tultaessa. Tuolloin ohjauksesta haettiin tukea lähinnä opintojen suunnitteluun huomioimalla uratavoitteet siten, että opinnot oli mahdollisimman helppo toteuttaa opiskelijan silloisessa elämäntilanteessa.

”Opinto-ohjaus oli mielestäni hyvää eiran aikuislukiossa. Uraohjausta en sinäällään tietenkään hakenut eiran aikuislukioista, kun olin niin vahvasti

suuntautunut klassiseen musiikkiin.” Uratarina 35. Mies 25, kauppatieteitä ulkomailla opiskeleva muusikko

Aineistossa opinto-ohjauksella tarkoitettiin kurssien aikataulullista sovittelua ja ylioppilaskirjoitusten ajoitusta silloiseen elämäntilanteeseen sopivaksi. Aikuisopiskelijoiden elämäntilanteet olivat moninaisia aikuislukion aikana, joten ajankäytöllisesti opintojen suunnittelu oli optimointia, jossa täytyi ohjauksellisesti huomioida monta muuttuvaa tekijää.

”Opo [nimi poistettu] oli todella tärkeä opintojeni kulun kannalta ja sain häneltä todella laadukasta neuvontaa ja ohjausta läpi opintojen. – Itse koen, että en tarvinnut uraohjausta lukiossa, koska minulle oli aikalailla selvää, mitä tulen tekemään. Opinto-ohjaus oli kuitenkin tärkeää, että tiukassa aikataulussa saatiin sommiteltua kurssit oikein jne.” Uratarina 8. Mies 31, opiskelee insinööriksi

Uratarinoissa eroteltiin tarpeet ura- ja opinto-ohjaukseen. Opiskelijalla saattoi olla selkeä uratavoite, joten sinällään uraohjausta ei tarvittu, vaan tarvittiin laaja-alaista opinto-ohjausta, jotta saatiin soviteltua muu elämä opintojen vaatiman ajan kanssa yhteen.

”Opinto-ohjaus toteutui hyvin, viittaa edelliseen vastaukseen [perheenjäsenen sairastuminen]. Uraohjausta en tarvinnut sillä uravalinta oli minulle tuolloin selvillä.” Uratarina 16. Nainen 32, alempi korkeakoulututkinto ja vakituinen työ

Uratavoitetta tukevassa ohjauksessa tutkimushenkilöiden kokemuksissa painotui tarve kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen, jossa otettiin huomioon elämäntilanne kokonaisuudessaan. Olennaista oli huomioida myös aikaisemmin asetetut uratavoitteet lukio-opintojen suorittamista suunniteltaessa.

5.3.2 Puuttuvaksi koettu uraohjaus

Uraohjauksen puute oli leimaava teema aikuislukion ohjausta käsittelevissä uratarinoissa. Samoin uraneuvontaa, jolla tarkoitettiin jatko-opinnoista sekä työelämästä saatavaa tietoa, kaivattiin uratarinoissa lisää. Ohjauksen merkitystä aikuislukion aikaiseen elämäntilanteeseen käsiteltiin kirjoituksissa. Oletuksena kertojilla oli, että uraohjauksen avulla reitti korkeakouluopintoihin tai tietyille työurille olisi ollut selkeämpi, jos he olisivat uraneuvonnan kautta saaneet tietoa tulevien opintojen sisällöstä, työnkuvista ja työelämän vaatimuksista. Tietoa jatko-opintojen sisällöistä ja tutkintojen ammattipätevyyksistä pidettiin merkittävänä ja toivottuna osana uraohjausta ja -neuvontaa.

”Lukio-opintoihin sain aina tarvittavan ohjauksen, tosin olin aika itsenäinen suunnitelmisani ja opinnoissani. Uraohjausta olisin kuitenkin tarvinnut enemmän yliopistoasioissa. Tällä hetkellä kaduttaa, etten ole tehnyt sosiaalityöntekijän pätevyyttä, joten aioin äitiysloman jälkeen palata opintojen pariin, jotta saan sosiaalityöntekijän pätevyyden” Uratarina 29. Nainen 27, kotiäiti ja maisteri

Opiskelijat kaipasivat tietoa jatko-opintopaikoista ja hakumahdollisuuksista lukio-opintojen jälkeen. Tieto pääkaupunkiseudun ja oppilaitoksen omista koulutusmessuista ja jatko-opintoinfoista ei jostain syystä ollut tavoittanut opiskelijaa. Tiedon puute uravaihtoehdoista vaikutti urasuunnitteluun.

”Koen, että uraohjausta olisi voinut olla enemmän, minulla vain kävi tuuri, sillä oli itse löytänyt tavoitteen enkä tarvinnut enemmän ohjausta.” Uratarina 18. Nainen 23, opiskelee sairaanhoitajaksi

Uraohjaukseen liittyvät odotukset sekä pettymys omaan opiskelu- ja työhistoriaan toivat sävyjä kirjoituksiin. Uraohjauksen oletettiin antavan ratkaisun joustaviin ja selkeisiin opintopolkuihin, joiden kautta on mahdollista siirtyä selkeälle työuralle. Uraohjauksen odotettiin nopeuttavan opintojen suorittamista aikuislukiossa, sujuvoittavan aikuislukion jälkeisiin opintoihin siirtymistä sekä nopeuttavan työelämään siirtymistä opintojen jälkeen.

”Jos olisin saanut enemmän uraohjausta olisin ehkä jo lukioaikana ymmärtänyt, että haluan opiskella yliopistossa ja että en löydä kokoin ammatista tarpeeksi mielenkiintoa pitkällä tähtäimellä.” Uratarina 20. Nainen 28, opiskellut amk:n ja avoimen yliopiston

”Olisin varmasti hyötynyt paremmasta opinto-ohjauksesta, mutta nyt olen ainakin kokeillut montaa asiaa. Parhaita vinkkejä tulevaisuuteni suhteen sain ystäväiltäni.” Uratarina 9. Nainen 28, valmistuu tradenomiksi

Oli myös kokemuksia opinto-ohjauksesta, jossa tutkimushenkilön odotukset uratavoitteita tukevasta ohjauksesta eivät täyttyneet.

”Halusin tässä kuitenkin mainita, että eräs opinto-ohjaaja on yrittänyt pelotella minua opintojen vaikeudella, mikä ei kuulostanut kauhean kannustavalta (onneksi ei vaikuttanut minuun).” Uratarina 36. Nainen 34, diplomi-insinööri

Toisaalta samantyyppisessä uratarinassa opiskelija kuvasi kokemustaan opinto-ohjaajan kanssa käydystä keskustelusta realistiseksi, kun uratavoitetta lähdettiin haarukoimaan arvosanojen ja aikaisemman osaamisen pohjalta.

”Opinto-ohjaajan kanssa käyty keskustelu numeroistani ja mahdollisista jatko-opiskelupaikoista oli realistisia.” Uratarina 18. Nainen 23, opiskelee sairaanhoitajaksi

Uraohjauksen osalta aineistossa annettiin listaus siitä, mitä asioita opiskelija odotti saavansa jatko-opintoihin liittyvästä ohjauksesta ja neuvonnasta. Aikuislukion itseohjautuvuuden oletukseen kuuluu, että osaan jatko-opintoihin ja työelämään liittyvistä kysymyksistä opiskelijat löytäisivät tiedot itsenäisesti yleisistä tietolähteistä. Ohjauspalveluiden kannalta on merkittävää, että näiden tietojen äärelle tulee edelleen ohjata opiskelijoita. Opiskelijat odottivat hyvinkin yksilöllisiä tietoja uraneuvonnasta, kuten seuraavasta aineistolainauksesta tulee ilmi.

”Opinto-ohjauksen laatu sen sijaan oli huono. Varasin ajan opinto-ohjaajalle valmistumiseni aikaan. Halusin ohjausta lukion jälkeiseen aikaan. Ohjaajan kanssa kävimme läpi yliopiston kotisivuja. Olisin kaivannut konkreettisia neuvoja: mitä lukion jälkeisiä kouluja on? mitä aloja voi opiskella? missä kaupungissa? mitkä ovat sisäänpääsyn vaatimukset? millaisia ovat korkeakoulujen pääsykokeet? millaisia ovat menneet kokeet ja pääsykoekirjat olleet? Myös tilastoja olisi ollut kiva nähdä: kuinka moni on hakenut paikkaan X? kuinka moni tuli valituksi? Olisin myös halunnut tietoa erilaisista ammateista ja koulutuspoluista niihin: mitä ammatissa X käytännössä tehdään? millä koulutuksella siihen on päädytty?” Uratarina 31. Mies 25, opiskelee yliopistossa työttömäksi

Edellä kuvattu aineistolainaus osoittaa, minkälaisia odotuksia tutkimushenkilölä oli uraohjaukseen ja uraneuvontaan liittyen. Uraneuvonta, jossa tarjotaan tietoa jatko-opinnoista ja työelämästä, pitäisi saada uratarinoiden mukaan osaksi aikuislukion uraohjauksen kokonaisuutta. Uraohjauksen odotettiin tuovan selkeyttä lukio-opintoihin, aikuislukion jälkeisiin opintoihin sekä työelämään siirtymiseen korkeakouluopintojen jälkeen.

5.3.3 Opinto- ja uraohjausta tarvitsevat opiskelijat

Aikuislukion opiskelijoiden joukossa on opiskelijoita, jotka tarvitsevat hyvin kokonaisvaltaista ohjausta. Sama opiskelija voi tarvita ohjausta ja neuvontaa lukio-opintojensa suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä epäselvän uratavoitteen selkeyttämiseen.

”Kun aloitin opinnot Eirassa kävin alkuun juttelemassa opinto-ohjaajan kanssa ja teimme selvän suunnitelman puuttuvista kursseista.--Ainoita asioita, joista en aikuislukiossa pitänyt oli se, kuinka kukaan ei järjestänyt minkään laista valistusta siitä miten jatko-opintohaut tehdään tai millaisia mahdollisuuksia on. Itse olisin kaivannut juuri tätä. En siis ainakaan itse saanut minkään laista uraohjausta aikuislukioaikana.” Uratarina 28. Nainen 21, opiskelee insinööriksi

Aineistossa tuli ilmi uratarinoita, joissa kuvattiin lukioaikaisten opintojen järjestämistä ja sitä, miten lukioaikana kypsyi ajatus korkeakouluopinnoista. Opiskelijoilla oli siis osittain tarve niin opinto-ohjaukseen kuin uraohjaukseen. Uratarinoissa kävi myös ilmi, että annettu ohjaus ei ollut kaikilta osin riittävää.

Tilanteissa, joissa opiskelijalla oli rikkonainen opiskelupolku ja epäonnistumisen kokemuksia opiskelusta, opiskelija tarvitsi ohjausta oikein mitoitettun opintosuunnitelman tekemiseen, jotta hänen itseluottamuksensa saatiin palautettua. Tämän jälkeen itseensä luottaen, uudenlaisen minäkuvan myötä opiskelija oli valmis urasuunnitteluun ja uraohjaukseen.

”Olin halunnut oikikseen jo [nuorisolukiosta] lähtien, mutta aikuislukion aloittaessani itsetuntoni oli niin pohjamudissa, että en edes voinut kuvitella uskaltavani hakevani kouluun. Pelkäsin liikaa epäonnistuvani, sillä ajattelin sen olevan viimeinen niitti sille kuinka epäonnistuja olen. Viimeisenä keväänäni Eirassa olin uskalsin kuitenkin hakea oikikseen.” Uratarina 27. Nainen 23, hakee oikeustieteelliseen

5.3.4 Uraohjauksen tarpeettomuus itseohjautuvalle opiskelijalle

Aikuislukion opiskelijat olivat uratarinoiden mukaan osittain itseohjautuvia uraohjauksen suhteen. Kirjoituksissa kuvattiin, miten opiskelijan urasuunnitelma käynnistyi ja miten hän oli päätenyt omaan uravalintaansa. Itseohjautuvien aikuisopiskelijoiden tukena oli sosiaalinen verkosto, johon kuuluivat perhe ja ystävät. Opiskelijat olivat itseohjautuvia sekä opinto-ohjauksen että uraohjauksen suhteen, mutta erityisesti uraohjauksen suhteen. Aineistossa tuli myös esille joidenkin aikuislukiossa opiskelevien kapea ja rajoittunut sosiaalinen verkosto. Tämä on ristiriidassa itseohjautuvuuden kanssa, joka aineiston mukaan pohjautui osittain opiskelijan omasta sosiaalisesta verkostosta saatuun tukeen.

”En käynyt paljoa uraohjauksessa vaan mietin aika itsenäisesti mitä haluaisin tehdä.” Uratarina 1. Nainen 24, opiskelee kauppakorkeakoulussa

”Tutustuin aikuislukion aikana paljon uusiin ihmisiin ja kuulin paljon eri aloista mitä voisi opiskella ja tämän pohjalta päädyin muutamaaan eri vaihtoehtoon.” Uratarina 28. Nainen 21, opiskelee insinööriksi

Ohjauspalveluita ei välttämättä kaivattu tai niitä ei käytetty aikuislukion aikana. Nämä opiskelijat kykenivät selvittämään itse asioita aikaisempien kokemustensa pohjalta ja mahdollisesti omien verkostojen avulla.

”Tavoitteiden valintaan on vaikuttanut vain se, että ammatti tuntui mukavalta enkä käyttänyt opinto-ohjaajan palveluita” Uratarina 36. Nainen 34, diplomi-insinööri

”En hakenut opinto-ohjausta, sillä otin asioista selvää omatoimisesti.” Uratarina 5. Nainen 33, valmistumassa AMK:sta

Aikuislukion ohjauspalveluiden järjestäminen on lähtenyt oletuksesta itseohjautuvasta opiskelijasta (OPH 2004). Tutkimushenkilöistä osa pystyi itseohjautuvuuteen niin opinto-ohjauksen kuin uraohjauksen suhteen. Itseohjautuvuutta leimasi uratarinoissa kyky ja valmius verkostoitua sekä hankkia tietoa erilaisista lähteistä opintoihin ja työuraan liittyen, ilman erillistä oppilaitoksen tarjoamaa uraneuvontaa.

5.3.5 Kokonaisvaltaisuus ja elämäntilanteen huomioiminen osana aikuislukion ohjausta

Aikuislukioista valmistuneet ylioppilaat olivat saatuun opinto-ohjaukseen pääosin tyytyväisiä. Tyytyväisyyteen vaikuttivat kokemukset kohdatuksi tulemisesta ohjauksessa. Samat ulottuvuudet ja teemat nousivat esille ohjausta kokonaisvaltaisesti tarkasteltaessa kuin aikaisemmin esitetyissä kokemuksissa uraohjauksesta ja neuvonnasta. Aikuislukion aikaisen elämäntilanteen kokonaisvaltainen huomioiminen ohjauksessa ja opintojen suunnittelussa esimerkiksi raskauden tai mielenterveydellisten ongelmien keskellä koettiin merkityksellisenä.

”Aikuislukioaikani sain opinto-ohjausta, välillä monta tapaamista yhden lukukauden aikana. Oma onni oli todella ymmärtäväinen ja asiantunteva, ja varmisteli aina etten vain ota enempiä kursseja kuin mitä jaksan suorittaa. Hän oli yhteydessä myös hoitopaikkaani, mikä oli välttämätöntäkin ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Hänestä minulla on vain positiivisia muistoja.” Uratarina 42. Nainen 23, toipuu syömishäiriöstä ja hakee yliopistoon

Kaksoistutkinto-opiskelijat olivat ohjauksen kokemusten kanssa oma ryhmänsä, sillä heidän ohjauksensa oli järjestetty kahdessa oppilaitoksessa. Uratarinoiden mukaan kaikilla kaksoistutkinto-opiskelijoilla ei aina ollut selvää, mistä ja keneltä ohjausta opintoihin tulisi hakea.

Tiiviimpää ja tehokkaampaa ohjausta peräänkuulutettiin erityisesti alle 18-vuotiaiden aikuislukiossa opiskelevien osalta. Ohjauksen tehtäviksi miellettiin opintojen edistymisen seuranta ja kannustaminen opintojen suorittamisessa.

”Moni lukiokaveri on jälkeempäin sanonut, että olisi tarvinnut jonkun, olisi pitänyt eteenpäin. – Aikuislukio oli hyvin itsenäistä ja moni 16–18-vuotias nuori tarvitsee enemmän ohjausta. Aikuislukiossa opintojen eteneminen ja kursien

hoitaminen on täysin opiskelijan omalla vastuulla.” Uratarina 17. Nainen 28, kaksoistutkinto, valmistuu ETM

Uratarinoissa pohdittiin ihmisenä kasvua sekä sitä, olisiko ohjauksella pystytty vaikuttamaan opiskelijan valintoihin aikuislukion aikaisessa elämäntilanteessa. Urasuunnitteluun sekä odotuksiin ja kokemuksiin uraohjauksesta vaikutti opiskelijan sen hetkinen elämäntilanne. Uratarinan kirjoittamishetkellä opiskelijoilta löytyi ymmärrystä omaan aikuislukion aikaiseen elämäntilanteeseen ja sen aikaisiin valintoihin.

”En tiedä, olisiko uraohjaus auttanut, koska omat fiilikset vaihtelivat niin laidasta laitaan – teologiasta kaupalliseen alaan.” Uratarina 1. Nainen 24, opiskelee kauppakorkeakoulussa

”En usko, että opinto-ohjauksesta olisi ollut hyötyä, olin niin hukassa välillä sen kanssa, mitä haluan tehdä. Taidan olla vieläkin välillä ☺ Välillä harmittaa, ettei ollut suoraa polkua mitä seurata, tai etten lähtenyt opiskelemaan jotain oikeaa.” Uratarina 15. Nainen 29, työskentelee turvallisuusalalla

Huomionarvoista on, että kokonaisvaltaiseen ohjaukseen kuuluu myös muiden kuin opinto-ohjaajan antama tuki. Uratarinoissa mainittiin opiskelijoiden omissa verkostoissa saatu tuki sekä opettajilta ja lukiopsykologilta saatu ohjaus.

”Keväällä otin kuitenkin Eiran kautta yhteyttä koulupsykologiin, koska olin vakaasti päättänyt että haluan tilanteeni muuttuvan. Loppukevään ajan kävinkin psykologin luona juttelemassa, jonka uskon olevan iso käännekohta kannaltani.” Uratarina 27. Nainen 23, hakee oikeustieteelliseen

Kokemukseen aikuislukion opinto- ja uraohjauksesta vaikuttivat opiskelijan elämäntilanne ja uratavoitteen selkeys aikuislukioon tultaessa sekä opiskelijan kyky itseohjautuvuuteen. Opiskelijan elämäntilanteen ja ohjauksellisten tarpeiden hahmottaminen osana ohjausta koettiin merkittävänä.

5.4 Ura aikuislukion jälkeen

Luvussa 5.1 kuvasin opiskelijoiden reittejä aikuislukioon. Seuraavaksi tarkastelen, millaiseksi heidän uransa muodostui aikuislukion jälkeen. Opintopolkukuvausten perusteella aikuislukion opiskelijat hyödynsivät laajasti tarjolla olevia suomalaisia ja kansainvälisiä vaihtoehtoja jatko-opintojensa suhteen.

5.4.1 Aikuislukion jälkeiset elämäntilanteet

Melkein puolet tutkimushenkilöistä suoritti vielä aikuislukion jälkeisiä opintoja osallistuessaan tutkimukseen. Kymmenen oli vakituisessa työssä. Opintoihin hakeutumassa ja muissa elämän välivaiheissa oli kymmenen tutkimukseen osallistunutta. Tutkimukseen osallistujista kerronnan hetkellä ammattikorkeakoulussa opiskeli 10, yliopistossa 10 ja ammatillisessa koulutuksessa yksi. Kymmenen tutkimushenkilöä ei ollut päässyt yliopistoon, ammattikorkeakouluun tai ammatilliseen koulutukseen. Tutkimukseen osallistuneista seitsemän oli valmistunut ammattikorkeakoulusta, kolme yliopistosta ja kolme ammatillisesta koulutuksesta aikuislukion jälkeen.

Tutkimushenkilöt olivat tutkimukseen osallistumishetkellä erilaisissa elämäntilanteissa. Huomioitavaa on, että tutkimukseen osallistumishetkellä ylioppilaaksi valmistumisesta vastaajilla oli kulunut 2-8 vuotta. Tein taulukkoon 2 karkean jaon siitä, minkälaisissa elämäntilanteissa tutkimukseen osallistuneet olivat työ- ja opiskelu-uraa ajatellen tutkimukseen osallistuessa. Uratarinoissa ryhmittelin heidät sen mukaan, mikä oli heidän uratarinassaan kuvattu olennaisimmaksi toimeksi.

Taulukko 2. Opiskelu- ja työuran tilanne tutkimukseen osallistumishetkellä

Korkeakoulussa	22, AMK II, Yliopisto II
Ammatillisessa	2
Töissä	10 (6 AMK-tutkinnolla, työuran loppupuoli)
Osa-aikatöissä	1
Kuntoutustuella	1
Hakuvaiheessa	5
Opiskelupaikka ulkomaalaisessa yliopistossa	1
Vanhempainvapaalla	2
Freelancer	1

Korkeakouluopinnoissa vastaamishetkellä oli 22 tutkimukseen osallistunutta (11 opiskeli ammattikorkeakoulussa ja 11 yliopistossa). Osalla opinnot olivat loppuvaiheessa. Tässäkin määrällisessä luokassa on huomioitava korkeakouluopiskelijoiden

yksilölliset elämäntilanteet. Useammassa uratarinassa kuvattiin korkeakouluopintojen aikana tapahtuvaa työskentelyä ja innostusta opintoihin, mutta yhtäältä kuvattiin tilanteita, joissa korkeakouluopinnot eivät olleet sujuneet odotetulla tavalla.

Pääosin näitä korkeakoulussa opiskelevien uratarinoita voitaisiin kuvata menestystarinoiksi. Uratarinoissa kuvattiin, miten korkeakoulussa opiskelijat suunnittelivat ylemmän tason opintoja ja tutkintojen täydentämistä. Kaksi korkeakoulussa opiskelevaa teki jo toista korkeakoulututkintoaan. Tulevaisuuskuvaukset korkeakouluopinnoissa olivat pääosin toiveikkaita ja myönteisiä. Korkeakouluopintojen loppuvaiheessa olevat opiskelijat olivat työllistyneet omalle alalle, ja mukana oli henkilöitä, jotka suunnittelivat jatkavansa opintoja ammattikorkeakoulun jälkeen yliopistossa. Mukana oli myös muutama poikkeus, jotka pitivät omia työllistymismahdollisuuksiaan korkeakouluopintojen jälkeen heikkoina.

Kymmenen tutkimukseen osallistunutta oli töissä. Korkeakoulututkinnon suorittaneita heistä oli kahdeksan. Yksi työssä käyvä oli aikuislukion jälkeen suorittanut ammatillisen tutkinnon ja oli oman alansa töissä. Yksi töissä oleva oli työuran loppupuolella. Kaksi työssä käyvää olisi voinut luokitella myös hakeutumisvaiheessa olevaksi, mutta heidän uratarinoissaan työssä käynti oli pääasiallinen toimi.

Ammatillisessa koulutuksessa oli kaksi tutkimukseen osallistujaa vastaamishetkellä. Heidänkin elämäntilanteensa olivat hyvin erilaiset. Toinen oli valmistumisvaiheessa ja siirtymässä työelämään, kun taas toinen pohti omaa työkyntöisyytään.

Korkeakouluissa, ammatillisissa opinnoissa ja työelämässä olevat mainitsivat hakeutumisen opintoihin. Näiden lisäksi oli viisi henkilöä, jotka kuvasivat elämäntilanteensa tutkimukseen osallistumishetkellä sellaiseksi, että hakeutuminen opintoihin oli ensisijainen tehtävä ja tavoite. Näissä uratarinoissa oli läsnä myös hakeutumisalaaan liittyvä työ ja muun muassa avoimen yliopiston opinnot, joilla ajateltiin saavan valmiutta selviytyä hakuvaiheesta.

Vanhempainvapaalla oli kaksi tutkimukseen osallistujaa. Myös heidän elämäntilanteensa olivat hyvin erilaiset. Toinen heistä oli kaksoistutkinnon jälkeen tehnyt oman alansa töitä ja toinen oli ennen vanhempainvapaata suorittanut korkeakoulututkinnon. Molempien uratarinoissa oli pohdintaa korkeakouluopinnoista vanhempainvapaan jälkeisenä aikana.

Näiden lisäksi tutkimukseen osallistumishetkellä aikuislukioista valmistuneita oli yksittäisinä henkilöinä kuntoutustuella, osa-aikatyössä ja freelancereina. Yksi tutkimukseen osallistuja oli saanut juuri opiskelupaikan ulkomaalaisesta yliopistosta, mutta mietti vielä opintojen aloittamista siellä. Osa-aikatyössä ja freelancerina työskentelevän olisin voinut periaatteessa luokitella työssä käyvien joukkoon, mutta heidän uratarinoistaan kävi ilmi, että työssä käynti ei ollut tavanomaista ja säännöllistä. Kuntoutustuella olevan olisin voinut luokitella myös hakuvaiheessa olevaksi, mutta uratarinassa kävi ilmi, että kuntoutus oli hänen ensisijainen tehtävänsä.

Luon vielä tässä lyhyen katsauksen eritellysti vuonna 2010 valmistuneiden ylioppilaiden tilanteeseen, koska heidän valmistumisestaan on pisin aika, ja he olivat

tutkimushetkellä mahdollisesti valmistuneet jo korkeakoulusta. Aikuislukioon tultaessa opiskelijoilla oli hyvin erilaiset opiskelu- ja työhistoriat (taulukko 1). Samoin opiskelupolku aikuislukion aikana ja aikuislukion jälkeen ei mennyt yksiselitteisesti (taulukko 2). Tutkimukseen osallistuneista ne, jotka olivat valmistuneet kahdeksan vuotta ennen tutkimushetkeä, olivat sijoittuneet hyvin työelämään ja opintoihin. Kerronnallinen tutkimus antoi mahdollisuuden luokitella opiskelijoita erilaisiin kategorioihin. Kerronnallisuus mahdollisti sen, että sain kategorioiden lisäksi laajemman kuvan siitä, minkälaista aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden elämä oli kahdeksan vuoden kuluttua valmistumisesta. Kuusi vuonna 2010 valmistunutta (N=18) oli suorittanut ammattikorkeakoulututkinnon ja oli oman alansa töissä. Kaksi oli suorittanut yliopistotutkinnon ja oli tehnyt oman alansa töitä tutkinnon jälkeen. Toinen näistä 2010 valmistuneista ylioppilaista oli tekemässä toista yliopistotutkintoa tutkimukseen osallistumishetkellä. Työnteko oli yleistä korkeakouluopintojen aikana. Kaksi 2010 valmistuneesta opiskeli yliopistossa ja kaksi ammattikorkeakoulussa, ja he tekivät töitä opintojensa ohessa. Yksi oli omien sanojensa mukaan ”viittä vaille maisteri” ja oli oman alansa töistä. Kaksi näistä 2010 valmistuneista oli perhevapaalla, mutta kuten aikaisemmin sanoin, heidän tilanteensa olivat hyvin erilaiset. Toinen oli suorittanut yliopistotutkinnon, ja toinen oli kaksoistutkinnon jälkeen vanhempainvapaalla ja osittain vielä mietti hakeutumista korkeakouluun. Yhden 2010 valmistuneen olisin voinut luokitella työssä käyväksi. Nostin hänet kuitenkin erillisenä esille, koska hän oli työuransa loppupuolella suorittanut ylioppilastutkinnon työn ohessa sekä aloittanut yliopistotutkinnon tekemisen, jonka hän suunnitteli tekevänsä valmiiksi eläkkeelle jäätyään. Kaiken kaikkiaan siis 2010 valmistuneet olivat sijoittuneet hyvin työelämään ja opintoihinsa. Tarkastelu kuitenkin osoittaa, että pelkät tilastolliset kategoriat eivät aina onnistu kertomaan vastaajan elämäntilannetta. Uratarinoissa oli hahmotettavissa, minkälainen tilanne työn, perheen ja opiskelun tasapainottamisessa oli vastaushetkellä.

Seuraaviin alalukuihin olen luokitellut opiskelijoiden elämäntilanteita aikuislukion jälkeen niiden laadun näkökulmasta. Luokittelin tilanteet epäonnistumisiksi, välitilaksi, opiskelussa ja työssä tasapainon löytämiseksi sekä opiskelun jatkamiseksi.

5.4.2 Epäonnistumiset

Epäonnistumisella tarkoitan tilanteita, joissa opiskelija ei ole päässyt haluamaansa opiskelupaikkaan, opiskelupaikassa on ilmennyt haasteita tai opiskelija on muuten opintojen ja työn kannalta haastavassa tilanteessa.

Uratarinoissa tuli esille epäonnistumisia töiden ja opintojen osalta aikuislukion jälkeen. Opiskelija ei välttämättä ollut päässyt haluamaansa koulutuspaikkaan ja uuden suunnan löytäminen oli ollut vaikeaa. Vaikka opiskelupaikan saaminen ei ollut onnistunut, elämä saattoi olla kuitenkin tasapainoista ja onnellista.

”Opinnot ja työt eivät ole oikein onnistuneet valmistumisen jälkeen, mutta nykyisin olen postilla töissä.” Uratarina 34. Mies 27, kaksoistutkinto, töissä Postissa

Osassa uratarinoita aikuislukion aikana syntynyt myönteinen käsitys itsestä oppijana oli alkanut heikentyä yliopisto-opintojen aikana. Kun opiskelija kadotti myönteisen käsityksen itsestään oppijana, uratarinasta katosi myös toiveikkuus.

”Pääsin heti yliopistoon syksyllä 2016. Aika aikuislukion jälkeen oli ja on huono ja vaikea. Yliopisto on kaaoksessa ja yhteisöä ei ole.” Uratarina 23. Nainen 26, opiskelee yliopistossa

Uratarinoissa valmistuneet opiskelijat pohdiskelivat myös tulevaisuuttaan tutkimukseen osallistumishetkestä eteenpäin. Aineistosta oli tulkittavissa tutkimushenkilöiden tyytyväisyys opiskelupaikan saamisesta korkeakoulusta, vaikka tulevaisuus näyttäytyi synkältä korkeakoulun jälkeistä työelämää ajatellen. Tutkimushenkilöt kuvasivat kokemuksiaan siitä, miten he yliopistoaikana hahmottivat työelämässä tarvittavia valmiuksia sekä omia oletuksia työelämään siirtymisestä ja mahdollisesta siirtymättömyydestä.

”Yliopistoon päästyäni tunnen päässeeni etuoikeutettuun joukkoon. Yliopisto-opiskelu on miellyttävää, vapaata ja mielenkiintoista. Ympärilläni on älykkäitä ja mielenkiintoisia ihmisiä. Korkeakouluopiskelijasta pidetään hyvää huolta. On opintotukea, opiskelija-asuntoja, terveellisiä ja halpoja opiskelija-aterioita, YTHS, ura- ja opinto-ohjausta, vaihto-opiskelua ulkomailla. Yliopisto-opiskelemisella on hyvä maine. Saatoin valita huonon alan yliopistossa. Tulevaisuudelta odotan valitettavasti työttömyyttä ja ikävämpiä aikoja.” Uratarina 31. Mies 25, opiskelee työttömäksi yliopistossa

Epäonnistumisen kokemus aikuislukion jälkeiseen opiskelu- ja työuraan liittyen ilmeni uratarinoissa pettymyksenä korkeakouluopintoihin, työelämään siirtymättömyytenä tai aikuislukion jälkeisinä terveydellisinä haasteina, jotka heijastuivat mahdollisuuksiin jatkaa opintoja.

5.4.3 Välitila

Välitilalla tarkoitan kuvauksia, joissa opiskelijat kuvaavat elämäntilannettaan niin, että kuvauksesta on tulkittavissa aikomus siirtyä seuraavaan vaiheeseen. Aikuislukion opinnot olivat joillekin opiskelijoille niin rankkoja, että heti lukion jälkeen ei ollut voimia opiskella pääsykokeisiin tai edes hakea korkeakouluun yhtä aikaa ylioppialaskirjoitusten kanssa. Hakuvaihe korkeakouluihin voi uratarinoiden mukaan kestää pitkäänkin.

”Hain muutaman kerran yliopistoon lukion jälkeen mutten päässyt, joten keskityin töihin ja perheeseen. 2014 pääsin ammattikorkeakouluun opiskelemaan sosionomiksi. 2017 joulukuussa valmistuin lastentarhanopettajaksi.” Uratarina 41. Nainen 27, valmistunut lastentarhanopettajaksi

Osa tutkimukseen osallistuneista oli vasta hakeutumassa aikuislukion jälkeisiin opintoihin uratarinan kirjoittamishetkellä keväällä 2018. Hakuvaiheesta ja välivaiheesta voitiin erotella kaksi hakijatyyppeä - aktiiviset hakijat ja passiiviset hakijat. Aktiivisilla hakijoilla tarkoitan niitä, jotka tekivät tuleviin opintoihin tähtääviä opintoja ja töitä. Osalle välivaiheessa oleminen oli aktiivista tekemistä, mutta mahdollisesti jossakin opiskelijan väliaikaiseksi luokittelemassa työssä, kuten kaupan kassalla.

”Tällä hetkellä olen yhä töissä [valtionvirastossa]. --Opinnot ovat siis työn ohessa jatkuneet nyt jo aika monta vuotta, mutta mitäpä sitä ei haaveiden eteen tekisi.” Uratarina 37. Nainen 31, vakituudessa työssä ja hakee psykologiaa opiskelemaan

Välivaiheessa olivat uratarinan kirjoittamisen hetkellä ne opiskelijat, jotka olivat esimerkiksi toipumassa vakavasta sairaudesta. Heidän ensisijainen tavoitteensa oli kuntoutuminen. Näissäkin uratarinoissa aikuislukion merkitys uran kannalta nähtiin merkityksellisenä. Osalle aikuislukion tarjoama joustavuus opintojen suorittamisen suhteen toi luottamusta ja auttoi opiskelijaa suhteuttamaan uratavoitetta elämän kokonaisuuteen. Passiivisiksi hakijoiksi luokittelin henkilöt, jotka eivät olleet uratarinan kirjoittamishetkellä työssä tai koulutuksessa, jotka olisivat suoraan liittyneet uratavoitteiden mukaisesti jatko-opintoihin ja työuraan.

Aineiston perusteella ura aikuislukion jälkeen piti sisällään monenlaisia vaiheita. Huomioitavaa on, että kaikki eivät pitkänkään aikavälin jälkeen olleet päässeet haluamilleen aloille opiskelemaan tai eivät olleet vielä selvillä siitä, mitä haluaisivat tehdä seuraavina askelina työurallaan. Kaiken kaikkiaan uratarinoissa perinteisen korkeakoulureitin lisäksi mainittiin kansanopistot, kuntouttava työtoiminta, armeija, ammatillinen koulutus, nuorten työpaja, sairaalat, kuntouttavat tahot, ulkomalaiset yliopistot, pätkätyöt, vakituiset työt, perhevapaat, työttömyys ja suunnitelma eläköitymisestä.

”Tällä hetkellä olen kotona lasten kanssa, 2 vuotiaan ja 4 kk ikäisen vauvan kanssa. Asun perheeni kanssa [uudessa kaupunginosassa Helsingissä]. Jäin äitiyslomalle kokon töistä 2016 tammikuussa.” Uratarina 21. Nainen 26, kaksoistutkinto, kotiäiti

Elämäntilanteen vuoksi osa opiskelijoista ei ollut kerronnan hetkellä selviytynyt jatko-opintoihin. Suomalaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa erilaiset tukimuodot

leimasivat myös urapolkua. Itseä ja omaa tilannetta määriteltiin tukien ja virallisten tahojen asettamien statusten kautta.

”Kuntoutustuella olen ollut jo vuodesta 2013. En ole lukion jälkeen tehnyt töitä.” Uratarina 26. Nainen 27, hakee kaupalliselle alalle

Tutkimushenkilöistä osalla oli kuntoutuminen ja sairastelu aikuislukion jälkeisessä elämässä läsnä tutkimukseen osallistumisen hetkellä. Uratarinoista kävi ilmi, että osittain näiden syiden vuoksi uravalinnan prosessointi ja opiskelupaikan hakeminen olivat vielä kesken. Myönteistä näissä uratarinoissa oli se, että erilaisia aloja kokeiltiin aktiivisesti työn ja opintojen kautta osana uravalinnan prosessointia.

”2016 Keväällä valmistuttuani vietin vielä kesän Helsingissä, mutta syömishäiriöhoidon loputtua muutin takaisin kotikaupunkiini [nimi poistettu] syksyn alussa. Aloitin kansanopistovuoden, joka valmisti psykologian pääsykokeisiin, mutta yhteishaussa ei seuraavana keväänä onnistunut. Aloitin töissäkäynnin kesällä 2017, ja työskentelen vieläkin myyjänä. Pysin jälleen yliopistoon (tällä kertaa opiskelemaan eri alaa) ja käyn parhaillani yhteiskuntatutkimuksen valmennuskurssia. Elän vieläkin KELAn kuntoutustuella, mutta toipumiseni on edistynyt kaiken aikaa.” Uratarina 42. Nainen 23, toipuu syömishäiriöstä ja hakee yliopistoon

Joissakin uratarinoissa työelämä oli sidottu vahvasti jatko-opintopaikan saamiseen ja uratavoitteiden saavuttamiseen. Näissä opiskelija lähti hakeutumaan jollekin tietylle koulutusalueelle hankkimalla ensin kokemusta alalta työelämän kautta. Näissä uratarinoissa opiskelijat olivat tyytyväisiä tekemiinsä valintoihin. Luokittelin nämä henkilöt aktiivisiksi hakijoiksi.

”Päätin myös, että haluan tehdä elämästäni sellaista, että se olisi mahdollisimman lähellä sitä millaiseksi sen lopulta haluaisin. Kesällä hankin taas töitä, mutta tällä kertaa paikoista joihin en aiemmin ollut uskaltanut edes lähettää hakemuksia: asianajotoimistoista, maistraateista ja muilta lainopillisen alan sektoreilta. Pääsinkin työhaastatteluun asianajotoimistoon asianajoassistentin paikkaa varten ja haastattelussa onnistuin vakuuttamaan haastattelijat niin hyvin motivaatiollani ja asenteellani, että sain paikan vaikka minulla ei ollut koulutusta, eikä minkäänlaista kokemusta. Tällä hetkellä olen työskennellyt reilu puoli vuotta (eli koeaika on ohi) suuressa asianajotoimistossa ja sinä aikana tullut entistä varmemmaksi siitä että tahdon juristiksi.” Uratarina 27. Nainen 23, hakee oikeustieteelliseen

”--viime vuoden aikana ollut pääosin töissä lastenhoitajana mm. päiväkodeissa sijaisena, ala-asteen sijaisena, lastenparkissa ja lastenhoitajana eri perheissä. Eli

keräsin monipuolista kokemustani hakemastani alasta.” Uratarina 44. Nainen 30, hakee yliopistoon käyttäytymistieteisiin

Välivuosi on yksi teema, joka on ohjauksen kentällä ja koulutuspolkujen sujuvuudesta keskusteltaessa noussut esiin jo vuosikymmenien ajan ja aivan viime vuosiin asti (Ihatsu & Ruoho 1997; OKM 2019a). Tässä tutkimuksessa välivuosi oli joillekin suunnitelmallista tai välivuoteen voitiin ajautua sen vuoksi, että jatko-opiskelupaikka ei avautunut. Välivuosi oli mahdollisesti kauan sitten suunniteltu reissuvuosi tai lukion loppuvaiheessa päätetty ”en jaksa hakea korkeakouluun” -välivuosi. Koulutusjärjestelmän mukaisesta koulutus- ja työpolusta poikkeavana vuotena voidaan nähdä myös asevelvollisuus, vaikkakin se koskettaa suomalaisessa järjestelmässä oletusarvoisesti ainoastaan miehiä, ja on viime vuosina otettu myös osaksi koulutuksellista järjestelmää muun muassa opinnollistamisten kautta. Uratarinassa nostettiin niin naisten kuin miestenkin asepalveluksen suorittaminen esille. Hakeminen suomalaisiin korkeakouluihin kuvattiin osaltaan haastavana prosessina, johon joutui panostamaan paljon ja usean vuoden ajan. Perhevapaista kertominen kuvasti työurien moninaisuutta aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden uratarinoissa.

“Ylioppilaaksi valmistumisen jälkeen pidin yhden välivuoden, jonka aikana matkustelin ja tein töitä kuntokeskuksella.-- Olen työskennellyt yliopisto-opintojeni ohella henkilökohtaisena avustajana, vaatekaupan myyjänä ja viimeiset vuodet työskentelin yksityisessä sosiaalialan yrityksessä perhetyöntekijänä ja ammatillisena tukihenkilönä. Jäin valmistumisen jälkeen äitiyslomalle, eli olen tällä hetkellä kotiäitinä.” Uratarina 29. Nainen 27, kotiäiti ja maisteri

5.4.4 Tasapainon löytäminen työn ja opiskelun välillä

Haastaviltakin tuntuvista elämäntilanteista opiskelijat pystyivät rakentamaan onnistuneen opinto- ja työuran aikuislukion aikana ja sen jälkeen. Onnistumisen edellytyksenä näytti olevan opintojen oikeanlainen mitoittaminen sen hetkiseen elämäntilanteeseen. Uratavoitteet saattoivat siis aikuislukion aikana saada oikeanlaiset mittakaavat itsetuntemuksen ja ihmisenä kasvun myötä. Se auttoi onnistumaan opinnoissa ja työuralla myös aikuislukion jälkeen. Haasteellinen tilanne saattoi toisaalta sisuunnuttaa ja saada opiskelijan keskittymään paremmin opintoihinsa sekä suunnittelemaan aikuislukion jälkeisiä opintoja.

Elämää aikuislukion jälkeen kuvattiin opintojen ja työn osalta monessa uratarinassa myönteiseksi. Aikuislukiossa alkanut myönteinen uravirta jatkui eteenpäin.

“Aikuislukion jälkeen otin 2 vuotta opintovapaata työstäni ja lähdin opiskelemaan täysipäiväisesti sähköasentajaksi. Valmistuin juuri viikkoa aikaisemmin sähköasentajaksi sekä automaatioasentajaksi. Alan työ aloitan vapun jälkeen.

*– Aikuislukion jälkeen opintoni ja työllistyminen on edennyt erinomaisesti”
Uratarina 25. Mies 31, alanvaihtaja*

Työelämän, opintojen ja perheen yhteensovittaminen jatkui edelleen joidenkin osalta aikuislukion jälkeen. Vaikeasta elämäntilanteesta selviäminen ja aikuislukiossa onnistuminen kasvatti itsetuntoa ja vahvasti tutkimushenkilöiden myönteistä kuvaa itsestä oppijana. Aikuislukion tarjoamat myönteiset kokemukset auttoivat elämässä eteenpäin.

Uratavoitteiden ja urasuunnittelun kannalta opintojen suunnittelu ja oikeanlainen mitoittaminen jättivät toiminnallisen jäljen myös tulevaisuuden valinta- ja suunnittelutilanteisiin. Aikuislukiossa opittu malli elämäntilanteen, opintojen ja työn yhteensovittamisessa auttoi myönteisellä tavalla aikuislukion jälkeisissäkin opinnoissa.

”Aikuislukio opetti rentoa asennetta tulevaa kohtaan. Kaikilla saa olla oma tahti, ja voinnin ja omien mahdollisuuksien mukaan mennään. Aikuislukion jälkeen ymmärsin, ettei jatko-opinnoilla ole mikään kiire. Olen kuitenkin vielä toipilas, ja oma hyvinvointi on tärkeämpää kuin nopein reitti unelma-ammattiin tai työelämään.” Uratarina 42. Nainen 23, toipuu syömishäiriöstä ja hakee yliopistoon.

Aikuislukioon kokonaisuudessaan oltiin monessa uratarinassa tyytyväisiä. Tiedostin, että kirjoituspyyntöön (liite 1) sisältyi ajatus aikuislukioista käänteentekeväinä paikkana. Käänteen sävyn ja suunnan kirjoittajat saivat itse maalata, ja uratarinat olivat valoisia ja myönteisiä, kuten seuraavat aineistolainaukset osoittavat.

”Työ ja elämäni on edennyt mielestäni selkeästi parempaan suuntaan aikuislukion jälkeen” Uratarina 12. Mies 37, osa-aika työssä

*”Mielestäni asiat ovat nyt nuoruuden haasteista huolimatta erittäin hyvin”
Uratarina 15. Nainen 29, työskentelee turvallisuusalalla*

”Elämäni on sujunut mukavasti. Omaan alemman korkeakoulututkinnon ja olen vakituksessa työsuhteessa.” Uratarina 16. Nainen 32, alempi korkeakoulututkinto ja vakituinen työ

”Töitä olen nyt tehnyt hieman nykyisten opintojeni [amk] ohella, elämä sujuu mallikkaasti ja olen enemmän kuin tyytyväinen aikuislukioon!” Uratarina 18. Nainen 23, opiskelee sairaanhoitajaksi

”Tällä hetkellä olenkin tosi tyytyväinen tilanteeseeni: taloudellinen tilanteeni on hyvä, minulla on turvallinen ja rauhallinen koti ja voin muutenkin

keskittyä kehittämään itseäni. Minulla on myös mahdollisuus tehdä itseäni koskevat päätökset sen kannalta, mikä on minulle hyväksi ja uskon että voin vielä saavuttaa kaiken mistä olen unelmoinut.” Uratarina 27. Nainen 23, hakee oikeustieteelliseen

Toivoa opiskelijoille toi aineiston mukaan opintojen selkeys, riittävä tuki sekä seuraavien askeleiden hahmottaminen työuralla. Aikuislukion aikana saadut mallit opintojen suunnittelusta sekä avun hakemisesta opintojen suunnitteluun auttoivat myös aikuislukion jälkeisissä opinnoissa. Opinnot ja elämä kokonaisuudessaan olivat helpommin hahmotettavissa, kun opiskelijat saivat oikeanlaisen tuen. Selviäminen toisen asteen tutkinnosta toi tutkimushenkilöille varmuutta selvitä aikuislukion jälkeisistä opinnoista ja elämänhaasteista.

5.4.5 Opiskelun jatkaminen

Kuten edellä kuvatuista uratarinoista kävi ilmi, aikuislukion opiskelukokemus antoi monelle opiskelijalle suorastaan siivet työ- ja opiskelu-uraa ajatellen. Aikaisemmin opinnoissa ja elämässä olleet vaikeudet saatiin voitettua aikuislukion aikana. Aineistossa kuvattiin, miten aikuislukiossa saatu myönteinen käsitys itsestä oppijana kantoi seuraavissa opinnoissa ja työssä eteenpäin. Opintojen ja työn yhteensovittaminen onnistui aikuislukiossa saadun kokemuksen avulla myös jatko-opinnoissa. Opiskelijat kirjoittivat, miten opinnot etenivät korkeakoulussa jopa suunniteltua nopeammin työn ja opintojen yhteensovittamisesta huolimatta. Aineistoissa kuvattiin korkeakoulujen hakuprosessia ja sitä, kuinka aikuislukiossa alkanut hyvä opiskelukokemus kantoi osan opiskelijoista korkeakoulujen hakuvaiheen yli.

Aikuislukiossa saatu hyvä opiskelukokemus tuki päätöstä siirtyä seuraaviin vaiheisiin. Opiskelijat olivat hakeneet ja päässeet korkeakouluihin suunnitelman mukaisesti. Ammattikorkeakoulussa opiskelevat kertoivat opiskelujen menneen normaalitahtia nopeammin ja hyvin arvosanoin.

”Nyt olen ollut tässä koulussa [amk] kohta 1,5 vuotta ja opinnot sujuvat todella hyvin, olen edellä aikataulussa ja keskiarvoni on lähes 4. Rakastan opiskelua ja olenkin välillä suunnitellut että tämän koulutuksen jälkeen suuntaan yliopistoon maisterivaiheeseen.” Uratarina 10. Nainen 24, opiskelee tradenomiksi

Myös nuoruusiän ohittaneille aikuislukio saattoi herättää innostuksen korkeakouluopintoihin aikuislukion jälkeen. Uratarinoissa tuli myös ilmi siirtymät opintopoluilla ja opintojen täsmentyminen korkeakoulun alkaessa. Uratavoitteet muuttuivat aikuislukion jälkeisten opintojen aikana ja niissä tilanteissa tarvittiin urasuunnittelutaitoja.

”Siihen, että olen lopulta mennyt opiskelemaan diplomi-insinööriksi ovat vaikuttaneet sekä kauppiksen luennoitsijat (varsinkin tuotantotalouden luennoitsijat), että opiskelukaverit, jotka ovat tunteneet tekkareita ja sen takia tienneet, millaista se opiskelu tkk:lla on.” Uratarina 36. Nainen 34, diplomi-insinööriksi

Uratarinoiden mukaan tutkimushenkilöiden uratavoitteet muuttuivat aikuislukion jälkeisten opintojen aikana. Urasuunnitelmaa täsmennettiin korkeakouluopintojen aikana. Osa opiskelijoista oli vaihtanut alaa ensimmäisen opiskeluvuoden aikana tai oli suorittamassa toista tutkintoa ensimmäisen tutkinnon rinnalla tai sen jälkeen. Seuraava aineistolainaus osoittaa, miten isoja muutoksia uratavoitteiden suhteen opiskelijan oli mahdollista tehdä vielä varhaisen aikuisuuden kynnyksellä.

”Lukion jälkeen lähdin [ulkomaille] taideyliopistoon suorittamaan [diplomia]. Tämän jälkeen tein musiikin maisterin tutkinnon Sibelius-akatemiassa, jonka jälkeen työskentelin vuoden [keikkamuusikkona] [Suomessa]. Minussa oli kuitenkin jo pitkään kytynyt halu vaihtaa kaupalliselle alalle, joten hain työskentelyn ohella opiskelemaan laskentatoimen ja rahoituksen kahden vuoden pituista maisteria [yliopistoon ulkomaille]. Menen ensi kesällä työharjoitteluun kansainväliseen konsulttiyritykseen. Olen siis tehnyt 180-asteen uranvaihdon [musiikin opintojen] jälkeen. Nyt istun juuri koneen edessä [ulkomailla] ja jatkan kohta seuraavien viikkojen loppuentteihin valmistautumista.” Uratarina 35. Mies 25, kauppätieteitä ulkomailla opiskeleva muusikko

Vaihtoehtoisten reittien löytäminen aikuislukiossa asetetun uratavoitteen saavuttamiseksi tuli myös esille kirjoituksissa. Kunnianhimoinen korkeakoulutavoite luovalla alalla muuttui uratarinassa ammatillisen tutkinnon pohjalta tehtyihin freelancer-töihin. Opiskelijoiden uratarinoiden mukaan myös heittäytyminen vähän epävarmoiltakin tuntuviin uratavoitteisiin oli palkitsevaa, ja oma paikka yhteiskunnasta löytyi hiukan epävarmojen hakuvaiheiden kautta.

Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tukimuodot, kuten työpajatoiminta, näkyi kirjoituksissa. Työn kautta tulevaisuuden opiskelumahdollisuuksien näkeminen olisi varmasti hyödyllistä myös niiden osalta, jotka eivät ole syrjäytymisvaarassa, mutta joiden ammatillinen reitti on vielä hukassa. Mielenkiintoista tässä esimerkissä oli, että nuori palasi samaan oppilaitokseen, jossa opinnot yhdeksännen luokan jälkeen jäivät kesken.

”Melkein heti kun olin valmistunut, sain soiton [Helsingin lähellä olevan pienen kaupungin] nuorten työpajalta (muutin [sinne] syksyllä 2015) ja sieltä kysyttiin, jos haluaisin aloittaa pajalla kuntouttavan työtoiminnan. Syksyllä 2016 aloitinkin siellä ompelupuolella ja opin valtavasti ompelemisesta ja muista kädentaidoista. Opin uudestaan sosiaalisia taitoja ja juttelemaan ihmisille...

Pienissä määrin, mutta kuitenkin! Oma ohjaajani kannusti minua ajamaan itselleni ajokortin, jotta voin halutessani opiskella toisessa kaupungissa [nykyisessä kotikaupungista] käsin-- Tällä hetkellä opiskelen [samassa paikassa jossa aloitin peruskoulun jälkeen] puutarha-alaa!” Uratarina 45. Nainen 24, opiskellee puutarha-alaa

Aineistossa kuvattiin myös tulevaisuuden suunnitelmia kerronnan hetkestä eteenpäin. Opintojen jatkamista meneillään olevien opintojen jälkeen suunnitteli kolme opiskelijaa.

”Olen yliopistossa valmistumassa oikeustieteen kandidaatiksi tänä keväänä, ja haen ulkomaille maisteriin. olen käynyt vaihdossa ja työskennellyt lakiharjoittelijana asianajajapuolella.” Uratarina 32. Nainen 24, valmistumassa oikeustieteen kandidaatiksi

Elinikäinen oppiminen oli siis mukana tutkimusaineistossa. Niin työssä kuin opiskelupaikoissa tapahtuvaa oppimista kuvattiin aikuislukion jälkeisissä uratarinoissa. Kirjoituspyynnössä ei pyydetty pohtimaan tulevaisuutta. Tulkitseen aineiston perusteella, että innostus oppimisesta ja varmuus opinnoista selviämisestä sai osan tutkimushenkilöistä asettamaan uusia tavoitteita opintojen ja työuran suhteen.

5.5 Yhteenveto tuloksista

Asetin tutkimukselleni neljä alakysymystä ja tiivistäen tulokset ovat seuraavat.

Mitkä tekijät käynnistävät urasuunnittelun ja aikuislukioon hakeutumisen?

Jaottelin urasuunnittelun käynnistämistä kuvaavat teemat seuraavasti: aiempi opiskelupolku, työelämäkokemukset, elämäntilanne, aikuislukioista saadut tiedot ja mielikuvat sekä sattuma. Näistä teemoista muodostui sekä työntäviä että vetäviä tekijöitä urasuunnittelun käynnistämiseen ja aikuislukioon hakeutumiseen liittyen.

Miten opiskelu aikuislukiossa on yhteydessä urasuunnitteluun ja uratavoitteen muokkaantumiseen?

Opiskelukokemukset aikuislukiossa olivat yhteydessä urasuunnitteluun ja uratavoitteesiin. Myönteiset aikuislukiokokemukset olivat tässä aineistossa selvä enemmistö, mutta oli myös kielteisiä kokemuksia. Jaottelin kielteiset aikuislukiokokemukset kahteen pääryhmään. Keskeisiksi kielteisiä kokemuksia aiheuttaneiksi tekijöiksi muodostuivat tutkimushenkilöiden ylisuuret ennakko-odotukset aikuislukio-opinnoista sekä oma epävarmuus oppijana.

Enemmistönä olevat myönteiset opiskelukokemukset jaottelin neljään pääryhmään. Opiskelijat arvostivat opintojen joustavuutta, he kokivat opiskelun vahvistavan heidän itsetuntoaan, he pitivät aikuislukiota sopivana opiskelupaikkana itselleen ja he olivat tyytyväisiä opetukseen ja opettajiin.

Aikuislukion aikana uratavoitteet muuttuivat paljon. Joillakin urasuunnitelmat selkiytyivät vasta aikuislukiossa. Monelle sosiaaliset suhteet aikuislukion aikana toimivat vertaistukena urasuunnittelussa ja joidenkin opiskelijoiden kerronnassa ilmeni, kuinka luottamus tulevaisuuteen vahvistui. Joillekin aikuislukio oli selkeä välivaihe, eikä uratavoitetta osattu vielä tarkentaa aikuislukion aikana.

Mitä opiskelijat kertovat uraohjauksesta ja se kehittämisestä?

Opiskelijoiden uraohjaustarpeet vaihtelivat. Osalle opiskelijoista uratavoitteet olivat selkeänä aikuislukioon tullessa, joten heillä ei oletuksen mukaan ollut tarvetta uraohjaukseen. He olivat itseohjautuvia. Aikuislukiota välivaiheena seuraaviin opintoihin pitäneet opiskelijat sen sijaan tarvitsivat uraohjausta. Heistä osa koki uraohjauksen tukevan heidän uratavoitettaan. Osa piti saatua uraohjausta riittämättömänä ja kaipasi aktiivisempaa ohjausta.

Miten opiskelijat kuvaavat uraansa aikuislukion jälkeen?

Osalle uraan sisältyi aikuislukion jälkeen epäonnistumisia niin töiden kuin opintojen osalta. Joukossa oli myös heitä, joille aikuislukion jälkeen elämässä koitti eräänlainen välitila, eikä tulevaisuuden suunnittelu ollut selkiintynyt. Parhaassa tapauksessa opiskelijat kykenivät sovittamaan yhteen työelämän, opinnot ja perheen, ja aikuislukio antoi myönteisiä kokemuksia elämässä eteenpäin pääsemiseksi. Jotkut saivat motivaatiota jatkaa opintoja korkeakoulussa. Aikuislukion aikana kehittynyt myönteinen minäkuva itsestä oppijana sekä kokemukset opintojen onnistuneesta yhteensovittamisesta kulloiseenkin elämäntilanteeseen auttoivat opinnoista selviämiseen.

6 URAKERTOMUSTYYPIT

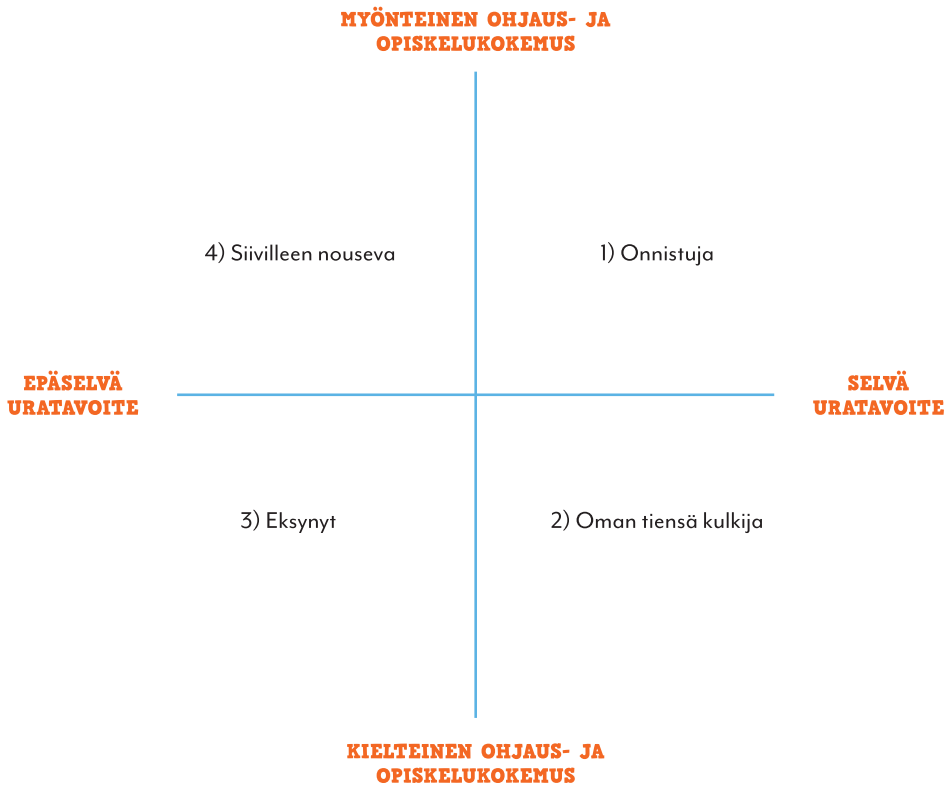
6.1 Typologian esittely

Luodessani tutkimustuloksista kokonaiskuvaa ja vastatessani pääkysymykseen ”millaisia ovat aikuislukion opiskelijoiden uratarinat” havaitsin, että aineistossani on kaksi keskeistä ulottuvuutta, joiden kautta voin kuvata aineistoa kattavasti. Yhtenä ulottuvuutena on tarkastelu uratavoitteen selkeydestä aikuislukion aikana painottaen erityisesti uratavoitteen tilaa aikuislukiosta valmistumisen hetkellä. Toisena ulottuvuutena on aikuislukiosta saatu opiskelu- ja ohjauskokemus. Näiden ulottuvuuksien kautta aineistosta muodostui neljä urakertomustyyppiä. Laadin kuvion (kuvio 4), jossa havainnollistan kerronnallisen analyysin avulla muodostettuja urakertomuksia. Näiden urakertomustyyppien avulla haluan tiivistää luvussa 5 esitettyjä aikuisopiskeluun ja uraohjaukseen liittyviä uratarinoita (ks. Virtanen 2020, 14; Heikkinen 2018). Näiden urakertomustyyppien avulla pystyn tunnistamaan ja kuvaamaan uratarinoiden piirteitä ja keskinäisiä variaatioita niiden perusulottuvuuksia hienojakoisemmin (ks. Virtanen 2020, 11). Kertomustyyppin rinnalla on muissa tutkimuksissa käytetty myös kertomuslaji-käsitettä (Virtanen 2020).

Tutkimushenkilöiden kokemukset tuodaan tiivistetyssä muodossa esille urakertomustyyppien avulla ja fiktionaalisen kerronnan keinoin (ks. Virtanen 2020, 14). Olen tiedostanut, että se herättää eettistä pohdintaa siitä, missä menee totuuden ja tutkijan oman tulkinnan välinen raja.

Muodostin kahden edellä kuvatun ulottuvuuden valossa typologian, jossa on neljä urakertomustyyppiä (ks. kuvio 4):

- 1) Onnistuja (myönteiset opiskelu- ja ohjauskokemukset, selkeä uratavoite)
- 2) Oman tiensä kulkija (kielteisiä opiskelu- ja ohjauskokemuksia, selkeä uratavoite)
- 3) Eksynyt (kielteisiä opiskelu- ja ohjauskokemuksia, epäselvä uratavoite)
- 4) Siivilleen nouseva (myönteisiä opiskelu- ja ohjauskokemuksia, epäselvä uratavoite)



Kuvio 4. Urakertomustyyppit – urataavoitteen sekä ohjaus- ja opiskelukokemuksen nelikenttä

Rakensin urakertomustyyppit aiemman tulostuloksen varaan. Tavoitteeni on koota ja tiivistää aikuisopiskelijoiden kerrontaa (ks. myös Äärelä 2012, 230). Urakertomustyyppinä tiivistäessä huomioin luvussa 3 esitetyt ura- ja ohjausteorioiden ottamalla teorioiden tuomat käsitteet osaksi tiivistettyjä kuvauksia. Kuurila (2014, 189–190) on myös käyttänyt osittain urateorioista kumpuavia käsitteitä kuvatessaan väitöskirjassaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden kolmea urasuunnittelutyyppiä. Esittämäni tyyppit eivät sellaisenaan kuvaa ketään yksittäistä tutkimushenkilöä, vaan tyyppikertomukset ovat synteesejä (Heikkinen 2018). Niihin liittyy valikointia, yleistyksiä ja tulkintaa. Toisaalta ne tuovat esiin aikuisopiskelijoiden uratarinoiden sisällöllisen vaihtelun koskien heidän urataavoitteidensa syntymistä ja muuttumista sekä saatuja opiskelu- ja ohjauskokemuksia.

Ohjaus- ja opiskelukokemuksia tarkasteltaessa käsittelemäni nimenomaan aikuislukion aikaisia ohjaus- ja opiskelukokemuksia. Uratarinoissa käsiteltiin myös aikuislukiota edeltäneitä sekä sen jälkeisiä opiskelu- ja ohjauskokemuksia. Tiedostin, että opiskelu- ja ohjauskokemus on laaja kokonaisuus. Joissakin uratarinoissa painottui enemmän opiskelukokemuksen kertominen, kun taas jossain toisessa saattoi painopiste olla ohjauksen kokemuksen tarkastelussa. Vaihtoehtona olisi ollut puhua

pelkästään aikuislukion aikaisesta opiskelukokemuksesta, joka pitäisi sisällään kokemuksen aikuislukiossa saadusta ohjauksesta. Halusin kuitenkin nostaa myös ohjauksen ulottuvuuden esille typologiatasolla, koska se oli yksi asia, jota toivoin kirjoituspyynnössä tarkasteltavan. Halusin tarkastella, miten ohjaus ilmenee ja mitä merkityksiä sille annetaan aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden uratarinoissa.

Opiskelu- ja ohjauskokemukset aikuislukiossa tulkituin kielteisiksi ja myönteisiksi. Tiedostin, että tällaisessa analyysissä ja luokittelussa ei ole absoluuttista nollapistettä, joka erottelisi tutkimushenkilön kokemuksen joko myönteiseksi tai kielteiseksi. Kyseessä on tutkijan tekemä luokittelu. Kielteisyys ilmeni muun muassa epäkohtien esille nostamisena opetuksen järjestämisen osalta, opintojen ja muun elämän yhteensovittamisen vaikeutena, ikävinä kokemuksina opetus- tai ohjaushenkilöiden kanssa, opintojen vaikeutena tai riittämättömänä ohjauksena. Myönteisyys tarkoittaa opiskelijan kokemuksia selviytyä opinnoista elämäntilanteessaan, kannustavaa ja kannattelevaa ohjausta ja opetusta sekä aitoa kohtaamista. Myönteiset kokemukset ilmaistiin ”aikuislukio oli parasta mitä siinä tilanteessa minulle oli mahdollista” -tyylisillä ilmaisuilla.

Urataavoitteella tarkoitan tässä prosessia, jota opiskelija käy läpi aikuislukion aikana suhteessa työelämään ja jatko-opintoihin. Urataavoite ei tässä rajoitu pelkästään konkreettiseen ja yksittäiseen ammattiin tai opiskelupaikkaan, vaan pyrin tarkastelemaan urataavoitetta prosessina, jota opiskelijat uratarinoissaan kuvasivat. Urataavoitetta tarkastelen aikuislukioista valmistumisen hetkellä. Tunnistin kuitenkin opiskelijoiden sekä oman ajatteluni rajoittuneisuuden urataavoitteen suhteen, sillä selkeimmät urataavoitteet näyttäytyivät niiden opiskelijoiden kokemuksissa, jotka nimesivät jatko-opiskelupaikan tai ammatin, johon tähtäävät aikuislukion jälkeen. Huomioitavaa on, että urataavoitteen selkeys oli nähtävissä prosessina, joka muuttui ennen aikuislukiota, aikuislukion aikana ja aikuislukion jälkeen.

Seuraavaksi esitettävien urakertomustyyppien pituudet ovat erilaiset. Niiden tarkoitus ei ole arvottaa tai luoda merkityksiä tekstin pituuden suhteen. Urakertomustyyppit niin muodollisesti kuin sisällöllisesti kuvaavat aineistoa – yksittäisissä uratarinoissa myös tekstin sisältö ja pituus vaihtelivat huomattavasti, kuten olen kuvannut aikaisemmin luvussa 4.2.

6.2 Onnistuja

Onnistujan urakertomusta leimaavat kahtalaiset opiskelukokemukset: Toisaalta opiskelu- ja ohjauskokemukset ovat aina olleet myönteisiä, jolloin aikuislukiossa on ollut enemmän vetäviä tekijöitä. Toisaalta opiskelu- ja ohjauskokemukset ennen aikuislukiota ovat kielteisiä, mutta aikuislukion aikana saavutetaan myönteinen kokemus opiskelusta. Onnistuja kokee aikuislukio-opinnot juuri oikea-aikaisiksi omaan elämäntilanteeseensa.

Onnistuja kokee aikuislukion opiskelun ja ohjauksen myönteisenä. Hänen uratavoitteensa on muodostunut selkeäksi. Tämän opiskelijan kokemus aikuislukiossa opiskelusta on kokonaisuudessaan myönteinen. Hänen tavoitteensa on joko siirtyä työelämään tai jatkaa opintoja, mutta keskeistä on se, että hänellä on tasapaino työn, opiskelun ja muun elämän välillä aikuislukion aikana. Myönteisen opiskelukokemuksen taustalla on kokemus omasta vastuusta opintojen suhteen. Aikuislukion yksilöllisen opintosuunnitelman hän kokee omia tavoitteitaan palvelevaksi. Hän ei kaipaa ympärilleen toisia opiskelijoita, vaan nauttii itsenäisestä työskentelystä ja siitä, että häntä ei verrata toisiin opiskelijoihin. Opiskeluissa olennaiseen keskittyminen on hänelle palkitsevaa. Innostus opiskeluun syntyy yksittäisen oppiaineen kautta ja se heijastuu koko opiskelukokemukseen. Hän kokee, että aikuislukion ilmapiiri kokonaisuudessaan on hyvä opiskeluun. Hän voi olla kaksoistutkinto-opiskelija, joka löytää tasapainon kahden koulun ja kahden tutkinnon välillä.

Onnistujan elämäntilanne aikuislukion aikana on kokonaisuudessaan optimaalinen opiskeluun. Hänellä voi olla vaikeuksia oman tai läheisten terveyden kanssa, mutta opinnot ovat joustavuudessaan sellaiset, että hän kokee selviytyvänsä niistä. Hän kokee, että niin vapaa-ajalla kuin koulussa ihmiset ymmärtävät hänen elämäntilannettansa. Taloudelliset asiat eivät huolestuta häntä, ja hän pystyy keskittymään opiskeluihin.

Tämän opiskelijan uratavoite saattaa olla vielä lukion alkuvaiheessa epäselvä. Eriytyisesti hänellä, jolla on ollut vaikeat opiskelukokemukset aikaisemmin, on aikuislukion alkuvaiheessa vielä vaikeuksia hahmottaa omaa uratavoitettaan. Aikuislukiodista saadun myönteisen opiskelukokemuksen myötä hänelläkin uratavoite selkeytyy, ja syntyy uskallusta oman uratavoitteen pohtimiseen. Vaikka vielä aikuislukion loppuvaiheessa ei olisikaan mahdollisuutta hakea korkeakouluun, tavoite on tullut selkeäksi ja sitä hän lähtee prosessoimaan aikuislukion jälkeen. Aikaisemmissa opinnoissa menestyneen uratavoite pysyy ennallaan, ja aikuislukion opinnot vahvistavat ennen aikuislukiota asetettua uratavoitetta.

Ohjauksessa opiskelija, jolla on selkeä uratavoite, kokee saavansa tukea opintojen oikeanlaiseen aikatauluttamiseen. Hän kokee, että ohjauksessa rakentuu realistinen opintosuunnitelma, jossa otetaan huomioon hänen opiskelutaitonsa sekä elämäkokemus. Hän voi olla myös hyvin itseohjautuva niin uraohjauksen kuin opinto-ohjauksen osalta ja tiedostaa, minkälaisia ohjauksellisia tarpeita hänellä on. Hänellä on omassa verkostossaan ihmisiä, joiden kanssa hän voi käsitellä uratavoitteeseensa liittyviä asioita ja inspiroitua urallaan. Uratavoitteen selkeys voi tarkoittaa tälle opiskelijalle konkreettista tai suuntaa antavaa kohdetta. Olennaista on prosessi tavoitteen suuntaan ja sen hahmottamiseksi. Urasuunnittelutaidot ovat myönteisen opiskelukokemuksen myötä kehittyneet, ja hänellä on valmius oman uransa miettimiseen. Uratavoite voi olla selkeä, mutta hän ei ole välttämättä päässyt tutkimukseen osallistumisbetkellä vielä haluamaansa opiskelu- tai työpaikkaan. Välvaiheessa hän tekee aktiivisia toimia opintojen ja työn osalta sen eteen, että pääsisi haluamaansa opiskelupaikkaan. Hänen korkeakouluopintonsa lähtevät hyvin liikkeelle, ja hän

uskaltaa tavoitella itselleen sopivaa työuraa. Hän voi olla hyvä opiskelija yliopistossa, mielekkäässä työssä tai viimeistelemässä itselleen sopivilta tuntuvia ammatillisia opintoja. Aikuislukiossa saatu myönteinen opiskelu- ja ohjauskokemus kantaa häntä tulevissa vaiheissa.

Tämä opiskelija on käynyt läpi etsintä- ja kokeiluvaiheen, ja hän tietää, mitä hän urltaan haluaa ja mitä tavoittelee. Opiskelija on voinut käydä kasvuvaiheen sekä etsintä- ja kokeiluvaiheen aikuislukiossa tai jo ennen sitä. Opiskelija on voinut jo kertaalleen käydä läpi vakiintumisvaiheen, ylläpitovaiheen sekä irtaantumisvaiheen, mutta aikuislukio on johtanut uudelleen etsintä- ja kokeiluvaiheeseen. Uravirta-metaphoran mukaisesti opiskelija on vakaan virran vaiheessa, jossa hänellä on hallinnan tunne elämästään. Hän on käynyt läpi toivokeskeisessä ohjauksessa kuvattun vaiheen tavoitteiden asettelusta ja suunnittelusta sekä itsetuntemuksen ja itsereflektion vaiheet aikuislukiossa saadussa ohjauksessa, mikä on ollut myönteinen kokemus.

6.3 Oman tiensä kulkija

Omaa tietään kulkevan opiskelijan aikuislukiossa saatu opiskelukokemus jää kokonaisuudessaan kielteiseksi tai vähintäänkin hyvin neutraaliksi kokemukseksi. Hänellä on aikuislukioon tullessaan suhteellisen selkeä uratavoite ja hänen urasuunnittelutaitonsa ovat sellaiset, että hän pystyy selviytymään opinnoista. Aikuislukioon hakeutumisvaiheessa hänelle näyttäytyy enemmän vetäviä tekijöitä.

Tämä opiskelija saattaa käydä aikuislukion aikana opintojen ohessa töissä. Työn ja opintojen yhteen sovittaminen ei suju parhaalla mahdollisella tavalla, ja se heijastuu kokemukseen aikuislukion aikaisista opinnoista. Tälle opiskelijalle aikuislukio on osaltaan pakon edessä suoritettava välivaihe ennen siirtymistä seuraaviin opintoihin. Hän ei nauti opinnoistaan ja voi olla aikuislukiossa suvun tai perheen painostuksesta vain sen vuoksi, että saisi valkolakin. Hän haluaa saada lukion valmiiksi, mutta pakon edessä tehtävä suoritus heijastuu hänen suhtautumiseensa opintoihin. Aikuislukiossa omaa tietään kulkeva opiskelija on liittännyt aikuislukioon tullessaan ennako-olettamuksia opintoihin, jotka eivät ole täyttyneet. Ennako-oletusten täyttymättömyys tuottaa kielteisen kokemuksen.

Tämän opiskelijan uratavoite on selkeä, ja hän prosessoi aikuislukion aikana omia uratavoitteitaan. Kielteinen opiskelukokemus aikuislukiossa voi osaltaan tuoda tunteista, että lukeminen ei ole oma juttu, ja tavoitteet aikuislukion jälkeisistä opinnoista muuttuvat. Aikuislukiossa omaa tietään kulkeva voi olla opiskelija, joka haluaa nopeassa aikataulussa tehdä toisen asteen tutkinnon valmiiksi. Jälkeenpäin aikuislukion opintoja tarkasteltaessa mieleen tulee asioita, joita olisi voinut tehdä toisin.

Tämä opiskelija voi olla myös kaksoistutkinto-opiskelija, jonka uratavoite on hahmottunut ammatillisten opintojen kautta, mutta kokemus kahden tutkinnon suorittamisesta ei ole hyvä. Aikuislukio-opinnot ovat välttämätön paha, jotka täytyy

saada valmiiksi tutkinnon aikana. Hän kokee, että opintojen aikatauluttaminen ei ole onnistunut ja ohjauksen epäselvyys on vaikeuttanut hänen opintojansa.

Aikuislukiossa omaa tietään kulkeva jatkaa lukion jälkeen jatko-opintoihin. Aikuislukio ei ole antanut hänelle myönteistä opiskelu- ja ohjauskokemusta, mutta hän selviää elämässään eteenpäin.

Aikuislukiossa omaa tietään kulkevalla on aikuislukioon tullessa ollut selkeä uratavoite tai se on selvinnyt viimeistään aikuislukiossa. Hänen itsetuntemuksensa on kasvanut ja hän tietää, mitä haluaa. Aikuislukion opiskelu- ja ohjauskokemus on ollut kielteinen, eikä hän ole kokenut kokonaisvaltaista kohtaamista ohjauksen- ja opetuksen osalta. Hänen aikuislukiokokemuksensa on eräänlaista suvantovaiheessa olemista, jossa hän joutuu ponnistelemaan itse päästäkseen selkeään päämäärään. Tavoitteiden asettelu ja urasuunnittelu on hänelle ollut helppoa. Hän on valmis sopeuttamaan ja toteuttamaan uratavoitteitaan, vaikka opiskelu- ja ohjauskokemus ei oppilaitosympäristössä ole tukenut tätä. Toivokeskeisen ohjauksen näkökulmasta hän hyötyisi toteuttamisen ja mukauttamisen vaiheesta.

6.4 Eksynyt

Aikuislukiossa eksyksissä olevan opiskelijan kokemukset aikuislukiosta ovat kielteiset. Opinnot eivät sovi hänen sen hetkiseen elämäntilanteeseensa. Aikaisemmassa opiskelukokemuksessa on ollut haasteita, joita ei kokonaisuudessaan ole selätetty aikuislukion aikana. Hakeutumisvaiheessa on nähtävillä enemmän työntäviä tekijöitä. Osaltaan kielteiset opiskelukokemukset aikuislukiossa syntyvät aikuislukion aikaisista vaikeuksista kotona. Keskittyminen aikuislukion opintoihin on voinut olla sairauden tai taloudellisten huolien vuoksi haastavaa. Opiskelu on ollut enemmän päivittäistä selviytymistäistelu kuin ison unelman toteuttamista tai uratavoitetta kohden etenemistä. Hänen opiskelukokemuksensa on vaikuttanut myös ympäristöstä tulevat haasteet – perheessä tai suvussa on saattanut olla aikuislukio-opintojen aikana haasteita, jotka ovat heijastuneet hänen opiskeluihinsa ja opiskelukokemuksensa. Aikaisemmissa opiskelukokemuksissa on ollut koulukiusaamista, ja siitä aiheutuneet traumat eivät ole vielä aikuislukion aikana kokonaan kadonneet. Osaltaan opinnoissa menestymistä vaikeuttaa epärehellisyys itseä, lähiympäristöä ja oppilaitoksessa toimivia ammattilaisia kohtaan. Eksynyt opiskelija ei uskalla aikuislukion aikana tunnustaa itselleen ja ympärillään oleville ihmisille todellista elämäntilannettaan ja sitä kautta saada oikeanlaista apua tilanteeseensa.

Tämä opiskelija voi olla kaksoistutkinto-opiskelija, joka ei saa kipinää omista ammatillisista opinnoistaan, mutta ei pysty panostamaan myöskään lukio-opintoihin. Hänen lukio-opintojansa varjostaa uupuminen, jonka keskellä hän ei jaksaa miettiä tulevaisuutta, vaan haluaa ainoastaan saada lukion suoritettua.

Eksyneen opiskelijan ympäristö voi osaltaan tarjota kielteisen turvapaikan, jossa ei ole tarvettakaan miettiä tulevaisuuden suunnitelmia tai opintoja. Yhteiskunnan tai

vanhempien taloudellisen tuen turvin elävällä opiskelijalla ei ole tarvetta kiirehtiä valintojensa suhteen. Samaan aikaan epävarmuus tulevaisuudesta pitkittää hänen lukio-opintojaan, koska hän ei halua valmistua tyhjän päälle.

Eksynyt opiskelija ei selviä aikuislukion jälkeen jatko-opintoihin. Työtehtävät, joita hän tekee, ovat satunnaisia ja väliaikaisen tuntuisia. Hän on aikuislukion jälkeen taloudellisesti riippuvainen yhteiskunnan erilaisista tukijärjestelmistä. Sosiaalitoimen, työllistämispalveluiden ja Kelan asiakkuudet ovat hänelle tuttuja.

Eksynyt on Superin kuvauksien mukaisessa kasvuvaiheessa vasta alkuvaiheessa. Hän vaatisi ohjauksellisesti kokonaisvaltaista kohtaamista, jotta luottamuksellinen suhde, vuorovaikutus ja ymmärryksen hakeminen olisi rikkonaisen koulupolun ja haastavan elämäntilanteen keskellä mahdollista. Hänen elämäntilanteensa on ollut uravirran mukaisia käännteitä ja mutkia sekä vuolaita vaiheita, joissa urasuunnittelutaidot eivät ole olleet riittäviä. Ohjauksellisesti hänen kanssaan tulisi lähteä liikkeelle itsetuntemuksesta ja itsereflektiosta. Toivokeskeisen ohjauksen alkuvaiheet, joissa yhdistyvät kokonaisvaltaisen ohjauksen ja luottamuksellisen suhteen rakentaminen, olisivat tälle opiskelijalle hyvä lähtökohhta aikuislukion aikaisessa ohjauksessa.

6.5 Siivilleen nouseva

Siivilleen nousevalla tarkoitan opiskelijaa, jolle aikuislukio-opinnot itsessään ovat myönteinen kokemus. Hänelle ei ehdi opintojen aikana muodostua uratavoitetta tai hänellä ei vielä ole voimavaroja miettiä sitä. Hänen aikaisempi opiskelukokemuksensa on saattanut olla kielteinen, mutta aikuislukiossa hän saa myönteisen kokemuksen. Aikuislukioon hakeutuessaan hänellä on ollut enemmän työntäviä kuin vetäviä tekijöitä. Myönteiseen kokemukseen vaikuttaa se, että hän panostaa ensimmäistä kertaa kunnolla opintoihinsa. Hän huomaa, että ottamalla aikaa opiskeluun, se vaikuttaa opintojen menestykseen. Taloudellinen turva ja ympäristön kannustava ilmapiiri tukevat hänen myönteistä opiskelukokemustaan aikuislukion aikana. Opintojen joustavuus ja laaja opintotarjonta mahdollistavat opintojen suunnittelun hänen elämäntilanteeseensa sopivaksi. Hän pitää tärkeänä, että aikuislukion opinto-ohjaaja on tehnyt yhteistyötä hänen verkostonsa kanssa vaikeassa elämäntilanteessa.

Siivilleen nousevalle opiskelijalle on tyypillistä epäselvä uratavoite, vaikka opiskelukokemus on myönteinen. Uratavoite on aikuislukion alussa saattanut olla selvä, mutta elämäntilanteen muuttuessa tavoite on voinut hämärtyä ja uratavoitteen miettimiseen ei ole ollut voimavaroja. Tämä opiskelija on yrittänyt hahmottaa opintoja opinto-ohjaajan kanssa ja mahdollisesti hyödyntänyt ammatinvalintapsykologin palveluja. Hänellä on ollut tukena erilaisten ammattiryhmien henkilöitä opiskelu- ja työhistoriansa aikana. Uratavoitteen epäselvyys viivyttää valmistumista, ja toisaalta hän ei halua asettaa uratavoitetta, koska hänellä ei ole kiire valmistua. Suurimpana tavoitteena on saada lukion oppimäärä ja ylioppilastutkinto valmiiksi, mutta hän ei jaksakaan elämänti-

lanteensa vuoksi miettii tulevaisuutta pidemmälle. Pitkään jatkunut sairaus voi antaa mittasuhteet elämään. Hän tiedostaa omat voimavaransa ja huomaa, että muut osaluheet elämässä täytyy saada kuntoon ennen kuin voi miettii opintoja pidemmälle. Häneltä puuttuu osittain itseohjautuvuuden taidot, eikä hän saa tai osaa hankkia tukea omasta verkostostaan uratavoitteidensa mietintään. Ainoa tuki uraohjaukseen ja opintoihin tulee viranomaisten taholta eri instituutioista. Hän voi olla välivaiheessa passiivinen hakija, joka ei elämäntilanteensa vuoksi jaksa hakeutua työhön tai opintoihin, jotka edesauttaisivat häntä pääsemään jatko-opintoihin.

Siivilleen nouseva voi olla kaksoistutkinto-opiskelija, jolla opinnot kokonaisuudessaan ovat sujuneet hyvin, mutta ammatillinen suuntautuminen osoittautuu vääräksi, eikä hän aikuislukion aikana ehdi tai jaksa vielä pohtia suuntaa tulevaisuudelleen. Hänen uratavoitteensa voi alkaa selkeytyä aikuislukion aikana, mutta lukioaikana hän ei ehdi saada kokonaisuutta ohjauksellisessa prosessissa eteenpäin. Hän on hakuvaiheessa, koska ei vielä osaa sanoa, minne aikoo hakeutua aikuislukion jälkeen. Myönteinen opiskelukokemus aikuislukiosta kannattelee kuitenkin häntä, ja hän luottaa omiin valmiuksiinsa tulevaisuuden valintatilanteissa.

Siivilleen nouseva on päässyt kasvuvaiheessa jo liikkeelle, mutta ei ole vielä edennyt etsintä- ja kokeiluvaiheeseen. Hän on saanut aikuislukiossa kokemuksen, että tulee hyväksytyksi omana itsenään. Hän on antanut itselleen luvan, ettei urapäätöksen kanssa tarvitse kiirehtiä, ja siksi aika aikuislukiossa on mennyt paljon itsetuntemuksen ja itsereflektion parissa. Hän on kokenut aikuislukion sekä aikuislukion aikaisen elämän turvallisena kasvuympäristönä kenties haastaviltakin tuntuneiden opintojen jälkeen. Siivilleen nouseva on vuolaan virran ja suvantovaiheen jälkeen löytänyt jo rytmiä, mutta vielä hänen hallinnan tunteensa ei ole niin vahva, että hän luottaisi omiin taitoihinsa toimia uusissa tilanteissa. Hän on aloittanut toivokeskeisen ohjauksen mukaisen itsereflektion ja itsetuntemuksen, mutta tavoitteiden asettelu ja suunnittelu ovat vielä kesken, eikä niiden toteuttamisella ole kiire.

7 TULOSTEN TARKASTELU URA- JA OHJAUS- TEORIOIDEN NÄKÖKULMASTA

7.1 Johdantoa

Tutkimuksen päätehtävänä oli selvittää, minkälaisia olivat aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden uratarinat heidän itsensä kertomina. Luvussa 5.1 kuvasin tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden reitit aikuislukioon. Luvussa 4.5 esittelin, miten olin käsitellyt aineistoni kerronnallisen analyysin keinoin temaattista lähestymistapaa noudattaen. Tässä luvussa tarkastelen tutkimustuloksia suhteessa aikuislukioon osana suomalaista koulutusjärjestelmää sekä valittuihin kolmeen ura- ja ohjausteoriaan. Avaan ura- ja ohjausteorioiden tuomia mahdollisuuksia tämän tutkimuksen pohjalta.

Muodostin typologian pohjalta lukuun 6 urakertomustyyppit. Nämä urakertomustyyppit nostavat tiivistetysti esiin aikuislukion opiskelu- ja ohjauskokemuksen merkitystä opiskelijoiden uratavoitteissa. Neljässä erilaisessa urakertomustyyppissä ohjauksen rooli ja tarve nousevat erilaiseen asemaan. Ohjaukselle on opetus suunnitelmien, lainsäädännön ja rahoituksen myötä asetettu toiminnalliset kehykset. Näiden urakertomustyyppien pohjalta voidaan miettiä, minkälaisen ohjauksellisten keinojen avulla voidaan kehittää yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskunnan kannalta mielekästä ohjausta. Aikuislukion ohjaukselliset olettamukset ovat lähteneet itseohjautuvasta aikuisesta (erityisesti OPH 2004, 2015), mutta tutkimusaineistoni osoittaa, että monella opiskelijalla on aikuislukiossa vielä paljon matkaa itseohjautuvuuteen. Ohjauksen toimijoiden on siis mietittävä, miten aikuisopiskelijaa voidaan opettaa itseohjautuvuuteen koulutuksen aikana.

Tutkimukseni yhtenä tarkoituksena oli löytää uutta näkökulmaa uraohjauksen kehittämiseen urateorioiden avulla. Sen vuoksi tarkastelin tutkimusaineistoa kolmen ura- ja ohjausteorian avulla. Urateorioiden avulla voidaan ymmärtää ihmisten käyttäytymistä, heidän tekemiään valintoja sekä ennakoida niitä (Swanson & Fouad 2010, 5). Urakehitykseen liittyvät teoriat antavat eväitä ohjaustyöhön, mutta niitä ei silti ole hyödynnetty riittävästi ohjauksen kentällä (Lovén 2015; Pekkarinen 2006). Toisaalta tuoreimmat tutkimukset osoittavat, että uraohjaustutkijoiden ja ohjaustyötä tekevien vuoropuhelu on saanut uudenlaisen vireen (Arthur, Neault & McMahon 2019). Yksittäistapauksista oppimalla voidaan kehittää ohjauspalveluiden kokonaisuutta. Samalla tulee huomioida muutokset työmarkkinoilla, maailmanpolitiikassa sekä ylipäättänsä muutokset, jotka vaikuttavat sattumina ihmisten elämään ja heidän valintoihinsa (Swanson & Fouad 2010, 4). Ymmärtämällä teorioita ja teorioimalla uria voidaan puuttua mahdollisiin epäkohtiin ja kehittää elinikäisen ohjauksen ja oppimisen kokonaisuuksia (Sharf 2013, 4).

Ura- ja ohjausteorioiden valintaan vaikutti innostukseni perehtyä uraohjaukseen vaikuttaviin teorioihin. Tutkimuksen alkuvaiheessa minulle ei ollut hahmottunut vielä lainkaan ura- ja ohjausteorioiden moninaisuus ja niiden taustalla olevat koulukunnat ja ideologiat. Ajattelen, että tämän tutkimuksen vahvuutena on se, että sain tutkimusyhteisössäni avoimesti etsiä ja tutkia erilaisia virtauksia, joita uratutkimukseen ja urateorioihin on historiallisesti liittynyt ja jotka vaikuttavat niissä edelleen.

Tässä luvussa tarkastelen tarkemmin luvussa 5 esitettyjä tuloksia suhteessa luvussa 3 esiteltyihin ura- ja ohjausteorioihin. Tähän tutkimukseen valitsin taustateoriaksi pohjoisamerikkalaisen urateorian, Donald Superin (1957) elämänkaariteorian, jonka vaiheisiin ja kehitystehtäviin vertailin omaa aineistoani. Superin teorian juuret ulottuvat 1930-luvun Eurooppaan ja 1950-luvun Pohjois-Amerikkaan, mutta niissä on edelleen ammennettavaa urateoriakeskusteluun myös pohjoismaisessa kontekstissa. Toiseksi teoriaksi valittu kokonaisvaltainen elämänsuunnittelu pohjautuu osittain Superin elämänvaiheajatteluun. Olisin tutkimuksessa voinut osaltaan myös yhdistää Superin elämänkaariteoriaa ja kokonaisvaltaista elämänsuunnitteluteoriaa, mutta halusin nostaa Superin elämänkaariteorian erillisenä ja antaa oman tilan myös kokonaisvaltaiselle ohjausajattelulle. Superin teoria taustoineen ja jatkojalostuksineen on niin laaja, että siitä täytyi rajata pieni osa-alue tämän tutkimuksen tarkasteluun. Kolmanneksi teoriaksi valittu toivokeskeinen ohjaus sopii myös suomalaisen koulutusjärjestelmään ja siinä olevaan ohjausajatteluun, koska koulutusjärjestelmämme on lähtökohtaisesti järjestetty siten, että yksilöllä on aina erilaisia mahdollisuuksia ja reittejä edetä opintojen kautta työuralla. Pohjoismaainen hyvinvointiyhteiskunta on koulutuksen ja ohjauksen toiminnallisena ympäristönä hyvin toivokeskeinen. Tarkastelemalla tutkimustuloksia suhteessa Superin elämänkaarimalliin, kokonaisvaltaiseen ohjaukseen ja toivokeskeiseen ajatteluun tuon näkemystä pohjoismaalaisen hyvinvointiyhteiskunnan työelämän, koulutuksen ja sosiaaliturvan verkoston vaikutuksesta ura- ja ohjausteorioihin. Tutkimuksessani on vahvasti läsnä käytäntö, teoria sekä tutkimuksellinen näkökulma tiedon rakentamiseen sekä toiminnan kehittämiseen. Näitä kokonaisuuksia on toivottu urakehitysteorioita käsittelevissä katsauksissa ja tutkimuksissa (Patton & McMahon 2006). Käsittelen tuloksia aluksi Superin elämänkaariteorian pohjalta ja sen jälkeen kokonaisvaltaisen elämänsuunnittelun sekä toivokeskeisen ohjauksen näkökulmasta.

7.2 Superin elämänkaariteoria

Donald Super (1957) kuvaa elämänkaariteoriassaan erilaisia kasvun ja kehityksen vaiheita. Superin ajatuksena on ollut kuvata työuria siten, että ne ottaisivat huomioon ihmisten erilaiset työtehtävät eri organisaatioissa (Arthur 1994; Super & Bohn 1970). Kasvuvaiheessa yksilö tarkkailee omia kykyjään ja tekee niiden pohjalta työuraansa liittyviä valintoja (Watson 2019). Tutkimustuloksissani näkyi,

miten perheellä ja kasvuolosuhteilla oli suuri merkitys vielä aikuislukio-opiskelijoiden elämässä (ks. Ristikari ym. 2018). Tämä oli yllättävä havainto, sillä ohjauksen suunnittelu lähtee siitä oletuksesta, että aikuislukio-opiskelijat ovat itsenäistyneet lapsuudenperheestään. Tutkimusaineistossa tuli esille tapauksia, joissa vanhempien avioero, vanhemman päihdeongelma tai nuorena laitoksissa vietetty aika aiheuttivat sen, että yksilö ei kyennyt keskittymään koulunkäyntiin tai tulevaisuuden suunnitteluun, koska arki oli selviytymistaistelua.

Tutkimusaineistosta ilmeni, että lapsuuden ja nuoruuden rikkonaisuus vaikeuttivat mielekästä uravalintaa. Sama ilmiö on näkyvissä laajemmissa ikäpolvia koskevissa seurantatutkimuksissa (Ristikari ym. 2018). Minäkuvaa muokkaavat kielteiset koulu- ja oppimiskokemukset sekä perheestä ja kasvuolosuhteista saadut roolimallit vaikuttivat aikuislukion opiskelijoiden uravalintaan. Jos lähipiirissä oli lukion käyneitä ja akateemisella uralla olevia, se rohkaisi ja joissakin tilanteissa pakotti samoille opiskelu- ja työurille (ks. Ristikari ym. 2018). Toisaalta tutkimuksessani ilmeni tapauksia, joissa haluttiin olla ”suvun ensimmäinen ylioppilas”. Myös omien kykyjen tarkkailu kasvu- ja kehitysvaiheessa osoittautui tärkeäksi. Jos palaute tulee pelkästään koulumaailmasta ja tietystä ryhmäkontekstista, käsitys itsestä oppijana ja omista selviytymismahdollisuuksista voi kärsiä. Tämä tuli tutkimuksessani esille esimerkiksi uratarinassa, jossa opiskelija oli leimautunut huippulukiossa epäonnistujaksi runsaiden poissaolojen vuoksi. Samoin selviytymismahdollisuuksien näkeminen opiskelu- ja työuralla oli haastavaa tilanteissa, joissa vertailu omiin mahdollisuuksiin tapahtui pelkästään oman ikäryhmän kautta tai vertailussa sisarusten koulumenestykseen.

Tutkimusaineistoni pohjalta voin sanoa, että Superin kuvaama kasvuvaihe ja siihen liittyvät tehtävät jatkuvat läpi elämän (Sharf 2013; Super ym. 1960). Tulevaisuuden ajattelu, henkilökohtainen elämänhallinta, vastuuseen ja vastuusta vapautteen kasvaminen, koulutuksellisten tavoitteiden asettaminen sekä sopivien työtapojen ja asenteen löytäminen näkyivät uratarinoissa (ks. Watson 2019). Tutkimukseeni osallistuneet henkilöt olivat suurimmaksi osaksi iältään Superin elämänkaariteorian etsintä- ja kokeiluvaiheessa, jossa on kehitystehtävänä kiteyttää, täsmentää ja toimeenpanna työuraan liittyviä päätöksiä (Super ym. 1960). Aikuislukion suorittamisen voidaan katsoa olevan yksi tällainen päätös. Kiteyttäminen ja täsmentäminen olivat joillekin tutkimushenkilöille vaikeita – ”mulla ei ole koskaan ollut sellaista unelma-ammattia”. Toisaalta ohjauksellisilla palveluilla ja elämäntilanteeseen sopivilla opinnoilla kiteyttämistä, täsmentämistä ja toimeenpanoa voitiin myös helpottaa. Mielekästä olisi myös miettiä, mikä rooli tulevaisuudessa kiteyttämisellä ja täsmentämisellä tulee olemaan tulevaisuuden joustavia ja nopeasti muuttuvia työmarkkinoita ajatellen.

Suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä yksilön kasvulle annetaan tilaa ja mahdollistetaan eri aikaan tapahtuva kypsyminen. Superin (1957) ajatuksen pohjalta kehitetyn holvikaarimallin ylimmässä palkissa oleva oppimisprosessi

kannattelee ja tukee itsensä jatkuvaa hahmottamista vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa (Takanen-Körperich 2008). Superin mallissa mainitut roolit näkyivät myös tässä tutkimuksessa (Minor 1992; Super ym. 1960). Aikuislukio-opiskelijoiden monenlaisissa elämäntilanteissa näitä rooleja oli paljon, ja ne tuovat haastetta ohjauspalveluiden järjestämiseen silloin, kun mietitään opiskelijan elämänkenttää ja hänen kokonaisvaltaista lähestymistään. Alkuperäisessä mallissa Superilla oli mukana kodinperustaja, työntekijä, vapaa-ajan viettäjä, opiskelija ja lapsi (Super 1957). Tutkimusaineiston uratarinoissa oli nähtävissä kaikki samat roolit, mutta on muistettava, että kyseiset roolit olivat erilaiset jokaisen opiskelijan kohdalla. Vanhempi, isovanhempi, yrittäjä, potilas, kuntoutuja, esimies, lapsi, puoliso ja niin edelleen kulkivat näissä uratarinoissa mukana. Näiden tiedostaminen ja hahmottaminen ovat opiskelijan ohjauspalveluiden järjestämisen ja kokonaisvaltaisen ohjauksen kannalta tärkeää. Myös ohjauksellisena sisältönä erilaisten roolien huomioiminen on tärkeää erityisesti aikuisten ohjauksen parissa.

Superin elämäkaariteoriassa ammatinvalinnalliset päätökset pohjautuvat ajatuksen tiiviistä suhteesta työelämään (Super 1983). Aikuislukioista valmistuneiden opiskelijoiden kokemukset erilaisista ammatillisista rooleista olivat osittain hyvin kapea-alaiset. Tämä vaikeutti työn kautta tulevien roolimallien saamista sekä uravalintaan liittyvien prosessien miettimistä työelämän kautta. Työelämästä saadun kokemuksen myötä yksilö voi uravalintaprosessissa miettiä, minkälainen painoarvo hänen valinnoissaan on esimerkiksi työajoilla, työyhteisön koolla tai työtehtävästä saadulla palkalla. Kaksoistutkinto-opiskelijat olivat aineistoni mukaan päässeet kokeilemaan työelämässä erilaisia ammatillisia rooleja. Yksi havahduttava näkökulma oli, miten akateemisillekin urille voidaan rakentaa pohjaa työelämän kautta eli hakeutumalla jo lukioaikana tai lukion jälkeen sellaisiin työtehtäviin ja työympäristöihin, jotka olivat mahdollisimman lähellä niitä työtehtäviä, joihin ajatteli tähtäävänsä akateemisella työuralla. Tästä esimerkkinä oli oikeustieteelliseen tähtäävä opiskelija, joka hakeutui asianajotoimistoon avustaviin tehtäviin.

Uratarinoissa käsiteltiin koulun ja opintojen kautta muodostunutta minäkuva, jonka pohjalta tehtiin työuraan liittyviä päätöksiä. Tätä yksilön sisäisten toimintamallien ja uskomusten merkitystä toimijuuteen on selvitetty myös toivokeskeisen ohjausajattelun taustalla olevan Banduran (2001) minäpystyvyyden selvittämiseen liittyvissä tutkimuksissa. Pohdittavaksi jää, miten urakertomustyypiltään aikuislukiossa eksyksissä oleva opiskelija voisi tehdä onnistuneen uravalinnan. Uravalinnan onnistumisen tarkastelussa on hyvä ottaa huomioon niin yksilön oma kokemus kuin yhteiskunnasta tulevat määritelmät onnistuneesta uravalinnasta. Aineistosta ilmeni, kuinka arvot kehittyivät kokeiluvaiheessa. Omien arvojen tunnistaminen, löytäminen ja niiden perusteella valintojen tekeminen osana uravalinnanprosessia selkeytti ja tasapainotti yksilön opiskelukokemusta. Käytännössä vanhemmat olivat hyvin aktiivisesti mukana opiskelupaikan valinnassa peruskoulun loppupuolella. Tässä voi syntyä arvostiririitoja, jotka heijastuvat mahdollisesti myöhemmin nuoren koulu-

menestykseen ja elämään. Aineistoissa esiintyi myös kiittolisuutta vanhemmille ja perheelle sen suhteen, että opiskelija oli suorittanut tietynlaiset opinnot ja valinnut aikuislukiossa esimerkiksi pitkän matematiikan. Uratarinoissa käsiteltiin kuitenkin myös jaksamisen äärirajoilla liikkumista ja motivaation puutetta, jos teoreettisia lukio-opintoja ei ollut valittu omasta tahdosta.

Etsintä- ja kokeiluvaiheen alkuperäisessä mallissa on läsnä perheen perustaminen ja parisuhde (Super 1957). Tutkimusaineistossani käsiteltiin jonkin verran omaa parisuhdetta ja perheen perustamista. Perhekäsitys ja siinä tapahtunut muutos 2020-luvun Suomen ja 1950-luvun USA:n välillä oli nähtävissä tutkimuksen uratarinoissa. Superin sateenkaarimallissa ja elinkaarimallissa perheen perustamiseen liittyvät roolit ovat näkyvissä. Samoin kehitysvaiheessa näkyy perheen perustaminen osana vakiintumista. Uratarinoissa käsiteltiin myös näitä teemoja, mutta perheen ja parisuhteen asema on huomattavan erilainen 2020-luvun Suomessa kuin Superin (1957) esittämissä alkuperäisissä malleissa, joissa esimerkiksi naisten ja miesten asema työmarkkinoilla on eriytetty hyvin selkeästi.

Vakiintumisvaihe alkoi näkyä niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka olivat valmistuneet korkeakoulusta tai ammatillisesta koulutuksesta. Superin esittämä vakiintumisvaihe ei ole kovin trendikäs nykyisiä dynaamisia työmarkkinoita ajatellen (Nota & Rossier 2015). Aineistoni uratarinoissa esiintyi kuitenkin vakiintumista. Eläkeiän saavuttanut opiskelija kuvasi, miten hän perusti perheen, valmistui työtehtäviin ja työskenteli vakiintumisvaiheen mukaisesti pitkän työrupeaman. Samoin ylläpitovaihe näkyi hänen uratarinassaan. Tällaisessa tarinassa irtaantumisasiässä tuli näkyviin myös uusi kasvun ja kehityksen vaihe, jossa tapahtui sattuman kautta etsintää ja osittain menneiden haaveiden rohkeaa toteuttamista. Ylläpitovaihe ja vakiintumisen vaihe voidaan nähdä ei-toivottuina niin yksilön kuin yhteiskunnan näkökulmasta tilanteissa, joissa vakiintuminen ja ylläpito olivat tapahtumassa sairauden, työkyvyttömyyden tai muun mahdollisesti syrjäytymistä kasvattavan riskin suuntaan. Kasvun ja kehityksen sekä etsintä- ja kokeiluvaiheen olisi hyvä olla kaikissa elämänvaiheissa mukana, jotta jokainen meistä voisi aina uudelleen arvioida omaan elämäänsä liittyviä valintoja (ks. Minor 1992).

Superin teorian taustalla oleva aikaan ja elinikään liittyvä vaiheittainen tarkastelu on osaltaan saanut kritiikkiä (Hall 1996). Työelämä on muuttunut, mutta aineistoni pohjalta oli nähtävissä, miten yksilöt kuitenkin vertailivat omaa opiskelu- ja työuraansa omaan ikäluokkaansa ja osaltaan ylisukupolisesti omaan perheeseensä. Omaan ikään liittyvät oletusarvot osana työuraa olivat siis läsnä näissä uratarinoissa, vaikka yleisesti puhutaan työn pirstaloitumisesta ja työurien muutoksesta sekä sitä kautta tulevasta vapaudesta ja jopa korostuneesta yksilöllisyydestä. Super (1957) on omissa tutkimuksissaan tuonut esille, että elämänkaaren eri vaiheita ei ole mielekäästä tarkastella uravalinnan kannalta ikäsidonaisesti. Tutkimuksessani kuitenkin havaitsin, että ikäryhmiin tapahtuvaa vertailua on edelleen nähtävissä aikuislukio-opiskelijoiden keskuudessa.

Siinä missä Super (1983) pohtii työuran merkitystä ihmiselle, oli tämänkin tutkimusaineiston perusteella nähtävissä yksilölliset erot omaan työuraan suhtautumisessa (vrt. Šverko & Vizek-Vidović 1995). Tässä tutkimuksessa tarkastelu ei lähtenyt työstä vaan opiskeluista käsin. Super (1983) nosti esille yksilön motivaation työuraan kohtaan kolmella tasolla. Nämä tasot ovat sovellettavissa myös tähän tutkimukseen, jossa tarkastellaan opiskelua osana työuraa ja uravalintaa. Työura voidaan nähdä pakkona, sosiaalisten verkostojen ylläpitämisenä ja statuksen saamisena tai mahdollisuutena kehittää itseä. Nämä kolme tarkoituserää ovat nähtävissä tämänkin tutkimuksen tuloksissa, kun aikuislukioista valmistuneet opiskelijat kertovat työ- ja opiskelu-urastaan ja suhtautumisestaan aikuislukion aikaisiin opintoihinsa.

7.3 Kokonaisvaltainen elämänsuunnittelu

Tutkimusaineistossa ilmeni aikuislukio-opiskelijoiden tarve kokonaisvaltaiseen elämänsuunnitteluun (Savickas ym. 2009). Opiskelijoiden moninaisten taustojen ja elämäkokemusten vuoksi tiedot, taidot, kokemukset ja identiteetti olivat erilaisessa vaiheessa kuin nuorisolukion tai peruskoulun opiskelijoilla. Aikuislukion ohjauksen järjestämisessä on lähdetty aikaisemmin ajatuksesta itseohjautuvasta opiskelijasta, joka tunnistaa omat ohjaukselliset tarpeensa (OPH 2015). Näistä lähtökohdista tarkasteltuna kokonaisvaltaisen ohjauksen näkökulmasta toteutettu ohjaus palvelisi aikuislukion opiskelijoita.

Kokonaisvaltainen elämänsuunnittelu edellyttää luottamuksellista suhdetta, vuorovaikutusta ja ymmärryksen hakemista (Savickas ym. 2009; Nota & Rossier 2015). Nämä olivat osittain toteutuneet aikuislukioista valmistuneiden opiskelijoiden saamassa ura- ja opinto-ohjauksessa. Uratarinoissa kuvattiin, miten luottamuksellinen suhde kokonaisvaltaisessa ohjauksessa syntyi. Aikuislukion opiskelijat ovat oman elämänsä asiantuntijoita, joiden ohjaus tapahtuu vuorovaikutuksessa siten, että ohjattavan ja ohjaajan yhteistä ymmärrystä haetaan heidän toimintatapojensa ja päätöstensä tueksi (vrt. OPH 2015; Savickas ym. 2009). Itseohjautuvuudesta ja opiskelijan itsensä tiedostamista tarpeista lähtevä ohjausajattelu ei aineistoni perusteella pelkästään sovi aikuiskoulutuksen ohjauksen suunnittelun ja toteutuksen lähtökohdiksi. Opetussuunnitelman perusteita tarkastelemalla voidaan havaita, että tämä asia on jo otettu huomioon uusimmissa opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2019). Kaksoistutkinto-opiskelijat toivat esille kahden oppilaitoksen ohjauksen hajanaisuutta, mutta vuonna 2016 valmistuneiden opiskelijoiden kerronnassa ohjauksen työnjako kahden oppilaitoksen välillä oli selkeytynyt. Tässä heräsi kuitenkin kysymys luottamuksellisen suhteen muodostumisesta ohjauksessa ja kokonaisuuden toimimisesta, jos opiskelija joutui käymään kahden eri ammattilaisen kanssa keskustelua samoista asioista – omasta elämästään ja tulevaisuudestaan. Aikuislukion opinto-ohjaajan tehtäväksi jäi aineiston mukaan opinto-ohjaus ja

ammattillisen puolen opinto-ohjaajalle uraohjaus. Kokonaisvaltaiseen elämänsuunnitteluun liittyvien teorioiden ja tutkimusten valossa ohjauksen pirstaloiminen ei ole mielekäästä.

Aineistossa tuli myös ilmi opiskelijoiden laaja-alainen ohjaus työhön, opiskeluun, terveyteen ja talouteen liittyvissä tilanteissa eri toimijoilta saadussa ohjauksessa. Aikuislukioon näytti painottuvan opintojen suorittamiseen liittyvä ohjaus. Uratarinoiden mukaan ohjausta saatiin lisäksi sosiaalitoimesta, työvoimatoimistosta, lähipiiristä, ystäviltä sekä vastaanottavista ja lähettävistä oppilaitoksista. Tehokkaan ja kokonaisvaltaisen ohjauksen kannalta näissä ohjauksen rajapinnoissa olisi hyvä tehdä yhteistyötä (ks. Korhonen & Nieminen 2010). Tämä vaatii ohjauspalveluilta verkostoitumista sekä aikaa ja resursseja oppilaan elämän kokonaisuuteen tutustumiseen ja mielekkään ohjauksen järjestämiseen (Vehviläinen 2014). Kyhä (2011) tuo esille, kuinka opiskeluun kohdistuva asenneilmapiiri nuoren kotona vaikuttaa tämän työuraan. Tässäkin tutkimuksessa ilmeni elinympäristöstä kumpuavia tekijöitä, jotka selittävät aikuisopiskelijoiden selviytymistä opinto- ja työurallaan. Kyhä (2011) tuo esille, että hänen tutkimuksessaan selviytyjien on ollut suhteellisen helppo tehdä nuoruudessaan ammatinvalintaan liittyvät päätökset. Tutkimustulokseni ovat linjassa Kyhän (2011) tulosten kanssa, mutta omassa tutkimuksessani tarkastelun pääpaino oli niissä opiskelijoissa, jotka eivät olleet selviytyneet opinnoissa ja joiden oli sen vuoksi hankala tehdä ammatinvalintaan liittyviä päätöksiä. Kyhän (2011) tutkimuksessa tuli ilmi vanhempien, suvun, ystäväpiirin ja kasvuympäristössä saatujen roolimallien merkitys koulutus- ja ammatinvalintaan. Samat asiat nousevat tässäkin tutkimuksessa esille, joten koko elämänkentän hahmottaminen osana aikuisopiskelijan kohtaamista on tärkeää laadukkaan ohjauksen kannalta.

Kokonaisvaltainen elämänsuunnittelu vaatii aikaa ohjaajan ja ohjattavan kohtaamiselle (Vehviläinen 2014). Saman havainnon tekivät Vilhjalmsdottir ja Tulinius (2016) tutkimuksessaan, jossa he testasivat uraohjaukseen liittyvää haastattelumenetelmää. Aineistossani näkyi, että luottamuksellisen suhteen syntyminen vaatii useamman kohtaamisen, jotta opiskelija saa mahdollisuuden koostaa omaelämäkertansa ohjaustilanteessa. Aikaisemmat kielteiset kokemukset ohjauksesta ja epävarmuus omasta sitoutumisesta opintoihin ja aikuislukiossa tarjolla olevaan ohjaukseen olivat syynä siihen, että opiskelija ei uskaltanut kertoa tarpeeksi kattavasti elämästään. Erityisesti syrjäytymisvaarassa olevat ja kielteisten koulukokemusten kanssa aikuislukioon tulevat opiskelijat tarvitsisivat enemmän aikaa ohjaukselliseen kohtaamiseen, jotta luottamuksellinen suhde pääsee syntymään. Tämä oli nähtävissä uratarinoissa, joissa opiskelijat kuvasivat opintojen aloittamista aikuislukiossa kielteisen koulukokemuksen jälkeen.

7.4 Toivo ja uravirta

Aikuislukiossa opiskelua voidaan kuvata uravirran eri vaiheilla (Amundson 2010). Huomioitavaa on, että tutkimusaineistoni laadusta johtuen kaikista uratarinoista ei ole poimittavissa näitä uravirran eri vaiheita. Osa uratarinoista oli kirjoitettu niin tiiviissä muodossa, että niiden pohjalta tällaista vaiheistusta oli vaikea tehdä. Osalle tutkimukseen osallistuneista aikuislukio oli ollut vuolaan virran vaihetta, joka vaati voimakasta ponnistelua nopeasti muuttuvissa tilanteissa (vrt. Niles 2011). Toisille aikuislukio oli taas ollut suvantovaihe, jossa menttiin rauhassa eteenpäin ja virran antamasta vähäisestä tuesta johtuen jouduttiin tekemään huomattaviakin ponnistuksia. Aikuislukio oli uratarinoiden mukaan ollut myös vakaan virran vaihetta, jossa menttiin hallitusti eteenpäin. Aikuislukion aikana oli myös käännteitä ja mutkia, jotka olivat haastamassa opiskelijoita opinnoissa ja työuralla etenemisessä. Suomalaisessa koulujärjestelmässä toisen asteen tutkinto voitiin nähdä virtana, johon menttiin miettimättä, mihin virta yksilön vie. Toisaalta uratarinoissa tuli esille, että opiskelijalla oli hyvinkin selkeä päämäärä seuraavasta vaiheesta, mutta ennen tavoiteltua päämäärää oli vain selvittävä virran (aikuislukion) antamista haasteista. Aikuislukion aikana osa hyppäsi hetkeksi rannalle hakemaan uusia voimia. Osa eteni nopeasti ilman ohjauksellista apua, kun taas toiset olivat vahvistaneet käsitystään itsestään oppijana ja selviytyivät erittäin hyvin aikuislukion opinnoista. Aikuislukiossa saadut myönteiset opiskelukokemukset auttoivat selviytymään myös seuraavan vaiheen opinnoissa vastaan tulevista uusista käännteistä ja mutkista. Opiskelija löysi opiskelutaitoja ja vahvuuksia, joilla selviytyi työurallaan kohtaamista haasteista ja joiden avulla löysi ihanteellisen tasapainon ja työtyytyväisyyden.

Opiskelijoiden uratarinoissa näkyi toivon merkitys. Itsetunnon koheneminen aikuislukion aikana oli aineistossa yksi esimerkki toivosta. Jos opiskelijalla ei ollut toivoa tai käsitystä omasta pystyvyydestään tiettyihin tehtäviin, ei hänellä ollut halua heittäytyä ja kokeilla mahdollisuuttaan selviytyä haasteista. Uratarinoissa ilmeni aikaisemmissa opinnoissa ja elämässä ylipäättänsä jäänyt toivottomuus, joka aikuislukiossa oli mahdollista kääntää toivokeskeiseksi ajatteluksi ja siten päästä opinnoissa ja työuralla eteenpäin. Tutkimusaineistoni mukaan tähän vaikutti elämä kokonaisuutena, mutta aikuislukion osalta on nostettavissa esille opintojen joustava suorittaminen sekä oikeanlainen mitoittaminen suhteessa elämäntilanteeseen, opettajien ymmärrys, yksittäisen oppiaineen kautta syntynyt mielenkiinto opiskelua kohtaan sekä mahdollisuuksien näkeminen omalla opiskelu- ja työuralla.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän voidaan katsoa olevan hyvin toivorikas. Aikuislukion tarjoamat mahdollisuudet ovat olennainen osa koulutusjärjestelmän tuottamaa toivorikkautta. Koulutusjärjestelmämme on pyritty rakentamaan siten, että jokainen voi edetä opinnoissaan koulutusmuodosta toiseen. Tavoitteena on ollut, että opiskelijan tekemillä aikaisemmillä valinnoilla ei ole mahdollista katkaista opintopolkua seuraavaan koulutukseen. Aineistossa tuli ilmi tyytyväisyys siihen,

että opiskelija oli saanut toisen mahdollisuuden suorittaa teoreettinen toisen asteen tutkinto ja sitä kautta edetä työurallaan seuraaviin vaiheisiin. Aikuislukion opiskelijoiden ohjaus on lähtenyt itseohjautuvuuden olettamuksesta (OPH 2004), mutta toivokeskeisessä ohjauksessa tulisi olla itseohjautuville opiskelijoille aikaa ja välineitä myös itsereflektioon (Niles 2011). Tämä vaatii aikaa ja pysähtymistä myös ammattilaisten ohjauksessa (Vehviläinen 2014), jotta itsereflektiossa havaittuja asioita pystyisi paremmin tiedostamaan ja sen myötä kehittämään. Itseohjautuvuuden ei pitäisi siis tarkoittaa opiskelijan jättämistä yksin. Toivokeskeisen ohjauksen visiointivaiheessa ohjauspalveluissa voivat auttaa uraohjaus ja erityisesti neuvontapalvelut, joiden kautta opiskelijat tulisivat tietoisemmiksi olemassa olevista koulutus- ja työuraan liittyvistä vaihtoehdoista. Tavoitteiden asettelussa ja suunnittelussa on hyvä olla realistinen, kuten opiskelijat toivat tutkimusaineistossa esille. Aikuislukiossa saadut uudet kokemukset ja vahvistunut itsetunto auttoivat opiskelijaa asettamaan toivorikkaita ja mielekkäitä tavoitteita opiskelu- ja työuralle. Toteuttamisen ja sopeuttamisen vaiheessa aikuislukion loppuvaiheessa opiskelija saattoi jäädä yksin uratavoitteensa kanssa, sillä opiskelija ei ollut tietoinen saatavilla olevista ohjauspalveluista tai ohjauksen sisällöt eivät olleet palvelleet häntä. Tiedot jatko-opintoihin hakeutumiseen liittyvistä käytännön asioista saattoivat olla puutteellisia, eivätkä opiskelijat näin ollen päässeet joustavasti toteuttamaan aiottuja tavoitteitaan. Jälki-ohjauksen avulla aikuislukiossa voitaisiin paremmin tarkastella myös sopeuttamisen onnistumista tutun ohjaajan kanssa. Tämä on tiedostettu ohjauksen kehittämisessä uuden opetussuunnitelman myötä (OPH 2019).

Toivo on olennainen osa mielekkään tulevaisuuden etsimistä (Niles 2011). Uratarinoissa näkyi elementtejä, jotka loivat toivokeskeistä ajattelua aikuislukion opiskelijoille. Näitä toivokeskeisen ajattelun ulottuvuuksia olivat vanhempien ja perheen myönteinen tuki, opettajien kannustava tuki, koulun erilaisuutta arvostava ilmapiiri, yksilöllisyyttä arvostava ja sietävä eteneminen koulupolulla, muuttuneen oppijakäsityksen ymmärtäminen, elämän perusturvallisuuden ja elinolosuhteiden inhimillisyys, taloudellinen turva, mahdollisuuksien huomaaminen, ystävien kannustus ja hyväksyvä asenne, mahdollisuuksien näkeminen ja saaminen, järjestelmän ja yhteiskunnan tarjoama tuki, lemmikit, harrastukset, omilleen muuttaminen, vanhempien luokse takaisin muuttaminen, vaikeasta elämäntilanteesta selviäminen, sairaudesta kuntoutuminen, oman elämäntilanteen ymmärtäminen, omat lapset sekä pienten välivaiheiden saavuttaminen.

Toivokeskeisessä ohjauksen mallissa luottamuksen rakentaminen ohjaajan ja ohjattavan välille on yksi olennainen tekijä koko ohjauksen prosessissa (Kasurinen 2018), ja sama luottamuksellisen ilmapiirin luomisen ulottuvuus on havaittavissa myös kokonaisvaltaisessa ohjauksessa. Aikuislukiossa valmistuneiden opiskelijoiden uratarinoita tarkastellessa tulee väistämättä mieleen ajan, tilan ja paikan ottaminen vaiheeseen, jossa ohjattava ja ohjaaja rakentavat luottamuksellista ohjaussuhdetta (ks. Vehviläinen 2014). Aineistossani tulivat esille maahanmuuttajanuoret, sijoite-

tut nuoret, masentuneet nuoret sekä koulusta kerran tai monta kertaa pudonneet nuoret, joiden kaikkien kohdalla luottamuksen rakentaminen vie väistämättä enemmän aikaa kuin yksilön, joka on saanut mahdollisuuden luottaa aikuisiin ja ohjauksen ammattilaisiin. Toivokeskeisessä ohjausmallissa esille nousee myös omien vaikutusmahdollisuuksien huomaaminen. Aineiston pohjalta muodostettujen urakertomustyyppien ”siivilleen nouseva” ja ”onnistuja” uratarinoissa kävi ilmi, miten yksilö huomaa oman tekemisensä vaikutuksen tärkeyden toivoa tuovan elämän rakentamiseen. Aineistossa kuvattiin, miten kirjastossa vietetty aika opintojen edistämiseksi sai opiskelijan havahtumaan ja ymmärtämään oman ajankäytöllisen panostuksen merkityksen opintomenestykseen.

Tutkimusaineistoni pohjalta voin todeta, että aikuislukiossa opiskelu lisäsi yksilön toimijuutta (Vanhalakka-Ruoho 2015). Huomioitavaa on, että aikuislukion opiskelijat tarvitsevat ohjausta oman toimijuutensa vahvistamiseen ja luottamusta omien kykyjensä riittävyyteen. Ohjauksen tulisi edistää yksilön toimijuutta myös aikuislukiossa. Edellä kuvattu toivon saaminen koulutuksen ja ohjauksen kautta sekä oman toiminnan merkityksellisyyden näkeminen lisäävät yksilön toimijuutta.

Toivokeskeisessä ohjausmallissa ohjaukselle tulisi olla aikaa myös lukio-opintojen loppuvaiheessa. Tutkimushenkilöiden uratarinoiden mukaan nimenomaan tämän kaltainen lukio-opintojen loppuvaiheen ohjaus, jossa olisi tilaa perspektiivin laajentamiselle, päätöksenteolle ja uravalinnan puntaroimiselle sekä itse toteuttamisvaiheelle, oli jäänyt vähäiseksi. Vaikka näitä uraohjaukseen ja uraneuvontaan liittyviä palveluita oli ollut tarjolla, tutkimushenkilöt eivät olleet niistä tietoisia tai heidän odotuksensa uraohjauksesta eivät täyttyneet aikuislukiossa saadussa opinto-ohjauksessa. Huomioitavaa on, että toteuttamisvaiheen ja opintopaikan saamisen jälkeen opiskelijoiden uratarinoissa alkoi uusi mietintä – oliko korkeakoulu oikea paikka, miten suunnata elämä uusissa opinnoissa ja niiden jälkeen. Tässä olisi myös tilaa kokonaisvaltaiselle elinikäistä oppimista tukevalle ohjauspalvelulle, jossa opiskelijan olisi mahdollista käydä keskustelua aikaisempien luottamuksellisten ohjauskontaktien kanssa.

Tutkimuksen aikana mietin aikaisemmin esitettyä käsitteistöä toivokeskeisen ohjauksen viidestä vaiheesta (vrt. Kasurinen 2018). ”Selkeys itsestä” (self-clarity)-vaiheen voisi kuvata suomeksi myös ”itsensä hahmottamisena”, jossa ohjattava peilaa ohjauksessa muun muassa omia roolejaan suhteessa ympäristöönsä.

8 POHDINTA

Tutkimustulokset osoittavat, että uraohjausta tulisi kehittää kokonaisvaltaisemmin osana suomalaista koulutusjärjestelmää ja työelämää. Aineistoni muodostui 45:n aikuislukioista valmistuneen ylioppilaan uratarinasta. Aineistossa esitetyt uraohjauskokemukset painoutuivat luonnollisesti aikuislukioon, mutta elämäkerrallisissa kirjoituksissa tuli ilmi myös kokemuksia muissa yhteyksissä saadusta tai tarvitusta uraohjauksesta. Aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden uratarinoiden ytimessä oli aikuislukiossa heränneet subjektiiviset kokemukset ja tuntemukset (ks. Virtanen 2020, 9). Arvioin tässä luvussa tutkimuksen luotettavuutta ja erityisesti kerronnallisen tutkimuksen herättelevyyttä aikuislukio kontekstissa.

8.1 Aikuislukion kehittäminen

Aikuislukion opiskelijoiden urapolkujen kehittäminen

Tutkimuksen tuloksia voidaan konkreettisesti hyödyntää niin nuorten kuin aikuisenkin opinto- ja uraohjauksessa. Aikuiset opiskelijat olivat erittäin mielenkiintoinen tutkimuskohde, sillä uratarinat antoivat laajan näkökulman heidän opiskelu- ja ohjauskokemuksiinsa.

Tutkimustulokset havahduttavat ajattelemaan aikuislukion opiskelijan sosiaalista verkostoa. Ketkä ovat niitä ihmisiä, jotka ovat vaikuttaneet yksilön elämään? Uratarinoita tarkastellessani huomasin, että verkostoyhteistyölle opiskelijan oman tukiverkoston kanssa olisi saatava enemmän aikaa. Sen hyöty on uratarinoiden perusteella kiistaton, mutta ohjauspalveluiden resursoinnissa tulisi pitää mielessä ajantarve kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen ja opiskelijan verkostossa työskentelyyn (ks. Vehviläinen 2014). Tutkimustuloksia voivat hyödyntää esimerkiksi työvoimaviranomaiset, koulutuksesta ja kuntoutuksesta vastaavat työntekijät, erilaista terapiaa tarjoavat tahot sekä yritysten henkilöstöhallinnossa ja rekrytoinnissa työskentelevät henkilöt. Tutkimukseni antaa kokonaiskuvan aikuislukiossa opiskelevien opiskelijoiden elämäntilanteesta ja auttaa hahmottamaan ja näkemään nuoren aikuisen elämää laajemminkin.

Päivi Siivonen (2010) on tutkinut aikuislukioista valmistuneiden kokemuksia elinikäisen oppimisen näkökulmasta ja puhuu aikuislukioista valmistuneiden opiskelijoiden kielteisistä koulukokemuksista sekä huonosta itsetunnosta ennen aikuislukiota. Siivosen (2010) tutkimuksessa tuli ilmi aikuislukio-opiskelijoiden löytämä oppimisen ilo itseä kiinnostavia oppiaineita opiskellessa. Tutkimuksessa

näkyi aikuislukio-opiskelijoiden esille nostamat uudet mahdollisuudet: jos opinnot aikaisemmin eivät olleet menneet toivotulla tavalla, aikuislukio oli paikka näyttää uudelleen omaa osaamistaan ja kyvykkyyttään. Siivonen (2010) puhuu elinikäisen oppimisen reunamilla olosta viitatessaan työelämän loppuvaiheessa olevien henkilöiden työuraan. Siivosen tutkimukseen osallistui suurempi määrä vanhempia aikuislukiosta valmistuneita opiskelijoita kuin omaan tutkimukseeni: aineistossani uratarinan kirjoittajina oli yli 60-vuotiaita vain yksi. Hänen uratarinansa oli erilainen kuin Siivosen tutkimuksessa esille tulleet uratarinat. Tämän tutkimuksen perusteella voin todeta, että yli 60-vuotias voi edelleen tehdä aktiivisia päätöksiä työuransa suhteen ja edetä opinnoissaan. Huomioitavaa on myös jakamisen mahdollisuus eli se, miten 60-vuotias voisi jakaa jo hankkimaansa tietoa ja miten nuoremmat voisivat oppia hänen uratarinastaan. (Vrt. Bimrose, McMahon & Watson 2013.)

Tutkimustuloksia analysoidessani huomasin oppimiskokemuksen ja uratavoitteiden välisen yhteyden. Osalla aikuislukion aloittavia opiskelijoita oli kielteisiä opiskelukokemuksia ja kielteinen kuva itsestä oppijana. Itsetuntemuksen ja myönteisen opiskelukokemuksen kautta opiskelijan uratavoite voi kuitenkin selkeytyä. Tutkimustulosten äärellä mietin, mikä vaikutus on sillä, että yksilö kokee olevansa työssä ja opiskelussa oikeassa paikassa. Samoin havahduin pohtimaan, mikä saa menestymään opinnoissa ja miten myönteistä minäkuvaa oppijana voidaan kokonaisvaltaisesti vahvistaa.

Tässä tutkimuksessa kaikki osallistujat olivat tutkimukseen osallistumisen hetkellä aktiivisia toimijoita ja potentiaalisia vastuunkantajia yhteiskunnassa. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta on myös otettava huomioon heikossa asemassa olevat yksilöt ja heidän mahdollisuutensa vaikuttaa omaan uraansa (Hooley & Sultana 2016). On tiedostettava, että kaikkialla maailmassa, kaikissa yhteiskunnissa ja konteksteissa yksilöiden vaikutusmahdollisuudet omaan uraan ja siihen liittyviin päätöksiin vaihtelevat (Vanhalakka-Ruoho 2014). Näin ollen uraohjaukseen tarkasteltaessa tulisi puhua enemmän toimijuudenasteesta (Pekkarinen 2006), jossa on tiedostettu yksilön henkilökohtaiset mahdollisuudet ja potentiaali toimia omassa ympäristössään. Ura ja siihen liittyvät toiminnot voidaan määrittellä aktiivisina tai passiivisina toimintoina. Urasta puhuttaessa tulee tiedostaa yhteiskunnan, kulttuurin ja rakenteiden vaikutukset toimintoihin (Vanhalakka-Ruoho 2014).

Ura- ja opinto-ohjauksen kehittäminen

Uraohjauksesta puhuttaessa on väistämättä mietittävä ohjauspalveluiden kokonaisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa elinikäisen oppimisen ja ohjauksen näkökulmasta. Ohjauspalvelu-käsitteellä tarkoitan rakenteellista ja hallinnollista kokonaisuutta, jossa yksilö kohdataan moniammatillisessa verkostossa kokonaisvaltaisesti. Aihetta on käsitelty muun muassa Elinikäisen ohjauksen toimintastrategiassa (Valtioneuvosto 2020).

Huomioitavaa on, että tulevaisuudesta puhuessaan aikuislukion opiskelijat puhuivat pääsääntöisesti jatko-opiskelupaikoista eli he näkivät tulevaisuuden koulutusjärjestelmän, eivätkä niinkään työmarkkinoiden tai työelämätietoisuuden kautta. Sama koulutusjärjestelmäkäsitys on ollut näkyvissä suomalaista opinto-ohjausta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Siinä missä oppiminen voi olla muodollista tai epämuodollista, voivat uraohjaukselliset interventiot tapahtua aikuislukiossa muodollisissa tai epämuodollisissa yhteyksissä (vrt. Merriam 2009). Ohjauksen toimijoiden ja kehittäjien tulisi tiedostaa nämä epämuodolliset yhteydet, esimerkiksi perheen, suvun tai työkavereiden kanssa käydyt keskustelut, jotka voivat tämän tutkimuksen perusteella olla aikuislukio-opiskelijalle hyvin merkityksellisiä.

Tutkimustulosten perusteella voin todeta, että aikuislukiossa valmistuneet opiskelijat kaipaavat uraohjausta ja uraneuvontaa opintojensa aikana. Uraohjauksessa tulisi huomioida yksilön elämäntilanne kokonaisvaltaisesti, joten aikuislukioiden ohjauksen ammattilaisten on syytä pohtia ohjauspalveluita suunnitellessaan valmiuksiaan opiskelijoiden kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen. Yhtenä ratkaisuna ja ohjauksellisenä menetelmänä kokonaisvaltampaan ohjaukseen voisi olla tarinoiden ja kertomusten käyttäminen entistä enemmän uraohjauksellisenä menetelmänä (McMahon & Watson 2012). Ohjauspalveluihin liittyvällä uraneuvonnalla tarkoitetaan tiedon antamista koulutus- ja työvaihtoehtoista.

Ohjauksen järjestämisen kannalta on hyvä pohtia, minkälaisia ohjauksellisia tarpeita opiskelijoilla on heidän tullessaan oppilaitokseen ja miten uraneuvonnasta ja -ohjauksesta saadaan parhaalla tavalla tiedotettua aikuislukiossa opiskelevia. Ohjauksen kokonaisuudessa on siis tärkeää pohtia, minkälaista ennakkotietoa ja -oletuksia opiskelijoilla on aikuislukio-opinnoista ja aikuislukion jälkeisistä opinnoista. Aineistossa tuli esille opiskelijoiden tarve tehostetulle ohjaukselle aikuislukio-opintojen alkuvaiheessa, jotta opinnot voidaan mitoittaa oikein jokaisen opiskelijan elämäntilanteeseen.

Työn muutos ja tulevaisuuden ammatit ovat esillä työelämää ja tulevaisuutta käsittelevissä asiakirjoissa, mutta uraohjauksen ja uraneuvonnan työelämää koskevat esimerkit lähtevät olemassa olevista ja menneistä työmarkkinoiden tiedoista (Oksanen & Dufva 2018). Tulevaisuuden tutkijoita tulisi siis entistä paremmin hyödyntää osana uraohjauksen kehittämistä (ks. esim. Kaivo-oja 2016). Työpaikoilla tarjottu uraohjaus on tutkimusten mukaan lisännyt tuottavuutta ja henkilöstön sitoutumista työhön (Hooley & Dodd 2015).

Uraohjausta tulisi saada elinikäisen ohjauksen periaatteiden mukaisesti jo hyvin varhaisesta lapsuudesta alkaen (Watson, Nota & McMahon 2015). Kokonaisvaltaisen ohjaamisen ja yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta se voi tapahtua edelleenkin osana peruskoulua ja toisen asteen tutkintoa olevaa opinto-ohjausta (Toni & Vuorinen 2020). Huomioitavaa on, että uraohjauksellinen toiminta tulisi aloittaa jo varhaislapsuudessa (Mordal, Buland & Mathiesen 2020). Uraohjaus ei ole mikään erillinen kokonaisuus, joka tulisi huomioida erilaisissa kasvatus-, opetus- ja ohjaus-

suunnitelmissa ”uutena oppiaineena”, vaan se on osa yksilön kasvun ja kehityksen tukemista alkaen siitä, että yksilö saa tukea muun muassa vuorovaikutustaitoihin ja terveen itsetunnon kehittämiseen. Lapsen luontaisen uteliaisuuden ja ennakkoluulottomuuden hyödyntämisen osana ammatteihin ja työelämän mahdollisuuksiin tutustumista tulisi olla entistä tietoisempaa. Yhdenvertaisuuden vuoksi olisi tärkeää, että lasten ja nuorten olisi mahdollista tutustua erilaisiin ammatteihin ja elämäntapoihin vanhempiensa kulttuuri- ja sosiaalisesta taustasta riippumatta.

Uratarinoiden mukaan aikuislukion opinto-ohjauksessa tulisi kehittää nimenomaan uraohjauksen ulottuvuutta. Painopiste tulisi olla tulevaisuusorientoituneessa uraohjauksessa, jossa otetaan huomioon yksilön kasvu osana muuttuvaa toimintaympäristöä. Aikuislukiodien historiassa on jo alusta asti tiedostettu tarve yksilöllisten opintopolkujen järjestämiseen opinto-ohjauksessa (Paakkunainen 2002). Uratarinoiden perusteella tähän tarpeeseen on nykyisin pystytty vastaamaan. Luvussa 3 esitetyistä urasuunnittelutaidoista ja -valmiuksista aikuislukioista valmistuneilla ylioppilailla ovat vahvimmillaan opiskelun suunnitteluun liittyvät taidot. Sen sijaan persoonallisuuden kasvu ja urasuunnittelu tarvitsevat kokonaisuudessaan enemmän aikaa ja huomiota aikuislukion opinto-ohjauksessa. Persoonallisuuden kasvu aikuislukion aikana on erityisesti ”omaa tietään kulkevan” opiskelijan vahvuus, mutta esimerkiksi ”eksynyt” tarvitsee aikaa persoonallisuuden kasvulle aikuislukion aikana. Uratarinoissa kaivattiin enemmän valmiuksia urasuunnitteluun. Opinto-ohjaajien täydennyskoulutuksessa tulisi näin ollen huomioida erityisesti yksilön kasvun ja kehityksen kokonaisvaltaiseen tukemiseen sekä urasuunnitteluun liittyvät taidot ja menetelmät. (Sultana 2012). Näiden taitojen kehittämiseen on saatavilla ideoita uraohjaajia koskeneesta tutkimuksesta (Lampi, Vähäsantanen & Rantanen 2019).

Kevään 2020 koronapandemia osoittaa, että suomalaisilla ohjauksen asiantuntijoilla on valmiudet ja osaaminen verkossa tapahtuvan ohjauksen järjestämiseen. Tämä etäohjaus, joka on enemmän ajasta ja paikasta riippumatonta, on varmasti hyvä vaihtoehto tulevaisuudessa etenkin sellaisille työelämässä mukana oleville, jotka haluavat uraohjausta. Tätä etäohjaukseen liittyvää aihepiiriä on tarkemmin käsitelty muun muassa internetin käytön näkökulmasta Vuorisen (2006) ja sosiaalisen median näkökulmasta Kettusen (2017) väitöskirjoissa. Samoin etänä tapahtuva ohjaus on kansainvälisten esimerkkien mukaisesti (NVL 2017) tarjoamassa tasa-arvoiset mahdollisuudet ohjauspalveluihin pääsyyllä myös harvaan asutuilla alueilla (Vuorinen 2006). Suomessa esimerkiksi Lappi ja saaristoalueet voisivat hyötyä valtakunnallisista uraohjaus- ja neuvontapalveluista, jos ne olisivat saatavilla etäyhteyksillä. Paikasta ja ajasta riippumaton uraohjaus- ja neuvontapalvelu on ottanut isoja kehitysaskelia aineistonkeruun aloitushetkestä tähän päivään.

Tutkimukseni on keskittynyt oppilaitoksen ja koulutusjärjestelmän piirissä tapahtuvaan ura- ja opinto-ohjaukseen. Urakehitysteoriat ovat alun perin painotuneet työelämän tarkasteluun (Nota & Rossier 2015; Sharf 2013). Suomessa ja Pohjoismaissa ohjauksen tutkimus ja ohjaustoiminta on painottunut oppilaitoksiin,

vaikka opinto- ja uraohjauksellinen osaaminen on vähintäänkin yhtä tärkeää työvoimaviranomaisille ja yritysmaailmassa toimiville uraohjaajille sekä henkilöstöhallinnon asiantuntijoille.

Elinikäinen ohjaus ei voi toimia, jos siinä keskitytään uraa käsiteltäessä pelkästään koulutukseen ja työhön. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta on otettava huomioon ihmisen elämään liittyvät muut vaiheet. Ura-käsite on tärkeää määritellä, jotta pystytään määrittelemään uraohjaukseen ja uraan liittyvät toiminnot. Yleinen suomalainen ontologia ei tunne käsitettä ura (YSO 2021). Olen tehnyt ehdotuksen suomalaiseen asiansasto- ja ontologiapalveluun työura-käsitteen laajentamisesta, jotta uraohjaukseen ja urasuunnitteluun liittyvä laaja yleiskäsite tulisi myös näkyviin. Ura-käsitteen ympärille liittyvät käsitteet, kuten työurapääoma (Brown, Hooley & Wond 2020; Launikari 2019), luovat tulevaisuuden uraohjauksellisiin tutkimuksiin uusia näkökulmia.

Lähestyessäni aineistoani ja tutkimuskysymystäni uraohjauksellisesta ja urateoreettisesta lähtökohdasta käsin jäin kaipaamaan suomenkielistä perusteosta uraohjaukseen ja urateorioihin liittyen. Ohjauksellisen murroksen keskellä tällaiselle teokselle olisi tarvetta, sillä se voisi myös koota yhteen urateorioihin ja uraohjauksen tematiikkaan liittyvää suomenkielistä käsitteistöä.

Opinto-ohjaajan työn kehittäminen

Opinto-ohjaajille tämä tutkimus antaa uusia näkökulmia opiskelijan kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen. Tutkimusaineistosta nousi esille hyviä kokemuksia ura- ja opinto-ohjauksesta mutta myös kielteisiä ja eriskummallisia kokemuksia opinto-ohjaajien toiminnasta. Näiden aikuisopiskelijoiden kokemusten pohjalta opinto-ohjaajat voivat arvioida ja kehittää omaa työtään. Tutkimusaineisto antaa uutta tietoa myös siitä, miten opiskelijat rakentavat uratavoitteitaan ja mitä he odottavat opinto-ohjaukselta erityisesti suhteessa opinto-ohjaajan antamaan uraohjaukseen. Tämän avulla opinto-ohjaajat voivat kehittää ohjauspalveluita. Opiskelijan kokonaisvaltaisen elämäntilanteen hahmottaminen ja huomioiminen osana opinto-ohjausta on tärkeää, ja se on myös yksi tämän tutkimuksen merkittävimmistä havainnoista.

Kokonaisvaltaisesti opiskelijan elämäntilanteen tuntevien, vaadittavan pätevyyden omaavien asiantuntijoiden tulee jatkossakin antaa ura- ja opinto-ohjausta oppilaitoksissa. Tärkeää on myös tiedostaa moniammatillisessa verkostossa toimimiseen liittyvät taidot osana kokonaisvaltaista uraohjausta (Nummenmaa 2011). Työelämän ja koulutuksen muuttuessa opinto- ja uraohjauksen täydennyskoulutuksille tulee epäilemättä olemaan kysyntää korkeakouluissa, jotta ohjauksen ammattilaisten osaaminen saadaan pysymään ajan tasalla. Uraohjauksen vahvistuminen osana opinto-ohjaajan työnkuvaa on varmasti tulevaisuudessakin haastamassa opinto-ohjaajien asiantuntijuutta (Schiersmann ym. 2016), kuten aikaisemmissakin aiheita käsittelevissä tutkimuksissa on tullut esille. (Onnismaa 2003.) Huomioitavaa on, että uraohjausta on saatavilla jo nyt niin koulutusjärjestelmässä, työvoimahallinnos-

sa kuin kuntouttavilla tahoilla. Näiden lisäksi on yksityisiä toimijoita, jotka tarjoavat uraohjauspalveluita.

Tutkimukseni tuo näkökulmaa myös kokonaisvaltaisen ja *koko koulu ohjaa* -periaatteen mukaiseen ohjaukseen, joka esitellään viimeisimmässä opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2019). Tutkimusaineistossa tuli selkeästi esiin, miten uravalintaan liittyvät pohdinnat voivat saada alkunsa oppiaineiden kautta ja opettajien innostamana. Opettajien on hyvä tiedostaa, mikä merkitys heillä on oman oppiaineensa edustajana kohdatessaan opiskelijoita. Opettajien rooli ohjauksen kokonaisuudessa on tullut myös aikaisemmissa korkeakoulujen ohjauspalveluita koskevissa tutkimuksissa esille (Lairio & Penttinen 2006). Kyse ei ole tutkimusaineiston mukaan ainoastaan siitä, että opettajan kautta opiskelija saa tietoa yksittäisen oppiaineen tuomista uramahdollisuuksista, vaan yksittäisen oppiaineen kautta opiskelijan itsetunto ja opiskelumotivaatio voivat kasvaa suurissa määrin ja näin opiskelija saa isomman palon opiskeluun ja pääsee elämässään eteenpäin.

Aikuislukion kehittäminen

Aikuislukio osana aikuiskoulutusta jää huomioimatta, kun kuvataan suomalaista koulutusjärjestelmää (kuviot 5). Koronatilanteen aiheuttamat viimeaikaiset tapahtumat osoittavat, että nopeasti muuttuvien yhteiskunnallisten tilanteiden tueksi tarvitaan koulutusjärjestelmässä joustavia toimintoja, jotta voidaan vastata yksilöiden koulutustarpeisiin. Aikuislukio on historiallisesti puolustanut paikkaansa aikuisten yleissivistävänä oppilaitoksena (Sivenius 2012), ja tutkimukseni mukaan sille on edelleen ja myös tulevaisuudessa tarvetta. Ihmisen yksilölliset tarpeet kouluttautua myöhemmässä ikävaiheessa ovat tämän tutkimuksen perusteella nähtävissä edelleen, joten aikuislukio puoltaa paikkaansa suomalaisessa yhteiskunnassa jatkossakin (ks. myös Sivenius 2012). Tutkimushenkilöt toivat esille hakijoilla olevia ennako-odotuksia oppilaitoksia ja niistä annettavaa tietoa kohtaan. Tämä koskettaa aikuislukiota, mutta myös oppilaitoksia, joihin aikuislukioista hakeudutaan. Aikuislukioiden tulee tehdä markkinointi- ja viestintätyötä niiden olemassaolon ja monipuolisten opintomahdollisuuksien tiedostamiseksi.

Tutkimuksessani viittasin siihen, että aikuislukion toimintaa säätelee lukiolaki sekä muut koulutuksen järjestäjän velvollisuuksia säätelevät lait ja asetukset (OPH 2004, 2019). Tämä tutkimus tuo uutta tietoa erityisesti aikuislukion toimintaan liittyen niille, jotka miettivät lainsäädännöllisestä näkökulmasta aikuiskoulutuksen toimintaedellytyksiä. Lainsäädännön tasolla ei ole määritelty esimerkiksi opiskelija-huollollisten toimenpiteiden ulottumista aikuislukiossa lukio-opintoja suorittaville opiskelijoille, mikä on tutkimuksen perusteella erittäin suuri puute. Lainsäädäntö on osaltaan myös vaikuttamassa opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelma on ohjauksen osalta kehittynyt tämän tutkimuksen edetessä, ja siinä otetaan entistä paremmin huomioon opiskelijoiden uraohjaukselliset tarpeet. Tämä tutkimus osoittaa sen, että näitä uraohjauksellisia tarpeita ilmenee myös aikuislukiossa. Tulevaisuudessa

tarvitaan enemmän resursseja opinto-ohjaukseen, koska jatkossa opinto-ohjaajan tulisi entistä paremmin pystyä hahmottamaan yhdessä opiskelijan kanssa erilaisia tulevaisuudensuunnitelmia sekä tekemään myös konkreettisia ja kirjattuja suunnitelmia siitä, minkälaisiin ammatteihin ja siinä vaadittaviin opintoihin opiskelija on tähtäämässä. Voidaan siis kysyä, miten opinto-ohjaajien asiantuntijuutta voitaisiin laajentaa siten, että se toisi työelämän ja jatko-opiskelumahdollisuudet aktiiviseksi osaksi oppilaitoksissa tapahtuvaa opinto-ohjausta.

Koulutuksen tutkimuskentällä, koulutusjärjestelmää kuvaavissa kaavioissa ja hallinnollisissa prosesseissa aikuislukiot jäävät helposti suurempien rakenteellisten kokonaisuuksien jalkoihin. Ari Silvennoinen (2012, 2) on väitöskirjatutkimuksessaan tutkinut aikuislukiodien eetosta eli historiallista, kulttuurista, sosiaalista ja institutionaalista “elämänmuotoa”. Hänen tutkimuksensa tarkastelu lähtee opettajista käsin – opettajat toimivat eetoksen määrittelijöinä. Oma tutkimukseni on tuonut tietoa aikuislukioista valmistuneiden opiskelijoiden kokemuksista (ks. Pajarinen ym. 2004; Siivonen 2010).

Aikuislukion tarina suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on mielenkiintoinen. Iltaoppikoulut syntyivät tarpeeseen, jossa kansaa haluttiin laajasti sivistää. Oli sukupolvia, joilla ei sodan vuoksi ollut mahdollisuutta käydä koulua, ja heille haluttiin tarjota mahdollisuus jatkaa opintoja sodan rikkoman koulutuspolun jälkeen. Aikuislukiot tarjoavat edelleen laajaa yleissivistävää opetusta, joka antaa valmiudet jatko-opintoihin korkeakoulussa (OKM 2019b, 2018). Aikuislukioilla on paikkansa prosessissa, jossa korkeakoulutettujen työntekijöiden osuutta työvoimasta halutaan kasvattaa. Tutkimusaineistoni uratarinoiden mukaan aikuislukio antaa rohkeutta hakeutua korkeakouluihin ja lisää itsetuntoa opiskeluissa selviämisen suhteen.

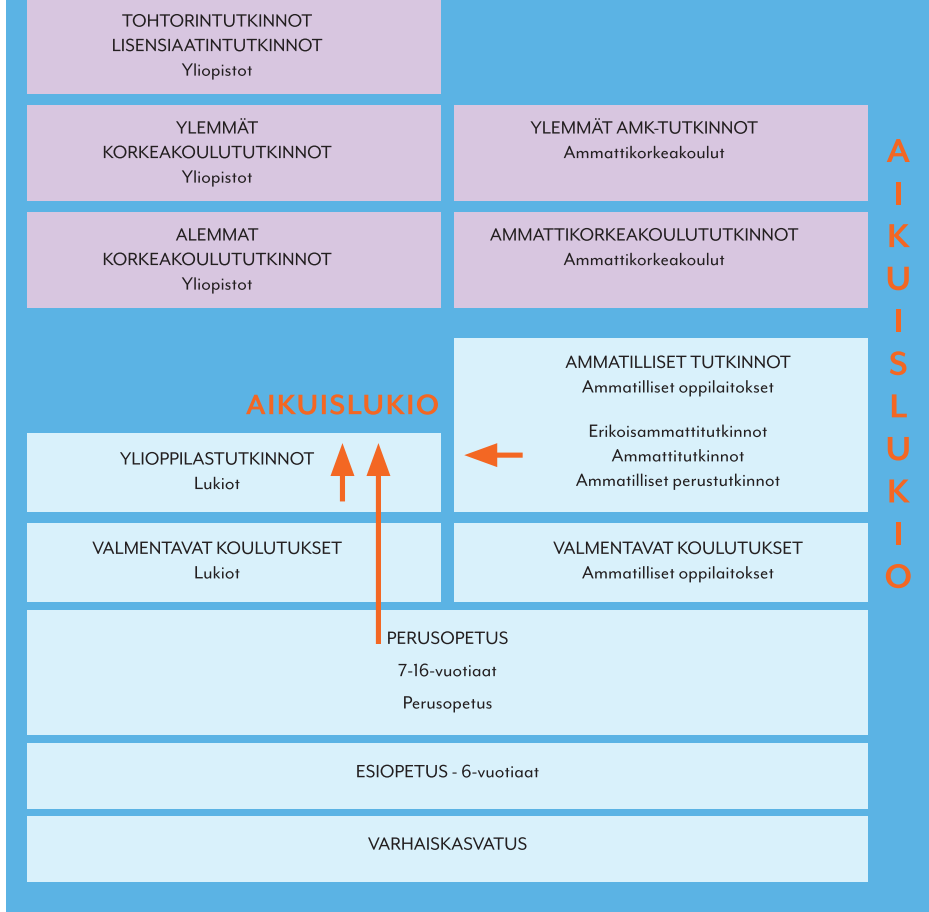
Koulutusjärjestelmän kehittäminen

Tutkimustulokset antavat suuntaviivoja suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittämiseen. Ohjaus- ja neuvontapalveluiden sosiaalinen ja poliittinen merkitys on tiedostettu ohjausalan tutkimuksissa (Hooley & Sultana 2016). Koulutuspolitiikan asiantuntijat, koulutuksen kehittämisen parissa työskentelevät virkamiehet, aikuis-koulutuksen asiantuntijat sekä yhteiskunnalliset vastuunkantajat voivat päätöksenteossa hyödyntää tämän tutkimuksen tuloksia. Poliittisten päättäjien ja käytännön ohjaustyötä tekevien on tärkeä löytää yhteiset käsitteet ja tunnistaa kulloinkin vallalla olevat näkökulmat ja suuntaukset sekä niiden vaikutukset uraohjauksen kehittämiseen (Bergmo-Prvulovic 2012). Ohjauksen kehittämisessä on pohjimmiltaan kyse arvoista, joihin heijastuu käsityksemme hyvästä elämästä, ihmisestä, yksilöstä yhteiskunnan toimijana, yhteiskunnasta yksilön tukijana, oikeudenmukaisuudesta, taloudesta ja luontoarvoista. On siis tiedostettava, että yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja poliittiset painotukset näkyvät myös ohjauksen kehittämisessä.

Tutkimusaineistosta tuli ilmi, että tiukasti ikäryhmiin sidoksissa oleva koulutusjärjestelmä asettaa paineita osalle opiskelijoista. Vaikka urakehitysteorioiden tarkastelussa on kritisoitu esimerkiksi Superin elämäntaakkarimallin viitteellisiä ikätarkasteluja (Hall 1996), tutkimustulosten perusteella yksilöt vertailevat itseään omaan ikäryhmäänsä ja aikaisempiin sukupolviin. Itsetunto voi saada yksittäisen oppiaineen kautta ison kolauksen, jos esimerkiksi alakouluikäisenä ei selviä matematiikan tehtävistä tai kokee, ettei ole kielellisesti lahjakas. Elinikäisellä uraohjauksella voidaan luoda pohjaa entistä yksilöllisempien koulutuspolkujen luomiseen. Suomalaisen koulutusjärjestelmän ehdottomana vahvuutena on se, että peruskoulu on antanut yhdenvertaiset mahdollisuudet opiskelujen jatkamiselle. Huomioimatta jäävät kuitenkin yksilöt ja etenkin he, jotka kykenisivät suoriutumaan opinnoista nopeammin ja laajemmalla opintokokonaisuudella. Onkin syytä pohtia, onko opetus liian voimakkaasti sidottu ryhmän heikoimpiin lenkkeihin. Uraohjauksella voidaan siis vaikuttaa niihin yksilön valintoihin, jotka liittyvät koulutusjärjestelmään. Joissakin maissa valinnat tapahtuvat hyvin varhaisessa vaiheessa ja ovat monella tapaa lopullisia jatko-opintoja ja työuraa ajatellen. Ohjauspalveluita suunniteltaessa on tiedostettava olemassa olevan koulutusjärjestelmän vaikutus yksilöiden valintoihin ja työuralla tapahtuviin siirtymiin (vrt. Ilieva-Trichkova & Boyadjieva 2018). Tutkimukseni osoittaa, että suomalaisessa koulutusjärjestelmässä poissulkevia valintoja ei onneksi voida tehdä kovin varhaisessa vaiheessa, ja aikuiskoulutuksen avulla taataan se, että kaikki voivat jossakin vaiheessa saavuttaa asettamansa tavoitteet ainakin koulutusjärjestelmän puitteissa.

Tutkimustulosten perusteella voidaan piirtää kuva aikuislukiosta osana suomalaista koulutusjärjestelmää. Reitit aikuislukioon ja aikuislukiosta tulisi näkyä koulutusjärjestelmää kuvaavissa kaavioissa (ks. kuvio 5).

SUOMEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄ



Kuvio 5. Suomalainen koulutusjärjestelmä aikuislukioista valmistuneiden uratarinoiden pohjalta (Muokattu lähteestä: www.minedu.fi 20.11.2020)

Tutkimustuloksissani ilmeni, että nuoret vertaavat voimakkaasti omaa menestystään ja etenemistään suomalaisille piirrettyyn koulutuspolkuun sekä omaan ikäluokkaansa. Jos opiskelija oli kokenut, ettei selviä opinnoista samassa tahdissa kuin muut ikätoverinsa, se vaikutti hänen uratavoitteisiinsa.

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä nuoren koulutusta ja uraa koskevan etsintä- ja kokeiluvaiheen ensimmäinen konkreettinen askel on yläkoulun loppupuolella tapahtuva valinta lukion ja ammatillisen koulutuksen välillä. Elinikäisen oppimisen

ja ohjauksen näkökulmasta uraohjaus ei voi lähteä periaatteesta, että kaikilla suomalaisilla 15-vuotiailla yhdeksäsluokkalaisilla on helmikuun alkupäivien aikana mielessään uraohjauksessa kirkastunut ajatus tulevaisuuden unelma-ammattista ja siitä, miten tuota unelma-ammattia lähdetään tavoittelemaan toisen asteen tutkinnon kautta. Ohjauksen asiantuntijoiden on syytä pysähtyä miettimään, mitä opiskelijoille kerrotaan unelma-ammateista, epävarmoista työmarkkinoista ja työn tulevaisuudesta sekä miten tiedostetaan ne taidot ja valmiudet, joita muuttuneissa tilanteissa pidetään uraohjauksellisesti merkittävänä. (Watts ym. 2013.)

Tutkimusaineisto antaa uusia näkökulmia pohtia koulutusjärjestelmän rahoitusta sekä opinnoille säädetyä opiskelu-aikaa. Aineistosta nousee esiin hyviä kokemuksia siitä, miten opintojen aloittaminen aikuislukiossa jopa heti peruskoulun jälkeen on sopinut joidenkin opiskelijoiden elämäntilanteeseen erittäin hyvin.

Koulutuksen ja työelämäyhteyksien kehittäminen

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä työelämään tutustuminen (TET) ja työelämäpainotteiset peruskoulut tukevat Superin ajatusta ammatinvalinnasta työelämän roolien kautta, mutta vielä nykyisiäkin laajemmat mahdollisuudet työelämäkokeiluihin helpottaisivat nuorten uravalintojen tekemistä (Penttinen, Skaniakos, Lairio & Ukkonen 2011). Uravalintaan vaikuttaviksi tekijöiksi mainitaan etenkin omat opiskelukokemukset, vanhempien koulutustaustat ja ajatukset koulutuksesta sekä ystäväpiirin merkitys. Nuorten olisi hyvä päästä kokeilemaan erilaisia rooleja niin vapaalla, koulussa, kotona kuin työelämässäkin jo varhaisessa nuoruudessa. Koulutusta ja ohjausta kehitettäessä onkin mietittävä, miten lapset ja nuoret pääsevät koulussa kokeilemaan erilaisia rooleja, jotka auttavat itsetuntemuksessa ja ammatinvalinnallisissa päätöksissä.

Tutkimusaineistostani ilmeni, että työmarkkinoilla vakituisessa työssä olevat henkilöt eivät välttämättä ole tietoisia yhteiskunnan taholta tarjolla olevista uraohjauspalveluista. Pohjoismaainen hyvinvointiyhteiskunta pitää huolen heikommassa asemassa olevista (ks. Hallqvist & Hydén 2014), työttömistä ja työttömyysuhan alla olevista ihmisistä, mutta samaan aikaan suomalaisessa yhteiskunnassa ei tiedosteta yksilöiden tarvetta uraohjaukseen elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti niiden osalta, jotka ovat vakituisessa työssä. Joissakin suuremmissa työpaikoissa uraohjauksellisia mahdollisuuksia on tarjolla (ks. Hallqvist & Hydén 2012, 2014), mutta ohjauksellisia palveluja tulisi entistä enemmän tarjota tietoisesti myös heille, jotka ovat vakituisessa työssä. Oletan, että moni työntekijä voisi hyötyä siitä, jos esimerkiksi kehityskeskustelujen yhteydessä olisi tarjolla uraohjauksellinen keskustelumahdollisuus uraohjaajan kanssa.

Opiskelijoiden aikuislukion jälkeistä työ- ja opiskelu-uraa tarkastellessa on syytä pohtia, mistä kontekstista ja kenen näkökulmasta uratavoitteiden onnistumista ja tyytyväisyyttä elämään määritellään. Aineistosta kävi ilmi, että aikuislukion jälkeisellä uralla opiskelijat pohtivat ja pitivät merkittävänä myös onnistumista työelämässä.

8.2 Tutkimuksen kontribuution arviointia

Tutkimusta suunnitellessani tiedostin, että aikuislukio-opiskelijoiden uratarinat ovat mahdollisesti pieniä tarinoita (Georgakopoulou 2015). Tutkimusta tehdessäni havaitsin, että ihmisten tapa ilmaista itseään vaihtelee, ja ura- ja opinto-ohjauksen kentällä onkin tarvetta kuulla erilaisia tarinoita. Tutkimuksessa tulin siihen tulokseen, että ei ole olemassa absoluuttista totuutta ihmisten uratarinoista, vaan on aikaan ja paikkaan sidoksissa oleva totuus, joka myös elää ajassa ja paikassa (Inkson ym. 2015, 260).

Tutkimuksen eri vaiheissa havahduin yhä uudelleen kerronnallisen tutkimuksen kompleksisuuteen ja siihen, mikä merkitys eri tieteenalojen lähestymistavoilla on samalle menetelmälle ja sen määrittelylle (Riessman 2015a). Kirjallisuustieteessä kerronnallisuus nähdään eri tavalla kuin yhteiskuntatieteissä (Steinby 2013). Tässä tutkimuksessa klassinen lähestyminen, jota Heikkinen (2018) kutsuu kertomusten tutkimukseksi, ja jälkiklassinen lähestyminen, jota Heikkinen (2018) puolestaan kutsuu kertomisen tutkimukseksi, kulkivat mukana niin kerronnallisen tutkimuksen olemusta hahmottaessa kuin menetelmällistä kokonaisuutta suunnitellessa ja toteuttaessa.

Tutkimuksessani urateorioista ja kerronnallisista lähtökohdista kumpuava teoreettinen ja metodologinen ajattelu, aikuislukioista hankittu empiirinen aineisto, aikuislukion ohjaukseen ja suomalaiseen yhteiskuntaan liittyvä kontekstuaalinen tieto, aiempi tutkimus ja tutkijan oma ymmärrys asetettiin vuoropuheluun analyysia ja tulkintoja tehtäessä. Näin ollen olisin voinut analyysivaiheessa käyttää myös dialogista tematisointia (Koski 2020, 157, vrt. Souto 2020). Päädyin kuitenkin analysoimaan aineistoa kerronnallisen analyysin keinoin ja yhdistin siinä tietämykseni temaattisesta analyysistä. Peilasin analyysirunkoa tehdessäni kerronnallisen analyysin toteuttamistapoja niin kirjallisuustieteistä, mediatutkimuksesta kuin yhteiskunta- ja ihmistieteistä kumpuavien analyysiperinteiden näkökulmista.

Voidaan myös pohtia, onko kerronnallinen tutkimus poikkeuksellisten kertomusten tutkimista. Kertomuksia ja tarinoita on joka puolella, mutta voidaan miettiä, milloin kertomus syntyy tutkimuksen näkökulmasta. Kertomuksen eri muodot, olemukset ja näkyvyys sekä etenkin tutkimuksellinen kertomus ovat kiehtovia ja enemmän pohdintaa vaativia näkökulmia. Kertomuksen määritelmässä on noussut esille media ja yleisö. Kun kyseessä on tutkimuksellinen kertomus, voidaan katsoa, että ulkopuolisesti kertomusta tarkastellessa ja analysoitaessa syntyy väistämättä sekä media että yleisö. (Ks. Abbot 2002.) Äärelä (2012) jaottelee väitöskirjatutkimuksensa kertomukset kolmeen luokkaan: ongelmakertomukset, onnistumiskertomukset ja neutraalit kertomukset. Samanlaisia jaotelmia pystyy tämänkin aineiston pohjalta tekemään kertomusten luokittelussa.

Kertomuksellista tutkimusta tarkastellessa käsitellään myös lineaarisuutta (ks. Abbot 2002, 29–30). Sama lineaarisuus nousee esille myös silloin, kun käsitellään

työuraa. Työuran muutoksessa on puhuttu siitä, että lineaarinen työura ei ole enää nykyaikaa, vaan siihen liittyvät erilaiset sävyt ja sivupolut – jopa erilaiset katkeamat. Työuran määrittelyn ja kertomuksen määritelmän yhtymäkohdat ovat myös mielenkiintoinen ulottuvuus. Esimerkiksi Järvensivun (2014) tutkimuksessa tuli esille edellä mainittu työelämän moninaisuus. Hänen tutkimusaineistossaan nousi esille epäonnen- ja onnentarinat. Elämäntarinoissa voidaan nähdä erilaisia episodeja, joille yksilö antaa merkityksen. Järvensivun tutkimuksessa oli tarinoita, joissa oli läsnä sairaus, mikä toi oman sävynsä kertomukseen (ks. myös Järvensivu & Pulkki 2019). Kertomusta määriteltessä Abbott (2002) puhuu myös kuiluista, joita jää kertomuksiin ja joita sitten täytetään. Sama ilmiö näkyy uratarinoissa: katkeamat työelämässä täytetään sujuvaksi ansioluetteloksi. Käytän kerronnallisuutta tutkimuksessani menetelmänä, mutta se tulee esille myös urateorioiden kautta. Toin aikaisemmin esille kertomuksen runousopillisen määritelmän, jossa kertomuksella on alku, loppu ja keskivaihe ja sitä kantaa juoni. Kerronnallisessa uraohjauksessa elävät myös samat perinteisen kertomuksen määritelmät. Alku on menneen elämän tarkastelua, keskikohta on nykyisyyttä ja loppu on katsomista mahdollisiin tulevaisuuksiin. (Ks. McMahan & Watson 2012, 2013.)

Savickas (2019) tuo esille, että kertomusten avulla pystytään ymmärtämään ihmisten elämää ja toisaalta kertomalla tarinoita rakennetaan elämää ja tulevaisuutta. Tutkimuksessani nousee esille kerronnalliseen lähestymistapaan liittyvät neljä ulottuvuutta. Näen kerronnallisuuden osana tietämisen ja tiedon luomisen tapaa, sillä kertomukset ovat tutkimusaineistoni muoto, analyysissä käytän kerronnallisuutta ja sen lisäksi käytännön ohjaustyössä olen käyttänyt kerronnallisia menetelmiä. (Ks. Äärelä 2012.)

Tutkimusanalyysissäni en nojannut niin paljon kerronnan rakenteeseen kuin esimerkiksi Riessman (1993) antaa teoksessaan ymmärtää kerronnallisen analyysin etenemisen sitä vaativan. Halusin saada vahvan otteen tutkimusaineiston sisällöstä, ja aikaisempien tutkimusten pohjalta tiesin, että teemojen ja kategorioiden kautta pääsen käsiksi tutkimusilmiöön ja elämäntarinamuotoisten uratarinoiden sisältöihin (Halqvist & Hydén 2012). Huomasin analyysia tehdessäni, että tutkijana kiinnitin väistämättä huomiota kerronnan tapaan sekä kertomuksen sävyyn ja rakenteeseen, vaikka analysoin kertomuksen sisältöä. Väitän, että kerronnallisessa analyysissä pitäisi Polkinghornen (1995) jakojen sijaan puhua enemmän elämäntarinasta syntyvän juonen näkökulmasta (Polkinghorne 1996) sekä analyysistä, joka muodostuu kertomuksen ja kerronnallisen analyysin kokonaisuudesta (Kaasila 2008, 47). Yhteiskuntatieteissä kerronnallista tutkimusta käsiteltäessä ja analysoitaessa kirjallisuustieteestä tutut käsitteet ja tavat voisivat antaa uutta näkökulmaa ja uusia ulottuvuuksia kerronnalliseen tutkimusprosessiin. Tutkimusaineistoista nousevien aiheiden, teemojen ja motiivien systemaattinen käsittely antaa uudenlaista rakennetta analyysiin (Steinby 2013, 63–64). Tiedostan myös, että kerronnalliseen tutkimukseen liittyvä suomenkielinen käsitteistö tulee elämään ja mahdollisesti osittain vakiintumaan tulevien

vuosien aikana. Tarinan määritelmä (Heikkinen 2019) tapahtumapaikkoineen ja päähenkilöineen voisi toimia myös lähtökohtana uratarinoiden analyysille.

Käsittelin aikuislukion opiskelijoiden uratarinoita sekä ilmiönä ja kokonaisuutena että yksilöllisten ja ainutlaatuisten kertomusten välittäjinä. Tässäkin tutkimuksessa opiskelijoiden uratarinoita olisi ollut mahdollista tutkia enemmän aikuisopiskelijoiden kuvauksina 2010-luvun Suomen koulutusrakenteesta, työelämästä ja laajemmista yhteiskunnallisista ilmiöistä. (Ks. Bold 2011.)

Ohjauksen ammattilaisena olin kerännyt kirjoitettua tietoa opiskelijoilta myös aikaisemmin, joten tiesin, että opiskelijat ovat valmiita kirjoittamaan omasta elämästään, ja joillekin siitä kirjoittaminen on helpompaa kuin siitä puhuminen. Opilaitoksessa, josta keräsin aineiston, oli ollut käytössä sähköinen alkuohjauslomake, jonka opiskelijat olivat täyttäneet ennen opinto-ohjaajan tapaamista. Kokemukset alkuohjauslomakkeen käytöstä rohkaisivat minua tämän aineistokeruumenetelmän valintaan. Olen saanut opinto-ohjaajan työssäni huomata, että kaikki opiskelijat eivät kahdenkeskisissä tapaamisissa pysty luontevasti kertomaan elämästään, opiskelustaan ja tavoitteistaan. Laadullisessa tutkimuksessa on pitkälti käytetty haastatteluja aineistokeruumenetelmänä. Omaan tutkimuskokemukseeni pohjautuen olen jäänyt miettimään, miten paljon tutkimusten ulkopuolelle jää näitä henkilöitä, jotka eivät syystä tai toisesta ole halukkaita kertomaan itsestään puhumalla. Heille on luontevampaa kertoa omasta elämästään kirjoittamalla – ehkä käyttäen siihen enemmän aikaa ja jäsenellen kirjoituspyynnössä esitettyjä kysymyksiä huolellisemmin. Tässä tutkimuksessa nimenomaan näille opiskelijoille tarjoutui mahdollisuus antaa äänensä tai paremminkin saada palstatilaatutkimuksessa.

Kerronnallisen lähestymistavan ja tutkimuksen suosio on kasvanut viimeisten vuosikymmenten aikana sosiaalitieteissä. (Steinby 2013; Virtanen 2020.) Syitä sille, miksi kerronnallinen tutkimus on kasvattanut suosiotaan ja miksi se juuri nyt näyttää olevan eri tieteenaloilla ajankohtainen, on käsitelty vähemmän. Brunerin (1991, 1997, 2004) teksteistä voisi päätellä, että yksilökeskeisyyden korostuminen ja muutos oman minuuden käsittelytavassa liittyvät tähän vahvasti myös suomalaisessa yhteiskunnassa, sillä ihmiset ovat entistä avoimemmin valmiita jakamaan tietoa ja kokemuksia omasta elämästään. Sosiaalisessa mediassa luodaan tarinoita eletystä elämästä. Somepersoonat, joita ahkerasti seurataan, rakentavat tarinoita elämästään suunnitelmallisesti erilaisilla alustoilla, joissa käsitteet *tarina* ja *kertomus* ovat arkipäiväistyneet. (Virtanen 2020.) Nämä asiat yhdessä elämyksellisen ja viihteellistyvän tutkimuksen kanssa ovat varmasti osaltaan lisäämässä kerronnallisen tutkimuksen kysyntää ja käyttöä myös tulevaisuudessa. Brunerin (1997) ajatukset ovat siis monella tapaa ajankohtaisempia kuin yleisesti ajatellaan.

Tutkimuksen luotettavuus

Pohdinnan ja tutkimisen avulla ihminen voi työstää tottumuksiinsa ja merkityksiinsä sisältyviä käsityksiä maailmasta ja kehittää niistä luotettavaa tietoa. Tässä

tutkimuksessa tutkimushenkilöille annettiin aika ja paikka kirjoittaa käsityksiä aikuislukio-opinnoistaan, ja näin he saivat asettaa omalle toiminnalleen ja elämälleen merkityksiä. Toisaalta taas tutkijana otin ajan ja paikan, kun tarkastelin oman kokemusmaailmani kautta, minkälaisia merkityksiä tutkittavien antamat merkitykset saivat meidän yhteisessä maailmassamme, joka oli kuitenkin minun maailmani. Tämä sama idea tiedon yhteisestä rakentamisesta nousee esille myös kokonaisvaltaisessa ohjauksessa (Savickas ym. 2009). Tutkimuksen arvioinnissa otettiin huomioon laadullisen tutkimuksen kriteerit eli uskottavuus, läpinäkyvyys, siirrettävyys ja evokatiivisuus eli tutkimustulosten kyky herättää uusia ajatuksia ja tunteita. (Estola, Uitto & Syrjälä 2017.)

Kerronnallisella ajattelulla ihminen pyrkii jäsentämään inhimillistä todellisuutta sekä ymmärtämään toimintaansa ja siihen liittyviä uskomuksia, odotuksia ja toiveita. Kerronnallisen ajattelun avulla etsitään tilannesidonnaista ja subjektiivista tietoa sekä pyritään ymmärtämään yksittäisiä tapahtumia ja näiden tapahtumien välisiä suhteita. Kerronnallista tutkimusta käytetään silloin, kun pyritään ilmiöiden laajempaan ymmärrykseen yksilöllisten tapausten pohjalta. Riessman (2008, 11) pohdiskelee sitä, millaisilla tarkoituksella kertomus on kerrottu. Tässä tutkimuksessa uratarinat tuotettiin tätä tutkimusta varten. Aineisto ei siis ollut esimerkiksi kirjoituskilpailuun osallistuneiden kirjoituksia tai vuosikertomuksiin kirjoitettuja tekstejä eletystä elämästä. Tämä on kokonaisuudessaan hyvä tiedostaa ja pitää mielessä tulosten luotettavuutta arvioitaessa.

Tutkimukseen osallistujilla oli selvästi ollut halu ja tarve kirjoittaa oma tarinansa tämän tutkimuksen käyttöön. Mahdollisia tutkimushenkilöitä voi olla vaikea motivoida osallistumaan tutkimukseen, eikä kirjoituspyyntö ole kaikilta osin helpoin ja yksiselitteisin tutkimusaineiston keräämistapa. Valitsin kuitenkin sen, sillä luotin opiskelijoiden kyvykkyyteen ja motivaatioon antaa oma panoksensa tähän tutkimukseen. Kerronnallisen tutkimusperinteen mukaisesti tutkimusaineistoni on suppea, toisin kuin esimerkiksi Petri Niemen (2016) väitöskirjatutkimuksen aineisto, jossa on laajasti tutkittu peruskoulunsa päättäneitä opiskelijoita Turussa.

Tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa tutkimusasetelman kokonaisuus, josta pitäisi puhua enemmän kerronnallisessa tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistujia voidaan erilaisilla menetelmillä ja heidän panokselleen halutaan antaa jo etukäteen jokin merkitys. Tätä silmällä pitäen ja tutkimuksen luotettavuutta lisätäkseni halusin väitöskirjatutkimukseni liitteissä julkaista tutkimuksen aineiston keräämisessä käytetyt kirjoituspyynnöt ja muistutukset (liitteet 1–5). Pyynnössä osallistua tutkimukseen voidaan määritellä tiedostamatta sävyt ja lähestymiskulmat ilmiöön, jotka heijastuvat läpi tutkimuksen.

Tässä tutkimuksessa aikuislukioista valmistuneet ylioppilaat ilmaisivat pyynnöstäni kokemuksiaan kirjoitetussa muodossa. Nämä kirjoitukset ovat yksi ilmaisun muoto, ja ne pitävät sisällään merkityksiä. Tutkimushenkilöt kirjoittivat omaelämäkerrallisen kuvauksen opiskelu- ja työhistoriastaan, joten kirjoitukset olivat

kuvauksia eletystä elämästä. Kaikkia sivujuonteita tai elämää kokonaisuudessaan ei oletetustikaan näissä uratarinoissa tuotu esille. Vaarana analyysissä ja uratarinoiden tarkastelussa voi olla ”tutkimuksellinen romantisointi”, jossa aineisto ja siitä tehty analyysi nähdään myönteisemmässä valossa kuin se tosiasia on (Laitinen & Uusitalo 2008). Tämän välttämiseksi kävin asiasta keskustelua tiedeyhteisössä ja pyrin sitä kautta olemaan tietoinen tällaisesta vaarasta. On muistettava, että omaelämäkerrallisessa ja etenkin tällaisessa rajatussa omaelämäkerrallisessa tekstissä uratarina on hyvin tiivistetty sekä rakennettu juonelliseksi kokonaisuudeksi. Uratarinoita tarkastellessani en tutkijana voinut pitää täysin kirjallisuustieteilijöiden kertomukseen ja tarinaan liittyvissä määritelmissä. En voinut myöskään liian jyrkästi määrittellä sitä, minkä muotoinen ja sisältöinen uratarinan tulisi olla.

Teemojen kohdalla voidaan puhua havahduttavuuden asteesta, johon osittain vaikuttaa tutkijan esiyttäminen asiasta. Teema voi olla tuttu arkikokemuksen kautta, minkä vuoksi se ei havahduta, kun taas jokin teema voi olla ennakkokäsitysten vastainen ja näin ollen havahduttaa analyysivaiheessa. Havahduttavuutta voi tapahtua niin yleisten kuin harvinaisten teemojen osalta. Esimerkiksi sairauden teema näytti nousevan isoon rooliin tutkimusaineistossani.

Tutkimusta tehdessä on tärkeä tiedostaa omat ennakkokäsitykset ja esiyttäminen tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan on tärkeä avata omaa toimintaansa tutkimuksen eri vaiheissa. (Braun & Clarke 2012.) Tätä tein muun muassa tutkimusetiikan kursseilla miettimällä omaa subjektiivisuuttani. Kurssilla sain palautetta omiin tutkimuseettisiin pohdintoihini tieteenrajat ylittävällä tutkijafoorumilla. Sain hyviä neuvoja siihen, millä tavalla eettiset kysymykset tuli huomioida tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimussuunnitelmaa tehdessä suureltakin eettiseltä ongelmalta tuntuneet kysymykset ratkesivat, kun niitä tarkasteltiin tiedeyhteisössä. Toimin edelleen opinto-ohjaajana organisaatiossa ja tiedostan, että tutkimuksen avoimuuteen kuuluu se, että tutkittavasta ilmiöstä voi nousta esille asioita, jotka eivät ole edullisia minun, kollegoitteni tai organisaation kannalta. Olen kuitenkin sitä mieltä, että opinto-ohjausta ja suomalaista koulutusjärjestelmää kehitettäessä kaikenlaisille kokemuksille ja näkökulmille tulee antaa tilaa (ks. Toni & Vuorinen 2020), ja toimin niin myös tässä tutkimuksessa. Organisaation ja ohjauskentän vahva tuki oli tutkimukselleni erittäin tärkeää.

Tutkimusmenetelmän ja aineistonkeruutavan valintaan vaikutti oma asemani tutkijana ja kokemukseni ura- ja opinto-ohjaajana. Aikuislukion opiskelijoiden ohjaus tapahtuu hyvin paljon yksilöohjauksen kautta. Ohjauksessa käsiteltävät aihepiirit liikkuvat tämän tutkimuksen teemoissa – opiskelijan elämässä, opiskelussa ja tulevaisuudessa – keskittyen opiskeluun ja työhön. Esimerkiksi puolistrukturoitu teemahaastattelu olisi voinut hyvin pitkälti muistuttaa yksilöohjauksen kulkua. Halusin valitsemillani tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmillä selkeyttää omaa asemaani tutkijana tiedostaen sen, että esiyttämykseni tutkittavasta ilmiöstä ja roolini opinto-ohjaajana vaikuttaa koko ajan tutkimukseni taustalla. Uskon, että aihepiiriin

tuntemus kääntyi kuitenkin vahvuudeksi, koska esiymmärrykseni ja aikaisemman tutkimuksen perusteella pystyin tekemään menetelmällisesti sellaisia ratkaisuja, jotka toimivat tutkimukseen osallistuneiden aikuisopiskelijoiden kohdalla.

Olin saattanut toimia tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden opinto-ohjaajana heidän opintojensa aikana. Tutkimukseen osallistumispyynnössä (liite 1) lähestyin heitä kuitenkin Lapin yliopiston tohtorikoulutettavana. En tuonut kirjoituspyynnössä esille, että toimin aikuislukiossa opinto-ohjaajana. Aineistonkeruun aikana olin tutkimusvapaalla, mikä selvensi asemaani tutkijana.

Esittelin tutkimustani niin kansainvälisissä kuin kansallisissakin seminaareissa ja konferensseissa. Näissä sain palautetta ja ideoita kerronnallisen tutkimuksen eri foorumeilta, kuten Kasvatustieteidenpäivien kerronnallisesta ryhmästä sekä kerronnallisesta symposiumista kansainväliseltä kuulijakunnalta Lontoossa. Ohjauksen ja urateorioiden osalta sain käydä keskustelua ruotsalaisten kollegoiden kanssa (Siv), suomalaisessa ohjauksen tutkijoiden verkostossa sekä kansainvälisessä ohjausalan foorumissa Göteborgissa (IAEVG). Lisäksi esittelin tutkimukseni kulkua ja tutkimusprosessiin liittyviä valintoja säännöllisesti yliopiston tiedeyhteisössä. Tutkimuksen alkuvaiheessa olin Maltaan yliopistolla vierailevana tutkijaopiskelijana, jolloin verkostoiduin ja kävin hyviä keskusteluja siellä toimivien professoreiden kanssa tutkimukseni menetelmällisestä ja teoreettisesta puolesta. Sosiaalisessa mediassa, Facebookissa ja Twitterissä, kävin keskusteluja niin kerronnallisen tutkimuksen, työelämä- ja uratutkijoiden kuin ohjausalan tutkijoiden ja toimijoiden kanssa. Uskon, että tämä kaikki edellä mainittu aktiivinen toiminta lisää väitöstutkimukseni luotettavuutta. Olen kirjoittanut tutkimukseni itse, mutta koen edellä kuvatulla avoimuudella saaneeni tutkijatriangulaatiota tutkimukseeni.

Seuraavaksi tarkastelen kerronnallisen tutkimukseni *validitointiperiaatetta* viiden kohdan kautta (Heikkinen 2018). Ajalliset ja paikalliset yhteydet toin esille sitomalla tutkimukseni suomalaiseen koulutusjärjestelmään sekä laajemmin yhteiskunnalliseen keskusteluun elinikäisestä ohjauksesta. Aikuislukion historiallista taustaa esittelemällä noudatin *historiallisen jatkuvuuden periaatetta*. Tarkastelin omaa esiymmärrystäni suhteessa tutkimuksen kohteeseen erityisesti tutkijan positiota käsittelevässä luvussa, mutta myös pohdintaosiossa, jossa käsittelemälläni tutkijana tutkittavan ilmiön keskellä. Tällä tavalla noudatin *reflektiivisyyden periaatetta*. Tutkimustulosten tulkinta oli dialoginen prosessi, joka tapahtui vuorovaikutuksessa tutkittavan kohteen ja muun maailman kanssa. Pääsin esittelemään tutkimustani tiedeyhteisössä ja aikuislukio-kontekstissa ja sain arvokkaita keskusteluhetkiä tutkimustani koskien. Olen saanut keskustelumahdollisuuksia tutkimuksestani ohjattavanani olleiden aikuislukio-opiskelijoiden ja korkeakoulussa opinto-ohjaajiksi opiskelevien kanssa. Tällä tavoin noudatin *dialektisuuden periaatetta*. Tutkimukseni tuotti hyödyllistä ja käyttökelpoista tietoa niin aikuiskoulutuskentällä toimiville kuin ohjauksen parissa työskenteleville henkilöille, joten myös *toimivuuden periaate* toteutui tutkimuksessani. Tutkimusta tehdessäni huomasin omien opinto-oh-

jauksellisten toimintatapojeni muuttuneen tutkimuksen myötä, sillä urateoriat ja kerronnallisuus ovat vaikuttaneet käsitykseeni ohjauksesta ja opiskelijoiden kohtaamisesta. Havahduin tarkastelemaan ennakkokäsityksiäni ja samalla näin esimerkiksi koulutusjärjestelmässä olevia kehittämiskohteita uudessa valossa. Tällä tavalla kerronnalliseen tutkimukseen liittyvä *havahduttavuuden periaate* toteutui tutkimuksessani. (Heikkinen 2018.)

Urakertomustyyppien eettinen potentiaali ja mahdolliset rajoitteet

Meretoja (2018) esittää kuusivaiheisen heuristisen mallin, jonka avulla analysoin ja arvioin tämän tutkimuksen uratarinoiden pohjalta muodostettujen urakertomustyyppien eettistä potentiaalia ja mahdollisia vaaroja. Ensimmäisessä vaiheessa on pohdittava, *laajentavatko vai supistavatko kertomukset mahdollisen tajuimme* (Meretoja 2018). Arvioin, että tutkimuksessani muodostetut urakertomustyyppit laajentavat ymmärrystämme aikuislukioista valmistuneiden opiskelijoiden elämäntilanteista ja elämänkulusta. Tiedostin tutkimukseni eri vaiheissa, että urakertomustyyppit voivat myös supistaa mahdollisten erilaisten ja monenkirjavien uratarinoiden olemassaoloa. Vaarana on, että urakertomustyyppit rajoittavat ymmärrystä, jos unohtetaan niiden olevan synteesejä moniulotteisista uratarinoista.

Toisessa vaiheessa arvioin, *kehittävätkö vai hämärtävätkö urakertomustyyppit itseymmärrystämme* (Meretoja 2018). Kokonaisuudessaan tutkimus on ollut minulle tutkijana ja opinto-ohjaajana itseymmärryksen kehittämisen paikka, sillä urakertomustyyppit ovat auttaneet minua havainnoimaan omaa toimintaani tutkimuksen eri vaiheissa. Myös tässä on vaarana, että muodostetut urakertomustyyppit ohjaavat liikaa kehittämistoimintaa, eivätkä yksilön äänet saa synteiesien seassa unohtua. Tähän liittyy läheisesti Meretojan (2018) esittämä kolmas vaihe, jossa on pohdittavana, *edistävätkö vai haittaavatko urakertomustyyppit toisten kokemusten ymmärtämistä niiden ainutkertaisuudessa*. Tulkitsen tämän siten, että tutkimuslähtökohtani on ollut aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden ainutkertaisten uratarinoiden kuuleminen ja ymmärtäminen. Vaarana tässä on, kuten edellä toin esille, että niputamme helposti kokonaisuuden yhdeksi synteiesiksi, jolloin yksilöllisen ainutkertaisuuden havaitseminen voi jossakin tilanteessa unohtua. Uskon kuitenkin, että tutkimuksessani on urakertomustyyppien kautta onnistuttu tuomaan esille uratarinoiden ainutkertaisuus ja niiden ymmärtäminen.

Neljännessä vaiheessa tarkastelen, *osallistuvatko kertomukset osallistavien vai poissulkevien kerronnallisten välitilojen rakentamiseen* (Meretoja 2018). Tämä on mielestäni vaikea tiedostaa ja arvioida tutkimusta tehdessä. Tätä tutkimusta varten tuotetut tekstit olivat osallistavien kerronnallisten välitilojen rakentamista, joita muodostuu tutkimuksessani esitettyjen urateorioiden mukaan ohjattavan ja ohjaajan vuorovaikutuksessa. Urakertomustyyppit rakentavat siis aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden olemassaoloa, mutta samaan aikaan ne synteiesinä muodostettuina kokonaisuuksina väistämättä sulkevat ulkopuolelle joitakin yk-

sityiskohtia. Samoin on mietittävä, *kehittävätkö vai heikentävätkö kertomukset kykyämme tarkastella maailmaa eri näkökulmista* (Meretoja 2018). Arvioni on, että urakertomustyypit auttavat ymmärtämään aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden elämäntilanteiden moninaisuutta. Uusien näkökulmien avulla vuorovaikutuksen syntyminen ja keskustelun aloittaminen esimerkiksi kokonaisvaltaisen ohjauksen tai työuriin liittyvän koulutuksen kehittämisestä on mahdollista. Kuten aikaisemmissakin kohdissa, myös tässä on todettava, että liiallinen keskittyminen tiettyyn urakertomustyyppiin ja synteisiin yksityiskohtaan voi heikentää kykyämme tarkastella maailmaa eri näkökulmista. Tutkijana minun täytyi tutkimuksen eri vaiheissa tiedostaa oma asemani tutkijana ja olla eläytymättä liikaa uratarinoihin ja niistä virinneisiin empaattisiin ajatuksiin. Tutkijana on asettauduttava ihmisyyden rajoissa tutkittavan ilmiön yläpuolelle.

Kertomusten eettistä potentiaalia ja niihin liittyviä vaaroja tarkasteltaessa arvioin viimeisenä, *toimivatko kertomukset eettisen tutkimuksen vai dogmatismien muotona* (Meretoja 2018). Kerronnallisuus, joka itsessään on saanut viime vuosikymmeninä yhteiskuntatieteissä merkittävää jalansijaa, on vaarassa muodostua dogmatismiksi, jos emme havaitse ja tiedosta jatkuvasti niihin sisältyviä eettisiä ja moraalisia kysymyksiä. Tutkimuksessani käsittelen urakertomustyyppiä myös urateorioiden näkökulmasta, jolloin siihen tulee liittyä myös eettinen pohdinta, kun tarkastelemme ihmiselämää olemassaolon ja oikeutuksen näkökulmasta. Uskon, että tutkimuksessa muodostetut urakertomustyypit lisäävät eettistä pohdintaa, kun urapalveluita kehitetään aikuislukiossa. Urakertomustyypit eivät itsessään anna suoria vastauksia toiminnan kehittämiseen, mutta herättelevät kysymyksiä siitä, miten voimme kestäväällä tavalla kehittää ohjauspalveluita siten, että inhimillisuus ja ihmisuus ovat mukana kaikessa kehittämisessä. Tutkijana löysin itseni pohtimasta yhä uudelleen, mitä on hyvä elämä, kuka määrittelee hyvän elämän, mikä on yhteiskunta ja ketkä ovat yhteiskunnan toimijoita. Punnitsin myös sitä, mitkä ovat elämässä olevat oikea ja väärä ja miten ne ilmenevät tässä tutkimuksessa ja tämän tutkimuksen urakertomustyypeissä. Arvioin, että tutkijana minulla oli oikeus muodostaa ainutlaatuisista uratarinoista synteisinä urakertomustyypit.

Tutkijana ja opinto-ohjaajana tutussa tutkimusympäristössä

Tutkimuksen alkuvaiheessa tuntui haastavalta erottaa roolit opinto-ohjaajana ja tutkijana, mutta tätä roolijakoa helpotti osaltaan tutkimuksen aikana pidetyt tutkimusvapaat. Ajattelen, että minulla on jo tutkimuksen aloitusvaiheessa ollut kehittävä työote, joka minulle tarkoittaa ratkaisukeskeistä tapaa tuoda näkökulmia ja kehittämisideoita työyhteisöön. Tämän toimintatavan ajattelin helpottavan toimintaani tutkijana. Toisaalta tutkimusprojektin edistyessä sain mahdollisuuden tarkkailla ulkopuolisena omaa toimintaani ja ohjauksen kehittämistä organisaatiossa tutkimusvapaiden aikana. Aineistoa tarkastellessa elin voimakkaasti tarinoiden mukana. Jo pelkästään tutkimusraportin aikamuodon valitseminen ja tutkimuksen

pysäyttämisen tiettyyn hetkeen tuntui vaikealta, koska elin ja elän edelleen osana aikuislukion kehittämistä ja muutosta. Minun oli tehtävä itselleni selväksi aineiston pysähtyneisyys ja aikuislukion arjen jatkuva kehittyminen ja kehittäminen, joten tutkimusympäristön havainnointi ja oman toimintani tarkastelu muuttuivat tämän tutkimuksen aikana. Tutkimusaineistoni parissa ymmärrykseni aikuislukio-opiskelijoiden monenlaisista elämäntilanteista kasvoi ja huomasin, että tutustuminen uraohjaukseen liittyviin menetelmiin ja urateorioihin auttoi jäsentämään työtäni opinto-ohjaajana. Väitöskirjatutkijana ja jatko-opiskelijana olin monen ohjattavan opiskelijan kanssa samanlaisessa tilanteessa, jossa oli yhdistettävä työelämä, opinnot, perhe ja vapaa-aika sopivaksi kokonaisuudeksi. Aikuisena opiskelijana saatu kokemus lisäsi ymmärrystäni ohjattaviani kohtaan. Huomasin ohjauskeskusteluissa ajankäytöstä, arvoista ja elämän kokonaisuuden suunnittelusta puhuessani puhuvani myös itselleni.

8.3 Jatkotutkimusideat

Tohtorikoulutuksen ja tutkimusprosessin aikana heräsi ajatuksia siitä, miten tämän tutkimuksen pohjalta voisi syventää ja laajentaa näkökulmaa aikuislukioista valmistuneiden opiskelijoiden uratarinoihin sekä laajemminkin siitä, miten uraohjauksellista tietämystä voitaisiin lisätä suomalaisessa koulukontekstissa. Esitän seuraavaksi kerronnallisen lähestymistavan, tilastollisen tarkastelun sekä urateorioiden ja uraohjauksellisten näkökulmien kautta ajatuksia siitä, miten tutkimusta voisi jatkaa.

Kerronnallinen lähestymistapa

Kerronnallisen tutkimuksen tekijöille tämä tutkimus antaa uuden näkökulman siihen, miten tutkimusta voidaan toteuttaa omaelämäkerrallisen urakirjoittamisen avulla. Narratiivinen, kerronnallinen ja kertomusten tutkimus suomalaisessa tieteen viitekehyksessä vaatii edelleen keskustelua käsitteistä ja lähestymistavoista (Heikkinen 2018; Mäkelä ym. 2020; Steinby 2013; Virtanen 2020). Olen tässä tutkimuksessa perehtynyt seuraaviin kerronnalliseen tutkimukseen liittyviin käsitteisiin: narratiivinen, kertomus, kerronnallisuus ja tarina. Kerronnallinen tutkimukseni tuo laajempaa näkemystä kokemuksen tutkimukseen sekä siihen liittyvään tietoteoreettiseen ja tieteenfilosofiseen pohdintaan.

Tutkimusmenetelmällisesti olisi kiinnostavaa jatkaa kirjoituspyynnöllä tehtyä tutkimusta, mutta yhtä lailla haastattelut tai määrällisten tutkimusmenetelmien hyödyntäminen aikuislukioista valmistuneisiin ylioppilaisiin liittyvissä tutkimuksissa tuntuisi mielenkiintoiselta ja merkitykselliseltä. Siinä missä sosiaalinen media on tullut osaksi ohjausta (Kettunen ym. 2020), se ei kuitenkaan ole kaikissa tiedonkeräämisen mahdollisuuksissaan tullut osaksi ohjauksen tutkimusta. Tutkimukseni pohjalta voisin rohkaista itseäni ja muita tutkijoita tarttumaan uusiin ja entistä

nykyaikaisempiin tapoihin kerätä aineistoa opiskelukokemuksista. Opiskelijat ovat aktiivisesti sosiaalisessa mediassa, ja aihetunnisteella #aikuislukio löytyvien kuvien, lyhyiden viestien ja videoiden kautta voisi saada monta kertomusta ja paljon analysoitavaa useampaankin tutkimukseen. Myös erilaiset ryhmämuotoiset aineistonkeruutavat olisivat varmasti inspiroivia ja uutta tietoa tuovia.

Tutkimusaineistoani voitaisiin tarkastella myös klassisen narratologian näkökulmasta, jolloin kertomuksia tarkasteltaisiin rakenteen ja muodon kautta (ks. Steinby 2013). Myös sisällön kautta olisi mahdollista analysoida, minkälaisia vivahte-eroja aikuislukio-opiskelijoiden uratarinoista löytyy (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber 1998).

Siinä missä uraohjauksen ja urateorioiden osalta peräänkuulutin suomenkielistä perusteosta aiheesta, haluaisin nähdä myös menetelmällisen kerronnallisen tutkimuksen perusteoksen, jossa keskityttäisiin yhteiskuntatieteelliseen ja ihmistieteisiin liittyvään kerronnalliseen tutkimukseen. Ei riitä, että aihetta käsitellään vain osana yleistä tutkimusmenetelmällistä kirjallisuutta. Kerronnallisuus elää ajassamme niin monessa ulottuvuudessa, että sen käsitteellistäminen ja tutkimusmenetelmällinen yhtenäistäminen olisi varmasti hyödyksi kaikille (ks. Mäkelä ym. 2020).

Aineiston syventäminen

Tutkimusaineiston pohjalta voisi syvällisemmin tutkia menestyneiden opiskelijoiden uratarinoita, joissa opiskelijat olivat selvinneet korkeakouluopintoihin ja päässeet elämässä eteenpäin. Tällaisessa lähestymistavassa voisi hyödyntää elämäkerrallisen oppimisen teorioita ja tarkastella niiden kautta aikuislukioista valmistuneiden uratarinoita (ks. Hallqvist & Hydén 2012, 2013, 2014). Samoin voisi yhden opiskelijan tai pienemmän joukon kautta syvällisemmin kartoittaa tietoa opiskelijoiden uratarinoista, niiden käännekohdista sekä ohjauksen vaikuttavuudesta. Mielenkiintoista olisi selvittää tarkemmin, mitkä tekijät auttoivat opiskelijoita menestymään opinnoissaan aikuislukiossa ja aikuislukion jälkeen.

Samaan teemaan liittyy myös tutkimuksen kokonaisvaltainen jatkaminen eli seuranta-tutkimuksen tekeminen niiden tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden osalta, jotka siihen antavat luvan. Tutkimukseeni osallistujat ovat antaneet kertomuksensa yhdessä paikassa ja ajassa. Monen kertomuksen kohdalla tuli mieleen, mitä tutkimushenkilölle kuuluu tässä hetkessä. Useampi tutkimukseen osallistuja oli välitilassa – hakemassa korkeakouluopintoihin, kuntoutumassa sairaudestaan, väliaikaisissa töissä, valmistumassa korkeakoulusta tai päättämässä perhevapaata. Todella mielenkiintoista olisi toteuttaa lisäkirjoituspyynnöllä tarkentava tutkimus siitä, miten heidän elämänsä on mennyt eteenpäin tuosta kerronnan hetkestä. Samoin voisi hahmottaa lisää heidän ajatuksiaan siitä, mitkä tekijät auttoivat heitä selviämään aikuislukio-opinnoissa. Tutkimusaineistoani voisi luokitella esimerkiksi sen mukaan, miten opiskelijat ovat kerronnan hetkellä elämässä kiinni, ja syventää sen kautta aineistoa esimerkiksi kirjoituspyynnön tai haastattelujen kautta. Mielen-

kiintoista olisi esimerkiksi tietää, miten korkeakoulusta valmistuneiden uratarinat ovat edenneet, millainen korkeakouluun hakeutumassa olleiden elämäntilanne on nyt ja ovatko lukioaikana kuntoutusvaiheessa olleet kuntoutuneet.

Aikuislukioista valmistuneiden opiskelijoiden kertomuksista ilmeni, että lukio-lain edellyttämiä edellytyksiä kaikille opiskelijoille ei pystytty kokonaisuudessaan tarjoamaan. Persoonallisuuden kasvu ja tasapainoiseksi ihmiseksi kehittyminen vie jokaiselta oman aikansa. Aikuislukioista valmistuneet opiskelijat olivat pääsääntöisesti löytäneet hyvin paikkansa yhteiskunnassa, mutta huomioitava on myös ne opiskelijat, jotka eivät aikuislukion aikana saaneet tarvittavia valmiuksia jatko-opintoja ja työelämää ajatellen. Koulutuksen ja työn marginaalissa olevien nuorten ohjauksellisia tarpeita on käsitelty muun muassa Toiviaisen (2019) väitöskirjassa.

Tämä tutkimus koski aikuislukiossa ylioppilastutkinnon suorittaneita opiskelijoita. Aikuislukiossa opiskelee tutkintotavoitteisten lukio-opiskelijoiden lisäksi peruskoulua suorittavia opiskelijoita, lukion tai peruskoulun valmentavassa koulutuksessa olevia sekä lukion ja perusopetuksen aineopiskelijoina opiskelevia. Aikuislukioissa on paljon aineopiskelijoita, jotka ovat tulleet ylioppilastutkinnon jälkeen korottamaan ja täydentämään lukion oppimäärää ja ylioppilastutkintoa, ja heidän ohjauksellisten tarpeiden selvittely on otettava huomioon tulevissa tutkimuksissa. Aineopiskelijoista voisi tutkimuskohteeksi valita esimerkiksi opiskelijat, jotka tähtäävät nuorisolukion jälkeen tiettyyn korkeakouluun, ja tutkia, mitä he hakevat ja lopulta saavat aikuislukioista. Aineopiskelijoiden osalta, niin peruskoulun kuin lukion puolelta, voisi tarkastella suomen kielen opintoja tekeviä opiskelijoita. Heidän uratavoitteensa, työhön sijoittuminen ja reitti aikuislukioon olisi todella mielenkiintoinen tutkimuskohde.

Tutkimukseni yhteisönä toimi aikuislukio ja tarkemmin sanottuna aikuislukion opiskelijat, jotka lähtökohtaisesti olivat tulleet samasta syystä aikuislukioon. Yhtenä vaihtoehtona olisi myös tarkastella aikuislukiota isompana yhteisönä. Samalla voisi tarkastella aikuislukion opiskelijoiden elämäntilanteeseen liittyviä ohjauspalveluita ja sidosryhmiä sekä sitä, miten yhteisö näyttäytyy ja muodostuu eri yksilöiden näkökulmasta. (Thomsen 2012.) Aikuislukiota voisi tarkastella myös muiden sidosryhmien, kuten alle 18-vuotiaiden opiskelijoiden huoltajien, yli 18-vuotiaiden opiskelijoiden läheisten, suvun ja perheen, työnantajien, opettajien ja aikuislukion koko henkilökunnan näkökulmasta. Tutkimukseni osoittaa, että aikuislukion opiskelijoiden kokemuksia voisi tutkia myös laajemmin, joten vertailevaa tutkimusta voisi tehdä eri aikuislukioiden välillä (ks. Siivonen 2010) ja myös kansainvälisesti (Haug ym. 2018). Ruotsalainen aikuislukio (Komvux) voisi tarjota hyvän vaihtoehdon hankkia vertailevaa aineistoa Pohjoismaista. (Vrt. Haug ym. 2018.)

Yksi jatkossa mietittävä ulottuvuus on se, miten yhteisöt näkyvät tutkimuksissa. Miten tavoitetaan ihmiset, jotka ovat mahdollisesti hankala saada tutkimuksiin? Miten havaitaan yhteisöt yhteisöjen sisällä, jotka ovat tutkimusten kannalta merkittäviä

(Thomsen 2012)? Miten tavoitetaan opiskelijat, jotka voisivat hyötyä aikuislukion opinnoista omaa työ- ja opiskelu-uraa silmällä pitäen? Yhtenä jatkotutkimusideana voisi olla niiden opiskelijoiden tarkastelu, jotka keskeyttävät nuorisolukion eivätkä välivuosien jälkeenkään päädy aikuislukioon. (Raetsaari, Suorsa & Muukkonen 2020.)

Tilastollinen tarkastelu

Tutkimukseni antaa virikkeitä laajemman määrällisen tutkimuksen tekemiseen. Suomalaisesta aikuiskoulutuskentästä voisi tehdä laajemman määrällisen tutkimuksen, jossa hyödynnettäisiin olemassa olevia tilastoja ja opiskelijahallintajärjestelmästä saatavia koulukohtaisia tilastoja. Materiaalia määrälliseen tutkimukseen löytyy, mutta niiden kerääminen ja analysointi vaatisi resursseja tutkimustyöhön. Määrällisen tutkimuksen avulla voitaisiin suomalaista aikuiskoulutusta kehittää entistä parempaan suuntaan.

Koulutuksen ja opetuksen tilastoja tarkasteltaessa on valitettavan helppo havaita, että aikuislukiota koskevat tilastoinnit eivät ole yksiselitteisiä (Karkela 2017). Opetushallinnon tilastopalveluista pystyy tarkastelemaan opiskelijoiden elämäntilannetta tilastollisten kategorioiden näkökulmasta vuosi valmistumisen jälkeen. Kerronnallinen tutkimukseni osoittaa, että kyseinen tarkasteluväli on liian lyhyt eikä anna parasta mahdollista kokonaiskuvaa. Esimerkiksi työlliseksi laskemisessa tulisi huomioida, onko opiskelija oman alansa töissä vai onko työväli aikaista työtä ennen mielekkään korkeakoulupaikan saamista. Tilastot kertovat, että tutkimusaineistoni tarkasteluvuosilta vuosi tutkinnon suorittamisen jälkeen on itsensä ilmoittanut työlliseksi 45 % valmistuneista. Työllisten opiskelijoiden määrä vuonna 2010 on ollut 19 %, 2014 12 % ja 2016 16 %, ja päätoimisten opiskelijoiden taas noin 20 %. Työttömien määrä opiskelijoista on ollut vuoden 2010 osalta 2,5 % ja vuosien 2014 ja 2016 osalta 6-7 %. Uratarinat ovat linjassa näiden tilastollisten tulosten kanssa. Huolestuttavaa on, että työllisten määrä on noinkin suuri, koska suurin osa tutkimukseen osallistuneista on kuitenkin ilmoittanut aikuislukion jälkeen päätavoitteekseen korkeakouluopinnot lukiokoulutukselle asetetun päätavoitteen mukaisesti. Myönteistä tässä on se, että työllisiä ja opiskelevia työllisiä on näinkin paljon. Pääkaupunkiseudulla tarjolla olevat työpaikat ja toisaalta elämisen kuluista muodostuva pakko aiheuttaa opiskelijoiden ajautumisen työhön opintojen ohella. Nämä tarkastelut osoittavat sen, että tarvetta syvällisempään vuoropuheluun määrällisen ja laadullisen tutkimuksen välillä on myös tällä saralla.

Aikuislukion opiskelijamäärien tilastoja katsottaessa tulisi myös pysähtyä miettimään aikuislukion opiskelija-aineksen eroavaisuuksia esimerkiksi nuorisolukioon tai muihin aikuiskoulutusmuotoihin verrattuna. Kuten aineistossani tulee ilmi, aikuislukiossa vietetty aika voi olla opiskelijasta riippuen hyvin erilainen ja eri mittainen. Osa aikuislukion opiskelijoista opiskelee aikuislukiossa hyvin lyhyen ajan, puolesta

vuodesta vuoteen, kun taas toisille se on ollut jopa kymmenen vuoden mittainen opintopolku. Ohjauksellisesti tämä tarkoittaa sitä, että kaikki opiskelijat tulevat yksilöllisesti, omaan aikaan ja omia opintopolkujaan aikuislukioon. Valmistujia on niin syksyllä kuin keväälläkin suhteellisen tasaiseen tahtiin, mikä asettaa erilaisia haasteita aikuislukion ohjauksen ja opetuksen vuodenkiertoa suunniteltaessa kuin vastaavia järjestelyjä nuorisolukiossa mietittäessä. Ohjauspalveluissa tulee olla tilaa niille opiskelijoille, jotka aloittavat puhtaalta pöydältä, mutta myös niille, jotka tulevat viimeistelemään opintojaan aikuislukioon ja ovat mahdollisesti jo kirjoittaneet yhtä oppiainetta vaille valmiiksi kaikki ylioppilaskokeet. Tilastotiedoissa tulisi siis huomioida paremmin opiskelijoiden erilaiset taustat mutta myös valmistumisprosessi ja opiskeluaika aikuislukiossa.

Tutkimukseni osoitti, että aikuislukulutuksesta kokonaisuudessaan sekä aikuislukioista olisi saatava lisää määrällistä tutkimusta. Samoin eri tahojen tuottamiin tilastollisiin materiaaleihin olisi saatava tarkkuutta aikuislukioiden osalta. Aikuislukio-opiskelijoiden erilaiset reitit, elämäntilanteet ja koulutuksen erilaiset tarpeet eivät näy nykyisissä tilastoissa. Kuten aikaisemmin olen tuonut esille, tutkimukseni koskettaa ainoastaan aikuislukion tutkintotavoitteisia opiskelijoita. Määrällisen tutkimuksen tulisi ulottua myös valmistaviin koulutuksiin, aineopintoihin ja peruskoulun oppimäärää suorittaviin opiskelijoihin.

Mielenkiintoista olisi saada tilastotietoa siitä, kuinka moni nuorisolukiossa yli kolme vuotta ollut opiskelija suorittaa tutkintonsa loppuun aikuislukiossa. Jos siirtymä olisi tapahtunut aikaisemmin, olisiko opiskelijan opiskeluaika lyhentynyt? Minkä verran yhteiskunta ja tarjolla olevat ohjauspalvelut kantavat vastuuta yksilön työllistymisestä? Tähän teemaan voisi perehtyä esimerkiksi tämän tutkimuksen ja lukion keskeyttämiseen liittyvän tutkimuksen tuloksien yhteistarkastelulla (Raetsaari, Suorsa & Muukkonen 2020).

Tarkastelu urateorioiden ja uraohjauksellisten näkökulmien kautta

Tutkimusta syventäisi tutkimusaineiston tarkastelu muiden kuin valittujen kolmen ura- ja ohjausteorian näkökulmasta. Tutkimusta tehdessäni sain mahdollisuuden tutustua laajalti eri urateorioihin, joista kumpusi ajatuksia, joihin voisi olla hyödyllistä palata. Eri ura- ja ohjausteorioiden avulla olisi mahdollista tarkastella tämän tutkimuksen aineistoa uusista näkökulmista. Pohjoismainen hyvinvointiyhteiskunta ja sen näkyminen osana urakehitysteorioita voisi olla yksi ulottuvuus, jota tarkastella (ks. Hallqvist & Hydén 2014). Myös ohjausteoriat ja ohjauksessa tapahtuvat prosessit ovat kiinnostukseni kohteena (ks. Vilhjalmsdottir & Tulinius 2016). Tutkimukseen osallistuneiden joukosta löytyisi varmasti niitä, joiden kanssa voisi järjestää esimerkiksi toivokeskeisen ohjauksen periaatteiden mukaiset tapaamiset, jolloin voisi tarkastella tapaamisten vaikuttavuutta sekä osallistujien kokemuksia. Tähän kohdejoukoksi voisi valikoitua esimerkiksi ne, jotka tämän tutkimuksen kirjoitushetkellä olivat jonkinlaisessa välivaiheessa sekä ne, jotka olivat tämän tutkimuksen

aikana joko valmistumassa tai jo valmistuneet korkeakoulusta. Tutkimus voisi olla vertailevaa tutkimusta näiden kahden kohdejoukon välillä.

Tämän tutkimuksen pohjalta voisin jatkaa teorioiden viemistä käytännön tasolle ja hioa niistä toimintamalleja pohjoismaiseen aikuiskoulutuskontekstiin. Uskon, että näissä teorioissa esille tulleiden elementtien yhdistäminen, kuten kokonaisvaltaisen ohjauksen ottaminen mukaan toivokeskeisen ohjauksen vaiheisiin, vaikuttaisi loogiselta ja toimivalta vaihtoehdolta. Roolien kautta oman elämän tarkastelu on yksi tapa, jota voisi hyödyntää toivokeskeisessä ohjauksessa. Näissä kaikissa teorioissa yksilön identiteetti ja ympäristö ovat vuorovaikutuksessa. Erityisesti ympäristön merkitys osana ohjauksessa olevan yksilön elämän kokonaisuutta olisi ulottuvuus, jonka avaaminen olisi tarpeen, jotta nämä teoriat olisivat paremmin sovellettavissa erilaisiin yhteyksiin. Samaan aikaan on tiedostettava, että teoriat ovat tilannesidonaisia ja kulttuurisidonnaisia: se, mikä toimii amerikkalaisilla työmarkkinoilla, ei toimi afrikkalaisilla työmarkkinoilla.

Kokonaisvaltaisesta ohjauksesta on muodostettu kolmivaiheinen malli. Tämän tutkimuksen pohjalta uraohjausta ja tulevaisuusorientoitunutta ohjausta miettiesäni jaottelisin mallin neljään osaan, jossa tulevaisuuteen katsominen olisi selkeästi neljäntenä vaiheena (kuvio 2). (Vrt. Savickas 2015b.) Vaikka ihmiselämä kokonaisuudessaan voidaan piirtää lineaarisena viivana, tutkimukseni sekä aikaisemmat teoriat osoittavat, että lineaariselle elämänviivalle mahtuu monenlaisia kehiä, joita mahdollisesti käydään yhä uudelleen läpi kokemuksen karttuessa ja ympäröivän yhteiskunnan muuttuessa.

Ohjauksen kannalta tämä tutkimus herättää monenlaisia ideoita. Aikuislukion ohjauspalveluiden kokonaisuutta tulisi kehittää tutkimusperusteisesti. Ohjauspalveluita olisi hyvä analysoida opetuksen ja ohjaamisen järjestämistä koskevien lakien ja asiakirjojen, kuten opetussuunnitelman, kautta systemaattisesti. Opetussuunnitelmien osalta (OPH 2004, 2015, 2019) olisi hyvä tehdä pitkittäisseurantaa siitä, mitä aikuislukion opetussuunnitelman perusteissa on kirjoitettu ohjauksesta ja mitkä olisivat tutkimusperusteisesti mahdolliset tulevaisuuden painopistealueet opetussuunnitelmien perusteiden laadintaan.

Tutkimusprosessin aikana tutustuin tutkimusmenetelmällisesti kerronnalliseen lähestymistapaan. Kerronnallisuuden tuominen osaksi urateorioiden ja käytännön uraohjauksen tarkastelua erityisesti elämäkerrallisen oppimisen näkökulmasta on jatkotutkimusidea, jota alan tarkastella käytännön ohjaustyön ja varmasti myös tutkimuksen kautta. (Ks. Hallqvist & Hydén 2014; Lengelle, Meijers & Hughes 2016.) Elämäkerrallista aineistoa voidaan hyödyntää tutkimuksessa, mutta sen systemaattinen hyödyntäminen ohjauksessa vaatii kehittelyä. Kerronnallista aineistoa voidaan tarkastella osien tai kokonaisuuksien kautta, ja samalla tavalla myös ohjauksessa tuotettua elämäkertaa voidaan tarkastella osien tai kokonaisuuksien kautta. Tässä tutkimuksessa tarkastelin tutkimusaineistoani teemojen kautta. Elämäkerrallinen oppiminen on osa kerronnallista tutkimusta (Hallqvist, Ellström & Hydén 2012),

mutta se voidaan nähdä myös ohjauksellisena menetelmänä osana kerronnallista ohjausta, joka taas on pohjana kokonaisvaltaiselle ohjaukselle. Kerronnallista ohjausta sekä elämäkerrallista oppimista voidaan hyödyntää myös toivokeskeisen ohjauksen interventioissa. Uskon, että urakirjoittaminen (career writing) (Lengelle, Meijers & Hughes 2016), jossa yhdistyy kerronnallinen ulottuvuus Savickasin elämänsuunniteluun, on yksi ohjauksen käytännössä kokeiltavissa oleva menetelmä.

Sampson (2009) luo katsauksen uraohjaukseen liittyvien teorioiden jaotteluun. Artikkelissa on käytetty modernia ja postmodernia käsitteistöä ja luokittelua. Pohjoismaalaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa uraan, uraohjaukseen, ohjaukseen ja koulutukseen suhtautuminen on erilaista kuin joissakin toisissa yhteiskunnissa, mikä luo myös tarpeen tarkastella työuraa ja siihen liittyvää ohjauksellista teoriointia uudesta näkökulmasta. Kuten Sampson (2009) tuo artikkelissaan esiin, ei ole reilua tarkastella modernin aallon huonoja toimintatapoja postmodernin aallon parhaimpien esimerkkien kautta. Vastakkainasettelu ja kritiikitön koulukuntiin jumiutumisen ylipäättänsä ei ole tieteen, käytännön ja toiminnan kehittämisen etu. Suomalaisessa kontekstissa on mietittävä, mitkä ovat yksilön ja yhteiskunnan tarpeet ohjauksen osalta ja miten saamme ne toimimaan.

Ohjauspalveluiden järjestämisestä mietittäessä on pohdittava kustannustehokkuutta (Sampson 2009) eli sitä, mikä ohjauksellinen tapa ja tarve toimii parhaiten vallitsevassa tilanteessa. Kaikilla ei ole samat tarpeet ohjauksen suhteen, joten sitä ei voi tarjota kaikille samanlaisessa muotissa, vaan ohjauksessa täytyy tunnistaa ohjaukselliset tarpeet. Tässäkin tutkimuksessa tuli ilmi, että ohjattava ei kaikissa tilanteissa kykene tiedostamaan omia ohjauksellisia tarpeitaan, joten ohjauksen tarpeen arviointi ei voi olla ainoastaan yksilön itsensä päätettävissä.

8.4 Kohti jatkuvaa oppimista aikuislukiossa

Tämä tutkimus on ollut minulle opinto-ohjaajana ja tutkijana kasvun paikka. Olen määrätietoisesti pyrkinyt kehittämään tutkijan taitojani. Samaan aikaan olen tutkimustuloksia analysoidessani kehittänyt tiedostaen ja tiedostamatta omia ura- ja opinto-ohjauksellisia taitojani. Olen pyrkinyt tuomaan tutkimuksen kautta syntyneet näkemykseni ja kokemukseni osaksi oppilaitoksen ohjauksen kehittämistä sekä laajemmin esiin ohjauksellisissa ja tutkimuksellisissa verkostoissa. Alun perin kiinnostuin tästä aihepiiristä, koska oman työni kautta olin saanut kuulla erilaisia tarinoita opiskelijoiden elämästä. Tarinat painottuivat alkuohjauksessa esille tullessiin seikkoihin, kuten opiskelijan aikaisempiin opiskelukokemuksiin ja hapuileviin tavoitteisiin opintojen jatkamisen suhteen. Hyvin harvan opiskelijan kohdalla sain myöhemmin kuulla, mitä heidän elämässään ylioppilaskirjoitusten jälkeen tapahtui. Minulle syntyi halu jäsennellysti ja systemaattisesti kuulla ja tarkastella opiskelijoiden uratarinoita ennen aikuislukiota, aikuislukion aikana ja aikuislukion jälkeen.

Keräämäni tutkimusaineisto herätti minussa opinto-ohjaajana paljon ajatuksia. Arkikielessä puhutaan aikuislukioista toisen vaihtoehdon oppilaitoksena. Huomionarvoista oli se, miten monelle aikuislukio oli kuitenkin niin sanottu ensimmäinen vaihtoehto osana suomalaista koulutusjärjestelmää. Tähän osaltaan vaikutti se, että kyseinen aikuislukio tekee yhteistyötä ammatillisten oppilaitosten kanssa tarjoten lukio-opinnot kaksoistutkintoa tekeville.

Opinto-ohjaajana olen havainnut tarpeen uraohjauksellisen näkökulman saamiseen työhöni. Olin aikaisemmin miettinyt uraohjauksellisen näkökulman hankkimista ulkomailla tapahtuvan opiskelun kautta, mutta väitöstutkimukseni myötä pääsin systemaattisemmin tutustumaan vallalla oleviin käsityksiin urateorioista ja urakehitysteorioista. Tutkimuksen edetessä minulle myös hahmottui urateorioiden laajuus samoin kuin ohjausteorioiden merkitys osana uraohjauksellista näkökulmaa. Olen opinto-ohjaajana halunnut aina kohdata opiskelijan kokonaisvaltaisesti, mutta suomalainen koulutusjärjestelmä ja oppilaitosten ohjauksen arki eivät aina ole tarjonneet tähän mahdollisuutta. Ohjauksessa kuulemani aikuislukion opiskelijoiden uratarinat ovat olleet erittäin havahduttavia, ja niistä syntyi tarve mieltä tarkemmin opiskelijoiden elämää kokonaisuutena, jotta ohjauksessa pystyttäisiin paremmin auttamaan opiskelijoita kokonaisvaltaisesti. Kokonaisvaltainen opiskelijoiden kohtaaminen uraohjauksellisesta näkökulmasta vaatii varmasti opinto-ohjaajien työnkuvan päivittämistä sekä osaltaan myös täydennyskouluttautumista. Opinto-ohjaajan koulutus Suomessa antaa hyvät eväät ohjaustyöhön, toimintatapoihin sekä itsensä tuntemiseen ohjaajana. Työmarkkinat, opetussuunnitelmat, ohjauksen tavoitteet ja käsitykset ohjauksesta muuttuvat, joten tiedot niistä on hyvä päivittää säännöllisesti. Opinto-ohjaajien tulisi vuosittain istahtaa muutamaksi tunniksi tai edes muutamaksi minuutiksi hiljaiseen huoneeseen ja mieltä, mitä tuli tehtyä ja mitä olisi pitänyt tehdä. Uusien opetussuunnitelmien myötä uraohjauksen merkitys lukion ohjauksessa painottuu. Jälkiohjausvelvoite, joka tarkoittaa sitä, että lukiosta valmistunut opiskelija tulee saamaan ohjausta myös vuoden lukiosta valmistuttua, painottuu varmasti uraohjaukseen (OPH 2019).

Yksi ajatuksia herättävä asia tämän tutkimuksen aikana on ollut uratavoitteen merkityksen hahmottaminen suhteessa oppimiseen ja ohjaukseen. Johdantoluvussa toin esiin, että kiinnostukseni aihepiiriä kohtaan syntyi kiinnostuksesta perehtyä aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden uratarinoihin. Ajatukseni tuossa vaiheessa oli, että uratavoitteen selkeys vaikuttaa oppimisen tavoitteellisuuteen. Tutkimusaineistossani olevien 45 uratarinan perusteella havahduin myös siihen tosiasiaan, että kielteisten opiskelukokemusten jälkeen opiskelija ei pysty huonon itsetunnon kanssa asettamaan tulevaisuuden tavoitteita. Heikon koulumenestyksen vaikutus uratavoitteisiin ja heikot uramuuntuvuususkomukset ovat tulleet esiin myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Timonen, Silvonen & Vanhalakka-Ruoho 2016). Samoin elämään liittyvät muut haasteet, kuten oma tai läheisen sairaus, voivat vaikeuttaa uratavoitteen asettamista. Yhtenä havaintona on siis se, että myönteisen opiskelu- ja

ohjauskokemuksen saaminen edesauttaa uratavoitteen asettamista: ei siis ainoastaan niin päin, että uratavoite auttaisi myönteisen opiskelukokemuksen saamista. Uratavoitteen selkeytyminen voi kielteisestä opiskelukokemuksesta huolimatta auttaa aikuisopiskelijaa välitavoitteena pidetyn ylioppilastutkinnon suorittamisessa, mutta selkeä uratavoite ei yksin tee opiskelukokemusta mielekkääksi.

Lähteet

- Abbot, H. P. 2002. *The Cambridge introduction to narrative*. New York: Cambridge University Press.
- Ahola, S. & Mikkola, J. 2004. *Opinto-ohjaus, muutos ja epävarmuus: Turun yläasteiden ja lukioiden opinto-ohjaajien näkemyksiä ohjauksesta ja oman työnsä lähtökohdista*. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 62. Turku: Turun yliopisto.
- Aikuislukiolaki 1994. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1994/19940439>
- Aikuislukioliitto 2015. *Aikuislukioiden visio 2020*. <https://peda.net/yhdistykset/aikuislukioliitto/materiaalia/ajankohtaista/av2>
- Alhanen, K. 2013. *John Dewey'n kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Amundson, N. E. 2010. *Metaphor making: your career, your life, your way*. Richmond: Ergon Press.
- Amundson, N. E., Goddard, T., Yoon, H. J. & Niles, S. G. 2018. Hope-centred interventions with unemployed clients. *The Canadian Journal of Career Development* 17 (2), 87–98.
- Arthur, M. B. 1994. The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior* 15 (4), 295–306.
- Arthur, N., Neault, R. & McMahon, M. (toim.) 2019. *Career theories and models at work: ideas for practice*. Toronto: Ceric.
- Athanasou, J. A. & Van Esbroeck, R. (toim.) 2008. *International handbook of career guidance*. New York: Springer.
- Bandura, A. 2001. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52 (1), 1–26.
- Bandura, A. 2006. Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science* 1 (2), 164–180.
- Barkhuizen, G. 2011. Narrative knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly* 45 (3), 391–414.
- Barkhuizen, G. 2015. Narrative knowledging in second language teaching and learning contexts. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *The Handbook of Narrative Analysis*. New York: John Wiley & Sons, 97–115.
- Barnes, S., Bimrose, J., Brown, A., Kettunen, J. & Vuorinen, R. 2020. *Lifelong Guidance Policy and Practice in the EU: Trends, Challenges and Opportunities: Final Report*. Luxembourg: European Commission.
- Bergmo-Prvulovic, I. 2012. Subordinating career to market forces? A critical analysis of European career guidance policy. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 3 (2), 155–170.
- Bergmo-Prvulovic, I. 2014. Is career guidance for the individual or for the market? Implications of EU policy for career guidance. *International Journal of Lifelong Education* 33 (3), 376–392.
- Bimrose, J. & Brown, A. 2020. The interplay between career support and career pathways. Teoksessa J.W. Hedge & G.W. Carter (toim.) *Career Pathways: From School to Retirement*. New York: Oxford University Press, 83–99.
- Bimrose, J., McMahon, M. & Watson, M. 2013. Career trajectories of older women: Implications for career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling* 41 (5), 587–601.

- Björninen, S. 2020. Minun tarinani, muiden narratiivit. Teoksessa M. Mäkelä., S. Björninen, V. Hämäläinen, L. Karttunen, M. Nurminen, J. Raipola & T. Rantanen (toim.) *Kertomuksen vaarat: Kriittisiä ääniä tarinataloudessa. Kriittisiä ääniä tarinataloudessa*. Tampere: Vastapaino, 109–119.
- Bold, C. 2012. *Using Narrative in Research*. London: Sage.
- Braun, V. & Clarke, V. 2012 Thematic analysis. Teoksessa H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (toim.). *APA Handbook of Research Methods in Psychology*. Washington: American Psychological Association, 57–71.
- Bridgstock, R. 2009. The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development* 28 (1), 31–44.
- Brockmeier, J. 2010. Autobiographical time. *Narrative Inquiry* 10 (1), 51–73.
- Brown, C., Hooley, T. & Wond, T. 2020. Building career capital: developing business leaders' career mobility. *Career Development International* 25 (5), 445–459.
- Bruner, J. 1991. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry* 18 (1), 1–21.
- Bruner, J. 1997. A narrative model of self-construction. *Annals of the New York Academy of Sciences* 818 (1), 145–161.
- Bruner, J. 2004. Life as narrative. *Social research* 71 (3), 691–710.
- Chen, C. P. 1998. Understanding career development: A convergence of perspectives. *Journal of Vocational Education and Training* 50 (3), 437–461.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (toim.) 2000. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- De Fina, A. 2015. Narrative and identities. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou. (toim.) *The Handbook of Narrative Analysis*. New York: John Wiley & Sons, 351–368.
- De Fina, A. & Georgakopoulou, A. (toim.) 2015. *The Handbook of Narrative Analysis*. New York: John Wiley & Sons.
- Dewey, J. 1906. Reality as Experience. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods* 3 (10), 253–257.
- Duarte, M. E. & Cardoso, P. 2015. The life design paradigm – from practice to theory. Teoksessa L. Nota & J. Rossier (toim.) *Handbook of Life Design. From Practice to Theory and From Theory to Practice*. Boston, MA: Hogrefe Publishing, 41–58.
- Estola, E., Uitto, M. & Syrjäjä, L. 2017. Elämäkertahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvaara (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 153–173.
- Ezzy, D. 2000. Fate and agency in job loss narratives. *Qualitative Sociology* 23 (1), 121–134.
- Filander, K. 2015. Miksi John Dewey on erityisen tärkeä juuri nyt? *Aikuiskasvatus* 35 (3), 232–236.
- Georgakopoulou, A. 2015. Small stories research: methods – analysis – outreach. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *The Handbook of Narrative Analysis*. New York: John Wiley & Sons, 255–271.
- Gouws, D. J. 1995. The Role Concept in Career Development. Teoksessa D. E., Super, B., Šverko & C.M., Super 1995. *Life roles, values, and careers. International Findings of the Work Importance Study*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guichard, J. 2005. Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 5 (2), 111–124.
- Hall, D.T. 1996 Protean career of the 21st century. *Academy of Management Executive* 10 (4), 8–16.
- Hallikainen, P. & Mäkelä, A. 2002. Aikuislukioiden koulutuskentässä. Teoksessa P. Hallikainen, T. Lartjontie, A. Mäkelä, R. Paakkunainen, M. Salomaa & H. Vepsä (toim.) 2002. *Iltaoppikoulusta aikuislukioksi. 75 vuotta kulttuuriryötä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 4–6.

- Hallqvist, A., Ellström, P. & Hydén, L. 2012. The many faces of biographical learning. *Studies in the Education of Adults* 44 (1), 70–84.
- Hallqvist, A. & Hydén, L. 2012. Learning in occupational transitions: A study of the process following job loss. *Work* 43 (3), 331–343.
- Hallqvist, A. & Hydén, L. 2013. Work transitions as told: A narrative approach to biographical learning. *Studies in Continuing Education* 35 (1), 1–16.
- Hallqvist, A. & Hydén, L. 2014. End of journey, end of story? A longitudinal study of involuntary work transitions among laid-off workers. *Studies in Continuing Education* 36 (2), 201–217.
- Haug, E. H., Hooley, T., Kettunen, J. & Thomsen, R. 2020. *Career and Career Guidance in the Nordic Countries*. Leiden: Brill.
- Haug, E., Plant, P., Valdimarsdóttir, S., Bergmo-Prvulovic, I., Vuorinen, R., Lovén, A., Vilhjálmssdóttir, G. 2018. Nordic research on educational and vocational guidance: a systematic literature review of thematic features between 2003 and 2016. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 19 (2), 185–202.
- Heikkinen, H. L.T. 2000. Tarinan mahti: Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepolitiikka: Edistyskellinen tiedeliitto ry:n julkaisu* 25 (4), 47–58.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Narratiivisuus—ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–197.
- Heikkinen, H. L. T. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–167.
- Heikkinen, H. L. T. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aalto (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–187.
- Hodkinson, P. & Sparkes, A. C. 1997. Careershhip: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education* 18 (1), 29–44.
- Hooley, T. & Dodd, V. 2015. The Economic Benefits of Career Guidance. *Careers England*. <http://hdl.handle.net/10545/559030>
- Hooley, T. & Sultana, R. 2016. Career guidance for social justice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling* 36, 2–11.
- Hyvärinen, M. 2015. Analyzing narrative genres. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *The Handbook of Narrative Analysis*. New York: John Wiley & Sons, 178–193.
- Hyvärinen, M. 2016a. Expectations and experientiality. Jerome Bruner's "Canonicity and Breach". *Journal of Narrative Studies: Storyworlds* 8 (2), 1–25.
- Hyvärinen, M. 2016b. Life meets narrative. Teoksessa B. Schiff, A. E. McKim & S. Patron (toim.) *The Risk and Responsibilities of Storying Experience*. Oxford: Oxford University Press, 9–25.
- Hyvärinen, M. 2016c. Narrative and sociology. *Narrative Works: Issues, Investigations & Interventions* 6 (1), 38–62.
- Hägg, S., Lehtimäki, M. & Steinby, L. 2009. *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hänninen, V. 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Universitatis Tamperensis 696. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hänninen, V. 2015 *Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä*. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–178.
- IAEVG 2021. The International Association for Educational and Vocational Guidance. <https://iaevg.com/About> (Luettu 30.8.2021)

- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 1997. Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Illeris, K. 2009. A comprehensive understanding of human learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists...in Their Own Words*. Abingdon, Oxon: Routledge, 7–20.
- Ilieva-Trichkova, P. & Boyadjieva, P. 2018. Educational systems matter: differences across European countries in how young people with secondary education experience job insecurity. *Journal of Education and Work* 31 (7-8), 595–610.
- Inkson, K., Dries, N. & Arnold, J. 2015. *Understanding Careers: The Metaphors of Working Lives*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jahnukainen, M., Kivirauma, J., Laaksonen L. M., Niemi, A.-M. & Varjo, J. 2019. Opotunteja ja erityistä tukea. Ohjaus ja tuki koulujärjestelmässä. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotoustaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 29–48.
- Jusi, K. 2010. Ammatillisen aseman rakentuminen: Seurantatutkimus abiturienttien ammatilliseen koulutukseen ja työelämään sijoittumisesta. *Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja* 14. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Järvensivu, A. 2014. Tarinoita suomalaisesta työelämästä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Järvensivu, A. 2016. Hiljaisuudesta kertomuksiksi: Työelämän sosiaalisesta kärsimyksestä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 53 (3), 178–188.
- Järvensivu, A. & Pulkki, J. 2019. Työura: Yksilön valintoja vai monimutkaista kehkeytymistä? *Janus: sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti* 27 (1), 38–54.
- Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 41–66.
- Kaivo-oja, J. 2016. Big data ja ennakointi: Toimintamallit ja haasteet tulevaisuudentutkimukselle. *Futura* 35 (2), 19–29.
- Karkela, P. 2017. Aikuislukiot tilastojen valossa. Teoksessa P. Karkela, I. Palomäki, H.-P. Pulkkinen, T. Torasvirta & E. Vihervaara (toim.) *Aikuislukioista monimuotokouluksi. 90 vuotta kulttuuriryötä, osa 2. Kehityslinjoja ja kokemuksia 2002-2017*. Helsinki: Iltakoulujen liitto IKLO ry, 106–110.
- Karkela, P., Palomäki, I., Pulkkinen, H.-P., Torasvirta, T. & Vihervaara, E. (toim.) 2017. *Aikuislukioista monimuotokouluksi. 90 vuotta kulttuuriryötä, osa 2. Kehityslinjoja ja kokemuksia 2002-2017*. Helsinki: Iltakoulujen liitto IKLO ry
- Karttunen, L. 2020. Kokemuksellinen kertomuskäsitys. Teoksessa M. Mäkelä., S. Björninen, V. Hämmäläinen, L. Karttunen, M. Nurminen, J. Raipola & T. Rantanen (toim.) *Kertomuksen vaarat: Kriittisiä ääniä tarinataloudessa. Kriittisiä ääniä tarinataloudessa*. Tampere: Vastapaino, 55–66.
- Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 40–56.
- Kasurinen, H. 2018. Toivokeskeisyys ohjauksessa. Teoksessa J. Pirttiniemi, H. Kasurinen, J. Kettunen, E. Merimaa & R. Vuorinen (toim.) *OPO - Opinto-ohjaajan käsikirja*. Helsinki: Opetushallitus, 82–89.
- Kasurinen, H., Merimaa, E. & Pirttiniemi, J. 2011. *OPO - Opinto-ohjaajan käsikirja*. Helsinki: Opetushallitus.

- Kauppinen, J. 2017. Aikuisten lukiokoulutus osana lukiokoulutuksen muutoksia. Teoksessa P. Karkela, I. Palomäki, H.-P. Pulkkinen, T. Torasvirta & E. Vihervaara (toim.) Aikuislukiosta monimuotokouluksi. 90 vuotta kulttuurityötä, osa 2. Kehityslinjoja ja kokemuksia 2002-2017, Helsinki: Iltakoulujen liitto IKLO ry, 29–33.
- Kepanen, P. 2018. ”Ymmärsin olevani jonkin täysin uuden opiskelutavan edessä”: Narratiivinen tutkimus polusta ammatilliseksi erityisopettajaksi osaamisperusteisessa koulutuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 374. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Kettunen, J. 2017. Career practitioners’ conceptions of social media and competency for social media in career services. Finnish Institute for Educational Research, Studies 32. Väitöskirja. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kettunen, J. & Felt, T. 2020. One-stop guidance service centres in Finland. Teoksessa E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (toim.) Career and Career Guidance in the Nordic countries. Leiden: Brill, 293–306.
- Kettunen, J., Lindberg, M., Nygaard, E. & Kaardal, J. 2020. Enhancing career practitioners’ understanding and use of ICT in guidance and counselling. Teoksessa E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (toim.) Career and Career Guidance in the Nordic countries. Leiden: Brill, 163–175.
- Knight, J. L. 2015. Preparing elementary school counselors to promote career development: Recommendations for school counselor education programs. Journal of Career Development 42 (2), 75–85.
- Korhonen, V. & Nieminen, J. 2010. Nuorten ohjauksen kentät ja monialaisen yhteistyön mahdollisuudet. Nuorisotutkimus 28 (3), 3–17.
- Koski, L. 2020. Teksteistä teemoiksi. Dialoginen tematisointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 157–172.
- Krumboltz, J. D. 2009. The happenstance learning theory. Journal of Career Assessment 17 (2), 135–154.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2014. Koulutuksen tilastollinen vuosikirja. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/koulutuksen-tilastollinen-vuosikirja-2014.pdf>
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun: Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimuksia 26. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuurila, E. 2014. Uraohjaus ja urasuunnittelu ammattikorkeakoulussa. Annales Universitatis Turkuensis C 384. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Kyhä, H. 2011. Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla. Tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa. Annales Universitatis Turkuensis 321. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos.
- Labov, W. 2020. Narratives of uncontrollable grief. Narrative 28 (2), 125–142.
- Lairio, M. & Penttinen, L. 2006. Student’s career concerns: challenges facing guidance providers in higher education. International Journal for Educational and Vocational Guidance 6 (3), 143–157.
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 106–150.
- Lampi, E., Vähäsantanen, K. & Rantanen, J. 2019. Uraohjaajien osaaminen ja haasteet työelämän murroksessa. Aikuiskasvatus 39 (3), 208–220.

- Langström, C. 2017. Lärande i professionellt samtalsstöd. Villkor för vuxna arbetssökandes karriärprocesser. Institutionen för pedagogik och didaktik 54. Väitöskirja. Tukholma: Stockholms universitet.
- Launikari, M. 2019. Homo Interculturalis – Identity, Interculturality and Career Learning within European Union Institutions. *Studies in Education*, 44. Väitöskirja. Helsinki: University of Helsinki.
- Lehtimäki, M. 2009. Fiktiivisen kertomuksen analyysi ja tulkinta. Klassisen ja jälkiklassisen narratologian arviointia. Teoksessa S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Stenby (toim.) Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 28–49.
- Lengelle, R. 2014. Career writing. Creative, expressive, and reflective approaches to narrative and dialogical career guidance. Väitöskirja. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University.
- Lengelle, R. & Meijers, F. 2014. Narrative identity: writing the self in career learning. *British Journal of Guidance & Counselling* 42 (1), 52–72.
- Lengelle, R., Meijers, F. & Hughes, D. 2016. Creative writing for life design: Reflexivity, metaphor and change processes through narrative. *Journal of Vocational Behavior* 97, 60–67.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. Narrative research. Reading, Analysis, and Interpretation. *Applied Social Research Methods Series. Volume 27*. London: Sage.
- Lóvén, A. 2015. Karriärvägledning: En forskningsöversikt. Lund: Studentlitteratur.
- Lóvén, A. 2020. Swedish career guidance: History, development and dilemmas. Teoksessa E. H., Haug, T., Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (toim.) *Career and Career Guidance in the Nordic countries*. Leiden: Brill, 93–107.
- Lukiolaki 1983. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830477>
- Lukiolaki 2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>
- Luukkonen, V. 2021. Oppilaiden kokemuksia henkilökohtaisesta arviointi- ja kehityskeskustelusta perusopetuksessa. *Jyu Dissertations 342*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lähteenmäki, S. 1995. ”Mitä kuuluu - kuka käskää?": Yksilöllinen urakäyttäytyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä - vaihemallin mukainen tarkastelu. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.
- Mattila-Aalto, M. 2009. Kuntoutusosallisuuden diagnoosi: Tutkimus entisten rappiokäyttäjien kuntoutumisen muodoista, mekanismeista ja mahdollisuuksista. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Marttila, L. 2015. Ura kerronnallisena työnä: Ammattikorkeakoulun opettajat kertojina. *Acta Universitatis Tamperensis 2058*. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- McMahon, M. & Watson, M. 2012. Story crafting: Strategies for facilitating narrative career counselling. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 12 (3), 211–224.
- McMahon, M. & Watson, M. 2013. Story-telling: Crafting identities. *British Journal of Guidance & Counselling* 41 (3), 277–286.
- Meretoja, H. 2018. Kertomusten eettinen potentiaali ja vaarat: Kuusi mittapuuta. *Kirjallisuuden tutkimuksen aikakauslehti Avain* 2018 (1), 6–25.
- Merriam, S. B. 2009. Adult learning theory. Evolution and future directions. Teoksessa K., Illeris (toim.). *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists...in Their Own Words*. Abingdon: Routledge, 83–96.
- Mertaniemi, S. 2018. Seitsemäsluokkalaisten kerrontaa kirjoittamisestaan opetusta cheyttävässä moniaineprojektissa. *Universitatis Ouluensis E 176*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Mezirow, J. 2009. Transformative learning theory. Teoksessa K., Illeris (toim.). *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists...in Their Own Words*. Abingdon: Routledge, 90–105.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia?: Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiasa. *Aikuiskasvatus* 18 (2), 84–97.

- Minami, M. 2015. Narrative, cognition and socialization. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *The Handbook of Narrative Analysis*. New York: John Wiley & Sons, 76–96.
- Minor, C. W. 1992. Career Development theories and models. Teoksessa D. H. Montross & C. J. Shinkman (toim.) *Career Development: Theory and Practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 7–34.
- Montross, D. H. & Shinkman, C. J. 1992. *Career development: Theory and practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Moore, E. 2003. Pitkä opintie: Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntulon muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 61. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Mordal, S., Buland, T. & Mathiesen, I. H. 2020. Career guidance in Norwegian primary education: Developing the power of dreams and the power of judgement. Teoksessa E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (toim.) *Career and Career Guidance in the Nordic Countries*. Leiden: Brill, 237–249.
- Musset, P. & Kurekova, L. M. 2018. Working It Out: Career Guidance and Employer Engagement. Education working paper 175. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). <http://dx.doi.org/10.1787/51c9d18d-en>
- Mäkelä, M., Björninen, S., Hämäläinen, V., Karttunen, L., Nurminen, M., Raipola, J. & Rantanen, T. (toim.) 2020. Kertomuksen vaarat: Kriittisiä ääniä tarinataloudessa. Kriittisiä ääniä tarinataloudessa. Tampere: Vastapaino.
- Niemi, P. 2016. Ohjaus ja oppilaiden urapohdinta: Turkulaisten peruskoulun päättöluokkalaisten ohjauskokemukset urapohdinnan selittäjiä. *Annales Universitatis Turkuensis C* 423. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Niles, S. G., Amundson, N. E. & Neault, R. A. 2011. *Career Flow: A Hope-Centered Approach to Career Development*. Boston: Pearson.
- Niles, S. G., Amundson, N. & Yoon, H. J. 2019. Hope-action theory: Creating and sustaining hope in career development. Teoksessa N. Arthur, R. Neault, M. McMahon (toim.) *Career Theories and Models at Work: Ideas for Practice*. Toronto: Ceric, 283–294.
- Niles, S. G. 2011. Career flow: A hope-centered model of career development. *Journal of Employment Counseling* 48 (4), 173–175.
- Nota, L. & Rossier, J. (toim.) 2015. *Handbook of Life Design. From Practice to Theory and from Theory to Practice*. Boston, MA: Hogrefe Publishing.
- Nummenmaa, A. R. 2011. Moniammatillinen ohjaus jaettuna osaamisena. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V. Värrä (toim.) *Korkeajännityksiä: Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 177–194.
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa (Arviointi no. 8). Helsinki: Opetushallitus.
- Numminen, U., Yrjölä, P., Lamminranta, T. & Heikkinen, E. 2004. Opinto-ohjauksen tila-aikuisoppilaitoksessa. Opetushallitus. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0604.pdf.
- NVL, Nordiskt nätverk för vuxnas lärande, 2017. Samordning av vägledningen i de nordiska länderna. <https://issuu.com/nvl nordvux/docs/nvl-raport-samordning>
- NVL, Nordiskt närverk för vuxnas lärande, 2020. Karriärvägledning för vuxna. <https://nvl.org/content/ny-nordisk-definition-av-karriarvagledning-for-vuxna>
- OECD, 2004. *Career guidance: A handbook for policy makers*. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/34060761.pdf>
- OECD, 2021. *Career Guidance for Adults in a Changing World of Work*. OECD Publishing.

- OKM 2011. Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011: 15. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM 2018. Maailman osaavimmaksi kansaksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsaus. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM 2019a. Katse korkealle. Näkökulmia lukioiden ja korkeakoulujen väliseen yhteistyöhön. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:6. Saatavilla [www-muodossa: https://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-620-1](http://www.muodossa.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-620-1) (Luettu 8.1.2021.)
- OKM 2019b. Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle. Vision tiekartta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Saatavilla [www-muodossa: https://minedu.fi/documents/1410845/12021888/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA_V2.pdf/43792c1e-602a-4776-c3f9-91dd66ba9574/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+-TIEKARTTA_V2.pdf](http://www.muodossa.fi/documents/1410845/12021888/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA_V2.pdf/43792c1e-602a-4776-c3f9-91dd66ba9574/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+-TIEKARTTA_V2.pdf) (Luettu 9.1.2021)
- Oksanen, K. & Dufva, M. 2018. Työn murros tulevaisuusselonteon näkökulmasta. Tulevaisuuden tutkimuksen seura. *Futura* 37 (2), 6–18.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu: Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 91. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Onnismaa, J. 2004. Aikuisten ohjaus ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.). *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 82–97
- OPH 2004. Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2015 Aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2019 Aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2019. Helsinki: Opetushallitus.
- Paakkunainen, R. 2002 Iltakoulujen kehitys sotien jälkeen ja peruskoulun tulo. Teoksessa P. Hallikainen, T. Larjontie, A. Mäkelä, R. Paakkunainen, M. Salomaa & H. Vepsä (toim.) 2002. *Iltalukiosuunnitelma aikuislukioksi. 75 vuotta kulttuurityötä 1927*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 23–43.
- Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Arviointi 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Partanen, A. 2011. ”Kyllä minä tästä selviän”: aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajana. *Kasvatustieteen väitöskirja*. Jyväskylän yliopisto: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Patton, W. & McMahon, M. 2006. The systems theory framework of career development and counseling: Connecting theory and practice. *International Journal for the Advancement of Counselling* 28 (2), 153–166.
- Pekkarinen, M. 2006. Ohjauskeskustelut nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena. *Acta Universitatis Tamperensis* 1196. Väitöskirja. Kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Lairio, M. & Ukkonen, J. 2011 Miten työelämäorientaatiota voidaan tukea koulutuksen aikana? Korkeakouluopiskelun pedagoginen työelämähorisontti. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Pernaa, T. 2020. Uramuotokuvia: Pitkittäinen monitapaustutkimus teknistaustaisten hankinnan vastuuhenkilöiden urista ja ura-ankkureista. *Annales Universitatis Turkuensis E* 70. Turku: Turun yliopisto, Turun kauppar korkeakoulu.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education* 8 (1), 5–23.

- Polkinghorne, D. E. 1996. Transformative narratives: From victimic to agentic life plots. *The American Journal of Occupational Therapy* 50 (4), 299–305.
- Purtilo-Nieminen, S. 2009. Tie yliopistoon: Narratiivinen tutkimus avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi hakeutuneista. *Acta Universitatis Lapponiensis* 166. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Purtilo-Nieminen, S. & Määttä, K. 2011. Admission to university – Narratives of Finnish open university students. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning* 3 (2), 43–55.
- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. 2020. Narratiivinen lähestymistapa organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 216–227.
- Raetsaari, K., Suorsa, T. & Muukkonen, H. 2020. Ohjaustyön haasteena lukion keskeyttäminen: Ammattilaisten tulkintoja olosuhteista ja työnsä perusteista. *Kasvatus* 51 (1), 38–50.
- Riessman, C. K. 1993. *Narrative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Riessman, C. K. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Riessman, C. K. 2015a. Entering the hall of mirrors. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *The Handbook of Narrative Analysis*. New York: John Wiley & Sons, 219–238.
- Riessman, C. K. 2015b. Twists and Turns: Narrating my Career, Catherine Kohler Riessman. *Qualitative Social Work* 14 (1), 10–17.
- Ristikari, T., Keski-Säntti, M., Sutela, E., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Pekkarinen, E., Kääriälä, A., Aaltonen, M., Huotari, T., Merikukka, M., Salo, J., Juutinen, A., Pesonen-Smith, A. & Gissler, M. 2018. Suomi lasten kasvuympäristönä: Kahdeksantoista vuoden seuranta vuonna 1997 syntyneistä. Raportti 7. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 210. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Robbins, P. I. 1983. Urakehitysteorian evoluutio. *Aikuiskasvatus* 3(1), 15–18.
- Romakkaniemi, M. 2011. Masennus: Tutkimus kuntoutumisen kertomusten rakentumisesta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 209. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Rossier, J. 2015 Career adaptability and life designing. Teoksessa L. Nota & J. Rossier (toim.) *Handbook of Life Design. From Practice to Theory and From Theory to Practice*. Göttingen: Hogrefe Publishing, 153–167.
- Salonen, I. 2017. Aikuisten lukiokoulutus. Teoksessa P. Karkela, I. Palomäki, H.-P. Pulkkinen, T. Torasvirta & E. Vihervaara (toim.) *Aikuislukiosta monimuotokouluksi. 90 vuotta kulttuurityötä, osa 2. Kehityslinjoja ja kokemuksia 2002-2017*, Helsinki: Iltakoulujen liitto IKLO ry, 22–24.
- Salomaa, M. 2002. Yrjö ja Hilma Jahnssoon ensimmäisen iltalukion perustajina ja kehittäjinä. Teoksessa P. Hallikainen, T. Larjontie, A. Mäkelä, R. Paakkunainen, M. Salomaa & H. Vepsä (toim.) *Iltalukion perustajina ja kehittäjinä. 75 vuotta kulttuurityötä 1927*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 7–22.
- Savickas, M. L. 1992. New directions in career assessment. Teoksessa D. H. Montross & C. J. Shinkman (toim.) *Career Development: Theory and Practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 336–355.
- Savickas, M. L. 2005. The theory and practice of career construction. Teoksessa S. D. Brown & R. W. Lent (toim.) *Career Development and Counselling: Putting Theory and Research to Work*. Hoboken, NJ: Wiley, 42–70.
- Savickas, M. L. 2011. Constructing career: Actors, agent, and author. *Journal of Employment Counseling* 48 (4), 179–181.
- Savickas, M. L. 2013. Theory and practice of career construction. Teoksessa S. D. Brown & R. D. Lent (toim.) *Career Development and Counselling: Putting Theory and Research to Work*. (2nd. ed.) New York: John Wiley & Sons, 147–183.

- Savickas, M. L. 2015a. Career counselling paradigms: Guiding, developing, and designing. Teoksessa P. Hartung, M. Savickas & W. Walsh (toim.) *APA Handbook of Career Interventions*. Washington, DC: American Psychological Association, 129–143.
- Savickas, M. L. 2015b. Life designing with adults – Developmental individualizations using biographical bricolage. Teoksessa L. Nota & J. Rossier (toim.) *Handbook of Life Design. From Practice to Theory and From Theory to Practice*. Boston, MA: Hogrefe Publishing, 135–149.
- Savickas, M. L. 2018. *Career Counseling*. 2. painos. Washington, DC: American Psychological Association.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dawalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & van Vianen, A. E. M. 2009. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior* 75 (3), 239–250.
- Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. 2012. Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior* 80 (3), 661–673.
- Savukoski, M. 2008. Vapaaksi anoreksian kahleista: Narratiivinen tutkimus selviytymispoluista. *Acta Universitatis Lapponiensis* 142. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Schiersmann, C. et al. (toim.) 2016. *European competence standards for the academic training of career practitioners*. Nice Handbook, Volume II. Toronto: Barbara Budrich.
- Sharf, R. S. 2013. *Applying Career Development Theory to Counseling*. (6th edition). Canada: Nelson Education.
- Shuman, A. 2015. Story ownership and entitlement. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *The Handbook of Narrative Analysis*. New York: John Wiley & Sons, 38–56.
- Siivola, S. 2020. Adoptio osa elämää: Kotimaisesti adoptoitujen kertomuksia. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 297. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Siivonen, P. 2010. From a ‘Student’ to a Lifelong ‘Consumer’ of Education?: Constructions of Educability in Adult Students’ Narrative Life Histories. Finnish Educational Research Association, *Research in Educational Sciences* 47. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Sivenius, A. 2012. Aikuislukion eetos opettajien merkityksenantojen valossa. *Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology* no 23. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto: Joensuu.
- Slembrouck, S. 2015. The role of the researcher in interview narratives. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *The Handbook of Narrative Analysis*. New York: John Wiley & Sons, 239–254.
- Snyder, C. R. 2002. Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry* 13 (4), 249–275.
- Souto, A.-M. 2020. Väistelevää ohjausta – Opinto-ohjauksen yksin jättävät käytänteet maahanmuuttajataustaisten nuorten parissa. *Kasvatus* 51 (3), 317–329.
- Steinby, L. 2013. Kertomakirjallisuus. Teoksessa A. Mäkikalli & L. Steinby (toim.) *Johdatus kirjallisuusanalyysiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 59–95.
- Steinby, L. & Lehtimäki, M. 2013. Kertomisen analyysi. Teoksessa A. Mäkikalli & L. Steinby (toim.) *Johdatus kirjallisuusanalyysiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 96–134.
- Sultana, R. G. 2012. Learning career management skills in Europe: A critical review. *Journal of Education and Work* 25 (2), 225–248.
- Super, D. E. 1954. Career patterns as a basis for vocational counseling. *Journal of Counseling Psychology* 1 (1), 12–20.
- Super, D. E. 1957. *The Psychology of Careers: An Introduction to Vocational Development*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. 1980. A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior* 16, 282–298.

- Super, D. E. 1983. Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *The Personnel and Guidance Journal* 61 (9), 555–562.
- Super, D. E. 1992. Toward a comprehensive theory of career development. Teoksessa D. H. Montross & C. J. Shinkman (toim.) *Career Development: Theory and Practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 35–64.
- Super, D. E. & Bohn, M. J. 1970 *Occupational Psychology*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Super, D. E., Crites, J. O., Hummel, R. C., Moser, H. P., Overstreet, P. L & Warnath, C. F. 1960. *Vocational Development. A Framework for Research*. New York: Teachers College Press.
- Super, D. E., Starishevsky, R. and Norman, M., Joordan, J. P. 1963 *Career development: Self-concept theory*. Princeton, New Jersey: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E., Šverko, B. & Super, C. M. 1995. Life roles, values, and careers. *International Findings of the Work Importance Study*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass.
- Šverko, B. & Vizek-Vidović, V. 1995. Studies of the meaning of work: Approaches, Models, and Some of the Findings. Teoksessa D. E. Super, B. Šverko & C. M. Super (toim.) *Life roles, values, and careers. International Findings of the Work Importance Study*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 3–21.
- SVT 2010. Suomen virallinen tilasto (SVT): Lukiokoulutus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1633. 2010. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/lop/2010/lop_2010_2011-06-09_tie_001_fi.html
- SVT 2014. Suomen virallinen tilasto (SVT): Lukiokoulutus. ISSN=1799-1633. 2014. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/lop/2014/lop_2014_2015-06-10_tie_001_fi.html
- SVT 2016. Suomen virallinen tilasto (SVT): Lukiokoulutus [verkkojulkaisu].ISSN=1799-1633. 2016. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/lop/2016/lop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html
- SVT 2019. Suomen virallinen tilasto (SVT): Opintojen kulku[verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1005. 2019, Liitetaulukko 1. Lukiokoulutuksen (nuorille suunnattu) uusien opiskelijoiden opintojen kulku vuoden 2018 loppuun mennessä. Helsinki: Tilastokeskus. https://www.stat.fi/til/opku/2018/opku_2018_2018-03-14_tau_001_fi.html
- Swanson, J. L. & Fouad, N. A. 2010. *Career Theory and Practice: Learning through Case Studies* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Syrjälä, L. 2001. Tarinat ja elämäkerrat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikku-noita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–217.
- Takanen-Körperich, P. 2008. Sama koulutus - eri urat: Tutkimus Mainzin yliopistossa soveltavaa kielitiedettä vuosina 1965-2001 opiskelleiden suomalaisten urakehityksestä palkkatyöhön, freelancereiksi ja yrittäjiksi. *Taloustieteiden tiedekunta, Jyväskylä studies in business and economics* 66. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Thomsen, R. 2012. Guidance in communities - a way forward? *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling* 28 (1), 39–44.
- Timonen, E., Silvonen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2016. Nuorten uramuuntuvuus toisen asteen opintojen alussa. *Psykologia* 51 (3), 191–208.
- Toiviainen, S. 2019. Suhteisia elämänpolkuja - yksilöiden elämänhallintaa? Koulutuksen ja työn marginaalissa olevien nuorten toimijuus ja ohjaus. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Toni, A. & Vuorinen, R. 2020. Lifelong guidance in Finland: Key policies and practices. Teoksessa E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (toim.) *Career and Career Guidance in the Nordic countries*. Leiden: Brill, 127–143.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- UNESCO. 2008. Career Guide for UNESCO Staff Member. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/HRM/pdf/Career_Guide_EN_Final.pdf
- Vaattovaara, V. 2015. Elämänkulku ja toimijuus: Lapin maaseudun nuorista aikuisiksi 1990-2011. *Acta electronica Universitatis Lapponiensis* 169. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Valtioneuvosto 2020. Elinikäisen ohjauksen strategia 2020-2023. ELO-foorumi. Valtioneuvoston julkaisuja 2020: 34. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2014. Toimijuus elämäntulussa - ohjaustyön perusta? *Aikuiskasvatus* 34 (3), 192–201.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2015. Toimijuus ja suunnanotto elämässä. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonnen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulku*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 39–54.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
- Vilhjamsdottir, G. & Tulinius, T. H. 2016. The career construction interview and literary analysis. *Journal of Vocational Behavior* 97, 40–50.
- Viljamaa, E. 2012. Lasten tiedon äärellä: äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona. *Acta Universitatis Ouluensis E* 129. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Virtanen, M. T. 2020 Kertomukset mediassa ja tietokirjallisuudessa. Kielen- ja kirjallisuudentutkimuksen yhteisellä alueella. Teoksessa M. T. Virtanen, P. Hiidenmaa & J. Nummi (toim.) *Kertomuksen keinoin. Tarinallisuus mediassa ja tietokirjallisuudessa*. Helsinki: Gaudeamus, 7–19.
- Vuorinen, R. 2006. Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä. Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuksia 19. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Watson, M. & McMahon, M. 2015. From narratives to action and a life design approach. Teoksessa L. Nota & J. Rossier (toim.) *Handbook of Life Design. From Practice to Theory and From Theory to Practice*. Boston, MA: Hogrefe Publishing, 75–86.
- Watson, M., Nota, L. & McMahon, M. 2015. Child career development: present and future trends. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 15 (2), 95–97.
- Watson, M. 2019. The career development assessment and counseling model of Donald Super. Teoksessa N. Arthur, R. Neault, M. McMahon (toim.) *Career Theories and Models at Work: Ideas for Practice*. Toronto, ON: Ceric, 443–450.
- Watts, A. G., Vehviläinen, S., Ruusuvirta, O., Halmiala, M. & Vuorinen, R. 2013. Elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikka: Eurooppalaisia lähtökohtia kansalliselle kehittämistyölle. Jyväskylän yliopisto: European Lifelong Guidance Policy Network, ELGPN.
- Watts, A. G. & Sultana, R. G. 2004. Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 4 (2–3), 105–122.
- Welde, A. M., Bernes, K. B., Gunn, T. M. & Ross, S. A. 2016. Career education at the elementary school level: Student and interteacher perspectives. *Journal of Career Development* 43(5), 426–446.
- Ylitapio-Mäntylä, O. & Uitto, M. 2018. Muistoja sukupuolesta ja tunteista - lastentarhanopettaja-opiskelijat kertovat lapsuudestaan. *Kasvatus & Aika* 12 (4), 22–36.
- YSO 2021. Yleinen suomalainen ontologia. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <https://finto.fi/yso/fi/> (Luettu 14.1.2021)
- Yoon, H. J., Bailey, N., Amundson, N. E. & Niles, S. G. 2019. The effect of a career development programme based on the Hope-Action Theory: Hope to Work for refugees in British Columbia. *British Journal of Guidance and Counselling* 47 (1), 6–19.
- Äärelä, T. 2012. «Aika paljollin vaikuttaa minkäläinen ilme opettajalla on naamalla»: Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. *Acta Universitatis Lapponiensis* 242. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapland University Press.

Liitteet

Liite 1. Kirjoituspyyntö (lähetetty 26.4.2018)

Sähköpostin otsikko: Aikuislukio Sinun elämässäsi – tutkimukseen osallistumispyyntö

Tutkimus aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden elämästä

Hyvä aikuislukioista valmistunut ylioppilas!

Teen väitöskirjatutkimusta aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden opiskelu- ja työhistoriasta. Olen kiinnostunut kuulemaan **elämästäsi ennen aikuislukiota, aikuislukion aikana ja elämästäsi aikuislukion jälkeen**. Siksi juuri Sinun tarinasi on tärkeä ja antaa tietoa aikuislukion merkityksestä urakehitykselle. Tutkimukseni ohjaajina toimivat kasvatustieteiden professori, vararehtori Kaarina Määttä ja kasvatustieteen professori Satu Uusiautti Lapin yliopistosta.

Ajattelen, että jokaisen elämäntarina on arvokas, ja tälle tutkimukselle juuri sinun tarinasi on erityisen tärkeä.

Olen saanut yhteystietosi Eiran aikuislukion opiskelijarekisteristä. Tutkimuksen aineistoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys ei paljastu missään tutkimusprosessin vaiheessa eikä mitään tunnistamista mahdollistavia nimiä tai tietoja julkaista.

Vastaaminen onnistuu helposti Webropol-kysely lomakkeella tai sähköpostitse. Pyydän, että osallistut tutkimukseen **4.5.2018** mennessä.

Vastaa mielelläni tutkimustani koskeviin kysymyksiin. Minut tavoittaa parhaiten sähköpostitse.

Etukäteen kiittäen,

Kalle Vihtari, KM

Väitöskirjatutkija

Lapin yliopiston Yhteisöt ja muuttuva työ – tohtoriohjelmasta

kvihtari@ulapland.fi

050xxxxxxx

Webropol-kyselyyn pääset siirtymään tästä <https://www.webropolsurveys.com/R/E0FDC2FA7B48D836.par>

Jos haluat vastata sähköpostitse, tutustu alla oleviin kysymyksiin. Voit muotoilla kirjoituksesi vapaasti tai käyttää antamaani rakennetta. Lähetä vastaukset sähköpostitse osoitteeseen kvihtari@ulapland.fi tai vastaa suoraan tähän sähköpostiin. Kirjoituksesi voi olla pitkä tai lyhyt.

Jos haluat vastata ilman sähköpostin tunnistetietoja, tämän sähköpostin alalaidassa on linkki julkiseen kyselyyn.

Taustatiedot

Sukupuolesi:

Ikäsi:

Valmistuin ylioppilaaksi (kevät 2010, syksy 2014, kevät 2016):

Minkä ikäisenä aloitit opinnot aikuislukiossa?

Minkä ikäisenä valmistuit ylioppilaaksi?

Seuraavat kolme kysymystä tavoittelevat sinun kertomustasi elämästä ennen aikuislukiota, sen aikana ja sen jälkeen. Voit hyödyntää annettuja apukysymyksiä tai kirjoittaa vapaasti.

Elämäni ennen aikuislukiota

Pyydän, että kirjoitat **elämästäsi ennen aikuislukiota**, erityisesti opiskelu- ja työhistoriastasi. Missä kävit peruskoulun? Minkälainen opintopolkusi on ollut peruskoulun jälkeen ennen aikuislukiota? Mitkä asiat ja ketkä ihmiset vaikuttivat valintoihisi? Minkälaista työtä olet tehnyt ennen aikuislukiota? Miten onnistuit opinnoissasi ja työssäsi ennen aikuislukiota? Miten päädyit aikuislukioon? Minkälainen elämäntilanteesi oli ennen aikuislukiota? Kirjoita vapaasti.

Elämäni aikuislukion aikana

Pyydän, että kirjoitat **elämästäsi ja opinnoistasi aikuislukion** aikana. Mitä odotit aikuislukion opinnoilta ja täytyivätkö odotuksesi? Miten opintosi sujuivat? Mitkä olivat ajatuksesi lukion jälkeisestä elämästä aikuislukioon tullessasi? Muuttuivatko ajatuksesi tulevaisuudesta aikuislukion aikana? Minkälaista opinto- ja uraohjausta

sait lukio-opintojen aikana? Työskentelitkö lukio-opintojesi aikana? Mikä oli elämäntilanteesi aikuislukion opintojen aikana? Kirjoita vapaasti.

Elämäni aikuislukion jälkeen

Pyydän, että kirjoitat, miten **elämäsi** on kulkenut **aikuislukion jälkeen**. Oletko opiskelemassa, töissä, työnhakijana tai kenties perhevapaalla? Oletko käynyt armeijan tai siviilipalveluksen aikuislukion jälkeen? Tekisitkö jotakin toisin lukio-opintoja ja ylioppilastutkintoa ajatellen? Minkälaista opinto- ja uraohjausta olet saanut aikuislukion jälkeen? Missä tilanteissa olet saanut tai olisit kaivannut opinto- ja uraohjausta? Miten opinnot, työt ja elämäsi ovat edenneet aikuislukion jälkeen? Kirjoita vapaasti.

Minuun saa olla yhteydessä mahdollisten tarkentavien kysymysten tai haastattelun merkeissä. (kyllä/ei)

Yhteystiedot (puhelinnumero ja sähköposti):

Tutkimuksen valmistuttua kirjoitukset arkistoidaan Yhteiskuntatieteelliseen tietoarkeistoon myöhempää tutkimuskäyttöä varten. Arkistoitavista teksteistä poistetaan kaikki tunnistamisen mahdollistavat tiedot. Henkilötietoja käsitellään tietosuojasetuksen mukaisesti akateemisen ja kirjallisen ilmaisun tarkoitukseen. Henkilöllisyys ei paljastu tutkimuksen missään vaiheessa. Arkistoinnin tunnistetiedoiksi jää sukupuoli, ikä ja ylioppilaaksi valmistumisvuotesi.

Vastaukseni saa arkistoida myöhempiä tutkimuksia varten: (kyllä/ei)

Lähetä sähköposti osoitteeseen: kvihtari@ulapland.fi tai voit vastata suoraan tähän sähköpostiin.

Kalle Vihtari

Linkki julkiseen kyselyyn, jossa sähköpostiosoitteesi ei jää mihinkään tietoon:
<https://www.webropolsurveys.com/S/C1292A662E64EB08.par>

Jos et halua osallistua tähän tutkimukseen, valitse tämä linkki: [Peruuta](#)

Liite 2. Vuoden 2010 ylioppilaiden sähköpostitietojen täydentäminen.

“Hei, oliko *etunimi sukunimi* puhelimessa?”

Kalle Vihtari, Lapin yliopiston väitöskirjatutkija tässä soittelee. Olen saanut yhteystietosi Eiran aikuislukion opiskelijarekisteristä. Olen tekemässä tutkimusta aikuislukioista ylioppilaaksi valmistuneiden opiskelu- ja työhistoriasta. Olen kiinnostunut kuulemaan elämästäsi ennen aikuislukiota, aikuislukion aikana ja elämästäsi aikuislukion jälkeen. Sinun osallistumisesi olisi tärkeä, kun kehitämme suomalaista aikuislukiota ja opinto-ohjausta. Olisiko minulla mahdollisuus saada voimassa oleva sähköpostiosoitteesi, johon voisin lähettää kirjoituspyynnön tutkimustani varten?

Sähköpostissa saat tarkemmat tiedot tutkimuksestani ja ohjeet tutkimukseen osallistumisesta.

Kiitos oikein paljon ja mukavaa päivän jatkoa!”

Liite 3. Muistutus kesken jääneestä vastauksesta.

Kiitos, että aloitit tutkimukseen osallistumisen. Pyydän, että täytät Webropol-kyselyn tai vaihtoehtoisesti voit lähettää sähköpostitse kertomuksesi elämästäsi ennen Eiraa, Eiran aikana ja elämästäsi Eiran jälkeen.

Kalle Vihtari
Tohtorikoulutettava
Lapin yliopisto
kvihitari@ulapland.fi

Liite 4. Kiitos osallistumisesta

Kiitos, kun osallistuit aikuislukion opiskelijoiden urakertomukseen liittyvään tutkimukseen.

Jos sinulla on lisättävää vastauksiisi tai haluat lisätietoja tutkimuksesta, niin ole yhteydessä väitöskirjatutkija Kalle Vihtariin. kvihtari@ulapland.fi

Liite 5. Muistutus viesti osallistumispyynnöstä

Tutkimus aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden elämästä

Hyvä aikuislukioista valmistunut ylioppilas!

Vielä on mahdollisuus osallistua väitöskirjatutkimukseen aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden opiskelu- ja työhistoriasta. Sinun osallistumisesi on tärkeä, kun kehitämme suomalaista aikuislukiota ja ohjausta. Vastaaminen onnistuu helposti Webropol-kyselylomakkeella tai sähköpostitse. Webropol-kyselyyn pääset siirtymään tästä <https://www.webropolsurveys.com/R/E0FDC2FA7B48D836.par>

Pyydän, että osallistut tutkimukseen maanantaihin **7.5.2018** mennessä.

Vastaa mielelläni tutkimustani koskeviin kysymyksiin. Minut tavoittaa parhaiten sähköpostitse.

Etukäteen kiittäen,

Kalle Vihtari, KM
Väitöskirjatutkija
Lapin yliopiston Yhteisöt ja muuttuva työ – tohtoriohjelmasta
kvihtari@ulapland.fi
050xxxxxxx

Jos haluat vastata sähköpostitse, tutustu alla oleviin kysymyksiin. Voit muotoilla kirjoituksesi vapaasti tai käyttää antamaani rakennetta. Lähetä vastaukset sähköpostitse osoitteeseen kvihtari@ulapland.fi. Kirjoituksesi voi olla pitkä tai lyhyt.

Jos haluat vastata ilman sähköpostin tunnistetietoja, tämän sähköpostin alalaidassa on linkki julkiseen kyselyyn.

Taustatiedot

Sukupuolesi:

Ikäsi:

Valmistuivat ylioppilaaksi (kevät 2010, syksy 2014, kevät 2016):

Minkä ikäisenä aloitit opinnot aikuislukiossa?

Minkä ikäisenä valmistuit ylioppilaaksi?

Seuraavat kolme kysymystä tavoittelevat sinun kertomustasi elämästä ennen aikuislukiota, sen aikana ja sen jälkeen. Voit hyödyntää annettuja apukysymyksiä tai kirjoittaa vapaasti.

Elämäni ennen aikuislukiota

Pyydän, että kirjoitat **elämästäsi ennen aikuislukiota**, erityisesti opiskelu- ja työhistoriastasi. Missä kävit peruskoulun? Minkälainen opintopolkusi on ollut peruskoulun jälkeen ennen aikuislukiota? Mitkä asiat ja ketkä ihmiset vaikuttivat valintoihisi? Minkälaista työtä olet tehnyt ennen aikuislukiota? Miten onnistuit opinnoissasi ja työssäsi ennen aikuislukiota? Miten päädyit aikuislukioon? Minkälainen elämäntilanteesi oli ennen aikuislukiota? Kirjoita vapaasti.

Elämäni aikuislukion aikana

Pyydän, että kirjoitat **elämästäsi ja opinnoistasi aikuislukion** aikana. Mitä odotit aikuislukion opinnoilta ja täytyivätkö odotuksesi? Miten opintosi sujuivat? Mitkä olivat ajatuksesi lukion jälkeisestä elämästä aikuislukioon tullessasi? Muuttuivatko ajatuksesi tulevaisuudesta aikuislukion aikana? Minkälaista opinto- ja uraohjausta sait lukio-opintojen aikana? Työskentelitkö lukio-opintojesi aikana? Mikä oli elämäntilanteesi aikuislukion opintojen aikana? Kirjoita vapaasti.

Elämäni aikuislukion jälkeen

Pyydän, että kirjoitat, miten **elämäsi** on kulkenut **aikuislukion jälkeen**. Oletko opiskelemassa, töissä, työnhakijana tai kenties perhevapaalla? Oletko käynyt armeijan tai siviilipalveluksen aikuislukion jälkeen? Tekisitkö jotakin toisin lukio-opintoja ja ylioppilastutkintoa ajatellen? Minkälaista opinto- ja uraohjausta olet saanut aikuislukion jälkeen? Missä tilanteissa olet saanut tai olisit kaivannut opinto- ja uraohjausta? Miten opinnot, työt ja elämäsi ovat edenneet aikuislukion jälkeen? Kirjoita vapaasti.

Minuun saa olla yhteydessä mahdollisten tarkentavien kysymysten tai haastattelun merkeissä. (kyllä/ei)

Yhteystiedot (puhelinnumero ja sähköposti):

Tutkimuksen valmistuttua kirjoitukset arkistoidaan Yhteiskuntatieteelliseen tietotietokantaan myöhempää tutkimuskäyttöä varten. Arkistoitavista teksteistä poistetaan kaikki tunnistamisen mahdollistavat tiedot. Henkilötietoja käsitellään tietosuojalain mukaisesti akateemisen ja kirjallisen ilmaisun tarkoitukseen. Henkilöllisyys ei paljastu tutkimuksen missään vaiheessa. Arkistoinnin tunnistetiedoiksi jää sukupuoli, ikä ja ylioppilaaksi valmistumisvuotesi.

Vastaukseni saa arkistoida myöhempiä tutkimuksia varten: (kyllä/ei)

Lähetä sähköposti osoitteeseen: kvihtari@ulapland.fi.

Kalle Vihtari

Linkki julkiseen kyselyyn, jossa sähköpostiosoitteesi ei jää mihinkään tietoon:

<https://www.webropolsurveys.com/S/C1292A662E64EB08.par>

Jos et halua osallistua tähän tutkimukseen, valitse tämä linkki: [Peruuta](#)